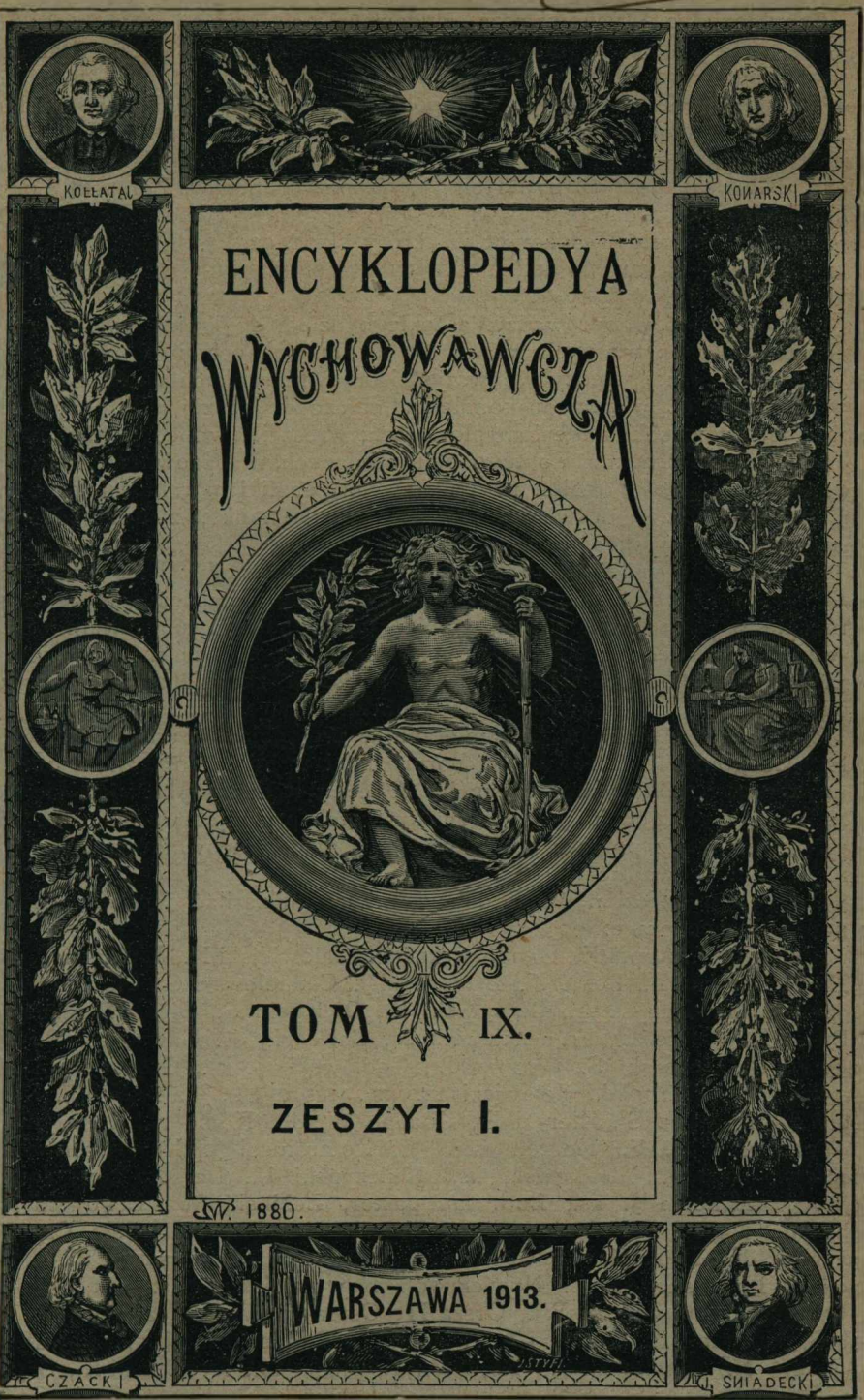
BIBLIOTEKA GŁÓWNA
WSP
KRAKÓW
11137

XII Enc
L. 1681
t 9.

L. 1681



ENCYKLOPEDYA WYCHOWAWCZA

TOM IX.

ZESZYT I.

W. 1880.

WARSZAWA 1913.

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie 11137

Encyklopedya Wychowawcza.

Encyklopedya Wychowawcza, wydawana najpierw od r. 1880 do 1894 przez ks. Jana Tadeusza Lubomirskiego, Edmunda Stawiskiego, Stanisława Przystańskiego, oraz Józefa-Kazimierza Plebańskiego, następnie do r. 1910 przez Romana Plenkiewicza przy współudziale komitetu redakcyjnego, który składali: Czerwiński Kazimierz, Dickstein Samuel, ks. Gralewski Jan, Karpowicz Stanisław, Konopczyński Emilian, dr. Kopczyński Stanisław, Król Kazimierz, Nitowski Jan, Struve Henryk, Szober Stanisław, Zarzecki Lucyan, wychodzi obecnie w dalszym ciągu (co dwa miesiące jeden zeszyt) pod kierownictwem Komitetu redakcyjnego, który składają: **ks. Gralewski Jan, dr. Julian Machlejd, Nitowski Jan, prof. Nowicki Władysław, Szober Stanisław** i **Szycówna Aniela.**

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

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

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

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

Amborski J., Appel K., Bandrowski Br., Białowiejski M., Bieliński J., Bielska M., Bieńkowski B., Bostel F., Brudziński J., Chmielewski G., Chrzanowski I., Chudzyński A., Danysz A., Dąbrowski K., Dickstein S., Diehl, Drzażdżyński St., Dunin K., Finkiel L., Frączkiewicz A., Galle H., dr. Gawroński B., Gembarzewski B., Gębarski S., German L., Godlewski M. ks., Grotowski Ż., Gubrynowicz B., Hahn W., Jełowicki A. ks., Jeska St., Jezierski W., Karbowiak A., Karpowicz S., Kierski F., Knappe W. dr., Konic H., Kopczyński S. dr., Korotyński L. S., Korzeniowski J., Kotarbiński J., Kozłowski Wł. R., Krček Fr., Król K., Krukowski ks., Kulczyński L., Lassota-Lewinson P., Leniek J., Londzin J. ks., Loth ks. pastor, Łebiński W., Łęgowski prof., Machczyńską A. B., Maciołowski J., Majchrowicz Fr., Makowski Cz., Markiewicz S. dr., Teof. Matuszewski ks., Męczkowska T., Miaskowski ks., Moszczeńska I., Noskowski Z., Nowicki Wł., Nowowiejski A. ks. bisk., Nusbaum H., Oksza J., Ołtuszewski Wł., Orsza H., Osterloff W., Parczewska M., Pardyak St., Parylak P., Poliński A., Ptaśnik J., Radliński I., dr. Radziwiłłowicz R., Reiter M., Rewieński St., Rolle M., Rowiński M., Rychliński K., Segał J., Sinko T., Schneider St., Smoleński Wł., Straszewski M., Szycówna A., Trepak M. E., Tretiak J., Trzaskowski B., Twardowski K., Urbanowski St., Weryho M. (Radziwiłowiczowa), Wesołowski S. K. ks., Weyberg Z., Węckowski S., Witkowski F., Woyzbun S., Wróblewski K., Załęski St. ks., Zarzecki L.

Psychologia. **I. Nazwa.** 1. Wyraz psychologia pochodzi z greckiego (ψυχή = dusza i λόγος = nauka) i znaczy dosłownie tyle co nauka o duszy. Wyrazu tego nie znano przed wiekiem XVI., w którym używał go pierwszy w wykładach uniwersyteckich w Wittenbergu Melanchton (1479—1560). W druku wyraz psychologia zjawia się po raz pierwszy w r. 1590 jako tytuł książki, wydanej przez Rudolfa Goclenius'a, profesora w Marburgu w Hessyi (Ψυχολόγια, hoc est de hominis perfectione, anima, ortu etc.). W cztery lata później uczeń jego Casmann wydaje dzieło p. t. Psychologia anthropologica. W powszechne użycie wyraz psychologia wchodzi w wieku XVIII dzięki Krystyanowi Wolffowi (1679—1754).

2. Zanim zaczęto używać wyrazu psychologia, nadawano dziełom, przedstawiającym całokształt tej nauki, tytuł περὶ ψυχῆς, de anima, t. j. o duszy. Niekiedy celowi temu służyły wyrazy Physica animae, Anthropologia psychica, pneumatologia, pneumatica (od wyrazu greckiego πνεῦμα t. j. duch, po łacinie spiritus), przyczem przez pneumatologię rozumiano zrazu naukę o duchu w ogóle, a dopiero w wieku XVII zaczęto używać tego wyrazu w znaczeniu psychologii.

II. Przedmiot psychologii. 1. Przedmiot psychologii bywa określany w sposób bardzo rozmaity. Wszystkie określenia można podzielić na dwie grupy: jedna z nich, w sobie jednolita, określa przedmiot psychologii w sposób zgodny z etymologią nazwy tej nauki, uznając za przedmiot psychologii duszę; druga obejmuje liczne, często bardzo daleko od siebie odbiegające określenia przedmiotu psychologii, zgodne jednak ze sobą w tem negatywnem dążeniu, by określać przedmiot psychologii w sposób, nie przesądzający kwestyi istnienia i istoty duszy. Rozwój psychologii nowożytnej pogłębił coraz silniej rozdział między tymi dwoma zasadniczo odmiennemi sposobami pojmowania przedmiotu psychologii a zatem i psychologii samej; psychologia jako nauka o duszy i jej istocie tworzy pod nazwą psychologii racyonalnej jeden z działów metafizyki, dzięki czemu jest co do swego charakteru naukowego narażona na wszystkie wątpliwości, którym podlega naukowy charakter metafizyki; o ile zaś psychologia pragnie posiadać charakter niemetafizyczny t. j. o ile pragnie uzasadnić swe twierdzenia w sposób od założeń metafizycznych niezależny, o ile więc chce być psychologią empiryczną, unika ona w określeniu swego przedmiotu pojęcia metafizycznego duszy (zob. poniżej V. 11. i VII. 12). W niniejszem artykule będzie mowa o psychologii empirycznej, którą ma się na myśli, gdy się używa wyrazu psychologia bez bliższego określenia.

2. Różnorodność sposobów określania przedmiotu psychologii empirycznej nie ma swego źródła w niezgodności zapatrywań na pytanie, co właściwie należy do zakresu psychologii—rzut oka bowiem na podręczniki psychologii dowodzi, że w tej mierze panuje między psychologami na ogół zgodność [1]),

[1]) W ostatnich czasach K. Stumpf wystąpił z twierdzeniem, iż traktowane w podręcznikach psychologii kwestye z zakresu jakości zmysłowych i ich wzajemnych sto-

lecz w trudności pojęciowego odgraniczenia przedmiotu psychologii od przedmiotów innych nauk. Może najłatwiej ominąć te trudności, posługując się pojęciem *życia psychicznego*, którego używa też, określając przedmiot psychologii, W. James, i upatrując przedmiot psychologii w życiu psychicznem czyli duchowem. Wtedy psychologia byłaby *nauką o życiu psychicznem*, podobnie jak fizyologia jest nauką o życiu cielesnem, a socyologia o życiu społecznem. A biorąc wyraz biologia w znaczeniu tak obszernem, że obejmowałby wszelką naukę o życiu w ogóle (βίος tyle co życie), możnaby psychologię uważać za naukę biologiczną. Ponieważ jednak zwykle nadaje się wyrazowi biologia znaczenie ciaśniejsze, ograniczając go do zakresu życia cielesnego, przeto nazywanie psychologii nauką biologiczną prowadzić może do nieporozumień. (Prz. poniżej IV. 15).

3. Życie psychiczne przypisujemy istotom, które doznają wrażeń zmysłowych, odtwarzają je sobie w pamięci, zastanawiają się, myślą, sądzą, porównują, rozróżniają, kombinują, wątpią, zwracają uwagę, abstrahują, wahają się, odczuwają przyjemność i przykrość, martwią i cieszą się, obawiają i spodziewają się, pragną, wzdrygają się, pożądają, wybierają, postanawiają, przyczem mówimy o życiu psychicznem już tam, gdzie tylko niektóre z tych *czynności lub funkcyi psychicznych* zachodzą. Można więc powiedzieć, że na życie psychiczne składa się mniej lub więcej bogaty szereg funkcyi czyli czynności psychicznych. Ale te funkcye psychiczne nie są jedynemi składnikami życia psychicznego. Znajdujemy w niem także wyobrażenia i pojęcia, sądy i myśli, pomysły i zamiary i t. p. Nazywamy je *wytworami psychicznemi*, albowiem powstają w nas dzięki funkcyom czyli czynnościom psychicznym jako ich wytwory. Wyobrażając, wytwarzamy wyobrażenia; sądząc, wytwarzamy sądy; pojmując, wytwarzamy pojęcia; postanawiając, wytwarzamy postanowienia; w podobny sposób przyjemność i przykrość są wytworami odczuwania, strach wytworem przerażenia się i t. d. A chociaż nie zawsze można tak łatwo jak w przytoczonych właśnie przykładach wskazać należący do pewnej funkcyi wytwór i na odwrót, podział składników życia psychicznego na funkcye czyli czynności i ich wytwory przedstawia się jako zupełnie naturalny, o czem można się najlepiej przekonać na bardziej złożonych postaciach naszego życia psychicznego. I tak hipoteza naukowa, koncepcya artystyczna, plan wyprawy biegunowej, projekt reformy społecznej, pomysł techniczny nazywamy także już w potocznym sposobie mówienia „tworami ducha ludzkiego“ i odróżniamy je niewątpliwie od bardzo zapewne złożonych czynności psychicznych, dzięki którym te twory powstają. Analizując zaś owe twory ducha ludzkiego czyli wytwory psychiczne, przekonywamy się, że w ich skład wchodzą

---

sunków (zlewanie się barw i dźwięków i t. p.) nie należą ściśle biorąc do psychologii, lecz powinne być objęte nauką osobną, dla której Stumpf proponuje nazwę *fenomenologii*. Stumpf, Zur Einteilung der Wissenschaften, Berlin, 1907, In Kommission bei G. Reimer, str. 26—32.

wytwory bardziej proste, jak to: różne wyobrażenia i pojęcia, sądy i zamiary, niekiedy też pragnienia i dążności, a te mniej złożone wytwory psychiczne powstają znowu dzięki mniej złożonym funkcyom czyli czynnościom psychicznym. Ponieważ więc w skład życia psychicznego wchodzą zarówno funkcye czyli czynności jak też wytwory psychiczne, przeto i jedne i drugie składają się na przedmiot psychologii jako nauki o życiu psychicznem [1]).

4. W przebiegu życia psychicznego wytwory psychiczne nie występują nigdy bez wytwarzających je funkcyi czyli czynności. Niema więc w nas wyobrażeń, jeśli nie wyobrażamy, niema myśli, jeśli nie myślimy, niema przyjemności lub przykrości, jeśli nie odczuwamy i t. p. Wytwory psychiczne tworzą tedy z odpowiedniemi funkcyami czyli czynnościami zawsze całość konkretną, w której dopiero drogą abstrahowania i analizy wyróżniać można czynności i wytwory, podobnie jak dopiero abstrakcya i analiza w konkretnej bryle wyróżniają jej postać i jej barwę. Ze względu na ten stosunek wzajemny czynności i wytworów psychicznych można je objąć wspólną nazwą faktów psychicznych, rozumiejąc właśnie przez fakt psychiczny konkretną całość, złożoną z czynności i jej wytworu. Można tedy też powiedzieć, że psychologia jest nauką o faktach psychicznych [2]).

5. Ale nie tylko fakty psychiczne są przedmiotem psychologii, lecz także pewne ich warunki, od których zależą zjawianie się i właściwości faktów psychicznych. Nie wszystkie bowiem warunki, od których zależą zjawianie się i właściwości faktów psychicznych, są przedmiotem psychologii. Tak n. p. podniety mechaniczne i chemiczne, wywołujące czucie zmysłowe, nie są przedmiotem psychologii, lecz fizyki i chemii; narządy zmysłowe, które warunkują powstanie i rodzaj czuć zmysłowych, również nie są przedmiotem psychologii, lecz anatomii i fizyologii. Przedmiotem psychologii natomiast są warunki faktów psychicznych, znane jako wrażliwość, pamięć, wyobraźnia, inteligencya, usposobienie, skłonność, wola, charakter i t. p. Warunki te obejmuje się wspólną nazwą dyspozycyi (przysposobienia). Wyraz dyspozycya zbliża się swem znaczeniem najbardziej do potocznego znaczenia wyrazu zdolność; posiada jednak nad wyrazem zdolność tę wyższość, że ma szerszy zakres. Nie zwykło się bowiem nazywać zdolnością n. p. humoru, który jest dyspozycyą do doznawania pewnych uczuć; w mowie

---

[1]) Por. Stumpf K. Erscheinungen und psychische Funktionen (Berlin, in Kommission bei G. Reimer, 1907) str. 39.

[2]) Zamiast o faktach psychicznych można też mówić o zjawiskach psychicznych; jako naukę o zjawiskach psychicznych określa psychologię Fr. Brentano: Psychologie vom empirischen Standpunkte, (Leipzig, 1874).—Przyjęte tutaj określenie psychologii zgadza się z określeniem, podanem przez St. Witaseka w Grundlinien der Psychologie (Leipzig. 1908). Co się tyczy pojęcia czynności i wytworów oraz ich wzajemnego stosunku zob. moją rozprawę p. t. O czynnościach i wytworach, (Lwów, Gubrynowicz i Syn, 1911), w której spróbowałem pojęcia te oświetlić z ogólniejszego punktu widzenia a zarazem wskazać niektóre ich zastosowania w psychologii, gramatyce i logice.

potocznej używa się tu raczej wyrazu usposobienie, który nadaje się doskonale do oznaczenia dyspozycyi w zakresie uczuć, tak jak wyraz zdolność bywa przedewszystkiem używany do oznaczenia dyspozycyi w zakresie czynności intelektualnych. Obok więc faktów psychicznych bada psychologia także dyspozycye czyli przysposobienia (zdolności, usposobienia i t. p.).

6. Włączając obok faktów także dyspozycye psychiczne w przedmiot psychologii, należy się wystrzegać dwóch nieporozumień. Po pierwsze trzeba pamiętać, że dyspozycye nie są pod względem metodycznym czemś współrzędnem faktom. Fakty, które bada psychologia, stwierdza się w wielu przypadkach bezpośrednio w doświadczeniu; dyspozycyi natomiast nigdy się w doświadczeniu bezpośrednio nie stwierdza; są one zawsze czemś hipotetycznem tylko, a odgrywają w psychologii względem faktów psychicznych rolę podobną, jak energia w fizyce albo atom w chemii, t. j. rolę czynników hipotetycznie przyjętych celem powiązania i wyjaśnienia faktów. (Zob. poniżej IV. 10). Po drugie, trzeba, mówiąc o dyspozycyach psychicznych, pamiętać, że wyraz psychiczny nie przesądza tutaj istoty tych dyspozycyi, lecz jedynie zaznacza, iż chodzi tu o dyspozycye, którym opowiadają fakty psychiczne (pamięci odpowiada przypominanie, woli odpowiada postanawianie i t. p.) Mówi się tedy o dyspozycyach psychicznych celem odróżnienia tych dyzpozycyi od innych dyspozycyi, którym odpowiadają fakty innego rodzaju, fakty nie-psychiczne; taką inną dyspozycyą jest n. p. pobudliwość albo też zdolność regeneracyjna; jednej i drugiej odpowiadają fakty nie-psychiczne, lecz fizyologiczne. Ponieważ jednak badanie dyspozycyi psychicznych wykazuje w wielu przypadkach związek dyspozycyi psychicznych z pewnemi dyspozycyami fizyologicznemi, (n. p. wrażliwość na pewne barwy czyli zdolność widzenia pewnych barw z pobudliwością pewnych części układu nerwowego), przeto niektórzy wolą zamiast o dyspozycyach psychicznych mówić o dyspozycyach psychofizycznych albo psychofizyologicznych. Jakkolwiekbądź rzecz się ma, badanie dyspozycyi psychicznych jest polem, na którem praca psychologa ustawicznie styka się z pracą fizyologa, zwłaszcza neurologa. (Zob. poniżej IV. 9 i VI. 4).

7. Obok przyjętego tutaj określenia przedmiotu psychologii istnieją, jak już wspomniano, liczne inne. Ich rozpatrzenie nie może być zadaniem niniejszego artykułu. Wypada jednak wspomnieć, że wśród przyjętych we współczesnej psychologii określeń jej przedmiotu ujawnia się pewne zasadnicze przeciwieństwo, wynikające ze stanowiska, jakie różni psychologowie zajmują wobec pytania, czy psychologia posiada w ogóle odrębny, swoisty przedmiot. Przyjęte tutaj określenie, uważając za przedmiot psychologii fakty psychiczne (wraz z odpowiedniemi dyspozycyami), przedmiot taki uznaje; jemu zaś przeciwstawiają się określenia inne, które nie uznają osobnego swoistego przedmiotu psychologii. Według zwolenników tych określeń przedmiotu psychologii każdy przedmiot może się stać przedmiotem bądź psychologii, bądź innych nauk, stosownie do sposobu, w jaki się go rozpatruje. I tak np. barwa jest przedmiotem fizyki, o ile się ją roz-

waża w jej zależności od oświetlenia, od innych barw, od rozmieszczenia w przestrzeni i t. p.; barwa jest jednak przedmiotem psychologii, o ile się ją rozważa w jej zależności od widzącego ją osobnika. Niektórzy charakteryzują wspomniane przeciwieństwo poglądów na przedmiot psychologii w ten sposób, że mówią o psychologii funkcyonalnej i psychologii zjawiskowej t. j. o psychologii, uznającej w funkcyach czyli czynnościach psychicznych swoisty przedmiot psychologii, i o psychologii, uważającej za przedmiot psychologii dane w doświadczeniu zjawiska (barwy i t. p.), w pewien sposób rozważane.

Bardzo rozpowszechniony jest też sposób określania przedmiotu psychologii przy pomocy pojęcia *świadomości*. Mówi się tedy, że przedmiotem psychologii są fakty świadomości, treści świadomości, stany świadomości i t. p., przyczem przez fakty świadomości rozumie się fakty dane w introspekcyi, więc fakty psychiczne. (Zob. poniżej V. 2).

III. Podział psychologii. 1. Cały obszar psychologii rozpada się na pewne działy, mniej lub więcej rozwinięte; to rozgałęzienie psychologii dokonało się i po części jeszcze się dokonywa głównie według dwóch punktów widzenia. Pierwszy z nich rozróżnia gałęzie psychologii stosownie do podziału przedmiotu, którym się ona zajmuje; drugiego punktu widzenia dostarcza rozróżnienie rodzajów życia psychicznego stosownie do rodzajów obdarzonych niem istot.

2. Według tego, co się powiedziało powyżej o przedmiocie psychologii (zob. II. 3—5), można rozróżnić przedewszystkiem psychologię faktów psychicznych i psychologię dyspozycyi, a w obrębie psychologii faktów psychologię funkcyi czyli czynności i psychologię wytworów psychicznych. Wprawdzie ogólne te nazwy wspomnianych działów psychologii nie są używane, z wyjątkiem chyba psychologii dyspozycyi, o której coraz częściej spotykać można wzmianki, natomiast mówi się bardzo często o działach psychologii, powstałych przez dalej posunięty podział tych właśnie rodzajów przedmiotu psychologii. Mówi się tedy w zakresie psychologii czynności psychicznych o psychologii myślenia, porównywania i t. p.; w zakresie psychologii wytworów o psychologii pojęcia, psychologii dowcipu i t. p.; w zakresie psychologii dyspozycyi o psychologii pamięci, woli i t. p. (w zakres psychologii dyspozycyi wchodzi też psychologia korelacyi—zob. poniżej IV. 7.). Niekiedy nazwy tego rodzaju są używane jako *pars pro toto*, tak że wymieniając dyspozycyę dotyczą także czynności i wytworów odpowiednich i na odwrót. Występuje to szczególnie wyraźnie w nazwach takich jak psychologia wzroku, psychologia nastrojów, psychologia uczucia i t. p.

W ten sposób podział psychologii na różne działy może być prowadzony tak daleko, jak daleko da się prowadzić podział przedmiotu psychologii. A w tym podziale i jego ostatecznych rozgałęzieniach wyraża się coraz dalej idąca na tem polu badań naukowych specyalizacya, której obrazu dopełnia podział psychologii według drugiegu punktu widzenia przeprowadzony.

3. W podziale psychologii według drugiego punktu widzenia przeprowadzonym (zob. III. 1) wysuwa się na pierwsze miejsce podział psychologii na psychologię człowieka i psychologię zwierząt. A w obrębie każdej z tych gałęzi istnieją rozgałęzienia dalsze, stosownie do tego, jakie się bada rodzaje ludzi i zwierząt pod względem ich życia psychicznego. Mówi się tedy o psychologii zwierząt wyższych i niższych, o psychologii pierwotniaków lub o psychologii mrówek, koni, psów i t. p. W obrębie psychologii człowieka rozróżnia się psychologię człowieka normalnego i nienormalnego, w obrębie pierwszej psychologię mężczyzny, kobiety, dziecka, w obrębie drugiej psychologię matołków, obłąkanych; na pograniczu zaś psychologii normalnej i nienormalnej stoi psychologia geniusza, zbrodniarza, głuchoniemego i t. p. To rozgałęzienie może być prowadzone jeszcze dalej od różnych rodzajów istot, życiem psychicznem obdarzonych, do jednostek; dla psychologii jednostek zaczęto w ostatnich czasach używać nazwy psychografii. Psychografią jest więc to, co się potocznie nazywa psychologią Adama Mickiewicza, „portretem psychologicznym“ Juliusza Słowackiego; znane są w psychologii zwłaszcza psychografie Laury Bridgeman i Heleny Keller, dwuch amerykanek, głuchoniemych i ciemnych. W przeciwieństwie do psychologii jednostek możnaby psychologię, zajmującą się życiem psychicznem pewnych rodzajów istot żyjących, nazwać psychologią typów.

4. W związku z tem rozgałęzieniem psychologii na psychologię typów i psychologię jednostek pozostaje psychologia porównawcza, badająca podobieństwa i różności, zachodzące między życiem psychicznem różnych typów lub różnych jednostek. Bada więc psychologia porównawcza podobieństwa i różności, zachodzące między życiem psychicznem człowieka i zwierząt, między życiem psychicznem różnych rodzajów zwierząt (n. p. psychologia porównawcza zwierząt wyższych i niższych), między życiem psychicznem różnych rodzajów ludzi (n. p. psychologia porównawcza mężczyzny i kobiety, dziecka i człowieka dorosłego, geniusza i obłąkanego, Mickiewicza i Słowackiego) [1]).

5. Wszystkie działy psychologii, na które się ona rozpada według pierwszego punktu widzenia, więc według poszczególnych działów swego przedmiotu, obejmuje się nazwą psychologii ogólnej. Albowiem działy te badają fakty (czynności i wytwory) psychiczne oraz dyspozycye psychiczne, abstrahując od odmian, w których one występują w poszczególnych typach lub jednostkach, życiem psychicznem obdarzonych. Psychologia ogólna zajmuje się tedy spostrzeganiem, myśleniem, pamięcią, pragnieniem i t. p., abstrahując od różności, jakie zachodzą między myśleniem mężczyzny a kobiety, człowieka wysoko cywilizowanego i pierwotnego i t. p.; zajmując się tedy nie taką lub owaką szczegółową postacią myślenia, spostrzegania i t. p.,

---

[1]) Zauważyć należy, że w terminologii angielskiej wyraz psychologia porównawcza zacieśniony bywa do znaczenia psychologii zwierząt.

lecz myśleniem i spostrzeganiem i t. d. w ogóle, staje się właśnie psychologią ogólną [1]). Wszystkie natomiast działy, na które rozpada się psychologia według drugiego punktu widzenia, t. j. wszystkie działy psychologii typów i psychologii jednostek obejmuje się nazwą psychologii odmian (psychologii waryacyjnej) albo też nazwą psychologii różnościowej czyli dyferencyalnej. Psychologia odmian czyli psychologia różnościowa bada zatem odmiany, jakim ulegają w różnych typach lub jednostkach wyobrażenia, określa różności, zachodzące n. p. w świadomem reagowaniu różnych typów lub jednostek na dane podniety, i dochodzi tym sposobem do ustanawiania pewnych stałych sposobów wyobrażania (według nich podzielił n. p. Charcot ludzi na słuchowców, wzrokowców i ruchowców) lub reagowania i t. p.

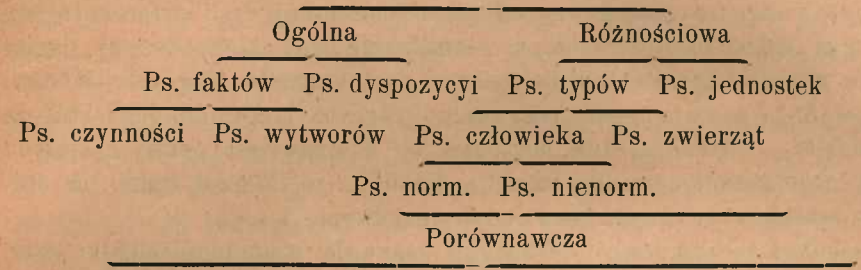
Psychologowie angielscy i francuscy nazywają psychologię odmian czyli różnościową często psychologią jednostek lub też psychologią indywidualną, przeciwstawiając ją tym sposobem psychologii ogólnej. Pominąwszy jednak fakt, że w takiem przeciwstawieniu brak miejsca dla psychologii typów, którą należy także (wraz z psychologią jednostek) przeciwstawiać psychologii ogólnej, wyraz psychologia indywidualna bywa też (zwłaszcza przez psychologów niemieckich) używany jako przeciwstawienie psychologii zbiorowej, społecznej, etnicznej, psychologii ludów. Zaleca się tedy przeciwstawiać sobie psychologię ogólną i psychologię odmian czyli różnościową, przyczem psychologia ogólna obejmuje różne psychologie szczegółowe a psychologia odmian obejmuje psychologię typów i psychologię jednostek; psychologię indywidualną natomiast można wtedy przeciwstawić psychologii społecznej, zbiorowej i t. p.

6. Mówiąc o psychologii indywidualnej w przytoczonem właśnie znaczeniu ma się na myśli naukę o życiu psychicznem, rozważanem z pominięciem faktu, że istoty, życiem psychicznem obdarzone, a zwłaszcza człowiek, żyją nie w odosobnieniu, lecz wspólnie, nawzajem na siebie oddziaływując. Psychologia zbiorowa natomiast bada życie psychiczne, o ile się ono rozwija i objawia na tle wspólnego pożycia istot, życiem psychicznem obdarzonych. Niektórzy nazywają tę psychologię zbiorową także psychologią społeczną. Do psychologii zbiorowej (społecznej) należy psychologia tłumu, psychologia sekt, psychologia naśladownictwa, psychologia instynktów społecznych i uczuć społecznych i t. p. Czasem odróżnia się od psychologii zbiorowej czyli społecznej jeszcze psychologię społeczeństwa, o ile się n. p. przyjmuje, że istnieje także swoiste zbiorowe życie psychiczne, obok życia psychicznego jednostek, zbiorowo żyjących. Wtedy mówi się też o „duszy społecznej“, „duszy zbiorowej“. Z trudności, na które napotyka ścisłe rozgraniczenie psychologii indywidualnej i zbiorowej, niektórzy czerpią argument przeciw uprawnieniu tego rozgraniczenia.

---

[1]) W praktyce psychologia ogólna staje się z łatwo zrozumiałych powodów psychologią normalną człowieka dorosłego, albowiem niepodobna n. p. abstrahować od zbyt daleko idących różności w życiu psychicznem istot niem obdarzonych.

7. Omówione dotąd główne rozgałęzienia psychologii można zestawić w następującej tablicy:



8. Wszystkie omawiane dotąd działy psychologii można objąć wspólną nazwą psychologii czystej i przeciwstawić im psychologię stosowaną. Psychologia jest czysta, jeżeli jest uprawiana i wykładana celem możliwie wszechstronnego zbadania i poznania życia psychicznego, wziętego bądź w całości, bądź w jednym z jego działów; jeżeli natomiast psychologia jest uprawiana i wykładana ze względu na to, że znajomość życia psychicznego lub pewnych jego działów jest niezbędną podstawą bądź skutecznej uprawy innych nauk, bądź skutecznego działania praktycznego, wtedy jest psychologią stosowaną. Stosownie do różnych działów badań naukowych i do różnych kierunków działalności praktycznej, dla których skuteczności znajomość psychologii jest niezbędna, rozróżnia się też różne gałęzie psychologii stosowanej, a każda z nich obejmuje te dziedziny psychologii, których znajomość jest ze względu na dany cel teoretyczny lub praktyczny niezbędna. Psychologią stosowaną jest więc psychologia mowy, psychologia religii, psychologia sztuki i t. p., dalej psychologia wychowawcza (zob. artykuł „psychologia wychowawcza“ w niniejszej encyklopedyi), psychologia duszpasterska czyli pastoralna i t. p.[1]). Tym sposobem poszczególne gałęzie psychologii stosowanej tworzą ogniwa, łączące psychologię czystą z szeregiem nauk, nie należących już do psychologii, o czem zob. poniżej VI. 5.

9. Przeglądu wszystkich gałęzi psychologii tak czystej jak stosowanej dostarczają wszelkie bibliografie psychologii, grupujące cały materyał według pewnych działów psychologii. Wzory takich ugrupowań podaje m. i. Ks. I. Radziszewski: „Układ dziesiętny w bibliografii filozoficznej“ (Przegląd filozoficzny VII. str. 253 i nast., zwłaszcza str. 263). Odmienny od poprzedniego, przez autora niniejszego artykułu podany przegląd działów psycho-

[1]) Do psychologii stosowanej należy też zaliczyć t. zw. psychologię etniczną czyli etno-psychologię (zwaną przez Niemców Völkerpsychologie), co też skłonny jest czynić Wundt, nazywając psychologię etniczną „częścią a zarazem... zastosowaniem psychologii“ (Teil und zugleich.. Anwendung der Psychologie). Por. jego Elemente der Völkerpsychologie, Lipsk, 1912, str. V. przedmowy).

logii zawiera rzecz p. t. Dziesięciolecie Przeglądu filozoficznego, (Przegląd filozoficzny, X. str. XXVIII i LIII do LXIX). Bardzo szczegółowy jest podział całego obszaru psychologii, podany w „The Psychological Review“, przedrukowany w Baldwina Dictionnary of Philosophy and Psychology s. v. Psychology.

IV. Zadania psychologii. 1. Badając życie psychiczne, psychologia zmierza do tego samego celu czyli usiłuje spełnić względem swego przedmiotu takie same zadania, jak każda nauka empiryczna względem badanego przez nią przedmiotu. Zadaniami temi są uporządkowanie całego materyału faktycznego i formułowanie rządzących faktami praw a tem samem ich wyjaśnianie. Każde z tych zadań obejmuje sobą inne zadania szczegółowsze; praca zaś nad spełnieniem każdego z tych zadań łączy i splata się zwykle jaknajściślej z pracą nad spełnieniem zadań pozostałych, tak iż rozgraniczanie tych zadań, wymagane względami teoryi badań naukowych, w praktyce chyba tylko wyjątkowo da się przeprowadzić.

2. Uporządkowanie całego materyału praktycznego, wchodzącego w zakres psychologii, obejmuje inwentaryzacyę, analizę i klasyfikacyę czynności i wytworów psychicznych. Pierwsze wskazówki co do uporządkowania tego materyału daje psychologii jak niemal wszystkim naukom mowa ludzka, utworzywszy szereg wyrazów na oznaczenie czynności i wytworów psychicznych, a także dyspozycyi psychicznych i różnych ich własności i stosunków. Wszak niezawodnie w zakres psychologii wchodzą takie już w mowie potocznej używane wyrazy jak czuć, myśleć, uważać, wiedzieć, zastanawiać się, rozumieć, przekonanie, wątpić, roztropność, wahać się, pamiętać, zapominać, pogląd, przypuszczenie, dowcip, chwiejność, smutek, złościć się, humor, namiętność, niepokoić się, gniew, tęsknić, sympatya, spodziewać się, pragnąć, wstręt, wartość, zachcianka, niechęć, skupienie, radość, rozterka, strach, świadomość, postanawiać, roztargnienie i wiele wiele innych. Wyrazy te układają cały materyał psychologii w pewne grupy, ale takie rozgraniczenie tych grup posiada wartość jedynie pierwszych kroków oryentujących, spowodowanych potrzebami praktycznemi, i nie może sobie rościć prawa do naukowej ścisłości. Ściślejsze bowiem badanie musi przedewszystkiem w materyale tym wyróżnić fakty i dyspozycye, a dalej rozgraniczyć wyrazy, służące do oznaczania czynności, od wyrazów, służących do oznaczania wytworów. Następnie trzeba dokonać klasyfikacyi faktów i dyspozycyi psychicznych, opartej nie na powierzchownych lub ze względów praktycznych na uwagę zasługujących lecz na istotnych podobieństwach i różnościach, zachodzących między faktami psychicznemi i między dyspozycyami psychicznemi; w tym celu nieodzowny jest dokładny opis i szczegółowa analiza faktów psychicznych, rozkładająca fakty psychiczne bardziej złożone na względnie proste. Tak jak np. fizyologia, opisując czynność oddychania, rozkłada ją zarazem na ruchy, rozszerzające i ścieśniające klatkę piersiową, na wziewanie i wyziewanie powietrza, na zetknięcie się tlenu z krwią i zachodzące wskutek tego we krwi przemiany chemiczne i t. p., tak też

psychologia, opisując n. p. wytwór, zwany nadzieją, wyróżnia w nim myśl o jakiemś zdarzeniu, dalej przekonanie, że zdarzenie to, gdy zajdzie, wzbudzi uczucie przyjemne, następnie przypuszczenie, że zdarzenie zajdzie, a nakoniec uczucie przyjemne, płynące z tego przekonania [1]). Dzięki takiej analizie można w miarę, jak się jej dokonywa, dokładnie określać stosunek wzajemny faktów psychicznych i tym sposobem uzyskać ścisłą i wyczerpującą klasyfikacyę wszystkich czynności i wytworów psychicznych, dochodzącą ostatecznie do czynności i wytworów niejako pierwiastkowych, nie dających się przynajmiej na razie dalej rozłożyć, wobec których zatem analiza musi się zatrzymać. Taka analiza i klasyfikacya faktów psychicznych nie przesądza oczywiście kwestyi, o ile wyróżnione w faktach złożonych fakty bardziej proste występują też w istotnem przebiegu życia psychicznego same dla siebie, w odosobnieniu, albo też o ile są tylko wyróżnionemi drogą abstrahowania w celach naukowych stronami, właściwościami konkretnego całokształtu życia psychicznego.

3. Inwentaryzacya, analiza i klasyfikacya faktów psychicznych dotyczy zarówno czynności jak też wytworów psychicznych, a uporządkowanie ich odbywa się w części równocześnie, o ile czynności i wytwory są sobie na wzajem przyporządkowane. W porządkowaniu wytworów mogą jednak być brane pod uwagę także inne względy, aniżeli w klasyfikacyi czynności; stąd może psychologia formować rodzaje wytworów, którym nie odpowiadają rodzaje czynności. Należy tu n. p. podział wytworów na jednostkowe i zbiorowe, gdy tymczasem każda konkretna czynność psychiczna zawsze jest jednostkowa, t. j. dokonywana przez jednostkę, życiem psychicznem obdarzoną, chociaż powtarzać się może taka czynność w sposób podobny w wielu jednostkach.

4. Coś podobnego zachodzi też w porządkowaniu dyspozycyi psychicznych w stosunku do faktów psychicznych. I tutaj inwentaryzacya, analiza i klasyfikacya idzie po części ręka w rękę z inwentaryzacyą, analizą i klasyfikacyą faktów psychicznych, o ile dyspozycye i ich aktualne korelaty (t. j. fakty psychiczne, których częściowemi warunkami są odpowiednie dyspozycye) są sobie nawzajem przyporządkowane. Tak więc n. p. stosunek, przyjęty między wyobrażeniami odtwórczemi i wytwórczemi [2]), będzie decydować o stosunku, jaki się przyjmie między pamięcią i wyobraźnią. Ale klasyfikacya dyspozycyi nie musi się opierać wyłącznie na tych samych podstawach, na których opiera się klasyfikacya faktów psychicznych, lecz może się n. p. kierować także względem na to, czy dyspozycye są wrodzone czy nabyte, czy są względnie stałe, czy przemijające i t. p.

5. Równolegle z inwentaryzacyą, analizą i klasyfikacyą całego materyału psychicznego idzie praca nad wykrywaniem i formułowaniem praw, rządzących

---

[1]) Por. Höfler, Psychologie, (Wien, 1897, str. 407).

[2]) Co do znaczenia tych wyrazów zob. moją rozprawę p. t. „Wyobrażenia i Pojęcia“, (Lwów, 1898. str. 25).

