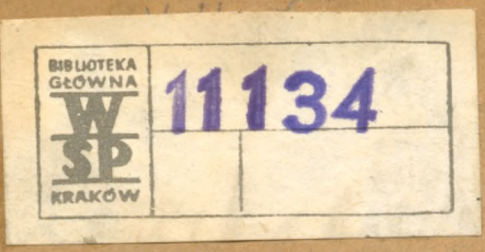
11134



T. 6.

L. 201/c.

ENCYKLOPEDYA WYCHOWAWCZA

ENCYKLOPEDYA WYCHOWAWCZA,

L 201/c

dawniej redagowana przez

Ks. J. T. Lubomirskiego, E. Stawiskiego, S. Przystańskiego i J. K. Plebańskiego.

obecnie wychodząca pod kierownictwem:

Romana Plenkiewicza,

przy współudziale Komitetu Redakcyjnego, który składają: **Chlebowski Bronisław, Chmielowski Piotr, Czerwiński Kazimierz, Dickstein Samuel, ks. Gralewski Jan, Kallenbach Józef, Karpowicz Stanisław, dr Kopczyński Stanisław, Król Kazimierz, Nitowski Jan i Struve Henryk.**

Wydawana z zasiłkiem Kasy pomocy dla osób pracujących na polu naukowem imienia Józefa Mianowskiego.

TOM VI.

Jezierski F. — Literatura polska.

WYŻSZE KURSY NAUCZYCIELSKIE KRAKÓW

WARSZAWA.
Skład główny w księgarni GEBETHNERA i WOLFFA.

1904.

Druk J. Sikorskiego, Warecka 14.

BIBLIOTEKA
Państwowej
Wyższej Szkoły Pedagogicznej
W KRAKOWIE
11134

Дозволено Цензурою.
Варшава. 10 Февраля 1904 года

Spis artykułów w tomie VI-ym zawartych.

Str.

Jezierski Feliks, przez dr. Wiktora Hahna 1
Jezuici, p. ks. St. Załęskiego 4
Jezuici w Polsce, p. H. Gallego 12
Jędrzej Glaber z Kobylina, p. dr. W. Hahna 28
Języki aryjskie, p. St. Drzażdżyńskiego 30
Język hebrajski, p. Ig. Radlińskiego 51
Język ojczysty, p. R. Plenkiewicza 60
Jocher Ad. Benedykt, p. tegóż 90
Jordan Henryk, p. Wł. R. Kozłowskiego 91
Józefczyk Andrzej, p. Jul. Maciołowskiego 94
Jundziłł Stan.-Bonifacy, p. Grac. Chmielewskiego 95
Jurgielewicz Aleksander, p. Fl. Łagowskiego 97
Jurkiewicz Karol, p. St. Urbanowskiego 99
Kadłubek Mistrz Wincenty, p. tegóż 101
Kaligrafia, p. Stanisławę Jeskową 104
Kamieński Adolf, p. St. Urbanowskiego 109
Kant Immanuel, p. P. Lassotę Lewinsona 111
Kanty Jan ś., p. H. Orszę 118
Kamocka Józefa, p. A. Szycównę 120
Kaprysy, p. St. Karpowicza 122
Karbowiak Antoni, p. J. Ptaśnika 125
Karol W., p. St. Urbanowskiego 128
Kary i karność, p. St. Karpowicza 129
Kaszewski Kazimierz, p. W. Hahna 148
Katechetyczne nauczanie, p. ks. Krukowskiego i ks. S. K. Wesołowskiego . . . 149
Katechetyka, p. tychże 156
Katecheza, p. tychże 162
Katechizm, p. tychże 168
Kazania dla uczniów, p. ks. Jełowickiego 173

Str.
Kąpiele, p. dr. St. Kopczyńskiego 175
Kehr Karol, p. P 179
Kluk Krzysztof, p. G. Ch. i R. P. 179
Kłamstwo, p. St. Karpowicza 183
Knapski Grzegorz, p. J. K. 188
Kochański Adam, p. S. Dicksteina 189
Kolaborator, p. L. Finkla 192
Kolegia, p. dr. A. Danysza 193
Koleżeństwo, p. I. Moszczeńską 199
Kolokwia, p. L. Finkla 203
Kolonie akademickie, p. H. Gallego 205
Kolonie letnie, p. dr. St. Markiewicza 210
Kołłątaj Hugo, ks., p. P. Chmielowskiego 217
Kołyska, p. dr. J. Brudzińskiego 224
Komeński Jan-Amos, p. dr. A. Danysza 225
Komisya edukacyjna, p. H. Gallego 244
Komisya rządowa wyznań religijnych i oświecenia publicznego, p. P. Chmielowskiego 261
Komisya rządowa wyznań religijnych i oświecenia publicznego (od r. 1861—1864), Komisya oświecenia publicznego (1864—1867), p. dr. Józefa Bielińskiego . 272
Komisya sądowo-edukacyjna, p. tegoż 284
Konarski Stanisław, p. Fl. Łagowskiego 289
Koncentracya, p. Anielę Szycównę 301
Konferencye szkolne dyrektorów, p. A. Frączkiewicza 306
Konfirmacya, p. ks. A. D. 307
Konopczyński Emilian, p. Br. Bieńkowskiego 309
Konsekwencya, p. St. Karpowicza 309
Konserwatorya muzyczne, p. Al. Polińskiego 313
Konwersacye, p. W. Osterloffa 319
Kopczyński Onufry, p. R. P. 325
Korepetytor i korepetycye, p. Izę Moszczeńską 328
Korpus kadetów w Kaliszu, p. B. Gembarzewskiego 332
Korzeniowski Józef, p. P. Chmielowskiego 340
Korzon Tadeusz, p. S. Woyzbuna 348
Kosmografia, p. St. Kramsztyka 351
Kościół i jego stosunek do szkoły, p. ks. Jana Gralewskiego 357
Kotowski Paweł, p. tegoż 357
Kowalewski Tomasz, p. tegoż 357
Kowerska Zofia, p. H. Orszę 358
Kozłowski Feliks, p. ks. J. Gralewskiego 358
Kozłowski Szymon, p. tegoż 359
Kraepelin Emil, p. dr. St. Kopczyńskiego 360
Krajewski D. M., p. P. Chmielowskiego 361
Krajoznawstwo, p. W. Jezierskiego 368
Krakowowa Paulina, p. A. Szycównę 372
Kramsztyk Stanisław, p. S. Dicksteina 375

Str.
Krasicki Ignacy, p. R. Plenkiewicza 375
Krasnowolski Antoni, p. K. Króla 383
Kremer Józef, p. H. Struvego 387
Królikowski Józef-Franciszek, p. R. Plenkiewicza 391
Krupiński Franciszek-Salezy, p. L. S. Korotyńskiego 397
Kryński Adam-Antoni, p. H. Łopacińskiego 401
Krytyka i krytycyzm, p. H. Struvego 402
Krzyżanowski Adryan, p. S. Dicksteina 407
Krzyżanowski J. Kanty, p. J. Bielińskiego 410
Ksenofont, p. E. Konopczyńskiego 414
Kubala Ludwik, p. J. Kallenbacha 418
Kudasiewicz Adolf, p. B. Bieńkowskiego 419
Kurator, p. R. Plenkiewicza 420
Kurhanowicz Tomasz, p. tegóż 421
Kurs, p. K. K. 422
Kursa dodatkowe warszawskie, p. K. Kaszewskiego 423
Kwiatkowski Marcin, p. P. Chmielowskiego 427
Kwiet, p. R. Plenkiewicza 428
Kwietniewski Władysław, p. S. Dicksteina 431
Kwintylian, p. E. Konopczyńskiego 432
Lalka, p. I. Moszczeńską 436
Leibniz, p. M. Straszewskiego 440
Lekarz szkolny, p. dr. S. Kopczyńskiego 451
Lekcya, p. W. Osterloffa 457
Lektor, p. R. P. 461
Lektura, p. St. Karpowicza 462
Lelewel Joachim, p. J. Bielińskiego 465
Leszczyński Jan-Nepomucen, p. R. Plenkiewicza 473
Leszczyński St., król, p. J. Tretiaka 479
Libelt Karol, p. S. Dicksteina 485
Liceum, p. R. P. 493
Liceum krzemienieckie, p. M. Rollego 494
Liceum warszawskie, p. J. Bielińskiego 499
Liczydło, p. S. Dicksteina 505
Linde, p. Gabryela Korbuta 507
Ling, gimnastyka szwedzka, p. Wł. R. Kozłowskiego 511
Lipiński Józef, p. J. Bielińskiego 525
Liske Franciszek-Ksawery, p. L. Finkla 527
Literatura dla młodzieży, p. St. Karpowicza i A. Szycównę 531
Literatura polska, p. R. Plenkiewicza 577

Omyłki druku.

Stronnica	*Wiersz*		*Zamiast*	*Czytaj*
29	23	od góry	duabus	duobus
65	17	„ „	mołwichim	mołwich gim
65	18	„ „	bieścic	bieście
291	21	„ dołu	święte	świętej
293	20	„ góry	*po wyrazie*: Patulickiego	*opuszczono*: „Rewolucyą szwedzką“
293	20	„ „	„ Witwickiego	„ „Abrys życia“
295	5	„ „	Pyronów	Pyronistów
295	23	„ dołu	Logika	Logikę
295	22	„ „	Dekarta	Deskartes'a
295	22	„ „	Loka	Locke'a
296	8	„ góry	de Coquitione	de Commotione
392	11	„ „	Kauflusa	Kaulfusa
392	14	„ „	„	„
392	29	„ „	„	„
393	5	„ „	Kauflus	Kaulfus
393	9	„ „	„	„
416	8	„ dołu	władzę	władcę
416	9	„ „	„	„
417	15	„ „	godzą się	godne są
418	8	„ „	Kopczyński	Konopczyński
434	14	„ „	*wyrażenie*: „zadanie jej“	*należy opuścić*
434	16	„ „	dochodzenia z rzeczy	dochodzenia od rzeczy pewnych do nieznanych
440	7	„ góry	Mitobiografia	Autobiografia
440	7	„ „	ósme	Onno Klopp
440	20	„ „	1667	1666
444	1	„	substancia	substantia
444	21	„ „	Nasze	Nowe
445	1	„ „	mikrokozmos	mikrokosmos
445	2	„ „	makrokozmos	makrokosmos
445	6	„ „	nieskończone mnóstwo przejść i stopniowań	jest przejść i stopniowań bez końca
446	7	„ „	podziałach	podziałał
446	11	„ dołu	której	który
448	7	„ góry	trzynaście	trzydzieści
448	17	„ „	Tedy	Gdy
448	15	„ dołu	Tego wszystkiego niechaj się uczy	Po roku 18-ym niech przebywa

Stronnica	*Wiersz*		*Zamiast*	*Czytaj*
449	5	„ góry	po: „obyczaj dworski“	*dodaj:* co wszystko jednak potrzebniejsze, aniżeli
449	12	„ dołu	narodowy	narodowej
450	23	„ góry	*po wyrazie:* do Filozofii	*dodać należy:* M. Straszewski: „Leibniz o Polsce i Polakach“ (Czas, №№ 147, 148, 149), Krak., 1903.
480	14	„ „	de la Galairière	de la Galaizière
480	26	„ „	odwrotniej	odwrotnej
480	32	„ „	zostanie	zostania
480	33	„ „	Jego też	Nic go też
605	16	„ „	*opuszczono:*	Pyszkowski Johannes: „Mikołaj Rey's „Wizerunk“ und dessen Verhältniss zum „Zodiacus Vitae“ des Marcellus Palingenius“, Posen. 1901.
615	10	„ dołu	„	Chmielowski P.: „Nieboska Komedya“ (Arcydzieła polskich i obcych pisarzy)
616	13	„ „	„	Brody, 1902. Dropiowski Wład.: „Marya, powieść ukraińska“ (tamże), Brody, 1902.
616	23	„ góry	„	Wilkosz Jan: „Rozbiór Nieboskiej Komedyi“, Krak., 1903.
618	29	„ „	„	Zdziarski Stanisław: „St. Witwicki“ (Szkice lit.), Lwów. 1902.
620	29	„ „	„	Wróblewski Kazimierz: „Kornel Ujejski“, Lwów. 1903.

Ś. † p.

Władysław Andrychiewicz,

Członek Komitetu redakcyjnego „Encyklopedyi Wychowawczej“,

ur. 1848, † d. 12 marca 1902.

Redakcya „Encyklopedyi Wychowawczej“ ze zgonem ś. p. Władysława poniosła nader bolesną stratę. Nie widzimy potrzeby na tem miejscu powtarzać za pismami szczegółów, odnoszących się do życia i działalności zmarłego na różnych polach pracy społecznej; poczuwamy się wszakże do obowiązku podnieść jednę z jego zasług, o której przemilczała prasa, oraz przemawiający nad rozwartą jego mogiłą.

Mówimy o działalności pedagogicznej zmarłego.

W b. Szkole Handlowej im. Leopolda Kronenberga, ś. p. Andrychiewicz wykładał prawo handlowe na kursach specyalnych od 1889—1900 r. i gruntownością wiedzy prawniczej, szlachetnością i słodyczą charakteru zjednał sobie uznanie, miłość i poważanie zarówno kolegów, jak słuchaczów. Następnie udzielał tegoż przedmiotu na Kursach żeńskich P. Siemiradzkiej od chwili otwarcia zakładu do r. 1901, gdy choroba odjęła mu siły do pracy. Z odrodzeniem się zaś „Encyklopedyi Wychowawczej“ od r. 1899 brał udział, jako członek Komitetu redakcyjnego, we wszystkich obradach, dotyczących wydawnictwa i gorąco się jego losami zajmował. Obarczony pracą obowiązkową, nie miał czasu poświęcać pióra zadaniom pedagogicznym; ślad przecież swej działalności w tym kierunku zaznaczył artykułem: G r o ź b a, pomieszczonym w zeszycie III tomu V, który tylko początkowemi głoskami swego nazwiska podpisał. Za to służył myślą i radą zdrową, praktyczną, wpływając niejednokrotnie na przebieg prac i rozpraw redakcyjnych. Pokój jego duszy!

R e d a k c y a.

Jezierski Feliks, ur. w r. 1817, z ojca Leona i matki Elżbiety z Grandjean'ów, we wsi Kozłówce, w pow. lubartowskim, w departamencie naówczas lubelskim. Po ukończeniu wydziału filologicznego w gimnazyum gubernialnem w Lublinie, wstąpił w r. 1836 do Instytutu pedagogicznego w uniwersytecie moskiewskim, jako stypendysta Królestwa Polskiego, na sekcyą pierwszą wydziału filozoficznego; w r. 1840 uzyskał na uniwersytecie tym stopień kandydata. W tymże roku otrzymał posadę młodszego nauczyciela języka polskiego i łacińskiego w gimnazyum lubelskiem, w 1857 r. został starszym nauczycielem języka i literatury polskiej, języka łacińskiego i greckiego w temże gimnazyum. W r. 1861 powołano go do wykładu logiki i psychologii na kursach przygotowawczych do mającej powstać Szkoły Głównej w Warszawie; wykładów jednak nie rozpoczął i w dniu 30 listopada t. r. został uwolniony od powyższych obowiązków: pozostawiono go na dawnej posadzie w Lublinie. W r. 1862 został nauczycielem filologii w Liceum lubelskiem; t. r. otrzymał nominacyą na adjunkta wydziału filologiczno-historycznego w Szkole Głównej Warszawskiej, wykładów jednak i tym razem nie objął, otrzymał bowiem urlop od Komisyi Oświecenia, celem odbycia podróży naukowej zagranicę. Zwiedził wtedy Jenę, Gietyngę, Heidelberg i Berlin. W r. 1863 otrzymał stopień doktora filozofii w Jenie. Gdy w r. 1864 powrócił z Gietyngi, katedra filozofii w Szkole Głównej była już zajętą; od znanego zaś chirurga rosyjskiego, Pirogowa, zagranicą powziął wiadomość, iż zwinięcie Szkoły Głównej w zasadzie już wtedy było postanowionem. W tymże roku zamianowano go nauczycielem przedmiotów filologiczno-historycznych w gimnazyum IV w Warszawie, w 1865 pomocnikiem inspektora tegoż gimnazyum, w 1865 inspektorem gimnazyum IV, przemianowanego na V. W r. 1873 otrzymał emeryturę i zajął się głównie udzielaniem lekcyj w szkołach prywatnych. Wreszcie zmuszony je porzucić, oddał się wyłącznie zawodowi literackiemu i w ostatnich czasach, po śmierci K. W. Wójcickiego, był przez pewien czas redaktorem „Biblioteki Warszawskiej", a następnie sekretarzem przy redakcyi „Encyklopedyi Wychowawczej" do r. 1883.

Z prac pedagogicznych wydał: „Przygotowania do wiedzy mowy ludzkiej". Warszawa, 1843. „Rzecz o pojęciach ludzkich, ich pochodzeniu i rozwijaniu się". War., 1846, oraz „Nauczyciel ze stanowiska moralnego i naukowego". War., 1847. Dziełko to ostatnie, obejmujące 276 stronnic, ze względu na swą rzadkość i ściśle pedagogiczno-dydaktyczny charakter, wymaga szerszego omówienia. Autor, stojąc na stanowisku filozofii Hegla, której naówczas gorącym był zwolennikiem, już w przedmowie rzuca wytyczne punkta, w których kierunku ma rozwijać swoje pomysły. „Jak w widomem królestwie natury giną indywidualności, a zostają rodzaje, tak i w niewidomem królestwie ducha ginie to wszystko, co jest indywidualnem, oddzielnem, giną myśli pojedynczych ludzi, systemy, filozofie całe zapadają się z posadami swemi i pojęciami; ale zginąć nie może najwyższa rodzajowa myśl ludzkości: nie może zginąć nauka". „Co utworzyłeś, jako indywiduum (osoba), to zginie; ale nie może zginąć to, coś stworzył, jako człowiek, jako istota konkretnie wyobrażająca ludzkość całą".

Stąd w całem dziele przeprowadza zasadę, iż jednostka, jeżeli chce spełnić swe zadanie, winna się podporządkować ogółowi i do niego swe uczucia, myśli i czyny odnosić. Ogół bowiem—to żywy organizm wszechświatowy i społeczny; co się z niego wydziela i na sobie tylko opiera, to jest marnem, przemijającem zjawiskiem. Tylko w związku z ogółem człowiek coś znaczy, bo z niego czerpie wszystkie swe siły: fizyczne, moralne i umysłowe. Na tym zresztą gruncie jedynie rozwijać się mogą cnoty obywatelskie, społeczne i poświęceniem zakwitać.

Jak widzimy, jest to wręcz przeciwne stanowisko temu, jakie dziś zajęła etyka niezależna, na egoizmie oparta, oraz indywidualizm, uznający swoje tylko prawa, i w imię swego „ja“ brutalnie pomiatający prawami ogółu. Zasada pierwsza dążyła do zespolenia wszystkich sił składowych w jednym kierunku, w celu osiągnięcia ogólnej siły wypadkowej; zasada druga rozbija społeczeństwo na atomy i do rozstroju prowadzi.

Podporządkowawszy ogółowi: szczegół i pojedyńczość, autor w dalszym ciągu logicznie wyprowadza zasadę, iż tylko wychowanie publiczne, w którem jednostka żyje życiem ogółu, daje wszechstronne rozwinięcie umysłu i odpowiednio przygotowuje młodzieńca do wyższych nauk i życia. Wreszcie, uzasadniwszy wyższość edukacyi publicznej nad domową, uogólnia swe wywody wnioskiem, iż wychowanie domowe przygotowywa młodzieńca tylko dla domu i rodziny; publiczne zaś dla społeczeństwa, narodu. Odtąd, edukacyą domową pozostawiwszy na stronie, zajmuje się jedynie wykształceniem szkolnem, a głównie stosunkiem nauczyciela do młodzieży i metodą wykładanych przezeń przedmiotów.

Młodzieży autor poświęca karty najgoręcej skreślone, widzi w niej zadatki przyszłości. „Chcesz patrzeć—mówi—prosto w zwierciadło tego lub owego czasu, chcesz oglądać bezpośrednio oblicze jego charakteru, patrz w pokolenie, a nadewszystko w zenit tego pokolenia—w młodzież. Młodości też jedynie twórczość i pomysłowość przyznaje, bo, jak powiada: wiek męski jest okresem krytycyzmu, rozumu; pod wpływem rozwagi i doświadczenia urzeczywistnia on wprawdzie swe ideały, wprowadza w czyn przekonania zasady, ale te wszystkie jego dzieła „są owocem natchnień wcześniejszych, sam zaś krytycyzm nic stworzyć nie zdoła“. Jest w tym poglądzie wiele, co przypomina „Odę do młodości“, ale niejeden z nauczycieli dzisiejszych mógłby niemało z tych ustępów skorzystać. Ten pogląd też daje autorowi możność określenia stosunku nauczyciela do uczniów. Zawarł on je w następującym aforyzmie: „dla dzieci zachowaj pełną powagi miłość, dla młodzieńców—pełną szlachetności powagę. W pierwszym razie czucie, w drugim rozum ma być w twojem postępowaniu cechą pierwszego rzędu“. Z tych dwóch też zasad wypływa cała dalsza teorya. Nauczyciel wobec młodzieży powinien być najwyższą naukową instancyą, uwidomioną wszechnicą (universum) umiejętności; jeżeli jednak nauka jest przedmiotem, na który w szkole głównie zwracać należy uwagę, to niemniej rozległą i ważną sprawą jest doskonalenie serca, czyli rozwijanie uczucia i kształcenie charakteru. Jest to nadzwyczaj trudne zadanie, któremu nauczyciel tylko wtedy podoła, gdy w całej pełni posiądzie znajomość ducha ludzkiego i stanie się ideałem młodzieży. Młodość jest wiekiem przesilenia się dobrego ze złem; stąd cechą jej niestałość w upodoba-

niach, skłonnościach, a nawet w objawach charakteru; na to jednak nauczyciel, świadomy dróg, jakiemi duch ludzki się rozwija, zapatrywać się winien z wyrozumiałością i drogi te przed wychowańcem prostować: z walki bowiem pomiędzy tem, co w jego duchu jest przypadkowem, i jakby naleciałością, a tem, co jest w nim wiecznem i niezmiennem, wyniknie z czasem harmonia, której wyrazem jest—c n o t a. Szkoła więc, oprócz tego, że młodzieży daje pierwsze podkłady wiedzy, ma być jeszcze pracownią, w której się urabia c h a r a k t e r. Od podobnego jednak typu szkoły jakżeśmy dziś daleko odbiegli!!...

Zadanie szkoły wszakże nie na tem polega, by umysł ucznia zdobył wszystkie szczegóły wykładanych mu nauk. Nie. On może wiele nawet z tego, co słyszał, zapomnieć: główny bowiem cel nauki—to rozwijanie jego umysłu, a nadto wykrycie w nim „pewnej wyłącznej zdolności". Wiedza ogółowa ma być dla niego ogólno ludzkim podkładem; rozwijanie wykrytego uzdolnienia stanowić ma o jego przyszłej indywidualności. Cel ten osiąga nauczyciel, kształcąc w nim pojęcia syntetyczne i analityczne. Do nauk, rozwijających pierwsze, zalicza autor: nauki ściśle rozumowe, a przedewszystkiem logikę; do nauk rozwijających drugie: filologią i historyą. Koroną tego wszystkiego jest umiejętne wysłowianie się, jako najwyższe uzdolnienie ducha; polega zaś ono na ścisłości w myśleniu, budowie stylu i poprawności języka. Taka jest osnowa tej pracy w najogólniejszym zarysie. Ujemną jej stroną—to niezbyt ścisłe rozróżnienie edukacyi wyłącznie domowej od wychowania domowego, które w wykształceniu dziecka jest najważniejszym, bo przygotowującym do nauki szkolnej momentem. W każdym razie, praca ta, oparta na głębszej myśli filozoficznej i dziś jeszcze z pożytkiem odczytaną być może.

Oprócz tego J. przyswoił piśmiennictwu polskiemu kilka celniejszych dzieł poetycznych literatury zagranicznej i, jako tłómacz, położył dla piśmiennictwa niezaprzeczone zasługi. Do najważniejszych należą: pierwszy, całkowity przekład „Fausta Goethego" (Warszawa, 1880), uważany za jeden z lepszych (por. oceny w „Ateneum", 1881, III, 571—82 i „Przeglądzie polskim", 1881, II, 60—77 i 165—84, L. German); Byrona: „Don Juan" (W., 1879) i dwie tragedye historyczne: „Marino Falieri" i „Dwaj Foskarowie" (W., 1889); Shelleya: „Prometeusz wyzwolony" (W., 1887); Longfellowa: „Ewangielina" (W., 1856), „Złota legenda" (W., 1857), „Duma o Hiawacie" (W., 1861); „Iliady pieśń 22" (Biblioteka Warszawska, 1876, IV—por. ocenę P. Chmielowskiego: „Ateneum", 1877, II, 155 nr i L. Ćwiklińskiego: „Przewodnik naukowy i literacki", 1884) i wiele innych tłómaczeń drobniejszych utworów z literatury angielskiej, porozrzucanych w rozmaitych czasopismach, zebranych częścią w Chmielowskiego i Grabowskiego: „Obrazie literatury powszechnej" (W., 1896). Ogłosił też oryginalny poemat pod zmyślonem nazwiskiem Fulhama: „Biała góra", niby jako tłómaczenie. Lublin, 1859. Do prac naukowych, które przyswoił literaturze w bliższych nam czasach, a które dowodzą, iż Jezierski i po upadku filozofii Hegla, nie przestawał śledzić dalszego rozwoju myśli filozoficznej i nowych w nauce kierunków, należą: Brandesa: „Główne prądy literatury w XIX wieku" (W., 1882/3); Langiego: „Historya filozofii materyalistycznej", tom II, 1881; Berkeleya Jerzego: „Rzecz o zasadach poznania", 1890; Liarda: „Logika", 1886; Barniego: „Męczennicy myśli", 1883.

Jezierski należy też do najlepszych i najgruntowniejszych znawców literatury powszechnej, stąd przeważną ilość dzieł i rozpraw literackich, krytycznych i estetycznych poświęcił literaturom zagranicznym, przedewszystkiem angielskiej. Z tego działu najważniejszem jest jego dzieło: „Dzieje literatury angielskiej“, pomieszczone w „Dziejach literatury powszechnej“, Warszawa, III i IV, doprowadzone do w. XVIII. Według oceny R. Midernera w „Kwartalniku historycznym“, 1894, 301, wykazuje ono „szerszy pogląd autora i dążność do uchwycenia momentów i idei, dających kierunek piśmiennictwu w pewnych okresach“. Z innych rozpraw wymieniam jeszcze: „Przegląd literatury zagranicznej“ i „Współczesna literatura angielska“ (Biblioteka Warszawska, 1856 I, 261 nr), „Dugald Stewart i filozofia szkocka“ (tamże, 1860, II, 562), „Obrazy ze współczesnej literatury angielskiej“ (tamże, 1875 III), „Obrazy ze współczesnej literatury niemieckiej“ (tamże, 1875, IV), „Romantyzm angielski XIX w.“ (tamże, 1878, IV), „Psalmy i ważniejsze ich przekłady polskie“ (tamże, 1878, III), „Kalewale“, epos narodowe Finnów (tamże, 1880, I), oraz cały szereg artykułów drobniejszych, przekładów, recenzyj i t. p. w „Tygodniku petersburskim“, „Przeglądzie naukowym“, „Bibliotece Warszawskiej“, „Kłosach“, „Prawdzie“, „Encyklopedyi wychowawczej“ (Arnold Tomasz, Bazyli W., Beauvais, Ćwiczenia pamięci).

Używał pseudonimów: Fulhama, K. L., Karola Lewalda i pod tym ostatnim ogłosił „Historyą wieku XIX“. W., 1880. Zasługi J-go pięknie określił L. Ćwikliński: „Dobrze jest zapisanem w piśmiennictwie naszem imię Feliksa Jezierskiego: cenimy go wszyscy nietylko jako znawcę literatur zagranicznych i krytyka, lecz także i jako tłómacza z języków nowożytnych, mianowicie z angielskiego i niemieckiego na polski. Jezierski posiada wszystkie przymioty, które tłómacz w swojej osobie łączyć powinien. Włada piórem znakomicie, może się poszczycić bogatą wyobraźnią. (W ocenie przekładu Homer przez Jezierskiego w studyum „Homer i Homerydy“ w „Przewodniku naukowym i literackim“, 1881, s. 748 i 749). Do tych słów dodam jeszcze, że Jezierski odznaczał się niezmierną skromnością, nigdy nie szukał rozgłosu z powodu swych prac, czemu przypisać trzeba, że zasług jego należycie nie oceniono, a w ostatnich czasach zupełnie o nim niemal zapomniano.

Dr Wiktor Hahn.

Jezuici. Powszechnem zdaniem historyków, zakon Jezuitów, C l e r i c i r e g u l a r e s S o c i e t a t i s J e s u, założony przez św. Ignacego z Lojoli i zatwierdzony przez papieża, Pawła III, w r. 1540, powołany był w XVI stuleciu do walki z reformą, która, rozerwawszy jedność religijną, wywołała długoletnie w Europie wojny i polityczne przewroty. Do tej walki wystąpili Jezuici uzbrojeni przedewszystkiem nieskazitelnością obyczajów i pod tym względem przewyższali nieskończenie nietylko krzewicieli reformy, lecz i ówczesne duchowieństwo świeckie i zakonne. Do tej zaś doskonałości, do tej surowości życia, głębokiej, rzetelnej cnoty i pobożności, dochodzili przez cały szereg rozmyślań i ćwiczeń duchownych, instrukcyj ustnych, oraz odpowiednio zastosowaną lekturę duchowną

i to nietylko podczas dwuletniego nowicyatu, czyli studyów, ale i przez życie całe. Stąd tą znajomość w nich serca ludzkiego, umiejętność prowadzenia sumień ludzkich, oraz łatwość i logiczność w mówieniu kazań, nauk i konferencyj.

Tę wyższość moralną osiągnąwszy nad różnowiercami, uzbroili się Jezuici w gruntowną wiedzę teologiczną, znajomość języka greckiego i hebrajskiego, których różnowiercy używali przy egzegezie Pisma św., naginając do swej doktryny jego znaczenie.

Kurs nauk teologicznych trwał u nich lat 4, najmniej 3. Przygotowywali się zaś do studyów teologicznych dwu lub trzyletnim kursem nauk filozoficznych, do których przyłączano kurs matematyki i fizyki. Wielką też wagę kładli na studya klasyczne i liczyli w swem zgromadzeniu wielu, zwłaszcza od 1550—1640 r., znakomitych humanistów i filologów, którzy mówili i pisali klasyczną iście łaciną. Dla tej eruducyi klasycznej poważali ich nawet sami różnowiercy i nierzadko własne dzieci do ich szkół oddawali.

Tak przygotowani Jezuici, zabrali się do wydawania dzieł teologicznych w obronie zagrożonych dogmatów. Równocześnie podjęli polemikę przeciw pismom i dziełom krzewicieli reformy, jak: Lutra, Kalwina, Melanchtona, Socyna i innych. Zaledwie się ukazała jaka rozprawa, broszura, lub książka, przeciwna ustalonej wierze, już ją Jezuici chwytali w lot, wykazując jej błędy i nieuctwo. A przyznać trzeba, iż mieli cięte pióro i nie oszczędzali przeciwnika. Więc też ich pisma religijno-polemiczne rozchwytywano i czytano łakomie. Niekiedy odpowiadali na nie różnowiercy, a wtedy Jezuici występowali z trypliką i kwadrupliką, dopóki przeciwnika nie zmusili do milczenia. Ponieważ różnowiercy dawne dysputy szkolne filozoficzne zamienili na teologiczne, które odbywali publicznie; przeto Jezuici podnieśli rzuconą im rękawicę i sami zaczęli ich wzywać na te uczono-religijne harce. Gdy zaś synody różnowiercze pod koniec XVI wieku zabroniły swym ministrom stawać do dysputy z Jezuitami, ci inną drogę obrali i zaczęli działać przez kazania dogmatyczne, opracowane gruntownie, oraz wykłady Pisma św., czyli t. zw. l e c t i o n e s s a c r a e s c r i p t u r a e dla osób oświeceńszych. Przy powszechnem naówczas interesowaniu się kwestyami religijnemi „lekcye“ te ściągały wielu słuchaczy, nawet różnowierców. Nadto wśród wiernych podtrzymywali ducha pobożności przez spowiedź, zakładanie bractw i stowarzyszeń religijnych, oraz wysyłanie misyj, tak do krajów zamorskich (Chiny, Indye, Paraguay), jak i do okolic bliższych, zagrożonych odstępstwem.

Najwięcej wszakże w walce z reformą oddziaływali na społeczeństwo przez szkoły. Z ich zaś pomocą chcieli cel dwojaki osiągnąć: 1) zaszczepić w młodzieży zasady wiary, moralności katolickiej i przygotować z niej dobrych synów kościoła i dobrych obywateli kraju i 2) dać jej wykształcenie naukowe według potrzeb i wymagań czasu i ludzi. Do osiągnienia tego podwójnego celu zmierzał cały ich system nauk, zawarty w tak zwanej R a t i o s t u d i o r u m.

Ta ostatnia przecież nie była wynalazkiem Jezuitów. Ów system bowiem nauk zapożyczyli oni od uniwersytetów XVI wieku w Paryżu i Lowanium i przez lat 40 stosowali go do szkół swoich i w miarę doświadczenia zmieniali i doskonalili stopniowo. Kongregacya gieneralna IV, w roku 1581 zebrana, widząc niedogodności stąd wynikające, poleciła gienerałowi zakonu Akwawiwie

wygotować plan nauk jednolity, któryby zakon za swój własny mógł uważać. Generał wyznaczył w tym celu komisyą z 12 księży-profesorów z różnych narodów i prowincyj złożoną. Plan wszakże, przez nią skreślony, nie wydał się dosyć praktycznym i generał w r. 1584 wyznaczył drugą komisyą z 6 najdzielniejszych pedagogów wybraną. Komisya pracowała w Rzymie od grudnia 1584 do sierpnia 1585 r. Z sześciu komisarzy generał zatrzymał w Rzymie trzech, którzy stanowili komisyą redakcyjną planu nauk; pierwej jednak sam przejrzał go i zbadał ze swymi asystentami i w kwietniu 1586 r. rozesłał do wszystkich prowincyałów z poleceniem, aby każdy w swej prowincyi wyznaczył podkomisyą z 6 najznakomitszych profesorów, zwłaszcza z humanistów złożoną. Ci mieli plan przestudyować każdy z osobna, a potem razem na wspólnych sesyach i uwagi swoje w ciągu 6 miesięcy przesłać generałowi. Stało się tak. Według przesłanych uwag i wskazówek komisya redakcyjna poczyniła jeszcze w planie pewne zmiany i poprawki. Generał zaś ów zmodyfikowany plan nauk rozesłał jeszcze z początkiem 1587 r. do prowincyj zakonnych dla praktycznego zastosowania w szkołach na próbę tylko i żądał, aby każda prowincya przesłała mu rezultat próby i desiderata zmian, czy poprawek, jakie dla siebie za potrzebne uważa. Praktyczna ta próba trwała trzy lata. Poczem komisya redakcyjna przystąpiła do rewizyi planu i zmieniła go w niektórych punktach. Generał z asystentami, zbadawszy tę drugą modyfikacyą planu, kazał go wydrukować w 1591 r. i rozesłał do prowincyj dla ponownej próby.

Wiedzieć należy, że Ratio studiorum w pierwotnej redakcyi była raczej zbiorem traktatów pedagogicznych o różnych gałęziach wiedzy ludzkiej, ich celu i metodzie wykładania. Komisya zaś redakcyjna przy drugiej rewizyi w 1591 r. zamieniła owe traktaty na „reguły“ dla profesorów poszczególnych klas i przedmiotów; stąd jedna i ta sama rzecz powtarzała się po kilka razy, a książka urosła do znacznej objętości (392 str. in 12°). Więc też kongregacya generalna V w r. 1593, dogadzając powszechnemu życzeniu prowincyj, wyznaczyła komisyą do trzeciej z rzędu rewizyi planu nauk, w celu skrócenia tekstu, a dodania reguł, normujących wybór opinij szkolnych w dziedzinie teologii i filozofii. Generał Akwawiwa wszelako, nim tę ostateczną redakcyą planu nauk zatwierdził, wysłał wizytatorów szkolnych do prowincyj zakonnych, ażeby naocznie przekonali się, czy, i z jakim pożytkiem plan z r. 1591 w szkołach był zastosowany. Otrzymawszy od nich sprawozdanie, kazał plan ten ostatecznie sformułować, zatwierdził go i ogłoszony drukiem w Neapolu 1599 (stron 173 w 12-ce), rozesłał prowincyom, jako kodeks szkolny, dla zakonu całego p. t.: „Ratio atque Institutio Studiorum Soc. Jesu. Kongregacya gien. VII w r. 1615 dekretem 33 i 94 dodała do niej kilka przepisów co do egzaminów z teologii i filozofii, które w drugiem wydaniu Rationis Studiorum 1616 r. w reguły włożone zostały.

Odtąd aż do zniesienia zakonu 1773 r. Ratio Studiorum nie doznała żadnej zmiany.

Szkoły niższe (gimnazya). Plan nauk, przyjęty na uniwersytetach katolickich od końca prawie XI aż do XVIII wieku, uważał teologią, jako główną i najwyższą wiedzę. Inne jej gałęzie uprawiano o tyle, o ile one do studyum teologicznego pomagały. Wykładano więc filozofią i nauki przyrodnicze nie

jako całość i cykl nauk oddzielnych, sam w sobie zamknięty, lecz jako pożyteczne i pomocnicze do gruntowniejszego studyum św. teologii. Szkoły zaś gimnazyalne (humaniora) kształciły i przysposabiały umysł do nauk filozoficznych, a gruntowną nauką i znajomością łaciny i greki dawały klucz do czytania klasyków i ojców Kościoła, filozofów i teologów znakomitszych. Uczono niewiele przedmiotów, ale gruntownie: non multa sed multum, i odrazu wciągano ucznia do pracy ścisłej, wytężonej i wytrwałej.

Stosownie do takiego pojmowania celu wyższej nauki uniwersytety dzieliły się na trzy wydziały: 1) języków, 2) umiejętności i 3) teologii (linguarum, artium et theologiae). Pierwszy miał trzy działy: grammaticam, humanitatem, rhetoricam; drugi obejmował filozofią, t. j. logicam, methaphisicam, phisicam et ethicam; trzeci teologią scholasticam, moralem, controversam, positivam, czyli canones et jus canonicum. W planie tym kładziono wielki nacisk na ćwiczenia szkolne, ustne: deklamacye, mowy, dysputy, cyrkuły i repetytorie i na kompozycye piśmienne: listy, wiersze, mowy, rozprawy, aby uczeń miał sposobność okazać i wyćwiczyć swój talent, dowcip, swadę i nabyć poloru i dobrego ułożenia.

Otóż i Ratio studiorum przyjmuje ze wszystkiem ten rozkład nauk. Rozprawia naprzód o kształceniu w pobożności i nauce przyszłych profesorów, t. j. młodzieży zakonnej; potem o świeckich szkołach publicznych.

Ratio rozróżnia szkoły niższe (dziś nazywamy je średnie): scholae grammaticae humaniorum et rhetoricae. Podaje przepisy dla ogółu profesorów (artykułów 50); potem przepisy poszczególne dla każdego z nich, poczynając od profesora retoryki. Z tych przepisów (regulae) dowiadujemy się, jaki był rozkład przedmiotów i czego w każdej szkole, czyli klasie uczono.

„Retoryka kształci w doskonałej wymowie oratorskiej i poetycznej, służy nietylko ku pożytkowi, ale i ku ozdobie. Nabywa się: 1) przez poznanie prawideł wymowy, t. j. praeceptis Arystotelesa, eloquentiae według Cicerona i Kwintyliana; 2) stylem uformowanym na wzorach mów Cycerona, Liwiusza, Tacyta; nawet poeci, o ile w nich znajdują się mowy wodzów, mężów stanu i t. p., mogą być także publicznie (w szkole) czytani, aby na nich uwidocznić, w jaki sposób prawidła wymowy zastosowane być winny; 3) erudycyą z historyi, zwyczajów i obyczajów ludów i narodów (realia), z powagi znakomitych autorów i z wszelkiej nauki w zastosowaniu jednak do pojęcia uczniów.“

Wykłady trwały przez dwie godziny rano, dwie po południu i to we wszystkich klasach szkół niższych.

Przy czytaniu autorów gramatyką nie zajmowano się wcale. analizą filologiczną bardzo umiarkowanie; za to starano się o umiejętne przedstawienie i odbudowanie kształtów życia i świata starożytnego, tak ze strony praktycznej i politycznej, jak umysłowej i literackiej. Na wzorach klasycznych kształcono, rozwijano umysł i serce.

Poetyka (humanitas, humaniora studia) poświęcona była studyowaniu i poznaniu właściwości języka łacińskiego (filologii). Czytano mowy Cycerona; z historyków zaś Cezara, Sulustyusza, Liwiusza, Kurcyusza; z poetów Wergiliusza, ody Horacego, elegie, epigramata i inne celniejszych poetów dzieła „byle z wszelkiego plugastwa oczyszczone“. W podobny sposób czytano narodowych mówców, historyków i poetów. Podawano też ogólne prawidła wymowy, stylu

i wierszowania (ars metrica). Uczono pisania listów, opisywano kraje, okolice, burze, pożary, bitwy i różne zdarzenia prozą i wierszem, biorąc wzór z wyż wymienionych autorów.

Wykład języka greckiego odbywał się w podobny sposób, jak łaciny. Czytano mowy Izokratesa, św. Chryzostoma i Bazylego, dyalogi Platona, ustępy z Plutarcha. Z poetów: Homera, Focylidesa, Theognidesa, św. Grzegorza z Nazyanzu, Synesiusza, u wszystkich zwracając szczególniejszą wagę na właściwości językowe.

Gramatyka dzieliła się na trzy klasy: infimę, gramatykę, syntaksę, do których dodano później klasę przygotowawczą: p a r v a m. Uczono w nich gramatyki łacińskiej Alvara, greckiej Gretsera, ale uczono przytem czegoś więcej. W infimie tłómaczono i analizowano „ustępy łatwe, wybrane z Cycerona, bajki Fedra i Żywoty sławnych mężów K. Neposa". W gramatyce „listy Cycerona i łatwiejsze ustępy z Owidyusza". W syntaksie „poważne listy Cycerona, księgi o przyjaźni, starości i t. d. tłómaczono i opowiadano własnemi słowami (ale po łacinie) Sulustyusza, Kurcyusza i Liwiusza, objaśniano elegie i listy Owidyusza, ustępy z Katulla Tybulla, Propercyusza, sielanki Wergilego, jego 5-tą i 7-ą księgę Eneidy i 4-tą rolnictwa.

Podobnie rzecz się miała z językiem greckim. Gramatykę zamykano w ciasnym obrębie deklinacyj, konjugacyj i główniejszych prawideł składni; za to już w infimie tłómaczono bajki Ezopa, niektóre dyalogi Lucyana, a w gramatyce Ksenofonta i św. Chryzostoma.

We wszystkich klasach niższych R a t i o kładzie nacisk na cztery rzeczy: 1) Ćwiczenia pamięci i to codziennie przez kwadrans lub pół godziny. Uczniowie wygłaszali z pamięci według prawideł „akcyi oratorskiej" całe księgi Eneidy, ody Horacego, całe mowy Cycerona i innych autorów, których czytano w klasie. 2) Na powtarzanie wykładów, codziennie z dnia poprzedniego; w sobotę zaś z całego tygodnia (sabbathiva), a w czwarty tydzień z miesiąca (menstrua). 3) Na wypracowania piśmienne codziennie w szkole albo w domu, które odczytywano i poprawiano publicznie w klasie. Były to opowiadania prozą łacińską bajek Fedra, ustępów z Wergilego i t. p., albo streszczenie kilku rozdziałów z Liwiusza, Neposa, albo ułożenie listu z powinszowaniem, z uwiadomieniem o zaszłym jakim wypadku i t. p., albo wreszcie mowy okolicznościowe naprzód w języku ojczystym, potem w łacińskim. W poetyce układano łacińskie, greckie, a nawet w języku ojczystym wiersze, ody, elegie, epigramata, napisy, satyry, które odczytywano i krytykowano w klasie, a udatniejsze wpisywano w album i zawieszano u wejścia do wielkiej auli, a potem na t. z. akademiach, o których niżej, odczytywano publicznie, często wobec zaproszonych gości. Na retoryce wygłaszano mowy polskie i łacińskie i dyalogi własnego utworu, naprzód w klasie, potem na „akademii", według wszelkich wymagań „akcyi oratorskiej", t. j. nietylko z intonacyą i modulacyą głosu, ale z giestami i mimiką. 4) Na emulacyą, czyli współzawodnictwo i połączone z nią koncertacye i „akademie". Cała klasa dzieliła się na dwa, o równych siłach naukowych i zdolnościach oddziały, które, dla nadania sobie większej powagi i wykazania erudycyi, przybierały dowolnie nazwy Rzymian i Kartagińczyków, Greków i Macedończyków i t. p. Rozdział ten uskuteczniano w ten sposób: z początkiem roku, albo kursu szkolne-

go profesor zadawał ćwiczenia szkolne. Dwaj, którzy je najlepiej wypracowali, zostawali wodzami consules, imperatores. Ci, którzy zaraz po nich najlepiej napisali, przydani im byli, jako podkomendni quaestores. Konsulowie z kwestorami ustawiali klasę całą w pary, po dwóch równych sobie pod względem postępów naukowych i ci nazywali się aemuli, współzawodnicy. Z każdej pary emulów wybierał sobie każdy konsul jednego. Gdy profesor zapytał ucznia np. z obozu Rzymian, natychmiast wstawał jego współzawodnik z obozu Kartagińczyków; jeżeli zapytany dał dobrą odpowiedź, ostatni milczał, jeżeli złą lub żadną, w onczas odpowiadał za niego. Gdy zaś i ten nie umiał odpowiedzieć, profesor pytał drugiego, wołając: sequens! a wtedy znów wstawał jego aemulus. Odpowiadający otrzymywał dobrą lub złą notę w katalogu profesora, ale nadto kwestor zapisywał jednę dobrą lub złą notę dla całego obozu. Dobre więc noty pojedyńczych uczniów składały skarb; złe noty—dług publiczny całego oddziału. Z końcem miesiąca obliczano plusy i minusy każdej partyi, po której stronie było więcej plusów po tej wygrana, victoria na ten miesiąc.

Zauważyć winienem, że dotąd w szkołach średnich francuskich rządowych i prywatnych nauczają według Ratio studiorum i posługują się współzawodnictwem według metody wyż opowiedzianej.

Tym sposobem lekcya szkolna stawała się zajmującą; uwaga uczniów utrzymywana była w ciągłem natężeniu, a szlachetna, właściwa młodemu wiekowi, żądza stanąć narówni i przewyższyć innych (aemulatio), skierowana do nauk, stała się walną dźwignią postępu w nich znacznego.[1])

Kilka razy w ciągu roku urządzał profesor publiczną rozprawę concertationem z pewnej części gramatyki, prawideł wymowy, lub objaśnień autora. Konsulowie i kwestorowie, zasiadłszy na krzesłach obok katedry profesora, zadawali pytania. W odpowiedzi na nie stawał wywołany uczeń i jego aemulus. Bywało, że taką walkę naukową staczały klasy wyższe z niższemi, w których też same, tylko mniej obszernie wykładano przedmioty. I wtedy dwa obozy przeciwne jednej klasy łączyły się w celu wspólnej obrony i zgodnie odpierały klasy wyższej napady.

Oprócz tego istniały t. z. akademie, osobne dla klas gramatyki, osobne dla retorów i humanistów w celu szczególniejszego obrobienia pewnego działu nauk, tyczących się przedmiotów szkolnych. Tylko celniejsi w naukach, pobożności i dobrych obyczajach uczniowie mogli być członkami akademii. Ci obierali z pośród siebie sekretnemi wotami rektora, dwóch lub czterech konsultorów i sekretarza, którzy pod kierunkiem jednego z profesorów, moderatoris academiae, sprawowali jej rządy.

Rok szkolny kończono popisem w wielkiej auli, wobec dostojnych gości i rodziców uczniów. Odgrywano dramata, komedye, wygłaszano dyalogi i mowy, czytano wiersze. Poczem następowało rozdanie nagród przy huku bębnów, i odgłosie szkolnej orkiestry.

---

[1]) Dziś w dobrej szkole osiąga ten skutek nauczyciel przez umiejętną metodę, wykład ożywiony i obudzenie zamiłowania w uczniu do samego przedmiotu. (Przyp. red.).

IV. Szkoły wyższe zwano zazwyczaj akademią. Kurs pełny nauk wyższych trwał lat 7, t. j. 3 lata filozofii, matematyki i fizyki, 4 lata teologii. Krótszy kurs trwał lat 5, mianowicie 2 lata dla filozofii, 3 lata dla teologii. Najkrótszy, który często przyczepiano do szkół niższych, trwał lat 3, t. j. rok dla filozofii, 2 lata dla teologii, przeznaczony głównie dla kleru parafialnego, ale też wielu świeckich słuchało rok, czasem 2 i 3 lata filozofii, jako „korony nauk". Rozkład poszczególnych nauk był następujący: na 1-ym kursie filozofii wykładano metodą scholastyczną logikę, a z metafizyki ontologią, przyczem kilka godzin tygodniowo udzielano arytmetyki i gieometryi. Na kursie 2-im kosmologią i psychologią; kilka godzin tygodniowo fizykę. Na 3-im teologią naturalną, czyli rozumową, i etykę. Po 1-ym i 2-im roku odbywano ścisły egzamin z tego, co wyłożono; po skończeniu 3-go, z całej filozofii ex universa philosophia, który dawał prawo do doktoratu z filozofii.

Na teologii rozkład był taki, że wszystkie tractatus theologicae dogmaticae v. scholasticae w ciągu 4 lat wyłożone być musiały i dlatego wszyscy studentes theologiae tych wykładów razem słuchali. Podobnie było z wykładami teologii moralnej, które w dwóch latach cały jej obszar objąć miały. Nauce języka hebrajskiego poświęcano do połowy XVII w. rok cały i wiele pracy w ten przedmiot wkładano. Znajomość jego potrzebną była do walki z różnowierstwem; po jego upadku studyum to poszło w zaniedbanie. Egzegieza i historya kościelna służyły, jako accessoria do teologii dogmatycznej.

Prelekcye filozofii i teologii trwały 3—4 godzin dziennie. Trzy razy na tydzień wieczorem przez godzinę odbywał się circulus, a w sobotę repetitio całotygodniowego wykładu. Na tych cyrkułach „kolejno" (stąd nazwa), jeden student, defendens, zasiadał na katedrze i wykładał tezę poprzednio na prelekcyi słyszaną, poczem dwaj inni studenci, oppugnantes, czynili zarzuty. Profesor z krzesła albo z ławki szkolnej przysłuchiwał się i prostował, jeżeli co mylnie było powiedziane. W podobny sposób odbywały się sobotne repetycye (sabbathivae), tylko wszyscy studenci musieli być przygotowani, bo ten zasiadał na katedrze, wykładał i bronił tezy, którego profesor wywołał.

Co miesiąc odbywały się dysputy z pewnego działu filozofii lub teologii, na które zbierali się nietylko profesorowie i studenci, ale i zaproszeni goście. Tezy wywieszone były publicznie w auli, albo wydrukowane, ozdobione emblematami i obrazami świętych, rozsyłane były zacniejszym gościom, bo na dyspucie, oprócz dwóch opugnantów, każdy z obecnych miał prawo czynić zarzuty, żądać wyjaśnień.

Najzdolniejszym studentom, tym zwłaszcza, których ozdobić chciano biretem doktorskim, pozwalano odprawić akt publiczny actus publicus ex universa theologia et philosophia, albo tylko ex universa philosophia, który trwał kilka godzin. Była to najsolenniejsza uroczystość szkolna, odbywała się zazwyczaj w kościele. Na prezydenta zapraszano którego z biskupów, albo mecenasa nauk; na opugnantów—doktorów teologii lub filozofii. Ci zajmowali jednę stronę trybuny. Naprzeciw nich zasiadał w katedrze sam actor actus publici.

Teolodzy i filozofowie mieli także swoję „akademią“, wybierali rektora, konsultorów i sekretarza naprzemian, raz z teologicznego, drugi raz z filozoficznego fakultetu, chociaż rektorem bywał zazwyczaj teolog. Rozprawy z dziedziny tych nauk odbywały się także w języku polskim.

VI. Wychowanie, e d u c a t i o, w duchu ściśle katolickim i dobrych obyczajów było, obok nauk głównych, celem wszystkich szkół jezuickich. Nauka religii nie wchodziła w zakres przedmiotów szkolnych, ale młodzież obowiązana była co niedziela i święta bywać na kazaniu w kościele, co sobota zaś na exhorcie profesora swej klasy, i posiadała bardzo gruntowną znajomość dogmatów i zasad moralnych wiary katolickiej. Na tej podstawie opierały się s o d a l i t a t e s M a r i a n a e, t. j. studenckie stowarzyszenia religijne pod wezwaniem N. M. Panny. Tylko wzorowych obyczajów i wytrwałej pilności uczniowie mogli być przyjęci do sodalicyi. Ci wybierali sobię co rok prefekta, asystentów, konsultorów, z których znów wybierano sekretarza i skarbnika. Składali oni „wydział“, czyli konsultę pod kierunkiem jednego z profesorów m o d e r a t o r i s s o d a l i t i i, który przewodniczył zebraniom, przyjmował i usuwał członków, rządził sodalicyą. Dla mnogości uczniów były w wielu szkołach dwie, a nawet trzy sodalicye: mniejsza, większa i największa; miały swą własną kaplicę z całym przyborem: ornatami, bielizną, kielichami, światłem; zajmowały się opieką nad biednymi uczniami w bursach ubogich i muzykami (każda bowiem niemal szkoła miała własną orkiestrę), odwiedzaniem więźniów i obsługą chorych w szpitalach.

Szkoły wyższe i niższe cieszyły się niezależnością akademicką, p r i v i l e g i o e x e m p t i o n i s od wszelkiej innej władzy, krom władzy rektorskiej. Rektor sprawował tę władzę przez jednego lub dwóch prefektów (p r a e f e c t i m o r u m). Osobny regulamin szkolny odczytany i objaśniony wszystkim uczniom z początku każdego roku, wykonany był ściśle, a obejmował nietylko nadzór i karność w szkole, ale i poza szkołą. Tylko uznane przez prefekta szkół domy lub osoby mogły przyjmować studentów na gospodę. Jeżeli więcej uczniów mieszkało razem, nadzór nad nimi i odpowiedzialność za nich miał starszy uczeń, p e d a g o g i e m zwany. Od czasu do czasu prefekt niespodzianie wizytował gospodę, aby przekonać się naocznie, azali regulamin zachowany. Za pracę, pilność, dobre obyczaje, czekała nagroda: dobra nota, honorowe miejsce w klasie, publiczna pochwała w auli, przyjęcie do sodalicyi, p r o e m i u m przy rozdaniu nagród z końcem roku. Celujący uczniowie mieli jeszcze przywilej i n t e r c e s s i o n i s, t. j. wolno im było kolegów swoich wypraszać od kary.

Kary były różne. Za lenistwo, zuchwalstwo, swawolę, karano naganą, posadzeniem na oślej ławce, wykreśleniem z sodalicyi, aresztem szkolnym, a wreszcie w szkołach niższych plagami. Rózgi nie żałowano. Było tak we wszystkich szkołach na Zachodzie do drugiej połowy XVIII wieku. Wybryki przeciw moralności karano zawsze plagami lub wydaleniem ze szkół (e x p u l s i o). Słowem, każda szkoła ze swemi bursami, sodalicyami i przywilejem e x e m p t i o n i s stanowiła małą rzeczpospolitą.

Ks. St. Załęski.

Jezuici w Polsce. Pierwszym Jezuitą, który postawił stopę na ziemi polskiej, był Alfons Salmeron, jeden z najbliższych uczniów i wyznawców św. Ignacego Loyoli. Było to w r. 1555, a więc dopiero w 15 lat po ostatecznem zorganizowaniu się zakonu; w początkach paźdz. tego roku zjechał do Polski nuncyusz Pawła IV, Aloizy Lippomano, a z nim, jako teolog, o. Salmeron z tajnem poleceniem od gienerała zakonu zbadania stosunków miejscowych w Polsce i przekonania się, czy nie dałoby się do niej wprowadzić Zakonu. W trzy lata później, a więc w r. 1558, zjechał do Polski o. Piotr Kanizyusz wraz z o. Dominikiem Menginim z podobną misyą; w listach swoich do gienerała zakonu, Layneza, Kanizyusz żywo przedstawiał potrzebę sprowadzenia Jezuitów do Polski wobec szybkiego szerzenia się ruchu reformacyjnego. Kilka lat wszakże jeszcze upłynęło, nim Jezuici znaleźli stały punkt oparcia na ziemiach Rzeczypospolitej. Stało się to za sprawą biskupa warmińskiego, kardynała, Stanisława Hozyusza, który był jednym z najpotężniejszych filarów reakcyi katolickiej w Polsce. Na soborze trydenckim zapoznał się on z Jezuitami, wszedł w bliższe stosunki z Laynezem i Salmeronem i wspólnie z nimi ułożył plan założenia na ziemi polskiej pierwszego seminaryum dyecezyalnego, czyli kolegium, celem wychowania młodzieży duchownej. Już w niecały rok po zamknięciu soboru trydenckiego (1564) przybyło do Heilsberga kilku Jezuitów, a Hozyusz wyznaczył im klasztor po-franciszkański na kolegium w Brunsberdze w samym początku r. 1565. W tymże samym roku Hozyusz otworzył w nim seminaryum dyecezyalne i powierzył je Jezuitom. Był to więc pierwszy zakład naukowy jezuicki na ziemiach Rzeczypospolitej; wkrótce nabrał on rozgłosu i zyskał sobie przydomek liceum hozyańskiego (liceum hosianum). Stamtąd reakcya katolicka promieniowała po kraju; Jezuici brunsberscy nie ograniczyli się bowiem na nauczaniu, lecz prowadzili też i osobistą propagandę w Prusach pomimo silnego oporu ze strony protestantów; w Elblągu np. przemawiał do słuchaczów z kazalnicy słynny kaznodzieja, o. Fahe.

Drugą szkołą jezuicką w Polsce było kolegium, założone w r. 1566 w Pułtusku przez biskupa płockiego, Andrzeja Noskowskiego, jednocześnie w r. 1565 Jezuici otrzymują od króla prawo obywatelstwa w Polsce. Skład nauczycielski kolegium pułtuskiego, które w krótkim czasie miało już do 900 uczniów, w roku szkolnym 1568—69 stanowili: Stanisław Rozdrażewski, rektor, Jakób Wujek, vice-rektor, Wojciech Teobold, Łukasz Krasowski, Jan Maciej, Jerzy Torres, Jan Konarczyk, Gaspar Kaliski, Benedykt Wirod, Jan Petronel, Mikołaj Sedkowicz. Zwierzchnikiem wszystkich zakładów naukowych jezuickich w Polsce był prowincyał austryacki, Wawrzyniec Maggio, ponieważ do r. 1575 wszystkie domy i kolegia polskie należały do prowincyi austryackiej; prowincyała zastępował w Polsce vice-prowincyał, o. Franciszek Sunnier.

W kilka lat później Jezuici otrzymują wstęp do Wilna. Biskup wileński, Waleryan Protasewicz, zastraszony coraz bardziej rozszerzającemi się wpływami reformacyi, niejednokrotnie upraszał listownie Hozyusza o przysłanie mu kilku Jezuitów, celem założenia szkoły w Wilnie i postawienia skutecznego oporu reformacyi. Na razie jednak brakło ludzi; Jezuici obcego pochodzenia byli rozrywani na wszystkie strony, z pośród miejscowej zaś ludności zakon nie zdążył sobie

jeszcze przygotować bojowników. Hozyusz już w r. 1568 zwracał się do prowincyała Maggiego z prośbą o przysłanie dwóch Jezuitów do Wilna, lecz dopiero w rok później gorącemu życzeniu Protasewicza i Hozyusza stało się zadość: we wrześniu r. 1569 dwaj ojcowie z kolegium brunsberskiego: Baltazar Hostowusky i Jędrzej Friese z dwoma braciszkami: Zaleskim i Wilhelmem Anglikiem stanęli u bram Wilna, a Protasewicz przyjął ich z otwartemi rękoma. Dnia 18 maja r. 1570 odbyło się uroczyste otwarcie kolegium. Pierwszym jego rektorem przez lat 10 był Stanisław Warszewicki, nauczycielami; Michał Tolmajner (vice-rektor), Wojciech Teobolt, Jan Konarczyk, Jan Vierus, Maciej Hasler, Maurycy Haili, Teodozy Brehen. W r. 1572 przywołuje Jezuitów do Poznania biskup poznański, Adam Konarski, nadając im kościół św. Giertrudy, a potem kościół św. Stanisława. Jednocześnie prawie stara się o sprowadzenie Jezuitów do Jarosławia Zofia z Odrowążów, wdowa po Janie Tarnowskim, kasztelanie wojnickim. Tu w r. 1574 stanęli pierwsi Jezuici, w następnym zaś otworzyli klasy gramatykalne, później zaś wyższe humaniora i retorykę.

Tak więc w chwili wstąpienia na tron Stefana Batorego Jezuici mieli już 5 kolegiów i posiadali wpływy przemożne. Wpływy te za króla Stefana, który lubił Jezuitów i sprzyjał im, rosną coraz bardziej. Jednem z największych dobrodziejstw, jakie wyświadczył on Zakonowi, było nadanie kolegium wileńskiemu tytułu akademii z prawem promowania bakałarzy, magistrów i doktorów. Dnia 7 lipca r. 1578 król wydaje odpowiedni przywilej, a papież, Grzegórz XIII bullą z r. 1579 przywilej ten potwierdził. Na razie wszakże akademia wileńska różniła się od wyższych kolegiów jezuickich tem tylko, iż posiadała przywilej nadawania stopni uczonych, miała bowiem tylko dwa, zwykłe przy wyższych kolegiach wydziały: filozoficzny i teologiczny. Również bardzo ważnem dla Jezuitów polskich było utworzenie w r. 1575 osobnej prowincyi polskiej; prowincyał bowiem polsko-austryacki, któremu dotychczas podlegały domy polskie i kolegia, nie mógł znać potrzeb i stosunków miejscowych i rozwinąć równomiernego działania. Pierwszym prowincyałem polskim był dotychczasowy vice-prowincyał, o. Franciszek Sunnier. Liczba szkół jezuickich wzrasta z każdym rokiem; w r. 1580 Stefan Batory funduje kolegium w zdobytym świeżo Połocku, w r. 1582 w Rydze, skąd jednak wkrótce Jezuici zostali wygnani (1584), oburzywszy przeciw sobie ludność miejscową usiłowaniem wprowadzenia kalendarza gregoryańskiego, i powrócili dopiero w r. 1591; w roku 1583 zostaje założona rezydencya jezuicka z klasami gramatykalnemi w Dorpacie, a w tymże roku osiedlają się Jezuici w Krakowie, gdzie otrzymują kościołek św. Barbary, a potem (1585) probostwo św. Szczepana. Tu jednak po raz pierwszy spotykają się z oporem Akademii krakowskiej, która dotychczas przyjmowała ich bardzo przychylnie, do wałając im zakładać szkoły w miastach, gdzie istniały kolonie akademickie, np. w Pułtusku i Poznaniu. Widząc sadowiących się w Krakowie Jezuitów, Akademia zastrzegła się, aby tu szkół publicznych nie otwierali, chyba, że uczniowie ich będą podlegali rektorowi Akademii. Przy królu Stefanie wszakże do starć gwałtowniejszych nie doszło: Jezuici nie zdecydowali się jeszcze otworzyć kolegium w Krakowie, a Akademia, położywszy powyższe zastrzeżenie (t. zw. konsens), nie przewidywała nawet, jak niebezpieczne dla niej Jezuici wyciągną z niego wnioski.

Tymczasem za życia Batorego zostały otwarte jeszcze następujące kolegia jezuickie: w Lublinie w r. 1582, ufundowane przez biskupa Bernarda Maciejowskiego, oraz Mikołaja Zebrzydowskiego; w Kaliszu w roku 1583, założone przez Stanisława Karnkowskiego; w roku 1584 staraniem arcybiskupa Solikowskiego wznosi się kolegium we Lwowie, w r. 1583 biskup kujawski, Rozdrażewski, przywołuje Jezuitów do Gdańska, a ks. Mikołaj Krzysztof Radziwiłł, świeżo nawrócony na łono kościoła katolickiego, do Nieświeża (1584).

Tak więc w chwili śmierci Batorego Jezuici posiadali w Polsce już 15 zakładów naukowych (łącznie z założonemi w Siedmiogrodzie kolegiami, w Kołozwarze i Białogrodzie), do których uczęszczało około 5,000 uczniów, w połowie szlachty, w połowie mieszczan. Z początku wszyscy, zajmujący się nauczycielstwem Jezuici, byli obcego pochodzenia: Niemcy, Hiszpanie, Włosi, Portugalczycy, Anglicy, Szkoci; potem zaś szeregi ich zaczynają się zapełniać krajowcami, więcej obeznanymi z potrzebami miejscowej ludności, jak: Skarga, Wujek, Herbest i wielu innych.

Za panowania Zygmunta III, wychowanego w zasadach katolickich i całem sercem sprzyjającego sprawie reakcyi katolickiej, Jezuici dochodzą do olbrzymiej potęgi i zdobywają wpływ przemożny na sprawy polityczne. Działają oni na umysł króla bądź bezpośrednio przez swoich spowiedników, jak Skarga i Gołyński, których niechętna im szlachta nazywała „patres aulici", bądź przez osoby sobie oddane, jak podkomorzy Andrzej Bobola lub ochmistrzyni Urszula Genger zwana Mejerin. Kolegia rosną w liczbę i znaczenie: powstają nowe szkoły w Toruniu (1593), w Warszawie (1597), ufundowane przez Skargę, w Łucku (1608), założone przez biskupa łuckiego, Marcina Szyszkowskiego, w Kamieńcu Podolskim (1611), zainicyowane przez biskupa Jędrzeja Próchnickiego i t. d. Wkrótce zakon tak się rozrasta, kolegia tak się rozszerzają po kraju, iż jeden prowincyał na wszystkie już wystarcza: już od r. 1590 dawały się słyszeć głosy, żądające podziału Polski na dwie prowincye: polską i litewską, ale podział przyszedł do skutku dopiero w r. 1607; pierwszym prowincyałem litewskim został Piotr Boksza.

W chwili zgonu Zygmunta III (1632) zasoby Jezuitów przedstawiają się w następujący sposób: w Koronie kolegiów i rezydencyj było 26, na Litwie 11, a mianowicie w Koronie: szkoły wyższe (z kursem teologii i filozofii) znajdowały się: w Poznaniu, Lwowie, Krakowie; szkoły średnie (z retoryką i poetyką): w Kaliszu, Warszawie, Płocku, Brunsberdze, Łomży, Jarosławiu, Lublinie, Sandomierzu, Pułtusku, Toruniu, Gdańsku, Łucku, Kamieńcu Podolskim, Rawie, Ostrogu; i szkoły niższe (z gramatyką i poetyką): w Winnicy, Krośnie, Przemyślu, Perejasławiu, Bydgoszczy, Chojnicach, Barze i Wałczu. Na Litwie znajdowały się następujące szkoły jezuickie: Akademia w Wilnie, kolegia w Nieświeżu, Brześciu Litewskim, Połocku, Krożach, Orszy, Smoleńsku i Pińsku; szkoły gramatykalne w Grodnie, Reszlu, Dynaburgu.

Zresztą rozrost zakonu na całej kuli ziemskiej przybiera imponujące rozmiary: w setną rocznicę swego założenia zakon liczył 5 asystencyj, 30 prowincyj, 700 kolegiów i domów, 15,000 członków, z pośród nich 9,000 kapłanów, kilkanaście akademij, 550 szkół, 120 konwiktów i seminaryów. Była to chwila najwyższej potęgi zakonu.

Na czasy Zygmunta III przypada również słynny spór Jezuitów z Akademią o szkoły w Krakowie. Już w roku 1583, kiedy Stefan Batory oddał im kościół św. Barbary, Akademia zaznaczyła swą niechęć ku nim; na razie jednak nie wywołało to żadnych poważniejszych nieporozumień: Akademia zgodziła się na szkoły jezuickie w Krakowie, z tem jednak zastrzeżeniem, by wszyscy ich uczniowie wpisywani byli w album akademicki i podlegali poza szkołą jurysdykcyi rektora Akademii. Gdy jednak Zygmunt III zaczął wznosić dla Jezuitów w r. 1595 wspaniały kościół św. Piotra, akademicy zaczęli się niepokoić o całość swoich przywilejów, tem bardziej, iż w ciągu tych lat kilkunastu Zakon wzrósł tak liczebnie i moralnie, iż stawał się groźnym współzawodnikiem Akademii i jej kolonij. Po raz pierwszy doszło do starć gwałtowniejszych z powodu usiłowania Jezuitów podniesienia kolegium w Poznaniu do godności Akademii (r. 1611): program miał pozostać ten sam, pragnęli tylko Jezuici, aby kolegium poznańskiemu przysługiwało prawo nadawania stopni naukowych: bakałarza, mistrza, doktora. Akademia wszakże, która od roku 1519 posiadała tam kolonią, znaną pod nazwą kolegium Lubrańskiego, zaprotestowała przeciw temu w kapitule, i w Rzymie, i na sejmie w Warszawie w r. 1613; wreszcie sprawa skończyła się wygraną Akademii w r. 1616.

Walka rozgorzała nanowo, gdy Jezuici, powołując się na ów, tak nieopatrznie wydany przez Akademię „konsens“ z r. 1583, postanowili szkoły w Krakowie otworzyć. Już w r. 1611 w nowej rezydencyi św. Piotra otworzono studium domesticum dla młodzieży zakonnej. To już zatrwożyło Akademią, ale uchwała sejmowa z r. 1613, oraz breve papieskie z r. 1614, zapewniające jej przywileje, uspokoiło ją na czas jakiś.

Tymczasem zaczęła się walka podjazdowa paszkwilów, broszur, ulotnych świstków, rozrzucanych przez obie strony po całym kraju, których szereg rozpoczyna ogłoszona w r. 1616 przez wieloletniego rektora Akademii, Jakóba Najmanowicza, broszura p. t. „Cathedra. albo kazanie na niedzielę pierwszą po Trzech Królach, za kolendę do profesorów zacnej Akademii Krakowskiej“. Jezuici nie pozostali dłużni w odpowiedzi i oto posypały się pamflety obustronne, których rezultatem było jedynie zgorszenie. Z tych wszystkich obżałowań, Recept, Przywilejów, Konsensów, Prophetii, Ezopów, Gieronów, najsłynniejsze są i najgłębiej trafiają w sedno rzeczy broszury profesora Akademii, znakomitego matematyka i lekarza, Jana Brosciusza (Brożka), jednego z najuczeńszych ludzi swego czasu. Z broszur tych trzy ukazały się w druku r. 1625: 1) Gratis albo Discurs I ziemianina z plebanem; 2) Przywilej albo Discurs II ziemianina z plebanem i 3) Consens albo Discurs III ziemianina z plebanem, wywołując całą burzę protestów ze strony Jezuitów i ich zwolenników, tak, iż czwarta broszura p. t. Varietas albo Discurs IV ziemianina z plebanem musiała już pozostać w rękopisie. Zarzuty, które stawia Brosciusz Jezuitom i ich systemowi szkolnemu, są nader przekonywające: „Pomknie się potem uczeń ze szkoły do szkoły, otrzyma za praemium obrazek jeden i drugi, zostanie imperatorem Romanorum albo Graecorum, dają znać panu ojcu, pani matce, panu wujaszkowi, ciotuchnie: pośle nadto obrazek cum indulgentiis; z radości przyjedzie ojciec do syna, gdzie się

uczy, albo stryj, powinny, wuj, ciotuchna, alić ich dzieciątko z oracyjką pięknie przywita; alić ono pięknie odprawuje komedyą. Alić ono nadobnie w komeżce, w wianeczku koło ołtarza się uwija, świeczki długiem drewnem gasi, dzwoni we dzwoneczek, pięknie się kłania, spowiada się co tydzień. Pokazałem na jeden a wielki pożytek, który Jezuici mają z uczenia dziatek. Drugi zaś jest ten, że nie dla nas świeckich, ale dla samych siebie dzieci uczą. Tak, że oni wszystkie dzieci, co ich jest w prowincyi, radziby uczyli: jeżeli jakie dobre jest ingenium, pilne, solidum, bonae exspectationis, successionis, spei, ratunku od powinnych zacnych, starają się, aby je do siebie zaciągnęli na rozkrzewienie i pożytek zakonu swego. A mają na to dziwne swoje namowy, któremi miękkuchne serca młodzi tak zawodzą gładko, że trudno się lada komu obaczyć, wielkiej na to w rzeczach i postępkach ludzkich trzeba experyencyi, na co owe częstowanie cukrami, dozwalanie rekreacyj po medytacyach niegwałtownych; więc owe nabywanie serc dziecińskich przyszłą sławą: będziesz potem apostołem do nowego świata, będziesz świętym, będą cię malować z promieniami, od głowy pochodzącymi, któremi namowami młody człek, wspominając sobie na obrazki, które mu w gramatyce za premia dawali, dobrze przedtem rzecz do tego prowadząc, jako się niema zmiękczyć i namawianiu ich poddać? Więc innych tak wiele sposobów różnych wedle różności osób. lat, kondycyi, urodzenia, których teraz nie będę wyliczał: oni to pierwej dobrze wybaczą z młodzieży różnymi sposobami, a nieznacznie. Jeżeli zaś którego zaciągnąć nie mogą, albo, że go rodzice gwałtem wezmą, albo, że sam u nich nie chce być, tu już miasto napiętnowania, że takiego użyję wyrazu, konjurują go, ut beneficii accepti sit memor, pomniąc na to, że Deo, parentibus et praeceptoribus non potest reddi aequalens, aby ich, jako swoich dobrodziejów i nauczycielów, nie zapominał, aby za wszelką okazyą promował, aby ich nawiedzał, często się spowiadał, aby, in saeculo żyjąc, ich zakonowi świętemu życzliwym był, aby do kongregacyi sam i z swoimi chodził, i innych tak wiele kondycyj, któremi umysł młodego człowieka uwichlą, upętają, że trudno do wolności rozsądku przyjść."

Zapewne, możnaby wiele w tej charakterystyce położyć na karb zawiści stronniczej, ale wiele też zawiera się w niej prawdy; zwłaszcza sposoby, jakich używali Jezuici, aby pozyskać sobie serca uczniów i ich rodziców, są tu wiernie skreślone.

Na pisemkach wszakże nie ograniczyła się walka; wrzała ona na całej linii: kapituły, biskupi, sejmiki, sejmy, kuryą rzymską, niebo i ziemię poruszano, grzebano w starych dokumentach, drzemiących w archiwach od czasów Jagiełły, powoływano się na świadectwa ludzi, dawno zmarłych lub zgrzybiałych, którym już pamięć nie dopisywała. Był czas, że Jezuici pewni byli wygranej. Nie mogąc skłonić Akademii ku porozumieniu, daremnie proponując kilkakrotnie unią szkolną, którą to propozycyą Akademia zawsze z największą stanowczością odrzucała, postanowili wreszcie szkołę swą w Krakowie otworzyć, licząc prawdopodobnie na logikę faktów dokonanych. Dnia 13 lipca r. 1622 odbyło się uroczyste otwarcie kolegium św. Piotra, które miało być uświetnione dysputą teologiczną; uroczystość, pomimo protestancyi kilku przybyłych profesorów Akademii i bedela Almae Matris, który w imieniu jej

rektora gromkim głosem nakazywał obecnym rozejść się, pomimo, iż uczniowie akademiccy powybijali kamieniami szyby kolegium jezuickiego. Odtąd zaczyna się walka uliczna: na pięści i noże, karczemne burdy, bójki i napaści, nawet zabójstwa i to nietylko na placach i ulicach, lecz nawet i w kościołach. Pomimo to wszystko kolegium św. Piotra otwarto w następnym roku, a w r. 1625 oddano do użytku publicznego szkoły humanitarne, do których wkrótce uczęszczało już około 100 uczniów.

W wyższych sferach walka szła również na ostre. Ostatecznie zaapelowała Akademia do trybunału rzymskiego (Rota romana). Tu jednak zapadła nieprzychylna dla niej decyzya, zezwalająca Jezuitom na otworzenie szkół swoich w Krakowie (r. 1626 i 1627), ponieważ Akademia nie potrafiła udowodnić swego prawa exclusionis (t. j. monopolu nauczania).

Akademia wszakże nie zadawala się tem i apeluje do samego papieża, a jednocześnie na sejmikach i sejmach agituje przeciwko Jezuitom. Dopóki jednak żył sprzyjający im Zygmunt III, nic wskórać nie mogła. Dopiero po jego śmierci sprawa przybrała inny zupełnie obrót: już na sejmie koronacyjnym r. 1633 wybrana z pośród członków izby poselskiej komisya, wypowiedziała się w obronie praw Akademii, a wysłany po sejmie do Rzymu Jerzy Ossoliński z doniesieniem Urbanowi VIII o wstąpieniu na tron Władysława IV, wyrobił u papieża bullę, nakazującą Jezuitom zamknąć kolegium św. Piotra w Krakowie.

I późniejsze usiłowania Jezuitów otworzenia wyższego zakładu naukowego w Koronie, na wzór Akademii Wileńskiej, spełzły na niczem: w r. 1650 Jezuici powtórnie usiłują otworzyć akademią w Poznaniu i bezskutecznie; nie udała się również próba przekształcenia na akademią kolegium we Lwowie (r. 1661); i po raz trzeci jeszcze wyrabiają sobie Jezuici u króla Jana III w r. 1678 w Jaworowie przywilej na otworzenie w Poznaniu akademii z wydziałem filozoficznym i teologicznym; lecz już w r. 1685 król sam przywilej ten cofnął. Niezrażeni tem wszystkiem Jezuici zapragnęli jeszcze w r. 1688 otworzyć we Lwowie wykłady medycyny i ponowili to usiłowanie r. 1706; za każdym jednak razem natrafiali na stanowczy opór ze strony Akademii, która pilnie strzegła swoich przywilejów.

Z całej tej wiekowej walki wynosi się przygnębiające wrażenie. Przekonywamy się bowiem, iż nie chodzi tu o zasady, o system nauczania, ideę, lecz jest to poprostu, jeżeli się można tak wyrazić, zawiść osobista, rywalizacya dwu instytucyj o monopol nauczania, rywalizacya, na której ostatecznie oświata i cywilizacya narodu absolutnie nic zyskać nie mogły. Akademia, raz ugrzęznąwszy w scholastycyzmie, grzęzła coraz bardziej i zamiast pokonać rywalów wyższością metod i poglądów, doborem sił naukowych i pedagogicznych, zapadła w wiekową drzemkę i poniżyła się do tego stopnia, że naśladowała Jezuitów w tem, co z nauką nie miało nic wspólnego. Mieli np. Jezuici swoich świętych: św. Ignacego Loyolę, św. Stanisława Kostkę, których kanonizacyą obchodzili z wielką uroczystością, festynami, procesyami, przedstawieniami teatralnemi i t. d., zapragnęła i Akademia mieć swojego świętego i z wielkim nakładem pieniędzy przeprowadza w Rzymie kanonizacyą św. Jana Kantego. Oświata tymczasem stoi w miejscu.

Za panowania Władysława IV przybył zakonowi Jezuitów groźny współzawodnik pod postacią Pijarów, sprowadzonych w r. 1642 przez króla, a poświęcających się, podobnież jak i Jezuici, sprawom nauczania. W r. 1657 otwarli Pijarzy pierwszą w Polsce szkołę w Warszawie, i wkrótce liczba tych szkół wzrosła do trzydziestu kilku. Zaczęły się nowe burdy, protesty, procesy, apelacye o szkoły, bądź w Piotrkowie, bądź w Wilnie. Od połowy wszakże XVIII w. spór ten przybrał charakter bardziej naukowy. Pijarzy wprowadzili do swych szkół znaczne ulepszenia: wykłady języka ojczystego, nauki ścisłe: matematykę, fizykę doświadczalną, astronomią, opartą na systemie Kopernika, którego Jezuici nie chcieli uznać, urządzali gabinety fizyczne, eksperymenta, zbiory naukowe i t. d. Na to wszystko Jezuici patrzeli z nienawiścią uparcie przywiązanych do swego strupieszałego systemu szkolnego zakonników i z niepokojem obawiających się o swą wziętość rywali. Na tem tle zawiązała się walka, która wszakże skończyła się tem, iż Jezuici, chcąc nie chcąc, musieli, nie mogąc wytrzymać rywalizacyi Pijarów, wprowadzić do szkół swoich ulepszenia i inowacye w duchu czasu. W tym ostatnim okresie istnienia swego w Polsce, w r. 1741 Zakon rozporządzał następującemi środkami materyalnemi: prowincya polska miała kolegiów 24, rezydencyj 12, misyj 36, osób zgromadzenia 993; prowincya litewska—kolegiów 24, rezydencyj 8, misyj 47, osób zgromadzenia 948. Ogółem więc było w owym czasie około 70 zakładów naukowych jezuickich, w których nauczano bez mała 2,000 osób, podczas kiedy w r. 1616 w prowincyi polskiej było 9 kolegiów, 4 rezydencye i 454 Jezuitów, a w prowincyi litewskiej 10 kolegiów, 2 rezydencye i 336 osób zgromadzenia.

Nie zdążył wszakże Zakon przystosować szkół swoich do nowych wymagań. W dniu 21 lipca r. 1773 papież, Klemens XIV, z rodu Ganganelli, bullą Dominus ac redemptor noster zniósł zakon Jezuitów, podawszy, jako powód, nieustanne skargi na ich wygórowaną chciwość, na wtrącanie się do spraw świeckich i politycznych, niesnaski, kłótnie i zgorszenia, wywoływane postępowaniem Zakonu, a wreszcie i bezużyteczność Jezuitów w sprawie oświaty. „Z obowiązku powołania naszego—kończy tak bullę Klemensa XIV, pragnąc wyjednać, utrzymać i utwierdzić, ile w siłach naszych, pokój i ciszę w rzeczypospolitej chrześcijańskiej; uważając przytem, że po Towarzystwie Jezuickiem już niczego dobrego spodziewać się nie można, że nawet jest wszelkie niebezpieczeństwo, ażeby Kościół, dopókiby się ono utrzymywało, mógł kiedy odzyskać prawdziwy i trwały pokój; przekonani, powodowani tak silnemi pobudkami i jeszcze innemi, z prawideł roztropności wyczerpniętemi, lecz które schowaliśmy w głębokim tajniku naszego serca, po dojrzałej rozwadze i całą powagą władzy apostolskiej zwijamy, rozwiązujemy, znosimy i umarzamy rzeczone towarzystwo. Następnie wszelką władzę generała, prowincyała, wizytatorów i innych przełożonych tegoż towarzystwa, mamy odtąd i uważamy za żadną, na zawsze zniesioną i umorzoną, tak w sprawach duchownych, jak i świeckich“.

W Polsce wszystkie zakłady naukowe jezuickie uległy sekularyzacyi, niektóre z nich zostały zniesione; znaczna zaś część ich przeszła pod zawiadywanie zorganizowanej równocześnie z kasatą Jezuitów Komisyi Edukacyjnej. Zostali Jezuici tylko w tej części Rzeczypospolitej, która po pierwszym rozbiorze prze-

szła pod panowanie Rosyi, a na Białej Rusi posiadali nawet w swych rękach wychowanie młodzieży. Mieli oni nawet tam akademią w Połocku, która wszakże utonęła doszczętnie w rutynie, a wydawany przez nich w r. 1818 „Miesięcznik połocki“ jest dowodem zupełnego upadku oświaty w Zakonie.

Po przywróceniu Zakonu bullą Sollicitudo omnium culinarum z dn. 7 sierpnia r. 1814, wydaną przez Piusa VII, powrócili oni do Poznania i Galicyi, nie mogli jednak przywrócić sobie nawet cienia dawnej potęgi. W Krakowie wydają wcale dobrze prowadzony miesięcznik p. t. „Przegląd Powszechny“, który, obok rozpraw teologicznych, pomieszcza też i artykuły historyczne i literackie. Utrzymują znany powszechnie zakład wychowawczy dla chłopców w Chyrowie.

Najwyższą władzę w prowincyi sprawował prowincyał, na lat trzy przez gienerała mianowany, który, mając przy boku czterech radców (consultores), kierował sprawami zakonu w swojej prowincyi:mianował prefektów szkół i nauczycieli, przepisywał czas feryj i początek roku szkolnego, czuwał nad doborem książek w bibliotekach szkolnych, wizytował szkoły lub posyłał wizytatorów. Zmieniać wszakże programu nauk nie miał prawa. Trzydzieści lat przeszło, nim Polska doczekała się prowincyała Polaka; początkowo bowiem wszyscy byli obcego pochodzenia: Franciszek Sunnier (1576—1580), Paweł Jan Campano (1581—1594), Bermanard Confaloneri (1594—1599), Hieronim Dandini (1599 do —1602), Decyusz Striveri (1603—1608), i dopiero występuje pierwszy Polak: Piotr Fabrycy Kowalski (1608—1614), a po nim Stanisław Gawroński (1614 do 1617); wreszcie jeszcze raz Włoch, Jan Argenti (1617—1622) przewodniczy Zgromadzeniu, poczem od r. 1622, z Jerzym Tyszkiewiczem na czele, sami Polacy. Od r. 1608 zakon w Rzeczypospolitej miał dwóch prowincyałów: dla polskiej i litewskiej prowincyi i podział ten utrzymał się aż do jego kasaty.

Akademia jezuicka na ziemiach polskich była tylko jedna: w Wilnie, przekształcona z kolegium jezuickiego, założonego przez Waleryana Protasewicza, na mocy przywileju Stefana Batorego z r. 1578. Bezpośrednią zwierzchność akademii poza gienerałem Zakonu i prowincyałem litewskim stanowili: rektor, mianowany przez gienerała, prefekt, dziekani, obierani z pomiędzy profesorów teologii, regiensowie i sekretarz, wreszcie prefekci nad biblioteką i drukarnią. Wydziałów Akademia miała tylko dwa, te właśnie, które widzimy i przy niektórych wyższych i lepiej uposażonych kolegiach jezuickich: 1) filozofią i teologią. Prócz tych zaś były w Wilnie jeszcze kursa przygotowawcze, które miały przysposabiać uczniów do studyowania filozofii, t. zw. humaniora. Dopiero za Władysława IV Jezuici wileńscy w r. 1641 otrzymali przywilej na dwa inne wydziały: prawny i lekarski. Wydział prawny jednak bardzo niedługo się utrzymał, już bowiem za Jana-Kazimierza przestano wykładać w Akademii prawo cywilne, a prawo kanoniczne wcielono do wydziału teologicznego. Z pomiędzy profesorów prawa cywilnego zachowały się imiona sprowadzonych przez fundatora wydziału prawnego w Wilnie, Kazimierza Lwa Sapiehy: Szymon Dylger, Jerzy Szawer i Aaron Aleksander Olizarowicz. Ogółem wydział prawny miał się składać z 4 profesorów. Co zaś do wydziału medycznego, to ten nigdy nie został otwarty, a to z powodu powszechnie znanej odrazu szlachty w XVII—XVIII w. do studyów anatomicznych i profesyi „fizyka“ z jednej strony, a powolnemu zani-

kaniu żywiołu mieszczańskiego wśród uczniów szkół jezuickich od połowy w. XVII z drugiej.

Wydział filozoficzny, który służył niejako za studya przedwstępne do teologii, składał się z dziekana i czterech profesorów. Wykładano tu metafizykę, logikę, etykę, matematykę, historyą i gieografią; prócz tego przedmioty przygotowawcze, wchodzące w skład humaniorów: gramatykę łacińską i grecką (od połowy XVII wieku język grecki został wykreślony z programu wszystkich szkół jezuickich), retoryka i poetyka, prawdopodobnie także i języki nowożytne: niemiecki i francuski. Posiłkowano się na wydziale filozoficznym przeważnie Arystotelesem w wykładzie św. Tomasza z Akwinu.

Wydział teologiczny, który nadawał barwę całej Akademii, w gruncie rzeczy ściśle duchownej, również składał się z dziekana i 4 profesorów (potem 7—8), którzy dzielili pomiędzy siebie następujące przedmioty: teologia moralna, teologia dogmatyczna, Pismo św. starego i nowego testamentu, kazuistyka, polemika, prawo kanoniczne, historya kościoła i język hebrajski. Pomiędzy profesorami wydziału teologicznego w Wilnie byli już na samym początku tacy znakomici pisarze kościelni, jak: Skarga, Wujek, Śmiglecki, Łęczycki, Grodzicki i inni. Pierwszym rektorem Akademii Wileńskiej był Piotr Skarga Powęski (1579—1581), po nim Jakób Wujek z Węgrowca (1581—1584), słynny tłómacz Biblii na język polski, dalej Paweł Boksza (1584—1586, 1600—1603), pierwszy prowincyał litewski, Garzias Allabanus (1587—1590); Fryderyk Bartsch (1590—1596), autor prac polemicznych i teologicznych, Leonard Kraker (1597—1600), Adam Brok (1603—1606), Michał Ortiz (1606—1608), Stanisław Włoszek (1608—1611), Szymon Nieklewicz (1611—1614; 1619—1621), Mikołaj Salpa (1614), Jan Grużewski (1615—1619; 1625—1628), Szymon Ugniewski (1628—1632) i t. d.

Akademia wzrosła wkrótce we wpływy i znaczenie i w r. 1586 miała już wespół z gimnazyum 700 uczniów, a nauczających 54. Miała ona hojnych ofiarodawców, których szereg rozpoczyna Zygmunt August, zapisujący Akademii cały swój księgozbiór, 10,000 czerwonych złotych wartości; księgozbiór ten powiększa się znacznie zapisem Kazimierza Sapiehy, który bibliotekę swoję, składającą się z 3,000 tomów, darował Akademii. Fundowano hojnie i bursy: bursa Waleryańska, założona przez biskupa Waleryana Protasewicza, bursa Ambrozyańska, ufundowana przez ks. Ambrożego Bejnarta, kanonika wileńskiego (1602), bursa Korsaka (fundator Jan Mikołaj Korsak z 1618 r.), konwikt Szyszki, założony przez Daniela Kazimierza Szyszkę, kasztelana nowogrodzkiego (1737). Prócz tego pod zarządem Jezuitów wileńskich był alumnat, założony w r. 1582 przez papieża Grzegorza XIII dla unitów, sposobiących się do stanu duchownego, oraz katolickie seminaryum dyecezyalne. Pod sam koniec istnienia Zakonu wsławiło się obserwatoryum astronomiczne w Wilnie pod zarządem znakomitego ks. Poczobuta; obserwatoryum ufundowała księżna Elżbieta z Ogińskich Puzynina.

Celem pobudzenia pobożności zakładano stowarzyszenia religijne, z których najwcześniejszem było założone w r. 1572 przez Piotra Skargę bractwo Przenajświętszego Sakramentu przy kościele akademickim św. Jana w Wilnie; w kilkanaście lat potem, w r. 1586 zostało zorganizowane słynne bractwo Panny

Maryi (Sodalitas Mariana), do którego zapisali się wszyscy profesorowie, prawie wszyscy uczniowie i wiele osób z poza uniwersytetu.

Widzimy z tego przeglądu, iż Akademia Wileńska w zasadzie była wyższą szkołą duchowną: wykształcenie teologiczne było jej celem głównym; filozofia była w niej traktowana, jako przedmiot przygotowawczy do teologii, i stała zawsze na stanowisku a n c i l l a e t h e o l o g i a e, humaniora przygotowywały uczniów do zrozumienia zasad filozofii. Inne wydziały tak dobrze, jak nie istniały. O szerszem więc oddziaływaniu kulturalnem Akademii na Litwę nie może być mowy. Zato jej wpływ religijny był olbrzymi: z Akademii promieniami po całej Litwie szła propaganda reakcyi katolickiej i dokonała całego przewrotu: w ciągu lat kilkudziesięciu Litwa z kalwińskiej stała się najprawowierniej katolicką.

Z charakteru samego zakładu wypada, że wśród uczonych i profesorów Akademii Wileńskiej znaczną większość stanowili teologowie i polemiści; wielu również pomiędzy nimi było panegirystów. Pomimo to znalazł się wśród mistrzów wileńskich niejeden mąż uczony w naukach ścisłych, historycznych lub poeta. Prócz wyżej wymienionych rektorów z pośród mistrzów Akademii godni są wymienienia: Jerzy Barszcz (1677†1743), długoletni prowincyał litewski; kaznodzieja, Mateusz Bembus (1567†1645), mówca, Wojciech Bystrzonowski (ur. 1699), autor słynnej broszury p. t. „Polak sensat w liście", zwalczał brednie astrologiczne, lecz nie chciał przyjąć systemu Kopernika; Stanisław Grodzicki (1541†1613), Adam Adamandus Kochański, uczony matematyk, korespondujący z Leibnitzem w kwestyach naukowych, Marcin Laterna (1553†1598), kaznodzieja i teolog, Mikołaj Łęczycki (1574†1652), teolog, Marcin Śmiglecki (1572†1618), polemista i teolog, Maciej Kazimierz Sarbiewski (1595†1640), poeta i kaznodzieja, Marcin Łaszcz (1552†1615), polemista, Benedykt Herbest (1531†1543), autor wielu pism matematycznych, filologicznych, teologicznych, Szymon Wysocki (1542†1622), kaznodzieja, Stanisł. z Warszewic Warszewicki (1529†1591), historyk i teolog, Kasper Drużbicki (1590—1662), kaznodzieja i pisarz ascetyczny, Jan Wielewicki († 1629), historyk Zakonu, Grzegorz Knapski (1564†1638), słynny słownikarz, Wojciech i Kazimierz Wijuk Kojałowiczowie (1609†1677 i 1617 †1674), autorowie kościelni i historycy, Adam Stanisław Naruszewicz (1742† 1819), znakomity poeta i historyk, Franciszek Mikołaj Narwojsz (1742†1819), matematyk, Franciszek Paprocki (ur. 1723), historyk i autor kalendarzyków politycznych dla Litwy, Dawid Pilchowski (1735†1803), filantrop i rzecznik praw włościan, Marcin Odlanicki Poczobut (1728†1810), znakomity astronom, Stanisław Solski (1622†1701), matematyk, Tomasz Żebrowski (ur. 1714), astronom, i wielu innych. Z pomiędzy słuchaczów Akademii możemy wymienić: Jana Albertrandego, Franciszka Bohomolca, Jana Bohomolca, Andrzeja Jurgiewicza, św. Józefata Kuncewicza, Szczepana Łuskinę, Andrzeja Rudominę, Melcyusza Smotryckiego i innych.

Kolegia jezuickie były wszystkie jednego typu. Dzieliły się tylko na niższe, średnie i wyższe względnie do tego, z ilu klas i kursów się składały. R a t i o s t u d i o r u m przepisuje następujący program wykładów. Cały kurs nauk, wykładanych w kolegiach wyższych jezuickich, dzielił się na s t u d i a i n f e r i o r a i s t u d i a s u p e r i o r a: pierwsze dawały wykształcenie średnie, na drugie składały się filozofia i teologia, dostępne tylko dla tych, którzy wstę-

powali w szeregi bojowników Zakonu. Kolegia średnie obejmowały tylko studia inferiora i dzieliły się na 5 klas, z których trzy pierwsze nosiły nazwę klas gramatykalnych: 1) niższej, 2) średniej i 3) wyższej — classes grammaticae: 1) infima, 2) media, 3) suprema; dwie wyższe zaś 4) humanitas i 5) rhetorica. Pierwsze cztery klasy miały kurs roczny, retoryka zaś — dwuletni. W klasach tych przebywali uczniowie od 10—16 roku życia. Niższe wreszcie jezuickie zakłady naukowe obejmowały tylko klasy gramatykalne. Wykaz kolegiów jezuickich, które w różnych czasach istniały na ziemiach Rzeczypospolitej, sporządzony przez Łukaszewicza w jego „Historyi szkół", podaje 68 zakładów naukowych, pozostających w rękach Jezuitów, a mianowicie: Bar (założone około 1610—1614), Bobrujsk (rezydencya, założ. r. 1627), Brunsberga (1565), Brześć Litewski, Bydgoszcz (1617), Chojnica (1620), Dorpat (1584 do 1606), Drohiczyn (1660), Dynaburg, Gdańsk (1585), Grodno, Grudziądz (pierwsza połowa XVII), Jarosław (1571), Illuxca (rezydencya), Jurewicze (misya), Kalisz (koniec XVI w.), Kamieniec Podolski (początek XVII w.), Kijów (1620), Kowno, Kraków, Krasnystaw (1695), Krosno (początek XVII w.), Kroże (1614), Krzemieniec (1720), Lublin (1582), Lwów (1590), Łaszczów (rezydencya), Łęczyca (rezydencya), Łomża (początek XVII w.), Łuck (1609), Malborg (rezydencya), Merecz (rezydencya), Międzyrzec woj. pozn. (rezydencya), Mińsk (pierwsza połowa XVII w.), Mohilów (rezydencya), Myszenice nad Rossogą (misya), Nieśwież (1584), Nowogródek Siewierski (początek XVII w.), Orsza (początek XVII w.), Ostróg (1624), Owrucz (rezydencya), Pereasław (do 1648), Pińsk (1635), Piotrków (1677), Płock (1607), Połock (1580), Poszawsze, Poznań (1570), Przemyśl (1610). Pułtusk (1565), Rawa (początek XVII w.), Rewel (1631), Ryga (1582 do 1621), Sambor (rezydencya), Sandomierz (1602), Słonim (rezydencya), Słuck (1696), Smoleńsk (do połowy XVII w.), Stanisławów (koniec XVII w.), Toruń (1593), Wałcz (rezydencya, 1618), Warszawa (1668), Winnica (rezydencya), Witebsk (1640), Wschowa (1720), Żeromin v. Żuromin (misya), Żodziszki, Żytomierz (misya, 1724).

Kursa filozoficzne i teologiczne znajdowały się w następujących miejscowościach: w Poznaniu, Brunsberdze, Kaliszu, Sandomierzu, Lublinie, Lwowie, Jarosławiu, Przemyślu, Ostrogu, Stanisławowie, Toruniu, Piotrkowie, Rawie, Brześciu Litewskim, Gdańsku, Łucku, Krośnie, Kamieńcu Podolskim, Warszawie, Połocku, Pińsku, Nowogródku, Krożach, Drohiczynie, Nieświeżu, Pułtusku, Płocku, Kownie, Mińsku, Witebsku, Rewlu, Dynaburgu, Słonimie.

Zwierzchność kolegium stanowili: generał Zakonu, prowincyał, dalej rektor, wyznaczany przez generała na lat trzy, prefekt, mianowany przez prowincyała (praefectus studiorum) i drugi prefekt do klas niższych, nauczyciele, gospodarze klasowi, monitorowie, wyznaczani najczęściej z pośród uczniów, wreszcie prefekt od gospodarstwa.

Program zajęć szkolnych w kolegiach jezuickich był następujący:

I. Klasa niższa gramatykalna, zwana inaczej infimą. Zadaniem jej było wyłożyć początki etymologii łacińskiej i najogólniejsze pojęcia ze składni: o imionach i słowach, deklinacye i konjugacye bez uwag, oraz wstęp nauki o składni. Z gramatyki greckiej, dopóki wykładano ją w szkołach jezuickich — czytać, pisać i o rzeczowniku. Do tłómaczenia dawano wyjątki z łatwiejszych

listów Cycerona, przyczem nie przekładano na godzinę więcej nad cztery wiersze. II. Klasa średnia gramatykalna, zwana inaczej gramatyką. Przechodzono tu szczegółowo etymologią łacińską i składnią aż do sintaxis ornata, z greckiej gramatyki deklinacya i konjugacya bez wyjątków. Z autorów łacińskich tłómaczono listy Cycerona ad familiares, łatwiejsze urywki z Owidyusza, w drugiem półroczu katechizm i greckiego autora Cebesa; ćwiczenia piśmienne polegały na tłómaczeniach z polskiego na łaciński urywków, zastosowanych do reguł gramatyki łacińskiej, których właśnie uczono, oraz na pisaniu deklinacyj i konjugacyj greckich. Uczono wreszcie urywków Cycerona na pamięć. III. Klasa wyższa gramatykalna, czyli syntaxis. Z łaciny kończono gramatykę, przechodzono t. zw. syntaxis ornata, oraz weryfikacyą; z greckiego całą etymologią, nie uwzględniając dyalektów i rzadszych wyjątków. Z autorów rzymskich czytano listy Cycerona, elegie i listy Owidyusza, urywki wybrane z Katulla, Tybulla, Propercyusza, wyjątki z Eneidy i Georgik Wergiliusza, z greckich: Chryzostoma, Ezopa, Agapetusa i innych. Ćwiczenia były takie same, jak i w poprzedniej klasie, zastosowane tylko do kursu, który przechodzono: przy wersyfikacyi np. wprawiano się w pisanie wierszy łacińskich na zadany temat i t. p. IV. Klasa humanitas, znana u nas bardziej pod mianem poësis. Była to klasa przygotowawcza do retoryki. Czytano Cycerona, Cezara, Salustyusza, Liwiusza, Kurcyusza, Wergiliusza, Horacego, a w drugiem półroczu mowy Cycerona: pro lege Manilia, pro Archia poeta, pro Marcello. Z greckiego przechodzono składnią i czytano w pierwszem półroczu mowy Izokratesa, św. Chryzostoma i Bazylego Platona i Synezyusza, oraz wyjątki z Plutarcha; w drugiem półroczu: Focylidesa, Teognisa, Grzegorza Nazyaneńskiego i inne, wreszcie uczono prozodyi. Recytowanie na pamięć autorów przybiera tu rozmiary o wiele większe, niż w poprzednich klasach; z nauk zaś pomocniczych, jak historya, gieografia, mitologia i t. p., udzielano tylko wiadomości niezbędnych do zrozumienia autorów. Ćwiczenia piśmienne miały już charakter samodzielniejszy: nietylko bowiem tłómaczono z ojczystego na łaciński np. listy, ale pisano już i wypracowania w tym ostatnim języku: opowiadania, opisy, chryje, prooemie i t. p. V. Retoryka. Wykładano: teoryą wymowy, stylistykę, według Cycerona i Arystotelesa, później według Cypryana Suaresa, i nauki pomocnicze: mitologią, historyą, gieografią, starożytności greckie i rzymskie i t. d.; z greckiego przechodzono prozodyą i dyalektykę. Głównie zwracano uwagę na wypracowania piśmienne: mowy, rozprawy i wiersze na tematy zadane, według prawideł retoryki Suaresa i Juwencyusza. Tematy, które się dochowały, znamionują zły smak epoki np.: „Koncept o lirze Orfeusza“, „Powinszowanie na temat lilii“, „Powinszowanie na temat słońca“, mowy pochwalne na cześć świętych, wiersz o śnie, o wilkach, „Mowa powitalna z powodu przeniesienia ciała św. Stanisława w sylogizmach“ i t. p.

Z autorów greckich czytano też wyjątki z Demostenesa, Platona, Tucydydesa, Homera, Hezyoda, Pindara i in. Wszystkie wydania autorów rzymskich i greckich, które dostawały się do rąk uczniów szkół jezuickich, należały do rzędu t. zw. editiones castigatae, t. j. były przygotowane ad usum scholarum w ten sposób, iż starannie usuwano z nich wszystkie ustępy, któreby mogły obrazić moralność lub wzbudzić jakiekolwiek wątpliwości.

Na kursie filozoficznym w tych kolegiach, w których znajdowały się wyższe kursa, przechodzono etykę, wyższą i niższą matematykę, fizykę, logikę, metafizykę. Kurs filozofii trwał 3 lata; trzymano się Arystotelesa w interpretacyi św. Tomasza z Akwinu. Kurs zaś teologii trwał lat 4 i obejmował następujące przedmioty: teologią dogmatyczną, moralną, polemiczną i kazuistyczną, prawo ekonomiczne i język hebrajski.

Do nauki gramatyki łacińskiej w pierwszych trzech klasach używano słynnego Alwara, podręcznika niezmiernie trudnego i zawiłego p. t. Emmanuelis Alvari e Societate Jesu de Institutione Grammatica libri tres; książka ta miała kilkadziesiąt wydań polskich.

Z autorów łacińskich korzystano w wydaniach zagranicznych lub miejscowych; później zaś układano wypisy na każdą klasę gramatykalną, wreszcie pisano słowniki, t. zw. „synonyma", „dictionnaria" i t. p. Do retoryki używano podręczników Cypryana Suaresa, Józefa Juvencyusza p. t. „Novus candidatus rhetoricae" i drugi tegoż autora p. t „Institutiones poeticae", wreszcie Dominika de Cologna p. t. „De arte rhetorica libri V". Ponieważ t. zw. nauki pomocnicze w kolegiach jezuickich nie stanowiły odrębnie traktowanych przedmiotów i miały znaczenie podrzędne, więc też i podręczniki dla tych dyscyplin miały charakter nie kursów, lecz raczej encyklopedyj rozlicznych wiadomości z historyi, gieografii, mitologii, starożytności i t. p. Charakter encyklopedyczny uwydatniają same ich tytuły: „Rudimenta historica", „Rudimenta geographica", „Fax chronologica", „Parnassus Illustratus", „Gradus ad Parnassum" i t. p.

Lekcye trwały 5 godzin dziennie, a mianowicie $2^1/_2$ godziny rano i tyleż po południu, przytem jeden dzień w tygodniu rekreacyi latem, a zimą pół dnia. Ferye ciągnęły się od 1 sierpnia do 1 września; prócz tego wiele jeszcze było świąt kościelnych, narodowych i zakonnych, w które również lekcyj nie było Przy końcu roku szkolnego nauczyciel wystawiał stopnie egzaminacyjne eminenter, accessit, mediocriter, defecit (odpowiadające obecnie używanym 5, 4, 3 i 2), według których promowano ucznia do wyższej klasy lub pozostawiano w tejże. Wraz z uczniami przechodził do klasy wyższej i nauczyciel, chociaż bywało i tak, że ten sam nauczyciel przez długi szereg lat wykładał w tej samej klasie.

Celem Jezuitów było wychowanie religijne. „Głównem zadaniem Zakonu jest—mówi Ratio studiorum—odpowiednie instytutowi naszemu nauki tak wykładać, ażeby przez nie uczniowie do poznania i miłości naszego Stwórcy i Zbawiciela zachęceni byli". Ku temu też celowi skierowane były wszystkie usiłowania. Każda lekcya zaczynała się od modlitwy, co rano uczniowie słuchali przed lekcyami mszy, obowiązani byli często się spowiadać i przystępować do Komunii; spowiednikiem był zawsze Jezuita, lecz nie nauczyciel. Ku obudzeniu dewocyi zmierzały również bractwa nabożne, zakładane przy każdej szkole. Pierwsze takie bractwo zostało założone w r. 1558—1563 przy kolegium rzymskiem przez mistrzów gramatyki: Sebastyana Cabarassi i Jana Leona w Leodyum pod nazwą „Sodalitas annunciatae Mariae Virginis"; wkrótce stowarzyszenia tego typu wraz z rozrostem Zakonu i jego wpływów rozkrzewiły się po całej Europie: już w r. 1584 kongregacya maryańska miała

w Europie 30,000 sodalisów-studentów. Sodalisi zobowiązani byli również do pewnych praktyk religijnych: ćwiczeń duchownych, postów, modlitw, brali czynny udział w uroczystościach kościelnych i zakonnych, procesyach, nabożeństwach i t. p. Inne znowu przepisy obowiązywały tych z pomiędzy uczniów, którzy zamierzali wstąpić w szeregi Jezuitów, do czego starano się skłaniać zdolniejszych uczniów; ci nazywali się scholastycy lub nostri, pozostali zaś nosili miano eksternów.

Był jeszcze inny podział uczniów: na bogatych i uboższych, t. zw. pauprów. Jezuici robili różnicę pomiędzy pierwszymi a drugimi, chociaż ustawa wyraźnie zastrzega, że nie powinno się faworyzować bogatych, a o. Franciszek Sacchini, autor dzieła p. t. „Protrepticon et Paraenesis ad magistros scholarum inferiorum“ (Rzym, 1625), poucza: „Niechaj nigdy faworyzowanie bogatych ujmy nie przynosi uczniom biedniejszym, bo pochodzenie wszyscy wspólne mamy od Adama, a dziedzictwo od Chrystusa“. Wszakże w Polsce przez cały czas istnienia Zakonu było tak, iż pauprowie usługiwali bogatym kolegom, co nie mogło naturalnie wpływać na rozwój idealnych pojęć równości człowieka. W pierwszych szkołach jezuickich w Polsce pauprowie rekrutowali się nietylko z ubogiej szlachty, lecz także i z mieszczan; lecz od XVII w. żywioł mieszczański znika zupełnie wśród uczniów szkół jezuickich. Podczas np. słynnego sporu z Akademią Jezuici szydzą ze swojej współzawodniczki, iż jest ona szkołą wyłącznie dla mieszczan, podczas kiedy oni wychowują samą szlachtę., Nauk w szkołach jezuickich udzielano bezpłatnie; czerpali Jezuici z olbrzymich swych majątków ziemskich i nieruchomości miejskich dochody, wystarczające na bezpłatne nauczanie; w r. 1774 majątek nieruchomy Jezuitów obliczano na 32 miliony złp.

Moralność, którą wpajano w ucznia w szkołach jezuickich, była nader dwulicowa: mówiono o powszechnej równości ludzi, a schlebiano bogatszym, zwłaszcza synom dobrodziejów Zakonu lub takich, na których dobrodziejstwa w przyszłości liczono; uczono pokory, a w rzeczywistości rozwijano w uczniach próżność, chełpienie się nietylko klejnotem szlacheckim, który niejednokrotnie bywał tematem oracyj, chryj, wierszy, ale i nadętą a powierzchowną uczonością; sprężystość organizacyi Zakonu opierała się na karności, a nie umiano jej wszczepić w uczniów, pozwalano na burdy, swawole i gwałty, popełniane na dysydentach i żydach, przyczem studenci byli sami najczęściej stroną zaczepną. W Wilnie np. zaburzenia studenckie doszły do tego stopnia, iż Władysław IV zmuszony był udzielić surowej nagany rektorowi Akademii. To samo działo się w Lublinie, Poznaniu, we Lwowie i w innych miastach, gdzie tylko były szkoły jezuickie, w Krakowie między żakami Akademii a studentami kolegium jezuickiego, potem w różnych miejscowościach między studentami jezuickimi a pijarskimi i t. p. Burdy te, prawdziwa zakała Zakonu, który zdawał się patrzeć na nie przez palce, przechodzą przez całą historyą Jezuitów w Polsce. Rzecz prosta, że nie mogły one nauczyć młodzieży tolerancyi religijnej, o którą zresztą Zakonowi wcale nie chodziło. W samych ustawach jezuickich są pod tym względem niektóre przepisy potworne: tak np. nie pozwala się uczniom chodzić na „widowiska publiczne, przedstawienia teatralne, zabawy, tracenie skazańców, chyba że heretyków (Neque ad publica spectacula, commoedias, ludos, neque ad supplicia reorum, nisi forte haereticorum, eant).

Co do zasobu wiedzy wreszcie, jaki młodzież otrzymywała w zakładach jezuickich, to był on nader niewystarczający. Przedewszystkiem zaznaczyć należy, iż Zakon był instytucyą międzynarodową, że na całej kuli ziemskiej obowiązywał jeden program szkolny, przepisany w Ratio studiorum, i żadnemu prowincyałowi, żadnemu rektorowi nie wolno było od tego programu ani na włos odstąpić. Jeden był tego rezultat dodatni, dwa zaś ujemne; dodatni: że we wszystkich wykładach jezuickich panowała doskonała systematyczność i jednolitość celu; wykład jednego profesora nie kłócił się i nie rozmijał z wykładem drugiego, przez co cel wychowania był o wiele łatwiejszy do osiągnięcia; ujemne: że, po pierwsze, nie można było nigdzie wprowadzić przedmiotów ojczystych; w szkołach np. polskich nie było wcale ani języka polskiego, ani historyi, ani gieografii polskiej, a wszystkie wykłady były prowadzone po łacinie; po drugie, Jezuici nie rozszerzali swojego programu względnie do potrzeb i wymagań epoki, nie wprowadzali nowych nauk, ani nowych odkryć, do ostatniej np. chwili swego istnienia w Polsce nie chcieli przyjąć systemu Kopernika.

Dalej, wykształcenie, jakie dawano u Jezuitów, było bardzo jednostronne; właściwie wykładano tylko dwa przedmioty: łacinę, jako klucz do wszelakiej mądrości, i retorykę, która znowu miała być narzędziem pomocniczem dla studyów filozoficzno-teologicznych. Kto zaś filozofii ani teologii nie kończył, potrafił płynnie mówić po łacinie, umiał na pamięć całe ustępy z autorów rzymskich i nowo-łacińskich, szermował czczą dyalektyką, władał biegle napuszoną retoryką mów sejmikowych i przygodnych; nie miał zato żadnego pojęcia o przeszłości własnego kraju, nie mówiąc już o naukach ścisłych. Nauczanie pamięciowe było kamieniem węgielnym edukacyi; uczono się na pamięć wszystkiego: prozy i poezyi, gramatyki i retoryki, Alwara i Juwencyusza; rozwijano więc pamięć, jedną władzę umysłową, a pozostawiano w uśpieniu wszystkie inne, nie dbano o ogólny rozwój umysłowy. Dedukcya panowała wszechwładnie, i to dedukcya z gruba pojęta, polegająca na wpajaniu w młodociane umysły gotowego już materyału; o zastosowaniu w pedagogice indukcyi nie chcieli wcale wiedzieć Jezuici. „Cele, które Jezuici wychowaniu swemu stawiali—mówi Quick w Reformatorach wychowania—nie były wysokie. Nie szło im o rozwój wszystkich zdolności wychowańców, lecz głównie o zdolności przyswajania i reprodukowania. Gdy młody człowiek zdobył dokładną znajomość łaciny dla wszelkich zastosowań, gdy przyswoił sobie dobrze wszystkie teologiczne i filozoficzne poglądy swych mistrzów, zręcznym był w dyspucie i zabłysnąć mógł obfitością wiadomości pamięciowych—stał on już na szczycie, na jakim Jezuici widzieć go chcieli. Oryginalność i niepodległość umysłu, miłość prawdy dla niej samej, zdolność myślenia i sądu nietylko były zaniedbywane, lecz systematycznie przez Jezuitów tłumione. Ale co chcieli osiągnąć—to osiągnęli, i to właśnie powodzenie zapewniało im coraz większy rozgłos.“

Rzeczywiście, jednej rzeczy niepodobna odmówić Jezuitom, a mianowicie: nadzwyczajnej zdolności pedagogicznej, którą poświadczają i filozofowie czasów nowożytnych, jak Bacon i Descartes; cały system ich szkolny był znakomicie funkcyonującą machiną, której dodawały siły karność i sprężystość. Jezuici wybornie zdawali sobie sprawę z celu, do którego winni dążyć, t. j. wychowania religijnego w duchu dewocyi katolickiej, i jeszcze wyborniej potrafili dostoso-

wać środki do tego celu: i kary, i nagrody, i przedmioty nauczania, i system, i wpływy osobiste, i uroczystości szkolne, wszystko skierowane było w jeden punkt. A historya reakcyi katolickiej w Polsce jest znakomitym przykładem stosowania przez Jezuitów tej umiejętności.

Wielu pisarzy XVII w. skarży się na ujemne rezultaty szkolnictwa jezuickiego. Najsilniejszy wyraz oburzenia dał Krzysztof Opaliński p. Satyry (ks. I satyra 1), oraz w Satyrze: „Na tych, co się sobie mądrymi i uczonymi zdadzą“ (ks. II, satyra 71).

Dla pełności obrazu należy dodać jeszcze słów kilka o środkach pomocniczych, których używali Jezuici celem wznieceńia w swych uczniach żarliwości religijnej. Do takich środków należą procesye uroczyste, w których brali udział wszyscy uczniowie szkoły z rektorem i nauczycielami na czele, nieraz do odległych o wiorst kilka od szkoły miejscowości. Zwłaszcza z wielką uroczystością odbywały się obchody kanonizacyi świętych Jezuitów, np. beatyfikacya Ignacego Loyoli 31 lipca 1604 r. (kanonizowany w r. 1726), beatyfikacya Stanisława Kostki 14 sierpnia 1606 r., św. Kazimierza, a także uroczystość stulecia Zakonu (1640), św. Katarzyny, Bożego Ciała i t. d. Podczas obchodu np. kanonizacyi św. Kazimierza (1604) w Wilnie odbyły się wspaniałe uroczystości, połączone z procesyami, śpiewami studentów, poprzebieranych za aniołów i postaci alegoryczne, dyalogami łacińskiemi, wypowiedzianemi przez studentów i t. d. Podobne pochody sceniczne ze śpiewami, okrzykami radosnemi, figurami alegorycznemi, bramami tryumfalnemi odbywały się, kiedy monarcha odwiedzał gród uniwersytecki, np. Zygmunt III, Jan-Kazimierz Wilno i inni.

Ten sam charakter, co i całe wogóle szkolnictwo Jezuitów, mają i dyalogi szkolne. Rzadko autorowie czerpią do nich temat z dziejów ojczystych, a i te które są osnute na wypadkach miejscowych, mają charakter raczej panegiryczny niż historyczny. Tak więc w r. 1623 w Poznaniu i Kaliszu były odegrane dyalogi na cześć Zygmunta III; jeden z nich przedstawia zwycięstwo oręża polskiego pod Orszą; inny znów dyalog opiewał zwycięstwo chocimskie 1621 r. lub zwycięstwo wiedeńskie (1683). Inne znów wychwalały gród, gdzie kolegia jezuickie znalazły siedlisko, np. Vilno, sedes Ducum metropolis Lithuaniae (1683). Często panegiryki takie wychwalały nietylko głowy koronowane, lecz i jaśnie wielmożnych dobrodziejów Zakonu, np. dyalog, odegrany przez uczniów szkoły drohiczyńskiej w r. 1730.

Najobfitszą karm autorom dyalogów jezuickich dawało Pismo św.: dochowały się np. tytuły i sumaryusze (rodzaj afisza wespół z treścią sztuki) następujących sztuk: Mefisbozet (1622), epizod z życia króla Dawida; O przeniesieniu arki (1609), Achab (1578), Oblężenie Samaryi, Abel i Kain, O raju i upadku pierwszych rodziców (1600), O wężu miedzianym, O skrzyni Przymierza (1623) i wiele innych. Osnowywano też dyalogi na żywotach świętych, np. o św. Krzysztofie, św. Aleksym, św. Maryi Magdalenie, św. Katarzynie, św. Cecylii i najsławniejszy z nich „O chwalebnem męczeństwie św. Stanisława“. Był również cały szereg dyalogów, które możnaby nazwać dogmatycznemi, np. liczne bardzo dyalogi o Najświętszym Sakramencie, na Boże Ciało i inne.

Żywioły satyryczne rzadko przenikają do dyalogów jezuickich; postacie z intermedyów, komedyj rybałtowskich tak obfite i barwne w w. XVI i w pierw-

szej połowie w. XVII, zrzadka znajdują miejsce w dyalogach pobożnych: np. w intermedyach dyalogu o św. Stanisławie występują postaci ludowe; później zaś figury te zupełnie znikają. Wiemy zaledwie o kilku intermedyach satyrycznych, np. Rozmowa dwóch satyrów z r. 1594 lub Ludi, czyli zabawy wierszem polskim. Późniejsze zaś intermedya, jak np. Pogrzeb żywego pijaństwa (1669) lub Bachus sibi Dominus, mają charakter czysto schematyczny, jak również i dyalogi alegoryczno-moralne, jak np. Christolaus (1570) lub Człowiek wahający się w wyborze stanu.

Oddzielną grupę stanowią dyalogi, osnute na tematach rzekomo oryentalnych, jak np. dyalog o Solimanie sułtanie, Chozroes (1650), Rypsyma panna i męczenniczka. Te dramaty możnaby nawiązać przynajmniej do jakiegoś czasu i miejsca. Lecz od połowy w. XVII z upadkiem literatury dramatycznej i smaku estetycznego zaczynają się pojawiać dyalogi niby historyczne, w których ludzie, wypadki i rzeczy z różnych czasów i miejsc mieszają się w dziwaczny chaos, np.: o Swato-Kopiuszu, Morawów królu pierwszym, Tytus Japończyk, Leo V, cesarz wschodni, Protazyasz król Arymy, Roman, cesarz wschodni, św Ludwik w więzach.

Tak więc dramat jezuicki nie podjął pierwiastków rodzinnych komedyi rybałtowskiej i nie rozwinął ich tak, aby mogły stać się z czasem podstawą rodzinnego dramatu nowożytnego; nie wchłonął on w siebie tematów swojskich, obracał się zawsze w kole abstrakcyj alegoryczno-fantastycznych i dla szerszych warstw ludowych pozostał obcy. Tak więc wartość obyczajowa tych dramatów bardzo mała, a i literacka prawie żadna. Za to teatr jezuicki znamionuje olbrzymi krok naprzód w rozwoju techniki reżyserskiej: Jezuici posiadali olbrzymie środki, pragnęli oddziaływać na wyobraźnią widzów, a wreszcie chcieli olśnić przepychem: nie żałowali więc żadnych kosztów na wystawę sztuk, kostyumy, dekoracye, maszynerye i t. d.; w ich dramatach występuje nieraz po 100 i 200 osób. Wszystko to były rzeczy, o których i śnić nie mogły ubogie wędrujące trupy rybałtów.

Henryk Galle.

Jeżowski Józef, patrz Filologia.

Jędrzej Glaber z Kobylina (Cobilinus, Cobilino, de Kobylino).

Rok urodzenia nieznany; pochodził z Kobylina, miasteczka, położonego w dzisiejszem Wielkiem Księstwie Poznańskiem, oddalonego o dwanaście kilometrów od Krotoszyna. Ojciec jego miał imię Paweł. Na uniwersytet krakowski zapisał się w r. 1518; ponieważ zaś uczniowie, wstępujący na uniwersytet, liczyli zwykle szesnasty rok życia, można z wielkiem prawdopodobieństwem oznaczyć początek wieku XVI, jako datę jego urodzenia. Poświęcał się studyom filozoficznym: w r. 1520 został bakałarzem, magistrem zaś bardzo późno, bo dopiero po jedenastu latach (w zwykłych warunkach pilni uczniowie zyskiwali stopień magistra po latach dwu, nieraz nawet w półtora roku). Przyczyny tego opóź-

nienia nie znamy. Z innych szczegółów życia Jędrzeja wiemy jeszcze, że, wstąpiwszy do stanu kapłańskiego, został „praepositus vielunensis“. W uniwersytecie Jagiellońskim wykładał naprzód, jako profesor extraneus; w r. 1537 został powołany do collegium minus, w r. 1541 do collegium maius, gdzie objął katedrę antropologii. W 1542 został kanonikiem przy kollegiacie św. Anny w Krakowie. Miejsce i rok śmierci są nieznane; umarł prawdopodobnie po r. 1548. Przydomek „Glaber“ nie jest dostatecznie wyjaśniony; nie wiadomo, czy jest tłómaczeniem nazwiska polskiego, czy też miał oznaczać, że Jędrzej z Kobylina był łysym (glaber).

Dotychczasowi biografowie utożsamiają Glabera z innym pisarzem, tegoż nazwiska, Jędrzejem z Kobylina, który był bakałarzem w szkole warszawskiej już w 1499 roku. Oryginalnych dzieł Glabera nie znamy: pozostały po nim tylko dzieła tłómaczone. Z zakresu pedagogiki wydał: „Compendiosa totius logicę, alias sermotionalis philosophię qua alij trivium vocant enciclopedia, in modum Enchiridii apposite redacta“. Cracovie, Ex officina Ungleriana. Anno, 1539, w 8-ce. Dziełko poprzedza przedmowa mistrza, Jędrzeja z Kobylina, do uczącej się młodzieży z datą 4 stycznia 1539: jest to skiografia tabelarna dyalektyki, retoryki i gramatyki w celu ułatwienia młodzieży nauki całego trivium. Dziełko składa się z trzech części: 1) Compendium grammaticę, k. 1—22, według Leona Kulmanna. 2) Compendium dialecticę ex Paulo Pergalensi dans facilem inventuti manuductionem (18 kart). 3) Compendium Rhetoricum ex Ciceronis arte desumptum (20 kart).—Na język polski przetłómaczył dzieło Macieja z Miechowa „De duabus Sarmatiis“ p. t.: „Polskie wypisanie dwoiey krainy świata, którą po łacinie Sarmatia, takież y lud tam przebywaiąci zową Sarmate, iakoby zawsze gotowi, a zbroini. Z wypisania D. Macieja Miechowity wyłożone“. (Kraków, Fl. Unger, 1535, w 8-ce). Toż samo: „Wypisanie dwoiey sarmatskiey krainy, jedney, która leży w Azyey, ściągaiąc się ku wschodowi słońca, drugiey, która w Europie ku północy, a ku zachodowi ściągaiąc“, przez d-ra Macieia Miechowitę łaciną wypisane, a ku pospolitego człowieka pożytku na polską rzecz wyłożone (Kraków, M. Scharffenberg. 1545, w 8-ce, k. 16, s. 116, u Vietora, 1541).“

Najważniejszem dziełem Glabera są „Problemata Aristotelis. Gadki z pisma wielkiego philozopha Aristotela y też inszych mędrców, tak przyrodzoney, iako y lekarskiey nauki z pilnością wybrane. Pytanie rozmaite o składności człowieczich członków rozwiązuiące ku biegłości rozmowy ludzkiey, tak rozkoszne, iako y pożyteczne“. Kraków, 1535. Tytuł dziełka o tyle należy sprostować, że owe Problemata, służące za źródło Glaberowi, nie są wcale dziełem Arystotelesa, lecz kompilacyą średniowieczną. Dziełko Glabera jest pierwszą książką w języku polskim o fizyologii, hygienie i fizyognomice. Rzecz całą podzielił Glaber na trzy części: w pierwszej mówi „o przyczynach rzeczy, które przyrodzenie dało człowieku albo y drugiem zwierzętom“, w drugiej „o pokarmach, które są człowieku przyrodzone albo nie, y też co sie z ich pożywienia człowieku przydawa“ („o żywieniu człowieczym“), w trzeciej „o poznawaniu obyczaiów człowieczych według sposobu jego ciała“.

„Gadki“ poprzedza ciekawa przedmowa Glabera, w której autor występuje jako gorący rzecznik emancypacyi kobiet. Jest to może pierwszy głos w literaturze naszej w tej sprawie. Zastanawia się

w niej Glaber nad tem, dlaczego kobiety mniej oddają się naukom, niż mężczyzni: według zdania jego „między innymi przyczynami... przecz mężowie, swych przodków naśladuiąc ustaw, tak ustawili y pilnie tego strzegą, aby białe głowy pisma się nie uczyły y ksiąg żadnych, co się tyczy biegłości a wyćwiczenia rozumu, nie czytały, to iest iedna przyczyna, iż oni, chociaż insze wymówki maią, wszakoż więcej to czynią z nieiakiej zazdrości“... „Bacząc... mężowie składność płci panieńskiey, iż jest bardzo subtylna, a rozum ich ku nauce y wyrozumieniu wszelkiey rzeczy ostry a prędki, więcey niż otroczy... przeto oni, boiąc się swej sławy utracić, aby białe głowy rozumem ich nie przechodziły, chcąc wiele umieć, bronią im czytania pisma głębokiego, chyba modlitwa paciorków. Wszakoż mądremu rozumowi nie zda się to rzecz słuszna, aby dla iedney niewiasty, albo dwu (które mądrości źle pożywaiąc, ku złemu ią obracaią), iużby więc wszystkie miały stradać dobra, od Boga człowieku danego“. Na uzasadnienie swego twierdzenia przytacza ogólnikowo przykłady „statecznych pań z Biblii, dziejów starożytnych (z historyi polskiej przykład Wędy—Wandy), które rozumem swym chwalebnie się sprawowały, snadź lepiej, niż drudzy mężowie“. Mając tedy na względzie „ślachetne“ panie polskie, „którym tylko tego nie dostawa, iż pisma nie czytaią, a nie wiedzą, co się w księgach... dzieie“, wydaje Glaber swoje „Gadki“, „chcąc pożytek im uczynić, a zwłaszcza ku rozmnożeniu nauki w piśmie polskim“... „aby też y panie, litery znaiące, nieiako zakusiły pisma, w którym się mądrość zamyka“. Dziełko swe przypisał Glaber „Wielmożney paniey y dobrze zaczney, paniey Hedwidze z Kościelcza, kasztelancże żarnowskiey“ i t. d. Staranny przedruk „Gadek“ ogłosił Józef Rostafiński w „Bibliotece pisarzów polskich“, wychodzącej staraniem Akademii Umiejętności w Krakowie (Kraków, 1893, tom 28). Estrejcher wymienia jeszcze cały szereg dzieł rzekomo pióra Glabera, prawdopodobnie jednak są one pracami wspomnianego powyżej bakałarza w szkole warszawskiej, dlatego ich w tem miejscu nie wymieniam; cała sprawa wymagałaby dokładnych studyów.

Literatura: Oceny działalności Glabera dotąd nie mamy: biografią jego wygotował ś. p. Władysław Wisłocki; co się z nią stało po śmierci autora, nie umiem powiedzieć. Artykulik mój oparłem na uwagach J. Rostafińskiego, znajdujących się w „Bulletin international de l'académie des sciences de Cracovie“. Cracovie, 1894, s. 4—7, jako też na uwagach jego, pomieszczonych we wstępie do wydania „Gadek“ (Kraków, 1893, s. 3—4 nl.). Dawniejszą literaturę podaje K. Estreicher w Bibliografii XVII, 156—7. O Gadkach podał obszerniejszą wiadomość F. M. Sobieszczański: „Opisanie książki, wydanej w r. 1535, przez Andrzeja Glabera z Kobylina p. t. „Problemata Aristotelis“ i sprostowanie zdań o tem dziele“. Biblioteka warszawska, 1869, II, 515—524. Por. też artykuł dr. J(ózefa) P(eszkego) w Wielkiej Encyklopedyi powszechnej ilustrowanej, 1900, XXV, 91—92.

Dr Wiktor Hahn.

Języki aryjskie. Lingwistyka dzieli języki świata historycznego na trzy klasy, stosownie do trzech odpowiednich stopni ich rozwoju.

Pierwsza obejmuje języki jednozgłoskowe, albo pierwiastkowe, w których każdy wyraz wygłasza się za pomocą jednego wydobycia

głosu, a każdy pierwiastek, z zupełnem wyłączeniem wszelkiego skażenia głosowego (korrupcyi), swą samodzielność zachowuje tak, że pod względem formalnym pierwiastka od wyrazu wcale rozróżnić nie można.

Najwybitniejszym reprezentantem klasy tej, jest język chiński, który najważniejszą rolę odgrywa pośród grupy języków, jakiemi mówią w Tybecie, Kochinchinie, i Birmie. Przedstawia on mowę w najpierwotniejszej jej formie, jakiej ludzkość w pierwszych wiekach istnienia swego używała.

Do drugiej klasy należą języki składane, albo przyczepkowe (agglutynacyjne), w których na wytworzenie jednego wyrazu dwa pierwiastki, albo też i więcej się zrasta, lecz jeden z nich tylko, i to główny niezmienionym pozostaje, gdy drugie, zajmujące w wyrazie drugorzędne stanowisko, samodzielność swą tracą i zmianom rozmaitym podlegają. Są to języki turańskie. Nazwy tej używa się w przeciwstawieniu do języków aryjskich, a przysługuje zarazem koczującym ludom azyatyckim, dla odróżnienia ich od plemion aryjskich, przeważnie rolnictwem się trudniących. Ludy owe dzielą się na następujące szczepy:

1) Szczep tunguski, zamieszkujący kraje na północ od Chin aż do Sybiru, ku zachodowi aż po rzekę Tunguskę. Północne plemiona podlegają Rosyi, reszta należy do Chin. 2) Szczep mongolski, albo tatarski, którego pierwotne siedziby znajdowały się w pobliżu Bajkału i we wschodnich częściach Sybiru, gdzie już w IX wieku po Chr. dzielił się na trzy plemiona: na właściwych Mongołów, Buryatów i Kałmuków. Gdy je Dżyngiskan w r. 1227 w jeden naród połączył i podbił szczepy tunguskie i tureckie. nadano wszystkim ludom, podlegającym potędze mongolskiej, nazwę Tatarów. 3) Szczep turecki, obejmujący jeden z największych obszarów językowych, gdyż sięga od rzeki Leny i morza Lodowatego aż do Adryatyku, liczy następujące plemiona: Turkomanów w północnej Persyi, w Armenii, Georgii, Dagestanie, Ferganie i Bucharze, ziemi Nogajów na zachód od morza Kaspijskiego, Bazyanów nad Kubaniem, Kumyków nad rzekami Sunią, Aksai i Koisu, Baszkirów w południowych górach Ałtajskich, ze znaczną przymieszką mongolską, Kara-Kałpaków nad jeziorem Aralskiem, Sybirskich Turków, zwanych także Tatarami, Jakutów po obu brzegach Leny, stanowiących najdalsze ogniwo w łańcuchu języków tureckich, Kirgizów w południowej Syberyi, Turków w Azyi Mniejszej i Syryi, potomków Seldżuków, i Turków europejskich, zwanych także Osmanli, panującą klasą w dzisiejszym sułtanacie tureckim. 4) Szczep fiński, dzielący się na cztery odnogi: czudzką, bołgarską, permską i ugryjską. Z tych pierwsza obejmuje Finów nad Baltykiem, najwięcej cywilizowane plemię z całego szczepu (prócz Madziarów), dalej Estów i Lapończyków. Do gałęzi bołgarskiej, która w VII wieku, zdobywszy dawniejszą prowincyą rzymską Mezyą, dzisiejszej naddunajskiej Bołgaryi miano to nadała, zaliczają się ludy Czeremisów i Mordwinów, mieszkające nad Wołgą. Odnoga permska obejmuje Wotiaków, Syryanów nad Wiatką i Kamą i Permijczyków. Czwartą wreszcie odnogę stanowią Wogulowie, Ostyakowie i Węgrzy. Cztery te szczepy razem z Samojedami tworzą północną część rodziny turańskiej, oddaną głównie życiu koczowniczemu. Południową jej odrośl tworzą języki: gangesowy, tamulski, lohicki, taicki i malaj-

ski. Tym sposobem liczne ludy na ogromnych obszarach wschodniej i południowo-zachodniej Azyi, jak Kamczadalowie, Korejczycy, Japończycy, w dalszym zaś zakresie i Oceanii zaliczają się również do wielkiego szczepu turańskiego.

Trzecią klasę stanowią języki fleksyjne, albo odmienne, w których pierwiastki wyrazu tak mocno się z sobą zrastają, iż żaden z nich samodzielności swej zachować nie zdoła, a głosowe skażenie tak główny pierwiastek, jakoteż części podrzędne wykazują.

Rozróżniać pomiędzy niemi należy dwie główne odnogi, t. j. języki semickie i aryjskie.

Języki semickie (patrz: Jezyk hebrajski).

Języki aryjskie, zwane także jafetyckie, albo aryo-europejskie lub indo-giermańskie, tworzą drugą odnogę języków fleksyjnych, albo odmieniających się, w hierarchii lingwistycznej najlepiej zorganizowaną, w której nastąpiło najściślejsze przeniknienie treści i formy, zlanie się w jednę nierozłączną całość pierwiastka z innemi składowemi częściami wyrazu. Wyrosłe z jednego potężnego konaru, są one tak blizko z sobą spokrewnione, noszą tak wyraźne piętno jednego typu w fleksyi i tworzeniu wyrazów, wykazują zresztą tak liczny zasób wyrazów, mających wspólny pierwiastek, że bliski stosunek ich wzajemnego pokrewieństwa dzisiaj najmniejszej wątpliwości ulegać nie może. Pierwotnego języka aryjskiego obecnie już nie znamy, a form jego najdawniejszych tylko przez uczone kombinacye dociec można.

Pomijając języki, z których fragmentów drobnych trudno orzec stanowczo, do jakiej rodziny należą, wyróżniamy pomiędzy językami aryjskimi, na mocy wyraźnego ich pokrewieństwa, t. j. zgody w formach i leksykologii, następujące odnogi: a) azyatycka: język indyjski, irański i ormiański (armeński), b) europejska: język grecki, italski, albański, celtycki, giermański, słowiański i litewski.

I. W indyjskim języku rozróżniamy trzy stopnie rozwoju:

a) Język staro-indyjski wedyjskich hymnów jest najstarszym pomnikiem językowym całego szczepu aryjskiego, a niektóre części poematu Rig-Wedy sięgają zapewne początku drugiego tysiącolecia przed Chr. Język epiczny, zwany tak od tekstów epicznych, powstałych w przeciągu długich wieków, przedstawia mowę więcej ludową, a w niektórych szczegółach, choć nie tak surową, lecz starożytniejszą formę klasycznego sanskrytu. Sanskryt wreszcie w ściślejszem znaczeniu jest młodszym językiem literatury indyjskiej; w nim spisane są dzieła, które, oparte na regułach gramatyki Paniniego, prawdopodobnie w IV wieku przed Chr. powstały. Już sama nazwa „sanskryt", oznaczająca „zdobny, wykształcony", wyraża, że jest to język literacki, mowa ludzi wykształconych. b) Język średnio-indyjski, albo prakryt, obejmujący znaczną ilość odmiennych pomiędzy sobą co do czasu i miejsca narzeczy, wyróżniający się szczególnie wielkim rozwojem języka staro-indyjskiego pod względem form i głosowni. c) Język nowo-indyjski, dzielący się dzisiaj na kilka języków z rozlicznemi narzeczami, jak: Hindi, Bengali, Urcya, Maharatti, Guzerati, Sindhi, Pendżabi i t. d. Od kiedy narzecza ludowe, zwłaszcza pod wpływem buddyzmu, wyniesione zostały do godności

literackiej, t. j. od połowy II wieku po Chr., stał się sanskryt językiem martwym. Wszakże, podobnie jak język łaciński w Europie, pozostał on po dziś dzień w Indyach językiem uczonych, a nadto językiem kultu. Uczeni bramini dziś jeszcze lepiej władają sanskrytem, niż którymkolwiek z żyjących języków indyjskich, które wszystkie z sanskrytu wzięły początek. Pod względem starożytności i bogactwa, tak brzmień głosowych, jak i form gramatycznych, a także pod względem obfitości wyrazów i przedziwnej jasności etymologicznej pierwiastków i źródłosłowów, zajmuje sanskryt naczelne miejsce pomiędzy językami aryjskiemi, a studya nad nim, jako najwięcej zbliżonym do prajęzyka aryjskiego, są nadzwyczaj ważne dla nowszej lingwistyki porównawczej. Sanskryt posiada 50 głosek, trzy liczby: pojedyńczą, mnogą i podwójną, w deklinacyi 8 przypadków, w konjugacyi stronę czynną, zwrotną i bierną, 5 trybów, oprócz trybu bezokolicznego i imiesłowu, jeden czas teraźniejszy, trzy czasy przeszłe i dwa przyszłe; zachował nadto augment i reduplikacyą, jak język grecki. Gdy starszy język Wed wyróżnia się nadzwyczajną prostotą i przejrzystą naturalnością, sanskryt późniejszy, jako język sztuczny i do celów literackich, zwłaszcza do poezyi nagięty, łączy nieraz po kilka słów lub źródłosłowów w jednę całość nieorganiczną, którą dopiero za pomocą mozolnego rozbioru gramatycznego można rozplątać i zrozumieć. W stosunku do prawideł fonetycznych i bogatej morfologii sanskrytu, tak wydoskonalonych, jak w żadnym innym języku, jest składnia jego jeszcze niewykształcona: w języku tym tworzą się prawie tylko zdania proste.

Nie mogąc w ciasnych ramach niniejszego szkicu historycznego wykazać prawideł, w jaki sposób następowały w pojedyńczych językach aryjskich zmiany pierwiastków i części ich składowych, ani też wywodzić długich teoretycznych reguł o powstawaniu form fleksyjnych, podajemy z przystępniejszych języków spis wyrazów, dowodzących stanowczo, mimo wszelkich odrębności w rozwoju poszczególnych języków, wspólnego ich pochodzenia z jednego pnia głównego i podobieństwa rodzinnego do typowej macierzy.

Spis wyrazów pokrewnych z języków:

Sanskrytu,	*Greckiego*,	*Łacińskiego*,	*Germańsk.*,	*Polskiego*,	*Litewskiego*:
mata (mat)	μάτηρ, μήτηρ	mater	Mutter	mać, macierz, macocha, matka	mote (kobieta)
svekuros (teść)	ἑκυρός	socer, socrus	svaihra. swigar	świekier	szeszuras, szesziuras
svasura (świekra)	ἑκυρά		Schwiegervater, Schwager	świekra	
duhita	θυγάτηρ		dauhtar, Tochter	córa (docz, duszti)	dukte
sunus (su)			sunus, sunu, Sohn	syn	sunus, suns, souns
svazar		soror (svosor)	svistar, Schwester	siostra	sesu, sesers
bratar	φράτηρ	frater	brothar, bruoder, Bruder.	brat	bratis

Sanskrytu,	*Greckiego,*	*Łacińskiego,*	*Giermańs.,*	*Polskiego,*	*Litewskiego.*
vlquos, vrka	λύκος	lupus	vulfs. Wolf	wilk	vilkas
ger	γέρανος	grus	cranuh, Kranich	żóraw	gerve
babhru, behbru		fiber	bibar, Biber	bóbr	bebrs
akshas	ἄξων	axis	ahsa, Achse	oś	aszis
sravami, sravas (rzeka)	ῥέω, ῥοή	Rumo (Tiberis), Roma	stroum, Strom	ostrów	srava (menstruatio)
semu	ἧμα	semen	Samen	siemię	semu
heman (gheimn)	χεῖμα	hiems		zima	żema
sneigh	νίφα	nivem	snaivs, Schnee	śnieg	snegas
dvar, dvara, dur	θύρα	fores	daura, dura, Thür	dwór, drzwi	durys
nebhos, nabhas (chmura)	νέφος, νεφέλη	nebula, nubes	nebul, hebel	niebo	debesis
krev, kravi	κρέας	cruor	hrar (surowy)	krew	kraujas
ghostis (obcy)		hostis	gasts, Gast	gość	goste
dantas	ὀδούς, ὀδόντος	dens	tunthus, zand, Zahn	ząb	żebti, żemba
udam, undami	ὕδωρ οὖδωρ	unda	vats, wazzar, Wasser	woda	vandu, undu
dva, dvau, dve	δύω, δύο	duo, duae	tvai, tvos, tva, zwei	dwa, dwie	du, dvi
trayas	τρεῖς, τρία	tres	threis, dri, drei	trzy	trys
catvaras	τέσσαρας	quatuor	fidvor, fior. vier	cztery	keturi
panca	πέντα	quinque	fimf, fünf	pięć	penki
dasa	δέκα	decem	taihun, zehan	dziesięć	deszimt.

W języku irańskim także trzy epoki rozróżniać można:

a) Najstarszą formą jego jest język staro-irański, który dzieli się na dwa główne narzecza: staro-perskie, albo zachodnio-irańskie i na zendzkie, albo wschodnio-irańskie. Staro-perskie narzecze jest językiem kancelaryi dworu, dochowanym w napisach klinowych monarchów perskich, Achemenidów, począwszy od Daryusza I (521—485), aż do Artakserksesa Ochusa (359—338). Drugi dyalekt, zwany także staro-baktryjskim, jest językiem Avesty, zbioru świętych ksiąg Parsów, wyznawców religii Zoroastra. b) Z języka starożytnego Achemenidów rozwinął się z biegiem wieków język partyjski, albo Pehlevi, a z niego znów język perski dynastyi Sasanidów. Jako język piśmienny, wykazuje Pehlevi formy mieszane, z rozmaitych czasów pochodzące. c) Języki nowo-irańskie. Pomiędzy niemi główną rolę odgrywa język nowo-perski, zawierający wiele wyrazów pochodzenia arabskiego, z licznemi narzeczami. Do tej grupy należy także język: Kurdów, Ossetów i Afganów, dyalekty Pamirskie i Baluczi.

Język ormiański, dawniej jako narzecze języka irańskiego uważany, jest według najnowszych badań samodzielnym członkiem rodziny języków aryjskich. Znany od V wieku po Chr. z bogatej, tak zwanej staro-ormiańskiej literatury historycznej, przejął już przed piśmienną tradycyą wiele wyrazów perskich. Pozostając w użyciu aż do nowszych czasów, różni się w wielu szczegółach od dzisiejszych narzeczy ludowych.

II. Język grecki znajdował się już pod koniec II tysiącolecia przed Chr. w okresie silnego różniczkowania, gdyż w czasach historycznych, już od Homera począwszy, występuje rozszczepiony na liczne dyalekty i drobniejsze narzecza. Dochowały się one najczyściej w inskrypcyach Język literacki zwłaszcza poetów, jest często utworem sztucznym, jak to już widać w znacznej mierze w języku poematów homerowych.

Główne dyalekty języka greckiego są następujące: a) Jońsko-attycki mianowicie: a) w obrębie azyatyckiej Jonii (Homer, Herodot), b) w Attyce (liczni prozaicy), c) Doryccki, szczególnie w Lakonice, Messenii, Argolidzie, Koryncie, Megarze, na wyspach: Krecie, Rhodos, w peloponeskich osadach południowej Italii, Sycylii i Afryki (Cyrene), d) Północno-zachodnio-grecki, w Epirze, Akarnanii, Etolii i Lokrydzie, e) Elijski, w Elidzie, f) Arkadyjsko-cypryjski, w Arkadyi i na wyspie Cyprze, g) Północno-wschodnio-grecki, albo eolski, na wyspie Lesbos, w północnej Tessalii, Beocyi, h) Pamfilski, w Pamfilii.

Naród grecki, dzięki swemu położeniu gieograficznemu, najwcześniej z narodów europejskich rozwinął pierwiastki cywilizacyi wyższej, wykształcił do wysokiego stopnia język swój i pozostawił w nim bogatą skarbnicę literatury— świadectwo wymowne swej potężnej i oryginalnej twórczości duchowej. Pomiędzy wszystkiemi szczepami tego narodu naczelne miejsce w czasach klasycznej starożytności zajmują: Doryjczykowie i Jończykowie. Dorycki szczep, mimo dalekich i długich wędrówek, zachował w większej czystości krew aryjską. Konserwatywny, z natury ociężały, lecz bitny, unikając pilnie ściślejszych związków z obcemi plemionami, jakiemi byli Pelasgowie lub Trakowie barbarzyńscy, żyjąc w surowej prostocie obyczajów, pod królewskiemi rządami, z wysoko wykształconą instytucyą militarną, wydają z łona swego takich bohaterów, jak Leonidas. Jończykowie—to naród ruchliwy, niespokojny, rzutki, przedsiębiorczy, energiczny, bystry. W żyłach ich płynie dużo krwi obcej, powstałej ze związków z autochtonami krainy greckiej, których źródła Pelasgami nazywają. Wierni naturze swej wrażliwej, ognistej, poddają się więcej wpływom obcym, oryentalnym: widoczne w nich są wpływy Egiptu i Fenicyan. Podobni do kwiatu czarownego, który zwrócony ku światłu, w stronę południowo-wschodnią, zapłodnił się obfitym pyłem wysoko rozwiniętej kultury oryentalnych narodów, wydali na świat szlachetne owoce w dziedzinie sztuk pięknych, nauk i polityki, które stały się dla całej ludzkości skarbem wieczystym: κτῆμα ἐς ἀεί. Wszakże mimo tych błogich wpływów obcych, które coraz więcej stwierdzają najnowsze badania uczonych na ziemi greckiej, egipskiej i fenickiej, mimo rozległości siedzib greckich szczepów, i w narzeczu jońskiem i we wszystkich innych dyalektach dochował się język grecki w dziwnej nieskazitelności, we wszelkich odmianach dyalektycznych przedstawia jeden czysty

prawdziwy, a przytem oryginalny typ odnogi języka aryjskiego, rozwijający i pomnażający odziedziczony dobytek w sposób najrozmaitszy.

Gdy w sanskrycie wszystkie wyrazy w zakończeniu stosują się do początkującego brzmienia następnego wyrazu, a w łacinie znowu wszystkie wyrazy samodzielne stanowisko obok siebie zajmują; Grecy stosują się do surowego prawa, że wyrazy ich języka kończyć się mogą tylko na samogłoski, albo na takie spółgłoski, które nie narażają na żadne potknięcie się przy wymawianiu następnego wyrazu, a więc na ν, ρ, ς. Nabrały przez to wyrazy greckie więcej niezależności, niż w sanskrycie, więcej spójności i płynności, niż w łacinie, a końcówki same uchroniły takim sposobem od ciągłych przemian, następujących zwykle przez skracanie i kaleczenie, zwłaszcza zgłosek końcowych. Pod względem obfitości form gramatycznych nie może wprawdzie język grecki mierzyć się z sanskrytem, równie jak wegetacya Eurotasu z bujną roślinnością Gangesu. Zaginęły przecież w deklinacyi greckiej z ośmiu przypadków sanskrytu trzy, a z tego powodu pięć pozostałych przejąć musiały brzemię zaginionych w przeróżnych ich funkcyach. Szczerbę tak wielką wypełnił jednakże język szczelnie przez znakomite rozwinięcie funkcyi przyimków.

Cała energia ich objawiła się jednakże w konjugacyi, a w tej dziedzinie zbliżają się najwięcej do pierwotnego języka aryjskiego. Wszelkie swe siły dzielne skoncentrował język ich na formy słowne, a na tem polu odnosi na wszystkich punktach stanowcze zwycięstwo nad językami italskiemi (patrz: Gramatyka grecka).

Wreszcie w tworzeniu wyrazów okazuje język grecki, zwłaszcza wobec italskich języków, nadzwyczaj energiczną siłę twórczą. Im bujniejsza wyobraźnia, im większe postępy naród jaki poczynił w kulturze, tem bogatszy zasób wyrazów w jego języku. Nieprzeliczonemi są prawie wyrazy języka greckiego, a grube folianty Słownika Henryka Stefana zaledwie pomieścić mogą ogromny materyał językowy. Przez ulotne przybranki i przyrostki umieją Grecy w sposób szczególnie zręczny rzeczowniki i przymiotniki pochodne, stosownie do rozmaitego znaczenia, jasno scharakteryzować, por. πρᾶγμα, πρᾶξις, z rozmaitych wyrazów przez złożenie utworzyć nowe z największą łatwością, na której łacinie zupełnie zbywa. Tej rączej swobody nigdy jednakże język grecki nie nadużywał, jak sanskryt późniejszy, w niezgrabnych konglomeratach wyrazów, w jeden kłąb pierwiastków splecionych, których przenigdy w jeden obraz zestawić nie można, ani połączyć w jedno pojęcie. Zmysł piękna, harmonii, miary stosownej i przejrzystości jasnej stanowią i na tem polu wyraźne, szlachetne znamię języka greckiego. Naród, który wspólny dobytek aryjski w tak ujmujący i logiczny sposób umiał rozwinąć, nadał sobie sam, kiedy poczuł silnie swą jedność, miano Hellenów. Pierwszym ich czynem dziejowym jest ukształtowanie własnego języka, a pierwszy ten czyn jest artystycznym. Albowiem, jako artystyczne dzieło sztuki, należy uważać język grecki przed innemi pokrewnemi mu językami dla myśli głębokiej, w nim wszechwładnej, dla symetryi i doskonałości w głosowni, dla jasności w formach, dla harmonijnej prawidłowości w całym organizmie, dla niewyczerpanego bogactwa w partykułach i w syntaktycznym szyku, w którym myśli w najrozmaitszy sposób wyrazić i w mowie najdelikatniejsze ich odcienia oddać zdolen. Gdyby w spuściznie po narodzie greckim nic więcej

nie zostało, jak tylko gramatyka ich języka, to stanowiłaby ona pierwszorzędne świadectwo uzdolnienia tego narodu, który, wierny typowi pierwotnemu, z twórczą potęgą przyswoił sobie tradycyjny zasób wyrazów, przeniknął geniuszem swym cały materyał językowy, a czując oczywisty wstręt ku wszystkiemu, co jest niejasnem, napuszonem, wymęczonem, dzieła istotnie wielkiego dokonał środkami, zdumiewającemi przez swą prostotę naturalną. Cały język grecki porównać można z ciałem systematycznie wyćwiczonego zapaśnika, w którem każdy muskuł, każde ścięgno wyćwiczone jest doskonale i przystosowane do każdego rodzaju walki; nigdzie tam nie napotkasz nabrzmiałości próżnującej masy, każda fibra drga siłą i życiem ognistem. Materyał językowy, na jakim Hellenowie wycisnęli swe piętno oryginalne, nie mógł być jeszcze stężałym w masę twardą, nieużytą, gdy go po przodkach aryjskich odziedziczyli; istnem bowiem niepodobieństwem byłoby wyrazić w nim, jak w glinie najgiętszej, rozmaitość nadzwyczajnych duchownych zdolności w całej pełni, przeniknąć go nietylko wdziękiem formy artystycznej, lecz i nadzwyczajną bystrością w abstrakcyjnem myśleniu, jakie się nie dopiero w księgach ich filozofów, lecz już w gramatyce ich języka objawiło, zwłaszcza w budowie form konjugacyjnych, po wszystkie czasy najznakomitszym systemie logiki zastosowanej, którego gruntowne zrozumienie dzisiaj jeszcze całą siłę wytrawnego myśliciela pochłania. A jak w tworzeniu języka objawiły się szlachetne siły narodu w harmonijnej pełni młodości, tak znowu wydoskonalony język wywarł ze swej strony siłą odruchową wpływ wielki i błogi na cały naród w ogóle i na wszystkie jego członki, gdyż im doskonalszym jest organizm języka, tem więcej tego, którego mowę ojczystą stanowi, zachęca i niejako zniewala do prawidłowego myślenia, do jasnego przekształcenia swych wyobrażeń. On też w miarę, jak się go uczy, wiedzie ducha stopniowo do coraz to ogólniejszego, wszechstronniejszego wykształcenia, a urok, jaki wywiera w głębszem i dokładniejszem zrozumieniu jego tajników, nigdy nie zamiera. Od samego początku dziejów był też język, szczególnie dla Hellenów znakiem najwybitniejszym ich odrębności plemiennej. W języku swym czuli się oni wobec wszystkich innych narodów, jako osobna, wybrana całość. Kto nie był Grekiem, zwali go barbarzyńcą (βάρβαρος). Język też stanowił po wszystkie czasy węzeł, który łączył ściśle plemiona po najdalszych stronach świata rozsypane. We wszystkich ich różnolitych narzeczach jeden tylko język przebrzmiewa; dlatego też czuje się naród helleński jedynym, niepomieszanym z innemi ludami. Gdzie tym językiem mówiono, czy w Azyi, w Europie lub w Afryce, tam była Hellada, tam biło życie greckie, tam rozgrywały się greckie dzieje.

Lecz jak każdy język, żyjący na znacznej powierzchni ziemi i w miejscowościach rozmaicie od przyrody uposażonych, wytwarza z biegiem czasu mniej lub więcej wyraźne różnice, bądź w pojedynczych brzmieniach, bądź w formach wyrazów; tak i język grecki w różnych okolicach ziemi przedstawia liczne dyalekty, czyli narzecza. Spotykamy je już w zaraniu dziejów greckich, jako mowy oddzielnych plemion, z których się całość narodu składała. Decydujący wpływ na dyalektyczne różnice języka wywierało rozdzielenie narodu na rozmaite szczepy. W oddzielnych siedzibach odwykają od siebie szczepy jednego plemienia, w każdej okolicy wyrabiają się pewne wybitne skłonności do osobnych brzmień i kombinacyj głosowych. Wyrazy pozostają wprawdzie

te same i zachowują toż samo znaczenie, lecz przybierają inny akcent, rozmaitą wymowę.

Jeżeli joński i dorycki dyalekt stanowią najgłówniejsze odnogi języka greckiego, nie wyczerpują one wcale jego bogactwa. Z pomiędzy podrzędniejszych narzeczy wyróżnić należy dyalekt eolski. Wykazuje on tak rozmaite odcienia, że trudno scharakteryzować typ jego szczególny, lub podać pewne prawidła jego głosowni lub morfologii. Pominąwszy pojedyńcze oryginalne nowotwory językowe, dochowały się w nim formy, które w zestawieniu z pokrewnemi językami uznać trzeba, jako bardzo starożytne. Eolskie narzecze zbliża się w rozmaitych szczegółach do pierwotnego języka Greków, który uważać należy jako macierz przeróżnych dyalektów greckich. Wszakże nie wyrobił się on obok innych niezależnie i samodzielnie, ani też nie przeszedł zmian, z jakich powstał dyalekt dorycki i joński, a według zdania starożytnych uczonych wszystko, co nie było dorycką albo jońską właściwością, jest, mimo wielkich różnic i odmian ważnych, językiem eolskim.

Język italski dzieli się na osko-umbryjskie narzecza i na język łaciński.

Osko-umbryjskie albo samnicko-umbryjskie dyalekty są nam poniekąd znane tylko z inskrypcyj, które w większej części pochodzą z ostatnich wieków przed Chr., jako też z dorywczych cytat pojedyńczych wyrazów w autorach rzymskich. Najlepiej znanym jest dyalekt umbryjski z tablic eugubińskich i dyalektu osków, który zajmował szeroką przestrzeń i wykazuje stąd lokalne różnice dyalektyczne. Oskijskie inskrypcye pochodzą z Samnium, włącznie z siedzibami Frentanów i Hirpinów, z Kampanii, Lukanii, Bruttyium, północno-zachodniej Apulii i Messany. Nieznaczne strzępy dochowały się na inskrypcyach z dyalektów Peligrów, Marrucynów, Westynów, Marsów i Sabińczyków, które razem noszą zwyczajnie miano dyalektów sabelskich. Narzecza te są wogóle więcej zbliżone do języka Osków, aniżeli do umbryjskiego. Dyalekt Wolsków, znany nam z inskrypcyi czterorządkowej, więcej się znowu zbliża do języka Umbrów. Wszystkie te dyalekty musiały już w wiekach starożytnych ustąpić miejsca zwycięskiej łacinie. Najwcześniej, jak się zdaje, zromanizowali się Sabińczycy, którzy w r. 267 przed Chr. uzyskali prawo rzymskie obywatelskie. Z największym uporem cofał się przed rzymską nawałą język Osków, który w górach niedostępnych może dopiero w długie wieki po Chr. wygasł zupełnie.

Z tego rojowiska szczepów italskich w środku ich, w Lacyum, z żywiołów pod względem etnologicznym bardzo rozmaitych, wyrósł Rzym.

Pierwotne położenie miasta, będącego zrazu przytuliskiem dla zbiegów i ważnym punktem handlowym, zmuszało zbrojną klasę panującą, która przyjmowała pod swą władzę cudzoziemców i zwyciężonych, do utrzymania ciągłej przewagi nad wrogiemi żywiołami, do obrony własnego bytu przez wojnę systematyczną. Takie stosunki wymagają koniecznie utworzenia gminy politycznej i organizacyi wojskowej, która z natury rzeczy wycisnąć musiała właściwe piętno na charakterze narodu i jego języku. Rzymianin, przeznaczony z góry na żołnierza, wyrobił w sobie, oprócz wytrwałości i odwagi, umysł trzeźwy i rozważny. Poczucie własnej godności nie dozwalało mu wchodzić w układy z nie-

przyjacielem, ośmielającym się postawić stopę na ziemi rzymskiej i nawet pokonany, nie skłaniał się do zaprzestania dalszej walki i wytrwałością zwyciężał. Biorąc czynny udział w sprawach państwa na Forum, wykształcił w sobie zmysł polityczny i przedewszystkiem cenił znajomość prawa i wymowę polityczną i sądową. Wreszcie w pokoju oddany życiu praktycznemu i rolnictwu, długo nie czuł potrzeby nauk i sztuk pięknych, jako nie przynoszących natychmiastowej korzyści. Nadawał im też miano: studia leviora, studia minora, artes levores, artes mediocres. To też Rzymianin tworzył rażące przeciwieństwo z każdym Grekiem, a głównie z mieszkańcem Aten. Ten poświęca całość dla szczegółu, narodowość na rzecz gminy, gminę na rzecz obywatela; wreszcie pod wpływem twórczej fantazyi—bogów przemienia naprzód w ludzi, a potem wypiera się ich zupełnie; tymczasem w Rzymie drży syn przed ojcem, obywatel przed władzą, cały naród przed majestatem bóstwa. Dla Rzymianina państwo stanowiło wszystko: to też jedynem jego dążeniem było rozszerzenie jego granic. Atenczyk myślą dosięga najwyższych szczytów, do jakich duch ludzki wzbić się może, niebo i ziemię zdobi nieprzeliczonemi postaciami bóstw, a we wszystkich rodzajach sztuki tworzy najwspanialsze, nieśmiertelne dzieła. Rzymianin rozumuje długo, trzeźwo, zaledwie zdolen podążyć za Grekami w sfery idealne, i na miejscu bogów żywych stawia marne abstrakcye sił przyrody bez życia idealnego, bo nie umie tworzyć ani mitów, ani naśladować wszechstronności i doskonałości sztuki.

Szczególniej jednak właściwości te ducha rzymskiego występują w języku, który można nazwać żywem wcieleniem logiki. Jakoż cały system jego form gramatycznych jest konsekwentny, zwięzły i symetryczny: składnia jego zawiera również ścisłe, lecz pomimo to zrozumiałe dystynkcye, pozwalające się ująć w pewne, surowe prawidła, jakiemi żaden inny język poszczycić się nie może. I właśnie na tej zalecie polega wielkie pedagogiczne znaczenie łaciny. Umysł młody już wcześnie, w samych początkach nauki, może kosztować owoców swej pracy. Istoty reguły językowej i techniki w jej użyciu można właśnie na gramatyce łacińskiej tak dobrze wyuczyć, jak z tenoru kodeksu prawniczego ferowania wyroków według paragrafów prawa rzymskiego.

W fonetyce nasamprzód umiała łacina zachować pośrednią granicę pomiędzy bogactwem samogłosek i rozpływającą się miękkością dzisiejszego języka włoskiego, a twardem szeregowaniem spółgłosek języków słowiańskich. Rzymskie ucho, szczególnie w początku wyrazów bardzo drażliwe, unika takich kombinacyj spółgłosek, jak: cm, cn, mn, dn, pn, sm, tm, ct, pt, ps, x, bd, gd, tr, tl, sil, które w języku greckim są w użyciu; natomiast na końcu wyrazów znosi wiele zwyczajnych, a nawet i kilka połączonych spółgłosek, jak: nt, rt, st, rs, ms. Powaga rzymska przebija się w upodobaniu do ociężałych dyftongów. Brak języków i melodyjnej rozmaitości brzmień attyckich; zamiast miękkich, weselszych dwugłosek: ei, eu, ai, oi, występują z posępną powagą: e, u, ae, oe.

W fleksyi zbywa łacinie na obfitości, giętkości i ruchliwości języka greckiego. Z pierwotnych dostatków w formach, jakie wykazuje macierz języków aryjskich, zachował prozaiczny i praktyczny Rzymianin tyle tylko, ile mu się niezbędnem wydawało. Wstręt czując do każdego zbytku, rządził się i w języ-

kowej dziedzinie szczupłym dobytkiem. Tak w deklinacyi zachował wprawdzie ablativus, lecz pozbył się zupełnie liczby podwójnej, a w konjugacyi połączył Optativus z Conjunctivem, równię jak Aoryst z Perfectum; porzucił także wielką ilość imiesłowów (patrz: Gramatyka łacińska).

Niemniej nosi i s k ł a d n i a języka łacińskiego piętno oryginalne, narodowe. Budowę zdań cechują wyraźne rysy twardej energii, nieugiętej konsekwencyi logicznej, bije z niej niejako chłodny powiew, tłómaczący nam dobitnie, dlaczego ten język nadawał się więcej do mów przed trybunałem sądowym, do opisywania wypraw wojennych, aniżeli do rzewnych tonów liryki. Rzymianie sami znali doskonale tę charakterystyczną właściwość. A chociaż znakomitemu styliście, Cyceronowi, powiodło się za greckiemi wzorami nadać łacińskiemu językowi więcej elastyczności; pewnych granic jednakże przekształtowanie takie przekroczyć nie mogło, gdyż zupełnej reformy na tem polu można było dokonać tylko przez odrodzenie rzymskiej natury.

Zaraz przy pierwszym rzucie oka na budowę zdania łacińskiego uwidocznia się energia, męska i surowa powaga. Nie napotkać w niem wykwintności, niewieściej delikatności i powabu. Peryody następują po sobie z majestatyczną mocą, z surową godnością, miarowym krokiem ciężkim, równie jak rzymskie legiony, ruszające do szturmu lub na wrogie zastępy. Rozumiemy tedy, jak oboje, żołnierz i mowa rzymska, ufni zawsze w zwycięskie tryumfy, świat cały pod władzę swą zagarnęli. Z zarozumiałem, dumnem, patetycznem usposobieniem rzymskiem zgadza się też przedziwnie zamiłowanie nadzwyczajne do retorycznej okazałości mowy. Często bardzo wyrażenie łacińskie wydaje nam się napuszonem, nienaturalnem w ustępach, gdzie według naszego poczucia językowego byłaby więcej na miejscu prostota i skromność. Stąd też nie dziw, że dykcya łacińska, zwłaszcza w zestawieniu z greckiemi peryodami, czyni wrażenie sztucznie odmierzonego, wymuszonego, efektownego produktu. W tem rozumieniu pojąć należy rolę ważną, jaką odgrywa Superlativus w języku łacińskim i to nietylko w przemowach, jak: viri amplissimi, nobilissimi, ornatissimi, lecz i w dopowiedzeniach przy imionach własnych: jak Corinthus, urbs opulentissima=bogaty Korynt.

Innym znamiennym rysem ducha rzymskiego narodu, zwłaszcza w jego składni jest surowa s u b o r d y n a c y a. Niezłomna zasada karności wojskowej, podporządkowanie woli własnej pod komendę naczelnego wodza, przenika cały szyk zdań i wyrazów. Przeprowadził ją język łaciński z żelazną konsekwencyą w daleko szerszych rozmiarach, aniżeli jakikolwiek inny język aryjski. W budowie zdań więc logicznym rzeczy porządkiem uwydatnia się myśl główna przez podporządkowanie zdań pobocznych, w wielu razach nawet tam, gdzie inne języki zdań współrzędnych używają. Duch ten subordynacyi w klasycznej prozie łacińskiej przebija się w używaniu zdań, utworzonych z zaimkami względnemi, a skłonność ta bardzo wyraźną jest np. w Cezarze, który w swem Bellum Gallicum i Bellum civile blizko 400 razy jej użył, uwydatnia się jednakże więcej jeszcze w używaniu t r y b ó w. W sposób zupełnie odmienny od innych języków, jak greckiego, polskiego, francuskiego, wyrobiło się w łacinie używanie Conjunctivu zamiast Indicativu w mowie zależnej (oratio obliqua), jedynie w tym celu, aby podporządkowanie dobitnie wyrazić

i myśl poboczną oznaczyć, jako wypowiedzianą w sensie rządzącego podmiotu. W zdaniach skutkowych, w zdaniach, utworzonych z cum historicum, causale, concessivum, które w starszej łacinie często jeszcze łączą się z Indicativem, wytworzyła się w klasycznej łacinie forma zależna, t. j. Conjunctivus. Ten sam objaw widzimy także w pytaniach zależnych. A od Liwiusza począwszy, duch taki subordynacyjny języka zatacza coraz szersze koła, i napotykamy odtąd często konstrukcye spójników, jak opowiadającego priusquam, dum, quamquam i t. d., z Conjunctivem, chociaż treść zdań owych, według naszego pojmowania, wcale trybu tego nie wymaga. Najwyraźniej wszakże widoczną jest ta stanowcza i nieprzezwyciężona skłonność do subordynacyi w ściśle konsekwentnem przeprowadzeniu tak zwanej Consecutio temporum, t. j. następstwa czasów, pod którego jarzmem wszystkie wewnętrznie zależne zdania bez wyjątku ukorzyć się muszą, jako też w szczególnem, od swobody języka greckiego wielce się różniącem upodobaniu w mowie zależnej, które jedno zdanie po drugiem, okres po okresie skazuje nieodwołalnie pod surowy rząd jedynego słowa rządzącego (dixit, respondit i t. p.).

Zmysłowi praktycznemu, poglądowi realnemu narodu rzymskiego na życie i wszelkie jego stosunki odpowiada także w wymowny sposób wyraźne pierwszeństwo, jakie daje w swej mowie wyrażeniom zmysłowym. Kiedy inne języki chyżo wzlatują ku wyżynom ogólnej abstrakcyi, trzyma się Rzymianin upornie swej piędzi ziemi i realnym pojęciom wierności stale dochowuje. Spostrzeżeniu temu trafności odmówić nie można, skoro się takie wyrażenia porówna: urbe capta= po zdobyciu miasta, prudentis est=rzecz wymaga rozwagi, alicui hortanti parere=słuchać napomnień czyich, ex te quaero, quid sentias=pytam się ciebie o twe zdanie, verum dicere=prawdę mówić, clamor admirantium=okrzyk podziwu i niezliczenie wiele innych.

Równie głęboko, jak w składni i w stylistyce, sięgnąć możemy w tajniki życia duchowego narodu rzymskiego, gdy rozważymy dokładniej zasób jego językowy. Tworzenie wyrazów, ich bogactwo i znaczenie odgrywają w tej mierze rolę zupełnie współrzędną. Im więcej człowiek jest uzdolnionym, im dalej sięga jego umysłowy horyzont, im więcej kształcącego materyału przetrawił, tem obfitszem będzie jego słownictwo. Szczupłym też i niedostatecznym wydaje się zasób wyrazów języka łacińskiego w porównaniu do greckiego, mimo, iż Rzymianie odziedziczyli duchową spuściznę Grecyi i pragnęli przeniknąć się jej wyższą cywilizacyą. W szczególnych tylko zakresach, w których oryginalną twórczość okazali, spostrzegamy większą ich obfitość. Tak długi szereg wyrazów mają na oznaczenie niewolników, na każdym kroku niezbędnie im potrzebnych w życiu powszedniem. Wszakże najwłaściwszem polem popisu językowego dla ducha rzymskiego jest prawo i ekonomia polityczna, których terminologia wpływ dominujący na cały język wywiera; a w związku z doskonałością rzymskiego prawa prywatnego pozostaje także zapewne obfitość ich wyrażeń na oznaczenie stopni pokrewieństwa. Również w przenośniach (metaforach), jednym z głównych żywiołów wszelkiego rozwoju językowego, wyraża się znakomicie duchowy indywidualizm narodu rzymskiego. W obrazowych wyrażeniach jego odzwierciedlić się muszą wiernie szczególne jego skłonności i poglądy, gdyż wyobraźni nasuwają się przy porównaniach, zwłaszcza takie przedmioty, do których

szczególną skłonność się czuje. Otóż głównie umiłowane przez Rzymian są przenośnie, odnoszące się do wojska i rolnictwa. Naród, który mianuje obywateli swych Quirites=wojacy, który używa wyrażenia centuria (setnictwo), przenosząc ją na klasę wyborców, głosujących w czasach pokoju, identyfikując obowiązek i prawo służenia w legionach z prawami i obowiązkami obywatelskiemi podczas pokoju, przeplatać też musi swą mową, jak kwieciem, bogatem wyrażeniami z zakresu wojska i wojny. Wojna jest dla Rzymianina koniecznym do życia żywiołem. Do tego też zakresu odnieść należy wyrażenia: spoliare, intervallum, praemium, excellere, subhasta vendere, triumphare, vincere, superare, tiro, commilito, tela, arx i t. d. Fabius Cunctator, zwany jest scutum (tarczą), Marcellus gladius (mieczem) Romanorum, a Varro zaczyna dzieło swe „De re rustica“ następnemi słowy: „Annus octogesimus admonet me, ut sarcinas colligam, antequam proficiscar e vita“. Obszerną dziedzinę przenośni mają Rzymianie także w rolnictwie i hodowaniu bydła. Wieśniaczym jest cały sposób ich życia za czasów królów i republiki, a cała siła ich narodowa dopóty nieskażoną pozostała, póki, gardząc wszelkim zbytkiem, w wolnym od wypraw wojennych czasie ciężkiej pracy w roli się oddawali. Obok spraw politycznych i wojennych potrzeb uważali Rzymianie aż do schyłku republiki rolnictwo, jako najszlachetniejsze i najuczciwsze zatrudnienie obywatela. Mieni przecież jeszcze Horacyusz szczęśliwym tego: qui procul negotiis paterna rura bobus exercet suis. Z dziedziny tej pochodzą odwieczne przenośnie, jak: delirare (lira= bruzda), emolumentum (emolere), calamitas (calamus), rivalis (rivus), acervus (acus), inanis (inacua), saeculum (sero), cohors (pierwotnie=zagrodzenie), manipulus (wiązka siana), felix (fe-cundus, fe-tus, fe-nus=urodzajny, szczęśliwy), pecunia (pecus), egregius (grex), adorio (ador), septentriones, jugerum, actus, vorsus i t. d. Niemniej ważną rolę w rozpoznaniu rzymskiego charakteru odgrywa znaczenie wyrazów. Jak głębokie tajniki myśli i uczuć Rzymianina odkrywa etymologiczny wywód ich wyrazów! W szkicu tym krótkim możemy kilka tylko napomknąć. Kobieta nazywa się w łacinie mulier, jako wątła, delikatna (mollis), męzkiej opieki potrzebująca istota; z tego samego powodu mówi Rzymianin na chłopca puer, na oznaczenie dzieweczki jednakże używa wyrazu zdrobniałego, pieszczotliwego puella, równie jak parobka zwie ancus, wszakże dziewczynę ancilla; jubere=rozkazywać, znaczy pierwotnie δίκην θεῖναι, jus dare, jus habere, a więc=jako rzecz słuszną i sprawiedliwą uważać; convivium=uczta, znaczy w ustach Rzymianina pożycie wspólne z przyjaciółmi, przed którym, Rzymianin zwykle małomówny, zasklepiony w sobie dopiero wynurza się z serdecznemi uczuciami; niemniej wyraz virtus zawiera w sobie treść wszystkiego czego się żąda od mężczyzny (vir), co go uszlachetnia pod względem moralnym i fizycznym, a szczególnie cnotliwe życie i męstwo; miłość wreszcie jest dla Rzymianina raczej aktem chłodnego rozsądku, aniżeli serdecznem uczuciem, diligere=kochać, jako pochodzące od dis-legere, oznacza pierwotnie „wybrać“, wybór zrobić.

Praktyczny zmysł Rzymianina nie umiał tak pięknych nazw miesięcy utworzyć, jak Grecy, albo ludy słowiańskie i starogiermańskie. Ponieważ w starożytnym Rzymie rok rozpoczynał się od marca, stąd wrzesień zowie się siódmym (September), październik ósmym (October), listopad dziewiątym (November), a grudzień dziesiątym (December) miesiącem roku. Pierwotnie były

jeszcze w Rzymie przyjęte nazwy miesięcy Quinctilis (piąty, lipiec) i Sextilis (szósty, sierpień), lecz z patryotycznych względów zmieniono je później na cześć Juliusza Cezara i cesarza Augusta na Julius i Augustus. Nie dziw też, że podobne prozaiczne liczenie znachodzimy i w imionach osobowych, jak: Quintus, Sextus, Septimus, Octavus, Decimus, które stały się nawet nazwami rodowemi w formach, jak: Quinctius, Sextius, Septimius, Octavius, Nonius, Decius. Przegląd imion osobowych wykazuje inne jeszcze nadzwyczaj ciekawe rezultaty. Jakże poetycznymi są Grecy, Słowianie, Giermanowie, nadając młodemu pokoleniu imiona, oznaczające życzenia sławy, dzielności, mężnego potykania się w boju lub politycznego znaczenia! Kategorya takich imion jest u Rzymian bardzo szczupła, natomiast liczne są ich imiona własne, zapożyczone z zakresu rolnictwa i chowu bydła. A więc Fabius, zwany od bobu (faba), Leńtulus od soczewicy (lens), Piso, Cicero od grochu (pisum, cicer), albo rodowe nazwiska, nadane od zwierząt domowych, jak: Porcii, Asinii, Vitellii, Ovidii, Ovinii, Caninii, Canidii, Caprarii. Inne znowu nazwy rodowe wzięli Rzymianie od barwy włosów, jakoto: Albii, Rufi, Rutilii, Flavii, Livii, Caesii, Fulvii, Nigridii i t. p. Liczne przydomki (cognomina) okazują znowu, z jakim humorem umieli w kołach swych znajomych odkryć drobne wady i usterki ciała i umysłu i według nich nadać przezwiska uszczypliwe, jakiemi są: Plancus (szerokonogi), Plotus, Pedo, Pedicaeus (płaskonogi), Scaurus, Varus, Varro, Valgius (krzywonogi), Claudius (kulawy), Flaccus (kiwający się), Sulla (z małą łydką, od sura, surula), Capito wielkogłowy), Fronto (z wysokiem czołem), Mento (z wielkim podbródkiem), Naso (z wielkim nosem), Labeo (wielkousty), Bucco (z wielką gębą), Dentio (wielkozębaty), Balbus (jąkała), Turpio (brzydki), Lurco (żarłok), Strabo, Paetus (zezowaty), Calvus, Glabrio (łysy), Crispus (kędzierzawy), Crassus (gruby), Dorso, Tubero (garbaty), Stolo (głupi) i wiele innych. Są to próbki jędrnego, swojskiego humoru italskiego, owego Italum acetum, o którem mówi Horacyusz w satyrach.

Jakżeż charakterystycznie wreszcie różnią się od siebie Grecy i Rzymianie nawet w formalistycznej grzeczności przy pozdrowieniu. Wesołego, swobodnego Greka pozdrowienie brzmi: χαῖρε=ciesz się; dla Rzymianina poważnego główną rzecz zdrowie i siły fizyczne stanowią. Jego formuły pozdrowienia: vale, salve znaczą dosłownie: bądź mocnym, bywaj zdrów.

Drobne to wprawdzie i nieznaczne na pozór szczegóły lingwistyczne, wszakże drobnostki te, razem wzięte, rzucają jasne smugi światła w tajniki życia narodu rzymskiego. A jak z pobieżnych wydarzeń życia potocznego najlepiej poznać możemy charakter człowieka, tak i pojedyńcze kamyczki, skrzętnie zebrane, dają w całości rzeczywisty obraz mozajkowy wewnętrznego żywota narodów klasycznych. Na ich podstawie, w równej mierze, jak na faktach historycznych i pomnikach możemy głęboko przeniknąć do ich narodowego indywidualizmu. Nauka języków, w obszernym zakresie nauk najcelniejsza, podaje klucz do odgadnienia wielu zagadek z psychologicznego życia narodów starożytnych. Dzisiaj wprawdzie głównego motywu studyów klasycznych języków tak krótko wyrazić nie możemy, jak Erazm z Rotterdamu to czyni w sławnem wyrzeczeniu „His duabus linguis omnia ferme sunt prodita, quae digna cognitu videantur“ Jednakże nowożytne ludy cywilizowane, czerpiąc od wieków z przeczystego

zdroju starożytności klasycznej, aby w nim swe siły umysłowe odświeżyć i pokrzepić, bogatą a niewyczerpaną treścią klasycznych wieków mogą dzisiaj jeszcze uzupełnić własną istotę i nowem życiem krzepnącego ducha zasilić.

Nic też dziwnego, że języki grecki i łaciński dla tych właściwości, o jakich mówiliśmy powyżej, a zapewniających im pierwszeństwo przed wszystkiemi językami nowożytnemi, uznano za doskonałe w swej formie, budowie i treści, czyli za klasyczne. Ci, co twierdzą, iż języki nowożytne mają wyższość nad temi ostatniemi, dla tego, iż posiadają większą leksykalną obfitość, gdyż mówiące niemi narody, o ile późniejsze, zdobyły większą ilość wyobrażeń i pojęć, zupełnie starożytnym nieznanych, ulegają poprostu perspektywicznemu złudzeniu. Bo naprzód języki te, zarówno w nauce, jak i w stosunkach życia codziennego posiłkują się ogromną liczbą wyrazów, wziętych wprost z języka greckiego lub łacińskiego; a powtóre, że przy całem bogactwie pojęć nowych, często dla ich wyrażenia używają jednych i tych samych wyrazów, tylko w stosownem połączeniu z innemi. Weźmy tylko na uwagę francuskie: faire, angielskie make, niemieckie machen. Ileż to one wyrażać mogą czynności! Wprawdzie słowa tego znaczenia i w językach starożytnych podobną funkcyą spełniają; ale w nowożytnych przybrały jakiś abstrakcyjny charakter, który je stanowczo wyróżnia od greckiego ποιεῖν—tworzyć i łacińskiego facere, mającego wspólny pierwiastek z wyrazem facies—twarz, sposób. Już o wiele konkretniejsze jest polskie robić, jako powstałe z pierwiastka rab—niewolnik, stąd pa-rob-ek. Jeżeli zaś idzie o bogactwo form, zakończeń, to chyba najbardziej uprzedzony do języków starożytnych, zaprzeczyć nie może, iż te nieskończenie pod tym względem przewyższają języki nowożytne pozbawione fleksyj, wskutek ciągłego ich każenia się, czyli zaniku. Prawda, iż te ostatnie, pozbywając się tego balastu, podatniejsze są do szybkiego udzielania drugim skoncentrowanej w sobie myśli; ale też za to ich wyrazy coraz bardziej stają się tylko znakami dźwiękowemi wyobrażeń, a nie ich obrazami. Co do składni zaś, żaden język nowożytny nie wydoła ścisłej konsekwencyi mowy Rzymian, ani iść może o lepsze w swobodnym rozkładzie wyrazów w zdaniu, właśnie wskutek braku zakończeń, nie pozwalających na zmianę wyznaczonego im miejsca. Ta to rozmaitość form nadaje właśnie językom starożytnym par exelence dydaktyczne znaczenie. Zamiana przy tłómaczeniach szyku mieszanego na prosty, wyrozumienie zawiłej na pozór mowy ubocznej, a w rzeczy jasnej i prostej, następstwo czasów i trybów, wreszcie rozwikłanie stosunku zdań od siebie zależnych—wszystko to dla umysłów młodych stanowi rodzaj gimnastyki, która je w wysokim stopniu rozwija.

Ale jest jeszcze inna dydaktyczna pomiędzy temi językami różnica. Starożytne, jako umarłe, zastygły w kanon, stały się jak wieczność niezmienne; innemi słowy przedstawiają materyał wyrazowy skończony w swoim rozwoju. Tymczasem nowożytne, obok zanikania sufiksów, podlegają ciągłej pod względem teksykalnym przemianie. Porównajmy język francuski z czasów np. Ludwika XIV, uznany za klasyczny, z dzisiejszym zdemokratyzowanym przez wprowadzenie do niego mnóstwa wyrazów prowincyonalnych, ludowych i z bruku paryskiego podjętych, wobec których rumieniliby się Racine i p. de Sévigne. Ba! oni w wielu razach możeby go nie zrozumieli. Jeżeli więc języki nowożytne

mieć mają równą ważność dydaktyczną ze starożytnemi, to pytamy, z jakiej epoki język francuski rozwijać ma młode umysły?... Jeżeli z autorów epoki klasycznej, to młodzież nie pozna języka dzisiejszego; jeżeli zaś i on ma być przedmiotem nauki, to czy ją zaznajomimy z językiem Zoli, Maupassant'a lub Bourget'a? Pomińmy wszakże język; zwróćmy na treść uwagę. Jużciż każdy przyzna, że o wiele bezpieczniej dawać w rękę młodzieży autorów wcześniejszych, niż ją wtajemniczać w skandaliczną literaturę chwili obecnej. Ale tu zaraz występują nowe trudności. Bo naprzód ta literatura doby wcześniejszej napoi młodzież wyobrażeniami, panującemi w sferze dworskiej z czasów Ludwików, zaszczepi w niej płytkość błyskotliwą, wskazywać jej będzie wzniosłość w napuszonych tyradach, skrzywi jej pojęcie o klasyczności prawdziwej i, zamiast idei wiekuistej piękna, da jej za wzór do naśladowania smak, panujący chwilowo, pseudo-klasycznego okresu. To samo da się odnieść do każdego języka i literatury ludów żyjących. Goethe, Schiller, reprezentujący epokę niemieckiego w literaturze klasycyzmu, przedstawiają w swych dziełach o wiele więcej kształcących, dydaktycznych żywiołów—należąc treścią do wszystkich niemal epok świata. Jeżeli jednak uczeń zwróci uwagę na to, w co ideały ich obróciły się obecnie, słusznie stracić może wiarę w ich prawdę przedmiotową, uszlachetniającą skuteczność. Wykształcenie, jeżeli ma być gruntowne, nie może się opierać na chwiejnych i niepewnych podstawach. Jak fundamentem jurisprudencyi we wszystkich społeczeństwach ucywilizowanych jest prawo rzymskie, służące za normę niewzruszoną przy stanowieniu zmieniających się w miarę potrzeb praw nowożytnych, tak i wykształcenie wciąż zmieniających się pokoleń, opierać się musi na równie stałej podstawie, któraby w nich podtrzymywała ogólno ludzki pierwiastek, wiążący chwilę obecną z rozwojem ducha ludzkości. Ten zaś cel daje się jedynie osiągnąć przez studya klasyczne, przez literatury, wyniesione przed wszystkie walki wyznaniowe, polityczne, socyalne, rasowe chwili obecnej, dające klucz do poznania wiecznie trwających i w pierwotnej czystości przechowanych ideałów piękna, oraz ludzi prawdziwie wielkich, którzy, jako myśliciele, mówcy, wodzowie, politycy urzeczywistniali najwyższe ideały ludzkości. Poznanie tego wszystkiego za pomocą tłómaczeń, jak tego domagają się niektórzy, nie osiąga celów dydaktycznych, o które idzie, z bardzo prostej przyczyny. Naprzód bowiem przekład nigdy nie zastąpi oryginału. Kto o tem wątpi, niech porówna tłómaczenie jakiegokolwiek dzieła w nowożytnym języku na inny. Choćby ono było najwierniejsze, nie odda wszystkich właściwości i wdzięku oryginału. Włosi zrozumieli to dobrze. Ich przysłowiowe t r a d u t t o r i t r a d i t o r i zastosować można do wszystkich przekładów, a tem bardziej dokonanych z pisarzów starożytnych. Lecz tu jest jeszcze inna, daleko ważniejsza różnica. Że z tłómaczenia poznać można treść autora, to pewna; ale też tyle tylko osiągamy korzyści. Co przychodzi bez trudu, łatwo się zapomina, a w każdym razie rzecz, przeczytana choćby parokrotnie, nie wpływa n a r o z w i n i ę c i e u m y s ł u, co głównie nauka szkolna mieć powinna na celu. Inna rzecz, gdy uczeń przy poznaniu tekstu oryginału łamie się z trudnościami i za pomocą słownika, dobierając najodpowiedniejszych znaczeń, usiłuje pochwycić myśl autora i przelać ją na język ojczysty. Wtedy ta treść, zdobyta z pokonywaniem trudności, nie przejdzie przez jego umysł bez śladu, ale wryje się,

wrośnie niejako w jaźń, stanie się na całe życie jego własnością i, jak każdy trud rzetelny—spotęguje siły duchowe. Ale zobaczmy, czy ten sam rezultat nie da się osiągnąć przez naukę każdego innego języka. Jest to mniemanie dziś bardzo nawet upowszechnione. Przekonajmy się więc na przykładzie, o ile ono jest ziszczalne, bez pomocy języków starożytnych. Wiemy, iż do nauki języka należą morfologia i składnia, jako części gramatyki. Ale obok nich jest nie mniej ważną etymologia, czyli nauka o pochodzeniu wyrazów. Bez niej ani myśleć o gruntownem poznaniu języka. Przypuśćmy zatem, że mamy wyjaśnić pochodzenie wyrazu francuskiego âge i że należy nam wykazać, iż rzeczownik ten stracił z biegiem wieków całą materyalną część pierwotnego wyrazu i nie jest rzeczywiście niczem więcej, jak zakończeniem. Âge brzmi w staro-francuskim eage i edage. Edage jest zepsutą w gwarze ludowej formą łacińskiego aetaticum, pochodzącą od rzeczownika aetar, który sam jest tylko skróceniem z aevitas. Aevitas znowu pochodzi od aevum, a w tym wyrazie aevum tworzy tylko zgłoska ae ów żywioł pierwiastkowy, dochowany w sanskryckim wyrazie ây-us=życie, utworzonym z pierwiastka ây=żyć, który właśnie mieści w sobie ów płodny zawiązek, z jakiego owe przeróżne wyrazy bujnym pędem z ciągle rozwijającą się zmianą znaczenia i formy wyrosły. Z wyrazu aevum wywiedli Rzymianie przymiotnik aeviternus, ściągnięty w aeternus, a wyrazy âge i eternity w języku angielskim odnieść należy takim sposobem do tego samego źródła, z którego także niemiecki rzeczownik Ewe=wieczność i przymiotnik ewig=wieczny pochodzą. Czy pozostał ślad jakikolwiek owego pierwotnego ae, albo późniejszego aevum, albo nawet owego aevitas i aetas w wyrazie francuskim âge? Nie,—ale to dowodzi, iż bez łaciny, pośredniczącej pomiędzy językami nowożytnemi, niepodobna tego wyjaśnić. A cóż dopiero mówić o całej mnogości terminów naukowych, po największej części wziętych z greckiego, jako języka narodu, który dał początek wszystkim niemal naukom.

Skąd jednak ta niechęć do dwóch tych języków, której nie znała ani epoka humanizmu, ani czasy Konarskiego, ani wychowańcy uniwersytetu wileńskiego i Krzemieńca, zatem epoki, w których literatura i nauka plon najbujniejszy wydały?... Powiadają naprzód, iż czas, poświęcony na naukę tych języków, jest zmarnowany w gimnazyum, gdyż uczeń, wyszedłszy z niego, nie może zrobić żadnego z nich użytku. Otóż pogląd ten z gruntu fałszywy, urobiony pod hasłem: „walki o byt“, a w gruncie rzeczy pogoni za dobrobytem i użyciem, dowodzi, żeśmy zatracili w sobie ideał wychowania i rozminęli się z jego celem. Naki bowiem gimnazyalne z natury swojej, oparte na dogmatyzmie, w żaden sposób nie mogą udzielać wiedzy stosowalnej do potrzeb życia zawodowego. One mają tylko za zadanie: wszechstronne rozwijanie umysłów w celu przygotowania ich do wyższych nauk w jakimkolwiek bądź kierunku—innemi słowy, stanowią pewien rodzaj gimnastyki umysłowej. Ale powiadają, że jeżeli o nią tu idzie, to można ten sam rezultat osiągnąć za pomocą każdego z wykładanych przedmiotów, nawet „rysunków“, jak to miał odwagę wypowiedzieć pewien mąż uczony, byle, jak twierdził, wykładano je umiejętną metodą. Na szczęście w twierdzeniu tem tyleż jest logiki, jak gdyby ktoś dowodził, iż chcąc poznać organizm zwierzęcy, wystarczy anatomizować małże

i ślimaki. Przedmioty gimnazyalne, oprócz nauk matematycznych i przyrodniczych, składają się z filologii i nauk historycznych najściślej z nią związanych. Poznać język, to znaczy nietylko przyswoić sobie jego stronę wyrazową i formalną, ale i jego organizm. Otoż ten ostatni nie zachował się w żadnym z języków nowożytnych, w tak doskonałej rozmaitości i pełni, jak w obu językach starożytnych. Tamte są kluczem do zdobycia wiedzy współczesnej, do poznania literatur różnych narodów, wreszcie środkiem porozumiewania się w naukowych, literackich i handlowo przemysłowych stosunkach, ale języki starożytne dają podwaliny do nauki innych języków i wprowadzają na bity wszystkich nauk gościniec. Ten zanik też poczucia ich ważności i potrzeby w dzisiejszem społeczeństwie, daje najsmutniejsze świadectwo o obniżeniu się skali umysłowej i o zwątleniu tych ogniw, które je łączyły przez szereg stuleci z cywilizacyą zachodu. Cała literatura nasza, poczynając od XII do XVII włącznie stulecia, a więc teologia, poezya, historya, matematyka, prawo, medycyna dotąd domagają się naukowego zbadania. Czyż możliwa tego dokonać bez należytego przygotowania filologicznego, bez gruntownej nauki?... Trudno nawet wyobrazić sobie społeczeństwa, któreby odrzuciło całą jednę gałąź wiedzy, stanowiącą dotąd podstawę wykształcenia cywilizowanego świata.[1]) Ale dają się jeszcze słyszeć głosy, że co było do przyswojenia z nauk starożytnych, humanitarnych, to już sobie to przyswoiły nowoczesne społeczeństwa i teraz mogą greckę i łacinę wyrzucić na strych między rupiecie. Jest to równie logiczne, jak gdyby kto kanałami rozprowadził wodę dla użyznienia pól, a potem przeciął wszystkie do nich dopływy, sądząc, że mu nagromadzona w nich woda na szereg lat długich wystarczy. Jeżeli społeczeństwa europejskie uszlachetniły się pod wpływem humanizmu, to tylko dlatego, że nie szczędząc trudu, z każdem nowem pokoleniem wciąż z tego źródła ożywczego ideę piękna i wiedzę czerpały. Ale dziś pragnęlibyśmy posiąść wszystko bez trudu i dla usprawiedliwienia w oczach własnych umysłowego lenistwa, przywoływamy sofisteryą na pomoc, zapominając, że człowiek nie samym chlebem żyje, i że Europa, od starożytności odcięta, popaść może w takie same, jak wieki średnie zdziczenie i ciemnotę.

Z tego, co powiedzieliśmy wyżej, określa się jasno znaczenie języków nowożytnych. Tu więc możemy tylko wykazać szczegółowe ich grupy i wzajemne pokrewieństwo wykazać.

I. Język albański, którym starożytni Illiryjczycy mówili, spokrewniony blizko, według dawnych inskrypcyj, z narzeczem italskich Messapijczyków, znanym jest z obszerniejszych pomników dopiero od XVII wieku. Poprzerastał on wyrazami rumuńskiemi, słowiańskiemi, tureckiemi i nowogreckiemi tak dalece, że na 5,000 wyrazów zaledwie 400 wykazuje się jako szczepowi temu istotnie właściwych. Narzecza tureckiej Albanii dzielą się na dwie grupy: toskijską w południowej i gegijską w północnej Albanii. Należą do nich jeszcze dyalekty osad albańskich w Grecyi i południowych Włoszech.

---

[1]) Nie zapominajmy, co przy otwarciu Szkoły Głównej powiedział rektor jej, Józef Mianowski: „Tam sięga cywilizacya, dopókąd sięga grecki i łacina".

(Przyp. Red.).

II. Język celtycki obejmuje trzy wielkie grupy: a) właściwą celtycką, t. j. język, którym starożytni Gallowie na stałym lądzie Europy, szczególnie w dzisiejszej Francyi, Szwajcaryi i w północnych Włoszech mówili. Pozostało nam niewiele szczątków w nazwiskach i cytatach, przechowanych w autorach greckich i łacińskich, dalej w nielicznych inskrypcyach i na monetach. b) Brytański, albo brytyjski język, o którego najstarszej formie również mało wiemy, gdyż pozostały z niego tylko nazwiska i drobna ilość wyrazów, dochowanych w klasycznych autorach i w inskrypcyach starożytnej Brytanii. Dzielił się on na trzy odnogi, mianowicie: kymryjską, albo welsh, kornijską i bretońską, albo aremoryjską. Języki kymryjski i bretoński znamy od VIII, albo IX wieku; nieco młodszemi są najstarsze źródła języka kornijskiego, który wygasł na końcu XVIII, albo na początku XIX wieku, kiedy oba inne języki do dzisiaj jeszcze żyją. Językiem bretońskim mówiły nie Aremoricae civitates, o jakich Cezar wspomina, lecz Brytowie, którzy może już pod koniec IV wieku po Chr. z Brytanii do Gallii wywędrowali i tu stałe siedziby zajęli. c) Gelijska grupa dzieli się na irlandzką, szkocko-gelijską, albo gelijską w ściślejszem znaczeniu i Manx (na wyspie Man), wszystkie trzy do dziś żyjące. Dwa pierwsze języki tworzyły jeszcze w IX wieku, jak się zdaje, jednę całość. Najstarsze źródła językowe są staro gelijskie inskrypcye runiczne, które po części z połowy I tysiącolecia po Chr. pochodzą; literackie źródła języka irlandzkiego poczynają się w VIII wieku.

III. Język germański rozszczepił się na trzy główne odnogi, mianowicie: a) Język gotycki, najstarszy z germańskich, znany głównie z tłómaczenia Pisma św. przez wisygockiego biskupa Wulfilę (Ulfilasa), (311 do 383), wygasł razem z narodem Gotów. Jedynie resztki plemienia Ostrogotów w Krymie dochowały swój język aż do nowszych czasów, lecz przechowały się z niego do dzisiaj tylko drobne okruchy, gdyż nie więcej nad 60 wyrazów. b) Język nordyjski, którym mówiły germańskie ludy skandynawskiej północy, włączając w to Islandyą, Grenlandyą i wyspy Faröer, przedstawiał aż do panowania Wikingów (700—1050) w ogóle jednę całość. Od tego czasu począwszy, powstają w nim znaczne różnice, które po zupełnem zaprowadzeniu religii chrześciańskiej znamionują cztery dyalekty główne, stanowiące podstawę czterech języków literackich. Z nich zaś wykazywały zrazu bliższe pokrewieństwo pomiędzy sobą dyalekty islandzkie i norweskie, tworzące grupę tak zwaną zachodnio-nordyjską, i dyalekty szwedzki i duński, stanowiące grupę, która nosi nazwę wschodnio-nordyjskiej. Najstarszemi ich pomocnikami piśmiennemi są inskrypcye runiczne, pomiędzy któremi: szleswiskie i duńskie sięgają III i IV wieku. c) Język zachodnio-germański dzieli się znowu na następujące odnogi: α) Język anglo-saksoński (germańska podstawa dzisiejszego języka angielskiego), zwany także staro-angielskim, dzieli się na język angielski, saski i kentyjski. Od r. 1150 przybiera język ten ogólną nazwę angielskiego. β) Język fryzyjski, którym mówią do dzisiaj we Fryzyi i na przyległych wyspach. γ) Język dolno-niemiecki, albo dolno-saski, w najstarszej epoce zwany staro-dolno-niemieckim, albo staro-saskim; a od r.

1500 nowo-dolno-niemieckim, albo „Plattdeutsch“, rozpada się na liczne narzecza. δ) Język dolno-frankoński, albo niderlandzki, zwany od r. 1500 nowo-niderlandzkim, dzieli się obecnie na cztery odnogi: na język holenderski, flamandzki, brabancki i limburski. ε) Język górno-niemiecki, którego najstarszy pomnik sięga czasów pomiędzy 740—745, dzieli się na staro-, średnio- i nowo-niemiecki. Wcześnie już wykazują pomiędzy sobą znaczne różnice dyalekty jego: alemański, bawarski i górno-frankoński, który znowu rozszczepia się na wschodnio- reńsko- i średnio-frankońskie narzecze.

IV. Języki słowiańskie dzielą się na grupy: południową, wschodnią i na zachodnią. Do pierwszej należą: a) Język staro-bulgarski, dochowany w pomniku ze wszystkich słowiańskich języków w ogóle najstarszym, t. j. w tłómaczeniu Pisma św. z IX wieku i w różnych pismach liturgicznych. Odnoga serbsko-słowiańska obejmuje języki: serbski w ściślejszem rozumieniu, chorwacki i słowieński. Do drugiej: b) Język rosyjski, znany od XI wieku, dzieli się znowu na wielko-, biało- i małoruski, z których dwa pierwsze bliższe pokrewieństwo pomiędzy sobą wykazują. c) Grupa zachodnia dzieli się na: język czeski w ściślejszem pojęciu, którego najstarsze pomniki z X wieku pochodzą, morawski i słowacki. d) Język łużycki albo wendyński dzieli się na górno- i dolno-łużycki, który, ulegając bezwzględnemu naporowi giermanizacyjnemu, jaki ze wszech stron na niego naciera, tworzy dzisiaj na Łużycach nieznaczną tylko słowiańską wyspę językową w zalewie niemieckim. e) Język polski, którego osobnym odłamem jest język Kaszubów i do którego należał wygasły już dziś język połabski, posiada najstarsze pomniki piśmienne z XIV wieku (obacz: Język ojczysty, Literatura polska).

V. Języki lettońskie dzielą się na następujące odnogi: a) Język Prusów, wygasły już w XVII wieku. Pomniki jego drobne i niedostatecznie spisane stanowią głównie niemiecko-pruski słownik z XV wieku i tłómaczenie katechizmu z r. 1545 i 1561; b) łotyski, okazujący młodszy stopień rozwoju w brzmieniach i w formach, aniżeli bardzo blisko mu pokrewny litewski, rozpada się dzisiaj również na liczne, niezbadane jeszcze dokładniej narzecza. Najstarszym piśmiennym pomnikiem jego jest katechizm z r. 1586; c) litewski, do dzisiaj żyjący, posiada najstarszy pomnik z r. 1547 w postaci katechizmu, dzieli się zaś na wielką ilość dyalektów lokalnych, niedostatecznie do dzisiaj zbadanych.

Pierwszy na język litewski zwrócił u nas uwagę Aleksander Gwagnin, włoch, w swej Sarmatiae Europeae descriptio, wydanej w r. 1578, a następnie przełożonej na polski przez Marcina Paszkowskiego w r. 1611, w Krakowie. Przynajmniej podaje tekst litewski Modlitwy Pańskiej na dowód, iż „mową swą Żmudź z Litwą, z Łotwą y Inflantczykami, niemal się we wszystkiem zgadza“ (Opisanie Ziemie Żmudzkiey, str. 30). Dalej wszakże nie idzie. O wiele więcej pod względem językowym zrobili Jezuici: dla celów religijnych uczyli się języka litewskiego, a jeden z ich Zgromadzenia, o. Kon-

stanty Szyrwid, ułożył nawet jego słownik, oraz wygłaszał po litewsku kazania i układał pieśni nabożne; wreszcie w r. 1737 jakiś bezimienny Jezuita ułożył nowy słownik, uzupełniając Szyrwida. Ale potem znów następuje przerwa niemal wiekowa w pracach nad językiem litewskim. Popadł on w zupełne zaniedbanie i lekceważenie; zaledwie w r. 1823 pomyślano na nowo o jego uprawie. Pod tym względem położyli wielkie zasługi: Kajetan Niezabitowski, autor Elementarza litewskiego, wydanego w Wilnie i ks. K. Kossakowski, który opracował Gramatykę języka żmudzkiego (tamże, 1832). Czyniło to zadość praktycznej potrzebie nauczania języka, ale dalekiem było od postawienia kwestyi na gruncie naukowego językoznawstwa. Podobnie mając na oku potrzeby religijne Litwinów, żyjących w Królestwie pruskiem, układali gramatyki litewskie Niemcy: Klein, Mielcke i Ruhig; wreszcie w uniwersytecie królewieckim utworzono katedrę tego języka. Na jego wszakże wielkie pod względem lingwistycznym znaczenie pierwszy dopiero wykazał Franciszek Bopp w swej: Vergleichende Grammatik (Królewiec, 1833), w której z językami: sanskryckim, zendskim, greckim, łacińskim, staro słowiańskim i gockim, zestawił i litewski, jako ostatnie ogniwo pierwotnych języków aryjskich. Odtąd litewszczyzna zdobyła w świecie naukowym należne jej znaczenie. W r. 1843 Fryderyk Kurschat, docent języka litewskiego na uniwersytecie królewieckim, wydał: Beiträge zur Kunde der littauischen Sprache, Nesselmann: Słownik litewsko-niemiecki; protestanci zaś przekład Biblii, dokonany przez Chylińskiego w Londynie. Wreszcie badania lingwistyczne Schleichera, prowadzone w kierunku wskazanym przez Boppa, przyczyniły się znacznie do wyjaśnienia właściwości języka litewskiego.

Wobec naukowych zdobyczy, dokonanych na tem polu przez Niemców, dziwnie uderza zupełny brak w tym kierunku studyów uczonych polskich, których język litewski więcej niż Niemców obchodzić powinien. Wprawdzie liczny poczet pisarzów, z Maciejem Stryjkowskim i Janem Łasickim na czele, zajmował się lub zajmuje mitologią, archeologią, dziejami, literaturą ludową, przysłowiami, opisem różnych zabytków, oraz obyczajów i zwyczajów Litwinów: badania wszakże językowe usunięto całkiem na stronę. Wyjątek stanowi rozprawa: „Znaczenie języka litewskiego pod względem naukowym“ przez K. A. K., drukowana w Piśmie zbiorowem Wileńskiem (1859), oraz prace Stanisława Mikuckiego, ale nadto nie więcej. Jest to właśnie skutek lekceważenia studyów klasycznych, które jedynie dają podstawę do badań lingwistycznych.

Literatura: Steinthal H.: „Charakteristik der hauptsächlisten Typen des Sprachbaues“. Berlin, 1860.—Schleicher A.: „Grammatik der indogermanischen Sprachen“ 2 wyd. Weimar, 1866.—Müller M.: „Vorlesungen über die Wissenschaft der Sprache“ 2 wyd. Lipsk, 1886 —Fick F. C. A.: „Wörterbuch der indogermanischen Grundsprache“ Getynga, 1868, „Worterbuch der indogermanischen Sprachen“, 2 wyd Getynga, 1871 „Die ehemalige Spracheinheit der Indogermanen Europas“. Getynga, 1873.— Grimm J. „Geschichte der deutschen Sprache“, 3 wyd. Lipsk, 1868.—Benfey Th.: „Geschichte der Sprachwissenschaft“. Monachium, 1869.—Ascoli G. I: „Lezioni di Fonologia comparata“, Turyn, 1870.—Schmidt J.: „Zur Geschichte der indogermanischen Vocalismus“. Weimar, 1871.—Pott A. F.: „Etymologische Forsehungen“. Detmold, 1871, „Wurzelwörterbuch der indogermanischen Sprachen“. Detmold, 1870.—Müller F.: „Allgemeine Ethnographie“. Wiedeń, 1873. -Peschel O.: „Völkerkunde“. Lipsk, 1874.—Hehn V.:

„Culturpflanzen und Hausthiere“, 2 wyd. Berlin, 1874.—Förstemann E.: „Geschichte der deutschen Sprachstammes, Nordhausen“, 1874.—Hovelacque A.: „La linguistique“. Paryż, 1876.—Pictet A.: „Les origines indo-européennes ou les Aryas primitifs“. Paryż. 1877.—Pezzi D.: „Glottologia aria recentissima“. Turyn, 1877.—Poesche Th.: „Die Arier“. Jena. 1878.—Bréal M.: „Mélanges de mythologie et de linguistique“. Paryż, 1878.—Saussure F. de: „Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes“. Lipsk, 1879.—Sayce A. H.: „Introduction to the science of language“. Londyn, 1880.—Delbrück B.: „Einleitung in das Sprachstudium“. Lipsk, 1880.—Schrader O.: „Sprachvergleichung und Urgeschichte“. Jena, 1883.—Brugmann K. i Delbrück B.: „Grundriss der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen“, 2 wyd. Strasburg, 1897.—Miklosich F.: „Vergleichende Grammatik der slavischen Sprachen“. Wiedeń, 1879, w 4 tomach, tegoż: „Etymologisches Wörterbuch der slavischen Sprachen“. Wiedeń, 1886.—Małecki A.: „Gramatyka historyczno-porównawcza języka polskiego“. Lwów, 1879, w 2 tomach.—Krek G.: „Einleitung in die slavische Literaturgeschichte“. Grodysko, 1887.

Stanisław Drzażdżyński.

Język hebrajski. Rasa biała, nie licząc przeddziejowych w niej ludów i allofylów, składa się z dwóch głównie szczepów: semickiego i aryjskiego. Rozwój kulturowy tej rasy stanowi właśnie to, co my dotychczas dziejami powszechnemi zwiemy.

Przez nieznany dotychczas zbieg wypadków przeddziejowych kultura rasy białej poczęła się rozwijać w dwóch niezależnych od siebie ogniskach, leżących obecnie na krańcach wschodnich i południowych pierwotnej ojczyzny, a właściwie zamieszkania. lub nawet sfery wpływów tej rasy. Jedno z tych ognisk znajdowało się nad brzegami łączących się z sobą rzek Tygrysu i Eufratesu; drugie zaś w dolinie Nilu. Również niezbadane jeszcze, a więc nieznane okoliczności przeddziejowe, wyniosły w obu wymienionych ogniskach kultury na przedstawicieli rasy białej — Semitów. A toli, jak to wnosić możemy ze szczątków pierwotnego ich piśmiennictwa, a mianowicie języka tych szczątków i ich treści, a nadto i z innych jeszcze danych dziejowych, ci semici w obu tych ogniskach ulegli byli, a zwłaszcza nad Nilem w Egipcie, znacznej domieszce przedstawicieli innych ras, po za tą sferą żyjących i działających, chociaż tego ich istnienia i działania żadne nie doszły do nas ślady i pomniki, z wyjątkiem jednych Akkadów, czy też, jak chcą niektórzy badacze, Sumirów, pierwotnych współmieszkańców z Semitami Mezapotamii dolnej. W taki sposób szczep semicki, wyprzedzając aryjski pod względem czasu w kulturze, stanął na czele rasy białej w pochodzie jej cywilizacyjnym, stanowiącym dzieje. Stanąwszy zaś na czele, naturalnie mowę swą podniósł do znaczenia jedynego, w pewnym okresie czasu, organu myśli dziejowej, jedynego wyrazu umysłowości ludzkiej w ogóle. Okres zaś ten ciągnął się co najmniej od czterech do trzech tysięcy lat, to jest od początków czasów historycznych do czasów wystąpienia na widownią dziejową z czynami i mową Greków, Persów i Rzymian, pierwszych owych przedstawicieli Aryów.

Lecz szczep semicki, również jak i aryjski, nie jest w swym składzie jednolitym. Stanowią go, jak i aryjski, rozmaite plemiona i ludy, które również, jak w czasach późniejszych i aryjskie, na widowni dziejowej występowały po kolei i w powszechnym pochodzie cywilizacyjnym jedne drugie zmieniały i zastępo-

wały. Najwcześniej wystąpili nad Nilem Egipcyanie, jeśli ich jeszcze do Semitów ośmielimy się choć w części zaliczyć, następnie w Mezopotamii Babilończycy i Assyryjczycy, dalej w Azyi Przedniej: Fenicyanie, Żydzi, Syryjczykowie; nakoniec, po długiej przerwie i już na zajętej przez Aryów widowni, Arabowie.

Wszystkie te ludy mówiły odrębnemi językami, chociaż te języki, z wyjątkiem wszakże, dla wielkiej różnorodności spotykanych w nim pierwiastków, egipskiego, stanowią w skutek wspólnego pochodzenia i wielkiego do siebie zbliżenia w budowie i materyale jednę, wielką rodzinę, nie mającą odpowiedniej sobie w aryjskich, wziętych razem. Języki bowiem aryjskie, rozważane na wzór semickich, jako jedna całość, takiej rodziny nie tworzą i zaledwo w nich pojedyńcze grupy języków, naprzykład germańskich, romańskich, słowiańskich, możemy nazwać rodzinami, odpowiadającemi rodzinie semickich.

Podczas przodowania swojego rasie białej szczep semicki znaczne zajmował przestrzenie na widowni dziejów starożytnych. Jako niejednolity, rozpadał się na gałęzie, te zaś gałęzie dopiero na ludy. Podobnie więc, jak i same ludy, i mowa tych ludów stanowiła w jednej rodzinie gałęzie różne. Takich gałęzi głównie jest dwie: północna i południowa. Gałąź północna rozpada się na dwie grupy: assyryjsko-aramejską i kanaańską. Grupa pierwsza zawarła języki: assyryjski (właściwie babilono-assyryjski, nareszcie chaldejski) i aramejski, którym żydzi poczęli mówić w swej pierwotnej ojczyźnie po wyjściu z użycia hebrajskiego (zwano go jeszcze, zwłaszcza w czasach późniejszych, syryjskim); i grupa druga—fenicki, moabicki, samarytański i—hebrajski. Również, jak różne było znaczenie w dziejach rozmaitych ludów semickich, tak też różne znaczenie mają w dziejach i ich języki. Znaczenie danego języka zależy od znaczenia pomników piśmiennictwa w tym języku przechowywanych. Od lat kilkudziesięciu odnajdywane pomniki piśmiennictwa assyryjskiego (kroniki, napisy polityczne, szczątki epopei kosmicznej, pieśni, zaklęcia, zbiory wiadomości naukowych, różne dokumenta urzędowe, listy etc.) pozwalają wnioskować, że nietylko w skutek wielkiej ilości samych pomników i ich starożytności, przewyższającej starożytność wszelkich innych, znanych dotychczas pomników językowych semickich, ale nawet i ze względu treści zajmą z czasem naczelne miejsce w piśmiennictwie semickiem w ogóle. Język syryjski głównie jest znany z dzieł treści religijnej, pochodzących z kilku pierwszych wieków ery naszej. Języki fenicki i moabicki znane są tylko z napisów pamiątkowych: pierwszy, włączywszy do nich i kartagińskie, z kilkudziesięciu, drugi—z jednego (napis pamiątkowy króla Meszy); samarytański—ze szczątków księgi religijnej, wreszcie hebrajski—z piśmiennictwa, którego zabytki aczkolwiek wielce uszkodzone i zebrane w jednę całość w czasach, kiedy sam język począł wychodzić z ogólnego użycia w samym narodzie żydowskim, świadczą o wspaniałym stanie i rozwoju samego piśmiennictwa w dobie jego największego rozkwitu.

Nie dość wszelako na tem. Na początku ery naszej, w skutek powstania i rozpowszechniania się Chrystyanizmu, którego księgi, pisane po grecku, a znane pod nazwą Nowego Testamentu, znalazły dziejową podstawę w owych pozostałościach piśmiennictwa hebrajskiego, nazwanych wówczas Starym Testamentem, te pozostałości otrzymują niespodziewanie nowe i od poprzedniego zupełnie inne znaczenie. Oba Testamenta stają się Księgą świętą Chrystyanizmu, nare-

szcie Księgą wyłączną (Biblią) i jedyną ówczesnego aryjskiego świata dziejowego. Powoli w nim wyciska ta Księga z życia umysłowego poprzednie piśmiennictwo greckie i rzymskie, a na powstającem nowem, wytłacza swe znamię duchowe i wyobraźniowe. Następnie przechodzi i do innych ludów aryjskich, w miarę tego, jak ludy te występują po kolei na widownią dziejową i wśród tych innych ludów dokonywa tego z ich podaniami narodowemi, czego dokonała wśród Greków i Rzymian, z ich piśmiennictwem, to jest: usuwa je, niszczy lub zagłusza. Nakoniec, jako Księga jedyna i dla tych ludów, rozpoczyna ich wychowanie i dotychczas je prowadzi. W skutek właśnie tego znaczenia nowego, jakie Chrystyanizm nadaje starożytnym pozostałościom piśmiennictwa hebrajskiego, język hebrajski, jako język tego piśmiennictwa, także otrzymuje nowe, odpowiednie znaczenie. Stawszy się językiem Starego Testamentu, prowadzącym jedynie do dokładnego rozumienia połowy, i to zasadniczej, Księgi św. Chrystyanizmu, staje się on sam świętym w nowej tej religii i, jako taki, wkracza z Azyi przedniej, swej kolebki, do Europy. I chociaż, w skutek nieznajomości tego języka, w odpowiednim wypadku zastępuje go grecki lub łaciński w rytuale przy obrzędach chrześciańskich, to okoliczność ta nic nie wpływa na przyznawany mu charakter. I w tej nowej roli, wypływającej z Chrystyanizmu i związanej z jego istnieniem, przedziera się on w skutek odkryć geograficznych, znamionujących czasy nowożytne, z Europy za krańce świata starego: do obu Ameryk, do Oceanii, Afryki środkowej i południowej, Azyi środkowej, południowej i wschodniej. Zresztą, niezależnie od tej nowej roli swej, w XIX stuleciu odegrał jeszcze język hebrajski ważną, choć przygodną, naukową, przy odczytywaniu w pierwszej jego połowie hieroglifów egipskich, w drugiej — pisma klinowego asyryjskiego; dostarczył bowiem klucza do tego odczytywania.

Tak więc język hebrajski należy do rodziny języków semickich, jak cała rodzina ta, stoi na trzecim stopniu, czyli w trzecim znajduje się stanie rozwoju języków; to go oddala od większości języków, stanowiących mowę ludzi, zamieszkałych na kuli ziemskiej, a zbliża do języków aryjskich. Lecz właśnie to samo, co go zbliża, zarazem go i oddala. Język hebrajski, jako podlegający odmianom, posiada, jak języki aryjskie, gramatykę, lecz ponieważ te odmiany odbywają się w inny, niż w aryjskich, sposób, więc ta właśnie gramatyka od aryjskich go oddala. Przytem, ponieważ ludy semickie wcześniej, niż aryjskie, pokazały się na widowni dziejowej, ponieważ na niej zajęły ściśle określony obszar, który dopiero na nich zdobywać z czasem miały aryjskie, co wszystko razem świadczy o odrębnem pochodzeniu etnicznem, o odrębnym przebiegu i w innych częściach świata starego doby przeddziejowej; przeto i pierwiastki w ich językach są różne od pierwiastków w językach aryjskich, a również i sposoby graficzne oznaczania głosek pojedyńczych, tworzących te pierwiastki, czyli abecadło. Tak więc różnica pomiędzy językami aryjskimi i hebrajskim polega na różności pierwiastków, podlegających innemu, niż w aryjskich, sposobowi traktowania tych pierwiastków gramatycznemu.

Najpierwej w językach semickich, a stąd i w hebrajskim zwraca na siebie uwagę ta okoliczność, że po większej części pierwiastki wszystkie są złożone z trzech głosek, że te głoski są współgłoskami, że przy wszystkich odmianach

pozostają one bez zmiany, to jest nie przechodzą w inne; że przy przechodzeniu tych pierwiastków w inne części mowy, czyli stawaniu się rozmaitemi coraz nowemi częściami mowy, oraz przy odmianach właściwych każdej części mowy, wszystkie zmiany dokonywają w nich samogłoski, które, pomimo ich tak doniosłego znaczenia, nie uwzględniły się w piśmie na równi ze współgłoskami w czasach zaś, gdy język hebrajski wyszedł z użycia i stał się martwym, były dopisywane pod spółgłoskami niby dodatki podrzędne. Ta manipulacya ze samogłoskami, wytwarzając z jednego pierwiastku różne części mowy, a następnie i odmiany każdej z nich właściwe, stanowi właśnie istotę gramatyki hebrajskiej i nadaje językowi charakter jakiegoś mechanizmu. I tak, weźmiemy dla przykładu pierwiastek, złożony z trzech spółgłosek **r b d** (czytać należy z prawej ku lewej stronie). Jako słowo, oznacza on kilkanaście czynności, które w stosownym układzie wyraża rozwój tego pierwiastku w historyi języka, a przytem ducha języka w ogóle. Pierwsze znaczenie jego jest: wiązał (główną formą w słowie jest osoba trzecia liczby pojedyńczej czasu przeszłego), łączył jedno z drugim, zbierał do kupy, ustawiał w porządku. Zastosowane do głównego przedmiotu zajęć w życiu pierwotnem ludów, do pasterstwa, oznacza dalej: prowadził w porządku, pędził, pędził trzodę, pasł trzodę, był pasterzem; przenośnie: był wodzem narodu, rozkazywał, rządził; ponieważ pasterz idzie za trzodą, więc następnie oznacza: iść za czem, postępować, znajdować się w tyle; ponieważ znajdujący się w tyle może śledzić kogo, w celu szkodzenia komu, więc jeszcze oznacza: prześladował, urządzał zasadzki. Nakoniec, ponieważ przy wszystkich tych czynnościach należy się posługiwać głosem lub mową, a mowa jest łączeniem z sobą dźwięków i wyrazów, przeto ten pierwiastek oznacza jeszcze: wypowiedział, mówił. Jako rzeczownik, oznacza: przedewszystkiem to, na czem pasają trzodę, a więc pastwisko; ponieważ pasają na przestrzeni odkrytej, obszernej, pustej, więc dalej oznacza: strona, okolica, kraj, pustynia. Dalej, ponieważ z pastwiska przepędzają trzodę do zagrody, a nawet takie zagrody mogą znajdować się na pastwisku, przeto oznacza jeszcze: zagroda, chlew, owczarnia. A nadto, ponieważ czółna po wodzie płyną niby stada po błoniach lub polach, przeto przez zastosowanie **r b d** oznacza jeszcze czółna. Ze znaczenia tego pierwiastku jako słowa: prześladował, wypływa jego znaczenie, jako rzeczownika: zguba, koniec, śmierć. Ze znaczenia zaś: znajdował się w tyle — część tylna świątyni, główna, przybytek. Nakoniec ze znaczenia: rozkazywał, mówił: mowa, słowo, obietnica, polecenie, wyrzeczenie przez bóstwo, wyrocznia, rada, zdanie, rozkaz; zresztą to, o czem mowa, coś jakaś okoliczność, wypadek, zdarzenie, sprawa, podstawa sprawy, sposób wykonania, przyczyna. Te wszystkie, a tak różne między sobą znaczenia tego pierwiastku, zarówno występującego w charakterze słowa, jak i rzeczownika, wypływają z rozwoju samej myśli i zastosowywania pierwotnego znaczenia tego pierwiastku do wszelkich zjawisk życiowych, podchodzących wszelako pod pewną kategoryą pojęć. Inne znaczenia, a również rozmaite, nadają pierwiastkom, występującym w charakterze słowa, jego konjugacye. Konjugacye w rodzinie języków semickich tem się zasadniczo różnią od konjugnacyj w aryjskich, że, odmieniając samo słowo, odmieniają i znaczenie jego, oraz że każde słowo może przejść przez te konjugacye. Takich konjugacyj w języku hebrajskim jest 5

(w innych semickich liczba ich dochodzi do kilkunastu), które z formami biernemi, w dwóch z nich osobnemi, tworzą właściwie 7.

Pierwsza, zwana *Kal* (prosta, łatwa), wyraża pierwotne lub główne znaczenie pierwiastku. W niej pierwiastek występuje w swej prostej, czystej formie, bez żadnych spółgłoskowych dodatków, a więc, jako trzy spółgłoski. Wszystkie znaczenia pierwiastku **r b d**, jako słowa, były podane w *Kal*. Urabia się ta forma przez podpisywanie właściwych znaków samogłoskowych.

Druga, zwana *Nifal*, nadaje słowu, odmienianemu w *Kal*, znaczenie zwrotne. Powstaje zaś przez dodanie do pierwiastku spółgłoski **n**. Naprzykład: **t p s z**—sądził, **t p s z n**—skarżył się lub bronił się w sądzie; **r m s z**—pilnował, **r m s z n**—strzegł się. Zresztą *Nifal* służy jako strona bierna w *Kal*; naprz: **c h s z m**—namaścił, **c h s z m n**—był namaszczony.

Trzecia, zwana *Pihel*, nadaje słowu w *Kal* znaczenie lub zastosowanie specyalne. Powstaje przez podwojenie spółgłoski drugiej w pierwiastku; np. **k l h**—szedł, **k l l h**—szedł w pochodzie; **r p s**—liczyć, **r p p s**—opowiadać; **c h l s z**—posyłać, **c h l l s z**—żegnać, rozstawać się. Stronę bierną w tej konjugacyi przedstawia *Puhal*, w której samogłoski **i i e** w *Pihel* zastępują **a i u**. Naprzykład: **d q p** w *Kal*—odwiedził, **d q q p** (*piqqed*) w *Pihel*—zwiedził, zbadał, w *Puhal* (*puqqad*)—był zbadany.

Czwarta, zwana *Hifil*, wyraża zmuszenie do czynności, oznaczanej w *Kal*, powstaje przez dodanie do pierwiastku **h** na początku (z podpisanym znakiem samogłoskowym, oznaczającym **i** lub **e**), a po drugiej spółgłosce **j**; naprzykład: **s z b l** w *Kal* oznacza ubrał się, w *Hifil* (*hilebisz*)—rozkazał ubrać się; **m w q** w *Kal*—powstał, w *Hifil* (*heqim*)—kazał powstać. Stronę bierną w *Hifil* przedstawia *Hofal*, tworzący się przez zamianę znaku samogłoskowego **i** na **o** pod **h** dodawanym na początku, oraz wyrzucenie postawionego w *Hifil* po drugiej spółgłosce, f—i, naprzykład: **b w s z**—w *Kal*—powrócił, w *Hifil* (*heszib*)—kazał powrócić, przyprowadzić, w *Hofal* (*hoszab*)—był przyprowadzony.

Piąta, zwana *Hithpahel*, wykazuje czynność oznaczoną w *Pihel*, zwróconą na sam przedmiot działający; powstaje zaś przez dodanie do *Pihelu* na początku **h i th** z podpisanym pod **h** znakiem samogłoskowym **i** i zamianą podpisanego pod pierwszą w nim spółgłoską znaku samogłoskowego **i** na **a**; naprzykład: pierwiastek **h s k** w *Pihelu*, **h s s k**, oznaczający przykrył, w *Hithpahelu* (*hithkssh*)—będzie wyrażał czynność, zwróconą na siebie, a więc—przykrył się, osłonił się, lub pierwiastek **s z d q**, w *Pihelu* **s z d d q** (*qiddesz*), oznaczający poświęcił, w *Hithpahelu* (*hithqaddesz*) będzie oznaczał: poświęcił sam siebie.

Nie **m n i e j** i inne właściwości konjugacyj semickich różnią je od aryjskich. Trybów mają tylko trzy: oznajmujący, bezokoliczny i rozkazujący. Czasów tylko dwa: przeszły i przyszły. A przytem każdy z tych czasów może zmienić swe znaczenie na inny przez przyjęcie pewnego przyrostka na początku (*Vav conversivum*); np. przyszły staje przeszłym, przeszły—przyszłym. Imiesłowów dwa: czynny i bierny, oba czasu teraźniejszego. Przeto czas teraźniejszy w trybie oznajmującym zastępują imiesłowy z odpowiedniemi zaimkami. Zaimki przy odmianie czasu przeszłego stoją na końcu słowa czasu przyszłego na początku, ale zawsze w charakterze przyrostków. Nakoniec, język hebrajski nie posiada słowa **b y ć**, które tak wielkie ma znaczenie w konjugacyi aryjskiej. Wynika z tego

pewna zwięzłość, ale zarazem niejasność i niedokładność w mowie. Traktowanie rzeczowników też się różni. Właściwych przypadków niema. Zastępują je przyimki. Ale jest tak zwany *stratus constructus*, w którym staje rzeczownik, jeśli przy nim się znajduje drugi, który, w skutek swej zależności od pierwszego, postawilibyśmy w językach aryjskich w przypadku drugim; np. bohaterowie—*gibborim*, jeżeli chcemy dodać Babilonu, więc nie rzeczownik Babilon ulegnie odmianie, Babilon-u, lecz bohaterowie, i będzie: *gibborej bavel*; oczy—*ejnaim*, oczy króla—*ejnej melech*. Jak przy słowach zaimki osobiste przechodzą w przyrostki, tak przy rzeczownikach dzierżawcze. W zaimkach uderza nadto brak zwrotnych: s i ę, s i e b i e; zastępują je rzeczowniki: *nefesz*—dusza, *leb*—serce, *qereb*—wnętrzności; np. *theannu es nafszosejchem*—umartwiajcie duszę waszą, zamiast umartwiajcie się. W innych częściach mowy: przysłówkach, przyimkach, a nawet wykrzyknikach i spójnikach powstał zupełnie widoczny ślad pochodzenia od pierwiastków, oznaczających rzeczowniki i słowa. Również jak przy słowach i rzeczownikach, tak też i przy tych częściach mowy zaimki przechodzą w przyrostki. Naprzykład przy przyimkach: *l* przyimek oznacza d l a, więc d l a c i e b i e będzie *leko*, w czem *ko* zastępuje w skróceniu *akkoh*—t y; *b* oznacza *w*, więc *beko* będzie w t o b i e; *neged*—przed; *negddij*—przedemną; w czem *ij* zastępuje pierwszą osobę, *anij* w skróceniu; *im*—z, *immij*—z e m n ą. Przy przysłówku *ej*—gdzie? przyrostek powstały z zaimka on (*hu*) zastępuje poniekąd słowo b y ć; np. *ajjo*, g d z i e o n (j e s t)? c z y j e s t? Niechybnie w tem tak szerokiem i rozmaitem używaniu zaimków w charakterze przyrostków pozostał ślad pierwotnego stanu języka, gdy był on przyczepkowym, lub zresztą ślad wielkich wpływów na języki semickie języków przyczepkowych, któremi mówili sąsiedzi.

Ze wszystkich części mowy jedynie spójnik wyraża pracę myśli nad materyałem językowym, jedynie on przedstawia w mowie to, czego człowiek nie spostrzega zewnątrz siebie lub w sobie, jako przedmioty lub zjawiska, tylko łączy, jednoczy w jedno, niby spaja wymotywane temi zjawiskami luźne pojęcia. Bez spójnika mowa ludzka to szereg zdań równorzędnych. Spójniki więc tworzą okresy. Okresy, to dopiero sąd człowieka o rzeczach, rozumowanie jego o zjawiskach, wnioski z tego rozumowania przez niego wyprowadzane. Język hebrajski w porównaniu z jakimkolwiek bądź aryjskim pod względem spójników, okaże się bardzo ubogim. To ubóstwo uwydatnia się zwłaszcza w składni tego języka. Ponieważ wszystko to, co człowiek wygłasza w swej mowie, może być albo opowiadaniem, albo rozumowaniem, a na to, żeby ono stało się jednem lub drugiem wpływa składnia; przeto składnia, również jak i etymologia dostarcza podstaw do odróżniania jednego języka od drugiego, a następnie do podziału języków pod względem składniowym, czyli syntaktycznym. Taki podział na podstawie składni wykazuje nam dwie grupy języków, które nazwać możemy, stosownie do znamion mowy, bądź to o p o w i a d a n i o w e m i, bądź też r o z u m o w a n e m i. Język hebrajski przy takim podziale, w skutek swojej składni, należy do grupy pierwszej, więc jest o p o w i a d a n i o w y m.

Wszystkie właściwości danego języka, razem wzięte, a wypływające z jego etymologii i składni, stanowią o jego znaczeniu wychowawczem. Znaczenie wychowawcze języka hebrajskiego polega na tem: ponieważ rozumienie należyte jakiego-

kolwiek bądź przedmiotu wymaga porównania go z drugim, możebnie zbliżonym, żeby wspólne cechy dały się ująć, lecz zarazem i różnym, żeby właściwości jego specyalne bardziej przy zestawieniu mogły się uwydatnić; przeto znajomość dokładna języków aryjskich jedynie tylko się osiąga przez porównanie ich gramatycznego ustroju z językami semickiemi. Wśród tych zaś ostatnich najbardziej dotychczas dostępnym dla wielu przyczyn jest język hebrajski. Znaczenie atoli wychowawcze każdego języka bywa dwojakie: indywidualne, jeżeli ogranicza się tylko wpływem na jednostkę, i powszechnym, jeżeli obejmuje cały ogół. To udokładnienie rozumienia języków aryjskich przez zestawienie z językiem hebrajskim możemy nazwać znaczeniem jego wychowawczem tylko indywidualnem. Rola dziejowa wszelako języka hebrajskiego zapewniła mu nadto znaczenie wychowawcze powszechne. Uwydatniało się ono dotychczas w tem zjawisku, że podnoszenie się lub zniżanie studyów nad tym językiem znamionowało zwykle podnoszenie się lub zniżanie poziomu naukowego w ogóle.

Ze wszystkich języków, którymi mówili ludzie od początku czasów dziejowych, a których ślady przechowały się w pomnikach piśmiennych, trzy tylko, wyszedłszy z użycia codziennego, to jest stawszy się martwemi, istniały jeszcze w piśmiennictwie, będąc powoływane do życia przez uczonych; nad trzema tylko odbywały się studya, które wytworzyły z czasem dzieje tych języków martwych. Temi trzema są: sanskrycki, hebrajski i łaciński (grecki, o którym może przyjść tu na myśl, w takiem znaczeniu nigdy nie umierał). I aczkolwiek dzieje tych trzech języków toczyły się samodzielnie, pewna między niemi analogia odnajdywać się daje. Na to ich życie wpływały przeważnie względy religijne (na łaciński przytem polityczno-administracyjne); przechodziły owe dzieje te same, co z natury rzeczy wypływało, okresy: gramatyczny, słownikarski i nakoniec w skutek postępu w ogóle językoznawstwa i odkryć w nim dokonanych, porównawczy. Przytem, przynajmniej dla hebrajskiego i łaciny, studya nad niemi naukowe poprzedziła doba sztucznego ich życia, jaką była dla pierwszego—powstawanie Talmudu, dla drugiego—synody i sobory religijne z wynikającemi z nich utworami piśmiennymi. A nadto, już wyłącznie dla hebrajskiego, w skutek grafiki tego języka, jako wstęp do okresu gramatycznego, w jego dziejach z konieczności powstał okres utrwalenia w niej brzmień samogłoskowych za pomocą odrębnych, już pod spółgłoskami podpisywanych znaków, zwany okresem m a s s o r e t y c z n y m.

Doba sztucznego życia dla języka hebrajskiego, czyli doba powstawania Talmudu, ciągnęła się od początków naszej ery do wieku VII, to jest, do ostatecznego zredagowania tych ksiąg. Po zredagowaniu Talmudu wynikła konieczność zabezpieczenia na przyszłość możebności odczytywania rękopisów hebrajskich przez uzupełnienie grafiki dotychczasowej. Zajęli się tem, tak nazwani m a s s o r e t y c y. Ponieważ dokonywali tego na podstawie podań, jak należy wymawiać w wyrazach samogłoski, dotychczas domyślne w pisowni, przeto nazwę swą otrzymali od słowa r s m, oznaczającego po chaldejsku: p o d a w a ć, p r z e k a z y w a ć. Wstępny ten okres trwał do wieku X, w którym ułożenie pierwszego zarysu gramatyki hebrajskiej przez Saadiego (um. 942) otworzyło okres gramatyczny. W wieku XI i XII, w czasach rozkwitu kultury arabskiej w Europie, nad gramatyką hebrajską pracowali głównie żydzi: Juda Chiug (około

1040), Jona ben Gannach (ok. 1120), znany jeszcze pod arabską nazwą Abulwalid, Szelomoh ben Izaak (um. 1105), przezwany Raszi, nakoniec rodzina Kimchi, ojciec Józef (ok. 1160) i dwaj synowie: Mojżesz (ok. 1190) i Dawid. W pracach tego ostatniego okres gramatyczny zlewa się ze słownikarskim. Po zniknięciu kultury arabskiej ogólny zastój w umysłowem życiu na Zachodzie Europy odbił się i na studyach nad hebrajszczyzną. W wieku XV Eliasz Lewita (1469—1549) wznawia zaniedbane przez czas tak długi. Nowy zwrót w umysłach nowe siły wprowadza na ich pole. W hebrajszczyźnie szukać poczęto podstaw dla wierzeń chrześciańskich. Przodują w tym zwrocie Pagninus, włoch (1471—1541) i Reuchlin, niemiec (1462—1522). Ten ostatni w dziele, noszącym skromny tytuł: „De rudimentis hebraicis“ (1506) pierwszy pomyślnie uporządkował według systematu, przyjętego przy nauczaniu innych języków, materyał gramatyczny, obrobiony przez uczonych gramatyków żydowskich. Hebraiści z tego okresu w gramatyce wyszukują i systematyzują głównie pierwiastki słów, badają pochodzenie od nich wyrazów, przemiany samogłosek. W słownictwie zajmuje ich wyłącznie znaczenie wyrazów, nadawane im przez hebraistów żydowskich. Ponieważ jedyną podstawą znajomości języka stanowią zabytki piśmiennictwa, przeto pomnikowemi działami tego okresu pozostają: Wykazy systematyczne wszystkich wyrazów (Concordantiae), użytych w tych zabytkach. Dwa takie, głównie znane, są Jana Buxtorfa ojca i Maryusza a Colasio. Wydanie pierwszego (1632) uzupełnił syn autora, także Jan, wykazem chaldejskim. Jako praktyczne zastosowanie wskrzeszonego zainteresowania się językiem hebrajskim było tłómaczenie zabytków piśmiennictwa na wszystkie języki europejskie, a nadto wprowadzenie wykładów hebrajszczyzny prawie do wszystkich uniwersytetów. Szkoła Reuchlina dostarczała profesorów na katedry języka hebrajskiego. W tym wyłącznym kierunku ciągnęły się studya nad hebrajszczyzną do XVIII stulecia. W niem poznanie innych języków semickich, a zwłaszcza w XIX odkrycie egipskiego i assyryjskiego, do których język hebrajski był kluczem, na nowę drogę wprowadziły badania hebrajszczyzny, zwłaszcza, że do niej była zastosowana metoda i doświadczenie nabyte w językoznawstwie w ogóle. Nastąpił więc okres porównawczy. W XVIII zwrót ten przedstawia Holender, Albert Szultens; w XIX—szeregi hebraistów w związku z egiptologami i assyrologami W każdym razie jeszcze dotychczas pomnikowemi dziełami pozostają ze środka XIX pochodzące gramatyki Ewalda i Gezeniusza, tego drugiego: Thesaurus philologicus criticus linguae hebraeae et chaldaeae, nakoniec Renana: Histoire générale et système comparé des langues sémitiques. Na nowe, które przez zastosowanie i wprowadzenie do hebrajszczyzny ostatnich odkryć w assyrologii spowodowałyby usunięcie na drugi plan wymienionych dzieł Gezeniusza i Renana, jeszcze czekamy.

Studya nad hebrajszczyzną odbijają się i u nas, aczkolwiek nierównomiernie, zwłaszcza w czasach ostatnich. Współcześnie z prowadzeniem języka hebrajskiego do uniwersytetów zagranicznych wprowadzonym on został i do Akademii krakowskiej. Pierwszym profesorem tego języka w Polsce był Leonard Dawid; po nim wykładali: Jan von der Campen, holender; Franciszek Stankar, Włoch; Jerzy Liban, Szlązak. Wprowadzenie wykładów pociągnęło za sobą wydawni-

ctwo podręczników do nauki języka hebrajskiego prowadzących, przekładów z niego oraz tekstów. Dawid wydał: „Ph. Noveniani Elementale Hebraicum. Crac. Math. Scharffenb. 1530". Campen dwa dzieła: „Libellus de natura litterarum et puuctorum hebraicum. Crac. Math. Scharffenb, 1534" i „Ex variis libellis... Ex off. Ungler. Crac. 1534", a nadto przekład psalmów: „Psalmorum omnium justa hebraicam veritatem paraphrastica interpretatio, Crac. Fl. Ungler, 1532" i Przypowieści, przypisywanych podówczas jeszcze Salomonowi: „Proverbia Salomonis... Crac. ex off. typogr. Mat. Scharff, 1547". Stankar—kompletną już gramatykę: „Grammatica Institutio linguae Hebraeae, Crac. Ioan. Haelicz. 1548". W połowie XVII w. wykładał w Akademii Krakowskiej język hebrajski. Marcin Hankowicz; wyszła jego gramatyka Słonkowicza: „Synopsis grammaticae hebraicae .. Crac. apud Lucam Kupisz, 1651". W XVIII—Tomasz Małyszko i Sebastyan Salomon; gramatyka zaś wyszła za granicą: „Alex. Gabr. de Woiutyn Hulewicz. Notae coniugationum... Lugduni Batav. Conr. Wishoff, 1733". Odpowiednio do podniesienia się studyów nad hebrajszczyzną na początku XIX w. i u nas podnosi się znajomość języka hebrajskiego. W Uniwersytecie Wileńskim wykłada ten język S. Żukowski, w Krakowskim—P. Pęczalski, w Warszawskim —L. A. Chiarini, w Akademii jezuickiej w Połocku M. Molinary i B. Villaume; a w Domu Księży Misyonarzy w Wilnie – X. Giraud. Wykłady budzą zamiłowanie i wywołują wydawnictwa. Żukowski występuje z gramatyką: „Początki języka hebrajskiego, Wilno, druk i nakład J. Zawadzkiego, 1807" i z wypisami: „Wypisy hebrajskie, tamże, 1811"; Giraud ze słownikiem: „Vocabalaire Hebreu-Français. Wilno, 1825"; Chiarini z gramatyką: „Gramatyka hebrajska pokrewnemi dyalektami: arabskim, chaldejskim i syryaskim po krótce objaśniona. Warszawa, Glücksberg, 1826" i słownikiem: „Słownik hebrajski pokrewnemi dyalektami: arabskim, chaldejskim i syraskim po krótce objaśniony. Warszawa, nakład autora, 1829". Słownik Chiariniego wywołał gruntowną recenzyą przez miłośnika literatury (Abr. Sterna) napisaną: Recenzya dzieła pod tytułem „Słownik hebrajski", Warszawa, 1830. Nawet i prasa peryodyczna, tak skrupulatnie stroniąca obecnie od wszelkich poważniejszych prac, otwiera swoje szpalty pracującym na polu hebrajszczyzny. Dziennik Warszawski mieści w 1826 r. Chiariniego: „Projekt wytłómaczenia Talmudu babilońskiego". W 1828 tegoż: „Badania świata, Księgi Rabbi Iwaja z hebrajskiego tłómaczone". Były to czasy najpomyślniejsze w dziejach nauki u nas. Porobione w nich zapasy na długo starczyć miały... Gdy po trzydziestoletniej przerwie w rozwoju normalnym społeczeństwa powstała w Warszawie Szkoła Główna, kierownicy tej tak pożądanej instytucyi naukowej, wznawiając tradycye szerszej naukowości, otwierają katedrę języka hebrajskiego. Lecz lata te zastoju bezkarnie nie wpłynęły. Do wykładów powołać należało cudzoziemca. Wypadek, czy też wybór sprowadził A. Dinsarta. Audytoryum, zredukowane do trzech słuchaczy, nie zdawało się wróżyć pomyślnego rozwoju wskrzeszanej umiejętności. Wykłady przeto po latach dwóch prowadzenia zostały zawieszone. Ówczesny ruch wydawniczy ograniczył się trzema dziełkami: Muszkat: „Początkowa nauka języka hebrajskiego, 1858"; Szwarcenberg: „Wykład korzystny języka hebrajskiego według metody Ahna, kurs I, 1864"; X. Jaskulski: „Gramatyka hebrajska, 1878". Zatrzymaliśmy się na długo. I jeśli w przyszłości nadejdzie chwila, gdy na polu

naukowem dopędzać będziemy musieli narody inne, wówczas dopiero zrozumiemy obecne swe zaniedbanie się i zastój, powiem, dobrowolny, jakby umyślny.

Na zachodzie Europy studya nad hebrajszczyzną odbywają się w dwojakim kierunku: stosowanym, prowadzącym do rozumienia dokładnego tej księgi, która, stawszy się Księgą świętą Chrystyanizmu, wychowała narody aryjskie i którą ci Aryowie wprowadzają obecnie w walce do innych ras, i niezależnym, prowadzącym do naukowego wykazania znaczenia języka hebrajskiego w rodzinie języków semickich. Dla przygotowania odpowiedniego do słuchania kursów uniwersyteckich tego języka w gimnazyach niemieckich wprowadzono wykład jego w trzech wyższych klasach po trzy godziny tygodniowo, uczęszczanie pozostaje jednakże dowolnem. Życzący sobie obeznać się z postępem naukowym w hebrajszczyznie, mogą obraz jego zaczerpnąć z dzieł następujących: „H. Zimmern. Vergleichende Grammatik der semitischen Sprachen, 1897", „E. König: Hebraisch und Semitisch, Prolegomena und Grundlinien einer Geschichte der Semitischen Sprachen, 1901". Gramatykę elementarną, odpowiednią dzisiejszym wymaganiom nauki, wydał H. L. Strack: „Hebräische Grammatik mit Uebungsbuch, 7-me wydanie, 1899". Jest ona przełożona na języki francuski i angielski. W szkołach niemieckich oprócz niej używają jeszcze: „Gesenius-Kautsch: Hebraische Grammatik, 26 wyd., 1896".

I. Radliński.

Język ojczysty. Jako wytwór zbiorowych właściwości fizyologicznych oraz intelektualnych sił narodu, stanowi najistotniejszą i najbardziej uzmysłowioną cechę, wyodrębniającą go od innych narodów, a tem samem jest najgłębszym wyrazem jego ducha, uświadamiającym: nastrój psychiczny, stopień umysłowego rozwoju, sposób zapatrywania się na przyrodę, pogląd na stosunki rodzinne, towarzyskie i społeczne, poziom religijny i etyczny, oraz wszystkie właściwości rasowe i szczepowe lub wyrobione w ciągu dziejowego pochodu.

Właściwości te są tak powszechne, iż odbijają się w wyższym lub niższym stopniu w każdej warstwie społecznej, w każdej rodzinie i należących do niej osobnikach. Bo też rodzina—ta komórka w organizmie społecznym—głównie rozwija i podtrzymuje język. Zaledwie dziecko wzmocni i wykształci swe zmysły, już ono ze środowiska, w którem przebywa, bezwiednie przejmuje różnorodne wrażenia. Z początku przedmioty na siatkówce jego oka odbijają się, jako masa jednostajna, bezbarwna, a głosy mówiących dochodzą do jego ucha niby szmery stłumione; ale po pewnym czasie, pierwsze zaczynają się, jakby ze mgły wynurzać, drugie, chwytane uchem, wywierać przykre lub przyjemne wrażenia—i oto różnicowanie tych wrażeń wywołuje pierwsze drgnięcie i przebudzenie się umysłu dziecka: zaczyna rozpoznawać otaczające je rzeczy i osoby. Przedewszystkiem jednak poznaje matkę, bo jej oblicze, rozpromienione błogością, najczęściej widzi pochylone nad swą kołyską, bo zresztą jej słowa pieszczoty i piosenki, któremi je usypia, nabrzmiałe uczuciem macierzyńskiej miłości, miękko w jego ucho wpadają. Ono jej uśmiech i blask jej oczu, jak pokarm, pije swym wzrokiem.—Tym sposobem pomiędzy matką a dzieckiem zadzierzga się najści-

ślejszy związek psychiczny, który, spotęgowany naturalnym krwi pociągiem, wytwarza to, co się miłością macierzyńską i miłością dziecka ku swej rodzicielce nazywa.—Z tego stosunku wynika także, iż matka jest najpierwszym i najsilniejszym łącznikiem pomiędzy jaźnią dziecka, a światem przedmiotowym, skąd do jego duszy spływa niezliczona ilość wrażeń, zaznaczających się wyobrażeniami w umyśle. Jakoż umysł ten podobnym jest wtedy do płyty szklannej, matowej, ustawionej w ciemni optycznej, odbijającej każdy przedmiot, ku któremu zwracamy achromatyczną soczewkę. Tylko, gdy na płycie każdy obraz powtarza się najdokładniej ze wszystkiemi rysami i zabarwieniem właściwem; wyobrażenia w umyśle dziecka są raczej fantazmatami, widmami poznawanych przedmiotów. Ale matka i tu spełnia instynktownie swą rolę. Bawiąc dziecię, zwracając jego uwagę nietylko na nowe, lecz i na już poznane przedmioty, bezwiednie pogłębia i utrwala ich obrazy w umyśle. Tą drogą nabywają one coraz większej wyrazistości i plastyki—stają się materyałem przyszłego myślenia.

Nie zapominajmy, iż jednocześnie z wrażeniami wzrokowemi łączą się i wrażenia słuchowe. Dziecię nietylko widzi przedmiot, lecz słyszy i jego nazwę, która w jego umyśle utożsamia się z nim samym. Nie dość na tem, ze zmianą przedmiotu chwyta uchem i odmienną jego denominacyą. Stąd w jego umyśle powstaje nowe różnicowanie: pomiędzy przedmiotami i oznaczeniem ich dźwiękowem. Jest to drugi stopień w rozwoju jego umysłu.—Bez względu wszakże na mnogość wyobrażeń, ze świata przedmiotowego zdobytych, dziecię przez czas długi, nawet, gdy już mówiących rozumie, nie jest w stanie wyartykułować ani jednego wyrazu. A jednak w tym kierunku odbywa ono wciąż pracę niemałego znaczenia. Dotąd biernie wchłaniało w siebie ogrom różnego rodzaju wyobrażeń. Jeżeli umysł jego był czynnym, to tylko przy zwracaniu uwagi na przedmioty, oraz ich różnicowaniu. Teraz ono parte wrodzonym mu do naśladowania popędem i wewnętrzną potrzebą, usiłuje wymawiać zasłyszane brzmienia wyrazów, słowem opanować organa mowne. Praca ta rozpoczyna się nawet dość wcześnie. Nie mówiąc już o dźwięku A, który dziecko zaraz po urodzeniu, jako najelementarniejszy w mowie ludzkiej, wydaje; najwięcej wprawia ono swe organa mowne, gdy leżąc w kołysce, samo z sobą, według wyrażenia nianiek, gaworzy. Wtedy wyrzuca ono z ust bezładnie dźwięki, pomiędzy któremi, z wyjątkiem zębowych, słyszeć się dają najrozmaitsze brzmienia spółgłoskowe. Okres ten trwa rok, czasami dwa lata, nim dziecko zacznie wymawiać pojedyncze wyrazy, a i wtedy jeszcze, nie mogąc naśladować właściwego ich brzmienia, przeinacza je, lub tworzy nowe, które swą formacyą zdumiewają niekiedy myślącego badacza, a dla otoczenia stają się źródłem wielu utrapień, gdy dziecko domaga się przedmiotu, którego nazwy nikt zrozumieć nie może.

Jeszcze ciekawszą jest chwila, gdy dziecko wyrazy pojedyńcze układać w zdania zaczyna. Wtedy widzi się cały proces powstawania mowy ludzkiej. Dziecku dano łakocie; ale ono chciwe na nie, boi się, by mu ich nie odebrano. Więc powiada: „Nana, cham niel"—zupełnie w podobny sposób, w jaki w Psałterzu floryańskim wyrażono myśl inną, ale również wyrażającą przeczenie: „Rzekł iest szaloni w serczu swoim: ne (nie) Boga". Że na ten okres przy-

pada także jedna z najważniejszych czynności umysłu, bo upodobnianie wyobrażeń, przekonywa fakt inny, wzięty również z natury. Dziecko, nie więcej jak dwuletnie, przyglądało się ciekawie przesiewaniu mąki. Widocznie jednak obraz tej czynności utkwił w jego pamięci głęboko, skoro w jakiś czas, widząc przez okno śnieg, padający płatami, zaczęło klaskać w rączki i wołać uradowane: „Sila lala moka!“ t. j. siała lala (służąca) mąkę,—słowem, wyobrażenie zwykłej czynności gospodarskiej, przeniosło analogicznie na atmosferyczne zjawisko, działające na ogromnej przestrzeni. Nic nie przeszkadza przypuszczać, iż znaczna większość dzieci podobnie przenosi jedne wyobrażenia na drugie, rozszerzając tym sposobem ich zakres. — Ale teraz występuje objaw innego znowu rodzaju. Dziecię zdobyło już znaczny zapas wyobrażeń i odpowiadających im wyrazów i oto—jakby umysł jego odczuwał nadmiar ich bogactwa, zaczyna je z siebie w ciągłem szczebiotaniu, z niesłychanem podnieceniem i szybkością wyrzucać. Z ust jego wypadają zdania za zdaniem, jak dawniej różnorodne samo- i spółgłoskowe pojedyncze dźwięki, a wszystko to na pozór bez związku i ładu, jakby w główce zapanował zamęt nierozplątanych wyobrażeń i myśli. A przecież, dość wsłuchać się w tę paplaninę, by się przekonać, że w niej wszystko snuje się według naturalnego prawa kojarzenia się wyobrażeń, z których jedno zahacza o drugie, tworząc w nieskończoność ciągnący się łańcuch myślowy. Jest to objaw wielce znamienny: dowodzi bowiem przebudzenia się naraz w dziecku wszystkich sił umysłowych i spotęgowania ich czynności. Ma nadto inne jeszcze znaczenie. Jest to jakby repetycyą tego, co dziecko pochwyciło już pamięcią, a zarazem utrwaleniem w niej zdobytych wyobrażeń i całego leksykalnego bogactwa. Trwa to pomiędzy drugim a trzecim rokiem. W czwartym i piątym—dziecko już pewną równowagę umysłową zdobywa. Ale obszar jego wyobrażeń wciąż się jeszcze pomnaża. Owszem, im więcej poznaje świata, im rozleglejsze odsłaniają się przed nim widnokręgi, tem szerszą falą spływają do jego duszy wyobrażenia, tem różnorodniejszą staje się treść jej wewnętrzna, a równomiernie wzbogaca się i jego język. W tym języku matka daje mu pierwsze pojęcie o Bogu i uczy pacierza, w którym ono wyrażać ma swą cześć i miłość dla Niego. Tym sposobem zaślubia jego duszę z nieskończonością i wiąże z kultem religijnym, który, unaoczniając mu tajemniczy związek pomiędzy niebem a ziemią, staje się źródłem najpodnioślejszych uczuć i zadatkiem przyszłej doskonałości etycznej. Dziecko bezwątpienia pojmuje Boga zmysłowo, jak Go widzi na obrazach w domu lub kościele, ale w pacierzu, mianując Go Ojcem, samo się za Jego dziecko uznaje. Obok wszakże kultu religijnego, matka rozwija w niem stopniowo i poczucie piękna w otaczającej je naturze, a przez nie i miłość ziemi rodzinnej. A piękno to występuje przed duszą dziecka nietylko w kształtach poznawanych przedmiotów, w rzeźbie ziemi, w widoku łanów kołyszących się zbożem, łąk ubarwionych kwieciem, w grze obłoków i błękitach wód i nieba, lecz i w zmianach, jakie sprawia kolejne następstwo pór roku, nadających naturze właściwy wyraz, oświetlenie, barwy, z całym szeregiem towarzyszących im, zjawisk, które z właściwą sobie siłą na wyobraźnią działają. A każdy z tych objawów z niezliczoną rozmaitością odcieni i stopni natężenia, dostarcza dziecku wyobrażeń nowych, a z niemi i nowy zasób wyrazów. Tę pracę przyswajania sobie jednych i drugich odbywa ono do ukończenia

lat siedmiu. Jest to okres najważniejszy w rozwoju umysłowym człowieka. Później, wyobrażeń nowych zdobywa on już niewiele. Natomiast przyswaja sobie lub urabia p o j ę c i a, poznaje stosunki, związki, zachodzące pomiędzy rzeczami, rozważa względy, pod jakiemi te rozpatrywane być mogą, wreszcie ze świata zmysłowego wstępuje w świat abstrakcyi, nauki. W tej sferze jednak nie zdobędzie nigdy trwałych nabytków, jeżeli z tego siedmioletniego okresu nie wyniesie bogatego zapasu wyobrażeń, zarysowujących się w umyśle z całą wyrazistością i plastyką. One to bowiem stanowią podłoże przyszłej wiedzy i warunkują prawidłowość myślenia. Okres ten siedmioletni dla tego jest tak ważny, iż właśnie przez czas jego trwania mózg dziecka jest najpodatniejszym do wchłaniania w siebie wszelkiego rodzaju bezpośrednich wrażeń, a pamięć chwytna do utrwalania otrzymanych wyobrażeń, które, niby pieczęć na wosku, zaznaczają w nim niezatarte ślady. Że zaś obok obrazu przedmiotu utrwala się w umyśle i jego nazwa dźwiękowa, stąd łatwo pojąć, jak ścisły, niczem nierozerwalny związek zachodzi pomiędzy jednym a drugą, jak silnie stapiają się one w umyśle. Gdy pamięć wywoła obraz, jednocześnie występuje z nim i nazwa; gdy tę słuch do umysłu przenosi, staje w nim i wyobrażenie przedmiotu. To nam tłómaczy, dlaczego, zasłyszany na obczyznie dźwięk mowy ojczystej, działa tak wstrząsająco na całą naszą istotę. Każdy bowiem, choćby najobojętniejszy wyraz, wywołuje w duszy naszej wyobrażenie przedmiotu poznanego kiedyś na ziemi rodzinnej, a ta znów, drogą zwykłego kojarzenia się pojęć, nasuwa tysiące innych, drogich sercu wspomnień, jak wszystko, co w jakikolwiek sposób wiąże się z naszą przeszłością. To również wyjaśnia nam różnicę, zachodzącą pomiędzy mową ojczystą, a obcą, którą mamy sobie przyswoić. Pierwszą zdobywamy niemal bezwiednie; wchłaniamy ją, jak powietrze pól i lasów naszych; ale za to każdy wyraz nowozdobyty odnosimy do przedmiotu poznanego zmysłowo, lub do jego wyobrażenia, jakie nam po nim zostało. Tymczasem, ucząc się mowy obcej, nigdy nie odnosimy wyrazu cudzoziemskiego do wyobrażenia przedmiotu, lecz tylko do wyrazu mowy naszej, który ten przedmiot oznacza. Język więc obcy, to coś przyczepionego do nas z zewnątrz; do jego składni, zwłaszcza w początkach, musimy z trudem nasze myśli naginać; tymczasem język ojczysty to rzecz nasza, wewnętrzna, najściślej z naszą jaźnią spojona; może go ktoś z własnej winy zatracić, ale mu go żadna siła wydrzeć z duszy nie zdoła.

Rzecz naturalna, iż w tym siedmioletnim okresie dziecko ze swego otoczenia czerpie wszystkie zasoby mowy ojczystej; w tem jednak otoczeniu matka najważniejszą rolę odgrywa i ona też najobficiej tym skarbem jego duszę zasila. Stąd nic dziwnego, iż w mowie wszystkich ludów zachodnich, język, jak u nas nazywano p r z y r o d z o n y, nosi nazwę języka m a c i e r z y s t e g o; l a n g u e m è r e, m a t e r n e l l e, M u t t e r s p r a c h e, m o t h e r t o n g u e. Dla czegóż w mowie naszej nazwa j ę z y k o j c z y s t y powszechnie przyjętą została? Czyżby udział ojca w sprawie przekazywania go dzieciom miał być większym, niż matki? Chyba nie. Tylko ten sposób mówienia wyniknął ze sposobu zapatrywania się na stanowisko ojca, jako głowy rodziny. Jego władzy i woli ulegało w niej wszystko; język więc, którym mówił, był jakby dziedzictwem rodziny. Wszak i dobra, które przekazy-

wał synom, do połowy wieku XVI nażywano o j c z y z n ą. „Mojem zdaniem— powiada Łukasz Górnicki—lepiej uczyni, kto, mówiąc o Polsce, rzecze: p a t r i a moja, bo o j c z y z n a częściej się rozumie to, co grunt komu ojciec zostawił". (Dworzanin polski, wyd. Rafaela Loewenfelda. Warsz., 1886, str. 37, 38). Wyraz o j c o w i z n a Górnickiemu zdaje się być wcale nawet nieznanym. A jeżeli wszystko, co otrzymywano po ojcu, zwało się o j c z y z n ą, to i wyraz: j ę z y k o j c z y s t y w tem, a nie w innem brać należy znaczeniu. Zwyczaj jednak mowny pod żadnym względem nie może naszym matkom odejmować zasługi w pielęgnowaniu i przekazywaniu dzieciom mowy ojczystej. I gdybyśmy się cofnęli wstecz przez wszystkie szeregi pokoleń, jakie, poczynając od chwili obecnej, aż do zarania dziejów naszych, dalej wędrówek wiekowych z Azyi, oraz kolebki wspólnej ludów aryjskich, kiedykolwiek istniały: zawsze i wszędzie spotkalibyśmy niewiastę pochyloną nad kołyską dziecka i spełniającą zaszczytną rolę nauczycielki języka ojczystego.

Uzasadniać to pochodzenie jego od pra-aryjskiego języka po artykule, zajmującym się tym przedmiotem (patrz: Języki aryjskie), byłoby tu zbytecznem. Dołączona bowiem do niego tablica, obejmująca porównawczy spis wyrazów, wykazujących pokrewieństwo pierwiastków w językach należących do tej grupy, aż nadto wymownie przekonywa, że język nasz nietylko z tego samego źródła pochodzi, z którego wypłynęły wszystkie indo-europejskie języki, ale że zachował i wiele wyrazów dziś jeszcze swem brzmieniem, przypominającem język ksiąg świętych Rig-Wedów w daleko wyższym stopniu, niżli inne języki. To samo powiedzieć można i o formach gramatycznych, zwłaszcza w konjugacyi, która przechowała w nieznacznem tylko stopniu skażone końcówki, powstałe pierwotnie z zaimków osobowych i wskazujących, stopionych organicznie z tematem słowa. Oto, jak się unaocznia ich tożsamość w zestawieniu ze sobą:

		Polski.	*Sanskryt.*	*Grecki.*	*Łaciński.*
			Liczba pojedyńcza.		
Osoba	1	m	mi	μι (τίθη-μι)	m
„	2	ś (sz)	si	ς	s
„	3	t (jest)	ti	—	t
			Liczba podwójna.		
„	1	wa	was	—	—
„	2	ta	thas	τον	—
„	3	ta	tas	τον	—
			Liczba mnoga.		
„	1	my	mas	μεν	mus
„	2	cie (tje)	tha	τε	tis
„	3	ą (nt)	a-nti	τι (ν)	nt.

Jako jeden z języków slowiańskich, język polski należy do grupy zachodniej, którą składają: Czesi, Słowacy, Łużyczanie i Kaszubi. Bez względu na bliskie pokrewieństwo z tą grupą, zarówno pod względem brzmień samogłoskowych, jak i form gramatycznych w najstarszych swych pomnikach, najwięcej jest do języka staro-słowiańskiego zbliżonym. Jakoż ze wszystkich języków słowiańskich on jeden zatrzymał wspólne z nim nosowe dźwięki: ę, ję, ą, ją; nadto do końca XIV wieku przechował ślad zaimka osoby pierwszej w formie y a z

(jaz), odpowiadającej staro-słowiańskiemu a z, zendskiemu a z e m: „ale yaz modlił jeśm się“ (Pasterz Horyański, Ps. CVIII, w. 3). Również z językiem staro-słowiańskim miał wspólną liczbę podwójną, która się jeszcze w wieku XVI spotyka, a do dziś dnia ocalała w formach oczy (l. m. oka), uszy (ucha) i ręce; dalej wyraz bezokoliczny na ci (pierwotne ti): „daci, miłowaci“ (Pieśń Bogu-Rodzica), tryb rozkazujący na i, oraz imiesłów zaprzeszły, kończący się na *w*, jak to widzimy w Biblii królowej Zofii w wyrazach: „powoniaw“ (str. 10), „przyiąw„ (116), „powoław“ i w. innych. Prócz tego, język polski miał z tym językiem wspólne trzy czasy przeszłe: 1) złożony z imiesłowu, kończącego się na ł, ła, ło, użytego w połączeniu ze starożytną formą czasu teraźniejszego słowa być (byti): jesm, jeś, jest, jeśmy, jeście, jesant (są); licz. podw.: jeśwa, jeśta, a więc: grzeszył jeśm, czynili jeście, robiła jeśwa (por. star.-słow. chwalił jesm', jesi, jest', jesm, jeste, sąt); 2) z aorystu, wspólnego z sanskrytem i greckim, a ocalałego w formach: bych, by, bychom, byście, bychą; licz. podw.: bychwa, bysta (por. star.-sł. bych, by, bycham, bystje, byszę, bychowie, bysta), oraz w słowie mołwich: „Bychą znaną uczynili synom ludzkim moc twoję gdy mołwichim“ (Psałterz fl. Ps. 144, w. 12, 16); po 3) czas przeszły, odpowiadający i m p e r f e k t o w i w łacinie, a mający formę: biech, bie, biechom, bieście, biechą; l. podw.: biechwa, bieśta, w innych zaś słowach występującego w formach: „usti swimi błogosławiachą, a sercem swim poclinachą“ (ib. Ps. LXI, w. 4), „szukachą iego“ (ib. Ps. LXXVII, w. 38). Por. st.-sł. biech, biěasze, biěchowe, biesta, biěchom, biěsze, biěszę i t. d. Czas przeszły złożony, już w połowie w. XV, zaczął ulegać ściągnieniu (kontrakcyi), jak się okazuje z form: „nie widziałeśm, przysiągłeśm (Bib. kr. Zofii, 25, 26). W XVI utracił *j* i *s*, należące do jeśm; za to dłużej zachował złożoną formę w osobie 3 l. p. i mnogiej: „widział jest, widzieli są, lecz i te dodatki odpadły. Aoryst znowu b y ć h w XVI wieku przybrał znaczenie cechy trybu warunkowego, co zaś do imperfectu, to jeszcze w połowie wieku XV zachował się w użyciu, a więc: „szłasta pospołu y przyszłasta“ (ib. str. 25), „poczałasta oba radością płakać“ (ib. 322).

O ile w chwili zaprowadzenia Chrześcijaństwa język nasz był pod względem leksykalnym bogaty, trudno przy braku wszelkich pomników, pochodzących z tej epoki, oznaczyć. Duchowieństwo obce, posługując się łaciną, o język narodowy nie dbało, zowąc go pogardliwie l i n g u a v u l g a r i s; w każdym razie Modlitwa Pańska, Wyznanie wiary, Spowiedź powszechna, formuły chrztu i ślubów musiały wcześnie wejść w użycie w sposób zrozumiały dla wszystkich. Zabytki ich wszakże piśmienne zaledwie nas z wieku XV dochodzą. Natomiast w kronikach, poczynając od XII stulecia, w aktach sądowych, errekcyach, statutach, kodeksach dyplomatycznych, znajdujemy wiele wyrazów, zapisanych przygodnie, odnoszących się do osób, miejscowości, sprzętów, danin i ciężarów publicznych, w ogóle sfery prawno-społecznej. Dla dania pojęcia o ich rozmaitości i formie, w jakiej nam przekazane zostały, przytoczymy niektóre: c e b r i, 1113 (cebry), b a r c i, 1231 (barcie), g r a n i c z e, 1254 (granice), c o r c z e, 1242 (korce), c o r i t o, 1257 (koryto), k y t a, 1251 (kita), K a m o n e g o r a, 1276 (Kamienna Góra), o b r a s, 1278 (obraz), o p o g i, 1153 (opoki), p a s s e k a, 1242 (pasieka), p e c a r e, 1254 (piekarze), p e s i s l a d,

1228 (ślad pieszy), lasca opolna, 1288 (laska opolna), nestanie, 1278 (niestawienie się w sądzie), ofza, 1297 (owca), ocragle, 1278 (okrągło), powodctwo, 1155 (powództwo), powolowe, 1155 (powołowe, poradlne), pomochne, 1125 (pomocne), sedmcessant, 1242 (siedmdziesiąt) Tritri, 1086 (Tatry), targouisze, 1262 (targowisko), Gnezda, 1136 (Gniezno), mera, 1236 (miara), owcza, 1297 (owca), powoz (1136), povoz, pouoz. pauos, powosz (powóz), corabe, 1237 (statki), ostrog, 1237 (więzienie), Thomas, qui dicitur stary pan, 1257, psarszkye, 1289 (psarskie), mech (miecz), za glowa (opłata za głowę), kig (kij), Kayesse Bogu (kajać się, żałować. Dokument z r. 1286 r.), ciosny (granice) i w. innych. W ogóle prof. Baudouin w pracy swej, wydanej w Lipsku w r. 1873, p. t. O drewně polskom jazykě do XIV stoletija, zebrał do 3000 takich wyrazów, które musiały powszechności być znane.

Z powyżej przytoczonych wyrazów, widzimy, z jakiemi trudnościami walczono, by za pomocą 24 znaków alfabetu łacińskiego, oddać brzmienia języka polskiego, liczącego 47 głosek. Potrzeba było długiego czasu, by tak szczupły ich zasób przystosować do brzmień polskich i to jedynie przez dodawanie nad niemi kropek, kresek, lub użycia liter podwójnych na oznaczenie dźwięków obcych łacinie. Ta łacina też z Chrześcijaństwem wniesiona i pod innemi względy wycisnęła na języku piętno sobie właściwe. Przedewszystkiem wniosła do niego wiele wyrazów z kultem religijnym związanych. Z niej to wzięliśmy: pacierz (pater), anioł (angelus), dyabeł (diabolus), krucyfiks (crux, krzyż i figo, przybijam), papież (papa), biskup (episcopus), opat (abbas), przeor (prior, starszy, przedniejszy), pleban (plebs, lud, zatem stróż ludu), pasterz (pastor),—u nas znany był skotarz, od skot--bydło. Nadto z castellum, zamek, powstał kościół; obok niego długi czas używano wyrazu cerekiew: „Pow(i)adacz będę ymię twe braczci moiey, pośród cerekwie chwalicz czę będą“ (Psałterz fl. Ps. 21, w. 23). Stąd i wielu wsi nazwy powstały; od kościół — Kościelec, z Sancta Marya=Swianta Marza—Świętomarz. Z kościołem wiążą się wyrazy: ołtarz (altare), msza (missa), mszał (misselum), ornat (ornare), stuła (stola, u Rzymian szata długa), ofiara (obferre, przynosić; dawniej używano: obiata) cmentarz (cimoeterium, schowanie, miejsce spoczynku), szkoła (schola), tablica (tabula); wreszcie z łaciny średniowiecznej: marszałek (mareschalcus, z staro-giermańskiego: march—koń i schalk—mocny). Godne uwagi, iż lud dotąd starego konia nazywa marchą. Wszystkie te wyrazy, przyswajane z łaciny, uległy w końcu prawom fonetyki polskiej, i, jak pacierz, pasterz zatraciły prawie swój latyński charakter.

Niemniej ważny wpływ na rozwój języka wywierały tak zwane głossy, czyli objaśnienia tekstów łacińskich przez zapisywanie nad niemi wyrazów i wyrażeń polskich. Szczególniej używano ich w kazaniach, spisywanych po łacinie, a wygłaszanych w języku zrozumiałym dla ludu. Wyrazy te i wyrażenia, ułatwiające zrozumienie tekstu łacińskiego, są to jakby źdźbła, wyrosłego na glebie ojczystej ziarna, które wrodzoną swą siłą przebijają twardą skorupę ziemi i gwałtem wydobywają się na światło. Łacina była nietylko językiem liturgicznym, ale i szkoły, nauki, prawodawstwa, literatury, oraz środkiem porozumiewania się w międzynarodowych stosunkach. Bez względu jednak, iż

na długie wieki powstrzymała rozwój literatury ojczystej, nie mamy prawa na to wszechwładztwo jej wyrzekać. Przez nią bowiem odrazu weszliśmy w związek z zachodem i stali się uczestnikami jego cywilizacyi i wszystkich umysłowych zdobyczy.

Łacina zresztą, jako język umarły, zatem nie zdolny do dalszego rozwoju, choć narzucała językowi wiele wyrazów, nie była zdolną go skazić, ani jego ducha odmienić. Daleko większem niebezpieczeństwem zagrażała mu niemczyzna, która w skutek kolonizacyi, podjętej przez Bolesława V, dla zaludnienia kraju zamienionego w pustynię najazdami Mongołów, znalazła szerokie ujście w swem odwiecznem na wschód dążeniu i zalała nietylko stolicę, lecz i ważniejsze miasta, a nawet osady wiejskie. Liczni przybysze z nad Sali, Elby i Renu, mając zapewnione prawa, jakich we własnej używali ojczyźnie, urządzali się w gościnnie ofiarowanej im ziemi, jakby u siebie. Gdziekolwiek się osiedlali, na obszernej, otwartej w środku miasta przestrzeni, czyli rynku (Ring), wznosili dom obrad—ratusz (Rathhaus), w którym wybieralny burmistrz (Bürgermeister) z rajcami (Räthe) zarządzał miastem, a wójt (Voigt) wymierzał sprawiedliwość, według prawa zwanego maydeburskiem, środzkiem, lub chełmińskiem. Nadto przy kościele osadzali swego proboszcza (Pfarrer) i urządzali szkołę. Stąd do dziś dnia utrzymały się po miastach nazwy: kościół farny, fara, a do niedawna i szkoły początkowe zwane farnemi. Ci przybysze, stojący wyżej pod względem cywilizacyjnym od miejscowej, ocalałej po najazdach ludności, wnosili prócz tego różne, nieznane u nas rzemiosła, a z niemi i nazwy: narzędzi, czynności, towarzyszących wyrobom, oraz ich części składowych. Tym sposobem, poczynając od połowy XIII stulecia, weszło do naszej mowy mnóstwo wyrazów niemieckich, które, lubo w znacznej części prawom jej fonetyki uległy i dziś w niej sobie obywatelstwo zdobyły, nie mniej w rzemiosłach, w sztuce, gwarze flisów utrzymują się stale w pierwotnej, lubo skażonej formie i stanowią w niej żywioł obcy, zasilany wciąż przez wyrazy techniczne, używane w handlu i przemyśle. — Z tych to odległych czasów pochodzą: lichtarz (Leuchter), ślusarz (Schlosser), gdyż mieliśmy tylko kowala od kuć; stelmach (Stellmachen), śpichlerz (Speicher), krużganek (Kreisgang), ratunek (Rettung), trunek (Trank), drut, dratwa (Draht), dach (Dach, decken), dawniej znaliśmy tylko słomiane poszycie; handel (Handel), przed tem: kupia, kupno, warsztat (Werkstatt), obcęgi (abziehen); hak (Haken), haft (Heft), folwark (Vorwerk), frasować się (fressen), rachować (rechnen), dawniej liczyć od lik—mnogość; hamować (hemmen), szwagier (Schwieger), dawniej dziewierz; kształt (Gestalt), sztuka (Stück), malarz malować (Maler, malen); zdobyliśmy się wprawdzie na wyraz rzeźbiarz od rez, rzezać, ale nie umieliśmy utworzyć swojskiego dla oznaczenia dzieł pędzla. Obraźnik jest czysto rodzimy, ale nie zawiera w sobie wyobrażenia artyzmu. Te wszystkie wyrazy dziś uważamy niejako już za własne; ileż jednak innych pozostaje dotąd w obiegu, zrozumiałych jedynie dla wtajemniczonych w technikę różnych rzemiosł. Dość zetknąć się z robotami górniczemi, hutnictwem, stolarstwem, ślusarstwem, drukarstwem i t. p., by się o tem przekonać. Jeżeli zaś dotąd nie możemy się z tych naleciałości otrząsnąć, to cóż mówić o czasach, gdy język nietylko niewyrobiony piśmiennie, ale pozosta-

wiony odłogiem, z łatwością wszelkim zmianom ulegał i o wiele podatniejszy był do wchłaniania w siebie wyrazów obcych, do oznaczenia nowych pojęć służących. Stąd też groziło mu daleko większe niebezpieczeństwo, niż ze strony łaciny. Język niemiecki, jako żyjący, wnosił do polszczyzny nietylko nazwy przedmiotów, ale i czynności. A wiemy, jak to płodne jest każde słowo w wytwarzaniu wyrazów pochodnych. Nie dość, że samo oznacza pewne działanie, pozwala jeszcze na urobienie sześciu imiesłów odmiennych (przyjmując i zaginiony dziś bierny czasu teraźniejszego na *omy*), dwóch nieodmiennych i rzeczownika słownego, a więc dziesięciu wyrazów nowych. Tym sposobem sto słów obcych, do języka przyjętych, wytworzy tysiąc wyrazów, które już zmienić mogą pierwotny jego charakter. Cóż dopiero, gdyby koleją czasów napływało ich coraz więcej! Język nasz stałby się był jakimś metysem, a w końcu byłby uległ temu samemu losowi, jaki spotkał narzecza Obotrytów, Pomorzan i Słowian nadodrzańskich. Od podobnej jednak zagłady, a w każdym razie nieuniknionego skażenia uchroniła go hierarchia. Wiadomo, iż arcybiskup gnieźnieński, Jakób Świnka, zwoławszy biskupów polski na synod do Łęczycy w r. 1285, wydał wiekopomną uchwałę, na mocy której, nikt nieznający języka narodowego, nie mógł otrzymywać ani beneficyów duchownych, ani nauczać w szkołach parafialnych. Tym sposobem dwa ogniska ówczesnej cywilizacyi: Kościół i szkoła przestały być rozsadnikami niemczyzny. Że uchwała ta nie od razu i nie wszędzie weszła w ścisłe wykonanie, świadczą niejednokrotne występowania biskupów przeciw wdzieraniu się niemczyzny do szkoły. Do jej podtrzymywania zaś najwięcej przyczyniły się klasztory, które, nie ulegając juryzdykcyi biskupiej i uznając jedynie zwierzchnią władzę w generałach, rezydujących w Rzymie, najwięcej zaludniały się Niemcami. Zwyczaj ten tak zakorzenił się u nas, że jeszcze w drugiej połowie XV stulecia Jan Ostrorog: w swem: „Monumentum pro comitiis generalibus“ występuje przeciw niemu z całem oburzeniem młodzieńczem, jak równie przeciw kazaniom, miewanym w języku niemieckim -- i to, jak mówi, „na miejscu wyniosłem (t. j. na kazalnicy), gdy w tymże czasie większa liczba Polaków z kaznodzieją swym w zakącie jakowym się tłoczy... Niech się uczy polskiej mowy, dodaje, kto chce w Polsce mieszkać. Chyba, że tak jesteśmy ograniczeni, iż nie uważamy, że Niemcy z naszym językiem podobnie obchodzą się u siebie“ („Pismo o naprawie Rzeczypospolitej w XV wieku“ A. Pawińskiego, §§ XX, XXII, str. 147, 149). Jak istotnie niemczyzna wżarła się w organizm języka ojczystego, widzimy to nawet w czasach najbujniejszego rozkwitu u nas literatury w XVI stuleciu. Pisma, zwłaszcza Reja, pełne są wyrazów pochodzenia niemieckiego; nie uniknęli ich najwięksi nawet mistrzowie języka, jakimi byli: Jan Kochanowski i Górnicki! Ale żywotność jego było tak wielka, że pomimo pięciowiekowego ciążenia nad nim łaciny w Kościele, prawodawstwie, nauce i w literaturze, pomimo niemczyzny, przetrawiającej go, jak rdza, we wszystkich życia ekonomicznego gałęziach, a sięgającej do najniższych warstw ludności w kraju, język ten, poczynając od połowy XIII dopomina się o swoje prawa, wybija się na wierzch z końcem XIV stulecia, a w XV wypuszcza już bujne, młodzieńcze pędy, które w XVI wystrzelą w drzewo z potężnemi konary.

I rzecz godna uwagi! Jak zawsze i wszędzie niewiasta była i jest główną mistrzynią języka ojczystego w wychowaniu swych dzieci, tak w naszej litera-

turze łączy się ona z najważniejszemi zabytkami piśmiennemi, a nawet początkowemi drukami. Wpływ ten niewiast na powstawanie pomników naszego języka, rozpoczyna się w ostatniej ćwierci XIII stulecia, a na czele ich staje Kinga, córka Beli, z rodu Arpadów, żona Bolesława V, która po jego zgonie w r. 1279 przywdziewa suknię zakonną i w klasztorze Klarysek w Sączu dokonywa w r. 1292 świętobliwego żywota. Ta Węgierka, sprowadzona w dziecięcych latach do Krakowa, tak umiłowała język polski, iż w założonym przez się klasztorze zaprowadziła zwyczaj śpiewania w języku tym pieśni nabożnych. Czy pomiędzy niemi była już pieśń Bogu Rodzica, w tym zakresie, w jakim ją przechował rękopism z r. 1400—rzecz nie dowiedziona; ale posiadamy inne, niezaprzeczone świadectwo, iż za jej wpływem powstał najstarszy, niewątpliwie istniejący zabytek mowy naszej, mianowicie przekład Psałterza. Jakoż żywotopisarz jej, Stanisław, lektor Zgromadzenia ks. Franciszkanów w Krakowie, podaje około r. 1401 wiadomość, iż Kinga miała zwyczaj przed udaniem się do Kościoła, odmawiać 10 psalmów w p o s p o l i t e j m o w i e, tak, iż tym sposobem odmawiała wszystkie kolejno („Consuetudo sibi inerat, quod decem psalmos in vulgari, antequam ecclesia exiret, Deo persolvebat... et sic totum Psalterium per ordinem complebat".—Arch. für slav. Philol. VII, 645). Choć jednak rękopism Kingi bezpowrotnie zaginął, tekst jego, lubo w znacznie zmienionej formie w dwóch odpisach ocalał. Pierwszy z nich, to Psałterz floryański; drugi, Puławski, oba zaś kopiowane z trzeciego, lubo nie w jednym czasie i stąd, wykazujące znaczne pod względem wyrazowym i formalnym różnice. Ten trzeci był zapewne Psałterzem Kingi między 1279 a 1292 r. powstałym. Psałterz znów floryański zostaje w związku z imieniem innej niewiasty, mianowicie: Maryi, córki Ludwika, pierwotnie przeznaczonej na tron polski. Tak przynajmniej pozwala przypuszczać na przedniej stronie rękopismu umieszczony rysunek strusia w koronie, z dwiema tarczami na piersiach: jedną, mającą w polu błękitnem trzy lilie złote, drugą w polu białem trzy belki czerwone. Są to właśnie herby andegaweńsko-węgierskie. Nadto na drugiej karcie widzimy młodą niewiastę w koronie, stojącą pomiędzy dwoma aniołami, a w środku rękopismu trzy razy na różnych kartach powtarzającą się w podwojonej formie literą M. Wszystko to pozwala przypuszczać, iż z trzech pisarzów, odpisujących ten zabytek, najstarszy podejmować mógł pracę dla starszej córki Ludwika. Jest też to najstarożytniejszy zabytek, w którym z wszelką pewnością przechował się język, jakim mówiono u nas za czasów Kazimierza W. O jego formach gramatycznych, zbliżonych do języka starosłowiańskiego, mówiliśmy powyżej; tu zaznaczyć tylko należy, że i pod względem wyrazowym ślady pokrewieństwa przechował. „Skonczay się z g ł o b a grzeszników y uczinisz przespiecz (bezpieczeństwo) prawemu" (Ps. VII, w. 10). „Ptacy niebieszczy y ribi morzke iesz przechodzą s t d z e (ścieżki) morzke" (ib. III, 8). „y p a c z (piać) będą ymenu twemu bardzo wisoce" (ib. IX, 9). „Postaw gospodne z a c o n o n o s z c z ę (zakonodawcę) nad nimi" (ib. IX, 21). „(Boiaźń) slotczeysza nad mod (miód) y nad s t r e d z" (plastr miodu. Ib. XVIII, 11).—A jakże ten język jest naiwny w malowaniu czynności, które myśl sobie w sposób prosty i zmysłowy przedstawia! Spotykamy np. wyrażenie: „Kopali są ręce moie i nogi" (ib. XX, w. 22), bo kopiąc, robimy doły czyli otwory w ziemi. Późniejszy

język wyraża się: „p r z e b i l i“. „Dzień dn(i)owi w i r z g a (podaje słowo“ (ib. XVIII, 2) i w. in. Z form gramatycznych, prócz wymienionych już wyżej, zasługują na uwagę: d o p e ł n i a c z l. p. w rodzaju męskim na *a*, który dziś zwykle kończymy na *u*, np. oleia, głosa, pocoia, gnewa; m i a n o w n i k l. m. w rodz. męskim: śladowie, biczowie, stołowie, chlebowie, wołowie, wróblowie, baranowie; miejscownik l. m. z zakończeniem na *ech* i *och*: w nieprzyiacielech, w poganiech, na wozoch, na koniech, co zresztą do wieku XVI przetrwało; wreszcie przymiotniki w formie rzeczowej: bogat, żyw; w dzierżawczej: łęczyszcze (łuk) mosiądzowe, szczenię lwowe, siemię abrahamowe, synowie Jakobowy, oraz zaimki osobowe, utrzymujące stale formy: gich, gim (jich, jim).—Obok Maryi występuje młodsza jej siostra Jadwiga, której imię nie już domyślnie, ale istotnie wiąże się z wieloma pomnikami języka. Tak Długosz pod rokiem 1399 nadmienia, iż królowa ta posiadała Pismo św., Homilie czterech Doktorów Kościoła, Żywoty ś. ś., Kazania, Dzieje męczenników, Modlitwy i rozmyślania ś. ś. Bernarda i Ambrożego, wreszcie Objawienie ś. Brygidy i wiele innych, „a wszystko to, dodaje, z języka łacińskiego na polski przełożone“. Jakkolwiek zabytki te do naszych czasów nie doszły i jeśli nie przepadły, to podobnie jak Psałterz floryański ukrywają się może gdzie w pyle zagranicznych bibliotek, zawsze jednak świadectwo Długosza jest ważne, gdyż dowodzi wielkiego zamiłowania tej królowej do języka, który uznawała za swój własny, ojczysty.

Dotąd w przekładach, nie wyłączając Psałterza, trzymano się tekstów łacińskich, nie zawsze oddając je szczęśliwie. Ale z początkiem wieku XV występuje wpływ inny, który potężnie oddziaływa na rozrost piśmiennictwa polskiego, a tym jest Husytyzm (patrz: Jan z Husieńca). I znowu z jednym, najważniejszym po Psałterzu, mowy polskiej zabytku, łączy się imię niewiasty, która w tym stuleciu na tronie polskim zasiadła. Jestto „Biblia królowej Zofii“, czwartej żony Jagiełły, zwana także „Biblią Szaroszpatacką“, od miasta Szarosz-Patak na Węgrzech, w którego bibliotece licealnej po dziś dzień się znajduje. Biblia ta, uszkodzona wielce w skutek wyrwania z niej wielu kart środkowych, które się rozbiegły po świecie, i kończąca się początkiem księgi proroctw Danielowych) stanowi ważny krok w rozwoju języka polskiego. Od zdań bowiem zestawianych obok siebie w Psałterzu, przechodzi do opowiadania historycznego, a więc do mowy ciągłej, która wymaga umiejętnego ich łączenia ze sobą. Spełniające tę funkcyą spójniki, zwłaszcza przy łączeniu zdań pobocznych z głównemi, nie zawsze odpowiadają łacińskim, które mają oznaczać; w każdym razie język to, pomimo archaizmów niezrozumiałych już dziś dla ogółu, obok pierwotnej prostoty, jest w wysokim stopniu jędrny i barwny. Na dowód przytaczamy jeden z ustępów według dzisiejszej pisowni: „A gdyż było p o d trzydzieści dni, otworzył Noe okono, jesto (które) był w korabiu uczynił, a wypuścił gawrona, jenże (który) się nie wrócił k'niemu zasię, dojąd (dopóki) wody nie oschły na ziemi. Potem po nim wypuścił gołębia, aby wzwiedział, jużli wody przestały na ziemi. Jenże nie nalazł, gdzieby odpoczynęła noga jego i wrócił się zasię w korab', iże jeszcze były wody po wszej ziemi. I on ręką swą ułapił ji (go) i wsadził ji zasię w korab'. Po tem po ośmi dniach lepak (znów) gołąbek wysłan z korabia. Jenże się zasię wrócił z oliwowym zielonym listem (liściem), w swych uściech ji (go) mając. Tedy Noe porozumie, iże wody przestały na ziemi. Potem

ż d a ł (czekał) drugich siedmi dniów i wysłał gołąbka, jenże się zasię k'niemu nie wrócił (wyd. Małeckiego, str. 10). Nie jest to jeszcze język Górnickiego lub Skargi, ale w każdym razie przy stosownych objaśnieniach zrozumiały zupełnie dla dzisiejszego czytelnika. Że przy przekładzie tej Biblii za podstawę służyła Wulgata, to z wielu miejsc widoczna; ale że obok niej tłómacze posiłkowali się jeszcze Biblią czeską, nie zawsze rozumiejąc jej znaczenia, to na to wskazują tego rodzaju pomyłki, jak użycie wyrazu na s z w e c z y e (na świecie) zamiast odpowiadającego dawnej formie: naszasze se (unosił się), jak wprost użycie wyrazu czeskiego „m u c h i“, w znaczeniu mucha, kiedy on w czeskim jest równoznacznym z wyrażeniem Wulgaty: p a t r i s v i r i l i a; wreszcie użycie wyrazu sem, zamiast polskiego: jeśm i w. in. Jakkolwiek ukończenie przekładu tej Biblii, według dodanej na jej końcu zapiski na r. 1455 podano; to jednak ze względu na pięć różnych charakterów jej przepisywaczów, rozpoczęcie przekładu odnieść należy do czasów znacznie wcześniejszych. Jakoż część pierwsza pod względem językowym najwięcej jest do Psałterza floryańskiego zbliżona i najmniej stylistycznie dokładna. Przypuszcza też A. Małecki, że jest ona przekładem, dokonanym dla Jadwigi, i że dopiero dalsze części były dla królowej Zofii podjęte. Na tych niewiastach nie kończy się jednak szereg zabytków językowych, które za ich przyczynieniem się powstały. Oto z powodzi rękopiśmiennej XV stulecia wypływa miniaturowa: K s i ą ż e c z k a, n a k t ó r e j s i ę m o d l i ł a ś. J a d w i g a, dziś powszechnie zwana „Książeczką Nawojki“. Tak więc z jednym i tym samym zabytkiem znowu widzimy złączone dwa imiona niewieście. Pierwsze z nich jednak nie może należeć do patronki Szlązka: raz dla tego, że była Niemka, a powtóre, że w takim razie owa książeczka byłaby najstarszym rękopiśmiennym zabytkiem; tymczasem użycie w niej formy j e s t e ś, obok j e ś, wskazuje, na wyższe o wiele rozwinięcie języka, niż w zabytkach poprzednich. Napis: quo utebatur S. Hedvigis ducissa, wytłoczony na srebrnym futerale, pokrywającym niegdyś ten zabytek, naprowadził na mylny wniosek pierwszego wydawcę, Jana Mottego (1823), iż litera S oznacza S a n c t a, kiedy może oznaczać prawdopodobniej: S e r e n i s s i m a, a w takim razie owa Jadwiga mogła być córką Kazimierza Jagiellończyka, późniejszą ks. bawarską. Co do drugiego zaś imienia, które kilka razy występuje w tekście: „ya N a v o y k a prosza cyebye“, imię to stało się przedmiotem różnych przypuszczeń, które jednak nie doprowadziły do pozytywnych wniosków. To tylko pewna, że imię Nawojka jest imieniem zdrobniałem od Natalia, jak to przekonywa dokument, pochodzący z r. 1470, w którym czytamy: N a w o y k a, alias N a t a l i a de Konyeczpole, a nadto, że K s i ą ż e c z k a była dla niewiasty pisaną. Składa się ona z trzech części: z modlitwy do N. Panny, oraz z modlitw przed- i po Komunii; ktokolwiek jednak układał je: mężczyzna czy niewiasta, widać, że to była dusza, rwąca się, może z za kraty klasztornej, gorącą miłością ku Bogu i przypominająca w wielu ustępach ekstatyczne uniesienia ś. Teresy. W tym trzecim zabytku piśmiennictwa ujawnia się nowy krok naprzód w rozwoju języka. Ze zmianą pisowni jest on niemal dzisiejszy i wielce żałować można, iż modlitwy te, pisane z takim żarem i tak ślicznym językiem, dotąd nie zostały upowszechnione w naszych Ołtarzykach i innych książkach do nabożeństwa.

I jeszcze jedno imię niewieście do powyższych dodać należy, mianowicie: siostry Konstancyi, zakonnicy nieznanego rodu, po której pozostał Modlitewnik rękopiśmienny, sięgający już w wiek XVI (r. 1527), zatem w epokę, w której drukować książki polskie zaczęto. Wszystkie te imiona możemy z chlubą przytoczyć, gdyż one dowodzą, iż u nas niewiasty głównie przyczyniły się do podniesienia języka narodowego i jego piśmiennej uprawy. Obok tych prozaicznych zabytków—a o nie głównie nam idzie, gdyż nie mowa wiązana, lecz proza daje w każdej epoce o stopniu rozwinięcia umysłowego narodu świadectwo—występują inne, wywołane już ogólniejszą potrzebą. Do takich należą przedewszystkiem pochodzące z XIV w. zabytki piśmienne: Modlitwa Pańska, Wierzę w Boga, Spowiedź powszechna i fragment kazania, wykryty przez Zygmunta Glogera; dalej z XV zbiory i urywki kazań, jak: gnieźnieńskie z 1400, Ś-to Krzyskie z 1411, przekład Kanonu, czyli modlitw kapłańskich, odmawianych przy Mszy, poczynając od „Te igitur clementissime Pater“, aż do Komunii, Wigilie za umarłe ludzie, Modlitwy ubogiego Wacława, wreszcie Żywot ś. Amandusa, Legenda o ś. Błażeju, Historya o Urbanie papieżu i Książeczka dla bractwa ś. Franciszka w Bydgoszczy uzupełniają szereg prozaicznych pomników treści religijnej. Ze względu na wyrabiające się i upowszechniające w tej epoce pojęcia społeczno-prawne, ważne są w wysokiej mierze zabytki, odnoszące się do dziedziny sądownictwa z XIV i XV stuleci. Do najdawniejszych należą ferowane roty przysiąg w sądach ziemskich i grodzkich. Najstarożytniejsze z nich, sieradzkie, poczynają się od roku 1386. Najważniejsze zaś i najobfitsze pochodzą z połowy XV stulecia, a więc z epoki, gdy na dworze Kazimierza Jagiellończyka i w licznem, tak zwanem stronnictwie dworskiem, zaczęły się upowszechniać zasady, zaczerpane z prawa rzymskiego. Jedną z najkardynalniejszych była ta, „iż nikt, pociągany do sądu, nie może tłómaczyć się nieznajomością prawa“. Tymczasem podstawa jurisprudencyi narodowej: Statut wiślicki, spisany po łacinie, był niedostępnym dla ogółu. Czyniąc też zadość tej palącej potrzebie, dokonał jego przekładu w r. 1449 Świętosław z Wojcieszyna, doktór prawa i kustosz przy kościele ś. Jana w Warszawie. Jest to nadzwyczaj ważny zabytek języka ze względu na czysto narodową terminologią prawniczą. Spotykamy tu wyrazy: sąpierz=strona pozwana; prza=spór; pierca=adwokat, rzecznik; cięża=zastaw; zbawienie=strącenie z urzędu; obręczyć=poręczyć; winowaciec=od winowaty; bakać=przywoływać; ście=bieg rzeki i w. in. Ponieważ jednak Statut Kazimierza obejmował osobno prawa wielko- i małopolskie, zasadniczo różne od siebie, a te z czasem w praktyce, w myśl wielkiego króla, zaczęły się zlewać ze sobą; przeto już w latach 1410 i 1507 okazała się potrzeba, według zaszłych zmian, nowych przekładów. Tak powstały trzy zwody statutu wiślickiego, w których odmienne początkowo prawa dwóch prowincyj, w końcu zlewają się w jednolite prawo krajowe. Że myśl zasadnicza, która wywołała potrzebę przekładu Statutu wiślickiego, nie była odosobnioną, lecz przenikała całe ówczesne społeczeństwo, widzimy stąd, iż jednocześnie ze Świętosławem z Wojcieszyna podejmuje pracę tłómaczenia Statutów mazowieckich, ks. Maciej z Rożany, kanonik warszawski i pleban czerski. — Zasada upowszechniania prawa krajowego i do sądów miejskich, magdeburskich przenika i oto również od połowy XV stulecia powstają w przekładach

polskich tak zwane Ortyle (Urtheile) magdeburskie, czyli wyroki według prawa magdeburskiego. Najpełniejszy ich zbiór pochodzi z r. 1500. Owe ortyle stanowią też ważny prawa miejskiego zabytek. Uzupełniają one niejako owo prawo, które nie mogło wielu wypadków przewidzieć, jakie się wytworzyły później, wskutek rozwijającej się cywilizacyi i wytworzenia się nowych, nieznanych przed tem stosunków. Stanowią one jakby zbiór prejudykatów, według których, podpadające pod nie sprawy, sądzono. Rzecz naturalna, iż podobnie, jak przekłady prawa polskiego przechowały najstarożytniejszą terminologią polską, tak Ortyle przyswoiły językowi polskiemu wiele wyrazów niemieckich, jak: sztrafować, fołdrować (gardłować, występować za kimś), gierada (sprzęty, zatem wiano), wreszcie łotr (Lotter), który dziś wielu za wyraz swojski uważa.

Szereg zabytków piśmiennych z XV stulecia zamykają: Pamiętniki Janczarza, stanowiące niejako ostatni wyraz urobienia i wydoskonalenia prozy w tym okresie. Język to niemal Zygmuntowskiej epoki, choć niewątpliwie pochodzi z czasów Jana Olbrachta. Że nie pisał ich Serb, Michał Konstantynowicz z Ostrawicy, sprawujący poselstwo od Macieja Korwina do króla polskiego (1496), jak to mniema Ireček, a z nim i wielu innych, ale ktoś według jego opowiadań w Krakowie i to prawdopodobnie duchowny, nie może wątpliwości ulegać. Tak czystym i poprawnym językiem nie mógłby władać przybysz, choćby z pobratymczego narodu.

Pomniki w mowie wiązanej, pochodzące z tego okresu, są nieliczne, lubo pod względem formy, z małemi wyjątkami, o wiele niżej stoją od zabytków pisanych prozą. Na czoło ich występuje pieśń Bogu Rodzica z różnemi, poczynając od roku 1400, odmiankami. O znaczeniu tego hymnu narodowego byłoby mówić zbytecznie. Tu tyle tylko nadmienię, iż cześć dla Matki Bożej tak głęboko naówczas była już zakorzeniona w narodzie, iż pomiędzy pieśniami religijnemi największą liczbę poświęconych Jej widzimy. O wiele ich mniej odnosi się do Zbawiciela. Są to kolendy, pieśni wielkopostne, wielkanocne, tłómaczone z pieśni czeskich, lub z hymnów kościelnych, łacińskich. Dodajmy dwie pieśni o Duchu Ś., kilka poświęconych czci ś. ś. Wojciecha, Stanisława, Floryana, Ładysława z Gielniowa, oraz legendy o ś. Aleksym i ś. Krzysztofie, a zdobędziemy pojęcie, w jakim kierunku rozwijały się ówcześnie uczucia religijne. W ścisłym związku z temi zabytkami zostają wreszcie utwory nauczające, moralne, jak Dziesięcioro przykazań, ułożonych w mowie wiązanej, Rozmowa grzesznika z Bogiem, Dyalog Magistra ze śmiercią, Wyrzekania umierającego i inne. Jeżeli jednak w zabytkach prozaicznych wpływ czeszczyzny jedynie się pod względem językowym ujawnia, to w mowie wiązanej doktryna Husa występuje śmiało przeciw nauce Kościoła i hierarchii, a wyrazem tego nieprzyjaznego wrzenia umysłów w Polsce jest pieśń Jędrzeja Gałki z Dobczyna o Wiklefie. Zapewne podobnych jej było więcej. W ogóle zabytki mowy wiązanej o wiele więcej, niż proza odzwierciedlają tamtoczesne społeczne i umysłowe kierunki. Tak z Satyry na kmieci, niedbale obrabiających pańską rolę, możemy powziąć wyobrażenie o wzajemnych niechęciach, wynikłych pomiędzy dworem a chatą, w skutek upowszechniających się pańszczyznianych stosunków (r. 1439); „Pieśń o zabójstwie Jędrzeja Tęczyńskiego przez mieszczan krakowskich“ (r. 1462), o niewygasłej nienawiści, tlejącej pomiędzy żywiołem narodowym a Niemcami,

osiadłymi po miastach. Pieśń ta zakończa szereg różnych fragmentów historycznych, jak o Piotrze Krępie i kanoniku Bodzancie, wysłanym w r. 1348 przez Kazimierza W. do Klemensa VI (w pieśni Bonifacego) papieża. Najciekawszym wszakże zabytkiem z tego czasu, lubo niehistorycznej, lecz obyczajowej treści, jest pieśń: „O chlebowym stole“, pochodząca z dość wczesnej epoki, bo z 1410 r. Jest ona wymownym świadectwem uspołecznienia i wysokiej cywilizacyi narodu, który, obok poczucia potrzeby zachowania się przyzwoitego wobec niewiast przy stole, rozwinął w sobie głęboką dla nich cześć, nie różniąc się niczem pod tym względem od wyżej w kulturze posuniętego zachodu.

„Lecz rycerz, albo panosza (pan)—Czci żeńską twarz, toć przysłusza,... Boć jest korona ona pani; Przepaśćby mu, kto je gani. Od Matki Bożej tę moc mają,—Iż przeciw (n)im książęta wstają—I wielką im chwałę dają... I toć są źli, co im szkodzą —Bo nas ku wszej czci przywodzą.- Kto nie wie, przeczby to było? Ja mu powiem, acz mu miło: Ktokoli ona matkę ma—Z niej wszystką cześć otrzyma,—Przez nią mu nikt nie nagani,—Tąć ma moc każda ona pani:—Przetoż je nam chwalić słusza—W kim jest koli dobra dusza“.

Tak wysławiał godność niewieścią na początku XV stulecia niejaki S ł o t a. Jest to bezwątpienia skutek wpływu takich niewiast: jak Kinga, Jolanta, Salomea, Bronisława Odrowążanka, a przedewszystkiem Jadwiga, która ostatecznie w duszy narodu urobiła ten podniosły ideał niewiasty polskiej.—To też język, który starczył na wyrażanie tak różnorodnych pojęć i który dziś, mimo pięciowiekowej oddali, z łatwością przez nas rozumianym być może, nie był chyba w swej prostocie ubogi. Owszem, przeszedł w ciągu XV stulecia przez różnorodną uprawę, choć właściwie była to jeszcze ruda, z której dopiero wiek XVI złote sztaby wyciągnął. Tym piecem zaś hutniczym, w którym miał się z niej czysty metal wydzielić, był naprzód h u m a n i z m, a następnie r e f o r m a r e l i g i j n a.

Humanizm zaszczepił pierwszy na uniwersytecie krakowskim w r. 1433 Grzegórz z Sanoka. Był to jednak humanizm połowiczny, gdyż tylko na znajomości literatury rzymskiej oparty. Ale poczynając od końca XV stulecia, młodzież, odczuwając jednostronność takiego wykształcenia, zaczęła coraz tłumniej wyjeżdżać na uniwersytety niemieckie, włoskie, francuskie, gdzie poznaniem literatury greckiej uzupełniała swe studya Polegały one na wyrozumieniu tekstów, gdyż na ich krytykę jeszcze było zawcześnie. Ale właśnie chcąc je zrozumieć dokładnie i odczuć w całej piękności, należało z natury rzeczy wyrazy pojedyńcze odnosić wciąż do wyrazów języka ojczystego, mających odpowiednie lub zbliżone znaczenie. Ubóstwo jednak wyrazowe języków nowożytnych, w porównaniu z bogactwem leksykalnem mowy Greków i Rzymian, zmuszało nieustannie do wyszukiwania w mowie własnej ukrytych zasobów, lub z pierwiastków znanych tworzenia wyrazów nowych, któreby owe subtelne odcienia myśli, metafory i całą synonimikę języków starożytnych oddawały wiernie lub przynajmniej w sposób, o ile można do wyrażeń tekstu zbliżony. Ta też praca długa, mozolna bogaciła mowę ojczystą, wnosząc w nią wraz z nieznanemi pojęciami wyrazy i zwroty nowe, rozszerzając epitetami wyobrażenia, naginając składnią, zaokrąglając zdania i nadając tę pełność i dosadność wyrażeniom, które podziwiamy w pisarzach epoki Zygmuntów. Takiem jedynie przygotowaniem możemy sobie wyjaśnić ten bujny rozkwit języka, zwłaszcza w drugiej połowie XVI stu-

lecia. Przyczyniła się do tego bez wątpienia w znacznej mierze i reformacya, ale ta, subtylizując język, nie mogła mu nadać tej miary, wagi, wdzięku i poczucia piękności, jaką wyłącznie humanizmowi zawdzięczał. Udział jej wszakże w urobieniu języka był niemniej znaczny i wielki. Przeniesienie sporu na grunt czysto rodzinny, zastąpienie w nim języka łacińskiego językiem zrozumiałym dla wszystkich, zmuszało polemizujących do jak największej baczności co do wyboru wyrazów i wyrażeń, by niewłaściwem ich użyciem, nie dać broni w rękę przeciwnikowi i nie narazić na ośmieszenie i upadek sprawy bronionej. Sześć zresztą przekładów Pisma św.: cztery innowiercze, dwa katolickie, a dokonanych niespełna w ciągu lat 50 (1551—1599) wyrobiły i wzbogaciły język wieloma nowemi, a nader trafnie wytworzonemi wyrazami, jak w Biblii aryańskiej Szym. Budnego; w przekładzie zaś Wulgaty przez Jakóba Wujka, ustaliły na zawsze jego składnią na podziw do łacińskiej zbliżoną.

Temu bujnemu rozwojowi języka w wysokim stopniu sprzyjało wynalezienie druku, który się właśnie na dobre upowszechnił u nas na początku XVI stulecia. I teraz znowu powtarza się fakt podobny, jaki towarzyszył powstawaniu ważniejszych zabytków piśmiennych: z najwcześniejszemi drukami zespalają się imiena niewiast. Wydawca i drukarz Vietor, przypisuje w r. 1521: „Rozmowy króla Salomona s Marchołtem“ Annie z Jarosławia, kasztelance wojnickiej; zaś Jędrzej Glaber z Kobylina: „Problemata Arystotelesa“ dedykuje w r. 1535 Jadwidze z Kościelca, kasztelance żarnowskiej. Niedość na tem, poetką, która wyprzedza Jana Kochanowskiego, jest Zofia z Szafrańców Oleśnicka (r. 1556).

Jeżeli jednak w popieraniu piśmiennictwa ojczystego trzymają przodek niewiasty, to w udoskonaleniu języka zasługę przyznać należy pisarzom, których dzieła mają znaczenie epokowe w kolejnym jego rozwoju. Więc naprzód w prozie Mikołaj Rej (1505†1569), z „Żywotem człowieka poczciwego“, stanowiącym jakby pierwszą metę, od której się jego postęp w XVI w. zaznacza. Język to pełen naturalności i prostoty, niekiedy trywialny i rubaszny, jaki był w codziennym obiegu, nie podniesiony sztuką, posługujący się wyrazami, jakie w danej chwili nasuwały się myśli, słowem, wprost wyjęty z ust szlachty i ludu, więc dosadny, ale też i jak mowa żywa rozwlekły. Taki język wszakże mógł się tylko w niższych warstwach narodu, mniej oświeconych, utrzymać. Pod wpływem jednak humanizmu i podróży włoskich wykształciło się pokolenie nowe, w którem rozwinął się wytworny smak i zamiłowanie w klasycznych, pięknych okresach. Nie była to liczna gromada — ludzie z dworem zostający w stosunkach — ale ci w zamaszystych pismach Reja nie mogli sobie smakować. Upodobaniom ich odpowiadał tylko Łukasz Górnicki, którego D w o r z a n i n p o l s k i łączył w sobie doskonałość klasyczną z wytwornością i smakiem włoskim. Dworzanin ukazał się o rok wcześniej (1566) od Z w i e r c i a d ł a, w którem był pomieszczony Ż y w o t c z ł o w i e k a p o c z c i w e g o (1557), ale pomimo to wykazał olbrzymi skok w udoskonaleniu języka; on wykazał nadto ogromną różnicę co do wykształcenia, upodobań i smaku pomiędzy tą nieliczną gromadą humanistów polskich, a ogółem narodu. Gdy proza Reja jest językiem powszechnym, zatem naturalnym produktem; język Górnickiego na modłę okresów cycerońskich odlany, jest więcej wytworem sztucznym, ale noszącym na sobie cechę wysokiego udoskonalenia, obok wszelkich znamion polskości. Górnicki dowiódł

w Dworzaninie, co zrobić można z tego języka ojczystego, jak bogate tkwią w nim zasoby, jak on podatny do przyjmowania wszelkich form, które w pisarzach starożytnych niedościgłe być się zdawały. Te jego długie okresy płyną jak rzeka wspaniała w szerokiem swojem łożysku, a przecież, pomimo zestawiania w nich zdań współrzędnych i gromadzenia przy każdem z nich po kilka zdań zależnych, odznaczają się przejrzystą zawsze jasnością. Słowem, doprowadził on język ojczysty w prozie do doskonałości klasycznej i kto dziś z nieznających łaciny chciałby poznać właściwości języka pisarzów rzymskich, a w szczególności styl Cycerona, może sobie zdobyć o nich pojęcie, czytając Dworzanina. Takim językiem wszakże można tylko pisać, lecz niepodobna używać go w mowie potocznej. To też język Górnickiego, jakkolwiek zajmuje drugi stopień w rozwoju mowy ojczystej, nie upowszechnił się w narodzie. Na nim można tylko studya odbywać. Właściwie prozę dzisiejszą klas wykształconych stworzył dopiero Piotr Skarga, łącząc umiejętnie prostotę Reja z wytwornością klasyczną Górnickiego, zastosowaną do toku mowy zwyczajnej. Tylko on posiada jednę jeszcze właściwość, która mu nad obydwoma niezaprzeczoną wyższość zapewnia. Jest nietylko wytwornym, obok szlachetnej prostoty, ale nadto i wzniosłym, a przy powadze serdecznym. To też pod względem językowym jest on dzisiejszym niemal pisarzem. W „Żywotach Świętych“ zrozumie go każde dziecko, „Kazania na niedziele i święta“ każdy prostaczek; człowiek zaś wykształcony smakować będzie w jednych i w drugich, a „Kazaniami sejmowemi“ i „Przygodnemi“, zachwycać się. Jest to mistrz, bez którego poznania niepodobna umiejętnie władać językiem, bo on go nietylko udoskonalił, ale nam w nim i wszystkie właściwości mowy polskiej przekazał. Ci też trzej pisarze są jakby trzy słupy wytyczne, do których w prozie dobiegł w swym rozwoju język w ciągu XVI stulecia.

Czy więcej uprawiaczy mowy ojczystej nie było?... Owszem, mieliśmy i znakomitych! Marcin Kromer, Cypryan Bazylik, Erazm Gliczner piszą bardzo piękną polszczyzną; Jan Herburt, Bartłomiej Groicki, Stanisław Sarnicki i Jan Januszowski wydoskonalają prozę prawną; Chwalimierz, Hieronim Spiczyński, Marcin z Urzędowa, Szymon Syreński prozę naukową (botanika); Wojciech Oczko—medyczną; wreszcie Orzechowski w Dyalogach i Quincunxie jest nietylko pierwszorzędnym stylistą, ale posiada i to, co się dziś indywidualizmem i temperamentem nazywa. Wszak „nie inkaustem, lecz ogniem“ pisze swe Dyalogi. Ale w żadnym z nich cechy stopniowego rozwoju nie występują tak wyraźnie, tak silnie, jak w owych na czele postawionych prozaikach. Proza wszakże służy tylko do zaspokajania potrzeb rozumu: wdraża do rozwagi, kształci rozsądek, zaostrza władze: sądzenia, rozumowania i wnioskowania. Obok tych wszakże cennych przymiotów umysł ludzki posiada jeszcze jednę potężną siłę, a tą jest na stanowisku biernem—wyobraźnia, na czynnem, twórczem—fantazya i oto, po nad wszystkich, występuje mistrz, który, jako narzędzie myśli poetycznej, stwarza język obrazowy, harmonijny, bogaty, tak doskonały i zwięzły, tak rozmaity w swych zwrotach i formach wiersza, iż śmiało iść może w porównanie z klasyczną pięknością mowy Greków i Rzymian. Tym mistrzem—to Jan Kochanowski, który od razu „wdarł się na szczyt Kaliopy, dokąd nikt przed nim nie sięgnął i dokąd żaden z poetów następnego okresu

nie dotarł. Na nim też, jako najgruntowniej opracowanym (patrz: Dzieła J. Koch., wydanie pomnikowe, t. I i II, 1884), poznać możemy cały proces doskonalenia się języka na wzorach starożytnych. Kochanowski w swych pomysłach oryginalnym nie był. Pod tym względem czerpie on głównie z pisarzów starożytnych: przekłada ich, lub zapożycza od nich całych nawet ustępów. Tak, jego Muza, Tren XIX, są to jakby kunsztownie ułożone mozaiki, w których skądinąd przyswojone myśli, zestawia w całość, niby dobrane i do siebie dopasowane różnobarwne kamyki. Wszakże jemu szło nietylko o uchwycenie treści i przelania jej w język ojczysty; artysta do szpiku kości, naprzód stapiał w duchu w jedność tę zapożyczone różnorodne myśli, a następnie wkładał całą usilność, by je w języku własnym przyodziać w równie wytworną szatę, w jaką przyoblekli je mistrzowie greccy i rzymscy. Tego samego wprawdzie dokonał w prozie Górnicki; ale gdy ten język wtłacza w zdania i okresy cycerońskie kunsztownej budowy; Kochanowski, idąc za duchem mowy ojczystej, z niej samej wydobywa ukryte dotąd skarby i dla myśli doskonałą, klasyczną formę znajduje. Możnaby o nim powiedzieć, że czem dla języka w prozie był Skarga, tem on w mowie wiązanej, gdyby działalność literacka Skargi nie była znacznie od niego późniejszą. Tym sposobem zajmuje on wyłączne, niepodzielne z nikim stanowisko. Pod tym względem zbliża się do niego jedynie Szymon Szymonowicz; ale ograniczenie twórczości wyłącznie do Sielanki w duchu teokrytowym, nie daje mu prawa mierzyć się z Kochanowskim.