życiem psychicznem. I tutaj nie brak pewnego przednaukowego okresu tej pracy, w którym wywołana rozmaitemi potrzebami praktycznemi znajomość duszy ludzkiej (t. zw. psychognostyka albo psychognoza) wyraża się w przysłowiach, będących jakby surowem i bardzo ogólnikowem sformułowaniem pewnych praw psychologicznych. N. p. „Z jakim przestajesz, takim się stajesz“, „Kto się sparzył, dmucha na zimno“, „Varietas delectat“, „Ignoti nulla cupido“ i t. p. Badania naukowe prawa takie formułują w sposób ściślejszy, wykrywają liczne prawa inne, dotyczące bądź faktów psychicznych, bądź dyzpozycyi psychicznych, bądź ich wzajemnego stosunku. Faktów psychicznych dotyczy n. p. prawo, że w miarę, jak rośnie żywość wyobrażania, zacieśnia się jego zakres, albo prawo, stwierdzające, że przedstawianie sobie przedmiotu jest niezbędnym warunkiem zjawienia się jakiejkolwiek innej czynności psychicznej, tyczącej się tegoż przedmiotu (jest to ogólne sformułowanie prawa, którego szczegółowy przypadek wyraża się w pewiedzeniu „Ignoti nulla cupido“), albo prawo orzekające, że niepodobna postanowić wykonania czynności, jeżeli uprzytomnimy sobie niemożliwość jej wykonania.

6. Podobnie jak przy porządkowaniu materyału psychologicznego można i tutaj zadać sobie pytanie, czy i o ile formułowanie praw, rządzących faktami psychicznymi, dotyczy zarówno czynności jak wytworów psychicznych. Zdaje się bowiem, że istnieją zagadnienia psychologiczne, których rozwiązanie dostarczyłoby praw, tyczących się samych tylko wytworów psychicznych. Należy tu n. p. (w zakresie psychologii indywidualnej) zagadnienie stosunku poglądów teoretycznych do ideałów życiowych, albo (w zakresie psychologii etnicznej) stosunek przyjętych w społeczeństwach na różnych stopniach ich rozwoju norm prawnych do panujących przekonań religijnych.

7. Bardzo liczne są prawa, które psychologia wypowiada o dyspozycyach psychicznych. Należą tu n. p. wszystkie prawa t. z. korelacyi, t. j. prawa stwierdzające stałe stosunki między różnemi dyspozycyami psychicznemi, stopniem ich rozwoju i innemi ich właściwościami. W tego rodzaju prawach chodzi n. p. o stosunek między zdolnością zapamiętywania liczb a zdolnością wykonywania działań rachunkowych, albo o stosunek między czułością [1]) w zakresie dźwięków a t. zw. muzykalnością, albo o stosunek między sugestywnością a zdolnością skupiania uwagi i t. p.

8. Inne prawa psychologiczne dotyczą stałych związków, zachodzących między faktami a dyspozycyami psychicznemi. Tu należy prawo wprawy i znużenia (stępienia), stwierdzające pewne stałe związki między zachodzeniem faktów psychicznych a powstawaniem, potęgowaniem się oraz osłabianiem i zanikaniem odpowiednich dyspozycyi, których aktualnemi odpo-

[1]) Przez czułość należy rozumieć to, co Niemcy nazywają Unterschiedsempfindlichkeit—wszak mówi się w języku polskim o czułości wagi, gdzie właśnie chodzi o stwierdzenie, że ciężary są różne; niemieckiemu wyrazowi Empfindlichkeit odpowiada polski wyraz wrażliwość.

wiednikami czyli korelatami są owe fakty. Jako szczegółowe przypadki tych praw znane są prawo kojarzenia, prawo nawyknienia, prawa tworzenia się skłonności i namiętności i t. p.

9. Stałe związki można jednak stwierdzać nietylko w obrębie faktów i dyspozycyi psychicznych oraz między jednemi i drugiemi: zachodzą takie stałe związki także między faktami psychicznemi a faktami i dyspozycyami fizyologicznemi oraz między dyspozycyami psychicznemi i fizyologicznemi; formułując tedy prawa, psychologia wkracza niekiedy w dziedzinę fizyologii. A ponieważ dalej fakty fizyologiczne, z któremi fakty psychiczne wchodzą w stałe związki, same pozostają w takich związkach z faktami fizykalnemi, przeto drogą tą psychologia wkracza też na pole fizyki. Z takiego zetknięcia się psychologii z fizyologią i fizyką powstały dwie nauki pograniczne, znane pod nazwami psychofizyologii i psychofizyki (Zob. powyżej II. 6 i poniżej VI. 4).

10. Formułując prawa życia psychicznego, psychologia zarazem wyjaśnia (tłómaczy) zjawianie się, przebieg i właściwości faktów psychicznych, genezę wytworów psychicznych, tworzenie się i przeobrażania dyspozycyi psychicznych. Fakt uważa się za wyjaśniony, jeżeli można go podciągnąć pod ogólne prawo. I tak n. p. fakt nasunięcia się w danej chwili jakiegoś wyobrażenia będzie wyjaśniony, jeżeli uda się fakt ten przedstawić jako szczegółowy przypadek ogólnych praw odtwarzania wyobrażeń. O ile prawa, przez naukę sformułowane, są prawami przyczynowemi, t. j. o ile one każą w stwierdzonych przez nie związkach stałych domyśleć się związków przyczynowych, podciągnięcie jakiegoś faktu lub jakiejś grupy faktów pod ogólne prawo wskazuje zarazem przyczynę faktu lub grupy faktów. Tak się ma rzecz w przytoczonym właśnie przykładzie. Prawo odtwarzania wyobrażeń orzeka, że z zapamiętanych przez nas wyobrażeń nasuwa nam się ceteris paribus to wyobrażenie Y, które jest najsilniej skojarzone ze zjawiającem się w nas w danej chwili innem wyobrażeniem X. Prawo to stwierdza tedy związek stały między zjawieniem się pewnego wyobrażenia X a odtworzeniem wyobrażenia innego Y, a zarazem w zjawieniu się owego wyobrażenia X upatruje przyczynę odtworzenia się wyobrażenia Y. Jak jednak z przykładu tego widać, przyczyną wystarczającą pewnych faktów psychicznych nie są same tylko jakieś fakty inne; nie wystarczyłoby bowiem samo zjawienie się wyobrażenia X dla odtworzenia wyobrażenia Y; na to trzeba także, by wyobrażenie Y było zapamiętane i by nadto było z wyobrażeniem X skojarzone. Mówiąc zaś o pamiętaniu i skojarzeniu, ma się na myśli pewne dyspozycye psychiczne, wraz z któremi dopiero pewne fakty psychiczne tworzą wystarczającą przyczynę innych faktów psychicznych. Podobnie zjawienie się w danej chwili czucia zmysłowego nie można w sposób wyczerpujący wyjaśnić samem działaniem podniety, lecz trzeba także przyjąć w osobniku, na którego podnieta działa, pewną dyspozycyą, zwaną wrażliwością; inaczej byłoby rzeczą niewyjaśnioną, dlaczego jedna i ta sama podnieta w jednym osobniku wywołuje czucie zmysłowe, a w drugim go nie wywołuje. Tak więc wy-

jaśnianie faktów psychicznych musi na każdym niemal kroku posługiwać się dyspozycyami psychicznemi, jeżeli pragnie podawać wyczerpujące przyczyny tego wszystkiego, co się w życiu psychicznem dzieje. Stąd też zrozumiałe jest wielkie znaczenie, jakie w psychologii posiadają prawa, stwierdzające stałe związki między faktami a dyspozycyami psychicznemi.

11. Na tem się jednak nie kończy praca wyjaśniająca psychologii. Stwierdziwszy bowiem pewne stałe związki czyli sformułowawszy pewne prawa, można pytać się dalej, dla czego owe stałe związki zachodzą, n. p. dlaczego między dwoma wyobrażeniami, znajdującemi się razem w umyśle, powstaje związek zwany skojarzeniem. A wtedy nie chodzi o wyjaśnianie faktów psychicznych, lecz o wyjaśnianie samych już praw psychicznych. I znowu wyjaśnianie to dokonywa się w ten sposób, że się owe prawa podciąga pod prawa ogólniejsze, więc prawo kojarzenia się wyobrażeń pod prawo kojarzenia się faktów psychicznych w ogóle, a to prawo znowu pod prawo wprawy. Tą więc drogą psychologia podobnie jak wszystkie nauki dąży do tego, by dojść ostatecznie do praw jaknajogólniejszych.

12. Wyjaśnianie faktów psychicznych drogą podciągania ich pod prawa psychiczne i wyjaśnianie praw psychologicznych drogą podciągania ich pod prawa psychologiczne ogólniejsze nie wyczerpuje wszystkich sposobów wyjaśniania, któremi posługuje się psychologia. Była bowiem już o tem mowa, że zachodzą też stałe związki między faktami i dyspozycyami psychicznemi, a faktami i dyspozycyami fizyologicznemi. (Zob. poniżej II. 6 IV. 9). Zatem bywają niekiedy podawane przyczyny fizyologiczne faktów psychicznych, a prawa psychologiczne bywają podprowadzane pod prawa fizyologiczne. I tak niepodobna wyjaśnić zjawienia się czucia zmysłowego, nie odwołując się do zachodzących w narządzie zmysłowym faktów natury fizyologicznej; pewne ożywienie się czynności wyobrażeniowych tłumaczy się fizyologicznem działaniem pewnych toksyn; prawo kojarzenia się faktów psychicznych bywa niekiedy wyjaśniane przy pomocy sprowadzenia go do pewnych praw fizyologicznych, tyczących się międzyośrodkowego przewodzenia podrażnień i torowania dróg dla takiego przewodzenia; innego przykładu takiego wyjaśnienia dostarcza tłómaczenie praw kontrastu następczego w zakresie czuć wzrokowych prawami fizyologicznemi znużenia siatkówki. Wobec tego mówi się o fizyologicznem wyjaśnianiu faktów psychicznych i praw psychologicznych obok wyjaśniania psychologicznego. Niekiedy wyjaśnianie fizyologiczne bywa uzupełnieniem, dalszym ciągiem wyjaśniania psychologicznego; tak się ma rzecz w przykładzie wyjaśniania powstawania skojarzeń; niekiedy wyjaśnianie fizyologiczne jest jedynym możliwym sposobem wyjaśniania faktów psychicznych, n. p. w przykładach t. zw. ślepoty psychicznej, którą można wyjaśnić jedynie zmianami w odpowiednich ośrodkach korowych; niekiedy znowu bywa rzeczą sporną, czy pewne fakty lub prawa należy wyjaśniać raczej psychologicznie, czy też fizyologicznie; taki przypadek zachodzi w sprawie wspomnianego powyżej następczego kontrastu barwnego, który nie wszyscy sprowadzają do praw znużenia siatkówki, widząc w nim raczej

szczegółowy przypadek ogólnego prawa psychologicznego, które się m. i. ujawnia także w fakcie, że człowiek średniego wzrostu wydaje nam się słuszniejszym w porównaniu z człowiekiem niższym, a niższym w porównaniu z człowiekiem słuszniejszym [1]).

13. Do zadań psychologii należy także zdanie sprawy ze sposobu, w jaki z niższych i bardziej prostych form życia psychicznego rozwijają się stopniowo coraz wyższe i bardziej złożone jego formy. To wyjaśnienie genezy życia psychicznego (t. zw. psychogenezy) może dotyczyć bądź stopniowego rozwoju życia psychicznego jednostki ludzkiej, począwszy od pierwszych jego objawów zarodkowych w niemowlęciu aż do pełnego jego rozkwitu w człowieku dojrzałym, więc psychicznego rozwoju ontogenetycznego, a tutaj nabiera podstawowego znaczenia psychologia dziecka, bądź też rozwoju życia psychicznego po przez różne coraz wyższe typy istot żyjących, więc rozwoju fylogenetycznego, w którego badaniu wielką rolę odgrywa zarówno psychologia porównawcza jak też, gdy chodzi o rozwój psychiczny człowieka, psychologia etniczna. O ile postęp badań w zakresie rozwoju życia psychicznego zależny jest od znajomości życia psychicznego, najlepiej badaniu naukowemu dostępnego, t. j. życia psychicznego człowieka normalnie rozwiniętego, o tyle nawzajem ta znajomość życia psychicznego zawdzięcza niejedną cenną wskazówkę badaniu jego rozwoju.

14. Różne zadania, które psychologia według powyższego przedstawienia stanu rzeczy spełnić usiłuje, znajdują swój wyraz w pewnych bliższych określeniach psychologii. Mówi się tedy o psychologii opisowej (analitycznej) i wyjaśniającej oraz genetycznej [2]). Fakt, że granice między psychologią opisową (analityczną) a wyjaśniającą i genetyczną nie zawsze dadzą się ściśle poprowadzić, pochodzi stąd, że wszelka praca nad jednem z tych zadań wspiera zarazem pracę nad zadaniami pozostałemi. Jest to stan rzeczy podobny do tego, który zachodzi w naukach biologicznych, gdzie również systematyka, więc część opisowa, przygotowuje wyjaśnianie funkcyi życiowych i rozwoju poszczególnych form istot żyjących, i gdzie nawzajem nauka o funkcyach fizyologicznych i o ewolucyi istot żyjących przyczynia się znakomicie do pełnego zrozumienia faktów, stwierdzanych przez systematykę. To też, jak to już o tem była mowa (zob. IV. 1), poszczególne zadania psychologii tak ściśle się ze sobą splatają, że prawie niepodobna dokonywać opisów i analiz w dziedzinie życia psychicznego, nie formułując pewnych jego chociażby na razie tylko „empirycznych“ (w znaczeniu J. St. Milla) praw, a niepodobna wyjaśniać powstania, rozwoju

---

[1]) Por. Höfler, l. c. str. 7.

[2]) Niekiedy rozumie się przez psychologię genetyczną to samo, co przez psychologię wyjaśniającą, o ile mianowicie wyjaśnianie faktów psychicznych przez wskazanie ich przyczyn odsłania nam zarazem ich powstawanie czyli genezę. W tem znaczeniu bywa psychologii opisowej przeciwstawiana zamiast wyjaśniającej psychologia genetyczna.

i przebiegu faktów psychicznych, nie przyczyniając się tem samem do ściślejszego ich opisu i do głębszej ich analizy.

15. Ze sposobu, w jaki różni psychologowie usiłują spełniać wyłuszczone powyżej zadania psychologii, wynikają różne kierunki psychologii. I tak psychologia asocyacyjna usiłuje wyjaśniać całość życia psychicznego wyłącznie przy pomocy praw kojarzenia (Hume); psychologia intelektualistyczna upatruje w czynnościach poznawczych (Herbart), sensualistyczna w doznawaniu czuć zmysłowych (Condillac), a woluntarystyczna (Maine de Biran) w czynnościach woli podstawowe czynniki życia psychicznego; psychologia fizyologiczna rozważa fakty psychiczne, bacząc ustawicznie na ich związek z funkcyami fizyologicznemi (zob. też poniżej VI, 4), a przeciwieństwo do niej tworzy kierunek, który możnaby nazwać asomatycznym, usiłujący wyjaśniać życie psychiczne bez odwoływania się do funkcyi życia cielesnego (Ward, Lipps). Mówi się też o psychologii matematycznej, usiłującej wyrazić prawa życia psychicznego przy pomocy wzorów matematycznych; biologiczną nazywa się psychologia, która rozpatruje życie psychiczne jako pewną stronę objawów życia w ogóle, stosując do życia psychicznego teorye, przyjmowane celem wyjaśniania funkcyi życiowych w ogóle, stąd też niekiedy taka psychologia nazywana bywa funkcyonalną, w innem oczywiście znaczeniu, aniżeli wtedy, gdy się psychologię funkcyonalną przeciwstawia zjawiskowej (zob. pow. II. 7). Przez psychologię atomistyczną rozumie się kierunek badań, starający się całość życia psychicznego sprowadzić do wzajemnego oddziaływania elementarnych faktów psychicznych, z których związków składa się życie psychiczne podobnie jak materya z atomów (stąd W. James nazwał ten pogląd mind-stuff-theory, t. j. teoryą umysłu-materyi); taką psychologią atomistyczną jest n. p. psychologia asocyacyjna lub psychologia Herbarta; jej przeciwieństwo tworzy psychologia, traktująca życie psychiczne jako faktycznie nierozerwalną całość, w której tylko drogą abstrakcyi wyróżnić można fakty elementarne (Psychologia unitarystyczna według Stumpfa).

V. Metoda psychologii. 1. Drogi i sposoby, któremi psychologia usiłuje spełniać swe zadania, tworzą metodę psychologii. Metoda psychologii jest w zasadzie taka sama, jak metoda każdej nauki empirycznej czyli uzasadniającej swe twierdzenia danemi doświadczenia. Swoisty jednak rodzaj faktów, będących przedmiotem psychologii, sprawia, że metoda empiryczna nabiera w psychologii pewnych cech odrębnych, które uwydatniają się zarówno w źródłach, z jakich psychologia czerpie znajomość faktów psychicznych, jak też w środkach, przy pomocy których psychologia owe fakty bada.

2. Jedynem zródłem, z którego czerpiemy wprost i bezpośrednio znajomość faktów psychicznych, jest t. zw. introspekcya, doświadczenie wewnętrzne, świadomość. Wszystkie te wyrazy oznaczają sposób poznawania różny od sposobu poznawania świata zmysłowego, fizycznego, materyalnego. Ten świat fizyczny bowiem poznajemy wprost i bezpośrednio przy pomocy zmy-

słów, więc wzroku, słuchu, smaku, powonienia, dotyku, zmysłu temperatury, zmysłu mięśniowego; żaden jednak z tych zmysłów nie dostarcza nam wiadomości o istnieniu życia psychicznego; chociaż bowiem wzrokiem poznajemy barwy, światła i cienie, kontury i kształty, nie wzrokowi zawdzięczamy wiadomość o tem, że barwy, światła i cienie, kontury i kształty widzimy; widzenia barwy nie widzimy, lecz dane nam jest to widzenie barwy w naszej świadomości, w introspekcyi, w doświadczeniu, które nazywamy wewnętrznem dla odróżnienia go od zmysłowego czyli zewnętrznego. A tak samo wiemy dzięki tej introspekcyi czyli świadomości naszej o tem, że przypominamy sobie coś, że myślimy, że pragniemy, chcemy, postanawiamy, że doznajemy wstrętu lub upodobania itd. Czasem doświadczenie zewnętrzne i wewnętrzne występują równocześnie, drugie towarzyszy pierwszemu: widząc barwę, zarazem jesteśmy świadomi tego widzenia naszego. Gdy jednak nie doznajemy wrażenia barwy, lecz ją sobie tylko przypominamy, żywo ją sobie wyobrażając, wtedy barwa nie jest nam dana w doświadczeniu (zewnętrznem), natomiast dane nam jest w doświadczeniu wewnętrznem nasze wyobrażanie sobie tej barwy z pamięci.

Stąd jednak, że fakty psychiczne mogą nam być wprost i bezpośrednio dane tylko w introspekcyi, nie wynika, że wszystkie fakty psychiczne są nam w introspekcyi dane. Z kwestyą, czy wszystkie fakty psychiczne, zachodzące w danej jednostce, są jej zawsze dane w introspekcyi czyli świadomości, łączy się kwestya, czy istnieją t. zw. nieświadome fakty psychiczne.

3. Między doświadczeniem zewnętrznem a wewnętrznem zachodzą według tego, co dotąd powiedziano, dwie zasadnicze różnice: Pierwsza polega na tem, coby można nazwać niezmysłowością doświadczenia wewnętrznego; znaczy to, że do bezpośredniego poznawania faktów psychicznych nie trzeba nam zmysłów, gdyż odbywa się ono bez pomocy narządów zmysłowych. Z tą właściwością doświadczenia wewnętrznego łączy się jego oczywistość, której brak doświadczeniu wewnętrznemu. To bowiem, co nam jest dane w doświadczeniu zewnętrznem czyli zmysłowem, może nie istnieć; może więc być, że barwy, które w danej chwili widzimy, głosy, które w danej chwili słyszymy, wcale nie istnieją (tak twierdzi naiwny realizm w przypadkach halucynacyi, a realizm krytyczny bez zastrzeżeń); natomiast to, co nam jest dane w doświadczeniu wewnętrznem czyli w introspekcyi, zawsze istnieje; nie może być, by nie istniał w nas fakt psychiczny, o którem nam mówi nasza świadomość. Możemy ulegać różnym błędom i pomyłkom co do bliższych określeń tego faktu, ale o samem istnieniu faktu psychicznego (n. p. widzeniu jakiejś barwy, doznawaniu przykrości) nie możemy wątpić, gdy go doświadczamy w naszej świadomości. Druga różnica polega na tem, że introspekcya jest zawsze ograniczona do dziedziny życia psychicznego jednego osobnika, tego, który jej dokonywa. W świadomości każdego człowieka mogą mu być dane tylko jego własne fakty psychiczne; innemi słowy: żaden fakt psychiczny nie może być przedmiotem doświadczenia dwuch lub więcej osobników; o faktach, podpadających pod doświadczenie zmysłowe natomiast

można w pewnem przynajmniej znaczeniu mówić, że bywają dane w doświadczeniu zmysłowem dwuch lub więcej osobników. I tak mogą dwa osobniki równocześnie oglądać jakiś obraz, zwracając sobie wzajemnie uwagę na różne jego szczegóły; w dziedzinie doświadczenia wewnętrznego takie postępowanie jest wykluczone, gdyż każdy fakt psychiczny dostępny jest tylko świadomości tego osobnika, w którym zachodzi.

4. Gdyby tedy psycholog czerpał swe wiadomości o faktach psychicznych tylko z introspekcyi, rozporządzałby jedynie tym materyałem faktycznym, który znajduje we własnem życiu psychicznem. Potrzeba rozszerzenia pola badań psychologicznych także na życie psychiczne innych istot, którego znajomości nie może czerpać z introspekcyi, zmusza psychologa do uwzględnienia źródeł, z których może przynajmniej w sposób pośredni czerpać znajomość faktów cudzego życia psychicznego. Źródłami temi są wszystkie fakty, rzeczy, przedmioty niepsychiczne, w których się fakty psychiczne w jakiś sposób wyrażają, więc wszystkie czynności i wytwory psychofizyczne, t. j. takie czynności fizyczne, którym towarzyszą wywierające na ich przebieg jakiś wpływ czynnności psychiczne, i takie wytwory fizyczne, które powstają dzięki czynnościom psychofizycznym w znaczeniu właśnie określonem. Ponieważ czynności psychofizyczne dokonywują się a wytwory psychofizyczne powstają pod wpływem czynności psychicznych, przeto czynności psychofizyczne i wytwory psychofizyczne, które są jedne i drugie czemś zmysłowo dostrzegalnem, stają się tem samem zewnętrznym wyrazem czynności i wytworów psychicznych, które są jedne i drugie czemś zmysłowo niedostrzegalnem; można tedy z czynności i wytworów psychofizycznyeh czerpać pośrednio mniej lub więcej dokładną znajomość wyrażających się w nich czynności i wytworów psychicznych. Należy przytem zauważyć, że czynności psychofizyczne są wprawdzie zawsze czemś nietrwałem, że natomiast wytwory psychofizyczne mogą być bądź nietrwałe, t. j. znikać razem z czynnościami, dzięki którym powstają, bądź też być trwałe, t. j. przetrwać owe czynności czas krótszy lub dłuższy, a to dzięki temu, że odpowiednie czynności psychofizyczne zostały dokonane na jakimś trwałym „materyale“. I tak pewien układ mięśni twarzy czyli pewna „mina“ jest nietrwałym wytworem psychofizycznej czynności skrzywienia się pod wpływem doznanego bólu; jakiś rysunek natomiast jest wytworem trwałym psychofizycznej czynności rysowania [1]). Wszelki nietrwały wyraz zewnętrzny czynności i wytworów psychicznych, więc wszystkie czynności psychofizyczne i wszystkie nietrwałe wytwory psychofizyczne można nazwać o z n a k a m i życia psychicznego, wszelki natomiast trwały wyraz wytworów psychicznych, a więc wszelkie trwałe wytwory psychofizyczne można nazwać — rozszerzając nieco potoczne tego słowa znaczenie—d o k u m e n t a m i życia psychicznego lub dokumentami psychologicznemi. Zewnętrznemi oznakami życia psychicznego są tedy wszystkie

[1]) Zob. moją rozprawę p. t. O czynnościach i wytworach, §§ 10, 23 i nast.

zamierzone lub niezamierzone czynności i funkcye cielesne wraz z ich nietrwałemi wytworami, o ile odbywają się pod wpływem czynności psychicznych, więc w danym przypadku zmiany w tętnie, w obiegu krwi, w oddechu, w funkcyach wydzielniczych, w układzie mięśni twarzy i członków, w ogóle ruchy wszelakie, czyny i postępki, zachowanie się w ogóle, aż do zdań, wypowiadanych celem możliwie dokładnego powiadomienia innych o przebiegu odbywających się w mówiącym osobniku faktów psychicznych. O ile zdania takie są spisane w formie listów, pamiętników, autobiograficznych opisów przejść duchowych, zeznań, złożonych w celach badań psychologicznych itp., o ile więc są trwałemi wytworami psychofizycznemi, należą one już do dokumentów psychologicznych. Do nich zaliczyć też trzeba wszelakiego rodzaju twory zmyślności zwierzęcej i ręki ludzkiej, dzieła sztuki, prace naukowe, a tak samo psychofizyczne wytwory zbiorowego życia psychicznego, jak pismo, urządzenia społeczne itp. Z wszystkich tych oznak i dokumentów czerpie psycholog pośrednio znajomość cudzego życia psychicznego, niedostępnego jego introspekcyi.

5. W związku z rozróżnieniem dwojakiego źródła znajomości życia psychicznego, bezpośredniego, jakiem jest introspekcya, i pośredniego, jakie tworzą oznaki i dokumenty cudzego życia psychicznego, pozostaje rozróżnienie metody *podmiotowej* i *przedmiotowej* psychologii, albo też, jak mówią niektórzy, podmiotowej i przedmiotowej psychologii. Przez metodę podmiotową rozumie się przytem postępowanie psychologa, czerpiącego bezpośrednią znajomość faktów własnego życia psychicznego z doświadczenia wewnętrznego czyli instrospekcyi. Przez metodę przedmiotową natomiast rozumie się postępowanie psychologa, czerpiącego pośrednią znajomość faktów cudzego życia psychicznego z jego oznak i dokumentów, przyczem czerpanie tej znajomości z oznak, więc z faktów życia cielesnego, będących wyrazem pewnych faktów psychicznych, nazywa się zwykle metodą *somatyczną*, która tworzy tedy jedną z dwuch gałęzi metody przedmiotowej. Zarówno metoda podmiotowa jak metoda przedmiotowa ma swe zalety i braki. Metoda podmiotowa dostarcza nam bezpośredniej znajomości faktów psychicznych, danych wprost w doświadczeniu (wewnętrznem), posiada więc w tej mierze taką samą wyższość nad metodą przedmiotową, jaką ma osobiste oglądanie jakiegoś faktu nad poznaniem go z opowiadania lub obrazowego przedstawienia. Wadą zaś metody podmiotowej jest jej ograniczenie do życia psychicznego posługującego się nią osobnika. Natomiast metoda przedmiotowa posiada nad podmiotową tę wyższość, że pozwala oprzeć badania psychologiczne na szerszej podstawie faktów, aniżeli dostarczyć jej może introspekcya; metoda przedmiotowa przeciwdziała tedy „podmiotowemu“ charakterowi i „podmiotowemu“ walorowi introspekcyi, pozwalając otrzymane nią wyniki kontrolować drogą porównawczą i rozszerzać je przez uwzględnianie także cudzego życia psychicznego. Wadą zaś metody przedmiotowej jest jej charakter pośredni, z którym się łączy daleko idąca hipotetyczność jej wyników; nigdy bowiem w oznakach i dokumentach życia psychicznego nie

są dane wprost fakty psychiczne lecz tylko fakty fizyczne, które z faktami psychicznemi w ściślejszym lub luźniejszym pozostają związku. Muszą się zatem w badaniach psychologicznych obie metody ustawicznie uzupełniać, przyczem jednak nie wolno zapominać, że metoda podmiotowa jest metodą pierwotną i zasadniczą; czem bowiem w ogóle jest życie psychiczne, czem jest uczucie, myślenie, widzenie, pragnienie, wszystko to wiemy i wiedzieć możemy tylko z introspekcyi czyli doświadczenia wewnętrznego; bez niego tak sami nie wiedzielibyśmy nic o życiu psychicznem, jak nie znalibyśmy całego świata barw bez wzroku; bez metody podmiotowej nie mogłoby nawet być mowy o metodzie przedmiotowej w psychologii. Metoda przedmiotowa przedstawia się tedy z tego punktu widzenia jako metoda posiłkowa właściwej i zasadniczej metody poznawania życia psychicznego, którą to metodą zasadniczą jest introspekcya.

Ten posiłkowy charakter metody przedmiotowej występuje najwyraźniej w tych przypadkach, w których stosuje się ją do badania własnego życia psychicznego n. p. wtedy, gdy ktoś posługuje się własnemi utworami poetyckimi z lat dawniejszych albo chociażby zapiskami celem zdania sobie sprawy z dawniejszych faktów własnego życia psychicznego.

6. O faktach, danych nam w doświadczeniu, mówimy wtedy, gdy nam są w doświadczeniu dane, że je s p o s t r z e g a m y, z a u w a ż a m y (apercevoir, remarquer, wahrnehmen, bemerken). Spostrzegamy zatem — nie zmysłami, lecz wewnętrznie, w naszej świadomości, — że myślimy, że przypominamy sobie coś, że odczuwamy przykrość itp., gdy te fakty psychiczne w nas zachodzą. Na spostrzeganiu polega wszelka bezpośrednia znajomość faktów, psychicznych niemniej jak zmysłowych. Gdy chodzi o dokładne i wszechstronne poznanie jakiegoś faktu, nie można się zadawalać jego dorywczem jedno-lub dwurazowem, spostrzeżeniem, lecz należy systematycznie dokonywać kolejno tylu spostrzeżeń, ilu trzeba, aby zauważyć każdą fazę i każdy szczegół faktu. Taki szereg systematycznie ze skupioną uwagą kolejno dokonanych spotrzeżeń celem dokładnego zdania sobie sprawy z następujących po sobie faz zjawiska lub faktu i z jego właściwości, nazywa się o b s e r w a c y ą (observation, Beobachtung). (Niektórzy mówią zamiast s p o s t r z e g a ć: p o s t r z e g a ć, używając wyrazu s p o s t r z e g a n i e do oznaczenia tego, co tu nazwano o b s e r w a c y ą; ten sposób wyrażania się, chociaż unika wyrazu obcego, jakim jest wyraz o b s e r w a c y a, prowadzić jednak może do pewnych nieporozumień; wobec tego wymogom ścisłości terminologicznej lepiej odpowiada stosowanie wyrazów s p o s t r z e ż e n i e i o b s e r w a c y a w określonych powyżej znaczeniach). Otóż nauki, których przedmiotem są fakty, posługują się w miarę możności obserwacyą w jaknajszerszym zakresie, gdyż tylko dzięki niej mogą zdobyć taką znajomość faktów, jaka jest potrzebna w celach naukowego ich badania. Ale obserwować można fakt tylko wtedy, gdy przebieg faktu na to pozwala. Jeżeli natomiast fakt przebiega zbyt szybko, trwa zbyt krótko, obserwacya staje się niemożliwą. Nie można n. p. obserwować błyskawicy albo ciała wolno

spadającego; tego rodzaju fakty można tylko spostrzegać, przelotnie zauważyć, a chcąc sobie dokładnie zdać sprawę z ich przebiegu i właściwości, trzeba stosować środki sztuczne i albo fakt niejako utrwalić, jak to się dzieje dzięki utrwaleniu błyskawicy na płycie fotograficznej, albo przebieg faktu zwolnić, do czego służy n. p. spadkownica Atwooda albo rynienka Galileusza.

Charakter faktów psychicznych i stosunek ich do spostrzegającego je introspekcyjnie podmiotu sprawia, że obserwacya faktów psychicznych jest rzeczą niemożliwą. Fakty te przebiegają niejako błyskawicznie i nie pozwalają się wskutek tego obserwować, t. j. uważnie i systematycznie śledzić. Życie psychiczne ustawicznie płynie wartkim prądem, wskutek czego można składające się na nie fakty w danej chwili tylko spostrzegać, zauważyć. Ale nie tylko szybki przebieg faktów psychicznych uniemożebnia ich obserwowanie, lecz składa się na to jeszcze inna okoliczność. Niepodobna mianowicie w chwili, gdy jakiś fakt psychiczny zachodzi, na fakt ten zwracać uwagi, co przecież jest nieodzownym warunkiem dokonania obserwacyi. Gdy nami miota gniew, nie możemy na gniew nasz zwracać uwagi; jeżeli rozumujemy, nie możemy zarazem śledzić naszego rozumowania. Wszelkie w tym kierunku przedsięwzięte usiłowania rugują z naszej świadomości fakt, który pragniemy obserwować. Osobnik myślący nie może się rozszczepić na dwie osoby, z którychby jedna myślała, a druga na myślenie to zwracała uwagę swoją. Obserwacya faktów psychicznych czyli tak zwana niekiedy autoobserwacya (psychiczna) jest rzeczą niemożliwą; możliwe jest tylko samospostrzeganie.

7. Chcąc sobie dokładniej zdać sprawę z faz i właściwości faktów psychicznych, aniżeli to jest możliwe na podstawie przelotnego ich spostrzegania, dokonanego w chwili, gdy się odbywają, psycholog ucieka się do pamięci, usiłując sobie minione fakty odtworzyć z pamięci i w ten sposób uprzytomnić sobie ich przebieg. Możemy sobie bowiem z mniejszą lub większą dokładnością przypominać, co się w nas działo, gdyśmy się gniewali lub gdyśmy rozumowali. Czynimy to z tem większą dokładnością, im prostszy był dany fakt lub kompleks faktów, im mniej dawno minął, im lepiej wraził się w naszą pamięć. Ale takie zdawanie sobie sprawy z faktów psychicznych ex post nie jest oczywiście ich obserwowaniem, lecz ich rekonstruowaniem na podstawie dawniejszych przelotnych spostrzeżeń i przy pomocy pamięci. Rekonstrukcya minionych faktów psychicznych z pamięci nie może jednak zastąpić ich niedostępnej obserwacyi. A to dlatego, że rekonstrukcya z pamięci chroma zawsze mniej lub więcej wskutek tego, iż pamięć nie odtwarza faktów minionych z zupełną wiernością.

8. Temu brakowi zaradzić może w znacznej mierze eksperyment psychologiczny. Przez eksperyment rozumie się dowolne wywoływanie faktów w warunkach możliwie ściśle określonych celem dokonywania na nich spostrzeżeń. W naukach, poruszających się w dziedzinie doświadczenia zewnętrznego, spostrzeżenia te przybierają charakter obserwacyi, tak iż

w odniesieniu do tych nauk można też experyment definiować jako obserwacyę, dokonaną na dowolnie w możliwie ściśle określonych warunkach wywołanych faktach. Fakty, które bada psychologia, możemy często również wywoływać w warunkach ściśle określonych, ale z przytoczonych powyżej powodów nie możemy tych faktów obserwować. Mimo to posiada eksperyment psychologiczny doniosłe znaczenie, gdyż pozwala do pewnego stopnia usunąć braki pamięciowej rekonstrukcyi faktów psychicznych, płynące z niedokładności ich odtwarzania. Ceteris paribus bowiem niedokładność ta jest największa po jednorazowem spostrzeżeniu faktu a zmniejsza się w miarę powtarzania się spostrzeżeń. Im częściej spostrzegaliśmy jakiś fakt, tem lepiej—zawsze ceteris paribus—go pamiętamy, z tem większą też dokładnością możemy go sobie z pamięci odtworzyć i ex post z niego zdać sprawę. Otóż niepodobna wprawdzie powtarzać tych samych faktów psychicznych, ale można w pewnych przynajmiej granicach dowolnie wywoływać fakty prawie takie same, t. j. do dawniejszych tak podobne, że dla niektórych celów można zachodzące między późniejszemi a dawniejszemi faktami różności pominąć. Mogąc zaś prawie taki sam fakt wywołać po raz drugi, trzeci i t. d., możemy go też kilkakrotnie spostrzegać i za każdym razem zauważyć inną jego fazę, inną jego właściwość. Tą drogą możemy też z szeregu następujących po sobie spostrzeżeń, dokonanych na szeregu prawie takich samych faktów, utworzyć sobie obraz jakgdyby jednego faktu, powtarzającego się prawie bez zmian. Taki sposób postępowania jest czemś w rodzaju surogatu właściwej obserwacyi, której fakty psychiczne nie są dostępne. I w tem leży wielka doniosłość eksperymentu psychologicznego we właściwem tego słowa znaczeniu (jak go nazywamy w odróżnieniu od eksperymentu psychofizycznego i psychofizyologicznego, o czem zob. poniżej VII. 19 i 20) czyli t. zw. introspekcyi wywołanej (introspection provoquée), że wynagradza on psychologii poniekąd brak możności samoobserwacyi, umożebniając planowe i systematyczne rekonstruowanie własnych faktów psychicznych z pamięci i czyniąc tym sposobem ich spostrzeganie bardziej wyczerpującem.

9. Ale nietylko w metodzie podmiotowej lecz także w przedmiotowej rekonstrukcya i eksperyment odgrywają nader ważną rolę, przyczem nabierają tutaj odmiennego charakteru. Gdy chodzi o własne fakty psychiczne, rekonstrukcya ich pamięciowa jest tylko uzupełnieniem introspekcyjnego spostrzegania i zastępuje poniekąd obserwacyę; gdy zaś chodzi o cudze życie psychiczne, rekonstrukcya nie może uzupełniać spostrzegania, gdyż spostrzeganie cudzych faktów psychicznych jest niemożebne; tutaj więc rekonstrukcya wprost zastępuje spostrzeganie faktów psychicznych. Jeżeli mianowicie „wyczytujemy“ z zewnętrznych oznak (z wyrazu twarzy, z ruchów etc) związane z nimi fakty psychiczne, jeżeli z listów, z utworów literackich, z dzieł sztuki, z właściwości jakiegoś języka lub z obyczajów i wierzeń domyślamy się przebiegów życia psychicznego, jednostkowego lub zbiorowego, o którem te dokumenty świadczą, dokonywamy również pewnej rekonstrukcyi cudzego

życia psychicznego, ale już nie pamięciowej, lecz raczej podobnej do rekonstrukcyi, przy pomocy której n. p. historya odtwarza z dokumentów historycznych minione fakty dziejowe, tak samo niedostępne jej spostrzeganiu, jak niedostępne spostrzeganiu są fakty cudzego życia psychicznego. (Dlatego też trafnie nazywają się utrwalane wytwory psychofizyczne dokumentami psychologicznemi; zob. pow. V. 4). Rekonstrukcya psychologiczna tego rodzaju opiera się na analogii. Znamy bowiem związek, zachodzący między naszem własnem, danem nam w introspekcyi życiem psychicznem, a jego oznakami i dokumentami, danemi nam w doświadczeniu zewnętrznem. Jeżeli więc spotykamy w naszem otoczeniu fakty i rzeczy, podobne do oznak i dokumentów naszego własnego życia psychicznego a jednak od nas nie pochodzące, uważamy je za oznaki i dokumenty cudzego życia psychicznego i przyjmujemy, że to cudze życie psychiczne jest do naszego własnego podobne w tym stopniu, w jakim podobne są jego oznaki i dokumenty do oznak i dokumentów naszego własnego życia psychicznego. I w ten sposób rekonstruujemy sobie cudze życie psychiczne na podstawie jego oznak i dokumentów. Rekonstrukcya ta wymaga tem większej ostrożności, im mniejsze jest podobieństwo między oznakami i dokumentami naszego własnego a przypuszczalnego cudzego życia psychicznego; tem mniejsze bowiem zachodzi wtedy też podobieństwo między naszem własnem a cudzem życiem psychicznem. To też już w potocznem życiu odczuwa się trudności „przeniesienia“, „wstawienia się“ w cudze położenie (psychiczne), „wmyślenia“ lub „wczucia“ się w cudzą duszę. Wyjaśnieniu—przynajmniej częściowemu—rodzących się stąd licznych wątpliwości służy i tutaj eksperyment, dzięki któremu wywołujemy w cudzem życiu psychicznem w warunkach—w pewnych przynajmniej granicach — dowolnie określonych fakty, których rekonstrukcyi pragniemy przez częstsze zbadanie odpowiednich oznak i dokumentów nadać większą ścisłość. Eksperyment psychologiczny, stosowany w zakresie metody przedmiotowej, wspiera tedy w analogiczny sposób rekonstrukcyę cudzych faktów psychicznych, dokonywaną z ich oznak i dokumentów, jak eksperyment, stosowany w zakresie metody podmiotowej, wspiera rekonstrukcyę własnych faktów psychicznych, dokonywaną przy pomocy pamięci. Tam zaś, gdzie posługujemy się metodą przedmiotową celem uzupełnienia badań, przeprowadzonych metodą podmiotową nad własnym życiem psychicznem, tam też rekonstrukcya jednego i drugiego rodzaju oraz eksperyment, wspierający rekonstrukcyę obu rodzajów, na wzajem się uzupełniają. Dokonawszy więc przy pomocy introspekcyjnego eksperymentu szeregu spostrzeżeń nad pewnym faktem własnego życia psychicznego i zdawszy sobie dzięki takiemu surogatowi obserwacyi dokładnie z niego sprawę, możemy nadto wywoływać ten fakt celem uzyskania powstających w ściśle określonych warunkach jego oznak lub dokumentów i użyć tych oznak lub dokumentów do rekonstrukcyi tego faktu, kontrolując tym sposobem wyniki introspekcyi. (Np. gdy chodzi o pytanie, czy stan napięcia, towarzyszący oczekiwaniu jakiejś zapowiedzianej podniety, zawiera w sobie moment przykrości, można dane

introspekcyi kontrolować przy pomocy analizy krzywych sfygmo-i pletyzmograficznych).

10. Uzyskawszy scharakteryzowanemi powyżej sposobami znajomość faktów psychicznych, psychologia postępuje w dalszym ciągu jak to czynią wszystkie inne nauki empiryczne i eksperymentalne, formułując i sprawdzając hipotezy, prawa i teorye swoje. Odrębność tedy metody psychologicznej dotyczy wyłącznie sposobu poznawania samych faktów, a odrębność ta tłumaczy, dlaczego badania psychologiczne postępują stosunkowo powoli i zawierają tak wiele kwestyi spornych, których rozstrzygnięcie natrafia niekiedy na wprost nieprzezwyciężone trudności. Skoro bowiem przyjęcie lub odrzucenie hipotezy, stopień prawdopodobieństwa teoryi, sposób sformułowania prawa zależy w naukach empirycznych ostatecznie zawsze od faktów, będących w tych naukach najwyższą instancyą, trudności w uzyskaniu dokładnego opisu faktów muszą oddziaływać ujemnie na możność zarówno wysnuwania z tych faktów wniosków jak też sprawdzania przypuszczeń przy pomocy faktów. Nadto należy pamiętać o niezmiernej złożoności i różnorodności faktów życia psychicznego, nastręczającej pracy badawczej wielkie trudności, których przezwyciężenie nie byłoby łatwem nawet wtedy, gdyby psychologia rozporządzała obserwacyą na równi z naukami, badającemi przyrodę.

11. Z wyłuszczonemi powyżej metodami psychologii pozostaje w związku szereg bliższych jej określeń, wskazujący różne kierunki, jakie się w psychologii ze względu na metodę jej badań bądź z biegiem czasu zaznaczyły, bądź jeszcze zaznaczają. Mówi się tedy o psychologii racyonalnej i o psychologii empirycznej nie tylko ze względu na różne zapatrywania co do przedmiotu psychologii (zob. pow. II. 1), lecz także ze względu na to, że psychologia jako nauka o duszy twierdzenie swe opiera ostatecznie na rozumowaniu, przyjmującem pewne założenia metafizyczne, gdy tymczasem psychologia jako nauka o życiu psychicznem posługuje się metodami nauk empirycznych. Mówi się dalej o psychologii eksperymentalnej [1]). Wyraz ten oznacza albo psychologię emiryczną w ogóle, o ile ona posługuje się w swych badaniach w miarę możności eksperymentem, albo też oznacza te dziedziny psychologii empirycznej, w których eksperyment bywa stosowany, podobnie jak się mówi o fizyce eksperymentalnej jako o tych dziedzinach badań fizykalnych, w których bywa stosowany ekspe-

---

[1]) Wyrazu psychologia doświadczalna nie powinno się używać. Nietylko bowiem nadaje się w tym związku wyrazowi doświadczalny znaczenie, którego zgodnie z duchem języka polskiego posiadać nie może (albowiem doświadczalny znaczy tyle co dający się doświadczyć, a nie tyle co posługujący się doświadczeniem), lecz nadto użycie tego wyrazu nie pozwala odróżniać dwuch tak ważnych a odmiennych pojęć, jakiemi są pojęcia psychologii empirycznej i psychologii eksperymentalnej. Por. mój artykuł p. t. „Co znaczy doświadczalny?“ w Ruchu filozoficznym, II. 1912. str. 57 oraz moją rozprawę p. t. „O metodzie psychologii“, Warszawa, 1910. str. 8.

ryment, w odróżnieniu od innych dziedzin, objętych nazwą fizyki matematycznej czyli teoretycznej, w których dominują metody matematyczne. Psychologii eksperymentalnej przeciwstawiają niektórzy psychologię introspekcyjną; niektórzy oznaczają tym wyrazem dziedziny psychologii, nie mogące się posługiwać eksperymentem; inni chcą w ten sposób zaznaczyć swe stanowisko zasadnicze, odrzucające stosowanie eksperymentu w psychologii jako ich zdaniem czegoś niepożytecznego. Pominąwszy stronę rzeczową tej kwestyi, przypomnieć jednak należy, że także psychologia eksperymentalna, o ile stosuje eksperyment psychologiczny we właściwem tego słowa znaczeniu (zob. pow. V. 8), jest zarazem psychologią introspekcyjną, że zatem wyraz psychologia introspekcyjna nie jest trafnie dobrany, o ile chodzi o zaznaczenie wspomnianego przeciwieństwa. Nakoniec wypada wspomnieć, że także wyraz psychologia matematyczna (zob. pow. IV. 15) zawiera pewną charakterystykę psychologii pod względem jej metody, upodobnionej w tak pojętej psychologii do matematycznie sformułowanej mechaniki, albowiem matematyczna psychologia Herbarta pragnie właśnie być mechaniką przedstawień jako elementów życia psychicznego (zob. pon. VII. 14).

VI. Stosunek psychologii do innych nauk. 1. Stosunek psychologii do innych nauk bywa przedmiotem sporu ze względu na kwestyę, gdzie umieścić psychologię w klasyfikacyi nauk, a spór toczy się głównie o to, czy psychologię uważać za gałęź filozofii, więc za naukę filozoficzną, czy też za naukę, pozostającą poza obrębem filozofii; jeżeli się zaś wyznacza jej miejsce poza obrębem filozofii, można dalej pytać, czy zaliczać ją do nauk humanistycznych czyli noologicznych (Geisteswissenschaften), czy też do nauk przyrodniczych czyli kosmologicznych. Oba bowiem poglądy mają swych obrońców.

2. Rozstrzygnięcie pytania, czy psychologia jest nauką filozoficzną, zależy oczywiście od sposobu, w jaki się określa filozofię. Rozpatrywanie zaś określenia filozofii nie może być zadaniem niniejszego artykułu. To też trzeba się ograniczyć do stwierdzenia, że odkąd psychologia bywa pojmowana jako nauka o życiu psychicznem a nie jako nauka o duszy, odkąd więc zarówno jej treść jak jej założenia uwolniły się od czynników natury metafizycznej, związek jej z filozofią dawniej niezmiernie ścisły, poniekąd znacznie się rozluźnił. Rozluźnienie to znajduje m. i. swój wyraz zewnętrzny w fakcie, że, gdy dawniej nauczanie psychologii było wyłącznym przywilejem filozofów, obecnie coraz więcej powstaje oddzielnych katedr psychologii. Ale ani uniezależnienie się psychologii od poglądów metafizycznych ani powodowane potrzebą podziału pracy oddzielne od filozofii uprawianie i nauczanie psychologii nie uprawniają jeszcze same przez się do twierdzenia, że psychologia nie jest nauką filozoficzną, gdyż zastosowanie tych samych kryteryów prowadziłoby także do twierdzenia, że logika nie jest nauką filozoficzną, skoro może być uprawiana i wykładana w tym samym co psychologia stopniu niezależnie i oddzielnie od metafizyki i innych nauk filozoficznych. Nie można też przeoczyć faktu, że zamiast dawnego związku z metafizyką ujaw-

niły się z biegiem czasu inne związki, łączące psychologię tak ściśle z (innemi) naukami filozoficznemi, że niektórzy upatrują w psychologii nietylko jedną z nauk filozoficznych w ogóle, lecz wprost zasadniczą naukę filozoficzną.

3. Co się zaś tyczy poglądu, zaliczającego psychologię do nauk przyrodniczych, opiera się on bądź na rozważaniach natury metafizycznej a tyczących się przedmiotu psychologii, bądź też polega na względach natury metodycznej. Trzeba bowiem metafizycznemi nazwać rozważania, które psychologię dlatego zaliczają do nauk przyrodniczych, że upatrują w faktach życia psychicznego fakty tego samego rodzaju, co fakty zachodzące w przyrodzie, t. j. w świecie, podlegającym doświadczeniu zmysłowemu. Zapatrywanie to nie może się ostać wobec trzeźwego, nie zabarwionego dogmatyzmem metafizycznym porównania faktów psychicznych z faktami podlegającymi doświadczeniu zmysłowemu. I chyba wtedy tylko możnaby słusznie zaliczyć psychologię do nauk przyrodniczych, gdyby się cały w ogóle świat faktów, podpadających pod doświadczenie, bez względu na różności doświadczenia chciało nazywać „przyrodą“; wtedy jednak pojęcie nauk przyrodniczych zlałoby się z pojęciem nauk, badających fakty; wtedy też wypadałoby nazywać wszystkie nauki z wyjątkiem matematyki i logiki, więc także n. p. historyę, naukami przyrodniczemi.

Ci, co chcą uważać psychologię za naukę przyrodniczą z metodologicznych punktów widzenia, powołują się na to, że psychologia postępuje tą samą metodą, co nauki przyrodnicze. Pominąwszy jednak fakt, że psychologia tylko po części postępuje tą samą metodą, co nauki przyrodnicze, o ile zaś chodzi o samo poznanie faktów, musi się posługiwać metodami poniekąd innemi, trudno byłoby zgodzić się na zaliczenie psychologii do nauk przyrodniczych tylko na tej podstawie, że posługuje się taką samą jak one metodą, chyba, że znowu rozszerzyłoby się znaczenie wyrazu n a u k i p r z y r o d n i c z e tak znacznie, iż zlałoby się ono z pojęciem nauk empirycznych. A w takim razie znowu prócz logiki i matematyki wszystkie nauki należałoby uważać za przyrodnicze. Dopóki jednak takie rozszerzenie pojęcia nauk przyrodniczych nie będzie uzasadnione i przyjęte, zaliczanie psychologii do nauk przyrodniczych pozostanie wynikiem zupełnie dowolnego i nieścisłego używania pewnych terminów naukowych.

4. Chociaż jednak psychologia nie jest nauką przyrodniczą, pozostaje ona z pewnemi naukami przyrodniczemi w niezmiernie blizkim związku. Temi naukami są fizyologia, zwłaszcza fizyologia układu nerwowego, i fizyka w tych jej częściach, które zajmują się działającemi na nasze narządy zmysłowe podnietami. Dzięki temu ścisłemu związkowi powstały nowe nauki, których przedmiotem są fakty, leżące na pograniczu psychologii, fizyologii i fizyki. I tak p s y c h o f i z y o l o g i a bada fakty, leżące na pograniczu psychologii i fizyologii, więc fakty takie jak czucie zmysłowe albo jak afekty. Rozszerzając niekiedy pojęcie psychofizyologii, obejmuje się nią wszelkie badania, mające za przedmiot związek pewnych faktów psychicznych z odpowiadają-

cemi im faktami fizyologicznemi; więc należą tu także wszelkie badania, mające na celu fizyologiczne wyjaśnianie faktów psychicznych [1]). Psychofizyka zaś zajmuje się związkiem i to zwłaszcza ilościowym stosunkiem czuć zmysłowych i wywołujących je podniet. Tak np. badania, które doprowadziły do wykrycia prawa Webera, według którego względnie równym przyrostom podniet odpowiadają bezwzględnie równe przyrosty czuć zmysłowych, należą do dziedziny psychofizyki. (G. T. Fecher, który stworzył wyraz psychofizyka, pojmował ją szerzej, obejmując nią także pod nazwą psychofizyki wewnętrznej to, co później przyzwyczajono się nazywać psychofizyologią, a nazywając to, co dzisiaj zwykle wyłącznie nazywa się psychofizyką, psychofizyką zewnętrzną; por. poniżej VII. 19). Ale ujawniający się w psychofizyologii i psychofizyce zakres faktów, w którym się styka życie psychiczne z życiem fizycznem i z szeregiem zjawisk fizykalnych, tak samo nie znosi różności między faktami psychicznemi a fizyologicznemi i fizykalnemi oraz między uprawiającemi je naukami t. j. między psychologią a fizyologią i fizyką jak np. istnienie farmakologii nie znosi różnicy między faktami fizyologicznemi i chemicznymi oraz między uprawiającemi je naukami, t. j. fizyologią i chemią.

W badaniach psychofizyologicznych i psychofizycznych psychologia, fizyologia i fizyka stają się dla siebie na wzajem naukami pomocniczemi. Podobny stosunek zachodzi między psychologią a psychopatologią, a dalej między psychologią a naukami biologicznemi w ogóle. Wszak znajomość normalnego życia psychicznego jest psychopatologowi niezbędna, psychopatolog zaś dostarcza psychologowi niezmiernie wiele nieodzownych wskazówek, wyświetlających przebieg normalnego życia psychicznego. A blizki niezmiernie związek biologii z psychologią występuje jasno na tle wzajemnego stosunku życia cielesnego i psychicznego i sprawia, że, zwłaszcza w zasadniczej gałęzi badań biologicznych, tyczących się rozwoju istot żyjących, obie te nauki często postępować muszą ręka w rękę, na wzajem się wspierając.

5. Analogiczny stosunek, jak między psychologią a wspomnianemi naukami przyrodniczemi, t. j. stosunek taki, dzięki któremu są one sobie na wzajem naukami pomocniczemi, zachodzi też między psychologią a naukami humanistycznemi czyli noologicznemi, a tutaj ten stosunek wzajemnego wspierania i wspomagania się tych nauk występuje pod wielu względami w formie o wiele jeszcze wielostronniejszej i w postaci o wiele pełniejszej, aniżeli tam. Jest to rzeczą zrozumiałą, gdy się zważy, w jakim stosunku pozostają przedmioty nauk humanistycznych do przedmiotu psychologii. Przedmiotem psychologii są—obok dyspozycyi psychicznych—czynności i wytwory psychiczne (Zob. pow. II. 2.—4). Otóż przedmioty nauk humanistycznych są albo wytworami psychicznemi, albo wytworami psychofizycznemi. Twierdzenie to wymaga bliższego wyjaśnienia zwłaszcza dlatego, że, wymieniając wytwory

[1]) Tak pojęta psychofizyologia zlewa się z psychologią fizyologiczną (Zob. pow. IV. 15).

psychiczne zarówno jako przedmioty psychologii jak też jako przedmioty nauk humanistycznych, zaciera się, jak się zdaje, zupełnie granicę między psychologią a naukami humanistycznemi. Wobec tego należy zaznaczyć, że z innego punktu widzenia traktuje wytwory psychiczne psychologia, z innego czynią to nauki humanistyczne. Mianowicie psychologia rozważa i bada wytwory psychiczne jako składniki faktów psychicznych, więc jako coś, co poza życiem psychicznem nie istnieje, lecz w niem tylko istnieć może dzięki odbywającym się w niem czynnościom psychicznym. Nauki humanistyczne natomiast abstrahują od tego faktycznego związku wytworów psychicznych z wytwarzającemi je czynnościami psychicznemi i traktują je tak, jak gdyby wytwory psychiczne istniały niezależnie od życia psychicznego, w którem jedynie istnieć mogą na prawdę. Więc historyk sztuki rozważa i bada różne koncepcye artystyczne, tendencye estetyczne, tak jak gdyby one były czemś poza umysłami osób w danej epoce żyjących istniejącem. Możność takiego oderwanego od życia psychicznego traktowania wytworów psychicznych pochodzi stąd, że wytwory psychiczne, znajdując swój wyraz w wytworach psychofizycznych, zyskują tem samem pozorną od życia psychicznego niezależność, a dzieje się to tem bardziej, jeżeli owe wytwory psychofizyczne są wytworami trwałymi. Wtedy tak lotne z natury swej wytwory psychiczne uczestniczą niejako w trwałości wytworów psychofizycznych i tym sposobem bywają utrwalone. I tak pojęcia naukowe utrwalone bywają w pisanych lub drukowanych wyrazach i symbolach, kompozycya muzyczna, znajdująca swój wyraz zewnętrzny w dźwiękach, zostaje utrwalona w nutach; wierzenia religijne doznają utrwalenia w księgach świętych, w licznych budowlach, obrazach, rzeźbach i innych przedmiotach służących kultowi religijnemu. Tak więc dzięki temu, że wytwory psychiczne mogą być wyrażone w wytworach psychofizycznych i że te wytwory psychofizyczne mogą być wytworami trwałymi, mogą nauki humanistyczne operować wytworami psychicznymi, abstrahując do tego stopnia od czynności psychicznych, którym te wytwory zawdzięczają swe powstanie, że traktują owe wytwory jako samoistny przedmiot swoich badań [1]). A podobnie, jak tym sposobem usuwa się niebezpieczeństwo zlania się nauk humanistycznych z psychologią, tak też trzeba, zaliczając do przedmiotów nauk humanistycznych także wytwory psychofizyczne, zapobiedz zatarciu się granicy między naukami humanistycznemi a naukami przyrodniczemi, skoro przecież każdy wytwór psychofizyczny jest pewnego rodzaju wytworem fizycznym. Otóż w tej mierze należy zauważyć, że tylke wtedy badanie wytworów psychofizycznych należy do zakresu nauk humanistycznych, jeżeli bada się te wytwory istotnie jako psycho - fizyczne, t. j. o ile znajdują w nich wyraz wytwory psychiczne. O ile zaś badanie wytworów psychofizycznych abstrahuje od tego faktu i rozważa wytwory psychofizyczne w sposób, rzec można, a-psychiczny, t. j. wyłącznie jako wytwory lub w ogóle przedmioty fizyczne, nie należy ono do zakresu nauk hu-

[1]) Por. moją rozprawę p. t. O czynnościach i wytworach § 33—40. 44.

manistycznych, lecz do zakresu nauk bądź przyrodniczych, bądź technicznych. I tak badanie obrazu jako dzieła sztuki, t. j, o ile on jest wytworem psychofizycznym malarza, należy do nauk humanistycznych (historyi sztuki, krytyki estetycznej), o ile zaś chodzi o badanie obrazu jako przedmiotu fizycznego, więc materyału, na którym obraz jest malowany, składu farb użytych do malowania obrazu i t. d., rzecz należy do chemii, technologii i teoryi techniki malarskiej, które są oczywiście z tego względu naukami pomocniczemi historyi malarstwa, ale same nie są naukami humanistycznemi [1]).

Podobnie badanie mowy ludzkiej jako systemu wytworów psychofizycznych jest rzeczą lingwistyki, więc nauki humanistycznej; kto zaś bada mowę ludzką jako system szmerów, przez człowieka wydawanych, i abstrahuje od tego, że mowa jest wyrazem wytworów psychicznych, więc że sama jest wytworem psychofizycznym, ten zajmuje się pewną gałęzią nauk przyrodniczych, leżącą na pograniczu fizyologii i akustyki.

Po tych wyjaśnieniach można tedy nauki humanistyczne określić jako nauki, których przedmiotami są bądź wytwory psychiczne, rozważane niezależnie od wytwarzających je czynności psychicznych, bądź też wytwory psychofizyczne, rozważane jako wyraz wytworów psychicznych.

Z takiego sposobu pojmowania nauk humanistycznych pada jasne światło na cały ich stosunek do psychologii. Przedewszystkiem tłómaczy się fakt, że nauki humanistyczne noszą nazwę nauk duchowych, nauk noologicznych (Geisteswissenschaften). A dalej tłómaczy się też tym sposobem ujawniająca się na każdym kroku w praktyce badań naukowych wspólność pracy psychologów i humanistów, niemniejsza, lecz raczej ściślejsza jeszcze od tej, która cechuje stosunek psychologów do fizyologów i biologów. Wszak nauki, badające wytwory psychiczne, uniezależnione ich związkiem z wytworami psychofizycznemi od właściwego źródła wytworów psychicznych, t. j. od czynności psychicznych, nie mogą o tem zapominać, że to uniezależnienie jest abstrakcyą i że geneza jakoteż pełny byt rzeczywisty tych wytworów psychicznych tkwi jedynie w aktualnem życiu psychicznem istot niem obdarzonych. Dla tego też dla wszystkich nauk humanistycznych psychologia jest podstawową nauką pomocniczą, gdyż jest niezbędną do wyjaśniania a tem samem do zrozumienia genezy wytworów psychicznych i psychofizycznych, przez nie badanych. Zarówno więc historyk w najszerszem tego słowa znaczeniu, jak lingwista, jak krytyk literacki i t. p., dalej socyolog, prawnik, polityk opiera się w swych badaniach na psychologii, gdyż nie może pomijać „psychologicznego“ wyjaśniania przedmiotów, któremi się zajmuje. W miarę, jak w badaniach swych zbliża się do genezy wytworów psychicznych i psychofizycznych, które rozpatruje, w miarę więc, jak musi cofać się do samego konkretnego życia psychicznego, które owym wytworom dało początek, badanie jego przybiera coraz wyraźniej zabarwienie psychologiczne; w miarę zaś, jak się w swych badaniach oddala od kwestyi genezy wytwo-

[1]) Zob. l. c. str. 19. uw. 2.

rów i rozpatruje już tylko właściwości i stosunki samych wytworów, badania jego przybierają charakter od badań psychologicznych różny i tworzą właśnie jedną z nauk humanistycznych. Badając np. mowę ludzką, albo się uprawia psychologią mowy, albo lingwistykę; badając formy, które sobie wytworzyło wspólne życie ludzi, albo uprawia się pewne gałęzie psychologii zbiorowej, albo socyologię i t. p. Rzecz jasna, że granice między każdą z nauk humanistycznych a psychologią są płynne; te zaś działy psychologii, z którymi graniczą poszczególne nauki humanistyczne, wypuszczają z siebie tyleż gałęzi psychologii stosowanej, łączącej psychologię czystą z naukami, które z jej wyników korzystają (zob. pow. III. 8) [1]).

Dalszą konsekwencyą takiego stanu rzeczy jest to, że i na odwrót nauki humanistyczne spełniają względem psychologii zadanie nauk pomocniczych; badając bowiem szczegółowo wytwory psychiczne tej kategoryi, która wchodzi w zakres danej nauki, mogą dostarczyć wiele materyału psychologowi, zajmującemu się raczej ogólnemi własnościami wytworów psychicznych, wspólnemi wszystkim ich kategoryom; badając zaś wytwory psychofizyczne, o ile w nich się wyrażają wytwory psychiczne, dostarczają psychologii wprost danych do pośredniego poznawania cudzego życia psychicznego (por. pow. V. 4). Zarówno tedy znajomość wytworów psychofizycznych jak też umiejętności ich interpretacyi psychologicznej jest psychologowi niezbędna. Występuje to jasno zwłaszcza w zakresie tych badań psychologicznych, w których introspekcya musi ustępować miejsca metodzie przedmiotowej, więc np. w psychologii zbiorowej, w badaniu rozwoju psychicznego i t. p.

6. O ile wyłuszczony tutaj pogląd, według którego psychologia jest nauką pomocniczą zarówno nauk humanistycznych jak też pewnych nauk przyrodniczych, nie jest przedmiotem sporu, o tyle istnieje daleko idąca różność zdań co do kwestyi, jaki jest w tej mierze stosunek psychologii do takich nauk filozoficznych jak logika, etyka, estetyka, teorya poznania. Niektórzy uważają nawet te nauki filozoficzne wprost za gałęzie psychologii; inni, nie idąc tak daleko, przecież sądzą, że zarówno logika, jak etyka, estetyka i teorya poznania powinny się opierać na psychologii, którą podnoszą w ten sposób do godności zasadniczej nauki filozoficznej. Poglądy te znane są pod nazwą p s y c h o l o g i z m u. Rozpatrzenia kwestyi, czy psychologizm jest uprawniony, wymagałoby dokładnego rozbioru przedmiotu i metod wymienionych nauk; tyle jednak zauważyć tutaj można, że źródłem psychologizmu jest, jak się zdaje, pomieszanie czynności i wytworów psychicznych oraz przeoczenie faktu, że wytwory psychiczne mogą posiadać własności, których stosunki (np. stosunki między sądami ze względu na ich prawdziwość i myl-

[1]) Podany tamże cytat z Wundta, nazywający psychologię etniczną zarazem częścią i zastosowaniem psychologii, ilustruje dosadnie tę płynność granicy między psychologią a naukami humanistycznemi. Jeszcze dosadniej czyni to treść całej „psychologii“ etnicznej.

ność) można określać a priori, zatem niezależnie od empirycznych wyników psychologii. Krytyka psychologizmu nie powinna nam natomiast zamknąć oczu na fakt, że o istnieniu nawet takich właściwości wytworów psychicznych jak też w ogóle o istnieniu wytworów psychicznych dowiadujemy się jedynie drogą doświadczenia wewnętrznego i wysnutych z niego wniosków.

7. Jako nauka o życiu psychicznem w najszerszem tego słowa znaczeniu psychologia wraz z opartemi na niej naukami humanistycznemi staje w systemie nauk obok całokształtu nauk przyrodniczych. Na ostatecznych uogólnieniach obu tych dziedzin wiedzy ludzkiej opierać się musi każdy pogląd na świat, który pragnie uniknąć jednostronności. Ale na psychologii opierają się nietylko nauki humanistyczne; odgrywa ona rolę nauki pomocniczej także względem pewnych nauk przyrodniczych. W psychologii tedy zbiegają się — w innem oczywiście znaczeniu, aniżeli w metafizyce — wszystkie nici, łączące w jedną całość poszczególne dziedziny ludzkiego poznania. Jeżeli można utkaną z wiotkiego materyału metafizykę porównać ze stropem, piętrzącym się nad całym gmachem wiedzy naukowej, i łączącym harmonijnie poszczególne jego obwodowe filary, z silnych uformowane ciosów, psychologia przedstawiałaby się jako środkowy tej budowy filar, który za pomocą wychodzących od niego w promieniu do obwodowych filarów gmachu całego połączeń wzmacnia te filary i na wzajem na nich się opiera.

VII. Rzut oka na rozwój psychologii. 1. Psychologia jako nauka powstała w Grecyi a pierwszy jej wykład systematyczny podał Arystoteles w traktacie „O duszy“ (περὶ ψυχῆς, de anima), uzupełniając go kilku monografiami, np. o pamięci i przypominaniu, o spostrzeganiu i tem, co spostrzegamy, o snach i in. Luźne wiadomości psychologiczne a także niektóre teorye psychologiczne istniały już przed Arystotelesem; pominąwszy znane z doświadczenia potocznego fakty psychiczne i wyrażone w przysłowiach prawa życia psychicznego, pamiętać należy, że z łatwo zrozumiałych powodów rozmyśliwali nad życiem psychicznem oddawna moraliści, poeci, politycy, lekarze, wychowawcy i kapłani, zwłaszcza zaś metafizycy, zastanawiając się nad własnemi i cudzemi sposobami myślenia i działania, pragnąc zrozumieć stosunek człowieka do otaczającego go świata, usiłując przeniknąć zagadkę życia w ogóle, a przedewszystkiem życia pośmiertnego, a niekiedy też przedziemskiego bytowania duszy. W ten sposób nagromadził się pewien zasób wiadomości i poglądów, tyczących się powstawania czuć zmysłowych (Demokryt), stosunku poznawania i uczuć do działania, wzajemnego oddziaływania życia psychicznego i cielesnego i wielu innych spraw, wchodzących w zakres psychologii bądź empirycznej bądź racyonalnej. U Platona spotykamy się już ze znajomością praw kojarzenia na podstawie podobieństwa i styczności oraz z pierwszą próbą usystematyzowania całokształtu życia psychicznego w trzech t. zw. częściach duszy, z których pierwszej odpowiadają czynności rozumowe, drugiej uczucia wyższe, trzeciej popędy zmysłowe. Cała jednak psychologia Platona pozostaje najwyraźniej na usługach jego etyki i metafizyki, a związek najściślejszy z metafizyką cechuje

też psychologię Arystotelesa. Sposób, w jaki Arystoteles zapatruje się na istotę duszy i jej stosunek do ciała, widząc w niej entelechię pierwszą albo też formę ciała organicznego, przedstawia się jako zastosowanie jego zasadniczych pojęć metafizycznych do pewnego szczegółowego przypadku; ale te rozważania metafizyczne o duszy i dalej o duchu jako jedynej nieśmiertelnej cząstce człowieka łączą się z niezmiernie obfitem w szczegółowe wiadomości rozpatrywaniem samego życia psychicznego, sięgającem swym wpływem poprzez średnie wieki po części jeszcze w głąb ery nowożytnej. Należy tu wspomnieć przedewszystkiem o przeobrażeniu platońskiej nauki o trzech częściach duszy w naukę o trzech zasadniczych grupach władz duszy. Przypisując duszę także roślinom, przyznaje Arystoteles duszy roślinnej („anima vegetativa“ scholastyków) jedynie władze odżywcze i rozrodcze; dusza zwierzęca (później zwana „anima sensitiva“) posiada nadto władze czucia zmysłowego i wyobrażania z pamięci, doznawania uczuć i celowego poruszania ciałem; u człowieka przyjmuje Arystoteles nadto jeszcze duszę rozumną (późniejsza „anima rationalis“), posiadającą władzę myślenia, poznawania pojęciowego. Ta dusza rozumna jest właśnie nieśmiertelną cząstką człowieka, gdy tymczasem dusza zwierzęca i roślinna wraz z ciałem giną. W tej systemizacyi władz duszy tkwi początek rozróżnienia siły życiowej (dusza wegetatywna) od duszy w znaczeniu ściślejszem (dusza zwierzęca) i ducha. Zarazem systemizacya ta jest pierwszą próbą genetycznej klasyfikacyi faktów psychicznych, gdyż między wymienionemi władzami i odpowiadającemi im czynnościami psychicznemi zachodzi stosunek jednostronnej zależności, a w ten sposób tworzy się szereg władz i funkcyi niższych i wyższych, to jest władz i funkcyi służących innym za niezbędną podstawę oraz władz i funkcyi na tej podstawie się wznoszących. I tak władza celowego kierowania ruchami ciała suponuje władze odżywcze, ale nie na odwrót; wyobrażanie z pamięci suponuje czucia zmysłowe, ale nie na odwrót; poznanie pojęciowe suponuje wyobrażanie z pamięci, ale nie na odwrót. Obok tej klasyfikacyi genetycznej, przypominającej próby usystemizowania życia psychicznego z punktu widzenia ewolucyjnego, Arystoteles podaje też inną kasyfikacyę władz i czynności psychicznych, mianowicie podział na dwie wielkie grupy współrzędne, νοῦς i ὄρεξις (intellectus i voluntas), z których pierwsza obejmuje wszelkie władze i czynności intelektualne, druga wszelkie władze i czynności, wchodzące w zakres uczuć, pożądań, woli. Rozpatrując w ten sposób całość życia psychicznego, Arystoteles pierwszy też zwrócił uwagę na sposób, w jaki my się o tem życiu psychicznem dowiadujemy, stwierdzając, że tego, iż widzimy, nie spostrzegamy wzrokiem, ani tego, że słyszymy, słuchem, i t. d., przyjął jakiś zmysł wspólny (Κοινὴ αἴσθησις), którym spostrzegamy i to, że widzimy, i to, że słyszymy i t. d.; ten zmysł wspólny, zwany później συναίσθησις (conscientia) jest źródłem, z którego powstało tak ważne w psychologii pojęcie świadomości. Z formułowaniem takich zasadniczych poglądów i pojęć ręka w rękę idzie systemizacya w szczegółach: więc rozbiór spostrzeżeń zmysłowych, ich warunków

fizyologicznych (pięć zmysłów), dalej rozpatrywanie warunków zapamiętywania i odtwarzania, przyczem Arystoteles znane już Platonowi prawa kojarzenia wzbogaca prawem trzeciem, kontrastu; następuje analiza i klasyfikacya uczuć i pożądań, afektów i charakterów, a nakoniec czynności rozumowych, poznania pojęciowego. A w całem tem pierwszem przedstawieniu całokształtu życia psychicznego łączą się, jak zawsze u Arystotelesa, zdumiewające swem bogactwem i swoją bystrością twierdzenia szczegółowe z najdalej idącą abstrakcyjną konstrukcyą; więc np. przytacza fakt, iż kulka, dotkniętą palcami skrzyżowanemi, wydaje się podwojoną, a zarazem wyraża przypuszczenia o pochodzeniu boskiem rozumu ludzkiego; wciela człowieka w cały łańcuch rozwojowy, w który ujmuje wszystko, co istnieje, począwszy od materyi, a skończywszy na czystej formie, a zarazem podaje biologiczne wyjaśnienie uczuć. Że w tem wszystkiem twierdzenia trafne, prawdy raz na zawsze zdobyte, mieszają się z błędami i pomyłkami, jest rzeczą naturalną; to też wpływ, który wywarła psychologia Arystotelesa, utrwalił obok prawd także i jego błędy.

2. Psychologia Arystotelesa wznosi się wysoko ponad poziom wszystkiego, co zdziałano w zakresie poznawania życia psychicznego przedtem i wiele wiele jeszcze wieków potem. To wyjątkowe stanowisko zawdzięcza ona przedewszystkiem stanowczej woli i wyjątkowej zdolności swego twórcy do czystego, teoretycznego traktowania spraw życia psychicznego. Tej—jeżeli może nie zdolności—to woli brakło przedtem i brakło przez długie jeszcze wieki potem. Zajmowano się bowiem życiem psychicznem nietyle jako przedmiotem odrębnej, swoistej nauki czystej, lecz, jak to już wspomniano, celem zaspokojenia pewnych potrzeb praktycznych albo wprawdzie teoretycznych, lecz leżących poza obrębem psychologii. Nie były więc badania psychologiczne same sobie celem, lecz służyły celom obcym. Dlatego też, pominąwszy Arystotelesa, aż do czasów niemal najnowszych, nie uprawiano psychologii czystej, lecz opracowywano różne gałęzie psychologii stosowanej, według potrzeb czasu i upodobań jednostek. (Por. pow. III. 8). Psychologia czysta zaczyna się obok stosowanej zjawiać po Arystotelesie dopiero znowu w czasach nowożytnych; równouprawnione i samodzielne obok innych nauk czystych stanowisko zdobyła sobie ostatecznie dopiero w wieku XIX.

3. To też zaraz po Arystotelesie psychologia przyjmuje znowu postać, jaką miała przed nim, t. j. postać psychologii stosowanej. Uprawiają ją i stoicy, i epikurejczycy, i sceptycy, zastanawiając się nad poznawaniem i kryteryami prawdy, nad skłonnościami i popędami oraz nad stosunkiem, w jakim do nich pozostaje rozum i wola. Z tej strony wiedza psychologiczna wzbogaciła się niejednym szczegółem faktycznym, niejednem ważnem określeniem i rozróżnieniem. I z innej jeszcze strony przysparzano psychologii ubocznie materyału, mianowicie ze strony lekarzy, którzy nietylko wbrew Arystotelesowi i stoikom, a zgodnie z tradycyą dawniejszą za siedlisko duszy uważali mózg, lecz także badaniem systemu nerwowego i przedewszystkiem nauką o temperamentach, zwłaszcza od Galena począwszy

(wiek II. po Chr.) wkraczali bądź na pogranicze psychologii bądź wprost w jej dziedzinę. Bardziej zasadnicze dla psychologii znaczenie posiada dokonywujący się w filozofii neoplatońskiej i pokrewnej pełny rozwój pojęcia świadomości i samowiedzy, a w związku z niem wynikające także ze względów religijnych dualistyczne przeciwstawienie duszy i ciała w miejsce substancyalnej jedności, w jakiej występują one u Arystotelesa. Nowe te poglądy znajdują swój najdobitniejszy wyraz w nauce św. Augustyna, opierającego podobnie jak później Descartes na samowiedzy niewzruszone przekonanie o istnieniu własnej jaźni duchowej. Zarazem tworzą pewne etyczne i teologiczne rozważania św. Augustyna punkt wyjścia dla zagadnienia wolności woli, które odtąd niemal nie schodzi z porządku dziennego.

4. Takie pośrednie zainteresowanie się kwestyami psychologicznemi cechuje też na ogół wieki średnie. Filozofowie arabscy traktują je po części na tle nauk przyrodniczych (pod takim ich wpływem zajmował się psychologią m. i. Vitellio w w. XIII), po części jednak także w związku z zagadnieniami metafizycznemi, czego przykładem t. zw. monopsychizm Averroesa. Wśród filozofów chrześciańskich najwybitniejszy w ówczesnym rozwoju psychologii udział biorą mistycy, zwłaszcza zakonnicy z klasztoru św. Wiktora w Paryżu; mistyczny bowiem kierunek myśli zachęcał skutecznie do zastanawiania się nad tem, co się dzieje w głębi duszy ludzkiej. W ten sposób powstał zwłaszcza w wieku XII. szereg prac, traktujących o zagadnieniach z zakresu t. zw. physica animae, uznawanej już jako współrzędna obok physica corporis dziedzina badań. Główne miejsce w tych badaniach zajmuje rozbiór władz poznawczych człowieka, oraz ich ustopniowanie od poznania zmysłowego począwszy aż do kontemplacyi Boga; mniej więcej równocześnie Abelard, zajmując się problematami etycznemi, zwraca baczną uwagę także na te strony życia psychicznego, które mają dla tej nauki szczególne znaczenie i kładzie nacisk główny na pojęcie sumienia.

Z chwilą, gdy poznano całość pism Arystotelesa (około r. 1200), recypowano też jego psychologię; wcielił ją w swój system Tomasz z Akwinu w wieku XIII., modyfikując ją o tyle, o ile tego wymagał katolicki pogląd na świat.

W okresie odrodzenia zjawiły się obok odnawianych poglądów dawniejszych także liczne nowe teorye psychologiczne, powstałe wskutek połączenia poglądów dawniejszych z dość fantastycznymi niekiedy pomysłami, ktore wyrastały na gruncie nauk alchimistycznych i tym podobnych. Typowym przedstawicielem takiej psychologii jest Paracelsus (1493—1541).

5. Równocześnie występuje na widownię Jan Ludwik Vives (1492—1540), formułujący po raz pierwszy z całą świadomością program psychologii empirycznej, oświadczając, że nie powinniśmy się pytać, czem dusza jest, lecz raczej badać jej właściwości i sposoby działania. Program ten nie tak rychło doczekał się pełnego urzeczywistnienia, ale bądź co bądź wskazał drogę, na którą dalszy rozwój psychologii wkraczał coraz wyraźniej.

6. Niezmiernie ważnem uproszczeniem metodycznem stał się skrajny dualizm Descartesa (1596 — 1650), pojmujący duszę jako substancyę myślącą, rugujący tedy z psychologii pojęcie duszy wegetatywnej i zwierzęcej. Wiadomo, że Descartes, konsekwentnie tego poglądu przestrzegając, odmówił zwierzętom duszy, a usiłując wyjaśnić udział ciała w powstawaniu w duszy ludzkiej czuć zmysłowych i afektów, stworzył szczegółową teoryę psychofizyologiczną, posługując się w niej pojęciem tchnień życiowych (spiritus animales), którego początek tkwi w arystotelesowem pojęciu πνεῦμα, a które już w wiekach średnich odgrywało ważną rolę w tłumaczeniu oddziaływania ciała na duszę. Pozatem poznał Descartes swoistość czynności sądzenia, stawiając w miejsce dawnej arystotelesowej klasyfikacyi władz psychicznych (na intellectus i voluntas) klasyfikacyę nową (ideae, iudicia, affectus sive voluntates). Znana jest też jego teorya wzajemnego stosunku sądzenia do aktów wolnej woli, przy pomocy której usiłował wyjaśnić powstawanie myślenia błędnego. Psychofizyologiczne badania Descartesa znalazły umiarkowanego kontynuatora w osobie Malebranche'a (1638—1715).

7. Indeterminizm oraz dualizm skrajny, który wyznawał Descartes, nie pozwolił mu dopatrywać się w życiu psychicznem takiej samej rządzonej koniecznością prawidłowości, jaka cechuje bieg przyrody. Zastosowanie pojęcia tej przyrodniczej a poniekąd nawet matematycznej konieczności i prawidłowości do życia psychicznego jest dziełem Spinozy i Hobbes'a, przyczem obaj zaznaczają z całą stanowczością ścisły związek życia psychicznego z cielesnem. U Spinozy (1632—1677) co prawda związek ten występuje jedynie w postaci ogólnego tła metafizycznego; przybierającego tu po raz pierwszy postać paralelizmu psychofizycznego; w samych zaś przyczynkach jego do psychologii, jakimi są opisy i analizy czynności poznawczych a zwłaszcza stanów uczuciowych i pożądaniowych, brak stosowania czynnika psychofizyologicznego, który natomiast w całej pełni występuje u Hobbes'a (1588—1679). Pod wpływem odnowionego atomizmu i nowopowstałej mechaniki stara się Hobbes wyjaśniać całe życie psychiczne, sprowadzając je do faktów elementarnych, odbywających się w ścisłej zależności od zachodzących w systemie nerwowym ruchów.