Tak więc pod piórem J. Kochanowskiego i Skargi język w okresie Złotego wieku dobiega najwyższego stopnia udoskonalenia. Wprawdzie i teraz wpływ wywiera na niego obczyzna. Przybycie do Polski Bony i zagęszczone na półwysep apeniński podróże młodych Polaków wprowadzają do niego wiele wyrazów włoskich, które się dotąd w powszechnem utrzymały użyciu. Do takich należy: pory (porro); kałamarz (calamajo), balia (baglia), kołdra (coltre), kasztan (castagno), cera (ciera), cebula (cipolia), makaron (maccherone), maska (maschera), serweta (salvietta), bat do pływania (batto) i w. in. Wpływ wszakże języka włoskiego ograniczał się do nazw roślin, pokarmów i przedmiotów ówczesnego komfortu, ale dalej nie sięgnął. Mowa ojczysta była już tak wyrobiona piśmiennie, że się skażenia przez wpływy obce nie potrzebowała obawiać. Zresztą Parkosz z Żórawicy, Stanisław Zaborowski, Jan Januszowski ustalili jej ortografią; Piotr Statoryusz napisał pierwszą jej gramatykę (patrz: Gramatyka polska); Murmelius, Jan Mączyński i Grzegórz Knapski układają polsko-grecko-łacińskie i łacińsko-polskie słowniki. I zdawałoby się, że język tak ustalony i rozwinięty bogato, może się tylko co raz bardziej udoskonalać, lecz nie zatrzymać, ani cofnąć w swoim rozwoju. Tymczasem inaczej się stało. Od połowy XVII stulecia zaczyna się stanowczy upadek nauk w skutek wojen kozackich, szwedzkich, najazdu Rakoczego, wojny moskiewskiej, napadu Turków i Tatarów, oraz zatargu uniwersytetu krakowskiego z Jezuitami, reakcyi religijnej i anarchii szlacheckiej. Talentów pisarskich nie brak. Niektórzy, jak Szymon i Bartłomiej Zimorowiczowie, Wespazyan Kochowski, Paliurus, tłómacz Biblii gdańskiej, zapatrzeni na mistrzów XVI stulecia, względnie utrzymują język w należytej czystości; ale inni, jak Samuel Twardowski, każą go orjentalizmami i latynizmami; inni zachwa-

szczają, makaronizując, sadząc się na dziwaczne florydacye i tak zwane c o n c e t t i, czyli igraszkę słów bezmyślną. Szczególniej odznaczają się niemi niezliczone kazania, mowy pogrzebowe, sejmowe i panegiryki. Brak w nich treści, logiki, maskuje się udaną głębokością, polegającą na zagmatwaniu szyku wyrazów w zdaniu, przeplataniu ich wyrazami i sentencyami łacińskiemi i sadzeniu się na erudycyą, słowem, jak w życiu, w polityce, tak i w mowie anarchia. I to trwa z górą wiek cały. Dopiero reforma szkół pijarskich przez St. Konarskiego podjęta (1753), oraz Akademij i szkół na całym obszarze rzeczypospolitej dokonana przez Komisyą Edukacyjną (1775—1780), a z nią odrodzenie się literatury i nauk, kładzie kres tej umysłowej hecy i językowym łamańcom. Krasicki, wychowany w sferze salonowej i wykształcony na wzorach literatury francuskiej z XVII wieku, od razu nadaje mu tok lekki, wdzięk, jasność niezrównaną, a obok tego uzdalnia go do wyrażania dowcipu, nie tego rubasznego, jakiego używali Rej, Potocki i Pasek, lecz pełnego delikatnych odcieni i wykwintu, jaki był jemu tylko właściwy. Naruszewicz po bernardyńsku rubaszny lub sielankowo-ckliwy w wierszu; w prozie, zwłaszcza w przekładach Tacyta, dochodzi do prawdziwie męskiej zwięzłości, wyrównywającej niemal lapidarnemu stylowi oryginału. Trembecki, mimo dopuszczania się galicyzmów, przywraca językowi barwność i siłę wyrażenia właściwą Zygmuntowskim pisarzom, a nawet osławiony Węgierski pisze tak piękną polszczyzną, że dziś, mógłby mu pozazdrościć niejeden.—Z odrodzeniem się też nauk wyrabia się i proza. Kopczyński w swej „Gramatyce dla szkół narodowych“ ustala czysto swojską terminologią, którą dotąd posługują się wszyscy; Krzysztof Kluk w Botanice, obok łacińskich wprowadza i nazwy roślin ludowe, ks. Józef Osiński, w mało znanem dziś „Opisaniu polskich żelaza fabryk“ (1782), podaje wyrazy techniczne, używane w górnictwie i hutnictwie; podobnie wyrabia się język w pracach, mających na celu prawo, gospodarstwo krajowe i w wielu innych, słowem odradza się na wszystkich polach działalności narodu. Podziały kraju wywarły swoje nieuniknione następstwa. Galicya, najwcześniej oddzielona od pnia wspólnego, popadła na długie lata w odrętwienie umysłowe i uległa, jak po r. 1815 W. Ks. Poznańskie, systematycznej giermanizacyi. W Księstwie Warszawskiem, poddanem bezpośrednio pod wpływ Francyi, jeszcze bardziej wzmógł się w społeczeństwie popęd do przyswajania sobie mowy wszechświatowej, już zakorzeniony silnie pod wpływem szkół Konarskiego i dworu Stanisława Augusta. Wielkie panie wychowanie swych dzieci powierzają różnym przybłędom i biedne te ofiary mody, zaślepienia i zwyrodnienia narodowego, nie umieją najczęściej władać poprawnie żadnym ludzkim językiem. Od jego zupełnego skażenia ratuje społeczeństwo Towarzystwo królewskie przyjaciół nauk, które sobie za jedno z głównych zadań jego ocalenie i pielęgnowanie wytknęło. Jakoż, z jego inicyatywy powstaje pomnikowe dzieło: „Słownik języka polskiego S. B. Lindego“ (t. VI, 1807—1813), który podobnie, jak później w Czechach, słownik Jungmana, podniósł znaczenie mowy ojczystej, wykazując jej wielkie bogactwo. Do tego celu zmierzały również prace O. Kopczyńskiego, który nietylko w dalszym ciągu nad gramatyką polską pracował, ale i pismami i wpływem osobistym czuwał nad utrzymaniem ducha i czystości języka (patrz: Kopczyński). Wprawdzie w literaturze tej epoki był on przeważnie bezbarwny, ale piszący, bądź co bądź, dbali o jego

poprawność; dwaj zaś bracia Jan i Jędrzej Śniadeccy, wielkopolanie, nietylko piszą w Wilnie wzorową polszczyzną, ale i wzbogacają ją nową terminologią: pierwszy w swych pracach matematycznych, drugi w chemii i w „Teoryi jestestw organicznych“ (1804).

Wreszcie epoka romantyzmu w rozwoju języka ojczystego dokonywa olbrzymiego przewrotu. Wpływ wojen napoleońskich, a przez nie poznanie różnorodnych krajów i cywilizacyj pod najrozmaitszą szerokością i długością gieograficzną; zdemokratyzowanie społeczeństwa przez zaprowadzenie kodeksu francuskiego; poznanie literatur wszechświatowych, filozofii niemieckiej, poczynając od Kanta, a przedewszystkiem zbliżenie się do ludu, poznanie jego wierzeń, podań, pieśni i baśni, snutych złotą przędzą pod strzechami chat wiejskich z pokolenia na pokolenia: wszystko to wprowadza wyobrażenia i pojęcia nowe, dawnym czasom nieznane, a z niemi nowe wyrazy i sposoby wyrażania uczuć i myśli. Zważmy tylko, jak rozległe ich widnokręgi obejmują utwory Mickiewicza, Słowackiego, Krasińskiego, oraz trzech tak zwanych poetów ukraińskich. Samo zapatrywanie się ich na naturę i odtwarzanie jej piękności, jakże jest dalekie od pisarzów wcześniejszej doby. Ci po prostu do jej odczucia i malowania nie posiadali odpowiednio wykształconych zmysłów. Zaledwie ją chwytają w ogólnie nakreślonych zarysach, lecz nigdy nie są zdolni dać nam pełnego jej obrazu. A cóż mówić o jej kolorycie, o dopatrzeniu w niej tych niezliczonych odcieni barw i całej magii światła, o wsłuchaniu się w jej tajemnicze głosy, któremi ona do naszej duszy przemawia, wreszcie o odtworzeniu fizyognomii każdej okolicy właściwej, co tak ważną rolę w utworach doby romantycznej odgrywa. To samo da się i o malowaniu wewnętrznych stanów duszy powiedzieć. O takiej szczegółowej analizie uczuć, jaką podziwiamy w Malczewskim i Słowackim, o tak różnorodnej ich skali, jaką widzimy w Dziadach części IV, oraz Improwizacyi Konrada, poeci dawni nie mieli nawet pojęcia—zbyt zajmował ich świat rzeczywisty, zewnętrzny, by w gwarze życia mogli głębiej wejść w siebie i we własnej duszy coś więcej nad jego odbicie dopatrzeć. Wszakże jest jeszcze jedna dziedzina ducha ludzkiego, którą poeci ostatniej doby, o całe niebo przewyższają swych poprzedników, a tą jest, obok wszechświatowych idei—fantazya, źródło genialnych pomysłów. Tu oni niepodzielnie nad zbiorową duszą społeczeństwa panują.

Teraz zrozumiemy łatwo, jak z rozszerzaniem się w nieskończoność duchowego widnokręgu wzmagał się na sile i bogacił język, dostrajając do najsubtelniejszych odcieni uczuć i myśli, do najmniej uchwytnych polotów twórczej fantazyi, dochodzących w Słowackim do rozpłynnych, fantastycznych widziadeł. Dodajmy do tego, że równocześnie z tą poezyą, pod piórem Mochnackiego, Kremera, Libelta, Trentowskiego wyrabiała się proza filozoficzna; że powieściopisarze tej miary, co Kraszewski, Korzeniowski, Kaczkowski, Chodźko i inni, zstępując z wyżyn poezyi na padoły powszedniego życia, odkrywali także świat uczuć i myśli ludzi—nie już uosobiających w sobie milionów i za miliony czujących, ale, o których każdy z nas mógł się ocierać codziennie; że wreszcie administracya, sądownictwo długoletnią praktyką wyrobiły sobie język jasny, ścisły, treściwy, nie dający pola do naciągań i wykrętnych tłómaczeń, a pojmiemy, iż Słownik Lindego nie mógł już wystarczać dla poznania całego bogactwa językowego, do którego weszło wiele prowincyonalizmów, terminów naukowych, neologizmów,

utworzonych szczęśliwie i wyrazów w powszechnem zostających użyciu, ale na które zwrócono dopiero teraz uwagę. Wskażemy tylko na rozprawę Józefa Dunin-Borkowskiego: „O języku łowieckim". Jakież tu skarby rodzime. Wreszcie nadchodzi pora, gdy po różnych bezowocnych próbach zaczęto język ojczysty badać naukowo, stosując do niego metody lingwistyki porównawczej i wykrywać w nim prawa wspólne z innemi językami indo-europejskiej rodziny. Pracę tę rozpoczyna H. Cegielski, prowadzi ją dalej A. Małecki, ks. Fr. Malinowski, Józef Przyborowski i liczni ich uczniowie, tak, że dziś nauka języka stanęła na umiejętnych, pewnych, niewzruszonych podstawach, na których może się już w przyszłości samodzielnie rozwiać.

Takie to bogactwo, wyrobione wiekami, zawiera w sobie mowa ojczysta. Przekazany w niej materyał nie da się wprawdzie zużytkować w całej rozciągłości ani w wychowaniu domowem, ani w wykształceniu średniem; ale do wychowawcy należy przez umiejętne jego stosowanie tak umysł dziecka rozwijać, by nauka języka ojczystego nietylko ułatwiała mu zdobycie języków obcych, ale i wprowadzała na bity wszystkich nauk gościniec, wdrożyła do prawidłowego myślenia, słowem, stała się podstawą przyszłej działalności umysłowej. P o j ę c i a, które w nim teraz z nauki przejmuje, przyswaja sobie ono równie trwale rozumowo, jak w pierwszych latach przyswajało sobie w y o b r a ż e n i a pamięcią.

Kiedy z dzieckiem naukę języka ojczystego rozpoczynać należy?... Odpowiemy: z chwilą, gdy mówić zaczyna. Zakrawa to na paradoks, a przecież na tem głównie prawidłowe wychowanie polega. Rozbierzmy bliżej tę kwestyą. Wszystkie dzieci bez wyjątku, wieśniacze, czy urodzone w sferze inteligentnej, w sposób jednakowy z otoczenia przyswajają sobie mowę. Różnica na tem polega, że gdy pierwsze w szczupłym tylko zakresie mogą materyałem językowym zawładnąć, i na nim może przez cały ciąg życia poprzestać; drugie zdobywają o wiele bogatszy zasób wyobrażeń i wyrazów i już przez to samo rozwijają się wcześniej. Ta wyższość jednak chwilowa nie przyniosłaby nigdy trwałych owoców, gdybyśmy, nie poddając umysłu dziecka wczesnej, a starannej uprawie, na tem poprzestać chcieli, przynajmniej do czasu oddania go do szkoły, w tem błogiem przekonaniu, że ona wszystkie braki domowego wychowania zastąpi. Tak też i w większości przypadków się dzieje. Tymczasem język przez dziecko zdobyty powinien być uważany jako materyał i najdzielniejszy środek prawidłowego rozwoju jego umysłu. Pierwsze jednak staranie matki i środowiska, w jakiem dziecko przebywa, powinno polegać na przekazywaniu mu dźwięków mowy w jak największej dokładności i czystości, zatem dalekiej od wszelkich zboczeń w wymawianiu wyrazów. Do takich należą zjadanie końcówek, opuszczanie lub zastępowanie jednych dźwięków przez inne (np. k przez t), niedomawianie ł, wymawianie gardłowe r i w. in. Za zboczenia w wymawianiu uważać również trzeba wytwarzanie przez dziecko wyrazów nowych, do których ono zawsze dochodzi, gdy mu się wcześniej nie podda nazwy poznanego przez nie przedmiotu. Najczęściej zaś do zboczeń wszelkiego rodzaju doprowadzamy dziecko sami, przemawiając do niego pieszczotliwemi wyrazami, lub zachwycając się błędną jego wymową. Dziecku tak jest właściwy zmysł naśladowczy, że od otoczenia przejmuje wszystko, cokolwiek widzi i słyszy. Nałóg niewyraźnego lub prędkiego mówienia zawsze z niego wynosi.—Tego jednak uniknąć można, jeżeli umysłu dziec-

ka nie pozostawimy odłogiem, lecz od pierwszej chwili jego przebudzenia się zajmiemy się stopniowem kształceniem jego wyobrażeń, a w późniejszych latach urabianiem jego pojęć i sądów. Jaką drogą w tym kierunku dziecko prowadzić należy, wypowiedziałem na innem miejscu w Encyklopedyi obszernie (patrz t. II, artykuł: „Ćwiczenia stylistyczne“ od 635—647 str.); tam więc odsyłając czytelników, tyle tylko nadmienię, iż bez takiego przygotowania niepodobna z korzyścią przystąpić do nauki czytania i formalnej strony języka. W dziecku bowiem wtedy tylko można obudzić zamiłowanie do książki, gdy się je przez naukę o świecie otaczającym zaciekawi do poznania tego, czego już ten świat najbliższy dać mu nie może, a co właśnie w niej znaleźć w pełni się spodziewa. Bez tego, pierwsza trudność napotkana przy nauce czytania może je do książki zrazić i do wszelkiej nauki zniechęcić. W każdym razie przystępować do niej należy nie wcześniej, jak z rokiem siódmym skończonym. Wcześniejsze zajmowanie dziecka książką jest czynem barbarzyńskim, który tylko do stępienia władz umysłowych w skutek wyczerpania sił prowadzi.

W jaki sposób należy przystępować do formalnej nauki języka ojczystego? Czytelnicy znajdą wskazówki w artykułach: Nauka pisania i czytania, Dyktando, Gramatyka polska, Styl, Stylistyka oraz Ćwiczenia stylistyczne. W każdym razie zaznaczyć tu należy, iż z dzieckiem dopiero wtedy przystąpić można do nauki języków obcych, gdy już w swoim nietylko nauczy się pisać i czytać, o ile można, poprawnie, ale i pozna najgłówniejsze zasady jego gramatyki. Nie idzie tu o szczegóły, określenia, wyjątki i t. p., lecz o same podstawy. A więc rozróżnianie składowych części zdania prostego, oraz części mowy, z ich odmianami, poznanemi w sposób czysto praktyczny, bez dania dziecku gramatyki do ręki. Bez takiego przygotowania nauka innych języków stać się musi czysto mechaniczną, bezmyślną. Jak bowiem dziecko rozpoczynać w nich może naukę deklinacyj, lub konjugacyj, jeżeli wprzód we własnym nie zdobędzie jasnego pojęcia, że zakończenia przypadków wyrażają nie co innego, jak różny stosunek przedmiotów do podmiotu; że skoro słowo wyraża czynność, to czynność ta może być wykonywaną w sposób rozmaity, w różnych czasach i przez różne gramatyczne osoby; gdy zresztą nie uchwyci różnicy pomiędzy przymiotnikiem, a tak zbliżonym do niego imiesłowem?... Tylko przez ciągłe odnoszenie tych form do form języka obcego, można wlać interes w jego naukę i pozyskać w nim nowy środek rozwijania umysłu. Podobne przygotowanie nabiera tem większego znaczenia, gdy nauka szkolna prowadzi się w języku obcym. Taki bowiem tryb nauczania wymaga podwójnego nakładu energii mózgowej dziecka: raz dla opanowania formalnej strony języka wykładowego, drugi raz dla przyswojenia sobie zawartej w nim treści nauki. Jeżeli dla zdobycia pierwszej, dziecko nie znajdzie ułatwienia w dokładnej znajomości i odczuciu form w języku ojczystym, wtedy nie posiądzie na swą własność i treści w języku obcym—innemi słowy, nie uzdolni się do robienia postępów dalszych w nauce. Z podobnemi jednak zjawiskami wciąż spotykają się, zwłaszcza w klasach niższych, nauczyciele szkół publicznych. Większość rodziców pozostawia umysł dziecka odłogiem, nie troszcząc się o jego rozwój, aż do czasu, gdy się zbliża fatalna chwila oddania go do szkoły. Wtedy dopiero uznają konieczność przygo-

towania go do t. z. egzaminu wstępnego, a zadanie to powierzają korepetytorowi, uczniowi klas wyższych tego właśnie gimnazyum, do którego kandydat wstąpić zamierza. Przygotowanie odbywa się w języku wykładowym, a polega na wyuczeniu dziecka odpowiedzi na wszelkie możliwe pytania, jakie mogą mu być według programu na egzaminie zadane. Ponieważ dziecko ma pamięć świeżą i chwytną, więc sobie mechanicznie, jak szpak, przyswaja wciąż powtarzane frazesa i tak wydresowane, zdaje nieraz egzamin. Dopiero gdy później przyjdzie mu brać wszystko na rozum, wykazują się braki domowego wychowania, których nie wynagrodzi późniejsze ślęczenie nad książką. Tem to zaniedbaniem marnuje się i wykoleja u nas tak znaczny procent młodzieży, która od dziecka prowadzona umiejętnie, mogłaby przynieść społeczeństwu pożytek.

Pozostaje nam jeszcze powiedzieć, jaką rolę w rozwijaniu młodzieży odgrywa język ojczysty w szkole początkowej, ludowej i w zakładach naukowych średnich. Rzecz naturalna, iż wpływ jego w jednej i drugich równomiernym być nie może: zakres bowiem wykładu warunkować się musi ich odmiennym celem i poziomem umysłowym młodzieży. Tam, gdzie są upowszechnione ochronki, ogródki dziecięce froeblowskie, w których dziecko od lat najmłodszych przywyka do porządku i ładu, gdzie w zajęciach i grach osiąga pewien stopień zręczności, a przez „Naukę o rzeczach“ przeciera swój umysł i przywyka do zwracania na to, co słyszy, uwagi; tam przejście z domu rodzinnego do szkoły początkowej nie przedstawia zbyt rażących przeciwieństw. W miejscowościach wszakże, gdzie tego wszystkiego niema, materyał, jaki się dostaje do szkoły, jest w wysokim stopniu surowy, a stosunek nauczyciela, zwłaszcza do nowo wstępujących dzieci, wielce kłopotliwy i godny pożałowania. Jeżeli też w zawodzie nauczycielskim przywykliśmy widzieć pewien stopień kapłaństwa, to do nauczyciela wiejskiego, jeżeli tylko jest ważnością swego powołania przejęty, można to o wiele słuszniej, niż do nauczycieli zakładów średnich stosować. Pierwej bowiem, niż uczyć, musi on wszystkie braki wychowania pierwotnego wyrównać, podejmować nad dzieckiem odchowanem, a umysłowo nierozwiniętem tę pracę, którą w sferze inteligentnej rozpoczyna matka od pierwszej chwili przebudzenia się jego umysłu. Nader trafnie też stan umysłowy dziecka wiejskiego i jego nastrój psychiczny w chwili, gdy je po raz pierwszy przyprowadzą do szkoły, określa w jednej z swych prac niewydanych, zm. w r. 1881 dr. Franciszek Nowakowski: „Przynosi ono, mówi, z sobą książkę (elementarz), tabliczkę i rysik, narzędzia, których najczęściej użyć nie umie, których ledwo zna przeznaczenie; książkę, którą, jeśli do niej zajrzało, prawdopodobnie czem prędzej i zamknęło z obawy przed pracą i mozołem, jakie z jej powodu dla niego wypłynąć mają. Słabo obok tego rozwinięte władze umysłowe, szczupły zasób i zakres wrażeń i wyobrażeń, a stąd wielka nieporadność w wysłowieniu; wrodzona dziecku lękliwość i nadto nowe zupełnie stosunki, w jakie wchodzi i nowe obowiązki, o których niema jasnego wyobrażenia ale które, że jego ścieśnią swobodę, niewątpliwie przeczuwa: wszystkie te okoliczności wskazują nam i obowiązki, jakim zadość uczynić powinniśmy i środki, jakich na wstępie chwycić się należy“ (Język wykładowy). Pierwszem też zadaniem nauczyciela wdrożyć dziecko do uwagi, umieć ją wzbudzić, podtrzymywać i wzmacniać; dalej czekać cierpliwie aż się z widokiem nauczyciela i wymową oswoi, a dopiero w końcu do mówienia

dziecko ośmielić, zachęcić i wciągnąć. To też wprzód, nim rozpocznie naukę czytania, należy mu dać odpowiednie do niej przygotowanie".—„Należy wytłómaczyć dzieciom, iż wszystko, co widzą, słyszą, wąchają, smakują i czują ma swoje nazwy, a te nazywają się wyrazami. Skoro na licznych przykładach pochwycą różnicę między rzeczą, a jej nazwą, należy z dziećmi zastanawiać się nad każdym pojedynczym wyrazem, ażeby wyróżniło uchem brzmienia, w skład jego wchodzące i nauczyło się wymawiać je poprawnie. Przywyka więc za nauczycielem dzielić wyrazy na zgłoski, nietylko samogłoskowe, jak: a-grest, e-chó, ale i spółgłoskowe: p-tak, r-dza i t. p.; następnie do dzielenia takich, które się zaczynają od dwóch lub więcej spółgłosek, z których pierwszą wymawiamy również oddzielnie n. p. d-łoń, g-łowa, ż-niwo, ch-leb, c-mentarz, w-ro-na, rz-nąć. Spółgłoski zaś: j, n, ń najlepiej poznane być mogą, gdy je wymawiamy na końcu wyrazów, np. kra-j, pa-n, dar-ń; podobnie samogłoski nosowe: ę, ą, oraz twarde y, np. ton-ę, sił-ą, ry-by".—Rzecz prosta, iż za każdem nowo poznanem brzmieniem powracać należy do wyrazów, na których dzieci pierwsze poznawały brzmienia. Jednocześnie z rozpoczęciem tych ćwiczeń ustnych, należy z dziećmi, przed nauką czytania, rozpocząć naukę pisma, zaczynając od wskazówek, jak mają siedzieć, trzymać przed sobą tabliczkę i rysik w ręku. Nim się jednak do pisania pojedyńczych liter zabiorą, wprzód powinny nabyć wprawy w kreśleniu linij w najrozmaitszych kierunkach, a więc pionowych, poziomych, pochyłych, krzywych i łamanych, wreszcie kątów, trójkątów, czworoboków, kół i owalów. Dzieci największą korzyść odniosą, gdy w tych ćwiczeniach naśladować będą zarysy przedmiotów widzianych, gdyż tym sposobem wykształcą zarówno rękę, jak oko. Po zdobyciu należytej w tym kierunku wprawy można z niemi przystąpić do kreślenia składowych części liter małych i to najprostszych, później zaś do ich łączenia w całość. Zaczynać trzeba od samogłosek, jako wyrażających dźwięki pełne, np. od *i*, *o*, *u*—i, nazywając je właściwem brzmieniem, zwracać uwagę dzieci, w jakich je spotykają wyrazach. Rozumie się, iż, przytaczając odpowiednie przykłady, powinny je zawsze dzielić same w wymawianiu na zgłoski. Następnie nauczyciel przejść może do *a*, jako litery złożonej z *o* oraz *i* pozbawionej kropki; dalej do *y*, powstałej z *u*, w skutek przedłużenia drugiej litery i, wchodzącej w skład tego znaku; wreszcie do e, jako przepołowionego *o* z właściwem mu zamknięciem u góry. Tu właśnie nauczyciel znajdu'e sposobność do objaśnienia dzieciom różnicy, zachodzącej pomiędzy literą, będącą tylko znakiem, a dźwiękiem głosowym, a tem samem odczuwania różnicy pomiędzy mową, jako naturalnem wydawaniem głosów za pomocą przyrodzonych narzędzi mownych, a sztucznem wyrażaniem ich za pomocą umówionych znaków. Zrozumienie tego ułatwi mu również wyjaśnienie natury dźwięków samogłoskowych i spółgłoskowych, które, nie posiadając pełnego brzmienia pierwszych, są raczej półdźwiękami i szmerami. Pisanie ich rozpoczynać należy również od ich części składowych, dając pierwszeństwo najprostszym i najmniej skomplikowanym, a więc od *b*, *c*, *d*, *f*, *h* i t. d., przyczem należy prowadzić też same ćwiczenia ustne, do jakich przy poznawaniu liter samogłoskowych nawykły. Tu nauczyciel jednak pamiętać więcej jeszcze powinien o kardynalnej wszelkiego nauczania zasadzie, iż, jak w pisaniu znaków, tak i w dobieraniu wyrazów, w których się znajdują ich pojedyncze brzmienia, należy po-

stępować od łatwiejszych do trudniejszych, od jednozgłoskowych do bardziej złożonych. Gdy wreszcie zaznajomi dzieci z kształtami wszystkich liter mniejszych pisanych, może zrobić krok naprzód i w celu zapoznania ich z literami drukowanemi dać im w rękę Elementarz (patrz: Elementarz, t. III). Poznawanie tych liter odbywać się winno w takim samym porządku, w jakim dzieci poznawały litery pisane; nie mniej wyrazy, w których odnajdowały ich dźwięki, mogą być na początku też same, jakie przy pisaniu były w użyciu. Dopiero, gdy już sobie przyswoją dobrze jedne i drugie litery, można przejść z nimi do szeregu wyrazów nowych. Podobnie postępować należy z poznawaniem liter dużych pisanych i drukowanych; po roku zaś takich ćwiczeń można przejść do czytania naprzód wyrazów pojedyńczych, następnie zdań, zaczynając od najkrótszych i najdostępniejszych dla pojęcia dzieci (patrz: Nauka czytania). Elementarz jednak, choćby miał rzeczywiste zalety, nie może nawet w szkole wiejskiej potrzebom umysłowym wystarczyć. Dziecko przyswoiło sobie wprawdzie sztukę czytania; ale ona byłaby bezpożytecznem nabytkiem, gdyby w dalszym ciągu nie miała rozwijać jego umysłu i nie zapełniła go odpowiednią treścią; co najważniejsza zaś, nie obudziła w niem ciekawości do drukowanego słowa. Po Elementarzu więc konieczne są odpowiednio ułożone Wypisy, które dziecku dać do ręki należy. Powinny one przedewszystkiem wzmacniać i rozwijać uczucia religijne, kształcić w niem pierwiastek moralny, dawać pojęcie o świecie otaczającym i kraju, jego płodach, naturze ziemi, pięknie, ujawniającem się w jego rzeźbie i tem wszystkiem, co się na powierzchni jego znajduje, słowem tworzyć rodzaj małej Encyklopedyi, zastosowanej do wszystkich potrzeb życia w sferze, do której dziecko należy. W jaki sposób za pomocą zawartego w nich materyału rozwijać młodociane umysły nauczyciel również znajdzie wskazówki w artykule: Nauka czytania; tu tyle tylko nadmienić wypada, iż czy to przy czytaniu, czy ustnem tłómaczeniu się dziecka, przestrzegać powinien czystego i poprawnego wymawiania wyrazów. Czy w szkole takiej gramatyki uczyć należy? Odpowiemy bez wahania, iż to jest koniecznem z dwóch względów: raz, jako środek rozwijania umysłu dzieci, a powtóre, jako podstawa poprawnego pisania i mówienia. Bez znajomości odmian wyrazów niepodobna prowadzić dyktanda (patrz: Dyktando): wykazując w niem błędy, trzeba się oprzeć na jakiejś zasadzie. Tylko zakres nauki Gramatyki w szkole początkowej musi być ograniczonym do najkonieczniejszych tylko wiadomości, a więc składu zdania prostego i poznania części mowy, oraz ich odmian w sposób czysto praktyczny bez dawania dziecku gramatyki do ręki.

Zadanie nauczyciela w gimnazyum i w ogóle w zakładach średnich jest o wiele rozleglejsze, gdyż na nim polega rzucenie gruntownych podwalin do naukowego poznania języka. Przedewszystkiem zaś uważać go powinien za jeden z najgłówniejszych środków rozwijania umysłu młodzieży i wdrożenia jej do przyszłego lingwistycznego i filologicznego kierunku. Każdy inny język dla naszej jaźni jest obcym, tak, że z niego przyswajamy sobie jedynie z trudem cały materyał wyrazowy, jego stronę toniczną, a obok tego wszystkie formy gramatyczne, stanowiące system kostny, na którym się ów materyał niby ciało opiera. Tych trudności nie nasuwa język ojczysty. Uczeń, wstępując do zakładu naukowego, przynosi z sobą mniej lub więcej bogaty zasób

wyrazów i wyrażeń, za pomocą których, nawet bez znajomości gramatyki, z całą swobodą swoje myśli wyraża. Do nauki więc należy ten zapas wyrazowy rozszerzać, znaczenie jego przez czytanie i analizę pogłębiać, a przez systematycznie prowadzony wykład gramatyki wdrażać umysł do logicznego myślenia i ułatwić mu opanowanie formalnej strony naprzód własnego, a następnie obcego żywego, czy umarłego języka. Pod tym względem mowa nasza posiada nieocenione bogactwo. Ze wszystkich bowiem języków żywych, europejskich, przechowała największy zasób form gramatycznych, które ją pod względem obfitości zakończeń najwięcej do języków starożytnych zbliżają. Weźmy tylko na uwagę przypadek drugi deklinacyi męskiej z tematem spółgłoskowym, kończącym się w jednych rzeczownikach na *a*, w drugich na *u*, a jednocześnie, w tychże samych wyrazach, kończących się i na *a*, i na *u*, i ze zmianą ich, przybierających odrębne całkiem znaczenia, n. p. maj—maja i maju; czerwiec—czerwca i czerwcu; lipiec—lipca i lipcu i t. d. Albo i przypadek pierwszy liczby mnogiej, mający w jednych rzeczownikach po trzy nawet zakończenia, jak: aniołowie, anieli i anioły; Tatarowie, Tatarzy i Tatary. Pytamy, który z języków żyjących wykaże dziś podobne zasoby? A cały system odmian liczebników tak bogaty co do znaczeń, tak rozmaity, co do swych w zakończeniach odcieni, lub konjugacya, która nieraz tak czyste przechowała pierwiastki, w której, w zakończeniach osobowych tak wyraźnie występują zaimki, a temat wiążący się z niemi spojką, tak jasno uwidocznia całe powstawanie formacyi słowa, czyż to nie materyał do gimnastyki umysłowej młodzieży i nie najprostsza droga do wyrozumienia form języków klasycznych? Ale wielu z pedagogów w podobnem traktowaniu języka dopatruje nieprzezwyciężonych trudności. W ich mniemaniu wykład taki przechodzi zakres uzdolnienia młodzieży, choć młodzież ta w daleko trudniejszej i oderwańszej matematyce rozwiązuje o wiele zawilsze łamigłówki z łatwością. Słowem, nad trudnościami, jakie nasuwają inne przedmioty, nie zastanawiamy się wcale; ale chcemy ułatwiać naukę języka ojczystego, który sam przez się jest już zrozumiały dla dziecka. I oto—doszło do tego, że w krainie, w której Gramatyka Małeckiego powstała, aż trzech pedagogów prowadziło niedawno ze sobą uczone spory, jak uprościć system konjugacyi słowa polskiego, by go, co najwyżej, wbrew czworakiemu rodzajowi spójek, do dwóch form tylko sprowadzić! Rozumie się, o wyróżnieniu tej spójki od tematu i zakończenia, o wpływie jej na tematowe spółgłoski, w systemie tym nie było mowy: spójka jakoś z zakończeniem w jedność spływała; ale też i cała konjugacya sprowadzała się do prostego mechanizmu, który, jakie w nauczaniu skutki wywiera, rozszerzać się tu byłoby zbyteczną. Wszakże gdzieindziej jeszcze gorzej się dzieje. Tam pierwsze podstawy nauki języka ojczystego uważa się za rzecz podrzędnego znaczenia. Więc klasy niższe, w których młodzież przechodzi gramatykę, powierza się byle komu; w domowem wychowaniu zaś nie powierza nikomu; ale za to całą naukę wieńczyć musi wykład literatury, do czego powołuje się nauczycieli, szerszego używających rozgłosu. I oto—nieraz się zdarza między tak przygotowanymi słuchaczami i słuchaczkami, iż większość nie umie pisać ortograficznie, a już o logicznem, poprawnem, pod względem składni wyrażaniu myśli, lub odpowiednim doborze wyrazów i wyrażeń, niema nawet co mówić. Rozumie się, iż z wykładu literatury zawsze coś w umyśle zo-

stanie, a przynajmniej tyle, iż później, mówiąc o pisarzach różnych epok, rażących nie popełnia się błędów; ale, czy pod względem rozwinięcia umysłu, poznania ducha utworów i piękności mowy ojczystej rzeczywistą się korzyść odnosi, na to dwóch odpowiedzi być nie może. Z takich jednak słuchaczów i słuchaczek wytwarza się cały zastęp reporterów, nowelistek, tłómaczek wszelkiego rodzaju romansideł, w których język, torturowany na wszystkie sposoby, woła o pomstę do nieba i tak skażony, przechodząc za pomocą druku do ogółu, psuje w użyciu codziennem piękną mowę ojczystą. Zresztą ze szpalt dzienników przedostają się tu wszelkiego rodzaju barbaryzmy, usprawiedliwiane pośpiechem, a które przecież nie usprawiedliwiają ani redakcyi, ani piszących, bo kto zna język gruntownie, ten pisząc, choćby z największym pośpiechem, nie dopuści się błędów. A ta nieznajomość występuje pod rozlicznemi względami. Mamy np. co do składni liczebników oddawna ustalone w gramatykach prawidła; tymczasem wciąż spotykamy się z ich niewłaściwem użyciem. Przytoczymy tylko jeden z przykładów, gdyż ten za wszystkie wystarczy: „angielskie towarzystwo biblijne, które obdarzyło już świat przekładem Pisma ś. na 200 języ k a c h!“ i t. d. Pytamy, co to za składnia?... Czytając, oczom się prawie nie wierzy. A jednak podobnych temu wyrażeń liczyć można na setki. A ów przypadek drugi, zależny od przeczenia, jakże często dowodzi braku poczucia ducha języka, gdy nawet pisarze, używający szerokiego rozgłosu, najczęściej zastępują go przypadkiem czwartym, zwłaszcza, gdy przeczenie tkwi nie w przysłówku, lecz w rządzie słowa natury przeczącej. Wyrażenia znowu: „służyć może przykładem“, „dyskusya, doniosłość której i t. d.“, stały się zjawiskiem niemal powszechnem.

Wreszcie, analogia, która w lingwistyce tyle zjawisk objaśnia, wprowadziła nie mało zamieszania w ustnem i piśmiennem użyciu języka. Mamy np. zaimek nieoznaczony: ż a d e n i na wzór jego urobiliśmy formę k a ż d e n, choć przypadek drugi i dalsze od tego ostatniego są: nie k a ż d e n e m u, jak ż a d n e m u, lecz: każdego, każdemu. Formy znowu słowne: czyniemy, widzimy, choć z gruntu fałszywe, gdyż tu o postąpieniu *i* na *ie* mowy być nie może, skoro osoba 3 l. p. brzmi: widzi, a nie widzie, druga l. m. widzicie, nie widziecie, przez pewien jednak odłam prasy narówni z możliwemi jedynie widz-i-my, czyn-i-my, uprawnione zostały. Ale już najpotworniejszym wymysłem dzisiejszych prawodawców językowych to świeżo do piśmiennictwa wprowadzone formy: „państwo I g n a c o s t w o, K a r o l o s t w o, A d a m o s t w o, F a l k e n h a g e n o s t w o, M i c k i e w i c z o s t w o i t. p.“ Powiedziano sobie, że skoro mamy wyrazy zakończone na s t w o, a przedewszystkiem: m a ł ż e ń s t w o, więc i nazwy, oznaczające wspólnie męża i żonę, podobnie kończyć należy. Tymczasem tak kończące się wyrazy są zbiorowe (collectiva), oznaczające, podług gramatyków, c a ł y o g ó ł osób lub rzeczy, i takim jest m a ł ż e ń s t w o, jako zawierające pojęcia najogólniejsze sakramentalnych lub prawnych związków. Mówimy wprawdzie: państwo podkomorstwo, sęstwo, porucznikowstwo, bo owe tytuły istotnie zawierają w sobie zbiorowości znaczenie—skoro było w i e l u, noszących je współcześnie; ale zawsze dodawano do nich nazwisko rodowe męża w formie: „państwo podkomorstwo Olizarowie, Czaplicowie, Mroczkowie i t. p.“ Formy tej trzymają się

stale tacy pisarze, jak: Kraszewski, Korzeniowski, a chyba oni znali język i mieli jego poczucie. Więc też pisali: „państwo Hurkotowie, Dankiewiczowie, Balowie (Złote jabłko, wyd. lwows., t. III, 20, 21, 23, 47, 35), Płachtowie (Kollokacya, t. I, 177) i t. d.“, gdyż niepodobna z wszystkich powieści wypisywać przykładów; komu zaś to nie wystarcza, niech zajrzy do Ksiąg hypotecznych ziemskich i miejskich, a przekona się, iż nazwy małżonków stale utrzymują się w tej formie: dawni bowiem prawnicy władali również dobrą polszczyzną, a w każdym razie co do tego szli za powszechnie przyjętym zwyczajem. Więc też za prawdę dziwić się można, że używający form tak potwornych pisarze, nie zwrócili uwagi, iż one w najściślejszej analogii zostają z wyrazami: pajacostwo, szelmostwo, łotrostwo, złodziejstwo i t. p., a więc ujawniającemi jakąś ogólną cechę poniżenia, zdrożności, występku, słowem, mającemi ujemne znaczenie. Gdyby swojego czasu klasyk o jakimś utworze romantycznym wyraził się: „to mickiewiczostwo!“ byłby zupełnie w porządku, gdyż każdyby go zrozumiał, że mówi o utworze, zbliżonym z ducha i faktury do utworów autora Ballad i Dziadów. Formy więc: „Ignacostwo“, „Karolostwo“ tylko wtedy mogłyby mieć racyą bytu, gdybyśmy ich w tem, a nie w innem używali zastosowaniu, czyli chcieli im pod jakimbądź względem nadawać ujemne znaczenie. Tak przecież, jak się dziś ich używa, są potwornością i wrzodem na organizmie języka. Jakże więc usprawiedliwić ową dawną i jedynie możliwą formę: państwo Ignacowie, Mickiewiczowie, Zanowie? Ja myślę, że w sposób bardzo naturalny i prosty: drogą analogii od liczby mnogiej wyrazów: małżonek i małżonka, a więc m a ł ż o n k o w i e—innej chyba nie było.

Ale zapyta kto może, jak uniknąć niejasności w mowie, jeżeli idzie nie o małżonków, lecz o dwóch lub więcej braci tegoż samego nazwiska? I w jednym bowiem i w drugim razie powiedzieć będziemy musieli „Ignacowie przyjechali“, a kto będzie tak mądry, by z tego wyrażenia, o kogo idzie, odgadnąć? Zapewne, trudność to niemała. A jednak z nazwiskami, kończącemi się na s k i, c k i, jakoś sobie radzimy i czy to o braciach, czy o małżonkach mowa, zawsze w liczbie mnogiej używamy jednego tylko zakończenia przymiotnego: „Potoccy przyjechali“, bez względu na to, czy mowa o jednych lub drugich. Jeżeli też gdzie, to tu należałoby dla odróżnienia jakąś zmianę wprowadzić i, mówiąc n. p. o braciach, używać formy: Potoccy, o małżonkach zaś P o t o c k o s t w o! Przynajmniej w ówczas byłoby to logicznie—panowałaby jedna zasada. Na szczęście myśl podobna nikomu nie przyszła jeszcze do głowy i dobrze, gdyż język nasz w każdym razie znajduje sposoby, by myśl jasno wyrażać. Zapewne, jeżeli powiemy: „Ignacowie“, „Potoccy przyjechali“ możemy komuś nasunąć co do rodzaju przybyłych wątpliwość; jeżeli jednak, jako ludzie dobrze wychowani, nie omieszkamy dodać określenia: panowie, państwo, w ówczas zniknie wątpliwość i będziemy się mogli obejść bez wszelkich „Falkenhagenostw“, „Mickiewiczostw“, „Karolostw“ i tym podobnych tak pięknie brzmiących dziwolągów, bez których obywaliśmy się dotąd.

Ale znów powie kto może, iż język, jako organizm żywy, z konieczności rozwijać się musi. Że tak jest, daje o tem historya świadectwo. Lecz ona dowodzi również, że ma chwile swego skażenia i upadku. Wykazane zaś w nim patologiczne zjawiska, brak odporności na wpływy obce, w skutek braku w pi-

szących naukowego podkładu, nie pozwalają wróżyć dobrze o jego zdrowiu, zwłaszcza, że obok strony formalnej, można w nim odnaleźć wiele zboczeń i pod względem myślowym. Szczególniej nowe w literaturze kierunki, rozwinięte nie na gruncie swojskim, lecz przeszczepione z atmosfery literatury szpitalnej Niemiec i Francyi, wpłynęły nietylko na obniżenie ideałów społecznych, lecz i na język, jako wyraz duchownego nastroju. Wszystkie arcydzieła świata, bez względu na głębokość zawartych w nich pomysłów, cechuje jasność przejrzysta. O nią też starali się wszyscy pisarze, którzy do ich doskonałości zbliżyć się chcieli. W niej uznawali jeden z głównych przymiotów, który poczytność i zrozumienie zapewnia. Dziś dekadentyzm, z bezczelnością do szpiku kości zepsutego młokosa, naigrawa się z usiłowań, podejmowanych w tym względzie; nie chce, by go ogół, czyli motłoch, jak się wyraża, rozumiał: dla niego „Les paons blancs“ stanowią szczyt doskonałości, wyższy nad wszystkie arcydzieła świata. Tak samo zanik charakterów w społeczeństwach, a w piszących indywidualności, wyrodził to, co się indywidualizmem nazywa. O ile pierwsza rozwija się w zdrowych, normalnych życia społecznego warunkach (patrz: Indywidualność); o tyle drugi jest jego chorobliwym objawem (patrz: Indywidualizm) Jako wynik brutalnego samolubstwa, nie uznaje etyki, ani praw ogółu. Zna tylko swoje „Ja“ i jego zaspokojenie wyłącznie ma na celu. Jest więc pod dwojakim względem szkodliwym: raz, jako dążność przeciwspołeczna, powtóre, jako wytwór kosmopolityczny, który z życiem społecznem niema nic wspólnego. Ogół zawsze i wszędzie wiedziony instynktem samozachowawczym, dąży do jednoczenia się, do skupiania w sobie; indywidualizm zaś przez swe uroszczenia samolubne, rozbija go na atomy. To samo w literaturze. Występuje on tu jako prawo do bezwzględnego wypowiadania myśli, dążeń osobistych i różnych nastrojów duszy. Zdawałoby się więc, iż podobnej swobody ma prawo domagać się każdy piszący. I tak jest w istocie, pod warunkiem wszakże, iż to, co pisze, mieć będzie dobro społeczeństwa na celu. Indywidualizm jednak o tem wiedzieć nie chce. Jego nie obchodzą wszelkie zagadnienia społeczne, wszelkie kwestye palące, któremi się ogół zajmuje. On chce wypowiedzieć tylko własne pożądania i zachcenia, różne stany duszy, oderwanej od tła społecznego jednostki, podnosi najpospolitsze rozpasanie chuci zwierzęcych do niezwykłych objawów psychicznych, wreszcie majaczącą, chorą wyobraźnią lubuje się w plugawych obrazach. Wszystko to może zająć zwyrodniałe, znieprawione jednostki, zwłaszcza histeryczki i młodzież niedojrzałą płci obojga, która to wszystko przyjmuje za objaw nowego zwrotu w literaturze; ale dla ogółu, który pragnie utrzymać w zdrowiu swój organizm, podobne rzeczy są wstrętne, bo wnoszące do społeczeństwa zgniliznę. Takim też nastrojom z natury rzeczy odpowiada i język. Rozumie się, indywidualizm, poczytujący się za jedno z indywidualnością, stara się wyodrębnić i od ogółu i od tego wszystkiego, co było dotąd w literaturze. Naprzód język ten wyszlachetniony przez Kochanowskiego, Skargę, Krasickiego, Mickiewicza, Krasińskiego, Słowackiego i in., stał się pod piórem tego szczepu pisarzy trywialnym, bezwstydnym, nie cofającym się przed najplugawszym wyrazem. Co dotąd spotykało się wśród ulicznego steku, w knajpach najpodlejszego gatunku, to, dzięki indywidualizmowi, weszło do literatury. Ma to być cechą szczerości i prawdy, tymczasem jest to tylko wyuzdany

cynizm, który zerwał wszystkie przyzwoitości wędzidła, a w tych, którzy chcą społeczeństwem kierować, wykazał trąd i zgniliznę. Jeżeli teraz zwrócimy uwagę na stylowe właściwości tego języka, to przekonamy się, iż przy całem wycackaniu formy, pełno tu błyskotek fałszywych i sadzenia się na rzekomą oryginalność, która w gruncie rzeczy zdradza smak zepsuty, przypominający barokizm z końca XVII stulecia. Tak, w jednym z utworów: „dźwięki przeraźliwe roztrącają się o gzemsy próżni bezdennej“. Ileż w tem nielogiczności! Bo naprzód, czy w próżni, gdzie niema powietrza, głos rozchodzić się może, lub dźwięki przeraźliwe powstawać? Zresztą, co to za próżnia, jeżeli posiada gzemsy? A więc zapewne i mury? Lecz w takim razie nazwijmy to czem innem; inaczej wyrażenie zostanie pustym frazesem. Inny znów autor powiada: „Na morze poczęły... padać złote, czerwone, niebiesko-pąsowe strzały, oszczepy! wielkie tarcze i niezmierne łuki“... A wszystko to rzucało słońce. Istotnie niegdyś Kochanowski użył wyrażenia „słońce miecie s t r z a ł y swoje“, Mickiewicz, że „od ostrych słońca g r o t ó w, głowy jeźdźca nie ochroni nawet „palma zielonowłosa“, bo promień słoneczny może, zwłaszcza w porażeniach, podobny do strzały wywierać skutek, ale oszczepy?... Pytamy, jakiej grubości?... Przypomina to bowiem Naruszewicza, który w odzie do słońca nazwał jego promienie p r ę t a m i. Co zaś znaczą owe tarcze? Mają to być plamy świetlane, któremi się dla wywołania efektów wzrokowych posługują malarze impresyoniści. Czy jednak plama i światło dadzą się w jednem pojęciu połączyć? Dotąd zwano to refleksami, odbiciem się światła od płaszczyzn różnej powierzchni; dziś wmówiono w nas plamy w malarstwie; wprowadzamy je już do literatury i zapewne w końcu zaczniemy się lubować niemi i w życiu. Czy tylko tych plam nie za wiele? Jeżeli jednak podobne niewłaściwości spotykamy u głośnych imion pisarzów, to cóż mówić o ich naśladowcach?.. Tu przedmioty nieżyjące „wyją“, „myśli“ w mózgach bohaterów „za włosy się szarpią“, a wszystko to w stylu bombastycznym, pretensyonalnym, przypomina ś. p. ks. Wojciecha Dębołęckiego, lub „Wojsko afektów zarekrutowanych“. I to nie żadna przesada. Pewien odłam literatury belletrystycznej robi istotnie wrażenie, jak gdbyśmy się w wiek XVII i pierwszą połowę XVIII w. cofali. Tyle tu nielogiczności, tyle sadzenia się na oryginalność, a w rzeczy samej na dziwactwa, tyle chwastów, które być mają niby kwiatami! I jakie obok tego występuje zjawisko? Te utwory, sadzące się na rzekomą oryginalność, jako wyraz indywidualizmu, są podobne szablonowo do siebie: mają ten sam styl, tę samą fakturę, ten sam kąt zapatrywania się na przyrodę, na objawy ducha ludzkiego—na wszystko. Czyż to nie powinno otworzyć oczu piszącym, że ten indywidualizm nie wypływa z ich własnej istoty, że w nim nie są sobą, lecz naśladowcami kierunku, który ma źródło w Nietzschem i całym zastępie dekadentów i indywidualistów Belgii i Francyi? Ale tu zarzucić kto może, że i Mickiewicz, twórca nowego w swoim czasie kierunku, wprowadzając do poezyi obce jej formy, jak Ballady, Romance, ulegał naśladownictwu, a więc jeżeli te stały się później początkiem tak bujnego jej rozkwitu, to dla czegóż indywidualizm nie miałby podobnej roli odegrać? Zresztą czyż można murem chińskim od wpływów zachodnich literaturę odgradzać?... Z takiemi twierdzeniami można się często spotykać. Tylko Mickiewicz, przyswajając z literatur obcych formy nowe, wypełniał je treścią własną, czysto swojską, rodzimą

i stworzył od razu język tak piękny, szlachetny i doskonały, jakim nikt z jego poprzedników nie władał. Tymczasem indywidualizm wnosi do literatury treść obcą, a z nią i zaród zgnilizny: żaden zaś kupiec, szanujący swą firmę, nie wprowadza do kraju zepsutego towaru.

Streszczając rzecz o języku ojczystym, powtórzyć winniśmy: iż ulega on skażeniu nietylko przez narzucanie mu form z duchem jego niezgodnych, lecz i w skutek braku jasności i szlachetności, o które dbać niemniej, jak o logikę, należy. — W każdej zaś epoce, według słów Jana Śniadeckiego „jest on skazówką stopnia, do którego przyszedł naród w cywilizacyi i oświacie".

Literatura. Wład. Nehring: „Iter florianense", Poznań, 1871.—„Psałterz floryański", Poznań, 1883.—„Altpolnische Sprachdenkmäler", Berlin, 1887.—Antoni Małecki: „Gramatyka języka polskiego, większa", Lwów, 1863.—„Biblia królowej Zofii", Lwów, 1871.—Ant. Zyg. Helcel: „Starodawne prawa polskiego pomniki", tom I, Kraków, 1856.—Aleksander Wacł. Maciejowski: „Piśmiennictwo polskie", Warsz., 1853. „Historya prawodawstw słowiańskich", tom VI, tamże, 1858.—Antoni Kalina: „Historya języka polskiego". Formy gramatyczne. Lwów, 1884.—Fran. Miklosich: „Vergleichende Gramatik der Slavischen Sprachen Formenlehre", tom III, Wien, 1874.— „Prace filozoficzne", tom I, Warsz., 1886.—R. Zawiliński: „Poradnik językowy".

Roman Plenkiewicz.

Jocher Adam-Benedykt. Ur. w r. 1791. Po ukończeniu gimnazyum wileńskiego w r. 1807, wstąpił na Uniwersytet, na którym głównie słuchał wykładów: filozofii prof., Henryka Abichta, historyi Stanisława Hussarzewskiego, oraz literatury greckiej i rzymskiej Ernesta Groddeka. Otrzymawszy w r. 1811 stopień magistra, poświęcał się nauczaniu prywatnemu aż do roku 1827, w którym otrzymał posadę pomocnika bibliotekarza przy uniwersytecie wileńskim. Po jego zamknięciu w r. 1832, przeniesiony został na stanowisko bibliotekarza przy otwartej w tymże samym roku Akademii medycznej; nadto takież obowiązki sprawował i przy Akademii duchownej, założonej w Wilnie w r. 1834. Jednocześnie pracuje w czasopiśmie: „Wizerunki i roztrząsania naukowe", redagowanem przez Ignacego Szydłowskiego (1834—1843) i zasila je mnóstwem artykułów, tłómaczonych z przeglądów zagranicznych, treści literacko-krytycznej. Nic to wszakże stanowi jego zasługę. Po Ludwiku Sobolewskim, bibliotekarzu uniwersyteckim, zmarłym w r. 1830, pozostały nader cenne notaty bibliograficzne i obszerne wypisy, które on zużytkować miał w dziele: „Biblioteka polska", ale którego śmierć nie pozwoliła mu dokonać. Pozostałe wszakże po nim materyały nabył księgarz wileński, Adam Zawadzki i do odpowiedniego ich opracowania powołał Jochera. Materyały te składały się: 1) Z Historyi literatury Feliksa Bentkowskiego, dopełnionej przez Sobolewskiego notatkami, robionemi na białych, powklejanych między stronnicami kartkach. 2) Z pięciu tek, obejmujących wyciągi z dzieł rzadkich, według porządku alfabetycznego nazwisk autorów ułożone i które składać miały właściwą, zamierzonej „Biblioteki" osnowę. 3) Z „Dykcyonarza poetów polskich", ks. Hieronima Juszyńskiego, dopełnianego w podobny sposób, jak Historya literatury Bentkowskiego i po 4) z Miscellaneów, zawierających notaty z dzieł, bibliografij i katalogów zagranicznych.—Materyały te, czerpane w bibliotekach: Czartoryskich w Puławach, J. Ossolińskiego w Wiedniu, Chreptowicza w Szczorsach, a nadto: w paryskiej i królewieckiej, Jocher jeszcze powiększył: 1) Dopełnieniami do tomu 2-go Historyi literatury, dodanemi przez Jana Wincentego Bandkiego; 2) dopełnieniami do tejże Historyi, wprowadzonemi przez Karola Sienkiewicza, bibliotekarza w Puławach; 3) dopełnieniami samego Bentkowskiego do własnego dzieła; 4) skorowidzem dzieł polskich, ułożonym w bibliotece Konstantego Świdzińskiego i na koniec po 5) notatami bibliograficznemi Jana Albertrandego i notatami Adama Zawadzkiego, porobionemi w bibliotekach: berlińskiej, gdańskiej i toruńskiej. Na samą wieść zresztą o zamierzonem wydawnictwie Daniłłowicz z Moskwy, Onacewicz z Petersburga, Leon Borowski, Leon Rogalski, Władysław Trębicki z Linowa, J. I. Kraszewski, Mikołaj Malinow-

ski, Józef Łukaszewicz z Poznania i w. innych zaczęli mu nowe materyały nadsyłać.— Wobec imponującego ich bogactwa Jocher porzucił pierwotny plan Sobolewskiego i zamierzył monumentalnem dziełem literaturę wzbogacić. Naprzód całość jego podzielił na 13 działów, tyleż różnych nauk objąć mających; każdy zaś z nich składać się miał z 3-ch części, t. j. 1) z historyi krytycznej, 2) z właściwej bibliografii i po 3) z notat, obejmujących szczegółowe wiadomości o każdem z dzieł przytoczonych w spisie bibliograficznym, oraz ważniejsze z nich wyjątki. Dziełu zaś temu nadał tytuł: „Obraz bibliograficzno-historyczny, literatury i nauk w Polsce od zaprowadzenia druku do r. 1830". Tylko Jocherowi nie było danem urzeczywistnić swych rozległych zamysłów. Z owych 13-tu działów, z których dzieło składać się miało, trzy tylko pojawiły się w druku: 1) Literatura i filologia starożytna, 2) Nauki razem wzięte, zbiory, poligrafie i 3) Oddział nauk teologicznych—wszystko to zawarte w trzech ogromnych tomach, które pomiędzy rokiem 1839 a 1843 wychodziły poszytami z drukarni Zawadzkiego. Brak czynnego poparcia ze strony ogółu i z każdym rokiem zwiększające się straty, zraziły do wydawnictwa nakładcę. Bez względu jednak na ułamkowość dzieła, Jocher opracowaniem trzech owych tomów położył nieocenione zasługi zarówno dla piśmiennictwa, jak i dla historyi pedagogiki. Szczególniej dwa pierwsze działy zawierają bogaty materyał do dziejów humanizmu, reformacyi, nauk w ogóle i oświecenia w Polsce.

Z przerwaniem wydawnictwa Jocher nie miał już co w Wilnie porabiać, zwłaszcza, że w r. 1840 Akademia medyczna uległa zamknięciu; w 1841 upadło wydawnictwo „Wizerunków i Roztrząsań naukowych", w r. zaś 1842 Akademia duchowna została przeniesioną do Petersburga. Osiadł więc na czas jakiś na roli, następnie przez rok pełnił obowiązki nauczyciela w Kownie, aż zniechęcony do służby publicznej, przyjął nauczycielstwo w domu Eustachego hr. Tyszkiewicza i na tem stanowisku po rok 1856 zostawał. Wróciwszy do Wilna, jeszcze przez lat 4 pracował, jako czynny członek Komisyi archeologicznej i tu w r. 1860 życia dokonał. Jocher zajmował się także badaniami lingwistycznemi, ale prace w tym kierunku podjęte, acz liczne, nie mają dziś żadnej naukowej wartości.

Roman Plenkiewicz.

Jordan Henryk, profesor Wszechnicy Jagiellońskiej, poseł sejmowy, lekarz i filantrop, jest założycielem słynnego Parku zabaw dla dzieci i młodzieży w Krakowie. Ur. w Przemyślu w r. 1842, straciwszy ojca, który był nauczycielem prywatnym, uczęszczał, dzięki zabiegom niepospolitej matki, do gimnazyum miejscowego, lecz patent dojrzałości otrzymał w r. 1862 w Tryeście. W Krakowie studyował medycynę, a potem udał się do Ameryki, gdzie, obok praktyki lekarskiej, zajmował się udzielaniem lekcyj muzyki. Pobyt na drugiej półkuli wywarł na młodym lekarzu wpływ potężny, rozwijając wrodzoną mu rzutkość i wytrwałość. Po powrocie do kraju dopełnia J. w r. 1870 doktoryzacyi i oddaje się praktyce lekarskiej. W r. 1881 zostaje docentem Wszechnicy Jagiellońskiej i tu, obrany posłem, mianowany członkiem honorowym Tow. lekarskiego warsz., zostaje zarazem ugodzony przez los, tracąc syna jedynego. Ukojenia po tej stracie szuka J. w całym szeregu czynów obywatelskich, które wyrabiają mu miejsce poczesne wszędzie, gdzie się tylko ujawniła jego działalność. Ozdobienie pomnikami Plantów krakowskich, stowarzyszenie dostarczania strawy ubogim uczniom szkół ludowych, wydawnictwo: „Przewodnika hygienicznego", stowarzyszenie młodzieży rzemieślniczej, budowa tanich mieszkań dla robotników i udział w przedsięwzięciach, mających poważne znaczenie społeczne—oto szereg zasług J-a, ale największą bodaj zostanie założenie

Parku zabaw w Krakowie. W r. 1890 został J. mianowany profesorem nadzwyczajnym, a w r. 1894 zwyczajnym.

Park zabaw. Już w r. 1887 skłonił J. Radę miejską krakowską do zachowania budynków po odbytej wówczas wystawie krajowej aż do wiosny. Wtedy znowu wystąpił do Rady z wnioskiem urządzenia ogrodu dla dzieci. Uzyskawszy pozwolenie (26 marca 1888 r.), niebawem zakłada na placach po wystawie własnym kosztem i pod osobistym dozorem ogród w ścisłem zastosowaniu do celu zamierzonego. W zimie jeszcze zebrał J. zastęp młodzieży rzemieślniczej, która co święto, po ślizgawce, oddawała się w sali o. o. Franciszkanów ćwiczeniom gimnastycznym, oraz nauce śpiewu. Było to wszystko przygotowaniem do urządzeń parkowych. W roku następnym z wiosną, Park otwarty został dla dziatwy krakowskiej, która może w nim rozwijać swe siły fizyczne pod kierunkiem założyciela i jego pomocników. Zabawy i zajęcia ujęto w pewien system, na który złożyły się wiedza fachowa i doświadczenie przewodników.

Park leży na zachód od miasta, przy drodze do kopca Kościuszki, zajmuje 17 morgów i ma kształt trójkąta o jednym boku krótszym. Całą tę przestrzeń przecinają ulice na części, bądź zadrzewione i pokryte trawą, bądź oddane na boiska (place) żwirowane, ubite, lub pokryte murawą. Placów tych jest 17 rozmaitej wielkości, podług przeznaczenia. Największy plac, czyli boisko, ma 6,000 m. □ powierzchni, najmniejszy zaś 109 takichże m. Niektóre boiska są przygotowane do gier lub ćwiczeń i stosownie do tego opatrzone w odpowiednie przyrządy. Osobliwość w urządzeniu terenu Parku stanowi t. zw. Koło pomnikowe (zajmujące znaczną przestrzeń o średnicy kilkudziesięciu metrów), na którem wzdłuż dróżek współśrodkowych umieszczone są w zagłębieniach pośród drzew i trawników popiersia rodaków wsławionych. Liczba ich dojść ma do 50. Obecnie stoi większa połowa, budząc w młodzieży dobre wspomnienia. Gustowne zadrzewienie Parku wpływa też na rozwój strony estetycznej.

Park otwarty bywa przez całe lato, właściwie od maja aż do końca pory jesiennej, dla dzieci i młodzieży wszelkich stanów i płci obojej. Przed 1 maja dopełnia się zapis dzieci, chcących do Parku uczęszczać, a wtedy lekarz-dyrektor bada stan zdrowia dziecka i przeznacza je do odpowiedniego zastępu. Od maja więc zgromadzają się dzieci w porze poobiedniej w Parku, spędzając w nim kilka godzin na zabawie i ćwiczeniach fizycznych pod okiem przewodników. Przewodnikami bywali naprzód wyłącznie nauczyciele gimnastyki lub członkowie uzdolnieni miejscowego Towarzystwa gimnastycznego; od r. 1900 zastępy młodzieży rzemieślniczej, oraz gimnazyalnej prowadzą starsi koledzy, a uczniów szkół ludowych i innych—nauczyciele tych szkół lub seminarzyści; podobnież zastępy dziewcząt kierowane są przez kandydatki na nauczycielki ludowe pod wodzą jednego z nauczycieli. Wszyscy przewodnicy trzymać się muszą ściśle wskazówek dyrektora Parku, którym od r. 1894 jest dr. Tokarski i który prowadzi w kwietniu kurs dziesięciodniowy przygotowawczy dla przewodników.

Zajęcia w Parku stanowią: 1) Ćwiczenia gimnastyczne (na drążku, kółkach, drabinie, spinalni, krążniku, pomoście, równoważni, koniu, koźle; dalej ćwiczenia w skokach z tyczką, wywijadłem lub wolne; mocowanie się z liną lub pchadłem; zapasy i budowa piramid). 2) Zabawy gimnastyczne (szczudła; rzucanie krążka, bumczangu, dzidy, lub oszczepu; strzelanie z łuku i karabinów).

3) Zabawy współzawodnicze (wszelkie gry w piłkę ręczną i nożną; krokiet, tenis i t. p.). 4) Zabawy ruchowe dziecięce, w których jednak uczestniczy i przewodnik. 5) Do r. 1899 były raz na tydzień ćwiczenia wojskowe; zaniechano ich, gdyż poza Parkiem istnieje inna, wyłączna organizacya. 6) Zastępy śpiewają podczas niektórych zabaw, lub przechodząc na boiska; nadto zastępy świąteczne przez cały rok uczą się śpiewu chóralnego. 7) Od r. 1899 na płynącym tuż potoku, Rudawie, zastępy niektóre wprawiają się w wiosłowanie; dla braku miejsca używane są tylko wiosła do pchania. 8) W zimie urządza się na boiskach ślizgawka, a nadto niektóre zastępy zgromadzają się na ćwiczenia gimnastyczne w obszernej sali o. o. Franciszkanów (w pobliżu ulicy Grodzkiej).

Jest w Parku obszerny budynek, w którym mieści się kancelarya, skład przyrządów, mleczarnia, szatnia i wielka sala, zajmująca 220 m. □; odbywają się w niej, oraz w podcieniach obszernych ćwiczenia w czasie niepogody. Tuż obok stoi budynek mniejszy z kąpielami natryskowemi, których używać może młodzież po skończonych ćwiczeniach w zastępach po 30 osób naraz.

Ćwiczenia zmieniają się co pół godziny, co zazwyczaj dzwon zwiastuje. Osobliwość Parku stanowi to właśnie, że ćwiczenia i zabawy prowadzone są wedle pewnego z góry ułożonego planu tygodniowego, w którym jednak zachodzić mogą zmiany, o ile to okaże się potrzebnem. Plany te układa stale dyrektor.

Młodzież uczęszcza do Parku chętnie, a udział jej w zastępach coraz jest większy. Kiedy np. w r. 1891 do Parku uczęszczało przez lato 13,000 osób, to w 1901, tylko do września, było blizko 32,000; liczba ćwiczących dochodziła nieraz do 1,000 dziennie, choć zdarzało się, że spadała do kilkudziesięciu. Ze względu na rozmiary Parku liczby te są dość nizkie; wygodnie bowiem zajmować się w nim może do paru tysięcy osób dziennie.

Wstęp do Parku jest bezpłatny dla dzieci (tylko przy zapisie pobierana jest składka na cele ogólne), oraz dla publiczności (z wyjątkiem festynów dorocznych, na cele podobne urządzanych). Wszystkie koszta założenia i utrzymania Parku poniósł i ponosi dr J., chociaż w r. 1892 ofiarował go miastu. Koszta te musiały być spore, ze względu na trudności terenu. Utrzymanie Parku w r. z. kosztowało 9,337 koron. Z sumy tej wydano na utrzymanie porządku, służbę i upiększenie 5,000 k., na narzędzia i przybory 680 k., a reszta stanowiła wynagrodzenie dyrektora i przewodników; płace tych ostatnich nie są wysokie: za jednorazowe prowadzenie ćwiczeń (przez $1^1/_2$ do $2^1/_2$ g.) wypada od 80 halerów do 1 korony 20 hal., średnio więc korona; dyrektor otrzymuje 1,000 koron rocznie.

Jako instytucyą, jedyną w swoim rodzaju, trudno Park J-a oceniać przez porównanie; o ile zaś oceniać go chcemy ze stanowiska teoretycznego, znaleźć możemy niejednę wadę. Wady te i usterki jednak objaśnić można warunkami miejscowemi, z któremi założyciel nieraz liczyć się musiał. Do wad takich zaliczyćby można: 1) Nieścisłość fizyologiczna w ćwiczeniach niektórych; wynika to stąd, że zastępy formuje, plany układa i wogóle wszystkiem kieruje jeden tylko lekarz, który chyba nie jest w stanie we wszystko wejrzeć, a po drugie (i może głównie) stąd, że ćwiczenia oparte są przeważnie na gimnastyce niemieckiej, pełnej błędów pod względem właśnie fizyologicznym. 2) Ograniczenie czasu, w którym korzystać mogą dzieci w Parku. Ze sprawozdania tegoroczne

go widać, że wada ta ustępuje powoli: w niektóre dnie ćwiczenia trwały do 3 godzin. Zdaje się, że możnaby udostępnić ogród i przez resztę dnia; może to nastąpi przy liczniejszym napływie dziatwy w przyszłości.

W każdym razie Park J-a jest instytucyą jedyną, a wielce pożyteczną, jak dowodzą tego usiłowania, podjęte w celu zakładania ogrodów podobnych w innych miastach. Dotąd w Galicyi urządzono je we Lwowie, Nowym Sączu i Kołomyi.

Literatura: Rostafiński dr Józef: „Henryk Jordan z powodu trzydziestej rocznicy doktoryzacyi“ (Przegląd Polski, 1900); Filiński Bolesław: „Park dr. Jordana i kilka uwag o wychowaniu“. Kraków, 1891.—„Miejski Park dr. Jordana w Krakowie“, Kraków, 1894.—Artykuły luźne pomieszczone były o dr. J. i o Parku w pismach galicyjskich i warszawskich; nadto w „Zeitschrift für Schulgesundheitspflege w r. 1891“.—„Dr. Tokarski wyda wkrótce: „Zabawy i gry, uprawiane w Parku dr. Jordana“.

Wład. R. Kozłowski.

Józefczyk Andrzej urodził się 29 listopada 1816 r. w Pilźnie, w Galicyi. Gimnazyum ukończył w Tarnowie i, jako 16-letni młodzieniec, udał się w roku 1832 do Lwowa na Akademią. Tam ukończył dwuletni kurs filozofii i w r. 1834 wstąpił na wydział teologiczny; równocześnie przykładał się z zamiłowaniem do nauk matematycznych. W roku 1836, wmieszany w sprawy polityczne, przerwał studya i blizko lat sześć przesiedział w więzieniu. Uwolniony, poświęcił się nauczaniu prywatnemu, przyjąwszy obowiązki guwernera w zamożnym domu Stojowskich w Dąbrowie pod Tarnowem. Tu zastał go rok 1846. Dąbrowa, jak i cały ówczesny cyrkuł Tarnowski, była widownią scen krwawych. Józefczyk podzielił los mieszkańców dąbrowskiego zamku. Zbity, odarty do koszuli, gdy już znaków życia nie dawał, rzucony na wóz między trupy, powieziony został w tym stanie wśród srogiej zimy do Tarnowa. Wyrzucony z trupami przed cyrkuł, cudem prawie przyszedł do życia—i osadzony został w więzieniu, które tym razem niedługo trwało. Wyszedłszy z więzienia, po długich zachodach, uzyskał pozwolenie na otwarcie pensyonatu męskiego w Rzeszowie, następnie w Tarnowie, a w końcu w Krakowie. Pensyonat Józefczyka w krótkim czasie zdobył sobie rozgłos i ogólne uznanie w kraju. Młodzież szlachecka garnęła się licznie do tego zakładu, w którym wychowanie oparto na zdrowych zasadach religijnych, moralnych i narodowych. Józefczyk posiadał niezrównany dar pociągania ku sobie młodzieży swą rzetelną, otwartą, pogodną naturą i zniewalającem obejściem. Z zakładu Józefczyka wyszło wielu, na różnych polach pracy społecznej zasłużonych ludzi. Zaradzając potrzebie, na wezwanie władz szkolnych, założył Józefczyk przy pensyonacie w Krakowie dwuletni kurs Szkoły realnej niższej, mający przysposabiać młodzież do wyższych klas realnych, urządzonych przy ówczesnym Instytucie technicznym krakowskim.

W r. 1868 wybrano Józefczyka prezesem nowo zawiązanego oddziału Krakowskiego Towarzystwa pedagogicznego, któreto stanowisko zajmował do śmierci. W nowo otwartej, staraniem ówczesnego prezydenta miasta Krakowa, dr. Józefa Dietla, Szkole przemysłowej miejskiej, objął Józefczyk stanowisko nauczyciela, a wkrótce dyrektora. Do nowozawiązanej rady miejskiej, wybrany radcą, zajął się gorliwie sprawą rozwoju szkół miejskich.

Wreszcie nastąpiła reforma szkół krajowych w duchu narodowym. Poczęto poszukiwać ludzi do nowo powstających seminaryów nauczycielskich. Głos publiczny jednomyślnie wskazywał na to stanowisko dyrektora Seminaryum krakowskiego, Józefczyka. Ofiarowaną sobie posadę dyrektora przyjął, jakkolwiek musiał poświęcić pensyonat, który mu przynosił znaczne materyalne korzyści. Od roku 1871, w którym został mianowany dyrektorem, pracował do śmierci z niezmordowaną wytrwałością, z go

rączkowym pośpiechem, jakby w przeczuciu, że mu niewiele zostaje czasu do pracy nad rozwojem nowego Seminaryum nauczycielskiego. W dzień pracował w szkole, w nocy przygotowywał teksty do nauki dla kandydatów, pisał rozprawy pedagogiczne i dydaktyczne, układał lekcye wzorowe, obmyślał podręczniki metodyczne. Przeważna część tych prac została w rękopismach. Józefczyk zmarł w Krakowie po długiej i ciężkiej chorobie w dniu 21 września 1878 r.

Był to pedagog wysoko wykształcony, z wyrobioną rutyną nauczycielską, człowiek żelaznej pracy i wytrwałości, przejęty gorącą miłością kraju i ludu. Umiał on w sercach młodzieży, sposobiącej się pod jego energiczną ręką do zawodu nauczycielskiego, budzić zapał do sumiennej pracy, umiał ją uzbroić na ciężką służbę dla dobra społeczeństwa w zdrowe zasady moralne. Józefczyk, jako prawdziwy pedagog, umiał trafiać do przekonania swych uczniów, nietylko gorącem słowem, ale i własnym przykładem i uczył całem swem życiem, które było jednem pasmem nieznużonej pracy dla dobra młodego pokolenia.

Do ważniejszych prac Józefczyka, drukiem ogłoszonych, należą: „Listy pedagogiczne brata do siostry“. Jest to treściwe wyłożenie zasad wychowania dziecka do lat 8 Lwów, 1872 (odbitka ze „Szkoły“). „Fizyka dla szkół początkowych“. Kraków, 1873. „Nauka geometryi w szkołach ludowych pospolitych“. Lwów, 1876. „Listy do przyjaciela, wstępującego w zawód nauczycielski“. „Szkoła“, 1877.

Drobniejsze pisma i rozprawy umieszczał Józefczyk głównie w czasopiśmie „Szkoła“, dotąd wychodzącem we Lwowie. Do ważniejszych artykułów należą: „Konieczność większej karności szkolnej“, 1868.—„Szkoła w stosunku do postępu“.—„O umysłach tępo pojmujących“.—„O położeniu nauczycieli“.—„O potrzebie urządzania wystawy przedmiotów szkolnych“.—„O gramatyce“.—„O konferencyach nauczycielskich“.—„O przymusie szkolnym“, 1869.—„O instytucyi suplentów“, 1870.—„O należytem prowadzeniu szkoły“, 1872.—„Konieczne uwzględnianie warunków hygienicznych w szkole ludowej“, 1877.

Julian Maciołowski.

Jundziłł Stanisław-Bonifacy, ks., Pijar, urodzony 6 maja 1761 roku we wsi ojczystej Jasieńcach, w dawnem województwie wileńskiem. Uczył się w Lidnie, a zachęcony przez przełożonych, w roku 1777 wstąpił do nowicyatu pijarskiego w Lubieńcu, pod którego koniec od ciągłego ślęczenia nad książkami, utracił wzrok w prawem oku. W roku 1779 objął obowiązki nauczycielskie w Rosieniach, a później w konwikcie w Wilnie.

W tym czasie Akademia jezuicka wileńska uległa zupełnej reorganizacyi i ze szkoły duchownej została przekształconą na świecką Szkołę Główną litewską. W niej między pierwszymi uczniami spotykamy Jundziłła, który początkowo poświęcił się naukom filozoficznym. Przecież najwięcej pociągały go wykłady zoologii i botaniki profesora, Jana-Emanuela Filibera, który, sprowadzony przez podskarbiego Tyzenhauza z Francyi do wykładu nauk przyrodniczych w Szkole weterynaryjnej w Grodnie, założonej w r. 1775 przez Stanisława Augusta, teraz, jako pierwszorzędna naukowa siła, powołany został w r. 1781 przez Komisyą Edukacyjną na katedrę tychże nauk w zreorganizowanej Akademii wileńskiej. Jednocześnie Jundziłł zajmował się chemią, słuchając wykładów Sartorisa.

W roku 1783 ukończył kursa filozoficzne, a w następnym otrzymał święcenia kapłańskie i w kolegium pijarskiem w Wilnie pełnił czas jakiś obowiązki nauczyciela i dozorcy-konwiktu. Tu obok zajęć pedagoga, chwile wolne poświęcał własnemu kształceniu się i pracom literackim. Jakoż zajął się przekładem dzieła. P. Beccaria: „O elektryczności sztucznej i naturalnej“, które potem wydał w Wilnie w r. 1786. Prócz tego przekładał wiele wyjątków z dzieł francuskich, medycznych dla prof. chirurgii, Regniera.

Z Wilna w r. 1785 przeniesiony został na stanowisko nauczyciela historyi naturalnej do szkół pijarskich w Szczuczynie, gdzie założył niewielki ogród botaniczny. Zaledwie się jednak zagospodarował, gdy, z wielkiem dla niego niezadowoleniem, starszyzna powołała go znowu do Wilna na nauczyciela logiki i matematyki w kolegium pijarskiem. W tym czasie wykłady historyi naturalnej w Szkole Głównej wileńskiej, po Giliberze, prowadził Jerzy Forster, z czego Jundziłł skorzystał, pragnąc w tym kierunku uzupełnić swe wykształcenie. Ogłosiwszy w roku 1791 „Opisanie roślin w prowincyi W. Ks. Litewskiego naturalnie rosnących", za co przez króla obdarzony był złotym medalem bene merentibus, został mianowany w r. 1792 przez Komisyą Edukacyjną wice-profesorem historyi naturalnej w Akademii Wileńskiej. Jednocześnie uzyskawszy fundusz na wyjazd za granicę, udał się w r. 1794 dla dalszego kształcenia w naukach przyrodniczych do Wiednia, gdzie znów korzystał z wykładów botaniki prof. Jaquin'a i mineralogii, Jordana. Zwiedziwszy nadto Saksonią i Czechy, poznawszy florę tych krajów, i słynniejsze ogrody botaniczne, wszedł za powrotem do Wiednia w stosunki naukowe z Knoblochem, prof. botaniki w Szkole weterynaryjnej, przy której na jego prośby ogród botaniczny założył. Pomimo korzystnych warunków, na jakich chciano go w Wiedniu zatrzymać, powrócił do Wilna w r. 1797 na dawne stanowisko wice-profesora historyi naturalnej. W r. 1801 został profesorem zwyczajnym i z tym tytułem przeszedł do Uniwersytetu wileńskiego w 1803. Był również jednym z założycieli „Dziennika wileńskiego, w którym 30 z górą sprawozdań naukowych z zakresu nauk przyrodniczych pomieścił. W roku 1827 opuścił katedrę uniwersytecką, nie zrzekając się jednak opieki nad ogrodem botanicznym i pomimo osłabienia i kalectwa, oddawał się do końca życia pracy naukowej. Umarł w dniu 27 maja 1847 roku, mając lat 86. Pochowany w Wilnie na cmentarzu bernardyńskim.

Na pomniku, na cześć jego wzniesionym, wyryto napis: „Historyi naturalnej w kraju krzewicielowi—Ogrodu botanicznego w Wilnie twórca".

Jundziłł, jako człowiek, miał wady. Wynikały one z jego temperamentu żółciowego: stąd, mimo naukowych zasług, dokoła siebie budził wiele niechęci. Jego też charakterystykę wybornie skreślił w swych Pamiętnikach dr. Karol Kaczkowski. Jako Pijar, nie cierpiał Jezuitów; jako Litwin, cudzoziemców, zajmujących katedry w Uniwersytecie wileńskim: stąd w sądach o nich był stronnym i niesprawiedliwym. Również surowy sąd Jundziłł wypowiedział w swych Pamiętnikach o ówczesnych związkach Filaretów i w ogóle młodzieży uniwersyteckiej, której nie rozumiał dążności. Stosunek jego do duchowieństwa był także anormalny. Sam, będąc kapłanem, obowiązków kapłańskich nie spełniał; był przeto pod tym względem wychowańcem swej epoki, tak zwanego wieku oświecenia. Nawet, zostawszy emerytem, nie taił, że woli być zależnym od władzy świeckiej, niż duchownej. Prace jego przyrodnicze były w swoim czasie wysoko cenione, odznaczały się bowiem gruntowną znajomością przedmiotu.

Większość swych prac pomieszczał w „Dzienniku wileńskim" i „Pamiętniku farmaceutycznem". Z dzieł wydanych zasługują na uwagę: „Zoologia krótko zebrana". Część 1-a: zwierzęta ssące; cz. 2-ga: ptactwo; cz. 3 a: płazy i ryby. Wilno, 1807. Dzieło to przez długie lata używane było w ówczesnych szkołach i doczekało się trzech wydań, ostatnie w dwóch tomach, w r. 1827/29.—Oprócz „Opisania roślin w prowincyi W. Ks. Litewskiego", o którem mówiliśmy powyżej (drugie wydanie tego dzieła, ułożonego podług systemu Linneusza, wyszło w Wilnie w r. 1818); ułożył jeszcze „Botanikę stosowaną", czyli wiadomości o własnościach, o użyteczności roślin w handlu, ekonomice i rękodziełach. Wilno, 1799. Nadto w r. 1804 wydał: „Początki botaniki, fizyologia roślin, nauka wyrazów". Warszawa, tomów 2, oraz „Zoologią krótko zebraną", w 3 tomach, Wilno, 1807.—W mniejszym stopniu zajmował się mineralogią; oprócz bowiem dysertacyi mineralogiczno-gieograficznej: „O krajach, gdzie się kruszce znajdują", odczytanej w dniu rozpoczęcia publicznych lekcyj w Szkole Głównej litewskiej, a wydanej w Wilnie w roku 1798, obszerniejszej pracy nie spotykamy. Z dziedziny weterynaryi umieścił w „Dzienniku wileńskim": „Ospica owiec", 1805; „Ułamki nauki bydlęco-lekarskiej", 1806 i „O chorobie bydlęcej liżączce", 1821. Wreszcie w r. 1846 w „Kuryerze wileńskim" ogłosił ostatnią swą rozprawę: „O owadach, spadłych w Wilnie na Zielonym

moście, tudzież słowo o mannie". We wszystkich zaś pracach wzbogacił język terminologią czysto polską.

Gracyan Chmielewski.

Jurgielewicz Aleksander urodził się dnia 13 sierpnia 1835 we wsi Domejkach na Żmudzi. Wychowywał się pod opieką swego dziadka; proboszcz miejscowy był jego nauczycielem. Dziadek jego przeniósł się do Skierniewic i tam nasz przyszły pedagog korzystał z nauki, jakiej mu udzielał miejscowy nauczyciel elementarny. Oto cała jego edukacya; to, co zdobył, zawdzięcza samouctwu. Od lat najmłodszych, jak niesie tradycya, odznaczał się niezmierną pracowitością, wytrwałością, sumiennością i zaparciem się własnego „ja". Przymiotom tym zawdzięczał skuteczną pomoc, jaką niósł, będąc jeszcze młodzieniaszkiem, osierociałemu rodzeństwu, oraz to uznanie, wdzięczność tych maluczkich, dla których pracował, wdzięczność, która go otaczała całe życie, a która wedle listu jego córek, leżącego przede mną, przeszła w spadku na jego dzieci. W roku 1861 złożył egzamina na nauczyciela szkoły elementarnej i otrzymał posadę we wsi Jazgarzewie pod Piasecznem. Obowiązki te objął, zdaje się, dopiero w r. 1863. W parę miesięcy powierzono mu kierownictwo szkoły elementarnej w miasteczku Nowym Dworze. W r. 1873 oddano mu szkołę dwuklasową i rzemieślniczo-niedzielną w Skierniewicach. W r. 1875 ówczesny przełożony Szkoły technicznej kolei żelaznej Warszawsko-Wiedeńskiej, ś. p. Grochowski, zawezwał go na pomocnika i nauczyciela języka polskiego i rosyjskiego; powierzył mu wkrótce sekretarstwo i bibliotekarstwo Szkoły. W roku 1881 Jurgielewicz złożył egzamina na nauczyciela matematyki w szkołach powiatowych, i odtąd wykładał ten przedmiot w Szkole technicznej i na pensyach prywatnych żeńskich. W r. 1891 znużony nadmierną pracą, upadający na zdrowiu, opuszcza Warszawę i osiedla się we wsi Bzinie, gdzie córka jego była kierowniczką szkoły elementarnej. Nie spoczywa tu jednak, lecz pomaga córce radą i pracą, jako nauczyciel, a wkrótce, pokrzepiwszy się nieco na zdrowiu, obejmuje kierownictwo szkoły elementarnej męskiej. W roku 1896 śmierć przerwała mu pracę nad dziatwą i nad wykończaniem do druku manuskryptów z dziedziny arytmetyki i początkowej nauki języka polskiego. Prace te do dziś dnia pozostają w rękopiśmie. Skromność, posunięta do nieśmiałości, powstrzymywała go od publikowania drukiem swych myśli; uproszony jednak, niemal znaglony przez przyjaciół, począwszy od r. 1882, zaczął drukować w „Przeglądzie Pedagogicznym" swoje rozprawki. W tym roku wyszły: „Organizacya najpierwszego nauczania". Kreśli tu plan i metodę nauczania dzieci, począwszy od lat 5 do 10. Głównie ma na myśli ochrony idealne, jakie być powinny: nauka wiary, nauka o rzeczach, początki języka ojczystego, arytmetyki, śpiew i gimnastyka są przedmiotem rozprawy. W tymże roku ogłosił artykuł: „O wykładzie matematyki w zakładach średnich naukowych żeńskich". Walczy tu z uprzedzeniami, spotykanemi jeszcze u nas w tym czasie, jakoby umysły dziewcząt nie były uzdolnione do tego przedmiotu i jakoby matematyka nie była im przydatna. Kreśli następnie plan tej nauki, właściwy na kursie średnim. Pod

koniec tegoż roku znajdujemy ocenę podręczników arytmetycznych, używanych w naszych szkołach. W roku 1886 spotykamy rozprawę p. t.: „Kilka uwag, mogących się przydać przełożonym szkół i nauczającym“. Roztrząsa tu autor sposoby traktowania w naszych szkołach: t. z. nauki o rzeczach, nauczanie obcych języków w klasach niższych, nauki rysunków, gimnastyki, śpiewu; zastanawia się nad planem nauk, karnością. Nie ogranicza się tu na łagodnej krytyce tego, co widział, ale stawia wymagania, jakie za konieczne uważa. W r. 1877 znajdujemy ocenę książki St. Pallana, mającej za treść objaśnienia powiastek moralnych, zawartych w książkach dla szkół elementarnych galicyjskich.

W tymże roku napisał szereg artykułów na temat: „Wskazówki metodyczne do nauki początków języka ojczystego w ogólności, a do czytania w szczególności“. Rozprawka ta wyszła i w oddzielnej odbitce. Wstęp mówi o zadaniu w edukacyi nauki języka ojczystego, o częściach składowych przedmiotu. Zastanawia się potem nad planem tej nauki na stopniu elementarnym; daje wskazówki metodyczne i lekcye wzorowe czyli próbne: ćwiczeń ustnych, ćwiczeń przy pomocy obrazków, oraz objaśnień i zdawania sprawy z czytanych powiastek, wierszyków, artykulików historycznych, rozprawek naukowych i z dziedziny nauki religii. Rok 1888 przynosi nam kilka artykułów z zakresu arytmetyki; są to lekcye próbne: o proporcyach łańcuchowych, o przybliżonych iloczynach przy mnożeniu, o ilorazach przy dzieleniu ułamków dziesiętnych. W roku 1889 drukował szereg artykułów o nauce arytmetyki początkowej. Po wstępie, zawierającym uwagi ogólne, zastanawia się nad nauką: liczenia od 1 do 10 i odwrotnie od 10 do 1; nauką czterech działań w granicach liczby 10; zadaniami na dodawanie z dwiema składowemi; zadania z trzema składowemi.

Nie udało mi się odszukać po czasopismach więcej prac Jurgielewicza, co nie jest łatwem, dla tego, że często nie podpisywał ich całem nazwiskiem. Te jednak, które przytoczyłem, starczą na charakterystykę jego, jako pisarza. Otóż za zakres, któremu poświęcił główną pracę swego życia, t. j. po za kurs elementarny, prócz jednego artykułu o matematyce w szkołach średnich, nie wychodził. Treścią jego prac są: o prowadzeniu ochron, o początkowem nauczaniu języka polskiego i arytmetyki, oraz ogólne podstawy prowadzenia zakładów naukowych, ich planu, metod, z czem znowu poznał się dobrze, jako długoletni pomocnik przełożonego Szkoły technicznej. Co do wartości tych prac, to nie wdaję się w ocenę szczegółów z dziedziny matematyki, lecz, nie pomijając ogólnego traktowania przedmiotu, o wszystkich pracach powiedzieć trzeba, że odznaczają się niepospolitą systematycznością i jasnością. Gruntowność, oparta na znajomości postępu metodyki, a poparta długoletnią praktyką i intuicyą, zaliczać je zmusza do wzorowych prac w dziedzinie publicystyki. Prace o nauczaniu języka ojczystego, które później się ukazały, nietylko nie przyćmiły spostrzeżeń i rad Jurgielewicza, ale wiele jego pomysłów stwierdziły, tak, że dzisiaj są interesujące i pouczające, a więc tem większą miały wartość wówczas, kiedy były pisane. Dodajmy do tego tę ważną zaletę, że utalentowany dydaktyk nie zapominał nigdy o stronie wychowawczej: w artykułach jego przebija się wszędzie troska o zainteresowanie ucznia przedmiotem, o wzbudzenie zamiłowania do nauki, a gdzie można, o uszlachetnienie jego uczuć, o wyrobienie charakteru.

Ale prace piśmienne są tylko cząstką zasługi Jurgielewicza: relacye przełożonych, kolegów, uczniów i uczennic świadczą, że był on nauczycielem wzorowym, kochanym, nieodżałowanym. Z pozostałych po nim papierów przekonać się można, jakie były jego lekcye, gdy na nie przygotowywał się tak sumiennie, jak świadczą notaty, w których znajdujemy plan wykładu, opracowanie nawet lekcyj szczegółowych. Spotykamy też tu ślady jego starania o stronę wychowawczą: widzimy szczegółowe wykazy postępu uczniów w nauce, ogólnego sprawowania się i zachowywania się na lekcyach. Obok pracy nad nauką i uczniami, niemało czasu i trudu poświęcał nad udzielaniem wskazówek nauczania i wychowania, szczególniej koleżankom w zawodzie: ileż serc wdzięcznych zostawił wśród grona kierowniczek ochron i nauczycielek! Niżej podpisany doznał też niemało od niego światłych rad i serdecznej pomocy przy redagowaniu pisma pedagogicznego: „Przeglądu“, w którego komitecie redakcyjnym przez lat parę zasiadał. Jurgielewicz nie chciał, niestety, stosować praw hygieny do siebie, których przestrzegał tak usilnie, gdy chodziło o jego uczniów: nie umiał odpoczywać. W nużących pracach szkolnych zasiadał do biurka i przy niem nietylko noce, lecz i całe dnie świąteczne i wakacyjne przepędzał. To też mimo to, iż organizm jego odznaczał się niezwykłą siłą, uległ pracy nadmiernej: Jurgielewicz umarł w 61 roku życia.

Floryan Łagowski.

Jurkiewicz Karol. Urodzony 13 maja 1822 r. we wsi Wólce Zawieprzyckiej, w b. wojew. Lubelskiem. Po ukończeniu pierwszych klas pięciu w szkole ks. Pijarów w Łukowie i trzech klas następnych gimnazyum w Lublinie, Karol Jurkiewicz otrzymał w 1840 r., jako kandydat do zawodu nauczycielskiego, stypendyum rządowe i wysłanym został do Uniwersytetu petersburskiego na wydział przyrodniczy, który ukończył w r. 1844 ze stopniem kandydata filozofii po napisaniu rozprawy: „O wapieniach i wapnie hydraulicznem“. Po powrocie do Warszawy pracował, jako nauczyciel w Warszawskiem Gimnazyum realnem do 1850 r., wykładając tam historyą naturalną, fizykę, chemią nieorganiczną i mineralogią; od tego roku przez lat 10 w temże Gimnazyum realnem, ale już jako starszy nauczyciel prowadził wykłady technologii chemicznej i chemii rolniczej dla dwóch ostatnich kursów klasy 7-ej oddziału chemicznego, oraz (od roku 1860) dla uczniów Instytutu Gospodarstwa wiejskiego i leśnictwa w Marymoncie.

W tym samym mniej więcej czasie—w 1854 roku otworzył zakład naukowy męski (istniejący do r. 1867) o pięciu klasach z programatem ogólnym szkół rządowych. Zakład ten, zostający pod światłem przewodnictwem doświadczonego pedagoga, wkrótce pozyskał zasłużoną wziętość. Pomimo nawału pracy, jaki zwalił się na jego barki wraz z objęciem kierownictwa zakładu naukowego, Karol Jurkiewicz, jako zdolny pedagog, powoływany był do pełnienia najrozmaitszych obowiązków, jak np. do udziału w b. Komitecie do przyznawania medali za rozprawy konkursowe, pisane przez uczniów gimnazyów i szkół realnych w Królestwie.

Rok 1862, jako rok otwarcia b. Szkoły Głównej, dał dr. Jurkiewiczowi możność wystąpienia na szerszą widownię pracy publicznej i oddania się nauce; z chwilą bowiem otwarcia Szkoły Głównej katedra mineralogii i geologii dostała się Jurkiewiczowi z tytułem najprzód adjunkta, w 1864 r. profesora nadzwyczajnego, w r. 1868 profesora zwyczajnego. Po przekształceniu w roku 1869 Szkoły Głównej na Uniwersytet, Jurkiewicz otrzymał nominacyą na pełniącego obowiązki profesora zwyczajnego; w r. 1877 obrany został dziekanem wydziału fizyczno-matematycznego i obowiązki te pełnił do ukończenia 35-ciu lat służby, t. j. do lipca r. 1879.

Rok ten, zamykający okres owocnej pracy pedagogicznej dr. Jurkiewicza, nie zamyka bynajmniej rubryki jego pracy społecznej, tylko że praca ta przenosi się teraz na pole piśmiennictwa i dobroczynności publicznej. A więc jeszcze w roku 1878 obejmuje redakcyą tygodnika: „Przyroda i Przemysł“, na którem to stanowisku pozostaje do 1 lipca 1881 r.; po przemianie tegoż tygodnika na „Wszechświat“, dr J. wszedł w skład redakcyi, której członkiem dotąd pozostaje, pisując artykuły treści naukowej. Takież artykuły pisywał do „Kłosów“ („Opis Grenlandyi, opracowany według badań amerykańskich podróżnika Hayesa“, 1879 r., oraz „Ostatnia podróż Nordenskiölda i jej znaczenie“, 1879 r.), do „Tygodnika Ilustrow.“ („Sprawozdanie z wszechświatowej wystawy elektrycznej w Wiedniu 1883 r.“). Z artykułów, pomieszczonych we „Wszechświecie“ na szczególniejsze wyróżnienie zasługuje: „Życiorys Ignacego Domejki“ (1889 r.). Praca nau'owa d-ra J-cza polega w znacznej mierze na przyswojeniu literaturze naukowej polskiej znakomitych, lub też popularnych dzieł obcych uczonych; a więc przetłómaczył: „Wykład hygieny w Szkole lekarskiej w Paryżu“ Fleury'ego 3 t., 1853—1856), „Kurs chemii nieorganicznej“ Cahours'a (2 t., 1862), „Historya naturalna dla młodzieży“ Wagnera (1873), „Woda, jej kształty i przeobrażenia“ Tyndalla (1874), „Początki geologii“ Geikiego (1875), „Odczyty o chemii nowoczesnej“ Cooke'a (1875), „Plan stworzenia“ Agassiza (1876), „Tajemnice Afryki“ Jacolliota (1888), „Człowiek, jego pochodzenie, rasy i dawność“ Platza (1892), „Z dziejów odkrycia Ameryki“ Falkenhorsta (1893), „Geografia powszechna ilustrowana“ Amanda-Schweigera-Lerchenfelda (2 t., 1896—1897), w której Cesarstwo Rosyjskie, a respective i Królestwo Polskie opracował oryginalnie według źródeł odpowiednich miejscowych. Z oryginalnych prac dr. J-cza, stanowiących owoc długich i mozolnych poszukiwań gieologicznych, wymieniamy: „Las dębowy przedhistoryczny w gub. Lubelskiej“ (Zapiski Imperatorskawo Mineralogiczeskawo Obszczestwa, ser. II, t. VII, 1872 r.), „Formacya kredowa gubernii Lubelskiej“ (Warszawa, 1872), „Karta gruntów gub. Warszawskiej“ (1871). Za pierwszą rozprawę dr J. otrzymał godność rzeczywistego członka Tow. mineralogicznego w Petersburgu, za drugą — stopień doktora mineralogii i geologii w Uniw. Kijowskim. Oprócz tego od r. 1846 umieszczał swe prace w „Przeglądzie naukowym“, wydawanym przez Skimborowicza, w Gazetach: warszawskiej i polskiej i w „Tygodniku lekarskim“, redagowanym przez d-rów: Le Bruna, Helbicha i Natansona.

Trudno tu zszeregować wszystkie jego prace naukowe i społeczne, powiemy tylko, iż dr J. należy do tej nielicznej już dzisiaj garstki ludzi, których pełno było na każdem polu—wszędzie, gdzie trzeba było sumiennych i zdolnych do poświęceń pracowników. W grudniu 1885 r. zaproszony został na członka wydziału sierot i ochron w Towarzystwie dobroczynności. W r. 1888 wybrano go na wice-prezesa, a w 1893 na prezesa wydziału ochron, szwalni i sal zajęć praktycznych i obowiązki te pełnił do końca 1899 r. Nadto od r. 1891 do 1899 zasiadał, jako członek w Radzie miejskiej dobroczynności, oraz zajmował w Towarzystwie ogrodniczem warszawskiem naprzód godność wiceprezesa, a od r. 1893—1898 prezesa.

To też nic dziwnego, że już w r. 1880 jeden z dawnych uczniów Jurkiewicza, a następnie kolega na katedrze w Szkole Głównej i Uniwersytecie, złożył hołd należny jego zasługom. „W pamięci naszej z lat szkolnych dotąd jeszcze zachowała się postać młodego naówczas profesora, który potrafił zawsze umiejętnemi wykładami skupić uczniów swoich uwagę... umiał pociągać i zachęcać, nigdy zaś nie zrażać do nauki; lekcye też jego zaliczała młodzież do godzin, zarówno pożytecznie, jak i przyjemnie spędzanych w szkole“ (dr J. Trejdosiewicz). Jakoż, wychował on cały zastęp ludzi, pracujących dzisiaj na różnych polach społecznych.

Taki więc człowiek może i powinien zasługiwać na gorącą wdzięczność i uznanie ze strony swego społeczeństwa.

Stanisław Urbanowski.

K.

Kadłubek. Mistrz Wincenty, kronikarz polski z XIII w., urodził się w drugiej połowie XIII w., we wsi Karwowie (pod Opatowem), w ziemi Sandomierskiej. Niepospolite, jak na owe czasy, wykształcenie wyższe odebrał w Paryżu, gdzie wówczas, jak w ogóle wszędzie za granicą, panowała wszechwładnie filozofia scholastyczna, czerpiąca źródło swej wiedzy z Pisma św., dzieł Ojców Kościoła i Arystotelesa i opierająca się głównie na jednej z t. zw. „sztuk wyzwolonych“ — nauce dyalektyki. O ile wnioskować można z jego Kroniki, mistrz Wincenty czasu napróżno za granicą nie stracił: owszem, poznał się z zasadami prawa kanonicznego, miał spory zasób wiadomości, choć nie bardzo ustalonych, z prawa rzymskiego, poznał autorów starożytnych, zasmakował w dyalektyce. Z takim zapasem wiedzy i wykształcenia, które odcisnęło na nim swe piętno, powrócił Kadłubek do kraju, gdzie zrazu został proboszczem kolegiaty sandomierskiej, a w 1208 roku został obrany na godność biskupa krakowskiego, którą spełniał lat 10, poczem z nieznanych bliżej powodów wstąpił do zakonu Cystersów w Jędrzejowie, gdzie dokonał pracowitego żywota. Tu prawdopodobnie też napisał mistrz Wincenty swoję kronikę, która w przeciągu kilku stuleci stanowiła podręcznik szkolny do nauki języka łacińskiego i historyi ojczystej. Mówiąc o Kronice Kadłubka z pedagogicznego punktu widzenia, możemy podzielić pracę naszą na dwie części: na rozpatrzenie strony zewnętrznej Kroniki, t. j. formy i języka, oraz wewnętrznej, t. j. treści. Obie strony są zarówno ważne: pierwsza bowiem rozszerzała znajomość języka, druga znajomość historyi krajowej i starożytnej, przybranej w barwne szaty legend, bajek i przypowieści. Zacznijmy od tej ostatniej, ponieważ ona w znacznej mierze wpłynąć mogła na ukształtowanie się pierwszej.

Kronika Kadłubka, jako wypisy szkolne, tem głównie celuje, iż przedmiotem jej są dzieje Polski, zabarwione mnóstwem zabawnych i pożytecznych nauk, wierszy, powiastek i refleksyj, zaczerpniętych z dziejów polskich lub powszechnych. Wypisy te miały być przypomnieniem tego wszystkiego, czego się uczeń nauczył w gramatyce i retoryce; a więc przeznaczone były na kurs dyalektyki, wymagającej znacznego zasobu wiadomości, olśniewającej wymowy i zręcznej argumentacyi. Kadłubek robił wszystkie wysiłki w tym celu, „aby czytelnikowi nie zbywało ani na jednym przedmiocie k u ć w i c z e n i u u m y s ł u“, chwytał się systemu porównawczego („s i m i l i a s i m i l i b u s g a u d e n t“), zebrał sporo materyału, a że zadowolnił ówczesne wymagania pedagogiczne, najlepszym dowodem tego kilkuwiekowe używanie jego Kroniki, jako podręcznika szkolnego. Z dzisiejszego punktu widzenia, a nawet ze stanowiska krytycznego wcześniejszych humanistów praca jego nie zasługuje na zbyt wielkie pochwały. Oto co mówi Piotr z Bnina (XV w.): „duszą i rozumem nad rzeczy zwyczajne i powszednie nigdy podnieść się nie mógł i dlatego drobnostki, a nawet nikczemne rzeczy go zajmują. A jeśli mu co wyższego nieco się nadarzy, zaraz to za nadzwyczajne u siebie poczytuje... ani uwagi czytelnika nie zaostrza, ani myśli nie objaśnia“... Humanista polski, zaprawiony na Liwiuszu, Cyceronie i in., zbyt ostro

krytykuje Kadłubka, trafnie jednak zauważył, iż sposób jego pisania epizodyczny, czerpiący materyał z najpowszedniejszych wydarzeń życia codziennego i zaprawiony moralizatorstwem, podobał się pewnie scholastykom, ale umysłu dziecka ani pociągnąć, ani zaciekawić nie był w stanie, tembardziej, iż logika jego często sprzeciwia się naturalnemu biegowi rzeczy.

Zobaczmy teraz, jakie to mianowicie refleksye, powiastki i nauki wprowadził Kadłubek do swojego dzieła.

Przed daniem odpowiedzi na to pytanie, musimy sobie przypomnieć, iż Kadłubek był księdzem, filozofem, który odebrał wyższe nauki w Paryżu; a więc znał, oprócz Pisma św. i Ojców Kościoła: „Vita S. Antonii" Atanazego, dzieła Augustyna, Ambrożego, Hieronima, Rufina, Izydora, z których w części tylko czerpał pośrednio; znał kodeks Justyniana, prawo kanoniczne, historyą Justyna, z której nietylko czerpał obficie, ale i upiększał ją swemi dodatkami i bajeczkami (Zeissberg, I, p. 80), „Listy" Seneki, „De consolatione philosophiae" Boëcyusza; korzystał też z Salustyusza, Cycerona, z „Eklog" i „Eneidy" Wergiliusza, „Metamorfoz" Owidysza, „Listów" Horacego, „Farsalii" Lukana i t. p. Z dzieł średniowiecznych sam Wincenty wymienia „Liber epistolarum Alexandri", skąd też zaczerpnął wiadomości, tyczące się wyprawy Aleksandra, oraz drugą książkę, z której często czerpie nasz kronikarz wiadomości przyrodnicze.

Trudno nam dziś osądzić, o ile umiejętny zrobił Kadłubek użytek z niepospolitej, jak na owe czasy, erudycyi swojej: nie znamy bowiem wszystkich oryginałów, z których korzystał. To jednak, co zebrał, mogło stanowić porządną strawę umysłową, pobudzać do myślenia: przedstawił dzieje narodu polskiego w oświetleniu teokratycznych dążności kościelnych i możnowładczych, zastosował zasady religii do życia codziennego, społecznego i państwowego, czego na Zachodzie dopiero w lat kilkadziesiąt dokonał z wielką umiejętnością Tomasz z Akwinu w swojej „Summa theologiae". A więc wysławiał wszystkie cnoty, bronił sakramentów małżeństwa i spowiedzi, zalecał pokorę (humilitas), dowodząc, iż szlachcicem może być każdy, „kogo własna uszlachetnia cnota", iż „wielkoduszność szlachetna nie zawsze mieszka w miastach, najeżonych wieżycami, ani też zupełnie ubogich pomija chaty". Potępiał sięganie po zaszczyty, zalecał gorąco wyrzeczenie się wszystkiego, co miało na celu dobro ziemskie, mówiąc, iż wszystko to jest nie nasze i znikome, i że tylko „czas i umysł" jest jedyną, ludzką własnością. Podnosił znaczenie serca, dowodząc, „iż te tylko klejnoty są naprawdę naszemi, które się rodzą w skrzynce serca naszego", potępiał kobiety, co było w duchu nie tyle może czasu, ile wpływów klasztornych, zwłaszcza gdy pisał swą Kronikę, gdy zachęcał do okazywania czci świętym, co wtedy dopiero wchodziło w zwyczaj, gdy bronił powagi i znaczenia Kościoła, wysławiając książąt, jak Kazimierza Sprawiedliwego, za bierność i uległość względem Kościoła i duchowieństwa, i mieszając z błotem opornych, przeprowadzał ideę wszechwładztwa kościelnego, dowodząc, iż „większem istotnie nad wszystko jest oddać pod rząd i prawo Kościoła wszelkie księstwo", a jednocześnie stawał po stronie i w obronie możnowładztwa i t. p. Rodzaj wychowania, jakie odebrał Mistrz Wincenty, zaszczepił w nim chęć popisywania się wiadomościami i godzenia rze-

czy, niezgodnych z prawdą; np. owe fantastyczne elukubracye historyczne co do pochodzenia Polaków, co do pokrewieństwa między Popielem a Juliuszem Cezarem, owo tłómaczenie postrzyżyn za pomocą rzymskiej arrogacyi i adopcyi, zapatrywanie się na dwór królewski, jako na prześwietny senat i t. p. Owe dziwne i bałamutne wyniki rozumowania Kadłubka pochodzą z braku umiejętnego zastosowania systemu porównawczego, którego mistrz nasz uczepił się, jak deski zbawienia i który go rzetelnie zawiódł. Nie wszystkie jednak zasady Kadłubka były pedagogiczne, nie wszystkie pod względem politycznym dobroczynnie wpływać mogły na naród. Zwłaszcza idea odrębności stanowej i zaszczepianie nieufności ku panującym, oraz popieranie możnowładztwa z ujmą władzy książęcej, wydały zgubne dla kraju w czasach późniejszych owoce. Zjednało mu to wprawdzie wielką popularuość w narodzie, tak, że kiedy monarchista, Gallus, zaledwie nam z trzech rękopismów jest znany, Kronika Kadłubka w trzydziestu kilku rękopismach doszła do naszych czasów, co wielkiej poczytności jej dowodzi; przecież trudno zaprzeczyć, iż on w znacznej mierze przewagę duchownemu i świeckiemu możnowładztwu w dziejach naszych zapewnił i ozuchwalił takich wichrzycieli, jak Paweł z Przemankowa, Wincenty z Szamotuł, Maciej z Borkowic i innych.

Ażeby zasadom tym i przekonaniom dodać więcej mocy, Kadłubek przyoblekł je w świetną szatę błyskotliwego stylu, w formy mów, alegoryj, bajek i wierszy; u niego też przeto znajdujemy pierwszą u nas bajkę pisaną o Gryfie, w którym uosobił Mieczysława Starego i Lisie, który Mikołaja, wojewodę krakowskiego oznacza; nie wspominamy tu już o bajkach, które wtrącił do pierwiastkowej historyi Polski, i o dyalogu alegorycznym, pomieszczonym w księdze czwartej, w którym Mistrz chciał odmalować zamieszanie w kraju po śmierci Kazimierza Sprawiedliwego—dyalogu pierwszym i przez długie wieki jedynym w literaturze naszej. Kochał się Kadłubek w wymowie do tego stopnia, iż wygłasza charakterystyczne dla swoich czasów orzeczenie: „śmierć i życie w sile wymowy“. Z mów, rozsianych suto po całej Kronice, do najświetniejszych należą: oskarżenie i samoobrona Zbigniewa, upomnienie Mieszka starego przez Giedkę i pochwała Kazimierza Sprawiedliwego. Największą jednak okrasą i zaletą jego Kroniki jest język łaciński i styl kwiecisty, barwny, obrazowy, niespodziewane zwroty, niepowszednie, wyszukane porównania, zestawienia niekiedy dziwne, antytezy, gra słów, plastyka myśli—oto główniejsze cechy stylu Kadłubka. I chociaż mistrz nasz niejednokrotnie grzeszy nadużyciem zwrotów, uganianiem się za pięknem słówkiem z uszczerbkiem dla jasności myśli, chociaż styl jego wyszukany, napuszony i nienaturalny: to jednak mało moglibyśmy wskazać pisarzów ówczesnych w Europie, którychby w jednym z Kadłubkiem można było umieścić rzędzie.

Nie chcemy ogołacać Kadłubka ze sławy, która go otacza, jako historyka. Pedagogiczna jednak wartość jego Kroniki nie jest zbyt wielką: w najlepszym razie uczeń mógł nauczyć się z niego łaciny, poznać dzieje ojczyste, przejąć od mistrza zasady moralne; wogóle jednak zaprzątał sobie umysł niepotrzebnym balastem, nasiąkał umiejętnością „sofistycznego rozumowania“ i zgoła błędnemi wiadomościami historycznemi.—Usprawiedliwia Kadłubka ta okoliczność, iż żył w XII i XIII stuleciu, kiedy cała Europa

nie miała lepszego podręcznika do dyalektyki. Prawdziwy jednak talent pedagogiczny i żywy umysł z tej samej lektury i z tego samego materyału stworzyłby rzecz bardziej zastosowaną do pojęć i ciekawości umysłu uczącej się młodzieży.

Stanisław Urbanowski.

Kalasanty Józef, św., patrz: Pijarzy.

Kaligrafia (od κάλλος, piękność i γράφω, maluję, piszę; stąd καλλιγραφία). Jak sama nazwa wskazuje, kaligrafia nie jest nauką pisma, lecz raczej jego udoskonaleniem przez nadanie różnym jego charakterom wytwornych kształtów, czyli cechy piękna. Jakiemi znakami i w jaki sposób pierwotnie wyrażano mowę ludzką i jak w kolei wieków wytworzyło się pismo, poczynając od hieroglifów i znaków hieratycznych egipskich, wreszcie znaków dźwiękowych fenickich, a z nich, z jednej strony: aramejskich, hebrajskich i greckich, z drugiej: etruskich i rzymskich, powszechnie używanych dziś na zachodzie, to czytelnik znajdzie wiadomość wyczerpującą w artykule: „Abecadło“ (t. I od 1—46 str.); tu tyle tylko powiemy, że pismo, zwłaszcza u nas, nie od razu przyjęło ów czysto rzymski charakter. Przez cały bowiem okres wieków średnich aż do początku XVI stulecia, używano pisma tak zwanego g o c k i e g o, którem widzimy pisane wszystkie kroniki, dyplomata i zabytki piśmiennictwa polskiego. Dopiero od Zygmunta Starego zaczyna się przełom w charakterze pisma stanowczy. Było wpływ humanizmu i druków weneckich Alda Manucyusza, który, wydając autorów rzymskich, typy drukarskie, czyli czcionki, nie jak w Niemczech na wzór charakterów gockich, rękopiśmiennych, lecz inskrypcyj rzymskich, lapidarnych, formował. Tak powstały i t a l i k i, które do kancelaryi królewskiej weszły z podkanclerzem Piotrem Tomickim i co raz częściej występują w dyplomatach, zwłaszcza w tytułach królewskich. Dopiero, poczynając od Zygmunta-Augusta, aż do końca panowania Stefana Batorego wszystkie pisma, wychodzące z kancelaryi królewskiej, kształcą się na drukach Manucyuszów i Stefanów: w tytułach odpowiadają inskrypcyom, w tekście kursywie, jakiej używano w drukach włoskich i francuskich. Kursywa ta, kaligraficznie piękna w Księgach Metryki koronnej i dokonywanych z nich odpisach na pergaminie, jest mniej wyraźną i staranną w ówczesnych Księgach sądowych, oraz listach prywatnych; poczynając zaś od Zygmunta III, traci charakter liter drukowanych, stając się co raz bardziej do pisma dzisiejszego zbliżoną. Natomiast za panowania Jana-Kazimierza i króla Michała traci estetyczny swój wygląd i przybiera niedbałe i zagmatwane kształty, jakiego niema nawet za osławionych rządów saskich. Owszem, od Jana III do Stanisława-Augusta włącznie, wszystkie pisma są dość kształtne i czytelne. Zasługa w tem należy się bezwątpienia Jezuitom, Pijarom i późniejszej Komisyi Edukacyjnej.

Jakich jednak wzorów kaligraficznych trzymano się naówczas? Zapewne tych samych, co i w wiekach średnich. Nauczyciel zaprawiał swą rękę na ręko-

pismach i przywilejach i według nich kreślił uczniom wzór na tablicy. Wzory specyalne dopiero się po roku 1830 zjawiają, jak Seweryna Oleszczyńskiego i Teofila Kosińskiego. Pierwsze z nich obowiązywały jeszcze w r. 1870, kreślone zaś były pismem pochyłem. Dopiero w r. 1860 ówczesny Okrąg naukowy wydał wzory pisma francuskiego „r o n d e“ i te w szkołach do użytku zalecił. Później na ich miejsce zaczęto zaprowadzać wzory wyłącznie kaligrafii rosyjskiej: Gorbacza, Pożarskiego, Pucykowicza i Stefańskiego. Wreszcie w r. 1875 Eugeniusz Łypaczewski wydał „Ćwiczenia kaligraficzne w języku polskim i rosyjskim w Warszawie“. Metoda jego polega na tem, iż podaje wzory na odpowiewiednie litery na początku wiersza w odpowiednio przygotowanym kajecie, pozostawiając piszącemu dalsze jego wypełnienie.

Z zaprowadzeniem wszakże w r. 1873 reformy w zakładach naukowych średnich, Ministeryum oświaty zwróciło uwagę na niewłaściwość udzielania w ten sposób nauki kaligrafii, polegający na mechanicznem kopiowaniu przez uczniów danego wzoru i w wydanej przez siebie I n s t r u k c y i zaleciło metodę Diurera, o której już w r. 1868 podaną była wiadomość w miesięczniku: „Żurnał Narodnawo Proswieszczenia“. Podług tej Instrukcyi wykład kaligrafii podzielono na klas cztery, t. j. na przygotowawczą i trzy klasy gimnazyalne. Metoda ta wprowadzała podział liter na grupy ze stosownem objaśnianiem składowej części każdej litery, przechodząc od liter prostszej budowy, do więcej złożonych i zalecała pisanie podług taktu. Nadto, rozdzielała naukę na klasy podług charakteru pisma, t. j, aby w przygotowawczej i 1-ej klasie dzieci nauczyły się pisać w dwóch liniach, charakterem grubszym, w 2-giej średnim, a w 3-ciej drobnym na jednej linii—w tej ostatniej oprócz rosyjskiego, w językach: polskim, niemieckim i francuskim. Według tej metody nauczyciel i uczniowie muszą być ciągle i równomiernie zajęci: tym sposobem kształcą nietylko oko i rękę, lecz także i uwagę. Tym sposobem kaligrafia z mechanicznego zajęcia stała się przedmiotem kształcącym.

Przejdźmy teraz do metody, jakiej trzymać się powinien nauczyciel kaligrafii przy jej wykładach w szkołach. Przedewszystkiem należy zwrócić baczną uwagę na trzymanie się dziecka przy pisaniu, co bezpośrednio wpływa na wyrobienie ładnego pisma, zwłaszcza w początkach samych. Dziecko powinno siedzieć prosto, z lekko pochyloną zaledwie głową; ręce obie od łokci powinny być oparte na pochyłym stole; ręka prawa trzyma pióro pierwszemi trzema palcami, a właściwiej palec pierwszy i trzeci trzymają pióro, drugi zaś spoczywa swobodnie na wierzchu obsadki i służy jedynie do wywierania na nią nacisku tam, gdzie zgrubienie litery tego wymaga. Palce nie powinny być kurczowo zgięte, ściskając konwulsyjnie obsadkę, co zwykle się zdarza przy początkowej nauce pisania, połączonej z pewnym wysiłkiem i obawą z powodu nieudolności dziecka. Dłoń prawa opiera się na papierze na końcu czwartego i piątego palca, lecz małym dzieciom można pozwolić oprzeć rękę silniej na bocznej stronie dłoni, gdyż ręka słaba łatwo się wykręca na bok. Pod żadnym jednak pozorem nie należy dzieciom pozwalać kłaść się na stole przy pisaniu, gdyż, patrząc z blizka, zatracają nietylko poczucie ogólnej prawidłowości rysunku litery, lecz nadto i położenie ciała nader zgubnie wpływa na funkcyą oddychania w skutek przygniecenia krawędzią stołu klatki piersiowej. Następstwem tego jest naj-

częściej wygięcie w pałąk kręgosłupa i przeforsowanie oczu, utkwionych w błyszczącą biel papieru. Ręki lewej nie należy opuszczać na kolana, lecz przytrzymywać nią papier, by pod ruchem pióra się nie usuwał. Ramiona oba i ręce powinny być utrzymane w równej wysokości, w przeciwnym razie linia ramion ulega pochyleniu stałemu ku stronie lewej. Nóg nie należy podwijać pod siebie, by tym sposobem nie wypychać środka ciężkości ciała ku przodowi, co mimowolnie powoduje naciskanie stołu piersiami. Te i tym podobne narowy stanowczo wpływają ujemnie nietylko na wyrobienie charakteru pisma, lecz i na ustrój fizyczny dziecka; pod tym względem nauczyciel nigdy nie będzie dość pedantycznym w swych wymaganiach i przestrogach. Obsadka nie powinna być krótka, ani ciężka, lecz lekka, mogąca się swobodnie oprzeć na wgięciu dłoni, pomiędzy dużym a wskazującym palcem, zaopatrzona w gumowy kwadracik, by dziecko nie opierało palców zbyt blizko na stalce. Stalkę wybierać należy bezwarunkowo dużą, miękką, śpiczastą, by z łatwością poddawała się naciskowi, lub tworzyła czyste, cienkie, włoskowate sztrychy. Surowo zabraniać należy używania stalówek małych i twardych: to bowiem z konieczności prowadzi do urabiania charakteru pisma drobnego, ostrego, bez nacisków, więc niewyraźnego. Papier dość gruby i gładki w pierwszych latach powinien być bezwarunkowo zaopatrzony w siatkę graficzną, składającą się z 4 linij poziomych, z których dwie stanowią jednakowe szersze strofy, a dwie środkowe odstęp o połowę węższy. Strofka środkowa z początku powinna mieć 1 centymetr szerokości. Prócz tych poziomych, powinny być jeszcze gęste linie skośne, wskazujące kąt pochyłości pisma, równający się 60°. Pismo niemieckie ma kąt o wiele ostrzejszy, bo 45°, jest więc znacznie więcej pochyłe. Po upływie roku lub dwóch, jeśli dziecko poprawnie pisze litery tej wielkości, można mu dać kajet cokolwiek węziej liniowany, a linie skośne mogą być w dwa razy szerszych odstępach. Wogóle nie powinno się pozwalać na pismo mniejsze, dopóki większe nie jest zupełnie uformowane i płynnie wykonane. Siatka graficzna, zalecana zwłaszcza przez kaligrafa Heckmana z Manhejmu, powinna być wykonana jasnemi tonami. Pisać lepiej jest tylko po jednej stronie kartek, gdyż nieudolna, zwłaszcza w początkach ręka dziecka robi silne naciski, które, przebijając na drugą stronę kartki, psują czystość pisma tej strony. Był czas, że używano u nas, zwłaszcza w wychowaniu domowem metody Dietricha. Polegała ona na tem, iż dziecku dawano kajet z przygotowanemi wzorami w ten sposób, iż pierwsza strofa kartki zawierała wyraźnie zaznaczony wzór litery, wyrazu lub zdania, blado zaledwie zaznaczony, który dzieci obwodziły atramentem, poczem następowało kilka strof pustych dla samodzielnego wykonania tegoż wzoru. Metoda ta używana jest w szkołach francuskich; u nas jednak co raz bardziej wychodzi z użycia, ma tę bowiem złą stronę, że w dziecku samodzielność przytłumia. Jeżeli w wykładzie zbiorowym w klasie, kajety podobne nie są w użyciu, to nauczyciel, kaligraf, wzór każdej litery lub wyrazu powinien narysować na tablicy, wielkości widocznej dla całej klasy, następnie objaśnić pierwiastki poszczególne każdej litery, ich charakter i warunki prawidłowej formy. Dopiero po takiem zanalizowaniu wzoru, można dzieciom według niego pozwolić pisać, kładąc nacisk na to, by po napisaniu każdej litery, lub wyrazu, porównywały swą robotę ze wzorem, wypisanym na tablicy, kształcąc w ten sposób oko i poczucie

dokładności własnego pisma. Najlepsza bezwarunkowo metoda przy nauce kaligrafii zbiorowej polega, jak mówiliśmy, na systemie pisania według taktu, odpowiadającego wymiarom liczebnym w czasie. Metoda ta jest nieoceniona, zmusza bowiem dzieci, idące za głosem nauczyciela, pisać jednocześnie i równo, a obok tego choćby najliczniejszy ich zastęp, zmusza do natężenia uwagi i utrzymuje w porządku. Jakoż wieloletnie doświadczenie wykazało, iż system ten ułatwia i zmniejsza znakomicie pracę nauczyciela, a nadto daje mu możność zwracania baczniejszej uwagi na układ ciała piszących i prawidłowe trzymanie pióra. W domowem jednak wychowaniu, gdy dziecko dopiero zaczyna zaznajamiać się z formą liter pisanych, nie należy liczyć od razu. Niech dziecko wprzód zdobędzie pojęcie o budowie składowych części litery, zaczynając od najprostszych i najłatwiejszych, przechodząc stopniowo do coraz trudniejszych i zawilszych. Nie należy też przechodzić do litery następnej, dopóki poprzedniej dziecko nie nauczy się pisać dokładnie, zarówno z wzoru, jak i z pamięci. W wykładzie zbiorowym, w klasie wstępnej, do której uczniowie przychodzą już z pewną wprawą, w domowem przygotowaniu zdobytą, można zacząć od razu liczyć przy każdej literze, po uprzedniem objaśnieniu jej składu na tablicy. Nie zawadzi jednak przy każdej literze zawiesić na chwilę liczenie, by słabszym dać czas do należytego jej wykończenia. Metoda pisania według taktu jest również korzystną dla starszych klas, dając możność systematycznego kierowania kursywą naprzód zwolna, metodycznie, później ze stopniowo wzrastającą szybkością.

Od tych uwag ogólnych przejdźmy teraz do metody pisania liter pojedyńczych. Przedewszystkiem na wstępie należy wskazać i objaśnić części składowé liter małych w porządku następującym: 1) kreślenie kresek włoskowatych pionowych, poziomych i ukośnych, licząc każdy ruch pojedyńczo; 2) kreślenie pałeczek z naciskiem bez i z kreską włoskowatą; 3) kreślenie haczyków z naciskiem, zaokrąglonych u dołu i góry; 4) kropka z włoskowatą do góry, z włoskowatą na dół — liczy się na zgrubieniu kropki każdej; 5) pół-owale z naciskiem po stronie lewej i prawej; 6) owal pełny; przy owalach należy zwrócić baczną uwagę, by nie były zbyt pękate, za wązkie, lub przerywane w punkcie zaczęcia owalu; 7) pisanie pętli górnych w literach m, n i dolnych, jak w u, ma być również, jak owale, prawidłowe, t. j. ani zbyt szerokie, ani wązkie. Mają nadto zajmować całą szerokość strofek szerszych, górnych i dolnych. W owalach i pętlach liczy się na każdym nacisku. N. p *a* ma 2 naciski: przy pisaniu więc rachuje się raz, dwa. A ma ich 3, rachuje się więc: raz, dwa, trzy. X ma 4 naciski i tyleż taktów wymaga i t. p. Kropka w literze jest składową jej częścią, a jednak przy nauce kaligrafii najmniej braną pod uwagę. Wykonywa się ją zawsze niedbale i nieprawidłowo Kropka nie powinna być zbyt duża, ani zbyt mała, niekształtna w formie kleksa. Należy ją najwpierw kazać narysować w kształcie maleńkiego kółeczka i to zapełnić następnie atramentem. Pod tym względem nigdy nie będzie za dużo pedanteryi w wymaganiu nauczyciela. Litery małe należy opracowywać w tym porządku, w jakim składają się one z wyżej wskazanych pierwiastków. A więc: i, u, w, n, m, t, ł, p, r, h, c, e, d, o, a, q, g, x, b, f, y, s, k, z. W pisaniu liter małych, dzieci ulegają wielu następującym narowom. Przedewszystkiem lubią wykonywać nacisk tylko w górnej

części litery, lub przeciwnie: gdy tenże powinien się znajdować na całej długości pierwiastku i łagodnie, nieznacznie przechodzić na zakręcie w linią włoskowatą. Liter: *u*, *w*, *n*, *m* nie należy ścieśniać, ni rozszerzać zbytecznie; w *w*, *r*, *x* kropkę zaznaczyć wyraźnie i okrągło; w *m*, *n* włoskowatych nie zaczynać od dołu haczyka poprzedniego, lecz od góry; *t* powinno być przekreślone poziomą kreską w górnej części, a nie w połowie i niższe od *l*. Części długie górne i dolne liter *l*, *h*, *g*, *p* i t. d powinny być starannie dociągnięte do właściwych linij. Owale *o*, *a*, *q*, *g*, *d* należy dokładnie zamknąć i nie przecinać następnym, połączonym z niemi pierwiastkiem; w *x* oba półowale powinny być jednakowej szerokości; *w*, *b*, *f*, *y*, *g*, pętle należycie wykonane. Najgorzej zwykle piszą dzieci: *s*, *k*, *z*, dla tego też na tych literach trzeba się dłużej zatrzymywać.

Litery duże należy opracować w tenże sposób, zaczynając od pierwiastków: 1) obłąku. 2) obłąku z punktem u dołu, 3) linii falistej i falisto-krętej. Litery następują w tym porządku: U, A, M, C, O, Q, S, G, L, I, J, H, T, F, Y, N, W, P, B, R, E, K, X, Z. Oto poszczególne punkta, na które zwrócić należy baczniejszą uwagę: A i M. ma być śpiczaste u góry, a szerokie w dolnej podstawie nie należy więc pozwalać na zaokrąglenie ich górnych szpiców. Pół-owali małych, z naciskiem prawym i lewym, jak to widzimy w literach: U, C, Y. nie należy zaczynać od zgrubienia, lecz ostro, stopniowo przechodząc w nacisk; w O i Q nie trzeba zbyt zamykać litery, lecz zostawić ją cokolwiek otwartą; G w górnej połowie równać się ma dolnej; w I, K, K haczyk, zaczynający literę, powinien być mały, wązki i silniej zgięty. Linia falista w P, B i R swobodnie obejmować powinna górną część obłąku i mieć formę poziomo-owalną, ostro zaczętą i ostro zakończoną. F i Ł przewiązać należy w samym środku wysokości litery. N, W i K kończą się dużą półowalną linią, na której zmniejszenie nie należy dzieciom pozwalać. K, B i R powinny być wązko przewiązane, a dolne końcówki ich zaokrąglenia dłuższe od górnego. To samo odnosi się do E. Z i D mają oś włoskowatą, bardziej pochyloną od siatkowych skosów; nadto strona prawa w D ma być węższa, lewa szeroko rozwinięta. Do najtrudniejszych z liter dużych dla dzieci okazują się w praktyce: M, E, B, K, D, przy tych więc trzeba je dłużej zatrzymać.

Dzieci przy pisaniu początkowem liter nabierają często narowów, przechodzących w nałog, nader trudny do usunięcia. Ponieważ początkowo nauka kaligrafii jest podstawą wyrobionego, biegłego i ładnego charakteru pisma; przeto trzeba wytrwale wymagać, by dziecko ani na jotę nie odstępowało od wskazanych mu reguł i nie przeinaczało wzoru przez czas uczenia się liter dużych. W lat parę przejść można do pisma średniej wielkości i teraz dobrze jest na początku każdej lekcyi przez kwadrans prowadzić z uczniami rodzaj ćwiczeń mechanicznych, obliczonych na wyrobienie równego, jednostajnego i swobodnego ruchu ręki w zgięciu przy dłoni, co jest warunkiem płynnej kursywy, t. j. pisma pośpiesznego.

Teraz może nauczyciel pozwolić lepszym i sumienniejszym uczniom samym rachować takty kolejno, pilnując tylko, by to odbywało się w równem tempie. Po roku lub dwóch takiego pisania średniej wielkości, można stopniowo z kajetów usuwać siatkę graficzną, zaczynając od skosów, potem górną i dolną szerszą, w końcu zostawić tylko jednę linią, której radzimy nie usuwać jeszcze lat parę,

dopóki ładne, dokładne, wyraziste pismo nie wejdzie w nawyk uczniów. Na rygach nie powinny dzieci pisać, gdyż nie umieją ich utrzymać w jednem położeniu i męczą wzrok bez potrzeby.

Pismo jest kaligraficznem, gdy w zupełności odpowiada wymaganiom i regułom kaligraficznym, a więc, gdy w niem odstępy tak między pojedyńczemi literami, jak i wyrazami, są należycie unormowane, gdy pochyłość pisma prawidłowa i wszędzie równa, gdy części liter długie górne i dolne mają stale jednakową długość i pochyłość, gdy naciski są zawsze równe, jednakowe i umiarkowane i t. p. Od kursywy wymagamy jeszcze, by była płynną, wyrobioną i wyraźną. Jest ona taką, gdy w wykonaniu nie odczuwamy żadnego wysiłku, gdy pismo jest lekkiem, swobodnem, gdy wyrazy pojedyncze przedstawiają jednę skończoną całość, nie rozrywaną brakiem linij włoskowatych, łączących litery, gdy nadto myśli nie trzeba gonić po rozwlekle zapisanej stronicy, ani odcyfrowywać z trudem w rzędach zbyt ścieśnionych. Największa zaś jej wada — to pismo drobne lub ostre z powodu braku nacisków.

Pismo pionowe, nie psuje kursywy dobrej; owszem, ułatwia czytanie, byle nie było zbyt ścieśnione, co się najczęściej zdarza, w piśmie ozdobnem. Jednak pismo pochyłe o wiele jest właściwsze, gdyż w piśmie pionowem wiele liter, zwłaszcza dużych, zupełnie zatraca właściwą, ładną formę. To też choć we Francyi i Belgii wprowadzono je do wszystkich szkół początkowych i średnich, u nas jednak rozporządzeniem Ministeryum Oświaty stanowczo usuniętem zostało. Do pisma ozdobnego, które, po wyrobieniu należytem kursywy, pożytecznem jest umieć, należy r o n d o. Metoda tego pisania została opracowaną gruntownie w języku niemieckim przez Soenneckena. Ze względu jednak na wysoką cenę i zawiły sposób wykładu, dla nauki dzieci nie kwalifikuje się wcale. W języku polskim wyszły niedawno wzory ronda, wzorowane na Soenneckenowskich, ułożone przez St. Gumińską.

Stanisława Jeska.

Kamieński Adolf urodził się w r. 1737 w Bereźnicy. Wstąpiwszy do Zgromadzenia ks. Pijarów, nauki kończył w Rzymie. Po powrocie do kraju, objął wykłady wymowy i filozofii w „Collegium nobilium“ Konarskiego. Pod koniec życia przeniósł się do Radziwiłłów do Nieświeża, gdzie umarł w 1784 roku. Był to wychowaniec XVIII wieku, hołdujący postępowym zasadom wieku oświecenia, znający dzieła d'Alamberta, Mably'ego, Monteskiusza, Rousseau, ale który umiał w duchu Konarskiego zasady te stosować do ówczesnych potrzeb narodu, nie naruszając wiary i moralności. Owszem, hołdując innym postępowym ideom wieku, w dziełku swem, wydanem w Gröla w r. 1774, p. t. „Edukacya obywatelska“, w gorliwości swej, jako duchowny, radzi rządowi: „uśmierzyć zuchwałe bezbożnych języki, publicznie ze złego chełpiące się, nierozsądnie z obrządków religii szydzące i natrząsające się z pobożności, oraz: „zwrócić baczność na drukarnie i książki, wchodzące do kraju, aby nie zawierały w sobie myśli przeciwko cnocie, obyczajom, rządom i religii“. Po za tem, idzie on w duchu Konarskiego, a nawet go w swych pomysłach pod pewnym względem przewyższa. Podobnie też, jak on, kładzie nacisk nietylko na nauczanie, lecz i urabianie charakteru,

słowem, na wychowanie dzieci na prawdziwych obywatelów kraju. Gdy jednak Konarski stwarza kolegia głównie dla synów magnatów i zamożniejszej szlachty, Kamieński, nie poprzestając na tem, domaga się, aby „w s z e l k i e j k o n d y c y i ludziom wychowanie światła swego udzielało". Jest to myśl powszechnego kształcenia, dla Polski ówczesnej nowa i śmiała wobec uprzywilejowania szlacheckiego i pozbawienia wszelkich praw ludu. Że jego ma na myśli, widzimy z dalszych słów, które wypowiada bez ogródek i zastrzeżeń: „nic w tem nie utraciłaby Rzecz pospolita, gdyby niektórzy, wychodząc z opisów kondycyi urodzenia swego przez naukę wykształconymi, stawali się jej użyteczniejszymi... Wiem, że wolność, nadana gminowi, mogłaby go zawsze zuchwałym, a w czasie buntowniczym uczynić, ale światło umiejętności udzielone zrobi go nieomylnie obyczajniejszym".

Co się tyczy szkół zawodowych, to pomysł ich wypłynął u Kamieńskiego z gorącego obywatelskiego poczucia i miłości kraju. Chciał on, jak i wielu innych w tym czasie podnieść ogólny ekonomiczny dobrobyt. „Edukacya—mówi—zaraz od młodości niechaj zaprawia i kieruje sercem każdego według dalszych, które ma spełniać, powinności". Z tego wypływa, iż oprócz szkół, które tylko uczą i wychowują, powinny być szkoły, któreby uczyły i podawały „sposób do życia". Ponieważ pogląd jego na fach każdy jest poważny i głęboki, zatem widzi konieczność założenia całego szeregu szkół zawodowych. Projektuje więc naprzód założenie 3 lub 4 akademij, na wzór najsławniejszych w Europie, w którychby wykładano filozofią, matematykę, teologią, prawo, fizykę i medycynę. Przy akademiach tych mają być szkoły architektury cywilnej i wojskowej, malarstwa, snycerstwa, cyrulików, aptekarzów i in. Dalej, mają być założone w kraju 3 lub 4 szkoły rzemieślnicze, w których uwzględnione być mają i nauki handlowe. Obok tych zaś 3 lub 4 w kraju szkół ogólnych nie zawadziłoby—mówi autor—na kształt osad po różnych województwach pomniejsze ustanowić rzemieślnicze szkółki, w którychby uczono rzemiosł do powszechnego i pospolitszego użycia służących". Sądząc z tych słów, tamte 3 lub 4 ogólne szkoły, jak je nazywa autor, rzemieślnicze, nazwalibyśmy dzisiaj szkołami technicznemi. A zatem mamy tu cały szereg typów szkolnych, które dopiero dzisiaj z wielkim trudem powstały w kraju naszym. Dziwićby się tylko należało, iż autor, który uznawał Polskę za kraj przeważnie rolniczy, nie pomyślał o stworzeniu jeszcze jednego typu szkół—rolniczych. „Pomoc i obronę" dla tych szkół autor obmyśla zupełnie na sposób dzisiejszy: radzi on mianowicie zakładanie towarzystw handlowych, rzemieślniczych i rolniczych, pod których opieką szkoły te istniałyby i rozwijałyby się pomyślnie. Zastępować w nim będzie dzikość przyrodzoną, a przyzwoity dany szacunek do pracy przynęci"...

Przechodząc od ogólnych poglądów Kamieńskiego na wychowanie i urządzenie szkół, do szczegółowych, spotykamy się najprzód z dwoma jego zarzutami, wymierzonemi przeciwko ówczesnemu wychowaniu; występuje on: 1) przeciwko traktowaniu wszystkich nauk w szkole po łacinie i obraniu tejże za przedmiot główny, lubo łacinie przyznaje znaczenie naukowe i naukę jej pozostawia w 3 klasach; 2) przeciwko zasadzaniu d o s k o n a ł o ś c i w y c h o w a n i a na znajomości wielu zagranicznych języków, jakkolwiek uwzględnia w wykształceniu naukę języka francuskiego i niemieckiego, jako niezbędną.—Dalej wymaga autor, aby w 4 klasach niższych był wykładany język polski, jako osobny

przedmiot nauki, czego w Instytucyach Konarskiego nie było; dopomina się nad to, aby w niższych klasach nauka prowadzona była „przez dyskurs, relacyą i czytanie“, czyli bez zadawania dzieciom lekcyj na pamięć; wreszcie, aby zakres historyi w programie szkolnym był znacznie rozszerzony i t. p.

Szkoły więc jego pomysłu tworzą trzy grupy: 1) szkoły początkowe, 2) ogólnie kształcące i 3) szkoły zawodowe. Szkoły początkowe (parafialne) mają być w każdej ludniejszej wsi i uczyć mają czytania, pisania, rachunków, religii i gospodarstwa w połączeniu z naukami przyrodniczemi.

Szkoły ogólnie kształcące, podzielone na klas 8, kończyć mogą tylko uczniowie zdolni; niezdolni poprzestać muszą na czterech niższych klasach. W nich uczą nie jednego przedmiotu, lecz kilku. Nauki przyrodnicze i historya uwzględnione są w nich dosyć szeroko; historya np. już w klasie czwartej ma dawać objaśnienia istoty rządów dawnych i obecnych, przyczyny upadku i rozkwitu państw, oraz wykładać ma w historycznym rozwoju prawa podstawowe każdego narodu.

Nauka łaciny trwa 3 lata, przyczem do autorów łacińskich wprowadzeni autorowie są i polscy: Kromer (Annales), Orzechowski (Fidelis subditus).

Do niższych czterech klas wprowadzona jest nadto nauka o rzeczach i nauka ekonomii. W każdej z 4-ech wyższych uczą kolejno: gieometryi, filozofii, prawa, retoryki.

Czy pomysły te mogły być urzeczywistnione naówczas? to inne pytanie. W każdym razie, Kamieński przez przyznanie prawa ludowi do korzystania z oświaty, uznanie języka ojczystego za przedmiot samodzielny i pomysł szkół zawodowych, jest na swój czas po Konarskim niepospolitem zjawiskiem. Gorąco miłujący lud, Grzegórz Piramowicz, i pragnący go oświecać, występuje dopiero w r. 1779, jako sekretarz Komisyi Edukacyjnej, a w r. 1787 wydaje rzecz: „O powinności nauczyciela, mianowicie w szkole parafialnej“ (patrz: Piramowicz); piszący po nim w lat siedm Staszyc, zaledwie mimochodem w swych „Uwagach nad życiem Jana Zamoyskiego“ potrąca o konieczność zakładania szkół rękodzieł i rzemiosł (str. 25, wyd. 1785), o kształceniu jednak ludu nie mówi: słuszna więc, by zapomniany dziś Kamieński odzyskał swoje prawa i stanął w rzędzie reformatorów XVIII stulecia. Oprócz napisania „Edukacyi obywatelskiej“ tłómaczył: Mably'ego: „Uwagi nad historyą grecką“ (Warsz., 1771), Sewego: „Historya starego testamentu“ (t., 1771), Saige'a: „Kato, czyli rozmowa o wolności“ (t. 1772), oraz: „Przyjaźń patryotyczna“ (t., 1772).

Stanisław Urbanowski.

Kalwin patrz Reformacya.

Kant Immanuel, urodz. w d. 22 kwietnia 1724 r. w Królewcu, wychowywał się w tamecznem Collegium Fridericianum, następnie słuchał w uniwersytecie filozofii, matematyki i teologii, poczem szereg lat zajmował stanowisko prywatnego nauczyciela; w końcu habilitował się na Królewieckim uniwersytecie

i wykładał filozofią, początkowo jako docent, później jako profesor, i na tem też stanowisku w d. 12 lutego 1804 r. pracowitego żywota dokonał. Umysł po arystotelesowsku wszechstronny, przechodził długą i powolną ewolucyą. Początkowo pozostawał pod wpływem dogmatyzmu Leibnitza i Wolffa, który pozwalał mu przekraczać granice doświadczenia, nie usprawiedliwiając tego krytyką władz poznawczych. Pod wpływem atoli Hume'a skłaniał się ku sceptycyzmowi, wątpiącemu o wszystkiem poza danemi świadomości, ale nie na podstawie analizy władz poznawczych, lecz skutkiem nieudolności dotychczasowych w tym kierunku usiłowań. Dopiero w drugiej połowie swojego żywota, wypełnionej bezprzykładnie systematycznym i owocnym trudem, wypracował jednolity i konsekwentny systemat, który sam nazwał był krytycznym, wychodząc z zasady, iż wszelka umiejętność za punkt wyjścia mieć musi krytykę władz poznawczych, jeśli nie chce samowolnie operować pojęciami, bez poprzedniego zbadania ich wartości objektywnej, czyli od nas niezależnej. Poglądów pedagogicznych K-a na szerokiem podłożu teoryi poznania i filozofii moralnej szukać należy w „Krytyce czystego rozumu“ (zwłaszcza wyd. Hartensteina, str. 416—434, wyd. Reclama, str. 428—445: Teorya transcendentalnej wolności), w „Krytyce praktycznego rozumu“ (zwłaszcza cz. II „Methodenlehre...), w „Zasadach metafizyki obyczajów“, w „Religii w granicach wyłącznie rozumu“, wreszcie w „Pedagogice“. Co się tyczy tej ostatniej, po raz pierwszy przez Rinka wydanej w r. 1803, wątpliwem jest, by pochodzić miała z autentycznego, przez K-a opracowanego rękopisu. Przeczy temu przedewszystkiem sama treść pracy, w której trudno odnaleźć głębsze ślady teoryi transcendentalnej wolności i aprioryzmu formy myślenia i postrzegania tych punktów wyjścia wszelkich Kantowskich wycieczek w kierunku pedagogiki, dających się odnaleźć w innych jego pismach. Wprawdzie tu i tam dopatrzeć się można myśli i stylu K a, ale autentyczności przeczy brak właściwej K-owi ścisłości, jednolitości podziału i terminologii, wprost sprzeczne z innemi pismami poglądy, wręcz niedołężne wysłowienie i płaskie nieraz okruchy myśli, których autorstwo trudno jest przypisać wielkiemu myślicielowi. Wina leży tu snać na wydawcy, który prawdopodobnie przypadkowe notatki, słowne uwagi i pojedyncze zdania mistrza, z różnych pochodzące czasów, bez planu i krytyki posklejał. Dodać należy, że Kant doszedł już wonczas wieku sędziwego 79 lat i ostatnich kilku prac nie zdołał osobiście wydać, skutkiem czego nietylko „Pedagogika“, ale i „Fizyczna gieografia“ okropnemu uległy pokaleczeniu.—Tak więc jedynie miarodajnem dla nas źródłem pozostają zasadnicze prace Kantowskie. Przytem zaznaczyć należy, że poglądy wychowawcze K-a stanowią ostatnie ogniwo w łańcuchu, którego pierwszem ogniwem jest teorya poznania, a dalszem filozofia moralna. Ścisła zaś granica między tą ostatnią i pedagogiką zaciera się u K-a najzupełniej. Głównem zadaniem, ostatecznym celem wychowania jest, według K-a, wychowanie moralne. Najwyższe zdolności i najszersza nauka nie godne są uznania, gdy są spożytkowane w celach nieetycznych, a więc gdy się nie opierają na moralnem wyrobieniu człowieka. To też jest rzeczą naturalną, że Kant poglądy wychowawcze opiera na zasadniczych zdobyczach swej krytyki praktycznego rozumu, na pojęciach prawa moralnego i transcendentalnej wolności.

Całe poznanie nasze zawarte jest, według Kanta, w dwojakiego rodzaju sądach: analitycznych i syntetycznych. Analityczny sąd nie zawiera nic takiego, czegoby nie było w podmiocie i, jako taki, jest aprioryczny, czyli od doświadczenia niezależny. Syntetyczny natomiast zawiera w orzeczeniu nową, niezawartą w podmiocie treść. Stąd sądy doświadczalne zawsze są syntetyczne. Wszelako, zdaniem K-a, stwierdzić się da istnienie sądów matematycznych, przyrodniczych i metafizycznych, które są syntetyczne i aprioryczne zarazem. Pozorna sprzeczność ta—syntetyczne sądy a priori—jest możliwą, ponieważ człowiekowi dane są a priori, od wszelkiego doświadczenia niezależnie, pewne formy postrzegania (czas i przestrzeń) i kategorye myśli (jedność, wielość, przyczynowość etc.), które są nieodłączne od wszelkiego poznania. Znaną nam jest nie „rzecz sama w sobie“ (Ding an Sich), ale świat zjawisk, widomy w tej tylko szacie, jaką mu nadaje nasza zdolność poznawcza. W „Krytyce czystego rozumu“ rozum czysty poznaje, w „Krytyce rozumu praktycznego“ rozkazuje i rządzi. Tam podstawą jest przeciwsłowność poznania apriorycznego i doświadczalnego, tu—analogiczna przeciwstawność apriorycznego prawa moralnego i skłonności zmysłowych. Nie ulega, zdaniem K-a, wątpliwości, iż „wszyscy ludzie sami z siebie czują najpotężniejszy i najrdzenniejszy pociąg ku szczęśliwości, albowiem w nim właśnie skupiają się w jedno wszystkie ich skłonności“ (Grundl. z. Met. d. Sitt. ed Kirchmann, str. 17). Wszelako wszelkie powodujące wolą naszą zmysłowe skłonności i egoistyczne popędy, należąc do świata empiryi, nie mogą dać ogólnie obowiązującego prawa moralnego; „każdy zaś przyzna, iż prawo, jeżeli pragnie być moralnem, bezwzględną za sobą konieczność pociągać musi“ (ib. 5). Owóż zadaniem „Kr. prakt. roz.“ jest właśnie zbadać, czy owe eudemonistyczne popędy są istotnie jedynemi kierownikami naszej woli, czy też przeciwnie zasobniśmy we władzę głębszych pożądań, gdzieby nie zmysłowość, ale niezmącony czysty rozum praktyczny bezpośrednio, apriorycznie rządził wolą naszą? Nasza moralna świadomość, ów zmysł każdemu właściwy, który jest „wrażliwością na zadowolenie lub niezadowolenie (Lust oder Unlust), wywołane zgodnością lub niezgodnością naszego postępowania z poczuciem obowiązku“ (Mataph. Anfangsgründe d. Tugendlehre, 1797, str. 35—36), daje nam bezpośrednie świadectwo, iż moralność przeciwstawia się wszelkim zewnętrznym pobudkom. Najzupełniej od doświadczenia niezależnie, w bezpośrednich wymaganiach rozumu, Kant usiłuje odnaleźć prawo moralne, kategoryczny imperatyw, który rządzić ma wolą wszelkich istot rozumnych, jako objektywne, od nich niezależne prawo. Nabiera ono zarazem cechy subjektywnej zasady postępowania, gdy czysty rozum praktyczny urzeczywistnia się w ludzkiem działaniu, przezwyciężając wrogie mu nizkie popędy. Ponieważ wszelki przedmiot materyalny, na jaki skierować można wolę, z konieczności należy do świata empiryi, a więc nie może być przedmiotem woli moralnej, gdyż ta nie zna celu poza sobą; przeto rozumna istota, chcąc własną regułę podnieść do godności zasady powszechnej, w ten sposób pomyśleć ją musi, aby zawierała pobudkę moralną w dążności do zgody z „powszechnie obowiązującą formą“, a nie z własną treścią swoją (Kr. d. prakt. Vern. §§ 4—5). Stąd też prawo moralne brzmi: postępuj tak, aby reguła twego postępowania uznaną być mogła za zasadę po-

wszechnego prawodawstwa! (ib. § 7; Met. d. Sitt. str. 20). Działając, nie jako prosty kompleks zjawisk, lecz jako „istota rozumna (Vernunft Wesen)“, rządząca się apriorycznem prawem moralnem, człowiek wyzwala się z pod panowania instynktów i postępuje zgodnie z o b o w i ą z k i e m. „Nigdzie na całym świecie, ba! nawet w ogóle poza światem nic pomyśleć nie można, coby bez zastrzeżeń za dobre uchodzić mogło—jak jedynie dobra wola“; „dobra wola jest dobrą nie ze względu na swe skutki, lub na to, co robi; nie przez właściwą jej zdolność osiągania jakichkolwiek zamierzonych celów, ale jedynie przez samo chcenie, t. j., że dobrą jest sama przez się“; „pożyteczność lub bezowocność nic nie ujmuje, ani nie dodaje jej wartości“ (ib. 10—11). Nawet dbać o życie i szczęście, kochać bliźniego swego, jak siebie samego, należy nie z naturalnej skłonności (Neigung), lecz z poczucia obowiązku. Obowiązkiem zaś jest „konieczność postępowania przez poszanowanie dla prawa moralnego“ (ib. 18). Prawo to jednak, ażeby było skutecznem, wyjść musi z założenia, iż może być wypełnionem. Głos wewnętrzny mówi: „możesz, gdyż powinieneś“, a nie na odwrót. Wszelako z ludzkiemi przywarami i namiętnościami walczy nie prawo samo, ale słabe jego wyobrażenie, ów nasz zmysł moralny, który w walce tej, jako odbywającej się w świecie empiryi, podlega narówni z innemi pobudkami woli prawu przyczynowości. Właśnie dla tego, by prawo moralne z więzów przyczynowości, które je osłabiają, wyzwolić, przenieść się musimy ze świata zjawisk do świata rzeczy samej w sobie (intelligible Welt), gdzie następstwem wydarzeń rządzi nie przyczynowość, lecz wolność. Lecz wtedy tylko skłonni będziemy wierzyć w wolność na polu działania, gdy ją w teoryi za możliwą uznamy. Oto droga, jaką Kant doszedł do teoryi transcendentalnej wolności, kamienia węgielnego jego dążności moralno-wychowawczych, teoryi, którą nazywa Schopenhauer „największą i najświetniejszą zasługą K-a w dziedzinie etyki“, ideą z szeregu „najpiękniejszych, najgłębiej pomyślanych, jakie duch ten wielki, ba! nawet ludzie kiedykolwiek pomyśleli“ (Werke, ed Recl., III, 474, 556). Tak samo, jak empiryczna realność świata doskonale pogodzić się da z jej transcendentalną idealnością, tak samo empiryczna konieczność postępowania nie przeczy zgoła jego transcendentalnej wolności. Człowiek, jako kompleks zjawisk, jest tylko widownią ślepej walki, przywar i namiętności z chwiejnem pojęciem obowiązku. Człowiek zaś, jako „rzecz sama w sobie“, jako „rozumna istota“ Kantowska, jest zasobny w pra-źródło empirycznego charakteru, jest odpowiedzialny za swe czyny, jest wolny charakter sam w sobie—„der intelligible Charakter“. Tą wspaniałą świadomością prawa moralnego wznosi się człowiek po nad sferę zjawiska.—Co tedy jest ostatecznym celem wychowania, według Kanta? Nic innego, jeno własne uświadomienie, ściślej mówiąc. zbudzenie w uczniu własnej jego świadomości o tkwiącem w nim prawie moralnem i jego transcendentalnej wolności. Właściwie, z punktu widzenia tej ostatniej niewdzięczną i ograniczoną musi być rola wychowawcy, skoro „doskonałość każdego człowieka na tem właśnie polega, iż sam zdolen jest postawić sobie coś za cel na zasadzie własnych pojęć o obowiązku. Tkwi tedy sprzeczność w żądaniu, abym ja, jako wychowawca, uczynił to, czego nikt inny uczynić nie może, jeno sam wychowaniec. Wyzwolić się z panowania eudemonizmu i wdrożyć się w działanie z poczucia obowiązku jedynie: zdziałać to może nie powolna reforma, ale cała, mówiąc słowami

K-a, „rewolucya“ w usposobieniu, jak gdyby wtórne narodziny człowieka. „To też moralne jego wychowanie, mówi Kant, zacząć się musi nie od poprawy obyczajów, lecz od przemiany sposobu myślenia i ustalenia charakteru, jakkolwiek zazwyczaj inaczej się postępuje, walcząc przeciwko pojedyńczym przewinieniom, nie dotykając zaś wspólnego ich źródła“. Surowo gani Kant ducha współczesnego mu wychowania: w nieświadomości jutra starają się rodzice napełniać dzieci swoje okruchami wszelkich wogóle wiadomości, wdrożyć je w „zręczność w używaniu środków ku osiąganiu wszelkich możliwych celów“, a czynią to tak troskliwie, że zapominają nawet pouczyć je o objektywnej wartości tych odległych celów. Tworzy się w ten sposób plątanina moralnych i niemoralnych pobudek. Pragnąc skłonić dzieci do tego lub innego postępowania, wyzyskuje się nieoględnie ich skłonności i uczucia, budząc strach groźbą kary, łechcąc ambicyę—obietnicą nagrody, zachwaszczając tem myśl i zanieczyszczając postępowanie, którego jedyną pobudką winno być niezmącone niczem jasne i kategoryczne pojęcie o b o w i ą z k u. Natomiast zaleca Kant, by dziecku podsuwać bądź to zmyślone, bądź to z historyi powszechnej umiejętnie dobrane przykłady bezwzględnego poświęcenia się idei obowiązku. Przytem przejść należy od szczegółowych przykładów do rozpatrzenia pojedyńczych obowiązków, a po ich wyjaśnieniu doprowadzić ucznia do zrozumienia najwyższych zasad praktycznego rozumu. Następnie należy umysł młodociany zaznajomić stopniowo z głównemi zasadami metafizyki, bez których trudno oczekiwać pewności siebie i czystości, ba, nawet siły żywotnej w nauce cnoty. Jako metodę nauczania poleca Kant k a t e c h e z ę, opartą na pytaniach przedłożonych uczniowi i na wyjaśnieniu ich treści, w przeciwstawności do metody d y a l o g o w e j, która się Kantowi nie wydaje odpowiednią, gdyż uczeń sam nie może zadawać pytań, nie znając jeszcze przedmiotu. Tak tedy w sprawie moralnego wychowania, wychowawca winien drogą powolnej i systematycznej katechezy, dając uczniowi zapytania, wdrożyć weń naczelne postulaty filozofii Kanta, jako kierownicze zasady życiowej działalności[1]). Gdy nie masz słupa granicznego między takiem sui generis wychowaniem, a samym rozwojem moralnym w duchu Kantowskim, nie dziw, że ostatnie stadyum wychowania—jasne uświadomienie sobie prawa moralnego i transcendentalnej wolności—przypada według K-a dopiero między 30 a 40 rokiem życia, a więc w wieku, którego nie obejmuje już pedagogika w ściślejszem tego słowa znaczeniu

Kant wierzył głęboko w moc wychowawczą i siłę żywotną abstrakcyjnego pojęcia obowiązku; on nie wątpił, że jest ono w całej swojej czystości nietylko jaśniejsze i prostsze, ale nawet bardziej owocne, silne i energiczne, aniżeli wszelkie zasady, zaczerpnięte ze świata zjawisk, choćby je filozofowie najkunsztowniej powikłać mieli „w karkołomnych spekulacyach szkół swoich“. Dbając o czystość swego prawa moralnego, pragnąc je zaszczepić w młodocianych umysłach

---

[1]) W podanym przez K-a próbnym ustępie etycznego katechizmu tłómaczy nauczyciel uczniowi: „To, co w tobie dąży tylko do szczęśliwości, jest skłonnością; to zaś, co skłonność twą ogranicza do warunku, byś tej szczęśliwości był uprzednio godzien, jest twoim rozumem, a że rozumem swoim możesz skłonność swą ograniczyć i zmódz, więc to sprawia wolność twej woli“.

bez żadnych przymieszek, żąda on, aby wykład jego katechizmu moralnego najzupełniej oddzielono od katechizmu religijnego. Stosunek wychowawczych poglądów K-a do religii wypływa, jak wszystko inne, z najtajniejszych głębi jego systematu. (Obszernie wypowiada się Kant w tym względzie w cz. III i IV „Religii w granicach wyłącznie rozumu“, w kilku §§-ch „Kr. prakt. roz.“ oraz „Pedagogiki“, §§ 104—9, wyd. Vogta, najkrócej zaś i najdobitniej na kilku stronicach „Kr. cz. roz.“, na początku rozdziału o ideale najwyższego dobra). Cała dążność (zarówno spekulatywna, jak praktyczna) naszego rozumu, skupia się w trzech pytaniach: Co mogę wiedzieć? Co mam robić? Czego wolno mi się spodziewać? Ostatnie dwa pytania są nierozłączne. Wprawdzie, powołując się tu na „sąd moralny każdego człowieka“, zapewnia Kant, „iż istotnie istnieją czyste prawa moralne, które najzupełniej a priori (bez względu na pobudki empiryczne, czyli szczęśliwość) kierują postępowaniem... rozumnej istoty i rozkazując poprostu (a nie hypotetycznie, w przypuszczeniu innych empirycznych celów) konieczne są pod każdym względem“ (Kr. cz. roz., wyd. Reclama str. 611). Wobec tego ludzie mogliby się spełnieniem obowiązku najzupełniej zadowolnić; pocóż im wiedzieć, jaki będzie owoc ich moralnego postępowania, który bieg świat przyniesie?... Chociażby nawet na tem życiu ziemskiem wszystko się skończyć miało i chociażby się w nim nigdy nie spotkały zasługa i szczęśliwość. Ale to nie zgadza się, według K-a z wymaganiami czystego rozumu, który łączy w idei systemat moralności nierozerwalnie z systematem szczęśliwości. Więc człowiek ma prawo przedłożyć sobie pytanie: „Skoro się tak zachowuję, iż jestem godzien szczęśliwości, czy wolno mi się spodziewać, że stanie się ona moim udziałem? (ib. 613). Domagając się, aby logika losu zgadzała się z logiką postępowania, rozum łączy przestrzeganie prawa moralnego z „ideałem najwyższego dobra“, w którego imię urzeczywistnienie zgody pomiędzy temi czynnikami, moralnością i szczęśliwością, jest koniecznem. Ponieważ zaś sama natura i jej prawa nie są w tym względzie wystarczającemi, przeto okazuje się potrzeba dwóch dalszych (obok wolności) postulatów praktycznego rozumu, temi są: nieśmiertelność duszy, czyli życie zagrobowe i Bóg wszechmocny, któryby, jeżeli nie w tem, to w tamtem życiu urzeczywistnił, wymaganą przez ideał moralny zgodność między zasługą i szczęśliwością. Bóg, który dla Kanta ze stanowiska teoretycznego rozumu był tylko hypotezą, z punktu widzenia rozumu praktycznego staje się przedmiotem „czystej wiary rozumowej“, albowiem: jeżeli się nie powiąże prawa moralnego z obietnicą i groźbą, zejść ono musi do roli „czczej mary“ (leeres Hirngespinst—Kr. cz. roz., wyd. Recl. 614—5). — Jakkolwiekbądź—religia jest wtórną w stosunku do moralności w systemacie filozofa królewieckiego. Boi się on też w sprawie wychowania, aby zbyt wczesne wtajemniczanie w religijne misterya nie wprowadzało zgubnego zamętu w nieokrzepły jeszcze moralny zmysł dziecka. Chwiejąc się, wobec majestatu Boga, między pożądaniem obiecywanej przez religią nagrody i bojaźnią zagrożonej kary, dziecko nie przyswoi sobie należycie niezmąconego pojęcia obowiązku. To też wszystkie przykłady w swej nauce cnoty czerpie Kant jedynie to z wyobraźni, to z historyi świeckiej. „Religia, mówi, jest to prawo, działające w nas samych, o ile ono się wzmacnia uznaniem prawodawcy i sędziego nad nami; ona jest moralnością, zastosowaną do poznania Boga“. Wskutek tego wchodzi ona wprawdzie w skład wszelkiej

moralności, ale ją odróżnić należy od teologii. W sprawie religii nie należy od niej zaczynać. „Religia, zbudowana wyłącznie na teologii, nie może zawierać w sobie nigdy nic moralnego". „Naprzód pójść musi moralność, następnie dopiero teologia i to nazywa się religią". („Pedagogika", wyd. Vogta, s. 105). „Czyżby młodzieży, która ani świata, ani siebie samej jeszcze nie zna, można przyswoić jakąkolwiek teologią? Czyżby młodzież, nie znająca jeszcze obowiązku, w ogóle była w stanie pojąć jakikolwiek bezpośredni względem Boga obowiązek?—To pewna, że gdyby to było możliwem, aby dzieci nie widziały żadnych aktów czci dla Najwyższej Istoty, ba! nawet imienia Boga nie słyszały, natenczas byłoby bardziej z porządkiem rzeczy zgodne naprowadzić je pierwej na cele i na to, co przystoi człowiekowi, zaostrzyć ich władzę sądzenia, pouczyć je o harmonii i pięknie dzieł natury, następnie dodać jeszcze szerszą wiadomość o budowie świata, a potem dopiero wyjaśnić pojęcie Najwyższej Istoty i Prawodawcy" (ib. § 104). Ale ponieważ taki porządek rzeczy w dzisiejszych warunkach życia nie jest możliwy, przeto należy istotnie wszczepiać w dzieci wcześniej pewne pojęcia religijne, „ażeby, widząc innych modlących się, wiedziały, do kogo się modlą i czemu się to dzieje". Przestrzegać jednak należy, aby „nie oceniali ludzi według ich obrządkowości religijnej (Religions-observans", gdyż pomimo różności religij, religia w istocie jest jedną (ib. § 109). Kant głęboko wierzył, że zbliżyć się można do Królestwa Niebieskiego na ziemi jedynie na drodze wyzwolenia się z pęt klerykalizmu i fetyszyzmu—owocu słabej natury ludzkiej, która dotąd nie zdołała oprzeć na „czystej wierze rozumowej" jedynego kościoła powszechnego: niewidzialnego, wolnego od sekt i zewnętrznego formalizmu. „Wszystkie sekty, mówi, zasługują wprawdzie na równy szacunek, o ile ich formy świadczą o usiłowaniach biednych śmiertelników w kierunku uzmysłowienia Królestwa Bożego na ziemi; ale one wszystkie zasługują i na równą naganę, gdy formę w urzeczywistnieniu tej idei (w kościele widzialnym) mają za rzecz samą" (III-cia i IV-ta cz. w Religii w granicach roz.).

Takim jest duch Kantowskich poglądów wychowawczych, płynących bezpośrednio ze źródła transcendentalnego idealizmu; dający się wysnuć z jedynie tu, jak i gdzieindziej, miarodajnych, zasadniczych prac Kanta. Co się tyczy „Pedagogiki", wydanej przez Rinka, to w powodzi nic nie mówiących uwag i spostrzeżeń, nie powiązanych ze sobą myśli, ciągłych omówień i powtórzeń, sprzecznych z Kantyzmem wyobrażeń, dobrodusznych aż do naiwności sądów, wreszcie praktycznych i oczywiście przestarzałych dziś adnotacyj z dziedziny dyetetyki dziecięcej: trudno jest samego Kanta odnaleźć. Choć i tu, jak oazy na mieliźnie, widnieją gdzie niegdzie genialne rzuty myśli filozofa i humanisty. „Zasadą sztuki wychowawczej, powiada on, którą zwłaszcza ludzie, tworzący plany wychowania, winni mieć przed oczyma, jest: że należy wychowywać nie w zastosowaniu do współczesnego, lecz do możliwie lepszego w przyszłości stanu rodu ludzkiego, a więc zgodnie z ideą ludzkości i z całem jej przeznaczeniem". Rodzice myślą tylko zazwyczaj o nauce zręcznego lawirowania po zepsutym świecie; panujący o państwie tylko; gdy tymczasem „podłoże planu wychowawczego powinno być kosmopolityczne" (ib. §§ 15, 16). Póki dziecko jest drobne, najlepiej nie zwracać wcale uwagi jego na istniejącą różnicę stanów i nierówność ludzi. „Młodzieńcowi wskazać należy, iż nierówność ludzka jest urządzeniem

stąd powstałem, iż jeden człowiek przed drugim starał się korzyść osiągnąć. Świadomość równości ludzi, przy społecznej ich nierówności, może być weń stopniowo wdrażaną“ (ib. § 112). Tłómacząc dzieciom obowiązki względem bliźnich, choć godzinę dziennie warto na to poświęcać, „aby prawo ludzi, tę źrenicę Boga na ziemi, poznały i do serca sobie wzięły“ (ib. § 97). W końcu sędziwy myśliciel, o którym powiada Herder, iż w kwiecie wieku zachował pogodną wesołość młodzieńca, pragnie, by dzieci były szczere „i tak wesołe miały spojrzenia, jak słońce“. „Tylko pogodne serce znaleźć może upodobanie w dobrem. Religia, którąby człowieka czyniła ponurym, jest fałszywą: trzeba, iżby Bogu służył wesołem sercem, a nie z przymusu (ib. § 88).

Zastanawiając się nad temi poglądami wychowawczemi K-a, nie trudno zauważyć, że wypływają one z podniosłych aspiracyj wielkiego znawcy i przyjaciela ludzi, który optymizm moralny Leibnitza łączyć umiał ze społeczno-wychowawczym optymizmem autora namiętnie czytanego „Emila“, oraz z wolnomyślnością religijną wielkiego humanisty Lessinga. Wszelako zasadnicza ocena pedagogiki K-a równałaby się ocenie jego filozofii moralnej; ocena ta jednak leży już po za obrębem naszego obecnego zadania.

Literatura. Obok wyżej wymienionych zasadniczych prac Kanta, T. Vogt: „I. Kant: Ueber Pedagogik mit Kant's Biogr.“, 3-cie wyd., 1901 (Bibliothek pädagogischer klassiker. B. 13).—W. Bötte: „I. Kants Erziehungslehre, dargestellt auf Grund von Kants authentischen Schriften. 1900“.—J. Volkelt: „Eine Kantische Idealpädagogik“. Oddzielna odbitka z „Neue Jahrbüche“, 1900.—Hollenbach: „Darstellung u. Beurtheilung d. Pädagogik Kants“. Jena, 1881.—P. Duproix: „Kant et Fichte et le problème d'education“. Genève, 1895; 2-gie wyd. 1897.—Fr. Paulsen: „I. Kant“, Stuttgart, 1898.—Dalsze dane, dotyczące bibliografii: ob. Ueberweg-Heinze: „Grundt. d. Gesch. d. Philosophie“. 8 Aufl., III, 305, oraz Bötte o. c. str. 99.

Paweł Lassota Lewinson.

Kanty **Jan św. (z Kęt Wacięga)**, chwała Uniwersytetu Jagiellońskiego, patron młodzieży, mimo czci powszechnej, jaką od wieków był otoczony, dopiero dzięki ostatnim badaniom odsłonił się w prawdziwej postaci. Ur. w r. 1389 lub 1390 prawdopodobnie w wioseczce Malcu, o $2^1/_2$ kilometrów od Kęt, jako syn ubogiego wyrobnika „wacięgi“, Stanisława i Anny, dziecinne lata spędził w Kętach, gdzie ojciec był kościelnym przy farze. W szkółce parafialnej odebrał początkowe wykształcenie. Po śmierci rodziców w r. 1413, czując powołanie do stanu duchownego, udał się do Krakowa, do Akademii - matki światłości. Stopień bakałarza nauk wyzwolonych osiągnął w r. 1415, magistra w r. 1418, lecz, będąc nizkiego pochodzenia, biednym i bez poparcia, przeszło lat 8 musiał czekać na kolegiaturę. Przez ten czas przebywał w Miechowie, zwanym „Jerozolimą polską“, jako rektor szkoły klasztornej o. o. Bożogrobców. Otrzymawszy w r. 1429 katedrę w kolegium królewskim, do r. 1440 wykłada na wydziale artium filozofią Arystotelesa i klasyków. Równocześnie, trybem akademickim, odbywa studya teologiczne pod kierunkiem słynnego Jana z Paradyża. Trzy razy w latach: 1432, 1437, 1438 piastuje godność dziekana filozofii. Lat 15-cie (2439—1443) przebywa na uniwersytecie i dopiero w 1443 r. uzyskuje stopień—

magistra św. teologii i odtąd aż po koniec pracowitego żywota wykłada na wydziale teologicznym Pismo św. W r. 1439 otrzymuje probostwo olkuskie, uprzywilejowane beneficyum koliegiatów, lecz wkrótce się go zrzeka, nie mogąc pełnić podwójnych obowiązków.

Chociaż dolę ma ciężką, garnie do siebie młodzież ubogą ze stron rodzinnych, które wśród nieokrzesanych pasterzy- waciągów mogłaby uledz zepsuciu. Album uniwersyteckie i księgi cechowe pełne są uczniów z okolic Malca i Kęt, wspieranych przez Jana. Sam zaś pędził życie ascety. Pomimo to w zacisznej celi śledzi pilnie drgnienia wieku, kierunek prądów i potrzeb duchowych. Szczególniej zajmowały go roznamiętniające wówczas umysły sprawy reformy Kościoła i walka z husytyzmem. 15 grubych własnoręcznych kodeksów Jana, przechowanych w bibliotece Jagiellońskiej, zawiera akta soborów konstancyeńskiego i bazylejskiego, komentarze Pisma Ś-go, wreszcie odpisy prelekcyj i kazań. Te ostatnie, zaopatrzone w głosy, świadczą, że Jan wypowiadał je po polsku. Ale wśród tej spuścizny rękopiśmiennej niema nic, coby znamienowało pracę samodzielną, choćby kompilacyjną. Jan Kanty występuje w nich jeno jako zbieracz dla pożytku własnego i innych, jako pracownik nieufny we własne siły. Jedyną jego pracą oryginalną są odnalezione przez prof. Brücknera orzeczenia kazuistyczne: wyroki w przekładanych profesorom przez kler parafialny wypadkach spowiedniczych. Odpowiedzi K. świadczą o dobroci wielkiej i szerokości poglądów. Na pytanie, czy rozwiązać z ślubu pielgrzymki na kolanach do grobu św. Leonarda, odpowiada: „udzielcie zwolnienie, upomniawszy, iż nie należy czynić ślubów nierozważnych... W innem orzeczeniu wyjaśnia, że w pokucie należy zważać nie na objawy zewnętrzne, lecz na istotę, która polega na żalu, iż się przeciw przykazaniom bożym powstało i woli powstrzymywania się nadal od grzechów. Orzeczenia te zjednały mu zaszczytne miano „magister bonus“. Sławy naukowej uniwersytetowi nie przysporzył, ale opromienił go taką chwałą swego świątobliwego żywota, że wkrótce po jego śmierci obcy kronikarz Hartman Schedel w r. 1493 wspomina o nim, jako o sławie Krakowa, a Miechowita zapisuje jego cuda. To też w chwilach upadku, Akademia, chcąc swą świetność jego imieniem podtrzymać, wystarała się w r. 1680 o beatyfikacyą J. Kantego, a w w. XVIII podjęła starania o kanonizacyą. Proces kanonizacyjny trwał od r. 1725 do 1767, pochłaniając ogromne sumy. Akta soborów, zbierane przez Jana i jego przekonania, szkodziły mu w Rzymie i o mało nie wywołały zarzutu herezyi. Broniąc prawomyślności Kantego, akademicy krakowscy wyprowadzili na jaw w dobrej wierze mnóstwo fałszów; z nieuctwem, właściwem epoce, pomieszali daty, nazwiska, fakta, zapisali, jako pewniki, niesprawdzone legiendy (np. o bogactwie rodziców, o pobycie w Olkuszu, pielgrzymkach do Jerozolimy), wytwarzając zamęt, wskutek czego po dzień dzisiejszy pełno fałszów w życiorysach wielkiego miłośnika prawdy. Chciano zeń uczynić podporę nauki, doktora kościoła. Sztucznej aureoli nie potrzebował „dobry mistrz“. W dziejach kultury i w dziejach wychowania pozostanie promienna postać nauczyciela, który uczy i czynami pociąga. A że wiara i nauka bez uczynków są martwe, świadczy fakt, że gdy dziś nikt nie wspomina o wielu znanych z nauki szermierzach dysputowych, pamięć cichego „dobrego mistrza“ żyje pełna czci i uroku.

Literatura. Fijałek Jan ks.: „Mistrz Jakób z Paradyża i uniwersytet krakowski w okresie soboru bazylejskiego“. Kraków, 1900.—Fijałek Jan ks.: „Studya do dziejów uniw. krak. i jego wydziału teologicznego“. Kraków, 1838.—Kętrzyński: „Cuda J. K.—Monum. Polon. hist.“, t. VI, 517.—Miechowita: „Chronica Polonorum“.—Morawski: „Historya Uniwersytetu Jagiellońskiego“. Kraków, 1890.—Opatovius ks.: „Żywot i cuda wielebnego J. K.“. Kraków, 1632.—Wisłocki Wł.: „Katalog rękopisów bibl. Jagiell.“.—Tenże: „Kanty Jan“ (wydrukowane tylko streszczenie w „Sprawozdaniach Ak. Um. wydz. hist.-fil.“ Rok 1890, IV, VI, VII).

H. Orsza.

Kamocka Józefa urodziła się w Częstochowie 1830 roku; pierwsze nauki odebrała w domu pod kierunkiem matki, dalsze zaś na pensyi Emilii Fileborn owej w Kaliszu. Przybywszy do Warszawy, nie przestała się kształcić dalej i wówczas najsilniejszy wpływ wywarł na nią Stanisław Jachowicz, który rozbudził w niej żywe zamiłowanie do języka ojczystego i chęć do pióra. Cała też jej praca późniejsza była niejako przedłużeniem działalności uwielbionego mistrza; treść jej bowiem zawierała się w nauczaniu zasad mowy rodzinnej. Tej idei służyła Kamocka naprzód, jako nauczycielka, wykładając język polski w gimnazyum żeńskiem, przy ulicy Niecałej (przeniesionem później na Szkolną), w szkole pp. Wizytek, oraz po wielu prywatnych pensyach żeńskich. Do wykładów tych wnosiła wysokie przekonanie o posłannictwie nauczycielki, głębokie zamiłowanie przedmiotu i ogromne zdolności pedagogiczne, któreby słusznie talentem nauczycielskim nazwać można. Talent ten, prawdopodobnie wrodzony, a rozwinięty skutkiem wieloletniego doświadczenia, zastępował jej znajomość teoretyczną metodyki, której postępy w kraju i za granicą były jej obojętne przez całe życie. To była najsłabsza strona kobiety, która niewątpliwie należała do najzdolniejszych pedagogów minionego stulecia, a źródłem tego braku, oprócz pospolitego u nas lekceważenia teoryi pedagogicznej przez nauczycieli-praktyków, były zasady, jakie w owym czasie bardzo gorliwie w młode dziewczęta wpajano. Kamocka wzrosła i dojrzała w epoce, gdy kobietom brano za złe wszelką dążność do szerszej wiedzy, wszelki pogląd samodzielny, a ona sama z natury uległa i nieskłonna do buntu, uchyliła czoła przed panującym przesądem i uczyniła z niego swe wyznanie, które tak w przedmowie do jednego ze swych podręczników formułuje: „Nie moja to rzecz wysuwać się naprzód z jakąś nową teoryą nauki, a nawet iść zbyt pochopnie za prądem, w tyle odmiennych kierunkach za nowościami dążącym; choć z piórem w ręku, przedewszystkiem jestem tylko kobietą i nauczycielką; i sądzę, że i jako kobiecie, i jako nauczycielce przystało mi zarówno na poparcie słów własnych, mieć po za sobą słowa, powagę nauki w całym już kraju mające“. Jeżeli pomimo tego nastroju umysłu nie poprzestała na skromnej pracy nauczycielki, lecz wystąpiła jako autorka, zawdzięczamy to jej zacnemu sercu, które przenikała miłość ogólnego dobra. Bolała ją nieznajomość własnego języka wśród młodzieży, równie jak nieudolność matek i nauczycielek, zajmujących się początkową nauką tego przedmiotu; postanowiła więc opracować szereg podręczników, ułatwiających im pracę, i z tą myślą napisała cztery książki: 1) „Praktyczny wykład nauki języka polskiego,

obejmujący etymologią, składnią i pisownią" (Warszawa, I wyd., 1863), 2) „Zasady poprawnego pisania" (I wyd., 1876?), 3) „Teorya stylu polskiego" (Warszawa, 1875), 4) „Podręcznik, ułatwiający pisanie wypracowań" (Warszawa, 1888).

Rozmaite dole spotkały te wydane w różnych czasach książeczki. Gramatyka, ułożona w znacznej części w formie pytań i odpowiedzi, jak katechizm, pomimo tej niezgodnej z naturą przedmiotu metody, miały zalety rzeczywiste: jasność wykładu i obfitość przykładów, ilustrujących teoryą; była też ściśle zastosowaną do programu, przepisanego na trzy klasy niższe szkół żeńskich. Miała ona niebywałe powodzenie: doczekała się 7 wydań i rozeszła się w 22,000 egzemplarzy. Zasady poprawnego pisania, t. j. właściwie zbiór dyktand, poprzedzonych krótkim wykładem prawideł ortograficznych, miały 3 wydania (ostatnie 1881 r.) i były poprostu rozchwytywane, gdyż do ostatnich niemal czasów (nowe podręczniki do systematycznego dyktanda ukazały się dopiero w ostatnim dziesiątku upłynionego wieku), nie było w naszej literaturze żadnej książki podobnej, i dyktando wbrew wątpliwościom, podnoszonym przez pedagogów-teoretyków, uważało się w praktyce za alfę i omegę nauki ortografii. „Teorya stylu" mniejsze już miała powodzenie może z powodu pewnej nierównomierności wykładu, np, nie uwzględniała zupełnie teoryi poezyi. Ostatnia zaś praca: „Podręcznik, ułatwiający pisanie wypracowań" była przyjęta dość ostro przez krytykę a nieprzychylnie przez publiczność. Zaszkodziła jej najbardziej data wydania, prawie o 20 lat późniejsza, niż ukazanie się gramatyki. Istniały już w literaturze prace Rymarkiewicza, Prochnickiego, Pallena, Olpińskiego, Jeskego, Glińskiego, Bugny, zawierające tematy do zdań piśmiennych i wskazówki do ich prowadzenia; tymczasem autorka prac tych metodycznych nie uwzględniła zupełnie, uważając swe dziełko za pierwszy wyraz w danej dziedzinie i oto, co ściągnęło na nią ostre zarzuty niesystematyczności układu i niedostatecznego stopniowania trudności.

Oprócz wymienionych wyżej podręczników, próbowała też niekiedy Kamocka sił swoich w innym kierunku. Napisała zbiorek powiastek dla dzieci p. t.: „W imię dobra i prawdy" (Warszawa, 1881). Są to opowiadania treści moralnej, odznaczające się poczciwą i szlachetną tendencyą. Opracowała też parę książek do nabożeństwa, jako to: „Bądź wola Twoja!", „Niech będzie pochwalony Jezus Chrystus!", przeznaczone dla dorosłych, i „Zdrowaś Marya!", zbiór modlitw dla dzieci, równie jak i „Mały katechizm". Wszystkie te dziełka zyskały uznanie duchowieństwa, a książki do nabożeństwa są dotąd bardzo rozpowszechnione wśród kobiet z powodu starannego doboru pięknych modlitw i rozmyślań.

Tak żyjąc pod godłem o r a e t l a b o r a, gorliwa pracownica była czynną do ostatniego tchnienia; bo gdy przestała zajmować się nauczaniem, powołano ją na zaszczytne, a jednocześnie trudne stanowisko przełożonej Schronienia nauczycielek; obowiązki te pełniła aż do śmierci, która nastąpiła 1897 roku.

Wobec dzisiejszego postępu nauki prace Kamockiej straciły znaczenie praktyczne, ale historya metodyki nie może ich pominąć milczeniem, raz z powodu roli, jaką przez czas dłuższy odgrywały w wychowaniu dziewcząt; a powtóre, jako przyczynek do naszej pedagogiki samorodnej, tradycyjnej, czerpiącej swe zasady głównie z doświadczenia życiowego. Żałujemy, że tak utalentowana au-

torka nie stawiła śmiało oporu poglądom, paraliżującym działalność kobiet na polu nauki, i dla dobra ukochanej przez siebie dziatwy polskiej nie korzystała ze współczesnych sobie poglądów metodyki; ale musimy jej przyznać wielką obfitość pomysłów trafnych i szczęśliwych, które, odpowiednio zastosowane, mogłyby nieraz ożywić i odświeżyć naszą teoryą i praktykę nauczania, chroniąc ją od pedenckiej sztuczności i ślepego naśladownictwa wzorów obcych, a szczególniej niemieckich.

Aniela Szyc.

Kaprysy. Kaprysami zwykliśmy nazywać dziwaczne, niczem nieuzasadnione zachowanie się, osobliwe zachcianki, lub niezwykłą niechęć. Usposobienie kapryśne objawia się u dzieci rozmaicie, zależnie od powodów, wywołujących kaprysy i zależnie od wieku, temperamentu, stanu zdrowia i sposobu wychowania dziecka. Właściwie jednak dzieckiem kapryśnem jest tylko takie, które się odznacza spotęgowaną wrażliwością i chwieje nadmiernie w pragnieniach lub niechęciach swoich, a w postępowaniu nie jest z samym sobą w zgodzie. Dziecko zdrowe i przez wychowawców traktowane umiejętnie, pomimo całej naiwności i zmienności zamiarów i pomysłów swoich, konsekwentnem jest w mowie i czynie; zaledwie sporadyczne wybryki, psoty i swawole zbaczają wolę jego od normalnego trybu życia, lecz takie zboczenia nie są wcale kaprysami. Dopiero zachwiana konsekwencya w postępowaniu dziecka, np. gwałtowna chęć posiadania czegoś bez względu na cel, lecz z powodów błahych i niejasnych, po to jedynie, aby zaraz zrzec się zdobytego przedmiotu i żądać czegoś innego, dowodzi, że mamy do czynienia z kaprysem. Zachcianki dziecka, chociażby nadzwyczajne i według nas nieuzasadnione, mogą być następstwem bardzo ważnych, lecz tylko nieujawnionych przyczyn, lub takich, których sami nie znamy, bo zwykle zbyt mało zadajemy sobie trudu dla zrozumienia natury i życia dziecka. Najpospolitszą cechą dziecka kapryśnego jest zmienny nastrój przy zwykłym trybie życia, natarczywość i gwałtowność w prośbach i wymaganiach (zwykle u chłopców), lub ciche dąsanie się po kątach, przymilanie się i przypochlebianie dla dopięcia upragnionego na razie celu (zwykle u dziewcząt). Pochodzenie kaprysów bywa nader rozmaite, ale wszystkie powstają ostatecznie z trzech źródeł: albo z kapryśnych rodziców przechodzą dziedzictwem na młode pokolenia, co należy do wyjątków; albo są wprost objawem choroby lub zbytniego przeczulenia nerwów skutkiem upośledzonych czynności ciała; albo wreszcie, jak się to najczęściej zdarza, zjawiają się na gruncie wadliwego wychowania, jako owoc zmiennej woli i postanowień wychowawców, lub też nadmiernego i niewczesnego dogadzania matek. Jeżeli dziecko przyniosło ze sobą na świat usposobienie kapryśne wskutek odziedziczonej choroby lub osłabienia fizycznego, o czem wyrokować może jedynie lekarz specyalista, to on przedewszystkiem wskazać powinien środki zaradcze. Po dokładnem zbadaniu dziecka i zastosowaniu odpowiednich środków lekarskich, należy w porozumieniu z doktorem, znającym już dobrze badane dziecko, użyć wszelkich sposobów pedagogicznych do stopniowego, bardzo łagodnego, lecz stałego zwalczania tej

uporczywej niekiedy, a zawsze szkodliwej skłonności. Środki wychowawcze, służące ku usunięciu usposobienia kapryśnego, są te same, które się stosuje wogóle dla usunięcia rozmaitych dziwacznych i samolubnych cech charakteru dziecka. Nim jednak rozpoczniemy walkę ze złem, należy naprzód zdać sobie sprawę z tego, czy istotnie wszystkie te pozornie dziwaczne, jakoby fantazyą nacechowane objawy charakteru, są kaprysami. Już w pierwszych tygodniach życia dziecka prawie każda matka tłómaczy sobie odrębne, niezwykłe dla niej zachowanie się niemowlęcia kaprysami. Tymczasem w olbrzymiej większości wypadków skargi i protesty dziecka pochodzą z niezaspokojenia zwykłych potrzeb fizyologicznych: albo mu jest za ciepło, za ciasno, albo jest przekarmione i t. p. Niewchodzenie w potrzeby dziecka, przez nieznajomość natury jego, oraz rutyniczne narzucanie mu sposobu życia według kilku bezmyślnych prawideł pielęgnowania sprawia niemowlęciu męczarnie i wpływa niewątpliwie na rozwój skłonności ujemnych. Ustalił się wszakże zwyczaj oznaczania tych walk dziecięcych mianem kaprysów, co, oczywista, w pojęciu matek zwalnia je od szukania środków zaradczych, a dziecko zmusza do płaczu aż do wyczerpania sił, lub do chwili, kiedy przyczyna udręczeń przypadkiem usuniętą zostanie. Z drugiej strony faktem jest niezaprzeczonym, że już w okresie niemowlęctwa przechodzi dziecko pierwszą szkołę kaprysów, dzięki niekonsekwencyi matek w tem, co dziecku wolno i niewolno. Chwiejność wychowawczyni w postępowaniu pochodzi bynajmniej nie z przywiązania do dziecka, jak to zwykle utrzymują, lecz z braku planu i wogóle określonych pojęć w sprawie pielęgnowania. Tak np. często się zdarza, iż matka karmi nie wówczas, kiedy właściwa pora nadejdzie, lub nawet kiedy dziecko okazuje niepokój, lecz dopiero, kiedy swym krzykiem dobrze dokuczy. Nie znając potrzeb dziecka, gubi się ona w chaosie jego pragnień i niechęci, wyrażanych w najogólniejszej formie—płaczu i, jak tonący brzytwy, chwyta się każdej sposobności, aby ten płacz usunąć. W krótkim czasie dziecko poucza się własnem doświadczeniem, że krzykiem i dąsami wszystko wywalczyć może, zdobywa więc nietylko to, co mu do życia potrzebne, lecz i władzę igrania z otaczającymi, dlatego tylko, że w niem rozbudzono tę władzę, a próby w tym zakresie są dla niego zabawą.—To też w trzecim lub czwartym roku zaczyna wydawać rozkazy i rządzić matką, która, zamiast odrazu skarcić dziecko, żartuje sobie ze śmiałka lub bawi obecnych jego wybrykami, uprawniając w ten sposób młodą latorośl do lekceważenia innych i do stawiania na pierwszym planie własnych zachcianek. Tak rozpoczęta nauka kaprysów znajduje niezmiernie sprzyjający grunt do dalszego rozwoju w niepedagogicznej pobłażliwości ciotek, wujów i babek względem dziecka, w ich niczem nieposkromionej chęci dogadzania mu niemal we wszystkiem, co nie przekracza granic fizycznej możliwości. Dziecko w takich warunkach chowane zaczyna czuć, że ono jest w domu główną osobą, że mu wszyscy służyć powinni, o niem tylko myśleć i do jego woli się stosować. Bardzo skuteczną lekcyą kaprysów, połączonych z uporem, bywają wielce nietaktowne a niezmiernie pospolite żarty dorosłych z dziećmi. Wchodzi np. ktoś ze znajomych, albo i nieznajomych i na przywitanie proponuje trzyletniemu chłopcu: „daj buzi!“ Ten, zajęty oglądaniem przybyłej osoby, czy za mało z nią oznajomiony, a może po prostu, nie czując do niej szczególnej sympatyi, zaczyna się cofać. „Nie chcesz pocałować—woła gość,—to

cię złapię“ i zaczyna gonić, ale daremnie. „Złapię i wycałuję na wszystkie boki“.—Nie złapiesz, bo się schowam.—Złapię i kiedy nie pocałujesz, to wyrzucę za okno. Dziecko siedzi pod kanapą. Gość po chwili: „Wiciu, widziałeś taki zegarek? Chodź, pocałuj, to ci pokażę“. Chłopiec powoli się zbliża, ale całować nie chce. „Więc zaśpiewaj!“ Wicio milczy. „Czy to języczek przyrósł? a może niemasz języka? Chłopiec zmyka, a gość goni, wołając: „zaszyta buzia, trzeba rozciąć“... Co zdanie to błąd. Po takiej lekcyi najgrzeczniejsze dziecko nauczy się lekceważenia słów starszych i postępowania wbrew woli innych dla samej zabawy. Jeżeli przy podobnym dyalogu obecna jest matka, bona lub jeszcze kilka osób, tem więcej nastręcza się dziecku powodów do obrony swej indywidualności, a do złamania powagi wychowawców. Ponieważ żarty w tym rodzaju praktykują się niemal wszędzie, nic przeto dziwnego, że edukacya już w pierwszym okresie mocno zachwianą bywa.

Niemniej rozpowszechnionym jest zwyczaj wywoływania kaprysów w dzieciach, obok innych wad i złych nałogów, przy jedzeniu. Kto pyta dziecko, czy jadło smakuje, kto prosi, żeby coś jeszcze spożyło, lub zasięga informacyi od dziecka, czy nie brak mu czego do zupy lub mięsa, czy możeby jeszcze coś jeść zechciało, ten uczy nietylko wybredzać w jedzeniu i przesadną do tegoż przywiązywać wagę, lecz skłania dziecko do wiary, że jego gusta i fantazye zdolne są zmienić dyspozycyą matki, porządek ogólny w domu i pracę kucharki udaremnić. To wystarcza do przekonania dziecka, że wolno mu wogóle według własnej woli całym domem rządzić i postępować, jak mu się żywnie podoba. Kaprysy na takim gruncie wyrastałyby zawsze do potwornych rozmiarów egoizmu, gdyby późniejsze życie koleżeńskie nie wykorzeniało lub nie łagodziło nietowarzyskich nawyknień i odbiegających od zwykłego poziomu nałogów. Żadna wszakże matka i nikt z wychowawców nie powinien liczyć na to, że złe ziarna, ich ręką w młode dusze zasiane, można z czasem wyplenić. W podobnie ryzykowne rachuby wdawać się wprost nie wolno, bo doświadczenie wykazało, że one częstokroć zawodzą. Pozostaje tedy z nieubłaganą konsekwencyą, ale z taktem i życzliwością przyjacielską nie dopuszczać do rozwijania się w dziecku kaprysów. W tym celu przedewszystkiem poznać trzeba fizyczne i duchowe jego potrzeby (fizyologia, hygiena wieku dziecięcego i psychologia dziecka—patrz „Poradnik dla samouków“, t. IV, art. „Nauka wychowania“), przez rozumne wychowanie fizyczne i ćwiczenia ciała na wolnem powietrzu chronić od przeczulenia nerwów i zniewieściałości, co stanowi fizyologiczną przyczynę usposobienia kapryśnego; wreszcie należy kierować dzieckiem podług stałych, trafnie dobranych i z niezłomną stanowczością stosowanych zasad. Wola wychowawcy niech się objawia d o w o l n i e jedynie w sprawach zupełnie obojętnych, t. j. takich, które dziecko do niczego nie zobowiązują, ani w znaczeniu fizycznem, ani moralnem; wszędzie zaś, gdzie rozkazy i zakazy starszych są niejako wyrazem praw przyrodzonych, lub etycznych, tam stanowczość i trwałość wymagań wychowawcy nie powinna być niczem zachwiana, bo tylko wtedy dziecko i dorosły ma poszanowanie dla żądań innych ludzi, kiedy wie, że one wynikają z natury rzeczy lub z konieczności życia. Oczywista, że chcąc być stanowczym w postępowaniu z dzieckiem, trzeba naprzód dokładnie wiedzieć, czego od niego żądać, a co mu zabraniać. I to właśnie jest jedną z ważniejszych przeszkód, utrudnia-

jących wychowawcom konsekwentne postępowanie. Zaradzić temu może: 1) pilniejsza uwaga na sprawy wychowania wogóle, 2) zrozumienie gruntowne zasady, że dziecko chować należy nie dla naszej przyjemności i spokoju, lecz dla jego przyszłych celów, które osiągnie prędzej przy charakterze dzielnym, męskim i nawykłym do warunków twardego życia, niż przy obfitem zażywaniu rozkoszy z nieustannie spełniających się życzeń i 3) bodaj elementarna znajomość tego, do czego i jakiemi drogami wychowanie zmierzać powinno. Po za temi ogólnemi uwagami, baczyć należy, aby w razie choroby, zwłaszcza przewlekłej, kiedy dziecko większej opieki wymaga, troskliwość o chorego nie przeszła w zupełną anarchią, otwierającą szerokie pole samowoli dziecka, co i kaprysów przysparza i drażniąc nerwy, na przebieg choroby ujemnie wpływa. W takich wypadkach, jak i w życiu całem, najlepszym środkiem ochronnym przeciw rozluźnieniu woli jest przyzwyczajanie do wytrwałości wszędzie: w zabawie, w myśleniu i w pracy. Wiele rodziców zapatruje się pobłażliwie na kaprysy dzieci, przypuszczając, że to wada wiekowi temu właściwa, która z czasem przejdzie, albo w energiczny charakter się zmieni. Jest to jednak wada, która prawie zawsze sumienie pedagogiczne rodziców obciążać powinna; w stosunku zaś do ogółu jest zawsze szkodliwa, wyradza bowiem samolubne, niespołeczne instynkta; wypielęgnowana do wieku dojrzałego, tyranizuje wszystkich w rodzinie, a dla bliźnich bywa nieznośnem dziwactwem, albo grubym despotyzmem—przy większym zasobie energii, lub zajmowaniu wyższego stanowiska.

St. Karpowicz.

Karbowiak Antoni ur. się 10 stycznia 1856 roku w Dąbrowie, w Wielkopolsce, w pow. krotoszyńskim, gdzie ukończywszy szkółkę miejscową, przeniósł się na dalszą naukę do Krotoszyna, a następnie do Śremu i tu otrzymał świadectwo dojrzałości. Ulegając życzeniom rodziców, a szczególniej matki, postanowił, wbrew powołaniu, zostać księdzem i udał się na studya teologiczne do Würzburgu. Ale łatwiej było postanowić, aniżeli postanowienie wykonać. Skoro tylko dowiedział się o śmierci matki, natychmiast opuścił Würzburg i teologiczne studya, odbył jednoroczną służbę wojskową w Krotoszynie i na dalsze studya wyjechał do Krakowa, gdzie zapisał się na fakultet filozoficzny. Ciężko opłacił jednak opuszczenie Würzburgu i studyów teologicznych. W Krakowie bowiem zdany na własne tylko siły, musiał walczyć prawie z nędzą od czasu do czasu przeplataną chorobą. Dola to zresztą wspólna dla wielu o własnych siłach, pnących się na wyżynę nauki. Z tego nieszczęsnego położenia wydźwignął go prof. St. Smolka, dla którego też za to czuje dozgonną wdzięczność. W r. 1886 otrzymał Karbowiak stopień d-ra fil. W r. 1888 objął suplenturę gimnazyalną w Krakowie i na tem stanowisku pozostawał do r. 1891. W tym roku zdał egzamin państwowy i we wrześniu otrzymał stałą posadę nauczyciela w Wadowicach, skąd po dwóch latach przeniósł się do Szkoły wyższej przemysłowej w Krakowie i dotąd na niej pozostaje.

Działalność literacką rozpoczął Karbowiak zaraz po otrzymaniu doktoratu, w r. 1886 i odrazu zwrócił się na pole, od tak dawna odłogiem leżące: historyi wychowania i szkół w Polsce. Początkowo znać w jego działalności jeszcze pewne wahanie się, czy ma się poświęcić li tylko pracy nad historyą naszego szkolnictwa, czy też obok tego zajmować się i sztuką. Jakoż zaraz po pierwszej swej rozprawie, którą umieścił w „Przeglądzie powszechnym“ w Krakowie p. t.: „Ubiory uczniów uniwersytetu krak. w XV i XVI wieku“, w następnym roku (1887) drukuje w Czasie: „Kilka uwag o uwzględnieniu historyi sztuki w szkołach średnich, oraz o konserwatorstwie pomników sztuki“, a w Bibliotece Warszawskiej: „Sprawozdanie działu sztuki na wystawie

krajowej w Krakowie". Ale dzieje wychowania i szkół przemogły i od r. 1887 ani jedna rzecz nie wyszła z pod jego pióra, któraby nie była poświęcona sprawom szkół i wychowania. Autor już od samego początku zakreślił obszerny plan: za pomocą poszczególnych monografij dać obraz naszego szkolnictwa od najdawniejszych czasów do chwili obecnej, a przez nie przygotować się do napisania: „Dziejów naszego wychowania i szkół". Praca to nader trudna, choćby ze względu, że materyałów po większej części trzeba było szukać w archiwach. Jednakowoż autor, nie zrażając się trudnościami, zwolna poszczególnemi monografiami torował sobie do tego drogę. Do r. 1891, w czasie bytności w Krakowie, korzystając z możności dostępu do różnych archiwów opracował stronę zewnętrzną szkolnictwa naszego, bo opisał mieszkania, ubiory, zwyczaje i stosunek uczniów do profesorów. („Mieszkania żaków krakowskich", oraz „Ubiory uczniów i profesorów uniwersyteckich od r. 1367—1889"). Dalszą pracę jednak w tym kierunku przerwał, gdy objął posadę w Wadowicach. Ale i tu marnie czasu nie tracił: napisał bowiem: „Przegląd dziejów gimnazyum wadowickiego", poprzedziwszy go wstępem o dawniejszych szkołach niższych w tem mieście. Jest to ważny przyczynek do szkolnictwa galicyjskiego. Wkrótce zabrał się również do pracy poważniejszej, bo, porzuciwszy na razie zamiar opracowania dziejów wychowania w Polsce od czasów najdawniejszych, postanowił przedtem napisać dzieje szkolnictwa narodowego od r. 1740 aż do dni dzisiejszych na całym obszarze ziem polskich w granicach przed I-ym rozbiorem, a nawet dzieje szkół polskich po za granicami Polski. Wstępną pracą do tego rodzaju dziejów miało być studyum: „O książkach elementarnych, przepisanych na szkoły wojewódzkie z czasów Komisyi edukacyjnej" (Odbitka z Muzeum za r. 1893, p. 102). Dzieło to pisane na prowincyi, oparte li tylko na statutach Towarzystwa dla szkół elementarnych i planie naukowym tegoż Towarzystwa, wreszcie na autopsyi i ocenie podręczników nie może być wyczerpującem, tem bardziej, że autor nie znał najważniejszego ze źródeł: „Protokółów posiedzeń Komisyi edukacyjnej i Towarzystwa dla ksiąg elementarnych". Przyznaje to zresztą sam autor. Wrócił nareszcie do Krakowa i tu, jako dalsze przygotowywanie materyału do dziejów wychowania z tej epoki, napisał: „Listy w sprawie wystawy rzeczy szkolnych polskich we Lwowie" od r. 1740—1894. W Krakowie jednak, mając dostęp do archiwów i bibliotek, znowu wraca do dawnej myśli, do przedstawienia dziejów szkół od najdawniejszych czasów, a przygotowaniem do tego jest dzieło drukowane w Rozprawach wydz. filol. Akademii Um. w r. 1896: „Szkoły parafialne w Polsce w XIII i XIV wieku". Odtąd pracuje wyłącznie nad „Dziejami wychowania i pierwszych szkół w Polsce, którego tom I, obejmujący okres od 996—1363 r. ukazał się w r. 1898, nakładem księgarni Grendyszyńskiego w Petersburgu. Rok 1363 jest datą graniczną w dziejach Karbowiaka, bo w tym czasie powstał Uniwersytet Kazimierzowski. Krytyka przyjęła ów tom z wielkiem uznaniem. Nie będziemy zdawali sprawozdania z tej książki, bo nie tu na to miejsce. Nie odznacza się ona bynajmniej świetnością konstrukcyi historycznej, jest raczej nagromadzeniem materyału źródłowego dla przyszłego historyka szkolnictwa narodowego. Ale przecież nie mogło nawet być inaczej, skoro autor musiał sam wszystko wygrzebywać z pośród pyłów archiwalnych i bibliotecznych. „Istny to pomnik benedyktyńskiej skrzętności, obok niemal zakonnego wyrzeczenia się i skromności. Praca dzieli się na dwa okresy: pierwszy od r. 996 do 1214, drugi do r. 1363. O pracowitości autora świadczy znakomity indeks, do pierwszego już tomu, co w naszych wydawnictwach tak wielką jest rzadkością. I znowu Karbowiak monografiami przygotowuje się do dalszych tomów; w następnym już roku wydaje monografią: „Szkoła katedralna krakowska w wiekach średnich". Kraków, 1899. Praca ta pod względem konstrukcyi historycznej jest najlepszą z pośród wszystkich prac autora, a zarazem służyć może dla badaczy niemal za źródło: „rzadko bowiem spotkać się można z książką historyczną, w którejby ścisłość i przekonywająca siła argumentacyi szła równie w parze z umiejętnem nagromadzeniem i wyzyskaniem źródeł znanych i nieznanych, jak w cennej pracy dr. Karbowiaka". W ostatnich bowiem czasach autor ze szczególną miłością zwrócił się do dzielnicy Piastowskiej i oprócz drobniejszych rozpraw poświęcił jej dwie większe prace, wydane nakładem Towarzystwa naukowego w Toruniu. Obie wyszły w r. 1900, na jubileusz Uniwersytetu Jagiell. Pierwsza z nich

to: „Szkoły dyecezyi chełmińskiej w wiekach średnich“ (Toruń, 1899), w którem autor przedstawia dzieje szkolnictwa tej części Polski do r. 1525. Praca ta nie wyczerpująca w zupełności materyału, jest jakby wstępem do dalszych poszukiwań. Drugą są: „Materyały do dziejów wychowania i szkół w ziemi chełmińskiej od r. 1808—1814“. Materyały te pochodzą z prywatnego archiwum p. M. Szczanieckiego z Nawry. Wydawnictwo, co prawda, nie odpowiada nowszym pojęciom o źródłowych wydawnictwach, gdyż autor ograniczył się tylko do jednego archiwum, ale pomimo to książka daje nam wcale dokładny obraz spraw szkolnych w tym zakątku Polski, obraz tych rozmaitych trudności, z jakiemi władza edukacyjna Księstwa warszawskiego łamać się musiała. Przed oczyma naszemi przesuwają się też, jakby w kalejdoskopie, postacie zasłużone dla sprawy narodowej, jak St. Potockiego, Staszica, Niemcewicza, a szczególniej czynnego w tych stronach, prezesa „dozoru szkolnego“ toruńskiego, Kruszyńskiego. Stanowisko to było bardzo trudne ze względu na ludność niemiecko-ewangelicką, która pragnęła nauczycieli swego wyznania. Na to trudne stanowisko zwracają przedewszystkiem naszą uwagę korespondencye Kruszyńskiego z Niemcewiczem, jako wizytatorem szkół. Te ważne wydawnictwa, jako też wiele pomniejszych rozprawek przeszkodziły autorowi wykończyć następne tomy „Dziejów szkół i wychowania“. W każdym razie tom II już jest gotów do druku; obejmuje on część drugą wieków średnich od r. 1364—1432. Tak się mniej więcej przedstawia działalność Karbowiaka. Nie odznacza się on darem konstrukcyjnym, ale zdumienie i cześć wzbudza z powodu swojej olbrzymiej pracowitości. Dorobek jego literacki tak się przedstawia w porządku chronologicznym do dni dzisiejszych: 1) „Ubiory uczniów uniwersytetu krakowskiego w XV i XVI wieku“ (Przegląd powszechny, 1886). 2) „Kilka uwag o uwzględnieniu historyi sztuki w szkołach średnich“, oraz „O konserwatorstwie pomników sztuki“, Kraków, 1887 (Osobne odbicie z „Czasu“. 3) „Ilustryacye polskie z życia uniwersyteckiego XVII i XVIII wieku“, Kraków, 1887 (osobne odbicie z „Czasu“). 4) „Mieszkania żaków krakowskich w. XIV—XV wieku“, Lwów, Odbitka z Muzeum, 1887. (Recenzye: Przegląd pedag. warsz., Muzeum, 1888, str. 694, Kwartalnik histor., 1888, str. 596, Ateneum. 1887, IV, str. 554—5). 5) „Orektorach uniwersytetu Kazimierzowego i Jagiellońskiego wraz z opisem wszystkich rektorów od r. 1400—1887“, Krak., 1887, Odbitka z Kroniki Uniwers. Jagiell. 6) „Sprawozdanie z działu sztuki na wystawie krajowej w Krakowie“, Bibl. Warsz., 1887. 7) „Ustawy bursy krakowskiej Jeruzalem“. Kraków, 1888, w Archiwum dla hist. ośw. (Recenzye: Przegl. powsz., 1888 i Kwartalnik histor., VIII, p. 112). 8) „Ubiory profesorów i uczniów w uniwersyt. Jagiell. w związku ze współczesnymi zwyczajami (1364—1889)“, Kraków, 1889, Odb. z Przegl. powsz. 9) „Przegląd dziejów c. k. gimn. wadowick.“, 1892 (Sprawozd. gimn. wadowick.). 10) „Ruch naukowo-literacki nauczycieli szkół wyższych w Galicyi w ostatnich 25 latach“ (Przegl. powsz., 1893). 11) „O książkach elementarnych na szkoły wojewódzkie z czasów Kom. eduk. narod.“, Lwów, 1893, odb. z Muzeum. 12) „Listy w sprawie wystawy rzeczy szkolnych polskich“, Lwów, 1894. Odb. z Muzeum. 13) „O wychowaniu młodzieży polskiej w duchu narodowym“. Muzeum, 1895. 14) „Szkoły parafialne w Polsce w XIII i XIV w.“, Krak., 1896 (Rozpr. fil. Ak. Um.). 15) „Bydgoszcz a Pakość, karta z dziejów wychowania i szkół Księstwa warsz.“, Muzeum, 1897. 16) „Dzieje wychowania i szkół w Polsce, t. I, wieki średnie, część I, 966—1363“, Petersburg, 1898. (Recenzye: Przegl. katol., Warsz., 1899, str. 783/4, Przegl. polski, Krak., 1899, str. 317—25, Czas, 1898, nr. 195, Ateneum, 1898, Głos, Warsz., 1898, Przegl. powsz., 1898). 17) „Obrazek wizyty szkolnej z czasów Księstwa warsz.“, Muzeum, 1897. 18) „Szkoła katedr. krak. w wiekach średnich“, Kraków, 1899. (Recenzye: Kwart. hist., 1899, str. 812). 19) „Wykształcenie szkolne laików, a w szczególności Piastowiczów w wiekach średnich“, Przegl. powsz., 1899. 20) „Szkoły dyecezyi chełmińskiej w wiekach średnich“, Rocznik Tow. nauk. w Toruniu, 1899. (Recenzye: Bibl. warsz., 1901, zesz. czerwc.). 21) „Szkoła katedralna kujawska w w. średn.“, Kwart. hist., 1898, str. 963. 22) „Stan badań na polu dziejów wychowania, szkół i nauk w Polsce“. Referat na III zjazd histor. polski. „Pamiętnik zjazdu“, Krak., 1900. 23) „Protokóły procesu ks. Andrzeja Czarnkowskiego z r. 1549 i 1550.“ Arch. Kom. dla histor. oświaty, t. X. 24) „Rozproszenie młodzieży szkolnej“, 1549, Bibl. krak., 1900. 23) „Obiady pro-

fesorów krak.", Bibl. krak., 1900. 25) „Wizyta szkół gimnaz. w czterech nowych departamentach, K-stwa warsz. w r. 1810". Arch. Kom. dla hist. oświaty, t. X. 26) „Materyały ilustracyjne do dziejów pedagogii i szkół w Polsce", Muzeum, 1901. 27) „Ułamek pamiętnika prof. uniw. krak. z początku XVII w.", Kwart. histor., 1900, str. 221 28) „Klecha XVI wieku", Przegl. powsz., 1898. 29) „Materyały do dziejów wychowania i szkół w ziemi chełm. 1808—1814". Rocznik Tow. nauk. Słownik, 1900. 30) „Wychowanie fizyczne Komisyi edukacyi narod. w świetle histor. pedagogii", Muzeum, 1901/2 i inne. Otóż niezupełny jeszcze wykaz działalności literackiej Karbowiaka. Zestawienie samo jego rozpraw i rozprawek daje nam dokładny obraz jego mrówczej pracowitości i niezwykłej systematyczności.

Jan Ptaśnik.

Karol Wielki. W historyi oświaty zachodnio-europejskiej naczelne miejsce zajmuje Karol W., monarcha, który sam nauczył się czytać i pisać po łacinie dopiero w starości. Był on cywilizatorem Europy, starającym się wzniecić w państwie swojem dogaszający ogień starożytnej oświaty. Troskliwość jego zwróconą była głównie ku zaprowadzeniu oświaty ludowej za pomocą odpowiedniej organizacyi szkół i ku ożywieniu pracy umysłowej przez zakładanie ognisk naukowych. Nie mając do wyboru, zwrócił się Karol z prośbą o współudział w pracy do duchowieństwa, jedynego, jak wówczas, stanu wykształconego, nakazując w kapitularzach biskupom i opatom zakładanie szkół przy klasztorach i katedrach, oraz nauczanie łaciny i śpiewu kościelnego. Z Włoch ściągano w tym celu wielu zdolnych nauczycieli, jak Pawła Warnefryda, dyakona, autora historyi Longobardów, Piotra Pizańczyka, profesora gramatyki i t. p. Urządziwszy szkoły ludowe, Karol W. w 802 r. posunął się w jednym kapitularzu nawet tak daleko, iż nakazał wszystkim swoim poddanym posyłać dzieci do szkoły. Z pośród współpracowników Karola w tej sferze jego działalności na szczególniejszą uwagę zasługuje biskup Teodulf, który nakazał zakładanie szkół w każdej wiosce swojej dyecezyi i zmuszał duchowieństwo do nauczania bezpłatnego. Sam Karol W. umiał sobie znaleźć czas na wizytacyą szkół, podczas której egzaminował nietylko uczniów, ale i nauczycieli i miewał do uczniów przemowy, w których zachęcał ich do nauki. „Nie będę zważał na pochodzenie i urodę waszą—mówił—wiedzcie i zapamiętajcie to dobrze, iż jeśli się nie poprawicie z lenistwa swojego, żaden z was od Karola nic nie otrzyma". Obok szkół niższych powstawały też wówczas i wyższe, kształcące duchowieństwo. Do najsławniejszych tego rodzaju szkół, będących zarazem ogniskami i środowiskami oświaty i wiedzy ówczesnej, należały szkoły w Fontainebeau, Reichspau, Tour (zwłaszcza ostatnie, na czele której stał przez pewien czas sławny Alkuino), Fuldzie i inn.—Karol W. wtrącał się i do tych szkół, posyłając do różnych klasztorów wybrane ustępy z Pisma św., do których objaśnienia dawano na ogólnem zebraniu.—Chcąc zaradzić nędzy książkowej, Karol nakazywał zakonnikom w wolnych chwilach przepisywanie Pisma św., dzięki czemu z jednej strony wydoskonalił się niezgrabny i niewyraźny charakter pisma epoki Merowingów, z drugiej zaś zabrano się do przepisywania, obok Pisma św. i dzieł Terencyusza, Liwiusza, Svetoniusza, a zatem rozszerzała się znajomość literatury rzymskiej. Oprócz tych szkół niższych i wyższych, oprócz systemu

szkół katedralnych i klasztornych, systemu, który przetrwał przez całe wieki średnie, oprócz nadania wychowaniu publicznemu piętna wyraźnie duchownego, oprócz niezmordowanej pracy i niestrudzonej troskliwości o ożywienie życia umysłowego w całej Europie Zachodniej, Karol W. stworzył jeszcze t. zw. szkołę pałacową (schola palatina). Projekt jednak wyszedł nie od Karola, lecz od głównego jego współpracownika w sprawach wychowania, Alkuina, Anglosasa, przebywającego poprzednio przy szkole w Yorku, a następnie we Włoszech, dokąd przybył dla uzupełnienia wiadomości swoich z dziedziny filozofii, poezyi i astronomii. Tu właśnie poznał się z nim Karol W. i zabrał go ze sobą. On to założył przy dworze cesarskim szkołę, na wzór istniejącej w Yorku, przeznaczając ją dla synów królewskich i wyższych urzędników. Uczono tu gramatyki, retoryki, dyalektyki, astronomii, muzyki, arytmetyki i gieometryi, prowadząc wykłady w języku łacińskim. Było to trivium i quadrivium obmyślane przez Kassyodora.

Karol W. lubił towarzystwo uczonych, to też pośród nich zawsze przebywał w wolnych od zajęć chwilach. Otoczenie jego stanowili Alkuin, przezwany Horacym; Teodulf, Pindarem; Angilbert, Homerem; Einhard, autor „Vita Caroli Magni“ i in. Sam Karol W. nazywał się Dawidem. Na zebraniach wspólnych towarzystwa, które nazwano Akademią pałacową, rozstrzygano kwestye retoryczne, poetyczne i teologiczne Jakie to mianowicie kwestye ich zajmowały, można powziąć o tem wyobrażenie z dzieł Alkuina: „Co to jest pismo? Strażnica historyi. Co to jest powietrze? Jest to zachowawca życia. Co to jest życie? Rozkosz szczęśliwych, cierpienie nieszczęśliwych, oczekiwanie śmierci“ i t. p.

Dla uzupełnienia działalności Karola W. na polu wychowania i oświaty należy wspomnieć i o tem, że próbował ułożyć gramatykę języka niemieckiego i troszczył się o zbieranie niemieckich pieśni ludowych. Wysiłki Karola W., jego duchowieństwa i uczonych—mówi Seignebos—nie zginęły całkowicie w odmęcie wypadków po jego śmierci. Prawie od dwóch wieków nie istniało w Galii nic takiego, coby było podobne do literatury. Nie pisano żadnej księgi, nawet kronik. Dokumenty urzędowe sporządzano w łacinie barbarzyńskiej i samo pismo było bezkształtne i nieczytelne. Począwszy od Karola W., łacina staje się nader poprawną, a pismo bardzo czytelne, podobne nieomal do druku. I chociaż szkoły, przez niego założone, w znacznej części upadły, gdy jego potężny duch wzniósł się po nad ziemię, ale był dany popęd, stworzono organizacyą, przygotowano do pracy ludzi.

Stanisław Urbanowski.

Kary i karność.

Pogląd ogólny. Za co wymierza się kary? Pojęcie o złem postępowaniu. Jakiekolwiek znaczenie przypisywalibyśmy pojęciu kary, ogólnie przyjęto uważać ją za hamulec złego postępowania. Poskramiająca siła kary polega na tem, że osoba karana, doznając cierpień fizycznych lub moralnych, może zaniechać zamierzonego czynu, lub się od niego powstrzymać.

Cierpienia te mogą być naturalnem następstwem czynu, np. oparzenie się skutkiem nieostrożnego obchodzenia się z ogniem, brak zaufania u ludzi z powodu głoszenia nieprawdy i t. p., albo też mogą być zadawane rozmyślnie i dowolnie. W pierwszym wypadku zwykliśmy nazywać kary naturalnemi, w drugim sztucznemi. Kary sztuczne bywają w pewien system ujęte, tak w prawodawstwie, jak w regulaminie szkolnym. Mówi się wówczas, że są „zadośćuczynieniem sprawiedliwości“, chociaż zarówno systemy karne, jak i pojęcia o sprawiedliwości nader są zmienne. Używano też środków karnych po wszystkie czasy i na każdem miejscu, pomimo lub wbrew jakiejkolwiek reglamentacyi prawnej: każda warstwa społeczna, każdy prostak, nauczyciel i wychowawca, człowiek dobrych i złych zamiarów, dorosły i dziecko—wszyscy posługują się karą, skoro tylko idzie o narzucenie bliźniemu swej woli, nieuznawanej przez tegoż. Lwia część wymagań, które jedna osoba stawia drugiej, mniej lub więcej od niej zależnej, pochodzi z pobudek samolubnych, są to więc wymagania niesłuszne; jednakże wszelka próba uchylenia się od ich spełnienia pociąga za sobą karę i to tem surowszą, im bardziej nieposłuszeństwo zagraża interesom osoby, domagającej się usług (rozumie się—nie zobopólnych) bliźniego. Ponieważ na każdym kroku widzieć można, że ludzie usiłują powstrzymać niepożądane dla nich postępowanie innych przez sprawianie im przykrości, a wszelka kara ma na celu powściągnięcie lub odstraszenie kogoś od czynu, więc naturalny stąd wniosek, że kara stosowana była daleko wcześniej, niż powstała jej nazwa. Właśnie dlatego wprowadzono kary do pojęć prawnych i moralnych, że naprzód doświadczenie nauczyło człowieka skuteczności tego środka. W czasach przedhistorycznych, tak samo, jak się to dzieje obecnie u ludzi nieokrzesanych, oraz u dzieci, stosowanie kary (t. j. odwetu w celu przeszkodzenia czyimś niepożądanym zamiarom lub czynom) musiało być bardzo rozległe, a zaczęło się od chwili, kiedy człowiek zapragnął rozciągnąć swą władzę nad bliźnim, jakkolwiek pierwotną postać kary znajdujemy już w obronnych stosunkach jednego zwierzęcia względem drugiego. Początkowo więc kara służyła do sparaliżowania złych zamiarów napastnika lub odstraszenia nieprzyjaciela. Oczywista, że w stosunkach zaczepnych pomiędzy dwoma osobnikami wszelki dotkliwy odwet był jedynym środkiem obrony i jako taki mniej lub więcej skutecznie odpowiadał celowi. Z czasem jednak zaczęto używać kary już nie dla obrony, lecz z zamiarem upodwładnienia człowieka, czy zwierzęcia. Każda próba wyzwolenia się z niewoli, pociągała za sobą karę i tylko w ten sposób, lubo nie bez walki, człowiek zdołał ujarzmić podobne do siebie istoty, zgwałcić ich wolę i do własnych nagiąć ją celów. Odtąd już, w miarę rozwoju życia zbiorowego, kara co do jakości swej i stopnia różnicuje się w użyciu, przechodzi, dzięki skłonności ludzkiej do antropomorfizmu, w dziedzinę pojęć religijnych, przez co zdobywa nietykalność w pojmowaniu mas, a następnie, już ugruntowana w praktyce i uświęcona w zwyczajach i wierzeniach, przedostaje się do kodeksów prawnych. Obecnie usiłują ludzie za pomocą kary osiągnąć dwa zadania: utrzymać przedewszystkiem pierwotny stan rzeczy, uzależniając życie jednych od woli drugich, oraz dostrajać, ile można, wzajemne między ludźmi stosunki do norm uznanych w zasadzie za słuszne, lecz nie posiadających w życiu odpowiedniego gruntu do rozwoju. Wartość kary i jej przeznaczenie w pierwszym wypadku jest w naszych czasach rzeczą zro-

zumiałą i należycie ocenioną; w drugim przedstawia sprawę o tyle zawiłą, że dla rozstrzygnięcia kwestyi słuszności i wpływu kary na występność trzeba było czekać, aż psychologia wyjaśni mechanizm woli i czynu, a badania socyologiczne wykażą bezowocność i w wielu razach szkodliwość panującego systemu karnego. Ponieważ jednak ani psychologia woli i czynu, ani społeczne przyczyny występności do zagadnień popularnych nie należą, więc nawet w świecie kryminalogów znacznie kary bywa rozmaicie pojmowane. Nic przeto dziwnego, że pedagogika, której nigdy jeszcze gruntownemu rozbiorowi naukowemu nie poddawano, przesiąknąć musiała w obiegu będącemi poglądami na kary i karność. Rozwiać złudzenia co do słuszności i skuteczności kary w wychowaniu najwłaściwiej byłoby drogą tej samej psychologiczno-społecznej krytyki, którą się posługiwała w badaniach swych tak zwana socyologiczna szkoła prawa karnego. W tym celu wszakże należałoby wychowawcom stanąć na gruncie naukowym, traktować dziecko, jako jednostkę społeczną, w dobrem i złem podlegającą wpływom zbiorowego życia i kształtującą umysł swój i charakter według praw bytu osobniczego i społecznego. Zdawałoby się, powierzchownie rzecz biorąc, że w tem wymaganiu niema nic nowego, i że przynajmniej od czasu, kiedy się ustaliła w nauce wychowania zasada Locka, że umysł nie zawiera nic takiego, coby wpierw nie przeszło przez zmysły, wpływ otoczenia na rozwój dziecka powszechnie został uznany, a zależność myśli i woli od czynników wewnętrznych i zewnętrznych należycie zrozumiana. Tymczasem pedagogika posunęła się w tym kierunku bardzo nieznacznie i zdołała z ewolucyjnej teoryi życia zaledwie najbliższe i najprostsze wyprowadzić wnioski, nie zbliżając się nawet do dalszych i głębszych konsekwencyj, które wynikają same przez się z badań psychologicznych i społecznych doby dzisiejszej. Pozostawiając obecnie na uboczu dociekania kryminologów nad występnością i karą, chociaż zasadniczy rozbiór tych kwestyj przydałby się najlepiej pedagogii, rozważmy naprzód, za co wychowawcy zwykli wymierzać kary, oraz czem jest to złe, które w postępowaniu dzieci i młodzieży za karygodne uchodzi.

Nim odpowiemy na pytanie, co nazywamy złem postępowaniem, należy wpierw dokładnie zdać sobie sprawę z tego, czy każdy postępek, uważany za zły, takim jest rzeczywiście. Wyjaśnienie tej kwestyi znajdujemy przedewszystkiem w znanym fakcie, że pojęcia złego i dobrego zmieniają się z biegiem czasu, z rozwojem kulturalnym, czy to narodu, czy jednostki. Wiadomo, że zasady moralne różnych narodów bardzo są rozmaite, a niekiedy wręcz przeciwne: co uchodzi za cnotę u jednych, uważanem jest za występek u innych. Podobnież pojęcia o dobrem i złem postępowaniu dziecka bywają różne, zależnie od stawianych dziecku wymagań, czyli zależnie od naszych poglądów nietylko moralnych, lecz i wychowawczych. Tak np. wiele rodziców karci swe dzieci za silniejsze objawy ich ruchliwości i wesołego usposobienia, kiedy inni usiłują skłonności te w dziecku popierać i rozwijać. Ciekawość dziecięca jest jedną z najcenniejszych cech młodego umysłu, tymczasem ileż to wychowawców walczy przeciwko niej! Przykładów takich możnaby tysiące przytoczyć, a wszystkie dowodzą, że istnieje mnóstwo wypadków, w których postępowanie dziecka złem nie jest, chociaż za takie często uchodzi i mniej lub więcej surowo karane bywa.

Oprócz postępków, które wychowawcy z oczywistą nieznajomością rzeczy do złych zaliczają, reszta wykroczeń należy do następujących kategoryj:

1) Do postępków, o których z pewnością twierdzić możemy, że sprowadzają złe następstwa, gdyż takiemi były zawsze, takiemi są obecnie i niezawodnie takiemiż zostaną w przyszłości, jak np. czyny niesprawiedliwe, obłudne, przynoszące krzywdę bliźniemu i t. d.

2) Do postępków, których skutki nie są bynajmniej uświadomione przez wszystkich i których znaczenie zmienia się z duchem czasu; dziś uważane za złe przez część społeczeństwa, znajdą w przyszłości ogólne uznanie; tak np. wiele osób gani swe dzieci za to, że nie gromadzą oszczędności z otrzymywanych w podarunku pieniędzy i, chcąc temu zaradzić, przeznaczają dla dzieci skarbonki, a nawet otwierają kasy oszczędności. Nie trzeba być prorokiem, żeby zgadnąć, iż przyszłość wszelkie kasy dziecięce i samą ideę ciułania grosza całkowicie potępi, można bowiem i dziś przy dobrych chęciach dowieść, że idea taka jest w zasadzie fałszywą i w następstwach szkodliwą.

3) Do postępków w gruncie rzeczy obojętnych, t. j. ani złych, ani dobrych, lecz które w pewnych tylko chwilach pewnym osobom sprawiają przykrość, np. płacz niemowlęcia wywołuje niekiedy gniew matki i karę, jeżeli się rozlega w niezwykłej lub „niestosownej“ porze, to samo jakieś zapytanie dziecka, wtrącenie się jego do rozmowy starszych.

4) Ostatnią wreszcie, obejmującą wszystkie poprzednio wymienione, i najliczniejszą grupę przewinień, stanowią postępki nieświadome, t. j. albo takie, z których dziecko wcale nie zdaje sobie sprawy, albo których następstw nie zna, lub nie pamięta, albo też których następstwa podaje w wątpliwość, już to skutkiem niekonsekwentnego zachowania się starszych w podobnych wypadkach, już to dzięki temu, że warunki życia dziecka pogmatwały mu pojęcia o znaczeniu danego czynu.

Zakres nieświadomych wykroczeń dziecka, t. j. niekoniecznie złych czynów, lecz przez wychowawcę niepożądanych i zwykle karconych, jest o wiele większy, niż się wydaje. Przedewszystkiem istnieje tysiące przedmiotów dla dziecka zakazanych nietylko gołosłownie, lecz okolicznościowo. Żadne dziecko nie może znać wszystkich wypadków, kiedy mu wolno, a kiedy nie wolno, bo nie dość, że w wielu domach szafują zakazami do nieskończości, lecz nadto ze strony wychowawców brak w tym względzie stałości i konsekwencyi. Dziecko, słysząc częste zakazy, a tem bardziej niezawsze zgodne z sobą, gubi się w odróżnianiu złego i dobrego, a w końcu zupełnie na tym punkcie obojętnieje, gdyż przygodne piętnowanie jego postępków, które bywają również dowolnie karane, nie wykazują dla niego najmniejszego związku.

Następnie do przewinień nieświadomych należą liczne postępki, o których się tylko mówi i to w sposób całkiem niezrozumiały, że są złe, przytaczając zamiast wyjaśnień, górnolotne ogólniki o potrzebie unikania złego, gdy tymczasem w otoczeniu dziecka starsi podobnie postępują, a nikt im z tego zarzutu nie robi. Żadne dziecko w to nie uwierzy, żeby np. kłamstwo złem było, jeżeli widzi, że nieprawda pod rozmaitemi postaciami bezkarnie się krzewi. Tak samo życzliwość względem ludzi zostaje próżnym i obojętnym dla dziecka frazesem, przy najwyszukańszem określeniu tej cnoty, skoro w rodzinie ujawniają się przeci-

wne instynkta. W takich razach żadne nauki moralne, a tem bardziej kary nie dadzą do zrozumienia, czem jest życzliwość i jakie naturalne następstwa sprowadza.

Na nieszczęście wychowawców spółczesnych, a na szczęście przyszłych, zakres świadomych czynów dziecka jest nadzwyczaj szczupły w porównaniu z bezwiednemi, bo w jego pojęciu dobrem i złem może być tylko to, o czem się przekonało, że zawsze i niezchronnie dobre lub złe wywiera skutki, albo, że zawsze i wszędzie za dobre lub złe uchodzi. Dla dzisiejszego pedagoga jest to fakt bardzo smutny dlatego, że postępować dobrze może tylko ten, kto jest tego świadomy, dzieci zaś pozbawione są tej świadomości z następujących powodów: 1) sprzeczności życia ze stawianemi im wymaganiami, 2) niekonsekwencyi i chwiejności wychowawców w tem, co dziecku wolno, a nie wolno, oraz 3) dowolności w wymierzaniu kar. Pierwszy powód usunięty być może dopiero po gruntownej reformie stosunków społecznych, t. j. po upowszechnieniu oświaty, praw i obowiązków człowieka; drugi przestanie istnieć ze wzrostem ogólnego wykształcenia rodziców i nauczycieli, w szczególności zaś w miarę zaznajamiania się tych ostatnich z nauką wychowania; dowolność kar wreszcie wyjdzie z użycia w pedagogii nie wcześniej, aż się ludzie przekonają, że one nigdy nie wywierają oczekiwanego skutku, że są nielogiczne i szkodliwe; taka jednak zmiana poglądu na zniesienie kary możliwą jest dopiero przy dostatecznem uspołecznieniu uczuć i myśli, przy pewnej znajomości natury ludzkiej i wyrobieniu pedagogicznem.

Wszystkie wyżej wymienione okoliczności, które tak znakomicie zwężają zakres świadomych czynów wychowańca, stanowią jednak największą pociechę przyszłych pedagogów, gdyż warunki, od których zależy poznanie dobrych i złych stron postępowania, dają się zmieniać. Kiedy po usunięciu szkopułów, utrudniających obecnie dzieciom nabywanie sympatyi lub odrazy do tego lub owego czynu, młodzież przez to samo stanie się więcej do wychowania podatną, wówczas jej przewinienia zmaleją niesłychanie, a wypadki moralnego wykolejenia należeć będą do wyjątków, podobnie, jak to widzimy obecnie w niektórych wzorowych szkołach angielskich i domach poprawczych w Stanach Zjednoczonych. Dociekając źródeł złego postępowania, łatwo przekonać się możemy, że naprzód znaczna część czynów młodzieży wcale do złych nie należy, lubo za takie często jest uważana; a następnie, że olbrzymia większość wykroczeń pochodzi z nieświadomości. Pozostaje więc bardzo drobna cząstka przewinień, dokonywanych ze zrozumieniem czynu i jego następstw. Świadomość wszakże postępowania w tym ostatnim wypadku jest w wysokim stopniu względna, jeżeli nie wprost przyćmiona i zbałamucona. Dajmy na to, że dziecko młodsze lub starsze wie o tem, że nie należy hałasować w pokoju, gdzie ktoś czyta, lub śpi: mogło nawet ono kilkakrotnie doświadczać przykrości w podobnych wypadkach zakłócenia spokoju: pomimo to jednak zachowuje się w sposób dla nas niepożądany. Czyż to postępowanie świadome? Czy w chwili przewinienia swego dziecko myśli o tem, jak silne dźwięki wywołuje i jakie mogą być stąd dla śpiącego obok następstwa? Pamiętanie o podobnych rzeczach zdobywa się przez długą wprawę, a jednak wykroczenia dziecięce tego rodzaju i przy mniej więcej tym samym stopniu świadomości, zdarzają się nader często. Wszędzie też, gdzie jaka taka karność panuje, podobne zachowanie się sprowadza kary. Bywają

niewątpliwie wypadki, kiedy dziecko rozmyślnie, ze złą wolą podnosi wrzawę w chwilach, wymagających ciszy, lecz wszelkie objawy świadomej złośliwości należą do wyjątków, a co ważniejsza, świadczą o tak nieumiejętnem wychowaniu, że kara tylko pogorsza sprawę. Skoro już dziecko tak jest popsute, że czyn złośliwy sprawia mu przyjemność, wtedy już nie o leczeniu dziecka z chwilowej tej złośliwości myśleć należy, lecz o zupełnie innem jego traktowaniu we wszystkich okolicznościach życia, t. j. trzeba zmienić cały system wychowania. Przytoczony przykład wykazuje, że dziecko może wiedzieć wogóle o następstwach swego czynu, lecz niekoniecznie pamięta o tem w chwili jego wykonania; spełnia więc bezwiednie coś złego, o czem kiedyindziej potrafi dokładnie zdawać sobie sprawę. W podobnych przeto wypadkach mamy do czynienia ze świadomością bardzo wątpliwą, bo przemijającą, jeszcze nie utrwaloną. Wychowawcy powinniby o tem pamiętać, iż życie dziecka pełne jest takich właśnie wykroczeń, i że ilość ich wzrasta, wskutek luźności skojarzeń pojęciowych u dziecka, a więc i trudności odnawiania wrażeń przy pierwszem lepszem pobudzeniu, a nadto, że tem więcej stawia się dziecku wymagań, im bardziej dogmatyczną jest metoda wychowania. Przewinienia tego rodzaju pochodzą nietylko z braku przyzwyczajenia do odpowiedniego zachowywania się, lecz nie mniej, a może i częściej jeszcze skutkiem nadzwyczajnej wrażliwości umysłu dziecięcego, który, pochłonięty jednym jakimś przedmiotem, zupełnie, albo prawie niezdolny jest do uwzględniania innych przedmiotów. Ten brak zdolności do rozpraszania myśli na rozmaite tematy, kiedy uwaga skierowana jest na jeden przedmiot, nieumiejętność kojarzenia wrażeń różnego typu, czyli brak panowania nad światem własnych pojęć: stanowi ogólną cechę wszystkich młodych umysłów. Objawia się ona w rozmaitej mierze, zależnie od temperamentu, rozbudzenia wyobraźni i innych właściwości osobniczych, w każdym jednak razie jest jedną z najpospolitszych przyczyn tak zwanego złego postępowania dzieci. Kara, w zwykłem pojmowaniu tego wyrazu, jakąkolwiek byłaby co do stopnia, stosowana za takie przewinienia jest poprostu barbarzyństwem.

Weźmy inny przykład. Jedno z dwojga bawiących się dzieci prosi o coś swego towarzysza i otrzymuje odmowę. W rodzinach wyjątkowych, gdzie kary sztuczne nie są wcale stosowane, lub nadzwyczaj rzadko i gdzie panują obyczaje łagodne, na wzajemnem poszanowaniu oparte, dziecko, zawiedzione w takich razach, przekłada swoją prośbę i zwykle uprzejmem obejściem się swojem dopina celu, a gdy to nie skutkuje ani myśli o zemście, tylko z żalem lub z wymówką, a najwyżej, wycofując się ze wspólnej zabawy, zawód swój znosi. Pospolicie jednak inaczej się dzieje: za niespełnienie prośby, dziecko mści się na swym towarzyszu, odbierając mu jakąś zabawkę, psując coś, bijąc go, lub grożąc wyrządzeniem jakiejś przykrości. Oczywiście, jest to kopia panujących w domu stosunków. Cóż z tego, że dziecko pojmuje znaczenie bicia i nawet samo odczuwa krzywdy, jakie wyrządza towarzyszowi, jeżeli świadomość złego w tym wypadku, o ile jest wyraźna, podwójne posiada oblicze. Zemsta bowiem w pojęciu takiego dziecka jest złą, kiedy się stosuje do niego, ale dobrą, skoro jest użyta do osiągnięcia swego celu, bo tak je nauczyli zachowaniem się swoim rodzice, piastunki, nauczyciele. Zemsta byłaby złem w przekonaniu dziecka, gdyby mu starsi dowiedli, że sami ją potępiają nietylko słowem, lecz i czynem; że

zaś w pewnych wypadkach sami posługują się karą, a w innych ganią ją i karzą za jej użycie, więc i poglądy dziecka w tym przedmiocie zupełnie są niejasne i pogmatwane. Wypadków tego rodzaju świadomości złego znajduje się tak wiele w życiu dziecka, iż trudno bardzo wyszukać przewinienia, spełnianego ze znajomością natury i następstw czynu, a nie wywołanego jakąkolwiek uboczną, fizyologiczną lub psychologiczną koniecznością. Że kara za wykroczenia, z których winowajca nie zdaje sobie sprawy, lub które w rozmaity sposób sobie tłómaczy, sprawiedliwą nie jest, to uznano powszechnie wśród niezrutynizowanych pedagogów. W wychowaniu idzie tylko o to, żeby kierownicy młodzieży nie zaliczali wykroczeń takich do czynów świadomych, co, zdaniem ogółu, upoważnia ich do wymierzania kary. Co się zaś tyczy skuteczności tej ostatniej, to zwolennicy tego poglądu, mniemając, że właśnie kara nauczy, jak w przytoczonym wypadku postępować należy, grubo się mylą, bo oto widzimy, że dziecko posiada w takich razach co najmniej podwójną miarę tego, jak mu zachowywać się wypada.

Kara, jako środek wychowawczy, stosowana bywa głównie w celach następujących: 1) Uważana jest niemal powszechnie za najskuteczniejszy sposób nauczania małych dzieci tego, co mają robić, a czego unikać. Metody tej używają wychowawcy i niańki w tresowaniu młodych pokoleń tak samo, jak to czynią mniej zdolni hodowcy, ujeżdżając konie, lub tresując psy. Jeżeli jednak ci ostatni dochodzą niekiedy do przekonania, że łagodnem obejściem się i zachętą łatwiej można skłonić zwierzę do nowego trybu życia, niż karą; to chyba kierownicy młodzieży lepiej o tem wiedzieć powinni, że stopniowem, a częstem wdrażaniem dziecka do jakiejś czynności, lub do jej unikania kształtują się zwyczaje i natura człowieka. 2) W wychowaniu, zarówno jak w życiu pierwotnem człowieka, najszersze zastosowanie kary spotykamy tam, gdzie chodzi o złamanie i upodwładnienie woli—tu dziecka, tam wogóle bliźniego. Jest to rzeczą zupełnie zrozumiałą, że w stosunkach poddańczych, jakąkolwiek postać one przybierają, kierować wolą innych można tylko przy pomocy środków przymusowych, bo interesa ujarzmiającego i poddanego są wręcz przeciwne. Groźby i kary są tu jedynemi środkami do pozbawienia wolności człowieka i do zniewolenia go do życia wbrew potrzebom własnym, dla zaspokojenia czyichś instynktów samolubnych. Stłumienie przeto indywidualności niewolnika jest nieodzownym warunkiem wyzyskiwania go dla cudzej korzyści i dlatego wyrobienie w nim ślepego posłuszeństwa stało się najważniejszą troską tych, którzy byt swój na pracy innych oparli. Posłuszeństwo bezwzględne, które w ustroju pierwotnym i barbarzyńskim było środkiem, stało się z biegiem czasu celem i niejako cnotą, uprawianą wszędzie, gdziekolwiek rozpościerała się władza człowieka. Ten odwrócony porządek rzeczy przeszedł też do dziedziny wychowania, zupełnie tak, jak gdyby pomiędzy wychowującymi a wychowańcami istniał z konieczności antagonizm i jak gdyby pierwszym chodziło o zatamowanie jakichś wrogich dążności tych ostatnich. Tymczasem w interesie młodych pokoleń leżą te same potrzeby i dążenia, które, ogólnie biorąc, stanowią treść życia rodziców; a więc i wychowawcy, przyjąwszy na siebie ich rolę w kierownictwie dzieci, nie mogą z nimi we wrogim znajdować się stosunku. Gdyby pedagogia miała na widoku kształcenie młodzieży nie dla jej dobra, lecz dla celów całkiem jej obcych, a na-

wet wrogich, wówczas, naturalnie, wyrabianie ślepego posłuszeństwa byłoby nieodzownem, bez niego bowiem nie dałby się zaprowadzić ów niewolniczy stosunek, o którym wyżej wspomniano. Dzieci przecież nie są niewolnikami rodziców, ani ich zastępców, nauczycieli, niema przeto najmniejszej potrzeby zabijania w nich indywidualności. Wola dziecka jest tak samo dalszym ciągiem woli rodziców, jak życie potomka wznowionem przedłużeniem żywota przodków; nie trzeba więc woli tej paraliżować, lecz ją tylko rozwijać, to znaczy wzbogacać świadomość wychowańca i pomagać mu w uzależnianiu woli jego od pojęć, rozsądku, wiedzy. Innemi słowy zamiast łamać wolę dziecka, należy ją kształcić i to nie bezpośrednio, lecz właśnie bardzo pośredniemi drogami. Wszelkie zaś kształcenie polega na rozwijaniu, a tu dla kary miejsca niema Posłuszeństwa bezwzględnego w stosunkach wrogich jeszcze nikt nie zdobył bez surowych środków represyjnych; ale posłuszeństwo dobrowolne, oraz posłuszeństwo bezwiedne, w sprawach dla dziecka pożytecznych (np. w pierwszych latach dzieciństwa), daje się wyrobić jedynie drogą wychowawczą, t. j. nietylko bez żadnych kar sztucznych, lecz przy jak najszerszem uwzględnieniu właściwości osobniczych i poszanowaniu praw dziecka-człowieka. Wychowanie domowe, szkoła i życie niejednokrotnie dowiodły, że posłusznym będzie każdy bez wyjątku, kto tylko dane wymaganie wykonać potrafi i uzna jego spełnienie za pożyteczne lub pod jakimkolwiek względem pożądane. Zadaniem zaś pedagogii powinno być uzdolnianie młodzieży do pożytecznych dla niej czynności, oraz uprzystępnienie poznania ponętnych stron tych ostatnich, co się uskutecznia przez wdrażanie wychowańców do takich praktyk (natury fizycznej, umysłowej, lub moralnej), które w następstwach swych do zadowolenia moralnego prowadzą. Oczywista, że kary sztuczne nic wspólnego z zadaniem tem nie mają; używane do rozbudzenia posłuszeństwa wręcz przeciwne wywołują następstwa, co z powyższego rozbioru samo przez się wynika. (Bliższe szczegóły o posłuszeństwie, wyrabianem przemocą, w art. „Posłuszeństwo“). Posługujący się karą sztuczną w celu przyzwyczajenia dziecka do posłuszeństwa, winni pamiętać, że celem tegoż nie jest bynajmniej unikanie kar: opieka bowiem wychowawcy, a z nią i przeważna część kar kończy się z przejściem dziecka w okres dojrzałości; lecz życie i bez opiekunów stawia swe wymagania, którym ten tylko sprostać potrafi, kto przywykł unikać złego i czynić dobrze, umiejąc odróżnić jedno od drugiego, czując wstręt w pierwszym wypadku, a pociąg do działania w drugim, słowem ten tylko zdolnym być może do posłuszeństwa względem wymagań życia, kto je zna i pojmuje, mianowicie: kto przez cały szereg lat doświadczał pośrednich lub bezpośrednich następstw dobrego i złego postępowania. Że tak zwykle bywa, dowodzą znane przykłady nieposzanowania praw i obowiązków, skoro tylko podtrzymujące je kary przestaną być groźnemi, a zdarza się to zarówno, kiedy zabraknie karzącej ręki, jak gdy widmo kary, dla bardzo wielu powodów, stanie się obojętnem.

Co zaś do następstw postępowania, które uczyć mają dążenia ku dobremu i unikania złego, to objawiać się one powinny we właściwej dziedzinie ż y c i a dziecka, nie zaś w sferze przygodnych, niestałych, często bezzasadnych i dziwacznych, zbyt pobłażliwych lub przesadnie surowych chęci wychowawcy. Można i w pewnej mierze należy być posłusznym woli pojedyńczych ludzi, lecz to do-

tyczy stosunków osobistych; ale stosunki, wiążące nas z wszechświatem i ustrojem społecznym, musimy poznawać bezpośrednio u źródła i zespalać się z tym światem w praktyce życiowej, nie zaś w duchu tylko, spokorniałym pod strachem kary.

3). Używa się też kary za najrozmaitsze przewinienia w celu ukrócenia, pohamowania złego czynu. O ile kara jest naturalną (patrz niżej) czyli objawia się jako nieodzowny skutek złego lub nieodpowiedniego postępowania, spełnia ona znakomicie swe zadanie wychowawcze; wymierzona jednak dowolnie, rozmija się zwykle ze sprawiedliwością, już to z powodu przecenienia lub niedocenienia danego występku, już to dlatego, że się zjawia okolicznościowo, zależnie od usposobienia wychowawcy, nie zaś od doniosłości psychologicznej czynu. Wreszcie kara sztuczna, jako czynnik poskramiający, posiada wszystkie wady ryczałtowego sądu i doraźnej przygodnej rozprawy, osnutej na wadliwem pojmowaniu złego postępowania z jednej strony i na nieumiejętnem kwalifikowaniu występności dziecka z drugiej. Jak widzieliśmy wyżej, są to rzeczy tak dalece względne, a często niepochwytne, że lepiej, rozważając kwestyą nawet z tego tylko stanowiska, niech wychowawcy nie sądzą, aby sami sądzeni nie byli. Nie idzie tu bynajmniej o to, ażeby kierownicy młodzieży nie roztrząsali choćby najlżejszych jej przewinień; przeciwnie, dobry pedagog powinien być zarazem najsurowszym krytykiem życia dziecka, ale niech krytyki swojej do ostatecznego sądu nie doprowadza. Nie po to bowiem wielką misyą duchowego ojca na siebie przyjmuje, aby w patryarchalny sposób rozgrzeszać i skazywać, lecz tylko, żeby nauczać słowem, sympatyą i niechęcią, a nadewszystko odpowiedniem ułożeniem warunków życiowych wychowańca. Stwarzać dla niego otoczenie, o ile można, zgodne z zasadami pedagogii, oraz wprowadzać na drogę dobrego postępowania, ułatwiając czynienie dobrze przez rozwidnianie jasnych stron życia, przez rozbudzanie współczucia dla ludzi wogóle, a zwłaszcza dla spragnionych prawdy i lepszego bytu—oto zadanie wychowawcze, w którem tkwią wszystkie środki edukacyjne, karom niesłusznie przypisywane. Niech młodzież wszędzie, gdzie to możliwe, doświadcza na sobie złych i dobrych skutków zachowania się swego, t. j. niech, rozwijając umysł swój i uczucia, zaprawia się do działania tak, jak jej rozum i serce wskazuje. Niech nie myśli według cudzych formułek, lecz, opierając się na własnem doświadczeniu życiowem, niech się nie uczy współczucia i niechęci pod groźbą kary, z bólu i bezwładności, lecz w pogodnem, a czynnem zespoleniu się z tem wszystkiem, co zacne, pożyteczne, piękne, wsparcia i współdziałania godne, lub co nikczemne, szkodliwe, brzydkie, pogardy i usunięcia warte.

Kara za przewinienia dziecka jest zaprzeczeniem samej idei wychowania. Spada ona po fakcie dokonanym, który się spełnił po całym szeregu innych, mniej lub więcej karygodnych postępków, lecz nie zawsze piętnowanych i nie zawsze przez wychowawcę dostrzeżonych. Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że każdy czyn jest wynikiem bardzo wielu powodów, które się składały przez lata całe na wyrobienie odpowiedniego gruntu, gdzie przy pewnych okolicznościach kiełkować zaczęła jakaś skłonność naganna. Ostatecznym wynikiem rozmaitych czynników życia dziecka jest postępek, podlegający w tej chwili karze; kładąc na jednę szalę sprawiedliwości ów ostateczny wynik, a na drugą karę,

wyobrażamy sobie, że ważymy rzeczy współmierne; tymczasem największem złem, bo najniebezpieczniejszą wadą naszego winowajcy jest nie ten czyn jaskrawy, za który wymierzamy karę, lecz cały splot pojęć, przyzwyczajeń i uczuć, z których właśnie czyn ów wcześniej, czy później wyłonić się musiał. Grunt życiowy i psychiczny, co złe owoce wydaje, warunki życia i usposobienia, co rozwojowi owoców takich sprzyjają — oto są winy, obciążające sumienie dzieci, jeżeli można za ich wychowanie odpowiedzialnemi je uczynić, wychowawców, skoro przyjęli na siebie kierownictwo nad dziećmi

Nie dość na tem, że kara i występek są niewspółmierne, ważniejszem dla pedagoga powinno być to, że kara nie działa wstecz i to w dość odległą i rozmaicie przeżytą przeszłość, której nie bierze się w rachubę. Kilka godzin kozy za podanie cudzego ćwiczenia za własne, odstrasza niekiedy ucznia od prób takich, ale częstokroć skłania go też do szukania innych sposobów uchylenia się od obowiązków, gdyż żadna kara nie rozbudzi w nim zamiłowania do samodzielnych ćwiczeń i nie obudzi wstrętu do oszustwa, dopóki lekcye znosić będzie jako złe konieczne, a wykręty uważać za pożyteczną postać obłudy, uprawianej z powodzeniem gdzieindziej. Kto na karę w podobnych wypadkach zapatruje się, jako na środek leczniczy, ten zjawiska życia pojmuje, jak znachor chorobę. Badania jednak natury ludzkiej ze stanowiska przyrodniczego, oraz psychologia współczesna dowodzą, że jedynie skutecznym środkiem leczenia zarówno ciała jak ducha, jest zapobieganie najogólniejszym zboczeniom czynności ustroju, bądź fizycznego, bądź moralnego, tudzież wytworzenie dla dziecka warunków, sprzyjających rozwojowi funkcyj normalnych i pożytecznych.

4) Bardzo rozpowszechnionem jest mniemanie, że kara, wymierzona przeciwko jednej osobie, służy za przykład karygodności czynu dla innych, co w przekonaniu ogółu posiada siłę odstraszającą i zarazem poucza, jak postępować nie należy. Stąd przysłowie: kara jednego — przykład dziesiątemu. Pogląd ten byłby słuszny, gdyby kary sztuczne nie były stosowane dowolnie i przypadkowo; ponieważ jednak spadają na winowajcę okolicznościowo, nie stale i nieodpowiednio do winy, nie mogą więc ani pouczać, ani odstraszać; bo nie poucza to, co sprawiedliwem nie jest i stałej obawy nie budzi, co rzadko bywa groźnem. Kary, chociażby najsurowszej, nie obawiają się ludzie tak samo, jak i wszelkich niebezpieczeństw, jeżeli tylko istnieje nadzieja ich uniknięcia. Gdybyśmy na samą myśl o grożących niebezpieczeństwach w pociągu, na statku, przy budowie domu, na tłumnem zgromadzeniu, podczas burzy, lub na ruchliwej ulicy i t. d., chcieli uniknąć przykrych, bolesnych, a czasem zgubnych wypadków: to życie byłoby niemożliwem. Mniej lub więcej oswojeni z niebezpieczeństwami codziennego życia, podobnie zapatrujemy się na grożące nam kary i nie unikalibyśmy ich, gdyby niepowody natury obyczajowej i moralnej, które nas od występku chronią. Wszędzie, gdzie tych czysto wychowawczych czynników — nie negatywnych, lecz pozytywnych — zabraknie, tam prawdopodobieństwo ściągnięcia na siebie kary żadnej widocznej roli nie odgrywa. Zarówno statystyka przestępstw, jak dzieje szkolnictwa aż nadto wykazały, że istnieją przekroczenia (słusznych i niesłusznych wymagań), które się nawet mnożą przy częstszem i surowszem stosowaniu kary. Nie jest więc prawdą, że „kara na jednego — strach na wszystkich", chyba że się mówi o naturalnych, nieuchronnych następstwach złego postępowa-

nia. Na jedno tu jeszcze wychowawcy winniby zwrócić uwagę. Używanie kary dla postrachu innych zwykło się tłómaczyć tem, że każdy przecie woli uniknąć cierpienia. Rozumowanie to osnute jest na błędzie zasadniczym i pewnej nieścisłości. Cierpienie samo przez się nie jest złem takiem, któregoby każdy i zawsze pragnął unikać; wiemy bowiem z życia codziennego, że we wszystkich okresach rozwoju człowieka i narodu zdarzają się cierpienia zupełnie znośne, bardzo miłe w następstwach, a nawet i pożądane; u bohaterów zaś największe cierpienia sprawiają w pewnych warunkach najwyższą rozkosz. Nieścisłem jest rozumowanie to dlatego, że spodziewający się kary, wrazie przewinienia, ma do wyboru nietylko cierpienie lub jego uniknięcie, przez zaniechanie zamierzonego czynu, lecz nadto przyjemność lub korzyść ze spełnienia tegoż czynu; wybiera więc ostatecznie karę, jeżeli oczekiwane z przewinienia zadowolenie przewyższa poczucie przykrości ze spodziewanej kary. Życie dorosłych i dzieci stwierdza to na każdym kroku. Jak bardzo trudnem jest przewidzieć, czy zagrożeniem daną karą można rozwiać oczekiwaną przyjemność wykroczenia, wiemy o tem wszyscy, lecz zwykle nie zdajemy sobie sprawy, dlaczego tak jest. Niezmierna rozmaitość w ocenie kary, u osób nią zagrożonych, pochodzi stąd, że warunki życia różnych osobników, oraz ich pojęcia i pragnienia są rozmaite, to też jednakowa kara w niejednakowym stopniu jest dla wszystkich groźna, bo samo przewinienie rozmaitego rodzaju sprawia przyjemność. Na te właśnie okoliczności wychowawcy nie zwykli zwracać uwagi: każdemu wykroczeniu odpowiada u nich pewna kara bez względu na warunki, osłabiające w mniejszym lub większym stopniu jej znaczenie dla różnych osobników. Jednym dla wszystkich systemem karnym spodziewają się oni zadość uczynić sprawiedliwości, tymczasem cierpi na tem ona jeszcze więcej.

5) W przeżytym, choć dotychczas panującym systemie wychowania, kary poczytywane są za niezbędny środek do utrzymania karności. Jakkolwiek środek ten zwykle zawodzi, a karność młodzieży, czy to w domu, czy w szkole wiele pozostawia do życzenia, jednakże niepowodzenia wychowawców w tym kierunku nie zachwiały w nich wiary w skuteczność pospolicie używanej metody karnej. Wyjątkowi tylko pedagodzy zwrócili uwagę na niewłaściwość pojęcia i sposobu wprowadzania karności. Nim do przedmiotu tego przejdziemy, wypada poznać i ocenić główne rodzaje kar, na nich bowiem rygor w wychowaniu oparto.

Rodzaje kar za przewinienia dzieci i młodzieży zmieniają się z rozwojem uczuć humanitarnych wychowawców, przybierając coraz łagodniejszy charakter. Nie straciły one jednak dotychczas pierwotnej swej cechy, znamionującej zemstę, prawo pięści, przewagę siły i powagi nad istotą słabą i mało świadomą, lub bezmyślną. Pomimo wielkiej ich rozmaitości, należą one do dwóch kategoryj: do kar fizycznych i moralnych. Do pierwszych zaliczamy tak zwane kary cielesne, mające za zadanie sprawienie bólu zewnątrznych części ciała, za pomocą chłosty, bicia po ręku, targania za uszy i t. p., oraz wszelkie rozmyślnie wywoływane cierpienia całego organizmu, jak pozbawienie wolności przez zamknięcie w kozie, klęczenie, pozbawianie na pewien czas pożywienia, przechadzki, wypoczynku, zabawy i t. d. Karami moralnemi zowiemy takie, które wywołują strach, wstyd, upokorzenie i inne mniej lub więcej zawiłe, a za-

wsze przygnębiające uczucia. Przy wymierzaniu kar fizycznych zwykło się posługiwać pewnemi przedmiotami, służącemi za narzędzia kary; moralne zaś zadawane bywają drogą więcej pośrednią, słowem, lub zręcznem ukartowaniem takich okoliczności, które winowajcę ostatecznie do cierpień duchowych prowadzą. Podział kar na fizyczne i moralne możliwy jest tylko ze względu na to, że w pierwszym wypadku osoba karząca oddziaływa b e z p o ś r e d n i o na ustrój fizyczny dziecka; w drugim b e z p o ś r e d n i o na jego stan duchowy. Nie ulega wszakże wątpliwości, że każda kara fizyczna sprawia cierpienie moralne i to tem większe, im bardziej rozwiniętą duchowo jest osoba karana i że odwrotnie, kara moralna, porażając słabiej lub silniej czynności układu nerwowego, staje się zarazem przyczyną cierpień fizycznych. Wpływ wstrząśnień duchowych na ciało nie jest, niestety, ani dość znany, ani należycie pojmowany wprost dlatego, że wychowawcy, na ogół biorąc, nie mają pojęcia o zasadniczych zjawiskach fizyologicznych organizmu i o wzajemnym stosunku czynności układu nerwowego do spraw życia całego ustroju. Nie mogąc tu wyłuszczać tych rzeczy, przypominamy powszechnie znane dowody tej współzależności ciała i ducha: strach np. powoduje podniecenie nerwowe, a następnie osłabienie ogólne, wytrąca z równowagi umysłowej, działa upośledzająco na obieg krwi, na trawienie i częstokroć kończy się bólem głowy; młodzież zmuszona pracować pod ciągłym strachem kary popada po kilku latach w stan odrętwienia przy nadmiernem przeczuleniu nerwowem, traci apetyt, młodzieńczą świeżość i wesołość, cierpi na bezsenność, bóle głowy i niedokrwistość. Niesprawiedliwe zarzuty wywołują w naturach prawych i ambitnych tak silne zaburzenia nerwowe, że skutkiem ich bywa rozstrój czynności odżywczych, czasowe przekrwienie mózgu, a nawet zemdlenie. Znanem jest również to, że wogóle wszelkie większe, a często powtarzające się przykrości moralne sprowadzają przygnębienie duchowe i nieuchronne jego następstwa: zwolnienie procesów ruchowych w organizmie, co uwidocznia się w apatycznem zachowaniu się, w powolności ruchów, oddychania, trawienia i t. d. Wszystkie przeto kary, czy je nazwiemy fizycznemi, czy moralnemi, w mniejszym lub większym stopniu szkodzą zdrowiu, zmniejszają sprawność wszystkich narządów ciała i, przygnębiając moralnie, tłumią energią życiową wogóle, a bystrość i prawidłowość procesów duchowych szczególnie. Widzimy to wszyscy na dzieciach często karanych, a nawet na takich, które podlegają tylko częstej naganie.

Zupełnie odrębny rodzaj kary stanowią prace, zadawane dzieciom za przewinienia, a polegające na odrobieniu pewnej liczby zadań matematycznych, napisaniu ćwiczenia, wyuczeniu się wierszy, słówek i t. p. Stosowanie kar takich pochodzi z całkiem niesłusznego i demoralizującego pojmowania pracy, będącej jakoby złem fatalnem, ciążącem nad ludzkością od czasów Adama, albo nad człowiekiem „źle urodzonym“. Jest to odwrócenie pojęć, które nawet u nieuprzedzonych i pracowitych uczniów może co najmniej zachwiać zamiłowanie do nauki; każdy bowiem przedmiot nauczania, jeżeli sam przez się jaką wartość posiada, budzić powinien zainteresowanie się wychowańców i do pracy nad nim zachęcać; nie jest on też nigdy pozbawiony powabu, jeżeli się go przedstawia uczniowi w postaci dostępnej i niezohydzonej ubocznemi okolicznościami. Jedynie taką pracę może dziecko umiejętnie prowadzone poczytywać za uciążliwą

i przykrą, której zrozumienie przekracza siły umysłowe, a wykonanie — siły fizyczne. Lecz i praca przedwczesna, czy nadmierna, nie powinna być nigdy używana w celach karnych, gdyż to się sprzeciwia naczelnym zasadom naszym, zarówno o dobroczynnem działaniu pracy i wiedzy, jak o ich owocności, skoro wykonywane są w porę i w miarę.

Ze wszystkich środków karnych za najgrubszy i najsurowszy uchodzi tak zwana kara cielesna, zwłaszcza chłosta, chociaż nie mniej barbarzyńskie są i inne udręczenia, jak zadawanie razów, koza, pozbawianie wypoczynku po pracy, wystawianie winowajcy na pośmiewisko towarzyszy (co już znieprawia charakter tych ostatnich). Ze stanowiska dzisiejszych pojęć psychologicznych za okrucieństwo także uważać należy wszelkie kary sztuczne za nieuwagę uczących się, powolność w pracy umysłowej, zapominanie i wogóle za słabą sprawność duchową, która, wbrew dawniejszemu mniemaniu, nie zależy bynajmniej od dobrej lub złej woli wychowańca, lecz od bardzo wielu czynników, tkwiących już to w naturze dziecka, już to w metodzie jego wychowania i nauczania, albo wreszcie w hygienicznych i społecznych warunkach jego życia. (Patrz art.: „Uwaga“, „Pamięć“, „Pilność“, „Wady dziecka“). Prawdy te pojmowała, nie tyle naukowo, ile raczej praktycznie, Dyrekcya Edukacyi Narodowej. W „Instrukcyi dla nauczycieli co do karności szkolnej“ (1812 r.) wyraża przekonanie, że „jeżeli nauczyciel przyjdzie na każdą lekcyą należycie przygotowany, jeżeli potrafi jasno, łatwo i dobitnie tłómaczyć się, jeżeli dokaże tego, aby mógł zainteresować i niejako zapalić uczniów do nauki, którą wykłada, nie będzie miał uczniów zasługujących na karę“ (Zaruski: „Dawne wychowanie szkolne“, Warszawa, 1878). Do literatury pedagogicznej rózgę wprowadził wraz z pierwszą polską książką o wychowaniu Erazm Gliczner w 1558 r., zalecając narzędzie to, jako jedyny środek poskromienia „sprośnych chłopiąt“. Jednakże Rej okazał się wyższym pedagogiem, gdyż był stanowczym przeciwnikiem rózgi, ponieważ dziecko staje się pod jej wpływem „tępe i głupie“, to też poczytywał za obowiązek wychowawców „usuwanie okazyi do złego od dziecka“ (Żywot człowieka poczciwego).

Jak długo chłosta cieszyła się ogólnem uznaniem wychowawców, świadczą o tem przysłowia w rodzaju, „kogo rodzice nie karzą rózgą, tego kat mieczem karze“, albo powszechnie znany i przed kilkudziesięciu laty jeszcze ciągle przytaczany w literaturze pedagogicznej wierszyk: „Różdżką Duch święty dzieteczki bić radzi“ i t. d. To też używano i nadużywano środka tego w domu i w szkole, jakkolwiek już w drugiej połowie XVIII w. wielcy pionierzy oświaty publicznej usiłowali kary sztuczne ze szkoły prawie usunąć. W Collegium Nobilium, założonem przez Stanisława Konarskiego w 1750 r., ustawa wymagała, „aby przez czuwanie nad młodzieżą zapobiegano przestępstwom, kary stosowano z największem umiarkowaniem, aby ze wstrętem poniżających kar unikano, a natomiast używano środków moralnych, jak perswazya, przykład!“ Większa ilość uczniów, nie podlegających w kolegium karze cielesnej, poczytywana była za zasługę prefekta. Komisya Edukacyjna zalecała w szkołach elementarnych (parafialnych) postępować z uczniami z jak największą łagodnością, a „kar cielesnych, chyba rzadko, za znaczniejsze występki z pomiarkowaniem używać“. Dyrekcya Edukacyi Narodowej opracowała w 1812 r. cały szereg przepisów dla nauczycieli szkół publicznych w celu zapobiegania karom, uważając je za środek ostateczny,

możliwy jedynie po wyczerpaniu wszystkich sposobów moralnych naprawy ucznia. Karę zaś cielesną wolno było wymierzyć tylko raz jeden nad niepoprawnym, na usilne żądanie rodziców. Wysoce humanitarne stanowisko, które Komisya Edukacyjna, a następnie Dyrekcya Edukacyi Narodowej zajęła w sprawie oświecenia publicznego, przewyższa nawet dzisiejsze pojęcia o karności wielu osławionych, naszych i obcych pedagogów. Tak np. „przy osadzeniu na czas dłuższy do aresztu Dyrekcya zaleca obmyślić zatrudnienie, aby bezczynność nie nasuwała złych myśli, oraz starać się, aby aresztowany nigdy nie był zupełnie samotnym“. Przy ówczesnych poglądach był to już wielki postęp, niedościgły dla bardzo wielu doby obecnej. Nasze dzieci wiedzą z góry o wszystkich możliwych i niemożliwych występkach i wiedzą, w jaki sposób karane będą za to, lub owo przewinienie. Czy ta metoda choć jedno dziecko uchroniła od złego? Nikt o tem nic powiedzieć nie może; ale że w ten sposób informuje się dzieci o drogach zepsucia i mimowoli na nie wprowadza, to nie jest tajemnicą dla tych, co młodzież z blizka obserwowali. Jednakże przepisy Dyrekcyi o karach „nie miały być nigdy uczniom czytane, lub w jakibądź sposób do ich wiadomości podawane, gdyż Dyrekcya pragnęła, aby młodzież szkolna, nie wiedząc o granicach władzy nad sobą, szanowała, kochała i obawiała się swoich nauczycieli“. Oczywiście, że spółczesna pedagogika nieurzędowa nie może wymagać, aby młodzież obawiała się swych kierowników, gdyż to nie godzi się z dzisiejszemi poglądami na karność w wychowaniu i sprzeciwia głównej zasadzie, że kształcić dziecko ten tylko może, kto w blizkim, otwartym i przyjaznym pozostaje z nią stosunku.

W porównaniu z powszechnie używanemi karami sztucznemi zupełnie odrębny rodzaj stanowią tak zwane **kary naturalne**. Polegają one na tem, że złe lub niewłaściwe postępowanie pociąga za sobą naturalne przykre następstwa, nie wymyślone przez człowieka, lecz wynikające same przez się z rzeczywistego biegu zjawisk przyrody, lub życia zbiorowego. Już Rousseau wpadł na myśl zastąpienia zwykłych kar dowolnych naturalnemi; ale Spencer w swem dziełku o wychowaniu (w rozdziale o wychowaniu moralnem) nowy, a raczej wznowiony ten system rozwinął i doskonale uzasadnił.

Angielski filozof wychodzi z założenia, że dziecko we wszystkich stosunkach z przyrodą uczy się hamowania postępków niewłaściwych przez to, iż za każdem pogwałceniem lub nieuwzględnieniem praw przyrody doznaje mniej lub więcej przykrych następstw swego czynu. Szeregiem takich nieuniknionych oddziaływań otoczenia jest np. nauka chodzenia: każdy bowiem niewłaściwy krok dziecka pociąga za sobą bądź bolesny upadek, bądź uderzenie się o twardy przedmiot i t. d. Dziecko poznaje własności przedmiotów, dzięki bardzo licznym próbom, które w wielu razach bywają bolesne; o ile przeto naturalne następstwa zachowania się dziecka, jak bawienie się przedmiotem miękkim i lekkim, są przyjemne, o tyle i postępowanie samo miłem i dobrem być może; jeżeli zaś noszenie, dajmy na to, rzeczy ciężkich a twardych, sprowadza jeno daremne wysiłki lub uszkodzenia cielesne, to zabawa tego rodzaju, gorzkiem doświadczeniem okupiona, przestaje być pożądaną. W pierwszym okresie dzieciństwa wszystkim próbom nieodpowiedniego zachowania się wobec otaczających przedmiotów towarzyszą mniej lub więcej przykre, lecz stałe, nieodwołalne oddziaływania. Oddziaływania te uczą wpierw, niż wychowawcy, co jest dobre, a co złe i uczą raz na

zawsze, nie budząc najmniejszych wątpliwości. Taką samą szkołę doświadczenia życiowego przechodzą i starsze dzieci i dorośli, tylko w zakresie stosunków mniej pospolitych, lub więcej złożonych. Powszechnie wiadomo, że nie kary sztuczne pobudzają próżniaków i lekkomyślnych do pracowitości i roztropności, lecz naturalne skutki ich postępowania, doznawane przy pierwszem samodzielnem zetknięciu się z rzeczywistością. Rozumie się, że przyroda zawsze, a ludzie w wielu razach reagują na złe postępowanie w sposób naturalny i nieuchronny. Złośliwi np., nieuczynni i t. p. wywołują zawsze niechęć innych względem siebie; postępowanie obłudne pozbawia zaufania, brak uczuć towarzyskich skazuje samoluba na samotność nawet wśród tłumów. Są to wszystko kary naturalne, czyli, ściślej mówiąc, oddziaływania przyrody i życia na zachowanie się nasze wobec warunków otoczenia; kary te mogą być z pochodzenia fizyczne lub moralne, wymierzane biegiem bądź zjawisk natury, bądź wzajemnych między ludźmi stosunków. Stanowią one pierwszą i niezawodną szkołę życia we wszystkich dziedzinach: tu naucza się dziecko i dorosły, prostak i mędrzec. Otóż Spencer, opierając się na tych faktach i biorąc pod uwagę, że „kary sztuczne nie zdołały nigdy poprawić przestępców“ i że „jedynie tylko takie zakłady pokutnicze mają jakiekolwiek powodzenie, w których starają się naśladować porządek naturalny, t. j. poprzestają tylko na stosowaniu do przestępców skutków ich złego prowadzenia się“: przychodzi do wniosku, że „naturalne oddziaływanie, będące skutkiem postępowania, jest karą najskuteczniejszą i że żadna sztuczna kara zastąpić jej nie może“. Jako przykłady zastosowania metody tej w wychowaniu przytacza następujące. Dzieci zwykły zostawiać w nieładzie zabawki po skończonej zabawie. Zamiast gderania, stawiania w kącie i t. p., należy dziecko skłonić do uporządkowania rozrzuconych przedmiotów, będzie to naturalnem następstwem robienia nieładu. W początkach niemiły to koniec wesołej zabawy, lecz w podobnem położeniu znajduje się też każdy pracownik: niewygody i strata czasu, spowodowana nieporządkiem, uczą każdego przestrzegać ładu i akuratności. Gdyby jednakże odrazu nie udało się zmusić dziecka do spełnienia tego, dalszem następstwem powinno być pozbawienie go do pewnego czasu przedmiotów, z którymi obchodzić się nie umie, przez co naraża innych na niepotrzebną pracę. Taka kara jest naturalnem następstwem nieładu i wszyscy ludzie, w podobnych znajdujący się wypadkach, doświadczać jej muszą. Kto zwykł spóźniać się w swych czynnościach, niech również doznа naturalnych skutków powolności, pozostając np. w domu, kiedy wszyscy idą na przechadzkę. Dziecko które popsuje zabawkę towarzyszowi, zwykle ściąga na siebie gniew starszych i rozmaite dowolnie wymierzane kary, zamiast żeby wynagrodzić, w miarę możności, wyrządzoną szkodę. W pewnych warunkach karą naturalną będzie też, obojętne zachowanie się ojca lub matki, wówczas mianowicie, kiedy ich udział i współczucie najbardziej pożądane są dla dziecka. Niekiedy samo odmówienie zwykłych pieszczot staje się dla dziecka źródłem łez i zmartwienia, idzie tylko o to, żeby i ta kara naturalną była, a więc stosowana być winna stale i konsekwentnie. System kar naturalnych może się wydać zbyt trudnym w praktyce wychowawczej, chociaż w istocie tak nie jest. Wymaga on niewątpliwie rozwagi i panowania nad sobą ze strony wychowawców, co lubo nie łatwe, jest najzupełniej możliwe. Druga, właściwie pozorna trudność, polega na tem, że istnieją wykro-

czenia poważniejsze, których następstw naturalnych nie moglibyśmy lub nie chcielibyśmy wcale sprowadzać. Nie możemy np. dopuścić bezpośrednich następstw chodzenia w lekkiem ubraniu w porze zimnej, albo niezwracania cudzej własności. W podobnych wypadkach Spencer słuszne robi zastrzeżenie, iż możemy i powinniśmy pośrednio oddziaływać na wychowańców. Skuteczny wpływ wychowawczy możliwy jest tylko przy serdecznych i życzliwych z dziećmi stosunkach, a gdzie takie panują, tam obraza czy zmartwienie kochanej i szanowanej osoby zawsze sprawia dziecku wielką boleść. Jeżeli więc wychowawca postępuje konsekwentnie, a drobnych przewinień do przesadnych rozmiarów nie rozdyma, to szczery wyraz smutku z powodu większego przewinienia bywa bardzo dotkliwą i skuteczną karą. Nie trudno wyobrazić sobie, że ten rodzaj kary naturalnej za wielkie wykroczenia nadzwyczaj rzadko stosować wypadnie; skoro tylko sprawa wychowania na racyonalne wejdzie tory, odkąd kierownicy młodzieży ze świadomością swych zadań kształcić zaczną dzieci, gdyż te ostatnie przy odpowiedniem traktowaniu coraz mniej skłonne będą do przekraczania stawianych im wymagań. Jeżeli obecnie w nielicznych, co prawda, rodzinach spotkać można dzieci niezdolne do czynów występnych, dzięki atmosferze domowej, usuwającej wszelkie objawy złego i wskutek przeświadczenia dzieci, że zmartwienie rodziców, złem postępowaniem wywołane, byłoby dla wszystkich w rodzinie ciężkim ciosem; to z upowszechnieniem nauki wychowania większe przestępstwa młodzieży należeć będą do wyjątków. Dziecko występne znajdzie się, jak i obecnie we wzorowych szkołach Europy, jedynie dlatego w zakładzie wychowawczym, że go jeszcze nie zakwalifikowano do domu poprawy, lub do lecznicy.

Co do zalet systemu wychowania, gdzie zamiast kar sztucznych, dziecko doświadcza rzeczywistych następstw postępowania, to trudno niezgodzić się ze Spencerem, że 1) „daje on jasne pojęcie o złem i dobrem zachowaniu się, wynikającem z poznania jego złych i dobrych następstw; 2) że dziecko, doświadczające stale bolesnych skutków swych postępków nagannych, musi też koniecznie uczuć słuszność kary; 3) skoro słuszność kary zostanie poznaną i karę tę wymierza ręka przyrody, nie zaś ręka jakiejś osoby, charakter dziecka mniejszemu daleko ulega rozdrażnieniu; ojciec zaś, zachowujący się w tym wypadku mniej więcej biernie, bo pozwalający tylko naturze pełnić swe zadanie, także nie traci potrzebnego spokoju; 4) że skutkiem takiego zapobiegania wzajemnemu rozdrażnieniu, pomiędzy rodzicami a dziećmi istnieje stosunek ściślejszej przyjaźni i dobry wpływ rodziców staje się więcej skutecznym“. Niewątpliwie łatwiej jest śledzić każdy krok dziecka i za każde przewinienie wymierzać dowolną karę; potrzeba na to tylko trochę zdolności wywiadowczych, pewnej surowości i siły. Pilnować i karać potrafi każdy, lecz to niema nic wspólnego z wychowaniem. Otoczyć dziecko sprzyjającemi rozwojowi jego warunkami, poznać fizyczny i duchowy ustrój wychowańca, oraz umożliwić, żeby otoczenie jego we właściwy sposób reagowało na złe i dobre postępowanie: to znaczy kształcić. Kary naturalne są nietylko więcej ludzkim i skuteczniejszym środkiem edukacyjnym od kar sztucznych, których korzyści nikt nie stwierdził, a których szkodliwość pod każdym względem widoczna, lecz stanowią jedyną drogę do poznania złego i dobrego. Nie należy myśleć, że zostały one wynalezione przez uczo-

nych; każde dziecko, każdy naród i ludzkość cała jedynie przez to osiągała wyższe stopnie kultury moralnej, że jednostki doświadczały w swem życiu odpowiednich skutków czynu. I jeżeli wielu występków ludzie dotychczas pozbyć się nie mogli, to tylko dlatego, że występni podlegali i podlegają rozmaitym oddziaływaniom, czyli że złe postępowanie nie we wszystkich grupach i warstwach społecznych za takie poczytywane bywa, chociaż złem się mianuje. Dopóki przeto istnieje taki ustrój społeczny, w którym możliwe są sprzeczności tego rodzaju, że np. niesprawiedliwość jest pożądana i tolerowana u krzywdzących, a niepożądana i karana u pokrzywdzonych, dopóty, oczywista, ludzie znajdować się muszą pod wpływem rozmaitych, często wręcz przeciwnych oddziaływań i dla tego doświadczenie życiowe—czyli, jak je tu nazwaliśmy, kara naturalna—w bałamutny sposób pouczać będzie. Ponieważ jednak wychowanie stwarza poniekąd sztuczne warunki życia, gdyż usuwa ze świata młodzieży wpływy ujemne, lub wyzywające do walki nad siły, a natomiast wyrabia dla wychowańca środowisko dostępne, z jak największą ilością oddziaływań dodatnich; więc można postarać się o to, żeby dziecko doznawało w razie złego postępowania zawsze przykrych, a w wypadkach zachowania się należytego, zawsze przyjemnych następstw czynu. Następstwa te są właśnie zasłużoną karą lub nagrodą, a stałość ich i odpowiednia miara, normowana biegiem zjawisk rzeczywistych, stanowią o niewzruszonej słuszności wyroków przyrody i życia, których nie uszanować nikt nie zechce, albowiem przystosowanie się do tych oddziaływań jest sprawą życia i rozwoju całego uorganizowanego świata. Można więc twierdzić z największą pewnością, że kary naturalne prędzej czy później zastąpią sztuczny system kar dowolnych, gdyż one jedynie były w procesach biologicznych i społecznych głównym czynnikiem rozwoju. Ale ze stanowiska dzisiejszej wiedzy nietylko panująca metoda karna ustąpić musi oddziaływaniom naturalnym, lecz całe wychowanie ukazuje się pod ożywczem tchnieniem prawd biologicznych w zupełnie nowem świetle. Ono mianowicie rozwidnia nam drogę, którą młodzież prowadzić należy dla osiągnięcia tego, co nazywamy karnością. Kształcić pod jakimkolwiekbądź względem już nie znaczy narzucać obcych przyzwyczajeń, uposażać wychowańca w niewłaściwe naturze jego pojęcia i uczucia, lecz znaczy: wywoływać przez zestawienie szeregu odpowiednich przyczyn konieczne następstwa samodzielnego życia, wiodące stopniowo do dobrowolnego poddania się dobroczynnym wpływom fizycznym, umysłowym i moralnym. Kara sztuczna obezwładnia lub usiłuje złamać wolę; naturalne zaś oddziaływanie wyrabia w człowieku świadomość położenia i skierowuje dążności w kierunku najkorzystniejszym dla osobnika i ogółu. Z takiej zasady pedagogicznej wynika samo przez się, czem być powinna karność w wychowaniu, oraz jak ją zaprowadzać należy.

Karność u pedagogów starej daty oznaczała rygor, osnuty na systemie karnym. Bezpośrednim jej celem było utrzymanie młodzieży w karbach posłuszeństwa; dalszem zadaniem możliwość wywierania wpływu na wychowańców. W większości wszakże wypadków praktyki pedagogicznej wpływ ten nie był wywierany w takiem znaczeniu, jak to pojmujemy obecnie: nikt bowiem nie myślał o rozwijaniu woli dziecka, jeno o tem, żeby ją upodwładnić. Szczegółowe

przepisy postępowania, pilnowanie, zakazy, groźby i kary składały się na utworzenie cugli do kierowania młodzieżą. Jeżeli celem wychowania jest stopniowe oddziaływanie na samoistny rozwój dziecka, to karności prawie zawsze zbywa na tym pierwiastku. Naginanie woli, lub gordyjski sposób przecinania dróg, któremi dziatwa kroczy, może ostatecznie przyzwyczaić niektórych do chodzenia na pasku, lecz to nie wychowanie i do życia o własnych siłach nikogo jeszcze nie nauczyło. Jak niepewne, a częstokroć zdradliwe bywa posłuszeństwo osiągnięte zwykłą metodą karną, wiedzą o tem wszyscy doświadczeni wychowawcy. Jeżeli przeto prastary, a wciąż jeszcze praktykowany sposób trzymania młodzieży w karności okazał się bezowocnym i to nietylko ze względu na niemożliwość wyrobienia posłuszeństwa pod przymusem, lecz i z powodu szkodliwych skutków „moralności“ bezwiednej i niewłasnowolnej; to zarówno samo pojęcie o rygorze, jak i sposób jego zaprowadzenia błędnem być musi, tem bardziej, że kary sztuczne, osnowa całego systemu rządzenia młodzieżą, są bezsilne, nie odpowiadają żadnemu zadaniu wychowania, oraz przeczą pojęciom godności i praw człowieka. Wielką wadą pospolitej metody kierowania wychowańcami jest jeszcze to, że zakazy, groźby, kary i wszelkie bezpośrednie środki hamowania popędów dziecka są czynnikami negatywnemi. Jako takie, przerywają one już wyładowaną energią czynu; myśli i uczucia powstrzymać usiłują w ich biegu. Ponieważ napięcie nerwowe jest najsilniejsze w chwili wykonywania czynu i ponieważ wtedy, zwłaszcza u dzieci, cała energia życiowa skupiona jest w kierunku osiągnięcia zamierzonego celu; przeto wszelka zawada na drodze do celu tego sprowadza przypływ jeszcze większej energii, żeby przeszkodę usunąć i swoje zrobić, lub też uledz przeważającej sile z bólem, protestem w duszy i takiem wzburzeniem organizmu, jakiego się doznaje przy niespodzianie udaremnionym wysiłku. Przykłady tego na małą skalę widzimy w rozpaczy dzieci, kiedy jakakolwiek ich czynność przerwaną zostanie. Powstrzymanie jednak rozpędu woli małego dziecka, chociaż bardzo dla niego bolesne, nie hamuje całkiem wyładowującej się energii, znajduje ona ujście częścią w płaczu lub innych ruchowych objawach reakcyi. Natomiast osoby starsze, zdolne do większej powściągliwości, cierpią daleko w ęcej od pierwszych, zwłaszcza, że nie tak łatwo i prędko upragniony zamiar na inny zmienić są zdolne i mogą doznany zawód długiej poddawać rozwadze. Raptowne paraliżowanie wysiłków woli w celu utrzymania wychowańca w karności odgrywa dla ustroju nerwowego rolę podniety, wzmagającej na razie energią czynu, a następnie osłabiającej ją niżej zwykłego poziomu. Tem się właśnie tłómaczy zwykłe u dzieci naszych zjawisko, że wskutek poniesionej kary lub zakazu, tracą one zapał i ochotę do zachowania się czynnego. Ale zadaniem pedagogii, oraz jednem z zadań karności jest pobudzanie do dobrego postępowania i wyrabianie w dziecku jak największej podatności wychowawczej; pożądana jest więc nie bezwładność i zniechęcenie, lecz możliwie największa działalność osobnika, który ma się przejmować wpływami kierowników i zamiary swe z jednej drogi na inną, stosowniejszą przenosić. Celem moralności i życia wogóle nie jest bynajmniej tylko unikanie złego postępowania, lecz nadewszystko owocna w dobroczynne skutki działalność. Jeżeli przeto karność regulować ma wolę dziecka odpowiednio do potrzeb kształcącego się pokolenia, to wszystkie starania wychowawcy winny być skierowane ku temu, żeby dzieci, w miarę sił, czyniły za-

dość potrzebom owym, nie zaś, żeby ich niepożądaną działalność hamować. Słowem, kierowanie postępowaniem młodzieży wymaga czynników pozytywnych, pobudek do dobrego czynu, ale nigdy tłumienia energii, przecinania woli, obezwładniania. Można więc powiedzieć, że karność, w zwykłem zastosowaniu wyrazu tego, głównie w mechaniczny sposób usiłuje ochronić od złego postępowania. Tymczasem idzie o to, żeby uczyć dobrego, drogą oddziaływań pozytywnych i nie mechanicznych, lecz psychologicznych i społecznych. Karność tego rodzaju, którąby nazwać można uorganizowaną, albo naturalną, posiada wszystkie żądane w racyonalnem wychowaniu pierwiastki; cechy tych ostatnich są wręcz przeciwne znamionom rygoru na podstawie karnej. Nie jest to system ani nowy, ani kiedykolwiekbądź wymyślony. Przyroda sama go wytworzyła, a życie zbiorowe rozwinęło. Polega on na tem, żeby otaczać wychowańca takiemi warunkami fizycznemi, umysłowemi i moralnemi, do którychby podobnie przystosowywać się musiał, jak to czyniła ludzkość wszędzie i zawsze, jeśli pominiemy rozmaite uboczne wpływy wikłające sprawę i zmieniające przystosowania owe w rozbieżnych kierunkach. Ogólne prawo natury, że ludzie postępują tak lub inaczej, stosownie do wymagań przyrody, oraz potrzeb życia osobniczego i zbiorowego, trzeba wziąć za drogowskaz w całem wychowaniu moralnem; wówczas to, co dziś karnością zowiemy, stanie się procesem organizacyjnym. Młodzież, postawiona w odpowiednie warunki i traktowana w myśl powyższego prawa, bez żadnych katuszy fizycznych czy moralnych, dobrowolnie poddawać się będzie stałym wymaganiom planowo ułożonego życia, a przez wdrażanie się do czynności, które coraz więcej odpowiadać będą z jednej strony warunkom zewnętrznym, z drugiej zdobytym już przyzwyczajeniom, wejdzie w okres wszechstronnego organizowania swej woli, myśli i działalności. Jako środki poszczególne w stosowaniu metody tej przyjąć należy również naturalne czynniki rozwoju, mianowicie: 1) kary naturalne. 2) odpowiednie poddawania uczuć i myśli wogóle, 3) przysposabianie dzieci do czynów pożądanych i ułatwianie im prowadzenia życia czynnego w każdym z tych zakresów, w których się wyrabiają najpożyteczniejsze i najwznioślejsze przyzwyczajenia i dążności; 4) okazywanie dziecku i wywoływanie w niem współczucia dla spraw dobrych; 5) popieranie przykładami z życia każdej myśli podsuwanej wychowańcom, co do której pragniemy, ażeby wcześniej czy później przez nich urzeczywistnioną została; 6) usuwanie wszelkich sprzeczności z pola wpływów na młodzież. Karność dobrowolna i naturalna nie łatwo osiągnąć się daje, głównie z braku odpowiednio przygotowanych pedagogów, ale możliwa jest najzupełniej, nawet przy obecnym stanie kultury. W części dowód tego stanowią pojedyńcze u nas próby, dokonywane przez wychowawców na dzieciach zwykle do lat trzech; przykłady zaś świetnego powodzenia metody tej, stosowanej na większą skalę, znajdujemy w niektórych, wzorowych szkołach Europy Zachodniej, a szczególnie w Anglii (Porównaj: karność w szkole Pestalozziego; urządzenia szkolne i kierownictwo młodzieżą w Anglii, np. w dziełku Demolinsa „Nowe wychowanie“, przekł. z franc. Warszawa, 1900, 16-a, str. 166).

Stanisław Karpowicz.

Kasy Oszczędności szkolne, patrz: Oszczędność.

Kaszewski Kazimierz, ur. w Warszawie 5/3 1825 r., pobierał pierwsze nauki w szkole obwodowej, przy ulicy Nowy Świat, następnie w gimnazyum gubernialnem, w b. pałacu Kazimirowskim. Wielki wpływ wywarł na K. w gimnazyum nauczyciel języków klasycznych, Aleksy Nędzyński, o czem sam K. w rzewny sposób wspomina w życiorysie Faleńskiego, pomieszczonym w „Echu muzycznem i teatralnem", 1884, s. 337, w następujący sposób: „Nędzyński wlewał w wykład swój ducha, zdolnego zachęcić, przejąć tąż samą miłością do treści, jaką jego serce pałało. To też byle trafił na żyłkę odpowiednią, a uczeń jego „przepadł": już on nigdy nie przestał być wielbicielem tego klasycznego piękna i tych studyów, jakie ze swym ukochanym mistrzem przebywał, i które jeszcze, gdy szron zaległ na jego głowie, budzą w nim rozkoszne wspomnienia". Jednym z tych uczniów, którzy „przepadli", był K.: pod wpływem znakomitego profesora umiłował całą duszą świat starożytny, a miłości tej i uwielbieniu klasycznemu pozostał wierny przez całe życie. Po skończeniu studyów gimnazyalnych uczęszczał jeszcze na kursa dodatkowe, w celu przygotowania się do egzaminu na nauczyciela szkół rządowych; dla uzupełnienia nauk wyjechał też na pewien czas za granicę. Po powrocie był nauczycielem domowym u Jundziłłów na Litwie, następnie w r. 1853 sekretarzem zarządu w Cesarsko-królewskiej akademii medyko-chirurgicznej w Warszawie, od roku 1862—1869 sekretarzem Szkoły Głównej warszawskiej, zawiadującym Kancelaryą Szkoły Głównej, a od drugiego półrocza r. 1867/8 sekretarzem Rady ogólnej tejże szkoły. Od 3/12 1861 do 16/5 1862 r. wykładał na „Kursach przygotowawczych Szkoły Głównej" w zastępstwie Feliksa Jezierskiego logikę i psychologią w zakresie elementarnym. Wykłady te, oparte przedewszystkiem na dziełach Amadeusza Jacques'a, Juliusza Simon'a i Trentowskiego, odznaczały się wielką sumiennością i jasnością wykładu: przeszedł w nich K. psychologią i logikę we wszystkich działach.

Od r. 1852, w którym pojawił się pierwszy jego artykuł bezimienny w „Gazecie codziennej" (warszawskiej), rozwinął nadzwyczaj bogatą działalność literacką: szereg artykułów, napisanych przez niego w przeciągu 49 lat, a rozrzuconych po najrozmaitszych czasopismach literackich, jest tak znaczny, że dokładna ich bibliografia zajęłaby kilka stron druku. Nadto, nie wszystkie prace jego miały na celu wychowanie. Ogromna ich większość obejmuje dział krytyki i filozofii, wreszcie pole dramatu i komedyi, ale o tych mówić w „Encyklopedyi Wychowawczej" nie byłoby na miejscu. Dlatego ograniczę się do wymienienia tylko prac najściślej z zadaniami pedagogiki i dydaktyki związanych. Jedną z najważniejszych, a zarazem najwcześniejszych prac K-o są znakomite jego przekłady autorów starożytnych. Należą do nich: całkowity przekład tragedyi Sofoklesa (w r. 1853 pojawił się pierwszy jego przekład tragedyi Antygony w „Bibl. Warszawskiej"), wydany w Warszawie 1888, całkowity przykład tragedyi Eschylosa (Warszawa, 1895), przekład Idyli i Epigramatów Teokryta (Warszawa, 1901) i Hezyoda: „Dni i prace" (Lwów, 1901). Wierne oddanie myśli wymienionych poetów, język poetyczny, wzorowy wreszcie styl każą nam zaliczyć K-o do najcelniejszych tłómaczów arcydzieł klasycznych w naszej literaturze.—W zakresie pedagogiki napisał: „Nauka logiki i jej korzyści", Tygodnik ilustrowany, 1861, № 113; „Uwagi o stylu i piszących", tamże, 1863, № 23; „Tanie odczyty", tamże, 1870, № 137; „Kształcenie kobiet w Stanach Zjednoczonych Ameryki", Kłosy, X, 143, 163, 179, 191; „Edukacya średnia", Wiek, 1880, czerwiec; „Klasycyzm w szkołach", Kłosy, 1886, № 1004—5; „Gimnazyum", Bibliotéka warszawska, 1899. W „Encyklopedyi wychowawczej" pomieścił kilka większych artykułów, jako to: Analiza, Bentham, Bakon, Dekart, Dusza, Erazm z Rotterdamu. W r. 1880 wydał nadto: „Wypisy z autorów starożytnych" (Warszawa) ze wstępem; jest to chrestomatya najcelniejszych ustępów z dzieł pisarzy greckich i rzymskich, dokonana z niezmierną wytrawnością pedagogiczną; przyjęte też zostało dziełko to bardzo życzliwie przez prasę, lecz z powodu zmiany instrukcyi nie jest używane w szkołach rządowych Królestwa.*)

*) Nie zalecone również w Szkołach Galicyjskich. (Przyp. Red.).

Mimo tak bogatej i skutecznej działalności, odznaczał się całe życie niezmierną skromnością. Przewodnią myślą jego było zawsze dobro społeczeństwa. W jednym z listów, pisanych do autora tej notatki, mówi o sobie w ten sposób: po staraniu się w pracy blisko półwiekowej, żadna, choćby najmniejsza próżność nie trzyma się mego mózgu. Wobec postępu wiedzy, olbrzymich tryumfów talentów twórczych, co znaczą te roztrzelone i dzisiaj zwiędłe plony prostego robotnika w winnicy narodowej? Ja sam patrzę na to, jak na kupę zeschłych liści, w których gdzie niegdzie tylko przebija jeszcze jakiś odcień zieloności, dopóki i tej słońce nie poskąpi i cień wspomnienia nie zmorzy. Poza pulsem życiowym niema życia" (w liście z 25/12 1900 r. z Warszawy).

Niezwykłej prawości charakteru, czysty, jak kryształ, zyskał sobie K. powszechny szacunek wśród szerokich sfer społeczeństwa „Jest coś klasycznego, coś przypominającego spiżowe charaktery antyku w tym mężu cichym, spokojnym wobec majestatu idei, a niedostępnym dla obłędnych pokus chwili" (słowa wyjęte z „Kuryera Warszawskiego", 1900, № 64, s. 4). Jednym z objawów uznania społeczeństwa był obchód jubileuszu K-o w r. 1900, podczas którego wręczono mu imieniem literatów polskich złote pióro, jako symbol złotego jego wesela z literaturą. Wręczając mu pióro, pięknie ocenił zasługi K-o Adam Pług wierszem okolicznościowym, z którego wyjmuję następującą zwrotkę: „Złoty twój charakter bez plamy i skazy, Złote serce cnotami ozdobne rzymskiemi, Złote są w Twoich księgach uczuć Twych wyrazy, Złote czyny Twoje, zawsze zgodne z niemi". W podniosły również sposób oddał cześć zasługom K-o Kazimierz Gliński. Wśród zebranych uczestników zrodziła się wtedy piękna myśl zbiorowego wydania prac Kaszewskiego.

Literatura. P. Chmielewski: 1) „Kazimierz Kaszewski". Wędrowiec, 1897, 603—5 i 642—3. 2) „Historya literatury polskiej", VI, 21, 185—238. Szkoła Główna warszawska. Kraków, 1900, tom I. p. 9, 19. 24, 30—32, 67, 70.—Józef Uzdowski: „Tragedye Eschilosa w przekładzie Kazimierza Kaszewskiego". Ateneum, 1896, I, 140—183.—Wzmianki o jubileuszu zamieścili: Sęp w „Biesiadzie literackiej", 1900, I, 183. Top w „Wędrowcu", 1900, 191. Ż.: „U Kaszewskiego". Kuryer Warszawski, 1900, nr 64, s. 4 (z 5/3), por. nadto wzmiankę w Bibliotece warszawskiej, 1900, I. 578—9.

Dr Wiktor Hahn.

Katechetyczne nauczanie.

Znaczenie i gatunki metody. Przy wykładzie obranego przedmiotu obchodzić nas może metoda lub treść wykładu, którą katecheta tak dobrać i uporządkować powinien, ażeby nauka, prócz zrozumienia mogła utrwalić przekonanie, obudzić uczucia religijne i postanowienia moralne na przyszłość. O wykładzie będzie później mowa (ob. Budowa katechezy), tu poświęcimy kilka uwag metodzie. Skutek nauczania zostaje po większej części w zależności od dobrej metody, odpowiedniej przedmiotowi, celowi i naturze dzieci. Doświadczenie uczy, że często katecheta przy miernych zdolnościach, lecz dobrej metodzie, większe w krótkim czasie odnosi korzyści, aniżeli w przeciwnym wypadku. W metodzie rozróżniamy: formę, tok rzeczy, tło i porządek. Forma nauczania jest albo akroamatyczna, albo erotematyczna. Przez pierwszą rozumiemy bezpośrednie udzielanie dzieciom nauki przez opowiadanie (akroama) lub przez uzewnętrznienie (forma typowa). Przez drugą—udzielenie dzieciom nauki w pytaniach. Ta ostatnia może być: a) katechetyczna, b) heurystyczna, c) sokratyczna. Forma katechetyczna zależy na udzielaniu nauki przez pytania, zastosowane do planu z zachowaniem porządku i harmonii. Heurystyczna polega na tem, że nauczyciel, stawiając się na stanowisku ucznia, a za-

tem uwzględniając zasób jego wiedzy, wskazuje cel, do którego własnemi siłami ma dążyć i stawia mu zagadnienie do samodzielnego rozwiązania. Forma nareszcie sokratyczna polega na nauczaniu przez rozmowę. Twórcą jej był Sokrates, który, udając, że pragnie się nauczyć, najpierw pytaniami doprowadzał przeciwnika do niedorzeczności, a potem znów zręcznie stawianemi pytaniami, zmuszał go do przyjęcia prawdy. Uporządkowanie i wyjaśnienie przedmiotu może być dokonane za pomocą analizy, lub syntezy według ogólnych zasad logiki. Obie formy akroamatyczna i katechetyczna, używane od najdawniejszych czasów w nauczaniu religii dzieci, mogą i dziś znaleźć zastosowanie względnie do natury przedmiotu i dzieci. Formy akroamatycznej używa się wyłącznie: a) przy wykładzie prawd objawionych, przechodzących naturalne pojęcia rozumu, b) w przemowach, w celu rozbudzenia uczuć religijnych i moralnych postanowień, c) w miarę fizycznego i duchowego rozwoju młodzieży. Przemawiając do małych dziatek w formie opowiadania, powinien im katecheta kazać opowieść ustępami powtórzyć, inaczej przewlekłej mowy nie spamiętają, gdyż nie są w stanie zbyt długo trzymać umysłu w natężonej uwadze. Ponieważ forma akroamatyczna, wyłącznie używana, nie odpowiada ani naturze dzieci, ani celowi katechizacyi, dlatego katecheta, gdzie się da, powinien używać formy erotematycznej, zapytując: co czytały, słyszały lub czego się nauczyły. Tym sposobem przekona się, o ile go dzieci pojęły, oraz zwróci ich uwagę i zachęci do większej pilności. Może też katecheta z pożytkiem używać formy katechetycznej przez pytania: te bowiem utrzymują dzieci w ciągłej uwadze i rozniecą w ich umysłach większą dla nauki ciekawość.

Ponieważ proces myślenia zasadza się na prawach logicznych, zatem katecheta, chcący używać formy katechetycznej, powinien najpierw prawdę objawianą opowiedzieć, następnie, rzucając pytania, tak pokierować umysłem dzieci, aby ze znanych spostrzeżeń i faktów historycznych wyprowadziły analogiczne pojęcia i wnioski lub prawdy, rozumowi przystępne, popierały rozumowemi dowodami np. o istnieniu Boga; wreszcie przyswojone już pojęcia i twierdzenia szczegółowo rozbierze, objaśni i zapyta o wnioski, jeżeli dzieci przesłanki mają i t. d. Np. Bóg jest duchem, a więc niewidzialny. Przez nadużycie tej formy, którą się posługiwano do wyjaśnienia wszystkich prawd objawionych na drodze rozumowej, zepchnięto ją ze stanowiska, jakie zajmować powinna, tak, że stała się niechrześciańską, prowadzącą do błędnego przekonania, że czego dziecko z własnego rozumu nie wysnuje, w to wierzyć nie należy. Temu jednak kłam zadaje doświadczenie. Ponieważ żadnej nauki świeckiej, jak: gieografii, matematyki i t. p. nie można z dziecka wydobyć, jeżeli mu się jej wprzód nie udzieliło, tem mniej można twierdzić o wydobywaniu prawd objawianych, z których nie jedne przechodzą rozum ludzki. Metodę powyższą nazwać można racyonalno-indukcyjną (die entwickelnde Methode). Właściwą więc formą dla sługi Bożego jest metoda opisowa (akroamatyczna), w której katecheta, podając prawdę objawioną, powołuje się na powagę boską, utwierdzając w dzieciach wiarę i kształcąc sumienie wiernych. Ci zaś, czcząc powagę boską, za prawdę przyjmują naukę kościoła ś. i Bogu za to miłością płacą. Pozostaje jeszcze metoda historyczna i historyczno-pragmatyczna. Podstawa, na której opiera się wykład, może być rozumowa, albo elementarna, której tło sta-

nowi fakt historyczny, opowieść, przysłowie lub opis. Co się tyczy porządku materyału w całem dziele, ten może być umiejętny (partycya, diwizya, distrybucya), elementarno-historyczny, lub dowolny. Osnowa i porządek muszą się stosować do natury przedmiotu. Celem każdego nauczania jest poznanie prawdy. Prawda obejmuje albo przedmioty ze sfery zmysłowej, albo umysłowej; dotyczy wyobrażeń, będących tylko w czasowym związku wypadków historycznych, lub sięga w sferę nadprzyrodzoną. Do poznania pierwszych przychodzimy za pośrednictwem zmysłów, drugie rozpoznajemy rozumem, następne—przyjmujemy, oparci na świadectwie ludzkiem, ostatnie, nadprzyrodzone, przez objawienie Boskie. Chcąc dać dzieciom poznać jeden z tych rodzajów prawd, użyjemy tego sposobu, który odpowiada ich naturze. A więc przedmioty zmysłowe unaocznimy lub opiszemy; prawdę ze sfery umysłowej wykażemy wywodem rozumowym; prawdy dziejowe opowiemy; prawdy nadprzyrodzone, jako od Boga objawiane, do wierzenia podamy. Jeżeli poznanie prawdy ma więcej, niż jedno źródło, nauczyciel da pierwszeństwo temu, które dla ucznia stanowi największą powagę. Zastosujmy ten wniosek do nauki religijnej. Prawdy wiary ś. zostały nam od Boga objawione. Katecheta, ucząc tajemnic religii św., odwołać się powinien do powagi Bożej: tak Bóg objawił, taka jest wola Boża i t. d.; następnie powody te należy przytoczyć tak, jak je Pismo św. podaje, a potem dopiero szczegółowo wyjaśnić według zasad katechetyki. Słowem, tło nauczania winno być h i s t o r y c z n e. Zasadę powyższą potwierdza praktyka Kościoła wszystkich wieków. Inaczej się ma pod względem porządku materyału katechetycznego. Katecheta może udzielać nauki religii w porządku systematycznym, albo elementarnym. Systematyczny nie zgadza się z zasadami dydaktycznemi, a porządek elementarny jest bardzo trudny. Pozostaje więc porządek historyczny i katechizmowy. Na czem polega porządek historyczny, określił ś. Augustyn: „dokładna przez opowiadanie udziela się nauka, jeżeli ją zaczniemy od słów: „Na początku Bóg stworzył niebo i ziemię"... i doprowadzimy aż do obecnych czasów Kościoła". Myśl ś. Augustyna jest: że katecheta, udzielając nauki religii, trzymać się powinien porządku historycznego, ale tak, aby w opowiadaniu zawsze wskazywał na Chrystusa. Postępując tą drogą, doprowadzi dzieci do wiary, a przez wiarę do nadziei i miłości. Podług ś. Augustyna, nauka religijna powinna być udzielaną w porządku historyczno-pragmatycznym. Historya jednak świadczy, że ta metoda nie utrzymała się w Kościele, a dzieła katechetyczne, w przeciągu długich wieków wydane, noszą cechy porządku katechizmowego. Dopiero w nowszych czasach Sengler i Hirscher żądają nauki religii w porządku historyczno-pragmatycznym, przytaczając tę racyą, że inaczej związek pomiędzy prawdami zostałby zerwany. Gruber, który cały wykład katechetyki oparł na dziele ś. Augustyna, nie idzie tak daleko i co do następstwa trzyma się porządku katechizmowego. Nie można się więc zgodzić na trzymanie się porządku historyczno-pragmatycznego z następujących przyczyn: a) Źródłem objawienia nietylko jest Pismo ś., ale i tradycya; trzymając się zaś porządku histor.-pragm., nie mógłby katecheta podać wszystkich prawd religijnych, których wiadomość dzieciom jest potrzebna, chyba, żeby chciał wykładać historyą kościelną aż do najnowszych czasów, co byłoby niemożebnem. b) Protestanci, wierni swej zasadzie, że Pismo ś. jest jedynem źródłem objawienia, trzymają

się w wykładzie religii porządku historyczno-pragmatycznego; c) Kościołowi ś., dbałemu o przechowanie prawd objawionych w czystości, zależy na tem, aby takowe, w ściśle dogmatyczną formę ujęte, w pamięci dzieci utkwiły. Stąd wniosek: przy nauczaniu religii winien katecheta opierać się na podstawie historycznej, lecz trzymać się porządku i definicyi, o katechizmie podanych. Metodę tę, w ściśle katolickim duchu, możemy nazwać historyczno-katechizmową lub katechetyczną. Wadliwa, a nawet szkodliwa jest metoda mechanicznego uczenia dzieci katechizmu z książki, bez uprzedniego objaśnienia Czego dziecko nie pojmie, nie zatrzyma w pamięci, a jeżeli przytem jest tępego umysłu i słabej pamięci, zamiast zamiłowania, nabierze niechęci do religii. Błądzą katecheci, nie zwracający uwagi, czy dziecko spamięta i jest w możności nauczenia się tego, co na lekcyi słyszało. Niewłaściwie również postępują ci nauczyciele religii, którzy wprawdzie działają na rozum i pamięć, lecz praktycznych zastosowań nie robią. Nie wystarcza też działanie za pomocą religii na uczucie z pominięciem jasnego i dokładnego wytłómaczenia prawdy; uczucie bez poznania jest ślepe, nie może zatem być podstawą trwałej moralności. Zręczność katechetyczna najwięcej zależy na stawianiu dobrych pytań, według planu nakreślonych i dobrego użytku z otrzymanych odpowiedzi. Pytania pod względem formy i treści powinny być: 1) wyraźne gramatycznie i logicznie; 2) skreślone gramatycznie i logicznie; 3) stosowne dydaktycznie i logicznie. I. Pytanie jest wyraźne gramatycznie, jeżeli składa się z wyrazów dzieciom znanych, użytych zgodnie z duchem języka i prawidłami gramatycznemi. Pod względem logicznym pytanie jest wyraźne, jeżeli pojęcia pod względem treści są jasne, a pod względem określeń zupełnie do siebie przystosowane. II. Pytanie jest określone gram., jeżeli po niem nastąpić może tylko jedna, dobra odpowiedź, np. jak się nazywa dusza nasza dlatego, że nigdy nie umiera? Określone-logiczne, jeżeli zawiera wszystkie pojęcia, potrzebne do dania odpowiedzi. III. Pytanie jest stosowane dydaktycznie, jeżeli katecheta, uwzględniając zasób wiedzy uczniów, ich biegłość w myśleniu i mówieniu, tak pytania ze sobą wiąże, że zakres wiadomości uczniów się rozszerza, myśl rozwija, mowa wzbogaca;— stosowne logicznie, jeżeli w logicznym porządku zajmuje miejsce.

Ogólne uwagi nad pytaniami. W zadawaniu pytań zważać należy na wiek i zdolności dzieci. Można czasem użyć pytania, na które dzieci odpowiedzą: „tak“ lub „nie“, lecz wogóle bardzo rzadko, aby ich nie przyzwyczaić do umysłowej gnuśności. Zapytując, należy chwilkę zaczekać, aby dać dzieciom czas do namysłu. Pytania naprowadzające powinny być ułożone według planu i pozostawać w ścisłym ze sobą związku. Jeżeli katecheta przeskakuje od materyi do materyi, powstają szczerby, utrudniające logiczne myślenie. Przy zapytywaniu dzieci powinien katecheta dla podtrzymania uwagi uczniów raz tego, wnet innego wywoływać. Nie należy przechodzić do następnego pytania, dopóki na pierwsze nie nastąpiła dobra odpowiedź. Pytanie winno być wypowiedziane głosem donośnym, tonem łagodnym, nie monotonnie, ani surowo. Z zapytaniem zwracać się do wszystkich i wprzód zadać pytanie, nim się ucznia wywołało, tym sposobem utrzyma się ogólną uwagę. Katecheta powinien pilnie uważać na odpowiedź dzieci. Odpowiedź jest najlepszym dowodem, o ile cel nauki został osiągnięty, a zarazem wskazuje, co pozostaje do uczynienia w tym kie-

runku. Własności dobrej odpowiedzi są te same, co i dobrego pytania, dlatego powtarzać ich tu nie będziemy. Jeżeli odpowiedź nastąpiła dobra, katecheta zwróci naprzód na to uwagę: czy dał ją uczeń zdolny, czy poślednich zdolności. Skoro ma pewność, że dał ją uczeń z własnego namysłu, każe ją innym powtórzyć i postępuje dalej. Jeżeli wątpi, wyrazi pytanie innemi słowy lub każe przytoczyć przykład. Dobrą odpowiedź można miernie pochwalić. Kiedy odpowiedź zawiera w sobie tylko część prawdy, nie należy jej bezwzględnie odrzucać, lecz uzupełnić, czego w niej brak, wykazując niedorzeczność. Odpowiedź, niezgodna z powyżej przytoczonemi własnościami, jest złą. Czasem jednak odpowiedź sama w sobie jest prawdziwą, ale nie stosowną, np. na pytanie: jak się powodzić będzie próżniakowi wskutek jego próżniactwa? Odpowiedź: umrze. W tym wypadku należy rzecz rozebrać szczegółowo i niestosowność sprostować. Jeśli uczeń nie daje odpowiedzi, przyczyna tego leży albo w katechecie, albo w uczniu. Katecheta ani czekać długo nie pozwoli, ani sam odpowiadać nie będzie, lecz wprzód poszuka przyczyny w sobie i w zadanem pytaniu, które poprawi lub uprzystępni. Brak odpowiedzi może spowodować również nieśmiałość, chwilowe roztargnienie, powolność w myśleniu, albo krnąbrność ze strony ucznia. Środki podaje dydaktyka.

Ogólne uwagi nad odpowiedziami. 1. Wymagać należy, aby dzieci odpowiadały głośno i wyraźnie. 2. Nie naglić z odpowiedziami. 2. Kazać odpowiadać całemi zdaniami. 4. Dobre odpowiedzi kazać uczniom powtórzyć kilka razy. 5. Nie dopomagać przez wymawianie początkowych sylab, gdyż toruje się tym sposobem drogę gnusności umysłowej. 6. Niech katecheta nie poprzestaje na lada jakiej odpowiedzi, bo nauka chromać będzie. 7. Nie pozwalać więcej, niż jednemu uczniowi odpowiadać. Zbiorowa odpowiedź może być uwzględniona wtedy, kiedy idzie o wyszczególnienie pojedyńczych części nauki, albo jeżeli się katecheta chce przekonać, czy wszyscy uważali i pojęli naukę; wreszcie, aby bojaźliwych ośmielić do mówienia.

Mowa katechetyczna jest także ważnym czynnikiem skuteczności nauczania. Katecheta powinien się zniżyć o tyle do mowy dzieci, żeby go zrozumiały. Co do mowy katechetycznej uwzględnić należy: a) własności mowy w ogóle; b) własności mowy dzieci; c) cel, czyli własności mowy gramatyczno-logiczne i retoryczne; d) nadto należy dzieciom wyjaśnić znaczenie wyrazów biblijnych i kościelnych. Odnośnie do własności mowy w ogóle, katechetyka podaje następujące zasady: 1) Katecheta nie powinien używać wyrazów, których dzieci dokładnie nie znają. 2) Jednego i tego samego wyrazu powinien używać zawsze w jednakowem znaczeniu, inaczej sam stanie się przyczyną pomieszania pojęć. Jeżeli jednak zmuszony jest niekiedy użyć wyrazu, mającego wieloznaczne znaczenie, np. „świat“, winien wtedy zwrócić uwagę dzieci, że ten wyraz, prócz zwyczajnego, ma jeszcze inne, szczególne. 3) Niech katecheta, o ile możności, używa wyrazów utartych, powszechnie używanych. 4) Nie należy się łudzić, że uczeń ma jasne o rzeczy wyobrażenie, ponieważ w odpowiedzi użył stosownego wyrazu. Przy każdem słowie, oznaczającem jakąś prawdę, powinien katecheta zapytać ucznia o pojęcie, jakie sobie utworzył, lub o sam przedmiot w celu przekonania się, czy istotnie rzecz rozumie. 4) Brak wysłowienia nie jest jeszcze dowodem, przekonywającym o uśpionej wyobraźni ucznia. Zręczne i stosownie

użyte zapytanie rozwiąże wątpliwość. Właściwości mowy dzieci pozna katecheta z obcowania i rozmowy z niemi; prócz tego z pilnego czytywania Pisma ś. i dobrych dzieł katechetycznych, w których autorowie do mowy dzieci szczęśliwe się zbliżyli. Przyda się jednak do wiadomości, że dzieci nie używają w mowie abstrakcyi, np. przeznaczenie, lecz wyrażają się plastycznie, np. zamiast zazdrościł, mówią: patrzał krzywem okiem i t. p. Co do składu, używają zdań prostych, ucinkowych i krótkich. Również i katecheta unikać powinien okresów złożonych i zdań nawiasowych, a w zestawieniu wyrazów trzymać się szyku prostego. Inne własności mowy katechetycznej wymagają przestrzegania czystości języka, poprawności, zrozumiałości, jasności, powagi, namaszczenia, żywości i siły. Odnośnie do dykcyi i deklamacyi, katecheta powinien pamiętać, że znajduje się do dzieci w stosunku ojcowskim, serdecznym, poufałym bez przesady, że cel najbliższy katechizowania jest dydaktyczny. Deklamacya zatem powinna być: spokojną, powolną, prowadzącą do myślenia. Gdziekolwiek katecheta naucza w kościele lub szkole, ton mowy winien być naturalny, głos niezbyt podniesiony, lecz w miarę modelowany. Słowa płynąć mają donośnie, dobitnie, z pewnym naciskiem i podkreśleniem pytań, z zachowaniem przestanków. Świętość prawd bożych i niewinność dziatek wymagają, by katecheta mówił z wiarą, aby w jego mowie przebijała się miłość ku Chrystusowi i dzieciom. Akcya katechety, lubo nie tak ożywiona, jak u kaznodziei, zasługuje jednak na uwagę. Suchy i zimny wykład nikogo nie zajmie, nie porwie i nie pouczy. W oku katechety przejawia jego duch, uczucie. Co młodzież w tem spojrzeniu wyczyta, w to uwierzy, że jest i w sercu. Mówić należy z pamięci, nie z książki lub notatek; inaczej nauka cały urok straci i da powód do nieuwagi, a nawet lekceważenia przedmiotu. Cała zewnętrzna postawa i zachowanie się katechety nie powinny być ani zbyt sztywne, surowe, ponure, ani też lekkie, przymilające, udane; dzieci wnet się na tem poznają. Zresztą, kto tego sam nie odczuje, z reguł się z pewnością nie nauczy. Rzecz zamkniemy krótkim historycznym poglądem na metody katechizowania od początków wiary chrześciańskiej, aż do najnowszych czasów. Jezus Chrystus podał nam najlepszy sposób katechizowania. Tak w wyborze przedmiotu, jak w sposobie wykładania, stosował się Mistrz Boski zawsze do potrzeb duchownych i pojęcia słuchaczów. Tym, którzy po raz pierwszy zbliżali się do Niego, wykładał tylko zasadnicze prawdy wiary. Co się tyczy głębokich tajemnic wiary ś., tych odrazu uczniom swoim nie podał, zaledwie część im ogłosił, pozostałe zaś odłożył do chwili Zmartwychwstania, lub oświecenia ich przez Ducha ś., którego zesłać przyobiecał. Wprawdzie Chrystus Pan zajmował się przeważnie nauczaniem dorosłych słuchaczy, jednak pomiędzy nimi były i dzieci, których nie zostawiał bez nauki, stosując swój sposób uczenia do słuchaczy każdego wieku i stanu. Najczęściej miewał nauki do ludu prostego, nieoświeconego; lud ten (z małym wyjątkiem) co do pojęcia mało się różnił od dzieci. Wykład Chrystusa był prosty i zrozumiały, lecz cechowały go szlachetność, moc, wdzięk, łagodność i żywość, które głębokie sprawiały wrażenie i wywierały istotnie potężny wpływ na wolę słuchaczy. Za podstawę nauki kładł przyrodzone popędy, uczucia, żądze serca ludzkiego, tudzież powszechne doświadczenie; a tak ze sfery przedmiotów ziemskich, znanych, zmysłowych, przechodził do niebieskich,

nieznanych, duchowych, nadprzyrodzonych. Nauki Chrystusa do ludu były krótsze, często przeplatane pytaniami, które sam sobie zadawał lub pozwalał sobie zadawać i na nie odpowiadał. Używał niekiedy krótkich i silnych napomnień, a nawet, gdy wymagała potrzeba, ostrzejszych wyrazów. Śladem Mistrza poszli apostołowie. W opowiadaniu Słowa Bożego rozróżniali naukę początkową dla dzieci od dokładniejszego wykładu dla starszych. Przedmiotem ich nauk było opowiadanie życia, męki, śmierci, zmartwychwstania i sądu Jezusowego. Za apostołami szli mężowie apostolscy i wogóle chrześcianie, pałający gorliwością o rozszerzenie i utrzymanie wiary ś. W założonych później szkołach katechetycznych postawiono za zadanie: odciągnięcie młodzieży od szkół pogańskich filozofów i podanie jej sposobności do wyższego wykształcenia filozoficznego na podstawie religii chrześciańskiej; tym sposobem usiłowano wykazać, że chrześciaństwo jest prawdziwą filozofią, która prowadzi do poznania prawdy (gnosis). Orygenes w następującym wykładał porządku: dyalektykę, retorykę, geometryą, astronomią, etykę, historyą filozofii i poezyą, a na końcu interpretacyą Pisma ś. Nazwę: „szkoła katechetyczna“ należy rozumieć w obszerniejszem znaczeniu, jako szkołę wyższą. Metoda historyczno-pragmatyczna ś. Augustyna nie była w tych czasach w powszechnem użyciu; wyprzedziła ją metoda katechizmowa św. Cyrylla, biskupa Jerozolimskiego, odznaczająca się prostym, jasnym i gruntownym wykładem. Za podstawę nauk do ludu obrał Skład Apostolski. Jego: „Mystagogiki“ są najdawniejszym zabytkiem liturgiki katolickiej. Dwie te metody były używane obok siebie w ciągu czterech wieków. W okresie pięciu stuleci przeważała forma nauczania akroamatyczna (opisowa). W wiekach średnich, mimo nadzwyczaj trudnych okoliczności, które rozwojowi nauki katechetycznej stały na przeszkodzie, duchowieństwo z wielką troskliwością wynajdywało różne środki ku ułatwieniu i rozpowszechnieniu nauki prawd bożych. Kapłani np. rozszerzali pomiędzy ludem książeczki z obrazkami, przedstawiającemi najważniejsze wypadki z historyi ś. Książeczki nosiły nazwę „Biblii dla ubogich“, z krótkiem wyjaśnieniem ksylograficznem. W kościołach urządzano przedstawienia dramatyczne, uzmysławiające najważniejsze sceny z życia P. Jezusa. Poeci układali stosowne do każdej uroczystości pieśni, a duchowieństwo uczyło lud śpiewać i w każdą niedzielę odmawiało z ludem pacierze. Z rozkazu synodów zawieszano na ścianach kościołów tablice z modlitwą pańską, składem apostolskim i dekalogiem. Katechizowanie dzieci zwykle połączone było z pierwszą spowiedzią. Zresztą uczono religii w szkołach katedralnych, klasztornych i parafialnych. Z 1368 r. pozostał cenny zabytek p. t. „Instrukcya Synodu Narboneńskiego dla plebanów“. Pracę tę słusznie nazwać można pierwszą katęchetyką. „Instrukcya“, oraz inne pozostałe z tych czasów dzieła (zob. Katecheza, Katechetyka) świadczą, że metoda katechetyczna znalazła wielkie zastosowanie w praktyce, jako najodpowiedniejsza naturze dzieci. Metoda powyższa wraz z wiarą chrześciańską przeszła do Polski. Przy schyłku XV w. była bardzo rozpowszechniona. W drugiej połowie XVIII stulecia zeszła wprawdzie w szkołach galicyjskich z toru kościelnego pod wpływem ducha czasu; lecz obok prądu nowej szkoły, żył jeszcze stary katolicki duch katechizacyi, który, nie zrywając z tradycyą XVI

wieku, przejął kler cały i katechizacya znacznie się podniosła. Z tego krótkiego poglądu historycznego łatwo się przekonać, że duch katechetycznego nauczania w kościele katolickim przez dziewiętnaście wieków pozostał jeden i ten sam; jednak w miarę więcej lub mniej sprzyjających okoliczności i gorliwości katechetów raz silniej się objawiał, to znów słabnął; były nawet doby, w których dawał się spostrzegać pewien zastój, jeżeli już nie upadek katechizacyi. Historyą nauki i literatury katechetycznej podzielić można na cztery okresy: I) od Chrystusa do wieków średnich; II) obejmuje wieki średnie do końca XV wieku; III) od soboru Trydenckiego do założenia osobnych katedr katechetyki; IV) od drugiej połowy XVIII w. do najnowszych czasów.

Ks. Krukowski. **Ks. S. K. Wesołowski.**

Katechetyka jest nauką, obejmującą prawidła nauczania ludu i dzieci najpotrzebniejszych zasad wiary ś. i powinności chrześciańskich. Katechetą jest zwykle osoba duchowna; pobierający naukę religii zowie się katechumenem. Jak w pierwiastkowym Kościele nietylko uczono katechumenów, lecz zarazem przygotowywano ich przez różne praktyki religijne do chrztu, tak i dzisiaj katecheta nietylko jest nauczycielem religii, ale jednocześnie pedagogiem. Przyzwyczaja dzieci do praktyk religijnych, kształci ich serce, umoralnia. Główna zasada katechetyki opiewa: „Nauczaj dzieci prawd religijnych według takich zasad, aby przejąwszy się niemi, prowadziły życie religijne i samodzielnie dążyły do celu ostatecznego“.

P r z y m i o t y k a t e c h e t y oraz warunki należytego spełniania urzędu katechetycznego są w ogóle te same, co każdego kapłana. Podzielić je można na cztery kategorye: umysłu, serca, ciała i naukowe. Odnośnie do p r z y m i o t ó w u m y s ł u katecheta powinien mieć: a) rozsądek, aby mógł poznać, co dla dzieci jest stosowne, a co nie właściwe; co mogą pojąć, a co przechodzi zakres ich pojęć. Rozsądek wskaże mu, czy pytania i odpowiedzi były stosowne lub nie, prawdziwe lub fałszywe; b) żywą wyobraźnią, a więc zapas porównań, obrazów, przykładów, aby opisy, opowieści i upomnienia nabrały wyrazistości, kolorytu, ognia i życia; c) pamięć oraz łatwość wysłowienia. Do moralnych przymiotów katechety zaliczymy: a) głęboką wiarę i pobożność. Co jedynie z rozumu pochodzi nie zagrzeje; nauka, z serca płynąca, trafi prędzej do serca; b) zamiłowanie przedmiotu, który wykłada, cierpliwość i miłość ku dzieciom. Tego tylko katechetę dzieci polubią, który je kocha, a skoro miłość maluczkich pozyskał, już połowy dzieła dokonał. Jeżeli ktoś jest usposobienia zgryźliwego, oraz gwałtownego temperamentu, choćby miał największe zdolności, nie powinien przyjmować obowiązku katechety szkół publicznych; c) gorliwość, nie szczędzącą pracy i dobrego przygotowania się na każdą lekcyą, a oraz wytrwałość, która przezwycięża wszystkie przykrości, pokonywa trudności, nie zraża się małemi postępami dzieci, oddaje się z każdej pozyskanej Chrystusowi duszy; d) bezstronność, sprawiedliwość, wyrozumiałość i takt w postępowaniu z dziećmi. Miarą większego przywiązania do dzieci niech będzie większy postęp w nauce i cnotach. Żarty z dziećmi są niestosowne. Co do f i z y c z n y c h warunków,

katecheta powinien mieć: a) zdrowe piersi, głos donośny i przyjemny, b) nie posiadać wad fizycznych, zbyt wpadających w oczy, aby się nie stał przyczyną nieuwagi i pośmiewiska ze strony dzieci. Powierzchowność katechety powinna cechować powaga i spokój wraz z wyrazem dobroci na twarzy, swoboda i przyzwoitość w ruchach, karność w gestach, nawet w chwilach silniejszego wzruszenia; c) dobry i bystry wzrok, oraz słuch dobry są niezbędne. Do wiadomości katechecie potrzebnych zaliczamy: 1) Dokładną znajomość teologii dogmatycznej i moralnej, dalej historyi biblijnej, historyi Kościoła, obrzędów kościelnych, wreszcie katechizmu dyecezyalnego. 2, Pedagogikę, bez której, przy całej wiedzy teologicznej, nie wiele zebrałby owoców ze swej pracy. 3) Znajomość dydaktyki, jako mistrzyni zasad i metod, któremi się przy nauczaniu kierować należy. 4) Psychologii i logiki: pierwszą, aby mógł wychowywać młodzież dla Boga i jej własnego dobra; drugą, aby znając prawidła logicznego myślenia, za pomocą pytań wprawnie kierował myślą dzieci. 5) Nie obce powinny mu być i nauki świeckie, nie wyłączając nauk przyrodniczych. 6) Nareszcie katecheta, jako kapłan, powinien znać śpiew kościelny. W zakresie obowiązków katecheta winien: a) znać rozporządzenia władz szkolnych; b) sumiennie i pilnie gotować się na każdą lekcyą; c) czytywać czasopisma katechetycznej i pedagogicznej treści, oraz odpowiednie dzieła; d) porozumiewać się z doświadczonymi katechetami i rad ich zasięgać. Do urzędowych przymiotów katechety należy posłannictwo kościelne. Z tego powodu wykład religii powinien być nacechowany namaszczeniem i powagą w odróżnieniu od przedmiotów świeckich. Aby odróżnić dogmata od t. z. opinij teologicznych, ścisły obowiązek od rad, oznaczyć granicę grzechu ciężkiego od powszedniego, aby dać dzieciom należytą odpowiedź na tyle subtelnych pytań, któremi zasypują katechetę: nie wystarcza jedynie ta miara wiedzy religijnej, jaką pospolicie posiadają świeccy nauczyciele prywatni, guwernantki i bony. Ci bowiem, nie mogąc nie raz wyjść z kłopotliwego położenia wobec zapytań dzieci, dla ukrycia swej nieświadomości, podają własne poglądy za naukę Kościoła lub poprzestają na pamięciowem, mechanicznem wyuczaniu dzieci niezrozumiałych formułek katechizmowych.

Katecheta, o ile może, powinien się znosić z rodzicami dzieci; raz dla tego, aby zasięgnąć wiadomości o usposobieniach i moralnych potrzebach dzieci; powtóre, aby mu rodzice w jego zadaniu dopomagali, odmawiając z dziećmi pacierz, zachęcając do pobożnych zwyczajów, powtarzając z niemi zadaną lekcyą. Na wsi katecheta zachęcać będzie rodziców, aby brali udział w katechizacyach kościelnych i przynajmniej swoją obecnością pobudzali dzieci do pilności i uwagi, z czego i sami korzyść odniosą. Nie małą pomoc w tej sprawie znaleźć może pasterz wiejski w organiście lub słudze kościelnym, powierzając im małe gromadki dziatek bądź dla powtarzania z niemi nauki, bądź dla uczenia ich pacierza. W kościele może mieć pomoc katecheta w samych uczniach zdolniejszych i starszych, którzy mogą powtarzać naukę religii z młodymi i mniej rozwiniętymi. Tym sposobem dowie się o postępkach całej gromadki, oraz zapobiegnie próżnowaniu i swawoli przed nauką.

Zasady wyboru przedmiotu katechetycznego płyną z czworakiego względu: na cel, pojętność dzieci, teraźniejsze i przyszłe stosunki dzieci i okoliczności, wśród których katecheta naucza. Pierwsza zasada ze względu na cel opiewa:

„Nauczaj tych prawd religijnych, które są dzieciom potrzebne do osiągnięcia celu ostatecznego“. A więc prawd dogmatycznych, moralnych, liturgicznych, o środkach do zbawienia i t. d., słowem, które wskazuje katechizm dyecezyalny. Druga zasada: „Przy wyborze przedmiotu katechetycznego staraj się uwzględnić pojętność dzieci w miarę wzrastającego ich wieku. Dzieciom potrzeba podawać takie prawdy, do których przyjęcia mają już pewne przygotowanie i biegłość w myśleniu. Nauczanie zaś prawd, których nie mogą pojąć, należy odłożyć na przyszłość. Katecheta i to powinien mieć na uwadze, że początkowa nauka stanowi fundament, na którym się ma wznosić dalsza budowa w następnych latach. W pierwszych początkach należy się ograniczyć na tem, co jest najpotrzebniejsze i poprzestać na przytoczeniu dowodów łatwych, zrozumiałych, historycznych. Albowiem małe dzieci łatwiej pojmują wszystko w formie historycznej, opowieściowej, aniżeli w określeniu. Później dopiero, w miarę rozwoju umysłowego, można przejść stopniowo do nauki w formie pojęciowej z zachowaniem odpowiedniej metody.—Trzecia zasada głosi: „Nauczaj tych prawd religijnych, których wiadomość potrzebna jest dzieciom ze względu na stosunki obecne i przyszłe“. Stosunki te mogą być: do rodziców, rodzeństwa, domowników, starszych i rówieśników; następnie—miejscowe w mieście lub na wsi, wreszcie stosunki czasowe: duch czasu, a wraz z nim fałszywe zdania, zgubne zwyczaje i t. p. zjawiska. Z tej przyczyny w szkole miejskiej katecheta wyłoży dokładniej i dobitniej obowiązki święcenia niedzieli, zachowania postów, przystępowania do ś.ś. Sakramentów, cnoty oszczędności, pracowitości, rzetelności i t. d. W wiejskiej szkole nauczy poszanowania cudzej własności, zamiłowania porządku, schludności, skupiania ducha w czasie modlitwy i nabożeństwa, przyzwoitości w myślach, mowach, piosenkach, żartach i zabawach, prawdomówności, posłuszeństwa dla rodziców, usłużności i t. d. Wzgląd na ducha czasu wymaga troskliwego nauczania tych prawd, przeciw którym ludzie powstają np.: o potrzebie wiary przeciw obojętności w wierze, o Kościele i t. d. Nareszcie uwzględnić należy okoliczności, wśród których katecheta nad ukształceniem religijnem młodzieży pracuje, jak: przepisy władzy szkolnej i władz duchownych, plany naukowe, czas przeznaczony na naukę religii i t. p. Zasada IV opiewa: „Przy wyborze przedmiotu katechetycznego staraj się uwzględnić przepisy władzy kościelnej i władz szkolnych, plan naukowy obowiązujący, oraz ilość godzin na naukę religii wyznaczonych“. Powyższe zasady wskazują katechecie metę, do której przy nauczaniu zdążać powinien, z drugiej strony stawiają jego gorliwości granicę, której mu przekroczyć nie wolno. Wszystko, niezgodne z temi zasadami, ma być przy wyborze przedmiotu usunięte. Przedewszystkiem pominąć należy, co jest fałszywe lub wątpliwe, następnie to, co jest niepodobne np.: przytaczanie wątpliwości i zarzutów, które w niedoświadczonych umysłach mogą zaszczepić zarodek niewiary; wreszcie wszystko, co nietylko jest zbytecznem, ale i szkodliwem, np.: dokładny wykład VI przykazania boskiego. Plan naukowy winien mieć na względzie: cel, pojętność, stosunki dzieci teraźniejsze i przyszłe i samą naturę przedmiotu. Wprawdzie dzieci są

w stanie jednym rzutem oka objąć całość przedmiotu, jednak nieład utrudnia zrozumienie i spamiętanie nauki. Jeżeli katecheta chce, ażeby dzieci same dążyły do ostatecznego celu, musi kształcić ich duszę Przy układaniu tedy planu naukowego nasamprzód prawa psychiczne powinny być uwzględnione. Z psychicznego rozwoju władz intelektualnych, począwszy od najprostszej formy wyobrażeń do coraz bardziej złożonych, wypływa zasada: ucz p o g l ą d o w o, e l e m e n t a r n i e, s y s t e m a t y c z n i e i h a r m o n i j n i e. Poglądowo—za pomocą powieści biblijnych; elementarnie: rozpoczynając od rzeczy zmysłowych. a przechodząc do nadzmysłowych, od blizkich do dalszych, znanych do nieznanych, konkretnych do abstrakcyj, od części do całości. Więc należy dać dzieciom naprzód poznać osoby Boga Ojca, Syna i Ducha ś., później dopiero Trójcę św. S y s t e m a t y c z n o ś ć przy układaniu planu nauki religii wymaga, aby każdy pogląd był powtórzeniem, a zarazem rozszerzeniem poprzedniego. Harmonijny układ przedmiotu przyczynia się do rozbudzenia i uszlachetnienia wszystkich władz duszy. Ze względu na n a t u r ę p r z e d m i o t u należy uwzględnić a) historyczne następstwo prawd religijnych np. pierwej o upadku człowieka, potem o odkupieniu ludzi; b) związek wewnętrzny, zachodzący pomiędzy prawdami, np. prawdy wiary przed prawdami obyczajowemi. Najprzód o wierze, potem o nadziei i miłości. Wzgląd na cel realny i formalny wymaga, aby w planie umieścić wszystkie te prawdy, o których katolik powinien wiedzieć i któremi winien się kierować w życiu. C e l nie wskazuje następstwa materyi, lecz wskazują je środki, ich zastosowanie i okoliczności. Ś r o d k i e m do naszych celów jest n a u k a, zastosowana do natury dzieci z uwzględnieniem s t o s u n k ó w, w których dzieci pozostają, lub prawdopodobnie zostawać będą. Zakres nauki religijnej stanowią prawdy dogmatyczno-moralne i środki do zbawienia wiodące. Nauczając pierwszych, używa katecheta na poparcie dowodów, przy drugich—pobudek, prowadzących do celu. Natura dziecięcej duszy wymaga: a) aby dowody wyprzedzały prawdę, b) nauka o prawdach—ich zastosowanie, c) nauki wiary szły przed naukami moralnemi, d) pobudki poprzedzały powinności Ponieważ pojętność dzieci stopniowo się rozwija, te zatem prawdy powinny być im podawane, które już zrozumieć mogą, te obowiązki wskazane, które natychmiast wykonać mogą. Nakoniec okoliczności o s ó b wymagają np., aby powinności względem rodziców były wskazane przed powinnościami względem innych. Może zachodzić okoliczność c z a s u, np.: z rozpoczęciem roku szkolnego idą do spowiedzi; trzeba więc zaraz przygotować do niej. M i e j s c o w e stosunki dają pierwszeństwo niektórym prawdom przed innemi. Stąd wniosek, że katecheta każdego roku szkolnego powinien dzieciom podawać pewną całość prawd św. w należytym porządku i że z prawd dogmatycznych ma wyprowadzać moralne, praktyczne zastosowanie. Dzieci bowiem, zostawione same sobie, bez pomocy katechety nie potrafią tych wniosków praktycznych wyprowadzić. P r z y m i o t y k a t e c h e t y c z n e g o n a u c z a n i a są prawie te same, co i kaznodziejskiego: jasność, gruntowność, zainteresowanie, praktyczność i namaszczenie. Dwa zadania ma odrazu katecheta do spełnienia: powinien, u c z ą c wychowywać, a w y c h o w u j ą c, uczyć. Udzielając dzieciom wyobrażeń religijnych kształci zarazem ich rozum, pamięć, serce i wolę—słowem, wszystkie władze duszy; naginając zaś dzieci do cnót wiekowi dziecinnemu właściwych,

przyzwyczajając do modlitwy, słuchania Mszy św., do spowiedzi i Komunii św., do brania udziału w nabożeństwach i procesyach, nareszcie odwodząc od złego, łamiąc złe skłonności i nałogi, dokonywa tego, co czyni go nietylko nauczycielem religii, lecz w całem słowa znaczeniu pasterzem i ojcem duchownym.

Nie można pominąć t r u d n o ś c i katechizowania i środków do ich pokonania. Trudności, zwłaszcza dla początkujących katechetów, pochodzą: a) ze strony d z i e c i w i e j s k i c h. Są one bowiem po większej części nie okrzesane, tępego umysłu, bez przygotowawczych wiadomości, nie nawykłe do uwagi i myślenia, słowem zaniedbane moralnie. Nadto nieregularne uczęszczanie dzieci z jakichkolwiek bądź powodów niepoślednią wytwarza trudność w nauczaniu. Rozmaitość usposobień nie ułatwia zadania, przeciwnie, wymaga od katechety niemałej przytomności umysłu, rozwagi, znajomości duszy, cierpliwości i poświęcenia. Sam zresztą p r z e d m i o t nastręcza wiele trudności w nauczaniu. Przedmiotem nauki religii są prawdy objawione, wzniosłe, nadzmysłowe. Przedstawienie zaś prawd nadprzyrodzonych dzieciom, umysłowo jeszcze nie rozwiniętym, stanowi trudność nawet dla biegłego katechety. Katecheta musi przedmiot spopularyzować, uczynić przystępnym dla ciasnych główek dzieci, prócz tego bardzo często jedno i to samo powtarzać. Ze strony katechety zachodzi nowa trudność. Od ławy szkolnej przywykł do innego sposobu myślenia, do wysłowienia gładkiego i wykwintnego w formie; tu musi się zniżyć do pojęć i mowy dziatek. Wreszcie metoda katechetyczna ma również swoje trudności; wymaga bowiem wprawy, uwagi i wielkiej nieraz przytomności umysłu, aby umieć sobie w danej chwili poradzić. Chcąc pokonać te trudności, powinien katecheta prócz znajomości zasad katechetyki posiadać inne wiadomości, obok przymiotów i zdolności powinien, zwłaszcza w pierwszych latach kapłaństwa pilnie pracować nad sobą w celu utorowania sobie drogi. Jeżeli przytem często się zastanowi nad ważnością i godnością swego ś. urzędu, jeżeli ciągle przed oczyma mieć będzie ideał Boskiego miłośnika dziatek; z drugiej zaś strony rozważy opłakane skutki zaniedbania katechizacyi, rozważanie to natchnie go z pewnością poświęceniem, obudzi chęć do pracy i wytrwałości.

Historya i literatura katechetyki. Trzy wieki z górą katechizowano, nim zebrano prawidła katechetyki. Na prośbę dyakona z Kartaginy, napisał S. Augustyn 397 r. książkę: „De catechizandis rudibus", którą poniekąd nazwać można: pierwszą, pisaną katecheteką. Nie jest to jednak katechetyka w ścisłem znaczeniu tego słowa, ponieważ ś. Augustyn miał przeważnie dorosłych katechumenów na względzie; mimo to dzieło jego jest najdawniejszym zabytkiem piśmiennym na polu katechetyki i stanowi wymowne świadectwo, że katecheza istniała, a nawet kwitnęła w III i IV wieku. Świadczą o tem dzieła autorów współczesnych, jak np. Wielka mowa katechetyczna S. Grzegorza z Nazyanzy, 18 katechez i 5 mystagogików ś. Cyryla Jerozolimskiego, oraz pisma innych Ojców Kościoła. W dziele ś. Augustyna znać plan i uporządkowanie. Za przedmiot nauki obrał historyą kościoła z uwzględnieniem powstających herezyj, tudzież historyą ś. Starego i Nowego Testamentu. Brak wzmianki o Mszy ś. i Sakramentach tłómaczy się urządzeniem ówczesnego katechumenatu i wyłączenia tak zwanej „disciplinae arcani" z początkowej nauki. Augustyn ś. stawia następujące zasady: opowiadaj a) całą historyą objawienia; b) treściwie; c) z uwydat-

nieniem głównych zdarzeń, zatrzymując się przy nich dłużej, przedstawiając umysłowi słuchacza, co w nich jest do rozważania i podziwienia; d) inne rzeczy tylko w zarysie; e) bacząc i kierując uwagę katechumena na cel nauk, t. j. miłość z czystego serca, dobrego sumienia i nieudawanej wiary; f) objaśniając gruntownie bez szperań.—Po wypowiedzeniu powyższych zasad, następuje wykład o nadziei chrześciańskiej, zmartwychwstaniu i sądzie—zachęty i nauki przeciw pokusom i zgorszeniom; dalej podaje ś. Augustyn zasady życia chrześciańskiego, zwraca uwagę na dobrych chrześcian i łaskę Boską, przez którą jedynie w kościele dzieje się usprawiedliwienie; wskazuje sposoby postępowania ze światłymi, potrzebę zamiłowania i ochoczości przy katechizowaniu; wreszcie wskazuje sześć przyczyn niezadowolenia, środki i wzory. W następnych wiekach, aczkolwiek katechizacya co do formy pozostała ta sama, jednak napływ barbarzyńskich narodów wraz z zaniedbaniem nauki wpłynęły znacznie na upadek katechetyki. Mimo to i wtedy nie brakło mężów, zajmujących się gorliwie tem zbawiennem dziełem. Z wieku XV zasługuje na bliższą uwagę dzieło Gersona: „De parvulis ad Christum trahendis“. Nie jest to dzisiejszego kroju katechetyka, lecz raczej odparcie zarzutów ze strony uczonych teologów współczesnych, którzy poczytywali sobie za ujmę katechizowanie dzieci. Gerson dowodzi potrzeby i pożytku wczesnego nauczania dzieci prawd wiary ś. i obyczajów chrześciańskich; wykazuje wielkość grzechu zgorszenia słowem lub przykładem, dawanego dzieciom; wykazuje następnie wielką zasługę tych, którzy dzieci do Chrystusa prowadzą i wykazuje nicość argumentów swych przeciwników. Zarzut nowości odpiera przykładem misyonarzy, mianowicie ś. Wincentego z Ferary, który do późnej starości nauczał dzieci prawd wiary św. Dzieło Jana Gersona lubo dotyka więcej strony wychowawczej katechetyki, daje nam jednak poznać przedmiot nauki katechetycznej wieków średnich.

Jaki był stan ówczesny katechetyki w Polsce, wskazują ustawy Synodu Wrocławskiego za kar. Guidona, 1266, i arcybiskupa Świnki, 1285 roku. Wykład teologii czerpano z pism ś. Tomasza i Bonawentury. Ze wzrostem katechezy od czasu Sob. trydenc. częściej zjawiały się dzieła katechetyczne, jak: Lud. Crata „Institutiones puerorum in doctrina christiana“, 1596; Mart. Couvreur: „Institutio pro catechizandis rudibus“. Ledesmae. Cl. Fleury. Anton. Possovini: „Epistolae de necessitate, utilitate et modo catechismi“. Ad Tarterium, 1583. W Polsce nie widzieli kapłani potrzeby spisywania zasad katechetyki w osobnych dziełach, skoro takowe określały ustawy synodalne, jak np. M. Szyszkowskiego, biskupa: „Catechismi seu doctrinae christianae pueris et rudibus tradendae practicus modus“; wydany naprzód w Krakowie 1605, a potem dodany ad Refor. Cracov. Synod., 1621. Prócz tego posiadamy Jana Noskowicza: „Methodus practicus catechizandi rudes“. Poznań, 1678. Jacobi Marchantii S. J.: „Praxis catechistica 1624.—Ks. Hier. Nieradzki“. Cracov., 1661. Nowsza forma katechetyki odnosi się do drugiej połowy XVIII wieku, odkąd mianowicie w Austryi zaprowadzono osobną katedrę tego przedmiotu i zajęto się gorliwie kształceniem katechetów. Panujący podówczas duch pseudofilozofii nadał katechetyce zakres metod pedagogicznych i dydaktycznych, dążących ku racyonalizmowi, z zaniedbaniem uprawy serca, dokonywanej z pomocą nauki historyi biblijnej i kościelnej, przez co kateche-

tyka zatraciła właściwą sobie cechę katolicką (np. u prof. Graeffego). Dopiero w połowie XIX wieku katolicka filozofia i pedagogika, świeżo obudzony duch kościelny, usiłowania zwalczenia niewiary i obojętności religijnej, nadały katechetyce właściwszy kierunek. Znakomici biskupi, jak: Leonhard, Gruber, Korczyński, Dupanloup, S. Alfons Liguori osobiste i wielkie na tem polu położyli zasługi, skierowując katechetykę na właściwe tory. Wszystkie prawie dzieła teologii pastoralnej mieszczą w sobie zasady katechetyki, jednak najwięcej do ideału katechetyki zbliżył się Ignaz. Schüch w dziele: „Handbuch der Pastoraltheologie". Linz, 1876 Autor czerpał zasady katechetyczne nietylko z psychologii, lecz z przedmiotu katechetycznego, oraz ze sposobu nauczania, którego wzór zostawił nam Chrystus i Apostołowie i który istniał w kościele po wszystkie wieki. Schüch, prócz zasad wykładu przedmiotu stosownie do różnych katechumenów, podał zasady kształcenia, wychowania religijnego; przedstawił więc katechetę ze stanowiska pasterza dzieci, a jego zajęcie, jako ważny urząd w kościele.—Jednocześnie prawie ukazały się dwie katechetyki: W Krakowie ks. Józefa Krukowskiego 1877 i w Warszawie 1877 ks. Płoszczyńskiego, autorów, którzy w tym samym duchu i porządku, jak Schüch, pierwsi opracowali polskie katechetyki. Dzieła ich szczupłe co do objętości, lecz mozolne w opracowaniu, ważnej są doniosłości. Obaj autorowie, dając przewodniki teoretycznej treści, wywiązali się ze swego zadania bardzo sumiennie. Do rzędu dzieł katechetycznych, oprócz wyżej wymienionych, można zaliczyć: „Nauka o katechizmie i sposobie katechizowania z rozkazu biskupa Raczyńskiego z francuskiego na język polski przełożona". Łowicz, 1808; ks. Jan K. Chodani: „Katechetyka". Wilno, 1823, z dzieł niemieckich zebrana. Ks. Jan Gruszka tłómaczył Fr. Schmieda: „Katechetykę umiejętną". Przemyśl, 1849. Ks. Fr. Płoszczyński: „Wzory i przykłady katechizowania". Warszawa, 1877. Niemcy posiadają sporo dzieł katechetycznych. Mich. Ign. Schmidt: „Methodus tradendi prima elementa religionis". Bamberg, 1769. Viennae, 1774. Telbirger Johann: „Vorlesungen über die Kunst zu Katechisiren". Wien, 1774. Socher: „Anleitung zur Katech. Kunst". München, 1803. Müller, 1816. Leonhard I. M. Wien, 1819. „Teoret. prakt. Anleitung zum Katech.—Povandra (Pastor)". Vienne, 1819. „Grubers katech. Vorlesungen über des heil. August. Katechetik". Salzburg, 1830—1850 —Kirscher J. B. Tübingen, 1840.—Overberg: „Religionshandbuch. Münster., 1839. Anleitung, 1825.—Ohler: „Erziehung und Unterricht". Mainz, 1874.—Z francuskich: „Methode S. Sulpice". Paris, 1856. „De parole catéchistique". Dupanloup. Paris, 1866. Z protestanckich autorów: Spenner, Graeffe, Dinter, Schwarz, Thierbach, Palmer.

Ks. Krukowski. **Ks. K. W. Wesołowski.**

Katecheza. I. **Katechizacya**, katechizowanie w ściślejszem słowa znaczeniu jest nauczaniem dzieci i prostaków zasad wiary św. w formie poufnej rozmowy. W starokościelnej mowie, wyraz: „katechizować" miał obszerniejsze znaczenie. Rozumiano przezeń nietylko udzielanie początkowej nauki religii, lecz i przygotowanie katechumenów do przyjęcia chrztu św. Kościół bowiem

przez długie wieki nie ograniczał się na samem nauczaniu katechumenów prawd wiary św., lecz zajmował się także ich moralnem wychowaniem. Chociaż katechumenat w pierwiastkowym Kościele istniał przeważnie w celu przygotowania do chrztu św., pozostanie mimo to modłą urzędu katechetycznego naszych czasów. Stąd wyrażenie: „urząd katechetyczny“ oznacza nietylko udzielanie dzieciom początków nauki religii, ale zarazem moralne ich wychowanie. Celem katechezy jest doprowadzenie katechumenów do uświątobliwienia, t. j. ożywienia w ich duszy uczuć żywej wiary, miłości dla cnoty, oraz pobudzenia do gorliwego wypełnienia obowiązków religijnych i posłuszeństwa dla kościoła. Środkiem do tego celu jest słowo pouczające, a następnie publiczne nabożeństwo, oraz karność, zawarta w przykazaniach, ustawach i zwyczajach Kościoła. Czynnikami: prócz łaski Bożej, wychowanie domowe i przykłady rodziców i starszych.

II. Z celu katechetycznego wypływa potrzeba i pożytek katechezy, czyli wczesnego nauczania dzieci religii. Uczenie dzieci jest podstawą moralności i cnoty. Dziecię, aczkolwiek małe, ma również swoje obowiązki względem Boga, rodziców i innych ludzi. Aby uczynić je uważnem na głos sumienia, należy mu owe obowiązki wytłómaczyć. Często też dziecko jest świadkiem różnych obrzędów lub praktyk religijnych w kościele, na cmentarzu, a nawet w domu dokonywanych. Tu znów zachodzi potrzeba obznajomienia dziecka ze znaczeniem moralnem tych obrządków, aby ich zbyt materyalnie nie pojmowało. W dziecku wcześnie zaczynają się budzić zarody złego, których rozwojowi sprzyjają gorszące przykłady, na które patrzą. Wykazać, co jest złem, a co dobrem, leży w zakresie religijnego nauczania, które jedynie może ustrzedz młodociane serca od zepsucia i upadku. Doświadczenie wreszcie uczy, że pierwsze wrażenia i nawyknienia w młodości są najtrwalsze. Dla tego światło wiary św., umiejętnie dziecku podane, przetrwa lata całe i, mimo burz życia, nie zagaśnie. Nie mały pożytek odnosi i katecheta gorliwy ze swej pracy. Znajduje bowiem najlepszy środek zebrania materyału do kazań, a przytem przyswaja sobie mowę popularną.

III. Ścisłość obowiązku, ciążącego na kapłanach, a mianowicie na plebanach, odbywania z dziećmi i z ludem katechizacyi, wypływa z następujących powodów: 1) Z przykładu P. Jezusa, który Sam nauczał. 2) Z nakazów synodów wszystkich wieków. Odnośnie co do tego obowiązku, Sobór tryd. na pos. 24 polecił biskupom, „aby nad tem czuwali, żeby przynajmniej w niedziele i święta młodzież po wszystkich parafiach uczono zasad wiary i posłuszeństwa względem Boga i rodziców, a jeśliby rodzice i gospodarze zaniedbywali się w posyłaniu dzieci i domowników na naukę katechizmu, nakazano plebanom z biskupem obmyślić ku znagleniu ich środki i kary stosowne“. O nauczaniu dorosłych prawd wiary św. wspomina Synod prowinc. 1628 r. za prymasa, Jana Wężyka (lit. de praedic. scholaribus et magistris). 3) Z encyklik papieskich, w tej materyi do biskupów całego świata lub pojedyńczych prowincyj kościelnych wydanych. Klemens XI nakazał, aby pasterze mieli spis dzieci, uczęszczających na katechizacyą, opieszałych strofowali, zaś dorostków, nie umiejących katechizmu, do sakr. małżeństwa nie dopuszczali. 4) Z istoty urzędu kapłańskiego, a zatem z ustawy Boskiej. 5) Z ducha i potrzeb wieku, jako środek przeciw niewierze i zepsuciu moralnemu. Albowiem nieznajomość Boga, Jego przykazań i celu życia prowadzi w następstwie do zaniedbania praktyk religijnych i skażenia obyczajów.—Nauczanie religii

uświęciły przykłady wielu znakomitych świętych mężów w różnych epokach czasu. Grzegorz XV i Klemens X, papieże, chodząc po ulicach Rzymu, sami uczyli dzieci katechizmu. W tym duchu pracowali pożytecznie: św. Franciszek Salezy, Ignacy, Józef Kalasanty, Filip Nereusz, Karol Boromeusz i wielu innych mężów zasłużonych.

IV. Gatunki katechezy rozróżniamy naprzód ze względu na słuchaczy: katechezy do dzieci, dorosłej młodzieży i ludu. Młodzież albo uszęszcza do szkół, albo pobiera naukę religii tylko w Kościele; stąd mamy katechezy szkolne i kościelne. Młodzież, nie uczęszczająca do szkół, pobierająca naukę wiary św. w Kościele, składa się przeważnie: 1) ze sposobiących się do pierwszej spowiedzi, 2) do pierwszej spow. i komunii św., 3) z dorośleszych. Z tego powodu ks. Płoszczyński, autor-katecheta, rozróżnia katechezę mniejszą, średnią i wyższą. Ze względu na przedmiot katechezy podzielić można na: dogmatyczne i moralne, mające za przedmiot prawdy wiary i obyczajów, albo też biblijne, zajmujące się wykładem historyi biblijnej i perykop ewangielicznych; nareszcie liturgiczne, objaśniające znaczenie obrzędów św., lub historyczne, obejmujące wykład historyi kościelnej. Wyższa katecheza różni się od zwyczajnej więcej interesującym wykładem, gruntowniejszym i obszerniejszym, oraz piękniejszym, żywym stylem. Znajduje zastosowanie w prywatnem nauczaniu młodzieży dorośleszej i wykształceńszej w Kościele, odnośnie do światłego słuchacza. Wyższa katecheza zbliża się do konferencyi, chociaż zajmuje się więcej wyjaśnieniem, aniżeli uzasadnieniem przedmiotu.

V. Podstawa i plan katechezy. Podstawą właściwej katechezy tak szkolnej, jak kościelnej, jest katechizm dyecezyalny; podstawą innych rodzajów katechezy są książki, przeznaczone, jako podręczniki dla szkół. Co do planu katechez wiejskich, doświadczenie uczy, że najlepiej trzymać się porządku t. zw. pacierzy ludowych. Katecheta rozpoczyna od znaku krzyża św., wykłada modlitwę Pańską, Pozdrowienie Anielskie, Wierzę i t. d. W kościelnych katechezach można ukończyć wykład całego katechizmu w ciągu dwóch lub trzech lat.

VI. Budowa czyli skład katechezy. Jak każda nauka religii, tak samo i katecheza składa się z trzech części: wstępu, rozbioru i domówienia. W szkole lub Kościele poprzedza katechezę modlitwa i przesłuchanie poprzedniej nauki z powtórzeniem. Katecheta o to sumiennie i wytrwale starać się powinien, aby dzieci zwyczajne modlitwy umiały i rozumiały, aby zachowały należyty sposób i porządek modlenia się, nareszcie, aby w duchu i prawdzie się modliły. Jeżeli katecheta nie nauczył dzieci modlić się, niczego ich nie nauczył. Dzieci powinny modlić się głośno, lecz nie krzykliwie, wyrazy wymawiać wolno i dobitnie. Porządek modlitw oznaczy katecheta. W szkole może po kolei każdego dnia inne dziecko głośno mówić pacierz, inne modlić się będą za niemi pocichu. Katecheta powinien pielęgnować śpiew religijno-kościelny. Śpiew jest wyrazem wyższego nastroju duszy; wywiera nieprzeparty wpływ na młody umysł, wznosi go do Boga, serce uszlachetnia, namiętności przytłumia. Kościół od początku łączył śpiew z liturgią, a Pius VII w r. 1817 nadał odpusty szerzącym pieśni nabożne. Śpiew religijny ożywia i urozmaica naukę. Dzieci, wyuczywszy się śpiewu nabożnego, będą śpiewały w domu i przy pracy, w polu,

a tym sposobem wykorzenią się światowe, a nieraz i niemoralne piosenki. (Śpiewnik dla dzieci wydał ks. Solecki. Lwów 1873).

VII. Po skończonych modlitwach, pacierzach lub pieśni nabożnej i po przesłuchaniu za pomocą pamięciowych pytań, przystępuje katecheta a) do Wstępu katechezy, który się składa z wejścia, założenia, podziału, wezwania i pobudzania uwagi. Za wstęp posłużyć może krótkie wytłómaczenie perykopy ewangielicznej lub okoliczności czasu; np. zbliża się dzień pierwszej Komunii Św., — lub przyjazd biskupa; można również wstęp osnuć na temacie poprzedniej nauki. Ze wstępu przechodzi się do założenia np.: Wielką mam pociechę, widząc, żeście się dobrze nauczyli nauki o skrusze; dzisiaj będę was uczył o spowiedzi św. i wykażę: 1) co jest spowiedź, 2) że powinna być z żalem za grzechy połączona i 3) dokładna. Mamy tu założenie i podział, które zaraz katecheta każe dzieciom powtórzyć. Wypowiedzenie zdania w formie: Oby Bóg nam dziś błogosławił lub innej — stanowi wezwanie, po którem następuje zachęta do pracy i skupienia uwagi. Katecheta utrzyma uwagę dzieci, jeżeli nie rozpocznie wprzód nauki, aż się uspokoi wszystko; jeżeli wszystkie dzieci ma ciągle na oku i, spostrzegłszy nieuwagę, upomni w ogólności, wreszcie, gdy przemawia od serca jasno, płynnie i zwięźle; urozmaica naukę obrazami dydaktycznemi (opowieściami, porównaniami), czasem nawet coś wesołego dorzuci i często przechodzi do pytań. Rozbiór powinien być prosty, jasny i zwięzły. Obrawszy przedmiot, przystępuje katecheta do wykładu. Przy nim starać się powinien, aby rzecz należycie i zrozumiale wytłómaczył i uzasadnił. Wygłosiwszy rzecz z pamięci, a czasem i po kilka razy, przystępuje do pytań w celu przekonania się, czy dzieci pojęły i spamiętały treść nauki; następnie każe odczytać to samo z książki i poleci, aby się w domu lekcyi nauczyły; pozwoli też, aby się zapytywały o to, czego nie zrozumiały. Aby dzieci powziąć mogły to samo wyobrażenie, które katecheta chce zrodzić w ich duszy, potrzeba wyjaśnić to, co dla nich obce i ciemne za pomocą innego, identycznego wyrazu lub etymologii. Dla małych dziatek służą jeszcze inne środki, jak: pokazanie przedmiotu w naturze, a w braku tego—wzorów, rysunków, opisów i porównania z innemi przedmiotami; dalej, przykłady, podobieństwa i kontrasty. Odnośnie do tego, czy zagadnienie jest określeniem, lub twierdzeniem, wypadkiem historycznym, lub jakąś praktyką religijną, jak np. czynienie znaku krzyża św., gdzie potrzeba nauczyć sposobu, jak go czynić należy, katecheta wyjaśnia określenie słowo po słowie i poprze dowodami, czerpanemi ze źródeł wewnętrznych (wylicza części, przyczyny, skutki, możliwość, konieczność, pożyteczność i t. d.) albo z zewnętrznych (z ustępów Pisma św., tradycyi, historyi, rozumu i doświadczenia), pomijając zarzuty, gdyż polemika w nauce dzieci nie ma miejsca. Gdy zagadnienie jest historycznej treści, katecheta opowiada wypadek obszernie, logicznie, przystępnie i płynnie i każe dzieciom rzecz całą powtórzyć ustępami, jeżeli historya jest dłuższą. Gdy pytanie dotyczy strony praktycznej, nauczy słowem i giestem sposobu, w jaki się wykonywa obrzęd lub poda sposób do spełnienia obowiązku cnoty, a unikania grzechu. Nadto rzecz całą rozbierze szczegółowo, objaśni przytoczeniem okoliczności, zachęci do ćwiczeń np.: do słuchania Mszy św., oraz czuwa nad wykonaniem. W katechizacyi bardzo ważne miejsce zajmują pytania i odpowiedzi. Katecheta, wyprowa-

dzając z nauki treści dogmatycznej wnioski moralne, powinien je poprzeć odpowiedniemi przykładami, któreby oddziaływały na umysł, serce i wolę, stanowiły zarazem pobudkę do czynu. Lud i dzieci daleko łatwiej pojmują i z większą uwagą słuchają nauki w przykładach, aniżeli w suchem, bezbarwnem, tłómaczeniu. Przykładów dostarczy Pismo św., żywoty ludzi szlachetnych i bogobojnych, historya kościelna i powszechna, powiastki moralno-obyczajowe, oraz zdarzenia z życia codziennego. Zastosowania moralne, wypowiedziane w ciągu lub pod koniec nauki katechizmowej, powinny być nacechowane powagą, ciepłem i szczerością. Domówienie jest zakończeniem katechezy, ujęciem w pewną całość wykładanych prawd lub stosownem do treści upomnieniem, wreszcie modlitwą. Naukę kończy modlitwa lub pieśń pobożna, czasem kilka słów zachęty do przybycia na następną katechizacyą. Dodać należy, że katecheta nie poprzestanie na samem objaśnieniu i uzasadnieniu przedmiotu. Usiłowania jego zmierzać winny do tego, by dzieci istotną treść nauki zachowały w pamięci ponieważ każda nauka opiera się na poprzędniej; nauka pozostałaby bez skutku na dalsze życie młodzieży, gdyby jej nie zapamiętały. Środkiem ku temu jest wybadanie po każdej nauce za pomocą pytań: czy dzieci dobrze rzecz pojęły i spamiętały o czem była mowa. Wbijanie w pamięć dziecka formuł, często niezrozumiałych, nietylko jest bez pożytku, lecz poniekąd szkodliwe. Zachowanie logicznego porządku w nauczaniu, nieobciążanie zbytnie pamięci, raczej zadawanie mało, a za to częste powtarzanie, ułatwiają dzieciom zrozumienie i zapamiętanie nauki katechizmowej.

Katecheza dla dorosłych, zwykle kazaniem katechetycznem zwana, na podobieństwo nauki pasterskiej, jest obszerniejszym, treściwym, przystępnym wykładem prawd katechizmowych w mowie ciągłej. Miewana bywa z ambony, bez silniejszych wzruszeń i ozdób krasomówczych, przeplatana pytaniami, na które sam katecheta odpowiada, chociaż pytania nie stanowią jej istoty. Za cel ma dokładne zaznajomienie ludu z zasadami wiary św., aby mu były przewodnikami na drodze życia. Podstawą katechezy jest katechizm dyecezyalny. Wstęp bierze z perykopy Ewangielii. Wykład ogranicza się do prawd przez Kościół określonych, polemikę się pomija. Zresztą zasady dla katechezy do dzieci wyłożone, służą i katechezie ludowej. Co do czasu miewania katechezy oznaczają przepisy dyecezyalne i dzieła teologii pastoralnej.

VII. Pozostaje dorzucić historyą katechezy. Nie sięgając Starego zakonu, jak tam uczono religii dzieci i dorosłych, wiemy z Ewangielii św. Marka (X, 13—16), że Chrystus Pan do uszczał do siebie dziatki, aby je pouczał i błogosławił. Jego nauki do ludu (za wyłączeniem dwóch wielkich kazań u Mateusza św. 5 i Jana 13) były prześlicznym wzorem katechezy. W ślady Mistrza wstępowali Apostołowi; rozróżniali (jak to widać z 2-Tim. 3, 15 i Hebr. 6, 1) pomiędzy nauką dorosłych a początkową (dzieci). Za Apostołami szli mężowie apostolscy i wogóle pierwsi chrześcianie, pałający gorliwością o utrzymanie i rozszerzenie wiary św. W pierwiastkowym Kościele katechezę wykładano przeważnie dorosłym, nowonawróconym, gotującym się do przyjęcia Chrztu św. Stąd pochodzi nazwa katechumenów. Nauczanie dzieci spoczywało zwykle w rękach rodziców, krewnych i opiekunów. Prześladowania przerwały publiczną katechezę, lecz prywatna

nie ustała. Wznowił ją w Aleksandryi Orygenes, św. Augustyn uprawiał ją w Hipponie, Cyryl w Jerozolimie, Chryzostom w Antyochii, oraz inni biskupi i kapłani w różnych miejscowościach. Powstały szkoły katechezy w Egipcie, Cezarei, Edessie i t. d. Podział katechumenów na klasy przyczynił się do nauczania gruntownego religii. Później powierzono naukę katechumenów dyakonom, dyakonisom i lektorom. Ze wzrostem liczby wiernych, kiedy pierwiastkowa gorliwość stygnąć poczęła, a instytucya katechumenatu ustała, Kościół zwrócił szczególniejszą uwagę na nauczanie dzieci. Nawoływał tedy (Synod. 529 Orange, Konstan. III i 681 r., Gallik 747) na synodach do zakładania szkół ludowych przy katedralnych i parafialnych kościołach oraz klasztorach. Karol Wielki, popierając swą powagą wykonanie ustaw synodalnych, pomagając przez zakładanie szkół, wiekopomne zaskarbił sobie zasługi w Kościele. Niemałe również zasługi na polu katechetycznem położyli Benedyktyni, Franciszkanie i Dominikanie. Mimo nadzwyczaj trudne okoliczności, które rozwojowi nauki katechetycznej stały na przeszkodzie, duchowieństwo wieków średnich gorliwie pracowało nad nauczaniem ludu prawd wiary św. Dowód, że wiara wsiąkała w życie i obyczaje ludu, skoro przeistaczała jego sposób myślenia. Mało zostało zabytków piśmiennych z tych burzliwych czasów, gdyż uczeni teologowie nie poczytywali sobie za chlubę zniżać się do nauki dziatek. I dla tego przykład, wspomnianego wyżej Gersona (1419 r.) kancl. Akad. Paryskiej wywołał takie zdziwienie, że czuł się zniewolony do usprawiedliwienia swego postępowania w piśmie: de parvulis ad Christum trahendis, z czego mylnie wnoszą akatolicy, jakoby przed Gersonem nikt z katolików nie katechizował. Do tych czasów odnosi się wykład pacierza i składu apostolskiego Kerona z S. Gallen 750 r., dalej wykład Credo Brunona, oraz wykład dekalogu, Hugona a Victore. I w Polsce były podobne szkoły, jak gdzieindziej, w których uczono katechizmu. Fabisz w dziele: O synodach polskich, wspomina o szkole kleryka Ottona, przybyłego z Niemiec (1081—1102), który, wyuczywszy się języka polskiego, założył szkółkę polską. Szkoły te były pod kierunkiem duchowieństwa. Katedralne miały dwóch nauczycieli: scholastyka i teologa; farne, jednego, zwanego rektorem, magistrem lub bakałarzem. Piastujący tę godność był klerykiem, nosił suknię duchowną i składał w ręce dziekana lub proboszcza, przed objęciem urzędu, wyznanie wiary św. Do niego należało wdrażać w pamięć dzieci ustępy z katechizmu w szkole i w kościele, nim kapłan rozpoczął objaśnienie. (Ob. Coustit. Synod. Regni Poloniae 1868 r. Poznań, lub Fabisza: Statuta Synod. arcybis. Fulkona 1333—1257).

Oprócz szkół katechetycznych już od 1350 r. istniały przy kościołach bractwa literackie dla nauki i pobożności. Z chwilą, gdy Sobór trydencki podniósł wysoce swemi ustawami i wydaniem katechizmu dla plebanów obydwie katechezy: do ludu i do dzieci, katecheza stanęła na silnym fundamencie w Kościele katolickim. W r. 1572 Paweł V, papież, nadał liczne przywileje i uposażył odpustami zgromadzenia kapłanów nauki chrześciańskiej, zakony Jezuitów, Piarów, Misyonarzy i bractwa nauki chrześciańskiej. Wielkie zasługi na tem polu położyli: św. Karol Boromeusz, Franciszek Salezy, Józef Kalasanty, Filip Nereusz, Alfons Liguori i rodak nasz kard. S. Hozyusz. Rozwój katechezy we Francyi, Niemczech a nawet w Polsce przypada na połowę ubiegłego stu-

lecia. Prócz wskazanych powyżej (ob. Katechizm) katechizmów, komentarzy i dzieł pomocniczych do katechizacyi dziatwy i młodzieży, do lepszych dzieł, mogących służyć katechecie za materyał przy nauczaniu ludu, zaliczyć należy następujące: z epoki Ojców Kościoła: 18 katechez Cyryla Jerozolimskiego, 5 Mystagogitów (348 r,); Chryzostoma Ad illuminados katechezy; dzieła Grzegorza Nazyanzeńskiego i Grzegorza Nisseńskiego. Już Tertulian i Cypryan pisali wykład Modlitwy Pańskiej. Z późniejszych czasów — nauki niedzielne Skargi niczem innem nie są, jak katechezą do ludu.

Literatura. Cenną jest praca ks. Wereszczyńskiego: „Nauki o Sakramentach“ oraz „Nauki na 12 artykułów wiary ś “ 1584. W 1854 w Petersburgu wyszło nowe wydanie. Z innych autorów: „Nauki katechechetyczne Kolberga“. Warszawa 1790 r. Henry: 1783. Wilno.—Fabiani: „Missya apostolska“. Kalisz, 1783; Poznań, 1871; Kraków, 1876. Rakowski. Warszawa, 1868 2 tomy, zebrane z dzieł b-pa Lehnarda.—Woronicz: „Nauki parafialne“. Kraków 1857.—Serwatowski: „Nauki dogmatyczne“. Warszawa. 1860.—Stagraczyński: „Nauki katechizmowe o prawdach wiary i obyczajów kat.-ko ścioła“ (według średniego katechizmu Deharba). Poznań. 1886 r.—Martin Kondrad Ks. Dr.: „Katolicka nauka wiary“, wydał ks. M. Godlewski. Warszawa. 1899 r. Z obcych autorów Klauss II Freib. 1859. Jan Zollner. Regensburg. 1859, 8 tom. W przekładzie z niemieckiego. Lublin 4t. 1871.—Mehler: „Beispiele“. Regensburg. 1861. Donauki historyi biblijnej przydatne dla katechetów dzieła: „Prosty wykład dziejów S. i N. T. Damroth. Pelplin 1876.—„Historya św. do użytku młodzieży szkolnej“. Kozłowski. Wilno 1851.—Serwatowski: „Dzieje Star. i Now. Test.“ 1850.—Kowalewski T.: „Histor. bibl. S. i N. Testamentu“. Płock. 1894.—Stagraczyński: „J. Historya Biblijna, czyli jasne i gruntowne objaśnienie dziejów S. i N. Testamentu“.—Mikołów.—Dmochowski: „Krótki zbiór Hist. S. i N. Testamentu“. Warszawa. Jako podręcznik służyć może: Handbuch der bibl. Geschichte v. Schuster bearbeitet v. Holzmhamer mit 7 karten und Illustrationen. Środki naukowe: Schorr-Bilderbibel. Lipsk. Mapy Palestyny: Kiepert'a, Halle'go lub Kozenna. Wykład obrzędów: Arciszewski. Lwów. 1852. Delert. Poznań. 1869. Martyński. Kraków. 1875. Matuszewski. Warszawa 1884 (Kilka wydań). Łunkiewicz. Wilno 1900 r.

Ks. Krukowski. **Ks. K. W. Wesołowski.**

Katechizm. I. Katechizm, w obszerniejszem znaczeniu, wyraża każdą naukę ustną, początkową. Pochodzi od greckiego katechein, katechizo, co znaczy: głos odbity, a zatem oznacza naukę przez pytania i odpowiedzi. W Piśmie ś. wyraz katechizm, katechizowanie, spotykamy już to w znaczeniu ściślejszem, jako nauczanie religii w ogólności, już to (jak w Dziejach Apostolskich 18 r.) w znaczeniu nauczania nieumiejętnych początków religii. Stąd nauczyciel początków religii Chrystusowej nazywa się katechetą, uczeń, pobierający tę naukę, katechumenem, sama nauka katechezą lub katechizmem. W ściślejszem, powszechnem, kościelnem znaczeniu, katechizm jest krótkiem i uporządkowanem, popularnem nauczaniem początków religii maluczkich, t. j. dzieci i dorosłych, tak wiernych, jak pragnących przejść na łono Kościoła prawdziwego, nie umiejących zasadniczych prawd wiary i obyczajów. W najściślejszem znaczeniu katechizm jest książeczką, zawierającą w sobie całą, elementarnie uporządkowaną treść, czyli mleko (jak nazywa apostoł I Kor. 3, 2, Żyd. 5, 12) nauki chrześcijańskiej w jasnych, określonych, krótkich i ła-

twych pytaniach i odpowiedziach, ułożoną dla małych dziatek. Obok prawd wiary i obyczajów chrześciańskich, katechizm nieści w sobie często zwyczajne i ważniejsze modlitwy, używane w domu i w Kościele, tudzież przygotowanie do spowiedzi i Komunii św., a czasem i najużywańsze pieśni nabożne. II. Powyższe określenie odnosi się do tak zwanego małego katechizmu, od którego potrzeba odróżnić katechizm większy dla doroślejszej młodzieży i starszych. Większe katechizmy różne bywają co do celu i treści. Jedne zawierają naukę wiary i obyczajów wraz ze zdaniami Pisma św., z przykładami i podobieństwami dla lepszego wyjaśnienia; inne umacniają wiarę przeciw błędom heretyckim, dotykając spornych punktów nauki (polemiczne); wreszcie poprzestają na podaniu nauki wiary i obyczajów, wyłączając wszelką polemikę. —III. Katechizm rzymski, czyli trydencki, opracowany przez Ojców Soboru trydenckiego, jest to obszerny, jasny, gruntowny wykład prawd wiary św., sakramentów, przykazań boskich i modlitwy Pańskiej: słowem wykład tego wszystkiego, co ludowi katolickiemu do zbawienia najpotrzebniejsze. Kat. rzyms. jest podstawą wszystkich katechizmów. Głównem jego przeznaczeniem służyć pasterzom dusz i katechetom za źródło i modłę wykładu zdrowej nauki chrześcijańskiej.— IV. Od soboru trydenck. trzymano się powszechnie w Kościele katolickim przy nauce katechetycznej Katechizmu rzymskiego. Że jednak był zaobszerny, przeto biskupi, chcąc podać do rąk maluczkim katechizm, zastosowany do ich pojęć i potrzeb, z biegiem czasu wprowadzali na synodach w swoich dyecezyach katechizmy dyecezyalne, opracowane na podstawie Rzymskiego. Tak np. w Niemczech wszedł najpierw w użycie katechizm Kanizego, następnie Deharbe'a, we Włoszech Klemens VIII, papież, zatwierdził katechizm kard. R. Bellarmina.—V. Celem katechizmu jest: utwierdzenie nauki, wyłożonej w ustnem katechizowaniu i przechowanie jej w pamięci. Katechizm dla katechety jest podstawą katechezy, tak kościelnej, jak szkolnej; dla chrześcianina—treścią prawd wiary i zasad moralnych, przewodnikiem na drodze praktyk religijnych.— VI. Ważność katechizmu doskonale określił w liście pasterskim z r. 1841, dziś nieżyjący Kar. Girand: „Katechizm—pisze—to najszczytniejsza filozofia, to religia, to teologia, umiejętność boska, królowa umiejętności. Książeczka ta godna największego po Ewangielii (rozpowszechnienia) poważania nietylko ze strony gorliwego katolika, lecz każdego uczonego męża, ponieważ w kilku kartach zawiera mądrość Bożą, mądrość Kościoła, mądrość wszystkich wieków".— VII. Katechizm dyecezyalny ogłasza władza dyecezyalna, albo go przynajmniej zatwierdza i poleca. Wszystkie dyecezye francuskie posiadają osobne katechizmy, zatwierdzone przez biskupów. Zebrał je razem i wydał ks. Migne. Podobnież ma się sprawa w dyecezyach niemieckich. W Polsce już w XVII wieku biskup Szyszkowski zlecił na synodzie dyecezyalnym krakowskim katechizm Bellarmina. W 1868 arcyb. gnieźn. i pozn., Mieczysław Ledóchowski, kazał przetłómaczyć katechizm Deharbego, przyjęty w dyecezyi Chełmińskiej (1830) i Wrocławskiej (1856 r.). W Królestwie Polskiem każda dyecezya ma swój przepisany i zlecony przez władze duchowną katechizm dyecezyalny, używany zwykle przy katechezie kościelnej. W Warszawskiej Archid. np. w nauczaniu katechetycznem dzieci, polecony Katechizm ks. Rocha Filochowskiego (od roku 1873 doczekał się kilku wydań).—VIII. Przy nauce religii ka-

techeci obowiązani są trzymać się przepisanego katechizmu, a to 1) ze względu na nakaz Kościoła, 2) ze względu na dobro dzieci, którym ułatwia się spamiętanie prawd bożych, 3) ze względu na rodziców, opiekunów i nauczycieli, którzy, wiedząc, czego się w szkole uczą, mogą wspierać tym sposobem usiłowania katechety.—Kościół św., zatwierdzając katechizmy dla nauki religijnej dzieci, rządzi się nietylko doświadczeniem długich wieków, ale ma zarazem na uwadze naturę dziecięcego wieku, tudzież istotę prawd objawionych. W miarę rozwoju władz umysłowych dziecka, pojęcia jego prostują się, kształcą, porządkują, dążą do urobienia sobie pewnego i jasnego sądu. Zachodzi jednak potrzeba nadania kierunku młodocianemu umysłowi, nauczenia go odróżniać rzeczy pewne od wątpliwych, istotne od nieistotnych. Tej zaś potrzebie odpowiada nauka religii w formie katechizmowej. IX. Ponieważ nie dosyć jest wyuczyć dzieci formułek katechizmowych, lecz nadto potrzeba rzecz, zawartą w Katechizmie, obszernie, gruntownie, praktycznie i interesująco żywem słowem objaśnić, okazuje się stąd, że ułożenie dobrego katechizmu dla dzieci i ludu jest niezmiernie ważną i doniosłą sprawą. Zadanie to ze względu na wybór przedmiotu i wykład przystępny prawd boskich, nie łatwe. Układ czyli plan katechizmu powinien być w duchu kościelnym, a więc prosty, przystępny, treściwy i stały. Za najlepszą formę uznają teologowie formę Katechizmu rzymskiego, nadając jej nazwę kościelnej. Przemawia za nią wiekowa tradycya, powaga Kościoła, doskonały, porządek materyi, prostota i popularność, oraz dobrze zrozumiana metoda naukowa. X. Historya katechizmów. Kto pierwszy podał myśl ułożenia katechizmu, tego trudno z pewnością dociec. Ks. Płoszczyński w swej katechetyce, przypisuje tę myśl uczonemu kawalerowi akademii paryskiej, Janowi Charlier, zwanemu Gersonem, który w początkach XIV wieku w Lugdunie uczył w kościele dziatwę prawd wiary św. Na potwierdzenie tego dowodów nie posiadamy; mamy bowiem dawniejsze zabytki piśmienne, jak np. „Cunabula grammatica“ wielebnego Bedy z VIII wieku, w formie pytań i odpowiedzi ułożone; prócz tego instrukcyą przez synod narboneński w roku 1368 dla plebanów wydaną, zawierającą dokładny plan katechizmu. Również i w Polsce okólnik kardynała Gwidona z Synodu wrocławskiego 1266 r. przesłany, w roz. 83 postanawia, aby kler wykładał ludowi w jego języku ojczystym naukę o Trójcy św., o wcieleniu Syna Bożego, o 7 Sakramentach, 7-miu dobrych uczynkach, przeciwnych 7 grzechom głównym i t. d. Jest rzeczą pewną, że z początkiem XVI w. okazały się liczne małe katechizmy między ludem tak katolickim, jak protestanckim Katechizmy, opracowane przez protestantów, przyczyniły się do rozszerzenia herezyj; w celu jej odparcia postanowił Kościół zająć się ułożeniem Katechizmu większego dla pasterzy dusz i katechetów, a drugiego mniejszego dla ludu. Z pomiędzy katechizmów, napisanych przez katolików i będących w obiegu w czasie Soboru trydenckiego, zasługują na wzmiankę: Katechizm Erazma z Rotterdamu (1534) i błog. Piotra Kanizyusza—większy z 1554 i mniejszy z 1556 r. Katechizm rzymski, według uchwały Soboru trydenckiego dla plebanów ułożony, wyszedł pierwszy raz po łacinie i po włosku w Rzymie 1565 r. u Pawła Manucyusza za Piusa V. Wkrótce po wyjściu z druku, stosownie do uchwały Soboru trydenckiego, na posied. 24 rf. VIII zapadłej, zlecony został wszystkim biskupom do przetłómaczenia na języki rodzinne i za-

stosowanie przy nauce religii do ludu. Nowy ten katechizm, zredagowany w duchu prawdziwie apostolskim, z pominięciem kwestyj spornych, w formie ściśle kościelnej, z zaniechaniem scholastycznej, która już nie przypadała do smaku owych czasów, przyjęto wszędzie z zapałem. Pierwsze jego wydanie wyszło w tekście ciągłym. W 1572 podzielono go na rozdziały i księgi, a w 1574 rozłożono na pytania i odpowiedzi. Katechizm ten wielką ma powagę w kościele; wszystkie synody prowincyonalne wprowadziły go do dyecezyi i nakazały używać plebanom. Pius IX, papież, w encyklice do biskupów włoskich w 1849 r. nazywa go: najzbawienniejszą tarczą do odparcia złudzeń przewrotnej opinii, niezawodną pomocą do rozszerzenia i utrwalenia prawdziwej i zdrowej nauki. Słowem, Kat. rzymski jest podstawą wszystkich katechizmów. Na nim osnute są katechizmy Bellarmina, Szembeka, Deharbego i wielu innych autorów.— Nauka katechetyczna w Polsce w tych samych rozwijała się warunkach, co u innych narodów. Ks. Wujek, w kazaniu na św. Wojciecha, najdawniejszą pieśń polską: „Bogarodzica", starym, polskim, katechizmem zowie. Dawne ustawy synodalne nakazywały, aby dziady i słudzy kościelni śpiewali tę pieśń w niedziele i święta, a później inną: „Trójca Bóg Ojciec", „Wierzę" i t. d. Miało to na celu zaznajamianie ludu z formułami katechetycznemi. Że duchowieństwo polskie od początków wiary św. gorliwie pracowało nad ludem, świadczy ta okoliczność, że herezya, z początkiem XVI w., nie zapuściła w Polsce korzeni, bo się rozbiła o silną wiarę ludu. Pierwszym zabytkiem polskiego katechizmu jest: „Nauka prawego chrześcianina w kształcie rozmowy pomiędzy kapłanem a mieszczaninem" ks. Benedyk. Herbesta, 1566, Kraków.—Marcin Białobrzeski, opat mogilski, napisał: „Katechizm albo wizerunek pewnej wiary św. chrześciańskiej w formie trylogii pomiędzy mistrzem a uczniem", 1567, Kraków.—Walenty Kuczborski, archid. pomorski, przetłómaczył, na rozkaz kard. St. Hozyusza, „Katechizm rzymski". Kraków, 1568, 1643. Z rozkazu władzy dyecezyalnej krakowskiej, Trankwilin Bielski, dominikanin, tłómaczenie ks. Kuczborskiego z przestarzałych wyrazów oczyścił i wydał w 1789 r. w Krakowie. Najnowszego wydania dokonał ks. Krukowski (Jasło, 1866), zastępując niektóre wyrazy przestarzałe powszechnie używanymi; wszystkie teksty Pisma św. zastąpił tekstami z tłómaczenia ks. Wujka, jako zaaprobowanego przez Stolicę Ap.; wreszcie jako dodatki—dołączył: 1) Rozkład materyi katechizmu na pojedyńcze niedziele i święta, zastosowanych do perykop ewangielicznych, 2) Prosty przykład dogmatu o Niep. Poczęciu N. M. P.—Hieronim Powodowski wydał: „Katechizm Kościoła powszechnego, nauki do zbawienia najpotrzebniejsze". Poznań, 1577. — Marcin Szyszkowski, wydał Compendium doctrinae christianae Kard. Bellarmina, które z włoskiego na język łaciński przełożył dla królewicza Władysława IV i przeznaczył go na Katechizm dyecezyalny dla biskupstwa Łuckiego, dołączając przytem dość obszerną Instrukcyą katechetyczną. Katechizm Bellarmina w przekładzie na język polski wyszedł naprzód w Krakowie 1608 r., w Wilnie 1752, 1826 r., Krakowie 1842 i t. d. Samych polskich wydań liczy 25 Ostatniego dokonał ks. Al. Jełowicki na zlecenie Grzegorza XVI. Berlin. Obok Bellarmina używano u nas i Kanizyusza.— Tomasz Płaza, kan. Wileński, wydał go po łacinie. Krak., 1585. Liczy również przeszło 15 wydań w języku łacińskim i polskim.—

Ks. Piotr Al. Grocholiński, pleban Janowski: „Katechizm, t. j. nauka chrześciańska z Katechizmu rzymskiego i innych zebrana". Kraków, 1684.—Jan Stanisław-Kostka Wojkowski, kan. pułt.: „Chleb duchowny, albo raczej Katechizm na świat polski wychodzący". Kalisz, 1731.—„Najpospolitsze i najistotniejsze nauki chrześciańsko-katolickiej religii do używania szkołom ruskim" (Supraśl, 1788).—Jan Albertrandi: „Katechizm większy i mniejszy". Wilno, 1817; liczy 6 wydań.—Michał, biskup przemyski: „Katechizm dla dzieci wiejskich ku wygodzie parochów spisany". Lwów, 1822, 1829, 1841; jeden z lepszych dla katechetów wiejskich.—Benedykt Maciejowski, cysters: „Katechizm rzym.-kat. dla parafian na wsi" (Kalisz, 1823; niegdyś używany przez duchowieństwo w Kaliskiem.—Antoni Putiatycki, misyonarz: „Mały katechizm" (Warszawa, 1836, 1869, 1872, 1874, 1876), po wielokroć wydawany i bardzo rozpowszechniony w Królestwie Polskiem. Tegoż cenionego autora: „Katechizm parafialny" jest obszernym wykładem mniejszego, przeznaczony dla proboszczów.—„Mały katechizm" Gaume'a. Warsz., 1851.—„Dar Boży", wydany w Propagandzie w Rzymie, 1855, opracowany metodą historyczną, posiada bardzo wiele istotnych zalet.—Katechizm Deharbego doczekał się kilku tłómaczeń na język polski. Szelewski (Warsz. 1855), nieznany autor (Brunsberg, 1862), E. Likowski (Poznań, 1864), N. Dalkowski (1865—1866), wreszcie X. Biega (Jasło, 1878), najsłabszy przekład.—Solarski: „Katechizm" (Warsz. 1862—1863).—Gr. Rzewuski. Warsz., 1866—1873, 1883 i 1893).—Fr. Płoszczyński, Warsz., 1872. Rzecz opracowana zwięźle i treściwie.—Jaczewski. Warsz., 1875.—Szymon Kozłowski, późniejszy Arbp. i Metr. Moh.: „Historya Św." i „Katechizm dla dzieci". Warsz., 1868; należy do lepszych i liczy 10 wydań.—„Mały Katechizm" Szustra, przełożył na polski i wydał ks. W. Lewandowski (Poznań, 1853, 1857, 1860, Gniezno, 1861), prócz tego tłómaczył ks. Radecki. Lwów, 1860 r. Siedlecki, Kraków, 1876.—Ks. Michał Gorzelański: „Mały katechizm" opracowany podług ks. Segura. Warsz., 1868—1876.—Gorazdowski, Lwów, 1875. W. Żukowski: „Krótki wykład religii katolickiej" (Warsz., 1851).—Ks. Roch Filochowski: „Krótki katechizm w celu przygotowania dzieci do pierwszej spowiedzi i komunii św." (Warszawa, 1873—1892 r.).—Ks. Piotr Stojakowski: „Katechizm polemiczny, czyli wykład nauk wiary chrześciańskiej". O. Szeffmachera Soc. J. w tłómaczeniu X. Nestora H. S. Bierońskiego. Częstochowa, 1883.—Ks. A. Pleszczyński: „Podręcznik katechizmowy do nauk większych i mniejszych, opracowany na treści krótkiego katechizmu X. R. Filochowskiego" (2 tomy, wydanie drugie 1900).—„Mały katechizm dla ludzi i dzieci", opracował ks. K. Kosiński (1882—1900, Warszawa).—K. Gawroński: „Krótki zbiór katechizmu według nauki Kościoła świętego rzymsko-katolickiego, dla łatwiejszego wyuczania dzieci", 1898, Warszawa.—Eger Feliks: Katechizm dogmatyczno-historyczny". Warszawa, 1885.—Sokolik: „Kat. kośc. rz.-kat. i Katechizm hist." Warszawa, 1893.

Wiele jeszcze innych katechizmów znajdzie się w bibliografii Estrejchera i w Encykl. kościel, t X. Do dzieł pomocniczych dla katechety należą: Klaud. Fleury, opat: „Katechizm historyczny mniejszy" (Gdańsk, 1704), liczący 20 wydań. Tegoż autora: „Katechizm większy". Warsz, 1812.—Fr. Pouget: „Nauki katolickie w sposób katechizmowy". Warsz., 1820, 4 tomy, tłómaczył Długołęcki, misyonarz. Dzieło obejmuje zupełny wykład nauki chrześć. katolickiej.—

Jan Kanty Chodani: „Nauka chrz. katol. religii z dzieł niemieckich porządnie zebrana“. Wilno, 1823.—L'Homond: „Nauka chrześciańska“, Warsz., 1829, tłóm. ks. Karczewski.—J. Gaume: „Zasady i całość wiary katolickiej“. Warsz., 1845, 8 tom. Kraków, 1870. Rzecz, opracowaną sumiennie, czytać można z przyjemnością i pożytkiem.—Ambr. Guillois: „Wykład historyczny, dogmatyczny, moralny, liturgiczny i kanoniczny katolickiej wiary“. Warsz., 1857, 4 tomy, tłóm. L. Rogalski. Dzieło bardzo ciekawe i dla każdego pożyteczne.—Jan Schmidt: „Zasady wiary katolickiej przykładami historycznemi objaśnione, czyli katechizm historyczny“ (Warsz., 1855), trafnie zastosowany do pojęć ludu.—Ks. J. Krukowski: „Sto osiemnaście nauk katechizmowych na całość prawd ś. katolickiej“. Kraków, 1875, tudzież: „Przewodnik praktyczny do nauczania dzieci szkolnych z I klasy“. Kraków, 1877 (pierwsze w swoim rodzaju).—M. Żukowski: „Dogmatyczno-moralny wykład religii katolickiej“, wyd. czwarte, pomnożone wykładem obrzędów Kościoła katolickiego, przez X. T. M. (Warszawa, 1871—1899).—Z niemieckich autorów najlepsze są dzieła następujące: Grubera: „Katechezy“. Salzburg, 1832.— Leonhardt. Wien, 1815.—Föleker Sigismond: „Für den ersten Unterricht Religionsbüchlein. Linz, 1870.—Hergenröther Katechet. Handbuch. Würzburg, 1862.—Mehlers: Erlenterter. Katechismus nach Kanisius in Beispielen, 3 B, Regensburg, 1861.—Deharbe: „Erklärung des Kat. Katechismus“ 5 B., Paderborn, 1861—1865.—Z powyższego, krótkiego historycznego poglądu na literaturę katechizmów można poznać, jak gorliwie, w każdym wieku zajmowano się tą gałęzią nauki religijnej, jak skrzętnie i szybko starano się obce płody przyswoić literaturze ojczystej.

Ks. Krukowski. **Ks. S. K. Wesołowski.**

Katedralne szkoły, patrz Szkoły.

Kazania dla uczniów. Kazanie według określenia Enc. Kośc. jest mową publiczną, ciągłą i nieprzerwaną, przez sługę Kościoła wypowiedzianą, w przedmiocie wiary lub obyczajów, celem nauczenia i zbudowania słuchacza, już z początkami religii dostatecznie obznajmionego. To określenie ogólne zastosowane do kazań dla uczniów będzie brzmiało wedle tej że Enc.: Kazanie dla uczniów jest to przemowa utrwalająca w umyśle i do serca wprowadzająca prawdy religijne podawane sposobem nauki. W szkole słuchają ich uczniowie, jako od nauczyciela; tu w kościele, jako od kapłana. Od początku założenia Kościoła mawiano kazania i to nauczanie było podstawą rozkrzewiania wiary; o dzieciach i młodzieży niezapominano. Gdy zaczęto zakładać szkoły, wtedy rozpoczęto zajmawać się osobno młodzieżą i uczyć jej religii; nie były to w ścisłem znaczeniu kazania dla uczniów, lecz wykłady katechizmu dla dzieci i młodzieży. Gdy w szkołach przybyło wiele przedmiotów, a tem samem na religią mniej czasu zostało, starano się dopełniać jej naukę w niedzielę i święta w kościele, przemawiając do uczniów. W tym względzie różnili się Jezuici, uważali bowiem, że religia nie może być traktowaną narówni z łaciną lub mate-

matyką z tego powodu tylko w Niedzielę i Święta wykładano młodzieży katechizm mniejszy i większy, czasu więc na kazania brakło i dopiero później zmieniono ten system i miewano kazania, lecz jeszcze nie wszędzie. Pijarzy zaś miewali zawsze kazania dla młodzieży szkolnej. Konarski przypisuje 7 sposobów wpływania na moralność młodzieży, między któremi znajduje się też kazanie. Komisya edukacyjna w rozporządzeniach swych zaleca kazania dla uczniów. Teraz zaś u nas, uczniowie zbierają się w niedzielę w przeznaczonym dla nich kościele i tam słuchają Mszy Św. i stosownego dla nich kazania. Taka jest w krótkości historya kazań dla uczniów. Celem ich jest dać wysokie wyobrażenie o religii i jej zasadach, obudzić zamiłowanie cnót i zohydzić występki, młodemu wiekowi właściwe, wprowadzić na drogę żywota i praktyk chrześciańskich, a przy tem usposobić ich serca i umysły do przyszłych powinności, jakie w społeczeństwie spełniać mają. W ten sposób urabia się ich charakter w duchu wiary. Przemówienia te w Kościele nadają saukcyą religijną wykładom szkolnym, gdyż tu już katecheta, jako przedstawiciel Chrystusa, otoczony majestatem duchownym pasterstwa — przemawia i tem samem większy wpływ na młodzież wywiera. Jest to więc doskonały środek wychowawczy, bez którego trudno się obejść, jeśli się chce mieć pracowitą i moralną młodzież. Lecz, aby kazanie ten dodatni skutek wywierało, nie trzeba zapominać, że się mówi do młodzieży, której rozum jest jeszcze mało rozwinięty, wyobraźnia bujna, uczucie gorące i żądze gwałtowne, sumienie nie urobione; trzeba więc umieć zainteresować młodzież. Warunki dobrego kazania dla uczniów są następujące: 1. Przemówienie powinno być krótkie, t. j. trwać kwadrans; dłuższe przemówienia nie prowadzą do celu, gdyż młodzież ma umysł trudny do skupienia. 2. Powinno być wypowiedziane głośno i wyraźnie, aby każde słowo było słyszane, bo gdy tylko trzeba osobnego natężenia słuchu, uczeń już nie słucha. 3. Język powinien być dobry, lecz prosty, wystrzegać się zbyt kwiecistego stylu, który nie tak żywo przemawia do młodych wyobraźni, 4. Kazanie musi być treściwe, gdyż na słowa puste i powtarzania czasu niema. 5. Treść powinna być przeważnie obyczajowa, zastosowana do słuchaczów, wzięta z ich życia: na to trzeba dobrze znać młodzież, jej zalety i wady, znać jej otoczenie domowe, szkolne, znać warunki jej bytu, mówić tylko o tem, co może ją zajmować lub obchodzić. 6. Przykłady powinny być odtworzone obrazowo: nic bowiem tak na nią nie wpływa, jak dobrze zastosowany przykład. 7. Trzeba używać czasem pochwały, czasem nagany, lecz zawsze do serca przemówić, by raczej zawstydzić, niż przestraszyć, raczej uspokoić, niż rozjątrzyć. 8. Trzeba, by treść była wciąż nowa, t. j. w nowej formie, z nowemi przykładami, z odmiennego punktu widzenia: powtarzanie bowiem jednych i tych samych nauk pożądanego wpływu nie wywrze, a naraża katechetę na śmieszność 9. Nauka wypowiedziana być winna z pamięci, wszelkie czytanie, chociażby najlepsze nie zastąpi słowa żywego. 10. Pożądane jest, by nauki miały ze sobą związek bliższy np.: przejść w cyklu kazań dzień ucznia, t. j. wstanie, ubranie, modlitwę, Mszą św. etc. lub zachowanie się ucznia w domu, szkole, Kościele, na ulicy i t. p. Szczególniej gdy dwóch katechetów miewa kolejno nauki, koniecznem jest, by przy początku roku nakreślili sobie plan kazań i podzielili się materyałem w ten sposób, aby kazania stanowiły pewną całość, tak, jak kurs

szkolny przedstawia całość, albowiem nie trzeba zapominać, że kazania mają być dopełnieniem i rozwinięciem nauki szkolnej.

Dla osiągnięcia skutków słuchania kazań przez uczniów służą pytania, zadawane uczniom o treść kazania lub żądanie od nich piśmiennego sprawozdania: ma to na celu nie tylko przyzwyczajenie młodzieży do uwagi, lecz i zmuszenie katechety do doskonałego przygotowania kazań, bo jeśli będzie mówił de omnibus et quibusdam aliis, wtedy uczeń nic nie potrafi powiedzieć; gdy zaś kazanie będzie treściwe i logicznie ułożone, wtedy umysł zapamięta ważniejsze punkta i ich rozwinięcie. Na to, aby uwaga była skupioną, trzeba, aby uczniowie mieli zapewnione odosobnienie i względną wygodę w kościele, by podczas kazania nie działo się w kościele nic odrywającego uwagę od słowa Bożego. Oprócz zwyczajnych kazań niedzielnych i świątecznych, są jeszcze kazania rekolekcyjne dla uczniów. Te ostatnie mogą być dłuższe, t. j. do godziny, lecz, aby od czasu do czasu dać wytchnąć po natężeniu umysłu, dobrze jest tematem łatwiejszym dać wypoczynek uwadze młodych słuchaczów. Treścią tych rekolekcyjnych kazań powinny być wielkie prawdy wiary, najlepiej wedle „Ćwiczeń św. Ignacego“, przy tem wszystkie kazania powinny stanowić logiczną całość, a jedno kazanie być dopowiedzeniem drugiego, skąd bardzo korzystnem jest streszczanie przy początku kazania poprzedniego. W języku polskim mamy bardzo mało podręczników kazań dla uczniów. Znane jest „kazanie dla młodzi“ ks. Birkowskiego, „Kazania dla uczniów“ ks. Jakubowskiego, ks. Krupińskiego i kilka podręczników wydanych we Lwowie. W literaturze francuskiej zaś mamy ich bardzo wiele, z wielką znajomością młodzieży napisanych:

Literatura. 1) Mgr. Baunard: „Dieu dans l'école“; 2) Abbé Vignot: „La vie pour les autres“; 3) S. Lallemand: „Allocutions pour les jeunes gens“; 4) Abbé Himonnet: „Premiers communiants en retraite“; 5) tegoż: „Congréganistes en retraites“; 6) Bolo: „Les jeunes gens“; 7) Jean Vaudon: „Entretiens et discours“; 8) F. X. Schouppé S. F.: „Manuel des directeurs de congregations“; 9) Conseils du R. P. Olivaint; 10) Abbé Barbier: „La jeunesse chretienne“; 11) Mgr. Freppel: Cours d'instruction religieuse; 12) Abbé Bruzat: „A' l'école de Jesus Christ“, 13) Lembert: Jeunesse et vie chretienne, 14) Lambert: „Les jeunes gens de l'ancien testament“; 15) Lambert: „Les jeunes gens du nouveau testament“; 16) Abbé Tugeline: „La jeunesse a l'école de Racine“; Abbé Tugeline: „Retraites pascales“. 1) Fr. J. Mach: „Erbaungsreden“; 2) W. I. Peuker: „Erbaungsreden“.

Ks. Jełowicki.

Kąpiele. W starożytności u niektórych ludów kąpiel stanowiła część obrzędów religijnych. U żydów i dziś jeszcze, w t. zw. „mikwie“—małem jeziorku sztucznem, podług przepisów religijnych, kobiety powinny się kąpać w pewnych terminach. Przy świątyniach w dawnych Indyach, Egipcie i Grecyi nieraz znajdowały się wspaniałe urządzenia kąpielowe. W Grecyi, obok kąpieli publicznych, prawie w każdym domu istniały prywatne urządzenia kąpielowe, które uważano za rzecz niezbędną dla podtrzymania zdrowia, zabezpieczenia się od wielu chorób, lub nadania ciału piękności, zręczności i siły. Kąpiele, zwłaszcza publiczne Rzymian, znacznie przewyższały podobne urządzenia u innych narodów: dość wspomnieć, że termy Deoklecyana posiadały 3,000 wa-

nien i 3 duże baseny do pływania. Ludność uboga korzystała z kąpieli cesarskich bezpłatnie. Wraz z upadkiem świata starożytnego upadły i kąpiele. Wędrówki narodów, wojny krzyżowe wpłynęły na zaniedbanie czystości. W wieku XV i XVI widzimy znów zwrot pomyślny. Na urządzenia kąpielowe, jako na instytucye wielkiej użyteczności publicznej, zaczęto się zapatrywać dopiero w ostatnim stuleciu, dzięki rozwojowi kultury i dzięki rozpowszechnianiu się zasad nowej nauki—hygieny, która wykazała, w jak ścisłym związku znajduje się zdrowie, a więc i dobrobyt społeczeństwa, z dbałością o czystość ciała jego obywateli. Częste obmywanie wodą, kąpiele w zimnej wodzie, w wannie, w łaźni i t. p. przedewszystkiem pozwalają utrzymywać w czystości ciało. Brud, jaki przylega do skóry, stare warstwy naskórka, resztki transpiracyi skórnej, wytwory gruczołów potowych i łojowych i t. p. Wszystko to podczas kąpieli w dużej ilości bywa usuwane z powierzchni ciała, już to mechanicznie, dzięki tarciu, już to chemicznie, dzięki mydłu i t. p. Wszelkiego rodzaju obmywania i oblewania ciała, kąpiele w wannie i w łaźni ważne są nietylko z tego względu, że podtrzymują czystość ciała, lecz i z tego, że posiadają olbrzymi wpływ na prawidłową czynność aparatu, zarządzającego wytwarzaniem i podziałem ciepła w naszym ustroju. Aparat ten, jak wiadomo, funkcyonuje odruchowo i bez udziału naszej woli w ten sposób, że zmiany temperatury w otaczającem nas środowisku drażnią obwodowe zakończenie nerwów czuciowych, podrażnienie to dochodzi do ośrodka naczynia ruchowego w rdzeniu przedłużonym, który następnie refleksyjnie pobudza do czynności nerwy naczynio-ruchowe w naczyniach krwionośnych; skutkiem tego ulegają podrażnieniu albo nerwy, powodujące skurczenie gładkich mięśni i zwężenie naczyń krwionośnych, albo też nerwy, powodujące ich rozszerzenie. Dla prawidłowej czynności wspomnianego powyżej mechanizmu niezbędną jest pewna wrażliwość skóry na różnice temperatury, pewna pobudliwość nerwów czuciowych i naczynio-ruchowych i pewna zdolność włókien mięśniowych w ściankach naczyń do szybkiego i dostatecznego oddziaływania na odpowiednie podrażnienie; z drugiej strony jest rzeczą przytem niezbędną, ażeby narządy wewnętrzne, które podczas nagłego skurczu naczyń w skórze ulegają przekrwieniu, nie reagowały zbyt energicznie na zachodzące w nich zmiany przy takim nierównomiernym podziale krwi. Cel ten najłatwiej daje się osiągnąć drogą systematycznego przyzwyczajania organizmu do różnic w temperaturach otaczającego nas środowiska, drogą t. zw. „hartowania“ ciała, które dąży do możliwie większego udoskonalenia owego mechnizmu, regulującego produkcyą i wydzielanie ciepła z ustroju i do rozwoju sił w organizmie, pokonywających szkodliwy wpływ dla ustroju znacznych różnic termicznych i strzegących go od t. zw. „przeziębienia“. Częste, początkowo nieznaczne, a później coraz silniejsze ochładzania skóry, wywoływane sztucznie, zwiększają napięcie gładkich włókien mięśniowych w naczyniach obwodowych skóry, zmuszając je szybko i energicznie kurczyć się pod wpływem zimna nawet w tych razach, jeżeli to zimno działa na skórę z rozszerzonemi naczyniami krwionośnemi i pokrytą potem. Wspomniany powyżej nagły wpływ zimna, niby uderzenie nerwowe, często zabójcze dla osób wydelikaconych, przywykłych na wzór roślin cieplarnianych do jednostajnej i dość wysokiej temperatury, odbija się bardzo to słabo

lub wcale się nie odbija na organizmie zahartowanym, którego tkanki i narządy przyzwyczaiły się do wspólnego harmonijnego działania i reagowania na silne i nagłe wpływy termiczne. Najlepszym środkiem, wiodącym do tego celu, są zimne oblewania, obmywania i kąpiele w zimnej wodzie. Stałe i systematyczne stosowanie wody zimnej pod powyższemi postaciami, indywidualizowane, zwłaszcza odnośnie do osobników niezupełnie zdrowych przez lekarza, pomimo, iż zwiększa wydzielanie ciepła z powierzchni organizmu, pobudza jednak czynność samych tkanek, zwiększa t. zw. przemianę materyi w organizmie, potęguje apetyt, odżywianie ciała i wpływa niezwykle korzystnie na rozwój fizyczny organizmu u dzieci i młodzieży.

W ostatnich czasach, kiedy wodolecznictwo poczęło stanowić poważny dział terapii fizykalnej, dokonano wielu spostrzeżeń nad wpływami tego lub innego stosowania wody na organizm ludzki. Zimna woda, stosowana pod tą lub inną postacią, najpierw obniża na pewien czas ciepłotę powierzchni ciała, powodując przekrwienie narządów wewnętrznych, zmniejsza częstość tętna, zwiększa ciśnienie krwi w tętnicach, zwiększa liczbę oddechów i czyni je głębszemi, zwiększa siłę mięśniową, potęguje pobudliwość dotykową, ożywia przemianę materyi i wzmacnia cały system nerwowy Działanie wanien ciepłych w znacznym stopniu zależy od ich temperatury, wogóle jednak zasadniczo się różni od następstw stosowania wody zimnej: pod wpływem ciepła naczynia obwodowe odruchowo się rozszerzają i odciągają przez to krew od narządów wewnętrznych, zmniejszają ich pracę i podnoszą ciepłotę powierzchni ciała Na ciśnienie krwi, na przemianę materyi wanny ciepłe wielkiego wpływu nie wywierają, natomiast nadzwyczaj dodatnio, bo kojąco, oddziaływują na system nerwowy. O tem, że ciepła woda znakomicie ułatwia oczyszczanie powierzchni ciała, wspominaliśmy wyżej. Łaźnie parowe, stosowane zwłaszcza na Wschodzie, podług badań lekarzy, wywierają następujący skutek: 1) ciepłota ciała w warstwach powierzchownych znacznie wzrasta; 2) tętno staje się częstszem; 3) częstość oddechów również się zwiększa, choć, wskutek osłabienia mięśni oddechowych i zmniejszenia elastyczności tkanki płucnej, głębokość oddechu się zmniejsza; 4) temu samemu ulega i ogólna siła mięśniowa; 5) waga ciała, wskutek znacznej straty wody, wybitnie spada; 6) pobudliwość skóry na wszystkie bodźce się zwiększa.

Co się tyczy praktycznych zastosowań kąpieli, to odnośnie do niemowląt i dzieci sprawa ta była rozpatrywana poprzednio (patrz: „Hygiena wychowania"). Odnośnie do młodzieży podamy kilka następujących uwag: Polewanie zimne należy rozpoczynać od wody o ciepłocie 24—22° R.; co 3—5 dni ciepłotę należy obniżać o ½ stópnia; począwszy od 12° z obniżaniem należy być bardzo ostrożnym i po za stopni 10—9 nie przekraczać. Zabiegi powinny trwać krótko. Jeżeli po zabiegu nie wystąpi reakcya pod postacią uczucia ciepła, powstającego po chwilowem zimnie, stosowania zimnej wody należy zaniechać. Nacieranie należy stosować w ten sposób: ręcznikiem lub prześcieradłem grubem, zmoczonem w wodzie, ciepłoty 16—12° R. i zlekka wyżętym, kilkakrotnie nacieramy całe ciało, następnie wycieramy je mocno suchym ręcznikiem. Zabieg ten najlepiej stosować zrana. Kąpiele w wannie, w basenie, rzeczne, morskie działają różnie, zależnie przedewszystkiem od temperatury. Rozróżniamy kąpiele ciepłe 29—31° R.,

obojętne 28—29°, chłodne 23—24°, zimne 16—20°; obojętne stosujemy w celu utrzymania czystości ciała, chłodne w celu zahartowania go. Kąpieli tych nie należy brać naczczo, ani po obfitem posiłku. Po kąpieli należy się mocno wytrzeć. Dosychanie w bieliznie stosować można jedynie za poradą lekarza. Ważne są kąpiele rzeczne i kąpiele morskie. Tu, oprócz wody, działa świeże powietrze, światło słoneczne, ruch fal, ćwiczenia cielesne pod postacią pływania. Z wielką korzyścią i z mniejszemi kosztami stosować można natryski; oprócz temperatury, działa tu również mechaniczny spadek wody pod pewnem ciśnieniem. Natryski trwać winny bardzo krótko: jedną do kilku minut.

Ważność kąpieli dopiero w ostatnich cza ach została należycie oceniona. Wszyscy hygieniści żądają jak najszerszego rozpowszechnienia urządzeń kąpielowych, jak największego uprzystępniania ich dla szerokich warstw ludności, a niektórzy z nich twierdzą, że kąpiele powinny być równie bezpłatne, jak szkoły ludowe. W Niemczech coraz bardziej się rozpowszechniają t. zw. „kąpiele ludowe“ (Volksbäder). Podobne urządzenie kąpielowe w Monachium nie pozostawia nic do życzenia. Z dumą powiedzieć możemy, że u nas instytucye kąpieli ludowych istniały już w wieku XV-ym (patrz pracę d ra Giedroycia. „Krytyka Lekarska“, 1902, № 1). Wobec olbrzymiej doniosłości zaprawiania dzieci i młodzieży do dbałości o czystość ciała, zagranicą zaprowadzono urządzenia kąpielowe przy wzorowych szkołach ludowych, przy żłobkach, ochronkach i różnych dobroczynnych zakładach wychowawczych. Urządzenia kąpielowe, zwykle pod postacią natrysków, niekiedy nawet i pod postacią basenu, znajdują się w obszernych i widnych suterenach pod gmachem szkolnym. Bieliznę kąpielową dostają dzieci od szkoły. Tu również w specyalnem pomieszczeniu bielizna ta pierze się i suszy. Dzieci kąpią się klasami, zwykle dwa razy tygodniowo. Kąpiele objęte są planem i odbywają się podczas lekcyj, zajmując klasie godzinę czasu. Również nadzwyczaj ważną rzeczą pod względem wychowania fizycznego byłoby zaprowadzenie urządzeń kąpielowych przy ochronkach, szwalniach i t. p. instytucyach publicznych, gdzie zbierają się przeważnie dzieci ludzi ubogich. Przy braku takich urządzeń dzieci z owych instytucyj powinny bezpłatnie, stale i systematycznie korzystać z kąpieli ludowych. Jako wzór podobnych urządzeń kąpielowych służyć mogą natryski przy zakładach dobroczynnych imienia Maryi Rotwandowej w Warszawie (Sienna 85). Dzieci ze żłobka kąpią się w odpowiednich wanienkach, dzieci zaś z ochronki i dziewczęta ze szwalni 2 razy tygodniowo korzystają pod kierunkiem nauczycieli i nauczycielek z natrysków, znajdujących się w obszernych suterenach zakładu. Dzieci wchodzą z rozbieralni do pokoju z natryskami grupami. Po krótkiem obmyciu ciała przez 5 minut namydlają je, a przez następne 5 minut zlewają letnią wodą. Ważność hygieniczno-wychowawcza podobnych urządzeń kąpielowych, rozwijających w dzieciach zamiłowanie do czystości, nie potrzebuje chyba dowodzenia. W domach prywatnych, nawet średnio zamożnych, możliwie wszędzie powinny znaleźć zastosowanie wanny, a kąpiel podług wyżej wskazanych przepisów p r z y n a j m n i e j r a z n a t y d z i e ń, winna być takim zwyczajem, jak zmiana bielizny.

Literatura. W sprawie kąpieli wogóle patrz podręczniki hygieny Erismana, Flüggego i innych. W sprawie kąpieli niemowląt patrz: Madeyski, „Dyetetyka dzieci, oparta na wskazówkach przyrody“. Lwów —L. Wolberg: „Zdrowie dziecka“. Warszawa, 1901.

W sprawie kąpieli w szkołach patrz podręczniki hygieny szkolnej Eulenburga i Bacha, Bagińsky'ego i innych. W sprawie kąpieli ludowych patrz: Dr J. Tchórznicki: „Kąpiele ludowe". Warszawa, 1902. Na końcu książki autor podaje wszystkie prace naszych autorów, dotyczące kąpieli ludowych.

Dr St. Kopczyński.

Kehr Karol. Ur. w r. 1830 we wsi Goldbachu, w ks. Koburg-Gotajskim, pod Gotą, gdzie pobierał wykształcenie w seminaryum nauczycielskiem. Zdolnościami pedagogicznemi wybił się dość wcześnie i jako wychowawca, sprawował różne urzędy. W r. 1863 powołany został na inspektora miejscowego seminaryum, a w 1871 był już dyrektorem tegóż zakładu; od r. 1873 sprawował tenże sam urząd w Halbersztadzie. W roku 1870 spotkało go wysokie odznaczenie: uniwersytet bowiem jenajski, w uznaniu jego wiedzy pedagogicznej, przyznał mu honorowy stopień doktora filozofii. Wreszcie w r. 1884 jako radca szkolny był przeniesiony do Erfurtu i tu w następnym, w sile wieku, mając zaledwie lat 55 czynnego życia dokonał. Najbardziej upowszechnioną jego pracą były: Zajęcia w szkole ludowej („Praxis der Volksschule", Gotha, 1868; w r. 1885 licząca już dziesiąte wydanie). Dzieło to na 7 języków przełożone zostało. Do innych prac jego należą: Nauka religii chrześcijańskiej w szkołach ludowych („Der christiche Religionsunterricht in der Volksschule", Gotha, 1884 w 2 tomach. wydanie 4); — Nauka języka niemieckiego w pierwszym roku szkolnym— dzieło opracowane wspólnie z G. Schlimbachem i stąd zwane Kehro-Szlimbachowską metodą, zostającą w ścisłym związką z metodą Jactot'a. („Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahr", 1893 8 wyd.); — Teoretyczno-praktyczne wskazówki przy czytaniu urywków z literatury niemieckiej; (Theoretisch-praktiche Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke, 9 wyd. w r. 1892);—Praktyczna gieometrya w szkołach ludowych i zawodowych („Praktische Geometrie für Volks-und Vorbildungsschulen", wyd. 7 w r. 1981); — Wspólnie z T Kriebitzsch'em ułożył: Wypisy dla zakładów niemieckich, kształczących nauczycieli („Lesebuch für deutsche Lehrerbildungsanstalten 1774—75, tomów 4;—Historya metodyki w zakładach niemieckich szkół ludowych („Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts"). Dzieło to, obejmujące 4 tomy, ułożył wspólnie z innymi pedagogami; miało ono dwa wydania w 1877—82 i 1887 – 1893. Wreszcie pod jego redakcyą wychodziło w Gocie pismo pedagogiczne: „Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten od r. 1872. O jego życiu i działalności pisał Schuman: „Dr. Karl Kehr, ein Meister der deutshen Volksschule (Neuwied, 1886).

R.

Kinematyka patrz **Mechanika.**

Klasyczne studya patrz **Humanizm.**

Kluk Krzysztof, syn budowniczego, ur. w Ciechanowcu, na Podlasiu, 13 września 1739 r. Początkowe nauki pobierał w Warszawie, następnie w Drohiczynie, poezyą i retorykę odbył w szkole piarskiej w Łukowie; w roku 1761 wstąpił do seminaryum św. Krzyża w Warszawie, po jego zaś ukończeniu w 1763 r., otrzymawszy święcenia, był kapelanem u Ossolińskiego, starosty nurskiego. Z probostwa mińskiego, jakie najprzód otrzymał, przeniósł się w 1770 r. na probostwo ciechanowieckie. Mając wolny wstęp do Biblioteki i Gabinetu przyrodniczego ks. Jabłonowskich w Siemiatyczach, oddał się ulubionym sobie naukom przyrodniczym. Prace, jakie w tym przedmiocie drukował, zjednały mu rozgłos w kraju. Miały one głównie na celu podniesienie gospodarstwa krajowego pod względem przemysłowym, czego dowodzą liczne tytuły dzieł, wydanych w ciągu stosunkowo krótkiego życia autora. Do nich należą: „Roślin potrzebnych i pożytecznych opisanie", t. 3, 1770—1780; „Zwierząt domowych i dzikich, historyi nat. początki", t. 4, 1779—1780, oraz „Wiadomości o rzeczach kopalnych", t. 2, 1781. Na wezwanie Komisyi Edukacyjnej napisał: „Botanikę dla szkół narodowych" w roku 1785, wydaną w Warszawie. Dziełko to, ze względów dydaktycznych najwięcej interesować mogące, ułożył według planu, obmyślanego wraz z dr. Pawłem Czempińskim, nadwornym lekarzem króla Stanisława-Augusta, biegłym przyrodnikiem, członkiem Towarzystwa do Ksiąg elementarnych i autorem „Zoologii", napisanej, jako podręcznik dla szkół narodowych (1789). Rzecz poprzedził autor wstępem, w którym ciała organiczne dzieli na ciała b e z d u s z y (corpora organisata inanimata) i ciała obdarzone duszą (cor. org. animata). Mineralogią, od której podział nauk przyrodniczych zaczyna, nazywa k o p a l n o p i s m e m, Botanikę r o ś l i n o p i s m e m, Zoologią z w i e r z ę t o p i s m e m. Nazwę tę ostatnią znajdujemy i w Zoologii Czempińskiego. Sam wykład botaniki rozpoczyna od ogólnikowej wiadomości o różnych systemach układu roślin, jakie znane były ówcześnie, a więc Tourneforta, Erxlebena, Van Royena i Linneusza. Wreszcie dzieli Botanikę na fizyologiczną i systematyczną. Stąd i całe dzieło na dwie części się rozpada. W pierwszej mówi o pierwiastkach, składających zewnętrzne części roślin do życia potrzebnych, jak korzeń, pień, liście i kwiaty. Następnie zatrzymuje się nad różnemi własnościami każdej z tych części, kolejno. Co do korzenia, mówi o jego podzielności, czyli układzie, mianowicie: pojedyńczym, gałęzistym, włóknistym, kolankowatym i t. d.; o jego kształcie: wrzecionowatym, kulistym, główkowym, paciorkowym i t. d. Dalej przechodzi do pnia i dzieli go na trwały i nietrwały (łodyga), źdźbło i trzon (u grzybów); mówi szczegółowo o jego położeniu, kształcie, okryciu i przechodzi do liści. „Służą one, powiada, do wziewania i wyziewania powietrza", lecz nie objaśnia procesu, jaki towarzyszy tym zjawiskom i przechodzi wprost do opisu zewnętrznego, jak: miejsce wyrastania liści, położenie względem siebie, formy, wykrój brzegów, kątów, kształtu obwódki, ostrza, czyli ich zakończenia, powierzchni, wypukłości, mięsistości, trwałości, oraz ilości ich na wspólnych ogonkach(!). W dalszym ciągu mówi o oczkach roślinnych i przeznaczeniu (okulizowanie), któremu ze względów praktycznych znaczny ustęp poświęca. Wreszcie, mówi o naczyniach w układzie liścia—rozumie się, o komórkach roślinnych nic nie wie—i wraca znów do oddychania tylko pojętego w innej postaci,

t. j., jako parowanie (transpiratio), którego ważność podnosi w ekonomii natury, „gdyż z cząstek skażonych oczyszcza powietrze, wciągając albowiem w siebie żyłkami (sic!) do tego zdatnemi, a na powierzchni rozłożonemi, powietrze zepsute (aër fixus), wyziewa oneż z siebie, już tak przerobione, iż wcale jest czyste (aër deflogisticatus) i do oddychania zdatne“ (str. 73), lecz i teraz nie wyjaśnia, jakie części z powietrza wchłania w siebie roślina, a jakie podczas dnia i nocy wydziela. W końcu nadmienia o częściach roślin wspierających i ochraniających, jak wąsy, włoski, kotki, ciernie—właściwie kolce. W rozdziale IV wraca znów do oczkowania; w V mówi o częściach składowych kwiata (Kluk stale używa tej formy, wyróżniając kwiat pojedyńczy od jego zbiorowego użycia—np. lipowego, bzowego kwiatu); zatem: rozszerza się o kielichu, koronie, miodniku, pręcikach i słupkach, oraz ich kształtach i składzie. Teoryą zapładniania roślin wyjaśnia w sposób zrozumiały i właściwy. „Pręciki i słupki, a raczej główki pyłkowe i zarodek są częściami istotnemi kwiata. Słusznie je nawet botanicy za części kwiata rodzajne uznali i płeć między kwiatami również, jak między zwierzętami ustanowiwszy, pręciki pyłkowe samcami, słupek zaś z zarodkiem samicą nazwali (str. 113). Idąc też za Linneuszem, przyjmuje rośliny dwu –i osobno płciowe.— Co do układu kwiatów, rozróżnia budowę ich: w okrąg, w główkę, w misę (słonecznik), w kłos, w grono (Campanula agglomerata), w wiązkę, w baldaszek, w okołek (Corymbus), w kiść, w bukiet, w rozrzutkę (flores sparsi). Wreszcie mówi o dnie (receptaculum). W owocu wyróżnia okrycie, torebkę, mieszek, łupinę, strączek, owoc pestkowy, ziarnowy, jagodę, szyszkę, kotkę i o składzie ich mówi w szczególności. Część pierwszą kończy ustępem o nasieniu, którego własność utożsamia z właściwościami jaja ptasiego. Wreszcie, idąc za Linneuszem walczy z panującem wśród rolników mniemaniem, jakoby z jednego nasienia mogła się zrodzić inna roślina, np. z żyta—mietlica. Trwałość gatunków uważa za niezłomne prawo natury, które od początków istnienia zachowuje stale formy typowe roślin i zwierząt.

W części drugiej zajmuje się rozbiorem panujących układów, czyli systematów roślin z podziałem ich na gromady. Dzieli on je na sztuczne i naturalne. Do pierwszych należą systemata: Tourneforta, który, za główną cechę przyjąwszy układ korony: jedno-listny czyli dzwonkowy, jedno-listny lejkowaty, nieforemny, paszczękowaty, wreszcie czworo-pięcio-listny i t. d., ustanowił gromad XXII; i Linneusza, który, przyjąwszy za zasadę płciowość, podzielił wszystkie rośliny, podług ilości pręcików, na gromad XXIV. Do naturalnych wreszcie systematów zaliczył: Erxlebena i Van Royen'a. Pierwszy z nich przyjął XIII gromad, a to według kształtu, smaku i barwy i ten Kluk, jak dowolny i nienaukowy, gani wysoce; drugi, oparłszy się na zasadzie owocowania, ustanowił XVII gromad, z których jedna bez widocznych części owocowania, 10 z widocznemi częściami owocowemi i 6, które nazywa kunsztownemi.

Któryż z tych systemów Kluk w swym podręczniku przyjmuje? Rzecz dziwna, że gdy w wydanym w trzy lata później Dykcyonarzu Roślinnym oparł się na Linneuszu; w dziele, przeznaczonem jako podręcznik do nauki Botaniki, przyjął mniej naukowy podział Van-Royena. Widocznie przeważyły w wyborze względy praktyczne. System, w 17-ie gromad ujęty, wydawał mu się prostszym i do objęcia dla głów młodych łatwiejszym—stąd dał mu pier-

wszeństwo nad systemem, przyjmującym ich 24. To jednak nie podniosło pod względem naukowym pracy Kluka. Również i co do metodycznej jej wartości nie może uniknąć zarzutu. Brak w niej systematyczności. O układzie, oddychaniu roślin i oczkowaniu po dwa razy mówi, co w podręczniku szkolnym za zaletę poczytanem być nie może. Z drugiej strony, wszakże podręcznik ten, mający już tylko historyczne pod względem naukowym znaczenie, posiada nieocenioną wartość, jako dzieło, wprowadzające do nauki botaniki trafnie obmyślaną terminologią, która dla piszących w tym przedmiocie po polsku na zawsze skarbnicą językową zostanie. Ludzie tej epoki mieli istotnie niezrównany instynkt w tworzeniu wyrazów nowych, które zgodnie z duchem języka dobitnie przedmiot malują. Pod tym względem celowali szczególniej: Onufry Kopczyński, Jan i Jędrzej Śniadeccy, każdy w swym specyalnym zawodzie. Do tych mężów należy i Kluk, którego młodzi przyrodnicy przy swych pracach piśmiennych powinni mieć ciągle na oku.

Botanikę dla Szkół narodowych kończy on „Przydatkiem“, w którym daje wskazówki praktyczne, jak w Zielniku układać, zasuszać i przechowywać rośliny; wreszcie dodał 5 tablic z rysunkami, objaśniającemi różne części składowe roślin. Oprócz tych prac, ułożył on Dykcyonarz roślinny, o którym wzmiankowaliśmy wyżej, wyd. w tomach 3 w r. 1788, wyd. drugie w r. 1844—46. Dzieło to przez długi czas było jedyną przy herboryzacyi dla uczniów pomocą dotąd jest ono cenną wskazówką dla młodych badaczów flory krajowej. Nadto ma ono inne jeszcze znaczenie. Jak w Botanice dla szkół narodowych Kluk dał naukowe, czysto polskie terminy, tak w Dykcyonarzu, obok nazw łacińskich roślin, daje ich ludową terminologią. Tym sposobem przyczynił się wielce do wzbogacenia języka. Wydał także wiele oddzielnych tomów treści czysto praktycznej, jako to: o drzewach, ogrodach, sadach, ziołach do użytku lekarskiego, farbiarskiego i domowego; winnicach, robotach około ogrodów, pielęgnowania drzew owocowych, kwiatach do ozdób służących i t. p. Starannie zebrany zielnik ofiarował do gabinetu przyrodniczego w Siemiatyczach; gdzie także przechowano pamiątkę rytownictwa Kluka. Była to tablica miedziana, na której przy portrecie króla St.-Augusta Kluk całą uchwałę z roku 1792 rylcem wypisał. — Gabinet ten po śmierci ks. Jabłonowskiej nabyty został przez ces. Aleksandra I za 50,000 dukatów i obecnie znajduje się w Petersburgu. Różnorodne prace Kluka, odznaczające się wielką dokładnością, jednały mu uznanie powszechne. Mianowany kanonikiem kruszwickim, następnie brzeskim, w końcu dziekanem drohickim, doktorem nauk wyzwolonych i filozofii, oraz towarzyszem Szkoły Głównej Wileńskiej, przyjmował te zaszczyty ze skromnością, gdyż mało czcił swe zasługi, a pisma swe darmo do druku Piarom oddawał. Słowem, Kluk dalekim był od wszelkiej próżności, a jedyną przyjemnością jego była praca dla kraju. Poprzestając na szczupłych dochodach swego probostwa, nietylko opędzał skromne swoje potrzeby, ale znaczną część pieniędzy przeznaczał na gromadzenie podręcznej biblioteki i założenie przy swojej parafii ogrodu botanicznego (doświadczalnego). Prace Kluka, rozchodząc się po całym kraju, zwróciły uwagę króla, który, uznając zasługi ludzi oddanych dobru krajowemu, zamierzał utworzyć order Ś-go Izydora, patrona rolnictwa i obdarzyć nim Kluka; wskutek jednak wypadków politycznych, słusznie zasłużonej tej nagrody nie

otrzymał. Umarł 2 lipca 1796 r. w parafii swojej w Ciechanowcu. Roku 1848 Stefan Ciecierski, właściciel Ciechanowca, kosztem swoim wystawił przy kościele miejscowym ozdobny posąg Kluka z marmuru krajowego, dłuta Jakóba Tatarkiewicza, a nadto w roku 1858, w kościele nagrobek z popiersiem z białego marmuru, roboty tegoż artysty.

Literatura: Ks. Szymon Bielski: Życiorys, pomieszczony w tomie II „Zoologii" Kluka, wydanej powtórnie w r. 1800;—Stanisł. Jundziłł: w dziele: „Opisanie roślin w prowincyi W. Ks. Litewskiego", 1791.—Antoni Waga: Krzysztof Kluk, Biblioteka warsz., r. 1843, m. sierpień.

G. Ch. i R. P.

Kłamstwo. Pochodzenie kłamstwa: a) czynniki biologiczne i społeczne.

Skłonność w dzieciach do mówienia nieprawdy uważana jest niemal powszechnie za wrodzoną; niektórzy tylko z pomiędzy nowszych pisarzy, jak: Compayré, Stanley Hall i Sully w małym stopniu przypisują kłamliwość dzieci instynktom odziedziczonym; opierają się jednak w tym względzie na przypuszczeniach raczej, niż na faktach rozwoju wady tej u człowieka. Zwalczanie kłamstwa zależy przedewszystkiem od tego, jak pojmujemy jego powstawanie; dlatego też pozwolę sobie wyłuszczyć tu w streszczeniu nieco odrębny pogląd w tej sprawie. Chociaż zjawiska świadomej i bezwiednej obłudy oraz fałszu w słowach i czynie objawiają się u ludzi w nader rozmaitej postaci; można wszakże przyczyny wszelkiego kłamstwa podciągnąć pod dwie główne kategorye czynników: biologicznych i społecznych. Zapatrując się na życie człowieka ze stanowiska teoryi rozwoju, musimy uznać, że ujawnia on w pierwszym okresie istnienia, a w wielu razach aż do śmierci, niektóre cechy bardzo oddalonych przodków z epoki zupełnej dzikości, oraz cechy, spotykane u zwierząt. Do takich właściwości, które niewątpliwie w dziedzictwie przekazane nam zostały, należy bezwiedna, lub rozmyślna skłonność do wprowadzania w błąd innych istot w celach samozachowawczych. Do najprostszych przykładów całkiem bezwiednej i biernej obłudy zaliczyć trzeba znane fakta przystosowania barwy, niekiedy kształtu (u owadów) ciała niektórych zwierząt do wyglądu otaczających prz dmiotów, co ułatwia możność omylenia wroga, czyhającego na ofiarę. Swego rodzaju kłamstwem, lecz w postaci czynnej, są praktykowane w świecie zwierzęcym oszustwa, których zadaniem jest bądź obrona od nieprzyjaciela, bądź napaść; w tym celu np. niektóre rodzaje zwierząt usiłują wzbudzić w przeciwniku postrach, przez pozorne zwiększenie swej objętości (najeżanie sierści, piór), co stało się zwyczajem nietylko plemion dzikich, usiłujących odpowiednim ubiorem wykazywać przed wrogiem swą wielkość i potęgę, lecz i armij społczesnych. Poszukiwanie łupu połączone jest również z całym szeregiem rozmaitych fałszów, począwszy od udawania niewinnych, lub nawet przyjaznych zamiarów.

Te i tym podobne przykłady dowodzą, że w ciężkiej walce o byt zwierzęta musiały w widokach samozachowania posługiwać się w wielu wypadkach udawaniem i oszustwem. Życie, w najpierwotniejszej swej postaci, całkiem indywidualistyczne, niespołeczne, albo, jak zwykle nie dość poprawnie mówimy—egoistyczne, zniewalało zarówno zwierzęta, jak i ludzi, o najniższej kulturze, do

ukrywania przed innymi rzeczywistości, lub wystawiania jej w błędnem świetle, skoro tylko ujawniana prawda mogła zdradzić nieprzyjacielskie zamiary i udaremnić akcyą wzajemnego pożerania się. Jeżeli kłamstwo tak ważną rolę odgrywa w świecie zwierzęcym, to zupełnie z tych samych biologicznych powodów musiało ono zagnieździć się wśród ludzi, oczywiście tam, gdzie podobne do zwierzęcych[1]) panują stosunki; gdzie zamiast wspólności zadań i współdziałania istnieją sprzeczne interesa i walka wzajemna. Wówczas i tu wprowadzanie w błąd bliźnich tem bardziej popłaca, im więcej się ich wyzyskuje.

Wydaje się rzeczą niewątpliwą, że dzieci przed rozpoczęciem życia społecznego, t. j., nim nie doświadczą na sobie następstw towarzyskiego, zrzeszonego życia, które już w stosunkach rodzinnych po kilku latach poznać można; posiadają instynktową skłonność do posługiwania się obłudą w celu obrony pierwszych swych interesów. Pomimo bardzo pesymistecznego pod tym względem zapatrywania Montaigne'a i Pereza, napotykamy dzieci, które nie kłamią i nie oszukują wcale. Należy przypuszczać, że czynią to nie z powodu braku zdolności ku temu, lecz dlatego, że umiejętne i taktowne postępowanie z niemi wychowawców nietylko nie nastręczyło im potrzeby samoobrony za pomocą kłamstwa, lecz nadto życzliwem względem dziecka zachowaniem się, oraz dawaniem przykładów prawdy i szczerości skierowało je na otwartą drogę niekłamanych stosunków. Ogólnie jednak bywa inaczej, bo już w kolebce dziecko umie ukryć pożądany dla niego przedmiot i na dowód, że go nie ma, pokazać próżne rączki. Dzieci dwuletnie bardzo często chwytają niepostrzeżenie zakazane przedmioty i bawią się niemi, lub spożywają po kryjomu; kiedy nie mają ochoty pójść do drugiego pokoju dla spełnienia czyjegoś polecenia, wymawiają się bólem nóg i t. p. Wogóle wykręty małych dzieci, jeżeli nie są naśladownictwem podobnego postępowania starszych uważać należy za objaw pierwotnej dążności do radzenia sobie w trudnych wypadkach obłudą. Właściwie nie może być mowy ani o wrodzonem zamiłowaniu do kłamstwa, ani o prawdomówności odziedziczonej; jak jedno, tak drugie nabywa się przez wychowania, a szczególnie w szkole życia. Ale nie mamy najmniejszego powodu wątpić, że skłonność do kłamstwa, jako czynnik biologiczny, tak powszechny u zwierząt i tak wszechstronnie wyzyskiwany przez ludzi, tkwi w naturze każdego niemowlęcia. Z czasem jednak, przy odpowiednich warunkach, dzieci nabywają w wysokim stopniu poczucia słuszności i zamiłowania do prawdy. Zwłaszcza życie koleżeńskie wpływa dodatnio w tym kierunku. Nieraz widzieć można oburzenie dziecka, swobodnie oddającego się zabawie, z powodu, że jeden z towarzyszów nie dość dokładnie wykonywa lub tłómaczy przepisy jakiejś gry, chociażby to nawet w gruncie rzeczy nie miało żadnego znaczenia. Podobnie, ścisłem przestrzeganiem prawdy odznaczają się niektóre dzieci, słuchając opowiadań o znanych im wypadkach.

Biologiczne przyczyny kłamstwa wykazują, że jest ono potrzebne w życiu przedspołecznem, mianowicie w stosunkach wrogich, w dążeniach niezespolonych, kiedy przemoc, podstęp, wyprowadzanie innych w pole, zapewnia byt jednym, choć natomiast gotuje śmierć lub niedolę drugim. Z rozpoczęciem jednak życia

[1]) Chociaż są rodzaje zwierząt, które wiodą żywot społeczny.

o zbiorowym układzie, w którem głównym czynnikiem staje się wzajemność, wszelkie ukrywanie prawdy nie może się obyć bez krzywdy innych i nie może nie rozluźniać więzów solidarności; wtedy wzajemne zaufanie upada i życie pojedyńczych ludzi rozbieżne przybiera kierunki. O ile więc w życiu zbiorowem ustala się pierwiastek społeczny, t. j. o ile zasady współdziałania przenikają do wzajemnych między ludźmi stosunków, o tyle wszelkie kłamstwo i oszustwo stają się nietylko zbyteczne, lecz i szkodliwe, zarówno dla wprowadzającego w błąd, jak dla zawiedzionych. Nieprawda, jako uwodzicielka z drogi właściwej, znika sama przez się w życiu solidarnem, a panowanie prawdy rozpoczyna się z zaprowadzeniem stosunków na współdziałaniu oso.utych. I to powinno być najważniejszą wskazówką dla wychowawców, pragnących młode pokolenie uchronić od fałszu. Ponieważ jednak obecny ustrój życia spółczesnego opiera się na wręcz przeciwnych zasadach, bo współzawodnictwo o posiadanie stwarza wysoce nieprzyjazne stosunki w zakresie ekonomiczno-społecznej działalności; więc i wszelkie główniejsze urządzenia życiowe pozbawione są pierwiastku społecznego. Nie wspólną pracą zmierzają ludzie do osiągnięcia swego celu, lecz krzywdą innych chociażby w zapasach o uszczuplenie praw i mienia bliźniego najmniej rażących używano pozorów. Jeżeli u podstaw życia zbiorowego kryje się źródło bezwzględnych samolubnych dążności, jeżeli podkopywanie bytu współbraci stanowi o istnieniu pojedyńczych jednostek; to nic dziwnego, że i teraz pierwotne pobudki kłamstwa są środkiem do wyzyskania słabych stron bliźniego. Rozwój kultury, przy nizkim poziomie uspołecznienia, rozszerza jeno zakres panowania obłudy i wytwarza z niej coraz skuteczniejszy, choć często niewidzialny oręż w brutalnej walce. Urządzenia prawne, wraz ze swym systemem karnym, nie zawsze stoją w obronie pokrzywdzonego, co właśnie od rdzennych warunków ustroju społecznego zawisło i dlatego nigdy nie były one i nie są uznawane przez ogół, który stara się wszelkiemi sposobami prawa omijać, a kar unikać przez wykrętne upozorowanie złych czynów. Taki stan rzeczy popycha jednostkę do podstępnej walki we wszystkich dziedzinach życia; że zaś i w naszych czasach, jak w okresie zupełnej dzikości, zwycięża silniejszy; więc dla zdobycia tej siły wypada uciekać się do kłamstwa niemal na każdym kroku. Gdzie materyalna potęga o zwycięstwie stanowi, tam, po przebraniu godziwych i niegodziwych środków, nadrabia się blichtrem; gdzie uroda i wdzięki zewnętrzne torują drogę do dobrobytu lub bodaj chwilowego zadowolenia, tam różne maski, pokosty i stroje przychodzą z pomocą; brak wiedzy pokrywa się naukową tandetą, a nawet nieistniejące uczucia zwykło się zastępować powabną grą słów lub wyrażać je w obłudnej formie konwencyonalnych stosunków. Na takim gruncie powstały kłamliwe komunały etyczne, które każdy chętnie zaleca innym, lecz prawie nikt za dobre dla siebie nie uznaje. A więc hasła o miłości bliźniego, o poszanowaniu pracy, o lekceważeniu bogactw i t. p. ogólniki nie wychodzą z obiegu, ale też nigdzie praktyka nie dowiodła, żeby one w zastosowaniu posiadały jakąkolwiek wartość. Są to wprost monety zdawkowe, służące do kupienia naiwności ludzkiej. Przy tak obfitych źródłach fałszu opinia publiczna jakże daleką być musi od poczucia prawdy i słuszności! To też wiadomo każdemu, że dla pozorów zapomina o najcięższych winach ludzkich i dla interesu rozgrzesza najpotworniejszych obłudników. Zwyczaje nasze, zabawy, publicystyka i znaczna część literatury podobnej są

mniej lub więcej dokładnem o lbiciem życia. Szkoła jest całkowicie do potrzeb życia tego zastosowana. Nietylko kierownicy szkoły składają się z nieodrodnych dzieci swego społeczeństwa, lecz także program i metoda nauczania mają więcej pozory, niż treść i zadanie wiedzy na widoku. W takiej oto atmosferze społecznej-skreślonej tu w możliwie przytłumionem świetle, musi rozwijać i odżywiać du, cha młodzież od początku życia. Wobec tego zrozumiałem jest, iż zwalczanie kłamstwa przedstawia dla wychowawców nader poważne trudności: mają oni bowiem do czynienia zarówno z wpływami biologicznymi, które, jako przeżytki, wciąż jeszcze tkwią w surowej naturze ludzkiej, jak i z oddziaływaniem całego ustroju społecznego.

b) Czynniki wychowawcze. Niezależnie od wyżej wspomnianych ogólnych przyczyn rozwoju kłamstwa, ohydne to zboczenie wzmaga się i utrwala przy odpowiednich warunkach wychowawczych. Na pierwszem miejscu postawić tu należy zaniedbanie zdrowia dziecka i nie uwzględnianie warunków hygienicznych jego życia. Dzieci wątłe, niedokrwiste, zahukane odznaczają się nadmierną wrażliwością wobec trudów, które mają do pokonania, za mało są odporne i energiczne, a zanadto bojaźliwe. Okoliczność ta sprawia, że dla uchylenia się od spełnienia jakiejś poleconej czynności, lub dla osiągnięcia łatwiejszą drogą zamierzonego celu uciekają się do wykrętów, obłudy, pochlebstwa i podstępu. Zupełnie podobne zachowanie się dziecka wywołują nietakt ze strony wychowawców, pospolicie używany system kar sztucznych (patrz Kary), groźby i wogóle nieprzyjazny do niego stosunek starszych. Przy takiem obchodzeniu się z dzieckiem wybucha w niem z całą siłą biologiczna skłonność do samo-obrony i z pomiędzy rozmaitych środków chwyta się ono kłamstwa tem skwapliwiej, im jest słabsze i bojaźliwsze, a także im bardziej i częściej wychowawcy skłaniają je do tego. Jak dalece kary takie doprowadzać mogą do fałszu nawet prawdomówne i wogóle dobre dzieci, świadczą znane wypadki obrażania się ukaranego dziecka, które wprost przez niechęć do wychowawcy, jak gdyby pragnąc zerwać z nim stosunki, na zapytanie, czy jesteś głodny, odpowiada przecząco. Większość osób, mających z młodszemi dziećmi do czynienia, posługuje się groźbą, jak sterem, we wszystkich wypadkach, kiedy idzie o skierowanie woli dziecięcej, nietylko ze złej drogi na właściwą, lecz wogóle z jednej na drugą. W wielu domach mówi się dziecku po kilkanaście razy na dzień: „nie właź na krzesło, bo spadniesz“ (a że przepowiednia taka sprawdza się może raz na tydzień, więc matka czy niańka kłamie w tym czasie kilkadziesiąt razy); „nie płacz, bo nie pójdziesz na przechadzkę“ (co nie sprawdza się nigdy); „nie proś, bo obiadu wcale nie dostaniesz“ (dziecko zawsze płacze i obiady wszystkie spożywa); albo: „połóż obrazki, a weź piłkę, w przeciwnym razie nigdy bawić się z tobą nie będę“; idź prędzej, bo cię na ulicy zostawię“ i t. d. Matki, które spodziewają się bezustannem zagrażaniem karą nagiąć dzieci do posłuszeństwa, wyrabiają w nich jeno lekceważenie względem siebie, najzupełniej uzasadniony upór i głębokie przekonanie, że wszelkie groźby to puste dźwięki, obietnice zaś tak hojnie sypane — same kłamstwa. Taką szkołę fałszu przechodzą u nas prawie wszystkie dzieci, co zawdzięczają, jeżeli nie rodzicom, to piastunkom, ciotkom, znajomym.—Przy badaniu kłamstw dziecięcych należy odróżnić tę część świadomej lub na pół świadomej nieprawdy, którą w zabawie stwarza

bujna, lotna wyobraźnia dziecka, wyznaczając osobom i przedmiotom zmyślone role i przeistaczając w mowie swej rzeczywiste stosunki. Ten świat nieistniejący, w którym tak chętnie człowiek w zaraniu życia odbywa niejako próbę sił swoich, nie ma nic z kłamstwem i oszustwem wspólnego; jest to odtwarzanie na małą skalę zjawisk przyrody i życia i odgrywanie wedle sił, w warunkach sztucznej roli osób, lub zwierząt, które już dziecko po swojemu poznało. Najfantastyczniejsza zabawa dziecięca nie stanowi wtedy jeszcze kłamstwa, jak nie jest niem dramat, o ile autor nie wprowadza w błąd słuchacza. Ale starsi, bawiąc się z dziećmi, pozwalają sobie często na żarty (przykład przytoczony w art. K a p r y s y), które przez najmłodszych brane bywają na seryo, a stąd nauka nieprawdy i wybiegów. Wystrzegać się również należy przesady w opowiadaniu i nie dopuszczać, aby dzieci w zamiłowaniu swem do rzeczy niezwykłych i budzących podziw, zabarwiały opowieść swą zmyślonemi faktami. Niezawodnym sposobem przekonania dziecka, że kłamać nietylko można, ale że to nawet najzupełniej uchodzi, jest bardzo rozpowszechniony, a niekiedy głęboko zakorzeniony zwyczaj wychowawców podejrzewania dziecka przy lada sposobności o mówienie nieprawdy. Jest to zarazem i uczenie fałszu, i ośmielanie do niego, a wreszcie poddawanie myśli i wrażenia o możliwości spełnienia tego, co nawet mogłoby nigdy nie przyjść dziecku do głowy. Niewyczerpanem źródłem zakażenia poczucia prawdy w młodzieży jest nieszczerość wychowawców w słowie i czynie, oraz niezgodność ich postępowania z wygłaszanemi zasadami. Pod tym względem dom i szkoła niezmiernie wiele zawiniły; trzeba zaś gruntownych reform w systemie wychowawczym, żeby uniknąć tego demoralizującego wpływu. W tym celu jednak nie koniecznie należy czekać na urobienie się nowych form życia społecznego, gdyż i obecnie w niektórych zakładach naukowych na Zachodzie (n. p. w szkole angielskiej, opisanej przez Demolinsa p. t. „Nowe wychowanie“, tłóm. z franc., Warszawa, 1900. 8-ka, str. 166) stosunki przełożonych do młodzieży tak są szczere, naturalne i przyjazne, że okłamywać tam kogo, nikomu na myśl nie przyjdzie. Ale szkoła, pełniąca należycie swe zadanie, milczeć nie każe uczniowi i nie skazuje go na karę za wypowiedzenie własnego zdania, jeżeli to od panujących poglądów w czemkolwiek odbiega. I w wychowaniu domowem wypadki takie, niestety, do wyjątków nie należą.

Środki zaradcze. Zwracając się teraz ku środkom zaradczym, przyznać należy pierwszeństwo i najogólniejszą doniosłość zwalczaniu prastarych czynników biologicznych. Jeżeli obłuda i podstęp, jako środki samo-obrony lub wyzyskania słabych stron bliźniego, znikają same przez się wraz z zespoleniem się jednostek do zgodnego, na wzajemności osnutego działania; to oczywista, że i w rozwoju dziecka wprowadzanie go na drogę sprawiedliwych, równą miarą każdemu udzielanych stosunków, skłoni je do pominięcia wszelkiej nieprawdy, jako zupełnie zbytecznej (o szkodliwości nic ono nie wie). Natomiast rzetelne, współczuciem i prawdą nacechowane postępowanie wychowawców już przez samo naśladownictwo zaszczepi w młodzieży zamiłowanie do szczerych, braterskich stosunków. Życie rodzinne lub szkolne powinno na małą skalę stanowić jakby odłam ustroju społecznego z głównemi jego rysami nie w rzeczywistem odbiciu, lecz w idealnym pomyśle. Dziecko w takich warunkach dopiero za-

cznie się uspołeczniać i bez żadnych nakazów, bez kar i nagród, bez morałów, a nawet bezwiednie zdobędzie wszystkie zalety, o których cywilizacya obłudna tylko w uroczystem uniesieniu wspomina. Lecz żeby wprowadzić dziatwę w prawdziwie społeczny tryb życia, nieodzownem jest naprzód usunąć z domu to wszystko, co solidarność wzajemną, prostotę, szczerość i prawdę narusza. Należałoby wtedy względem członków rodziny, służby i obcych stosować w życiu codziennem zasady, które za słuszne uważamy, w poglądach zaś i przekonaniach swych kierować się jedynie miłością prawdy, chociażby to czasem i przykrość sprawić mogło. Wszelkie pozory, nawet wiekami uświęcone, znikuąć powinny z otoczenia wychowańców, a więc i stroje dla „wychodzących w świat“ panienek, i bale i różne półśrodki, których istotnem zadaniem jest fałszywe podniesienie wdzięków niewieścich. Drugorzędne sposoby walki z obłudą widoczne są same przez się przy rozważaniu wychowawczych warunków powstawania kłamstwa.

Literatura. Różne przykłady kłamstwa dzieci do lat 3—4 podał i scharakteryzował Sully J. „Dusza dziecka“ (Studies of Childhood) tłóm. Moszczeńskiej, Warszawa, 1901, 8-ka, str. 351; w rozdz. Kłamstwa dziecinne. — Compayré: „L'evolution intellectuelle et morale de l'enfant“.—Stanley Hall“—„Childerns Lies“ (Kłamstwa dzieci) w Americ. Journal of Psychologie, 1890. — Scholtz: „Wady charakteru dziecięcego i ich leczenie“, tłóm. Warszawa, 1892, 16-ka str. 222. — Delbrück A: „Die pathologische Lüge und die psychisch abnormen Schwindler, Sztutgard, 1891. — Zresztą artykuły po rozmaitych czasopismach i encyklopedyach, oraz wzmianki w podręcznikach pedagogicznych. Piśmiennictwo jednak w zakresie wychowania, czynników społecznych kłamstwa albo nie uwzględnia wcale, albo czyni to zbyt pobieżnie i jednostronnie. Obszerny artykuł „Lüge“ w Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik Reina nie posiada żadnej wartości naukowej. podane zaś tam praktyczne wskazówki zwalczania kłamstwa są niedostateczne, a niekiedy naiwne.

St. Karpowicz.

Knapski **Grzegorz**, ur. w 1564 r. w Grodzisku, na Mazowszu. W r. 1583 wstąpił do zakonu Jezuitów w Pułtusku. Po skończeniu nauk i otrzymaniu święceń kapłańskich był nauczycielem w Kollegium wileńskiem i w innych szkołach jezuickich, gdzie przez lat cztery uczył w niższych klasach, przez lat pięć nauczał retoryki, a przez dwa lata teologii. Równocześnie gromadził materyały do swego słownika. Po kilkunastu latach usilnej pracy ogłosił Knapski tom pierwszy swego „Skarbca“ p. t.: „Thesaurus polono-latino-graecus“, Kraków, 1618, in folio, str. 16+1340 i 16; tom II in 4°, str. 940, wyszedł w r. 1626; tom III, zawierający „adagia polonica“, wyszedł w r. 1632 in 4°, str. 88+1388+4.

Knapski wielką położył zasługę na polu wychowania narodowego. Ratował język polski od skażenia i zepsucia, grożącego mu ze strony obcych języków. We wstępie, objaśniającym cel dzieła swego, mówi Knapski: „Niktby nie uwierzył, ilu słów używamy łacińskich, włoskich, niemieckich, węgierskich, tureckich, że już pominę słowiańskie; bodaj że trzecią część mowy naszej obce słowa zajmują. A to nie z potrzeby, ani dla braku wyrażeń polskich, ale z proste-

go zamiłowania nowostek i z chęci wyróżnienia się". I przytacza za przykład: „animusz, fawor, rankor, honor, konfident, notował, obserwował, tentować, refutować, exequować, pacyencya, speza (koszt), foza (fosa), kompania etc.—Zwalcza i wyszydza coraz bardziej zagęszczające się wówczas makaronizmy (ob. w Thesaurus artykuł: „Mowa mięszana z różnych języków").—Nie bez głębokiej ironii zauważył Knapski, że ci, co używają makaronizmów, uważają się za Cyceronów i Kochanowskich równocześnie, a tymczasem są to „dzicy mieszańcy i kaziciele obu języków". „Temu smutnemu stanowi rzeczy—powiada—zaradzić pragnąłem, ile sił starczyło".—Do dzieła swego zabrał się Knapski z ogromnym zapasem erudycyi lingwistycznej. Znawcą polszczyzny był niepospolitym; widać to z doboru synonimów i obfitości w ich przytaczaniu. Ale strona filologiczna dzieła K-ego nie może być na tem miejscu rozbierana. Nam zależało tylko na uwydatnieniu zasługi narodowo-wychowawczej „Skarbca". I jako pedagog, z pewnością się odznaczył, jakkolwiek nie mamy szczegółów dokładnych. Godzi się przyjąć, że nie bez podstawy zapisał o nim F. M Sobieszczański, iż był „wielbiony od uczniów po całym kraju". Ostatnie lata życia swego poświęcił K. ułożeniu indeksu łacińsko-polskiego, poprawkom i uzupełnieniom tomu I-o i II-o. Umarł w Krakowie 12 listopada 1638 r.

Jako tło dziejowo obyczajowe, dowodzące, o ile dzieło Knapskiego wyprzedziło swą epokę, przytaczamy fakt następujący: Kiedy 17 listopada 1631 r. z drukarni Cezarego w Krakowie wieziono ulicą Ś-ej Anny, cały nakład III-go tomu Słownika G. Knapskiego, rzucili się na książki akademicy i uczniowie, wiodący wówczas smutne walki z Jezuitami, darli karty, rzucali do błota, deptali nogami. Nikt z mistrzów szkoły Jagiellońskiej nie skarcił łotrostwa żaków. (Ob. X. St. Załęskiego „Jezuici w Polsce", tom II, str 322. Lwów, 1901.)

J. K.

Kochański Adam Adamandy, matematyk jezuita, ur. w 1631 w Dobrzyniu nad Wisłą, należał do najuczeńszych mężów w Polsce XVII stulecia. Bardzo skąpe są dotychczasowe wiadomości nasze o latach jego młodzieńczych. J. Bieliński w dziele swojem „Uniwersytet Wileński" (Kraków 1899—1900, t. I. st. 19, V. III str. 227), opierając się na pisemku Wierzbickiego Kazimierza S. J. (Wilno 1734), podaje że Kochański kształcił się w Wilnie u jezuitów, że w Akademii słuchał teologii i równocześnie wykładał tam matematykę. Wiadomości tej inne znane nam źródła nie powtarzają. Nie jest ona wszakże nieprawdopodobną, skoro około r. 1659 widzimy już Kochańskiego na katedrze matematyki w Moguncyi. Musiał bowiem uczony dać się poznać jako wybitnie uzdolniony nauczyciel, skoro w tak młodym wieku powołany został za granicę do wykładów uniwersyteckich. O uzdolnieniu jego świadczą zresztą słowa, jakie znajdujemy w dziele „Cursus mathematicus" uczonego jezuity Gaspara Schotta, który, umieszczając w książce tej nadesłany mu przez Kochańskiego wykład zasad mechaniki, tak się wyraża o ich autorze: „Is est religiosus et eruditus Societatis nostrae, juvenis, magister Adamus Adamandus Kochański, Polonus, insignis mathematicus et ab ipsa natura ad mathematicas disciplinas comprehendendas at-

que tractatas factus, earundumque in Collegio nostro et Universitate ab aliquot jam annis simul Professor ordinarius, simul nunc sacrosanctae Theologiae studiosus". Rozgłos ten, a prawdopodobnie i zapał do nauki powiodły następnie Kochańskiego do Włoch, gdzie wykłada matematykę w kolegium jezuickiem we Florencyi (około r. 1667), i gorliwie poświęca się równocześnie badaniom naukowym, zawiązując stosunki z wybitniejszymi uczonymi. W kilka lat później (w r. 1670), przenosi się Kochański do Czech, wykłada kolejno w Pradze i w Ołomuńcu, następnie przez czas pewien (około r. 1677) bawi we Wrocławiu. Wreszcie sława Kochańskiego przenika i do kraju: król Jan III powołuje go na stanowisko matematyka królewskiego i bibliotekarza, i na tem stanowisku pozostaje Kochański przy boku króla w Warszawie i w Wilanowie, oddając się niezmordowanie pracy naukowej i biorąc udział w dysputach o przedmiotach naukowych, jakie Jan III prowadził z przebywającymi na dworze gośćmi królewskimi. Szukając ulgi w trapiącej go chorobie, wyjeżdża Kochański w r. 1695 do Cieplic w Czechach, gdzie przez lat kilka bawi w zamku protektora swego hrabiego Clary von Altringen, nie przestając aż do końca życia interesować się żywo nauką i sprawami swej ojczyzny. Miejsca i daty zgonu Kochańskiego nie potrafiliśmy dotąd ustalić. Ze świeżo przez podpisanego ogłoszonej korespondencyi Kochańskiego z Leibnizem od r. 1671 aż do 1698, przekonać się można, jak rozległa była wiedza Kochańskiego w wielu gałęziach wiedzy, i jak wysoko ceniony on był przez Leibniza, który porozumiewał się z nim w sprawach naukowych, komunikował mu treść swych prac wykonanych i zamierzonych, a między innemi zasady swego wiekopomnego odkrycia Rachunku różniczkowego i całkowego, zachęcał wreszcie naszego uczonego do ogłoszenia drukiem własnych prac i pomysłów. W listach tych odzwierciedla się postać Kochańskiego, jako męża światłego, miłującego szczerze prawdę, kochającego naukę i przywiązanego do kraju swego obywatela.

Podając ten krótki rys życia znakomitego uczonego polskiego, mało jeszcze znanego, powinnibyśmy, ze względu na charakter wydawnictwa naszego, zastanowić się nieco szczegółowiej nad Kochańskim, jako pedagogiem i nauczycielem matematyki. Niestety, nie zdołaliśmy dotąd odszukać tak pożądanych dla nas szczegółów, mimo poszukiwań, czynionych na prośbę naszą we Włoszech i w Czechach. Za to wiemy już znacznie więcej o Kochańskim, jako uczonym i badaczu. Na innem miejscu pragniemy zasługi te ocenić, tu możemy w krótkości wymienić tylko najważniejsze jego prace naukowe i wspomnieć kilkoma słowy o treści nieznanych dotąd rękopisów jego, spoczywających w Bibliotece Cesarskiej w Petersburgu.

Do pierwszych znanych nam przyczynków naukowych Kochańskiego należy ogłoszona w dziele Gaspara Schotta: „Technica curiosa" w księdze IX-ej rozprawa o nowym chronometrze (Novum-genus perpendiculi pro horologiis), a następnie wspomniana już wyżej, w r. 1659 napisana i w dziele tegoż Schotta „Cursus mathematicus" pomieszczona obszerna rozprawa p. t. „Analecta mathematica sive theoreses mechanicae novae", znamionująca umysł głębszy i systematyczny. Następne przyczynki Kochańskiego ogłoszone zostały w najpoważniejszym organie ówczesnego świata naukowego, wychodzącym w Lipsku p. t. „Acta Eruditorum". W pierwszym z nich (1682) p. t. „Solutio theorematum

etc" znajdujemy dowód całego szeregu interesujących twierdzeń gieometrycznych; w drugim (1681) p. t. „Consideratio speciminis libri de momentis gravium authore J. F. V. Lucensi" zastanawia się Kochański nad teoryą momentów w dynamice. W trzeciej rozprawie (1680) p. t. „Considerationes et observationes physico-mathematicae circa diurnam Telluris vertiginem" stara się wskazać sposoby natury fizykalnej, mające za zadanie stanowcze rozstrzygnięcie dyskutowanej wówczas żarliwie kwestyi obrotu dziennego ziemi. W czwartej rozprawie (1685) p. t. Observationes cyclometricae", podaje nowe wartości przybliżone stosunku okręgu koła do średnicy i nowy sposób graficzny przybliżonej rektyfikacyi okręgu, odznaczający się prostotą i po dziś dzień podawany w podręcznikach gieometryi elementarnej. W piątej rozprawie (1685) p. t. „Novum genus perpendiculi etc" podaje opis dawnego swego pomysłu, wcześniejszego od pomysłu Huygensa, regulowania ruchu zegarów. W szóstej rozprawie (1686) p. t. Considerationes quaedam circa quadrata et cubos magicos" zajmuje się teoryą kwadratów magicznych i uogólnieniem tychże w przestrzeni trójwymiarowej. W siódmej pracy (1687) p. t. „Mensurae universales magnitudinum ac temporum" podaje własne pomysły wyboru miary powszechnej, której ustalenie zajmowało wielce umysły ówczesne. Wreszcie w r. 1696 ogłoszony został „Acta Eruditorum" wyjątek z listu Kochańskiego do wydawcy p. t. „Mercurii in sole anno MDCVC die XXXI octob. st. vet. observationes".

Rękopisy Kochańskiego o których wyżej wspomnieliśmy, zawierają obszerne fragmenty z rozmaitych dziedzin nauki, w pewnej części nawet do druku przygotowane. Widać z nich, z jak rozległemi planami nosił się Kochański. Najciekawszym z rękopisów jest następujący p. t. „Catalogus inventorum singularium in amoeniori Mathesi et Curiosis Artibus, quae honori Cultui Obsequiis Serennis, simi et Invictissimi Poloniarum Regis Joannis III Magni Ducis Lituaniae, offert, duat, conscecrat devotissimus e Societate Jesu Adamus Adamandus Kochański Servus, 1680. Według tego katalogu praca miała obejmować pomysły stwierdzenia ruchu obrotowego ziemi, wykład kryptologii, steganografii (modus arcane scribendi) tachygrafii, gieometryi, horografii i t. d. W spisie swych wynalazków podaje Kochański między innemi: język powszechny (idioma catholicum), miarę powszechną, nowy pantometr, nowy mikrometr, nowy gatunek zegarów słonecznych, machinę hydrauliczną i t. d. W spisie dzieł, które zamierza ułożyć wymienia: Nowe wynalazki matematyczne. Cogitata mathematica, Operata Physico-mathematica, Collectanea mathematica, Bibliotechnia, Promathesis sive in Universam Mathesin Prolegomena et Isagoge, Archimathesis sive primarum ac universalium veritatem arithmeticae geometriaeque communium syntagma, Mathesis organica, Dynamometria, Mechanosophia, Arithmetica innumerabilium, Ars animalium, Ars vegetabilium i t. d. W pozostałych rękopisach znajdujemy obszerne bruliony, w których widać pracę przygotowawczą do napisania dzieł powyższych. Z fragmentów tych niejedno może da się jeszcze wyzyskać do charakterystyki pracy naukowej Kochańskiego. Żałować wypada, że plany tak wspaniałe niedoczekały się częściowego chociażby urzeczywistnienia. Nie zachowały się także, a przynajmniej nie dały się dotąd odszukać ułożone z wielkim nakładem pracy i wykończone przez Kochańskiego tablice matematyczne, o których w liście, datowanym z Warszawy d. 9 listopada n. s. 1691 pisze do Leibniza:

„Confectos jam habeo logarithmos sinuum ac tangentium primi ac postremi gradus quadrantis per singula secunda procedentes ad radium decem cyfrarum, qualis ab Ad. Vlacq im Magno Canone logarithmico fuerat assumptus. Habeo pariter ingentes tabulas quadratorum ac cuborum ad assumptum 10000000000 pro primi quadrati atque cubi latere, cum adscriptis logarithmis, calculo servituris expeditissimo, si cui non organice sed arithmetice operare collubitum fuerit, et alias complures".

Ten wielki nakład trudu, niezmordowana pracowitość i niezwykła pomysłowość Kochańskiego pozostały niestety, bez wpływu na stan nauk matematycznych w kraju naszym. Smutne to zjawisko powtarzało się wielokrotnie w dziejach naszej kultury umysłowéj. Miewaliśmy nieraz jednostki, wyniesione na poziom nauki europejskiej, ale społeczeństwo nie rozumiało należycie doniosłości pracy nad nauką. Skarży się na to Kochański w jednym z listów do Leibniza (w paźdz. 1692), powtarzając zarazem podobną skargę Solskiego: „Solski nasz — powiada Kochański — w liście do nas pisanym ubolewa nad tem, że dzieło (Gieometryą) przez siebie wydane, napisał po polsku; widzi bowiem, że naród nasz nie jest tak ciekawy jak obcy, którzy z pracy jego nie będą mogli korzystać". Smutna to skarga, której słuszność stwierdzają dobitnie niewydane i zaginione prace Kochańskiego.

Literatura. Żebrawski: „Wiadomość o Adamie Kochańskim w pismach jego matematycznych" (Roczn. Tom. Nauk. Krak XXX str. 1—9 rok 1862). S Dickstein: „O korespondencyi Kochańskiego z Leibnizem" „Wiadomość tymczasowa (Rozprawy Wydziału matematyczno-przyrodniczego Akademii Umiejętności, Kraków 1898. st. 1—4). Tenże: Wyjątek korespondencyi Kochańskiego z Leibnizem, „Przegl. filozoficzny" t. 1 Warszaw. 1897. J. Bieliński: „Uniwersytet Wileński" Kraków 1899—1900 l. c.—„Korespondencya Kochańskiego i Leibniza według odpisów D ra E. Bodemanna z oryginałów znajdujących się w Bibliotece Królewskiej w Hanowerze" ogłoszona została z t. XII i XIII Prac matematyczno-fizycznych" (Warszawa 1901, 1902)

S. Dickstein.

Kollaborator

(collaborator)—wyraz łaciński, znaczy: „współpracownik", „pomocnik". Jako tytuł, przysługiwał w t. zw. łacińskich szkołach (gimnazyach) nauczycielom pomocniczym (ob. Nauczyciel). Aspiranci do posad nauczycielskich w szkołach publicznych wyręczali nauczycieli w niższych klasach bezpłatnie, albo za małem wynagrodzeniem, aby nabyć metody nauczania i zasłużyć się zakładowi, w którym chcieli znaleźć stałe umieszczenie. Zwali się rozmaicie: coadiutores, adiuvantes (Hülfslehrer), a także, zwłaszcza w szkołach łacińskich w Niemczech, kollaboratorami. Sami rektorowie szkół powoływali ich w wieku XVI (por. Schmid K. A. Geschichte ler Erziehung, t. V (Stuttgart, 1901, str. 41 i Monumenta Germaniae Pedagogiae, VIII, str. 45). W organizacyi szkolnej Fryderyka I i Fryderyka II weszli oni do etatu szkolnego, otrzymywali płacę i zajmowali stanowiska młodszych nauczycieli. Tak np. w gimnazyum Królewieckiem w r. 1808, obok rektora, prorektora, konrektora i kantora, było czterech kollaboratorów, którzy pobierali po 55 talarów rocznej płacy (rektor miał 138 tal.), dostawali mieszkanie w zakładzie i udział

w opłatach szkolnych. Dochód ich roczny wynosił 496 do 570 tal. (rektora około 1000 tal.). (Paulsen Fr. Geschichte d. gelehrten Unterrichts, 2 wyd. Lipsk, 1897, str. 462, a także Monumenta Germ. Paed., VIII, str. 468, 476, 487, 674).

Rozporządzenie Ministeryum Oświecenia w Prusiech z r. 1840 przykazuje zachować tytuł kolaboratora, „ponieważ określa on stanowisko nauczyciela w gronie szkolnem“, a rozróżnia kolaboratora-rektora i kolaboratora-nauczyciela (Rönne L.: „Die höheren Schulen u. Universitäten des Preuss. Staates. Berlin“, 1885, II, str. 107—108). W Polsce używano także w łacińskich szkołach nauczycieli-pomocników, ale zwano ich w szkołach katedralnych magister secundus, secundarius, sub-magister, magister puerorum (Karbowiak A.: „Dzieje wychowania i szkół w Polsce w wiekach średnich“, Petersburg, 1898, str. 45 i 170); w XVII wieku „Leges ac instituta Gymnasii Thorunensis“ z r. 1660 wymieniają po rektorze i kantorze „pomocnika“ (Łukaszewicz J.: „Hist. szkół“, I, str. 223). ustawy Komisyi Edukacyi narodowej zaliczają do Kolegium vice-profesorów i „pomocników“ (wyd. St. Sobieskiego. Lwów, 1872—rozdział II, 15—str. 28).

Za czasów wreszcie Komisyi Oświecenia do r. 1832, Kolaboratorami w szkołach wojewódzkich nazywano cudzoziemców, dopuszczanych na próbę do wykładu języków nowożytnych i tych, w razie okazania braku uzdolnień pedagogicznych uwalniano po roku na przedstawienie rektora; głównie zaś odznaczano tem mianem młodych kandydatów do stanu nauczycielskiego, którzy, po złożeniu egzaminów uniwersyteckich, przez lat dwa wykładając w tychże szkołach odpowiednie swemu uzdolnieniu przedmioty, mieli tym sposobem zdobywać praktykę nauczycielską, a jednocześnie przygotować w tym czasie naukową rozprawę w celu otrzymania stopnia magistra. Po jej przyjęciu przez fakultet, mógł dopiero kolaborator otrzymać stanowisko nauczyciela. (Por. Pamiętnik Kielecki. wyd. Bron. Bieńkowskiego, Kielce, 1902, a w nim art. ś. p. Feliksa Rybarskiego: „Ks. Andrzej Polejowski, rektor Szkoły wojewódzkiej w Kielcach“. Kartka z dziejów Szkół kieleckich od r. 1816—1832, str. 76—101). Było to więc coś pośredniego pomiędzy s u p l e n t e m, a h o s p i t a n t e m w gimnazyach austryackich.

Z instytucyi kolaboratorów, jako szkoły przygotowawczej nauczycielskiej, wychodzili wielokrotnie dzielni pedagogowie; sama przez się nie mogła ona oddziaływać dobrze na bieg nauki, ponieważ kolaboratowi powierzano zazwyczaj nauczanie elementów w klasach najniższych, wymagających właśnie największego doświadczenia dydaktycznego (ob. Suplent).

L. Finkel.

Kolegia. Aż do powstania uniwersytetów wszystkie szkoły, czy wyższego, czy niższego typu, nazywały się s z k o ł a m i (scholae). Różniczkowanie ich w nazwie rozpoczęło się dopiero od XII i XIII wieku. Uniwersytety nazwały się s t u d i a g e n e r a l i a, a u n i v e r s i t a s była pierwotnie korporacyą ludzi, zajmujących się nauką, a więc uczniów, czyli scholarów i profesorów. Organizacya uniwersytetów była w zasadzie jednolitą; za to szkoły przy-

gotowujące do nauki uniwersyteckiej, nie stanowiły jednolitego typu. Pochodziło to stąd, iż rozróżniano trzy wyższe i jeden niższy wydział w uniwersytecie. Przez niższy, ordo artistarum, przechodził każdy, kto się chciał dostać do wyższych wydziałów. Szkoły, przygotowujące do studyów w ordo artistarum, albo dawały rzeczywiście niższą wiedzę, na której ordo artistarum mógł dalej budować, albo wkraczały w zakres wiedzy udzielanej przez uniwersytet. Takie szkoły nazywały się szkołami gramatykalnemi, albo łacińskiemi. Humanizm wprowadził dla nich nazwy starożytne gymnasia, lycaea, academiae, athenaea. Ale i uniwersytety, zwłaszcza o ile się przerzuciły na humanizm, nazywały się także gimnazyami n. p. Szymon Marycki nazywa uniwersytet krakowski gymnasium Cracoviense (De scholis seu academiis Cracoviae 1551). Obok uniwersytetów, ale w ścisłym związku z niemi, powstały w wiekach średnich kolegia. Mniej więcej od XVI wieku nazwa ta przeniesioną została na szkoły wyższego typu poza uniwersytetem. Konstytucye jezuickie rozróżniają obok universitates vel studia generalia jako niższe szkoły collegia, odpowiadające w części naszym gimnazyom. Pijarzy swoje zakłady naukowe nazywali także kolegiami. Obecnie nazwa kolegium na oznaczenie szkół niższych od uniwersytetów utrzymała się we Francyi, Belgii, Anglii i Ameryce. We Francyi i Belgii kolegiami nazywają się gimnazya, utrzymywane przez miasta i korporacye, gdy tymczasem gimnazya państwowe nazywają się w pierwszej liceami, w drugiej ateneami.

Kolegia powstawały zwykle w kilka lat po założeniu uniwersytetu. Różnica, która zachodzi między uniwersytetami włoskiemi a zaalpejskiemi, odbija się także w ich ustroju. W najstarszych uniwersytetach włoskich punkt ciężkości spoczywał w scholarach—dla tego kolegia włoskie były fundacyami wyłącznie dla biednych scholarów, nie pochodzących z miasta uniwersyteckiego. Akty fundacyjne przepisywały zwykle narodowość scholarów, którzy z dobrodziejstwa kolegiów mieli korzystać, jako też ich rodzaj studyów. Najczęściej zawdzięczały kolegia swe powstanie hojności wysokich dostojników kościelnych, rzadziej korporacyi, lub osób prywatnych. W Bolonii najstarsze kolegium założył (1275) Zoen, późniejszy biskup Awinionu dla scholarów, pochodzących z Awinionu i Arles. Na collegium Gregorianum w Bolonii składała się hojność papieży Urbana V i Grzegorza XI. Trzydziestu scholarów miało w niem utrzymanie, z których dwudziestu miało być Francuzów, a dziesięciu Włochów. Najsławniejszem w Bolonii jest collegium S. Clementis Hispanorum, do dziś dnia istniejące. Z dobrodziejstw tego kolegium miało korzystać 30 młodych Hiszpanów, co najmniej dwudziestoletnich: 8 teologów, 18 prawników, 4 medyków. Uczestnicy wybierali z pomiędzy siebie zarząd, na którego czele stał rektor. Collegium S. Clementis zapewniało swym uczestnikom utrzymanie na lat 8. Kolegia włoskie poza Bolonią są wszystkie późniejszej daty, bo pochodziły dopiero z XIV wieku. W Padwie istniało takie kolegium dla Niemców, którego rachunki przechowały się w bibliotece erfurckiej. Perugia miała bardzo znaczne Collegium Gregorianum, które dawały utrzymanie 50 scholarom bez ograniczenia wydziału. Z tem wszystkiem kolegia włoskie, ponieważ były nieliczne, nie wywarły większego wpływu na ustrój życia i wykształcenia uniwersyteckiego, tem więcej, że były naśladowaniem kolegiów zaalpejskich.

Właściwą ojczyzną kolegiów jest Francya i Anglia. W Paryżu już przed powstaniem uniwersytetu (1203) niektóre prowincye francuskie i zagraniczne kraje założyły kolegia, w których biednym uczniom dostarczano mieszkania, jedzenia i pomocy w naukach. Jednem z najstarszych jest Collège des dix-huit, przy katedrze Notre-Dame. Najświetniej rozwinęło się Collegium Sorbonicum, założone w r. 1253 przez Roberta de Sorbona, kanonika z Cambrai i kapelana św. Ludwika. Sorbona, obliczona pierwotnie na 16 uczestników, przez późniejsze nadania doszła do takiego rozwoju, że mieściła w sobie 100 pensyonarzów. Warunkiem przyjęcia do Sorbony było złożenie egzaminu na magistra w ordo artistarum i zapisanie się na wydział teologiczny. Członkowie, którzy pozyskali stopień na wydziale teologicznym, stawali się zwyczajnymi członkami Sorbony, czyli t. zw. socii, których mogło być tylko 36. Przez to Sorbona stała się kolegium dla teologicznych nauczycieli uniwersyteckich i doszła w końcu do takiego znaczenia, że w niej roztrzygały się sprawy dotyczące teologii i wydziału teologicznego. Niektóre kolegia w Paryżu służyły pojedynczym narodowościom. Duńczycy, Szwedzi, Szkoci, Włosi, Niemcy mieli swoje osobne kolegia, ktore nieraz przyjmowały członków tylko z niektórych okolic po szczególnych krajów. Kolegia paryskie tem się różniły od włoskich, że nie były wyłącznie przeznaczone dla uczniów. Bardzo wiele miejsc służyło słuchaczom z wyższych wydziałów. I tak np. Collegium Navarricum z r. 1315, obliczone na 70 uczestników, miało 20 gramatyków, a więc młodych chłopców, 30 słuchaczy wydziału artystycznego i 20 teologów. Ponieważ każdy słuchacz wyższego wydziału musiał być przynajmniej magistrem na wydziale artystycznym i jako taki miał prawo wykładania in artibus; przeto kolegia paryskie, jako też w ogólności francuskie, zapewniały utrzymanie nauczycielom uniwersyteckim. Przez zakładanie coraz więcej kolegiów w Paryżu życie w kolegiach tak się rozwinęło, że około połowy XV w. władza uniwersytecka, uznając niejako ten stan, który się sam przez się wytworzył, rozporządziła, żeby wszyscy artyści mieszkali w kolegiach albo pedagogiach, t. j. prywatnych pensyonatach. Podług wyobrażeń średniowiecznych ludzie, zajmujący się nauką, musieli stanowić zamkniętą w sobie korporacyą, której członkowie byli wyjęci z pod praw krajowych i miejscowych. Organizacya kolegium miała zakrój klasztorny, tem więcej, że członkom uniwersytetów dopiero w XV wieku pozwalano się żenić. Kolegia miały osobny dom z gospodarskiemi zabudowaniami, kaplicą, wspólną ogrzewaną salą, z nieogrzewanemi celami dla pojedynczych członków. Każdy z kolegiatów miał osobną sypialnią i nosił przepisany strój. Drzwi wchodowe otwierano i zamykano o przepisanym czasie. Modlitwy były wspólne, jadano przy wspólnym stole. Na czele kolegium stał provisor, a nazwa ta do tego czasu się zachowała na oznaczenie dyrektora wyższej szkoły. Jak silną jest tradycya dawnego życia i wykształcenia w kolegiach we Francyi wnosić można z tego, że i dzisiaj zwykłą formę wychowania francuskiego w wyższych sferach jest internat.

Kolegia, które pierwotnie miały tylko zapewniać utrzymanie swym uczestnikom, stały się później rzeczywistemi szkołami. Uniwersytety nie miały po większej części wystarczających budynków i sal wykładowych, tak, że w konieczności nauka musiała się przenieść do kolegiów. Kolegia sięgały nieraz w nau-

ce prawie do samych początków, przyjmując chłopców już od siódmego roku życia. Na czele szkoły kolegialnej stał p r y n c y p a ł, a nauczyciele pojedynczych klas nazywali się r e g e n s a m i, którymi, zwłaszcza w prowincyonalnych kolegiach byli często wędrowni studenci. Podział nauki był mniej więcej ten sam, co w szkołach jezuickich. Jakoż nie ulega wątpliwości, że Jezuici w swej R a t i o S t u d i o r u m z r. 1599 skopiowali kolegia francuskie. Przedmiotami nauki była gramatyka, retoryka i filozofia. Gramatyka była rozdzielona na kilka lat i klas, retoryka miała zwykle kurs jednoroczny, filozofia trwała $3^1/_2$ roku. Filozofia, której się młodzież z początku uczyła na publicznych wykładach w uniwersytecie, z czasem także przeniosła się do kolegiów. Bakalaureat składali uczniowie nieraz już w czternastym roku życia. Jednakże w niektórych kolegiach nauka znacznie się przedłużała, tak, że trwała nieraz do 12 lat. Kolegium w Bordeaux, znane pod nazwą S c h o l a a q u i t a n i c a, której uczniem był genialny essayista Montaigne, potrzebowało 12 lat na naukę gramatyki. W kolegiach mówiono tylko po łacinie, a używanie języka ojczystego było surowo karane. Skoszarowanie młodzieży i usunięcie jej z pod uszlachetniającego wpływu ciepła rodzinnego oddziałało najgorzej na jej obyczaje, a nadzwyczaj surowa karność zabijała w niej delikatniejsze uczucia. W kolegiach francuskich panowało prostactwo, które się tradycyonalnie utrzymało aż do XIX wieku. Zwracali na nie uwagę swego czasu Erazm z Rotterdamu i Rabelais a jeszcze w r. 1842 wyraził się o paryskich studentach polski pedagog, Marceli Motty: że „paryska młodzież uniwersytecka przewyższa burzliwością burszów niemieckich, bije się po łbach i twarzach, nie biorąc sobie tego wcale za ujmę, co drugie jej słowo jest b o u g r e, f o u t r e, rozpija się na piwie strasburgskiem, żyje w dzikich małżeństwach z gryzetkami, bije je i tańczy po lokalach publicznych. Wśród takiego życia młodzież dziczeje, a wstępując po ukończeniu studyów w obowiązki, musi pracować nad przerobieniem swej skóry i strzedz się aby nie popadła w swe gminne narowy, co jej się nie zawsze udaje“. (Danysz, Marceli Motty, Poznań 1898 str. 22).

Humanizm wywarł na wykształcenie francuskie daleko mniejszy wpływ, niż w innych krajach. Ponieważ całe publiczne wykształcenie było zmonopolizowane w uniwersytecie paryskim, a ten trzymał się stale dawnych form wykształcenia, wytworzonych przez wieki średnie, przeto humanizm we Francyi przeszedł dość niepostrzeżenie. Humanistyczne dążności skupiły się w osobie króla Franciszka I, który dla krzewienia humanizmu założył osobne kolegium, znane później pod nazwą C o l l è g e r o y a l d e F r a n c e. Po nieudanej próbie założenia kolegium dla młodych Greków w Medyolanie, na wzór szkoły greckiej, założonej przez kardynała Bessariona w Wenecyi, powołał Franciszek w r. 1530 kilku humanistów uczonych, jako l i s e u r s, albo l e c t e u r s, albo i n t e r p r è t e s d u r o i. Nie tworzyli oni zrazu kolegium, ale wykładali humanistyczną wiedzę w innych kolegiach, a nawet na publicznych miejscach. Korporacyą zostało Collège de France dopiero w r. 1546. Tworząc to kolegium, Franciszek zrobił wyłom w prawach uniwersytetu, bo uwolnił je z pod jego jurysdykcyi. Ponieważ uniwersytet nie chciał się nagiąć do humanizmu, Collège de France miało rozszerzać humanistyczne dążności w nauce. Kolegium miało uczyć trzech starożytnych języków, t. j.: łacińskiego, greckiego i hebrajskiego

Lektorami języka greckiego byli: Petrus Danesius i Jacobus Tussanus; łaciny uczył Latomius, hebrajszczyzny Franciscus Vatablus, który dał we Francyi początek studyom hebrajskim, podobnie jak Reuchlin w Niemczech. Profesorem filozofii i wymowy zamianował Franciszek I sławnego Piotra Ramusa, przeciwnika Arystotelesa, najświetniejszego humanistę, jakiego Francya wydała. Ramus nakłonił swoich kolegów do odmiennej wymowy łaciny n. p. quamquam wymawiali kamkam zam. kwamkwam. Jego działanie w kolegium jest także ważne przez wprowadzenie do wykształcenia matematyki. Będąc sam najlepszym może swego czasu znawcą matematyki a zwłaszcza Euklidesa, ufundował Ramus „la chaire de Ramus“ dla profesora matematyki. W następnych wiekach pod wpływem krzewiącego się racyonalizmu i postępującego z nim w parze realizmu zmieniano katedry i fundowano nowe, tak, że na kilka lat przed rewolucyą Collège du roi miało 19 docentów: dla języka hebrajskiego, syryjskiego, arabskiego, wymowy łacińskiej, matematyki, astronomii, fizyki, greckiej i łacińskiej filozofii, medycyny, anatomii, chemii, botaniki, prawa kanonicznego, historyi, mechaniki, języka tureckiego i perskiego, literatury francuskiej, historyi naturalnej, farmacyi, prawa międzynarodowego. Collège de France stało się więc uniwersytetem, który miał dawać wiedzę swobodną, nie krępowaną konwencyonalnemi formami uniwersytetu. Ale ta sama niezależność od uniwersytetu zrobiła z tego kolegium szkołę, stojącą w bezpośredniej służbie królewskiej. W r. 1610 pomyślano dopiero o budynku dla kolegium, w r. 1634 gotowe były dwie sale wykładowe. W r. 1772 otrzymało Collège du roi od uniwersytetu środki pieniężne na dokończenie gmachu, ale przez to samo straciło swą niezależność i zostało, poddane pod zarząd uniwersytetu.

Kolegia francuskie, które tak bujnie się rozwinęły w wieku XIII i XIV począwszy od XVI wieku zaczęły upadać. Fundusze, które zrazu wystarczały na utrzymanie kolegiatów, z czasem okazały się niewystarczające. W XVII wieku w uniwersytecie paryskim była już o tem mowa, aby słabsze kolegia, niemogące sprostać zobowiązaniom, połączyć i przez zespolenie funduszów potworzyć silniejsze; jednakże uniwersytet nie mógł się zdecydować na krok, któryby uszczuplił jego władzę. W r. 1792 rząd republikański zamknął dawny uniwersytet paryski z kolegiami i zabrał ich majątki, a odebrawszy uniwersytetowi monopol wykształcenia, ogłosił zupełną wolność nauczania. W niektórych kolegiach zostali jeszcze na pewien czas dawni nauczyciele i uczyli nieliczną młodzież. Przez kilka następnych lat Francya nie miała prawie szkół, któreby krzewiły wyższe wykształcenie i dopiero w początku XIX wieku dawne kolegia zastąpiono liceami.

Angielskie kolegia nie mniejszy wpływ wywierały na krzewienie nauki, co francuskie. Uniwersytet oksfordzki miał ich 24, w Cambridge było ich 17 Najstarsze kolegium powstało w Oksfordzie w r. 1262, założone przez lorda-kanclerza, Waltera de Merton; w Cambridge najstarsze w r. 1284 założył Hugon de Balsham. Właściwy rozwój kolegiów angielskich przypada na wiek czternasty. W r. 1380 powstało najznakomitsze kolegium w Oksfordzie, New-College. Niektóre z kolegiów angielskich były połączone z osobnym konwiktem dla chłopców. Tak Kings-College w Cambridge ma dotąd istniejący konwikt dla chłopców Eton. Angielskie kolegia były po większej części uposażone

dobrami ziemskiemi, a ponieważ wartość ziemi stale wzrastała, dla tego wzrastały także ich zasoby. New College dostarczało utrzymania na całe życie, pod warunkiem, że uczestnicy nie będą mieli kościelnego beneficium, zostaną bezżenni i nie wstąpią do zakonu. Kolegia angielskie miały, tak samo jak francuskie, organizacyą klasztorną. Uczestnicy byli obowiązani do wielu praktyk kościelnych, musieli nawet przechodzić nowicyat, ale życie w nich było w ogólności wygodniejsze i wystawniejsze, ponieważ były bogaciej uposażone, niż francuskie. Miały one nadto indywidualniejszą organizacyą. Założyciele ich zwykle przepisywali najdokładniej nie tylko sposób życia kolegiatów, ale także przebieg studyów w obrębie kolegium. Stąd pochodzi większa decentralizacya angielskiego wykształcenia wyższego, która poniekąd dotąd jeszcze istnieje.

Przy konserwatyzmie panującem w społeczeństwie angielskiem życie w kolegiach utrzymało się prawie niemienione aż do naszych czasów. Słuchacze uniwersytetów w Oksfordzie i Cambrigde nie chodzą na wykłady, lecz uczą się w kolegiach. Każdy słuchacz jest przywiązany do jednego z kolegiów. Jeżeli w niem mieszka, otrzymuje trzy pokoje, je przy wspólnym stole i musi się ściśle zastosować do porządku domowego. Kolegia są przywiązane do niektórych rodzin, albo okolic kraju, albo niektore szkoły przygotowują młodzież do pewnych kolegiów. Przejście ze szkoły do kolegium resp. do uniwersytetu jest wprawdzie zależne od egzaminu, ale nie tak wyłącznie, jak w innych krajach. Młodzież przechodzi nieraz do uniwersytetu bardzo młodo. Na czele kolegium stoi master, starsi, zwyczajni członkowie nazywają się fellows. Ci pobierają pensyą i mają utrzymanie w kolegium, a pewna ich część spełnia obowiązki ochmistrzów (tutor) i nauczycieli. Właściwych profesorów uniwersyteckich jest niewielu, a i ci bardzo mało miewają wykładów. Nauka odbywa się w kolegium i podług stopnia wiadomości uczniów rozstrzela się na klasy, których nieraz jest do 40 i więcej. Nauka ta, którą prowadzą tutorowie, polega głównie na czytaniu przepisanych książek. Aż do trzech lat uczeń nazywa się undegraduate, po trzech latach i trzech miesiącach może się ubiegać o bachelor of arts, a po następnych trzech latach poddać się egzaminowi na master of arts. Wiadomości fachowych nie tyle daje nauka uniwersytecka, co późniejsza praktyka w życiu i samodzielne studya. Wykształcenie w kolegiach tak jest w Anglii popularne, że i nowsze uniwersytety nie mogły się zupełnie bez nich obejść. Wartość tego urządzenia Anglicy sami rozmaicie oceniają, a jeżeli znany pedagog angielski Arnold powiada, że kolegia angielskie są najlepszemi na świecie, jeżeli młodzieniec je dobrze wyzyskuje, to zapomina o tem, że dobrego na wskroś ucznia nawet najgorsza nauka i najgorszy nauczyciel nie popsują. Ale w wychowaniu angielskiem wiedza odgrywa mniejszą rolę, a główne staranie zwrócone jest na wyrobienie siły woli i charakteru.

We wschodnich krajach Europy kolegia nie doszły do takiego znaczenia, jak we Francyi i Anglii. Dla biedniejszej młodzieży zakładano raczej bursy, niż kolegia. W uniwersytecie krakowskim kolegia zapewniały utrzymanie profesorom, a nie uczącej się młodzieży.

Literatura. Bulaeus: „Historia universitatis Parisiensis“ etc. Paryż 1665.—Dènifle et Chatelain: „Chartularium universitatis Parisiensis“ Paryż 1889.—Jourdain: „Hi-

stoire de l'université de Paris au XVII et au XVIII siècles" Paryż 1862—66.—Siloy: „Les collèges en France avant le révolution", Paryż 1885.—Buisson: „Dictionnaire de pédagogie", Paryż 1882.—Lefrancs: „Les origines du collège de France i Nouvelles recherches sur les origines du C. d. F " w Revue international de l'enseignement 1890, 5 i 10.—Antonii à Wood: „Historia et antiquitates universitatis Oxoniensis, Oxoniae 1674.—Wiese: „Deutsche Briefe über englische Erziehung", Berlin 1855.—Baumeister: „Die Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens Handbuch der Erziehungs und Unterrichtslehre" Monachium, 1897. — Morawski: „Historia uniwersytetu Jagiellońskiego" Kraków 1900.

D-r A. Danysz.

Koleżeństwo jest jednym z najcenniejszych czynników wychowawczych, związanych z edukacyą zbiorową. Nie zawsze i nie przez wszystkich wartość jego była dostatecznie ocenianą i uwzględnianą.

Rousseau, który, zgodnie ze swemi antyspołecznemi dążnościami radził Emila wychowywać w oddaleniu od innych dzieci, a w wyłącznem towarzystwie nauczyciela, nie zdawał sobie w tym razie sprawy, ani z potrzeb natury dziecięcej, ani z przeznaczeń człowieka obywatela i jego życiowych zadań.

Ludzie nie mogą żyć jedni bez drugich, a jak samo tworzenie się grup społecznych wynikło, nie jak mniemał Rousseau, z dowolnej umowy, lecz z wrodzonego ludziom popędu do łączenia się i organizowania; tak i upodobanie dzieci do towarzystwa rówieśników jest również wskazówką ich natury i instynktownem dążeniem do wyrobienia w sobie tych sił i uzdolnień, które w dalszem, samodzielnem życiu pierwszorzędną posiadają wagę.

Koleżeństwo jest w znacznej mierze szkołą życia społecznego, a wiemy, jak ogromnie decydujący wpływ na losy człowieka wywiera nieraz jego umiejętność życia z ludźmi, przystosowania się do nich, lub przystosowania ich do siebie, t. j. wywierania na nich wpływu, odpowiadającego naszym dążeniom i ideałom. Jeżeli stosunki, łączące ludzi między sobą, podzielimy na trzy kategorye, t. j. stosunek zależności, władzy lub opieki i wreszcie stosunek równości, to przekonamy się, że pod tę ostatnią kategoryą podciągnąć można najliczniejsze węzły, jakiemi nas życie wiąże.—To też, choć ważną jest rzeczą, aby każdy umiał słuchać i rozkazywać, jednakże w obecnych warunkach społecznych stokroć ważniejszą jest, aby umiał się zgadzać, swojej indywidualności się nie zapierając, cudzą uwzględniać i uszanować, a na mocy wzajemnych ustępstw lub wzajemnie udzielanego poparcia drugim i sobie życie ułatwiać.

Właśnie takie zdolności najznakomiciej wyrabiają się przez koleżeństwo. W rodzinach licznych pożycie braci i sióstr między sobą do pewnego stopnia brak stosunków koleżeńskich zastąpić może, choć i tu różnica wieku często, zamiast koleżeńskiej równości, wprowadza zależność z jednej, władzę lub opiekę z drugiej strony, a zwykłe podobieństwo usposobień i temperamentów między rodzeństwem nie pozwala się tak wszechstronnie wyrobić społecznym zdolnościom, jak w liczniejszem zbiorowisku dzieci, gdzie znacznie większa panuje rozmaitość. W każdej szkole, począwszy od szkółek freblowskich, znajdują się dzieci z różnych ognisk rodzinnych i kółek towarzyskich; wnoszą one z domu różne przyzwyczajenia i sposoby widzenia rzeczy, z któremi dziecko, zawczasu

się zaznajamiając i oswajając, bardzo rozszerza swój widnokrąg umysłowy i uczy się rozumieć rozmaitość ludzkich typów i warunków życiowych. To chroni je od ciasnoty poglądów, zaściankowości i kastowości. Z drugiej strony i ono samo wystawione jest na pewne próby. W domu rodzicielskim jest ono zawsze przez swe blizkie otoczenie lubione, albo nie lubione, nie tyle zależnie od swych własnych wad lub przymiotów, lecz od stopnia przywiązania i pobłażliwości tych, co je otaczają. Obcy zaś okazują mu nie tyle względów, na ile zasługuje samo, lecz tyle, ile nakazuje chęć zjednania sobie jego rodziców. Dopiero w szkole lub szkółce nastrój swych stosunków z ludźmi musi samo sobie zawdzięczać, samo sobie robi przyjaciół lub nieprzyjaciół, niechętnych, obojętnych lub życzliwych nie przez wzgląd na położenie lub zasługi rodziców, lecz na swe własne postępowanie. Odnosi się to w znacznie wyższej mierze do stosunków z kolegami, niż z nauczycielami. Ci ostatni bowiem lepiej bywają poinformowani o stosunkach prywatnych ucznia i częściej świadomie lub nieświadomie w postępowaniu z nim mogą objawiać sympatyą lub niechęć dla rodziców, ich sfery społecznej, kółka towarzyskiego i tak dalej. Dzieci jednak takiemi względami zwykle się nie rządzą. Dla nich jest tylko dobry i miły, albo zły i nieznośny kolega, a wyroki takie wydają nieraz znacznie szybciej, nim się o jego prywatnych stosunkach czegokolwiek dowiedzą. Życie koleżeńskie ma, jako szkoła charakterów, jeszcze tę wyższość po nad innemi stosunkami towarzyskiemi, że jest ono wolne od tych wszystkich konwencyonalnych, obłudnych formułek, które umożliwiają ludziom stosunki wzajemne nie przez przystosowywanie się usposobień i istotną harmonią, lecz przez pokrywanie ich i sztuczne tłumienie dysonansów. W salonie mogą się spotykać lata całe, nie znając się wzajemnie i nie doprowadzając do najmniejszego starcia osoby o tak sprzecznych usposobieniach, że nie mogłyby dwudziestu czterech godzin wytrzymać pod jednym dachem. Ten konwencyonalizm towarzyski przenika nieraz i do dzieci i dlatego też dla nich wszelkie „wizyty“ nietylko nie są tak kształcące, jak koleżeństwo, ale pod wielu względami działają ujemnie, są szkołą nieszczerości, obłudy i pozy.

Na ławie szkolnej dzieci spotykają się nie „od święta“, lecz w stosunkach codziennych; żadne nie jest dla żadnego „gościem“ i żadne też nie korzysta z przywilejów, lecz wspólnym podlega prawom. Dla obłudy i pozy niema tam miejsca, jedno przed drugiem swych wad nie ukryje, lecz każde za niewłaściwość swego postępowania względem kolegów otrzymuje zupełnie naturalną karę swych uprzedzeń. Dodać należy jeszcze, że niekrępując się względem siebie niczem, pozornie jedno od drugiego zupełnie niezależne, łatwiej dają się poznać kolegom, niż nauczycielom i dlatego też sympatya towarzyszów częściej jest odbiciem rzeczywistej wartości jednostki, niż cenzura.

Nieraz wydaje się na pozór, że rzecz się ma przeciwnie. Dość powszechnem już mniemanie, że dziecko zjednać sobie może kolegów lub koleżanki trwale łakociami lub figlami. Tak jednak nie jest; dzieci takie sprawy biorą znacznie naturalniej, niż dorośli: poczęstunki przyjmują bez skrupułu i odwzajemniają się za nie; w figlach biorą chętnie udział, nie czując się przytem wcale obowiązane do specyalnych względów, przywiązaniem zaś darzą tylko tych, którzy im dowody przywiązania dają.

Przymioty, które najwięcej w życiu koleżeńskim popłacają, są to zarazem te, które nas najwięcej i najtrwalej dla ludzi jednają: bezinteresowność, szczerość i prostota, solidarność, poczucie sprawiedliwości, zdolność przebaczenia uraz wyrozumiałość, współczucie, uczynność, skłonność do poświęceń i odwaga. Natomiast niektórych wad dzieci pozbywają się tylko pod wpływem kolegów, gdyż nauczyciele wobec nich bywają bezbronni. Do takich należą: egoizm, skąpstwo, próżność, zarozumiałość, pyszałkowatość, skłonność do przechwałek, zazdrość, pycha kastowa, obłuda. Wiadomo, jak nielitościwie wśród kolegów wady takie wyszydzane i smagane bywają.

Ze względu na to wszystko koleżeństwo uważać można za dzielny środek wychowywania dzieci przez dzieci, tj. z ich pomocą i za ich pośrednictwem. Uznawszy raz jego doniosłe, pedagogiczne znaczenie należy się niem posługiwać dla uzupełnienia wychowania dziecka w tej dziedzinie, w której dorośli sami przez się niewiele zdziałać mogą, choć niemniej ich obowiązkiem jest nie tracić jej z oka i poniekąd nadawać jej kierunek, gdyż niewątpliwą jest rzeczą, że choć przez życie koleżeńskie charaktery znakomicie wyrabiać się mogą, niemniej mogą się także w niepomyślnych warunkach i paczyć.

W tym ostatnim względzie panują często obawy przesadne i zbyteczne w pewnym kierunku, a wielka nieostrożność i lekkomyślność w innym.

Niektórzy rodzice obawiają się w ogóle dla swych dzieci zbiorowego wychowania w przekonaniu, że koledzy i koleżanki zepsuć je mogą Przypuszczają z góry, że ich dzieci są lepiej wychowane, niż inne i dlatego zazdrośnie strzegą je od zetknięcia z rówieśnikami, jak gdyby sądzili, że przyjaźń dzieci z dziećmi jest zawsze źródłem zepsucia, a tylko dorośli na zaufanie zasługują. W niektórych zakładach naukowych, opierając się na tem przekonaniu, przyjęto taki tryb życia i taki regulamin, który dzieciom zagradza drogę do wzajemnego zaznajamiania się i poufałych, zażyłych stosunków. Jestto mianowicie system przyjęty dość ogólnie w szkołach i na pensyach klasztornych zwłaszcza tych, które się zbliżają do typu szkół jezuickich. Przyjaźnie osobiste bywają w niektórych takich zakładach wprost zakazane; zabawy wszelkie i rekreacye podlegają tak ścisłej komendzie i nadzorowi kierowników, że nie pozostawiają pola do osobistej inicyatywy, a nawet rozmowy kolegów lub koleżanek między sobą są utrudnione i doprowadzane do minimum, z powodu obowiązującego milczenia przy jedzeniu, na przechadzce i t. p. Tym sposobem dzieci mogą lata całe zasiadać na jednej ławce, nie znając się wzajemnie, a koleżeństwo między niemi jest czysto zewnętrzne, nieomal fikcyjne. System taki nic dobrego za sobą nie pociąga i niczemu złemu nie zapobiega. Zadając gwałt naturze dziecka, z konieczności uczy je przełamywania, obchodzenia lub skrytego przekraczania zbyt krępujących przepisów, a dorosłych pozbawia możności istotnego poznania charakterów dzieci ich staraniom powierzonych, nie mówiąc już o tem, że traci wszelkie możliwe korzyści koleżeństwa, czyli wychowywania dzieci przez dzieci. Szkoły tego rodzaju nie wydają nigdy dobrych obywateli.

Ażeby uchronić dzieci od zepsucia ich przez kolegów, nie potrzeba ich bynajmniej od tych kolegów murem chińskim odgradzać. Trzeba tylko dawać im tyle swobody w stosunkach koleżeńskich, by każde jawnie swój charakter odsłonić mogło, tak, byśmy sobie zawsze zdawać mogli sprawę, kto dobrze, kto zaś

źle na swych rówieników oddziaływa, oraz nigdy nie pozbawiać ich wpływu rodziny, któryby ujemne wpływy kolegów mógł neutralizować. Wielka szczerość i zaufanie w stosunku rodziców do dzieci, oraz wielka prostota i otwartość stosunków koleżeńskich, pozwalają tym dwóm czynnikom wychowawczym tak się wzajemnie uzupełniać i równoważyć, że wszelkim szkodom moralnym zawczasu zapobiegać można.

Rodzice, wychowujący swe dzieci bardzo starannie i mający na nie wpływ silny i głęboki, nie powinni się obawiać dla nich zetknięcia z gorszemi od nich dziećmi. Jeżeli dziecko w domu ma tylko dobre przykłady, jeżeli się przejmie zdrowemi zasadami i szlachetnemi uczuciami, to widok dzieci gorszych nie pociągnie go do naśladownictwa, lecz tem żywiej ujawni brzydotę moralną pewnych wad, albo też, co wiele cenniejsze, zachęci do oddziaływania na nie w duchu dodatnim. Kroniki życia szkolnego mogłyby zanotować niejednę taką reformę moralną, dokonaną wśród kolegów przez towarzyszy, obdarzonych zadatkami pięknego charakteru i śmielszą inicyatywą. Trzeba też przyznać, że są to najpiękniejsze strony koleżeńskiego życia, najcenniejsza szkoła obywatelskich obowiązków i szkoda byłaby przez małoduszną lękliwość dzieci nasze tej szkoły pozbawiać. Zresztą utrzymywanie ich w warunkach sztucznych nie może być właściwem przygotowaniem do zetknięcia się z naturalnemi życiowemi warunkami, a czyż te ostatnie nie wymagają od nas umiejętności obracania się bez moralnej szkody wśród złych i głupich, jak i odnoszenia moralnych korzyści z towarzystwa dobrych i rozumnych?

Koleżeństwo nie wtedy ujemnie na dzieci oddziaływać może, gdy wprowadza je w zetknięcie z rozmaitemi i nie zawsze dodatniemi charakterami, lecz gdy duch zakładu naukowego przeszkadza rozwinięciu się cech dodatnich, a sprzyja rozwojowi cech ujemnych, gdy system sam rozbija koleżeńskie węzły, lub paczy ich naturę.

W tym względzie na dwie rzeczy głównie nacisk kłaść trzeba. Na system wychowawczy, panujący w szkole i na ogólny charakter dziatwy do niej uczęszczającej.

Szkoły, w których sztucznie podniecana emulacya odgrywa pierwszorzędną rolę, w których nauczyciele dążą do osiągnięcia naukowych rezultatów przez podniecanie ambicyi przeciw ambicyi, zazdrości przeciw zazdrości, w których ilość odznaczeń, stopniowań, kategoryj tak się mnoży i subtylizuje, że cały wysiłek dziecka koncentruje się w dążności przechodzenia do coraz to wyższej rangi i wyższego stanowiska; szkoły wreszcie, w których karność utrzymuje się za pomocą wzajemnych denuncyacyj w myśl zasady: „divide et impera“, nie wyrabiają, lecz paczą charaktery. W takiem życiu koleżeńskiem nie tkwią bynajmniej zawiązki cnót obywatelskich, lecz drapieżnego i bezwzględnego samolubstwa, karyerowiczowstwa i serwilizmu. Pod pokrywką wzorowej karności ukrywa się tam nieraz wyrafinowane zepsucie, a ukrywa się tem głębiej, że sam system przyzwyczaja dzieci wszystko taić i wszystkiego się lękać. Szkodliwie także działają te zakłady naukowe, w których dzieci dzielą się na kategorye odpowiednio do opłaty; bogatsze stanowią klasę uprzywilejowaną i wyróżnianą, uboższe—proletaryat szkolny,—a tak samo i te, gdzie urzędowo uznanych kategoryj wprawdzie nie ma, lecz istnieje faktyczne wyróżnianie tych, którzy rodem lub majątkiem nad innymi górują.

Ze względu na koleżeństwo również niepożądany wpływ wywierać mogą te zakłady naukowe, które swych wychowańców głównie z pewnej sfery towarzyskiej rekrutują. Pominąwszy już to, że nie dają one korzyści, o których wspomniałam na wstępie; wady właściwe dzieciom pewnej sfery w liczniejszem ich zbiorowisku potęgują się, a wpływ przykładu staje się tak silnym, że oprzeć mu się prawie niepodobna. Rozmaitość usposobień, przyzwyczajeń i t. d. wytwarza pewną równowagę i sprawia, że dziecko łatwiej może się oprzeć złym wpływom, jeśli równocześnie działają na nie inne w przeciwnym kierunku; gdy jednak pewna skłonność ujemna nadaje ton całemu koleżeńskiemu życiu, na odporność jednej i to niedojrzałej, niewyrobionej jednostki liczyć nie można.

Z tego względu również mało budzą zaufania szkoły, mające opinią zakładów poprawczych, takie, którym rodzice najchętniej oddają dzieci, gdy z niemi w domu rady sobie dać nie mogą. W licznem zbiorowisku charakterów ujemnych lub źle prowadzonych, sama atmosfera życia koleżeńskiego działać może tak szkodliwie, że wpływ najznakomitszych wychowawców zwycięztwa nie odnosi. Charakter przełożonych, ich sposób postępowania, może jednak do pewnego stopnia działać na nastrój koleżeńskich stosunków.

Bezwzględna sprawiedliwość, równość w obec praw szkolnych, poszanowanie koleżeńskiej solidarności, nie posługiwanie się nigdy dziećmi dla ukarania dzieci np. przez upokarzanie lub ośmieszanie jednych wobec drugich, ścisłe przestrzeganie zasady nieinterwencyi w kwestyi ich wzajemnych stosunków, a życzliwe poparcie wszystkich objawów braterskiej łączności między niemi— oto, co sprawia, że dzieci czują się, jak gdyby jedną wielką rodziną i że to uczucie trwa w ciągu dalszego życia, czyniąc stosunki zawiązane na ławie szkolnej, trwalszemi i bliższemi, niż wszelkie późniejsze.

I. Moszczeńska.

Kolokwia (colloquia), wyraz łaciński, znaczy „rozmowy“. Zbiór rozmów łacińskich Aelfricusa († 1005), przerobiony przez ucznia jego Bata, używany w szkołach do nauki potocznego języka łacińskiego, w wiekach średnich nosił tytuł: „Colloquium“. W czasach reformacyi dysputy teologów różnych wyznań oznaczono także nazwą kolokwium, colloquium charitativum, jakie np. zwołał Władysław IV, król polski, w r. 1645 do Torunia. Równocześnie urobiła się nazwa „kolokwium“ na oznaczenie rodzaju egzaminów, które pastorowie składali w konsystorzach protestanckich, celem postąpienia na urząd superintendenta. Nie były to bowiem egzamina w ścisłem tego słowa znaczeniu, ale rozmowy, kolokwia. (Wedle Rechtmeyera Kirchenhist., III, str. 87), wprowadzono je już w r. 1529, por. Monumenta Germaniae Paedgogica, I, str. CVII, CXXX, 65, 78). Odbywano je także z nauczycielami, którzy ubiegali się o posady kierowników szkoły, t. zw. colloquia pro rectoratu, które utrzymały się w szkołach pruskich. Regulamin szkolny, wydany przez Ministeryum Oświecenia w Prusiech w r. 1831 i z r. 1867, określa colloquia pro rectoratu, jako egzamina, polegające na rozmowie z kandydatami o zagadnieniach wyższej pedagogiki i dydaktyki (o pojęciu wykształcenia, celu nauki i dyscypliny szkolnej, wpływie szkoły na charakter uczniów, znaczeniu pewnych przedmiotów

nauki dla ogólnego wykształcenia, metodach nauczania), a także planach szkolnych, o środkach naukowych, urządzeniach dyscyplinarnych, o oddziaływaniu szkoły na domowe i narodowe wychowanie, ich wzajemnym stosunku, stanowisku dyrektora zakładu szkolnego do nauczycieli, uczniów, społeczeństwa i t. d. Nie chodzi o zbadanie zasobu wiedzy kandydata, lecz o przekonanie się, że pojmuje znaczenie i ważność zadań kierownika szkoły, że zdoła dać sobie radę na tem stanowisku, że posiada jasne i pewne poglądy. Niema to być zatem egzamin, nie wydaje się też z wyniku jego świadectwa kandydatowi; komisya egzaminacyjna, złożona z inspektora i starszych nauczycieli (t. zw. Królewskie prowincyonalne kolegium szkolne), podaje wprost opinią o kandydacie władzy wyższej. Mimo to podniosły się poważne głosy przeciw kolokwiom dyrektorskim, ponieważ narażają one starszych nauczycieli, dobrze znanych władzom szkolnym, na niepokoje, które każdy egzamin wywoływa, zniechęcają wielokrotnie najdzielniejszych do starania się o kierownicze stanowiska, przynoszą zatem raczej szkodę, niż pożytek (Wilh. Schrader: „Die Verfassung der höheren Schulen“, 2 wyd. Berlin, 1879).

W uniwersytetach (niemieckich i austryackich) dwa rodzaje egzaminów nazywają się kolokwiami, t. j. 1) egzamin, który składają ubiegający się o prawo wykładania (venia legendi) w uniwersytecie, t. zw. kollokwium habilitacyjne; 2) egzamin, który składają studenci z wykładów słuchanych w uniwersytecie. Kolokwium habilitacyjne jest drugiem stadyum habilitacyi. Po przyjęciu rozprawy naukowej, wniesionej do fakultetu, w którym kandydat pragnie uzyskać docenturę, odbywa się wobec całego grona profesorskiego kolokwium. Referenci rozprawy, t. j. profesorowie fachowi, rozpoczynają je, wychodząc zazwyczaj od przedmiotu rozprawy, ale, sięgając dalej i szerzej, starają się zbadać w ogólności zasoby wiedzy, poglądy, słowem, dojrzałość kandydata do wykładania w uniwersytecie. Wolno też wszystkim członkom kolegium zadawać pytania. (Rozporządzenie Ministeryum Ośw. w Austryi z d. 11 lutego 1888, tyczące się całego aktu habilitacyi, określa w § 9 zakres kolokwium habilitacyjnego). Po kolokwium następuje w kilka dni wykład habilitacyjny, poczem grono profesorów udziela veniam legendi kandydatowi, ale uchwała jego podlega zatwierdzeniu ministeryum.

Kolokwium studentów jest to egzamin, który słuchacz składa przy końcu półrocza na dowód, że uczęszczał pilnie na wykłady i że je dobrze zrozumiał. Kolokwia uniwersyteckie zajęły miejsce dawniejszych egzaminów półrocznych, które zniesiono (w Austryi w r. 1848), a różnią się tem od innych egzaminów, że nie odbywają się wobec komisyi, lecz zdaje słuchacz przed wykładającym docentem. Ma zatem charakter prywatnej rozmowy i tak powinno też być traktowane. Lekceważenie kolokwium przez ucznia lub pytającego profesora, jak się to często dzieje, zarówno jest szkodliwem, jak zbyt ostre wymagania, które zmuszają uczniów do pamięciowej pracy, odciągając ich od właściwego zadania uniwersyteckiego, t. j. pracy naukowej, pracy badawczej, którą zajmują się w seminaryach i w laboratoryach. Kolokwium ogranicza się do przedmiotu, wyłożonego w ciągu półrocza przez profesora, a winno wykazać, że słuchacz zapamiętał sobie główne rzeczy i że zdaje sobie jasno sprawę z całości. Świadectwa kolokwialne służą studentom uniwersyteckim do uzyskania uwolnienia od opła-

ty czesnego i do podań o stypendya; używanie ich w innym celu (np. do podań o posady lub t. p.) nie jest racyonalnem, ponieważ nie są one świadectwem, stwierdzającem kwalifikacyą w jakimkolwiek zakresie, lecz wyłącznie dowodem pilności i zrozumienia pewnego działu nauki.

L. Finkel.

Kolonie akademickie. Wraz z założeniem Akademii w Krakowie, w różnych miejscowościach kraju zaczęły powstawać szkoły, wyższe i niższe, pod zwierzchnością krakowskiej a l m a e m a t r i s, która przysyłała im przełożonych, zwanych najczęściej *prowizorami* albo *rektorami*, oraz profesorów, dwu, trzech lub więcej, zależnie od tego, czy dana szkoła należała do wyższych lub niższych. Szkoły te, poddane juryzdykcyi rektora Akademii krakowskiej, zwały się *koloniami akademickiemi*.

Kolonie takie, dzięki ofiarności hojnych fundatorów, zakładały się bądź w miastach, gdzie dotąd szkół nie było, bądź też przekształcały się z dawniej istniejących uczelni, szkół katedralnych i kolegiackich, zaopatrując się w mistrzów Akademii i oddając się pod jej jurysdykcyą. W okresie rozkwitu Akademii, kolonie te odegrały dość znaczną rolę w rozwoju cywilizacyjnym kraju: były rozsadnikami światła, którego Kraków był ogniskiem. Niektóre z nich wzniosły się bardzo wysoko, szczyciły się nawet mianem Akademij i aż do reformy, powziętej przez Komisyą Edukacyjną, cieszyły się wziętością, przygotowywały całe szeregi młodzieży do wyższych studyów. Pośród mistrzów i wychowańców kolonij spotykamy nawet imiona, które miały niebawem zasłynąć w różnych dziedzinach działalności społecznej.

W miarę jednak chylenia się ku upadkowi Akademii i jej kolonie straciły dawny swój blask i albo zupełnie przestały istnieć, albo też pędziły żywot suchotniczy. Różne się na to złożyły okoliczności: stan polityczny kraju, ciągłe wojny, odciągające młodzież od pióra i inkaustu—do szabli i prochu, ubóstwo i wycieńczenie ekonomiczne kraju, rywalizacya z Jezuitami, którym Akademia zezwoliła niebacznie na zakładanie szkół w tych samych miastach, gdzie istniały kolonie, a którzy w krótkim czasie doprowadzali je do ruiny i zguby, wreszcie i stan umysłowy Akademii, która, pogrążywszy się w scholastycyzmie, nie mogła już takich, jak dawniej, dzielnych mistrzów wysyłać. Za Zygmunta III i Władysława IV szkół akademickich było 17, a uczęszczało do nich około 7,000 uczniów. W r. 1730 z 42 kolonij, które różnemi czasy powstawały na obszarze Rzpltej, zostało tylko 10. Kolegiów jezuickich było w tym samym czasie 67, pijarskich—27.

Zresztą, większość kolonij nie wychodziła po za zakres szkółek elementarnych, jak wszystkie inne tego typu, katedralne, farskie lub kolegiackie. Sfera więc ich oddziaływania była bardzo nieznaczna; filozofii i prawa w nich nie uczono, składały się z dwu lub trzech klas i w dziejach oświaty niczem się nie zaznaczyły; uposażenie miały bardzo ubogie; o wielu z nich mamy nader szczupłe wiadomości, tak niewielkie były ich zasługi. Do takich należały następujące kolonie: w B o c h n i, gdzie w połowie w. XVIII były tylko dwie klasy;

w Brodach, założona przez St. Koniecpolskiego w r. 1637, przeżyła krótki tylko okres rozkwitu przy profesorach: M. J. Marcinkowskim, doktorze sztuk wyzwolonych i filozofii (retoryka), Marcinie Konodarskim (gramatyka), Andrzeju Stefańskim (poetyka); od połowy XVII w. upadła; w Chełmży, ufundowana w początkach XVII stulecia przez Macieja Konopackiego, biskupa chełmińskiego; w Choczu, powstała staraniem Andrzeja Lipskiego, biskupa kujawskiego r. 1629 przy kolegiacie, obsadzona przez magistra, doktora filozofii, i bakałarza, z konwiktem na 12 ubogiej młodzieży pochodzenia szlacheckiego; w Gnieznie, założona w XVII wieku, w połowie XVIII stulecia składająca się z trzech klas, w których nauczało tyluż profesorów: Józef Szezechowicz (filozofia i retoryka), Maciej Lusiński (poezya i arytmetyka) i Jan Siekierski (gramatyka); w Jarosławiu przy kolegiacie; w Jedlińsku, kolonia, wspomniana przez Starowolskiego w „Polonii"; w Kętach, miejscu urodzenia świętego Akademii krakowskiej, Jana Kantego; w Koniecpolu, założona podobnież, jak i w Brodach, przez Stanisława Koniecpolskiego; w Kłodawie; w Kurzelowie, której założycielem był, być może, słynny Brosciusz; w Łęczycy, utrzymywana przez prałata-scholastyka na mocy rozporządzeń arcybiskupich, upadła po założeniu tu szkół jezuickich; miejsce pobierania nauk znanego poety Grzegorza Samborczyka; w Łowiczu, jedna z najdawniejszych kolonij, w r. 1755 składająca się z trzech klas, gdzie uczono retoryki, poetyki i gramatyki; w Nowem Mieście-Korczynie, z dawnej szkółki miejskiej zmieniona w Kolonią akademicką, r. 1691 przez Zygmunta Amanuszowskiego, kanonika wiślickiego, obsadzona przez 2—3 profesorów, potem podupadła bardzo, już za Komisyi Edukacyjnej miała tylko 31 uczniów we wszystkich trzech klasach; w Nowym Sączu, założona może jeszcze przez Zbigniewa Oleśnickiego; w Olkuszu, o której nie mamy żadnych bliższych wiadomości; w Opatowie, ufundowana prawdopodobnie przez Piotra Gławicza, scholastyka kolegiaty opatowskiej († 1544 r.); w Pińczowie, z trzema profesorami, wzniesiona około r. 1701 przez Józefa Władysława Myszkowskiego, margrabiego pińczowskiego; w Piotrkowie, zwinięta w samym początku w. XVIII; w Płocku, przez Starowolskiego wymieniona; w Przemyślu, zagarnięta w początkach w. XVII przez Jezuitów; w Pułtusku, jedna z najwcześniejszych, która z początku należała do rzędu wyższych szkół, od połowy zaś XVI stulecia znacznie upadła, od chwili zaś usadowienia się tu Jezuitów (1565 r.) zupełnie zwinięta została—niegdyś, przy końcu w. XV był tu nauczycielem znakomity uczony Jan Głogowczyk; w Radomiu, z powodu braku środków zamknięta za Jana Kazimierza; w Sieradzu, o której mamy zaledwie wzmianki, iż ten i ów w XVII w. pobierał tu nauki; w Skierniewicach, założona r. 1560 przez Jana Przerębskiego, arcybiskupa gnieznieńskiego, gdzie nauczał sławny Benedykt Herbest; w Tarnowie, ufundowana przez Marcina Łyczkę, proboszcza kolegiaty miejscowej, w r. 1531; w Tucholi, której dał początek Bartłomiej Nowodworski, kawaler maltański; w Warszawie, założona wraz z kolegiatą św. Jana z początkiem w. XV; w Widawie, uposażona w r. 1637 przez Macieja Wężyka Widawskiego; w Wieliczce (w XVIII w.) z retoryką, gramatyką i poetyką; we Włocławku, istniejąca już w XVI stuleciu; w Wolborzu, z dwoma profesorami.

Do wyższych szkół, t. j. takich, w których wykładano prawo i filozofią, należały: w Kaliszu, istniejąca już z początkiem w. XV przy kolegiacie św. Józefa, przedmiot szczególnej opieki Jakóba Uchańskiego; w Kielcach, wzniesiona w r. 1726 przez Konstantego Felicyana-Szaniawskiego, w której ks. Komuniści uczyli filozofii, teologii i wszelkich niższych dyscyplin; zarząd zaś szkoły należał do Akademii. Za Komisyi Edukacyjnej było tu w r. 1784—206 uczniów. Wyższą również była kolonia akademicka w Krasnymstawie, przy katedrze, w której Jan Zamojski, późniejszy kanclerz, tak się wyćwiczył w naukach, iż wprost stąd udał się na wyższe studya do Paryża; biskupi chełmscy: Wojciech Ostrowski i Jakób Uchański, rozciągnęli nad szkołą krasnostawską troskliwą opiekę. Do rzędu wyższych należy także zaliczyć szkołę w Sierakowie; założył ją jeden z lepszych znawców szkolnictwa naszego w w. XVII, Krzysztof Opaliński, który, jak wiadomo, gorąco brał do serca sprawy wychowania i oświaty; szkoła należała do wzorowych, prócz zwykłych przedmiotów uczono tu i historyi—wkrótce po śmierci założyciela upadła.

Z pomiędzy kolonij akademickich kilka zaledwie nabrało szerszego rozgłosu i zapisało się pamiętnie w historyi narodu, wywarłszy na stan oświaty krajowej wpływ jak najbardziej dodatni. Do takich należy np. szkoła prastara we Lwowie, założona zapewne jeszcze za Kazimierza W., osobnym przywilejem Władysława Warneńczyka przeznaczona dla dzieci mieszkańców tamtejszych, szlachty i mieszczan, już prawdopodobnie w pierwszej połowie w. XV przekształcona w kolonią akademicką. Była to wówczas jeszcze szkoła niższa, czego dowodem jest układ, zawarty z prowincyałem jezuickim, Piotrem Fabrycyuszem, na mocy którego Jezuici zobowiązali się nie uczyć w założonem wówczas właśnie we Lwowie kolegium ortografii i etymologii i uczniów, nie wyćwiczonych w tych dyscyplinach, odsyłać do szkoły akademickiej. Dopiero w XVIII stuleciu szkoła lwowska podniosła się do poziomu wyższych, pod przewodnictwem arcybiskupa, Jana-Dymitra Solikowskiego i prócz dyrektora, który wykładał zarazem teologią, miała siedmiu profesorów: 1) logiki i metafizyki, 2) matematyki, 3) retoryki, 4) poezyi, 5) i 6) gramatyki i 7) języka niemieckiego. Pomiędzy rektorami kolonii lwowskiej znajdujemy nazwiska: Sebastyana ze Lwowa. Andrzeja z Bochni. Bartłomieja Wargockiego, Jana-Ursyna Lwowczyka i in.

Kolonia akad. w Chełmnie różne przechodziła koleje. Już w r. 1387 Konrad Zöllner, w. mistrz krzyżacki, wyjednał od papieża Urbana VI bullę, zezwalającą na założenie w Chełmnie akademii. Otwarcie szkoły nastąpiło wszakże dopiero w r. 1473; sprowadzono z Utrechtu mistrzów, ks. Jana Westerwaldta i Jana Czewertha, i rozpoczęły się wykłady. Kiedy z rozpowszechnieniem reformacyi w Prusach szkoła znacznie upadła, podjął starania około jej podniesienia Jan Dantyszek, wówczas biskup chełmiński, powierzając jej zreformowanie niejakiemu Hieronimowi Aurimontanowi, doktorowi med. i sztuk wyzwolonych. Ale wkrótce reformacya znalazła zwolenników w łonie mistrzów samej akademii, szczególniej w osobie Jana Hoppiusza, byłego profesora Akademii królewieckiej, który wreszcie złożony został z urzędu przez biskupa. Szkoła zupełnie upadła i pozostała elementarną przez cały wiek XVII, pomimo szlachetnych usiłowań synodu chełmińskiego z r. 1641, obradującego pod przewodnictwem biskupa Działyńskiego. Dopiero w r. 1692 postanowienie synodu chełmiń-

skiego zostało wprowadzone w czyn. dzięki staraniom Jana Fabera, proboszcza chełmińskiego. Wtedy to właśnie Akademia chełmińska została oddana pod zwierzchność krakowskiej i otrzymała miano gimnazyum akademicznego. Odtąd szkoła chełmińska składała się z 4 klas: gramatyka, syntaxis, poezya i retoryka, do których dodano klasy przygotowawcze: infima, subinfima i najniższa proforma. Jeszcze jednak przez lat kilkadziesiąt przerywały się tu wykłady to wskutek najazdu szwedzkiego, to dla moru, to wreszcie z powodu nieporozumień z Akademią krakowską i przysyłanymi przez nią mistrzami, aż dopiero od r. 1751 ustaliła się organizacya szkoły pod przewodem rektorów, wyznaczonych z Krakowa: Wojciecha Barańskiego, Jana Kantego Płeckiego, Stanisława Mrugaczewskiego, pod którego rządami do wykładanych dotychczas nauk przybyły: filozofia i prawo. Tak więc szkoła chełmińska została podniesiona do godności wyższych zakładów naukowych; od tej chwili zaczyna się dla niej doba rozkwitu i blasku, który nie przygasł nawet za smutnych czasów Augusta III: w r. bowiem 1762 szkoła liczyła 196 uczniów.

W Ołyce ufundował kolonią przy kolegiacie miejscowej w r. 1631 ks. Fr. Zajerski, przeznaczywszy w testamencie na ten cel 70,000 złotych polskich. Wykonawca ostatniej woli ofiarodawcy, Stanisław-Albrecht Radziwiłł, wzniósł za te pieniądze kolegium, nazwawszy je na cześć założyciela Collegium Zajerscianum, ustanowił pięciu nauczycieli, sprowadzonych z pośród mistrzów Akademii zamojskiej, z których jeden miał wykładać pismo św. i teologią, drugi — logikę i retorykę, trzeci—politykę, czwarty—gramatykę, piąty wreszcie miał uczyć początków nauk. W r. 1741 kolegium Zajerskiego złączyło się ze szkołą, założoną w r. 1657 przez Szymona Suchyńskiego, proboszcza ołyckiego, pod mianem seminarium Capellae lauretanae lub suchinianum Tak pomnożone kolegium przetrwało aż do czasów Komisyi Edukacyjnej, która przekształciła je na szkołę podwydziałową z prorektorem i trzema nauczycielami.

Do najświetniejszych atoli szkół, uznających zwierzchność Akademii, należały: kolegium Władysławsko-Nowodworskie w Krakowie i kolegium Lubrańskiego w Poznaniu.

Już od r. 1586, t. j. od chwili, kiedy Jezuici zdradzili się z zamiarem założenia kolegium w Krakowie, akademia przyszła do przekonania o konieczności urządzenia w Krakowie szkoły średniej. Już w r. 1588 dzięki staraniom zasłużonego rektora Stanisława Zawackiego otwarto w bursie Jeruzalem wykłady gramatyki (Jan z Wiślicy, Jan Zaborowski i Adam Romer ze Stężycy), dyalektyki (Roch z Poznania i Jan Schonei z Głogowa) i retoryki (Walenty Fontan i Sebastyan Petrycy). Rok 1617 rozpoczyna nową epokę w życiu kolonii krakowskiej: d. 4 marca t. r. Bartłomiej Nowodworski, kawaler maltański, ofiarował na jej rzecz 8,000 złotych polskich, czem ściągnął na siebie nienawiść i prześladowanie Jezuitów, którzy wydawali przeciw szkole i jej założycielowi złośliwe paszkwile w rodzaju „Procy Dawidowej“ i sprawę sądową Nowodworskiemu wytoczyli. Bądź co bądź, szkoła, zwana od tego czasu szkołą Nowodworskiego, otrzymała najlepszych mistrzów: Wawrzyńca Śmieszkowicza do dyalektyki i retoryki, Jakóba Witelliusza do poetyki i Bartłomieja Januszowicza do gramatyki, i poparcie ze strony społeczeństwa, które zaraz po założeniu nowej szkoły zapisało do niej 415 uczniów (w r. 1619 zimą—512). Liczba słu-

chaczów wzrastała z roku na rok, pomimo moru w r. 1624, który przerwał na rok blizko bieg zajęć szkolnych: w kilka lat później było ich w szkole Nowodworskiego 700 i więcej, tak, iż wypadło dwóch mistrzów do gramatyki przeznaczyć, a także retorykę od dyalektyki odłączyć.

Tymczasem środki szkoły pomnożyły się znacznie, dzięki hojności Gabryela Premancego, nauczyciela synów Zygmunta III, który od Władysława IV otrzymał indygenat i nazwisko „Władysławski“: w r. 1630 ofiarował on szkole Nowodworskiego 30,000 złotych polskich, którą to sumę Władysław IV pomnożył o 20,000 z własnej szkatuły; pozwoliło to wznieść gmach własny dla szkoły, która odtąd mianowała się kolegium Władysławsko-Nowodworskiem. Dn. 2 czerwca r. 1643 odbyła się uroczysta inauguracya szkoły na nowej siedzibie; w owej dobie rozkwitu kolegium liczyło 1131 wychowańców, którzy uczyli się pod kierownictwem sześciu mistrzów.

Jeszcze znakomitsze wydała owoce kolonia akademicka w Poznaniu, ufundowana w r. 1519 przez Jana Lubrańskiego, biskupa poznańskiego, pod mianem Kolegium Lubrańskiego. Wkrótce po założeniu Kolegium to zakwitło pod rządami uczonego rektora, Tomasza Bedermana; wówczas właśnie pobierał tu nauki Klemens Janicki, Józef Struś i inni. Biskup Latalski sprowadził do niego znakomitego filologa z Lipska, Krzysztofa Hegendorfina (patrz: Hegendorfinus); pod koniec w. XVII wykładali tu Benedykt Herbest i Grzegorz Samborczyk. Z powstaniem szkoły jezuickiej w Poznaniu Kolegium Lubrańskiego zaczęło upadać; dźwignęło się dopiero staraniem Jana z Rozdrażewa Rozdrażewskiego, sufragana kujawskiego, który obdarzył je 28,000 złt. polskich i nadał mu nową organizacyą podzieliwszy je na pięć klas: 1) schola grammatices, 2) schola rhetorices, 3) schola mathematica, 4) schola philosophica, 5) schola juridica. Te ostatnie dwie klasy od połowy w. XVII nosiły miano lekcyj publicznych (lectiones publicae). W w. XVIII do liczby przedmiotów, wykładanych w Kolegium, przybył jeszcze język francuski. Prócz rektora w Kolegium wykładało pięciu profesorów: 1) matematyki i astronomii, 2) retoryki i dyalektyki, 3) poezyi, 4) gramatyki, 5) teologii; czasem jednak liczba ich dochodziła do siedmiu. Kolegium miało zasobną bibliotekę i własną drukarnią. W spisie rektorów czytamy nazwiska: Tomasza Bedermana, Grzegorza z Szamotuł, Benedykta i Jana Herbestów, Mikołaja Grochowskiego, Szymona Leopolity, Piotra Lilii, Andrzeja Piotrkowczyka, Mikołaja Zalaszawskiego i innych. Komisya Edukacyjna zamknęła w r. 1780 Kolegium Lubrańskiego i szkołę jezuicką w Poznaniu, wznosząc tu natomiast szkołę wydziałową.

Jakkolwiek kolonie akademickie, zwłaszcza kilka z nich, któreśmy wymienili ostatnio, nie pozostały bez wpływu na rozwój oświaty, przyznać jednak należy, że nie spełniły swego zadania należycie, jak nie spełniała go Akademia przez cały okres reakcyi. Jak Akademia, najwyższa uczelnia w kraju, miała za zadanie skupiać w sobie wszystkie promienie wiedzy, tak kolonie miały rozpraszać światło po całym kraju, stworzyć system szkolnictwa, dobrze zorganizowany i wyrobiony. Kolonie nie uczyniły tego: było ich niewiele, a i z tych niewielu nieznaczna tylko mniejszość wychodziła po za obręb zwykłej

mierności. A z chwilą upadku Almae matris i kolonie zaczęły osuwać się coraz niżej, nie mogąc wytrzymać współzawodnictwa z Jezuitami, którym pozwoliły odebrać sobie monopol nauczania. To, co powinna była uczynić Akademia ze swojemi koloniami—pokryć kraj siecią szkół i wychować naród—wykonali Jezuici, tylko że poprowadzili dzieło w innym zupełnie kierunku.

Henryk Galle.

Kolonie letnie (Ferien-kolonien, Sommerpflege, Colonies des vacances) dla ubogich, słabowitych dzieci ludności miejskiej wzięły początek w Szwajcaryi w Zurychu, gdzie po raz pierwszy w r. 1876 ksiądz katolicki, proboszcz Walter Bion, zdołał wyprawić do miejscowości lesistych, górskich 68 ubogich dzieci, uczęszczających do szkół miejskich. Nadmienić wypada, że ksiądz Bion dotychczas stoi na czele zurychskiej komisyi, zarządzającej Koloniami letniemi i że w r. 1901, to jest w 25-ą rocznicę powstania pierwszej Kolonii letniej w Europie, drogą dyplomatyczną przystąpił do zebrania danych, dotyczących urządzenia Kolonij letnich w miastach całego świata, które to dane mają posłużyć do wydania dzieła jubileuszowego o rozwoju tej instytucyi. Zamierzonem też jest zwołanie zjazdu międzynarodowego kierowników Kolonii letnich. Odpowiednią odezwę, za pośrednictwem konsula Rzeczypospolitej Szwajcarskiej, otrzymało i Towarzystwo kolonij letnich w Warszawie i wypełniony kwestyonaryusz inicyatorowi do Zurychu przesłało.

Za przykładem Szwajcaryi poszły najpierw Niemcy. Tu znakomity lekarz i hygienista we Frankfurcie nad Menem, dr Varrentrapp, już w r. 1878, z pomocą grona lekarzy i nauczycieli szkół miejskich, wyprawił na wieś 97 uczniów i uczennic. W r. 1879 urządzono Kolonie letnie dla dziatwy szkolnej w Dreźnie i Sztutgardzie, a w r. 1880 po raz pierwszy w Berlinie. Sprawa Kolonij postępowała szybkim krokiem. W r. 1880 z miast niemieckich wysłano na Kolonie ogółem 1073 dzieci, w r. 1891 wyprawiono już 22,603. Obecnie miasta niemieckie wysyłają corocznie przeszło 30 tysięcy dzieci na wieś, do miejscowości solankowych i nad morze. W Berlinie od r. 1885 istnieje Biuro centralne Kolonij letnich wszystkich miast niemieckich (Central stelle für Sommerpflege in Deutschland).

Równie pomyślnie poszła sprawa Kolonij letnich w miastach francuskich angielskich, duńskich, włoskich. W Anglii i we Włoszech dzieci słabowite wysyłają latem przeważnie do stacyj nadmorskich.

U nas początek Koloniom letnim dano w Warszawie. Jesienią r. 1881, a zatem w 4 lata po stworzeniu pierwszej Kolonii letniej w Zurychu, d-r Stanisław Markiewicz ogłosił w „Gazecie Warszawskiej“ artykuł p. t.: „Chcemy mieć Kolonie letnie dla ubogich dzieci“. W kwietniu r. 1881 w mieszkaniu d-ra M. zebrało się zaproszone grono (dr Konrad Chmielewski, dr Gustaw Fritsche, dr Bolesław Gepner, Aleksander Głowacki, Adam Goltz, dr Wiktor Kosmowski, Stanisław Lesznowski, Adolf Pawiński), które w r. 1882 zdołało zebrać odpowiednie fundusze i wysłać 52 dzieci do 5 miejscowości, ofiarowanych gościnnie przez ziemian naszych.

Sprawozdanie, opisujące szczegółowo tę pierwszą kampanią Kolonij letnich warszawskich, ogłosił w końcu r. 1882 dr St. Markiewicz w „Nowinach“ (odbitka, p. t. „Pierwsze kolonie letnie u nas“, wyszła w drukarni „Gazety Handlowej“, 1882, stronic 72 in 16°—rzadkość bibliograficzna).

Przez szereg lat następujących do r. 1891 kierownikiem coraz bardziej rozwijającej się instytucyi był dr Gustaw Fritsche, który doprowadził liczbę wysyłanych na wieś dzieci do 409. Po śmierci dr. G. Fritschego Kolonie letnie warszawskie przeszły pod kierunek dr. St. Markiewicza i grona zaproszonych przezeń osób.

Od początku istnienia do roku 1896 włącznie, to jest przez lat 15, Kolonie letnie istniały na zasadzie corocznie uzyskiwanego od Naczelnika kraju upoważnienia. Na skutek wniesionego padania i zatwierdzenia ustawy przez p. Ministra spraw wewnętrznych w d. 23 marca 1897 r. powstało Towarzystwo Kolonij letnich, którego zarząd (komitet) liczy osób 15. W tymże roku na prezesa wybrany został dr Wiktor Kosmowski, który już w r. 1896 zarządzał instytucyą; jego też staraniom zawdzięczać należy zorganizowanie Towarzystwa i zatwierdzenie jego ustawy.—Od r. 1898 do przewodnictwa w Koloniach letnich powrócił dr St. Markiewicz i corocznie od tego czasu na prezesa wybieranym bywał.

Liczba dzieci, korzystających z Kolonij letnich, od r. 1891 wzrastała szybko. W roku 1896 doszła do 1961, w r. 1897 do 2135, w r. 1899 do 2586, w r. 1900 do 2970, w r. 1901 do 3185.

Organizacya Kolonij letnich w Warszawie była pod wielu względami wzorem dla odpowiednich instytucyj w miastach Królestwa i Cesarstwa, jako też Księstwa poznańskiego i Galicyi. Po objaśnienia wielokrotnie zwracano się do warszawskiej instytucyi z Petersburga, Moskwy, Odesy, Kijowa, Wilna, Tomska, Łodzi, Kalisza, Płocka, Radomia, Lublina, Częstochowy, Lwowa, Poznania Berlina (Kolonie dla dzieci polskich).

O Koloniach letnich w miastach Królestwa Polskiego, oprócz Warszawy, danych szczegółowych nie posiadamy. Wiadomo jedynie, że najpomyślniej rozwijają się Kolonie letnie w Łodzi, gdzie istnieją dwa odrębne grona kierownicze: jedno, organizujące Kolonie dla dzieci chrześciańskich, drugie—dla żydowskich.

W Galicyi powstały Kolonie letnie wkrótce po warszawskich, mianowicie: w r. 1883 i od tego czasu korzysta z nich dziatwa nietylko krakowska i lwowska, ale i dzieci prawie wszystkich miast i miasteczek całego kraju.

We Lwowie w r. 1883 początek Koloniom letnim („wakacyjnym“) dało Towarzystwo pedagogiczne, a głównie wice-prezes tego Towarzystwa dr Teofil Gerstman i dr Tadeusz Żuliński. Dane szczegółowe posiadamy tylko z lat trzech (1889—1891). Wysyłane były dzieci płci obojga. Istnieją dwa komitety odrębne: jeden dla dzieci chrześciańskich, drugi—dla żydowskich. Z Kolonij lwowskich korzystają dzieci, do szkół uczęszczające. Dzieci chrześciańskie wysyłane są po części gremialnie (właściwe Kolonie—w r. 1891 dzieci 72), po części do domów prywatnych (w r. 1891 dzieci 8). Na Kolonie żydowskie (początek w roku 1885) wyprawiono w r. 1891 ogółem dzieci 70. Koloniom żydowskim we Lwowie dali początek: bankier, Jakób Stroh i dyrektor szkoły imienia Czackiego, Nehemiasz Landos.

W Krakowie hasło do organizowania Kolonij letnich dla chrześcian dał dr Domański. Wysyłano na wieś dzieci po raz pierwszy w r. 1885. Z wiadomości, jakie posiadamy po rok 1891, okazuje się, że wysłano wtedy dzieci z Krakowa 59, a nadto 11 dzieci polskich z Wiednia. Wysyłane są dzieci płci obojga.

Nadto w Galicyi istnieją pierwszorzędnej wagi organizacye Kolonij leczniczych: w Rymanowie i w Rabce; z nich korzystają dzieci wszystkich miast galicyjskich, z rymanowskiej przeważnie dzieci lwowskie, z rabczańskiej — krakowskie. Kolonią w Rymanowie stworzono w r. 1886—posiadamy o niej wiadomości szczegółowe z pierwszych 10-u lat jej istnienia, to jest po rok 1896. W ciągu tego dziesięciolecia przebywało w Kolonii rymanowskiej ogółem 582 dzieci. Jako inicyatorów rzeczonej instytucyi wymienić należy: posła Włodzimierza Gniewosza, d-ra Tadeusza Żulińskiego, hr. Annę Potocką, właścicielkę Rymanowa, Władysława Zontaka i d-ra Emila Merczyńskiego.—Już w r. 1894 Kolonia rymanowska posiadała trzy własne budynki. Na utrzymanie tego zakładu składały się przeważnie subwencye od sejmu, od rad powiatowych od zarządu miejskiego Lwowa i innych miast, od publicznych instytucyj finansowych i t. d. Bardzo pouczającem jest wydawnictwo p. t „Obraz rozwoju i urządzeń pierwszej krajowej technicznej Kolonii w Rymanowie. 1886—1896. Lwów, 1898“, napisane przez Józefa Żulińskiego.

W Rabce istnieją dwie instytucye, przeznaczone dla dzieci ubogich, słabowitych, mianowicie: „Lecznica dla dzieci skrofulicznych“, stworzona w r. 1877 (posiadamy wiadomości o niej po rok 1892) i „Kolonia lecznicza dla dzieci“, stworzona w r. 1887 przez Towarzystwo opieki szpitalnej dla dzieci w Krakowie (Towarzystwo to istnieje od r. 1872—o Kolonii rzeczonej posiadamy wiadomość za lat 15-e, to jest po rok 1891). Początek obu tym ważnym organizacyom dał profesor dr Maciej-Leon Jakubowski. Tak z lecznicy, jak i z kolonij korzystają oprócz dzieci krakowskich, pacyenci z wielu innych miejscowości galicyjskich płci obojga. W r. 1892 przebywało w lecznicy ogółem 59 dzieci; w kolonii w r. 1891 było ogółem 91 dzieci, Obie instytucye mają własne budynki.

W Poznańskiem, gdzie już w r. 1881, z inicyatywy Franciszka Dobrowolskiego, redaktora „Dziennika Poznańskiego“, przystąpiono do wyprawiania na wakacye dziatwy szkolnej, nie było do roku 1891 (późniejszych wiadomości nie posiadamy) Kolonij, w ścisłem znaczeniu tego wyrazu; natomiast odbywała się wysyłka dzieci szkolnych do domów obywatelskich i włościańskich. Do owego czasu korzystało co lato z tego urządzenia po 300 do 500 dzieci. W tej liczbie więcej dziewcząt. Po roku 1891 jednak, o ile nam wiadomo, przystąpiono do organizacyi właściwych Kolonij gremialnych, czem się zajęło towarzystwo „Stella“. Szczegółów nie posiadamy.

Nadto w ostatniem dziesięcioleciu wysyłane są na wakacye do miejscowości wiejskich w poznańskiem dzieci szkolne polskie z Berlina, w liczbie przeszło 50. Początek tej zbawczej organizacyi dla dzieci polskich w Berlinie dał dr Wolfheim, stale w Berlinie praktykujący lekarz. Na szczegółach nam jednak co do tych Kolonij zbywa zupełnie.

W Cesarstwie Rosyjskiem pierwsze kolonie letnie urządzono w roku 1893 w Petersburgu.

Publikacye, dotyczące Kolonij letnich (prace naukowe, popularne, sprawozdania zjazdowe, sprawozdania roczne), we wszystkich językach są bardzo liczne. Do najcenniejszych należą prace, ogłaszane w „Deutsche Vierteljahrschrift für öffentliche Gesundheitspflege", począwszy od tomu X-go tego kwartalnika i w „Zeitschrift für Schulgesundheitspflege", we wszystkich rocznikach tego czasopisma.

O Koloniach letnich warszawskich różne artykuły i szczegółowe roczne sprawozdania, od r. 1883 począwszy, ogłaszane były w „Kuryerze Warszawskim", a od roku 1896 w obszernych corocznie wydawanych sprawozdaniach.

Dla uwydatnienia zadań, jakie spełniać usiłują i w rzeczy samej spełniają w szerokiej mierze Kolonie letnie, najlepiej będzie powtórzyć słowa, wypowiedziane na kongresie hygienicznym międzynarodowym w Genewie w r. 1882 przez d-ra Varrentrappa: „Kolonie letnie dążą do tego, iżby miejskie, słabowite, ubogie, a dobre dzieci, w wieku szkolnym, oddane pod dozór wytrawnych opiekunów i opiekunek (nauczycieli i nauczycielek), wyrwać na czas jakiś, mianowicie w okresie feryj letnich, z ich dusznych, szczupłych mieszkań i wysłać na świeże powietrze wiejskie, leśne lub nad morze i tu, zapewniwszy im obfitą, pożywną, ale prostą strawę, do jak najżywszego pobudzać ruchu pod gołem niebem, Wskutek takiej zupełnej zmiany warunków i trybu życia, dzieci słabowite, wątłe, znajdują niezawodne pokrzepienie, zdobywają siły i nabywają odporności przeciw szkodliwościom właściwym ich sposobowi życia w mieście".

Tę korzyść cielesną u dzieci, na Kolonie letnie wysyłanych, stwierdzono wszędzie, stwierdzamy i my corocznie. Ujawnia się ona w poprawionym wyglądzie, w zdrowej cerze i w znacznym przybytku ciężaru ciała. Przybytek ten wynosi po 4-tygodniowym pobycie na Kolonii przeciętnie przeszło 4 f., to jest prawie tyle, ile dzieciom, w wieku kolonijnym (lat 8 do 12), w mieście pozostającym, w klasie ubogiej, przyrasta na wadze w ciągu całego roku.

Oprócz wskazanego tu pożytku dla zdrowia i sił dzieci, Kolonie letnie inne jeszcze bardzo ważne przynoszą korzyści.

Pobyt na wsi rozszerza widnokrąg spostrzeżeń i wrażeń dziecka, a tem samem potężnie wpływa na jego rozwój umysłowy.

Dalej, pewna liczba dzieci lepiej wychowanych i obcowanie ciągłe z dozorcami i dozorczyniami działają potężnie w kierunku ogłady i uobyczajenia większości dzieci, bardzo pod względem wychowawczym zaniedbanych. Doskonale w tej mierze wpływa śpiew chóralny, który powinien być koniecznie na Koloniach uprawiany.

Wspólne pożycie, wspólne zabawy, wspólny śpiew dzieci bardzo różnych warstw ludności miejskiej budzi zdrowe uczucia koleżeństwa, zaciera różnice, tak często bywające wśród dziatwy miejskiej źródłem swarów i prześladowań.

Nakoniec Kolonie letnie bardziej, niż każda inna instytucya miłosierna, budzą szczerą wdzięczność w sercach rodzicielskich, łagodzą rozgoryczenie tak łatwo zrozumiałe u ludzi ubogich, którym bieda nie pozwala ratować ukochanego dziecka.

Korzyść społeczna, z Koloniami letniemi związana, jest niemała, wielostronna i tego rodzaju, że żadną inną działalnością filantropijną zastąpić się nie daje.

W urządzaniu i prowadzeniu Kolonij letnich baczyć należy na następujące punkta, z których każdy ścisłego określenia (reglementacyi) koniecznie wymaga.—Towarzystwo kolonij letnich w Warszawie odpowiednie obowiązujące przepisy posiada:

1. Wybór miejscowości i warunki pomieszczenia (budynku) Kolonii. Wybierając miejsce i budynek, lub nabywając na własność grunt i wznosząc dom własny, zebrać trzeba dane, dotyczące bardzo wielu szczegółów.—Warszawski kwestyonaryusz, do tego celu służący, obejmuje 27 punktów. Oto najważniejsze: otoczenie budynku zadrzewione przynajmniej w $^1/_3$ części; dobra woda do picia; dobre odprowadzenie ścieków; dobre ustępy; kąpiel w wodzie bieżącej blizka; położenie blizkie stacyi drogi żelaznej—najdalej 3—4 wiorst; oddalenie od wielkich miast—przynajmniej 12 mil dla taniości materyałów spożywczych; blizkość kościoła; blizkość lekarza i apteki; łatwość nabywania dobrego mleka (1 kwarta na dziecko dziennie), sera, mięsa, jaj, ogrodowizn; w budynku (w sypialniach) przynajmniej 8 łokci kwadratowych podłogi na 1 dziecko; osobna izba lub werenda jako jadalnia; miejscowość zdrowa, sucha, wolna od bagien, kałuży, wód stojących, wyziewów fabrycznych, ale nie za bardzo oddalona od mieszkań ludzkich; dobra obszerna kuchnia; magiel; izba dla gospodyni, izba dla dozorujących, izba dla służby. Pod względem gospodarskim i pieniężnym najkorzystniejsze jest urządzanie Kolonii dla 100 do 120 dzieci na raz.

Kolonie osiągają pomieszczenia, tak za granicą, jak i u nas, w sposób rozmaity, a mianowicie: 1) Udzielane bywa pomieszczenie bezpłatne przez ziemian lub inne osoby dobroczynne, już to w budynku na ten cel umyślnie wzniesionym (u nas takie budynki wznieśli i oddają bezpłatnie Wawelbergowie w Ciechocinku, Bersonowie w Lesznie pod Błoniem), już też w innym jakimś budynku, jak dawna karczma, szkoła, dwór stary i t. p. Oprócz prawa korzystania z budynku dzieci na Kolonii otrzymują od właścicieli budynku całkowite utrzymanie (Leszno, Sanniki), już też instytucya otrzymuje corocznie fundusz stały na całkowite lub częściowe utrzymanie Kolonii (Ciechocinek, Psary), albo przynajmniej Kolonia, oprócz bezpłatnego budynku, dostaje w darze słomę, siano, drzewo, furmanki, mleko i t. p. 2) Udzielane bywa pomieszczenie bezpłatne, przy czem jednak ofiarodawca stawia warunek utrzymywania Kolonii sposobem przedsiębiorstwa za umówioną cenę jednostkową od każdego dziecka za sezon. W Niemczech sposób ten jest bardzo rozpowszechniony, ale bynajmniej chwalony nie jest. U nas początkowo był stosowany, z wynikiem najczęściej niepomyślnym—obecnie zupełnie zaniechany. 3) Ziemianie, plebani, a za granicą włościanie zamożni przyjmują bezpłatnie lub za umówioną opłatą po kilkoro dzieci, wskazanych przez instytucyą Kolonii letnich. W Danii, w Anglii, po części w Niemczech, sposób ten jest często stosowany. U nas Towarzystwo Kolonij letnich nie znajduje w sposobie tym dostatecznej rękojmii spełnienia zobowiązań, zaciąganych względem rodziców, którzy mu swe dzieci powierzają. 4) Instytucya wynajmuje na lato budynek dla pomieszczenia dzieci. U nas sposób ten corocznie dla kilku Kolonij bywa stosowany. 5) Instytucya na własnym gruncie wnosi swoim kosztem budynek. Wszędzie sposób ten uznano za najlepiej odpowiadający potrzebom Kolonij letnich. Jest on jednak bardzo kosztowny. U nas Tow. K. Z. posiada takie trzy pomieszczenia, będące po raz pierwszy w użyciu w r. 1901,

mianowicie: Zofijówkę i Wilhelmówkę w dobrach Szczawin, w gub. łomżyńskiej, i Michałówkę w dobrach Daniłów, pod Małkinią, w gub. Łomżyńskiej. Ta ostatnia Kolonia otwarta została w r. 1901. W każdej z tych Kolonij znaleźć może pomieszczenie wzorowe przez lato od 360 do 480 dzieci.

2. Kwalifikowanie dzieci odbywać się może, stosownie do warunków miejscowych, w sposób rozmaity. Za granicą czynność ta dokonywa się przeważnie przez zwierzchności danych zakładów szkolnych. W Warszawie inaczej. Naprzód odbywa się zapis wstępny, do którego zgłaszają się sami rodzice, przynosząc tylko metrykę dziecka, a następnie badanie lekarskie dzieci, zapisanych w dniu oznaczonym, wskazanym w karcie zapisu wstępnego; lekarz badający wypełnia kartę kwalifikacyjną i stawia na niej stopień 1, 2, 3, 4, wskazujący większą czy mniejszą potrzebę wysłania dziecka na wieś; karty kwalifikacyjne wypełnione służą w biurze do wyboru dzieci i do ich rozdziału na Kolonie, sezony i grupy (sezonów w danej Kolonii, zawsze 4-ro tygodniowych, bywa 3 lub 4; na grupę, pod dozorem jednej osoby zostającą, przypada dzieci 25 do 30— w Niemczech i Szwajcaryi grupy są tworzone mniej liczne, co jest pedagogicznie słuszne, ale kosztowne); karty wyjazdowe imienne, na zasadzie kart kwalifikacyjnych przygotowane, wręczane są przez osobę zaufaną w mieszkaniu dziecka, dla ocenienia ostatecznie stanu zamożności rodziny; w przeddzień wyjazdu danej Kolonii dzieci, już z kartami wyjazdowemi, przybywają obowiązkowo do biura, gdzie ponownie są przez lekarza badane, głównie pod względem schludności (mające nieczyste głowy są przy skórce na miejscu strzyżone); w terminie wyjazdu, na dworcu drogi żelaznej, dzieci są wywoływane z listy, zostającej w ręku dozorcy czy dozorczyni i legitymować się muszą okazaniem karty wyjazdowej.

3. Wybór dozorców, dozorczyń i gospodyń (w Koloniach warszawskich, w r. 1902, ogółem osób 41) poruczony być winien osobie bardzo rozważnej i energicznej. Od stosownego wyboru tego personelu zależy przeważnie pomyślny wynik pobytu dzieci na Kolonii. Trudności u nas w tej mierze są bardzo wielkie (wynagrodzenie u nas osób dozorujących wynosi rubli 25 za sezon 4-tygodniowy, gospodyni rb. 30 za takiż sezon, oprócz całkowitego utrzymania).

4. Zapewnienie dzieciom na czas pobytu na Kolonii odzieży i pościeli. Gdzie chodzi o dzieci najuboższej ludności, jak w Warszawie, tam koniecznem jest, aby przez czas pobytu na Kolonii dzieci w zupełności korzystały z odzieży, obuwia, łóżek i pościeli instytutowych. (Stąd inwentarz ruchomy Kolonij warszawskich przedstawia obecnie wartość około 15 tysięcy rubli).

5. Wyprawianie dzieci i podróż ich na Kolonie. Wyjednanie bezpłatnego przejazdu drogami żelaznemi jest konieczne. W razie znacznej odległości stacyi krańcowej od Kolonii transport kołowy dzieci niesłychanie bywa trudny, męczący, nieraz niebezpieczny. Odległość ta powinna być tak mała, aby dzieci ze stacyi krańcowej mogły przeważnie na miejsce dostawać się pieszo. W drodze (w wagonie) konieczny zapas jadła (chleb, zimne mięso pieczone) i napoju (lekka herbata).

6. Pobyt dzieci na Kolonii określony być winien ściśle planem wskazującym rozkład posiłków, przechadzek, gier, kąpieli i t. d. Do najważniejszych należy regulamin żywienia dzieci. (W Koloniach warszawskich przewi-

dziano 5 posiłków, 1 kwarta mleka niezbieranego, pół funta mięsa bez kości, trzy czwarte funta pieczywa; nadto wskazaną jest ścisła ilość ogrodowizn, okrasy, jaj, sera, cukru). Szczegółów, które są bardzo ważne, i o wyniku ostatecznego przybytku na wadze, podawać tu nie możemy. Zasługuje na uwagę zjawisko, że pewna liczba dzieci do pożywnej i dobrze przyrządzonej, ale odmiennej strawy nie łatwo się przyzwyczaja i dopiero po tygodniu lub dwóch ze strawy tej prawdziwie korzystać zaczyna. Szczególniej częstemi są narzekania na niedostatek chleba i na zbyt dużą ilość mleka!

7. Powrót dzieci z Kolonii. Dzieci powinny być oddane w chwili przybycia do miasta, na dworcu drogi żelaznej, rodzicom przez dozorców i dozorczynie z dziećmi przyjeżdżające. (W Koloniach warszawskich rodzice są zawiadamiani kartami pocztowemi o dniu i godzinie przyjazdu dzieci; w razie nieprzybycia rodziców na dworzec kolei dozorca, czy dozorczyni dorożką odwozi obowiązkowo dziecko do mieszkania.)

Tak za granicą, jak i u nas, przeważna część Kolonij letnich, utrzymywana jest całkowicie z funduszów, osiąganych z różnych źródeł przez instytucyą. Są to tak zwane Kolonie bezpłatne. Istnieją wszakże i Kolonie płatne, gdzie instytucya przez swe organa bezinteresownie kieruje Koloniami, opiekuje się niemi i t. p., pobierając jedynie skromną opłatę, pokrywającą koszt utrzymania dzieci. U nas w r. 1901 po raz pierwszy weszła w życie Kolonia płatna (właściwie półpłatna), z której korzystać mają prawo dzieci niezamożnych pracowników handlowych, przemysłowych i kolejowych za opłatą rb. 6 za pobyt czterotygodniowy. Instytucya z funduszów własnych dopłaca do kosztu utrzymania każdego dziecka mniej więcej drugie tyle. O Koloniach letnich płatnych, obliczonych na pewną korzyść przedsiębiorcy, tu zupełnie nie mówimy. Za granicą przedsiębiorstwa takie są rozpowszechnione. U nas zawiązało się w r. 1902 podobneż przedsiębiorstwo, kierowane przez lekarzy, zamierzające stworzyć Kolonię płatną pod Otwockiem nad Świdrem.

Czynności Zarządu Kolonij letnich są bardzo uciążliwe, drobiazgowe, bez przerwy rok cały trwające, wymagają energicznego udziału urzędników komitetu (prezes, wice-prezes, sekretarz, skarbnik, kontroler, zarządzająca inwentarzem ruchomym—dla urzędników tych Kolonie warszawskie posiadają obowiązujący regulamin) i pracowitych, płatnych urzędników biura (sekretarz i zarazem inkasent, jego pomocnica, magazynierka, inspektorka wizytująca Kolonie, woźny). Instytucya musi rozporządzać lokalem odpowiednim (w Warszawie lokal Kolonij składa się z sali posiedzeń, dwóch izb magazynu, gabinetu lekarskiego, kancelaryi i pokoju woźnego; zapis wstępny dzieci dokonywa się w sali posiedzeń; w roku 1902 w ciągu 2 miesięcy zapisano 7200 dzieci, zapisując codziennie przez godzin 4; czynność zapisu wstępnego i znaczna część czynności wypełniania kart kwalifikacyjnych dokonywają damy, uczestniczki Towarzystwa; bez tej pomocy urzędnicy płatni biura czynnościom rzeczonym nie mogliby podołać.

Oprócz Kolonij letnich typu wyżej opisanego, przeznaczonych dla dzieci ubogich, słabowitych w ogólności, istnieją jeszcze i coraz bardziej się rozpowszechniają tak zwane półkolonie (Halb-colonien, Stadt-colonien). Dzieci z dozorcami wyjeżdżają codziennie w okolice podmiejskie, przebywają tam znaczną część dnia, przed wieczorem powracają do miasta; dzieci zabierają ze sobą z do-

mu posiłek lub dostają go od danej instytucyi. Gdzie istnieją doskonałe komunikacye podmiejskie, tam podobne urządzenie daje się łatwo i nadzwyczaj tanio, a z wielkim pożytkiem dla dziatwy miejskiej w życie wprowadzić. W Warszawie dotychczas półkolonij nie urządzono. Organizacya tego typu, pod nazwą „Korpusów wakacyjnych“, powstała i bardzo pomyślnie się rozwinęła w miastach galicyjskich—we Lwowie instytucya rzeczona zapoczątkowana była w r. 1889 staraniem Towarzystwa pedagogicznego. Dzieci wyruszają do różnych miejscowości podmiejskich o godz. 7½ rano, powracają o godzinie 1-ej na obiad. Szczegóły znaleźć można w rocznikach czasopisma „Szkoła“. Do tegoż samego typu należą zabawy i ćwiczenia gimnastyczne w „parku d-ra Jordana“ w Krakowie (patrz art. Jordan). Najnowszą organizacyą tu należącą, są „Ogrody“ z zapisu E. W. Rau'a w Warszawie w r. 1901. Nakoniec istnieją i są bardzo pożądane rozliczne Kolonie letnie dla dzieci, dotkniętych pewnemi chorobami, wymagającemi prócz pobytu na powietrzu i leczenia. A więc kolonie dla zołzowatych (u nas po części zadanie to spełnia Kolonia ciechocińska; w razie poprawy komunikacyi urządzone będą niezawodnie takież Kolonie w Busku i Solcu), dla krzywicowych (choroba angielska, rachitis) i t. p. Byłaby bardzo pożądaną Kolonia letnia dla gruźliczych z warunkiem 3—4-miesięcznego pobytu na świeżem powietrzu. Zamierzone jest u nas urządzenie Kolonii letniej dla dzieci, dotkniętych przewlekłą zaraźliwą chorobą oczu też jaglicą (trachoma), chorobą w kraju naszym bardzo rozpowszechnioną, a którą dotknięte dzieci na Kolonie nasze ogólne, z obawy zarażenia towarzyszów, wysyłane nie są.

St. Markiewicz.

Kołłątaj (także: **Kołłontaj**) **Hugo**, jeden z najznakomitszych publicystów naszych, umysł niezmiernie rozległy i jasny, ale charakter giętki, położył i w dziedzinie wychowania publicznego ogromne zasługi. Urodzony w woj. sandomierskiem, we wsi Niecisławicach, około r. 1750, uczył się naprzód w domu, potem w Pińczowie, następnie w Akademii krakowskiej, gdzie zostawał pod opieką i przewodnictwem Wojciecha Słupskiego, nauczyciela matematyki. W Krakowie wszedł do stanu duchownego i dla uzupełnienia wykształcenia pojechał do Rzymu, gdzie lat kilka przepędził. Szczegółów z tego czasu nie posiadamy żadnych, wiemy tylko, że już wtedy interesował się sztukami pięknemi i odwiedzał bawiącego tam na studyach malarza Smuglewicza. Korzystając z okoliczności, iż w r. 1774 Stolica apostolska miała prawo obsadzenia kanonii w kapitule krakowskiej, zabiegami swemi uzyskał ją dla siebie, co następnie było przyczyną przykrych i gorszących zatargów zarówno z kapitułą, jak i z biskupem krakowskim, Sołtykiem.

Mając tę nominacyą, powrócił Kołłątaj do kraju w r. 1785 i odrazu dał się poznać, jako człowiek wszechstronnie wykształcony, nietylko w rzeczach duchownych, ale i świeckich. Znał on wybornie wszystkie teorye, głoszone przez wielkich pisarzów francuskich XVIII wieku, zajmował się zagadnieniami etycznemi, pedagogicznemi i politycznemi, a oczytaniu swemu rzucił granitową podwalinę w rozumie samodzielnie przetrawiającym wszystko, co się do niego do-

stało z zewnątrz. Dar jasnego, przekonywającego słowa, rzadko kiedy uciekającego się do budzenia uczuć, lecz zawsze obfitego w dowody rozumowe, zawsze mającego na widoku zastosowanie praktyczne, pozyskał mu w owej dobie gorączkowego krzątania się około naprawy Rzeczypospolitej umysły, trzeźwe i charaktery energiczne. Przedstawiony królowi, umiał go ująć sobie; polecony Komisyi Edukacyjnej (ob.), został członkiem Towarzystwa do ksiąg elementarnych, wypracowującego wszystkie plany reformy szkolnej. Nie wiemy dotychczas dokładnie, jakie stanowisko w Towarzystwie tem zajął, jakie projekta wyszły z jego początkowania; przechowała się jeno głucha wieść, jakoby on przyczynił się głównie do rozwiązania osławionej Komisyi rozdawniczej, skutkiem czego zarząd funduszami wychowawczemi przeszedł do Komisyi Edukacyjnej (r. 1776). Pewniejszem jest twierdzenie, iż Koł. przedewszystkiem nastawał na zreformowanie Akademii krakowskiej, która z różnych powodów nie odpowiadała naukowym wymaganiom czasu. Ponieważ jednak była to instytucya, upoważniona wiekiem i obwarowana przywilejami, wielkiej przeto potrzeba było ostrożności i roztropności, by zamiar reformy przywieść do skutku. Postanowiono rozpocząć od zmiany planu naukowego w Gimnazyum nowodworskiem, zależnem od Akademii. K. opatrzony pełnomocnictwem Komisyi Ed. i tytułem wizytatora, zjechał do Krakowa, potrafił dobrze usposobić Akademią i w 1777 roku zaprowadził nowy plan nauk, uwzględniający nauki przyrodnicze i matematyczne, oraz wykład w języku polskim, powyznaczał niektórych nowych nauczycieli, zalecając im zarzucenie metody pamięciowej, a trzymanie się, ile możności, zasad metody indukcyjnej. Zmiana ta wywołała zrazu wiele niezadowoleń i hałasów, ale już w rok później na popisie publicznym przekonało się wielu, że była ona nie tylko potrzebną, ale zbawienną. Wtedy dopiero mógł się zabrać K. do głównego swego zadania: do przemiany instytucyi średniowiecznej, jaką do owej pory pozostała Akademia, na nowożytną. Z polecenia Komisyi Ed. należało rozpocząć od wydziału teologicznego, który był i najzamożniejszym i największą miał powagę. Ażeby K-owi, stosunkowo jeszcze młodemu, ułatwić zadanie, zamianowano osobną deputacyą, która pod prezydencyą Krzysztofa Szembeka, koadjutora biskupstwa płockiego, składała się, prócz Kołłątaja, z Józefa Olechowskiego, archidyakona krakowskiego, i z Józefa Bogucickiego, profesora Akademii, który świeżo wrócił z podróży naukowej. Pod osłoną tej deputacyi K. od r. 1778 zajął się sprawą gorliwie, rozpoczynając swą pracę od nader kłopotliwego i zawiłego zadania, jakiem było uporządkowanie funduszów Akademii, bardzo już wtedy uszczuplonych, na różne wydziały bardzo odmiennie przypadających, i obciążonych w dodatku pewnemi obowiązkami kościelnemi, włożonemi niegdyś przez ofiarodawców na duchownych profesorów. K. postąpił w tej mierze energicznie, ale i samowolnie. Nie rozgraniczył funduszów kościelnych, stanowiących znaczną część majątku Akademii od innych, lecz wszystkie uznał za edukacyjne, a więc podległe rozporządzeniom Komisyi Ed., zniósł osobne zarządy poszczególnych funduszów i utworzył ogólną dla nich kasę (r. 1779), nazwaną „Prokuratoryą Akademii“, ułożywszy przepisy, regulujące jej stosunek z Kasą główną warszawską i władzą sądową Komisyi Ed. Sprawę obowiązków kościelnych, przywiązanych do niektórych, w porozumieniu z prezesem Komisyi Ed. prymasem, Michałem Poniatowskim,

w ten sposób załatwił, iż od każdej wypłaty składano 1% na owe obowiązki, kościoły zaś funduszowe zaopatrywano we wszelkie potrzeby kosztem Akademii. Podobny radykalizm okazał K. i w zniesieniu starodawnych zwyczajów Akademii, pochodzących z wieków średnich, a nadających wielką uroczystość wszelkim publicznym jej wystąpieniom. Poczucia poetyczności tych zwyczajów i obrządków K. nie miał, wszędzie kierując się trzeźwym, praktycznym rozsądkiem. W duchu racyonalizmu XVIII w. zniósł też podział Akademii na cztery fakultety, wprowadzając, potwierdzony przez Komisyę Ed., podział na dwa kollegia: moralne i fizyczne; pierwsze obejmowało: teologią, filologią, historyą, prawo; drugie: nauki matematyczne, przyrodnicze i lekarskie. W zasadzie nie było w tym zamachu na 4 fakultety nic zdrożnego, ale niepotrzebnie rozdrażniał ludzi przywykłych do starego porządku rzeczy; a dotychczasowe utrzymanie owych fakultetów w całej Europie świadczy, iż one do postępu nauk wcale nie przeszkadzały. Jako rzetelną zasługę K-a zaznaczyć trzeba wielką dbałość o podniesienie umiejętności matematycznych, przyrodniczych i lekarskich, o urządzenie klinik, laboratoryów, obserwatoryum, zaopatrzenie uniwersytetu w potrzebne przyrządy, w czem wielką pomocą był mu młody natenczas, rzutki i energiczny Jan Śniadecki (ob.). W r. 1780 odbyła się inauguracya zreformowanej Akademii; rektorem jej na 3 lata został Antoni Żołędziowski, kanonik krak., lecz Koł. sam pilnował obsadzenia katedr i wdrożenia całej organizacyi, która, jako świeżo wprowadzona, wymagała pilnego nadzoru. Po upływie trzechlecia wybrano go na rektora. Czas ten sześcioletni był krótkotrwałą chwilą wielkiego ożywienia w wykładach akademickich; duch „wieku oświeconego“ przejawiał się w nich niekiedy aż jaskrawo; trwałych atoli a dodatnich na przyszłość wyników nie wydał, częścią z powodu rozterek, wzniecanych w łonie Akademii i poza nią tamowolnem rozrządzaniem funduszami, a mianowicie majątkami ziemskimi p. Kołłontaja, częścią wskutek nietaktu niektórych profesorów, częścią wreszcie wskutek braku ludzi odpowiednio przygotowanych do zajęć katedr uniwersyteckich. K. uwikłał się w przewlekły zatarg z biskupem Sołtykiem i duchowieństwem krakowskiem, a takie stosunki nie mogły dodatnio oddziaływać na sprawy Akademii. Nie wchodząc w szczegóły, nie mające znaczenia pedagogicznego, poprzestanę jeno na stwierdzeniu faktu, iż zajścia owe spowodowały Komisyą Ed. do mianowania w r. 1786 rektorem Feliksa Oraczewskiego. Wytworny ten światowiec, ale słaby rządca, nie zdołał należycie kierować instytucyą; za jego rektorstwa powstały gwałtowne wśród akademików kłótnie, ujawnione w druku, a uwydatniające chełpliwość, płytkość, a często i proste nieuctwo profesorów. (Ob. pismo F. Ks. Dmochowskiego: „Uwagi nad zakusami Akademii Krakowskiej“, 1788). Na zakończenie tego okresu działalności pedagogicznej Kołłątaja, dodać potrzeba, iż zajmując się sprawami gimnazyum Nowodworskiego i Akademii, zaznajomił się z dziejami szkół i oświaty polskiej, mianowicie za Sasów, i wynik swoich poszukiwań złożył w dwu pismach, wydanych dopiero po jego śmierci, t. j. w króciutkim „Pamiętniku o stanie duchowieństwa katolickiego polskiego i innych wyznań w połowie XVIII wieku“ (Poznań, 1840, wyd. Żupański), oraz w 2 tomowem dziełku: „Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III“ (Poznań, 1841, wyd. Edw. Raczyński w „Obrazie Polaków i Polski“, tomik 11 i 12-y). Oceniając ten drugi

utwór, pamiętać należy, iż go sam autor nie przygotował w zupełności do druku, że są to raczej zapiski kreślone dorywczo, aniżeli dzieło całkowicie opracowane, w każdym razie mieści się w nim dużo materyału bardzo cennego, choć przeważnie mającego charakter anegdotyczny.

Opuściwszy Kraków. K. zjechał do Warszawy i w nagrodę zasług, położonych w sprawie wychowania publicznego, otrzymał urząd referendarza litewskiego. Otworzyło mu się pole do działalności publicystycznej, która wskutek pisma Staszica („Uwagi nad życiem Jana Zamojskiego". 1785) nadzwyczaj ożywiła się w Polsce. Zwołanie sejmu w r. 1788, który miał się na wieki upamiętnić jako sejm wielki, reformatorski, podało K-owi sposobność wykazania w całej pełni swego publicystycznego talentu. W „Listach Anonima do marszałka sejmu, Stanisława Małachowskiego" (3 tomy, 1788) wyłożył on cały plan reformy państwowej, a w nim nie zapomniał i o organizacyi wychowania publicznego. Szczególniejszy położył tu nacisk na potrzebę rozpowszechnienia oświaty w województwach ruskich i domagał się między innemi założenia trzeciej Szkoły Głównej (obok krakowskiej i wileńskiej). Nie pominął także sprawy wychowania kobiet i pierwszy u nas domagał się jej należytego uregulowania przez organa państwa. „Ta połowa społeczności ludzkiej—pisał—jest wcale względem wychowania zapomniana. Płoche naśladownictwo namnożyło pensyj w mieście stołecznem. Moda wydała na niebezpieczeństwo obyczaje; dobry ton chciał mieć panienki szlacheckie komedyantkami, kształtnemi tancerkami, a że, krócej powiem, wszyłając na edukacyą do stołecznego miasta te niewinne ofiary. chcemy do reszty zagubić dawne narodu obyczaje. Zatrudniamy się wychowaniem płci żeńskiej, ileby nas bawić lub głowy zawracać zdołała, nie myśląc o tem bynajmniej, aby doglądała naszego charakteru i obyczajów, aby była zasileniem naszego męstwa i pomocą dobrego rządu. Ktokolwiek tak myślał, nie zastanowił się podobno nad dzielnością słabej płci, która, nie będąc tem, czem ją przez prawa mieć chciano, umie nawzajem dokazać, że mężczyzni stają się tem, czem chcą kobiety. Napróżno zdałoby się obszerne w tej mierze dawać pobudki. Nie trzeba, tylko zwyczajnego zastanowienia się nad potrzebami społeczności ludzkiej, ażeby na tak ważną natrafić prawdę, iż matki Rzplitej, matki stanu rycerskiego, matki gospodarzów i panów powinny być jak najgruntowniej oświecone, powinny być obyczajów nieskażonych, powinny być najpierwej przejęte miłością swobód krajowych; inaczej potomstwo ich nie będzie tem, czem go mieć chce konstytucya wolnego rządu". K. doradzał, ażeby zgromadzenie kanoniczek, pod zwierzchnim nadzorom Komisyi Ed. co do sposobu uczenia, a biskupów co do nabożeństwa, utrzymywało porządne szkoły żeńskie w każdem województwie. („Listy Anonyma", część III, str. 189 itd.). Może nie bez wpływu głos ten pozostał na postanowienie Komisyi Ed., która w r. 1791 zaleciła rektorom, tudzież osobom, trudniącym się edukacyą, odwodzić rodziców od zamiaru oddawania córek swoich na pensye do stołecznego miasta, gdzie przy „zwodnictwie mistrzyń" przyzwyczajają się „do blasku powierzchownego, do chełpliwego popisywania się z talentami, do próżnych rozrywek, publicznych widowisk; do sądzenia o ludziach z pozoru i stroju", dają się opanowywać żądzy „wyrównania w zbytkach i wystawności majętniejszym", a potem powołane do skromnego życia na wsi, ,znajdują w skażonej imaginacyi i w zbałamuconem

sercu źródło niesmaków, nudów i przykrości; tym sposobem wpadają w nieszczęście płochego wyboru małżonków; a następnie złego w małżeństwie pożycia". (Z akt Komisyi Edukacyjnej przytoczył Karol Milewski w dziełku: „Zarys wychowania publicznego płci żeńskiej w Polsce", 1851, str. 25—28).

Nie tu miejsce przedstawiać doniosły udział Kołłątaja zarówno w pracach sejmu czteroletniego, jak i podczas rewolucyi Kościuszkowskiej; dość będzie nadmienić, że był on najgorliwszym rzecznikiem praw stanu miejskiego, a pisma jego własne i jego stronników („Kuźnica Kołłątajowska") wywierały niezmiernie silny wpływ na umysły i przyczyniały się w wysokim stopniu do obniżenia wziętości przesądów staroszlacheckich i do wyrobienia haseł demokratycznych. Ośmioletnie więzienie w Austryi (1794—1802) zużytkował K. na pracę, dotyczącą początków historyi; pracę, która gdyby była w swoim czasie ogłoszona, mogłaby przynieść wielki pożytek umysłowości naszej, przez wprowadzenie do niej wyników badań gieologicznych i starożytniczych, przedstawionych przez K-a nadzwyczaj przystępnie. Niestety, pracę tę p. t. „Rozbiór krytyczny zasad historyi o początkach rodu ludzkiego" (3 tomy) wydrukowano wtedy dopiero (1842, Kraków), kiedy wiele wiadomości, w niej zawartych, już się całkowicie przestarzało.

Nowy okres działalności pedagogicznej otworzył się dla K-a, kiedy, wydostawszy się z więzienia, osiadł u krewnych na Wołyniu, i kiedy Tadeusz Czacki, mianowany r. 1803 wizytatorem szkół w 3 guberniach (wołyńskiej, podolskiej, kijowskiej) zwrócił się do niego, jako do doświadczonego w sprawach edukacyjnych, z prośbą o rady i wskazówki co do szkół jego pieczy powierzonych wogóle, a co do gimnazyum wołyńskiego w Krzemieńcu w szczególności. Stosunki K-a z Czackim, jego poglądy i plany przedstawiłem w tej Encyklopedyi w artykule o Czackim i do niego odsyłam. Dodać tylko winienem, że uwydatnioną przezemnie zależność Czackiego od K-a pod względem t e o r e t y c z n y m, starano się jeżeli nie odrzucić, to znacznie umniejszyć (Fr. Majchrowicz: „Tadeusz Czacki i jego poglądy na sprawy wychowania publicznego", 1894, Lwów); ale przekonywających, stanowczych dowodów przytoczyć nie zdołano, przynajmniej według mojego widzenia rzeczy. K. był istotnym twórcą pomysłów organizacyjnych; Czacki modyfikował je tylko w zastosowaniu praktycznem, zależnem od wielu względów; a jeżeli sam podejmował inicyatywę, to tylko w sprawach podrzędnych. Nie tylko podał on plan ogólnej organizacyi gimnazyum wołyńskiego, ale wypracował prócz tego szczegółowe programy wielu przedmiotów, a uwagi jego nad projektem ustawy, dotyczącej „sądu uczniów", należą do najtrafniejszych i najrozumniejszych w naszej literaturze pedagogicznej (zob. X. Hugona Kołłątaja „Korrespondencya listowna z Tad. Czackim...", Kraków, 1845, t. IV, str. 95—113). Ochłodły potem stosunki z Czackim, ale przynajmniej co do nich mógł K. z całym spokojem sumienia pisać r. 1810 do Jana Śniadeckiego: „Sądziłem za rzecz zgodną z mojem do ojczyzny przywiązaniem, nie odmówić jednym rady, którzy jej ode mnie żądali; innym pomocy, którzy ją za potrzebną dla siebie osądzili. W liczbie tych obcych zatrudnień, uważałem te za własne, które się tyczyły oświecenia publicznego. Pracowałem za innych i dla dobra innych; nie miał tam miejsca mój osobisty interes, ani nawet moja miłość własna. N o n m i h i l a b o r a v i, s e d o m n i b u s i n q u i r e n t i-

bus veritatem. Tego to gatunku pracy nie zrzekę się nigdy, nie odmówią jej nikomu, a zatem nie odpocznę aż w grobie“ (tamże, str. 290, 291).

Istotnie, pomimo licznych trapiących go chorób, K. w pracy nie ustawał; wciąż podnosił ważne projekta, jak np. r. 1803, zachęcając do zbierania pieśni ludowych, opisywania zwyczajów i obyczajów, przyczem nakreślił cały plan etnografii polskiej; albo po ustanowieniu Księstwa Warszawskiego zachęcając do przekładu dzieła Rhulière'a o „Bezrządzie w Polsce“ i pisząc swoje własne „Uwagi nad teraźniejszem położeniem tej części ziemi polskiej, którą od pokoju tylżyckiego zaczęto zwać Ks. Warszawskiem“ (1808). W dość blizkim związku ze sprawami wychowania zostaje ostatnie dzieło Kołłontaja p. t. „Porządek fizyczno-moralny czyli Nauka o należytościach i powinnościach człowieka, wydobytych z praw wiecznych, nieodmiennych i koniecznych Przyrodzenia“ (1810, Kraków). Zgodnie z zasadami racyonalistycznemi XVIII w., odrzuca on tu wszelkie zaciekania metafizyczne, jako nieodstępne dla umysłu i stara się ugruntować moralność na podstawie praw przyrodzonych, jakie odkryć i ustalić zdołano. Oto jak przemawia Przyrodzenie do Człowieka: „Nie przestępuj za granicę twego pojęcia, bo takie usiłowanie nie tylko jest próżne, ale nadto ukarane być musi błędem, na które cię narażają twe domniemywania Ogranicz twoją ciekawość, czytaj w książce przyrodzenia tam tylko, gdzie ona jest zapisana charakterami dla ciebie czytelnymi, i dalej nie badaj; upewnij się, jak związany jesteś z powszechnym porządkiem, jakie ogniwa łączą cię z tym łańcuchem, którego początku i końca dostrzedz nie podobna, i na tem przestań. Jest to niemała pociecha, gdy wiesz, że do tej niepojętej całości koniecznie należysz, że ona bez ciebie, ty bez niej być nie możesz“. Myliłby się atoli grubo, gdyby kto stąd wywnioskował, jakoby K. nauczał samolubstwa, interesu osobistego; nasz myśliciel dalekim był w tym względzie od niektórych materyalistów francuskich XVIII wieku; nie tylko wykazywał, iż porządek ów fizyczno-moralny wymaga czynienia dobrze innym, ale także, iż pobudza do poświęceń, do heroizmu; zasady moralne K-a, lubo z samego jeno Przyrodzenia wydobyte, są tak czyste i szlachetne, że najsurowszy nawet idealista podpisać się pod niemi może, choćby na ich wywód się nie zgadzał.

K. umarł w Warszawie 28 lutego 1812 r. Miał zawziętych wrogów, którzy oszczerstwami ścigali go za życia i po zgonie; ale miał też i przyjaciół, umiejących ocenić wysokie jego przymioty. Jan Śniadecki, który się z nim w niejednem nie zgadzał, ale który miał sposobność dokładnego poznania go w ciągu lat wielu, tak kreśli jego wizerunek moralny: „Charakteru żywego, śmiałego, więcej skrytego, jak otwartego. W mocnych poruszeniach umiał się miarkować i posiadać. Tkliwy na cierpienie ludzi, nie miał w sobie ani zawziętości, ani zemsty. W przywiązaniu giętki aż do słabości; w przyjaźni nadto łatwy, stateczny, ale nieszczęśliwy... W wydatkach domowych hojny, lubiący życie wystawne i wygodne, ale umiejący spokojnie znosić niedostatek. W zamysłach i przedsięwzięciach śmiały aż do zuchwałości, stały i wytrzymały aż do uporu; żadne przeszkody i zawady nie zdawały mu się do pokonania trudne, bo w żyznej swojej głowie znajdował zaraz rozliczne środki do uniknienia ich albo do zwyciężenia; i dlatego gdy raz plan robót ułożył i popierać zaczął, wszystkie zarzuty i trudności były tylko popisem dla jego głowy, ale nie osłabieniem

przedsięwzięcia. Przy bystrem pojęciu, przy dziwnej łatwości w robieniu i pisaniu, pracowitość wielka i niezmordowana. W przeciwnościach cierpliwość i wytrzymałość prawie stoiczna. Naukę i każdy w ludziach talent kochał, ujmował i poważał. Piękne sztuki, osobliwie budownictwo i malarstwo lubił aż do zapału; artystom wiele pomagał i świadczył. Miał dosyć szacowny zbiór obrazów, które w rewolucyi krajowej (1794) stracił. Dla miłości budownictwa pragnął dostatków, żeby mógł wspaniałymi budynkami kraj zdobić i ubierać... W tem, czego się nie uczył, albo czego dobrze nie rozumiał, nie knował sobie zdań i urojeń, ale pilnie wybadywał tych, których zaufał biegłości; a chwyciwszy zasadowe początki i myśli, potrafił je dobrze objąć i rozwinąć w swej głowie; przez co utworzył sobie czysty ogólny widok nauk i trafny o nich rozsądek. Lubił się radzić, pisma swoje wprzód przyjaciołom, rzeczy świadomym, czytać dawał, nim je ogłosił; każdą poprawę, trafiającą do jego przekonania, chętnie przyjmował". Ks. Walerya Kalinka w charakterystyce K-a („Sejm czteroletni", § 156) uwydatnił głównie ujemne strony jego etyki: „Bóg go obdarzył wielką energią i niezwykłemi zdolnościami; on je rozwinął mniej jeszcze zwykłą u nas pracowitością, która go od dzieciństwa aż do grobu nie opuszczała atoli z dzielnością umysłową nie szła u niego w parze zacność i stałość postępowania. Wina w tem poczęści jego własna, poczęści epoki i stosunków, w których żył. Został księdzem bez powołania, jedynie dlatego, by się prędzej dobić fortuny i znaczenia, a ten pierwszy wielki błąd musiał w całem życiu odzywać się tonem fałszywym... Ambitny i odważny, lecz giętki przytem i oględny, mistrzem był w jednaniu sobie ludzi, umiał stać się im potrzebnym, ich pomoc i ślepą życzliwość sobie zyskiwać; lecz skoro stanął na mocnym gruncie, szedł już dalej śmiało, przebojem, nie troszcząc się o swych przeciwników, ani oglądając się na dawnych przyjaciół i protektorów. Wytrwały i nieugięty w tem, co jego samego dotyczyło, w swych przekonaniach i zasadach moralnych był chwiejny; ulegał wpływowi wypadków albo i osób, od których w danej chwili zależał. Mściwy i bezwzględny, nigdy nie przebaczył tym, co mu raz w drogę weszli; usług odebranych nie pamiętał, ale mścił się nieraz okrutnie za istotne, albo nawet urojone krzywdy. Głowa niepospolita, charakter mniej niż wątpliwy, własną osobistością przesiąkły; wyższy zdolnościami od wielu spółczesnych, mniej miał od nich próżności, nierównie więcej ambicyi; przemyślny w wynajdywaniu środków, w ich wyborze nie był wcale skrupulatny; jeśli jego karyerze lub jego osobie groziło niebezpieczeństwo, żadne go wtedy nie krępowały więzy". Sąd to zanadto niesprawiedliwy; najostrzejszym jego słowom brak podstawy faktycznej, inne stoją w rażącej sprzeczności ze świadectwem Śniadeckiego, znającego K-a tak dobrze. Braki charakteru były i wielkie, ale nie tak potworne. Jako pedagog K. nie wypowiedział żadnej nowej zasady, lecz umiejętnie stosował te, które w historyi pedagogiki znane są pod nazwą realizmu, lub filantropinizmu wychowawczego.

Literatura. Dobrej monografii o K-u dotychczas nie mamy; są tylko prace cząstkowe lub ogólnikowe, albo wreszcie materyały. O niektórych wspomniałem już w tekście. Tu dodam: Jan Śniadecki: „Żywot literacki H. K-a", 1813, nieraz przedruk.— Henryk Schmidt: „Pogląd na żywot i prace H. K-a", 1860, Lwów.— Karol Mecherzyński: „O reformie Akademii Krak. w roku 1780 przez K-a", 1864, Kraków.— Władysław

Smoleński: „Kuźnia Kołłątajowska“, 1898, osobno i w zbiorze jego „Pism historycznych“, 1901.

P. Chmielowski.

Kołyska. Od dawien dawna upowszechnił się zwyczaj kołysania dzieci. Używane w tym celu kołyski zmieniały swój kształ zależnie od wymagań kulturalnych doby. Najpierwotniejszą kołyskę stanowiła i teraz jeszcze po wsiach, stanowi, zwłaszcza podczas robót w polu używana—płachta zawieszona na t. zw. koziołku. Przeważnie używano kołysek biegunowych; forma tych kołysek zależała od sfery i jej zamożności. Obecnie spotyka się kołyski biegunowe przeważnie po wsiach, w miastach większych rzadziej. Kołyski biegunowe są wyrabiane z drzewa, przy kołysaniu robią dużo hałasu, zataczają przytem dość duże koło, tak, że przy energicznem kołysaniu dziecko odbija się nieraz od jednej strony kołyski ku drugiej. W ostatnich czasach po miastach rozpowszechniły się wózki i kołyski zawieszone. I tu potrzeba kołysania została uwzględnioną. Wózki są na resorach w ten sposób urządzone, że łatwo się dają przechylać z boku na bok lub od przodu ku tyłowi; niektóre wózki koszykowe urządzone są w ten sposób, że są zawieszone w 2 punktach i mogą się swobodnie kołysać, za pomocą zaś specyalnego przyrządu mogą być unieruchomione. Kołyski zawieszone bywają najrozmaitsze: umocowana w 2 punktach na zawiasach lub zawieszone na czterech żelaznych sztabkach. Takie kołyski wprowadzają się w ruch bardzo cicho i delikatnie i co najgłówniejsze, tylko w jednej płaszczyźnie, tak, że dziecko nie jest tak podrzucane, jak w kołyskach biegunowych. Kołyski zawieszone na zawiasach lub wózki ze wspomnianym mechanizmem kołyszą się już mniej wygodnie i odpowiednio. Pewne wstrząśnienie jest tu nieuniknione. Najnowsze kołyski, zawieszone na prętach, zaopatrzone są w siatki stałe lub opuszczone.

Jak widzimy, kołyski udoskonalono znacznie, tak, że ostatni ich typ jest nieporównanie wyższy od poprzednich pod względem hygienicznym, sam zwyczaj kołysania utrzymuje się jednak w dalszym ciągu; nasuwa się pytanie—dla czego? Że kołysanie sprowadza sen, nie ulega najmniejszej wątpliwości. Jest to pewnego rodzaju hypnoza, której tak doskonałe medyum, jakiem jest dziecko, ostatecznie zawsze ulega, nawet, gdy przy początku kołysania zdradza wyraźnie swe uzasadnione często niezadowolenie. Z czasem dziecko przyzwyczaja się do kołysania, jak morfinista do swej morfiny; nieraz dzieci 2 letnie każą się jeszcze kołysać z całą świadomością, grożąc, że inaczej nie usną, a już co najmniej trzeba zastępować kołysanie potrząsaniem poduszki.

Bez kołysania i kołysek obejść się jednak można. Nie należy tylko od urodzenia przyzwyczajać dzieci do noszenia, huśtania na rękach, lecz po nakarmieniu i przewinięciu kłaść należy do łóżeczka lub wózka. Najlepiej, gdy dziecko odrazu kładzie się do łóżeczka, z którego ma przez czas niemowlęctwa korzystać—najwięcej odpowiadają wymaganiom hygieny łóżeczka żelazne, zaopatrzone obsuwaną siatką. Posługiwać się można również i wygodnym wózkiem, który zarazem służy do wywożenia dziecka na spacer. Jest to pewnik, że dziecko nie przyzwyczajone do noszenia czy kołysania, a odpowiednio pielęgnowane, do zaśnięcia nie potrzebuje sztucznego oszołomiania, jest spokojniejsze, mniej nerwowe.

Im dziecko zdrowsze, tem śpi spokojniej. Trzeba więc przedewszystkiem dbać o racyonalne karmienie i pielęgnowanie dzieci, a sztuczne odurzanie będzie zupełnie zbyteczne. Sprawiedliwość nakazuje przyznać, że ostatni typ kołysek zawieszonych na prętach jest pod względem hygienicznym daleko odpowiedniejszy, niż dawne kołyski biegunowe: dziecko kołysane na biegunach usypia, jak gdyby ogłuszone hukiem maszyny, podrzucane gwałtownie, co, zwłaszcza przy nieostrożnem kołysaniu, może nie pozostawać bez wpływu na mózg dziecka, jak wiadomo nader wrażliwy.

Kołyski obecnej doby, udoskonalone, szkody fizycznej dziecku wyrządzić nie mogą, kołysanie wszakże nie przestaje być rzeczą zbyteczną, niepedagogiczną; przy konsekwentnym, racyonalnym i co najgłówniejsze, jednolitym systemie wychowania obejść się bez kołysania można i trzeba.

Dr J. Brudziński.

Komeński Jan Amos skupia w sobie dydaktyczne i pedagogiczne usiłowania wieku XVII, w którego atmosferze leżała reforma na polu dydaktyki, jako ogółu wiedzy i dydaktyki, jako sposobu nauczania. Komeński urodził się 28 marca 1592 na Morawie, pod Węgierskim Brodem (Ungarisch Brod). Właściwego jego nazwiska nie znamy, bo C o m e n i u s, zlatynizowane z czeskiego K o m e n s k y oznacza, że przodkowie jego pochodzą z miejscowości Komna. Ojciec jego, zamożny młynarz, należał do t. zw. Jednoty braci czesko-morawskich, sekty religijnej, łączącej zasady katolicyzmu z zasadami husyckich utrakwistów. W dziesiątym roku życia stracił ojca i dopiero w szesnastym posłano go do szkoły łacińskiej, której wystawił jak najgorsze świadectwo. Ale właśnie późny wiek, w którym zaczął uczęszczać do szkoły, pozwolił mu z większą swobodą oceniać braki ówczesnego szkolnictwa. Sam bowiem wspomina, że już wtedy nauka szkolna budziła w nim litość nad młodzieżą, w tak nienaturalny sposób kształconą. Po dwuletnim pobycie w szkole łacińskiej postanowił poświęcić się teologii, aby się wykształcić na duchownego swego wyznania. W tym celu udał się za granicę. W r. 1610 zapisał się na nieistniejący obecnie uniwersytet w Herbornie w Nassawii i był uczniem Jana-Henryka Alsteda, który w tym samym roku jako 22 letni młodzieniec został profesorem filozofii. Alsted jest autorem encyklopedyi filozoficznej p. t. „Cursus philosophiae encyclopaedia libris XXVII complectens universae philosophiae methodum“ etc. Herbornae, 1620 i uchodzi zwykle za jednego z poprzedników Komeńskiego. Z Herbornu udał się Komeński do Heidelberga, skąd po dwuletnim pobycie popłynął do Anglii, i po czteroletniej nieobecności wrócił w r. 1614 do ojczyzny. W ciągu sześć lat tylko trwających studyów, zaczął pracować nad wielkim słownikiem języka czeskiego. Praca ta zajmowała go przez lat 44, ale kiedy już była w druku p. t. „Linguae bohemicae thesaurus“, zginęła w czasie pożaru m. Leszna w r. 1656.

Po powrocie do ojczyzny objął Komeński w 22-im roku życia kierownictwo szkoły w Przerowie, gdzie miał możność nabycia doświadczenia pedagogi-

cznego. Wreszcie w 24 roku życia otrzymał urząd kaznodziejski, naprzód w Ołomuńcu, a potem we Fulucku, ognisku Jednoty morawskiej. W roku 1616 wydał „Grammaticae facilioris praecepta", t. j. zwięzłą gramatykę łacińską, która jednak ani w jednym nie ocalała egzemplarzu. We Fulucku przeżył trzy najszczęśliwsze lata swego życia. Lecz w r. 1621 groza wojny trzydziestoletniej dotknęła także Komeńskiego. Korpus hiszpański spalił Fuluck, i Komeński utracił przy tej sposobności cały swój majątek i bibliotekę. Rozpoczęło się prześladowanie Braci czesko-morawskich, w skutek którego 30,000 rodzin przeszło na tułactwo. Na pewien czas przyjął tułaczy Karol z Żerocina i umieścił ich w swych dobrach nad Orlicą w północno-zachodnich Czechach. W tych czasach rozwinął Komeński literacką działalność, pocieszając swych braci religijnemi traktatami. Pomimo straty żony i całego mienia, przebija się w jego pismach z tego czasu głęboka chrześcijańska rezygnacya. Pisma te powstały nad brzegiem Orlicy, gdzie dotąd istnieje skromny pomnik Komeńskiego. Niektóre z jego pism przełożono na język polski, np. „O sirobě" (o sieroctwie). Tu powstał także, lubo później wydany, „Labyrint světa a lusthaus srdce" (Labirynt świata a raj serca), przetłomaczony na język polski i wydany w Gdańsku 1695 r. Jest to filozoficzno-satyryczny dramat, w którym autor karci wszystkie stany społeczne, ich zdrożności i przewrotności. Względny spokój, jakiego zażywała Jednota, nie trwał długo. W r. 1627 rozkaz cesarski skazał na wygnanie wszystkich jej członków, nie wyłączając szlachty, którą rząd dotychczas oszczędzał. Wtedy to Polska otworzyła gościnne swe granice i przyjęła wychodźców. Przeszli Szląsk i osiedlili się wzdłuż zachodniej granicy Wielkopolski. Niektóre dysydenckie rodziny wielkopolskie udzieliły wychodźcom swej opieki, jak Leszczyńscy, Szeniuiowie. Komeński stanął w lutym r. 1628 z współwyznawcami swymi w Lesznie, własności Leszczyńskich, gorliwych zwolenników reformacyi. Był to czas, w którym studya dydaktyczne w Niemczech się ożywiły wystąpieniem Ratichiusa, pismami Alsteda i Audreaego, dopominających się upaństwowienia i poprawienia szkół. Poparłszy więc swoje własne spostrzeżenia badaniami innych, ośmielił się wystąpić z własnym systemem, złożonym w „Didactica Magna". Dzieło to wypracował Komeński w latach 1628—1632 pierwotnie w języku czeskim, dopiero później, kiedy wszedł w stosunki z innymi uczonymi europejskimi zaczął pisać po łacinie.

W Lesznie przepędził Komeński, jeżeli wliczymy czas jego wycieczek do innych krajów, lat 28. Kiedy przybył do Leszna, istniała tamże wyższa szkoła, zwana gimnazyum. Szkoła ta, założona w r. 1555 przez Rafała Leszczyńskiego, a utrzymywana i kilkakrotnie reformowana przez jego następców, miała być szkołą ewangelicką, konfesyi czeskiej. Prawdopodobnie Komeński po przybyciu do Leszna bardzo rychło wstąpił do grona nauczycieli gimnazyum. W Lesznie wypracował dydaktykę, jako sztukę nauczania zgodnego z zasadami nauki. Oryginał tego dzieła znalazł w archiwum leszczyńskiem w roku 1841 Czech, Purkyně, profesor fizyologii w uniwersytecie wrocławskim. Tę czeską dydaktykę Komeńskiego wydało w r. 1849 Muzeum Czeskie w Pradze. Lecz Komeński nie ograniczył się do wypracowania teoryi dydaktyki. Jako praktyczny nauczyciel zabrał się

do organizacyi szkolnictwa i całego wykształcenia Podobnie jak Ratichius widział w opracowaniu książek szkolnych główną podporę dobrej nauki. Gdy jednak ten oglądał się przez całe życie za współpracownikami, a niesnaski z uczonymi nie pozwalały mu doprowadzić do skutku ułożenia podręczników; Komeński zabrał się sam do pracy. W r. 1633 wydał w Lesznie po niemiecku „Informatorium der Mutterschule; oryginał czeski tej książki znalazł w archiwum miasta i wydał w r. 1856 Gindely; polskie tłomaczenie wyszło w Toruniu, łacińskie w Opera omnia, I, 198, p. t. „Schola infantiae sive de provida iuventutis primo sexennio educatione". Już wtedy był w jego umyśle gotowy system dydaktyczny, obejmujący całe wychowanie, a zwłaszcza wykształcenie człowieka. Gdy dawniejsza pedagogika pierwszem wychowaniem prawie wcale się nie zajmowała i ograniczała się przeważnie do wykształcenia, grupującego się koło szkoły łacińskiej; Komeński objął dydaktyką czas od urodzenia. Pierwsze wychowanie aż do szóstego roku, które prowadzi przeważnie matka, nazywa szkołą macierzystą, Komeński wykazuje w tej książce, że szkoła macierzysta jest podstawą wychowania, a więc podnosi ważność wychowania fizycznego, ważność przykładu rodziców i konieczność oględnej surowości w postępowaniu z dziećmi. Od szóstego roku przechodzą dzieci na najbliższe sześć lat do szkoły ludowej, którą Komeński w przeciwstawieniu do schola latina nazywa schola vernacula. Pojęcia szkoły ludowej nie stworzył Komeński, bo unosiło się ono niejako w powietrzu pierwszej połowy siedmnastego wieku, ale przyczynił się znacznie do jego spopularyzowania. Przez tę szkołę nietylko powinien, ale musi przejść każdy człowiek bez różnicy płci, urodzenia i zdolności. Komeński wypracował nawet dla sześcioletniego kursu tej szkoły sześć książek, które nazwał zagonami sześciu rodzajów kwiatów: violarium, rosarium, viridarium, labiryntus, balsamentum, paradisus animae, jednakże podręczniki te się nie zachowały. Co do wyższych szkół chciał także wystąpić z gotowemi podręcznikami. Czuł jednak, że własne jego siły, zdolności, środki materyalne i czas, przeznaczony do życia, nie wystarczą. Dlatego oglądał się za możnymi protektorami. Udał się z prośbą o poparcie do tego, który przygarnął Braci czeskich w nędzy wygnania, a przez zreformowanie i uposażenie gimnazyum okazał, iż żywi interes dla nauki, t. j. do Rafała Leszczyńskiego, wojewody bełskiego i dziedzica Leszna. Leszczyński przyjął rolę mecenasa. Zrazu chodziło o zredagowanie książek do użytku gimnazyum leszczyńskiego. W miarę jednak, jak horyzont dydaktyczny Komeńskiego począł się rozszerzać, a wygnanie przedłużać, wystąpił z dalej sięgającemi propozycyami. Po przeczytaniu Wielkiej Dydaktyki miał Leszczyński powiedzieć: widzę maszynę gotową do ruchu, pozwól, że ją pierwszy w ruch wprawię. W r. 1633 umówił się z Komeńskim, w porozumieniu z synodem, że wszystkie prace dydaktyczne, napisane przez niego w Lesznie, wyda swoim nakładem in usum patriae Sarmatiae, dalej in usum nostrae Lesznensis scholae et si quae aliae volent. W tym celu obiecał utrzymywać Komeńskiemu dwóch pomocników, którzy mieli przepisywać to, co już było gotowe, i pomagać w uporządkowaniu niegotowego materyału. We wrześniu roku 1633 Leszczyński, bawiący zwykle na Rusi, zjechał do Leszna, a ponieważ prace

jeszcze nie były gotowe, postarał się o zwolnienie Komeńskiego z obowiązków kościelnych. Pomoc materyalną Komeński otrzymał, ale nie wystarczającą, która prawie zupełnie ustała, skoro Leszczyński znowu opuścił Leszno. Rafał Leszczyński umarł w r. 1636, z nim wstąpił do grobu pierwszy mecenas Komeńskiego.

Patronat nad dydaktyką miał przejść na syna wojewody, Bogusława. W r. 1640 przedłożył mu Komeński obszerny memoryał w sprawie dzieł dydaktycznych, które zamierzał wypracować. Komeński, podobnie jak poprzednicy jego, nie znał indywidualnego stanowiska pedagogicznego, które upatruje cel wychowania w umoralnieniu i uszlachetnieniu jednostki, lecz daleko ważniejsze było dla niego zachowanie i przekazanie wiedzy. Wychowanie kończy się u niego dopiero z 24-ym rokiem życia, a nawet trwa jeszcze dłużej, ponieważ zdobywanie wiedzy nie zna granic. Całą uniwersalną wiedzę przelać nie tyle na jednostkę, jak raczej na całe pokolenia, to jest zadaniem jego pedagogiki. Nauka ma więc u niego socyalne znaczenie; wiedza, a nie potrzeba jednostki determinują u niego naukę. Wiedza jest tylko jedna realna, dla tego nauka jest realna; ale, ponieważ wiedza udziela się za pośrednictwem języka, więc obok nauki realnej musi istnieć i jego nauka. Zdobywa się zaś wyższą wiedzę za pomocą języka łacińskiego, dlatego, mówiąc o nauce języka, ma wogólności na myśli tylko łacinę. Komeński doszedł mniej więcej do tego samego wymagania, co poprzednik jego Ratichius i inni myśliciele siedmnastego wieku. Ten całkowitą wiedzę nazwał d y d a k t y k ą, Komeński p a n s o f i a (wszystkowiedzą). Nauka, mądrość i pobożność mają być przystępne dla wszystkich ludzi i zmienić na lepsze ich dotychczasowe stosunki. Do osiągnięcia tego celu potrzebne są książki językowe i rzeczowe. Nauka językowa, która jeszcze za czasów Komeńskiego miała za cel wyłączny kształcenie, później straciła w jego przekonaniu na wartości i ustąpić musiała przed nauką rzeczy. Dla nauki języka, w szczególności łacińskiego, domagał się ośmiu książek: 1) Vestibulum latinitatis, 2) Janua latinitatis, 3) Palatium latinitatis, 4) Słownika, podającego etymologiczne znaczenie wyrazów w języku ojczystym, 5) Słownika odwrotnego, ojczysto-łacińskiego, któryby uwzględniał całe zwroty, 6) Słownika łacińskiego, tłómaczącego delikatniejsze jego odcienie, 7) Gramatyki małej odpowiadającej Vestibulum, 8) Gramatyki większej, odpowiadającej Januae. Nauka realna potrzebowała, podług Komeńskiego, trzech książek: 1) Pansofii, obejmującej skarb wiedzy ludzkiej. Wyobraża sobie Komeński, że wiedzę można sprowadzić do pewnych zasad i z nich drogą dedukcyjnych wniosków, pewien system wytworzyć. 2) Panhistorii, bo jeżeli umysł ludzki bada początek rzeczy, nie może się obejść bez znajomości dziejów, które mu tłómaczą związek i prawa wszechrzeczy. 3) Ogólnej dogmatyki. Miał to być przegląd rozmaitych zapatrywań ludzkich, które wytworzyła wyobraźnia. Komeński się spodziewał, że przez znajomość tego, co ludzie już wypowiedzieli, ludzkość uchroni się od błędów i powrotu do nich.

Powyższy obszerny program Komeńskiego nigdy w zupełności nie został spełniony. W r. 1631 wydał „Janua linguarum reserata“ (Drzwi języków otworzone). Historya tej książki, która poruszyła świat pedagogiczny Europy i Azyi, jest następująca. Jako spadek po wiekach średnich wiek Komeńskiego przejął

zamiłowanie do formalizmu, a zatem języka. W czasach scholastycznych formalizm stał się nominalizmem, który przebija się w encyklopedyach średniowiecznych: znać wyraz, znać etymologią, nieraz fałszywą, uchodziło za wiedzę; mówiono i pisano o rzeczy, nie znając rzeczy samej. Formalizmu tego nie usunął humanizm, ale dał mu przez rozbudzenie zamiłowania do badań językowych szlachetniejszy wyraz. W dydaktyce nauka języka łacińskiego wypełniała całe wykształcenie; uczono się go długą drogą od wokabuł do zdań, do autora i pisania po łacinie. Na tej nauce najgorzej wychodziła n a u k a r z e c z y, która z tego powodu stanęła, jak skamieniała i nie robiła postępów. Skoro w końcu XVI i na początku XVII wieku zaczęło się budzić przekonanie o konieczności wiedzy rzeczowej; kiedy uczeni, jak Kopernik, Galileusz, Toriceli zrywali z dawną fałszywą tradycyą, a zaczęli głosić nową wiedzę realną; słowem, skoro zaczął się budzić realizm, uznano, że czas poświęcony formalistycznej nauce łaciny jest za długi. Jeżeli więc język łaciński jest koniecznie potrzebny, to przy nauce jego nie trzeba się bawić w teorye, ale go trzeba uczyć drogą krótszą, aby zyskać czas na naukę rzeczy; przynajmniej nauka języka powinna postępować równolegle z nauką o rzeczach. Na 30 lat przed Komeńskim wypracował Irlandczyk Bateus książkę pod takim samym tytułem. Zamiarem jego było przez spopularyzowanie języka łacińskiego przyczynić się do rozpowszechnienia chrześcijaństwa. Układ tej książki był taki, że cały zasób słownikarski języka łacińskiego był uchwycony w 1200 zdań, każdy wyraz znachodził się tylko raz, ale nie jako luźna wokabuła, lecz w odpowiednim zwrocie. Janua Bateusa zaimponowała światu: podług tej samej metody wypracowano inne książki do nauki języka angielskiego, francuskiego, niemieckiego i innych. Kiedy Komeński bawił w Lesznie, istniało już zastosowanie jej do ośmiu języków. Wzoru tego użył Komeński do wypracowania podręcznika języka łacińskiego, który znowu miał służyć za wzór do wypracowania podobnych podręczników w innych językach. Zatrzymał tytuł i układ Bateusa, ale uniknął błędów swego poprzednika. Komeński twierdzi, że dzieło Bateusa nie daje tego, co obiecuje; że więc nie drzwiami, ale chyba tylko tylnem wejściem możnaby je nazwać, że nie zawiera całego materyału językowego, a nadto podaje wiele wyrazów nieużywanych, lub w niewłaściwem znaczeniu; że wyrazy z różnemi znaczeniami tylko raz są umieszczone. Te zarzuty dotyczą formalnej strony. Daleko ważniejszy jest inny zarzut, że Bateus nie zważa wcale na treść, że zdania, służące do nauki języka, nie przedstawiają żadnego rzeczowego interesu, a często nawet nie mają sensu. Komeński domaga się, aby i n t e l l e c t u s e t l i n g u a p a r a l l e l e d e c u r r a n t s e m p e r. Zabrał się więc do przerobienia Janua linguarum. Książkę opracował podług tej zasady, że uczeń ma naprzód poznać rzecz istniejącą, a potem znak, czyli nazwę, służącą na jej oznaczenie. Skala więc psychologicznego poznawania jest u niego następująca: pogląd, myślenie, czyli abstrakcya i mówienie, czyli język. Aby ułatwić objęcie całości, podzielił rzeczy na klasy. Książka jego miała być kaleidoskopem wszechświata. Jak w arce Noego łatwiejszy był przegląd zwierząt, niż gdyby je ktoś chciał poznawać przez szukanie ich po całym świecie, tak język łaciński miał uczeń łatwiej poznać z takiego kompendium, niż gdyby mu wypadło zbierać go sobie z rozmaitych autorów. Nauka rzeczy, idąca równolegle z nauką języka, ujęta była w 100 tytułów, zawierała 8000 wokabuł i 999 zdań prostych

i złożonych. Tak przyszła do skutku: „Janua linguarum reserata“, która miała niezmierne powodzenie. W krótkim czasie po wydaniu, przetłómaczoną została na 12 europejskich i kilka azyatyckich języków. Polski tekst Januae dorobił rektor gimnazyum Leszczyńskiego, Andrzej Węgierski, autor cennej historyi reformacyi w Polsce, wydanej pod pseudonimem Regenvolsciusa, Polska Januae wyszła wraz z łacińską i niemiecką w tłómaczeniu Mochingera w Gdańsku roku 1633 p. t. „Drzwi języków otworzone, albo nasiennik języków i umiejętności wszelkiey, to jest krótki Polskiego (y któregokolwiek inszego) języka pospołu z umiejętności y nauk gruntem nauczenia się sposób, pod Titułów stem, Peryodów tysiącem ogarniony. Jako mądry nie z wagi, lecz z ceny szacuje Perły: tak też z pożytku naukę smakuje. We Gdańsku w Drukarniej i Nakładem Gerzego Rhetiusa. Tłómaczenie nie upatruje tak dalece gładkość wyśmienitej mowy, jak raczej, coby każde słowo w sobie zamykało i znaczyło do wiadomości podaje.“ Tekst, który Węgierski na mocy tej zasady stworzył, jest zanadto niewolniczy, zwłaszcza co do szyku wyrazów. Przeszedł on do wszystkich późniejszych wydań, które go z małemi zmianami powtarzają. Janua została w Polsce przedewszystkiem wprowadzoną do szkół dysydenckich, ale używali jej także Pijarzy. Pijar Tołoczko wydał ją w Wilnie r. 1768. W Janua linguarum Komeńskiego mamy pierwszy początek nauki poglądowej. Treść jej bardzo obszerna: stworzenie świata, żywioły, sklepienie niebieskie, kamienie, rośliny i zwierzęta, ciało i dusza człowieka, ludzkie czynności i rzemiosła, stosunki życiowe, jak: urodzenie, pokrewieństwo, małżeństwo i t. d., organizacya społeczna, miasto, kościół, gmina, religia, władza, panujący i państwo, wojna i pokój, nauka i szkoła, umiejętności, cnoty, zabawy, śmierć i pogrzeb, Opatrzność boska i aniołowie. Pogląd zdobywa się przez zmysłowe oglądanie rzeczywistych przedmiotów albo okazów; w razie ich braku przez ich dokładne obrazy. Ale nauka bez przedmiotów, okazów i obrazów może być jeszcze poglądową, jeżeli się tak doświadczenia prowadzi, iż się wywołuje nowe wyobrażenia. Później Komeński poszedł jeszcze dalej i stworzył rzeczywistą naukę poglądową za pomocą ilustracyj.

Janua wywołała w dwa lata później: „P r z e d s i o n e k“ (Vestibulum). Ma też treść o wiele szczuplejszą. Składa się bowiem z 7 rozdziałów: 1) przymioty rzeczy, 2) czynności rzeczy, 3) stosunki rzeczy, 4) rzeczy w szkole, 5) rzeczy w domu, 6) rzeczy w mieście i okolicy, 7) cnoty. Obok względu językowego, dla którego w zdaniach przechodzi od rzeczownika do przymiotnika, słowa i nieodmiennych części mowy, widzimy także w tym układzie wzgląd rzeczowy, gdyż, począwszy od czwartego rozdziału, treść zaczyna się od najbliższego otoczenia, t. j. szkoły, przechodzi do domu, miasta i najbliższej okolicy. Jest to ta sama droga, którą się posuwa obecnie początkowa nauka gieografii.

Pracując nad podręcznikami do nauki języka łacińskiego, Komeński myślał także o nauce realnej, czyli pansofii. W zbiorowem wydaniu swych dzieł dydaktycznych (I, 408 i 409) opowiada, w jaki sposób doszedł do jej pojęcia. Uznanie, jakie go spotkało z powodu jego prac dydaktycznych, a zwłaszcza językowych, spowodowało go do zastanowienia się, czyby się tak samo nie udało uchwycić w konkretne formy wykształcenia rzeczowego, czyby na wzór J a n u a l i n g u a r u m nie udało się stworzyć J a n u a r e r u m. Młodzież, wyuczywszy się w „Janua linguarum“ zewnętrznie opisywać rzeczy, przez „Janua rerum“ mogła-

by dojść do głębszego zbadania ich i do poznania ich istoty. Jeżeliby się to badanie rozciągnęło na całą wiedzę, mogłaby w ten sposób przyjść do skutku bardzo piękna encyklopedya: pulcherrima quaedam encyclopaediola seu pansophiola. Plan pansofii w latach 1634 i 1635 w umyśle Komeńskiego musiał już być gotowy, bo w r. 1635 przedłożył go synodowi Braci czeskich. Przyjaciel jego w Anglii, Samuel Hartlib, dowiedziawszy się o pansoficznych studyach, prosił go o przysłanie zarysu Pansophiae prodromos, a gdy to nastąpiło, wydał tę broszurę w Oksfordzie w r. 1637 bez wiedzy autora p. t. Conatuum Comenianorum praeludia. Porta sapientiae reserata. Komeński czuł, że wypracowanie zamierzonego dzieła pansoficznego przechodzi siły jednego człowieka, dla tego domagał się złożenia komitetu uczonych do wypracowania całokształtu wiedzy ludzkiej. Wprawdzie, ze względu na krótkość naszego życia, pansofia miała stanowić książkę krótką, zwięzłą i dla każdego zrozumiałą. Połączenie zaś wiedzy w jeden system, o kilku absolutnie pewnych zasadach, miało być tak przeprowadzone, żeby ten związek występował jasno, jako wynik zagadnień matematycznych. Myśl pansofii pokutowała w głowach ówczesnych uczonych; między innymi miał ją także Leibnitz, jak to wykazuje Zoubek: Život J. A. Komenske'ho. Praha, 1871, str. 103.

Komeński stara się w Prodromosie ustawić normę panharmoniczną, ale zdobyć się może w tej mierze tylko na 17 aforyzmów: 1) Wiedza nasza rozciąga się na trzy rzeczy: Boga, naturę i sztukę. 2) Tych trzech rzeczy człowiek powinien posiadać dokładną znajomość. 3) Poznanie jest dokładne, jeżeli jest zupełne, prawdziwe i uporządkowane. 4) Poznanie jest prawdziwe, jeżeli człowiek poznaje rzeczy, jakiemi są. 5) Jakość rzeczy się zna, jeżeli się wie, jak powstały. 6) Każda rzecz stała się podług idei, t. j. przez możliwość stała się tem, czem jest. 7) Wszystko przychodzi do skutku podług idei, czy to są dzieła Boga, natury, czy sztuki. 8) Sztuka bierze idee swych dzieł od natury, natura od Boga, tylko Bóg ma je sam za siebie. 9) Bóg, tworząc świat, sam siebie przedstawia tak, że stworzenie odpowiada Stwórcy. 10) Ponieważ wszystkie rzeczy uczestniczą w boskiem rozumie, a więc uczestniczą wzajemnie w sobie i odpowiadają sobie. 11) Stosunek rzeczy jest więc zawsze ten sam, rzeczy różnią się tylko formą istnienia, ponieważ w Bogu mają swój pierwowzór, w naturze swe odbicia, a w sztuce swe podobieństwa. 12) A więc podstawą wszystkich rzeczy w ich istnieniu i poznaniu jest harmonia. 13) Pierwszym warunkiem harmonii jest, żeby wszystko, jako ogół, zgadzało się ze sobą w szczegółach. 14) Drugą jej własnością, żeby przy nieskończenie wielkiej ilości tonów i melodyj—powstała z kilku tylko zasad i kilku tylko rodzajów różnic. 15) Skoro więc zasady rzeczy będą zbadane i rodzaje ich różnic, wszystko będzie zbadane. 16) Przez indukcyą trzeba odłączyć ogólne stosunki od rzeczy samych, tak, żeby z rzeczy można było wytworzyć normy wszechrzeczy. 17) Normy prawdy trzeba abstrahować przez indukcyą od natury rzeczy.

Harmonia wszechświata, zawarta w powyższych aforyzmach, która zaprzątała także późniejszych filozofów, a zwłaszcza Szelinga i Hegla, wywołała w nim żądanie koncentracyi wiedzy. Przykrem było dla niego uczucie, że teologia, filozofia, medycyna, prawo wprowadzają swoje odrębne zapatrywa-

nia na świat. Dzieło pansoficzne, o którego stworzeniu marzył, miało być wyższe nad narodowość, wyznanie religijne, różnice czasu i przestrzeni. Komeński nietylko marzył o pansofie, ale myślał nawet o jej urzeczywistnieniu, jednakże dwa jego dzieła pansoficzne nie zachowały się. Janua rerum sive metaphisica pansophica miało wyjść pierwotnie w Londynie w roku 1642, a na próbę wydrukował jej kilka kartek w Lesznie w roku 1649. Drugie zaś dzieło Silva pansophica spłonęło w pożarze miasta Leszna. Sława Komeńskiego, zdobyta przez dzieła do tego czasu wydane, tak dalece wzrosła nie tyle w kraju, ile za granicą, że zaczęto na niego zwracać uwagę, jako na męża, powołanego do zreformowania szkolnictwa i wiedzy ludzkiej. Bracia czescy bardzo rychło zrobili go swym seniorem. Leszczyński dodał mu nawet conseniora, który miał spełniać za niego część urzędowych zatrudnień, aby miał tem więcej czasu na badania naukowe. Życie Komeńskiego w Lesznie było nadzwyczaj czynne. Był stale przywiązany do szkoły, która wymagała ciągłej jego obecności. W roku 1638 został powołany do Szwecyi, aby zreformował tamtejsze szkolnictwo, jednakże nie przyjął zaproszenia, za to zawezwał Szwedów, aby przysłali kogoś do Leszna, kogoby mógł wtajemniczyć w swe pedagogiczne zasady. Komeński czuł, że jego wiedza pedagogiczna sięga dalej, niż do zreformowania szkolnictwa jednego tylko kraju. W tym to czasie zajął się wypracowaniem swej Dydaktyki po łacinie, której oryginał był pierwotnie napisany po czesku. Z pedagoga czeskiego przeszedł na widownią europejską. Równocześnie zajmował się pansoficzną encyklopedyą, która tak samo, jak jego dydaktyka, miała wyjść poza ciasne granice ojczyzny. Wydawszy zarys i objaśnienie pansofii, myślał o urzeczywistnieniu swego projektu. Komeński zdawał sobie jasno z tego sprawę, że pracy tej sam wykonać nie może, że potrzebuje pomocy nietylko intelektualnej, ale także materyalnej. Jako współpracowników życzył sobie kilku zdolnych filologów, mniej więcej trzech filozofów, dobrego historyka i polymata, zwłaszcza człowieka, któryby miał rozległe wiadomości bibliograficzne. Starania około złożenia takiego pansoficznego areopagu wypełniały znaczną część jego życia. Rokowania z Bogusławem Leszczyńskim nie doprowadziły go do celu, za to otworzyła mu się sposobność wypłynięcia na szerszą widownią. W r. 1641 został, za staraniem przyjaciela swego londyńskiego, Samuela Hartliba, wezwany przez parlament angielski do Londynu. Zanosiło się tu na urządzenie międzynarodowego uczonego kolegium pansoficznego. Wymieniano już kolegia, których dochody miały Komeńskiemu i powołanym przez niego uczonym, zapewnić utrzymanie na szereg lat, albo na całe życie. Jednakże wewnętrzne niepokoje polityczne zniweczyły te przygotowania. Komeński zabierał się już do odwrotu do Leszna, gdy go znów powołano do Szwecyi. Zaproszenie wyszło od Wawrzyńca de Geer, bogatego kupca niderlandzkiego, który dla spraw handlowych mieszkał w Norköping w Szwecyi. Usłyszawszy więc o pansofii Komeńskiego, ofiarował mu u siebie gościnę i obiecał go wspierać we wszystkiem, czego zapotrzebuje. Komeński wymagał utrzymania dla siebie, dla współpracownika i uczonego, niejako agenta pansofii. Ten miał podróżować przez 2—3 lat, zwłaszcza po Francyi i Włoszech, i obserwować to, co dla celów pansoficznych dałoby się zużyć. Otrzymawszy 100 talarów na podróż, wybrał się Komeński do Szwecyi. Przyjaciele angielscy, żegna-

jąc się z nim, radzili mu, aby, porzuciwszy wszelkie inne badania, zajął się w Szwecyi wyłącznie pansofią. Z tego można wnosić, że ówczesny świat uczony nie uważał pansofii za utopią powstałą w głowie fanatyka. Kiedy Komeński przybył do Szwecyi, Geer odesłał go do kanclerzy: państwa, Oxenstierny i uniwersytetu, Jana Skyte. Oxenstierny uznał całą doniosłość jego Dydaktyki, ale pansofią poczytał za rzecz niepraktyczną i radził mu wyłącznie zająć się pierwszą. W końcu stanęło na tem, że Komeński, jeżeli z rodziną nie chce się przenieść do zbyt oddalonej Szwecyi, osiądzie w Prusiech, w niedalekim Elblągu i tam zabierze się do wypracowania książek dydaktycznych. Geer przyrzekał swą pomoc. Komeński acz niechętnie zgodził się na to. Tymczasem to odwrócenie się od pansofii nie podobało się jego angielskim zwolennikom. Namawiali go listownie, aby nie słuchał Szwedów: dla dydaktyki już dosyć zrobił, gdy pansofii, dotąd nawet podstawne zasady nie są pewne. Hartlib wprost przewracał mu w głowie i namawiał do powrotu na królewską drogę. Te nawoływania zachwiały Komeńskim, wziął się znowu do pansofii, a równocześnie, odwołując się na korespondencyą z Anglii, robił w Szwecyi odpowiednie przedstawienia. Ale stąd nadeszła odpowiedź: pracuj nad dydaktyką, nad szkolnictwem, nad podręcznikami. Biedny Komeński, chcąc nie chcąc, musiał się zabrać, jak powiada, do słownych utarczek i w tej pracy wytrwać przez lat ośm. Jednakże przynajmniej jeszcze raz odezwał się w sprawie pansofii, wydając w r. 1642 pansophiae diatyposis, w której to rozprawie starał się nieco dokładniej wyłożyć swe myśli pansoficzne.