8. O ile na charakter i kierunek poszukiwań psychologicznych Spinozy i Hobbes'a wpłynęły ich poglądy metafizyczne i przyrodnicze oraz zainteresowanie się kwestyami etyczno-społecznemi, u Locke'a (1632—1704) rolę pobudki do badań psychologicznych odegrała teorya poznania, nadając im charakterystyczne zabarwienie. Wielu uważa „Szkic o rozumie ludzkim" (1690) za początek nowożytnej psychologii empirycznej, a uzasadnia pogląd ten faktem, że w dziele tem Locke, pragnąc zbadać źródła, podstawy i granice poznania, podaje rozbiór życia psychicznego, wolny od wszelkich założeń metafizycznych, oparty wyłącznie na doświadczeniu, które według niego rozpada się na dziedzinę doświadczenia zewnętrznego (sensation) i wewnętrznego (reflection). Otóż cała nasza wiedza polega na prostych lub skombinowanych ze sobą danych obu tych dziedzin doświadczenia, a znaczną część dzieła

Locke'a zajmuje właśnie wykazywanie prostych składników w złożonych faktach życia psychicznego, zwłaszcza z zakresu faktów intelektualnych. W tej analizie Locke, chociaż stworzył wyraz asocyacya idei, pojęciem tem posługuje się w bardzo skromnym tylko zakresie. Ale mimo to przyczynił się niewątpliwie w sposób bardzo wybitny pośrednio do powstania psychologii asocyacyjnej (zob. poniżej VII. 10).

9. Wyprowadzając całą treść życia psychicznego z danych doświadczenia, pozbawił Locke duszę ludzką wszelkiej aktywności, nazywając ją w chwili jej urodzenia—za przykładem Arystotelesa—niezapisaną tabliczką. Przeciw takiemu pojmowaniu duszy zwraca się Leibniz (1646—1716), upatrując całą jej istotę w czynnościach przedstawiania i dążenia; sprowadzając zaś cały świat do istot tego samego rodzaju choć nie tego samego stopnia rozwoju co nasza dusza czyli do monad, uczynił z badań psychologicznych centralną i podstawową dziedzinę filozofii. Ale, pominąwszy metafizyczne znaczenie psychologicznych wywodów Leibniza, stwierdzić należy, że psychologia empiryczna zawdzięcza mu przedewszystkiem dwa doniosłe pomysły, pozostające ze sobą zresztą w związku. Pierwszym z nich jest pojęcie ciągłości życia psychicznego w każdej monadzie, więc i w duszy ludzkiej. Każdy stan następny rozwija się z poprzednich nieprzerwanym nigdy łańcuchem zmian i przebiegów. Poglądem tym przyczynił się Leibniz znakomicie do utwierdzenia kierunku, dopatrującego się w przebiegu życia psychicznego takiej samej jak w przyrodzie prawidłowości, chociaż skądinąd Leibniz usiłował tkwiący w tym poglądzie determinizm psychiczny łagodzić. Aby zaś móc przyjąć taki ciągły rozwój późniejszych i wyższych form życia psychicznego z niższych, przyjął Leibniz istnienie faktów psychicznych przez nas niedostrzeżonych czyli nieświadomych (t. zw. petites perceptions) i przy ich pomocy usuwał trudności, jakie wynikały z teoryi ciągłości rozwoju życia psychicznego wobec faktu, że doświadczenie wewnętrzne czyli świadomość nie zawsze nam taką ciągłość ukazuje. Wspomnieć nakoniec należy, że Leibniz, zwalczając naukę Locke'a o doświadczeniu jako jedynem źródle naszej wiedzy i przyjmując wiedzę wrodzoną, uwydatnił ważność pojęcia dyspozycyi dla psychologii.

10. Pod wpływem wszystkich tych impulsów, wyszłych od filozofii wieku XVII., zainteresowanie się kwestyami psychologicznemi rozlało się niebawem szerokim strumieniem po całej Anglii i Francyi i po całych Niemczech, dając początek nader obfitemu w pracę okresowi w rozwoju psychologii. W okresie tym zjawiają się coraz liczniejsze przykłady uprawiania badań psychologicznych dla nich samych, a przyczynił się do tego fakt, że po wieku XVII., wieku wielkich systemów filozoficznych, pęd metafizyczny znacznie osłabł, dając wolniejsze miejsce rozważaniom o człowieku i jego sprawach, analogicznie do greckiego wieku oświecenia za sofistów. I jest rzeczą charakterystyczną, że najwybitniejszy metafizyk tego wieku, Berkeley, zarazem dokonał badań nad widzeniem przestrzeni w duchu niemal zupełnie nowożytnym (Theory of vision 1709). W pierwszej jeszcze połowie tego wieku Hume

(1711—1776) i Hartley (1705—1757) stwarzają wykończony gmach psychologii asocyacyjnej, nawiązując pierwszy przedewszystkiem do Locke'a i Berkeleya, drugi nadto do Hobbes'a, i usiłując wyjaśnić fakty psychiczne towarzyszącymi im faktami fizyologicznymi, w czem dalej jeszcze poszedł Priestley (1733 — 1804), sprowadzając niemal całą psychologię do fizyologii systemu nerwowego. Niezmiernie bystre analizy psychologiczne Hume'a, przeprowadzone głównie w celach epistemologicznych, zachęcały do próby stosowania tej metody także do innych dziedzin, zwłaszcza do dziedzin estetyki i etyki; pierwsze uczynił Burke (1730—1797) drugie Bentham (1748—1832). W ten sposób angielska psychologia asocyacyjna wchodzi poprzez wiek XVIII. jeszcze w XIX., gdzie ją reprezentują głównie James Mill (1773—1836) i J. Stuart Mill (1806—1873), który pojmuje związki między elementarnymi faktami psychicznymi w sposób analogiczny do związków chemicznych, oraz Bain (1818—1903), przyczem wpływ jej jest bardzo widoczny również w wydanej po raz piewszy w r. 1855 Psychologii Spencera.

11. Poglądy psychologiczne, które zjawiają się w wieku XVIII. we Francyi, powstają pod wpływem zarówno Descartes'a jak Locke'a. Pierwszy, odmawiając duszy zwierzętom i tłumacząc wszystkie ich czynności życiowe jakoteż pewne fakty ludzkiego życia psychicznego w sposób fizyologiczny, drugi, wskazując drogę psychologicznej analizy i rozbioru złożonych faktów życia psychicznego na proste, stali się duchowymi ojcami sensualistycznej psychologii francuskiej wieku oświecenia, ściśle spokrewnionej z angielską psychologią asocyacyjną i operującej jej metodami. W silnem zabarwieniu materyalistycznem reprezentuje ten francuski sensualizm Lamettrie (1709—1751), później Cabanis (1757—1808). Wstrzymując się od wysnuwania zeń konsekwencyi metafizycznych tworzy system psychologii sensualistycznej Condillac (1715—1780), uważany za właściwego twórcę tego kierunku, sięgającego wpływem swym w wiek XIX. (Zauważyć jednak należy, ze uważany zwykle za naśladowcę Condillaca Jan Śniadecki w swej Filozofii umysłu ludzkiego (1818) bliższy jest Locke'a aniżeli Condillac'a). Cały ten kierunek filozofii francuskiej, jaki się rozwinął głównie pod wpływem Condillaca, nazwano ideologią. Nazwa ta, którą ukuł Destutt de Tracy (1754 — 1836), dowodzi, jak dalece naczelne miejsce w tych rozważaniach psychologicznych zajmowały ciągle jeszcze fakty natury intelektualnej.

12. W Niemczech zainteresowanie się kwestyami psychologicznemi w wieku XVIII. znalazło swój wyraz w uprawie t. zw. Erfahrungsseelenlehre, obejmującej liczne zbiory spostrzeżeń psychologicznych, podręczniki, a nawet osobne czasopisma (n. p. „Magazin zur Erfahrungsseelenlehre"). Gromadzono osobliwe fakty psychologiczne z zakresu objawów chorobowych, z dziedziny snów, ale obok tego zajmowano się też żywo związkiem tego życia z cielesnem i rozprawiano o kwestyi, czy i o ile zwierzęta posiadają życie psychiczne. Starano się poznać jaknajdokładniej przebieg i rozwój życia duchowego człowieka, schematyzując je jednak według szablonu licznych „władz duszy" i mając na oku cele praktycznej znajomości ludzi; stąd też książki

o takiej treści psychologicznej wydawano często pod nazwą antropologii (m. i. także Kant). Wszystkie te usiłowania nie pozostawiły trwalszych śladów, natomiast zachował się na długi czas dokonany przez Chrystyana Wolffa (1679—1754) podział psychologii na racyonalną i empiryczną: „Psychologia empirica“ (1732), „Psychologia rationalis“ (1734), Trwałą też zasługą tej niemieckiej psychologii wieku XVIII. jest to, że uczyniła z uczuć, łączonych dotąd w klasyfikacyi faktów psychicznych w jedną grupę z objawami woli, osobny rodzaj tych faktów. [Mendelssohn (1729—1786), Tetens (1736—1805).]

13. W tem uwzględnieniu sfery uczuciowej, jako swoistej dziedziny życia psychicznego, na którą z takim naciskiem zwrócił uwagę Rousseau (1712 — 1778), wyraża się już reakcya przeciw pewnym jednostronnościom, cechującym na ogół psychologię wieku XVIII. Asocyacyonizm i sensualizm zupełnie się nie liczył z swoistą aktywnością życia psychicznego, zacieśniał swe badania przedewszystkiem do sfery intelektualnej, zatracał rzeczowość rozbioru psychologicznego wskutek zbyt śmiałej dążności do fizyologicznych wyjaśnień. To też broni substancyalności duszy wyznający zresztą psychologię sensualistyczną Bonnet (1720 — 1793), na jej swoistą aktywność zwraca uwagę Laromiguière (1756 — 1837) a Maine de Biran (1766 — 1824), przeciwstawiając kartezyuszowskiemu cogito ergo sum swe volo ergo sum, staje się inicyatorem nowoczesnego woluntaryzmu, przeciwstawiającego się intelektualizmowi i liczącego w wieku XIX. wielu przedstawicieli (u nas m. i. Cieszkowskiego i Lutosławskiego). Rozbieżne te tendencye doprowadziły do zupełnego rozbicia dotychczasowych badań psychologicznych na nader liczne kierunki i odcienie, wśród których samej psychologii, odgrywającej w wieku XVIII. i początkiem XIX. rolę tak wybitną, groziło zatracenie. Tem samem jednak wolna stała się droga do zupełnie nowego ukształtowania się tej nauki, które jest dziełem wieku XIX.

14. Na pograniczu jeszcze tych dwu okresów w rozwoju psychologii, zasadniczemi założeniami należąc jeszcze do poprzedniego, ale szeregiem pojęć i pomysłów sięgając już w następny, powstała psychologia matematyczna Herbart'a (1776 — 1841). Herbart pojmował duszę na wzór Leibniz'a jako istotę prostą, niemateryalną, lecz ulegając intellektualizmowi, przypisał jej jedną tylko zasadniczą czynność, t. j. przedstawianie, tłumacząc je jako akt samozachowania się duszy każdej w zetknięciu z duszami innemi. Powstające w ten sposób przedstawienia, spotykając się w duszy, wzajemnie sobie przeszkadzają, tamują i wypierają się, wskutek czego tracą na intenzywności, czyli, co na jedno wychodzi, na stopniu uświadomienia. Niektóre stają się całkiem nieświadomemi, zapadają pod próg świadomości; inne zachowują stopień świadomości, zależny od stosunku ich własnej intenzywności do intenzywności przedstawień równoczesnych, a dający się zdaniem Herbarta ściśle matematycznie wyrazić. Tą drogą stwarza Herbart statykę i mechanikę przedstawień, mającą zobrazować wszelki stan i każdy przebieg życia psychicznego, i wyrażającą je w formułkach algebraicznych. Bo nietylko intelektualna strona życia psychicznego tłumaczy się statyką i mechaniką

przedstawień, lecz także wszelki fakt w zakresie uczuć i woli; gdy mianowicie przedstawienie zostaje zepchnięte pod próg świadomości, staje się ono dążnością. Tak więc wszystko sprowadza się ostatecznie do stosunków, zachodzących między przedstawieniami; czynnikami, przy pomocy których Herbart buduje z tego materyału całość życia psychicznego, są kojarzenie się i tamowanie się wzajemne przedstawień. Psychologia Herbarta przedstawia się tedy jako konstrukcya bardzo jednolita i konsekwentnie przeprowadzona; dzięki tym swoim zaletom metodycznym stała się przez czas jakiś niezmiernie wpływową; zwłaszcza stosowano ją za przykładem samego Herbarta do pedagogiki. Grzesząc jednak dowolnością zarówno w analizie faktów psychicznych jak w ich matematycznem ujmowaniu, doprowadziła atomizacyę i intelektualizacyę życia psychicznego niemniej daleko od sensualizmu psychologicznego i ustąpiła rychło przed silniej na gruncie metodycznem stojącym kierunkiem badań psychologicznych, w którym jednak, jak wspomniano, pewne pomysły i pojęcia, np. stosowanie matematyki do psychologii, pojęcie progu świadomości, pojęcie tamowania się faktów psychicznych, pojęcie komplikacyi i inne odżyły w postaci ściślejszej.

15. Ten nowy kierunek badań psychologicznych wyłonił się z kół, które wprawdzie już dawniej dostarczały psychologii od czasu do czasu współpracowników i przyczynków, ale które na rozwój psychologii nie mogły dlatego wywierać wpływu decydującego, że silniejszym okazywał się wówczas zawsze niemal wpływ metafizyków. Są to koła lekarzy i przyrodników, biologów, fizyologów i fizyków. To też psychologia w tem ostatniem swem stadyum rozwoju, które uczyniło z niej już w całej pełni naukę czystą, swoistą, a według niektórych zupełnie też oddzieliło ją od filozofii, występuje kolejno w dwuch różnych fazach: w pierwszej nosi na sobie wyraźne piętno wspomnianego wpływu i wyzwoliwszy się z pod przewagi rozważań metafizycznych i epistemologicznych, zbliża się tak dalece do nauk przyrodniczych, że bywa wprost za jedną z nich uważana; w drugiej zaś fazie odnajduje niejako sama siebie: uzyskawszy w zetknięciu się z naukami przyrodniczemi liczne zdobycze pod względem metodycznym i merytorycznym i doznawszy ich dobroczynnego oddziaływania, staje się nauką, korzystającą wprawdzie i nadal z pomocy nauk przyrodniczych, ale od nich różną i samoistną. Obie te fazy nie dają się czasowo ściśle od siebie odgraniczyć, lecz na wzajem na siebie zachodzą, podobnie jak i cały ten ostatni okres rozwoju psychologii niektórymi początkami swymi sięga w poprzednie.

16. Jednym z tych początków były usiłowania, zmierzające do umiejscowienia faktów lub władz psychicznych zrazu w pewnych częściach ciała wogóle, następnie w pewnych już częściach mózgu. Podtrzymywane próbami fizyologicznego wyjaśniania życia psychicznego, usiłowania te doprowadziły do teoryi Gall'a („Introduction au cours de physiologie du cerveau", 1808), który wyznaczył pewnym władzom psychicznym siedziby ściśle określone w pewnych partyach mózgu. Teorya ta, zwalczana przez Flourens'a („Rechèrches experimentales sur les proprietés et les fonctions du système ner-

veux, 1825) odżyła w formie nieco odmiennej dzięki wykryciu ruchowych ośrodków mowy, którego dokonał Broca (1861 „Remarques sur le siege de la faculté du langage articulé“). Przyporządkowywanie pewnych części układu nerwowego a zwłaszcza kory mózgowej pewnym ruchom i pewnym czynnościom psychicznym tworzyło odtąd pole coraz intenzywniej prowadzonych badań. Psychologia nauczyła się tym sposobem zwracać uwagę na niesłychaną złożoność pozornie bardzo prostych czynności; zarazem analizy jej zaczęły być o wiele trzeźwiejsze w porównaniu z dawniejszemi, pozostającemi często pod urokiem z góry powziętych założeń.

17. Obok fizyologii mózgu i układu nerwowego wielkie znaczenie w rozwoju współczesnej psychologii przypisać należy także jego patologii. Ujawniane niekiedy dawniej zainteresowanie się i badanie nienormalności psychicznych dowodziło trafnego poczucia albo raczej przeczucia metodycznej doniosłości tego rodzaju obserwacyi. Dokonując ich, lekarze i neurologowie jako też psychiatrzy zebrali wielką obfitość wiadomości, rzucających po części całkiem nowe światło na niektóre dziedziny życia psychicznego a dostarczających zarazem nowych sposobów badania. Wystarczy dla przykładu wspomnieć hipnotyzm, studyum zaburzeń mowy, w czasach najnowszych psychoanalizę, by zrozumieć, jakie z tego źródła płynęły i płyną dla psychologii korzyści.

Korzyści te wystąpiły w sposób najoczywistszy i najobfitszy w zetknięciu się psychologii z fizyologią zmysłów i z odpowiedniemi dziedzinami badań fizykalnych. Już dawniej zajmowano się temi kwestyami, lecz dorywczo i w sposób, uwarunkowany ówczesnym stanem fizyologii; w pierwszej połowie wieku XIX. rozpoczęły się jednak badania, prowadzące do coraz to nowych odkryć i trwałych zdobyczy. Prawo swoistej energii zmysłów, sformułowane przez Jana Müllera („Zur vergleichenden Physiologie des Gesichtssinns“ 1826) było jakby uzasadnieniem jego hasła: Nemo psychologus nisi physiologus. Tacy fizyologowie, jak Flourens („Experiences sur les canaux semicirculaires de l'oreille dans les oiseaux“ 1830), E. H. Weber („Annotationes anatomicae et physiologicae“ 1834 oraz „Tastsinn und Gemeingefühl“ 1846), taki fizyk jak Brewster („Treatise on Optics“ 1832), taki fizyolog i fizyk zarazem jak Helmholtz („Die Lehre von den Tonempfindungen als physiologische Grundlage für die Theorie der Musik“ 1863 i „Handbuch der physiologischen Optik“ 1867), dalej Hering („Zur Lehre vom Lichtsinn“. — „Der Raumsinn und die Bewegungen des Auges“) wprowadzili psychologię zmysłów na zupełnie nowe tory.

19. Najwybitniejszym i najwymowniejszym oraz najbardziej wpływowym wyrazem tego wzajemnego przeniknięcia się fizyologii i fizyki z psychologią stały się badania, których metody i wyniki przedstawił G. T. Fechner w dziele p. t. „Elemente der Psychophysik“ (1860), owocu długich dziesiątek lat mozolnych badań. O znaczeniu wyrazu, widniejącego w tytule dzieła, była już mowa (zob. pow. VI. 4.); znaczenie zaś samego dzieła można najlepiej scharakteryzować, nazywając je pierwszem corpus współczesnej

psychologii eksperymentalnej. Albowiem Fechner, przyswoiwszy sobie urobione już w poszukiwaniach z zakresu fizyologii zmysłów metody eksperymentalne, wzbogacił je własnymi pomysłami, teorytycznie je opracował, w sposób zdumiewający je wysubtelnił i z wytrwałością bezprzykładną stosował w badaniach własnych. A te badania jego zmierzały do celu, który sobie był już postawił Herbart (zob. VII. 14), do stworzenia takiej nauki o życiu psychicznem i o jego stosunku do życia cielesnego i otaczającego świata, która, wyrażając swe twierdzenia we wzorach matematycznych, stałaby się tem samem w pełnem tego słowa znaczeniu nauką ścisłą. Podał więc sposób mierzenia czuć zmysłowych i wyrażenia ich intenzywności jako funkcyi intenzywności podniet; sformułował ogólne prawo o stosunku przyrostów czuć do przyrostów podniet (por. powyżej VI, 4), nazywając je prawem Webera, pomny faktu, że E. H. Weber pierwszy je odkrył w zakresie zmysłu dotykowego i mięśniowego; wszystkie zaś te i inne poszukiwania psychofizyczne w ściślejszem tego słowa znaczeniu (należące do zakresu psychofizyki zewnętrznej) starał się uzupełnić szeregiem teoretycznych rozważań z zakresu psychofizyologii czyli psychofizyki wewnętrznej, wcielając je zarazem w ogólny pogląd na świat, podobny w tej mierze do Lotze'go, który w swej „Medizinische Psychologie oder Physiologie der Seele“ (1852) również usiłował zachować związek między szczegółowemi badaniami psychofizyologicznemi a ogólnym poglądem na świat.

20. Bądź co bądź jednak zebrane po raz pierwszy w „Psychofizyce“ nowe metody eksperymentalne i osiągnięte przy ich pomocy wyniki faktyczne niemal w zupełności należały do psychofizyologii zmysłów, tak iż dzieło to charakterem swym reprezentuje jeszcze ową pierwszą fazę psychologii współczesnej, o której mowa była powyżej (VII. 15). Prowadzone nowemi metodami badania psychologiczne nie wychodzą tutaj jeszcze poza zakres tych zagadnień, których opracowywanie te nowe metody stworzyło. Nie było jeszcze eksperymentalnej psychologii, była tylko eksperymentalna psychofizyologia. Niebawem zjawiły się początki i tej eksperymentalnej psychologii, t. j. nauki, któraby już nie na pograniczu, łączącem ją z fizyologią, lecz w swej własnej dziedzinie faktów posługiwała się eksperymentem. Do tych początków zaliczyć wypada n. p. pracę Vierordt'a p. t. „Ueber den Zeitsinn“ (1868), tytułem swym należąca do fazy pierwszej, treścią do drugiej. A i sam Fechner niebawem wprowadził eksperyment w zakres kwestyi ściśle psychologicznych, stosując go do badania uczuć estetycznych (Zur experimentellen Aesthetik, 1871). Do innej znowu dziedziny życia psychicznego używa szeregu eksperymentów nowego zupełnie rodzaju Ebbinghaus („Ueber das Gedächtnis, Untersuchungen zur experimentellen Psychologie“ 1885); równocześnie Francuzi zaczynają korzystać z hipnozy celem dokonywania eksperymentów psychologicznych (Beaunis: „L'experimentation en psychologie par le somnambulisme provoqué', Revue philosophique“ 1885). A dzisiaj eksperyment jest tak powszechnie uznanym środkiem badań psychologicznych, że już się zwykle nie mówi o psychologii eksperymentalnej, gdyż rozumie

się to samo przez się, że psychologia jest, o ile to tylko możebne, nauką eksperymentalną.

21. W tym rozwoju psychologii, który dokonał się w ciągu wieku XIX., jeden jeszcze czynnik odegrał rolę niezmiernie doniosłą: jest nim teorya ewolucyi świata organicznego. Już Psychologia Spencera (1855) stała pod znakiem pojęcia ewolucyi, lecz dopiero naukowe odkrycia Darwina i kroczących jego śladami badaczy otwarły także psychologii zupełnie nowe perspektywy. Sam Darwin dał ważne psychologiczne przyczynki w dziele „O wyrazie uczuć w człowieku i zwierzętach“ (1873), ale donioślejszym od tych przyczynków był cały kierunek myśli, który z jego prac podstawowych o powstaniu gatunków (1859) i o pochodzeniu człowieka (1871) przeszedł także do poglądów psychologicznych i sposobów rozpatrywania dotyczących zagadnień. Rozwojowy punkt widzenia nietylko zajął należne mu miejsce w dotychczasowych badaniach psychologicznych, lecz stworzył też nowe albo ożywił istniejące już wprawdzie ale jeszcze słabo się rozwijające gałęzie tych badań. Należy tu badanie dziedziczności psychicznej (Galton: „Hereditary Genius“ 1869), a zwłaszcza badanie rozwoju psychicznego zarówno w jednostce (Preyer, „Die Seele des Kindes“ 1882, przekład polski 1895 — zob. artykuł p. t. Pedologia) jak też w całym rodzaju ludzkim (psychologia etniczna, uprawiana już przez zwolenników Herbarta: Lazarusa i Steinthala, 1860, następnie zaś przez E. B. Tylora i Bastiana) i poprzez cały szereg rozwojowy istot żyjących (psychologia porównawcza).

22. Przebywszy bardzo zmienne koleje, weszła psychologia obecnie w okres, w którym, o ile sądzić można, nic nie przeszkodzi już dalszemu jej spokojnemu rozwojowi. Po tylu wiekach, w których uprawiali ją metafizycy, teologowie, przyrodnicy, lekarze, po długim przeciągu czasu, w którym zajmowano się nią przeważnie jako nauką stosowaną i interesowano się nią przedewszystkiem ze względu na leżące poza jej obrębem potrzeby teoretyczne i praktyczne, psychologia zdobyła sobie stanowisko nauki równouprawnionej obok nauk innych. Teraz już nie decydują o doborze rozpatrywanych w danej chwili zagadnień albo o stosowaniu tych lub innych metod czynniki psychologii obce, gdyż posiadła ona już swe własne pole badań oraz swoiste metody pracy naukowej. Bogactwo tych zagadnień, które domagają się od psychologii rozwiązania, różnorodność metod, z któremi współczesny psycholog się spotyka, obfitość źródeł, z których płynie pośrednia znajomość życia psychicznego, wielostronność zastosowań a tem samem i kierunków, w których badania psychologiczne prowadzone być muszą, — wszystko to sprawia, że psychologia, zaledwie zrodzona jako nauka zupełnie samoistna, już się rozpada na liczne gałęzie, w których poszczególni psychologowie się specyalizują, zmuszeni do tego potrzebą podziału pracy. Do tej specyalizacyi przyczynia się także okoliczność, że poszczególne impulsy i prądy, których połączenie wytworzyło psychologię dzisiejszą, czyli, jak ją nazywają psychologowie amerykańscy „nową“, niezupełnie się jeszcze ze sobą zlały i w jednolitą całość stopiły. Nietylko według upodobań i przyzwyczajeń jednostek,

lecz także całych narodów pewne strony tej psychologii nowej występują dobitniej u jednych, inne u drugich. I tak w Niemczech zaznaczył się wpływ przedewszystkiem fizyologii i fizyki; dowodem tego nietylko Psychofizyka Fechnera, lecz także działalność Wundta (ur. 1832), który sam zrazu fizyolog, pracujący pod kierunkiem Helmholtza, w kolejnych wydaniach swoich „Grundzüge der Physiologischen Psychologie“ (I. wyd. 1873/4, VI. wyd. 1908/11) odźwierciedla rozwój dzisiejszej psychologii, sam w nim wybitnie współdziałając. Wspomniany zaś wpływ fizyologii i fizyki objawia się w psychologii niemieckiej tworzeniem pracowni psychologicznych na wzór pracowni fizyologicznych i fizykalnych; pierwszą taką pracownię stworzył właśnie Wundt w r. 1879 w uniwersytecie lipskim. Przykład Wundta nietylko w Niemczech znalazł naśladowców, lecz także w krajach innych; najżywszym zaś okazał się rozwój tego laboratoryjnego kierunku psychologii współczesnej w Stanach Zjednoczonych Ameryki północnej, gdzie powstała druga z kolei po wundtowskiej pracownia staraniem Prof. Halla w uniwersytecie im. Johna Hopkins'a (w r. 1883). We Francyi natomiast o wiele silniej od laboratoryjnego kierunku bywa akcentowany inny, nawiązujący do badań nienormalnych faktów życia psychicznego. Pomijając lekarzy, którzy jak m. i. Charcot dowiedli płodności tych badań dla psychologii, z psychologów na drogę tę wkroczyli H. Taine („De l'intelligence“, 1870, przekł. polski 1875) i Ribot (ur. 1839), którego „Psychologie anglaise contemporaine“, wydana w tym samym roku co wymienione właśnie dzieło Taine'a, kreśli program „nowej“ psychologii, około urzeczywistnienia którego sam Ribot położył niepomierne zasługi, opracowując liczne jej działy w całym szeregu monografii. A zarówno w pracach Ribot'a jak też pokrewnych mu duchem psychologów francuskich obok nienormalnych stanów psychicznych bywają szczegółowo uwzględniane badania z zakresu psychogenezy i psychologii porównawczej; znajduje tutaj też należne miejsce eksperyment psychologiczny, wzbogacony przez samego Ribot'a niektórymi nowymi sposobami postępowania. Podobny jak we Francyi obraz przedstawia psychologia „nowa“ w Anglii, doskonale do jej uprawy przygotowanej tradycyą psychologiczną wieków minionych i wielostronnością zainteresowań, zrozumiałą w ojczyźnie współczesnej teoryi ewolucyi i w kraju rozporządzającym tak bogatym materyałem do badań porównawczych. Typowym przedstawicielem tej najnowszej psychologii angielskiej jest James Sully.

23. Do Polski weszły nowe prądy psychologiczne zrazu pod wpływem psychologii francuskiej; jej rzecznikami u nas stał się Julian Ochorowicz, inicyator międzynarodowych kongresów psychologicznych, w licznych publikacyach i w wykładach, głoszonych w uniwersytecie lwowskim; tutaj też w tym samym duchu wykładał psychologię po nim Aleksander Raciborski. Badania psychogenetyczne zainicyował u nas J. Wł. Dawid; pierwsze uniwersyteckie wykłady z zakresu psychologii eksperymentalnej miał w zimie 1898/9 piszący te słowa w uniwersytecie lwowskim, gdzie też w roku 1901 założył pierwszą w Polsce pracownię psychologiczną; w uniwersytecie krakowskim po-

wstała takaż pracownia dzięki staraniom Prof. Wł. Heinricha w r. 1903, a w Warszawie dzięki ofiarności prywatnej w r. 1910 pod kierunkiem E. Abramowskiego. Obrazem obecnego stanu psychologii polskiej, żywo się rozwijającej, były obrady odbytego w r. 1909 w Warszawie I. Zjazdu neurologów, psychiatrów i psychologów polskich, poprzedzone pracą Sekcyi psychologicznych zjazdów polskich lekarzy i przyrodników.

Literatura. Uwaga wstępna. Niniejsze wskazówki nie mogą być wyczerpujące w żadnym kierunku. Pragnę jedynie w razie potrzeby ułatwić wyszukanie literatury, przytoczyć niektóre prace podstawowe albo z tego lub owego względu znamienne oraz — o ile chodzi o polskie publikacye psychologiczne — wymienieniem przekładów i opracowań oryginalnych bądź systematycznych, bądź monograficznych umożebnić zapoznanie się z zagadnieniami psychologicznemi także tym, dla których piśmiennictwa obce nie są dostępne.

1. Bibliografie psychologii. Bibliografię psychologii, sięgającą do roku 1905, systematycznie zestawioną, podaje J. M. Baldwin: Dictionnary of Philosophy and Psychology (1901—5 w tomie trzecim, str. 913—1192).—Doroczne zestawienie bieżącej literatury psychologicznej podają: „L'Année psychologique" (od roku 1895), „The philosophical Index" (wydawany od roku 1894 przy czasopiśmie amerykańskiem „The philosophical Review"), „Bibliographie der deutschen und ausländischen Literatur über Psychologie, ihre Hilfswissenschaften und Grenzgebiete" (wydawana przy „Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane").—Nadto uwzględniają literaturę psychologiczną także bibliografie filozoficzne, z których na szczególną uwagę zasługują: „Die Philosophie der Gegenwart. Eine internationale Jahresübersicht, herausgegeben von Arnold Ruge". (I. Literatur 1908 u. 1909. II. Literatur 1910; tom. I. wyszedł 1910 tom II. 1912), oraz dwie publikacye pod tytułem „Bibliographie de la philosophie francaise", z których jedną wydaje „Sociéte francaise de philosophie" (Paris, A. Colin), a drugą F. Pillon w dorocznej publikacyi „L'Année philosophique" (Paris, F. Alcan). Polskiej bibliografii psychologicznej nie posiadamy—bieżące prace psychologiczne podają jednak wymienione poniżej ad 3. czasopisma. — Wiele polskich prac psychologicznych uwzględnia opracowana przez A. Szycówną „Bibliographie pedologique polonaise", (Varsovie, 1911), oraz opracowana przez Ks. I. Radziszewskiego Polska bibliografia filozoficzna w układzie dziesiętnym (Wydawnictwo Przeglądu filozoficznego). Por. też „Dziesięciolecie Przeglądu filozoficznego" (Przegląd filozoficzny, Rocznik X. str. LIII do LXIX), gdzie są wymienione umieszczone w pierwszych dziesięciu tomach tego czasopisma prace psychologiczne.

2. Słowniki (encyklopedye) **psychologiczne.** Tuke D. H. „A Dictionnary of psychological medicine" (London, 1892). Baldwin J. M. „Dictionnary of Philosophy and Psychology" (1901—5). Wiele informacyi psychologicznych zawiera też Richet „Dictionnaire de psychologie" (Paris, 1894). Polski słownik psychologii, neurologii psychopatologii i nauk pokrewnych jest w opracowaniu (zob. o nim Ruch filozoficzny, I. str. 17).

3. Czasopisma psychologiczne. Journal of Mental Science, (London, od 1857).—American Journal of Psychology (Baltimore, od 1887). — The psychological Review w połączeniu z The psychological Bulletin (New York, od 1894). — Journal of Philosophy, Psychology and scientific Methods (New York, od 1904). — British Journal of Psychology (Cambridge, od 1904).—Journal of comparative Neurology and Psychology (Cincinnati, od 1891).—Revue philosophique (Paris, od 1876); mimo tytuł swój ogłasza przeważnie prace psychologiczne.—Bulletin de l'Institut général psychologique (Paris, od 1900).—Archives de Psychologie (Genève, od 1902). — Journal de Psychologie normale et pathologique (Paris, od 1904). La Revue psychologique (Bruxelles; od 1908). —

Philosophische Studien, mimo swój tytuł zawiera przeważnie prace psychologiczne (Lipsk; od 1883, tomów 20; następne pod tytułem Psychologische Studien).—Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane od 1890. Od roku 1907, pismo to wychodzi w dwuch działach: I. Zeitschrift für Psychologie, II. Zeitschrift für Sinnesphysiologie.—Archiv für die gesammte Psychologie od 1903.—Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung od 1907. — Zeitschrift für Psychologie und Nerologie (dawniej p. t. Zeitschrift für Hypnotimus). — Fortschritte der Psychologie und ihrer Anwendungen od 1912. — Woprosy filosofii i psichołogii, (Moskwa, od 1889).—Polskiego czasopisma poświęconego wyłącznie psychologii niema. Dział psychologiczny uwzględniają jednak: Przegląd filozoficzny (Warszawa, od 1897).— Neurologia Polska, dwumiesięcznik, poświęcony neuropatologii, psychiatryi i psychologii eksperymentalnej, (Warszawa, od 1910).—Ruch filozoficzny (Lwów, od 1911).— Oprócz czasopism istnieje liczny poczet publikacyi okresowych, poświęconych psychologii, a wydawanych zwykle przez kierowników większych pracowni psychologicznych. Wykaz tych publikacyi podają bibliografie powyżej przytoczone.

4. Historya psychologii i obecny jej stan: Blakey R. „History of the philosophy of mind from the earlest period to the present time“ (4 tomy London, 1848—50). Harms Fr. „Die Philosophie in ihrer Geschichte“. I. Gesch. der Psychologie (Berlin, 1878).—Simonin A. „Histoire de la psychologie“ (Paris, 1879). — Siebeck H. „Geschichte der Psychologie“ (1880—4).—Dessoir M. „Abriss einer Geschichte der Psychologie“ (z bibliografią).—Klemm O. „Geschichte der Psychologie“ (1911).—Chaignet A. „Histoire de la psychologie des Grecs“ (5 tomów, 1885—93),—Brentano Fr. „Die Psychologie des Aristoteles“ (1867).—Knauer V. „Grundlinien der aristotelisch-thomistischen Psychologie“ (1885). — Ferri L. „La psychologie de l'association depuis Hobbes jusqu' à nos jours“ (1883).—Mercier D. „Les origines de la psychologie contemporaines“ (1897, Przekł. polski p. t. Historia psychologii nowożytnej, 1900).—Dessoir M. „Geschichte der neueren deutschen Psychologie“ (2. wyd. 1897—1902).—Sommer R. „Grundzüge einer Geschichte der deutschen Psychologie und Aesthetik von Wolff-Baumgarten bis Kant-Schiller“ (1892). — Ribot Th. „La psychologie anglaise contemporaine“ (1870, Przekł. polski p. t. Współczesna psychologia pozytywna w Anglii, 1876).—Tenże: „La psychologie allemande comtemporaine“ (1879, Przekł. polski p. t Współczesna psychologia niemiecka, 1901). — Delboeuf J. „La psychologie comme science naturelle, son présent et son avenir“ (Bruxelles, 1876). — Soury J. „Histoire de doctrines de psychologie contemporaines„ (1886). — Tenże: „Histoire des doctrines de psychologie physiologique contemporaines“ (1891).—Faggi A. „La psicologia moderne“ (1893).—Biervliet J. „La nouvelle Psychologie“ (1894). Scripture E. W. „The new Psychology“ (1898). — Villa G. „Psicologia contemporanea“ (1899, Niemiecki przekład p. t. Einleitung in die Psychologie der Gegenwart 1902).—Hartman E. „Die moderne Psychologie“, 1901. — Heymans G. „Das künftige Jahrhundert der Psychologie“, 1911.—Z prac polskich tu należą: Loria St. „Z historyi zagadnień i metod psychologii“ (w Dziejach myśli, Tom II, 1909). — Stögbauer Ad. „U źródeł ideologii. Kartka z dziejów psychologii“ (Lwów, Gazeta Wieczorna, № 335, 337, 339, 343).—Tenże: „Der Stand der psychologischen Forschung in Polen, Slavisches Tagblatt“ (Wien, 1911, № 100—107).

5. Pojęcie, zadania, przedmiot, metody, znaczenie psychologii, jej stosunek do innych nauk. Sprawami temi zajmuje się każdy podręcznik psychologii i każdy systematyczny wykład tej nauki. (Zob. poniżej). Na uwagę zasługuje też obszerny ustęp, poświęnony psychologii w dziele Wundta: „Logik, tom III. Logik der Geisteswissenschaften“ (1908). Nadto przytaczamy: Münsterberg H. „Ueber die Aufgaben und Methoden der Psychologie“ (1891).—Marbe K. „Die Bedeutung der Psychologie für die übrigen Wissenschaften und die Praxis“ (w Fortschritte der Psychologie und ihrer Anwendungen, 1912).—Ehrenberg H. Kritik der Psychologie als Wissenschaft 1911. Dugas „L'Introspection, Revue philosophique“ (XXXVI, 1911). — Anschütz G.

w Krako

„Spekulative, exakte und angewandte Psychologie w Archiv f. d. gesammte Psychologie“ (XXIII i XXIV, 1912). — Prace polskie: Ochorowicz J. „Jak badać duszę? czyli o metodzie badań psychologicznych“ (Psychologiczne pytania XIX. wieku, Część I. 1869). — Mahrburg A. „Psychologia współczesna i stanowisko jej w systemie wiedzy“ 1891, 2 wyd. 1911).—Twardowski K. „Psychologia wobec filozofii i fizyologii“ (Przewodnik naukowy i literacki 1897 oraz odb.).—Kodisowa J. „Biologiczne zadania psychologii“, (Przegląd Filozoficzny 1897). — Mahrburg A. „Psychologia. Poradnik dla samouków“ (l. 1901, str. 549—643 z bogatą bibliografią psychologiczną). Por. też omówienie szczegółowe tej pracy: J. Wł. Dawid „O wykładzie psychologii jako nauki doświadczalnej“ (Przegląd filoz. 1897).—Kobyłecki St. „Postulaty psychologii doświadczalnej“ (1906). — Tenże: „Interpretacye psychologiczne“ (1909). — Twardowski K. „O metodzie psychologii“. (Prace I. Zjazdu neurologów, psychiatrów i psychologów polskich, oraz w odbitce, (Warszawa 1910). — W. M. „Stany symboliczne w psychologii i psychofizyologii“ (1910). — Halpern J. „O zadaniach psychologii“. (Prace I. zjazdu neurologów, psychiatrów i psychologów polskich, oraz odb. Warszawa, 1911). — Witwicki Władysław „W sprawie przedmiotu i podziału psychologii“. (Księga pamiątkowa ku uczczeniu 250. rocznicy założenia uniwersytetu lwowskiego przez Króla Jana Kazimierza, oraz odb. 1911). — Potocki J. K. „O terminologii psychologicznej“, (Przegl. filoz. 1897) —Łukasiewicz J. „Logika a psychologia“, (Przegląd filozoficzny 1907).

6. Psychofizyka, psychofizyologia i psychologia eksperymentalna: Fechner G. T. „Elemente der Psychophysik“ (1860, 2. wyd. pośmiertne 1889).—Tenże: „In Sachen der Psychophysik“, (1877).—Tenże: „Revision der Hauptpunkte der Psychophysik“, (1882).—G. E. Müller „Grundlegung der Psychophysik“, (1878).—Tenże: „Die Gesichtspunkte und Thatsachen der psychophysischen Methodik“ (1904)—Foucault M. „La psychophysique“ (1901).—Sanford E. C. „A course in experimental Psychology“ (1898).—Titchener E. B. „Experimental Psychology. A Manual of laboratory Practice“ (4 tomy, 1901—5).—Myers Ch. „A Text-Book of experimental Psychology“ (1911).—Toulouse, Vaschide et Piéron. „Technique de psychologie experimentale“ (2. wyd. 1911).—Wirth W. „Psychophysik“ (1912).—Lehmann A. „Lehrbuch der psychologischen Methodik“, (1906).—Claparède Ed. „Classification et plan des methodes psychologiques“ (1908). (Odb. z Archives de psychologie).—Kostyleff K. „La crise de la psychologie experimentale, Le présent et l'avenir“, (1911). — Sommer R. „Die psychologischen Untersuchungsmethoden“, (1911).—Nadto, prócz dzieł cytowanych powyżej VII, 18 — 20, także: Aubert „Grundzüge der psychologischen Optik“, (1876). — Stumpf K. „Tonpsychologie“, (1883 — 1890). — Exner S. „Versuch einer physiologischen Erklärung der psychischen Phänomene“, (1894). — Lehmann A. „Die körperlichen Aeusserungen psychischer Zustände“, (1899—1905). — Weber E. „Der Einfluss der psychischen Vorgänge auf den Körper“, (1910). — Lehmann A. „Grundzüge der Psychophysiologie“, (1912).—Z prac polskich należą tu: Majer J. „Fizyologia zmysłów“, (1857). — Heinrich W. „Teorye i wyniki badań psychologicznych. I. Badanie wrażeń zmysłowych“, (1902). — Twardowski K. „Psychologia bez przyrządów“. (Wiedza i Postęp, 1912, także w odb.).