W październiku r. 1642 przypłynął Komeński do Elbląga i rozpoczął pracę z 4 towarzyszami. Ażeby mieć umysł swobodny do pracy, na rok zawiesił swą korespondencyą. Zamiarem jego było opracować nanowo Janua linguarum oraz potrzebny do tego słownik, a równocześnie także zabrać się do pansofii. W czasie pobytu w Elblągu wszedł znów w stosunek zależności od Geera, który dostarczał mu środków materyalnych i za to wymagał jak najrychlejszych owoców pracy. Współpracownicy nie wszyscy dotrzymali na swem stanowisku. Przez pewien czas wchodził także w skład redakcyi, lubo używany tylko do prac podrzędniejszych Polak, Melchior Zamorski. Pracowników tych opłacał Komeński ze swych dochodów, a nawet po za Elblągiem utrzymywał uczonych, którzy za pieniądze mieli mu dostarczać materyałów. Jeżeli już te dwie okoliczności dawały dostateczny powód do nieporozumienia z Geerem, to nastręczyła się jeszcze inna sposobność w r. 1645, która doprowadziła wprost do ostrych wymówek. Kiedy się bowiem zanosiło na znane consilium charitativum, które Władysław IV zwołał do Torunia, aby doprowadzić do skutku zgodę między katolikami a dysydentami; Geer zakazał Komeńskiemu brać w niem udziału, dając do poznania, że, jeżeli się chce troszczyć o rzeczy, które do niego nie należą, ma sobie poszukać innego patrona, któryby łożył na jego utrzymanie. Komeński odpowiedział na to w sposób ostry i możeby było przyszło do zupełnego zerwania stosunków, gdyby Geer przez znaczniejszy pieniężny zasiłek tej sprawy nie był załagodził. W końcu r. 1646 prace dydaktyczne o tyle były gotowe, że Komeński mógł pojechać do Szwecyi i przedłożyć je komisyi, która je uznała za godne druku. Potem powrócił do Elbląga, chcąc przeprowadzić ostatnią redakcyą. Ponieważ praca w Elblągu przeciągnęła się po za cztery lata, przez które Geer

obiecał utrzymywać Komeńskiego, ustały pieniężne zasiłki. Komeński popadł ze swymi towarzyszami w nędzę, jak to widać z listu, który napisał w tym czasie do Hartliba. W liście tym przebija gorycz i zwątpienie o możności spełnienia swego posłannictwa.

W r. 1648 Komeński, otrzymawszy od Geera znaczniejszy zasiłek, powrócił do Leszna. Tu wydał pięć książek dydaktycznych, częścią nowych, częścią dawnych w nowem opracowaniu, tyczących się nauki języka łacińskiego. Najważniejszą z nich jest Methoda linguarum novissima. Prócz tego dzieła, w którem wskazał na ścisły związek między myślami, słowami i rzeczami a więc między myśleniem, mówieniem i działaniem, wydał w nowem wydaniu Neodidactica, t. j. Vestibulum i Janua, do których dołączył odpowiednie słowniki i gramatyki.

Na czas drugiego pobytu Komeńskiego w Lesznie przypada nawiązanie stosunków z wojewodą poznańskim, Krzysztofem Opalińskim, który zamierzał drukować swe satyry w drukarni Jednoty czeskiej w Lesznie. W tym celu wysłał do Leszna z rękopisem dworzanina swego. Ten, przebywając w drukarni, widział pod prasą dydaktyczne prace Komeńskiego. Kiedy dworzanin doniósł o tem swemu panu, ten zainteresował się dydaktyką Komeńskiego i zapragnął z nim wejść w bliższe stosunki. Komeńskiego spotkało zaproszenie do rezydencyi wojewody, do Sierakowa. Jeden z listów Opalińskiego do Komeńskiego jest oddrukowany w najnowszym zbiorze jego korespondencyj. Opaliński nosił się z myślą założenia małego gimnazyum o trzech klasach dla swych synów, krewnych i młodzieży szlacheckiej w Sierakowie. Szkoła ta miała być kolonią akademicką i dla tego sprowadził do niej trzech bakałarzy z Krakowa. Kiedy rozpatrzył się w książkach Komeńskiego, uznał ich dydaktyczną wartość i, chcąc jego zasady wprowadzić do swojej szkoły, umówił się z nim, że przyszle do niego po bliższe informacye rektora szkoły. Bakałarz krakowski porozumiał się z Komeńskim co do przerobienia jego łacińsko-niemieckich książek do nauki języka łacińskiego. Gimnazyum Opalińskiego jest pierwszą i prócz szaroszpatockiej jedyną szkołą, założoną na zasadach dydaktyki Komeńskiego. Jej program jest wyłożony w mowie wypowiedzianej przy jej otwarciu: Oratio in inauguratione gymnasii Opaliniani noviter Siracoviae erecte, Lesnae, 1650. Jeżeli odliczymy panegiryczną część tej mowy na chwałę wojewody poznańskiego, który był gymnasii huius ipse auctor et origo et finis, program powstał widocznie pod bezpośrednim wpływem Komeńskiego. Sporą część dydaktyki jego odnajdujemy w tej pięknej mowie. To usprawiedliwia przypuszczenie, że albo autorem jej jest sam Komeński, albo że powstało pod bezpośrednim jego wpływem. Tymczasem nadszedł koniec wojny trzydziestoletniej i pokój westfalski. „Komeńskiego pokój ten nie zadowolił, albowiem Bracia czescy zostali z niego wyjęci. To odwróciło jego uwagę od Europy do najbliższego otoczenia. Sława jego rozeszła się po całej Europie, do której rozszerzenia przyczynili się niemało Bracia czescy, rozrzuceni po wszystkich krajach. Znaczna ich część osiadła na Węgrzech i za ich pośrednictwem książe siedmiogrodzki, Zygmunt Rakoczy, powołał Komeńskiego w r. 1650 do Węgier, aby się tu zajął naprawą szkolnictwa. Komeński przyjął zaproszenie i udał się do Szarosz-Pa-

taku. Na żądanie księcia wypracował plan reformy szkoły szarosz-patackiej p. t. Illustris scholae Patakinae idea. Pierwszy raz nastręczała się K-mu sposobność zastosowania w pełni pansofii, którą się dotychczas tylko częściowo przeprowadził, w praktyce szkolnej. Szkoła pansoficzna była podług naszych wyobrażeń siedmioklasowem gimnazyum, rozpadającem się na szkołę wyższą i niższą. Postęp w jej urządzeniu polegał na tem, że obok nauki językowej uwzględniano w równej mierze naukę rzeczy. Trzy niższe klasy nazywały się: Vestibulum, Janua, Atrium i przeważać w nich miała nauka języków. Cztery wyższe były: klasa filozoficzna, logiczna, polityczna, teozoficzna. Na razie urządzono tylko trzy niższe klasy. W klasach wyższych miała przeważać nauka rzeczy. Szkoła służyć miała dla młodzieży szlacheckiej, mieszczańskiej i zdolniejszej chłopskiej i dawać wykształcenie in omni scibilium genere omni modo. Młodzież uczyć się miała wszystkiego, co uszlachetnia naturę ludzką i podnosi stan ekonomiczny narodu, państwa, kościoła i szkolnictwa. Naukę zamierzono wykładać w niej: 1) stopniowo przez siedm rocznych klas, 2) przez autopsyą, na mocy własnego poglądu i doświadczenia uczniów, 3) przez autopraxis, t. j. uczeń miał sam wszystkiego szukać, wszystkiego się uczyć, we wszystkiem sam się ćwiczyć i wszystko sam powtarzać. Całe zewnętrzne i wewnętrzne urządzenie szkoły było przez Komeńskiego do najdrobniejszych szczegółów zmechanizowane, podług następujących siedmiu tytułów: rzeczy, osoby, środki nauki, miejscowości, czas, praca i odpoczynek. Każda klasa miała mieć właściwie tylko jednę książkę, zawierającą wszystko, co dla niej było potrzebne. Trzy niższe klasy zawdzięczały swe nazwy podręcznikom. Te zaś składały się z trzech części: słownika, gramatyki i tekstu. W słowniku alfabetycznie były ułożone tylko źródłosłowy; wyrazy pochodne od źródłosłowu są uchwycone w zdania krótkie np. ze słownika na drugą klasę źródłosłów ali: alius agit aliter, aut venienS aliunde tendit alio, hac vel alia; alioquia, quod das alicui, hoc abalienas a tuis et transfers aliorsum, sed ita res procedunt aliter atque aliter. Podział lekcyj był następujący: przed południem od 6—7 modlitwa, śpiew, czytanie Pisma św.; od $7^1/_2$—$8^1/_2$ główne pensum klasy teoretycznie, od 9—10 więcej praktycznie; po południu od 1—2 muzyka, albo łatwe matematyczne ćwiczenie; od $2^1/_2$—$3^1/_2$ historya; od 4—5 ćwiczenie stylu. Każda klasa miała odpowiedni napis np. kl 2 zdanie Platona: μηδεὶς ἀγεω μέτρητω εἰσίτω. Komeński odróżnia co do ważności trzy stopnie przedmiotów: 1) przedmioty, odnoszące się do mądrości, moralności i pobożności, a więc filozofią, teologią i języki; 2) przedmioty pomocnicze, do których zalicza historyą i ćwiczenia władz umysłowych; 3) przedmioty, odnoszące się do utrzymania świeżości ciała i umysłu, jak zabawy i przedstawienia dramatyczne. Jakby za znanym scholarchą goldberskim Trotzendorffem wymaga, aby młodzież przygotowywała się do publicznego życia przez to, że każda klasa miała tworzyć zamknięty w sobie organizm ze senatem, konsulami, sędziami i pretorami. Na czele klasy stoi nauczyciel, na czele całej szkoły rektor. Komeński wymaga dla nich przyzwoitego utrzymania, aby nie opuszczali tak łatwo swych posad.

Szkoła pansoficzna w Szarosz-Pataku jest ważną próbą zreformowania dawnej szkoły łacińskiej. Co do zewnętrznego urządzenia mile nas uderza liberal-

niejsze traktowanie młodzieży, zmniejszona ilość lekcyj dziennych, dłuższe między niemi pauzy, rozsądny rozkład lekcyj, uwzględniający trudniejsze i łatwiejsze przedmioty, teoretyczne i praktyczne ćwiczenia. Postęp szkoły szarosz-patackiej polegał na tem, że przez silny nacisk na potrzebę zdobycia mądrości, pobożności i moralności nauka stała się wychowawczą. Nie miała ona zaprzątać umysłu, jako materyał martwy, ale podnosić potencyą umysłową, pobożność i moralność. Nadto więcej, niż poprzednio, miała się zamieniać na czynną możność. Koncentracya ściśle była przeprowadzona w osobie nauczycieli, w podręczniki i w przeważającym przedmiocie. Obok nauki języków, wprowadził Komeński, jako samodzielny przedmiot, naukę rzeczy; ale tak dalece tkwił jeszcze w starych przekonaniach, że nauka rzeczy była u niego nauką książkową. Historyi naturalnej miała się młodzież uczyć z jakiegoś łacińskiego albo greckiego autora, a nie przez bezpośrednie przypatrywania się naturze. Dla nauki języka ojczystego w jego wyższej szkole pansoficznej miejsca niema. Język łaciński jest dla Komeńskiego językiem uniwersalnym ludzi wykształconych i wiedzy. Uczniowie w szkole mieli mówić tylko po łacinie. Komeński wprowadził nawet t. n Priscianomastix, t. j. uczeń, wykraczający przeciwko gramatyce łacińskiej, otrzymywał kartę papieru, na której wypisywał błędy, których się zwykle dopuszczał.

Idea szkoły pansoficznej w Szarosz-Pataku była bezwątpienia bardzo dobra. Na zasady Komeńskiego, podług których chciał szkołę założyć i prowadzić, i dzisiaj jeszcze zgodzićby się można. Ale, jeżeli gdzie, to w szkolnictwie przedział między ideą a praktycznem wykonaniem jest bardzo wielki. Ważną rolę w tym względzie odgrywają książki szkolne, podręczniki, których stworzenie, jak dzisiaj, tak samo i dawniej, napotyka na poważne trudności. Ale daleko większą trudność sprawiał brak zdolnych nauczycieli i nieodpowiednie przygotowanie uczniów. Pierwsi zanadto ugrzęzli w starych formułkach rutyny i, pomimo nawoływań Komeńskiego, szli dawnym, ubitym szlakiem. To spowodowało go do przedrukowania broszurki matematyka i filologa Fortiusa z Antwerpii, p. t.: Fortius redivivus seu de pellenda scholis ignavia. Miało to być zachęceniem nauczycieli do gorliwej pracy. Ale i uczniów napędzał do pilności i moralności w osobnych broszurkach. Pomimo wszakże jego usiłowań szkoła nie postępowała naprzód. Z siedmiu klas, na jakie była obliczona, otworzono tylko trzy niższe, do otwarcia zaś quadrivium nigdy nie przyszło. Nauczyciele stawiali mu bierny opór. Dla tego skorzystał w roku 1654 ze śmierci Zygmunta Rakoczego, aby się wycofać z honorem i wrócić do Leszna.

W Szarosz-Pataku powstało największe jego dzieło pedagogiczne, t. j. Świat w obrazach (Orbis pictus). Ponieważ w Szarosz-Pataku nie było rytownika, któryby dostarczył potrzebnych ilustracyj, dlatego książka ta wyszła dopiero w Norymberdze w r. 1658 p. t.: Orbis sensualium pictus, h. e. omnium fundamentalium in mundo rerum et in vita actionum pictura et nomenclatura. Orbis pictus był ostateczną konsekwencyą dydaktycznych poglądów Komeńskiego. Stworzywszy naukę rzeczy, obok nauki znaków, czyli języka, i połączywszy te dwie nauki ściśle ze sobą w Janua linguarum, musiał wreszcie dojść do nauki poglądowej za

pomocą obrazów. Orbis jest ilustrowaną Januą: przedmioty Janui odnajdujemy w tym samym porządku w krótszych zdaniach i ustępach w Orbisie. Orbis zaczyna się od alfabetu, poprzedzonego krótką rozmową między mistrzem a uczniem o ważności nauki. Mistrz obiecuje: oprowadzić go po wszystkich rzeczach, pokazać mu wszystko, wymienić wszystko. Widzimy ilustracyą wrony; do ilustracyi dodane słowa: Cornix cornicatur, die Krähe, Krächzet, oraz głos wydawany przez wronę áá, co daje znak na wielkie i małe a; jagnię: agnus balat, das Schaf blöcket bé é, co daje znak na wielkie i małe b; skoczek: Cicada stridet, der Heuschreck ritschert ci ci, co daje znak na c i t. d. Potem następują drzeworyty, przedstawiające przedmioty zmysłowe; pojedyncze części drzeworytu oznaczone są cyframi; obok drzeworytów stoi tekst łaciński i niemiecki. Zdania, opisujące części drzeworytu, są oznaczone temi samemi cyframi, co i części drzeworytu, tak, że czytający kontrolują poglądowo opis.

Pierwsze tłómaczenie polskie Orbis pictus wyszło w r. 1667 nakładem wrocławskiego księgarza Tschorna razem z tekstem łacińskim, niemieckim i francuskim. Tłómaczem polskiego jest Matthias Gutthäter Dobratzky. Był on autorem kilku dziełek, wydanych na Szlązku w Oleśnicy w latach 1664 do 1669, między innemi także gramatyki polskiej po polsku i niemiecku. Prawdopodobnie był on mistrzem dysydenckim, którego zawierucha szwedzka wypędziła z Wielkopolski. O ile z jego zasobu wyrazów wolno wnosić, język jego jest wielkopolskim. Tekst polski Dobrackiego służył za podstawę wszystkim późniejszym, np. wydaniu pijarskiemu z r. 1763 i warszawskiemu z r. 1770.

Techniczne wykonanie drzeworytów zostawia wiele do życzenia, a niektóre z nich, np. drzeworyt ilustrujący nieumiarkowanie, są wprost nieestetyczne. Ale w Orbis pictus odnajdujemy zasadę nauki poglądowo-obrazowej. Dzisiejsze elementarze ilustrowane są może doskonalsze pod względem technicznym, ale zasada jest w nich ta sama, którą podał Komeński. Gdy do czasu Komeńskiego wiedza udzielała się tylko jednym organem zmysłowym, t. j. uchem, co w książkach było zastąpione przez opis; Orbis pictus jest pierwszą próbą używania drugiego bardzo ważnego organu, t. j. oka. My doszliśmy do tego, że nie rozumiemy nauki bez rzeczywistego oglądania przedmiotów, albo przynajmniej bez ilustracyj, drzeworytów i fotografij. Nieco dziwnemby się mogło wydawać, że Komeński daje nawet ilustracye przedmiotów, z któremi się dziecko codziennie spotyka, jak części ciała, sprzętów, odzienia i t. p. Możnaby przypuścić, że zamiast poznawać te rzeczy z obrazów, daleko prostszą drogą byłoby poznawać je w naturze. Komeński czuł, że te same przedmioty, znachodząc się w najbliższem otoczeniu dziecka i w połączeniu z innemi przedmiotami, nie są dla niego owem θαυμαστόν; przez przedstawienie ich w obrazie i że przez wyodrębnienie ich dziecko dokładniej poznaje przedmioty swego otoczenia, np. zna konia w naturze, poznaje go w ilustracyi, ale przez przypatrzenie się jej dochodzi do dokładniejszej znajomości konia w naturze.

Pożegnawszy w roku 1654 Szarosz-Patak, wrócił Komeński do Leszna. Lecz już w następnym roku wydarzył się ważny wypadek, który go zmusił do opuszczenia Polski na zawsze. W r. 1655 wybuchła wojna szwedzko-polska, której Komeński bardzo sobie życzył. Obecnie co do stosunku je-

go do Szwedów nie może być żadnej wątpliwości. Historyk Gindely, który go bronił przeciwko zarzutowi zdrady na niekorzyść Polski, w rozprawie wydanej w r. 1855, zmienił swoje zapatrywania w powtórnem wydaniu tejże rozprawy (Ueber Johann Amos Comenius Leben und Wirksamkeit. Znaim, 1892. Comenius-Studien 6, pag. 68). Leszno poddało się Szwedom, a Komeński powitał króla szwedzkiego osobiście w obozie i napisał na cześć jego panegiryk. Kiedy następnego roku Polacy odzyskali Wielkopolskę, spalili Leszno do szczętu i rozpędzili Braci czeskich, zdarzenie to opisał Komeński w broszurze p. t. Excidium Lesnae, którą ostatni raz wydał Nesemann. Leszno, 1894. O sobie powiada Komeński, że nic nie uratował prócz życia: domek, całe jego mienie, zebrana przez tyle lat biblioteka, jako też niektóre już gotowe arkusze pansofii i pansoficzne notatki spłonęły, prócz kilku pism, które zdołał zakopać. Z konieczności tedy udał się na wędrówkę i przez Szczecin i Hamburg podążył do Amsterdamu, dokąd go zawezwał Wawrzyniec de Geer, syn jego dawniejszego opiekuna. Tu zajmował się zbieraniem i rozsyłaniem składek, wpływających na rzecz wygnańców i stąd zawiadywał gminą czeską, która częścią wróciła do Leszna, częścią przeniosła się do Brzegu na Szlązku. Z zebranych w 1657 r. 5900 funtów szterlingów 1000 użył na wydanie biblii w języku polskim i czeskim. Dekret senatu amsterdamskiego zawezwał go do wydania pism dydaktycznych w jednem zbiorowem wielkiem wydaniu. Koszta tego wydawnictwa poniósł Wawrzyniec de Geer. Tak przyszło do skutku J. A. Comenii Opera didactica omnia ab anno 1627 ad 1657 continnata, Variis hucusque occasionibus scripta diversisqua locis edita: nunc auteem in unum, ut simul sint collecta, sed et ultimo conatu in Systema unum mechanica contractum redacta. Amsterdami, 1657. Wydanie to ozdobione jest drzeworytem, przedstawiającym Komeńskiego, siedzącego przy stole i wskazującego przez otwarte drzwi na młodzież w sali szkolnej. Ze względu na rzadkość tej edycyi powtórne oryginalne wydanie dzieł Komeńskiego jest bardzo pożądane. Całe dzieło, objęte w jednym wielkim tomie in folio, dzieli się na cztery części: 1) zawiera prace dydaktyczne, powstałe w Lesznie między 1627—1642; 2) praca powstała w Elblągu 1642—1650; 3) literacką działalność na Węgrzech 1650—1654; 4) praca powstała w czasie pobytu w Amsterdamie, gdzie umarł w r. 1671.

Poglądy dydaktyczne Komeńskiego złożone są w Wielkiej Dydaktyce. Cel swego działu wypowiada we wstępie: dydaktyka ma dać wskazówki, jak nauczyciele mają mniej uczyć, a uczniowie więcej się uczyć; jak w szkole ma panować mniej hałasu, wstrętu i czczej pracy, a więcej przyjemności i rzetelnego postępu; jak w świecie chrześciańskim ma panować mniej ciemnoty, a więcej światła, pokoju i porządku. O dydaktyce swej powiada, że została wywołana gwałtownym upadkiem szkolnictwa, oraz ożywionym ruchem dydaktycznym we wszystkich krajach. Dydaktykę poprzedza list otwarty do naczelników państw, kościołów, rodziców i opiekunów. Wykazawszy nędzny stan ludzkości, wypowiada przekonanie, że, jeżeli ma nastąpić naprawa zepsutego rodu ludzkiego, to jedynie można ją tylko osiągnąć przez troskliwe wychowanie młodzieży.

Pierwsze ustępy Dydaktyki zajmują się umotywowaniem chrześciańskiej metafizyki. Człowiek jest najdoskonalszem stworzeniem, jednakże kres jego nie kończy się tu na ziemi. Przechodzi on przez trzy fazy istnienia: łono matki, ziemię i życie pozagrobowe. Pierwsze jest przygotowaniem na życie ziemskie, drugie na życie wieczne. Świat jest szkołą, przez którą każdy człowiek przechodzi do wiecznej akademii: z łona matki wynosi dobrze zorganizowane ciało, a z życia ziemskiego ma wynieść dobrze zorganizowaną duszę. Ostateczny więc cel człowieka jest pozagrobowy, ale temu celowi podporządkowywa K-ski inny, bliższy, tyczący się ziemskiego życia: 1) człowiek ma być stworzeniem rozumnem, 2) ma panować nad innemi stworzeniami, 3) ma być obrazem i podobieństwem swego Stwórcy. Ażeby osiągnąć pierwszy cel, musi rozumieć świat, nad którym ma panować—do tego potrzebna nauka; ażeby być panem stworzenia, musi występować, jako wzór cnoty i iście królewskiego usposobienia – do tego potrzebna cnota i moralność; aby być odwzorowaniem Boga, musi mieć religią i pobożność. Nauka jest poznaniem rzeczy, zdobyciem rzeczności i języków. Naukę, cnotę i religią może człowiek posiąść, bo ma do tego przez Boga dane zdolności. Wprawdzie natura ludzka przed grzechem była bujnie rozwiniętem drzewem; pień i konary człowiek stracił, ale zostały korzenie, które przy stosownem zarządzeniu, t. j. wychowaniu, mogą znów wypuścić odrośle. Człowiek może posiąść wiedzę wszechrzeczy, bo jest odbiciem Boga, bo jest mikrokosmosem, w którym znajduje miejsce na pojęcie makrokosmosu, bo ma organy zmysłowe, doprowadzające do umysłu wrażenia, bo ma wrodzoną chęć wiedzy. Komeński wierzy, iż umysł ludzki jest tablicą, na której nic nie jest napisane, ale na której wszystko można napisać. Człowiek ma dalej wrodzone zamiłowanie moralności, bo ma wrodzone zamiłowanie harmonii, jako zgody idei z rzeczywistym objawem. Wreszcie jest człowiekowi wrodzone pożądanie religii i pobożności. Komeński nie robi różnicy między zdolnościami przyrodzonem a nabytemi.

Natura daje człowiekowi nasienie poznania, moralności i religii, ale samą wiedzę, cnotę i religią musi człowiek pozyskać Stąd potrzeba wychowania: człowiek jest z natury przeznaczony do szkoły. Natury i szkoły potrzebował on już w pierwotnym stanie doskonałości, ale tem potrzebniejszą jest nauka teraz, ponieważ poznanie rzeczy jest utrudnione przez ich wielkość; musi zresztą zaczynać się rychło, czego dowodzi nie nowemi, ale dobrze ugrupowanemi argumentami: 1) z wychowaniem nie można zwlekać, bo przy niepewności życia nikt nie wie, czy później zostanie mu dość czasu na udoskonalenie; 2) człowiek jest przeznaczony do działania, do którego, przez wychowanie musi się przystosować; 3) w młodości najwrażliwszym jest umysł; 4) Pan Bóg umyślnie dał człowiekowi tak długą młodość, w której do niczego innego nie jest zdolny, jak do przyjmowania wpływów; 5) pierwsze wrażenia są najtrwalsze; 6) człowiek zaniedbany w młodości, nabiera złych przyzwyczajeń, od których trudno go później oduczyć.

Wykazawszy konieczność wykształcenia, przechodzi Komeński do omówienia szkoły. Obowiązek wychowania wkłada na rodziców; ze stanowiska swej socyalnej pedagogiki mógł ten obowiązek równie dobrze włożyć na kolektywne organizmy, składające ludzkość, t. j. gminę, naród, państwo, kościół. Przejście

od nich do szkoły byłoby może łatwiejsze, niż od rodziców. Ponieważ rodzice przy zatrudnieniach swych nie zawsze mogą się zajmować nauką dzieci, dlatego potrzebni są nauczyciele i szkoły: szkoły elementarne, audytorya, kolegia, gimnazya, akademie i t. p. Komeński rozumie bardzo dobrze podział pracy. Jest to bowiem znakomite oszczędzenie czasu, jeżeli jeden człowiek oddaje się tylko jednemu zatrudnieniu, nie rozstrzelając swej działalności na inne sprawy. Wymaga nauczycieli, którzyby zawód swój uważali za cel życia. Zalety wspólnej nauki dość pobieżnie są traktowane; daleko dokładniej sprawę tę przedstawił w starożytności Kwintylian. Szkoła podług Komeńskiego jest instytucyą dla wszystkich: szlachta i mieszczanie, bogaci i ubodzy mają swe dzieci bez różnicy płci, w wielkich i małych miastach, przysiółkach i wsiach posyłać do szkoły W tych słowach idea szkoły ludowej bardzo jasno się wypowiada. Komeński uważa za stosowne osobno umotywować przymus szkolny dla dziewcząt, bo, rozciągając ogólne wykształcenie także na kobiety, czyni to wbrew zwyczajowi. W szkole mają wszyscy uczyć się wszystkiego, t. j. każdy człowiek poznać przyczyny i cel wszechrzeczy. W szczególności ma szkoła: 1) ćwiczyć zdolności przez wpajanie wiadomości i zręczności, 2) uczyć języków i uszlachetniać, 3) krzewić moralność, 4) uczyć miłości Boga.

Taką powinna być szkoła, ale taką nie jest. Pomimo nawoływań Lutra żeby gminy zakładały szkoły, wiele miast i wsi nie ma szkół; szkoły przystępne są tylko dla bogatych; nauczyciele obchodzą się z młodzieżą z taką bezwzględnością, że ta woli uciekać ze szkoły. I cóż młodzież wynosi ze szkoły? Zamiast łagodnych baranków, wychodzą dzikie osły, niepohamowane i rozpustne muły; zamiast wynosić usposobienie do cnoty wychodzi młodzież z fałszywym pokostem obyczajności, z chełpliwością, obłudą; wynosi oczy, ręce i nogi przyzwyczajone do światowej głupoty. Jakby przeczuwając późniejsze stanowisko Herbarta, przypisuje to zdziczenie temu, że szkoły dążyły tylko do dania uczniom wiedzy. Ale pomijając też materyalizm w nauce, skarży się ostro na sposób nauczania. Czego w jednym roku można nauczyć, na to szkoła potrzebuje 5, 10 i więcej lat; co w łagodny sposób można doprowadzić do umysłu, to wbija się gwałtem w głowę; co jasno i dobitnie można wyłożyć, to podaje się uczniom w zagadkach: zamiast karmić młodzież prawdziwą treścią, treść te obleka się w czcze słowa.

Ale jeżeli czas stracony już nie wróci, to trzeba wyzyskać doświadczenie, aby młode pokolenie uchronić od błędów, przez które przeszła starsza gieneracya. To go naprowadza na konieczność reformy szkolnictwa. Ideałem zreformowanego szkolnictwa jest, żeby wszystka młodzież uczyła się tego, co człowieka robi mądrym, uczciwym i pobożnym, w krótkim stosunkowo czasie, bez przymusu i surowych środków; wiedza młodzieży ma być gruntowna, t. j. stać się jej przekonaniem; nauka niema trwać dłużej, niż 4 godziny dziennie, a jeden nauczyciel powinien wystarczyć dla młodzieży. Przy tej sposobności daje Komeński klasyfikacyą przyrodzonych zdolności. Biorąc za fundamentum divisionis częścią wolę, częścią możność poznawania, rozróżnił sześć typów zdolności: 1) ludzie bystrzy z chęcią nauki; 2) bystrzy, ale powolni; 3) bystrzy, ale uporni

i krnąbrni; 4) chętni, ale powolni i ciężcy; 5) mało inteligentni i gnuśni; 6) mało inteligentni i źli.

Ponieważ jednak poznawanie trafia na naturalne przeszkody, przeto dydaktyka rozpocząć winna działanie od usunięcia ich, a więc musi: 1) przedłużać życie, aby starczyło na wyuczenie tego, co potrzebne; 2) skrócić materyał naukowy; 3) pochwycić sposobność, aby była pewność nauczenia się; 4) otworzyć rozum, aby łatwiej pojmował; 5) zaostrzyć sąd, aby gruntowniej przenikał wiedzę. W ten sposób zyskał Komeński podstawę dla swego dydaktycznego systemu.

Omówiwszy wychowanie fizyczne, przechodzi do ogólnych warunków, zapewniających dydaktyce korzystny wynik. Zasadą dydaktyki Komeńskiego jest, że w szkole wszyscy wszystkiego uczyć się muszą. W tym celu tworzy d z i e s i ę t n i k ó w, którzy uczą mniej zdolnych i powolniejszych kolegów. Przygotowuje zawczasu to, co do nauki potrzebne, a więc podręczniki, przyrządy, tabele, słowniki i t. d.

W znajomości języków nie widzi Komeński składowej części wykształcenia i wiedzy, lecz tylko środek do ich pozyskania i udzielania. Dla niego język ma tylko znaczenie praktyczne. Właściwą nauką u niego jest nauka rzeczy. Jeżeli więc zezwala na naukę języków, to każe się ich uczyć w ograniczonych rozmiarach. Potrzebną jest dla codziennego życia nauka języka ojczystego i dla stosunków z sąsiadami nauka języków obcych. Dla Polaka wymaga znajomości języka niemieckiego, albo węgierskiego, włoskiego, tureckiego. Dla zrozumienia uczonych dzieł konieczną jest łacina, a wreszcie dla filozofów i lekarzy znajomość języka greckiego i arabskiego; dla teologów greckiego i hebrajskiego. Języków wszakże należy się uczyć o tyle, o ile są potrzebne do zrozumienia ksiąg w nich pisanych. Ponieważ język nie istnieje dla siebie, lecz tylko jest znakiem na oznaczenie rzeczy, dlatego nie można nauki rzeczy odłączyć od nauki języka. Komeński poleca uczenia się tylko jednego języka naraz, a więc najpierw ojczystego potem języków obcych, potem łacińskiego, następnie greckiego, hebrajskiego i innych. Najwięcej czasu zużyć trzeba na język ojczysty, t. j. pierwsze 8—10 lat; na każdy język obcy nowożytny przeznacza rok, na łacinę dwa, jeden na grecki i pół na hebrajski. Języka trzeba się uczyć więcej przez ćwiczenie, niż na mocy reguł. Ćwiczenia zaś językowe mają się odbywać na znanym materyale, aby umysł nie potrzebował dzielić swej uwagi na dwie strony. Takim materyałem mogą być, jego zdaniem, opowiadania biblijne, znane już z poprzedzającej nauki. Gruntowna znajomość konieczną jest tylko języka ojczystego i łacińskiego. Naukę ich dzieli na 4 stadya. Ażeby je przeprowadzić, potrzebne są podręczniki dla uczniów i nauczycieli. Dla języka łacińskiego wymaga: 1) P r z e d s i o n k a (v e s t i b u l u m): kilkaset wyrazów powiązanych w sentencye i jako dodatek tabele deklinacyjne i konjugacyjne. 2) W e j ś c i a (i a n u a), które ma zawierać około 8,000 wyrazów w krótkich zdaniach, jako dodatek zbiór przejrzysty reguł gramatycznych. 3) M i e s z k a n i a (p a l a t i u m), które ma zawierać rozmowy o rozmaitych przedmiotach ze zwrotami i marginesowemi uwagami o autorach, z których ustępy są wyjęte — jako dodatek wskazówki zmieniania i przerabiania zwrotów łacińskich.

4) Skarbca (thesaurus) czyli zbioru pisarzy starożytnych z objaśnieniami. Do tych czterech podręczników wymaga czterech odrębnych słowników.

Wykształcenie moralne. Szkoła ma nietylko dawać wiedzę, ale i umoralniać. Umoralnienie grupuje Komeński koło czterech cnót: roztropności, umiarkowania, siły i sprawiedliwości. Tak powstaje 16 przepisów wychowawczych, które w danym razie dałyby się ściągnąć w 3 moralne idee, t. j. ideę wewnętrznej wolności, życzliwości i ideę socyalnego pożycia. Wykształcenie moralne wszakże w dydaktyce Komeńskiego na kilku tylko stronnicach naszkicowano. Właściwa religijna nauka polega podług niego, jako protestanta, na czytaniu Pisma św. Jednakże wykształcenie religijne musi iść dalej. Nie chodzi tu bowiem o wykształcenie teoretycznych chrześcian, ale praktycznych, którzyby wiarę wykonywali, a więc wiara ujawniać się musi w dobrych uczynkach. Wyrobiwszy w młodzieży religijne usposobienie, czyli wewnętrzne nabożeństwo, trzeba ją także nauczyć zewnętrznego, polegającego na praktykach religijnych, bo tych dwóch stron nabożeństwa niepodobna od siebie odłączyć. W związku z religijnem wychowaniem zajmuje się Komeński pytaniem, czy, i o ile w szkołach chrześciańskich można młodzież zatrudniać pogańskimi autorami? Podług niego chrześciaństwo wyklucza pogańską literaturę. Jeżeli zaś skłonnym jest zrobić ustępstwo dla pisarzy nawskroś moralnych, jak: Seneka, Epiktet, Platon; to radzi ich oczyszczać, usuwać nawet nazwiska pogańskich bogów i wszystko, co pogaństwo przypomina.

W porównaniu z praktyką swego czasu Komeński ma szlachetniejsze pojęcie karności szkolnej. Szkoła niema dźwięczeć od razów i krzyków bitych ofiar, lecz ma być miejscem czujności, skupienia nauczycieli i uczniów. Ostrzejsze kary uważa za możliwe tylko przy wykroczeniach przeciwko etyce; za naukę karać nie wolno, bo złe postępy pochodzą raczej z winy nauczyciela, aniżeli ucznia. Na postępy w nauce działają pochwały, nagany, ironia i emulacya. Rozumie dobrze, iż karność utrzymuje się nietylko przez negatywne działanie za pomocą kar, ale także przez pozytywne za pomocą przykładu.

Następuje konstrukcya szkoły. Człowiek rośnie do 24-go roku życia. To jest wskazówką, że tak długo powinien się przygotowywać do działania. Ten czas dzieli Komeński na 4 części po lat 6 i ustanawia 4 rodzaje szkoły: 1) dla dzieciństwa szkołę macierzystą, domową; 2) dla wieku chłopięcego szkołę elementarną albo ludową; 3) dla wieku młodzieńczego szkołę łacińską, czyli gimnazya; 4) dla wieku męskiego akademią i podróże. Cztery te kategorye szkół mają się uzupełniać, cel ich jest jeden, materyał nauki także jeden, lecz rozmaite są stopnie przygotowania uczniów. Każda szkoła ma, według Komeńskiego, za zadanie kształcenie osobnych władz umysłowych. Wyobraża sobie, że szkoła domowa rozwija zmysły, ludowa wyobraźnią i pamięć, gimnazyum rozum, akademia wolę.

Szkoła macierzyńska ma niejako w streszczeniu dać to, co później rozwijają wyższe stopnie szkoły. Cnoty, które w pierwszych 6 latach można już wpajać w młodzież, są: umiarkowanie, czystość, uszanowanie, posłuszeństwo, prawdomówność, sprawiedliwość, miłość, pracowitość, milczenie, cierpliwość, usłużność przyzwoitość. Początki nauki religii także przypadają na ten okres.

Szkoła ludowa musi być ogólną nietylko dla obu płci, ale także dla wszystkich dzieci, bez względu na to, czy są przeznaczone do wyższego kształcenia, czy nie. Celem nauki jest danie młodzieży wiadomości, któreby mogła zastosować w życiu; zakres zaś mniej więcej ten sam, co w dzisiejszych szkołach, z tem samem zabarwieniem religijnem, co i u nas. Nowość stanowi wymaganie pewnego technicznego wykształcenia, czyli prowadzenia nauki rzemiosł. Zresztą kurs sześcioletni ma być, także lokalnie podzielony na klas sześć. Każda klasa ma się uczyć z jednej książki, którąby całą naukę w sobie koncentrowała, tak aby młodzież poznawała materyał naukowy: zrazu w ogólnym zarysie, a potem, bardziej szczegółowo, czyli że nauka ma się niejako posuwać w kołach koncentrycznych. Nomenklatura naukowa ma być ojczysta, a nie łacinska, jak u Francuzów, bo taka ułatwia zrozumienie rzeczy. Nauka trwa cztery godziny dziennie: dwie przed i dwie po południu; trudniejsze lekcye przypadają przed, łatwiejsze po południu. Na końcowe lata wykształcenia ludowego, a więc na rok 10, 11 i 12-ty, przypada nauka języków obcych. Ale nauki tej nie wyobraża sobie Komeński jako gramatycznej—ma ona być traktowaną przez wprawę. Każe więc dzieci posyłać na ostatnie lata do szkół obcojęzycznych: jeżeli materyał, znany im z książek, jeszcze raz przerobią i przepiszą w języku obcym, to muszą się go z łatwością wyuczyć.

Szkoła łacińska ma uczyć prócz 4 języków, t. j. ojczystego, łacińskiego, greckiego i hebrajskiego, jeszcze siedmiu encyklopedycznych sztuk, których znajomość daje tytuł doktora filozofii; prócz tego wymaga Komeński nauki fizyki, gieografii, chronologii, historyi i teologii. Tych nauk ma się uczyć młodzież gimnazyalna, choć nie do zupełnego wyczerpania wiedzy. Każda z klas sześciu ma odpowiednią wykładanemu przedmiotowi nazwę, a więc gramatyka, fizyka, matematyka, etyka, dyalektyka, retoryka Rozkład przedmiotów szkoły łacińskiej o tyle się różni od rozkładu szkoły ludowej, że każda gieneracya wyższa zaczyna nowy przedmiot. Polega to na dydaktycznej zasadzie, którą sobie skonstruował przez podpatrywanie natury, że umysł tylko jednem naraz przedmiotem zajmować się może. Rozkład ten zawiera wielką nowość, t. j. uwzględnienie realiów, których nauka rozpoczyna się stosunkowo bardzo rychło przed formalnemi naukami, zwłaszcza dyalektyką i retoryką. Skoro uczniowie w pierwszym roku pozyskają nieco wprawy w języku łacińskim, w drugim mają zacząć naukę fizyki. Fizykę ma poprzedzać metafizyka, na którą przeznacza mniej więcej ćwierć roku. Przejście od metafizyki do fizyki ma być niejako przejściem od zagadnień ogólnych do szczegółowych, od zasad do zastosowania. Poznawszy przyrodę, mają uczniowie w klasie matematycznej poznać przypadkowość rzeczy, o ile przestrzeń, czas, kształt i liczba są przypadkowemi ich atrybucyami. W klasie czwartej, etycznej, celem nauki ma być człowiek, jako pan rzeczy, działający na mocy swej własnej wolnej woli. Wyuczywszy się pozytywnej wiedzy w dyalektyce, mają uczniowie na fizykalnym, matematycznym i etycznym materyale poznać istniejące kontrowersye i uczyć się między niemi rozsądzać. W ostatniej klasie mają, powtarzając to, czego się nauczyli, ćwiczyć się w praktycznem zastosowaniu i uczyć mówić o rzeczach znanych z poprzedzającej nauki. Historya zaś, jako nauka raczej przyjemna, niż trudna, ma towarzyszyć temu sześcioletniemu wykształceniu.

Zabierając się do omówienia akademickich studyów, przyznaje, że jego metoda tu się już kończy, czyli zostawia uniwersytetowi swobodę urządzenia studyów. Domaga się tylko szkoły szkół, czyli collegium didacticum Rozumie przez to korporacyą, którąby się zajęła badaniem postaw wiedzy, oczyszczaniem i rozpowszechnianiem jej, oraz popieraniem spraw ludzkich przez po żyteczne wynalazki. Korporacya ta ma dbać o postęp wiedzy, bo nauka nie zna spoczynku, a tem mniej cofania się. Funkcye collegium didacticum są dość ogólnie nakreślone, ale chyba nie omylimy się, upatrując w dzisiejszych akademiach urzeczywistnienia myśli Komeńskiego.

Powyższy zarys dydaktyki nazywa Komeński metodą, a ponieważ metoda ta obejmuje całe wykształcenie, przeto nadaje jej nazwę metody uniwersalnej, czyli panmetodyki. Kończy swoje dzieło prośbą do uczonych, aby się zabrali do pracy panmetodycznej, do rodziców, aby otworzyli uszy na zbawienne rady, do nauczycieli, aby spopularyzowali dydaktykę, do książąt, aby się zajęli publicznem wychowaniem przez przyjęcie i urzeczywistnienie jego wskazówek.

Literatura. Spuścizna literacka po Komeńskim wynosi około 100 dzieł, z których większa część jest treści teologicznej. Zbiorowe wydanie wszystkich jego dzieł nie istnieje. Z dydaktycznych, w nowszych czasach, przedrukowano w oryginale tylko Didactica Magna (wyd. Huttgrena, Lipsk, 1894). W Niemczech istnieje kilka niemieckich przekładów Dydaktyki: Liona: „J. A. Comenius Grosse Unterrichtslehre", 3 wyd. Langensalza, 1891; Beegera n. Zoubka 5 wyd.; Beegera n. Huttgrena, Lipsk, 1895; Lindnera: w Zbiorze Paedagogische Klassiker, 3 wyd., Wiedeń i Lipsk, 1892; Beegera n. Leutbechera: „Ausgewählte Schriften", Lipsk, 1875. Polskie tłómaczenie Dydaktyki: Henryka Wernica, Warszawa, 1883. Powtórne polskie wydanie Dydaktyki, uzupełnione wyborem najważniejszych innych pism dydaktycznych, byłoby ze wszechmiar pożądane.

Dla biografii Komeńskiego ważne są wydania jego korespondencyj: „Patera i Jana Amosa Komenského korrespondence, Praga, 1892, uzupełnione przez: Spisy Jana Amosa Komenského", Praga, 1897, 3 tomy (wyd. Akad. Czesk.).

Z bardzo obszernej literatury o Komeńskim są najważniejsze dzieła: Palacky: „Leben des J. A. Komensky, Zeitschr. des böhm. Museums", 1829; Zoubek: „Život J. A. Komenského", Praga, 1871; Comenius-Studien, Znaim, 1892, I—VI (tomik VI Gindely Ueber Johann Amos Comenius Leben und Wirksamkeit); Pappenheim: „Comenius der Begründer der neueren Pädagogik", Berlin, 1871; Hoffmaister: „Comenius u. Pestalozi als Begründer der Volkschule", Lipsk, 1877; Criegern: „Comenius als Theolog", Lipsk, 1881; Dziełem, streszczającem dotychczasowe badania, jest: Kvacsala: „Johann Amos Comenius", „Sein Leben und seine Schriften", Berlin, Lipsk, Wiedeń, 1892.

O działalności Komeńskiego w Polsce: Danysz: „J. A. Komeński", Roczniki Tow Przyj. Nauk. XXV. Poznań, 1898.

A. Danysz.

Komisya edukacyjna.

Bulla Klemensa: XIV Dominus ac Redemptor noster z dn. 21 lipca 1773 r., znosząca wszechwładny zakon Jezuitów, zastała Polskę zupełnie nieprzygotowaną. Mężowie stanu Rplitej stanęli wobec trudnego zadania: jak dokonać sekularyzacyi szkoły? Od półtora wieku całe niemal wychowanie było w rękach Jezuitów, ogół szlachty przywykł do powierzania dzieci ich pieczy, ich system pedagogiczny, utwierdzony tyloletniem doświadczeniem, zdążył już zapuścić w społeczeństwo głębokie korze-

nie. W chwili kasaty Zakon posiadał środki przepotężne: 60 przeszło zakładów wychowawczych i 2340 członków zgromadzenia. Bulla kasacyjna, ogłoszona w Warszawie 8 listopada 1773 r., spadła, jak piorun z jasnego nieba.

Partya postępowa uchwyciła skwapliwie sposobność i w osobie podkanclerzego litewskiego, Joachima Chreptowicza, przedłożyła sejmowi projekt ustanowienia instytucyi, któraby kierowała sprawami oświaty. „Zniesienie XX. Jezuitów — mówił Chreptowicz w delegacyi sejmowej — którym większa część edukacyi narodowej z większą częścią funduszów, na to zapisanych, powierzona była, otwiera Rzplitej okazyą do uczynienia potrzebnych ku utrzymaniu i powiększeniu światła narodowego ustaw.“ Z dalszego toku obrad okazało się, iż ta nowa instytucya ma mieć czysto świecki charakter i być wyjęta z pod kontroli duchownej. W d. 15 października r. 1773 istotnie została ustanowiona Komisya Edukacyi Narodowej, która objęła w posiadanie pozostały po Jezuitach majątek, celem obrócenia go na cele szkolnictwa. Komisya przystąpiła niebawem do dzieła.

Komisya w pierwotnym i późniejszym składzie posiadała w swem gronie najświatlejszych wówczas ludzi w kraju. Prezydentem jej był zrazu biskup wileński, Ignacy Massalski, jeden z wolnomyślniejszych członków owoczesnego kleru polskiego, pozostający w korespondencyi z encyklopedystami francuskimi; potem przewodniczył obradom Komisyi prymas, Michał ks. Poniatowski, człowiek, z zapalem oddający się sprawom oświaty. Członkami zgromadzenia byli: wojewoda gnieźnieński, August Sułkowski; podkanclerzy litewski, Joachim Chreptowicz; pisarz litewski, Ignacy Potocki; gienerał ziem podolskich, Adam Czartoryski, dla szkolnictwa krajowego wielce zasłużony kierownik Szkoły rycerskiej, autor znanego katechizmu kadeckiego; eks-kanclerz Jędrzej Zamoyski, znakomity mąż stanu; starosta kopanicki, Franciszek Poniński; gienerał inspektor wojsk kor., Jędrzej Mokronowski, wielki mistrz jednej z lóż masońskich; referendarz, kor. Jacek Małachowski; starosta czerski Franciszek Bieliński i synowiec króla, Stanisław Poniatowski. Później wstąpili sekretarz litewski, Michał Mniszech; biskup chełmski, Maciej Garnysz; kasztelan wileński, Michał Radziwiłł; wojewoda ruski, Szczęsny Potocki; wojewoda mazowiecki, Antoni Małachowski; starosta solecki, Ignacy Przebendowski i Feliks Oraczewski.

Pośrednikiem w stosunkach naukowych z Francyą był Dupont de Nemours, przybyły do Polski w r. 1774. Przygotował on trzy projekta, z których jeden zajmuje się organizacyą szkół parafialnych, drugi seminaryami nauczycielskiemi i trzeci hierarchią szkół. Z tych projektów nie jeden szczegół znalazł się później w Ustawie (por. Dupont de Nemours, tom III, str. 342—351).

Komisya miała przed sobą zadanie wielkie, ale znacznie już ułatwione przez Reformę szkół Konarskiego, który pierwszy zwalczał liczne, a do pokonania trudne przeszkody, aby wychowanie, które dwa wieki bez mała płynęło głęboko wyżłobionem korytem, odwrócić ku innemu łożysku (patrz: Stanisław Konarski). W r. 1773 sprawa wychowania było już niemal rozstrzygniętą w połowie Collegium nobilium w Warszawie; takież Kolegia we Lwowie i w Wilnie, oraz liczne szkoły piarskie, rozrzucone w większych miastach po kraju, były najwymowniejszem świadectwem, iż Reforma Konarskiego głęboko w kraju zapuściła

korzenie. Sami zresztą Jezuici, tak wrogo występujący przeciw Piarom w początkach, przyszli do przekonania, iż jeżeli na naród chcą wpływ dawny utrzymać i współzawodniczyć ze szkołami piarskiemi, muszą tryb nauczania zmienić i, o ile można, zastosować go do trybu w Instytucyach Konarskiego wskazanych. Wskutek tego osławiona gramatyka Alwaresa uległa przerobieniu z gruntu i stała się prawie niepodobną do swego pierwowzoru. Nastąpił więc w nauczaniu przełom stanowczy, wobec którego zadanie Komisyi było o wiele łatwiejsze, niż zadanie wielkiego Reformatora. Teraz należało tylko Reformę Konarskiego na kraj cały rozszerzyć, nadać szkole świecki charakter i zespolić ją ściśle ze Szkołami Głównemi, poddając te ostatnie również radykalnej reformie.

Przedewszystkiem brakło przygotowanych i wykształconych pedagogów, którzyby chcieli i potrafili prowadzić wychowanie w duchu zamierzeń Komisyi. Należało więc powołać do pracy wychowawczej eks-jezuitów, rozciągnąwszy ścisły nadzór nad ich czynnościami. Tak więc szkoła średnia na razie nie uległa gruntownej reorganizacyi; wprowadzono ją tylko tam, gdzie były, kursa teologiczne i filozoficzne. W każdem kolegium jezuickiem pozostawiono po kilku profesorów i prefekta. Wogóle znaczna większość szkół Rzplitej miała jeszcze charakter duchowny, lub napoły duchowny; na 65 szkół w Polsce w r. 1776 było 19 piarskich, 6 bazyliańskich, jedna Komunistów (w Węgrowie), a 39 eks-jezuickich: w Poznaniu, Kaliszu, Łęczycy, Włocławku, Wschowie, Międzyrzeczu i Toruniu; w Płocku, Pułtusku, Warszawie i Sandomierzu; w Lublinie i Krasnymstawie; w Łucku, Żytomierzu, Kamieńcu, Winnicy, Ostrogu, Krzemieńcu, Owruczu i Barze; w Wilnie, Kownie, Grodnie, Krożach, Słonimiu, Jurewiczach, Żodziszkach, Postawach i Widzach; w Nowogródku, Mińsku, Pińsku, Brześciu Litewskim, Słominiu, Nieświeżu, Bobrujsku i Słucku. Na 308 profesorów, utrzymywanych przez Komisyę Edukacyjną, 256 było eks-jezuitów.

Ze szkołami zakonnemi miała Komisya najwięcej kłopotu, nauczyciele ich, tradycyjnie przywiązani do dawnego systemu nauczania, nie mogli pogodzić się z nowym porządkiem rzeczy; a jeżeli i ulegali nakazom Komisyi i stosowali się do przepisanych przez nią planów nauk, to czynili to niejednokrotnie ze złą wolą, rozmyślnie ośmieszając nowowprowadzone przedmioty i sposób ich nauczania, jak np. nauki przyrodnicze. Zoologia np. tak źle niemal wszędzie była wykładana, iż po kilku latach Komisya musiała wykreślić ją z programu. W najlepszym razie profesorowie, sami ciemni, nie rozumieli poprostu, czego się od nich wymagano i dobrze uczyć nie mogli. Raporty *wizytatorów*, którzy zostali ustanowieni celem rozciągnięcia ścisłej kontroli nad szkołami średniemi, pełne są skarg, utyskiwań i błogich pożądań, którym nie było dano się ziścić. Powoli Komisya zaczęła przygotowywać sobie dzielny zastęp pedagogów, odpowiednio przygotowanych i przejętych duchem postępu; założone w r. 1780 Seminaryum dla profesorów narodowych stanu akademickiego, zaopatrywało szkoły średnie w profesorów, którzy zwolna rugowali stamtąd eks-jezuitów. Z początku jednak musieli oni staczać ciężkie walki z dawnymi zakonnikami, którzy ich prześladowali z zawziętością; z niechęcią rodziców, których raził ich wygląd, ich suknie świeckie; ich brak pobożności, głoszone przez nich zasady wolnomyślne; dostawała im się niejednokrotnie pogardliwa nazwa „lokajów".

Niemałą również trudnością był brak środków naukowych, z którym Komisya musiała się ciągle borykać. Raporta szkół średnich, które z początku składano co pół roku, później zaś co rok, ciągle utyskują na brak map gieograficznych, narzędzi fizycznych, okazów, zbiorów i t. p. Wyjątek pod tym względem stanowią tylko Szkoły Główne: krakowska i wileńska, zreformowane z ramienia Komisyi, pierwsza przez Kołłątaja (patrz: Kołłontaj Hugo), druga przez Poczobuta (patrz: Poczobut Odlanicki Marcin) i postawione na stopę europejską. Zostały one hojnie uposażone w przyrządy astronomiczne, fizyczne, chemiczne i t. p., zaopatrzone w wyborne obserwatorya, laboratorya i t. d. Obserwatoryum wileńskie pod zarządem Poczobuta dorównało najlepszym w Europie Zachodniej i dawało możność czynienia najtrudniejszych spostrzeżeń. W Krakowie rozwija się wydział medyczny; wykłady anatomii prowadzi tu Jakób Briotet, preparator szpitala Hôtel-Dieu w Paryżu, ilustrując je demonstracyami na trupach, co do niedawna uważano w Polsce za świętokradztwo; wysoko również staje chemia: jeden z profesorów krakowskich wykłada np. teoryę Priestley'a składu chemicznego powietrza, drugi — o chemicznem ciał powinowactwie. Słowem akademia krakowska w krótkim czasie wykluwa się ze skorupy średniowiecznej, otrząsa się z panującej tu dotychczas scholastyki, staje na nowym zupełnie gruncie.

Podobnie przeobraziła się i Szkoła Główna litewska w Wilnie, która z kolegium jezuickiego o wyższym nieco zakresie nauk i charakterze wyłącznie niemal duchownym przeistacza się w wielkie ognisko wiedzy, co miało rozgorzeć niebawem.

Niemałą również przeszkodą był brak podręczników. Komisya, wyświeciwszy ze szkół dawne książki z Alwarem i Donatem na czele, gorliwie zajęła się przygotowaniem nowych. Tymczasem zaś dawała profesorom ścisłe instrukcye, czego i jak uczyć mają. Na wniosek Ignacego Potockiego zorganizowano w r. 1779 Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych, którego pieczy powierzono tę ważną sprawę. W skład Towarzystwa wchodzili: Ignacy Potocki, Hugo Kołłątaj, Grzegorz Piramowicz, Onufry Kopczyński, Szczepan Hołowczyc, Józef Bogucicki; było ono rozwinięciem i wprowadzeniem w czyn myśli, rzuconej przez piara Adolfa Kamieńskiego w jego rozprawie: „Edukacya obywatelska“ (patrz: Kamiński). Ogłaszała Komisya konkursa na podręczniki do matematyki, historyi naturalnej, gospodarstwa, fizyki i mechaniki, logiki, wymowy i poezyi, na dykcyonarz potrzebniejszych wiadomości, wyznaczając nagrody: po 150, 100 i 50 czerw. złotych; poleciła w r. 1775 osobom wybranym napisanie nauki chrześciańskiej i moralnej, dziejów powszechnych, gramatyki i hygieny.

Usiłowania Komisyi zwolna zaczynają wieńczyć się pożądanym skutkiem: ukazują się dziełka szkolne, zastosowane do programu, nakreślonego przez Komisyą: „Wypisy z autorów klasycznych“ (1777 r.); Popławskiego: „Moralna nauka dla szkół narodowych na klasę I i II (1778); na klasę III (1787); Kluka „Botanika dla szkół narodowych“ (1785); Kopczyńskiego „Gramatyka języka polskiego i łacińskiego“ (1778); „Dykcyonarz starożytności“ Furgaulta (1779); „Logika czyli pierwsze zasady myślenia“, p. Condillaca na żądanie Ignacego Potockiego p. t. „Logique“ (Paryż, 1780), przełożona następnie p. Tomasza Hussarowskiego i wydana kilkakrotnie przez Jana Znoskę (Wilno,

1802, 1808, 1809); Lhuilliera: gieometrya (1780), arytmetyka (1781), algiebra (1782); Skrzetuskiego: „Historya powszechna na klasę III; Asyrya, Medya, Persya i Egipt“ (1781) i na klasę IV: Grecya (1786); Hubego: „Wstęp do fizyki“ (1783); Elementarz dla szkół parafialnych (1785); podręcznik hygieny Tissot'a p. t. „Rada dla pospólstwa względem zdrowia“ (1785); Strojnowskiego: „Nauka prawa przyrodzonego“ (1785); Trzcińskiego: „Nauka o trzęsieniu ziemi“ (1787); Beccarii: „O elektryczności sztucznej i naturalnej“, tłóm. Bonifacy Jundziłł (1786); Zaborowskiego: „Gieometrya praktyczna“ (1786); tegoż: „Logarytmy pierwszy raz wydane“ (1787); Piramowicza „Wymowa i poezya“ (1792).

Do wielu przedmiotów brakło podręczników, w różny więc sposób starano się zaradzić tym brakom. Do nauki moralnej np. na klasy wyższe posiłkowano się dziełami: „L'ordre naturel des societés politiques“ i Duponta tabelą p. t. „Obraz rządu człowieka“ (1785); gdzieindziej szukano wiadomości u Mably'ego, Rousseau'a, Gellerta, Vattela: „Droit des gens ou principes de la loi naturelle“ (Amsterdam, 1775); do prawa politycznego polskiego używano dzieła Skrzetuskiego „Prawo polityczne narodu polskiego“ (1782); posiłkowano się również pracą Żeglickiego „Inwentarz praw, konstytucyi“ (1782), oraz czytano „Volumina legum“; do historyi polskiej brano Wagę, Solignaca, Kromera, oraz świeżo wychodzącego Naruszewicza; do historyi powszechnej prócz wyżej pomienionego Skrzetuskiego posiłkowano się jeszcze Szybińskim: „Słownik mitologiczny czyli historya bogów“, przekład z Champré'go (1784) i „Krótka wiadomość o znakomitych w świecie monarchiach“ (1772) oraz książkę ks. Wyrwicza „Origines des états modernes et des nations“ (1769); do gieografii wreszcie tenże Wyrwicz napisał doskonały podręcznik „Gieografia czasów teraźniejszych“ (1768).

W wykładzie nauk ścisłych bardziej jeszcze starano się być na poziomie współczesnej wiedzy europejskiej. Do wykładów arytmetyki, gieometryi i algiebry profesorowie w niektórych szkołach przygotowywali się, czytając dzieła Wolffa, do algiebry gdzieindziej—Śniadeckiego, do gieometryi—Tacquet'a, Solskiego; do fizyki: Hubego, Rogalińskiego, Osińskiego, Lisikiewicza, Biwalda, Macoua, Dalhama, Jana de Turre, Horvatha, Munhenbrock'a, Graverand'a, Nollet'a, Newtona, Keplera, Bézout'a, Sche dt'a, Bouguer'a, Erxlebena; do logiki: prócz Condillac'a, Narbutta, Delham'a, Genuensa, Locke'a w streszczeniu Cyankiewicza. Do historyi naturalnej podawano wiadomości z Rzączyńskiego, Ładowskiego, Kluka botaniki i mineralogii: „O rzeczach kopalnych“. Przy wykładzie wreszcie historyi kunsztów uciekano się do Encyklopedyi Diderot'a i d'Alembert'a.

Dwie okoliczności uderzają w tym przeglądzie dzieł i podręczników, używanych w szkołach podległych Komisyi. Przedewszystkiem — postępowość w wyborze przedmiotów i autorów. Od kolegiów jezuickich olbrzymi to krok naprzód; Komisya odrazu odcięła się od scholastycyzmu średniowiecznego, w naukach ścisłych stanęła na gruncie wiedzy nowożytnej, odrzuciwszy dawną metodę dedukcyjną, za kamień węgielny obrała indukcyą i empiryą, strzegąc się jak można najbardziej jałowej spekulacyi, na której dawniej, według słów Kołłątaja w instrukcyi dla gimnazyum nowodworskiego i akademii krakowskiej, „mózg wycieńczano i więcej czasu trawiono, aniżeli na potrzebnej praktyce“. W nau-

kach humanitarnych nie gardzono pomocą fizyokratów francuskich i encyklopedystów, porzucono dawny teologiczny punkt wyjścia, starano się np. w wykładzie historyi, jak mówi Kołłątaj we wspomnianej instrukcyi, „rozeznawać i iść środkiem między zabobonnością i niedowiarstwem."

A potem z powyższego szeregu dzieł i autorów wyłaniają się olbrzymie trudności, z któremi musiała walczyć Komisya. Pomimo nagród i konkursów podręczniki zjawiają się względnie późno, nie wszystkie odpowiadają wymaganiom rozumnej pedagogiki, chociaż są pomiędzy nimi i wyśmienite, jak np. Lhuilliera, lub Wyrwicza. Niejednokrotnie też profesorowie i wizytatorowie skarżą się na brak książek elementarnych, co powoduje, iż wychowawcy, niedość przygotowani, pomimo najlepszych chęci nie są w stanie wykładać przedmiotu swego należycie; zwłaszcza daje się odczuć ten brak w nauczaniu historyi naturalnej, w której zakresie profesorowie nieraz dyktowali uczniom „najśmieszniejsze dziwactwa", jak donoszą wizytatorowie. Większość, z powyżej wymienionych dzieł, nie była wcale przeznaczona dla szkół i dawała tylko profesorom surowy materyał do wykładów, które należało opracować samodzielnie, a to nie zawsze się udawało wobec różnorodnego składu ciał pedagogicznych. W wyborze też dzieł pomocniczych widzimy często dziwne niekonsekwencye: wykłada się np. fizykę według Newtona lub Keplera, czy też historyą kunsztów według Encyklopedyi i jednocześnie używa się, jako wypisów, dzieł Pliniusza.

Opracowanie programu nauk było również niemałą troską Komisyi Edukacyjnej. Nie mówiąc już o sprowadzonym z Francyi Piotrze Samuelu Dupont de Nemours, który wypracował szereg projektów dla szkół średnich i elementarnych; zasięgano również zdania Jana Borellego, członka akademii berlińskiej. Na podstawie tych materyałów w r. 1781 Piramowicz wygotował „Projekt ustaw dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzplitej". Zawezwano do Warszawy przełożonych szkół koronnych, którzy na naradzie w d. 5 września przyjęli w zasadzie projekt i zobowiązali się go ściśle przestrzegać. W r. 1782 wizytatorowie generalni: Piramowicz, Hołowczyc, Kolendowicz, Bieńkowski, objeżdżali szkoły w celu uzupełnienia zebranego materyału, poczem w listopadzie i grudniu t. r. odbyli wspólną naradę z uczestnictwem Kołłątaja, Poczobuta i Ignacego Potockiego w charakterze przewodniczącego, dopełnili kilku zmian w projekcie Piramowicza i ostatecznie zredagowali „Ustawy Komisyi Edukacyi Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane" (wydane r. 1783).

Komisya podzieliła kraj cały na 10 wydziałów: wielkopolski, małopolski, mazowiecki, wołyński, ukraiński, piarski, litewski, ruski, żmudzki, poleski. W każdym z nich była jedna szkoła wydziałowa, kilka podwydziałowych i parafialne. Wielkopolski miał szkołę wydziałową w Poznaniu, małopolski w Lublinie, mazowiecki w Warszawie, wołyński w Krzemieńcu, ukraiński w Winnicy, litewski w Grodnie, ruski w Nowogródku, poleski w Brześciu, żmudzki w Krożach. Szkoła wydziałowa składała się z klas sześciu, przyczem kurs klasy piątej był dwuletni, a ciało nauczycielskie stanowili: rektor, prefekt, sześciu nauczycieli, kaznodzieja i dwaj metrowie języków; szkoła podwydziałowa miała tylko trzy klasy, z kursem dwuletnim w każdej, o tym samym jednak zakresie nauk, co i wydziałowa. Na jej czele stał prorektor, nauczało zaś trzech nauczy-

cieli, kaznodzieja i metrowie. Mniejszość wszakże tylko szkół nosiła miano akademickich; inne pozostawały pod kierunkiem zakonów: z 74 szkół Rzplitej tylko 34 (od r. 1787 po zwinięciu toruńskiej 33) było akademickich, reszta była w rękach Piarów, Bazylianów, Dominikanów, Komunistów, Kanoników regularnych, Cystersów, Benedyktynów. W r. 1789 na 482 nauczycieli w całej Rzplitej było zaledwie 115 świeckich, zaliczając do tych ostatnich i 28 metrów języków.

Szkoły, nie ciesząc się popularnością wśród ogółu szlachty konserwatywnej, nie odznaczały się wielką frekwencyą. Były szkoły, w których liczba uczniów nie przenosiła nigdy 50. Ogółem, według danych, dotyczących 45 szkół koronnych, w ciągu 9-lecia od r. 1781/2 do 1789/90 przeciętnie kształciło się w nich rocznie 10195 młodzieży: w 16 akademickich — 3883, w 29 zakonnych— 6,312; liczba pierwszych stanowiła 62%, drugich 38%. Wobec tego, że ludność Korony dochodziła wówczas do 5½ miliona, jeden uczeń przypadał na 550 mieszkańców, dwóch na 1000 bez mała.

Tak więc szkoły Komisyi nie cieszyły się zbytniem zaufaniem szlachty. Narkania były tak głośne, że Komisya musiała robić ustępstwa na rzecz opinii, która ciągle jeszcze żałowała Jezuitów i spodziewała się ich przywrócenia. Pozwolono na pewne objawy zewnętrznego nabożeństwa, na cześć uroczystą, oddawaną świętym patronom młodzieży szkolnej: Stanisławowi Kostce i Janowi Kantemu; zezwolono uczniom zapisywać się do bractw pobożnych: Bonae Mortis i Cordis Jesu, śpiewać codziennie koronkę i litanią; nie przeszkadzano prześladować niektórych członków stanu akademickiego, którzy zbyt głośno wypowiadali swoje przekonania wolnomyślne, jak profesor łucki Obmiński, lub profesor historyi kościelnej w Krakowie, Bogucicki, który wypowiadał publicznie pochwały Wiklefa, Hussa, Hieronima z Pragi i Żyżki. Zamykano szkoły świeckie (np. w Toruniu), nie posiadające dostatecznej ilości uczniów, natomiast inne oddawano w ręce zakonów; ograniczano wykłady przyrodoznawstwa, które tak dla samego przedmiotu, jak i dla wadliwego wykładu, wzbudzały powszechne niezadowolenie. Nie podobało się również szlachcie wyrugowanie łaciny, jako języka wykładowego; czyniąc więc zadość ogólnemu żądaniu, Komisya pozwoliła uczniom nawet w niższych klasach mówić po łacinie, a w wyższych nakazała to surowo, pod pozorem, iż łacina „do prawnych interesów i prawnego stanu jest potrzebna". Nawet akademików świeckich Komisya zobowiązała w r. 1789 bywać co dzień na mszach studenckich i odbywać spowiedź miesięczną razem z uczniami.

Pomimo to wszystko oznaki niezadowolenia wciąż się szerzyły: liczba uczniów w szkołach Komisyi nie zwiększała się, ilość zaś abituryentów była zawsze bardzo nieznaczna—ze 100—200 uczniów, wstępujących do szkoły, kończyło ją 6—12, najwyżej 20. Rodzice wogóle niechętnie oddawali dzieci do szkół studenckich: kształcono je prywatnie, wysyłano za granicę, na Śląsk, jak mówiono, „po łacinę"; pomimo najsurowszych zakazów Komisyi zagęściły się też szkoły pokątne, utrzymywane przez zakonników, księży i nawet osoby świeckie. Ciągle jeszcze nie tracono nadziei, że Jezuici zostaną przywróceni. Dawni członkowie tego zakonu wystąpili nawet w r. 1790 z dołączonem do redagowanej przez zaciekłego wroga postępu Łuskinę „Gazety Warszawskiej"

pisemkiem p. t.: „Ofiara ex-jezuitów z własnych swych osób dla Rzeczypospolitej uczyniona roku 1790“ (z godłem Religioni et bonis artibus!), w którem, w razie przywrócenia ich zakonu, obowiązywali się bezpłatnie nauczać młodzież, coby pozwoliło fundusze edukacyjne obrócić na wojsko. Ogół szlachecki przyjął tę propozycyą skwapliwie; już na sejmikach r. 1788 instrukcye poselskie domagały się oddania wychowania zakonom i obrócenia dóbr pojezuickich na armią. Na sesyi zaś sejmowej dn. 16 czerwca r. 1791 kasztelan łęczycki, Tadeusz Lipski, wystąpił otwarcie z wnioskiem, żądającym przywrócenia Jezuitów. Dwór nawet zaniepokoił się, obawiając się z tego powodu pewnych powikłań dyplomatycznych z kuryą rzymską, dworem hiszpańskim, portugalskim i sardyńskim.

Niedługo partya zachowawcza oczekiwać miała uwieńczenia swoich usiłowań. Konfederacya targowiecka oświadczyła się stanowczo przeciw Komisyi i uniwersałem z d. 27 sierpnia r. 1792, potępiwszy zabiegi Komisyi, obiecywała przywrócenie Jezuitów. Zapowiedź ta spełniła się tylko w połowie: w rok później Komisya Edukacyi Narodowej istnieć przestała, wychowawszy całe pokolenie w duchu obywatelskim, pod hasłami prawdziwej wiedzy i postępu, przygotowawszy późniejszy rozkwit nauki i literatury, złamawszy skamieniały rutynizm scholastyczny. „Pomimo niepopularności w całym przeciągu istnienia Komisyi — tak wyraża się historyk Komisyi Edukacyjnej, Wład. Smoleński — reforma szkolna zrobiła swoje. Wychowana pod jej hasłami młodzież zaszczytne w najcięższych okolicznościach złożyła dowody charakteru i wiary w wysokie ideały etyczne. Zeszła jednakże Komisya Edukacyjna z widowni, nie pogodzona ze starem społeczeństwem, dla którego przyszłości podjęła swą pracę.“

Przejrzawszy tak pokrótce dzieje powstania, prac i walki Komisyi, zwrócimy się z kolei do tego najtrwalszego pomnika poczucia obywatelskiego, rozumnej i przenikliwej pedagogiki, oraz podniosłości moralnej, którą Komisya postawiła sobie w wydanych w r. 1783 „Ustawach“. Przebieżawszy główniejsze punkta tych „Ustaw“, przekonamy się, jak wielkie hasła przyświecały ich twórcom, jak światłe były ich umysły i czyste dusze.

Nauczyciele,—mówi „Przedmowa“ do „Ustaw“—w tym widoku uważani być powinni, jako jednejże Rzeczypospolitej obywatele, przejęci świętością zamierzenia swego i urzędu tak wielkiej wagi: tem jedynie zabawieni, aby jak najdokładniej co do wiary świętej, czystych obyczajów, miłości ojczyzny, znajomości praw narodowych i najużyteczniejszych w społeczności ludzkiej nauk wychowywali i doskonalili synów obywatelskich“. To zaś wychowanie ma być dla wszystkich jednakie, bo, jak mówią dalej autorowie „Ustaw“, „chcąc całą młódź szlachecką, bez obraźliwej częstokroć w edukacyi po osobnych konwiktach różnicy w jednostajnym trybie zatrzymać i określić, zabiegamy przeciwnym równości obywatelskiej skutkom“. W tym więc celu Komisya Edukacyi Narodowej zakłada Stan Nauczycielski, rodzaj świeckiego zakonu, oddanego niepodzielnie sprawom nauczania, który otrzymuje miano Stanu Akademickiego. Do tego stanu, pozostającego pod zwierzchnością rektora i rady Szkoły Głównej, Koronnej w Krakowie i Litewskiej w Wilnie, należą ciała wychowawcze we wszystkich szkołach: głównych, wydziałowych i podwydziałowych oraz „zasłużeni“ (t. j. emeryci). Po upływie lat sześciu daje się możność każdemu akademikowi wystąpić ze Stanu lub pozostać w nim nadal.

Na Szkoły Główne „Ustawy“ kładą obowiązek oddawania się pracy pedagogicznej i naukowej przez wydawanie pism „w różnych materyach fizycznych i moralnych“, odkrywanie prawd użytecznych, oraz wyszukiwanie różnych krajowych produkcyj; wreszcie zgromadzenie Szkoły Głównej ma powierzoną sobie pieczę nad całym Stanem Akademickim i wszystkiemi szkołami w swoim wydziale. Zgromadzenie Szkoły Głównej składać się ma z rektora, dwóch prezesów kolegiów, sekretarza, astronoma - obserwatora, bibliotekarza, profesorów, „aktualnie uczących“ i „zasłużonych“, wice-profesorów i wreszcie „towarzyszów“, t. j. doktorów, „wyborem Szkoły Głównej do towarzystwa którejkolwiek nauki przyjętych“. Ci wszyscy, prócz wice-profesorów i towarzyszów, stanowią Radę Szkoły Głównej.

Według przedmiotów nauczania zgromadzenia Szkoły Głównej dzieli się na dwa kolegia: nauk fizycznych (matematyka, fizyka, historya naturalna, medycyna i t. p.) i moralnych (teologia, prawo, historya, krytyka, literatura i in.). Prezes kolegium, również jak i rektor, wybierani są na cztery lata. W systemie wyborów zasada demokratyczna ma szerokie bardzo uwzględnienie. Obiór rektora np. dokonywa się w następujący sposób. Dokonywają go Stany Szkoły Głównej, w których skład wchodzą: 1) przedstawiciele uczniów Szkoły Głównej, po czterech od każdego kolegium; 2) przedstawiciele Szkoły podwydziałowej, znajdującej się przy Głównej, po dwu od każdej klasy; 3) kandydaci do Stanu Akademickiego; 4) rektorowie szkół wydziałowych, gdyby się wówczas znajdowali w stolicy, jak również prorektor i profesorowie Szkoły podwydziałowej; 5) profesorowie, wice-profesorowie i zasłużeni w Szkole Głównej. Przewodniczący zgromadzenia, którym zawsze był najmłodszy z profesorów Szkoły Głównej, losem wybiera po pięciu kandydatów z każdego stanu, z których znowu wszyscy zgromadzeni wybierają po jednym od Stanu. Tych pięciu, udawszy się do innej sali, tam wybierają przez sekretne kreski pięciu elektorów z pomiędzy osób, należących do Rady Szkoły Głównej, do których należy wybór rektora z pomiędzy profesorów Szkoły Głównej. Rektor, który odbył swoje czteroletnie urzędowanie, może być nadal wielokrotnie powoływany, za każdym jednak razem za potwierdzeniem i patentem od Komisyi.

Ważne nader znaczenie przypisują Ustawy kontroli nad ścisłem wykonaniem przepisów i poleceń Komisyi. W tym celu ustanowione są coroczne wizyty obieranych co dwa lata przez Radę Szkoły Głównej wizytatorów. „Ustawy“ kładą wielką wagę na charakter, wiedzę i przymioty osobiste wizytatorów, którzy w życiu wewnętrznem Stanu Akademickiego tak wielką odgrywali rolę. „Światło i doświadczenie obierających wizytatora — mówi jeden z punktów „Ustaw“ — dostatecznie okazywać im będą, jakich przymiotów, jakiej roztropności i łagodności w obyczajach ten być powinien, któremu powierzyć się ma tak ważny i tak wiele powinności obejmujący urząd“. Dalsze punkta pouczają wizytatora o trudnych jego obowiązkach, wskazują mu, z jak „wielką baczności, z powagą i łagodnością, z winnem każdemu poszanowaniem postępować powinien“, jak ma najściślej zachować „należyty sekret, wzgląd na sławę cudzą, wstręt niepotrzebnego donoszenia, niepotrzebnej ciekawości“, jak ma wejrzyć w edukacyą i utrzymywanie młodzi ubogiej, uczącej się na koszt Komisyi, z jaką dokładnością ma wizytować każdą klasę, a wszędzie postępować „ze

wszelką ludzkością i roztropnością.“ Ludzkość, a jakbyśmy teraz powiedzieli, demokratyzm urządzeń szkolnych w tem się przejawia, że wizytator ma obowiązek wysłuchania każdej prośby, profesora czy ucznia, i wstawiania się nawet za uczniami do prefekta, o ileby na to, oczywiście, zasługiwali.

Wiele również miejsca poświęcają „Ustawy“ przygotowywaniu kandydatów do Stanu Akademickiego, co, jak wiemy skądinąd, było ciągłą troską Komisyi, zmuszonej tymczasowo posiłkować się nauczycielami, nie odpowiadającymi jej widokom; ci zaś, którzy zostali przyjęci, „powinni się częstem rozważaniem przekonać, na jak ważną posługę powołani są, jako od nich zdatności, kształcenie cnotliwych i oświeconych obywatelów zawisło.“

Zgromadzenia akademickie przy szkołach wydziałowych i podwydziałowych mają mieć jednakowy ubiór, mieszkać w jednym domu i być na wspólnym stole; nikomu z profesorów, ani nawet rektorowi nie wolno nosić jedzenia do stancyi, chyba w chorobie. Na potrzeby domu czerpie się pieniądze ze wspólnej kasy, do której każdy z akademików składa rocznie po 650 złotych; częścią gospodarczą zgromadzenia zarządza obierany co pół roku przez akademików z ich grona p r o w i z o r d o m u.

Obowiązkom rektora udziela się wiele miejsca. Winien on „wszystkie zgromadzeń sobie powierzonych osoby ożywiać i kierować przykładem i nieosłabionym swoim dozorem... aby młodzi obywatele przez przyzwoite oświecenie, przez ustawiczną w dobre obyczaje wprawę przysposabiali się do własnego i powszechności narodowej uszczęśliwienia“. Urząd rektora i prorektora jest czteroletni; pierwszy może być obierany z pomiędzy tych, którzy lat ośm, drugi z tych, którzy lat sześć dobrowolnie odsłużyli. Pierwszem staraniem rektora ma być nieustanna baczność nad dopełnieniem przez każdego z członków zgromadzenia jego powinności, ma on raczej uprzedzać wszelkiego rodzaju „zgorszenia i nieprzyzwoitości“, niż być przywiedzionym do „smutnej potrzeby karania“; na posiedzeniach miesięcznych dawać publiczne napomnienia, zachowując atoli „roztropność i łagodność“, co miesiąc wizytować każdą klasę, „zdatność i pilność nauczycieli miarkować, uczniów pilniejszych pochwalać, opieszałych zachęcać“; okazywać ojcowską opiekę około młodzi, ćwiczącej się w szkołach, nie psując wszakże „w niczem winnej od niehże prefektowi i nauczycielom podległości“; wreszcie wizytować zgromadzenia akademickie i szkoły zakonne w swoim wydziale i mieć pieczę o szkołach parafialnych. Do obowiązków rektora (i prorektora) należy również dozór mieszkań studenckich, zwanych p e n s y a m i lub k o n w i k t a m i, oraz nad kształceniem prywatnem dziewcząt: ma on wpływać na rodziców, by nie posyłali córek do stolicy na pensye, gdyż to psuje „w większej części obywatelek dolę na dalszy bieg życia, kiedy, przyuczone do blasku powierzchownego, do popisywania się z talentami, do rozrywek, przejażdżek, widowisk, do sądzenia o ludziach z pozoru i stroju, nabrawszy chęci wyrównywania w zbytkach i naśladowaniu bogatszych, potem losem swojego stanu mające wiek trawić na wsiach, znajdują w skażonej imaginacyi i zbałamuconem sercu źródła niesmaków, nudów i przykrości niezbytych; wpadają w nieszczęście albo płochego wyboru małżonków, albo złego w małżeństwie pożycia“. Lepiej jest bowiem — mówią dalej „Ustawy“ — aby panienki „nie umiały, kiedy inaczej być nie może, języków i nie miały innych powierzchownych

talentów, a gruntownie wychowane w religii, cnocie, obyczajach, gospodarstwie, robotach stanowi swojemu przyzwoitych, stały się potem dobremi żonami, matkami, paniami domu... aby młode panienki wprawiano do szczerości, zamiłowania prawdy i do kochania ojczyzny swojej; aby przygotowywano do tych obowiązków, które tę płeć w dalszym wieku czekają."

Gdyby nie było nawet innych rozdziałów „Ustaw", świadczących o głębokim rozumie i przenikliwości jej twórców, ten jeden urywek o wychowaniu dziewcząt byłby pomnikiem niepożytym wielkiej mądrości życiowej i podniosłości moralnej członków Komisyi Edukacyjnej.

Co się tyczy wychowania religijnego, to, jak widzieliśmy, pod tym względem Komisya musiała uczynić pewne ustępstwa na rzecz opinii społecznej, która nie mogła darować jej braku żarliwości. Wychodząc więc z zasady, iż „religia i prawdziwa pobożność, będąca zasadą życia chrześciańskiego, a poświęceniem wszystkich cnót, jest tem samem najistotniejszą częścią edukacyi", „Ustawy" nakazują: zaczynać rok szkolny i kończyć go mową uroczystą przy śpiewaniu hymnów Veni Creator i Te Deum; ze szczególnem nabożeństwem święcić dni patronów młodzi szkolnej: św. Jana Kantego, Kazimierza Jagiellończyka i Stanisława Kostki; codzień o siódmej rano prowadzić uczniów na mszę studencką i zaczynać lekcye modlitwą do Ducha Św; przestrzegać, aby uczniowie spowiadali się co miesiąc; naukę chrześciańską dawać uczniom co niedziela i święto. I tu wszakże poglądy nowożytne twórców „Ustaw" wycisnęły swoje piętno: jeden z punktów tego rozdziału nakazuje, aby nauczyciele, wykładający naukę chrześciańską, „w przekładaniu swojem jasność, prostotę i porządek zachowali, aby subtelne i do wiary ani do obyczajów nie służące badania oddalili, aby we wszystkiem gruntowną pobożnością, istotnym człowieka i chrześcianina obowiązkom nie przeszkadzającą tchnęli". Widzimy więc, że z jednej strony Komisya daleka była od zalecania jałowych dociekań scholastycznych, z drugiej zaś, że ustępstwo jej było połowiczne: więcej tu bowiem chodzi o moralność społeczną, niż katechizmową.

Do obowiązków prefekta, który w razie niebytności lub choroby rektora zastępuje go we wszystkiem, należy „rząd wewnętrzny szkół co do porządku, karności, uczenia w klasach i dozoru w domach przez dyrektorów". Wybiera go zgromadzenie na lat cztery z pomiędzy tych, co odsłużyli dobrowolnie co najmniej lat sześć. I on, również jak i rektor, powinien zawsze powodować się ludzkością: ma mieć np. szczególną baczność, aby dyrektorowie w karaniu uczniów „żadnej srogości, ani nawet grubiaństwa nie popełniali"; zakaże więc im najsurowiej, aby nie wymierzali swoim wychowańcom kary cielesnej bez jego wiadomości.

Jeszcze szerzej rozwodzą się „Ustawy" nad obowiązkami nauczycieli, którzy winni zabierać się do swych powinności „z jak największą gorliwością o pospolite ludzkości i ojczyzny dobro". Mają oni ucznia „sposobnym ze wszystkich miar uczynić do tego, żeby i jemu było dobrze i z nim było dobrze". Liczne więc ma posiadać przymioty ten, co bierze na siebie tak wielkie obowiązki: jasno widzieć rzeczy, znać grunt człowieka, skłonności, namiętności, pojętność, każdemu wiekowi właściwą, związek umiejętności ludzkich, być pobożnym, czułym, nienaruszonym, sprawiedliwym, gorliwym o dobro pospolite

ludzi i szczególnie swoich uczniów. Nauczyciel nigdy nie powinien mówić tego, czego sam dobrze nie rozumie, do czego się uprzednio nie przygotuje, coby przechodziło pojętność uczniów; ma pamiętać, że z ludźmi rozumnymi, chociaż z dziećmi, sprawa; starać się o poznanie charakteru, skłonności i przymiotów każdego ucznia; nie obrażać uczniów mową dumną, zapalczywą, próżną, grubiańską; w wymierzaniu sprawiedliwości być zawsze jak najbardziej „delikatnym i ścisłym“: nie chwalić, ani nagradzać nad miarę zasługi, kary zaś „nie na przykrościach na ciele zakładać, ale na umartwieniu umysłu przez umniejszenie szacunku, skromne poniżenie, stosując ukaranie do charakteru, czułości i skłonności młodego“.

W dalszym ciągu „Ustawy“ podają ścisły program zajęć szkolnych, ta w zakładach naukowych o sześciu klasach, jak i o trzech. Lekcye trwały cztery godziny dziennie: od 8—10 rano i od 2—4 po południu, poczem jeszcze były wykłady języków obcych. Jako metodę pedagogiczną, „Ustawy“ przepisują rozumną indukcyą: w sposobie prowadzenia nauki nie należy nigdy „kłaść rzeczy, albo wyrażeń ogólnych, ile możności, przed szczególnemi, trudniejszych przed łatwiejszemi, złożonych przed pojedynczemi i prostemi, oderwanych myślą przed podpadającemi pod zmysły“. A dalej—oto złote słowa „Ustaw“—profesorowie w każdej nauce starać się powinni, aby ich uczniowie „więcej na rozum i pojęcie, niżeli na pamięć uczyli się“; powinni młódź, sobie poruczoną, wprawiać w zastanawianie się nad rzeczami, myślenie i uważanie przez siebie samych; jednem słowem, rozwijać w wychowańcach samodzielność myślową.

Ale obok tych wyrazów, tchnących niezwykle głębokim zmysłem pedagogicznym, wyrazów, które do dziś dnia nic nie straciły na swojej doniosłości, znajdujemy tu resztki dawnego jezuickiego systemu wychowania: i dekuryonów, i podział uczniów na dwie, współzawodniczące z sobą armie, z dekuryonami dekuryonów na ich czele. Tu więc znowu widzimy, jak Komisya czyni tymczasowe, zapewne, według jej mniemania, ustępstwa zadawnionym obyczajom i nałogom.

W szkołach o sześciu klasach i siedmioletnim kursie uczono następującym porządkiem. W klasie p i e r w s z e j: gramatyka łacińska i polska, arytmetyka, formowanie charakteru (kaligrafia), początki geografii, nauka moralna. Wszystkich tych przedmiotów ma udzielać jeden nauczyciel. Z nauki moralnej wykładano o obowiązkach wzajemnych rodziców i dzieci, nauczycieli i uczniów, panów i sług i t. p.; z wykładem nauki moralnej „na prawie natury zasadzonej“, nie zaś opartej na nakazach katechizmowych, nauczyciel ma łączyć wprawianie poruczonej sobie młodzi w dobre obyczaje według prawideł ludzkości i sprawiedliwości, rozwijać w swoich wychowańcach sprawiedliwość, dobroczynność, ludzkość ku bliźniemu, budzić w sercach młodocianych wstręt do kłamstwa, oszczerstwa, niesłowności, swarliwości; w wykładzie historyi nigdy nie nazywać „polityką, to jest umiejętnością rządu, ani bohaterstwem, co jest chytrością, zdradą, podłością, gwałtem, przemocą, najazdem i cudzego przywłaszczaniem“; szczególniejszą zaś nauczyciel nauki moralnej ma zwrócić uwagę na wykorzenienie zagęszczonych w tym kraju lub prowincyi, gdzie uczy, zdrożności; „tym sposobem—tak wnioskują autorowie „Ustaw“—połączy instrukcyą moralną z edukacyą moralną“.

W klasie drugiej, do której jest również jeden nauczyciel, wykładają się w dalszym ciągu te same przedmioty, co i w poprzedniej.

Wykładami w klasach wyższych dzielą się pozostali czterej nauczyciele: 1) wymowy, 2) matematyki, 3) fizyki, 4) moralnej nauki i prawa.

W klasie trzeciej nauczyciel wymowy wykłada trzecią część gramatyki, tłómaczy z uczniami urywki Korneliusza Neposa, listy Cycerona i Pliniusza; profesor matematyki powtarza arytmetykę, w której wykładzie ma się trzymać rozumnego prawidła, aby „z jednej do drugiej części nie postępował, póki pierwszej uczniowie dobrze posiadać nie będą“, oraz przechodzi pierwszą część gieometryi; profesor fizyki wykłada tu historyą naturalną o ogrodnictwie; profesor moralności i prawa—część nauki moralnej, przeznaczoną na tę klasę, oraz dzieje asyryjskie i perskie wraz z gieografią.

W klasie czwartej wykładano następujące przedmioty: z wymowy—nauka łaciny w dalszym ciągu; z matematyki—kończy się pierwsza część gieometryi i zaczyna algebra; z fizyki—uczą się uczniowie historyi naturalnej o rolnictwie oraz wstępu do fizyki; z moralnej—dziejów greckich z gieografią.

W klasie piątej: w pierwszym roku wypisy z Horacyusza, Juwenalisa i inne; w drugim—inni poeci i mówcy łacińscy (prof. wym.); druga część gieometryi i druga część algiebry (prof. matem.): koniec wstępu do fizyki i pierwsza jej część, historya naturalna o rzeczach kopalnych i botanika w pierwszym roku; druga część fizyki, botanika, nauka o zachowaniu zdrowia, historya naturalna o zwierzętach—w drugim (prof. fiz.); dzieje rzymskie z gieografią oraz nauka moralna w pierwszym roku; nauka moralna i prawo w drugim (prof. mor.).

W klasie szóstej wykładano, co następuje: prof. wym.—o wymowie i poezyi, przyczem ilustrowano wykład wybranemi mowami z Cycerona, Liwiusza, Salustyusza, Tacyta, Kurcyusza oraz Horacyusza De arte poetica, prof. mat.—logikę; prof. fiz.—historyę sztuk i kunsztów; prof. mor.—dzieje narodowe z gieografią.

W szkołach podwydziałowych o trzech klasach i kursie sześcioletnim wykładało te same mniej więcej przedmioty trzech, czterech, pięciu profesorów: jeden np. wykładał w klasie pierwszej, drugi wymowę i naukę moralną, trzeci matematykę i fizykę w dwu wyższych; lub, jeśli ich było czterech, dzielili się przedmiotami w następujący sposób: 1) pierwsza klasa, 2) wymowa i nauka moralna, 3) matematyka, 4) fizyka i t. p.

Ćwiczenia piśmienne zasadzały się na rozbiorze gramatycznym i logicznym, na streszczaniu urywków autorów łacińskich i polskich, na opisywaniu „różnych przypadków i dziejów, tak poważnych, jako też pożytecznych i zartobliwych“; na układaniu listów. W wykładzie nauk przyrodniczych i ścisłych łączono metodę indukcyjną z utylitaryzmem: w historyi naturalnej zwracano główną uwagę na to, co mogło być uczniom w późniejszem życiu praktycznie pożytecznem, jak ogrodnictwo, hodowla bydła, rolnictwo; gieometryę zaczynano od wymierzania odległości i figur na polu i t. p. Historyą, zwłaszcza ojczystą, wykładano w duchu nowożytnym, moralno-obywatelskim i postępowym, pomijając legendy i baśnie, wszczepiając w dusze młodzieńcze poczucie obowiązku społecznego; jeden np. z profesorów rozważał z uczniami, jaką klęską jest dla kraju wolna elekcya, bezkrólewie, liberum veto, krótkotrwałość sejmów.

Do wykładów pozaprogramowych należał język niemiecki, na który przeznaczano dwanaście godzin w tygodniu, po cztery dla trzech grup uczniów: poczynających, postępujących i doskonalących się; język słowiański (w szkołach bazyliańskich), oraz w Szkołach głównych język francuski, rysunki i inne tym podobne nauki".

Egzamina odbywały się co miesiąc, począwszy od czwartego miesiąca roku szkolnego, w lipcu zaś—z kursu całorocznego; na egzaminach prócz profesora był zawsze obecny prefekt lub rektor.

Jeden z rozdziałów „Ustaw" kreśli obowiązki uczniów, którzy powinni się przykładać do nauk „z szczerej swojej chęci i ochoty, a nie z dozoru i przymusu". Zalecają „Ustawy" młodzieży szkolnej wzajemną miłość i szacunek: niechaj jedni nie okazują drugim wzgardy, niechaj majętniejsi pomagają uboższym, nie upokarzając ich przytem; niechaj wypytują się o wszystko dyrektorów i nauczycieli, skąd się co bierze, jak się robi, niechaj rozwijają w sobie żądzę wiedzy; niech będą oszczędni i ochędożni, szanują swoje rzeczy, trzymają ich regiestr; niechaj nabierają wczesnego wstrętu do miękkości, ospalstwa, niewieściej lękliwości, natomiast przeciwnie: niech wyrabiają w sobie „zdrowie i siły męskiem ćwiczeniem, pracą, wytrzymaniem niewygód". Czytając książkę, niech nigdy nie postępują dalej, poprzedniego nie zrozumiawszy, lecz niech poproszą o wyjaśnienie nauczyciela lub dyrektora; niech nigdy również nie mówią na pamięć nic takiego, czegoby dobrze „na rozum nie umieli"; we współzawodnictwie wzajemnem niech nigdy nie dadzą się powodować chęcią popisywania się, ani też nie okażą nienawiści, chęci upokorzenia drugiego lub pogardy"; t. zw. uczniowie funduszowi, kształceni kosztem Komisyi, powinni być bezwarunkowo utrzymywani w równości z innymi uczniami.

Ważną bardzo rolę w edukacyi przypisują Ustawy dyrektorom. To też zwierzchność szkół w osobie prefektów winna była zwracać baczną uwagę na ich stronę moralną i przygotowanie naukowe. Dyrektorowie nie powinni nigdy dawać zgorszenia uczniom słowem lub uczynkiem, wpajać w nich uczciwość i miłość honoru, nie unosić się nigdy zapalczywością, napominanie zaś i przestrogi podawać „nie fukliwym i grubiańskim sposobem, ale łagodnym i do przekonania mocnym". Do obowiązków dyrektorów należało: nieodstępnie czuwać nad dziećmi, powtarzać z niemi lekcye szkolne, prowadzić ich na targi, do kramów, aby poznawali cenę i szacunek każdej rzeczy, chodzić wraz z wychowańcami do szpitalów ubogich i chorych, do chorujących współuczniów, aby wcześnie rozwijać w nich litość i miłość bliźniego, jednem słowem, dyrektorowie pod każdym względem mają zastąpić dzieciom rodziców.

Wakacye ciągnęły się dwa miesiące: od 29 lipca do 28 września; natomiast „Ustawy" zabraniają surowo wyjeżdżać do domu na święta, gdyż, jak mówi jeden z ich punktów, „doświadczenie uczy, iż takowe w biegu nauki, choć krótkie, a częste przerwy, postępowi w nich niezmiernie szkodzą, ciąg i osnowę lekcyj psują, koszta rodziców i pracę nauczycieli zawodzą". Przepis to nieco surowy, nie liczący się z uczuciami rodzinnemi, ale kto wie, czy nie wysoce pedagogiczny?

Rekreacya poobiednia przypadała dwa razy na tydzień: we wtorek i czwartek, jeżeli zaś było święto w tygodniu, to raz tylko, prócz tego dzieci codziennie powinny były wychodzić na przechadzkę wraz z dyrektorami.

Nie zapomniała Komisya i o szkołach parafialnych, których dozór oddała rektorom i prorektorom. Rok szkolny w tych szkółkach trwał od św. Michała (29 września) do św. Wojciecha (23 kwietnia), latem zaś uczniowie co niedziela powinni byli przychodzić do szkoły dla powtarzania wyuczonych przedmiotów.

Szkoły parafialne dzieliły się na w i ę k s z e w miasteczkach, i m n i e j s z e po wsiach. Przedmioty, wykładane w szkołach większych, były następujące: nauka chrześciańska, nauka obyczajów, czytanie, pisanie, rachunki, początki pomiaru z wiadomością miar, wag i monet, nauka ogrodnicza i rolnicza więcej przez okazywanie samychże robót, niż przez mówienie i przepisy na pamięć, wiadomości zachowania zdrowia, leczenia bydląt, handlu wewnętrznego tej okolicy i w sąsiedztwie, użycia tych rzeczy, które się częstokroć po wsiach i miasteczkach zaniedbują, a użytecznemi być mogą, jak np. różne rośliny przydatne do farb, sierść bydląt, korę różnych drzew, stare chrósty, popiół i t. p. W szkołach mniejszych uczono tego samego, tylko nie w tak szerokim zakresie.

Na szkoły parafialne wszakże brakło funduszów; Komisya zwróciła się więc z prośbą o poparcie do proboszczów i ziemian, obiecując podać do wiadomości publicznej imiona dobrodziejów. Odezwa ta nie pozostała bez echa; zostały ufundowane szkoły: w Wielkim Książu przez Wielopolskich, w Jaruszewie na Ukrainie przez szambelana Dzieduszyckiego, w Siemkowicach przez podstolego ostrzeszowskiego Święcickiego, w Skaryszewie i inne; w ziemi wieluńskiej w r. 1790 każdy 27 człowiek pobierał naukę według „Ustaw“ Komisyi. Wydany w r. 1785 elementarz dla szkół początkowych ułatwiał zadanie nauczycielom. Na ogół jednak szkoły parafialne nie stały świetnie i stanowiły ciągłą troskę Komisyi.

System kar i nagród w szkołach Komisyi dowodzi również nowożytnych jej poglądów wychowawczych. Wychodząc z zasady, iż należy, o ile się da, oddalać konieczność karania, Komisya przepisuje stosowanie w razie potrzeby kar moralnych, a dopiero w ostateczności fizycznych. Więc strofowanie prywatnie, wobec całej klasy lub w obecności innych klas, zamieszczanie w regestrze leniwych, postawienie winnego w kurytarzu szkolnym z kartą w ręku, na której napisano: niedbały w naukach, kłótliwy, nieposłuszny i t. d. Wzajemne urazy między uczniami powinny być rozsądzane przez rozjemców z pomiędzy współuczniów, wyznaczanych przez strony, lub, jeśli strony nie dojdą do porozumienia, przez nauczyciela nauki moralnej.

Ile wstrętu i przymusu okazywała Komisya w ustanowieniu kar, wyrażając życzenie, aby każń mogła się zawsze ograniczyć na pogrożeniu, tyle czuje ukontentowania w wyznaczaniu nagród, tak dla nauczycieli, jak i dla uczniów. Nagrody np. dla uczniów były następujące: pochwalenie w raportach do Szkoły głównej, a przez nią do Komisyi, doniesienie rodzicom lub krewnym przez prefekta, dawanie dyrekcyi, obieranie na dekuryonów, kokarda błękitna lub czerwona przy kapeluszach, zamieszczenie na tablicy i t. p.

Ostatni wreszcie rozdział swoich „Ustaw“ poświęciła Komisya edukacyi fizycznej, wychodząc z odwiecznego, a tak częstokroć poniewieranego założenia: „zdrowa dusza w zdrowem ciele“. „Nieprzerwana osnowa starań około dziecięcia—mówią „Ustawy“ – od pierwszych jego życia początków około zdrowia, czerstwości i sił jego, starań, stosowanych do pomnażającego się wieku, a zawsze za cel mających uczynić człowieka szczęśliwym i do wykonania powinności zdolnym, takowa osnowa starań jest edukacyą fizyczną. Związek i zjednoczenie najściślejsze duszy z ciałem gruntuje istotną potrzebę i okazuje równie ścisły związek edukacyi fizycznej z edukacyą moralną“.

I dalej „Ustawy“ dają przestrogi rodzicom, jak rozwijać fizycznie od pierwszych dni jego życia, jak udzielać początkowych nauk, nie zawcześnie i nie za późno je zaczynając, jak strzedz dzieci od przeciążenia, od wyuczania się na pamięć gwoli popisowi i t. d. Następny punkt daje przepisy w tym przedmiocie zgromadzeniom akademickim: należy dawać uczniom „smak z powiększania wiadomości“, aby nauka nie wydawała im się zbyt oschłą i nudną; dawać młodzieży przystojną wolność mówienia i czynienia, nie tłumić w niej przyrodzonej żywości; doglądać, aby mieszkania uczniów były często przewietrzane i niezbyt gorące; wznawiać w dzieciach wstręt wszelkiej miękkości i zniewieściałości w pościeli odzieniu, unikaniu trudów, lękliwości i bojaźni; pilnować, aby dzieci codziennie bawiły się na wolnem powietrzu: urządzać ćwiczenia cielesne podczas rekreacyi i wakacyj, jako to: grę w piłkę, w palon, czyli dużą piłę, ciskanie zręczne kamieni na wodę, garnitury, wypuszczanie się na wzgórki i przykre miejsca, potykanie się w palcaty, jeżdzenie konno, rozmierzanie ogrodów, pól, i t. p. Za godne szlacheckiej młodzi przygotowane być powinny takie zabawy, które „obrotów żołnierskich w ciągnieniu, wykuwaniu, dobywaniu i bronieniu jakiego miejsca naśladują: nic bardziej do wpojenia męstwa, mocy duszy, szlachetnej wielkomyślności i ducha starodawnego rycerstwa nie pomoże, jako takowa młodzi zaprawa.“ Niech zawczasu młodzież uczy się, iż „każdy obywatel we wszystkich krajach, ale osobliwie w Rzeczypospolitej, żołnierzem, to jest obrońcą ojczyzny swojej być powinien, nie oglądającym się na płacę, lecz idącym torem sprawiedliwości i honoru.“ Tak nierozdzielnym idąc związkiem—oto ostatnie wyrazy tego rozdziału—edukacya moralna z edukacyą fizyczną będą zdolne dać społeczności cnotliwego człowieka, ojczyźnie dobrego obywatela. Na edukacyą fizyczną Komisya wogóle zwracała wielką uwagę. Nie zaniedbywano żadnej sposobności, aby przypominać nauczycielom o tej stronie wychowania: w r. 1783 np., z powodu rocznicy wyprawy wiedeńskiej w liście okólnym ks. Prymasa do szkół zachęcano młodzież do „starodawnych cnót“. Kładziono nacisk na edukacyą fizyczną w szkołach żeńskich i parafialnych. Nazywano ją „istotnym“ obowiązkiem rodziców, dyrektorów, nauczycieli. Baczono też, aby siły i zręczność fizyczna służyły celom humanitarnym: podczas pożaru nauczyciel winien był wraz z uczniami rzucać się na ratunek, uczniowie powinni się byli ćwiczyć w szkołach, by w razie potrzeby powstrzymywać rozhukane konie i t. p. Piramowicz i Popławski najbardziej się przysłużyli Komisyi wskazaniem zasad i ułożeniem programu edukacyi fizycznej. W zasadach, któremi kierowała się Komisya, znać wpływ myślicieli starożytnych i nowoczesnych: Arystotelesa, Plutarcha, Kwintylian, Erazma z Rotterdamu, Montaigne'a, Locke'a, Komeńskiego, Rousseau'a, szkoły filantropinistów.

Oto obraz szlachetnych usiłowań Komisyi Edukacyjnej, których owocom nie dano było dojrzeć. Rzeczywistość niejednokrotnie daleka była od tego obrazu idealnego, jaki dają nam „Ustawy“. Ale pamiętać należy, że „Ustawy“ te działały tylko lat dziesięć, że Komisya nie zdążyła dać krajowi pokolenia pedagogów sumiennych i przygotowanych, że Komisya żyła i rozwijała działalność wśród tysiąca przeszkód; nic więc dziwnego, że nieraz znalazł się rozdźwięk między zasadą a praktyką. Ale pomimo to wszystko „Ustawy“ pozostaną zawsze trwałem świadectwem głębokiego rozumu i przenikliwości wychowawczej najlepszej cząstki naszego społeczeństwa owych czasów; zarazem „Ustawy“ będą zawsze drogoskazem nigdy nieomylnym wszelkiego rozumnego szkolnictwa, tyle tam uwag i przestróg, które do dziś dnia nie straciły i nie stracą nigdy wartości.

A jedna jest rzecz najważniejsza. Komisya, to pierwsze w Europie ministeryum oświaty, przedsięwzięła rzecz niezmiernie doniosłą: nie tylko sekularyzacyą, ale też i upaństwowienie szkoły tak pod względem formy, jak i ducha. Wszystkie dawniejsze, zakonne zakłady naukowe wychowały młodzież, jeżeli się tak wyrazić można, dla samych siebie, w zasadach, jakie same głosiły, bez wszelkiej kontroli państwa. Komisya Edukacyjna natomiast za punkt wyjścia obrała sobie wychowanie dobrych obywateli dla kraju, i dlatego tyle się mówi w „Ustawach“ o przyszłych obowiązkach ucznia, o wielkiem i trudnem zadaniu wychowawców, o odpowiedzialności ich wobec społeczeństwa; dlatego też na „naukę moralną“ zwraca się tak wiele uwagi i podciąga się pod nią i historyą i prawo, pojęte w sposób dydaktyczny, dlatego również ustanawia się tak ścisły dozór wizytatorów, rektorów, prefektów, dyrektorów, którego celem ostatecznym ma być jednolitość wychowania. A ta jednolitość wyraża się w owej zasadzie wiekopomnej: tak wychować ucznia, „żeby i jemu było dobrze i z nim było dobrze“.

Literatura. „Ustawy Komisyi Edukacyi Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane w Warszawie roku 1783. Wydanie ostatnie przez Dyonizego Fr. Bujalskiego“. Warszawa, 1902.—Łukaszewicz: „Historya szkół w Koronie i W. Ks. Litewskiem od najdawniejszych czasów aż do 1794“. Poznań, 1848—1852. Bem A. G.: „Z dziejów oświaty“, Prawda, 1883.—Kołłątaj H.: „Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III (1750 do 1764),“, wyd. Raczyński: „Obraz Polaków i Polski. t. XI—XII“. Poznań, 1891.—Zarański St: „Komisya edukacyi narodowej (Roczn. Tow. Nauk. Krak.“, 1870, t. 18).—Smoleński Wł.: „Żywioły zachowawcze i Komisya edukacyjna“ (Ateneum, 1889, I—II).—Kraszewski J. I.; „Komisya edukacyjna, jej prace i zasługa“, w dziele: Na pamiątkę setnej rocznicy ustanowienia Kom. eduk. narod., Lwów, 1873. —Smoleński Wł.: „Przewrót umysłowy w Pelsce w. XVIII“, Kraków-Petersburg, 1891.—Wierzbowski T.: „Komisya Edukacyi Narodowej, 1780—1791“ (dotąd ukazały się dwa zeszyty: „Zeszyt I. Raporty Szkoły Wydziałowej Warszawskiej. składane Szkole Głównej Koronnej w latach 1782—1789“.—Zeszyt II. „Raporty szkoły podwydziałowej łęczyckiej, składane Szkole Głównej Koronnej w latach 1778—1787). Warszawa, 1902. —Karbowiak A.: „Wychowanie fizyczne Komisyi Edukacyjnej w świetle historyi pedagogii“ („Muzeum“, paźdz. 1901—paźdz. 1902).

Henryk Galle.

Komisya rządowa wyznań religijnych i oświecenia publicznego była najwyższą magistraturą, czuwającą nad sprawami wyrażonemi w samej nazwie, za czasów Królestwa Kongresowego, aż do r. 1831. W jej dziejach dwa można wyróżniać okresy: jeden ciągnący się do końca prawie r. 1820, drugi—do jej zwinięcia. Pierwszy okres łączy się bezpośrednio z historyą Izby Edukacyjnej (ob.) i Dyrekcyi Edukacyi Narodowej (ob.), gdyż i tu i tam naczelne kierownictwo zostawało w ręku tegoż samego męża, Stanisława hr. Potockiego i temi samemi rządziło się zasadami, modyfikowanemi w drobnych jedynie rzeczach; okres zaś drugi różni się znacznie od pierwszego, ponieważ ze zmianą prądu z góry wiejącego i ze zmianą kierownika nastały czasy mniej pomyślne dla oświaty publicznej. Opowiadając dzieje tej magistratury, będę miał na widoku wyłącznie tylko jeden dział jej zajęć, tj. oświecenie publiczne.

Okres pierwszy do końca r. 1820. W skutek traktatu wiedeńskiego powstało z okrojenia Księstwa Warszawskiego Królestwo Polskie (kongresowe). Dekretem cesarza Aleksandra I z 20 maja 1815 r. ustanowiony został Wydział Oświecenia w następnym składzie: Stanisław hr. Potocki prezydujący; członkowie: ordynat hr. Zamoyski, Julian-Ursyn Niemcewicz, Ludwik hr. Plater, ks. prałat Prażmowski; referendarze: infułat Koźmian i Horodyski. Postanowieniem Tymczasowego Rządu Królestwa Pols. z 19 lipca i 12 września Dyrekcya Edukacyjna złączona została z Wydziałem Oświecenia, przy zachowaniu dawniejszego trybu postępowania, oraz Józef Kossakowski potwierdzony na honorowego członka Wydziału i wizytatora szkół krajowych Ustawa Konstytucyjna, podpisana przez cesarza Aleksandra w d. 27 listopada r. 1815, artykułem 76 ustanowiła między innemi Komisyą Wyznań religijnych i oświecenia publicznego. Nim jednak opracowano dla niej statut organiczny, Wydział Oświecenia był czynnym aż do końca r. 1816, tak, że ogółem funkcyonował 18 miesięcy. Dopiero postanowienie z dnia 7 stycznia 1817 r. utrwaliło skład Komisyi, do której, pod prezydencyą Potockiego, z tytułem ministra, weszli jako członkowie: biskup wigierski, Gołaszewski, a po jego rychłym zgonie, prymas Hołowczyc, dalej: ordynat Zamoyski, Jan Węgleński, Stanisław Staszic, J. U. Niemcewicz, hr. Ludwik Plater, biskup Prażmowski, hr. Józef Sierakowski, Józef Lipiński, Józef Kossakowski (wizytator gieneralny), infułat Koźmian, ks. prowincyał Pijarski, S. B. Linde, superintendent Diehl, Wawrzyniec Surowiecki, ks. Żochowski, rektor uniwersytetu ks. Szwejkowski; sekretarzem gieneralnym został Głuszyński. Osobnem postanowieniem referentem wydziału szkolnego został mianowany Józef Lipiński. W ogóle mówiąc, prawie wszyscy tu wymienieni, brali już poprzednio udział w pracach Izby Edukacyjnej, Dyrekcyi i Wydziału Oświecenia; znali się wzajem dobrze, byli ze sobą zharmonizowani.

Zasadnicze myśli przewodnie przejęli oni z tradycyi Komisyi Edukacyjnej, zaprowadzając w nich takie tylko zmiany, jakich wymagał postęp nauk i konieczność rachowania się z warunkami istniejącemi. Byli więc przedewszystkiem przeświadczeni, iż „obywatele jednego kraju, do każdego przeznaczenia stosowne odbierając nauki, jednakowym trybem sposobieni być powinni,“ gdyż „tylko jednostajny po szkołach równego stopnia plan nauki od szkodliwej roz-

maitości zasłonić może.“ Na zarzut, że taka jednostajność, określając granice każdego przedmiotu, tamować będzie zdolności nauczyciela, stanie na przeszkodzie w rozwijaniu władz umysłowych młodzieży i wstrzyma upowszechnienie nauk i umiejętności na skalę rozleglejszą, odpowiadano, że nie dozwalając, ażeby jeden przedmiot ze szkodą innych był nadmiernie rozwijany, nie wzbraniano bynajmniej nauczycielom zasięgać potrzebnych objaśnień z innych książek, niż te, które były przepisane, ale owszem, chcąc ich do coraz wyższego doskonalenia się zachęcić, wskazano im do tego główniejsze źródła.“ Drugą zasadą nauczania było ścisłe połączenie zakresu nauki na różnych jej stopniach, od szkół elementarnych poczynając, ażeby młodzież z jednych do drugich przechodząc, nie była narażona na szkodliwą przerwę w nabywaniu wiedzy i na stratę czasu; wszystkie szkoły tworzyć miały jednolitą całość, dlatego też z jednakową gorliwością starano się o zakładanie, rozwijanie i udoskonalanie różnych stopni. Opracowano tedy przedewszystkiem plan ogólny edukacyi publicznej; „obejmował on instytuta, jakie doświadczeniem lat wielu najstosowniejszemi i najpotrzebniejszemi okazały się przez ułatwianie nabywania wiadomości wszystkim klasom właściwych, tak dalece, że żadnego nie zostawiono mieszkańca, któremu korzystanie z dobrodziejstw oświaty, stosownie do jego przeznaczenia, miało być zagrodzone.“ A więc: „szkoły elementarne dla młodzieży płci obojej niższe, tudzież wyższe, czyli p o d w y d z i a ł o w e, szkoły w y d z i a ł o w e t. j. średnie, w o j e w ó d z k i e, czyli licea, szkoły g ł ó w n e, cz. uniwersytety, s p e c y a l n e a k a d e m i c z n e cz. teoretyczno-praktyczne, szkoły w o j s k o w e, szkoły d u c h o w n e, i n s t y t u t a n a u c z y c i e l i—składać miały szereg instytutów edukacyjnych, tak uporządkowanych, iżby zawsze niższy przysposabiał do wyższego, a razem ograniczał dawane nauki do stopnia, jakiby dla właściwej klasy mógł być stosowny.“ Plan ten opracował Wydział oświecenia w ciągu r. 1816, tak, że Komisya mogła następnie od r. 1817 zająć się jego urzeczywistnieniem. Przejdźmy pokrótce wszystkie rodzaje szkół w pierwszym okresie działalności Komisyi.

1. S z k o ł y e l e m e n t a r n e. Najwięcej ich założyła Izba Edukacyjna. Czasy wojenne wiele z nich przywiodły do upadku. Trzeba się było starać o ich wskrzeszenie bez zbytecznego obciążenia włościan składkami, a przytem wykazać ludowi ich potrzebę. Niewątpliwie żadna czynność K—i ani połączona była z tak wielkim mozołem, ani tyle doznała trudności, ile sprawa szkół elementarnych. Ze względu, że wszelkie, choćby najzbawienniejsze urządzenia, bez ciągłego czuwania nad ich wykonaniem, nie przyniosą zamierzonych pożytków, poleciła K. (reskryptami z 11 marca i 29 kwietnia 1817 r.) podzielić cały kraj na s z k o l n e o k r ę g i, z którychby każdy zajmował kilka lub kilkanaście (do 12-u włącznie) parafij. W każdym takim okręgu polecono ustanowić organizatora, wybierając ku temu chętnego i gorliwego w oświecaniu ludu, osiadłego obywatela lub plebana. Ten organizator, zaczynając od miasteczek i wsi kościelnych, w jego okręgu będących, trudnić się miał wraz z miejscowemi d o z o r a m i s z k o l n e m i doskonaleniem już istniejących szkółek, oraz zakładaniem i urządzaniem ich tam, gdzie sobie mieszkańcy tego życzyli i sposobność dozwalała. W wielu miejscach organizatorowie dali dowód prawdziwego poświęcenia się dla dobra miejscowej młodzieży; ale niekiedy K-a natrafiała na

właścicieli niechętnych oświeceniu ludu, zwłaszcza, że od nowego r. szkolnego 1817/18 z powodu zaprowadzenia oszczędności budżetowych szkoły elementarne nie mogły już liczyć na zasiłki z funduszu publicznego, lecz musiały się utrzymywać ze składki, jakie Towarzystwa Szkolne zebrać zdołały. W r. 1821 liczba szkółek elementarnych wynosiła po miastach 342 (uczniów 17,708), po wsiach 880 (uczniów 19915) czyli razem 1222 (uczniów 37,623).

2. Szkoły cyrkułowe. W Warszawie ogólny sposób utrzymywania szkół ze składki mieszkańców trudny był z wielu powodów do wykonania, a oświecanie przez nauczycieli prywatnych wielce było wadliwe. Komisya wyjednała postanowienie Namiestnika (7 września 1816 r.), żeby z funduszów miasta wyznaczono 16 tysięcy złp. na zaprowadzenie w każdym z 8 cyrkułów szkółek elementarnych, w którychby młodzież, każda płeć osobno, pobierała stosowną naukę, zupełnie uboga bez żadnej opłaty, nieco majętniejsza za opłatą kilku złotych na rok. Wprowadzono do nich metodę wzajemnego nauczania, tak zwaną Bell-Lankastrowską (patrz Bell i Lankaster t. II, 51).

3. Szkoły rzemieślnicze niedzielne, zaprowadzone w Warszawie i w niektórych innych miastach znaczniejszych. Nauczyciele szkół wydziałowych udzielali w nich przeważnie bezinteresownie początkowych nauk w dnie świąteczne młodzieży uczącej się rzemiół.

4. Szkoły początkowe żydowskie. Ponieważ w Warszawie, więcej, aniżeli w niektórych innych miastach Królestwa, żydzi okazywali niechęci do szkół publicznych, Komisya, przełamawszy wiele i to znacznych trudności, zdołała zaprowadzić kilka szkół, zostających pod dozorem oświeceńszych izraelitów, z nauczycielami religii mojżeszowej, i nauczycielami chrześcianami zwłaszcza języka polskiego, o ile brak było żydów językiem tym dobrze władających.

5. Szkoły podwydziałowe, t. j. wyższe szkoły elementarne po znaczniejszych miastach dla młodzieży, mającej się oddać rzemiosłom. Celem ich było: „dać dobrze poznać treść wszystkich nauk i umiejętności, które wykształcają obyczaje i oświecają rozum potrzebnemi i użytecznemi wiadomościami, zaostrzają szczególnie pomysł i wskazują na obfite źródła tak prywatnej zamożności, jak bogactw krajowych.“ Każdy więc uczeń, który wszystkie nauki ukończył, miał osiągnąć „gruntowne zasady potrzebnych wiadomości, a nie przestający na edukacyi w tej szkole, zdatnym się okazać do łatwego objęcia dokładniejszej teoryi nauk i umiejętności w wyższych szkołach.“ Praktyka dowiodła, że wynik kształcenia się w szkołach podwydziałowych mniejszy był, niż się spodziewano. Gdy bowiem szkoły te miały także przygotowywać do szkół wyższych, wypadło naznaczyć wielką ilość przedmiotów, co przeszkadzało do gruntownego ich w tak krótkim przeciągu czasu przyswojenia. Prowadzili je po większej części Bernardyni i Reformaci, niezawsze należycie do tego nauczycielskiego zawodu przygotowani. Komisya musiała wiele takich szkół uznać za elementarne, niektórym zaś lepiej uposażonym przydać jeszcze jedną klasę, dla ugruntowania młodzieży w potrzebniejszych naukach.

6. Szkoły wydziałowe dla młodzieży, mającej się poświęcić handlowi, rolnictwu i wyższym kunsztom“, lub też przygotowującej się do liceum, liczyły 3 klasy, prócz wstępnej (elementarnej) również zawodziły K-ą. „Nie sto-

pień szkoły, lecz częstokroć miano na względzie jej blizkość i mniej kosztowne w miejscu utrzymanie młodzieży; a tak rodzice, którzy przeznaczywszy synów do handlu i innych powołań, życzyli sobie ułatwić im nabycie tylko najpotrzebniejszych wiadomości, i co zamierzyli synom swoim dać wyższą edukacyą, przestawali pospolicie na szkołach wydziałowych. Liczna także młodzież wysyła na do tych szkół, a potrzebująca nieodstępnego dozoru domowego, nie mogła go mieć w uczniach klasy trzeciej tak, jakby go mogła znaleźć w dojrzalszych uczniach klas wyższych." Te i inne względy skłoniły K-ą, że w r. 1819 zmieniła nieco urządzenie szkół wydziałowych, przydając im klasę czwartą, jednego profesora i jednego nauczyciela (do dawniejszych trzech profesorów i dwóch nauczycieli), a także pomnażając liczbę godzin dla potrzebniejszych, a zmniejszając dla mniej potrzebnych przedmiotów naukowych i tak granicę zakreślając, „iżby młodzieniec, kończący szkołę z zaletą, nabył każdą naukę w przyzwoitym stopniu, obejmującym niejako jej całość co do teoryi, a razem poznał zastosowanie i dalszy jej użytek lub przysposobił się do wyższych szkół wojewódzkich." Do kształcenia nauczycieli elementarnych były dwa instytuty: jeden w Łowiczu, drugi w Puławach.

7. Szkoły wojewódzkie miały na celu: „dać uczniom swoim gruntowne zasady nauk i umiejętności, które najwięcej przyczyniają się do ukształcenia rozumu i napawają serce szlachetnemi uczuciami, tak, ażeby młodzieniec, ukończywszy chwalebnie wszystkie klasy, był usposobiony do Uniwersytetu; przestający zaś na edukacyi w tej szkole, aby mógł z pożytkiem dzieła uczone czytać i one rozumieć, a jako światły obywatel i sam się dobrze rządzić i radami swemi współobywateli wspierać." Liczyły one klas sześć pod osobnym rektorem, o sześciu profesorach, czterech nauczycielach etatowych, nauczycieli lub nauczycielek religii. W każdem województwie była jedna taka szkoła, prócz mazowieckiej, tu bowiem istniało ich dwie, prócz konwiktu, pod zarządem ks. Piarów zostającego, gdzie młodzież z całego kraju przysyłana miała razem i wspólne wychowanie i instrukcyą. Ponieważ w pismach krajowych, a nawet za granicą robiono zarzuty szkołom wydziałowym z powodu przeciążenia młodzieży wielością nauk, Komisya, uznając ich zasadność, zwłaszcza po zaprowadzeniu uniwersytetu w Warszawie, postanowiła zniżyć stopień oznaczony dla szkół woj. i przejrzawszy przepisy do nich się odnoszące, poczyniła r. 1819 odpowiednie zmiany, skąd ta wyniknęła korzyść, „że młodzież więcej zyskała czasu do ugruntowania się w niektórych przedmiotach, potrzebujących znaczniejszego przygotowania się do uniwersytetu". Wielką trudność sprawiał brak należycie przygotowanych nauczycieli. A że obsadzenie wakujących posad przy szkołach nie mogło cierpieć zwłoki, niekiedy potrzeba znaglała K-ą do tymczasowego użycia osób, które wprawdzie co do teoryi udowodniły dostateczny stopień wiadomości, lecz co do metody i zdolności pedagogicznej nie zupełnie zadawalały; nosili tacy nauczyciele tytuł „zastępców," lub kolaboratorów. Musiano także zatrzymywać na posadach profesorskich takie osoby, które już wiek zwątlił.

8. Szkoły specyalne, cz. akademiczno-praktyczne, zaprowadzono w tym celu, by „młodzież mogła nabywać nie tylko teoretycznych umiejętności w wyższym stopniu, tyczących się jednego szczególniej przedmiotu, ale nadto ucząc się teoryi, doskonaliła się w praktycznem zastosowaniu nabytych

wiadomości.“ Takiemi zakładami były: Szkoła górnicza, zaprowadzona w Kielcach postanowieniem Namiestnika z d. 20 lutego 1816 r. z wykładami przeważnie niemieckiemi z powodu braku odpowiednio wykwalifikowanych Polaków; Szkoła leśna, urządzona stosownie do postanowienia królewskiego z d. 18 października 1816 r. (zostawała pod zwierzchnictwem Komisyi Przychodów i Skarbu); Szkoła rolnicza i weterynaryi miała postanowieniem Królewskim z d. 15 października przeznaczone niektóre grunta (folwark Buraków, Wawrzyszew i Rudę z laskami marymonckiemi i bielańskim), które później w znacznej części na inne przeznaczenie obrócone zostały, tak, że w uszczuplonym obrębie poczyniła Komisya w tym okresie tylko przygotowania do otwarcia instytutu, wysłała dwu młodzieńców za granicę celem obeznania się z główniejszemi gospodarstwami rolnemi i z wydoskonalonemi sposobami wykonywania robót rolniczych, itp.; Szkoła wojskowa w Kaliszu z czasów Księstwa Warsz. istniejąca, przeszła w końcu r. 1819 całkowicie pod władzę wojskową i odpowiednio została przekształcona. (Patrz Korpus Kadetów w Kaliszu. Inne szkoły specyalne (muzyczna, budownicza, instytut kształcenia nauczycieli dla szkół średnich złączone były z uniwersytetem.

9. Seminarya duchowne nie mogły być przez K-ą urządzone w takim zakresie nauk, jaki był pożądany, gdyż konieczność porozumienia się z władzą duchowną uniemożliwiła rychłe załatwienie tej sprawy. K-a wyznaczyła z swego grona deputacyą ze znakomitych duchownych pod prezydencyą prymasa, która przybrawszy sobie mężów biegłych w nauczycielstwie, wygotowała projekt dla planu nauk tak dla Seminaryum gieneralnego, jako też dla Seminaryów dyecezyalnych, toż zasady wewnętrznego urządzenia. Plan ten, rozważony przez K-ą, przesłano biskupom dyecezyalnym do opinii, lecz w ciągu tego okresu nie została ona sformułowaną i rozstrzygniętą. Tymczasowo postanowiono, aby młodzież, wchodząca do stanu duchownego była przygotowana przynajmniej w stopniu odpowiadającym klasie 4-ej szkół wojewódzkich, oraz wyznaczono stypendya (początkowo dla 21, potem dla 30) na utrzymanie młodych duchownych, którzyby wyżej w uniwersytecie na wydziale teologicznym kształcić się chcieli.

10. Uniwersytet. Już od r. 1808 istniała w Warszawie Szkoła prawa, a od 1809 Szkoła lekarska; te dwa wydziały uniwersyteckie należało rozszerzyć i uzupełnić trzema innemi. Dzięki nadzwyczajnej gorliwości Stanisława hr. Potockiego bardzo prędko to trudne zadanie przywiedziono do skutku. Osobna deputacya z pięciu członków-K-i, z dwu dziekanów wydziałów już istniejących i trzech zastępców dziekanów wydziałów, uworzyć się mających, pod przewodnictwem Stanisława Staszica, wypracowała projekt do statutu, mającego obowiązywać przyszły uniwersytet. Dyplom nadawczy, podpisany przez cesarza Aleksandra w d. 29 listopada 1816 r., nadał, zawiązać się mającemu, uniwersytetowi tytuł „królewskiego“, zrównał go w powadze i znaczeniu z najstarszemi uniwersytetami i zapewnił profesorom zwyczajnym (tak jak niegdyś dyplom Zygmunta III) przywilej osobistego szlachectwa, które po latach dziesięciu uczenia spadać miało dziedzicznie na ich potomstwo. Już z d. 1 lutego 1817 r. rozpoczęły się wykłady na wszystkich pięciu wydziałach: teologicznym, prawa i administracyi, lekarskim, umiejętności fizycznych i matematycznych (filozoficz-

nych), wreszcie: nauk i sztuk pięknych. Profesorów wydz. teologicznemu dostarczyli głównie kapłani ze Zgromadzenia Misyonarzów (Symonowicz, Rzymski), Piarów (Szwejkowski), b. nauczyciele seminaryum duchownego (Szarkiewicz). Języka hebrajskiego uczył człowiek świecki (Chmielewski). Do dwu innych, nowo utworzonych wydziałów, dobrano nauczycieli z liceum warszawskiego (Zubellewicz, Linde, Bentkowski, Dąbrowski, Skrodzki, Kitajewski, Szubert, Stefazyusz); w dziale „kunsztów pięknych uczyli przeważnie cudzoziemcy, już to spolonizowani (Aigner), już to nie (Varenne, Blank); architekturę ekonomiczną wykładał polak (Szpilowski). W październiku r. 1817 odbyło się, wciąż jeszcze pod przewodnictwem Staszica, pierwsze uroczyste posiedzenie całkowitego uniwersytetu. Przemawiał na niem między innymi Jan-Wincenty Bandtke, to z wielkim naciskiem uwydatniając, że teraz nauka stała się nie „zaletą," jak dawniej, lecz „koniecznością" dla każdego, kto chce w kraju jakikolwiek urząd zajmować; że teraz dopiero edukacya może się zwać naprawdę narodową, bo nie jeden stan uprzywilejowany (szlachecki) ma na względzie, ale wszystkie warstwy; że teraz dopiero usunięto rzeczywiście stary przesąd, iż urodzenie czyni zdatnym do pełnienia wszelkich czynności obywatelskich. W roku akad. 1817/18 widzimy wzmożone katedry filologii klasycznej, reprezentowanej poprzednio przez jednego tylko Stefazyusza; jego miejsce zajęli: Sebastyan Ciampi, A. E. Zinserling i August Jacob. W dziale „Kunsztów" przybyli także nowi profesorowie (Vogel, Maliński, Lange, Juliusz Colberg). W dniu 14 maja 1818 r. nastąpiła inauguracya uniwersytetu, którego zarząd przeszedł w ręce rektora, ks. Wojciecha Szwejkowskiego, wybranego przez profesorów, a potwierdzonego przez cesarza Aleksandra, tudzież pod kierunek Rady, z dziekanów wydziałowych złożonej. O duchu, w jakim wykłady miano prowadzić, świadczy wstępna mowa rektora, w której dobitnie zaznaczono, iż uniwersytet powinien być „w postępowaniu naukowem zupełnie wolnym i niepodległym". Rozwijając tę myśl, ks. Szwejkowski mówił: „Niemasz siły, któraby bieg myśli wstrzymała, niemasz pęta na rozum. Tamowanie jego postępu jest walką albo światła z ciemnością, albo cnoty z przewrotnością; w obudwu razach jest walką nierówną... Nie wolność myślenia, ale zapęd próżny jej krępowania jest niebezpiecznym; wszelka bowiem walka, jako zwarcie sił przeciwnych, nie może się kończyć tylko jednej strony przełamaniem, z uszczerbkiem to prawda niekiedy drugiej, ale zazwyczaj z większą korzyścią. Wszak odbite światło bardziej razi oczy; wszak woda skręcona tamą rwie lądy przeciwne." Objaśnił przytem punkt 52 ustaw organicznych uniwersytetu, brzmiący w tych słowach: „przy zupełnej wolności wykładania prawd wszelkich, uczący wystrzegać się będą twierdzeń, któreby religii, dobrym obyczajom i rządowi uwłaczały." Przytoczywszy ten punkt ks. Szw. dodał: „Widzimy tu obok wolności, dane przestrogi; lecz te nie kładą granic naukom. Nie są to tamy zwężające rzek łożysko, ale warownie od szkodliwego wylewu przy gwałtownem wód zebraniu; są to przestrogi, które sam rozum dla siebie stanowi, aby się w długiej wędrówce naukowej nie zbłąkał, są to drzewa, prostujące dla podróżnych gościniec; są to słupy na bezdrożach, prawą drogę skazujące, są to znaki, ostrzegające o prądach morskich, o które się tyle naw ze skarbami rozbiło; a zatem są to znaki nie ścieśniające, lecz zabezpieczające wolną żeglugę." Wogóle wywód jego zmierzał ku wykazaniu, iż

zasady „liberalne“ są najzupełniej zgodne z wolą monarchy, który pierwszy uniwersytet w Warszawie założył.—Katedry prawie wszystkie zostały w tym okresie obsadzone; w r. 1821 stałych profesorów było 29, a tymczasowych 12; najdłużej wakowała katedra historyi literatury polskiej, którą dopiero w następnym okresie zajął Kazimierz Brodziński.—Wszystkie środki pomocnicze, jakich wymaga nauka uniwersytecka, były już w tym pierwszym okresie zorganizowane i znakomicie zaopatrzone; biblioteka w r. 1821 liczyła przeszło 100,000 tomów, zbiór ryc'n i rysunków wynosił blizko 90,000 sztuk; piękny zbiór wzorów gipsowych, narzędzi fizykalnych, zbiór zoologiczny, botaniczny mineralogiczny, ogród botaniczny przy Belwederze, obserwatoryum astronomiczne zaopatrzone w stosowne narzędzia, kliniki, narzędzia chirurgiczne itd. dopełniały całości pomocy naukowych i środków wykształcenia zarówno teoretycznego, jak praktycznego. Na dziale „kunsztów“ były zorganizowane: szkoła budownictwa, malarstwa i muzyki. Osobnego gmachu dla kandydatów do stanu nauczycielskiego nie było; lecz istniały stypendya dla nich oraz osobne wykłady, zaprawiające do praktyki pedagogicznej.—Ogólna liczba studentów (prócz wolnych słuchaczy) doszła w r. 1821 do 500, co ze względu na krótki wtedy czas istnienia uniwersytetu można uważać za dowód szczerego garnięcia się do nauki oraz zaufania, jakie nowa instytucya obudzić ku sobie potrafiła.

Okres drugi od r. 1821 zaznacza się znamieniem reakcyjnem w stosunku do pierwszego. Naczelne miejsce w sprawie wychowania publicznego zajmuje kwestya karności pod każdym względem. W instrukcyi nie tyle dba się o teoretyczne rozwinięcie umysłu, ile o zdolność do praktycznego stosowania wiedzy, stąd kierunek utylitarny, nieraz płytko i płasko pojmowany. Bardzo wiele wydaje się rozporządzeń, ustaw, regulaminów, przepisów, a we wszystkich daleko się odbiega od haseł, wygłoszonych przez ks. Szwejkowskiego przy uroczystej inauguracyi uniwersytetu. Duchowieństwo pragnie zachować swoję autonomią w sprawie nauczania młodzieży, kształcącej się na kapłanów; stąd wykłady na wydziale teologicznym przez czas jakiś były zawieszone. Komisya sejmowa z r. 1825, czyniąc uwagi nad sprawozdaniem dotyczącem tej sprawy, ubolewała nad tym faktem, twierdząc, że przyczyny takiego kroku były mniej ważne i nie opierały się na istocie rzeczy. A co do seminaryów, pisała: „Podług raportu Rady Stanu seminarya z pod władzy Komisyi rządowej mają przejść pod władzę i zarządzenie jednej osoby arcybiskupa. Zdaje się, iż to zrzeczenie się Komisyi Rządowej jest ujmą samejże Komisyi i może pociągnąć za sobą bardzo dla seminaryów szkodliwe skutki, bo najprzód przez to może ta szkoła wysoka z czasem spaść na stan opłakany dyecezyalnych seminaryów, a następnie, co tylko przechodzi z pod władzy właściwej, to zaraz zmienia swój kierunek i wyradza się w inną. Dawanie nauk, ich rodzaj i rozkład, jako też nominowanie nauczycieli, profesorów jedynie Komisyi Wyznań i Oświecenia udziałem być powinno, a która w tych nominacyach powinnaby zastosować się do urządzeń jakie względem profesorów szkół wojewódzkich i uniwersytetu wydane zostały. Co do seminaryów dyecezyalnych i zakonnych, to i te powinny na siebie baczność rządową zwrócić, aby je wydźwignąć z tego stanu opuszczenia, w jakim znajduje się, gdyż inaczej nie będzie kraj nigdy posiadał kapłanów zdolnych do prowadzenia ludu, wskazywania cnoty i tejże wykonywania przez nich samych.“ Pomimo

takich upomnień ze strony sejmu, nie przyszło do podniesienia stopnia wykształcenia w seminaryach duchownych, a o „seminaryum gieneralnem“ proponowanem poprzednio, było głucho. Po ustąpieniu i rychłej śmierci Potockiego, po usunięciu się Niemcewicza i Staszyca z Komisyi, ubyli najgorliwsi rzecznicy liberalizmu, a nowy minister oświecenia w królestwie, Stanisław hr. Grabowski (od r. 1821), wielki oportunista, przybrał sobie za dyrektora komisyi Józefa-Kalasantego Szaniawskiego, człowieka bardzo zdolnego i bardzo wykształconego, lecz zarazem bardzo łatwo ulegającego okolicznościom i giętkich przekonań. Dla wzmocnienia nadzoru nad karnością uczących się ustanowiono w r. 1823 kuratoryą, a jej przedstawicielem został b. senator Rzeczypospolitej krakowskiej, Oebschelwitz, znany ze swych sympatyj dla obskurantyzmu. Sekretarzem gieneralnym Komisyi w tym okresie był Rakiety.

O szkoły elementarne po wsiach w tym okresie nie dbano, zniechęcając nawet niektóremi rozporządzeniami (np. z 16 lipca i 13 sierpnia 1821 r. w zakazie znaglania włościan do składek na szkoły) przyczyniano się do osłabienia gorliwości w ich utrzymywaniu, tak dalece, że liczba szkółek spadła w 1829 r. do 357, a i z tych część znaczna służyła osadnikom niemieckim. Natomiast postarano się o zwiększenie funduszu o 24,000 złp. na szkoły cyrkułowe w Warszawie, (postanowienie Rady Stanu z 27 paźdz. 1829 r.).

Zwrócono też baczniejszą uwagę na publiczne wychowanie płci żeńskiej, która do 1821 r. kształciła się na pensyach prywatnych. Kajetan Koźmian, mianowany wizytatorem nadzwyczajnym wszystkich szkół żeńskich, zaznaczył w swojem sprawozdaniu z r. 1820 nieudolność nauczających, zbyteczne pobłażanie przełożonych i większe upodobania w zebraniach towarzyskich, przechadzkach i widowiskach, aniżeli w nauce. Komisya, poznawszy stan opłakany tych zakładów, utworzyła w r. 1821 „Dozór pensyi i szkół niższych i wyższych płci żeńskiej.“ Głównym kierownikiem „Dozoru“ został Marcin Zaleski, referendarz stanu. Wydano tegoż roku przepisy p. t. „Urządzenia pensyj i szkół dla młodzieży płci żeńskiej“, gdzie postawiono bezwarunkowe wymaganie kwalifikacyj naukowych od chcących otworzyć nowy zakład; podzielono pensye na niższe i wyższe; w wyższych wymagano, ażeby mężczyźni byli nauczycielami; przepisano zakres nauk, wewnętrzne gospodarskie urządzenie zakładu, zabroniono ba'ów, redut, kasyna, teatru“ z wyjątkiem balików dziecinnych w czasie karnawału lub świąt, „które ochmistrzyni dawać z zaproszeniem drugiej pensyi i na nie być zaproszoną do pensyi tejże samej tylko płci.“ Po tym ogólnym regulaminie wychodziły niemal rok za rokiem szczegółowe przepisy co do kwalifikacyj ochmistrzyni, guwernantek, nauczycieli i nauczycielek, co do sposobu dawania nauk. Najważniejsza w tym ostatnim względzie jest „Szczegółowa instrukcya względem sposobu dawania nauk po pensyach i szkołach płci żeńskiej“ z r. 1826. Cel wychowania i wykształcenia dziewcząt w tem upatrywano, ażeby z zakładów naukowych wychodziły „troskliwe żony, rządne i sumienne gospodynie“, bo „nie do działania w obszernym zukresie, nie do szukania sławy w zawodzie prac zasług publicznych, nie do kierowania sprawami ważnemi, od których losy rodzin zależą, płeć ta jest przeznaczoną, lecz do cichego i rządnego pożycia, do zatrudnień najbliższych, do szczegółów domowych, od których dobrego urządzenia zależy spokojność domowa, obfitość i dobrobyt osób, familią składają-

cych, a częstokroć porządek i bezpieczeństwo całego majątku". Instrukcya pragnęła zapobiedz temu, ażeby umysły kobiece, bujaniom imaginacyi oddane, przybrawszy kierunek opaczny, zamiast starać się o osłodzenie bytu rzeczywistego, „nie błąkały się w świecie idealnym", coby mogło poprowadzić „do zgubnego próżnowania, do tęsknoty, do odrazy, a nawet wzgardy zwyczajnych obowiązków i pospolitych życia stosunków".—W tym celu i w tym duchu utworzono w d. 1 maja 1825 r. „Szkołę guwernantek" z kursem jednorocznym, by obeznać je z metodą udzielania nauk dla szkół i pensyj żeńskich. W roku następnym (postanowieniem z d. 22 listopada) zamieniono ją na „Instytut rządowy wychowania płci żeńskiej" (z kursem trzyletnim), którego zadaniem było „zupełne pod względem obyczajowym i naukowym usposobienie osób, edukacyi płci żeńskiej oddać się mających, jako też tych, które, nie poświęcając się tak ważnemu powołaniu, zechcą tylko dla samych siebie powziąć gruntowną i przyzwoitą naukę". Usiłowaniem wszystkich przełożonych i nauczycieli Instytutu miało być „zaszczepienie cnót i przymiotów, płeć niewieścią zdobiących: a środkiem do tego celu—nauki tak prowadzone, aby wzbudzały religijne i moralne uczucia, wyjaśniały obowiązki przeznaczenia i stanu, a razem uprzyjemniały ich spełnianie, zajmując użytecznie te chwile, które zwykle próżność lub tęsknota zabiera". Ogólna przestroga, dana nauczycielom Instytutu, brzmiała: „Wszyscy nauczyciele w wykładzie nauk nie będą się zapuszczać w głębokie badania, w rozwijanie w całej obszerności zasad każdej nauki, bo to przechodzi powołanie kobiet. Mając na widoku przyszłe przeznaczenie swoich uczennic, tudzież ogólne powołanie płci żeńskiej, do potrzeb tego podwójnego stanu wykład swój zastosują, ograniczając się istotnie tylko potrzebnemi wiadomościami. Obok tego obowiązkiem będzie nauczycieli zaszczepiać i umacniać uczucia skromności i wstrzemięźliwości naukowej, na szczerem i wewnętrznem przeświadczeniu zasadzonej, pomnąc na to, że jeżeli zarozumiałość w zawodzie naukowym niemiłą jest w mężczyznie, jakże odrażającą być musi w kobiecie? Praktyki religijne były jak najgorliwiej zalecane; uczennice musiały w ciągu roku siedmiokrotnie przystępować do spowiedzi; częstsze zaś przystępowanie pozostawiono dobrej ich woli.—Ściśle z tym Instytutem Rządowym Guwernantek związaną była „Pensya wzorowa", zaprowadzona postanowieniem z 25 lipca 1828 r. Zadaniem jej było „uczennicom Instytutu, sposobiącym się do zawodu nauczycielskiego, podać sposobność praktycznego zastosowania teoryi", a przytem „ułatwić obywatelom kraju wychowanie ich córek przez porządne nabywanie nauk płci tej właściwych, od początku aż do zupełnego ich ukończenia w Instytucie Rządowym, pod blizkim i troskliwym władzy edukacyjnej dozorem". Wybrano na ten cel pensyą Zuzanny Wilczyńskiej. W niej uczennice Instytutu guwernantek po zupełnem ukończeniu kursu nauk dawać miały lekcye, poczynając wykład od pierwszych elementów i prowadząc go aż do kresu wskazanego przepisami dla szkół żeńskich wyższych. Ośmiu profesorów Instytutu miało dawać po jednej godzinie na tydzień w każdej klasie Pensyi wzorowej; resztę zaś godzin, przeznaczonych na daną naukę, miały wziąć na siebie uczennice Instytutu, ucząc pod kierunkiem owych profesorów. Każdy z profesorów, obecny przy wykładzie swojej nauki przez nauczycielkę, jak najściślej przestrzegać miał właściwego jej kierunku, ducha, zastosowania do potrzeb i przeznaczenia płci żeńskiej

i zebrane w tej mierze spostrzeżenia zachować był winien do osobnej z nauczycielkami konferencyi; przedstawiwszy zaś je, przy najdokładniejszem rzeczy objaśnieniu, obowiązany był podać zarazem potrzebne rady i przestrogi, jakim sposobem najłatwiej i najzrozumialej trudniejsze miejsca w nauce wyłożyć i rozwinąćby należało, „z zachowaniem przyzwoitego względu na wiek, pojęcie i uzdolnienie uczennic"; miał też wskazać odpowiednie środki pedagogiczne, „jakie mu w tej mierze własne światło i doświadczenie" nastręczały, odwołując się do zasad nauki, przez siebie w Instytucie rządowym prowadzonej. Zuzanna Wilczyńska, jako przełożona Pensyi Wzorowej, zasłużyła sobie w dziejach wychowania na chlubne wspomnienie. Była to kobieta miękka, łagodna, trwożliwa, lecz miała hart poświęcenia i czynnej miłości. Jak w ciągu nauki troskliwą otaczała opieką wychowanki (mianowicie zdolne), tak później wywiadywała się o ich powodzeniu; dobry los ją cieszył, zły martwił, a zawsze była gotowa ku pomocy, dobrą radą strzegła od błędu, pobłażaniem i cierpliwością prostowała ścieżki już zbłąkanych. — Przypomnieć też warto, że nauczycielką moralności w Instytucie Guwernantek była Klementyna Tańska.

Obok zajmowania się sprawą wychowania płci żeńskiej i przysposobienia wykwalifikowanych guwernantek, Komisya dbała także o przygotowanie nauczycieli mężczyzn dla szkół średnich i w tym celu przemieniła jednę szkołę wojewódzką w Warszawie na „praktyczno-pedagogiczną", odpowiadającą charakterem swoim pensyi wzorowej dla kobiet. Wykształceniem żydów zajmowano się w dalszym ciągu; do dawniej istniejących trzech szkół żydowskich (z wykładem polskim, prócz nauki religii i obrzędów) przybyła w r. 1821 czwarta, lecz w r. 1824 zwiniętą została; natomiast jednę szkółkę dla kobiet, do owego czasu prywatną, uznano za rządową i zamieszczono na etacie. W r. 1825 otwarto szkółkę elementarną na Pradze. W tymże roku opracowano plan i program Szkoły rabinów, by przygotować odpowiednio ukształconych duchownych, oraz nauczycieli dla szkół żydowskich. Najczynniej około sprawy szkół żydowskich krzątał się Tugendhold, ale go w d. 2 maja 1823 od obowiązków organizatora uwolniono, a było to połączone z niefortunnem rozporządzeniem, znoszącem w szkołach żydowskich naukę języka hebrajskiego, co natychmiast ogromnie obniżyło frekwencyą uczniów. Kierunek utylitarny przejawił się najkorzystniej dla kraju w projekcie założenia Szkoły politechnicznej. Profesorów należycie przygotowanych do zajęcia katedr w takim zakładzie prawie zupełnie wtedy u nas nie było; wypadło więc wyrabiać ich powoli. W tym celu starano się pozyskać studentów, którzy kończyli nauki przyrodnicze w uniwersytecie obietnicą przyszłych posad i wyprawiano ich za granicę, ażeby tam w odpowiednich zakładach nabywali znajomości pewnych określonych fachów i praktyki w stosowaniu zasad naukowych do potrzeb przemysłu. W r. 1826 można już było otworzyć „Szkołę przygotowawczą do Instytutu politechnicznego" Z każdym następnym rokiem zakład ten się zwiększał; liczba katedr się pomnażała w miarę tego, jak przybywali wykształceni za granicą kandydaci do posad. W ostatnim roku istnienia swego, t. j. 1830 31, składała się ta szkoła z czterech oddziałów: rękodzielno-chemicznego, handlowego, mechanicznego, oraz inżynieryi cywilnej. W oddziale rękodzielno-chemicznym wykładane były następujące przedmioty: 1) chemia techniczna; 2) technologia chemiczna, obejmująca nau-

kę farbiarstwa, garbarstwa, mydlarstwa, fabrykacyi t. zw. wyrobów chemicznych; 3) technologia chemiczna, zastosowana do gorzelnictwa, piwowarstwa i innych zawodów, zostających w ścisłym związku z rolnictwem; 4) hutnictwo. W oddziale handlowym dawano naukę o wekslach i spekulacyach wekslowych, oraz buchalteryą. — W oddziale mechanicznym uczono: 1) mechaniki technicznej, 2) budownictwa machin, 3) technologii mechanicznej, 4) rysunków gieometrycznych. Oddział inżynieryi cywilnej mieścił w sobie następujące nauki: 1) miernictwo, 2) architekturę cywilną wraz z prawem i policyą budowniczą, 3) rzecz o komunikacyach lądowych i wodnych, 4) teoryą uspławniania rzek. — Do wykładu wszystkich tych nauk technicznych oraz pomocniczych miała szkoła w r. 1830/31 szesnastu profesorów; dyrektorem jej był Kajetan Garbiński, doktór filozofii, profesor uniwersytetu warszawskiego. Fundusze szkoły były bardzo szczupłe; tak np. na cztery pracownie technologiczne wyznaczono w budżecie 6,000 złp. W r. 1830 wyjednano u Rady Administracyjnej 18,000 złp. na zbiory biblioteczne i technologiczne. W tym roku uczniów zapisanych było 110.

Uniwersytet w tym okresie rozwijał się słabo, choć studentów wciąż przybywało. Katedry: historyi polskiej, agronomii, weterynaryi, chemii stosowanej, były obsadzone. W r. 1824 polecono wiele przedmiotów wykładać po łacinie: filozofią, prawo natury, historyą prawa rzymskiego, oraz różnych nauk teologicznych. W skutek tego rozporządzenia postępy studentów uległy powstrzymaniu. Komisye sejmowe z r. 1825 skarżyły się na to rozporządzenie, mówiąc: „Profesorowie, do umarłego języka nagleni, do języka, któremu wyobrażenia następnych wieków nie były właściwe, tracą sposobność dokładniejszego dawania przedmiotów im powierzonych. Cel rozszerzenia przez ten środek języka łacińskiego jest mylnie zrozumiany i z uszczerbkiem dla innych nauk zaprowadzony. Język łaciński powinien być dokładnie uczony w szkołach wojewódzkich, a w uniwersytecie jedynie na drodze filozoficznej powinien być dawany Właściwie filozoficzne przedmioty Komisya Rządowa zupełnie zapomina i nie zwraca uwagi na młodzież do tych nauk sposobiącą się“. To upomnienie się sejmu skutku nie wywarło prawie żadnego; filozofia w uniwersytecie pozostała w zaniedbaniu.

W końcu r. 1830 zaszły zmiany w składzie osobistym Komisyi; Kuratorya została zwiniętą; ministrem oświecenia wybrano znakomitego historyka Joachima Lelewela; lecz czasy wojenne nie dozwoliły mu rozwinąć działalności w tym właśnie kierunku.

Po r. 1831 aż do r. 1840 istniała wprawdzie magistratura, nosząca nazwę „Komisyi Rządowej Spraw Wewnętrznych, Duchownych i Oświecenia publicznego“; lecz sprawą wykształcenia, już wtedy elementarnego tylko i średniego, zajmowała się właściwie „Rada Wychowania Publicznego“. Pod tym więc wyrazem o działalności jej wypadnie w Encyklopedyi pomówić.

Literatura. Główniejsze przepisy, ustawy, instrukcye K-i Rządowej Oświecenia publicznego, znaleźć można, lubo nie w komplecie, w 6-tomowym: „Zbiorze przepisów administracyjnych Królestwa Polskiego. Wydział oświecenia“, ogłoszonym z Najwyższego Rozkazu po polsku i po rosyjsku w Warszawie, r. 1866 do 1868. Dalej autentyczne urzędowe wiadomości, głównie odnoszące się do lat 1815—1820, znajdujemy w rozprawie p. t.: „Zapiski i dokumenta do dziejów instrukcyi publicznej w Polsce, wydał dr Władysław Seredyński“, druk w tomie I „Archiwum do dziejów literatury i o-

światy w Polsce“ (Kraków, 1878)—i osobno t. r. — Pierwszorzędną też wartość mają w tej sprawie programaty szkolne, uniwersyteckie, politechniczne. Wiele archiwalnych wiadomości mieści dziełko K. Milewskiego: „Zarys wychowania publicznego płci żeńskiej w Polsce“ (1851, Częstochowa).—Piotr Chmielowski: „Politechnika w Warszawie przed r. 1830“, druk w „Prawdzie“, 1897, n-r 44 i 45.

P. Chmielowski.

Komisya Rządowa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (od 26 III 1861—7. VII. 1864 r.). Komisya Rządowa Oświecenia Publicznego (od 7. VII. 1864 — 27. V. 1867.).

Rada Administracyjna Królestwa Polskiego otrzymała od ministra sekretarza stanu przy odezwie z 14 (26) marca 1861 r. za pośrednictwem namiestnika królewskiego Ukaz Najwyższy, pod tąż datą wydany (Dziennik Praw tom 57 str. 333), co do różnych instytucyj, ustanowionych w Królestwie, a między innemi i utworzenia Komisyi Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Równocześnie tajny radca, Płatonow, przywiózł przygotowany na rozkaz Cesarza memoryał ułożony przez senatora Hubego, a obejmujący myśli i wnioski co do reorganizacyi części naukowej w Królestwie. Na zasadzie powyższego Rada Administracyjna postanowiła: 1)—wydać niezwłocznie rozporządzenie względem odłączenia od Komisyi Rządowej Spraw Wewnętrznych, Wydziału spraw Duchownych, oraz o utworzeniu z tegoż Wydziału i z Zarządu Okręgu Naukowego Warszawskiego (który się znosił), oddzielnej Komisyi Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, pod prezydencyą przeznaczonego na dyrektora głównego tejże Komisyi margrabiego Wielopolskiego. Jednocześnie sekretarz stanu przy Radzie Administracyjnej, Karnicki, zawiadomił tajnego radcę, Łaszczyńskiego, dotychczasowego kuratora Okręgu Naukowego, aby niezwłocznie zdał swe obowiązki margr. Wielopolskiemu. Wielopolski w tymże samym dniu, gdy Ukaz doszedł do Rady Administracyjnej, wstąpił w obowiązki dyrektora głównego, o czem zawiadomił księcia Namiestnika, dyrektorów komisyi, gubernatorów, biskupów i inne władze. Nowo utworzona Komisya składała się z dotychczasowego wydziału wyznań, czyli spraw Duchownych, należącego dotąd do Komisyi Spraw Wewnętrznych i z byłego Okręgu naukowego Warszawskiego, Pierwszą czynnością dyrektora głównego było przystąpienie do ułożenia nowej organizacyi dla Komisyi Rządowej, którąby jej skład tak co do osób i wydziałów, jako też jej atrybucyj, oraz porządku służby oznaczyła. Dotychczasowe czynności tych wydziałów, które odtąd stanowić miały jednę Komisyą, wykonywane były co do wydziału Wyznań, na podstawie organizacyi dla Komisyi Rządowej Spraw Wewnętrznych i Duchownych i Oświecenia Publicznego, z dnia 14 marca 1833 r., Najwyżej zatwierdzonej (Dziennik Praw tom 14 str. 215), a co do Okręgu Naukowego na mocy Ukazu z d. 2 grudnia 1839 r. (Dziennik Praw tom 24 str. 233). Każdy z tych Wydziałów posiadał odmienne atrybucye i porządek w prowadzeniu i załatwianiu czynności do niego należących. Różnica pod tym względem pomiędzy niemi istniejąca, jak była właściwą przy odosobnionem dzia-

łaniu, tak obecnie przy ich skupieniu w jednę całość, nie mogła się utrzymać i oba Wydziały według jednych i tych samych zasad, oraz jednostajnego porządku winny były załatwiać swoje czynności. Dla przygotowania projektu organizacyi Komisyi Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, urządzenia biur i ułożenia etatu, margr. Wielopolski ustanowił Komitet pod prezydencyą dyrektora Wydziału Wyznań Solnickiego, z przybraniem na członków dyrektora kancelaryi Kosińskiego, naczelnika Wydziału administracyjno-rachunkowego Vidala, oraz zarządzającego interesami Obrządku greko-unickiego Radoszewskiego. Zaledwo Komitet ten rozpoczął swe czynności, okazała się potrzeba powołania do niego i członków Wydziału Oświecenia. Wielopolski zawezwał wizytatorów: Korzeniowskiego i Krzyżanowskiego, a także ks. Topolskiego i radcę prawnego Piwarskiego. Wielkiem ułatwieniem dla referentów i dobrym wzorem była takaż sama Komisya, która istniała do 1832 roku, a która zatwierdzoną była rozkazem Królewskim 2 (14) sierpnia 1821 roku (Dziennik Praw, tom 7 str. 174.). Lecz były powody, dla których nie można było przyjąć całkowicie organizacyi owej Komisyi. Czterdziestoletni wpływ czasu spowodował zmiany w stosunkach władzy z Instytucyami pod jej zwierzchnictwem mającemi zostawać. Kilka jednak posiedzeń starczyło dla ułożenia organizacyi nowej Komisyi i już w d. 27 sierpnia 1861 mrg. Wielopolski przedstawił Radzie Administracyjnej: „Projekt organizacyi Komisyi Rządowej“. Rada Administracyjna po zmodyfikowaniu niektórych ustępów przedstawiła „Projekt“ do zatwierdzenia.

Nowa Ustawa Komisyi tak się nam przedstawia: Do składu Komisyi wchodził dyrektor główny prezydujący, dwóch dyrektorów Wydziałowych: wyznań i oświecenia, dyrektor kancelaryi i dwóch wice-dyrektorów, trzech członków Rady duchownej Rzymsko-katolickiej, z członków pojedynczych innych wyznań chrześciańskich po jednemu, to jest: prawosławnego, ewangielicko-augsburskiego i reformowanego, dwóch wizytatorów szkół i wreszcie 6 członków, powołanych z osób postronnych. Nadto przy Komisyi była Rada duchowna Rzymsko-Katolicka i Rada wychowania.

Do Wydziału Oświecenia należały: a) zarząd i opieka nad wszystkiemi zakładami naukowemi rządowemi i prywatnemi; b) otwieranie nowych zakładów rządowych i prywatnych; c) organizacya, zwinięcie lub czasowe zamknięcie istniejących zakładów naukowych; d) programata wykładu nauk; e) instrukcya dla zwierzchności szkolnej, karność i porządek szkolny; f) wydawanie książek, uznanych za elementarne; g) urządzanie konkursów, egzaminów, stopni naukowych; h) kształcenie nauczycieli w kraju i zagranicą; i) przyznawanie stypendyów k) kontrola kwalifikacyj naukowych nauczycieli i przełożonych zakładów naukowych; l) przedstawianie do nominacyj, nagród i uwolnienia z zajmowanych obowiązków; m) opieka nad bibliotekami, muzeami, gabinetami — zaopatrywanie ich w konieczne potrzeby; zarząd nad budowlami zakładów naukowych; układanie coroczne etatu; czuwanie nad wykonaniem przepisów dotychczasowych wydawnictwa dzieł, oprócz pism peryodycznych treści politycznej i nakoniec wykonanie postanowień Rządu dotyczących edukacyi, oraz projektowanie nowych wrazie potrzeby. Rada Wychowania Publicznego

składała się z dyrektora głównego prezydującego, dyrektora wydziału oświecenia, dwóch wizytatorów rektora Szkoły Głównej, inspektora Szkół Elementarnych, dyrektora Biblioteki, dyrektora honorowego Muzeum i z członków do stałego lub czasowego zasiadania w Radzie przez Radę Administracyjną na przedstawienie dyrektora głównego powołanych. Kandydatami na członków Rady Wychowania były osoby duchowne, przełożeni wyższych zakładów naukowych, profesorowie i w ogóle ludzie specyalni w naukach i kształceniu młodzieży. Do Rady należało: a) projekta otwarcia nowych szkół rządowych i prywatnych; b) urządzanie konkursów, egzaminów, stopni naukowych; c) układanie instrukcyi dla stypendystów za granicą i w kraju kształcących się; d) programata, plan nauk, karność, instrukcye dla zwierzchników; e) zakładanie bibliotek, muzeów, ich pomnażanie; f) przyznawanie kwalifikacyj na przełożonych i nauczycieli; g) wyznaczanie tematów do konkursów; h) ocena dzieł elementarnych i wreszcie spełnianie poleceń dyrektora głównego. Rada miała oddzielnego sekretarza, osobny dziennik i pieczęć. Przy Radzie był Komitet egzaminacyjny, składający się z nauczycieli pod prezydencyą jednego z członków Rady. Komitet zbierał się co dwa miesiące. Ustawa mrg. Wielopolskiego pozyskała Najwyższe zatwierdzenie 8 stycznia 1862 r. (Dziennik Praw tom 59 str. 411—495). Nim Komisya była urządzoną, Wielopolski z wielką energią zajął się organizacyą wychowania publicznego. Wspomniano powyżej, iż równocześnie z Ukazem, nadesłano Namiestnikowi memoryał Romualda Hubego, poświęcony reorganizacyi szkół w Królestwie, aprobowany przez Cesarza. Memoryał ten według odezwy ministra sekretarza stanu miał być wręczony Margrabiemu jako zasada przy zamierzonej organizacyi. Że Wielopolski korzystał z tego memoryału o tem sam pisze do Rady Administracyjnej: „Uwagi przywiezione z Petersburga przez radcę tajnego Platonowa, nie będą pominięte w tej pracy (Ustawa Szkolna)". Główny kierunek przy układzie Ustawy Szkolnej, margrabia zatrzymał przy sobie, o czem zapewnia i Kazimierz Kaszewski, jako współczesny i niedoszły współpracownik tej Ustawy, a więc kompetentny i dobrze poinformowany. Zredagowanie jej dla szkół wyższych, średnich i Szkoły Głównej powierzył Korzeniowskiemu, a Szkół specyalnych Przystańskiemu. Do wspólnej pracy powołał margrabia całe społeczeństwo. Wszyscy proszeni byli o uwagi, oparte na doświadczeniu, które posłużyć miały, jako memoryały. Posypały się liczne. Niektóre z nich przedrukował Wielopolski w „Dzienniku Powszechnym". Inspektor Rogiński opracował szkoły rzemieślniczo-niedzielne, Ignacy Karpiński, inspektor z Płocka — Szkoły elementarne, i początkowe; Plewe — Szkoły powiatowe, Instytut panien i Skołę wyższą żeńską — Korzeniowski i Papłoński; Krzyżanowski, Papłoński i Pęczarski — Gimnazya i Szkołę sztuk pięknych. Szkołą Główną: Korzeniowski, Dybek, Aleksandrowicz, Szmurło, Plebański, Pankiewicz, Pęczarski i Puchewicz. Instytut politechniczny: Przystański, Puchewicz, Aleksandrowicz.

Motywa redagował Korzeniowski. Wielopolski starannie je przeglądał i uwagi swoje bardzo szczegółowo zapisywał.

Ustawa o wychowaniu przez letnie miesiące, wakacyjne, była w pierwszej redakcyi gotową. Bronili jej całości w Radzie Administracyjnej przez Wielopolskiego delegowani w tym celu Korzeniowski i Przystański; — wreszcie ode-

słano ją do Petersburga, gdzie bez żadnej modyfikacyi pozyskała zatwierdzenie Monarsze 8 (20) maja 1862 roku (Dziennik Praw tom 60 str. 227). Jeszcze w styczniu otrzymał Lieders, pełniący obowiązki Namiestnika, rozporządzenie z Petersburga, aby od stycznia otworzył Szkoły według nowej Ustawy, naówczas nie zatwierdzonej. Lieders polecił Hubemu, zastępującemu dyrektora głównego, aby ten rozkaz Cesarski spełniony został niezwłocznie. Organizacya zakładów naukowych w Królestwie Polskiem przez Wielopolskiego zaprowadzona, tak się przedstawiała. Szkoły dzieliły się na początkowe, elementarne rządowe lub gminne, pierwsze i drugie dla dzieci płci obojga wyznania katolickiego; były również Szkoły początkowe i elementarne dla innych wyznań. Szkoły przygotowawcze, Szkoły rzemieślniczo-niedzielne i handlowe, wreszcie szkoła majstrów mularskich i ciesielskich. Wszystkie te szkoły należeć miały do instrukcyi elementarnej. Do zakładów naukowych średnich zaliczono: Szkoły powiatowe i Gimnazya. Na zasadzie art. 57 Ustawy: „Każdy mieszkaniec Królestwa i każdy obcy, ma prawo kształcić się i przygotowywać w Szkołach powiatowych i Gimnazyach, a wszelkie w tej mierze ograniczenia uchylają się....“ Szkoły powiatowe dzieliły się na ogólne, pedagogiczne i specyalne.

Szkoły powiatowe ogólne przeznaczone były dla tych, którzy mieli ukształcenie w nich zakończyć. Pierwsze cztery klasy odpowiadały w zupełności pierwszym czterem klasom gimnazyalnym; piąta klasa była specyalna. Tego rodzaju szkoły zakładano oprócz Warszawy, w tych miejscowościach, gdzie był słabo rozwinięty kierunek przemysłowy i handlowy. Taka szkoła miała dziesięciu nauczycieli, którzy wykładali: religią, język polski, rosyjski, łaciński, niemiecki, francuski, gieografią, historyą, rysunki, kaligrafią. Nauki matematyczne i przyrodnicze miały po dwóch nauczycieli. Do nauki religii i innych wyznań, powoływano oddzielnych nauczycieli.

W Szkołach powiatowych pedagogicznych, pierwsze cztery klasy były gimnazyalne, w piątej wykładano: fizykę i mechanikę, hygienę, nauki przyrodzone, technologią, gospodarstwo i ogrodownictwo, wreszcie pedagogikę. Dla praktyki uczniów była przy takiej szkole, szkoła elementarna dwuklasowa i od pedagogicznej zależna.

Założono je w Radzyminie, Łęczycy, Sandomierzu, Białej i Maryampolu.

Szkoła rabinów miała być zamienioną na Szkołę powiatową pedagogiczną o klasach pięciu, czyli na Seminaryum do kształcenia nauczycieli wyznania mojżeszowego, z dodaniem tylko obszernego wykładu języka hebrajskiego i nauk talmudycznych. Gminom żydowskim innych miast Królestwa Komisya Rządowa dozwalała, organizowanie własnym kosztem podobnych seminaryów dla kształcenia nauczycieli szkół elementarnych żydowskich. Po skasowaniu jednak Szkoły rabinów, projektowanej nie otworzono. Podobnież i gminom ewangielickim dozwalano zakładanie Szkół elementarnych swego wyznania, czy to w Warszawie, czy w Kaliszu.

Skoły powiatowe specyalne, miały pierwsze trzy klasy gimnazyalne, a 4 i 5 specyalne. W tych dwóch klasach nauczano: języka polskiego we wszystkich szkołach, a niemieckiego wówczas, gdy większość uczniów była niemieckiego pochodzenia. Z nauk wykładano: arytmetykę wraz z nauką o po-

stępach i logarytmach; z gieometryi planimetryą, stereometryą, miernictwo z użyciem stolika i kątomierza, algiebrę do rozwiązywania równań stopnia 2 włącznie, fizykę z mechaniką, chemią z zastosowaniem do rolnictwa i technologii. Hygienę. Nauki przyrodnicze. Gospodarstwo wiejskie z ogrodownictwem. Technologią. Nauki handlowe. Rysunki linearne, techniczne, topograficzne. Na początek zakładano te Szkoły w Warszawie dwie, po jednej w Płocku, Włocławku, Lublinie, Radomiu, Piotrkowie, w Łodzi. Liczba nauczycieli 10. Szkoły powiatowe znajdowały się pod bezpośrednim zarządem Komisyi Rządowej.

Gimnazya były siedmioklasowe. Wykładano w nich religią z historyą świętą i krótką historyą kościoła. Język polski z wykładem gramatyki, teoryi stylu, teoryi prozy i poezyi i historyi literatury. Ćwiczenia piśmienne. Języki: rosyjski, niemiecki i francuski z gramatyką, a w dalszych klasach z historyą literatury i ćwiczeniami. Język łaciński od klasy pierwszej do siódmej, z wykładem gramatyki, historyi literatury, starożytności rzymskich i ćwiczeniami; język grecki od 4 do 7 klasy z gramatyką i tłómaczeniami autorów. Logika. Arytmetyka od klasy 1 do 4, gieometrya od 2—5. Miernictwo klasa 4 i 5. Algiebra od 4 klasy do 7. Trygonometrya płaska i kulista w klasie 6. Gieometrya wykreślna w klasie 6 i 7. Gieometrya analityczna w siódmej. Fizyka klasa 5 i 6. Gieografia matematyczno-fizyczna w 6; chemia mineralna w 6, organiczna w 7. Zoologia w 5, botanika w 6, mineralogia w 7. Gieografia opisowa od klasy 1—4; historya powszechna od 4—7; historya polska w 6 i 7. Kaligrafia i rysunki od 1—5 klasy.

Założono, a właściwie zaprojektowano 13 gimnazyów: w Warszawie trzy, po jednem w Piotrkowie, Kaliszu, Radomiu, Kielcach, Pińczowie (nie doszło do skutku, zamiast niego otworzono Szkołę powiatową), w Siedlcach, Szczebrzeszynie, Płocku, Łomży i w Suwałkach. W Lublinie założono Lyceum po zamknięciu w Warszawie Instytutu szlacheckiego. W Lyceum było klas 8. Pierwsze siedm gimnazyalne; w klasie 8 wykładano: historyą ważniejszych epok filozofii, historyą sztuk pięknych i estetykę; ekonomią polityczną z statystyką i nauką o finansach. Algiebrę wyższą; rachunek różniczkowy i całkowy. Główne zasady z architektury i inżynieryi. Gospodarstwo wiejskie. Zakład był zamknięty. Liczba pensyonarzów 100, opłata 225 rubli i 25 wpisu.

Instytut Aleksandryjsko-Maryjski wychowania Panien, przeniesiony z Puław do Warszawy, gdzie w połączeniu z pensyą rządową Maryjską, istniejącą przy ulicy Nowolipki (dziś gimnazyum II) stanowić zaczął jeden zakład naukowy wyższy żeński pod powyższą nazwą. Zostawał pod opieką Cesarzowej, pod zwierzchnictwem Namiestnika, a zawiadywaniem Komisyi Rządowej Oświecenia publicznego. Zakład zamknięty, sześcioklasowy, z klasą dodatkową pedagogiczną; pensyonarek 225. Wykładano: naukę religii, język polski i literaturę, język rosyjski, francuski, niemiecki; arytmetykę i początki buchalteryi gospodarskiej. Nauki przyrodnicze; wiadomości z fizyki, ekonomii i gieografii matematycznej. Gieografią opisową; historyą powszechną, rosyjską, polską. Hygienę i gospodarstwo domowe. Pedagogikę, rysunki, kaligrafią. Roboty kobiece. Muzykę, śpiew kościelny i choralny. Za osobną dopłatą śpiew solowy, język włoski i angielski. Klasa pedagogiczna, przeznaczona na kształcenie guwernantek. Przyjmowano do niej po ukończeniu Instytutu i Szkoły

Wyższej Rządowej. W tej dodatkowej klasie wykładano w dalszym ciągu, z zastosowaniem dydaktyki, powyżej oznaczone przedmioty. Wykład polegał głównie na ćwiczeniach piśmiennych. Nauki przyrodnicze wykładano z zastosowaniem do zajęć kobiecych, a hygienę wraz ze sposobami pomocy w nagłych wypadkach. Pedagogikę i dydaktykę wykładano w szerszym zakresie, a gospodarstwo domowe z zajęciami praktycznemi. Uczennice zajmowały się wykładem nauk w niższych klasach. Do Instytutu przyjmowano panny bez różnicy stanu i pochodzenia za opłatą 300 rubli rocznie.

Szkoła Wyższa żeńska w Warszawie, sześcioklasowa, istniejąca w domu poprzecznym przy ulicy Niecałej (dziś brama), z wykładem podług programu Instytutu, była pod zwierzchnictwem Komisyi Rządowej.

Instytut politechniczny i Rolniczo-leśny. Po zniesieniu Gimnazyum Realnego warszawskiego i Instytutu Gospodarstwa i Leśnictwa w Marymoncie, powstał na ich miejsce Instytut politechniczny w gmachach Instytutu Aleksandryjskiego wychowania panien w Puławach (Nowej Aleksandryi). Gabinety, zbiory, biblioteka powyższych zakładów, oraz gabinet mineralogiczny Akademii Medyko-Chirurgicznej—służyły za podstawę gabinetów Instytutu politechnicznego i Rolniczo-leśnego. Z ogólnych funduszów edukacyjnych wyznaczono potrzebną ilość przyległych pól ornych i lasów dla użytku szkoły praktycznej. Urządzono warsztaty mechaniczne, w których miano wyrabiać między innemi wzorowe narzędzia rolnicze. Przy Instytucie urządzono szkołę ogrodniczą. Instytut dzielił się na następujące wydziały: a) mechaniczny, b) inżynieryi cywilnej, c) chemii górniczej, d) rolniczy i e) leśny. W trzech pierwszych kurs nauki trzyletni; w dwóch ostatnich kurs teoretyczny dwuletni. Wykładano: matematykę wyższą, obejmującą algiebrę wyższą, gieometryą analityczną, rachunek różniczkowy i całkowy; miernictwo niższe i niwelacyą, miernictwo podziemne; gieodezyą; irygacyą i drenowanie; gieometryą, opisującą z teoryą cieniów, perspektywy, z kamieniarką i ciesielką; fizykę ogólną z meteorologią i klimatologią; fizykę przemysłową z teoryą machin parowych; chemią mineralną, organiczną i analityczną; mechanikę analityczną z kursem o wytrzymałości materyałów i stateczności ciał; mechanikę stosowaną, obejmującą teoryą machin i hydraulikę, konstrukcyą machin, rysowanie i projektowanie machin; mechanikę rolniczą; inżynieryą cywilną, obejmującą naukę o materyałach, używanych w budownictwie i przy konstrukcyi machin; inżynieryą miejską, kanalizacyą miast, wodociągi, oświetlanie gazami; konstrukcyą mostów, telegrafią elektryczną, kompozycye inżynierskie. Architekturą przemysłową i wiejską; technologią mechaniczną, chemiczną, rolniczą, leśną; eksploatacyą kopalń. Hutnictwo. Gospodarstwo rolne w całej obszerności. Weterynaryą poprzedzoną anatomią i fizyologią zwierząt domowych. Zoologią, botanikę, mineralogią z gieognozyą. Buchalteryą. Hygienę. Ogólne zasady prawa i administracyi krajowej. Prawodawstwo przemysłowe, górnicze i policyą budowniczą. Ekonomią polityczną i statystykę ze szczególnem zastosowaniem do handlu i przemysłu. Język francuski, niemiecki, angielski. Rysunek graficzny i ręczny. Oprócz powyższych przedmiotów uczniowie mieli zajmować się w laboratoryach, warsztatach mechanicznych, zdejmowaniem planów, ekskursyami botanicznemi, leśnemi, zwiedzaniem kopalń, zakładów przemysłowych, słynnych gospodarstw i t. p. Do wy-

kładów pomienionych przedmiotów było 17 profesorów, z tych 9 radnych; 10 nauczycieli, 2 preparatorów, 2 zawiadowców w warsztatach. Kursa nauk półroczne. Przyjmowano w ciągu pierwszych czterech lat po złożeniu egzaminu wstępnego; w przyszłości miano przyjmować po przedstawieniu świadectwa dojrzałości. Zdolniejsi po ukończeniu nauk, jako stypendyści rządowi, mieli wyjeżdżać za granicę. Sposób obsadzania katedr, egzaminowania uczniów, przepisy karności, takież same, jak w Szkole Głównej. Dyrektor Instytutu z 2 inspektorami i 8 profesorami radnemi stanowili Radę Instytutu. Czynnościami wewnętrznemi zawiadywał Zarząd Instytutu, złożony z dyrektora, dwóch inspektorów i sekretarza. Do składu Instytutu, oprócz powyższych, należeli jeszcze: profesorowie, nauczyciele, bibliotekarz, zarządzający gospodarstwem na folwarkach, zawiadowcy warsztatów, kontroler, płatnik, kanceliści i służba niższa instytutowa i ekonomiczna.

Przystański Stanisław, który był redaktorem projektu organizacyi Instytutu Politechnicznego w Puławach, trzymał się, jako wzoru organizacyi słynnej Szkoły Centralnej w Paryżu, o czem sam pisze w motywach, przedstawionych Wielopolskiemu.

Szkoły rolnicze, istniejące do reformy w Niegłosach pod Płockiem, w Radomsku i Burakowie, po zreorganizowaniu, zaczęły się nazywać Szkołami niższych oficyalistów wiejskich, jako przeznaczone na kształcenie ludzi młodych do niższych posług gospodarskich. Szkoły rolnicze pod Radomiem i Lublinem zostały rozwiązane. Do tych szkół, oprócz pensyonarzy opłacających po 50 rubli rocznie za ubranie i pożywienie, przyjmowano uczniów bezpłatnie z przyległych włości. Szkoły pozostawały pod nadzorem dyrektora Instytutu politechnicznego, a bliższy nadzór powierzony był właścicielom ziemskim, wybranym przez Rady powiatowe tych powiatów, gdzie były szkoły. Nowo powstałe szkoły miała zatwierdzać Rada Administracyjna.

Szkoła Główna Warszawska składała się z czterech wydziałów: prawa, lekarskiego, matematyczno-fizycznego i filologiczno-historycznego. Wydział lekarski i matematyczno-fizyczny umieszczono w pałacu Staszica, gdzie dotąd pomieszczała się Akademia medyko-chirurgiczna, z której powstał wydział lekarski; a wydział prawny i filologiczno-historyczny w pałacu Kazimierowskim. Na wszystkich wydziałach kurs nauk cztero, na lekarskim pięcioletni. Każdy wydział dzieli się na kursa roczne. Porządek i ustopniowanie przedmiotów, mających się wykładać na każdym kursie, oraz oznaczenie, który z przedmiotów ma być wykładany w ciągu półrocza lub roku, ustanawia Wydział; Rada ogólna Szkoły Głównej przedstawia do zatwierdzenia Komisyi Rządowej wyznań religijnych i oświecenia publicznego. Szkoła Główna zostaje pod zawiadywaniem rektora, który znosi się z Komisyą Rządową; każdy Wydział pod zarządem dziekana i rady Wydziału.

Następujące nauki wykładano na Wydziale Prawa i Administracyi: Encyklopedyą prawa, prawo rzymskie, instytucye, pandekta i historyą prawa rzymskiego; historyą prawa polskiego, rosyjskiego i innych narodów słowiańskich; prawo cywilne, kodeks, procedurę, notaryat i hypotekę z ćwiczeniami praktycznemi; prawo kryminalne, kodeks i procedurę; prawo kanoniczne, prawo handlowe; prawo publiczne i administracyjne, ogólne i krajowe; prawo publiczne

cesarstwa; ekonomią polityczną; naukę o finansach; statystykę; prawo międzynarodowe, prawo natury i filozofią prawa z historyą prawodawczą prawodawstw. Do wykładu wszystkich tych przedmiotów Wydział miał profesorów zwyczajnych, nadzwyczajnych, adjunktów i docentów.

Na Wydziale lekarskim wykładano: anatomią opisową, topograficzną i praktyczne ćwiczenia; farmacyą i farmakognozyą; fizyologią i histologią; patologią ogólną i teoryą ogólną; anatomią patologiczną i hygienę z dyetetyką; materyą lekarską, naukę pisania recept i toksykologią; akuszeryą, naukę o chorobach kobiet i dzieci, tudzież prowadzono klinikę położniczą; chirurgią teoretyczną, operacyjną, anatomią chirurgiczną z desmurgią, klinikę chirurgiczną; oftalmologią i klinikę oftalmiczną; patologią i terapią szczegółową; medycynę sądową, choroby umysłowe i policyą lekarską z ćwiczeniami sądowo-lekarskiemi i sekcyami: klinikę terapeutyczną z semiotyką, policyą weterynaryjną i choroby epizotyczne; historyą medycyny, urządzenia lekarskie, encyklopedyą i metodologią; specyalne kursa fizyki i chemii w zastosowaniu do nauk lekarskich. Do wykładu powyższych przedmiotów powołani zostali profesorowie zwyczajni, nadzwyczajni, docenci i adjunkci; przy profesorze anatomii był prosektor z pomocnikiem; przy profesorze farmacyi — preparator, a profesorowie kliniczni mieli asystentów.

Na Wydziale matematyczno-fizycznym wykładano: czystą matematykę obejmującą algiebrę wyższą, gieometryą analityczną, gieometryą opisującą, rachunek różniczkowy i całkowy; rachunek waryacyj i skończonych różnic; teoryą liczb i rachunek prawdopodobieństwa; gieometryą praktyczną i gieodezyą; mechanikę analityczną i praktyczną; astronomią i mechanikę niebieską; fizykę eksperymentalną, matematyczną i fizykę kuli ziemskiej; chemią nieorganiczną, organiczną i analizę chemiczną; mineralogią i gieologią, botanikę z anatomią, fizyologią i gieografią roślin; zoologią i paleontologią; anatomią i fizyologią ciała ludzkiego i porównawczą, oraz technologią. Do wykładu powyższych przedmiotów, oprócz profesorów zwyczajnych, nadzwyczajnych, docentów, adjunktów — był przy profesorze chemii preparator, a przy profesorze anatomii porównawczej prosektor.

Na Wydziale filologiczno-historycznym wykładano następujące przedmioty: filozofią, obejmującą logikę i metafizykę, antropologią i psychologią, etykę i historyą filozofii; estetykę i historyą sztuk; historyą literatury polskiej; historyą literatury rosyjskiej ze względem na literatury słowiańskie w ogólności; wykład porównawczy języków; historya literatury powszechnej; język łaciński, literaturę i starożytności rzymskie; język, literaturę, starożytności greckie i archeologią; historyą powszechną i historyą Rosyi; historyą polską; bibliologią i bibliografią; pedagogikę i dydaktykę; języki nowożytne: francuski, angielski, niemiecki i włoski. Oprócz profesorów zwyczajnych, nadzwyczajnych, adjunktów i docentów, byli jeszcze lektorowie.

Przy Wydziałach filologiczno-historycznym i matematyczno-fizycznym urządzone było Seminaryum pedagogiczne dla kształcenia nauczycieli szkół powiatowych i gimnazyów. W tym celu ustanowiono 12 stypendyów dla oddających się naukom filologiczno-historycznym i 12 dla poświęcających się umiejętnościom matematyczno-fizycznym i przyrodniczym.

W Seminaryum praktycznie ćwiczono się w przedmiotach, objętych planem szkół powiatowych i gimnazyów pod kierunkiem profesorów, osobno za to zajęcie wynagradzanych. Prócz powyższych, stypendyści obowiązani byli słuchać kursu pedagogiki i dydaktyki. Na ćwiczenia praktyczne mogli uczęszczać i inni studenci za pozwoleniem dziekana.

Zwierzchnikiem Szkoły Głównej i reprezentantem jej we wszystkich stosunkach zewnętrznych był Rektor. Miał on władzę nad wszystkiemi wydziałami i ich dziekanami, czuwał nad wypełnianiem przepisów w Ustawie zawartych. Na pierwsze trzy lata mianowany przez Radę Administracyjną Królestwa, a po upływie tego czasu miał być wybierany przez Radę ogólną z grona profesorów zwyczajnych, a zatwierdzany przez władzę najwyższą. Obok tego miał pełnić obowiązki profesora i podczas urzędowania swego był członkiem Rady Wychowania. Na czele wydziału stał Dziekan, wybierany co dwa lata przez Wydział z grona profesorów zwyczajnych pod przewodnictwem rektora. Obok pełnienia obowiązków profesorskich dziekan czuwał nad wykładem nauk i wszelkiemi czynnościami, danego wydziału dotyczącemi, jak rozkład nauk i oznaczenie godzin prelekcyj, przedstawienie radzie ogólnej kandydatów na wakujące posady, proponowanie konkursów, odbywanie egzaminów, przyznawanie stopni naukowych, wyznaczanie studentom tematów do rozpraw i t. p., czego załatwianie stanowi atrybucye Rady wydziałowej, złożonej z profesorów zwyczajnych, nadzwyczajnych i adjunktów, a w razie potrzeby i docentów, z głosem doradczym posiedzenie odbywa Rada wydziałowa co miesiąc; sekretarzem Rady jest jeden z profesorów przez dziekana mianowany.

Rada ogólna składała się z rektora, czterech dziekanów i ośmiu profesorów zwyczajnych, wybieranych co rok z każdego Wydziału po dwu; w razie potrzeby mógł rektor wezwać do Rady ogólnej i innych profesorów zwyczajnych, oraz nadzwyczajnych i adjunktów; prezyduje rektor i on rozstrzyga w razie równości głosów. Do atrybucyi Rady ogólnej należało: obiór rektora, przedstawianie Komisyi rządowej do zatwierdzenia wybranych przez się profesorów, rozstrzyganie ostateczne w rzeczach naukowych, zatwierdzanie rozkładów nauk, czynienie przedstawień, mających na celu dobro i postęp Szkoły Głównej, rozpoznawanie przełożeń Zarządu i sprawdzanie jego rachunków, decyzye w kwestyach wątpliwych i sprawach, dotyczących egzaminów, dyplomów i t. d. sądzenie niektórych przewinień studentów, przedstawianie do usunięcia osób, zaniedbujących swe obowiązki, zatwierdzanie sprawozdań o czynnościach i stanie Szkoły Głównej, składanych co pół roku przez rektora Komisyi rządowej.

Cała administracya Szkoły Głównej, oraz w pewnych wypadkach władza dyscyplinarna nad studentami należy do Zarządu Szkoły Głównej, który stanowią: rektor, jako prezydujący, czterech dziekanów, a w razie potrzeby Sędzia Szkoły Głównej.

Do wykładu nauk na wszystkich wydziałach było 35 profesorów zwyczajnych, 15 nadzwyczajnych i 11 adjunktów i 4 lektorów; liczba docentów nieograniczona. Przy zawiązku Szkoły Głównej pierwszych jej profesorów mianowała Komisya rządowa; jeżeli między nimi znajdowały się osoby bez należytej kwalifikacyi naukowej i tylko tymczasowo powołane do wykładów, to po pewnym czasie na przedstawienie Rady ogólnej mogli być zatwierdzani jako profesoro-

wie nadzwyczajni i adjunkci, a jeżeliby w ciągu dwóch lat pozyskali dyplom doktorski—mogli być zatwierdzani na profesorów zwyczajnych. Po upływie czterech lat istnienia Szkoły Głównej, ten tylko mógł być jej profesorem zwyczajnym, nadzwyczajnym i adjunktem, który posiadał stopień doktora tejże szkoły ludowej lub magistra jednego z uniwersytetów rosyjskich. Profesorów wybiera Rada ogólna, a zatwierdza Komisya rządowa. Wobec braku profesorów, Rada za wiedzą Komisyi rządowej ogłaszała konkurs. Kandydat na profesora winien był mieć stopień naukowy, przedstawić dzieła swe i rozprawy i odbyć trzy próbne lekcye. Docenci mieli prawo rok wykładać przedmiot po obronie rozprawy p r o v e n i a l e g e n d i; jeżeli nie mieli stopnia naukowego, musieli przedstawić swe prace i odbyć lekcyą próbną; po upływie roku upoważnienie mogło być przedłużone lub cofnięte. Docenci wykładają bezpłatnie, lecz po roku mogli otrzymać 600 rubli wynagrodzenia i mieli pierwszeństwo do objęcia wakujących katedr. Następujące stopnie naukowe przyznawała Szkoła Główna: lekarza, doktora medycyny i chirurgii, wszystkie stopnie farmaceutyczne, naukowo-służbowe i specyalno-praktyczne na wydziale lekarskim; na innych zaś wydziałach stopień magistra i doktora. Stopień lekarza i magistra otrzymywali studenci po złożeniu egzaminu ostatecznego, ustnego przed komitetem egzaminacyjnym i uznaniu za dostateczną przedstawionej rozprawy. Opłata za egzamin ostateczny wynosiła rb. 15; za doktorski 50, za dyplom 5 rubli. Każdy kto skończył lat 17, miał świadectwo dojrzałości, lub w ciągu pierwszych czterech lat zdał egzamin wstępny, mógł zostać słuchaczem Szkoły Głównej. Opłata półroczna 10 rubli. Co pół roku odbywały się egzamina tak zwane profesorskie, po ukończeniu których profesor zapisywał w matrykule poświadczenie, bez czego student nie mógł przejść na kurs następny. Rok szkolny trwał od 1 października do 30 lipca. Między 1 a 10 października odbywał się egzamin wstępny i akt uroczysty otwarcia Szkoły Głównej. Każdy wydział corocznie wyznaczał dla studentów temat do rozpraw; najlepsze nagradzano medalami złotemi i srebrnemi, o nie mogli się ubiegać wszyscy studenci bez różnicy wydziału i kursu. Na wykłady mogli uczęszczać w o l n i s ł u c h a c z e przez pierwsze trzy miesiące bezpłatnie, następne za opłatą zwykłą. Ci słuchacze mogli być dopuszczeni do egzaminów dla otrzymania stopni naukowych.

Władza juryzdykcyjna, karna i policyjna należała do S ę d z i e g o Szkoły Głównej, dziekanów, rektora, zarządu i rady ogólnej; zakres działalności każdej z tych władz przewidziany w Ustawie. Kary, wymierzane przez Szkołę Główną, były następujące: rozkaz ustąpienia z audytoryum, napomnienie prywatne lub publiczne, areszt od dnia jednego do 4 tygodni, podpisanie uroczystego przyrzeczenia poprawy pod zagrożeniem wydalenia, consilium abeundi, relegacya nieodwołalna, czyli bez możności powrotu. Przepisy te skopiowała Komisya rządowa z Uniwersytetu Królewskiego Warszawskiego. Niektóre punkta szerzej rozwinęła i jako „Projekt o zachowaniu porządku w Szkole Głównej i o juryzdykcyi władz tejże Szkoły“ przedstawiła Radzie Administracyjnej, która je, zatwierdzając 16 stycznia 1863 r., w prawo zamieniła (D z i e n n i k P r a w, tom 61, str. 127 i in.). Na utrzymanie Szkoły Głównej wyznaczono 112630 rubli. Profesorowie zwyczajni pobierali po 1500 rubli, prof. nadzwyczajni 1000, adjunkci 700, lektorowie 600. Rektor, prócz płacy profesora zwyczajnego, otrzymy-

wał dodatkowo 600 rb., dziekan 300, sekretarz rady ogólnej 250, sekretarz wydziału 200.

Pod zawiadywaniem Szkoły Głównej były Biblioteka Główna, Muzeum Sztuk pięknych, Obserwatoryum astronomiczne, Ogród botaniczny, oraz gabinety i kliniki.

Biblioteka Główna powstała po roku 1862 z Biblioteki rządowej, z Biblioteki b. Instytutu szlacheckiego, Biblioteki Akademii medyko-chirurgicznej, Biblioteki po zwiniętych departamentach Rządzącego Senatu i po Komisyi Kodyfikacyjnej. Do Biblioteki Głównej przyłączono i gabinet medali, zbiór odlewów i odcisków numizmatycznych i niektóre zbiory archeologiczne. Zarząd nad Biblioteką miał dyrektor honorowy, mianowany przez Namiestnika. Szczegóły, tyczące się Biblioteki, w osobnych przepisach zatwierdziła Komisya rządowa dnia 13 lipca 1864 roku. Według etatu rocznego, utrzymanie Biblioteki kosztowało 10,350 rubli, z czego na kupno dzieł przeznaczono 6,000 rubli.

Po ułożeniu Ustawy, z której w streszczeniu zdaliśmy powyżej sprawę, ostatecznie przejrzał ją Wielopolski, niektóre zmiany w niej poczynił i jako „Projekt organizacyi zakładów naukowych w Królestwie Polskiem“—ogłosił w „Dzienniku Powszechnym“ w październiku 1861 roku. Jeżeli porównamy ten „Projekt“ z samą „Ustawą“, ogłoszoną w tomie 60 „Dziennika Praw“, przekonywamy się, że nie uległa modyfikacyi w Petersburgu. W tymże „Dzienniku Powszechnym“ przedrukował margrabia „Powody do projektu organizacyi wychowania publicznego w Królestwie“ („Dziennik powszechny“ № 28, 1861), ułożone przeważnie przez Józefa Korzeniowskiego i Hieronima Krzyżanowskiego. Niezmiernie się śpieszył margrabia, aby Ustawa (która, że trwać będzie tak krótko, nie przeczuwał nawet) pozyskała jak najprędzej sankcyę Monarszą, dlatego, nie czekając na rozwinięcie niektórych postanowień, przeprowadził ją przez Radę Administracyjną i z nią wyjechał w listopadzie do Petersburga. Jakoż w kilka tygodni później, Wielopolski osobistem wstawienictwem tyle sprawił, że Ustawy, jak to wyżej wzmiankowano, wprowadzoną została w życie przed uzyskaniem sankcyi Cesarza. Równocześnie z Ustawą zatwierdzony był i etat. Według niego szkoły powiatowe tak w Warszawie, jak na prowincyi, kosztowały 125,605 rubli. Gimnazya i Liceum 176,405 rubli. Szkoła wyższa żeńska i Instytut wychowania panien 28,700; Szkoła Sztuk pięknych 13,200; Szkoła Główna 112,630, Biblioteka Główna 10,350; Muzeum Sztuk pięknych 1,000, Obserwatoryum 3,100, Ogród botaniczny 6,000, Instytut politechniczny 59,350 rubli. Korzeniowski, już dyrektor wydziału oświecenia, otrzymawszy od Wielopolskiego rozporządzenie, niezwłocznie zajął się ułożeniem Przepisów, mających na celu rozwinięcie Ustawy o wychowaniu publicznem. Komisya, w tym celu ustanowiona, dopełniła zleconego sobie zadania. Instrukcyą, określającą szczegółowo przepisy dla zwierzchników szkół powiatowych oraz stosunek ich z rządem gubernialnym pod względem gospodarskim ułożył Plewe. Szczegółowe programata, obejmujące główne pytania, na jakie każdy przedmiot należy rozłożyć, układali Ignacy Karpiński, oraz inspektor Rogiński. Szczegółową instrukcyą, jakiej się nauczyciele w wykładzie przedmiotów trzymać mają—przyjęto dawniejszą. Przystański, Dybek, Aleksandrowicz, Szmurło, Plebański, Pankiewicz opracowali programata Instytu-

tu politechnicznego i mającej się zreorganizować Szkoły sztuk pięknych. Przedmioty wykładane, atrybucye władzy, egzamina, prawidła dla uczniów, układali prócz powyższych Korzeniowski i Papłoński. Też prawidła dla Instytutu wychowania panien i Szkoły wyższej żeńskiej układał Papłoński, dla instytutów prywatnych Plewe. Odnośnie Szkoły Głównej powiedziano: „Określenie niektórych postanowień, jak formy wyboru rektora i dziekanów, ich obowiązków i atrybucyj, tudzież obowiązków i atrybucyj rad wydziałowych, rady ogólnej i zarządu, oraz wyboru profesorów, zmienianie lub uzupełnianie programatów, przepisy względem egzaminów—poleca się rektorowi Szkoły Głównej, który do pomocy przybierze po dwóch profesorów z każdego wydziału — a l e t o n i e p i l n e". Mimo tak energicznego krzątania się około organizacyi, wiele jeszcze pozostało do zrobienia Instrukcyą elementarną przygotowaną wprawdzie, należało dokładnie rozpatrzeć, przedyskutować niektóre jej punkta, nim przesłaną zostanie do Rady Administracyjnej na zatwierdzenie. Nie było jeszcze instrukcyi do wykładu nauk w Gimnazyach i Szkołach powiatowych; nie było przepisanych lub aprobowanych do użytku dzieł elementarnych. Brak był przepisów karności i instrukcyi, określającej obowiązki nauczycieli, prefektów i rektorów. Kandydaci, zgłaszający się na nauczycieli szkół średnich, nie mieli przed kim udowodnić swojej kwalifikacyi naukowej. Że zaś wszystkie tym potrzebom zaradzić i wszystkim tym czynnościom Komisya Rządowa nie mogła podołać bez współudziału Rady Wychowania, przeto na wniosek Wydziału Oświecenia, Komisya zarządziła instalacyą członków, powołanych do Rady i do rozpoczęcia właściwych czynności wezwała, naznaczając termin pierwszego jej posiedzenia na dzień 15 stycznia 1863 roku. Do Rady wychowania należeli: Tomasz Dziekoński, Jan Tadeusz ks. Lubomirski, Adam Goltz, ksiądz Wincenty Popiel, ks. Adam Jakubowski, ks. Józef Spleszyński, dr Tytus Chałubiński, dr Ludwik Natanson, Jan Papłoński wizytator, Józef Mianowski rektor Szkoły Głównej, Vieweger inspektor szkół elementarnych, Justyn Karnicki honorowy dyrektor Muzeum. Rada wychowania podzieliła czynności swoje na sześć sekcyj czyli komitetów i mimo krótkiego czasu, dzięki nadzwyczajnej energii, obfitych doczekała się plonów. Zakres niniejszego artykułu nie pozwala nam szczególniej rozpatrzeć się w czynnościach bardzo zasłużonej dla społeczeństwa Rady Wychowania. Mimo owej energii, jaką wykazał margrabia i członkowie komisyi rządowej z Radą wychowania na czele, mimo ogólnego zajęcia się wychowaniem publicznem i usuwaniem przeszkód, jakie wykonawcy rozporządzeń Komisyi spotykali.—Ustawa szkolna w całkowitym jej zakresie nie weszła w życie. Tymczasem Komitet Urządzający wziął pod swoją opiekę, między innemi, wychowanie w Królestwie Polskiem. W Ukazie, z tego powodu wydanem, powiedziano: „Główne zasady Ustawy 1862 winny być zachowane w zupełności i na przyszłość"... jednakże Szkoły pedagogiczne zamienione zostały na kursa pedagogiczne; Szkoły powiatowe specyalne na gimnazya realne; szkoły powiatowe ogólne na progimnazya; liceum lubelskie zamienione na gimnazyum; zalecono, aby w czasie jak najprędszym Szkołę Główną zreorganizować na Uniwersytet z rozciągnięciem do niego praw i przywilejów nadanych Ustawą Ogólną o Uniwersytetach rosyjskich. Instytut panien zreorganizowano, politechnikę zamknięto; powstały dyrekcye naukowe, mające dozór nad szkołami wszelkiego

rodzaju, z wyłączeniem Szkoły Głównej; zniesione zostały urzędy rektorów gimnazyów i szkół powiatowych, prefektów gimnazyalnych, inspektora szkół początkowych w Królestwie, wizytatorów szkół. Rozwinięciem i wydaniem odpowiednich instrukcyj zajął się Komitet Urządzający. W tymże czasie Wydział Wyznań odłączony został od Zarządu Oświecenia publicznego i wcielony do Komisyi rządowej spraw wewnętrznych („Dziennik praw", tom 63, str. 53), a Komisya odtąd zaczęła się nazywać Komisyą rządową oświecenia publicznego. Dyrektorami głównymi w poprzedniej Komisyi byli: Aleksander Wielopolski, Romuald Hube, Krzywicki Kazimierz i czasowo Leon Dembowski; dyrektorami wydziału oświecenia: Józef Korzeniowski, Michał Grabowski, Zygmunt Wielopolski. Do zreorganizowanej Komisyi Oświecenia powołany został na dyrektora głównego Witte. Był on ostatnim już dyrektorem głównym, gdyż Komisya rządowa oświecenia publicznego zniesioną została 15 maja 1867 r. („Dziennik praw", tom 67, str. 63), a wszystkie naukowe zakłady i instytucye Królestwa Polskiego poddane zostały pod władzę ministeryum oświecenia publicznego i utworzyły Okręg Naukowy Warszawski.

Józef Bieliński.

Komisya sądowo-edukacyjna. Sejm albo raczej delegacya, 1775 roku, między innemi czynnościami, nie zasługującemi bynajmniej na wdzięczność dalekich potomków, zaleciła utworzenie poważnej i chwalebnej instytucyi, Komisyi Edukacyjnej, pierwszej tego rodzaju w Europie, na której wzór niebawem we wszystkich krajach zaprowadzono ministerya oświecenia publicznego. Dziś wiemy, że ów Sejm, mimo swej woli, przyczynił się do powstania tej instytucyi, miał on bowiem na uwadze przeważnie nadzieję zysków osobistych, oczekiwanych przy rozdawnictwie dóbr po-jezuickich. Na wniosek Joachima Chreptowicza, podkanclerzego litewskiego, majątek po-jezuicki ruchomy i nieruchomy przeznaczono na wychowanie młodzieży i ustanowiono do czuwania nad tem Komisyą pod prezydencyą biskupa wileńskiego, księcia Massalskiego (Pamiętniki Michała Zaleskiego, Poznań, 1879, str. 64). Naznaczono lustratorów natychmiast po kasacie, którzy się zajęli spisywaniem majątku ruchomego i nieruchomego jezuickiego; a gdy ci zdali sprawę ze swych czynności, wniesiono do sejmu obmyślenie środków, celem uratowania funduszów edukacyjnych (Volum. leg. VIII. 860). Sejm ustanowił Komisyą rozdawniczą dla Korony i Litwy do urządzenia i wydzierżawiania dóbr po-jezuickich i Komisyą sądową do rozsądzenia wszelkich sporów. Ponieważ w skład tych Komisyj weszli ludzie bez czci i wiary i zaczęli bez żadnego skrupułu okradać fundusze edukacyjne, przeto sejm rozwiązał te Komisye, a czynności ich powierzył Komisyi edukacyjnej. Grabież majątków można było sprawdzić, ponieważ lustratorowie w r. 1773 i 1774 sporządzili tabele majątków ruchomych i nieruchomych (Korzon: Dzieje wewnętrzne, IV, 261, wyd. Akademii). Komisya edukacyjna, mimo że majątki mocno okradzione zostały, miała jednakże dosyć w swem rozporządzeniu, aby opatrzeć szkoły i nauczycieli (Łukaszewicz: Historya Szkół, II, 166—492; Jezierski: Uwagi nad stanem nieszlacheckim w Polsce Jarosza Kutasińskiego, 26; Obraz

Polaków i Polski, IV, 189; Korzon l. c. III, 156, IV, 261, 306, IV, część druga, 182, 205; Kołłątaj: Korespondencya, II, 241, 244, 258). Sejm grodzieński 1793 r. określił jeszcze rozleglej prawa i atrybucye Komisyi edukacyjnej, gdyż ją zachował przy władzy rządowej i sądowniczej. Konfederacya Targowicka wzięła na swe barki i ministeryum oświaty. Dawniejszą Komisyą Edukacyjną podzieliła na dwie: koronną i litewską, za sprawą biskupa Kossakowskiego, który chciał być prezesem nie edukacyi, ale dóbr edukacyjnych na Litwie i rządzić niemi (Niemcewicz: Biblia Targowicka, Księgi Szczęsnowe, rozdział VI), wszakże do osiągnięcia tych celów nie starczyło czasu. Miejsce Kossakowskiego zajął biskup Pilchowski. Z raportu Czackiego widać, że w r. 1793 zaburzenia krajowe szkół nie dotknęły (Kołłątaj: Korespondencya II) Stanowisko Poczobuta i Jana Śniadeckiego na sejmie grodzieńskim, dokładnie wyjaśnił Michał Baliński (Pamiętniki o Janie Śniadeckim, I, 230). Przez ostateczny rozbiór kraju, szkoły i fundusze na ich utrzymanie przeszły do rządów rozbiorczych.

Kiedy w r. 1803 wszystkie szkoły większe i mniejsze, znajdujące się w prowincyach polskich do Rosyi przyłączonych, weszły w skład Okręgu naukowego wileńskiego, którego kuratorem mianowany został książę Adam-Jerzy Czartoryski—wówczas wszelkie fundusze edukacyjne przeszły pod zarząd Okręgu naukowego. Niezwłocznie okazała się potrzeba uporządkowania tych funduszów, wyszukiwanie ich, rozsądzanie sporów już istniejących, lub na przyszłość mogących wyniknąć; przeto kurator w memoryale przedstawionym ministrowi oświecenia publicznego, wyjaśnił potrzebę urządzenia Komisyj sądowo-edukacyjnych, jednej dla Litwy, drugiej dla prowincyj południowych, któreby powyższe kwestye rozstrzygały w ostatniej instancyi, a zatem bez apelacyi. Memoryał ten, zredagowany przez Czackiego, zastępującego naówczas kuratora, pozyskał sankcyą Cesarską 21 grudnia 1807 roku.

Na mocy powyższego Ukazu powstały dwie Komisye sądowo-edukacyjne: jedna w Wilnie dla gubernij litewskich, białoruskich i mińskiej, a później i przyłączonego do Rosyi Obwodu białostockiego; druga w Krzemieńcu dla gubernij wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej. Każda z tych Komisyj składała się z czterech członków i prezydenta, zatwierdzonych przez Cesarza, na przedstawienie ministra oświecenia; prócz tych członków, prezydent mógł wyznaczać do Komisyi z głosem doradczym trzech miejscowych obywateli; Izby skarbowe wileńska i wołyńska naznaczały od siebie jednego urzędnika, jako członka Komisyi. Członkowie pensyj nie pobierali, a służba ich była państwową. Kancelarya była utrzymywaną z funduszów edukacyjnych. Komisya zdawała sprawę ze swych czynności co cztery miesiące ministrowi oświaty, za pośrednictwem kuratora. Po ukończeniu poruczonych im czynności, Komisye miały być rozwiązane.

Obowiązki Komisyi były następujące: pierwszą czynnością było wyświecenie i uporządkowanie funduszów edukacyjnych; ułożenie szczegółowych tabel sum i dóbr, należących do tych zgromadzeń duchownych, które znalazły się pod innem panowaniem, lecz według konwencyi trzech dworów, miały korzystać z dóbr położonych w granicach Rosyi. Sprawdzenie i wyśledzenie praw, służących do posiadania tych funduszów edukacyjnych; wyrachowanie zaległości; ułożenie wspólnie z rektorem Uniwersytetu wileńskiego projektu o urządzeniu dóbr, będących w zawiadywaniu Uniwersytetu i beneficyów duchownych, na rzecz te

goż Uniwersytetu oddanych, z wyznaczeniem sum, jakie powinny być oddzielane na utrzymanie duchowieństwa (Bieliński: Uniwersytet wileński, I, 303—391), przepisanie prawideł względem lasów, należących do beneficyów duchownych, oddanych Uniwersytetowi, aby lasy te nie były pustoszone, oraz urządzenie archiwum funduszów i ułatwienie sposobów do zebrania akt do niego należących.

Drugiem zadaniem Komisyi było rozstrzyganie już istniejących, jako też wyniknąć mających później sporów i procesów w sprawach funduszów. W tym celu komisye miały prawo wzywać bezpośrednio do siebie tych wszystkich, do których okazała się pretensya; gdyby wezwany nie stanął, przesyłano mu wówczas obwieszczenie, z dołączeniem w kopii obligów i takie obwieszczenie miało moc pozwu. Jeżeli wezwany nie stawał osobiście, a przez pośrednika, wówczas i Komisya od siebie wyznaczała pośrednika. Decyzya zapadała większością głosów, bez względu, czy stawiały się strony; równość głosów rozstrzygał prezydent swym głosem. Od ostatecznych orzeczeń Komisyi nie było apelacyi. Kiedy dobra, obciążone pretensyą, zostawały w konkursie wierzycieli, lub gdy formalne rozstrzygnięcie sprawy potrzebowało długiego czasu, zapozwania wielu osób z powodu ewikcyi— wówczas plenipotent ze strony funduszu edukacyjnego wchodził w umowę z pozwanym, a Komisya tę umowę zatwierdzała. Wszystkie decydujące akta, jakieś ważne spory, a szczególniej gdy odsądzano cośkolwiek z pretensyj lub własności funduszu edukacyjnego, przedstawiane były do potwierdzenia ministrowi oświecenia; wszelkie tranzakcye i ugody przez pośredników zawarte, a przez Komisye zatwierdzone, również podlegały aprobacie ministra. Skutkiem tego Komisya nie rozstrzygała ostatecznie takich spraw, które nie były pierwej rozpatrzone i aprobowane przez niego.

Na zasadzie Ukazu Cesarskiego wszystkie magistratury i władze winny były przychodzić z pomocą Komisyom. Dochody i własności szkolne otrzymywano przy pomocy rządów gubernialnych przez egzekucyą prawem przepisaną. Jan Śniadecki w Wilnie, a Czacki w Krzemieńcu z niemałym trudem zebrali członków Komisyi, a otwarcia ich dopełniono z wielką uroczystością. Komisye niezwłocznie przystąpiły do swych czynności, ogłaszając w gazetach obwieszczanie do wszystkich obywateli i magistratur i przez ustanowienie ordynacyi swych sądów. Ciekawe te druki *in extenso* przedrukowałem w innem miejscu (Uniwersytet wileński, I, 289—297). Do tych komisyj powołani zostali najpoważniejsi obywatele, jak np. Tomasz Wawrzecki, Jerzy Białopiotrowicz, Michał Römer, Antoni Lachnicki, Ksawery Niesiołowski, a w późniejszych czasach Jan-Gwalbert Rudomina. Na Wołyniu wydatniejszemi członkami byli: Dymitr Czetwertyński, Aleksander Chodkiewicz, Worcele, starosta Stecki, Filip Plater i inni. Czacki bardzo energicznie wziął się do roboty i w lat kilka Komisya wołyńska szczególnie wywiązała się ze swego zadania, o tyle przynajmniej, że krzyczących niedoborów nie było. Nie tak szła sprawa na Litwie. Komisya sądowa paraliżowaną była w swych czynnościach, albowiem wielu obywateli którzy nabyli majątki po-jezuickie, dzielili je na części, sprzedawali, często zmieniali samowolnie ich nazwiska; słowem taki wytworzył się zamęt, że potrzeba było nowych rozporządzeń, któreby położyły kres nadużyciom i ułatwiły Komisyi prowadzenie spraw. O tem kurator szczegółowo wyjaśnił w raporcie ministrowi

i zarazem podał projekt, w jaki sposób zaradzić złemu Z tego raportu przekonywamy się, że cały ten zamęt powstał dzięki temu, że w Najwyższym Ukazie z r. 1807 opuszczono, za specyalnem staraniem Czackiego, ewikcyą, przewidzianą konstytucyą sejmu z r. 1775 (Bieliński l. c., I, 298, III, 103). Przed ogłoszeniem owego Ukazu, Czacki niejednę stoczył walkę ze Śniadeckim w sprawie formy ubezpieczenia dóbr funduszowych edukacyjnych. Było to starcie się opinij dwóch znakomitych mężów, dążących do jednego celu, lecz różnemi drogami. Czacki projektował, aby dobra jezuickie skapitalizować i od tych sum wyznaczyć na zawsze 6%. Ponieważ dóbr już nie będzie, zatem wszystkie lustracye, rewizye nie będą potrzebne. Wreszcie ewikcye, zapewniające dobry stan dóbr po-jezuickich, a oparte na dobrach dziedzicznych, również skasować; i nakoniec, należy pozwolić posesorom dóbr po-jezuickich, ażeby uwolnili swe dobra od sum funduszowych, powiększywszy je o czwartą część, czyli 25%. Śniadecki zaś był za tem, aby te dobra utrzymać i nazawsze obwarować przy nazwisku i naturze dóbr funduszowych edukacyjnych. Oba te zdania, tak Śniadeckiego, jak Czackiego, zostały uwzględnione w Ukazie Cesarskim.

Cesarz Aleksander, rozpatrzywszy raport księcia Czartoryskiego, zamienił go w prawo, jako uzupełnienie Ukazu z 1807 roku, lecz i to dodatkowe prawo z 25 marca 1818 roku nie poprawiło stanu rzeczy fundamentalnie; nadomiar złego Izby Skarbowe bruździć zaczęły, bo przestały dostarczać Uniwersytetowi i Komisyom wiadomości o napływających do Izb dochodach z majątków jezuickich, a także odpowiednich wyjaśnień w sprawie tychże funduszów, na co niejednokrotnie skarży się ks. kurator ministrowi. Minister oświecenia ks. Golicyn odniósł się do ministra skarbu, Guriewa, jak złemu zaradzić; ten odpowiedział, że główną przyczyną jest brak odpowiednich urzędników, którzyby wyłącznie zajmowali się sprawami funduszów edukacyjnych. Następstwem tej korespondencyi było wydzielenie z funduszów edukacyjnych 1920 rubli na utrzymanie pomienionych urzędników. W kilka miesięcy po ustąpieniu księcia Czartoryskiego z kuratoryi, rozpatrywano w Radzię państwa bardzo już zawikłaną sprawę niedoboru z majątków po-jezuickich. Niedobór też do 1 października 1821 roku wynosił 400,000 rubli, a ówczesny minister ks. Golicyn, rzecz rozpatrzywszy, przyszedł do wniosku, że usunięcie ewikcyi, przewidzianej konstytucyą 1775 r., jest główną, a bodaj że jedyną przyczyną tak fatalnego stanu funduszów edukacyjnych; aby więc je uratować, minister zaproponował przywrócenie w pełnej sile konstytucyi 1775 roku i zniesienia niedoboru. Senat rządzący przyznał słuszność ministrowi oświaty, ułożył prawidła, aby właściciele majątków jezuickich w ciągu sześciu miesięcy złożyli kaucye. Rada państwa 17 lutego 1825 roku, zgadzając się w zasadzie, że głównym powodem niedoboru jest usunięcie z Ukazu 1807 roku ewikcyi, nie przyznała jednak racyi ministrowi oświaty, żeby usunąć niedobór z rachunków, przeciwnie chciała go ściągnąć z całą surowością prawa z tych, którzy nie wypłacili w swoim czasie procentów; a gdy z tych nie będzie można, to ściągnąć go z Komisyi sądowej edukacyjnej, która na zasadzie ukazu z 21 grudnia 1807 roku miała możność niedopuszczać do takiego niedoboru, a zatem nie stanęła na wysokości zadania, jakie jej poruczono do spełnienia. Dla tego Rada państwa postanowiła: 1) Wszystkich właścicieli majątków po-jezuickich zobowiązać, ażeby przedstawili w ciągu 6 miesięcy, od dnia otrzymania

Ukazu, ewikcyą, równającą się przynajmniej trzeciej części wartości majątku, stosując się ściśle do konstytucyi 1775 roku. 2) Kto po upływie 6 miesięcy nie przedstawi takiej ewikcyi, traci prawo do majątku, który się wystawia na licytacyą, a więcej dający staje się właścicielem, jeżeli wniesie kaucyą, równającą się trzeciej części wartości majątku. Na zasadzie tejże konstytucyi nowy właściciel nie wnosi pieniędzy, lecz tylko 6% od sumy zadeklarowanej. 3) Właściciele majątków po-jezuickich, którzy zalegają z opłatami, powinni w ciągu 6 miesięcy od daty otrzymania Ukazu złożyć w rządzie gubernialnym zaległe opłaty w całości, lub zabezpieczyć je na majątkach wolnych od długu, opłatę rozłożyć na lat kilka, a od tej sumy płacić 6% rocznie, aż do zupełnego umorzenia zaległości. 4) Tym właścicielom majątków, którzy zaległości zaraz nie spłacą, ani też jej nie zabezpieczą, majątki odebrać i na publicznej licytacyi oddać więcej dającemu na warunkach wyżej przywiedzionych. 5) Gdyby nie było chętnych do kupna, wypuścić majątki w dzierżawę za kaucyą. 6) Na zasadzie konstytucyi 1775 i 1793 r., gdyby nie można było odebrać zaległości od byłych właścicieli majątków po-jezuickich, w takim razie niech zapłacą ci, którzy do tych zaległości dopuścili (Bielański l. c., I, 301).

W dalszym ciągu swej rezolucyi Rada państwa, obawiając się, aby wobec bezczynności Komisyi sądowo-edukacyjnej, fundusze nie przepadły i nie zagroziły egzystencyi Uniwersytetu i szkół mu podwładnych, proponuje, ażeby ministeryum skarbu po porozumieniu się z ministeryum oświaty, rozpatrzyło tę sprawę i zaopiniowało, czy nie będzie korzystniej dla Uniwersytetu otrzymywać corocznie obecny dochód ze skarbu państwa, a same majątki, miasteczka i wsie oddać ministeryum skarbu, które dochód z nich, jak i z innych majątków skarbowych zebrany, przyłączać będzie do ogólnych dochodów państwa. Cesarz powyższą rezolucyą Rady państwa zatwierdził.

Dnia 19 stycznia 1826 roku minister sprawiedliwości wniósł imieniem Rady państwa projekt do Rządzącego Senatu, aby, z uwagi, że sześciomiesięczny termin do uiszczenia zaległości i wnoszenia kaucyi może doprowadzić obywateli do zupełnego upadku i nędzy, wstrzymać do pewnego czasu wprowadzenie w życie wyżej podanego rozporządzenia Rady państwa. Senat rządzący przyjął ten projekt i stosowne rozporządzenie przesłał rządom gubernialnym. Tak więc Komisye edukacyjne dowiodły zupełnej bezsilności i byt ich zachwiany został. Minister oświaty, ks. Liwen, wniósł projekt do Senatu, aby Komisye sądowo-edukacyjne, jako zupełnie niepotrzebne i nieużyteczne zwinąć, sprawy rozpoczęte przenieść do głównego sądu, a majątki funduszowe oddać pod zarząd ministeryum skarbu. Na utrzymanie zaś uniwersytetu i szkół wyznaczyć fundusz ze skarbu państwa. Senat projekt rozpatrzył i do potwierdzenia przedstawił Cesarzowi. Najwyższym Ukazem d. 4 lutego 1829 roku Komisye istnieć przestały. Akta wywieziono do Petersburga w r. 1832, a protokóły tak zwane ekonomiczne, złożono w 3-ch tomach w Archiwum funduszu edukacyjnego, lecz nie na długo—pod koniec bowiem 1832 roku również wywieziono je do Petersburga i ostatecznie złożono do Archiwum Dóbr państwa.

Józef Bieliński.

Kompozycya patrz: Ćwiczenia stylistyczne.

Konarski Adam patrz: Założyciele.

Konarski Stanisław jest jedną z najwybitniejszych postaci w dziejach naszej literatury i oświaty. Dzieła jego w dziedzinie teoryi literatury, polityki i szkolnictwa krytykują współczesność, stawiają ideały przyszłości. Współcześni (nie bez walki) przyznali słuszność jego krytyce; współcześni i następcy urzeczywistniali jego ideały. Był on jednym z tych szczęśliwych, których posiew na opokę nie pada.

Konarski urodził się we wsi Żarczycach, województwie sandomierskiem, w r. 1700. Kształcił się w szkołach piarskich w Piotrkowie; w r. 1717 wstąpił do zakonu Piarów, odbył nowicyat w Podolińcu, na Spiżu, tu złożył też śluby zakonne. Przez dwa lata w Podolińcu, a potem przez lat cztery w Warszawie wykładał gramatykę i retorykę. W 25 roku życia został wysłany przez przełożonych do Rzymu w celu dalszego kształcenia się. Tu w kolegium Nazareńskiem przez dwa lata odbywał studya, a przez dwa następne był nauczycielem wymowy. Szkoła, w której się kształcił i w której nauczał, obcowanie z uczonymi korzystnie na jego umysł oddziałać musiały; pobyt zaś w Paryżu od r. 1729 i osobiste stosunki z Fontenellem, filozofem i Karolem Rollinem, pedagogiem, nie mały wpływ wywarły na jego wykształcenie.

W r. 1731 powraca do kraju. Tu wraz z innymi Piarami pracuje nad zebraniem i wydaniem rozproszonych praw, uchwał i konstytucyj krajowych. W roku 1832 wyszedł już pierwszy tom „Zbioru praw“ (Volumina legum), poprzedzony rozprawą Konarskiego o znaczeniu prawa publicznego w Polsce. W r. 1773 wyszła jego rozprawa polityczna: „Rozmowy pewnego ziemianina ze swoim sąsiadem o teraźniejszych okolicznościach“, oraz „Listy poufne“ (Litterae familiares), które przyczyniły się do wyboru króla Stanisława Leszczyńskiego, Odtąd służy sprawie tego króla, reprezentując ją we Francyi początkowo jako sekretarz poselstwa, a potem samodzielnie do r. 1736, kiedy Leszczyński zrzekł się korony. W tymże roku 1736 powraca do kraju, służy sprawom swego zakonu i prywatnym biskupa Tarły, z którym łączyły go dawne stosunki. W r. 1741 przyjmuje godność prowincyała zakonu. Tegoż roku wydaje po łacinie rozprawę: „O poprawie wad wymowy“ (De emendandis eloquentiae vitiis). Uderza tu na powszechnie smak zepsuty współczesnej literatury, mianowicie napuszystość i barbarzyńską łacinę. Jako przykład tych wad, krytykuje swoje własne utwory, pisane w latach młodzieńczych pod wpływem teoryj wówczas przyjętych. Książka ta wywołała wielkie oburzenie w jednych, uwielbienie w drugich. Walka zawrzała; dobra sprawa, której Konarski bronił, zwyciężyła.

Lata te pobytu w kraju poświęca Konarski i na reformę szkolnictwa. Dawniej, naturalnie, obmyślał już te zmiany, jakie chciał wprowadzić: pobyt w kolegium Nazareńskiem, szkole zaliczanej do wzorowych, nasuwał mu porównanie

ze smutnym stanem szkół w kraju ojczystym; wiadomo nam przytem, że badał szkoły francuskie; a osobiste stosunki ze znakomitym ówczesnym pedagogiem, Karolem Rollinem, rozjaśniły mu wiele zagadnień, odnoszących się do edukacyi publicznej. Za przybyciem do kraju, jako nauczyciel krzewi pomiędzy kolegami zdobycze wiedzy pedagogicznej, a między uczniami zamiłowanie do nauki, do zawodu nauczycielskiego. Stara się też o to, aby młodzież, sposobiąca się na nauczycieli, wysyłaną była za granicę dla dalszych studyów nad naukami i metodami wykładów. Śród tych prac i starań—otwiera konwikt dla młodzieży szlacheckiej (collegium nobilium) w r. 1740. Przez cały pierwszy rok ma tylko jednego ucznia; w drugim ma już dwudziestu. Konwikt dotąd mieścił się w części starego kolegium; Konarski zbiera ofiary na siedzibę własną nowej szkoły. W r. 1743 dnia 28 maja odbyło się uroczyste założenie kamienia węgielnego pod budowę nowego gmachu przy ulicy Miodowej. W tymże samym roku rozpoczął i budowę teatru dla kolegium. Sława nowej szkoły piarskiej jednała dobroczyńców dla nowo budujących się gmachów. Atoli nagły pożar zniszczył część nowej budowy, oraz księgozbiór, przygotowany przez Konarskiego. Pomoc dopiero, udzielona przez skarb publiczny i nowe hojne ofiary dozwoliły budowę dalej prowadzić. W 1775 r. wprowadzono młodzież do własnej siedziby. Napływ młodzieży był wielki. Wszystkich przyjąć nie można było; ograniczono też liczbę do 65.

Do r. 1745 Konarski sam stał u steru swego kolegium; w tym atoli roku ciężko zapadł na zdrowiu, musiał dla leczenia się wyjechać za granicę. Odtąd kieruje on tylko zdala instytucyą, która zostaje pod bezpośrednią opieką swoich rektorów, starających się urzeczywistnić myśli założyciela. Kolegium wkrótce zostało zaopatrzone w bogatą bibliotekę, muzeum, obfitujące we wszelkie okazy, narzędzia. Według świadectwa d-ra Lutostańskiego (patrz art. Budynki szkolne): „Cała ta wspaniała budowa była bardzo przyzwoicie urządzoną na instytut wychowawczy, że nietylko wygodzie, ale i fizycznym potrzebom konwiktorów i hygienicznym wymaganiom czyniła zadość. Słusznie te budowle nazwać można pierwszym w Polsce budynkiem szkolnym w prawdziwem tego słowa znaczeniu. Gmachy te mieściły w sobie sale i alkowy sypialne, zaopatrzone w łóżko, stolik, taboret i szafki lakierowane, dalej sale naukowe, bawialne, jadalnie, mieszkanie rektora i prefekta oraz stancye nauczycieli. Była tam i łaźnia z czterema wannami miedzianemi, osobna infirmerya, spacerowe ogrody, oficyny dla czeladzi, folwarku i t. p.“ Kolegium miało swój dom z ogrodem nad Wisłą dla przepędzania letnich wakacyj w dobrem powietrzu. Willa ta z wielkim smakiem była urządzona i dla pięknego położenia nad brzegiem Wisły Krasnymbrzegiem (Joli bord) nazwana została.

Kolegium Konarskiego cieszyło się wielkiemi względami króla Stanisława-Augusta: „Uczony ten król, wielki nauk i instytutów edukacyjnych miłośnik, nietylko dla Konarskiego nadzwyczajny kazał wybić medal, ale i popiersie jego w pokojach swoich umieścił, nietylko wszystkich rektorów do stołu swego często wzywał i poufałą zaszczycał przyjaźnią, ale nadto na popisach rocznych, na doświadczeniach fizycznych i chemicznych przez profesora tych nauk Józefa Osińskiego na sali teatralnej konwiktowej dla publiczności warszawskiej okazywanych, na popisach nawet z ćwiczeń wojskowych w Żoliborzu podczas waka-

cyj przez konwiktorów odprawowanych bywać, celujących obyczajnością i pilnością w naukach uczniów pochwalać, za najprzyjemniejszą dla siebie poczytywał rozrywkę. Do tego w zamkowych pokojach swoich wyznaczył salę, w której konwiktorowie z profesorami i rektorem w Nowy Rok, w dzień imienin, w rocznicę koronacyi jego, we dwa rzędy ustawieni, składali mu powinszowania swoje i do ucałowania ręki jego byli przypuszczani" (Programat szkolny z r. 1817).

Sposób prowadzenia edukacyi w Collegium nobilium i szkołach innych piarskich, dla ogółu (nie wyłącznie dla szlachty) przeznaczonych, przedstawił Konarski w dziele pod t.: „Postanowienia wizyty apostolskiej (Ordinationes visitationis apostolicae) r. 1753—1754".

Ustawy tu zawarte potwierdzone i zalecone zostały przez papieża, Benedykta XIV. Aby je wykonać, trzeba było mieć odpowiednie siły nauczycielskie: postarał się też o taką reformę reguły swego zakonu, aby przy kształceniu alumnów uwzględniono czas i sposoby zdobywania wiedzy, niezbędnej w zawodzie nauczycielskim. Wprowadził też wykład pedagogiki, polecając studyować z ówczesnych pisarzów na tem polu: Rollina, Locka i Juwencyusza. Rozejrzyjmy się w przepisach szkolnych.

Kolegium szlacheckie była to szkoła pięcioklasowa, a że kurs klasy pierwszej, drugiej i piątej trwał po lat dwa, więc przez lat ośm młodzież tu przebywała. Wszyscy uczniowie musieli mieszkać w internacie; przychodnich nie dopuszczano. Celem tego zakładu naukowego było, jak się ustawa wyraża „dać młodym dobrą edukacyą i onych formować na godnych Kościołowi i Ojczyznie ludzi". „Względem nauk to się krótko wyraża: uczyć się będą Ich Mość Młodzi za pomocą Bożą, sentymentów naprzód ich urodzenia godnych, do religii i wszystkich powinności Bogu i Ojczyznie należących, przytem łacińskiego języka, gieografii, Compendia albo zebranie Historyi Uniwersalnej, Świętę i różnych królestw, osobliwie wieku teraźniejszego i Polskiej, języka francuskiego, niemieckiego, elokwencyi w mowach i listach, eksplikacyi autorów, zrozumienia i zażycia różnych książek; gieometryi i różnych części matematyki Filozofii takiej, jaka kawalerom jest potrzebna, pożyteczna i ciekawa. Do teologii, Jus Patrium, kto zechce, aplikowany będzie... Ktoby sobie życzył inszych metrów do swoich synów, jako to do architektury, Civilem et Militarem, do rysunku, do języka włoskiego, do jeżdżenia na koniu, do mustry, do fechtowania, do instrumentu jakiego, osobno z takowymi metrami godzić się ma i na nich pieniądze w Kolegium, albo u kogo się podoba, byle nie u młodych zostawiać".

Z tego widzimy, że jedne przedmioty były obowiązkowe, inne od woli rodziców zależne. O języku polskim tu nie wspomniano zapewne dlatego, że uczono go praktycznie przy łacińskim przez tłómaczenia i ćwiczenia piśmienne. W wyrażaniu zaś, że się dbać będzie o „eksplikacyą autorów, za życie i zrozumienie różnych książek" mieści się zobowiązanie, odnoszące się do autorów polskich.

Rozkład czasu był następujący: Od $5^1/_2$ do 6 wstawanie, ubieranie się; 6—7 pacierz, czytanie duchowne w oratoryum, msza święta, śniadanie; 7—8 przygotowanie do lekcyi; 8—12 lekcye w klasach; 12—1 obiad i rekreacya; 1—3 ćwiczenia ciała, jak tańce, mustry, fechtunek, jazda konna, muzyka, a po skończeniu tych zajęć, przygotowanie do lekcyi; 3—$4^1/_2$ lekcye w klasach; $4^1/_2$—$5^1/_2$ mo-

dlitwy w oratoryum, podwieczorek, przygotowanie do lekcyj; $5\frac{1}{2}$—$7\frac{1}{2}$ lekcye w klasach; $7\frac{1}{2}$—9 kolacya i rekreacya; o 9 pacierz i udanie się na spoczynek.

Podczas dni świątecznych: Od $6\frac{1}{2}$ do 8 wstawanie, ubieranie się; 8—9 modlitwa, msza święta, śniadanie; 9—10 modlitwy do N. P. Maryi (Officium Beatae); kazanie; 10—11 przygotowanie do lekcyj; 11—12 nauka moralna; 12—3 obiad, wypoczynek; 2—3 (w każdą niedzielę) katechizm, (w inne dni świąteczne) ćwiczenia ciała lub korepetecye; 3—$4\frac{1}{2}$ przygotowanie do lekcyj; $4\frac{1}{2}$—6 podwieczorek, wypoczynek; 6—$7\frac{1}{2}$ przygotowanie się do lekcyj; $7\frac{1}{2}$—9 kolacya.

W dnie rekreacyjne lekcye w klasie trwają godzin 3; przechadzka po za murami szkolnymi zimą trwa $1\frac{1}{2}$ godziny, latem—3 godziny.

Rozkład nauk. Klasa wstępna i I. Od 8 do $8\frac{1}{2}$ wprawianie się w deklinacye i konjugacye do Bożego Narodzenia, potem wprawa w mówienie po łacinie; $8\frac{1}{2}$—9 wykład gramatyki do prozodyi. Wykład ten powtarza się dwa razy, co się odbędzie do Wielkiejnocy; potem przez tę pół godziny czyta się autorów. 9—$9\frac{1}{2}$ czytanie książek łacińskich do Wielkiejnocy, przez ostatni zaś kwartał na ten przedmiot przeznacza się cała godzina; $9\frac{1}{2}$—10 tłómaczenie z polskiego na łacinę i przeciwnie z „Orbis sensualium pictus“, dyktando tego tłómaczenia; pod koniec godziny zadawanie do wyuczenia się na pamięć słówek, zdań z „Orbis pictus“ poprawionych wypracowań. 10—12 historya i jęz. francuski; 3—4: pół godziny czyta się Historyą Ś-tą po polsku, drugie pół godziny po łacinie; uczniowie uczą się Historyi Ś-tej na pamięć po polsku; 4—$4\frac{1}{2}$ kaligrafia i słuchanie słówek zadanych. Co piątek w tej godzinie, oraz od $9\frac{1}{4}$ do 10 w dnie rekreacyjne arytmetyka; $5\frac{1}{2}$—$7\frac{1}{2}$ gieografia, język niemiecki.

Klasa II (kurs dwuletni). Od 8—$8\frac{1}{2}$ wykład gramatyki całej z prozodyą do Popielca dwa razy; potem wykład autorów; $8\frac{1}{2}$—9 wykład autorów; 9—$9\frac{1}{2}$ jednego dnia wykład autorów, drugiego tłómaczenie z polskiego na łacinę i przeciwnie; $9\frac{1}{2}$—10 jednego dnia dyktando, drugiego wprawa w mówienie; 10—12 historya i jęz. francuski; 3—4 historya polska; co piątek 3—4, a w dnie rekreacyjne pół godziny $9\frac{1}{2}$—10 arytmetyka; w sobotę od 3—4 powtarzanie historyi polskiej z całego tygodnia; 4—$4\frac{1}{2}$ kaligrafia; $5\frac{1}{2}$—$7\frac{1}{2}$ gieografia i niemiecki.

Klasa III. Od 8—9 do Bożego Narodzenia wykład zasad retoryki; do Popielca zasady poetyki; potem do końca roku szkolnego wykład autorów. Od 9—10 jednego dnia czytanie autorów; drugiego ćwiczenia w klasie pod kierunkiem nauczyciela. Gdy język grecki będzie wykładany*), to niechaj co trzeci dzień w tej klasie się wykłada. 10—12 historya i jęz. francuski; 3—4 czytanie prawa polskiego; 4—$4\frac{1}{2}$ dyktando. Co piątek arytmetyka; i w dnie rekreacyjne pół godziny zrana na arytmetykę się przeznacza lub na jęz. grecki; $5\frac{1}{2}$—$7\frac{1}{2}$ gieografia i jęz. niemiecki.

Klasa IV (kurs dwuletni). Od 8—9 do Bożego Narodzenia wykład zasad wymowy, potem wykład autorów; 9—10 wykład autorów 4 razy tygodniowo; dwa razy ćwiczenia pod kierunkiem profesora do Wielkiejnocy; po Wielkiejnocy przez 6 tygodni raz na tydzień ćwiczenia, potem zawsze wykład auto-

*) To omówienie ma zapewne na względzie brak wówczas nauczycieli jęz. greckiego. Brakowi temu reformator usilnie starał się zapobiedz.

torów; 10—12 historya i jęz. francuski; 3—4 czytanie dzieł polityków; 4—4½ dyktando; co piątek wykład arytmetyki; 5½—7½ gieografia i jęz. niemiecki.

Dwuletni kurs filozoficzny. Przed południem dwie godziny wykładu; po południu dyktuje się przez pół godziny treść tego, co było wyłożone; półtory godziny wykłada się w dalszym ciągu.

Zakres i metoda nauczania. Nauka religii polegała na nauce katechizmu w klasach niższych i czytaniu Historyi Ś-tej; potem na czytaniu duchownem każdodziennem przed lekcyami, na naukach i kazaniach w niedziele i święta, wypracowaniach piśmiennych na temat religijny, czytaniu prywatnem książek religijnych, nakoniec na wykładzie Teologii dla tych, co żądali tego wykładu specyalnie.

Język ojczysty polegał na nauce czytania i pisania ze wskazówkami ortograficznemi, udzielanemi praktycznie. Z gramatyki uczono odmian wraz z łacińskiemi: rosa=róża, rosae=róży i t. d., amo=kocham, amas=kochasz i t. d Następnie tłómaczono z łacińskiego na polski i odwrotnie: zdania, powiastki, ustępy z prozaików i poetów; pisano ćwiczenia polskie na różne tematy obowiązkowo na 5 łacińskich jedno polskie. Liczba takich ćwiczeń była obfita. Do czytania i objaśniania zalecano następujących pisarzów polskich: Bielskiego Stryjkowskiego, Kochanowskiego, Twardowskiego, Potockiego (Argenidę), Patulickiego, Witwickiego, Skargę, Górnickiego.

Zalecało się, aby każdy uczeń mógł biegle wyrazić tak ustnie, jak piśmiennie to, co umiał wyrazić po łacinie.

Z tego widzimy, że język łaciński był głównym przedmiotem w szkole, że przedewszystkiem teorya i praktyka łacinę miała na planie, że język ojczysty przy tym języku był wykładany: wszystko jednakże, co dało się z tych teoryj wysnuć, np. przy teoryi gramatycznej, przy retoryce, poetyce, nauce wymowy, metody objaśniania autorów—miało się ściągać i do nauki języka ojczystego.

Nauka języka łacińskiego opiera się na nauce gramatyki, na tłómaczeniu z języka łacińskiego na polski i odwrotnie, na uczeniu się na pamięć słówek, ćwiczeń piśmiennych, poprawionych przez nauczyciela, ustępów z autorów, oraz na wprawie w mówienie. Przy nauce gramatyki zaleca się, aby w zbyteczną drobiazgowość nie wpadać, aby uczniowie każdą regułę rozumieli dokładnie i stosować umieli przy tłómaczeniu i mówieniu. Podobnież unikać miano drobiazgowości przy wykładzie retoryki i poetyki: praktyka, czytanie, pisanie miały być główną podstawą nauki, teorye zaś pomocą, wyświetlającą praktykę

W najniższych klasach tłómaczono: Orbis Pictus Komeńskiego, bajki z Waleryusza Maksyma, Ezopa, Fedra, rozmowy Erazma, Wiwesa. W klasie następującej wykładano: Korneliusza Neposa, Kurcyusza, Eutropiusza, L. Annaeusza, Florusa, Plutarcha życiorysy, Sallustyusza de bello Catillinario, Listy Cycerona, Listy Pliniusza, Wergiliusza Georgiki i Bukoliki, Owidiusza Elegie de Ponto i de Tristibus.

W klasie III czytani byli: Justyn, Herodot, Ksenofont, Cezar: de bello civili, Waleryusz, Paterculus, Sallustyusz: de bello Jugurthino et Catillinario, Cycero: de Amicitia, de Senectute, de Officiis, Listy Pliniusza, Cycerona, Seneki, Sadoleta, mowy Paulina, Eneida, Eklogi, ody Horacyusza, de arte poëtica, Marcyalis, bajki Fedra i t. p.

W klasie IV: Cycerona mowy wybrano, de Officiis, Paradoxa, Consolatio de morte Tulliae, Tusculanae, mowy Paulina, Mureta, Polita, Perpiniana etc. mowy Orzechowskiego, annały; mowy wybrane z dzieł historycznych, Panegiryki Pliniusza i listy; Cezar, Tucydydes, Sallustyusz, Dioniziusz Halikarnaski, mowy Demostenesa, Izokratesa, Liwiusz, Tacyt, Seneka, Wergiliusz, Polibiusz Laktancyusz, F. Minucyusz, Horacyusz de Arte Poëtica, listy, mowy, ody i Juwenalisa satyry.

Pisarze ci mieli być czytani w wyjątkach, nie wszyscy obowiązywali, wybór zostawiono nauczycielom.

Co do wypracowań piśmiennych zaleca się: wybierać tematy dobrze obmyślane pod względem treści i formy. Treść ma być ważna, i do wieku i uzdolnień ucznia zastosowana. Począwszy od kl. 3 aż do najwyższej, pisywano przeróbki na prozę bajek, opowiadania historyczne ze szczególnem uwzględnieniem cnót, wad, obyczajów osób i narodów, pochwały ku uczczeniu zasług panujących, bohaterów, pisarzów, artystów, mężów stanu, a nawet kolegów; rozprawy, mające za przedmiot zalecanie prawdy, cierpliwości, wolności, umiarkowania i t. p. W klasie, zwanej Rhetorices, zalecane były tematy, obznajmiające młodzież z ustawami i instytucyami publicznemi. Miano tu zwracać uwagę na uprzedzenia przestarzałe, wady tak w życiu prywatnem, jak publicznem.

Historya i Gieografia bardzo troskliwie się zaleca i nietylko uprawia się jako przedmiot szkolny, ale na domowe czytanie. Który uczeń złożył dowody, że z korzyścią czyta dzieła historyczne i gieograficzne, ten zasługuje na odznaczenie. Historya wszakże wykłada się tu bardzo tendencyjnie, gdyż Konarskiemu idzie głównie o to, aby młodzież przysposobić do reform politycznych i społecznych.

Z nauki prawa czytano: Pelzoffera: „Arcana Status“, Grotiusa: „De jure belli et pacis“ Mikołaja Vernuleja: „Politica“, Hartknocha, Lengnicha: „De jure publico Poloniae“ i t. p.

Arytmetyka – niedość przez Ustawę określona co do metody, chociaż położono na nią, jak w ogóle na matematykę, niemały nacisk i pragnienie, aby wyrabiali się nauczyciele, którzyby ten przedmiot dobrze wykładali. Według zdania W. Trybulskiego, arytmetyka, wykładana w kolegium, głównie praktyczne względy miała na celu.

Nauka języków nowożytnych opierała się na tem, co łacińskiego: czytanie, pisanie, słówka, wprawa w mówienie, gramatyka, tłómaczenie, wypracowania piśmienne. Do czytania z jęz. francuskiego zalecają się: La veritable politique de gens de qualité. Telemak. Bajki La Fontaina, Pensées de Pascal sur la religion, La verité de la religion par Abbadie, tragedye Kornela, komedye Moliera (niektóre), Listy Cycerona (w tłóm. francusk.), Żywoty Plutarcha i t. d.

Kurs Filozofii. Wykład, jak Ustawa zastrzega, ma się tu w przyszłości prowadzić według podręcznika dla szkół piarskich ułożonego i przez władzę duchowną potwierdzonego. Dopóki podręcznika takiego niema, należy układać odpowiednie kursa, posiłkując się dziełami pisarzów, przez Ustawę wskazanych. Zaleca się atoli, aby przy wykładzie tej nauki pilnie baczyć, iżby stąd nie wypłynęła jaka szkoda dla młodzieży pod względem religijnym; wykładać więc tę naukę trzeba tak, jak to ma miejsce pod okiem Głowy Kościoła. W pierwszym

roku wykłada się: Prolegomena jak najkrócej. Daje się określenie filozofii, mówi się o jej przedmiocie, powstaniu i rozwoju aż do chwili obecnej. Rozbiera się tak starożytnych, jak nowych znakomitszych przedstawicieli różnych szkół. Ukazuje się cel, użyteczność filozofii naturalnej i jej podział. Tu prócz tego wyłożyć można przeciw mniemaniu Sceptyków i Pyronów, iż dana jest ludziom pewna wiedza, granicami ścisłemi określona.

Logika (wyłożywszy krótko definicyą i przedmiot jej) mówi się tu o czterech czynnościach umysłu według poczwórnego podziału. W części I o postrzeganiu wogóle, gdzie będzie mowa o zmyśle wewnętrznym (intuicyi), o namiętnościach i wrażeniach. O pochodzeniu pojęć, czy są wrodzone, czy wszystkie nabyte przez zmysły. Co są pojęcia proste i złożone, cząstkowe i powszechne, pojedyncze i ogólne, jak również o prawdzie, jasności i rozróżnianiu pojęć. O znakach, wyrażających nasze pojęcia, a mianowicie o wyrazach, albo terminach, wreszcie o rozmaitem znaczeniu terminów w celu usunięcia ich dwuznaczności. W części II o sądzie. O nieomylnych podstawach sądu, jakiemi są: zmysł wewnętrzny, oczywistość, objawienie boskie, świadectwo zmysłów, jednozgodne podanie ludzi wiarogodnych i własne przypomnienie. O podstawach zawodnych sądów, jako to: o prawdopodobieństwie, wątpieniu i błędzie, potem o zdaniu, jako wyrazie sądu mylnego, czyli o różnych rodzajach zdań. Część III. O rozumowaniu i argumentacyi, o różnych jego rodzajach, przedewszystkiem o sylogizmie, o dowodzeniu a priori, a simultaneo i a posteriori i przez doprowadzenie do absurdu, o przypuszczaniu i sofizmacie. W części IV o analizie, czyli metodzie wynajdywania prawdy, o syntezie, czyli metodzie uczenia i obronie prawdy. Dla poznania tej części filozofii czytać się mają prócz Corsina, Purchotiusa, Logika Bakona, dzieła Rajmunda Lulliusza, Piotra Remo, Gassendiego, Dekarta, Wolffa, Faciolattiego, Arnolda „Ars cogitandi“, Loka „De intellecta humano, Mallebrancha „De inquisitione veritatis“, Buffiera „De primis veritatibus“ etc.

Metafizyka ma być podzielona na Ontologią, Kosmologią ogólną, Psychologią i Teologią naturalną.

W Ontologii ma być wykładane o pierwszej podstawie pewności, czyli o kryteryum prawdy, i o pierwszych zasadach, czyli aksyomatach, co to jest istota i jej objawy, co to jest możliwe i niemożliwe, konieczne i przypadkowe, indywidualne i ogólne, substancya i przypadkowość i czy może być przypadkowość bezwzględna w znaczeniu branem przez perypatetyków, co to jest zamiar, podmiot, otoczenie i możliwość czynu. Co to jest doskonałość i niedoskonałość, skończoność i nieskończoność, przyczyna i skutek; nakoniec o kategoryach rzeczy, o umiejscowieniu, albo przestrzeni, o trwaniu albo czasie, oraz o chronologii, podaniach i ich ocenie.

W Kosmologii ogólnej o określeniu świata, o stworzeniu jego w czasie; o sposobie i czasie, w którym został stworzony; o jedności, wielkości i postaci świata, o przyrodzonem i nadprzyrodzonem, czyli cudownem.

W Psychologii wykłada się: o duchach, gdzie rzecz o aniołach, o duchownej naturze duszy ludzkiej, o jej istocie, o czasie jej stworzenia, o związku duszy z ciałem, o siedlisku duszy w ciele, o nieśmiertelności duszy, o umyśle, o woli i wolności duszy, i o własnościach tak wrodzonych, jak nabytych, a także o ukazywaniu się duchów, magii, opętanych etc.

W Teologii naturalnej: co rozumieć pod nazwą Bóg, czy pojęcie Boga jest wrodzone; wykłada się pojęcie bytu Boga przeciw zdaniu ateuszów, materyalistów czyli epikurejczyków i spinozistów. O istocie i jedności Boga przeciwko zdaniu manichejczyków, o oddziaływaniu Boga na stworzenie, o wszechwiedzy i opatrzności Boga. Tu czytany być ma między innymi znakomitszymi: Wolff, Magnanus, Mallebranche, Fenelon, Dagomeryusz, Gassendi, Dekart, Barnet, Fontenelle: „o wielości światów“, Turneliusz: „De Opere sex dierum“, Rorarysz: „de Coquitione Brutorum“, Calmet: „de Apparitionibus Spirituum“, Antoni Genueńczyk i t. d.

Etyka. Poprzedziwszy wykład okazaniem wysokiej ważności tej nauki, podzielić ją na ogólną i szczególną. W ogólnej wyłożyć należy: czy jest w nas wrodzona miłość cnoty i dobra; co to jest dobre, przyjemne, pożyteczne i cnotliwe. O szczęśliwości człowieka podmiotowej i przedmiotowej. O prawidłach postępowania, mianowicie: o prawie przyrodzonem i ustanowionem i o sumieniu; o złych i dobrych czynach ludzkich, jak są oceniane wedle celu i okoliczności, oraz czy są czyny obojętne. O różnych rodzajach cnót i występków, przytem o cnotach kardynalnych. W szczegółowej, wyłoży się o obowiązkach człowieka względem Boga, jako stwórcy, opiekuna powszechnego, sędziego, istoty doskonałej, iż trzeba Go kochać nadewszystko, pokładać w Nim przedewszystkiem nadzieję, we wszelkie Jego objawienia wierzyć, bać się Go nadewszystko, wyrokom jego zawsze ze spokojnym umysłem poddawać się. O obowiązkach człowieka względem siebie samego: aby miał staranie o sobie, znał się, aby należycie zdolności swych używał, aby żył stosownie do przyrodzonych swych warunków, talentów i t. p. Przytem o samobójstwie i obronie własnego życia i t. p. O obowiązkach ludzi wzajemnych: ażeby szanowali innych, aby radzili o pożytku innych, aby byli wdzięczni, dotrzymywali wiary w zobowiązaniach. Tutaj o czynach miłosierdzia. Czy wojny między panującymi są dozwolone, czy pojedynki o osobistą obrazę mogą być dopuszczone etc. O wzajemnych obowiązkach dzieci względem rodziców, panów i sług, małżonków, panującego i poddanych, możnych, duchownych, nauczycieli, urzędników, sędziów etc. Tu czytać należy Cycerona „de legibus, de finibus, de officiis“, Seneki „de vita beata“, Platona „de republica“, Grotiusa: „de jure belli et pacis“, Arystotelesa „o etyce“. Filozofią moralną Muratora, Wolffa i t. d.

Rok drugi. Matematyka i Fizyka. Algiebra ma się opierać na wyciągach z dzieł Paulina albo Wolffa, Riwarda, Varigoniusza (Varignon) i t. d.

O dodawaniu, odejmowaniu, mnożeniu i dzieleniu algiebraicznem; o proporcyach i ułamkach; o wyciąganiu pierwiastków i o równaniach.

Gieometrya opiera się na wyciągach z dzieł albo Corsina P., albo Pnichotiusa, albo Wolffa, albo Rivarda, Taqeura i t. p. O liniach i kątach; o figurach płaskich, bryłowatych, jako też o przecięciach stożkowych.

Mechanika ogólna zasadzać się ma na wyciągach z dzieł: Wolffa, Riciolla, Newtona, Machenbrocka, Borellia, de Challes, Gravesanda i t. d.

O ruchu prostolinijnym, jednostajnym, prostym, złożonym, sprzecznym, odbitym, załamanym, przyśpieszonym i opóźnionym, względnym, rzeczywistym i pozornym; powtóre o ruchu krzywolinijnym, kołowym (gdzie o siłach dośrodkowych), parabolicznym (gdzie o sile rzutu) o ruchu oscelacyjnym (o wibracyach wahadłowych).

Statyka: tu zaleca się Galileusz, Mariotto, Varignon, Wolff, Paschal, Nollet. O równowadze wogóle, o maszynach prostych, dźwigni, kołowrocie i t. d.

Hydraulika: o różnych ruchach płynów (De diversis autilis), o równowadze ciał stałych z płynami.

Fizyka (poprzedzić powinna definicya i przedmiot nauki) dzieli się na ogólną i szczegółową. W fizyce ogólnej mówi się o istocie i istnieniu ciał, o materyi pierwotnej, o kształcie substancyalnym ciał, o własnościach ogólnych ciał, gdzie o rozciągłości, podzielności, nieprzenikliwości, postaci, ruchliwości i spoczynku ciał, jako też o przyczynach ruchu. W fizyce szczegółowej wykładać się ma, poprzedziwszy opisaniem sfery niebieskiej, o systematach świata: o szczególnych własnościach ciał naturalnych, gdzie o twardości i płynności, o ciężkości i lotności, o cieple, zimnie, zapachach, wyziewach, o świetle i kolorach, o elektryczności. O szczególnych gatunkach ciał naturalnych, o niebie, słońcu, planetach, gwiazdach, kometach, powietrzu, o różnych meteorach, o wodach, burzach na morzu, o początku ognia, o ziemi, ciałach ziemnych, soli, szkle, metalach, kamieniach, magnesie, o początku gór. O roślinach, zwierzętach doskonałych i niedoskonałych. O ciele ludzkiem, częściach ciała ludzkiego, organach zmysłów, śnie i czuwaniu, o organach życia, o oddychaniu i krążeniu krwi, o organach odżywiających, pokarmie, przemianach pokarmu (de chylo). Tu mają być czytani, prócz starożytnych, a także Corsina i Parchotia, Institutiones Phisycae Piotra Martini, Elementa Mathematica Philosopiae Naturalis Newtona, Lectiones Physicae Privati Molierii, Pricipia Philosophiae Dekarta, Bernulliego, Gravesendiego, Fortunata z Brixia, Franciszkanina, Floryana Dalbani, Piara, Regnant, Jezuity, Lectiones Physicae Experimentalis: Nolleta, Prace Boyli, Keplera, Keilli i t. p.

Teologia. Zaleca się ta nauka tak świeckim, jak duchownym narówni z innemi naukami filozoficznemi. Potrzebną jest jej znajomość każdemu wykształconemu, bo wyjaśnia dogmata wiary, uczy ich bronić przeciw zarzutom inowierców, wspiera zasady moralne. Ostrzega się tylko, aby wykładający nie wdawali się w subtelności, wprost do celu nie wiodące. Trzymać się należy w wykładach: Turneliusza, Melchiora Cano, Berta Concina, Piotra Colleta i t. p.

* * *

Obraz ten wykładów nauk w kolegium wykazuje, że szkoła ta stała na wysokości owoczesnej nauki, starała się o najlepsze metody. Wskazuje też, że naukę starano się poddawać pod ścisłą kontrolę religii.

Reforma szkół piarskich ogólnych, służących nie wyłącznie szlachcie, obejmowała wszystkie nauki i metody wprowadzone do kolegium, prócz języków nowożytnych, sztuk pięknych, fechtunku i t. p.

Że szkoły piarskie stały na wysokości nauki, że wychowywały według zasady Konarskiego, aby młodzież odpowiadała godłu „christianus et civis“—świadczy o tem cześć, jaką je współczesni i następcy otaczali; świadczy opinia rządu pruskiego, który ze szczególną zawziętością starał się im szkodzić. Z punktu widzenia ówczesnej pedagogiki, a szczególniej praktyki pedagogicznej, t. j. porównania szkół tak zreformowanych, z innemi najlepszemi w Europie, szkoły piarskie stanęły na poziomie wymaganym w owej dobie. Wypadałoby odpowiedzieć na pytanie, o ile podniosły poziom szkolnictwa w kraju. Otóż zarzuty, jakie hi-

storycy stawiają ówczesnym szkołom w Polsce przed Konarskim, są bardzo ciężkie. Pod względem kształcenia umysłu: uczono bardzo mało, częstokroć poprzestawano tylko na uczeniu języka łacińskiego; metoda uczenia była bardzo wadliwa, bo opierała się tylko na pamięci, o rozumienie nawet tego, czego się młodzież uczy, mało się troszczono. Podręczniki lub dyktowane kursa były obciążone szczegółami zbytecznemi, częstokroć z prawdą naukową niezgodnemi, przestarzałemi, ułożone do tego zawile, ciemno. Dostatecznym na to dowodem gramatyka Alwara, retoryka i poetyka Juwencyusza. Opierano też przeważnie naukę stylu, wymowy, poezyi na teoryach, mało na praktyce, stąd też wynikło owo mnóstwo reguł i regułek. Wykładano autorów łacińskich, nie zasługujących na nazwę klasycznych, pomijano prawdziwie klasycznych. Ćwiczenia piśmienne odznaczały się potworną formą makoroniczną i napuszystością, czczością lub przepełnieniem pochlebstwami pod względem formy. Metoda nauki pisania była najfałszywszą i istną męczarnię sprawiać musiała uczącej się młodzieży. Zadawano tematа nieodpowiednie stopniowi rozwoju umysłowego uczniów, nie podawano im odpowiedniego materyału do rozwinięcia tematu, ani ułatwiano uporządkowania materyału. Zmuszano do pisania wierszy i mów, wymagając używania poetycznych i krasomówczych zwrotów mowy. Nakoniec zaniedbywano język ojczysty, troszcząc się tylko o łacinę. Szkoły więc przed Konarskim nie uwzgiędniały postępu w naukach i metodyce. Na złagodzenie potępienia tych szkół przytoczyć jednak wypada, że wady ich były wspólne znacznej większości szkół w Europie; oraz że, jak gdzieindziej, tak i u nas niejedna szkoła była niezawodnie lepszą, boć to zależy wszystko od nauczycieli, a tych pewnie u nas nie brakło: o ogóle jednak szkół naszych przed reformą Konarskiego historya źle świadczy. Konarski przeto zrobił bardzo wiele: zaprowadził przedmioty naukowe, jak nauki przyrodnicze, matematykę, filozofią, naukę prawa, historyą, gieografią; język ojczysty otoczył też opieką, tak, iżby młodzież należycie nim władała i główniejszych przynajmniej pisarzów swojskich znała. O metody nauczania się troszczył, stare, przesądne sposoby zniósł; w treść wlał myśl poważną, formę oczyścił z makaronizmów.

Pod względem wychowania moralnego szkoły przed reformą grzeszyły zbytniem szafowaniem kar cielesnych; z drugiej strony schlebianiem młodzieży, przyuczaniem jej do pochlebstw możnym przez panegiryki, rozbudzaniem próżności przez publiczne popisy. Konarski wychowanie to na drogi właściwe prowadził, znosząc rzeczy szkodliwe, ograniczając wątpliwe. Oceniając więc z punktu ówczesnej pedagogiki, reformie Konarskiego niełatwo zarzut uczynić; naturalnie, z dzisiejszego punktu widzenia krytykować ją można i trzeba: uderza najprzód to, że nie spotykamy wykładu języka ojczystego, jako przedmiotu samodzielnego, że wykłady innych przedmiotów prowadzone są w języku obcym, że podręczniki po łacinie się piszą. Niedorzeczność się widzi w celu, jakie ówczesne szkoły sobie stawiały – *wytworzyć mówcę* i to w języku klasycznym; doprowadzić wychowańca szkoły średniej do tego, aby nietylko rozumiał pisarzów klasycznych, ale pisał, mówił ich językiem; z uśmiechem się pogląda na owe wokabuły, deklamacye publiczne, owe popisy, dysputy, które ograniczył, tylko Konarski, ale ich nie zniósł zupełnie. Krytykować się da i cały rozkład nauk: wszak w tych szkołach nauka opierała się przeważnie na nauce języków

i nauk, gdzie abstrakcya główną rolę odgrywa; od tych nauk rozpoczynała się edukacya, a kończyła dopiero wiadomościami z nauk przyrodniczych. Dziś żądamy, aby było zupełnie odwrotnie. Zasady nauczania ówczesnej szkoły miały na względzie przeważnie udzielanie wiadomości; o rozwoju zaś umysłowym, wyrabianiu samodzielności myślano mało. Dziwić nas też musi, skąd się w szkołach średnich wzięło tyle filozofii? Obawiać się należy, czy wykład jej w takiej szkole nie wyrabiał tylko półmędrków zamiast myślicieli. Tendencyjność znowu przy wyborze tematów do ćwiczeń, przy nauce historyi, krytyka ówczesnych obyczajów i ustaw politycznych i społecznych—czy nie wytwarzały przedwczesnych, powierzchownych sensatów? Wprowadzenie do kolegium francuszczyzny, tak w nauce języka, literatury, jak stroju, manierach, czy nie sprowadzała manii cudzoziemczyzny; czy wyosobnianie szlachty rodowej i przypominanie jej o godności jej stanowi przynależnej—nie pogłębiała ducha separacyi stanowej? Nakoniec szkoły, jakie reforma Konarskiego zaprowadziła, czyż nie były zbyt jednostronne, mianowicie kształcące w kierunku filologicznym, a przez to czyż usposabiały do innych kierunków, do zajęć praktycznych, przemysłu, handlu?

Ujemne te strony dziś się spostrzega; ale nasz reformator był w takich warunkach, że gdyby nawet tak patrzył na kwestye szkolne, jak my dzisiaj, prawdopodobnie nie byłby się kusił o szkoły inne, niż te, jakie usiłował wprowadzić, A nie mógłby był myśleć o innych, bo każdą zmianę musiał motywować tem, że tak jest w szkołach, które wówczas przez najwyższe powagi duchowne i naukowe były uznane za wzorowe. Tak było w kolegium Nazarenum w Rzymie, tak we francuskich szkołach, utrzymywanych przez duchowieństwo, tak więc musi być najlepiej. I tam z językiem ojczystym, biorąc ogólnie, nie było lepiej, tak więc być mogło i u nas. Dogadzanie wymaganiom bogatej i mającej znaczenie polityczne szlachty wynikało znowu z tego powodu, że w takich tylko szkołach mogli być pomieszczani jej synowie; na jej łasce były te szkoły, bo nie skarbi ale ofiarność możnych byt im zapewniała. Tak więc owa francuszczyzna, owe maniery wielkoświatowe w kolegium dla szlachty musiał uwzględniać nasz reformator. Co zaś do zarzutu, iż zbyt hołdował urokowi Francyi, to trudno go usprawiedliwiać, gdyż o tem sam mówi, że „Francya dla Polski winna być tem, czem była Grecya dla Rzymu“. Tłómaczyć może to jego uwielbienie, że istotnie Francya cywilizacyą swoją najwyżej stała w Europie; ale, że niedość oceniano i że sam Konarski nie doceniał innych narodów, jak Anglii, budzących się Niemiec, to przyznać należy, że to na jednostronność późniejszej naszej literatury, naturalnie przy innych sprzyjających okolicznościach bardzo wpłynęło.

Jeśli jednak mimo to uprzytomnimy sobie, że Konarski przez swoją reformę zniósł kardynalne błędy dawnego nauczania i wychowania, że przez przejęcie swej szkoły duchem narodowym, przez udoskonalenie metod, podniesienie poziomu nauk postawił szkołę naszą średnią na stopie najlepszych wówczas w Europie; to podziwiać będziemy musieli takie zjawisko, że jeden człowiek, ubogi zakonnik mógł tylko przez swój rozum, wiedzę, miłość obywatelską, energią i wytrwałość w czyn wprowadzić reformę oświaty, a więc dokonać tego, co gdzieindziej monarchowie lub reprezentacye narodu dokonywać są w stanie.

* * *

Przerwaliśmy opowiadanie o życiu Konarskiego zarysem jego reformy szkolnej, co stanowi wreszcie główny cel naszego artykułu. Wracamy do r. 1741, na którym zatrzymaliśmy się, i z następnych lat zanotujemy przynajmniej to, co robił po za reformą oświaty.

W związku z pracami około podniesienia szkoły były i utwory literackie Konarskiego w tym czasie. Jak wspomnieliśmy wyżej, zbudował on obok kolegium teatr, na którym młodzież grywała tragedye i komedye. Przedstawienia te miały na celu wydoskonalenie wymowy, gestów mówcy potrzebnych, zręcznych ruchów, przyzwyczajenia do występów publicznych. Konarski, podobnież jak inni pedagogowie, przerabiał, tłómaczył tragedye z obcych języków, a szczególniej z francuskiego. W r. 1744 przerobił tragedyą Kornela „Othon"; napisał oryginalną „Epaminondas", graną 1756 r. Talentu dramatycznego tu nie dowiódł, ale tragedya ta ma inne wielkie zalety wychowawcze, mianowicie: tendencyą obywatelską. Pisał też i poemaciki po łacinie w podobnym duchu i celu i te wydał w r. 1767 pod t. „Prace liryczne" (Opera lyrica).

Od r. 1760 do 1763 wydał Konarski najznakomitsze swoje dzieło polityczne „O skutecznym rad sposobie". Tu nietylko zadał stanowczy cios nieszczęsnemu „liberum veto", ale podał i cały szereg reform politycznych i społecznych. Dzieło to było głównym powodem do uczczenia Konarskiego przez króla medalem z napisem: s a p e r e a u s o (temu, co ośmielił się być mądrym).

W r. 1769 wydał Konarski książkę: „O religii poczciwych ludzi" w obronie zasad wiary. Z podręczników szkolnych napisał po łacinie: „O sztuce dobrego myślenia, niezbędnej dla sztuki dobrego mówienia" (De arte bene cogitandi ad artem dicendi bene necessaria) 1767 r. Zaleca on tu nauczycielom, aby wykład łaciński przełożyli uczniom na język polski, bo „dbałość języka ojczystego najpierwszym jest obowiązkiem".

Nie doczekał się plonów nasz wielki obywatel reformator z prac swoich na polu politycznem; jedyną pociechą było dla niego to, że przyjęło się ziarno, które siał na polu szkolnictwa i smaku w literaturze. Odtąd literatura wydawała coraz piękniejsze owoce; szkoły coraz do wyższej doskonałości dążyły.

Pełen zasług żywot zakończył Konarski 1773 r.

Literatura nowsza. Życiorys Konarskiego przez Stanisława Krzemińskiego w „Złotej Przędzy", powtórzony w „Kłosach" z r. 1888. — „Miejsce urodzenia X. St. Konarskiego". Artykuł w Atenæum z r. 1901 za czerwiec przez St. K. — Wojciechowski: „Młodość St. Konarskiego", Lwów, 1895.—Biegański: „Poczet prac ks. St. Konarskiego", Mikołów, 1896. — Biegeleisen: „St. Konarski w procesie Jezuitów z Piarami", Lwów, 1896 (Muzeum).—Biegański: „Konarsciana. Zbiór dokumentów, odnoszących się do życia i działalności ks. St. Konarskiego", Mikołów, 1897. — Sienicki: „Reformy Konarskiego w szkolnictwie polskiem", Lwów, 1898 (Sprawozdanie IV gimnazyum).— Plat: „Nieznane pismo polityczne St. Konarskiego p. t. „Suum cuique", Kraków, 1869 („Przegląd Polski"). — Szlachtowski: „O piśmie politycznem „Suum cuique" i jego autorze", Kraków, 1870 („Przegląd Polski"). — Nacher: „Dwa dzieła Konarskiego: „O religii poczciwych ludzi i De religione honestorum hominum", Stryj, 1883 (Sprawozdanie szkoły realnej).—F. Łagowski: 1) „Konarski, jako reformator szkół publicznych", Warszawa, r. 1884 (Przegląd Pedagogiczny); 2) „Collegium nobilium", Warszawa, 1883; 3) „Wychowanie moralne w szkole", Warszawa, 1884 (Przegląd Pedagogiczny).

Floryan Łagowski.

Koncentracya. 1) Zasada koncentracyi i jej podstawy: a) logiczne, b) psychologiczne. Wyraz „koncentracya nauczania“ oznacza taki sposób podawania wiedzy, iżby oddzielne jej szczegóły nie pozostawały odosobnione w umyśle ucznia, lecz wiązały się z sobą, tworząc pewną harmonijną całość, której wszystkie części są podporządkowane do pewnej treści głównej i skupione około niej, jakby około środka. Zasada ta ma ważne podstawy zarówno logiczne, jak psychologiczne. Pierwsze tkwią w istocie i celu nauki i dadzą się sprowadzić do dwóch głównych punktów. 1) Żadna nauka we właściwem tego wyrazu znaczeniu, nie jest zbiorem luźnych faktów, lecz pewnym systemem wiedzy, w którym fakta stanowią tylko materyał, a zasady i uogólnienia z nich wysnute są treścią istotną; jeżeli więc uczeń do tych uogólnień nie dojdzie, jeśli nie zrozumie i nie uświadomi sobie związku pomiędzy różnemi działami danej nauki, jeśli w każdym z tych działów nie wyróżni pojęć podstawowych i nie podporządkuje im wszystkich innych; istotne korzyści z całego wykładu będą bardzo problematyczne, lub nie będzie ich wcale. 2) To, co pospolicie uważamy za oddzielne nauki, co w planie szkolnym figuruje jako przedmiot osobny, posiada treść, która nigdy nie może być zrozumianą bez pojęć i wiadomości z innych nauk; nadto wiele jest rzeczy, do których całkowitego poznania potrzebne są wiadomości z różnych dziedzin wiedzy, np. na dobrą znajomość kraju rodzinnego złożyć się musi gieografia, historya, przyrodoznawstwo, nauka języka i literatury, pewne wiadomości z nauk społecznych i t. p. Jeżeli zatem w szkole każdy przedmiot jest wykładany sam dla siebie, jakby stanowił alfę i omegę wiedzy, jeżeli uczniowie nie pojmują, a często nawet nie domyślają się istotnego związku, zachodzącego pomiędzy wiadomościami, nabywanemi na różnych godzinach lekcyj i z ust różnych nauczycieli; będą oni pozbawieni wielu zasadniczych pojęć naukowych, a te, które zdobędą, być mogą często fałszywe i niedokładne.

Ze względów psychologicznych za koncentracyą przemawiają następujące: 1) Nieodzownym warunkiem wszelkiego przyswajania wiadomości jest u w a g a; chcąc ją obudzić dla pewnego przedmiotu i przez dłuższy czas na nim zatrzymać, trzeba się odwołać do wytworzonego poprzednio i n t e r e s u u m y s ł o w e g o;—taki interes zaś wytwarza się tylko wówczas, gdy każda nowa wiadomość wiąże się organicznie z istniejącą już w umyśle treścią. Jakkolwiek nowość i rozmaitość budzi zaciekawienie, nie interesują nas nigdy rzeczy zupełnie obce, t. j. nie mające nic wspólnego z naszemi myślami, uczuciami, potrzebami i zamiarami; gdy przeciwnie interesują nas żywo wszystkie szczegóły, dotyczące rzeczy, o której już coś wiemy i pragnęlibyśmy dowiedzieć się więcej: koncentracya nauczania zatem ułatwia skupienie uwagi i rozbudzenie trwałego interesu. 2) Ażeby wiedza pewna stała się istotną własnością umysłu, treść jej musi być należycie utrwaloną w pamięci; to zaś uskutecznia się wówczas, gdy każdy szczegół zostanie skojarzony z wielu innymi i powtórzony wielokrotnie: trudniej zawsze spamiętać zbiór różnorodnych wiadomości bez związku, niż tę samą ich liczbę, połączoną w pewne grupy, z których każda tworzy jakąś całość. 3) Koncentracya jest jednym ze środków, zapobiegających przeciążeniu: nadmierna ilość i różnorodność materyału naukowego działa przygnębiająco na umysły, gdy odpowiedni wybór najważniejszych wiadomości z każdej dziedziny i do-

bre ich uporządkowanie pozwala nawet mniej zdolnym odnosić pewną korzyść z wykładu.

2) Koncentracya w dziejach pedagogiki. Jakkolwiek termin „koncentracya nauczania“ pojawia się dopiero w dziełach pedagogicznych od połowy XIX wieku, pojęcie organicznego związku różnych dziedzin wiedzy znajdujemy już u starożytnych: myśl tę porusza pierwszy Platon w swej „Rzeczypospolitej“, nie jest też ona obcą Kwintylianowi i innym pisarzom rzymskim. W wiekach średnich całość wiedzy ujmowano w 7 t. zw. nauk wyzwolonych; wówczas koncentracya polegała na tem, że uczeń w każdym okresie miał uwagę, zajętą wyłącznie jednym przedmiotem z tej prostej przyczyny, że nauki, wchodzące do programu, nie były wykładane jednocześnie, lecz następowały po sobie: trzeba było naprzód skończyć całe t r i v i u m, nim się zaczęło studyować q u a d r i v i u m. Taki stan rzeczy jednak nie mógł się ostać w szkole nowożytnej. Z jednej strony rozwój nauki sprawił, że daleko większa liczba przedmiotów okazała się potrzebną dla człowieka wykształconego, a nawet dla tak oświeconego, jak oświeconym być powinien wychowaniec dobrej szkoły ludowej. Z drugiej zaś strony wzrosła świadomość pedagogiczna, a z nią wytworzyło się odmienne pojmowanie celu nauczania: według pedagogów nowożytnych wiedza sama przez się nie jest celem, lecz środkiem do harmonijnego rozwoju wszystkich sił i zdolności dziecka. Wynikła stąd konieczność jednoczesnego kształcenia umysłu w kilku odmiennych kierunkach i wysunęło się na plan pierwszy pytanie: jak pogodzić tę wielostronność kształcenia z jednością celu? jaki przedmiot uczynić punktem środkowym całej nauki i w jaki sposób ugrupować około niego wszystkie inne? Zdarzali się metodycy, którzy bez zakłopotania odpowiadali: „Wszystko jedno, co się przyjmie za główny materyał nauczania, gdyż w s z y s t k o j e s t w e w s z y s t k i e m; z każdego punktu można zakreślić większym lub mniejszym promieniem koło, obejmujące pewną całość wiedzy“. Taki pogląd wygłaszał pedagog francuski, Jacotot, który, wziąwszy za podstawę „Przygody Telemaka“ (zwolennicy jego zwłaszcza w Niemczech przyjmowali zwykle opowiadania krótsze i dostępniejsze dla dzieci) kazał rozbierać z uczniami zdanie po zdaniu i wyraz po wyrazie tak, iżby w związku z tym rozbiorem uczyć ich: „rozkładania wyrazów na dźwięki, czytania, dzielenia na sylaby, ortografii, gramatyki, religii, śpiewu, historyi, geografii, historyi naturalnej, rachunku i kaligrafii“. Jakkolwiek metoda ta, wyjaśniona w dziele p. t. „L'enseignement universel“, wywiera duży wpływ, zwłaszcza na racyonalne nauczanie języków. (Patrz wyżej artykuł „Jacotot“ — tom V, str. 598) nie możemy się zgodzić na tak proste rozwiązanie kwestyi: tekst, wybrany dowolnie, nadaje jej pewną cechę sztuczności, związek rozmaitych objaśnień i ćwiczeń nie jest istotnym, lecz czysto przypadkowym; nadto nauczanie takie grzeszy jednostronnością: nawiązując wiadomości przyrodnicze wyłącznie do treści czytania, kształci głównie pamięć dziecka, upośledzając zdolność obserwacyi przedmiotów konkretnych. Nic dziwnego, że najwybitniejsi pedagodzy i prawdziwi reformatorzy wychowania inaczej pojmowali koncentracyą: wybór treści, stanowiący punkt środkowy nauczania, nie może i nie powinien być obojętny, lecz pozostaje w ścisłej zależności o d c e l u w y c h o w a n i a i n a u c z a n i a oraz od p o z i o m u u m y s ł o w e g o u c z n i a. Pestalozzi, według którego celem wychowania powinno być kształcenie całego

człowieka, t. j., jak się wyrażał, jednoczesne kształcenie ręki, serca i głowy, a środkiem do tego celu wiodącym przyswojenie sobie takich elementów poznania, jak liczba, kształt, barwa i t. d. w punkcie środkowym stawiał nie żadne szczególne nauki, lecz przedmioty poznania, biorąc kolejno za punkt wyjścia: miejsce rodzinne, kraj rodzinny, świat, wiążąc na każdym stopniu poznawanie rzeczy z przyswojeniem wyrazów, tworzenie wyobrażeń i pojęć z budzeniem uczuć odpowiednich, nabywanie wiadomości ze stosownem działaniem. Herbart uważał za cel nauczania wyrobienie odpowiedniego poglądu na przyrodę i człowieka, wytworzenie wielostronnego interesu, co wszystko miało być środkiem do osiągnięcia naczelnego celu wychowania — cnoty. Zgodnie z tym celem punkt środkowy nauczania widzi w przedstawieniu typów i ideałów postępowania moralnego, zatem w historyi i literaturze. Wychodząc z założenia, że rozwój każdej jednostki odpowiada w swym przebiegu kolejnym stadyom rozwoju ludzkości, a dzieciństwo ma wiele podobieństwa z nastrojem człowieka pierwotnego, poleca w wyborze tego materyału do rozważania (Gesinnungsstoff) trzymać się porządku chronologicznego; stąd np. dziwne dla nas wymaganie, aby język grecki wykładać przed łaciną, przyjmując za główną treść nauki dla chłopców 10-letnich Odyseę, z którą, oprócz objaśnień czysto językowych i gramatycznych wiązało się nauczanie historyczne i gieograficzne, a Homera uzupełniał Herodot. Nie cała jednak nauka może się skupić w tym punkcie. W imię wielostronności interesu umysłowego wymaga Herbart nietylko wiedzy o starożytności klasycznej, lecz i o przeszłości narodowej; nietylko nauczania historyczno-językowego, lecz i przyrodniczo-matematycznego, żądając przedewszystkiem zbliżenia przedmiotów pokrewnych; szczególne zaś znaczenie dla koncentracyi przypisuje nauce gieografii, gdyż ta jako gieografia fizyczna wiąże się ściśle z całym szeregiem umiejętności przyrodniczych, jako matematyczna nie może się obejść bez matematyki, jako polityczna zaś wkracza w dziedzinę wiedzy o człowieku i jego działalności, zatem wiąże się nietylko z nauką dziejów, lecz i ze wszystkiemi innemi umiejętnościami humanistycznemi. Teoryą Herbarta rozwinął w szczegółach i zastosował do programu szkoły ludowej następca jego i zwolennik, Ziller, który za podstawę koncentracyi dla ośmiu lat nauki szkolnej przyjmuje: Rok I: Baśnie ludowe Grimma. Rok II: Robinson Kruzoe. Rok III: Historya patryarchów. Czasy bohaterskie Niemiec, podanie o Nibelungach. Rok IV: Czasy bohaterskie Izraelitów (Mojżesz, Sędziowie). Czasy królów niemieckich. Rok V: Panowanie Dawida. Historya Niemiec od Fryderyka Rudobrodego do Rudolfa z Habsburga. Rok VI: Życie Chrystusa (Proroccy), Reformacya. Fryderyk Wielki. Rok VII: Dzieje apostolskie (Listy z Nowego Testamentu). Historya starożytna. Rok VIII: Powtórzenie katechizmu. Wojny o wolność. Wilhelm I.

Następcy Zillera, inni pedagodzy ze szkoły herbartowskiej, poddawali plan ten krytyce, zarzucając mu dowolność wyboru głównej treści i wyrażając obawę, aby inne przedmioty nauczania nie straciły swej samodzielności, nie stały się wyłącznie komentarzem do owego wybranego materyału (Gesinnungsstoff). Zwykle dzielą oni przedmioty szkolne na 3 lub 4 grupy nauk pokrewnych, usiłując w wyborze materyału z każdej dziedziny zachować jak największą łączność. Trudno tu wymieniać wszystkich autorów wybitnych, którzy zastanawiali się

nad sprawą koncentracyi w szkole ludowej lub średniej; dość wspomnieć tylko nazwiska Stoya, Fricka, Lindnera, Willmanna, a w ostatnich czasach Reina, Schillera.

3) Koncentracya wobec dzisiejszych wymagań pedagogicznych. Jak każda zasada metodyki, tak i zasada koncentracyi w nauczaniu obowiązuje nas o tyle, o ile nie staje w sprzeczności z celem nauczania, z naturą wykładanego przedmiotu albo z prawami umysłowości dziecka. Stąd pomimo wyłuszczonych wyżej względów, które za koncentracyą przemawiają, usiłowanie nawiązania różnych przedmiotów nauki, do pewnej wybranej przez nas treści będzie niewłaściwem: 1) Gdyż, musielibyśmy przez to pogwałcić zasadę ciągłości, systematyczności i stopniowania, t. j. gdyby nam koncentracya przeszkadzała przechodzić w wykładzie od łatwego do trudnego, od prostego do złożonego, od blizkiego i znanego do zupełnie nowego, np. jakkolwiek byłoby pożądanem, aby uczeń rysował te zwierzęta i rośliny, które poznał przy pogadankach przyrodniczych, albo starożytne narzędzia, zamki średniowieczne, o których słyszy przy wykładzie historyi, musimy jednak od tego odstąpić, ilekroć trudności techniczne wykonania są zbyt wielkie. 2) Jakkolwiek pewne przedmioty mają związek z sobą, nie możemy ich wykładać jednocześnie, jeśli umysł ucznia nie jest jeszcze dostatecznie przygotowany do ich zrozumienia. 3) Należy się liczyć z nietrwałością uwagi dziecięcej, którą stopniowo dopiero trzeba przyzwyczajać do dłuższego zatrzymywania się na jednym przedmiocie; stąd każdy plan z jednością celu musi łączyć pewną rozmaitość szczegółów, niezbyt wielką, aby nie rozpraszać zbytnio uwagi, lecz dostateczną, aby uchronić umysł od znudzenia i znużenia jednostajnem zajęciem.

O ile jednak przeszkody tego rodzaju nie zachodzą, możemy się zgodzić z wybitnymi pedagogami niemieckimi, że dwa są najważniejsze ogniska, około których całą wiedzę ucznia można ześrodkować: świat, podpadający pod zmysły i treść książki do czytania. Nauka o świecie rozpoczyna się od nauki o rzeczach, prowadzonej według zbiorów naturalnych. (Mieszkanie, ogrod, miasto, wieś, pole, łąka, woda) potem przechodzi w naukę o własnej okolicy, o własnym kraju, a wreszcie o kuli ziemskiej i o wszechświecie, na co w szkole składają się wiadomości z gieografii i przyrodoznawstwa. Z naukami przyrodniczemi w ścisłym związku stoją wiadomości matematyczne, których pierwiastki już mamy w nauce o rzeczach, gdzie dziecko poznaje liczbę (rachunek) i kształt (nauka o formach) jako cechę rzeczy; później zaś znajomość arytmetyki i gieometryi ułatwia zrozumienie wielu praw przyrody i nawzajem dane przyrodnicze dostarczają ciekawego materyału do zadań arytmetycznych [1]). Z tą grupą nauk łączą się ćwiczenia ręki i oka—rysunek i práca ręczna: uczeń rysuje, modeluje lub w inny sposób odtwarza kształty, które mu daje poznać nauka.

Dla innego szeregu umiejętności punktem wyjścia jest książka do czytania, która pojawia się naprzód jako elementarz, służący w myśl metod racyonalnych zarówno do nauki czytania, jak pisania. Później dla ucznia czytającego

---

[1]) W literaturze polskiej najlepiej uwydatnił ten związek arytmetyki, gieometryi i nauk przyrodniczych p. S. Dickstein w swej „Arytmetyce w zadaniach".

płynnie będzie to łatwa jakaś Czytanka, dla starszego Wypisy, a dla ucznia klas wyższych całe arcydzieła literatury. Z tekstem czytanym wiąże się wszelkie nauczanie językowe; objaśnienia przy czytaniu są podstawą do nauki gramatyki, ortografii, stylistyki, poetyki, a wreszcie historyi literatury; utwory czytane podają wzory formy, które uczeń naśladuje w swych wypracowaniach, a często dostarczają też do nich tematów.

Niezależnie od nauczania językowego książka do czytania stanowi łącznik między wielu innymi przedmiotami wykładu: w pewnej mierze rozszerza ona i uzupełnia nauczanie przyrodniczo-gieograficzne, w znaczniejszym jednak stopniu mieści w sobie pierwiastki religijne, etyczne, społeczne, estetyczne i historyczne, przez co wiąże z nauką religii moralność i historyą. O ile uczeń obok języka ojczystego uczy się nadto języków obcych, starożytnych lub nowożytnych, wówczas podobne cele spełniają utwory literackie, służące za podstawę i punkt wyjścia do nauki tychże języków.

Wreszcie nie należałoby przeoczać związku między przedmiotami, które z treści swej do odmiennych grup należą. Taki istotny zachodzi w nauczaniu początkowem między nauką o rzeczach a ćwiczeniami językowemi. Komeński i Pestalozzi słusznie podnosili związek między rzeczą konkretną a jej nazwą, i dziś, pobudzając dziecko do poznawania rzeczy, ich części i cech znamiennych, poddajemy mu jednocześnie właściwe wyrazy i zwroty, a stąd wzbogacamy jego zasób językowy. Treści do pierwszych opisów dostarczają lekcye historyi naturalnej, do pierwszych opowiadań—nauka dziejów; bijącym w oczy jest związek historyi i gieografii, nauki języka ojczystego i obcych, którego uwzględnienie uświadamia uczniowi, że pewne pojęcia i zasady gramatyczne są wspólne wszystkim gramatykom (gramatyka ogólna), gdy inne stanowią wyłączną właściwość jednego języka. Przez tablice synchronistyczne, przez porównywanie epok i ludzi, utrwali się związek pomiędzy historyą różnych narodów i różnych epok. Ważnym jest też związek między naukami przyrodniczemi i matematyką a historyą; niejedna teorya naukowa stanie się interesującą dopiero w oświetleniu historycznem i odwrotnie, zasługi uczonego, którego nazwisko znajduje uczeń w podręczniku historyi, są dla niego zrozumiałe tylko wówczas, gdy posiada odpowiednie pojęcia z nauk ścisłych. Nie mówimy już o innych związkach: o znaczeniu dla koncentracyi nauk filozoficznych, gdyż te rzadko i w małych rozmiarach wchodzą do programu nauczania średniego.

Dla urzeczywistnienia wymagań koncentracyi w praktyce potrzeba trzech głównych warunków: a) dobrze obmyślonego programu nauki, b) stosownego wyboru materyału z różnych dziedzin wiedzy na każdy poszczególny okres nauczania, c) dobrej metody wykładu. Stosunkowo koncentracya nauczania jest najłatwiejszą, gdy całe nauczanie jest ześrodkowane w rękach jednego pedagoga; ten bowiem zna w każdej chwili cały zasób wiedzy swego ucznia i łatwo może mu uświadomić związek różnych jej części. Przy specyalizacyi i podziale pracy pedagogicznej pożądanem jest, aby nauczyciele, wykładający w tej samej klasie, a zwłaszcza prowadzący przedmioty pokrewne porozumiewali się z sobą co do treści i metody swych wykładów; bardziej zaś może byłoby pożądanem, aby przełożeni szkół, których próżność nieraz pobudza do powiększenia sił pe-

dagogicznych w swym zakładzie, dla samego dobra wychowańców nie rozdzielali między dwie lub trzy osoby tego, co z samej istoty rzeczy stanowi jednę całość.

Jednym z najważniejszych środków koncentracyi jest *powtarzanie*, nie to mechaniczne klepanie jednego w kółko, które utrwala w pamięci raczej wyrazy, niż treść samą, lecz powtarzanie *całych działów nauki* przy pomocy pytań, uwydatniających rzeczy, podstawowe w odróżnieniu od mniej ważnych szczegółów, pobudzających do znalezienia analogii wśród poznanych już faktów, do zrozumienia ich związku przyczynowego; a także *powtarzanie okolicznościowe*, przypominające lub pobudzające do przypomnienia tego wszystkiego, co pozostaje w bliższym lub dalszym związku z danym przedmiotem.

Wreszcie wielką pomocą dla koncentracyi stać się mogą *podręczniki naukowe, opracowane metodycznie*, liczące się z zasobem wiedzy, który posiada dziecko w danym okresie, uwydatniające główne punkta danej nauki i związek jej z innemi gałęziami wiedzy. Podręczniki takie na szczęście już istnieją, posiada je nawet i nasza literatura pedagogiczna z lat ostatnich; pożądanem jest jednak, aby liczba ich się powiększyła, a wówczas zasada koncentracyi przejdzie, że tak powiem, w krew i ciało naszego nauczania i, pozbywszy się dziwactw, spotykanych u niektórych teoretyków, zajmie należne jej miejsce we wszystkich naszych wykładach.

Literatura. W literaturze polskiej nie posiadamy monografii pedagogicznej, poświęconej wyłącznie koncentracyi; pewne dane historyczne, dotyczące stosowania jej w nauczaniu początkowem, podał J. Wł. Dawid w swej „Nauce o rzeczach“ (Warszawa, 1892) w rozdziale p. t. „Współczesne kierunki nauki o rzeczach u obcych“. Wyjaśnienie zasady wraz z uwagami dla praktyki starałam się dać w książce swej p. t. „Nauka w domu“ (Warszawa, 1895). W ostatnich czasach sprawę koncentracyi omawia też prof. Kazimierz Twardowski w pracy p. t. „Zasadnicze pojęcia logiki i dydaktyki“ (Lwów, 1901).

Z literatury niemieckiej, prócz dzieł Herbarta, Zillera, Willmenn'a („Didaktik als Bildungslehre“, Brunświk, 1895), warto odczytać dziełko A. Richtera: „Konzentration des Unterrichts in der Volksschule“ (1865), zajmujące stanowisko bezstronne i krytyczne wobec poruszonej kwestyi. Jako wzór podręcznika w duchu pedagogiki herbartowskiej służyć może dzieło: „Theorie und Praxis der Volksschule“, I—VIII, Schuljahr, które opracowali wspólnie trzej autorzy: Pickel, Rein i Schiller (1878—1885 roku). Nauczyciel szkół średnich znajduje wiele wskazówek w broszurze dr. Józefa Loss'a: „Der Oesterreichische Gymnasiallehrplan im Lichte der Conzentration“ (Wiedeń, 1893).

W literaturze francuskiej kwestya koncentracyi była poruszaną wyłącznie w dziełkach, omawiających zasady pedagogiki Herbarta. Tutaj na czele stawiamy dziełko: „Marcel Meuxirn: „L'éducation par l'instruction et les Théories pédagogique de Herbart“ (Paryż, 1901). Z dawniejszych rzeczy: Rocrich: „Théorie de l'éducation d'après les principes de Herbart“ (Paryż, 1884). Z angielskich przytoczyć możemy prace Emmy Felkins oraz artykuły Karola Garmo w „Educationel Review“ (New-York, 1891).

Aniela Szycówna.

Konferencye szkolne dyrektorów. Wzięły początek w Niemczech i, jako nader pożyteczna instytucya, w wielu krajach zastosowanie znalazły. Wiadomo, iż na konferencyach nauczycieli w różnych zakładach nauko-

wych, a zwłaszcza średnich, poruszane są i omawiane rozmaite kwestye z wewnętrznem życiem szkoły związane. Są one dwojakiej natury: pedagogicznej i dydaktycznej. Każda poruszona na konferencyi kwestya zapisuje się do protokółu, a kopią jego przesyła władzy centralnej, jaką jest rada szkolna lub ministeryum. Protokóły te, z całego kraju zebrane, stanowią materyał, który rozpatruje władza, wyznaczając do ich wszechstronnego ocenienia referenta i konferenta, wybieranych z pośród dyrektorów, którzy opracowują je odpowiednio i z ułożonym przez siebie referatem występują na konferencyach, czyli ogólnych zgromadzeniach wszystkich bezpośrednich kierowników zakładów naukowych. Rezolucya, uchwalona na konferencyi dyrektorów, staje się wyrazem większości nauczycieli, dochodzących tym sposobem do głosu w sprawach, do których osądzenia są najkompetentniejsi i, jako tacy, wywierać mogą wpływ poważny na zarządzenia szkolne.

Literatura. Artykuły „Lehrerconferenzen“ w tomie IV Schmida „Encyklopädie d. gesamt. Erzieh. u. Unterrichtswesens“ i „Konferenzen“ w Reina „Encyklopädisches Handbuch d. Pädagogik“ t. IV;—nadto A. Mann: „Die kompetenzen der Lehrercollegium d. höh. Unterr.-Anstalten in Preussen“, Brandenburg, 1874;—J. Wolff: „Die ordentl. Konferenz“ w Zeitschr. f. d österr. Gymn. 18,305;—Hartz: „Aus der Praxis d. Gymn.-Unterr. Konferenz-Vorlagen“, Bartenstein, 1883; wreszcie: „Die Directoren u. Ordinarien-Instructionen“. „Wiese-Kübler, Gesetze u. Verordnungen“ oraz urzędowe wskazówki władz dla nauczycieli w różnych państwach.

A. Frączkiewicz.

Konferencye nauczycieli patrz: Rady pedagogiczne.

Konfirmacya

(confirmatio=utwierdzenie) jest wyrazem, oznaczającym szczególnego rodzaju potwierdzenie. Tak mówi się w rzeczach świeckich o konfirmacyi aktu lub wyroku, tak w Kościele Katolickim mówi się przy bierzmowaniu o utwierdzeniu w wierze (signo te signo crucis et confirmo te chrismate salutis).

O ile w kościele Rzymsko-Katolickim bierzmowanie uważa się za oddzielny Sakrament, udzielany wiernym w miarę możności, o tyle w kościele Ewangielickim konfirmacya jest koniecznem następstwem Chrztu ś., dopełnionego na niemowlętach. Reformatorowie kościoła w wieku XVI, nie uznając według swych zasad bierzmowania za Sakrament, nie odrzucali go jednak, tylko zamiast bierzmowania wprowadzili konfirmacyą młodzieży, jako akt religijny. Przystępuje ona do niego pomiędzy 13 a 16 rokiem życia, gdy już zdolną jest rozumieć wykład religii, a tem samem uprawnioną do przystąpienia do Sakramentu Komunii ś. Takie zasady popierał głównie Filip-Jakób Spener, ojciec pietyzmu niemieckiego i znalazł poparcie w parafianach i zgodę władzy duchownej. Dążono też do tego, aby po katechizmie następował egzamin, dla przekonania się, czy katechumeni dostatecznie są przygotowani. Uważać konfirmacyą za odno-

wienie przymierza Chrztu ś. nie znalazło wszędzie uznania ze względu, by znaczenie samego Chrztu ś. na tem nie cierpiało. Chrzest ś. powtarzany być nie może, a więc i konfirmacya jego odnowieniem być nie powinna. Wyznanie wiary było natomiast uważane za konieczną część przy konfirmacyi. Młodzież konfirmowana, własnemi usty składa to wyznanie, które w jej imieniu rodzice chrzestni przy chrzcie, gdy była w stanie niemowlęcym, składali. Konfirmacya ma też na celu przyjęcie na członka do świętego Chrześciańskiego powszechnego Kościoła, a w szczególności do tego wyznania, w jakiem młodzież ugruntowaną została i do jakiego zostaje przyjętą, bez względu na to, gdzie Chrzest był dopełnionym, gdyż ten nie stanowi o wyznaniu.

Po złożeniu wyznania wiary, następuje właśnie to zobowiązanie się na podstawie pytań przedłożonych przez duchownego, którym nie potrzebuje być biskup, jak w kościele anglikańskim, ale przełożony parafii. Czy to zobowiązanie się nazwiemy ślubem, czy przysięgą, na jedno wychodzi, chyba, żeby ktoś chciał zbyt subtelnie rozróżniać, te jednoznaczne wyrazy.

Po złożeniu takiego zobowiązania, młodzi Chrześcianie przyjęci zostają, jako samodzielni i religijnie pełnoletni członkowie Kościoła z prawem przystąpienia do Sakramentu Komunii Ś.; przyjęcie to na zasadzie zwyczaju apostolskiego odbywa się przez wkładanie rąk na konfirmowanych przy udzieleniu błogosławieństwa i wśród życzeń Kościoła. Konfirmacya tedy w Kościele Ewangielickim jest uroczystym aktem religijnym, chociaż nic nadnaturalnego w sobie nie zawiera.

Młodzież chętnie uczęszcza na naukę religii przedkonfirmacyjną i z uwagą słucha wykładu, stanowiącego podkład główny tego aktu. Kurs nauki trwa kilka miesięcy po 4 godziny tygodniowo. Odbywa się on na podstawie Katechizmu, t. j. krótkiego i prostego wykładu religii. W wyznaniu Ewangielicko-Augsburskiem takim katechizmem powszechnie używanym, jest Katechizm Dr. M. Lutra z r. 1529, zwany Enchiridion (książka podręczna). Jest on krótkiem, ale treściwem objaśnieniem głównych części religii (Przykazania, wyznanie wiary, wykład Modlitwy Pańskiej i Sakramenta). Katechizm Lutra, już w kilka lat po ogłoszeniu go drukiem, przełożono na język polski. Dla gruntowniejszej katechizacyi dodane są różne objaśnienia tego Katechizmu.

W wyznaniu Ewangielicko-Reformowanem ogólnie używanym jest Katechizm Heidelberski z r. 1563, z polecenia Elektora-Palatyna Fryderyka III napisany. Teolodzy heidelberscy: Zachariasz Ursyn i Kasper Olewian ułożyli go na podstawie słów Apostoła Pawła ś. do Rzymian (Rozd. VII, w. 24 i 25) i podzielili go na trzy części: o nędzy człowieka, o zbawieniu człowieka i o wdzięczności w 129 pytaniach i odpowiedziach. I ten Katechizm przetłómaczony przez Andrzeja Prażmowskiego, sługę Słowa Bożego w Radziejowicach, był drukowany w r. 1564 w Krakowie w języku polskim. Katechizm ten w kraju otrzymał nazwę większego, dla odróżnienia go od mniejszego, jaki ułożony został w w. XVI oryginalnie przez Krasińskiego lub Gilowskiego. Najnowszy przekład Katechizmu Heidelberskiego pochodzi z r 1900, wydany w Warszawie. Uchwałą Synodu z r. 1880 Katechizm ten jest powszechnie używany w Królestwie Polskiem.

Ks. A. D.

Konopczyński Emilian, pedagog współczesny, ur. 10 września r. 1839, w gub. płockiej, ukończył gimnazyum gubernialne w Warszawie w r. 1856 i udał się na wydział lekarski w Moskwie, lecz na drugim już kursie, ulegając wpływowi prof. języka greckiego, Józefa Piechowskiego, przeszedł na wydział historyczno-filologiczny, który ukończył w r. 1861, jako stypendysta Królestwa Polskiego, ze stopniem kandydata. Wskutek chwilowego zamknięcia szkół publicznych, z polecenia Rady Administracyjnej był pozostawiony do dalszych rozporządzeń Dyrektora Komisyi Wyzn. i Ośw. Publiczn., którym był wówczas margr. A. Wielopolski. Tymczasem rozpoczął pracę nauczycielską w licznie powstających wówczas szkołach prywatnych, a najlepszym dowodem jego uzdolnienia i sumienności było powierzenie mu przez warszawskie Towarz. Dobroczynności kierownictwa jednej ze szkół niedzielnych, przeznaczonych dla służących.

Mianowany w d. 1 stycznia 1862 r. nauczycielem języków starożytnych w gimnazyum realnem w Warszawie, które wtedy już zaczęło ulegać przekształceniu w pięciu niższych klasach w duchu projektowanej ustawy jednolitej szkoły średniej, wykładał te języki za dyrektorstwa M. Łyszkowskiego i J. Pankiewicza.

1 września 1862 r., po wprowadzeniu nowej ustawy szkolnej, został mianowany nauczycielem przedmiotów filologicznych w gimn. 3-em w Warszawie (później 4-em) i na tem stanowisku pozostawał do r. 1866, pełniąc jednocześnie obowiązki nauczyciela szkoły niedzielno-handlowej. Chwilowo wykładał języki starożytne w pierwszem progimnazyum w Warszawie, lecz w r. 1870 powrócił na dawne stanowisko nauczyciela gimn. 4-go w Warszawie, które opuścił 1 stycznia r. 1892.

Nie zaniedbując służby publicznej, w r. 1897 podjął starania o założenie w Warszawie szkoły prywatnej z dwoma oddziałami: filologicznym i realnym, otrzymawszy zaś pozwolenie na otwarcie szkoły realnej 6-klasowej, prowadzi ją do chwili obecnej.

Wiedzę i takt pedagogiczny Konopczyńskiego zawsze ceniono i dlatego między innymi zapraszano go do udziału w pracach wydziału ochron Towarz. Dobrocz. w Warszawie, jako doskonałego egzaminatora i doświadczonego doradcę w sprawach nauczania.

Cały oddany sprawom wychowania, pomnożył dorobek literatury pedagogicznej, drukując w Gazecie Polskiej „Listy o wychowaniu“, artykuły w „Bluszczu“, „Roczniku pedagogicznym“ (r. 1884), a głównie w „Przeglądzie pedagogicznym“, z którego losami od r. 1885 był ściślej związany i w którym umieścił prace następujące: „W sprawie kształcenia przyszłych nauczycieli i nauczycielek“ (1882); „Kartka z dziejów humanizmu w Polsce“ (1885); „Jedna z tajemnic powodzenia uczących“ (1889); „Ostatnie reformy gimnazyalne w Niemczech i w Austryi“ (1893); „Towarzystwo filologiczne we Lwowie“ (1895); „Jak zająć chłopców w czasie wolnym od nauki“ (1896). W kursie metodycznym nauk wydawanym przy „Przeglądzie pedagogicznym“, opracował „Kurs jęz. łacińskiego, rok pierwszy“; kurs roku drugiego, kończący elementarną naukę tego języka, pozostaje w rękopiśmie. W czasopiśmie lwowskiem filologicznem „Eos“ umieścił „Kilka słów o życiu i pracach Józefa Piechowskiego“ (1896); w „Zdrowiu“ drukował „Ochrony“ (1896); w „Miesięczniku Kuryera Polskiego“ „Uniwersytety ludowe w Anglii (1900). W „Wielkiej Encyklopedyi ilustrowanej“ umieszczał artykuły, odnoszące się do historyi starożytnej. W „Encyklopedyi Wychowawczej“ opracował „Internaty“, „Inwentarz szkolny“. Oddzielnie wydał przekład z greckiego „Ksenofonta Wspomnień o Sokratesie“ w „Bibliotece filozoficznej“, wydawanej pod redakcyą H. Struvego (1896). Tłómaczenie odznacza się doskonałem zrozumieniem ducha utworu, wiernością, dokładnością i wszechstronnem wyzyskaniem bogatego materyału leksykalnego i frazeologicznego w zakresie polszczyzny.

Bronisław Bieńkowski.

Konsekwencya w wychowaniu jest to zgodność postępowania wychowawcy z raz powziętemi zasadami. Wśród pedagogów oddawna już zwrócono uwagę na to, że wpływ wychowawczy wywierać może tylko ten, czyje roz-

kazy i zakazy stałe są, czyli nie ulegają zmianom dowolnym, zależnie od przypadku, chwilowego usposobienia, lub rozwagi. Obecnie wszakże pojęcie konsekwencyi stosujemy daleko szerzej, ponieważ i wyraz wychowanie obejmuje dziś o wiele większy zakres oddziaływań na wychowańca, niż to zwykle przypuszczano dawniej. Na umysł i wolę dziecka wpływa nietylko wyraźnie skierowana ku niemu wola rodziców lub nauczycieli, lecz nie mniej, a częstokroć znacznie więcej ich postępowanie, stosunki z ludźmi i wogóle wszelkie widoczne objawy ich myśli i uczuć. W pierwszej połowie zeszłego stulecia mniemano, że młode pokolenie wychowuje się głównie, jeśli nie wyłącznie, pod wpływem osób, które się niemi specyalnie zajmują; dziś jednak wiemy, że umysły i charaktery kształtują się same, posiłkując się w rozwoju swym wszelkim materyałem, jaki się w otoczeniu dziecka znajduje i pod jego zmysły podpada. Oczywista, że osoby, najwięcej przebywające z dzieckiem, najwięcej materyału tego dostarczać mogą, a wówczas wychowują nietylko w chwilach bezpośredniego oddziaływania na wychowańca, lecz każdem słowem, każdem wzruszeniem i każdym czynem swoim. Dlatego też konsekwencya w postępowaniu nabiera tem większej wagi, im szerzej i głębiej sprawę edukacyi pojmować będziemy. Ze stanowiska spółczesnego pedagogii zgodność myśli uczuć i czynów wychowawcy przebijać się powinna w całem jego życiu od początku do końca, tak samo w rzeczach powszednich i na pozór błahych, jak w wielkich i niezwykłych. Ideałem konsekwencyi w życiu byłoby takie postępowanie, które logicznie wynika z całokształtu poglądów naszych, odpowiada poszczególnym zasadom, godzi się całkowicie z uczuciem i czyni zadość pragnieniom, co się z uczuć tych zrodziły w świetle samodzielnej, a więc należycie przyswojonej myśli. Zauważyć należy, iż jedność duchowa polega na współzależności myśli, uczucia i działania, czego najprostszy wyraz dostrzegamy w ściśle związanych ze sobą aktach życia: w i e m (lub poznaję), więc o d c z u w a m (i pragnę) i skutkiem tego d z i a ł a m w celu pozyskania lub uniknięcia pożądanego przedmiotu. Rozważając genetycznie mechanizm czynów ludzkich, przychodzimy do wniosku, że są one reakcyą na pobudzenia zewnętrzne, które, przy udziale myśli, zostają uświadamiane i w taki lub inny sposób do działania skłaniają. Innemi słowy, umysł poznaje doznawane przez nas wrażenia i wywołuje uczucia, zmierzające do takiego zachowania się, które wobec danej podniety stawia nas w najkorzystniejszem położeniu. Ponieważ, jak to z badań biologicznych i psychologicznych wynika, czyn w ogólności jest odpowiedzią na doznawane wrażenia, zadanie zaś umysłu sprowadza się do roli narzędzia oryentacyjnego, rozpoznającego wrażenia i zwracającego uczucia ku pożądaniu w odpowiednim kierunku, więc pomiędzy myślą, uczuciem i działaniem istnieje najściślejsza, zupełnie naturalna i konieczna zależność biologiczna. To znaczy, że kto jest wrażeń swych świadomy, powinien w odpowiedni zachowywać się sposób, gdyż taki jest mechanizm i treść życia. Postępowanie przeto konsekwentne nie przedstawiałoby żadnych trudności i nie mogłoby uważanym być za ideał, gdyby ów naturalny związek między myślą a jej wcieleniem nie bywał sztucznie, przez wadliwe stosunki życia zbiorowego naruszany i przez wychowanie paczony. Skoro jednak hamulce, stworzone przez ustrój klasowy, oraz inne, wcale niekonieczne okoliczności dziejowe, tłumią świadomość ludzką, lub powstrzymują uczucia w swym biegu nim jeszcze zdołają urzeczywistnić się w czynie; to mu-

simy jedność duchową uznać za ideał, od którego odbiegliśmy tylko, lecz którego osiągnięcie uważać należy za powrót do zdrowia duchowego, do pierwotnego stanu życia, gdzie czyn był niejako wyrazem myśli, a wzruszenia odpowiadały świadomości. Przy obecnych tedy warunkach zharmonizowanie myśli, uczuć i działania łatwem nie jest, już to z powodu bardzo powierzchownego i jednostronnego wykształcenia, jakie zwykle odbieramy, już to skutkiem braku jednolitości i planu w życiu społecznem, które dla różnych grup, a nawet osobników rozmaite wyrabia drogi i do sprzecznych dążeń względem bliźnich i siebie samego popycha; jednakże ścisłą konsekwencyą życiową, musimy stawiać za ideał każdemu wychowawcy, gdyż postępowanie jego dostarcza właśnie tych przykładów, które naśladuje młodzież i ponieważ wygłaszane przez niego zasady, o tyle tylko posiadają znaczenie prawdy i konieczności, o ile bywają stosowane w życiu.

Trudno sobie wyobrazić coś więcej naiwnego, jak wiara w skuteczność słowa, któremu czyny kłam zadają; pomimo to wszakże w wychowaniu posługujemy się prawie ciągle morałami i przestrogami, nie mającemi w życiu naszem zastosowania. Istnieje mnóstwo czynów, których spełnienie zowiemy obowiązkowem, a które w gruncie rzeczy są koniecznością życia i powinny być wykonane, jako nieodzowne następstwo wymagań natury naszej lub nieuchronnych warunków otoczenia. O konieczności zadośćuczynienia wymaganiom takim dziecko dowiedzieć się może jedynie z faktów, z obserwacyi, że w pewnych wypadkach tak a nie inaczej postępować należy, oraz z doświadczenia, że zachowanie się, nieodpowiednie do wymagań życia, sprowadza złe następstwa. Jednakże tego związku naturalnego między potrzebą a jej zaspokojeniem w większości wypadków dziecko wcale nie widzi, bo, z nielicznemi wyjątkami, wszyscy uchylają się od spełniania już nietylko tego, co poczytują rzekomo za obowiązek, a co wcale ani koniecznem, ani pożytecznem nie jest, lecz i tych wymagań życia, których wykonanie stanowi o pomyślności jednostki i ogółu. Dużo mówi się dzieciom o porządku, czystości, pracowitości, o uprzejmem, sprawiedliwem obchodzeniu się z innymi, o współczuciu, poszanowaniu prawdy i t. p. pięknych rzeczach. Wszystkie tego rodzaju cnoty pielęgnowane są niby odświętne ozdoby duszy, tymczasem stanowić one powinny nieodłączną naturę naszą, wynikają bowiem ze stałych wymagań życia osobniczego i społecznego i tylko spaczony jego ustrój p o z o r n i e wybacza nam lekceważenie zasad ogólnej doniosłości. Stosunki społeczne, osnute na sprzecznych interesach klasowych i kastowych, doprowadziły człowieka do tego, że w widokach własnego dobrobytu gwałci on prawa słabszych, używając w tym celu wszelkich środków obłudy. Polityka kłamstwa, wykrętów, i podstępu przenika wszystkie dziedziny życia i w mniej lub więcej zamaskowanej postaci uwydatnia się w powszednich z ludźmi stosunkach. Ogłada towarzyska ściera, co prawda, niemiłe w pożyciu chropowatości bezwzględnych, przeciwspołecznych instynktów, ale nieprawda zawsze na wierzch wychodzi, czyn zwykle od zasad odbiega i tylko interes osobisty decydujące posiada znaczenie. Nic przeto dziwnego, że w takiej szkole wyrobiony charakter pozbawiony jest wewnętrznej harmonii, że ludzie tak często nie są sami z sobą w zgodzie.

Nie potrzeba dowodów na to, że kto postępuje wbrew głoszonym zasadom, nie z braku odpowiedniej umiejętności, lecz przez ich lekceważenie, ten nie mo-

że budzić zaufania do swych poglądów kierowniczych. Jakoż, powszechnem cieszy się uznaniem i staje się wzorem do naśladowania, nie górnolotne słowo, lecz czyn, bodaj powszedni, ale w jakimkolwiek kierunku pożyteczny.

Otóż kształcąca się młodzież widzi od pierwszego dzieciństwa owe potworne sprzeczności, których źródła kryją się u podstaw naszego życia społecznego, lecz objawy występują w najrozmaitszej postaci we wzajemnych między ludźmi stosunkach, w zwyczajach, modzie, piśmiennictwie, sztuce i nawet nauce, jeżeli ją dowolnie z niemiłych prawd odarto, żeby służyła celom nieprawym i nieogólnym. Dzieci, w okresie budzenia się świadomości, z nietajonem zdziwieniem pytają rodziców: dlaczego tyle głodnych i nieodzianych chodzi po świecie, kiedy zboża jest więcej, niż w kraju potrzeba, a składy sukna i płócien nie mogą sprzedać nadmiaru towarów? dlaczego ludzie bogaci nie jedzą i nie mieszkają z uboższymi, kiedy Chrystus uważał wszystkich za równych sobie? Dlaczego za małą kradzież sadza się winowajcę w więzieniu i nazywa się go złodziejem, a za bardzo wielkie oszustwa i krzywdy albo nic mu się złego nie czyni, albo tylko zmienia posadę „za sprzeniewierzenie się"? Czemu prowadzą się wojny zaczepne, kiedy Bóg zapowiedział—„nie zabijaj"? Jeżeli obżarstwo jest grzechem, dlaczego wszyscy uważają, jakby za obowiązek objadać się na święta wielkanocne? Czemu kobiety nie wstydzą się ukazywać na balu z na pół obnażonem ciałem? Dlaczego ojciec tak serdecznie wita się z panem X, kiedy on kłamie i jest próżniakiem? Jeżeli przedmiotem sztuki jest piękno, to czemu w teatrze grają rzeczy gorszące? Nam, dzieciom, czasem starsi każą mówić prawdę, a czasem musimy za nią ponosić karę?! W szkole uczą nas, że trzeba wszystko badać i zastanawiać się nad każdym przedmiotem, a wy (rodzice) zabraniacie nam rozważać wczorajszą lekcyą, postępowanie ciotki, cudowną opowieść i t. d. Nauczyciel dowodził, że oszczędność prowadzi do bogactwa, ale my znamy ludzi, którzy całe życie oszczędzają i z biedy wybrnąć nie mogą. W krajach bardziej oświeconych ludzie są zamożniejsi i lepsi, „chociaż" dbają o swój dobrobyt więcej, niż u nas; tymczasem niektórzy twierdzą, że należy być zadowolonym z losu i poprzestawać na tem, co jest; komu więc mamy wierzyć?

Jest to zaledwie setna lub tysiączna część zagadnień z zakresu najważniejszych kwestyj życiowych, jakie stawia przed sobą każde dziecko, w którem nauczanie nie zdołało jeszcze zabić badawczej skłonności. Kierownicy młodzieży mniemają, że lada jakim sofizmatycznym wykrętem można zaspokoić ciekawość w tym względzie, ale doświadczenie codzienne dowodzi, że tą drogą z rozterki duchowej umysł przerzuca się zwykle w stronę, gdzie najmniej napotyka oporu: biernie i leniwie podąża on za ogólnym prądem bezmyślnej, znieprawionej i samolubnej opinii publicznej. Kto w dzieciństwie lub wieku młodzieńczym zawiódł się na świętości ideałów, ten zwykle bierze rozbrat z zasadami, nie mającemi wogóle zastosowania w życiu i raz na zawsze traci zaufanie do najogólniejszych prawd kierowniczych. Tylko wyjątkowe, samodzielne duchy wychodzą z tej walki zwycięzko, ale już nie za sprawą pedagogiki, dla której pogarda lub litość w zawiedzionem sercu zostaje

Sprzeczność ideałów z życiem i wogóle słowa z czynem bardzo wcześnie podkopuje w młodzieży wiarę w prawdziwość i użyteczność prawdy i dobra. Wy-

chowawcy zaś, głosząc zasady, których sami nie przestrzegają, odstępując na każdym niemal kroku od norm, uznawanych za święte, tolerując w zwyczajach swych i tradycyach czyny z etyką lub prawdą niezgodne, napróżno siłą się zachować powagę i wpływ na dziatwę. Tu właśnie kryje się najważniejszy powód, dlaczego ludzie tak mało mają zaufania do pedagogiki. Grając komedyą wychowania, złorzeczą nauce, że jest bezsilna w kształceniu charakterów i woli, gdy tymczasem sami sprzeniewierzają się własnym zasadom. Zawód co do wartości wychowania umiejętnego spotyka ogromną większość matek już w drugim lub trzecim roku ich zajęć z dzieckiem, zarzuca się wtedy wszelkie teorye wpływów i rządzi się odtąd najwięcej rozpowszechnioną metodą—przymusu. Szkoła czyni to samo, z tą jeno różnicą, że nawet nie próbuje wdawać się w sprawę oddziaływania moralnego.

Wobec takiego stanu rzeczy, przy dzisiejszych stosunkach społecznych, gdzie właśnie brak ogólnych, obowiązujących każdego zasad, zapewnia jednostce bezkarność samowoli, jeżeli tylko na nią zdobyć się potrafi, o konsekwencyi w życiu nie może być mowy. Chociażby więc bezpośrednie oddziaływanie na wychowańca nawet z jednolitego wypływało systemu, chociażby w rozkazach i zakazach nie było widocznych sprzeczności, w każdym razie środowisko, w którem młodzież przebywa, pełne jest dysonansów, kłamstw i niezgodności. Ponieważ środowisko, t. j. warunki życia dziecka, a nie słowa, decydujący wpływ na rozwój człowieka wywierają, to niema co myśleć o zaprowadzeniu w wychowaniu owej drugorzędnej co do znaczenia konsekwencyi bezpośrednich wymagań, będącej troską pospolitej, indywidualistycznej, nie ogólnoludzkiej pedagogiki, dopóki główne zadanie nasze nie zostanie spełnione, dopóki życie zbiorowe nie ułoży się w myśl zasad prawdy i ogólnego dobra. (O znaczeniu konsekwencyi w drugorzędnych, acz nader ważnych sprawach edukacyjnych, patrz wzmianki w artykułach: Kaprysy i Kary.)

Zgubnem jednakże byłoby dla sprawy wychowania, gdybyśmy, oczekując reform społecznych, lub nawet pracując nad ich przyśpieszeniem, zostawili kwestyą konsekwencyi życiowej nie załatwioną. Kiedy nie możemy całkiem usunąć sprzeczności w otoczeniu dzieci naszych, to najzupełniej możliwem i koniecznem jest zaprowadzenie jak największego ładu w zasadach naszego osobistego postępowania. Jeżeli już nie wykonać w całości, to przynajmniej chcieć i dążyć należy do tego, żeby zachowanie się nasze pod każdym względem zmierzało do urzeczywistnienia najprawdziwszych i najlepszych idei. Starajmy się, aby życie nasze powszednie, o ile można, ilustrowało dzieciom wpajane im zasady, chociażby wypadło nam nieraz stanąć w kolizyi z modą, zwyczajem, upodobaniem, a nawet opinią ludzką. Może „spadniemy“ przez to z mało zaszczytnego poziomu ludzi przeciętnych, lecz w wychowaniu za to zdobędziemy największy wpływ—bez przymusu, bez kar i nagród sztucznych, bez okłamywania dzieci i siebie samych.

St. Karpowicz.

Konserwatorya muzyczne. Taką nazwę, urobioną z łacińskiego słowa conservare, noszą wyższe uczelnie muzyczne, w których młodzież

kształci się na kompozytorów, nauczycieli muzyki, śpiewaków, wirtuozów na różnych instrumentach i t. p. Pierwsze konserwatorya powstały we Włoszech. Najstarszym z tego rodzaju zakładów, który zarazem stał się pierwowzorem dla innych, było „Conservatorio Santa Maria di Loretto“ w Neapolu, założone w 1537 r. Za przykładem Neapolu poszła Wenecya. W czasach nowszych najważniejsze powstały: w Medyolanie, założone r. 1807 przez Eugieniusza, wicekróla włoskiego, pod nazwą „Regio conservatorio“, obecnie zwane konserwatoryum Verdiego; „Liceo musicale“ w Bolonii (od 1864), „Civico instituto di musica“ w Genui (od 1829), „Regio instituto musicale“ we Florencyi (od 1860), „Liceo musicale“ w Turynie (1865), „Liceo musicale Rossini“ w Pessaro.

We Francyi pierwszą uczelnię muzyczną otwarto w Paryżu dopiero w 1784, pod nazwą: „Ecole royale de chant et de déclamation“. Plan jej nauk rozszerzono w 1793 przez dodanie klas instrumentalnych, co spowodowało zmianę i samej nazwy na „Institut national de musique“. W dwa lata później zorganizowano tę uczelnię na nowo, rozszerzono zakres działalności i nazwano „Conservatoire de musique“. Gdy do wykładów powołano najlepszych muzyków francuskich, a zakres nauk wykładanych objął cały obszar wiedzy muzycznej, konserwatoryum paryskie odrazu stanęło na czele wszystkich tego rodzaju uczelni europejskich. Od jego założenia rządziło niem kolejno pięciu dyrektorów: Sarette, Cherubini, Auber, Thomas i obecnie Dubois.

Z konserwatoryów niemieckich największego nabrało rozgłosu założone w Lipsku przez Mendelsohna 1843 r. Nauczycielami tej sławnej uczelni byli tak wielcy kompozytorowie, jak Mendelsohn i Schumann, oraz Gade, Hauptmann i tak głośni pedagodzy, jak Ferd. Dawid, Rychter, Moscheles, Brendel, Klengel i w. in. Z tej uczelni wyszło wielu znakomitych muzyków, z których wszechświatowej dobili się sławy: Kirchner, Bargiel, Sullivan, Grieg i Swendsen.

Pierwsze konserwatoryum w Berlinie powstało w 1850 r., założone przez Marxa, Kullacka i Sterna. Nauczycielami tej uczelni byli: Bülow, Kiel, Weitzmann, Ahna, Brassin, Bussler, Ehlert, Rust, Würst, Gernsheim—wszyscy rozgłośni, bądź jako wirtuozi, bądź teoretycy, bądź też jako kompozytorowie. Z innych konserwatoryów berlińskich najwięcej wsławiło się założone przez Kullacka, p. t. „Nowa akademia muzyczna“, w której wszakże głównym przedmiotem była gra na fortepianie. W czasie swego rozkwitu liczyła ona średnio tysiąc uczniów rocznie i stu nauczycieli; istniała do 1890 r. Później pierwsze miejsce w liczbie uczelni berlińskich zajęła „Königliche Hochschule für Musik“. Obecnie dzieli się ona na cztery oddziały, z których każdy ma swego dyrektora.

Konserwatoryum warszawskie, otwarte przez Elsnera w r. 1821, nie było pierwszą uczelnią muzyczną krajową, lecz wytworzyło się ze stopniowego przekształcania i rozwijania się szkół dawniej już istniejących. Jedną z pierwszych była szkoła dramatyczna, założona przez Bogusławskiego, przy teatrze narodowym w 1810 r. Była to uczelnia urządzona na bardzo małą skalę, nie przyjmowano bowiem więcej uczących się nad 12 osób którzy nietylko, że nie opłacali kosztów nauki, lecz sami otrzymywali pensyą miesięcznie, po 54 złot. wynoszącą, z obowiązkiem występowania na scenie narodowej, po ukończeniu nauki, w ciągu lat trzech. Wydatek na szkołę obciążał Bogusławskiego, który na koszta utrzymania aktorów i zaspokojenia innych potrzeb teatralnych pobierał zasiłek rzą-

dowy w ilości 36000 złot. rocznie. Kurs nauki był trzyletni. Wykładano w szkole: religią, język francuski, niemiecki i włoski, historyą polską i powszechną, dramaturgią, mitologią, taniec oraz zasady muzyki i śpiewu. Zadaniem szkoły było przygotowywanie artystów dla teatru opery i sceny dramatycznej. Pierwsze popisy tej szkoły dały w klasach deklamacyi bardzo dobre wyniki, ale klasa muzyki i śpiewu, prowadzona przez włocha, Dominika Tonioli, nie mającego wyobrażenia ani o nauce śpiewu, ani o polskim języku, nie odpowiedziała celowi. Z tego powodu dyrekcya teatru powołała w r. 1814 (już po usunięciu się Bogusławskiego z teatru) Elsnera na nauczyciela muzyki, poruczając mu jednocześnie zreorganizowanie szkoły. Reorganizacya, dokonana przez Elsnera, zasadzała się na rozdzieleniu jej na dwa oddziały: niższy (elementarny) i wyższy, oraz rozszerzeniu zakresu działalności obu tych oddziałów, noszących od r. 1814 wspólną nazwę: „Szkoła muzyki i sztuki dramatycznej". Muzykę wykładał Kurpiński, a śpiew Walenty Kratzer; Elsner miał nadzór ogólny. Liczba uczących się została podniesioną do 50 osób; lecz z tej przyczyny pensya, wypłacana poprzednio uczniom, została cofnięta. Odtąd uczniowie — prócz istotnie niezamożnych — musieli utrzymywać się z funduszów własnych, a nadto opłacać wpisowe po 24 złot. rocznie. Otwarcie obu oddziałów nastąpiło niejednocześnie. Najpierw otworzono niższy w początkach grudnia 1818 r., dwuklasowy; w jednej klasie wykładano naukę czytania nut głosem, w drugiej „naukę wyśpiewywania nut z podłożonego tekstu". Na pomieszczenie tej szkoły wynajęto lokal w domu Salwadora na Nowem Mieście. Lekcye odbywały się codziennie od 10—12 i od 2—4, dla mężczyzn i kobiet osobno. Rektorem szkoły został Elsner. Pierwszego lipca 1819 r. była już czynna cała szkoła, znacznie rozszerzona przez zwiększenie zastępu nauczycieli, lecz pomieszczona w dwóch lokalach odrębnych: oddział muzyczny miał siedzibę na Nowem Mieście, dramatyczny, z jedną klasą muzyki, z początku przy teatrze, następnie zaś w gmachu ministeryum Spraw Wewnętrznych. W tak urządzonej szkole wykładali: Kratzer i Weinert muzykę, Stolpe fortepian, Brièce śpiew, Kudlicz dramaturgią praktyczną, Osiński literaturę, Wolski jęz. francuski, Thieri taniec. Liczba uczących się wynosiła ogółem osób 70: w szkole elementarnej 34, w dramat. 36. Ponieważ Komisya Spraw Wewnętrznych zażądała niebawem zwrotu lokalu, udzielonego oddziałowi dramatycznemu, przeto za protekcyą Staszyca, Namiestnik Królestwa, decyzyą z 16 listopada 1819 r., oddał Elsnerowi do rozporządzenia już dziś nieistniejący kościół i klasztor po pannach Bernardynkach, w tymże roku zniesionych. Zabudowania te mieściły się wprost Zamku, na rogu ulic Krakowskie Przedmieście i Maryensztad. Kościół przerobiono na salę koncertową, w zabudowaniach zaś klasztornych, dotykających ulicy Maryensztad, urządzono klasy szkoły i mieszkanie dla Elsnera. Tu w r. 1821 przeniesiono całą szkołę, która odtąd istniała pod nazwą: „Instytut muzyki i deklamacyi, czyli Konserwatoryum". Prócz tego, za inicyatywą Elsnera, stworzono katedrę muzyki w uniwersytecie, jako oddział Wydziału sztuk pięknych, dla której Staszyc wyjednał w Komisyi Oświecenia fundusz roczny w ilości 12000 złot. Ale w urządzeniu tych uczelni nie było jednolitości organicznej i być jej nawet nie mogło choćby z tego tylko powodu, że dwóm naraz podlegała władzom: Komisyi Spraw Wewnętrznych, jako zwierzchniczce dawnej szkoły zmienionej na Konser-

watoryum, i Komisyi Oświecenia, jako władzy, opiekującej się oświatą krajową. Jedna miała w swych rękach fundusze, z różnych czerpane źródeł, na utrzymanie szkoły elementarnej i klas wyższych Konserwatoryum, druga na utrzymanie katedry, a raczej kompletnej klasy muzycznej przy uniwersytecie.

Oczywiście odbić się to wszystko musiało niekorzystnie na planie ogólnym nauk, który rozpaść się musiał na trzy działy. Lekcye kompozycyi i teoryi muzyki, we względzie estetycznym, z kursem dwuletnim, odbywały się w uniwersytecie, wszystkie inne w gmachu konserwatoryum. Ustawa, składająca się z 74 artykułów, dzieliła uczniów na dwie kategorye: zwyczajnych i nadkompletowych. Kurs nauk rozpoczynał się 15 września, a kończył w ostatnich dniach lipca. Uczniowie klas muzycznych nie mieli prawa uczęszczać na lekcye dramaturgii, uczniowie zaś klas dramatycznych mogli korzystać z lekcyj w klasach muzycznych, oprócz gry na instrumentach. Po ukończeniu roku, odbywał się popis publiczny. Do tego czasu odnieść należy przywilej, z którego dotąd korzysta dyrekcya Teatrów Rządowych. Zaraz w pierwszym roku istnienia Konserwatoryum na nauczyciela śpiewu solowego sprowadzono włocha Solivę, który zażądał 12000 zł. pensyi. Że zaś w etacie na naukę tego śpiewu wyznaczono tylko 6000 zł., więc drugą połowę pensyi postanowiono ściągać z Teatru Narodowego, któremu w zamian za to dano prawo pobierania na swą korzyść szóstej części dochodu brutto z koncertów i różnych widowisk, urządzanych w Warszawie przez artystów i przedsięb orców obcych. To prawo zatrzymała dyrekcya Teatrów Rządowych warszawskich w spadku po Teatrze Narodowym, i do dziś dnia z niego korzysta, choć już niespełnia warunku, obowiązującego dawniej Teatr Narodowy, to jest nie wypłaca 6000 zł. konserwatoryum, dziś Instytutowi muzycznemu.

W 1826 r. Komisya Oświecenia doszła nareszcie do przekonania, że działalność Konserwatoryum nie wyda pożądanych owoców, dopóki podlegać będzie jednocześnie dwóm władzom. Postanowiła więc urządzić oddzielnie uczelnię muzyczną, pod nazwą „Szkoła główna muzyki", poddać ją swojej władzy wyłącznie i odłączyć od części Konserwatoryum. Czynności tej dopełnił, z polecenia Kom. Oświaty, Elsner. Główne artykuły opracowanej przez niego ustawy, były następujące: 1) „Oddział muzyczny wydziału sztuk pięknych, pod nazwaniem Szkoła główna muzyki, zostawać będzie pod nadzorem jednego z członków Komisyi Oświecenia. 2) Szkoła główna składać się będzie: z rektora, który będzie profesorem kontrapunktu i kompozycyi; z profesora grania na organach i praktycznego jenerał basu; z dwóch nauczycieli do instrumentów smyczkowych, z nauczyciela instrumentów dętych drewnianych, z nauczyciela instrumentów dętych metalowych, z dwóch nauczycieli klawikordu i nauczyciela śpiewu wyższego", który, wraz z jednym z nauczycieli fortepianu, był obowiązany dawać nadto lekcye w „Instytucie rządowym wychowania płci żeńskiej", sposobiącym kształcące się w nim osoby na nauczycielki. Teorya muzyki, jenerał basu i kompozycyi, była wykładana, po dawnemu, w jednej z sal uniwersyteckich; lekcye zaś kompozycyi pod względem praktycznym, oraz gry na instrumentach i śpiewu, odbywały się w lokalu Konserwatoryum. Wszystkie nauki rozłożono na kurs dwuletni, z wyjątkiem nauki kontrapunktu i kompozycyi, która trwała lat trzy.

Wreszcie w dniu 31 grudnia 1830 r. dyrekcya teatru zawiadomiła Konserwatoryum, że „z powodu zaprowadzania przez rząd w obecnej potrzebie kraju ograniczenia wydatków, znosi się Instytut muzyki i deklamacyi". Szkoła główna muzyki przetrwała nieco dłużej, dopiero bowiem 19 listopada 1831 r. została zamkniętą na mocy rozporządzenia Komisyi Oświecenia z d. 16 listopada t. r.

W ciągu dziesięcioletniej swej działalności pedagogicznej Konserwatoryum wydało bardzo wielu dobrze przygotowanych instrumentalistów, śpiewaków i kompozytorów. Z kompozytorów wsławili się głównie: Józef Stefani, Antoni Orłowski (zarazem skrzypek wyborny), Ignacy Dobrzyński, Tomasz Nidecki, August Freyer, Brzowski i jeden z największych gieniuszów muzycznych — Fryderyk Chopin.

Od czasu zamknięcia Konserwatoryum, w ciągu lat trzydziestu nie było w Warszawie ani jednej uczelni muzycznej. Wprawdzie w 1835 r. założono przy teatrze trzyklasową szkołę śpiewu (profesorowie: Kurpiński, Elsner, Kratzer i Stefani), ale ta, jako jednostronna, zadość potrzebie ogólnej szkoły muzycznej uczynić nie mogła. Istniała tylko lat sześć, do 1841 r. Mimo tak krótkiego czasu wydała znaczną liczbę dobrych śpiewaków-solistów, z których niektórzy niemałej dobili się sławy na scenie, jak Rywacka, Daszkiewiczówna, Paulina Rivoli, Turowska (zamężna Leśkiewiczowa), Żółkowski, German, Stolpe, Lanckoroński, Markowski oraz Dobrski, który po zamknięciu Konserwatoryum tu dokończył swego wykształcenia śpiewaczego; a przytem wytworzyła karne kadry chórów operowych. Dopiero w 1856 r. Rada Administracyjna Królestwa, „chcąc zaradzić coraz wyraźniej objawiającej się potrzebie kształcenia w muzyce młodzieży obojej płci, oraz pragnąc ułatwić jej środki systematycznej nauki muzyki wokalnej i instrumentalnej", zażądała od Dyrekcyi teatrów przedstawienia projektu ustawy takiej szkoły. Gdy dyrekcya temu żądaniu zadość uczyniła, Rada Administracyjna wezwała biegłych, w celu rozpatrzenia projektu i poczynienia w nim zmian, jeśliby tego zaszła potrzeba. Komisyą, z owych biegłych złożoną, stanowili artyści: Dobrzyński, Freyer, Krzyżanowski Ignacy i Sikorski, oraz dwaj urzędnicy Komisyi Spraw Wewnętrznych i Duchownych. Gdy jednak obradujący, po dwudziestu posiedzeniach porozumieć się nie zdołali w sprawie urządzenia samej szkoły, jak wyboru nauczycieli i dyrektora, wówczas Apolinary Kątski, słynny skrzypek-solista, wyjednał dla siebie koncesyą osobną na otwarcie wyższej szkoły muzycznej, pod nazwą „Instytutu muzycznego warszawskiego". Według artykułu 2-go tej koncesyi, wydanej 9 września 1859 r., pozwolenie na utrzymanie i prowadzenie Instytutu służyło Kątskiemu na pięć okresów sześcioletnich. Uposażenie uczelni (według art. 4-go) miało być dopełnione „z ofiar prywatnych", zebranych przez Kątskiego od miłośników muzyki. Art. 6-ty domagał się od założyciela urządzenia „120-tu stypendyów protektorskich, każde po 300 r.". Ustawa oznaczała liczbę uczniów płci obojga w przybliżeniu na 200 osób, a kurs nauki na lat 6. Otrzymawszy pozwolenie, Kątski raźno zabrał się do urzeczywistnienia swego planu. Jego odezwa do mieszkańców kraju poskutkowała: zewsząd nadsyłano datki pieniężne, nuty, instrumenty i t. p. On sam urządzał koncerty w całym kraju: grywał w różnych miastach i miasteczkach, zbierając gorliwie fundusze, niezbędne, w myśl ustawy, do otwarcia Instytutu. Dnia 14 lipca 1860 r. została wreszcie zebrana suma rb.

43,827 kop. 73 (nieco większa, niż wymagała ustawa), i złożona w ówczesnym Banku Polskim; w sześć miesięcy później, 26 stycznia 1861 r., nastąpiło otwarcie Instytutu. Pierwszymi nauczycielami byli: w klasie fortepianu Janotha, Ordyńcowa i Dulken; skrzypiec Kątski, wiolonczeli Herman (ojciec), harmonii, kontrapunktu i organu Freyer, czytania nut głosem Słoczyński, śpiewu solowego Dobrski, a zbiorowego Noch. W 1867 r. skończył się pierwszy okres sześcioletni; że zaś jednocześnie fundusze uczelni wyczerpane zostały, Instytut musiał być zamknięty. Ale nie na długo; Kątski bowiem, wyjednawszy od rządu zapomogę coroczną, już w następnym, 1868 r., otworzył na nowo Instytut, i tym razem trwalsze istnienie mu zapewnił. Po śmierci Kątskiego, dyrekcyą Instytutu otrzymał Zarzycki, po jego zaś zgonie — rz. r. st. Kapher.

Z ogólnej liczby wychowańców Instytutu, za cały czas jego istnienia, największego rozgłosu dostąpili kompozytorowie: Zygmunt Noskowski i Antoni Stolpe, mniejszego: Antoni Rutkowski, Michał Biernacki, Ksawery Syrewicz i Leokadya Myszyńska; śpiewacy: Władysław Miller i Regina Pinkiertówna; wirtuozi: Władysław Górski, Stanisław Brykner, Henryk Pachulski (zarazem kompozytor), Henryk Bobiński, Helena Lechowiczówna (zamężna Hochedlingerowa), Jadwiga Iwanowska, Marya Wąsowska (zamężna Badowska) oraz słynni pianiści: Ignacy Paderewski i Józef Śliwiński.

Działalność Instytutu przez cały czas jego istnienia dała bezwątpienia wyniki dobre, w każdym jednak razie nie tak zupełne i wszechstronne, jakby się tego spodziewać należało po uczelni, na wielką skalę urządzonej. Przyczyna tkwi w tem, że nie wszystkie klasy były obsadzone przez nauczycieli uzdolnionych, że niektóre z nich traktowano po macoszemu, niektóremi zarząd opiekował się gorliwiej, uważając je za ważniejsze, inne zaś lekceważył, poczytując je za mniej ważne, lubo rzecz miała się wprost przeciwnie. Tak np. szczególniejszą zwracano zawsze uwagę na klasy fortepianu i skrzypiec. Który z pianistów i skrzypków polskich w danym czasie odznaczał się talentem, bądź wirtuozowskim, bądź pedagogicznym, tego powoływano na kierownika klasy odnośnej. Stąd też klasy wyższe fortepianu, prowadzone kolejno przez Juliusza Janothę, Rudolfa Strobla, dziś przez Aleksandra Michałowskiego, wydały ogromną liczbę dobrych pianistów, z których kilku wszechświatowej dobiło się sławy, jak znów klasy skrzypiec, prowadzone przez Kątskiego, Górskiego i innych, a obecnie przez Barcewicza, wykształciły całe szeregi dobrych skrzypków. I wprost przeciwnie: nadzwyczaj ważna i zawsze liczna klasa śpiewu solowego, nie miała, prócz włocha Ciaffei'ego i Horbowskiego ani jednego nauczyciela rzetelnie uzdolnionego i dlatego właśnie wszyscy śpiewacy i śpiewaczki polskie muszą po dziś dzień jeździć po naukę do Włoch. Niemniej lekceważono klasę może najważniejszą ze wszystkich, mianowicie klasę kompozycyi, zwłaszcza od śmierci Moniuszki. Dopiero w czasach nowszych, z chwilą powołania Noskowskiego na przewodnika tej klasy, w 1888 r., działalność jej rozwinęła się ogromnie i daje wyniki nadzwyczaj dodatnie. Prawie wszyscy młodzi kompozytorowie polscy tej klasy są wychowańcami. Obecnie w Instytucie muzycznym wykłada lekcye 36-ciu nauczycieli. W tej liczbie: w klasie wyższej fortepianu prof. Aleksander Michałowski, w średniej: Katarzyna Jaczynowska, Antoni Sygietyński, Marek Zawiński i Różycki; w niższej Tomasz Brzezicki. Klasę skrzypiec prowadzi

Stanisław Barcewicz, organu Jan Kałużyński, harmonii Gustaw Roguski, kontrapunktu i teoryi muzyki Zygmunt Noskowski, klarynetu Michał Sobolewski, wiolonczeli Antoni Cynk, zasad muzycznych Michał Biernacki, śpiewu chórowego Piotr Maszyński, śpiewu solowego Józef Szczepkowski i Karol Giustiniani.

Zapisy uczniów i uczennic odbywają się dwa razy do roku: 1-go września i 2-go stycznia, i trwają przez 10 dni. Warunki przyjęcia do uczelni są następujące: kandydaci winni mieć nie mniej, jak 12 lat i nie więcej niż 20; osoby jednak, odznaczające się talentem wybitnym, mogą być przyjęte bez względu na swój wiek. Opłata za naukę pobiera się za każde półrocze z góry: w klasie śpiewu solowego 50 rub., w klasach niższych i średnich instrumentów smyczkowych i fortepianu po rub. 40, w wyższych zaś klasach po rub. 50, w niższej klasie gry organowej 30 r., w wyższej 40; w klasach instrumentów dętych i kontrabasu po r. 25; w klasie przygotowawczej fortepianowej: chłopcy płacą po 25 r., dziewczęta po 20 rubli. Kandydaci i kandydatki winni zgłaszać się do zapisu w towarzystwie rodziców lub opiekunów i do podania o przyjęcie do Instytutu dołączyć: metrykę, świadectwo o zaszczepieniu ospy, o ukończeniu przynajmniej szkoły elementarnej; zaś kandydaci do klas śpiewu solowego i gry na instrumentach dętych winni nadto przedstawić świadectwo lekarskie, stwierdzające nieszkodliwość pobierania przez nich nauki tych przedmiotów. Każdy z wstępujących podlega egzaminowi z muzyki, przyczem wymaga się od nich znajomości pierwszych zasad muzycznych (znajomości nut, podziału taktu, kilku gam prostszych i t. p.). Lekcye odbywają się trzy razy w tygodniu dla mężczyzn i trzy razy dla kobiet; dla pierwszych w poniedziałki, środy i piątki, dla drugich we wtorki, czwartki i soboty. Uczniowie i uczennice, prócz nauki jakiegoś przedmiotu specyalnego, któremu poświęcić się pragną, muszą nadto uczęszczać obowiązkowo na lekcye: teoryi muzyki, śpiewu chórowego, języka włoskiego (dla śpiewaków i śpiewaczek), gry zbiorowej w różnych zespołach i orkiestrze, oraz na wykłady historyi muzyki. Nauka gry na fortepianie obowiązuje również uczniów i uczennice klas instrumentów smyczkowych, dętych i śpiewu solowego. Kto pragnie kształcić się specyalnie w dwóch przedmiotach w szkole wykładanych, wnosi opłatę podwójną, tym klasom odpowiednią. Osoby, posiadające dyplomy lub świadectwa z ukończenia nauk w Instytucie, otrzymują prawo zajmowania posad nauczycieli muzyki w zakładach naukowych, rządowych i prywatnych, w orkiestrach teatralnych, wojskowych, kościelnych i w chórach, oraz zajmować się udzielaniem lekcyj w Królestwie Polskiem i całem Cesarstwie.

Aleksander Poliński.

Konwersacya—rozmowa, pogadanka. Zazwyczaj rozumiemy pod tą nazwą wogóle rozmowę w języku obcym. Mówimy o lekcyach konwersacyi, o nauczycielach i nauczycielkach domowych, z konwersacyą francuską lub niemiecką, oraz o nauce języka przez konwersacyą. Lekcyami konwersacyi nazywają pospolicie lekcye na godziny, udzielane w większej części wypadków przez cudzoziemców lub cudzoziemki osobom, które już do pewnego stopnia posiadają język obcy, a pragną tylko nabyć w nim wprawy w mówieniu. „Lekcye“ takie, właściwie biorąc, powinny odbywać się bez książki, dzieje się to jednak rzadko,

po większej części czytanie i opowiadanie wypełniają całą godzinę. Domowi nauczyciele i nauczycielki obowiązani są na mocy prawa zwyczajowego do rozmowy z wychowańcami w języku obcym, po za obowiązkowemi godzinami lekcyj o tyle tylko, o ile tak zwana konwersacya była wyraźnie zastrzeżona w umowie. Zazwyczaj obie strony uważają warunek umowy za dopełniony, jeśli nauczyciel polak lub nauczycielka polka podczas obiadu lub krótkiego obowiązkowego spaceru napomnienia swoje wypowiada w języku obcym.

Nauki języka przez konwersacyą żądają przedewszystkiem od guwernerów i guwernantek oraz bon cudzoziemek. Zakres rozmów wychowawców i wychowawczyń z wychowańcami tej kategoryi, o ile nie poświęcają całego swego czasu dzieciom, bywa częstokroć bardzo ograniczony, tak, że wyniesiony z nich zasób wyrazów jest nader szczupły, tyczy się bowiem najczęściej tylko jedzenia, ubrania i zachowywania się.

„Konwersacya", o ile ma być nauką języka, powinna być ujęta w pewne karby, choćby nawet nie była jeszcze systematyczną nauką, lecz tylko przygotowaniem do niej lub uzupełnieniem podczas trwania tejże lub po jej ukończeniu.

W s k a z ó w k i p r a k t y c z n e. Jeżeli dzieci nie posiadają jeszcze żadnego zasobu wyrazów, to pierwsze ćwiczenia będą polegały na okazywaniu i nazywaniu pewnej ilości przedmiotów, zawsze jednak grupami (przedmioty szkolne, części ciała i t. p.), w połączeniu z zabawą. Dzieci bardzo chętnie naśladują czynności dorosłych, dzieci rolników najchętniej urządzają gospodarstwa, aptekarzy apteki, poczmistrzów poczty i t. d. Korzystając z tego upodobania naszej dziatwy, podajmy im i zabawy, uzmysławiające różne zajęcia ludzi i położenia, w jakich się znajdują. Urządźmy najróżnorodniejsze sklepy — odzieży, towarów kolonialnych, mebli, rzeczy codziennego użytku, znajdujące się w domu, będą kupowane i sprzedawane, przyczem łokieć, kwarta i waga niezbędne; handel należy prowadzić zamienny z dziećmi słabiej przygotowanemi; z lepiej przygotowanemi — na pieniądze, w ostatnim razie należy posiadać odpowiednią ilość znaków papierowych z napisami; jeśli dzieci znają miary, wagi i monety krajowe, można użyć nazw francuskich lub niemieckich stosownie do tego, w którym języku ma być prowadzona konwersacya; mówimy więc o metrach, litrach i gramach, o frankach lub markach; jeśli dzieci więcej rozwinięte, można też zamienić pieniądze krajowe na zagraniczne. Dla odmiany i powiększenia zasobu wyrazów, można urządzić aptekę lub pocztę; w aptece dzieci ważą zmyślone lekarstwa, piasek i wodę, w pudełkach lub flaszeczkach zawarte, na naumyślnie ku temu celowi urządzonych szalkach; na poczcie kupują koperty i marki, urzędnicy zbierają listy w mniejsze i większe pakiety, pocztylion roznosi. Przyjmujemy gości; nauczycielka jest gospodynią domu, która daje rozporządzenia dzieciom, przedstawiającym służbę, ustawiają się meble i nakrywa stół. Latem urządzamy ogródek — dzieci znoszą potrzebne narzędzia i nasiona według wskazówek uczącej.

Wszystkie zabawy i zajęcia mają na celu skojarzenie wyobrażenia przedmiotu z jego nazwą obcą, pewnego rodzaju gry towarzyskie będą dążyły zarówno do utrwalenia istniejącego zasobu wyrazów, jak i do jego powiększenia. Dzieci siadają kołem i przybierają nazwy rzeczy niezbędnych do ubrania, nauczycielka stoi w środku i powiada, że się ubiera, a do tego potrzebuje mydła, ręcznika i t. d., dzieci wstają, a jeśli zapomną przybranego nazwiska, płacą faut.

Podobne temu gry będą: 1) nauczycielka buduje dom; do tego potrzebuje cieśli, mularzy, kamieniarzy, stolarzy, szklarzy, zdunów, ślusarzy, oraz odpowiedniego materyału—kamieni, cegły, drzewa, gliny, wapna, trzciny, słomy, blachy, cynku, szkła, żelaza, miedzi. 2) Nauczycielka jest rządcą—dzieci przedstawiają służbę folwarczną, inwentarz żywy i martwy, płody gospodarskie; mamy więc włodarza, parobka, fornala, konie, woły, krowy, owce, wozy, pługi, motyki, żyto, ziemniaki, buraki i owies. 3) Nauczycielka jest szwaczką—potrzebuje igły, nici, atłasu, jedwabiu, płótna, guzików, koronek i t. d. 4) Zbieramy bukiet—dzieci są kwiatami. 5) Kucharz żąda od ogrodnika jarzyn na obiad, a więc: kapusty, buraków, kalafiorów, marchwi, szczawiu, szpinaku, jarmużu. 6) Gospodyni potrzebuje do obiadu: mięsa, drobiu, jaj, masła, pieprzu, soli, imbiru, chrzanu. 7) Osoba, stojąca w kole, mówi: pragnę zjeść gruszkę, jabłko, winogrono, wiśnię, czereśnię, śliwkę, renklodę. 8) Urządzam ogród—potrzebuję do tego rydla, grabi, motyki, sadzonek, drzew i jarzyn. 9) Buduje się miasto—dzieci są gmachami lub czem innem i wstają na wezwanie: stanął ratusz, teatr, kamienica, dom drewniany; potrzebny jest hotel i zajazd, sklep korzenny, apteka, poczta. 10) Robię sprawunki—potrzeba mi wstążek, sznurów, tasiemek, spinek, płótna, włóczki, talerzy, noży, widelców, półmisków, wazy, scyzoryka, kajetów, piór, papieru, zegarka, naszyjnika, bransoletki. 11) Zaprzęgam—potrzeba mi wędzidła, naszelników, uzdeczki, szorów, dyszla, orczyka, koła, wozu, siedzenia, bicza. 12) Kupuję materye na suknie—chcę zielonej, żółtej, niebieskiej, czarnej, białej, aksamitnej, wełnianej, perkalowej, płóciennej, bareżowej, atłasowej, muślinowej.

Kiedy już dzieci posiadają pewien zasób nazw obcych, przewodnicząca grze zapytuje, a dzieci odpowiadają, jeśli źle lub wcale, to dają fant. Co ryczy? piszczy? kwacze? gdacze? 2) Stół zrobił? dom postawił? buty uszył? zamek zbudował?—Kto? 3) Nauczycielka wykonywa różne ruchy: udaje, że szyje, kraje, wbija gwóźdź, rysuje, pisze; przy każdej czynności zapytuje ona: co robię? dzieci odpowiadają; jeśli źle, dać muszą fant za karę. 4) Dzieci tworzą koło i wybierają różne rzemiosła. Osoba w kole powiada: jestem stolarzem, potrzebuję narzędzi—dziecko, przedstawiające tego rzemieślnika, winno natychmiast 2, 3 lub 5 narzędzi, stosownie do umowy, wymienić. Obok gier powyższych ważne będą różnorodne gry biegające w połączeniu ze śpiewem. Ruch rozweseli i ożywi siły umysłowe małego towarzystwa, nawet spory, nieuniknione przy podobnych okolicznościach, jeśli będą prowadzone w języku obcym, mogą pewną korzyść przynieść. Śpiew na podobnej lekcyi konwersacyjnej wielkie posiada znaczenie, oswaja bowiem w sposób przyjemny ucho dziecka z dźwiękami obcemi; radziłbym nawet, żeby wyuczenie śpiewek stanowiło pierwszy początek nauki.

Do wzbogacenia zasobu wyrażeń w języku obcym, przyczyniają się zabawy, naśladujące życie dorosłych. Można improwizować sceny w rodzaju następujących: 1) Lalka zachorowała; przychodzi doktór, zapytuje matki o przebieg choroby, zapisuje lekarstwo, ciotka chorego idzie po nie do apteki; 2) szukamy mieszkania, oglądamy i najmujemy; przyjmujemy gości—odpowiednie przygotowania i samo przyjęcie nastręczą obszerny temat do rozmowy; 4) ucznia lub uczennicę

przyjmują do szkoły, dzieci—nauczyciele egzaminują z różnych przedmiotów; 5) podróżujemy, zatrzymujemy się na stacyach i po zajazdach, żądamy biletu, koni, pożywienia, noclegu; 6) Węgier przychodzi z różnemi towarami, wszyscy otaczają go i kupują; 7) godzimy sługę i umawiamy się z nią szczegółowo.

Powyższe rozmowy posiadają charakter więcej ogólny; podamy teraz kilka innych, przedstawiających położenia więcej wyjątkowe: 1) Biedna sierota prosi o pomoc zamożnej osoby, opowiada swoje dzieje, znajduje przytułek; 2) gospodarz zajmuje krowę, konia lub owcę na swojem polu, właściciel zwierzęcia przychodzi wykupić; 3) braciszek przyniósł ptaszka, siostrzyczka zrazu cieszy się bardzo, przypomniawszy sobie wszelakoż, że rodzice ptaka rozżaleni być muszą, prosi brata, by wypuścił więźnia, na co ten się zgadza; 4) dzieci szukały grzybów w lesie, zabłąkały się, jedne rozpaczają, drugie pocieszają je, spotykają drwala, który ich do domu odprowadza.

Punktem wyjścia przy systematycznej konwersacyi z młodzieżą dorastającą stanowić powinna lektura, w ten sposób, iżby przeczytany utwór lub ustęp służył nietylko do opowiadania, lecz także dostarczał i wątku do rozmowy, dążącej do wprawy w mówieniu. Dobrym materyałem konwersacyjnym są komedye. Wyuczenie się i recytowanie ról stanowi doskonałe ćwiczenie w wymawianiu. Osoba, prowadząca naukę języka przez konwersacyą, powinna zupełnie swobodnie władać językiem, którego uczy. Osoby, nie posiadające tej kwalifikacyi, nie powinny podejmować się konwersacyi, choćby nawet posiadały jak najgruntowniejsze przygotowanie teoretyczne. Również nieodpowiednie są do nauczania przez konwersacyą osoby mało wykształcone, szczególniej, jeśli chodzi o dzieci starsze, uczące się już wielu przedmiotów i czytające książki różnej treści w języku własnym: nietylko bowiem grzeszą złem wymawaniem i prowincyonalizmami, lecz brakiem wyrazów dla wielu bardzo pojęć, zwyczajnych w mowie ludzi inteligentnych. Przy wyborze osoby do konwersacyi należy nadto zwrócić uwagę nietylko na poprawność wymowy, ale i na wyraźne wymawianie: niezbyt prędkie, połykające całe połowy wyrazów, szepleniące lub stawiające nacisk na pewne spółgłoski, np. na rrr, czyli na to, co Francuzi nazywają „grasseyement“, a co wielu naiwnych rodziców uważa za non plus ultra dobrego akcentu paryskiego.

D o d a t n i e i u j e m n e s t r o n y d o m o w e g o n a u c z a n i a j ę z y k a p r z e z k o n w e r s a c y ą. Trentowski powiada: „Żyjącego języka niech się dzieci uczą, jak papugi, to jest zupełnie praktycznie. Weź do twego domu Niemca lub Niemkę, Francuza lub Francuskę, albo wyszlij wychowańca do Niemiec lub Francyi“. To samo radzi Michał Wiszniewski. Ale właśnie przeciw tym Niemcom i Francuzom, Niemkom i Francuskom w szlacheckich dworkach polskich powstawał już Krasicki. Miał on jednak na myśli nie tyle sposób nauczania, ile zły wpływ podejrzanej przeszłości przybłędów, śmieszne hołdowanie cudzoziemczyźnie, koszlawe paplanie dla popisu, rujnujące skromnego szlachcica naśladowanie możnych. Głosy podobne nie umilkły i trwają do obecnej chwili. I protesty te są najzupełniej słuszne, gdy całe wychowanie pozostaje w ręku cudzoziemców. Kiedy czteroletnie dziecko polskie odmawia pacierz po francusku, a ośmioletnie uczy się historyi i gieografii Francyi, kiedy nauka języka obcego jest tylko rzeczą mody i próżności, a nie środkiem wychowawczym,

zabezpieczającym przyszłość wychowańca: są to grzechy wychowawcze i społeczne nie do darowania.

Postępowanie podobne, o ile wiemy, należy obecnie do wyjątków. Jak zapatrują się rodzice w ostatnich czasach na nauczanie języka obcego sposobem konwersacyjnym, o tem dają niejakie pojęcie odpowiedzi, nadesłane redakcyi „Przegl. Pedag.“ w roku 1890, wskutek ogłoszenia pytania w rubryce „Kwestyonaryusz“.

Co przemawia za i przeciw wczesnemu uczeniu języków obcych i jak w tym względzie postępować należy?

Odpowiedzi rozdzieliła redakcya według głównych punktów, które pytaniem tem były objęte. Z jakich motywów rodzice za niezbędną uznają wczesną (t. j. przed rokiem szóstym) naukę języków obcych? Czy u dzieci w wieku lat 3—6, uczących się od bon jednego albo i dwóch języków obcych jednocześnie, nie cierpi na tem postęp w języku własnym? Czy takie dzieci w latach późniejszych nie okazują się w czemkolwiek mniej zdolne w porównaniu z dziećmi, które od wczesnej nauki języków obcych wolne były? Czy w dziecku, które przywykło już mówić językiem rodowitym, przymus do mówienia po francusku lub niemiecku nie działa ujemnie na charakter, żywość, szczerość, swobodę obejścia i na to, co Skarga nazywał „szerokiem sercem“, czyli rozległość uczuć ogólno-ludzkich (ex pansabilité)? O ile uczniowie, którzy przynoszą z domu praktyczną znajomość języka, większe lub łatwiejsze w nauce tego języka robią postępy w porównaniu z uczniami, którzy w domu praktycznie się nie uczyli i czy przewagę tę okazują przez cały czas trwania kursu, czy też tylko w początkach? Czy i w jakim stopniu, po ukończeniu nauk szkolnych, zachowują nabytą w dzieciństwie praktyczną znajomość języka obcego, czy rozumieją go i mogą się w nim rozmówić? Czy, zacząwszy powtórnie naukę tego języka, znajdują ułatwienie jakieś w dawnej jego znajomości? Czy po roku siódmym dziecko okazuje się równie, czy też wyraźnie mniej uzdolnionem do praktycznej nauki języków obcych?

Korespondenci wypowiedzieli jednomyślnie zdanie, że uczenie dziecka obcego języka przed szóstym rokiem jest i niedorzecznością, gdyż nie daje trwałej znajomości języka, i grzechem wychowawczym, ponieważ powstrzymuje naturalny rozwój dziecka i źle wpływa na mowę ojczystą. Wiele bardzo głosów oświadczyło się za praktyczną nauką języka obcego między 6 a 8 rokiem, t. j. przed rozpoczęciem systematycznego kursu nauk, więcej jeszcze za nauką między 8—10, znacznie mniej między 10—12, nieliczne między 12—14, a tylko kilka wyjątków około 18-tego, po ukończeniu szkoły średniej. Zdaniem większości, umysł dziecka najpodatniejszy do przyjęcia i utrwalenia w latach od 8—12, poczem coraz bardziej zmniejsza się ta podatność, a to głównie skutkiem coraz większego natężenia nauki szkolnej. Przytoczone przez niektórych korespondentów fakta, jakoby młodzieńcy w dwudziestym roku życia nabyli dokładniej znajomości języka po roku pobytu za granicą, choć najzupełniej wiarogodne i naturalne, nie obalają jednak zdania większości, która miała na myśli praktyczną naukę języka w kraju, podczas lat szkolnych. Spore grono korespondentów twierdzi, że na charakter dzieci, przywykłych do 12 roku życia mówić w domu wyłącznie po polsku, przymus mówienia po francusku lub po niemiecku oddziaływa ujemnie, gdyż paraliżuje wrodzoną im żywość, szczerość i swobodę w obejściu. Osobiste

nasze doświadczenie najzupełniej fakt ten potwierdza. Dzieci około lat dziesięciu bardzo chętnie popisują się każdym zasłyszanym i zapamiętanym nowym wyrazem obcym, lub zdaniem, nie dbając zupełnie o to, czy to, co powie, będzie poprawnem, lub czy kogo nie rozśmieszy. Dziecko zaś około lat 14 ma już pewne poczucie poprawności w mówieniu i obawia się narazić na śmieszność; ma przytem głowę zaprzątniętą mnóstwem rzeczy, o których dziecko ośmioletnie niema pojęcia. Jest to więc jeden wzgląd więcej, przemawiający za tem, żeby dzieci uczyły się praktycznie języka około 10 roku życia. Jeśli z dziećmi nie prowadzono konwersacyi do 12 roku życia, to lepiej może zadowolić się teoryą, a z praktyką czekać na chwilę, kiedy dorastający młodzieniec lub dorastająca panna ukończy kurs średni nauk. Że najlepiej byłoby takiego młodzieńca lub taką pannę na jakie dwa lata wysłać za granicę, nie ulega wątpliwości; że to jednak nie dla każdego możliwe, to rzecz również jasna.

W kwestyi, o ile praktyczna nauka języka przydaje się przy przejściu do systematycznego kursu nauk, zdania są podzielone: jedni przyznają wielką doniosłość takiej nauki, inni zaprzeczają jej zupełnie. Autor niniejszego artykułu, ucząc języków obcych w szkołach od lat 15, przekonany jest, że wyniesiona z domu praktyczna znajomość języka stanowi wielkie ułatwienie dla uczniów i uczennic szkół, choć nie uszły jego uwagi i fakta, które pozornie temu przeczą. Pewnem jest, że uczniowie posiadający język praktycznie, słabi są w gramatyce i w ortografii. Dlaczego? Bo im się zdaje, że gramatyki nie potrzebują i przyzwyczajeni do przejmowania wyrazów słuchem, lekceważą teoryą, wiedząc, że i tak umieją więcej od innych. Należy też wziąć na uwagę, że w wielu razach zdaje się rodzicom, zwłaszcza, gdy sami nie znają języka obcego, którego dzieci się uczą, że te już dobrze nim władają. Tymczasem to, co umieją, najczęściej sprowadza się do tak szczupłych rozmiarów, że wyniesiona z domu znajomość języka nie ułatwia im wcale dalszej nauki.

Zdaniem korespondentów „Przeglądu“ i naszem, najlepiej przyjąć cudzoziemkę na jakie pół roku przed rozpoczęciem nauki systematycznej, pozostawić dziecko pod jej kierunkiem, o ile jesteśmy pewni, że potrafi wywiązać się z podjętego zadania; w przeciwnym razie kierować nią i nie pozwolić na jakąkolwiek naukę książkową; dopiero kiedy dziecko nabyło na lekcyach, prowadzonych przez Polaka lub Polkę, dostatecznej wprawy w czytaniu i pisaniu po polsku, można rozpocząć z niem naukę czytania i pisania po francusku lub po niemiecku pod kierunkiem cudzoziemca; po latach zaś dwóch można powierzyć dalszą naukę osobie, kierującej całem nauczaniem i przystąpić do gramatyki. Gdy rodzice pragną zająć dzieci praktyczną znajomością dwóch obcych języków na raz, nie należy ich prowadzić jednocześnie, lecz, rozpocząwszy konwersacyą na jaki rok przed nauką systematyczną, formalną, prowadzić ją do chwili, kiedy będzie można przystąpić do teoretycznej nauki tego języka, poczem już można przyjąć do domu osobę innej narodowości do praktycznej nauki drugiego języka. Zdaniem wielu rodziców-korespondentów „Przeglądu“, nie potrzeba koniecznie, żeby dziecko mówiło przez cały dzień po niemiecku lub po francusku; wystarczy w wielu razach godzinna konwersacya, pod warunkiem, że będzie prowadzona systematycznie według z góry nakreślonego planu; nie potrzeba nawet, żeby konwersatorką była cudzoziemka; nieraz inteligientna i metodycznie wykształ-

cona Polka wywiąże się lepiej ze swego zadania, niż niejedna Francuska lub Niemka. W każdym razie lepiej, żeby dzieci wcale nie umiały po francusku lub po niemiecku, niż powierzać je kierunkowi bon nieznanej nam przeszłości. Należy wogóle pamiętać, że znajomość praktyczna języka jest wprawdzie dla każdego pożądana, nie stanowi jednak koniecznego środka wychowawczego, nie wpływając decydująco ani na ukształtowanie charakteru, ani też na przyszłe powodzenie w życiu. Nadto rodzice powinni się liczyć z uzdolnieniem, zdrowiem, charakterem i wogóle z całą indywidualnością dziecka. Dzieci ze słabą pamięcią, słabowite, mające nieprawidłową wymowę, z powodu wady jakiej organicznej, nie należy zmuszać do konwersacyi w języku obcym, a nawet ją zaniechać, jeśli dzieci nie okazują zdolności do niej, jak to bywa u ociężałych umysłowo, lub też, przeciwnie, bardzo żywych i ruchliwych.

Nie wiele osób zajęło się kwestyą, czy dzieci po ukończeniu nauk szkolnych zachowują nabytą w dzieciństwie znajomość języka; wszystkie jednak, które poruszyły to pytanie, są zdania, że potrzeba tylko przyjaznych okoliczności, żeby przypomnieć sobie w czasie późniejszym język, nabyty w dzieciństwie, a następnie zaniedbany i zapomniany. Fakt ten znajduje potwierdzenie w danych psychologicznych. Teorya pamięci uczy, że jakkolwiek ślady wyobrażeń, wskutek nieodnawiania, słabną i tracą zdolność reprodukcyi, to jednak nie zanikają w zupełności i odświeżenie ich wymaga krótszego czasu i mniejszej liczby powtórzeń. Od dwóch wieków blizko starano się w różnych czasach i miejscach wprowadzić konwersacyjny sposób uczenia języków do systematycznej nauki w domu i w szkole. W najnowszych czasach ten sposób wykładu znalazł wielu bardzo zwolenników w teoryi i praktyce pedagogicznej, oraz pod mianem „metody naturalnej“, a ta w ostatniej dobie znalazła też wstęp do szkół naszych (p. t. „Metoda naturalna w nauczaniu języków obcych“).

Waldemar Osterloff.

Kopczyński Onufry, Piar, ur. 30 listopada 1735 r., w Wielkopolsce we wsi Czerniewo (Schwarzenau), niedaleko historycznej dziś Wrześni, nad rzeką tegóż nazwania. W r. 1752, mając lat 17, wstąpił do Zgromadzenia ks. Piarów w Podolińcu, na Śpiżu, gdzie, obok nauk teologicznych, przechodził nauki świeckie, jako przeznaczony na nauczyciela w kolegiach piarskich. Jakoż po ich ukończeniu, wykłada literaturę rzymską w Radomiu i Piotrkowie, oraz uczy alumnów wymowy w Rzeszowie i Złoczowie. Konarski też, poznawszy jego wysokie pedagogiczne zdolności, pragnął go pozyskać dla założonego przez siebie Collegium nobilium w Warszawie; wprzód jednak umyślił go wysłać za granicę dla wyższego udoskonalenia się w naukach. Że zaś Piarzy nie posiadali na to odpowiednich funduszów, więc za przykładem Jezuitów obmyślił inny środek: umieścił go w charakterze ochmistrza, przy udającym się za granicę na nauki młodym Antonim Wisłockim. Tym sposobem w ciągu dwuletniego pobytu w Wiedniu, wreszcie w Paryżu i innych naukowych ogniskach, czuwając nad postępami swego pupila, mógł jednocześnie pogłębić własną wiedzę i zdobyć szerszy pogląd na sprawy wychowania. Zaraz też po powrocie do kraju rozpo-

czyna w Collegium nobilium swą pedagogiczną działalność i wkrótce na publicznych z końcem roku egzaminach zwraca na siebie najpierwszych dostojników i samego króla uwagę. Wreszcie porządkując bibliotekę piarską, a obok tego, pracując w Bibliotece Załuskich pod kierunkiem Jana-Daniela Janockiego, znalazł możność gruntownego poznania dawnych pisarzów polskich nietylko pod względem treści, lecz i języka, któremu, idąc za wrodzonym popędem, wyłącznie teraz swoje studya poświęcił. Owocem tych długoletnich badań była: „Gramatyka języka polskiego i łacińskiego dla szkół narodowych w trzech częściach", w r. 1778 przez Towarzystwo do Ksiąg elementarnych wydana, wreszcie „Gramatyka dla szkół narodowych z przypisami, w trzech tomach, wychodzących kolejno w latach 1782, 1783, 1784". O jej układzie, zaletach i wadach czytelnik znajdzie wiadomość w artykule „Gramatyka polska" (patrz t. V, 142—148). Również pracą niemałego znaczenia, lubo nie w tak rozległym zakresie, jak Gramatyka, była „Nauka czytania i pisania", pomieszczona w „Elementarzu własnym Komisyi Edukacyjnej dla szkół parafialnych" (Warszawa, 1784, 1830; Kraków, 1785, 1792, 1810; Wilno, 1799, 1808, 1820, 1830). Była to praca zbiorowa, w której, prócz Kopczyńskiego, wzięli udział: Grzegórz Piramowicz: „Nauka moralna" i Andrzej Gawroński: „Arytmetyka" (patrz: „Elementarz", t. III, 484—485).

W r. 1786 wydał „Naukę obyczajową". Wypadki r. 1794 wytrąciły go z tej spokojnej, naukowej kolei, jaką dotąd ubiegało jego życie. Jak Kołłontaj w Ołomuńcu, tak on, na rozkaz, wydany w Wiedniu, osadzony był w Nikolsburgu, gdzie przez lat 5 przymusowo przebywał. Czas ten poświęcił na wyuczenie się języka czeskiego. Dopiero za staraniem ks. Adama Czartoryskiego i osobistym wpływem na rząd austryacki cesarza Aleksandra I, powrócił do Warszawy, zostającej pod panowaniem Prusaków. Tu trafił na chwilę nowo budzącego się życia umysłowego, gdy zawiązane Towarzystwo Przyjaciół Nauk rozpoczynało prace naukowe w dwojakim kierunku: dokończenia dziejów narodu, rozpoczętych przez Adama Naruszewicza, a przerwanych na schyłku XIV stulecia, oraz ułożenia Słownika języka polskiego. Ostatniej tej pracy, pomnikowego znaczenia, dokonał wprawdzie kto inny (patrz: Linde Samuel-Bogumił); ale zasługa lubo pośrednia w ułożeniu tego dzieła spływa i na Kopczyńskiego. Już układając Gramatykę dla szkół narodowych, odczuwał potrzebę takiego dzieła, rozbierał zalety Knapskiego i innych leksykografów, wykazywał ich braki i niejednokrotnie podawał zasady opracowania słownika (obacz „Przypisy do Gramatyki na klasę I". str. 217—220; na klasę II 5—6; na klasę III 107, 247, 249). Obecnie więc, gdy został czynnym członkiem Towarzystwa Przyjaciół Nauk, nie mógł się obojętnie odnosić do pracy, rozpoczętej przez Lindego i, jako gruntowny znawca języka, mógł udzielać mu rad i wskazówek co do opracowania wielu pojedynczych wyrazów, jeżeli już nie wpływał na metodę i cały układ Słownika. Zarówno charakter, jak i głęboka nauka, zwróciły nań uwagę rządu pruskiego, który go w r. 1804 do wykładu w Liceum warszawskiem Nauki chrześciańskiej powołał. Kopczyński wszakże tych obowiązków nie przyjął; natomiast zgodził się na urząd efora, t. j. wizytatora szkół i na tem stanowisku mógł się dowodnie przekonać, jak wykłady niektórych przedmiotów, prowadzone w języku niemieckim, wpływały na skażenie mowy ojczystej. To dało mu pochop do napisania

rozprawy. „O duchu języka polskiego“, którą w tym samym roku drukiem ogłosił. Z ustanowieniem Ks. Warszawskiego, nowe pole otworzyło się dla działalności uczonego Piara. Stanisław Potocki, jako prezes Izby Edukacyjnej (patrz: t. V, 585—590), która miała dawną Komisyą zastąpić, powołał Kopczyńskiego do jej składu; zgromadzenie zaś ks. Piarów obrało go swym prowincyałem. Tak więc w 72 roku życia podejmował różnorodne prace, a obok nich, nie ustając w gorliwości szerzenia zasad mowy ojczystej, znajdował jeszcze dość czasu do napisania podręcznika, pod tytułem: „Essai de grammaire polonaise, pratique et resonnée pour les Français“, którą Napoleonowi poświęcił. Ale jeżeli kiedy, to z ustaleniem się wszechwładztwa Francuzów nad Wisłą poważne niebezpieczeństwo zaczęło mowie polskiej zagrażać. Za czasów pruskich młodzież uczyła się języka niemieckiego jedynie z musu, a ogół ze wstrętem odwracał się od mowy, której nie znał zasobów, ani przeczuwał bogactwa literatury. Tymczasem język francuski uważano za język ucywilizowanego narodu, za język wyższych towarzystw, a przedewszystkiem język władcy, do którego potęgi przywiązywano daleko sięgające nadzieje. Teraz już nietylko w domach magnackich, lecz i po dworach szlacheckich, nawet mniej zamożnych, zaczęto dzieci uczyć francuzczyzny. Kopczyński ujrzał niebezpieczeństwo i, troskliwy o poprawność i czystość mowy, tem więcej przez pisma i żywe słowo starał się jej skażeniu zapobiedz. Tak w r. 1807 ogłosił drukiem naukę: „O dobrem piśmie“, a w następnym: „O poprawie błędów w ustnej i pisanej mowie polskiej“. Nie tracił z oka i moralnych celów narodu. W r. 1805 wydał: „Prawidła przystojności i obyczajności“. Ostatniem jego pismem drukowanem za życia był: „Memoryał, podany w r. 1814 na kongres wiedeński, w którym w sprawie Polski przemawiał. Prawie zaś do ostatniego tchnienia życia opracowywał nowe wydanie Gramatyki polskiej, przeznaczonej do użytku narodu. Wdzięczni też ziomkowie za tyle trudów, dla dobra oświaty i języka podjętych, z inicyatywy Stanisława Potockiego uczcili go medalem złotym, który mu w r. 1816 na ogólnem Zgromadzeniu Towarzystwa Przyjaciół Nauk uroczyście wręczono. Przy jego zaś oddaniu, Kazimierz Brodziński wypowiedział wiersz, który pomiędzy jego drobniejszemi utworami do najgłębiej pomyślanych należy (obacz: Pisma Kazimierza Brodz., wydanie J. I. Kraszewskiego. Poznań, 1872, t. I, 201). W kilka miesięcy potem Kopczyński, mając lat 82, w d. 14 lutego 1817 r. pełne chwały życie zakończył. Pozostała po nim w rękopiśmie: „Gramatyka języka polskiego“, w tymże samym roku wydana, przez długi czas była powagą w rzeczach poprawności i czystości języka. Również Gramatyka dla szkół pojawiała się w licznych przedrukach, dopóki jej z użycia nie wyparły Gramatyki: Józefa Muczkowskiego, Tomasza Kurhanowicza, Teodozego Sierocińskiego, rozwinięte według zasad przez gienerała Mrozińskiego wskazanych (patrz: „Gramatyka polska“, t. V, 150—155). Bez względu wszakże na zmieniające się systemy gramatyki, wprowadzona przez Kopczyńskiego terminologia, zwłaszcza w morfologii, dotąd prawie pozostała bez zmiany; trafne zaś uwagi dydaktycznej natury, w trzech tomach Przypisów do Gramatyki dla szkół narodowych zawarte, dziś jeszcze przez nauczycieli mogą być odczytane z korzyścią.

Późniejsze też pokolenie wzniosło mu tablicę pamiątkową w kościele Popiarskim w Warszawie.

R. P.

Korepetytor i korepetycye. Wyraz korepetytor oznacza przewodnika, powtarzającego z uczniami lekcye zadane (od repetitio—powtarzanie). Sama nazwa określa pojęcie obowiązków korepetytora, które, zmniejszając lub zwiększając swój zakres, pozostawały w istocie rzeczy niezmienione, choć nazwa „przewodnika przy powtarzaniu“ rozmaitym, w różnych czasach, ulegała zmianom (dekuryon, dyrektor, inspektor, profesor salowy, wreszcie korepetytor).

W miarę budzącej się w całej Europie zachodniej potrzeby powszechnego nauczania, równolegle z powstawaniem szkolnictwa, zjawiają się kierownicy uczących się chłopców, bądź w domach prywatnych, jako przysposabiający ich do wstąpienia do szkół, bądź czuwający nad stroną naukową i moralną wychowańców.

W zakresie edukacyi moralnej próbował wychowania przez współuczniów Trotzendorf (1490—1556), tworząc tak zwaną szkolną rzeczpospolitą, w której porządek wewnętrzny i zewnętrzny utrzymywali sami uczniowie. W późniejszych czasach Bell w Ameryce, a potem w Londynie 1793—1796 i Lankaster w Londynie 1805 (p. Bell-Lankaster), stworzyli metodę wzajemnego nauczania, która polegała na tem, iż młodzież poduczona przez nauczyciela, wyuczała pozostałych kolegów, mniej przygotowanych i w nauce opóźnionych. Metoda ta w licznej klasie ułatwiała zadanie nauczycieli i była przejściem do właściwych korepetycyj, rozpowszechnionych we wszystkich krajach, a zatem i u nas.

W szkołach jezuickich prefekt klas niższych (praefectus studiorum), t. j., pomocnik rektora, wyznaczał w każdej klasie dekuryona z pomiędzy najpilniejszych i najlepszych uczniów, a koledzy obowiązani byli poważać go i słuchać. Dekuryonowie ci w klasie retoryki zbierali wypracowania uczniów, w klasie poezyi uczniowie wydawali przed nimi pensa z prozaików i poetów łacińskich lub greckich, w wyższej zaś klasie recytowali przed nimi wyniki z Cycerona i pensa z gramatyki, oraz pisali ćwiczenia.

U Piarów rektor powierzał zarząd szkoły prefektowi, a ten przeznaczał dyrektorów czyli inspektorów, którzy już nie byli studentami. Prefekci w szkołach jezuickich i piarskich wyznaczali dla uczniów biednych (pauperes), którzy utrzymywali się z żebraniny lub wspierani byli przez swoich kolegów Sodalisów, dyrektorów z klas niższych, którzy z niemi bezpłatnie lekcye powtarzali.

W Collegium nobilium w Warszawie nazywano korepetytorów profesorami salowymi i ci byli obowiązani pomagać uczniom w przygotowywaniu się na lekcye, odrabianiu wypracowań i t. p. (Łukaszewicz. „Historya szkół, II, str. 20).

W Akademii Zamojskiej wszyscy uczniowie, tak właściwej Akademii, jak i szkoły niższej, musieli mieć nauczycieli prywatnych, którzy czuwali nad ich postępami i powtarzali z nimi lekcye.

Statut gimnazyum luterskiego w Toruniu, ogłoszony w r. 1660, opiewa, iż dekuryonowie mówić będą przed zaczęciem lekcyj zadane na pamięć pensa, a potem wysłuchają innych uczniów i doniosą nauczycielowi, jeśli który nie umiał. Natomiast dalsze instrukcye dekuryonów świadczą, że rola ich polegała głównie na rozciąganiu kontroli nad uczniami w szkole i donoszeniu o ich wybrykach, które zresztą mogli karać sami, gdyż mieli pod ręką rózgi.

Podobne połączenie obowiązków korepetytorów z nadzorem spotykamy i w innych szkołach np. w Korpusie kadetów za Stanisława-Augusta.

Często też korepetytorowie pełnili funkcye guwernerów, lub obowiązek odbywania korepetycyj na guwernerów wkładano.

Ustawy szkolne pomieszczone w „Wewnętrznem urządzeniu szkół wydziałowych“ z d. 6 października 1812 r. zawierają szczegółowe określenie obowiązków korepetytorów, z którego wynika, że na ich barki składano, oprócz przygotowywania do lekcyj, także i całkowite moralne i fizyczne wychowanie chłopców, których nieodstępnymi towarzyszami być mieli. Oni to czuwali nad pobożnością uczniów, rozwijali w nich współczucie dla cierpiących, poszanowanie władzy, miłość ojczyzny, poczucie sprawiedliwości, kierowali ich wyborem książek do czytania i pomagali przy odrabianiu zadań szkolnych, czuwali nad ich zdrowiem, chronili od zniewieściałości, przyzwyczajali do porządku, do oszczędności i t. p. (l. c., t. II, str. 367).

W naszych czasach rola korepetytorów została ściślej określona. Nadzór nad postępowaniem uczniów tylko w takim razie spada czasem na nich, jeśli przyjmują posadę na czas wakacyj, t. zw. kondycyą. Wtedy rodzice żądają niekiedy, oprócz oznaczonej liczby godzin lekcyj, także i pewnego moralnego kierownictwa i kontroli nad postępowaniem ucznia. Najczęściej jednak zadanie korepetytorów ogranicza się na powtarzaniu z uczniem lekcyj zadanych, tłómaczeniu rzeczy niezrozumiałych, wyuczaniu lub douczaniu tych przedmiotów, w których się słabszym okazuje, wyrównywaniu zaległości, jeśli chłopiec wskutek choroby lub z innych przyczyn był zmuszony wykłady opuszczać, lub wreszcie przygotowywaniu do poprawki egzaminowej, w razie, jeśli otrzymał warunkową promocyą.

Wobec zasad rozumnej pedagogiki musimy uważać korepetycye jako złe i tolerować je tylko w wyjątkowych wypadkach, w których to złe okazuje się koniecznem.

Słuszne zarzuty, podnoszone przeciw korepetycyom, znajdują wielokrotne uzasadnienie.

Umysłowa samodzielność uczuć przy dzisiejszym systemie nauczania szkolnego i tak jest nad miarę krępowana. Wszystkie wiadomości faktyczne, rozumowe wnioski, ba, nawet poglądy i ogólne rzuty oka na jakąś część udzielanej wiedzy otrzymuje uczeń gotowe w wykładzie profesora lub w podręczniku. Umysł jego, nim odczuje zainteresowanie i zdąży zapytanie sformułować, już otrzymuje odpowiedź. Znajduje się on zawsze w roli biernej, przyjmuje i wchłania, często nie zdąży nawet przetrawić i przyswoić, t. j. otrzymane z drugiej ręki myśli na swą osobistą własność przerobić i z własnemi myślami i wyobrażeniami związać i zharmonizować. Jeżeli jeszcze po za nauką szkolną dostanie się pod cudzy kierunek, jeżeli jeszcze w domu głowa jego będzie musiała być biernie poddaną nauczycielskim eksperymentom, to samodzielność myśli zostanie u niego całkowicie zabitą, energia umysłowa zaniknie, stanie się on bezmyślnem narzędziem do wydawania wykutych lekcyj, do wiernego i poprawnego wypowiadania szeregu myśli żywcem z cudzych ust pochwyconych. Będzie on w y u c z a n y bez najmniejszego ze swej strony udziału i stanie się niezdol-

nym do przyswojenia sobie jakichkolwiek wiadomości bez cudzej pomocy. Wartość nabytków umysłowych, w ten sposób zdobytych, będzie nieomal żadna. Przechodzą one przez umysł ucznia, ale w nim śladów nie zostawiają.

Jeżeli zadawanie lekcyj do domu ma mieć w ogóle jakąś pedagogiczną wartość, to polega ona wyłącznie na przyzwyczajaniu ucznia do samodzielnej pracy, do wykonania czegoś bez pomocy i bez nadzoru, oraz na tem, że stanowi dla nauczyciela miarę, czy, i o ile, uczeń z wykładu skorzystał i przyswojone wiadomości samodzielnie zastosować umie. Właściwe nauczanie powinno odbywać się w klasie, lekcye zadane powinny odgrywać tylko rolę pomocniczą i dodatkową. Korepetycye znoszą całą wartość pracy domowej, a nawet szkolnej. Dobrze wydana lekcya, dobrze odrobione zadanie lub ćwiczenia nie świadczą już o zdolnościach, dostatecznem przygotowaniu lub pilności ucznia; świadczą często tylko o tem, że sumienny korepetytor dopilnował go należycie i z nim lub za niego odrobił to, co w klasie zadano. Trudność oryentowania się w rzeczywistych postępach uczniów w dzisiejszych licznych klasach, już i tak dla nauczyciela bardzo wielka, staje się niezwalczoną, gdy dzieci w domu mają pomoc i kontrolę przy pracy. Brak samodzielności umysłowej idzie w parze z brakiem samodzielności moralnej. Uczeń, napędzany do lekcyj, dopilnowywany przez korepetytora, zwalniany jest od osobistej odpowiedzialności za swe pomyłki i zaniedbanie. Nie on pamięta o zadanych pracach, nie on się troszczy, by je we właściwej porze i we właściwy sposób spełnić, lecz korepetytor, który w oznaczonej godzinie wzywa go do lekcyj. I umysł i charakter rozleniwia się, staje się miękkim, biernym i bezwładnym. Nie dość na tem, korepetycye są dla zbyt próżnych lub zbyt wyrachowanych rodziców środkiem przeciążania dzieci, dowolnego przyśpieszania ich naukowych postępów kosztem fizycznego i umysłowego rozwoju, rodzajem śruby, która trzyma dzieci w klasie wyższej, niż ta, do której normalnie dorosły i dojrzały. Dziecko, słabo przygotowane, dzięki korepetycyom, unika dwójek i zdobywa promocye, choć poziom wykładu jest dla niego zbyt wysoki, skutkiem tego niejasny i nieprzystępny. Całe lata rok po roku młodzież zupełnie traci na marne skutkiem tego, że przy pomocy korepetytora może pozornie i powierzchownie na krótki termin przyswajać sobie takie wiadomości i umiejętności, które do jej poziomu umysłowego są zupełnie nieprzystosowane i ulatniają się też zaraz po wydaniu lekcyj lub zdaniu egzaminu. Jedyną zdrową zasadą wychowawczą jest umieszczać dzieci tylko w takiej klasie, w której bez niczyjej pomocy i bez wielkiego wysiłku same radzić sobie mogą, za wykładem podążać i dostateczne postępy wykazywać. Tylko wtedy naprawdę mogą się czegoś nauczyć i z udzielanego wykształcenia korzystać. Jeżeli uczeń bez korepetytora nie może się niczego nauczyć, to znaczy, że jest do danej klasy nieprzygotowany, lub że cały wykład szkolny jest wadliwy i błędny.

Nie dość na tem; przez umawianie korepetytorów, zwykle studentów lub uczniów klas wyższych, poddajemy umysły naszych dzieci wpływom, pozbawionym wszelkiej pedagogicznej wartości. Bardzo wyjątkowo między korepetytorami zdarzają się jednostki, obdarzone jakąkolwiek intuicyą pedagogiczną, a takie, któreby posiadały choć najelementarniejsze o zasadach i metodach pedagogicznych pojęcie, nieomal wcale się nie spotykają. Dziwić się temu nie można; korepetytorowie w znacznej większości są sami jeszcze dziećmi, a żadna z nauk,

udzielanych im w szkołach, nie rzuca światła na zadania i metody wychowawcze. To też przy udzielaniu korepetycyj popełniają oni często przeciw pedagogice grzechy, wołające o pomstę do nieba i dzielnie się przyczyniają do ostatecznego zakuwania głów, ich opiece powierzonych. Zważywszy, że są to przeważnie głowy dzieci słabo uzdolnionych lub opóźnionych w rozwoju, a więc wymagające tem umiejętniejszego kierunku, pojmiemy, jak wielką krzywdę nieraz wyrządzają swej dziatwie staranni i troskliwi rodzice, zapewniając im tak zwaną pomoc domową.

Korepetycye zresztą są szkodliwe nietylko dla tych, którzy je biorą, lecz i dla tych, którzy je udzielają. Istnieje niewątpliwie znaczna ilość niezamożnej młodzieży, która albo utrzymuje się z korepetycyj; albo też, dzięki im, pokrywa część wydatków, dla swego utrzymania niezbędnych, lub wreszcie korepetycyami zarabia na własną naukę. Zdarza się, że już 12-letni chłopcy zarabiają korepetycyami. Należałoby temu zwyczajowi jak najusilniej przeciwdziałać i dopuszczać korepetycye tylko w rzadkich i wyjątkowych wypadkach. Do takich należy np. fakt, gdy zdolny, w ogóle dobrze przygotowany i łatwo pojmujący chłopiec, skutkiem choroby lub innych zewnętrznych okoliczności opuści część kursu i za klasą podążać nie może, gdy we wszystkich przedmiotach stoi na równi z kolegami lub ich przewyższa, a tylko w jednym pozostaje po za nimi, lub gdy wykład w szkole tak jest wadliwym i nieudolnym, że uczeń nic z niego korzystać nie może w przedmiocie, do którego ma i dużo zamiłowania i zdolności. Rozpowszechnienie się korepetycyj świadczy zawsze bardzo niekorzystnie o systemach szkolnych i wychowawczych, dowodzi, że szkoła nie odpowiada swemu zadaniu, lub że rodzice zupełnie błędnie na wykształcenie swych dzieci się zapatrują. W normalnym i racyonalnym systemie wychowawczym na korepetycye zupełnie miejsca niema. *)

Bronisław Bieńkowski. **Iza Moszczeńska.**

---

*) Ze względu na ważność i praktyczną doniosłość omawianej kwestyi, Redakcya uważa za obowiązek sprawę tę w innem jeszcze świetle przedstawić. Szanowna Autorka twierdzi: „iż rodzice winni umieszczać dzieci tylko w tej klasie, w której bez niczyjej pomocy radzićby sobie mogły“. Tymczasem rzeczywistość przekonywa, że wybór klasy nie od rodziców zależy, lecz od ustawy, która wiek wstępujących do każdej, jak najściślej określa. Nic dziwnego, iż rodzice robią wszelkie możliwe wysiłki, by chłopca przygotować do tej klasy, do której, ze względu na swoje lata składać może egzamin. Inna rzecz, czy wybór i wymagania, stawiane przez rodziców korepetytorom, dają się usprawiedliwić. Naprzód o wyborze rozstrzyga nie uzdolnienie, lecz w większości wypadków t a n i o ś ć. Z dwóch, trzech kandydatów z pewnością miejsce otrzyma ten, który przystanie na niższe wynagrodzenie. Po dokonaniu zaś wyboru, idzie znów nie o rozwijanie umysłu chłopca, lecz o przygotowanie go w j a k n a j k r ó t s z y m c z a s i e do tej klasy, w której go chcą umieścić. I teraz występują dopiero potworności różnego rodzaju, przeciw którym dydaktyka woła o pomstę do nieba. Zamiast dla przyszłej nauki zdobyć grunt przez wykład przedmiotów w języku zrozumiałym dla ucznia, korepetytor zwykle poddaje go odrazu wymaganej dresurze, ucząc w języku obcym na raz dwóch lub trzech przedmiotów z całym aparatem terminów i określeń, które sobie dziecko jedynie pamięciowo przyswaja, lecz ich rozumieć nie może. Najczęściej też, przygotowane tak mechanicznie, przy egzaminie przepada, a jeżeli przy wrodzonej śmiałości, przytomności umysłu, sprycie, wyjdzie z tej próby ogniowej zwy-

Korpus kadetów w Kaliszu. Po zagarnięciu w r. 1793 przez Prusy województw dawnej Rzeczpospolitej polskiej: gnieznieńskiego, poznańskiego, kaliskiego, sieradzkiego z ziemią wieluńską, części krakowskiego, kujaw-

---

cięsko, to z rozpoczęciem nauki systematycznej, zazwyczaj gorzko okupuje chwilowy tryumf: nierozwinięty bowiem należycie jego umysł, nie może za wykładami podążać. Wobec tego współudział korepetytora okazuje się znowu koniecznym, a rodzice stawiają mu nowe wymagania, równie niedorzeczne, jak pierwej. Więc żądają, by za ucznia odrabiał wypracowania, zadania, słowem sami przyczyniają się do zagważdżania umysłu dziecka, uczą je kłamstwa i lekceważenia obowiązków. Są wszakże położenia, wynikające nie z winy rodziców, w których uczeń nawet dobrze przygotowany i pilny, bez pomocy korepetytora obejść się nie może. Niech np. dostanie się pod kierunek nauczyciela, który całą swą działalność dydaktyczną zasadza na zadawaniu; „stąd, dotąd", a obok tego stawia uczniom wymagania większe, niż nauczyciel sumienny, który tylko o to pyta, co sam wprzód gruntownie wyjaśnił, a wtedy, co począć mają rodzice? Czy dla zasady, iż w dziecku budzić samodzielność należy, mają je skazać na nadludzkie wysiłki, których następstwem niewątpliwie będą złe stopnie, a co gorsza, zniechęcenie do nauki i nieufność we własne siły, czy też mu naukę ułatwić, przez dodanie korepetytora, któryby uzupełniał to, czego szkoła nie daje? Ostatnia alternatywa jest tem konieczniejszą, iż uczeń, pozostawiony samemu sobie, przy tak niepedagogicznym systemie wykładu, nawet w roku drugim może nie otrzymać promocyi. A wtedy co z nim począć, gdy wszystkie drogi do dalszej nauki zostają przed nim zamknięte? Przyjęcie w swoim czasie dobrego korepetytora ułatwiłoby mu zadanie, oszczędziło upokorzeń, zdenerwowania i zwątpienia, a w każdym razie nie złamałoby mu przyszłości, nie wykoleiło z drogi normalnej.

Zresztą, do idealnej szkoły jeszcze nam bardzo daleko i w przeważnej liczbie zakładów znajdzie się zawsze większość uczniów średnich zdolności, którzy w domowem przygotowaniu potrzebować będą obcej pomocy i baczniejszego nadzoru. Zależnem to jest zarówno od stopnia rozwinięcia umysłowego, jak i od temperamentu, pilności i warunków otoczenia, w którem dziecko przebywa. Na jeden zresztą fakt zwrócimy tu uwagę. Liceum krzemienieckie pod względem wykładów było w swoim czasie szkołą wzorową. Wydało też cały szereg ludzi, którzy na różnych polach zaznaczyli chlubnie swoję działalność. A przecież do samego końca istnienia trzymało się zasady, iż każdy uczeń albo miał korepetytora, albo nim być musiał, bez względu na to, czy potrzebował zarabiać na swe utrzymanie, lub opływał w dostatki. Czacki bowiem, który tę zasadę wprowadził, rozumiał dobrze, że i najzdolniejsi w klasach niższych uczniowie mogą się czasem w nauce opuszczać, a więc potrzebują nad sobą pewnej kontroli; średni zaś obok niej wymagają umiejętnej pomocy, którą im dać szkoła powinna. Narzucając znów uczniom klas wyższych korepetycye, pragnął cel inny osiągnąć: miały one być dla nich przypomnieniem kursów z klas niższych; co, rzecz naturalna, przyczyniało się do pogłębienia i utrwalenia całego kursu nauk, i ułatwiało ostateczny egzamin. Słowem, nie chcąc wprowadzać żadnych przywilejów, ani wyróżnień, poddał wszystkich wychowańców Liceum pod jedno ogólne prawo. Z tego też stanowiska uważane korepetycye i dziś odgrywają ważną rolę, jako przygotowanie do matury, która, bądź co bądź, dotąd we wszystkich państwach jest uwieńczeniem nauki gimnazyalnej. Złem w korepetytorach z jednej strony jest wyzysk, jakiego dopuszczają się rodzice i nierozumne wymagania, stawiane korepetytorom; z drugiej niesumienność i lekceważenie przyjętych obowiązków, byle zdobyć bez wielkiego trudu umówioną zapłatę. Szanujący się korepetytor nie przystanie na niedorzeczne wymagania chlebodawców, bo wie, iż jego obowiązkiem jest nie odrabianie zadań i ćwiczeń za ucznia, lecz ułatwianie mu napotykanych trudności przez dawanie odpowiednich wskazówek, naprowadzanie, zachętę, budzenie ufności we własne siły, przełamanie lenistwa. Że to wymaga pedagogicznych uzdolnień, nie

kiego, ziemi dobrzyńskiej, województwa płockiego i części rawskiego, oraz ziemi zakroczymskiej—powstała konieczność powiększenia armii pruskiej. Potrzeba oficerów do pomnożonego wojska i zamiar rządu pruskiego zjednania sobie szlachty polskiej w zabranych prowincyach do tych stopni, zrodziły myśl fundacyi Korpusu kadetów dla młodzieży szlacheckiej południowo-pruskiej, t. j. z prowincyj, z drugiego zaboru pruskiego pochodzących, na wzór podobnego w Chełmie dla dzieci zachodnio- i wschodnio-pruskich, przez Fryderyka założonego.

Rozległa budowa po-jezuickiego kolegium w Kaliszu, z obszernym placem, była zapewne powodem, że Kalisz na miejsce tej fundacyi obrano.

Już w październiku 1793 roku odebrał major Schakk, oficer kadetów berlińskich, zlecenie od ministeryum wojny udania się do Kalisza i obejrzenia, wraz z budowniczym, przydanym sobie przez Kamerę poznańską, walącego się już gmachu kolegium po-jezuickiego, ułożenia planu jego przebudowy na Korpus kadetów i sporządzenia odpowiedniego kosztorysu.

Dwór pruski przeznaczył 26,000 talarów na tę budowę, reszta miała wpłynąć z funduszu, rozpisanego już w roku 1793 w etacie krajowym specyalnie na Korpus kadetów w Kaliszu. Koszt przebudowania dawnego gmachu wynosił 75,000 talarów.

Już w r. 1775 znalazło się dosyć miejsca na mieszkanie dla zarządzającego szkołą i kilku urzędników, tudzież na dwunastu kadetów z dwoma guwernerami. W następnych latach pomnażano stopniowo liczbę kadetów z guwernerami i nauczycielami; w r. 1797 wszystko było skończone i liczba kadetów i urzędników uzupełniona. Etat korpusowy obejmował następujące osoby: rządcę korpusu i oficera sztabowego, 2 kapitanów, 100 kadetów, 12 guwernerów, 2 nauczycieli języka niemieckiego, 2 nauczycieli języka francuskiego, nauczyciela tańca, chirurga, rendanta i komisarza, 3 sierżantów wysłużonych wojskowych, posługę należytą, złożoną z mężczyzn do zwyczajnej posługi i kobiet do czesania kadetów.

Co do wewnętrznego urządzenia tej szkoły, było pierwotnie przepisano: 1) aby dzieci przyjmowane były szlacheckie i urodzone w prowincyach Prus południowych, wieku między 8 i 10 laty; 2) aby były podzielone na dwie naukowe klasy; 3) aby się uczyły po niemiecku, po francusku, elementarnych zasad arytmetyki i gieografii, historyi brandeburskiej i historyi naturalnej; 4) aby, przeszedłszy swoje dwie klasy, przenosiły się do korpusu kadetów w Berlinie, gdzie się miały ćwiczyć w umiejętnościach, przyszłemu oficerowi, tak piechoty, jak jazdy, potrzebnych.

Pierwszy punkt tego urządzenia był niezadługo zmieniony, mianowicie dozwolono przyjmować do korpusu i Niemców Prus południowych.

W r. 1797 na miejsce dwóch kapitanów przeznaczono oficera od artyleryi, znającego rysunki wojskowe, gieometryą i fortyfikacyą, na nauczyciela początków tych umiejętności.

W r. 1804 powiększono liczbę kadetów do 125, a liczbę guwernerów do 15.

---

może wątpliwości ulegać; ale też nikt sumienny, nie posiadając ich, nie powinien się korepetycyami zajmować.

Po utworzeniu w r. 1807 Księstwa Warszawskiego, Korpusy kadetów: Kaliski i Chełmiński przeszły pod władzę Komisyi rządzącej, która powierzyła opiekę nad kadetami Stanisławowi hr. Potockiemu, prezesowi Izby edukacyjnej, naczelnikowi szkoły warszawskiej artyleryi i inżynierów, dawniej generałowi artyleryi. Potocki uznał za właściwe rozszerzyć zakres wykładów, podwyższył dotąd bardzo skromną płacę nauczycieli, lecz zmniejszył jednocześnie liczbę kadetów do 80.

Było wtedy wielu wychowańców niemieckiego pochodzenia w szkole Kaliskiej: tych odesłano do Berlina, innych przeniesiono do Korpusu chełmińskiego; liczba zatem kadetów spadła do 80, bez szkody dla młodzieży krajowej.

Etat, ułożony wtedy, obejmował następujące osoby: 80 kadetów, komendanta, podkomendanta, 3 profesorów, z których pierwszy był kierownikiem nauk, 8 nauczycieli-guwernerów, kapelana, nauczyciela fechtowania, nauczyciela tańca, rysunków ręcznych, rendanta (zdającego rachunki), lekarza, dwóch sierżantów, usługę odpowiednią męską, w tej liczbie 2-ch doboszów.

Nie było broni do ćwiczenia kadetów; znaleziono jednak w Kaliszu skład starych karabinków kawaleryjskich pruskich. W roku jednak 1809 wypadło broń tę oddać strzelcom, w departamencie kaliskim utworzonym. Rada departamentowa sprawiła broń inną.

Z chwilą utworzenia rządów polskich, dostęp do szkoły otwarty został dla wszystkich stanów; pierwszeństwo jednak do umieszczenia na funduszu krajowym zostawiono synom zasłużonych wojskowych; prawa drugiego stopnia w tym względzie otrzymali urzędnicy cywilni; trzeciego — obywatele, którzy ponieśli straty wskutek wypadków krajowych; czwartego — młodzieńcy, okazujący większe zdolności i przygotowanie w naukach. Za czasów pruskich przyjmowano dzieci, nie znające liter; obecnie wymagano, aby kandydaci umieli czytać po polsku i dość ortograficznie pisać, oraz cztery działania arytmetyczne. Wiek kandydatów oznaczono na lat 10 do 16.

Potocki, komendant generalny Kadetów, przepisał, aby z jednej rodziny jeden tylko syn na fundusz kadecki był przyjmowany, oraz zastrzegł sobie mianowanie osobiście tych, którzy mieli być przyjmowani na koszt rządowy; dozwolił również przyjmować pensyonarzy za opłatą 1,200 złp. rocznie.

Zarząd szkołą pozostawiony był dawniejszemu komendantowi, majorowi Bergowi, lecz ten podał się do dymisyi wraz z innymi urzędnikami i w r. 1808 na miejsce Berga mianowany został pułkownik Podczaski, podkomendantem od r. 1807 był kapitan Wierzeyski.

Pod kierownictwem Podczaskiego szkoła w latach 1811 i 1812 do 40 pensyonarzów liczyła.

Szkoła od r. 1808 do 1813 wydała do 70 oficerów piechoty i jazdy.

Zakres nauk rozszerzono i pomnożono liczbę klas. W r. 1810 komendant generalny zezwolił kadetom wstępować do służby cywilnej; w r. 1812 zakres nauk zastosowany został do planu szkół departamentowych. W tymże roku podniesiono płacę komendantowi i trzem profesorom.

Etat korpusu kadetów (r. 1811) wynosił: pensye 38,628 złp., utrzymanie i oporządzenie 50,832 złp., wydatki poboczne 23,873 złp. [1])

Rok 1813 był krytyczny dla Instytutu. Przy wkroczeniu wojsk nieprzyjacielskich, rząd zmuszony był do opuszczenia kraju, fundusze na utrzymanie szkoły zaczęły wpływać nieregularnie; nadto komendant, pułkownik Podczaski, został złożony śmiertelną chorobą. Połowę kadetów musiano odesłać do domów, aby uboższym dzieciom zabezpieczyć utrzymanie.

Za czasów rządów W. ks. Konstantego wszystkie szkoły wojskowe, zostające dotąd pod władzą cywilną, przeszły już we wrześniu 1814 roku pod zarząd wyłącznie wojskowy.

Skład oficerów i profesorów Korpusu kadetów w Kaliszu był następujący: komendant: generał brygady, Józef Wasilewski, od r. 1821 pułkownik Ignacy Mycielski; dyrektor nauk: pułkownik Józef Regulski, od r. 1825 podpułkownik Franciszek Koss; kapitanowie: Grzegorz Pluciński, Józef Paprocki, liczący się w Szkole aplikacyjnej, do Korpusu kadetów w Kaliszu przykomenderowani, od r. 1821 Feliks Przedpełski, Józef Koszucki, od r. 1824 Józef Paszkowski, od r. 1830 Łukasz Szczepkowski; porucznicy: Onufry Misiewicz, Jan Krotochwil do r. 1826, od roku 1826 Aleksander Orłowski i Jan Kwiatkowski, od roku 1827 Karol Strzelecki i Wawrzyniec Kulesza; podporucznicy: od r. 1827 Antoni Kosiński i Ksawery Wiszniewski; lekarz: Jan Wodnicki, lekarz dywizyjny; chirurg: od r. 1820 Szultz; kapelan: ks. Paweł Świątkowski, kapłan wielkiej zacności, późniejszy proboszcz piotrkowski; oficerowie-profesorowie: Władysław Zdanowski, kapitan z kwatermistrzowstwa gieneralnego, od roku 1823 profesor fortyfikacyi, Łukasz Szczepkowski, porucznik z kompanii 2-iej artyleryi garnizonowej, profesor artyleryi od r. 1823; profesorowie: Józef Frankowski, profesor matematyki, fizyki i chemii; Wierniewicz Stefan, profesor matematyki i języka rosyjskiego; Frische Jan, profesor historyi i gieografii w r. 1827; Stanisław Borodzicz, profesor języka polskiego do r. 1824; Ludwik Gravin, profesor języka francuskiego; Henryk Bernardowicz, profesor języka niemieckiego; Antoni Jasiński, nauczy-

---

[1]) Oto szczegółowe pozycye: adjutantowi przy boku komendanta gieneralnego w Warszawie 1,500 złp., komendantowi-dyrektorowi 5,400 złp., kapitanowi-poddyrektorowi 2,700 złp., 1 profesor 2,700 złp., 2 profesorów po 2,400 złp., dla 8 guwernerów po 864 złp., dla 2 sierżantów po 576 złp., kwatermistrzowi i kasyerowi 2,160 złp., spowiednikowi 720 złp., fechmistrzowi 1,800 złp., tancmistrzowi 1,200 złp., nauczycielowi rysunków 888 złp., chirurgowi 2,520 złp., 6 posługaczom po 360 złp., 2 posługaczom po 360 złp., 2 posługaczom lazaretowym 864 złp., 1 bramowemu 288 złp., dla 2 kobiet do czesania 144 złp. Utrzymanie i oporządzenie: stołowanie 80 kadetów i 8 guwernerów po 32 złp.=33,792 złp., pranie 4,224 złp., umundurowanie kadetów 11,340 złp., szuwaks i szczotki 900 złp., za naprawki krawcowi nadwornemu 576 złp. Na wydatki poboczne: na książki, mapy i instrumenta 1,802 złp., na materyały piśmienne 649 złp., na olej i świece 3,072 złp., na drzewo opałowe 11,818.15 złp., na sprzęty stołowe, kuchenne, pościel etc. 2,120 złp., utrzymanie budynków i reparacye 1,631.11.2⅝ złp., extraordynarya 2,778 złp., czynsz gruntowy 1.18⅜ złp., na premia i dystynkcya kadetów 318 złp., pensye dla wysłużonych 948 złp., do wypełnienia defytuc w kasie Korpusu Chełmińskiego 7,050 złp.

ciel rysunków; Jan Toporski, nauczyciel kaligrafii; Karol Audot, nauczyciel fechtunku do r. 1823; Andrzej Pigulewski, profesor języka rosyjskiego od r. 1822; Adryan Schmidt, nauczyciel fechtowania od r. 1823; Józef Dejean, nauczyciel języka francuskiego od r. 1824; Ludwik Fatoo, nauczyciel fechtowania od r. 1824; Jan Zalewski, profesor języka polskiego od r. 1825; Demetry Kaliszewski, profesor historyi i gieografii od r. 1827.

Regulski Józef, urodzony d. 7 października 1773 r., we wsi Wielki-Las, w województwie Lubelskiem, po ukończeniu nauk w Krzemieńcu, a następnie w Warszawie, wszedł do regimentu buławy w. koronnej d. 1 kwietnia 1790 r. W roku 1794 pełnił obowiązki adjutanta przy gienerale Grochowskim, poległym pod Szczekocinami. Podczas oblężenia Warszawy znajdował się przy głównej kwaterze; w r. 1797 wszedł do drugiej legii polskiej we Włoszech w stopniu kapitana adjutanta-majora. W r. 1799 był adjutantem gienerała Rymkiewicza, w latach 1800 i 1801 pełnił te obowiązki przy gienerale Dąbrowskim; następnie w stopniu szefa batalionu pełnił obowiązki szefa sztabu legii. Od r. 1802 do 1807 znajdował się w oblężeniu Peschiery, Mantui, przy zajęciu Rzymu i Królestwa Neapolitańskiego, w bitwie pod Castel-Franco i w Kalabryi. W r. 1807 został szefem sztabu legii nadwiślańskiej, w r. 1808 objął dowództwo pułku 2-go tejże legii; był w bitwie pod Tudela, Moria, Belchite, obydwóch oblężeniach Saragosy, Tortozy i Saguntu. Odbył zaszczytnie kampanią 1812 roku. W roku 1813 objął dowództwo nad zakładami legii nadwiślańskiej. Po kapitulacyi Drezna dostał się do niewoli austryackiej. D. 16 września 1814 r. powołany został po zmarłym pułkowniku, Wincentym Podczaskim, na komendanta Korpusu kadetów w Kaliszu przez Komisyą oświecenia publicznego, za zgodą Stanisława Potockiego, gieneralnego komendanta Korpusów kadeckich. Ta nominacya została potwierdzona przez Komitet wojskowy i W. księcia Konstantego dn. 28 września tegoż roku. Następnie, gdy Korpus kadetów przeszedł pod bezpośrednie rozkazy naczelnego wodza, Regulski został dyrektorem nauk. Obowiązki te sprawował do d. 10 listopada 1824 r., od d. 5 maja 1826 r. umieszczony w liczbie oficerów, nie będących w służbie wyższej. Umarł w Warszawie d. 24 lipca 1851 r. w 78 roku życia.

O powodach dymisyi powszechnie lubionego pułkownika, Regulskiego, tak pisze Sztyrmer, naówczas kadet Korpusu kaliskiego: „Nagle przyszedł rozkaz, że zostaje usunięty ze stanowiska dyrektora nauk; była w tem jakaś ważna przyczyna, może nawet jego charakter przeciwny okolicznościom; pokryto jednak pozorem, że lekcye języka polskiego były zbyt wolne. Pamiętam, że człowiek ten był żałowany od całej młodzieży, co wiele znaczy. Żona jego, miła jak anioł, była przedmiotem jeszcze większego politowania. Łzy kadetów towarzyszyły mu do samej bramy, kiedy wyjeżdżał... Na jego miejsce przyjechał wkrótce podpułkownik kwatermistrzowstwa, Koss, człowiek młody, godny bezwątpienia, ale zbyt popędliwy“.

Koss Franciszek, pułkownik, urodził się d. 7 marca 1792 r., w Warszawie, umarł d. 30 lipca 1841 r. Dnia 1 kwietnia 1809 roku mianowany podporucznikiem w szkole aplikacyjnej artyleryi i inżynierów wojsk Księstwa warszawskiego. Dnia 1 kwietnia 1810 roku awansował na porucznika 2-giej klasy z przeznaczeniem do artyleryi konnej; dnia 1 maja 1812 r. otrzymał stopień kapitana

z przeznaczeniem do batalionu saperów; d. 22 stycznia 1815 r. umieszczony w tymże stopniu w sztabie kwatermistrza; d. 22 marca 1818 r. otrzymał starszeństwo w gwardyi, zostając na swem stanowisku w kwatermistrzostwie; d. 5 listopada 1818 r. postąpił na półkownika; dnia 17 listopada 1824 r. przeznaczony do pełnienia obowiązków dyrektora nauk w Korpusie kadetów w Kaliszu, d. 21 maja 1829 r. awansował na półkownika w sztabie kwatermistrzowstwa. Odbył kampanie w latach 1809, 1812 i 1813. Znajdował się w bitwach pod Sandomierzem i w wycieczce z Modlina na lewy brzeg Wisły, pod Witebskiem, Smoleńskiem, Możajskiem, Krasnem i Berezyną, znajdował się w oblężonym Gdańsku aż do kapitulacyi tej twierdzy i następnie, wzięty do niewoli, zostawał w niej do 14 kwietnia 1814 roku. W r. 1812 ozdobiony był krzyżem złotym polskim Virtuti militari, w r. 1813 krzyżem Legii honorowej etc.

Frankowski Józef, nauczyciel matematyki w III i IV klasie — pisze Sztyrmer w swych Pamiętnikach — był prawdziwie stworzony do prowadzenia młodzieży: delikatny, miły w zapytaniach, nigdy, a przynajmniej rzadko pokazujący gniew swój i to bardzo umiarkowany, jeden z pomiędzy wszystkich przełożonych, który prawdziwie był poważanym, którego się nawet patrycyusze (patrz niżej) bali, chociaż im rzadko przykre słowo powiedział...

Wyszczególnienie nauk, wykładanych kadetom w r. 1818: nauka religii w sześciu klasach po godzinie na tydzień; język polski w klasach I do IV po 3 godziny, w klasach V i VI po dwie godziny; język łaciński w klasach I do IV po dwie godziny, w klasach V i VI po trzy godziny; język francuski w klasach I i II godzin pięć, w klasie III do VI godzin 4 na tydzień; język niemiecki w klasach I do IV po 3 godziny, w klasach V i VI po jednej godzinie; matematyka w klasach I do IV po dwie godziny, w klasach V i VI po trzy godziny; arytmetyka i algiebra w klasie I trzy godziny, w II dwie, w klasie III cztery, w klasie IV, V i VI trzy godziny; gieografia w klasach I do VI po dwie godziny; historya naturalna w klasach I do VI po godzinie; fizyka w klasie II godzina, w III i IV po dwie godziny; w V i VI po trzy godziny; historya polska w klasach II do VI po godzinie na tydzień; historya powszechna w klasie I godzina, w II do VI po dwie godziny: logika w klasie V godzina; konstytucya w klasie VI godzina; kaligrafia w klasie I pięć godzin, w klasie II trzy godziny, w klasie III dwie godziny; rysunki ręczne we wszystkich klasach po 2 godziny. W tym roku Sylwester Szpilowski, budowniczy wojewódzki, wykładał kadetom bezinteresownie naukę budownictwa miejskiego.

Oprócz wymienionych przedmiotów, planem przez najwyższą magistraturę edukacyjną pod d. 6 października 1812 r. dla szkół wojewódzkich przepisanych, dawane były w klasach IV, V i VI, dotyczące specyalnie stanu wojskowego i które Komisya oświecenia publicznego d. 11 sierpnia 1818 roku zatwierdziła, mianowicie:

W czterech godzinach na tydzień w półroczu zimowem, a w dwóch podczas lata, komendant podawał wiadomości: o sile zbrojnej u dawnych narodów, o krótkim rysie sztuki wojskowej u starożytnych ludów, o wojskowości w wiekach średnich, a mianowicie o dawnem wojsku polskiem, o organizacyi ogólnej wojsk, o karności wojskowej, o taktyce, stosując prawidła marszu i zachodzenia do pierwiast-

kowych twierdzeń matematycznych, o budowie wszelkiego rodzaju szańców i umocnień wojennych, t. j. fortyfikacyi polowej i stałej w ogólnych zarysach, przyczem w czterech godzinach na tydzień kadeci pod dozorem komendanta zajmowali się rysunkami fortyfikacyjnemi i artyleryjskiemi. Odbywały się również ćwiczenia praktyczne marszu i obrotów wojskowych.

W jednej godzinie na tydzień wykładano uczniom kl. VI wiadomości ogólne o artyleryi, używając do tego przedmiotu dzieła Jakubowskiego Józefa i Scharnhorsta, a mianowicie: o działach w ogólności, o łożach, lawetach, sposobach przenoszenia, o pociskach, ogniach sztucznych w artyleryi używanych, o prochu, o ilości dział potrzebnych w wojsku, o wydatkach na ich przysposobienie i utrzymanie w polu, o nabojach, o podziale wystrzałów ze względu na oś działa i na poziom, o drodze pocisku, o linii ogniowej i t. d Zatrudniano dwa razy na tydzień uczniów klas wyższych miernictwem praktycznem; oswajano ich z użyciem kątomierza i igły magnesowej. Zdejmowano plan zabudowań korpusowych.

Dawano w klasie V i VI koleją język rosyjski, w prawiając kadetów w czytanie i pisanie, oraz tłómaczenie z języka rosyjskiego na polski.

Dwie godziny na tydzień przeznaczone były na naukę tańca; uczono: gawotów, kontredansów francuskich, kadrylów, anglezów, mazurków, kozaków. Po dwie godziny przeznaczono na fechtunek pałaszem i szpadą; do tego ćwiczenia używani byli tylko ci uczniowie, których siły fizyczne i wiek czternastoletni na to pozwalał. Uczono śpiewu. Śpiewano chórem hymn za Króla przez Felińskiego, oraz śpiewy narodowe z Niemcewicza; śpiewano również podczas mszy w kościele.

Nie posiadamy dokładnych wiadomości o urządzeniach tej szkoły wojskowej z epoki Królestwa kongresowego; o jej organizacyi sądzić możemy ze świadectw niektórych wojskowych ówczesnych.

Pierwotnie szkoła ta była czteroklasowa o dość szczupłym programie naukowym. W r. 1818, jak to widzimy z wyżej przytoczonego wyszczególnienia nauk, dodano dwie nowe klasy. Gmach kadecki, jak dawniej, mieścił się kolegium po-jezuickiem na rogach ulic Kolegiackiej i Maryensztadt. Był to budynek dwupiętrowy: na dole mieściła się jadalnia i kaplica, na pierwszem piętrze klasy i lazaret, na drugiem sale sypialne. Ogólna liczba uczniów wynosiła 240. Dzielili się na dwie kategorye: jednę stanowili zamożniejsi, kosztem własnym utrzymujący się i tych zwano „patrycyuszami“, drugą biedniejsi, na funduszu rządowym będący, stanowiskiem do plebejuszów, czyli „gminu“ byli podobni.

W roku 1824 w czerwcu podpółkownik Klemens Kołaczkowski, dyrektor nauk w Szkole aplikacyjnej, wysłany został dla odbycia egzaminu z uczniami klasy 6-ej kadetów kaliskich, w celu wybrania najzdolniejszych i pomieszczenia w Szkole aplikacyjnej. — „Zniósłszy się z komendantem szkoły, półkownikiem Mycielskim, i z dyrektorem nauk, półkownikiem Regulskim—pisze Kołaczkowski—przystąpiłem do szczegółowego egzaminu uczniów w matematyce, w historyi i w gieografii, w fizyce elementarnej, w fortyfikacyi polowej, w językach: polskim, francuskim, niemieckim, rosyjskim i w rysunkach. Znalazłem liczbę uczniów potrzebną do Szkoły aplikacyjnej dla zastąpienia ubytku, i tych usposobienie przeszło moje oczekiwanie. Oddać winienem z tego powodu sprawiedli-

wy hołd staraniom profesorów, między którymi wspomnę tu najcelniejszych: Zdanowskiego, kapitana sztabu kwatermistrzostwa gieneralnego, profesora fortyfikacyj, Szczepkowskiego porucznika, profesora artyleryi, Frankowskiego, profesora matematyki, fizyki i chemii początkowej i Wierniewicza, profesora matematyki elementarnej. Zresztą wzorowy porządek panował we wszystkich klasach, w salach sypialnych, w refektarzu i w lazarecie. Liczba uczniów przechodziła 300; niemal wszyscy byli synami zasłużonych oficerów lub urzędników; uformowani byli w batalionik, doskonale wymustrowany, i służbę praktyczną kanonierów znający. Żałować tylko musiałem, iż antagonizm między schorzałym komendantem, a dyrektorem nauk, do wielu starć dawał ciągle powód, przez co zbywało na harmonii, potrzebnej w takim instytucie".

W roku 1825 cesarz Aleksander I odwiedził Korpus kadetów w Kaliszu i wydał z tego powodu następujący rozkaz do wojska: „W dniu 20 maja, będąc w Kaliszu w Korpusie kadetów, w którym odbywał się w obecności Jego Cesarzewiczowskiej Mości Wielkiego Księcia popis służby frontowej, a w klasach popis naukowy, później zaś oglądając całe urządzenie tegoż Korpusu i widząc w nim pod każdym względem porządek i przyozdobienie, czystość i dobry sposób uczenia kadetów, oświadcza Naj. Pan za to wszystko zupełne swoje podziękowanie".

W roku 1828 gienerał Łubieński tak opisuje Korpus kadetów: „Zwiedziłem szkołę wojskową w Kaliszu; jest w niej przeszło 200 uczniów, podzieleni są na 4 klasy, w których przysposobiony uczeń zabawić ma lat cztery. Najlepiej uczący się, zwłaszcza ze względu matematycznego (sic.), wychodzą potem do szkoły aplikacyjnej do Warszawy, reszta idzie do regimentów, gdzie wkrótce zostają oficerami. Dodana jest teraz klasa elementarna dla przysyłanych uczniów, nieprzygotowanych dostatecznie. Jak największa czystość, porządek, regularność wszędzie jest zaprowadzona. Dozór jak najdokładniejszy ze wszech miar. Co do nauk, najrozciąglej dawane są: matematyka, gieografia, język polski i rosyjski, francuski i niemiecki, historya powszechna, religia, początki chemii, fizyki, a nadewszystko rysunek, zwłaszcza dla celów wojskowych potrzebny; wielu bardzo w tej mierze jest celujących.—Jest to zawsze dla kraju wielkie dobrodziejstwo, bo każde gniazdo światła dobrze założonego rozkrzewia go i przyczynia się do dobra ogółu. Jadają wszyscy razem na małych stoliczkach w jednej sali, na każdym jedna eskuada pod przewodnictwem podoficera; czystość, porządek wszędzie panuje, miło patrzeć na każdy szczegół".

W roku 1828 gienerał Hauke, robiąc inspekcyą Korpusu, założył szkołę pływania dla kadetów.

Literatura: 1. Frankowski Józef: „Na examen publiczny drugi w Kaliskim Korpusie kadetów, w dniu 25 i następnych lipca 1810 r., odprawić się mający, przyjaciół młodzieży pismem niniejszem w imieniu W. półkownika Podczaskiego, komendanta tegoż Korpusu i krzyża wojsk. kawalera, zaprasza profesor Frankowski, przełożony nad naukami w tymże Korpusie". Kalisz, druk K. W. Mehwalda, 4°, str. 22. 2. Frankowski Józef: „Na examen publiczny szósty w Korpusie kadetów Kaliskich, d. . . . . lipca 1814 odbywać się mający, Prześwietną Publiczność imieniem komendy zaprasza Józef Frankowski, przełożony nad studyami w tym instytucie", Kalisz, druk. K. W. Mehwalda 4°, str. 24. 3. „O założeniu szkoły rycerskiej kaliskiej, o odmianach dotąd w niej zaszłych kilka słów, przez które zawiadamia się rozpoczęcie kursu lekcyj na r. 1816/17

w szkole tej, będącej pod komendą W. Regulskiego, półkownika, różnych orderów kawalera". Następnie wiersz, czytany przy wystawieniu w sali popisów obrazu J. W. Potockiego, senatora, wojewody publ. i wyznań relig., komendanta gieneralnego kadetów wielkich różnych orderów kawalera Tu dołączone jest wyszczególnienie nauk, dawanych kadetom w r. 1815/16. Kalisz, 1816. 4°, str. 44. 4. Garczyński, prefekt departamentu: „Wykaz statystyczny Departamentu Kaliskiego r. 1811". (Rękopis w Archiwum Akademii Umiejętności w Krakowie.) 5. „Raporty gienerała Dąbrowskiego 1814 roku". (Rękopisy w Archiwum sztabu okręgu wojskowego warszawskiego.) 6. „Roczniki wojskowe, wydawane od 1817 do 1830 r." 7. Wójcicki Kaz. Wład.: „Cmentarz powązkowski". Warszawa, 1855 1858. 8. Kołaczkowski Klemens, gienerał: „Wspomnienia" Kraków, 1898. 9. Chmielowski Piotr: „Ludwik Sztyrmer", „Ateneum", r. 1890. 10. W. ks. Konstanty: „Rozkazy dzienne do Wojska Polskiego 1814—1830". 11. Łubieński hr. Roger: „Gienerał Tomasz Pomian hrabia Łubieński". Warszawa, 1899.

B. Gębarzewski.

Korpus kadetów w Warszawie patrz: Szkoła kadetów.

Korzeniowski Józef (1797†1863), znakomity dramatyk, powieściopisarz i wielce zasłużony pedagog, urodził się w folwarczku tuż przy mieście Brodach (w Galicyi) położonym. Lata dziecinne wspominał, jak swój „raik". Kształcił się z początku w różnych szkołach galicyjskich po niemiecku, a potem w Krzemieńcu, za najświetniejszych jego czasów, po polsku. Żyjąc w kółku kolegów, oddanych literaturze i marzących o autorstwie, sam też zaczął tworzyć i drukować od r. 1816, oczywiście w smaku pseudo-klasycznym. Wprawdzie, zważając, iż poezya pobudza namiętności, zaniechał jej na czas jakiś i zabrał się do studyów nad „filozofią moralną" (do której wchodziła i estetyka); nie mógł przecież pokonać przyrodzonego popędu i powrócił rychło do twórczości, zawsze jednak trzymanej na wodzy rozumu. Zaznajomił się dość rychło z poezyą i estetyką niemiecką, lecz przyzwyczajeń psedo-klasycznych długo się nie pozbywał, zarówno w swojej twórczości poetyckiej, jak i w poglądach estetycznych. Trzeźwy jego rozsądek, ustalony już w bardzo młodym wieku, lubił jasność i zrozumiałość; a uczuciowość lubo głęboka, nie przejawiała się nigdy wybuchowo. Te cechy mają jego próby liryczne, liryczno-epiczne-dramatyczne, jak i rozprawy z zakresu teoryi piękna. Zawsze w nim znać rozważnego pedagoga, liczącego się z możliwym wpływem pojęć i wyrażeń na umysł wychowańca. Widać to już w pierwszej jego rozprawie „O praktyczności" (1819), jak i w wyborze dziełka Longina „O górności", którą na język nasz przełożył i w „Pamiętniku naukowym" (1819) ogłosił. W drugiej połowie r. 1819 przybył do Warszawy dla objęcia obowiązków guwernera przy młodziutkim, a już wtedy wielką bystrość umysłu okazującym Zygmuncie Krasińskim. Na tem atoli stanowisku wytrwał zaledwie kilka miesięcy, bawiąc to w Warszawie, to w Opinogórze. Stosunek z matką wychowańca, traktującą wszystkich wyniośle, nie lubiącą mówić po polsku, narzucającą swoje widzi-mi-się pedagogiczne, był dla niego przykry; ustąpił więc miejsca koledze z Krzemieńca, Piotrowi Chlebowskiemu, a sam otrzymał zajęcie w Bibliotece Zamojskich, zachowując zresztą z gienerałem Wincentym Krasiń-

skim najlepsze porozumienie. W sprawach Biblioteki jeździł do Puław i z domem ks. Czartoryskich zabrał bliższą znajomość. Jej zawdzięczał powołanie w r. 1823 do Krzemieńca na profesora wymowy i poezyi; obowiązki te z ogólnem uznaniem spełniał aż do zamknięcia liceum w r. 1833. Owocem literackim tego dziesięciolecia pod względem pedagogicznym był „Kurs poezyi", ułożony już w r. 1823, ale drukiem ogłoszony dopiero w 1829 (w Warszawie). Nie miał on powodzenia, choć w swoim czasie był najlepszym, obejmującym całość wykładem poetyki, zastosowanym do potrzeb młodzieży naszej. Korzeniowski lubo znał główniejsze teorye estetyków niemieckich, nie wdawał się wcale w oderwane określenia piękna, lecz zajął się jego objawami w sztuce, a mianowicie w sztuce słowa, w poezyi. Przystępnie i zrozumiale wyjaśniawszy we wstępie znaczenie „imaginacyi" i jej działań w stosunku do wrażeń, odbieranych od rzeczy pięknych, w części I-ej wyłożył „naukę ogólną o poezyi", krótko ją zestawiając z innemi sztukami, a potem przeszedł kolejno poezyą liryczną, opowiadającą, dramatyczną (najobszerniej) i dydaktyczną, każdej z nich przeznaczając część osobną, podzieloną na rozdziały. Uogólnień dawał jak najmniej, przechodząc spiesznie do poszczególnych kształtów poetyckich, a w nich znowuż główny nacisk kładł na wzory w różnych literaturach wskazywane, ze szczególniejszem uwzględnieniem ojczystej. Był przekonany, że „istota poezyi w każdym wieku i narodzie jest jedna i taż sama, i że to, czem się ona w odmiennych czasach i krajach różnić musi, ani się przejąć, ani naśladować nie da". Stąd wyprowadzał wniosek, że zalecane „wzory" literackie „powinny być tylko celem nauki nie przerabiania; że poezya powinna być kwiatem zupełnie krajowej rośliny, jeżeli ma świetnie jaśnieć po całym narodzie, nie zaś wymuszenie i bladło kwitnąć po oranżeryach dobrego tonu". A wydobywając cechy, rozróżniające poezyą każdoczasową, z życia i cywilizacyi narodów", chciał „dać do zrozumienia tym, których upodobaną myślą jest godzenie rodzaju t. zw. klasycznego z romantycznym, że żądają sami nie wiedzą czego, że dzieło poetyczne, podług ich życzenia sklejone, byłoby podobne do stroju, złożonego z tuniki greckiej, gotyckiej fryzy i fraka paryskiego". W twórczości dramatycznej odróżnił prawidła istotne od dowolnych i do tej drugiej kategoryi zaliczył sławną pseudo-klasyczną troistą jedność, chociaż oczywiście i K. domagał się jedności działania. Bardzo trafnie uwydatnił różnicę między dyalogiem epicznym a dramatycznym, a dykcyą w dramacie uczynił zależną od usposobienia i położenia osób, bo każda osoba wyrażać się powinna po swojemu, bo to „nadaje dyalogom nietylko rozmaitość, ale też indywidualność, a zatem wyraz prawdy i życia". We wszystkich swoich wskazówkach okazywał się umiarkowanym i rozważnym: wykład jego zapewne porwać młodzieży nie mógł, lecz dostarczał umysłowi karmi pożywnej i w umiejętny sposób podanej.

Przeniesiony w r. 1834 na posadę profesorską do świeżo otwartego uniwersytetu w Kijowie, wykładał tu z początku tak samo, jak w Krzemieńcu, wymowę i poezyą; wkrótce jednak musiał przygotować sobie kurs całkiem inny, mitologii klasycznej i starożytnościom rzymskim poświęcony. Gdy się już cokolwiek zżył z nowemi stosunkami, gdy myślał o dłuższym pobycie w Kijowie i wybudował sobie skromny domek, na pomieszczenie rodziny wystarczający, otrzymuje rozkaz wraz z kilku innymi profesorami b. liceum, „opuszczenia uniwersy-

tetu ś. Włodzimierza i przeniesienia się do Charkowa na posadę dyrektora gimnazyum. Po tylu latach pełnych zmian i niepewności, dopiero ośmioletni pobyt w Charkowie (w 1838—1846) pozwolił K-u odetchnąć trochę swobodniej i jakkolwiek bynajmniej nie zadawalał pragnień serca, dał możność przecie pracować fantazyi w ulubionej dziedzinie dramatycznej, a potem powieściowej, zdobywając sobie coraz szerszy rozgłos. Mimo licznych zajęć urzędowych i piśmienniczych, prowadził dom otwarty i raz na tydzień wieczorem podejmował u siebie gości, pomiędzy którymi było paru profesorów uniwersytetu charkowskiego, jak: Alfons Walicki, Aleksander Mickiewicz, kilku miejscowych urzędników, wraz z rodzinami i studenci Polacy, którzy znajdowali tu i czasopisma polskie i rozmowy o sprawach krajowych. Osiedlić się jednak w Charkowie nazawsze K. nie zamierzał; owszem niemal od samego początku robił starania o przeniesienie go na inną posadę, lecz długo starania te były daremne. Nareszcie w r. 1846 mianowany został dyrektorem gimnazyum gubernialnego w Warszawie, a w dwa lata potem wizytatorem szkół w Królestwie Polskiem. Dokonywając z urzędu objazdów na tak rozległej przestrzeni, miał sposobność rozszerzenia zakresu swoich spostrzeżeń nie tylko pod względem pedagogicznym, ale i towarzysko-społecznym; a z tych spostrzeżeń nie omieszkał skorzystać w urywkowo tylko dochowanym i drukowanym „Dzienniku wizytatora“, a więcej jeszcze w szeregu powieści, które w tym czasie napisał, im głównie twórczość swoją poświęcając, nawet z zaniedbaniem rodzaju dramatycznego. Z tego też czasu dochowała się w papierach K-go szczegółowa instrukcya dla nauczycieli elementarnych. Pochodzi ona z r. 1850. Od czasów kiedy Piramowicz wydał swą cenną książeczkę „O powinnościach nauczyciela“, w której mówił wyłącznie o nauce elementarnej, nie mieliśmy do r. 1850 pracy temu samemu przedmiotowi poświęconej, a tak niesłychanie ważnej. A chociaż instrukcya K-go nie weszła w życie, bo oddana pod roztrząśnięcie Okręgowi Naukowemu ulegała tam poprawkom i przeróbkom, tak, że o druku jej nie można było myśleć; chociaż i potem za czasów reformy szkolnej Wielopolskiego, nie została publikowaną, warto ją przecie poznać trochę szczegółowiej i niektóre przynajmniej wyjątki z niej przytoczyć, świadczące i o rozumie i o bystrości spostrzegawczej i o zacności charakteru K-go.

Rzecz ta w rękopiśmie mieści się na 40 kartach pisanych przeważnie ołówkiem i dzieli się na 99 paragrafów, ujętych w kilka rozdziałów; pierwszej karty obecnie brak, ale to nie stanowi wielkiej straty, gdyż 30 początkowych (krótkich) §§ to prawie dosłowne powtórzenie ustawy rządowej dla szkół elementarnych z r. 1840, z bardzo nielicznemi dodatkami, wziętemi również z rozporządzeń rządowych późniejszych. Wartościowe własne uwagi K-go rozpoczynają się dopiero od rozdz. III „Obowiązki nauczyciela przez wzgląd na jego powołanie“, gdzie z naciskiem zalecono ciągłe kształcenie się nie tylko przez czytanie, lecz także przez samodzielne rozmyślanie, bo nic tak człowieka nie oświeca i nie wzmacnia jego roboty, jak myślenie nad tem, co robi“, — a dalej dbałość o zdrowie, czystość i porządek. Streszczając przestrogi swoje, K. mówi: „Z samej natury powołania nauczycielskiego wypada, że powinien być wzorem we wszystkiem dla tych, wśród których żyje, powinien pamiętać, że wszyscy mają oczy obrócone na jego obyczaje, na jego związki za domem, na jego obchodzenie się

z żoną i własnemi dziećmi, na porządek i gospodarność, jakie w domu jego panują... Powołanie nauczyciela nie wymaga po nim, aby był odludkiem. Owszem, powinien się starać, aby miał życzliwych i przyjaciół wśród tych, z którymi żyje .. W wyborze tych, z którymi bliżej przestawać ma, powinien być bardzo ostrożnym i z poufałości swojej wyłączyć każdego, którego nałogi i obyczaje lub niemoralność mogłyby rzucić cień i na jego życie, zatruć spokojność lub narazić na niebezpieczeństwo imię i charakter. Ponieważ mu zawsze zostaje dosyć wolnego czasu, zamiast więc trwonić go na częste odwiedziny, grę w karty przebywanie szynkowni lub na bilardzie, co mu się najsurowiej zabrania, niech użyje tego czasu na przechadzkę, na odwiedzenie chorego, na udzielenie pociechy strapionym lub na jakie zatrudnienie użyteczne, któreby mu zarazem przynosiło uczciwą rozrywkę. Tokarstwo np., introligatorstwo i t. p. w porze zimowej, latem zaś szczepienie drzew, uprawa ogrodu, chodowanie pszczół, zajmując i pokrzepiając ręczną pracą jego ciało, ochroni go od złych nałogów i wszystkich niebezpieczeństw, które prowadzą za sobą próżnowanie lub zła kompania. Wyłączne oddanie się jakiej sztuce, jakiemu rzemiosłu, z któregoby chciał ciągnąć zyski, nie dozwala się nauczycielowi i jest przeciwne obowiązkom jego powołania z tego powodu, żeby go zbyt zająć mogło i odwieść od właściwego zatrudnienia. Widocznie z obserwacyj wizytatorskich wypłynęła następna przestroga: „Zdarza się, że nauczyciel przez lenistwo, źle zrozumianą oszczędność lub nieprzyzwoite zaniedbanie przychodzi do szkoły w szlafroku, nieuczesany i nieumyty, lub w najlichszem odzieniu, jakie ma. Jest to nieuszanowanie miejsca, w którem się znajduje, i funkcyi, jaką pełnić przychodzi. Chybia on tym sposobem przeciwko obowiązkom swego powołania, które wymaga, aby w każdym słowie i czynności zachował przyzwoitość i nie dawał z siebie złego przykładu. Jakże będzie uczył dzieci ochędóstwa, lub upominał niechlujnych, jeżeli te same wady na nim obaczą. Ubóstwo nie może tu mu służyć za wymówkę. Czy frak, czy surdut na nim będzie, czy wreszcie prosta siermięga, w każdym razie odzienie to całe i wyczyszczone, bielizna czysta, buty niezabłocone, włosy uczesane powinny świadczyć, że nauczyciel dbał o siebie i myślał o tem, że wchodzi do szkoły, gdzie ma publiczny sprawować obowiązek“. Podobneż przestrogi, co do zachowania porządku w izbie szkolnej (§. 60): „Zdarza się, że nauczyciele, zostawiwszy w izbie przeznaczonej na klasę jeden kąt na stół i ławki dla uczącej się młodzieży resztę pokoju zarzucają swojemi gratami, pościelą lub nawet gospodarskiemi i kuchennemi zapasami. Oprócz szkodliwego wpływu, jaki nadużycie to wywiera na zdrowie dzieci, daje im jeszcze widok takiego samego nieładu i brudów, jaki mają w domu. W szkole powinny być tylko rzeczy należące do szkoły. Pomijam mnóstwo uwag trafnych, dotyczących zachowania porządku należytego podczas lekcyj i rekreacyj, ale trudno nie zwrócić uwagi na przestrogi (§ 79), odnoszące się do nagród, a zwłaszcza kar, gdyż ta sprawa około r. 1850 należała do najbardziej palących nie tylko w szkółkach elementarnych. K. zaleca tedy naprzód nauczycielowi, by się nad tą kwestyą często zastanawiał, radząc się dzieł pedagogicznych i własnego doświadczenia. Następnie podaje szereg wskazówek, które tu przywiodę w skróceniu: a) „Dzieci będą pilnemi i posłusznemi, jeżeli im potrafi naukę zrobić przyjemną i wrazić dla siebie szacunek i przywiązanie. Nie powinny więc uważać szkoły za miejsce kary

i męki, powinny w twarzy nauczyciela, w jego obchodzeniu się ze sobą widzieć jego gorliwość o ich dobro, radość z ich postępu i moralnego postępowania, smutek i żal, gdy mu przyjdzie je zganić lub ukarać. Ciągłe więc fukania, ciągła posępność i znudzenie, ciągłe grożenie karą lub rzeczywiste karanie za lada co, jako przeciwne celowi szkoły, zabrania się. Tem bardziej jeszcze zakazuje mu się bezwarunkowo zasiadania do lekcyi z rózgą lub dyscypliną w ręku. Te narzędzia kary powinny być schowane i jak można najrzadziej wychodzić na jaw. b) Jeżeli w naganie i karze nauczyciel powinien być ostrożnym, sprawiedliwym i oszczędnym, równie w pochwale i nagrodach. Szczegółowiej strzedz się ma stronności, jakichciś ubocznych względów, jakiegoś oglądania się na rodziców, na stosunki własne, lub co gorsza na swój w tem interes. Dzieci są niezmiernie przenikliwe i równie nauczyciel, jak i wydzielana z takich pobudek pochwała i nagroda straci w ich oczach na szacunku i wartości. Zdarza się także, że nauczyciele mają w szkole swoich ulubieńców, którymi szczególniej się zajmują i obsypują ich ciągle pochwałami i nagrodami. Unikać powinien nauczyciel takiego rodzaju słabości, ponieważ ona obudza zawiść i w młodych sercach zasiewa uczucie nienawiści dla faworyzowanego kolegi. Unikać także ma i strzedz się okazywania ciągłej niechęci dla jednego lub kilku, aby uczniowie nie powiedzieli: ma coś do niego. c) Nauczyciel powinien się starać poznać skłonności uczniów i wykroczenia, którym najczęściej ulegają; powinien oraz troskliwie odróżniać winy, pochodzące z niewiadomości porządku szkolnego, z żywości zbytecznej i nieuwagi, z nałogów nabytych i przez złe domowe przykłady wkorzenionych, z nieudolności i głupowatości wrodzonej, od win, które się popełniają z wiadomością złego, umyślnie, z uporem, z postanowieniem, z lenistwem wyraźnem i niepoprawnem, ze złą wolą i chęcią szkodzenia. Te różnice stanowić mają o różnicy kary i w jej zastosowaniu być mu wskazówką. W temże zastosowaniu kary nie mniej zważać powinien na wiek i stan zdrowia ucznia. d) Strzedz się i unikać powinien wszelkiego grubiaństwa z uczniami, wymyślania i przezywania ich wyrazami, któreby ich poniżały i uczyły właśnie tego, od czego ich oduczać ma za najpierwszy obowiązek. Za najgłówniejsze prawidło postawić sobie powinien, aby się nigdy nie unosił, aby dzieci nigdy na twarzy jego i w jego ruchach namiętności i gniewu nie widziały. Taki bowiem widok nie straszy ich, ale cieszy, nie do karności, ale do psot studenckich pobudza. Jeżeli go więc co wyprowadzi z cierpliwości, powinien w sobie to uczucie pohamować i nigdy w takim stanie żadnej nie wymierzać kary. Samo przez się rozumie się, że podnoszenie na uczniów ręki, bicie pięścią, targanie za uszy i za włosy, lub uderzanie linią, laską i czemkolwiek, co jest pod ręką, jak najsurowiej zabrania się. e) Nauczyciel powinien o tem pamiętać, że nic bardziej uczniów nie zachęca do pilności i posłuszeństwa, jak jego z nimi postępowanie, jego sposób uczenia i idący od niego przykład akuratności. Niech dobrze ustanowi porządek szkolny i do niego ich wdroży, niech każdą rzecz objaśni sposobem łatwym i do pojęcia, niech nie obciąża ich pamięci i nie nudzi jednem i temże samem, niech umie obudzić ich ciekawość, utrzymać uwagę, niech będzie poważnym, surowym, ale nie straszącym; nadewszystko niech zawsze się okazuje gorliwym, pilnym, akuratnym, niech sam pamięta, co polecił i przykazał, niech nie zasypia w klasie, nie odrabia lekcyj byle zbyć, ale ma ciągle czujne oko na wszystkich, a uniknie po-

trzeby karania, a posłuszeństwo i pilność uczyni dla nich rzeczą łatwą i miłą". Bez kar jednak obejść się w zupełności niepodobna: K. bardzo szczegółowo podaje ich ustopniowanie, a gdy mu przyszło mówić o karze cielesnej, zgadzał się w najcięższych nawet wypadkach co najwyżej na 5 rózg brzozowych. W sprawie dydaktyki K., prócz nauki czytania, które po staremu od sylabizowania kazał zaczynać, przejął zresztą i zalecał wszystkie te ulepszenia, jakie wtedy w nauce początkowej pisania, rysunku i rachunków najlepsi pedagogowie podawali. Mianowicie polecał wielką dbałość o rozwijanie umysłu dzieci za pośrednictwem przystępnych „pogadanek" o rzeczach najbliższego otoczenia, czyli, mówiąc po dzisiejszemu, naukę o rzeczach, i kwestyi tej poświęcił bardzo obszerny ustęp instrukcyi.

W r. 1861 mrg. Wielopolski, zostawszy dyrektorem głównym oświecenia publicznego, powołał K., jako wizytatora, do ułożenia ustawy dla wszystkich szkół w Królestwie, poczynając od elementarnych, a kończąc na Głównej i Instytucie Politechnicznym. Sprawa ta przechodziła różne fazy w przeciągu kilku miesięcy, mianowicie co do Szkoły Głównej, której wydziały, wedle pierwotnego projektu (R. Hubego), miały być rozmieszczone w różnych miastach, potem w różnych miejscowościach Warszawy (częścią w gmachu Instytutu Szlacheckiego, częścią w b. gmachu Tow. Przyjaciół Nauk, częścią w pałacu Kazimierzowskim). I wykłady też gimnazyalne początkowo (nie wiem, wedle czyjego projektu) miały być przeważnie dwugodzinne, a K. biedził się nad pedagogicznem umotywowaniem tego niepedagogicznego planu. Szczegółowo atoli opowiedzieć te dzieje bardzo trudno bez odpowiedniego materyału. Z papierów po K-im można jeno stwierdzić, że główny zrąb ustawy nakreślił on sam, że ją częściami podawał Wielopolskiemu, który robił ołówkiem krótkie uwagi (przeważnie administracyjnej natury, częściowo tylko naukowej co do wykładu prawa), wykreślał, zresztą bardzo nie wiele, co mu się nie zdawało. K-i uwzględniał następnie te poprawki i stylizował je obszerniej. W układzie niektórych części pomagali mu inni, mianowicie (według domysłu córki K-go, p. Falkenhagen-Zaleskiej, sądzącej z charakteru pisma) Vidal w dziale szkół specyalnych, rzemieślniczych, rolniczych, sztuk pięknych, technicznych, a nawet w motywowaniu potrzeby założenia Szkoły Głównej. Projekta tych części wcielał K. do swego referatu, nie przepisując ich, tylko tu i owdzie czyniąc pewne dodatki. Wspomnieć też trzeba o „Zapisce p. Plewego", dotyczącej reformy gimnazyów we Francyi z r. 1852 (Fortoul'a) i z r. 1859; o dwu zapiskach nieznanego mi pióra: 1) Pierwsze myśli do projektu o dozorze nad szkołami początkowemi; 2) Wzmianka o kilku profesorach, zajmujących się wykładem filologii klasycznej i historyi; wreszcie o memoryale Eugieniusza Bobrowskiego, górnika: „O instytucie politechnicznym i szkole sztygarów".—Motywa do ustawy, które dyrektor główny przedstawiał Radzie Stanu pisane są ręką K-go, przeważnie jednak mają na widoku sprawy administracyjne, t. j. pragną wykazać, jak przy istniejącym budżecie szkolnym dadzą się przeprowadzić proponowane reformy. Pod względem naukowo-pedagogicznym nie można w nich znaleźć myśli ważniejszych: nawet zasadnicza cecha reformy: ujednostajnienie nauki gimnazyalnej nie została dobitnie wyrażona, lecz przejawiła się głównie w krytyce ówczesnego trybu nauki gimnazyalnej. Oto słowa K-go (w których Wielopolski nie znalazł nic do nadmienienia): „Gdy

najważniejszym celem instrukcyi w gimnazyach jest doprowadzenie uczącej się w nich młodzieży do zupełnej dojrzałości, do możności wybrania sobie z samopoznania dalszej drogi kształcenia się, a zatem zupełne jej przygotowanie do słuchania z pożytkiem wykładów czy w Szkole Głównej, czy w wyższych instytutach specyalnych: gimnazya więc tak uorganizowane być powinny, aby z jednej strony dawały ogólne i humanitarne ukształcenie przez wykład języków, literatury i historyi, a z drugiej, aby rozwinęły w młodych umysłach te siły, jakie dają nauki matematyczne i aby wzbogacić je wiadomościami, przez które nauki fizyczne i przyrodzone kształcą i oświecają. Dotychczasowe gimnazya celowi temu nie odpowiadały. Miały one dwie główne wady. P i e r w s z ą był zawczesny ich rozdział na dwa małoletnie fakultety, czyli na dwa oddziały: filologiczny i matematyczno-fizyczny. Rozkład w nich nauk był taki, że uczniów jednego oddziału pozbawiał wprawy w rozumowanie przez szczupły zakres nauk matematycznych, odbierał im możność i podstawę do wyższego specyalnego, kształcenia się; uczniów zaś drugiego pozbawiał ogólnego humanitarnego rozwinięcia przez ścieśnienie granic literatury, historyi i zupełne uwolnienie ich od nauki starożytnych języków. Przy takiej organizacyi gimnazyów potrzeba było wielkich zdolności i osobnego przygotowania się, aby którykolwiek z ich uczniów mógł wytrzymać egzamin wstępny do uniwersytetu i wybrać na nim fakultet, któryby mu się podobało. D r u g ą wadą było wprowadzenie do oddziału filologicznego cząstkowego wykładu prawa, co napróżno zabijało czas, dając tylko bardzo ułamkową wiadomość nauki rozległej i wymagającej studyów i pracy wyłącznej lat kilku.— Projekt ustawy, usuwając obie te wady, a nadto dając większy zakres wykładowi początków w klasie I, którą postawiono na równi z każdą szkołą elementarną jednoklasową, stanowi naprzód, aby wszystkie przedmioty wykładane w gimnazyach były obowiązkowe, a powtóre przepisuje takie przedmioty i taki daje im zakres, aby gimnazya powyżej oznaczonemu celowi istotnie odpowiadały". Motywy te dwukrotnie co najmniej były obrabiane; w jednem z tych obrobień liczbę wad gimnazyów dawniejszych zwiększono bardzo charakterystycznie na owe czasy... Ale muszę ten szczegół pominąć, a uwydatnić motyw, dotyczący ściślejszego egzaminowania uczniów, gdzie K. dotknął jednej z naszych wielkich przywar. Mówi on: „Między ważnemi przyczynami słabych rezultatów, jakie szkoły nasze przynosiły, oprócz samego ich planu i metody uczenia, był zbyt pobłażliwy sposób przyjmowania uczniów, oznaczania im klasy i promowania z jednej do drugiej. Przepisy w tej mierze są na pozór surowe, obostrzone wielu ceremoniami, ale w skutku nie są takie, jak się wydają, i zajmując dużo czasu, mało pomagają do wybadania ucznia i ścisłego oznaczenia stopnia jego postępu. Rzecz ta wymaga zmiany urządzeń i oznaczenia ich takiego, aby przepisy wyraźne, niecofnione, obowiązywały ściślej zwierzchników i nauczycieli, i uwalniały tak jednych, jak i drugich, równie od pokusy nadużycia, jak od nierozsądnych pretensyj, dąsów, a często i impertynencyj ojców, od błagań, próśb i łez matek. Malwersacye w tej mierze, jeżeli się zdarzały, były zawsze rzadkie; ale to drugie złe tak się upowszechniło, że się stało zwykłym resursem uczniów, spuszczających się więcej na nierozsądek ojców i matek, niż na własną pilność. Stąd stało się to ogólnem zwyczajowem prawem, że nie o to szło rodzicom i uczniom, aby ci ostatni umieli dobrze to, co się w szkołach wykłada, ale głównie o to, aby

szkoły te przeszli i otrzymali z nich świadectwa". To złe bardzo widać dolegało K-u, bo gdy z początkiem r. 1862 już jako dyrektor główny wydziału oświecenia, przemawiał do uczniów nowo otwartego gimnazyum, nie omieszkał ostrzedz przed niem w słowach bardzo żywych: „Mając dobre stopnie ze wszystkich przedmiotów, a złe z jednego lub z dwóch, które wam tamują promocyą, udajecie się do próśb i do łez, oskarżacie często o niesprawiedliwość nauczyciela, zmuszacie rodziców waszych, że się uprzykrzają władzy, że dla ocalenia wam roku straconego komponować nieraz muszą dla was choroby, których nie było, muszą chodzić i kłaniać się i z upokorzeniem i goryczą odnosić odmowne odpowiedzi. Grzechem jest marnować zdolności, tracić czas, którego ani jednej sekundy nikt nie jest w stanie wrócić; ale grzechem jest także tak ranić i niejako poniżać ojca i matkę. Strzeżcie się więc tego uchybienia, uczniowie, nie wmawiajcie w siebie, że do tej lub innej nauki nie macie zdolności, bo to nieprawda, i nie przyuczajcie się tym sposobem do promowania się w życiu żebraniną, kiedy powinniście się przyzwyczaić iść naprzód o własnych siłach, o własnej pracy, a nadewszystko nie zmuszajcie rodziców waszych do upokorzeń, do fałszów, które chociaż mogą znaleźć jaką taką wymówkę, zawsze jednak bolą ich i wstydzą".

Przedstawiać szczegółów ustawy szkolnej nie potrzebuję, gdyż w drobiazgach tylko różni się jej rękopiśmienna redakcya od drukowanej, a ta już została przedstawiona w art. p. Bielińskiego o Komisyi oświecenia za czasów Wielopolskiego. Dodam więc jeno, że w papierach po K-im znajduje się parę ciekawych wiadomości, dotyczących organizacyi „Kursów przygotowawczych". Dwa z nich przytoczę. Miano początkowo zamiar prowadzić równoległe dwa wykłady historyi powszechnej. Jednym z profesorów był Józef Plebański, na drugiego proponował K-i Wróblewskiego (nauczyciela gimnazyum gubernialnego) lub Bartoszewicza, lecz to drugie nazwisko zostało energicznie wymazane może przez Wielopolskiego, który nie mógł zapomnieć o zapisie Świdzińskiego, a może przez samego K-go, gdy mu na to zwrócono uwagę. Wróblewski przyjął z początku profesurę, ale później się cofnął: to tak w raporcie do K-go wyłożył przełożony „Kursów" A. Szmurło: „Podział na dwa współczesne kursa, jakkolwiek usprawiedliwia się różnicą usposobienia, jakie przynoszą z sobą kandydaci, jednak mógłby być szkodliwym dla całego zakładu, dla uczniów, w nim się trzymających i nareszcie dla wykładających w nim profesorów. Jakoż między dwoma, wykładającymi jeden przedmiot, naturalnie musiałaby się wkrótce pokazać różnica co do metody i samego wystawienia rzeczy, pociągająca fluktuacye pod liczebnym względem w każdym respective oddziale; a nawet, niezależnie od wewnętrznej wartości obudwóch wykładów, ten, któryby więcej dawał pokarmu wyobraźni słuchacza, któryby więcej ujmował go przez swą zewnętrzną formę, pociągnąłby za sobą całą masę uczącej się młodzieży. I tak np. przewidzieć można, że metoda, której p. Plebański trzymać się zamierza, jeżeli tylko przeprowadzona będzie przez całą masę historycznego materyału, urokiem nowości zapewniłyby mu przewagę nad p. Wróblewskim, który jak sam wyraźnie oświadczył, wykład swój prowadziłby torem pragmatycznym i nie mogąc już teraz nagiąć się do przyjętego przez swego kolegę systematu gieograficzno-historycznego, musiałby poprzestać na doraźnem uwzględnieniu gieograficznego elementu; i że w skutku tego słuchacze mogliby tłumnie uczęszczać na lekcye pierwszego,

a drugiemu okazywać niezasłużone lekceważenie. Niema potrzeby dowodzić, jak wielką szkodę taka mimowolna rywalizacya i wywiązująca się z niej płocha predylekcya, na sądach głów niedojrzałych oparta, wyrządziłaby karności zakładu, nauczycielom, a nawet i samym uczniom: podkopałaby ona karność szkolną; przełożony bowiem pomimo usiłowań, skutkom jej zapobiedzby nie zdołał, zachwiaćby mogła niejedno imię, przez długoletnią, mozolną pracę zdobyte, nareszcie utrzymywałaby niewytrawnych młodzieniaszków w przewrotnem mniemaniu, że oni są instancyą, mogącą wydawać wyroki o rozporządzeniach władzy edukacyjnej i o reputacyi osób, nad ich kształceniem pracujących".

Pomimo wielkiej słabości zdrowia, trwającej już od lat paru, K. spełniał z całą gorliwością wzięte na siebie obowiązki. Jeden z świadków współczesnych, Leopold Winkler, tak o tem powiada: „Trzeba było widzieć tego starca, nie mającego już pięciu minut spokojnych od prześladujących go bólów fizycznych, jak się ożywił, jak był pełen nadziei, jak był wdzięcznym margrabiemu, że go wybrał do tak drogiej sercu roboty. Dlatego też w nim jedynie widząc przyszłą pomyślność kraju, serdecznie gniewał się na młodzież za jej lekkomyślność, za manifestacye, które przeszkadzały prawdziwemu, jak się odzywał patryocie, mężowi czynu, postępować swobodnie na drodze obranej dla dobra kraju, i po której, sądził, że dojdzie bezpiecznie do celu". W tym duchu zalecenia rozwoju spokojnego spisał też K. swój testament 11 maja 1862 r. gdzie między innemi prosił Boga, żeby prowadził kraj „drogami rozumnemi, pracy i nauki", żeby mu dał mężów, którymby zaufał, którzyby mieli dość siły moralnej, a władzy materyalnej, aby go wiedli do prawdziwych jego, a nie wymarzonych przez niedojrzałe głowy, przeznaczeń". Gdy rzeczy poszły w innym, niż pragnął, kierunku, przerwał K. swe prace, poprosił o uwolnienie od obowiązków i w początkach r. 1863 wyjechał za granicę, gdzie znękany, zbolały i schorowany, ostatnie miesiące życia swego przebył. Mimo cierpień, wrócił do twórczości („Treny przedgrobowe"); a ostatnią jego praca, dyktowaną córce, były sceny dramatyczne, żywszem, zapalniejszem uczuciem drgające, p. t. „Nasza prawda" (druk dopiero 1899 w Brodach). Zob. Klemensa Kanteckiego: „Dwaj Krzemieńczanie" (1879 Lwów), oraz moje studyum: „Józef Korzeniowski" w „Życiorysach sławnych Polaków" Petersburg, 1898. Szczegóły o działalności organizatorskiej wziąłem z papierów po K-im uporządkowanych przez jego wnuka, również Józefa Korzeniowskiego.

P. Chmielowski.

Korzon **Tadeusz**, znakomity historyk i pedagog, urodził się w r. 1839 w Mińsku gubernialnym. Po ukończeniu gimnazyum w mieście rodzinnem, studyował w latach 1855—1859 prawo w uniwersytecie moskiewskim. Studya ukończył w dwudziestym roku życia ze stopniem kandydata praw. Rozprawa p. t. „Pogląd porównawczy na procedury karne: francuską i angielską" zwróciła nań uwagę osób wpływowych i mogła utorować mu drogę do objęcia katedry profesorskiej. Korzon powrócił jednak do stron rodzinnych, zamieszkał w Kownie i przez dwa lata (1859—1861) był nauczycielem w gimnazyum tamtejszem. W r. 1861 objął posadę sekretarza urzędu włościańskiego. Na tem stanowisku starał się w ówczesnych okolicznościach być wielce użytecznym. Od końca roku 1862 przebywał w Cesarstwie, początkowo w Ufie, następnie do sierpnia r. 1867 w Orenburgu. Praca umysłowa, przeważnie studya nad historyą i pra-

ce malarskie, stanowiły główne jego zajęcia podczas pobytu w tych stronach odległych. Po powrocie do kraju, zamieszkał początkowo w Piotrkowie. Nie mając na razie zajęcia stałego, zmuszony był zarabiać na swoje utrzymanie malowaniem dekoracyj do teatru amatorskiego, a wreszcie dawaniem lekcyj. W roku 1869 przeniósł się do Warszawy. Od tej pory datuje się jego owocna działalność, jako historyka, tudzież nauczyciela w prywatnych zakładach naukowych warszawskich.

Przez lat jedenaście, t. j. od założenia Szkoły Handlowej L. Kronenberga od roku 1875 do 1886, wykładał w niej historyą powszechną i historyą handlu. Kurs historyi powszechnej w tym zakładzie, dziś już nieistniejącym, obejmował historyą starożytną, średniowieczną i nowożytną, oraz zarys dziejów handlu od czasów najdawniejszych do drugiej połowy wieku XIX-go.

Usunąwszy na plan dalszy pierwiastek naracyjny, Korzon w wykładach swych kładł głównie nacisk na dzieje rozwoju kulturalnego ludzkości, a przez zastosowanie szerszej skali do oceny zdarzeń dziejowych, wprowadzał pierwiastek głębszego, przyczynowego powiązania wypadków.—Będąc w duszy artystą, umiał grupować fakta w taki sposób, że słuchacz w osobistościach dziejowych widział nietylko martwe nomenklatury, lecz ludzi żywych, działających pod wpływem pobudek interesu osobistego, lub też celów natury ogólniejszej. Wykład jego nie był powtórzeniem faktów, tylokrotnie już przez historyków przytoczonych, lecz obejmował samodzielnie i oryginalnie opracowane szczegóły, nad których zrozumieniem i zrozumiałem ich przedstawieniem wykładający długie strawił godziny.

Nie należy Korzon do mówców, władających słowem z łatwością i swadą. Potoczny jego język boryka się częstokroć z trudnościami płynnego wysłowienia, a jednak każdy wyraz jego mowy i każda uwaga—to rezultat namysłu głębszego i streszczenie przetrawionego naukowo przekonania.

Niemałą trudność przedstawiał wykład historyi handlu, wobec braku dobrego podręcznika tego przedmiotu, nietylko w literaturze polskiej, lecz w literaturach obcych. Stąd też kurs musiał być oparty na studyach samodzielnych, które niemało czasu wymagały. Kurs ten posłużył za materyał do obszernego artykułu w „Wielkiej Encyklopedyi Powszechnej Ilustrowanej“, wydanego następnie w oddzielnej broszurce p. t. „Handel w przeszłości i w stanie teraźniejszym świata“ (Warszawa, 1901). Broszura ta stanowi zwięzły podręcznik historyi handlu, doprowadzonej do czasów ostatnich, ze starannem uwzględnieniem historyi handlu w Polsce. Dziełko to używane jest przy wykładzie historyi handlu w szkołach galicyjskich.

Z zakresu historyi powszechnej opracował Korzon podręcznik: „Historyi starożytnej“, wyłożonej sposobem elementarnym, z 3 mapkami, planem, tablicą synchronistyczną i 110 drzeworytami (Wydanie popularne i poprawione. Warszawa, 1896), „Historyą wieków średnich“, z dołączeniem 4 map kolorowanych, 55 rysunków w tekście i tablic gienealogicznych (Wydanie 2-gie przejrzane i poprawione. Kraków—Warszawa—Petersburg, 1893) i „Historyą nowożytną“, tom I do r. 1648, z 64 rysunkami w tekście, mapą historyczną i tablicą gienealogiczną (Kraków, 1889).

Czerpiąc materyał faktyczny z najnowszych źródeł i opracowań, dokonanych przez najznakomitszych specyalistów, autor pokusił się we wzmiankowanych dziełach o sprowadzenie podręczników z ubitej ścieżki na drogę u nas nową. Zamiast oschłego wyliczania panujących, wodzów i prawodawców, zamiast opisów jedynie wojen i intryg dyplomatycznych, z zaprawą anegdotyczną, napisał dzieje pojęte poważnie w sposób przystępny, o ile można, powabny. Dopiął on tego trudnego zadania za pomocą stosownego doboru szczegółów, odpowiedniego ich ugrupowania, tudzież prostej, potoczystej i barwnej opowieści. Za zasługę poczytać należy autorowi wprowadzenie, zgodnie z dzisiejszemi wymaganiami nauki, do podręcznika historyi starożytnej dziejów przedhistorycznych, opartych na wykopaliskach i pracach asyryologów. Wielką zaletę książki stanowi również uwzględnianie i trafne objaśnianie tego, co należy do dziejów wewnętrznego rozwoju narodów: ich pojęć społecznych, religijnych i moralnych, nauki, sztuk pięknych i t. d. Niewielki stosunkowo tom „Historyi starożytnej“ zawiera historyą Egiptu, państw wschodnich, Grecyi i starożytnego Rzymu do upadku państwa Zachodniego.

„Historya wieków średnich“ jest podręcznikiem w równej mierze, odpowiadającym wymaganiom pedagogicznym i spółczesnemu poziomowi najnowszych badań specyalnych. Wykład przejrzysty, dostępny dla czytelników, nawet nieprzygotowanych, którym daje cały główny materyał pozytywnych wypadków dziejowych, Czytelnik, z tym materyałem już obeznany, znajdzie w wykładzie możność zoryentowania się w całości wielkich epok dziejowych i lepszego zrozumienia ich związku. Obok dziejów Zachodu, uwzględnienie w należytym stosunku dziejów Słowiańszczyzny w ogóle, a Polski w szczególności, znakomicie ułatwia zrozumienie tych ostatnich, jako części integralnej dziejów powszechnych, i już tem samem wyróżnia podręcznik ten od odpowiednich wydawnictw obcych. Rzecz zamyka się na początkach odrodzenia włoskiego. Treść ozdobiona jest rysunkami dobrze dobranemi.

Podręcznik „Historyi nowożytnej“ posiada wszystkie zalety poprzedniego z tym nadto dodatkiem, iż w ustępach, odnoszących się do dziejów polskich, w drugiej zwłaszcza połowie XVI i w pierwszej połowie XVIII wieku, wykład jest prowadzony z niemałym nakładem własnych, samodzielnych poszukiwań autora. Słowiańszczyźnie poświęca autor przeszło czwartą część dzieła, które jest zakończone doskonałem przedstawieniem stosunków polsko-rosyjskich za Władysława IV.

Wielkiej zresztą doniosłości dydaktycznej jest jego rozprawa: „O nauczaniu historyi“, napisana z powodu zamierzonej reformy szkół średnich w Galicyi (Rocznik pedagogiczny, Warsz., 1882). W niej znajdują się wyłożone te wszystkie zasady, któremi się kierował w swych wykładach i przy pisaniu podręczników

Najważniejszą pracą Korzona, lubo już nie dydaktycznego znaczenia, są „Wewnętrzne dzieje Polski za Stanisława-Augusta, 1764—1798, badanie historyczne ze stanowiska ekonomicznego i administracyjnego“ (Kraków, tom I, 1882; tom II, 1883; tom III, 1884; tom IV, część I-a, 1885; tom IV, część 2-ga i zamknięcie, 1836; wydanie 2-gie w 7-u tomach z zamknięciem, Warszawa, 1897—1899). Ocena jednak tej pracy wychodzi po za ramy, zakreślone przez „Encyklopedyą Wychowawczą“. Z innych prac jego podajemy również tylko tytuły: „Ludzie przedhistoryczni“ (Tygodnik Ilustr., 1871); „Historycy pozytywiści—Buckle, Draper, Kolb“ (Warszawa, 1870); „Nowe dzieje starożytnej Mezopotamii i Iranu“ (Warszawa, 1872); „Ranek filozofii greckiej“ (Biblioteka Warsz., 1873); „Przegląd prasy peryodycznej“ (Bibliot. Warsz., 1873); „O życiu umysłowem Grecyi“ (Warszawa, 1876); „Vico“ (Tygodnik Literacki Lwowski); „Historya wobec swojego narodu i wobec ludzkości“ (Tyg. Ilustr., 1878); „Powieści historyczne“ (w „Książce jubileuszowej dla uczczenia 50-letniej działalności literackiej J. I. Kraszewskiego“, Warszawa, 1880); „Joinville“ (w „Upominku wileńskim“, Wilno, 1879); „Kongres antropologiczny we Wrocławiu“ (Ateneum, 1884); „Leopold von Ranke“ (Kraj, 1886); „Sejm czteroletni w opracowaniu ks. Kalinki“ (Ateneum, 1886); „Delegacya miasta Kamieńca podolskiego na sejm czteroletni r. 1789 wysłana“ (Bibl. Warsz., 1886); „Ks. Waleryan Kalinka“ (Kraj, 1887); „Stanisław Staszyc, jako historyozof“ (Kwart. histor., rocznik I, 1888); „Wrażenia ze zjazdu historyków“ (Ateneum, 1890); „Kościuszko“ (Kraków, 1894, oraz w „Albumie zasłużonych Polaków i Polek“, t. II, Warsz., 1902; „Dola i niedola Jana Sobieskiego, 1629—1674“ (tomów 3, Kraków, 1898).

W uznaniu działalności naukowej, Akademia umiejętności w Krakowie powołała Korzona na swego członka. Od r. 1897 piastuje urząd bibliotekarza naczelnego biblioteki Ordynacyi hr. hr. Zamoyskich.

Literatura. Stanisława Krzemińskiego „Tadeusz Korzon“ (Bluszcz z 1899 r.), „Aleksandra Kraushara „Tadeusz Korzon“ (Drobiazgi historyczne, Petersburg—Kraków, 1891), Encyklop. Powsz. Orgelbranda (tom VIII, str 505, wydanie nowe), „Rys dziejów literatury polskiej Aleksandra Zdanowicza (tom IV, str. 800, Wilno, 1877), „Poradnik dla samouków (część II, Warszawa, 1899) i inne.

S. Woyzbun.

Kosmografia. Jakkolwiek w znaczeniu dosłownem Kosmografia dawać ma tylko opis wszechświata, posiada wszakże w rzeczywistości zakres rozleglejszy: jest bowiem wykładem treściwym wszystkich części astronomii (patrz: Astronomia), do zakresu szkolnego ograniczonym. Sama nawet nazwa Kosmografii wydaje się dosyć zbyteczną, gdyż stosunek jej do astronomii nie jest bynajmniej inny, aniżeli fizyki lub chemii szkolnej do pełnego nauk tych obszaru. Gdy każda inna gałąź wiedzy przyrodniczej pod właściwą swą nazwą w planie szkolnym występuje, jedna astronomia tylko wkracza tam, jakby pod osłoną, ale zmiana nazwy nie przeinacza samej rzeczy. Z innemi naukami przyrodniczemi dzieli astronomia tę giętkość zdumiewającą, która dozwala jej się naginać do różnego wyrobienia umysłowego i przygotowania naukowego, na każdym jednak stopniu właściwy swój charakter zachowuje, zawsze bowiem materyał swój wnosi i metodę swych badań uwydatnia.

W Kosmografii znajduje uczeń wzór nauki, która wyrosła na podstawie dokładnych obserwacyj i ścisłych pomiarów. Powodzeniem, jakie osiągnęła, budzi astronomia wiarę w potęgę umysłu ludzkiego; zarazem jednak, ukazując coraz nowe, dalsze i bardziej niedoścignione zadania, ustrzega go od zarozumiałości. Świadczy dowodnie, że nie polot fantazyi i czcze spekulacye, ale tylko usilne badania i praca mozolna do pożądanego celu prowadzić nas mogą. Ma i to pewne znaczenie pedagogiczne, że z obojętnością uczniów walczyć, ani ich niechęci nauczyciel Kosmografii przezwyciężać nie potrzebuje; przedmiot sam zaciekawienie budzi i do gorliwego korzystania z wykładu zachęca, sam widok nieba gwiaździstego do uchylenia tajemnicy światów odległych podnieca; lekcya każda, coraz dalsze obszary świata ukazując, rozszerza też widnokrąg pojęć ucznia.

Niespodziane i nieprzewidywane zjawiska przyrody przerażają człowieka, oddają go pod przemoc jednostek i kast, które lepszą znajomość przyrody na własną korzyść wyzyskać umieją. Sama umiejętność przepowiadania zaćmień zapewniała niegdyś władzę kapłanom w Egipcie, jak obecnie jeszcze mandarynom w Chinach. Od tej grozy potęg nadprzyrodzonych i samowolnych oswobadza nas astronomia. Prawidłowość zjawisk jest ogólną cechą przyrody, najwcześniej jednak i najwyraźniej dostrzegł ją człowiek śród objawów niebieskich, a stąd płynie doniosłe znaczenie astronomii dla ogólnej kultury ludzkiej. Silniej, aniżeli którakolwiek inna nauka, tępi przesądy i zabobony, usuwa obawę sił nadprzyrodzonych, budzi samodzielność naszą i rozwija poczucie niezależności duchowej. Odsłaniając zaś ogrom wszechświata, nasuwając przed oczy nasze olbrzymie wymiary brył słonecznych, wykazuje zarazem skromne i podrzędne w układzie światów stanowisko ziemi naszej i uczy nas należycie stanowisko człowieka w przyrodzie pojmować.

Z tych i podobnych względów ogólnych stanowi Kosmografia ważny przedmiot nauczania szkolnego, ogniwo niezbędne, którego żaden inny materyał zastąpić nie zdoła, a którego brak pozostawia szczerbę pustą i niezapełnioną. Szkoły realne, gdy przy traktowaniu wiedzy przyrodniczej względy praktyczne przedewszystkiem mają na widoku, jakkolwiek rozległy jej zakres wyznaczą, jeżeli nie znajdą przytem miejsca dla Kosmografii, pełnego na świat poglądu wychowańcom dać nie mogą; nie dostaje im podstawy, na której się wszystko wspiera, brak

kopuły, która wszystko ogarnia i zespala. Astronomia daje wprawdzie pomoc niezbędną żeglarstwu, jedynie przy jej udziale możliwe jest kreślenie kart geograficznych, a w prawidłowych ruchach brył niebieskich nastręcza jedyną drogę do ścisłej rachuby czasu i urządzenia kalendarza; w zastosowaniu wszakże do materyalnych potrzeb człowieka ustępuje niewątpliwie wszelkiej innej gałęzi wiedzy przyrodniczej, nie wiąże się z techniką tak ściśle, jak fizyka lub chemia, ale ważność jej stąd płynie, że zadawala potrzeby umysłowe człowieka i wzmaga jego potęgę duchową. Poznanie otaczającego nas świata jest wrodzonem umysłu ludzkiego pragnieniem, nie urojonem bynajmniej, ale rzeczywistem, zarówno jak i konieczność zaspakajania wymagań materyalnych. Świadczy o tem opieka, jakiej doznawała astronomia po wszystkie czasy od społeczeństw i państw, jakkolwiek ograniczone są usługi jej dla potrzeb życia społecznego. Jest więc Kosmografia niezbędnym składnikiem wykształcenia ogólnego i obowiązuje szkoły, które wzgląd ten na widoku mają.

Nauka każda pedagogiczne swe zadanie wtedy najkorzystniej spełniać może, gdy do nauczania stosuje właściwą sobie metodę, która jej samej do rozwoju służyła. Winien to mieć na uwadze zwłaszcza wykład Kosmografii, jeżeli istotny przynieść ma pożytek. Astronomią zwykło się pospolicie do nauk matematycznych zaliczać, a traktaty jej są rzeczywiście wzorami matematycznemi obficie najeżone; stąd łatwo ten jej charakter przedostaje się do nauczania szkolnego i nadmiernie w niem góruje, bez dostatecznego uwzględnienia początków obserwacyjnych, które przecież istotną podstawę astronomii tworzą. Uczeń nawyka widzieć południk na tablicy tylko, przebiegu zaś jego na niebie bynajmniej nie szuka; pomiędzy wszakże kołami, kreślonemi na lekcyach gieometryi a kołami rysowanemi przy wykładzie kosmografii, znaczna zachodzi różnica. Pierwsze są rzeczywiście tem, czem się na tablicy przedstawiają i mają prowadzić do abstrakcyj coraz wyższej; drugie są konwencyonalnem tylko wyobrażeniem rzeczywistości i w istocie daleko od niej odbiegają. Rozbudzić tu potrzeba i zaprawić wyobraźnią przestrzenną ucznia, by od rysunku w każdej chwili mógł się swobodnie myślą na sklepienie nieba przenosić Nim ujrzy na tablicy typową figurę astronomiczną sfery niebieskiej, ze wszystkiemi na niej pomyślanemi kołami, niech przedewszystkiem wyszuka istotne na niebie położenie zenitu i bieguna, niech wyśledzi położenie osi świata, kierunek południka, kół wierzchołkowych, równika i równoleżników; niech zobaczy, co to jest wysokość gwiazdy, jej odległość biegunowa. Nie ma potrzeby prowadzić uczniów do obserwatoryum, jak do pracowni chemicznej; obserwatoryum jest dla nich gotowe wszędzie, na każdem miejscu, pod niebem otwartem i pogodnem. Nie luneta cechuje astronoma, ale kątomiar tylko; nie posiadali przecież lunety wielcy twórcy astronomii, a dziś luneta służy astronomowi przedewszystkiem do wzmożenia ścisłości pomiarów. Fizyka i chemia zrodziły się rzeczywiście w pracowniach, ale astronomia wyrosła z dostrzeżeń swobodnych; wyraziła się w rysunkach dopiero, gdy już potężne jej fundamenta położone były; ten jej charakter historyczny winien się w nauczaniu ujawniać. Zapewne, dowieść należy, że szerokość gieograficzna miejsca równa się wzniesieniu bieguna nad poziom, ale uczący się winien pojmować to najpierw bez przybrania gieometrycznego, gdy przenosząc się myślą od równika ku biegunowi, coraz wyżej nad poziomem dostrzegać będzie gwiazdę biegunową.

Czyż trzeba przytaczać, że jednomiesięczna choćby obserwacya biegu księżyca i jego położenia względem słońca dobitniej wykaże przyczynę jego odmian, aniżeli jakikolwiek rysunek, i silniej się w pamięci utrwali.

Na korzyści takiego nauczania Kosmografii zwrócili w ostatnich czasach uwagę różni autorowie, zwłaszcza w Anglii i Ameryce. W mowie, wypowiedzianej przy otwarciu dostrzegalni Kolegium damskiego w Massachusetts, w roku 1900, astronom Dawid P. Todd zaleca przy nauczaniu astronomii metodę praktyczną, która polegać ma na zaprawianiu uczniów do dostrzegań samodzielnych, dokonywanych od początku środkami najprostszemi, nie w tym celu, by ich na obserwatorów wyrabiać, ale by mogli sami choć w sposób przybliżony wyczytywać na niebie wielkości, o których zwykle tylko słyszą, jak np. o pochyleniu ekliptyki. W tym też duchu pismo londyńskie „Knowledge“ ogłosiło w r. 1900 i 1901 szereg artykułów p. t. „Astronomy without a telescope“, w których autor, E. Walter Maunder, wykazuje różne działy i zadania astronomii, nastręczające możność obserwacyj bez lunety, lub, co najwyżej, przy pomocy lornety teatralnej.

W każdej zapewne gałęzi wiedzy przyrodniczej niezbędny jest zasób dostrzeżeń prostych, elementarnych, zbieranych od najwcześniejszych lat życia; daje bowiem podstawę, na której nauczanie oprzeć się może, podsyca zajęcie, jakie wykład budzi, dozwala go wiązać ze sprawami życia powszedniego. Brak podobnego przygotowania przedwstępnego utrudnia zadanie nauczyciela, a nigdzie chyba nie napotyka się tak często i w takiej mierze, jak w sferze objawów niebieskich.

Przed kilku, czy też kilkunastu laty, rozniosła się wieść osobliwa, że codziennie po zachodzie słońca ukazuje się w górze balon jasno oświetlony i przez kilka godzin unosi się w obłokach. Widziano go w Warszawie, pisali o nim korespondenci z różnych okolic kraju. Na alarm bito, niewątpliwie balon pruski na zwiady wysyłany. Wieczorem na rogu ulicy napotkałem tłum ludzi, w niebo zachodnie zapatrzonych; świeciła tam gwiazda wieczorna w najwyższej pełni swego blasku, jaki osiąga jedynie w najkorzystniejszem względem słońca i ziemi położeniu.—Co panowie tam widzicie?—zapytałem.—Jakto, czyż pan nie widzi, balon! balon!—Gdzież tu balon? toć to gwiazda, planeta, to Wenus na niebie błyszczy.—Jakżeż gwiazda, przecież porusza się, obniża ku dołowi, poczekaj pan chwilkę, a sam się przekonasz.

Zrozumiałem wtedy. Gwiazda, niewiele nad poziom wzniesiona i zwolna do zachodu zmierzająca, balonem się wydała. W tym całym tłumie nikt nie wiedział, że podobnie, jak słońce, wszystkie też gwiazdy, wschodząc i zachodząc, przesuwają się po niebie. A jednak znajdowali się tam ludzie, którzy widocznie w szkołach byli, szkoły pokończyli, którzy się Kosmografii uczyli. Tak to mija bez śladu i w umysłach nie utrwala się nauka, gdy nie na utrwalonym i przez dostrzeżenia zapłodnionym wyrasta gruncie, ale z rysunków i rachunków na tablicy się rodzi.

Nie znaczy to wszakże bynajmniej, by tym rysunkom i rachunkom jakakolwiek stąd przyczyniała się ujma; jak w nauce, tak i w nauczaniu miejsce swe zachowują, pod warunkiem tylko, by uczący się potrzebę ich i doniosłość pojmował.

Skoro nawyknie okiem obserwatora po niebie błądzić, poznaje rychło, że spostrzeżenia luźne, dające ogólnikową tylko znajomość objawów, nie stanowią jeszcze podstawy dosyć mocnej, by gmach wiedzy dźwignąć mogła; ścisłość do utrwalenia gruntu niezbędną dają obserwacyom dopiero pomiary. Wczesny swój rozwój astronomia temu tylko zawdzięcza, że dawniej, aniżeli jakakolwiek inna nauka, mierzyć się nauczyła; miała wprawdzie do czynienia z dochodzeniem wielkości kątów jedynie, ale ta prostota pomiarów i wykładowi też sprzyja. Pomiary wszakże mają już cechę matematyczną, prowadzą do rachunków, dają się ująć w formuły, można je rysunkiem uzmysłowić. Gdy w ten sposób wznosi się stopniowo całokształt astronomii, wybija się w tem zarazem i jej rozwój historyczny.

Udział matematyki w wykładzie Kosmografii z natury rzeczy ograniczony jest stopniem przygotowania uczniów; często rusztowania matematycznego zgoła stawiać niepodobna, i w tym jednak razie zachować należy jego wiązania, przejmując wykład matematyczną ścisłością rozumowań, chociaż bez odwoływania się do formuł, które przeważnie wymagają trygonometryi, a nawet trygonometryi sferycznej, rzadko w szkołach średnich wykładanej. Do jej stosowania nastręcza się w Kosmografii sposobność bardzo wdzięczna, boć przecież trygonometrya przez astronomów i dla astronomii wynalezioną została, ale tu znów na zawadzie staje ograniczenie czasu: nauka Kosmografii rozporządza bowiem zwykle jedną tylko, a rzadko dwiema godzinami tygodniowemi w ciągu roku; baczyć więc trzeba, by rozwiązywanie zadań nie zrządziło szkody całości przedmiotu. Niewielu przecież tylko uczniom nastręczyć się mogą w dalszem życiu rachunki astronomiczne; jasne zaś pojęcie o budowie wszechświata, o przebiegających w nim objawach, o rządzących niemi prawach, jest dla każdego potrzebne. Astronomia dzisiejsza nie ogranicza się znajomością ruchów planetarnych w układzie słonecznym, ale objęła dalekie gwiazdy i mgławice, wyczytując ich tajemnice w wysyłanych przez nie promieniach światła. Wszystko to znaleźć się powinno w wykładzie Kosmografii, a nauczyciel tak winien materyałem tym rozporządzać, by mu na wszystko czasu starczyło.

Jakkolwiek nie bogate w podręczniki Kosmografii piśmiennictwo polskie, pochlubić się może pamiętnem dziełem Jana Śniadeckiego „Jeografia czyli opisanie matematyczne i fizyczne ziemi“ (1804, ost. wyd. w ogólnym zbiorze dzieł Śniadeckiego, 1837—1838). Książka ta daje wyborny obraz stanu nauki na początku wieku XIX. W ciągu wszakże ostatnich dziesięcioleci, głównie pod wpływem metod nowych, przez analizę spektralną wprowadzonych, astronomia tak dalece się rozwinęła, tak rozległe, dawniej niedostępne zdobyła dziedziny, że wszystkie książki dawniejsze, obecnie jako podręczniki do wykładu służyć nie mogą, chociaż między niemi były dzieła dobre, przedstawiające istotne zalety, jak:

J. Steczkowskiego: „Astronomia sposobem dla każdego dostępnym wyłożona“ (Krak., 1861), wykład obszerny, bardzo starannie opracowany.—Juliana Beyera: „Astronomia popularna“ (1861), oraz „Pogadanki astronomiczne“ (1863), obie te książki, napisane według głośnych dawniej dzieł Ulego, miały przez pewien czas chętnych czytelników.—O. M. Mitchell: „Ciała niebieskie albo światy planetarne i gwiazdowe“ (przekład A. Pietkiewicza, Warsz., 1871). Książka już przestarzała w czasie, gdy była wydana, zawiera jednak jasny i ścisły wykład praw biegiem planet rządzących.

Według nowszych zasad opracowali ten przedmiot:

Dr Karol Hertz: „Kosmografia“ (Warsz., 1880). Podręcznik pożyteczny, zalecający się zwłaszcza systematycznym układem.—Jan Jędrzejewicz: „Kosmografia, poprzedzona rysem historycznym rozwoju astronomii“ (Warsz., 1889). Jako podręcznik szkolny, książka zbyt obszerna, służyć może jako wyborna pomoc dla nauczyciela i pożądana dla każdego, kto chce metody i zadania astronomii poznać dokładnie.—Aleksander Thieme: „Krótki wykład kosmografii do użytku szkolnego“ (wyd. 2, Warsz., 1900). Dobry i treściwy podręcznik dla wyższych klas gimnazyalnych.—M. Kawecki i S. Tomaszewski: „Fizyka i krótki rys Kosmografii“ (Krak., 1893). Dodatek, obejmujący Kosmografię, jest rzeczywiście bardzo krótki, wystarczyć jednak może uczniowi po wysłuchaniu wykładu szkolnego; rozkład tylko materyału nie wydaje się należycie uporządkowany.—Stanisław Kramsztyk: „Ziemia i niebo“ (część I, Warsz., 1898). Część ta obejmuje rzecz o postaci, wielkości, masie ziemi, o jej obrotach, o kalendarzu, o oznaczaniu położenia punktów na ziemi, o kreśleniu kart geograficznych i wreszcie o narzędziach astronomicznych. Będzie może przydatną przy wykładzie, który pragnie wzorów matematycznych unikać, zachowując ścisłość wywodów.—Dr M. Ernst: „Astronomia gwiazd stałych“ (Warsz., 1897). Książka daje pożądane uzupełnienie do podręczników szkolnych, w których gwiazdy stałe traktowane są zwykle bardzo treściwie, a niekiedy zbyt pobieżnie.—Lockyer J. Norman: „Początki astronomii“ (przek. Skłodowskiego, 2 wyd., 1899). Jest to książka przeznaczona dla dzieci; znakomity astronom umiał się zniżyć do pojęć wieku młodocianego, bez pomocy jednak nauczyciela dzieci trudno sobie z nią poradzą.—K. Flammarion: „Niebo“ (przekład d-ra M. Stefanowskiej, Warsz., 1895). Niewielka ta książka obejmuje wprawdzie całość nauki, zadawala się wszakże raczej zachwytem nad wielkością wszechświata i niezbędnych wyjaśnień unika, dlatego nie nadaje się jako podręcznik do wykładu.—St. Kluczycki: „Niebo i ziemia“ (Krak., 1894). Książka, wydana nader ozdobnie, obejmuje oprócz zasad Kosmografii i pomięszane z niemi wiadomości z różnych innych dziedzin wiedzy; nie zaleca się jednak dokładnością, a w niektórych miejscach jest rażąco niekrytyczna.

Traktaty astronomii stopnia wyższego, dla uniwersytetów przeznaczone, wykraczają po za obręb Kosmografii, posiadamy ich jednak tak mało, że wyliczenie ich wiele miejsca nie zajmie:

Piotr Sławiński: „Początki astronomii teoretycznej i praktycznej“ (Wilno, 1826).—Jan Kowalczyk: „O sposobach wyznaczania biegu ciał niebieskich“ (Kraków, 1889, wydanie Akademii umiejętności).—Dr Wacław Laska: „Astronomia sferyczna i gieodezya wyższa“ (Lwów, 1899). Dzieło to, którego ukazał się początek dopiero, wchodzi w skład „Biblioteki podręczników szkoły politechnicznej we Lwowie“, w bardzo korzystny sposób zapełnia brak rażący w naukowem piśmiennictwie naszem.

W językach obcych podręczniki szkolne Kosmografii nie są tak liczne, jak podręczniki fizyki; natomiast bardzo są obfite wykłady popularne astronomii, a obie te kategorye książek nie zawsze dają się stanowczo rozgraniczyć. Przytoczyć tu możemy zresztą niewielką tylko liczbę tytułów.

H. Garcet „Leçons nouvelles de cosmographie“ (7 wyd., 1873). Dobry ten podręcznik używany był w Szkole Głównej, gdzie wykład Kosmografii, uważany za propedeutykę astronomii, obowiązywał wszystkich studentów wydziału matematyczno-fizycznego na kursie pierwszym.—C. Delaunay: „Cours élémentaire d'astronomie“ (7 wyd., 1884).—F. Tisserand i Andoyer: „Leçons de Cosmographie“ (1895).—Ph. Buxbaum: „Mathematische Geographie für deutsche Schulen“ (1874). Książka niewielka, w sposób bardzo przystępny napisana, zaleca się zwłaszcza obfitym doborem pytań i zadań.—Herman J. Klein: „Katechismus der Astronomie“(wyd. 9, 1900).—Robert S. Ball: „Elements of astronomy“ (1880). Tegoż autora: „Star Land“ (wyd. 2, 1899) jest zbiorem odczytów dla słuchaczy młodocianych, a stąd wykład trzymany jest na poziomie bardzo dostępnym.—H. C. F. Martus: „Astronomische Erdkunde. Ein Lehrbuch angewandter Mathematik“ (3 wyd., 1902, oraz skrót tego dzieła, 2 wyd., 1902). Podręcznik dobry dla szkół gdzie wykład Kosmografii prowadzony być może matematycznie, brak jednak zupełny astrofizyki i w ogóle działów bezpośrednio się z matematyką nie wiążących.—Antoni Steinhauser: „Grundzüge der mathematischen Geographie und der Landkartenprojektion“ (wyd. 2, 1872). Wykład elementarny niektórych działów gieografii matematycznej, zwłaszcza metod kreślenia kart gieograficznych.—Newcomb: „Populäre Astronomie“ (przekład niemiecki Engelmanna, wyd. 2-gie, opracowane przez Vogla, 1892). Jedno z najlepszych dzieł popularnych astronomicznych, zwłaszcza w zakresie astrofizyki.—Dobre są też wykłady popularne astronomii w języku niemieckim: Littrowa (7 wyd., 1885), Mädlera (8 wydanie, 1884), Diesterwega (17 wyd., 1892), Möbiusa (1894). Słynne dzieło Franciszka Arago: „Astronomie populaire“ (4 t., 1854 do 1857, 2 wyd. 1865) nie odpowiada już dzisiejszemu stanowi nauki.

Przy wykładzie Kosmografii pożądane są zawsze dobre rysunki, podsycają zajęcie uczniów i zastępują okazy przedmiotów, tak niezbędne w innych działach wiedzy przyrodniczej. Pod tym względem zaleca się dobrze wielkie dzieło A. Guillemin: „Le ciel. Avec gravures et planches“ (wyd. 5, 1877), wspaniale ilustrowane.

Z tego względu w bibliotece szkolnej mogą być przydatne:

Schweiger-Lerchenfeld: „Atlas der Himmelskunde“ (1898). Obejmuje 62 tablic, w tej liczbie 12 kart nieba gwiaździstego, 10 tablic mgławic i zbiorowisk gwiazd, 25 kart księżyca, oprócz licznych rysunków w tekście, który zresztą nie zaleca się opracowaniem. —E. Weiss: „Bilder-Atlas der Sternwelt“ (1888). Zbiór 41 tablic barwnych rysunków astronomicznych, z treściwym i dobrym tekstem. Brak w tym atlasie kart nieba gwiaździstego uzupełnić może: Ed. Heis: „Atlas coelestis novus“ (12 tablic, 1872). Obejmuje wszystkie gwiazdy widzialne okiem nieuzbrojonem. Niezbędne są też dobre rysunki i tablice do analizy spektralnej; w tym celu służyć mogą: H. Schellen: „Die Spektralanalyse in ihrer Anwendung auf die Stoffe der Erde und die Natur der Himmelskörper“ (2 t. z licznemi rysunkami, tablicami barwnemi i atlasem, 3 wyd., 1883). Scheiner: „Die Spektralanalyse der Gestirne“ (1890), oraz „Untersuchungen über die Spektra der hellern Sterne“ (1895).

St. Kramsztyk.

Kościół i jego stosunek do szkoły. Kościół rozważany, jako instytucya wychowawcza, posiada wszystkie warunki, mogące doskonalić ludzi, czego dowodem jest kultura chrześciańska, przez Kościół od 19-tu wieków szerzona.

Nas będzie zajmował Kościół w stosunku do szkoły. Zadaniem Kościoła, pomiędzy innemi, jest nauczanie w myśl słów Chrystusa, wyrzeczonych do uczniów: „idąc tedy, nauczajcie“... Początkowo nauczanie odbywało się tylko w domach bożych, już w pierwszych jednak wiekach chrześciaństwa spotykamy szkoły, zwane szkołami katechetów, w Aleksandryi, Cezarei, Edessie, Rzymie, Medyolanie i innych miastach. Z biegiem czasu, pod opieką Kościoła, powstają szkoły przy kościołach. W czasach, kiedy Kościół był jedynym prawie założycielem szkół i krzewicielem oświaty, prawne jego stanowisko wobec szkoły niewymagało żadnych określeń, gdyż instytucye, przezeń do życia powołane, były zależnemi od niego pod każdym względem. Z biegiem czasu, gdy do udziału w powstawaniu szkół weszło państwo i prywatna inicyatywa pozakościelna, stosunek prawny kościoła do szkoły winien był znaleźć swój wyraz w prawno-państwowych postanowieniach.

Jak dalece dawniej Kościół widział zabezpieczonemi interesa wiary w szkole, świadczy fakt, iż prawie do 18-go wieku w wielu szkołach nauka religii nie była objęta programem, gdyż dzieci otrzymywały wiadomości religijne w kościele. Przy dzisiejszym stanie szkolnictwa, Kościół ma prawo wymagać, aby w każdej szkole młodzież katolicka była nauczana religii przez upoważnionego przez kościół nauczyciela (missio canonica) i aby nauki inne nie podawały teoryj sprzecznych z zasadami chrześciańskiemi. Praktyka jednak wykazuje częstą niezgodność z powyższą zasadą w szkołach. Nauczyciele pozwalają sobie na wycieczki przeciwko zasadom wiary i moralności chrześciańskiej, przez co podkopują dobroczynny, wychowawczy wpływ kościoła. Rodzice, dbający o dobro duchowe swych dzieci, mają prawo i obowiązek żądania od władz szkolnych usunięcia podobnych nadużyć. W artykułach, do których odsyłamy czytelnika, damy obszerniejszy obraz rzeczonych sprzeczności w szkołach, tak u nas, jako i za granicą. (Obacz: Szkoły parafialne, klasztorne katedralne. Nauka religii w szkołach. Szkoły w Polsce.)

Ks. Jan Gralewski.

Kotowski **Paweł**, Piar, ur. 1777, um. 1849. Napisał dzieła: „Historya powszechna starożytna“, Warszawa, 1818, tom 1, 2; następne pozostały w rękopiśmie; „Historya powszechna Szreka, przekład z niemieckiego do 1812 r. doprowadzona, Wilno i Warsz., 1813, 2 t.; „Tablice chronologiczno-historyczne“, Warsz. i Wilno, 1814, in f.

Ks. Jan Gralewski.

Kowalewski **Tomasz**, ksiądz, prefekt gimnazyum w Płocku, ur. d. 2 października 1857 r. w Kuczborku, w gub. płockiej. Nauki szkolne pobierał początkowo

w progimnazyum mławskiem, a po jego zniesieniu w gimnazyum płockiem, które ukończył w r. 1874. Wyświęcony na kapłana w r. 1880, od r. 1881 jest nauczycielem religii w gimnazyum żeńskiem w Płocku. Ksiądz K. jest autorem licznych podręczników do nauki religii. Podajemy je w porządku wydań: 1887 Liturgika; 1892 Historya Kościoła, część I-sza; 1893 Historya Kościoła, część II-ga i Nowy Testament, 4-ry Ewangelie, wydanie popularne dla wiernych; 1897 Historya św Starego Testamentu i Hist. św. Nowego Testamentu; 1900 Katechizm większy; 1901 Krótka Historya św. z małym katechizmem. Obecnie ks. K. pracuje nad obszerniejszym katechizmem. Prawie wszystkie podręczniki ks. K. doczekały się po kilka wydań. W r. 1901 biskup, Szembek, mianował księdza K. kanonikiem katedralnym „ob praeclara merita in institutione diuturna iuventutis praestita, tum ob edita opera litteraria". Oceny podręczników nie dajemy w myśl uchwały redakcyjnej, iż o żyjących zamieszcza się tylko krótka notatka bio- i bibliograficzna.

Ks. Jan Gralewski.

Kowerska Zofia, ur. się w grudniu 1845 r. we Wronowie (gub. lubelska), jako córka Józefa Przewłockiego i Zofii z Koźmianów. Wychowywała się i kształciła wyłącznie w domu, pod światłym kierunkiem matki. Lata 1863—1867 spędziła z matką, wówczas już wdową, w gub. niżno-nowogrodzkiej w Siemianowie. Poznała tam i w r. 1865 poślubiła p. Stefana Kowerskiego, rodem z Litwy. Powróciwszy do kraju, osiadła z mężem w lubelskiem, we wsi Józefowie, poświęcając się wychowaniu dzieci i pracy literackiej. W r. 1901 owdowiała. Z pism pedagogicznych K. największe znaczenie posiada obszerne dzieło „O wychowaniu Macierzyńskiem", (I wyd. 1881, str. 425), nagrodzone w r. 1879 na konkursie „Bluszczu". Wykład, oparty na przykładach urozmaiconych, barwnych, charakterycznych, jest zajmujący i popularny, za to nieco chaotyczny. Prócz wychowania macierzyńskiego napisała K. rzecz „O emancypacyi kobiet", drukowaną w r. 1884 w „Przegl. Ped."

Piękny dorobek w działalności K. stanowią jej powieści „Dzielny chłopiec", 1898, „Mały zbawca", 1898, „W Suchowskim dworze", 1902—wszystkie drukowane w „Wieczorach rodzinnych".

H. Orsza.

Koza, patrz: **Kary.**

Kozłowski Feliks, dr obojga praw, ur. 22 czerwca 1803, we wsi Lechlinie, uczył się w gimnazyum poznańskiem, a od 1825 w kaliskiem, skąd 1827 udał się na Uniwersytet warszawski, gdzie sposobił się naprzód do Instytutu politechnicznego, a następnie słuchał prawa; w r. 1830 wstąpił do wojska. W r. 1832 w Heidelbergu, a 1833 w Fryburgu badeńskim słuchał prawa; 1834 został doktorem obojga praw. Napisana na ten stopień jego dysertacya: „De patre apud romanos dotem constituendo et de dote ipsi restituendo", pozyskała pochwałę „dissertatio erudita et elegans"; nadto przy swej promocyi odczytał jeszcze rozprawę: „De factis et auctoritate juris romani in Polonia". Roku 1835 otrzymał indygienat badeński; miasto Fryburg przyjęło go za swego obywatela, tegoż roku w październiku otrzymał posadę aktuaryusza, czyli pomocnika uniwersyteckiego we Fryburgu; od r. 1844 pracował w tamtejszej bibliotece uniwersyteckiej.

W 1848 ożenił się z Amelią von Berg, zmarłą 1852 przy połogu wraz z dziecięciem. Roku 1859, przyjechawszy w Poznańskie dla odwiedzenia znajomych K., uczuł w sobie łaskę powołania do stanu duchownego. 21 sierpnia 1860 otrzymał uwolnienie ze swego urzędu bibliotekarskiego i 15 października t. r. wstąpił do seminaryum duchownego w Poznaniu. Ponieważ K. całe życie zajmował się nauką i całem sercem kochał Kościół, czego dowodziły dzieła już przezeń wydane, przeto nie potrzebował długich studyów, by uzyskać kwalifikacyą do otrzymania wyższych święceń. Na początku 1861 r. posłany został do praktycznego seminaryum w Gnieźnie, gdzie 25 maja wyświęcony na kapłana, został tamże repetentem. Gorliwy kapłan, o ile tylko pozwalały profesorskie jego zajęcia, poświęcał się skwapliwie wszelakiej posłudze duchownej. Podjął myśl wybudowania domu dla sierot, zostających pod opieką sióstr miłosierdzia. Nie szczędząc zdrowia, kwestował w tym celu i przed końcem życia dokonał swego dzieła miłości. Umarł w Gnieźnie w nocy z 13 na 14 listopada 1872 r. nagle, tknięty paraliżem. Jako apologeta i filozof chrześciański, K. położył wielkie zasługi. Napisał: „Początki filozofii chrześciańskiej, włącznie z krytyką filozofii Bron. Ferd. Trentowskiego“, Poznań, 1845, t. II; „Uwagi krytyczne nad Chowanną czyli systemem pedagogiki narodowej“, Poznań, 1844; „Ogólne zasady życia narodowego“, ib 1841; „Charakterystyka wydziału teolog. katolickiego w Freiburgu badeńskim“ (w „Gazecie kościelnej poznańskiej“ na r. 1846); przetłómaczył z niemieckiego J. Schustra: „Dzieje Starego i Nowego Test. dla szkół katolickich, ze 112 obrazkami“, Fryburg, 1861. W rękopiśmie zostawił przekład na język polski: Katechizmu rzymskiego.

Ks. Jan Gralewski.

Kozłowski Szymon, Arcybiskup-Metropolita Mohylowski, autor podręczników do nauki religii. Ur. w Olicie, pow. Trockim, d. 28 października 1819 r., umarł w Petersburgu 26 listopada 1898 r. W r. 1845 kończy Akademią duchowną w stopniu magistra teologii i zostaje prefektem gimnazyum w Kownie; 1846 profesorem teologii moralnej i homiletyki w seminaryum wileńskim; od r. 1848 do 1850 prof. prawa kanonicznego i historyi kościelnej w Akademii duchownej w Petersburgu, od roku zaś 1851 do 1863 piastuje urząd rektora seminaryum wileńskiego, 1862 otrzymuje stopień doktora teologii. W roku 1877 zostaje powołanym do Petersburga na rektora Akademii duchownej, na którem to stanowisku pozostaje do roku 1883, w którym stolica apostolska mianuje go biskupem Łucko-Żytomierskim, od roku 1891 do śmierci jest Metropolitą Mohylewskim. Zdobyta na studyach teologicznych nauka, otwiera drogę K. do katedr profesorskich w seminaryum i Akademii duchownej. Zamiłowanie do pracy naukowej popycha K. do zaspokojenia pilniejszych potrzeb szkolnych w zakresie nauki religii. K. jest autorem „Historyi św. Starego i Nowego Testamentu“ (Wilno, 1857), po dziś dzień używanej (16 wydań), „Historyi św. i Katechizmu dla dzieci“ (Wilno, 1859), tudzież „Elementarza polskiego z krótkim katechizmem dla małych dzieci“ (Wilno, 1860).

Poza wyżej wymienionemi pracami pozostawił dzieła, które nie wchodzą w zakres rozpatrywanych przez naszą Encyklopedyą; jednak dla zaznaczenia całości dorobku autorskiego ks. K., dodajemy: w roku 1861 wydaje „Pismo święte Starego i Nowego Testamentu z komentarzem Menochiusza, tłómaczonym na polski przezeń i alumnów seminaryum wileńskiego pod jego kierunkiem“. Od czasu ks. Wujka pierwszy to komentarz polski. W r. 1858 „Wielki i Święty Tydzień“. W r. 1860 „Służba Boża“ 1876—„Kalendarz kościelny“, 1880—„Kazania świąteczne i przygodne“, 1885—„Rok kościelny“, 1888 — „Ewangelie i Lekcye z krótkim objaśnieniem.

Rzec można, że ostatnie pokolenie nasze naukę historyi św. czerpało i czerpie jeszcze w większości szkół z podręcznika, wydanego w r. 1857. Ks. K. jest nieomal pierwszym autorem u nas podręczników do nauki Historyi św., wskutek czego jego prace przedstawiają wiele braków. Za zasługę poczytywać należy napisanie i wlane ciepło religijne w opowiadanie biblijne. Tak musimy nazwać podręcznik, przez tyle lat używany w szkołach, nie jest to bowiem historya św., lecz zbiór wypadków, często nie w chronologicznym porządku ułożonych, z Biblii zaczerpniętych, bowiem ani Stary Testament nie daje nam obrazu Dziejów narodu wybranego (zaznaczam, że Dzieje Królestwa Jadzkiego i Izraelskiego są opowiedziane w 2-ch paragrafach), ani Nowy Testament nie opowiada nam życia Pana Jezusa w chronologicznym porządku wypadków. Autor Hist. Św. za mało uwzględnia mesyanizm, wprawdzie przypiski (w podręcznikach szkolnych niewłaściwe), często obszerniejsze od samego tekstu, choć w części czynią zadość tej potrzebie. Brak objaśnień z nauk pomocniczych do Pisma św. (np. archeologia, gieografia biblijna), jako też opowiadanie niektórych wypadków ze Starego Testamentu, obrażających skromność młodego pokolenia i język niezbyt poprawny nie mogą być poczytywane za zaletę podręcznika W roczniku 1892 Akademii duch. petersburskiej czytamy skreśloną przez bisk Symona następującą charakterystykę zmarłego dostojnika: assiduus in componendis, imprimendis, edendis, reiprimendis, distribuendis et divulgendis libris, qui pietatem populi promoveut. Charakterystyka trafna, ksiądz K. odznaczał się pilnością w opracowywaniu, a następnie szczodrobliwością w rozdawaniu książek pomiędzy ludem w t. zw. guberniach zachodnich, co także z uznaniem podkreślamy z naszego stanowiska „Encyklopedyi Wychowawczej“.

Ks. Jan Gralewski.

Kraepelin Emil, urodzony w r, 1856, od roku 1886 prof. psychiatryi na uniwersytecie Dorpackim (Juryewskim), od r. 1891 w Heidelbergu, uczeń Wundta i Guddena. Znany szeroko jako dzielny psychiatra, oprócz tego jako badacz na niwie psychologii doświadczalnej i psychofizyologii. Szereg jego prac laboratoryjnych nad wpływem różnych czynników, jak znużenie, ćwiczenie, odżywianie, różne urywki i t. p. na sprawność duchową miały doniosłe znaczenie dla hygieny nauczania i przez wybitnych pedagogów zostały przyjęte z wielkiem uznaniem. Badania jego nad zmysłem czasu, przestrzeni, nad zmysłem mięśniowym, nad wahaniami uwagi i dla teoretyków psychologów mają dużą wartość Nietylko sam w danej dziedzinie pracuje, ale stworzył szkołę, która idzie śladami nauczyciela, a wynik badań ogłasza w specyalnem czasopiśmie pod jego kierunkiem. Ważniejsze prace Kraepelina, oprócz doskonałego podręcznika psy-

chiatryi i prac nad psychozami po zakażeniu, są następujące: „Zur Individualpsychologie“, „Raumsinn der Netzhaut“, Vergleichende Prüfung der psychophisischen Methoden“, „Ueber den Zeitsinn“, „Psychologie des Muskelsinns“, „Psychologie des Komischen“, „Schwankungen der Aufmerksamkeit“, „Einfluss der Ermüdung, Uebung, Nahrung etc. auf geistige Arbeit“, „Einfluss der Alkohols, Kaffee, Thee, Chloroform auf psychische Functionen“ i wiele innych.

Dr St. Kopczyński.

Krajewski Dymitr Michał, ksiądz, pedagog, powieściopisarz i historyk, urodził się w województwie ruskiem 8 września 1746 r., wstąpił do Zgromadzenia ks. Piarów w Podolińcu (na Śpiżu) r. 1765, a ukończywszy swe wykształcenie, sam został nauczycielem „humaniorów“ w konwikcie Konarskiego w Warszawie. Przez lat kilka był guwernerem młodych Wodzickich (Stanisława i Karola, starościców grybowskich) i obowiązek ten spełniał z wielkiem zadowoleniem rodziców, a pozyskaniem miłości wychowańców, tak, jak potem u Małachowskich i Bielińskich. Następnie objął przełożeństwo nad konwiktem warszawskim. W r. 1793, otrzymawszy pozwolenie papieskie, został księdzem świeckim, otrzymał probostwo w Końskich, tytuł kanonika kieleckiego; wybrany członkiem Towarzystwa Przyjaciół nauk w Warszawie, brał udział w jego czynnościach, a mianowicie w uzupełnieniu Historyi polskiej Naruszewicza; podjął się bowiem opracowania czasów Jana Kazimierza i, jako jeden z nielicznych, wywiązał się istotnie z obietnicy, chociaż badaczem nie był; druku jednak swego dzieła nie doczekał się. Umarł w r. 1817.

Wykształcenie K-go przypadło na czasy zreformowanej już przez Konarskiego edukacyi i na czasy silnego wpływu oświaty francuskiej. Należał do grona ludzi, uważających ówczesną literaturę francuską za wzór najcelniejszy, czytał przeważnie tylko książki francuskie (chociaż łacińskie zalecał), stąd w stylu polskim popełniał z początku okropne galicyzmy, a i później nigdy z nich całkowicie się nie otrząsnął. Pisarzów ojczystych, zwłaszcza dawniejszych, znał mało, jak się przekonywamy z jednego ustępu jego utworów, gdzie podaje niby szkic dziejów literatury polskiej. Oto jest ten ustęp znamienny, świadczący, jak jeszcze w drugiej połowie XVIII wieku, pomimo prac bibliografów, pomimo ogromnej biblioteki Załuskich, nawet taki nauczyciel, jak Krajewski, powierzchownie znał własne piśmiennictwo: „Kopernik, którego nam obce narody zazdroszczą, jest zaszczytem imienia polskiego. Trzeba na to długiego wieku, aby się równy jemu urodził. Godzien większej pamiątki, niż ma w Toruniu; z tem wszystkiem i tę nie od narodu swego, ale od jednego z zacnych ziemków odebrał... Orzechowski, jeden z najlepszych mówców, najwymowniejszy, gdy mu szło o żonę. Jana Długosza XIII Ksiąg Historyi Polskiej: w zabobonach i nieporządku rzeczy równa się Kadłubowi (!) i Kołuckiemu... Macieja Miechowity Kronika Polska jest, której (!) przepisany Długosz. Nic o nim jednak nie wspominał.“ „Tak robią wszyscy, którzy (w oryginale jest: k r ó c e y) żyją z drugich. Filipa, króla macedońskiego, i Aleksandra, syna jego, uczynił Polakami. Marcin Kremer, sprawiedliwie nazwany Liwiuszem polskim. Błażowski, tłómacz jego, wzór dobrego tłómaczenia, nieznany był tym, którzy tłómaczyli

Belizaryusza, Monteskiusza, Telemaka, Focyona, Inkasy, Jawne Wyznanie Woltera i głupie Awantury Arabskie. Inni kronikarze Królestwa Polskiego, oprócz Eneasza Sylwiusza, Ezopa, nie historyka, jeden drugiego przepisywali... Jan Kochanowski, książę poetów naszych; niema nic równego jego Trenom w Mikołaju, Pietrze i Jędrzeju (s.). Sarbiewski, równy pierwszemu, słynie nawet u postronnych; Janicki słodki w swych elegiach. Konarski miał serce obywatela i rozum ministra. Pisał wiersze, ale nie był poetą. Żyjących poetów opuszczam. Mało jest, którychbym chwalił. Jeden tylko autor Myszeidos z jasności i wdzięku jest u mnie najpierwszym poetą. Dwóch bezimiennych więcej mają ognia, ale jednemu żółć i niewdzięczność, drugiemu wolność w żartach wiele czyni krzywdy"... (P o d o l a n k a, str. 131—136) Oto i cała literatura w pojęciu K-go, bo wymienionych dwadzieścia kilka tytułów książek panegirycznych służy tylko do uwydatnienia jej nędzy. Gdy krytyka ostro wytknęła te lekceważące zdania, K-ski oświadczył, że przy swoich mniemaniach upornie nie stoi, lecz zarazem zaznaczył wielką w z g l ę d n o ś ć w ocenach ludzkich („jako nie wszyscy jednemi oczami rzeczy widzimy, tak nie jednakowo je czujemy i nie jednakowo o nich sądzimy"). Na szczegółowe zaś uwagi tak odpowiedział: „Czytając powtórnie dzieła Orzechowskiego, mam go teraz za większego mówcę, niż mi się przedtem zdawał. Co (s.) zaś nie wszystkich pisarzów wspomniałem, którzy godni byli wspomnienia, w tym mię nie najsprawiedliwiej obwiniasz. Wspomniałem tych, którzy mi byli dobrze znajomi i którzy mi byli przed oczyma. O tych zamilczałem, których albo nie znałem, albo mi wtenczas w oczy nie wpadli. Żałuję tego mocno, że mi nie przyszło mówić o Naruszewiczu. Oddałbym mu był tę sprawiedliwość, która się od nas słusznie wielkim dowcipom należy. Czytałem jego dzieła: powziąłem o nim wysokie mniemanie. Jest to jeden z najpierwszych zaszczytów polskiej literatury. W wierszach jego owa moc, owa godna podziwienia dobitność duszę moję porywa. Wybór myśli, z szczęśliwością wyrażenia złączony, daje mu tę wysokość, której się sprawiedliwie dziwimy. Zacząłem także czytać jego Historyą narodu polskiego. Pracowitość w szukaniu prawdy, filozoficzna wolność w jej mówieniu, wspaniałość i gładkość stylu godne są Naruszewicza. Konarski był wielkim człowiekiem, jemu pierwszemu winniśmy gust dobry w naukach. Nie zrobił prawda wszystkiego, ale w tym pierwszy godzien chwały, że zaczął. Wiedz, że nietylko ja sam mu ducha rymotworskiego odmawiam". („Odpis męża Podolanki na List Sandomierzanki podany do druku", Warsz., 1784, str. 27—30.)

W poglądach swoich poszedł K-ski za ideami „wieku oświeconego" w tej złagodzonej formie, w jakiej je u nas przeszczepiono. Stawiając religią i religijność bardzo wysoko, nie cierpiał ani fanatyzmu, ani bigoteryi, ani subtelności teologicznych. „Pismo ś. — mówił — jest na kształt kija, który dał Bóg w ręce ślepych, aby się nim podpierali. Teologowie, zamiast używania go do chodu, kłócić się poczęli o długość i grubość jego; naostatek, bijąc się nim, cały rodzaj ludzki wmieszali w swą bitwę". (P o d o l a n k a, str. 119). Dzieje Polski czytał z przyjemnością, dlatego, że w nich nie było „ani rzezi ś. Bartłomieja, ani Nieszporów sycylijskich, ani podbicia Ameryki, ani Albigensów, ani Husytów i Zyski (!), ani Anabaptystów, ani Krucyaty, ani Ludwików XI, Krystyernów II i Kromwelów" (tamże, 132, 133). W filozofii był zwolennikiem zdro-

wego rozsądku, wyśmiewał więc zarówno scholastyków, jak Kartezyusza i Leibniza, jak wogóle wszystkich, szperających w zbyt subtelnych zagadnieniach. Sokrates dlatego mu się mianowicie podobał, że „nie miał głupstwa (!), aby zostawiał zdania swoje o tych rzeczach, których nie mógł dociec". Lubił filozofią, „która kształci obyczaje i uczy być poczciwym". Teoretyczne natomiast dociekania są niedorzecznością: „Twój Plato i Arystoteles są zapalone głowy; dawali tego przyczyny, czego nie dociekli—godni nauczyciele filozofów naszych, którzy się wstydzą wyznać to, czego nie umieją. Zdanie ich o początku świata, o duszy, o człowieku .. są głupstwa godne tych ludzi, którzy się temu tak długo dziwili. Cóż możesz stanowić o świecie, kiedy nie znasz nawet siebie samego?... Twoi Stoicy są próżniejsze jeszcze głowy. Chcą ci wyperswadować, iż można się śmiać w nędzy, być nieczułym na obelgę, niewdzięczność i stratę wszystkiego patrzeć z zimną krwią na śmierć, jako na rzecz obojętną, która ani trwoży, ani kontentuje, być mocniejszym nad powaby uciech i nad postrach bólu, ma czuć, gdyby cię palono żelazem, a nie dać znaku uczucia łzami albo jęknieniem. Jakie głupstwo d a w a ć to słabej naturze! Twoi Cynicy, których sam nazywasz psami gryzącymi, warciż są twego wspomnienia? Coś lepiej myślał Epikur, jeżeli w uspokojeniu wewnętrznem i ukontentowaniu umysłu szukał uszczęśliwienia, podobny jednak do twoich późniejszych pisarzów, którzy chcą się nauczyć z książki, jak masz być szczęśliwym. Demokryt i Heraklit, oba dziwaki; jeden się śmiał, drugi płakał, oba warci politowania i śmiechu. Pochwała twoich mędrków jest w tych słowach, które z nich jeden powiedział, iż niema nic tak szkaradnego i tak głupiego, coby nie wyszło kiedy z ust jakiego filozofa. Tyle bałamuctw, zostawionych od pierwszych nauczycielów twoich, trzymały w pętach twój rozum. Twoja filozofia, którąś czynił służebnicą wiary, stała się samowładną panią twego umysłu. Podciągając pod siebie rzeczy boskie, uzbroiła cię przeciw bratu twemu, którego zdanie odmienne od twego ścigałeś karą i prześladowaniem. Twoje późniejsze światła, które tak wielbisz, czemże ci dopomogły, abyś był poczciwszym? W i r y, światło tworzące; m a t e r y a s u b t e l n a są dziwactwa równie śmiechu godne, jak m o n a d y, składające dusze i ciała" (P o d o l a n k a, str. 119—121). Co więcej, nietylko filozofią, ale i badania ściśle przyrodnicze, wynalazki i odkrycia, traktował K-ski z tego ciasnego, płytko-utylitarnego stanowiska. Za przewodem Rousseau'a widział w naukach i cywilizacyi ludzkiej więcej złego, niż dobrego. „Cóż osobliwszego—powiadał—w twoim nawet Newtonie? Podobało ci się, że cię bawi, jak dziecię, kulami ciał niebieskich, które osadził w czczości, a które jednak nadal moc wzajemną wywierają na siebie? Toż u ciebie jest filozof, który się ugania za c a c k i e m p r ó ż n y c h r z e c z y, albo niedościgłych jego rozumowi?... Twoja umiejętność podobna do w i e l k i e j l o t e r y i, w której więcej jest fałszywych biletów, aniżeli prawdziwych; aby te wyszły, trzeba wszystkie wyciągnąć, a porachowawszy, jak drogo zapłaciłeś fałszywe, ileż ci zostaje w zysku? Ze wszystkich powieści ludzkich zda mi się, iż ta jest najprawdziwsza, że bożek nieprzyjaciel spokojności ludzkiej był wynalazcą umiejętności waszej. Twoja astronomia tak potrzebna, jak powiadasz, do twojej szkodliwej żeglugi, początek swój wzięła od zabobonów i próżności. Twojej gieometryi początek dało łakomstwo; wymowie—pycha, gniew, podchlebstwo i kłamstwo. Cóż mają w sobie dzieje ludzkie, które ty zowiesz

historyą? Są to daty porządnie ułożone; prześladowania, rzezie i okrucieństwa. Zdaje się, iż twoi historycy tego się najbardziej strzegli, aby ci nie wspomnieli o uczynkach ludzkości. Twoja umiejętność leczenia chorób więcej zgubiła ludzi, niż wyrwała od śmierci. Wszystkie twoje usiłowania, które natężała pycha, abyś się, jak mówisz, oświecił, wyciągnęły z stanu szczęśliwej umiejętności (?—pewnie: nieumiejętności), w której się Mądrość Wieczna osadziła. Gruba zasłona, którą Najwyższa Istność pokrywa sprawy swoje, przestrzega cię dotąd, iż nie dla próżnych badań chciała cię mieć na świecie. Twój świat daleko był lepszy, jak wyszedł z twórczej ręki, aniżeli dziś po odmianie rozumu, bo ludzie szczęśliwiej żyli w prostocie natury" (tamże, str. 121—123). A gdzieindziej, kreśląc wzór szczęśliwego społeczeństwa „Sielan" na księżycu, tak o stanie tamtejszych nauk powiada: „Matematyka ich składa się z arytmetyki, zawierającej w sobie potrzebny rachunek, bez ułamków decymalnych i logarytmów, wstaw, stycznych i siecznych; z geometryi praktycznej nie więcej, jak sześnaście propozycyj teoretycznych mającej; ze statyki, mechaniki i hidrauliki. Umiejętność rzucania kul, bomb, kartaczów, sypania bateryj, aby z nich zabijać ludzi; wyrzucania na powietrze murów z mieszkańcami, palenia i rozrzucania (domów) jest u nich zbrodnią, nie umiejętnością... Gieografia zależy na tem, aby każdy Sielanin znał dobrze rozległość gruntu i własność, którą posiada. Gdy to pozna, stara się potem widzieć, co kraj cały zamyka w sobie; a ta nauka jest tak obszerna, iż nikt w niej dosyć się wyćwiczyć nie potrafi. Dlatego byłoby to u Sielan wielką nieroztropnością, gdyby kto, nie znając swego kraju, chciał odwiedzać cudze... Fizyka jest u Sielan najobszerniejszą umiejętnością, zamykającą w sobie: rolnictwo, historyą naturalną zwierząt potrzebnych, ogrodnictwo, poznanie ziół, leczących rany, i kunszta, potrzebne do życia wygodnego... Umiejętność prawa jest u nich nierównie krótszą, niż u nas. Nie uczą się tych wszystkich kontradykcyj praw, wzajemnie się kasujących, które są wybiegami dla jurystów, aby zyskali za to, iż sprawiedliwość przeciągną; a nieczęsta odmiana w rządzie mało im natworzyła ustaw. Zdziwił się Satumo, gdym mu powiedział, iż potrzeba u nas czasu długiego na to, aby kto umiał: prawo natury, prawo narodów, prawo wojny, prawo polityczne, prawo cywilne, prawo kanoniczne(!), prawo rzymskie, księgę Justyniana, prawo zwyczajowe; a wzdrygnął się, gdym mu powiedział, iż za czasów naszych nastało prawo przemocy, którym silniejszy wyrywa wszystko słabszemu" (Wojciech Zdarzyński, str. 128—133). I w ten sam sposób mówi o innych naukach, wtrącając czasami dowcipne słówko lub trafną krytykę pedantyzmu, lub jakieś okolicznościowe napomknienie, lecz zawsze jeno z utylitarno-moralnego stanowiska, nigdzie nie wspominając o znaczeniu nauki, jako nauki. Możnaby się nawet dziwić, że nauczyciel z zawodu, tak powierzchownie rozprawia o umiejętności, gdyby nie ta okoliczność, że owe poglądy złożył w powieściach bezimiennie wydanych, a powieść naówczas, jak i długo potem, upoważniała do lekkiego, mianowicie szyderczego tonu.

Rzecz naturalna, że Kr. głosił maksymy filantropijne, sławił dobrodziejstwa pokoju, potępiał wojny, mianowicie zaborcze; Aleksander W. i jemu podobni bohaterowi, to rozbójnicy i t. p. Spółczucie dla doli ludu wieśniaczego miał wielkie i nie pomijał żadnej sposobności, by wytknąć nadużycie dziedziców, by przemówić za cierpiącymi i zachęcać do polepszenia ich losu. W zagadnieniach po-

litycznych krajowych stał po stronie reformatorów, wykazywał straszne skutki swawoli szlacheckiej, liberum veto, nie zezwalania na podatki i t. p. Wyższego wykształcenia kobiet, podobnie jak Rousseau, nie pragnął.

Jako pedagog, przejął się zasadami J. J. Rousseu'a, odrzuciwszy jego ekscentryczności. Pierwsze chwile życia dzieci, jako błędnie u nas traktowane, odmalował w ustępie satyrycznym: „iż słabe zdrowie matek szlachetnego urodzenia nie pozwala im, aby karmiły dzieci swoje własnemi piersiami; że to staranie zdają na kobiety, które częstokroć z rozpusty stawszy się matkami, z potrzeby handlują pokarmem; iż zwyczaj jest u nas dusić pieluchami dzieci, aby je czynić słabemi i ułomnemi; iż je każemy kołysać, gdy płaczą, aby potem cierpiały zawrót głowy i słabość nerwów, mózg składających; iż je wodzimy na paskach, aby sił nie miały w nogach i przez nieostrożność piastunek tłukły swoje głowy; iż je straszymy upiorami, bobem, kominiarzami, dziadami, aby im to sen przerywało i czyniło je lękliwemi na całe życie; iż nakoniec, jak karmienie i wychowanie, tak i edukacyą zlajemy częstokroć na przychodniów, którzy się najmują za pieniądze, aby je uczyli tego, co się im w dalszem życiu na nic nie przyda. (W o y c i e c h Z d a r z y ń s k i, str. 121, 122).

Kiedy się ma nauka systematyczna rozpocząć, Kr. nie określa dokładnie; raz każe czekać 12-go roku, to znów narzeka, iż ją zbyt późno u nas zaczynają. Ale na kształcenie umysłu bez książki pora może być bardzo wczesna. Kr. pierwszy z naszych pedagogów położył bardzo wielki nacisk na 3 właściwości duszy dziecięcej, które, uwzględniając i zużytkowując, można mieć pomyślne w nauczaniu wyniki. Temi właściwościami są: 1) przyrodzona skłonność do ruchu, do czynności („ruchawość"); 2) zamiłowania w rzeczach dotykalnych, a wstręt do abstrakcyj (do „wyobrażeń odciągłych") i 3) chęć do zabawy, a niechęć do zajęć obowiązkowych. Tych właściwości nie należy tłumić, ale je umiejętnie wyzyskiwać. Używane przez siebie środki ku temu w wychowaniu Wodzickich przedstawił Kr. w pierwszej swej, a pod względem pedagogicznym najważniejszej książeczce p. t. „Gry nauk dla dzieci, służące do ułatwienia ich edukacyi, przez które łatwo nauczyć się mogą: poznawania liter, sylabizowania, czytania w polskim i francuskim języku, formowania charakteru, pisania, języków ze zwyczaju, historyi, gieografii i początków arytmetyki(!). Za pozwoleniem zwierzchności. W Krakowie, roku 1777". Przewodnią myślą jest tu, jakby rozwinięcie owego przepisu Reja, iżby dziecię uczyło się „igrając". Kr. tak to wyraża: „Ruchawość wieku młodego, samych tylko rozrywek dla siebie szukająca, znieść nie może zastanowienia się cośkolwiek z uwagą nad jakową rzeczą. Nie chce, ani umie co więcej nad swoje rozrywki. Przeciwnie, nauka, poważniejszą w sobie mająca zabawę, a tem samem nie tak przyjemną wiekowi, tem większą może przynieść ckliwość, im więcej potrzeba interesowania się, aby go nią szczególnie zaprzątnąć. A tak chcąc usilniej sposobić dziecię i gwałtowniej odrywać od słodkich i zwykłych wiekowi temu uciech jest to tem samem tępić rozum jego, nie znającemu jeszcze, co jest nauka, czynić wstręt i wprawiać go w skrytą ku niej nienawiść, która się bardziej z wiekiem ma pomnażać. Wszakże niechybnie to nastąpić musi, jeżeli dziecię, nie mając tyle wniosku, ani przewidzenia, aby rozumem zasięgnąć miało przyszłą potrzebę nauki, mając jedynie przed oczami zabawki swoje, do których go żywość krwie i sama natura we wszystkich stworzeniach

młodych wesoło pobudza, widzi się gwałtem oderwane od tego, co słodkie wiekowi przynosi ukontentowanie. Jeżeli więc kiedy, to najbardziej w początkach ostrożnie postępować sobie trzeba z dziecięciem, któremu, jak dobrem zażyciem dodać można serca do dalszej z ochotą pracy, tak cośkolwiek ostrzejszym odrazić na zawsze i to sprawić, iż na samo wspomnienie nauki bojaźnią jakowąś zdjęte, nie jak rozrywkę dla siebie, ale jak największy mozół (do którego się częstokroć wiąże niecierpliwość nauczyciela) wystawiać sobie będzie. Inny wcale skutek sprawi w dziecięciu nauka złączona z rozrywką. Uczeń mój, różne gry mając przed sobą, tem chętniej bawić się zechce, im więcej w nich znajdować będzie dla siebie uciechy. Zabiera ku mnie „najpotrzebniejszą w edukacyi każdemu nauczycielowi miłość i poufałość", w zwierzeniu mi się wszystkich, które może mieć skrytości swoich, czego bojaźń nigdy na nim wycisnąć nie potrafi. W wesołym zawsze humorze rozpoczyna zabawki swoje, wiedząc, iż nic go tam nie uciska, nic nie smuci, nic nie miesza rozumu i pamięci. Wrodzona mu chęć wolności zupełne dla siebie znajduje ukontentowanie, gdy mię widzi obojętnym i wcale na oko o profit swój nieinteresowanym; zmyślone owszem niekiedy unikanie bawienia się z nim, więcej jeszcze dodaje mu ochoty do zaczęcia gry jakowej. Im kształtniej bowiem udaję to przed nim, tem do większych pobudzam go próśb i nalegania. A gdy postępek ucznia mego w naukach zależeć będzie szczególnie od chęci jego do rozrywek własnych, podchlebiam sobie, iż natura szczodra w tej mierze dla wszystkich stworzenia(!) młodych, do niczego innego wiek ten(!) nie czyniąc sposobnym, współ ze mną o postępek jego ubiegać się będzie" (str. 1—4). Chociaż surowszy pogląd na zasadę szczerości wychowawczej mógłby zganić owo „kształtne udawanie" nauczyciela, to ogół wywodu uznać trzeba za bardzo trafny, a wówczas u nas całkiem nowy. Zastosowanie tych myśli w praktyce tak się u Kr-go przedstawia. Pamięciową metodę zarzucić, bo tak uczone dziecię częstokroć samo nie rozumie, co mówi, ale to mówi przez sam mechanizm, tak, iż przerwawszy mu porządek, nie trafi do końca, chyba z początku wszystko ponawiając (str. 59). Należy nauczać w rozmowach, rozpoczynając od rzeczy najbliższych, więc np. od pokoju, w którym się wychowaniec znajduje, łącząc z objaśnianiem przedmiotów nieznacznie „naukę obyczajową", ażeby kolejno doprowadzić do zrozumienia „wyobrażeń odciągłych". Z rozmową łączyć trzeba zabawę; wybór rodzaju zabawy zawsze pozostawiać wychowańcowi, brać w niej udział i wyzyskiwać umiejętnie każdą chwilę, czy to dla rozwinięcia pojęć, czy dla nauczenia języków (Kr. był zwolennikiem uczenia kilku naraz np. polskiego, łaciny, francuskiego) przez nazywanie przedmiotów lub czynności odpowiedniemi słowami; powtarzanie zabaw utwierdzi w pamięci wiadomości w ten sposób zdobyte. Gdzie nie można mieć pod ręką samych przedmiotów, trzeba się posługiwać ich obrazami, a więc rycinami, medalionami, mapami (choćby tylko szematycznemi). Naukę pisania zacząć od nauki rysunku i wprawić do kreślenia naprzód części składowych liter, a później dopiero ich całości. Gry, a mianowicie: loteryjka, kostki, karty, pudełka służą do tego, ażeby dziecko, pod pozorem zabawy, przyswajało sobie wiedzę, jako to: czytanie, gieografią, historyą, rachunki, bo na grach tych występują to litery, to sylaby, to fakta historyczne, gieograficzne, to liczby. Ażeby gra interesowała dziecię, musi dawać nadzieję zysku w razie wygrania przez nie, np. arkusz papieru rysunkowego, ołówek, obrazek

i t. p. Ponieważ l'abbé de St. Pierre w swoim Planie edukacyi ganił gry takie z powodu, iż wyrabiają w dziecku interesowność i mogą stać się nałogiem, Kr. odpiera zarzut następnemi uwagami: „Śmiem upewnić, iż największe na to miałem względy, aby, bawiąc dziecię sposobem gry, nie psułem(!) w nim serca, co jest pierwszym w edukacyi celem; jednakże nie widzę żadnej przyczyny, aby wprawiać dziecię w taką obojętność, by nie miała czynić różnicy między fraszkami więcej lub mniej go kontentującemi. Chęć mienia rzeczy, które mu uciechę sprawują, jest naturalną nam wszystkim skłonnością, a zdrowe umiarkowanie jest dziełem nauczyciela, który zbyt we wszystkiem naganiać powinien. Tym końcem położyłem maksymy w grze naszej loteryi, aby je dziecię, często słysząc, zabierało wstręt do gry(!), szkodzących sławie lub cnocie jego“ (str. 67). Materyału do tych gier używał Kr. jak najprostszego: tektury, map odręcznych, wizerunków, byle jak nakreślonych, kostek, kart francuskich. Do nauki czytania dołączył tablicę podzieloną na kwadraciki, w których mieściły się litery, sylaby i kwadraciki te należało wycinać i naklejać na tekturę, ażeby mieć karty do grania. Ponieważ jednak taka gra w litery łatwo się sprzykrzy, należy urozmaicić sposoby poznawania liter: wystrzygać je nożyczkami z papieru, pisać je kredą na tablicy, rysować na piasku i t. p. Prócz tego proponuje Kr. „ciennik z papieru grubszego lub klejowego płótna“ z dwiema lub trzema dziurkami, przez które mają się ukazywać dziecku litery z drugiej strony ciennika. Przy nauczaniu historyi podał tablicę na grę w loteryą: numery były zapisane albo króciutką wiadomością historyczną, albo jakąś maksymą, albo wreszcie nazwą przedmiotu do wygrania. Prócz tego umieścił dwa wizerunki medalionów (Lech oczywiście fantazyjnie narysowany, z napisem w otoku: Xiążę polski, 550; i drugi pusty z napisem w otoku: Bolesław Chrobry, król polski) i szematyczną mapkę części Francyi. Miał prócz tego na myśli wydanie następnych pomocy do nauki: 1) medaliony nietylko wszystkich królów polskich, ale i obcych monarchów, jako też sławniejszych mężów w historyi, albo osobliwszych bohaterów; 2) karty francuskie lub polskie tym ułożone sposobem, iż, grając w nie dziecię, uczyć się może gieografii, gieometryi, balistyki; 3) obszerniejsze tablice, służące do czytania w polskim, francuskim i niemieckim języku; 4) kartki gieograficzne, służące do układania miast i prowincyj, z wyrażeniem morza, portów, rzek, gór. Wzywał tedy publiczność, ażeby żądania swoje oświadczyła któremu z księgarzy krakowskich. Widocznie żądań było za mało, ażeby przystąpić do wydawnictwa. Dopiero inni w XIX wieku myśl K-go urzeczywistnili, ogłaszając rozmaite loteryjki, gry naukowe, mapy, pocięte do składania i t. d. Słusznie tedy można uważać Kr-go za inicyatora unaoczniania nauki u nas (t. zw. nauki poglądowej, nauki o rzeczach). Nie była to myśl jego oryginalna, bo w XVIII w. wielu ją w Europie nietylko wypowiadało, ale i urzeczywistniało. Sam Kr. powołuje się na dzieło Pluche'a p. t. „Widowisko natury“, u nas atoli on pierwszy rzecz tę rozwinął, a o skuteczności użytych przez się sposobów praktycznie sam się przekonał. Mówiąc o grze kartek gieograficznych, przez układanie ich w różne pudełka, powiada: „Doznałem sam na dziecięciu, siódmy rok mającem, jako bez przykrości i żadnego kwilenia się i owszem z wielką ochotą rozpoczynało tę zabawkę i w przeciągu najwięcej czterech miesięcy, przy innych grach nauk, ułożyć potrafiło wszystkie prowincye i miasta Portugalii, Hiszpanii, Francyi, Anglii,

Włochi Holandyi. Czegóż dokazać nie może w dziecięciu wesoły hum kształtnie ukryjemy przed nim imię nauki, a wszelką przykrość zabawy i rozrywki słodyczą ułatwić staramy się (str. 91, 92).

Inne pisma Kr-go ubocznie już tylko dotykają spraw wychowawczych. W „Pochwale Stanisława Hieronima Konarskiego“ (Warsz., 1783) złożył hołd należny wielkiemu reformatorowi szkół, bystremu politykowi. „Podolanka, wychowana w stanie natury, życia i przypadki swoje opisująca“ (Lwów, 1784) miała bardzo ciekawe założenie: przedstawienia, jak się kształci i wyrabia dusza ludzka, niezależnie od wpływów społeczeństwa, lecz nie sprostała zadaniu, bo nie było naówczas nawet takich materyałów, jakie mamy dzisiaj o psychologii dzieci. To też bohaterka i jej towarzysz, trzymani zaraz po odkarmieniu w samotnej piwnicy, nie przedstawiają nic pod względem psychologicznym ciekawego, chyba to, że sobie wynajdują własną mowę, w której śmierć z powodu woni, wydawanej przez zdechłe zwierzątko, nazwała się smrodem. Koncept ten, wzięty od jakiegoś pisarza francuskiego, wywołał dużo wrzawy, jak wogóle „Podolanka“, krytykująca jedzenie mięsa, picie spirytualiów, teatra, życie na pokaz, dewocyą modną, ucisk chłopów, niechlujstwo miasteczek, szkodliwość żydostwa i t. p. Wywołała ona cztery broszury: „List Sandomierzanki do Podolanki“, „List Podolanki, wychowanej w stanie natury do swojej przyjaciółki“, „Odpis męża Podolanki na list Sandomierzanki“, „Dyalog czyli rozmowa Podolanki z mężem, dzieło ostatnie“. Druga z kolei powieść, jak pierwsza, „bez amorycznych przygód“ to „Woyciech Zdarzyński, życie i przypadki swoje opisujący“ (Warsz., 1785) jest także krytyką obyczajów głównie warszawskich: próżniactwa, marnotrawstwa, karciarstwa i t. d., ale jest także obrazem szczęśliwego społeczeństwa—na księżycu, dokąd bohater balonem się dostaje. Zapowiedział autor tom II-gi, gdzie miał opisać dom siostry Zdarzyńskiego, ale obietnicy nie spełnił, chyba, że tym II-im tomem jest „Pani Podczaszyna“ (Warsz., 1787), której dostać nie mogłem. Najlepiej opracowanym utworem K-go jest „Leszek Biały, książę polski, syn Kazimierza Sprawiedliwego w XII księgach“ (2 tomy, Warsz., 1791—92) nazwany w II-im tomie: „poema prozą“, pełne nauk ekonomicznych i politycznych, ale mieszczące również obrazy namiętności i czarodziejstwa, niby na wzór „Telemaka“, bez polotu fantazyi. Największą liczbę wydań miała słaba kompilacya p. t. „Historya Stefana na Czarncy Czarnieckiego“ (Warsz., 1787), przerobiona później na „Dzieje panowania Jana-Kazimierza“ (wyd. Michał Baliński, 1846, w 2 tomach).—Kr. nie był ani rozległym, ani głębokim umysłem, ani nawet poprawnym pisarzem; lecz w dziejach pedagogiki naszej zajmuje stanowisko dość wydatne, jako inicyator reformy wykształcenia początkowego przy pomocy zasady unaoczniania. — Pisał o nim Julian Bartoszewicz w „Dzien. Warsz.“, 1852, n-r 107, w „Tyg. Ilustr.“, 1864, t. X; J. W. Dawid w „Nauce o rzeczach“, 1892.

P. Chmielowski.

Krajoznawstwo wyrazowo oznacza zbiór wiadomości i informacyj, oraz sumę badań naukowych, dotyczących pewnego kraju. W znaczeniu powyższem krajoznawstwo nie jest nauką, lecz pewnego rodzaju encyklope-

dyą, bywa najczęściej owocem pracy zbiorowej kilku, lub nawet wielu specyalistów. W innem znaczeniu przez Krajoznawstwo rozumieć można dział gieografii—chorografią i chorologią, czyli gieografią szczegółową.

Gieografia, jak wiadomo, czerpie materyał faktyczny z rozmaitych nauk przyrodniczych i społecznych (astronomii, gieologii, hidrologii, meteorologii, biologii, antropologii, socyologii i t. p.). Samodzielność gieografii, jako nauki, tkwi we właściwem jej traktowaniu materyału, w metodzie: w gieografii chodzić winno przedewszystkiem o wykrywanie związku przyczynowego między wszelkiemi zjawiskami, o zestawianie i spajanie zjawisk cementem zależności wzajemnej, o zmozajkowanie z poszczególnych faktów wielobarwnego i wzorzystego obrazu całości życia na ziemi. Tak na istotę, zadania i cel gieografii patrzą wybitniejsi gieografowie i metodologowie gieografii dzisiejsi (patrz Richthofena: „Aufgaben u. Methoden der heutigen Geographie“, 1883; Supana: „Ueber die Aufgabe der Spezialgeographie“, Pet. Mit., 1889; prace H. Wagnera, A. Kirchhoffa, W. Nałkowskiego: „Kroniki gieograficzne“ w Wiśle, tegoż: „Ziemia i człowiek“, 1901; A. Geikie'go: „The teaching of geography“ i t. p.).

Gieografią od czasów Vareniusa (1622—1650) dzielimy na ogólną (astronomiczną z kartografią, fizyczną z gieofizyką, biogieografią, antropogieografią), oraz szczegółową, czyli krajoznawstwo naukowe.

Gieografia ogólna zajmuje się ziemią i jej powierzchnią, jako całościami, bada zjawiska ziemskie, ich zależność wzajemną i zależność od czynników pozaziemskich, wykrywa prawa rozmieszczenia zjawisk, słowem, poznaje zjawiska same i ich współzależność, bez względu na to, w którym zachodzą kraju. W gieografii szczegółowej, czyli krajoznawstwie, przeciwnie, chodzi już o wszechstronne poznanie zjawisk w pewnych określonych miejscowościach, krainach, wyodrębnionych na powierzchni ziemi. Pytanie, co należy rozumieć przez krainę, jest bardzo zawiłe, a pojęcie samo jest czemś niemal nieuchwytnem. Pomijając utwory tak nietrwałe, jak „krainy“ polityczne, lub etnograficzne i biorąc pod uwagę krainy właściwe (fizyczno-gieograficzne), przyznać musimy, że wyodrębnianie ich od sąsiednich nasuwa nieraz gieografom wiele wątpliwości. Ostatecznie decyduje tu t. zw. zmysł gieograficzny autora. W zakreślaniu granic swoich krajów ojczystych gieografowie są zazwyczaj hojniejsi, niż tego wymaga nauka. W celu poznania pewnej krainy badamy budowę gieologiczną gruntu, jego układ powierzchni, wody, klimat, szatę roślinną, faunę, ludność i rozwój jej działalności; wmyślamy się głębiej w te wszystkie jakości, staramy się wykryć ich wzajemny związek, uchwycić i uwidocznić łącznik ich współzależności; jeżeli zadanie to rozwiążemy pomyślnie, tedy jego wynikiem będzie praca naukowa krajoznawcza, czyli chorogiczna, dopóki zaś w pracach podobnych przeważa pierwiastek opisowy (co się, niestety, zdarza najczęściej), dopóty zasługują raczej na miano opisowo-krajoznawczych, czyli chorograficznych

W jaki sposób mamy uczyć krajoznawstwa? Przedewszystkiem potęgujmy i rozwijajmy w uczniu spostrzegawczość, zdolność umiejętnej obserwacyi, trafnego zestawiania, porównywania, oraz ścisłego wnioskowania. Nasz udział w spostrzeganiu i rozumowaniu ucznia niech będzie nieznaczny, interwencye na-

sze, o ile nieodzowne, krótkie i dosadne, b ą d ź m y m a ł o m ó w n i, niech uczeń odbywa samodzielne wyprawy odkrywcze i badawcze w domu, na ulicy, w polu, w lesie i t. p. Kiedy przyjdzie czas nauki systematycznej, zacznijmy od poznawania otaczającej nas przyrody: materyałów, składających skorupę ziemską (piasku, gliny, wapienia, granitu, soli kamiennej, próchnicy, torfu, węgla kamiennego i t. p.), wody (ciekłej, stałej, gazowej), powietrza i jego składników; dowiadujmy się o zmianach, jakim ulegają ciała wobec ogrzewania i oziębiania, o termometrze, o ciśnieniu atmosfery i barometrze, o włoskowatości, o roztworach, krystalizacyi i t. p. Pogadanki te niech jednak nie będą „pogadankami" w znaczeniu literalnem, ale raczej o b s e r w a c y e zjawisk natury, d o ś w i a d c z e n i a, dokonywane przez ucznia lub przynajmniej z udziałem ucznia; pamiętajmy, że nie chodzi tu o określenia naukowe, powtarzane przez ucznia, jako brzmienia bez treści, ani o nazwy (nie naklejajmy nigdy etykietek na pustym słoiku, lecz na już napełnionym!). Drugiem stadyum przygotowawczem może być obznajmianie ucznia z p r z y r o d ą ż y w ą: zwierzęta i rośliny badajmy na tle naturalnem właściwego im środowiska—florę i faunę domu, podwórza, stawu, lasu, pola i t. p.; niech ta praca ma nadal charakter wypraw odkrywczo-badawczych; do muzeów zoologicznych, tych cmentarzysk sztywnych mumij zwierzęcych, zwracajmy się w ostateczności, po wyczerpaniu materyału żywego. Dopiero w k r y t y c z n e j ostateczności uciekajmy się do wizerunków. Trzeciem stadyum przygotowawczem do krajoznawstwa niech będzie gieografia ogólna. I tu, jak poprzednio, niech wykład o widnokręgu, stronach świata, układzie powierzchni, rzekach, brzegach, wyspach i t. p. odbywa się podczas wycieczki i po wycieczce. Idąc za radą Lehmanna (Vorlesungen über Hülfsmittel u. Methoden des geographischen Unterrichts, 1894) i Nałkowskiego (Gieografia poglądowa) pamiętajmy o kolejności środków poglądowych: 1) n a t u r a—skały, minerały, rośliny, zwierzęta, wyroby ludzkie; 2) m o d e l e i p ł a s k o r z e ź b y—reliefy, modelowanie ręką nauczyciela i ucznia; 3) o b r a z y stereoskopowe i płaskie, rysunki i t. p.; 4) m a p y. Mając za punkt wyjścia charakterystykę ogólno-gieograficzną, zbierać zarazem będziemy materyał in crudo do poznania własnego kraju. Dochodzimy wreszcie do krajoznawstwa, czyli g i e o g r a f i i s z c z e g ó ł o w e j. I tu, o ile tylko można, zastosowujmy scharakteryzowaną poprzednio metodę poglądową; wprawdzie tu coraz trudniej będzie o n a t u r ę (kto może, niech wyzyskuje umiejętnie podróże za granicę!), ale też wyobraźnia ucznia, spotęgowana i rozwinięta poprzednio, coraz skuteczniej pomagać będzie nauczycielowi. Za punkt wyjścia będzie tym razem służyła najczęściej m a p a; uczeń z mapy niech odtwarza rzeczywistość, o ile tylko można, s a m o d z i e l n i e (okazy, modele, widoki będą tu oczywiście nieodzowne). Śniadecki (cyt. przez Nałkowskiego w pracy „Ziemia i człowiek") powiedział: „Karta zaiste gieograficzna, będąc wyrażeniem kombinacyj i rachunku, bardziej być powinna obrazem dla r o z u m u, niż dla oka". To zdanie wielkiego analityka daje nam cenną wskazówkę: poglądowość w nauczaniu krajoznawstwa nie ma bynajmniej być celem, lecz tylko środkiem, prowadzącym do celu poważniejszego, szczytniejszego; krajoznawstwo i gieografia wogóle mają być rozumowe (Nałkowski), czyli „spekulacyjne", jak mówi Supan. Zadanie chorologii określa Supan, jako wykład wzajemnych związków między lądem i wodą, klimatem i życiem roślinnem, zwie-

rzęcem i ludzkiem; polega ono na scharakteryzowaniu i przyczynowem uzasadnianiu sąsiednich kontrastów gieograficznych, na badaniu ich wpływu na kulturę materyalną i losy polityczne mieszkańców w przeszłości i teraźniejszości. Tylko tak pojęte krajoznawstwo jest nauką.

O tem pamiętać powinien nauczyciel krajoznawstwa, w miarę rozwijania się zmysłu gieograficznego w uczniu; rozumowy pierwiastek powinien coraz bardziej potężnieć i wreszcie zyskać w wykładzie stanowisko naczelne. W krajoznawstwie nie powinno chodzić o nazwy; podobnie jak w fabrykacyi gazu oświetlającego chodzi o gaz, nie zaś o koks, tak i w krajoznawstwie pamiętanie nazw jest „ubocznym produktem rozumowania gieograficznego“, o to rozumowanie mianowicie dbać powinniśmy najusilniej.

Praca nad poznaniem kraju ojczystego polegać będzie na: 1) gromadzeniu materyałów i 2) na rozumowem ich opracowaniu.

Gromadzeniem materyałów zajmijmy się z uczniem zawczasu. Zbierajmy podczas naszych wycieczek skały i minerały (doskonałe pod tym względem wskazówki podał J. Lewiński w „Poradniku dla samouków“, cz. I, wyd. II), rośliny, zwłaszcza okazy krzewów i drzew, roślin uprawnych, trujących i t. p., obznajmiajmy się ze zwierzętami krajowemi (patrz prace Wałeckiego, Taczanowskiego, Ślósarskiego w „Pamiętniku fizyograficznym“), badajmy lud, przysłuchujmy się jego gwarom, poznawajmy jego zwyczaje, ubiory, budowle, ozdoby i t. p. (patrz wyborne prace d-ra J. Karłowicza w „Wiśle“). Zwiedzajmy charakterystyczne pod względem gieograficznym dzielnice: Pojezierze (np. okolice Suwałk z jeziorem Wigierskim), łomy wapienia pod Częstochową, bogate w skamieniałości, brzegi Wisły od Sandomierza do Puław („Pieprzowe“, wyłom Wisły pomiędzy Kazimierzem a Janowcem), grzbiet wapienny, zwany Jurą polską, pomiędzy Krakowem a Wieluniem (jaskinie ze szczątkami zwierząt zaginionych i śladami kultury przedhistorycznej, kanjony, wyłomy Wisły pod Krakowem, Warty pod Częstochową, ruiny zamków, wodospady Bentkowskie i t. p.), wyżyny podolskie z głębokiemi jarami rzek, w których ścianach oglądać można warstwy różnych systemów gieologicznych; puszcze Białowieży z wymierającemi żubrami, prastare Polesie, malownicze obszary Kaszubii, żuławy Nadwiślańskie i Zaniemeńskie, wybrzeże „bursztynowe“ Baltyku, mierzeję kurońską z pustynią piaszczystą, kryjącą w łonie diun pogrzebane osady ludzkie, wspaniałe iglice Tatr, „wykapy“ Wisły w Cieszyńskiem, pracę górników szląskich, zielone łęgi nad Wartą, krainę jezior Goplańskich i t. d., i t. d. Nie zaniechajmy żadnej sposobności, wakacye letnie co roku poświęcajmy zbieraniu materyałów, wiadomości, wrażeń, nieodzownych do przyszłego wykładu krajoznawstwa. Wreszcie przyjdzie czas, kiedy zasób materyałów i przygotowanie gieograficzne wogóle okażą się dostatecznemi do wykonania drugiej części krajoznawstwa, zarazem ostatniej—gieografii: do rozumowego opracowania gieografii szczegółowej kraju. Zadanie nielada! Ułatwi je nam głęboko pomyślany, gruntownie opracowany, z talentem skreślony szkic: „Polska“ W. Nałkowskiego. Co do reszty literatury pomocniczej, zawiera spis jej wyczerpujący: „Poradnik dla samouków“, cz. I, wyd. 2, skreślony wytrawnym piórem Andrzeja Świętochowskiego Z literatury umiejmy jednak korzystać: niech uczeń nasz nigdy nie uczy się krajoznawstwa z książki na pamięć, jego wiadomości krajoznawcze

niech będą wynikiem własnej pracy samodzielnej, odkrywczo-badawczej, książka zaś niech mu raczej służy do czytania i rozważania.

W. Jezierski.

Krakowowa Paulina (z Radziejowskich) urodziła się w Warszawie 1813 roku i była prawdziwem dzieckiem Starego Miasta; pierwsze swe lata bowiem spędziła w tej dzielnicy, mieszkając w domu pełnym wspomnień historycznych, mianowicie w kamienicy, należącej niegdyś do sławnej Urszuli Mejerin, wychowawczyni dzieci Zygmunta III. Matkę straciła bardzo wcześnie, co rzuciło smutny cień na jej dzieciństwo i nadało poważny kierunek umysłowi. Ojciec zajmował się troskliwie wychowaniem jedynaczki; nietylko posyłał ją na pensyą naprzód do pani Jouffier, potem do Anny Eitmerówny, lecz i sam dopełniał braki wykładanej tam nauki, której w owych czasach udzielano dziewczętom w bardzo homeopetycznej dozie. Najsławniejsze pensye warszawskie miały wówczas tylko trzy klasy; nic dziwnego, że Paulina ukończyła cały kurs szkolny, licząc zaledwie lat trzynaście. Kształciła się jednak ciągle sama przy pomocy ojca i przewyższała swe rówieśniczki nietylko znajomością języków i talentów, lecz i gruntowniejszą wiedzą, zwłaszcza w zakresie historyi i literatury ojczystej, co jej nie przeszkadzało bynajmniej znać równie dobrze zwykłe zajęcie gospodarskie, oraz proste i wykwintne robótki kobiece. Słowem, stała się wkrótce ideałem dziewicy polskiej, wychowanej zgodnie z zasadami, które Tańska sformułowała w „Pamiątce po dobrej matce“, ale w aspiracyach swych idącej już krok dalej, niż wskazywała „Pamiątka“; bo gdy Tańska w pierwszym okresie swej działalności bardzo nieśmiało i oględnie napomykała o możności pracy zarobkowej dla kobiet, młoda Paulina ze słodyczą i łagodnością niewieścią łączyła poczucie własnej godności i nie mało hartu ducha, które sprawiały, że wolała najskromniejsze utrzymanie, zdobyte własną pracą, niż największy dostatek z cudzej łaski. Ojciec jej, skutkiem nieszczęść ogólnych, stracił całe swe mienie i doszedł niemal do nędzy; biedny starzec zarabiał na utrzymanie, szyjąc koszule żołnierzom, a Paulina nie powstydziła się wziąć do haftu. Po śmierci ojca w roku 1831, jakkolwiek mogła była opływać we wszystko w domu krewnych, postarała się o miejsce nauczycielki prywatnej. Początkowo, pomimo zdolności pedagogicznych i wykształcenia, nie znalazła należytego uznania, pracując w domach obywetelskich, pełnych przesądów i uprzedzeń; później dopiero trafiła na rodzinę, która ją umiała ocenić należycie i tam przebyła lat kilka, rozstając się z uczennicami dopiero z chwilą swego zamążpójścia, t. j. 1837 roku. Oddawszy rękę Ludwikowi Krakowowi, który był niezbyt zamożnym urzędnikiem, dla obowiązków rodzinnych nie porzuciła pracy zarobkowej. Początkowo brała hafty do domu; później, trochę z własnego popędu, trochę z namowy Stanisława Jachowicza, zwróciła się na drogę literacką, na której już poprzednio próbowała sił swoich, wydając powieść dla młodego wieku p, t.: „Pamiętnik młodej sieroty“. Przedsięwzięła wydawanie pisma zbiorowego t. zw. noworocznika p. t.: „Pierwiosnek“, który od innych wydawnictw tego rodzaju różnił się on tem, że zawierał prace samych kobiet. Wartość tych utworów była bardzo rozmaita, wyraźnego programu nie-

podobna dopatrzeć się w tem piśmie; miało ono jednak swoje znaczenie w historyi naszego piśmiennictwa: ułatwiło bowiem pierwsze kroki wielu autorkom, których imiona zapisały się później chlubnie na kartach naszej literatury, że wspomnimy tylko Narcyzę Żmichowską. Pierwiosnek wychodził przez lat sześć do r. 1843. W ciągu tego sześciolecia Krakowowa nie zaniedbuje literatury dla młodego wieku, która była istotnem jej powołaniem: w roku 1839 ukazują się „Powieść starego wędrowca“, w roku 1841 wcale zręczne: „Pogadanki matki z dziećmi“, a w roku 1843 wraz z Walentyną Trojanowską, jedną z najzdolniejszych uczennic Jachowicza, redagować zaczęła pismo dla dzieci p. t. „Zorza“. Pismo to wychodziło wprawdzie tylko dwa lata, lecz zaznaczyło się dodatnio w dziejach naszej literatury dla dzieci. Co do ducha, wierna ideałom, przekazanym przez Klementynę Hoffmanową, wyróżniało się może większą różnorodnością treści, niż „Rozrywki“, mniej się obawiało podawać młodzieży utworów, działających silnie na wyobraźnią, trochę więcej, choć jeszcze w bardzo małym zakresie, uwzględniało wiadomości z nauk przyrodniczych; przytem w powiastkach i pogadankach moralnych potrącało niejednokrotnie o sprawy społeczne, obznajmiało młodych czytelników z niektóremi sprawami społecznemi, mówiąc im o zakładach dobroczynnych, obiadach pięciogroszowych, ochronach dla dzieci, które właśnie w tym czasie powstały i zaczęły się rozwijać w Warszawie, wskazując młodym czytelniczkom obowiązki obywatelskie względem dzieci włościan i wogóle podając sympatyczne obrazki z życia ludu wiejskiego i miejskiego. Prawdziwą zaś jego ozdobą były prace samej Krakowowej, a wśród nich: „Wspomnienia wygnanki“, które potem przedrukowano tylokrotnie; dziełko tak niemal pociągające dla dzieci, jak Robinson Kruzoe. Równą popularnością cieszyła się książeczka, wydana już po zamknięciu „Zorzy“ p. t.: „Niespodzianka“ (I wydanie, 1847), zbiór powiastek dla dzieci, zaczynających czytać. W tymże rodzaju są: „Wieczory domowe“, gdzie, oprócz powiastek, mieszczą się dobre pomysły do gier i zabaw i, o ile sobie dobrze przypomnimy, znajduje się mała komedyjka na zakończenie. W r. 1848 wydaje Krakowowa ciekawą książkę, przeznaczoną właściwie dla dorosłych i dla dojrzałej młodzieży p. t.: „Obrazy i obrazki Warszawy“, w której znajdujemy opis i historyą niektórych kościołów, instytucyj, zakładów dobroczynnych, a także parę obrazków powieściowych z życia warszawskiego w pierwszej połowie XIX wieku. W roku 1849 autorka nasza otwiera w Warszawie pensyą dla panien, która przez lat trzydzieści na sławę pierwszorzędnego zakładu naukowego zasługuje. Działalność jej wychowawczą tak charakteryzuje p. Jadwiga Sikorska, długoletnia pracowniczka w jej zakładzie, a dziś przełożona własnej Pensyi Wyższej VI-klasowej w Warszawie: „Głęboko religijna, zahartowana w ciężkich przejściach życiowych, silna duchem, podniosła umysłem, Paulina Krakowowa starała się wychowywać swe uczennice na dzielne niewiasty-obywatelki, ucząc je przedewszystkiem spełniać dobrze obowiązki codziennego życia, ale zarazem zakreślając im szerokie granice. Brak tej zasady w dzisiejszem wychowaniu i lekceważenie tych właśnie obowiązków wyrabia wiele umysłów pyszałkowatych, charakterów, spaczonych zarozumiałością, istot, wprawdzie szlachetnych porywów, ale do pożytecznej pracy niezdolnych.—Daleka od zbytecznego moralizowania, Paulina Krakowowa wywierała przykładem swym silny wpływ na wychowanki, jednając sobie ich serca niezwykłą dobrocią i słodyczą,

nie wyłączającą bynajmniej stanowczości i powagi wielkiej, tudzież dziwną pogodą umysłu, poza którą nierzadko krył się wielki ból, jaki dla siebie jedynie zachować umiała. Miłość, wiążąca uczennice ze swą przewodniczką, to cała zagadka szerokiego wpływu rozumnej i zacnej wychowawczyni; to najlepszy, dotąd jedynie pewny i trwały system pedagogiczny. Podobnie miły stosunek łączył Paulinę Krakowową z jej współpracownikami, którzy odczuwali wielką jej dla siebie życzliwość, delikatność wytworną i takt niezwykły w postępowaniu; dla młodych zaś nauczycielek dom Pauliny Krakowowej stawał się prawdziwą szkołą, w której nabierały gorącej chęci i zapału do dalszej pracy nauczycielskiej, którą zacna i rozumna przewodniczka osłodzić każdemu umiała.—Co do nauczania, Paulina Krakowowa idzie za postępem i duchem czasu; podnosi w swoim zakładzie ówczesny poziom nauk szkolnych, stara się o dobór światłych nauczycieli, wśród których spotyka się ludzi takiej miary, jak: ś. p. Julian Bartoszewicz, Ignacy Boczyliński, Jerzy Aleksandrowicz, oraz dzisiejszy biskup, ksiądz Kazimierz Ruszkiewicz; zajmuje się żywo wykładami, biorąc w nich czynny udział (długie lata Paulina Krakowowa prowadziła w swoim zakładzie naukę języka i literatury polskiej); bada postępy uczennic poza godzinami lekcyj; kieruje ich czytaniem, słowem, budzi w nich ducha, naucza, wychowuje". Rzecz naturalna, iż oddana tak swym wychowankom, mniej ma czasu na pisanie. Dopiero w roku 1860 z nazwiskiem jej znowu się spotykamy. Tym razem jest praca dydaktyczna: Wypisy dla dziewczynek p. t.: „Poezye i proza". Autorka miała w swym planie trzy części, ale okoliczności pozwoliły jej wykończyć tylko tom pierwszy, przeznaczony dla uczennic lat 10—12. Później nieszczęścia rodzinne, śmierć ukochanej córki Zofi i syna, Ludwika, wytrąciły jej znów pióro z ręki na lata całe, ujęła je wszakże na parę lat przed zgonem i w sędziwym już wieku powróciła do rodzaju, który uprawiała z takiem powodzeniem w latach swej młodości—do powieści. W roku 1880 wyszła jej powiastka historyczna p. t.: „Branka tatarska"; potem przełożyła z angielskiego powieść p. t.: „Kampanella"; zaszczyciła swem współpracownictwem świeżo założone wówczas „Wieczory rodzinne", gdzie pomieściła cały szereg powieści, osnutych na tle dziejowém, które wyszły później p. t: „Powieści z dziejów naszych"; dla małych zaś dzieci opracowała zbiór opowiadań p. t.: „Powiastki prawdziwe", które były może mniej barwne od jej dawniejszych utworów w „Niespodziance", niemniej jednak chętnie bywają czytywane przez dziatwę. Nadto w r. 1879 brała udział w rozstrzygnięciu konkursu, ogłoszonego przez redakcyą „Bluszczu" na dzieło, traktujące wszechstronnie o wychowaniu dzieci, a którego wynikiem było nagrodzenie pracy p. Zofii Kowerskiej pod tytułem: „O wychowaniu macierzyńskiem" (str. 425, Warszawa, 1881). Umarła dnia 16 lutego 1882 roku skutkiem anewryzmu serca. Liczny orszak, w którym uczestniczyły wszystkie pensye warszawskie, odprowadził jej zwłoki na cmentarz Powązkowski. Wdzięczne uczennice uczciły jej pamięć tablicą w kościele św. Piotra i Pawła. Napis zaś na nagrobku: „Tu spoczywa ś. p. Paulina z Radziejowskich Krakowowa, przewodniczka polskich kobiet: pracowała poczciwie, kochała i cierpiała wiele"— charakteryzuje tę piękną postać, tak wybitnie zaznaczającą się w dziejach szkolnictwa naszego, z przed ostatniej doby. Przełożone pensyj warszawskich zebra-

ły między sobą fundusz jej imienia, który bywa obracany na wydawanie pożytecznych książek dla młodzieży.

Aniela Szycówna.

Kramsztyk Stanisław, współczesny pedagog i przyrodnik polski, urodził się w r. 1841 w Warszawie. Po ukończeniu gimnazyum gubernialnego, wstąpił do b. Akademii medyko-chirurgicznej w Warszawie, a po otwarciu Szkoły Głównej przeszedł na jej wydział fizyko-matematyczny, który ukończył w r. 1866 ze stopniem magistra. Wykładał matematykę i fizykę w wielu szkołach prywatnych w Warszawie, od roku 1875 do 1891 był nauczycielem arytmetyki handlowej w b. Szkole handlowej imienia Leopolda Kronenberga. Od r. 1862 pracuje na polu piśmiennictwa naukowego polskiego, które wzbogacił licznym szeregiem doskonałych prac treści przyrodniczej i pedagogicznej; położył zwłaszcza wielkie zasługi w dziedzinie popularyzacyi nauk przyrodniczych, w której odznacza się jako pisarz, łączący ścisłość i umiejętność przedstawienia wyników wiedzy z jasnością wykładu, oraz czystością i powabem języka. Najwięcej rozpraw i artykułów zamieścił w tygodniku przyrodniczym: „Wszechświat“, następnie w „Ateneum“ („Budowa wszechświata“, „Zagadka wnętrza ziemi“, „Czas“, „Termochemia“, „O naturze pierwiastków chemicznych“, „O rozwoju sztuki mierzenia“, „Historya gazów“), w „Bibliotece Warszawskiej“ („Przed sklepem mechanika“, „Stulecie galwanizmu“, „Atom elektryczny“), w „Poradniku dla samouków“, cz. V („Wszechświat i jego rozwój“, 1903), w „Roczniku pedagogicznym“ (w t. I: „O znaczeniu i wykładzie Fizyki w szkołach żeńskich“), w „Przeglądzie pedagogicznym“ („O pedagogicznem znaczeniu nauk przyrodniczych“). Oddzielnie wydał: „Wiadomości początkowe z Fizyki“ w dwóch częściach (1883, wyd. 2-gie, 1886, przełoż. na rosyjski w r. 1896). „Fizyka“ w „Panteonie wiedzy ludzkiej“ (1876), „Fizyka bez przyrządów“ w dwóch częściach“ (1891—1893), „Szkice przyrodnicze z dziedziny fizyki, geofizyki i astronomii“, 1893, „Ostatni z nieważników, eter, i jego znaczenie w Fizyce“, 1897, „O postaci i ciężarze ziemi“, wyd. 2-gie, 1885, „Ziemia i niebo“, wykład popularny astronomii, cz. I, 1898, „Komety i gwiazdy spadające“, 1899, „Biblioteka nauk przyrodniczych“, 3 zeszyty (O płomieniu, Głos i jego wysokość, Praca i ciepło); „Czego nas Kopernik o obrocie ziemi nauczył“, „Wykład arytmetyki handlowej“, 1879, wydanie 2-gie 1902, „Nic w naturze nie ginie“ (1900). Przełożył Mohna „Meteorologią“ (1883), Balla „Mechanikę“ (1894), Macha „Odczyty popularno-naukowe, 1899, Helmholtza „O związku nauk przyrodniczych z innemi gałęziami wiedzy“ i t. d. Opracował dział przyrodniczy w mniejszej Encyklopedyi Orgelbranda, redaguje dział fizyki i astronomii w „Wielkiej Encyklopedyi powszechnej ilustrowanej“. W „Encyklopedyi Wychowawczej“ pomieściliśmy obszerny artykuł jego pióra p. t. „Fizyka“, oraz art. „Kosmografia“.

S. Dickstein.

Krasicki Ignacy, ur w r. 1735 w Dubiecku. od 15-go roku życia kanonik kijowski i koadjutor opactwa wąchockiego, po powrocie z Włoch i Paryża proboszcz katedralny przemyski i kustosz katedralny lwowski; od r. 1767—1795 biskup warmiński, wreszcie arcybiskup gnieźnieński, zmarł w Berlinie w r. 1801.

Krasicki, jako potomek możnego rodu i dostojnik Kościoła, prócz tego, że we Lwowie do szkół jezuickich uczęszczał, bezpośrednio z praktyką wychowawczą nie miał nic do czynienia; ale wszechstronny, praktyczny jego umysł, do wad narodowych i potrzeb chwili bieżącej zwrócony, z natury swojej nie mógł być

obojętnym na przyszły kierunek umysłowy i moralny młodzieży, zwłaszcza w epoce wielkiego przełomu w edukacyi krajowej, któremu początek dał Stanisław Konarski, a uwieńczenie Komisya Edukacyjna przez swą reformę, zastosowaną do wszystkich zakładów naukowych w granicach Rzplitej i nadanie im wiekopomnej Ustawy.

Na wstępie wszakże uczynić jedno zastrzeżenie należy.

Ogół przez długi czas mniemał, iż Krasicki przez swe Bajki stał się głównie mistrzem młodocianych umysłów. Tymczasem dziś, po ich krytycznem przez Ehrenberga wydaniu (Kraków, 1871), po studyum J. I. Kraszewskiego: „Krasicki, życie i dzieła“ (Ateneum, Warszawa, 1878), nikt, liczący się na seryo z potrzebami umysłu dziecięcego, Bajek tych (chyba z małemi wyjątkami) nie uzna za środek pedagogiczny. Trudno przypuścić, by i sam biskup warmiński, obdarzony tak trzeźwym i praktycznym umysłem, przeznaczał je dla dzieci i chciał przez nie etycznie je urabiać. Wprawdzie Bajek tych uczyły się one przez pół wieku z okładem, dopóki nie zastąpiły ich Bajki Jachowicza; ale dość wniknąć w ich treść przeważnie polityczną, filozoficzną i społeczną, by się przekonać, że one zgoła nie odpowiadały potrzebom i umysłowemu rozwinięciu dzieci, że owszem, wprowadzały je w świat zupełnie im obcy, a co ważniejsza, mówiły o zdrożnościach i wadach, których znać nie mogły z praktyki życiowej i o których wiedzieć nie były powinny. (Ob. Bajka, Encykl. Wych., t. I, 604—605). Dla współczesnych jednak starczyło, że je Krasicki dzieciom przypisał: „Bajki wam niosę, posłuchajcie, dzieci!“ Nikt bowiem w tem nie odczuwał głęboko tkwiącej ironii, nikt nie rozumiał, że poeta zwracał się do ogółu, który uważał za „dziecko stare“, odwykłe przez ciąg epoki saskiej od wszelkiej pracy umysłowej i książki. Należało je więc, naprzód bawiąc, wdrożyć do czytania, zaciekawić aluzyą do współczesnych wypadków, a do tego właśnie nadawały się utwory krótkie, zatem do objęcia łatwe, przez wytworną formę ponętne, a jednak nie wymagające wielkiego natężenia umysłu.

Właściwie Krasicki, jako pisarz, który się wychowaniem i szkołami zajmuje, wypowiada się dopiero: w „Mikołaja Doświadczyńskiego przypadkach“, w „Panu Podstolim“ i w „Uwagach“. Rzecz naturalna, iż swych poglądów nie ujmuje w systematyczną całość, lecz potrąca o nie przygodnie, jak mu się nasuwają pod pióro. Tem większe czytelnik ma prawo wymagać od piszącego, by mu je w pewnym całokształcie przedstawił. Otóż przedewszystkiem zaznaczyć musimy, iż Krasicki należał do tej szczupłej liczby światłych umysłów, które odrodzenie społeczeństwa XVIII stulecia widziały w oświacie, sięgającej do jego podstaw. Stwarzając typ obywatela idealnego w Panu Podstolim, nie pomija w nim i tego humanitarnego rysu, że w dobrach swych zakłada i utrzymuje szkółkę dla ludu. Wprawdzie zakres wykładanych w niej przedmiotów ogranicza się jedynie do nauki religii i moralności, oraz nauki czytania, pisania i rachunków; ale Krasicki, stawiając szkole wiejskiej tak małe wymagania, rozumiał, iż na początek żądać więcej nie można; że przeciągając strunę, mógł był jeszcze bardziej wzmódz uprzedzenia szlachty do oświaty ludowej. Raczej podziwiać trzeba trafność jego poglądu na sprawę wychowania. Nie zapominajmy bowiem, że część I P. Podst., wydana w r. 1778, o lat kilka wyprzedza projekt szkół parafialnych, ułożony przez Piramowicza i ostatecznie w r. 1781 przez Komisyą Eduk. przyjęty,

a w którym nie inny spotykamy zakres nauczania w tych szkołach, jak w P. Podstolim. Komisya dodała tylko wykład wiadomości, mających zastosowanie w życiu praktycznem wieśniaka (ob. Kom. Eduk., t. VI, str. 258); ale brak ich w szkółce P. Podstolego Krasicki zastępuje w inny, nie mniej praktyczny sposób. Dla dzieci wiejskich—mówi P. Podstoli—„wrota do dworu zawsze są otwarte, a to dlatego, żeby się grubiaństwa odzwyczaiły, traciły wstręt od*) panów i bojaźń przestawania z ludźmi wyższego stanu. Słyszą niekiedy rozmowy nasze, wszystko to nieznacznie wpaja się w umysły młode. Powróciwszy do domów, powiadają rodzicom, co widziały, co słyszały: tym sposobem rodzice z takowych powieści nabywają pomału wiadomości różnych rzeczy, a widząc łaskawe państwa z dziećmi postępowanie, łączą z uszanowaniem wdzięczność i stają się ich przyjaciółmi“ (Część I, ks. II, 293, wyd. paryskie). Bezwątpienia, jest w tem, co mówi P. Podstoli, nieco optymizmu, któremu rzeczywistość możeby wiele stron jasnych odjęła; ale optymizm to szlachetny i z przekonania płynący. Wiedząc zresztą, że przykład rodziców najważniejszą w wychowaniu rolę odgrywa, stara się przedewszystkiem z pośród swych poddanych wykorzenić nałóg pijaństwa, gdyż ten najbardziej rodziców w oczach dzieci poniża i staje się wielu ich zdrożności przyczyną. P. Podstoli idzie wszakże dalej: dba nietylko o podniesienie umysłowej i moralnej strony ludu, lecz i o zdrowie dzieci, czyli o hygieniczne warunki, sprzyjające ich fizycznemu rozwojowi. „Wiemy z doświadczenia—powiada—jak wiele dzieci chłopskich w niemowlęctwie umiera; nie można się w tej mierze odwoływać na słabość konstytucyi: po większej części z rodziców mocnych zrodzone są. Przyczyna więc nie insza takowej straty, jak n i e d o z ó r, n i e d o s t a t e k i z ł e m i e s z k a n i e. Ile możności dwóm pierwszym staralem się zapobiedz: gdy jednak starania moje nie dość były skuteczne, wniósłem, że złe mieszkanie temu najwięcej winno”. Cóż więc robi, by zmniejszyć pośród dzieci śmiertelność?... Oto buduje dla ludu domy na podmurowaniu, daje w izbach podłogi, wyprowadza ponad strzechy kominy, rozszerza okna dla światła, osadza drzwi na zawiasach, by łatwiej było odświeżać w izbach powietrze, wznosi obory dla bydła i nie pozwala trzymać drobiu w mieszkaniu (P. Pod., cz. I, ks. I, 290).

Czyż to nie cały system wychowania ludu, skreślony w ogólnym zarysie?... Więcej nie trzeba było, by go podnieść umysłowo i moralnie. Należało tylko te zasady wprowadzić w życie, by zeń zrobić człowieka i tego pragnął Krasicki.

Jeżeli jednak co do oświaty ludu, Krasicki na ogólnych tylko poprzestaje wskazówkach, to wychowaniem szlacheckiem bardzo się szczegółowo zajmuje. Nim jednak przez usta P. Podstolego wypowie, na czem ono według jego rozumienia polegać winno, wprzód w „Doświadczyńskim” uderzy na jego wady. Przedewszystkiem zarzuca w nim rodzicom nieumiejętność kierowania własnemi dziećmi, oraz nieświadomość obowiązków na nich ciążących. Mikołajek do lat siedmiu przebywa wśród niewiast dworskich i z tego środowiska wynosi tylko

---

*) Krasicki używa stale przy wyrazie „wstręt“ przyimka *od*, jako wyrażającego wzgląd oddalania od przedmiotu, a nie *do*, który oznacza zbliżenie się do niego. To bowiem, co jest wstrętnem, nie pociąga nas ku sobie, lecz odpycha—i tak mówić należy.

wiarę w sny, czarownice, upiory, z czego nie może się do końca życia otrząsnąć; wreszcie zamiłowanie do plotek, obmowy, a nawet kłamliwych doniesień, „dla przypodobania się Imości". W domu, jeżeli widzi książkę, to chyba do nabożeństwa. Sam też później wyznaje, iż nauki nie mógł uważać za dobro, gdyż mu ją obiecywano, jako karę i jeżeli widział w czem szczęśliwość starszych, to że się uczyć nie potrzebowali niczego. Tem większy wstręt obudza w nim książka, gdy z przyjazdem wuja, który zganił rodzicom jego zaniedbanie, przyjęto do niego dyrektora, a następnie z nim wysłano go do szkół. I znowu przy tej okazyi występuje na jaw brak konsekwencyi i zgodności rodziców, którzy nietylko dyrektorowi udzielają sprzecznych instrukcyj (por. Instrukcya); ale nadto dają Mikołajkowi do posługi chłopca, „towarzysza dawnego wszelkiej domowej rozpusty". Reszty dokonywa „przyjaźń współuczniów, uczestników wspólnej swawoli".

Żałować należy, iż Krasicki przemilcza o samej zwierzchności szkolnej, o ks. Prefekcie, o profesorach i całym trybie nauczania: mielibyśmy pełniejszy obraz ówczesnego wychowania, a zarazem przeciwstawienie domu i szkoły. Ze wzmianek tylko, napomknień, wnosić możemy, że Doświadczyński do szkół jezuickich uczęszczał i że ich, jak większa część ówczesnej młodzi szlacheckiej, nie kończy.

Temu wychowaniu krajowemu, Krasicki przeciwstawia edukacyą francuską, którą otrzymuje Mikołaj pod kierunkiem p. Damona, pełniącego dotąd przy pewnej damie obowiązki kamerdynera, ale który pod tą skromną kondycyą ukrywa godność markiza, skompromitowaną zabiciem w pojedynku prezydenta parlamentu w Paryżu. Ten mistrz, przy nauce języka, gramatykę uznaje „za żakowskie narzędzie; cały zaś system nauczania zasadza „na konwersacyi, czytaniu romansów i ćwiczeniu ucznia w sentymentach kawalerskich". To zaś ostatnie rozwija w nim nietylko teoretycznie, lecz i w praktyce, która tem się kończy, iż Mikołaj, wprowadzony przezeń do podejrzanego domu, traci na prezenta pieniądze, chcąc się w sentymentach kawalerskich wykształcić; wreszcie, ograbiony w karty co do grosza, dostaje się, wskutek kłótni i bójki wszczętej przez partnerów do kozy, gdy tymczasem wspólnicy oszustwa znikają z miasta, zabrawszy mu z Damonem wszystkie rzeczy, bez śladu. Dalszej edukacyi dokonywa pobyt na wielkim świecie w Warszawie i na mniej wielkim w Paryżu, gdzie traci całe swe mienie, i ucieka, ratując się od więzienia za długi.

By go na dobrą drogę sprowadzić, potrzeba było Krasickiemu poddać go,, po wielu awanturach, pod wpływ dobroczynny filozofa Xaoo na wyspie Nipu, nie istniejącej wprawdzie pod żadną szerokością i długością gieograficzną, ale której mieszkańcy dowodzić mieli swem życiem prawdziwości zasady Rousseau'a, „iż człowiek tylko w powrocie do natury odnaleźć może doskonałość i szczęście".

Jeżeli jednak w „Mikołaja Doświadczyńskiego przypadkach" na ówczesne wychowanie zapatruje się okiem satyryka, to w „Panu Podstolim" związane z niem kwestye z całą powagą wytrawnego pedagoga rozbiera. Przedewszystkiem, w przeciwstawieniu do zaniedbania, w jakiem pozostawiali Doświadczyńskiego rodzice, za pierwszy ich obowiązek uważa P. Podstoli, by poznali zarówno fizyczne, jak i moralne usposobienie dziecka (Cz. I, rozdz. II, 286, wyd. par.).

Nie pozostawia więc wychowania wpływom przypadkowym, zewnętrznym, ale myślą sięga w głąb istoty dziecka i jego skłonności, uzdolnienie

i siły mu wrodzone, stara się zużytkować do celów obmyślanych rozumnie. Jak zaś wierzy w potęgę wychowania, widać to z dalszego ciągu uwag, które tej sprawie poświęca. „Serce wydaje pasye (uczucia) niewinne pierwszej młodości. Jeżeli nauczyciel roztropny upilnuje czasy do ich ujęcia i wprowadzi je w bieg przyzwoity, pójdą niezmylnie z cnoty w cnotę i z nich powiększać swoję moc będą. Jeżeli zaś uchybi tej pory, pasye młodego pójdą spadkiem niecnót, zaostrzy je krewkość, przykłady innych ośmielą je, wolność wygodne rozszerzy im miejsce; rozum, nieszukany do rady, ustępować rozhukanym musi, albo i sam zepsuty, obmyślać będzie nową dla nich żywność. Otóż—dodaje—dla zapobieżenia temu, potrzeba w pierwszej młodości dziecięcia, poznać go fizycznie, jako człowieka, żeby przez roztropne pielęgnowanie jego skłonności, uczynić go sposobnym do dobrego“ (tamże).

Z tego zawładnięcia jednak skłonnościami i uczuciami dziecka, nie wynika, by ono stać się miało istotą bierną, podległą wszechwładnej woli rodziców. „Posłuszeństwo rodzicom—powiada on—jest obowiązkiem dzieci, ale się nie powinno tak daleko rozciągać, żeby ich na całe życie czyniło nieszczęśliwemi“ (tamże, 307). Szczególniej powstaje przeciw przymusowym małżeństwom i tak zwanym wokacyom, nie czekając częstokroć w tych opłakanych ofiarach zdolnych lat do poznania tego, co czynią“ (tamże). Niemniej dzieci ułomne, i w ogóle pod względem zewnętrznym upośledzone od natury, znajdują w Krasickim żarliwego obrońcę. „Człowiek szpetny, albo kaleka .. czuje w czem jest upośledzony: miłość własna obrażona w jednym punkcie, nagli go... żeby to upośledzenie jakimkolwiek sposobem wetował. Udaje się więc do kunsztów, do nauk i kto wie, czy nie tej skrytej pobudce winien świat Sokratesów, Epiktetów, Ezopów“ (tamże). Słowem, nie pogłębiać występnem zaniedbaniem krzywd, wyrządzonych przez naturę dzieciom, ale tem większem otoczyć je staraniem, by rozwinięty należycie w nich umysł, wady fizyczne mniej dla nich dotkliwemi czynił.

Krasicki w P. Podstolim podnosi wyższość edukacyi publicznej nad domową. Powiada on przez to swoje m e d y u m, iż nie dlatego wysłał synów do szkoły, żeby go stać nie było na mistrzów w domu, lecz że ich pragnie na dobrych obywateli kraju wychować. Jednostajny plan wykładanych nauk dla wszystkich nadaje wspólny kierunek umysłom, zaszczepia w nich i rozwija jedne i te same pojęcia i przy różnem ich uzdolnieniu, naukę jakby do jednego mianownika sprowadza. Nadto wyrabia uczucia koleżeństwa, a obok niego sprzyja zawiązywaniu na całe życie przyjaźni. Prócz tego wychowanie publiczne daje to, z czego nigdy nie można w edukacyi domowej korzystać: szlachetne współubieganie się w pilności, co jest niemałą do postępowania w naukach podnietą. Zresztą i inne względy przemawiają za edukacyą publiczną: „Niech mówią, co chcą, wielka jest przecież różnica między jurgieltowym nauczycielem, a tym, który z dobrowolnego powołania na tę się przykrą powinność oddał i poświęcił“. Że Krasicki z takiem lekceważeniem mówi o nauczycielach prywatnych, dziwić się temu nie można. Ilekolwiek bowiem było naówczas wybitniejszych sił pedagogicznych w kraju, wszystkie Komisya Edukacyjna zużytkowywała przy obsadzie szkół wojewódzkich i wydziałowych. Na nauczycieli więc prywatnych szli tylko ci, którzy nie posiadali kwalifikacyj na nauczycieli publicznych. Że jednak przeciwnicy wychowania szkolnego twierdzili, „iż jeden nauczyciel w klasie nie może

stu uczniom wystarczyć", i że takie ich nagromadzenie staje się przyczyną „rozpusty i złych nałogów"; P. Podstoli odpowiada: „Jestem nie angielczyk, co do ogrodów, jestem angielczyk, co do szkół. Ci, bez względu na różnicę stanów, do sławnych, które mają akademij i szkół publicznych, młodzież swoją oddają: przyznać zaś im należy, że ich młodzież w naukach wszystkie inne przechodzi" (tamże, 285).

To tak gorące popieranie szkół publicznych było w duchu Komisyi Edukacyjnej podjęte. Właśnie bowiem, gdy Część II Pana Podstolego w r. 1784 pojawiła się w druku, zamierzona reforma szkolna stała się faktem spełnionym. Zastarzałe tylko uprzedzenia nie pozwalały należycie tego wielkiego dzieła ocenić. Również w duchu Ustawy Komisyi Edukacyjnej określa stosunek dyrektora (korepetytora) do ucznia, lubo nakreślony wzór jego odnosi do czasów znacznie wcześniejszych. Tym wzorowym bowiem dyrektorem przy Panu Podstolim był dzisiejszy jego proboszcz, człowiek już bardzo wiekowy. Ten całem swem postępowaniem od innych się wyróżniał: gdy większość dyrektorów nad powierzonymi im chłopcami codziennie się znęcała, on za każdym plag i płaczów odgłosem, „brał pochop do łagodnego napominania, zwłaszcza, gdy się jego elew do jakowego przestępstwa poczuwał". Jakoż P. Podstoli wyznaje, iż cudze plagi więcej mu dopomogły, niż gdyby je był sam odbierał, „a wdzięczność ku mojemu łagodnemu dyrektorowi przymnażała się coraz, gdym sobie myślał, co drudzy cierpieli. Ta wdzięczność zniewoliła serce moje ku niemu. Również roztropne postępowanie jego było co do nauk. Usiłował on naprzód wykorzenić we mnie wstręt od uczenia się, takowych zaś do tego używał sposobów: zachwalał rozumnych ludzi, stawiał mi przed oczy jakie z aplikacyi pożytki rosną, wzbudzał chwalebną emulacyą, chwaląc ustawicznie tych, którzy wraz ze mną do jednej szkoły chodząc, postęp w naukach czynili. Najdzielniejszy zaś według mnie sposób, którego użył, był ten, iż nigdy mi za karę nauki nie naznaczał; owszem, żeby dać mi uczuć, iż nauka jest najprzystojniejszą prawego człowieka zabawą, gdym co wykroczył, za pokutę brał mi książki, a w nagrodę aplikacyi nowych dodawał. Stąd nabrałem do czytania gustu i co inni płakali na widok książek, jam płakał, gdy mi je brano" (tamże). Jak widzimy, są to zupełnie nowożytne poglądy.

Jednego tylko i Krasicki i P. Podstoli nie mogą zrozumieć: zastąpienia wykładów i objaśnień w języku łacińskim przez język ojczysty. Również powstają na uczenie się na raz wielu języków nowożytnych. „Każdy ma swą gramatykę. Szukając innych sposobów mówienia, własny zaniedbują; wielojęzyczni nie umieją żadnym dobrze mówić i pisać. Wreszcie dodaje: gdyby za wspólną narodów zgodą, jeden był język wybrany do nauk, wzniósłby się w dwójnasób. Niechby łaciński do dawnej wrócił posesyi. Teraz, słyszę, zaczyna powszednieć: zły to znak, kiedy nauką moda rządzi" (tamże). Mniemanie to jest nieco dziwne w tak rozumnym, jak Krasicki człowieku, zwłaszcza, że już pisarze XVI stulecia wiedzieli dobrze, iż język ojczysty o tyle się rozwija i bogaci, „im więcej w się bierze nauk". Ale wobec tego, cóż powiedzieć o dzisiejszych usiłowaniach stworzenia sztucznie powszechnego języka (Volapük)?...

Najciekawszym wszakże jest ustęp, w którym rozważa, jakie drogi i zawody stoją otworem przed młodzieżą, kończącą ówcześnie szkoły. A zamyka nim

część II P. Podstolego, która, jak wiemy, wyszła w r. 1784, zatem w chwili rozbudzonego życia umysłowego, na lat cztery przed sejmem wielkim!

Ustęp to nader charakterystyczny. P. Podstoli boleje nad tem, że prawa i zwyczaje zakreśliły u nas każdemu stanowi ścisłe w działaniu granice, których mu przestąpić nie wolno; a lubo mianuje to niesprawiedliwością, czuje przecież, iż „trzeba iść torem raz ubitym i ulegać dawnemu błędowi“. Tak stan szlachecki ma zamknięte drogi do handlu i rzemiosł; natomiast po przodkach, w nagrodę ich zasług, „zyskał przywilej małej korzyści“. Cóż mu bowiem zostaje do działania, jakie są drogi, na które wchodzić ma młodzież? Czy się sposobić do stanu duchownego świeckiego?... „Już on słabieć zaczyna“: na resztki jego majątku pożądliwie się patrzy, a sąsiedzkie przykłady (reformy Józefińskie) ośmielają do tego, by na łup poszło, co jeszcze zostało (sprawa biskupstwa krakowskiego po usunięciu Sołtyka). Stan duchowny zakonny?... „zgromadzenia w ohydzie, zmniejszają się i nikną (a któż się najwięcej do ich zohydzenia przyczynił?). Wojsko?... „gdy gdzieindziej jest liczne, u nas komplet tak określony i mały, iż ledwie się setna część młodzieży szlacheckiej w nim pomieści“. Trybunały?... Pozmniejszały kancelarye, a choćby się kto w nich i pomieścił, „nie widzimy, iżby to pomieszczenie było zdatne“ (korzystne). Dwory wreszcie pańskie, te dawne szkoły i źródła dobrobytu szlachty, zmieniły się do niepoznania. „Mało panów w Polsce, a choć i są, zabrały miejsce dworzan i pokojowych, kamerdynery, lokaje i laufry—słowem, niema się gdzie rozpostrzeć i chyba, idąc za przykładem pierwszego rodzica, należy chwycić się pługa, „odrzuciwszy na bok wspaniałe wzrostu nadzieje“ (cz. II, ks. III, rozdz. XVI, 342—343). Dla kogóż jednak pytamy, zreformowano świeżo Akademie krakowską i wileńską? Czyż ta młodzież nie mogła w nich dalej się kształcić i, jeżeli dawne drogi utarte miała przed sobą zamknięte, pracować dla nauki, szerzyć światło w narodzie, a choćby tylko powiększać liczbę obywateli rozumnych, tak potrzebnych dla kraju?... O wyższem jednak wykształceniu tej młodzieży szlacheckiej Krasicki całkiem przemilcza. Czyżby sądził, iż te uczelnie godziły się tylko dla ludzi stanu miejskiego? Lecz w takim razie jakążby korzyść przyniosły? Wszak od lat 14 przebywał w Polsce, po powrocie z zagranicy, jeden z najuczeńszych ludzi, Stanisław Staszyc, który, jako synek miejski, z pewnością ze swoją nauką byłby umarł śmiercią głodową, gdyby mu Jędrzej Zamoyski nie podał był ręki i nie powierzył wykształcenia swych synów. Więcej nad to, kanclerz wielki koronny nic dla niego uczynić nie mógł. Polska szlachecka naówczas, w przekonaniu ogromnej większości, nie potrzebowała nauki—i z tem to przekonaniem zapewne Krasicki, choć tak popularny, liczyć się musiał na seryo. Inaczej trudno jego oportunizmu zrozumieć.

Jeżeli jednak w Doświadczyńskim Krasicki zdaje się wierzyć w możność przeprowadzenia w życiu społecznem zasady Rousseau'a „powrotu do pierwotnej natury i osiągnienia na tej drodze“ (przynajmniej wśród Nipuanów), wyższej doskonałości etycznej; to, co do kształcenia kobiet jest wręcz przeciwnych mu przekonań. On na kobietę zapatruje się, jako na równą mężczyźnie umysłowo istotę, bo wie, iż nieraz nietylko krajem rządziła, ale i na katedrach w akademiach zdolną była zasiadać. Wprawdzie od ogółu niewiast nie wymaga on podobnej doskonałości, bo do niej dochodzą rzadkie tylko wyjątki; chce jednak, by

każda świadomie poczuwała się do swych obowiązków, jako obywatelka kraju i spełniać je należycie umiała. Jak zaś ta sprawa go zajmuje, widzimy choćby stąd, iż do niej w pismach swych niejednokrotnie nawraca. Jakoż w samym Panu Podstolim poświęcił jej dwa ustępy w części I i II. Powstaje on zarówno przeciw tym, którzyby utrzymać chcieli kobietę na tym stopniu niewiadomości, na jakim znajdowała się np. matka Doświadczyńskiego, opierając się na tym niedorzecznym argumencie, że ponieważ tak dawniej było, więc i dziś tak być musi, jak i przeciw tym matkom, które rozumieją, „iż płeć delikatna, głos wdzięczny, taniec, strój, wiadomość (s.) muzyki, najwyższym są dam zaszczytem". Tymczasem, „nie strojeniem się żona męża uszczęśliwia, nie śpiewaniem matka dzieci hoduje, nie tańcem się dom rządzi" (cz. I, ks. II, 297). I właśnie, by pod temi trzema względami odpowiedziała swemu przeznaczeniu, t. j. jako żona, matka i gospodyni domu, potrzebuje edukacyi starannej. Krasicki, jak na owe czasy przełomu, dość szeroki zakres jej naznacza. Obok wpojenia zasad wiary i moralności, uważa za potrzebną dla panien naukę retoryki, poetyki, geografii, historyi, rachunków, a nawet początków filozofii. Zapewne ma na myśli logikę, której elementarne zasady i dziś przydałyby się w życiu codziennem kobietom; co do metafizyki, algiebry, jest zdania, że do podniesienia wdzięków nie służą; z języków, zaleca francuski i włoski: „te albowiem słodkie w wyrazach i w brzmieniu" (cz. II, ks. III, 340). Wreszcie „gra na instrumentach muzycznych, taniec, śpiewanie", robótki ręczne, strzegące od próżnowania, mają wchodzić w naukę panien.

Tak wykształcona kobieta może dopiero spełniać potrójne swe obowiązki. Jako żona, rozumieć będzie męża, potrafi wspierać go w jego pracach, dążeniach i umilać mu życie; jako matka, z rozwiniętym przez naukę umysłem, łatwiej pozna wrodzone skłonności dziecka i nada im odpowiedni kierunek; wreszcie jako gospodyni domu, potrafi w nim utrzymać ład i porządek, gdyż sama przywykła do porządnego, prawidłowego myślenia.

Oto jest system wychowania kobiety w ogólnych przez Krasickiego nakreślonych zarysach. Do tego przedmiotu powraca on i w „Uwagach", gdzie jeszcze dobitniej wypowiada myśl, iż całe wykształcenie panien powinno zmierzać do tego, by je przygotować do przyszłych obowiązków żony i matki. Jakże pod tym względem i dziś dalecy jesteśmy od tego!

Tak więc Krasicki, choć nie pedagog z powołania, lecz jedynie kierowany żywem odczuciem potrzeb społecznych, umiał dzielnie popierać dążenia Komisyi Edukacyjnej i przygotowywać przez swe popularne pisma grunt do posiewu, który ona hojną dłonią rzucała. A gdy owocna jej działalność wraz z życiem Rzplitej przerwaną została, gdy młodzież w dzielnicach dawnej Polski poddano obcej kulturze; wtedy jeszcze występuje on jako nauczyciel narodu i tłómaczy Plutarcha, by na żywotach zacnych mężów kształcić charaktery i umysły na poziomie ogólno-ludzkich ideałów utrzymać.

Roman Plenkiewicz.

KURSY NAUCZYCIELSKIE KRAKÓW

Krasnowolski Antoni, pedagog współczesny, urodzony r. 1855 w Świeciu w Prusach Zachodnich. Kształcił się w gimnazyum chełmińskiem i toruńskiem, następnie zaś w uniwersytecie berlińskim na wydziale filozoficznym, specyalnie w zakresie fizyologii. Skończywszy studya, pozyskał w r. 1881 prawo wykładania języków starożytnych, niemieckiego i polskiego w gimnazyach pruskich. W r. 1882 przeniósł się do Królestwa i odtąd pracuje jako nauczyciel prywatny; od r. 1889 mieszka stale w Warszawie. Przełożył z niemieckiego i francuskiego kilka dzieł naukowych; z rzeczy zaś pedagogicznych wydał oddzielnie następujące prace: 1) „Systematyczna składnia języka polskiego“, Warszawa, 1897, str. 319: 2) „Składnia języka polskiego (mniejsza)“, Warszawa, 1898, str. 164. (O pracach tych zob. pod „Gramatyka polska“, t. V, str. 170); 3) „Słowniczek frazelogiczny. Poradnik dla piszących“, Warszawa, 1900, mniejsza 8-a, str. 288. Książeczka ta, nie rosząc sobie pretensyi do objęcia całej frazeologii polskiej, ma być poradnikiem dla piszących, czyli nasuwać piszącemu odpowiedni wyraz, którego nie zna, albo na razie przypomnieć sobie lub zastosować nie umie; podaje więc przedewszystkiem stałe i utarte połączenia wyrazów, a mianowicie głównie połączenia rzeczownika z odpowiednim czasownikiem i przymiotnikiem (przy czasownikach i przymiotnikach wylicza tylko słowa blizkoznaczne, dodając nie zawsze po kilka rzeczowników w celu uwydatnienia odcieni w ich znaczeniu). Zwraca nadto baczną uwagę na najzwyklejsze barbaryzmy semazyologiczne (głównie rusycyzmy i germanizmy); zamieszcza sporo t. zw. „przenośni przysłowiowych“, nie pomijając również przenośni idyomatycznych, czyli właściwych polonizmów; a pomija w zupełności wyrażenia efemeryczne najświeższej daty, w części napływowe, w części zaś konwencyonalne, które „zalegają niziny żywej mowy pewnych warstw narodu“. Po nad ścisły program zamieścił też autor najbardziej używane wyrazy cudzoziemskie, które, przynajmniej w wielu razach, z łatwością mogą być zastąpione przez swojskie. Pomysł „Słowniczka“ nazwać trzeba trafnym, wykonanie pomysłu nie zawsze zadawala; dziełko może być użytecznem, jeżeli piszący nie posiada pod ręką dobrze opracowanego obszernego słownika ogólnego. 4) „Materyały, plany i wzory do ćwiczeń stylistycznych“. Część I na klasy 3-ą i 4-ą (Warszawa, 1901, mn. 8-a, str. 320); część II na klasy 5-ą i 6-ą (Warszawa, 1902, mn. 8-a, str. 356). Jest to najlepszy z wydanych dotąd podręczników polskich do tego przedmiotu w zakresie klas średnich. 5) „O samokształceniu“ podług Pawła Hocke'go (Warszawa, 1902, 16-a, str. 152), dziełko, przystępnie skreślone dla szerokiego koła czytających.

K. Król.

Kremer Józef, jako pedagog. Kremer urodził się w Krakowie 1806 r. Nauki pobierał w Liceum Ś-tej Anny, które ukończył w r. 1823. O ówczesnym stanie tej szkoły mówi Kremer w swej autobiografii: „Nasi profesorowie, po większej części oficerowie z czasów księcia Józefa, lub z ostatniego dziesiątka zeszłego wieku, najczęściej już nie pamiętali tego, czego się niegdyś byli uczyli za młodu. Więc też zwykle tak bywało, że w połowie lekcyi profesor sprzykrzył sobie gramatykę łacińską, a odsunąwszy na bok książki, opowiadał nam o Kościuszce, o księciu Józefie, o bitwach, klęskach, tryumfach i spełzłych nadziejach“. Oto atmosfera duchowa, w której wyrósł Kremer i jego pokolenie. Po uzyskaniu matury, wstąpił na wydział prawny uniwersytetu Jagiellońskiego. Stosownie do ówczesnych urządzeń uniwersyteckich, trzyletni kurs nauk specyalnych na każdym fakultecie poprzedzanym był dwuleciem filozoficznem, czyli właściwie humanitarnem, t. j. wykładem nauk ogólnie kształcących, jak języki starożytne, literatura ojczysta i filozofia. Studya te odpowiadały też najbardziej

usposobieniu młodego Kremera i wywarły stanowczy wpływ nietylko na jego rozwój umysłowy, ale i na całą jego przyszłość. Przewodnikami jego w tych humaniorach byli: Jerzy-Samuel Bandtkie, Paweł Czajkowski i Józef-Emanuel Jankowski. Nadto już podczas swych studyów uniwersyteckich odbył podróż do Włoch i bawił przez kilka tygodni w Warszawie, gdzie zapoznał się z Kaz. Brodzińskim. Nauki prawne, szczególniej w tej formie, w jakiej naówczas je wykładano w Krakowie, nie odpowiadały nastrojowi umysłowemu Kremera, przeważnie estetycznemu i filozoficznemu. Pomimo to ukończył w r. 1828 wydział prawny ze stopniem magistra. Przez następne dwa i pół lat bawił za granicą. W Berlinie słuchał Hegla, który wywarł wpływ stanowczy na jego poglądy filozoficzne, następnie w drodze do Heidelberga odwiedził w Weimarze Göthego, a w samym Heidelbergu uczęszczał przez półroku na wyklady prawnika Mittermayera i historyka Schlossera, wreszcie w Paryżu słuchał historyi u Guizota, estetyki u Villemaina, a filozofii u Cousina. Odbywszy jeszcze wycieczkę do Londynu, powrócił do kraju pod koniec 1830 r., a w styczniu 1831 uzyskał stopień doktora obojga praw uniwersytetu Jagiellońskiego. Wypadki 1831 roku powołały go w szranki Marsowe. Jako kanonier 6-tej bateryi artyleryjskiej, przyjmował udział w bitwie pod Grochowem, a raniony w głowę i lewe ramię, musiał znowu powrócić do Krakowa.

Odtąd zaczyna się działalność pedagogiczna Kremera. Nie mogąc, z powodu udziału w powstaniu, uzyskać stanowiska urzędowego w mieście rodzinnem, Kremer krótko po powrocie przyjął miejsce nauczyciela w zamożnym domu Tadeusza Skrzyńskiego w Zagórzanach pod Gorlicami, gdzie prawie przez lat sześć, z małemi przerwami, poświęconemi podróżom bądź w góry Karpackie, wraz z Wincentym Polem, bądź do Krakowa, zajmował się wykształceniem syna Skrzyńskiego. Po powrocie do Krakowa w r. 1837, nadarzyła się Kremerowi sposobność spożytkowania na szerszą skalę niezwykłych zdolności umysłu, oraz bogatych zasobów wiedzy i doświadczenia na polu pedagogicznem. W roku tym objął on najgłośniejszą w owym czasie w Krakowie szkołę prywatną i pensyonat po Ludwiku Królikowskim i kierował tym zakładem naukowym aż do r. 1850, w którym został profesorem zwyczajnym filozofii w uniwersytecie Jagiellońskim. Poprzednio wykładał w nim ten przedmiot już od roku 1847 po śmierci J. E. Jankowskiego w charakterze zastępcy profesora. Tę działalność pedagogiczną w uniwersytecie, do której dołączyła się i działalność profesora estetyki i historyi sztuki w Szkole sztuk pięknych, Kremer rozwinął coraz szerzej, popierając ją znakomitemi dziełami z zakresu filozofii i historyi sztuki, przez lat 28 aż do śmierci. Umarł w Krakowie dnia 2 czerwca 1875 r. Do owych dzieł należą głównie: „Wykład systematyczny filozofii“, 2 tomy, 1849—1852; „Listy z Krakowa“, 3 tomy, 1843—1855; „Podróż do Włoch“, 6 tomów, 1859—1864. Zob. „Dzieła Józefa Kremera“, z dodaniem życiorysu i rozbioru prac Kremera, oraz notatek, uzupełniających przez Henryka Struvego, tomów 12, Warszawa 1877 do 1881.

Praktyczna działalność Kremera na polu wychowawczem, zarówno w charakterze nauczyciela prywatnego, jak w charakterze kierownika własnej szkoły i profesora najwyższych zakładów naukowych w Krakowie, pozostawiła aż po chwilę obecną najpochlebniejsze wspomnienia wśród licznego grona jego wycho-

wańców i słuchaczy. Wszyscy wyznają jednozgodnie, że Kremer był zawsze prawdziwym ojcem i opiekunem powierzonej mu młodzieży, dbającym z całą energią i sumiennością o jej dobro prawdziwe, o jej wszechstronny, a prawidłowy rozwój umysłowy. Z wszelką stanowczością w przeprowadzeniu swych zasad pedagogicznych łączył ową żywość uczucia i słodycz charakteru, która podbija serca, wpajając w nie szczery szacunek i przywiązanie niezmienne. Zaszczepiając w swych licznych wychowańcach i słuchaczach idealne zasoby nauki i głębokie poczucie dla wszystkiego, co piękne i wzniosłe, Kremer dążył do wyrobienia ludzi dojrzałych, przejętych do żywego swemi obowiązkami społecznemi i zdolnych do samodzielnego spełniania tych obowiązków w życiu. Zdaje się, że wyższego ideału praktyka wychowawcza mieć nie może.

Teoretycznych zasad tej swojej praktyki pedagogicznej Kremer nie wyłożył obszerniej. W przedmowie do tomu I-go „Wykładu system. filozofii“ objaśnia nawet powody, dla których tego nie uczynił. „Życzliwy czytelnik—mówi tu—zgodzi się bez trudności, iż się uwolnić mogę od obszerniejszego wywodu np. pedagogiki i estetyki, gdy piśmiennictwo nasze zbogacone zostało pracami tak mistrzowskiemi i tak wysokiego znaczenia, jakiemi są: „Chowanna“ i „Filozofia i Krytyka“. Więc należy przypuścić, że Kremer zasadniczo zgadzał się z poglądami pedagogicznemi, wygłoszonemi przez Trentowskiego we wspomnianem dziele. Pomimo to wypowiedział, choć w formie urywkowej, w swych pismach tu i owdzie, szczególniej zaś w „Fenomenologii“ i w „Filozofii ducha“, pewne doniosłe zasady pedagogiczne, a najobszerniej rozwinął je w swej pięknej mowie rektorskiej: „O zadaniu młodzieży, kształcącej się w uniwersytecie Jagiellońskim“ (Dzieła t. I, II i XII). Ważniejsze z tych zasad podajemy tu w możliwie krótkiem streszczeniu.

Najwyższym celem wychowania jest, według Kremera, doprowadzenie wychowańca do samodzielnej pracy przy pomocy samoistnego własnego myślenia. To też dbać przedewszystkiem o to należy, aby młodzież przemogła „ową gnuśność myśli, owo lenistwo duszy, które pragnie, aby kto inny za nas myślał, bo to niby wygodniej“. Najskuteczniejszym zaś środkiem w tym względzie jest nauka, która nie jest jednak gołym zbiorem luźnych wiadomości, surową wiedzą, lecz organiczną całością zasad i prawd, przenikniętą duchem, zdającym sobie samodzielną sprawę z celów i środków wszelkiej wiedzy. Z tego punktu widzenia potępia Kremer z całą energią objaw, nazwany przez niego chlebochwalstwem, szukającym w nauce jedynie zarobku, używającym jej tylko za środek dla postronnych celów. Nauka dla nauki, dla udoskonalenia umysłu i rozszerzenia jego widnokręgu, oto cel prawdziwy wykształcenia, według Kremera. Z nauką zaś w parze chodzić winno uszlachetnienie serca i moralność. „Ta sama prawda odwieczna, którą sobie człowiek mozołem naukowym zdobywa, jest zarazem tem dobrem etycznem, którego się dobija cnotą. Są to dwa różnobarwne promienie, płynące z jednego wspólnego nadziemskiego światłości stoku“. Za jeden zaś z najgłówniejszych pierwiastków „dzielnego“, wychowania uznaje Kremer: nawyknienie, przyzwyczajenie. Przy jego pomocy człowiek zawłada własną cielesnością i poddaje ją woli swojej i rozumowi, co jest pierwszym krokiem do doskonałości. Pomocą w tym względzie jest gimnastyka.

„Tu chodzi o to, aby dusza znalazła się w ciele swojem, jako pani samowładna“. Ciało staje się przy pomocy gimnastyki, jak pokazuje przykład starożytnych Greków, wyrazem uszlachetnionego ducha. Cielesność wyzwala się tą drogą, ile sił, z pod bezpośredniej władzy wrażeń zewnętrznych, a duch nabiera hartu i nie zachwieje się, gdy uderzą na niego biedy i boleści świata. Wielce pouczające są również uwagi pedagogiczne Kremera nad pamięcią, jako środkiem pomocniczym rozwoju umysłowego. „Najpotężniejszą podporą pamięci—mówi—jest ład i szyk w głowie; gdzie tego brak, mnemoniki na nic się nie zdadzą“. „Uczenie się ścisłe, metodyczne, zależące na jasnem, logicznem powiązaniu między sobą faktów nauki, daleko łatwiej przyjdzie w pomoc pamięci, niż sztuczne sposoby, nie będące w żadnym stosunku do rozumu i rozsądku“. Z tego stanowiska ocenia też głośną w swym czasie metodę mnemoniczną Jaźwińskiego i wykazuje, że w naukach pamięć wspieraną zostaje głównie przez porządne podziały i klasyfikacyą. To też sprzeciwia się czysto mechanicznemu rozwijaniu pamięci. Podobnież napotykamy w dziełach Kremera wskazówki co do nauczania różnych przedmiotów, jako środków wykształcenia umysłu. O nauczaniu języków mówi, że rozumowanie jest cichą mową; bez wyrazów myśleć nie można; z tego wypływa, że jasne wysłowienie się jest skutkiem jasnego myślenia; aby pisać i mówić pewnym językiem, potrzeba nim myśleć. Stąd nauczenie się języka obcego narodu jest zajrzeniem w serce jego. Poznawanie zaś dzieł obcej literatury z tłómaczeń jest rozmową na giesta, rozmową z głuchoniemym. Dopiero poznanie obcych literatur mocą własnych ich języków czyni z ducha naszego panteon duchów narodowych. Szczególną doniosłość, zwłaszcza pod względem pedagogicznym, przypisywał Kremer językowi łacińskiemu. „Język rzymski—mówi—jest to muzyka poważna, pełna szlachetnej dumy i uczucia własnej godności i potęgi“. „Dziwią się okazałości w mowach sejmowych Skargi, a majestatowi miary i brzmieniu jego peryodów! On podsłuchał pulsów łaciny, zastosował je do mowy polskiej, w tem tajemnica tej wspaniałości poważnej, a tych dźwięcznych akordów jego języka“. Gramatyka zaś łacińska, toć najzacniejsze wyćwiczenie dla rozumu; ona nadaje myśli logikę, wagę, podwalinę, na której stanąć może, jako na ciosowem podnożu. Przytem jednak nie myślał Kremer zaniedbywać w wychowaniu młodzieży języka ojczystego. Zachęcał on słowem i pismem każdego kształcącego się i wykształconego do wytrwałych studyów szczególniej nad wzorowymi pisarzami złotego okresu literatury swojskiej i nad gruntownem wniknięciem w ducha mowy rodzinnej. Wraz z nauką języków wykazuje Kremer doniosłość pedagogiczną gieografii i historyi. O nauce gieografii wyraża się ze szczególnem zamiłowaniem i wykazuje potrzebę uwzględnienia najnowszych badań na tem polu, mając głównie na oku ówczesne poglądy znakomitego Karola Rittera. Zaznaczyć przytem należy, że już Kremer nie był przedstawicielem jednostronnego klasycyzmu w nauczaniu szkolnem. Domaga się on stanowczo dopełnienia przedmiotów klasycznych szerszem uwzględnieniem matematyki i nauk przyrodniczych. W swej „Filozofii natury“ mówi w tym względzie: „Dziś już żaden z filozofów nie waży sobie lekce spostrzeżeń nauk, na doświadczeniu opartych, i żadnemu z nich na myśl nie przyjdzie, aby chciał konstruować naturę a priori, niby na pamięć, i od ucha, bez wpatrzenia się w fakta; dziś już każdy nabył przekonania, że metoda

filozoficzna, choćby najdoskonalsza, nie wystarczy i prowadzi do wyroków fałszywych o naturze, jeżeli się na faktach opierać nie będzie". W tym duchu naukę przedmiotów z zakresu przyrodoznawstwa uznawał za konieczne dopełnienie samodzielnego rozwinięcia treści rozumowej w umyśle młodocianym. Dodając do tego wszystkiego jasny pogląd Kremera na potrzebę należytego wykształcenia poczucia estetycznego młodzieży przy pomocy teoryi i historyi sztuki, oraz wzgląd na wyrobienie moralnej energii w sumiennem spełnianiu obowiązków życiowych, nabierzemy jasnego pojęcia o pełni i wszechstronności zasad pedagogicznych naszego myśliciela. A nie były to u niego zasady oderwane, abstrakcyjne lecz, jako pedagog praktyczny, miał ciągle na oku ich zastosowanie do życia i czynił to z takim pożądanym skutkiem dla dobra licznych swych wychowańców, że należy mu się pod tym względem niewątpliwie jedno z pierwszorzędnych miejsc w gronie naszych pedagogów.

Bardziej szczegółowe rozwinięcie zasad pedagogicznych Kremera, oraz szerszą charakterystykę jego działalności wychowawczej, zob. w monografii autora niniejszego artykułu, p. t. „Życie i prace Józefa Kremera", Warszawa, 1881 r., szczególniej str. 45 i nast.

Henryk Struve.

Kretynizm (karłactwo) jest rodzajem idyotyzmu (ob. Idyotyzm), występującego gromadnie w pewnych warunkach zewnętrznych, a kojarzącego się niemal stale ze zwyrodnieniem gruczołu tarczowego.

Organizm potrzebuje dla prawidłowego rozwoju swego pewnych zaczynów (fermentów), wydzielanych przez gruczoły. Do zaczynów takich należy między innemi i wydzielina gruczołu tarczowego, mieszczącego się na przedniej tarczy szyi po obu stronach gardzieli. Z chwilą, kiedy, wskutek niedostatecznie dotąd wyjaśnionych przyczyn, gruczoł tarczowy w budowie i czynności swej się zmienia (a objawia się to najczęściej w stopniowym przeroście gruczołu—wole, rzadziej w jego zaniku), wówczas w poszczególnych systemach ustroju występują tak znaczne, a charakterystyczne nieprawidłowości, że już w początkowych okresach rozwoju swego rzucają się w oczy. To szczególne zwyrodnienie grasuje wśród ludzi i zwierząt, zamieszkujących stale głębokie, wązkie i ze wszystkich stron zamknięte doliny wielkich pasm górskich Szwajcaryi, Sabaudyi, Tyrolu, Styryi, Pirenejów i t. p. Wieki trwające odosobnienie zamkniętej przez naturę ludzkiej gromady i wynikające stąd kojarzenie się małżeństw między blizkimi krewnymi, monotonność fizycznego i duchowego życia, jednostajność pożywienia, nędza ekonomiczna, a nadto zbyt niehygieniczne warunki zewnętrzne zacieśnionych kotlin w postaci wysokiej wilgotności i nieprzewietrzalności atmosfery, zanieczyszczonej wody i t. d. w połączeniu z chorobą gruczołu tarczowego: wszystko to, potęgowane przez dziedziczność, składa się na postępowe skarlenie organizmu w ogóle i mózgu w szczególności. Wypowiada się ono u dorosłego kretyna w uderzająco małej postaci z powykrzywianemi kończynami i przerosłemi stawami; na krótkiej szyi, zwyrodniałej w przedniej swojej części w zwieszoną ku dołowi torbą (wole), osadzona jest względnie wielka, niekształtna głowa z czaszką, zwężoną

ku przodowi i nadmiernie rozszerzoną z tyłu, a porośniętą rzadkiemi, twardemi włosami. Twarz szeroka, nieforemna z pomarszczoną w duże fałdy skórą, nizkiem czołem, oczami bez blasku i wyrazu, nad któremi zwieszają się otłuszczone, ciężkie powieki. Nos spłaszczony z szerokiemi nozdrzami. Przez stale otwarte usta, okolone zgrubiałemi wargami, widać przerośnięty, zaledwie ruszający się język; zwyrodniałe zęby i wyciekającą obficie ślinę. Całość, przy zupełnym braku zarostu, robi wrażenie wstrętnej maski... Tułów wązki i krótki, wsparty na gnących się kończynach, pochyla się nieco ku przodowi; otaczają go nieodpowiednio długie, zwieszające się niedbale ramiona. Ta niekształtna masa ludzka posuwa się wolno i niezgrabnie (ruchy niedźwiedzie) i wydaje z rzadka dźwięki przytłumione i chrapliwe, w niczem nie przypominające członkowanej mowy; wrażliwość, wyobraźnia, pamięć, kojarzenie pojęć, uwaga, wola, czyn, a więc elementarne objawy duchowe, znajdują się w stanie uśpienia.

Dopiero co nakreślony typ, jako wyraz ostatniego okresu rozwijającego się karłactwa, jest charakterystyczny dla kretynów trzeciego stopnia; często jednak zwyrodnienie zatrzymuje się w rozwoju i wypowiada się wówczas w jednym z okresów wcześniejszych, a więc słabiej uwydatniających wspomniane wyżej objawy, mówimy wtedy o półkretynach (kretynizmie drugiego stopnia), wreszcie o istotach kretynowatych (kretynizmie 1-go stopnia), jeżeli zwyrodnienie ogranicza swój rozwój na pierwszych już placówkach. Nadto zauważyć wypada, że poruszone tu objawy kretynizmu występują to silniej, to słabiej względnie do osobniczych właściwości dotkniętej nim jednostki, stopnia odporności tego lub innego organu i przeróżnych innych względów. Ta różnorodność w stopniu zwyrodnienia szczególniej dotyczy dwóch organów: gruczołu tarczowego i szarej kory mózgu; wobec czego napotyka się między innymi kretynów o względnie nieźle rozwiniętych władzach duchowych i ruchowych, a wielkiem zwyrodnieniu gruczołu i odwrotnie.

Ze względu na to, że kretynizm, jako choroba rozwojowa, nie jest w stanie w pierwszych okresach powstawania oprzeć się wpływom hygienicznych i leczniczo-wychowawczych zabiegów, niezmiernie ważną jest rzeczą zapoznanie się z początkowemi objawami kretynizmu u dzieci, tem bardziej, że choroba ta występuje czasem sporadycznie, a zdala od typowych ognisk, w których grasuje i dlatego też istota jej łatwo może być w takich razach zapoznaną przez rodziców, wychowawców i lekarzy. Objawy kretynizmu występują najczęściej już w pierwszym roku życia, rzadziej w późniejszych latach, prawie nigdy po siódmym roku. Na następujące objawy należy zwracać szczególną uwagę: szeroką, niekształtną główkę z niezwykle dużym otworem ciemieniowym kostnym (bardzo długo nie zarastającym); niziutkie czoło, szeroki nos, duże usta ze zwieszonemi wargami, wielki zaledwie ruszający się język, osłupiałe oczy, na pół przysłonięte ciężkiemi powiekami; dalej na nieprawidłowe i późne, a połączone z drgawkami ząbkowanie, niedorozwój organów płciowych, zaprędkie kostnienie szkieletu (widoczne na płaskich kościach czaszkowych), powolny wzrost, znaczne opóźnienie w rozwoju mowy (raczej szeplenienia, bełkotania, niecłonkowanych dźwięków) i chodzeniu zresztą ociężałem i niezgrabnem, na częściowe lub ogólne bezwiady, przedwczesne i masowe psucie się mlecznych zębów i zupełne niewystępowanie seryi zębów trwałych, na zwiększenie (choć nie zawsze) gruczołu tarczowego,

na zboczenia płciowe, na wątłość i twardość w coraz większe fałdy przerastającej skóry, na wodnistość tkanki podskórnej i w końcu na stale występujący niedorozwój duchowy.

Zauważywszy w rozwijającej się organizacyi dziecka zestrzelenie się choć części charakterystycznych objawów (jeden nie wystarcza) musimy rozpoznanie choroby sformułować w sądzie: „idyotyzm na tle kretynicznego zwyrodnienia“, a rokowanie nasze uczynić zależnem od stopnia zwyrodnienia i dziedzicznego obciążenia, od wieku i ogólnego stanu chorego dziecka, od ekonomicznej, umysłowej i etycznej istoty jego otoczenia, a nadto od ilości, jakości i trwania (dłuższego lub krótszego) zabiegów, przeciwdziałających dalszemu szerzeniu się zwyrodnienia i rozwijających cechy normalne. Zabiegi te, obowiązujące lekarza i wychowawcę w jednej osobie, mają: 1) walczyć z zewnętrznemi warunkami, w których szerzy się kretynizm, 2) wprowadzić dziecko w otoczenie zdrowotne, zapobiegające nietylko dalszemu rozwojowi karłactwa, ale i innym chorobom i wzmagające ogólne siły chorego, 3) leczyć szczególny a charakterystyczny objaw kretynizmu - chorobę gruczołu tarczowego, 4) poddać kretyniczne dziecko całemu szeregowi wpływów leczniczo-wychowawczych dla wyrobienia w organicznem podłożu ducha, t. j. korze mózgowej tych podstawowych pierwiastków morfotycznych (związanych z istnieniem normalnej komórki), które są niezbędne do prawidłowego sprawowania najprostszych czynności fizycznych, umysłowych i moralnych jednostki w środowisku społecznem. Aby zadosyć uczynić pierwszym dwóm punktom, wypadnie wyprowadzić kretynów z ich naturalnych więzień i otoczyć możliwie najlepszemi warunkami hygienicznemi.

Pod względem czysto leczniczym używa się w kretynizmie z mniejszem lub większem powodzeniem wyciągu z gruczołu tarczowego zwierząt w stopniowo zwiększających się dawkach. Pastylki lub też wprost posiekany organ (barani, cielęcy), podane w zupie lub na chlebie, mają na celu wprowadzenie do ustroju zaczynu w takiej ilości i jakości, na jakie zwyrodniony gruczoł kretyna zdobyć się nie może. Kuracya ta, nie wolna od poważnych niebezpieczeństw, musi się odbywać pod ścisłym dozorem lekarza. Zabiegi leczniczo-wychowawcze najważniejsze i najbardziej złożone mogą być z powodzeniem stosowane do wszystkich rodzajów idyotyzmu (ob.) Tam, gdzie chodzi o prowadzenie nienormalnej duszy, trzeba się każdorazowo przystosowywać do jej osobniczych właściwości; poza tą zasadą, można, biorąc za punkt wyjścia stopień rozwoju uwagi i ogólnych władz fizycznych, podzielić idyotów, a więc i kretynów na trzy, objawowo dosyć wyraźnie zarysowujące się kategorye.

Zupełnie zidyociałe osobniki (idyoci trzeciego stopnia) bez śladu uwagi i woli trzeba otoczyć nieustającą a łagodną i nad wyraz cierpliwą opieką, której zadania polegają: 1) na stworzeniu dla chorego dziecka odpowiednich warunków hygienicznych, przedewszystkiem mających na celu czystość ciała, powietrza i otoczenia, 2) na odzwyczajaniu dziecka od brukania się własnemi wypróżnieniami, pokarmami, śliną, od zwierzęcych krzyków i drgawek, onanizmu i t. p., 3) na leczeniu wodą, gimnastyką, mięsieniem dla uodpornienia i wzmocnienia ustroju, dla wyrobienia siły i względnej zgrabności w tych grupach mięśniowych, które są niezbędne do wykonywania życiowo najpotrzebniejszych ruchów (przy siedzeniu, staniu, jedzeniu, piciu, ubieraniu się i t. p.) i wreszcie dla usunięcia bezwła-

dów. Tego rodzaju zabiegi muszą być prowadzone umiejętnie i systematycznie lata całe, aby doprowadzić do pożądanych wyników, t. j. wyrobić względną samodzielność w wykonywaniu najprostszych czynności.

Idyoci drugiego i pierwszego stopnia wymagają nietylko wyżej wymienionych zabiegów hygienicznych i leczniczych, ale ze względu na mniej zwyrodniały organ duchowy zarówno i traktowania leczniczo-wychowawczego. Mózg idyoty znajduje się albo w stanie początkowego rozwoju, albo nawiedzony jest zwyrodnieniem, stojącem na przeszkodzie wszelkiemu rozwojowi; ponieważ zaś fizyologicznie dowiedzioną jest rzeczą, że rozwój różnych części systemu nerwowego bezpośrednio zależy od wykonywanej przez nie systematycznej pracy (praca jako bodziec rozwoju), wypadnie więc wobec tego cały organizm idyoty wprowadzić w ruch, zająć go szeregiem różnorodnych zadań od najprostszych aż do bardziej złożonych, aby pobudzić ustrój nerwowy, szczególniej zaś szarą korę do życia. Oto zasada i podstawa działalności leczniczo-wychowawczej. Wiele dróg prowadzi ją do celu; ograniczyć się tu wypadnie na skreśleniu główniejszych, raczej ogólniejszych. Aby podnieść czucie, obudzić zmysł mięśniowy, zmysł dotyku i, co za tem idzie, ogólne, a niezbędne w życiu zdolności ruchowe (chodzenie, trzymanie się, bieganie i t. p.), aby wyrobić związane z temi czynnościami wyobrażenia o przestrzeni, ruchu, czasie, świecie zewnętrznym, nadto rozwinąć uwagę, wolę i świadomość własnego „ja", trzeba wprowadzić w życie ćwiczenia następujące. Zalecając mięsienie i bierną gimnastykę, jako podścielisko dla samodzielnych czynności wychowańca, przywiązujemy wielką wagę do rytmicznych ćwiczeń gimnastycznych, wykonywanych pod takt muzyki; dalej do ćwiczeń koniecznych w codziennem życiu, jak np. posługiwanie się łyżką, widelcem i nożem, samodzielne ubieranie i rozbieranie się i t. p., w końcu do najróżnorodniejszych zadań według metody Froebla (patrz: Froebel). Ćwiczenia, rozwijające zmysł słuchu, polegają na ruchach, wykonywanych pod takt muzyki, przyczem ruchy stanowią kontrolę słyszanych dźwięków (dźwięk jest tu pobudką do wykonania ruchu). Ruchy te mogą być wykonywane i językiem i ustami, wreszcie wyrażają się w dźwiękach, a to w celu wyrobienia prawidłowej mowy, która u idyotów wspomnianych kategoryj najczęściej szwankuje.

Ćwiczenia, rozwijające zmysł wzroku, polegają na rozpoznawaniu barw, ich wybieraniu, układaniu, zestawianiu, dalej na poznawaniu form przez samodzielne ich tworzenie z piasku, drzewa, kamienia, papieru i następne przerysowywanie takowych.

Naturalnym wynikiem systematycznego ćwiczenia zmysłów jest wzbogacanie mózgu idyoty wrażeniami i wyobrażeniami, które odpowiednio do łączenia się rzeczy w świecie zewnętrznym kojarzą się ze sobą, tworząc pamięć, wyobraźnią, myśl, a w połączeniu z wyobrażeniami ruchów—i wolę. Wychowańcy w tej fazie rozwoju winni być zaprawiani do życia gromadnego. Pierwsze stosunki polegać mają na wymianie drobnych usług, wzajemnem kupowaniu, sprzedawaniu, płaceniu, na wspólnem wykonywaniu różnorodnych ćwiczeń i t. p. Współżycie z ludźmi, zwierzętami i roślinami jest źródłem nowych bodźców, a więc rozwija dalej i rozbudza pierwsze odruchy etycznej natury. Od czysto zmysłowego życia, od bezpośredniej rzeczywistości wypada pomału przechodzić do obrazu i bardziej uproszczonych symbolów, jak litery, wyrazy, liczby w za-

kresie, zastosowanym ściśle do osobniczych zdolności wychowańca. Na tle elementarnych ruchów wprowadza się systematycznie rękodzieła, jako znakomite czynniki dla dalszego rozwoju fizycznej, umysłowej i moralnej organizacyi, nadto jako źródło samodzielności. Najodpowiedniejszemi są tu rolnictwo, ogrodnictwo, powróźnictwo, koszykarstwo i t. p. W ten sposób wytwarzać można z idyotów drugiego i pierwszego stopnia jednostki pożyteczne w bilansie społecznym.