7. Podręczniki i systematyczne wykłady całokształtu psychologii.

A. Prace w językach obcych: Ward J. „Psychology“ (artykuł w Encyclopaedia Britannica, wyd. XI, tom XXII, 1911, str. 547—603). — James W. „The principles of psychology“, (1890).—Tenże: „Psychology, briefer course“, (1899, przekład niemiecki p. t. Psychologie, 1909). — Baldwin J. M. „Handbook of Psychology“ (1890—1891). — Tenże: „Elements of Psychology“ (1893).—Ladd G. T. „Elements of Physiological Psychology“, (2. wyd. 1911).—Tenże: „Psychology Descriptive and Explanatory“, (1894).—Stout G. F. „Analytic Psychology“, (1896).—Thorndike E. L. „The Elements of Psychology“, (1905). Titchener E. B. „A Text-Book of Psychology“, (1909—1910, Przekł. niemiecki p. t. „Lehrbuch der Psychologie“, 1910—1912).—Rabier E. „Leçons de philosophie“. I. Psychologie,

(1893).—Roustan D. „Leçons de philosophie". I. Psychologie, (1911).—Brentano Fr. „Psychologie vom empirischen Standpunkt", (1874).—Cornelius H. „Psychologie als Erfahrungswissenchaft", (1897). — Dyroff A. „Einführung in die Psychologie", (2. wyd. 1912). — Ebbinghaus H. „Grundzüge der Psychologie", (I tom 3. wyd. 1911, II. tom wychodzi w zeszytach). — Tenże: „Abriss der Psychologie", (4. wyd. 1912).— Höfler A. „Psychologie", (1897). — Tenże: „Grundlehren der Psychologie", (liczne wydania).—Jodl F. „Lehrbuch der Psychologie", (3. wyd. 1908 podaje na końcu drugiego tomu obszerną bibliografię przedmiotu str. 465—518).—Lipps Th. „Leitfaden der Psychologie" (3. wyd. 1909).—Rehmke J. „Lehrbuch der allg. Psychologie" (1905). Witasek St. „Grundlinien der Psychologie" (1908).—Wundt W. „Grundzüge der Physiologischen Psychologie", (6. wyd., 1908 — 1911).—Tenże: „Grundriss der Psychologie", (9. wyd. 1909).—Tenże: „Einführung in die Psychologie", (1911).—Uwagi godny jest przestarzały miejscami podręcznik W. Volkmanna p. t. „Lehrburch der Psychologie vom Standpunkte des Realismus und nach genetischer Methode", (4. wyd. 1894—1896), ponieważ zawiera liczne dane bibliograficzne.

B. Opracowania polskie prac obcych. J. Clark Murray „Zasady psychologii" 1. wyd. przekładu 1887, 2. wyd. przekładu 1906. („An Introduction to psychology"). Sully J. „Umysłowość ludzka", 1897, („The human Mind", 1892). — Tenże: „Psychologia wychowawcza", 1905, („Outlines of Psychology with special reference to the theory of Education", 1884). — Paulhan F. „Fizyologia ducha", 1888, („La physiologie de l'esprit, 1885). — Richet K. „Zarys psychologii ogólnej", 1890, (Essai de psychologie générale, 1887).—Lindner G. „Wykład psychologii empirycznej" 3 wyd. 1911, („Lehrbuch der empirischen Psychologie", 11. wyd. 1898). — Ziehen Th. „Zasady psychologii fizyologicznej", 1900, („Leitfaden der physiologischer Psychologie" 1. wyd. 1891, 9. wyd. 1911).—Herzen C. „Zarys psychofizyologii ogólnej", 1892, („Grundlinien einer allgemeinen Psychophysiologie", 1889). — Wundt W. „Wykłady o duszy ludzkiej i zwierzęcej", („Vorlesungen über die Menscheu—und Thiersele", I. wyd. oryginału 1863, 5. wydanie 1911). — Raaf H. „Psychologia elementarna" 1902, przekład polski sporządzony według przekładu niemieckiego oryginału holenderskiego.—Höffding H. „Psychologia w zarysie na podstawie doświadczenia" 1911. („Psychologien i Omrids paa Grundlag of Erfaring", 1882), obecnie istnieje już V. wydanie, według którego wspomniany przekład polski sporządzony. W r. 1890. wyszedł polski przekład części ogólnej tego dzieła.

C. Prace polskie. „Psychologia albo krótko zebrane lekcye elementarne o naturze i własnościach duszy". Podług egzemplarza drukowanego tego roku w Sienatyczach za rozkazem J. O. Xiężny Jabłonowskiej, wojewodziny bracławskiej. Druga edycya, w Warszawie 1786. Nakładem i drukiem M. Grölla. — Lipiński M. „Zarys antropologii psychicznej czyli psychologii empirycznej", (Lwów 1867). — B. J. „Zarys psychologii empirycznej, 1874. — Ziemba T. „Psychologia", (Kraków 1877, 2. wyd. 1897).—Dygasiński. A. „Obraz psychicznych zjawisk w organiźmie ludzkim", (Warszawa 1885).—Pechnik A. „Zarys psychologii", (Lwów 1895). — Wais K. „Psychologia", (Warszawa 1902). — Brzozowski St. L. „Zasady psychologii popularnie wyłożone", (Książki dla wszystkich № 186. Warszawa 1904). — Gabryl F. „Psychologia", (Kraków 1906,. — Berens W. „Psychologia w zarysach", (Kijów 1906—1907).

8. Opracowania pewnych działów lub zagadnień psychologicznych:

A. Prace w językach obcych i przekłady na język polski. C. L. Morgan, „Animal Life and Intelligence", 1890—1891. — Tenże: „Habit and Instinct", 1896. — Tenże: „An Introduction to comparative Psychology", 1903. — Baldwin J. M. „Mental Development in the Child and in the Race", 1896. — Coriat J. H. „Abnormal Psychology", 1911. — Baldwin J. M. „The Individual and Society or Psychology und Sociology", 1911. — Hall G. St. „Adolescence", 1904. — Maxwell J. „Psychologie sociale contemporaine", 1911. — Joly H. „Psychologie comparée. L'homme et l'animal", 1911. — Bohn G. „La nouvelle psychologie animale", 1911. — Wundt W.

„Elemente der Völkerpsychologie“, 1912. — Stern W. „Differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen“, (1911), podaje bardzo szczegółową bibliografię na str. 379 — 502. — Betz W. „Ueber Korrelation. Methoden der Korrelationsberechnung u. kritischer Bericht über Korrelationsuntersuchungen aus dem Gebiete der Intelligenz, der Anlagen und ihrer Beeinflussung durch äussere Umstände“, (1911).—Margis P. „Das Problem und die Methoden der Psychographie“ w Zeitschrift f. angew. Psychologie u. psych. Sammelforschung, (1911). — Meinong A. „Untersuchungen zur Gegenstandstheorie und Psychologie“, (1904). — Ribot T. „L'heredité psychologique“, (1873, 8. wyd. 1906), przekład p. t. „Dziedziczność psychologiczna“, (1885). — Tenże. „Les maladies de la mémoire“, (1881, 20. wyd. 1907), przekład p. t. „Choroby pamięci“, (1886).—Tenże: „Les madadies de la volonté“, (1883, 20. wyd. 1908), przekład p. t. „Choroby woli“, (1885). — Tenże: „Les maladies de la personallté“, (1885, 14. wyd. 1908), przekład p. t. „Choroby osobowości“, (1885). — Tenże: „Psychologie de l'attention“ (1888, 10. wyd. 1908), przekład p. t. „Psychologia uwagi“, (1892).—Tenże: „La psychologie des sentiments“, (1892, 7. wyd. 1908), przekład p. t. „Psychologia uczuć“ (1901). Tenże: „L'évolution des idées générales“, (1897, 2. wyd. 1904).—Tenże: „Essai sur l'imagination creatrice“ (1900, 3 wyd. 1908), przekład p. t. „O wyobraźni twórczej“, (1901), Tenże: „La logique des sentiments“, (1905, 2. wyd. 1907). — Tenże: „Essai sur les passions“. (2. wyd. 1907). — Tenże: „Problèmes de psychologie affective“, (1910), przekład p. t. „Zagadnienia psychologii uczuć“, (1912).—Mosso A. „La paùra“, (1884), przekł. p. t. „Strach“, (1891).—Tenże: „La fatica“, (1891), przekład p. t. „Znużenie“, (1892).

B. Prace polskie: Szokalski W. „Fantazyjne objawy zmysłowe“, (1861—1863). Ochorowicz J. „Z dziennika psychologa“, (1876). — Wolberg „Psychologia dziecka“, 1891.—Dawid J. Wł. „Zasób umysłowy dziecka“, (1896).—Twardowski K. „Wyobrażenia i pojęcia“, (1898).—Abramowski E. „Teorya jednostek psychicznych“, (1899).—Wyczółkowska A. „Szkice psychologiczne“, (1899).—Szycówna A. „O zadaniach i metodach psychologii dziecka“, (1901), 2. wyd. p. t. „Jak badać umysł dziecka?“.—Witwicki W. „Analiza psychologiczna ambicyi“, (Przegląd filozoficzny III). — Dzieduszycki W. „Rzecz o uczuciach ludzkich“, (1902). — Witwicki W. „Analiza psychologiczna objawów woli“, (1904).—Majewski E. „Nauka o cywilizacyi“, tom II. „Teorya człowieka i cywilizacyi“, (1911). — Heinrich Wł. „Psychologia uczuć“, (1907). — Bandrowski B. „Psychologiczna analiza zjawisk myślenia“, (Przegl. filozof. 1907). — Witwicki Wł. „Z psychologii stosunków osobistych“, (Przegl. filozof. 1907). — Twardowski K. „O idio-i allogenetycznych teoryach sądu“, (Przegl. filozof. 1907).—Minkiewicz R. „Próba analizy instynktu metodą objektywną, porównawczą i doświadczalną, Cz. I. Krytyczno-metodologiczna“ (Przegl. filozof. 1907). — Nuckowski J. „O uczeniu się na pamięć“, (1908).—Bieder B. „Psychologia dziecka w świetle badań najnowszych“, (1908—1911). — Zawirski Z. „Ilość praw kojarzenia“. Szkic historyczno-krytyczny, (1910). — Stögbauer Ad. „O wyobrażeniach ogólnych“, (1910).—Abramowski E. „Badania doświadczalne nad pamięcią“, (1910—1912).—Dawid J. Wł. „Inteligencya, wola i zdolność do pracy“, (1911). — Sterling Wł. „Psychologia doświadczalna w zastosowaniu do badań nad dziećmi“, (1911). — Zieliński „Zagadnienie uczucia“, (1911). — Twardowski K. „O czynnościach i wytworach, kilka uwag z pogranicza psychologii, gramatyki i logiki“. (1911).—Jekels L. „Szkic psychoanalizy Freuda“, (1912).—Balicki Z. „Psychologia społeczna“, (1912).—Górski J. „Świadomość jaźni, uwagi psychologiczne“, (1912).— Prace I. Zjazdu neurologów, psychiatrów i psychologów polskich, (Warszawa 1912.)— Por. też artykuły. Psychologia wychowawcza, Psychologia jako przedmiot nauki szkolnej, Psychologia dziecka, Pedologia.

Kazimierz Twardowski.

VIII. Psychologia, jako przedmiot nauki w szkołach średnich i seminaryach nauczycielskich[1]). Jako osobny przedmiot nauki spotyka się w planach naukowych różnych krajów psychologię tylko wyjątkowo (w Bułgaryi, a w połączeniu z logiką w Hiszpanii). Zwykle wchodzi w program nauki szkół średnich jako część przedmiotu, oznaczanego nazwą „propedeutyki filozoficznej“, a we Francyi, Grecyi, Portugalii i Włoszech „filozofii“. Następujące zestawienie (na podstawie dzieła Ewalda Horna p. t. „Das höhere Schulwesen der Staaten Europas“, wyd. 2-gie, Berlin 1907, Trowitzsch i Syn) podaje, w których państwach europejskich jest psychologia przedmiotem nauki, w jakich kategoryach szkół i klasach, w jakim wymiarze godzin i pod jaką nazwą.

Kraj	Kategorya szkół	Klasa[2])	Ilość godzin	Nazwa przedmiotu
Austrya	gimnazya i gimnazya realne[3])	VII i VIII	1 + 2	proped. filoz.
W. Ks. Badeńskie	gimnazya	I niż. i I wyż.	1 + 1	„ „
Bośnia i Hercegowina	„	VII i VIII	2 + 2	„ „
Bułgarya	„	VI (przedostat.)	1	psychologia
Francya	licea i kollegia	classe de philosophie	8½	filozofia
	„	classe de mathematique	3	„
Grecya	gimnazya	III i IV	1 + 1	φιλοσοφικά
Hiszpania	Institutos generales	V (przedostatnia)	?	psychologia i logika
Kroacya i Slawonia	gimnazya	VII i VIII	2 + 2	proped. filoz.
Królestwo Polsk. (polskie szkoły prywatne)	w niektórych szkołach	VII lub VIII	?[4])	psychologia i logika
Luksemburg	course supérieur	philosophie et literature	8	filozofia
	„	sciences	6	„
Portugalia	licea	VI i VIII	2 + 2	„

[1]) Cały ów rozdział VIII jest pióra d-ra Bronisława Bandrowskiego (Przyp. red.).

[2]) Wymienione w tej rubryce klasy są, z dwoma tylko wyjątkami, najwyższemi w szkołach średnich; wyjątki zaznaczone są wyraźnie.

[3]) Także w planie 8-klasowej szkoły realnej, który w myśl sankcyonowanej niedawno uchwały Sejmu wprowadzony będzie w Galicyi (odmiennie niż w innych krajach monarchii), przeznaczono po 1 godzinie w klasie VII i VIII na propedeutykę filozoficzną.

[4]) Z powodu rozmaitości planów i niedokładności programów szkolnych ustalenie dat nie jest możliwe.

Kraj	Kategorya szkół	Klasa	Ilość godzin	Nazwa przedmiotu
Rosya	gimnazya (plan z r. 1905)	VII i VIII	2 + 2	proped. filoz.
Serbia	gimnazya	VIII	3	„ „
Szwajcarya:				
Genewa	division supérieure, section classique	II i I	1 + 2	filozofia
Lucerna	liceum	I i II	4 + 4	„
Szwecya	gimnazya	III i IV (nadobowiązkowo)	1 + 1	proped. filoz.
Węgry	gimnazya i szkoły realne	VIII	3	„ „
Wirtenbergia	gimnazya	X	2	„ „
	gimnazya realne	IX	1	„ „
	szkoły realne	IX	2	„ „
Włochy	liceum	I, II i III	2 + 2 + 2	filozofia

Nie uczą zatem psychologii w szkołach średnich Belgii, Danii, Finlandyi, Holandyi, Norwegii, Rumunii, Turcyi i przeważnej części państw niemieckich, przedewszystkiem Prus, Bawaryi i Saksonii; jednak w niektórych szkołach pruskich, np. w gimnazyum (t. zw. „Latina“) fundacyi Franckego w Halli w dwu najwyższych klasach pewną część godzin języka ojczystego przeznacza się na propedeutykę filozoficzną. Zestawieniem tem nie jest objęta Anglia, gdzie ogromna rozmaitość planów nie pozwala na ustalenie dat.

Objęcie tego przedmiotu planami naukowemi szkół średnich jest wynikiem procesu rozwojowego, którego początku szukać trzeba jeszcze w wiekach średnich. Organizacya wykształcenia naukowego w tych czasach obejmowała trzy stopnie. Najniższy, poza uniwersytetem, dawał przedewszystkiem znajomość języka uczonego, łaciny. Dwa następne wchodziły w zakres uniwersytetu: średni, t. zw. *facultas artium* czyli wydział filozoficzny, od którego zaczynano studya uniwersyteckie, poświęcony był przedewszystkiem filozofii szkolnej, opartej na Arystotelesie, czyli dawał to, cobyśmy dziś nazwali wykształceniem ogólnem; najwyższy obejmował specyalne studya na wydziale teologicznym, prawniczym lub lekarskim, czyli wykształcenie zawodowe. Dalszy rozwój odbywał się w kierunku przeniesienia wykształcenia ogólnego z uniwersytetu do szkoły średniej, przyczem *facultas artium* traci charakter studyum wstępnego i przetwarza się na samoistny wydział, o charakterze zawodowym, jak trzy inne, odkąd pod wpływem humanizmu obok filozofii zaczęła na nim coraz więcej miejsca zajmować filologia klasyczna i wydzielające się z filozofii nauki przyrodnicze. Los studyów filozoficznych był wobec tego rozwoju rozmaity. I tak w Niemczech rozwój szkoły średniej, idący własnemi drogami, wzbogacając jej program coraz nowemi przedmiotami realnemi, doprowadził do tego, że zabrakło w niej miejsca na filo-

zofię, zwłaszcza po upadku filozofii Wolffa, ostatniego szkolnego systemu filozoficznego. W krajach katolickich charakter wstępny średniowiecznej *facultatis artium* zachował jednoroczny lub dwuletni kurs filozofii, dodany pod wpływem jezuickiego programu studyów do szkoły średniej; kurs ten albo zachował się pod tą samą nazwą, jak np. we Francyi, albo też zamienił się na najwyższe klasy gimnazyalne, jak np. w Austryi na mocy Zarysu organizacyjnego z r. 1849. Śladem tego jest studyum nauk filozoficznych w najwyższych klasach gimnazyalnych. Studyum to zależnie od bardzo różnorodnych warunków w różnych krajach uległo rozmaitym przetworzeniom; w Austryi np. wpływem Herbarta na Zarys organizacyjny z r. 1849 tłomaczy się, że w zakres propedeutyki filozoficznej w dwu najwyższych klasach weszła tylko logika i psychologia.

Jak zatem widać z powyższego przedstawienia, które zresztą z łatwo zrozumiałych przyczyn musiało poprzestać na najogólniejszych schematach, obecność swą w szkole średniej zawdzięcza psychologia nie przekonaniu o potrzebie tej nauki w całokształcie wiadomości, które ma dać szkoła średnia, lecz czynnikom zgoła przypadkowym. Tą przypadkowością w znacznej mierze trzeba wytłómaczyć dziwną niepopularność tego przedmiotu u nas, tak w zaborze austryackim, jak i w Królestwie. W Austryi każda reforma planu naukowego połączona jest z niebezpieczeństwem dla propedeutyki filozoficznej. W czasie ostatniej reformy w r. 1908 trzeba było usilnych starań uniwersyteckich profesorów tego przedmiotu, głównie Höflera, Martinaka i Twardowskiego, by zapobiedz okrojeniu tego przedmiotu; ale przy adaptacyi planu ministeryalnego z r. 1908 do potrzeb gimnazyów galicyjskich zmniejszono liczbę godzin propedeutyki filozoficznej w klasie VII z dwu na jedną w tygodniu; ucierpiała na tem co prawda tylko logika, nie psychologia, której nadal uczą w klasie VIII w 2 godzinach tygodniowo. Jest dalej rzeczą charakterystyczną, że prawie każdy powołany czy niepowołany reformator szkoły średniej, każdy projektujący wprowadzenie do niej jakiegoś nowego przedmiotu, np. propedeutyki prawa, czy historyi sztuki i t. p. — przedewszystkiem przez usunięcie logiki i psychologii pragnie znaleźć miejsce dla swej innowacyi. Przed kilku laty wykład tego przedmiotu spoczywał prawie powszechnie w rękach nauczycieli najzupełniej nieprzygotowanych do tego, częścią wprost ignorantów w tych naukach, a choć stosunki poprawiły się nieco w ostatnich czasach, przecież dotąd niema dostatecznej ilości należycie przygotowanych nauczycieli. Także w Królestwie słychać skargi na pewne lekceważenie tego przedmiotu (por. D-r J. Segał: Psychologia w szkole średniej, Nowe Tory 1910, II i 1911, I). Najlepszym zaś dowodem braku należytego starania o ten przedmiot u nas jest fakt, że nie posiadamy obecnie ani jednego polskiego podręcznika psychologii, któryby odpowiadał najskromniejszym wymaganiom naukowym i dydaktycznym. Ale nietylko u nas jest ten przedmiot tak mało popularny: faktem wysoce charakterystycznym jest, że tenże sam H. Bonitz, który w austryackim planie z r. 1849 pozostawił psychologię i logikę, w pruskim planie z r. 1882 uznał ogromną trudność

przeprowadzenia tej nauki w szkole średniej, od czego już tylko jeden krok był do zupełnego zniesienia tego przedmiotu, dokonanego planem z r. 1891.

Jak bardzo ubolewania godną jest ta niepopularność psychologii, nad tem się długo nie potrzeba rozwodzić. Psychologia zajmuje bardzo ważne miejsce w kompleksie wiadomości, który zowiemy wykształceniem ogólnem, i dlatego szkoła średnia, której celem jest właśnie to wykształcenie ogólne, nie może jej wykreślić ze swego programu. Bez niej brak będzie w sumie wiadomości, które uczeń wyniesie ze szkoły, zrozumienia najważniejszego czynnika, wpływającego na sprawy tego świata, — ducha ludzkiego. Nie znaczy to, żeby tylko psychologia, zwłaszcza w takim zakresie, w jakim jest ona przedmiotem wykładu w szkole średniej, dawała znajomość i zrozumienie duszy ludzkiej: jak wszędzie, tak i tu, głównem źródłem jest doświadczenie życiowe. Ale jeżeli chodzi o wykształcenie ogólne, jeżeli uznaje się za rzecz konieczną, by ci, którzy mają być mózgiem i sumieniem społeczeństwa, którzy mają nietylko pracować i działać w wytworzonych warunkach bytu, lecz także wpływać na ich ukształtowanie i rozwój, posiadali coś więcej, niż wprawę rzemieślniczą i spryt aferzysty, jeżeli wymaga się od nich nietylko trafnego oryentowania się w sytuacyach, w jakich stawiają ich stosunki z ludźmi w zwykłym zakresie ich działania, lecz nadto zrozumienia natury ludzkiej, głębszego ujęcia spraw człowieka, — to niezbędne są im pewne linie oryentacyjne dla zbierania spostrzeżeń i doświadczeń o naturze ludzkiej, a te może im dać jedynie naukowa psychologia, bodaj w ogólnym zarysie poznana. Różne problemy życiowe zahaczają tak silnie o kwestye psychologiczne, że każdy myślący człowiek z konieczności wytwarza sobie psychologię obchodzących go objawów duszy ludzkiej; to samo czynić też muszą różne nauki, zajmujące się człowiekiem: nauki społeczne, prawne i t. p. Ważną jest rzeczą, by te psychologie były zgodne z psychologią naukową. Że skutki błędnych poglądów takich dyletanckich psychologii często wykraczają poza sferę teoretyczną i odbijają się wcale dotkliwie w sferze praktycznej, niech objaśni jeden z licznych przykładów, jakieby tu można przytoczyć: każdy obywatel w państwie prawnem może zostać sędzią przysięgłym; wystarczy zwrócić uwagę na kwestyę objektywnej wartości zeznań, kwestyę poczytalności, motywów czynu, by zrozumieć, jak wielkie usługi odda w tej sytuacyi znajomość psychologii, i jakie szkody mogą wyrządzić błędne poglądy psychologiczne na te sprawy.

Psychologia jest nadto potrzebna w szkole średniej dla pogłębienia i uzupełnienia szeregu innych nauk, które wchodzą w program szkoły średniej, i to tak humanistycznych, jak realnych. Jej związek z historyą, literaturą, dalej estetyką (która wpradzie nie jest osobnym przedmiotem szkolnym, ale zdobywa sobie coraz więcej miejsca w szkole średniej), jest tak jasny, że wszelkie dalsze uwagi są zbyteczne. Ale nie od rzeczy będzie wspomnieć, że jest ona bardzo koniecznem uzupełnieniem nauki o organizmie ludzkim, która zwykle tworzy dział przedmiotu zwanego „przyrodoznaw-

stwem“ w polskich szkołach w Królestwie, „historyą naturalną“ pod zaborem austryackim.

Jakoż, zdaje się, wątpliwości może podlegać nietyle potrzeba psychologii w planie szkół średnich, ile możność osiągnięcia określonego powyżej celu. A wątpliwości te mają dwojakie źródło: wynikają albo z natury samego przedmiotu i stanu badań naukowych w jego zakresie, albo z warunków, w jakich nauka psychologii w szkole średniej musi się odbywać. I tak słyszy się często zarzut, że rozbieżność kierunków psychologicznych, brak jednolitych wyników czyni tę naukę w szkole niemożliwą. Zarzut ten wcale nie groźny, bo dowodzi tylko nieznajomości współczesnego stanu badań psychologicznych: słuszny był wtedy, gdy psychologia była zależna od systemów filozoficznych; odkąd oparła się na badaniu faktów, daje wyniki wcale jednolite, i jeżeli nauka tego przedmiotu w szkole z pominięciem teoryi filozoficznych stanie na gruncie faktów, co jest przecież konieczne w nauce szkolnej, owa rozbieżność kierunków nie da się wcale uczuć. Poważniejszy jest zarzut, że badania naukowe na gruncie psychologii odnoszą się przeważnie do elementów psychicznych, a bardzo mało zbadane są utworzone z tych elementów całości i szeregi; tymczasem nauka psychologii w szkole, tak pojęta, jak to powyżej określono, musi bądź co bądź zająć się przedewszystkiem występującemi w rzeczywistości całościami, których niezmiernie skomplikowana budowa każe je uważać raczej za przedmiot bardzo mozolnych badań naukowych, niż nauki szkolnej. Przecież ostatnie zdobycze psychologii dowodzą, że jednak w rozplątywaniu tych niezmiernie skomplikowanych struktur doszliśmy dość daleko; wystarczy wymienić badania nad pamięcią J. E. Müllera i jego szkoły, badania procesów myślowych, przeprowadzone przez szkołę würzburską, eksperymentalne badania inteligencyi i woli Meumanna, badania zeznań i wypowiadania się, przedsięwzięte przez W. Sterna, estetykę eksperymentalną, ba nawet ścisłe, eksperymentalne ujęcie problemu indywidualności i t. d. Niewątpliwie, ogromna większość struktur psychicznych pozostała nierozwikłana, ale to, co zbadano, pozwala podejmować w szkole średniej próby ścisłego i faktycznego traktowania wcale złożonych zjawisk życiowych z widokami powodzenia, — jeżeli tylko pozostanie się na gruncie faktów, co uważam za niezbędny warunek nauki psychologii w szkole średniej. Z wątpliwości zaś, których źródłem są warunki nauczania psychologii w szkole, wspomnieć trzeba przedewszystkiem o trudności, jaką na tym stopniu rozwoju umysłowego przedstawia badanie faktów psychicznych, i kwestyi, czy przy tak szczupłym wymiarze godzin będzie można osiągnąć tak głębokie i gruntowne zrozumienie życia duchowego, jak wymaga powyższe określenie celu. Pokonanie tej ostatniej trudności jest możliwe, jeżeli nauczyciel tak ułoży plan kursu, by nie poprzestać na poznaniu elementów psychicznych, lecz, by pozostała dostateczna ilość godzin do przerobienia i oświetlenia złożonych z tych elementów kompleksów, które w życiu spotykamy. Oczywiście nie można się spodziewać, że gimnazyasta potrafi zrozumieć całą zawiłość życia psychicznego; ale pewne rezultaty w tym kierunku dadzą się

niewątpliwie osiągnąć przy odpowiedniem ułożeniu materyału. Sprawę zaś, by trudną samą przez się obserwacyę faktów świadomości uprzystępnić uczniowi, rozwiązuje dobór odpowiedniej metody.

Jeżeli chodzi o metodę nauczania psychologii w szkole średniej, z teoretycznego punktu widzenia wydaje się rzeczą niewątpliwą, że wskazana jest tu przedewszystkiem metoda heurystyczna. Przyjmuje się dziś coraz powszechniej przekonanie, że wartość kształcącą posiada jedynie wiedza zdobyta własną pracą myślową ucznia. Zgodnie z tym poglądem podstawą i punktem wyjścia każdej lekcyi psychologii powinno być spostrzeganie faktów psychicznych, któreby wytworzył nauczyciel w świadomości uczniów; opracowania tych faktów, wyprowadzenia i sformułowania praw dokonaćby mieli sami uczniowie, prowadzeni przez stosowne pytania nauczyciela. Lekcya przybrałaby zatem formę pogadanki kierowanej przez nauczyciela. Korzyści takiej metody są aż zbyt widoczne: ma ona wszelkie warunki do tego, by wytworzyć w uczniach umiejętność obserwacyi w zakresie przeżyć duchowych i zamiłowanie do spostrzeżeń i refleksyi w tej sferze, by wykształcić ich bystrość, samodzielność i krytycyzm. Byłaby ona dalej najskuteczniejszym środkiem do oczyszczenia psychologicznej wiedzy wykształconego człowieka z nieuzasadnionych poglądów na życie duchowe, czyto bezkrytycznie przyjętych z literatury lub pozornie życiowem doświadczeniem popartych, czy też wytworzonych jako wątpliwej wartości konsekwencye systemów filozoficznych. Na korzyść tej metody przemawia i to, że fakty, których ona wymaga, można wytworzyć z wszelką łatwością, czyto przy pomocy bardzo prostych przyrządów, czy samem słowem nauczyciela. Warto dodać, że dla samego nauczyciela jest ta metoda niezmiernie kształcąca: żadna inna nie odsłoni mu tak znakomicie słabych stron w twierdzeniach, przyjętych przez niego na podstawie podręczników i rozpraw naukowych, nie zmusi do krytycyzmu wobec siebie samego i uzupełnienia swej wiedzy teoretycznej, jak ta metoda, stawiająca go w konieczności obrony swych twierdzeń faktami. Dlatego zwłaszcza początkującemu nauczycielowi trzeba ją jak najgoręcej polecić, o ile przeprowadzeniu jej inne względy nie staną na przeszkodzie. Ma ona bowiem także pewne ujemne strony: przerobienie danej cząstki materyału naukowego wymaga znacznie więcej czasu, niż przy zastosowaniu metody wykładu, wskutek tego zmusza do znacznego ograniczenia ilości wiedzy podawanej w kursie. Nadto wytwarza w uczniach pewnego typu popęd do rezonowania, oponowania, przeceniania własnych pomysłów a niedoceniania objektywnie stwierdzonych rezultatów naukowych.

Dlatego proklamowanie metody heurystycznej za jedynie możliwą metodę nauczania psychologii wygląda bądź co bądź, mimo jej wielkich zalet, na doktrynerstwo. Metodę wykładu, objaśnionego eksperymentami, trzeba dziś uznać za równie dopuszczalną, w danych okolicznościach może nawet praktyczniejszą; zwłaszcza, jeżeli dla uzupełnienia wykładu nauczyciel obmyśli szereg zadań domowych, zmuszających ucznia do samodzielnego spostrzegania i opracowywania faktów. Główną rolę przy wyborze metody odgrywać

będzie, zdaje się, wymiar godzin: przy 2 godzinach tygodniowo można metodą heurystyczną przerobić taką ilość materyału, że cel będzie można uznać za osiągnięty; przy jednej godzinie tygodniowo nie zdaje się to rzeczą możliwą i w takim razie radziłbym obrać inną metodę wykładu.

Którąkolwiek jednak metodę wybierze nauczyciel, o jednem nie wolno mu zapominać pod żadnym warunkiem: psychologia jest nauką faktyczną, i od postulatu poglądowości, dawania uczniom możności poznawania faktów z autopsyi, nie można go absolutnie zwalniać. Wszystko, co ogranicza materyał faktyczny, przyniesie więcej szkody, niż pożytku. Dlatego też teorye i hipotezy psychologiczne dopuszczalne są w nauce szkolnej tylko o tyle, o ile mają ugruntowanie w faktach i przyczyniają się do ich wyjaśnienia.

Poprzestać na tych najogólniejszych uwagach, które oczywiście nie wyczerpują przedmiotu, pozwala autorowi ten fakt szczęśliwy, że po szczegóły odesłać może czytelnika do niezmiernie interesującego i trafnie pomyślanego cyklu artykułów o tym przedmiocie, dr. J. Segała, p. t. „Psychologia w szkole średniej“ (umieszczonego w Nowych Torach, 1910, tom II, str. 1 i 93; 1911, tom I, str. 227 i 418), którego zakończenie stanowi artykuł „Plan systematyczny wykładów psychologii w szkole średniej“ (drukowany w „Wychowaniu w domu i szkole“ 1911, tom II, str. 354). Z zapatrywaniami tych artykułów zgadza się autor w zupełności, z tem jednem zastrzeżeniem, że rozwiązując kwestyę sposobu nauczania psychologii w kierunku metody wykładowej, nie pomyślał dr. Segał o tem, że jednak metodzie heurystycznej należy się pierwszeństwo; wynika z tego, że w razie zastosowania tej metody ogłoszony w „Wychowaniu“ program trzeba uznać stanowczo za obszerny.

Zupełnie odmienny charakter ma nauka psychologii w seminaryach nauczycielskich: służy ona tam nie wykształceniu ogólnemu, lecz celom zawodowym, i wykładana jest tam jako pomocnicza nauka pedagogiki (szczegóły znajdą się w artykule „Seminarya“). Ponieważ celem tej nauki jest wdrożenie przyszłego nauczyciela do psychologicznego spostrzegania i myślenia w zakresie czynności wychowawczych, zatem w tych właśnie zakładach powinno się jej nauczać metodą heurystyczną, dając kandydatowi zawodu nauczycielskiego jak najwięcej sposobności do obserwowania faktów psychicznych. Niestesty tak się dzieje tylko w bardzo nielicznych krajach, przedewszystkiem w Belgii, Szwajcaryi i Stanach Zjednoczonych.

Jak się już wyżej wspomniało, niema polskich podręczników psychologii, godnych polecenia. Nie brak było prób w tym kierunku pod zaborem austryackim: w bibliotekach starszych gimnazyów można znaleźć pokaźną liczbę „Zarysów“ psychologii z dawniejszych czasów, dziś już bez wartości. W nowszych czasach powstały 3 podręczniki: Lindnera „Wykład psychologii empirycznej“ w przeróbce dr. Leona Kulczyńskiego (3-e wyd W Krakowie, 1909), ks. Aleksandra Pechnika: „Zarys psychologii dla użytku szkół średnich“ (Lwów 1895; oba aprobowane przez galicyjską Radę Szkolną Krajową) i Jana Dorozińskiego: „Zarys psychologii elementarnej“ (Kraków 1909, względnie najlepszy z tych podręczników); żaden z nich nie spełnia postu-

latu oparcia nauki psychologii na faktach. Z podręczników w języku niemieckim chodzi przedewszystkiem o austryackie, bo w Niemczech nie jest psychologia przedmiotem szkolnym; pierwsze miejsce należy podręcznikowi Höflera, „Grundlehren der Psychologie“ (także jako druga część podręcznika propedeutyki filozoficznej p. t. „Grundlehren der Logik und Psychologie, Wiedeń, Tempsky 1903), bardzo cennemu z powodu ogromnej ilości opracowanego bardzo starannie materyału; wadą tej książki jest przykrojenie całego materyału naukowego według pewnego systemu, znacznie utrudniające korzystanie z niej nauczycielowi, który się na ten system nie pisze. Uzupełnieniem tego podręcznika jest broszurka: „Höfler — Witasek 100 psychologische Schulversuche“ (3-e wyd. Lipsk, 1911), podająca doświadczenia łatwe do wykonania w szkole. Francuskie podręczniki szkolne z powodu specyalnego charakteru tej nauki w szkołach francuskich dla nas mniej są godne polecenia. Z dzieł pomocniczych prócz wymienionych powyżej artykułów dr. J. Segała zasługują na uwagę: Dr. M. Straszewski: Propedeutyka filozoficzna w naszych gimnazyach (Kraków, 1902; m. i. uzasadnia autor żądanie, by psychologii uczono w klasie VII, przed logiką). J. W. Dawid: O wykładzie psychologii jako nauki doświadczalnej (Przegląd filozoficzny, Rok I, zesz. 3, str. 61). Cenne usługi odda nauczycielowi pisana zresztą w innym celu rozprawa prof. d-ra. K. Twardowskiego: „Psychologia bez przyrządów“ („Wiedza i postęp“, Kraków 1912). Wskazówki do eksperymentów przy nauce psychologii w szkole podaje świeża rozprawa d-ra J. Segała: „Strona poglądowa wykładów psychologii w szkole średniej“ (Wychowanie w domu i szkole, 1912). Z rzeczy obcych: A. Höfler: Zur Propädeutik-Frage (Wiedeń, 1884), A. Meinong: Über philosophische Wissenschaft und ihre Propädeutik (Wiedeń, 1885), R. Lehmann: Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik (1905). Uwagi o nauce psychologii w związku z nauką języka ojczystego znaleźć można w III tomie Baumeistra: „Handbuch der Erziehungs — und Unterrichtslehre“ (ten dział opracowany przez G. Wendta).

Dr. Bronisław Bandrowski.

Psychologia dziecka. 1. Określenie przedmiotu i jego zakres.

Jak sama nazwa wskazuje, psychologia dziecka stanowi dział psychologii, mający za treść objawy życia psychicznego w dzieciństwie. Gdy psychologia ogólna człowieka (patrz wyżej: Psychologia) bada czynności psychiczne i ich wytwory w ogólności, psychologia dziecka zajmuje się temi samemi faktami psychicznemi, o ile one zachodzą w pierwszej epoce życia, zwanej najogólniej „dzieciństwem“; wyrazem tym obejmujemy wszystkie kolejne stadya rozwoju, a więc nietylko niemowlęctwo i właściwe dzieciństwo, lecz i wiek wyrostka i podlotka (adolescence) aż do zupełnej dojrzałości fizycznej i psychicznej t. j. do 18-go lub 20-go roku życia. W zakres psychologii dziecka wejdzie: geneza życia psychicznego wogólności i wszystkich jego objawów poszczególnych, opis dalszego ich rozwoju we wszystkich fazach kolejnych aż do tej postaci, w jakiej je spotykamy w życiu psychicznem dorosłych, dokładna charakterystyka tych wszystkich zjawisk psychicznych, które stanowią wyłączną własność dzieciństwa i nie dają się już obserwować w późniejszych okresach życia, stąd jako synteza tych wszystkich studyów całkowity obraz psychiki dziecka w odróżnieniu od dorosłego z uwzględnieniem

w każdej dziedzinie głównych typów dziecięcych; dalej wyjaśnienie tych różnic t. j. różnicy między dzieckiem w różnych okresach dzieciństwa a dorosłym, oraz między dziećmi tego samego wieku, skąd wysnuwają się takie zagadnienia, jak: dziedziczność popędów i uzdolnień t. j. dyspozycyi psychicznych, współzależność rozwoju psychicznego i fizycznego, współzależność różnych objawów psychicznych, wpływ środowiska, otoczenia i wychowania na takie lub inne ukształtowanie życia psychicznego dziecka. Tak pojęta psychologia dziecka stanowi równie jak psychologia ogólna naukę czystą t. j. mającą swe własne zadania niezależnie od zastosowania jej wyników do życia, a zwłaszcza do praktyki wychowawczej. Przy nieustalonej dotąd terminologii ważną jest rzeczą odróżnić dokładnie pojęcie „psychologii dziecka“ od pojęć pokrewnych choć niejednoznacznych, określanych wyrazami „pedologia“, „psychologia wychowawcza“, „pedagogika eksperymentalna“. Wprawdzie uczyniliśmy to już poniekąd, poświęcając oddzielne artykuły tym przedmiotom (patrz wyżej: Pedologia tom VIII, str. 278, Pedagogika doświadczalna tom VIII, str. 256, Psychologia wychowawcza tom VIII, str. 602), lecz tu dla jasności pozwalamy sobie przypomnieć, co następuje:

Wyraz p e d o l o g i a, użyty po raz pierwszy przez Oskara Chrismana w r. 1894, rozpowszechniony następnie przez pisarzy belgijskich i francuskich, zaakceptowany przez I międzynarodowy kongres pedologiczny w Brukseli 1911, używany i w literaturze polskiej pomimo zakwestyonowania przez głosy poważne np. Dawida (por. „Wychowanie w domu i szkole“ 1912), oznacza wszelkie naukowe badania nad rozwojem dziecka, więc nietylko psychologiczne, lecz także antropometryczne, lekarskie, fizyologiczne, psychofizyologiczne, a poniekąd: socyologiczne t. j. dotyczące warunków społecznych życia dzieci. Psychologia dziecka stanowić będzie zatem część pedologii t. j. nauki o dziecku; w taki też sposób pojął ten stosunek wspomniany wyżej kongres pedologiczny, na którym sekcya psychologiczna stanowiła jedną (dodajmy nawiasem najlepiej reprezentowaną pod względem ilościowym i jakościowym) z pięciu sekcyi kongresu.

P s y c h o l o g i a w y c h o w a w c z a (pedagogiczna), jak sama nazwa wskazuje, jest działem psychologii stosowanej. Stosunek jej zarówno do psychologii ogólnej, jak do psychologii dziecka, jest stosunkiem nauki czystej do nauki stosowanej; psychologia dziecka bada życie psychiczne dziecka, psychologia wychowawcza korzysta z jej wyników, o ile mają one znaczenie i zastosowanie w pedagogice t. j. o ile rzucają światło na zagadnienia, związane z wychowaniem i nauczaniem młodzieży.

Pedagogika eksperymentalna (umyślnie używam wyrazu obcego, aby uniknąć dwuznaczności polskich wyrazów: „doświadczenie“, „doświadczalny“) stanowi nazwę nowego kierunku pedagogiki, który przeciwstawia się dawnej pedagogice dogmatycznej, opartej na pewnej ilości twierdzeń, przyjętych a priori i na wnioskach, wysnutych z nich drogą dedukcyjną; dąży ona do rozstrzygania zagadnień pedagogicznych wprost przeciwną metodą indukcyjną przez uprzednie gromadzenie materyału faktycznego drogą ankiet,

danych statystycznych i specyalnych eksperymentów. Psychologia dziecka stanowi dla pedagogiki eksperymentalnej najważniejszą naukę pomocniczą; pedagogika eksperymentalna korzysta z jej wyników, a także wypróbowane przez nią metody stosuje w zagadnieniach czysto pedagogicznych.

2. Stosunek psychologii dziecka do innych działów psychologii oraz do pedagogiki. Psychologia dziecka ma, jak widzieliśmy wyżej, wśród zadań swych wyjaśnienie początku życia psychicznego człowieka i genezy różnych jego objawów, dla całej więc psychologii ma olbrzymie znaczenie, dając jej możność zanalizować i wyjaśnić wiele takich zjawisk, które u człowieka dorosłego znajdujemy w postaci skończonej, bardzo skomplikowanej. Podobnież, gdy chodzi o wyjaśnienie pewnych różnic psychicznych np. między kobietą a mężczyzną, trzeba sięgnąć do źródła t. j. badać porównawczo rozwój psychiczny chłopca i dziewczynki od lat niemowlęcych do młodzieńczych, aby wyodrębnić to, co w samej rzeczy jest pewną cechą wrodzoną od tego, co bywa wynikiem wyłącznie odmiennego wychowania młodzieży żeńskiej i męskiej. Psychologia ludów, badająca odrębności psychiczne ras i narodów, znajduje również pomoc w psychologii dziecka: porównywując pewne właściwości u dzieci różnego pochodzenia, możemy wyodrębnić to, co stanowi specyficzną cechę wieku dziecięcego, niezależną od barwy skóry i miejsca urodzenia, od odrębnych cech rasowych i narodowych; różnice i podobieństwa zaś między dziećmi ludów cywilizowanych a dorosłymi ras dzikich wyjaśniają znów, o ile prawdziwą i uzasadnioną jest hipoteza co do analogii między stopniowym rozwojem dziecka a rozwojem narodu, o ile zaś przeciwnie typ dziecka i typ dorosłego będzie odrębny bez względu na stopień kultury danego narodu. Z drugiej strony znów i psychologia porównawcza, która bada życie psychiczne nietylko u ludzi, lecz i u zwierząt, w nauce naszej ważną znajduje pomoc i życie psychiczne dziecka prostsze od psychiki dorosłego, zbliża je bardziej do zwierząt wyższych, a stąd porównanie pewnych objawów u małych dzieci i u zwierząt wyższych może rzucić światło na różne przejściowe, najniższe, najpierwotniejsze fazy życia psychicznego, a zarazem na to, co stanowi istotną różnicę między psychiką człowieka a psychiką zwierząt najbardziej inteligentnych.

Stosunek psychologii dziecka do pedagogiki został oddawna uznany i jasno określony przez wszystkich wielkich myślicieli-wychowawców. Pedagogika jako nauka o wychowaniu, t. j. o świadomem i celowem oddziaływaniu na całą naturę dziecka, musi się opierać na znajomości tej natury, którą daje psychologia. Pedagogika nie jest i być nie powinna wyłącznie psychologią stosowaną, gdyż zadaniem psychologii jest przedstawić rozwój życia psychicznego u dziecka, a raczej ogólne prawa, które niem rządzą, opierając się na badaniu dziecka, *jakiem ono jest* w danej chwili swego życia; gdy pedagogika musi rozpocząć od określenia celu wychowania, t. j. wskazać, jakim człowiekiem *stać się powinno* dziecko dzięki wychowaniu. Tego ideału człowieka, który stanowi cel wychowania i punkt wyjścia dla jego zadań poszczególnych, nie może dać psychologia; ale gdy chodzi o urzeczy-

wistnienie owego ideału, o spełnienie owych zadań wychowawczych, na każdym kroku z psychologią dziecka liczyć się musimy. W związku z celem wychowania pozostawać będzie zagadnienie skuteczności wychowania i jego granic: czy wszystkie dzieci możemy i powinniśmy wychowywać według tego samego ideału człowieka, który piastujemy w duszy? czy też ideał ten musi z konieczności ulegać licznym modyfikacyom? Tu już psychologia dziecka daje nam odpowiedź: ideał człowieka, równie jak formuła „harmonijnego rozwoju“ jest abstrakcyą, gdy w praktyce wychowawczej mamy do czynienia nie z dzieckiem abstrakcyjnem, „idealnem“, lecz z całą różnorodnością typów i charakterów indywidualnych; wychowanie więc musi uszanować tę indywidualność, t. j. zakreślić odpowiednie granice dla swych żądań. Cel ogólny wychowania rozdziela się w praktyce na wiele zadań poszczególnych; wyodrębnienie tych zadań, a następnie ugrupowanie ich racyonalne w pewien system stanowi program wychowania. W programie takim pedagogika musi wskazać, jakie to zadanie można i należy stawiać wychowaniu w różnych epokach życia dziecka; to zaś określenie opierać się musi na znajomości psychologii danego okresu życia, a więc wychowanie niemowląt i dzieci małych, wychowanie dzieci starszych, wychowanie młodzieży dorastającej posiadać musi treść odpowiednią do tego, do czego dzieci są zdolne, jakich przyzwyczajeń mogą nabyć, jaką wiedzę przyswoić sobie mogą w danym okresie rozwoju. Jeszcze bliższym okazuje się związek psychologii dziecka z pedagogiką, gdy od określenia celów i zadań przechodzimy do środków, z których pomocą mogą być osiągnięte, od programu do metod wychowania i nauczania. W wychowaniu moralnem np. gdy chodzi o zaszczepienie jakiejś zalety lub zwalczenie jakiejś wady, wychowawca musi wiedzieć, do jakich pojęć, uczuć, skłonności należy się w danym razie odwołać, jaką jest wrażliwość lub odporność dziecka na pewne wpływy i oddziaływania, aby zgodnie z tą diagnozą znaleźć najwłaściwszą drogę do umysłu i serca dziecka, wybrać najlepszy w danym razie środek pobudzający, zapobiegawczy lub leczniczy. Podobnież w nauczaniu: chcąc udzielić dziecku pewnej wiedzy, wytworzyć w jego umyśle jasne i dokładne pojęcia, rozbudzić i wyćwiczyć pewne zdolności, musimy jasno zdawać sobie sprawę, w jaki to sposób dziecko dochodzi do jasnych wyobrażeń i pojęć o świecie otaczającym, kiedy się w nim budzą i jak objawiają pewne zdolności umysłowe, potrzebne przy nabywaniu wiedzy i jej stosowaniu, jakie warunki sprzyjają prawidłowej czynności umysłowej, a jakie ją osłabiają lub tamują. Wszelkie zasady dydaktyczne i metodyczne, znane i uznane, orzekające np. że należy budzić zainteresowanie, nowe wiadomości nawiązywać do rzeczy już znanych, często powtarzać, nie przeładowywać pamięci i t. p. będą ogólnikami bez określonej treści, dopóki rozwinięcie ich szczegółowe nie zostanie oparte na podkładzie psychologii dziecka, t. j. na studyach nad przedmiotami zainteresowania, wyobrażeniami i ich kojarzeniem, nad pamięcią, jej łatwością i trwałością w różnych okresach wieku szkolnego. Samo istnienie psychologii wychowawczej i pedagogiki eksperymentalnej, będących w znacznej części stosowaną psychologią

dziecka, jest najlepszym dowodem jej znaczenia dla całej nauki i sztuki wychowania.

3. Przegląd dotychczasowej pracy w dziedzinie psychologii dziecka. Ponieważ w artykule swym p. t. Pedologia (Patrz wyżej: Tom VIII, str. 278) podałam już zarys historyczny badań nad dziećmi, tu poprzestanę na zestawieniu tego, co psychologia dziecka uczyniła dotychczas, t. j. kwestyi, które badano i wyników, do których te studya doprowadziły. W tym krótkim rzucie oka biorę za punkt wyjścia nie porządek chronologiczny prac ogłoszonych, lecz okres dzieciństwa, którego dotyczą.

a) Psychologia niemowlęcia i małego dziecka do lat 3-ch była przedmiotem licznych opracowań, które możnaby sprowadzić do trzech rodzajów: 1) dzienniki ojców lub matek, śledzących rozwój jednego dziecka i odtwarzających całą jego biografię psychologiczną; 2) dziełka, zestawiające porównawczo obserwacye nad pewną liczbą dzieci i dążące do ustalenia pewnych cech psychicznych pierwszego dzieciństwa przy uwzględnieniu możliwych różnic indywidualnych; 3) monografie, dotyczące nie całego życia psychicznego dziecka, lecz jednego jakiegoś objawu. Przykładem pierwszego rodzaju będą klasyczne dzieła Darwina i Preyera; przykładem drugiego — opracowania psychologii dziecka na podstawie licznych źródeł, czego np. w Ameryce dokonał Tracy, w Anglii — Sully, we Francyi — Perez, a później Compayré, w Polsce — dr. Ludwik Wolberg; przykładem trzeciego rodzaju są monografie o rozwoju mowy np. W. Sterna, Gheorgowa, Ołtuszewskiego, Rzętkowskiej. We wszystkich tych pracach starano się wyśledzić początek życia psychicznego, więc przedewszystkiem przedmiotem studyów stała się czynność zmysłów i jej doskonalenie się, oraz najpierwsze objawy naprzód instynktów a później woli w ruchach. Co do rozwoju wzroku, to okazało się, że oczy dziecka nowonarodzonego muszą stopniowo oswoić się ze światłem, co następuje dopiero po kilku lub kilkunastu dniach i wówczas dopiero można mówić o widzeniu rzeczy, ale dziecko nie umie jeszcze kierować oczami, t. j. zwracać je w stronę danego przedmiotu, przystosować do odległości, stąd zakres jego wrażeń wzrokowych jest pierwiastkowo bardzo szczupły; dopiero w 29-m miesiącu życia zaobserwował Preyer u swego syna śledzenie oczyma lotu ptaka; inne dzieci nieco wcześniej są zdolne śledzić oczyma jakiś przedmiot poruszający się np. świecę, którą przenoszą z miejsca na miejsce. Dziecko też pierwotnie nie rozróżnia barw, jest ono tylko wrażliwe na światło, później zaczyna rozróżniać barwy jaskrawe, które mu sprawiają wyraźną przyjemność, później przechodzi do odcieni: barwa czarna, żółta, a u niektórych dzieci niebieska są najwcześniej rozróżniane; poznawanie kształtu, wielkości i odległości przedmiotu jest do końca trzeciego roku bardzo niedokładne. Rozwój słuchu postępuje szybciej, ale również stopniowo: Preyer już w 4-ym dniu życia poznał, że dziecko jego nie jest głuche; gdy u innych dzieci już w 2-gim a nawet w pierwszym dniu życia obserwowano reagowanie na dźwięki. Nawet upodobanie w dźwiękach, a więc wrażliwość na tony objawia się dość wcześnie np. syn Tidemana, liczący

miesiąc i kilka dni, okazywał wielką radość, gdy po raz pierwszy usłyszał grę na fortepianie; w tym czasie dzieci rozpoznają już matkę lub inną blizką osobę po głosie, choć nie są jeszcze zdolne rozróżniać dźwięków artykułowanych, wyrazów, co następuje dopiero po paru miesiącach i jest ważne dla rozwoju. Niedoskonałość zmysłów sprawia, że i wyobrażenia dzieci są bardzo niedokładne: w przedmiotach ze świata otaczającego spostrzegają one najwydatniejsze tylko cechy, więc obrazy ich umysłowe są tylko fragmentaryczne; wynikają stąd liczne pomyłki w rozpoznawaniu przedmiotów, rzeczy podobne utożsamiają się, gdyż drobnych różnic dziecko nie dostrzega. Badania jednak, dotyczące tego działu, t. j. dokładności wyobrażeń, o ile były prowadzone bardziej systematycznie, były stosowane zwykle do dzieci starszych nad lat trzy; co się tyczy dzieci maleńkich, to autorzy poprzestawali zwykle na luźnych obserwacyach, np. Darwin notuje, że dziecko, już w 4-ym miesiącu poznawało osoby blizkie, t. j. miało wyobrażenie ich postaci i rysów twarzy; a Preyer przytacza, że jego syn dwuletni poznawał już znajome osoby na fotografii. Wyróżniają się co do systematyczności opracowania badania W. Sterna nad rozwojem wyobrażeń, dotyczących przestrzeni (położenia rzeczy, kierunku, odległości i t. p.). Zresztą tworzenie wyobrażeń i pojęć badano głównie w związku z rozwojem mowy. Wyniki tych ostatnich badań i bogatą, literaturę przedmiotu podał już w swym artykule prof. Karol Appel (Patrz wyżej: Mowa dziecka, tom VII, str. 446). Tu więc tylko należy zaznaczyć, że już po ukazaniu się wspomnianej pracy badania mowy dziecka znalazły licznych przedstawicieli, że wspomnimy tylko wyczerpującą monografię niemiecką małżonków Sternów, gruntowne prace bulgarskie prof. Gheorgowa z Sofii, czeskie studya prof. Čady, a wreszcie i prace polskie, podjęte przez Tow. badań nad dziećmi w wydanych przez nie przyczynkach p. Rzętkowskiej i w badaniach innych matek, przedstawianych na posiedzeniach towarzystwa, lecz dotąd nieogłoszonych drukiem. Badając mowę pod względem fonetycznym, słownikowym, gramatycznym i składniowym musimy z konieczności stwierdzać związek tych objawów z ogólnym rozwojem inteligencyi, stąd w takich badaniach mnóstwo spostrzeżeń, dotyczących pierwiastków czynności myślenia: pierwsze objawy zdolności rozróżniania, porównywania, uogólniania, wnioskowania i rozumowania. Przykłady takie, notowane zresztą i przez innych badaczy tego okresu, dawały często powód do polemiki zasadniczej co do interpretacyi właściwej tych często zadziwiających swą trafnością postępków i odezwań się małego dziecka: o ile są one istotnie wnioskiem, wyprowadzonym logicznie z pewnych przesłanek, o ile zaś wypłynęły z przypadkowego skojarzenia wyobrażeń, mimowolnego naśladowania starszych, suggestyi i t. p., słowem z przyczyn, nie mających nic wspólnego z właściwą czynnością rozumowania. Wynika stąd konieczność nietylko dalszego gromadzenia materyału faktycznego, lecz i krytycznej oceny tych faktów, dokładnej analizy wszystkich okoliczności przy bardzo ostrożnem wysnuwaniu wniosków i uogólnień. Otwiera się tu więc szerokie pole pracy dla przyszłych badaczy.

Psychologia uczuć, wogóle mniej opracowana od psychologii zjawisk intelektualnych, w zastosowaniu do prostej psychiki małego dziecka rozporządza dość bogatym materyałem cennych obserwacyi. Zwłaszcza najsilniej objawiające się wzruszenie strachu było niejednokrotnie przedmiotem studyów gruntownych; gromadzono materyał faktyczny co do przedmiotów, których dzieci się bały i co do charakterystycznych objawów tego uczucia. Przy interpretacyi opisanych faktów wytworzyły się dwie teorye: jedni, jak Darwin i Preyer, w strachu dzieci wobec nieznanych im rzeczy i zjawisk widzieli skłonność, odziedziczoną po dalekich przodkach, do odczuwania strachu wobec rzeczy i zjawisk, które dla człowieka pierwotnego były szczególniej niebezpieczne (strach ciemności, wody, dzikich zwierząt, obcych ludzi i t. p.); gdy inni dowodzili, że objawy te można wyjaśnić niezależnie od atawizmu i dziedziczności i w genezie strachu dopatrywali się wpływów otoczenia i wychowania dziecka. Również w dziełkach, poświęconych psychologii tego wieku, znajdujemy barwne opisy gniewu, złości, zazdrości, słowem wszelkich form egoizmu dziecięcego. Uczucia te w pierwszych latach życia wybuchają nieraz z błahej przyczyny i objawiają się z iście żywiołową siłą; stąd wielu myślicieli wypowiada pogląd, że dziecko w tym wieku jest prawdziwym i typowym egoistą, któremu obce są uczucia przeciwne — altruistyczne. Jednostronność jednak tego poglądu zwalczają inni badacze, którzy przekonali się dowodnie, że jakkolwiek w tym okresie życia i długo później pobudki egoistyczne przeważają nad altruistycznemi, niemniej dość wcześnie zauważyć można pierwsze objawy współczucia, sympatyi, przywiązania. Darwin np. pierwsze objawy sympatyi spostrzegał u swego syna, gdy miał sześć miesięcy i jedenaście dni; gdy piastunka udawała, że płacze, dziecko objawiało swój smutek odpowiednim wyrazem twarzy; dopiero jednak po skończeniu roku umiało swoje przywiązanie okazać pocałunkami i pieszczotami. Badanie uczuć u dziecka jest poniekąd ułatwione przez ekspansywność właściwą temu wiekowi; niezdolne do refleksyi i panowania nad sobą, nie rozumiejące potrzeby ukrywania swych uczuć i nie umiejące ich ukryć, dziecko stanowi bardzo wdzięczny materyał do badań nad wyrazem uczuć. Same fotografie dzieci, zdejmowane migawką, mogą przynieść wielki pożytek dla porównania fizyognomii dziecka w chwili zupełnego spokoju i obojętności z fizyognomią tegoż samego dziecka, doznającego jakiegoś wzruszenia. Psychologia uśmiechu, śmiechu i łez odgrywa tu bardzo ważne znaczenie; chwila, gdy dziecko po raz pierwszy się uśmiecha lub śmieje głośno, gdy nie krzyczy, lecz płacze pocichu, stanowi pewną epokę w jego rozwoju, równie jak chwila, gdy zaczyna wymawiać pierwsze słowa. I dlatego dzienniki ojców i matek skrzętnie notują takie fakty. Lecz i tu również należy zachować podobną ostrożność, jak przy notowaniu objawów inteligencyi dziecka; psycholodzy też ostrzegają, że niekażde rozchylenie ust dziecka, podobne do uśmiechu, jest już uśmiechem właściwym, ale przyznają, że dziecko paromiesięczne jest już do niego zdolne: uśmiechem wyraża naprzód czysto zwierzęce zadowolenie po zaspokojeniu głodu, później w tychże okolicznościach

uśmiecha się do matki lub mamki, jakby jej chciało wyrazić swą wdzięczność, wreszcie zaczyna się uśmiechać z innych przyczyn, nie mających nic wpólnego z odżywianiem: do rzeczy które mu się podobają, budzą jego podziw, zachwyt i do osób, którym w ten sposób chce okazać swoją sympatyę, przywiązanie czy miłość. Jak widzimy, badanie zjawisk intelektualnych i emocyonalnych jest zarazem badaniem ruchów dziecka, gdyż wszystkie te zjawiska objawiają się na zewnątrz w odpowiednich ruchach; niemniej badanie samych ruchów stanowi oddzielny rozdział w psychologii małego dziecka, równie dobrze opracowany, jak rozwój mowy. I tu odróżniono kilka ważnych okresów w rozwoju dziecka w ciągu tych lat trzech. W pierwszej fazie mamy tylko ruchy mimowolne, instynktowne lub refleksy, będące reakcyą na podrażnienia zewnętrzne; w tych ruchach wola, a często i świadomość dziecka nie bierze żadnego udziału. Pewien postęp w rozwoju stanowią ruchy naśladowcze, którym wielu badaczy poświęciło bardzo piękne studya, wskazując, jak dziecko już w 7-ym miesiącu życia powtarza ruchy, wykonane w swej obecności; w tej fazie naśladownictwo jest bezwiedne i może być w pełni zaliczone do zjawisk suggestyi; później dopiero następuje naśladownictwo świadome, gdy dziecko wie, że pewną czynność po kimś powtórzyło i okazuje radość, że mu się to powiodło; albo, gdy dziecko naśladuje samo siebie, t. j. ruch, który mu się raz udało wykonać, może zupełnie przypadkowo, usiłuje następnie powtórzyć świadomie; odróżnić tu też należy dwa stopnie: pierwszy, gdy naśladownictwo następuje natychmiast, t. j. dziecko widzi ruch, który naśladuje lub słyszy dźwięki, które powtarza; drugi — gdy pomiędzy wrażeniem a jego reprodukcyą upływa pewien przeciąg czasu; w tym wypadku dziecko musi sobie dany ruch przypomnieć i wyobrazić, zanim go wykona; mamy więc tu najpierwotniejszy akt woli: pewne postanowienia i wyobrażenia poprzedzają działanie. Ta skłonność do naśladowania, a jak niektórzy psycholodzy wprost nazywają instynkt naśladowczy ma niezmierne znaczenie w całym rozwoju dziecka: dzięki naśladowaniu otoczenia i wielokrotnemu powtarzaniu tych samych ruchów dziecko przyswaja sobie szereg czynności i nabiera w nich wprawy, t. j. wykonywa je coraz dokładniej i z łatwością; pamięć zaś ruchów już wykonanych i skojarzenie, wytwarzające się między ruchem a towarzyszącemi mu okolicznościami, pobudza do analogicznego działania w analogicznych okolicznościach, t. j. do wytworzenia pewnych określonych przyzwyczajeń. Ponieważ zaś najwięcej pola do ruchów bądź naśladowczych, bądź samodzielnych, t. j. obmyślonych przez dziecko, jako nowy środek do nowego celu, daje swobodna zabawa; więc psychologia zabawy stanowi nadzwyczaj ważny przedmiot studyów a obszerne dzieło Groossa jest prawdziwą kopalnią faktów z tej dziedziny. I poza zabawą zresztą odnaleźć można pierwsze objawy woli dziecka, t. j. pewnych określonych czynności, zastosowanych świadomie do pewnych określonych celów. Ogólną cechą woli w tym wieku jest jej nadzwyczajna impulsywność: dziecko nie jest zdolne do refleksyi, rzadko więc świadomie czyni wybór między nasuwającemi się myślami i projektami, jeśli zaś bywa niezdecydo-

wane, to jego postanowienie ostateczne jest zwykle wynikiem jakiejś okoliczności czysto przypadkowej, nie zna długich wahań, walk wewnętrznych, kieruje się zwykle pierwszym popędem, zamieniając w czyn pierwsze nasuwające się wyobrażenie rozumne czy niedorzeczne, szlachetne czy nieszlachetne. Z tą impulsywnością idzie w parze słaby i bardzo powolny rozwój zdolności powściągu, t. j. panowania nad sobą w najpierwotniejszem tego słowa znaczeniu, jakkolwiek i w tym względzie dzieci dobrze wychowane, t. j. takie, którym przez racyonalne i konsekwentne postępowanie zaszczepiono pewną ilość dobrych przyzwyczajeń, okazują, że już w tym okresie pewne wysiłki woli są możliwe. Przykładów nie potrzebujemy tu przytaczać, gdyż czytelnik znajdzie ich znaczną ilość zarówno we wspomnianych wyżej dziełkach psychologicznych, jak i w książkach pedagogicznych, poświęconych wychowaniu małych dzieci.

b) Psychologia okresu przedszkolnego, t. j. wieku lat 3—6 daleko mniej jest opracowaną od psychologii pierwszych trzech lat życia. Oprócz dawnej i przeważnie anegdotycznej a stąd małej wartości naukowej książki Pereza p. t. „L'enfant de trois à sept ans“ nie posiadamy monografii, poświęconej wyłącznie temu okresowi. Cenne przyczynki natomiast do psychologii tego wieku odnaleźć możemy: 1) w dziełach, które, zajmując się psychologią dziecka wogóle lub pewnemi psychicznemi znamionami dzieciństwa, przytaczają fakty nietylko z pierwszych trzech lat życia, lecz i z nieco późniejszego okresu; takiemi są np. cenne studya Sully'ego, Pauliny Lombroso, Queyrat'a, a w ostatnich czasach W. Sterna i innych, 2) w systematycznych badaniach, dokonywanych zapomocą różnych metod, które, pomijając pierwszy okres życia, uwzględniają zarówno wiek przedszkolny jak i szkolny, np. badania inteligencyi Bineta zawierają już pewne próby dla dzieci 3-letnich, podobnież J. Wł. Dawid metodę swą stosował do dzieci w ochronkach i szkółkach freblowskich. Pomimo tych usiłowań jednak psychologia wspomnianego okresu przedstawia wiele luk i nierówności: niektóre kwestye opracowano dość szczegółowo, gdy innych prawie nie dotknięto. Badania nad stopniowym rozwojem sprawności zmysłów już są tego dowodem: dokładne opracowanie pierwszych trzech lat życia znajdowało najczęściej ciąg dalszy dopiero w masowych badaniach dzieci, świeżo zapisanych do szkoły a więc 6-letnich; badania Binet'a i Garbiniego nad rozróżnianiem barw stanowią tu wyjątek; podobnież badania amerykańskie Gilberta uwzględniały w pewnej mierze i dzieci młodsze, choć głównie miały na widoku wiek szkolny. Świetnie opracowano natomiast rozwój wyobraźni w tym wieku, który Sully nazywa wprost „wiekiem wyobraźni“. Istotnie między 3-m a 4-m rokiem życia następuje najznamienniejszy i najsilniejszy rozwój w tym kierunku: umysł dziecka odtwarza przedmioty i widoki świata zewnętrznego, a żywość tych obrazów okazuje zmieniający się odpowiednio wyraz twarzy i charakterystyczna gestykulacya, towarzysząca opowiadaniu, a czasem tylko myśleniu o rzeczach nieobecnych. Nietylko jednak bierne odtwarzanie rzeczy i zdarzeń zajmuje umysłowość dziecka; w tymże czasie działa jego wyobraź-

nia czynna, jego fantazya: dziecko przetwarza rzeczy, które widzi, rzeczom martwym nadaje życie, wszystkim istotom przymioty i własności ludzkie, snuje i odgrywa różnorodne sceny, opowiada sobie i swym lalkom całe powieści, a obrazy, które samo wywołuje, mają taką żywość, że nieraz ulega złudzeniu i zdaje się wierzyć w ich rzeczywistość. Ten charakterystyczny rys tego okresu uderzał oddawna badaczy dzieciństwa i dał nam, zacząwszy od przykładów, przytoczonych jeszcze w dziele p. Necker de Saussure wielką obfitość studyów, dotyczących zwłaszcza zabaw dziecka w tym wieku; były nawet specyalne ankiety co do roli, jaką w psychologii dziecka (nietylko dziewczynki lecz i chłopca) między 3-cim a 6-ym rokiem życia odgrywają lalki np. Stanleya Halla w Ameryce, a u nas Anny Grudzińskiej (Nowe Tory 1906). Jeśli jednak dawniejsi badacze, podając pomysły i urojenia dziecięce, nie pozbawione pewnej naiwnej poezyi, zaznajomili nas z dodatnią i pełną uroku cechą tego okresu; nowsi przez badania systematyczne usiłują poznać stan faktyczny, t. j. nietylko zalety lecz i braki wyobraźni malców kilkoletnich. Wyniki tych badań dadzą się zawrzeć w jednem zdaniu: w tym okresie wyobrażenia są wprawdzie żywe lecz niedokładne. Dowodzą tego zwłaszcza studya z dziedziny psychologii zeznań (Aussagepsychologie), prowadzone przez Sterna i Lippmanna, i niezależne od nich studya, dotyczące poznawania i opisywania obrazków przez małe dzieci, np. Grünewalda, Binet'a, wreszcie i badania inteligencyi, prowadzone przez Dawida. Do tegoż samego wyniku prowadzą liczne już dziś badania nad rysunkami dzieci, zaczynając od najpierwszych prób w tym kierunku. Wskazują one, że dzieci w tym wieku, przedstawiając na rysunku znane sobie przedmioty ze świata zewnętrznego np. ludzi, zwierzęta, drzewa, kwiaty, domy, sprzęty poprzestają na odtworzeniu kilku tylko najwydatniejszych lub najbardziej dla nich interesujących szczegółów, gdy inne pomijają zupełnie np. w rysunku człowieka brak szyi zdarza się czasem, aż do 8-go roku życia; jak rysunki ich później trochę stają się dokładniejsze, ale są schematyczne tylko np. dziecko wszystkie ptaki rysuje w ten sam sposób; jak zresztą dziecko w tym wieku nie zdaje sobie sprawy nietylko z różnic subtelniejszych pomiędzy przedmiotami, lecz i z tego, że ten sam przedmiot inaczej się przedstawia z różnych punktów widzenia, stąd dziecko ma skłonność w rysunkach swych raczej odtwarzać to, co wie o danym przedmiocie, niż to, co widzi naprawdę. Badania zdolności sądzenia, pojmowania i rozumowania, daleko liczniejsze dla tego okresu, niż dla poprzedniego wskazują inną cechę tego wieku, którąby można nazwać konkretyzmem: w dziedzinie rzeczy, podpadających pod zmysły, dziecko posiada spory zasób spostrzeżeń, wyraża trafne sądy, wyciąga wnioski całkiem logiczne, gdy zdolność do abstrakcyi zwłaszcza wyższego rzędu jest jeszcze bardzo słaba. Z objawów rozumu dziecięcego zwracano uwagę na pytania, jako na jeden z rysów charakterystycznych tej właśnie epoki życia. Sully nazywa ją wprost wiekiem pytań, stwierdzając, że choć najpierwsze pytania zadają dzieci pod koniec 2-go roku życia, ciekawość ich najsilniej się rozwija dopiero w 4-m roku, gdy zasypują starszych

pytaniami. Obserwacye Sully'ego, jak również ciekawe studyum Stanley'a Halla, niektóre rozdziały w książce Groosa o duszy dziecięcej, wskazują w treści i formie tych pytań pewną ciekawą ewolucyę myśli dziecięcej, jakkolwiek niedostateczny jeszcze materyał w tej sprawie nie pozwoli na sformułowanie ścisłego prawa i każe poprzestawać na pewnych hipotezach. Prawdopodobnie więc (można to wymiarkować ze studyów dotychczasowych) dziecko zaczyna od pytania: co to jest? które mu służy do rozpoznania przedmiotów otaczających przez znajomość nazwy każdego; później przychodzą pytania, zaczynające się od wyrazów czy? jak? jakto? — pytania te dotyczą rozmaitych cech przedmiotów: dziecko w tej fazie rozwoju spostrzega podobieństwo między rzeczami (czasem istotne, czasem przypadkowe) i pragnie to podobieństwo stwierdzić, zdaje się też przypuszczać, że dwie rzeczy podobne do siebie pod jednym względem, mają więcej analogii, zapytuje więc, instynktownie dążąc do pewnych uogólnień; później nieco pojawia się i staje się najczęstszem pytanie: dlaczego, które w ustach dziecka czasami oznacza przyczynę, czasem zaś tylko cel, przeznaczenie, nawet użytek przedmiotu (dziecko używa wyrazu dlaczego? w znaczeniu: po co? do czego?). Treść pytań jest pewną wskazówką zainteresowania dziecka, które około 5-go lub 6-go roku życia zwraca się głównie w 2 kierunkach: do przyrody, a w szczególności do przyrody żywej, zwłaszcza do świata zwierzęcego; oraz do rzeczy zrobionych, do mechanizmów. Ciągłe pytanie o przyczynę, o początek rzeczy np. skąd się to wzięło? z czego jest zrobione? kto to zrobił? jak się to robi? — zwraca umysł dzieci do pytań poniekąd metafizycznych, do początku wszelkiego życia, do początku świata i Boga; np. charakterystyczne a często zdarzające się pytanie: Bóg wszystko stworzył; a kto stworzył Boga? Jeżeli jednak dzieci zadają pytania takie i podobne, nie należy w nich widzieć jakichś skłonności mistycznych, lecz raczej naiwny antropomorfizm, który Boga, duszę i życie pozagrobowe przedstawia sobie na podobieństwo tego, co widzi naokoło siebie, a więc w sposób zupełnie zmysłowy. Inne studya, dotyczące rozwoju inteligencyi w tym wieku, stanowią definicye wyrazów, a raczej ich objaśnienia, odpowiedzi na zapytanie: co to jest? Ten rodzaj badań zastosował po raz pierwszy Binet do dwóch małych dziewczynek, a następnie prowadzili je na szerszą skalę badacze wszelkich narodowości (Chamberlain w Ameryce, Grünewald w Niemczech, Paola Lombroso we Włoszech i t. d.); ostatnio stanowią one jeden z punktów w metodzie badania inteligencyi Binet'a i w kwestyonaryuszach Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi, dotyczących badania inteligencyi i badania mowy w wieku lat 4 — 7. Wyniki badań, dotyczących dzieci warszawskich, przedstawiłam w swym referacie, wysłanym na kongres pedologiczny w Brukseli 1911 r. Badania te okazują, że dziecko w okresie omawianym słabo jeszcze analizuje znane sobie pojęcie, a do syntezy, uogólnienia prawie zupełnie nie jest jeszcze zdolne; na pytanie: co to jest? pierwiastkowo poprzestaje na wskazaniu palcem przedmiotu, którego nazwę słyszy, później zwykle wymienia jedną jakąś cechę danej rzeczy, jak zauważyli zgodnie wszyscy badacze,

najczęściej pożytek np.: Co to jest klucz? — to do zamykania drzwi. Co to jest kot? — łapie myszy. Co to jest piec? — żeby było ciepło w pokoju i t. d. Wśród inteligentniejszych dzieci 6-letnich rozwój tych pierwiastkowych definicyi wytwarza dwa wyraźne typy: jedne dzieci analizują coraz dokładniej, t. j. wymieniają coraz więcej cech danego przedmiotu, opowiadają wszystko, co o nim wiedzą tak, że odpowiedzi ich szczegółowe, przybierają charakter opisów; inne zaś dzieci stosunkowo wcześnie dążą do uogólnienia, zbliżając się coraz bardziej do definicyi właściwej: te w swych odpowiedziach, pragnąc określić jakiś przedmiot, używają porównań, wskazując jego podobieństwa i różnice do innych przedmiotów, wyliczają rzeczy należące do danej kategoryi (np. co to jest zboże? — to żyto, pszenica, jęczmień i proso), posługują się przykładami, albo ciekawemi metaforami (np. co to jest podłoga? — to dno pokoju), używając znanego sobie wyrazu w nowem znaczeniu; gdy przeciwnie wyrazy ogólne, oznaczające klasy, kategorye przedmiotów, np. sprzęty, narzędzia, naczynia bywają używane rzadko bardzo i to najczęściej w definicyach, wyuczonych dosłownie, co czasem się zdarza np. w ochronkach. Jak z tego widzimy, badania inteligencyi w tym okresie wiążą się również z badaniami mowy. Mowa dziecka lat 3 — 6 była również przedmiotem studyów, lecz nie została tak opracowaną, jak pierwsze początki mowy do 3-go roku życia; dotąd mamy tylko usiłowania i próby w różnych kierunkach, np. układano słowniki wyrazów, znanych dziecku lub używanych przez nie, spisywano lub stenografowano opowiadanie (np. u Sterna) lecz jest to materyał surowy, który obok bardzo ciekawych szczegółów przedstawia wiele luk do wypełnienia w przyszłości.