Literatura. Clouston: „Neuroses of Development“, Edinburgh, 1894. — Keland: „The mental affections of children, idiocy, imbecility and insanity“, London, 1898.—Emminghaus: „Die psychischen Störungen im Kindesalter“, Tübingen, 1887.—Northrup: „Sporadic cretinism“, Archives of Pediatrics, 1894.—Bourneville: „Recherches cliniques et therapeutiques sur l'epilepsie, l'hysterie et l'idiotie“, 1890—1900, Paris.—Koch: „Die psychopathischen Minderwertigkeiten“, Ravensburg, 1891—1893. — S. Voisin: „L'idiotie“, Paris, Alcan, 1893. — Ziehen: „Schwachsinn. Rein's Encyclop. Handbuch der Pädagogik“. — Buschau: „Ueber Myxödem und verwandte Zustände“, Wien, 1897.—Ufer: „Das Wesen des Schwachsinns. Langensalza. Beyer“.—Demoor: „Die anormalen Kinder. Oscar Bonde“, Altenburg, 1901, z bogatą literaturą przedmiotu.—Sachs: „Lehrbuch der Nervenkrankheiten des Kindesalters“, Wien, 1897, Fr. Deutiche.

Dr J. Gawroński.

Królikowski Józef-Franciszek, pedagog, ur. w r. 1781 w Galicyi. Po ukończeniu szkoły normalnej w Sanoku i gimnazyum w Przemyślu, wstąpił na uniwersytet lwowski i tu wydział prawny ukończył. Po złożeniu egzaminów w r. 1803, sprawował przez czas jakiś urząd sędziego; na mocy zaś rozporządzenia cesarsko-królewskiego, wydanego w r. 1808, a przyznającego mu kwalifikacye nauczycielskie, otrzymał posadę drugiego profesora w gimnazyum zamojskiem, z dawnej Akademii powstałem. Tu wykładał matematykę i filozofią. Niedługo wszakże na tem stanowisku zostawał. W rok bowiem, wskutek oblężenia i zdobycia Zamościa przez gen. Pelletier'a i wznieconego w mieście od bomb pożaru, Królikowski całe swe szczupłe mienie utracił. Nie posiadając żadnych środków do życia, gdyż w gimnazyum, urządzonem na ład niemiecki, wszystkie wykłady przerwano, zmuszonym był przyjąć ofiarowane sobie miejsce w tymczasowo zaprowadzonej administracyi rządu miejscowego, a następnie centralnego w Lublinie; później pełnił obowiązki rachmistrza w nowoutworzonej izbie obrachunkowej, a po ostatecznem przyłączeniu do Ks. Warszawskiego, oderwanych od Austryi dawnych województw, objeżdżał kraj, jako sekretarz, przy komisarzu królewskim, dla odbierania przysięgi. Wreszcie powołany w r. 1810 do ministeryum spraw wewnętrznych, widząc dla siebie zapewnioną przyszłość, już do stanu nauczycielskiego, jak sam w Pamiętniku swym wyznaje, powracać nie myślał. Jakoż, nie zawiodły go nadzieje. Ówczesny minister, Łuszczewski, oceniając jego zdolności, przedstawił go Najwyższej radzie tymczasowej, jako kandydata na stanowisko prezydenta miasta departamentowego Radomia, i w dniu 7 marca 1814 r. otrzymał nominacyą. Jak zaś w ciągu lat dwóch obowiązki swe wypełniał, świadczy przesłany mu przez mieszkańców Radomia adres pożegnalny, gdy w r. 1816 powołany został do Warszawy na sekretarza w Komisyi likwidacyjnej trzech dworów. W adresie tym wyrażając żal z jego utraty, podnoszą za-

sługi, położone przezeń w uzdrowotnieniu miasta, w podniesieniu dochodów miejskich, w założeniu towarzystwa dobroczynności i czuwaniu w czasie przechodów wojsk nad zabezpieczeniem osób i mienia obywateli.—Pomimo pracy biurowej na tym nowym urzędzie, a następnie na stanowisku kontrolera pierwszego, Królikowski znajdował jeszcze czas na prace literackie i liczne swe rozprawy w „Pamiętniku“, wydawanym przez Feliksa Bentkowskiego, pomieszczał. Pomiędzy niemi była krytyczna ocena pracy Józefa Elsnera, zatytułowanej: „Rozprawa o metryczności i rytmiczności języka polskiego, szczególniej o wierszach polskich. Ocena ta, wydrukowana w r. 1818, oraz wcześniej ogłoszone artykuły, zwróciły na Królikowskiego uwagę dyrektora gimnazyum królewskiego w Poznaniu, Jana-Samuela Kauflusa, który, odczuwając w nim niepospolitego znawcę języka i literatury, zamierzył go pozyskać dla dobra kształcącej się młodzieży w powierzonym sobie zakładzie. Gdy nadto i zasięgnięte wiadomości od różnych osób w Warszawie najkorzystniejsze o nim, jako człowieku, dawały świadectwo, Kauflus wszedł z nim w listowny stosunek, zapytując, czy przyjmie wakującą posadę nauczyciela języka i literatury polskiej w gimnazyum poznańskim? Wezwanie to, tak dla Królikowskiego pochlebne, obudziło w nim uśpione wypadkami zewnętrznemi powołanie nauczycielskie. Nie namyślając się długo, postanowił porzucić zajmowane stanowisko w Warszawie i przyjął ofiarowaną mu profesurę, która otwierała przed nim szeroką drogę do pracy naukowej i wpływu owocnego na młodzież. Nie odrazu jednak spełnić się miały jego życzenia. Poprzednik jego na katedrze literatury polskiej, ks Antoszewicz, wysłużył wprawdzie emeryturę w r. 1819, ale pozostawać miał na zajmowanej posadzie do czasu jej zatwierdzenia w Berlinie przez ministeryum oświaty i finansów. To sprawiło, iż Królikowski dopiero w d. 15 września 1820 roku otrzymał uwolnienie od swych obowiązków w Warszawie i zaraz do Poznania wyruszył. Ówczesne gimnazyum poznańskie, zwane urzędowo królewskiem, w mowie zaś pospolitej gimnazyum ś. Maryi-Magdaleny, dzieliło się na dwa równoległe oddziały: polski i niemiecki i miało w dwóch językach wykłady. Dyrektor Kauflus znał i cenił literaturę polską i w ogóle dbał o to, by skład nauczycieli odpowiadał swem uzdolnieniem wysokim wymaganiom nauki. To też obok profesorów Niemców, jak Stolc, Benecke, Schönborn, Jacob, Müller,—Królikowski znalazł tu większość nauczycieli Polaków, którzy już wtedy budzili wielkie nadzieje, a później z chlubą zapisali się w dziejach nauki i piśmiennictwa. Więc naprzód pomiędzy nimi był: Kajetan Trojański, późniejszy profesor uniwersytetu krakowskiego, wydawca słowników klasycznych i autor Gramatyki łacińskiej, wielce u nas popularnej, zwanej w szkołach „Trojanką“; Józef Muczkowski, żołnierz z 1812 r., wychowaniec uniwersytetu Jagiellońskiego, oddany badaniom mowy ojczystej, przyszły autor Gramatyki polskiej (1825); Kazimierz Buchowski, matematyk, dzielny profesor, jednocześnie z Królikowskim ze szkoły wojewódzkiej płockiej wezwany, który wkrótce wydać miał owoc długoletniej pracy: „Początki wyższej analizy, czyli zasady rachunku całkowitego (sic) i różniczkowego (1822); młody Jan Popliński, świeżo z uniwersytetu wrocławskiego przybyły (później przeniesiony do Leszna); Tomasz Szumski, zasłużony pedagog, autor wielu podręczników szkolnych, a między innemi: „Dokładnej nauki języka i stylu polskiego (1809), wreszcie Jan Motty, Francuz,

który sobie język polski, jak rodowity, przyswoił i wydaniem: „Książeczki św. Jadwigi" (dziś Nawojki) niemałe dla piśmiennictwa położył zasługi. Wobec tak licznego grona ludzi, pracy naukowej oddanych, Królikowski uczuł się odrodzonym na duchu. Zachętą zresztą dla niego do pracy była okazywana mu życzliwość Kauflusa. Popisy w gimnazyum poznańskiem odbywały się na początku roku szkolnego. Uświetniała je zaś obecność nietylko tłumnie zjeżdżającego się na nie obywatelstwa, ale i reprezentantów władz miejscowych, a przedewszystkiem ks. Antoniego Radziwiłła, namiestnika królewskiego w W. Ks. Poznańskiem. Kauflus wobec tego zgromadzenia, chcąc niejako usprawiedliwić co do Królikowskiego swój wybór, a zarazem i jemu dać możność wykazania naukowych kwalifikacyj, poruczył mu zaraz po przybyciu do gimnazyum wygłoszenie na popisie odpowiedniej rozprawy. Królikowski wybrał temat: „O piękności języka polskiego pod względem dramatycznym i o potrzebie jego doskonalenia" (Programat królewskiego gimnazyum poznańskiego na popis publiczny 1820 r., str. 3—24). Rozprawa ta, odczytana w d. 2 października, zwróciła na Królikowskiego powszechną uwagę, a w szczególności samego namiestnika, który mu nie szczędził pochwał i do pracy zachęcał. Królikowski zamierzył obszerniejszem dziełem usprawiedliwić powszechne oczekiwanie. Już on od lat kilku pracował nad wykryciem zasad metryczności języka i oprócz „Uwag" nad rozprawą Elsnera pomieszczał liczne w Pamiętniku w tym przedmiocie artykuły. Obecnie postanowił usystematyzować i rozwinąć rzucone w nich pomysły i takim sposobem powstało dzieło o 215 stronnicach, zatytułowane: „Prozodya polska, czyli o śpiewności i miarach języka polskiego z przykładami w nótach (sic) muzycznych" (Poznań, 1821, nakł. J. A. Munka). Myśl w tej pracy jest nowa. Ks. Nowaczyński, pisząc w r. 1781 „O prozodyi i harmonii języka polskiego", chciał stosować miary greckie i łacińskie do wiersza ojczystego, ale „gwałcenie akcentu mowy nie dozwoliło mu cieszyć się wynalazkiem". Hr. Skarbek przekładał Anakreonta również wierszem miarowym, lecz że szedł w tem jedynie za słuchem, „nie można przeto powiedzieć, jaką istotnie w miarach wiersza swego zachował zasadę". Kurpińskiemu znów chodziło o umiejętny podkład tekstów pod muzykę, zgodnych co do akcentów z jej taktami, a co w operach miało pierwszorzędne znaczenie i dlatego radził wprowadzać do wierszy rymy męzkie, które trudność tę miały usunąć; „lecz gdy robione tym sposobem wiersze, oprócz ostatniej zgłoski, nie były miarowe, żadnej przeto ani muzyce, ani wierszopismu nie przyniosły przysługi" (Wstęp, IX, X). Chcąc tę trudność rozwiązać, Król. jeszcze w Warszawie zajął się przekładem librettów do trzech oper, granych w Teatrze narodowym: „Śpiewaczki wiejskie" (1818), „Gryzelda" (t. r.) i „Kapelusik czerwony" (1820); ale wyznaje, iż dopiero Jan Kruszyński w librecie: „Opera włoska w podróży", wyszedł z tego zadania zwycięzko. W Prozodyi Polskiej przecież nie o same libretta mu idzie, lecz o wykrycie zasad pewnych rytmiczności dla poezyi w ogóle. Otóż w dalszym ciągu wypowiada przekonanie, iż rytmika polska, zgodna z naturą języka, dopiero się wtedy ustali, gdy we wszystkich rodzajach stóp akcenty, padające w wierszach na wyrazy, zgadzać się będą ściśle z muzykalnemi taktami. Stąd poeta, nie mający ucha muzykalnego i nie obeznany z muzyką, tworzyć może nawet piękne wiersze, ale one nie będą ściśle metryczne. Zasadę tę przeprowadza przez całe dzieło i na licznych

wyjaśnia ją przykładach. Nie dość na tem, każdy rodzaj stopowego wiersza w języku ojczystym porównywa z metryką grecką, łacińską, niemiecką i włoską. Najobszerniejszy zaś ustęp poświęca hegzametrowi i usiłuje ustalić jego zasady, rozumie się, różne od hegzametru starożytnego. Forma jego wprawdzie nie została przyjętą, ale dała pochop Mickiewiczowi do nowych usiłowań w tym względzie. Nadto, idąc za Elsnerem, zaleca usilnie wprowadzenie do wiersza polskiego rymów męskich, do jego czasów nieużywanych w poezyi. Jakoż nowość tę upowszechnili poeci romantycznej doby, pomimo ośmieszania ich przez Okraszewskiego.

„Prozodya polska“ napisana jasno, językiem potoczystym, zwięzłym, poprawnym, zjednała autorowi nietylko uznanie ogółu, lecz i zaszczyty, które nań z różnych stron spływać zaczęły. Naprzód, Towarzystwo naukowe przy Uniwersytecie krakowskim, w uznaniu jego zasług naukowych, nadesłało mu pod datą 20 listopada 1821 r. dyplom na członka korespondenta; następnie Uniwersytet krakowski w d. 12 stycznia 1822 r. przyznał mu stopień doktora filozofii; wreszcie Królewskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk w dniu 2 lutego 1823 r. zapisało go również w swoje Album, jako członka korespondenta. Był to najszczęśliwszy okres w życiu Królikowskiego.

Jednocześnie następuje zwrot w kierunku jego prac naukowych: obmyśla i przygotowuje podręczniki, z wykładami jego związane. W r. 1826 pojawiają się w małej ósemce, o 224 stronnicach: „Proste zasady stylu polskiego“ (Poz. i Bydgoszcz u J. A. Munka). Autor we wstępie usprawiedliwia przyjętą w tem dziele pisownią: idąc bowiem za Alojzym Felińskim, przyjmuje „j“, wyróżniając te jako spółgłoskę od samogłosek *i*, *y* i odrzuca dyftongi. Następnie daje krótką charakterystykę języka i przechodzi do powszechnych prawideł wyrażania myśli. Temi są: zwięzłość, poprawność, jasność i czystość. Ostatnia z tych własności wprowadza go na rozległe pole barbaryzmów, archaizmów i neologizmów. Pod każdym z tych działów przytacza zarówno liczne szeregi wyrazów, jak i wyrażeń, tworzących latynizmy, galicyzmy, giermanizmy, oryentalizmy i t. p. naleciałości z obcych języków; przy jasności podaje synonimy i homonimy, wyjaśniając zawarte w nich odcienia. Wreszcie daje wiadomość o tropach i figurach retorycznych, przerabia poezyą na prozę i podaje prawidła układu i pisania listów oraz mówi o różnych ich rodzajach. Każdą zaś z własności stylu objaśnia odpowiednio dobranemi przykłady, które czerpie z pism: Matuszewica, Kołłontaja, Krasickiego, Naruszewicza, Karpowicza, Śniadeckiego J. i Woronicza. Słowem, stylistyka a o wiele swemi zaletami przewyższa Stylistyką Szumskiego, napisaną ciężko i rozwlekle; miarą zaś jej wartości jest to, że z niej Rymarkiewicz w swej „Nauce prozy“ prawie wszystko sobie przyswoił i tylko rzecz rozszerzył teoryą kompozycyi pisarskiej, której znowu zapożyczył z „Anleitung zur Deutschen Redekunst“ Aleksandra Kappa (Berlin, 1848, od 16—44 str.).

Jednocześnie z „Prostemi zasadami stylu“, Królikowski wydał: „Wzory estetyczne poezyi polskiej“ (r. 1826, str 116). Jest to, jakby uzupełnienie poprzedniej pracy. W nich podaje nietylko przykłady obszerniejsze, czerpane z różnych utworów i na różne rodzaje poezyi, ale i wyjaśnia: co jest sztuka, piękno, jakie jego objawy, a więc: wielkość i moc duszy, wzniosłość, szczytność, wspaniałość; co nazywamy straszliwem, uroczystem, co jest tragiczność i ró-

żne jej rodzaje; w końcu mówi o malowaniu charakterów, uczuć, namiętności i o przesadzie, w jaką popaść można w ich odlaniu. Co zaś jest godnem uwagi, to, że klasyk mówi tu o romantyczności i określa ją według Jean Paul'a. Nie jest też jej przeciwnym; owszem pragnie, by spór klasyków z romantykami jak najprędzej się ukończył. Wreszcie dodaje: „Jeżeli rzeczy romantyczne „klasycznie“ będą opracowane, czemużby nie miały być klasycznemi“? Nie dość na tem przyznaje, że sam Homer miejscami jest bardzo romantyczny.

Ostatni z podręczników: „Rys poetyki“, o 122 str., w r. 1828 wydany, obejmuje różne rodzaje i gatunki poezyi z krótkiem wyjaśnieniem treści i formy. I w tem dziełku Królikowski stoi na gruncie klasycznym i w tragedyi uznaje trzy jedności, jako warunek konieczny każdego dramatycznego utworu i lubo godzi się na niektóre zmiany, ułatwiające kompozycyą, przecież dodaje, iż byłoby lepiej, gdyby autorzy wybierali taką osnowę, w której działanie dałoby się przeprowadzić na jednem miejscu od początku do końca i ująć w ramy 24 godzin. Natomiast nowością w tym Rysie jest wprowadzenie do działu poezyi opowiadającej: dumy, ballady i legendy, a nawet ukazanie za wzór ballady: „Powrót taty“.—By poznać całą ruchliwość jego umysłu, dodać należy, iż od r. 1821—1822 wydawał jeszcze i redagował czasopismo: „Mrówka poznańska“. Zdawałoby się też, iż obecnie trafił na drogę sobie właściwą, że jego życie popłynie spokojnie, w ujętem równo łożysku. Tymczasem K. Wł. Wójcicki w „Cmentarzu Powązkowskim“ powiada, iż wkrótce po przybyciu do Poznaniu, „zaczął doznawać całej goryczy z powodu podłej zazdrości i nikczemności współkolegów, którzy nie wahali się posuwać do najohydniejszych plotek i oszczerstwa“ (t. I, 154). Wójcicki żył z Janem Królikowskim, synem Józefa, w najściślejszej przyjaźni; wiadomości do artykułu, pomieszczonego w „Cmentarzu Powązkowskim“, czerpał z pierwszej ręki, bo z Pamiętnika, pozostałego po profesorze poznańskim i z tradycyj rodzinnych; a jednak, pomimo to, wierzyć się nie chce, by pomiędzy kolegami narodowości polskiej mogli się ludzie tak nikczemni znajdować. Wszystko to przecież były osobistości znane i dobrze zasłużone krajowi. Raczej przypuszczać należy, iż Wójcicki wersyą o kolegach zbyt uogólnił i narodowości pomieszał.

Co do nas, rozpatrując Programata gimnazyum poznańskiego od r. 1820 po r. 1830, doszliśmy do innych tego rozgoryczenia powodów. Źródłem jego mogli być koledzy, lecz należący do przeciwnego obozu, a głównie warunki, w których Królikowski spełniał swe obowiązki; te zaś z każdym rokiem stawały się coraz cięższe i utrudniały wszelką pracę, dla dobra młodzieży podjętą. Życzliwy Królikowskiemu Kauflus już w r. 1823 z gimnazyum ustąpił. Co było tego powodem? programata milczą dyskretnie. Prawdopodobnie znajdowano go zbyt pobłażliwym, więc niewygodnym na zajmowanem stanowisku. Przez rok 1824 obowiązki dyrektora pełni Buchowski; w r. 1825 występuje zastępczo Stoc, który już w r. 1821 w rozprawie popisowej: „Monarchie und Schule“ dobitnie swe przekonania zaznaczył. Zostawszy zaś dyrektorem aktualnym w r. 1826, zaczął wprowadzać do gimnazyum nowe porządki, które „z danemi gwarancyami“ w rażącej zostawały sprzeczności. I tak za czasów Kauflusa, ze względu na podwójny charakter szkoły, drukowano programaty na przemian w języku polskim i niemieckim; z objęciem zastępstwa przez Stoca, programat wyszedł w języku łacin

skim; w dalszych zaś latach tylko po niemiecku. Przez pierwsze cztery lata Królikowski wykłada tylko swój przedmiot w oddziałach polskim i niemieckim, nie rozstrzelając swej działalności na inne; obecnie zaś język polski wykłada tylko w niektórych klasach, natomiast narzucono mu: francuski, historyą i geografią, poruczając wykład polskiego w innych klasach nauczycielowi Cichowskiemu. Nadto polecono Królikowskiemu prowadzenie tłómaczeń: w oddziałach niemieckich z niemieckiego na polski, w oddziałach polskich z polskiego na niemiecki—wszystko to paraliżowało jego działalność i rozwiewało jednę po drugiej nadzieje, jakie żywić miał prawo, przybywając w poznańskie. Prócz tego, zaszedł jeszcze jeden znamienny wypadek. W r. 1827 abituryenci, pragnąc uczcić zasługi prof. Muczkowskiego, urządzili mu świetną owacyą i wręczyli złoty pierścień z odpowiednim napisem. Stoc uważał za właściwe zdać o tem raport i Muczkowski, serdeczny druh Królikowskiego, usunięty został z posady. Wszystko to nie było zachęcające, zwłaszcza, że i dawny orędownik jego, ks. Radziwiłł, całkiem już wpływ swój utracił. Że nadto poczucie dumy, wypływające z przekonania o swej wartości, robiło Królikowskiemu nieprzyjaciół i wywoływało wśród adherentów Stoca owe „plotki, oszczerstwa“ i jeszcze coś więcej nad nie, to podlegać wątpliwości nie może. W każdym razie wśród ciągłych szykan i drobnych zakłóć, życie Królikowskiego stawało się męczarnią. Zaczął robić starania w Warszawie o zdobycie jakiejś posady i tę pozyskał za poparciem dawnych przyjaciół. Był to urząd inspektora szkół elementarnych, na który nominacyą w d. 5 maja 1830 r. otrzymał. W Poznaniu prowadził wykłady do Wielkiejnocy. Po nim godziny języka polskiego objął Cichowski, literatury Poplíński. Przecież i w Warszawie los Królikowskiemu nie sprzyjał. Uposażenie było szczupłe, a rodzina dość liczna i niedostatek stał się zwykłym gościem w jego domu. Wreszcie w r. 1833 posada jego zwiniętą została, a on znalazł się bez środków utrzymania siebie i rodziny. Gdyby odwołał się do dawnych uczniów poznańskich, dla których był bożyszczem, pewnie nie jeden byłby mu przyszedł z pomocą; ale on na to był za dumny. Rozstał się więc z żoną, która z dziećmi wyjechała do krewnych, a sam z młodszym synem, Janem, późniejszym znakomitym artystą dramatycznym, pędził żywot w najostatniejszej nędzy. W takim stanie, w r. 1838, dawny jego uczeń, August Wilkoński, naówczas dzierżawca Garbatki, spotkał go w ogrodzie Krasińskich, okrytego grubym płaszczem z samodziału, z zapuszczoną do pasa brodą i tknięty serdecznem dla ukochanego niegdyś nauczyciela, współczuciem, nakłonił go, że do niego pojechał. W Garbatce i w Górznie u Klemensa Wilkońskiego, brata Augusta, Królikowski przeżył trzy kwartały, doznając najtroskliwszej opieki i odbierając wśród okolicznych obywateli zewsząd oznaki niekłamanej czci i poszanowania. I zdawało się, że człowiek ten, znękany przeciwnościami, odzyska dawną pogodę ducha i do prac naukowych powróci. Ale Królikowski pod pozornym spokojem ukrywał ból głęboki. Cierpiał, iż żyje z łaski ludzi poczciwych i pod pozorem, że musi zobaczyć się z żoną, odjechał do Warszawy. W trzy miesiące po tem, Wilkońscy otrzymali wiadomość, iż mąż ten, zdolny w innych okolicznościach długo jeszcze z pożytkiem dla kraju pracować, zakończył życie w szpitalu na rękach siostry miłosierdzia, w d. 17 kwietnia 1839 r.

Literatura. K. Wł. Wojcicki: „Cmentarz Powązkowski“, t. I, str. 148—158, Warsz., 1855 r.—Programata gimnazyum królewskiego w Poznaniu od r. 1820—1830.—Karol Estreicher: „Album znakomitych Polaków i Polek w. XIX, t. II, str. 414, Warsz., 1903.—Dokumenta przechowane w rodzinie ś. p. J. Królikowskiego.

Roman Plenkiewicz.

Krupiński Franciszek-Salezy urodził się w Łukowie w gubernii Siedleckiej, z mieszczan, Józefa i Anny z Budkiewiczów, 22 stycznia 1836 r. Rychło straciwszy ojca, został pod opieką matki († 1897) i ojczyma, który niechętnie patrzał na chęć chłopca do nauki. Ukończywszy kurs szkoły 4-klasowej w mieście rodzinnem, wstąpił, mając lat 16, do Zgromadzenia ks. Piarów w Opolu; stąd, po dwuletnim pobycie, jako celujący nowicyusz, wysłany był do kolegium piarskiego w Warszawie, gdzie jednocześnie uczęszczał od r 1853 do Akademii duchownej, którą opuścił w r. 1858 ze stopniem kandydata św. teologii. Uczyniwszy profesyą zakonną i otrzymawszy święcenia kapłańskie w r. 1859, był czas krótki nauczycielem łaciny w Zgromadzeniu. Uczęszczał też wtedy na wykłady nauk przyrodniczych w Akademii medyko-chirurgicznej, oraz wykłady filozofii, rozpoczęte w lutym r. 1863 przez prof. H. Struvego. W r. 1866 objął zarząd Kościoła po-Piarskiego przy ul. Ś-to Jańskiej i sprawował go do śmierci. We wrześniu r. 1869 został nauczycielem religii w zakładach rządowych i przez ćwierć wieku wykładał ten przedmiot w gimnazyum IV w Warszawie. Zmarł 16 sierpnia 1898 r.

Pierwsze swe prace drukował w „Pamiętniku religijno-moralnym“. W r. 1858 i 1859 tłómaczył do tego czasopisma artykuły o misyach, a w r. 1859 zamieścił nadto recenzyą dzieła Michelet'a „L'amour“, oraz artykuły o „Piarach w Opolu“ i o „Kardynale Wisemanie“. Później nieco był współpracownikiem wielkiej „Encyklopedyi powszechnej“ S. Orgelbranda, w której między innemi skreślił (t. XV, str. 274—284) dość obszerny artykuł o Stanisławie Konarskim, zasłużonym poprzedniku swoim w Zgromadzeniu piarskiem. Od r. 1865 do 1870 pracował w redakcyi „Gazety Warszawskiej“ w dziale politycznym, oraz umieszczał w niej głośne w swoim czasie odcinki p. t.: „Listy ze Starego Miasta“. W „Bibliotece Warszawskiej“, prócz drobniejszych artykułów, drukował i wydał później osobno: „Przyszłość filozofii“ (1864), „Szkoła pozytywna“ (1868), „Książę Bismarck jako mówca“ (1887). W temże piśmie, oraz w „Ateneum“ (od 1876) i „Tygodniku powszechnym“ umieszczał sprawozdania z literatury naukowej angielskiej i niemieckiej, w których roztrząsał i dzieła pedagogiczne (np. w № 34 „Tygodnika powszechnego“ z r. 1881). W krótkotrwałym „Wieńcu“ Orgelbranda (1872) drukowano jego „Obraz wychowania publicznego w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej“, oraz szereg artykułów pod ogólnym tytułem: „Wczasy Warszawskie“, wydanych później osobno; objaśnia w nich pojęcia i zastosowania, dobre i złe strony: utylitaryzmu, materyalizmu, humanitaryzmu, postępu, optymizmu i pesymizmu, różnych utopij, hypotez i stronnictw, indywidualizmu, radykalizmu. „Można powiedzieć—pisze prof. Struve—że rozprawy te, razem wzięte, stanowią popularny wykład etyki życiowej ze stanowiska zdrowego rozsądku“. W lat kilkanaście potem miały podobny charakter jego artykuły

wstępne w „Ateneum“, z zakresu nauk filozoficznych, ekonomicznych i społecznych, między któremi np. „Wielojęzyczność“ (t. IV z r. 1889) zawiera wiele cennych wskazówek wychowawczych.

W tychże pismach i innych (np. w „Tygodniku Ilustrowanym“) zamieścił wiele takich prac, jak studya o Supińskim, Trentowskim, Millu, J. Kremerze, Libelcie, wreszcie rozprawę p. t.: „Romantyzm i jego skutki“ („Ateneum“, 1876), która wywołała pewne oburzenie, ale, jak twierdził autor, wskutek jej niezrozumienia, i dlatego miał zamiar w rozszerzonej postaci ponownie ją ogłosić. W „Kalendarzu“ Jaworskiego znajdujemy przez lat kilka (1869—1875) przeglądy literatury angielskiej, a czasem i polskiej, pióra Krupińskiego, oraz życiorysy Macaulay'a, J. Grote'a, J. Łukaszewicza, Quetelet'a. Artykuły swe drukował z podpisem: *F. K.*, *K.*, lub wcale bez podpisu. „Prace publicystyczne Krupińskiego—powiada M. Massonius—cechuje chłodna rozwaga, wielka beznamiętność sądu i nadzwyczajna sumienność opracowania“.

Oprócz powyższych prac oryginalnych, wydał wyborne przekłady kilku cennych prac obcych, dotyczących filozofii, psychologii i nauk społecznych. Poprzedzał je przedmowami, w których, prócz charakterystyki autora i jego dzieła, podawał to, co u nas w danym zakresie zrobiono, przyczem chętnie zaznaczał „pokrewieństwo umysłowe między najdzielniejszymi myślicielami naszymi (Śniadeccy, Kołłontaj, M. Wiszniewski) a szkołą empiryczną wogóle, w szczególności angielską“.

Pierwsze jego przekłady są zaczerpnięte z literatury niemieckiej. Były niemi: „Historya filozofii w zarysie“ przez d-ra Alberta Schweglera, pomnożona dodatkiem o filozofii w Polsce (1863). Drugim przekładem, w tymże roku wydanym, jest „Zarys ustawy angielskiej“ d-ra D. Ashera. W r. 1865 wyszedł jego przekład z F. Strasslego „Historyi naturalnej“ dla młodzieży (wyd. II w r. 1869).

Szczególnie odpowiadały jego przekonaniom dzieła autorów angielskich, których myśl trzeźwą uważał za obowiązek zaszczepiać w nasze umysły. W tym kierunku przełożył naprzód dwa dzieła mniejsze: „Umysł i ciało“ Aleksandra Bain'a (1874), oraz „O początku narodów“ W. Bagehot'a (1875).

W r. 1878 wyszły staraniem prof. A. Pawińskiego dwa tomy przekładu „Logiki“ A. Bain'a. Tłómacz w obszernej przedmowie między innemi te słowa napisał: „Czytelnik, chcący Freblowską metodą nabywać wiadomości, nie będzie smakował w „Logice“ Bain'a. Komu wszakże chodzi o przetarcie głowy i zahartowanie umysłu do poważnej pracy naukowej, ten może z niej wynieść istotny pożytek Ten pożytek mając na oku i pragnąc, by dorastające pokolenie uczącej się młodzieży mogło, jeżeli nie z katedry, to przynajmniej z książki w swoim języku zapoznać się z nową logiką, przełożono dzieło Bain'a, uważając je za najodpowiedniejsze do potrzeb bieżącej chwili“. Kończy zaś przedmowę słowami: „Logicznego myślenia, a następnie logicznych czynów w stosunkach prywatnych i publicznych sprawach—oto czego każdemu wiekowi i każdemu narodowi życzyć należy. Za obojgiem prawie zawsze następuje poprawa charakteru jednostek i polepszenie bytu tak indywidualnego, jak i zbiorowego“.

Większem także dziełem, a najbliżej nas obchodzącem, jest „Nauka wychowania“, również z A. Bain'a przełożona (1880). W krótkiej przedmowie tłómacz

wymienia i charakteryzuje w kilku słowach dotychczasowe prace w języku polskim, traktujące o wychowaniu młodzieży („Zasady edukacyi i instrukcyi“ E. Czarneckiego, Piara, według Niemayera; „Chowanna“ Trentowskiego; „Pedagogika“ T. Sierocińskiego). „Czytając wspomnione dzieła naszych pedagogów—powiada ks. Krupiński—dostrzegliśmy niejeden punkt wspólny z najnowszemi poglądami w przedmiocie racyonalnego wychowania“... Dzieło Bain'a, zdaniem tłómacza, jest dlatego pożądanym nabytkiem dla naszej literatury, że autor, sam znakomity psycholog, uwzględnia najnowsze rezultaty, osiągnięte na polu psychologii, jak zaś powiada ks. Krupiński na innem miejscu, „ażeby być dobrym pedagogiem, należy być wprzód psychologiem, lub przynajmniej zapoznać się z psychologią“. Przekład jest pomnożony oryginalnym rozdziałem (IX bis, str. 432—458) p. t.: „Nauka języka polskiego“, w którym tłómacz, „lubo treściwie, starał się ogarnąć to wszystko, coby powinno stanowić przedmiot wykładu“. Pisze więc naprzód o wymawianiu, potem o sylabizowaniu, czytaniu i pisaniu. Nie nazywając metody, zalecającej czytanie odrazu, złą, nie uważa jej przecież za lepszą od dawnej—z sylabizowaniem. Gani naukę pisania po ołówku lub po bladych wzorach i na kajetach, kratkowanych w różnych kierunkach: „Uczeń musi dojść do wprawy oka i ręki tysiącznemi próbami; nigdzie gotowe gołąbki nie wpadają do gąbki... Chwalebną jest rzeczą ułatwiać i prostować ostre drogi dla młodzieży; należy jednak zawsze pamiętać, że człowiek nie jest machiną, że przy nauce pisania, jak i wszędzie, powinien myśleć, uważać, zwalczać trudności naprzód drobne, żeby się przygotował do większych i sił swoich próbował od wczesnej młodości.“ W ustępie o gramatyce za najważniejszą jej część uważa składnię, a w niej naukę o zdaniu; narzeka na nieustalenie pisowni. Teoryą prozy uważa za ważniejszą i trudniejszą od nauki poezyi, i dlatego radzi później ją wykładać, niż poezyą; obszernie mówi o ćwiczeniach, szczególnie o wyborze tematów. Mówiąc o wykładzie historyi literatury, powiada, że należy w niej obejmować także prozę naukową, „ponieważ nie mamy dotychczas historyi umiejętności takich, jak matematyka, fizyka, chemia“... Należy też mówić w dziejach literatury polskiej o tych autorach Polakach, którzy po łacinie pisali, „treść bowiem w ich dziełach po większej części jest swojska“. Kończy wreszcie ten swój rozdział słowami: „Cały ten programat wykładu języka polskiego opiera się na tem przypuszczeniu, że rodzice i starsi wogóle, będący z dziećmi w styczności, przestaną używać bez najmniejszej potrzeby języków obcych w domu, na przechadzce, przy lekcyi i wszędzie, gdzie z młodem pokoleniem obcują. Nadto, kreśląc powyższe uwagi, przypuściliśmy, że nauka języka ojczystego mogłaby trwać przez lat 7 lub 8, po 4 godziny tygodniowo w niższych, a po 3 w wyższych klasach... Jesteśmy też zdania, które dawno u nas wypowiedziano, a co i Bain zaleca, że naukę języków od swojego zaczynać należy“. Przytoczymy tu wreszcie dopisek tłómacza do tekstu autora, który oddziela naukę moralności od nauki religii: „Jeżeli chodzi o badanie obu przedmiotów, uczony może je zapewne z korzyścią badać osobno; gdy zaś chodzi o wykład w szkole, rozłączać ich niepodobna. Naprzód bowiem w społeczeństwach chrześciańskich religia chrześciańska tak się zrosła z pojęciami moralności i z całą praktyką życiową, iż rozłączenie ich nie mogłoby w umysłach młodzieży sprawić pożytku. Powtóre, sankcya, jakiej potrzebują przepisy moralności, ma w religii, a głównie

w pojęciu Boga wszystko widzącego i sprawiedliwego, najsilniejszą podporę. Tak zresztą przedmiot ten w szkołach naszych dotychczas jest wykładany; moralność wiąże się z religią i przy objaśnianiu czynów ludzkich, oraz przykazań Bożych, może być całkowicie wyłożona".

W styczniu 1898 skromnym, ale serdecznym obchodem uczczono 30-lecie pracy pedagogicznej ks. Krupińskiego. Postanowiono wtedy zebrać fundusz na stypendyum jego imienia i postanowienie spełniono. Uczonego prefekta otaczała zawsze miłość, cześć i zaufanie młodzieży. „Stanowisko, jakie zajmował w świecie naukowym—pisze jego biograf, ks. W. Br.—zjednywało mu coraz większą powagę i uznanie; każde jego słowo miało wielki urok, było niezmienne i święte". Tu wspomnimy o wydanym przezeń podręczniku do Dziejów Kościoła; ks. M. pisze o nim w „Przeglądzie Katolickim" (Nr 40 z r. 1898): „Suchy wprawdzie, co pochodziło nie z jego (autora) winy, lecz z winy okoliczności, wśród których był wydany, ale którego bądź co bądź z pożytkiem dla młodzieży używać można".

Krupiński słynął jako znakomity kaznodzieja. Wspomniany tylko co ks M. świadczy o nim, że jeszcze będąc dyakonem, zachwycał słuchaczów, przepełniających kościół dawniej po-Jezuicki, a dziś po-Piarski, swojemi kazaniami, na które uczęszczała cała ówczesna inteligencya męska. Kazania jego, czy to dla uczniów gimnazyum IV w kościele św. Aleksandra, czy w powierzonym jego opiece kościele N. Maryi Panny Łaskawej, miały charakter konferencyj lub nauk homiletyczno-obyczajowych. Przemawiał więcej do rozumu, niż do uczucia, a mimo to słuchano go z powstrzymywanym oddechem, i nieraz dreszcz ożywczy przebiegał słuchaczów na jego wywody, czasem niespodziewane, ale zawsze jasne, jak każda prawda. Większa część jego kazań, z woli ich autora, stała się pastwą ognia. Ocalały „Kazania czyli nauki do uczniów, głoszone w kościele św. Aleksandra w Warszawie", które wydał ks. W. Br. w r. 1899. W kościele po-Piarskim, na miejscu ambony, z której głosił ks. rektor swoje nauki, wmurowano w r. 1900 piękną tablicę pamiątkową z jego biustem. Napis na tablicy brzmi: „Ś. p. ks. Franciszek Krupiński, członek Zgromadzenia X. X. Piarów, kapłan, nauczyciel, myśliciel, pisarz, *1836†1898. Prawdę głosił, pracę miłował, ducha badał. W krainie prawdy, u źródła miłości, niech odpoczywa w pokoju".

Wysoką zaletą pism Krupińskiego jest ich język nieskazitelny. Był to bez żadnych zastrzeżeń jeden ze wzorowych pisarzów i stylistów polskich. Myśli swe wyrażał przejrzyście, daleki od czczej retoryki. W nieporozumieniach co do znaczenia wyrazów upatrywał źródło niejednego sporu, nawet naukowego Jeżeli sam używał przenośni i porównań, to posiadały one niemal ścisłość i głębszą analogią, jak np. owo zdanie z Przyszłości filozofii: „Jak płuca w próżni, tak duch ludzki w sceptycyzmie umiera".

Charakter i zasługi Krupińskiego M. Massonius tak określa: „Krupiński był z natury teoretykiem, był uczonym, był filozofem zawodowym, ale obok tego był i publicystą, chłodnym, rozważnym, spokojnym, wytrawnym i pełnym nie entuzyastycznej, ale bezgranicznej miłości społeczeństwa, któremu służył... Jako pedagog i jako kaznodzieja, czynił on może jeszcze więcej dobrego, niż jako filozof i publicysta; kształtował ludzi, umiał im dawać na drogę życia poważny

kapitał umysłowy i moralny, umiał tworzyć p o r z ą d n y c h ludzi, takich, na których we wszelkich okolicznościach prywatnych i publicznych można liczyć, którzy nie obiecują więcej, niż mogą, a dotrzymują tego, co obiecali".

„Był on mężem ze wszech miar wyjątkowym—powiada prof. Struve.— Przekonywał się o tem każdy z pierwszego wejrzenia, kto miał sposobność widzieć go i słyszeć, bądź na kazalnicy, bądź na zebraniach towarzyskich, bądź wreszcie przy naradach nad różnemi sprawami społecznemi, naukowemi i t. p. Zawsze i wszędzie objawiał nazewnątrz ową spokojną równowagę ducha, która jest wynikiem panowania człowieka nad samym sobą i chętnego oddania się usłudze innych".

Wróg obłudy i nieuctwa, śmiałem okiem wpatrywał się w „oblicze prawdy płomienistej" i tem, co z niego wyczytać umiał, dzielił się, ile mógł, ze społeczeństwem swojem. Trzeźwy w poglądach, nieubłaganie logiczny we wnioskach, nawoływał do mrówczej pracy, „która zawsze ocala tych, co się jej nie wstydzą", ale zarazem potępiał „roztapianie ducha w materyi". Godłem jego życia było: „W górę serca, ręce do pługa"!

Literatura. Ks. W. Br.: „Krótki rys życia ks. F. K." (Warszawa, 1899).— H. Struve: „Ks. F. K. jako filozof" (Warszawa, 1898).—M. Massonius: w „Głosie" z r. 1898 i „Kuryer Warszawski" z 1900 r. (Nr 29).—Ks. M.: „Przegląd katolicki", Nr 40 z r. 1898.—J. Kenig: „Tygodnik ilustrowany" z r. 1898, Nr 35 i 36.

L. S. Korotyński.

Kryński Adam Antoni, pedagog, jeden z najznakomitszych językoznawców polskich, urodzony w r. 1844 w Łukowie na Podlasiu, kształcił się w gimnazyum realnem w Warszawie, od roku zaś 1862 do 1869 w Szkole Głównej, w której najpierw studyował nauki fizyczno-matematyczne, a następnie od r. 1866 filologiczno-historyczne. W r. 1869 uzyskał stopień magistra nauk filologiczno-historycznych na podstawie rozprawy, ogłoszonej drukiem w r. 1870; „O dźwiękach nosowych w językach słowiańskich". W r. 1871 otrzymał posadę nauczyciela języków starożytnych w gimnazyum III-em, a od r. 1872 w gimnazyum II-em w Warszawie. Od r. 1891 wykłada tamże język francuski. Za prace swe naukowe w r. 1875 został członkiem Komisyi językowej Akademii Umiejętności w Krakowie, a w r. 1889 członkiem-korespondentem tejże instytucyi.

Z licznych prac Kryńskiego wymieniamy ważniejsze: „Z dziejów języka polskiego" (1879), praca, w której autor zbija twierdzenie W. Makuszewa, jakoby język ruski wywarł wpływ na piśmiennictwo staropolskie. W r. 1880 ogłosił obszerny rozbiór „Gramatyki historyczno-porównawczej Małeckiego"; w roku zaś 1882 gruntowną rozprawę „O pisowni polskiej wraz z objaśnieniami niektórych form językowych". W wydawnictwach Akademii z r. 1885 i 1886 dołączył słownik do cennej pracy Stanisława Skrodzkiego p. t.: „Porządek prawa bartnego dla starostwa Łomżyńskiego z r. 1616". W pomnikowem wydaniu dzieł Jana Kochanowskiego dał w tomie I-ym wstęp i wyborny komentarz Psałterza Dawidowego. Od r. 1884 Kryński jest redaktorem „Prac filologicznych", przy współudziale Baudouina de Courtenay i Karłowicza. Z szeregu umieszczonych w tem wydawnictwie rozpraw i drobnych przyczynków z językoznawstwa polskiego, oraz recenzyj i sprawozdań z dzieł w tym zakresie, wymienimy kilka najważniejszych: „Przedruki i wzorowe opracowanie trzech najdawniejszych druków polskich, a mianowicie: Pacierza z r. 1475, Bogarodzicy z r. 1506 i Formuł polskich przy obrzędach chrztu i ślubu", a także „Powieści o papieżu Urbanie" z Agiendy r. 1514 (w tomie I-ym). W tymże tomie umieścił opracowany wspólnie z Karolem Applem „Przegląd

bibliograficzny prac naukowych o języku polskim". Wyczerpująca ta praca (na 220 str.) zawiera wyszczególnienie treści każdego utworu i krótki sąd o jego wartości. W tomie II-im umieścił: „O aoryście w języku polskim", „Głosy w dziele Baltazera Opecia z r. 1522 p. n. Żywot Pana Jezu Krysta". W tomie III-im wydał i z właściwą sobie sumiennością opracował; „Żywot św. Eudoksyi", zabytek rękopiśmienny języka polskiego z r. 1524. Oprócz tych prac Kryński umieścił bardzo wiele artykułów w różnych czasopismach tygodniowych i miesięcznikach polskich, w „Archiv für slavische Philologie" i w „Wielkiej encyklopedyi ilustrowanej", w której prowadzi dział filologii. „Słownika języka polskiego", wychodzącego obecnie zeszytami, Kryński jest współredaktorem czynnym, a nadto opracowuje do niego wyrazy staropolskie. W „Poradniku dla samouków" umieścił bardzo cenne uwagi: „O nauce języka polskiego" (w części II-ej). Nakoniec ogłosił drukiem owoc trzydziestoletniej działalności swej pedagogicznej i naukowej: „Gramatykę języka polskiego" (wyd. I-sze w r. 1897, wyd. II-gie w r. 1900). Ocenę tego znakomitego dzieła znajdzie czytelnik w artykule „Gramatyka polska" B. Bieńkowskiego (str. 166 i nastr., t. V).

Hieronim Łopaciński.

Krytyka i krytycyzm. Mówiąc tu o krytyce i krytycyzmie, mamy wyłącznie na oku ich znaczenie w praktyce wychowawczej, a mianowicie ich znaczenie jako wydatnych objawów życia umysłowego i rozwoju wychowańca. Sam fakt, odnoszący się do tych objawów, jest powszechnie znany. Wiadomo, że dzieci często już bardzo wcześnie wygłaszają swoje sądy o ludziach, rzeczach i słyszanych zdaniach, mianowicie o swych opiekunach, rodzicach, towarzyszach i t. p. O ile sądy takie mają za przedmiot o c e n ę w a r t o ś c i ludzi, rzeczy lub zdań, o tyle mają charakter k r y t y c z n y, są k r y t y k ą, ujawniającą pewien k r y t y c y z m. Z rozwojem samodzielności, sądy tego rodzaju występują na jaw z coraz większą żywością, zaznaczają dążność wychowańca do wytworzenia sobie własnego poglądu na rzeczy, w przeciwstawieniu do poglądów obcych, i przybierają w dojrzalszej młodzieży często charakter bezwzględnych wyroków, nie dopuszczających apelacyi.

Zdając sobie sprawę z psychologicznej istoty tych objawów, zaznaczyć przedewszystkiem należy, że owe sądy u większości wychowańców nie mogą być wynikiem bezstronnej oceny, rozważnego rozbioru argumentów, przemawiających za, lub przeciw tym lub owym zdaniom krytycznym. Do tego brak zazwyczaj wychowańcom zarówno odpowiednich faktycznych danych, jak i należytego wyrobienia samej władzy sądzenia. Główną podstawą owych sądów krytycznych jest bezpośrednie uczucie, kierujące się w swych poglądach subjektywnemi czynnikami sympatyi lub antypatyi, w miarę zgody lub sprzeczności danej rzeczy, osoby lub zdania z nastrojem indywidualnym osobnika. Ten nastrój zaś z natury rzeczy jest wytworem dwóch zasadniczych współczynników: temperamentu i charakteru, wogóle organizacyi osobnika, oraz wpływów otoczenia, wpajającego swoje poglądy i dążności w umysł młodociany. W samej organizacyi wychowańca przeważają pierwiastkowo czynniki fizyczne, zmysłowe nad czynnikami umysłowemi. Więc przyjemność lub nieprzyjemność, wywoływane przez przedmioty i ludzi, oto źródła pierwszych krytycznych sądów dzieci. Kto np. obdarza dziecko wrażeniami przyjemnemi, przynosząc mu łakocie, zabawki i t. p., ten liczyć

może na jego sympatyą, a więc i na sądy przychylne; kto zaś odmawia mu wrażeń przyjemnych, lub nawet wprost przyczynia się do sprawienia mu jakiejkolwiek nieprzyjemności, ten budzi antypatyą, doprowadzającą do sądów niechętnych, ujemnych. W młodocianym wieku z takiemi bezpośredniemi wrażeniami zmysłowej przyjemności lub nieprzyjemności łączy się, jako dalsze kryteryum, zazwyczaj i pewne upodobanie estetyczne lub nieupodobanie, które jednak opiera się początkowo również głównie na czynnikach zmysłowych, na zewnętrznej formie, nie zaś na treści wewnętrznej i istotnej wartości ocenianego przedmiotu lub człowieka. Dla braku takiego probierza wewnętrznego, sądy krytyczne wychowańców, oparte na czynnikach estetycznych, są zazwyczaj bardzo subjektywistyczne i mają wskutek tego zbyt często charakter kaprysu (zob. art.: Kaprysy). Przy dalszym atoli rozwoju umysłu młodocianego ujawnia się w nim coraz bardziej potrzeba objektywnego, a więc logicznego uzasadnienia owych sądów krytycznych. Ponieważ jednak umysł młodociany nie wdrożył się jeszcze należycie w czynności przedmiotowego badania i nie wyrobił sobie jeszcze własnych kryteryów do oceny ludzi, świata i różnych poglądów na rzeczy, przeto, odczuwając ową potrzebę, mimo woli posiłkuje się w tym względzie zasadami, zaczerpanemi mniej lub więcej przypadkowo z dostępnych dla niego źródeł, bądź z poglądów, wygłaszanych przez swoich przewodników, znajomych, towarzyszy, bądź z książek. I tu uwydatnia się drugi z zaznaczonych powyżej współczynników krytycyzmu młodocianego—wpływ otoczenia. Wobec faktu, że organizacya tak fizyczna, jak umysłowa wychowańca nie jest jeszcze wszechstronnie ustaloną, ani należycie skrystalizowaną, lecz z natury swojej miękką, jak wosk, żądną nowości i nadzwyczaj wrażliwą, wskutek czego łatwo się przejmuje treścią, oddziaływającą na nią z zewnątrz: ów wpływ otoczenia ma znaczenie pierwszorzędne i przyczynia się bezpośrednio do rozwoju krytycyzmu młodocianego w pewnym określonym kierunku. Przytem zaznaczyć należy, jako fakt, że wskutek wysoko rozwiniętej wrażliwości, młodzież dostępną jest szczególniej dla wpływów o treści nowej, niezwykłej, odstępującej od panujących zasad, lub nawet wprost im przeciwnych. Pod takim wpływem nasuwają się zazwyczaj dojrzewającemu osobnikowi pytania krytyczne i wątpliwości odnośnie do nauk, jakich mu starsi udzielają i na tych wątpliwościach urabiają się następnie jego własne poglądy. Stąd też pochodzi tak częsta opozycya młodego pokolenia względem starszego, niedojrzałych, niewyrobionych dążności w stosunku do istniejącego porządku rzeczy i ustalonych dróg postępu. Z tego młodocianego krytycyzmu korzystają zarówno propagatorzy wszelkiego rodzaju nowych nauk, jak i agitatorzy społeczni, wiedząc dobrze, że młodzież ulega najłatwiej ich wpływom i jest najpodatniejszym materyałem dla ujawnienia ich dążności. Tu już krytycyzm młodzieży nabiera pierwszorzędnej doniosłości społecznej i domaga się tem sumienniejszego uwzględnienia ze stanowiska pedagogicznego.

Pytamy tedy, jakich zasad wychowawczych trzymać się należy w stosunku do zaznaczonych objawów krytyki i krytycyzmu? Rozróżniamy w tym względzie przedewszystkiem dwa wydatne okresy w rozwoju umysłowym wychowańców: okres dziecięcy, z przewagą czynników zmysłowych nad umysłowemi i okres młodzieńczy, w którym te ostatnie czynniki ujawniają się coraz wyraźniej i zaznaczają w końcu dążność wychowańca do urobienia własnych i samodzielnych

poglądów na świat i życie. Każdy z tych okresów domaga się naturalnie odrębnego postępowania ze strony wychowawcy.

Krytycyzm dziecięcy, jak widzieliśmy, ma za swój podkład psychologiczny głównie wrażliwość zmysłową, z właściwą jej dążnością do przejęcia się wrażeniami przyjemnemi i do uwolnienia się, wedle możności, od wszelkich wrażeń nieprzyjemnych, przykrych. Na tle tej naturalnej tendencyi, dziecko utożsamia zazwyczaj bezpośrednio swoję przyjemność z dobrem, a wszystko, co wywołuje w niem wrażenia nieprzyjemne, przedstawia mu się jako zło. Dopóki życie umysłowe dziecka pogrążone jest zupełnie w tej sferze zmysłowej, owo utożsamienie nie doprowadza do objawów zbyt rażących swą wewnętrzną sprzecznością. Dziecko nie wyraża jeszcze owego utożsamienia w formie myślowej, więc też nie wywołuje reakcyi ze strony wychowawcy. Ale z chwilą, gdy dziecko przyswaja sobie mowę i przy jej pomocy wytwarza pewne pojęcia o rzeczach i ludziach, a następnie te pojęcia jednoczy, wygłaszając sądy, które stara się też uzasadnić po swojemu: owo utożsamienie podmiotowych wrażeń zmysłowych przyjemności i nieprzyjemności z przedmiotowemi czynnikami dobra i zła staje się objawem poważnym, domagającym się uwzględnienia ze strony wychowawcy. Nie trudno bowiem spostrzedz, że owo utożsamienie, tak naturalne w zakresie wrażliwości zmysłowej, rozwijając się jednostronnie bez przeszkody, pociąga za sobą skutki wcale nie pożądane dla moralnego rozwoju dziecka. Uznając własną przyjemność lub nieprzyjemność za ostateczne kryterya przy ocenie wartości rzeczy, ludzi, poglądów, wychowaniec wpada nietylko w skrajny subjektywizm, który go pozbawia możności objektywnego rozbioru jakiegokolwiek przedmiotu, ale nadto staje się egoistą, widzącym cel swego życia jedynie w zaspokojeniu zachcianek swej zmysłowości. Jedno zaś i drugie podkopuje prędzej, czy później dobrobyt moralny i nawet materyalny wychowańca, bo przeciwstawia go wrogo swemu otoczeniu, osłabia jego poczucie obowiązku względem niego, a nie dając mu poznać świata i ludzi ze stanowiska przedmiotowego, utrudnia mu przystosowanie się do danych warunków życia i czyni go przez to niezadowolonym z siebie i świata, więc nieszczęśliwym. Jakie tedy środki wskazuje racyonalna pedagogika w celu zwalczenia tego złego?

Najgłówniejsze zadanie rozumnego wychowawcy wobec przedstawionego stanu rzeczy polega na przekonaniu dziecka sposobem poglądowym i doświadczalnym, o zasadniczej różnicy między osobistą przyjemnością lub nieprzyjemnością a dobrem i złem, czy fizycznem, czy moralnem. Mucha, zwabiona słodkim smakiem trucizny, dążąc do przyjemności, spożywa jej jak najwięcej, ale przez to sama przyczynia sobie zło największe, bo traci życie z powodu łakomstwa. Przeciwnie, lekarstwo ma często smak gorzki, jest nieprzyjemnem, a jednak jest dobrem, bo usuwa chorobę i przywraca zdrowie. Dzieląc się kęsem chleba z głodnym, gdy sami głód czujemy, odmawiamy sobie wprawdzie przyjemności pełniejszego zaspokojenia naszego głodu; ale pomimo to spełniamy obowiązek względem bliźniego, spełniamy dobry uczynek, choć sobie przyczyniamy nieprzyjemności. Przeciwnie, gdy przywłaszczamy sobie cudzą własność, możemy sobie przysporzyć przyjemności, ale popełniamy zło, bo nie szanujemy praw bliźniego, czynimy mu to, czego nie chcemy, aby nam czyniono. Na podstawie takich konkretnych przykładów, bezpośrednio z życia wziętych i dla dziecka zrozumiałych, wychowawca

zaszczepi w niejasną świadomość pojęcie o zasadniczej różnicy między przyjemnością i złem. W praktyce zaś życiowej przyuczy dziecko jak najwcześniej do wyrzeczenia się przyjemności, jeżeli tego wymaga dobro, wzgląd na obowiązki względem innych. Jest to niezbędny środek w celu nadania krytyce i krytycyzmowi dziecka kierunku etycznego, który jest bez porównania wyższy od pierwotnego sensualistycznego punktu widzenia.

Wraz z sądem etycznym rozwija się w wychowańcu coraz żywiej sąd ściśle logiczny, mający na celu poznanie rzeczy i prawdy. I w tym zakresie wrażenia zmysłowe odgrywają pierwiastkowo rolę kryteryów, ale dojrzewająca młodzież zawłada coraz bardziej zmysłową wrażliwością w imię czynników umysłowych, a dążąc do własnych poglądów na świat i ludzi, posiłkuje się z czasem krytyką, opartą na zasadach ogólnych. Tu już prosta przyjemność lub nieprzyjemność, oraz upodobanie i nieupodobanie estetyczne ustępują na plan dalszy wobec tych nowych czynników poznawczych. To też najgłówniejszem zadaniem wychowawcy jest obecnie urobienie w umyśle młodocianym owych zasad ogólnych, jako podstaw wszelkiego krytycyzmu. Jest to zadanie bardzo trudne, dla którego rozwiązania nie wystarcza dobra wola i sumienność, lecz potrzeba do tego nadto szerokiej wiedzy, głębszego uwzględnienia psychologii umysłu młodocianego, oraz rozwagi i doświadczenia pedagogicznego.

Mając na uwadzę bardziej szczegółowy pogląd na odnośne środki wychowawcze, zaznaczymy przedewszystkiem, że budzącej się samodzielności dojrzewającego umysłu, uwydatniającej się właśnie w jego krytycyzmie, nie należy przytłumiać żadnym, z góry narzuconym dogmatyzmem. Umiejętny pedagog ochroni wprawdzie wychowańca, o ile można, od złych wpływów otoczenia; postara się o to, aby obcował z towarzyszami, wywierającymi na niego wpływ dodatni, uszlachetniający, a nie szkodliwy; aby w lekturze książek kierował się pewną systematycznością, a nie przypadkiem i kaprysem; aby czytywał książki, bogacące jego wiedzę, szerzące zdrowe zasady, a nie książki, podkopujące dobre obyczaje, lub głoszące doktryny, wymierzone wprost przeciw wszystkiemu, co stanowi podstawę prawidłowego rozwoju umysłu ludzkiego w kierunku najwyższych ideałów prawdy, piękna i dobra. Ale ta ochronna działalność może mieć tylko znaczenie czasowe i względne, a w każdym razie nie należy jej doprowadzać do ostateczności przy pomocy surowych zakazów, gdyż te, jak uczy doświadczenie, do celu nie doprowadzają, lecz, przeciwnie, budzą zazwyczaj tem większy pociąg do zakazanego owocu. Dobry pedagog przygotowany być musi na to, że wychowaniec prędzej czy później zapozna się ze złem, w najrozliczniejszej i w najponętniejszej nawet formie; że z czasem wystawiony będzie na wszelkie ujemne wpływy otoczenia, gdyż od nich nikogo hermetycznie odosobnić niepodobna. Co więcej, ostateczny cel wychowania nie może polegać na takiem odosobnieniu, gdyż celem tym jest przygotowanie wychowańca do życia, do samodzielnej działalności wśród danego otoczenia. To też sam pedagog z postępem czasu musi zaznajomić wychowańca z treścią i charakterem owych ujemnych i złych wpływów, gdyż bez ich znajomości nie może być przygotowanym należycie do ich zwalczania, nie może osiągnąć owej dojrzałości i samodzielności, która jest celem wychowania. Jasną tedy rzeczą, iż domaganie się uległości ślepej ze strony wychowańca dla tych lub owych zasad i poglądów, głoszonych przez

pedagoga, do niczego nie doprowadza. W najlepszym razie mogłoby ono mieć za skutek pozorną tylko uległość, nie uśmierzając wcale krytycznej opozycyi w samym umyśle wychowańca. A to byłoby tylko szkołą obłudy i dwulicowości, podkopującą raz na zawsze wszelki wpływ pedagoga na rozwój młodocianego umysłu. To też w danym wypadku za jedynie racyonalną uznać można metodę Sokratyczną, kierującą rozwojem wychowańca z wyraźnym celem wszechstronnego wyrobienia jego samodzielnej krytycznej myśli. Z samego wychowańca, z jego własnych dążności i zasobów zaczerpać należy danych do zwalczania wszelkich ujemnych wpływów lub nawet zauważonych w nim faktycznych zboczeń niedojrzałego krytycyzmu. Tylko, o ile wychowaniec samodzielnie własną pracą myśli przezwycięży swoje krytyczne wątpliwości i wyzwoli się z pod wpływów ujemnych lub szkodliwych, o tyle tylko można spokojnym być o jego dalszy rozwój umysłowy, bo tylko w takim razie odnajdzie w samym sobie odpowiednie czynniki dla swego prawidłowego rozwoju na przyszłość.

Niezbędnym środkiem pomocniczym dla należytego kierownictwa tą samodzielną, krytyczną myślą wychowańca jest szczera i swobodna dyskusya nad każdym przedmiotem, budzącym jego zajęcie, jako składowy czynnik jego ogólnego poglądu na świat i ludzi. Dyskusya taka dopełnić będzie musiała często wiedzę wychowańca faktycznemi danemi nauki, lub prostować błędne stosowanie tych danych do rozbieranych kwestyj. Nadto będzie musiała mieć na oku ścisłe określenie pojęć w zgodzie z istotnemi wynikami wiedzy współczesnej, w celu przeciwdziałania owej czczej frazeologii, która tak łatwo oszałamia umysł młodzieńczy. Ale i takie pozytywne dopełnienie braków poznawczych wychowańca nie powinno przyjmować charakteru dogmatycznego, lecz dokonanem być winno ze stanowiska krytycznego, uwzględniającego argumenta przeciwne, poddając je bezstronnemu, przedmiotowemu rozbiorowi. Nadto pedagog postawić się winien, o ile można, na stanowisku wychowańca, zachęcić go do otwartego wypowiedzenia swych poglądów bez wszelkiej ogródki, wniknąć w motywa jego krytycyzmu, w dane, którym ufa i na które się powołuje i w ten sposób ułatwić mu wyzwolenie się z przypadkowych wpływów otoczenia, lub złych książek i błędnych doktryn. Tu wychowawca dać powinien wychowańcowi dobry przykład swoją bezstronnością, swym przedmiotowym krytycyzmem, pokazując mu poglądowo, jak się sam znaleźć winien względem zasad i poglądów przez siebie zbijanych. Jest też to jedyny środek skutecznego przeciwdziałania owej młodzieńczej zarozumiałości, która jest zazwyczaj wypływem nieznajomości rzeczy i stronniczej uległości dla powziętych zgóry uprzedzeń. Jedynie działanie w takim duchu przedmiotowej bezstronności obudza w umyśle młodocianym szczery szacunek dla kierownika, oraz zaufanie do niego. A jest to niezbędny warunek osiągnięcia celu całej tej pracy pedagogicznej, gdyż cel ten na tem polega, aby wychowaniec, przy pomocy kierownika, przyswoił sobie samodzielny krytyczny pogląd na wszelkie czynniki, oddziaływające ujemnie na niego i przeciwstawiał im z własnego przekonania zdrowe, dodatnie zasady.

Wszechstronne, praktyczne przeprowadzenie powyższej metody Sokratycznej wymaga naturalnie ze strony wychowawcy zarówno szerokiej wiedzy, a przedewszystkiem znajomości duszy wychowańca, jak i dobrej woli, cierpliwej wyrozumiałości i taktu. Teoretyczne reguły tu nie wiele pomagają. To też ogra-

niczamy się w tym względzie na powyższych zasadniczych wskazówkach, określających ducha, w jakim dobry pedagog pokierować winien krytycyzmem umysłu młodocianego. Przejąwszy się tym duchem, nie trudno będzie odnaleźć w każdym szczegółowym wypadku najwłaściwsze środki dla osiągnięcia w tym względzie wskazanego celu.

Sprawa krytyki i krytycyzmu w rozwoju umysłowym dziecka i dojrzewającej młodzieży, pomimo swej wielkiej doniosłości wychowawczej, nie jest dotąd należycie uwzględnianą w zwykłych opracowaniach pedagogiki. Najwięcej materyału napotykamy w tym względzie w studyach psychologicznych nad duszą dziecka, w ogóle w psychologiach pedagogicznych, oraz w rozbiorach specyalnej kwestyi o znaczeniu propedeutyki filozoficznej dla zaszczepienia w umysł młodociany pewnych zasad kierowniczych przy wydawaniu sądów krytycznych. Pomimo to, nie możemy wskazać żadnej pracy, w którejby sprawa ta była traktowana szerzej z uwzględnieniem wydatniejszych momentów, wpadających w jej zakres. Specyalna monografia nad tym przedmiotem byłaby wielce pożądaną i mogłaby się przyczynić do odpowiedniego wyrobienia zasad kierowniczych dla odnośnej praktyki pedagogicznej.

Henryk Struve.

Krzemieniec, patrz: Liceum Krzemienieckie.

Krzyżanowski Adryan, matematyk i pedagog polski, urodził się dnia 7 września 1788 r., we wsi Dębowie, w województwie Augustowskiem, zmarł d. 21 sierpnia 1852 r., w Warszawie, w czasie epidemii cholery. Kształcił się w szkole księży Piarów w Łomży i ukończył ją w r. 1805. Od r. 1806 był przez trzy lata nauczycielem klas niższych Szkoły żoliborskiej w Warszawie, od roku 1809 do 1810 uczył matematyki w Gimnazyum rydzyńskiem w Wielkopolsce, i wyszedłszy, jako niezwiązany ślubami zakonnemi, ze Zgromadzenia ks. Piarów, oddał się nauczycielstwu prywatnemu. Przygotowanie swoje w nauce matematycznej zawdzięczał profesorom: księżom Bystrzyckiemu, Dąbrowskiemu i Przeczytańskiemu, oraz czytaniu dzieł: L'huiliera, Eulera, Lacroix'a i innych. Po przedstawieniu Izbie edukacyjnej rozprawy o najdogodniejszym sposobie uczenia gieometryi elementarnej, został zamianowany nauczycielem matematyki w Szkole departamentowej w Płocku i na tem stanowisku pozostał do roku 1817, W szkole tej pracą i kosztem swym utworzył bibliotekę, rozszerzywszy ją do 2,000 tomów. Po dziesięciu latach nauczycielstwa, a w 29 roku życia, powziął myśl dalszego kształcenia się w naukach wyższych i zwrócił się do Komisyi Rządowej Wyznań religijnych i Oświecenia publicznego o udzielenie mu pozwolenia i zapomogi na wyjazd za granicę. Komisya przychyliła się do tej prośby i wydelegowała go na dalszą naukę do Francyi. Przez trzy lata bawił Krzyżanowski w Paryżu, słuchając wykładów znakomitych uczonych: Poissona, Lacroix'a. Gay-Lussaca, Biota, Bineta, Hachette'a, Haüy, Mathieu, Arago i innych. Najwięcej korzystał z wykładów Bineta, u którego prywatnie słuchał lekcyj anali-

zy wyższej. W r. 1820 zdał Komisyi Oświecenia obszerną sprawę z zajęć swoich i odniesionych za granicą korzyści i podał między innemi treść napisanej przez siebie „Jeometryi analitycznej“, która w r. 1822 wyszła w druku w Warszawie, oraz innej pracy, poświęconej „Rachunkowi różniczkowemu i całkowemu“, która nie ujrzała atoli światła dziennego. W sprawozdaniu, o którem mowa, pomieścił szereg spostrzeżeń nad zakładami naukowemi, które zwiedzał w ciągu swej podróży. W Poznaniu był obecny przy rozpoczęciu nauk i słyszał mowy profesorów, wygłoszone po łacinie i po niemiecku; w pierwszych czterech klasach tych szkół znalazł nauki dawane po większej części po polsku, w dwóch ostatnich tylko po niemiecku. Polacy Księstwa wydali mu się cudzoziemcami. W Berlinie podziwiał metodę uczenia głuchoniemych w Instytucie, pozostającym pod kierunkiem Grashofa, znalazłszy, że postępy uczniów w klasie trzeciej tego Instytutu są daleko większe, aniżeli w odpowiedniej klasie naszych szkół wojewódzkich. W Instytucie dla niewidomych zwrócił uwagę na wielkie postępy uczących się w muzyce, rachunkach, gieometryi i robotach ręcznych. W Clausthalu zwiedzał tamtejsze kopalnie, mennicę, gabinet modelów i szkołę górniczą; radzi skorzystanie z tych urządzeń dla celów naszego górnictwa. W czasie pobytu we Francyi starał się poznać zakłady naukowe i przemysłowe francuskie. Co do pierwszych, przekonał się, że „pedagogika we Francyi na daleko niższym stopniu stoi, niż u nas w Polsce i w Niemczech; w liceach i kolegiach, wyjąwszy matematykę, reszta idzie dawnym trybem jezuickim“. Sposobu wzajemnego uczenia (enseignement mutuel) żadną miarą za dobry uznać nie może. „Tu do nauczyciela—powiada—należy gwizdać piszczałką, dawać znaki ręką, komenderować, lecz nie należy bynajmniej oświecać; nieuki, monitorami zwani, są to chłopcy najwięcej dziesięcioletni, mający poruczoną sobie pieczę nauczania podobnych sobie nieuków. Oto treść tego nauczania. Mej ojczyźnie nigdybym nie życzył, aby niem była zarażoną“. Daleko więcej wartą wydała się Krzyżanowskiemu nauka Galla, „który objawił najpiękniejsze prawdy, tyczące się istoty społeczeństwa“. Z nauki tej, która dla niego jest „czemsiś nierównie wyższem, niż nauka czaszki“, wypływać mają nieocenione pożytki dla filozofii, logiki, prawodawstwa kryminalnego, administracyi, sztuki lekarskiej, pedagogiki, moralności i religii. „Nauka ta, zdaniem jego, tyle dla oświecenia ważna, nauczycielowi obcą być nie powinna; sam zaś świadczy o sobie, że jako nauczyciel więcej z nauki Galla, niż z dzieł Niemeyera odniósł korzyści. Zachwyca Krzyżanowskiego „Konserwatoryum sztuk i rzemiosł“ w Paryżu; radzi, aby Komisya Oświecenia zajęła się u nas utworzeniem podobnego zakładu. Radzi dalej założenie Szkoły kunsztmistrzów i rzemieślników, takiej jak w Chalons we Francyi, oraz zaprowadzenie katedry mechaniki praktycznej w Uniwersytecie warszawskim, w celu podniesienia poziomu wykształcenia technicznego. Dziś, w Muzeum przemysłu i rolnictwa, w Muzeum rzemieślniczem w Warszawie, w naszych szkołach technicznych i rzemieślniczych, widzimy urzeczywistnienie tych rozumnych rad Krzyżanowskiego. Zwiedziwszy jeszcze Nancy, Strassburg, Monachium, Wiedeń, przez Galicyą i Kraków powrócił do kraju. W Galicyi przeraziła go i zasmuciła nędza ludu wiejskiego; tamtejszemu uciskowi z upodobaniem przeciwstawia usiłowania Komisyi Oświecenia około „zgromadzenia światła nauk, tej jedynej zasady szczęśliwości powszechnej między lud wiejski“.

Po powrocie z podróży zostaje mianowany profesorem matematyki w szkole wojewódzkiej w Kielcach. Tu kończy swoją „Jeometryą analityczną“ i pisze rozprawę na stopień doktora filozofii, który mu publicznie w sierpniu 1821 przez Uniwersytet warszawski przyznany zostaje. W tymże roku otrzymuje patent na profesora Liceum warszawskiego, i zaraz w następnym powołany zostaje do wykładów mechaniki analitycznej i algiebry wyższej po Rafale Skolimowskim w Uniwersytecie warszawskim. W r. 1823 zostaje profesorem stałym Uniwersytetu. Wykładał, prócz powyżej wymienionych nauk, jeszcze Rachunek różniczkowy i całkowy, oraz Gieometryą analityczną (razem 19½ godzin tygodniowo). Należał przytem do Towarzystwa ksiąg elementarnych, dawał lekcye uczniom Szkoły przygotowawczej do Szkoły politechnicznej, w Szkole zaś piarskiej przygotowywał kandydatów do stanu nauczycielskiego. W r. 1827 został członkiem Warszawskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk. Po zamknięciu Uniwersytetu w r. 1832, wraz z innymi kolegami, postanowieniem Rady Administracyjnej Królestwa, od obowiązków uwolniony. Od tej chwili oddał się ponownie nauczycielstwu prywatnemu, mieszkając już to w Warszawie, już w Klementowicach, Rudzie lub Wiatrowcu. Dopiero po długich staraniach pozyskał w r. 1842 emeryturę.

Na polu piśmienniczem pracował wiele. Już jako młody nauczyciel Szkoły płockiej napisał i ogłosił w Warszawie w r. 1813: „Teoryą równań wszechstopni“, przeznaczając wpływ z jej rozprzedaży na pomnik Kopernika w Warszawie. W r. 1815 ogłosił mowę treści pedagogicznej, wypowiedzianą przy zaczęciu nauk w Płocku. Wspomniana wyżej rozprawa doktorska z r. 1821 (De construendis camaris ellipsoidicis ope projectionis graphicae) poświęcona jest teoryi budowy sklepień elipsoidalnych przy pomocy rzutów wykreślnych. W r. 1822 ogłosił odczyt swój, na posiedzeniu publicznem Uniwersytetu: „O życiu uczonem Stanisława Solskiego“, gdzie pierwszy ocenia zasługi tego matematyka polskiego z XVII stulecia*). Najważniejszem atoli dziełem Krzyżanowskiego jest wydana w tymże roku: „Jeometrya analityczna linij i powierzchni drugiego rzędu“ (Warszawa, 1822, 8-o, st. 334). Zawiera ona krótki rys historyczny rozwoju gieometryi analitycznej, jasno napisany wykład analizy gieometrycznej starożytnej i nowożytnej, teoryą linii prostej na płaszczyźnie i w przestrzeni, teoryą przemiany spółrzędnych, teoryą spółrzędnych biegunowych, wykład teoryi linij drugiego rzędu, oparty na rozważaniu ogólnego równania stopnia drugiego, sposoby kreślenia tych linij, wykład szczególnych własności koła, elipsy, hyperboli i paraboli, sposoby prowadzenia stycznych do linij drugiego rzędu, rozwiązywanie gieometryczne równań stopnia 3-go i 4-go za pomocą linij 2-go rzędu, kwadraturę elipsy, hyperboli i paraboli. W podobny sposób traktowana jest nauka o powierzchniach rzędu 2-go, a więc mamy naprzód teoryą ich ogólną, opartą na badaniu równania, potem tworzenie równań przy przyjęciu pewnych danych własności powierzchni. Przy pisaniu tej książki Krzyżanowski korzystał z ówczesnych dzieł klasycznych, a zwłaszcza z wykładów swego nauczyciela Bineta. Terminolologia naukowa jest bardzo dobra i utrzymała się prawie

*) Patrz artykuł nasz „Gieometrya“ w tej Encyklopedyi, t. III.

całkowicie po dzień dzisiejszy. W r. 1828 wyszły w Płocku: „Zasady algiebry“ M. Bourdona przez Wincentego Józefowicza. H. Skimborowicz w Przedmowie do wydania „Dawnej Polski Krzyżanowskiego“, skąd zaczerpnęliśmy szczegóły do życiorysu Krzyżanowskiego, utrzymuje, że właściwym tłómaczem tego dzieła był Krzyżanowski.

Z zachęty Towarzystwa Przyjaciół Nauk zajmował się Krzyżanowski gorliwie zbieraniem materyałów do biografii Kopernika. Sprawą Kopernika interesował się był już wcześniej, bo w czasie pobytu swego w Paryżu, dostrzegłszy błąd co do narodowości Kopernika w medalu, wybitym w wydanej wówczas seryi medali stu znakomitych ludzi, skłonił wydawców do sprostowania tego błędu, wydawszy na ten cel z własnej kieszeni 425 fr., i uprosił przyjaciela swego Browna o przetłómaczenie na język angielski rozprawy Śniadeckiego o Koperniku. Prócz tego ogłosił broszurę p. t.: „Kopernik w Walhalli“ (1842) i „Spomnienie jubileuszowe o Koperniku“ w Kalendarzu Niezabitowskiego“ (1844). Po zamknięciu Uniwersytetu mało zajmował się matematyką, a poświęciwszy się poszukiwaniom historycznym, tylko od czasu do czasu pisywał artykuły popularne z dziedziny nauk matematyczno-fizycznych. Nie będziemy tu przytaczali tytułów tych artykułów, ani drobnych przyczynków do historyi. W tej ostatniej Krzyżanowski był raczej miłośnikiem, niż zawodowym pisarzem. W „Dawnej Polsce ze stanowiska jej udziału w dziejach postępującej ludzkości (1857), która jest niejako zebraniem dawniejszych jego przyczynków, występuje Krzyżanowski, jako bezwzględny przeciwnik Jezuitów, których uważa za „sprawców dwuwiecznego letargu i wykrzywienia natury i gieniuszu plemienia polskiego“, jakkolwiek sprawiedliwość przyznać mu każe, że „w Jezuitach polskich natrafiamy na rzadkie czyny zasług i charakteru, które do cnót postępującej ludzkości należą“.

S. Dickstein.

Krzyżanowski Jan-Kanty, pedagog, autor podręczników szkolnych. Urodził się w Krakowie w r. 1789. Do nauk przykładał się w mieście rodzinnem i w Wiedniu, jako stypendysta cesarski. Po ukończeniu nauk, zajmował zastępczo katedrę w Akademii krakowskiej przez dwa lata, następnie doktoryzował się. W owym czasie Akademia, jak zapewnia Sołtykowicz, przedstawiała obraz zupełnej ruiny i niczem nie przypominała owej, świetnie zreformowanej przez Kołłątaja Wszechnicy. W r. 1812 Krzyżanowski przeznaczony został na profesora do szkoły departamentowej w Lublinie. Według statutów, ułożonych przez Izbę edukacyjną Księstwa Warszawskiego, w szkołach departamentowych „dają nauki i umiejętności systematycznie podług teraźniejszego ich w Europie postępu; są one przygotowaniem, wychowaniem i ćwiczeniem młodzieży do wyższych nauk, a z niemi do rozmaitych krajowych wyższych posług (Staszic, Dzieła IV, 153)“. Wykładano w nich języki: polski, łaciński, grecki, francuski, niemiecki i rosyjski; matematykę do sekcyj konicznych, historyą narodową i ogólną; statystykę krajową, historyą naturalną, fizykę i w klasie VI chemią; nadto znajomość konstytucyi krajowej była obowiązującą, nauka religii i moralności, rysunki i kaligrafia. Podręcznikami szkolnemi były książki, wydane przez Ko-

misyą edukacyjną, z wyjątkiem botaniki i zoologii, ułożonych przez ks. Jundziłła; chemii i fizyki ułożonych przez ks. Bystrzyckiego. Krzyżanowski przeznaczony został do wykładów fizyki i chemii. Podręcznik Bystrzyckiego (Foureroy: Filozofia chemiczna) nie był dostateczny; korzystał więc młody profesor, jak przypuszczam, z drugiego wydania Chemii Śniadeckiego. Gorliwie zajął się powierzonemi sobie obowiązkami, a uczniowie robili znaczne postępy; to zwróciło uwagę Dyrekcyi Edukacyi Publicznej, która, w Krzyżanowskim widząc niepospolitą siłę pedagogiczną, postanowiła wysłać go, na koszt rządu za granicę dla wydoskonalenia się w fizyce i chemii. Staszic ułożył szczegółową Instrukcyą tej podróży, a niezależnie od niej, minister Potocki zalecił Krzyżanowskiemu, aby się rozpatrzył na Zachodzie, w jaki sposób są urządzone szkoły wzajemnego nauczania Bell-Lankastra. Wiedząc, jakie niepożyte zasługi położył Potocki, zakładając w Księstwie tyle szkół dla ludu wiejskiego, łatwo zrozumieć to jego żywe interesowanie się stanem szkolnictwa ludowego w Europie. Krzyżanowski ze Skrodzkim, późniejszym profesorem Uniwersytetu warszawskiego, wyjechał w r. 1814 za granicę. Do Paryża, jak miał zalecone w Instrukcyi, nie mógł się dostać; udał się przeto do Anglii, gdzie miał możność u źródła dokładnie obznajomić się ze szkołami wzajemnego nauczania. Wreszcie gdy okoliczności pozwoliły, przybył do Paryża i studyował chemią i fizykę. Po zwiedzeniu Włoch, Szwajcaryi i Niemiec, przybył do Krakowa, a wiadomości, w podróży nabyte, przedewszystkiem tu zużytkował, zakładając szkołę, na wzór Bell-Lankastra. Szkoła przyjęła się na gruncie krakowskim, a Dozór główny szkół początkowych miasta Krakowa i jego okręgu złożył młodemu uczonemu członkowi Towarzystwa naukowego krakowskiego, podziękowanie (Cmentarz Powązkowski, III, 134). Krzyżanowski, powróciwszy do Lublina na poprzednie swe stanowisko, znalazł zmiany: zamiast Dyrekcyi Edukacyjnej—Komisyą Rządową Oświecenia, zamiast szkoły departamentowej—wydziałową; plan tylko nauk i podręczniki do czasu pozostały te same. Objął więc Krzyżanowski wykłady chemii i fizyki z tem zaleceniem, aby, dopóki Towarzystwo elementarne nie wygotuje nowych podręczników, profesor postarał się poznajamiać swych uczniów z nowych stanem i postępem wykładanych przez siebie nauk. Niezależnie od powyższych obowiązków, zaleciło ministeryum oświecenia Krzyżanowskiemu organizacyą szkółek wzajemnego nauczania. Ażeby zaznajomić szerszą publiczność z zasadami nowej szkoły, tak gorliwie na Zachodzie popieranej, Krzyżanowski na publicznem posiedzeniu Towarzystwa Przyjaciół Nauk województwa lubelskiego; miał odczyt dnia 8 maja 1819 roku (Szczegóły o tem Towarzystwie podał Wójcicki: Społeczność Warszawy, str. 45), który dla większego rozpowszechnienia ogłosił drukiem p. t.: „Uwagi nad instytutami pedagogicznemi Pestalozego i Fellenberga, tudzież metodą Bell-Lankastra, czytane i t. d. przez d-ra filozofii prof. S. W. L.*), członka Tow. nauk. krak.“, Lublin, nakład Towarzystwa, druk Kazimierza Szczepańskiego (1819), 8-o, str. 37.

Kilkoletnie zajęcia pedagogiczne Krzyżanowskiego zwróciły uwagę Komisyi Rządowej. Chciano mieć Krzyżanowskiego bliżej; powołany więc został

*) Szkoły wojewódzkiej lubelskiej.

na członka czynnego Towarzystwa elementarnego, stanowiącego jeden z wydziałów Komisyi Oświecenia. I obywatelskie zasługi Krzyżanowskiego musiały być niepospolite, skoro prezes Rady obywatelskiej województwa lubelskiego, stosownie do uchwały Rady, 30 października 1823 roku, publicznem świadectwem je podnosi (Cmentarz Powązkowski, III, 135). Dwanaście lat prawie nauczał Krzyżanowski w Lublinie. Przed odjazdem do Warszawy ogłosił: „O potrzebie i sposobie porównywania edukacyi, podług M. A. Jullien, przez J. K. K.“, Lublin, druk Szczepańskiego, 1822, 8-o, 40.

Nowy minister, Grabowski, pod wpływem Kalasantego Szaniawskiego, a z natchnienia Nowosilcowa, przeprowadzał reformy na całej linii oświecenia publicznego; Krzyżanowski więc w samą gorączkową porę przybył do Warszawy i niezwłocznie zajął się pracą w Towarzystwie elementarnem, gdzie kolegował z Onufrym Lewockim i Łukaszem Gołębiowskim. W tym czasie został członkiem Towarzystwa warszawskiego Przyjaciół Nauk.

Po kilkunastu miesiącach bardzo uciążliwej pracy, i niezależnie od dotychczasowych obowiązków, otrzymał nominacyą na profesora chemii w Szkole wojskowej aplikacyjnej i w Szkole zimowej dla oficerów i podoficerów artyleryi, od niedawna zaprowadzonej z rozporządzenia W. Ks. Konstantego. To nowe stanowisko, które miał lat kilka zajmować, zniewoliło go do napisania podręcznika p. t.: „Początki chemii, do użytku szkół wojewódzkich zastosowane“, Warszawa, druk ks. Piarów, 1827, 8-o, str. IV, 270, 12. Podręcznik ten był koniecznością, jak zapewnia autor, gdyż Bystrzyckiego był już przestarzały, a dzieła Śniadeckiego i Chodkiewicza za obszerne. Fonberga prace, bez wątpienia lepsze od Krzyżanowskiego, równocześnie wychodziły w Wilnie; więc rzeczywiście nie było wówczas podręcznika, któryby służył do uzupełnienia wykształcenia poprzestającym na szkole wydziałowej, lub do przygotowania na kursa uniwersyteckie. P o c z ą t k i więc Chemii były na czasie; a Komisya Oświecenia, zalecając je, jako elementarne, uważała za stosowne dodać: „t y m c z a s o w o“. Układ dobry, styl jasny, język czysty, terminologia wileńska. Po wstępnych wiadomościach, autor mówi o ciałach pojedyńczych nie metalicznych, następnie o ciałach pojedyńczych metalicznych w ogólności; w szczególności zaś o ciałach metalicznych, a nakoniec podaje początkowe wiadomości z chemii organicznej. Czy Krzyżanowski układał w Lublinie podręcznik fizyki i z gotowym już materyałem przybył do Warszawy, czy też jako członek czynny Towarzystwa elementarnego, miał polecone sobie ułożenie go, nie wiem; dość na tem, że podręcznik taki ułożył i drukiem ogłosił p. t.: „Wykład fizyki dla użytku szkół wojewódzkich zastosowany“, Warszawa, drukarnia szkolna, 1825, 8-o, 493, 4 tablice. Dzieło szybko się rozeszło i w r. 1828 pojawiło się drugie wydanie, niezmienione. Po wiadomościach wstępnych, gdzie jest mowa o własnościach ciał, przechodzi autor w części pierwszej do statyki, dynamiki, hydrostatyki, hydrauliki, aerostatyki, aerodynamiki i akustyki; w drugiej części traktuje o ciepliku, świetle, elektryczności i o magnetyzmie, a dzieło kończy się dodatkiem o meteorach. Pod względem układu i języka dzieło jest bez zarzutu. Przez długie lata fizyka ta była podręcznikiem dla szkół Królestwa Polskiego.

Zajęcie w Towarzystwie elementarnem zbliżyło Krzyżanowskiego do wszechmocnego dyrektora Wydziału oświecenia, prezesa cenzury i Towarzystwa

elementarnego—Szaniawskiego. To zbliżenie spowodowało zapewne mianowanie Krzyżanowskiego inspektorem gieneralnym Uniwersytetu na miejsce Zubelewicza, który został gieneralnym wizytatorem szkół. Instytucya „Dozoru szkolnego“, powstała z natchnienia Nowosilcewa w r. 1823. Regulamin opracował Szaniawski, a w życie wprowadził go minister Grabowski. Przeważnem, jeżeli nie jedynem zadaniem inspektora gieneralnego było czuwanie nad moralnością profesorów i uczniów Uniwersytetu. Przeciw temu i Komisya sejmowa w r. 1825 i rektor Uniwersytetu w przełożeniu swem do Rady Administracyjnej w r. 1829 wystąpili, twierdząc, że instytucya ta jest niemoralną i powinna być zniesioną.

Przywileje i znaczenie inspektora gieneralnego były wielkie i człowiek złych skłonności mógłby ich nadużywać z krzywdą dla instrukcyi publicznej. Nie czynił tego Krzyżanowski, chociaż urzędowanie swoje rozpoczął w r. 1829, a zatem w okresie pełnym niepokoju, wybuchów, niezadowolenia młodzieży uniwersyteckiej, które dużo kłopotu przyczyniały zacnemu rektorowi, jak i samemu inspektorowi. W czasie rewolucyi listopadowej, z rozporządzenia Rządu Narodowego, nowe osoby weszły do Komisyi Rządowej; Krzyżanowski, nie mając zajęcia w Warszawie, wyjechał do Krakowa i tam przebywał prawie do końca 1831 roku. Po kapitulacyi Warszawy, Rząd tymczasowy Królestwa uchylił wszelkie czynności Rządu Narodowego, a zatem ważniejsi urzędnicy przed-rewolucyjni, prócz ministra Grabowskiego, powrócili na dawne stanowisko. Powrócił i Krzyżanowski, wezwany przez członka Zarządu, zarządzającego Oświececeniem publicznem, gienerała Rauenstraucha. Gdy Statut organiczny zniósł Komisyą wyznań i oświecenia, a wydziały jej wcielił do Komisyi spraw wewnętrznych i policyi, Krzyżanowski został członkiem Rady Wychowania, powstałej na miejsce zniesionej, Towarzystwa elementarnego. Memoryałem swoim: „Oddzielne zdanie w przedmiocie poleconego przez Radę Wychowania publicznego poprawy teraźniejszej Ustawy szkolnej“, b. m. d., 1833, 8-o, 19, zwrócił na siebie uwagę Dyrektora głównego prezydującego w Komisyi, Strogonowa i został prezesem Komitetu egzaminacyjnego. Oddzielne to zdanie polegało między innemi na tem, że Krzyżanowski na siódmem posiedzeniu Rady 2 listopada 1833 r. przedstawił najpierw powody, dlaczego oddanie szkół i instytutów prywatnych pod bezpośrednie zawiadywanie władz szkolnych nie było dotąd przez Komisyą rządową uskutecznione, a następnie wskazał sposób, jak należy postąpić, aby te szkoły prywatne przeszły pod nadzór władz szkolnych. Jednym ze środków, podanych przez Krzyżanowskiego, był następujący: jeżeli w jakim obwodzie niema szkół rządowych, tylko prywatne, to dozór nad niemi przyjmuje władza szkolna sąsiedniego obwodu (z rękopisu). Krzyżanowski na nowem stanowisku dużo pracował. Liczne memoryały, projekta, skierowane były ku temu, aby utrzymać szkołę na dotychczasowych podstawach, o ile się da, jak najdłużej. Do takich prac należy między innemi: „Organizacya Kursów dodatkowych“ (obacz) fol. b. m. d. ir., str. 10, których został dyrektorem. Gdy utworzono w Warszawie Okrąg naukowy, zależny od ministeryum oświaty w Petersburgu, Krzyżanowski otrzymał emeryturę wraz z reskryptem bardzo pochlebnym ministra Uwarowa, w którym uwydatnioną została długoletnia, dodatnia działalność Krzyżanowskiego na polu wychowania publicznego.

Już jako emeryt, nie usuwał się od honorowych obowiązków, które aż do śmierci gorliwie spełniał; był więc honorowym kuratorem nowo utworzonego Instytutu szlacheckiego, członkiem honorowym Rady wychowania i Kursów dodatkowych. Nie porzucał i pióra, ogłosił bowiem w „Bibliotece Warszawskiej“ (1842, IV, 359): „Historyczny obraz instytutów naukowych pośrednich we Francyi“. Jest to dokładne sprawozdanie z dzieła Kiliana: „Tableau historique de l'instruction secondaire en France“, wydanego w r. 1841. Zakończył pracowity żywot 2 grudnia 1854 roku, pochowany na Powązkach.

Najwięcej zasłużył się społeczeństwu przez urządzenie szkół rzemieślniczo-niedzielnych.

Józef Bieliński.

Ksenofont, starożytny pisarz grecki, żyjący w 2-ej połowie V i w 1-ej IV wieku przed Chrystusem, zasługuje tu z dwu względów na zaszczytne wspomnienie: raz, jako jeden z pisarzów greckich, który, zwracając baczną uwagę na poważne, praktyczne cele życia, rozsiewał obficie w swych pismach poglądy i wskazówki dla współziomków, tyczące się wychowania i doskonalenia się natury ludzkiej, a nawet nakreślił osobne podręczniki dla niektórych specyalności; powtóre, jako autor, którego dzieła dla swoich zalet do dnia dzisiejszego są przedmiotem pilnych studyów młodzieży szkolnej przy nauce języka greckiego.

Będąc synem zamożnego obywatela ateńskiego, Gryllosa, Ksenofont otrzymał staranne wychowanie, więcej jednak zwrócone ku zadaniom życia praktycznego, niż ku dociekaniom naukowym, skoro nawet z nauki ukochanego mistrza swego, Sokratesa, choć przez czas dłuższy był najgorliwszym jego słuchaczem i uczniem, ta jej strona najwięcej na nim wywarła wpływu, która dotyczyła moralności w zwykłych stosunkach ludzi między sobą.

Był też Ksenofont niejako wzorem człowieka harmonijnie i wszechstronnie wykształconego, odznaczającego się umysłem trzeźwym, żywo interesującego się wszystkiem, co ma bezpośredni związek z życiem samem. Ta jego trzeźwość w połączeniu ze stałością i szlachetnością charakteru sprawiały, że Ksenofont w życiu politycznem stał zawsze po stronie zwolenników dawnego porządku rzeczy i był przeciwnikiem zmiennych demokratycznych prądów, jakich widownią było ojczyste miasto jego Ateny; tem usposobieniem umysłu objaśnia się także jego rozmiłowanie w państwowych instytucyach Sparty, która wśród ówczesnych Greków, zwłaszcza wobec rozdartych wewnętrznemi niesnaskami Aten, posiadała najwięcej potęgi i siły. Zapewne chęć trzymania się zdala od walk wewnętrznych, dręczących jego współobywateli, a może zarazem i żądza sławy, której nie mógł zdobyć w obezwładnionej i skołatanej ojczyźnie, skłoniły Ksenofonta do szukania gdzieindziej pola dla swej działalności; przyłączył się więc, wkrótce po ukończeniu wojny peloponeskiej, do jednego z oddziałów ochotniczych, jakie zaciągnął w Grecyi królewicz perski, Cyrus Młodszy, gotujący się do wojny o tron przeciwko starszemu bratu swemu. Tu okrył się Ksenofont niemałą sławą, kiedy, po nieudanej wyprawie Cyrusa, objąwszy dowództwo nad pozbawionem wo-

dzów wojskiem greckiem, wyprowadził je szczęśliwie z pośród licznych niebezpieczeństw z kraju nieprzyjacielskiego na bezpieczne miejsce. Nie wraca jednak i teraz Ksenofont do ojczystego miasta, lecz łączy się ze Spartańczykami w wojnie ich z Persami w Azyi Mniejszej pod rozkazami króla Agezylausza, a następnie przeciwko Tebańczykom bez względu na to, że przyszło mu tu walczyć ze swoimi współobywatelami ateńskimi, będącymi w przymierzu z Tebami. Skazany przez swych współziomków na wygnanie, nie ujrzał już więcej rodzinnego miasta, nawet i wówczas, gdy wyrok ten po skończonej wojnie został cofnięty. Zamieszkał w Peloponezie w swej wiejskiej posiadłości pod miasteczkiem Skilluntem oddany zwykłym zajęciom wiejskim i bardzo różnorodnej działalności pisarskiej, której owocem były następujące dzieła:

1) O wychowaniu Cyrusa (Cyropaedia) ksiąg 8; 2) Wyprawa (Anabasis) ksiąg 7; 3) Historya grecka (Hellenica) ksiąg 7, obejmująca dzieje Grecyi od 21 r. wojny peloponeskiej do bitwy pod Mantyneą; 4) Pochwała Agezylausza; 5) O urządzeniach politycznych Sparty; 6) O urządzeniach politycznych Aten; 7) O dochodach—rozprawa, zawierająca wskazówki poprawy finansów ateńskich; 8) Hieron—rozmowa o środkach, za pomocą których władza może uszczęśliwić swych podwładnych; 9) O jeździe konnej; 10) O obowiązkach dowódcy jazdy; 11) O myślistwie; 12) Wspomnienia o Sokratesie (Memorabilia) w 4 ks., zawierające wierny obraz życia i nauk wielkiego filozofa; 13) Obrona Sokratesa; 14) Biesiada—zajmujące przedstawienie w formie rozmowy zapatrywań na istotę miłości i przyjaźni; 15) O gospodarstwie (Oeconomicus)—rzecz w formie dyalogu o najlepszym sposobie prowadzenia gospodarstwa domowego i rolnego.

W wszechstronnej działalności pisarskiej Ksenofonta, w większości różnorodnych pism jego widocznym jest cel jeden—dydaktyczny. W jednych, jak: „O jeździe konnej“, „O obowiązkach dowódcy jazdy“, „O myśliwstwie“, „O gospodarstwie“—podaje Ksenofont szczegółowe wskazówki, tyczące się zakresu wskazanych w tytułach specyalności, tem cenniejsze, że wychodzą z pod pióra znawcy i wielkiego miłośnika tych zajęć, obdarzonego przytem niepospolitym darem obserwacyi i talentem pisarskim. W innych działach, jak: „Wspomnienia o Sokratesie“, zawarł Ksenofont cały szereg więcej lub mniej wyczerpujących roztrząsań na temat kształcenia charakteru i doskonalenia natury ludzkiej, roztrząsań, będących rezultatem tego wpływu, jaki wywarła na niego podniosła nauka ukochanego jego mistrza, Sokratesa, a więc mówi tu: o potrzebie panowania nad sobą, przestawania na małem, o obowiązkach dzieci względem rodziców, o ważności przyjaźni i wyborze przyjaciół, o wartości wszelkiej pracy, o potrzebie starannego wychowania i nauki, o podstawach wszelkiej wiedzy i t. p., a mówi o tem wszystkiem nie w sposób suchy, lecz przeciwnie—jasny, przystępny i zajmujący, czego najlepszem świadectwem jest znana powszechnie piękna opowieść o Herkulesie na rozstajnych drogach. W innych znowu pismach swych, jak: Historya grecka, Pochwała Agezylausza, ma zawsze na względzie podanie czytelnikom swym jakiegoś wzoru do naśladowania. W innych wreszcie dziełach, a należą tu przedewszystkiem: „O wychowaniu Cyrusa“, „O urządzeniach politycznych Sparty“, znajdujemy zebrane już w pewien całokształt poglądy Ksenofonta na wychowanie. Wprawdzie pierwsze z tych dzieł w pewnej tylko mierze odpowiada swemu tytułowi, gdyż właściwemu wychowaniu władcy per-

skiego poświęcone, jest stosunkowo niewiele miejsca—część tylko pierwszej księgi; ale widocznie dlatego położył autor nacisk na wychowanie młodego Cyrusa, że uważał je za podwalinę jego późniejszego powodzenia, w pokoju i na wojnie, i wielkości jego, jako panującego, o co mu właśnie głównie chodziło. Autor bowiem, sam zwolennik rządów silnych, zwłaszcza wobec wzmagającej się coraz bardziej demagogii w ojczyźnie swej—Atenach, kreśli idealny obraz rządcy kraju w osobie Cyrusa starszego, założyciela państwa perskiego. Uważając sztukę rządzenia ludźmi za jednę z najtrudniejszych i uznając w Cyrusie władzę, który potrafił skupić pod swem berłem liczne różnorodne narody i utrzymać je w karbach posłuszeństwa, stara się objaśnić tajemnicę powodzenia Cyrusa jego wychowaniem i zasadami, jakiemi się przejął i których się stale trzymał. W tym jednak obrazie wychowania Cyrusa i zasad jego postępowania widzimy wierne odbicie podstaw, na jakich było oparte wychowanie młodzieży w Sparcie, której Ksenofont był zawsze gorącym wielbicielem, oraz nauk, głoszonych przez uwielbianego mistrza swego Sokratesa. A więc przedewszystkiem z uznaniem podnosi zasadę, że państwo ma obowiązek nietylko bronić obywateli swoich i ich własności od zewnętrznej napaści za pomocą odpowiednich praw i zarządzeń, ale także całą swą działalnością wdrażać w nich taki sposób myślenia, przy którym dobre postępowanie staje się koniecznością, nakazywaną z wnętrza ich duszy; że państwo powinno nietylko stawiać przeszkody złemu i hamować je, ale powoływać także wszystkie zasoby dobra w ludziach do czynnej działalności, co jednak możliwem tylko wówczas, gdy państwo podciąga pod swój wychowawczy kierunek całe życie obywateli i stara się wpływać od lat najmłodszych na urobienie ich charakteru. W tym celu chłopcy, prócz ćwiczeń fizycznych, strzelania z łuku i rzucania oszczepem, przyzwyczajają się do umiarkowania w jedzeniu i piciu, uczą się sprawiedliwości, którą im przewodnicy wykładają praktycznie, biorąc za podstawę codzienne fakta z ich życia i wymierzając karę za przewinienia w rzędzie których jednem z największych jest niewdzięczność, gdyż niewdzięczni nie spełniają następnie swych obowiązków ani względem bogów, ani względem rodziców, ojczyzny i przyjaciół; uczą się także posłuszeństwa i obyczajności, czerpiąc do niej wzór z postępowania starszych, na które patrzą. W dziele swem: „O gospodarstwie“ Ksenofont dotyka nawet sprawy wychowania kobiet, wykazując potrzebę dopuszczenia ich do równego podziału pracy i trosk z głową domu, co może stać się tylko przy staranniejszej uprawie ich umysłu; do trosk takich należy przedewszystkiem radzenie o najlepszem wychowaniu dzieci, bo wspólne to szczęście rodziców—zyskać w nich najdzielniejszych pomocników i karmicieli na starość; należy także czuwanie nad tem, aby to, co małżeństwo posiada, zachowało się jak najlepiej, a pomnażało jak najwięcej, choć zawsze uczciwie i sprawiedliwie; pani zaś domu, jak matka pszczół w ulu, najlepiej czuwać może nad pracą w domu, nad służbą i niewolnikami, dbając o ich potrzeby i pielęgnując w chorobie, a wtedy zawsze otoczona będzie miłością i szacunkiem w rodzinie i u ludzi, gdyż nabywa do tego prawa nie przez urodę, lecz jedynie przez cnoty.

Jeżeli przejdziemy teraz do rozważania znaczenia Ksenofonta, jako autora dzieł, służących młodzieży szkolnej do zaznajomienia się z językiem i literaturą grecką, to zaznaczyć należy, że we wszystkich krajach od czasów, kiedy nauka

języka greckiego stała się przedmiotem studyów młodzieży szkolnej, Ksenofont niezaprzeczenie zajmuje przodujące miejsce w rzędzie autorów greckich, czytywanych w szkołach, jako najdawniejszy po Tucydydesie przedstawiciel prozy attyckiej, zalecający się językiem pełnym prostoty i naturalności i stylem jasnym i przystępnym. Zwłaszcza dzieło jego p. t.: „Wyprawa“ (Anabasis) nadaje się przedziwnie do wprowadzenia młodzieży szkolnej w obszar starożytnej literatury greckiej dla powyżej wskazanych zalet, a także dla wrażenia, jakie autor wywiera na młode umysły prostem i wolnem od wszelkiej pretensyonalności opowiadaniem własnych przygód. Ten bezpośredni właśnie udział samego autora w opisywanych przez niego wypadkach; prawda, jaka tchnie ze słów jego, a obok tych zalet wdzięk języka i stylu: budzą w młodych czytelnikach wielkie zainteresowanie i przykuwają ich uwagę; zarówno więc treścią, jak językiem i stylem nadaje się zupełnie ten utwór do czytania z młodzieżą gimnazyalną zaraz po przyswojeniu sobie przez nią form prawidłowych jęz. greck., więc jak w szkołach tutejszych filologicznych w kl. IV i V. Przedewszystkiem godzą się zalecenia ustępy: „opis bitwy pod Kunaksą“; „charakterystyka 5 wodzów greckich, zamordowanych zdradziecko przez Tysafernesa“; „obraz przygnębienia i rozpaczy w wojsku greckiem“; „przejście przez góry Karduchów“ i widok morza z góry Teches“. Z innych dzieł Ksenofonta, przepisane jest jeszcze ustawą gimnazyalną z r. 1890 czytanie: „Wspomnień o Sokratesie (Memorabilia)“ z uczniami kl. VI w ciągu jednego półrocza. Jakkolwiek styl utworu jest miejscami zawiły i trudny, to jednak, dzięki przystępnemu przedstawieniu rzeczy ważnych i podniosłych, jest bardzo odpowiedniem dla starszej młodzieży. W niemieckich gimnazyach, mających do rozporządzenia na naukę języka greckiego większą nierównie liczbę godzin, zalecają się jeszcze do czytania z uczniami: Cyropaedia, oraz Hellenica: te ostatnie głównie dlatego, że mogą być niemałą pomocą dla uczniów przy zaznajamianiu się z tak ważnym okresem historyi greckiej; przydatne zaś są szczególniej pod tym względem ustępy: „bitwa przy Arginuzach“ „proces 10 wodzów, którzy zaniechali podczas burzy zebrać poległych i rannych“; „Krytiasz i Teramenes“; „sprzysiężenie patryotów tebańskich i zdobycie Kadmei“; bitwa pod Leuktrą“; „najście Epaminondasa na Peloponez i bitwa pod Mantyneą“.

Wielka poczytność dzieł Ksenofonta wywołała potrzebę coraz nowych wydań bądź w oryginale, bądź też w tłomaczeniu, zwłaszcza na język niemiecki i francuski. Mianowicie te z dzieł jego, które przeznaczone są do użytku szkolnego, były często przedrukowywane i zaopatrywane w stosowne komentarze. Za najlepsze są uważane: Anabasis z objaśnieniami Hug'a, Krügera, Rehdantz'a i Vollbrechta; Cyropaedia z komentarzami F. K. Hertlein'a i Breitenbach'a; Büchsenschütz'a; Memorabilia z komentarzami Kühner'a i Breitenbach'a. W języku polskim posiadamy następujące przekłady dzieł Ksenofonta: Mrongoviusa: „Słowo Ksenofonta o wyprawie wojennej Cyrusa“, Gdańsk, 1831 r.; prof. Antoniego Bronikowskiego: „Ekonomik“, Poznań, 1857 r.; „Hippika i Hipparch, czyli jazda konna i naczelnik jazdy“, Ostrów, 1860 r.; „Wspomnienia o Sokratesie przez niżej podpisanego“, Warszawa, 1896 r.; Józefa Wierzbickiego: „Rzecz o ustawie ateńskiej, przypisywana Ksenofontowi“, Nowy-Sącz, 1895 r. Nadto

w r. 1863 wydał w Poznaniu prof. dr Łazarewicz bardzo sumiennie opracowany „Słownik do Ksenofonta Anabasis, a we Lwowie prof. E. Fiderer: „Chrestomatyą z pism Ksenofonta“, wyd. 2-ie, 1894 r.

Literatura: Dr K. A. Schmid: „Encyklopaedie des gesammten Erziehungs und Unterrichtswesens“, t. X.—W. Rein: „Encyclopaedisches Handbuch der Paedagogik“, t. III.—„Griechischer Unterricht“. Theodor Comperz: „Griechische Denker“, t. II, 1896 r.—X. dr Stefan Pawlicki: „Historya filozofii greckiej“, t. II, cz. I, 1903 r.

Emilian Kopczyński.

Kubala Ludwik, urodzony 9 września 1838 r. we wsi Kamienica, w powiecie Limanowskim, d-r filozofii, członek Akademii Umiejętności, jeden z najznakomitszych historyków polskich, skazany jest od lat trzydziestu na dolę gimnazyalnego nauczyciela w Galicyi. Mówimy z rozmysłem: s k a z a n y, nie chcąc przez to w niczem ubliżyć zaszczytnej i ważnej roli nauczyciela szkół średnich. Sądzimy przecież, iż człowiek takiego talentu pisarskiego, jak Kubala, powinien był przedewszystkiem zajaśnieć swą wiedzą na katedrze uniwersyteckiej. Smutnym dla nauki polskiej zbiegiem okoliczności stało się, że znakomity autor „Szkiców historycznych“, które zachwycały Sienkiewicza i stały się („Oblężenie Zbaraża“) punktem wyjścia Trylogii, zamknąć się musiał w ciasnej sferze pedagogiki gimnazyalnej. Na stanowisku tem (od lat dwudziestu kilku w gimnazyum Franciszka-Józefa we Lwowie) wykształcił Kubala tysiące młodzieńców w historyi powszechnej, polskiej i w literaturze polskiej. Nie tu miejsce mówić o znaczeniu Kubali, jako historyka, o doniosłości monografij takich, jak „Jerzy Ossoliński“, lub niezrównanych „Szkiców“. Zamierzamy w kilku słowach, ile miejsce pozwala, powiedzieć o działalności nauczycielskiej Kubali. Jako przeciwnik przeciążania młodych głów balastem cyfr i drugorzędnych faktów, K. zmuszony dawniej do używania w gimnazyum podręczników tłómaczonych z niemieckiego (Pütza), starał się tekst suchy ożywić barwnym wykładem; z całej stronnicy jałowego spisu zdarzeń historycznych podkreślać kazał nieraz jedno lub dwa zdania i pamiętać je, jako zasadniczy, główny fakt. Wykazywał nietylko chronologiczny, ale przedewszystkiem logiczny związek dziejowych przewrotów i przed młodzieńcem rozwijał obraz cywilizacyjny narodów.

Obok historyi uczył K. języka i piśmiennictwa polskiego. I tutaj przedewszystkiem zwrócił uwagę na to, co główne, zasadnicze, istotne. Chciał, aby uczeń umiał raczej mało a dobrze i gruntownie, niż wiele na pozór, a byle jak. Jeśli o kim, to o K. można powiedzieć, że uczył n o n s c h o l a e, s e d v i t a e. Poprawiając z prawdziwem zaparciem się setki nieudolnych wypracowań stylistycznych, uczył, jak pisać naturalnie, po prostu, jasno i treściwie. Nieraz z kilku kartek domowego zadania, przepełnionego frazesami i sztucznym, zapożyczonym z powieści stylem, zostawała po wykreśleniach K. zaledwie jedna stronnica. Dojrzalszy uczeń szóstej lub siódmej klasy gimnazyalnej przekonywał się potem, odczytując to, co K. poskreślał, że istotnie kilkanaście zdań napuszonych dało się zamknąć w kilku prostych, a silnych. Młodzieniec uczył się nietylko jak dobrze po polsku pisać, ale jak trzeba po prostu logicznie myśleć, jak najmniejszą słów ilością osiągnąć największy skutek; uczeń unikać musiał pustej frazeologii, a że taka nauka oddziaływała nietylko na styl, ale także na charakter młodzieńca, zbyteczna chyba dodawać. Wyższy umysł i gorące serce K-i podnosiły ku niemu dusze młode i budziły wśród nich zapał do ludzi i rzeczy swojskich. Jeżeli tak działał na młodzież gimnazyalną, ileż dobrego byłby zrobił z katedry uniwersyteckiej! Nie rozwodzimy tu niewczesnych żalów, stwierdzamy tylko fakt, że człowiek znakomity, zamiast powiększać dorobek nasz naukowy dziełami pierwszorzędnego dla historyi polskiej znaczenia, musiał przez lat dziesiątki poprawiać tysiące wypracowań szkolnych, zamiast rozświecać z katedry uniwersyteckiej dzieje polskie swemi samodzielnemi badaniami.

Józef Kallenbach.

Kudasiewicz Adolf, gramatyk i badacz mowy ojczystej, ur. się w Krakowie w r 1820. Po ukończeniu Liceum Ś. Anny, wstąpił na wydział filozoficzny w uniwersytecie Jagiellońskim, który opuścił jednak po roku, by przejść na wydział prawny i ten ukończył w r. 1840.

W r. 1852 przybył do Królestwa, lecz nie oddał się praktyce sądowej, ale, złożywszy egzamin w Komitecie egzaminacyjnym w Warszawie, otrzymał posadę nauczyciela języka polskiego w ówczesnej Szkole realnej szczebrzeszyńskiej. W następnym roku mianowany był guwernerem niższym w Instytucie szlacheckim, oraz nauczycielem na Pensyi Maryjskiej żeńskiej w Warszawie; wkrótce potem został nauczycielem starszym języka i literatury polskiej w tymże Instytucie szlacheckim; wreszcie po reorganizacyi szkół w r. 1862, nauczycielem przedmiotów filologiczno-historycznych w Gimnazyum II (dziś III) i na tem stanowisku pozostawał do zgonu, który w r. 1865 nastąpił.

Kudasiewicz należał do tej epoki, kiedy filozofia Hegla wyciskała swe piętno nawet na pracach, odnoszących się do badań językowych: gdy gramatycy, wychodząc z kategoryj myślenia, usiłowali wykryć jednę wspólną podstawę pochodzenia wszystkich języków. Kudasiewicz jednak poszedł od nich dalej. Nie były mu obce wyniki badań Gramatyki porównawczej Fr. Boppa, oraz jego następców: Grimma, Potta, Eichhoffa i Steinthala, stąd w swoim czasie zajął o wiele wyższe stanowiska od innych u nas badaczów, nie mających pojęcia o tem, co o miedzę na polu językoznawstwa zrobiono.

Owocem badań Kudasiewicza były: „Próbki filozofii mowy“ (Warsz., 1858). Książka ta dziś pod wielu względami ma już dla nas tylko historyczne znaczenie. Jakoż wszystkie wywody Kudasiewicza o powstawaniu mowy, jako nieoparte na faktycznej podstawie, nie wytrzymują krytyki; również część etymologiczna, w której spotykamy tego rodzaju wywody, iż c i a ł o pochodzi od wyrazu ciełoje, ciałoje, cało, co niby oznaczać ma całość najdoskonalszą, a więc organizm zharmonizowany w sobie, nie jest lepszą od wywodów filozoficznych J. N. Kamińskiego; natomiast rzecz o kształceniu mowy, zawierająca fonologią, czyli głosownią, oparta na umiejętnie zestawionym materyale głosowym i uwzględniająca metodę porównawczą, posiada i dziś niezaprzeczoną wartość naukową. Pomimo też zaznaczonych braków, niepodobna, pisząc o działalności pedagogicznej Kudasiewicza, pomijać owych „Próbek filozoficznych“ milczeniem: na nich bowiem oparł cały „Kurs nauki języka polskiego“, który na trzy części podzielił.

W „Kursie początkowym“ (Warszawa, 1865), kierując się logicznemi względami, na czele wszystkich części mowy postawił wykrzyknik, jako wyraz uczucia, nalegania lub naśladownictwa. Było to następstwem jego wywodów, które w „Próbkach filozoficznych“, mówiąc o początkach mowy ludzkiej, rozwinął. Nie obniża to wartości praktycznej podręcznika, którego porządek łatwo zmienić przy wykładzie. W każdym razie, w swoim czasie, miało to powab nowości, jak wszystko, co odstępuje od powszechnie przyjętego szematu. Do zalet też owego Kursu początkowego należy: dokładność w opracowaniu szczegółów, oraz dobrze ułożone przykłady do ćwiczeń ortograficznych. Wadę

zaś dziełka stanowi pewna rozwlekłość w wysłowieniu i chaotyczność w rozkładzie materyału.

„Kurs drugi“ (Warszawa, 1862) obejmuje: głosownią, słoworodnią (etymologią) i odmianę wyrazów. Głosownia zawiera wiele ważnych szczegółów, wyłożonych przystępnie; grzeszy jednak terminologią—różną od przyjętej powszechnie. Etymologia znów odznacza się wielkiem bogactwem materyału; natomiast „odmiennia“, czyli, mówiąc po prostu, odmiana wyrazów, grzeszy przeciw kardynalnym zasadom dydaktyki. Autor bowiem zaczyna ją od rzeczy najtrudniejszej, bo od odmian zaimków i liczebników. W ogóle w tej części II Kursu, gdzie trzeba coś wyrozumować, uzasadnić, wywiązuje się dobrze; gdy zaś idzie o układ najdostępniejszy, najprostszy, zbacza z utartej drogi i dla oryginalności staje się mniej praktycznym.

„Kurs trzeci“ (Warszawa, 1863) obejmuje Składnią i Pisownią, do której szuka podstaw: w wymawianiu, źródłosłowie i zwyczaju powszechnym. Cały Kurs opracowany dobrze, a przykłady do rozbioru z celniejszych pisarzów trafnie dobrane.

Kudasiewicz miał zamiar wydać i Naukę stylu; śmierć wszakże stanęła na przeszkodzie w jej ukończeniu. To, co napisał jednak, wyszło po jego zgonie. Pracując ciągle nad językiem ojczystym, umieszczał studya w „Bibl. Warsz.“, której był stałym współpracownikiem. Do nich należą: „Ocena Mówni języka polskiego przez F. Żochowskiego“ (1852); „Słowo do piszących i czytających po polsku“ (1853); „Rzecz o rozmaitych gatunkach pisma“ (1856); „Przeszłość i teraźniejszość ortografii polskiej, ocenione ze stanowiska zasad wymowy“ (1860); „Cztery jeszcze punkta sporne ortografii polskiej“ (1861); „O gramatyce A. Małeckiego„ (1864), oraz „Rzecz o nauce języka ojczystego w stosunku do obcych języków i innych przedmiotów“ (1864).

Towarzystwo naukowe krakowskie, oceniając sumienną i pełną wartości naukowej działalność Kudasiewicza, mianowało go swym członkiem korespondentem; współczesny zaś świadek jego trudów nauczycielskich—Wojciech Grochowski, tak charakteryzuje jego działalność: „Jako nauczyciel, miał ustaloną reputacyą gruntownie znającego swój przedmiot, sumiennego i może czasem aż do drobiazgów skrupulatnego przewodnika młodzieży. Odznaczały go: usilna praca naukowa, sumienność w spełnianiu skromnych, lecz ważnych obowiązków, cichy, a zacny żywot, uznanie i cześć, jakich powszechnie doznawał. Nie będąc pierwszorzędną zdolnością naukową, umiał podawać uczniom swoim ogólnie przyjęte zasady, wpajać je pilnie, przewodniczyć im w pracy i dobrych nawykieniach“ („Tygodn. Ilustr.“, r. 1865, № 390).

Bronisław Bieńkowski.

Kurator (od wyrazu łacińskiego Curator—dozorca, opiekun). W dawnem też prawie polskiem znaczył tyle, co współ-opiekun, przydany matce—wdowie do czuwania nad majątkiem nieletnich. Dziś używany jest w prawodawstwie w znaczeniu nadzorcy nad majątkiem, pozostałym po człowieku za bankruta uznanym i wtedy nazywa się kuratorem masy upadłości. Odnośnie do spraw szkolnych w Ce-

sarstwie rosyjskiem jest to wysoki, kl. IV urzędnik, znoszący się bezpośrednio z ministrem oświaty i kierujący sprawami wychowania i administracyi w tak zwanym okręgu naukowym. Liczba okręgów naukowych zależną jest od ilości uniwersytetów. Wyjątek pod tym względem stanowi Okrąg naukowy kaukaski. Jeżeli jednak w Cesarstwie Kurator zawiaduje tylko zakładami naukowemi średniemi i elementarnemi miejskiemi i wiejskiemi, to w Królestwie Polskiem, stanowiącem jeden Okrąg naukowy warszawski, ma wyjątkowo władzę obszerną. Urząd Kuratora i Okrąg naukowy w Królestwie ustanowiony został dopiero w r. 1840. Wtedy Kurator był jednocześnie Dyrektorem głównym Komisyi Spraw wewnętrznych, a więc w jego zawiadywaniu, oprócz spraw wychowania, znajdowała się administracya całego kraju, policya, zarząd wszystkich wyznań, zakłady dobroczynne, teatra, budownictwo, poczty, przemysł, handel i rolnictwo. Trwało to do r. 1861, t. j. do przywrócenia dawnej Komisyi wyznań i oświecenia publicznego. Po jej zniesieniu w r. 1868, utworzono znowu Okrąg naukowy warszawski, ale już według typu zbliżonego do Okręgów w Cesarstwie. Kurator, oprócz władzy nad wszystkiemi zakładami naukowemi, innej w ręku swem nie posiada; zakres wszakże jego praw i atrybucyj jest bezporównania rozleglejszy, niż innych kuratorów w Cesarstwie. Jako Kurator, mianuje i uwalnia nauczycieli zakładów średnich i urzędników, podwładnych sobie, poczynając od klasy VII; przedstawia ministrowi do zatwierdzenia lub uwolnienia: pomocnika swego, inspektora okręgowego, dyrektorów gimnazyów, naczelników dyrekcyi, inspektora szkół m. Warszawy, dyrektora Instytutu głuchoniemych i ociemniałych, oraz zarządzającego kancelaryą Okręgu. Oprócz tego, na mocy § 675 Ustawy, rozciąga swą władzę i nad Uniwersytetem warszawskim; czuwa, aby wszyscy, należący do jego składu, wykonywali swe obowiązki i w razach nadzwyczajnych ma prawo działać nawet w zakresie, przewyższającym jego władzę. Nadto na mocy § 679 tejże Ustawy, Kurator Okręgu naukowego warszawskiego może przeciwdziałać postanowieniom rady uniwersyteckiej: w przedstawieniu do ministra zatwierdzać lub nie zgadzać się na wybór profesora lub docenta, a nawet na ich miejsce przedstawić przez siebie upatrzoną osobę, słowem, rektor uniwersytetu, choć wybierany przez ministra, obowiązany jest pod każdym względem znosić się z Kuratorem Okręgu naukowego warszawskiego.

Roman Pienkiewicz

Kurhanowicz Tomasz. Ur. w r. 1801 w Brześciu Litewskim, zmarł w r. 1865 w Warszawie. Po ukończeniu szkoły, utrzymywanej przez ks. Bazylianów w mieście rodzinnem, wstąpił na uniwersytet wileński, gdzie na wydziale literatury i sztuk pięknych oddawał się głównie studyom starożytnych języków i literaturze ojczystej. W r. 1823 przedstawiony był ks. kuratorowi przez radę uniwersytecką do nagrody pieniężnej, której udzielano tylko wykazującym we wszystkich przedmiotach celujące postępy. Ukończywszy studya w r. 1824, obrał zawód nauczycielski i w ciągu lat następnych wykładał języki starożytne w szkołach okręgu wileńskiego, mianowicie: w Wilnie, Kownie, Białymstoku i Grodnie. Jednocześnie poświęcając się badaniom mowy ojczystej,

napisał Gramatykę języka polskiego, obejmującą naukę form, czyli morfologią. Gramatyka ta, wydana w Wilnie 1832 r., zwróciła nań uwagę sfer wyższych, w skutek czego w r. 1833 powołany został do wykładów języka polskiego w Instytucie Pedagogicznym w Petersburgu.—Po siedmioletnim pobycie nad Newą, Kurhanowicz przeniósł się do Warszawy, gdzie naprzód w Gimnazyum realnem wykładał język polski, a następnie w r. 1846 w Akademii Duchownej Rzymsko-Katolickiej otrzymał katedrę języka i literatury rzymskiej. Na tych dwóch stanowiskach pozostawał do r. 1859.

Gramatyka Kurhanowicza, wydana powtórnie w r. 1834 w Wilnie wobec późniejszych badań, opartych na szerokich podstawach językoznawstwa, dziś już ma tylko historyczne znaczenie. O wiele większą wartość przedstawia część jej II, obejmującą Składnią języka polskiego i Pisownią, wydana w r. 1843 w Warszawie, a następnie w znacznem przerobieniu ponownie wydrukowana w r. 1852 (tamże). Zaletę jej stanowi uproszczony podział zdań podrzędnych, oraz wybór przykładów, na których wykazuje nietylko prawidłowy, lecz i błędny sposób wiązania zdań złożonych, a tem samem uczy, czego się wystrzegać, zarówno w mowie ustnej, jak pisanej. Składnia ta zaleconą była przez Radę Wychowania publicznego, jako podręcznik na klasę III we wszystkich szkołach w Królestwie.

Kurhanowicz zarówno w części I, jak II swej Gramatyki nie posunął naprzód nauki języka; stąd piszący w Encyklopedyi artykuł: „Gramatyka polska“ (patrz: t. V od 133—174 str.), wobec prac koryfeuszów wiedzy lingwistycznej pominął go zupełnie. Bacząc wszakże na czas, w którym mu pracować przypadło, niepodobna mu odmówić zasługi, iż w młodych pokoleniach podtrzymywał znajomość mowy ojczystej i kształcił i rozwijał przez nią umysły.

W tym duchu też od r. 1840 umieszczał bardzo wiele rozpraw i artykułów w czasopismach warszawskich. Do takich należą: „Porównanie języka polskiego z innemi słowiańskiemi, z dodaniem: Rysu kształcenia się języka polskiego i wpływu, jaki nań miały łaciński i inne“. — „Rozbiór dzieła F(eliksa) Ż(óchowskiego): Części mowy, odmieniające się przez przypadki“.—„O słownikach języka polskiego“.—„Rozbiór gr. jęz. polskiego, ułożonej przez Wacława Hankę dla Czechów“. — „O nowym sposobie uczenia czytać po polsku“ (bez zgłoskowania). —„Krytyczny rozbiór Gr. pol. przez Teodozego Sierocińskiego“ i wiele innych.

Roman Plenkiewicz.

Kurs, w zakresie dydaktyczno-szkolnym, oznacza przedewszystkiem pewien zaokrąglony wykład jakiejkolwiek nauki, w szczególności przeznaczony do przejścia w pewnym określonym czasie. W każdym zakładzie naukowym, zarówno jak w kształceniu domowem, uczeń przechodzi np. pewien kurs matematyki, historyi, geografii i t. d. Stąd też przy układaniu programów kształcenia umysłowego nietylko wybór przedmiotów nauki, lecz i zakreślenie granic każdego z nich należy do rzeczy najważniejszych. Oba czynniki, mieszczące się w pojęciu „kurs“, jak materyał naukowy i czas, przeznaczony na wykład, oraz przyswojenie sobie przez ucznia owego materyału, należy wtedy rozważyć wszechstron-

nie. Co się tyczy materyału, to jeżeli zwłaszcza mamy do czynienia z przedmiotami ogólno-kształcącemi, nie zaś specyalnemi, oznaczenie jego objętości bywa rzeczą niesłychanie trudną i nie może być nigdy idealnie ścisłem. Pod tym względem w najnowszych czasach coraz częściej odzywają się głosy poważnie myślących pedagogów, stwierdzające, że programy szkół średnich zawierają mnóstwo rzeczy zbytecznych, przeznaczonych niejako na to, żeby ich uczeń nie zapamiętał, i nie przyczyniających się bynajmniej do ogólnego rozwoju umysłowego. W zastosowaniu poszczególnem niezmierne trudności polegają tu na tem, że suma wiedzy, zawarta w danym kursie, może odpowiadać uzdolnieniu umysłowemu jednego ucznia, a jednak przewyższać zakres sił umysłowych drugiego. To też wszelkie programy szkolne, a więc i programy kursów, w rozumnie pojmowanym systemie dydaktycznym mogą być sumą tylko ogólnych wskazówek, nie zaś ścisłych, pedantycznie wykonywanych przepisów, stosowanych do każdego ucznia bez uwzględnienia jego właściwości indywidualnych.—Kwestya ilości czasu, potrzebnego na przejście danego kursu, należy również do pierwszorzędnych. Zazwyczaj rozkład materyału naukowego na kursa, odpowiadające klasom, opiera się poprostu na kalendarzu. Przy takim systemie nie uwzględnia się przeto dwóch ważnych rzeczy: 1) różnic indywidualnych pomiędzy uczniami, obowiązanymi do przechodzenia danego kursu w jednakowym przeciągu czasu; 2) i znanej psychologom nierównomierności, z jaką rozwija się umysłowo (podobnież jak i fizycznie) każdy osobnik: raz bowiem tempo rozwoju bywa szybsze, drugi raz wolniejsze. W ścisłym związku z temi sprawami pozostaje system półroczny zamiast roku szkolnego (zob.: P ó ł r o c z e, R o k s z k o l n y). Z natury ustroju swego, na który składa się mnóstwo różnorodnych czynników, zakłady, kształcące znaczną liczbę uczniów, posiadają pod obu rozpatrzonemi wyżej względami zasadnicze wady. Uniknąć ich łatwiej w kształceniu domowem, zwłaszcza jeżeli dziecko uczy się samo jedno.—2. W wyższych zakładach naukowych, w których organizacya zewnętrzna wykładów opiera się na jednostce, zwanej rokiem szkolnym, nie zaś na systemie półroczy (semestrów), kursem nazywamy także ogół wykładów, których studyujący obowiązany jest wysłuchać w ciągu jednego roku, a więc to, co w zakładach średnich nazywa się klasą. Mówimy np.: „Wydział (fakultet w uniwersytecie) składa się z czterech kursów“ „Student jest na kursie 1-ym“, „przeszedł z kursu 1-go na 2 gi“, „zdał egzamin z ostatniego kursu“ i t. p.—3. Nazwę kurs noszą niekiedy podręczniki, zawierające wykład pewnego przedmiotu w danym zakresie; np. „Kurs arytmetyki na klasę I“.—4. Wreszcie „kursami“ nazywamy różne zakłady naukowe, w których wykładają przedmioty specyalne, ze ściśle oznaczonym celem praktycznym np. kursa handlowe, kursa handlowe dla kobiet, kursa wakacyjne i t. p.

K. K.

Kursa dodatkowe warszawskie. Po zamknięciu uniwersytetu warszawskiego w r. 1831, nauka wyższa w Królestwie Polskiem stała się niepodobną; kraj jednak nie przestał potrzebować ludzi wyżej wykształconych, zwłaszcza w specyalnościach, wchodzących w skład machiny rządowej. Potwo-

rzono więc rady i komisye egzaminacyjne, kwalifikujące kandydatów na różne posterunki społeczne, zawisłe od rządu, lub pod jego bezpośrednim nadzorem zostające: a więc Rada budownicza, Rada lekarska, Komitet egzaminacyjny przy Okręgu naukowym, Komisya egzaminacyjna przy Komisyi sprawiedliwości i t. p. udzielały odnośnie dyplomy na budowniczych, lekarzy, nauczycieli, sądowników, po złożeniu egzaminu, do którego dopuszczano na zasadzie odpowiednich świadectw z poprzedniej edukacyi, częstokroć wydawanych przez prywatnego człowieka, np. w architekturze przez budowniczego.

Na braku wszakże uniwersytetu najwięcej cierpiała pedagogika. Rząd, ażeby ostatecznie nie pozbawić kraju ludzi pod miarę wykształconych, utworzył kilkanaście dla Królestwa stypendyów przy uniwersytetach: petersburskim i moskiewskim. Młodzież się garnęła, ale przeważnie na wydział prawny, w części na lekarski, a już najmniej na filologiczny lub matematyczno-fizyczny. Te ostatnie bowiem promowały jedynie na nauczycieli, a karyera nauczyciela była opłakaną. Pensya licha od 1200 złp. do 3 tysięcy, praca mozolna: jedyny widok, ożenić się i trzymać uczniów na stancyi. Mało więc przybywało nauczycieli z wykształceniem uniwersyteckiem i ci mieli prawo zajmować odrazu posady w gimnazyach, gdzie byli lepiej uposażani; ale po szkołach powiatowych 4-klasowych, których w kraju było najwięcej, już zaraz po roku 1831 dawał się uczuwać brak nauczycieli.

Cóż tedy czyni rząd, ażeby brakowi temu zaradzić? Założono w r. 1836 t. zw. K u r s a d o d a t k o w e, czyli pedagogiczne, o dwóch wydziałach dwuletnich: filologicznym i matematyczno-fizycznym, które za cel główny miały przygotowywanie skończonych gimnazistów na nauczycieli szkół powiatowych o czterech klasach. Dla zachęty ustanowiono stypendya, które pobierał każdy, zapisujący się na Kursa dodatkowe, ze zobowiązaniem odsłużenia oznaczonych lat na stanowisku nauczyciela. Drugą walną atrakcyą stanowiło to, że każdy stypendysta rządowy oszczędzanym bywał przy poborze do wojska, a gdy po ukończeniu Kursów przeszedł bezpośrednio na nauczyciela, to się i zupełnie od służby wojskowej wyminął.

Pomimo tych zachęt, młodzież nie garnęła się do tych stypendyów. Np. w r. 1840 nie było ich więcej nad 3—4 na wydziale.

To spowodowało dopuszczanie wolnych słuchaczów. Taki wolny słuchacz nie zyskiwał żadnych praw służbowych, ale wolno mu było zapisać się na którykolwiek przedmiot, któregokolwiek wydziału i kursu, i korzystać z wykładu dla własnej potrzeby. Egzamin z wybranych przedmiotów mógł składać, jeśli chciał, i otrzymywał świadectwo ze stopniem. Do jednego tylko był zobowiązany, to jest do regularnego uczęszczania, czego gdy nie dotrzymywał, upominano go, gdy się nie poprawiał—wykreślano.

Otóż w tem leżało dobrodziejstwo. Obszerne audytorya w gmachu pałacu Kazimierzowskiego, tuż przy ulicy Oboźnej, gdzie dziś gabinety chemiczne, na dole, audytorya, w których ginęło kilku stypendystów w mundurach akademickich, zapełniały się młodzieżą w ubraniu cywilnem, młodzieżą rozmaitych sfer, śród której nie brakło i paniczów; uczęszczali tu niekiedy i nauczyciele różnych szkół dla obeznania się z przedmiotami mniej dostępnemi; urzędnicy zaś zarządu Komunikacyj lądowych i wodnych, tudzież geometrowie przy Komisyi skarbu,

zobowiązani nawet byli przez swe władze do uczęszczania na Kursa. Przesiąkała zatem wiedza we wszystkich kierunkach i rozpowszechniła się na ogół przez czas trwania tych Kursów, co znaczyło nierównie więcej, niż przybytek kilku nauczycieli szkół powiatowych.

Program wykładów na tych Kursach mało różnił się od gimnazyalnego co do treści, znacznie co do formy. Przedmioty te same, tylko traktowane obszerniej, doniosłej, z rzadkiemi repetycyami, tak, że profesor mógł trzy razy więcej i gruntowniej wyłożyć przedmiot, z którym uczeń już był obytym, niż nauczyciel gimnazyalny; wreszcie zależało też to od profesora.

Na czele istytucyi stał J. K. Krzyżanowski, następnie Leopold Sumiński, z tytułem dyrektora; nadzór nad studentami z tytułem inspektora miał Józef Paszkowski, b. pułkownik artyleryi w. p. O ile Sumiński, biegły łacinnik, był sztywnym i zimnym rutynistą, służbowym manekinem, patrzącym na podwładnych, jak na manekiny, o tyle Paszkowski serdeczny, kochający młodzież, pociągał szlachetnemi przymiotami duszy; w potrzebie radził i pomagał, w razie czego strofował i karcił, ale zawsze po ojcowsku, a co większa, biegły matematyk, bardzo często na kurytarzu lub w audytoryum po lekcyach objaśniał trudniejsze ustępy wykładu profesorów uczniom, którzy na razie wykładu zrozumieć nie mogli; był to prawdziwy przyjaciel młodzieży. On też, przez zamiłowanie nauki, czujący jej doniosłość, dzięki stosunkom i powadze, jaką miał w towarzystwie warszawskiem, najwięcej napędzał wolnych słuchaczów na Kursa, a pilnował, iżby uczęszczali, egzaminował po drodze, wykazywał korzyści.

Na kursach wykładano: na wydziale filologicznym: język polski, rosyjski, grecki, łaciński, francuski i niemiecki, chwilowo starosłowiański historyą powszechną i rosyjską (w połączeniu z polską), logikę (jedyny przedmiot po za programem gimnazyalnym); na wydziale matematyczno-fizycznym: arytmetykę, gieometryą prostokreślną i opisującą, trygonometryą prostokreślną i sferyczną, miernictwo, mechanikę, algiebrę i gieometryą analityczną wraz z rachunkiem różniczkowym (nad program), astronomią, fizykę i chemią, zoologią, botanikę i mineralogią, nareszcie buchalteryą; program, jak widzimy, obfity.

Ale, jak powiedzieliśmy, był to tylko dalszy ciąg i niejako uobszernienie, udokładnienie nauki gimnazyalnej, z dodaniem kilku nowych przedmiotów, tylko nie tych właśnie, jakie cel założenia instytucyi wskazywał. Mieli z niej wychodzić nauczyciele, zatem pedagodzy; tymczasem w programie wykładów o pedagogice, dydaktyce i metodologii nie było ani wzmianki. Wykład przedmiotów się wzmocnił, ale sposobów nauczania zgoła nie nauczano.

Wreszcie i sama doniosłość wykładu zależała od zdolności i oddania się nauce wykładającego. Nad wszystkimi górował dzielnością wykładu Frączkiewicz, profesor algiebry wyższej, analizy i rachunku różniczkowego. Zapalał się on, dbał, ażeby był zrozumianym, powtarzał miejsca zawilsze, całą duszę wkładał w wykład, tak, iż po upływie godziny wykładowej często inspektor musiał go od tablicy odciągać; słuchacze za nim przepadali, i on jeden pomiędzy wszystkimi nadawał swemu wykładowi ton i charakter uniwersytecki. Najbliższym Frączkiewicza w uznaniu studentów był profesor łaciny, Aleksy Nendzyński. Nie wykładał on przedmiotu na sposób uniwersytecki, nie szukał z uczniami pochodzenia i pierwiastków języka u źródeł, w narzeczach latyńskich, historyi li-

teratury nie przechodził, trzymając się snać programu przez ówczesną władzę naukową zatwierdzonego; ale schwyciwszy autora, roztrząsał całe jego wnętrze do najdrobniejszych właściwości stylowych, zwracał uwagę na myśli, na stosunek jego do spółczesnego świata, objaśniał nie gramatycznie, ale po literacku. Były to zatem lekcye, wzbogacające rzeczywiście umysł młodzieży, niezależnie od kształcenia w języku, dla zawładnięcia którym profesor miał inne sposoby. Wszystko tłómaczył po łacinie i łacińskich żądał odpowiedzi, zadawał ćwiczenia w tym języku na różne temata, czasami kazał pisać wiersze łacińskie dla wprawy w metrykę, żądał, ażeby jedno wyrażenie polskie oddawano kilku zwrotami łacińskiemi; szczególniej lubił nowożytne frazesy przelewać na łacinę, zwalczając tym sposobem trudności, jakie duch nowoczesnych języków przedstawia w odmienności do kategoryi myślenia u starożytnych.

O ile uznanie, zadowolenie i frekwencya uczniów może służyć za miarę wartości wykładu, to wymienić jeszcze można Antoniego Wagę i Seweryna Zdzitowieckiego, których słuchano z większem zajęciem, niż innych, lubo każdy miał swoje zalety, prócz jednego Jana Baranowskiego (astronomia), który nie miał żadnej. Sztywny, suchy, mówiący głosem nosowym, monotonnym, wychodzącym jakby z martwego przyrządu, wprost usypiał słuchaczów.

Dla pamięci zaznaczamy, iż wogóle na kursach dodatkowych wykładali: na wydziale filologicznym: język polski—Teodozy Sierociński, rosyjski—Bazyli Rklicki, słowiański — Plewe, łaciński — Aleksy Nendzyński, grecki—Antoni Woelcke, francuski — Landié, niemiecki — Packhauser, historyą powszechną—Szwajcer, historyą rosyjską i polską—Mikołaj Pawliszczew, logikę—Wincenty Smaczyński. Na wydziale matematyczno-fizycznym: arytmetykę—Barciński, gieometryą i trygonometryą prostokreślną—Janicki, gieometryą opisującą—Barciński, trygonometryą kulistą—Baranowski, algiebrę niższą—Wrześniowski, algiebrę wyższą i rachunek różniczkowy—Frączkiewicz, gieometryą analityczną—tenże, miernictwo—Janicki, astronomią—Baranowski, buchalteryą—Brzeziński, fizykę—Radwański, chemią—Zdzitowiecki, historyą naturalną—Antoni Waga.

Nie powinno dziwić, że w zakładzie wyższym przechodzono takie przedmioty, jak arytmetyka, algiebra niższa i gieometrya elementarna: zakład przeznaczonym był dla niższych szkół nauczycieli przyszłych; przy powtarzaniu zatem przedmiotów już umianych, chodziło raczej o metodę kształcenia, niż o jego treść. Toż samo stosowano i do nauki języków.

Taki jest mniej więcej szkic działalności zakładu, trzymającego środek między seminaryum pedagogicznem a dwuwydziałowym uniwersytetem, i którego godziny były policzone. W r. 1840 - 1841 do tegoż zakładu dołączono nowy, dwuletni wydział: kursa prawne, mające kwalifikować urzędników sądowych, z prerogatywami rządowemi. Natychmiast młodzież, świeżo lub dawniej wypuszczona z gimnazyów, rzuciła się tłumnie na ten wydział, zwłaszcza z pomiędzy wolnych słuchaczów Kursów dodatkowych, które skutkiem tego opustoszały tak dalece, że za plecami kilku stypendystów na wydziale matematyczno-fizycznym siedzieli już tylko aplikanci zarządu Komunikacyi, a na filologicznym rzadki zwolennik klasycyzmu. Kiedy nadomiar niebawem powstało pierwsze w Królestwie Polskiem Gimnazyum realne z obszernym programem, które odciągnęło

najcelniejsze siły profesorskie, Kursa dodatkowe straciły racyą bytu i opustoszały z braku kandydatów, którym się nowe otwierały perspektywy.

Oprócz tych dwóch wydziałów, pod tym samym zarządem i mianem, istniała również dwuletnia szkoła malarska, przygotowująca nauczycieli rysunków i kaligrafii do szkół publicznych. Zacieśniona jedynie zakresem takiego przeznaczenia, nie miała ona, ani nawet nie próbowała osiągnąć donioślejszych celów. Chodziło tylko o rysunek, ręczny lub techniczny, na wszystkie sposoby, i na jego znajomości się ograniczono; o celach iście artystycznych, choćby za zwrotem do sztuki stosowanej, nie było mowy. Z Kokularem na czele, szkoła ta wydała kilku dobrych nauczycieli rysunków i kaligrafii, ale żadnego artysty. Zwinięta razem z innemi wydziałami Kursów dodatkowych ustąpiła miejsca „Szkole sztuk pięknych", której uczniowie, niektórzy żyjący dotąd (Kostrzewski), dali początek prawdziwej sztuce polskiej.

K. Kaszewski.

Kursa handlowe, patrz: Szkoły handlowe.

Kursa wakacyjne, patrz: Nauczyciel ludowy.

Kursa żeńskie Baranieckiego w Krakowie, patrz: Szkoły żeńskie.

Kwiatkowski Marcin, mało znany ze szczegółów biograficznych pisarz polski XVI wieku, w dziejach pedagogiki naszej upamiętnił się przekładem jednej z najwcześniejszych humanistycznych rozpraw o wychowaniu. Rodzina jego pochodziła z Sieradzkiego, gdzie przodkowie i krewni jego piastowali różne godności. Gdzie się rodził, gdzie się początkowo uczył, nie wiemy; to tylko pewna, że w r. 1560 zapisał się na studya w uniwersytecie lipskim („Archiwum do dziejów literatury i oświaty w Polsce", t. II, 439), gdzie rektorem natenczas był słynny Joachim Camerarius, człowiek „dowcipu prędkiego, a wszakoż języka nierychłego". Camerarius, przyjaciel Melanchtona, na życzenie książąt saskich (Henryka i Maurycego) zreformował uniwersytet lipski i przez długie lata mu przewodniczył. Kwiatkowski zwie go specyalnie swoim „praeceptorem". Zapewne już z kraju wyniósł skłonność do protestantyzmu, kiedy wybrał uniwersytet protestancki; tam się w nowem wyznaniu ugruntował i, powróciwszy do kraju, został naprzód nauczycielem języka polskiego przy młodym księciu brandeburskim, Albrechcie Fryderyku, a potem jego dworzaninem, czyli, jak sam się podpisywał „jurgieltnikiem". Pierwszą jego pracą literacką był przekład polski „Confessionis Augustanae fidei" (1561); w trzy lata potem ogłosił w Królewcu: „Książeczki rozkoszne a wielmi użyteczne o poćciwym wychowaniu i w roz-

maitych wyzwolonych naukach ćwiczeniu królewskich, książęcych, ślacheckich, i innych stanów dziatek, do Ubertyna na ten czas książęcia padewskiego łacińskim językiem napisane, a teraz z wielką pilnością a pracą z łacińskiego na polski... przełożone i nakładem ubogim wydrukowane" (1564). W przedmowie łacińskiej, zwróconej do Zygmunta-Augusta, Kwiatkowski przedstawił ważność przełożonej przez siebie rozprawy, powołując się na zdanie o niej dwu słynnych mężów: Piotra Bembusa i Pawła Joviusa, oraz potrzebę oświecenia gruntownego i metodycznego, bo nie dosyć jest posiadać światło i zręczność, ale trzeba jeszcze wiedzieć, jak się brać należy do pracy, ażeby pożytecznej dla kraju rzeczy dokonać. Stąd bierze pochop do wskazania korzyści, jakaby spłynęła na ojczyznę, gdyby bogacze złączyli się z uczonymi, ułatwiając im możność ogłaszania dzieł, zwłaszcza tłómaczeń autorów najtrudniejszych a najpożyteczniejszych.—Rzecz sama jest wiernym przekładem traktatu napisanego w r. 1385 przez Piotra-Pawła Wergeryusa (1349÷1428) p. t.: „De ingenuis moribus ac liberalibus studiis". W formie listu do księcia padewskiego, Ubertyna, którego był wychowawcą, Vergerio przedstawił naprzód ogólne zasady wychowania w duchu humanistycznym, zrywającym stanowczo z mniszem wychowaniem średniowiecznem, a potem rozwinął szereg nauk, w których młodzieniec dobrego urodzenia ma być kształcony, oraz tych ćwiczeń rycerskich, które zarówno przykładają się do wyrobienia siły i nadania zręczności, jak i przygotowują do przyszłego zawodu. Z zasad wychowawczych najważniejsze są dwie: zbadanie przyrodzonych skłonności wychowańca, by, stosownie do nich, pokierować jego edukacyą i nie iść wbrew naturze, a powtóre utrzymanie właściwej miary między surowością a pobłażliwością. Z zasad dydaktycznych warto zaznaczyć obrazowo przedstawioną przestrogę, żeby nie przeładowywać umysłu: „A w uczeniu bywa to wielom na przeszkodzie, coby ku wielkiej pomocy miało być: wielka chciwość uczenia, przez którą się to dzieje, iż gdy wszystkie rzeczy zaraz umieć chcemy, tedy najmniej zatrzymać nie możemy. Abowiem jako zbytnia jedza nie posila, ale tylko żołądek brzydliwością zajmuje, a insze części ciała obciążywa i zniemocniwa: także też wielka okwitość rzeczy wespołek w pamięć wpojona i łatwie natychmiast wypada i na potym mglejszą możność pamięci czyni".—W wyliczeniu nauk trzymał się jeszcze średniowiecznego podziału na 7 nauk wyzwolonych, położył jednak nacisk na te, które humanizm za najprzedniejsze uważał, t. j. filozofią (czyniącą ludzi wolnymi), retorykę, historyą, przyrodoznawstwo i muzykę. Słusznie też historycy pedagogiki nazwali Vergeriusa prorokiem nowej pedagogicznej doby". Kwiatkowski przetłómaczył to dziełko językiem dobrym, gdzieniegdzie tylko latynizmami zeszpeconym (mianowicie w przekładzie różnych form: v i d e o r), niekiedy dziwnie dla nas brzmiącym, gdy np. wyraz c i v i l i s przekłada: m i e j s k i, jakby Niemiec (bürgerlich). Zygmunt Celichowski, który w r. 1889 dał przedruk rzadkiej tej książeczki (wraz z „Wszystkiej lifflanckiej ziemi opisaniem") sądzi, że w jednem miejscu zamiast słów oryginału tłómacz wspomniał Rzptą Babińską. Tak bynajmniej nie jest. Zamiast wyrażenia: „nec vero ad a n i m a l e s decet superstitiones provehi" miał widocznie Kwiatkowski tekst, w którym było o wiele właściwsze wyrażenie: „nec vero ad a n i l e s—superstitiones" i dlatego przełożył: „ani się godzi aż do b a b i ń s k i c h plotek, a zbytków wspinać", gdzie b a b i ń s k i oczywiście=b a b s k i.

P. Chmielowski.

Kwiet (Kvêt) Franciszek-Bólemir—docent języka czeskiego w b. Szkoły Głównej w Warszawie. Ur. w r. 1825 w Czechach, w mieście Taborze, ukończył uniwersytet w Pradze, gdzie głównie poświęcał się filozofii i literaturze ojczystej; doktoryzował się w r. 1852 w Giessen, poczem przez lat kilka, jako nauczyciel domowy, zajmował się kształceniem synów ks. Jana Lobkowicza. Pragnąc otrzymać miejsce nauczyciela gimnazyalnego, odbył powtórny doktorat w Pradze w r. 1858 i tu, w gimnazyum Staromiejskiem, jako wykładający rudymenta filozofii i literaturę czeską, rozpoczął na szerszą skalę działalność pedagogiczną. Na to stanowisko, oprócz stopnia doktora, zalecały go wcześniejsze, drukiem ogłoszone prace. Do takich należały: „Prostonárodni nauka o wychowáni", Praga, 1849, zbiorek poezyj, zatytułowanych: „Slze" (Łzy), tamże, 1850, oraz: „Leibnizens Logik", tamże, 1857. Zajęcia gimnazyalne nadały jego zajęciom naukowym bardziej określony kierunek. Owocem jego studyów z tych czasów była naprzód rozprawa dydaktycznego znaczenia: „Comenius und Leibniz", następnie badania nad językiem czeskim pod względem gramatycznym, których wyniki ogłosił w pracy: „Starocěská mluvnice" (Gramatyka staroczeska, Praga, 1860) i studyum estetyczno-literackie: „Aesthetycky rozbor rukopisu Královdworského" (tamże, 1861): jeszcze bowiem Szembera i Massaryk swą miażdżącą krytyką nie rozwiali złudzeń co do starożytności tych, przez Hankę podrobionych na wzór Pieśni Ossyana, zabytków.

Na stanowisku nauczyciela gimnazyum Kwiet pozostawał lat niespełna cztery. W r. 1861 margr. Wielopolski, jako dyrektor główny w przywróconej świeżo Komisyi wyznań religijnych i oświecenia publicznego, wysłał za granicę Jana Papłońskiego, w celu ściągnięcia do Warszawy odpowiednio wykwalifikowanych osobistości, któreby zająć mogły posady nauczycielskie w gimnazyach, oraz katedry uniwersyteckie w organizującej się Szkole Głównej. Szło tu przedewszystkiem o wydział filologiczno-historyczny, na którym, obok zasadniczych przedmiotów, zamierzono jeszcze utworzyć lektoraty dla języków: starosłowiańskiego, polskiego, rosyjskiego, czeskiego i serbskiego. Otóż co do czeszczyzny, wybór Papłońskiego padł na Kwieta, który mu się zarówno zdolnościami pedagogicznemi, jak i pracami naukowemi zalecał. Że wybór był trafny, usprawiedliwiła późniejsza działalność młodego lektora na powierzonej mu w Szkole Głównej katedrze. Była ona krótka, ale wielce owocna. Kwiet przybył do Warszawy w końcu roku 1862, i już w następnym 10 stycznia wykłady swe rozpoczął. W nich, na podstawie praw ogólnego językoznawstwa, wyjaśniał porównawczo fonetykę, morfologią i etymologią. Oryginalnych pomysłów nie ujawnił, opierał się głównie na dziełach Schleichera, Miklosicha, Curtiusa i Hattaly, ale do przyswojonego sobie z ich dzieł materyału wprowadził ścisłą klasyfikacyą, którą uważał za pierwszy warunek naukowego wykładu. Według sądu ówczesnych jego słuchaczów, „inni wnikali głębiej w istotę języka, mniej dowolnie i dogmatycznie zestawiali fakta, uwzględniając następstwo historyczne zjawisk językowych; ale pomimo to przedmiot był tak ponętny samą nowością, wykłady tak jasne i wykończone pod względem treści i formy, a dykcya i intonacya przy głosie pięknym i dźwięcznym tak dobitna, że lekcye języka czeskiego czarowały wszystkich i jednały dla wykładającego jak najżywszą sympatyą". To też przed-

wczesny jego zgon powszechny żal wśród młodzieży obudził. W dniu 30 kwietnia 1864 r. Kwiet wskutek przeziębienia się zapadł na zapalenie płuc, które go przyprawiło o galopujące suchoty. W d. 18 lipca już nie żył, a zebrana na pogrzebie młodzież, dając wyraz swoim uczuciom, wręczyła list kondolencyjny bratu zmarłego do okrytej żałobą rodziny. List ten, zredagowany przez Bronisława Grabowskiego, stanowi bezwątpienia cenną dla osieroconych pamiątkę. W jego zakończeniu znajdujemy zwrot do rodziców zmarłego, który najlepiej maluje nastrój tej młodzieży, stojącej nad rozwartą swego mistrza mogiłą. „W sercach naszych żywimy wdzięczność dla was, żeście takiego wychowali syna, oraz żal serdeczny, że niebo nam tak krótko cieszyć się nim pozwoliło". Tak się pisze tylko w młodości. Dziś po latach 39, żal niemniej serce przenika, że z pośród tych 22 słuchaczów Kwieta, podpisanych na liście, a wróżących naówczas tyle pięknych nadziei, wielu już śmierć i to co najdzielniejszych zabrała. Dość wymienić: Lucyana Malinowskiego († 1898), autora listu, Bronisława Grabowskiego († 1901) i w tymże samym roku, co on zmarłych: Augusta Kreczmara i Adama Maszewskiego.

Działalność Kwieta w Szkole Głównej, acz krótka, nie przeszła jednak w nauce polskiej bez śladu. To bowiem, co w ciągu lat dwóch przelał w umysły, wydało, wraz jednoczesną działalnością, Józefa Przyborowskiego, na polu językoznawstwa plon obfity i w późniejszych pracach naukowych uczniów utrwaliło się na zawsze. Wpływ jego mógł był sięgnąć jeszcze dalej i sprowadzić ścisłe zbratanie się umysłowości polskiej z czeską. Przynajmniej zanosiło się na to, gdy po jego zgonie Bronisław Grabowski, rozmiłowany w czeszczyźnie, zawiązał liczne na Wełtawą stosunki, a jednocześnie w czasopismach polskich zamieszczał przekłady poetów czeskich i podawał wiadomości o literaturze pobratymczego narodu. A „znal českou literaturu lépe, než mnohý český literát— powiada o nim, jego przyjaciel Hora. Ale postawa, jaką przedstawiciele narodu czeskiego w r. 1867 przybrali, usunęła grunt do wzajemnego zbliżenia się na długo i sympatye Gr. dla Czechów nie znalazły w społeczeństwie oddźwięku i on sam ujrzał się z niemi odosobniony niemal zupełnie. Pod tym względem wpływ Kwieta nie miał trwałego znaczenia. Natomiast drugi jego uczeń, Jan Baudouin, wwiązał go w literaturę polską przekładem jednej z najwcześniejszych prac, jakiej jeszcze w domu ks. Lobkowica dokonał. Była nią owa: „Prostonárodni nauka o wychováni", która wyszła pod tytułem: „Popularna nauka o wychowaniu", Warszawa, 1865. Nie jest to jednak całokształt wiedzy pedagogicznej, lecz mała o 88 stronnicach książeczka, w której Kwiet zawarł wskazówki, dające się zaledwie do wieku dziecięcego i pacholęcego stosować. I w tej szczupłej pracy wrodzona mu systematyczność od razu w planie uderza. We wstępie mówi o stosunku ciała do duszy, oraz nerwach i związanych z niemi zmysłach, jako przewodnikach wrażeń, płynących ze świata zewnętrznego do mózgu, w którem dochodzą do świadomości duchowej. Następnie klasyfikuje afekta i namiętności, jak bojaźliwość, złość, mściwość, miłość własna, pycha i t. p. i te uznaje za przeciw-społeczne: stąd konieczność kary. Rozkazom i zakazom jest wszakże przeciwny; kary zaś powinny być tego rodzaju, by je dziecko uznawało za nieuniknione następstwo przekroczenia. Podstawą kształcenia ducha jest zaszczepienie w dziecku miłości prawdy i wstrętu od kłamstwa; cała zaś tajemnica po-

zyskania na nie skutecznego wpływu polega na wzbudzeniu w niem bezwarunkowego zaufania ze strony rodziców i starszego rodzeństwa. Zresztą zaszczepienie religii i pobożności jest koroną duchowego wykształcenia dziecka. Jest to więc, jakby początek na większą skalę zamierzonego dzieła. Broszurka niewielka, a jednak zawierająca niemało cennych i praktycznych dla rodziców wskazówek. Uzupełnia ona ten umysłowy dorobek, jaki do nas przyniósł z nad Wełtawy zgasły wcześnie profesor. Jest też to jedna z tych jasnych, promiennych rzetelną wiedzą postaci, która od tła naukowego życia b. Szkoły Głównej nader sympatycznie odbija.

Literatura: „Szkoła Główna Warszawska, Wydział filologiczno-historyczny", t. I, str. 226—234 (Fr. Bol. Kwiet, p. Jana Baudouina de Courtenay).—„Popularna nauka wychowania" (1865).—F. A. Hora: „Bronislaw T. Grabowski. Obrazek jeho života a literarni činnosti" V. Plzni, 1901.

Roman Plenkiewicz.

Kwietniewski Władysław, matematyk i pedagog polski, urodził się w Warszawie dnia 12 stycznia 1837 r., zmarł d. 20 grudnia 1902 r. W roku 1856 ukończył gimnazyum realne w Warszawie i w tymże roku wyjechał do Moskwy, gdzie wstąpił na wydział fizyko-matematyczny tamtejszego uniwersytetu, z którego przeniósł się następnie do Uniwersytetu petersburskiego, który ukończył w r. 1860, pozyskawszy stopień naukowy kandydata nauk matematycznych. Zaraz po ukończeniu studyów, powrócił do kraju i rozpoczął działalność pedagogiczną, naprzód, jako nauczyciel matematyki w szkole realnej powiatowej w Płocku (1860—1862), następnie jako nauczyciel matematyki i fizyki w gimnazyum w Piotrkowie (1862—1863). Przeniesiony do Warszawy, wykładał w szkole pięcioklasowej, późniejszem gimnazyum IV-em (obecnie V-em), a od roku 1866 do 1888, t. j. do końca służby rządowej, był nauczycielem gimnazyum III, obecnie IV-go. W roku 1866, po obronie rozprawy pro venia legendi p. t.: „Twierdzenie Hamiltona", zamianowany został docentem prywatnym do wykładów mechaniki teoretycznej studentom wydziału matematyczno-fizycznego b. Szkoły Głównej w Warszawie. Wykładał hydrodynamikę, następnie cynematykę. Po ustąpieniu profesora Bayera, Wydział powierzył Kwietniewskiemu zastępczo prowadzenie wykładów Teoryi liczb i Rachunku prawdopodobieństwa. Kwietniewski pozostawał na tem stanowisku aż do końca roku szkolnego 1868/9, w którym Szkoła Główna została zamknięta.

Prócz tego wykładał jeszcze matematykę w Szkole handlowej im. Kronenberga (1876—1879), fizykę w Szkole technicznej przy drodze żelaznej Warszawsko-Wiedeńskiej (1875—1881), matematykę i fizykę w kilku szkołach prywatnych żeńskich.—Od roku 1881 aż do zgonu był najprzód sekretarzem, a następnie naczelnikiem Kasy emerytalnej urzędników kolei Warsz.-Wied. Od r. 1885 do 1902 był kierownikiem Stacyi centralnej meteorologicznej w Warszawie.

Kwietniewski należał do sumiennych i wzorowych pedagogów; wykłady jego w szkołach odznaczały się jasnością i przystępnością. Temi samemi przymiotami celował, jako docent uniwersytecki. Interesując się szczerze ruchem

naukowym i pedagogicznym, nie ustawał w pracy nad sobą i czytywał dzieła i czasopisma naukowe w różnych językach, obznajmiał się z najnowszemi metodami wykładu i doszedł tym sposobem do rozległej erudycyi w zakresie nauk matematyczno-fizycznych i ich nauczania. Erudycya ta w połączeniu z gruntownem wykształceniem ogólnem, zacnością charakteru i prawdziwym taktem wychowawczym zjednały Kwietniewskiemu szacunek powszechny i miłość młodzieży. Pracował też jako pedagog na polu piśmienniczem, przyswajając literaturze naszej doskonałe podręczniki elementarne, jakiemi są: „Algiebra początkowa“ Todhuntera (1889), „Pierwsze zasady Fizyki“ Avery-Elroy'ego (1892), „Pierwsze początki gieometryi“ Faifofera (1897). Jako tłómacz, nie ograniczał się jedynie na wiernem a poprawnem pod względem języka odtwarzaniu tekstu, ale dodawał, gdzie należy, wyjaśnienia i uzupełnienia własne, w celu lepszego uprzystępnienia wykładu młodym czytelnikom i przystosowania go do warunków naszego szkolnictwa.

Nie zacieśniając się jedynie do zakresu pedagogiki, pracował Kwietniewski chętnie i pożytecznie na niwie piśmiennictwa przyrodniczego; przełożył na język polski Balfoura Stewarta „Zasadę zachowania energii“ i ogłosił znaczną liczbę artykułów przyrodniczych w tygodniku „Wszechświat“, do którego należał w charakterze członka Komitetu redakcyjnego od początku jego założenia, t. j. od r. 1882. Łamy „Pamiętnika fizyograficznego“ obejmują opracowywane przez Kwietniewskiego w szeregu lat „Wyniki spostrzeżeń meteorologicznych sieci warszawskiej“.

S. Dickstein.

Kwintylian (Quintilianus Marcus Fabius) jest jednym z najwybitniejszych przedstawicieli pedagogiki starożytnej, mianowicie rzymskiej. Kiedy inni pisarze starożytni, jak Cyceron, tylko przygodnie i dorywczo dotykali w pismach swych zagadnień pedagogicznych, lub też, obejmując całokształt umiejętności ludzkich, jak to widzimy u Platona i Arystotelesa, starali się w pismach swych nie pominąć także i zadań wychowawczych; Kwintylian pisząc swe obszerne i najważniejsze dzieło, jakie doszło do nas, „Institutio oratoria“ (O nauce wymowy), ma wyłącznie na oku cele wychowawcze i traktuje w niem sprawy wychowania nie ubocznie tylko—w związku z innemi przedmiotami, lecz same przez się. Tłómaczy się to całą działalnością Kwintyliana, której najlepszą część życia swego poświęcił. Kwintylian bowiem, urodzony w Hiszpanii około 40 r. po Chrystusie, przybywszy w dzieciństwie do Rzymu razem z ojcem, i wykształciwszy się w szkole najlepszych ówczesnych retorów, pierwszy z Rzymian otrzymał w r. 69 po Chr. od cesarza Wespazyana posadę publicznego profesora wymowy ze znaczną na ówczesne stosunki pensyą, bo 100,000 sestercyj (około 5,000 rubli) rocznie wynoszącą. Z powodzeniem w ciągu lat 20 kierował on swą szkołą, z której wyszedł między innymi znany pisarz rzymski, Pliniusz Młodszy, a następnie miał sobie powierzone przez cesarza Domicyana wychowanie dwóch jego wnuków po siostrze, za co w nagrodę otrzymał w końcu godność konsula. Dotknięty ciężkiem nieszczęściem rodzinnem—stratą żony i 2 synów, usunął się

od zajęć urzędowych, i oddał się w ostatnich latach pracy literackiej; umarł około 95 roku.

Wymienione wyżej dzieło „O nauce wymowy“ stanowi właściwie traktat pedagogiczny, a nie wyłącznie teoryą sztuki krasomówczej. Naturalnie retoryka z konieczności zajmuje tam poważne miejsce, lecz nie wypełnia całego dzieła. Najgłówniejszy przedmiot pracy to wychowanie mówcy. Autor stara się nakreślić plan tego wychowania, zaczynając je od najwcześniejszych lat dziecinnych; nie uważa zaś tego wychowania za jakieś wyłączne, przygotowujące do przyszłego specyalnego zawodu mówcy, lecz idąc za panującem wówczas zapatrywaniem, iż mówcą może być tylko człowiek cnotliwy, uważa za rzecz najgłówniejszą wyrobienie moralnego charakteru i rzuca podwaliny ogólnie ludzkiego wychowania. Omawiając naprzód w swem dziele przyrodzone zdolności człowieka, jest zdania, że ten od urodzenia posiada dostateczne zdolności do myślenia, do nauki, podobnie jak ptaki posiadają z natury zdolność do lotu, konie—do biegu. Zdolności te mogą być różne, lecz niema takiego osobnika, któryby pilnością i pracą czegoś nie dopiął. Każdy więc ojciec powinien od chwili urodzenia się dziecka żywić względem niego jak najlepsze nadzieje i troszczyć się o jego staranne wychowanie. Już w wyborze mamki powinno się to objawić: ma ona odznaczać się dobremi obyczajami i poprawnie władać językiem, gdyż najtrwalej przyswajamy sobie właśnie to, czego nauczymy się w dzieciństwie. Dlatego też i rodzice, zarówno ojciec, jak matka, powinni posiadać, o ile można, jak najwięcej wykształcenia; nawet niewolnicy, przydani dzieciom do stałego im towarzyszenia, czyli tak zwani pedagodzy, winni być ludźmi gruntownie wykształconymi, lub, jeżeli to niemożliwe, niech nie mają o swojem wykształceniu wysokiego wyobrażenia, gdyż tacy są najgorsi, którzy, liznąwszy trochę nauki, chcą następnie uchodzić za wielkich mędrców.

Kwintylian radzi rozpoczynać naukę wcześniej nawet, niż po skończonych 7 latach życia, jak to było zwyczajem i w ówczesnym Rzymie; idąc za zdaniem stoickiego filozofa, Chryzypa, sądzi, że nie należy żadnego okresu w życiu ludzkiem pozostawiać bez pieczy; że więc i przed siódmym rokiem życia dziecko uczyć się może; tylko nauka jego winna być raczej zabawą. Przy nauce abecadła dziecko ma poznawać jednocześnie kształt i nazwy liter, następnie przywykać do starannego i, o ile można, prędkiego pisania, gdyż powolność w tym względzie bardzo szkodzi żywości myśli. Przy nauce czytania należy unikać pośpiechu, dopóki dziecko nie zacznie czytać bez błędów. Pośpiech najwięcej szkodzi postępom dziecka w czytaniu: przyzwyczaja się ono bowiem do częstego zatrzymywania się, jąkania i błędnej wymowy.

W drugiej księdze swego dzieła Kw. rozbiera najprzód ważne pytanie, czy korzystniej jest prowadzić naukę dzieci starszych w domu, czy też oddawać je w tym celu do szkoły. Jakkolwiek przyznaje, że przy nauce domowej nauczyciel więcej może uwzględnić indywidualność dziecka i więcej mu się poświęcić; nadto, że obyczaje dziecka mniej są tu na szwank wystawione, niż przy zetknięciu się z znaczną liczbą współtowarzyszy w szkole; to jednak oddaje pierwszeństwo nauce zbiorowej szkolnej, gdyż dziecko powinno przyuczać się do obcowania z innymi, a najlepszą do tego drogą jest wspólne pożycie z rówieśnikami:

w takiem środowisku rozwija się ambicya, którą, jak słusznie się wyraża, chociaż jest wadą, bywa jednak często źródłem pięknych czynów i cnót. Prócz tego dobry nauczyciel pragnie zawsze szerszego pola dla swej działalności i chce mieć jak najwięcej słuchaczy; bo „głos nauczyciela“—dodaje Kw.—nie zmniejsza się jak obiad, od ilości uczestników, lecz działa na każdego, jak słońce, z jednakowem zawsze światłem i ciepłem“. Naturalnie szkoła nie powinna być zbyt liczną, lecz taką, aby umożliwiała nauczycielowi dokładne zaznajomienie się z każdym uczniem. Nauczyciel bowiem powinien znać przyrodzone zdolności i charakter każdego wychowańca, gdyż ta znajomość wskaże mu drogę postępowania z każdym z osobna. Jedni potrzebują ciągłego pobudzania, inni nie znoszą surowych rozkazów; jednych utrzymuje w karbach—bojaźń; na innych działa ona nadzwyczaj ujemnie; niektórzy uczniowie robią postępy, dzięki swej ciągłej i wytrwałej pilności; inni zaś postępują tylko dzięki przemijającym chwilom zapału. W pracy uczniów powinny być chwile wytchnienia; mają być one poświęcone odpowiedniej wiekowi zabawie, podczas której najlepiej się poznaje ich charakter. Jest też Kw. przeciwnikiem kary cielesnej, będąc zdania, że dziecko, którego nie poprawią napomnienia, staje się także nieczułem na chłostę.

Na wyższym stopniu nauki, kiedy uczeń przechodzi do szkoły gramatyki, odpowiadającej dzisiejszej szkole średniej, uczy się on gramatyki naprzód greckiej, a następnie także łacińskiej. Obejmuje ona jednak zarazem i naukę pisania, objaśnianie autorów, krytykę tekstów, a nawet muzykę, gdyż ta jest potrzebną przy czytaniu utworów poetyckich, pisanych wierszem miarowym. Lecz i inne przedmioty realne muszą być objęte planem szkolnym, jak astronomia, filozofia, nauki przyrodnicze, gdyż wiadomości, z nich czerpane, ułatwiają rozumienie utworów literackich i ich objaśnienie. Podaje następnie Kwintylian szczegółowe wskazówki o nauce różnych części mowy, deklinacyi, konjugacyi; analogii, etymologii, o pisowni, o prawidłowem i pięknem czytaniu, o ćwiczeniach w opowiadaniu i przerabianiu poezyi na prozę. Z matematyki uważa Kwintylian za potrzebną znajomość liczb i kształtów: systematyczny porządek, właściwy tej nauce, ścisłość dowodzeń gieometrycznych—ćwiczą umysł ucznia, uczą go logicznego myślenia i dochodzenia z rzeczy pewnych, nieznanych.—Nie spuszcza też z oka gimnastyki, tylko zastosowuje ją do przyszłego zadania mówcy, a więc zdanie jej polegać ma głównie na układzie ruchów i giestykulacyi, aby zarówno strona zewnętrzna, jak i wypowiadana treść stanowiły harmonijną całość. Roztrząsa przytem pytanie, czy jednocześnie uczyć można wielu różnorodnych przedmiotów i dochodzi do wniosku, że umysł ludzki posiada tyle żywości i uzdolnienia, że nie może ograniczać się jednem zajęciem, że sama rozmaitość zajęć sprzyja budzeniu i ujawnieniu się różnych zdolności, gdy tymczasem dłuższa praca nad jednym i tym samym przedmiotem jest bardzo nużącą: zmiana taka jest równie potrzebną dla umysłu, jak rozmaitość pokarmów dla żołądka.

Z ukończeniem szkoły gramatyki, czyli szkoły średniej, następował dla młodego Rzymianina najwyższy stopień jego wykształcenia w szkołach retorów: uczono tu wyższych rodzajów wymowy, jak radnej i sądowej. Jeżeli też kiedy to teraz zwłaszcza, ze względu na dorastający wiek uczniów, należy, zdaniem Kwintyliana, zwracać szczególną uwagę na wybór dla nich nauczyciela, aby i w latach wcześniejszych nieposzlakowany jego charakter mógł uchronić deli-

katną naturę wychowańców od wszelakiej krzywdy, a później, gdy nastąpi burzliwszy okres życia, jego powaga umiała powstrzymywać ich od wyuzdania. Nie dość, zaiste, rządzić się samą wyrozumiałością; trzeba także umieć surową karnością trzymać w karbach porządku swych uczniów. Niech więc nauczyciel przejmie się względem wychowańców uczuciem ojcowskiem i uważa siebie, jako zastępcę rodziców. Niech sam będzie wolny od wad i w innych ich nie znosi; niech surowość jego wolną będzie od zgryźliwości, jego uprzejmość od poufałości, aby w pierwszym wypadku nie wzbudzić nienawiści ku sobie, a w drugim— lekceważenia siebie. Niech mówi najczęściej o zacności i moralności: będzie mógł wtedy rzadziej uciekać się do kary. Niech będzie powściągliwy w gniewie, a jednak baczny także na to, co wymaga poprawy. Ucząc, powinien być naturalnym, cierpliwym, dokładnym, pytającym, chętnie dawać odpowiedzi, skąpych zaś na pytania pobudzać własnemi i powinien dalej zachować należytą miarę w pochwałach, aby dla braku ich nie dać powodu uczniom do zniechęcenia, a przez ich zbytek do gnuśności. Karcąc usterki, niech nauczyciel nie będzie zgryźliwym i obrażającym; wielu bowiem to odstręcza od nauki, gdy w naganie nauczyciela przejawia się nienawiść. Nadto żywe słowo, zwłaszcza z ust nauczyciela, którego uczniowie kochają i szanują, wywiera wpływ najdonioślejszy, gdyż chętniej naśladujemy tych, dla których jesteśmy usposobieni życzliwie".

Nie pozostawia w końcu Kwintylian bez odpowiedzi i tych, którzy sądzą, że przy początkach nauki wystarczy pierwszy lepszy nauczyciel, wychodząc z zasady, że mierny przewodnik z większą ochotą zajmuje się początkami nauk, że dziecko łatwiej go pojmie i chętniej będzie go naśladowało. Dowodzi on, że najlepiej odrazu położyć trwałe i dobre podstawy, gdyż wykorzenić później niektóre przyzwyczajenia, których dziecko nabywa od złego przewodnika, jest rzeczą bardzo trudną. Niepodobna zaś przypuścić, iżby dobry nauczyciel miał lekceważyć zajmowanie się z uczniami początkami nauk: takiego—dodaje Kwintylian—nie uważałby zgoła za nauczyciela. Owszem, im więcej posiada wiedzy, tem bardziej jest uzdolniony do uczenia innych: potrafi on liczyć się z siłami ucznia, podobnie jak prędki w swych ruchach człowiek, gdy mu wypadnie iść razem z dzieckiem, podaje mu rękę, zwalnia swe kroki, aby nie wyprzedzić małego towarzysza. Nadto mowa człowieka rozumnego i uczonego jest jasną i zrozumiałą; przeciwnie, im mniej kto posiada rozumu, tem więcej mowa jego jest nadętą i napuszoną, gdyż stara się sztucznie braki swe zastąpić, podobnie jak ludzie małego wzrostu pomagają sobie, podnosząc się na palcach, a słabi— przez miotanie pogróżek mniemają, że wykazują swą siłę. Ta nadętość mowy i nienaturalność jest właśnie znamieniem słabości umysłu; wogóle im gorszy nauczyciel, tem mniej jest zrozumiałym dla ucznia.

Obszerniej teoryą pedagogiczną Kwintyliana u nas wyłożył dr Antoni Danysz w rozprawie, zamieszczonej w czasopiśmie „Eos" (rocznik V) i następnie wydanej w osobnej odbitce: „Teorya pedagogiczna Kwintyliana", Lwów, 1899, Dla chcących dokładniej zaznajomić się z Kwintylianem, polecić można: M, Fabii Quintiliani institutiones oratoriae libri XII, wydanie Ferd. Meister'a, Lipsk-Praga, r. 1886; tłómaczenie francuskie: N. Gedoyn-Quintilien: „De l'institution de l'orateur", Paris, 2 tomy; Saffroy et Noël: „Les écrivains pédagogiques de l'antiquité", Paris, 1897; dr Julius Baumann: „Einführung in die Paeda-

gogik", Leipzig, 1901.—Karol Schmidt: „Die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts.

Emilian Konopczyński.

L.

Laboratorya, patrz: Pracownie.

Lalka. Lalka należy do tych zabawek dziecięcych, które nigdy nie wychodzą z użycia i wciąż nowym pokoleniom dzieci dostarczają najponętniejszych rozkoszy. To stałe upodobanie dzieci pewnego wieku do lalek już samo przez się wskazuje, że zabawka ta musi odpowiadać jakimś psychicznym właściwościom, głęboko tkwiącym w ich naturze i zasługującym na uwagę i wyświetlenie. Niemniej i z punktu widzenia pedagogicznego ważnem jest ocenienie, czy tak bardzo rozpowszechniona i tak ulubiona zabawa ma dodatnie, czy ujemne dla ich wychowania znaczenie?

Co do pierwszego, to dość ogólnym jest tradycyjny pogląd, że lalka odpowiada instynktom macierzyńskim, które są właściwe dziewczynkom i dlatego właśnie, że te macierzyńskie instynkta do pewnego stopnia wyrabia i ćwiczy, jest dla nich, ale też tylko dla nich, odpowiednią i kształcącą rozrywką. Przeciw takiemu poglądowi podnieść można zarzuty zarówno teoretyczne, jak i praktyczne.

Teoretycznie niezrozumiałym byłby fakt pojawiania się instynktu macierzyńskiego w epoce, w której organizm jednostki do spełniania funkcyj macierzyńskich jeszcze nie dojrzał. Jak nie spodziewamy się odkryć u dzieci śladów instynktów erotycznych, a nawet pojawianie się ich przedwczesne uważamy za nienormalny, może nawet patologiczny objaw, tak i instykt macierzyński, pojawiający się na jakieś kilkanaście lat przed właściwą, przez rozwój jednostki wskazaną datą, musielibyśmy poczytywać za rodzaj wybryku natury.

Też same dość naiwne w gruncie poglądy, które upodobanie dziewcząt do lalek przypisują wczesnemu objawianiu się instynktu macierzyńskiego, poczytują, jako wrodzoną cechę męzkości, zamiłowanie chłopców do zabawy w żołnierzy, jakkolwiek ciż sami chłopcy, którzy z rozkoszą mustrowali ołowiane wojsko, mając lat 8, dochodząc do 20 roku, marzą o tem, jakby się od służby wojskowej uwolnić. Gdyby przypuszczać było wolno, że ta cecha „męzka" zatraca się w miarę dochodzenia do dojrzałości, to dziwićby nas nie powinno, że niekiedy małe mateczki, czule pieszczące swe fikcyjne, porcelanowe dzieci w czasie dzieciństwa, dorósłszy, odrzekają się małżeństwa i macierzyństwa, gdyż pragną być „czemś", nie zaś tylko żoną i matką. Wrodzone różnice skłonności i upodobań między dziećmi płci odmiennej zapewne istnieć mogą, lecz przeważnie nie rysują się one tak ściśle i jaskrawo, nie są tak powszechne, jak się ogólnie przypuszcza, a raczej,

jak się z góry przyjmuje, narzucając chłopcom i dziewczętom od najmłodszych lat całkiem inny tryb życia i tryb zabaw. Poznać je, podpatrzyć, wybadać można tylko wtedy, gdy się obserwuje dzieci, postawione w zupełnie równych warunkach i w zupełnej co do wyboru zabaw swobodzie.

Nawet pobieżna obserwacya dostarcza w takim razie dość znacznej ilości faktów świadczących: 1) że dziewczęta, wychowujące się w towarzystwie chłopców, w ich męzkich zabawach nieraz bardzo są rozmiłowane; 2) że chłopcy, o ile ich od tego starsi żarcikami i działaniem na ambicyą nie odstraszają, bardzo chętnie zabawiają się lalkami, bądź to z siostrami swemi, bądź sami, bo upodobanie to zauważono i u jedynaków; 3) że niektóre dziewczynki najmniejszego do lalek nie czują pociągu, co im nie przeszkadza w późniejszych latach być wzorowemi, a nawet bardzo czułemi matkami; wreszcie 4) że nawet chłopcy, którym się lalek do rąk nie daje, czasem w stosunku do swych innych zabawek i koników, pajaców, a nawet zwierząt domowych rozwijają tę samą opiekuńczą troskliwość i to w tej samej formie, jak dziewczynki względem swych lalek. Świadczyłoby to, że zabawa lalkami niema wprawdzie żadnego bezpośredniego związku z macierzyńskim instynktem, lecz zaspakaja pewną ilość powszechnych u dzieci popędów, występujących u jednych silniej, u drugich słabiej, nietyle zależnie od płci, ile od indywidualnych właściwości umysłu lub temperamentu danego dziecka, w praktyce zaś rozwijających się bujniej, lub też słabnących pod wpływem otoczenia, przykładu, naśladownictwa, a wreszcie i zachęty.

Najżywsze upodobanie do lalki przypada na wiek określony przez Lully'ego *), jako wiek imaginacyi, zaczyna się mniej więcej w 3-im roku życia, kończy ze wstąpieniem w okres systematycznej nauki szkolnej. U niektórych dzieci trwa dłużej, u innych wcześniej zanika. Cały powab tej zabawy polega na grze wyobraźni, dla której lalka stanowi znakomitą podnietę, a której zupełnie nie krępuje. Łatwo zauważyć, że we wszystkich zabawach z lalką, ta właśnie swoboda nadawania jej coraz to innego charakteru, wcielania w nią coraz to innych pomysłów i naginania jej do najrozmaitszych ról w scenach życiowych, odtwarzanych przez fantazyą dziecięcą, stanowi o jej niepożytej nigdy nie słabnącej atrakcyi, o jej żywotności, jeśli się tak wyrazić można. Z tych to tak często polecane przez dorosłych, dążących do niezmordowanego i nieprzerwalnego pouczania dzieci, lalki ukostyumowane, lalki w strojach ludowych—okazy etnograficzne, bynajmniej entuzyazmu dzieci nie budzą, jak w ogóle wszelkie zabawki o zbyt ściśle określonym charakterze i wyłącznie do oglądania przeznaczone. W tym razie, jak w wielu innych wypadkach, interes dydaktyczny staje w sprzeczności z interesem ogólno-wychowawczym, a jak w ogóle obecna pedagogika doszła do wniosku, że tak zwane pouczające gry (arytmetyczne, historyczne, zoologiczne loteryjki) wartości wychowawczej nie posiadają, że uczenie za pomocą zabawy lub zabawianie nauką nie prowadzi do celu, tak i w wyborze lalek nie powinna decydować chęć otoczenia dzieci pouczającemi okazami, lecz pragnienie podniecenia ich samodzielnej imaginacyi twórczej i żądzy działania. Najodpowiedniejsze zatem są te lalki, które dziecku jak najwięcej dają pola do

*) „Dusza dziecka", rozdz. II, przekład I. Moszczeńskiej.

działania, łalki, które można ubierać, czesać, sadzać lub stawiać, lecz nie lalki grające lub mówiące, nie opatrzone jakimś monotonnym mechanizmem i ukostyumowane artystycznie, zbytkownie, czy charakterystycznie. Lalka jest to istota martwa, w którą dziecko wlewa swą duszę. Forma jej powinna być zarazem prosta i podatna. Ukochana laleczka mówi swej fikcyjnej opiekunce znacznie ciekawsze rzeczy, niż „tata“, „mama“ i spełnia różne zajmujące czynności bez pociągania za sznurek.

W tym świecie pół złudzenia, w którem żyje dziecko, lalka odgrywa bardzo ważną rolę. Wnosi ona w niego pierwiastek człowieczeństwa, zaludnia kraj fikcyj, w którym panuje niepodzielnie dziecięca królowa—fantazya. Jak wszelkie zabawy dziecięce są dla dzieci w różnych epokach ćwiczeniem tych sił i uzdolnień, które w dalszem życiu rzeczywiste znajdą zastosowanie, tak zabawy lalkami stanowią dla nich ćwiczenie całego szeregu uczuć, wiążących człowieka z jego żywem otoczeniem, w szczególności zaś uczuć, odnoszących się do istot słabszych i od nas zależnych. W życiu dziecka żaden stosunek rzeczywisty do ćwiczenia tych uczuć właśnie nie daje pola. Dziecko ma do czynienia z wyższymi od siebie, t. j. z dorosłymi lub z równymi siebie, t. j. z rodzeństwem i rówiennikami. Nawet w stosunku do młodszych dzieci i do zwierząt domowych krępowane jest ich prawami i potrzebami. Opieka jego jest niewystarczającą i niekompetentną, a przytem krępować się musi wolą starszych i istniejącemi prawidłami postępowania, których znaczenia nie rozumie. Tylko w stosunku do lalek i pokrewnego im typu zabawek dziecko może „stwarzać“ fikcyjne życie i niem kierować, może występować w roli wszechwładnej opieki i wykonywać pewne obowiązki z nią związane, posiadające również fikcyjną wartość i znaczenie, lecz przygotowujące je do spełniania obowiązków rzeczywistych. Naturalną jest rzeczą, że w tych urojonych scenach urojonego życia naśladownictwo odgrywa niemałą rolę. Zabawa dzieci z lalkami jest zwykle odbiciem rodzinnego i towarzyskiego życia, na które patrzą, jest często odtworzeniem systemu wychowawczego, któremu podlegają, a czasem jego nieświadomą krytyką. W zwierciedle tem wyczytać można charakter stosunków rodzinnych domu, słabostki, próżnostki, usterki wychowawców, ich zachowanie się względem sług i podwładnych, harmonią lub dyzharmonią najbliższych osób, a nawet umysłowe aspiracye i dążności i przenikające atmosferę domową lub towarzyską.—Wszystko, czem dusza dziecięca nasiąka w otoczeniu, wychodzi na jaw w świecie zaludnionym przez jej lalki.

Niektóre lalki trzymane są bardzo krótko, bite, karane, lub nieustannie strofowane, inne otoczone rozczulającą troskliwością; bywają napędzane do nauki, słuchają pogadanek przyrodniczych, lub opowiadań o Mickiewiczu (sic!) ulegają różnym wypadkom, sprowawdzają Pogotowie, albo też nieustannie się leczą. Bywają lalki światowe strojnisie, wiecznie przyjmujące gości i rozmawiające z niemi o teatrze i balach, podróżniczki, zwiedzające wody zagraniczne i t. p.

Dorywcza i jednostronna obserwacya zabaw z lalkami doprowadzała niektórych pedagogów do potępiania lalki w ogólności. Ze zdaniami takiemi można się spotykać, zwłaszcza u pedagogów francuskich, z których niejeden (Perez np.) utrzymuje, że lalka jest dla dziewczynek szkołą małostkowości i próżności, oraz niesmacznych popisów i przechwałek. Tam jednak, gdzie zabawa z lalką taki przybiera charakter, śmiało wnosić można, iż mikroby próżności

i blagi przesycają atmosferę, jaką dziecko oddycha i opanowałyby każdą swobodną i samodzielną zabawę dziecka. Nie dlatego dziecko staje się próżnem, że stroi i pokazuje swą lalkę, lecz dlatego ją stroi i imponuje nią rówiennikom, że otoczenie zaszczepiło w niem upodobanie do toaletowych popisów.

W świecie lalek dziecko popuszcza wodze swej fantazyi i swym wrodzonym lub przejętym z drugiej ręki popędom i skłonnościom, rozwija w pełni swą treść duchową—jest zupełnie sobą. Chcąc mu dać swobodne pole do rozwinięcia swej indywidualności, do wyćwiczenia swej woli i wzbogacenia swego wewnętrznego „ja“ czynnikami, dla których ciasna rzeczywistość powszedniego trybu życia dziecka nie dostarcza odpowiedniej areny, trzeba jego zabawy z lalkami nietylko uwzględniać i tolerować, lecz najzupełniej jego woli pozostawiać. Zważywszy jednak, że posiadają one ważne, psychologiczno-wychowawcze znaczenie, należałoby je nawet do pewnego stopnia brać na seryo, nie rozwiewać zbyt uparcie złudzeń, któremi dziecko swe zabawy ożywia, nie wyśmiewać jego naiwnych pomysłów, lecz obserwować pilnie jego sposób zachowania się w roli władcy małego królestwa zabaw i żadnemi zakazami lub nakazami nie krępować jego woli, tylko oddziaływać pośrednio na te popędy, które ono w zabawie swej ujawnia. Naprzykład, okazywane względem lalek okrucieństwo, choć z punktu widzenia dorosłych zupełnie obojętne, przez rozumnego wychowawcę uważane być powinno za objaw równie niepokojący, jak okrucieństwo względem zwierząt. Tym ostatnim dzieci czasem bezwiednie zadają cierpienia, których nie rozumieją; lalki wprawdzie nie cierpią, lecz dziecko, które się b a w i w y o b r a ż e n i e m c i e r p i e ń przez siebie zadanych, zdradza bądź co bądź pewne braki moralne, które o dalszym rozwoju jego uczuciowości wprawdzie nic stanowczego nie przesądzają, lecz czujność rodziców podniecić powinny.

Rozumna i troskliwa matka, o ile jej czas i możność pozwala, nie powinnaby czasem gardzić wspólną zabawą w lalki ze swemi dziećmi w myśl zasady, że „kto poetę chce zrozumieć, musi się do jego kraju przenieść“. W grach imaginacyi dziecko jest istotnym poetą, a świat lalek jego własnym światem.

Zdecydowana niechęć niektórych dzieci do zabaw lalkami tłómaczy się zapewne indywidualnemi cechami umysłu i temperamentu. Dzieci bardzo ruchliwe, o umyśle trzeźwym, bardziej na zewnątrz, niż na wewnątrz zwróconym, więcej badawcze, niż imaginacyjne, więcej czynne, niż marzycielskiej natury, posiadające przytem wiele swobody, możności harcowania po lasach i polach, może mniej, niż inne, w dziecinnym pokoju zamknięte, czują potrzebę tego urojonego świata, który ożywia obecność lalki. Rzeczywistość daje więcej pola rozwojowi ich energii i żądzy władzy, nie uciekają więc od niej w świat fikcyi Dalszy rozwój ich zresztą, ogólnie biorąc, od samej tej okoliczności nie zależy; nie są przez to lepsze, lub gorsze od drugich—są poprostu inne.

Moszczeńska.

Lankaster, patrz: Bell-Lankaster.

Leibniz Gottfried-Wilhelm. Jest to jeden z największych nowożytnych myślicieli. Zaznaczył też działalność swą w najrozmaitszych kierunkach, w dziejach zaś pedagogiki wpływ jego potężnym odbił się echem.

Urodził się Leibniz w Lipsku w roku 1646, gdzie ojciec jego był profesorem filozofii moralnej, z rodziny zaś prawdopodobnie niegdyś polskiej (Lubieniec, zapewne Lubienieccy), jak sam pisze, szczycząc się swojem pochodzeniem (zob. Leibniza „Mitobiografią", tom I, dzieł wyd. ósme, Klopp, Hanower, 1864, str. 22). Wcześnie, bo już w roku szóstym stracił ojca; do roku 15-go uczęszczał do szkoły, czytając równocześnie bez ładu i porządku książki z jego biblioteki. Mając lat 15, chodził już na uniwersyteckie wykłady, oddając się równocześnie naukom prawnym, historycznym, filologicznym, matematycznym i przyrodniczym. Następnie kształcił się w Jenie w matematyce, i mając lat 17, uzyskał w Lipsku stopień magistra filozofii. Rozprawa, której przy tej sposobności bronił, p. t.: „De principio individui", rzuca już niejakie światło na jego przyszłe filozoficzne stanowisko. Od filozofii przeszedł potem do prawa, równocześnie zajmował się w dalszym ciągu matematyką i napisał rozprawę „De arte combinatoria". Starania o doktorat prawa w Lipsku nie odniosły pożądanego skutku, odmówiono mu go, dając za powód: wiek zbyt młody. Udał się więc do Altorf, gdzie uzyskał nietylko doktorat z nauk prawnych, ale także i propozycyą do objęcia profesury, której jednak nie przyjął. W roku 1667 zetknął się w Norymberdze, gdzie zajmował się alchemią, z baronem Boyneburgiem i ta znajomość rozstrzygnęła o dalszym kierunku życia Leibniza: zamiast zostać profesorem, przedzierzgnął się w polityka i dyplomatę, przebywającego głównie na dworach panujących. Pierwsze jego wystąpienie polityczne, wraz z baronem Boyneburgiem, nastąpiło w r. 1669 na sejmie elekcyjnym w Warszawie, gdzie obaj jednali stronników dla Pfalzgrafa Neuburgskiego, kandydata na króla polskiego. Leibniz napisał nawet o tym przedmiocie mało znaną, godną uwagi broszurę, pod pseudonimem „Georgius Ulicovius, Lithuanus", w której, posługując się metodą matematyczną, usiłuje wykazać, jakiego to króla polakom potrzeba. W rok potem pisze dla Ludwika XIV memoryał o korzyściach dla Francyi z podboju Egiptu; wreszcie rozprawę: „O nowej metodzie uczenia i nauczania prawa", w której już ujawniają się przyszłe jego dydaktyczne poglądy. W r. 1670 popiera Boyneburga w usiłowaniach pogodzenia katolików z protestantami, pisze traktat o Trójcy św. przeciw polskiemu Socyaninowi Wissowaciuszowi (Wiszowaty Andrzej), to znowu dwie łacińskie rozprawy o teoryi ruchu konkretnego i abstrakcyjnego, w których odnajdujemy ślad jego późniejszej teoryi monad, aż wreszcie w r. 1672 spotykamy go w towarzystwie młodego Boyneburga w Paryżu. Tu wchodzi w stosunki z Lahirem, Hughens'em i Malebranche'em, oraz zaznajamia się z dziełami Kartezyusza i Etyką Spinozy. Tu również wpada na pomysły rachunku różniczkowego i całkowego, któremi w tym samym czasie zajmował się Izaak Newton i tym sposobem z nim chwałę tego odkrycia, długo mu zaprzeczaną, podziela.— W czasie pobytu swego w Londynie, oprócz Newtona, poznaje Boyle'a, Oldenburga i Collinsa, poczem, na wezwanie ks. Brunszwicko-Hanowerskiego, przybywa do Hanoweru i obejmuje urząd nadwornego bibliotekarza. Na tem to stanowisku zajmuje się zbieraniem materyałów do Historyi domu Brunszwickiego.

„Kodeks prawa narodów“ (1693—1700) i „Scriptores rerum Brunsvicensium“ (1701) są tylko przygotowaniem do wielkiego dzieła: „Annales Brunsvicenses“. Obok zmudnych prac archiwalnych, filozofia nie przestaje go zajmować, a odnoszącą się do niej rozprawę ogłasza w Acta eruditorum w Lipsku p. t: „Myśli o poznaniu, prawdzie i ideach“, w której, jako zwolennik Arystotelesa, występuje przeciw Kartezyuszowi. Jeszcze bardziej nieprzyjazne względem niego zajmuje stanowisko w rozprawie, ogłoszonej w r. 1695 w Journal des savants p. t. „Système nouveau de la nature et de la communication des substances“. W niej pojęciu kartezyańskiemu materyi, przeciwstawia własne pojęcie ciała, którego istotę stanowić ma nie sama rozciągłość, lecz siła, a w związku z tem nowe pojęcie substancyi, jako czegoś działającego. „Nie jest słusznem—pisze on — aby istotę materyi stanowiła rozciągłość. Jej istotę stanowić musi działanie (action), niewątpliwie zbliżone do tego, co w czuciach naszych i dążeniach dostrzegamy. Materya więc, to coś w przestrzeni działającego, niema zatem w wszechświecie rzeczy biernych, martwych, spoczywających, wszystko jest życiem i działaniem. Odrzuca Leibniz także zasadę „Occasionalizmu“, która ze świata robi byt, wszelkiej samodzielności pozbawiony, i urabia tu dalej swój pogląd na postanowioną z góry przez Boga harmonią wszechświata“.

Równocześnie między r. 1697 a 1706 zajmuje się Leibniz sprawą unii kościołów protestanckich, a zarazem porusza myśl założenia wielkiej niemieckiej akademii nauk. Jego uczennica, księżniczka hanowerska, Zofia-Karolina, później żona elektora brandeburgskiego, myśl tę swojego nauczyciela gorąco popiera. Gdy wreszcie jej mąż, elektor, został w roku 1701, jako Fryderyk I, królem pruskim, założenie Akademii w Berlinie przychodzi istotnie do skutku, a Leibniz zostaje pierwszym jej prezydentem (1701). W dwa lata później pisze przeciw Locke'mu swoje sławne „Nouveaux essais sur l'entendemant humain“—jedno z najznakomitszych dzieł nowożytnej filozofii, mogące słusznie uchodzić za pierwszy krok ku krytycznemu w teoryi poznania stanowisku. Tu uzupełnia Leibniz sensualistyczne zdanie Locke'a: „Nihil est in intellectu quod non fuerit in sensu“—owym niezapomnianym już nigdy potem dodatkiem: „Nisi intellectus ipse“. W tem także dziele zajmuje go żywo sprawa stosunku wiedzy do wiary, religijności do wolnego myślenia.

Tym samym zagadnieniom poświęca Leibniz także swoję „Theodicęę“, wydaną w roku 1710 po francusku. Dzieło to przyczyniło się może najwięcej do rozgłosu, jakiego nazwisko Leibniza już w XVIII wieku nabrało. Jest ona zarazem punktem wyjścia tak zwanej spekulacyjnej Teologii, która na gruncie protestanckim, szczególnie w wieku XIX, tak wszechstronnie się rozwinęła. Okazuje on się w tym dziele, jako zwolennik najdalej posuniętego optymizmu. Wszechświat, jest najlepszym ze wszystkich możliwych wszechświatów, złe, służy również zawsze dobremu, porządek rzeczy, przez Boga kierowany, sprowadza zawsze to, co dla ducha jest najodpowiedniejsze. Oto główne tej „Obrony Boga“ myśli. W roku 1711 zjeżdża się Leibniz z cesarzem rosyjskim, Piotrem W. i przekłada mu na tegoż zlecenie różne projekta reform, rzuca także myśl założenia Akademii nauk w Petersburgu. W latach 1713 i 1714 przebywa znowu w Wiedniu na dworze cesarza, popiera plan założenia w Wiedniu Akademii

nauk, wreszcie, na prośby księcia Eugieniusza Sabaudzkiego, pisze po francusku zarys całego swojego systemu, sławną „Monadologią“.

Ostatnie dwa lata życia spędza Leibniz w Hanowerze, a przykre literackie spory prowadzone szczególnie o pierwszeństwo wynalazku rachunku różniczkowego i całkowego, zatruwają mu zachód jego dosyć długiego, a niezwykle pracowitego żywota. Umarł w r. 1716, uległszy ostrym reumatycznym cierpieniom. Olbrzymia po nim literacka spuścizna znajduje się w przeważnej części w królewskiej bibliotece w Hanowerze. Samych listów jest tam 15,000. Obecnie międzynarodowy związek Akademii nauk, założony przed 3 laty w Paryżu, postanowił wydać wszystkie dzieła Leibniza. Będzie to wydawnictwo wprost olbrzymie, obejmie bowiem 130—140 tomów i rzuci niewątpliwie na dzieje umysłowe wieku XVII zupełnie nowe światło. Dopiero wówczas będzie można Leibniza należycie ocenić. Faktem jest, że w jego osobie zbiegały się wszystkie nici umysłowego życia z drugiej połowy XVII stulecia. Pracowitość Leibniza nie znała prawie granic. Korespondował z całym światem, a niemniej liczne stosunki łączyły go z uczonymi polskimi.

Tak charakter Leibniza, jak i jego gieniusz, starano się niejednokrotnie obniżać. Co do charakteru, to nie mam wcale zamiaru wdawać się w jego obronę. Przebywanie na dworach niemieckich książąt z wieku XVII z pewnością nie bardzo sprzyjało rozwojowi silnego i nieugiętego charakteru.

Co jednak stanowi istotną zasługę Leibniza, to, że pierwszy skupił w swym systemie cały poprzedni rozwój filozofii, że usiłował stanąć na stanowisku tak wysokiem i wszechstronnem, aby ono wszystkie inne w sobie objęło. Filozofia Leibniza to najpotężniejsza, jak dotąd, i najśmielsza próba zespolenia całego dorobku myśli greckiej, tudzież chrześciańskiego na świat poglądu z nowożytnym poglądem tak na przyrodę, jak na człowieka i społeczeństwo. Filozofia po Leibnizu znacznie się pogłębiła, krytycznie dojrzała, ale wyższego stanowiska do przejrzenia całego porządku wszechrzeczy w świetle nowożytnej wiedzy jeszcze nie zdobyła. Im dalej zaś sięgamy teraz w naukowych uogólnieniach, tem więcej podziwiać nam wypada twórczy gieniusz Leibniza, tudzież jego dar odgadywania najzawilszych pytań, które już wówczas badaniom w różnych zakresach wiedzy się narzucały.

Po tych uwagach przejdźmy do krótkiej charakterystyki filozofii Leibniza, aby określić następnie jego stanowisko i znaczenie w dziejach pedagogiki. — Rozważmy najpierwej, z jakich to potrzeb filozofia Leibniza wyrosła. Kopernik i Leonardo da Vinci, a za nimi cały szereg wielkich badaczów, obalili starożytny i średniowieczny pogląd na świat i na przyrodę. Galileusz spojrzał pierwszy przez teleskop w nieskończoność wszechświata i odtąd z nieprzepartą siłą zaczęło narzucać się umysłom ludzkim pytanie: jak pogodzić te nowe, tak niesłychane nabytki wiedzy z tem wszystkiem, na czem aż do owych czasów stał cały moralny i społeczny porządek, a szczególniej, jak je pogodzić z chrześciańską wiarą i religią, wogóle z dawnemi ludzkości tradycyami. Oto są pytania, które podniecały do myślenia zarówno Kartezyusza, jak Malebranche'a, zarówno Spinozę, jak Hobbesa i Locke'a. Nowa wiedza, pewnością swoich metod, prostotą i wielkością odkryć i pomysłów, wszystkich za sobą porywała, ale i dawne tradycye i przekonania oddziaływały także nieprzepartą siłą. Wszak one to właśnie

stanowiły dla życia i myśli grunt pewny, gdy nowa wiedza w nieznane unosiła krainy. Rozpoczyna się więc owa twórcza asymilacyjna praca myśli wieku XVII. Niektórzy, jak np. Spinoza i Hobbes, wyszedłszy z odziedziczonych pojęć i poglądów, tak je następnie przekształcili, iż tylko dawne nazwy pozostały, treść zaś okazała się radykalnie nową i wszystko dawniejsze niszczącą. Inni próbowali na pół drogi zatrzymać się, lub rozgraniczyć zupełnie zakres nowej wiedzy i starych tradycyj, tak, aby oba zakresy wcale sobie nie przeszkadzały. Do tych ostatnich należy np. Newton, pierwszy, ściśle biorąc, pozytywista, który starał się całą nową, na badaniach opartą wiedzę o przyrodzie, jak najściślej odgraniczyć od wszelkich, tak religijnych wierzeń, jak i metafizycznych spekulacyj. Sam głęboko religijny, mniemał, że będzie to z największym pożytkiem tak dla nauki, jak dla religii i metafizyki, jeżeli nie będą miały nic ze sobą wspólnego. Otóż te same potrzeby podniecały także do myślenia i do duchowej pracy wielki umysł Leibniza. I on czuł to doskonale, że nowa wiedza nowe odsłania widnokręgi, i jemu nasunęło się pytanie, jak tę wiedzę pogodzić z przeszłością. Rozumiał jednak doskonale, że sposób, w jaki to uczynił Kartezyusz i Locke, jest połowiczny; sposób zaś Spinozy obala wszystko dawniejsze i prowadzi do czegoś radykalnie od przeszłości różnego. A więc co zrobić, aby zdobyć stanowisko, któreby naprawdę zdołało zjednoczyć przyszłość z przeszłością, któreby naprawdę było tak wszechstronne, iż, nie naruszając nic z duchowych nabytków przeszłości, jednak umożliwiałoby zupełnie nowe świata pojęcie? Ażeby takie stanowisko zdobyć, mniemał Leibniz, iż należy cofnąć się aż do najogólniejszego, a zarazem i do najpierwotniejszego pojęcia. Jak usiłując być niezmiernie gruntownym, rozpoczynał historyą domu Brunszwickiego od historyi przeobrażeń skorupy ziemskiej, tak samo mniemał, że wszystkie bieżące religijno-naukowe spory można będzie usunąć, sięgając do najpierwotniejszej istoty bytu: pojęcie substancyi należycie określić i z niego sposobem matematycznym cały wszechświat ze wszystkiemi szczegółami wydedukować. Oto cel, który sobie wytknął. Metoda matematyczna święciła wówczas największe tryumfy: system prawd matematycznych pozostał jeden i jedyny z przeszłości nienaruszony, wątpić w prawdziwość gieometryi Euklidesa nikomu nawet do głowy nie przyszło. Oczywiście przeto metoda matematyczna musi być najlepszą; ją więc wszędzie stosować należy, a wszystkie wątpliwości dadzą się usunąć, wszystkie szczegółowe zagadnienia najdokładniej rozwiązać. Metoda matematyczna oto najlepsze lekarstwo na wszystkie wątpliwości i trudności. A więc gdy chodzi o wybór króla Polskiego, Leibniz sposobem gieometrycznym dowodzi, jakiego Polacy potrzebują króla; gdy usiłuje odsunąć na drugi plan współzawodnictwo Francyi i Niemiec, gieometrycznie pragnie przekonać Ludwika XIV, iż powinien sięgnąć po Egipt; gdy chodzi o usunięcie sporów religijnych z jednej, a szkodliwych wpływów sceptycyzmu z drugiej strony, gieometrycznie dowieść prawd wiary próbuje. Tak wyjaśnia się stanowisko i metoda Leibniza. Zobaczmy teraz, do jakiego to on wznosi się najwyższego punktu widzenia, z którego, patrząc na wszechświat, mają rozwiązać się dla niego wszystkie trudności i sprzeczności między całym przeszłym dorobkiem, a nową wiedzą.

Od pojęcia bytu, czyli substancyi, należy rozpocząć. Od tego rozpoczął także Spinoza, a nie mogąc pogodzić nieskończoności przyrody z nieskończono-

ścią Boga, zjednoczył obie i postawił zrównanie: Deus=natura=substancia. Uczyniwszy tak, przetopił wszystkie dawne pojęcia i tchnął w nie nową radykalnie różną treść. Taką drogą Leibniz iść nie mógł; z drugiej strony widział on, że skrajny dualizm Kartezyusza także utrzymać się nie da: zaspakaja bowiem wprawdzie punkt widzenia mechaniczny na przyrodę, ale ducha stawia wobec przyrody w położeniu, które musi doprowadzać do spinozyzmu, a więc, jeżeli nie monizm i nie dualizm, to cóż pozostaje? Chyba—materyalistyczny atomizm O nie!—powiada Leibniz—pozostaje jeszcze stanowisko ponad te wszystkie trzy wzniesione i wszystkie trzy w sobie skupiające. Byt to siła, to działanie; takich działań jest przecież nieskończone mnóstwo, a więc i bytów nieskończona musi być wielkość, ich działanie jednak jest jednorakie, a jakże pojąć je inaczej, jeżeli nie na obraz i podobieństwo tego działania, które nam najbliższe, bo tkwi w nas, t. j. na obraz i podobieństwo naszych własnych czuć i dążeń. A więc wszechświat to nie jeden byt, ale ich nieskończone mnóstwo. A więc wyższy punkt widzenia zdobyty. Dobrze mówi Demokryt, że byt to wielość. Tak! Tylko nie wielość materyalna i rozciągła, ale wielość działań. Dualiści także niezupełnie się mylą, gdyż wielość bytów na dwa główne rozpada się stopnie: bytów śpiących (materyalnych) i bytów świadomych (duchowych). Moniści również coś z prawdy posiadają: istota bowiem tej całej wielości bytów ta sama jest. Stanowiąc olbrzymią republikę bytów, wspólne jednak mają one w Bogu źródło i ten sam rodzaj działania. Nasze zatem pojęcie bytu prowadzi do uznania nieskończoności, dalej do uznania koniecznej, na mechanice opartej prawidłowości, a więc najważniejsze postulaty nowej wiedzy spełnione; zarazem jednak dopuszcza to nowe pojęcie zatrzymanie wiary w Boga i w duszę nieśmiertelną. Bóg istnieje i musi istnieć, wszelki bowiem byt może być tylko bytem osobistym, a więc czy Bóg może być innym? Dusza nieśmiertelna także istnieje, gdyż byt nie może przestać istnieć, a wszystko, co jest, właściwie jest osobistą duszą, tylko że jedne znajdują się poniżej progu świadomości, inne powyżej, tamte tworzą materyą, te są prawdziwemi, nie mogącemi przestać istnieć duszami. W takim poglądzie na świat oczywiście z łatwością znajdzie się miejsce dla wszystkiego, co tylko duchowi chrześciaństwa odpowiada. Oto jest nowe stanowisko, lecz by je utrzymać, jakże wielkie zaraz nasunęły się Leibnizowi trudności! Wszelkie działanie substancyj pojmuje on na obraz czuć, dążeń, jako działanie wewnętrzne; monady (jak je nazywa od greckiego μονάς—jednostka), czyli jego jednostkowe byty okien nie mają, nic się do nich dostać, ani z nich wydostać nie może. Jakże przeto w takich warunkach jest możliwe działanie jednych bytów na drugie? Jak możliwy wszechświat, jako całość, jako organizm połączonej wielości bytów? Na to odpowiada Leibniz, że jest on możliwym tylko, dzięki ustanowionej (przez Boga) z góry harmonii. Bóg jest najwyższą dla wszechświata koniecznością, On ustanowił odwieczny porządek, dzięki któremu każdy byt jednostkowy, działając na wewnątrz, działa tak, aby jego działanie z resztą bytów w najzupełniejszą łączyło się zgodność; każda zaś dusza, czyli jednostkowy byt świadomy, rozwija w sobie taką treść, jaka najdokładniej odpowiada porządkowi wszechrzeczy: „Quum Deus calculat et cogitationem exercet, fit mundus“—pisze Leibniz. Myśl Boża jest istnieniem świata, działanie zaś i wewnętrzny rozwój każdego jednostkowego bytu z osobna, to powtórzenie na maleńką skalę tego, co się dokonywa

w całym porządku wszechrzeczy: mikrokozmos jest odzwierciedleniem makrokozmu.

Całe nieskończone mnóstwo bytów dzieli się, według Leibniza, jak to już poprzednio wspomnieliśmy, na dwie grupy: t. j. na grupę monad śpiących, czyli materyalnych, i monad świadomych, czyli dusz. Między temi dwiema grupami zasadniczego jednak przedziału niema; owszem, jest między niemi nieskończone mnóstwo przejść i stopniowań. W tem olbrzymiem zbiorowisku monad, jakim jest wszechświat, wszystko polega na ciągłym wewnętrznym rozwoju, miarą zaś jego—to coraz pełniejsza świadomość. Im świadomość jaśniejsza i doskonalsza, tem stopień rozwoju monady wyższy. Skoro tak jest, na czemże polegać może istota duchowego życia w człowieku? Oczywiście tylko na coraz wyższym stopniu uświadomienia. Dusza jest monadą panującą, jest substancyonalnem środowiskiem organizmu, w niej skupia się właściwy rozwój każdej grupy monad, przedstawiającej się jako osoba. W duszy też ludzkiej dokonywa się rozwój od wyobrażeń do myślenia. W gruncie rzeczy wszystko w monadzie, całe jej wewnętrzne życie jest myśleniem: czucia zmysłowe i wrażenia są to myśli jeszcze zawiłe i niejasne; tak samo uczucie rozkoszy, lub bólu. Im jaśniejszem staje się myślenie, tem wyższy stopień rozwoju monada dosięga, wszystko ona tylko z siebie wydobywa; dążenie jej zaś do wytwarzania coraz to nowych wyobrażeń i nowej treści wykształca się w końcu w zupełnie wyraźną i świadomą wolę. Rozwija się przeto wola z wielkiego mnóstwa pragnień, skłonności, pierwotnie niewyraźnych zachceń i dążeń duszy, a powstaje także z wyobrażeń i jest w najgłębszej istocie także myśleniem.

Tak pojmując wolę, Leibniz zaprzecza jej wolności w znaczeniu indeterministycznem. Każde bowiem postanowienie woli jest według niego wynikiem krzyżujących się i współdziałających wyobrażeń, postanowienie wynika z przewagi najsilniejszego pomiędzy niemi. Wola kieruje się przeto pewnego rodzaju wewnętrzną koniecznością, tak, że człowiek chcący, przedstawia się Leibnizowi, jakby jakiś automat, w którym tkwią w zarodach wszystkie jego postanowienia i czyny, ich treścią zaś jest wyobrażenie sobie pewnego jakiegoś celu. Oczywiście pierwotnym celem może być tylko dla każdej monady jej rozkosz i przyjemność. Każda istota bowiem staje się tem doskonalszą, im bardziej wzrasta jej rozkosz, gdy w końcu jasność w myślach i świadomość osiągnie odpowiedni stopień, wówczas poczucie wewnętrznej doskonałości przedstawi się jako najwyższa rozkosz; która jest zarazem i jedynie trwałą. W takich warunkach ideałem życia ludzkiego może być tylko duchowa doskonałość, polegająca na myślach coraz jaśniejszych i na treściach coraz pełniej rozwiniętych. Cóż więc może być, według Leibniza, najwyższą zasadą rozumnego działania? Oto oświecać siebie, rozjaśniać i stopniować swój wewnętrzny rozwój, aby zapewnić sobie coraz wyższą szczęśliwość i doskonałość. To jednak nie wystarcza; doskonalenie bowiem siebie bez zwracania równocześnie uwagi na udoskonalanie współbliźnich jest niemożliwe; najwyższy stopień uświadomienia można tylko wspólnie, t. j. połączonemi osiągnąć siłami. Cnota więc filantropii jest ze wszystkich cnót najwyższą, ona nas zbliża do Boga. Cóż bowiem może być godniejszem Jego, nad pracę około szczęścia, udoskonalenia i oświecenia wszystkich? Takie są myśli, w których mamy już zawartą całą Leibniza pedagogikę. Oświecać i przez oświa-

tę człowieka doskonalić: oto nowe hasło, rzucone w świat przez geniusz Leibniza, hasło, które przyswoiła sobie cała późniejsza pedagogika XVIII stulecia. Gdyby też Leibniz nie był nic więcej dokonał, tylko rzucił to hasło, jużby to wystarczyło, aby zapewnić mu niepożyte w dziejach wychowania stanowisko. Ale pozostawił on po sobie o wiele więcej, a to zarówno w dziedzinie dydaktycznej, jak i właściwie pedagogicznej. Jak na wszystkich innych polach, tak i na tych obu podziałach on ożywczo uprawił odłogiem leżącą glebę duchową, nowe w nią rzucił ziarna. Od niego też tak teorye wychowawcze, jak i praktyka, nowy otrzymały kierunek. Aby ocenić wpływ Leibniza na tem polu, wypada zdać sobie choć pokrótce sprawę z ówczesnego stanu wychowania, szkolnictwa i publicznego oświecenia w ogóle.

Czasy, w których Leibniz się urodził, były epoką przekwitłego humanizmu. Ideały humanistyczne zbladły już całkowicie, wojna zaś trzydziestoletnia była tym pasmem dziejowych wypadków, które wykopały przepaść między wiekiem XVI a nowym, zaczynającym świtać okresem Ludwika XIV. W Niemczech zapanowało, skutkiem klęsk wojennych, powszechne zubożenie i zdziczenie obyczajów. Szkoły po miastach i stolicach upadły, uniwersytety weszły w okres zastoju. Dawnego wędrującego, a chciwego wiedzy Scholara zastąpił student-łobuz, ze szpadą przy boku, szukający wszędzie nie nauki, lecz awantur, grosza i karyery. Nauka w szkołach i uniwersytetach stanęła na tak nizkim poziomie, że Paulsen wcale nie przesadził, gdy stan jej w następujących przedstawił słowach: „Nauka akademicka pozbawiona była związku z rzeczywistością i poruszającemi nią ideami, a ujęta w niewolnicze karby statutowej organizacyi. System nauczania przestarzały. Do tego przybywa zdziczenie. Studenci tylko piją i biją się, brutalność i bestyalstwo—oto treść tego życia. Profesorowie nierzadko w takim samym nurzają się błocie“ (Fr. Paulsen: „Die deutschen Universitäten“, Berlin, 1902, str. 50). — Nauka teologii traci na zawsze swój urok i nauki przyrodnicze i państwowe występują na pierwszy plan; miejsce nadwornych teologów zaczynają zajmować przyrodnicy, lub podszywający się pod nich szarlatani. Także i starożytny klasycyzm zaczyna iść w zaniedbanie. Gdy Leibniz miał dwa lata, wówczas Kartezyusz na dworze królowej Krystyny szwedzkiej, która zaczęła uczyć się po grecku, tak przemawiał: Dziwię się, że W. K.. Mość w tego rodzaju błahostkach się lubuje. I mnie, gdy byłem małym chłopcem, napychano temi rzeczami w szkole głowę; gdy jednak zmądrzałem, zapomniałem o tem wszystkiem. Bacon w swojej „Nova Atlantis“ marzył również o człowieku przyszłości, w której, dzięki naukom przyrodniczym, dojdzie do zupełnego szczęścia i doskonałości. Miejsce łaciny zajął powoli język i literatura francuska, zamiast ideału uczonego humanisty, zjawia się ideał skończonego dworaka: taki musi przedewszystkiem biegle władać językiem francuskim, znać dokładnie gienealogią i heraldykę, nauki prawno państwowe, fizykę i matematykę z ich zastosowaniem głównie do architektury i nauki o fortyfikacyach; musi dzielnie jeździć, fechtować się i tańczyć, grać i malować, a szczególnie winien bardzo wykwintne posiadać maniery. Oczywiście, że tego wszystkiego nikt nie mógł nauczyć się w szkołach, na uniwersytetach. Uboga więc, a ambitna młodzież, pcha się na dwory książąt i panujących. Możni zaś, zamiast posyłać synów swych na uniwersytety do Padwy, Bolonii lub Paryża, zaczynają

ich wychowywać przez domowych nauczycieli, pozostawiając szkoły wszystkich stopni, tak zwanej hołocie. Takie przygotowywały się czasy, gdy Leibniz na młodzieńca zaczynał wyrastać.

Uczęszczając na wykłady w uniwersytecie, przekonał się o ich marnej wartości; został więc samoukiem; karyera zaś uczonego profesora miała dla niego tak mało uroku, iż wolał pójść w służbę pierwszego lepszego książątka, przekonany, iż na tej drodze zdziała stokroć więcej, aniżeli, powtarzając oklepane ustępy ze starożytnych klasyków, lub z rzymskiego prawa w uniwersyteckich wykładach. Natomiast wszystkie jego myśli i plany skierowały się ku wszelkiego rodzaju reformom. Widząc wielki narodu niemieckiego upadek, pragnął dźwignąć z niego swą ojczyznę, a z nią razem i całą ludzkość. Snuł więc i obmyślał najrozmaitszego rodzaju plany: międzynarodowych towarzystw naukowych, organizacyi handlu książkami, pogodzenia zwaśnionych wyznań, nowego ukształtowania Niemiec i całej Europy, nawracania pogan, wydoskonalania najrozmaitszych wynalazków, a szczególnie poprawy szkół i publicznego oświecenia.—Projekta Leibniza nie były to jednak utopie na wzór utopij Morusa, Bacona, Campanelli i tym podobnych; być może, że je znał, że one na niego działały, ale jemu nie szło o jakieś w przyszłości doskonałe społeczeństwo, lecz o szybką ówczesnych okropnych stosunków poprawę. Zdawało mu się, że gdyby znalazł tylko jednego księcia, któryby zechciał jego projekta urzeczywistniać, świat zmieniłby się szybko. Całe życie więc szuka takich panujących, przedkłada im swe plany, rozpisuje listy, tworzy najrozmaitszego rodzaju zarysy, nawet już na schyłku życia ofiaruje swoje usługi Piotrowi W., pisze do niego, „że on nie jest jednym z tych, którymby szczególnie na jednej ojczyźnie, lub jednym jakimś narodzie zależało. Ja mam na względzie dobro i pożytek całego ludzkiego rodu“ (zob.: „Hülsen. Leibniz als Pädagog“, 1874, str. 28).

Wobec takiego usposobienia, wpojonego mu przez ducha czasu, musiało oczywiście zależeć Leibnizowi szczególnie na jednej rzeczy, t. j. aby przez podniesienie oświaty, przez organizacyą umiejętnych badań i szkolnictwa wogóle uczynić społeczeństwo ludzkie, a głównie własny naród: bogatszym, szczęśliwszym, doskonalszym, zupełnie po myśli swej filozofii, która w najpełniejszem uświadomieniu siebie i drugich cel wszelakiego upatrywała rozwoju. Już w roku 1670 a więc, mając zaledwie lat 24, układa Leibniz projekt uczonego towarzystwa, którego celem miało być podniesienie wszelkiego rodzaju praktycznych nauk, rękodzieł, tudzież badań przyrodniczych i technicznych. Zaraz na początku pisze: że nie jestto dla nas Niemców, wcale rzeczą chlubną, iż my, którzyśmy w mechanicznych i przyrodniczych wynalazkach byli pierwszymi, teraz w ich mnożeniu i doskonaleniu jesteśmy ostatni“ (Die Werke von Leibniz I. Bd., 1864, str. 133). W tymże samym zarysie pisze on na innem miejscu, iż najgłówniejszym celem, tego mającego powstać uczonego towarzystwa powinna być poprawa szkół: „należy zaprowadzić w nich c o m p e n d i a“, ścisłość i porządek, młodzież zaś zaprawiać nie tyle do poetyki, logiki i filozofii scholastycznej, jak raczej do realiów, t. j. do historyi, matematyki, gieografii, p r a w d z i w e j fizyki, etyki i nauki prawa. Należy — pisze dalej — wysyłać całe towarzystwa młodzieży w podróż, pod kierunkiem zaufanych dyrektorów, utrzymywać dobrych nauczycieli języków i różnych ćwiczeń, a nawet za-

kładać prawdziwe rycerskie szkoły, aby młodzież nie potrzebowała dla nauki, którą może mieć w domu, połowę swojej ojcowizny za granicą przejadać i tym sposobem do zubożenia ojczyzny przyczyniać się; należy zakładać także muzea i gabinety botaniczne, zwierzyńce, aby młodzież miała o wszystkiem żywe wyobrażenia i realne wiadomości. (Die Werke von Leibniz I. Bd., 1864, str. 124—125). Takie były już w roku 1670 Leibniza poglądy na sposoby nauczania młodzieży w szkołach. Gdy w trzynaście lat później układał plan organizacyjny, dla mającej powstać berlińskiej Akademii nauk, znowu pisze, że: „przyszłe Towarzystwo nie powinno służyć do zaspokajania ciekawości, lub do wykonywania nieużytecznych eksperymentów, nie ma także poprzestawać na wynalazkach, choćby nawet pożytecznych, ale bez wskazywania ich zastosowań, lecz od samego początku należałoby wszystko urządzać ku pożytkowi. Celem przeto powinno być połączenie theoriam cum praxi; poprawienie nietylko sztuk i nauk, lecz także podniesienie kraju, ludzi, rolnictwa, rękodzieł, handlu, czyli jednem słowem wszelkich środków spożywczych". (Guhrauer. Leib-deutsche Schriften II. 267). Zawsze więc, jak widzimy, chodziło Leibnizowi o cele praktyczne. Tedy już jako 20 letni młodzieniec snuł plany zupełnego przekształcenia wyższego nauczania, myślał głównie o przysposobieniu państwowych urzędników i w tym celu napisał rozprawę p. t. „Nova methodus discendi docendique juris". (Zob. dzieła Leibniza wyd. Dutensa tóm IV. 3. str. 169—230). Pierwsza część tego pisma zatytułowana „de ratione studiorum in universum" podaje najpierwej ogólny zarys naukowych kursów. Dzieli tu Leibniz wiek młodzieńczy na trzy okresy po 6 lat. W pierwszem „sexenium" należy uczyć praktycznie mowy ojczystej i łacińskiej, od szóstego (!) zaś roku posłać chłopca do szkoły, co dobrze wpłynie na ukształcenie charakteru. W szkole niechaj się uczy pięknie czytać i pisać, dalej historyi, matematyki wraz z optyką, statyki i astronomii. Od lat 12 do 18 jest czas na Akademią. Tu należy młodzieńcowi, postępując z nim, jak z przyjacielem, odsłonić wszystkie ważniejsze tajemnice natury i sztuki. Wszystkiego niechaj się uczy: zarówno podstaw medycyny, jak farmakologii, zarówno praw ojczystych i obcych, jak i teologii, języka francuskiego i włoskiego, także po grecku i po hebrajsku. Tego wszystkiego zaś niechaj się młody człowiek uczy, jeśli tylko może, na dworach. Tam bowiem ma sposobność do porobienia znajomości i do nawiązania stosunków, inaczej bowiem do niczego nie dojdzie. Dawniej, gdy ktoś potrzebował dzielnego człowieka, pisał do uniwersytetów, teraz już nikt tak nie postępuje". Po 20 zaś roku nauki Leibniz radzi wysłać młodego człowieka w podróż, aby jak najwięcej obcych zwiedził krajów. Te same ideały wychowawcze odnajdujemy także w innem późniejszem piśmie Leibniza z roku 1693 p. t.: „Projet de l'éducation d'un prince"; praktycznie zaś usiłował Leibniz je uskutecznić, gdy bawił z młodym Boyneburgiem w Paryżu.

Istnieje jeszcze jedna, godna uwagi rozprawa Leibniza p. t.: „Quaenam discenda ad usum vitae?" zawiera ona wyborne streszczenie wszystkich pedagogicznych i dydaktycznych jego względów. W niej uwydatnia się też najlepiej jego wpływ na całą pedagogikę XVIII wieku. Pozwolę sobie więc przytoczyć główne tej rozprawy myśli według Paulsena i według tekstu, który ogłosił Fellers w „Otium Hannoveranum str. 148—150. „Gdyby, pisze Leibniz —

„istniała na świecie jedna tylko mowa znaczyłoby to dla rodu ludzkiego zysk jednej trzeciej części życia, zużytkowywanej obecnie na naukę języków. Oprócz tego, istnieje jeszcze mnóstwo innych rzeczy, których wypada uczyć się, nie ze względu na ich prawdziwy, realny pożytek, ale dla tego, że powszechna moda tego żąda. Tu należą pozytywne prawa, ceremonie, obyczaj dworski, uczoność filologów, z których foliantów, ani setna część nie zawiera czegoś dla życia pożytecznego. Także i historya nie wiele ma wartości, chyba tę jednę, że przy jej pomocy można dowieść prawdziwości chrześciańskiej religii. Natomiast bardzo jest potrzebną najdokładniejsza znajomość dobrej logiki i sztuki rozumowania, jako też reguł sprawiedliwości i użyteczności. Ale to wszystko są mało znaczące warunki wstępne. Natomiast koniecznie potrzeba jak najdokładniej znać całą matematykę i mechanikę, całą praktyczną fizykę, dalej gieografią, z gieometryi potrzebne są tylko najważniejsze wiadomości. Natomiast przyda się bardzo znajomość medycyny i historyi naturalnej, z którą łączy się nauka o ludach i statystyka, będąca znowu podstawą polityki, bez niej bowiem niemożliwe postawienie jakiegokolwiek państwowego ideału. Oprócz tego potrzeba jeszcze starać się o poznanie usposobienia tak całych mas ludności, jak i poszczególnych stanów, tudzież panujących i wogóle tych, którzy dzierżą władzę". — Czyż ze słów tych nie przemawia do nas już wiek XVIII? Jeżeli główną cechą nowożytnej epoki jest wprowadzenie do umysłowości europejskiej metod badawczych, to w takim razie Leibnizowi należy przyznać zasługę, iż on był jednym z pierwszych, który poznał się na olbrzymiej doniosłości nauk, z badania rzeczywistości wyrosłych, dla wykształcenia tak jednostki ludzkiej, jak i całego społeczeństwa. Teraz więc możemy jeszcze dodać, że hasłem Leibniza, była oświata, na nowej wiedzy oparta, na wiedzy, którą ludzkość badawczym metodom już za jego czasów zawdzięczała.

Pełnem znaczenia dla przyszłości stał się także nacisk położony przez Leibniza na naukę mowy ojczystej. Mając lat 23, podobnie, jak J. B. Schuppius, nawoływał do uprawiania filozofii w mowie ojczystej, dodając, iż Niemcy posiadają w niej szczególnego znaczenia probierz prawdy. W 28 lat później po pokoju Ryswickim pisze on: „Unvorgreifliche Gedanken, betreffend die Ausübung und verbesserung der deutschen Sprache". Tu znowu podnosi wysoko wartość mowy ojczystej i surowo potępia bezmyślne posługiwanie się obcemi językami słusznie więc można powiedzieć, iż rozwój narodowy literatury niemieckiej rozpoczyna się właściwie dopiero od Leibniza. On rozbudził u Niemców zamiłowanie do własnego języka, on wskazał im wielkie ich ojczystej mowy piękności, a jakkolwiek sam władał nią jeszcze nieporadnie i często obcemi posługiwał się językami, to jednak rozbudził z uśpienia drzemiące narodowe i ludowe w mowie pierwiastki i sprawił, że język niemiecki zaczęto na dworach uwzględniać. Dzięki też wpływowi, który Leibniz na współczesnych i potomnych wywierał, dostał się następnie język niemiecki do szkół i do uniwersytetów. Jeżeli Thomasius pierwszy zaczął na uniwersytecie wykładać po niemiecku, to fakt ten stał się możliwym niewątpliwie tylko dzięki rozszerzaniu się ideałów Leibniza. Niemałem więc jest jego znaczenie w dziejach wychowania. Pedagogia XVIII wieku zawdzięcza mu podniesienie ideału pożyteczności w wycho-

waniu, co nie przeszkadzało mu kłaść wielkiego nacisku na stronę także etyczną i religijną wychowania, o czem jednak później wiek XVIII zapomniał. Dalej zawdzięcza mu pedagogika nacisk, położony na naukę, tak zwanych realiów i na metody badawcze w nauczaniu. Od Leibniza wreszcie rozpoczyna się ów ruch, zmierzający do uczynienia z ojczystej mowy najważniejszego pedagogicznego i dydaktycznego czynnika. Słusznie też łączy historya pedagogii nazwiska najgłośniejszych reformatorów wychowania i nauczania takich, jak n. p. Pestalozzi i inni, z nazwiskiem Leibniza i z wpływem, który jego idee na tamtych wywarły.

Literatura: G. E. Guhrauer: „Gottfried-Wilhelm von Leibniz", Eine Biographie. Breslau 1842. — Najlepsze, jak dotąd, przedstawienie filozofii Leibniza obejmuje drugi tom wielkiego dzieła Kuno Fischera: „Geschichte der Neueren Philosophie" p. t.: „Leibniz und seine Schule". Znakomite, a znacznie krótsze przedstawienia zawiera także Historya filozofii I. E. Erdmanna: „Grundriss der Geschichte der Philosophie", Berlin 1870 II. Bd. str. 139 — 165; tudzież Edwarda Zellera: „Geschichte der deutschen Philosophie seit Leibniz„ München 1875 str. 60 — 158. — Specyalnie pedagogii Leibniza dotyczą następujące prace: Dr. Hülsen: „Leibniz, als Pädagoge und seine Ansichten über Padagogik", Gymn. Progr. von Charlottenburg Berlin 1874. —Edm. Pfleiderer: „Leibniz, als Patriot, Staatsmam und Bildungsträger", Lipsk 1870. — Landenberger: „Leibnitz, nach seiner Bedeutung für die Pädagogik", Neue Blätter aus Süddeutschland VI. U nas o Leibnizu pisali: Józef Gołuchowski w Dumaniach, Karol Libelt w Filozofii i Krytyce (Cz. I), oraz H. Struve na różnych miejscach we Wstępie krytycznym do Filozofii.

Maurycy Straszewski.

Lekarz szkolny. Instytucya lekarzy szkolnych powstała dopiero w ostatnich czasach, kiedy rozpoczęła swe panowanie najważniejsza gałąź medycyny—hygiena. Sprawę tę szerzej rozpatrywano po raz pierwszy w r. 1887 na kongresie międzynarodowym lekarskim w Wiedniu; w Prusiech sprawę lekarzy szkolnych porusza okólnik ministra oświaty, Gosslera, w r. 1888; w Szwajcaryi instytucya ta funkcyonuje również od lat kilkunastu, przytem w szerokim zakresie; w Rosyi istnieją wprawdzie lekarze gimnazyalni i uniwersyteccy, lecz działalność ich, z wyjątkiem lekarzy kilku zakładów naukowych prywatnych (np. szkoła Teniszewa w Petersburgu), ogranicza się do zwalniania uczniów od lekcyj gimnastyki, egzaminów i t. p. W ostatnich dwóch latach poczęli zapraszać do niektórych szkół rządowych dentystów i okulistów do skontrolowania stanu zębów i oczu wychowańców. O działalności lekarzy szkolnych poniekąd w tym zakresie, jaki przedstawimy poniżej, mówi wprawdzie okólnik ministra oświaty, wydany w roku ubiegłym, a dotyczący pewnych reform wychowania fizycznego. Dotychczas jednak, o ile nam wiadomo, wyraźnych śladów działalności lekarzy szkolnych w gimnazyach nie widać.

Z dumą powiedzieć możemy, że instytucya lekarzy szkolnych istniała już u nas dawniej, mianowicie w słynnem Liceum krzemienieckiem (patrz dziełko Majchrowicza: „Tadeusz Czacki i jego poglądy na sprawy wychowania publicznego", r. 1894). Obowiązki lekarza szkolnego, jak to widać ze specyalnej instrukcyi, były nawet dość rozległe. W Galicyi poruszył sprawę lekarzy szkol-

nych na zjeździe lekarzy i przyrodników polskich w Krakowie w r. 1900 dr L. Bier. W r. b. Radzie szkolnej krajowej złożony został przez Towarzystwo nauczycieli szkół wyższych memoryał: „W sprawie wychowania fizycznego młodzieży“, żądający między innemi instytucyi lekarzy szkolnych.

Sprawa lekarzy szkolnych, o szerokim zakresie ich działalności, została u nas w Królestwie Polskiem po raz pierwszy poruszona publicznie na posiedzeniu Sekcyi Wychowawczej Warsz. Tow. Hygienicznego w d. 10 marca 1900 r. przez autora niniejszego artykułu, w odczycie p. t.: „Stanowisko i zadanie lekarza szkolnego“. Przedmiot ten był następnie kilkakrotnie brany za temat na obradach wyżej wspomnianej sekcyi, a następnie powodem do ożywionej dyskusyi, kiedy na kilku posiedzeniach w końcu r. 1901 rozpatrywano regulamin, opracowany przez specyalną komisyą pod przewodnictwem dr. Markiewicza, mający obowiązywać lekarzy szkolnych w prywatnych zakładach naukowych. W ostatnich kilku latach niektóre szkoły prywatne zaprowadziły u siebie lekarzy szkolnych z mniej lub więcej szerokim zakresem ich działalności.

Tak późne powstanie instytucyi lekarzy szkolnych objaśnić należy chyba tem, iż przez dłuższy przeciąg czasu nie doceniano ważności udziału szkoły w rozpowszechnianiu zasad hygieny, iż zapominano o tem, że kiedy umysł człowieka dorosłego z wielką trudnością pozbywa się starych nałogów i niechętnie wdraża się w nowe; umysł dziecka, jako daleko wrażliwszy i skorszy do naśladowania, prędzej zalecane przepisy spełniać będzie. Np. w 40-ym roku życia trudno przyzwyczaić się do czyszczenia zębów przed pójściem spać, gdy łatwo w ten zwyczaj wdrożyć dorastające dzieci. Nie dość na tem: przez szkołę i przez uczęszczającą do niej młodzież oddziaływać możemy pośrednio i na rodziców i na bliższe i dalsze otoczenie, słowem, na szersze warstwy społeczeństwa. Boć niejeden ojciec i niejedna matka, widząc, jak ich dziecko spełnia z polecenia lekarza szkolnego jakiś zwyczaj higieniczny, sami za przykładem tym pójść mogą.

Z całą przeto słusznością niektórzy hygieniści wypowiadają zdanie, że „rozpowszechnianie hygieny w szkole i przez szkołę jest jednem z najważniejszych zadań, jakie wiek dziewiętnasty wiekowi dwudziestemu w spadku do rozwiązania przekazał“.

Hygiena szkolna należy do najważniejszych działów hygieny publicznej. Dzieli się ona na trzy poddziały, dotyczące zewnętrznych i wewnętrznych warunków zdrowotnych młodzieży szkolnej, a temi są: po pierwsze, hygiena budynków i pomieszczeń szkolnych, zwłaszcza ich urządzeń wewnętrznych; po drugie, hygiena nauczania w szerokiem tego słowa znaczeniu i po trzecie, hygiena indywidualna młodzieży szkolnej, czyli t. zw. choroby szkolne. Stosownie do tego i lekarz szkolny powinien być doradcą, a pośrednio prawodawcą i wykonawcą wymaganych przez hygienę szkolną przepisów.

Najpierw, co się tyczy hygieny budynków i pomieszczeń szkolnych, to pomimo iż technicy i budowniczowie są obeznani choć w ogólnych zarysach z żądaniami hygieny i w swych projektach i planach żądania te uwzględniają, niemniej jednak przy budowie nowych gmachów szkolnych głos wykształconego specyalnie lekarza mieć musi zawsze znaczenie doradcze, a w wielu razach rozstrzygające. Tak np. w sprawie wyboru miejsca i gruntu pod budynek szkolny, w sprawie ogólnej i szczegółowej architektury gmachu

szkolnego, jego urządzeń wewnętrznych, ilości powietrza w stosunku do liczby uczniów, w sprawie oświetlenia naturalnego i sztucznego, sposobów ogrzewania i przewietrzania i t. p., lekarz szkolny, jako więcej obznajmiony z wymaganiami hygieny i śledzący wyniki postępów na tem polu, powinien być, co najmniej, doradcą budowniczego. A już bezwarunkowo ma posiadać głos rozstrzygający przy wyborze pomieszczeń szkolnych w domach prywatnych, czego potrzeba zachodzi często, zwłaszcza u nas, gdzie większość szkół średnich mieści się w wynajętych, zazwyczaj nieodpowiednich lokalach. Lekarz szkolny powinien przynajmniej raz na tydzień obejść pomieszczenia szkolne, wejrzeć blizko w ich warunki hygieniczne i wszelkie uwagi i żądania notować w odpowiedniej książce. Do lekarza szkolnego należy też dozór hygieniczny nad odpowiedniością używanych w szkole ławek, których wadliwa budowa, jak wiadomo, jest przyczyną różnorodnych zaburzeń w rozwijającym się organizmie dziecka: osłabienia wzroku, skrzywienia kręgosłupa i t. p. Podczas wizytowania uczniów w klasie, lekarz zwracać ma baczną uwagę na odpowiedniość pozycyi podczas siedzenia, a zwłaszcza pisania. Lekarz szkolny powinien również zabierać głos w sprawie przyrządów szkolnych, np. tablicy ściennej, jej jakości, umieszczenia, w sprawie tablic ręcznych, wyboru podręczników ze względu na jakość papieru i druku, wyboru odpowiednich pod względem hygienicznym kajetów i t. p.

Drugi ważny dział zakresu czynności lekarza szkolnego dotyczy jego dozoru nad hygieną nauczania.

Dawniej, przy wydawaniu odpowiednich przepisów i wprowadzaniu tych lub owych reform, kierowano się wyłącznie subjektywnemi zapatrywaniami; dziś w sprawie tej zebrano obfity materyał faktyczny, poczyniono bardzo wiele badań doświadczalnych, zwłaszcza w sprawie przenużenia i przeciążenia szkolnego, i lekarz szkolny bez gruntownej znajomości zasad psycho-fizyologii nie będzie mógł rozstrzygnąć wielu zawiłych spraw hygieny nauczania. Lekarz szkolny powinien decydować co do wieku, w którym ma obowiązywać nauczanie początkowe tak wogóle, jak i w przypadkach poszczególnych, udzielać wskazówek co do ogólnej liczby przedmiotów, wykładanych w danej klasie, co do rozkładu godzin szkolnych, szerokiego i rozumnego uwzględniania lekcyi gimnastyki, rozkładu feryj w roku szkolnym. Oglądając schorzałe, wybladłe twarze uczniów i uczennic w okresie egzaminacyjnym, mógłby on dostarczyć wiele faktycznego materyału w nieszczęsnej sprawie egzaminów. Żyjąc bliżej ze szkołą, mógłby zbierać materyał, a nawet czynić badania doświadczalne nad przenużeniem i przeciążeniem umysłowem młodzieży szkolnej i nauczycieli. Sprawa ta, jak wiadomo niezwykłej doniosłości, na Zachodzie zajmuje oddawna umysły wielu lekarzy i hygienistów i posiada bardzo obfitą literaturę. Lekarz szkolny powinien bezwarunkowo brać udział w naradach ciał pedagogicznych, zwłaszcza zaś w komisyach władz wyższych, nauczania publicznego, ażeby miarkować zapędy pseudo pedagogów, chcących za jaką bądź cenę wtłoczyć w umysł ucznia możliwie większą liczbę wiadomości. Takie przeto sprawy, jak system klas, rozkład i liczba dzienna godzin szkolnych, i przerw między lekcyami, rozkład feryj w roku i t. p. powinny być rozpatrywane jedynie w obecności i przy współudziale lekarza szkolnego.

Trzeci, najobszerniejszy i najważniejszy dział obowiązków lekarza szkolnego stanowi dozór nad hygieną indywidualną młodzieży szkolnej. Wstąpiwszy do szkoły, dziecko zmienia kardynalnie warunki, wśród jakich żyło. Swoboda i swawola ustępują tu miejsca przymusowi i obowiązkom. Zamiast biegać na otwartem powietrzu, musi ono siedzieć najczęściej zgarbione i skrzywione na nieodpowiednich ławkach, natężać uwagę, nużyć zmysły, wskutek czego podlega całemu szeregowi zboczeń tak pod względem fizycznym, jak i psychicznym, czyli t. zw. chorobom szkolnym. Pobyt w większej gromadce, zwłaszcza, że chodzi tu o wiek, w którym choroby zakaźne największy mają dostęp do organizmu, ułatwia przenoszenie się tych chorób z dziecka na dziecko. A ponieważ szkoła, pojmująca swoje zadanie, ma obowiązek dbać nie tylko o rozwój umysłowy, lecz i o fizyczny powierzonych jej dzieci, przeto dozór nad ich zdrowiem winna powierzać osobie najbardziej kompetentnej — lekarzowi. Lekarz szkolny przeto powinien każde dziecko, wstępujące do szkoły, zbadać pod względem fizycznym możliwie wszechstronnie, najlepiej podług załączonego schematu i wzoru [1]).

Imię i nazwisko N. N., wyznanie rzym.-kat., pochodzenie: syn kupca, rewakcynacya d. 2 V 01 r.

Data badania.	Wiek.	Klasa.	Wzrost ctm.	Waga klgr.	Obwód klatki piersiowej: przy największym wdechu;	Obwód klatki piersiowej: przy największym wydechu.	Siła mięśniowa (Siłomierz Uhlmana): ręka prawa,	Siła mięśniowa (Siłomierz Uhlmana): ręka lewa.	Ogólne odżywianie.	Stan narządów wewnętrznych.	Stan skóry (czystość, pasorzyty).
24 X 02	13[4]	III	139	39,2	72	66	28,5	26	Dobre, nieco skłonny do otyłości.	Nieco świstów w oskrzelach; podejrzenie na przepuklinę pachwinową prawostronną.	Paznogcie długie i brudne; stopy nieco brudne.

[1]) Według takiego schematu badani są uczniowie w Warszawskiej siedmioklasowej Szkole Handlowej, gdzie piszący jest lekarzem szkolnym.

Stan kręgosłupa.	Wzrok i stan oczu.	Słuch i stan uszu.	Jama ustna i nosowa. Zęby. Wyrośle adenoidalne. Mowa.	Choroby, które uczeń przechodzi podczas pobytu w szkole.	Doniesienia rodzicom i opiekunom.	UWAGI.
W części szyjowej lekkie skrzywienie ku tyłowi.	Lewe oko normalne, w prawem krótkowzroczność M=1,0 D. Lekki katar powiek.	W prawem uchu dużo woszczku, słuch w niem nieco przytępiony.	Brak 2-ch zębów, a 3 zepsute. Nieco się jąka.	10 IV—6 V 02 przechodził odrę.	O czystości ciała, o zębach, o przepuklinie, o katarze powiek, o kręgosłupie.	W dzieciństwie chorował na szkarlatynę i koklusz. Ze względu na skłonność do otyłości, powinien więcej używać ruchu. Skakać wiele (przepuklina!) nie powinien. Szkieł nie potrzebuje nosić. Przy badaniu zdradzał objawy nerwowości.

Schemat powyższy zajmować ma obie wewnętrzne strony dużego arkusza i tam też w poziomych rubrykach notować należy wyniki badań. Tym sposobem w przeciągu sześcio - lub siedmioletniego pobytu ucznia w szkole, utworzy się dokładny obraz jego stanu fizycznego. Badania należy dokonywać, przynajmniej dwa razy do roku, gdyż tylko wtedy lekarz może urobić sobie dokładne pojęcie o rozwoju fizycznym ucznia i zapobiegać powstawaniu wad fizycznych i chorób. Wiadomo np., jak fatalnie z roku na rok, wskutek niezachowania przepisów hygienicznych, nieodpowiedniości ławki szkolnej, nadmiaru zadań piśmiennych i t. p., rozwija się i potęguje w młodzieży szkolnej krótkowzroczność. Częste i systematyczne badanie siły wzroku mogłoby prędzej zmusić do zwracania większej uwagi na przyczyny tego cierpienia. O znalezionych wadach i brakach lekarz szkolny donosi rodzinom, prosząc ich o zastosowanie się do jego wskazówek. W razach wątpliwych, co do rozpoznania jakiejś wady fizycznej, lekarz szkolny proponuje rodzicom zwrócenie się do specyalisty (gdy chodzi np. o określenie stopnia zaburzeń refrakcyi, obecności wyrośli adenoidalnych w jamie noso-gardzielowej i t. p.) Badanie pod względem fizycznym dzieci, wstępujących do szkoły, ma i to jeszcze ważne znaczenie, że zabezpiecza dziecko na przyszłość od bardzo smutnych następstw w razie zapoznawania jego wad i ułomności fizycznych: tak np. wczesne rozpoznanie u dziecka przez lekarza szkolnego przepukliny brzusznej (ruptury), lub początkowej wady serca, pociągnąć musi z konieczności uwolnienie go od pewnych ćwiczeń gimnastycznych, które później mogłyby się okazać bardzo zgubnemi; dalej dokładne zbadanie stanu oczu i uszu dziecka wskazuje, jakie miejsce powinno w klasie zajmować;

a tymczasem dziś ta sprawa jest pozostawioną najczęściej dobrowolnej umowie uczniów lub widzi mi się gospodarza klasy. Rozpoznanie u dziecka jaglicy (trachomy) pozwala w razie potrzeby usunąć je na pewien czas ze szkoły i w ten sposób zabezpieczyć inne dzieci od możliwości zarażenia. Wiadomo, np., że przyczyną przytępienia umysłowego dziecka i braku możności z jego strony skupienia uwagi na jeden przedmiot, są nieraz t. zw. wyrośle anenoidalne w jamie nosowo-gardzielowej, które, tamując przypływ powietrza, upośledzają ukrwienie mózgu. Wczesne rozpoznanie tej sprawy chorobowej uwolni dziecko od wspomnianych wyżej przykrych objawów i od straty czasu szkolnego. Często np. dziewczynka strofowana bywa w szkole za bezładne, nieskojarzone ruchy i wykrzywiania się. Nieświadomi rzeczy nauczyciele i guwernantki biorą to za jakieś złe nawyknienia i grymasy; tymczasem objawy te stanowią pierwszy okres pląsawicy, czyli choroby Ś-go Wita. Wczesne zbadanie chorej przez lekarza szkolnego wyjaśniłoby odrazu sprawę i we właściwym okresie zabezpieczyło od ciężkiego przebiegu choroby. Lekarz szkolny, dopuszczany stale na posiedzenia rady pedagogicznej, ma również znakomitą sposobność wykrycia jednej z ciężkich plag, jaka dzieci w okresie szkolnym nawiedza. Mówimy tu o samogwałcie (patrz: Onanizm). Zdarza się bowiem nieraz, iż nauczyciele odzywają się o jakimś uczniu z wielkiem uznaniem i pochwałami, jako o nadzwyczaj spokojnem i cichem dziecku. Na takie indywidua lekarz szkolny ma obowiązek zwrócić najtroskliwszą uwagę. Ten bowiem pozorny spokój, tak niewłaściwy wiekowi dziecięcemu, jest zazwyczaj skutkiem oddawania się owej zdrożności.

To samo, rzecz prosta, odnosi się do dziewcząt w zakładach naukowych żeńskich, gdzie rolę lekarzy szkolnych najlepiejby spełniać mogły kobiety lekarki.

Do obowiązków lekarza szkolnego należy też dozór nad zapobieganiem pojawiania się chorób zakaźnych w szkole. W tym celu każde dziecko, które, przyszedłszy do klasy, poczęło zdradzać objawy ogólnego niedomagania, nauczyciele odsyłać powinni bezzwłocznie do gabinetu lekarskiego: może się bowiem ono znajdować w okresie t. zw. inkubacyjnym, czyli wylęgania się choroby. Usuwając takie dziecko w czasie właściwym ze szkoły, usuwamy jednocześnie źródło zarazy. Dalej, do lekarza szkolnego należy ścisła kontrola nad przyczyną nieobecności uczniów w szkole. Uczeń, który opuścił kilka dni lekcyj z powodu choroby, powinien przynieść od rodziców świadectwo o jej rodzaju; jeżeli nieobecność jego trwała dłużej, niż dni pięć, powinien przynieść świadectwo od lekarza, na co chorował i czy może bez szkody dla otoczenia uczęszczać do szkoły. Wogóle uczeń, przychodząc do szkoły po dłuższej nieobecności, zwłaszcza po ciężkiej chorobie zakaźnej, powinien najpierw przyjść do gabinetu lekarskiego i pokazać zaświadczenie od leczącego go lekarza, że ubranie chorego i mieszkanie uległo należytej dezynfekcyi. Lekarz szkoły powinien miewać z uczniami pogadanki hygieniczne, a wyższych klasach prowadzić systematyczne wykłady z dziedziny anatomii, fizyologii i hygieny. Jako wykładający, zapozna się lepiej z warunkami szkoły i sam z własnego doświadczenia niejednę sprawę z dziedziny nauczania hygieny wyświetlić może.

Jeżeli przy szkole znajduje się internat, lub jeżeli uczniowie w szkole otrzymują np. śniadania, to do obowiązków lekarza szkolnego należy badanie co pewien czas produktów spożywczych, analizowanie mleka i t. p.

Dokładna znajomość stanu zdrowia danego ucznia, oparta na badaniach dwukrotnych w ciągu roku, pozwala lekarzowi szkolnemu udzielić młodzieńcowi, kończącemu zakład średni naukowy, praktycznych rad i wskazówek przy wyborze tego, lub innego zawodu i zabezpieczyć go od niepotrzebnego marnowania czasu. Iluż to np. młodych ludzi z usposobieniem do gruźlicy wstępuje na wydział lekarski, by po kilku latach ze zrujnowanem zdrowiem go porzucić. Ilu techników, chemików porzuca po pewnym czasie pracę zawodową dla wady wzroku! Zbadani we właściwym czasie przez lekarza, innąby sobie drogę obrali i czasu nadaremnieby nie tracili.

Takie więc są w ogólnych zarysach obowiązki i zadania lekarza szkolnego. Wymagają one od niego wiele dobrych chęci i dobrej woli, a przedewszystkiem czasu. Dlatego też powinien on być za swą pracę należycie wynagradzanym, ażeby czas potrzebny jej poświęcić. Wynagrodzenie to powinno stanowić niejako podstawę jego egzystencyi materyalnej. Lekarz szkolny obowiązany jest pilnie śledzić rozwój hygieny szkolnej za granicą i wciąż zaznajamiać się z bogatą a rosnącą literaturą tego przedmiotu. Praca jednak lekarza szkolnego wtedy tylko będzie owocną, jeśli znajdzie poparcie ze strony rodziców dzieci, a głównie nauczycieli. Co się tyczy rodziców, to zwłaszcza w klasach niższych, gdzie dobrobyt jest nieszczególny i kultura niewielka, poparcia lekarz od nich spodziewać się nie może. Niestety, i warstwy zamożne wogóle tak mało posiadają wiadomości z zakresu hygieny, że i tu nieraz lekarzowi szkolnemu w celu przeprowadzenia jakiejś zasady (np. noszenie szkieł przez ucznia krótkowidza, plombowanie zębów i t. d.) wypadnie staczać walkę z ignorancyą rodziców. Na szczęście, może on mieć pomoc w lekarzu domowym, leczącym daną rodzinę. Drugi ważniejszy brak—nieznajomość zasad hygieny ze strony nauczycieli—dałby się usunąć łatwo przez zaprowadzenie wykładów hygieny szkolnej w seminaryach nauczycielskich i przez zobowiązanie do uczęszczania na wykłady hygieny szkolnej tych studentów wydziału filologicznego i matematycznego, którzy zamierzają się poświęcić zawodowi nauczycielskiemu.

Lekarz szkolny powinien być wszechstronnie wykształconym, ażeby nie potrzebował w badaniach dzieci zwracać się zbyt często do specyalistów. Leczenie dzieci chorych w domu bynajmniej do jego obowiązków nie należy. W szkole lekarz udziela porady w przypadkach nagłych, w razie skaleczenia, urazu, zemdlenia. W tym celu w jego gabinecie powinna się znajdować podręczna apteczka.

Lekarzy szkolnych utrzymywać powinny zarówno wyższe, średnie, jak niższe zakłady naukowe. Wprawdzie szkoły ludowe u nas znajdują się w warunkach, które opiekę lekarską bardzo utrudniają; mam tu na myśli skromny budżet szkolny i częsty brak lekarza w bliskości. Niemniej jednak lekarza, mieszkającego w najbliższej miejscowości, należałoby prosić, ażeby choć ze dwa razy do roku zwiedzał szkołę, zbadał warunki hygieniczne pomieszczenia szkolnego, czystość ciała uczących się dzieci i uwagi swe notował w odpowiedniej książce. O ile będzie on miał pomoc w wykształconym pod względem hygienicznym nauczycielu ludowym, wiele zdziałać może. Bądź co bądź wizyty lekarskie w szkole to sprawić mogą, że podobnie, jak często z obawy nagany ze strony wizytującego szkołę dyrektora, dzieci starają się czynić postępy w naukach,

tak i w tym razie, choćby ze wstydu przed lekarzem, dzieci dbać będą o czystość ciała. Zwyczaj, zapoczątkowany przez obawę wstydu, stać się może z czasem stałem przyzwyczajeniem dziecka, a wszak wdrożenie dzieci w zachowywanie przepisów hygieny, to najwyższy cel hygienistów.

Lekarze szkolni powinni nietylko brać czynny udział w naradach ciał pedagogicznych w swoich zakładach, lecz za pośrednictwem swych przedstawicieli powinni mieć ciągłą styczność z wyższemi władzami wykształcenia publicznego, stanowiąc centralny dozór nad hygieną szkolną i zabierając głos na naradach wyższych ciał pedagogicznych w sprawie wychowania i wykształcenia publicznego. Tylko przy ich stanowisku czynnem i przy rozległych prawach spodziewać się można naprawy tak fatalnego u nas stanu wszystkich trzech działów hygieny szkolnej. Lekarze szkolni powinni również odbywać w pewnych odstępach czasu zjazdy w celu naradzania się nad sprawami, dotyczącemi hygieny szkolnej, udzielania sobie odpowiednich spostrzeżeń i wspólnego obmyślania środków do polepszenia warunków zdrowotnych młodzieży szkolnej.

Literatura. Patrz w podręcznikach hygieny szkolnej Eulenburga i Bacha, Baginsky'ego, Janke'go i innych rozdziały p. t. „Schularzt"; każdy numer czasopisma „Zeitschrift für Schulgesundheitspflege" (wydawca Voss w Hamburgu) porusza tę kwestyą, zwłaszcza zaś dodatek do tego czasopisma „Schularzt". Okólnik ministeryum oświaty w sprawie wychowania fizycznego. „Przegląd Pedagogiczny, № 18, 1902. Memoryał nauczycieli galicyjskich: „W sprawie wychowania fizycznego młodzieży", Przegląd Pedagogiczny, №№ 6, 7, 8, 1903.—Dr St. Kopczyński: „Stanowisko i zadanie lekarza szkolnego", Przegląd Pedagogiczny, № 7 i 8, 1900; „Stan zdrowia uczniów Warszawskiej 7-klasowej szkoły handlowej w świetle cyfr", Zdrowie, №№ 5 i 6; 1901, „Udział niektórych instytucyj publicznych w sprawie wychowania hygienicznego", Czasopismo lekarskie, №№ 9 i 10, 1902.—Dr Leonard Bier: „Sprawa lekarzy szkolnych", Dziennik IX-ego Zjazdu lekarzy i przyrodników polskich w Krakowie w r. 1900, str. 187. —„Projekt regulaminu czynności lekarza szkoły prywatnej i stosunku jego do zwierzchności szkoły", opracowany przez Komisyą z dr. Markiewiczem na czele, Zdrowie, № 11, 1901 i następne (dyskusya).

Dr Stanisław Kopczyński.

Lekcya. Wyraz ten oznacza: 1) nauczanie w ciągu pewnej, ściśle określonej jednostki czasu, 2) pewien dział wykładanego przedmiotu, który uczeń ma sobie w tym przeciągu czasu przyswoić i po 3) zadanie, czyli pensum. Główny warunek, by uczeń z wykładanej lekcyi korzystał, jest wzbudzenie w nim uwagi (patrz: Uwaga). Uwagę podtrzymuje zainteresowanie się ucznia, które obudzić może nietylko sam przedmiot, ale i sposób, w jaki prowadzona jest lekcya, oraz osobistość nauczyciela. Każda rzecz lub zjawisko nowe wywołać może zaciekawienie, a nawet wzbudzać podziw; ale to nie jest jeszcze zainteresowanie się. Ono dopiero wtedy jest istotnem, gdy przedmiot zaczynamy pojmować, co znów jest możliwe, gdy umysł dopatruje związku z wyobrażeniami i pojęciami, zdobytemi poprzednio. Psychologia stwierdza i wyjaśnia to zjawisko. Nowe wyobrażenia i grupy wyobrażeniowe łączą się z już istniejącemi i znowu z napływem nowych przekształcają się same.

Zadanie więc nauczyciela polega głównie na zbadaniu umysłowości ucznia i poznaniu już zdobytych przezeń wyobrażeń i pojęć, aby tem łatwiej mógł wy-

kład swój o nie zaczepić i tym sposobem obudził żywsze zajęcie. Rozumie się, iż tak gruntowne poznanie indywidualności ucznia możliwem jest tylko w nauczaniu domowem; w nauczaniu szkolnem daje się ono osiągnąć tylko częściowo, przyjmując za jednostkę klasę, lub przeważającą w niej grupę uczniów jednego wieku i wychowanych w jednakowych warunkach.

Do podtrzymania zajęcia w uczniach podczas wykładu jakiegokolwiek przedmiotu dopomaga zachowanie następujących prawideł: 1) Zaznajamiać najpierw z tem, co jest bliższe, zostawiając na później to, co dalsze. 2) Przechodzić od łatwego do trudnego, od prostego do złożonego, od znanego do nieznanego. 3) Niechaj nauczanie będzie poglądowe (patrz: Metoda poglądowa) i oddziaływa na wyobraźnią i uczucie. 4) Pokrewne sobie przedmioty nauczania prowadzić tak, iżby wzajemnie się uzupełniały (patrz: Koncentracya). 5) Miejmy na oku naturalny rozwój umysłowy dziecka, bierzmy w rachubę właściwości jednostki lub klasy, a w pewnych razach uwzględniajmy nawet chwilowe usposobienie. 6) Nie należy rozpraszać uwagi ucznia niepotrzebnem zbaczaniem od głównego toku lekcyi lub nagromadzaniem zbytecznych szczegółów. Ale najbardziej wzbudzającem zajęcie — to forma samego wykładu oraz ścisłe ujęcie wykładanego przedmiotu. Wysłowienie jasne, płynne, malujące rzecz każdą właściwym wyrazem, trafiającym wprost do wyobrażeń już zdobytych przez młodych słuchaczów, z natury rzeczy oddziaływa żywiej na ich umysły, niż wykład rozwlekły, suchy, wypowiedziany głosem jednostajnym i językiem bezbarwnym. To samo co do ujęcia przedmiotu. Każda lekcya, ażeby pozostawiła trwały ślad w umyśle słuchaczów, musi tworzyć całość wyodrębnioną i ściśle w sobie zawartą. Inaczej nie da się ująć pojęciem. Wszelkie w niej przepoławianie i niedomówienie oddziaływa tak, jak gdybyśmy w twierdzeniu gieometrycznem wypowiedzieli założenie i zatrzymali się na przypuszczeniu, nie wypowiadając ostatecznego wyniku, jaki ma z dowodzenia wyniknąć. Ważnem jest także użycie metody w wykładzie i jej zastosowanie do natury przedmiotu. Innej bowiem używać musimy przy nauce historyi, gieografii, innej przy wykładzie religii, a jeszcze innej przy nauce matematyki, rozbiorze gramatycznym, lub budowie zdań i okresów składniowych (patrz: Metody).

Tu kilka jeszcze uwag z wypróbowanej doświadczeniem dydaktyki: 1) Opieraj się na wiadomościach już zdobytych bądź z teoryi lub praktyki; 2) prowadź myśl ucznia konsekwentnie do celu, który pragniesz osiągnąć; 3) dziel wykład starannie na części i utrwalaj każdą z nich w umyśle ucznia, nim to uczynisz z całością i po 4) staraj się w ogóle utrwalić rezultat każdej lekcyi, iżby stał się podwaliną następnej.

W nauczaniu początkowem starać się należy o możliwe urozmaicenie lekcyi, zmieniając na przemian zajęcia. Najłatwiej to osiągnąć się daje w nauce języków. Przy wykładzie innych przedmiotów jest to o wiele trudniejszem. W nauczaniu prywatnem, a gdzie można i w szkolnem, lekcya np. arytmetyki z młodszemi dziećmi nie powinna trwać dłużej, jak pół godziny. Zwolennicy teoryi pedagogicznych Herbarta, zalecają podział wykładu na tak zwane stopnie formalne. Podział ten u pedagogów tego kierunku bywa jednak różny. Najprostszy Langego, polega w stopniu pierwszym na wywołaniu nastroju, lub odpowiednich wyobrażeń; w drugim na przedstawieniu samej rzeczy, czyli właści-

wym wykładzie; w trzecim na pogłębieniu, wniknięciu w jego treść, przez wyjaśnienie jej punkt po punkcie; w czwartym, na zastosowaniu (nauka moralna, ćwiczenie); wreszcie, w piątym, na zestawieniu i powtórzeniu (patrz Koncentracya, Repetycya). Inni pedagogowie tej szkoły podają bardziej skomplikowane stopniowanie metodycznej pojedyńczej lakcyi.

		a) Apercepcya:	
I. Pogląd.	Stopień 1 jasności:	1) analiza	1) Przygotowanie.
		2) synteza	2) Przedstawienie rzeczy.
		b) Abstrakcya:	
II. Myślenie			
	Stopień II. Asocyacya		3) Porównanie.
	„ III. system		4) Zestawienie pojęć.
III. Zastosowanie			
	Stopień IV metoda.		
Pestallozi, — Herbart, Dörpfeld Ziller, Wiget.			Rein.

W nauczeniu początkowem trudność wykładu leży w metodycznem opracowaniu materyału danej lekcyi; w wyższem, trudność ta nie ustępuje; przybywa natomiast druga: opanowanie całego materyału naukowego. Stąd wypływa konieczność opracowania i przygotowania każdej lekcyi. Nauczyciel wytrawny, wykładający przez długi lat szereg ten sam przedmiot, może w przeciągu 10 minut obmyśleć w domu plan lekcyi i przystąpić do jego wykonania; nauczyciel niedoświadczony, potrzebuje na to bezporównania dłuższego czasu, czytania, sprawdzania, badania i myślenia. Nauczycielom młodym, zarówno w okresie elementarnym, jak i wyższym, zalecamy układanie dyspozycyi każdej lekcyi.

Dobry nauczyciel nie zadawala się jednak samem obudzeniem przez swój wykład zajęcia. On powinien zdobyć przekonanie, iż został przez uczniów należycie pojętym. Stąd po wykładzie koniecznie następować ma powtórzenie przez jednego lub więcej uczniów, wyłożonej na nowo lekcyi. Ma ono na celu: 1) utrwalenie w pamięci zasadniczej jej treści i ważniejszych, związanych z nią szczegółów, 2) zdobycie wprawy w logiczne kombinacye myśli i poprawne wysłowienie. Wreszcie dla przekonania się, czy wyłożoną i powtórzoną lekcyą zrozumieli i przyswoili sobie równie dobrze inni uczniowie, nauczyciel może zadawać każdemu z osobna szczegółowe pytania. Winny one być: 1) krótkie, 2) ściśle określone, tak, by na nie dać można było jednę tylko odpowiedź i po 3) zawsze odpowiednio sformułowane.

Oprócz powtarzań na każdej lekcyi z osobna, nauczyciel powinien urządzać w dłuższych odstępach czasu powtarzania z pewnej części, lub z całości wyłożonego przedmiotu. Są to tak zwane repetycye, o których jednak później będzie mowa (patrz: Powtarzanie, Repetycye).

Powtórzenie wszakże wyłożonej lekcyi przez jednego lub więcej uczniów jeszcze nie daje nauczycielowi miary, o ile inni przyswoili ją sobie gruntownie. Stąd po wyłożeniu i powtórzeniu lekcyi zadawanej na nowo, następować powinno słuchanie z lekcyi zadanej poprzednio. Ma to ważne z wielu względów znaczenie. Naprzód, nauczyciel przekonywa się o pilności uczniów, a zarazem, o ile gruntownie przyswoili sobie przedmiot, wyłożony na lekcyi poprzedniej. Powtóre, słuchając, dopełnia to, co uczeń mógł nie dość dokładnie zrozumieć; tem sa-

mem daje możność innym do tem głębszego ujęcia wyłożonego przedmiotu. Baczyć tylko powinien, by przy odpowiadaniu wywołanego ucznia, inni słuchali również jego odpowiedzi z uwagą i nie zajmowali się postronnemi sprawami, jak np. uczeniem się następnej lekcyi, lub, co nieraz się zdarza, czytaniem jakiego romansu. Temu zapobiedz może naprzód czujność nauczyciela, zwracająca jednocześnie oko na każdego z uczniów, a powtóre podtrzymywanie ich uwagi przez wymagania: bądź poprawiania źle odpowiadającego, bądź wyjaśnienia tego, co w odpowiadaniu przedstawiało się nie dość ścisłem i zrozumiałem. Tym sposobem nauczyciel nietylko podtrzymuje ciągłą uwagę, ale nadto zdobywa przekonanie, o ile z zadanej lekcyi przygotowani są inni uczniowie. Tu jednak występuje pytanie pierwszorzędnego dla dydaktyki znaczenia, mianowicie, czy lekcyą od wykładu, czy od przesłuchiwania rozpoczynać należy? Są nauczyciele, którzy, lekceważąc to ostatnie, kładą główną wagę na wykład. Zapewne, że to o wiele ich zadanie ułatwia, a nadto, dając możność popisu, zadawala ich miłość własną i w sferach szkolnych, a nawet szerszych, pewien rozgłos zapewnia. Ale taki tryb nauczania nie jest pedagogicznym. Uczymy nietylko wykładając, ale i przez ciągłe powtarzanie i pogłębianie przedmiotu. Tego zaś, bez słuchania, osiągnąć żadną miarą nie można. Stara zasada: „Repetitio est mater studiorum“, jak dawniej, tak i dziś uczących obowiązywać musi. Bez niej nauczanie średnie staje się po prostu partactwem i żadnej dla młodzieży nie przynosi korzyści. Owszem, zaszczepia w niej tylko upodobanie do frazeologii i do chwytania wszystkiego „po łepkach“. O gruntowności, o przejęciu się przedmiotem, jak mówią Niemcy: „durch und durch“, nawet być mowy przy takiem nauczaniu nie może. Również, bez słuchania na każdej lekcyi, nauczyciel nie zdoła nigdy ocenić, o ile uczniowie korzyść z jego wykładu odnoszą, czy nawet przyswoili sobie to, o czem na poprzedniej lekcyi słyszeli. Jeżeli więc kardynalna zasada dydaktyki wymaga, by krokiem nie iść dalej, dopóki uczeń nie przyswoi sobie tego, co bezpośrednio poprzedza, to już sama logika wskazuje, iż każdą lekcyą od przesłuchiwania rozpoczynać należy.

W klasach niższych, a w części i średnich (IV, V), należy przesłuchiwać większą część uczniów, jeżeli nie z całej lekcyi, to częściowo, rzucając każdemu z nich jedno lub dwa pytania, z których możnaby wnosić o jego przygotowaniu; w wyższych, gdzie wykłady wymagają szerszego traktowania, uczniowie odpowiadać mogą rzadziej, za to dłużej, przy zadawaniu pytań, odnoszących się, jeżeli nie do wyłożonego kursu w całości, to przynajmniej do kilku poprzedzających lekcyj. Tu należy także kontrolowanie robót piśmiennych. Odbywać się ono winno w obecności wszystkich uczniów, tak, by z poprawy błędów jednego dyktanda lub wypracowania każdy korzyść odnosił (patrz: Ćwiczenia stylistyczne). W ogóle na wszystkich stopniach nauczania nauczyciel, słuchając jednego ucznia, starać się winien o utrzymanie uwagi całej klasy, wzywając ją do współudziału w słuchaniu, lub poprawianiu ustnych lub piśmiennych odpowiedzi pytanego ucznia. (Co do oceny postępów, patrz: Stopnie szkolne.)

Z powyższego widzimy, jak skrupulatnie nauczyciel powinien liczyć się z czasem, by w ciągu jednej godziny warunków każdej lekcyi dopełnił. Są jednak nauczyciele, którzy większą jej część spędzają albo na baraszkowaniu z młodzieżą, albo na rozwijaniu przed nią różnych tendencyjnych teoryj, nie mających

nic wspólnego z wykładanym przedmiotem. Tacy chybili swego powołania i w dobrej szkole żadną miarą cierpiani być nie powinni.

Zadawanie lekcyj do domu stanowi obecnie punkt sporny w pedagogice. Bez wątpienia, w dobrze zorganizowanej szkole wykłady prowadzone, zwłaszcza w klasach niższych, tak być powinny, żeby z nich uczeń wychodząc, rozumiał i umiał wyłożoną lekcyą. Na tem przecież poprzestawać nie można. Nauka wymaga utrwalenia i pogłębienia. Tego zaś bez pracy domowej osiągnąć trudno. Zadaniem zresztą szkoły jest nietylko nauczanie, lecz i wdrażanie ucznia do pracowitości, sumiennego spełniania obowiązków i pokonywania trudności, z któremi tak często będzie się w życiu spotykał. Należy tylko unikać przeciążania pracą domową, trzymając się zasady: „uczyć mało, a dobrze“. To też nawet na najniższym stopniu nie należy unikać zadawania pracy domowej. Uczeń, choć poduczony w klasie, ma jednak stopniowo zaprawiać się do samodzielności i użytecznego spędzania czasu w domu. Zawsze więc coś robić powinien.

Tylko w tych zajęciach należy pewne stopniowanie zachować. Jeżeli w klasach niższych mają być one tylko środkiem włożenia do pracy, to w średnich winny być równomiernie podzielone na dom i na szkołę. Natomiast w klasach wyższych punkt ciężkości powinien być przeniesiony na zajęcia domowe. Jeżeli bowiem w klasach niższych zadawać można tylko z lekcyi na lekcyą; to w wyższych rozkładają się zajęcia nieraz na dłuższy termin, zwłaszcza, gdy idzie o powtórzenie pewnej części kursu, lekturę jakiegoś obszerniejszego utworu, wreszcie o zebranie materyału do przyszłego wypracowania.

W ogóle lekcya jest dobrze poprowadzoną, jeżeli: 1) zajęła ucznia przez cały czas jej trwania; 2) gdy na lekcyi następnej wykaże, iż w zupełności przyswoił sobie podany mu w niej materyał i po 3) jeśli umie to, czego się nauczył, zastosować właściwie.

Literatura. Schumann: „Lehrbuch der Pädagogik“. — Kern: „Pädagogik“. — Rein: „Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik“.—Wiesner: „Herbarts Pädagogik“.

Waldemar Osterloff.

Lektor (od lego — czytam). Wyraz ten u Rzymian oznaczał niewolnika, który obowiązany był swemu panu dzieła greckie lub łacińskie czytywać. Z ustaleniem się w wiekach średnich hierarhii kościelnej w zmienionej nieco formie: „lectorius“, oznaczał jeden z czterech najniższych stopni duchownych. Wyświęcenie na ten stopień dawało prawo śpiewania, tak zwanej „Lekcyi“, czyli „Epistoły“, podczas mszy przed Ewangielią. W hierarchii znowu zakonnej, Lektor jest nauczycielem młodych konwersów, przygotowujących się do stanu duchownego. Stanowisko więc jego odpowiada stanowisku profesora, wykładającego w seminaryach świeckiego duchowieństwa. W znaczeniu też nauczyciela, jako Magister legens, przyjęty został w niektórych uniwersytetach W ich hierarchii Lektor zajmuje pomiędzy wykładającymi najniższe stanowisko. W Rosyi np. podobnie, jak nauczyciele gimnazyów, ma przyznaną sobie klasę VIII, gdy docenci zaliczansą do klasy VII, profesorowie nadzwyczajni do VI, a rzeczywiści do V. Obowiązkiem Lektora jest wykład jakiegokolwiek przedmiotu,

głównie języka nowożytnego. Poza tem, z fakultetem w luźnym tylko zostaje związku i na przejścia i przyznawanie stopni naukowych nie ma żadnego wpływu. Posiada tylko głos stanowczy w oznaczeniu stopnia z egzaminu, któremu poddają się kandydaci do posad nauczycielskich w gimnazyach i progimnazyach, chcący wykładać języki: francuski lub niemiecki.

R. P.

Lektura. Kto posiadł sztukę czytania, ten, oddając się lekturze, podlega bardzo ważnym i rozmaitym jej wpływom. Oddziaływania książki zależą od umiejętności czytania oraz od jej treści. Pierwszy z tych czynników rozważymy obecnie, drugi zaś będzie przedmiotem artykułu „Literatura dla młodzieży". Chcąc określić warunki, w których lektura staje się dodatnim czynnikiem wychowania, trzeba sobie uprzytomnić, jakiem jest jej zadanie, gdyż metoda lektury powinna zadaniom tym odpowiadać, ażeby czytelnik należyte osiągnął z niej korzyści.

Jeżeli z olbrzymich gór zadrukowanej bibuły odrzucimy na stronę wszelkie piśmidła, powstałe na drodze spekulacyi handlowej, wskutek chorobliwej wyobraźni, nieuctwa i obłudy, to pozostała część literatury zawiera owoce myśli ludzkiej, sprawozdania z minionych walk i cierpień człowieka o lepszą dolę na świecie, najgorętsze porywy teraz ku światom doskonalszym, oraz bujną wyobraźnią utkane obrazy rzeczy nieistniejących, lecz możliwych, lub pożądanych. Są to więc wszystko utrwalone w piśmie znaki porozumienia się ludzi między sobą w zakresie nauki, etyki i sztuki. Szkoła—należycie zorganizowana—mianowicie początkowa i średnia, przygotowuje wychowańców w ten sposób, ażeby mogli po jej ukończeniu kształcić się dalej, t. j. żeby umieli sami czerpać z tej skarbnicy, do której ludzkość składała dowody swej wiedzy, uczuć moralnych i estetycznych. O ile książka otwiera drogę do poznania świata i życia przez porozumienie się z najlepszymi ich znawcami, o tyle szkoła dobrze pojęta uzdolnia do samodzielnego posiłkowania się piśmiennictwem w celu przynajmniej rozszerzenia i utrwalenia kultury.

Zadania więc lektury godzić się muszą z przeznaczeniem literatury. Ponieważ ta ostatnia obejmuje całokształ życia, którego odróżniamy zwykle trzy strony: naukową, moralną i estetyczną, przeto w rozbiorze sposobu i warunków czytania, uwzględnić je należy. Czytanie książki, podobnie jak przejście przez szkołę, nie zbliży wychowańca do zadań naukowych, jeżeli nie osiągnął jeszcze najważniejszych warunków rozwoju duchowego; trzeba naprzód wyrobić w nim zdolności poznawcze, oraz umiejętność oryentowania się w danym materyale, ażeby mógł przyswajać doznawane wyobrażenia i pojęcia; powtóre, trzeba go nauczyć nabywania wiadomości, czyli łączenia faktów szczegółowych w ogólne o nich pojęcia, co się dokonywa przez umiejętne wyróżnianie, kojarzenie, wnioskowanie i t. p. procesa psychologiczne. Zdolności te może wychowawca rozbudzić i w mniejszym lub większym stopniu rozwinąć, dalsze jednak postępy w tym kierunku zawisły od pracy umysłowej poza szkołą i w znacznej mierze od lektury. Ale nietylko dalszy rozwój umysłowy i moralny młodzieży obowiązuje wy-

chowawcę do uwzględnienia zdolności poznawczych czytelnika. Każdy stopień wykształcenia dziecka, czy młodzieńca wymaga odpowiedniej strony duchowej, zależnie od zasobu jego wyobrażeń, od ładu, zwięzłości i systematyczności jego wiedzy, od rodzaju i trwałości uwagi, od sposobu postrzegania, udziału wyobraźni w wydawaniu sądu o rzeczach i t. p. Pierwszym tedy warunkiem czytania racyonalnego jest odpowiedni do wymienionych okoliczności dobór materyału.

Z wyżej wyłuszczonych względów powinien on być przystępny, t. j. zrozumiały i dający się zespolić z posiadanym już przez wychowańca zasobem wiedzy. Błędem byłoby wszakże mniemać, że podany w książce materyał może być dla lepszej strawności zupełnie czytelnikowi znany. Lektura, nie zawierająca nic nowego, nie pobudzająca myślenia w przytoczonych wyżej momentach, tylko ujemny wpływ wywiera, obezwładniając ducha, a podniecając natenczas w pewnym kierunku wrażliwość, jak się to zwykle dzieje przy czytaniu utworów sensacyjnych. Lektura początkowa, tak samo, jak i wszelka inna, powinna treścią swą przewyższać ilość i jakość wiedzy czytającego, lecz stąd wynika, że książka dla dzieci siedmio i ośmioletnich, a tembardziej młodszych, tak znaną i blizką wychowańcom treść posiadać musi, że lektura w tym okresie wieku chyba w celu wyręczenia starszych używaną bywa. Jest to przecież odwrócenie naturalnego porządku: żywe słowo bowiem stokroć trafniej i głębiej do młodocianej duszy wpada, niż wiadomości schematyczne, nie zastosowane do indywidualności czytelnika w książkach dla ogółu dzieci pisanych. Wiadomości najciekawsze i najpożyteczniejsze czerpać można z najbliższego otoczenia, w chwilach najodpowiedniejszych, t. j. kiedy dziecko samo interesować się zaczyna swem środowiskiem i kiedy wiemy, co i jak do jego przekonania trafić może. W rozmowach z dziećmi możemy rozwinąć wszystkie ich zdolności, których właśnie potrzeba do należytego pojmowania i przyswajania literatury; przedwczesnem zaś czytaniem przytępia się jeno zmysł postrzegawczy i sprowadza bierność umysłu. W okresie kształcenia się zdolności poznawczych, żywe słowo tę jeszcze wyższość nad lekturą posiada, że, dzięki odpowiednim zmianom głosu, a częstokroć i gestom, mowa wyraża nie tylko myśli, lecz i towarzyszące im uczucia, przez co treść jej staje się o wiele bogatszą i bardziej do prawdy życiowej zbliżoną. Okoliczność ta niezmiernie różną odgrywa rolę w wychowaniu i sama przez się wystarcza, żeby lekturę dziecka sprowadzić do niezbędnego minimum.

Książka nawet naukowa nie jest źródłem wiedzy; ona tylko informuje w zakresie metod i przedmiotu badania, zjawiska zaś przyrody i życia poznawać można jedynie w naturze; rozwinąć zdolność badania i myślenia można również, tylko mając do czynienia z rzeczywistością, t. j. z faktami i zjawiskami, nie zaś z poglądami o nich innych ludzi. Z tego też względu baczyć należy, aby obserwacye i doświadczenia w książce zawarte nie zastępowały czytelnikowi własnych. Trzeba więc mieć na uwadze jakość, ilość, trwanie i właściwą porę lektury. Przy czytaniu, podobnie jak w nauce i życiu, stosować należy zasadę: mało a dobrze, by uniknąć zabójczego dla umysłu ślizgania się po powierzchni tego, co zgłębiać i znać gruntownie wypada. Literatura z zabarwieniem tendencyjnem, mająca uboczne cele na widoku i wogóle przeważna część powieści, oraz miscelanea w bibliotece młodzieży najprędzej do powierzchownego sądu o rzeczach prowadzą. Dzieci więcej nawet, niż dorośli, szukają w powieści

strasznego lub nadzwyczajnego rozwiązania, nie dbając wcale o wplecioną rozmyślnie do fabuły naukę. Dzieci logiczne zawsze wolą czytać o rzeczach poważnych w książce naukowej, w powieści zaś chcą widzieć tylko obrazy. I zdrowy ten smak najmłodszych czytelników uwzględniać powinni zarówno autorowie, jak wychowawcy.

Nie tylko fantastyczne opowieści w rodzaju Robinsonów, wypraw podbiegunowych i strasznych historyj o zbójach, rozpalając aż do bólu głowy i bezsenności wyobraźnią dziecięcą, usuwają z przed oczu czytelnika rzeczywistość; do tych samych następstw, choć może w innym stopniu, prowadzi wogóle czytanie nadmierne. Dzieci, pochłaniające książki, przenoszą się myślą w świat rojeń, tam zatracają powoli wrodzone skłonności badawcze, tam gaśnie żądza poznania, bo roznieca się namiętna ciekawość i tęsknota do cudów, czarów, rzeczy przerażających, okropnych. Już nie wielkie postacie historyczne, nie wspaniałe zjawiska przyrody interesują pochłaniaczy książek, lecz siła i rozmaitość doznanych wzruszeń. Skutki lektury zarówno sensacyjnej, jak nadmiernej są bardzo opłakane, choć nie zaraz widoczne: wyjałowienie zdolności umysłowych i przytępienie instynktów moralnych, zbytnie i jednostronne rozbudzenie wyobraźni, odwrócenie uwagi od rzeczy pożytecznych, dobrych i pięknych, podniecenie nerwowe, przechodzące łatwo w stan chorobowy i pogoń za nowością i silnemi pobudzeniami.

Skoro już z lektury wadliwej niema żadnych dla umysłu korzyści, to i wpływu moralnego spodziewać się stąd nie można, choćby dlatego, że sprawy uczuciowe są jak najściślej z rozwojem umysłowym związane. Typem utworu, który najwyraźniej zdaje się oddziaływać na charakter, jest życiorys i fragment historyczny, ilustrujący życie i działalność pojedynczego człowieka, lub gromady. Wpływ wychowawczy utworów takich, albo z równą siłą napisanych obrazów poetyckich, polega na tem, iż życie ludzkie, ujawnione w czynach, jest dla czytelnika całym szeregiem najbardziej zaraźliwych poddawań. Poucza to właściwie nie książka, nie nauka i nie morał, lecz samo życie, jakkolwiek w odbitce literackiej. Żeby jednak objąć je w całości i w szczegółach, trzeba wpierw umieć uważać, rozróżniać, wnioskować—słowem myśleć. Nie nauczymy zaś tego ani lekturą powieściową, a tembardziej sensacyjną, ani też zbyt obfitym pokarmem literackim.

Estetyczny wpływ książki ściśle jest związany z umysłowym: bez zdolności poznawczych, a szczególnie przy ich stępieniu i spaczeniu nie może być mowy o dostrzeganiu i wyróżnianiu piękna tam, gdzie czytelnik zwykł szukać nadzwyczajnych wypadków i przebiegać z gorączkowym pośpiechem setki stronnic, by się dowiedzieć o niespodziewanym końcu bohatera. Nie wiele też poczucia piękna zdoła wyrobić w sobie młodzież, rozczytując się w beletrystyce, która zwykle za źródło wrażeń estetycznych uchodzi. Pomijając, że zaledwie drobna cząstka powieści i poezyj z prawdziwym napisanych talentem i przemilczając o tem, że nawet wyjątkowe utwory piękne bynajmniej nie dla wszystkich dostępne są pod względem ostatecznym, zauważyć musimy, że najistotniejsze, zasadnicze, najogólniejsze i zarazem najwidoczniejsze dla wszystkich pierwiastki piękna znajdują się w całej przyrodzie i w niektórych przejawach zwykłego nawet życia. Otóż to piękno wskażmy i dajmy odczuwać wychowańcom na-

szym przedewszystkiem w naturze, a potem pozwólmy im rozejrzeć się w pięknych stronach świata, odmalowanych zwykle, lecz rzetelną i poprawną prozą. Tak przygotowany czytelnik, gdy przyjdzie do poezyi, potrafi wznieść ducha ku wyżynom, gdzie piękno z dobrem w jedno się zlewa.

Literatura. W rocznikach „Przeglądu pedagogicznego“ znajduje się kilka artykułów w tym przedmiocie. W „Poradniku dla samouków“, tom I do IV, kwestyą metody czytania poruszono w kilku miejscach. Kilka bardzo trafnych uwag o tem samem zamieścił Wł. M. Kozłowski w książce p. t. „Co i jak czytać“.

St. Karpowicz.

Lelewel Joachim urodził się w Warszawie 22 marca 1786 roku, z ojca Karola i matki Ewy Szeluttówny, chociaż nie miał w sobie ani kropli „krwi lackiej“, podpisywał się „Mazurem“. W roku 1801 wszedł do Konwiktu ks. Piarów przy ulicy Długiej i wówczas już z wielkiem zamiłowaniem oddawał się historyi i naukom pomocniczym. W r. 1804 wyjechał na studya uniwersyteckie do Wilna. Uniwersytet, dopiero od roku zreorganizowany ze Szkoły Głównej, Wileńskiej, nie był urządzony należycie stosownie do Ustawy. Profesorowie, przeważnie cudzoziemcy, zjeżdżali się dopiero; układano programata, w miarę, jak katedry zostały obsadzane. Lelewel zapisał się na wydział nauk moralnych i politycznych, gdzie wykładano historyą. Przyciągającą siłą był stary profesor historyi, Tomasz Hussarzewski, misyonarz, naówczas już od roku emeryt. Właściwie Lelewel rok tylko jeden słuchał wykładów Hussarzewskiego, lecz zawiązane stosunki z profesorem trwały do roku 1807, t. j. do śmierci Hussarzewskiego. Katedra historyi, nie obsadzona od roku 1805, wakowała. Lelewel, kierując się radami już Hussarzewskiego, już Groddecka, usilnie, lecz samoistnie torował sobie drogę do zdobycia umiejętności, która miała mu w przyszłości zapewnić wielkie imię między swymi i wśród cudzoziemców. Sławny filolog i helenista Groddeck wykładał na wydziale literatury i sztuk pięknych. Znajomość z Grodeckiem zaszczepiła w Lelewelu pociąg do literatury starożytnej, zasmakował w greczyźnie, zapisał się na ten wydział i stał się jednym z najpilniejszych, najulubieńszych uczniów Groddecka.

Po ukończeniu nauk w r. 1808, otrzymał wezwanie przez Czackiego na profesora historyi i gieografii do Krzemieńca. Wyjechał na to nowe stanowisko w r. 1809, lecz zawiedziony został, bo katedra historyi ominęła go; wykładał tylko gieografią dla kilku uczniów, właściwie historyą gieografii starożytnej. Lecz nie próżnował, gdyż biblioteka w Porycku, Łucku, Krzemieńcu i nadsyłane przez Groddecka dzieła z Wilna, dawały mu obfity materyał do prac naukowych, które niebawem miał drukiem ogłosić, lub też spisywał noty, z których miał w przyszłości układać sławne swe dzieła. W r. 1811 był z powrotem w Warszawie. Rozpoczynał nawet aplikacyą w jakimś biurze, lecz chwilowo. Był niezdolnym do takiej roboty. Zajęty dziejami polskiemi, pisał bez wytchnienia; drobniejsze rzeczy ogłasza drukiem. Prace te zwróciły na niego uwagę głośnych w narodzie mężów: powołały go na członka do Towarzystwa Przyjaciół Nauk i zapewniły mu w niedalekiej przyszłości katedrę profesorską. Wieko-

pomnej pamięci mąż, Jan Śniadecki, rektor Uniwersytetu wileńskiego, zaproponował mu katedrę historyi, na początek zastępczo. Lelewel zaproszenie przyjął i w r. 1815 stanął w Wilnie, gdzie lat kilka przedtem studya odbywał. Na wstępie znalazł już grunt mocno zaniedbany; od tych lat bowiem nie wykładano wcale historyi, a tradycya wykładów jego poprzednika, słabo się zarysowywała. Hussarzewski, gdy w r. 1780 ułożył swój kurs, odczytywał go bez żadnej zmiany, aż do wyjścia w stan spoczynku. Nie uwzględnia więc nowszych kierunków w Niemczech i Anglii, a nawet we Francyi wprowadzonych. Kurs ten otrzymał Lelewel po śmierci Hussarzewskiego, kiedy był jeszcze uczniem, ale, jak pisze, nie znalazł w nim tego, czego szukał—metody. Otrzymawszy katedrę, miał możność wypowiedzieć w żywem słowie te myśli, które lat tyle w umyśle jego rozwijały się; mógł wprowadzić metodę, przez siebie stworzoną; wprowadzić krytykę, a nie poprzestając na wykładach historyi politycznej, dotychczas wyłącznie uprawianej w Polsce, starał się zaczepić o kulturę, oświatę, prawo i nauki pomocnicze przy wykładzie historyi—w całem znaczeniu tego słowa.

Z pierwszego programatu, ogłoszonego przez Lelewela, dowiadujemy się, że przy wykładach kierować się będzie głównie, „Historyką“, którą, będąc uczniem, zaczął układać, a wydrukował niezwłocznie po przybyciu na profesurę do Wilna. Rzeczywiście podług tego dzieła wyłożył „Krytykę historyczną“, wskazującą i wyjaśniającą środki do śledzenia i czerpania ze źródeł przedhistorycznych. Następnie przechodził do „etyologiki“ historycznej, wykazując, z jakich przyczyn i skutków wynikają „zdarzenia“ i do których się odnoszą. Kończył kurs „Historyki“, zastanawiając się nad „Historyografią“, która wskazywała prawidła, jak pisać należy historyą. Powyższy przedmiot rozwijał szczegółowo ze swemi uczniami, a miał licznych, chętnych i chciwych wiedzy słuchaczy, gdyż Lelewel, jak sam pisze o tem, nie odgrywał roli „powagi“, lecz przeciwnie, zniżał się do pojęć uczniów swych, uczył się razem z nimi. Była to nowość w Wilnie, która zwróciła na siebie uwagę powszechną, sprawiła pewne zamieszanie, między „powagami“, ale nie sprowadziła bynajmniej rozgoryczenia. Przekonano się niebawem, że młody profesor jest w postępowaniu swojem szczery, naturalny; a chociaż nie schlebiał rutynie — odstępstwo to przyjmowano za wybryk młodości, nowości położenia; przewidywano, że prędzej, czy później, wejdzie w zwykłą kolej i będzie nauczycielem, jak inni.

Ułożył kurs własny historyi powszechnej. Już w programie swym zaznacza: „opowie historyą powszechną z okolicznościami i zdarzeniami, mającemi najściślejszy związek ze stanem cywilnym i politycznym narodów, z ich postępem w powszechnem doskonaleniu się; wypadków zaś postronnych tyle obejmie, ile te z wydarzeniami, w Europie zaszłemi, związek mieć mogą. Słuchaczom lepsze dzieła historyczne zalecając, dla łatwiejszej nauki tablic chronologicznych i gieograficznych użyje“.

Ten program w roku następnym rozszerzył, wprowadzając wykład numizmatyki, heraldyki i dyplomatki, jako nauk pomocniczych przy wykładzie historyi, a w roku trzecim, 1817—1818 podał, że „historyą powszechną aż do XIII wieku pokrótce przejdzie; poczem, aby słuchaczów oswoił z należytą historyi znajomością, o historycznych badaniach wspomni i dzieje historyi wyłuszczy, wytykając wyborniejsze dzieła historyczne. Naostatek historyą powszechną od XIV do

XVIII wieku obszerniej wykładać będzie, zastanawiając się nad sprężynami spraw publicznych narodów, tudzież nad postępem kultury".

W tym pierwszym okresie działalności nauczycielskiej nie poprzestawał Lelewel na wykładzie z katedry, na wskazywaniu uczniom swoim lepszych dzieł do studyowania, lecz pisał rozprawy specyalne, które drukował „Tygodnik wileński", gdzie bliżej wyjaśniał swoje poglądy: jakim powinien być historyk, co to jest historya i jej rozgałęzienia; o naukach, mających związek z historyą, wreszcie o gruntownej znajomości historyi. Ta ostatnia rozprawa dużo dawała do myślenia. W szkołach za czasów Komisyi Edukacyjnej były podręczniki historyi powszechnej, ułożone przez dwóch Piarów, Skrzetuskich. Kajetan napisał dla uczniów klasy III, Wincenty dla klasy IV; dla klas wyższych nic nie napisano, lub też rękopis nie był ogłoszony drukiem. To się odnosi do historyi powszechnej. Co do historyi ojczystej, nie było lepiej. Istniało wprawdzie od r. 1767 dzieło pióra Wagi: „Historya książąt i królów polskich", wydane pierwszy raz bez wiedzy autora w Supraślu, dobrze przyjęte, wiele razy ponawiane w druku; ale dzieło to pod wielu względami nieodpowiadało swemu przeznaczeniu—było przestarzałe. W r. 1806 drukarz wileński, Zawadzki, zachęcony przez księcia Gienerała Ziem Podolskich do nowego wydania Wagi, zwrócił się do Lelewela, aby ten przejrzał wydanie 4 e i przyłączył potrzebne dodatki i uzupełnienia. Lelewel się zgodził, był wówczas uczniem Uniwersytetu, i nawet na rachunek honoraryum kilka książek od Zawadzkiego otrzymał, lecz wydanie nowe, 5-e z kolei, wyszło bez dodatków Lelewela, a dlaczego? o tem krótko sam wspomina: „niespodziewane wypadki... wstrzymały (Listy I, 110)". Dopiero w r. 1816 pierwotny zamiar przyszedł do skutku, lecz w wydaniu tem nie zaprowadzał Lelewel zmian wielkich, bo tylko tekst pierwotny „cokolwiek naruszając"; a w wydaniu 1818 roku „cokolwiek dodatków wtykając: ostrożnie, aby nie było „zbytko" na raz pierwszy". Nic zbytecznego wprawdzie nie wciągnął, ale wydanie to ogromnie się różni od wydania roku 1816. Sam Lelewel w przedmowie opowiada, że „wykreślając miejsca, prawdę obrażać mogące, niektóre okoliczności w inny przenosząc porządek, dokładając rozmaite ważne dla narodu zdarzenia, domieszczając niektóre myśli nad naturą i duchem wypadków, naostatek, dotykając ogólnego podziału, spodziewam się... że przez to wyrazy Teodora Wagi, wiernie dochowywane, użyteczniejszemi uczyni". Przez porównanie poprzednich z ostatniem wydaniem, przekonywamy się, że prócz tytułu dzieła i nazwiska autora, nie wiele co pozostało się z pierwotnego wydania. Jest to zupełnie przerobione i pomnożone wydanie, można je zatem uważać za dzieło Lelewela. Z „Historyi" Wagi zrobił Lelewel małe arcydzieło, które dotąd ma swoje zalety i znaczenie. Pojawił się i dodatek „Panowanie Stanisława Poniatowskiego", ogłoszony pierwotnie w „Pamiętniku Warszawskim" (1818, t. XIII), następnie wydany oddzielnie w r. 1819. Wydanie Wagi z r. 1824 jeszcze większym uległo zmianom i przeobrażeniom. A chociaż Lelewel w przedmowie do tego wydania zaznacza, że do nowego przerobienia przystępował z obawą, aby wziętości dzieła nie nadwerężyć, to obawa ta była dość powierzchowną, albowiem: dzieje bajeczne usunął stanowczo, do chronologii królów i książąt znalazły się dodatki i poprawki. Gdy w wydaniu z r. 1818 dzieje Jagiellonów przerobił, obecnie nic pominął Piastów —dla tego przyznaje się, że „nie mogłem w tym razie Wagi wy-

raźnie ochronić, tyle przybyło, tyle zmienić przyszło". Dołączył dzieje Rusi i Litwy, pominięte przez Wagę. Mimo tylu i tak radykalnych zmian, dzieło pozostało tylko pragmatycznem, gdyż mimo chęci, nie dołączył Lelewel obrazu kultury narodu polskiego, mianowicie piśmiennej.

Ostatnie, znane mnie wydanie wileńskie jest dosłowny przedruk z roku 1824 p. t.: Teodora Wagi Historya książąt i królów polskich krótko zebrana. Dla lepszego użytku znacznie przerobiona i pomnożona. Wilno, Józef Zawadzki własnym nakładem, 1833 (data cenzury 3 października 1831). 8° 1 karta, str. 381, druk ścisły.

Załatwiwszy się z działem elementarnem dla szkół, przedsięwziął profesor wydawnictwo dla swych słuchaczów uniwersyteckich. Na początek przygotował do druku „Dzieje starożytne" z atlasem przez siebie rysowanym i rytowanym; Dzieje średniowieczne i nowsze, zaległy w rękopisie i dopiero w 40 lat później ogłoszone zostały bez koniecznych zmian i dodatków, raczej jako pamiątka, aniżeli dorobek naukowy; albowiem przez tak długi przeciąg czasu nauka historyczna ogromnie się rozwinęła, a zatem i podręczniki, jako ostatnie wyniki badań naukowych, daleko odbiegły od wykładów profesora wileńskiego, w r. 1815 rozpoczętych.

Ponieważ w artykule niniejszym z bogatej spuścizny literackiej i naukowej, po Lelewelu pozostałej, uwzględniam li tylko podręczniki szkolne, przeto i tym dziełom poświęcam, chociaż bibliograficzne ich opisanie.

Dzieje starożytne od początku czasów historycznych do drugiej połowy wieku szóstego ery chrześciańskiej. Wilno, nakładem i drukiem Józefa Zawadzkiego, 1818, 8° majoris, 3 karty, str. 5—474 i Do dziejów starożytnych w Wilnie, 1818 drukowanych, dodatki i poprawki, 8°, str. 15. B. m. d. i r. (Wilno, 1824). Atlas do dziejów z XVI map złożony. Przypis: „Ziomkom Litwinom część trzyletniej pracy. Joachim Lelewel, Mazur". W przedmowie autor tłómaczy, co to jest historya, a co dzieje i usprawiedliwia się, dlaczego swą pracę nazwał „dziejami", a nie „historyą". Wszelkie „baśnie" odrzuca, więc nie wspomina o Romulusie, Numie, Sardanapalu, Semiramidzie; zwraca na powyższą uwagę czytelnika, aby nie był posądzany, że przez zapomnienie opuścił obrazki tak malowniczo dotychczas kreślone. Że zaś wszystkiego pominąć nie mógł, dlatego niektóre imiona wspomina, a nawet gienealogiczne tablice przyłącza. Zburzenie Troi daje autorowi powód do krytycznego zbadania najdawniejszych źródeł greckich, pisarzów współczesnych francuskich i niemieckich—z zestawienia przychyla się do wyjaśnień Lerchera, sprostowanych przez Wolney'a. O założeniu Rzymu Lelewel nic nie wie; lecz zapewnia, że się zajmie tą pracą, a rezultatami podzieli się w specyalnem dziele. Do „Dziejów" dołączył autor przypisy z chronologii, gienealogii, gieografii, „które po wielkiej części są rzeczą suchą, nie zawsze przyjemną, a w każdym razie potrzebną". Lelewel liczył na to, że chociaż te dodatki znacznie powiększyły objętość książki, ale one stanowią nowość w języku polskim w takim zakresie, stąd powinny być pożądane. Tablice chronologiczne, po całem dziele porozrzucane, łączą się ściśle z „Letnikiem" (chronologią), stanowiącym w sobie całość skończoną. Wiele trudów poniósł autor, nim zebrał konsulów i w porządek ich ułożył, co było ważną pomocą do sprawdzań lat.

Obok liczenia lat przed erą chrześciańską, uwzględnił Lelewel lata ery Warrona, Olympiad, założenia Rzymu i innych. Wszystko to przedsiebrał, aby ułatwić naukę drugim. Ważne przydaje autor znaczenie mapom. W ciągu wieków, nazwiska miejscowości ulegały zmianom, jak niemniej i granice państw; te zmiany stosownie narysowana mapa przechowuje, więc dobra mapa jest ostatnią instancyą w rozstrzyganiu podobnych wątpliwości. Źródła, z których autor korzystał, kreśląc swe „Dzieje", dzielą się na pewne kategorye. Z Bredow'a, Rollin'a, Breton'a i wreszcie z Heeren'a korzysta przy kreśleniu dziejów w powszechności; do dziejów Grecyi dostarczyli źródeł Gillies, Mostford, Heyne, Hegewisch i inni. Do dziejów rzymskich posiłkował się pracami Montesquieu, Niebuhra, Fergussona, Gibbona, Bacha; dzieje chrześciaństwa, dzieje kultury, literatury, nauk, sztuk, handlu—uwzględnił należycie podług ówczesnych najznakomitszych pisarzy.

Wykład dziejów powszechnych przez J. L., Wrocław, nakładem Zygmunta Schlettera, czcionkami Storcha, 8° minoris, t. I, rozd. XVI, str. 239, t. II, rozd. VIII, str. 269, z tabl. gieneal., t. III, rozd. VIII, str. 195, t. IV, rozd. VI, str. 148 i tablica. We wstępie do tomu I podane są w krótkim zarysie wiadomości o historyi, jej rozgałęzieniu, historya opisująca, gieografia historyczna, wreszcie historyka w nowej redakcyi niezmiernie treściwie zebrana. Wstęp kończy się podziałem na okresy. Następują dzieje starożytne do 565 roku ery chrześciańskiej i tom ten kończą. W tomie II zawarte zostały dzieje wieków średnich, a w tomie III i IV dzieje nowsze do 1780 doprowadzone.

Z porównania Dziejów starożytnych, zawartych w tomie I z „Dziejami", ogłoszonemi w r. 1818, wypływa ten wniosek, że „Wykład dziejów powszechnych" jest konspektem przez profesora na prelekcye przygotowanym. Konspekt ten i dziś nie stracił na wartości, gdyż fakta nie zmieniły się, tylko ich oświetlenie. Zrozumiałem jest, dlaczego Lelewel, oddając rękopism do druku, nie poczynił w nim zmian żadnych. Po trzechletnim pobycie w Wilnie, przybył do Warszawy na profesora bibliografii w Uniwersytecie. Z rozporządzenia Komisyi Oświecenia, zajmował się przeważnie w Bibliotece, dla tego znaczenie jego, jako profesora, jest bardzo niewielkie. Sam pisze, że był zdala od Wydziału, którego był członkiem. W ostatnim, trzecim roku profesury warszawskiej prowadził wykłady historyi powszechnej XVI i XVII wieku, z uwzględnieniem bardzo znacznem dziejów polskich. Z tych prelekcyj powstała sławna „Parallela Hiszpanii z Polską. Dłuższe przebywanie w Warszawie, wpływało ujemnie na przyszłość utalentowanego profesora, stworzonego do katedry; z pierwszej więc sposobności skorzystał, aby się wycofać z tego położenia nie wyraźnego. Ogłoszono w Wilnie konkurs do katedry historyi powszechnej. Lelewel posłał rozprawę i został przyjęty. Ten drugi okres profesury w Wilnie jest bardzo sławny i w życiu Lelewela i w dziejach nauki, którą wykładał. Talent jego zmężniał, dojrzała metoda, którą stworzył; miał już kurs nauki ułożony w konspekcie; miał ogrom notat, poczynionych w Bibliotece Warszawskiej.

Tak, jak Lelewel wykładał historyą, przed nim nie wykładano wcale, a po nim długo miał ich czekać Uniwersytet Jagielloński, aby pozyskać profesora, w części przypominającego Lelewela.

Rozprawa konkursowa nosiła tytuł: „Nauki, dające poznawać źródła historyczne“. Taka praca, jak i „Historyka“ w roku 1815 ogłoszona, należą do podręczników szkolnych, dlatego o obu na tem miejscu należy powiedzieć słów kilka.

Historyka, tudzież o łatwem i pożytecznem nauczaniu historyi przez Joachima Lelewela. Kosztem A. Żółkowskiego, w Wilnie, w drukarni ks. Piarów, 1815, 12°, str. 126. Tę „Historykę“ porównywał krytycznie z Historyką Droysena, wydaną w Berlinie w r. 1881, Tadeusz Korzon (Działalność naukowa Joachima Lelewela, „Kwartalnik historyczny“, 1897), i przyznaje „Lelewelowi większą użyteczność dla uczniów z jego prostej, szczerej, niewymuskanej, czasem nieudatnej, a przecież podniosłej mowy, i wybitnejszą twórczość, gdy z własnej myśli wysnuwając system, zdobywał się na terminologią“. Stworzył nawet sam tytuł „Historyka“, do jego czasów nieznany.

Ażeby słuchaczów swoich przygotować do samodzielnych badań, w przyszłości, Lelewel ową rozprawą konkursową odpowiednio przerobił, tablice heraldyczne, numizmatyczne, dyplomatyczne dodał i, jako podręcznik szkolny, drukiem ogłosił: Nauki, dające poznawać źródła historyczne. Wilno, Zawadzki, 1822, 4°, str. 26, tabl. 4 i

Przydatek do pisma: Nauki, dające poznawać źródła historyczne b. m. i r. (Wilno, 1824), 4°, str. 26 i 4 tablice.

Wszystkie nauki uwzględnił, literaturę dodał i tablice, praktycznie rzecz wyjaśniające, dołączył. Mówi o archeologii, zalecając rozróżniać ją od antiquitates (starożytności), o epigrafice, numizmatyce, dyplomatyce, sfragistyce, heraldyce i znajomości paleografii.

Uczniowie Lelewela, jeżeli dokładnie zbadali owe „Nauki“, dające poznać źródła historyczne, a pod takim profesorem, jak Lelewel, który razem z uczniami swemi uczył się, musieli dobrze je poznać; przechodzili kurs nauk, dziś w specyalnych seminaryach historycznych, wykładanych.

Lelewel nie miał adjunktów, wykłady prowadził sam jeden. Oprócz „historyki“ i „nauk“ pomocniczych, które w dzisiejszych czasach kilku profesorów zajmują, ogromny kurs historyi powszechnej w ciągu lat dwóch wykładał. Sumiennym był nauczycielem; starał się, jak największą sumę wiedzy, przelać w swych uczniów; niczego nie zaniedbał, aby słuchaczom ułatwić studya uniwersyteckie i dobrze ich przygotować, do samodzielnych badań w przyszłości. Prelekcye Lelewela i podręczniki szkolne, ujawnione w druku, mają liczne zalety. Przekonywamy się, że profesor, to postrzegacz bystry, loiczny, ogromnie treściwy, bo w kilku słowach charakteryzuje fakta i najzawilsze kwestye rozjaśnia; niezmiernie jest przenikliwy, lecz te zalety, bardzo ważne, nie tłómaczą nam jeszcze owego entuzyazmu, jakie prelekcye Lelewela wywoływały, o czem jednozgodnie świadczą współcześni. Już sam styl nas razi i zmusza do ciągłego czuwania przy czytaniu, aby nitki przewodniej nie zatracić—co bynajmniej do poczytności pisma się nie przyczynia. Prace współczesnych profesorów wileńskich, jak np. Onacewicza, Śniadeckich, Dowgirda, Bobrowskiego, Chodaniego i innych pod względem wykładu nie gorsze są od Lelewela, a pod względem stylu przewyższają je; a jednak nie wywoływały one entuzyazmu, nie elektryzowały słuchaczów. Sprzeczność tę wyjaśnimy stanowczo, jeżeli dodamy, że Lele-

wel miał dziwny dar słowa. Był to ogromny talent krasomówczy; stosował się na katedrze do owego prawidła, które innym zalecał: „naznaczyły cię losy, abyś był tłómaczem doświadczenia zeszłych wieków; spotykasz w nich sprzeczności, znajdujesz warunki, społeczność ludzką i człowieka dotyczące; ty, człowieku! co masz ludzkie głosić rzeczy. Daremnie wyzywasz spokojność w uczuciu, daremnie filozoficznem zasłaniasz się zobojętnieniem; próżno chcesz się w zupełną uzbroić oziębłość, próżno usiłujesz pomieścić się na stanowisku od warunków wolnem, ty mówisz do ludzi i tego warunku nie uchylisz, aby oni ludźmi być przestali. Pomnij na to, że z ust twoich ma się historyczna prawda do słuchających uczniów rozchodzić; że twoja myśl i czucie w nich przelewać się będzie; że twoja dusza, jak ogień, przenikać ma umysł i serce". Otóż Lelewel nie zapominał, że mówi do ludzi żyjących. Chcąc przelać w nich ten zapał, jakim sam gorzał, zapalał się, a przy dziwnie miłym, wnikającym do duszy głosie, przy innych zaletach krasomówczych—wywoływał uniesienie młodzieży i nietylko młodzieży, bo wykłady jego publiczne bywały—elektryzował zebranych i zasiewał w uczuciach i myślach ten posiew Boży, który jest darem rzadkim i właściwym tylko wielce utalentowanym nauczycielom.

Za winy niepopełnione stracił Lelewel katedrę i musiał Wilno opuścić. Opuszczenie katedry w takiej chwili było wielką krzywdą dla nauki, dla społeczeństwa i dla profesora. Lelewel przez pracę usilną, przy wrodzonym wielkim talencie, wówczas właśnie stanął na tej wysokości, do jakiej dosięga historyk w całem znaczeniu tego słowa. Stworzył szkołę, już wówczas „Lelewelowską" zwaną, gdyż od chwili wyjazdu z Wilna katedry więcej nie zajmował. Nie zdążył napisać w dalszym ciągu dziejów powszechnych, jak o tem już mówiliśmy, nie napisał całokształtu dziejów polskich, o czem całe życie marzył—wypchnięty z kolei, na której uczciwie, sumiennie z korzyścią wielką dla nauki i przyszłości pracował.

Po przybyciu do Warszawy, nie opuścił rąk, chociaż w przedsięwziętych niezwłocznie pracach nie widać ani zapału, ani planu. Dorywczo opracowywał drobne rzeczy z dziedziny numizmatyki, prawa średniowiecznego. Utwory te nie były bynajmniej drobnemi, jak się przez porównanie wyraziłem, gdyż umysł twórczy nawet w drobiazgach pozornych pozostawał sobą; lecz w porównaniu z tem, czego po Lelewelu należało oczekiwać, mniej ważnemi były.

Ostatnim jego dziełem elementarnem podczas pobytu w kraju są:

Dzieje Polski, które Joachim Lelewel potocznym sposobem opowiedział, do nich dwanaście krajobrazów skreślił. Warszawa, w drukarni J. Węckiego, 1829, 8° min., str. 330, nlb. i atlas, a 12 kart gieograficznych i 3 tablic gienealogicznych.

Lelewel w „Przygodach" wspomina, że zachęcał Klementynę Tańską, aby napisała dla dzieci historyą polską. Namowy nie skutkowały. Z bliższego zastanowienia się nad przedmiotem przekonał się, że można i należy napisać coś ogólnego, ażeby uprzystępnić poznanie kraju, wieku; wykazać, z jakich przyczyn wypłynęły dobre lub złe następstwa; a wszystko to należy przedstawić w obrazie łatwym do pojęcia, przystępnie, zrozumiale.