Podobnież nadzwyczaj ważne byłyby badania, wyjaśniające genezę i rozwój pojęć abstrakcyjnych, dotyczących przestrzeni, liczby i czasu; dotąd w tej dziedzinie mamy cenne wprawdzie, lecz luźne tylko przyczynki. Dokładniej opracowane zwłaszcza przez Sully'ego i psychologów amerykańskich są pojęcia dziecka o przyrodzie (skłonność do antropomorfizmu), a także początki pojęć religijnych i moralnych. Badania uczuć i woli również mają ten charakter luźny; najsilniejszą dążność do syntezy przejawia w tym razie Paulina Lombroso, podając w jednem ze swych dziełek cały szereg wizerunków dzieci z opisem ich skłonności, wad i zalet. Z takich obrazków wprost z życia wziętych okazuje się, jak silnie objawiają się już pewne strony uczuciowe u dzieci w tym wieku, jak na ich tle rozwijają się u kilkoletnich malców pewne skłonności ogólno-ludzkie: próżność, chęć panowania, gniew, zazdrość, a z drugiej strony mniej widoczne, lecz wdzięczne objawy dobroci, altruizmu. W ostatnich latach zwolennicy t. zw. psychoanalizy ze szkoły Freuda zwrócili uwagę na to bogate życie uczuciowe małego dziecka, zwłaszcza na dziedzinę podświadomości, w której się kryją ślady zapomnianych wrażeń i uczuć z tych wczesnych lat życia, wywierające przecież często wpływ stanowczy na dalsze postępowanie i charakter człowieka; wykryte i opisane fakty rzucają niekiedy zupełnie nowe światło na psychologię danego okresu, ale wnioski należy z nich wysnuwać z wielką ostrożnością:

raz dlatego, że materyał jest jeszcze zbyt szczupły dla czynienia uogólnień, a powtóre dlatego, że dotyczy on przeważnie dzieciństwa ludzi chorych nerwowo, nie daje więc dostatecznego kryteryum do odróżnienia objawów normalnych od patologicznych. Więcej wartości posiadają niektóre monografie, dotyczące oddzielnych wad dziecięcych; najlepiej z nich opracowano kłamstwo, któremu Sully poświęca osobny rozdział w swej książce, Stanley Hall gruntowne studyum na podstawie przeprowadzonej ankiety, a ostatnio Stern całą książkę na podstawie sumiennej obserwacyi trojga dzieci. Gdy dawniejsi badacze, szukając genezy kłamstw dzieci, odróżnili świadome kłamstwo od nieprawdy, będącej wynikiem przeistoczenia faktów skutkiem luk pamięci, suggestyi, złudzenia, zbyt żywej wyobraźni—Stern idzie o krok dalej i psychologię kłamstwa wiąże z psychologią pamięci. Dzieło jego nosi tytuł znamienny: „Erinnerung, Aussage und Lüge“ (Wspomnienie, zeznanie i kłamstwo) i zawiera w pierwszej części obserwacye nad trwałością pamięci dziecięcej, a mianowicie nad okresem czasu, z którego pochodzą wspomnienia małych dzieci: przekonywa, że początkowo dziecko jest zdolne pamiętać tylko oddzielne fakty bardzo świeże, później okres jego wspomnień stopniowo się rozszerza, wspomnienia zaś nabierają ciągłości; następnie przechodzi do badań nad dokładnością postrzeżeń dziecięcych, podając dosłownie ich sprawozdanie po obejrzeniu obrazka, natychmiast i po pewnym czasie— w obu tych rozdziałach przytacza powiedzenia dzieci, mijające się z prawdą, a przecież nie będące kłamstwem właściwem, któremu poświęca rozdział ostatni, oświetlający sprawę z dwóch stron: skłonność do kłamstwa normalną (pod wpływem strachu i innych uczuć egoistycznych) u dzieci przeciętnych i chorobliwą (t. j. nieumotywowaną żadnym interesem dziecka) u typów patologicznych przyszłych histeryczek; oraz zamiłowanie prawdy, dochodzące czasem do przesady, nie odróżniające kłamstwa od niewinnego żartu, spotykane również u dzieci około 6-go roku życia, czego dowodem między innemi 6-letni synek autora.

c) Psychologia dziecka w okresie szkoły elementarnej, t. j. lat 6 — 12 w opracowaniu swym ma nieco odrębny charakter od tych dzieł, które poświęcono badaniu dzieci młodszych. Gdy tam przeważały studya indywidualne, biografie lub charakterystyki danego dziecka, a w opracowaniach posługiwano się przykładami z tych postrzeżeń indywidualnych; w pracach o psychologii dzieci w wieku szkolnym przeważają badania zbiorowe, t. j. dotyczące znacznej ilości dzieci, mające na celu na podstawie danych statystycznych wytworzyć obraz dziecka przeciętnego, albo ograniczając się do mniejszej ilości dzieci, stosują metodę porównawczą celem wyodrębnienia pewnych typów umysłowości. Inną cechą tych prac jest blizki ich związek z pedagogiką, jako wywołanych potrzebami szkoły i mających liczne zastosowania w wychowaniu i nauczaniu; stąd znajdziemy tu obok prac z czystej psychologii dziecka dzieła, stojące na pograniczu między psychologią a pedagogiką. Do niedawna badania te, rozpoczęte przez różnych psychologów, przedstawiały obraz usiłowań rozproszonych; od lat kilku jednak posiadamy

dzieła, obejmujące całość przedmiotu: do takich należy zwłaszcza istniejąca już w przekładzie polskim praca Binet'a p. t. „Pojęcia nowoczesne o dzieciach", oraz obszerne dzieło Meumanna „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik". Na podstawie dzieł takich i podobnych łatwiej już zdajemy sobie sprawę z tego, co w zakresie psychologii okresu szkolnego uczyniono dotychczas. Znajdziemy naprzód szereg badań eksperymentalnych, dotyczących sprawności zmysłów dziecka w wieku szkolnym i związanej z nią zdolności postrzegania i rozróżniania wrażeń. Tutaj mamy ciekawe badania Zieglera i Engelspergera nad rozpoznawaniem barw przez dzieci, świeżo zapisane do szkoły w Monachium (6-letnie) i takież badania autorów włoskich, norweskich i amerykańskich, dotyczące dzieci starszych; w badaniach takich uwzględniano zwykle nietylko zdolność rozpoznawania i nazywania barw, ale także zdolność rozróżnienia odcieni, oraz poczucie piękna barwy, upodobania dzieci co do barw oddzielnych i co do ich doboru — stwierdzono, że w ciągu okresu szkolnego wrażliwość na subtelniejsze odcienie wzrasta bardzo wyraźnie. Podobnież badanie słuchu prowadzono bądź jako badanie zdolności słyszenia, bądź jako zdolność rozróżniania tonów, rytmu, melodyi, słowem muzykalność dziecka. W tym kierunku najwięcej pracowali badacze amerykańscy, np. Gilbert, który również prowadził studya nad innemi zmysłami, np. nad zdolnością rozróżnienia ciężarów. Nie należy też zapominać o wielkich zasługach Alfreda Binet'a, który w szeregu swych badań, prowadzonych nad dziećmi ze szkół elementarnych paryskich (przeważnie chłopców lat 8—12)) poświęcił wiele studyów zdolności rozróżnienia np. postrzegania różnicy w długości linii, pokazywanych jednocześnie lub oddzielnie — badania jego przekonały o stopniowym rozwoju postrzegawczości w tym kierunku od najniższej do najwyższej klasy szkoły ludowej. W związku z postrzeganiem barwy, kształtu, wielkości badano wrażliwość dzieci na pewne złudzenia wzrokowe, a także wpływ suggestyi na trafność ich odpowiedzi. Te ostatnie studya, zawarte w dziele Binet'a p. t, „De la suggestibilité" wyprzedziły znacznie późniejsze badania niemieckie z dziedziny psychologii zeznania. Z innych wrażeń zmysłowych poddawano badaniu zdolność rozróżniania ciężarów, a w programie badań inteligencyi Binet'a znajdujemy jedną próbę, polegającą na zważeniu ręką i ułożeniu pięciu pudełek, równych co do kształtu i wielkości, lecz różnych co do wagi, według stopnia ich ciężkości. Próby okazują, że dzieci w wieku lat 6 — 9 umieją wywiązać się z zadania, gdy chodzi o dwa pudełka i wskazanie cięższego, ale mylą się, gdy mają szereg złożony z pięciu; przeciwnie w wieku lat 9 — 12 zadanie to staje się możliwem do wykonania: osobiście byłam świadkiem, gdy dziewczynka 10-letnia wykonała je szybko bez żadnej pomyłki. Sprawność zmysłu dotyku badano za pomocą esteryometru, którego używano też w niektórych metodach badania znużenia. Badania, dotyczące wrażliwości zmysłów, zajmują najwięcej miejsca w laboratoryum Schuyten'a w Antwerpii, oraz w pracach naszej rodaczki Józefy Jotejkówny: pierwsza część dotąd wydana jej podręcznika pedologii jest wyłącznie poświęcona

temu przedmiotowi. Gdy od wrażeń zmysłowych przejdziemy do ich wytworów t. j. wyobraźni, wkroczymy w dziedzinę, która w psychologii okresu szkolnego została może najlepiej opracowana. Rzecz naturalna: wyobrażenia stanowią przecież ów materyał, na którym ma się oprzeć nauka początkowa, a jednocześnie nauka ta ma za zadanie powiększyć ich ilość, a posiadane już uczynić dokładniejszemi. Zależnie od nasuwających się zagadnień studyowano ten przedmiot z różnych punktów widzenia: albo usiłowano poznać zasób wyobraźni, który dziecko 6 — 7 letnie wnosi ze sobą do szkoły, oraz wzrost tego zasobu w ciągu kilku lat nauki elementarnej; albo prowadzono badania nad dokładnością i wiernością wyobrażeń dziecka o znanych mu przedmiotach; albo wreszcie starano się wniknąć w warunki wytworzenia wyobraźni i ich reprodukcyi, a więc za cel badań brano właściwości uwagi i pamięci dziecka. Do pierwszego typu badań zaliczyć należy badanie statystyczne zasobu wyobraźni, wszczęte już w Niemczech w r. 1869, prowadzone później w Ameryce przez Stanleya Halla, a u nas zainicyowane przez J. Wł. Dawida — szczegółowe wyniki trudno tu przytaczać; dość stwierdzić, że zasób wyobrażeń z dziedziny przyrody jest u dzieci zwłaszcza miejskich bardzo szczupły, że pobyt na wsi, t. j. bezpośrednie zetknięcie się z naturą więcej wpływa na jego powiększenie, niż nauka szkolna, że w okresie lat 6—12 zasób ten się powiększa z roku na rok, lecz nierównomiernie: są w rozwoju dziecka pewne wahania, lata szybkiego wzrostu wyobrażeń i lata niekorzystne, jakby powstrzymanego ich wzrostu, np. różnica między dziećmi 6-letniemi a 7-letniemi, między 9-letniemi a 10-letniemi okazała się w badaniach warszawskich bardzo znaczną, gdy rok 11-ty był wogóle daleko mniej pomyślny. Uzupełnieniem takich ankiet, usiłujących objąć całokształt wyobrażeń dziecka, a więc mieszczących pytania ze wszystkich ważniejszych dziedzin, dostępnych jego poznaniu (świat zwierzęcy, świat roślinny, minerały, ciała niebieskie, zjawiska atmosferyczne, prace i zajęcia ludzi i t. p.) były badania bardziej specyalne, dotyczące pewnych dziedzin poszczególnych. Początek takim badaniom dała Ameryka, gdzie Stanley Hall rozsyłał oddzielne kwestyonaryusze co do zwierząt, roślin, zjawisk przyrody i t. p. — w Polsce tę dziedzinę badań zastosował Józef Ciembroniewicz, opracowując po części wspólnie z piszącą te słowa studya co do wyobrażeń dzieci o kwiatach, ptakach, zwierzętach domowych i dzikich, słowem o całym stosunku dziecka do przyrody: naturalnie, że w takich kwestyonaryuszach specyalnych uwzględnia się nietylko zasób wyobrażeń dziecka, lecz także jego sądy, pojęcia, poglądy, upodobania, a niekiedy i uczucia — stanowią więc one też przyczynek do innych działów psychologii. Co się tyczy dokładności wyobrażeń, to badano je, stosując też same próby co do dzieci młodszych. t. j. opisy obrazków i spostrzeżono znaczny postęp w rozpoznawaniu przedmiotów i interpretowaniu treści obrazka w porównaniu z dziećmi młodszemi; prowadzono również w szerszym zakresie badania nad rysunkami, a obszerne prace Kerschensteinera i Levinsteina wykazują kolejne stadya dokładności rysunku w zastosowaniu do dzieci w wieku szkolnym. Niektórzy badacze czynili

podobne badania nad próbami modelowania i znajdowali, że wiele dzieci lat 6—9, których opisy i rysunki są bardzo niedokładne, dobrze oddaje kształty zwierząt lub przedmiotów martwych z gliny lub plastyliny. Bardzo wiele prac poświęcono badaniom pamięci u dzieci zarówno w tym okresie, jak i w następnym, że wspomnimy tylko Binet'a, Nieczajewa, Meumanna i jego uczniów, Schuytena i Jotejkównę i cały szereg skromniejszych pracowników: badano bądź pamięć natychmiastową, t. j. ilość pierwiastków odtworzonych bezpośrednio po otrzymaniu wrażenia, bądź trwałą; usiłowano też wykryć typ pamięci, a zwłaszcza określić stosunek pamięci wzrokowej do słuchowej i udział pierwiastków ruchowych w przyswojeniu umysłowem. Z polskich badaczy F. Jaros w pracy p. t. „Badania psychometryczne w szkole" przedstawia kilka prób, dotyczących pamięci; próby takie znajdujemy też i w kwestyonaryuszu „Tow. badań nad dziećmi", dotyczącym badania inteligencyi. W związku z badaniem pamięci pozostaje badanie kojarzenia wyobrażeń u dzieci, któremu znany psycholog niemiecki, T. Ziehen poświęcił dwa cenne studya (1898 i 1899), opierając je na badaniach chłopców w wieku lat 8—14. Współcześnie w Warszawie J. Wł. Dawid rozpoczął badania pokrewne, stosując je zarówno do dzieci, jak i do dorosłych, lecz, niestety, dotąd nie wydał drukiem zebranego przez siebie materyału. Przechodząc od wyobraźni o rzeczach konkretnych do pojęć szczegółowych i ogólnych, w podobny postępowano sposób, jak wobec wyobrażeń, t. j. bądź usiłowano poznać zasób pojęć dziecka, bądź dokładność tych, które posiada, bądź zdolność do wytwarzania nowych, najogólniej zwaną zdolnością do abstrakcyi. We wspomnianych wyżej kwestyonaryuszach niemieckich łączono zwykle pytania, dotyczące wyobrażeń o rzeczach konkretnych, z pytaniami, w których chodziło już o pojęcia abstrakcyjne, np. liczby, kształtu, czasu, a także stosunków między ludźmi, rodziny (stopy pokrewieństwa) kraju, narodowości, wreszcie pojęć moralnych i religijnych. Dawid w swym „Programie postrzeżeń" wyodrębnił te dwa działy i podał 1) Kwestyonaryusz doświadczeń i wyobrażeń — zebrane odpowiedzi opracował sam w dziełku p. t. „Zasób umysłowy dziecka" (Warszawa, 1896); 2) Kwestyonaryusz pojęć i poglądów dziecka — materyał tego ostatniego opracowała pisząca te słowa w książce p. t. „Rozwój pojęciowy dziecka" (Warszawa, 1899). Niepodobna tu podawać choćby w streszczeniu wszystkich wyników badania; zaznaczymy tylko, że w kwestyonaryuszach, dotyczących zasobu pojęć i w ich rozpatrzeniu zarysowały się wyraźnie dwie kategorye pytań: jedne, których celem było wyłącznie stwierdzenie, czy dziecko dane pojęcie posiada (np. pojęcie kształtu, gdy dziecko wskazuje lub wylicza przedmioty kwadratowe, okrągłe, kuliste, walcowate i t. p.), inne zaś takie, w których głównie chodzi o to, jaką treść posiada pojęcie dziecka, do tej kategoryi należą np. pojęcia moralne. Na zapytanie: jakie dziecko uważasz za dobre? za co dzieci chwalą? wylicz trzy zalety charakteru, lub odwrotnie: co uważasz za złe? wylicz trzy największe wady! — nadzwyczaj mała odsetka dzieci w 7-m lub 8-m roku życia nie umiała dać żadnej odpowiedzi; zebrany jednak ma-

teryał przedstawiał ogromną rozmaitość pod względem treści, a opracowanie go dokładne i zestawienie porównawcze rzucało wiele światła na ewolucyę pojęć i poglądów moralnych w okresie lat 6—12. Temat ten okazał się tak obszerny, a ilość zagadnień, związanych z nim tak wielka, że poświęcano mu oddzielne studya i monografie. Podobnie więc jak w dziedzinie wyobrażeń o rzeczach konkretnych, tak i w dziedzinie pojęć obok kwestyonaryuszy ogólnych spotykamy liczne ankiety specyalne, rozpowszechnione zwłaszcza w Ameryce: badano pojęcie dobrego i złego w ogólności, albo też zapatrywanie dzieci na sprawiedliwość i niesprawiedliwość, pogląd ich na kary, zbierano dane co do ideałów dziecięcych (wskaż osobę, do której pragnąłbyś być podobny i dlaczego?), co do ich pojęć o pracy zawodowej (kim chcesz być, gdy dorośniesz?), o pieniądzach i ich użyciu i t. p. W tych wypadkach odwoływano się już do samoobserwacyi starszego dziecka; pytania były tak sformułowane, iżby dzieci same mogły na nie odpowiedzieć piśmiennie. Znaczną część materyału, zebranego tą drogą, zebrał pisarz amerykański Monroe w pracy p. t. „Development of social consciousness by children (Rozwój świadomości społecznej u dzieci). Rzecz naturalna, że odpowiedzi te rzucały światło nietylko na pojęcia dzieci, lecz na ich stronę uczuciową: upodobania, skłonności, popędy; o ile więc są szczere (co zresztą łatwo rozpoznać, bo dzieci zdradzają się same), są bardzo ciekawym i ważnym przyczynkiem do poznania dziecka; należy jednak z wielką ostrożnością wyprowadzać z nich wnioski, tyle bowiem okoliczności wpływa na odpowiedź, w tak różnych warunkach odpowiedzi te bywają dawane, że trudno w badaniach tych dojść do ścisłości naukowej. Ściślejsze badania, co do posiadania przez dzieci pojęć ogólnych (pewnej klasy, gatunku i t. p.), czynili niektórzy psycholodzy przy eksperymentach nad t. zw. reprodukcyą ograniczoną, gdy na dany wyraz uczeń miał odpowiedzieć nie pierwszym lepszym wyrazem, który mu na myśl przyjdzie, lecz wyrazem, pozostającym w pewnym logicznym związku. Wieteler w Zurychu kazał chłopcom 10 letnim wymieniać kolejno pojęcia współrzędne (np. koń — pies), podrzędne (np. zwierzę — koń) lub nadrzędne (np. wilk — zwierzę drapieżne). Okazało się, że gdy chłopcy mniej zdolni jeszcze w 10-ym roku nie umieli sobie z tem poradzić, t. j. nie uświadamiali sobie stosunku pojęć, wziętych zresztą z dziedziny codziennego życia lub z zakresu ich nauki; zdolniejsi po wyjaśnieniu, o co tu chodzi, zupełnie trafne dawali odpowiedzi, przyczem zauważył dwa stopnie tej trafności: jedne dzieci łączyły zwykle pojęcia, znajdujące się na dwóch krańcach, najszczegółowsze z najogólniejszemi np. kaczka — ptak; gdy u niektórych znajdowano również stopnie pośrednie np. kaczka — ptak pletwonogi; naturalnie, że te ostatnie należy postawić wyżej, jako uświadamiające sobie subtelniejsze odcienie pojęć. Co do treści niektórych pojęć i ich dokładności, stosowano do dzieci w wieku szkolnym też samą metodę, co do dzieci młodszych, żądając definicyi wyrazu — wiele przykładów dostarczają pisarze amerykańscy i Paola Lombroso. Ogólnie stwierdzić można (nawet na podstawie materyału, który zebrałam osobiście), że gdy chodzi o okre-

ślenie nazwy jakiegoś przedmiotu konkretnego, dzieci w wieku szkolnym stoją daleko wyżej od malców 5 — 6 letnich: nie poprzestając na wymienieniu pożytku danej rzeczy, często dają bardzo dokładny jej opis, a nawet samodzielnie zdobywają się na definicyę właściwą, wskazując klasę, do której dana rzecz należy i wymieniając jej cechy wyróżniające; gdy chodzi jednak o wyrazy znaczenia abstrakcyjnego, znajdujemy tu często zupełny brak ich zrozumienia, albo też definicyę niedokładną, w najgorszym razie tautologiczną, np. grzeczność — to jak kto jest grzeczny; w najlepszym — jakiś przykład, wskazujący, że jednak dziecko pewną treść wiąże z danym wyrazem np. kara — to jak dziecko jest niegrzeczne, a matka za to bije. Pomimo więc wyraźnego postępu w wieku lat 6 — 12 można zgodzić się z Meumannem, że zdolność do abstrakcyi jest jeszcze pod koniec tego okresu bardzo słaba, a ilość pojęć abstrakcyjnych nieznaczna, jakkolwiek niewątpliwie i nauka szkolna wpływa na ich powiększenie. Zdolności sądzenia i rozumowania badano zwykle w związku z pewnemi próbami, wchodzącemi do ogólnego *badania inteligencyi*. Zagadnienie to oddawna budziło szczególne zainteresowanie wszystkich psychologów, którzy zwrócili uwagę na wiek szkolny; niełatwo jednak było znaleźć drogę odpowiednią do jego rozwiązania: jesteśmy świadkami ciągłych prób i usiłowań celem obmyślenia w szczegółach i zastosowania zgodnej z celem metody. Pierwiastkowo np. u Gilberta znajdujemy badania najprostszych objawów czynności umysłowej, np. rozróżniania wrażeń zmysłowych, pamiętania, usiłując określić ich stosunek do ogólnej inteligencyi; — później przeciwnie dążono do syntezy przez obmyślenie takiej próby, przy której różne zdolności byłyby czynne, a głównie wyższe zdolności myślenia i kombinowania. Taką jest np. *metoda kombinacyjna* Ebbinghausa, polegająca na wypełnianiu luk w pewnym tekście. W ostatnich czasach największą popularnością cieszy się metoda Binet'a, polegająca na szeregu prób, ustopniowanych według trudności. W Polsce posiadamy metodę Dawida, opisaną w jego dziele p. t. *Inteligencya, wola i zdolność do pracy* (Warszawa, 1911); we Włoszech używają czasami metody psychologa rzymskiego, Sancta de Sanctis, a w Rosyi t. zw. profilów psychologicznych Rossolino. Wszystkie te metody w zastosowaniu wykryły już wiele faktów ciekawych co do rozwoju myślenia u dzieci, ale również w praktyce okazują się pewne ich braki i niedokładności; to z kolei pobudza licznych pracowników do różnych uzupełnień i modyfikacyi. Na ostatnich kongresach psychologicznych ta kwestya metody była bardzo szczegółowo roztrząsana i wywołała cały szereg prac i referatów, zawierających bardzo cenne przyczynki do tej kwestyi. Niewątpliwie pomimo częstych starań, aby sprawę inteligencyi ogólnej oddzielić nietylko od wiedzy, t. j. od posiadania pewnych wiadomości naukowych, lecz także od czysto językowej zdolności wysłowienia, musimy i tu uznać wyraźny związek między rozwojem inteligencyi i mowy. Niestety, badania mowy, o ile chodzi o dzieci starsze, więcej jeszcze przedstawiają luk, niż badania podobne w zastosowaniu do okresu przedszkolnego; można wprawdzie mówić o początkach pracy w tym

kierunku (między innemi Polskie Tow. badań nad dziećmi ogłosiło osobny kwestyonaryusz badania mowy dzieci lat 7—10), lecz zawcześnie jeszcze rejestrować osiągnięte rezultaty. A tymczasem badania mowy właśnie w owym okresie znacznie szerszą mogą objąć dziedzinę; nietylko stopniowe powiększanie się słownika, idącego w parze ze zwiększaniem się zasobu pojęć, lecz syntaktyczne i stylistyczne właściwości wyrażania myśli są tu rzeczą wielkiej wagi. Oprócz materyału mowy ustnej, trudnego do zebrania, gdy chodzi o dzieci starsze, przybywają tu ćwiczenia piśmienne, będące właśnie takim dokumentem do badań stylu. Zwrócono więc uwagę na pierwsze próbki stylistyczne, na wypracowania samodzielne uczniów i zaczęto się niemi zajmować nawet niezależnie od innych badań mowy. Jesteśmy też świadkami żywego ruchu w tej dziedzinie, zwłaszcza we współczesnej literaturze niemieckiej: wydawano zbiorki ćwiczeń dzieci, przytaczano z nich wyjątki w dziełkach i artykułach tej sprawie poświęconych, pisano niekiedy studya o typach uczniów, które wykryto przez porównywanie ich wypracowań; a wreszcie czasami przeprowadzano specyalne eksperymenty, polecając wypracowania na ten sam temat napisać uczniom z różnych klas tej samej szkoły, albo z pewnej liczby szkół miast, aby następnie mieć bogaty materyał do zestawień statystycznych i porównawczych. Dziś książki i artykuły w tym przedmiocie, napisane w różnych językach, mogłyby stanowić pokaźną biblioteczkę; a przecież i tu możemy mówić zaledwie o początkach pracy. Większa część bowiem przypada na surowe materyały, któreby dopiero należało opracować, na przykłady, przytaczane przez pedagogów, domagających się reformy w prowadzeniu wypracowań; a mała tylko cząstka należy do prac właściwie psychologicznych, np. dzieło Ludwika Pfeifera p. t. Die qualitative Arbeitstypen, dzieło Christopha i Stegera p. t. Kindersprache und Aufsetzunterricht, jak wreszcie praca Cohna i Dieferbechera, która zresztą dotyczy przeważnie uczniów starszych. Nieliczne te opracowania wskazują, że wypracowania uczniów mogą być ważnym dokumentem [nietylko dla poznania ich stylu, lecz także dla badania rozwoju zdolności logicznego myślenia, oraz wyobraźni zarówno biernej, odtwarzającej wrażenia doznane, jak czynnej, snującej nowe oryginalne pomysły; jak wreszcie ćwiczenia te dają nam też często wskazówki, co do nastroju uczuciowego piszącego dziecka. Jakkolwiek w badaniach, dotyczących strony intelektualnej dziecka w wieku szkolnym, znaleźliśmy wiele braków, które mnóstwo zagadnień prawie nietkniętych pozostawiają dla przyszłych badaczy; to jednak musimy przyznać, że mamy tu już dorobek, z którym owa przyszłość musi się liczyć, gdy przeciwnie życie uczuciowe małych chłopców i dziewczynek dotąd bardzo mało jest nam znane. Wprawdzie niekiedy układano kwestyonaryusze, poświęcone niektórym uczuciom np. w Ameryce, a niedawno i w Belgii zbierano odpowiedzi na pytanie: czego się dzieci boją? podobnież rozsyłano kwestyonaryusze na temat przyjaźni między dziećmi, albo w związku z omówionemi wyżej badaniami co do wyobrażeń i pojęć badano pośrednio i uczucie, np. w poglądach dzieci na użycie

pieniędzy doszukiwano się pobudek egoistycznych i altruistycznych; były też specyalne badania co do współczucia. Wszystkie jednak badania z tej dziedziny można uważać za drobne przyczynki raz dlatego, że dotyczyły tylko niektórych uczuć dziecka, a powtóre dlatego, że były zbyt jednostronne — zwracały się wyłącznie do samoobserwacyi dziecka, polecając mu przypomnieć sobie uczucia dawniej doznane, lub wyobrazić, przewidzieć naprzód, jakby w danych okolicznościach postąpiło; — rzecz niełatwa przynajmniej dla większości dzieci. Koniecznem uzupełnieniem ich odpowiedzi powinnyby być obserwacye, spisane przez osoby, które mogły śledzić cały przebieg wzruszenia dziecka, t. j. zanotować wyraz twarzy, ruchy i gesta, ton głosu, słowa, wymówione w danych okolicznościach, a nadto słyszeć jego wyznanie i uwagi bezpośrednio po samym fakcie, gdy był on jeszcze bardzo świeży i przez inne wrażenia nie zatarty w pamięci. Takich obserwacyi jednak brakuje nam zupełnie co do okresu szkolnego. Rodzice nie spisują dzienników, gdy chodzi o dzieci starsze; a nauczyciele, którzy niekiedy z polecenia szkoły układają charakterystyki uczniów, ograniczają się do uwag ogólnych co do ich postępów i zachowania się, nie wdając się w opisy ich wzruszeń i nastrojów. Z tego powodu i psycholodzy, gdy poruszają jakieś zagadnienie z tej dziedziny, posługują się najczęściej materyałem, zaczerpniętym z literatury, t. j. wyjątkami z pamiętników i autobiografii, albo z poezyi i powieści, w których wielcy artyści intuicyjnie odgadli i odtworzyli dramaty i tragedye duszy dziecięcej. To zapatrywanie się na dziecko wyłącznie ze stanowiska potrzeb i wymagań szkoły, sprawiło, że pośród uczuć najwięcej i najlepszych opracowań przypada na te, z któremi nauczanie ma bliższy związek: upodobania umysłowe i uczucia estetyczne. Piękne prace poświecono rozwojowi zainteresowań u dzieci: w Ameryce Stanley Hall, w Węgrzech Ranschburg i Nagy; w pracach tych na podstawie odpowiedzi od dzieci młodszych i starszych zwrócono głównie uwagę na poszczególne fazy rozwoju. Inni pisarze zwłaszcza niemieccy zbierali dane co do przedmiotów szkolnych, które dzieci najbardziej lubią, i znaleźli bardzo znaczną odsetkę odpowiedzi, stwierdzających u dzieci w tym wieku większy pociąg do zajęć ręcznych, czysto praktycznych, niż do pracy czysto umysłowej. Sprawa spędzania czasu poza szkołą wywoływała liczne kwestyonaryusze w sprawie zabaw i rozrywek; najgodniejszym uwagi pod względem dobrego układu i wyczerpującego opracowania wyników był kwestyonaryusz amerykański Halla i Crosswella. W Warszawie pisząca te słowa zbierała dane co do upodobań dzieci, bawiących się w ogrodach dziecięcych im. W. E. Rau'a; w Galicyi Józef Ciembroniewicz poświęcił jedno ze swych studyów zabawom dzieci wiejskich. Badano również upodobanie w czytaniu, które około roku 10-go, a bardziej jeszcze około 12-go należy do najulubieńszych rozrywek; zbierano dane, co czytają dzieci w tym okresie i co się im najbardziej podoba. Jedna z większych ankiet amerykańskich dotyczyła ulubionych kolekcyi, inna znów zamiłowania do podróży.

Uczucia estetyczne usiłowano poznać przy pomocy ściślejszych me-

tod eksperymentalnych; doświadczenia polegały na wyborze lub orzeczeniu. Pokazywano dzieciom pewne formy, np. litery, liczby i zapytywano, które uważają za najładniejsze. Wiele prób czyniono w związku z badaniem zmysłu barwnego; po sprawdzeniu, czy i o ile dziecko barwy rozróżnia i właściwie nazywa, polecono mu wskazać barwę, która mu się najbardziej podoba. Wyniki nie były z sobą zgodne. Gdy badania Aarsa z Chrystyanii wykazały największe ubodobanie do barwy błękitnej, a później dopiero do czerwonej; u Lobsiana przeciwnie największa ilość dzieci przekładała barwę czerwoną; w badaniach zaś Zieglera i Engelspergera dzieci wyróżniały kolor liliowo-purpurowy. W inny sposób prowadzono badania w Anglii, dając dzieciom seryę kart pocztowych, na których namalowano chorągwie różnych państw i polecając je ułożyć według stopnia upodobania, jakie budzą. Wogóle dzieci lubią kolory żywe, jasne i połączenia barw, stanowiących ze sobą pewien kontrakst. Cały szereg badań podobnych przeprowadzono za pomocą obrazków, dając najczęściej dwa do porównania i zapytując o motyw wyboru. W badaniach tych okazało się, że dzieci w wieku lat 7 — 12, motywując swój wybór, przytaczały zwykle treść obrazka, która je zainteresowała; strona czysto artystyczna nadzwyczaj rzadko je pociągała. Wolę dziecka w wieku szkolnym najczęściej badano jako zdolność do pracy, wymagającej pewnego wysiłku; stąd w psychologii tego wieku dużo zajmują miejsca badania uwagi dowolnej i znużenia. Zazwyczaj jednak do badań tych nie brano dzieci, świeżo zapisanych do szkoły, lecz starsze 10 — 12 letnie. Na podstawie tych eksperymentów opracowano cały szereg cennych studyów, że wspomnimy tylko prace dr. Sikorskiego, Binet'a, Schuyten'a, nie mówiąc już o licznych pracach niemieckich, które rzadziej zajmowały się dziećmi młodszemi, gdyż najczęściej badano znużenie uczniów szkół średnich, starszych nad lat dwanaście. I tu równie, jak w dziedzinie badań nad inteligencyą, stosowano różne metody i prowadzono polemikę co do ich wartości (metody bezpośrednie: dyktanda, rachunków, uczenia się sa pamięć; metody pośrednie; badania estezyometryczne; mierzenia siły dynamometru, metoda rotacyjna, polecona przez dr. Sterlinga i t. p.). Wszystkie jednak badania na jedno zwróciły uwagę psychologów — na brak zgodności pomiędzy zdolnością do pracy dziecka a ilością wysiłku, którego żądają obowiązujące plany szkolne. W pewnym związku z tą sprawą były ankiety i badania nad lenistwem dzieci, nader popularne zwłaszcza w ostatnich latach we Francyi; tutaj towarzystwo badań nad dziećmi (Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant) zwracało się do nauczycieli, prosząc ich o bliższą charakterystykę najgorszych uczniów w klasie. Materyał zebrany okazał, że mamy tu do czynienia ze zjawiskiem bardzo zawiłem, nie z jedną jakąś wadą, lecz z całą różnorodnością typów i odmian lenistwa, które z różnych pochodzą przyczyn; z najczęstszych wymieniano: różne wady organiczne i choroby, osłabiające wolę i zdolność do pracy; brak ambicyi; zbyt słabą wrażliwość na pochwały i nagany; apatyę i brak zainteresowania; silne upodobania, nie mające nic wspólnego z pracą szkolną, odciągające od niej; wreszcie przyczyny spo-

łeczne, jak: nędza, złe warunki hygieniczne, zły przykład otoczenia i t. p. Zachodzi tu pewna analogia z kłamstwem, która również z najrozmaitszych pobudek pochodzi, jak to wykazał zwłaszcza Stanley Hall w swej bardzo ciekawej pracy, w której uwzględnił nietylko kłamstwa małych dzieci, lecz i specyalnie szkolne kłamstwa uczniów. Inne wady nie wywołały dotąd studyów tak wyczerpujących; ograniczano się do luźnych artykułów raczej pedagogicznych niż psychologicznych.

Wogóle psychologia dziecka w okresie szkolnym z powodu luk przez nas wskazanych nie daje nam dotąd całkowitego obrazu tej ważnej epoki życia; ale dała dotąd tyle cennego materyału, że pogląd nasz na małych uczniów znacznej uległ zmianie: pedagogika zaczyna lepiej rozumieć warunki, w jakich, się praca szkolna dziecka zaczyna i przez pierwsze lata odbywa. Dodajmy, że i dążenie do wykrycia pewnych typów częściowo cel swój osiągnęło: wszystkie badania, o których wspominaliśmy wyżej, zwracały uwagę na pewne różnice pomiędzy dziećmi zależne od płci, miejsca stałego zamieszkania, otoczenia, a więc: porównywano chłopców i dziewczęta, dzieci wiejskie i miejskie, zamożne i ubogie, a ostatnio istnieje pewna dążność do powtarzania tych samych badań w różnych krajach, celem porównania dzieci różnej narodowości. Prócz tego w każdej dziedzinie wykryto różne typy, które można uważać mniej więcej za równorzędne, lecz odmienne pod względem jakościowym, a więc: typy wyobrażeniowo-pamięciowe (wzrokowcy, słuchowcy, ruchowcy), typy uwagi, typy myślenia i rozumowania, typy podatności lub odporności na suggestyę i t. p. Co najważniejsza zaś, przy badaniach zbiorowych znaleziono ogromne różnice ilościowe co do stopnia uzdolnienia dzieci tego samego wieku; te różnice pozwalają coraz lepiej odróżnić dziecko normalne, rozwijające się zupełnie prawidłowo, od dziecka nienormalnego, okazującego zboczenia i anomalie rozwoju, a wreszcie nadnormalnego, t. j. wyjątkowo uzdolnionego ogólnie lub w pewnych kierunkach.

d) Psychologia młodzieży dorastającej lat 12—18. W dawniejszych dziełach psychologię dziecka kończono zwykle na roku 12-ym a co najwyżej 14-ym, t. j. na chwili, gdy kończyło szkołę ludową i rozpoczynało nowy okres życia na pograniczu dzieciństwa i dojrzałości. W ostatnich latach jednak zwrócono uwagę na ważność tego właśnie okresu w rozwoju człowieka i poświęcono mu kilka prac większego znaczenia; najobszerniejsze dzieło napisał Stanley Hall p. t. Adolescence; w znacznej części na pracy jego oparł się inny pisarz amerykański, Lencaster, którego książka p. t. Wiek młodzieńczy istnieje w przekładzie polskim; praca francuskiego pisarza, Gabryela Compayré, pod tymże tytułem jest w znacznej części tylko streszczeniem i krytyką pracy Stanleya Halla; przeciwnie kilka nowszych prac francuskich, np. L'ame de l'adolescent przez Piotra Mendousse, ujmują przedmiot w sposób oryginalny, opracowując go na podstawie studyów samodzielnych. Oprócz takich opracowań, dążących do całkowitej charakterystyki tego okresu, mamy wiele przyczynków częściowych, zawierających studya nad poszczególnemi czynnościami umysłowemi i uzdol-

mieniami; materyał ten dotyczy przeważnie dwóch grup młodzieży: 1) uczniów szkół ludowych i średnich, do których stosowano też same kwestyonaryusze i badania eksperymentalne, co do dzieci młodszych; 2) wychowańców seminaryów nauczycielskich i studentów uniwersytetu, którym w związku z wykładem pedagogiki lub psychologii proponowano pewne eksperymenty lub odpowiedzi na kwestyonaryusz. Badania te acz ułamkowe przekonały, że okres ten pod wielu względami różni się od poprzedniego: niektóre uzdolnienia po roku 12-ym słabiej się już rozwijają, niż poprzednio, gdy inne przeciwnie teraz dopiero się budzą i rozwijają nadzwyczaj szybko. Wprawdzie zdolność do rozpoznawania wrażeń zmysłowych staje się subtelniejszą, ale postrzeganie rzeczy konkretnych już prawie nie wzrasta, np. w dziele Amant'a, dotyczącym znajomości roślin, gdy autor dla studyów porównawczych wziął: cztery małe dziewczynki i ich ojca 30 letniego, który nie zajmował się nigdy specyalnie botaniką, okazało się, że wśród dzieci każdy rok miał swoje znaczenie i najstarsza dziewczynka 9 letnia znała daleko więcej roślin, niż trzy młodsze jej siostrzyczki; ale ojciec nie przewyższał bynajmniej swej najstarszej córki, widocznie więc w latach późniejszych zasób wyobrażeń w tej dziedzinie niewiele się powiększa. Podobnie w badaniach Dawida nad zasobem wyobrażeń dziecka, ilość ich u dzieci 12-letnich nie była większa, a czasem nawet była mniejsza, niż u dzieci rokiem lub dwoma młodszych. Zainteresowanie do rzeczy najbliższych zdaje się słabnąć w tej epoce, więc i wzrost wyobrażeń staje się mniejszy. Zupełnie przeciwne zjawisko obserwujemy w dziedzinie pojęć abstrakcyjnych; tutaj rozwój po roku 12-ym następuje daleko szybciej, niż w latach poprzednich; pamięć, jak okazały liczne badania w tej dziedzinie, wzrasta również, co szczególniej zauważyć można w dziedzinie pojęć abstrakcyjnych np. w badaniach Meumanna, polegających na reprodukcyi szeregu wyrazów; okazało się, że gdy u dzieci do lat dwunastu włącznie pamięć rzeczowników, oznaczających przedmioty konkretne, była znacznie lepszą, niż wyrazów abstrakcyjnych, dla starszych 13 — 14-letnich wyrazy abstrakcyjne nie przedstawiały już tej trudności; wogóle pamięć z mechanicznej staje się bardziej logiczną, a zdolności rozumowe rozwijają się coraz silniej. Rozwój ten jednak zarówno poszczególnych zdolności, jak ogólnej inteligencyi, nie jest równomierny; wszystkie badania zbiorowe, które po zgromadzeniu materyału obliczały odsetkę lub liczby przeciętne dla każdego roku osobno, wykazały pewne lata zastoju a nawet jakby cofnięcia się wstecz, co zgadza się zresztą z codzienną obserwacyą nauczycieli o słabych postępach uczniów i uczennic klasy IV w porównaniu zarówno z klasą poprzednią, jak i następną. Fakt ten wyjaśnić tylko można wpływem stanu fizycznego na psychiczny: ów bowiem rok niekorzystny pod względem intelektualnym schodzi się z wiekiem dojrzałości płciowej lub bezpośrednio go poprzedza. Po tym przełomie przeciwnie, t. j. od roku 15-go u dziewcząt, a od 16-go u chłopców umysł dojrzewa szybko i bujnie i staje się dopiero teraz zdolnym do poważniejszego traktowania nauki (Por. wyżej artykuł: Programy). Pod względem jakościowym rów-

nież zauważyć można bardzo charakterystyczne zmiany w pojęciach i poglądach na różne zagadnienia zwłaszcza treści etycznej i społecznej; okazuje się to już w odpowiedziach na wyżej wspomniane ankiety, o ile rozciągały się one na dzieci starsze nad lat 12. W wieku lat 6 — 12 pojęcia moralne dzieci opierają się przeważnie na autorytecie starszych, stąd wśród zalet wymieniają one najczęściej posłuszeństwo, pilność i grzeczność; przeciwnie po roku 12-ym odpowiedzi takie należą do coraz rzadszych, zamiast tych zalet dziecinnych wspominane są teraz coraz częściej cnoty ogólno-ludzkie: odwaga, prawdomówność, miłość bliźniego, uczciwość. Podobnież w odpowiedzi na zapytanie: wskaż osobę, do której pragnąłbyś być podobnym — dzieci młodsze wymieniają zwykle osoby z otoczenia, np. ojca, matkę, nauczycielkę, znajomego — młodzież zaś dorastająca jakąś postać historyczną, pojmuje ona bowiem i wielbi nietylko cnoty rodzinne, domowe, lecz zasługi względem narodu lub ludzkości. Sama forma odpowiedzi bywa bardziej ogólna, bardziej abstrakcyjna: znajdujemy w niej rzeczowniki umysłowe, rzadko lub wcale nie spotykane u małych dzieci. To rozszerzenie zakresu pojęć i wzrost zdolności rozumowej, obok właściwości wyobraźni i stylu możnaby najlepiej śledzić w wypracowaniach uczniów i uczennic. Niestety, rozpoczęte niedawno studya w tym kierunku najczęściej ograniczały się do dzieci młodszych; jeden z nielicznych wyjątków stanowi niedawno wydana praca Cohna i Dieffenbachera p. t. Untersuchungen über Geschlechts, Alters— und Begebungsunterschiede bei Schülern (Lipsk, 1911), która zawiera cały szereg badań nad uczniami i uczennicami różnych szkół W. Księstwa Badeńskiego, poczynając od 8-go roku życia, t. j. od drugiego roku nauki systematycznej aż do ostatniej klasy gimnazyum, szkoły realnej, lub seminaryum pedagogicznego, t. j. do 18-go lub 20-go roku życia. Wśród owych badań znajdujemy tam rozbiór szczegółowy wypracowań i ten nam daje bardzo ciekawe wskazówki. Gdy dzieci młodsze, którym zadano jako temat „dworzec kolejowy“, dały przeważnie zwyczajny opis tego, co tam można widzieć; starsze ujmują ten sam temat jako opowiadanie lub szereg obrazków charakterystycznych; takie ćwiczenia przeważały u dziewcząt w wieku lat 13 — 15 i u uczniów ze szkół realnych tegoż wieku; pierwsze ślady nastroju refleksyjnego, przeważnie rozumowania spotykano u uczniów z klasy Obersekunde, t. j. u chłopców, których wiek przeciętny wynosił lat 16, częstszą zaś i głębszą refleksyę znajdowano u uczniów i uczennic z ostatniej klasy, t. j. w wieku lat 17 — 20. Możnaby stąd wnosić, że wyobraźnia i zdolność do analizy, potrzebne do obrazków i charakterystyk rozwija się najbardziej w wieku przełomowym lat 13 — 15, gdy przeciwnie zdolność do refleksyi, do rozumowania bardziej syntetycznego dopiero po 16-ym roku budzi się i rozwija. Dyspozycya materyału według zasad logicznych zdarza się u niektórych uczniów i uczennic już od 13-go roku życia, ale częstszą się staje dopiero w klasach wyższych, t. j. u uczniów i uczennic najmniej 16-letnich. Naturalnie, że takich wskazówek nie można przyjmować bezwzględnie, dopóki przez inne i liczne badania nie zostaną sprawdzone. Za fakt jedynie

przyjąć można, że uczeń nawet w klasach wyższych nie osiągnął jeszcze pełni rozwoju zdolności intelektualnych i choćby z tego powodu badania nad umysłowością tego okresu należą jeszcze do psychologii dziecka.