Powyższe dzieło klasyczne miało powodzenie nadzwyczajne. Liczne wydania tak oryginału, jak tłómaczenia na język francuski i niemiecki, dowodzą

wielkiej poczytności i zalet dydaktycznych. Po wstępie, w którym zawarł autor i „Podania niepewne“—pierwszy okres poświęca panującym królom Piastom samowładnym. Mówi o Polsce „podbijającej“ do r. 1139; w drugim opowiada, jak panujący książęta Piastowie rządzą z możnowładztwem, a Lechia jest „w podziałach“. Okres ten trwa lat 200 do 1333. Następuje okres trzeci „Polska kwitnąca“, od 1333 do 1587, trwa więc lat 250. Narody się jednoczą. Panują Jagiellonowie. Gminowładztwo szlacheckie występuje na scenę dziejową. Czwarty okres od r. 1587 do 1795 również dwóchsetletni, w którym Polska upadała stopniowo, lecz ciągle. W tym peryodzie „Gminowładztwo szlacheckie arystokracyą zawichrzone“. Dopełnieniem powyższego jest: Polska odradzająca się, czyli dzieje Polski od r. 1795 potocznie opowiedziane z 3 kartami. Bruksella, 1836, 8°, str. 144. Ostatnia ta praca, pisana na tułactwie, niema już tak wielkich zalet, jak poprzednia.

Mówiąc o zasługach Lelewela na polu nauczycielskiem, należy wspomnieć, że w czasie Rewolucyi listopadowej był ministrem oświecenia. Na tem stanowisku niczem się nie odznaczył; nie był to czas odpowiedni; zajmował to stanowisko tylko dwa miesiące najgorętsze. Przeglądałem wiele papierów urzędowych z okresu ministerstwa Lelewela, nie spotkałem się z żadnem rozporządzeniem, któreby zasługiwało na zaznaczenie; zniesienie kuratoryi gieneralnej za jego ministerstwa nastąpiło. Nadrabin paryzki, Astruc, w mowie pogrzebowej dowodzi („Ostatnie chwile Lelewela“, Poznań, 1863), że Lelewel zniósł podatek „biletowy“ (Tageszettel) i przełamał zapory, nie dopuszczające żydów do polskich Uniwersytetów. Na pierwsze zgoda, bo jako minister wyznań mógł i rzeczywiście zniósł ten podatek; co do drugiego, to nie prawda—żydzi na lat kilka przed rewolucyą byli studentami Uniwersytetu Warszawskiego.

Przekonania demokratyczne Lelewela zaznaczyły się w jego pismach już w pierwszym okresie profesury wileńskiej, lecz dosięgły wysokiego napięcia w czasie Rewolucyi. Pociągnięty przez warchołów politycznych w sam wir ultra liberalny, stał się politykomanem, nawet po upadku Warszawy, na tułaczce w Paryżu. Skutkiem tego, z rozporządzenia władzy, musiał porzucić najpierw Paryż, później Francyą i osiedlił się w Brukselli. O pracy na polu dziejopisarstwa polskiego nie mógł myśleć, bo nie miał ani odpowiedniej biblioteki, ani cennych swych materyałów, które przez lat tyle tak umiejętnie zgromadzał. Zajął się więc numizmatyką, a dzieła jego, w tym kierunku pisane, zrobiły duże wrażenie między uczonymi europejskimi i zapewniły mu głośne imię na Zachodzie. W Wilnie ogłosił w r. 1818 historyą gieografii u starożytnych; na tułaczce opracował w języku francuskim historyą gieografii średniowiecznej, czem potwierdził ustalone już o sobie zdanie, że jest pierwszorzędnym uczonym.

Po latach kilku, a nawet kilkunastu, otrzymał część rękopisów i druków z Warszawy. Znaleźli się nakładcy, zajął się tedy Lelewel zbiorowem wydaniem dzieł swoich, dawniej ogłoszonych drukiem po różnych czasopismach porozrzucanych, częściej zaległych w rękopisie, a także i nowo, już na tułaczce napisanych. Zbiorowe to wydanie miało się rozpadać na trzy działy: Polska dzieje i rzeczy jej, Historya powszechna i nauki pomocnicze i wreszcie: Korespondencya naukowa i listy do rodzeństwa pisane.

Żupański z I-ej seryi ogłosił 18 tomów, lecz Bibliograficznych ksiąg dwoje, do tej seryi przeznaczone, nie pojawiły się. W seryi drugiej, która miała objąć wszystkie prace po polsku w kraju ogłoszone, a także numizmatykę i gieografię średniowieczną, po francusku drukowane, nie pojawiło się nic, chyba „Album rytownika polskiego". Z seryi trzeciej wyszły dwa tomy listów do rodzeństwa pisanych.

W maju 1861 roku rozeszła się po Paryżu pogłoska o niebezpiecznej chorobie Lelewela. Dawni jego znajomi Eustachy Januszkiewicz i dr. Gałęzowski niezwłocznie przybyli do Brukselli, aby, jeżeli to możebnem okaże się, przewieźć chorego do Paryża. Nie bez trudu udało się przekonać sędziwego historyka o potrzebie wyjazdu. Podróż odbył dobrze, zaczął nawet sił nabywać, lecz było to złudzenie; 29 maja rano zakończył życie; ostatnie jego słowa były powiedziane po polsku, jak zapewniała służąca w domu zdrowia, gdzie Lelewel przebywał.

Józef Bieliński.

Leszczyński Jan-Nepomucen. Przełożony długoletni jednej z pensyj w Warszawie, używającej w swym czasie szerokiego rozgłosu w kraju i w której wielu mężów zasłużonych i głośnych początkowe pobierało nauki. Urodził się w Kaliszu w r. 1806, z ojca Antoniego, radcy honorowego przy radzie municypalnej kaliskiej, za czasów ks. Warszawskiego i matki Józefy z Niklewiczów. Od r. 1816 uczęszczał do szkoły niejakiego Fechnera. Był to Niemiec, ale uczył po polsku. Po dwuletnim w niej pobycie, przeniósł się w r. 1818 do miejscowej Szkoły wojewódzkiej, 6-io klasowej, zarządzanej przez rektora, ks. Ignacego Przybylskiego, o którym w swem Curiculum vitae, przechowanem w rodzinie, z rzewną wdzięcznością wspomina. Przyznać też trzeba, iż szkoła ta posiadała naówczas kilku nauczycieli, którzy ją utrzymywali na dość wysokim poziomie. Do wybitniejszych przewodników młodzieży należał przedewszystkiem Fr. Tripplin, wykładający w klasach wyższych: język grecki i łacinę. W tej ostatniej prowadził on objaśnienia pisarzów starożytnych i potoczną z uczniami rozmowę. Jako cudzoziemiec, w tłómaczeniach oryginału na język polski, doznawał pewnej trudności, co jednak nie przeszkadzało mu wyrażać się poprawnie. Natomiast posługiwanie się w wykładach łaciną przynosiło uczniom nieocenione korzyści: ułatwiało im później na uniwersytecie zrozumienie wykładów: Instytucyj, Pandektów i Starożytności rzymskich. Jednocześnie z nim literatury polskiej w szkole kaliskiej uczyli, naprzód: Tomasz Dziekoński (patrz. t. III, 391), następnie po jego przeniesieniu do Warszawy na stanowisko dyrektora gimnazyum, przybyły z Kielc Andrzej Kucharski, wielce w początkach obiecujący młody pedagog, dopóki studya nad filologią słowiańską nie zawiodły go na pole mylnych wywodów i nie zwichnęły jego zdolności; historyą powszechną i polską wykładał Bogdański, nauki przyrodnicze Niewiadomski, fizykę Bracławski, matematykę Nachajewski; wreszcie w klasach niższych łaciny uczył Leopold Sumiński, późniejszy pomocnik kuratora Okręgu naukowego warszawskiego, oraz rozpoczynający zawód nauczycielski w charakterze kolaboratora (patrz t. VI

str. 192—193), Jan Szwajnic, w kilka lat potem profesor historyi powszechnej na Kursach dodatkowych i autor „Historyi rzymskiej".

Pod takimi kierownikami zdobywszy naukowe podstawy, młody Leszczyński wstąpił w r. 1824 na Uniwersytet Warszawski, na wydział prawa i administracyi, którego katedry, obsadzone pierwszorzędnemi siłami, dawały możność młodzieży żądnej nauki przygotować się gruntownie do przyszłych posług krajowych. W tej, świeżo przed laty ośmiu zorganizowanej wszechnicy, Instytucye prawa rzymskiego i Prawo dawne polskie wykładał Jan Wincenty Bandkie, Pandekta Aleksander-Wacław Maciejowski; Historyą, prawa rzymskiego, Romuald Hube. Prawo cywilne i kryminalne krajowe, teoryą Postępowania prawa cywilnego i karnego, oraz Konstytucyą, nadaną Królestwu Polskiemu — Engelke; Prawo natury i narodów, Klemens Urmowski; Prawo kanoniczne ks. Fran. Szaniawski; wreszcie Medycynę sądową — Woyde; nadto w sekcyi administracyi katedrę Ekonomii politycznej, finansów, administracyi i policyi, zajmował hr. Fryderyk Skarbek, statystyki prof. Kuszat. Oprócz tych zasadniczych przedmiotów, słuchacze prawa obowiązani byli uczęszczać na wykłady nauk pomocniczych. Do takich należały: Starożytności rzymskie, które objaśniał prof. zwyczajny Woelke; Historya powszechna, wykładana przez Feliksa Bentkowskiego; Encyklopedya i historya filozofii przez Lacha-Krystyna Szyrmę, oraz kurs jednoroczny Historyi Literatury i Estetyki. Tych wykłady prowadzili: Ludwik Osiński i Kazimierz Brodziński. Po czteroletnich studyach, otrzymawszy w r. 1828 stopień magistra prawa i administracyi, Leszczyński, daleki na ówczas od myśli oddania się zawodowi nauczycielskiemu, obrał karyerę urzędniczą i wszedł na aplikacyą do wydziału prawnego w Komisyi Przychodów i Skarbu. W dwa lata potem otrzymał posadę sekratarza w sekcyi dóbr i lasów. Nie było mu przecież danem na tej drodze swych uzdolnień rozwinąć. W r. 1831 powołano go do Intendentury gieneralnej, gdzie, jako szefowi sekcyi żywności dla wojska, nadano stopień majora. Lecz już na początku września t. r. opuścił Warszawę, następnie osiadł w Dreźnie, i tu wszedł na drogę, z której dopiero po latach czterdziestu pięciu zestąpił. Koniecznością zmuszony do dawania lekcyj w licznie przebywających tu rodzinach polskich, odkrył w sobie pedagogiczne zdolności i odtąd się całkiem zawodowi nauczycielskiemu poświęcił. Powróciwszy w r. 1838 do kraju, w ciągu lat pięciu jeszcze zajmował się dawaniem lekcyj w Warszawie, jako nauczyciel prywatny; aż w końcu; w r. 1843 trzyklasową pensyą męską przy ulicy Długiej (Nr. 544) otworzył. Początki jej wszakże nie były zachęcające. W pierwszym roku liczyła ona zaledwie uczniów 9-u! Gdy jednak w następnym 1844/5, zapisało się do niej 25, Leszczyński zamierzył ją z trzy-klasowej przekształcić na cztero-klasową. Ale w ówczesnych stosunkach nie było to rzeczą tak łatwą. Przy otwarciu była ona filologiczną; tymczasem sfery decydujące, od których zależało jej rozwinięcie, z zasady były temu kierunkowi przeciwne; uważały go za szkodliwy i otwarcie klasy IV zawarunkowały zamienieniem jej z filologicznej — na realną. Na prowadzenie też takiej szkoły Leszczyński otrzymał pozwolenie od ówczesnego kuratora Okręgu naukowego Warszawskiego, na mocy decyzyi ministra Oświecenia narodowego z dnia 31 października 1844 roku (sic). Stąd wnieść można, z jakiemi trudnościami było połączone to przekształcenie szkoły niższej średniej,

która pomimo to, urzędownie nazwaną została: „Zakładem „wyższym“ naukowym prywatnym, realnym, o 4-ch klasach“ (!) Dziś, takby nie nazwano nawet gimnazyum ośmioklasowego, a cóż dopiero jakiejś pensyi czteroklasowej, prywatnej! W takim jednak zakresie, pomimo zwiększającej się z każdym rokiem liczby uczniów, napływających z najdalszych zakątków kraju, szkoła ta w tym zakresie po rok 1858 przetrwała; dopiero w następnym zamienioną była na 5-o klasową. Ten czternasto-letni okres pozornego zastoju tłómaczy się tem, iż, postanowieniem Rady administracyjnej Królestwa z r. 1841 nie wolno było zakładać szkół wyższych prywatnych nad 4-o klasowe. W roku 1859 zrozumiano jednak, iż prawo to jest tamą w szerzeniu nauki i oświaty i nie stawiano już przeszkód co do otwierania 5-cio klasowych zakładów. — Bez względu na przyznanie szkole nazwy „realnej“ Leszczyński utrzymał w niej łacinę i historyą, jako przedmioty pozaplanowe, wychodząc z zasady, iż elementarna znajomość pierwszej i choćby ogólne nocye z drugiej, nie pozostaną i dla przyszłych techników bez korzyści. Od roku zaś 1861/2 wprowadził i język grecki do klasy IV i V (Programata z lat 1845 i 1861/2). W ogóle, w szkole tej, oprócz powyższych, wykładano następujące jeszcze przedmioty: naukę religii i moralności, języki: polski, rosyjski, niemiecki, francuski (w pierwszych latach istnienia angielski), arytmetykę, algiebrę, gieometryą (do solidometryi włącznie), nauki przyrodnicze, fizykę, historyą Rosyi, gieografią powszechną, gieografią Rosyi i Królestwa Polskiego, rysunki, kaligrafią, muzykę, tańce i gimnastykę. Był też to może jedyny wtedy zakład naukowy w kraju, który młodzież ćwiczeniami cielesnemi zajmował. Gimnastyka nietylko na pokaz figurowała w planie, ale istotnie po ukończeniu lekcyj, każdodziennie zajmowała wychowańców zakładu pod kierunkiem specyalisty i przy pomocy przyrządów, jakich ówczesny stan jej wymagał. Tym sposobem utrzymywano w równowadze fizyczną i duchową stronę pensyonarzy.

Jest też to rzetelną, Leszczyńskiego zasługą, iż w swym zakładzie starał się zawsze utrzymać wyższy poziom naukowy od tego, na jakim stały inne szkoły realne czteroklasowe; że wreszcie do wykładów powoływał, co najpierwsze siły naukowe, i pedagogiczne, na jakie się zdobyć ówcześnie mogła Warszawa. W „Programach“, wydawanych przez niego w ciągu lat 20, spotykamy nazwiska ludzi, którzy chlubnie zapisali się w dziejach literatury i oświaty krajowej. Występują tu kolejno: Kaz, Wład. Wójcicki, Pisulewski Szymon, Szulc Dominik, Augustyn Szmurło, Matecki Edward, Jurkiewicz Karol, Pankiewicz Jan, Przystański Stanisław, Papłoński Jan, Łopuski Ludwik, Bar Adam, Skłodowski Władysław, Siwiński Edward, Pastor August Diehl, Jan Barszczewski, późniejszy przełożony pensyi męskiej; Puternicki Józef, Piotr Skrzypiński, Władysław Skrzetuski i wielu innych. Porządek w zajęciach codziennych, raz przyjęty, wykonywany tu był ściśle pod nadzorem guwernerów i czujnem okiem samego zwierzchnika. Młodzież zimą i latem wstawała o 6-ej rano i w ciągu pół godziny obowiązaną była ubrać się, by następnie przejść do klas z guwernerami i odmówić ranne modlitwy. Nie raz też można było widzieć Leszczyńskiego, jak przebiegał w tym czasie sypialnie, by się przekonać, czy wszystkie łóżka opróżnione, czy ubieranie odbywa się w porządku. Po opuszczeniu sypialni, żadnemu uczniowi w ciągu dnia nie wolno w niej było przebywać. O 7-ej w jadalni podawano śniadanie, złożone ze

szklanki mleka, kawy lub herbaty i bułek. Czas do 8, przeznaczony był na ostateczne przygotowanie się na lekcye; poczem zgromadzali się w gabinecie przybyli nauczyciele i punkt o 8, z uderzeniem dzwonka, rozchodzili się z dziennikami po klasach. Lekcye trwały do godziny 12, z 15 minutową przerwą o godzinie 10. W czasie tym pensyonarze spożywali drugie śniadanie. Pomiędzy 12 a 1, na odgłos dzwonka, zgromadzali się znów w sali jadalnej, gdzie zastawiony był obiad, zwykle z dań trzech złożony. Pensyonarze zasiadali porządkiem klas z guwernerami, sam zaś Leszczyński, obchodząc stół, czuwał nad porządkiem, przestrzegając pilnie, by przy obnoszeniu półmisków, nikt z stołowników, zwłaszcza młodszych, pokrzywdzonym nie został. Krótka modlitwa rozpoczynała i kończyła obiad, poczem młodzież albo przechodziła do klas, gdzie pod okiem guwernerów przygotowywała się do lekcyj popołudniowych, lub też, gdy te nie wymagały przygotowań, jak kaligrafia i rysunki, wychodziła na przechadzkę do sąsiedniego ogrodu, lub grała w piłkę na dziedzińcu, w miejscu osztachetowanem, i przeznaczonem na ćwiczenia gimnastyczne. Lekcye popołudniowe trwały od 3—5. Zarówno zaś podczas nich, jak i w ciągu rannej nauki, jeden z guwernerów, niezajęty lekcyami klasowemi, obowiązany był przebywać stale w gabinecie nauczycielskim, jako dyżurny i czuwać, by na lekcyach panował niczem niezakłócony porządek. Z ukończeniem po południowych lekcyj, pensyonarze otrzymywali podwieczorek; od godziny 6—7 oddawali się gimnastyce, o wpół do 8 zasiadali do kolacyi, poczem, przeszedłszy do klas, przygotowywali się na lekcye dnia następnego przy pomocy guwernerów miejscowych i korepetytorów; z uderzeniem zaś 9, odmawiali wspólny pacierz wieczorny i do przewietrzanych przez dzień cały sypialni, udawali się na spoczynek.

Jak widzimy z powyższego, pensyonarze odżywiani byli dobrze; pokarmy były proste, lecz wydzielane dostatnio. Przeciążania w nauce również nie było, raz, dzięki umiejętnie prowadzonym wykładom, a powtóre w skutek racyonalnego rozkładu zajęć poza klasowych i czujnego nad uczniami nadzoru, który ich zniewalał z każdej chwili korzystać. Śmiało też mógł Leszczyński na jednym z Aktów uroczystych, kończących rok szkolny wypowiedzieć to zdanie, iż „zakład jego takiemu trybowi życia, przy pracy systematycznej, każdodziennie ćwiczeniami ciała równoważonej, zapewniał wychowańcom zdrowie i ten czerstwy wygląd, którego nawet z końcem roku przy wytężonej pracy nie tracili".

Nie znaliśmy pierwotnego urządzenia pensyi przy ulicy Długiej, ale porządki, jakie po przeniesieniu jej w r. 1846/7 do lokalu, położonego przy ulicy Ś-to Jerskiej pod Nr 1775, zaprowadził Leszczyński, dotąd w żywej zachowujemy pamięci. Dziś posesya ta przez wybudowanie od frontu domu dochodowego zmieniona do niepoznania została; dawniej jednak, oddzielona od ulicy żelaznemi sztachety, cofniona swą główną poprzeczną budową w głąb rozległego dziedzińca, objętego z dwóch stron bocznemi pawilonami, sięgającemi frontem ulicy, miała wygląd pałacowaty i odpowiadała wszystkim hygienicznym warunkom. Poza nią bowiem, ciągnął się jeszcze drugi, nie mniej obszerny dziedziniec, dający wiele powietrza; gdy zaś do tego dodamy blizkie sąsiedztwo Ogrodu Krasińskich, zgodzić się musimy, iż wybór miejscowości na zakład naukowy był nader szczęśliwy i trafny. W pawilonie prawym, na dole i na piętrze, urządzone były sypialnie; w lewym, na górze prywatne przełożonego i jego rodziny mie-

szkanie; na dole pomieszczenie dla służby żeńskiej, pralnie, oraz infirmerya; całe zaś piętro pierwsze głównego gmachu zajmowały klasy, sale jadalne, gabinet przełożonego i kuchnia.

Leszczyński, w pierwszych latach po założeniu pensyonatu, prowadził sam naukę gieografii; w miarę jednak zwiększającej się z każdym rokiem liczby pensyonarzy, trud ten komu innemu powierzył, a sam wyłącznie zajął się administracyą, i kierownictwem zakładu. A przyznać trzeba, że jako przełożony, do wyjątków należał. W czasie, gdy w budżetach szkolnych utrzymywano stałą rubrykę, jako wydatek na rózgi; on z zasady był karze cielesnej przeciwny i nigdy jej nie dopuszczał w swoim zakładzie. Gorący rzecznik pedagogiki ochronnej, w razie wykrycia wśród młodzieży jakichś zdrożności, zawsze winę guwernerom, obowiązanym nad nią czuwać, przyznawał. Pomawiano go z tego powodu, iż jej nazbyt pobłaża, ale w zasadzie miał słuszność. Że pomimo to dla swych współpracowników był sprawiedliwy, przekonywają fakta innego rodzaju. Ile razy pensyonarz dopuścił się względem guwernera nieposłuszeństwa lub obrazy, nigdy tego nie przepuścił płazem; tylko kara, jaka na winnego spadała, oprócz przeproszenia, była zawsze moralnej natury. Zdarzało się jednak, iż zatarg, zwłaszcza ze starszym uczniem przybierał ostrzejszy charakter. Na tenczas, by nie narazić powagi przełożonego, występowała jako pośredniczka pomiędzy guwernerem a uczniem, sama pani Leszczyńska. A była to niewiasta wielkiej powagi, niezrównanego taktu i słodyczy charakteru. Ona po macierzyńsku, umiała przemówić do ozuchwalonego młokosa i doprowadzić go do przeproszenia i uznania swej winy. I nie było przykładu, by oparł się jej pośrednictwu i nie spełnił jej woli. Ukorzony młodzieniec, może w głębi duszy zachowywał do guwernera urazę, lecz przeprosić go musiał i powaga obrażonego wobec innych pensyonarzy nie doznawała szwanku. Owszem, każdy wolał ulegać, niż na podobną narażać się przeprawę. Ten wpływ zacnej, a rozumnej niewiasty, w niemałej mierze przyczyniał się do wyrównania w młodzieży tych sękowatości, które się ujawniały w jej postępowaniu i charakterze bądź skutkiem złego wychowania domowego, bądź przejściowego okresu.

Małżonek jej, jako przełożony, wywierał wpływ innego znowu rodzaju. Obdarzony niepospolitym darem słowa, umiał korzystać z każdej okoliczności, by do młodzieży przemawiać i rzucać w jej umysł i serca posiew zdrowy, pełen treści i wagi. Nieraz z ust jego padały zdania, sentencye, które pobudzały do głębszego zastanowienia się nad sobą i nie pozostawały bez wpływu. Szczególniej wpajał w uczniów to przekonanie, iż celem ich nauki nie są stopnie nagrody, ani pochwały, lecz samo umiłowanie pracy, która zapewnia spokój wewnętrzny, szacunek samego siebie i budzi popęd do ciągłego doskonalenia się, co jedynie zbliża do Boga. Innym razem, dając im na przyszłość wskazówki z życia szkolnego, powiadał: „Jak dziś z lekcyj musicie zdawać sprawę, taki rachunek czeka was z każdego czynu, z każdego kroku, gdy w społeczeństwo wejdziecie“. Trzymając się zasady: „non scholae, sed vitae discimus“ zawsze miał na oku przyszłe przeznaczenie swych wychowańców, t. j. ich służbę społeczną i ku temu wszystkie swe przemówienia stosował. To też nierzadko tego rodzaju zdania obijały się o ich uszy: „Brak rozumnej woli, wyradza naprzód swawolę, a występki w przyszłym pokoleniu“.—Tylko ten, kto nawykł być kar-

nym i posłusznym, rozkazywać innym potrafił".—A trzeba wiedzieć, iż między tą młodzieżą było wielu znacznych fortun dziedziców. „Tylko wytrwałość w dobrem wyższą duszę oznacza".—„Oświecenie wtedy jest dobrodziejstwem, gdy wychowanie założy podwaliny cnoty; zasadza się zaś nie tyle na nabyciu rozległych wiadomości, jak raczej na rozwinięciu uczucia moralnego, i umiłowaniu tego, co szlachetne i piękne".—„Do skarbnicy nauk należy z czystem przystępować sercem, tak, jak czystym tylko rękom święty ogień Westy pod straż był powierzany".—„O tyle doskonalisz się, o ile wolą ujarzmisz sam siebie".—„Czem dla ciała zdrowie, siła i piękność, tem dla duszy nauka, talent, geniusz".

Powie kto, iż podobne myśli były za wysokie dla czteroklasistów i stąd żadnej nie przynosiły korzyści. Nie zapominajmy jednak, iż ówcześnie nie było przepisów, ograniczających wiek ucznia, co do klasy, do której miał wstępować. Młodzież o wiele była starszą; że zaś przeważnie pochodziła z kół inteligentnych, zamożnych, więc nawet w klasach niższych odznaczała się o wiele wyższym stopniem rozwinięcia, niż dzisiejsza. Leszczyński nadto, jak i wielu mu pedagogów współczesnych, trzymał się tej złotej maksymy Komisyi edukacyjnej: „pomnieć, że z ludźmi rozumnemi sprawa, chociaż z dziećmi sprawa" i starał się raczej podnosić we własnem przekonaniu, niż poniżać uczniów. Obok przemówień, wpływał także na młodzież przez urządzaną przez siebie w niedzielę i święta odpowiednią lekturę. Czas na to przeznaczony był pomiędzy 11 a 12 godziną. Gdy młodzież pod nadzorem guwernerów powróciła ze Mszy z kościoła Dominikanów, zwykle gromadziła się w najobszerniejszej sali i wtedy Leszczyński, wybrawszy ze swego bogatego księgozbioru dzieło jakiegoś pisarza ojczystego, czytywał z niego bardziej zajmujące lub nauczające ustępy i te własnemi objaśnieniami i uwagami wzbogacał. Było to bardzo pożyteczne dla młodzieży zajęcie: rozszerzało jej umysłowy widnokrąg i zachęcało do samodzielnego czytania.

Baczny na wszystko, co się działo na pensyi, troskliwy o powierzoną sobie młodzież co do jej zdrowia i potrzeb, zarówno moralnej jak i fizycznej natury; łagodny w obejściu i pełen taktu w postępowaniu, umiał sobie zdobyć miłość i szacunek wychowańców, które po dziś dzień w sercach żyjących przetrwały. Przez jego pensyonat, w ciągu lat 35 przypłynęło około 3000 młodzieży, z której wielu wybitne stanowisko w przemyśle, dziennikarstwie, nauce, sztuce, lub rolnictwie zajęło. Wymienimy tylko wybitniejszych: hr. Krasiński Ludwik, znany później w szerokich kołach finansowo-przemysłowych; Suchodolski Zdzisław, artysta malarz; Załęski Witold, b. profesor i statystyk: Merzbach Henryk, poeta, księgarz brukselski; Moldenhawer Aleksander, prawnik i pisarz; Krzemiński Stanisław, krytyk; Brandt Józef, znakomity malarz artysta; Kowalski Tadeusz, uczony agronom; Gustaw Roszkowski, prof. uniwersytetu lwowskiego, Józef Kleczyński, prof. uniwersytetu Jagiellońskiego; Kretkowski Władysław, docent Szkoły politechnicznej we Lwowie, Gloger Zygmunt, archeolog, etnograf i historyk; Lesznowski Stanisław, redaktor; Méyet Leopold, literat; Reszke Jan, śpiewak i wielu innych. Nie znaczy to, by wszyscy ci późniejsze swe stanowiska wyłącznie mieli pensyi Leszczyńskiego zawdzięczać; dowodzi tylko, iż dawała ona gruntowne podstawy, skoro na

nich tylu zdolnych i utalentowanych ludzi mogło dalszą naukę opierać. Również niezaprzeczoną jej zasługą, że w czasach, gdy kraj nie posiadał uniwersytetu, była dla młodych kandydatów do posad nauczycielskich, pracujących w niej w charakterze guwernerów, rodzajem seminaryum pedagogicznego, w którem zaprawiali się do późniejszych obowiązków w szkołach publicznych.

Najświetniejszy jej okres przypada na lata 1860/1 i 1861/2: wtedy liczba eksternów dochodziła do 100, pensyonarzy do 50. Odtąd jednak napływ uczniów zaczyna się zmniejszać. Przyczyną tego była naprzód reforma szkolna, dokonana przez mrg. Wielopolskiego, która wielu uczniów odciągnęła do nowo zorganizowanych gimnazyów; następnie przerwany napływ młodzieży, pochodzącej z zamożnych domów Litwy, Podola, Wołynia, Ukrainy i ogólne zubożenie kraju. Straty wreszcie, jakie Leszczyński poniósł, nabywając wieś w chwili agrarnego przełomu — podkopały ostatecznie byt kwitnącego zakładu. Nie mogąc go w tych warunkach na tak rozległą skalę prowadzić, zmienił dotychczasowy lokal i przeniósł się do mniej obszernego przy zbiegu ulic, Nowolipki i Dzikiej. Przedłużyło to wprawdzie na lat kilkanaście istnienie pensyonatu, ale nie przywróciło mu dawnej świetności. W końcu śmierć żony, Anieli z Szymanowskich (1872), która tak dzielną w trudach wychowawczych była dla niego pomocnicą, dawną jego energią złamała. Pomimo to, przez lat pięć jeszcze po jej zgonie porał się z trudnościami położenia, aż wreszcie w r. 1877 zakład swój Wojciechowi Górskiemu odstąpił. Odtąd żył jeszcze lat 9, używając dobrze zasłużonego spoczynku. Zmarł w d. 28 grudnia 1886 r. Ze względu na czas, w którym działał, ma niezaprzeczone prawo zajmować poczesne miejsce w dziejach oświaty krajowej. Pensya jego, dopóki nie powstały pensyonaty Jana Barszczewskiego, Karola Jurkiewicza i Karola Wittego, była jedyną w Warszawie, na tak rozległą utrzymywana stopę. Jako człowiek zresztą, robił wiele dobrego. Dopomagał w naukach synowcom i wielu obcych bezinteresownie kształcił w swym zakładzie. Spowinowacony przez żonę z Adamem Mickiewiczem i Teofilem Lenartowiczem, nie raz spieszył im z cichą pomocą, nie szukając w tem chluby. Najmłodszy z synów autora Grażyny, Józef, przez lat 2 (1861—1862) pobierał nauki w jego zakładzie. Zamiłowany zresztą w sztuce, zgromadził piękną kolekcyą obrazów, piórem zaś niejednokrotnie zasilał Bibliotekę Warszawską, z której redaktorem, K. Wł. Wójcickim, w długoletniej pozostawał przyjaźni. Nadto, w r. 1843 wydał: Rozprawę o Kolumbie.

Literatura: „Curiculum vitae“, skreślone przez samego Leszczyńskiego. — „Programy Instytutu wyższego naukowego prywatnego realnego dla płci męskiej od 1843 do 1863 (Zbiór ten prawdopodobnie jest unikatem w naszej bibliografii). — „Kłosy“ N. 1124, r. 1887. — „Tygodnik Ilustrowany“ N. 212 r. 1887.

Roman Plenkiewicz.

Leszczyński Stanisław, król. Stanisław Leszczyński jest ważną postacią w historyi reformatorskiego ruchu w Polsce XVIII wieku, ponieważ około niego po raz pierwszy zaczęli się skupiać ludzie w imię naprawy politycznej państwa. A jednak Leszczyński nie był stworzony na króla. Ile razy los, któ-

ry tyle niespodzianek sprawiał Leszczyńskiemu, wynosił go na tron, czy to w Polsce, czy w Lotaryngii, tyle razy Leszczyński składał dowody, że nie miał w sobie nic a nic materyału na monarchę, na męża stanu i wodza. Za pierwszego panowania w Polsce był tylko cieniem Karola XII i jak cień zniknął z Polski za zniknięciem szalonego bohatera szwedzkiego. Jego uległość dla protektora była tak wielką, że dla jego fantazyi, wbrew własnym pragnieniom, nie zrzekł się korony, kiedy już nie było żadnej nadziei powrotu na tron, a stąd musiał wyrzec się dóbr ojczystych i żyć potem za granicą na cudzej łasce. Za drugiego, krótkiego panowania, widział prawie cały naród koło siebie skupiony i gotowy walczyć w jego obronie, ale nie umiał tchnąć w niego otuchy i męstwa, modlił się i płakał wtedy, gdy trzeba było działać i walczyć. Zostawszy potem księciem Lotaryngii, był najlepszym ojcem, opiekuńczym duchem dla swoich poddanych, ale władza jego książęca była czysto nominalną: właściwym księciem był kanclerz jego de la Galairière, otrzymujący rozkazy z Wersalu. Stanisław znajdował się nieraz w smutnem położeniu wobec swoich nowych poddanych, którym wbrew jego chęciom, a przecież w jego imieniu, rozmaite krzywdy wyrządzano.

Gdyby się był po śmierci Augusta II utrzymał na tronie polskim, prawdopodobnie usunąćby nierządu nie potrafił, choć widział jasno jego źródła i fatalne następstwa, bo do tego potrzeba było energii, bystrości działania, przenikliwości, przymiotów politycznych, których Stanisław nie posiadał. Może na jakiejś idealnej wyspie, wśród idealnych poddanych, bez groźnych sąsiadów z zewnątrz i bez groźniejszej jeszcze wewnętrznej anarchii, ten król-filozof byłby najlepszym monarchą. W rzeczywistości był to w całem znaczeniu tego słowa malowany król i malowany książę.

Ale na odwrotniej stronie medalu ta postać zupełnie inaczej wygląda. A naprzód o koronę się nie ubiegał i rozstawał się z nią bez żalu. Kiedy mu po raz pierwszy ją narzucono, przyjmował ją z zamiarem oddania królewiczowi Jakóbowi, gdy ten zostanie z więzienia uwolniony i tylko Karol XII nie dopuścił go do tego kroku. Po zupełnym upadku planów Karola XII, chciał, jak już wspomniałem, zrzec się korony i powrócić na stanowisko zwykłego obywatela kraju. I o zaszczyt zostanie teściem Ludwika XV, zarówno jak i o godność księcia Lotaryngii sam się nie ubiegał: te zaszczyty same spadły na niego. Jego też nie zaślepiały; nie było człowieka prostszego, przystępniejszego, uprzejmiejszego w stosunkach z ludźmi wszelkich stanów. Tej to przystępności, tej ludzkości, tej prostocie i słodyczy swojej zawdzięczał król tę miłość, którą zjednał był sobie naprzód u Gdańszczan, którzy go bronili z całem poświęceniem, a potem u Lotaryńczyków, którzy umieli odróżnić intencye króla od rządów jego kanclerza.

Ten człowiek o małej energii politycznej nietylko miał złote serce, ale i dużo rozumu i wykształcenia, które wyniósł nietylko z książek i ocierania się o uczonych swego czasu, jak Voltaire i Montesquieu, ale i ze swego pełnego przygód życia, które rzucało nim w różne strony, w górę i na dół, i zaznajomiło go z różnemi cywilizacyami, z różnemi warunkami życia i narodów. A to życie ciągłe wśród obcej sfery, jak w córce jego, tak i w nim nie wyziębiło uczuć narodowych. Jak Marya Leszczyńska w swoich pokojach królewskich lubiła śpie-

wać tęskne pieśni polskie, modlila się na polskich książkach, spowiadała się przed polskimi spowiednikami, tak i ojciec jej nie zapominał nigdy, że jest Polakiem i zawsze sercem ku Polsce był zwrócony.

Jednym z dowodów tej ciągłej jego pamięci o Polsce jest najobszerniejszy i najważniejszy utwór jego: „Głos wolny, wolność ubezpieczający". Dotychczas było powszechne mniemanie, oparte na karcie tytułowej pierwszego wydania i na pewnych szczegółach dedykacyi, że to pismo ukazało się na świat w r. 1733, przed drugą elekcyą Leszczyńskiego i że było niejako wyznaniem wiary ubiegającego się o tron kandydata. Dla tego jedni upatrywali w tem piśmie chęć zjednania sobie popularności u szlachty, inni znów podziwiali odwagę kandydata, prawiącego tyle niemiłej prawdy narodowi. Tymczasem gieneza tego dzieła jest następująca: W r. 1734, uszedłszy z oblężonego Gdańska w ubiorze wieśniaka, dostał się Leszczyński na terytoryum pruskie, gdzie był gościnnie przyjęty i gdzie bawił przez dwa lata blisko, przesiadując przeważnie w Królewcu. Do tego miasta po upadku Gdańska ściągali z kraju wierniejsi jego stronnicy i stąd zawiązywali w kraju konfederacye w obronie praw króla Stanisława. Jak przed trzydziestu laty wojny szwedzkie tak teraz, i jeszcze bardziej ostatnie wypadki polityczne, ostatnia elekcya i wojna, przez nią wywołana, w przerażający sposób okazała niemoc rzpltej i potrzebę szukania środków ku jej wzmocnieniu. Na wygnańczym dworze króla Stanisława o tem najwięcej rozprawiano, roztrząsano błędy narodu i ustroju politycznego i obmyśliwano sposoby naprawy. Wówczas to król Stanisław zabrał się do pisania „Głosu Wolnego"; nie skończył go jednak w Królewcu, lecz w pałacu Meudon pod Paryżem, gdzie mieszkał, nim się w r. 1737 przeniósł do nowej swojej stolicy w Lotaryngii. Tu bawił przy nim, jako jego jałmużnik, ks. Józef-Andrzej Załuski; ten w r. 1742 powrócił do kraju i przywiózł z sobą w rękopisie „Głos wolny", który potem w odpisach krążył po kraju. Dopiero w siedm lat potem, w r. 1749, doczekał się druku, i to w redakcyi innej, niż ta, którą Załuski przywiózł był z sobą do Polski.

Dla czego Stan. Leszczyński przerabiał swój „Głos wolny", t. j. przelewał go całkowicie w nową formę stylową, pomimo, iż treść pozostała prawie bez zmiany? Dla czego, drukując w r. 1749, dawał mu datę wcześniejszą o lat 16? Wyraźnej odpowiedzi na te pytania niema, tego się tylko domyślać można, że na ogłoszenie drukiem „Głosu wolnego" wpłynęły stosunki króla z uczonymi francuskimi. Montesquieu bawił na jego dworze w Lunewillu w r. 1747, Wolter przez długi czas w r. 1748 i 1749. Uczeni ci mogli znać „Głos wolny", ponieważ w owym czasie sekretarz królewski, Solignac, przekładał to pismo na język francuski i przekład swój wydał jednocześnie z wydaniem tekstu polskiego p. t.: „La voix libre". Na rok przed wydaniem „Głosu wolnego" wyszło najsławniejsze dzieło Montesquieu'go L'esprit des lois i w całej Europie sprawiło wielkie wrażenie. Może te okoliczności zelektryzowały i pobudziły sędziwego króla do przerobienia i puszczenia w świat swego utworu.

Głos Wolny składa się z przedmowy, w której autor uzasadnia potrzebę reformy rzplitej i z 14 rozdziałów, w których szczegółowo traktował o wszystkich z osobna jej stanach i wszystkich gałęziach rządu i podawał projekta reformy. Krytyka duchowieństwa, szczególnie wyższego, któremu zarzu-

cał, iż nie żyje zgodnie z duchem ewangelii, musiała się wydawać bardzo śmiałą społeczeństwu, w którem duchowni używali wielkiego wpływu i znaczenia. Mówiąc o senacie, Leszczyński wyrażał życzenie, aby stosunek między szlachtą a senatem był taki, jak między synem a ojcem: to jest równość, a przy równości uszanowanie dla starszeństwa. W rozdziale poświęconym stanowi rycerskiemu powtarzał wypowiedzianą już w przedmowie pochwałę jego przymiotów naturalnych, w szczególności łagodnego usposobienia, któremu tylko przypisać trzeba, iż przy takim nierządzie, jaki jest u nas, mniej zbrodni, niż gdzieindziej przy najsurowszym rządzie. Ale zarazem bardzo trafnie wytykał wady właściwe szlachcie: zarozumiałość, lekkomyślność, niepohamowaną próżność, lubowanie się w czczej deklamacyi, w owych flores eloquentiae, ze szkoły wyniesionych; przekonanie, że dosyć być retorem, żeby dobrze radzić o ojczyźnie, konserwatyzm polityczny, którego źródłem było nie co innego, jak lenistwo, wreszcie ducha sprzeczności.

Plan przebudowania rzplitej, podany przez Leszczyńskiego, był na tych samych podstawach oparty, co i gmach wystawiony przez jego poprzednika, Karwickiego, w piśmie „De ordinande republica“, na podstawie wszechwładztwa narodu, t. j. szlachty; podobnie jak tamten ograniczał władzę królewską, a to w tym celu, aby usunąć powody do zatargów między królem a narodem. Leszczyński tak samo, jak Karwicki, uchylał głowę przed „liberum veto“, jako źrenicą wolności szlacheckiej, choć widział wszystkie niebezpieczeństwa tego prawa; jak Karwicki starał się im zapobiedz, — wprawdzie w inny sposób, ale z jednakową skutecznością. Ale gmach przez Leszczyńskiego wystawiony, był lepiej wykończony, lepiej zastosowany do potrzeb czasu; Leszczyński wreszcie obszerniej od Karwickiego zastanawiał się nad niedolą ludu wiejskiego i upośledzeniem miast, śmielej i odważniej wypowiadał swe poglądy w tym względzie, śmiało i odważnie żądał pewnych reform, ograniczających absolutną władzę pana nad chłopem.

Zostawszy księciem Lotaryngii, Leszczyński mógł w inny jeszcze sposób wywierać wychowawczy wpływ na swój naród. Było już wówczas w Polsce powszechną modą wysyłać młodzież majętniejszą za granicę, przedewszystkiem do Francyi, która dla całego świata współczesnego była wzorem poloru i życia towarzyskiego. Wpływ tych podróży na młodzież polską był wogóle fatalny. Przywoziła ona stamtąd nie oświatę, lecz rozpustę, zbytek i bezmyślne uwielbienie dla dziwactw mody, trwoniła majątek i zdrowie. „Byli jednakże niektórzy dobrzy Polacy, powiada Kołłątaj (Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III), którzy, idąc za modą, starali się jednak ochraniać od zepsucia własne potomstwo. Ich usiłowaniem było: posyłać swe syny do Lunevillu, aby widzieć mogli króla Stanisława, którego oświecenie i cnoty były wówczas największą Polski chlubą. Stanisław przyjmował ich uprzejmie, mieścił nawet w nowozałożonej przez siebie Akademii razem z Lotaryńczykami, dawał listy rekomendacyjne do Paryża i Wersalu, a przytem potrzebne przestrogi, które nie na jednym Polaku pożyteczne czyniły wrażenia“.

Tę Akademią rycerską, o której wspomina Kołłątaj, założył Leszczyński zaraz po swojem usadowieniu się w Lotaryngii i sam dla niej napisał statut, który wydany został w Nancy w r. 1740 p. t.: „Dispositio Serenissimi Regis in

rem nobilium juvenum, qui exercentur in Academia Lunevillae, per Suam Majestatem erecta et instituta. W tem piśmie wyraźnie zaznaczył, co go pobudziło głównie do założenia tej szkoły: „ut hoc ratione possemus dare Patriae nostrae Poloniae et Statibus nostris Lotharingiae documenta essentialia benevolentiae nostrae". Z pewnych szczegółów statutu można wnioskować, że nauka w tej szkole trwała trzy lata, a miejsc dla uczniów w niej było 48, z tych 24 dla Polaków. Uczono w niej różnych ćwiczeń rycerskich, wojskowych, a także języków: francuskiego i niemieckiego, matematyki i historyi. Porządek dzienny inny był w zimie, niż w lecie. W lecie już o godzinie piątej rano budzono młodzież biciem w bęben, w zimie o pół godziny później. W lecie już o godzinie szóstej rano zaczynały się nauki rycerskie (studia relative ad exercitia Corporis), w zimie dopiero o ósmej; na inne też godziny przypadały lekcye historyi i języków, i tylko matematyka stale przywiązaną była do pierwszej godziny, bezpośrednio następującej po obiedzie. Rygor w szkole miał być ścisły. Oddalać się ze szkoły w odwiedziny do znajomych można było tylko w dni świąteczne lub wolne od nauki, ale tylko popołudniu, i tak, aby na wieczór być już w szkole. W te dni wysyłano też po czterech młodzieńców ze szkoły pod dozorem jakiegoś zwierzchnika na dwór królewski w Lunewillu; w ten sposób mógł król Stanisław wszystkich uczniów bliżej poznać. Godnym uwagi szczegółem wychowania w tej szkole było to, że uczniom po wieczerzy czytano nowiny polityczne, a pomocnik nauczyciela historyi obowiązany był je objaśniać.

Przy statucie były też wskazówki, dotyczące nauczania języków, matematyki i historyi. Lekcye tych przedmiotów trwały po siedm kwadransów. W nauce języków zalecał król powolne postępowanie od pierwszych zasad, od rzeczy prostych i łatwych do trudniejszych. W nauce matematyki profesor winien był w pierwszym kwadransie w jak najkrótszych pytaniach przekonać się, o ile uczniowie rozumieją to, czego na poprzedniej lekcyi się nauczyli. Następnie przez pół godziny miał im dyktować nową lekcyą, potem ją wyjaśniać, w końcu zadawać pytania uczniom, dotyczące rzeczy wyjaśnionej. Podobna metoda stosowaną być miała i do historyi. Gdyby ktoś w ciągu sześciu miesięcy nie uczynił żadnego postępu w matematyce, lub historyi wienien był ustąpić miejsca w Akademii pilniejszemu i zdolniejszemu.

Innego rodzaju Akademią założył Leszczyński znacznie później w Nancy. Była to Akademia uczonych. Do założenia tej instytucyi nakłaniał króla jego sekretarz, Solignac, od samego przybycia Stanisława do Lotaryngii. Król, który lubił literaturę i sztuki, który sam był literatem i filozofem, i gościnnie na swoim dworze podejmował różnych uczonych, łatwoby się dał namówić, gdyby nie opozycya ze strony kanclerza, ile razy tylko Solignac występował z tą sprawą. Wreszcie, zapewne, ażeby nie urażać kanclerza, postanowił król zacząć od czegoś mniejszego, od biblioteki publicznej, przeznaczonej dla tych, którzy się chcieli kształcić i od rozdawania nagród Lotaryńczykom, którzy się na polu nauki, lub sztuki odznaczyli. Po naradach Solignaca z Réaumure'm, De la Condamine'm, i innymi uczonymi, do których był wysłany, założoną została w grudniu 1750 Biblioteka publiczna, która z czasem zamieniła się na Akademią. Jej bibliotekarzem i dożywotnim sekretarzem był Solignac.

W r. 1752 przed publicznem posiedzeniem Akademii w Nancy doręczono sekretarzowi pismo zatytułowane: „Discours adressé à l'academie de Nancy". Była to bezimiennie napisana przez króla pochwała Akademii, ale w tej pochwale był zarazem i ideał, ku któremu dążyć winna. Podług króla Stanisława najlepszą akademią byłaby taka, która byłaby siedliskiem nauki, geniuszu i cnoty. Myśl ta zostawała w związku z polemiką, jaką na niedługo przedtem prowadził Leszczyński z Janem-Jakóbem Rousseau. Mianowicie, kiedy Akademia w Dijon uwieńczyła nagrodą sławną jego rozprawę na temat: „Czy nauki i sztuki przyczyniły się do poprawy obyczajów?", król Stanisław napisał odpowiedź na broszurkę, p. t. „Réponse au discours qui a remporté le prix de l'Académie de Dijon" i w tej odpowiedzi brał w obronę nauki, dowodząc, iż się dają pogodzić z cnotą. Rousseau odpowiedział na to wcale obszerną rozprawą (Réponse de Jean-Jacques Rousseau au Roi de Pologne), w której, broniąc swoich poglądów, przyznawał jednak w wielu rzeczach słuszność królowi, i z wielką czcią o nim się odzywał. Z drugiej strony król Stanisław brał w obronę Rousseau'a od tych, co go publicznie starali się ośmieszać, i kiedy Palissot, jeden z członków Akademii królewskiej, wystawił na dworze lunewillskim swoję komedyą, napisaną dla wyszydzenia Rousseau'a dobry król był tem zgorszony i wzbronił dalszego jej przedstawiania.

Oprócz Głosu Wolnego zostawił Leszczyński po sobie wiele innych utworów. Z tych dwa tylko po polsku: „Rozmowy duszy z Panem Bogiem, wybrane z słów świętego Augustyna", wierszowany przekład książki księdza Clément, przeznaczony dla córki, a wydany w r. 1745 i „Historya starego i nowego Testamentu" z francuskiego, także wierszem przełożona i wydana w Nancy w r. 1861. W dedykacyi Rozmów, zwróconej do córki, pisał Leszczyński: „Wiem, że twoje najmilsze zabawy są w rozmowach z Panem Bogiem, a zatem nie wątpię, że te przyjmiesz mile, któreć ofiaruję; a tym bardziej, żem ojczystego zażył języka, wiedząc, że jak naturalnie Pana Boga kochasz, tak ci będzie miło naturalnym go chwalić językiem, który oraz w modlitwach twoich będzie ci kochaną ojczyznę przypominał, żeś się Polką urodziła, żeś się stała sławą narodu twego i że jego szczęście powinno ci być w pamięci przed Panem Bogiem"...

Utwory Leszczyńskiego po francusku pisane, których styl ogładzał zwykle Solignac, są to przeważnie małe rozprawki treści filozoficzno-moralnej Jest ich wiele. Z nich na szczególną zasługuje uwagę naprzód: Entretien d'un Européen avec un Insulaire du royaume de Dumocala; Pewien rozbitek europejski dostaje się na nieznaną wyspę Dumocala i poznaje tam urządzenia, o wiele doskonalsze od europejskich. Tak np. obiór stanu nie zależał tam od woli rodziców, ale od skłonności i zdolności każdego człowieka, pomiędzy religią, a polityką nie było tam takiego rozdwojenia, jak w Europie i t. p. Reflexions sur l'éducation et particulièrement sur celle des Princes, adressées au Dauphin père de Louis XVI (wydano pośmiertnie w Proyarta Histore de Stanislas I, Lyon 1784) zawierają w sobie bardzo mądre i zdrowe uwagi pedagogiczne, które dawały się zastosować nie tylko do wychowania książąt. Przestrzegał król przed rozpieszczaniem dzieci (szczególniej przez babki i ciotki), to znów przed zbytecznem

wtłaczaniem wiadomości w małe główki; zalecał obcowanie z naturą, pokarmy proste i zdrowe, stopniowe przyzwyczajanie ich do karności i do miarkowania, swoich żądań. (On leur prépareroit bien des mécomptes pour le reste de la vie, s'ils n'avaient jamais entendu dire dans l'enfance, cela est impossible). „L'incredulité combattue par le simple bon sens" jest najlepszą z rozprawek, w których król-filozof występował przeciw współczesnej filozofii francuskiej w obronie zasad religii chrześcijańskiej. Stanowisko, jakie Leszczyński zajmował w tych pismach względem filozofii XVIII wieku, stało się stanowiskiem naszych przewodników i kierowników oświaty, głównych i najwięcej wpływu wywierających pisarzy: Konarskiego i Krasickiego. Są to we względzie godzenia filozofii z religią chrześcijańską uczniowie Leszczyńskiego.

Z innych pism jego francuskich zasługuje jeszcze na szczególną uwagę, jako jeden z najbardziej zajmujących utworów, jakie posiada literatura pamiętnikowa, autobiograficzny opis ucieczki z Gdańska w r. 1734, napisany dla córki, a wydrukowany p. t.: „Lettre du roi de Pologne Stanislas I", Bardzo też ładnie napisane są jego przestrogi dla córki, dane jej, gdy wstępowała na tron francuski. Tytuł ich: „Avis du roi à la reine sa fille". Przebija w nich duch filozoficzny i chrześcijański, w końcu jest dużo szczerego rzewnego uczucia, gdy w swojem i matki imieniu żegna ją ze łzami, uważając za straconą dla rodziców, dla cichego rodzinnego ich szczęścia.

Zbiorowe wydanie pism francuskich Leszczyńskiego wraz z przekładem „Głosu Wolnego" wyszło w Amsterdamie r. 1764 p. t.: „Oeuvres du philosophe bienfaisant", a potem przedrukowywane było w Lipsku i Paryżu.

Postacią Leszczyńskiego w literaturze francuskiej zajmowano się bardzo wiele i, o ile dawniej traktowano ją zbyt panegirycznie, o tyle w najnowszych czasach z widocznem uprzedzeniem. Taką jest książka: „Stanislas Leszczyński et le troisième traité de Vienne" par Pierre Boyé, Paris 1898, której autor, nie znając Leszczyńskiego, jako Polaka, nie rozumiejąc jego znaczenia dla Polski, nie umie go należycie zrozumieć i ocenić. Książka ta zresztą, usiłująca rozwiać legendę o Leszczyńskim, jako filozofie dobroczynnym, przynosi rzeczy nowe i ciekawe. W literaturze polskiej są dwie większe prace o Leszczyńskim: Aleksandra Rembowskiego: „Stanisław Leszczyński, jako statysta" i Teofila Ziemby: „Filozof dobroczynny". Ta ostatnia praca drukowana była w „Przewodniku naukowym i literackim 1888 r.

Józef Tretiak.

Libelt Karol, filozof, matematyk i pedagog polski, urodził się w Poznaniu dnia 8 kwietnia 1807 r., zmarł 9 czerwca 1875 r. Syn ubogich rodziców, należących do stanu rzemieślniczego, zdolnościami i pracą wzniósł się na stanowisko przodownika kultury społecznej i moralnej w społeczeństwie. Po przedwczesnej śmierci ojca, matka oddała młodego Karola na naukę do szkoły miejskiej w Poznaniu, z której przeszedł do gimnazyum św. Maryi Magdaleny, pozostającem podówczas pod dyrekcyą Kaulfussa (ob. Królikowski Fr.). Stanął tu Libelt w rzę-

dzie celujących uczniów, mimo, że sam zarabiać musiał na utrzymanie własne lekcyami prywatnemi, a następnie nauczycielstwem domowem. Przeszedłszy do klas wyższych, został nauczycielem domowym w rodzinie Pantaleona Szumana, z którą w późniejszym czasie zacieśnił na zawsze stosunki przyjaźni i pokrewieństwa. Dzięki poparciu ks. Arcybiskupa Wolickiego i księcia Antoniego Radziwiłła, ówczesnego namiestnika królewskiego, otrzymał po ukończeniu kursu gimnazyalnego stypendyum rządowe i udał się na studya uniwersyteckie do Berlina. Tu pracował przeważnie nad matematyką, naukami przyrodniczemi i filozofią i pozyskał sobie przychylność Hegla pracą konkursową o Spinozie, za którą przyznano mu medal złoty. W r. 1830, po złożeniu egzaminów i obronie rozprawy p. t.: „De pantheismo in philosophia“ otrzymał stopień doktora filozofii. Ministrowi Altensteinowi, który młodemu stypendyście-doktorowi zalecił krzewienie niemieckiej kultury w prowincyi rodzinnej, odrzekł z godnością, że starać się będzie być krzewicielem nauki i umiejętności.

Z Berlina udał się latem 1830 r. w podróż naukową do Paryża, dokąd przybył w chwili wybuchu rewolucyi lipcowej, która na umyśle jego silne zrobiła wrażenie. Tu miał sposobność obcowania z takimi ludźmi jak Lafayette, Lafitte, Guizot, Thiers. Pod koniec roku 1830 widzimy już Libelta na ziemi ojczystej w pułku artyleryi pieszej Piętki, z którym odbył całą kampanią r. 1831 za waleczność ozdobiony został krzyżem „Virtuti militari“. Z korpusem Różyckiego internowany w Opawie, wróciwszy stamtąd do miasta rodzinnego, osadzony został w więzieniu w Magdeburgu. Wypuszczony po dziewięciu miesiącach, musiał na razie rozstać się z myślą o pracy publicznej w zawodzie nauczycielskim, do którego miał prawdziwe powołanie. Poślubiwszy Elżbietę Jaworską, oddał się pracy na roli i osiadł jako dzierżawca we wsi Ulejnie w powiecie średzkim. Po roku zmarła mu żona i narodzone dziecko. W r. 1835 poślubił Maryą z Szumanów, synowicę Pantaleona, i przeniósł się do Kujawek w powiecie wągrowieckim, skąd współpracownictwem swojem zasilał czasopisma poznańskie „Przyjaciela ludu“, „Tygodnik literacki“, „Dziennik domowy“ i „Orędownika“.

Gdy w r. 1840 nastały nieco przyjaźniejsze chwile dla narodowości polskiej w Księstwie, Libelt przenosi się do Poznania, zakłada tam pensyonat prywatny daje lekcye prywatne i rozpoczyna żywszą działalność na niwie piśmienniczej. Organizuje odczyty publiczne o literaturze niemieckiej i estetyce, przykładem swym zachęcając innych do podobnych wykładów. Dar pięknego słowa, myśli, przyobleczone w jasną i piękną formę, jednały mu słuchaczów, podnosiły wpływ wykładów, odznaczających się głębszą, na poważnych studyach opartą treścią, budziły zamiłowanie do nauki. W tymże czasie Libelt składa ponowny egzamin nauczycielski i zostaje powołany w charakterze nauczyciela nadetatowego do wykładu matematyki w protestancko-niemieckiem gimnazyum Fryderyka Wilhelma, w którem zyskuje sobie szacunek i miłość młodzieży darem jasnego nauczania i taktem pedagogicznym. Równocześnie pracuje nad swym „Wykładem matematyki“ w dwóch tomach, oraz przygotowuje do druku dzieła filozoficzne: „Estetykę“ i „Filozofią i krytykę“. Nie zaniedbuje też i pracy na polu społecznem i wspólnie z przyjacielem swym Dr. Karolem Marcinkowskim wypracowuje projekt wielkiego stowarzyszenia, mającego objąć najrozleglejsze dziedziny pracy społecznej. Jednym z owoców tej działalności było założone

przez Marcinkowskiego „Towarzystwo pomocy naukowej“, jedna z najpiękniejszych instytucyj społecznych na ziemiach polskich.

W r. 1846 Libelt został uwięziony i po dwóch latach skazany na dwudziestoletnie więzienie forteczne w Moabicie. Wybuchła atoli w dniu 18 marca 1848 r. rewolucya w Berlinie nadała zupełnie odmienny bieg wypadkom: Polakom udzielona została amnestya; Libelt, wypuszczony na wolność, uroczyście przez młodzież z bram więzienia wyprowadzony, wygłosił mowę dziękczynną, sławiąc braterstwo ludów. Wstępuje do zawiązanego w Poznaniu komitetu narodowego centralnego i konferuje z komisarzem królewskim Willisenem. Po tragicznem rozwiązaniu tego ruchu, udaje się na zjazd polski do Wrocławia, a stamtąd jako delegat wielkopolski na zjazd słowiański do Pragi, gdzie przewodniczy w Sekcyi polskiej. Wybrany posłem z Poznańskiego do parlamentu niemieckiego, obradującego we Frankfurcie nad Menem, zakłada protest przeciwko wcieleniu ziem polskich do Związku Niemieckiego. Powróciwszy do Poznania, zakłada „Dziennik polski“, który pomimo przeszkód ze strony rządu pruskiego coraz szersze zjednywa sobie wzięcie. W r. 1850 opuszcza Poznań i przenosi się znowu na wieś, do Czeszewa, majątku swej żony. Odtąd do końca życia pracuje na roli, dzieląc czas swój pomiędzy zajęcia gospodarskie a pracę piśmienniczo-naukową i posłowanie do sejmu berlińskiego. Nieszczęścia rodzinne, śmierć syna Karola poległego w r. 1863 w potyczce pod Brdowem, śmierć żony i nieszczęścia krajowe podkopują jego organizm, ale nie wytrącają mu z ręki pióra, którem aż do zgonu niemal stara się służyć ukochanej przez siebie sprawie oświaty narodowej.

Karol Libelt życiem swem i pracą, pismami i działalnością publiczną wywarł wpływ wybitny. Był to jeden z mężów, głęboko odczuwających potrzeby społeczne, a umiejących słowem i czynem potrzebom tym radzić. Jako człowiek wyższego umysłu, o gruntownem wykształceniu filozoficzno-przyrodniczem, jako pisarz utalentowany, należy on do najbardziej zasłużonych działaczy naszych w XIX stuleciu.

Nazwisko Libelta zapisało się przedewszystkiem zaszczytnie w dziejach filozofii naszej. Charakterystyka jego stanowiska filozoficznego oraz ocena jego pism, do dziedziny filozofii należących, nie może być tu naszem zadaniem. Powiemy tylko, że wraz z Trentowskim, Cieszkowskim i innymi należy on do tej plejady filozofów polskich, którzy wykształceni na dyalektycznej filozofii niemieckiej, głównie zaś na filozofii Hegla, starali się ją urobić, przekształcić i wedle rozumienia swego przystosować do potrzeb umysłowości polskiej, do wytworzenia samoistnej filozofii narodowej.

Nas tu przedewszystkiem obchodzi Libelt jako pedagog i wychowawca. Działał on na tem polu krótko tylko jako nauczyciel praktyczny, ale za to rozleglejszą i ważniejszą była jego działalność jako pisarza w rzeczach pedagogiki i wychowania. Wielokrotnie w większych i mniejszych pracach i artykułach zabierał głos w tych przedmiotach, wypowiadając myśli swe w sprawie wychowania, którą za najdonioślejszą w życiu naszem narodowem uważał. Nie jeden ze światłych jego, głębokiem przekonaniem nacechowanych poglądów nie utracił dotąd żywotnej swej wartości.

Pełna wzniosłych myśli rozprawa Libelta: „O miłości ojczyzny“ jest wprawdzie pismem politycznem, ale mieści w sobie wiele cennych uwag o wychowaniu i kształceniu młodych pokoleń. Gdy w pracy tej słowem gorącem zachęca do zwiedzania dalszych i bliższych okolic kraju rodzinnego, do poznawania obrazów przyrody ojczystej, jej gór, rzek, tych „strażnic odwiecznych ziemi“, jakkolwiek kładzie silniejszy nacisk raczej na stronę uczuciową, poetyczną i religijną, niż na stronę przyrodniczą wycieczek, zdaje nam się, jakoby przemawiał dzisiejszy przyrodnik-ziemioznawca. Gdy rodzicom i wychowawcom za święty kładzie obowiązek, by pierwsze wychowanie synów i córek na narodowych rozwijali żywiołach; gdy „wszystkim naukom z ojczystości jako z punktu środkowego wychodzić, a rozbiegającym się w najrozmaitsze promienie nazad do tego środka zmierzać“ każe, zdaje się przemawiać do nas pedagog doby dzisiejszej, strzegący pilnie kardynalnej podstawy wychowania młodzieży. „Nie należy bynajmniej stronić, mówi dalej Libelt — od oświaty cudzoziemskiej, ale nabierając jej, przyswajać ją sobie, narodowić ją trzeba. Takie wychowanie zwróci oświecone klasy do narodowości, od której na szkodę kraju i narodowości odbiegły“. Powstaje tedy Libelt z całą energią słowa przeciwko francuszczyźnie, którą karmią u nas niemowlęta. „Z obcą mową, powiada przelewają się i obce poczucia“. Gorąco przemawia do młodzieży, aby w życiu nie traciła szacunku dla nauk i oświaty. „Po nieszczęśliwych i smutnych kolejach, które naród nasz przeszedł, ten jeden szeroki pozostał nam gościniec oświaty narodowej“. Szkółki wiejskie i dobrzy nauczyciele rzecz to najżywotniejsza, według niego—potrzeba ludu; nie kocha kraju ten, co będąc dziedzicem włości o oświecenie ludu swego się nie troszczy. Poznanie dziejów narodowych uważa za obowiązek zarazem klas wyższych, jak i ludu.

W „Pomyśle o wychowaniu ludów“ głosi Libelt, że dość obszerną jest literatura pedagogiczna, ale we wszystkich tych księgach mowa jest tylko o tem, jak wychowywać jednostki, nikt zaś nie pisał dotąd o środkach wychowania i oświecenia ludu. „Czas błogi powszechnej oświaty — mówi on—jeżeli ją jednostkami rozprowadzać będziemy, jeżeli nie zupełnie urojony, to przynajmniej bardzo daleki. Światło narodowe i z ducha narodowego, z całości narodu rozwijać się winno. Oświatę fałszywiebyśmy rozumieli, gdybyśmy sobie wystawiali zrównanie wszystkich ludzi pod względem nauki i stopnia oświecenia. Wychowanie ludów nie na tem polega, aby z nich zrobić masy uczone i wiele wiedzące, albo li masy umiejętne i do poloru wyższych stanów podniesione, ale aby się u nich do wiedzy rozwinęły pojęcia godności człowieka, czego koniecznie będzie owocem moralność ludów i uszlachetnienie rodzaju ludzkiego“. Przyroda i religia, prawo i historya — oto czynniki wychowania ludów; czynniki te wprawdzie istnieją i działają od wieków, ale do tej pory nie umiano ich wyzyskać do uważanego tu celu; niektóre z nich działały raczej w duchu dyscyplinarnym, niż postępowym, bardziej jako hamulce, niż jako środki kształcenia ducha. Przechodząc do części praktycznej swego „Pomysłu“, odróżnia Libelt wychowanie wiejskie od miejskiego i odpowiednio urządzić je radzi. Główną zasadą pierwszego jest, według niego, doświadczenie, realność, poznanie materyi we wszystkich jej okresach; języki, umiejętność, sztuki piękne stanowią tylko jego okrasę. Po szkołach wiejskich dla ludu, obok nauki czytania pisania i racho-

wania, dawane być powinny nauki dla starszych na podobieństwo nauk niedzielnych rzemieślniczych, obejmujące historyą naturalną, wiadomości z fizyki i chemii, pierwiastki nauk lekarskich, wiadomości z gospodarstwa wiejskiego, przemysłu i handlu rolniczego. To wszystko wszakże nie doprowadzi do głównego celu wychowania bez znajomości zasad wiary i moralności, prawa i historyi. Należy szukać sposobów powszechnego, nieszkolnego nauczania. W tych radach Libelta znajdujemy niejako zaczątek pomysłu dzisiejszych powszechnych wykładów ludowych. Równą w rozwijaniu przyrodzonych zdolności dla każdego sposobność pragnie widzieć Libelt, równą dla każdego doręczność środków. Wtedy dopiero — mówi szlachetny myśliciel — zrównają się ludzie w środkach wychowania, kiedy syn i córka najbiedniejszego wyrobnika będą mieli te same sposoby, te same środki ukształcenia, jakie będą miały dzieci majętnego obywatela".

Rozprawa p. t.: „Filologia i matematyka, uważane jako zasadnicze umiejętności naukowego wychowania", jest obszernem rozwinięciem poglądów Libelta na stanowisko wymienionych nauk w systemie wychowania. Przedewszystkiem ustala Libelt cel i zakres filologii, którą dotąd określano zazwyczaj błędnie lub niedostatecznie. Pojęcie filologii jako nauki starożytności lub jako nauki języka jest za ciasne i nie wypełnia całkowitego jej zadania. Idąc za Boeckh'em, określa filologią „jako odnowienie pojęć rzeczy już pojętych". Filologia przechodzi od wyrazów do wyobrażeń; historya pojmuje dzieje czynów ludzkich, filologia—dzieje rozumu. Odnowienie pojęcia Rzymian i Greków na podstawie języka, literatury i starożytności jest zadaniem filologii klasycznej. Narzędziem filologii są gramatyka, hermeneutyka, krytyka. Libelt wyjaśnia znaczenie każdego z tych jej działów. Wykształceniu filologicznemu przypisuje wysokie znaczenie, jako prowadzącemu do zrozumienia wieków oddalonej przeszłości, do ukończenia w swoich granicach oświaty młodocianej i bujno zakwitłej. „To wszystko kształci rozum, gust i serce w sposób, jakiego ani nowożytna literatura, ani tłómaczenie dzieł klasycznych nie nastręczają".

O doniosłości drugiej zasadniczej umiejętności, t. j. filozofii, również błędne — mówi Libelt — panują przekonania. „Niezbyt dawne są czasy, kiedy krytyka Kanta, metafizyka Fichtego, wydawały się nieumiejącym lub niechcącym ich pojąć za marzenia obłąkanego rozumu". Zwalcza Libelt czynione przez Jana Śniadeckiego filozofii Kanta zarzuty, zwalcza definicyą Śniadeckiego, że zadaniem filozofii jest okazać rozum w znajomości rzeczy i w postępkach życia, bo to, zdaniem jego może być skutkiem filozofii, ale filozofią nie jest. Broni nietylko Kanta, ale i Hegla. Szkoła Kanta, Fichtego, Hegla i Schellinga— powiada — ukształciły mężów, celujących w każdym zawodzie naukowym i praktycznego życia. Cywilizacya i reformy socyalne są skutkiem niczem nieskrępowanej myśli, której wszędzie się zaciekać, wszystko zgłębiać wolno". Upowszechnienie zatem filozofii i położenie jej za podstawę naukowego wychowania zapobiedz może, według niego, wewnętrznym wstrząśnieniom kraju, przez tysiące nieszczęść i zgrozy rozkiełznanych namiętności prowadzącym do reform. Rozwiódłszy się szeroko nad zaletami i doniosłością filozofii Hegla, powraca raz jeszcze do wykazania wybitnego wpływu wykształcenia filozoficznego na wyrobienie charakteru moralnego i religijnego młodzieży.

W matematyce widzi Libelt podobieństwo do filozofii w tem, że „pierwsza jak i druga wnika w świat zazmysłowy i samego rozumu działania niezmierzoną nauki swej budowę z niego wysnuwa“. Matematyka ma jeszcze nad filozofią tę wyższość, że prawdy jej doskonałość daje się mierzyć zmysłowemi stosunkami i wystawiać zmysłowemi znakami. Przedmiotem matematyki jest, według Libelta, o b s z a r, będący w spoczynku przestrzenią, w ruchu czasem; jest to pojęcie wyobrażalne, przywiązane do zewnętrznych świata zmian i postaci. Wyobrażalność matematyczna stoi pośrodku pomiędzy wyobrażeniem czysto duchowem a priori, a wyobrażeniem fizycznem a posteriori. Figury gieometryczne nie są ani czystą abstrakcyą ani ciałem fizycznem: środkują one pomiędzy jednem a drugiem. Główną rolę odgrywa w matematyce p r z y b l i ż e n i e w n i e s k o ń c z o n o ś ć. Zapoznanie tego charakteru arytmetyki doprowadzało, zdaniem Libelta, do błędnych a przynajmniej mętnych definicyj w gieometryi elementarnej.

Rodzaj pojmowania w matematyce, środkujący pomiędzy pojęciem zmysłowem, a spekulacyjnem, ma doniosłe znaczenie kształcące, albowiem pomaga do zaostrzenia i wytężenia „sił rozumu“, tak, że matematyka jest najpoważniejszym środkiem rozwijania sił umysłowych młodzieży, dla której pojęcia filozoficzne nie są jeszcze przystępne. W szkołach nie powinno chodzić o to, aby uczeń nauczył się rozmierzać pola, ani aby umiał dokładnie rachować, ale aby nabrał wprawy w rozumowaniu, drogą pewnych zasad, aby przywykł w myśleniu do ścisłości matematycznej i logicznego myśli wiązania. Nakreśliwszy w ogólnym zarysie treść poszczególnych działów matematyki, zastanawia się Libelt nad istotą działań matematycznych, wykazuje wpływ tak metody syntetycznej, jak i analitycznej na urobienie umysłów młodocianych. Idzie w tej mierze za nauczycielem swoim, autorem cenionych w owym czasie podręczników, matematykiem niemieckim M. Ohmem, który na czele pism swoich położył motto: „Analiza wynajduje, syuteza utwierdza, ale tylko obie metody prowadzą do prawdziwego poznania“.

Prócz doniosłego wpływu na urobienie umysłu, matematyka ma ważne znaczenie przez swe liczne zastosowania Zastosowania te dopiero pokazują prawdziwą korzyść matematyki. To też radzi Libelt, aby zastosowania do mechaniki, optyki i astronomii połączyć z wykładem matematyki czystej, aby jej nadać wyższy interes, z wielkiego praktycznego pożytku płynący.

W rozprawie „O szkole realnej“ rozważa Libelt ze stanowiska pedagogicznego i społecznego doniosłą sprawę szkół, które w owym czasie nie zdobyły sobie jeszcze prawa obywatelstwa. Gimnazya, oparte na nauce języków klasycznych i uważaniu innych przedmiotów za drugorzędne, miały cel czysto formalny, z pominięciem celu materyalnego, który panował tylko po szkołach niższych. Gimnazya nie dbały o to, aby wychowańcowi dać to, co będzie w życiu potrzebne; w matematyce pomijały zastosowania praktyczne, z nauk przyrodniczych dawały bardzo niewiele; język i literatura ojczysta, języki nowożytne były w nich na drugim planie. Libelt zapytuje, czy taka wyłączność celu formalno-naukowego w gimnazyach, z pozostawieniem celu materyalno-naukowego jedynie szkołom niższym, odpowiada potrzebom czasu i stosunkom społecznym; czy dla dopięcia formalnego ukształcenia po gimnazyach języki starożytne nie

dałyby się zastąpić przez nowożytne i czy przy zatrzymaniu klasyczności starożytnej za podstawę wychowania gimnazyalnego koniecznym jest tak wysoki program nauki, jaki przepisują regulaminy i czyby nie należało w nich dać raczej większej rozległości innym umiejętnościom? Istnieją wprawdzie szkoły zawodowe (fachowe), bezpośrednio przygotowujące do życia praktycznego, ale w nich nauka i umiejętność są raczej środkami i narzędziami w służbie celów materyalnych. Taki dualizm wywołać może rozdwojenie w społeczeństwie.

Zastanawiając się nad wywodami pedagogów niemieckich Mayera i Nagela, którzy pisali o zadaniu szkoły realnej, Libelt krytykuje ich poglądy i dochodzi do wniosku, że celem szkoły realnej powinno być również formalne rozwinięcie władz umysłowych młodzieży, doskonalenie i kształcenie jej ducha; że szkoła realna powinna być zakładem wielostronnie, nie zaś jednostronnie kształcącym. Nie podniesienie stanu przemysłowego wywołało — według niego — potrzebę szkoły realnej, bo to podniesienie zrodziło szkoły zawodowe. Nie przemysł, ale powołanie stanu średniego do obywatelstwa, jego wielorakie bezpośrednie wpływy na dobro państwa i kraju, jakie w ostatnich czasach stan średni przy wolności socyalnej i politycznej pozyskał — oto powód powstania szkoły realnej. Przewiduje Libelt, że w blizkiej lub dalszej przyszłości szkoła realna zastąpi szkoły uczone; gimnazya zaś pozostaną dla tych głównie, którzy sposobić się będą na przyszłych uczonych, do stanu naukowego i duchownego. Na teraz zakres szkoły realnej na tem ograniczać się powinien, aby plan jej płynął z obywatelskiego jej przeznaczenia, aby szkoła realna dawała wykształcenie formalne, nie ustępujące gimnazyalnemu i aby wychowańcy szkoły realnej wstępować mogli do uniwersytetu, gdy zapragną poświęcić się tym zawodom, w których nabyte w szkole wiadomości będą wystarczające. Dotąd rząd szkoły realne uważał za pasierbice i całą swą siłę na gimnazyach budował; ale zmieni się stosunek, gdy przekona się, że siła kraju na dobrych obywatelach a nie na urzędnikach polega.

Przechodząc do urządzenia szkoły realnej, opiera Libelt uwagi swoje na tem, że wychowanie obywateli polegać winno na dwóch zasadach: na nauce i oświacie, wyzwalającej pracę, i na nauce i oświacie, wyzwalającej człowieka. Uszlachetnienie pracy i uszlachetnienie ducha — oto, jak mówi Libelt, dwa czynniki w iloczynie wychowania obywatelskiego, które ma dać szkoła realna. Te zadania spełniać winny przedmioty nauczania w szkole realnej. Szkoła ta dzieli się na dwie połowy. W połowie pierwszej, z trzech klas złożonej, wykładane być mają rysunki, kaligrafia, miernictwo, popularny wykład zjawisk fizycznych i chemicznych z zastosowaniem do technologii, nauka religii i moralności, rys dziejów, języki polski i niemiecki, arytmetyka (wraz z rozwiązywaniem równań stopnia pierwszego, wyciąganiem pierwiastków kwadratowych i sześciennych, gieometrya (planimetrya i początki gieometryi wykreślnej, objętości brył), nauki przyrodnicze (krótki zarys mineralogii, botaniki i zoologii). Trzy klasy wyższe mają stanowić teoretyczne rozwinięcie trzech pierwszych i dopełnienie tego, co na wiek uczniów owych klas było zatrudne; głównem zadaniem będzie tu wychowanie duchowe. Liczba godzin języka polskiego i niemieckiego zmniejsza się, a na ich miejsce wchodzą języki łaciński i francuski. Z matematyki: wykład równań stopni niższych i wyższych, postępy, kombinacye, szeregi nieskończone aż do analizy wyższej, stereometrya, trygonometrya prosta

i kulista i elementa linij krzywych; z fizyki: zasady mechaniki, optyki i akustyki; z historyi naturalnej obszerniej mineralogia, jako mająca ścisły związek z chemią, powtórzenie botaniki i zoologii; chemia, gieografia, literatura i dzieje ojczyste z gieografią własnego kraju i z zarysem administracyi krajowej.

W rozprawie p. t.: „Nauczyciel pod względem narodowym“, rozwija Libelt naprzód pogląd swój na ważność i znaczenie narodowości, z którego wynika już pojęcie i stanowisko nauczyciela narodowego. Dotąd nauczycielstwo było mało narodowem; głos za szkołami realnemi wykazał pilną potrzebę szkół narodowych i odpowiednich tej potrzebie nauczycieli. Komisya Edukacyjna, powiada Libelt, uznawała potrzebę szkół narodowych, ale nie potrafiła jeszcze całkowicie jej przeprowadzić. Wychowanie domowe, religia, uświęcająca wszystkie sprawy i wszystkie obyczaje narodowe — oto pierwsze i nieodzowne pierwiastki wychowania narodowego; język najsilniejszą jego dźwignią. Nauczyciel narodowy tylko w języku ojczystym wykładać i na tym języku wykształcenie naukowe opierać winien. Powinien znać i kochać naród swój, jego obyczaje i jego ziemię, jego przeszłość i jego przyszłość, bo tylko wtenczas potrafi tę samą znajomość i tę samą miłość ojczyzny przelać w uczniów swoich i dopełnić swego powołania.

Należy się tu jeszcze wzmianka „Wykładowi matematyki dla szkół gimnazyalnych“ w dwu tomach (Poznań, 1841). Pobudkę do ułożenia tej książki dało autorowi wprowadzenie wykładów polskich matematyki do trzech gimnazyów w Poznaniu, Trzemesznie i Ostrowie dla ludności polskiej i ogłoszenie przez Królewską Radę szkolną konkursu na podręczniki polskie szkolne. W matematyce polecono się trzymać metody Ohma i Tellkampfa. Dzieła tych autorów wziął Libelt za podstawę swej pracy. Radził się także i innych autorów, a między innymi Brettnera, pod względem języka za przewodników obrał Śniadeckiego, Hreczynę, Lewockiego i książki matematyczne elementarne dla szkół narodowych. Wydał dwa tomy, obejmujące matematykę elementarną; zamierzał napisać jeszcze dwa inne, objąć mające zasady matematyki wyższej; ale zamiaru tego nie uskutecznił.

Układ dzieła jest następujący: Tom I obejmuje matematykę dla klas średnich, mianowicie: Teoryą działań arytmetycznych i Planimetryą; Tom II — matematykę dla klas wyższych, mianowicie: Teoryą równań i kombinacyj, Trygonometryą prostokreślną i Solidometryą. Wykład przeprowadzony jest w całem dziele systematycznie według jednolitej metody, podobnej do metody wykładu w gieometryi euklidesowej: na czele każdego rozdziału (i w innych odpowiednich miejscach) podane są definicye i wynikające z nich wnioski, następnie kolejno idą twierdzenia, dowodzenia twierdzeń, wnioski z nich; w końcu każdego dzieła są zbiory przykładów i ćwiczeń. Układ podobny i wykład formalny, jakiego trzyma się Libelt, mają bezwątpienia uznane zalety; dla początkujących wszakże przedstawiają one trudności niemałe. Definicye ogólne ilości albo wielości, ilości skończonych i nieskończonych, granicy, ilości ciągłych, (które Libelt niezupełnie szczęśliwie nazywa s t a ł e m i) i nieciągłych (u Libelta: o d d z i e l n e) i t. d, postawione na samym wstępie, są wprost dla ucznia przystępującego do nauki niezrozumiałe, a nawet w błąd wprowadzić mogące (np. definicya linii prostej T. I str. 168) w wykładzie początkowym. Autor li-

czył się w ogóle raczej z samym przedmiotem wykładowym, niż ze stanem umysłowym ucznia; książka jego mogła być pożyteczną jedynie przy jednoczesnym wykładzie nauczyciela. Terminologia polska poprawna, jakkolwiek nie zawsze szczęśliwa.

Nie wyczerpaliśmy bynajmniej w powyższym zarysie bogatego zapasu poglądów i myśli z dziedziny wychowania, zawartych w pracach Libelta. W pismach jego tak treści filozoficznej, jak i pismach pomniejszych politycznych i popularno-naukowych oraz w recenzyach, znajdzie się niejedno jeszcze spostrzeżenie, mające wartość dla wychowawcy i nauczyciela lub dla historyka oświaty naszej. Do takich pism należą np.: „Towarzystwo naukowej pomocy“, „O powołaniu dziejowem narodów“, „O astronomii w Polsce“ i t. d.

Literatura. Pisma Libelta: „System umnictwa, czyli filozofii umysłowej“, Dwie części (Poznań 1849, 1850, Petersburg 1857),— „Filozofia i krytyka“ 2 tomy,— „O samowładztwie rozumu“, Poznań 1845; „Estetyka, czyli umnictwo piękne, Poznań 1849; „Pisma pomniejsze w sześciu tomach (Poznań 1849—1851)—Schwegler: „Historya filozofii w zarysie, pomnożona dodatkiem o filozofii w Polsce p. F. K. Warszawa 1863, str. 443—449.—H. Szuman: „Rys życia i działalności Karola Libelta. Wspomnienie pośmiertne, Poznań 1876 (czerpaliśmy stąd szczegóły biograficzne).—H. Struve: „Wstęp krytyczny do filozofii“—cytujemy według wydania drugiego, (Warszawa 1878), w różnych miejscach, zwłaszcza na str. 23, 24, 25, 26, 227, 280, 671. — M. Massonius art.: Libelt w „Albumie biograficznem zasłużonych polaków i polek“, Warszawa, 1902, str. 442 do 445.

S. Dickstein.

Licencyat, patrz: Stopnie naukowe.

Liceum (Λύκειον γυμνάσιον — rodzaj gimnazyum wyższego). Nazwę tę wywodzą jedni od Lykusa, syna Pandyona, króla Aten; inni znów, co prawdopodobniejsza od świątyni, wzniesionej poza murami Aten przez Pizystrata, czy Peryklesa ku czci Apolina-Wilkobójcy—(Λυκοκτόνος). Pod wspaniałą jej kolumnadą Arystoteles wykładał filozofią, przechadzając się z swymi uczniami, którzy stąd otrzymali nazwę perypatetyków (περίπατος — chodzenie na okół), sama zaś nazwa Liceum przeszła na oznaczenie budynku, poświęconego filozofii, wyższym naukom. W tem znaczeniu Cycero nadał ją jednemu z budynków, wzniesionych w Tuskulum, cesarz zaś Adryan willi, którą dla siebie w sąsiedztwie Tyburu zbudował. Nazwa ta jednak w wiekach średnich poszła w zapomnienie. Nie wskrzeszono jej i w epoce Odrodzenia; dopiero odżyła we Francyi w Liceum Burbońskiem. Napoleon I rozciągnął ją zaś na wszystkie zakłady średnie, w których dotąd najwyższa klasa nosi nazwę filozofii. U nas nazwę Liceum nosiły trzy zakłady naukowe średnie: w Warszawie, Liceum, założone za czasów pruskich; w Krzemieńcu, utworzone przed Tadeusza Czackiego i nakoniec w Lublinie, powołane do bytu w r. 1862 przez mrgr. Wielopolskiego. Przy tem ostatniem miał być pensyonat. Ale istnienie Liceum lubelskiego było krótkie: po roku 1863 zamieniono je na gimnazyum—w żadnem zaś z nich niema klasy filozofii, któraby usprawiedliwiała ich nazwę.

R. P.

Liceum Krzemienieckie. Niewygasłej pamięci Tadeusz Czacki, starosta nowogrodzki, człowiek wielkiej nauki i poświęcenia dla drugich, widząc, w jakiem zaniedbaniu na polu oświaty znajdują się wschodnie, kresowe prowincye dawnej Rzeczypospolitej, postanowił zamienić w czyn, wcześniej już powziętą myśl ufundowania na Wołyniu wzorowo urządzonej, bogato we wszelkie potrzeby uposażonej szkoły wyższej, którąby obok Krakowa i Wilna stanowiła trzecią, na silnych opartą podstawach placówkę cywilizacyjną.

A chwila była po temu bardzo odpowiednia: z wstąpieniem na tron Aleksandra I, powiew zachodniej kultury wionął nad olbrzymiemi przestworami rosyjskiego cesarstwa. Młody monarcha wprowadza do administracyi państwowej zmiany, przyjęte ogólnym poklaskiem przez koła oświecone. Zaczęły się one od ustanowienia ośmiu departamentów rządowych, wśród których znalazła się i nowość w Rosyi—osobny wydział, zarządzający sprawami oświecenia narodowego. Ukaz odnośny opatrzony był datą 8 (20) września 1802 r.; zwierzchnikiem, czyli rodzajem dyrektora departamentu (ministrem), został Piotr hr Zawadowski, osobistość zupełnie godna włożonego na nią zaszczytu. Tadeusz Czacki powiada o nowym ministrze, że „do wielu umiejętności, które nabył, łączy wiadomość naszej literatury i mowę polską doskonale posiada". Równocześnie mianowano Adama ks. Czartoryskiego kuratorem nowo-utworzonego wileńskiego naukowego okręgu; Tadeusza Czackiego, wizytatorem szkół gubernii Wołyńskiej, Kijowskiej i Podolskiej. Ci trzej mężowie mogli wspólnemi siłami zdziałać bardzo wiele i zdziałali też rzeczywiście.

Czacki wezwał do pomocy w urządzeniu szkoły wołyńskiej reformatora Akademii krakowskiej, ks. Hugona Kołłątaja, który za wpływem cesarza Aleksandra uwolniony z więzienia austryackiego, osiada w wiosce, oddalonej o małą milę od Krzemieńca, gdzie dręczony okropnemi bólami artretycznemi poświęca się dalej studyom i pracy umysłowej. Wybór był bardzo trafny: można się z ks. Kołłątajem nie zgadzać w zapatrywaniach politycznych, ale niepodobna mu odmówić olbrzymiej erudycyi i encyklopedycznego wykształcenia. Dość przeczytać w kilku tomach wydaną jego korespondencyą, by przekonać się o zasługach, jakie położył około urządzenia gimnazyum Krzemienieckiego.

Niejednokrotnie czyniono Czackiemu zarzut z powodu wyboru miejsca na nową placówkę cywilizacyjną. Odpowiedzi na to udziela sam fundator szkoły w jednym z listów. „Krzemieniec — pisze on — położony nieledwie w samem centrum gubernii, wolny od nacisku dekasteryów wykonawczych i Trybunału, łatwo mógł być nawet oswobodzony od wojskowego garnizonu. Mieszkańcy, w znacznej części chrześcianie, z braku zaś urzędów i lokale dla uczniów odpowiednie i wszelkich artykułów spożywczych dostać można za niezbyt wygórowane ceny. Położenie miasta górzyste, powietrze zdrowe, materyału budulcowego nie braknie, a i gmachy, dla umieszczenia szkoły konieczne, znajdą się gotowe (po jezuickie i po-bazyliańskie), wypadnie w nich jeno pewne poczynić zmiany i ulepszenia. Kościół po-jezuicki zostałby gimnazyalnym".

Wobec tylu, tak poważnych danych, przyzna każdy, że lekceważyć ich nie należało; więc i twórcy projektu, ani na chwilę nie zawahali się w wyborze miej-

sca. A projekt ten zakreślono w obszernych nader ramach. W zakres wykładów wejść miały: języki klasyczne i nowożytne, literatura, historya i geografia, prawo, matematyka, fizyka, mechanika stosowana, historya naturalna, botanika, chemia; dodatkowo nadto utworzyć pragnął Czacki kursa ogrodnictwa, rolnictwa, felczerów, weterynarzy, nauczycieli elementarnych i szkołę guwernantek.

Projekt bezsprzecznie piękny i pożyteczny, owiany prawdziwie obywatelskim duchem, ale jakże znacznych potrzebował funduszów! A tu rząd wyposażywszy Uniwersytet wileński wcale hojnie, dla gimnazyów stosunkowo skromne wyznaczał kwoty. Trzeba więc było zakołatać do ofiarności publicznej. Czacki nie zawahał się ani na chwilę: powierza Kołłątajowi szczegółowe opracowanie projektu; rzuca znaczną część własnego majątku na szalę, a potem wyrusza na objazd trzech gubernij i, zatrzymując się w każdym dworze, kołace o zapomogę na rzecz oświaty, kołace z nadzwyczajnym skutkiem. Pragnąc byt szkoły na pewniejszym oprzeć gruncie, wyrabia u rządu pozwolenie na utworzenie specyalnej komisyi ku dochodzeniu funduszów po-jezuickich, z przeznaczeniem tychże na gimnazyum krzemienieckie; staje sam na czele komisyi i mimo protestów rzekomo pokrzywdzonych, przysparza tą drogą wychowaniu publicznemu 2,350,000 złot. polsk.

Niemniejszą troskę stanowiło pozyskanie dla Krzemieńca pierwszorzędnych sił nauczycielskich, któreby myśl fundatorów rozwinęły i udoskonaliły praktycznie. Po wielu ofiarach pieniężnych i zabiegach, pokonał Czacki napiętrzone i na tej drodze trudności. Dyrektorem zostaje doskonały pedagog, człowiek rozumny i zacny, pełen taktu i umiłowania młodzieży: Józef Czech z Krakowa; wyjątkowym wprost prefektem, Antoni Jarkowski, pracujący w Krzemieńcu niemal przez cały czas istnienia szkoły wołyńskiej. Gimnazyum otwarto nadzwyczaj uroczyście 1 października 1805 r., w obecności tłumu ziemian, książąt Kościoła, dygnitarzy miejscowych i reprezentantów nauki; zaraz w dniu następnym rozpoczęła się systematyczna praca wychowawcza pod okiem samego Czackiego, który na stałe zamieszkał w zapadłej mieścinie, zachęcając i inne wybitne rody polskie do naśladownictwa. Dzięki temu, zmienia się małe, dotąd zaciszne miasteczko, na środowisko życia towarzyskiego i umysłowego: w Krzemieńcu gromadzi się wszystko, cokolwiek Wołyń, Podole i Ukraina posiadały wybitniejszego z rodu charakteru lub umysłu; bale i zebrania słyną w szerokim promieniu; karnawał krzemieniecki walczy o palmę pierwszeństwa z warszawskim i wileńskim; w skromnych, nizkich domkach wyłania się niejedna myśl piękna i pożyteczna, powstaje niejedno dzieło naukowe rzetelnej wartości, a osobna drukarnia szkolna, założona również przez Czackiego, wytłacza pod zarządem Glücksberga długi szereg rozpraw i studyów. I cóż dziwnego, że za to wszystko ubóstwiano „pana Tadeusza“ na kresach.

Według pierwotnego zarysu projektu została nauka w Krzemieńcu rozłożona na cztery jednoroczne klasy i trzy dwuletnie kursa. W początkowych czterech klasach zwracać miano głównie uwagę na kształcenie i rozwijanie pamięci, ku czemu służyć właśnie miała nauka języków łacińskiego i polskiego, wykładanych przez jednego profesora, podług gramatyki znanego Piara, ks. Kopczyńskiego, a nadto uczenie języków nowożytnych, jak: rosyjskiego, francuskie-

go i niemieckiego. Razem etat nauczycielski obejmował więc w tym dziale czterech osobników. Obok tego: arytmetyka, nauka moralna i gieografia stanowiły rodzaj przedmiotów drugorzędnych. Na każdy z języków przeznaczono—w każdej z czterech klas—po cztery godziny tygodniowo; pozostałym trzem przedmiotom po jednej godzinie tygodniowo. Że przeładowywanie pamięci młodziutkich słuchaczy uczeniem aż pięciu języków od razu nie mogło wydać odpowiednich rezultatów—to pewna; zaznaczył to zresztą już sam Jan Śniadecki, w rzeczach wychowania publicznego biegły i doświadczony. Czacki jednak był przeciwnego zdania, a i dobrodzieje szkoły—ziemianie wołyńscy i podolscy, chętnie słyszeli synów swoich, mówiących kilku językami. Ilość godzin, przeznaczonych na naukę przedmiotów drugorzędnych, nadto skąpo została wydzielona; widocznie sami autorowie projektu niekonsekwencyą tę spostrzegli, zaprowadzając już po otwarciu gimnazyum pewne pod tym względem zmiany.

Po ukończeniu z dobrym postępem początkowych klas czterech, przechodził uczeń na tak zwane kursa dwuletnie. Wykład był tutaj już czysto uniwersytecki, profesorowie nie trzymali się żadnych podręczników, uczniów przesłuchiwano jedynie podczas rocznych egzaminów. Wykładało sześciu profesorów tyleż obowiązkowych przedmiotów, któremi były: matematyka elementarna z logiką, fizyka, chemia z historyą naturalną, historya powszechna z gieografią, prawo i literatura.

Na każdy z wymienionych „objektów“ przeznaczono w ciągu lat dwu po godzin dziesięć tygodniowo, dzieląc je w następujący sposób: dwulecie pierwsze—matematyka z logiką, historya z gieografią; dwulecie drugie—prawo i fizyka; dwulecie trzecie—chemia, nauki przyrodnicze, literatura. By jednak nowoprzybywający z klas niższych uczniowie mogli z kursów korzystać, rozdzielono każdy przedmiot w ten sposób, że roczny wykład pewną zamkniętą stanowił całość. Prócz wyżej wymienionych istniały jeszcze przedmioty nadobowiązkowe, których słuchanie zostawiono do woli uczniów. Język grecki, mechanika i budownictwo praktyczne, wypełniały w ciągu lat dwu po godzin dziesięć tygodniowo; gramatyka powszechna (porównawcza) języków słowiańskich i bibliografia—w ciągu tego samego okresu—po pięć godzin tygodniowo. Na kurs I (dwuletni) przeznaczono z nich język grecki; na II mechanikę; na ostatni: gramatykę i bibliografią. Komu cały ten zasób wiedzy nie wystarczał, zostawał na czwarte dwulecie, by słuchać wykładów wyższej matematyki i astronomii.

Z powodu przedwczesnego zgonu Czackiego inne projektowane przezeń w Krzemieńcu szkoły (prócz szkoły gieometrów i mechaników) nie wychyliły się ze sfery projektów, mówić więc o nich nie mamy potrzeby.

Grono profesorów było dobrane bardzo szczęśliwie. Języka polskiego i łacińskiego uczyli kolejno po sobie: Franciszek Olędzki, Dominik Bartoszewicz i Józef Mikulski; francuskiego i nauki moralnej: Paweł Jarkowski i Karol le Fort; niemieckiego i gieografii: Antoni Malawski, Cyrylli Błoński, Jakób Serwatowski i Józef Michalski; rosyjskiego i arytmetyki: Antoni Strzelecki, Michał Butowski, Bazyli Cichocki i Jan Rafalski. Naukę arytmetyki objął po Strzeleckim chwilowo uczeń krzemieniecki, Stanisław Perłowski, potem Wojciech Zborzewski. Uczyli tu nadto Wojciech Jarkowski i Grzegorz Hre-

czyna. Kapelanem szkolnym był sławny ojciec Prokop Krzywicki, kapucyn; nauki religii rzymsko-katolickiej udzielali ks. Sobkiewicz i ks. Jan Kulikowski.

Na wyższych kursach powierzano kolejno wykłady matematyki: Józefowi Czechowi, Wojciechowi Jarkowskiemu, Grzegorzowi Hreczynie, Michałowi Ściborskiemu, Mikołajowi Czarnockiemu, Stefanowi Wyżewskiemu (w Szkole geometrów: Jędrzejowi Szemedre i Aleksandrowi Sawickiemu); logiki Michałowi Wiszniewskiemu; historyi powszechnej: Karolowi Mirowskiemu i Józefowi Uldyńskiemu. Geografii starożytnej uczył, obok dwóch przed chwilą wspomnianych, Joachim Lelewel; historyi rosyjskiej: Jan Aleksandrowski; fizyki: Jan Witwicki, Jan Łuczyński (objął po Franciszku Miechowiczu także meteorologią), Karol Jentz i Ignacy Abłamowicz. Wykład prawa spoczywał w pierwszym roku istnienia gimnazyum w rękach prefekta Jarkowskiego, z kolei objął całokształt wykładów prawniczych Michał Choński; trwało to jednak krótko, rychło bowiem ze względów praktycznych wprowadzono tu znaczne bardzo zmiany. I tak: statystykę powszechną wykłada Choński; prawo polsko-litewskie i rzymskie kolejno: Ignacy Ołdakowski, Józef Jaroszewicz, Aleksander Mickiewicz; graniczne polsko-litewskie matematyk, Wojciech Jarkowski; takież rosyjskie— Aleksander Sawicki; encyklopedyą prawa—Mickiewicz. Czyż nie zakrawa to na prawdziwy uniwersytet?

Szereg profesorów chemii i historyi naturalnej rozpoczynał w Krzemieńcu Franciszek Schèjdt. Z kolei wykład chemii powierzono Tadeuszowi Szostakowskiemu, botaniki Wilibaldowi Besserowi, mineralogii, z dodatkiem technologii (wreszcie i chemii)—Stefanowi Zienowiczowi. Asystentem przy znakomitym uczonym, Besserze, był między innymi Antoni Andrzejowski, autor cenionych pamiętników p. t.: „Ramoty Detiuka“; sporo w nich ciekawych szczegółów o Wołyniu i Krzemieńcu.

Na katedrze literatury greckiej spotykamy Michała Jurkowskiego. Język i literaturę łacińską wykładali: Euzebiusz Słowacki, Aloizy Osiński i Maksymilian Jakubowicz; filologią rzymską Teodozy Sierociński; literaturę polską Aloizy Feliński i Józef Korzeniowski; język i literaturę słowiańską i rosyjską Jan Aleksandrowski; angielską: Jerzy Forster, Wilhelm Rose i Józef Mikulski; francuską: Karol Gerlache, Karol de Fort i Antoni Planson; niemiecką: Michał Kołpaczkiewicz i Wojciech Lidl.

Michał Fryczyński uczył agronomii teoretyczno-praktycznej; dr Karol Kaczkowski hygieny; Józef Pitschman rysunków. O innych wspominać już nie będziemy, a było ich sporo, gdyż młodzież uczyła się także śpiewu, muzyki, fechtunku, tańców, konnej jazdy, pływania i t. d.

Ogłaszane corocznie drukiem „Materye z nauk“ informują dokładnie o systemie nauczania krzemienieckiego, o wprowadzanych tutaj stale zmianach, ulepszeniach dawnych katedr i tworzeniu nowych; o bezustannym rozroście biblioteki, gabinetów, muzeów i t. p. Do nich też po bliższe szczegóły odsyłamy ciekawych, jak również do prac Michała Rollego („Ateny Wołyńskie“), Merczynga i Majchrowicza

Za życia Tadeusza Czackiego gimnazyum rozwijało się nadzwyczaj pomyślnie; liczba uczniów dobiegała do kilkuset głów (w r. 1806 uczniów 422; 1807—

434; 1808—404; 1809—413; 1810—612; 1812—693 i t. d.), ofiarność ziemian kresowych wzrastała z rokiem każdym, a stypendya doktora Lerneta, oraz konwikty bezpłatne umożliwiały naukę i uboższym sferom. Z pewną zewnętrzną pompą odbywane roczne popisy wywoływały w Krzemieńcu prawdziwe zjazdy szlachty, zadowolonej z postępów w naukach swych dzieci i krewnych. Ale i niechętnych, ryjących skrycie pod Czackim, również nie braklo. Skargi tych ostatnich gotowały staroście nowogrodzkiemu wiele zmartwień, zatruwały mu niejednę chwilę, w końcu zgon przyśpieszyły. Komisarze z Petersburga i Wilna oczyszczają wprawdzie Czackiego ze wszelkich zarzutów, ale niewdzięczność ludzka zawsze drażniła niegojącą się nigdy ranę człowieka wrażliwego. Zaprowadzenie „kar wstydzących“ w miejsce „krzywdzących“ (czyli używanej tak obficie w dawnej metodzie nauczania kary cielesnej), utworzenie sądu honorowego, złożonego z uczniów, miało, zdaniem Czackiego, wyrabiać w młodzieży poczucie własnej godności i honoru.

Po śmierci fundatora (20, II, 1813), w epoce dla jego umiłowanego dzieła najniepewniejszej, najtrudniejszej, szkoła, mimo wysiłków grona ludzi dobrej woli z prefektem Jarkowskim i zacnym szefem Drzewieckim na czele, właściwie już podupadać zaczęła. Niewiele tym razem pomogło nadanie gimnazyum zaszczytnego tytułu Liceum, a choć rządy Aloizego Felińskiego w roli dyrektora (od 1 września 1819 r.) przypominały rozentuzyazmowanym Wołyniakom „czasy Czackiego“, trwały jednak niespełna rok jeden i zbawiennego wpływu wywrzeć nie zdołały. Śmierć nagła i tego dobrodzieja szkoły zmiotła zbyt rychło.

Józef Czech pełnił funkcye dyrektora gimnazyum do dnia śmierci, która z wielką stratą dla nowoutworzonego zakładu nastąpiła 24 listopada 1810 r. Po chwilowych, zastępczych rządach prefekta Jarkowskiego, zostaje dyrektorem Ściborski, wychowaniec również Akademii krakowskiej; z kolei zastępuje go znowu niestrudzony Jarkowski; po zgonie Aloizego Felińskiego wreszcie powierzoną zostaje zaszczytna ta godność Andrzejowi-Justynowi Lewickiemu (1822 r.). Miejsce steranego wiekiem i pracą prefekta Jarkowskiego zastępuje Bokszczanin, polecony na to stanowisko przez Nowosilcowa.

Rządy obu wspomnianych dygnitarzy szkolnych zapisały się bardzo niefortunnie w dziejach Liceum krzemienieckiego. Nastały lata niepokojów i ciężkich przejść; w dniu 21 sierpnia 1831 wyszedł rozkaz zamknięcia zakładów naukowych Wołynia, Podola i Ukrainy. Zbiory i fundusze krzemienieckie, przewiezione do Kijowa, wcielono do majątku nowo-utworzonego właśnie nad Dnieprem Uniwersytetu, na którego katedrach zasiadało w ciągu pierwszych lat kilku, około dwudziestu profesorów zamkniętego liceum. Fakt ostatni najlepiej świadczy o ich wartości naukowej.

Biblioteka krzemieniecka liczyła dzieł 24,379, tomów 31,378, ocenionych na 56,820 rb. Gabinet fizyczny oceniono na 6,037 rb.; zbiory szkoły mechaników 1,700 rb.; w ogrodzie botanicznym znajdowało się 12,000 okazów; o gabinecie sztuki pisał sam Czacki: „mamy obrazy, które znalazłyby miejsce celniejsze we wszystkich galeryach, mamy rysunki wielu pierwszych mistrzów“; zbiory numizmatyczne obejmowały 17,928 okazów i t. d.

Na mocy rozporządzenia z dnia 8 listopada 1833 r. przekazano Uniwersytetowi kijowskiemu z zapisów, poczynionych przez mieszkańców gubernii wo-

łyńskiej—297,528 rb., 14³/₄ kop. i 3131 czerw. złot.; z gubernii podolskiej—114,080 rb., 12 kop. i 231 czerw. złot; z kijowskiej—50,972 rb.; razem cała suma wynosiła 462,580 rb., 26³/₄ kop. i 3,362 czerw. złot. Cyfry te mówią bardzo wiele.

Krzemieniec wywarł na społeczeństwo kresowe wpływ bardzo dodatni; wychował tysiące młodzieży, przeważnie ziemiańskiej; podniósł znacznie poziom kultury; wydał długi szereg pracowników pożytecznych na różnych polach działalności publicznej. Nie umniejszą jego zasług rzetelnych sądy ludzi stronniczych z Jaroszem Bejłą (Henrykiem Rzewuskim) na czele, a rozumna, bezstronna krytyka sprowadzi tylko nadmierne pochwały entuzyastów do należnej miary.

Michał Rolle.

Liceum warszawskie. Założone zostało d. 23 czerwca 1804 r., z rozkazu króla pruskiego, Fryderyka Wilhelma III. Szkoła ta miała równoważyć wpływ szkół piarskich polskich i zniemczać polaków; organizacya szkoły i wyborny program nauczania do tego prowadziły. Lecz nieprzewidziane przez prusaków wydarzenia sparaliżowały germanizacyjny charakter szkoły; pozostała tylko wyborna metoda nauczania, która, licząc się z postępem nauk, jako pamiątka po prusakach, przetrwała w Liceum aż do końca jego istnienia.

Przeznaczeniem Liceum, stosownie do zatwierdzonego przez króla regulaminu było: aby młodzież niemiecka i polska, oddana do tej szkoły, doskonaloną była wspólnie, w tych wszystkich przedmiotach, które należą do ukształcenia rozumu i napojenia serca szlachetnemi uczuciami; a nadto, aby się odpowiednio przygotowywała do słuchania nauk w Uniwersytecie.

Ażeby tę szkołę odrazu postawić na odpowiedniem stanowisku, rząd mianował dyrektorem doświadczonego pedagoga, Lindego, który miał tę zaletę, że umiał po polsku i dzięki Ossolińskiemu, znany był uczonym Polakom; sprowadzono znakomitych profesorów Niemców; „nie chciano jednak ograniczyć się do wykładu nauk w języku, o którego upowszechnienie starano się, jak pisze Fr. Skarbek w swych Pamiętnikach (Bibl. Warsz., 1876, I), lecz czując to dobrze, że szkoła, w którejby tylko w języku obcym nauki wykładano, nie mogłaby mieć wziętości i powodzenia, raz dla wstrętu, jakiby w krajowcach obudzała, drugi raz dla braku dostatecznej liczby uczniów uzdolnionych do słuchania nauk w języku niemieckim, zaprowadzono przeto w Liceum podwójne klasy: jedne niemieckie, drugie polskie i powierzono w nich nauczanie, obok niemców, profesorom miejscowym“. Tu winienem zrobić uwagę, że hr. Skarbek, jakkolwiek był jednym z pierwszych wychowańców Liceum, które otworzone zostało 2 stycznia 1805 roku, i znając dobrze język niemiecki, wszedł odrazu do klasy drugiej niemieckiej, czyli czwartej ogólnej, jednakże myli się co do czasu powstania podwójnych klas. Te rzeczywiście były, ale nie za rządów pruskich. Żeby zaś bez „wielkiego wstrętu“ przeprowadzić Polaka przez wszystkie klasy Liceum i przygotować go do słuchania wyższych nauk w Uniwersytecie—ustanowiono, czasowo, dwie klasy początkowe, po ukończeniu których z dobrym skutkiem miał prawo uczeń do wstępu do klasy pierwszej ogólnej, niemieckiej. Z zaprowadzeniem szkół elementarnych i miejskich, prototypem których były właśnie owe

dwie klasy początkowe — te ostatnie miały być zniesione, a pozostawiono tylko normalnych, niemieckich, klas sześć. Kładziemy nacisk na wyrażenia niemieckie, bo w regulaminie czytamy: „wszystkich umiejętności w klasach wyższych młodzież uczyć się będzie w języku niemieckim, wyjąwszy literaturę polską i francuską, które w rodowitych językach wykładane będą“. Oto jest dokładne wyjaśnienie, że zarządów pruskich podwójnych klas, t. j. niemieckich i polskich, być nie mogło i nie było. Na czele Liceum stał dyrektor, do którego, jako najwyższego nauczyciela, należał ster nauk i obowiązek wglądania w to wszystko, co się odnosiło do powierzonej mu instytucyi; do niego należało przyjmowanie uczniów, egzaminowanie ich i oznaczenie klasy, do której mieli być przyjęci; on kierował układaniem półrocznego planu lekcyj; miał dozór nad nauczycielami i uczniami; zwoływał konferencye szkolne, miesięczne, prezydował na egzaminach, urządzał publiczne popisy, których program drukiem ogłaszał, a które stanowią obecnie pierwszorzędny materyał do historyi Liceum. We wszystkich kwestyach, tyczących się szkoły, był pierwszą instancyą. Dyrektor wreszcie znosił się raportami z Eforatem. Eforat była to druga instancya, ostatnią była Kamera warszawska, która za pośrednictwem konsyliarza departamentowego, miała najwyższy dozór nad szkołą. Eforat składał się z dyrektora i kilku znakomitych, znanych z nauki mężów, osiadłych w Warszawie, którzy jak np. Stanisław-Kostka Potocki, umieli godzić zamiary rządu z wymaganiami obywateli krajowych. Z utworzeniem Księstwa Warszawskiego i powstałej na miejsce Eforatu Izby Edukacyjnej, skład szkoły i program nauczania nie uległ ważnym zmianom. Rzecz naturalna, że pozbawiono szkołę niezwłocznie jej charakteru giermanizacyjnego, utworzono parallele, pozostawiając wolny wybór młodzieży uczęszczania do szkoły niemieckiej lub polskiej. Liczba uczących się była tak wielką, że pierwiastkowe pomieszczenie Szkoły w murach po-jezuickich, okazało się za małem, przeniesiono więc Liceum do pałacu Saskiego, gdzie się przez cały okres Księstwa warszawskiego mieściło. Wówczas to podzielono klasy na oddziały, usunięto początkowe dwie, a sześć klas pozostawiono, jak były pierwotnie naznaczone. Izba Edukacyjna, urządzając szkoły departamentowe, starała się zachować w nich program nauczania licealny i podobnież na 6 klas je podzieliła. Gdy w roku 1815 powstała Komisya rządowa oświecenia, Liceum Warszawskie nie zmieniło ani nazwy, ani systemu nauczania. Porównano je ze szkołami wojewódzkiemi, lecz usunięto zupełnie oddział niemiecki, który jako pozostałość po Prusakach przez cały prawie okres Księstwa Warszawskiego, suchotniczy pędził żywot. Po rewolucyi listopadowej Liceum przemianowane zostało na Gimnazyum Gubernialne.

Rektorem od początku do końca był Linde. Z profesorów wielu było bardzo zasłużonych dla oświaty ogólnej i narodowej. Więcej znanemi byli: Stefazyusz, Rousseau, Chopin, Wolski, Szwejkowski, Dąbrowski, Maciejowski W. A., Nendzyński, Szwajnic, Bentkowski, Skrodzki, Kitajewski, Pawłowicz, Szubert, Adryan Krzyżanowski i wielu innych.

Warunki przyjęcia do Liceum za rządów pruskich były następujące: kandydat powinien był umieć czytać i pisać po polsku i po niemiecku; złożyć półrocznie z góry za naukę dwanaście talarów, dwa talary rocznie na bibliotekę, narzędzia matematyczne i fizyczne i talara wpisowego raz jeden na cały pobyt

w Liceum. Rodzice i opiekunowie zobowiązani byli przysyłać dzieci do szkoły cało i czysto ubrane, zaopatrzone na półrocze w książki, papier, ołówki i inne potrzeby szkolne. Za czasów Księstwa i Królestwa kongresowego, obowiązki były też same, jak dla wychowańców szkół departamentowych, później wojewódzkich. Największy dla nas interes przedstawia program nauk, z uwagi, że nie ulegał zmianom przez cały czas istnienia Liceum, a nadto, że służył za wzór dla innych szkół tegoż typu za rządów polskich. Wykładano języki, matematykę, historyą naturalną, filologią, literaturę, logikę, naukę moralną i religią, rysunki, kaligrafią i t. d. w następującym zakresie:

Język niemiecki powinien być wykładany do takiego stopnia doskonałości, ażeby uczeń był w stanie rozumieć nietylko uczone dzieła, ale w tym języku mógł logicznie, gramatycznie i prawidłowo, bądź ustnie, bądź piśmiennie—myśli swoje tłómaczyć. Aby to osiągnąć, wykładano język niemiecki przez cały ciąg szkolny w sześciu klasach głównych. Niezależnie od tego, w języku niemieckim wykładano wszystkie umiejętności w klasach wyższych, wyjąwszy literaturę polską i francuską, udzielanych w językach rodowitych. W dwóch niższych klasach do nauki języka niemieckiego używano elementarza. Nauczyciel powinien był zwracać baczną uwagę na dokładne wymawianie; w tym celu ustęp, przeznaczony do czytania, najpierw sam czytał, później rodowici Niemcy, a nakoniec Polacy, którzy odczytywać musieli długo, dopóki wymowa ich nie stała się w zupełności niemiecką. Lekcye odczytywał nauczyciel po niemiecku i po niemiecku je objaśniał, a co było niezrozumiałem dla Polaków, wykładał im po polsku; nauczyciel przeto tych dwóch klas musiał znać dokładnie język polski. Równocześnie z czytaniem zwracał nauczyciel uwagę i na pisownią niemiecką. W klasie drugiej nauczyciel opowiadał łatwe do spamiętania i interesujące młodzież bajki i powiastki; powtarzali za nauczycielem najpierw rodowici Niemcy, później Polacy, a powtarzali je tak długo, dopóki dokładnie nie zrozumieli o co chodzi, i na piśmie tego nie wyrazili. Toż samo opowiadanie służyło za temat do opracowań piśmiennych w domu. Wypracowania te poprawiał nauczyciel głośno, co tydzień. Dwie te klasy, jak o tem już była mowa, miały być w przyszłości zamknięte, wówczas mianowicie, gdy zostaną urządzone szkoły elementarne i miejskie w Warszawie w języku i duchu niemieckim. W trzeciej dopiero klasie języka niemieckiego, a w pierwszej normalnej, zaczynała się gramatyka. Wykład prowadzono tylko po niemiecku. W klasie czwartej czytano ważniejszych autorów niemieckich i rozbierano ich gramatycznie. Ażeby Polacy przywykali do prawidłowej, potocznej rozmowy, zalecano im czytanie utworów dramatycznych odpowiednio dobranych. W klasie piątej tłómaczono trudniejszych prozaików i poetów niemieckich (Schiller); równocześnie wykładano naukę prozodyi. Klasa szósta zajęta była historyą literatury niemieckiej, w krótkim zarysie od początku do ostatnich lat. We wszystkich klasach języka niemieckiego, uczniowie stosownie do postępu w języku ćwiczyli się w opowiadaniu po niemiecku, w potocznej rozmowie i pisaniu wypracowań.

Język polski wykładono we wszystkich klasach; w pierwszych dwóch, jak niemiecki, w trzeciej gramatyka; w czwartej czytano poetów i prozaików z uwagami gramatycznemi; w piątej czytano jakiego klasycznego autora

w szóstej historyą literatury polskiej. Ćwiczenia ustne i piśmienne przez wszystkie klasy.

Język francuski wykładał rodowity francuz, od najniższych klas w taki sposób, jak wykładano języki niemiecki i polski, postępując od rzeczy łatwiejszych do trudniejszych. Wykładano i literaturę, a rozkład lekcyj pozostawiono do uznania profesora. W pierwszych dwóch klasach objaśniano Polaków po polsku, Niemców po niemiecku; że zaś objaśnienia, poczynając od klasy trzeciej były tylko po niemiecku, przeto do tej klasy bez znajomości dobrej języka niemieckiego uczniów nie przyjowano.

Język łaciński, jako język martwy, wykładano inaczej. Wykład rozpoczynano od klasy trzeciej (niemieckiej), a naukę na sześć klas rozdzielano w ten sposób: w dwóch najniższych klasach łacińskich wykładano gramatykę; w klasie trzeciej czytano Chrestomatyą, czytano ją ciągle z przekładem na język niemiecki; w trzech wyższych klasach, czytano autorów klasycznych prozaików i poetów, już to całkowitych, już podług Wypisów Kampa. Do tych wyższych klas łacińskich przyjmowano uczniów znających dokładnie język łaciński. W najwyższych dwóch klasach łacińskich (5 i 6-a) przyuczano do mówienia po łacinie.

Język grecki rozpoczynano dopiero od klasy trzeciej łacińskiej.— Język hebrajski rozpoczynano w dwóch najwyższych klasach. Uczeń powinien był poznać prawidła gramatyczne i nabyć w prawy w przekładzie Biblii. Naukę starożytności i Mitologii wykładano jako pomocnicze do gruntownego zrozumienia autorów klasycznych. Wykłady języków: angielskiego, włoskiego i rosyjskiego, miały być później wprowadzone.

Wykład Gieografii był prowadzony przez klas pięć. W najniższej zaczynano od Prus, w następnych klasach uczono skróconym sposobem gieografii innych państw, zaczynając od sąsiednich, stopniowo rozszerzając wiadomości gieograficzne o państwach dalej położonych. W klasie trzeciej wykład się rozszerzał przez podawanie wiadomości o ludach, osobliwościach natury i płodach. W klasie czwartej opis gieografii starożytnej greckiej i rzymskiej, o tyle, aby zrozumieć klasyków. W ostatniej klasie, ponieważ uczeń powinien mieć już pojęcie o trygonometryi kulistej i astronomii, zaczęto wykładać gieografią matematyczną i fizyczną.

Historya pragmatyczna zaczynała się w klasie czwartej niemieckiej i prowadzona była przez trzy klasy wyższe. Przygotowaniem do historyi była klasa początkowa; w tej uczniowie zachęcić się mieli do nauki przez czytanie urywkowych opisów z ważnych wydarzeń, życiorysów znakomitych ludzi, interesujących nawet dzieci, a w które obfituje tak polska, jak i brandeburgska historya. Przekonywano się przedewszystkiem, czy dzieci znają już dokładnie język niemiecki, a także gieografią tych krajów, których historyą miano wykładać. Pierwsze miejsce powinna zająć historya polska od zawiązku państwa do rozbioru, z nią łączyć należy historyą pruską; innych zaś państw o tyle, o ile dzieje ich mają związek z Polską. Po historyi Polski następuje historya innych państw, zaczynając od sąsiadujących z byłą Polską. W drugiej klasie historyi wykładano historyą Grecyi i Rzymu aż do upadku tych państw. Zalecono nauczycielowi, aby historyą o tyle wykładał, o ile okaże się potrzeba dla zrozumie-

nia klasyków starożytnych. W trzeciej, najwyższej klasie historycznej, rozszerzano i łączono urywkowe wiadomości z poprzednich klas, ażeby wyłożyć całkowite dzieje należycie. Nauki pomocnicze, jak chronologia, numizmatyka, krytyka historyczna, wykładano we wstępie do historyi.

Matematyka wraz z rachunkami i gieografią matematyczną ciągnęła się przez klas sześć. Zalecono, aby uczeń przez ciąg szkolnego kursu, nim uda się na Uniwersytet, pojął dokładnie zasady działania rachunkowego, żeby mógł z pożytkiem czytać dzieła matematyczne; powinien poznać główne zasady gieometryi i trygonometryi. Nauczycielowi matematyki zalecono, aby wprawiał uczniów w robienie brył matematycznych z tektury, przez co i uczniowie łatwiej zrozumieją naukę o bryłach i nauczyciel będzie mieć możność przekonania się, czy który z uczniów niema wrodzonych zdolności do robót mechanicznych. Miernictwo i rysowanie planów i map w tej klasie były wykładane.

Historya naturalna, wykładaną była przez cały kurs szkolny w czterech klasach. Uczniowie powinni być w tej nauce o tyle wyćwiczeni, aby z podręcznikiem w ręku dali sobie radę. Nauka systematów powinna być poparta praktycznym wykładem w czasie herboryzacyi i w ogóle wycieczek przyrodniczych pod kierunkiem nauczyciela. Na nauczyciela włożono również obowiązek zachęcania młodzieży do zakładania miniaturowych gabinetów historyi naturalnej i zielników. Przy wykładzie nauk przyrodniczych na pierwszem miejscu postawiono człowieka, przyczem zalecono, aby posiłkowano się rysunkami przy wykładzie anatomii. Gdy uczeń posiądzie już pewne wiadomości z chemii, wówczas zalecano wykład fizyologii i dyetetyki. Z naukami przyrodniczemi połączono technologią, przytem zalecone było, aby te tylko części technologii były wykładane, do których uczeń jest przygotowany przez poprzednie nabycie wiadomości z chemii i matematyki. Po wyłożeniu teoryi, powinien nauczyciel zaprowadzić swych wychowańców do warsztatów mechanicznych i rękodzielniczych i tam na praktyce utrwalać ich wiadomości.

Nauczyciel fizyki miał za zadanie objaśniać uczniom przyczyny zjawisk naturalnych, wykład powinien być zastosowany do pojęcia uczniów. Przeznaczono osobną klasę na wykład fizyki, nie wykładano jej systematycznie, lecz ułamkowo, wybierając te tylko jej części, które można było zastosować do pojęcia słuchaczów. Że zaś największa część fizyki zasadza się na wiadomościach matematycznych i chemicznych, przeto wykład tej umiejętności można rozpocząć, gdy uczeń będzie należycie przygotowany w naukach pierwszych.

Chemią wykładano uczniom, umiejącym już ułamki dziesiętne. Unikano teoryi, jako nieodpowiednich dla młodego wieku. Naukę łączono z doświadczeniami, które zdolniejszym uczniom pozwalano powtarzać. Z nauką chemii połączono mineralogią. Wykład praktycznej logiki miał utrwalić i wykształcić rozwój rozumu, do czego skierowane były i cytowane powyżej umiejętności; logikę wykładano przez pytania i odpowiedzi; uzupełnieniem były ćwiczenia praktyczne na piśmie. Wykład był po niemiecku, jak i innych nauk. Aby zaszczepić dobry gust w młodzieży, wykładano Estetykę, a wykładano wówczas dopiero, gdy uczeń ukończył już kurs logiki i znaczne poczynił postępy w rysunkach. Jako pomoce do estetycznego wykształcenia, wykładano archeologią i mitologią nietylko dla zrozumienia klasyków, jakeśmy to

wyżej zaznaczyli, ale także dla wytrawniejszego sądu o sztukach wyzwolonych. Dla dokładniejszego rozwoju gustu i w ogóle wyrobienia poczucia piękna czytywano najlepsze w tym kierunku dzieła po francusku i po niemiecku; uczono się na pamięć i deklamowano utwory, zastosowane do pojęcia ucznia i dokładnej znajomości języka, w którym był napisany utwór, zalecony do wyuczenia się na pamięć. — Naukę moralną wykładano antropologicznie, więc rozbierano przeszkody w pełnieniu przepisów rozumu praktycznego, jakie człowiek ma w samym sobie i w tych okolicznościach, w jakich się znajduje; tudzież jak te przeszkody zwyciężyć należy.—Naukę religii wykładali nauczyciele osobni dla każdego wyznania. Nauczycielom innych nauk i umiejętności pozostawiono zupełną swobodę w wyborze podręczników; nauczyciel religii powinien był wybrany przez siebie podręcznik przedstawić Dyrektorowi, a ten Eforatowi; ci go przyjmowali lub odrzucali. Zrobiono również zastrzeżenie, aby nauczyciel religii był bacznym w czasie wykładów historycznego rozwijania się dogmatów kościelnych i nie dopuszczał sporów w materyi religii. „Nauka wiary Objawionej ma być tak rozporządzoną, zastrzega regulamin, żeby zastąpiła zwyczajne przygotowanie nauki do konfirmacyi, iżby uczniowie Liceum, jeżeli rodzice, lub ich zastępcy temu się niekoniecznie sprzeciwiają, po takowej nauce religii bezpośrednio, każdy do grona swego kościoła, przyjętymi zostali".

Kaligrafia, jako ważna sztuka dla wszystkich stanów, prowadzoną przez wszystkie klasy. — Rysunki rozpoczynano od klasy wstępnej, w wyższych wykładano perspektywę. Rysunki gieometryczne i architektoniczne, tudzież wprawianie się w kreślenie map, łączono z wykładem matematyki i gieografii matematycznej. Muzyka, tańce, konna jazda i fechtowanie wykładane pod okiem zarządu Liceum, stanowiły ważny przyczynek do wykształcenia młodego człowieka.

Liceum warszawskie między szkołami średniemi w Polsce stanęło na równi z krzemienieckiem, nietylko pod względem zasług wielkich, jakie położyło względem społeczeństwa w danej chwili, ale także przez zaprowadzenie i wypróbowanie nowego sposobu nauczania, dotychczas tylko u Piarów zapoczątkowanego, ale nie rozwiniętego. Wielką również ma zasługę, że tak liczny zastęp młodzieży wychowało na dobrych obywateli. Między wychowańcami byli i bardzo znakomici w przyszłości ludzie, a na ich czele stoi Zygmunt Krasiński.

Profesorowie Liceum do roku 1812: Samuel Bogumił Linde—język łaciński grecki; Beicht C. W. († 8, XI, 1811)—literatura niemiecka; Wolski Konstanty ks. († przed r. 1812) — nauki przyrodnicze; Stoephasius — język łaciński i grecki; Szwejkowski Wojciech—historyą, gieografią; Dąbrowski Antoni—matematykę Werbusz—język rosyjski; Bentkowski—język polski, historyą; Vogel Zygmunt—rysunki; Skrodzki—fizykę; Emanuel Cachet—język francuski; Lenartowicz M.—arytmetyka, język polski; Jan Siebert (Zybert)—język niemiecki; Władysław Jasiński—matematykę; J. Rousseau—język francuski, łaciński; ks. K. Skolimowski—matematykę; Michał Chopin—język francuski; Zubellewicz—logikę.

W r. 1821: Linde—łacinę; Kulikowski—łacinę, polski; Maciejowski Al.-W.—łacinę, grecki; Matuszewski—fizykę; Jasiński—matematykę; Pawłowicz—mineralogią, botanikę; Zybert—niemiecki, łacinę; Chopin—francuski; Zieliński—francuski; Koncewicz—historyą, gieografią; Vogel—rysunki; ks. Ossoliński Woj-

ciech—religią. Kollaboratorowie: Hipolit ks. Wiczyński—religią, polski; Jan Karwowski—łacinę, grecki; Błażej Pacławski—łacinę, gieografią, matematykę; Jan Krzywicki—historyą naturalną, fizykę; Aleksander Stępiński—polski, łacinę; Wawrzyniec Hilczyński—matematykę; Józef Koźmiński—historyą, gieografią; Jachowski Józef — niemiecki, gieografią; Tadeusz Torczyński — polski, łacinę, gieografią; Jakób Hermanowski—matematykę; Janiszewski Marcin—kaligrafią; Aleksander Kokular—rysunki; Jan Marckoni—język rosyjski.

W r. 1825: rektor Linde—literaturę grecką i łacińską; prefekt Dobrowolski—naukę religii; kaznodzieja ks. Szaniawski; profesorowie: Tomasz Dziekoński—literaturę polską i łaciński; A. W. Maciejowski—literaturę grecką i łacińską; Antoni Pawłowicz—mineralogią i botanikę; Zygmunt Vogel—rysunki architektoniczne; Ludwik Koncewicz—historyą powszechną, język polski; Władysław Jasiński—matematykę; Michał Matuszewski—fizykę; Michał Chopin—język francuski; Jan Sieber—język łaciński i niemiecki; nauczyciele: Józef Zieliński—język łaciński; Aleksander Stępiński—matematykę, historyą; Krzywicki Jan—historyą naturalną; ks. Wiczyński Hipolit — naukę religii, język polski, łaciński; Koźmiński Józef — język niemiecki i polski; Tadeusz Tarczyński — język łaciński, polski i arytmetykę; Seweryn Oleszczyński — kaligrafią; Filip Romanowski—kaligrafią, rysunki; Jan Marckoni - język rosyjski; Antoni Waga—historyą naturalną; Stefani—nauczyciel śpiewu; Jerzy Podbielski—nauczyciel rysunków po Voglu; pastorowie Lauber i Diehl; później przybyli: Szwejnic i Nendzyński Alexy.

Literatura. „Urządzenie Królewskiego Liceum warszawskiego w Warszawie", 1804, folio. — „Popis publiczny uczniów Warszawskiego Liceum, mający się odbywać w pałacu królewskim Saskim (lub w pałacu Kazimierzowskim) dnia... prześwietną publiczność imieniem instytutu zaprasza Samuel Bogumił Linde", 4.o. Te przepisy wychodziły corocznie od r. 1805 poczynając, a kończąc na roku 1832. Akta ogólne. Akta osobiste. Korespondencya urzędowa. Rkpa.

Józef Bieliński.

Liczydło. Taką nazwę mają niektóre z prostych przyrządów, mających na celu ułatwienie dzieciom nauki numeracyi dziesiętnej i wykonywania działań arytmetycznych. W starożytności grecki ἄβαξ i rzymski a b a c u s były takiemi przyrządami, na których przy pomocy kamyków wykonywano rachunki; przyrządy te dały początek stolikom lub tabliczkom rachunkowym, które używane były w Europie zachodniej i u nas w t. zw. „rachunku na liniach" (patrz artykuł W. T r y b u l s k i e g o „Arytmetyka", Encyklopedya Wychowawcza, t. I) przed ostatecznem ustaleniem się rachunku piśmiennego przy pomocy cyfr indyjskich. Do ułatwienia rachunków wymyślano później różne przyrządy np. laseczki Nepera, wreszcie wynaleziono skomplikowane narzędzia, działające mechanicznie t. zw. „machiny rachunkowe", które służą do szybkiego i pewnego wykonywania długich rachunków w instytucyach handlowych i przemysłowych. Ale są to przyrządy kosztowne i w szkole zastosowania mieć nie mogą. Daleko prostszym przyrządem są t. zw. s z c z o t y, bardzo rozpowszechnione w Rosyi

i dające się przystosować do potrzeb szkoły, oraz do nauczania dzieci. Szczoty te są podobne do używanego w Chinach Suan-Pan'u i w Japonii Soro-ban'u.

Liczydła do użytku szkolnego są oparte na tej samej zasadzie, co szczoty rosyjskie. Dogodnym ich typem jest t. zw. liczydło szwedzkie. W ramie czworokątnej, stojącej na podstawie, umieszczone są w poziomych szeregach równoległych druciki lub pręciki, w liczbie dziesięciu lub więcej, a na każdym z nich znajduje się dziesięć łatwo przesuwalnych kulek drewnianych. Pręciki te wraz z kulkami odpowiadają kolejno rzędom liczb całkowitych w układzie dziesiętnym liczenia, a więc pręcik najniższy rzędowi jednostek, drugi nad nim —rzędowi dziesiątków, trzeci—rzędowi setek itd. Dajmy na to, że chcemy na liczydle przedstawić jakąkolwiek liczbę całkowitą. Przed tem muszą być w każdym pręciku wszystkie kulki przysunięte ściśle do jednej krawędzi np. prawej. Jeżeli dana jest liczba np. 7064, to po kolei przesuwamy od krawędzi prawej ku lewej na najniższym pręciku kulek 4, na drugim 6, na trzecim nie przesuwamy żadnej, na czwartym przesuwamy kulek 7; wtedy kulki po lewej stronie w czterech kolejnych rzędach od najniższego pierwszego aż do czwartego włącznie wyobrażają liczbę daną. Tym sposobem można przedstawić każdą liczbę całkowitą w układzie dziesiętnym (jeżeli tylko mamy odpowiednio dostateczną liczbę pręcików z kulkami), uwidocznić dzieciom zasady numeracyi dziesiętnej i przy pomocy odpowiednio dobranych ćwiczeń utrwalić podstawowe wiadomości z nauki rachunków. Łatwo rozumieć, że na tym przyrządzie wykonywać można podobnie, jak na szczotach, działania arytmetyczne, zwłaszcza dodawanie i odejmowanie. Nie idzie tu bynajmniej o szybkość i wprawę, lecz o unaocznienie i wyjaśnienie uczniom prawideł i sposobów wykonywania działań. Równoczesne prowadzenie tej nauki przy pomocy rachunku piśmiennego, pamięciowego i na liczydle utrwala w umysłach dziecięcych znajomość podstaw tych elementarnych rachunków. W górnej krawędzi ramy liczydła przytwierdzić można dziesięć lub więcej pręcików pionowych, na które nadziewać się dają zapasowe kulki drewniane; przy pomocy tych kulek przedstawiamy już to częściowe wyniki rachunku, o ile wymagają one zapamiętania, już to pewne liczby, wchodzące do wykonywanych działań np. mnożnik w przeprowadzanem na liczydle mnożeniu.

Liczydło takie jest przyrządem prostym i niekosztownym. W szkole początkowej, gdzie nauka dawana jest równocześnie znaczniejszej liczbie dzieci, liczydło może być stosowane z pożytkiem. Przy odpowiedniej modyfikacyi służyć może także do wyjaśnienia uczniom zasad numeracyi w każdym układzie różnym od dziesiętnego.

S. Dickstein.

Likurg, patrz: Wychowanie u Greków.

Linde Samuel Bogumił, znakomity twórca „Słownika języka polskiego“, pochodził z rodziny szwedzkiej, osiadłej w Toruniu. Tu się urodził 24 kwietnia 1771 r. z rodziców ubogich wyznania ewangielicko-augsburskiego. Nauki po-

czątkowe i gimnazyalne odbywał w mieście rodzinnem, poczem udał się w r. 1789 na wyższe studya do Lipska, gdzie wstąpił do uniwersytetu na wydział teologiczny. Że jednak do filologii „najwięcej czuł skłonności“, więc głównie poświęcił się jej studyom. Z początku, za poradą profesora Dathego, zamierzał oddać się nauce języków wschodnich; inny jednak profesor uniwersytetu, sławny filolog August-Wilhelm Ernesti, skierował go gdzieindziej i o przyszłem powołaniu rozstrzygnął: za jego staraniem Linde otrzymał katedrę języka i literatury polskiej w uniwersytecie. Było to niespodzianką dla samego Lindego, nie czuł się bowiem przygotowanym do wykładów. Zabrał się jednak gorliwie do pracy i począł studyować polszczyznę na gramatyce Monety, na książce do czytania Vogla i na słowniku francusko-polsko-niemieckim Trotza, „bo to jedyne były książki polskie, na które się wówczas w Lipsku zdobyć mogłem“. Po obronie rozprawy w języku łacińskim i otrzymaniu stopnia doktora filozofii w r. 1792, rozpoczął w uniwersytecie wykłady Platona i Cycerona i jednocześnie otworzył kurs języka polskiego. Zawiązany stosunek osobisty z J. Niemcewiczem, którego komedyą: „Powrót posła“ tłómaczył, miał ważne dla niego znaczenie zarówno na zdobycie praktycznej strony języka, jak i późniejszego stanowiska w Warszawie.

Przez niego i Weyssenhoffa wprowadzony do domów najznakomitszych Polaków, przebywających podówczas w Lipsku, jak Ignacego i Stanisława Potockich, Kołłątaja, Kościuszki, „żył w Lipsku, jak w Polsce“. „Przez takowe miłe i uczące obcowanie postępowałem w jednej godzinie więcej w języku, niżeli przez półroczną mozolną pracę nad Trotzem, Voglem i Monetą“. Przez nich zaznajomił się niebawem z „Gramatyką narodową“ Kopczyńskiego, która jeszcze bardziej pobudziła go do głębszych studyów nad polszczyzną. Praca ta stała się dla niego, jak sam przyznaje, „po ukończonych akademickich kursach niemieckich drugim niejako kursem polskim“.

W tym samym czasie zabrał Linde w Lipsku znajomość, która wkrótce zamieniła się w świętą przyjaźń, z autorem „Sztuki rymotwórczej“, Franciszkiem-Ksawerym Dmochowskim. Otrzymawszy od niego rękopism dzieła „O ustanowieniu i upadku Konstytucyi polskiej 3 maja“ (napisanego wspólnemi siłami przez Kołłątaja, Ign. Potockiego i Dmochowskiego), przetłómaczył je na język niemiecki. Przekład ten wyszedł jednocześnie z oryginałem (1793).

W czasie tych prac i stosunków z Polakami w Lipsku, powziął Linde zamiar ułożenia Słownika języka polskiego. Gdy więc Kołłątaj i jego współpracownicy wyjechali z Lipska do Polski, by przeprowadzić swoje zamysły, podążył wkrótce za nimi i Linde. Chciał bowiem pogłębić swe wiadomości w zakresie polszczyzny i zebrać potrzebny materyał do swego dzieła. Wśród pracy w Bibliotece Załuskich przetrwał Linde całe oblężenie w r. 1794. Wypadki polityczne przerwały jego pracę; opuścił więc Warszawę i udał się za radą Ign. Potockiego do Wiednia, do Józefa-Maksymiliana Ossolińskiego.

Tu przy boku tego uczonego bibliofila pracował w dalszym ciągu nad Słownikiem. Ossoliński nie szczędził mu rad i pomocy, zrobił go swym bibliotekarzem i wspierał go, jak mógł, w przedsięwzięciu. Linde porządkował mu bibliotekę, z polecenia jego odbywał często wycieczki po kraju i zbierał wszędzie rzadkie książki, które zwoził do Wiednia. W tym celu przetrząsał biblioteki

klasztorne i prywatne, tropiąc, gdzie mógł, białe kruki. Zwiedził w ten sposób, jak sam pisze, „siedmiokrotnie różne strony dawnej Polski“. Przyzwyczajony do pracy systematycznej i wytrwałej, nie tracił ani chwili czasu nawet w ciągu odbywanych podróży. „Miałem co czytać, miałem skąd robić wyciągi. Czytałem w drodze, na popasach, na noclegach“. Zachęcał go też ciągle Ossoliński. Zasługi Lindego około pomnożenia zbiorów biblioteki Ossolińskiego są wielkie, chociaż sam skromnie i z lekka tylko o nich nadmienia. W przerwach pomiędzy temi wędrówkami opracowywał w Wiedniu swój słownik i przygotowywał go do druku. W stolicy Rzeszy Niemieckiej żył „jak wśród Polski, bo prawie z samymi ziomkami“. Obcował ze Stanisławem Małachowskim, ze Staszycem, z Generałem ziem podolskich, Adamem Czartoryskim, i wielu innymi, bawiącymi naówczas w Wiedniu: wszyscy ci wspierali go swemi radami i pomocą.

Najskuteczniej dopomógł mu Czartoryski, przeznaczając pewien fundusz „na utrzymanie pomocnika w pisaniu“. Linde nietylko z ziomkami, lecz i z uczonymi Słowianami różnych narodowości utrzymywał tu stosunki, przedewszystkiem zaś z „naczelnikiem całej literatury słowiańskiej“, znakomitym slawistą, Józefem Dobrowskim. Znajomości te bardzo mu się przydały, ułatwiły mu bowiem zapoznanie się bliższe z różnemi narzeczami słowiańskiemi, z czego nie omieszkał skorzystać w swym Słowniku. „Pobyt w Wiedniu—powiada Linde—był dla mnie trzecim w życiu kursem naukowym, t. j. polsko-słowiańskim“. Przygotowawszy już znaczną część Słownika do druku, ogłosił w kilku czasopismach naukowych plan jego i zamierzał już rozpocząć w Wiedniu wytłaczanie wiekopomnego dzieła, gdy niespodziewanie otrzymał od rządu pruskiego propozycyą urządzenia zakładanego w Warszawie Liceum i przyjęcia jego dyrekcyi.

Po pewnem wahaniu się, za naleganiem Ossolińskiego i Czartoryskiego, przyjął wezwanie i wyruszył do Warszawy. Stanął tu po raz wtóry w życiu, w końcu 1803 r. i zabrał się gorliwie do uskutecznienia powierzonego sobie zadania. Nad Liceum ustanowiono zwierzchność, t. zw. Eforat, czyli radę nadzorczą, w której skład weszli sami Polacy ze Stan. Potockim na czele. Po upływie niespełna roku, Liceum zostało urządzone i uroczyście otwarte na początku r. 1805-go.

Obowiązki dyrektorskie przeszkadzały Lindemu w oddaniu się wyłącznie Słownikowi, niemniej cały swój czas, wolny od zajęć pedagogicznych, poświęcał staraniom około wykończenia i wydania swego dzieła. Postanowił teraz drukować je w Warszawie pod swojem okiem. Potrzebny na rozpoczęcie wydawnictwa fundusz wkrótce się zebrał, dzięki staraniom miłośników języka i przyjaciół Lindego. Czwartą część kosztu pokrył Czartoryski; nadesłali też hojne zasiłki Ossoliński i Stan. Zamoyski, ordynat. Nietylko osoby prywatne, lecz i rządy: pruski i austryacki poparły wydawnictwo, cesarz zaś Aleksander I przesłał Lindemu 500 czerw. złotych na druk Słownika.

Sprowadziwszy czcionki, papier i zecerów z zagranicy, Linde rozpoczął druk Słownika w drukarni księży Piarów w r. 1806; lecz wkrótce „dla bliższego dozoru i dla większego pośpiechu“ poświęcił część własnego mieszkania na drukarnią, gdzie też już od połowy pierwszego tomu Słownik się drukował. W korekcie pomagali mu zacni księża Piarzy. Tom I wyszedł już w końcu r. 1807.

Całość drukowała się w przeciągu lat 8-iu; tom VI-ty i ostatni ukazał się w r. 1814-ym.

Przez ten czas Słownik był razy kilka zagrożony i druk jego przerywany, czy to z powodu wypadków politycznych, czy z braku funduszów na dokończenie druku rozrastającego się nad zamiar dzieła. Tak w r. 1806, gdy Francuzi weszli do Warszawy, Linde o mało co nie został wyrzucony z rozkazu Napoleona z pałacu Saskiego, wraz z Liceum, biblioteką i drukarnią i tylko wdanie się Stanisława Potockiego przeszkodziło temu. Podczas następnych wojen w r. 1807, 1809 i 1812 odrywano mu zecerów do wart, do okopów.

Ostatecznie zmuszony był znowu przenieść swój warsztat słownikarski do drukarni ks. Piarów. Wyczerpały się nareszcie fundusze wydawnicze i dzieło o mało, że znów nie utknęło na połowie ostatniego tomu, gdyby nie czynna pomoc Jana Śniadeckiego, ówczesnego rektora wileńskiego uniwersytetu, który wyjednał u Wincentego hr. Tyszkiewicza, referendarza litewskiego, sumę potrzebną na dokończenie druku. W roku 1814 „Słownik języka polskiego“ szczęśliwie doprowadzony został do końca.

Już w ciągu druku „Słownika“ i po jego ukończeniu spotykały Lindego, w uznaniu jego pomnikowej pracy i zasług, różne odznaczenia i zaszczyty. Akademie i towarzystwa uczone, w kraju i za granicą, obierały go swoim członkiem: między innemi praska, gietyngeńska, berlińska, królewiecka, Instytut francuski w Paryżu, później Akademia Nauk w Petersburgu, która, po raz pierwszy udzieliła tego zaszczytu cudzoziemcowi. Wreszcie uczeni zagraniczni przesyłali mu listownie słowa uznania i podziwu z powodu „Słownika“. Namiestnik Królestwa Polskiego, Zajączek, wręczył mu wielki medal złoty z napisem: „Za Słownik języka polskiego ziomkowie 1816“. Przedtem, w r. 1810, po wyjściu trzech pierwszych tomów Słownika, obdarzył go medalem złotym z napisem: „Virtuti et ingenio“ Król Saski, książę Warszawski.

Za czasów Ks. Warszawskiego Linde był naprzód członkiem Izby edukacyjnej, zamienionej niebawem na Dyrekcyą edukacyi narodowej, a później jej dyrektorem. Jako dyrektor, nadzorował wszystkie szkoły w Księstwie. Za Królestwa Polskiego należał do organizatorów Uniwersytetu warszawskiego (założonego w r. 1817) i czas jakiś wykładał w nim psychologią i gramatykę powszechną i wbrew życzeniu ministra oświecenia, Stan. Potockiego, nie został obrany rektorem. Wielkie nadto zasługi położył około urządzenia Biblioteki uniwersyteckiej; w r. 1819 pomnożył jej zbiory o 40,000 tomów, sprowadziwszy je osobiście ze zniesionych podówczas klasztorów.

Pomimo tych prac i zajęć, nie zaniedbywał Linde swych obowiązków, jako rektor Liceum. Spełniał je gorliwie i systematycznie. Pod tym względem zasługi Lindego, jako kierownika zakładu naukowego i pedagoga, nie zostały jeszcze należycie ocenione. Wiadomo, że Liceum pod kierunkiem Lindego było zakładem wzorowym i wychowało wielu zasłużonych obywateli. Między innymi uczniem jego oprócz Zygmunta Krasińskiego był Fryd. Skarbek.

W r. 1831 zasiadał Linde, jako deputowany miasta Warszawy, na sejmie. W r. 1833 był dyrektorem gimnazyum, prezesem Komitetu, czuwającego nad zakładami żeńskiemi, i członkiem Rady wychowania publicznego. W r. 1835, zmęczony uciążliwą pracą, uwolnił się od obowiązków publicznych i oddał się wy-

łącznie pracy naukowej. W r. 1842, gdy obchodzono 50-tą rocznicę jego doktoratu filozofii, otrzymał Linde od Rady edukacyjnej w Królestwie Polskiem medal złoty, na cześć jego bity.

Umarł d. 8 sierpnia 1847 r. w Warszawie, pozostawiając bez majątku kilkoro dzieci. Pochowany na cmentarzu ewangielicko-augsburskim pod Warszawą.

Oprócz „Słownika języka polskiego“ (wydanie drugie, do którego zużytkowano poprawki i notaty autora, pozostałe w rękopiśmie, wyszło we Lwowie w r. 1854—1861, staraniem i kosztem Zakładu Narod. im. Ossolińskich); Linde ogłosił kilkanaście prac pomniejszych, przeważnie w języku polskim. Z tych najważniejsze są: „Prawidła etymologii, przystosowane do języka polskiego“, 1806, przedrukowane na czele „Słownika“, i rzecz „O statucie litewskim“, 1816. Niektóre rozprawy swoje pomieszczał w programach Liceum, jako zaś członek Warsz. Towarzystwa Przyjaciół Nauk od samego jego założenia w r. 1800, ogłosił parę rozpraw i sprawozdań w „Rocznikach“ Towarzystwa. Ostatnie lat kilkanaście swego życia pracował nad Słownikiem porównawczym języków słowiańskich, ale nie zdążył go wykończyć.

Głównem jednak dziełem Lindego, które na wieczne czasy imię jego potomności przekazało, jest pomnikowy: „Słownik języka polskiego“. Przed ukazaniem się jego żaden naród cywilizowany nie mógł się poszczycić podobnym skarbem mowy swojej.

Słownik Lindego był pierwszym słownikiem w literaturze europejskiej, na taką skalę i taką metodą naukową opracowanym. Linde pierwszy z leksykografów europejskich zastosował w słowniku metodę historyczną i porównawczą, zestawiając formy językowe z różnych okresów rozwoju języka i porównywując je z odpowiedniemi formami innych języków pokrewnych. Planem więc i układem swego Słownika wyprzedził o pół wieku przynajmniej późniejsze stanowisko językoznawstwa i nawet Niemców i Francuzów o lat kilkadziesiąt wyprzedził (Grimm, Littré). W naszej literaturze przed Lindem istniały tylko Glosaryusze i Słowniki praktyczne, bez metody naukowej układane (Mączyńskiego, 1564 r., acińsko-polski, Knapskiego: 1632, polsko-łacińsko-grecki, Szyrwiła: 1629, polsko-łacińsko-litewski, Trotza: 1779, polsko-niemiecko-francuski). Dziś wprawdzie słownik Lindego pod pewnemi względami jest już przestarzały: autor bowiem uwzględnił tylko druki i pisarzy z w. XVI, XVII i XVIII, rękopisów i języka z przed XVI w. nie tknął wcale, pisarzów zaś wieku XIX-go wyzyskać nie mógł, a mowy żywej nie uwzględnił; ale pomimo to słownik jego pozostanie zawsze, dla bogactwa przykładów i cytat, nieocenionem dziełem dla każdego miłośnika mowy ojczystej.

Najtrafniej ocenił sam Linde znaczenie i wartość swego dzieła: „Tuszyć sobie mogę, iż Słownik mój będzie pierwszą przyczyną i zasadą doskonalszego zbioru i rozbioru języka naszego i pobratymczych, a może i nie bez wpływu na ogólną naukę zgłębiania mowy ludzkiej“.

Literatura. Autobiografia (z r. 1814) w „Zdaniu sprawy z całego ciągu pracy“ na czele 6-go t. Słownika.—K. (P. Koeppen): „Samuel Gottlieb Linde, eine biographische Skizze“, Wien, 1823 (Odb. z „Jahrbücher der Litteratur“). – Saint-Mauri-ce Cabang: „Notice nécrologique sur S. Th. de Linde“, Paryż.—Bielowski „Żywot S. B. Lindego“—na czele I-go t. Słownika (Lwów, 1854): mylnie tylko nazywa

Lindego pierwszym rektoremu niwersytetu warszawskiego; pierwszym bowiem i zarazem ostatnim jego rektorem był ks. Wojciech Szwejkowski, Piar (zm. 1838 r.).—Wójcicki o L.: „Cmentarz Powązkowski“, t. III, Warszawa, 1858.—J. Przyborowski: „S. B. Linde“, Tygodnik Ilustr., 1871 (życiorys i ocena Słownika).—Najszczegółowszą ocenę „Słownika“ dał Brückner w rozprawie „Język Wacława Potockiego“. W Krakowie, 1900, str. 3—16 (Odb. z t. XXI Rozpraw Wydz. Filol. Akad. Um.).—Nadto szczegóły do życiorysu znajdują się w Pamiętnikach K. Koźmiana, Skarbka, E. Marylskiego i in. — Poczet prac L-go podał Bielowski w „Żywocie“.—Tamże wydrukował listy L-go do Ossolińskiego.—Listy L-go do Jana Śniadeckiego (z r. 1809) ogłosił Baliński w „Pamiętnikach o Janie Śniadeckim“, t. II (Wilno, 1865).—Kraushar: w dziele „Towarzystwo Warszawskie Przyjaciół Nauk“ wydrukował w ks. I „Odezwy Tow. P. N. z r. 1802 do S. B. Lindego w sprawie Słownika“; w ks. II „Uwagi Lindego nad programem historyi Polski“ (1809).

Gabryel Korbut.

Ling i gimnastyka szwedzka. Nazwisko powyższe wsławione zostało w ubiegłem stuleciu przez dwóch mężów, czynnych na polu wychowania fizycznego: jeden, Piotr Henryk L. był twórcą gimnastyki szwedzkiej, drugi zaś, syn jego, Hjalmar, pomysły swego ojca uzupełnił i nadał im postać niewiele już potem zmienioną.

Piotr Ling ujrzał światło dzienne w malowniczej Smalandyi (Szwecya południ.) d. 15 listopada 1776 r., jako najmłodszy z sześciu synów pastora w Ljunga. Rodzina pochodziła była z Inflant (Lingh). W drugim roku życia stracił ojca; matka, wyszedłszy zamąż powtórnie, zmarła w kilka lat potem i L. został pod opieką surowego ojczyma, który zamierzał go pokierować na pastora. Oddany do szkół w Vexio, wydalony w ostatnim roku za niepoddanie się chłoście, zdał w r. 1793 na maturę w Lund i zapisał się tam na teologią, którą ukończył w Upsali (1797). Pracował też usilnie nad filologią, uczył się języków obcych i posiadł znajomość gruntowną kilku, co pozwoliło mu udać się do Sztokholmu, gdzie przez czas jakiś nauczał języków, lub tłómaczył. Znalazłszy możność po temu, udał się za granicę, zwiedził Niemcy, Francyą, Anglią i Rosyą, a w r. 1801 zamieszkał w Kopenhadze, jako ognisku ówczesnego ruchu umysłowego Północy, z zamiarem pracy dalszej nad filologią. Przesiadując w bogatej książnicy i zajęty opracowaniem gramatyki języków europejskich, utrzymując się nadto z dawania lekcyj języków, zaznajomił się z Oehlenschlegerem, Steffensem, Grundtvig'em i innymi, a więc zetknął się z nowemi prądami, co szukały odrodzenia literackiego i duchowego w mitologii i starożytnościach skandynawskich. Wkrótce sam próbuje sił swoich literackich i pisze po francusku, po niemiecku i po duńsku utwory liryczne. W r. 1804 wychodzi duńska komedya jego: „Den Misundelige“, Zazdrośnik. W tymże roku powraca Ling do kraju i pisze już wyłącznie w języku ojczystym utwory liryczne lub opisowe („Lyriska dikter“, sielankę „Kärleken“, miłość, rapsod „Gylfe“ i in.), oraz szereg dramatów i tragedyj, w których zamierzył zobrazować mitologią skandynawską i dzieje szwedzkie („Eylif den Göthiske“, „Agné“, „den heliga Birgitta“, „Engelbrecht“, „Ingjald Illråda“, „Styrbjörn Starke“ i in.). Najlepszem dziełem Linga jest „Asarne“; stanowi ono całokształt mitologii i sag

starożytnych, tchnie miłością kraju i przyrody szwedzkiej, odznacza się siłą i prawdą i jest wielkiej wartości artystycznej. Śpiew łabędzi Linga stanowi „Tirfing eller dödssvärdet“, zbiór utworów przeważnie lirycznych. Miewał też Ling odczyty o mitologii skandynawskiej i o nowych prądach w życiu, i literaturze. Na współczesną działalność literacką i artystyczną wywarł Ling wpływ wielki, od którego nie byli wolni nawet tacy poeci i artyści, jak Tegner, Fogelberg, Wahlbom, Byström. Nie brakło też Lingowi uznania: wielokrotnie odznaczony był przez Akademią szwedzką, otrzymał pensyą literacką im. Gustawa III, a w r. 1835 został członkiem Akademii.

Ling był wątły i chorowity, co spotęgowanem zostało wskutek położenia materyalnego i niewygód życiowych, jakie znosił za młodu, szczególnie w Kopenhadze, gdzie zachorował poważnie na gościec i stracił niemal władzę w ręce. Zacząwszy zajmować się modnym podówczas fechtunkiem, znalazł pewną ulgę w cierpieniu. To zapaliło go szczególnie do tego ćwiczenia i z czasem stał się słynnym szermierzem, a z choroby wyleczył się zupełnie. Głęboki i rzutki umysł Linga nie zadowolił się samym faktem wyleczenia, lecz pragnął dotrzeć istoty wpływu fechtunku. Zapoznał się wkrótce z pracującym podówczas nad gimnastyką Nachtegallem i rozszerza teraz zakres swych dociekań, oddaje się ćwiczeniom gimnastycznym, bada ich wpływ, wreszcie dochodzi do wniosku, że organiczne i harmonijne wyrobienie sprawności ruchowej w ustroju, stanowi istotny dział wychowania narodowego. Przybywszy do Lund'u, zajmuje się L. dawaniem lekcyj języków i fechtunku, a z czasem zostaje nauczycielem fechtunku na wszechnicy tamtejszej. Młodzież z zapałem przyjmuje nową metodę (według wzorów francuskich) i oddaje się nieznanej przedtem gimnastyce, którą Ling wprowadza stopniowo. Był to w całej Skandynawii czas wielkiego zainteresowania się wychowaniem fizycznem; to też praca Linga szeroki mu rozgłos nadała: jeździ do różnych miast szwedzkich, miewa odczyty, odbywa kursa gimnastyczne. Ale czuje też braki swej teoryi: już w r. 1806 zaczyna się uczyć anatomii i fizyologii od słynnego podówczas profesora wszechnicy lundzkiej, Flormanna. Na podstawie zdobytych wiadomości przerabia Ling teraz, sprawdza i porządkuje dotychczasowe swe pomysły szermierskie i gimnastyczne. Owocem tych usiłowań są: nowy system szermierski, oraz zupełnie samodzielny system gimnastyki szwedzkiej. Rząd często zasięgał zdania Linga w sprawie wychowania fizycznego, mianował go nauczycielem fechtunku i gimnastyki w szkole wojskowej pod Sztokholmem, wreszcie dopomógł mu do założenia instytutu gimnastycznego, któremu nadał ustawę.

Jak wszyscy ludzie samodzielni, był Ling przedmiotem sądów sprzecznych, a to zarówno w dziedzinie fechtunku i gimnastyki, jak poezyi i sztuki. Szczególnie długo i zawzięcie walczyli przeciwko niemu lekarze, krytykując system i szykanując osobę. Wobec przeciwników zachować Ling musiał spokój, wyczekując pobłażliwie, aż „prawda pokona“. Jeden ze współczesnych już w r. 1826 pisze o Lingu: „Światły uczony, dobroczyńca ludzkości, nieustraszony pracownik, głęboką swą wiedzą podniósł znaczenie Instytutu; samodzielny na każdym kroku, wyobraźnią swą obejmuje naukę i sztukę“.

Ling zmarł 3 maja 1839 r. na zapalenie płuc. Na łożu śmierci napisał był do rządu, prosząc o zachowanie i rozwijanie dalsze Instytutu, a na następcę wskazując jednego z uczniów swych, Brantinga. Życzenie to spełnionem zostało, a Instytut do dziś dnia przysparza chwały Lingowi i Szwecyi. Dzieła literackie Linga wychodziły różnemi czasy w miarę powstawania. Ostatnie wydanie, dokonane przez B. Beskowa, składa się z 3 wielkich tomów: „Samlede arbeten af P. H. Ling“ (Zebrane prace), Stockholm, 1866. Tom trzeci zawiera też prace o gimnastyce: „Gymnastikens almänna grunder“ (Ogólne zasady gimnastyki), wydane naprzód częściowo w Upsali 1834, a potem uzupełnione przez syna, Hjalmara Linga, w Sztokholmie, 1840 r. Nadto napisał Ling, wydane osobno: „Förslag om gymnastikens nytta och nödvändighet för soldaten i allmänhet, ingifvet til stora reglementskomitén“ (Przedstawienie pożytku i konieczności gimnastyki dla żołnierzy wogóle, podane wielkiemu komitetowi półku), 1820.

Hjalmar Ling, syn, ur. 1820 w Sztokholmie, dopiero w wieku młodzieńczym zajął się poważnie nauką, przeszedł usilną pracą egzamina, pokonał trudności, wyjechał na studya do Paryża, a po powrocie pracował od r. 1851 przy Instytucie gimnastycznym, wykładając bądź anatomią, bądź gimnastykę wychowawczą. Człowiek olbrzymiej pracy, rozległą posiadał wiedzę, ale przejęty ideą gimnastyki, nad nią całe życie pracował, działalność swą uważając, jako przyczynek drobny do zasług wielkiego ojca. Jemu też gimnastyka zawdzięcza swój rozwój: uporządkował zawiłe pomysły ojca, opracował i uprościł metodę gimnastyki, wydał olbrzymiej wymagające pracy tablice ćwiczeń, osiągnął dopuszczenie kobiet do Instytutu, sporządził główne dzisiejszej gimnastyki szwedzkiej przyrządy: ściankę i baryerę. Zmarł 4 marca 1883 r.—Oprócz wielkiego zbioru (3000) rysunków, częściowo tylko wydanych, a nabytych dla Instytutu, napisał H. L.: „Tabeller för simundervisningens enklaste rörelser“ (Tablice najprostszych ruchów w sztuce pływania), Stockh., 1869.—„Tabeller för Gymnastika centralinstitutet pädagogiska lärokurs“ (Tablice dla kursu w Instytucie Centr. gimn.), Stockh., 1877, wyd. 5. — „Tillåg vid användningen af de tabeller hvilka varit begagnade för Gymnastiska central institutets pädagogiska lärokurs“ (Dopełnienie do zastosowania Tablic, używanych na kursach pedagogicznych w Instytucie centr. gim.), Stockh., 1880, wyd. 3. — „Förkortad öfversigt af allmän rörelselära“ (Skrócony przegląd nauki ogólnej o ruchu), Stockh., 1880. (Dzieła te do dziś są używane, jako podręczniki w Instytucie.)—Jak wiadomo, wydał też i dopisami z notat pozostałych opatrzył główne dzieło ojca o gimnastyce. Również staraniem i pod jego redakcyą wyszły dzieła następcy ojca na stanowisku kierownika Instytutu: „Delar af L. G. Branting efterlamne handskrifter“ (Wyjątki z pozostałych rękopismów po L. G. Br...), Upsala, 1882.

Zasady gimnastyki szwedzkiej rozwinięte są w głównem dziele P. H. Linga: „Gymnastikens allmanna grunder“ (Zasady ogólne gimnastyki). W wydaniu ostatniem składa się ono z 6 części, które tu streszczę, podając niektóre ustępy dosłownie. W przedmowie Ling zaznacza, że dzieło to jest wynikiem przeszło 30-letniej pracy osobistej z uwzględnieniem słusznych krytyk lekarzy i gimnastyków. Zasady, tak wysnute, muszą być prawdziwe i trwałe, gdyż „prawda jest obrazem wieczności“. Obecne zamiło-

wanie ruchów jest różnem od pojęć starożytnych o zapasach siłackich i gladyatorskich, gdyż, w uznaniu i rozumieniu gimnastyki, zarówno lekarze, jak i kierownicy jej, opierają się jedynie na wynikach wiedzy. Autor wierzy, że obecna praca wspólna lekarzy i gimnastyków w dziedzinie wychowania fizycznego zapewni nowej gimnastyce takie znaczenie w życiu narodów północnych, jakie miała kiedyś za czasów Platona, Hipokratesa i Galena dla narodów południowych.

Część pierwsza: P r a w a u s t r o j u l u d z k i e g o, składa się z następujących rozdziałów: 1) Ustrój ludzki, jako całość (Rozwój ustroju jest celem zabiegów gimnastycznych). 2) Życie i materya (Życie przejawia się w czasie i przestrzeni przez materyą; przejawy życia posiadają pewne formy zasadnicze, o czem poniżej). 3) Trojakie przejawy życia (Występują w trojakiej formie, jako: mechaniczne, chemiczne i dynamiczne). 4) Nieskończoność zjawisk w przyrodzie. 5) Zdrowie a choroba (Zgodność wszystkich części ustroju wyraża się przez zdrowie, a zakłócenie tej zgodności—przez chorobę). 6) Przejawy życiowe mechaniczne (Zależne są głównie od stanu materyi i wyrażają się przez ruch. Wszystko, co żyje, porusza się; ruch jest prawem i warunkiem życia; od jakości ruchu zależy jakość życia; stąd ważność ruchu prawidłowego). 7) Przejawy życiowe chemiczne (Zależne są od jakości materyi i wyrażają się przez proces odżywiania, którego dokładność zawarunkowana jest w wysokim stopniu ruchem prawidłowym). 8) Przejawy życiowe dynamiczne, czyli psychiczne (dążą niejako do wyrażenia się jednostki samodzielnie, poza materyą. Na stosunek duszy do materyi rozmaite są zapatrywania. Autor uznaje odrębność życia wewnętrznego, duchowego, od materyi. Ciało i dusza, stanowiące całość istoty ludzkiej, powinny być rozwijane odrębnie, acz równomiernie). 9) Zgodność powyższych trojakich przejawów w naturze. 10) Trojakie przejawy życiowe w osobniku. 11) Narodziny. 12) Życie i śmierć. 13) Zgodność trojakich przejawów życiowych w zewnętrznym ustroju. 14) Współdziałanie trojakich przejawów życiowych ustroju (Istnieje jako przyczyna i wynik harmonii w ustroju i niezbędnem jest do utrzymania zdrowia). 15) Przejawy życiowe pod względem fizycznym. 16) Zależność ducha i ciała (Jest to rozwinięcie dalsze poprzednich uwag o trojakich objawach, które wiążą się nierozerwalnie i istnieć odrębnie nie mogą. 17) System zwierzęcy, a duchowy. 18. Oddziaływanie czynności mechanicznych zewnętrznych na wnętrze ustroju (Rozwija tu Ling pogląd o wpływie ruchu na sprawność narządów wewnętrznych, a więc na prawidłowość czynności fizyologicznych i, co za tem idzie, na zdrowie osobnika. Wszystko to uwydatnia się dodatnio na stanie duchowym. Ćwiczenia gimnastyczne nie powinny być stosowane zbyt wcześnie).

Cz. druga: Z a s a d y g i m n a s t y k i w y c h o w a w c z e j i dzieli się na rozdziały: 1) o czynnikach gimnastyki (Teorya gimnastyki zawiera naukę ćwiczeń cielesnych na podstawie praw, rządzących ustrojem ludzkim. Prawa te utrzymują zgodność w czynnościach ustroju; lekceważenie więc ich sprowadza rozdźwięk i powoduje chorobę. Ze względu na różny stosunek człowieka do siebie, otoczenia i całej przyrody czynniki gimnastyczne podzielić można na: podmiotowo-czynne, przedmiotowo - czynne, podmiotowo - bierne i przedmiotowo - bierne. W pierwszym wypadku osobnik rozwija swą siłę samodzielnie; w drugim odpiera

chcącą nim owładnąć siłę zewnętrzną; w trzecim z powodu rozdźwięku w ustroju poddaje się biernie sile zewnętrznej; w czwartym zaś wyraża swój stan wewnętrzny w stosunku do otoczenia. Na tem oparty jest podział gimnastyki na: wychowawczą, wojskową, leczniczą i estetyczną. Wszystkie one dążą do osiągnięcia harmonii: wychowawcza — pomiędzy częściami ustroju wobec woli osobnika, wojskowa — pomiędzy ciałem osobnika a bronią przeciwnika, lecznicza powraca naruszoną przez chorobę harmonią pomiędzy częściami ustroju osobnika, estetyczna zaś uwydatnia istnienie w osobniku harmonii pomiędzy ciałem a duszą.—Przy lekceważeniu czynników powyższych gimnastyka łatwo przeradza się w sztuczną, która uprawia siłactwo, sztuki łamane i cyrkowe. Sztukmistrz czy siłacz, rozwija tylko niektóre mięśnie i tylko częściową zręczność; ruch taki jednostronny nie daje zdrowia.—2. Pojęcie gimnastyki wychowawczej (Rozwijanie zasobów ciała i duszy jest wychowaniem. Gimnastyka więc jest nauką stosowaną w odpowiednich zakładach, mających na celu oddziaływanie wszechstronne na wszystkie części ustroju: celem gimnastyki nie jest kuglarstwo, lecz zdrowie i zdolność dowolnego kierowania ruchami. Chociaż ruch kierowany jest przez wolę, to jednak utrzymany być winien w pewnych granicach, których przekroczyć nie wolno i o których gimnastyk powinien pamiętać. — Ćwiczenia należy stopniować, zaczynając od najłatwiejszych. W uzupełnieniu rozdziału podaje L.: „Zasady ogólne wychowania ciała“, które przytoczę w całości:

1. Celem gimnastyki jest istotny rozwój ciała ludzkiego przez ściśle określone ćwiczenia. 2. Ściśle określonemi są te ćwiczenia, które mają podstawę w sprawności ciała i sprawność tę rozwijają. 3. Rozwój istotny polega na zgodnem działaniu wszystkich części ciała z uwzględnieniem wrodzonych właściwości osobnika. 4. Ciało osobnika rozwijać się może jedynie zgodnie z wrodzonemi mu właściwościami. 5. Brak ćwiczenia może właściwości wrodzone powstrzymać, lecz nigdy zniszczyć. 6. Ćwiczenia niewłaściwe, nieokreślone, mogą właściwości wrodzone osobnika skrzywić; szkodzą więc raczej, niż pomagają harmonijnemu rozwojowi ciała. 7. Rozwój jednostronny utrudnia ćwiczenia, wszechstronny upraszcza je i ułatwia. 8. Sztywność i nieruchomość pewnych części ciała wynika u wielu z jednostronnego nadmiaru siły, przy jednoczesnem osłabieniu innych części. 9. Przez równomierny rozdział wysiłku, nadmiar siły pewnych części ustąpić może na rzecz części innych. 10. O sile lub słabości osobnika stanowi nie objętość pewnych części ciała, lecz stosunek pomiędzy niemi. Nie wchodzą tu w rachubę: dziedziczne usposobienia do chorób lub kalectwo przygodne. 11. Siła rzeczywista i nabyta jest skupieniem czynności różnych ciała i ujawnia się w chwili dopięcia najwyższego natężenia. 12. Zdrowie i siła są niejako pojęcia jednoznaczne: oboje zależą od harmonii w czynnościach wszystkich części ciała. 13. Od ruchów najprostszych bezpiecznie przechodzić można stopniowo do więcej złożonych: osobnik przywyka do swej siły, wie co czyni, lub uczynić może.

Rozdział 3 Zakres ćwiczeń. (Ruch zależny od woli osobnika i zgodny z prawami ustroju jest ucieleśnieniem myśli. Aby temu ściśle odpowiadał, musi mieć punkt wyjścia, drogę i punkt kresowy. Punkta te określają się przez odpowiednie postawy: wychodną i kresową; droga zaś przez kierunek i szybkość. Niekiedy potrzebuje ruch oparcia lub przyrządów. Ruch wykonywany bez przy-

rządów, lub tylko z oparciem i pomocą w postawie, nazywamy wolnym.)—4. Ćwiczenia bez przyrządów. (Dzielą się na proste i złożone: pierwsze wykonywane są bez żadnej pomocy i oparcia, drugie zaś z pomocą lub oparciem w postawie. Są one szczególnie doniosłe, ponieważ, jako łatwe, dadzą się wykonywać od razu przez większą liczbę ćwiczących się, nie wymagają przygotowań ani przyrządów kosztownych, oraz przyzwyczajają do uwagi, stanowczości i samopomocy.)—5. Ćwiczenia proste. (Wykonywane są tylko przez pewną część ciała.)—6. Ćwiczenia złożone. (Przyjmują w nich udział bądź czynny, bądź bierny liczne, albo i wszystkie części ciała.) — 7. Ćwiczenia równowagi. (Wymagają jednoczesnej pracy całego ciała, z trudem zachowującego postawę.) — 8. Chód. (Jest to ćwiczenie, codziennie przez wszystkich wykonywane, ale najczęściej nieprawidłowo, bo jest nader trudnem i złożonem. Należy go poprawiać starannie, ale stopniowo, nim dzieci zaczną się gimnastykować, co nastąpić ma po 8 roku. I z chodzeniem nie należy się u dzieci śpieszyć: „każ dziecku czołgać się, nim nauczy się chodzić"!) — 9. Skok. (W tym i poprzednim rozdz. odsyła L. czytelnika do dzieła braci Weberów, wyszłego w Lipsku r. 1836 p. t.: „Mechanik des menschlichen Gehwerkzeuges"). — 10. Pływanie. (Zaleca L. zasady Franklina). — 11. Ćwiczenia z przyrządami. (Nie posiadają wprawdzie zalet, właściwych ćwiczeniom bez przyrządów, ale rozwijają dobrze ciało i urozmaicają gimnastykę.) —12. Zwieszanie. (Jest ćwiczeniem nużącem; działają tu kończyny, gdy tułów zachowuje się biernie.)—13. Wspinanie.—14. Przewijanie.—15. Wyciąganie.—16. Równowaga na podstawie wązkiej i z ciężarem.—17. Skoki z kobyłą drewnianą. (Przygotowanie tylko do ćwiczeń rozdz. następnego). — 18. Woltyżowanie z koniem żywym (Różnica pomiędzy woltyżowaniem, a jazdą konną.) — 19. Gry gimnastyczne. (Przy gimnastyce panować powinien nastrój wesoły. „Niewinna wesołość jest iskrą bożą, która wszędzie przenikać powinna". Spokój i wesołość są dowodami istnienia rzeczywistej harmonii pomiędzy siłami ciała a władzami ducha. Harmonia podobna jednoczy osoby, plemiona i cały rodzaj ludzki.—Nie wyklucza to poważnego traktowania gimnastyki, dążącej do przyniesienia ustrojowi jak największych korzyści.)

Cz. trzecia: Zasady gimnastyki wojskowej składa się z 6 rozdziałów, omawiających wyłącznie robienie bronią.

Cz. czwarta: Zasady gimnastyki leczniczej zawiera rozdziały: 1. Stosunek pomiędzy ćwiczeniem czynnem a biernem. (Gdy w gimnastyce wychowawczej stosowane są przeważnie ćwiczenia czynne, a tylko wyjątkowo bierne, to w gimnastyce leczniczej rzecz ma się odwrotnie: pierwsze miejsce zajmują ćwiczenia bierne, a czynne są tylko dopuszczalne.) — 2. Przewaga ruchu biernego w chorobie. (Istnieje w celu pobudzenia działalności narządów osłabionych, ale w miarę polepszania stanu chorego powinna stopniowo i powoli ustępować na rzecz ruchu czynnego. Ostrożność i przewidywanie są tu szczególnie wskazane, nawet względem chodzenia, które wydaje się ruchem naturalnym, a często w chorobie zaszkodzić może. R. 3. Przyczyny choroby (wszystko, co w ustroju zachodzi jest wynikiem przejawów życiowych. Choroba jest wynikiem zakłócenia ich zgodności).—R. 4. Choroba i jej objawy.—R. 5—10. Choroby układów nerwowego, naczyniowego, mięśniowego i kostnego, gruczołów, skórne i gorączkowe.—R. 11. Stopień i ilość ćwiczeń. (Miarą każdego ruchu

jest sam ustrój). Ruch niedostateczny narusza równowagę przejawów mechanicznych i chemicznych ze szkodą pierwszych. Ruch nadmierny narusza, równowagę przejawów życiowych ze szkodą chemicznych i dynamicznych. Ćwiczyć się do znużenia jest to samo, co przejadać się. Nawet chodzenie stać się może szkodliwem dla zdrowego, z tembardziej dla chorego. Lekarz i gimnastyk powinien miarkować ruch, stosując go ściśle do stanu chorego.—R. 12. Jakość ćwiczeń jest wielkiej wagi. Dla umiejętnego ich stosowania należy: 1) rozumieć działanie i wpływ ćwiczenia na ustrój, oraz oznaczyć ściśle: skąd, którędy, dokąd powinno ćwiczenie zachodzić (por. rozdz. 3-i części 2-ej); 2) zająć wobec chorego właściwą pozycyą w celu dobrej kontroli samego ruchu; 3) przebieg ćwiczeń stopniować w obu kierunkach, t.j. siła ich i trudność powinny się naprzód wzmagać, a od pewnego punktu zniżać; ćwiczenia końcowe powinny być ściśle łagodzące, a to w celu równomiernego rozprowadzania krwi w ciele.

Cz. piąta: Zasady gimnastyki estetycznej. Rozdział 1. Wstęp Gimnastyka estetyczna dąży do osiągnięcia i utrzymania równowagi pomiędzy ciałem a duszą; postawa ciała wyraża myśli i uczucia osobnika. Zakres tej gimnastyki wkracza w dziedzinę odtwarzania, podobnie jak w sztuce aktorskiej i krasomówczej. Gimnastyka estetyczna wymaga zupełnej harmonii w postawie i ruchach; najmniejsze zaś odstępstwo od tej zasady zakłóca treść jej istotną, t. j. piękno. Jest ona wyższym stopniem gimnastyki i poprzedzoną być winna przez gimnastykę wychowawczą.—R. 3. Samodzielność artysty. Gimnastyka estetyczna jest sztuką, odtwarzającą formę w czasie i przestrzeni. Artysta—gimnastyk ma szerokie pole do tworzenia i stosowania nowych pomysłów, o ile poznał główne sztuki tej zasady.—Postawy w ćwiczeniach są rozmaite, ale sprowadzić się dadzą do czterech głównych: stojącej, chodnej, siedzącej i leżącej. Podobnież liczne ruchy wykonywać się dają w sześciu głównych kierunkach: naprzód, wtył, naprawo, nalewo, w górę, wdół. Ruchy te zresztą mają swe granice.—R. 4. O wzmocnieniu przejawów dynamicznych ciała. Wypadki wyrażania stanu wewnętrznego przez postawy zewnętrzne.—R. 5. Przygotowanie do ćwiczeń estetycznych. Polega na odpowiednim wyborze postawy. Celowali w tem niegdyś Grecy, tworząc postawy taneczne, które miały źródło w nastroju religijnym.—Postawa powinna być prostą, ściśle określoną, celową (zastosowaną do ruchu) i swobodną (nadewszystko, by nie tamować oddechu).—L. rozbiera dalej znaczenie ćwiczeń: głowy i szyi, tułowia i kończyn.

Cz. szósta: Środki prowadzenia gimnastyki. R. 1. Osobowość gimnastyka. Kierownik gimnastyki zajmować się winien gimnastyką z powołania. Powinien mieć poczucie wrodzone artystyczne i moralne, znać gimnastykę praktyczną, rozumieć istotne znaczenie ruchów dla ustroju i przygotować się do tego przez znajomość anatomii i fizyologii. „Anatomia, ta święta księga rodzaju, stawiająca przed oczyma naszemi wielkie dzieło Stwórcy i pouczająca nas równocześnie o słabości i wielkości człowieka, powinna być najcenniejszym dokumentem dla gimnastyka. Ponieważ nie może on uważać narządów ciała za czysto-mechaniczne jedynie, lecz jako narzędzie żyjącej duszy, więc fizyologia jest nierozłączną towarzyszką anatomii."—R. 2. Oko i sposób postępowania gimnastyka. Pierwszym kierownikiem gimnastyki jest lekarz, który od początku przepisuje to, co jest potrzebnem dla rozwoju dziecka. Je-

żeli mówi się o „oku lekarza“, to również mówić należy o „oku gimnastyka“: obaj czerpią wskazówki swoje z życia, obaj opierają je na postrzeganiu chorych osobników różnych zawodów). R. 3. Ład. Zgodność, równość ćwiczeń).—R. 4. Pokarmy. R. 5. Kąpiel, powietrze, czystość. Podczas lata odbywać należy ćwiczenia na wolnem powietrzu. W zimie wskazane są: walka na śnieżki, ślizgawka, sanna i t. p. Powietrze jest źródłem życia wszelkiego—R. 6. Odzież.—R. 7. Rozrywki, walka i zapasy. Ostatnie są pożyteczne dla osobników powolnych, lecz nigdy dla wrażliwych lub osłabionych; można je wogóle stosować w ćwiczeniach złożonych, gdzie ciągła zmiana ruchu zmniejsza możliwość szkody; w ćwiczeniach natomiast prostych należy zapasów unikać.—R. 8. Urządzenie gimnastyczne powinno być proste; narzędzia są jedynie środkiem dodatkowym ćwiczeń, a więc rzeczą zupełnie drugorzędną. Właściwie należałoby ćwiczenia wykonywać bez przyrządów, jest atoli pożądanem uwydatnienie lub wzmocnienie ruchów i to stanowi zadanie przyrządów. Przyrządy gimnastyczne są następujące: skrzynia, materac, podpory do sznurów skokowych, słup ze szczeblami, spinalnia, liny, deski, słupy równoważne, słup wiszący, kobyła i siodło skokowe, baryera poprzeczna, krata; przeszkody skokowe; pasy i przyrządy pływackie.—R. 9. Język gimnastyczny powinien być zastosowany ściśle do ćwiczeń i ujednostajniony.

Dzieło powyższe uzupełnione jest w końcu uwagami, rozwijającemi inne pomysły L-a, np. o gimnastyce kobiecej. (Zaleca stosowanie tej gimnastyki jak najszersze, lecz przestrzega przed ćwiczeniami forsownemi, jak skoki, zwieszania i i..

W innych swych dziełach zajmuje się L. bądź gimnastyką wojskową i fechtunkiem na bagnety, bądź podaje szczegółowe wzory prowadzenia ćwiczeń gimnastycznych, a w jednem rozwija szerzej znany nam pogląd o podobieństwie kierownika gimnastyki i lekarza, wysnuwając stąd konieczność odpowiedniego kształcenia ich w tym duchu.

Rozwój i stan obecny gimnastyki szwedzkiej. Praca L-ów, z ustaniem ich działalności, nie upadła, lecz gorliwie dalej prowadzoną była przez ich następców. Dzięki temu system L-a nie skostniał w schematyzmie, lecz ulegał zmianom ze względu na postęp wiedzy przyrodniczej. Zmian dokonano w nim właściwie niewiele; wyrównano raczej sprzeczności; usunięto balast zbyteczny, wyjaśniono punkta wątpliwe, rozstrzygnięto sporne i uczyniono zeń poważny czynnik wychowania, oraz skuteczny środek leczniczy. Podany np. podział L-a gimnastyki na 4 grupy, jako dowolny i nieuzasadniony, został usunięty w praktyce. Mniemane przedtem działy uważane są dziś jako kierunki, ujawniające się w stopniu rozmaitym we wszystkich niemal ćwiczeniach. Obecny podział, oparty na znamionach właściwych, odróżnia gimnastykę dla zdrowych (fiskgymnastik), oraz gimnastykę dla chorych (sjukgymnastik): w pierwszej występuje kierunek wychowawczy, wojskowy i estetyczny, w drugiej zaś, obok nich kierunek leczniczy. Na pierwszy rzut oka i ten podział wydaje się niesłusznym, a zasada jego niewidoczną, co stało się nawet źródłem fałszywego pojęcia o gimnastyce szwedzkiej, przez długi czas uważanej w Europie za system wyłącznie leczniczy. Różnica atoli pomiędzy temi działami jest nader znaczna: gimnastyka zdrowotna jest zbiorową, lecznicza zaś czysto osobni-

czą; pierwsza jest czynną, druga bierną; nadto, gdy gimnastyka lecznicza usuwa zboczenia ustroju, zdrowotna im zapobiega: ma się więc do leczniczej, jak hygiena do medycyny.

Do tego pomieszania pojęć o gimnastyce przyczyniła się zresztą okoliczność, że następcy L-a przez dłuższy czas pracowali w Instytucie przeważnie nad gimnastyką leczniczą.—Gabryel Branting (ur. 1801, zm. 1881) stojący na czele Instytutu od r. 1839 do 1869, główny nacisk kładł na gimnastykę leczniczą i wielce się do jej rozwoju przyczynił. Jest on też właściwym twórcą terminologii gimnastycznej, która się odznacza prostotą, jasnością i dokładnością. Pisma jego wydane zostały przez Hjalmara L-a (p. wyżej).

Znacznej stosunkowo zmianie w gimnastyce szwedzkiej uległy przyrządy, ale to raczej w myśl zasady L-a, że nie stanowią one istoty ćwiczeń, lecz są czynnikiem drugorzędnym. Obecnie są w użyciu: ścianka szczeblista (ribbstol), baryera (bom), ławka (bänk), krata (slingerstege), kobyła (häst), skrzynia plint), drabinki: sznurowa i drewniana, słupy i liny spinalne. Użycie tego, a innego przyrządu najczęściej jest dowolne. Znaczną część ćwiczeń wykonywać można zgoła bez przyrządów, a i w przyrządowych istnieje zawsze możność zastępowania przyrządów przez pomoc towarzyszów, którzy przybierać mogą rozmaite postawy.

Gimnastyka stanowi istotny dział wychowania szwedzkiego: stosowaną jest we wszystkich bez wyjątku zakładach naukowych i stowarzyszeniaah gimnastycznych. Każdorazowe ćwiczenia trwają ½—1 godz. i stanowią organiczną całość, na danych naukowych opartą. Całość taka obejmuje szereg ćwiczeń dla wszystkich części ciała, ułożonych wedle ustalonych typów i stopniowych według natężenia. Istnieją liczne podręczniki z wzorami takiego układu ćwiczeń, ale wybór jest zawsze dowolny, byle odpowiadał podstawowym zasadom teoryi gimnastyki. Niektóre podręczniki są uzupełnione tablicami z rysunkami postaw, co ma wielkie znaczenie co do ujednostajnienia ćwiczenia pod względem estetycznym. Z podręczników takich zasługują na wzmiankę, oprócz zaznaczanych „Reglemente“ Linga ojca i „Tabeller“ Linga syna, Nyblaeusa: „Ofningstabel, ler till ledning för undervisningen i gymnastik och bajonettsfäktning“ (Tablice ćwiczeń do kierowania nauką gimnastyki i fechtunku na bagnety), Stockholm, 1887; — „Gymnastiköfningarna i de allm lärovorken“ (Ćwiczenia gimnastyczne w publicznych zakładach naukowych), tamże, 1890.—C. H. Liedbesk: „Gymnastiska dagöfningar“ (Programaty dzienne ćwiczeń gimnastycznych), tamże, 1891 (tłóm. na franc. p. dr. Jentzer'a i Beronius'a). — „En samling gymnastiska ställningar och rörelseformer“ (Zbiór gimnastycznych pozycyj i ruchów), tamże, 1893. —Nerman: „Sammandrag af förelasningarna i pädag. gymnastik vid k. krigskolan jämte exempel a dagöfringar“ (Streszczenie wykładów z gimnastyki pedagogicznej w k. szkole wojennej, oraz przykłady i programy dzienne), Skövde, 1897. —„Handbök i gymnastik för armen og flottan, utgifren pänädigaste befallning“ (Podręcznik do gimnastyki dla armii i floty, wydany z najwyższego rozporządzenia), Stockholm, 1902.

Każdy wzór ćwiczeń, t. j. t. zw. „godzina gimnastyczna“ zaczyna się szeregiem ruchów wstępnych, będących przygotowaniem do ćwiczeń właściwych przez otrzymanie postawy prawidłowej i usunięcie przekrwienia mózgu po pra-

cy uprzedniej, umysłowej. Są to lekkie ruchy nóg, tułowia, rąk i szyi. Następujące potem ćwiczenia właściwe są już silniejsze i odbywają się w takim porządku: wyciąganie, zwieszanie, równowaga, potrójne ćwiczenia tułowia, chód, bieg, gra towarzyska, skoki. Po skokach, będących najwyższym punktem wysiłku mięśniowego, następują ćwiczenia łagodzące (podobne do wstępnych, ale od nich słabsze) i oddechowe; są one przejściem do zakończenia, ułatwiając dostarczenie tlenu i usuwając podniecenie czynności płuc i serca. Ćwiczenia odbywają się przeważnie zbiorowo i zawsze na komendę, opartą na terminologii Brautinga. Każdy rozkaz określa ściśle rodzaj ćwiczenia, szybkość wykonania, oraz momenty zaczęcia i końca—a to przez słowa, intonacyą i szybkość mowy,

Następca Brautinga, Gustaw Nyblaens (ur. 1813, zm. 1902 r.) stał na czele Instytutu od 1869 do 1887 r. i usunął przewagę gimnastyki leczniczej. Był on wyobrazicielem zasad Linga, ale nie trzymał się ich niewolniczo; owszem, dopuszczał zmiany, konieczne rozwoju sprawy samej. Zgodnie z wymogami nauki uwzględniać pragnął w wychowaniu fizycznem; obok gimnastyki, sporty praktyczne i zabawy ruchowe. (Języki skandynawskie rozróżniają „sport“ i „idrott v. idraet“; ostatnie pojęcie obejmuje jedynie sport praktyczny i hygieniczny, oraz gry w piłkę). Przypisywał im Nyblaens znacznie doniosłe pod względem estetycznym i etycznym. Oprócz dzieła wspomnianego wyżej, napisał Nyblaeus jeszcze: „Om frigymnastiken och den gymnastiska metoden“ (O wolnej gimnastyce i o metodzie gimnastyki), Stockh, 1882.—„Plastiska kroppsöfningar grundlag till estetisk gymnastik“ (Plastyczne ćwiczenia cielesne, jako podstawa do estetycznej gimnastyki), tamże, 1882.

Obecnie w gimnastyce szwedzkiej zarysowały się dwa prądy: przedstawicielem jednego jest obecny dyrektor Instytutu, prof. L. M. Törngren, drugiego zaś półk. Wiktor Balck, wykładający tamże gimnastykę wojskową. Prof. Törngren jest zwolennikiem wyłączności gimnastyki i trzyma się ściśle systemu L-a w duchu raczej Hjalmara Linga, acz uznaje potrzebę zmian pewnych jako doskonalenie systemu. Przekonania swe wyraża najczęściej we współredagowanym przez siebe „Tidskrift i gymnastik“ (Gazeta, poświęcona gimnast.). Napisał też: „Fria lekar“ (Wolne gry), Stockholm, 1880 (wyd. 2).“ — „Sur l'enseignement et la pratique de la gimnastique scolaire, Stockh., 1881.“ — W. Balck przedstawia w rozwoju gimnastyki kierunek radykalny, uważając, że odpowiada on właśnie ściśle pomysłom pierwotnym Linga. Według niego należy ograniczyć „schematyzm“, uznać potrzebę większej swobody, rozwinąć ideę gier swobodnych, podnieść w ćwiczeniach pierwiastek estetyczny. Balck rozwinął ogromną działalność w kierunku zakładania stowarzyszeń sportowych („idrottowych“), redaguje: „Tidning för idrott“ (Gazetę poświęconą sportowi), „Illustrerad idrotts-bok, handledning i olika grenar af idrott och lekar“ (Ilustrowany podręcznik sportu, przewodnik w różnych gałęziach sportu i gier), Stockh., 1886—7, t. 3, z 1000 rycin.—„Bibliotek illustrerad för idrott“, t. 12.

Pomimo widocznych sprzeczności, oba kierunki są uznane w Instytucie, rozwijają się niezależnie i zarówno oba oddziaływają na przyszłe pokolenia gimnastyków szwedzkich.

Oprócz wymienionego Braetinka, gimnastyką leczniczą zajmowali się z pożytkiem dla jej rozwoju: zm. w r. 1896 prof. Fr. J. Hartelius, autor wielu cennych dzieł w tej dziedzinie, przekładanych na języki obce. „Lärobok i menniskroppens anatomi“ (Podręcznik do anatomii ciała ludzkiego), 1893.—C. H. Liedbeck, wynalazca przyrządu, zwanego „wibrator“, napisał dzieło: „Vibratorn, dens ändamal beskrifning och användning“ (Wibrator, jego cel, opis i zastosowanie), Stockh., 1891“, oraz cytowane już „wzory“.—Odrębną gałąź gimnastyki szwedzkiej leczniczej stanowi system mechaniczny dra Zandera, stosowany od r. 1865 w założonym przez niego Instytucie medyczno-mechanicznym w Sztokholmie. Polega on na stosowaniu gimnastyki biernej za pomocą szeregu przyrządów mechanicznych, stosowanych ściśle do poszczególnych wypadków i nader dokładnie kontrolowanych. Obecnie liczba takich zakładów, powstałych w różnych krajach obu półkuli przechodzi setkę. Przyrządy wyrabiane są w specyalnej fabryce w Sztokholmie. D-r Z. napisał: „Den mekaniska gymnastikens apparelj och dess användingˇ (Przyrządy do gimnastyki mechanicznej i ich zastosowanie), Stockh., 1887 (w przekł. niem. 1894 r.); „Medico-mekanisk gymnastik, Stockh. 1889.“—Obecny prof. gimnastyki leczniczej jest Murray.

Za granicę przedostała się gimnastyka szwedzka dość wcześnie. Jeszcze za życia Linga, bo w r. 1832 zaprowadzoną była w Rosyi w korpusach kadeckich. Nad rozwojem jej pracowali przez szereg lat wychowańcy Instytutu sztokholmskiego: Pauli i Derohn, oraz A. Berglind, ale trzydziestoletnie ich usiłowania pozostały bez wpływu głębszego. Ostatni, po zaniechaniu gimnastyki praktycznej, napisał jeszcze kilka dziełek, przeważnie o gimnastyce leczniczej. („O primienienii wraczebnoj gimnastiki w razlicznych bolezniach, Petersburg, 1876“ — „Oczerk istorii gimnastiki“, Petersb. 1872). Ostatniemi czasy o gimnastyce szwedzkiej pisali: A. D. Butowskij („Sistema szwedzkoj pedagogiki i wojennoj gimnastiki“, Petersb., 1899), oraz prof. Leshaft. Do Niemiec przedostała się gimnastyka szwedzka dzięki usiłowaniom H. Rothsteina, który jednak z takim się spotkał oporem, że zupełnie ustąpić musiał. Oprócz dzieła jego w języku niemieckim: „Die Gymnastik nach dem System des schwedischen Gimnasiarchen P. H. Ling, Berlin, 1847—1857), pozostał jednak ślad jego usiłowań w postaci zmian pewnych w ćwiczeniach niemieckich. We Francyi, a potem w Anglii, usiłował zaszczepić gimnastykę szwedzką uczeń Linga, Aug. Georgii, ale bez widocznego powodzenia. Napisał: „Kinesiterapie, ou traité des maladies, Paris, 1847“. „A biographical Sketch of the swedisch Poet and Gymnasiarch Ling, London, 1854“. „Kinesipathy, or Swedish medical gymnastics, 1854“. Z większem zdawało się powodzeniem podjęli w ostatnich czasach tę sprawę we Francyi Lagrange, Marcy i Demeny, ale oprócz rozbudzenia interesu, wyniku spodziewanego jeszcze niema. Byli uczniowie Instytutu sztokholmskiego, ze wszystkich stron kuli ziemskiej pochodzący, pracują teraz na rzecz gimnastyki szwedzkiej w swych krajach rodzinnych z rozmaitem powodzeniem. Prywatne zakłady gimnastyki szwedzkiej istnieją już w wielu miejscach. (Bruksela, Genewa, Moskwa, Boston, Tokio, S. Jago di Chili i in.) Między innemi zaznaczył się silny ruch na rzecz gimnastyki szwedzkiej w Chorwacyi, a to dzięki b. wychowańcowi Instytutu sztokholmskiego Buczarowi. W Pradze czeskiej szerzy zasady Linga Józef Klenka.

Przed dwoma laty zainteresowano się gimnastyką szwedzką we Lwowie, gdzie już dawniej krzewi ją niezmordowanie dr. Piasecki, kierownik zakładu ortopedycznego i pisarz gruntowny w tej dziedzinie. W Warszawie istnieje zakład gimnastyki szwedzkiej, prowadzony przed p. H. Kuczalską. Jest atoli kraj w Europie, w którym gimnastyka szwedzka znalazła gruntowe, choć częściowe przyjęcie: w Danii system Linga, przystosowany do właściwości narodowych i kulturalnych oraz świeżych zdobyczy nauki i praktyki, wytworzył system nowy i zupełnie odrębny. (Bliższe szczegóły w art: Nachtegall i gimnastyka duńska).

Ocena gimnastyki szwedzkiej. Pogląd Linga o wpływie ruchu na rozwój i zdrowie organizmu znany już był w starożytności i nie stanowi jego odkrycia. Nie podobna jednak zaprzeczyć, że właśnie pierwszy L. przyjął go w tak obszernym zakresie i pragnął uzasadnić naukowo. Wprawdzie dzieła Linga zawierają wiele rzeczy, niezgodnych ze stanem nauki dzisiejszej, ale pisał je kilkadziesiąt lat temu, kiedy mowy niebyło o jakiejś racyonalnej i naukowej analizie ruchów. Niełatwem było zadanie Linga: musiał sam czynić próby, wyszukiwać drogą doświadczenia osobistego dowody, zestawiać spostrzeżenia własne w pewne zasady i samodzielnie budować teorye; a to wszystko w czasie, gdy przyrodoznawstwo znajdowało się w stanie, zwanym następnie okresem schematyzmu i filozofowania. Odrzuciwszy na bok cały balast naiwnych nieraz dowodzeń i pomysłów, które powstać musiały wobec ubóstwa wiedzy ówczesnej, przyznać należy, że główne poglądy Linga odznaczają się jasnością, siłą i konsekwencyą, oraz że zgadzają się zupełnie z wymaganiami obecnemi co do wychowania fizycznego. Nic dziwnego, że L. zdołał przekonać przeciwników współczesnych, a głoszone przez niego zasady znalazły jeszcze za życia jego przyjęcie i rozwój dalszy w kraju ojczystym, a potem przedostały się za granicę.

Zaszczyt ten przedostania się i uznania za granicą spotkał naprzód gimnastykę leczniczą, co stwierdza starą zasadę, że człowiek jest zawsze skłonniejszy do leczenia choroby, niż do jej zapobiegania. Gimnastykę leczniczą stosują dziś powszechnie nawet lekarze, którzy są przeciwnikami gimnastyki wogóle, t. j. gimnastyki dla zdrowych, uznając w wychowaniu fizycznem jedynie ruchy dowolne i gry swobodne. Godnym uwagi jest wpływ zbawienny systemu Linga w chorobach nerwowych, zaburzeniach przewodu pokarmowego, w gośćcu, astmie i w chorobach serca. Wpływ ten oczywiście zależy nietylko od zalecenia odpowiedniego, lecz także od umiejętnego stosowania danego zabiegu.

Gimnastyka dla zdrowych nie znalazła dotąd, jak wiemy, równie szerokiego zastosowania poza granicami Skandynawii i znajduje się w okresie prób, lub usiłowań odosobnionych. A przecież Ling twierdził, że ruch jest konieczny do utrzymania harmonii w przejawach ustroju, że stosowany być winien według zasad mechaniki i fizyologii z uwzględnieniem właściwości wrodzonych osobnika; że odbywać się powinno w myśl zasady dążenia do piękna; że umiejętnie prowadzony ruch wpływa dodatnio na stan duchowy osobnika i działa kształcąco na charakter.; wszystko to są prawdy, zgodne z wiedzą tegoczesną. Małe stosowanie gimnastyki szwedzkiej za granicą ma źródło bądź w niezdawania sobie sprawy z ważności wychowania fizycznego, bądź w skostniałej rutynie, nie

dopuszczającej do zmian w systemie istniejącym, bądź wreszcie w zarzutach niby poważnych, ale najczęściej gołosłownych.

Stosując zbiorowość ćwiczeń, gimnastyka szwedzka i przy nich uwzględnia właściwość pojedyńczych osobników. Dla lepszej kontroli w ćwiczeniach bardziej forsownych, uczniowie dzieleni bywają na grupy mniejsze. Od niektórych ćwiczeń uczniowie słabowic bywają zwolnieni, a wówczas stosowaną jest dla nich gimnastyka lecznicza. Wymaga to wszystko bardzo umiejętnego kierunku, ależ wiadomo, jakich kierowników Instytut, w myśl zamiarów Linga, przygotowuje.

Ćwiczenia gimnastyki szwedzkiej nie zależą oczywiście od kaprysu i woli ćwiczących, lecz od uzasadnionych naukowo wzorów. Ćwiczenia stopniują się w kierunku zwiększanego a potem zmniejszanego natężenia. Zapobiega to znużeniu i wyczerpaniu ustroju, pomimo znacznych nawet wysiłków. Po gimnastyce szwedzkiej doznaje się uczucia zadowolenia z odbytych ćwiczeń. Uczucie to nie jest wynikiem podniecenia sztucznego myślą o współzawodnictwie (jak to się dzieje w zapasach siłackich i sztukach łamanych, których Ling był zdecydowanym przeciwnikiem), lecz raczej harmonijnego udziału w pracy wszystkich części ciała.

Dbałość o harmonijny rozwój ustroju wykazał Ling również w traktowaniu szermierki, która, choć osobno się zawsze odbywa i tylko przez mężczyzn uprawia, uważana jest przez niego za nieodłączną część gimnastyki: f e c h t o w a n i a d o k o n y w a s i ę, o b y d w i e m a r ę k o m a. Ma to znaczenie zarówno zdrowotne, jak i estetyczne.

Jednym z poważnych niby zarzutów, stawianych gimnastyce szwedzkiej jest terminologia, która na pierwszy rzut oka wygląda na zbiór formuł bezmyślnych. Formuły rzeczywiście istnieją tu, podobnie jak w matematyce, ale również są uzasadnione i dostępne. Teorya gimnastyki szwedzkiej w dzisiejszej swej postaci jest rzeczywiście umiejętnością i musi posiadać zasady znaków sposobów porozumienia się, których poznanie wymaga czasu i pracy.

Poważniejszy zarzut możnaby uczynić gimnastyce szwedzkiej, choć dotyczy wykonania, będącego w sprzeczności z jej zasadami. Gdzie w szkołach niema sal gimnastycznych, gimnastyka, o ile nie można na powietrzu, odbywać się musi w zastawionej ławkami i wypełnionej powietrzem zepsutem sali. Istnieją nawet wzory takiego prowadzenia lekcyj w podręcznikach Liedbeka i Norlandera. Za przyrządy gimnastyki uważa się ławki, pulpity, ścianę; dowodzi to, że ćwiczenia szwedzkie nie są przywiązane do pewnych stałych przyrządów, ale sam pomysł takiej gimnastyki urąga zasadom Linga, który tak zalecał „powietrze..."

Ćwiczenia gimnastyki szwedzkiej są wogóle łatwe, niezbyt zawiłe i niemęczące, bo prowadzenie ich liczy się z wymagami wychowawczemi i fizyologicznemi. Mało też dają pola do zapasów i popisów osobistych i, dla szukających w gimnastyce podniety współzawodnictwa, wydawać się mogą nudnemi. Nudną jednak gimnastyka szwedzka nie jest z samego założenia; stać się taką może przy nieumiejętnem prowadzeniu; uzdolniony zaś kierownik posiada dosyć sposobów do jej urozmaicenia i uprzyjemnienia.

Jeżeli normalną budową ciała nazywamy stosunek odpowiedni w rozwoju pojedyńczych części ciała i postawimy ją za cel swych zabiegów, to właściwie do celu tego dąży i znakomicie go osiąga. Szwed przeciętny jest tego dowodem. Nie zwinność nóg Anglika, nie grubość ramion Niemca są przez Szweda upragnione: z całą świadomością i zapałem pragnie on osiągnąć przez ćwiczenia swe cel inny, a tym jest normalny, t. j. proporcyonalny rozwój ciała i dobra postawa. jako główne czynniki zdrowia i piękna. Dobra postawa (t. zw. trzymanie się), jest w Szwecyi zjawiskiem niemal powszechnem, a przynajmniej częstszem, niż gdzieindziej.

Przeciwnicy gimnastyki szwedzkiej czynią jej zarzut, że jest nienaukową i tylko pozorami nauki się zasłania. Dowodem tego ma być nieprowadzenie spostrzeżeń fizyologicznych nad ruchami, jak to widzimy w znanej Stacyi doświadczalnej pod Paryżem. Jest to poniekąd zarzut słuszny: nie wszystkie ćwiczenia może są objaśnione wyczerpująco, ale Szwedzi zadawalają się ich wpływem rzeczywistym na rozwój ustroju. Skandynawowie wogóle zwracają większą uwagę na stronę praktyczną i mniej się oddają snuciu teoryj, nie mających zastosowania. Swoją drogą życzyćby należało, by na ten punkt zwrócono tam uwagę; to pewna, że w razie stosowania spostrzeżeń metodycznych nad fizyologicznem znaczeniem i wpływem ruchów, zyskać na tem tylko może sprawa gimnastyki szwedzkiej.

Literatura i źródła: „Biographiskt lexicon öfver namnkunnige svenska män", t. VIII.—„Nordisk familjebok", Stockholm.—„Svenska Akademiens handlingar" (od r. 1840.—Frost: „Minnesord öfver prof. P. Henrik Ling", St., 1839.—Atterbom: „Inträdestal i svenska akademien", St., 1840.—J. L.: „Pehr Henrik Ling, lefnadsteckning", St., 1852.—B. v. Beskow: „Pehr H. Ling, minnesteckning", St., 1859.—Hartelius: „Gymnastiken historisk främstald", St., 1872; oraz: „Gymnastiska notiser", St. 1872.—M. Weibull: „Lunds universitets historia", Lund, 1876.—Jetta Liedbeck, córka L-a: „P. H. Ling (Tidskr. i gymn., 1893).—C. H. Norlander: „Rationella gymnastiköfningar och sund idrott inom landets olika uppfostringsanstalter", Lund, 1893.—Arvedson: „Lärobok i allmän rörelselära efter de vid Gymn. centralinstitut begagnade läroböckerna bearbedad" St., 1901.—Wretlind: „Handledning uti hemgymnastik för sjuka och friska", St., 1901.—Salmonsens Conversations Leksikon", Kóbenhavn.—J. K. Höst: „Erindringer om mig og mine Samtidige", Kóbenhavn, 1835.—Werlauff: „Bidrag til P. H. Lings Biografi", Upsala, 1848. — Dr Sommer: „Gymnastikken som Nationalopdragelsesmiddel, 1846. — „Encyklopädisches Handbuch des gesammten Turnwesens", Wien u Leipzig, 1896. — Dr A, Neumann: „Die Heilgymnastik oder die Kunst der Leibesübungen, angewandt zur Heilung von Krankheiten, nach dem Systeme des Schweden Ling", Berlin, 1852. —Schmidt F. A.: „Die Gymnastik an den schwedischen Volksschulen", Berlin, 1900.—Norlander et Martin: „Manuel de gymnastique rationnelle suédoise", Berlin, 1883. — Levertin: „La gymnastique médico-mécanique Zander; méthode, importance, application", Stock, 1893.—Lagrange: „La méditation par l'exercice", 1894, oraz: „Physiologie des exercices du corps", Paris, 1896. — Une Moscovite: „Ling, créateur de la gymnastique suédoise et ses principes", Paris, 1900.—S. G. Kumlien et E. André: „La gymnastique suédoise; manuel de gymn. rationnelle", Paris, 1901. — Leshaft: „Rukowodstvo po fiziczeskomu obrazovaniju dietej szkolnavo wozrasta". Część I, Petersburg, 1888.—Nils Posse: „The Swedish system of educational gymnastics", Boston, 1900.—Rechořovsky: „Vyvoj tělesne vychovy", Jiczin, 1902. — H. Kuczalska: „Gimnastyka szkolna w Szwecyi" („Przegl. ped.", 1892).—T. Balicki: „Gry i ćwiczenia fizyczne we Francyi, Belgii, Szwecyi i w Petersburgu" (tamże, 1899). — Dr R. Skowroński: „Ruch i ćwiczenia cielesne w r. 1901. — Dr E. Piasecki: 1) „Z podróży naukowej do Niemiec i Szwecyi", Lwów, 1902.—2) „Współczesna gimnastyka wobec fizyologii i hygieny", Lwów, 1902.—3) „Jak

uprzyjemnić ćwiczenia cielesne“ („Przegl. hyg.“, 1902).—4) „Memoryał w sprawie wychowania fizycznego młodzieży“, Lwów, 1903.—Cenar: „Dwoisty charakter wychowania cielesnego w Szwecyi, tudzież główne zasady metody gimnastycznej szwedzkiej“ („Przew. gimn.“, 1902). — Błażek B.: „ Walka o system“ („Przegl. ped.“, 1903, n-r 9—10) —„Hygiena sportu“, Warszawa, 1903.—Niżej podpisanego art. w „Przegl. ped.“, 1901: „Gimnastyka lecznicza według dr. Zandera i jej stosunek do ćwiczeń fizycznych w ogólności“.— Nadto dzieła wymienione w niniejszym oraz w art. „Instytut gimnastyczny w Sztokholmie“.

Wład. R. Kozłowski.

Lipiński Józef, zasłużony pedagog i wizytator szkół, urodził się w Setyjowie, w dawniejszem województwie kijowskiem w 1764 roku. Nauki pobierał u Piarów w Warszawie na Żoliborzu, gdzie zawiązał stosunki przyjazne z Ignacym i Stanisławem Potockimi, które przetrwały aż do śmierci, zasłużonych dla oświaty krajowej mężów i sprawiły, że Lipiński mógł korzystnie zużytkować wrodzone zdolności i talenta, dzięki poparciu takich niepospolitych pionierów w krzewieniu oświaty. Jak przepędzał czas po skończeniu nauk, nie wiemy. Brodziński pisze (Roczniki Towarzystwa Przyjaciół Nauk. XXI, 184), że towarzyszył Ignacemu Potockiemu w życiu publicznem i domowem, aż do jego zgonu (1809); wnosić stąd należy, że przebywał w Rzymie czas dłuższy, następnie zajmował się w Komisyi Edukacyjnej obojga Narodów; że mieszkał wreszcie czas jakiś w Petersburgu. Wogóle szczegóły biograficzne z tej epoki są nam nieznane. Brodziński pisze także, iż Lipiński zajmował się literaturą piękną, a Bajki jego cieszyły się powodzeniem i pozyzkały uznanie Ks. Gienerała Ziem Podolskich. Gdy giermanizacya zaczęła zalewać kraj cały, „Południowemi Prusami“ zwany, ludzie dobrej woli zakładają „Towarzystwo Przyjaciół Nauk“ w Warszawie, aby ratować zagrożoną polszczyznę. Lipiński podąża w ślady członków Towarzystwa w inny sposób, bodaj, że praktyczniejszy ze względu na masy: stara się o zachowanie polszczyzny za pośrednictwem książki lżejszej treści—powieści. Przy jego staraniu i czynnym współudziale, pojawia się dwudziestotomowy: Wybór powieści moralnych i romansów. Warszawa 1804 — 1805. Romanse te zalecają się doborem treści i wyborną polszczyzną. Zajmował się Lipiński i literaturą starożytną i przełożył Bukoliki Wergiliusza, (Warszawa 185. 80. 51). Nadto przetłómaczył kilka pieśni z Jerozolimy wyzwolonej Tassa.

Gdy Napoleon „brzydkie Prusactwo zdeptał“ i Ks. Warszawskie utworzył, Lipiński wezwany został na członka ówczesnej „Izby wojennej i administracyi publicznej“; a gdy zaprowadzono „Izbę Edukacyjną“, został jej sekretarzem gieneralnym. Praca Lipińskiego, ogłoszona drukiem pod tytułem: Sprawa z pięcioletniego urzędowania Izby edukacyjnej (Warszawa 1812, in 8°, str. 89),—nie daje pojęcia jeszcze o wielkich zasługach sprawozdawcy, położonych w sprawie oświecenia narodowego. Przeglądałem całe folianty własnoręcznie przez Lipińskiego spisane, w których podaje pierwsze myśli o organizacyi szkół i szkółek Ks. Warszawskiego. Referata te rozpatrywane były na posiedzeniach Izby i, ponownie opracowywane

przez Lipińskiego, wchodziły do zbioru uchwał. Tu między innemi należą: Odezwa Izby Edukacyjnej do nauczycielów, (sic) w której Izba zapewnia, że szkoły, jakie są w kraju, zachowa, otaczając je swą opieką i zabezpieczając fundusze szkolne. A że fundusze te były poważnie zagrożone, o tem szczegółowo rozpisuje się się Staszyc (Dzieła IV. 170). Odezwa Izby Edukacyjnej do obywatelów, jest wielkiej wagi. Izba Edukacyjna zawiadamia, że starać się będzie o to: „iżby żadna włość i najmniejsza obywateli wiejskich osada bez sposobności nabycia potrzebnych stanowi swemu wiadomości nie zostawała". Pierwszym wynikiem tej ostatniej odezwy było: Urządzenie szkół miejskich i wiejskich elementarnych, utworzenie „Towarzystwa szkolnego„ podzielonego na cztery klasy. Do pierwszej należeli ci, którzy wnosili rocznie na utrzymanie tej szkoły, w miastach po 8 złotych, na wsi po 6; do drugiej, wnoszący w miastach po $5^1/_2$, we wsiach po 4 zł.; trzecia klasa płaciła w miastach $3^1/_2$, na wsiach $2^1/_2$ zł.; ostatnia klasa płaciła w mieście $2^1/_2$, na wsi $1^1/_2$. Opłatę w połowie zbożem, w połowie pieniędzmi; i nauczyciel w takiej proporcyi pensyą pobierał. Instrukcya dla rektorów i osób wyznaczonych do egzaminowania kandydatów, podających się na nauczycieli i względem sposobu podawania raportu Izbie Edukacyjnej, była dalszem rozwinięciem „Urządzenia Szkół". Wiele pracy, namysłu i przeróbek kosztowała Lipińskiego: Programma książki do czytania dla ludu. O ile nam wiadomo, rezultat nie odpowiadał oczekiwaniu. Ażeby szkoły elementarne mogły się prawidłowo rozwijać, potrzebne było Seminaryum dla wykształcenia nauczycieli. W Łowiczu urządzono je podług myśli Lipińskiego, który przedstawił Izbie Edukacyjnej: Zasady urządzenie seminarii czyli szkoły nauczycielów w Łowiczu. Nie mniej ważną jest Instrukcya dla dozorów szkolnych, która do pracy nad oświeceniem narodowem, powołuje wszystkie warstwy społeczne; tu również należy: Regulament szkół wiejskich i miejskich elementarnych.

Prezes Izby Edukacyjnej był równocześnie komendantem Korpusu kadetów (patrz: Szkoła kadetów). Dla tego Lipiński, jako sekretarz gieneralny, ułożył: Prawidła zachować się mające w przyjmowaniu kandydatów do Korprsu kadetów i Przepis władzy i obowiązków officyerów i wszystkich osób, składający Korpus kadetów.

Jeżeli do powyższych prac Lipińskiego, dodamy jeszcze: Plan nauk dla szkół departamentowych i Wewnętrzne urządzenie szkół departamentycznych, wydziałowych i podwydziałowych—przekonamy się, że stanowisko Lipińskiego, jako sekretarza gieneralnego, nie było synekurą, ani zajęciem łatwem. Że obowiązki swe spełniał należycie, o tem przytoczone druki wymownie przekonywają. Liczne są jeszcze wydawnictwa, pod imieniem Lipińskiego, zapisane w Bibliografii, lecz te nie są wyłącznie jego pióra, tylko przy czynnym jego współudziale ogłoszonemi zostały.

Gdy Towarzystwo Przyjaciół Nauk zamierzało wystawić „każdą część" literatury, na jakim w naszym wieku, a szczególnie w naszym narodzie, stanęła

stopniu; wskazać jej najcelniejsze wzory, a z nich czerpane sztuki prawidła; wytknąć właściwe zalety i przeciwne im wady, opisać jej historyą, wzrost i upadek, prytoczyć najlepsze przykłady celujących pisarzy, a mianowicie narodowych" Lipiński opracował, odczytał i w „Rocznikach" tegoż Towarzystwa (t. X. 380—432) ogłosił: Rozprawę o poemacie sielskim, czytaną na posiedzeniu publicznem Towarzystwa Królewskiego Warszawskiego Przyjaciół Nauk d. 11 stycznia 1815 r. Była to pierwsza praca tego rodzaju w języku polskim, napisana gruntownie, obszernie, z dużą znajomością rzeczy, co bardzo naturalne, ponieważ Lipiński oddawna już zajmował się poezyą sielską, przekładając „Bukoliki". Najdonioślejszą pracą Lipińskiego jest bezwątpienia rozprawa: „O edukacyi publicznej i o jej udoskonaleniu w kraju naszym". Warszawa, Zawadzki, 1815, 8° str. 59. Wydana bezimiennie, jak wiele innych prac pedagoga myśliciela. Streścić jej niepodobna, z samych prawie aforyzmów się składa. Jest to rezultat głębokich rozmyślań, ożywionych duchem obywatelskim. „Jeżeli pomyślność i dobro, ma być własnem naszym dziełem, jeżeli polega na usposobieniu naszem, na rozsądnem we wszystkiem postępowaniu, na przymiotach i oświeceniu, przeto najpewniejszą rękojmią przyszłego dobra jest wychowanie młodzieży". Wychowanie więc stanowi zadanie główne magistratury rządowej, a przynajmniej powinno stanowić. Ale jak to wychowanie poprowadzić, ażeby najlepsze rezultaty osiągnąć; jakiemi są instytuta i szkoły, jakie w nich wykładają nauki; jakie jest stopniowanie ich i zastosowanie do potrzeb każdej klasy obywatelów w kraju? Rozbiera więc szczegóły szkół głównych i hierarchii, gdyż według autora: „w edukacyi mianowicie nie masz nic mniej ważnego, najdrobniejsze napozór urządzenia najznaczniejsze wydają skutki". Dla Lipińskiego równej opieki wymaga Szkoła elementarna, jak i Uniwersytet; wszystko było dla niego ważnem, wszystko zasługiwało na poparcie, co miało służyć do oświecenia narodowego, które stanowiło ważny środek „do zbawiennego przeznaczenia ludzkości". Nie poprzestawał Lipiński na czynnościach, że się tak wyrażę, kancelaryjnych, piśmiennych—lecz starał się z naocznego przeświadczenia wyrobić pojęcie, o ile jego projekta, a tyle ich napisał, są wykonywane; czy są praktyczne, czy rezultaty dają dobre. Stało się zadość jego życzeniu, gdy został wizytatorem gieneralnym szkół. Miał więc możność przekonania się o tem. Na stanowisku wizytatora pozostał do śmierci. Wykształcenie kobiety żywo go zajmowało. Jeszcze w r. 1810 ogłosił: Regulament dla pensyj i szkół płci żeńskiej Warszawa. 8° str. 31. Będąc już wizytatorem układał: Urządzenia Pensyj i Szkół dla młodzieży płci żeńskiej. Warszawa. 1821. 8° str 40 i 2 karty, które to urządzenie, już za ministra Grabowskiego, przeważnie było zadaniem Lipińskiego.

Widzieliśmy, że Lipiński odawna zajmował się literaturą piękną, chociaż, jak Brodziński zapewnia, poezya dla niego nie była celem chwały, lecz tylko prostem objawieniem pięknego uczucia, równie jak i inne prace piśmienne były tylko środkiem „do osiągnięcia jego dążeń dla ludzkości życzliwych". Usiłował Lipiński przez całe życie uzacniać siebie i wszystko, na co mógł wpływać w skromnym swoim zakresie. Taki wpływ wywarł i na teatr ówczesny. Teatr był pod opieką rządu i była nawet „Dyrekcya rządowa Teatru narodowego",

której zadaniem było między innemi układanie ustawy dla artystów, krytykowanie utworów dramatycznych i gry aktorów. Do jej atrybucyi należał także dozór nad Szkołą dramatyczną. Pierwszym dyrektorem był Niemcewicz, a po objęciu teatru przez Osińskiego i ustąpieniu Niemcewicza, dyrektorem został Lipiński. Znaczenie owej dyrekcyi było tem ważniejsze, że pod jej kierunkiem zawiązała się pierwsza krytyka teatralna, pod imieniem Iksów (XX) znana w literaturaturze. Krytyczne artykuły „Iksów“ przyczyniły się wiele do podniesienia sceny i literatury dramatycznej. Do „iksów“ należeli: Niemcewicz, Lipiński, Stanisław-Kostka Potocki, ks. wojewoda, Czartoryski i inni obywatele, dla których teatr był miejscem nie tylko zabawy, lecz istytucyą narodowej kultury.

Zasługuje także na wdzięczne wspomnienie: Wiadomość o życiu księcia Józefa Poniatowskiego którą podał do „Pamiętnika Warszawskiego“ w r. 1815, a następnie w osobnej odbitce ogłosił. Wspomnienie o życiu Feliksa Potockiego pułkownika w Wojsku Polskim, kawalera krzyża wojskowego. Mowa na posiedzeniu publicznem Towarzystwa Przyjaciół nauk d. 2 Stycznia 1812 roku miana, którą ogłosił w Rocznikach tegoż Towarzystwa i oddzielnie in 12° str. 31.

W ostatnich latach przed zgonem przełożył Lipiński: Opiekun ubogich. Pismo uwieńczone od Akademii Lugduńskiej, jako odpowiedź na podane przez nią do rozwiązania zagadnienia następujące: wskazać sposoby przekonania o prawdziwem ubóstwie i uczynienie jałmużny użyteczną dającym i odbierającym przez J. M. Degerando. Warszawa, Zawadzki, 1825, 8° str. V. 92. Rozpoczął przekład dzieła: Obrona Chrystya nizmu, lecz pracę tę dokończył Kosicki i wydał w r. 1827.

Zasłużony ten mąż, zakończył życie 23 września 1828 r. Pierwszy Stefan Witwicki uczcił pamięć zmarłego w broszurce, którą ogłosił na korzyść ubogich; w parę miesięcy później Brodziński na posiedzeniu Towarzystwa Przyjaciół Nauk 15 grudnia, w obszernem przemówieniu scharakteryzował Lipińskiego, jako człowieka, literata i urzędnika, zaznaczając uczucia chrześciańskie, jakie ożywiały zmarłego. Lipiński w postępowaniu z ludźmi, okazywał jakąś dziecinną niewinność, która wzbudzała we wszystkich uszanowanie. Nie doznał on nigdy tej przykrości, aby swoją wyższością, o której do zgonu nie wiedział, czyją miłość własną obraził. O wszystkich ludziach tak sądził, jakiemi sobie mieć ich życzył; skazy i winy nie dostrzegał. Był obrońcą sławy bliźniego, nie tylko za życia ale i po śmierci. „Jest to słabość duszy pięknej, mówi Brodziński, godna pozazdroszczenia, marzenia cnotliwe, których nawet złośliwy dowcip przerwać by nie śmiał“

Józef Bieliński.

Liske **Franciszek - Ksawery**, historyk, profesor historyi powszechnej i twórca pierwszego umiejętnego seminaryum historycznego w Uniwersytecie lwowskim, ur. 1838 we wsi Szląskowo w W. Ks. Poznańskiem, zm. 1891 we Lwo-

wie. Nauki pobierał w gimnazyum w Lesznie; od r. 1859 uczęszczał do uniwersytetu wrocławskiego; zmuszony przerwać studya, kończył je dopiero w r. 1865 w Berlinie. Doktorat filozofii uzyskał w Lipsku 1867 r. Oddawał się filologii i historyi, w Wrocławiu pracował pod kierunkiem profesorów Jungmanna i Röpella, w Berlinie w seminaryum historycznem J. G. Droysena, w którem przedłożył rozprawę o kongresie wiedeńskim r. 1515, napisaną i ogłoszoną wprzód po niemiecku, potem w zbiorze p. t. „Studya z dziejów wieku XVI“ (w Poznaniu, 1866) wraz z innemi rozprawami w języku polskim.

Obdarzony z natury bystrym zmysłem krytycznym, wykształcony w szkołach niemieckich, Ksawery Liske, zabrawszy się do pracy dziejopisarskiej, łatwo dostrzegł, na czem zbywało ówczesnej historyografii polskiej: brakło jej umiejętnej metody, krytycznie wydanych i opracowanych źródeł, brakło wreszcie pogłębienia studyów przez monograficzne badania. Na te jej niedostatki wskazał w „Przeglądzie historycznej literatury polskiej“ w czasopiśmie historycznem (Sybd. Hist. Zeitschrift, t. XVIII, z r. 1867), w którem odtąd aż po koniec życia pomieszczał krótkie, ale trafne, nieraz zbyt stanowcze w sądach, zawsze jednak na głębokiem przekonaniu oparte recenzye historycznych dzieł polskich. Studya z dziejów XVI wieku, jako wzór badań dziejowych i ów przegląd literatury historycznej zwróciły uwagę lwowskich sfer naukowych na L.; postanowiono sprowadzić go do kraju, a sposobność po temu niebawem się nadarzyła. Wydawane z fundacyi Aleksandra hr. Stadnickiego „Akta grodzkie i ziemskie” potrzebowały fachowego wydawcy; profesor Antoni Małecki, członek fundacyjnego komitetu, nawiązał rokowania z L., który przybył do Lwowa i objął z początkiem r. 1869 wydawnictwo aktów. Czternaście sporych tomów wyszło w ciągu lat 22 pod redakcyą L-ego; prócz niemal kompletnego kodeksu dyplomatycznego ziemi ruskiej, podały one (od t. XI) najdawniejsze zapiski sądowe ziem i grodów ruskich. Ścisła, na najlepszych publikacyach zagranicznych wzorowana, metoda wydawnicza, dla której torował drogę w nauce polskiej, znamienowała tę edytorską działalność L-ego. Ale nie poprzestał na niej. Zaraz po przybyciu do Lwowa rozpoczął starania o uzyskanie docentury na Uniwersytecie lwowskim: w kwietniu 1869 miał odczyt wstępny, w maju, t. r. rozpoczął wykłady z historyi powszechnej, naprzód po niemiecku, a od września r. 1869 w języku polskim. Nadzwyczajnym profesorem został w r. 1871, w rok później zwyczajnym; rychło wyrobił sobie w gronie nauczycielskiem Uniwersytetu wielkie poważanie wskutek prawości charakteru, niezawisłości i pewności sądu; te same zalety zjednały mu także zaufanie i wpływ na młodzież, którą wykłady jego, starannie opracowane pod względem treści i formy, gromadziły licznie w salach uniwersyteckich. Ale wykłady same były dla niego tylko jakby posiłkową, pomocniczą stroną właściwej działalności profesorskiej. W seminaryum historycznem, w ćwiczeniach naukowych, w zaprawianiu uczniów do pracy badawczej upatrywał L. główne swoje zadanie. Chociaż wykłady przerwać musiał już w r. 1884 z powodu ciężkiej choroby, zebrania seminaryjne odbywały się dokoła jego łoża aż do jego śmierci. W seminaryum, które prowadził od r. 1872, ujawniła się też największa, najowocniejsza jego zdolność, którą krótko można scharakteryzować: „umiał organizować naukę żywą”, t. j. do pracy naukowej zachęcać umysły

ku właściwym sobie polom kierować, utrzymywać w wytrwałości, a przecież nie opanowywać ich w tym stopniu, aby miały się pozbywać indywidualnego swego rozwoju. Składały się na to różne elementa jego osobowości: mocna dobra wola, szczera miłość nauki i zawodu nauczycielskiego, obowiązkowość i sztuka utrzymywania karności. „Przy bliższem poznaniu nietylko nie tracił nic z uroku—powiada jeden z jego uczniów—ale urok ten podnosił i zamieniał w stałe uznanie i poszanowanie". „Nie uważajcie nauki za dojną krowę"—mówił L. w mowie rektorskiej do młodzieży, „ale pokochajcie ją dla niej samej"; „największym obowiązkiem patryotycznym jest pełnić sumiennie swoje obowiązki" — powtarzał częstokroć uczniom swoim. Wzór urządzeń seminaryjnych i kierownictwa ćwiczeniami wziął z uniwersytetów niemieckich, zwłaszcza od Droysena (ob. artykuł: Historya, w którym opisaliśmy je szerzej), ale umiał je trafnie zastosować do odmiennych warunków. Nie ograniczał się zatem do jednej epoki, ale dawał temata do opracowania z różnych epok, baczył jednakże na to, aby skierować ucznia na odpowiadający mu rodzaj pracy dziejopisarskiej, i aby w tym zakresie lub w pewnej epoce dziejów studya swoje pogłębił, wyrobił się na tęgiego, wszechstronnego badacza. Przysposobienie metodycznie wykształconych pracowników nauk historycznych, a zwłaszcza badaczów historyi polskiej, dla której źródła były pod ręką w bibliotekach i archiwach lwowskich— oto było hasło i cel pracy L-ego. Rozpoczynało się to przygotowywanie uczniów na ćwiczeniach z paleografii i dyplomatyki: odczytywanie dokumentów, znajomość łaciny średniowiecznej, zapoznanie się z krytyką zewnętrzną i wewnętrzną aktów uważał L. za rzecz podstawową, za podwalinę do dalszych studyów, za środek wyrabiania ścisłości naukowej. Na tych ćwiczeniach poznawał przygotowanie i zdolności uczniów. W seminaryum dawał naprzód prace sprawozdawcze z publikacyj źródłowych, z kilku dzieł, odnoszących się do jakiegoś ważnego zagadnienia dziejowego lub z rozwoju historyografii w jakiejś epoce. Te wypracowania służyły do szerszego rozejrzenia się w materyałach i literaturze historycznej, a dla profesora były wskazówką syntetycznych zdolności ucznia. Potem dopiero kazał mu się zabierać do pracy samodzielnej, na źródłach opartej; nie odmawiał wskazówek, rad nie szczędził, zachęcał jednak do torowania sobie dróg bez niczyjej pomocy, do nieoglądania się na żadną powagę, lecz wyrobienie sobie samoistnego o rzeczy sądu. Krytyka prac uczniów była surowa, ale nigdy nie zniechęcająca; znalazło się w niej zawsze słowo nadziei i możności poprawy. W krótkim stosunkowo czasie L. doczekał się zastępu uczniów, którzy otaczali go szacunkiem i czcią, a węzły zadzierzgnięte z profesorem w Uniwersytecie nie rozluźniały się, lecz zacieśniały później. Do tego trwałego stosunku przywiązywał L. wielką wagę. Na wiadomość o śmierci niepospolitych zdolności ucznia swojego, Stanisława Lukasa, pisał: „ile ja w nim straciłem—samemu Bogu wiadomo". Nie był wprawdzie sam inicyatorem, ale był twórcą „Towarzystwa Historycznego", które w r. 1886 uczniowie jego zawiązali we Lwowie. Z łoża swojego je zorganizował, nadał mu właściwy charakter, redagował aż do śmierci organ Towarzystwa „Kwartalnik Historyczny". Organizacyą tę pragnął rozszerzyć dalej, na kraj cały, przez utworzenie „Kółek naukowych" w miastach prowincyonalnych, a projekt starannie opracowany przedło-

Zjazdowi historyków w r. 1890 we Lwowie. Ale już w roku następnym żyć

przestał, a myśl jego tylko częściowo dała się urzeczywistnić. W dziejach umysłowości polskiej należy się L-emu zaszczytne miejsce przedewszystkiem dla tego, że „stworzył w sobie wielką myśl apostolstwa nauki" (słowa prof. Balzera); wśród nauczycieli uważać go należy za wzór, jak duchy podnosić, do pracy zagrzewać, jak „rozdawać się" i dążeniom swoim zapewnić byt w umysłach całych pokoleń.—Życie i działalność L-ego opisali wkrótce po jego śmierci przyjaciele i uczniowie jego p. t. „Ksawery Liske, zarys biograficzny przez O. Balzera, W. Zakrzewskiego, L. Finkla, L. Ćwiklińskiego, H. Sawczyńskiego i Z. Hordyńskiego" w Kwartalniku Historycznym z r. 1891 i w osobnem odbiciu (Lwów, 1891). W książce tej znajduje się też bibliografia wszystkich prac historycznych Ks. Liskego.

L. Finkel.

Literatura dla młodzieży. A. Główne jej cechy i zadania. Chcąc mówić o istocie, właściwościach i zadaniach literatury dla młodzieży, należy zestawić ją z piśmiennictwem powszechnem, biorąc pod uwagę przeznaczenie pierwszej, oraz najwybitniejsze dążenia ostatniego. Że literatura dla młodzieży powinna treścią swą i zadaniem odpowiadać literaturze wogóle, jest to niemal oczywiste; powszechnie bowiem uznano, że naprzykład arytmetyka, ułożona do użytku młodzieży, nie jest czemś odrębnem od nauki tej wogóle; botanika szkolna, gieografia i inne odłamy wiedzy, w książkach dla dzieci wyłożone, różnią się od ogólnej literatury tych przedmiotów głównie zmniejszonym zakresem, treściwością, przystępnością, i brakiem filozoficznego ujęcia rzeczy, co już wadę zwykłych naszych podręczników stanowi. Otóż, jeżeli pojedyńcze dzieła naukowe, przez znawców przedmiotu i pedagogów dla młodzieży pisane, odpowiadają prawie całkowicie odnośnym umiejętnościom lub zmierzają do tego, to nie mamy najmniejszego powodu przypuszczać, żeby się znalazła taka cząstka wiedzy ludzkiej, lub jakakolwiek wiązanka myśli, któraby w obrobieniu dla najmłodszych czytelników przestała być tem, czem jest dla dorosłych.

Istnieją, co prawda, zjawiska, których przedwczesne poznawanie w błąd wprowadza, lub wznieca w niedojrzałych i nieokiełznanych jeszcze instynktach nadmierne, czy nieodpowiednie żądze; tak nakrzykład odsłonięcie przed nieprzygotowanym umysłem wielu ciemnych stron życia społecznego, spowodować może nie tylko błędne o niem pojęcia, lecz i rozbudzić zgoła niewłaściwe uczucia zemsty i obrzydzenia do świata, albo też skłonić może do pogodzenia się z rolą człowieka-wilka i do pójścia jego śladami. Zawiłe teorye ekonomiczne, złożone poglądy z zakresu filozofii, choć pozornie zrozumiałe, wprowadzają zamęt w pojęciach każdego nie dość wykształconego człowieka i wiodą go nieraz na bezdroża. Sprawa miłości mężczyzny i kobiety, traktowana bądź w sposób naukowy, bądź poetycki, skoro tylko nie powiadamia młodzieży wyłącznie o tem, co jej w danym okresie rozwoju wiedzieć potrzeba, lecz podsuwa bodaj materyał, do niewczesnych, a więc dla umysłu i ciała szkodliwych rojeń, należy również do zagadnień, które z wielką oględnością przed czytelnikiem wyłuszczać należy. Z przykładów tych widzimy, że są temata całkiem niewłaściwe nie tylko dla

dzieci, lecz i dla starszej młodzieży, i dla zupełnie dorosłych, jeżeli ci nie są należycie do ich przyswojenia przygotowani. Pomijać więc wypada niektóre zagadnienia w lekturze przeznaczonej dla młodych czytelników, podobnie jak to czynią najwytrawniejsi nawet uczeni, gdy natrafią na przedmiot, wymagający wstępnych studyów. Ale tworzyć jakieś szczególne dla dzieci temata, nieznane nawet w piśmiennictwie ogólnem, albo przekręcać fakta, dorabiać do nich teorye, żeby dziwolągami zasłaniać prawdę, tego w interesie wychowawczym tolerować nie wolno. W całej literaturze, od abecadła do systematu filozofii, powinna być jedność w dążeniu, zgodność z prawdą i odpowiednio do rozwoju czytelnika ustopniowana ciągłość. W takim razie ani fabrykować odrębnego działu książek dla młodzieży nie trzeba, ani też w jej lekturze unikać dzieł dla ogółu przeznaczonych, skoro tylko względy pedagogiczne na to pozwalają.

Jak książki matematyczne, czy przyrodnicze dla młodzieży mają za zadanie przysposobić wychowańców do poznania z biegiem czasu tych przedmiotów w rzeczywistości, przy pomocy rozległej literatury wszechświatowej; podobnież wszystkie inne utwory piśmiennictwa, o którem mówimy, zmierzać powinny do stopniowego zaznajomienia dziecka ze wszelkiemi dostępnemi dla niego poglądami ludzi dojrzałych, czy to w postaci naukowej, czy poetyckiej. Słowem literatura dla młodzieży powinna być jeno skróconą, streszczoną i udostępnioną, stosownie do wieku, literaturą ogólną, powinna posiadać wszystkie zasadnicze cechy ostatniej.

Jest to okoliczność niezmiernie ważna ze względu na ocenę dzieł dla młodzieży przeznaczonych, jak również z powodu zadań, które stawiamy wychowańcom przy wyborze dla nich lektury.

Wartość literatury dla młodzieży zwykliśmy określać podług osobistych poglądów naszych, o tem, co jest dla dziecka dobre lub złe. Ponieważ co głowa, to rozum, więc tyle różnych sądów wydaje się o książkach, ile rozmaitych zapatrywań na to krąży po świecie. Lecz tak chwiejna miara nie może być probierzem wartości literatury, potrzeba tu więcej stałego i objektywnego kryteryum, w przeciwnym bowiem razie wpływ drukowanego słowa na młodzież będzie zawsze przypadkowy, różnorodny i od zadań wychowawczych daleki.

Bez przesady powiedzieć można, iż większość wychowawców uważa literaturę dla młodzieży za całkiem odrębną, dla dorosłych nudną i naiwną część piśmiennictwa. Niestety, w znacznym stopniu tak jest obecnie, ale to wielka wada, którą usunąć należy. Książka, po za lekcyą, uchodzi zwykle za dobry środek zapełnienia wolnego czasu dziecka, bez względu na to, czy z niej co wyniesie, czy nie, gdyż, według ogólnie przyjętej zasady, lepiej czytać, niż bąki zbijać, chociaż to nieprawda, bo książki łatwiej i częściej ogłupiają lub demoralizują, niż tak zwane próżniactwo dziecka, które częstokroć bywa początkiem samodzielnych myśli i doświadczeń. Wychodząc z takiego założenia, wychowawcy dają zwykle do czytania młodzieży wszystko, co z tytułu nie przekracza jej wieku. Nic więc dziwnego, że znajduje się wielu autorów bez żadnego talentu i bez odpowiedniego przygotowania naukowego, którzy piszą dla młodzieży byle co i byle jak; wiedzą bowiem, że zapatrzebowanie publiczności nie przerasta miary ich utworów. Jest to najważniejszy powód, że większa część literatury nie ma nic wspólnego ani z dążeniami piśmiennictwa powszechnego, ani

z celem wychowania; wytwarza się ona podobnie, jak wszelki inny towar, o ile nie jest wynikiem grafomanii, bez żadnych skrupułów naukowych i pedagogicznych. Nieco poważniejsze, ale równie powierzchowne zapatrywanie się na literaturę dla młodzieży ujawnia upowszechniony pogląd, że książka w każdym razie zachęca do pracy umysłowej, a więc do nauki, którą przecież odbyć trzeba. Nie wchodząc w to, co i jak mianowicie pobudza do zastanawiania się i zdobywania wiedzy, jednym ogólnikiem roztrzygnięto kwestyą, jak gdyby drukowane słowo samo przez się ułatwić mogło drogę do nauki. W ten sposób otwarto szeroki wstęp licznym wydawnictwom, które w nikłych zaledwie szczegółach, lub pozornie przypominają prace naukowe, w gruncie zaś rzeczy roznoszą po świecie rozdrobnione w bezładnem gadulstwie, mętne, a często z niewłaściwych źródeł czerpane okruchy wiedzy.

Prócz tych zalet ogólnych zwykło się przypisywać książce dziecięcej niektóre poszczególne zalety. Wszystkie one razem nie wytrzymują najlżejszej krytyki, ale właśnie dla tego zapanowała tak wielka tolerancya względem literatury, o której mowa i dla tego ogromna większość autorów wyobraża sobie, że dość jest cokolwiek więcej wiedzieć od dzieci, aby dla nich pisać.

Taki stan rzeczy niezmiernie utrudnia scharakteryzowanie, ocenę i wybór pism dla młodocianych czytelników i nie wybrnęlibyśmy z tej pustyni ideałów, gdyby nie wytyczne dziejowego rozwoju umysłowości, oraz wskazania pedagogiki naukowej.

Jeżeli literatura dla młodzieży ma być wstępem do poznania piśmiennictwa wogóle, to co mianowicie powinna ona przynosić i do czego czytelników przygotowywać?

Utrwalona w piśmie myśl ludzka, myśl rzetelną wiedzą wsparta i bezinteresowną miłością prawdy wiedziona, niekiedy szybująca w krainie rojeń pięknych i pożądanych do urzeczywistnienia, sprowadza się w ostatecznym rozbiorze do zakresu trzech, wszystko obejmujących zagadnień bytu: 1) do zrozumienia zjawisk w przyrodzie i życiu, 2) do wytłómaczenia — na zasadzie poprzedniego — stosunku człowieka do wszechświata i bliźnich, ażeby na tem się opierając, uregulował zjawiska przyrody i warunki społeczne odpowiednio do celów najpełniejszego i najowocniejszego życia, a to nie tylko pojedyńczych ludzi, lecz każdego i wszystkich; 3) do możliwie idealnego ustosunkowania, bądź poszczególnych zjawisk, jak to się dzieje w sztukach pięknych, bądź całokształtu życia jednostki do warunków przyrodzonych i społecznych, jak to widzimy w mytologii, etyce i w idealnych pomysłach ustroju społecznego. Słowem, istotnem zadaniem najwyższych wzlotów ducha było zawsze i jest poznanie otoczenia w celu zastosowania warunków życia naprzód do potrzeb chwili bieżącej, a następnie w myśl ideałów poezyi i nakoniec socyologii. Literatura powszechna roztacza przed nami obraz prac i walk ludzkich o zdobycie i wcielenie tych prawd, które albo chwilowe dać mogą ukojenie nędzy i boleści, albo ku trwałej, ogólnej szczęśliwości społeczeństwo prowadzą. Poznać tę literaturę, wyróżnić ją od setek tysięcy pism, obliczonych na zysk, łatwowierność i ciemnotę tłumów i, opierając się na doświadczeniu innych, wyrobić sobie samodzielny sąd o rzeczach — oto zadanie każdego, kto chce świadomie żyć na świecie. Ponieważ młode pokolenie zmierzać powinno ku temu samemu celowi, przeto główna

treść i ogólny kierunek literatury powinny zostać te same, bez względu na wiek czytelników. Dziecko od lat najmłodszych powinno zaznajamiać się z całem swem otoczeniem, z życiem i stosunkami bliźnich, wytwarzać w sobie coraz bardziej odpowiadający rzeczywistości pogląd na stanowisko swe w przyrodzie, w rodzinie, koleżeństwie, kraju; zaprawiać się do czynu podług wskazówek rozumu, ale też zgodnie z pomyślnością innych, wreszcie poznawać i umiłować piękno w naturze i w harmonijnem ukształtowaniu czy to wytworów sztuki, czy stosunków życia; prawdę i piękno tak poznać i tak ukochać powinno, żeby ich wcielenie za cel sobie obrało i ku niemu niewzruszenie dążyło. Ale taki pokarm duchowy czerpać można jedynie z najlepszej, najistotniejszej cząstki piśmiennictwa ogólnego, w całej bowiem literaturze dla młodzieży znajdzie się zaledwie trochę materyału przydatnego w tym względzie. Pomimo to, musimy ideały ogólno-ludzkie, przyświecające dziejowemu pochodowi myśli, uważać za probierz przy ocenie i wyborze tego działu piśmiennictwa.

Mając na względzie wyżej wymienione zasadnicze dążności człowieka, ujawnione w dziejach pracy koło wyzwolenia ludzkości z pod ślepych więzów przyrody i samowoli, dążenia, odzwierciadlone w nauce i poezyi, wymagać będziemy od literatury dla młodzieży, ażeby ją systematycznie i możliwie najprostszą drogą ku temu samemu prowadziła celowi. Zaniechać przeto wypadnie wszelkich wątpliwych i rozbieżnych ścieżek, to jest unikać w naukowym dziale literatury tego, co może się przydać z czasem i w pewnych okolicznościach, lecz koniecznem w wykształceniu nie jest i potępić bezwarunkowo podawanie wiadomości dwuznacznych, któreby młody czytelnik mógł opacznie pojmować. W utworach powieściowych szukać będziemy nie byle jakiej fantazyi, chociażby najładniej utkanej, lecz takich scen i obrazów, które udostępniają poznanie i odczucie znajomych dziecku, ale powierzchownie obserwowanych zjawisk, oraz wiodą myśl i serce od rzeczy drobnych, nikłych, powszednich ku sprawom wielkim, w następstwa płodnym, zapalających uczucie żądzą prawdy, sprawiedliwości i poświęcenia. Poezya rymowana, jakkolwiek z natury swej mowy uboższa treścią, dostrajać się winna do ideałów przez naukę i powieść szerzonych. Ani misterna budowa utworu, ani stylowe jego zalety nie mogą okupić lichoty treści, albo niewłaściwego jej przedstawienia pod względem wychowawczym. Myliłby się jednakże, ktoby stąd wnosił, że wymagamy, aby powieść tendencyjną była, w zwykłem znaczeniu tego wyrazu. Bynajmniej! ale powinna ona być artystycznie skreśloną opowieścią ludzi rozumnych, o szerokim poglądzie na życie, o jasnym i głębokim umyśle, z sercem wrażliwem na ogólne radości i smutki. Do takich zbliżone są: „Pamiętnik chłopca“ Amicisa; Bukowieckiej: „Jak się budziła dusza w Józiu?“; Teresy Jadwigi: „Książę gór i przepaści“. Należyte wykształcenie artysty skierowuje samo przez się uczucia jego ku sprawom najżywotniejszym i to wystarcza, żeby dzieło sztuki wzruszało i kształciło zarazem. Ale bezmyślność, szukających rozrywki tłumów, sprawiła, że wielu artystów, nadużywając pojęcia swobody sztuki, przemyca do literatury i innych przybytków piękna mnóstwo utworów brzydkich, niedorzecznych, poziomych a często wprost uwłaczających zdrowej logice i podnioślejszemu uczuciu i nawoływuje publiczność do wielbienia wszystkiego, co z ich rąk wychodzi. Usiłują oni wmówić w swą klientelę, że płytki aforyzm spiritus flat, ub

v u l t jest zasadą, która wszelkie odstępstwa od prawdy i piękna rozgrzesza. Zapewniają tedy, że im również wolno o czem chcą i jak chcą do ludzi przemawiać, tylko o skutkach oddziaływania tego odzywać się nikomu nie wolno, bo znaczyłoby to żądać tendencyi w sztuce czyli zepchnięcia jej do poziomu rzemiosła, lub środków edukacyjnych. Zapewne, że myśl i uczucie lecą tam, gdzie tego sobie życzymy; ale właśnie idzie o to, żeby duchowi artysty, przy największej nawet swobodzie, nie podobało się przebywać w bagnie, lub nurzać się w atmosferze buduarowo-operetkowej. I ten zwrot w swobodnych polotach myśli zależy nie od rzekomej tendencyi autorów, lecz tylko od stopnia i rozległości ich wykształcenia. Tego przedewszystkiem wymagajmy od każdego artysty, zwłaszcza kiedy mu powierzamy chociażby chwilowy wpływ na młodzież zapośrednictwem książki, obrazu itp.

Ponieważ dzieci nasze żyć i działać będą nie w dzisiejszych, lecz przyszłych, innych warunkach, przeto w wyborze dla nich literatury tem bardziej trzeba mieć przyszłość na widoku, aby myśl, wypielęgnowana w duchu spółczesnym, zdolna była kroczyć wciąż naprzód. Z tego stanowiska oceniając lekturę młodzieży, wypadnie nam usunąć z jej bibliotek autorów, którzy świadomie, czy bezwiednie, uświęcają błędy minionych czasów, lub próbują krzywemi, zwodniczemi drogami do prawdy prowadzić; usuniemy też wszystko, co do przeżytków kultury należy: co tłumi zmysł badawczy, budzi nieufność we własne siły, krzewi przesądy, co roznieca niespołeczne instynkta, upodobanie do rzeczy błahych, modnych i wogóle oddala od szczerej miłości prawdy. Zarówno ogólnem zadaniem piśmiennictwa, jak celem wychowania jest doprowadzić stan umysłu dziecka do takiej sprawności, żeby ono z czasem samodzielnie pracować mogło nad zdobyciem świadomości położenia swego w przyrodzie i życiu, oraz zdolne było duchem i czynem zespolić się z podobnie myślącymi w dążeniu do ideałów dobra. W ocenie i doborze literatury dla wychowańców, winniśmy bezustannie tę zasadę mieć na uwadze, chociażby skutkiem tego wypadło ich lekturę dziesięćkroć zmniejszyć. Nie może to zrażać dobrego pedagoga, bo nie ilość, lecz jakość przeczytanych rzeczy, przy innych jednakowych warunkach, stanowi o korzyści lektury; im surowszą miarę przykładać tu będziemy, tem łatwiej zbliżymy się do celu.

Jeżeli literaturę dla młodzieży uważać mamy niejako za wstęp do piśmiennictwa ogólnego, to powinna ona odpowiadać nie tylko jego zadaniom, lecz i właściwościom natury dziecka w różnych stopniach rozwoju; innemi słowy powinna być dostępna dla czytelników, czyli do ich ustroju psychologicznego przystosowaną. Nie wszystko, rozumie się, co jest dostępne dla młodzieży, posiada wartość literacką i wychowawczą, ale każdy wybitniejszy typ piśmiennictwa może być z korzyścią i przyjemnością przez dzieci czytany, skoro tylko treścią swą i formą dostroi się do ich pojęć i usposobień. Udostępnienie literatury w tym razie nie polega jedynie na formalnem uproszczeniu pojęć i stylu, są bowiem rodzaje myśli (naprzykład wyższe abstrakcye, rozgałęzione indukcye i dedukcye), oraz takie kategorye zjawisk, których żadne dziecko zrozumieć nie zdoła, chociaż uchodzą one za znane u dorosłych. Jeżeli ugrupujemy cały szereg utworów podług wzrastającego bogactwa ich treści,—a więc odpowiednio do wieku czytelnika—zaczynając od najprostszych opisów, otaczających nas przedmiotów, a kończąc

na bohaterskich walkach o ideę, w poetycką szatę przybranych, to księgozbiór taki nazwiemy dostępnym dla młodzieży wówczas, kiedy przy kolejnem dziele tych czytaniu okaże się, że cała zawarta w nich treść zostaje przez czytelnika zrozumiana, to jest na tle wiadomości uprzednio nabytych osnuta i zarazem służy za podstawę do przyswojenia myśli, podanych w następnem dziełku itd. Ponieważ jednak umysł dziecka rozwija się koncentrycznie, zataczając coraz szersze widnokręgi, w kierunkach wszystkich promieni jego otoczenia, więc treść zarówno pojedyńczych utworów, jak całkowitego ich szeregu, powinna też rozwijać się równolegle w rozmaitych, coraz liczniejszych i dalej sięgających kierunkach, aby czytelnik mógł stopniowo przechodzić od rzeczy prostych do coraz bardziej złożonych, wiadomości współrzędne wiązać ze sobą i szczegóły odnieść do zasad ogólnych. Zgodnie z tem przystępność literatury polega na różnostronnem traktowaniu przedmiotu obok dążenia do ześrodkowania szczegółów we wnioskach jasnych i niezbędnych w myśleniu.

Drugą niezmiernie ważną cechą natury dziecka w normalnych warunkach jest wielka wrażliwość zmysłów i wszystkich skojarzonych z niemi ośrodków nerwowych, skąd pochodzi uwaga rozpierzchła, nie zatrzymująca się długo na jednym przedmiocie, bo zasób wiadomości dziecka jest zbyt ubogi, więc i skojarzenia proste i krótkie, a wszystko dokoła nowe i ciekawe. Literatura liczyć się powinna z tą ruchliwością myśli młodzieży oraz jej krótkoktrwałą uwagą. I dla tego wymagamy od dobrej książki dla najmłodszych czytelników, żeby nie męczyła rozwlekłością, ani też nie popadała w drugą ostateczność przeładowywania treścią; w pierwszym bowiem wypadku czytelnik często zrywać musi wątek myśli autora, aby podczas jego bajania o mnóstwo rozmaitych zagadnień potrącić, w drugim zaś nie jest zdolny do zastanawiania się nad tylu poważnemi rzeczami w krótkim czasie, kiedy każda z nich nasuwać może rozliczne wspomnienia, pytania, wnioski i t. p. Żądamy przeto krótkich, zwięzłych i jasnych opowiadań, skreślonych logicznie, bez żadnych wycieczek dowolnych, ściśle z istotą przedmiotu niezwiązanych, tego bowiem logiczny umysł dziecka nie znosi, uwaga się urywa, a morał, czy sztuczne okresy mało ponętnego tematu zrażają do czytania. Błędy tego rodzaju budzą częstokroć nieufność do rzeczy, która przy innem traktowaniu może być ciekawa; ale kiedy nawet autorowi nie wydaje się dość powabną, bez domieszki osładzających przypraw, to czyż można spodziewać się od dziecka słuszniejszego sądu? Stosuje się to zarówno do powieści, pisanych z zamiarem nieznacznego przelewania wiadomości naukowych do głowy czytelnika, jak do opisów przyrodniczych i historycznych, które dla większego zainteresowania przeplata się bajeczkami, lub dyalogami z moralną tendencyą. Czytelnik, zwłaszcza młody, wybiera tu jedno z dwojga, albo fabułę, jak to zwykle bywa, albo temat poważny, stanowiący rzeczywistą treść utworu. W każdym jednak z tych wypadków umysł dziecięcy dużo napracować się musi najniepotrzebniej, gdyż uwaga, która i tak jest przelotna, ciągle bywa na wszystkie strony targana. To też nie wszyscy poddają się takiemu podniecaniu wrażliwości i często bardzo zarzucają na długo lekturę. Ujemny wpływ pism takich tem się jeszcze zaznacza, że one, nie bacząc na właściwości umysłu młodzieńczego, zmuszają czytelnika do pomijania mnóstwa myśli autora i wogóle do zbyt szybkiego i częściowego zastanawiania się nad spostrze-

żonemi nawet kwestyami, co z czasem przechodzi w zgubny zwyczaj ślizgania się po powierzchni literatury i życia.

Ale ruchliwość myśli młodzieży bywa niekiedy nadużywana przez pisarzy i wychowawców, którzy pragnęliby w krótkim czasie jak najwięcej udzielić wiadomości, oraz w jak najrozmaitszy sposób na chciwą wrażeń duszę oddziałać. Służą w tym celu zbiory przeróżnych drobnych utworów, nęcących tem lub owem, co komu do gustu przypada. Panteony tego rodzaju mogą być pożyteczne jedynie przy dobrem kierownictwie osób, znających się na rzeczy i przy ściśle ograniczonem czytaniu; w rękach zaś młodzieży prowadzą, jak to z poprzedniego wynika, do stępienia wrażliwości i uwagi.

W ścisłym związku z poruszonem tu zagadnieniem jest kwestya utworów fantastycznych. Niewątpliwie, dusza dziecka przebywa więcej w świecie złudzeń i rojeń, niż w rzeczywistości; zwykłe przedmioty i najpospolitsze zjawiska istnieją dla dziecka w takiej postaci, jaką im mniej lub więcej bujna wyobraźnia nadaje. Budzący się do życia umysł, nie pozbawiony gwałtem styczności z otoczeniem, nie przytłoczony brzemieniem strachu, nie targany ciągłym niepokojem, postrzega wszystko, lecz powierzchownie i dorywczo tylko; z ułamkowych jednak wrażeń urabia na domysłach osnute pojęcia o całości, układa je w obrazy, które mu chwilowo lub na długo odzwierciedlają jego środowisko. Fantazya przeto, tak niesłusznie porównywana z bezcelową i bezmyślną grą świateł lub dźwięków, jest w gruncie rzeczy twórczością, tem bardziej od rzeczywistości oddaloną, im więcej materyał, z którym ma do czynienia, od prawdy odbiega, oraz im mniej zbliżony jest sposób kojarzenia wyobrażeń do prawidłowych, utartych już dróg myślenia. Udział więc wyobraźni w życiu duchowem wogóle nie jest przygodnym naddatkiem do zwykłych zdolności umysłowych, lecz stanowi naturalną i niezbędną czynność psychiczną każdego. Fantazya rozmaitych ludzi różni się jedynie ilościowo, oraz stopniem prawdopodobieństwa. Dziecko i człowiek pierwotny rozporządzają nią najwięcej i najbardziej rozchodzą się z prawdą, uczony zaś najmniej posiłkuje się nią w porównaniu do olbrzymich zasobów materyału faktycznego, ale przewidywania jego, rojenia czy utopie bywają tak do rzeczywistości zbliżone, że wcześniej lub później zostają za prawdy uznane i nawet w życie wcielone. Tak się zaznaczyła historya odkryć i wynalazków i taką była droga postępu umysłowego ludzkości. Zapatrując się na dziecko ze stanowiska ewolucyjnego, widzimy w niem jedno z początkowych ogniw rozwojowego łańcucha, które go całość wszyscy spółcześni i po nich idący stanowią. Nie możemy więc wyobraźni dziecięcej przypisywać innej roli, niż tej, jaką wskazują nam dzieje człowieka i dla tego przewagę jej w zaraniu umysłowości uważać należy za stan przejściowy, gdyż tylko pierwsze próby pojmowania zjawisk składają się z samych złudzeń, które w miarę poznawania rzeczywistości ustępują miejsca poglądom z prawdą zgodnym. Pamiętając zaś, że te pierwsze niedołężne i naiwne usiłowania prowadzą stopniowo do poznania tego, co jest i co być powinno, nie będziemy ich lekceważyli; z drugiej wszakże strony nie mamy ani potrzeby, ani prawa rozbudzać fantazyi sztucznie, za pomocą jaskrawych, drażniących zmysły obrazów, gdzie nadzwyczajne wypadki, okrucieństwa, straszne przełomy w życiu wytrącają czytelnika z równowagi duchowej, odrywają go od zwykłych, a koniecz-

nych uczuć i myśli i pogrążają w stan gorączkowej kontemplacyi, przeczulenia nerwowego, a niekiedy halucynacyi.

Złudzeniem jest mniemanie, jakoby wyobraźnia dziecięca potrzebowała karmi w postaci najfantastyczniej zmyślonych powieści lub bajek; dziecku zupełnie wystarcza odpowiedni materyał, choćby z najrealniejszego świata czerpany, byleby tylko rodzaj i układ materyału dość był zrozumiały i pozostawiał pole do samodzielnych rozmyślań czytelnika. Wiadomo przecie, że umiejętnie skreślone sceny z życia codziennego, we właściwym czasie czytane, aż nadto rozszerzyć mogą wyobraźnią i nawet skłonić dziecko do tworzenia podobnych opowiadań z domieszką oryginalnej fantazyi. Podróże zaś, życiorysy i trafnie wybrane fragmenta z dziejów kultury lub cywilizacyi są wprost niewyczerpanem źródłem, z którego wyobraźnia od lat najmłodszych, aż do starości snuje wątek zarówno trzeźwych rozmyślań, jak najśmielszych marzeń. Podnieść tu jeszcze należy bogaty, choć tak mało u nas wyzyskany dział literatury przyrodniczej. Zacząwszy od opisów kropli wody, lub ziarnka piasku, aż do przestworów wszechświata, od nieuchwytnych gazów, do wspaniałej organizacyi zbiorowego życia—wszystko to w szczegółach i razem wzięte może być dla umysłu użyte, jako najlepszy posiew, z którego najpłodniejsza fantazya wykwita, bo nie odrywając ducha od rzeczywistości, wiedzie go stopniowo ku poznaniu prawdy i odkryciu drogi pogodzenia interesów ludzkich z naturą rzeczy. A przecie tylko o to chodziło człowiekowi od kolebki systemów mytologicznych i tego właśnie szuka wyobraźnia młodociana, przechodząc zwolna i stopniowo do coraz bardziej trafnego pojmowania: czem jestem w środowisku swojem, a kim być powinienem?

Czyż nie dość materyału tego do żywienia myśli i uczuć, a zarazem do rozpuszczenia żagli najlotniejszej fantazyi? Z pewnością niktby się o to nie spierał, gdyby psychologia dziecka więcej znaną była wśród wychowawców i nie przyszłoby nikomu do głowy wydawać opisy w rodzaju „Wyspy tajemniczej“, że już przemilczymy o gorszych, gdyby nie skwapliwość kupiecka w dostarczaniu ponętnego dla mas towaru.

Jeżeli sztuczne podniecanie wyobraźni poczytujemy za złe, to stąd nie wynika wyrok potępienia wogóle pierwiastku fantastycznego w literaturze dla młodzieży. Idzie tylko oto, żeby fantazya autora nie przekraczała granic zdrowego rozsądku, nie wybiegała poza świat możliwy, dla dziecka zrozumiały i nie tłumiła zmysłu krytycznego w rozpalonej złudzeniami głowie, które już go bez naszej pomocy w krainę poezyi zawiodą. Przypowieści więc i wogóle utwory alegoryczne oddać mogą znakomite usługi sprawie kształcenia umysłowego, moralnego i estetycznego. To samo powiedzieć należy o bajkach, o ile w nich odbija się jakakolwiek rzeczywistość, lub możliwość. Pedagogiczne jednak znaczanie wszystkich takich utworów zależy od przejrzystości zawartej w nich alegoryi. Bajka przeto w ten sposób powinna być napisana, żeby czytelnik odróżnić potrafił jej treść rzeczywistą od fantastycznej szaty, w którą jednak konsekwentnie przybraną ma zostać. Co zaś do treści bajek, to przy jej ocenie tem skrupulatniej stosować należy ogólne dla literatury kryteryum, że każda myśl, zobrazowana wypukle, a nawet uscenizowana, daleko silniej do duszy przemawia, niż zwykłe rozumowanie. Rzecz prosta, iż poezya treścią swą od-

powiadać powinna tym samym warunkom, które stawiamy dziełom fantazyi wogóle.

Przy ocenie i wyborze literatury dla młodzieży nieodzownem jest zwracać uwagę nietylko na ogólne jej braki i wady, lecz także na uchybienia ideałom prawdy i dobra w szczegółach, chociażby te ostatnie były starannie owinięte bawełną frazesów lub tonęły w powodzi faktów ważniejszych. Kierować się tu należy znaną w pedagogice zasadą suggestyi, podług której poddawać trzeba tylko takie myśli i uczucia, jakie pragnęlibyśmy widzieć w młodzieży, kiedy dorośnie i odwrotnie, unikać dostarczania wrażeń, mogących wywołać ujemne pojęcia lub skłonności. Jedne wady bywają zupełnie widoczne, inne zaś tak dalece odpowiadają czy to panującym przesądom, czy błędnym, lecz ogólnie przyjętym poglądom, lub zakorzenionym głęboko zwyczajom, że dopiero przy silnem oświetleniu krytycznem, ukazują się w rzeczywistej swej postaci. Otóż wady pierwszego rodzaju zwykle nie budzą obaw wychowawcy, bo je uważa za drobiazgi, ginące wobec zalet utworu, chociaż na zapatrywania lub dążności czytelnika mogą one poważny, a niekiedy stanowczy wpływ wywrzeć. Wszelkie zaś uchybienia wyższym poglądom etycznym, oraz ideałom pedagogiki naukowej, odstępstwa d zasad rzetelnej prawdy i ścisłej logiki przeważnie uchodzą w literaturze bezkarnie. Tymczasem, właśnie ze względu na doniosłość wychowawczą najdrobniejszych, ale częstych poddawań, unikać starannie wypada utworów, których tło, lub pojedyncze szczegóły nasunąć mogą niekorzystne dla rozwoju społecznego myśli, czy skłonności; również potępić należy pisma, poddające, bodaj w najskromniejszy sposób, pojęcia niezgodne z naczelną zasadą wychowania i celem literatury. Błędów takich wyliczać niepodobna, wymienię więc kilka dla przykładu. 1) Zgodnie z dzisiejszemi ideałami społecznemi, wszelkie instynkta krwiożercze, nienawiści rasowe, przemoc fizyczna i moralna ustąpić muszą wobec haseł współdziałania i miłości bliźniego; tymczasem cała niemal literatura powieściowa dla młodzieży albo z lubością roztacza obrazy walk i okrucieństw, albo przy każdej sposobności stara się świadomie lub bezwiednie budzić cześć dla siły brutalnej, oraz sympatye dla wszystkiego, co blaskiem okrywa pole marsowe. 2) W powieściach, opisach, bajkach i wierszykach kobieta traktowana jest zawsze, jako istota zajmująca w rodzinie i społeczeństwie stanowisko podrzędne, bez względu na to, że upośledzenie sióstr i matek gwałci elementarne poczucie wzajemnego szacunku w rodzinie i uwłacza wogóle godności człowieka. Nic dziwnego, że autorowie i autorki obchodzą się z kobietą w literaturze bez żadnego zastanowienia, mniej bowiem znają się na tej kwestyi, niż na Indyanach, których życia z opowiadań sąsiadów opisać nie podobna; ale wychowawcom wcale nie przystoi zalecać młodzieży książki, gdzie pomimo nawet jej zalet, poglądy na stanowisko kobiety urągają zdrowym zasadom. 3) Miłosierdzie i filantropia jest jednym z ulubionych tematów pisarzy, pragnących tanim kosztem umoralnić swych czytelników. Wyciskanie łez na widok nędzy i dobroczynność zdawkowa—oto środki kształcenia współczucia, co sobie drzemać może, dopóki nie zapłonie dom sąsiada, nie wymrą rodzice jedynego dziecka, lub nie zatonie załoga z wyjątkiem nieszczęśliwego rozbitka. Dobroczynność przygodna, szukająca nadzwyczajnych wypadków, albo też stałe litowanie się nad kulawym gołębiem, zgrzybiałym dziadkiem, zajmują według większości au-

torów tak mało miejsca w sercu miłosiernych, że poza temi obowiązkami można jeszcze dobre interesa robić, niejednę bratobójczą walkę stoczyć i wszelkie sprzeczności z pobłażliwym uśmiechem pogodzić. I tak kropla po kropli sączy się prawie niewidocznie uniwersalny odczynnik do duszy dziecka, żeby w niej zobojętnić naprzód wrodzoną wrażliwość, a potem zapał do rozważania przyczyn niedoli, do jej radykalnego leczenia. 4) Nie mało też znajduje się utworów, czy to wyłącznie dla młodzieży przeznaczonych, czy też chętnie jej udzielanych z księgozbioru ogólnego, w których rozmaite sceny miłosne służą za okrasę tła, nie mówię treści, bo tak daleko naiwność wykształconych wychowawców nie sięga, żeby romanse dawać dzieciom do czytania. Jednakże prawie nikomu nie przychodzi do głowy, żeby jakieś uboczne wzmianki o zalotach postaci drugorzędnych, jakieś opisy balowych strojów, buduarów, westchnień za ukochaną itp. drobiazgów mogły czytelnika gorszyć. Nie ulega przecież wątpliwości, że nie tylko przeprowadzone od początku do końca sceny erotyczne, lecz półsłówka w tym zakresie wystarczają do rojeń, podniecających zmysły, do przedwczesnego rozbudzenia instynktu płciowego, i do szukania w powieści tego, co zwykle najmniejszą w niej wartość posiada, lecz mile drażni ledwie objawiające się popędy. Zresztą, z niewielu wyjątkami wszystko, co z powodu miłości do kobiety napisano, jest tak mało mądre, a tak poniżające stanowisko płci obojga przy cynicznem wynoszeniu mężczyzny do godności rozdawcy szczęścia i stróża dobrych obyczajów, że, prócz skoszlawienia zasad moralnych, niczego po tych pismach w tym względzie spodziewać się nie można. Nie wyłącza to jednak możliwości, a nawet potrzeby poważnego informowania dzieci starszych o ważniejszych sprawach z dziedziny stosunków mężczyzny do kobiety.

Przytoczone przykłady należą do błędów w zakresie ogólnych pojęć etycznych i społecznych; poza tem spotykamy w książkach dla młodzieży nieprzejrzaną ilość dowodów nieznajomości elementarnych zasad wychowania. Zachowanie się małych dzieci w powiastkach, ich zabawy i rozmowy poddają czytelnikom zwykle najfałszywsze pojęcia o dobrem i złem, gdyż bohaterami są zmanierowane, często w zbytkach wypielęgnowane lalki, bez życia, bez własnej woli, bez tej czystości i świeżości uczuć i sądu, które duszę dziecka cechują. Manekiny te urobione są na podobieństwo eleganckich, bez troski żyjących mamuś i tatusiów ze wszystkiemi ich wadami. Stosunki chłopców do dziewcząt i dzieci państwa do służby są zdrobniałą kopią życia dorosłych, ale kopią, zdejmowaną przez pryzmat ciasnego światka autora. Typy dzieci grzecznych, posłusznych, czy pod jakimkolwiek względem cnotliwych nie mają nic wspólnego z tą grzecznością, posłuszeństwem i cnotą, które spółczesna pedagogika zaleca (patrz odpowiednie artykuły). Albo kary, co na bohaterów powiastek spadają w celu ich poprawienia i nagrody za postępki chwalebne, czyż nie urągają teoryi i praktyce wychowawczej? (porównaj art. K a r y). Czy zasada tak zwanej emulacyi młodzieży, tak gorliwie przez pisarzy zaszczepianej, nie jest również w rozpylonych dawkach poddawana czytelnikom, jak gdyby najszczytniejszem ich zadaniem było zrość się bez namysłu z ideą współzawodnictwa i tylko po zwycięstwa nad innymi sięgać? Przykłady w tej dziedzinie wyczerpać można, wyliczywszy wszystkie wymagania pedagogiki umiejętnej i wykazując, że każdemu z nich odpowiada mniej

lub więcej spaczony pogląd w literaturze dla młodzieży. Wady te występują rzadziej w postaci jaskrawej, rażącej, zwykle spotykamy je niby w rozcieńczonym stanie, jak truciznę, przygotowaną do powolnego zakażenia krwi. Zdarza się nieraz, że książka, pomimo najlepszych chęci autora, uczy złego i wskazuje szczegółowy sposób wykonania występku; nie jeden bowiem moralizator wyobraża sobie, że trzeba uprzedzać dzieci i przestrzegać, informując je o takich skłonnościach, które im nawet na myśl nie przychodzą. Udziela się przez to nie tylko szkodliwych wiadomości o czynach niemoralnych, lecz i poddaje wrażenie możliwości ich spełniania. Dalsze uwagi o wartości moralnej literatury dla zajmującego nas wieku znajdują się w doskonałym artykule S. Sempołowskiej p. t. „Zasady moralne, a literatura dla dzieci“ w „Poradniku dla czytających książki“ nr. 23, 1901 r.

Co się tyczy wpływu moralnego literatury na młodzież, to oczywista, że przy tylu błędach, jakie w niej spotykamy i ciągłych sprzecznościach z naczelnemi zasadami wychowania i życia, nie wiele ona dobrego zdziałać może. Niezależnie wszakże od wad wyżej wspomnianych, które w rozmaitym stopniu wartość jej obniżają, należy przy ocenie strony etycznej utworu mieć na względzie następującą ogólną zasadę. Dziecko poznaje dobre i złe nie z odpowiednich nazw, ani z najwymowniejszych epitetów; lecz tylko z doświadczenia. Jego poczucie moralne odpowiada najzupełniej własnym jego wnioskom, co do wartości czynu, skoro tylko następstw tegoż doznało. Wystarczy mu choć raz przekonać się, że, dajmy na to, wykręty lub lenistwo uwieńczone zostały pomyślnym skutkiem, albo że inni częściej na tem wygrywają, niż tracą, żeby uwierzyć, iż postępowanie takie jest dobre. Ponieważ zaś osobiste doświadczenie lub obserwacya zawsze więcej do przekonania trafiają, niż wszelkie o moralności tyrady, chociażby groźbą czy karą poparte, przeto dziecko uczy się postępować, oraz odpowiednio do tego czuć i myśleć z praktyki własnej. Miarodajnym dla niego w postępowaniu jest ostateczny wynik wzajemnych między ludźmi stosunków, bez względu na to, czy ono samo w stosunkach tych udział bierze, czy im się tylko przygląda. Mówiąc krótko, uczucia i poglądy moralne wysnuwa człowiek z własnego postępowania, działa zaś tak, jak go nauczyło życie. Wobec tego wychowawcy, pragnącemu wpływać moralnie na młodzież nie pozostaje nic innego, jak umożliwić jej takie stosunki z rodziną, towarzyszami i wszystkimi otaczającymi, żeby w nich doświadczała naturalnych następstw dobrego i złego postępowania. Ta sama metoda winna być wprowadzona do literatury, z tą jedynie różnicą, że czytelnik bezpośredniego udziału w akcyi odmalowanej przez autora nie bierze i życie innych postrzega nie zmysłami, lecz wyobraźnią.

Książka więc, przy odpowiedniej treści, będzie oddziaływała moralnie, jeżeli zobrazowane w niej stosunki ludzkie tak uwidocznią następstwa dobrych i złych czynów, że czytelnik potrafi ocenić je podobnie, jak gdyby sam przechodził koleje swych bohaterów, lub je na własne oczy oglądał. Wymaganie to zresztą nie jest nowe, bo wiadomo, że przykład uczy najlepiej, a przykłady czynów szlachetnych w życiorysach lub urywkach historycznych, były zawsze przez pedagogów wysoko cenione. Uogólniamy jednak i podkreślamy znaczenie tej zasady, stwierdzając analogią pomiędzy psychicznem oddziaływaniem życia w rzeczywistości i przez wyobraźnią. Uznajemy nadto, że tylko tą drogą wy-

rabia się świadomość moralna i poczucie słuszności. Ale miejmy na uwadze, że przy zestawianiu czynów ujemnych i dodatnich, albo w obrazie ścierania się sprzecznych interesów, nie wystarcza napiętnowania złego w epilogu. Zdarza się często, że w powiastkach i opowiadaniach złe przedstawione bywa jako przedmiot czyichś opisanych drobiazgowo pożądań, które z łatwością udzielić się mogą czytelnikowi. Tak samo wystawianie wad i występków w ponętnem świetle, jak to bardzo często napotykamy w bajkach, prędzej do złego usposobić może, pomimo najlepszej intencyi autora i nie bacząc na karę, która ostatecznie przerywa rozkosze winowajcy.

Proces psychologiczny wyżej wymienionej zasady polega na tem, że z prawdą i talentem skreślone stosunku ludzkie i wogóle wszelkie objawy życia wywołują w czytelniku odpowiedni nastrój, skłaniając go do powtórzenia tych samych wzruszeń, które towarzyszyć musiały czynom w opisanej akcyi. Dzięki współczuciu, naśladownictwu i potędze suggestyi, dziecko przejmuje się rolą osób, działających naprawdę, lub w opowiadaniu tylko i bezwiednie wstępuje na drogę postępowania, które istotnie, lub w myśli przeżyło. Dopiero przy więcej rozbudzonej świadomości zaczyna ono wysnuwać wnioski ogólne, dotyczące etycznej strony postępowania. Jeżeli w tym okresie rozwoju dziecko usłyszy jakąkolwiek zasadę moralną, to ją przyjmie, gdy mu ułatwia uogólnienie znanych i odczutych faktów; odrzuci zaś jako frazes zbyteczny, skoro tylko przeczy ona własnemu jego doświadczeniu. Stąd wynika, że wywody teoretyczne o złem i dobrem, oraz uzasadnianie czynów moralnych posiada swe znaczenie tylko wówczas, kiedy idzie o zaprowadzenie ładu w odnośnych pojęciach dziecka i o logiczne wyjaśnienie dobrze znanej i odczutej praktyki życiowej, lub o pobudzenie do zastanowienia się głębszego nad tem, co już w gruncie rzeczy wątpliwem nie jest, ale jeszcze skrystalizować się nie zdołało w świadomą, trwałą ideę kierowniczą. Przy obecnych jednak sprzecznościach w wychowaniu i literaturze, kiedy o zgodności słowa z czynem nie może być mowy (patrz artykuł „Konsekwencya w wychowaniu"), trudno przypuszczać, ażeby głoszone ustnie lub w piśmie zasady moralne nie trafiły na sceptycznie przygotowanego czytelnika. Nim więc rozłam pomiędzy praktyką a teoryą w życiu i wychowaniu nie przestanie bałamucić umysłów młodzieży, zaniechajmy tymczasowo wszelkich bezpośrednich nauk moralnych. Niech życie i książka dadzą poznać w czynie, co jest złem i dobrem, a wnioski o tem dziecka pewniejszą będą dla niego rękojmią postępowania, niż puste słowa, którym i otoczenie i autorzy na każdym kroku kłam zadają.

Nadto należy wziąć pod uwagę, że same wzruszenia, wywołane obrazem życia, zapalającego do czynu, nie koniecznie przechodzą w działanie; trzeba na to, żeby czyn był wykonalny, jeżeli nie natychmiast, i nie całkowicie, to przynajmniej stopniowo i choć w części Pod tym względem najlepiej nawet pomyślane opowiadania o czynach bohaterskich chybiają celu, gdyż w obecnej literaturze o treści poważniejszej młodzież spotyka się zbyt często z działalnością ludzi nadzwyczajnych, wśród warunków pełnych trudności; a tylko wyjątkowo dowiaduje się z książki, że i wśród zwykłych, nieznanych ogółowi śmiertelników bywają wielkie charaktery i zacne dusze. Dzieła geniuszów na polu nauki, odkryć i przemysłu mogą wzbudzać podziw, olśniewać, ale też wielkością swoją przygnębiać ducha czytelnika. Chcąc przerzucić most nad przepaścią pomiędzy nami

a ludźmi największych i najtrudniejszych czynów, trzeba dać poznać szereg pośrednich, stopniowo wzrastających po sobie bohaterów. I wówczas Waszyngtony, Koperniki, Kolumby przestaną uchodzić za półbogów. Pokażmy dzieciom nie tylko działalność Staszyców, lecz i owych tysięcy bezimiennych bohaterów, którzy w imię prawdy i dobra ogółu dźwigają na swych barkach taczkę niedoli, i tych, co nowoczesną stwarzają kulturę i co w mroki zanoszą pochodnie oświaty. Przez to nie zgasną wielkie gwiazdy ludzkości, ale na niebie chwały zabłyśnie mnóstwo słońc pomniejszych i tak zaznaczy się droga ku ideałom szeregiem czynów mniej trudnych do zrozumienia i wykonania zwykłemu czytelnikowi. W tem rodzaju są bohaterowie Amicisa w „Pamiętniku chłopca“, w powieściach Bukowieckiej i w kilku jeszcze utworach, lecz tego za mało.

Wszystko to stosuje się do metody oddziaływania moralnego przez literaturę: rzućmy teraz okiem na treść szerzonych przez nią ideałów.

Wady i braki tego odłamu piśmiennictwa pochodzą z dwóch przyczyn: 1) z bardzo nielicznemi wyjątkami, tak zwana literatura dla młodzieży jest mniej lub więcej zyskownym towarem, goniącym za sensacyą i powierzchownemi efektami; wytwarzanie towaru tego nie wymaga od autorów, ani ogólnego wykształcenia, ani rzeczywistego talentu, znajomość zaś pedagogiki i zadań społecznych nie ma żadnej ceny na rynku księgarskim; czego nie wypaczy i nie oszpeci nieuctwo, to grafomania doprowadzi do potwornej postaci; 2) ponieważ wydawnictwa, o których mowa są na łasce spekulacyi handlowej i dyletantów z chorobliwemi rojeniami o pisarskiej sławie, więc wszystkie zagadnienia społeczne, a zatem i etyczne, traktowane są ze stanowiska ciasnych interesów tej grupy, do której wspomniani handlarze z autorami należą. Nie mogąc tu wchodzić w zasadniczy rozbiór tej kwestyi, zaznaczę tylko punkta ważniejsze. Powieści, podróże, opowiadania historyczne i przyrodnicze, wiersze, nawet żarciki dla małych dzieci tak są pisane, jak gdyby cały świat istniał dla dobrze urodzonych paniczów i panienek. Z tego stanowiska podzielono ludzi na szczęśliwych, jak tatuś i mamusia, oraz takich, którym czasami dachu lub bułeczki zabraknie. Ogólnych bied, trosk i cierpień niema; o jakichś ciągłych dążnościach człowieka, o jego usiłowaniach po przez wszystkie wieki koło podźwignięcia się z nędzy ani wzmianki. Stałe stosunki różnych warstw społecznych i grup etnicznych nie istnieją według tej literatury, bo sprawy ekonomiczne załatwia jakiś wynalazca lub odważny żeglarz, którego los wynagradza za naukę i trudy bogactwem i sławą. Lud pracujący—to niby bracia młodsi, tak już stworzeni, żyjący obecnie w malowniczo rozrzuconych wioskach, a podczas żniwa miły sprawiający widok różnobarwnym ubiorem na pszennych łanach dziedzica. Kiedy tam przypadkiem jaka bieda zawita, wtedy autor pozwala przyłożyć plasterek do rany, lub sierotkę na folwarku przygarnąć. Narody obce przedstawione są mniej więcej, jak chmary komarów, obojętnych, dopóki znajdują się w oddaleniu; ale zblizka godni zagłady, a przynajmniej wprzągnięcia, jak bydło, do najcięższego jarzma. Wszystko na świecie, prócz tej grupki, dla której go stworzono, podzielone zostało na pożyteczne i szkodliwe, rozumie się z punktu widzenia garstki ludzi, umieszczonej w środku wszechświata. Taką klasyfikacyą przeprowadzono od gwiazd i roślin począwszy, a kończąc na człowieku i jego zasa-

dach moralnych. Trudno sobie wyobrazić głębsze źródło do podsycania samolubstwa, nienawiści plemiennych i pogardy wszystkiego, co nie swoje, lub takiem stać się nie może, co różni się pochodzeniem, wyglądem, wiarą, przekonaniami. Jakże daleko odbiegają ideały te od zadań piśmiennictwa i wychowania! Zarówno literatura młodemu wiekowi poświęcona, jak pedagogika powinny bezstronność w najwyższym stopniu rozwijać, nie schlebiając żadnej partyi, czy odłamowi narodu. Podobnie, jak powszechną jest prawda, tak sprawiedliwość jedna być winna dla wszystkich, bez względu na rasę, narodowość, klasę i t. d. Młodzież prowadzić należy do poznania prawdy, którą każdy uznać może, i do współczucia niedoli ludzkiej we wszelkich bez wyjątku wypadkach, nie pytając, kto jest cierpiącym i uciemiężonym. W przeciwnym bowiem razie, gdybyśmy nawet słusznie to lub owo stanowisko partyjne obrali w wychowaniu, a więc i w literaturze dla młodzieży, nie moglibyśmy należycie uzasadnić szczególnej sympatyi swej dla jednych, a niechęci do drugich. Czytelnicy nasi musieliby wtedy na wiarę przyjąć nasze hasło, bez żadnych podstaw, co narażałoby ich w każdej chwili na zmianę raz obranego kierunku i wogóle na wszelkiego rodzaju odstępstwa od zasad przez nas wpajanych. I nietylko pod tym względem chybilibyśmy celu. Zamykając się w obrębie interesów wyłącznej jakiejś grupy; podnosilibyśmy jej wartość w oczach czytelnika, obniżając zarazem wszystkie inne. Wywołałoby to cały szereg niespołecznych instynktów i gra namiętności stronniczych zabijałaby w zarodku poczucie sprawiedliwości, a miłość bliźniego zeszłaby na egoistyczną miłość partyi oraz samolubstwo zwyczajne. Niech przeto młodzież rozejrzy się wpierw we wzajemnych stosunkach ludzkich, niech się nauczy czuć wespół z cierpiącymi i niesie pomoc tym, którzy są jej pozbawieni; niech nie rozdziela świata na tych, co dają i tych, co biorą, lecz naprzód niech myślą ogarnie wszystko i wszystkich, umiłuje każdą istotę lepszą, a dopiero później będzie mogła z powodzeniem dociekać źródeł krzywd bliźniego. Zbadawszy u podstaw zjawiska życia zbiorowego, potrafi stanąć w obronie tych, czyja dola przedewszystkiem związana jest z losem ogółu.

Ale czuć i myśleć za wszystkich może być tylko ideałem, do którego bliższe zadania społeczne, a względnie wychowawcze stosować wypadnie, w praktyce bowiem niepodobna ani ogarnąć uczuciem ludzkości całej, ani tem bardziej rozprószyć działalności na wszystkie strony. Dotychczasowe warunki życia same przez się ograniczają zakres uczuć i czynów altruistycznych. Kochamy przedewszystkiem to, co jest najbliższe, co żywi i piastuje od kolebki wypielęgnowane pierwiastki duchowe. Związani zaś myślą i sercem z dostępną jeno sferą zjawisk i stosunków, obracamy się w kole działalności takich ludzi, którzy jak najwięcej mają z nami wspólnego. Oczywista, że praca zwykle najowocniejszą bywa w obrębie najwięcej znanych i umiłowanych stosunków i dlatego ideały wszechludzkie urzeczywistnić się mogą jedynie przy stopniowem rozszerzaniu duchowego pokrewieństwa jednostek, przez coraz dalsze przenikanie myśli i uczuć, od ich źródła począwszy. Źródło więc to, na swojskiej tryskające glebie, winno być punktem wyjścia dla każdego, kto dziecię prowadzi do poznania życia i współczucia bliźnim. Niech przeto powieść i bajka, obrazek przyrody, życiorys i karta z przeszłości człowieka, dają przedewszystkiem poznać i pokochać to, co z natury rzeczy najłatwiej do pojęć i serca trafia. Budząc jednakże uczuć

a sympatyi do świata rodzinnego, literatura nie powinna ani złych jego stronic podawać za dobre, ani zagradzać drogi szerzącej się solidarności tamami egoizmu kliki, kasty lub klasy.

Strona estetyczna literatury dla młodzieży znajduje się w równie opłakanym stanie, jak jej zawartość. Dodatnio wyróżniają się pod tym względem drobne poezye Konopnickiej, niektóre Or-Ota i Glińskiego, chociaż ze stanowiska pedagogicznego nie jedno zarzucić im można. Najlepsze powieści i drobne powiastki wybitniejszych autorek naszych, Bukowieckiej, Teresy-Jadwigi, Weryżanki, Jahołkowskiej w części tylko odpowiadają wyższym wymaganiom artystyczno-literackim. Reszta czyli prawie wszystko, wyłączając utwory popularno-naukowe, do których inna stosuje się miara,—nie ma nic wspólnego z pięknem. Nie mogło też być inaczej, bo gdzie treść licha lub zgoła nieobecna, tam piękna napróżnobyśmy szukali. To też krocie bezdarnych powiastek i wierszyków pozbawione są całkiem poezyi, a styl wszelkiego powabu. Młody umysł który tak chętnie wszystko ujmuje w obrazy, prawie nie spotyka się z niemi w literaturze, bo tam zastąpiono je nudnemi, suchemi opisami. Zamiast typów widzi nieudolnie wymyślone sylwetki, ukazujące się tylko z tej strony, którą pokazać chce goniący za morałem, lub sensacyą autor. Postacie powieściowe mówią więcej, niż działają, udziału w akcyi zbiorowej nie biorą, lecz przesuwają się, jak maryonetki dowolnym ruchem reżysera i mówią nie to, co im według życia wypada, lecz co podpowie fabrykant powieści. Że zaś temu ani na wiedzy, ani na talencie nie zbywa, więc bohaterowie ogłupiają więcej, niż kształcą i budzą raczej obrzydzenie w lepiej wychowanych dzieciach, ale nie poczucie piękna. Styl i język wreszcie często bardzo szwankują, nie przyczyniając się bynajmniej do wyrobienia smaku co do budowy myśli i słowa. Niedbałość wielu pisarzy posuwa się tak daleko, że używają co chwila zdań i wyrażeń albo z duchem języka niezgodnych, albo niezrozumiałych zupełnie dla młodych czytelników. Obrazki w książkach, które tak wielką odgrywają rolę w udostępnianiu treści, a tak pożądane są przez dzieci, zwykle nie ilustrują przedmiotu, bo są jeno luźnym, niekoniecznym, a niekiedy niepotrzebnym dodatkiem. Wydawcom idzie tu przedewszystkiem o ponętną postać książki, obrazki więc muszą być wzruszające zgrozą swej treści, lub przynajmniej nadzwyczajne w pomyśle, czy barwach O przejrzystość i wypukłość rysunku, o zgodność jego z prawdą i dostępność prawie nikt się nie troszczy. Wykonanie odpowiada marnej treści, tematy zaś czerpane są przeważnie z zagranicznych źródeł. Na wręcz przeciwnym krańcu widzimy bardzo nieliczne utwory, przeważnie treści popularno-naukowej; pierwsze miejsce wśród nich zajmują pisma M. Brzezińskiego i Dyakowskiego, tu myśl zacna i szersze uczucia idą w parze, przybrane w skromną, ale drogą dziecku i niekiedy piękną szatę; do ilustracyi poczerpnięte są w miarę możności temata swojskie i opracowane starannie.

Rzuciwszy okiem na całość literatury, młodemu wiekowi poświęconej, znajdujemy w niej znaczny postęp ku lepszemu od lat 30, t. j. w okresie więcej ożywionego u nas ruchu umysłowego i społecznego; wskazane jednak i przemilczane tu braki i wady w tym odłamie piśmiennictwa odbierają wszelką nadzieję, żeby ono mogło rozwinąć się do poziomu wymagań wychowania spółczesnego,

dopóki spekulacya, grafomania i nieuctwo autorów nie ustąpią miejsca pisarzom odpowiednio wykształconym. Znajomość duszy dziecka, biegłość w tłómaczeniu otaczającego nas świata, zrozumienie ideałów życia i wychowania, wreszcie przywiązanie szczere do prawdy i piękna, obok wprawy do obrazowego, łatwego i wdzięcznego przedstawiania przedmiotu—oto zasadnicze cechy dobrego pisarza dla przyszłych pokoleń. Jeżeli wychowaniec ma z czasem zostać sprawcą szczęścia swojego, to niechże drukowane słowo roztoczy obraz pomyślności ogólnej, w którejby dziecko stopniowo własną znaleźć mogło. Taką jest synteza literatury powszechnej i taką winna być droga rozwoju każdego.

St. Karpowicz.

Rys historyczny literatury dziecięcej. a) Początki literatury dziecięcej. Pierwsze dziełka dla młodzieży. Pojęcie odrębnej literatury dla młodego wieku należy do nowszych czasów. Klasyczna starożytność nie znała go wcale. W Grecyi młodzież czytała i uczyła się na pamięć Homera lub zagłębiała się w karty historyi Tucydydesa; w Rzymie również jedyny pokarm umysłowy młodego wieku stanowili poeci i prozaicy łacińscy, a jeśli wśród nich znajdowały się utwory dostępniejsze np. bajki Fedra, to nie były one bynajmniej umyślnie pisane dla dzieci. W wiekach średnich, gdy wiedza książkowa była wyłącznym przywilejem stanu duchowego, a książka stanowiła rzadkość, cenioną na wagę złota przez uczonych; nie myślano również o pisaniu dla rozrywki młodych pacholąt. Na książkę wówczas patrzyły się dzieci z szacunkiem i ze strachem zarazem, jako na krynicę mądrości i narzędzie tortury szkolnej. Pokarmu zaś dla wyobraźni, którego dziś dostarczają obficie książki z powiastkami i bajkami, szukała dziatwa dawnych czasów w żywem słowie. Pieśni, nucone przez matki i niańki, baśni cudowne, opowiadane przy kądzieli podczas długich wieczorów zimowych, gawędy starego dziadka, co w długiem swem życiu z niejednego pieca chleb jadał lub pobożnego pielgrzyma, wracającego z Ziemi świętej, jasełka i inne przedstawienia dramatyczne o charakterze pół religijnym, pół świeckim—oto była ustna, samorodna literatura, wystarczająca nie tylko dla ludu, ale i dla dzieci wszystkich stanów, bo one to zapewne, jako wolne od trosk i zabiegów wieku dojrzałego, a naiwne i wrażliwe najchętniej słuchały wszystkiego, co im się obiło o uszy i najbardziej też brały do serca. Humanizm wydał kilku wybitnych pedagogów, a wynalazek druku uczynił książkę dostępniejszą, lecz wśród literatury pedagogicznej XV i XVI wieku spotykamy tylko dzieła teoretyczne o wychowaniu, a czasami podręczniki naukowe—z chlubą musimy przypomnieć, że jednym z pierwszych myślicieli, podnoszących potrzebę odrębnych książek dla kształcącej się młodzieży, był rodak nasz, Grzegorz z Sanoka—książek do czytania jednak dla dzieci tam niema wcale. Zresztą pedagodzy ówcześni nie mieli nawet żadnego poczucia, co nadaje się dla młodocianego wieku; dowodem tego dzieła, przeznaczone do czytania po szkołach np. dyalogi sławnego humanisty, Erazma z Roterdamu, w których jest mnóstwo rzeczy całkiem niestosownych dla dzieci.

Głębsze wniknięcie w naturę i potrzeby umysłów dziecięcych spotykamy u wychowawców, którzy wyłącznie się poświęcili prowadzeniu jednego dziecka; obcując z niem ciągle, mieli sposobność poznać jego charakter i skłonności,

a nadto pragnęli nietylko uczniowi swemu udzielić pewnej wiedzy, lecz wywrzeć na niego trwały wpływ moralny. Wśród nauczycieli domowych, czyli ochmistrzów musiała z konieczności powstać myśl książek dla dzieci nietylko do nauki, lecz i do rozrywki w chwilach wolnych. Ponieważ ochmistrze tacy bywali głównie na dworach królów, książąt lub wielkich panów, przeto te pierwsze dziełka dla młodzieży były przeznaczone głównie dla możnych paniąt. Typowym tego przykładem w wieku XVII jest pedagog tej miary, co biskup Fenelon, który dla swego królewskiego wychowanka opracował kolejno: pełne wdzięku „Bajki", „Rozmowy", a wreszcie najsłynniejsze ze wszystkich „Przygody Telemaka" (1697). Dzieło to ogromną zjednało sobie wziętość, odgrywało ważną rolę w wychowaniu młodzieży; wpływ jego sięgnął daleko poza granice Francyi, gdyż wszyscy niemal nauczyciele polecali je do czytania swym uczniom w oryginale lub przekładach, które pojawiły się później. Na język np. polski przełożył Telemaka naprzód Jan Jabłonowski wierszem, (Sandomierz 1726), a potem Trotz prozą, (Lipsk. 1750). Po szkołach francuskich długi czas używano Telemaka, jako najważniejszej książki do czytania, a słynny Jacotot, twórca nowej metody, pierwszą księgę Telemaka bierze za podstawę całej nauki. Prócz Telemaka nauczyciele, przejęci myślą, że historya jest mistrzynią życia, czerpali lekturę dla swych uczniów z pisarzy starożytnych, np. dawali im do czytania „Żywoty sławnych mężów Plutarcha;" za rzecz odpowiednią uważali też bajki Ezopa, Fedra, Lafontain'a. Ponieważ zaś nie wszyscy autorzy byli dostępni dla młodego wieku, częstokroć zamiast całości dawano wyjątki, skrócenia, przeróbki, słowem takie opracowania, w których opuszczono miejsca zbyt trudne lub niewłaściwe, a czasami dodawano różne nauki moralne i komentarze. Wyrażenie *ad usum delphini*, które nam pozostało z tych czasów, wskazuje, jakie to dzieci były pierwiastkowo przedmiotem tej troskliwości pedagogicznej.

W początkach XVIII wieku wychodzi w Anglii dzieło, nie będące pierwiastkowo przeznaczonem dla dzieci. Wywarło jednak na literaturę dla młodzieży wpływ jeszcze donioślejszy, niż „Przygody Telemaka", a dziełem tem są: „Przypadki Robinsona Kruzoe przez Daniela Defoe'go (I wydanie Londyn 1719). Pierwszy Rousseau podniósł znaczenie pedagogiczne tej książki, uznając ją za jedyną, którą radby widzieć w rękach Emila. Rousseau i jego zwolennicy widzieli tu najlepsze urzeczywistnienie swego ideału: człowieka, który w każdem położeniu umie sobie radzić, dzięki tak cennym przymiotom, jak: przytomność umysłu, zaradność, cierpliwość, wynalazczość;—przeciwnicy zaś Rousseau a prócz tego świetnego wzoru samopomocy widzieli w Robinsonie dowód, że Opatrzność czuwa zawsze nad człowiekiem; ujmowały ich szczególnie stronnice, owiane duchem religijnym, przedstawiające bohatera jako wierzącego chrześcianina. Młodych czytelników zaś porywała przedewszystkiem interesująca fabuła powieści, którą można było jednym tchem od początku do końca odczytać. Dzięki temu książka miała niezwykłe powodzenie: doczekała się licznych przekładów na wszystkie języki, równie licznych opracowań dla młodzieży, a nadto wywołała mnóstwo naśladowań, tworzących pewien odrębny rodzaj w literaturze dziecięcej. W Polsce początkowo Robinson był znany w skróceniu francuskiem Feutrie'go; później zaś w przekładzie polskim, który wyszedł w Warszawie 1769.

Im dalej posuwamy się w wiek XVIII, tem bardziej wychowawcy odczuwają potrzebę odpowiednich książek dla młodzieży. Jeżeli Rousseau lekceważył sobie znaczenie czytania w kształceniu umysłowem i mówił, że nic mu na tem nie zależy, ażeby Emil umiał czytać przed 12-ym rokiem życia; to Basedow i wytworzona przez niego szkoła filantropistów wielkie przywiązywała znaczenie do książek dla dzieci;—z pośród filantropistów wyszli pierwsi pisarze, którzy pióro swe poświęcili wyłącznie na usługi dziatwy, a wpływ ich zasad silnie się odbija przez długi czas na wszystkich niemal pismach dla dzieci. Do rozwoju literatury dziecięcej przyczyniają się też kobiety. Na tle ogólnego zepsucia, panującego w XVIII wieku, widnieją tu i owdzie jasne postacie matek, szczerze oddanych swym dzieciom i rozumnych nauczycielek, pragnących dać swym uczennicom prócz uprawy talentów i pięknego ułożenia pewien zasób wiedzy naukowej, choćby bardzo powierzchownej, choćby ograniczającej się do jednego więcej talentu towarzyskiego— prowadzenia rozmowy o wszystkiem. Z grona tych właśnie matek i nauczycielek rekrutowały się pierwsze autorki dla dzieci. Książki dziecinne z drugiej połowy XVIII wieku odznaczają się przedewszystkiem tem, że poraz pierwszy zaczęto obrabiać w nich temata, wzięte z życia codziennego dziatwy; w treści zaś i formie usiłowano się zniżyć do pojęć młodocianych czytelników. Wadą ich z jednej strony był sentymentalizm, nienaturalna czułostkowość, zastępująca wielu ludziom tego czasu prawdziwe uczucie; z drugiej, dążność utylitarna lub moralizatorska, brak polotu i fantazyi. Dawna tradycya, gdy książki dziecinne były przeznaczone wyłącznie dla królewiczów lub synów magnackich, przebija choćby w tem, że bohaterowie w większej części powiastek mieszkają we wspaniałych pałacach; zdarzają się jednak obrazki z życia warstwy średniej, a nawet, jakkolwiek rzadko, z życia ludu. Do najbardziej zasłużonych pisarzy tego czasu należy w Niemczech Campe (ur. 1746 zmarły 1818), który opracował dla młodzieży „Robinsona Kruzoe“, następnie zaś ułożył szereg książeczek p. t. „Biblioteczka dla dzieci“, „Biblioteczka dla młodzieży“, „Biblioteczka podróży“, „Książki moralne“ i t. d. Obok Campego wymienić można jeszcze parę nazwisk, jak: Salzmann Jacob, Karolina Rudolphi, mniej znanych po za granicami swej ojczyzny. W Niemczech też powstało w r. 1774 pierwsze pismo dla dzieci p. t. „Przyjaciel dla dzieci“, którego redaktorem był naprzód Adelung, później zaś Weisse: We Francyi naśladowcą Campego i Weissego był Arnold Berquin (ur. 1749 zmarły 1791), który wydał zbiór powiastek pod tytułem „Przyjaciel dzieci“ (t. 6, 1784 r.), a nieco później drugi p. t. „Przyjaciel młodzieży“. Wszystkie jego dzieła wydano w r. 1803 w XX tomach.

Berquin był też autorem wielu powiastek i powieści, z których słynniejsze były: „Sandford i Marten“ pisywał także książeczki przyrodnicze np. „Wstęp do łatwego poznawania natury;“ wiadomości z botaniki, mineralogii, astronomii i zoologii. Z kobiet piszących największą sławę zjednała sobie Marya de Beaumont (ur. 1711 zm. 1780), autorka słynnych „Magazynów“ dla dzieci i dla panienek, zawierających rozmowy nauczycielki z uczennicami o rozmaitych przedmiotach, i Stefania de Genlis (ur. 1745 zm. 1830) autorka romansu pedagogicznego p. t. „Adela i Teodor“ oraz jeszcze słynniejszych: „Wieczorów zamkowych“, zawierających różne opowiadania, powiastki i komedyjki

W Anglii pierwszą wybitną autorką dla młodego wieku była Marya Edgeworth (ur. 1767 zm. 1849), autorka wielu powieści z tendencyą moralną i pogadanek o rzeczach, podpadających pod zmysły.

b) Początki literatury dziecięcej w Polsce. Przekłady rzeczy obcych. Hofmanowa. W Polsce rozwój literatury dziecięcej opóźnił się o całe lat 50, co należy przypisać odrębnym okolicznościom naszego rozwoju cywilizacyjnego. W złotych zygmuntowskich czasach, gdy Polska pod względem oświaty nie ustępowała żadnemu z państw europejskich i mogła się pochlubić wybitnemi dziełami pedagogicznemi, nie było u nas odrębnej literatury dla młodzieży, bo nie było jej też w żadnym kraju. Młodzież dorastająca czytywała prawdopodobnie wyciągi z autorów starożytnych i celniejsze dzieła polskie; dzieci młodsze znajdowały pokarm dla swej wyobraźni w baśniach i klechdach ludowych, opowiadanych przez piastunki; zakonnice, wychowujące dziewczęta po klasztorach, dawały im do czytania wyłącznie książki pobożne. Poeci nasi wprowadzali czasem do swych utworów dziatwę, lecz czynili to głównie w dwóch okolicznościach: aby wyrazić żal swój po dzieciach zmarłych lub nadzieje, których ziszczenia oczekują od żyjących;—pierwowzór dał Jan Kochanowski w swych niezrównanych „Trenach“ i w zręcznym wierszu „do małego Radziwiłła“, lecz liczni jego naśladowcy obniżyli znacznie poziom poezyi tego rodzaju, dając zamiast szczerego wylewu ojcowskiego uczucia, zimną deklamacyą; zamiast poważnych strof, zachęcających małego Michnika do cnoty i naśladowania sławnych przodków, niesmaczne panegiryki, sławiące potomstwo różnych rodzin magnackich—były to wiersze o „dzieciach“ wprawdzie, lecz nie „dla dzieci.“

Wiek XVII, w którym Francya wydała Fenelona, Anglia—Locke'a, Czechy—Komeńskiego, w Polsce jest czasem upadku oświaty w ogólności, a myśli pedagogicznej w szczególności. Dopiero w połowie XVIII wieku pedagogika zakwita i u nas, a reforma szkół, podjęta przez Konarskiego, wiekopomne prace Komisyi edukacyjnej i Towarzystwa ksiąg elementarnych należą do najpiękniejszych kart w dziejach naszego szkolnictwa. Mimo to nie mamy jeszcze w tym czasie oryginalnej literatury dla dzieci. Pochodzi to stąd, że książki rozrywkowe dla dzieci mają głównie znaczenie w wychowaniu domowem; w XVIII zaś wieku wszyscy niemal nauczyciele i nauczycielki po domach pańskich i szlacheckich pochodzili z Francyi, równie jak przełożone pierwszych pensyj i szkół żeńskich w Warszawie były cudzoziemkami; głównym przedmiotem nauki była francuszczyzna. Dzieci od lat najmłodszych mówiły i czytały, a nawet modliły się po francusku; podrastające dziewczęta śpiewały pieśni francuskie, grały teatr po francusku, spisywały dzienniki wrażeń, korespondowały z przyjaciółkami zawsze w języku francuskim—o znajomość i uprawę języka ojczystego nikt nie dbał. Wobec takich warunków we wszystkich domach zamożniejszych kupowano dla dzieci dziełka francuskie: Magazyny pani de Beaumont, Wieczory zamkowe pani Genlis, Przyjaciela dzieci Berquin'a; zdarzały się też wspomniane przed chwilą dziełka niemieckie np. Campego, które poznawano w przekładzie z francuskiego. Dla rodzin, które jeszcze niezupełnie uległy zarazie cudzoziemczyzny, zaczęto przekładać wspomniane wyżej dziełka na język polski (czasem podawano w jednej książce tekst francuski i polski). Przekłady te jednak są bardzo nieliczne

w końcu XVIII stulecia; nadto na niektórych niema nazwiska autora ani tłómacza, choć można być pewnym, że książka nie jest oryginalną. W bibliografii odnaleźliśmy następujące książki dla dzieci w języku polskim, wydane w latach 1780—1806).

1) „Przyjaciel dzieci Berquin'a“ w przekładzie polskim Anny Narbuttówny wychodzi po raz pierwszy w Wilnie, r. 1782 (4 tomy).—2) „Stefanii Genlis „Teatr dla użytku młodych“ wychodzi w przekładzie ks. Ładowskiego r. 1786 „W tym że roku bez nazwiska autora i tłómacza ukazuje się książeczka p. t.: „Biblioteczka dziecinna“, dzieło dla rozrywki młodych umysłów, prostowania serc do cnoty i odrażenia od występków, zebrane wierszem i prozą, z francuskiego przełożone.(Możliwem jest, że była to Biblioteka dziecinna Campego, którą tłómaczono nie z oryginału, lecz z przekładu francuskiego).—3) „Stefanii Genlis: „Wieczory zamkowe“ wyszły w przekładzie ks. Skrzetuskiego roku 1789.—4) „Zbiór powieści moralnych dla dzieci z różnych autorów“ 1790.—5) „Mała biblioteka klasyczna dla dzieci“ Powieści i anegdoty, bajki, komedye Warszawa 1792.—6) Campe: „Książka moralna dla dzieci“, Wrocław 1799.

Daleko obfitszemi w podobne wydawnictwa są pierwsze dwa dziesiątki XIX wieku; widocznie w tym czasie zaczyna się przejawiać pewien zwrot do dawania dzieciom książek polskich, a nie wyłącznie francuskich. Oto ważniejsze dziełka w porządku chronologicznym:

1) W roku 1803 ukazuje się drugie wydanie „Wieczorów zamkowych,“ dowód, jak książka chętnie była czytana w przekładzie polskim.—2) W roku 1804 wychodzi w Warszawie w przekładzie polskim ks. Dębickiego sławne dzieło pani de Beaumont p. t. „Magazyn dziecinny, czyli rozmowy między mądrą ochmistrzynią a zacnemi damami jej ćwiczeniu powierzonemi“, nadzwyczaj u nas rozpowszechniona książka, którą dzieci w mowie potocznej nazywały „Panią Boną“. W tymże roku w Krakowie wychodzi po polsku „Robinson Kruzoe“.—3) W roku 1805 zaczynają mieć powodzenie dzieła Campego; w tym roku we Wrocławiu wychodzi tego autora „Zbiór podróży“, a w Krakowie: „Rady ojca dla córki“.—4) W roku 1806 ukazuje się w Warszawie: „Magazyn panieński“ pani de Beaumont, w Krakowie „Adela i Teodor“ Stefanii Genlis, we Wrocławiu drugie wydanie „Książki moralnej“ Campego, tamże „Nowy Robinson“ w przeróbce Campego, a także bardzo czytana w swoim czasie książka: „Eliza czyli wzór kobiet“, napisana przez autorkę niemiecką, Wilhelminę Karolinę von Rebour. W tymże roku też we Wrocławiu i prawdopodobnie jako przekład z francuskiego wychodzi „Książka dla młodocianskiego wieku czyli nauki zabawne z historyi naturalnej“ (tekst polski i francuski).—5) Roku 1807 wychodzi już trzecie wydanie Wieczorów zamkowych.—6) Roku 1808 we Wrocławiu „Biblioteka gieograficzna“ Campego, w Warszawie „Buffon nowy, czyli historya naturalna“, w Krakowie „Wyspa dziecinna“ pani Genlis.—7) Roku 1809 we Wrocławiu „Biblioteka dziecinna“ Compego, w Warszawie „Bajki Ezopa“ z tekstem polskim i francuskim.—8) Roku 1810 „Magazyn powieści dla małych dzieci“ z tekstem polskim i francuskim, Rollin dla młodzieży.—9) Roku 1811 w Warszawie Zabawka nowomodna czyli powieści zabawne i uczące do pojęcia i użytku maleńkich dzieci,—10) Roku 1813 czwarte wydanie „Wieczorów zamkowych“.—11) Roku 1814 nowe wydanie: „Zabawki nowomodnej“ tym razem z teks

tem polskim i francuskim —12) Roku 1819 nowy przekład „Przyjaciela dzieci“ Berquin'a, dokonany przez Amelią z ks. Sapiehów Jelską, wydany we Lwowie.

Gdy dodamy, że w najobfitszym pod względem książek dla dzieci roku 1806 ukazała się pierwsza książka oryginalna dla tego wieku p. t.: „Moje rozrywki“ przez „Annę z Radziwiłłów Mostowską,“ gdy przypomnimy sobie, jak często pisarze ówcześni występują przeciwko panowaniu cudzoziemszczyzny w wychowaniu, przeciwko guwernerom i guwernantkom francuskim; (Krasicki w Doświadczyńskim, Niemcewicz w Powrocie posła i t. d.), gdy przypomnimy sobie, że w początkach wieku XIX powstaje w Warszawie „Towarzystwo przyjaciół nauk“, do którego głównych zadań należy uprawa języka i literatury ojczystej, że rok 1819 przynosi: „Śpiewy historyczne“ Niemcewicza i „Pielgrzyma z Dobromila“ ks. Czartoryskiej, które przedostają się łatwo do rąk dzieci w rodzinach, ożywionych duchem obywatelskim, że w tychże rodzinach dzieci uczą się na pamięć „Bajek Krasickiego“, które wydano oddzielnie dla młodzieży r. 1806, że śpiewają Pieśń poranną i Wieczorną Franciszka Karpińskiego, deklamują „Matkę obywatelkę“ Kniaźnina, a czasami dochodzi ich uszu jakaś piosnka bezpretensyonalna, ułożona przez młodego legionistę, jakiś ulotny wierszyk Kazimierza z Królówki: to musimy dojść do wniosku, że pomimo ciągłego panowania francuszczyzny, jest w początkach przeszłego stulecia pewien prąd bardzo pomyślny dla rozwoju oryginalnej literatury polskiej dla dzieci. Dzięki temu prądowi twórczyni tej literatury, K l e m e n t y n a z T a ń s k i c h H o f m a n o w a (ur. 1798 zm. 1845), zostaje powitaną z wielkim zapałem, a pisma jej wywierają wpływ stanowczy na wychowanie co najmniej trzech pokoleń. Autorka ta doskonale rozumie potrzeby swego społeczeństwa i jakkolwiek ulega wpływowi pisarzy obcych dla młodego wieku, przecież działając wśród odmiennych okoliczności, inny charakter nadaje naszym książkom dla młodzieży, niż jej poprzednicy we Francyi i Niemczech. Gdy Niemcom i Francuzom chodziło głównie o rozrywkę dle dzieci, o podawanie im nauki w formie łatwej, Tańska pisała w języku polskim, aby wyrwać z rąk dzieci dzieła obce, aby rozbudzić w nich zamiłowanie do rzeczy ojczystych; gdy filantropiści, stawiając za ideał nie Niemca lub Francuza, lecz człowieka w ogólności, tworzyli książki kosmopolityczne; Hofmanowa i jej naśladowcy pragną przedewszystkiem wychować dobrych obywateli kraju; wszystko więc, co piszą, przejęte jest przedewszystkiem duchem narodowym. To była najważniejsza różnica między Hofmanową a sławnemi autorkami francuskiemi; tu leżała główna tajemnica jej wpływu nie tylko na umysły, lecz i na serca rodaków. Z tego powodu łatwo jej przebaczamy wady wspólne ze wszystkiemi innemi utworami z jej czasu, jak brak polotu i fantazyi, nadmiar morałów w powiastkach i powieściach, sentymentalizm lub dążność utylitarną w niektórych. Mniej pobłażliwi być musimy na braki, które są takiemi nietylko ze stanowiska postępów pedagogiki w końcu XVIII w., lecz i poglądów dzisiejszych: gdy Rousseau radzi możliwie opóźnić naukę czytania, Tańska zaczyna swój elementarz od słów: „Trzy lata już skończyłaś, Helenko“; gdy nasza Komisya edukacyjna, a później jej następczyni Izba edukacyjna opracowują szczegółowo racyonalne metody nauki czytania, Tańska zaleca potępione już w jej czasach sylabizowanie; gdy Campe, Berquin i inni autorzy dla dzieci

odczuwają już i pojmują znaczenie nauk przyrodniczych w wychowaniu i uwzględniają je w swych pismach, w Rozrywkach Tańskiej niema żadnego artykułu przyrodniczego; co więcej zaś, w czasach, gdy Pestalozzi, natchniony miłością ludu, głosił zasadę, że każde bez wyjątku dziecię ma prawo do dobrodziejstw wychowania; Hofmanowa wprawdzie w imię chrześciańskiej miłości bliźniego zaleca swym czytelnikom dobre obchodzenie się ze służbą i kmiotkami, lecz nie wyraża nigdzie pragnienia, aby jej pisma zabłądziły pod strzechy; wszystkie jej powieści i powiastki obracają się wyłącznie w sferze szlacheckiej; wszystkie, nawet te, w których wprowadza ludzi ze sfer innych, pisane były wyłącznie z myślą o dzieciach z dworów i dworków i zastosowane do ich potrzeb. Pomimo te braki imię Hofmanowej pozostanie zawsze w historyi, jako twórczyni naszej literatury dla dzieci i autorki wielu dziełek, mających wartość trwałą. Z pism jej przypomnimy tylko „Pamiątkę po dobrej matce“ (1819) według której długi czas u nas wychowywały się dziewczęta, „Powieści moralne“ czyli „Rok w powieściach“ (1820) „Wiązanie Helenki“ (1823), które, o ile nie ma żadnej wartości jako elementarz, zawiera pogadanki i powiastki, które i dziś mogą się przydać matkom i wychowawczyniom małych dzieci, „Druga książeczka Helenki,“ zawierająca zbiór powiastek moralnych dla dzieci, zaczynających czytać. Od roku 1824—1828 wydaje Hofmanowa pierwsze u nas pismo dla dzieci: „Rozrywki dla młodocianego wieku“, których była nietylko redaktorką lecz i autorką, pozbawiona zupełnie współpracowników; w Rozrywkach mieściły się jej prace najcelniejsze, zwłaszcza powieści historyczne: „Listy Elżbiety Rzeczyckiej“ (1824) i „Dziennik Franciszki Krasińskiej“, które i dziś mają znaczenie dla młodzieży dorastającej jako obraz życia i wychowania dziewcząt za Sasów. Z późniejszych dzieł: „Krystyna“ (1841) i „Jan Kochanowski w Czarnolesiu“ pomimo anachronizmów mogą być i dziś jeszcze z korzyścią czytane przez dziewczęta dorastające. (Por. art. Hofmanowa Tom V str. 338).

c) Literatura dziecięca w okresie 1830—1850. Przykład Hofmanowej, która przerwawszy w roku 1828 wydawnictwo „Rozrywek“ przez parę lat następnych nic prawie nie pisała, a wyjechawszy w roku 1831 zagranicę pisała wprawdzie, próbowała nawet wydać „Nowe rozrywki“, lecz mieszkając zdala od kraju, nie mogła silniejszego wpływu wywierać; pobudził wielu pisarzy do naśladownictwa. Od zamknięcia „Rozrywek“ jesteśmy ciągle świadkami powstawania pism dla dzieci, które zresztą mają zwykle żywot bardzo krótkotrwały: po roku lub paru latach przestają wychodzić, ustępując miejsca innym. Co więcej, gdy Tańska swoje Rozrywki pisała sama, czasem tylko otrzymując artykuły od Brodzińskiego, Wyszkowskiego, Gołębiowskiego, w późniejszych pismach znajdujemy już pewną ilość współpracowników, co dowodzi żywszego zainteresowania się literaturą dziecięcą. Nie rozwija się ona jednak tak bujnie, jakby się z pierwszych zapowiedzi zdawało, co wynika z dwóch przyczyn: z ogólnych warunków życiowych i z fałszywych pojęć, jakie się wytworzyły w społeczeństwie we względzie pisania dla dzieci. Z jednej strony autorów dla dzieci było mniej, niżby być mogło; gdyż po roku 1831 znaczna część młodzieży najzdolniejszej, najbardziej obiecującej bawiła zagranicą; na emigracyi mogła zabłysnąć i rozwinąć się poezya romantyczna pod piórem trójcy naszych wielkich poetów, ale dla dzieci trudno było pisać,

nie mając bezpośredniej styczności z krajem. W kraju zaś skutkiem pobłażliwości redaktorów pism dziecinnych, którzy w najlepszej wierze zachęcali wszystkich do pisania, a nawet drukowali utwory młodocianych czytelników, wytworzyło się przekonanie, że dla dzieci każdy pisać może, przez co zakradł się do pism dla młodego wieku dyletantyzm, obniżający ich poziom. Niemniej jednak w ciągu tego dwudziestolecia pojawiają się u nas autorzy wybitni, którzy, nie odstępując w punkach zasadniczych od tradycyi, przekazanej przez Hofmanową, wnieśli jednak pewne nowe pierwiastki do literatury dziecięcej.

Na czele postawić tu należy Stanisława Jachowicza (ur. 1791 zm. 1857), którego pisma były niejako dopełnieniem pism wielkiej poprzedniczki. Wspólną im obojgu była dążność moralna i obywatelska, przenikająca wszystkie ich utwory; różnicę stanowiła tylko forma, w jakiej ta dążność się wyrażała. Jachowicz przez swoje „Bajki i powiastki", dał początek nowemu rodzajowi w literaturze dziecięcej--poezyi dla dzieci, a przedewszystkiem dla małych, dla których wyjątki z poetów klasycznych, a nawet najdostępniejsze dla dzieci wszystkich, bajki Krasickiego były jeszcze za trudne. Zaczął on pierwszy pisać w języku polskim wierszyki nadzwyczaj proste, takie, jak współcześnie pisywał Wilhelm Hey po niemiecku, z treścią, wziętą z życia drobnej dziatwy, używając języka zastosowanego do jej pojęć. Ożywiała go głęboka miłość ku dziatwie, którą znał tem lepiej, że poznawał ją, jako nauczyciel i dzielny pedagog praktyk, umiejący nawet suchy wykład gramatyki ożywić i uczynić zajmującym. To też w piśmie p. t. „Dziennik dla dzieci", który wydawał tylko przez rok jeden (1830), panuje ton daleko serdeczniejszy, niż w „Rozrywkach" Hofmanowej; dzieci czują, że są kochane i mają do redaktora zaufanie, dzięki czemu wpływ jego na czytelników jest silniejszy. Wreszcie Jachowicz jest nietylko znakomitym nauczycielem języka polskiego, który po pensyach wywiera silny wpływ na panienki, mające sobie dawniej za chlubę lepiej umieć po francusku, niż po polsku; lecz jest jednym z pierwszych założycieli ochron w Warszawie, to jest zakładów, w których od roku 1838 uboga i najuboższa dziatwa znajduje przytułek i pierwiastki wychowania umysłowego. Ta okoliczność wywiera silny wpływ na jego twórczość i wywołuje mnóstwo wierszyków, bajeczek, rozmówek, piosenek, przeznaczonych dla tej właśnie dziatwy i przedstawiających ją sympatycznie. Ze „Śpiewnikiem dla dzieci", z „Czytaniami dla młodzieży rzemieślniczej" i innemi książeczkami Jachowicza nasza literatura dziecięca zstępuje z pałaców sterczących dumnie, aż do tej Dorotki, co tylko dwie suknie miała, gdy jednę nosiła, drugą sobie prała; do szewczyka na dorobku, do kominiarczyka, co choć brzydki i czarny, ale chłopak grzeczny, do sierotek z Przytułku dobroczynności, podających wodę w Saskim ogrodzie,—słowem do całego zastępu dzieci, o których strawie umysłowej niemyślano wcale. W bardzo obfitej spuściźnie, która nam się po Jachowiczu została, muszą być naturalnie rzeczy mniej udatne, które już dziś uważamy za chybione lub przestarzałe, ale większa część bajek i piosenek przedrukowuje się ciągle i, ukazując się w Zbiorkach wierszyków, Elementarzach, Czytankach i Wypisach, stanowi do dziś dnia pierwszą strawę umysłową dziatwy (por. Jachowicz, Enc. wych. Tom V str. 593).

Innym wybitniejszym talentem tego czasu jest Paulina z Radziejowskich Krakowowa (ur. 1813 zm. 1882), której prace odbijają do pewnego stopnia oba wpływy: Hofmanowej i Jachowicza. Również jak Hofmanowa pisze wyłącznie prozą powieści obyczajowe i historyczne, ale współczucie dla warstw najuboższych, widne np. w „Obrazach i obrazkach Warszawy", zajęcie się sprawą ochron, którym poświęca wiele powiastek i artykulików w „Zorzy", piśmie dla młodego wieku, które przez lat parę redagowała (1843—1846) zbliża się do Jachowicza. Utwory jej mają wartość trwalszą: „Niespodzianka", zbiór krótszych i dłuższych powiastek, stanowi jednę z najmilszych książeczek dla dzieci, zaczynających czytać; „Pamiętnik młodej sieroty", wzrusza do łez młode czytelniczki i daje początek, później dość uprawnionemu rodzajowi, powieści dla dorastających panienek; największe zaś powodzenie mają „Wspomnienia wygnanki" (1843) pierwsza oryginalna polska książka w rodzaju Robinsona, który w tym czasie cieszy się wielkiem powodzeniem (w okresie 1830—1850, było w samej Warszawie 6 wydań Robinsona Kruzoe).

Obok Jachowicza i Krakowowej grupuje się kilku autorów i autorek, idących w ich ślady. Do najwybitniejszych należą: Teofil Nowosielski, autor licznych wierszyków i bajeczek dla dzieci, naśladowca Jachowicza; Józefa Prusiecka, Józefa Osipowska, Emilia Płużańska i najsławniejsza ze wszystkich Walentyna Trojanowska, współredaktorka „Zorzy", pisująca dość udatne powiastki, a czasem i wierszyki. Działalność wszystkich tych pisarzy najżywszą jest w latach 1840—1846, później zaczyna słabnąć z rozmaitych przyczyn; dopiero po wielu latach, na schyłku życia, przy bardziej sprzyjających warunkach, autorzy tacy, jak Krakowowa, Nowosielski występują znów na arenie literatury dziecięcej. W braku rzeczy oryginalnych wydawcy posługują się tłómaczeniami: najwięcej czerpią z Krzysztofa Schmidta, którego powieści i powiastki cieszyły się w Niemczech taką wziętością, jak u nas pisma Tańskiej, a niektóre, naprzykład „Róża z Tanenbergu", należą do rzeczy najpopularniejszych w powszechnej literaturze dla dzieci; tłómaczą też powiastki francuskiej autorki Eugenii de Foa, a także jakiś utwór Maryi Edgeworth. Wśród tych przekładów trafiają się czasem rzeczy udatniejsze, ale najczęściej przedstawiają stosunki zupełnie obce naszym dzieciom, naprzykład średniowiecznych rycerzy niemieckich, książąt, wasali, podania i fakta historyczne z dziejów Francyi i Anglii, które zaledwie młodzież dorastająca z czteroklasowem wykształceniem może uważać za rzecz znaną; — dla dzieci brak dobrego spolszczenia i koniecznych objaśnień czynił te rzeczy mało zrozumiałemi i przyzwyczajając do nieuważnego czytania, bardzo źle wpływał na prawidłowy rozwój umysłu czytelnika.

Lektura wyłącznie belletrystyczna działała jedynie na wyobraźnią i stawała się środkiem nie przepędzenia, lecz zabicia czasu.

d) Literatura dziecięca w latach 1850—1870. Po roku 1850 nie dzieje się najlepiej w naszej literaturze dziecięcej, tembardziej że Jachowicz jest już na schyłku życia, a Krakowowa, zajęta swą pensyą, prawie pisać przestaje. W Warszawie panuje bardzo ciężka atmosfera reakcyi, wobec której dość silne około roku 1846 prądy demokratyczne muszą umilknąć; w powieści i w poezyi znajdujemy bałwochwalcze uwielbienie przeszłości nawet te-

go, co zasługiwało na naganę; nauka nie rozwija się wcale skutkiem prądów wstecznych i rozwielmożnienia się belletrystyki; w Poznaniu tylko od roku 1848 budzi się chwilowo większe jakieś życie umysłowe, a z niem rozwój myśli pedagogicznej. Literatura dla dzieci, która u nas była od początku nie tylko moralną, lecz i moralizatorską, ale trzymała się zdala od wszelkich prądów krańcowych i ich propagandy wśród niedorosłej młodzieży, teraz staje się tendencyjną i odbija mniej więcej te same dążności, które uwydatniają się współcześnie w pismach i książkach dla dorosłych. Trzy najważniejsze kierunki można odnaleźć w utworach dla dzieci z tego czasu: czysto narodowy, będący niejako dalszym ciągiem działalności Tańskiej, dążącej do stworzenia literatury dziecięcej, przedewszystkiem swojskiej; ascetycznie pobożny, usiłujący uchronić młodzież od ducha niewiary i zwątpienia, t. j. od widm, które naszym rodzinom z tego czasu nie groziły bynajmniej; a wreszcie praktyczny, głoszący w literaturze dla młodzieży mniej więcej te same ideały, które współcześnie Korzeniowski przedstawia w powieściach dla starszych, a więc pobudza do pracy, oszczędności, przestawaniu na małem, słowem rozsądku i trzeźwości, obawiając się ciągle w młodzieży nadmiaru fantazyi i uczucia—jest to jakby dalszy ciąg idei filantropistycznych w literaturze dla dzieci, a przygrywka do przyszłych hymnów na cześć pracy organicznej.

Przedstawicielem kierunku narodowego jest Ewaryst Estkowski (ur. 1820 zm. 1856), który przez lat kilka wydawał w Poznaniu pismo p. t. „Szkółka dla młodzieży“ (1850—1854). Pedagog wszechstronnie wykształcony na literaturze własnej i zagranicznej, wierzący święcie, że lepsza przyszłość narodu zależy od wychowania młodzieży, zdolny dydaktyk i autor dobrych podręczników do nauki elementarnej, ma zupełną świadomość swych celów i dążeń. Biorąc za punkt wyjścia zasadę dydaktyczną, że prawidłowy rozwój umysłu dziecka opiera się na „przechodzeniu od bliższego do dalszego“, wybiera zawsze treść blizką i swojską. „Szkółka“, podobnie jak „Rozrywki“, mieści wiele opowiadań historycznych, wspomnień narodowych, życiorysów sławnych ludzi, powiastek na tle dziejowem, ale szerzej od Rozrywek uwzględnia geografią i nauki przyrodnicze, obznajmiając czytelników z przyrodą różnych okolic kraju. Obok zaś tej treści pouczającej Estkowski za najwłaściwszą strawę dla umysłów młodocianych uważa poezyą narodową, nie dawną klasyczną, lecz tę, która tak bujnie zakwitła i rozwinęła się w środkowych dziesiątkach XIX wieku.

Stałym współpracownikiem „Szkółki“ jest Teofil Lenartowicz, który tam umieszcza swe najpiękniejsze utwory, jak „Jagodę“, „Wiochnę,“ „Zachwycenie; spotykamy też tam utwory Karola Balińskiego, Karola Brzozowskiego, w braku zaś rzeczy świeżych, Estkowski przedrukowuje dawniejsze utwory: Brodzińskiego, Zaleskiego, Pola, Gaszyńskiego, Odyńca, Deotymy, Syrokomli, nie mówiąc już o Mickiewiczu, którego często przytacza dla ubarwienia własnych artykułów prozą, jak naprzykład „O wiośnie w Polsce“, „O bogactwach ziemi“ i t. p. Tym sposobem do racyonalistycznej i utylitarnej w swych początkach literatury dziecięcej przedostają się żywioły romantyczne: podania, baśni i klechdy ludowe w literackiem obrobieniu dla dzieci przestają już razić pedagogów, którzy chętnie dają do rąk młodzieży utwory, jak „Baśń o siedmiu

krukach" Romana Zmorskiego, albo „Baśń o żelaznym wilku" Czajkowskiego. Zresztą podobny zwrot widzimy i w literaturze niemieckiej. I tam także, obok moralnych i moralizatorskich utworów Krzysztofa Schmidta, obok sensacyjnych powieści Hofmana (ur. 1814 zm. 1881 r.), największe powodzenie mają „Bajki" Grimma, liczne przeróbki „Powieści tysiąca jednej nocy", fantastyczne powiastki duńskiego autora, Andersena, i najrozmaitsze książeczki z nęcącym tytułem „Märchen". Nawet wśród pedagogów ze szkoły Herbarta powstaje teorya, uzasadniająca znaczenie bajek w rozwoju dziecka, która nie była z pewnością znana naszemu Estkowskiemu, gdyż jakkolwiek Herbart umarł już w r. 1841, zasady jego długi czas nie były znane nawet w jego własnej ojczyźnie. Warto jednak przypomnieć, że uczniowie Herberta, jak Ziller, a później Rein, wychodząc z założenia, że rozwój dziecka jest skróconym rozwojem ludzkości, uważali baśnie, odtwarzające poglądy człowieka pierwotnego, za najwłaściwszy pokarm dla małych dzieci. Nasi pisarze nie tworzyli takich teoryj, lecz wprowadzali klechdy i podania ludowe w imię przyświecających im haseł wychowania narodowego, jako rzecz swojską dla rozbudzenia w dzieciach interesu do otaczającej przyrody i żyjącego wśród niej ludu, oraz do dzieł wielkich poetów, którzy tę przyrodę i ten lud ukochali.

Ten sam pierwiastek swojski spotykamy, prócz Estkowskiego, u którego się on przejawia w swej najczystszej, najszlachetniejszej postaci, u wielu innych autorów ówczesnych. W „Rozrywkach dla młodzieńczego wieku", piśmie zbiorowem, kierowanem przez Sewerynę z Duchińskich Pruszakową, znajdujemy nietylko wiele obrazków historycznych prozą i wierszem, lecz próbę systematycznego obznajmienia młodzieży dorastającej, zwłaszcza dziewcząt z literaturą polską, przyczem bardzo szczegółowo została uwzględniona literatura ludowa. W pierwszych rocznikach „Przyjaciela dzieci", założonego w roku 1861, drukują się „Dzieje narodu" przez Leona Rogalskiego, podają się opisy różnych okolic kraju, artykuły o ludzie polskim i jego pieśniach, w ilustracyach widzimy typy warszawskie z odpowiedniemi obrazkami. Te same żywioły swojskie znajdujemy i w wychodzących w tym czasie książeczkach, z których warto wspomnieć „Skarbczyk" Maryi Ilnickiej, w którym autorka podjęła na nowo myśl, urzeczywistnioną przez Niemcewicza w „Śpiewach historycznych", układając historyą Polski w pięknym, a dość łatwym wierszu, „Opowiadania historyczne" Aleksandry Borkowskiej, późniejszej redaktorki „Wieczorów Rodzinnych", oraz pierwsze utwory Władysławy Izdebskiej (ur. 1829 zm. 1902), która od roku 1860 występuje na niwie piśmiennictwa i rozpoczyna od „Wieczorów z babunią" (1863), wysławiających dawne dobre czasy (Por. Izdebska, tom V, str. 591).

Obok narodowego, przebija się często w literaturze dla dzieci pewien zwrot ascetyczno-religijny. Na pozór zdawałoby się, że nie było to wcale nowym zwrotem, wszyscy bowiem nasi pisarze, a zwłaszcza najwybitniejsi, jak Tańska i Jachowicz byli ludźmi bardzo religijnymi; przy bliższem jednak zastanowieniu się spostrzegamy bardzo wyraźną różnicę. Tańska zalecała „prawdziwą pobożność", polegającą na miłości Boga i bliźniego; Jachowicz w imię zasad religii w bajce swej p. t. „Żydek" nauczał, że wszyscy ludzie są braćmi bez względu na wyznanie, a w innej bajeczce o ja-

kiejś pobożnej dziewczynce, która chciała zostać zakonnicą, usiłował ją odwieść od tego zamiaru, dowodząc, że i na świecie można służyć Bogu dobremi czynami. W tym duchu przemawiali mniej więcej wszyscy pisarze do roku 1850. Inaczej dzieje się później, gdy pod wpływem niektórych pisarzy francuskich pobożność którą się dzieciom zaleca, bardzo daleką jest od „prawdziwej pobożności“ Tańskiej, a sposób, w jaki się mówi o innowiercach, odskakuje bardzo od humanitarnych zasad Jachowicza. Wpływ tego prądu widać już w ostatnich rocznikach „Szkółki“ Estkowskiego, lecz tam jest on raczej zewnętrzny, niż wewnętrzny; gdy skutkiem zbyt małej liczby prenumeratorów „Szkółka“ zaczęła upadać, Estkowski wszedł w spółkę z ks. Sumińskim i wówczas przy zachowaniu innych rubryk dawano żywoty świętych, zwłaszcza patronów polskich, przedstawiając ich głównie ze stanowiska etycznego i historycznego, przez co były one tylko dopełnieniem programu, obejmującego życiorysy ludzi zasłużonych. W pismach galicyjskich znów naprzykład w „Dzwonku“, wychodzącym we Lwowie 1850—1851 r., dawano wiele legend z życia świętych, z pośród których pewna część np. „Św. Jan Kanty“ ks. Antoniewicza i dziś ma pewną wartość pedagogiczną. Najsilniej wpływ ten odbija się w „Rozrywkach“. Tu już każda powieść kładzie nacisk na pobożność bohaterów, na umartwianie ciała, jakie sobie zadają w powiastce p. t. „Iwenko“ L. Kunickiego; młoda bohaterka chwali się swoją wytrwałością na posty i zapewnia, że nie szkodzą one zupełnie jej zdrowiu; w poemacie zaś wierszowanym p. t.: „Kasper Miaskowski“ autor głównie wychwala tego poetę za to, że występował w swych utworach przeciw dysydentom. Nie obchodzi się też bez aluzyj do „upadku wiary“, jako źródła wszystkiego złego, aluzyj, których zresztą młodzi czytelnicy nie pojmowali, lub opuszczali jako morał; daleko większe wrażenie wywierały dość liczne legiendy z życia świętych, pojawiające się w pismach ówczesnych. W każdym razie legendy, narówni z baśniami ludowemi wprowadzały do literatury dziecięcej pierwiastek fantastyczny, oddziaływały głównie na wyobraźnię i uczucie młodych czytelników.

Nie brakło przecież zwolenników wprost przeciwnego kierunku; ludzi, którzy obawiali się marzycielstwa dla młodzieży, a nawoływali ją ciągle do trzeźwości i rozsądku, z czem się łączyły często wystąpienia przeciw przesądom staroszlacheckim, zalecające synom i córkom obywatelskim zabrać się do hebla i igły, a nawet zbliżyć towarzysko i duchowo do sfer rzemieślniczych. W takim duchu były pisane powiastki Józefy ze Szmigielskich Dobieszewskiej, która wydawała dla dzieci pismo p. t.: „Zabawy przyjemne i pożyteczne dla młodego wieku“ (1856—1857), oraz „Zabawy umysłowe dla młodego wieku“. Autorka ta jednak daleko mniej była popularną, niż inne, i pisma jej nie wywołały żywszego wrażenia.

Wogóle literatura dla dzieci tego czasu jest wyłącznie belletrystyczną; z rzeczy poważniejszych uwzględnia się głównie historyą i literaturę; artykuły naukowe pojawiają się tylko sporadycznie w Przyjacielu dzieci i nie okazują w autorach talentu popularyzatorskiego. Pod tym względem pozwoliliśmy się wyprzedzić obcym, u których po pewnym okresie reakcyi, znów około roku 1860 wysuwa się na plan pierwszy sprawa nauki o rzeczach i kształcenia przedszkolnego przez poznawanie tego, co pod zmysły podpada. W Niemczech zasady

Froebla zyskują coraz więcej zwolenników i dają początek odrębnemu rodzajowi literatury dla małych dzieci — powiastkom z treścią poczerpniętą z nauk przyrodniczych. We Francyi największy talent w tym kierunku okazuje Marya Pape Carpantier, wielka reformatorka ochron w Paryżu. Nie możemy bezwzględnie chwalić wszystkich tych powiastek, w których zwierzęta i rośliny po to tylko przemawiają ludzką mową, aby dać dzieciom łatwy wykład zoologii lub botaniki; nie możemy też uważać tego za bezwzględną nowość: wszak zasadę, że nauczanie rozpoczynać się powinno od poznawania świata zewnętrznego głosili już oddawna pedagodzy, począwszy od Komeńskiego, Locke'a i Rousseau'a, a skończywszy na Pestalozzim i Herbarcie; uczenie zaś zabawką, potępione przez pedagogikę dzisiejszą, było wynalazkiem filantropistów, którzy w XVIII wieku dali niejako początek literaturze dla dzieci. A przecież musimy wyznać, że naszej literaturze dziecięcej stała się wielka krzywda przez to, iż zasady, głoszone przez Froebla i Maryą Carpantier przyszły do nas o jakieś lat dwadzieścia zapóźno. Z jednej strony panujący kierunek literatury dziecięcej powiastkowo-historyczny, pomimo pewnej liczby dziełek udatnych, grzeszył wielką jednostronnością; z drugiej, skutkiem tego zerwała się nić prawidłowego postępu w kierunku przeciwnym, który przecież w okresie 1840—1846 był bądź co bądź uwzględniany, gdy Krakowowa (1841) i Jachowicz piszą: „Rozmowy matki z dziećmi", „Rozmowy matki z Józią", gdy pod wpływem zajęcia się ochronami przekładano na polski dzieła Swobody i Chimeniego. Od roku 1846 do 1870 w Warszawie nie wychodzi żadne dziełko, zawierające materyał do pogadanek z małemi dziećmi; a poza Warszawą jedynie Estkowski porusza sprawy nauczania poglądowego, Teofil Nowosielski zaś podczas swych podróży zagranicą poznaje wprawdzie szkoły froeblowskie, lecz wprowadzenie metody Froebla do naszych ochron uważa za „przedwczesne"; widocznie obawia się, aby opinia nie potępiła tej nowości. Skutkiem tego stanu, gdy wreszcie po roku 1870 idee te znajdują dostęp i do nas, krzewiciele ich rozpoczynają pracę od początków, opierają się na źródłach obcych, zapominając, że i w literaturze polskiej były przed rokiem 1850 materyały, na których można było budować. Przez to kierunek ten ma u nas zawsze charakter obcy, narzucony, gdy mógłby posiadać cechy swojskie, rodzime.

e) Literatura dziecięca w okresie 1870—1890. Około roku 1870 w społeczeństwie naszem zaczynają się przejawiać pewne prądy, które wywierają wpływ stanowczy na literaturę pedagogiczną w ogólności, a wraz z nią i na literaturę dla dzieci. W Warszawie garstka młodych autorów, po większej części wychowańców Szkoły Głównej, wzięła sobie za zadanie obznajmić ziomków, z postępami wiedzy na Zachodzie i między innemi żywo się zajęła sprawą wychowania; w Galicyi zaś od roku 1868, gdy utworzono osobną Radę szkolną i wprowadzono wykłady w języku polskim, gdy następnie powstało Towarzystwo pedagogiczne, mające swój organ p. t.: „Szkoła", ruch w dziedzinie pedagogiki ożywia się znacznie. Zaczyna się od tłómaczenia dziełek pedagogicznych, poświęconych sprawom pierwszego nauczania, potem idą przekłady i przeróbki dziełek dla dzieci, pisanych w duchu nowych zasad, a wreszcie i utwory oryginalne w tymże duchu. Zarówno dzieci starsze, jak młodsze, zyskują na tem. Dla

starszych przetłómaczono i wydano kilka prac udatniejszych, popularyzujących wiadomości z różnych działów przyrodoznawstwa. Zestawiamy je chronologicznie, aby uwydatnić ciągłe zwiększanie się ruchu wydawniczego w tej dziedzinie:

W roku 1864 (zatem jeszcze w okresie poprzednim) wychodzi „Historya kęsa chleba“ przez Jana Macé, będąca popularnym wykładem fizyologii w formie listów. W r. 1873 Przegl. tygodn. wydaje: „Pierwsze nauki“ Maryi Edgeworth, będące w znacznej części nauką o rzeczach, podpadających pod zmysły; „Mały fizyk“, mieszczący szereg doświadczeń i zabawek naukowych, „Mały ogrodnik“, mówiący dzieciom o hodowaniu roślin; „Z pracy rąk“ — opowiadanie o rozmaitych rzemiosłach. — W tymże roku przetłómaczono z francuskiego dwa dziełka Castillon'a: „Po roku szkolnym“; „Wakacye na wsi“, zawierające wiadomości z fizyki i chemii, wplecione mniej lub bardziej zręcznie w opis przygód i zabaw w czasie wakacyj. W r. 1875 wychodzi nakładem Przeglądu tygodniowego książeczka „Dla dziewczątek“, opisująca gry, zabawy, zajęcia, ćwiczenia gimnastyczne stosowne dla dziewczynek od lat 6 do 15; w piśmie dla dzieci „Świat“, wydawanem w Warszawie przez Adama Wiślickiego, wychodzi przekład pogadanek nauczających Faraday'a, jak: „Siły przyrody“, „Dzieje świecy“; w r. 1877 ukazuje się mała, lecz dobrze napisana książeczka autorki angielskiej, Anny Carey p. t.: „Z dziedziny przyrody“. Historya kawałka węgla, ziarnka soli, kropli wody. Między rokiem 1877—1880 ukazuje się przekład cennego dziełka Wagnera p. t.: „Podróż naukowa po pokoju“; w r. 1881 wychodzi dzieło Tissandier, p. t.: „Męczennicy w imię nauki“, budzące w młodzieży cześć dla ludzi, którzy pracowali nad wykryciem prawdy i podające wiele ciekawych szczegółów z dziejów odkryć i wynalazków naukowych. Roku 1883 wychodzi przekład książki Arabelli Buckley p. t.: „Czary w krainie wiedzy“, oraz „Powiastki i nauczki“ Maryi Pape Carpantier.

Początek literaturze dla okresu przedszkolnego, w duchu nowszych zasad daje w roku 1873-im: „Równianka“ Jeskego, której nie można uważać za dziełko oryginalne, gdyż sam Jeske powiada, że treść wybierał ze zbiorków niemieckich, układanych przez uczniów i uczennice Froebla. (patrz: Jeske, Tom V, str. 627). Nie były doskonałemi te tłómaczenia i przeróbki rzeczy obcych, które w braku utworów oryginalnych, chętnie dawano do rąk dzieciom w ósmym dziesiątku przeszłego stulecia. Przy treści interesującej i często dość zręcznej formie raziły one niestarannem opracowaniem: tłómacze nie uświadomiali sobie różnicy pomiędzy dzieckiem polskiem a angielskiem, francuskiem lub niemieckiem, nie pomijali więc szczegółów zgoła dla naszych dzieci zbytecznych; nie dodawali żadnych objaśnień w odsyłaczach co do rzeczy nieznanych polskim czytelnikom; co gorsza zaś, skutkiem niedostatecznej znajomości języka, popełniali nieraz błędy gramatyczne i stylowe; korekta, papier, druk również bywały bardzo niestaranne, a obrazki liche, sprowadzane przez księgarzy z zagranicy. A przecież te wszystkie braki były okupione bardzo hojnie wpływem, jaki książki tę wywarły na wychowanie zwłaszcza domowe. Wielu autorów starszych, którzy dawniej w innym pracowali kierunku, zabiera się do układania tekstu do książeczek obrazkowych lub pisze popularne pogadanki naukowe np. Jan Chęciński, który był stałym współpracownikiem „Przyjaciela dzieci“ od czasu jego założenia i tam umieszczał opowiadania z historyi starożytnej i dość udatne wierszyki, objaśnia wierszem książki obrazkowe p. t.: „Malowanki“, „Zabawka dla młodszej dziatwy“, „Przyjaciele dzieci“ (zwierzęta), które w mniemaniu wydawców, pomimo swej niesystematyczności, stanowiły rodzaj nauki o rzeczach, a jak chętnie były kupowane, dowodzi fakt, że „Zabawka dla

młodszej dziatwy" miała dwa wydania, a „Malowanki" — siedem. Dziś naturalnie książkom takim nie przypisujemy znaczenia metodycznego; wiemy, że dzieci powinny przedmiot każdy poznawać w naturze, a obrazek ma służyć tylko jako przypomnienie rzeczy znanych — ale gładki i dostępny wiersz Chęcińskiego sprawia, że niektórych jego wierszyków np. o pożytkach z owiec, dziś jeszcze dzieci słuchają z przyjemnością i chętnie uczą się na pamięć. Inny pisarz, Józef Grajnert, który przedtem pisywał prawie wyłącznie powiastki dla ludu, opracowuje pogadanki o pochodzeniu i sposobie wyrabiania różnych przedmiotów codziennego użytku; książka jego tej treści p. t.: „Wielki i mały świat dziecięcy", cieszyła się nawet znacznem powodzeniem. Sława tych dziełek jednak musiała zblednąć wobec oryginalnych prac autorki, która również około roku 1873-go zaczyna występować na niwie literatury dziecięcej i zdobywa sobie ogólne uznanie książką, wyjaśniającą dzieciom niektóre pojęcia z fizyki. Książką tą są: „Wieczory czwartkowe", napisane przez Maryą Julią Zaleską, gdzie młodzi czytelnicy znaleźli odpowiedź na wiele pytań, nasuwających im się na widok codziennych zjawisk przyrody, opisy ciekawych doświadczeń i zabawek naukowych, a często też szczegóły z życia ludzi, którym nauka fizyki postęp swój zawdzięcza. Co najważniejsza zaś, dziełko to naukowe nie było suche, ani nudne; przeciwnie na każdej stronnicy widać było zamiłowanie autorki do przedmiotu i umiejętność łatwego dostępnego wykładu. Podobne cechy miały inne dziełka Zaleskiej, jak: „Wędrówki po niebie i ziemi" (Warszawa 1873) stanowiące elementarny wykład astronomii w formie listów nauczyciela do ucznia; „Obraz świata roślinnego", rodzaj popularnej botaniki, „Listki i ziarnka, zawierające, prócz powiastek moralnych, pogadanki o rzeczach, podpadających pod zmysły. W roku 1880-ym Zaleska zostaje redaktorką „Wieczorów Rodzinnych" i w piśmie tem pomieszcza wiele utworów własnych, które później wychodzą w oddzielnych książkach. Działalność jej staje się bardzo różnostronną. Dla małych dzieci tłómaczy: „Bajeczki prawdziwe", zbiorek powiastek przyrodniczych, ułożony przez przełożoną ogródka froeblowskiego, Zuzannę Kornaz; sama też pisze wiele powiastek, mających na celu bądź spopularyzowanie niektórych wiadomości przyrodniczych, bądź wyjaśnienie jakiej prawdy moralnej. Powiastki te wypełniają parę książeczek, jak: „Gwiazdka dla grzecznej dziatwy", „Iskierki", „Ostatnie iskierki". Z dziełek pouczających opracowuje „Światek Zosi", (Warszawa 1881), będący jakby przygotowaniem do nauki geografii, pisze: „Przygody młodego podróżnika w Tatrach", rzecz odosobnioną w czasach gdy z pojęciem podróży łączyło się zwykle obrazy puszcz i stepów amerykańskich; a wreszcie pod koniec życia (1889) daje opowieść o „Niezgodnych królewiczach", w której, w formie fantastycznej baśni, przedstawia wzajemną zależność od siebie trzech królestw przyrody.

Śladem Zaleskiej, przedwcześnie zgasłej 1889, idzie kilku młodszych autorów, z których żaden jednak nie posiada jej różnostronności, jej giętkości umysłowej, pozwalającej przystosowywać się do rozmaitych form i rodzajów literackich i rozmaitego wieku czytelników; każdy jednak jest w pewnym względzie jej następcą. Na niwie literatury dla młodzieży pracować zaczynają autorzy, którzy z gruntowną wiedzą łączą niemniejszy dar popularyzatorski i większe jeszcze uzdolnienia pedagogiczne. Jako popularyzatorzy wiedzy, piszący dobre

i zajmujące pogadanki bez żadnej przymieszki belletrystycznej najwyżej się wznieśli: Stanisław Kramsztyk, Maksymilian Heilpern, Mieczysław Brzeziński, Benedykt Dyakowski. Przeciwnie Zofia Urbanowska najbliższą jest duchem Niezgodnych królewiczów; wiadomości przyrodnicze bowiem przedstawia w formie opowiadań fantastycznych, pisząc dla młodszych dzieci Gucia zaczarowanego (1884) a dla starszych Atlantę (1892); do tegoż samego rodzaju literatury, mającego zarówno gorących zwolenników, jak i przeciwników, należy doktór Muchołapski, Erazma Majewskiego (1889). Powiastki z treścią, zaczerpniętą po większej części z życia zwierząt, pisuje od roku 1888 Marya Weryho; w lat parę zaś później zaczynają próbować sił swych na tem polu inne autorki, jak: Jadwiga Chrząszczewska, Jadwiga Warnkówna, w Galicyi Anna Lewicka, redaktorka „Małego światka“, wychodzącego we Lwowie, w Poznaniu—Janina Omańkowska.

Dzięki tym wszystkim autorom możemy się poszczycić, że posiadamy dziełka popularne, mogące śmiało iść o lepsze z podobnemi wydawnictwami niemieckiemi i angielskiemi. Jakkolwiek jednak zapał w tym kierunku był bardzo silny, nie należy sądzić, iżby w dwudziestoleciu 1870—1890 książki treści przyrodniczej miały wielką przewagę; przeciwnie w latach tych równie bujnie jest uprawianą powieść obyczajowa i historyczna. W kierunku tym pracują zarówno starsi autorzy, znani już z poprzedniego okresu, jak i młodzi, występujący świeżo na niwie literackiej. Sędziwy autor, Kazimierz Władysław Wójcicki, już pod koniec życia daje dziatwie „Pokój dziadunia“ (1878), „Bibliotekę dziadunia“ (1879), będące popularnym wykładem historyi i literatury, daje też zbiór życiorysów p. t.: „Z rodzinnej zagrody“ (1879), a jako zbieracz podań i baśni ludowych, ofiarowuje je dla młodzieży. Paulina Krakowowa, która długi czas nic nie pisała, przed samą śmiercią również obdarza dzieci starsze powieścią historyczną p. t.: „Branka tatarska“ (1880) a dzieci małe książeczkę w rodzaju Niespodzianki p. t.: „Powiastki prawdziwe“ (1882). Wreszcie, przyjąwszy współpracownictwo w świeżo założonych „Wieczorach rodzinnych“, powzięła myśl przedstawienia główniejszych epok dziejowych w szeregu powieści, t. j. uczynienia tego dla młodzieży, co przed kilku laty Kraszewski przedsięwziął dla dorosłych. Zdołała jednak tylko napisać kilka powieści, obejmując w nich czasy piastowskie, od X-go do XIV-go wieku; powieści te były drukowane naprzód w Wieczorach, a później wyszły w osobnej książce p. t.: „Powieści z dziejów naszych“ (1882). Z autorek dawniejszych sporo też pisze w dziesięcioleciu 1870—1880: Władysława Izdebska, której powieść: „Praca bogactwem“ (1877) cieszy się znacznem powodzeniem. Odzywa się też czasem Aleksandra Borkowska, jako autorka opowiadań na tle dziejowem. (Powieści i opowiadania dla młodego wieku. Warszawa, 1874). Najwybitniejszą jednak powieściopisarką z tej epoki jest autorka, która występuje po raz pierwszy w roku 1872 jako współpracowniczka „Przyjaciela dzieci“ i od tej pory aż po dzień dzisiejszy pracuje niestrudzenie na niwie literatury dziecięcej. Autorką tą jest Teresa Jadwiga Papi. Pole jej działania było zawsze

toż samo, co Hofmanowej i Krakowowej, t. j. powieść obyczajowa i historyczna, ale zdawała sobie sprawę, że dzieci wychowuje się dla przyszłości, że młode pokolenie żyje już w innych warunkach, niż nasze prababki (czego zdawała się nie rozumieć czasem np. Izdebska) musi więc i literatura dziecięca być zgodną z postępem i duchem czasu. Stąd tendencya jej powieści, zawsze moralna i szlachetna, odbija hasła i ideały współczesne, przedstawia w bohaterach swych nie doskonałości papierowe, lub symbole cnót i wad różnych, lecz prawdziwe dzieci, wzrastające wśród warunków, w jakich w naszych czasach wzrasta większość dzieci z rodzin średnio-zamożnych i mniej niż średnio-zamożnych; w opowiadaniach zaś i powieściach historycznych autorka szuka przedewszystkiem w przeszłości pięknych przykładów i, nie zajmując czytelników wyłącznie obrazem wojen, stara się zawsze pokazać jakiś dzielny charakter lub kartkę z dziejów cywilizacyi. Początek jej działalności przypadł na czasy, gdy hasła pracy organicznej najsilniej rozbrzmiewały, stąd główną tendencyą w pierwszych dwóch zbiorkach jej powiastek („Chwile rozrywki“, 1876 i ze „Świata rzeczywistości i ze świata fantazyi“, 1878) jest energiczne wystąpienie przeciw niezaradności i próżniactwu, przeciw sentymentalnemu rozmarzeniu dziewcząt, a lekkomyślności chłopców, przeciwstawiając tym wadom ideał samopomocy w duchu Smiles'a. Tam nawet, gdzie autorka przenosi nas w czasy odległe np. w powiastkach historycznych p. t.: „Obrazki dziejowe“ (1879) nie zapomina nigdy, że pisze dla czytelników współczesnych np. w powiastce p. t.: „Porównanie“, gdzie przeciwstawia dzielną Annę Chrzanowską lekkomyślnej królowej Marysieńce, myśli niezawodnie o przeciwdziałaniu próżności i zamiłowaniu strojów wśród wzrastającego pokolenia dziewcząt. I później poświęca ona często pióro dorastającym dziewczętom, lecz wbrew szablonowi, panującemu nietylko w naszych powieściach dla dorastających panienek, lecz i w niemieckiej t. zw. „Bockfischliteratur“, zamiast sentymentalnych opowieści o obiecujących podlotkach, które w ostatnim rozdziale zostają szczęśliwemi narzeczonemi i żonami, porusza częstokroć kwestyą pracy zawodowej i społecznej kobiety. Anielka w „Szlachetnych marzeniach“ (Warszawa 1883) znajduje cel życia, zakładając pensyą żeńską na prowincyi; Helena w „Kopciuszku“ (Warszawa 1886) jest artystką-malarką; Marynka, w jednej powiastce, mieszczącej się w zbiorku „Z różnych sfer“ (Warszawa 1888), przypomina nieco Martę Orzeszkowej, wykazując, jak ciężkiem jest położenie dziewczyny, która nic nie umie gruntownie. Trudno nam wyliczyć wszystkie utwory Teresy Jadwigi, nie było bowiem roku, w którymby i „Przyjaciel“ i „Wieczory“ nie drukowały jakiejś jej powieści, nie było gwiazdki, na którąby nie przygotowała jakiejś książeczki dla dzieci starszych lub młodszych, bo i dla tych ostatnich pisywała czasami, czego dowodem: „Podarek dla dobrych dzieci“ (1882), zawierający zbiór krótkich powiastek moralnych.

Pod względem płodności mogła z nią współzawodniczyć tylko jedna Marya Zaleska, którą poznaliśmy już jako popularyzatorkę wiedzy; pisała ona jednak równie chętnie powiastki i powieści, snać była przeciwniczką jednostronności w wychowaniu młodzieży i w jej lekturze. Powiastki Zaleskiej różnią się od utworów autorek dawniejszych głębszem wniknięciem w psychologią dziecka i większą konsekwencyą w przeprowadzeniu następstw, wynikających naturalnie z jego postępków. Bohaterowie Zaleskiej są to typy dzieci

wprost pochwycone z życia; czytelnik widzi ich dobre i złe strony, jest świadkiem ich błędów; ale też poznaje ich stan wewnętrzny, wyrzuty sumienia, walki z pokusami, z których ostatecznie wychodzą zwycięsko — to zachęca do pracy nad własnym charakterem, dopomaga do samodzielnego wyciągania wniosków z samych faktów życiowych, wobec czego morały są już zbyteczne. Podobnież w powieści dla panienek dorastających p. t.: „Dwie siostry“ (Warszawa 1888) Zaleska przeprowadza ideę samodzielności, liczenia na własne siły i zwraca młode dziewczęta, przyzwyczajone aż nazbyt często do bezmyślnego kucia na stopień, na drogę samokształcenia. Z innych autorów powieści obyczajowych i historycznych należy wspomnieć Michalinę Zielińską, współpracowniczkę „Wieczorów rodzinnych“ za redakcyi Zaleskiej, autorkę kilku powiastek historycznych. („Na tle swojskiem“ 1884, „Branka litewska“, „Szesnastoletni wojewoda“) oryginalnej, a mało znanej już dziś książeczki p. t.: „Teatrzyk amatorski“ (Warszawa 1888), który zawiera kilka obrazków scenicznych na tle dziejowem, a wreszcie powiastki p. t.: „W szkole życia“, która otrzymała nagrodę na konkursie „Przeglądu pedagogicznego“. Tendencya tej powiastki podobne, jak wielu utworów współczesnych, zwłaszcza Teresy Jadwigi i Zaleskiej, jest apoteozą energii i samodzielności; treść, t. j. przedstawienie losów chłopca sieroty, rzuconego między ludzi wraz z młodszą siostrzyczką, ujęta jest w formę zajmującą. Autorka więcej ma werwy, życia, humoru od Teresy Jadwigi, choć mniej może od niej uwzględnia zasady pedagogiki.

W tymże mniej więcej czasie, t. j. po założeniu „Wieczorów rodzinnych“, zaczyna pisywać Zuzanna Morawska, próbująca sił swoich to w powiastkach moralnych dla młodszych dzieci, to w powieściach historycznych dla starszych. Niektóre jej utwory np. „Wilcze gniazdo“, „Giermek książęcy“ cieszą się wielkiem powodzeniem wśród młodszych czytelników. Powiastki dla młodszych dzieci: „Z życia małych dzieci“, „Nasi znajomi“ odznaczają się przedewszystkiem prostotą opowiadania i pewnym humorem, ale czasem zbytnia błahość a nawet trywialność treści odstręcza od książeczek p. Morawskiej dzieci inteligentne i rozwinięte umysłowo, które i w 7-ym roku nie lubią, gdy autor zbyt wyraźnie do nich się „zniża“.

Powieści historyczne pisze też Walery Przyborowski, który zdobył sobie stanowisko w literaturze dla młodzieży pierwszą książką p. t.: „Bitwa pod Raszynem“, poczem zaczął sypać jak z rękawa opowieściami bądź z epoki bajecznej, legendowej: „Król Krak i Królewna Wanda“, „Myszy króla Popiela“, bądź z czasów późniejszych; utworom tym nie brak życia i werwy, ale brak jakiejś poważniejszej myśli, a co najgorsza autor popada już w manierę, która mu przeszkadza liczyć się z wymaganiami pedagogiki. Powieści obyczajowe dla dorastającej młodzieży pisuje Bronisława Porowska, która równie jak Przyborowski największą siłę okazała w pierwszym swym utworze p. t.: „Reginka“ (Warszawa 1887) — wszystkie jej powieści późniejsze są już słabsze, choć pomimo swych braków pod względem artystycznym bywają chętnie czytywane. Do tego samego rzędu należy powieść dla dorastających panienek „Księżniczka“ (1886) Zofii Urbanowskiej.

Wymienione powyżej książki, t. j. dziełka popularno-przyrodnicze oraz powieści obyczajowe i historyczne, odznaczające się zawsze poczciwą a często

bardzo szlachetną tendencyą, uważane są za najlepsze przez pedagogów, oraz przez rodziców, zapatrujących się poważnie na sprawę wychowania. Nie tak jednak sądzi publiczność średniej miary, oblegająca księgarnie przed gwiazdką: dla niej głównym warunkiem jest, aby książka była zabawną i podobała się dzieciom; tacy zastrzegają nawet czasem, aby książka broń Boże! nie była pouczającą, bo tej nauki dosyć dzieci mają w szkole. Gdyby wymagania te, mające w pewnej części słuszność za sobą, wziął do serca jaki pedagog, obdarzony nadto talentem literackim, to może przysporzyłoby to naszej literaturze powiastek wesołych, pogodnych, zajmujących, któreby obok pedagogicznej posiadały także i wartość artystyczną; ale wydawcy, a nawet redaktorzy pism dla dzieci inaczej te wymagania zrozumieli: w poszukiwaniu rzeczy zajmujących zaczęli się prześcigać w przyswajaniu utworów sensacyjnych, silnie drażniących nerwy. W krótkim czasie bądź to na szpaltach „Przyjaciela dzieci“, bądź w oddzielnych książkach ukazują się liczne powieści fantastyczne Verne'a: „Wyspa tajemnicza“, „Zima pośród lodów“, „Piętnastoletni kapitan“, „Dzieci kapitana Grant'a“ „Dwadzieścia mil żeglugi podwodnej“ (Warszawa 1877), „Hektor Servedec“ (Lwów 1878), „Przygody trzech Rosyan i trzech Anglików w południowej Afryce“ (Warszawa 1873), „Podróż do środka ziemi“ (Warszawa 1874), „Podróż naukowa naokoło księżyca“ (Warszawa 1870), „Pięciotygodniowa podróż balonem nad Afryką“ (Warszawa 1873). Równie chętnie tłómaczą egzotyczne powieści Meyne Reide'a, oraz najrozmaitsze r o b i n s o n a d y: „Robinson szwajcarski“, „Robinson meksykański“, (1882), „Robinson paryski“, „Szkoła Robinsonów“, wychodzą kolejno w przekładzie polskim. Zapał do opisów podróży z niezwykłemi przygodami, a przedewszystkiem do powieści na tle stosunków białych z dzikimi w teraźniejszości i przeszłości ogarnia wydawców zarówno warszawskich, jak galicyjskich: w Warszawie wychodzą takie książki, jak Gerstaeckera: „Mały poszukiwacz złota w Kalifornii (1874), którego bohater, pełen zresztą zalet, po przebyciu wielu przygód niebezpiecznych, dochodzi do wielkiego majątku; jak Birda: „Duch puszczy“, będący apoteozą dzikiej zemsty, tysiąc razy odsądzony od wszelkiej wartości przez pedagogów, a mimo to zawsze dawany dzieciom do czytania. W Krakowie wydają na nowo zapomniane już dzieła C a m p e g o: „Przygody Ferdynanda Korteza“, oraz „Odkrycie i zdobycie Peru“, obie książki pełne scen krwawych i charakterów ujemnych; tamże w obrobieniu Petelenza wychodzą „Walki Zulów i Boerów“. W Tarnowie ukazują się w przekładzie Kaweckiej dwie powieści, malujące walki Hiszpanów w Ameryce południowej („Na ziemiach i wodach“. „Z kraju Inkasów“). Zdolni nawet pisarze oryginalni podejmują się przekładów; bardzo wiele książek tłómaczy Chęciński, Rzętkowski, a przedewszystkiem Anczyc. Zaleska nie umie się oprzeć ogólnemu prądowi i tłómaczy z angielskiego wiele książek w tym rodzaju np. Mayne Reide'a: „Mali żeglarze (1882), „Polowanie na wieloryby“ (1884), „Dolina bez wyjścia“ (1885), „Ziemia ognista“ 1887), oraz Rotha: „Młody wygnaniec“ — wprawdzie trzeba przyznać, że były to dziełka lepsze w danej dziedzinie, mieszczące wiele szczegółów pouczających o florze i faunie zwrotnikowej.

Jeśli Robinsonady takie budzą entuzyazm wśród chłopców i młodszych dziewczynek, to znów panienkom dorastającym, którym matki nie pozwalają

czytać romansów, dostarczają wydawcy powieści specyalnie przykrojonych, a wcale nie tak głębokich, jak utwory Teresy Jadwigi i Maryi Zaleskiej, o których mówiliśmy przed chwilą. Specyalną literaturę „dla panienek“ stanowią ckliwe powieści, w których obok licznych nauk moralnych i przepisów dobrego tonu, przeplatanych opisami figlów pensyonarskich, znajdować się zawsze musi jakaś kochająca się para (czasem i kilka), której losy stanowią główną atrakcyą dla kilkonastoletnich czytelniczek. Typowym przykładem takich opowieści są utwory Felicyi Szymanowskiej: „Pamiętnik Laury“ (Warszawa 1878), „Blichtr i złoto“ (Warszawa 1881).

Wady tych najbardziej poczytnych książek dla młodzieży odrazu biją w oczy. Prawda, że zajmują one młodzież, ale ileż jej jednocześnie przynoszą szkody! Pomięszanie fantazyi z prawdą naukową, które się spotyka zwłaszcza w utworach Verne'a, nie dozwala się łudzić, iż czytanie takie ma wielkie znaczenie pouczające. Fabuła nieprawdopodobna, obrazy jaskrawe, działając silnie na wrażliwy umysł dziecięcy, przyczyniają się do zdenerwowania dzieci słabszych z natury; zdrowsze zaś jednostki pobudzają do marzeń o przygodach niezwykłych, odrywając ich myśl od świata rzeczywistego. Apoteoza walk białych z czerwono-skórymi, przyczem barbarzyńskie znęcanie się nad bliźnim, zręczne wykręty, dzika zemsta nawet, bywają otoczone aureolą bohaterstwa, wprowadzają zamęt do urabiających się pojęć o złem i dobrem; tłómaczenie zaś najczęściej niedbałe i niepoprawne (wyjątek stanowią przekłady Anczyca i Zaleskiej) utrwalało w umysłach dziecięcych różne grzechy przeciw czystości języka. Mniej więcej w ten sam sposób działały i „powieści dla dorastających panienek“, które, wbrew kartce tytułowej, dostawały się czasem do rąk 10 letnich dziewczynek; rozpowszechniały one najbłędniejsze, najniedorzeczniejsze pojęcia o życiu, ludziach, stanowisku kobiety, o obowiązkach, miłości i małżeństwie—nieraz też przez opisy balów i świetnych toalet podniecały wyobraźnią w kierunku najbardziej niepożądanym. A jednak, pomimo tych wad wszystkich, można twierdzić niemal z pewnością, że utwory Verne'a i Meyné Reide'a więcej miały czytelników, niż „Wieczory czwartkowe“, a „Pamiętnik Laury“ daleko częściej dawano w podarunku dorastającym dziewczętom, niż powieści Teresy-Jadwigi; nawet ogólnie potępiona przez poważniejszą krytykę książka Birda p. t. „Duch puszczy“ doczekała się trzech wydań (ostatnie 1888). Taka była przesądów owoczesnych władza!...

Na chwałę naszej pedagogiki musimy przyznać, że to rozwielmożnienie się literatury sensacyjnej i egzotycznej budziło zawsze reakcyą ze strony ludzi dobrej woli.

W myśl zasady, że dzieciom należy się wszystko najlepsze, w r. 1884 wychodzi zbiorowa praca p. t. „Światełko“, napisana przez grono autorów polskich, z których większość poprzednio nie pisała dla dzieci, jak: Marya Konopnicka, Eliza Orzeszkowa, Aleksander Świętochowski w dziale belletrystyki, a Stanisław Kramsztyk, Piotr Chmielowski, J. Wł. Dawid w dziale artykułów pouczających. Tym sposobem młodzi czytelnicy otrzymują nie robione powieści, lecz utwory prawdziwego talentu; nie sensacyjne opowiadania o Indyanach, lecz popularne wykłady specyalistów, np. o rosiczce, o bańkach mydlanych, albo o tem: co to jest poeta?

W roku 1887 „Przegląd pedagogiczny“ ogłasza konkurs na książkę dla dzieci i nagrody przyznaje dwóm z pośród prac nadesłanych: wspomnianej już powiastce M. Zielińskiej p. t. „W szkole życia“, oraz skromnej książeczce Stefana Gębarskiego p. t. „Dwa dni w podróży“, gdzie zamiast dziwnych przygód wśród Indyan, czytelnik poznaje piękniejsze miejscowości w Królestwie: Zalesie, Złoty Potok, Olsztyn. Nagradzając tę książkę, pedagodzy nasi najsilniej zaprotestowali przeciw literaturze egzotycznej, polecając wycieczki po kraju, stąd zachęta do dalszej pracy w tej dziedzinie.

Pomimo tych usiłowań literatura dziecięca z tego okresu posiada braki, którym pedagodzy zaradzić nie mogą. Tu należy przedewszystkiem mała wartość wierszy i wierszyków, które znajdują się w pismach dla dzieci tego czasu. Zdarzały się czasami udatniejsze wierszyki Jana Chęcińskiego („Dzień grzecznego Władzia“) Emilii Lejowej, Władysława Bełzy („Matka“, „Dzieci i ptaszki“), ale większa część rymów, ukazujących się w „Przyjacielu dzieci“ i „Wieczorach rodzinnych“, a zwłaszcza powódź wierszowanych utworów Ludwika Niemojewskiego nie może nawet iść w porównanie z tem, co dla dziatwy pisał niegdyś Jachowicz. Dzieci starsze nie miały nic dla siebie poza „Wypisami szkolnemi“, w których umieszczano wyjątki z poetów dawniejszych.

Brakiem innej natury, lecz niemniej ważnym, jest mała dostępność książek dla rodzin mniej zamożnych. W okresie lat 1870—1890, podczas największego ożywienia ruchu wydawniczego, cechą niemal wszystkich wydawnictw gwiazdkowych jest wysoka cena; niepodobna prawie znaleźć książki tańszej od rubla, większość przewyższa tę kwotę, a są i takie, które dosięgają dwóch lub trzech rubli. Nie mówiąc już o ludzie w ściślejszem znaczeniu tego wyrazu, nawet dla rodzin średniej zamożności, któreby chciały dzieciom swym zasobniejszą zgromadzić bibliotekę, ceny te są częstokroć zbyt wygórowane. Jedyny środek zaradzenia złemu znajdują różni wydawcy w wydawaniu t. zw. Bibliotek dla młodzieży, z których tomiki kosztują po 40—50 kop. Wspominaliśmy już o tanich wydawnictwach „Przeglądu tygodniowego“, których treść była pouczającą, lecz wydanie bardzo niedbałe; inną Bibliotekę, złożoną z 6 tomików, wydaje w r. 1880 Gebethner i Wolff w Warszawie; podobne wydawnictwo przedsiębierze mniej więcej jednocześnie Rosenhein w Brodach, Zukerkandel w Złoczowie; są też tańsze książeczki wśród nakładów Himelblau'a w Krakowie. Niestety, wydawnictwa te poza swą taniością nie przedstawiają nic dodatniego: karmiono w nich młodzież przeważnie sensacyjnemi powieściami Franciszka Hoffmanna, które poważna krytyka pedagogiczna potępiła, a nadto podawano je często w bardzo lichym przekładzie (wyjątek stanowią te, które przełożył Anczyc, np. „Czas to pieniądz“). Najlepszemi były niezawodnie te Biblioteczki, których redakcyą zajmowali się pedagodzy; to też ze wszechmiar na wyróżnienie zasługuje wydawnictwo galicyjskiego Towarzystwa pedagogicznego p. t. „Biblioteka dla młodzieży“, rozpoczęte w r. 1881 i trwające do naszych czasów. W pierwszych tomikach tej Biblioteki, kosztujących po 50—60 halerów, znajdujemy między innemi: „Dzieci i ptaszki“, zbiór udatnych wierszyków Wł. Bełzy, „Gawędy dziadunia o różnych wynalazkach, jak druk, papier, pismo“, kreślone wprawnem piórem R. Starkla, „Opowiadanie o królu Janie Sobieskim“ tegoż autora, „Obrazki z życia zwierząt pożytecznych“ J. Bąkowskiego, obok dość licznych powiastek ory-

ginalnych i tłomaczonych. Książeczki te jednak nie wypełniały jeszcze braku, o którym mówimy, raz dlatego, że wpływ ich ograniczał się wyłącznie do Galicyi, a powtóre dlatego, że do rąk dzieci najuboższych dostawały się w stosunkowo niewielkiej liczbie, jako nagrody, udzielone celującym uczniom w szkołach ludowych. Wśród ludu dzieci albo nic nie czytały, albo też czytały dziełka ludowe; w Warszawie książeczki Kazimierza Promyka (Konrada Prószyńskiego), w Galicyi różne wydawnictwa Macierzy polskiej, rzeczy zresztą bardzo czasem udatne, ale pisane dla dorosłych czytelników z pod słomianej strzechy, a nie dla małych pacholąt. Przekazanem było naszym czasom lukę tę zapełniać stopniowo.

f) Literatura dziecięca po roku 1890. Najtrudniej wydać sąd sprawiedliwy o książkach z ostatniej doby, a zwłaszcza o ostatnich książkach dla dzieci. Dwie przyczyny najwięcej temu stają na przeszkodzie: z jednej strony obecnie więcej, niż przed dwudziestu laty przywiązujemy wagi do formy utworów literackich, a stąd i w książkach dla dzieci nie wystarcza nam poczciwa tendencya przy rażących brakach artystycznych; z drugiej — postęp pedagogiki i psychologii dziecięcej obalił wiele dawnych mniemań o tem, co się dzieciom podoba, co jest dla dzieci właściwem i pożytecznem, co jest dla nich zrozumiałem, a co obcem zupełnie, co silne na umysł młodociany wywiera wrażenie, a co go pozostawia obojętnym. Gdy więc zdarzają się dziś jeszcze autorzy i autorki dla dzieci, którzy po dawnemu nie liczą się ani z wymaganiami sztuki, ani z zasadami pedagogiki, ani z psychologią dziecięcą, ogarnia nas zniecierpliwienie i jesteśmy gotowi przyznać słuszność autorowi niemieckiemu, Wollgastowi, który swej broszurze o książkach dla dzieci dał tytuł: „Nędza literatury dziecięcej“ („Elend der Kinderliteratur“, Lipsk, 1899). Ale po głębszem zastanowieniu przekonywamy się, że jeśli w literaturze naszych czasów niema takiego postępu, jakbyśmy pragnęli, to z drugiej strony nie można mówić o jej upadku: książki które po roku 1890 wychodzą, wyrażają w pewnej części te same kierunki, które widzieliśmy w okresie poprzednim; prócz tego zaś zaczynają się przejawiać dążności, które z biegiem czasu zapełnią braki tego okresu i wzbogacą literaturę dziecięcą nowemi a dodatniemi pierwiastkami.

Zapał do nauk przyrodniczych, silny w ósmym dziesiątku przeszłego wieku, zdaje się, że osłabł nieco. Książek, przedstawiających dzieciom w sposób popularny różne gałęzie przyrodoznawstwa, wychodzi mniej trochę, niż poprzednio; za to jednak wartość ich jest znacznie wyższa. Pogadanki Mieczysława Brzezińskiego pod tytułem: „Z dziedziny przyrody i przemysłu“ i Maksymiliana Heilperna „Tajemnice przyrody“, „Fizyka bez przyrządów“ przez Stanisława Kramsztyka stanowią nieocenione materyał dla nauczycieli i nauczycielek, znajdujących tu najpiękniejsze wzory wykładu metodą poglądowo-indukcyjną, wykładu, który zajmuje sam przez się bez żadnych przypraw belletrystycznych i jest dostępnym dla dzieci, nie uwłaczając w niczem powadze nauki. Benedykt Dyakowski prócz książki p. t. „Las i jego mieszkańcy“, prócz licznych opowiadań o zwierzętach, ogłaszanych po czasopismach dla młodego wieku, występuje ze wspaniałem dziełem p. t. „Z naszej przyrody“ (1902), w którem obejmuje niejako całokształt flory i fauny rodzinnej, a co więcej uczy ją cenić i miłować. Rzeczy te, któreby w każdej literaturze mogły być zaliczone do bardzo wybitnych, mają dla nas szczególne znaczenie pedagogiczne: 1) dają nauczycielom dobry materyał

do pogadanek dla wieku, który był w okresie poprzednim nieco pokrzywdzony. Wszystkie dziełka dawniejsze (nie wyłączając nawet tak cennych „Wieczorów czwartkowych") albo były dostępne dopiero dla młodzieży dorastającej, albo też dla małych dzieci z ogródków freblowskich; tymczasem Brzeziński, Kramsztyk, Heilpern, Dyakowski nie zniżają się wprawdzie do 4 letnich malców, ale są zupełnie zrozumiali dla dzieci lat 8—13, t. j. wieku, gdy zwyczajna nauka o rzeczach jest już po czasie, a na poważniejsze studya przyrodnicze jeszcze za wcześnie. 2) Nie są niewolniczym przekładem lub przerobką rzeczy obcych, lecz oryginalnemi pracami autorów polskich, uwzględniają przedewszystkiem faunę i florę krajową, bogactwa mineralne naszego kraju, a przez to są urzeczywistnieniem tych dążeń, których Estkowski nie zdołał przeprowadzić w pełni w swej „Szkółce"—oparcia pierwszego kształcenia umysłowego na pierwiastkach swojskich, rodzimych. Inni nasi autorzy dziełek przyrodniczych po dawnemu przemawiają do młodzieży już dorastającej lub do drobnej dziatwy. Z książek dostępnych dla czytelników starszych nad lat trzynaście, przypomnimy tylko dwie nowości z ostatniej gwiazdki (z datą 1903), „Różę bez kolców" Urbanowskiej i „Nowe wieczory czwartkowe" Rudnickiej; ta ostatnia książka, przypominająca już tytułem niezapomnianą pracę Zaleskiej, obznajmia młodzież z elementarnemi wiadomościami z chemii. Dzieci małe prawie corocznie obdarza opowiadaniami z życia zwierząt, a czasem i roślin, Marya Weryho, której wybitniejsze dziełka są: „Nasi przyjaciele" (1889), „Las" (1893), „W ogrodku Naci" (1896), „I ja już czytam" (1899). Stara się ona zniżyć do pojęć małych dzieci, dzięki czemu opowiadania jej należą do najdostępniejszych tak pod względem treści, jak i języka; przytem z łatwością przyswaja sobie nowe prądy pedagogiczne i często umie się do nich zastosować, a więc np. w zbiorku swym powiastek p. t. „Las" stosuje wprowadzoną przez nowszych pedagogów niemieckich np. Junge[1]) a u nas wyjaśnioną w „Nauce o rzeczach" J. Wł. Dawida (1892) zasadę „zbiorów naturalnych", t. j. takiego nauczania przyrodniczego, które uwzględnia wzajemną zależność osobników, należących do różnych królestw przyrody, lecz znajdujących się obok siebie w tem samem miejscu. W jednej z najlepszych swych książek p. t. „W ogródku Naci" wskazuje wychowawcom, jak łatwo nabywają dzieci pewnych pojęć przyrodniczych bez lekcyj specyalnych, w bezpośredniem zetknięciu się z przyrodą np. przy zajęciach w ogrodzie. W książeczce znów „I ja już czytam" wchodzi w położenie dziecka, które świeżo ukończyło elementarz i stara się nietylko o język łatwy, lecz i o druk duży, wyraźny. Przy tych zaletach mają też książeczki p. Weryho pewne braki: staranie się o możliwą łatwość i dostępność okupuje się czasem błahością lub pobieżnem opracowaniem tematu, co osłabia interes małych czytelników; znać to szczególniej w takich zbiorkach, jak: „Dla Józi", „W zimie", „W lecie", oraz w książeczce: „Co mi powiesz?" gdzie twórczość autorki była bardzo skrępowana tem, że powiastki swe musiała stosować do gotowych obrazków, a nadto starać się, aby tekst miał określoną ilość wierszy i wraz z obrazkiem mieścił się na jednej stronnicy. Przyrodniczy też charakter

[1]) W dziale: Naturgeschichte in der Volksschule I Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft, Kiel, 1885.

mają niektóre powiastki w zbiorku Jadwigi Chrząszczewskiej: „Promyki", „Opowiadania ciotuni" (1895); nie są one tak łatwe, jak książeczki Maryi Weryho, ale więcej wykończone pod względem artystycznym. Ładną też książeczką w tym rodzaju jest ostatnia praca Jadwigi Warnkówny p. t. „Pieśń poranna" (Warszawa 1903), gdy powiastki o charakterze przyrodniczym, zawarte w dawniejszym zbiorku tej autorki p. t. „Czytajcie dzieci!" (Warszawa 1902) niczem się ponad średnią miarę nie wznoszą. Wogóle wszystkie wymienione zbiorki okazują, że najtrudniej naszym autorkom pisać dla zupełnie małych dzieci: ile razy przy pisaniu mają na myśli czytelników 8 — 9 letnich, tworzą rzeczy wcale ładne i zajmujące: gdy zaś chcą się zniżyć do malców, nie czytających jeszcze, popadają w niemiłą manierę i nienaturalność.

W dziedzinie opowiadań na tle dziejowem i powieści historycznej pracują po większej części też same osoby, które poznaliśmy w okresie poprzednim, a przoduje po dawnemu Teresa Jadwiga, która rozszerzyła jeszcze zakres poruszanych przez siebie tematów. W kilku powieściach przeniosła swych czytelników nie tylko w odległe czasy, lecz i w obce kraje, pisząc powieści na tle dziejów Rzymu: „Dwie siostry"; Serbii i innych ludów słowiańskich: „Błysnęło i zgasło", „Na pobratymczej ziemi" i t. p. Albanii w walce z Turcyą: „Książę gór i przepaści" (1899). Z pośród nich podniosłością idei i dobrem jej przeprowadzeniem wyróżniają się stanowczo: „Dwie siostry" i „Książe gór i przepaści" Co się tyczy dziejów krajowych, to zdaje się ona zdążać teraz nie do przedstawienia oddzielnych epizodów, lecz do objęcia całości. W tym celu opracowała naprzód dwie książki „Opowiadanie ciotki Ludmiły" i „Nowe opowiadanie ciotki Ludmiły", które mogą służyć za dopełnienie nauki historyi, a raczej jako wstęp do poznania wewnętrznych dziejów Polski. W lat kilka zaś później w książce p. t. „Obrazki z życia znakomitych Polaków i Polek" (Petersburg 1899) dała szereg życiorysów, tworząc dziełko bardzo potrzebne, gdyż od lat dwudziestu, gdy ukazały się podobne książki Wł. Wójcickiego, dział biografii znakomitych ludzi był bardzo zaniedbany w naszej literaturze. Podjęła też myśl, którą poprzednio miała Krakowowa, usiłując przedstawić dzieje krajowe w szeregu powieści porządkiem chronologicznym ułożonych i od r. 1897 wychodzą w Petersburgu nakładem Grendyszyńskiego niewielkie tomiki, stanowiące tę seryą. Niezależnie zaś od tego wydawnictwa niestrudzona autorka pisze inne powiastki na tle dziejowem, np. w roku zeszłym wyszła na gwiazdkę książeczka p. t.: „Dworzanin królewicza Jakóba". Również dużo powieści historycznych pisują: Z. Morawska i W. Przyborowski, a każdy w innym rodzaju: Morawska więcej uwzględnia życie domowe w dawnych czasach, W. Przyborowski przedewszystkiem maluje różne przygody wojenne; oboje zaś w ostatnich latach zaczęli czerpać tematy nie z zamierzchłych epok, jak dawniej, lecz z czasów nowszych, z czasów wojen napoleońskich „Stach szwoleżer" (1900) Przyborowskiego i „Złota ostroga" Morawskiej (1902) należą do książek bardzo poczytnych wśród dzieci. Podobnież na tle czasów nowszych, mianowicie końca *XVIII* i pierwszej połowy XIX wieku są *osnute* najlepsze powieści historyczne, wychodzące w Galicyi np. cała serya powieści Teresy Gałęzowskiej, wydanych w Krakowie (w tej chwili nie mając ich pod ręką, przypominam sobie tylko dwa tytuły: „Spełniło się" i „Po ciernistej drodze"), ostatnie powieści dla młodzieży Ireny Mrozowickiej,

która wraz z siostrą swą, Zofią, redaguje od r. 1893 we Lwowie dwutygodnik ilustrowany p. t.: „Wiek młody“ i tam przeważnie utwory swe umieszcza. Próbuje też na tem polu sił swych w Warszawie: Marya Łopuszańska, Anna Zielińska, Zoryan, a w Krakowie Helena Strażyńska, obok innych autorów i autorek mniej znanych. Ponieważ wśród teraźniejszego pokolenia dzieci zapał do czytania powieści jest bardzo silny i każde już od 10-go roku marzy o czytaniu Sienkiewicza, więc obok utworów, pisanych umyślnie dla młodzieży, oryginalnych, cieszą się powodzeniem przeróbki powieści, przeznaczonych dla dorosłych: mamy więc już w opracowaniu dla młodzieży: „Trylogią“, „Krzyżaków“ i „Quo vadis“, a w piśmie p. t. „Biblioteka dla młodzieży“, które Paweł Trzciński rok niespełna wydawał w Warszawie (1902/3), ukazały się niektóre powieści Rzewuskiego „Zamek krakowski“, Kraszewskiego „Resurrecturi“ Orzeszkowej „Meir Ezofowicz“. Przeróbki takie nie są żadną nowością w literaturze dla młodzieży: wszak jak widzieliśmy, zaczęła się ona od przeróbki Robinsona, który pierwotnie nie był przeznaczony dla dzieci; wszak przerobiono „Podróż Guliwera“, „Chatę wuja Tomasza“ i wiele innych utworów. Zwrócić przecież należy uwagę na różnicę pomiędzy tamtemi przeróbkami a streszczeniem Sienkiewicza lub Rzewuskiego. Przerabiając Robinsona, czy Chatę wuja Tomasza dla czytelników młodocianych, pragniemy wyłącznie dzieła te wyzyskać dla naszych celów pedagogicznych i jest nam obojętnem, w jakiej formie damy je młodzieży, byle ta forma była zgodną z ogólnemi wymaganiami literackiemi i pedagogicznemi. Tymczasem, gdy do rąk młodych czytelników dajemy utwory najznakomitszych pisarzy polskich, nie chodzi nam wyłącznie o streszczenie fabuły, lecz także o zaznajomienie czytelnika z autorem, którego streszczamy — konieczną więc jest rzeczą w przeróbce zachować właściwości stylu i języka oryginału i, opuszczając rzeczy niedostępne lub nieodpowiednie dla dzieci, jak najwięcej ustępów dać *in extenso*, gdyż parafraza rzeczy pięknych osłabia ich wartość. Gdy chodzi o młodzież doroślejszą, należałoby jej dać pojęcie nie tylko o stylu, lecz i o sposobie myślenia danego autora; jeżeli więc jego poglądy różnią się od zasad, które wpajamy w młode pokolenie, należy do utworu dodać wyjaśnienie co do epoki, w której powstał, i autora, który go napisał; — tym sposobem tylko można zaprawić młodzież do krytycznego i rozumnego czytania. Otóż tym warunkom nie odpowiadają wspomniane wyżej przeróbki głośniejszych powieści i dlatego nie możemy im przypisać szczególnego znaczenia, a nawet pod pewnym względem wywierają wpływ ujemny: będąc wyłącznie skróceniem kilkotomowych powieści, przyzwyczajają umysł do zadawalania się takim skrótem zamiast sięgnąć do oryginału, a przez to potęgują tylko lenistwo umysłowe. Młodzież niby nie straciła na tem, gdyby, zamiast w 12-m roku, poznawała treść Trylogii dopiero mając lat 17 lub 18, byle doszedłszy do tego wieku, była przyzwyczajoną nie do gorączkowego przerzucania powieści dla fabuły tylko, lecz do porządnego czytania.

Ale niestety! znaczna część literatury dla młodzieży najmniej jest zdolną ją przygotować do jakiejś poważniejszej lektury. Najgorzej zaś działają sensacyjne powieści egzotyczne, które i po roku 1890 znajdują się w pośród wydawnictw gwiazdkowych np. „Kopalnie króla Salomona“ (1891), albo „Skarby na wyspie“ (1893), pełne scen nieprawdopodobnych, jaskrawych i drażniących

nerwy, co zaś najgorsza, mącących pojęcia etyczne. Np. główną treścią „Skarbów na wyspie“ jest poszukiwanie bogactw, nagromadzonych przez złodziei i wzbogacenie się tym sposobem, z czego zdaje się wynikać sens moralny, że okraść złodzieja jest pewnem bohaterstwem. Wytykając jednak podobne książki, musimy jednocześnie przyznać, że protesty zdrowo myślących pedagogów przeciw nim są częstsze i silniejsze, niż w okresie poprzednim, a co więcej okazują się nie tylko w słowach lecz i w czynach, t. j. w postaci książek równie zajmujących a w innym pisanych duchu. Do takich protestów zaliczyć należy przedewszystkiem książkę Adolfa Dygasińskiego p. t. „Robinson polski, czyli przygody młodzieńca“ (Warszawa 1892, II wydanie 1899), który, wychodząc z założenia, że Robinsonem jest każdy człowiek, żyjący w trudnych warunkach, przedstawia losy nie rozbitka na wyspie bezludnej, lecz młodego chłopca w naszem społeczeństwie, a zamiast krajobrazów zwrotnikowych, maluje piękne swe rodzinne okolice kieleckie. Książek, opisujących wycieczki po kraju, wychodzi coraz więcej. Rodzaj ten uprawia Gębarski w takich dziełkach, jak: „Robinson tatrzański“, „Zaginiony w grotach Ojcowa“, gdzie nawet nie brak zadziwiających przygód i niebezpieczeństwa, lecz przeniesionych na tło swojskie; Warnkówna pisze „Marysieńkę, czyli dwa miesiące na Rugii“, później zaś książeczkę p. t. „Władzio nad morzem“ (1900), dostępną nawet dla dzieci młodszych 8 — 10 letnich; nadto w powieści p. t. „Jasiek Pliszka“ (Warszawa 1903) daje piękne obrazy ziemi kujawskiej; M. Brzeziński w zajmującej książce p. t. „Wakacye Janka“ (1899), daje znów opisy Lublina i jego okolic. Najciekawszym jest może rozwój talentu jednego z młodszych autorów, Władysława Umińskiego Zdolny popularyzator przyrody, lecz obdarzony bujną wyobraźnią, która nieraz bierze u niego górę nad ścisłością naukową, występuje naprzód w literaturze dla młodzieży jako autor opowiadań w rodzaju Verne'a i Meyne-Reide „Zwycięscy oceanu“ (1891), „Balonem do bieguna“ (1893), „Podróż bez pieniędzy“ (1896). Książki te, które chłopcy od lat 10-ciu czytają z zapałem, tyle tylko mają swojskiego, że są utworem oryginalnym polskiego autora, który zawsze do swych opowiadań wprowadza jakiegoś bohatera dzielnego Polaka, zagnanego losem w dalekie strony. W ostatnich zaś latach tenże sam autor z równą werwą i zacięciem pisze książki p. t.: „Z Warszawy do Ojcowa“ i „Naokoło Warszawy“. Tym sposobem nasza literatura podróżnicza, którą Tańska rozpoczęła w Rozrywkach od wycieczek po kraju, znowuż do tych swojskich tematów powraca, lecz obrabia je w sposób daleko żywszy i bardziej pociągający. Nie wpadamy jednak w szowinizm we względzie swojskości i nie zaniedbujemy obcych krajów i ludów. Owszem, jako zjawisko dodatnie w literaturze dla dzieci z ostatnich czasów, można wskazać książki, które zaspokajają właściwy młodzieży gust do czytania podróży, pozostając jednocześnie w zgodzie z zasadami etyki i pedagogiki. Do takich książek zaliczymy przedewszystkiem Popławskiego „Ciekawe obrazy z życia ludów“, dziełko, które obok mnóstwa szczegółów pouczających z dziedziny etnografii, ma nadto wartość etyczną, gdyż pobudza do szerszej miłości bliźniego, do uznania brata w każdym człowieku bez względu na kolor jego skóry. Bardzo zajmującą książką jest dziełko Korzeńskiego, tłómaczone z czeskiego przez Antoszkę p. t. „Obce ludy — obce kraje“ (1901). Dużo się też spodziewamy po

„Gieografii malowniczej“ W. Nałkowskiego, której wyszła dopiero część I p. t. „Australia“.

Z kolei przejdźmy do dążności, zwiastujących istotnie nowe zwroty w literaturze dla dzieci. Pierwszem takiem zjawiskiem jest pojawienie się w roku 1895 kilku ładnie wydanych książeczek dla małych dzieci p. t.: „Moja książeczka“, „Wesołe chwile małych czytelników“, „Wiosna i dzieci“. Książeczki te zawierają wierszyki, umyślnie napisane dla drobnej dziatwy przez znakomitą poetkę, Marya Konopnicką. Są one rodzajem objawienia: przekonywają, że dla dzieci można pisać pięknie, a z wielką prostotą. Marya Konopnicka umie wybornie połączyć te dwa pierwiastki, pod tym względem zwłaszcza w swych opisach zwyczajnej wioski polskiej zbliża się najbardziej do Lenartowicza, lecz posiada wiele humoru, którego często brakło naszemu lirnikowi mazowieckiemu; od Jachowicza zaś rożni się tem, że prostych swych obrazków nie psuje morałami, lecz pozwala dzieciom samym wyprowadzać z nich wnioski. W ciągu lat kilku pojawia się około dwunastu książek Konopnickiej (prócz wymienionych wyżej: „Czytanie Zosi i Tadzia“, „Nowe latko“, „Szczęśliwy światek“, „W domu i w świecie“, „O Janku wędrowniku“, „O Marysi sierotce i krasnoludkach“ i t. d.) równie jak niegdyś Jachowicz pisze ona między innemi tekst do „Śpiewnika dla dzieci“, (z muzyką Noskowskiego), a piosenki te łatwo się wrażają w pamięć dziecięcą i dziś należą do najbardziej rozpowszechnionych: śpiewają się bowiem nie tylko po szkółkach freblowskich, lecz nawet po ochronkach i koloniach letnich, napełniając żywą radością wybladłą dziatwę z suteryn i poddaszy.

Pojawienie się utworów Konopnickiej wywiera wpływ niezmierny na dalszy rozwój literatury dziecięcej; z jednej strony podnosi skalę naszych wymagań i sprawia, że redaktorzy pism dla dzieci i wydawcy książeczek obrazkowych stali się bardziej wybredni w wyborze wierszyków, z drugiej — jest pobudką dla innych poetów do pisania dla dzieci. Kazimierz Gliński układa cały zbiorek poezyj dla dzieci starszych lat 10 — 14 p. t.: „Polne kwiaty“; Or-Ot pisze tekst do wielu książeczek obrazkowych dla małych dzieci; to samo czyni Józef Jankowski — w ostatnich czasach wiele zręcznych wierszyków dla dzieci układa Bożydar. Nie wszystkie ich utwory wytrzymują krytykę pod względem pedagogicznym; ale można z nich wybrać wiele rzeczy udatnych. We Lwowie przed kilku miesiącami wyszły: „Baśnie ludowe“ w opracowaniu Jana Kasprowicza. Innym zwrotom widocznym w literaturze dziecięcej jest rozszerzenie widnokręgu etycznego w utworach belletrystycznych. W epoce, t. zw. pozytywizmu warszawskiego, gdy hasła pracy organicznej odbiły się silnie nietylko w powieści dla dorosłych, lecz i w powiastkach dla dzieci, za ideał stawiano im zwykle człowieka pełnego energii i wytrwałości, który pracą w pewnym specyalnym kierunku przyczynia się do ogólnego dobra. Wprawdzie wybitni nasi autorzy dla młodego wieku nie twierdzili nigdy, iżby sam fakt pracy zawodowej był dowodem spełnienia wszystkich obowiązków społecznych, ale inne strony życia były tak pobieżnie traktowane, iż młodzież nie nabrała o nich pojęcia. Dopiero „Pamiętnik chłopca“ Amicisa, który w tłómaczeniu polskiem wyszedł już w roku 1889 otworzył oczy naszym autorom, o czem należy dzieciom mówić, jakie pierwiastki charakteru w nich rozwijać, jeśli mają być ludźmi w całem tego słowa znaczeniu, a nietylko fachowcami, u których często wiedza specyalna, energia

pracy zawodowej idzie w parze z oschłością serca na cierpienia bliźnich. W lat kilka później i nasza literatura dziecięca wchłania w siebie te pierwiastki etyczno społeczne. Wpływ Amicisa widać wyraźnie w jednej książeczce p. Weryho p. t. „Nacia na pensyi“ (Warszawa 1900), pisanej w formie pamiętnika małej dziewczynki z klasy wstępnej. Tło społeczne mają powieści Jadwigi Chrząszczewskiej „Słoneczko“ i „Plon“ (ta druga dużo słabsza od poprzedniej, nagrodzonej na konkursie Przyjaciela dzieci), choć powstały one raczej pod wpływem powieści Orzeszkowej, np. „Nad Niemnem“. Podobny duch przebija w mniej znanej, a przecież bardzo sympatycznej powieści T. Prażmowskiej: „Serce“, która tytułem swym nawet przypomina Amicisa. Podkład społeczny, lecz pojęty w duchu narodowym i dający obraz stosunków obecnej doby, ma powieść Felicyi Popławskiej p. t. „Dla przyszłości“, wydana we Lwowie, nakładem Towarzystwa pedagogicznego. Najsilniejszym jednak wyrazem tego zwrotu są utwory Zofii Bukowieckiej, którą śmiało zaliczyć można do najbardziej utalentowanych autorek dzisiejszej doby. W powieściach swych, jak: „O Janku rolniku“, „O Antku górniku“, „Dzieci Warszawy“ (1896), „Młotem a kielnią“ (1897), „Jak się dusza budziła w Józiu?“ (1900) daje ona jakby poglądową naukę życia; odsłania przed młodym czytelnikiem nietylko jasne lecz i ciemne jego strony, wtajemnicza w niedole, gnębiące najliczniejsze klasy społeczeństwa, mówi o instytucyach, o zakładach dobroczynnych, rozszerza pojęcie sprawiedliwości, walczy przeciwko zakorzenionym przesądom klasowym, a przez to nadaje głębsze, ogólniejsze znaczenie chrześciańskiej zasadzie miłości bliźniego. Nic dziwnego, że w pewnym względzie podobne stanowisko zajmuje w powieści, jak Konopnicka w poezyi dla dzieci. Jak po przeczytaniu wierszy Konopnickiej, nie mamy odwagi dawać do rąk dzieciom częstochowskich rymów, kleconych przez niepowołanych autorów tak po pełnych myśli utworach Z. Bukowieckiej, powiastki o grzecznych i niegrzecznych dzieciach, pisane na dawną modłę, wydają się mdłe, ckliwe, banalne a ich ciasna moralność musi nas razić.

Obok tego uspołecznienia literatury dla młodzieży, przez wprowadzenie do niej wielu ważnych zagadnień etycznych, widzimy w ostatnich czasach coraz to bardziej wzmagające się dążenie, aby nie tylko zamożne lecz i ubogie dzieci miały odpowiednią strawę umysłową. Książek tańszych od rubla mamy obecnie daleko więcej, niż przed dwudziestu laty, a co ważniejsza, wydawnictwa równe co do ceny przewyższają dawne swą wartością. We Lwowie w wydawanej w dalszym ciągu „Bibliotece dla młodzieży“ spotykamy w seryi drugiej wcale dobre powiastki obyczajowe i historyczne Zahajkiewicza, Hiblówny, Zubrzyckiej, Starklowej w sporych tomikach po 50 — 60 halerów. W Warszawie od paru lat rozpoczęte wydawnictwo M. Arcta p. t. „Moja biblioteczka“ odznacza się też od poprzednich naszych „Biblioteczek“ większą starannością, zarówno pod względem doboru treści, jak i pod względem języka i korekty, a nawet strony czysto zewnętrznej, druku i papieru.

W tomikach półrublowych i tańszych, spotykamy tu rzeczy niepozbawione wartości, jak powiastki Jerlicza, pogadanki o ptakach Omańkowskiej, powieść S. Maszewskiej p. t. „Z życia dziewczyny“, „Wakacye w Warszawie“, „Pogadanki o sztuce i architekturze“ W. Marrenowej; czasem zaś przedrukowują się rzeczy dawniejsze, np. powiastka Żmichowskiej p. t. „Dańko z Jawuru“, która dotąd pomieszczona tylko w zbiorowych

wydaniach dzieł Gabryeli, nie była dostępną dla dzieci, jakkolwiek niegdyś została napisana dla 9-letniego siostrzeńca.

Obok takich biblioteczek, wśród których istnieje też jedna p. t.: „Moje książeczki“, gdzie każdy tomik kosztuje tylko 5 kop., mamy już dziś wydawnictwa dla dzieci z charakterem wyraźnie ludowym. Zwrot ten ma związek z ogólną zmianą, jaka zaszła w literaturze dla ludu przed laty kilkunastu, gdy zaczęto coraz lepiej rozumieć, że między ludem a dziećmi jest bardzo wielka różnica. Błędem jest mówić do dojrzałego człowieka z ludu tak, jak się mówi do dziecka z klasy oświeconej; błędem też dawać do rąk dzieci wieśniaków to, co z pożytkiem czytać mogą ich rodzice. Zgodnie z tym poglądem zapoczątkowano odrębną literaturę dla dzieci wiejskich i miejskich, w czem największe zasługi położyli w Warszawie tacy pisarze, jak: Mieczysław Brzeziński, M. Malinowski, R. Morzycka. Antoszka, H. Orsza, a w Galicyi rozmaite kółka, zajmujące się oświatą ludową. Dziś wśród tych tanich książeczek po 40, 30, 20, 10, 5, a nawet po 3 kopiejki (w tej cenie są książeczki w wydawnictwie im. Bolesława Prusa) mamy dziełka wcale niepośledniej wartości, że wspomnimy tylko „Podarek dla młodzieży“ Brzezińskiego, oraz jego książeczki popularno-przyrodnicze, jak: „O powietrzu“, „Najważniejsze zwierzęta ssące“, Nasi przyjaciele i wrogowie wśród ptaków“, „Skąd się wzięły kamienie na polach?“ albo takie barwne opisy krajów, jak „O Czechach“ Antoszki, „Z dalekiej północy“ R. Morzyckiej; albo zbiorki poezyj i opowiadania historyczne, układane przez H. Orszę. Książki te tyle mają istotnych zalet pedagogicznych, że chętnie je polecamy dzieciom wszelkich stanów, jako jedyne w swoim rodzaju. Z drugiej znów strony wiele powiastek, które wyszły pierwotnie w pięknie oprawnych książkach gwiazdkowych, znajdujemy dziś w tychże skromnych książeczkach ludowych. Dzieci naszych wieśniaków i robotników mogą dziś czytać nie tylko Robinsona w łatwej przeróbce, ale wiele najpiękniejszych wyjątków z Amicisa „Przez morze i stepy“ najudatniejszych powiastek Teresy Jadwigi „Antek sierota“, „Syn kmicy“, „Doczekali“ i t. p. lub Urbanowskiej „Sen Józia“, przeróbkę „Gucia zaczarowanego“.

Ludowe wydawnictwa dla dzieci wnoszą pewne pierwiastki dodatnie do ogólnej literatury dla młodzieży. Zgodnie z potrzebami dzieci ludu, autorzy muszą się starać o możliwą jasność języka, dostępność wykładu i pod tym względem dochodzą niemal do mistrzostwa; przemawiając zaś do umysłów świeżych, nie zepsutych nadmiarem wrażeń, umieją je zainteresować, nie siląc się na jakieś szczególne efekty. Dziełka Brzezińskiego, Morzyckiej, Antoszki są dla innych autorów wzorem, jak można dla młodzieży pisać jasno, dostępnie, żywo i zajmująco, a przecież poprostu, poważnie, bez widocznego zniżania się do umysłu czytelnika. Innym wpływem dodatnim, którego dotąd nie odczuwamy co prawda tak silnie, będzie wzbogacenie naszej beletrystyki dla dzieci przez wprowadzenie do niej nowych typów i nowych tematów.

Pomimo zatem, że i dziś wśród książek dla dzieci spotkać można wiele rzeczy słabych i banalnych, możemy z nadzieją patrzyć w przyszłość i uważać chwilę obecną nie za upadek literatury dla młodzieży, lecz za wstęp do nowej fazy rozwoju, który się niewątpliwie okaże podniesieniem jej wartości artystycznej, pedagogicznej i społecznej.

f) Krytyka książek dla dzieci. Do najważniejszych przeszkód dla rozwoju literatury dla młodzieży, należy brak fachowej krytyki pedagogicznej; wszystko, co dotychczas uczyniono w tym kierunku, uważać można jedynie za próbę, za usiłowanie, za materyał, który dopiero przyszłość może spożytkować należycie. W początkach naszej literatury dla dzieci, w czasach działalności Hofmanowej i Jachowicza nie znajdujemy żadnej krytyki ich pism, tylko jeden chór pochwał; w tenże sposób są przyjmowane i później dzieła wybitniejszych autorów, o mniej wybitnych nie mówi się wogóle, uważając widocznie rozbiór książek dziecinnych za niegodny poważniejszego literata. Ta metoda jest ogólnie przyjętą w prasie naszej aż do 1870 roku. W tym czasie ogólne zainteresowanie się kwestyami wychowawczemi sprawia, że pisma poważniejsze zaczynają stale pomieszczać sprawozdania z nowości gwiazdkowych, powierzając ten dział pedagogom: Piotr Chmielewski w Ateneum, Roman Plenkiewicz w Ateneum i Bibliotece Warsz., Władysław Nowicki w Kłosach, Marya Ilnicka w Bluszczu są bodaj pierwszymi pisarzami, którzy zaczynają nieco poważniej rozbierać utwory, przeznaczone dla dzieci. Poważnie też tę sprawę traktuje „Rocznik pedagogiczny“ (Tom I, rok 1881; tom II, 1883), pomieszczając obszerne oceny książek dla dzieci w znacznej części pióra: Piotra Chmielowskiego, Władysława Nowickiego, Adolfa Dygasińskiego, S. Dicksteina, A. Ślósarskiego i innych pedagogów. Podobnież założony w roku 1882 „Przegląd pedagogiczny“, podaje stale recenzye wszystkich książek dla dzieci i młodzieży i dział ten prowadzi aż do ostatnich czasów. Krytyki te jednak zajmują stanowisko odosobnione w prasie. Większa część pism, a zwłaszcza pism codziennych, najbardziej poczytnych, zamiast w dziale krytyki wzywać do współpracownictwa specyalistów pedagogów, poprzestaje na wzmiankach, kreślonych pospiesznie przez ludzi, którzy—o ile nie kierują się względami osobistemi lub stronniczemi—okazują nieraz zupełną nieznajomość pedagogiki i psychologii dziecka. Skutkiem tego znaczna część rodziców i wychowawców albo zupełnie była pozbawiona wskazówek w wyborze książek dla dzieci, albo co gorsza była obałamucana przez wskazówki fałszywe. Chcąc temu zaradzić, zaczęto układać „katalogi rozumowane“, zawierające oceny książek z jakiegoś dłuższego okresu czasu. Naprzód nieznany skądinąd Feliks Kozubowski wydał w roku 1879 w Cieszynie książkę p. t.: „Przewodnik w wyborze książek dla młodzieży szkolnej“; książeczka ta, przeznaczona dla nauczycieli ludowych, zawiera wiadomości zarówno o podręcznikach do nauki, jak i o książkach do czytania. Następnie w roku 1881 wychodzi w Wilnie nakładem E. Orzeszkowej „Poradnik dla osób, wybierających książki dla dzieci i młodzieży“, ułożony przez Jana Karłowicza; — w książce tej są krótsze i dłuższe notatki o 547 działkach; połączono tu również podręczniki naukowe i książki do czytania; była to jednak raczej bibliografia, niż ocena krytyczna, gdyż autor poprzestaje na krótkich wzmiankach, a nawet samych tytułach. Inny charakter ma książeczka Adolfa Dygasińskiego p. t.: „Krytyczny katalog książek dla dzieci i młodzieży“ (Warszawa 1884). Uwzględnia ona tylko sto kilkanaście książek, lecz oceny są obszerniejsze, a stąd mogą dać pojęcie o treści i wartości ocenionych dziełek. Znajdujemy tu wyłącznie książki do czytania rozrywkowego, które Dygasiński dzieli według wieku czytelników na: 1) Książki dla dzieci, zaczynających się uczyć. 2) Książki dla dzieci od lat 8–12.

3) Książki dla młodzieży powyżej lat 12 — podział ten zresztą niezawsze jest ścisły. Oceny są na ogół dość albo zbyt łagodne, raczej zachęcające, niż zniechęcające autorów; dla dobrej tendencyi przebaczają wielu powieściom braki artystyczne, podnoszą każde rozumne usiłowanie; piętnują tylko ostrzej dwie rzeczy: nieuctwo pedagogiczne i przesądy kastowe, o ile się przejawiają w wydawnictwach, przeznaczonych dla młodego wieku. W dwa lata później, bo w roku 1886 wyszła jako odbitka z Przeglądu pedagogicznego, broszura Wł. Nowickiego p. t. „Co dać dziecku na gwiazdkę?“ Autor uwzględnił tu głównie książki, wydane w ciągu dziesięciolecia 1875 — 1885; nie starając się o ilość ocen, dbał głównie o ich jakość, t. j. o treściwe przedstawienie przedmiotu, wartości i tendencyi każdej z książek; oceny grupował według wieku czytelników, oraz działów literackich, poprzedzając każdy dział wstępem ogólniejszym.

Po tych kilku katalogach, oddzielonych od siebie krótkiemi odstępami czasu, nastąpiła przerwa prawie dziesięcioletnia, bo dopiero w roku 1895 wyszedł nakładem kasy im. Mianowskiego najobszerniejszy ze wszystkich: „Katalog rozumowany książek dla dzieci i młodzieży“. Jestto praca zbiorowa, podjęta przez całe grono osób, pracujących na polu pedagogicznem; obejmuje ona 439 książek, po większej części wydanych w ciągu dwudziestolecia 1875—1895 r. Oceny są po większej części bezstronne i fachowe, podział według wieku czytelników przeprowadzony ściślej, niż w innych pracach tego rodzaju, a przecież nie jestto dzieło wolne od zarzutów. Niektóre oceny są zbyt ogólnikowe i bezbarwne, co wynikło prawdopodobnie ze zbytniego starania się o zwięzłość i nadmiernego skracania w ostatniej redakcyi; ponieważ przy wielu sądach powykreślono motywy, podane przez recenzentów, a nie wszyscy jednakową przykładali miarę do czytanych przez siebie dziełek, więc pomimo wszelkich starań redakcyi, książka nie ma tego jednolitego charakteru, który przez wspólne odczytywanie ocen, usiłowano osiągnąć. Pomimo tych braków jednak książka ma wartość niezaprzeczoną dla każdego, kto szuka informacyi o wydawnictwach dla dzieci. Żałować należy, że redakcya nie spełniła swej obietnicy i nie zajęła się wydawaniem dodatków i uzupełnień w pewnych odstępach czasu—a tymczasem 8 lat upłynęło i znów mamy świeży materyał, domagający się oceny krytycznej. Chcąc ten brak zapełnić, w ostatnich latach próbowano kilkakrotnie dać coś więcej prócz zwykłych recenzyj. Parę razy „Przegląd pedagogiczny“ przy sposobności gwiazdki lub wakacyj, przypomniał oprócz nowości książki dawniej wydane a godne polecenia, raz zaś wydrukował większą pracę H. Orszy: „O tanich wydawnictwach dla dzieci“, która wyszła w osobnej odbitce 1902 r. Poważnie też sprawą literatury dziecięcej zajął się w roku 1901 „Poradnik dla czytujących książki“, poświęcając temu przedmiotowi cały numer 12. W numerze tym znajdujemy kilka dobrze napisanych artykułów pióra L. Krzywickiego, S. Sempołowskiej, M. Gomolińskiej i innych; rozprawki te streszczają wymagania, które pedagogika stawia książkom dla dzieci i wykazuje ich braki w świetle tych wymagań. Następnie zaś mamy oceny najbardziej rozpowszechnionych dziełek i klasyfikacyą ich według wartości. W porównaniu ze wszystkiemi poprzedniemi katalogami, znajdujemy tu daleko większą stanowczość sądów, mniej pobłażania dla wad i braków pedagogicznych, wiele uwag ogólnych, stanowiących bardzo cenną wskazówkę dla wychowawcy.

Oto i wszystko, co uczyniono w danej dziedzinie. Nie mamy dotąd dzieła, któreby obejmowało całość naszej literatury dziecięcej, charakteryzowało jej rozwój stopniowy i prócz dokładnej bibliografii książek, będących w handlu księgarskim, wskazywało dziełka dawniejsze, które nie straciły swej wartości. Nie mamy dziełka, któreby było nietylko suchym katalogiem, lecz obrazem literatury dziecięcej, przy którego pomocy możnaby zdać sobie sprawę, które działy przedstawiają się lepiej, które gorzej; jakie temata i w jaki sposób były już obrabiane, a gdzie są luki, potrzebujące zapełnienia; ile w naszej literaturze dziecięcej jest pierwiastków oryginalnych, a ile naśladowczych; w jakim stosunku literatura dziecięca pozostaje do literatury ogólnej i książek dla ludu. Wreszcie potrzebne jest nam dzieło, któreby książki dla dzieci oceniało nie tylko ze stanowiska celów i zadań wychowawczych, lecz i ze stanowiska psychologii dziecięcej, dziś bowiem wszystkie sądy ogólne, zawarte w orzeczeniach „trudne", „dostępne", „zajmujące", „nudne" są wyrazem osobistych przekonań recenzentów, a nie wynikiem głębszej znajomości duszy dziecka. A przecież książki powinny przedewszystkiem ściśle się stosować do jego potrzeb umysłowych.

Ten brak wszelkich dzieł prawdziwie źródłowych jest jedną z przyczyn, dla których niniejszy szkic musi przedstawiać wielkie braki, jako pierwsza próba historycznego zarysu literatury dziecięcej. Przy kreśleniu jego wskazać mogę następujące źródła:

1) Artykuły P. Chmielowskiego w Encyklopedyi wychowawczej: „Czasopisma dla młodego wieku", Hofmanowa. 2) „Katalogi rozumowane", wyżej wyszczególnione. 3) „Rocznik pedagogiczny" (dział sprawozdawczy). 4) Recenzye, pomieszczone w różnych czasach w „Przeglądzie pedagogicznym" Ateneum i „Książce". 5) „Poradnik dla czytających książki" Nr. 12 z r. 1901.

Aniela Szycówna.

Literatura polska. Wyraz Literatura pochodzi od łacińskiego litt e r a, oznaczającego znak umówiony, służący do wyrażenia jakiegoś pojedyńczego dźwięku mowy. Tenże wyraz, użyty w formie l. m. l i t t e r a e, oznacza: 1) pismo, zatem s z t u c z n y sposób wyrażania myśli ludzkiej; 2) nauki w ogóle, jako umiejętny układ pewnej grupy jednorodnych zjawisk, poddanych, doświadczalnemu, krytycznemu badaniu, oraz po 3) sztuki piękne, jako zmysłowe odtworzenie różnych objawów życia za pośrednictwem właściwego materyału, jak: drzewo, cios, marmur, barwy, ton i słowo. Stąd wynika, iż Literatura, pojęta, jako nauka i sztuka, jest zbiorem płodów umysłowych, wyrażonych w mowie ustnej lub pisanej.

Każdy naród, nim pismo sobie przyswoi, wprzód czuje, wierzy, myśli i działa i te uczucia, wierzenia, myśli i czyny, oraz cały zapas doświadczeń życiowych składa w utworzone przez siebie pieśni, baśnie i przysłowia, przekazując je dalszym pokoleniom tradycyą. Tym sposobem utwory samorodnej, żadną sztuką nie ujętej fantazyi, stanowią literaturę ustną, ludową. Na literaturę znów pisaną składają się utwory warstw wykształconych narodu, zostających pod wpływem cywilizacyi europejskiej; obie zaś, uzupełniając się wzajem, tworzą system literatury narodowej.

Literatura ludowa wyróżnia się od literatury pisanej pod następującemi względami: 1) Gdy utwory ludowe znajdują się w stanie pierwotnego samorodztwa, nieujęte jeszcze w kształty artystyczne przez sztukę; to utwory pisane, służące do zadowolenia umysłowych potrzeb warstw wykształconych, noszą na sobie charakter artystycznej piękności, czyli są utworami sztuki. 2) Gdy literatura ludowa, mająca twórców nieznanych, nosi na sobie charakter ogólny, bez wszelkich cech indywidualnych i, przechodząc z ust do ust, podlega ciągłemu przekształceniu pierwotnej formy i osnowy pod wpływem zmieniających się uczuć i wyobraźni zbiorowej; to literatura klas wykształconych, ujęta pismem, ma charakter i formę stałą, zależną od indywidualnych właściwości pisarza, którego imię w wieki potomne przechodzi. 3) Gdy literatura ludowa, przywiązana do pewnej miejscowości, czerpie z wewnętrznego życia całą swą niemal osnowę, a do malowania uczuć i myśli dobiera obrazów i barw z bezpośrednio otaczającej przyrody; to literatura pisana, jako wytwór pojedyńczych przedstawicieli narodu, stojących na stanowisku europejskiej cywilizacyi i nauki, i kształcących się na arcydziełach literatur innych narodów, mimowoli przejmuje obce pierwiastki, a niekiedy nawet w chwili wyczerpania sił własnych, traci charakter swojski, ulegając naśladownictwu. W tym wypadku literatura ludowa oddaje literaturze artystycznej ważne usługi: zasila ją pierwiastkami czysto swojskiemi, wlewa w nią życie nowe i utracone siły jej przywraca. Tak było w pierwszej ćwierci wieku XIX.

Ponieważ w skład literatury wchodzą nietylko utwory, noszące na sobie artystyczny charakter, ale nadto zadość czyniące i potrzebom rozumu, jak dzieła naukowe; gdy nadto naród żyje nietylko uczuciem i wyobraźnią, lecz zajmuje się i codziennemi sprawami życia, do których odnoszące się prace piśmienne nie mają nic wspólnego z artyzmem: przeto niektórzy dzielą jeszcze literaturę na p i ę k n ą, obejmującą jedynie utwory niezaprzeczonej artystycznej wartości i na p i ś m i e n n i c t w o, do którego należą dzieła naukowe, jak teologiczne, medyczne, prawne, społeczne matematyczne, filologiczne, przyrodnicze, oraz czyniące zadość potrzebom chwili bieżącej, jak gazety, pisma peryodyczne i t. p. Przecież podział taki nie może zadawalać naukowych wymagań. Jak sama bowiem literatura nadobna niezawsze odzwierciadla życie we wszystkich jego kierunkach (sielanki w wieku XVII, pseudo-klasycyzm na końcu XVIII i początku XIX); tak znowu dzieła, nie mające nic z artyzmem wspólnego (Ostroróg, Kopernik, Karwicki, Stan. Jabłonowski, Leszczyński, Jędrzej Śniadecki), w daleko wyższym stopniu od niej wykazują istotne dążenia narodu, lub jego cywilizacyjne zdobycze. Powyższy więc podział, nie daje się uzasadnić logicznie: każde bowiem dzieło, s k o r o t y l k o w y r a ż a j a k ą ś i d e ę, zajmować powinno w niej poczesne miejsce.

Tak pojęta Literatura, stanowi ważny przedmiot poznania dla myślącego człowieka. Ponieważ naród składa w nią to, co ma najgłębszego i najszlachetniejszego, w swym duchu; ponieważ ona jest skarbnicą jego uczuć, myśli i całego doświadczenia, zdobytego pracą dziejową: przeto poznać literaturę, znaczy przyswoić sobie zaklętego w niej ducha minionych wieków i ubogacić umysł złożonym w niej dorobkiem. Stąd łatwo zrozumieć, jak ścisły i nierozerwalny związek zachodzi pomiędzy literaturą i dziejami politycznemi. Jedna bez dru-

gich zrozumianą być nie może i przeciwnie. Nim naród bowiem jakiego czynu dokona, wprzód on w literaturze kiełkuje, jako uczucie, myśl, zamiar aż dojrzeje zupełnie—są to więc dwie różne strony jednego i tego samego medalu.

Ponieważ literatura rozwija się w czasie, przeto, jak każda nauka, ma swoję historyą. Przez Historyą literatury rozumiemy naukę dającą nam dokładny obraz początku, stopniowego wzrostu, rozkwitu, upadku, odrodzenia Literatury wraz z krytycznem ocenieniem składających ją dzieł i uzasadnieniem przyczyn, które dodatnio lub ujemnie na rozwój jej wpływały.

Podobnie, jak historya polityczna, tak i historya literatury dzieli się na powszechną i szczegółową. Pierwsza obejmuje utwory, które, nie bacząc na język, w jakim powstały, ze względu na wyrażone w nich idee powszechno-dziejowe, oraz artystyczną wartość, należą do całego rodu ludzkiego; druga zaś, obejmuje wyłącznie utwory jednego tylko narodu i taką jest Literatura polska.

Naukami pomocniczemi do poznania literatury są: *a*) Paleografia (Παλαιός — stary, γράφω — piszę) jest nauką, podającą zasady odczytywania starożytnych rękopismów. Rozważa ona ich format, materyał do nich użyty (papirus, pergamin, atłas, papier), ornamentacye i wszelkie kolorowane ozdoby (illuminacye), inicyały, czyli początkowe głoski rozdziałów; nadto daje wskazówki, jak z tych oznak zewnętrznych, charakteru i układu pisma, oraz rozmaitych skróceń (abrewiacyj, titlów) rozpoznać wiek, do którego rękopism należy i umiejętnie go odczytać. *b*) Bibliografia (Βίβλος — księga, γράφω — piszę) zajmuje się opisem dzieł drukowanych. Podaje więc format książki (in folio, in quarto, in octavo, in duodecimo); następnie kolej wydań, dokładny tytuł dzieła, nazwisko autora, drukarza, miejsce i rok odbicia, ilość stronnic, lub alfabetyczne oznaczenie arkuszy, rodzaj użytych czcionek (gotyk, antiqua, elzewir, cycero, garmont, mediavel, burgos, petit), ozdoby stronnic, znaki wodne papieru, słowem, prowadzi najdokładniejszy opis inwentarza całego bogactwa literatury. Oddaje też jej wielkie usługi: jest bowiem pierwszą klasyfikacyą, składającego ją materyału. Nadto, podając wiadomość o wydaniu każdego dzieła i jego cechach, zabezpiecza pracujących naukowo na polu literatury od błędów i niedokładności, zwłaszcza w badaniach językowych: w pracach bowiem tego rodzaju wydanie pierwsze, jako najpoprawniejsze ma największą naukową powagę. Wreszcie Bibliografia dostarcza danych statystycznych, według których, z ilości wydanych dzieł w każdym kraju i w pewnym okresie czasu, sądzić można o wyższym lub niższym stopniu cywilizacyi narodu. *c*) Estetyka (αἴσθησις — wrażenie, czucie) jest nauką, wyjaśniającą prawa, według których ujawnia się plastycznie lub tonicznie piękno w dziełach sztuki, w życiu społecznem, jednostkowem lub w naturze. *d*) Krytyka (κρίνω — odróżniam) stosuje prawa przez naukę, estetykę i rozsądek wskazane do poszczególnych dzieł i według nich ocenia ich wartość i znaczenie w literaturze. Jest zaś dwojaka: historyczna i współczesna. Pierwsza, ułatwia zrozumienie i ocenienie dzieła, należącego do minionej już epoki i do jego oceny dwojakiej miary używa: naprzód bowiem zapatruje się na nie ze stanowiska tego wieku i jego potrzeb, w którym ono powstało; bada stan tamtoczesnego społeczeństwa, jego wyobrażenia, pojęcia, wreszcie stopień oświaty, nauki i wykształcenia estetycznego i według tych

danych orzeka, czy dzieło w swoim czasie odpowiadało celowi lub przeciwnie. Że jednak dzieła, zwłaszcza artystycznego znaczenia, oprócz interesu, jaki w danej chwili obudzać mogły, wyrażają jeszcze uczucia, będące ogólną ludzką własnością, oraz myśli, które po wszystkie czasy pozostaną prawdami: przeto do dzieł tego rodzaju krytyka stosuje nadto miarę czasów obecnych i, jeżeli utwór zadawala nasze wymagania estetyczne, przyznaje mu nietylko historyczną wartość, ale i zapewnia trwałe w literaturze znaczenie.

Historya literatury tak powszechnej, jak szczegółowej, stosunkowo do innych nauk, ma niezbyt odległe początki. Stworzyli ją dwaj uczeni: Jan-Fryderyk Wachler i Jan Eichhorn. Pierwszy z nich napisał: „Versuch einer allgemeinen Gechichte der Literatur“ (1793—1796), drugi: „Geschichte der Literatur von ihrem Anfange bis auf die neusten Zeiten“ (1805—1812) Za ich przykładem poszedł u nas Feliks Bentkowski, wychowaniec uniwersytetu halskiego, profesor Liceum warszawskiego i w r. 1814 wydał: „Historyą literatury polskiej, wystawioną w spisie dzieł drukiem ogłoszonych“, w dwóch tomach. Jakoż, istotnie, pomimo podziału na pięć okresów, oraz na różne gatunki poezyi i prozy, dzieło to nazwać można raczej Bibliografią, niż Historyą. Bentkowski zebrał w niem suche, katalogowe wiadomości o pisarzach i dziełach, podanych przez Krzysztofa Warszewickiego i Szymona Starowolskiego, bibliografów wieku XVII; następnie przez uczonych, pochodzących z Prus królewskich, jak: Bogumił Lengnich, Daniel Braun, Jędrzej Charitius, Jan-Henryk Zernecke, Jan-Daniel Hoffman, Efraim Olof, Jerzy-Daniel Seiler, Samuel Hoppiusz, Gabryel Groddeck, Ringeltaube, a przedewszystkiem ks. Jan-Daniel Janocki, bibliotekarz książnicy Załuskich, którzy na polu bibliografii w wieku XVIII niepospolite położyli zasługi.

Przecież już współcześni uznali dzieło Bentkowskiego nietylko za bezkrytyczne, lecz i niezupełne. Wykazał to cały szereg prac bibliograficznych Jerzego-Samuela Bandkiego, jak: „Historya drukarń krakowskich“ (1815), „Historya Biblioteki uniwersytetu Jagiellońskiego“ (1821), oraz „Historya drukarń w całej Polsce“ (1823); następnie: „Spis dzieł opuszczonych, lub źle oznaczonych w Literaturze polskiej Bentkowskiego“ przez Adama Chłędowskiego, w r. 1818 wydany; dalej „Dykcyonarz poetów polskich“ ks. Hieronima Juszyńskiego (1820), Joachima Lelewela „Bibliograficznych ksiąg dwoje“ (1823), oraz poszukiwania Ludwika Sobolewskiego w Bibliotece Uniwersytetu Wileńskiego i ułożone z jego notat na stopę olbrzymią dzieło przez Adama Jochera (patrz: Jocher Adam): „Obraz bibliograficzno-historyczny literatury i nauk w Polsce, od zaprowadzenia druku do r. 1830“ (Wilno, t. III, 1839—1840). Do tego dodać należy: „Katalog ułożony niegdyś przez Józefa-Jędrzeja Załuskiego wierszem nierymowym, a wydany w r. 1832 przez Józefa Muczkowskiego, pod tytułem: „Biblioteka historyków, prawników i polityków polskich“. Z prac tych wykazało się, iż Bentkowskiemu wiele dzieł zupełnie było nieznanych i że jeśli wydaniem pierwszej u nas Historyi literatury położył jakie zasługi, to głównie, pobudzając innych do poszukiwań bibliograficznych.

Wśród tych skrzętnych zbieraczów znalazł się wszakże jeden człowiek, który, obok zasługi, iż po Załuskim zebrał największy w książkach dla bibliografii materyał, zrozumiał, iż pierwej, niżeli pisać Historyą, należało wprzód krytycznie obra-

biać dzieła pojedyńczych pisarzów. Tym człowiekiem był Józef-Maksymilian Ossoliński, założyciel Ossolineum we Lwowie i autor: „Wiadomości krytyczno-historycznych do dziejów literatury polskiej", wydanych w 4-ch tomach (Krak., 1819—1823). W nich pomieścił on szereg monografij, odnoszących się do różnych epok pisarzów. Wskazując jednak drogę innym, sam rozwiązać nie mógł tak olbrzymiego zadania. Najobszerniej opracował Wincentego Kadłubka i Stanisława Orzechowskiego—dwie typowe postaci, uosabiające XIII i XVI stulecie; obok zaś nich zgrupował kilkunastu swojskich i cudzoziemskich pisarzów, przeważnie z epoką reformy religijnej u nas związanych. Na tem jednak skończył, gdyż wzrok utracił w skutek wytężonej pracy przy gromadzeniu materyałów.

Wymagania jednak chwili nie pozwalały myśleć o tak systematycznem przygotowywaniu monografij, jak na to Ossoliński swym przykładem wskazywał. Utworzenie katedry literatury polskiej w niedawno zorganizowanym uniwersytecie warszawskim, domagało się naukowego opracowania jej w całości. Zadanie to przypadło na Kazimierza Brodzińskiego, który z wielkim nakładem talentu, pracy i krytyki, przez lat ośm (1822—1830) barwny jej obraz w swych wykładach rozwijał. Nie mając przez innych przygotowanego materyału, sam zmuszony był obrabiać każdego pisarza z osobna, wnikać w ducha jego dzieł i cały ruch umysłowy Polski na tle cywilizacyi zachodniej odtwarzać. Na siły pojedyńczego człowieka było to za wiele. To też, czując zapewne liczne braki w kursie wykładanym przez siebie, nie kwapił się z ogłoszeniem go drukiem. Nastąpiło to zaledwie w 36 lat po jego zgonie, a dokonał tego J. I. Kraszewski, wydając owe wykłady w redakcyi Fr.-Sal. Dmochowskiego, dokonanej „z rękopismów autora i notat jego" (Pisma Kaz. Brodzińskiego, Poznań, t. III i IV, 1872). Było to z wielką szkodą dla ogółu. Obok niezaprzeczonych bowiem braków, wykłady te miały i niepospolite zalety: trafną ocenę większości pisarzów i dążność do zespolenia Historyi literatury z dziejami politycznemi narodu. Obejmowały zresztą jego umysłową działalność od pierwszych kronikarzy, do czasów poza rozbiorowych, kończąc na Felińskim i Reklewskim. W każdym razie było to coś więcej, niż Literatura Bentkowskiego, na której ogół poprzestawać musiał.

To też, jakby dla zadośćuczynienia palącej potrzebie, zjawiła się w r. 1836 w Krakowie—zatem w rok po śmierci Brodzińskiego—niewielka, o kilkudziesięciu stronnicach książeczka, która przez długi czas niezwykłem się powodzeniem cieszyła, mnożąc się w coraz nowych i powiększonych wydaniach. Był to „Rys dziejów piśmiennictwa polskiego", skreślony przez Lesława Łukaszewicza. Dziełko to, któremu za wzór służył „Przewodnik do historyi literatury niemieckiej" Pischon'a, przedstawiało Literaturę od wprowadzenia Chrześciaństwa po rok 1830, w krótkich, ogólnikowych biografiach celniejszych tylko pisarzy, wraz z wymienieniem tytułów ich dzieł i bardzo skąpą, a nie zawsze trafną oceną. Choć pominięto w niem wszystkich autorów, po łacinie piszących, miało tę jednak zaletę, iż objęło ostatni okres t. z. poezyi romantycznej i dawało wygodny szemat do dalszych uzupełnień i rozszerzeń. To też rozrosło się w późniejszych, nader licznych wydaniach z 93 do 900 blizko stronnic (Poznań, 1866). Ale, jak w pierwszem było suchym tylko szkieletem, tak później, nabrawszy ciała

przez zasilenie się ustępami krytycznemi, zapożyczonemi z różnych pisarzów, straciło na jedności i proporcyi w budowie. Wszakże kilkakrotne tego dziełka wydania, choć pełne niedokładności i omyłek, świadczą, że umiało w ducha czasu utrafić, zjawiając się w chwili, gdy ogół czuł potrzebę zaznajamiania się z dziejami literatury.

Właściwie rok 1840 stanowi znakomity w nich przełom. W tym czasie bowiem wystąpił Michał Wiszniewski i wprowadził je na tory, które Brodziński przeczuwał. Szczególniej w Przedmowie do swej Historyi literatury odsłonił daleką perspektywę na przedmiot, wykazał całą jego rozłożystość i głębią. I on, podobnie jak Brodziński, zrozumiał, iż w dziejach literatury polskiej nie można pomijać autorów, piszących po łacinie, gdyż ci równie są narodowego ducha wyrazem, jak i autorowie, używający języka ojczystego; że owszem, tylko włączając ich do dziejów, można dopiero zrozumieć tak bujny rozrost literatury w okresie wieku złotego; że wreszcie dziejów tych niepodobna w oderwaniu od ogólnego ruchu europejskiego rozważać, gdyż cała ta literatura wyrosła nie jako drzewo dzikie, rodzące cierpkie owoce, ale z pnia, w który wszczepione i wpływem Chrystyanizmu uszlachetnione pierwiastki cywilizacyi zachodniej, zasiliły go do tyla, iż wypuścił bujne, rozłożyste konary i wydał pożywne i soczyste owoce.

Przecież Wiszniewski daleko poza plan, nakreślony w tym kierunku wystąpił. Że się nad istotą filozofii scholastycznej, o której zapominają jego następcy, rozszerzył, to mu poczytać za zasługę należy, gdyż bez jej wyjaśnienia niepodobna umysłowości wieków średnich zrozumieć; lecz on rozszerza się i o innych wypadkach, o które dość było tylko potrącić. Tak, nikt nie zaprzeczy, iż upadek Konstantynopola miał ważne dla Europy, a w szczególności dla ludów słowiańskich następstwa; drobiazgowy wszakże opis jego obrony, jak go nakreślił Wiszniewski, mógłby zająć właściwe miejsce tylko w historyi powszechnej, a nie w dziejach literatury polskiej. To samo powiedzieć można o wynalezieniu druku, odkryciu Ameryki i t. p. Bez względu na te zboczenia, zrywające wątek literatury, dzieło Wiszniewskiego ma pomnikowe znaczenie i do dziś dnia nie przestało być źródłowem. Objął on w niem nietylko właściwe dzieje literatury, poczynając od pieśni ludowych i zabytków piśmiennych, lecz dał w niem cały obraz cywilizacyi, obejmujący: szkoły, wykładane w nich przedmioty, podręczniki, prace uczonych, prawodawstwo w całem średniowiecznem jego rozgałęzieniu — słowem, wszystko, co poprzednikom było nieznane. Na tej jednak wysokości Wiszniewski utrzymał się tylko do tomu VI włącznie: czasy piastowskie, wiek XV i początki XVI opracował z całym zasobem wiedzy, opartej na dostępnych mu źródłach, odnoszących się głównie do pisarzów, po łacinie piszących; polskich, z epoki Wieku złotego, traktuje już pobieżnie, bez krytycznego wniknięcia w ich dzieła, z których tylko przytacza mniej lub więcej obszerne wyjątki; gdy się zaś zetknął z epoką Jezuicką, która przed nim, niby pierwotna, nieprzetrzebiona puszcza stanęła; nie mógł podołać zadaniu, przewyższającemu istotnie siły pojedyńczego człowieka i, nie chcąc być biografem, zamiast, jak pragnął, historykiem, rzecz na tomie VIII zakończył. Tomy IX i X, wydane przez Teofila Żebrawskiego, stanowią tylko zbiór przygotowanych przezeń do okresu jezuickiego materyałów.

Rok 1840 wszakże i pod innym względem ma przełomowe dla literatury polskiej znaczenie. W tym roku bowiem w grudniu, Mickiewicz rozpoczął w Collège de France wykłady Literatur słowiańskich, w których Literatura polska miejsce poczesne znalazła. Wykłady te nie miały wprawdzie cech systematycznej uczoności, jak dzieło Wiszniewskiego, pełne głębokiej erudycyi; były to raczej świetne improwizacye o poszczególnych poetach i pisarzach, rozważanych w związku z socyalnem położeniem, instytucyami i dążeniami politycznemi, cywilizacyą i życiem umysłowem narodu; ale na każdą z tych, wybranych z tłumu i po mistrzowsku rzeźbioną słowem postaci, poeta rzucał pełną dłonią całe snopy światła i z właściwą swemu gieniuszowi głębią i bystrością wnikał intuicyjnie w ich dzieła, a zawsze trafnie rodzaj talentu, ich znaczenie dla społeczeństwa określał. Począwszy od pierwszych kronikarzy i pieśni „Boga Rodzica", szybował ponad stuleciami orlemi loty i, ważąc na szali dziejowej zasługi cywilizacyjne każdego z ludów słowiańskich i uchylając przyszłych ich losów zasłonę, doszedł w roztoczeniu dziejów literatury aż do czasów sobie współczesnych. Dawni słuchacze Brodzińskiego, dla których literatura polska kończyła się na Felińskim, mogli teraz z wykładów, prowadzonych w Kolegium francuskiem, dowiedzieć się i o znaczeniu samego śpiewaka „Wiesława", wnikać w piękności formy poezyj Bogdana Zaleskiego, tonąć w bezbrzeżnej tęsknocie autora Maryi i w ponurych Goszczyńskiego obrazach, zrozumieć całą grozę widma socyalizmu, wynurzającego się z „Nieboskiej", oraz zaznajomić się z rozwojem myśli filozoficznej pod wpływem Niemców w dziełach takich myślicieli, jak Bronisław Trentowski, August Cieszkowski i inni.

W wykładach tych przez pierwsze dwa lata poeta odsłaniał dla umysłowości szerokie widnokręgi, jakich nie przeczuwał ani Brodziński, ani Wiszniewski. Byłyby się one bez wątpienia rozszerzały z każdym rokiem i zyskiwały na głębi, gdyby jasnej myśli twórcy „Pana Tadeusza" nie zaciemniła mętna doktryna Towiańskiego i przez ideę „mesyanizmu", zapożyczoną od Hoene-Wrońskiego, nie sprowadziła go na manowce. Odtąd był on dla literatury straconym.

Wykłady, wygłaszane w Kolegium francuskiem, choć wydane w tekście, a następnie w tłómaczeniu, dokonanem przez Feliksa Wrotnowskiego, były przez długi czas ogółowi u nas nieznane. Tymczasem w kraju dawała się uczuwać gwałtowna potrzeba upowszechnienia całości dziejów literatury polskiej. Potrzebie tej starał się zaradzić Kazimierz-Władysław Wójcicki i w roku 1845 wydał w 3-ch tomach: „Historyą literatury polskiej w zarysie", którą następnie w wydaniu z r. 1860 do tomów 4-ch rozszerzył. Dzieło to, obok charakterystyki różnych okresów, zwykle ogólnikowej, a co do Stanisławowskiego fałszywej, oraz wiadomości o życiu pojedyńczych pisarzów, podaje nadto obszerne z ich utworów wyjątki i te stanowią najgłówniejszą jego zaletę. Jest ono nie tyle historyą, jak raczej rodzajem Wypisów, które później „Przędza złota" zastąpić miała.

Całkiem innego zakroju było dziełko Jana Majorkiewicza, wydane w r. 1847, pod tytułem: „Literatura polska w rozwinięciu historycznem". Majorkiewicz żył w czasach, gdy w kołach redakcyjnych „Przeglądu naukowego" bezwzględnie w nieomylność Hegla wierzono i wszystko, co w życiu i w literaturze nie nosiło cechy niemieckiego idealizmu, nazywano zacofaniem, wstecznictwem, zgnilizną—

jota w jotę, jak to sobie później pozytywizm poczynał. Majorkiewicz te poglądy podzielał, lubo nie w tym stopniu, jak Edward Dembowski, który także ze stanowiska filozoficznego skreślił: „Piśmiennictwo polskie w zarysie“, a właściwie pamflet przeciw szlachcie (Poznań, 1845). Mniej od niego zapalny, a więcej rozważny, pragnął utrzymać się na stanowisku przedmiotowem i z treści dzieł „duszę dziejów” wydobyć; ale, jak sam wyznaje, nie mając pod ręką źródeł, kreślił tylko ogólne zarysy, które zamierzał dopiero później rozwinąć. Tymczasem śmierć nie pozwoliła mu tych obietnic dotrzymać. Opracował rzecz do okresu Stanisławowskiego włącznie, czasy zaś nowsze pozszywał wydawca z pozostałych po nim notatek.

W dwa lata po nim wystąpił z „Dziejami Literatury polskiej“ Ludwik Kondratowicz. Za podstawę swej pracy wziął dzieło Wiszniewskiego, które po swojemu przerabiał, pragnąc znajomość Historyi literatury udostępnić każdemu. Zasługę jego stanowi to, iż wiele pieśni, które tamten w tekście łacińskim podawał, przekładając na polski, zrozumiałemi uczynił. Pracę też swą prowadził, dopóki mu Wiszniewskiego starczyło; gdzie ten ją przerwał, Kondratowicz również na tomie drugim dzieło swoje zakończył. Przyjąwszy podział podług panujących dynastyj, najlepiej epokę Jagiellonów obrobił, a na epoce Wazów zakończył.

Owocem wielkiej erudycyi i samodzielności, choć pod względem bibliograficznym nie zawsze ścisłe i dokładne, jest: „Piśmiennictwo polskie“ Wacława-Aleksandra Maciejowskiego, wydane w r. 1848 w 3-ch tomach, powiększone w r. 1853 tomem IV, zatytułowanym: „Dodatki do Piśmiennictwa polskiego“, Maciejowski pierwszy użył wyrazu „Piśmiennictwo“ i przeprowadził ścisłą granicę pomiędzy niem, a literaturą. Był jednak przekonany, iż tylko zestawiając pierwszorzędnych pisarzów z utworami niższego rzędu „pisarków“, można dopiero nakreślić dokładny obraz umysłowego ruchu i cywilizacyi narodu. Tak swe zadanie pojmując, podzielił całość dziejów Piśmiennictwa na trzy Z w r o t y, z których pierwszy obejmuje: 1) literaturę ludową, 2) piśmiennictwo polskie najdawniejsze w rękopismach i pierwotnych drukach, i nakoniec 3) ludowo-narodową, właściwą literaturę. Ten prosty wszakże podział zagmatwał wprowadzeniem t. z. o b r o t ó w z w r o t ó w p i ś m i e n n i c t w a, których aż pięć naliczył. W nich określał on stan zakładów naukowych w Polsce i rozebrał używane w nich podręczniki; następnie przedstawił rozwój języka, lubo niezgodnie z przyjętemi dziś zasadami, wreszcie rozwój stylu, poezyi i prozy, oraz wszystkich form literatury. Pięć tych o b r o t ó w wypełnia cały tom II; w III-im objął tak nazwanych przez siebie „pisarków i pismaków“; w IV tym z rzędu pomieścił: zabytki rękopiśmienne poezyi i prozy (niektóre w podobiznach), listy i t. p. Maciejowski przystępował do pracy nad Piśmiennictwem z głęboką wiedzą, na studyach prawno-historycznych opartą, ale nie posiadał zmysłu estetycznego i znajomości zasad krytyki porównawczej. Tak, wartość pisarzów oceniał według tego, o ile w swych utworach dostarczali materyału obyczajowo-historycznego: stąd Klonowiczowi nad Kochanowskim wyższość przyznaje, a nawet nie uważa go za narodowego pisarza. Co do literatury znów ludowej, lubo od Wiszniewskiego idzie dalej, gdyż w rozpatrywaniu jej treści bierze na uwagę i literatury innych ludów słowiańskich; przecież, pomimo użycia metody porównawczej, dochodzi do całkiem mylnych wyników. To, co w treści mają

wspólnego, uważa za „zapożyczenia", gdy tymczasem jest to wynikiem wspólności pojęć, wyniesionych z pra-aryjskiej kolebki (por. baśń o Szklannej górze). Najważniejsza, iż obiecawszy doprowadzić Piśmiennictwo do r. 1830, znów je przerwał na połowie XVII w. Jakiś fatalizm ciężył nad dziejami literatury polskiej.

Szczęśliwszą rękę od swych poprzedników miał Julian Bartoszewicz, który w dość szczupłych stosunkowo ramach objął całość dziejów literatury, doprowadzoną do współczesnej mu chwili. Pierwszy też zastosował w niej uznany przez Mickiewicza i Michała Grabowskiego podział poetów na szkoły, oraz prowincye; śledził ruch literacki, objawiający się nietylko w granicach kraju, lecz i poza ich obrębem; mówił o książkach, wychodzących w Paryżu, Londynie, Marsylii i Rzymie, lecz co do treści zmuszony był ograniczyć się jedynie do dzieł wyszłych, lub wychodzących w kraju. Stąd, pomimo wielu niezaprzeczonych zalet, nie można tej jego Historyi za obraz pełny ruchu umysłowego uważać. Hołdując zresztą jednostronnym, a szczerze przez siebie popieranym dążnościom, całe dwa okresy: Jezuicki i Stanisławowski tendencyjnie przedstawił. W Jezuitach widział dążności zgodne z duchem i potrzebami narodu; Konarskiemu natomiast nie mógł darować, iż w konwiktach zaszczepił francuzczyznę, a stąd i cały ruch umysłowy, wywołany jego reformą szkolną i mężów, w których się dążenia wieku XVIII odbiły, nieodwołalnie potępił. Jeżeli jednak mężowie ci z Konarskim pragnęli społeczeństwo odrodzić, skąd—pytamy—brać mieli wzory, jeżeli nie z najoświeceńszego naówczas narodu?

To, czego Bartoszewicz nie domówił w swej literaturze, wypowiedział w pełni Włodzimierz Spasowicz. Był on już znany w naszem piśmiennictwie od r. 1856 z prac nader poważnego znaczenia. Jakoż do Zbioru dziejopisów polskich, wydawanych w Petersburgu przez B. M. Wolfa, przełożył z łaciny na polski: „Dzieje bezkrólewia po śmierci Zygmunta-Augusta" Świętosława Orzelskiego z objaśnieniami, oraz Kronikę Wawrzyńca Rudawskiego; nadto od r. 1859 był współredaktorem „Słowa" Ohryzki i brał udział w jego wydawnictwie „Volumina legum". W języku rosyjskim zaś napisał „Historyą literatury polskiej" do dzieła zbiorowego, wydanego w r. 1865 przez A. N. Pypina pod tytułem: „Przegląd literatur słowiańskich", które stanowić miało dopełnienie do Historyi literatury powszechnej Scherr'a. Spasowicz dość pobieżnie opracował epokę Piastów i Jagiellońską: pominął nawet Długosza; ale w przeciwieństwie do Bartoszewicza ocenił należycie stanowisko pisarzów XVIII stulecia, a co do literatury XIX, to żywotność i ostateczny jej wyraz widział tylko w dziełach drukowanych poza granicami kraju, twierdząc, że to, co w nim wychodziło, zaspakajało zaledwie codzienne, umysłowe potrzeby. Sąd był może za surowy lecz ze stanowiska bezwzględnej krytyki prawdziwy. Historya literatury Spasowicza, uzupełniona, wyszła w przekładzie polskiem w r. 1882.

Jak widzimy, prace źródłowe, odnoszące się do Historyi literatury polskiej, pojawiały się mniej więcej w dziesięcioletnich odstępach czasu. Od roku zaś 1861 mnożą się podręczniki, które wymownie świadczą o silnie rozbudzonym popędzie w młodzieży do przyswajania sobie dziejów literatury ojczystej. Różnej są one wartości, a szereg ich rozpoczyna: „Kurs literatury polskiej dla użytku szkół" przez Władysława Nehringa (Poznań, 1866). Nehring całość Historyi literatury podzielił na epok 6. Z tych pięć streścił podług Lesł. Łukaszewicza na

98 stronnicach, od 99 do 331 rozwinął epokę Mickiewicza do czasów współczesnych sobie; wreszcie od 335—365 pomieścił „Wzory języka“, poczynając od Psalmu 50, według rękopismu medyckiego (okazał się później podrobionym), aż do Kazania na pogrzebie Stanisława hr. Lubomirskiego, wojewody krak. z r. 1649. Ujemną stroną tego podręcznika jest nierównomierność w opracowaniu czasów, poprzedzających wiek XIX w stosunku do rozwinięcia epoki ostatniej. Przyznać jednak trzeba, iż, pomimo przeciążenia wykładu szczegółami biograficznemi i nieuwzględnienia treści wielu omawianych utworów, praca prof. Nehringa daje, po Spasowiczu, dokładny obraz literatury po rok 1865.

Po tej pracy, skreślonej wytrawnem piórem, ukazała się w r. 1868, w Krakowie, Historya literatury w 2-ch tomach T. Rycharskiego — kompilacya, bez krytycznej wartości. Ten sam charakter nosi Historya Literatury Leona Rogalskiego, wydana w 2 ch tomach w r. 1871 w Warszawie. Zasługę autora stanowi, że uniknął niezliczonych sprzeczności, które pracę Rycharskiego cechują. Najwięcej jednak upowszechnionym podręcznikiem była Literatura A. Kuliczkowskiego, w r. 1872 wydana, w 2-ch tomach, we Lwowie. Miała ona 4 y wydania. Popularność zaś swą zawdzięczała ujęciem całości dziejów i skrzętnem zaznaczeniem wszelkich objawów życia umysłowego. Przy całej jednak sumienności autor nie przekroczył poza granicę biografij i bibliograficznych zapisek. Brak krytycyzmu stanowi stronę ujemną tej pracy, tak systematycznej w układzie. Brak ten, przy pewnej chaotyczności występuje i w Historyi literatury Leonarda Sowińskiego, wydanej w 5-ciu tomach w Wilnie, w latach 1874—1878. Autor dzieło to opracował z notat, pozostałych po Aleks. Zdanowiczu, ale w ostatnim okresie dopełnił je wyjątkami z dzieł i artykułów różnych krytyków. Stąd pełno sprzeczności w zasadach i estetycznych poglądach. Również do tej kategoryi należy praca Maryana Dubieckiego (tomów 2, 1888), na innem polu zasłużonego pisarza. Autor wprawdzie nie zastawia się w swych poglądach powagami obcemi, ale popełnia błędy faktyczne. W lat 10, po ogłoszeniu tej ostatniej pracy (1898), wyszła z druku Historya literatury, ułożona przez Kazimierza Króla i Jana Nitowskiego: niema w niej nowych, oryginalnych poglądów; ale streszcza to, co w dotychczasowych opracowaniach Historyi literatury i w szczegółowych monografiach wyjaśnionem zostało. Wreszcie w obecnej chwili Fl. Łagowski wydaje Literaturę polską w krótkim zarysie. Obok tych podręczników wychodziły całe szeregi monografij, odnoszących się do pojedyńczych pisarzów, a liczba ich rośnie z każdym rokiem, bądź w książkach osobnych, bądź w wydaniach Akademii krakowskiej. Można powiedzieć, iż dopiero teraz w nich urzeczywistniona myśl Ossolińskiego, wydała oczekiwane owoce. Jest to bowiem fakt wielce znamienny, iż w ciągu ostatnich lat czterech (1899 — 1903) piśmiennictwo polskie wzbogaciło się aż trzema historyami literatury. Bez opracowania licznych monografij, bez studyów nad każdym z pojedyńczych pisarzów, pojawienie się ich byłoby niemożliwem.

Te trzy opracowania wyszły z pod pióra profesorów: Piotra Chmielowskiego, Stanisława Tarnowskiego i Aleksandra Brücknera.

Przedewszystkiem uderza w nich dążność do usuwania z Historyi literatury szematycznych podziałów. Tak Chmielowski ograniczył je do trzech epok. Pierwsza od r. 900 — 1400 obejmuje „literaturę kościelną“; druga od wieku XV

do końca XVIII—„szlachecką“; trzecia nakoniec, sięgająca aż do czasów obecnych, nosi nazwę „ogólno narodowej“. Zdawałoby się więc, iż autor podziały te uprościł, znalazł dla nich ścisłe granice. Tymczasem dzieląc epoki na okresy, a te znów na doby, właściwie mnoży podziały. Tym bowiem sposobem powstało aż jedenaście okresów, a w nich dób trzynaście! Tak licznych podziałów nie wprowadził dotąd do literatury żaden z historyków. Nazwa zresztą „szlachecka“, nadana epoce II, nie odpowiada rzeczywistości. W wieku XVI i XVII spotykamy w literaturze nie same nazwy szlacheckie: Mikołaj Kopernik, Marycki, Lubelczyk, Frycz Modrzewski, Marcin Kromer, Stanisław Hozyusz, Gliczner, Cypryan Bazylik, Wujek, Klonowicz, Szymonowicz, Birkowski, bracia Zimorowiczowie, że innych pominę, to zastęp potężny, obalający zasadę. Wielu z nich nietylko nie popierało dążności szlacheckich, ale wprost, jak Modrzewski, domagali się równości prawa dla wszystkich stanów (De poena homicidii), lub, jak Klonowicz, zaprzeczali samę ideę dziedzicznego szlachectwa (Victoria deorum).

Jest nadto pewna nierównomierność w opracowaniu tych epok. Dwie pierwsze zawarł autor w dwóch tomach; ostatniej poświęcił aż cztery. Że literatura t. z. przez niego „kościelna“ nie dostarcza zbyt obfitego materyału, to pewna (autor pomieścił w niej i kroniki); ale rzecz inna z wiekiem XV, a przedewszystkiem XVI. Tu szerokie do rozwinięcia przedmiotu nasuwało się pole. Tymczasem autor tak krótko zbywa wielu pisarzy, że wymienię Ostroroga, Orzechowskiego, Modrzewskiego, Kromera, a wreszcie Hozyusza, który świat ówczesny zajmował swemi pismami, iż owe dwa tomy mają pozór wcielonego do dzieła kursu średniego, wykładanej przezeń literatury, który w razie potrzeby można było ustnie rozszerzać, ale czego brak daje się tu odczuwać. Natomiast całą usilność włożył w opracowanie XIX w., gdzie nie pomija nawet poczynających poetów i prozaików, którzy do literatury nic nowego jeszcze nie wnieśli. Sumienność historyka nie pozwala o nich przemilczeć. To samo odnieść należy i do pracowników wcześniejszych. Autor przez lat wiele robił skrzętne poszukiwania, przejrzał wszystkie pisma peryodyczne, od Monitora w XVIII wieku począwszy, aż do czasów najnowszych, skąd niejednę pracę, niejedno imię wydobył. Tylko jeżeli pierwszorzędnych przedstawicieli tej epoki traktuje o wiele już szerzej, niż pisarzów dwóch pierwszych, to oceniając na różnych miejscach ich działalność, stosownie do rodzajów gałęzi literatury lub piśmiennictwa, którym poświęcali swe pióro, utrudnia czytelnikowi utworzenie sobie z tych rozpierzchłych rysów jednolitej całości.

Pomimo tych stron ujemnych, autor zasobny w rozległą wiedzę, wsparty na studyach prowadzonych wytrwale od początku swego zawodu, objął całość dziejów literatury, skreśloną zwięźle, aż do chwili obecnej. Jak we wszystkich pracach tak i w tej cechuje go jasność w myślach — przedmiot rzadko dziś spotykany w piszących; ale i pewien chłód w ocenianiu pisarzów. Czytelnik, prowadzony przez niego, zdobywa wprawdzie jasne pojęcie o ich zaletach i znaczeniu w literaturze nie odczuwa wszakże estetycznej ich strony, gdyż wobec niej sam autor zimnym zostaje.

Ściśle przedmiotowo występuje autor w charakterystykach epok, skreślonych na tle wytworzonem przez wypadki dziejowe, oraz oddziaływanie na umy-

słowość polską cywilizacyi zachodniej. Odznaczają się one dokładnością faktyczną i wniknięciem w życie dziejowe narodu. Ale nie wszystkie. Tego bowiem powiedzieć nie można o charakterystyce okresu epoki ostatniej, tj. „pozytywizmu filozoficznego“. Autor, określa jego znaczenie dodatniemi rysami, zacierając ujemne, wreszcie odsyła, chcących go poznać wszechstronniej do swej książki, wydanej po raz pierwszy w r. 1880 (dziś już wydanie 4-te), p. t. „Zarys najnowszej literatury polskiej“. Tym sposobem w swej „Historyi literatury“ zajął stanowisko, na jakiem przed 23-ma laty zostawał. Jeżeli jednak już wtedy jego poglądy na znaczenie pozytywizmu za jednostronne uznano, to dziś tem bardziej zadawalać nie mogą, gdy na ów pozytywizm trzeźwiej z oddalenia patrzymy. Co do zewnętrznej strony wydawnictwa, to godnem uznania jest zaopatrzenie go na wzór Literatury niemieckiej Königa, w podobizny rękopismów, tytułów dzieł, oraz wizerunki pisarzów. Szpeci tylko dzieło niedbała korekta, która w tekście pozostawiła takie dziwolągi, jak V i o l a, zamiast Vida; g a l l u s - k u s, zm. kur; K o s t e r c z a n k a, zm. Kostczanka; H e r b e r t, zm. Herburt i wiele innych.

Historya literatury prof. Tarnowskiego, wydana w tomach 5-iu, doprowadzona do r. 1850, ma odrębny, właściwy sobie charakter. Nie znajdujemy w niej naprzód podziałów na okresy, lecz na stulecia a w nich na rozdziały; nadto, podobnie jak programata dla szkół galicyjskich średni h, prof. Tarnowski odrzuca okresy, przez innych historyków zwane „Piastowskim“ i „Jagiellońskim“ dla tego, iż w nich językiem literatury była średniowieczna łacina. Czy słusznie? Na to zgodzić się trudno, zwłaszcza, że już oddawna na oznaczenie produkcyj umysłowych tych czasów, przyjęto termin: „literatury łacińsko-polskiej“, Szata była obcą, lecz myśl w nią przybrana swojską i bez uwzględnienia jej zaczątków, niepodobnaby jej rozwoju w czasach późniejszych wyjaśnić, Że takie pominięcie okazało się dla samego autora niewygodnem, okazuje się stąd, iż w późniejszych stuleciach zmuszonym był niejednokrotnie szeroko mówić o ludziach którzy tylko po łacinie pisali. Nawet we Wstępie, w którym kreślił obraz politycznego i cywilizacyjnego rozwoju dawnej Polski, aż do końca XV stulecia wprowadza już Mistrza Wincentego i Długosza. Ofiarą więc ostracyzmu padł tylko Gallus, który, choć e x u l, pisze przecież swą Kronikę, ad laudem principum et p a t r i a e n o s t r a e.

Z wiekiem XVI autor wkracza w sferę politycznej i religijnej reformy i rozpoczyna Literaturę polską od Reja, którego jednak zasług nie docenia, jak należy. Zapewne, jest on szlachcic domorosły, rubaszny, na którego humanizm wpływał tylko przez współczesnych łacińskich pisarzów, nie pozwalając mu dotrzeć do autorów klasycznych i na nich smak artystyczny wykształcić; jest zresztą wybitnym krzewicielem reformy religijnej, która, bądź co bądź, pojawiła się w Polsce nie w porę, przeszkadzając najwaluiejszym politycznym i społecznym odmianom, ale która obok tego wprowadziła do umysłów krytycyzm i wpływała na rozwój języka ojczystego. Otóż R j pod tym ostatnim względem położył wielkie zasługi i w dziełach swych przekazał nam język, jaki naówczas w powszechnym był użyciu. tak, iż dziś, uważając jego stanowisko za stadyum drugie, po zabytkach rękopiśmiennych XIV i XV stuleci, możemy śledzić stopniowy jego rozwój w późniejszych zygmuntowskich pisarzach. Tę wszakże

niezaprzeczoną zasługę pana z Nagłowic, autor niedość podniósł w swem dziele; nie docenił go również jako malarza obyczajów sfery szlacheckiej; ale pomimo wielu niedomówień, z jakiemi spotykamy się zresztą i w dalszym ciągu, dzieła, zwłaszcza, gdy autor nie sympatyzuje z jakimś pisarzem, ma ono jednę niepospolitą zaletę. Prof. Tarnowski zespolił Historyą literatury z dziejową stroną życia narodu, by z jednej i drugiej wyprowadzić dyagnozę choroby państwowego układu, a zarazem wykazać bezsilność środków przepisywanych na jej usunięcie przez rozlicznych lekarzów. Ta strona ideowa, ta świadomość rysującego się gmachu, ujawniająca się w literaturze, poczynając od ostrzegań Reja, Bielskiego, od rozpaczliwego wykrzyku Orzechowskiego: „Gdybyś moje serce rozkroił"..., „Wróżek" i „Odprawy posłów" J. Kochanowskiego, oraz Kazań sejmowych Skargi, aż do statystów XVII i XVIII wieku, badających „złe pulsa", a nie umiejących wykryć siedliska choroby i skutecznie jej zaradzić: nadaje temu dziełu piętno tragizmu, jakiego nie wymyślił ani Echyl, ani Sofokles, ani Shakespeare, ani żaden z dramaturgów późniejszych. Ta tragiedya dziejowa, której wątek sięga XIV stulecia, a perypecye stanowią: odrodzenie się możnowładztwa pod Jagiellonami, obok wzrastającej niesforności rycerstwa; obojętność na rady Ostroroga, który do obrony kraju powoływał wszystkie bez wyjątku stany, a natomiast przywiązanie kmiecia do gleby i zamach na rozwój stanu miejskiego; ograniczenie przez sejm władzy królewskiej i ostateczne wydzielenie się szlachty z reszty narodu; przefrymarczenie w Presburgu za garść soczewicy dwóch koron i wyniesienie Alberta na tron pruski, książęcy; bezpotomność ostatniego z Jagiellonów i puszczenie na targ osieroconej korony; błędne rachuby Zygmunta III, a potem wojny kozackie, liberum veto i abdykacya Jana Kazimierza; wreszcie upadek Akademii krakowskiej, a stąd brak nauki i oświaty przy ostatecznem rozpasaniu się i rozpojeniu szlachty za Sasów,—słowem, to staczanie się w ciągu czterech stuleci po równi pochyłej, by dopiero w chwili rozbicia dojść do świadomości, na czem polegał istotny środek ratunku: wszystko to, wplecione w dzieje literatury, wstrząsa nerwami czytelnika, a pomimo to przykuwa do tych kart, pisanych ognistemi głoskami. Prof. Tarnowski analizuje dzieje i przedstawicieli ruchu umysłowego różnych epok z ścisłością, docierającą do rdzenia, a jednak nie jest to zimny anatom, który na to tylko dyssekuje organizm, by w nim wykrywać chorobotwory, a potem uryznąć na przeszłość sarkazmem. On wmyślił się w dzieje, przetrawił je rozumem, przeliczył okiem polityka wszystkie błędy, grzechy zaniedbania i zaślepienia, ale obok tego nad tem wszystkiem przebolał sercem i stąd tak chwyta za serce. Krytyka zarzuca mu wprawdzie wiele opuszczeń i fałszywych danych, dawno już sprostowanych przez innych, wreszcie nierównomierność w opracowaniu wielu pisarzów, wynoszenie jednych, a surowość dla drugich. Szczególniej dotyczy to Skargi i Słowackiego. Zdaniem naszem jednak zarzuty te wynikają w znacznej mierze z nieporozumienia. Na Skargę zapatrujemy się, jako na pisarza i mówcę, który należy do odległej przeszłości i nie ma nic z nami wspólnego. Tymczasem, podobnie jak autor Trenów, jest on dzisiejszym ze względu na język pisarzem i kto dobrze władać chce prozą, obrać go musi za mistrza. Nadto, jego zapowiednie bezporównania o wiele w wyższym stopniu, niż we współczesnych, budzą grozę w patrzących na ich spełnienie. Lecz jeżeli widzeniami Ezechielo-

wemi przeraża, to jednocześnie wlewa do serc otuchę. Taka postać natchniona, która dziś jeszcze z niezrównaną potęgą słowa umie do nas przemawiać z trzech wiekowej oddali, nie może mieścić się w ramach tej miary, jakie są właściwe pisarzom, którzy już tylko do przeszłości należą.

Ze Słowackim zachodzi znów inny wypadek, ale powody, dla których mu prof. Tarnowski odmawia bezwarunkowego uznania, zrozumieć tylko można, jeżeli na poetę z punktu widzenia społecznego patrzeć będziemy. Że wielkiego talentu nikt mu odmówić nie może, to pewna. Lotną swą, eteryczną fantazyą, oraz przecudownie pięknym językiem, jakby nanizanym z pereł naczystszej wody, przewyższa on bezwątpienia wszystkich, najgienialniejszych poetów; ale ten jego talent, jak to już dawno zauważono, posiada dziwnie rozprzężliwą, odśrodkową siłę, która w społeczeństwie, dążącem od końca XVIII stulecia do ześrodkowania i skupienia się w sobie, naruszała punkt ciążenia i wytwarzała sprzeczności z dążeniami innych poetów. To nie pozwalało nawet przez czas długi oceniać należycie jego wielkiego talentu. Gdy mu nareszcie oddawać sprawiedliwość zaczęto, a nawet lutnie do jego tonów nastrajać, zapatrzono się nie na jego utwory, powstałe w latach najwyższej artystycznej twórczości, lecz na produkcye z epoki wpływów towianizmu, gdy umysł poety do ostatecznych granic wybujał, a fantazya niehamowana rozmysłem artystycznym, zaczęła wszystkie formy rozsadzać. Była to anarchia w poezyi, która ze sfery ducha łatwo przejść mogła w życie. Z tego już punktu widzenia zapatrywać się należy na sądy prof. Tarnowskiego, jakie wypowiedział o Słowackim w swym odczycie o Balladynie i Lilli Wenedzie. Do surowych jego poglądów, obok uznania wysokich poetyckich zalet obu utworów, przyczynił się także przerażający pesymizm, jaki wieje z całej przewodniej myśli Wenedy. Tem łatwiej usprawiedliwić je można w Historyi literatury gdy ów pesymizm, wżerający się rakiem w pierś młodego pokolenia, stał się dziś podłożem natchnień dla całej grupy poetów, a Król-Duch ich ewangielią. Tymczasem ów poemat, mimo genialności w pomyśle, pozostanie dowolnem fantazyowaniem dziejów, bez gruntu realnego w przeszłości, a tem samem nie mogącym być drogowskazem na przyszłość. I tego grzechu pierworodnego nie zgładzą w nim nawet tak dowcipne wyjaśnienia dzisiejszej krytyki, iż owym Królem-Duchem jest duch samego Słowackiego, wcielający się metampsychicznie z Hera armeńczyka, w Popiela, i Bolesława Śmiałego. Gdybyśmy wszakże zapytali o ciąg dalszy tej Księgi rodzaju, zapewne krytyk odpowiedziałby, iż to nazawsze tajemnicą twórcy Króla-Ducha zostało. I na to musielibyśmy się zgodzić! Żeby jednak ostatniem wcieleniem Hera miał być sam Słowacki, jako sternik tej łodzi, którą Popiel przez morze krwi prowadził,—ten Słowacki, który ze swą kapryśną, wysoce wrażliwą, kobiecą niemal naturą, zwijał się w sobie, jak mimoza, za najlżejszem potrąceniem nerwów przez twardą rzeczywistość, z którą nigdy bez pomocy matki nie byłby sobie umiał poradzić: to już podobne przypuszczenie wprost na humorystykę zakrawa. Król-Duch, zrodzony z idei platońskiej, załamanej w pryzmacie ducha poety, dokonał tylko jednego zrodzenia: spłodził „indywidualizm“, który dziś uprawiając „sztukę dla sztuki“, pomiata prawami estetyki i w jej królestwie, jak ongi potomek wielkiego hetmana, chce być „sobie panem“.

Że od anarchii w poezyi, w myślach, obiegających społeczeństwo, tylko krok do anarchii w życiu, dowiódł tego sam Słowacki „Wierszem do autora trzech Psalmów". Odpowiedzią na niego rok był 1846. Wiersz ten nie wywołał sam przez się wypadków lutowych, ale dolewał oliwy do ognia, który, długo podniecany przez wielu działaczów, w końcu krwawą łuną wybuchnął, a z podjętej roboty, skorzystał tylko ktoś trzeci. Tego też wystąpienia prof. Tarnowski nie może Słowackiemu wybaczyć. Tem bezwzględniej potępia całą literaturę, jaka w tym czasie rozwijała się we Francyi wśród demokratycznego odłamu. „Trzy struny", a może i „Nowa epoka poezyi polskiej" wpłynęły także na obniżenie sądu o Goszczyńskim, a przedewszystkiem o „Zamku kaniowskim", którymby się mogła niejedna literatura pochlubić. Ale pomimo uprzedzeń, właśnie z tego, co pisze i jak pisze, odczuwa się w nim gorącą miłość społeczeństwa, które ogarnia sercem. Dodajmy do tego styl wytworny, barwny, pełen szczerości i wdzięku, a zrozumiemy ten czar, jakim czytelnika zniewala. Tylko nawracanie po kilka razy do jednego i tego samego pisarza, podobnie jak w literaturze Chmielowskiego, z natury rzeczy rozpraszać musi uwagę. Prof. Tarnowski uznaje r. 1850 za koniec literatury, pojętej na stopę wielką. Dotąd mówił o umarłych. Czy przemówi o żywych? Czas to pokaże. W każdym razie dzieło nie jest zupełne: pół wieku do obrobienia zostaje.

Prof. Al. Brückner napisał: „Dzieje literatury polskiej" (wprzód w zarysie wydał w języku niemieckim) i przyznać trzeba, że w szczupłych ramach nader umiejętnie pomieścił wyczerpujący obraz literatury, życia społecznego i cywilizacyi narodu. Jego dzieje mają tę jeszcze zaletę, iż obok zaznaczenia wpływów zachodnich, rozpatruje literaturę porównawczo z płodami literatur innych ludów słowiańskich. Dokonywa tego zwykle kilkoma rzutami, ale to wystarcza czytelnikowi do oryentowania się, zwłaszcza, jeżeli już skądinąd zdobył wiadomości o literaturze, choćby w ogólnym zarysie. Odrzuca nadto wszelkie podziały na okresy, jako szematyzm, trącący pedantyzmem i całość dzieli na rozdziały, z których każdy stanowi, jakby odczyt oddzielny. Autor wieki piastowskie tylko zlekka szkicuje, ale, dając treściwy obraz cywilizacyi, organizującego się w państwo narodu, nie pomija żadnego z zabytków, po łacinie pisanych, doszukując się w nich myśli polskiej, o Polsce; wreszcie z wiekiem XV, uważanym przezeń i słusznie za epokę najważniejszą w rozwoju dziejowym, gdy naród pod względem cywilizacyjnym stanął na jednym z Europą poziomie, a pod niektóremi względami nawet ją przewyższył (Długosz, Ostroróg, o młodym Koperniku przemilczę), rozszerza co raz bardziej swe ramy, aż dopóki z XIX stuleciem nie zawrze literatury w rozleglejszym od wszystkich, razem wziętych, obrazie.

Jeżeli w literaturze łacińskiej autor doszukuje się myśli polskiej, to tem skwapliwiej wyprowadza ją na jaw w zabytkach, ocalałych w mowie ojczystej. Początek ich widzi on w pieśni Bogu-Rodzica, którą do czasów Kingi i otoczenia jej sądeckiego odnosi—hypoteza, którą ks. Fijałek rozwieje, odnosząc początek pieśni do ogólnych liturgicznych hymnów i officyów. Odtąd zapisuje skrzętnie każdy z językowych pomników, które rosną liczebnie przez cały ciąg XV stulecia i urabiają język naprzód w formie poezyi i prozy religijnej, następnie świeckiej, na posłuszne narzędzie myśli narodowej, która pod piórem Reja stawia pierwsze swe kroki. Z nim prof. Brückner przechodzi do innych XVI wieku pisarzów.

W przeciwieństwie do dawniejszych Historyj literatury, które przeważnie składały się z samych biografij i tytułów dzieł, bez podania nawet ich treści, autor „Dziejów literatury“ wyjątkowo tylko dotyka życia pisarzów, natomiast zajmuje się krytycznym rozbiorem i oceną ich utworów. Rozbiory te są krótkie, treściwe, ale w każdym z nich umie uchwycić nastrój pisarza i udzielić go czytelnikowi. Ta zwięzłość niekiedy nawet przeszkadza jasności, zwłaszcza, gdy zwykły tok myśli przerywają zdania wtrącone.

Również podnieść należy w autorze bezstronność, z jaką mówi o każdym z pisarzów, bez względu na jego stanowisko i dążności. Pochodzi to stąd, że jakiekolwiek mogą być jego przekonania osobiste, odrzuca je na stronę, a ocenia pisarza według warunków, w jakich rozwijał swą działalność, wreszcie pobudek obywatelskich, które ożywiają jego dążności. Nie nazwie on Skargi „fanatykiem“, ani mówcą polityce dworskiej oddanym, bo wie, że jako kapłan katolicki i członek zgromadzenia, które walkę z protestantyzmem za cel główny sobie wytknęło, bez przeniewierzenia się swym zasadom, nie mógł się bratać z różnowiercami, ani do nich w swych pismach i kazaniach przymilać. Walcząc zresztą z nimi, nie poniżył nigdy swego pióra użyciem epitetów brutalnych, któremi tak obficie szafowano w protestanckim obozie. Że zaś mu szło o podniesienie władzy monarchicznej, to mu raczej, jako politykowi, zaszczyt przynosi. On miał prawo nastawać na absolutum dominium w stosunku panów i szlachty do uciśnionego przez nich ludu; ale zarzuty, czynione mu, jakoby je odnośnie do interesów króla popierał, były wprost głosem politycznych warchołów. A jednak to szczere uznanie, jakie wypowiada dla autora „Kazań sejmowych“ i działaczów, należących do jednego z nim obozu, nie przeszkadza mu odczuwać żywej sympatyi dla Aryan, wyrokiem sądu sejmowego (1638) na wygnanie z kraju skazanych. Jeżeli jednak literaturze XVI wieku, dochodzącej w dziełach J. Kochanowskiego i Szymonowicza, pod wpływem humanizmu najwyższego artyzmu, niemal charakteru narodowego odmawia—pytanie, czybyśmy mieli ten język tak wyrobiony bez zapatrzenia się na wzory starożytne?—to w pisarzach XVII w., pomimo obniżenia się poziomu estetycznego, widzi bujny rozrost czysto swojskich pierwiastków, które ich dziełom nadają o wiele wyższe znaczenie nad powszechnie dotąd mniemanie. Że tę literaturę istotnie cechuje wielka pod względem treści i form rozmaitość, o jakich się pisarzom w XVI nawet nie snało, to pewna; ale też trudno nie widzieć w niej i wybujałości nad wszelką miarę, wynikającej z pogwałcenia odwiecznych praw każdej kompozycyi pisarskiej. Jest to raczej wybujałość indywidualizmów, które w polityce pogrążą społeczeństwo w anarchią i doprowadzą do rozbicia się na atomy, a w literaturze do „Banialuki“, „Antypastów małżeńskich“, „Wojska afektów zarekrutowanych“ i „Uwag o śmierci niechybnej“ Baki. To też prof. Brückner, rozmiłowany w tej epoce, posunął się w swych „Dziejach literatury“ o wiele dalej, niż mu ich zakres wskazywał i, odnalazłszy w swych rozległych poszukiwaniach bibliotecznych mnóstwo nieznanych dotąd, z tej epoki pochodzących rękopiśmiennych utworów, wprowadził je w tok swych dziejów, poświęcając każdemu z nich mniej lub więcej obszerną wzmiankę. Jeżeli jednak skwapliwość w przytaczaniu językowych zabytków, pochodzących z czasów przed upowszechnieniem u nas druku, była wielką ze strony autora zasługą; to wprowadzenie do historyi literatury rękopiśmiennych utworów z XVII wieku, które właściwie nic nadto

nie wnoszą, czegobyśmy już z dzieł pisarzów innych nie znali, jest poprostu obciążającym ją balastem. Wiadomość o podobnych odkryciach może być wielce ciekawą w artykułach oddzielnych; materyał w nich zawarty może dostarczać cennych rysów do historyi cywilizacyi narodu; ale jak tylko jakościowo nie wzbogacają literatury, na ilościowem ich znaczeniu nie wiele jej zależy.

Również za zasługę poczytać autorowi wypada, iż pisarzów z epoki Ks. Warszawskiego właściwą miarą ocenił. Zwykle bowiem tych zacietrzewionych pseudo-klasyków przedstawia się jednostronnie, dopatrując w nich jedynie zarozumiałości i nieuctwa, w rzeczach literatury i smaku. Prof. Brückner, nie zacierając tych stron ujemnych, umiał jednak ocenić ich obywatelskie zasługi, rozum praktyczny, a przedewszystkiem nieskazitelny charakter i miłość dobra powszechnego, co wszystko, nawet bez literackich pretensyj, jużby im mogło wdzięczną pamięć u potomnych zapewnić.

Od tła tej bladej naśladowczej w dziejach literatury epoki, tem świetniej pod piórem autora odbija wybuchowy okres romantyzmu, uosobiony w trójcy trzech wielkich i trzech ukraińskich poetów. Autor, skąpiący rysów dla innych, roztacza, szerokim pędzlem namalowany obraz ich poetyckiej działalności i, biorąc za punkt wyjścia Konrada, Kordyana i Irydyona, kreśli nader trafną charakterystykę ich dążeń, wychodzących z różnych założeń, a schodzących się w jednym wspólnym im punkcie.

Poświęciwszy im wszakże najwięcej mie sca w swych „Dziejach“, nie pomija najskromniejszych nawet objawów działalności umysłowej, oddając, co się komu należy. Tak z późniejszych, znaczny nawet ustęp poświęcił autorowi Jordana, Edw. Żeligowskiemu (Antoniemu Sowie), którego prof. Tarnowski zdetronizował wraz z Magnuszewskim i Balińskim. Czy jednak pomimo skrzętnego zapisywania nazwisk poetów, niema „w Dziejach“ prof. Brücknera poważnych opuszczeń i przeoczeń? To inne pytanie. W Prospekcie wydawniczym powiedziano o nim „iż w dziele swem nie uwzględnił literatury naukowej i że tylko ograniczył się do pięknej.“ Otóż twierdzenie to nie jest zgodne z rzeczywistością. Mówi bowiem autor o Wojciechu z Brudzewa, o Koperniku, o wielu scholastykach krakowskich i prawnikach, których dzieła nie mają nic z literaturą piękną wspólnego. To się odnosi do XV i XVI stuleci. W XIX zaś, mówiąc o „Ruchu umysłowym w Galicyi“ nie pomija nawet archeologów, a więc Sadowskiego i Demetrykiewicza; tymczasem nie podniósł zasług Godfryda Ossowskiego, który tyle przyczynił się do wzbogacenia zbiorów Akademi krakowskiej (wykopaliska z grot: mnikowskich, wierzchowskiej i ojcowskich). Toż samo rzec można o matematykach, przyrodnikach, a przedewszystkiem o walnych odkryciach; dokonanych przez Zygmunta Wróblewskiego i Olszewskiego oraz p. Curie-Skłodowską. Działów osobnych wprowadzać nie było potrzeby, lecz w ogólnym obrazie naukowości XIX stulecia należało o nich choćby wzmiankę uczynić.

Zamykając rzecz o „Dziejach literatury“ wypada podnieść jeden ich rys znamienny. Prof. Brückner zwykle w swych krytykach przygodnych tak surowy w ocenach, tak w swych wymaganiach bezwzględny, tu, jakby się trzymał zasady: „alles, was ist, ist vernünftig“, godzi się na wszystkie w literaturze, zwłaszcza ostatniej doby hasła i kierunki i ten bujny, wszechstronny jej roz-

rost za oznakę społecznej żywotności uznaje. Czy to tylko nie optymizm?.. Wątpimy bowiem, by ów nowy rozkwit poezyi i belletrystki wydał zdrowe dla przyszłości owoce. Ideały romantyzmu zawiodły; ale nie one sprowadziły bankructwo. Zbankrutowali ci, którzy do nich dorość nie mogli. Ale szerzenie materyalizmu, podkopującego wiarę, która zawsze i wszędzie była najsilniejszem społecznem wiązadłem, nawet, gdy się wszystkie inne rozprzęgły; owe satanizmy, zgrzyty pesymizmu, zamrażającego młode uczucia, owo obnażanie dusz i ukazywanie ich w całej ohydzie rozpasania cielesnego, nie wiem, czy nie doprowadzą społeczeństwa do większego jeszcze bankructwa. Już dziś poziom jego etyczny coraz się bardziej obniża. Cóż dopiero, gdy młode pokolenie, które to wszystko wchłania i ku czemu się zapala, wzrośnie i zacznie te „nowe ideały“ wprowadzać w życie? Nad tą kwestyą prof. Brückner w swych „Dziejach“ przeszedł do porządku dziennego; my jednak ze stanowiska pedagogiki, mającej przyszłość na względzie, nie możemy przemilczeć o tych niepożądanych objawach.*)

Gdybyśmy teraz te trzy Historye literatury, w jednym prawie czasie, przez trzech specyalistów skreślone, porównali szczegółowo ze sobą, bez wątpienia uderzyłyby nas niejednokrotnie rażące, i na epoki i na pojedyńczych pisarzów w zapatrywaniach, różnice. Historya jednak innym trybem, niż nauki ścisłe do wykrycia prawdy dochodzi: te, choć różnemi drogami zawsze jeden osiągnąć mogą wypadek; ona zaś, tylko z różnych stron oświecając przedmiot, zwolna odsłania zakryte prawdy oblicze. Ale właśnie ta różnorodność zapatrywań, mająca źródło w indywidualności pisarzów, otwiera dla myślącego czytelnika szerokie pole do wytworzenia sobie na kwestye sporne własnego, krytycznego poglądu. Przedewszystkiem zaś z takiego porównania skorzystać mogą wykładający Historyą literatury, jeżeli chcą rozszerzyć swą wiedzę i wlać życie nowe w swoje wykłady.

Nim odpowiemy, w jaki sposób prowadzić je należy, wprzód określić musimy czas, w którym naukę Historyi literatury z pożytkiem dla uczących się można rozpocząć. Dawno już ktoś powiedział, że historya nie jest dla dzieci, lecz dla umysłów dojrzałych. Z tem większą słusznością stosować to należy do Literatury i jej Historyi, która jest, jakby skrystalizowaniem ducha narodu i jak kwiat i owoc z drzewem najściślej z jego dziejami politycznemi związana. Wymaga przeto znacznego już rozwinięcia umysłowego i odpowiedniego przygotowania.

---

*) W jednem z pism niedawno poruszono sprawę czytania przez młodzież książek bez braku, zwłaszcza z zabarwieniem pornograficznem. Autor jednak po swojemu ją rozstrzygnął: dla piszących, w imię zasady „sztuka dla sztuki“, żąda bezwzględnej swobody; na rodziców zaś i opiekunów wkłada obowiązek czuwania nad lekturą młodzieży. W zasadzie jest to słuszne, lecz w praktyce niewykonalne, gdy druk dla umysłów stał się tem, czem dla organizmów powietrze. Wobec tego wszelkie środki zapobiegawcze okazać się muszą zawodne. Żądanie dla piszących „bezwarunkowej swobody“, znalazło odpowiedź w artykule: „Literatura dla młodego wieku“; my zaś postawimy jedno jeszcze pytanie: „Co ważniejsze, czy swoboda pod hasłem „sztuka dla sztuki“, czy zdrowie moralne młodych pokoleń“?

(Przyp. autora.)

W tych gimnazyach i zakładach, stojących z niemi narówni, gdzie nauka języka ojczystego prowadzi się systematycznie, uczniowie nie wcześniej przystępują do Historyi literatury, aż gdy poznają gruntownie podstawy języka, Teoryą Stylu, oraz Prozy i Poezyi (patrz odpowiednie artykuły), a obok tego zdobędą łatwość poprawnego wyrażenia swych myśli i pisania ćwiczeń według właściwej dyspozycyi. Te trzy teorye są jakby popedeutyką w literaturze do nauki jej dziejów. Już w Stylistyce uczeń zaznajamia się z różnymi pisarzami, z których czytane ustępy mają mu dać pojęcie o ich szczególnych, indywidualnych własnościach i wynikających z nich różnych sposobach wyrażenia uczuć i myśli. Przy nauce Prozy i Poezyi jeszcze w bliższy wchodzi z nimi stosunek. Najwłaściwiej bowiem teoryą jednej i drugiej wykładać nie w sposób oderwany, lecz konkretnie na odpowiednio dobranym wyjątku z jakiegoś pisarza, np. teoryą wymowy sądowej przy czytaniu: „Obrony Siemianowskiego“ przez Ludwika Osińskiego; kościelnej na jednem z kazań Skargi. Ten wielki mówca jest tak zasobny w kunsztowne niezwykłe wyrażenia myśli, że np. z jego drugiego Kazania sejmowego wyłożyć można całą teoryą zwrotów krasomowskich, przenośni, figur (tropów), czyli tego, co w Stylistykach nazywają mową ozdobną (sermo ornatus). Tak samo, co do teoryi Poezyi. Istotę liryki objaśni najlepiej: „Hymn do Boga“ Kniaźnina, w wyższym stopniu Słowackiego: „Smutno mi Boże!“ lub Ujejskiego: „Hagar na puszczy“; poezyą znów epicosową, choćby rozbiór jednej z ksiąg „Pana Tadeusza“ np. IV-ej; wreszcie komedyą: kilka scen charakterystycznych z „Zemsty“ z „Dożywocia Al. Fredry; dramat: Akt V z Balladyny, po odpowiedniem, treściwem objaśnieniu tego, co poprzedziło. Rozumie się, iż wykładom towarzyszyć winny wypracowania, mające za przedmiot streszczenie i wykazanie piękności czytanych i rozbieranych utworów. Z tak prowadzonej Nauki Stylu, Prozy i Poezyi przez nauczyciela, zamiłowanego w przedmiocie i umiejącego przelać cześć dla piękna w swoich słuchaczów, może dopiero młodzież wynieść korzyść istotną i rozwinąć należycie swój umysł.

Ponieważ Nauka Stylu przypada zwykle na klasę IV, Prozy na V, a Poezyi na VI; przeto do słuchania wykładów Historyi literatury młodzież w klasie VII przystąpi, mając, co najmniej lat 16 skończonych. W tym też jedynie okresie życia może jej ważność i znaczenie zrozumieć, ale tylko pod warunkiem takiego, o jakiem mówiliśmy, przygotowania. Tymczasem, jakże inaczej dzieje się w domowem kształceniu, zwłaszcza panien, które naukę Historyi literatury uważają za dokończenie swej edukacyi. O tak gruntownem przygotowaniu, jak w gimnazyach, nawet być mowy nie może. W domach arystokratycznych na pierwszym planie edukacyi jest nauka języków obcych i przedmiotów w nich wykładanych przez cudzoziemki dla „wprawy“; gdy nareszcie pomyślą o języku ojczystym, umysł uczennic tak już jest znarowiony i wykolejony przyswajaniem sobie składni języków obcych, iż żadną miarą nagiąć się nie daje do toku prawidłowego mowy ojczystej. To, co napiszą, potrzeba tłómaczyć z polskiego na polski, by wyrażeniom właściwą formę przywrócić. Przy objaśnieniach ustnych dzieje się to samo. Na rozpoczęcie zaś nauki od podstaw czasu niema, bo zwykle panny dorastające, po upływie najwyżej dwóch lat zrzucić muszą krótkie sukien-

ki, by wejść w „towarzystwo“ i odtąd wizytom i zabawom cały swój czas poświęcać. Inny tryb wychowania w tej sferze do wyjątków rzadkich należy:

Natomiast w klasach średnich, jeżeli tylko nie przedrzeniają arystokracyi, okazują zwykle większą dbałość o danie dzieciom gruntownego wykształcenia na podstawie języka i poznania literatury ojczystej. Wprawdzie i tu spotkać się można z wymaganiami matek, które dają miarę, jak nizkie mają pojęcie o najelementarniejszych zadaniach pedagogiki i dydaktyki. Historyą literatury uważają one zwykle nie jako środek rozwijania umysłu, lecz łatwy sposób meblowania główek i zaopatrzenia je w zdawkowe wiadomostki co do pisarzów oraz ich dzieł, by się później panna nie skompromitowała niewiadomością pod tym względem w towarzyskiej rozmowie. W ich przekonaniu Literatura—to pewien rodzaj nomenklatury, w którą do nauczyciela należy zaopatrywać młode umysły. Ale tak pojmowano dawniej nietylko Literaturę, lecz i naukę wogóle historyi.

Wobec podobnych wymagań szanujący się nauczyciel nie może w ten sposób prowadzić wykładów, gdyż z nich uczący się nie odniosą żadnych korzyści. Jeżeli jednak do nich przystępuje, po dopełnieniu wszystkich warunków przygotowawczych, to wykład Historyi literatury, jako ukoronowanie całego systemu nauki języka, nader wdzięczne dla niego otwiera pole. Pierwszem też uczącego zadaniem, to nakreślenie ram, któremi całość Historyi literatury objąć zamierza. Ponieważ zaś Historya rozwija się „w czasie“, a każdy wiek, stosownie do panującej w nim „idei“, przybiera właściwy sobie charakter, przeto według różnych cech, jakie owa idea przewodnia wyciska na dziełach rozumu lub utworach artystycznej fantazyi, z konieczności przyjąć musimy w Historyi literatury, podobnie jak w dziejach politycznych, podziały na okresy, bez względu na ujawniającą się dążność w ostatnich jej opracowaniach do ich zupełnego zniesienia. Utrzymania ich domaga się nietylko dydaktyka, która, dla ułatwienia objęcia przedmiotu, dzieli go na części organicznie z sobą związane, lecz i potrzeba wdrażania umysłów do ścisłej klasyfikacyi, tak ważnej na wszystkich polach naukowego poznania. Jak mógłby opanować swój przedmiot naturalista, wykładający np. zoologią, gdyby ogółu zwierząt nie rozklasyfikował na bezkręgowe i kręgowe, a tych ostatnich na ciepło- i zimno krwiste, wszystkich zaś na gromady i rzędy, wyróżniając obok tego ściśle rodzaje i gatunki?... To samo stosować należy do każdej historyi, a więc i literatury. Różne w niej przyjmowano podziały, opierając się często na jakiejś kruchej zasadzie, jak u Bentkowskiego i Lesł. Łukaszewicza na wydaniu drukiem pierwszej książki polskiej w r. 1521 i stąd tworzono raz większą, drugi raz mniejszą liczbę okresów. Zdaje się jednak, że jeśli podział oprzemy na „idei“, nadającej nowy zwrot umysłowości narodu, wówczas nietylko ściśle ustanowić zdołamy ilość okresów, lecz i zarazem wykazać bliżej znaczenie każdego z nich z osobna.

Stosownie do tego, przy nauce Historyi literatury uważamy za stosowne zalecić jej podział na 7 następujących okresów:

I. Piastowski. Od wprowadzenia Chrześciaństwa do Polski w r. 965 do założenia Akademii prawnej we wsi Bawole w r. 1364, a właściwiej od przeniesienia jej do Krakowa i przekształcenia na uniwersytet przez Władysława Jagiełłę w r. 1400. Jest to okres apostolstwa wśród nowo nawróco-

nego narodu i tępienia pogaństwa. Jedynem ogniskiem cywilizacyi jest Kościół, który wszystkie religijne i społeczne stosunki narodu według prawa kanonicznego urządza. Oświata i literatura pozostaje wyłącznie w ręku duchowieństwa tak świeckiego, jak zakonnego; organem zaś jej łacina średniowieczna, barbarzyńska, a formą przeważnie kroniki.

II. Jagiellońskі. Od założenia Uniwersytetu w Krakowie do wybuchu Reformy religijnej w Polsce, czyli od r. 1400—1520. W okresie tym naród zdobywa drugie ognisko oświaty w zakładzie wyższym, naukowym. Panującą ideą: przeciwstawienie prawa rzymskiego, uosobionego w Ostrorogu i dążeniach Kazimierza Jagiellończyka do podniesienia władzy monarchicznej prawu kanonicznemu i złamanie hierarchii. Prawo kanoniczne traci swą pierwotną powagę. Językiem literatury jeszcze łacina, lecz zwolna pod wpływem humanizmu oczyszczająca się z naleciałości średniowiecznych. Obok zaś niej, pod wpływem husytyzmu, godzącego również w hierarchią, wstępuje w swe prawa i język ojczysty w licznych piśmiennych zabytkach.

III. Zygmuntowski albo Złotego wieku. Od Reformy religijnej, pojawiającej się w r. 1520 do sporu, wynikłego pomiędzy Uniwersytetem krakowskim a Jezuitami o prawo nauczania w Koronie, czyli do 1621. W okresie tym idea religijnej i politycznej swobody dochodzi najwyższego stopnia rozwoju, wprowadzając jednocześnie w życie narodu zaczyn późniejszego rozkładu. Język ojczysty kształci się i udoskonala pod wpływem walk sejmowych i polemicznych o dogmata zapasów; literatura zaś czysto polska zdobywa równouprawnienie z łacińską i, ożywiona duchem Odrodzenia, zbliża się doskonałością formy do wzorów literatury klasycznej.

IV. Reakcyi. Od zwycięstwa Jezuitów nad Uniwersytetem krakowskim do Reformy szkolnej, zaprowadzonej przez Stanisława Konarskiego i rozszerzenia jej na kraj cały przez Komisyą Edukacyjną, czyli od r. 1621 do 1754. W okresie tym idea swobody religijnej upada pod wpływem szkół jezuickich, szerzonych w Koronie i na Litwie, oraz wpływów, zdobytych przez Zgromadzenie na dworze Zygmunta III; idea zaś swobody politycznej przeradza się wśród uprzywilejowanych stanów w samowolę, wywołaną nadmiernym rozwojem indywidualizmów, obok upadku nauk, skażenia języka i smaku w literaturze.

V. Stanisławowski. Od zaprowadzenia Reformy szkolnej przez Konarskiego w r. 1754 do walki Romantyzmu z pseudo-klasycyzmem, czyli do r. 1818. W tym okresie, obok reformy szkolnej, rozwija się, pod wpływem pojęć filozoficznych, przeszczepionych na grunt polski z literatury francuskiej, idea reformy polityczno-społecznej; język pozbywa się makaronizmów i odzyskuje dawną siłę i zwięzłość; literatura zaś, zwrócona ku potrzebom społecznym, kształci się na wzorach pisarzów z epoki Ludwików XIV i XV i coraz szerszy wpływ na umysły zdobywa.

VI. Poezyi narodowej. Od wystąpienia Kazimierza Brodzińskiego z rozprawą: „O klasyczności i romantyczności“, czyli od r. 1818—1864. W okresie tym rozpoczyna się obudzenie ducha narodowego pod wpływem walk we Włoszech i epopei napoleońskiej; literatura zaś, zapomożona pierwiastkami poezyi ludowej, a następnie wzorowana na arcydziełach literatury powszechnej,

staje się w końcu czysto swojską i w utworach „trzech poetów“ dosięga najwyższego stopnia rozwoju.

VII. Najnowszej doby od uwłaszczenia włościan w r. 1864, aż do chwili obecnej. Uobywatelnienie kilku milionów ludności wywołało epokowy przełom, zmieniający z gruntu dotychczasowe społeczne stosunki. Na miejsce pokolenia, żyjącego ideałami minionego okresu, wystąpiło nowe, przerażająco trzeźwe, które w imię filozofii pozytywnej, będącej w gruncie zamaskowanym materyalizmem, potępiło wszelkie idealne dążności. Stawiając na miejscu Boga wszechmocne prawa natury, poczytywało za przesąd to wszystko, co pod nie podciągnąć się nie dało, a więc wiarę i chrześciańską moralność. Było to dążenie niepozytywne, na pozytywizmie oparte: uczucia bowiem, które przez dziewięć wieków nieprzerwanie płynęło własnem łożyskiem, żadna siła zatamować, ani zawrócić w inne koryto nie zdoła. Pozytywizm, jako metoda, oddał niezaprzeczone usługi w naukach doświadczalnych i w historyi; ale w zastosowaniu do sfery religijnej, dziś do przeżytków należy. Natomiast przygotował grunt dla kierunków kosmopolitycznych, które przeniesione do literatury z zachodu, krzewią się w imię hasła: „sztuka dla sztuki“ pod nazwami: dekadentyzmu, symbolizmu, indywidualizmu, modernizmu i innych. Żaden jednak z nich nie zapanował w literaturze wyłącznie. Z drugiej strony, wydźwignięcie najniższych warstw ku światłu spodziewać się pozwala, iż wiekowym letargiem uśpione w nich zdolności, przy rozbudzonym popędzie do wyższego kształcenia, wystąpią z czasem na jaw i nowemi siłami wzbogacą literaturę. Stąd okres ten najwłaściwiej nazwaćby można „Przejściowym“.

Wobec jednak tylu ścierających się prądów, szukania dróg nowych, podnoszenia najróżnorodniejszych kwestyj, często nader drażliwych, okres ten, choć uświetniony dziełami kilku pierwszorzędnych talentów i opracowany przez historyków doby ostatniej, nie powinien, zdaniem naszem, wchodzić w zakres wykładów szkolnych. Szkoła, jeżeli istotnie ma być świątynią nauk, musi pozostawać poza sferą nierozstrzygniętych sporów literackich i społecznych, a tem bardziej waśni, dzielących różne obozy. To zostawmy ludziom dojrzałym. We Francyi, dopóki trzymano się zdrowej pedagogiki, nawet za Napoleona III w zakładach średnich, kończono wykłady historyi na r. 1789, uznając za szkodliwe roznamiętnianie młodzieży krwawemi epizodami rewolucyi. A przecież po niej następowała epoka, którą ówcześnie uznawano za chwałę Francyi i panującej dynastyi!

Gdy już wykładający podział na okresy ustali, wtedy zadać sobie winien pytanie, według jakiej metody prowadzić naukę Historyi literatury należy?

W większości podręczników niemieckich prowadzą ją w zakładach średnich zwykle w sposób biograficzny. Tęż samą metodę zalecają i programy galicyjskie, z tą różnicą, iż gdy Niemcy zaczynają swą literaturę od Biblii Ulfilasa, a więc od IV stulecia, programaty galicyjskie stawiają na czele jej Reja, bez względu na to, że go poprzedzają nietylko dwa okresy bogate w łacińsko-polskich pisarzów, ale i w piśmienne, czysto polskie zabytki, sięgające końca XIV stulecia.

Ten Rej niewiadomo skąd się wziął z tak wyrobionym na raz językiem i taką swadą szlachecką.

Trudniej jeszcze młodym słuchaczom urobić sobie dokładne pojęcie o całości literatury i jej ścisłym związku ze społeczeństwem z tych pisarzów, występujących kolejno, a nie osadzonych na gruncie realnym i jakby zawieszonych w powietrzu. W Żywotach świętych to nie wadzi; w nich bowiem idzie głównie o danie czytelnikowi „obroku duchownego“, a nie o związek organiczny z całością; w Historyi literatury jednak musi coś te szczegółowe biografie wiązać ze sobą, a przedewszystkiem uwypuklać je na tle wspólnem. Tego zaś tła dostarczają charakterystyki każdego okresu. Wprawdzie zwolennicy biograficznego wykładu Hist. lit. upewniają, że to wszystko da się w pojedyńczych życiorysach pomieścić: należy tylko każdą postać należycie wyrzeźbić i uzupełnić tłem, na którem rozwijała się jej działalność. Jeżeli jednak mamy do czynienia z kilkoma pisarzami żyjącymi współcześnie, to któremu z nich, by uniknąć powtarzań, dać pod tym względem pierwszeństwo? Zresztą przy którym w okresie pierwszym mówić mamy o hierarchii i jej dla języka i oświaty zasługach, o t r i v i u m i q u a d r i v i u m, a w następnym o urządzeniach U n i v e r s i t a t i s C r a c o v i e n s i s i znaczeniu filozofii scholastycznej, bez której nie można umysłowości wieków średnich zrozumieć, albo choćby o humanizmie i reformie religijnej, która tak wielki wpływ na literaturę wieku XVI wywarły? Jeżeli po ich objaśnienie do Historyi powszechnej odsyłać uczniów zechcemy, nie wielką oddamy im usługę. Nauczyciel bowiem Historyi traktować będzie tę kwestyą ze stanowiska ogólnodziejowego, nie troszcząc się o szczegóły, dotyczące literatury polskiej; nauczyciel zaś dziejów ojczystych humanizm pominie, a na reformę zapatrywać się będzie jedynie ze stanowiska politycznego. Koncentracya więc tych nauk nie przyjdzie nam z pomocą. Jedynie treściwa charakterystyka każdego okresu dać może pojęcie o instytucyach naukowych w nim powstałych, ich wpływie, panujących umysłowych kierunkach—słowem, o całej cywilizacyi danej epoki, która na wszystkich pisarzach, bez względu na indywidualne ich właściwości, wspólne wybija piętno. Tym sposobem każdy z nich w przestrzeni i czasie znajdzie grunt stały pod sobą.

Po należytem scharakteryzowaniu okresu, można dopiero rozpatrywać odnoszących się do niego pojedyńczych pisarzów. Najwłaściwszy porządek w ich rozmieszczaniu może być tylko chronologiczny. Układ podług rodzajów i gatunków prozy i poezyi mniej się nadaje do wykładu szkolnego. Rozszczepia bowiem działalność niejednego z pisarzów na dwa lub więcej kierunków i nie pozwala młodym umysłom objąć jej całości. Pisarz jakiej bądź epoki winien przed niemi występować, jak posąg jednolity i w samym sobie skończony. I tu owo rzeźbienie i wypełnianie go właściwemi mu rysami, o którem mówiliśmy powyżej, mieć może dopiero zastosowanie. Baczyć jednak należy, iż nawet kurs dwuletni przy niezbędnem przesłuchiwaniu, repetycyach i rozbiorach wypracowań okazałby się za szczupłym, gdybyśmy w podobny sposób zajmować się chcieli każdym z osobna pisarzem. W wykładzie dla szkół średnich nietylko j a k o ś c i o w o, lecz (co najważniejsza) ilościowo ograniczać się trzeba. Jak botanik, podzieliwszy cały obszar roślinności na klasy, nie zajmuje się gatunkami, lecz skupia całą uwagę na osobnikach, w których najcharakterystyczniej występują cechy rodzajowe, wspólne wszystkim gatunkom; tak i Historyk literatury w nauczaniu średniem, winien wybrać w każdym okresie takich tylko pisarzów, w któ-

rych dziełach idea, czyli panujący kierunek występuje w całej potędze. O innych może tylko pobieżną wzmiankę uczynić, lub całkiem nawet o nich przemilczeć.

Z przyjęcia jednak idei panującej w danym okresie za główną cechę wartościową pisarza, z konieczności wynika, iż do literatury zaliczać trzeba nie same tylko utwory piękna. Gdyby szło o nie jedynie, niewiele stosunkowo dzieł znaleźlibyśmy w naszej literaturze, któreby wylegitymować się mogły ze swego artyzmu. W wieku XVI np. zaledwie mieliby do tego prawo: Jan Kochanowski, Szymonowicz, Górnicki (w Dworzaninie) i Skarga. Tymczasem usunięcie z Historyi literatury takiego Wytela (uważam go za Polaka, ponieważ sam się do narodowości polskiej przyznaje), Ostroroga, Kopernika, Modrzewskiego, Kołłątaja, Staszyca, stanowiłoby w obrazie umysłowości polskiej ogromną szczerbę, której nie nagrodziłyby utwory całego tłumu drugorzędnych pisarzów, którzy naśladują lub wprost okradają koryfeuszów literatury, a którymi przecież zajmują się jej historycy.

Jeżeli jednak w kursie średnim występować mają jedynie typowi, pierwszorzędni pisarze, zatem w liczbie ograniczonej, to wykładający tem większe włożyć winien staranie, by z ich dziełami gruntownie zaznajomił słuchaczów. Nie idzie tu o zwracanie uwagi na same tylko stylowe, lub poetyczne piękności, lecz o wdrożenie umysłów do krytycznego zapatrywania się na dzieło, tak, iżby z czasem uczniowie nawykli sami zdawać sobie sprawę z każdej przeczytanej książki, nawet gdy ich lekturą nauczyciel nie będzie już kierował.

Metoda, według której młodzież zaznajamiać należy z każdym typowym pisarzem sprowadzić da się do punktów następujących: 1) Przedewszystkiem wypada podać życiorys każdego z nich, oznaczając rok i miejsce jego urodzenia, otoczenie, w jakiem się rozwijał, zakład naukowy, w którym czerpał swe wykształcenie i okoliczności życia, które na powstanie ważniejszych dzieł wpływały; wreszcie rok jego zgonu i miejsce wiekuistego spoczynku. 3) Wyliczyć wszystkie jego dzieła i wybrać z nich te, których rozbiór najlepiej da poznać charakter jego twórczości i odróżniające go od innych pisarzów współczesnych indywidualne piętno. Jeżeli dany pisarz próbował swych sił w różnych rodzajach prozy lub poezyi, należy z każdego z nich wybrać jeden lub więcej charakterystyczny utwór, któryby o jego zaletach i sposobie twórczości dawały dokładne pojęcie. 3) Przystępując do czytania utworu, trzeba dokładnie streścić jego osnowę, zwłaszcza, jeżeli go czytać zamierzamy tylko w charakterystycznych urywkach. Na wybór tych ostatnich winniśmy zwrócić szczególniejszą uwagę. Mają one nietylko spoufalić z pisarzem, lecz obok tego służyć za środek rozwijania umysłu i dostarczenia mu nowych pojęć i wyobrażeń. Tak np., mając czytać Gallusa, najlepiej zaznajomimy młodzież ze sposobami wojowania i zdobywania grodów w wiekach średnich, wybierając opis Oblężenia Głogowa; dla dania pojęcia o subtelnościach scholastycznych, czytając odpowiednie ustępy Kroniki Mistrza Wincentego. 4) Po przeczytaniu całości, czy ustępu utworu, należy zwrócić uwagę na materyały, które się złożyły na jego osnowę, lub zapożyczenia z innych pisarzów. 5) Wykazać myśl przewodnią utworu. 6) Czas i historyą jego powstania. 7. Odczytywać utwór, nadając głosowi właściwą intonacyą, odpowiadającą treści i nastrojowi pisarza. 8) Dać objaśnienia wyrazowe i rzeczowe, zwłaszcza, gdy utwór odnosi się do wcześniejszego

kresu. 9) Wykazać piękności lub wady formy, a więc w poezyi: rodzaj wiersza i jego budowę (zgłoskowy, stopowy, z wykazaniem miary właściwej), sposobu wiązania rymów i układu wrotkowego; wreszcie piękności obrazowe, czy retoryczne, a w nich przewagę uczucia, czy fantazyi, rozmysłu artystycznego, czy tylko rozsądkowości. Toż samo w prozie, uwzględniając kunsztowną lub prostą budowę zdań i okresów, właściwości stylowe, siłę, lub wdzięk wyrażenia. 10) Dać szczegółową ocenę zalet lub wad utworu, tak pod względem jego architektoniki, jak i przeprowadzenia myśli głównej, zarówno w całości, jak w szczegółach, oraz w zakończeniu.

Domowa lektura dzieł nieczytanych na lekcyi powinna uzupełniać poznanie autora.

Ponieważ literatura wszechdziejowa wywierała w każdym okresie wpływ na literaturę ojczystą, przeto koniecznem jest dać z niej pewne wiadomości, bez których nie możnaby zrozumieć wielu dzieł, ani kierunków. Tak np., rozbierając „Odprawę posłów greckich" J. Kochanowskiego, należy wprzód podać treściwą wiadomość o istocie tragedyi greckiej, znaczeniu chórów i budowie teatru greckiego, zwłaszcza, jeżeli uczący się nie zdobyli tych wiadomości z Historyi literatury powszechnej, lub z nauki greczyzny. Przy nauce znów literatury XVIII w. niepodobna pominąć literatury francuskiej z epoki Ludwików, a przy wykładach o Romantyzmie, wiadomości o Lessyngu, Goethem, Schillerze, Szekspirze, Dantem, Walter-Scot'cie i Byronie.

Tak wykładana Historya literatury wymaga utrwalenia w umysłach wiadomości zdobytych. „Repetitio est mater studiorum": więc kontrola nauczyciela pod tym względem powinna być ścisłą i ciągłą. Zapytywać na każdej lekcyi młodzieży dojrzalszej, niema potrzeby; dość, gdy jeden z nich wyłożoną lekcyą powtórzy; ale należy urządzać repetycye po objaśnieniu każdego autora w całości lub przejściu jakiegoś okresu. Takie repetycye nietylko utrwalają wiele szczegółów w pamięci, ale nadto wyjaśniają mnóstwo wątpliwości i pogłębiają przedmiot. Do tego służyć winny i wypracowania piśmienne, od których wymagać należy obok gruntownego wyjaśnienia przedmiotu i zalet stylistycznych i gruntownej zajomości języka (patrz: Ćwiczenia stylistyczne, Encykl. Wych., t. II, 617—669).

Dotąd mówiliśmy o sposobie chronologicznym wykładu Dziejów literatury; nadmienić jeszcze musimy o tak zwanej metodzie r e t r o s p e k t y w n e j (wsteczne), którą zalecał niegdyś M. Wiszniewski. Polega ona na rozpoczynaniu Dziejów literatury od ostatniego okresu, czyli literatury dzisiejszej i stopniowem cofaniu się w czasy coraz bardziej odległe. „Zoologowie — powiada — skończyli na tem, od czego historycy od Mojżesza i Herodota zwykle zaczynają i dlatego tak daleko zaszli (ma on na myśli Cuviera i ówczesnych gieologów). To samo byłoby z historyą, gdybyśmy się naturalnego (t. j. właściwego naukom przyrodniczym) w jej wykładzie i uczeniu trzymali porządku: cofając się od skutku do przyczyny... nabywalibyśmy samych tylko pewnych... i dobrze wyjaśnionych wiadomości historycznych, nauczylibyśmy się odróżniać: prawdę od wieści, podanie od historyi, rzeczywistość od domysłów; idąc od rzeczy łatwych (?) do coraz trudniejszych, każdyby od młodości zaprawiał się do krytyki historycznej" (Hist. lit. pols., t. II, Przedmowa).

Pominąwszy wszakże tę okoliczność, że sam Wiszniewski w wykładzie Dziejów literatury nie trzymał się zalecanej metody; zachodzi jeszcze pytanie, czy utwory dzisiejsze, odzwierciedlające tak skomplikowane stosunki społeczne, a jeszcze bardziej tak różnorodne psychiczne nastroje, przedstawiałyby dla umysłów młodych „rzeczy łatwe" do pojęcia bez stopniowego ich przygotowania do tego przez utwory o wiele prostsze do wyrozumienia? Próbowano zresztą tej metody i osiągnięto rezultaty nader ujemnej natury. Młodzież, która rozpoczynała naukę od literatury ostatniej doby, w miarę posuwania się w dalsze okresy, traciła do niej zamiłowanie, nie znajdując w utworach czasów późniejszych tych piękności i zalet, któremi upajała się w poetach XIX stulecia. Metoda ta, skuteczna w naukowych badaniach, nie odpowiada potrzebom nauki szkolnej i dlatego nie może tu być braną za przedmiot rozważania szerszego.

Monografie i sprawozdania, odnoszące się do różnych pisarzów:

Ogólną ocenę kronikarzy polskich, do historyka Długosza włącznie, dał Zeissberg H. w dziele p. t.: „Polnische Geschichtschreibung des Mittelalters", Wien, 1869, w przekł. polskim: „Dziejopisarstwo wieków średnich", Warszawa, 1877. Wskazówki o pracach szczegółowych podajemy w następującym porządku:

Okres I. Od 965—1400 r.

Do Gallusa. Max Gumplowicz: „Bischof Balduin v. Kruszwica, Polens erster Geschichtschreiber", Insbruck, 1895. — Tenże: „Zwei kritische Untersuchungen ueber die Chronik Balduin Gallus", tamże, 1898. — Tenże: „Żywot Balduina Gallusa, biskupa kruszwickiego" (Ateneum), Warsz., 1901. — Kętrzyński Stanisł.: „Gall Anonim i jego Kronika", Kraków, 1898.

Do Mistrza Wincentego. Bielowski August: „Monumenta Poloniae historica", t. II.—Tenże: „Mistrz Wincenty" (Biblioteka Ossolińskich, t. II).—Ossoliński Józef-Maksymilian: „Wincenty Kadłubek" (Wiad. hist.-kryt., t. II), Krak , 1819—23 — Tyszyński Aleksander: „Wizerunki polskie", Warsz , 1875.

Do Baszkona. Kętrzyński: „O kronice wielkopolskiej (Rozprawy wydziału hist.-filologicznego, t. XXXIII), Krak., 1896.—Małecki Antoni: „Kronika Baszka", Lwów, 1896.

Do Janka z Czarnkowa. Kubala Ludwik: „Jan Czarnkowski i jego kronika" (Bibl. Warsz.), 1878.

Do Wytela (Vitelliona). Keppler Jan: „Paralipomena ad Vitellionem". — John Tyndal: „Wykłady o świetle".—Wituski L. W.: „O Vitelionie", Poznań, 1870.— Szokalski Wikt.: w Ateneum, 1877.

Do Pieśni Boga-Rodzica. Z dawniejszych o niej pisali: oprócz Bentkowskiego w Hist. literatury, J. B. Rakowiecki (Prawda ruska), 1820.—Aleks. Przeździecki: „O rękopiśmie Boga-Rodzica, wraz z nutą z pisma Częstochowskiego" (Bibl. Warsz.), 1866.—Ks. Piotr Pękalski: „Uwagi nad podaniem o starodawnej pieśni, ś. Wojciechowi przyznanej", Krak., 1877.—Rymarkiewicz Jan: „Pieśń Boga-Rodzica", Poznań, 1878.—Pilat Roman: „Pieśń Boga-Rodzica", Krak., 1879.—Kalina Antoni: „Rozbiór krytyczny pieśni Boga-Rodzica", Lwów, 1880.—Bobowski M.: Die Polnische Dichtung des XV Jahrhunderts", Breslau, 1883.—Tenże: „Pieśni polskie katolickie", Krak , 1893. —Nehring Władysł.: „Altpolnische Sprachdenkmäler", Berlin, 1887. — Brückner Al.: „Bogu-Rodzica. Rozwiązanie zagadki" (Bibl. warsz.), 1901.—Fijałek Jan, ks.: Bogu-Rodzica" (Pamiętnik literacki), Lwów, 1903.

Do Psałterza floryańskiego. Nehring Wł.: „Iter florianense", Poznań, 1871.

Okres II. Od 1400—1520 r.

Do Długosza Jana. Szujski Józef: „Stanowisko Długosza w Historyografii europejskiej", Krak., 1880.—Semkowicz Aleks.: Krytyczny rozbiór Dziejów polskich Jana Długosza, Krak., 1877.—Bobrzyński Michał i Smolka: „Jan Długosz, jego życie i stanowisko w piśmiennictwie", Krak., 1893.

Do Jana Ostroroga: Wagner Leon: „Jan Ostroróg, dr obojga praw, woj. pozn. i jego Pamiętnik na zjazd walny koronny, za króla Kazimierza Jagiellończyka o urządzeniu rzplitej ułożony“, Poznań, 1860.—Bobrzyński Michał: „J. Ostr., studyum z literatury politycznej XV stulecia“ (Przewodnik naukowy i literacki), Lwów, 1877. Osobno, Warsz., 1885.—Jarochowski Kazimierz: „J. Ostroróg“ (Niwa), Warsz., 1883.—Callier Edm.: „Ostroróg, monografia w głównych zarysach“ (Roczniki T-wa Przyj. nauk, t. XIII), Poznań, 1891.—Caro Jakób: „Ueber eine Reformationsschrift“ (Zeitschrift des Westpreussischen Geschichtsvereins), Danzig, 1882. Toż samo w przekł. polskim: „Jan Ostr. i traktat jego o naprawie rzplitej“ (Pam. Ak. Umiejętn., t. V). Krak., 1885.—Pawiński Adolf: „J. Ostroroga żywot i pisma o naprawie rzplitej“, Warsz., 1883.—Świeżawski Ernest Sulimczyk: „J. Ostroróg i klasy wyższe społeczeństwa w XV wieku“ (Ateneum), Warsz., 1884.—Rembowski Aleks.: „J. Ostroróg i jego memoryał o naprawie rzplitej wobec historyi, prawa i nauki politycznej“ (Niwa), Warsz., 1884.—Małecki Antoni: „Kiedy powstał memoryał Ostroroga?“ (Kwart. historyczny), Lwów, 1887.—M(ichał N(owodworski) ks.: „Czy J. Ostroróg jest autorem pisma o naprawie rzplitej?“ (Przegl. katolicki), Warsz., 1889.—Pawiński A.: „Zamach na Ostroroga“ (Ateneum), Warsz., 1890.—Galle Henryk: „Jeszcze o Ostrorogu“ (Ateneum), Warsz., 1898.—Wierzbowski Teodor: „J. Ostroroga pamiętnik“, Warsz., 1891.—Lewicki Anatol: „Dwa przyczynki do życiorysu J. Ostroroga“ (Kwart. hist.), Lwów, 1891.

Do Pawła z Brudzenia Włodkowicza: Balcer Oswald: „Przedmowa do wydania: „Tractatus Zawisza de Góra“ (Mon pol. hist., t. IV).—Bobrzyński M. „Przedmowa do wydania: „Tractatus de potestate papae et Imperatoris“ (Starodawne prawa polskiego pomniki, t. V).

Do Pawła z Krosna i Jana z Wiślicy. Kruczkiewicz Bronisław. „Przedmowa do wydania pism: „Corpus antiquissimorum poetarum Poloniae latinorum“ t. II, Krak., 1887.—Jezieniecki Michał: „Wpływ klasycznych poetów rzymskich na Jana z Wiślicy“ (Rozpr. wydz. filologicznego, t. XIV), Krak., 1891.—Witkowski Stanisław: „Jan z Wiślicy, jego życie i pisma“ (Przewodn. nauk liter.), Lwów, 1891.—Fijałek Jan. ks.: „Z dziejów humanizmu w Polsce“ (Pam. liter.), Lwów, 1902.

Do poezyi religijnej. Bobowski Mikołaj: „Polska poezya kościelna od najdawniejszych czasów aż do wieku XVI“. Warsz., 1885.

Do Legendy o ś. Aleksym. Wisłocki Wład.: „Uwagi wstępne“ (Rozpr. wydz. filol., t. IV), Krak., 1876. — Nehring Wł.: „Recenzya“ tego wydania (Arch. f. slav. Philo), t. II 1876. — Wilhelm Bruchnalski: „O źródłach niektórych utworów poetycznych polskich“ (Przegl. powsz.), Krak., 1884.

Do Pieśni: „O stołowym chlebie“. Brückner Al.: „Jeden z najdawniejszych zabytków poezyi“ (Ateneum), 1891.

Do Kazań Ś-to Krzyskich. Brückner Aleks.: „Przedmowa i rozbiór tekstu“, Warsz., 1891.

Do Kazań gnieznieńskich. Hanusz Jan: „Wykaz form przypadkowych“ (Sprawozd kom. język. Akad. um. w Krak., t. I), 1880.—Tenże; „Ślady niektórych odcieni dyalektycznych w kazaniach gnieźn.“ (Rozpr. i sprawozd. wydz. fil. Ak. um. w Krakowie), t. VIII.—Erzepki Bolesław: „Der Text der Gnesener Predigten“, Posen, 1885.

Do Biblii Szarosz-Patackiej. Małecki Antoni: „Wstęp“, Lwów, 1871.—Sobieszczański F. M.: „Przyczynek, mogący posłużyć do objaśnienia... wydania Biblii królowej Zofii“ (Bibl. Warsz.), 1872.—Jireček Joseph: „Biblia staropolska“, Praha, 1872.—Libelt Karol: „Psałterz floryański i Biblia królowej Zofii“ (Roczn. T. Prz. Nauk), Poznań 1872).—Nehring Wł.: „Die Sophienbibel“ (Arch. für slav. Phil., t. VI), 1882.—Ogonowski Emil: „Einige Bemerkungen über die Sprache der altpolnischen Sophienbibel“ (Arch., t. IV, 1880.

Do Książeczki Nawojki (ś. Jadwigi). Motty Stanisław: „Książeczka do nabożeństwa Jadwigi księżniczki polskiej“. Przedmowa, Poznań, 1875.—Danysz A.: „Das Gebetbuch der heiligen Hedvig“ (Arch für slav. Phil., t. V), 1881.—Rymarkiewicz Jan: „Książeczka Jadwigi albo Nawojki z XV w.“ (Ateneum), Warsz., 1376.—Hanusz

Jan: „Wykaz form przypadkowych w Książeczce Nawojki“ (Spr. Kom. jęz. Ak. Um.), Kraków, 1884.

Do Modlitw Wacława. Malinowski Lucyan: „Modl. Wacł. Wstęp“, Krak., 1875.—Wisłocki Władysław: „Wacław de Brodnia ubogi i jego rękopisy“ (Spr. wydz. fil., t. X), Krak., 1884.—Hanusz Jan: „Materyały do historyi form deklinacyjnych w języku staropolskim“, Kraków, 1880.

Do pomników prawnych. a) Statut Wiślicki: Helcel Al. Zyg.: „Starodawne prawa polskiego pomniki (Świętosław z Woycieszyna)“. Wstęp, Kraków. 1857. — Łaguna Stosław: „Kilka uwag nad wywodem historycznym niektórych artykułów Statutu wiślickiego“ (Bibl. warsz.), 1861. — b) Ortyle magdeburskie: Celichowski Zyg.: „Słowniczek łacińsko-polski wyrazów prawa magdeburskiego z w. XV“, Poznań, 1875.—Kalina Antoni: „Artykuły prawa magebur.“ (Roz wydz. filol., t. VII). Krak., 1880.—Brückner Al.: „Die Magdeburger Urtheile“ (Arch. f. slav. Phil., t. VI.— c) Roty przysiąg: Maciejowski A. W.: „Pomniki języka“, Petersburg-Lwów, 1839. —Hube Romuald: „Roty przysiąg krakowskich z końca wieku XIV“, Warsz., 1875.

Okres złotego wieku. Od 1520—1621.

Do Krzyckiego Jędrzeja. Węclewski Zygmunt: „O poezyach Andrzeja Krzyckiego“ (Przegl. polski), Krak., 1874. — Droba: „Andrzej Krzycki, jako pisarz i polityk (tamże), Krak., 1879. — Morawski Kazimierz: „Corpus antiquissimorum poetarum Poloniae latinorum“. Przedmowa, t. III, Krak., 1888.

Do Dantyszka (Jana Flachsbindera). Siemieński Lucyan: „Portrety literackie“, Poznań, 1865.—Finkel Ludwik: „Poselstwa Jana Dantyszka“, Lwów, 1879.—Celichowski Zygmunt: „Jana Dantyszka poemat: De nostrorum temporum calamitatibus silva“, Poznań, 1902.

Do Janickiego Klemensa. Węclewski Zygm.: „Wiadomości o życiu, pismach, wydaniach i przekładach poezyj K. Janickiego“, Warsz., 1869.—„Windakiewicz Stanisł.: „Siedm dokumentów do życia Janickiego“ (Arch. do dziejów literatury i oświaty w Polsce, t, VII).—Ćwikliński Ludwik: „Klemens Janicki, poeta uwieńczony“ (Roz. wydz. fil., t. XVII), Krak., 1893.

Do Mikołaja Kopernika. Śniadecki Jan: „Rozprawa o Koperniku“, Wilno, 1802.—Bartoszewicz Julian: „Życiorys M. Kopernika“, 1854.—Polkowski Ign., ks.: „Żywot M. Kopernika“, Gniezno, 1873. — Tenże: „Kopernikiana, czyli materyały do pism i życia M Kop.“, Gniezno, 1873. — Prowe: „Nicolaus Copernicus. Das Leben“, 1873. — Schiaparelli: „Precursori di Copernico nell' Antichità“, 1873. — Wołyński A.: „Kopernik w Italii, czyli dokumenta italskie do monografii Kopernika“, t. 2, Poznań, 1873.—Birkenmajer Ludwik: „Mik. Kopernik, cz. 1. Studyum nad pracami Kopernika, oraz materyały biograficzne“, Krak., 1900. — Merczyng Henryk: „M. Kopernik, życie i działalność naukowa“ (Życiorysy sław. Polaków), Petersb., t. r.

Do historyków po-Długoszowych. Borzewski Antoni: „Kronika Miechowity“ (Rozpr. wydz. hist., t. XXVI), Krak., 1891.—Lukas Stanisł.: „Rozbiór po-Długoszowej części Kroniki Bernarda Wapowskiego“, Krak., 1883.

Do Marcina i Joachima Bielskich. Ossoliński J. M.: „Marcin Bielski“ (Wiad. kryt. do dziej lit, pol., t I), Krak., 1819. — Tenże: „Joachim Bielski“, tamże.—Pawiński Adolf: „O M. Bielskim kilka nowych szczegółów“ (Tyg. ilustr.), 1880.

Tyszyński Aleks.: „Mar. Bielski, najdawniejszy prozaik polski“ (Wizer. pol., t. I). Warsz., 1875.—Wisłocki Wł: „Gwalter Burley i Marcin Bielski“, Krak., 1878.

Do Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Małecki Ant.: „A. F. Modrzewski“ (Bibl. zak. im. Ossolińskich), t. V, Lwów, 1864. — Knapiński Wł., ks.: „A. F. Modrz., jako teolog“ (Encykl. kościelna), Warsz , 1881. — Tarnowski St.: „Polityey XVI w. Modrzewski“, Krak.

Do Stanisława Orzechowskiego. Ossoliński Józef-Maks.: „Stanisl Orzechowski“ (Wiadom. hist. krytyczne do dziej. lit. pol., t. III, część I i II, Krak., 1822 —Kubala Lud.: „St. Orzech. i wpływ jego na rzplit“.—Korzeniowski Józef: „Orichoviana. Opera inedita et epistolae Stan. Orzechowski“, Krak., 1891.

Do Marcina Kromera. Finkel L.: „Marcin Kromer, rozbiór krytyczny", Krak., 1883.—Korzeniowski Józef: „Martini Cromeri ad Amasaeum, Epistulae (1537 do 1550)". Leopoli, 1897. — Powidaj Ludwik: „O Kromerze Eichhorna" (Przegl. pol.), Krak., 1869.—Siemieński Lucyan: „Portrety literackie. Kromer", Poznań, 1865.

Do Mikołaja Reya. Bruchnalski W.: „Mikołaja Reya Żywot Józefa w stosunku do literatury obcej" (Muzeum), Lwów, 1886. — Chlebowski Bron.: „Mik. Rey w świetle nowych świadectw" (Ateneum), 1883 — Chrzanowski Ign.: „Zwierzyniec Mik. Reya z Nagłowic" (Ateneum), 1893. — Tenże: „Facecye M. Reya" (Rozpr. wydz. filoz., t. XXIII), Krak., 1894. — Kniaziołucki Z.: „Materyały do biografii M, Reya z Nagł.", Krak., 1893.—Kraszewski J. I.: „Dziś i temu lat trzysta", Wilno, 1863 — Leciejewski Jan: „Zapatrywania M. Reya na wychowanie" (Rocz. T. Przyj. nauk, t. XXIV). Poznań, 1897. — Maciejowski Al. W.: „Mik. Rey z Nagł." (Życiorysy znakomitych ludzi, t. I). Warsz., 1850. — Nehring Wł.: „Die dramatische Geschichte Josephs von Rey", Berlin, 1886. — Plenkiewicz Roman: „Z dziedziny pedagogiki, Dydaktyka i etyka M. Reya" (Kłosy), Warsz., 1878. — Ptaszycki Stanisław: „Mik. Rey i ks. Józef Wereszczyński", Wilno, 1886.—Tyszyński Aleks.: „Wizerunek Mik. Reya" (Wizer pol.), Warsz., 1875.— Windakiewicz St.: „Mik. Rey z Nagłowic", Krak., 1895. — Zawadzki Bron.: „Mik. Rey z Nagł.", Lwów, 1875.

Do Łukasza Górnickiego. Czarnik Bronisław: „Łukasz Górnicki", Lwów, 1882.—Gloger Zyg.: „Wiadomość o Górnickim" (Bibl. warsz.), 1875.—Loewenfeld Rafał: „Lukas Górnicki, sein Leben und seine Werke", Breslau, 1884. — Tenże: Łukasz Górnicki i jego życie", Warsz., 1884. — Maciejowski A. W.: „Dodatek do Piśmiennictwa" (Siedm listów Górnickiego), Warsz., 1868. — Przeździecki Aleks.: „Kilka nowych szczegółów, dotyczących Ł. Górnickiego" (Bibl. warsz.), 1862. — Ptaszyoki St.: „Łukasz Górn., kilka nieznanych szczegółów z życia dzierżawcy tykocińskiego i wasilkowskiego starostwa" (Bibl. warsz.), 1886.—Smoleński Ign., ks.: „Nagrobek Górnickiego" (Przegl. nauk.), Warsz., 1848. — Tarnowski St.: „Pisma polityczne", Kr., 1869. — Tenże: „Dworzanin", Krak., 1871.—Trębicki Władysł.: „Zbiór wiadomości o życiu i pismach Górnickiego" (Bibl. warsz.), 1843.

Do Jana Kochanowskiego. Bądzkiewicz Antoni: „Proporzec" (Opracowanie w Dziełach wszystkich J. K.), Warsz., 1884. — Bełcikowski: „Jan Koch." (ze Studyów), Warsz., 1886. — Bieńkowski Bronisław: „Monomachia Parysowa z Menelausem" (opr. w Dz. wszystk.). Warsz., 1884.—Blatt Gustaw: „Spostrzeżenia nad językiem J. K." (Przegl. pol. jubileuszowy), Krak., 1884.—Bobrzyński Michał: „Stanowisko polityczne J. K." (tamże).—Brückner Aleks.: „Nowe przyczynki do dzieł J. K." (Ateneum). Warsz., 1891.—Bystroń Jan: „Gieneza Fraszki Koch. do Anny" (Przegl pol. jub.), 1884. — Chlebowski Bronisł.: „Koch. w świetle własnych utworów", Warsz., 1884. — Chmielowski Piotr: „Sobotka" (opr. w Dz. wszyst.), Warsz., 1884.—Tenże: „Sobotka", Krak., 1886.—Tenże: „Ostatnie lata życia J. K." (Stud. i szkice), Krak., t. r. — Faleński Felicyan: „Treny J. K." (Bibl. warsz.), 1867. — Tenże: „Fraszki J. K." (tamże), 1881. — Dobrzycki Stanisław: „Gieneza pieśni: Czego chcesz od nas Panie za Twe hojne dary?" (Pamięt. liter.), Lwów, 1902.—Gacki Józef, ks.: „O rodzinie J. K. i jej majętnościach". Warsz., 1869. — Gasztowtt Wacław: „Poezya europejska XVI w. w stosunku do J. K." (Przegl. pol. jub.), Krak., 1884. — Grabowski Bronisł.: „O Czechu i Lechu" (opr. w Dz. wsz.), Warsz., 1884. — Jezieniecki M.: „Celniejsze utwory łacińskie Janickiego, Kochanowskiego i Sarbiewskiego ze wstępem i objaśnieniami", Lwów, 1901. — Kalina Antoni: „Pieśń Ś-to Jańska".—Kallenbach Józef: „Odprawa posłów greckich", Kr., 1883.— Tenże: „Kilka słów o Elegiach łacińskich J. K.", Krak., t. r.—Tenże; „Jan Koch. w uniwersytecie krakowskim" (Ateneum), Warsz., 1884. — Tenże: „Filozofia J. K." (Przegl. pol.), Krak., 1888. — Krasnosielski Teofil: „Przekład poezyj łacińskich J K. (Dzieła wszystk.), Warsz., 1884. — Kryński Ad. Ant.: „Opracowanie Psałterza J. K. i Epitalamium" (Dz. wszyst.), Warsz., 1884. — Krystyanicki: „M. T. Cycerona tł. Arata przez J. Koch.", Lwów, 1883.—Loewenfeld Rafał: „Johann Koch. und seine lateinischen Dichtungen", Posen, 1878. — Tenże: „Carmen macaronicum" (opr. w Dz. wszyst.), Warsz., 1884.—Łagowski Floryan: „Zuzanna" (opr. tamże).—Małecki Ant.: „J. Koch. młodość"

(Przeg. pol. jub.). 1884. — Morawski Kazimierz: „Satyr“ (opr. w Dz. wszyst.), Warsz., 1884.—Tenże: „Z życia towarzyskiego w epoce Zygmunta-Augusta“ (Przegl. pol jubil.), 1884.—Nehring Wł.: „Treny J. K.“ (Studya). Pozn., 1884. — Tenże: „Odprawa posłów greckich“, tamże. — Tenże: „Jan Kochanowski“, Petersburg, 1900. — Nowca Wład.: „Marszałek“ (opr. w Dz. wszyst.), 1884. — Niedźwiedzki Wł.: „Szachy i „Broda“ (opr. tamże).—Okołow Stefan: „Fenomena“ (opr. tamże).—Parylak P.: „O pieśniach J. Koch.“. Lwów, 1879. — Tenże: „O elegiach i odach łacińskich J. K.“, Poznań, 1880. — Pawlikowski Jan: „Kilka słów o stosunku Koch. do Tibulla w Elegiach łacińskich“ (Przegl. pol. jubil.), Kr., 1884. — Pawiński Adolf: „Jezda do Moskwy“ (opr. w Dz wszyst.), 1884. — Plenkiewicz Roman: „Jan Koch. wedle najnowszych opracowywań“ (Ateneum), Warsz., 1878.—Tenże: „Jan Kochanowski, jego ród, żywot i dzieła“ (Dzieła wszystk. J. Koch, t. IV). Warsz., 1884 (1897).—Tenże: „Akta sądowe z w. XVI, użyte jako materyał do życiorysu J. Koch.“ (Odbitka z t X Archiwum do historyi literat i oświaty w Polsce Ak. um w Krak.). 1903 — Przyborowski Józef: „Wiadomość o życiu i pismach J. Koch.“, Poznań, 1857. — Tenże: „Probostwo poznańskie J. Koch.“ (Bibl. warsz.), 1859.—Tenże: „Fraszki. Przedmowa“ (Dz. wszyst.), Warsz., 1884 —Tenże: „Carmina latina. Praefatio“ (Dz. wszystk., t. III), t r.—Pawlikowski Jan: „Elegie łacińskie J. K.“ (Rozpr. Ak. um. kr.), 1887. — Przyłęcki St.: „Żywot i pisma J. Koch.“ (Bibl polska K. J. Turowskiego). — Rymarkiewicz Jan: „Sobótka J. K.“ (Ateneum), Warsz., 1876. — Tenże: „Kolebka, dom i grób J. Koch.“. Poznań, 1880. — Sas Marcin: „O miarach poematów łacińskich J. Koch.“ (Rozpr. Ak. Um. krak., t. XVIII), 1893.—Siennicki Ant.: „Stosunek Psałterza przekładania J. K. do Parophrasis Psalmorum J. Buchanana“ (Sprawozd. gimn.), Samborz, 1893. — Smolikowski Seweryn: „Dziewosłąb i Epitalamium“ (Dzien. wszystk.), 1884. — Sokołowski Maryan: „O wpływach włoskich na sztukę odrodzenia u nas“, Krak., 1884. — Szujski Józef: „Treny na śmierć córki J. Kochanowskiego i Ojciec zadżumionych Juliusza Słowackiego“ (Przegląd pol.), 1886.—Święcicki Julian: „Dryas zamechska“ (Dzieła wszyst.), 1884. – Tarnowski St.: „O J. Kochanowskim trzy odczyty“ (Niwa), 1880.—Tenże: „Co u nas o Kochanowskim pisano?“ (Przegl. pol. jubil.). Krak., 1884. — Tenże: „Jan Kochanowski“ (Życiorys), Krak.. 1888. – Tatomir Lucyan: „J. Kochanowski, szkic z XVI w.“, Lwów, 1884.— Tomkowicz Stan.: „Kochanowski i poeci niemieccy XVII wieku“ (Przegl. pol. jub.), Krak., 1884. — Windakiewicz Stan.: „Nieznane szczegóły o rodzinie Kochanowskich“ (Prace filologiczne, t. I), Warsz., 1885. — Tenże: „Pobyt za granicą J. Koch “, Krak., 1886. – Tenże: „Życie dworskie Kochan.“, Krak., t. r. – Tenże: „Erotyk Kochanowskiego. Studyum“ (Pam. lit., Rocz. I), 1902.—Witkowski Stanisł.: „Stosunek Szachów Koch. do poematu Vidy Scacchia ludus“ (Roz. Ak. um., t. XVIII), Krak., 1893. — Zathay: „Fraszki J Kochanow. Studya litarackie“, Krak., 1903. — Ziemba Teofil: „Piotr Ronsard“, Krak.. 1886. — Zimmerman Kazimierz: „Odprawa posłów greckich. dla użytku szkolnego opracowana“ (Arcydzieła polskich i obcych pisarzy), Brody, 1902.

Do Mikołaja Sępa Szarzyńskiego. Bostel Ferd.: „Kilka szczegółów z życia Mik. Sępa Szarzyńskiego i jego rodziny“ (Pamiętn. lit.), Lwów, 1902.— Faleński Felicyan: „M. S. Szarzyński“ (Ateneum), Warsz., 1881. — Finkel Lud.: „M. S. Szarzyński“ (Przew. nauki i lit.), Lwów, 1880. — J. I. Kraszewski: „Nowe studya“, Warsz., 1843.

Do Świętosława Orzelskiego. Spasowicz Włodzimierz: „Życiorys Orzelskiego, mowy jego i pisma w sprawach publicznych“, Petersburg. 1856.

Do Macieja Stryjkowskiego. Malinowski Mikołaj: „Wiadomość o życiu i pismach M. Stryjkowskiego“ (przy wyd. jego Kroniki), Warsz., 1845.

Do Reinholda Heidensteina. Nehring Wł: „De Reinholdi Heidensteini scriptis historicis“, Poznań, 1857.

Do Bartosza Paprockiego. Adamowicz: „Stanowisko Herbarza Bartosza Paprockiego w historyi naszej“.—Jireček: „Bartosz Paprocki“ (Bibl. war.), 1867.

Do Sebastyana-Fabiana Klonowicza. Detmerski Józef: „Wypis z ksiąg radzieckich lubelskich (ks. 18, f. 257), podany do biografii Klonowicza“ (Gaz. lubelska, n-r 120, r. 1877).—Jankowski Wład.: „Podania we Flisie Klonowicza“ (Pam.

lit.), Lwów. 1902.—Kantecki Klemens: „Seb. Klonowicz i jego poemat o Rusi“ (Przew. nauk i liter.), Lwów, 1875.—Kraszewski J. I.: „Nowe studya“, t. II, Warsz., 1843 — Mecherzyński Karol: „O poezyach satyrycznych S. F. Klonowicza“ (Rocz. T-wa nauk), Krak., 1851.—Mierzyński Ant: „De vita, moribus, scriptisque latinis S. F. Acerni“, Berlin, 1857. — Przyborowski Józef: „Rok śmierci S. Klonowicza. Studyum bibliogr.“ (Ateneum), 1878. — Zdziarski St: „Klonowicz, a pamflet przeciw Jezuitom“ (Stud. literackie), Lwów, 1902

Do Kaspra Miaskowskiego. Dziama: „Zapatrywania polityczne K. Miaskowskiego“ (Rocz. T. Przyj. Nauk), Poznań, 1895.—Rymarkiewicz Jan: „Wiadomość o życiu i pismach K. Miask“ (przy zbiorze Rytmów, wyd. 1855). — Przyborowski Józef: „Życie Kaspra Miaskowskiego, poety“ (Tyg. poznański), 1862.—Sienkiewicz Henryk: „Kasper Miask.“ (Tyg. Ilustr.), 1870. — Wierzbicki: „Żywot K. M.“ (Spraw. gim. Wadowickiego), 1893.

Do Stanisława Grochowskiego. Bełcikowski A.: „Ks. St Grochowski, żywot i pisma“ (Przew. nauk i liter.), Lwów, 1891.— Drozdziewicz J.: „O życiu i pismach ks. S. Grochowskiego“ (Bibl. pol. K. J. Turowskiego), Krak., 1859.—Wasilkowski J.: „O życiu i pism. St. Groch.“ (Spraw. gim. W. we Lwowie), 1880.

Do Szymona Szymonowicza. Bielowski August: „Szymon Szymonowicz“ (Pam. Ak. um. w Krak., wydz. filolog., t. II). — Chrzanowski Ign.: „Tragiedya Szym. Szymonowicza Castus Joseph w stosunku do literatury obcej“ (Ateneum), 1892.— Hahn Wiktor: „Kilka przyczynków do pism S. S., dramat: Castus Joseph“ (Aten.), Warsz.— Tenże: „Pentesilea, dramat Szym. Szymon.“ (Muzeum), Lwów, 1895. — Tenże: „Szymonowicz jako filolog“ (Przew. nauk i liter.), Lwów, 1897.—Heck Korneli: „Korespondencya A. Piotrkowczyka z Szymonowiczem“. 1901.—Tenże: „Szym. Szymonowicz (Simon Simonides), jego żywot i dzieła“, część I, Krak., 1901, część 2 i 3 tamże, 1903. —Jankowski Wład.: „Szym. Szymonowicza Nagrobki zbieranej drużyny“ (Pamięt. lit.), Lwów, 1902. — Kallenbach Józ.: „Szymonowicza dramat Castus Joseph“ (Rozpr. wydz. filolog., t. XVII), Krak., 1892.—Konarski: „Przyczynek do biografii Szym. Szymonowicza“ (Przew. nauk. i lit.). Lwów, 1880—Przyborowski Józef: „Kilka nieznanych listów Szymona Szymonowicza“ (Bibl. warsz.), 1895. — Szyperski Leon: „De Simonis Simonidis vita“, Wrocław, 1865. — Tyszyński Al.: „Szymonowicz i jego sielanki“ (Wiz. polskie), Warsz., 1875. — Uranowicz: „Żywot Szymona Szymonowicza“, Złoczów, 1894. —Węclewski Zygmunt: „Wiadomość o życiu i pismach Szym. Szymonowicza“, Chełmo, 1864.

Do Krzysztofa Warszewickiego. Tarnowski Stanisł.: „Krzysztof Warszewicki“ (Rozpraw. i sprawozd. wydziału filolog. Ak. um. w Krak. 1873). — Wierzbowski Teodor: „Krzyszt. Warsz. i jego dzieła. Monografia historyczno-literacka“, Warsz., 1877.—Tenże: „K. Warszewickiego niewydane pisma, listy, tudzież dokumenta, odnoszące się do życia jego i działalności“, Warsz., 1883.

Do Piotra Pawęskiego Skargi. Bobrzyński Mich.: „Kazania sejmowe Skargi“, Krak., 1876. — Czuczyński Aleksander: „Pochodzenie i rodzina Piotra Skargi“ (Przegl. powsz.), Krak., 1892. —Maciejowski A. W.: „Ks. Piotr Skarga“ (Żywiorysy znak. ludzi, t. II), Warsz., 1851. — Mecherzyński Karol: „O powołaniu i pracach kaznodziejskich Skargi“ (Bibl. warsz.), 1857. — Polkowski I., ks.: „Żywot ks. Piotra Skargi“. 1888. — Rychcicki (Maurycy Dzieduszycki): „P. Skarga i jego wiek“, t. 2, Krak., 1850—1851. — Jan Zahorski: „Wyobraźnia Piotra Skargi“ (Ateneum, zeszyt III). Warsz., 1901.

Do Piotra Kochanowskiego. Chlebowski Bronisł.: „Przekład Jerozolimy Tassa P. Koch.“ (Ateneum), Warsz., 1890.

Okres reakcyi od 1621—1764.

Do Zimorowiczów Szymona i Bartłomieja. Bielowski Aug.: „Bracia Zimorowicze“ (Tyg. lit. poznański).—Czermak Bron.: „Przyczynek do biografii Józefa-Bartł. Zimorowicza“ (Bibl. warsz.), 1896. — Felsztyński: „Bracia Zimorowicze“ (Sielanki Bartłomieja i Szymona), Przemyśl, 1857. — Heck Korneli: „Życie i dzieła

Bartl. i Szym. Zimorowiczów Ozimków" (Rozpr. wydz. filol., t. XVIII), Krak., 1894.—Tenże: „Materyały do biografii J. B. Zimorowicza Ozimka" (Arch. do dziej. liter. i oświaty w Polsce, t. VIII), Krak. 1895.—Tenże: „J. B. Zimorowicz, burmistrz, poeta i kronikarz lwowski", Lwów, 1897. — Nogaj: „Wpływ poetów łacińskich na Sielanki J. B. Zimorowicza", Krak., 1886.—Tenże: „Rozbiór krytyczny Sielanek J. B. Zimorowicza", Lwów, 1897.

Do Jana Gawińskiego. Biegeleisen H.: „Niedrukowane poezye Gawińskiego" (Bibl. warsz.), 1882.—Pauli Żegota: „Poezye J. Gawińskiego" (Wstęp), Lwów, 1843. — Seredyński Władysł.: „Jana z Wilamowic Pisma pozostałe" (Arch. do dziej. lit. i oświaty), Krak., 1882.

Do Macieja-Kazimierza Sarbiewskiego. Kondratowicz Ludwik: „Przekłady poetów polsko-łacińskich. Wstęp" (Poezye, t. IX), Warszawa, 1878. —Kolanowski M.: „De M. C. Sarbievio, Poloniae Horatio", Berolini, 1842. — Jezieniecki: „Celniejsze utwory łacińskie i t. d." (patrz pod Kochanowskim).

Do Wespazyana Kochowskiego. Czubek Jan: „W. Koch." (Rozpr. wydz. filol., t. XVII).—Działama: „Zapatrywania religijne W. Kochow." (Przegl. powsz.), Krak., 1894. — Tenże: Wesp. Kochow. Psalmodya polska" (Spraw. gim. ś. Jacka), Krak., 1896. — Kaczkowski: „O Klimakterach W. Kochowskiego", Kraków, 1883. — Nehring Wł.: „W. Kochow. i jego liryki" (Studya), Poznań, 1884. — Rybarski Feliks: „Przyczynek do życiorysu Wesp. Kochow. i jego rodziny" (Ateneum), Warsz., 1897.

Do Samuela Twardowskiego. Bełcikowski A: „Ze studyów", Warsz., 1886. — Chlebowski Bron.: „Samuel ze Skrzypny Twardowski" (Tyg. ilustr.), Warsz., 1872.—Tenże: „Nadobna Pasqualina" (tamże), 1884.—Czechowski: „Samuels von Skrzyna Twardowski. Wojna domowa", Poznań, 1894. — Tenże: „Samuela ze Skrzypny Twardowskiego Miscellanea selecta" (Rocz. T. Przyj. nauk), Poznań, 1896

Do Wacława Potockiego. Bełcikowski A.: „Wacław z Potoka Potocki" (Przegl. pol.), Krak., 1868.—Tenże: „Ze studyów". — Brückner: „Ostatnie lata W. Potockiego. W lat 200 po zgonie poety" (Bibl. warsz.), 1896.—Tenże: „Spuścizna rękopiśmienna po W. Pot." (Rozpr. wydz. filol., t. XXII), 1898. — Chlebowski Bron.: „W. Potocki jako autor Wojny Chocimskiej" (Ateneum), Warsz., 1882.—Chmielowski Piotr.: „Zapomniany poemat" (Studya i szkice, t. I), Krak., 1886.—Chotkowski Wład.: „Wacław Potocki i jego pisma", Poznań, 1876 —Czubek Jan: „W. Potocki z Potoka, nowe szczegóły do życia poety" (Arch. do dziej. lit. i ośw., t. VIII), Krak., 1895. — Gruszczyński Stanisł.: „Wojna Chocimska W. Potockiego", Poznań, 1860. — Mecherzyński Karol: „O poemacie Wojna Chocimska" (Bibl. warsz.), 1861. — Tenże: „Wiadomość o Wetach poznańskich W. Potockiego", Krak., 1868. — Nabielak Ludwik: „W. Potocki i jego Argieda" (Bibl. Ossolińskich, t. II), Lwów, 1863.—Plebański J. K.: „Pieśni W. Potockiego" (Bibl. warsz.), 1890. — Szajnocha Karol: „Szkice", t. I, Lwów, 1853.

Do Krzysztofa Opalińskiego. Bełcikowski A.: „O Satyrykach polskich XVII w." (Ze studyów), Warsz., 1886.—Bem A. G.: „Słowo o satyrach O." (Niwa), Warsz., 1873. – Dobrzycki: „Krzysztof Opaliński jako statysta" (Bibl. warsz.), 1898.— Grochowski Wojciech: „K. Opaliński" (Tyg. ilustr.), 1863 — Mandybur: „K Opaliński jako pisarz satyryczny", Jarosław, 1889. — Szajnocha K.: „K. Opal." (Szkice, t. III), Lwów, 1861.

Do Jędrzeja Morsztyna. Bełcikowski A.: „Andrzej Morsztyn, poeta romantyczny XVII w." (Ze Studyów), Warsz., 1886 —Deiches E.: „Koniec Morsztyna", Krak., 1894.—Małecki Ant.: „Andrzej Morsztyn" (Pismo zbiorowe Ohryzki), Petersb., 1859.—Tenże: Jan-Andrzej Morszt. i jego imieninnicy" (Z dziejów i lit., pisma pomniejsze), Lwów, 1896.—Nehring Wł.: „Psyche Andrz. Morsztyna" (Studya), Poznań, 1884. — Porębowicz Edw.: „Notatki do biogr. Jana-Andrzeja Morsztyna" (Kwart. hist.), Lwów, 1894. — Tenże: „A. Morsz., przedstawiciel baroku w poezyi polskiej" (Rozpr. wydz. filol., t. XXI), Krak., 1894.—Seredyński Wł.: „Andrz. Morszt. niewydane poezye". Wstęp (tamże, t. II), Krak., 1875.—Siemieński Luc.: „Andrz. Morszt." (Portrety lit.),

Pozn., 1867.—Świderski: „Jędrzej Morszt". (Przewod. nauk i liter.) Lwów, 1878.—Zawiliński Roman: „Notatki do biogr. J. A. Morsztyna" (Bibl. warsz.), 1893.

Do Fabiana Birkowskiego. Anonim: „F. Birkowski". (Tyg. illustr.), 1866. — Barącz: „Rys dziejów zakonu kaznodziejskiego". T. II, Lwów, 1861. — Brodziński Kaz: „O Fabianie Birkowskim". (Pisma). Warsz., 1830.—Krukowski, ks.: „Rozbiór krytyczny kazań .. p. ks. F. Birkowskiego napisanych". (Homiletyka), Włocławek, 1898. — Mecherzyński K.: „Historya wymowy w Polsce". Krak., 1858. Ossoliński J. M.: „F. Birkowski". (Wiad. hist. kryt. t. I), Krak., 1819.

Do Tomasza Młodzianowskiego. Hołowiński Ign.: „Homiletyka". Krak., 1859. — Jagodziński Teofil, ks.: „Encykl. kościelna", t. XIV. Warsz. 1881. — Mecherzyński K.: „ Hist. wym. t. III, Krak., 1860.—Sas Marcin: „Ks. T. Młodzianowski i jego kazania" (Przeg. powsz.). Krak., 1896.

Do Stanisł. Herakliusza Lubomirskiego. Bartoszewicz Julian: „ Encyk. powszech.", t. XVII, Warsz., 1864.—Brodziński K.: „Listy o literaturze polsk. (Pisma, t. VI), Pozn. 1873.—Mecherzyński K: „Hist. wymowy", t. III, Krak., 1860.

Do Pawła Piaseckiego. Adamowicz: „Kronika Piaseckiego": (Bibl. warsz.), 1871.—Bartoszewicz J.: „ Paweł Piasecki". (Studyum przy wyd. jego Kroniki). Krak.. 1870.—Ossoliński J. M.: „Wiad. hist. kryt."

Do Rudawskiego Wawrzyńca. Spasowicz Wł.: „Wiadomość o Rudawskim. Wstęp do przekładu Kroniki". Petersb., 1855.—Pisma t. I tamże, 1891.

Do Władysława Aleks. Lubieńskiego. Bartoszewicz Julian: „Życiorysy znakomitych ludzi", t. 1, 1850.

Do Szymona Starowolskiego. Dobrzycki: „Program naprawy rzplitej w XVII w." (Ateneum), Warsz. 1897.—Przyborowski Józef: „Kilka szczegółów do życiorysu Szym. Starowolskiego". (Bibl. warsz.), 1889.—Tyszyński Aleks.: „Sz. Starowolski" (tamże), 1871.—Tenże: „Wizerunki polskie". Warsz., 1875.— Wierzbowski Teodor: „Simonis Starovolscii elenchus operum". Warsz., 1894.

Do Maksymiliana Fredry: Chmielowski Piotr: „Andrz.-Maks. Fredro". (Encykl. wychow. t. IV,) Warsz., 1887.

Do Jana Chryzostoma Paska. Biegeleisen Henr.: „Rozbiór krytyczny Pamiętników J. Ch. Paska". (Przewod. nauk i liter.), Lwów, 1884.—Chlebowski Bronisł.: „J. Ch. Pasek i jego Pamiętniki. (Tyg. illustr) 1879. — Gubrynowicz Bronisł.: „J. Ch. Paska Pamiętniki. Wstęp". Lwów, 1898.—Kraushar Aleks.: „Nowe epizody z ostatnich lat życia Im. P. J. Ch. Paska". (Ateneum), Warsz., 1891.—Tenże: „Stryj Imci P. Paska". (Tamże), 1896 —Rybarski Feliks: „Nowe dokumenta do J. Ch. Paska" (tamże), 1878,

Do Stanisława Dunin Karwickiego. Bartoszewicz Jul.: „System at Karwickiego reformy rzplitej w r. 1706". (Przegl. pol.), Krak:, 1868—69.—Krzyżanowski: „Wstęp do wydania dzieła K.: „De ordinanda republica". Krak., 1871.

Do Stanisława Jabłonowskiego. Bartoszewicz: „Jan St. Jabłonowski". (Dzieła, t. X), Krak., 1881. — Bielowski A.: „J. S. Jabłonowski, wojewoda ruski i jego Pamiętnik".

Do Stanisł. Leszczyńskiego. Boyé „Un roi de Pologne et la couronne ducale de Lorraine". Paris-Vienne-Cracovie-Nancy, 1898.—Duchińska S.: „Rękopism króla S. Leszczyńskiego". (Bibl. warsz., 1866. — Rembowski Aleks.: „St. Leszczyński jako statysta". Warsz., 1878.—Tretiak Jan: „Leszczyński St." (Encykl. wych. t. VI), Warsz., 1903.—Ziemba T.: „St. Leszczyński". (Przewod. nauk. i liter.), Lwów, 1888.

Do Jędrzeja Załuskiego. Bartoszewicz J.: „Załuski J." (Encykl. powsz. t. XXVIII), Warsz., 1868.—Tenże: „Dzieła t. VII". Krak., 1880.—Estreicher K: „Bibliografia polsk.", t. I, Krak., 1870.—Muczkowski Józef: „J. J. Załuskiego,

Biblioteka historyków, prawników i polityków polskich". Krak., 1832. — Weinert Aleks.: „Wykryty rękopism J. Załuskiego". (Bibl. warsz.), 1867.

Do Elżbiety Drużbackiej. Bojarski: „Elż. z Kowalskich Drużbacka, życie i pisma". (Spraw. gimnazyalne). Przemyśl, 1895. — Tyszyński Al.: „Wizerunki polskie" Warsz., 1875.—S. Z.: „Elżbieta Drużbacka". „Życiorysy znak. ludzi", Warsz., 1851.

Okres V, Stanisławowski od 1754—1818.

Do Stanisława Konarskiego. Biegański: „Poczet prac ks. St. Konarskiego". Mikołów, 1890. — Tenże: „Zbiór dokumentów, odnoszących się do życia i działalności ks. S. K.", (tamże), 1897.—Biegeleisen: „St. Konarski w procesie Jezuitów z Piarami". (Muzeum), Lwów, 1896. — K. S.: „Miejsce urodzenia ks. St. Konarskiego, Żarczyce większe". (Ateneum t. II zesz. III), Warsz., 1901.—Łagowski Floryan: „Konarski jako reformator szkół". (Przegl. pedagogiczny), Warsz., 1884.—Tenże: „Collegium nobilium St. Konarskiego". Warsz., 1888.—Nacher T.: „Dwa dzieła Konar.: O religii poczciwych ludzi 1769, i De religione honestorum hominum 1781. (Sprawozd. szkoły realnej), Stryj, 1883.—Pilat Roman: „Nieznane pismo polityczne St. K. p. t.: „Suum cuique", (Przeg. pol.), 1870.—Siennicki Ant.: „Reforma Konarskiego w szkolnictwie polskiem". (Spraw. IV gimnaz.), Lwów, 1898.—Szlachtowski Jan.: „O piśmie politycznem: Suum cuique i jego autorze". (Przegl. pol.), Krak., 1870.—Wojciechowski Tadeusz: „Młodość St. Konarskiego. Lwów, 1895.

Do Franciszka Bohomolca. Bełcikowski Ad.: „Pierwszy sceniczny pisarz polski". (Ze studyów), Warsz., 1886.—Łagowski F., „Encykl. wychowawcza", t. II, Warsz., 1882. — Malinowski Lucyan: „O języku komedyi Fr. B." Rozpr. wydz. fil. t. XXIV), Krak., 1895.—Tyszyński Al.: „Komedya pol. w XVIII w." (Wizer.), Warsz., 1875. — Wójcicki K. Wł.: „Fr. Bohom. (Życior. znak. ludzi). Warsz., 1850.

Do Ignacego Krasickiego. Bartoszewicz J.: „Znakomici mężowie polscy w XVIII w." Petersb., 1853—57.—Bełcikowski A.: „Jeden rozdział z monografii o Ig. Krasickim". (Ze studyów), Warsz., 1886. — Chmielowki P.: „Charakterystyka I. Kr." (Stud. i szkice, t. I). Krak., 1886.—Chotkowski: „O Myszeidzie". Poznań, 1874. — Ehrenberg Kazimierz: „Wykład bajek Krasickiego". Krak., 1871.—Górski Konstanty: „Studya nad bajkami Kr." (Przeg. pols.). Krak., 1887.—Gruszczyński St.: „O znaczeniu Myszeidy", Poznań, 1863.—Kraszewski J. I.: Żywot i dzieła I. Krasickiego", Warsz., 1879.—Kurpiel: „Przekonania religijne Ig. Kr.", (Spraw. szkoły real.), Krak., 1893.—Mundybur: „Ig. Kr. w stosunku do Lucyana i Erazma z Roterdamu". (Ateneum). Warsz., 1891.—Tenże: „O Historyi Ig. Kr., (Kwar. hist.), Lwów, 1895.—Nehring Wł.: „Poczye Krasickiego". (Studya), Pozn., 1884.—Tomkowicz St.: „Wiersze nieznane, tudzież waryanty Naruszewicza, Krasickiego, Trembeckiego" (Przegląd pol.). Krak., 1882. — Tretiak J.: „Ig. Krasicki, jako prezydent Trybunału. (Rozpr. wydz. filol. t. XXIV). Krak., 195.—Tenże: „O Satyrach Krasickiego". (Szkice liter.), Krak., 1896. — Tenże: „Ig. Krasicki, charakterystyka w ramach szkicu biograficznego". (Bibl. warsz.), 1901.—Turowski Stan.: „Do Króla, satyra Ig. Krasickiego". (Pam. liter.), Lwów, 1903.—Zathey: „Nowe studyum o bajkach Krasickiego". (Przeg. powsz.), Krak., 1888.

Do Adama Naruszewicza. Bartoszewicz J.: „Znakomici mężowie pol., w XVIII w.", Petersb., 1853—57. — Bełcikowski Ad.: „A. Naruszewicz jako poeta", (Ze studyów), Warsz., 1886. — Brodziński K.: „O satyrze". (Pisma), Warszawa, 1830, Pisma, t. V, Pozn. 1873). — Chmielowski P.: „A. Naruszewicz jako poeta". (Wybór poezyi. Wstęp). Warsz., 1882. — Chrzanowski Ign.: „O Satyrach Naruszewicza". (Pamiąt. liter.), Lwów, 1902. — Kraszewski Ig.: „Naruszewicz jako poeta", (Nowe studya lit.), Warsz., 1843. — Kurpiel Antoni: „Kilka słów o A. Naruszewiczu", (Pam. słuch. uniwer. Jagiel.), Krak., 1887.—Maślak: „Charakterystyka Od Narusz. i ich znaczenie w współczesnej literaturze", (Spraw. gim.), Przemyśl, 1899.—Tomkowicz St., „Wiersze nieznane i t. d.", (p. Krasicki.)

Do Stanisława Trembeckiego. Biegeleisen: „Listy Trembeckiego do króla“, (Ateneum), Warsz., 1897.—Tenże: „Nieznane poezye Trembeckiego“, (Bibl. warsz.), 1897.—Klimaszewski Hipolit: „Rozbiór poezyj S. Tremb.“, Wilno, 1830.—Mickiewicz A.: „Objaśnienia do Zofiówki“, (Poezye S. Trem.). Wilno, 1822. — Tenże: “Kurs liter. słowiańskich“ (Lekcya IX). — R. P.: „Przekład Pieśni IV Jerozolimy wyzwolonej Tassa, przegrany przez Trembeckiego do Alberta Miera“, Kłosy 1879.—Siemieński Luc.: „Portrety liter.“, t. III, Pozn., 1868. — Tomkowicz St.: „Erudycya Trembeckiego“. (Przegl. pol.), Krak., 1879. — Tenże: „Jeszcze o uczoności Trembeckiego i kilka nieznanych jego tłómaczeń poetyckich“. (Tamże), 1880. — Tenże: „Wiersze nieznane“ i t. d. (Patrz. Krasickim). Tretiak J.: „Mickiewicz i Trembecki“. (Szkice lit.), Krak., 1896.

Do Kajetana Węgierskiego. Estreicher K.: „Tomasz-Kajetan Węgierski“, Lipsk, 1883.—Siemieński: „Portrety liter.“, Poznań, 1865.—Wójcicki K. W.: „Żywoty znakomitych ludzi“, Warsz., 1851.

Do Franciszka Zabłockiego. Bełcikowski A.: „Ze studyów“. War., 1886.—Gawalewicz Maryan: „Zabłocki, szkic biograficzno-krytyczny“, Krak., 1894.—Kąsinowski: „Beiträge zu einem Studium des Lustspieldichters Fr. Zabłocki“ (Spraw. gimn.), Brody, 1897. — Tyszyński Al.: „Komedya polska w XVIII w.“ (Wizer. pol.), Warsz., 1875.

Do Wojciecha Bogusławskiego. Estreicher K.: „Teatra w Polsce“, Krak., t. 3, 1873—1879. — Pepłowski: „Bogusławski we Lwowie, 1795—99“, Lwów, 1895.—Tenże: „Z autografów Bogusławskiego“ (Przewodn. nauk. i liter.), Lwów, 1895. —Wojcicki K. Wł.: „Życiorysy znak. ludzi“. Warsz., 1850.

Do Franciszka Karpińskiego. Bełcikowski: „Ze studyów“, Warsz., 1886. — Bezimienny: „Życiorysy znakomit. ludzi“, t. I, Warsz., 1850. — Chmielowski: „Wstęp do wydania pism Fr. Karp.“, Warsz., 1896.—Górski Konst.: „Dziecinne i szkolne lata Karpińskiego“ (Bibl. warsz.), 1891. — Korotyński W.: „Stanowisko F. Karp. w literaturze“ (Wieniec), Warsz., 1872.—Prochnicki Franc.: „O życiu Fr. Karpińskiego“, Lwów, 1876.—Rzętkowski Stan.: „Życiorys“ (Tyg. ilustr.), 1872.

Do Franciszka-Dyonizego Kniaźnina. Bezimienny: „Życiorysy znakomitych ludzi“, Warsz., 1851. — Czartoryski Ad., ks.: „Życie Kniaźnina“ (Przegl. pozn.), 1853. — Dębicki Ludwik: „Puławy“, t. II, Lwów, 1877—88. — Tenże: „Fr. D. Kniaźnin“ (Przew. nauk. i liter.), Lwów, 1888.—Suryn: Fr. D. Kniaźnin“ (Tyg. ilustr.), 1881.

Do Jana-Pawła Woronicza. Biegeleisen H.: „Nieznana epopeja J. P. Woronicza p. t. Jagiellonida“ (Kłosy), Warsz., 1883 — Dębicki: „Puławy“, Poznań, 1887—88. — Koźmian Kajetan: „Pamiętniki“, Pozn., 1859—65. — Ottman Rudolf: „J. P. Woronicz“ (Przegl. polski), Krak., 1883.—Siemieński: „Portrety literackie“, t. 4, Pozn., 1875.

Do Stanisława Staszyca. Grabowski Mich., dr: „Stanisł. Staszyc, jego pisma polityczne i pojęcia filozoficzne“ (Przegl. pol.), Krak., 1898. — Korzon Tadeusz: „Staszyc, jako historyograf“ (Kwart. hist.), Lwów, 1887.—Kraushar Al.: „Dziennik podróży ks. St. Staszyca“, t. I, II, Warsz., 1903.—Pawiński Adolf: „St. Staszyc“ (Niwa), Warsz., 1897. — Pilat Roman: „O literaturze politycznej sejmu czteroletniego“, Krak., 1872.—Plenkiewicz Roman: „Zakłady górnicze w Białogonie“ (Ateneum), Warsz., 1898. Tenże: „St. Staszyc“ (Album zasł. Polaków i Polek w w. XIX), Warsz., 1901.—Szujski Józef: „St. Staszyc jako pisarz polityczny“ (Przegl. polski), Krak., 1866.—Wojewodzki J.: „St. Wawrzyniec Staszyc, jako założyciel T-wa rolniczego hrubieszowskiego i jako założyciel górnictwa krajowego“ (Encykl. rolnicza, t. V.) Warsz., 1879. — Zawadzki Władysław: „Stanisł. Staszyc“, Lwów, 1860.

Do Hugona Kołłątaja. Chyliński M.: „Hugo Kołłątaj wobec Targowicy“, Kraków, 1875.—Kalinka Waleryan: „Sejm czteroletni“, Lwów, 1886.—Kozłowski Władysł.: „Kościuszko, Kołłątaj i rewolucya francuska“, Lwów, 1898. — Kraushar

Aleks.: „H. Kołłątaj“ (Album zasł. Pol. i Polek w w. XIX), Warsz., 1901.—Mecherzyński Karol: „O reformie Ak. Krak. w r. 1780 przez H. Kołłątaja“, Krak., 1864. — Merczyng Henryk: „Kołłątaja i Czackiego projekt urządzenia gimn. wołyńskiego“, Warsz., 1881.—Pilat R.: „O literaturze politycznej“ (p. Staszyc). — Polkowski Ign., ks.: „Dziennik ks. Hugona Kołłątaja“ (Przew. nauk i liter., t. I), Lwów, 1882. — Smoleński Wład.: „Kuźnica Kołłątajowska“, Krak., 1885.—Tenże: „Uwięzienie Kołłątaja“ (Bibl. warsz.), Warsz., 1899. — Śniadecki Jan: „Żywot literacki H. Kołłątaja“ (Dzieła, t. II), Warsz., 1837.—Schmitt Henr.: „Pogląd na żywot i pisma ks. H. Kołłątaja“, Lwów, 1860.—Wegner Leon: „H. Kołłątaj na posiedzeniu Rady królewskiej 1792 r.“, Pozn., 1869.

Do Jana Śniadeckiego. Baliński Michał: „Żywot uczony i publiczny J. Śniadeckiego“, Warsz., 1839.—Tenże: „Studya historyczne“, Wilno, 1856. — Tenże: „Pamiętniki o J. Śniadeckim“, Wilno, 1864—65. — Kraszewski J. I.: „Listy J. Śniadeckiego w sprawach publicznych 1788—1830“, Poznań, 1878. — Straszewski Maurycy: „O J. Śniadeckim, jego stanowisku w dziejach oświaty i filozofii w Polsce“, Krak., 1875. —Struve Henryk: „Wstęp krytyczny do filozofii“, Warszawa, 1896. 1898, 1903.—Świeżawski Ernest: „Jan Śniadecki, jego życie i działalność naukowa“ (Życior. sł. Polaków), Petersb., 1898.

Do Tadeusza Czackiego. Baliński Mich.: „Studya historyczne“, Wilno, 1856. — Chmielowski Piotr: „Czacki Tadeusz„, (Encykl. wychowawcza, t. III), Warsz., 1885.—Tenże: „T. Czacki, jego życie i działalność wychowawcza“. (Życior. sł. Polaków), Petersb., 1898.—Dębicki L.: „Z korespondencyi naukowej Puław.“, (Bibl. warsz.), 1885.—Grochowski Wojciech: „T. Czacki“ (Tyg. illustr.), 1861. — Jełowicki Aleks: „Moje wspomnienia“, Paryż, 1839.—Tenże: „X. Hugona Kołłątaja korespondencye z Czackim“, t. IV, Krak., 1844.—Kaczkowski Karol, dr.: „Wspomnienia“, Lwów, 1876.—Kraushar Al.: „Życiorys“, (Album zasł. Pol. i Polek w w. XIX) Warsz., 1901.—Majchrowicz Franciszek: „Tadeusz Czacki i jego zasługi w dziedzinie wychowania publicznego“ (Muzeum), Lwów, 1894. — Merczyng H.: „Kołłątaja i Czackiego projekt...“ (p. Kołłątaj). — Osiński Alojzy: „O życiu i pismach T. Czackiego“. Krzemieniec, 1816.—Potocki St.: „Pochwała J. Czackiego“, Warsz., 1817. — Rolle Michał: „Krzemieniec“. (Przewod. nauk i liter.), Lwów, 1896—97.—Tenże: „Ateny wołyńskie, szkic z dziejów oświaty w Polsce“, Lwów, 1898.—Tenże: Liceum krzemienieckie“ (Encyk. wychow.), Warsz., 1903.—Ziemba Teofil: „T. Czacki i jego zasługi“, Kraków, 1897.

Do Jędrzeja Śniadeckiego. Baliński Mich.: „Życie J. Śniadeckiego“ (na czele wydania jego Dzieł), Warsz., 1841.—Kramsztyk Zygmunt: „Teorya jestestw organicznych wobec dzisiejszych pojęć o życiu“, tamże, 1874.—Libelt K.: „Dwaj bracia Śniadeccy“ Poznań, 1866.—Reichman Bronisław: „Jędrzej Śniadecki i Darwin“, (Niwa), 1874.—Struve H.: „Wstęp krytyczny do filozofii“.

Do Juliana Ursyna Niemcewicza. Czartoryski Adam ks.: „Żywot...“, Berlin, 1860.—Kraushar Al.: „Życiorys“ (Album zasł. Pol. i Polek w w. XIX), Warsz., 1901. — Lelewel Joachim: „Śpiewy historyczne J. U. Niem. pod względem historyi uważane“, Wilno, 1817. — Niemcewicz: „Pamiętniki czasów moich“. Paryż, 1841.—Tenże: „Pamiętniki od 1809—1820“, Poznań, 1871.—Tenże: „Dziennik drugiej podróży do Ameryki, Lwów, 1873.—Tenże: „Dziennik pobytu za granicą“, Poznań, 1876—77.—Nowiński Józefat: „O bajkach J. U. Niemcewicza“, (Bibl. warsz.), 1888.

Do Kajetana Koźmiana. Krasiński Zyg.: „Listy o poemacie Stefan Czarniecki“, Poznań, 1859 —Morawski Franciszek: „Życie K. Koźmiana“, Poznań—Kraków, 1856.—„Pamiętniki“ własne Koźmiana“, Poznań—Kraków, 1859—65.—Siemieński L.: „K. Koźmian“, (Dodatek do „Czasu“), Krak., 1859.—Tenże: „Kilka rysów z literatury“, Warsz., 1859.—Tenże: „Portrety liter.“, t. I Pozn., 1865.—Tenże: „Obóz klasyków“, Krak., 1866.—Wojciechowski Tadeusz: „K. Koźmian, życie i dzieła“, (Rocz. T-wa Przyj. Nauk), Poznań, 1896, osobno 97.

Do Alojzego Felińskiego. Chlebowski Bron.: „Feliński Al.“ (Album zasłuż. Polaków i Polek w w. XIX), Warsz., 1901.—Hoffmanowa Klementyna: „Alojzy

Feliński", (Dzieła, t. VI), Warsz, 1875.—Kantecki Klemens: „Dwaj Krzemieńczanie". Lwów, 1879.—Tomkowicz St.: „Barbara Radziwiłłówna u historyków, w rzeczywistości i w poezyi", (Przegł. polski), Krak., 1875.—„Życiorysy znakomitych ludzi", t. II, Warszawa, 1851.

Do Francisz. Wężyka. Jezierski Feliks: „Pisma Fr. Wężyka" (Bibl. warsz.), 1879.—Siemieński Łuc.: „Portrety literackie, t. III, Pozn., 1868.—Tomkowicz St.: „Poezye Fr. Wężyka z pośmiertnych rękopismów" (Żywot), Krak., 1878.—Tenże: „Przyczynek do historyi początków romantyzmu", Kraków, 1878. — Wójcicki K. Wł., „Życiorys", (Tyg. illustr.), 1860.—Zapała: „Fr. Wężyk, monografia biograficzno-krytyczna", Krak., 1898.

Do Ludwika Osińskiego. Plenkiewicz R.: „Życiorys" (Album zasł. Pol. i Polek w w. XIX), 1901.—Siemieński: „Obóz klasyków", Krak, 1866.—Wójcicki K. Wł.: „Życiorysy znak. ludzi", Warsz., 1851. — Tenże: „Ostatni klasyk", Warsz, 1872.—Tenże: „Teatr warszawski za dyrekcyi L. Osińskiego" (Bibl. warsz.), 1885.

Do Franciszka Morawskiego. Chrzanowski Ign.: „Życiorys" (Album zu. Pol. i Polek w w. XIX), Warsz., 1903.—Siemieński Luc.: „Portrety literackie", t. II, Poznań, 1867, Warsz., 1881.—Tarnowski St.: „Fr. Dzierżykraj Morawski" (Przedmowa do wyd. Pism zbiorowych), Poznań, 1882.

Okres VI, poezyi narodowej od 1818—1864.

Do Kazimierza Brodzińskiego. Bełcikowski A.: „K. Brodz" (Ze studyów). Warsz., 1886.—Chmielowski P.: „Studya i szkice", t. II, Krak., 1886.—Chmielowski P.: „Życiorys" (Album), Warsz., 1901.—Dmochowski Fr. Salezy: „Wykład literatury i estetyki K. Brodzińskiego", (Bibl. warsz.), 1869.—Tenże: „O życiu i pismach Br." (tamże), 1870.—Gawalewicz M.: „Wstęp i życiorys do „Wiesława", Warsz., 1880.—Gubrynowicz Bron.: „K. Brodziński, 1830—35. Przyczynek do biogr. i charak." Lwów, 1892.—Hordyński Zdzisław: „B-go lata szkolne", (Kwart. histor.), Lwów, 1888.—Tenże: Młodość Brodz.", (tamże), 1889.—Tenże: „Mickiewicz i Brodziński", (Pam. T. Ad. M. t. IV), Lwów, 1890. — Odyniec Ant. Edw.: „Wspomnienia z przeszłości", Warsz.. 1884.—Siemieński Luc.: „Żywot K. Br.", Krak., 1851.—Wójcicki K. Wł., „Życiorysy znak. ludzi", Warsz., 1850.—Tenże: „Cmentarz powązkowski", t. II. Warsz., 1856. — „Wspomnienia moje", (Autobiografia przy wyd. Dzieł w Wilnie, 1842—44). — Ziemięcka Eleonora: „Poezya i Kazimierz z Królówki", (Przegł. nauk.). Warsz.. 1841.

Do Aleksandra Fredry. Lewestam Fr. H.: „Al. Fredro, szkic biograficzno-literacki", Warsz., 1876.—Nitowski Jan: „Życiorys" (Album zasł. Pol. i Polek w w. XIX), 1901.—Tarnowski St.: „Komedye Al Fredry" (Bibl. warsz.), 1876.

Do Joachima Lelewela. Januszkiewicz Eustachy: „Ostatnie chwile Joach. Lelewela", Paryż, 1863. — Korespondencya J. Lelewela z Karolem Sienkiewiczem", Poznań 1872.—Korzon Tad: „Życiorys J. L." (Album zasłuż. Polaków i Polek w w. XIX), Warsz., 1903—„Listy J. L." t. 2, Pozn., 1878—79.—„Listy J. L." (Przewod. nauk. i liter.), Lwów, 1880.—Sawaszkiewicz.: „Notices sur la vie de Joachim Lelewel", Paris, 1869.—Warnka S.: „J. Lelewela zasługi na polu gieografii", Poznań, 1878.

Do Adama Mickiewicza: Acr (Rzążewski Adam): „Mickiewicz w Odesie" (Ateneum), Warszawa, 1884. — Bełcikowski Ad.: „Konrad Wallenrod", Kraków, 1870. — Tenże: „Dramat Mickiewicza: Konfederaci barscy" (Pamiętnik Towarzystwa Ad. M.), Lwów, 1888. — Tenże: „Gustaw i Werther", Kraków, 1872.—Tenże: „Kilka myśli o Panu Tadeuszu", Warszawa, 1884.—Biegeleisen Henr.: „Krajobrazy w P. Tadeuszu", Warsz., 1833.—Tenże: „Improwizacya A. Mickiewicza p. t. Basza" (Kłosy), Warsz., 1884.—Tenże: „P. Tadeusz Mickiewicza", Warsz., t. r.—„Bieńkowski Bronisław: „Żywioł liryczny w P. Tadeuszu, jego pochodzenie i uzasadnienie" (Pamiętnik kielecki), Kielce, 1901.—Bruchnalski Wilhelm: „Reminiscencye u P. Tadeusza z Homera, Wergiliusza i Tassa" (Pam. T-wa Ad. M.), Lwów, 1888.—Chlebowski Bronisław: „O wpływie Jerozolimy wyzwolonej Tassa (tł. Piotra Kochanowskiego) na Grażynę"

(Ateneum), Warsz. 1885.—Chmielowski Piotr: „Kobiety Mickiewicza, Słowackiego i Krasińskiego“, Warsz., 1881, Krak. 2886.—Tenże: „A. Mickiewicza odczyty w Lozannie“, Warsz. 1885. — Tenże: „Adam Mickiewicz. Zarys biograficzno-literacki“, Warsz.-Krak., 1886, t. 2.—Tenże: „Filozoficzne poglądy A. Mick.“, Warsz., (Przegląd filozoficzny), 1899.—Tegóż: „Estetyczno-krytyczne poglądy A. Mick.“ (Pam. T-wa Ad. Mick.), Lwów, 1898. — Tenże: „Oceny p. Tadeusza“ (Ateneum), Warsz., 1885.— Tenże: „Towiański i Mickiewicz“ (Ateneum), Warsz., 1879.—Chodźko Aleks.: „A. Mick. we Włoszech“, Paryż, 1862.—Ciszewski Stanisław: „Mickiewicz w literaturze chorwacko-serbskiej“ (Pamiętn. kielecki), Kielce, 1891. — Cybulski Wojciech: „Dziady Mickiewicza. Rozbiór krytyczny zasadniczej idei poematu“, Poznań, 1863.—Dr. Czaplicki: „Ueber Konrad Wallenrod, eine kritisch-esthetische Studie“ (Program gimn. w Inowłocławiu), 1875.—Czerwiński Bolesław: „Kilka uwag nad Odą do młodości“, Lwów, 1874.—Danielewski (Żegota Dołęga): „Konrad Wallenrod. Rozbiór krytyczny z etycznego i estetycznego stanowiska“, Poznań. 1873.—Dmochowski Fr. Salezy: „Odpowiedź na pismo p. Mickiewicza o krytykach i recenzentach warszawskich“, Warszawa, 1829.— Dzieduszycki Wojciech; „Messyanizm polski, a prawda dziejowa“ (Przegl. pols.), Krak., 1902.—Estreicher Karol: „Nieznany manuskrypt Dziadów cz. III“, Lwów, 1898 (Pam. T. A. Mick.).—Tenże: „Adam Mickiewicz“. Wiedeń, 1863.—Fontille (Edmond Mainard): „A. Mickiewicz. Sa vie et sa croyance“, Paris, 1862, (przekł.) Kraków, 1863.—Gawlikowski Jan: „Konrad Wallenrod“ (Arcydzieła polskich i obcych pisarzy), Brody, 1902. — Gąsiorowski Albert: „Ad. Mickiewicz i pisma jego do roku 1829“, Kraków, 1872.—Gąsiorowski Konrad: „Kilka słów z powodu myśli przewodniej i architektoniki Dziadów Mickiewicza“ (Pam. kiel.), Kielce, 1901.—Ks. Giebartowski Wincenty: „Rozum i wiara na podstawie wiersza Ad. Mick.“ (tamże).—Gołembiowski Wł.: „Mick odsłoniony i Towianizm“ (Paryż, 1844.—Górecka Marya: „Wspomnienia o A. Mick.“, Warsz., 1875.—Gostomski A.: „Arcydzieło poezyi polskiej Adama Mickiewicza, Pan Tadeusz“ (Ateneum), Warsz., 1890.—Tenże: „Psychologia genezy P. Tadeusza“, Warsz., 1890.—Gruszczyński S.: „O Mickiewiczu ze stanowiska narodowego“, Poznań, 1860.—Gubrynowicz Bronisł.: „Współpracownictwo A. M. w Pielgrzymie polskim“. (Pam. T. A. Mick., t. VI), Lwów, 1898.—Hoesick Fer.: „Nad wodą wielką i czystą“, Warsz., 1903.—Jelinek Edward: „Pan Tadeusz w literaturze czeskiej“ (Przegl. polski), Krak., 1882.—Kallenbach Józef: „A. Mickiewicz“, t. 2, Krak., 1897.—Tenże: „O improwizacyi Konrada“ (Pam. T. Ad. Mick.), Lwów, 1890.—Tenże: „Koncert nad koncertami“ (Czas), Krak., 1886.—Kantecki: „Mickiewicz w Śmielowie w r. 1830 — 1832“ (Przegl. lwowski), Lwów, 1881.—Kawczyński: „Ad. Mickiewicz, Dziadów cz. III w stosunku do romantyzmu francuskiego“, Krak., 1893.—Tenże: „Konrad z Dziadów w poezyi francuskiej“ (Pam. Tow. Mick.), t. VI, Lwów, 1898.—Konopnicka Marya: „Z dziejów natchnień Mickiewicza“ (Bluszcz), Warsz., 1883.—Korotyński Wincenty: „Kilka szczegółów o rodzinie, miejscu urodzenia i młodości A. Mickiewicza“, Wilno, 1861.— Kosiba: „O estetycznej wartości utworów poetycznych A. Mick.“ Jasło, 1879.—Kotarbiński Józef: „Pan Tadeusz Mickiewicza, jako epos“, Warsz., 1898 (Bibl. Warsz.).— Kowalski Franciszek: „Wspomnienia o Mickiewiczu“ (Bibl. Warsz.), Warszawa, 1857.— Krczek Franciszek: Najwcześniejsze sądy współczesnych o Panu Tadeuszu“ (Pam. T-wa A. Mick), Lwów, 1888.—Krechowiecki Adam: „Dziadów część III, ustęp według pierwszego autografu“ (Pam. Tow. Mick., t VI), Lwów, 1898. — J. Klaczko: „Etude sur A. Mickiewicz (Revue contemporaine)“, Paris, 1862.—Tenże: „Korespondencya Mickiewicza“. Studyum, Paryż, 1861.—Libelt Karol: „Prelekcye M.“ (Pisma pomniejsze), Poznań, 1851.—Lapczyński Kazimierz: „Flora Litwy w Panu Tadeuszu“ (Tyg. Ilustr.), 1894. — Lubieński Edward: „Mickiewicz w Rzymie“, Poznań, 1851. — Mazanowski A.: „Charakterystyki pisarzów polskich. A. Mickiewicz“, Złoczów, 1897.— Tenże: „Topografia w P. Tadeuszu (Przewod. nauk.-liter.), Lwów, 1898.—Mickiewicz Władysław: „A. M. sa vie et ses oeuvres“, Paris, 1888.—Tenże: „Żywot A. M. podług zebranych przez siebie materyałów, oraz własnych wspomnień“, t. 4, Poznań. 1890 do 1895.—Młochnacki Maur.: „O literaturze polskiej w w. XIX“, Warsz., 1830.—Môyet

Leopold: „Z nieznanych autografów A. M.“ (Ateneum), Warsz., 1901.—Nehring Wład.: „O społeczesnych poglądach A. M.“ (Pam. T-wa A. M., t. VI), Lwów, 1898.—Tenże: „Pan Tadeusz. Studya“, Poznań, 1884.—Tenże: „O paryskich prelekcyach A. M.“ (Pam. T-wa A. Mick., t. V), Lwów, 1891.—Niewiarowicz L.: „Wspomnienia o Ad. Mick.“, Lwów, 1878. — Nowicki Fran.: „Mickiewicz, jako niedoszły prof. uniwers. krakowskiego“, (Przew. nauk. i liter.), Lwów, 1887.—Odyniec Ant.-Edw.: „Wspomnienia z przeszłości“, Warsz., 1879—1882. — Tenże: „Putkamer i Marylla“ (Przegl. pol.). Krak., 1881.—Tenże: „Improwizacye A. Mickiewicza“ (Tamże), 1883.—Tenże: „Listy z podróży“, Warsz., 1884.—Petzold Emil: „Motywy Mickiewiczowskie“ (Pam. liter.), Lwów, 1902. — Pilat Roman: „Opis matecznika w trzech redakcyach“, t. IV (tamże), Lwów, 1890.—Tenże: „Głosy publicystyki emigracyjnej o pierwszych wykładach A. M. w Collège de France“ (tamże, t. III), 1889.—Plenkiewicz Roman: „Ad. Mickiewicz“ (Album zasł. Polaków i Polek w w. XIX t. I), Warsz., 1902. — Sędzimir Józef: „Pan Tadeusz dla dorastającej obojej płci młodzieży“, Rzeszów, 1902.—Siemieński Lucyan: „Religijność i mistyka w życiu i poezyach A. Mickiewicza“, Krak., 1871.—Tenże: „Ewunia“, Lwów, 1888.—Semeneńko Piotr, ks: „Towiański et sa doctrine“, Paris, 1850.—Tenże: „Współudział A. M. w sprawie Andrzeja Towiańskiego“, t. 2, Paryż, 1850.—Tarnowski Stan.: „Odczyty o Mickiewiczu“ (Bibl. Warsz.), 1877. — Tenże: „Ogólna charakterystyka Ad. Mickiewicza“ (Roczn. Ak. um.), 1898. — Tenże: „Księgi pielgrzymów“ (Pam. T. im. A. Mick.). — Tenże: „Ad. Mick. życie i dzieła“ (Życiorysy sławnych Polaków). Petersb., 1898.—Tretiak Józef: „Mickiewicz w Wilnie i Kownie“, Krak., 1884, wyd. 2, 1893.—Tenże: „Kto jest Mickiewicz, synteza jego poezyj“, Krak., 1898. — Tenże: „Cześć Mickiewicza dla N. Panny“, Lwów, 1898.—Tenże: „Tło historyczne w P. Tadeuszu“, Krak., 1902.—Tenże: „Metodyczny rozbiór koncertu myśliwskiego z P. Tadeusza“ (Muzeum), Lwów, 1886.—Trzciński Tad.: „Kosmozoficzne poglądy Mickiewicza“ (Ateneum), Warsz., 1901.—Turczyński Julian: „Rozbiór dzieł A. M. Grażyna“, Stanisławów, 1872.—Wasilewski Zygmunt: „Goszczyński o Mickiewiczu Z dziejów towianizmu, (1846—1855), Pamięt. liter.), Lwów, 1902.—Waszyński: Ad. Mic., jego historyozoficzne i społeczne poglądy“, Poznań, 1900, — Wojciechowski Konst.: „Grażyna“ (Arcydzieła pol. i obcych pisarzy), Brody, 1902.—Zaleski Bohdan: „Ad. Mick. podczas pisania i drukowania P. Tadeusza“, Paryż, 1875. — Zathay H.: „Uwagi nad P. Tadeuszem“, Poznań, 1872—Zdziarski Stan.: „Dwie notatki do pism Mickiewicza Studya literackie“, Lwów, 1902.—Ziemba Teofil: „Mickiewicz pod wpływem profesorów wileńskich (Bibl. warsz.), 1883—Tenże: „Mickiewicz w ostatnim okresie życia“ (Tyg. ilustr.), 1885. — Tenże: „Ad. Mic. podczas podróży w r. 1830—1831“ (Bibl. warsz.), 1886—Zgliński: „Humor w Panu Tadeuszu“, Warsz., 1883.

Do Juliusza Słowackiego. Asnyk Adam: „Król-Duch“ (Przew. nauk i lit., t. I), 1879.—Bałucki Michał: „Rozbiór księdza Marka“ (Niewiasta), Krak., 1862. Tenże: „Kobiety dramatów Słowackiego“, Kraków, 1867.—Bełcikowski Ad.: „Balladyna Słowackiego“, Warsz., 1879. — Biegeleisen H.: „Z ostatnich lat J. Słowackiego“ (Tyg. powsz.), Warsz., 1883.—Tenże: J. Sł... Gieneza z ducha. Dziennik z r. 1847—49, ze wstępem i objaśnieniami“, Warsz., 1884.—Tenże: „Jul. Słowacki i Marya Wodzińska“, Warszawa, 1893.—Tenże: „Ze stosunków rodzinnych Jul. Słowackiego“, Warsz., 1895. Tenże: „Wpływ rodziny na Juliusza Słowackiego“ (Muzeum), Lwów, 1895.—Tenże: Juliusz Słowacki“, 2 t., Lwów, 1895. — Tenże: „Samuel Zborowski, dramat Jul. Słow. w 5 aktach“, Warsz., 1903. — Chmielowski Piotr: „Kobiety Mickiewicza, Słowackiego i Krasińskiego“, Warsz., 1881.—Tenże: „Pogląd na poezyą polską w pierwszej połowie XIX w.“ (Stud. liter.), Krak., 1886.—Tenże: „Juliusz Słowacki Towiańszczykiem (tamże).—Tenże; „Balzak i Juliusz Słowacki“ (Ateneum), Warsz., 1897.—Chrzanowski Ignacy: „Biografia psychologiczna Słowackiego“ (Ateneum), Warsz., 1897. — Drogosław: „Uwagi o Maryi Stuart Słowackiego w przedstawieniu prof. Małeckiego“ (Ateneum), Warsz., 1896.—Duchińska Seweryna: „Pamiętnik z lat młodych J. Słowackiego“ (Bibl. warsz.), Warsz., 1879. — Estreicher: „Sen srebrny Salomei“ (Czas), Krak., 1900. —Gasztowtt Wacław: „O nowoznalezionym pamiętniku Jul. Słowackiego“ (Przeg. pol.), Krak., 1879.—Gubrynowicz Bolesław: „Piast Dantyszek, kartka z twórczości poetyckiej

Jul. Słowackiego" (Spraw. z czyn. zakł. im. Ossolińskich). Lwów, 1893.—Tenże: „Juliusz Słowacki w świetle najnowszej krytyki" (Kwart. hist.), Lwów, 1898.—Hahn Wiktor: „Studyum nad gienezą Lilli Wenedy, trag. Jul. Słowackiego", Lwów, 1894.—Tenże: „Kilka słów o gienezie Mindowego trag. Juliusza Słowack.", Lwów, 1894 — Tenże: „Przyczynek do gienezy Maryi Stuart Jul. Słow." (Ateneum), Warsz., 1894.—Tenże: „Drobne notatki do pism Jul. Słow.: Jan Bielecki, Wallas, Balladyna, Lilla Weneda", Krak., 1898.—Tenże: „Balzak, czy Słowacki?" (Ateneum), Warsz., 1901.—Hösick Ferdynand: „Beatryks Cenci, czyli o rzekomym wpływie Shelley a na Słowackiego" (Ateneum), Warsz., 1892. — Tenże: „Jul. Słow., 1809—1849, biografia psychologiczna", t. 3, Krak. i Warsz., 1897.—Tenże: „Anhelli i trzy poematy" (Rozpr. wyd. filol.), Krak., 1896. — Jabłonowski Aleks.: „Balladyna Słowackiego" (Ateneum), Warsz., 1875, Toruń, t. r.—Jarecki Kazim.: „Juliusz Słowacki i poemat w Szwajcaryi" (Bibl. Warsz.), 1901.—Tenże: „Gieneza idei Króla-Ducha" (Bibl. warsz.), 1903.—J. W.: „Listy Słowackiego do Joanny Bobrowej" (Bibl. warsz.), 1895. — Kallenbach Józef: „Nieznane listy Jul. Słowackiego" (Bibl. warsz.), 1902.—Kaszewski Kazim.: „O Balladynie" (Bibl. warsz.), 1877.—Kotarbiński Józef: „Horsztyński, dramat Słowackiego, szkic literacki" (Przegl. Tygod.), Warsz., 1879.—Tenże: „Byrona Don Juan i Słowackiego Beniowski" (Ateneum), Warsz., 1889,—Krasiński Zygmunt: „Listy", t. 2, Lwów, 1882.—Lewestam H. F.: „Balladyna i Lilla Weneda" (Gaz. codzienna), 1859.—Tenże: „Mazepa" (Kłosy), Warsz., 1874. — Libelt Karol: „Mazepa" (Pis. kryt., t. 2), Pozn., 1851.—Małecki Ant. „Juliusz Słowacki, jego życie i dzieła", t. 3., Lwów, 1866—67, wyd. 2, 1881, wyd. 3, 1900. — Tenże: „Listy J. Słowackiego do matki i rodziny", t. 2, Lwów, 1876, wyd. 2, 1883. — Matuszewski Ignacy: „Gieneza i znaczenie Eloi u Słowackiego" (Aten.), Warsz., 1892.—Tenże: „Słowacki i Shelley. Mistyka Słowackiego" (Swoi i obcy), Warsz., 1898. — Tenże: „Słowacki i nowa sztuka. Twórczość. Słow. w świetle poglądów estetyki nowoczesnej", Warsz., 1902. — Mazanowski Ant.: „Ojciec zadżumionych Jul. Sł. i Treny Jana Kochanowskiego, estetyczno-krytyczne zestawienie" (Spraw. gimn. IV), Lwów, 1892. — Tenże: „Charakterystyki literackie pisarzów polskich. I. Juliusz Słowacki", Złoczów, 1896.—Méyet Leopold: „Listy nieznane Juliusza Słowackiego" (Bibl. warsz.), 1896. — Tenże: „Szlachectwo rodu Słowackiego" (Bibl. warsz.), 1903.—Nehring Wł.: „O kierunkach nowszej literatury polskiej: Kordyan, Anhelli" (Bibl. warsz.), 1883.—Tenże „Mazepa Słowackiego" (Bibl. warsz.), 1903. — Norwid Cypryan: „O Juliuszu Słowackim". Paryż, 1861.—Parylak Piotr: „Ojciec zadżumionych, ze wstępem i objaśnieniami", Lwów, 1884.—Pini Tadeusz: „Kilka słów w sprawie wpływu Shelley'a na tragedyą Słowackiego Beatryks Cenci" (Ateneum), Warsz., 1897.—Rzążewski Adam: „Miłość poety" (Tyg. Ilustr.), 1885.—Spasowicz Włodzimierz: „Juliusz Słowacki" (Kraj), Petersburg, 1899.—Steiner: „Horsztyński, dramat Słowacki" (Przegl. Tyg.), Warsz. 1879.—Szujski Józef: „Treny J. Kochanowskiego i Ojciec zadżumionych J. Słowack.", Krak., 1886. — Tenże: „Beatryks Cenci" (Tyg. ilustr.), War., 1872.—Tarnowski Stanisł.: „Mazepa Słowackiego" (Kron. rodzinna), Warsz., 1874. — Tenże: „O Horsztyńskim Słowackiego" (Przegl. pol.), Krak., 1879.—Tenże: Balladyna i Lilla Weneda", Poznań, 1881.—Tretiak Józef: „Juliusz Słowacki" (Szkic literacki), Krak, 1896. — Tenże: „Nieznane fragmenty i waryanty Beniowskiego" (Bibl. warsz.), 1902.—Tenże: „Juliusz Słowacki, historya ducha poety i jej odbicie w poezyi", Krak., 1903.—Zdziechowski Maryan: „Mesyaniści i Słowianofile", Krak., 1888.—Tenże: „Byron i jego wiek", Krak., 1897.

Do Zygmunta Krasińskiego. Antoniewicz Jan Bołoz: „Ostatni", poemat Z. Krańskiego" (Kwart. hist.), Lwów, 1889. — Tenże: „Młodość Z. Krasińskiego". 1891.—Tenże; „Zygmunt Krasiński i dzieło Stanisł Tarnowskiego" (Przegl. polski), Krak., 1896. — Bełcikowski A.: „Irydyon", Warsz., 1886. —Biegeleisen H.: „Zygmunt Krasiński: „Myśli i zdania poety w dziedzinie estetyki, religii i literatury" (Bibl. warsz.), 1884.—Tenże: „Nieznane prace Zyg. Krasińskiego z lat młodzieńczych" (Bibl. warsz.), (1894).—„Blumenstock: „Die ungötliche Komödie", Wiedeń, 1880. — Chlebowski Bronisław: „Nieboska komedya i Irydyon", Warsz., 1884.—Chmielowski Piotr: „Korespondencya Z. Krasińskiego", Krak., 1886. — Chotkowski Władysław: „O ideale polity-

cznym Z. Krasińskiego", Lwów, 1881.—Dziama: „Sądy współczesnych o Nieboskiej Komedyi i Irydyonie, 1835—1859", Poznań, 1893. — Gnatowski Jan.; „Moja Beatrice" (Niwa), Warsz., 1879.—Tenże: „Listy Zyg. Kr." (Kłosy), Warsz., 1883.—Hahn Wiktor: „Tło historyczne w Irydyonie Krasińskiego" (Przegl. nauk. i lit.), Lwów, 1897.—Hösick Ferd.: „Pierwsza miłość Z. Krasińskiego" (Ateneum), Warsz., 1892.—Kallenbach Józef: „Z nieznanych rękopismów Z. Kr." (Bibl. warsz.), 1901. — Tenże: „Listy Krasińskiego do Reeve'a" (tamże), 1891. — „Correspondance de Sigismond Krasiński et de Henry Reeve, Préface", t. 2, Paris, 1902.—Klaczko Julian: „La poésie polonaise au XIX siècle et le poète anonyme" (Revue de deux mondes, t. XXXVII), Paris, 1862. — Także: w przekładzie: „Poezya polska i poeta bezimienny w XIX w.", Lwów, 1862.—Kosiba A.: „O życiu i pismach Z. Krasińskiego", Tarnopol, 1883.— Koźmian St. „Życiorys Z. Krasińskiego", Poznań, 1859.— Krasiński Adam: „Poeta myśli" (Bibl. warsz.), 1901.—Tenże: „Nieznany dramat Z. Krasińskiego" (Bibl. warsz.), t. r.—Tenże: „Dzień Ducha Św. (tamże), 1903.—Malecki Antoni: „Irydyon" (Z dziejów i lit. pisma pomniejsze), Lwów. 1896. — Marrené Walerya: „Nieboska Komedya Z. K." (Przeg tyg.), Warsz., 1883. — Taż: „Irydyon Z. Kr." (Kłosy), Warsz., 1885.—Mazanowski Ant.: „Charakterystyki literackie pisarzów polskich. Zyg. Krasiński", Złoczów, 1897. — Mickiewicz Adam: „Kurs liter. słowiańskich: „Nieboska Komedya, Lekcya XXIII". — Mickiewicz Władysław: „Oeuvres complètes du poete anonyme de la Pologne. Préface", t. 2, Paris, 1869. — Miodoński Ad.: „Chrześciaństwo w Irydonie Z. Krasińskiego" (Przegl. Pol.), Krak., 1897.— Nehring Wł.: „Nieboska, Irydyon" (stud.), Poznań, 1884.—Pini Tadeusz: „Studyum nad genezą Irydyona" (Bibl. warsz.), 1899.—Reiter: „Przyczynki do genezy kilku utworów Z. Krasińskiego (Ateneum), Warsz., 1899.—Rolle Michał: „Beatrice" (Tygodnik ilustr.), 1887. — Rozwadowski; „Stosunki i sądy wzajemne o sobie Mickiewicza i Krasińskiego (Pam. słuchaczy uniw. Jagiellońskiego), Krak., 1887.—Siemieński Lucyan: „Zyg. Krasiński (Portr. literackie), Poznań, 1865. — Tarnowski Stanisł.: „Zygmunt Krasiński" (Przedmowa do wyd. lwowskiego). — Tenże: „O Nieboskiej komedyi" (Niwa), Warsz., 1882.—Tenże: „Zygmunt Krasiński" (Życiorys), 1892.—Stroka Henryk: „Z. Krasiński. Nieboska komedya i Niedokończony poemat", Kołomyja, 1878. —Tretiak Józef: „Tragiczność w życiu Zygm. Krasińskiego" (Przew. nauk. lit.), Lwów, 1884.—Tenże: Z. Kr. w pierwszej dobie młodości", tamże, 1884.—Twardowski K.: „Młodość Zyg. Krasińskiego" (Utwory nieobjęte lwowskiem wyd.), Poznań, 1880.—Zdziechowski Maryan: „Mesyaniści i słowianofile", Krak., 1888.—Zoryan: „Irydyon, jako dramat psychiczny" (Tyg. ilustr.), Warsz., 1885.

Do Bohdana Zaleskiego. Bem Ant. Gust.: „Bohdan Zaleski wobec dziejów liryki polskiej" (Tydzień), Lwów, 1877—78.— Chmielowski P.: „Boh. Zaleski" (Stud. i szkice, t. II), Krak., 1886.—Duchińska Seweryna: „Boh. Zaleski" (Bibl. warsz.), 1886. — Taż; „Bohdan Zaleski", Poznań, 1892. — Gawalewicz Maryan: „Boh. Zaleski" (Przegl. pol.), Krak., 1889.—Grochowski Wojciech: „Józef-Boh. Zaleski" (Tyg. ilustr.), 1873.—Konopnicka Marya: „O Bohd. Zaleskim" (Bibl. warsz.), 1903.—Krechowiecki Ant.: „B. Zal. o sobie i współczesnych", Lwów, 1901. — Lenartowicz Teofil: „Słowo o Bohdanie Zaleskim", Lwów, 1889. — Mazanowski Ant.: „Boh. Zaleski w stosunku z Ad. Mick." (Bibl. warsz.), 1898.—Tenże: „J. B. Zaleski, życie i dzieła, zarys biograficzny", Petersb., 1900. — Mickiewicz Adam: Kurs literatur słow. Lekcya XV". — Nehring Wł.: „Z młodych lat Bohd. Zal." (Bibl. warsz.), 1887.— Pług Ad. (Ant. Pietkiewicz): „Józ.-Boh. Zaleski" (Kłosy), 1886. — Tenże: „Spuścizna literacka po Boh. Zal." (tamże), 1887. — Zaleski Dyonizy: „Listy Stef. Witwickiego do J. B. Zaleskiego", Lwów, 1901.—Zdziarski Stanisł.: „Ostatni okres twórczości B. Zaleskiego" (1841—1846)" (Ateneum), Warsz., 1899.

Do Antoniego Malczewskiego. Chmielowski: „Życiorys" (Album zasł. Pol. i Polek w w. XIX), Warsz., 1901.—Mochnacki Maurycy: „O literaturze polskiej w XIX", Warsz., 1830. — Gramlewicz Stef.: „Marya Malczewskiego w świetle nowej krytyki" (Dodat. do Przegl. Tygodn.), Warsz., 1884.—Mazanowski Ant.: „Żywot i utwory A. Malcz.", Lwów, 1890. — Chodzkiewicz Władysław: „Antoni Malczewski" (Bluszcz), 1878.

Do Seweryna Goszczyńskiego. Mickiewicz Ad.: „Kurs literat. słowiańskiej". Lekcya XVI.—Buczyński Wincenty: „La poésie oukraïnienne, Séverin Goszcz. (Revue Contemporaine), Paris, 1861. — Chmielowski P.: „Sobótka" (Studya i szkice), Krak., 1886. — Giller Agaton: „S. G., szkic biograficzny" (Sobótka), Lwów, 1875.—Mazanowski A.: „Anna z Nadbrzeża S. Goszcz.", Krak., 1894.—Plenkiewicz Roman: „Sew. Goszczyński" (Album zasłużonych Polaków i Polek wieku XIX), Warsz., 1903.—Siemieński Lucyan: „Portrety literackie", Poznań, 1865. — Wasilewski Zygm.: „Stosunki Goszcz. ze Słowackim, 1839—1849" (Bibl. warsz.), 1895.—Tenże: „Narodziny poety romantyka" (Ateneum), Warsz., 8895. — Tenże: „Kościelisko. niedokończony poemat S. G." (Kuryer warsz.).—Zawadzki Wład.: „S. G. Studyum literacko krytyczne" (Ruch lit.), Lwów, 1874—75. — Zdziarski Stanisł.: „S. G., rozwój jego talentu poetyckiego do r. 1827" (Ateneum), Warsz., 1899. — Zdziechowski Mar.: „G-go Król zamczyska, ustęp z dziejów bajronizmu polskiego" (Przegl. powsz.), Krak., 1895.

Do Wincentego Pola. Biegeleisen H.: „Nieznane pisma W. Pola" (Bibl. warsz.), 1899.—Dębicki Ludwik: „W. Pol, jego żywot i pisma" (Przegląd lwowski), 1873—1874.—Dołężyna: Wspomnienia o Wicentym P. z osobistych notatek" (Tyg. ilustr.), 1880.—Dzieduszycki Włodz.: „Win. Pol", Lwów, 1877.—Estreicher Karol: „Win. Pol, jego młodość i otoczenie, 1807—1832", Lwów, 1882.—Siemieński L.: „Win. Pol i jego poetyczne utwory", Krak, 1873.—Spasowicz Włodz.: „Win. Pol, jako poeta" (Pisma t. I), Petersb., 1892.—Tyszyński Aleks.: „Stefan Czarniecki i Pacholę hetmańskie" (Kłosy), Warsz., 1873.—Tenże: „Poezye W. P." (Wizer. pol.), Warsz., 1875.—Ujejski Kornel: „Listy z pod Lwowa, 1861.

Do Konstatego Gaszyńskiego. Estreicher K.: „K. G-ki" (Tyg. ilustr.), 1866.—Siemieński: „Kons. Gaszyń", (Przegl. pol.), 1867.—Tenże: „Portrety lit." t. III, Pozn., 1868.—Gliński Kaz.: „K. Gaszyński" (Album zasł. Polaków i Polek w wieku XIX), 1901.

Do Stefana Witwickiego. Kajsiewicz Hieronim: „Kazania i mowy przygodne" Paryż, 1848.—Ottman Rudolf: S. Witwicki, życie i pisma jego" (Przegl. pol.), Krak., 1879.

Do Stefana Garczyńskiego. Mickiewicz Ad.: „Literatura słowiańska" (Wykład w Collège de France, t. II), Poznań, 1865.—Lewestam H. F.: „Stef. Garczyński" (Tyg. ilustr.), 1875.—Pini Tadeusz: „Rękopism poezyj G. w przerobieniu Mickiewicza" (Pam. T-wa M.), Lwów, 1898.—Tenże: „Garcz. szkic biograficzno-literacki" (Przew. nauk lit.), Lwów, 1898.—Jan Nitowski: „St. Garczyński", (Album zasł. Polaków i Polek w wieku XIX). Warsz., 1901.

Do Ant. Edwarda Odyńca. Wincenty Korotyński: „A. E. Odyniec" (Tyg. ilustr.), 1879.—Pług Adam (Pietkiewicz Antoni): „Życiorys A. E. Odyńca" (Kłosy), 1886. — Gloger Zygmunt: „A. E Odyniec" (Album zasł Polaków i Polek w w. XIX), tom I, 1901.

Do Klementyny Hofmanowej z Tańskich. Chmielowski P.: „Kl. z Tańskich Hofm. Zarys biograficzno-pedagogiczny", Petersb., 1899. — Tenże: „Życiorys" (Album zasł. Polaków i Polek w w. XIX), 1901.—Jerlicz Jerzy: „Kl. z T. Hofmanowa", (Bibl. warsz.), 1898.—Morawiecki: „Korespondencya Kl. z T. Hofmanowej" (Przegl. literacki). Krak., 1897.—Krzymuska: „Hofmanowa i wychowanie dzisiejsze" (Tyg. ilustr.), 1898.—Żmichowska Narcyza (Gabryela): „Życiorys Kl. z T. Hof. z jej własnych notatek i wspomnień" „Dzieła" t. VI). Warsz., 1875.

Do Kazimierza-Władysława Wójcickiego. Anonim: „K. Wł. Wójcicki" (Bibl. warsz.),1888.—Gloger Zygmunt; „K. Wł. Wój." (Album zasł. Polaków i Polek w w. XIX), Warsz., 1903.—Piotrowski Kazimierz: K. Wł. Wójcicki" (Tyg. ilustr.), 1879.—Pług Ad.: „Kaz. Wł. Wójcicki" (Kłosy). 1876.—Pruszakowa Seweryna: „K. W. Wójcicki" (Książka zbiorowa). Warsz., 1863.—Świeżawski Ernest: „K. Wł. W." (Bibl. warsz.), 1879.—Trębicki: „Uwagi nad dziełem: Starożytny teatr w Polsce" (Bibl. warsz.), 1843.

Do Józ.-Ign. Kraszewskiego. Baranowski B.: „Józef Ign. Kraszewski, jego życie i zasługi" (Książka pamiątkowa), Lwów, 1879.—Bądzkiewicz Antoni

„Podróżopisarstwo krajowe“, (Książka jubileuszowa dla uczczenia 50-letniej działalności J. I. K.), Warsz., 1880. — Bobrzyński Michał: „Powieści z pierwotnych dziejów Polski“ (Ks. jub.). — Bogusławski Władysł.: „Dramat“ (tamże). t. r. — Brzostowski Aleks.-Bolesł.: „Ze wspomnień o Kraszewskim“, Lwów i Sambor, 1897.—Tenże: „J. I. Krasz., nowa jego willa i życie domowe w Dreźnie“ (Kur. warsz., 1894.—Chmielowski Piotr: „Powieści historyczne J. I. Kr.“ (Niwa), Warsz., 1876—78.—Tenże: „Powieści obyczajowe od 1830—40“ (Książ. jubil.), Warsz., 1880.—Tenże: „J. I. Krasz., pierwsze dziesięciolecie“ (Nasi powieściopisarze, Krak., 1887. — Tenże: „Józ.-I. Kraszewski, zarys historyczno-literacki“ Krak., 1888.—Tenże: (w Albumie znakomitych Polaków i Polek w w. XIX t. II), 1903.—Dębicki Ludwik: „J. I. Krasz., szkic biograficzno-krytyczny“ (Krak., 1887.—Estreicher Karol: „J. I. Kraszewski“ (Rozmaitości lwowskie), 1858.—Tenże: „Sześćdziesiąt lat pracy Józ. Ig. Kraszewskiego“. Kraków, 1887.—Gawalewicz Maryan: „Powieści obyczajowe od r. 1850 — 55“, (Książ. jubil.), 1880.—Tenże: „Józ. Ign. Kraszewski“ (Tyg. ilustr.), Warsz., 1887.—Gerson Wojciech „Sztuki piękne“ (tamże). — Gloger Zygmunt: „Szkoły bialskie i czteroletni w nich pobyt J. I. Krasz.“ (Kłosy), Warsz., 1889.—Grudziński Stanisł.: „Czwarte dziesięcio-lecie powieści obycz.“ od 1860—70, (Książ. jubil.), 1880.—Henkel Dyonizy i Lubowski Edward: „Powieści obyczajowe od r. 1870 80 (Książ. jubil.).—Jarochowski Kazimierz: „Powieści z epoki saskiej“ (Książ. jubil.), 1880.—Kallenbach Józef: „J. I. Krasz., z powodu książki p. Chmielowskiego“ (Tyg. ilustr.), 1888.—Karłowicz Jan: „Litwa“, historya (Ks. jubil.), 1880. — Kaszewski Kazimierz: „Powieści ludowe J. I. K.“ (Książ. Jubil.), 1880.—Tenże: Kraszewski, jako powieściopisarz“ (Tyg. ilustr.), 1887.—Kirkor A. H.: „Wilno“, historya (Ks. jubil.), 1880.—Korotyński Wincenty: „Kraszewski jako poeta“ (tamże).—Kotarbiński Józef: „J. I. Krasz., jako działacz spółczesny“ (Kłosy), 1887.—Korzon Tadeusz: „Powieści z dziejów rzymskich“ (Książ. jubil.). — Kozłowski Wład. M.: „Kraszewski jako estetyk“ (Bibl. warsz.), 1895.—Kraushar Aleks.: „Wspomnienia, kartka z niedawnej przeszłości“ (Ks. jubil.), 1880.—Tenże: „Kraszewski jako historyk“ (Tyg. illustr.), 1887.—Lewestam Henryk: „J. I. Krasz. i jego pisma“ (Kłosy), 1877.—Marrené (Morzkowska) Walerya: „Powieść obyczajowa od 1855—60“ (Książ. jub.).—Nehring Wład.: Powieści z w XVI i XVII“ (tamże). — Orzeszkowa Eliza: „Powieść obycz. od r. 1840—50“ (Ks. jubil.).—Pietkiewicz Antoni (Ad Plug): J. I. Kraszewski, życiorys (tamże).—Plebański Józef-Kaz.: „Pamiętniki historyczne“ (tamże).—Plenkiewicz Roman: „Krytyka literacka“ (tamże).—Rawita (Gawroński Fr.): „J. I. Kraszewski w Genewie“ (Kłosy), 1887. — Dr Antoni J.: „Z korespondencyi J. I. Krasz.. (Niwa), 1888.—Sabowski Wł. i Nowolecki: „Pół wieku pracy“, Krak. 1879.—Skirmuntówna Konstancya: „Litwa za Witolda“ Hist. cz. II (Książ. jub.), 1880.—Smoleński Wł.: „Powieści z epoki stanisławowskiej“ (tamże).—Spasowicz Włodz.: „Redaktorstwo Ateneum“ (tamże).—Struve Henryk: „J. I. Kraszewski w stosunku do filozoficznych dążeń swojego czasu“ (tamże).—Sulicki Edward: „Redakcya Gazety Polskiej“ (tamże).—Świeżawski Ernest: „Pięć ustępów z cyklu powieści historycznych“, Warsz., 1878.—Tyszyński Al.: „Rozbiór Anafielas, Witoloraudy, Witoldowych bojów, Sfinksa“ (Rozbiory i krytyki t. III), Petersb., 1854.—Tenże: „Powieści historyczne J. I. Krasz., (Ateneum), 1877. 1880.—Tenże: „J. I. Kraszewski w Warszawie w r. 1846“ (Kłosy) 1881.—Wójcicki Kazim.: „Projekt Encykłopedyi starożytności polskich“ (Ks, jub.).—Zacharyasiewicz Jan: „Kobiety Kraszewskiego“ (Kłosy), 1879.

Do Józefa Korzeniowskiego. Beaupré: „Józef Korzeniowski“ (Czas), Krak., 1897.—Bełcikowski Ad.: „Dramata historyczne J. Korz.“ (Ze studyów), Warsz., 1886.—Czarnik B.: „Korzeniowski i teatr lwowski, 1822—1844“, Lwów, 1896.—Tenże: „Korzeniowski i Karpaccy górale“, Brody, 1898. — Chmielowski P.: „J. Korz.“ (Nasi powieściopisarze, zarysy literackie, ser. II.), Warsz.-Krak., 1895.—Tenże: „J. K. jego życie i działalność literacka“ (Zysiorysy slaw. Polaków), Petersb., 1898.—Tenże: J. Korzeniowski“ (Album znak. Pol. i Polek w w. XIX), Warsz., 1903.—Estreicher K.: „J. K., jako pisarz sceniczny i jego krytycy“ (Rozm. Lwowskie), 1858.—Gawalewicz M.: „Korzeniowski o sobie, z nieznanych materyałów“ (Bibl. warsz.), 1897.—Gawlikowski: „Pamięci J. Korzeniowskiego“ (Książka zbiorowa), Brody, 1899. — Kantecki Kaz.:

„Dwaj Krzemieńczanie“ t. II, Lwów, 1879.—Klaczko Julian: „Krewni, powieść p. Korzeniowskiego (Wiadomości polskie), Paryż, 1858.

Do Henryka Rzewuskiego. Chmielowski Piotr: „Henr. hr. Rzewuski“ (Niwa), Warsz., 1877.—Jeske-Choiński Teodor: „Historyczna powieść polska“ (tamże), 1888. — Chołoniewski St. ks.: „List“ z powodu gen. Kunickiego w „Listopadzie“ (Bibl. warsz.), 1846. — Marcinkowski Ant. (Gryf. Albert: „Gwiazda kijowska 1845—49“.—Kraszewski J. I.: „Gawędy o liter. i sztuce“, Lwów, 1857. — Tenże: „Wspomnienia o H. Rzewuskim“ (Przegl. powszech.), Drezno, 1866. — Olizar Gustaw (A. Filipowicz): „Pomieszania Jarosza Bejły“, 1841.—Plenkiewicz Roman: „Życiorys“ (Album zasł. Pol. i Polek), 1903.—Tyszyński Al.: „Listopad“ (Rozb. i kryt. t. III), Petersb., 1854.—Zieliński Feliks: „Artykuły krytyczne“ (Bibl. warsz., 1842—1849).

Do Ignacego Chodźki. Chmielowski P.: „Życiorys“ (Wiel. Encykl. powsz. t. XII) —Tenże: „Hist. lit. polskiej“, t. V) —Klaczko Julian: „Wiadomości polskie“, Paryż, 1860.—Kościałkowska Wilhel.: „I. Chodźko“ (Ateneum), Warsz., 1882.—Plenkiewicz R.: „Życiorys“ (Album zasł. Pol. i Polek), Warsz., 1903.

Do Zygmunta Kaczkowskiego. Chmielowski P.: „Życiorysy znak. mężów“, Petersb., (wyd. Grendyszyńskiego).—Chrzanowski Ig.: „Wstęp“ (do wyd Dzieł Z. K-go), Warszawa. — Korotyński Winc.: „Z Kaczkowski“ (Życiorys, dodany do t. XI Dzieł), Warsz., 1875.

Do Edmunda Wasilewskiego. Chmielowski P.: „Ed. Wasilewski“ (Tyg. illustr.), Warsz., 1895.—Kaszewski Kaz.: „Życiorys“, (tamże), 1860.—Turski Jan-Kanty: „Dopełnienie tego życiorysu“ (tamże).

Do Kornela Ujejskiego. Bądzkiewicz Ant.: „Zarys biograficzno-krytyczny“, Krak.-Petersb., 1893. — Chrzanowski Ig: „Życiorys“ (Album zasł. Polaków i Polek w w. XIX), Warsz., 1903.—Mazanowski Ant.: „Charakterystyki pisarzów pols.“ (Bibl. powsz., t. V), Złoczów, 1898.—Pini Tad.: „Wspomnienie pośmiertne“, Lwów, 1887.—Tarnowski St.: „Kor. Ujejski“ (Przeg. pol.), Krak., 1898.—Tretiak J.: „Kornel Ujejski i jego poezya“, Krak., 1893.—Wróblewski Kazimierz: „Garść listów Ujejskiego, Szajnochy i Boh. Zaleskiego“, Lwów, 1902.

Narcyzy Żmichowskiej (Gabryeli). Boberska Felicya: „Gabryela, szkic, Lwów, 1893. — Chmielowski P.: „Autorki polskie w w. XIX“, Warsz., 1885.—Tenże: „Życiorys“ (na czele wydania dzieł Żmichowskiej) t. r. — Chrzanowski Ig.: „Narcyza Żmichowska“ (Album zasłużonych Polaków i Polek). 1903.—Ziemięcka Eleonora: „Kościej i Maina“, rozbiór krytyczny (Pielgrzym), 1842.

Do Teofila Lenartowicza. Chmielowski P.: „Życiorys“ (Album zasł. Pol.), Warsz., 1903.—Grochowski W.: „T. Lenartowicz“ (Tyg. ilustr.), 1861.—Klaczko J.: „Gladyatorowie, rozbiór“, Paryż, 1858.— Orsza H.: „T. Lenartowicz, lirnik mazowiecki, jego pieśni“, Łódź—Warszawa, 1899.—Wójcicki K. Wł.: „Życiorys“ (Kłosy), 1873.

Do Ludwika Kondratowicza (Wł. Syrokomli). Horain Julian: „Ostatnie lata Syrokomli“ (G. polska), 1881.—Korotyński Win.: „Przedmowa“ (Na czele wyd. Poezyi), Warsz., 1872.—Kościakowska W.: „Wł. Syrokomla. studyum literackie“, Wilno, 1881.—Kraszewski J. I.: „Wł. Syrokomla“ (Życiorys), Warsz., 1863.—Lewestam Fr. H.: „Szkice do studyum biograficzno-literackiego“ (Tyg. ilustr.), 1862.—Pług. Ad.: „Wspomnienia pośmiertne“ (Bibl. warsz.), 1862.—Spasowicz Wł.: „Nowe studyum nad Syrokomlą“ (Ateneum), 1875.—Tyszyński Al.: „Ludwik Kondratowicz i jego poezye (Bibl. warsz.), 1872.—

Do Karola Szajnochy. Bartoszewicz Jul.: „Charakterystyka K. Szajnochy“ (Szkice histor. i literackie, t. X Dzieł zbiorowych), Krak., 1880.—Kalicki Bernard: „Najnowsze sądy o Szajnosze“, Krak—Warsz., 1879.—Kantecki Kaz.: „Żywot Szajnochy“ (t. X Dzieł zbior.), 1879.

Do Juliana Bartoszewicza. Gloger Zyg.: „Bartoszewicz J., jego prace i żywot“ (Przegl. pol.), Krak., 1871.—Tenże: „Życiorys“ (Album zasł. Pol. i Polek), 1901.—Jarochowski Kaz.: J. B. pierwotna historya Polski“ (Muzeum), Lwów, 1881.—Tyszyński Al.: „B-cza pierwotna hist. Polski“ (Bibl. warsz.), 1880.—Wójcicki K. Wł. „Julian Bart.“ (Kłosy) 1867.—Tenże: (Bibl. warsz.), 1877.—

Do Józefa Kremera. Chmielowski P.: „J. Kremer“ (Niwa), Warsz., 1875.—Tenże: „Kremer i Taine o sztuce greckiej“ (tamże), 1875. — Trentowski Br.: „Hegel i Kremer“ (Na dziś), Krak., 1872.—Straszewski Maurycy: „J. Kremer i Karol Libelt“ (Przegl. pol.), Krak., 1875.—Struve Henr.: „Józ. Kremer i K. Libelt, charakterystyka ich dążności filozoficznych“ (Kłosy), 1875.—Tenże: „Życie i prace J. Kremera“ (Dzieła Krem. t. VI i VII), Warsz., 1878—79.—Osobno: tamże, 1881.—Tenże: „J. Kremer, życiorys“ (Album zasł. Pol. i Polek), 1901.—Tenże: „J. Kremer“, jako pedagog (Encykl. Wych. t. VI).—Tenże: „Wstęp kryt. do filozofii“, Warsz., 1903.—Wójcicki K. Wi.: „J. Kremer“ (Kłosy), 1868.

Do Karola Libelta. Dickstein Samuel: „Libelt Karol“ (Encykl. Wych., t. VI), Warsz., 1903. — Koźmian Stanisł.: „K. Libelt“ (Roczn. T-wa Przyj. nauk t. IX).—Krupiński Fr.: „Życiorys“ (Tyg. ilustr.), 1870.—Massonius Maryan: „K. Libelt“ (Album zasłuż. Pol. i Polek), 1901.—Molicki A. Z.: „Stanowisko filozofii Libelta i stosunek jego do współczesnych filozofów pol.“, Lwów, 1875.—Struve H.: „Wstęp kryt. do fil.“ 1903.—Szuman H.: „Rys życia i działalności K. Libelta“, Poznań, 1886.

Do Bronisława Trentowskiego. Adamski Br. T.: „Panteon wiedzy ludzkiej“, Poznań, 1883. — Biegeleisen H.: „Listy Br. T. do N. Nurkowskiego“ (Bibl. warsz.), 1886.—Chmielowski P.: „Filozof w więzach reakcyi“ (Ateneum), Warszawa, 1889.—Hankiewicz: „Życie, pisma i system filozof. Br. Trentow.“ Stanisławów, 1880.—Kraszewski J. I.: „System Trentowskiego, treścią i rozbiorem analityki logicznej okazany“, Lipsk, 1847.—Krupiński, ks.: „B. Trentowski“ (Tyg. ilustr.), 1870.—Massonius M.: „B. T. życiorys“ (Album zasł. Pol. i Polek), 1901.—Mickiewicz Ad.: „Kurs literatur słowiań. Lekcya XXVIII, Poznań, 1865.—Struve H.: „Wstęp krytyczny do filozofii“, Warsz., 1903.

Do Augusta Cieszkowskiego. Caro: „A. Cieszkowski“ Krak., 1893.—Chłapowski: „O stosunku światopoglądu A. C. do nauk przyrodniczych w ogóle“, (Rocz. T-wa Poz. Przyj. nauk, t. XXI), Poznań, 1895.—Koppens: „Ojcze nasz Cieszkowskiego“ (Przegl. powsz.), Krak., 1896.—Lewestam H. Fr.: „Aug. Ciesz. i jego prace“ (Dzwon literacki), Warsz., 1846.—Lubomirski J. T.: „August Cieszkowski“. (Tyg. ilustr.), 1861.—Massonius M.: „A. Cieszkowski“ (Album zasłuż. Pol. i Polek), 1901.—Mickiewicz A.: „Kurs lit. słowiań.“ Lekcya XXX, Poznań, 1865.—P. C i J. Br.: „Aug. Cieszkowski“ (Ateneum), 1894.—Struve H.: „Wstęp krytyczny do fil.“, Warsz., 1903.

Roman Plenkiewicz.

KONIEC TOMU SZÓSTEGO.

2418(2)