W dziedzinie życia uczuciowego spostrzegamy podobne zjawisko rozwoju. Tutaj choć brak badań ścisłych bardzo się silnie daje uczuć, fakty są tak znamienne i uderzające, że musiały zwrócić uwagę wszystkich pisarzy, którzy się zajmowali psychologią tego okresu. Uczuciowość wogóle w tej epoce przejściowej nabiera większej siły: dawne uczucia dziecięce potężnieją, a nawet nieznane dotąd wzruszenia pojawiają się po raz pierwszy; ponieważ zaś jednocześnie budzą się i rozwijają uczucia wprost sobie przeciwne, cechą tego okresu jest brak harmonii i równowagi wewnętrznej, przejawiający się nazewnątrz w zmienności humoru, nastroju i całego postępowania. Hałaśliwa wesołość i skłonność do tęsknej zadumy i melancholii, do niewyjaśnionego smutku; egoizm, dochodzący do okrucieństwa, a jednocześnie rozkwit altruizmu i popędów szlachetnych, pierwsze objawy sceptycyzmu przy rozbudzaniu się zdolności krytycznych a jednocześnie wzmożenie uczuć religijnych i największa odsetka *nawróconych* w tym właśnie okresie życia, usposobienia niechętne, buntownicze, często wprost wrogie wobec autorytetu starszych, a jednocześnie ogromna skłonność do uwielbienia pełnego entuzyazmu dla ukochanych nauczycieli, mistrzów i przewodników; nieposkromiona ambicya i współzawodnictwo a jednocześnie skłonność do koleżeństwa i przyjaźni idealnej; wreszcie bardzo sprzeczne i bardzo rozmaite uczucia, wiążące się z pierwszemi objawami nowego instynktu: zmysłowość i skłonność do uczniowskich i pensyonarskich platonicznych miłości, kokieterya i chęć podobania się obok przebłysków instynktu macierzyńskiego, popędu do roztaczania czułej opieki w stosunku do młodszego rodzeństwa, małych dzieci, a nawet osób starszych, słabych, chorych, potrzebujących opieki — oto cały szereg sprzeczności, które nietylko spotykamy odosobnione wśród młodzieży w tym wieku, ale bardzo często obserwujemy kolejno w tym samym osobniku. Wśród zmagania się takich sprzeczności rozwija się i ustala charakter człowieka, często całkiem różny od tego, co zapowiadały lata dziecinne; niektóre bowiem skłonności, rysy indywidualne lub dziedziczne w tych latach dopiero zaczynają się ujawniać, podobnie jak w dziedzinie fizycznej niektóre choroby i zboczenia; z tego powodu wspomniany już Piotr Mendousse wiek ten nazywa *drugiem narodzeniem*. Wobec ważności przedmiotu zarówno dla psychologii, jak dla pedagogiki żałować należy, że dotychczasowy materyał jest bardzo szczupły: najciekawsze i najszczegółowsze obserwacye znajdujemy u lekarzy neurologów i psychiatrów, którzy badali swych młodych pacyentów, u kryminologów, którzy opisywali małoletnich przestępców, albo w autobiografiach i pamiętnikach ludzi wybitnych, którzy z całą prawdą i szczerością przedstawili swe lata młodzieńcze; są to przyczynki bardzo ciekawe, ale w obu razach dotyczące jednostek wyjątkowych, t. j. albo chorych i zwyrodniałych, albo utalentowanych i genialnych, a więc nie dające dostatecznego pojęcia o rozwoju uczuciowym przeciętnego chłopca,

a jeszcze mniej o takim rozwoju dziewczyny, co do której nie posiadamy nawet takiego materyału (książki psychologiczne francuskie powołują się wyłącznie na fakty z życia 2 kobiet. George Sand i Maryi Baszkircew).

Nawet dziedzina, stosunkowo dobrze opracowana w zastosowaniu do dzieci młodszych, mianowicie rozwój zainteresowań i upodobań nie została należycie uwzględniona, gdy chodzi o młodzież dorastającą. Na kwestyonaryusze, o których pisaliśmy wyżej, odpowiadali wprawdzie czasem uczniowie starsi niż do 16-go lub 17-go roku życia, ale odpowiedzi ich były zwykle mniej liczne, niż dzieci młodszych. W odpowiedziach tych zauważono ogólnie wyraźny wzrost pobudek altruistycznych, poczynając od 12-go roku życia. W badaniach zaś, dotyczących rozwoju uczuć estetycznych, np. zapomocą wyboru i oceny obrazków, stwierdzono, że od 14-go roku życia przejawia się pewna zdolność do zrozumienia wartości czysto artystycznej; gdy dzieci młodsze zwykle wybierają obrazki, mające treść interesującą, młodzież wskazuje często krajobrazy, obrazy nastrojowe, zwracając uwagę na dobre oddanie tego nastroju, na styl, koloryt i t. p. Były też kwestyonaryusze, na które odpowiedzi dawała wyłącznie młodzież w tym okresie; niedawno np. niejaki Jan Dück badał zainteresowanie uczniów i uczennic z ostatniej klasy szkoły handlowej (lat 16—18), specyalizując bardziej pytania, t. j. zamiast pytania ogólnego: jakie przedmioty nauki interesują was najbardziej? dawał szczegółowe co do każdego przedmiotu oddzielnie, np. jaki okres dziejów (albo: jaka postać historyczna) interesuje was najbardziej i dlaczego? jaki kraj z pośród tych, o których uczyliście się geografii, pragnęlibyście bliżej poznać i dlaczego? Podobnież na kwestyonaryusz w sprawie poczucia sprawiedliwości, opracowany przez sekcyę psychologiczną w Brukseli, odpowiedzi dawali wyłącznie wychowańcy seminaryów nauczycielskich w wieku lat 15 — 18; odpowiedzi te okazują, że jeszcze w tym wieku młodzież bardzo bierze do serca różne niepowodzenia szkolne, a zwłaszcza niesprawiedliwość nauczycieli, żywo jednak już odczuwa i oburza się na niesprawiedliwości w stosunkach społecznych. Na kwestyonaryusz Stanley'a Halla w tejże sprawie również odpowiadały przeważnie słuchaczki kursów pedagogicznych w wieku lat 16 — 19, posługując się wspomnieniami z własnego dzieciństwa; w odpowiedziach tych odmalowano najbarwniej wyrzuty sumienia, uczucia żalu i skruchy, wogóle cierpienia moralne po spełnieniu czegoś niesprawiedliwego; uczucia te okazywały się bardzo silne już u dziewczynek 10 letnich, ale dużo silniejsze u 13 letnich i starszych. Są to jednak tylko drobne przyczynki nawet w porównaniu z dorobkiem psychologii wcześniejszych okresów dzieciństwa.

Badania woli natomiast, a w szczególności zdolności do pracy i odporności na zmęczenie najczęściej dotyczyły młodzieży dorastającej, która w praktyce szkolnej najwięcej cierpi z powodu przeciążenia. Prace Kraepelina, Griessbacha, Kemsiesa, a w literaturze polskiej Bolesława Błażka omawiają znużenie w szkole i różne jego typy u uczniów wyższych klas gimnazyalnych. W ostatnich latach tenże badacz rozpoczął bardzo ciekawe ekspe-

rymenty, mające na celu określić wpływ pracy fizycznej na rozwój woli, wskazując nowe drogi tak mało jeszcze opracowanej psychologii młodzieży.

4. Instytucye poświęcone psychologii dziecka: towarzystwa, pisma, wykłady, pracownie, kongresy. Psychologia dziecka przy obecnym swym rozwoju wymaga pracy zbiorowej, gdyż rozstrzygnięcie wielu zagadnień nie jest możliwe bez wzajemnego porozumienia się i współdziałania pracowników w tej dziedzinie. Najważniejszą instytucyą, która zbliżenie to ułatwia, są stowarzyszenia, poświęcone psychologii dziecka. Istnieją one we wszystkich niemal krajach Europy, w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, w Argentynie, w Chili, a nawet w Japonii. Wobec jednak zbyt krótkiego okresu istnienia psychologii dziecka, jako oddzielnej gałęzi wiedzy, wobec jej związku z psychologią ogólną i z pedagogiką, zrzeszenia te co do swego programu i organizacyi najrozmaitszy mają charakter. Wogóle można tu wyróżnić trzy typy: a) Sekcye psychologii dziecka, tworzone przy towarzystwach pokrewnych np. psychologicznych, pedagogicznych, hygienicznych; taką jest np. w Brukseli sekcya psychologiczna przy tamtejszym towarzystwie nauczycielskiem, prowadzona od paru lat przez dr-kę Jotejkównę; a w Genewie grupa psychologii dziecka (Groupe pour l'étude psychologique de l'enfant) przy genewskiem towarzystwie pedagogicznem (Société pedagogique genevoise). Sekcye takie w łonie jakiegoś większego towarzystwa, działają zwykle autonomicznie, ale składając się z członków tego towarzystwa, przystosowują się do ich potrzeb i celów, więc np. w towarzystwach nauczycielskich zajmują się przeważnie psychologią okresu szkolnego i to w związku z pewnemi praktycznemi zagadnieniami pedagogiki; w Polsce podobny charakter zdaje się przybierać założona w r. 1911, sekcya pedologiczna przy Związku nauczycielskim w Krakowie. b) Samodzielne towarzystwa psychologii dziecka o nieograniczonej statutem liczbie członków i publicznym charakterze działalności; takiemi są np. towarzystwo psychologii dziecięcej, istniejące w Berlinie od r. 1900 (verein für Kinderpsychologie) pod przewodnictwem Ziehena, towarzystwo angielskie badania dzieci (Child-study society) z główną siedzibą w Londynie z oddziałami: w Birminghamie, Cheltenham, Dundee, Edynburgu, Exeter, Halifax, Liwerpolu, Mancestrze, Tunbridge, Wells, takież towarzystwo francuskie (Société libre pour l'etude psychologique de l'enfant) z główną siedzibą w Paryżu i licznym oddziałem w Lugdunie; podobneż towarzystwa w Wiedniu, w Peszcie, w Japonii (już od r. 1897) i t. d. W Polsce do tej grupy należy Polskie Towarzystwo badań nad dziećmi, założone w Warszawie w r. 1907 z oddziałem w Łodzi, otwartym w lutym 1912 r. i Towarzystwo pedologiczne we Lwowie, założone r. 1910. Towarzystwa takie zwykle wśród swych członków mają zarówno rodziców, jak nauczycieli, zarówno psychologów fachowych, jak ludzi mniej przygotowanych naukowo, a w programie łączą psychologię czystą ze stosowaną i obejmują mniej więcej wszystkie okresy dzieciństwa. c) Instytuty psychologii dziecka, t. j. sto-

warzyszenia o charakterze bardziej zamkniętym, gdzie pewna liczba ludzi pracuje wspólnie np. w laboratoryum; do takich należy np. instytut psychologii i pedagogiki eksperymentalnej w Lipsku, założony i subwencyowany przez związek nauczycieli niemieckich. Rezultaty, osiągnięte pracą jednostek lub towarzystw i opracowane w formie większych studyów lub drobnych przyczynków, pobudzają z kolei do wydawnictw fachowych. W obecnej chwili istnieje już cały szereg pism, specyalnie poświęconych psychologii dzieci i młodzieży, że wymienimy tylko: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentalle Pädagogik i Zeitschrift für Kinderforschung po niemiecku; Child study w Londynie, Journal of educatinal Psychology i Pedagogical Seninary w Ameryce, Revue psychologique w Ameryce. W krajach mniej zasobnych, w których pisma naukowe specyalne z trudnością się utrzymują, psychologia dziecka nie ma organów oddzielnych, lecz znajduje przytułek w ogólnych pismach pedagogicznych, np. w Czechach miesięcznik Paedagogické Rozhledy w każdym numerze ma obszerny dział, poświęcony psychologii dziecka, w Polsce wszystkie pisma pedagogiczne pomieszczają artykuły z tej dziedziny, lecz żadne nie wyspecyalizowało się na organ, specyalnie poświęcony postępowi badań w tej dziedzinie. Znaczenie psychologii dziecka, jako czynnika wykształcenia ogółu nauczycieli, coraz bardziej jest uznawane w teoryi, lecz mało wprowadzane do praktyki: uniwersytety nie posiadają dotąd katedry lub docentury tego przedmiotu, co więcej nie istnieje on nawet w oficyalnych programach seminaryów nauczycielskich, z wyjątkiem Ameryki i Belgii; stąd głównie staraniem oddanych sprawie jednostek lub towarzystw urządzano prywatne kursy lub serye wykładów z tej dziedziny, że wspomnę tylko wakacyjny kurs pedologii w Brukseli. Dopiero w bieżącym roku 1912 jesteśmy świadkami otwarcia 2 instytucyi, które stanowczą w tym razie wprowadzają zmianę, dając całkowity kurs psychologii dziecka wraz z odpowiedniemi ćwiczeniami praktycznemi: jest to instytut pedologiczny im. Jakóba Rousseau w Genewie i fakultet międzynarodowy pedologiczny w Brukseli. Wraz z zastosowaniem metod eksperymentalnych powstają też i pracownie, poświęcone badaniom psychologicznym nad dziećmi bądź oddzielnie, bądź w połączeniu z pracowniami psychologii ogólnej, albo nawet z laboratoryami przy uniwersytetach dla użytku słuchaczy wszechnicy, jeśli ci prowadzą seminarya psychologiczne. Laboratorya specyalnie poświęcone psychologii dziecka posiada np. Paryż, Antwerpia, Peszt, Zurich. W Polsce pracownia psychologiczna w Warszawie w programie swym obejmuje też badania nad dziećmi; we Lwowie prof. Twardowski, w Krakowie prof. Heinrich przy tamtejszych wszechnicach prowadzą też ćwiczenia praktyczne z psychologią, uwzględniając w nich między innemi badania, dotyczące umysłowości dzieci i młodzieży.

Literatura. Ponieważ niepodobna nam podać całkowitej bibliografii dzieł i broszur, dotyczących psychologii dziecka, ograniczamy się do niewielkiej liczby, zawiera-

jącej ogólny przegląd pracy w tej dziedzinie i wiadomości bibliograficzne. Dzieła w językach obcych:

Ament W. „Fortschritte der Kindersseelenkunde 1895 — 1903 (Lipsk 1904). — Th. L. Smith. Bibliography of articles relating to the study of childhood and adolescence (Pedagogical Seminary 1907). — Lippman i Stern. Forschung und Unterricht in der Jugendkunde (Lipsk 1911). — E. Claparéde. Psychologie de l'enfant et pedagogie experimentale (Genewa, IV wydania 1911). — Mertinak. Wesen und Aufgeben einer Schülerkunde (Langensalza 1907).—Stanley Hall. Adolescence (2 tomy, Londyn 1905). Aniela Szyc. Bibliographie polonaise de pedologie (1911; wkrótce wyjdzie wydanie polskie).

Dzieła polskie lub tłómaczone na język polski: J. Wł. Dawid. Program postrzeżeń psychologicznych nad dzieckiem od urodzenia do 20-go roku życia (Warszawa 1887). Tegoż: Zasób umysłowy dziecka (Warszawa 1896). Tegoż: Inteligencya, wola i zdolność do pracy (Warszawa 1911). — Dr. Ludwik Wolberg. Psychologia dziecka (Warszawa 1901). — Aniela Szycówna. Rozwój pojęciowy dziecka (Warszawa 1899). Tejże: Jak badać umysł dziecka? (wyd. II, Warszawa 1904).—Dr. Wł. Sterling. Psychologia doświadczalna w zastosowaniu do badań nad dziećmi (Warszawa 1911). — Dr. Józefa Jotejkówna. Wykłady pedologii (Lwów 1912; wychodziły w miesięczniku „Szkoła"). — Perez. Trzy pierwsze lata dziecka (Warszawa 1893; przekład Dzierżanowskiej). — Sully. Dusza dziecka (Warszawa 1901; przekład J. Moszczeńskiej). — Tracy. Wiek dziecięcy (Warszawa 1902). — Lancaster. Wiek młodzieńczy (Warszawa 1901). — St. Hall. Znaczenie studyów nad dziećmi (Warszawa 1904; przekład K. Króla). — Binet. Myśli nowoczesne o dzieciach (Warszawa 1910; przekład M. Szymanowskiej). — Fr. Čada. Vyskum žactva. O studiu individuality žakovské a šetřeni o zasobě i povaze představ žactva (Praga, 1912).

Aniela Szycówna.

Pytanie ze stanowiska pedagogicznego ma trojakie znaczenie: jako pytanie dziecka, t. j. objaw czynności umysłowej, z którym wychowanie liczyć się powinno tak, jak się liczy z całą psychiką dziecka w każdym okresie jego rozwoju; jako pytanie nauczyciela, będące jednym ze środków metodycznych, które należy stosować umiejętnie dla osiągnięcia pewnych określonych celów nauczania; wreszcie, jako pytanie, zwrócone do dziecka, dla otrzymania jego wyznań bądź to w celach wychowawczych, bądź naukowych psychologicznych. Z tego powodu niniejszy artykuł musimy podzielić na trzy części i każdą z nich traktować oddzielnie.

I. Pytania dzieci są najpierwszym i najpospolitszym objawem ich ciekawości. Świat otaczający i życie nasuwa świeżemu umysłowi dziecka mnóstwo zagadek, których ono samo rozwiązać nie umie, a ta nieświadomość sprawia mu udrękę i pobudza do szukania odpowiedzi; wówczas dziecko zwraca się o pomoc do starszych, do wychowawców, aby mu dopomogli i zarzuca ich pytaniami. Jeśli więc pytanie jest dowodem nieświadomości i naiwności dziecka, które dziwi się często najprostszym, najzwyczajniejszym rzeczom, to jest ono również dowodem budzącej się inteligencyi: pytanie bowiem powstaje w myśli, a następnie na ustach dziecka, gdy ono uczyniło pewne spostrzeżenie, a nadto, gdy spostrzeżenie owo, przedmiot czy fakt

nowy zestawiło z innemi, uprzytomniło sobie jakąś analogię lub sprzeczność, podciągnęło dane zjawisko pod pewną ogólną zasadę i na tej podstawie szuka jego wyjaśnienia. Treść pytań dziecka wskazuje kierunek jego zainteresowania, np. do przyrody żywej lub martwej, do rzeczy zrobionych, mechanizmów, do pracy i życia ludzkiego, do kwestyi psychologicznych, religijnych i t. p. Sposób zaś formułowania pytań daje wskazówki co do rozwoju lub przewagi pewnych zdolności w umyśle dziecka: znajdujemy więc pytania, które wskazują jedynie dążność do wytworzenia sobie dokładnych wyobrażeń o znanym powierzchownie przedmiocie, gdy dziecko żąda, aby mu opisywano przedmioty i zdarzenia ze szczegółami, gdy chce powiększyć swą wiedzę a raczej erudycyę, żądając informacyi co do dat, nazwisk, liczb i t. d. — inne pytania bardzo często wykazują dążność do zrozumienia przyczyny każdego zjawiska, gdy dziecko bezustannie bada: dlaczego? — w innych jeszcze odnajdujemy zadatki zdolności wnioskowania, indukcyi, gdy dziecko z poznanych już prawd usiłuje wysnuć nowe najczęściej na podstawie analogii pomiędzy dostrzeżonemi faktami; — w innych jeszcze uwydatni się pewien krytycyzm, gdy dziecko nie odrazu wierzy opowiadanym faktom lub słyszanym sądom, lecz zapomocą szeregu pytań usiłuje naprzód stwierdzić ich prawdziwość. Naturalnie, chcąc takie wysnuwać wnioski co do zainteresowania lub inteligencyi dziecka, należy brać pod uwagę nie jedno lub kilka pytań, lecz cały ich szereg w ciągu dłuższego czasu; trzeba nadto znać okoliczności, w których pytanie było wygłoszone, oraz zachowanie się dziecka wobec usłyszanej odpowiedzi. Zwrócić trzeba uwagę, czy dziecko usiłuje samo znaleźć odpowiedź i dopiero wtedy zwraca się do starszych, gdy poradzić sobie nie może; czy też pyta o to, na co samo po krótkim namyśle mogłoby odpowiedzieć, a nawet o to, co mu już objaśniano dawniej może parokrotnie; o ile w pierwszym razie rzadkie lecz mądre pytania dziecka będą świadczyły o pewnej gruntowności jego umysłu; o tyle w drugim wypadku objawić się mogą w tych pytaniach pewne wady umysłowe: lenistwo do myślenia, nieuwaga lub zwyczajne gadulstwo, skłaniające dziecko do mówienia nawet wtedy, gdy nic do powiedzenia nie ma. Podobnież znamienną będzie postawa dziecka wobec słyszanej odpowiedzi: czy słucha uważnie do końca i, nie poprzestając na ogólnikowej informacyi, zadaje dalsze pytania, aby poruszoną kwestyę poznać gruntownie; czy też pyta dalej, ale już o coś innego, przechodząc łatwo z przedmiotu na przedmiot tak, że w jednej rozmowie poruszy mnóstwo różnorodnych zagadnień; czy wreszcie dziecko pyta chętnie, ale słucha mniej uważnie, nie lubi dłuższych bardziej wyczerpujących odpowiedzi, tylko krótkie, nie wymagające wysiłku umysłowego, w czem się przejawi pewna powierzchowność umysłu, przypominająca jedną z bohaterek Żmichowskiej, która, według słów tej autorki „chociaż namiętnie lubiła się dowiadywać, to z nader umiarkowaną gorliwością sama do uczenia się brała“. Wreszcie nie obojętną też rzeczą będą dla nas pobudki dziecka: jeżeli większość jego pytań pochodzi bądźcobądź z pragnienia wiedzy, z zainteresowania do danego przedmiotu, to mogą się znaleźć inne,

w których zainteresowanie to jest tylko pośrednie, główną sprężyną jest jakiś cel praktyczny, dla którego dana wiadomość jest potrzebna; a wreszcie mogą być i takie, w których cała ciekawość jest tylko pozorem, pokrywającym zupełnie inne pobudki, np. gdy dziecko umyślnie zagaduje, aby odwrócić uwagę matki czy nauczyciela od przedmiotu, o którym nie chce mówić, albo gdy po swojemu bada i egzaminuje starszych, np. pyta o to, co wie dobrze, lecz chce się przekonać, co mu też powiedzą; albo gdy z pewnym celem złośliwym umyślnie porusza kwestye przykre, czy drażliwe dla osoby pytanej lub dla świadków rozmowy.

Ta różnorodność pytań, co do treści, sposobu stawiania, zachowania się dziecka i jego pobudek wskazuje, jak ważnym są one przyczynkiem do psychologii dziecka i każe żałować, że dotychczas mało stosunkowo mamy studyów, dotyczących tej kwestyi; choć istnieją w literaturze bardzo cenne prace o pytaniach dzieci, że wspomnę tylko Sully'ego i Stanley'a Halla.

Pierwsze pytania zadają zwykle dzieci w chwili, gdy rozwój ich mowy pozwala na układanie całych zdań; dzieje się to zwykle pod koniec drugiego lub na początku trzeciego roku życia, np. synek Preyera pierwsze pytania postawił w 28-ym miesiącu, córeczka Pollocka w 23-im. Najsilniej jednak popęd w tym kierunku rozwija się później około 4-go roku życia. Pytania dzieci małych 2 — 3-letnich wiążą się z zaciekawieniem tego wieku do rzeczy najbliższych, konkretnych i z pewną epoką w rozwoju mowy, gdy dziecko szybko powiększa zapas swych rzeczowników; najczęstszą też formą pytań jest wówczas: c o t o j e s t? (co to to?), a usłyszenie nazwy zaspakaja często ciekawość dziecka; nazywanie przedmiotów ułatwia mu ich rozróżnianie. Później dziecko wymaga bliższych szczegółów, a myśl jego zwraca się głównie ku ruchom, czynnościom i przeznaczeniu przedmiotów, stąd pytania różnej formy: co to jest? jak się to robi? (albo: skąd się bierze?), do czego to? (albo: na co to?), kto to zrobił? (albo: z czego to zrobione?), dlaczego się to robi? W tych głównych pięciu typach pytań, jak utrzymuje Penzig, zawierają się w zarodku wszystkie kierunki myśli badawczej człowieka: istnienie pewnych rzeczy, ich działanie, cel, początek i przyczyna. Około 5-go roku życia dociekanie przyczyny zaczyna przeważać nad wszystkiemi innemi kwestyami i najczęstsze pytanie brzmi „dlaczego?“ Co do treści, to według Sully'ego w pewnym okresie przeważają pytania, dotyczące istot żywych zwłaszcza zwierząt i od nich dziecko przechodzi bardzo łatwo do początku wszelkiego życia, np. pyta: skąd się biorą małe kurczęta? a zaraz potem: skąd się biorą dzieci? Nieco później dzieci interesują się różnemi mechanizmami i ich działaniem: pytają o przyczynę ruchu kolei, statku, aeroplanu i t. p. Wreszcie prawie wszystkie dzieci już w tej epoce, t. j. między rokiem 5-ym a 7-ym docierają do przyczyny przyczyn i zadają pytania, dotyczące początku świata, Boga, duszy i t. d. (Bardzo często przytaczają pytania dzieci: Kto Boga stworzył? albo: Co było, kiedy jeszcze nic na świecie nie było?). Człowiek, jego życie i stosunki między ludźmi bywa również przedmiotem ciekawości dziecięcej, co nieraz wywołuje pytania: dlaczego jest tylu bie-

dnych na świecie? albo: dlaczego Kasia (służąca) nie siada z nami do stołu? Pytają się też dzieci czasem o kwestye lingwistyczne, usiłując sobie wyjaśnić znaczenie pewnych wyrazów, np.: czy Czerwona Ruś to tam, gdzie ludzie są czerwoni? czy jeńcy to się tak nazywają, że jęczeli? i t. p. Z materyału rękopiśmiennego jednej z matek [1]), która przez lat parę robiła notatki, co do dwojga swych dzieci, przytaczam charakterystyczne pytania chłopca i dziewczynki, notując przy każdym wiek dziecka w latach i miesiącach.

A) *Pytania chłopca.* Czy, jak umrę, będę słyszał? (lat 6 i 2 miesiące). Czy każdy wąż ma języczek trujący? (lat 6 i 2 miesiące). Czy jak żmija zabija ptaszka, to naprzód go otruje języczkiem? (lat 6 i 3 miesiące). Czem się żywi wieloryb? (lat 6 i 4 miesiące). Mamusiu droga, proszę mi powiedzieć, co to jest szarańcza? (lat 6 i 4 miesiące). Ile jest gwiazd na niebie? Czemu garnuszek bez wody na blasze pęknie? (lat 6 i 3 miesiące). Czy po Morskiem Oku mogą pływać okręty? (lat 6 i 3 miesiące). Czy czas się kiedy skończy? (lat 6 i 3 miesiące). Czemu się nazywa morze Marmara? Czy tam są marmury? (lat 6 i 3 miesiące). Czemu u wozów albo u bryczek robią tylne koła większe (lat 6 i 3 miesiące). Czemu zęby wypadają? (lat 6 i 4 miesiące). Czemu gwiazdki mrugają? (lat 6 i 4 miesięce). Czemu to płomień świecy raz się zniża, a raz podnosi? (lat 6 i 4 miesiące). Czemu rzeka płynie? (lat 6 i 5 miesięcy). Z czego się robi nafta? (lat 6 i 5 miesięcy). Dlaczego człowiek oddychać musi? (lat 6 i 5 miesięcy). Dlaczego bez powietrza nic się palić nie może? (lat 6 i 6 miesięcy). Dlaczego ruch wywołuje ciepło? (lat 7 i 3 miesiące). Czy na słońcu jest powietrze? (lat 7 i 9 miesięcy).

B) *Pytania dziewczynki.* Po co Bóg stworzył takich niedobrych Niemców? (lat 5). Czy możnaby żyć, żeby nie jeść śniadania tylko obiad i wieczerzę? (lat 5 i 4 miesiące). Z czego się robi szkło? (lat 5 i 8 miesięcy). Czemu to ptaszek nie może zejść na dół i tam położyć się na boczek do spania (lat 5 i 10 miesięcy). Jak się rodzi dziecko? (pytanie, powtarzane ciągle przez kilka miesięcy; dziewczynka nie chciała się zadowolić odpowiedzią wymijającą). Czy ptaszki znoszą czasem jajka w klatce? (lat 6). Czy Bóg może wyliczyć wszystkie trawki, jakie są na świecie? (lat 6 i 2 miesiące). Skąd się bierze nasienie, co się wrzuca w ziemię, aby wyrosło? Mówią jej, że właśnie ze zboża, co już wyrosło. Ale tamto, co już wyrosło, skąd miało nasienie? (lat 6 i 2 miesiące). Czy w dawnych czasach ludzie znali lampy? A czem świecili, jak nie znali? (lat 6 i 4 miesiące). Mamusiu! żelazo kopie się z ziemi, ale przedtem, nim ludzie je wykopią, skąd ono się tam bierze? skąd? skąd? (lat 6 i 7 miesięcy). Jak się nazywała i skąd się wzięła pierwsza roślina? kto ją posadził, czy człowiek? czy sama? skąd się wzięło to pierwsze ziarenko? (lat 6 i 7 miesięcy). Kto wymyślił pierwszy muzykę? kto wymyślił pierwszy fortepian? (lat 6 i 8

[1]) P. Józefy Maleczyńskiej.

miesięcy). Czy to naprawdę tak było, że z jednej kości Adama Pan Bóg zrobił Ewę? (lat 6 i 8 miesięcy).

Jakkolwiek z kilkuset pytań wybrałam tylko cząstkę, widać w nich pewną ciągłość badawczej myśli, zwłaszcza u dziewczynki, która stale jest zajętą początkiem życia, gdy chłopiec o umyśle żywym, ruchliwym a może mniej głębokim, zaczepia o najrozmaitsze dziedziny, nie pomijając nawet kwestyi metafizycznej: czy czas może się skończyć? Żałować należy, że co do pytań dzieci starszych od jakiegoś 8-go roku życia nie mamy takich studyów i obserwacyi. Czyżby popęd w tym kierunku zmniejszał się w okresie szkolnym? Pozory przemawiają za tem przypuszczeniem: faktycznie bowiem dzieci starsze daleko mniej zadają pytań, niż dzieci małe w okresie, którym zajmowaliśmy się przed chwilą; nie znaczy to jednak, iżby ciekawość ich i badawczość zamierała nagle, lecz, że zaczyna zmieniać swe objawy zewnętrzne. Różne okoliczności mogą tu w grę wchodzić. Dziecko uczące się zużywa wiele swej energii umysłowej na przyswojenie wiedzy szkolnej; nauka systematyczna, jeśli jest interesująca, zaspakaja jego ciekawość i nadaje pewien kierunek jego umysłowi, odwracając uwagę przynajmniej na czas pewien od innych zagadnień. W okresie tym także — a mamy tu na myśli uczniów szkół elementarnych i niższych klas szkół średnich w wieku lat 8 — 14 — dziecko zatraca już tę ufność i naiwność pełną uroku, z jaką się poprzednio zwracało do starszych. Jest to nieuniknione następstwo rozwoju umysłowego; ze wzrostem świadomości i refleksyi dziecko zaczyna zdawać sobie sprawę z wrażenia, jakie mogą jego pytania wywrzeć na wychowawcach, więc nie wszystko już im mówi, co mu na myśl przyjdzie: o niektóre rzeczy nie pyta, bo się wstydzi; innym razem obawia się, że za niewczesne pytanie może ściągnąć na siebie gniew lub szyderstwo; innym razem jeszcze nie chce się wydać ze swą nieświadomością wobec nauczyciela i kolegów. Pomimo jednak tych wszystkich przyczyn, zmniejszających ilość pytań w tym okresie, o ile dziecko z natury ma umysł badawczy, nauka jest racyonalnie prowadzoną, a wychowawcy umieją wzbudzić do siebie zaufanie; zadaje ono dość częste pytania zarówno rodzicom w domu, jak nauczycielom w szkole, więc żałować należy, że nie zajęto się dotąd zgromadzeniem i opracowaniem tego materyału, który stanowiłby bardzo cenny przyczynek psychologiczny, co do rozwoju zainteresowania i zdolności rozumowej dziecka w wieku szkolnym. W odpowiedziach, które zbierałam na kwestyonaryusz, co do zasobu pojęć i poglądów, znajduję trochę pytań, które czyniły dzieci po lekcyach religii. Oto kilka przykładów: Chłopiec lat 8 i 5 miesięcy pyta: Skąd się wziął Pan Bóg? Chyba ktoś musiał Go stworzyć. Dziewczynka 9 letnia: Skąd ludzie mogli wiedzieć wszystko, np. o stworzeniu świata, gdy nikogo nie było? Inna dziewczynka 10-letnia po wykładzie o pierwszych ludziach zastanawia się: Dlaczego Pan Bóg wystawiał na próbę Adama, kiedy jest wszechwiedzący; wiedział więc, czy Adam będzie posłuszny, czy nie? Rówieśny jej chłopiec, uczeń klasy I, po lekcyi o potopie zapytuje: Dlaczego Pan Bóg przy potopie wygubił prawie wszystkie zwierzęta, choć one mu

nic nie zawiniły? i natychmiast odpowiada samemu sobie: „Dlatego, że Pan Bóg zniszczył prawie wszystkich ludzi, więc zwierzętom nie chciał dać większej przewagi“. Chłopiec lat 12½ stawiał pytania: Skąd się śmierć bierze odrazu? dlaczego człowiek umiera? (jak człowiek chory miesiąc, to może chorować i drugi, dlaczego żyć przestaje?) Dziewczynka 13-letnia: Dlaczego pobożni ludzie kradną, klną i oszukują? Pytanie ostatnie jest typowem dla okresu następnego, który się właśnie zaczyna około 14-go roku życia. W tym wieku przełomowym, któremu niektórzy psycholodzy nadają nazwę „drugiego narodzenia“, wzmaga się nietylko dążność do zrozumienia faktów poszczególnych, którą spotykaliśmy już u małych dzieci, nietylko chęć wyjaśnienia pewnych sprzeczności, dostrzeganych w wykładzie już przez uczniów klasy wstępnej i pierwszej, lecz budzi się potrzeba wytworzenia pewnego ogólnego poglądu na świat i życie, zainteresowanie do kwestyi filozoficznych, społecznych. W chłopcu lub dziewczynie budzi się myśl krytyczna, buntująca się przeciw nakazom starszych, zwyczajom i formułkom przejętym, a nawet zasadom etycznym z góry podanym; umysł nie chce już ich uznać za własne, lecz przez krytykę prawd podanych dąży do wytworzenia własnych przekonań i ideałów. Czy ta dążność krytyczna uzewnętrznia się w pytaniach, zadawanych wychowawcom? Z przyczyn łatwo zrozumiałych czynniki, krępujące szczerość dzieci w okresie poprzednim, nie przestają działać, a czasem działają jeszcze silniej, stąd zapewne młodzież dorastająca nie wypowiada szczerze wszystkich pytań, cisnących się na myśl i na usta. Jest przecież pewna różnica pomiędzy nastrojem dzieci mniejwięcej do lat 13 lub 14, a chłopców i dziewcząt starszych: młodzież w wieku przełomowym odznacza się nietylko silnym krytycyzmem, lecz także wzmożoną uczuciowością i to się bardzo wyraźnie objawia w stosunku do wychowawców. Dzieci młodsze zwykle swych nauczycieli lubią lub nie lubią, stosunek ich do starszych zależy głównie od naszej umiejętności pedagogicznej, ale nie możemy od nich wymagać tego, czego normalnie dać nie mogą: ani zdolności rozumienia abstrakcyi, ani entuzyazmu dla czystej idei. Starsi uczniowie i uczennice w stosunku do swych nauczycieli są zdolni do całej skali uczuć, możliwych wogóle w stosunku człowieka do człowieka, a będąc w wieku młodzieńczej egzaltacyi, najczęściej sympatycznych nauczycieli nietylko lubią, lecz kochają, szanują, uwielbiają: za to niemiłych sobie lekceważą, a nawet według sztubackiego i pensyonarskiego wyrażenia „nie cierpią, nienawidzą“. Skutkiem tego i co do pytań nie można mówić ogólnie o stosunku młodzieży do starszych, lecz trzeba zwrócić uwagę na niejednakowe jej zachowanie się wobec różnych osób. Zdaje się, że dałoby się wyróżnić cztery typy: 1-o Nauczyciel lubiany, szanowany i zachęcający do dyskusyi; młodzież chętnie zadaje pytania i podnosi na lekcyi kwestye w związku z wykładem, czasem zwraca się do nauczyciela i poza klasą z pytaniem poważnie traktowanem. 2-o Nauczyciel poważny i taktowny, lecz trochę chłodny w stosunku do uczniów; młodzież słucha spokojnie wykładu, lecz niema zaufania, krępuje się, pytań nie stawia wcale lub bardzo rzadko. 3-o Nauczyciel dobry, łagodny, lecz

trochę lub zbytnio pobłażliwy; młodzież czasem się pyta poważnie, a czasem pozwala sobie na figle i żarty w gruncie niewinne, np. zadaje umyślnie pytania, aby nauczyciel się zapalił, wpadł na swego ulubionego konika i nie miał czasu słuchać z powtórzenia lub z nowej lekcyi, której uczniowie nie przygotowali należycie. 4-o Nauczyciel, nie mający miru w klasie; pytania młodzieży stają się środkiem walki; uczniowie umyślnie podnoszą kwestye przykre lub drażliwe, aby nauczycielowi dokuczyć; albo wyszukują w różnych książkach szczegółów, pominiętych w wykładzie, i o te zapytują umyślnie, aby nauczyciela wprowadzić w kłopot, gdyby do odpowiedzi nie był dostatecznie przygotowany.

Kończąc ten krótki szkic psychologii pytania, wspomnieć należy o próbie badań eksperymentalnych, przedsięwziętych przez znanego psychologa, Karola Groose, a następnie powtórzonych przez kilku nauczycieli niemieckich (Grünewald, Klarmann, Vogel i inni). Doświadczenie polegało na tem, że uczniom różnego wieku opowiadano jakąś historyjkę (zdarzenie, anegdotę) w paru słowach, a następnie polecono powiedzieć lub napisać pytanie, które się im nasunie (czegobyście pragnęli się dowiedzieć?). Pytania te następnie klasyfikowano według ich treści, t. j. stosunków, o które uczniowie pytali, np. miejsce, czas, liczba, przyczyna i t d. Pytania zaś, dotyczące związku przyczynowego, dzielono nadto na regresywne i progresywne, t. j. te, w których zwracano uwagę na to, co poprzedziło fakt opowiedziany, i takie, w których raczej badano jego następstwa. Obliczenie stosunku rozmaitych pytań do siebie rzuca pewne światło na rozwój zdolności rozumowych.

We wszystkich latach pytania, dotyczące przyczyny, mają przewagę nad innemi, lecz z wiekiem ilość ich wzrasta, np. u uczniów 12 — 13-letnich stanowiły one 31,8%, a u 16 — 17-letnich 53,1%; przeciwnie z wiekiem zmniejsza się ilość pytań, dotyczących szczegółów faktu, kto to był? co to było? jak się to nazywa? — gdy u uczniów 12 — 13-letnich stanowiły one 16%, u 16 — 17-łetnich 5%. W okresie więc lat 12 — 17 widocznie wzrasta zdolność do uogólnień, stąd i pytania mają coraz bardziej ogólny, abstrakcyjny charakter. Pytania regresywne (w zwykłej formie: dlaczego? skąd się to wzięło?) mają we wszystkich latach przewagę nad progresywnemi (co stąd wynikło? jakie były następstwa?), ale stosunek ich jest bardzo różny; gdy u dzieci 12 — 13-letnich na 108 pytań regresywnych było tylko 11 progresywnych (9,8%), u seminarzystów lat 18 — 20 na 46 pytań regresywnych było 36 progresywnych (1,3%). Wskazuje to, że badanie przyczyny faktów wyprzedza zwykle zastanawianie się nad jego następstwami, co dopiero następuje u młodzieży dojrzalszej.

Gdy od strony psychologicznej przejdziemy do pedagogicznej, nasunie się nam naprzód kwestya: jakie stanowisko winien zająć wychowawca wobec pytań dzieci? Rozważanie tego stanowiska doprowadzi do następujących wniosków:

Ponieważ pytanie jest objawem instynktu poznawczego, początkiem miłości wiedzy i prawdy, wychowawca musi je uważać za stronę dodatnią

umysłowości dziecka, a stąd nie wolno nam gniewać się na nie, gdy pyta; wyśmiewać się z jego szczerości i naiwności; lekceważyć i żartem zbywać jego poważnych pytań; lecz należy równie poważną dawać na każde z nich odpowiedź. Niechętne przyjmowanie naiwnych pytań dziecka przynosi nieobliczoną szkodę prawidłowemu rozwojowi jego umysłu i charakteru. Dziecko, któremu nie odpowiadamy na pierwsze jego pytania, z którem nie rozmawiamy o wszystkiem, co je zajmuje, które zmuszamy do bezmyślnego powtarzania zdań i sądów gotowych, a dla niego często niezrozumiałych,—odzwyczaja się wprawdzie od nudzenia nas pytaniami, ale przywyka do bezmyślności, do bierności umysłowej wobec przyrody, życia i książek. Dziecko zaś myślące i badawcze, które na pytanie swe nie znajdnje poważnej odpowiedzi od wychowawców, czuje się pokrzywdzone, traci do nich zaufanie, co odrazu ich wpływ wychowawczy tamuje. Przeciwnie, gdy dzieci z każdą swą myślą śmiało i ufnie zwracają się do ojca lub matki, rodzice mają możność ciągłego wpływu na rozwój ich umysłu, na prostowanie błędnych lub jednostronnych poglądów, na zabezpieczenie nawet od idących z zewnątrz wpływów szkodliwych. Podobnież nauczyciel lub nauczycielka, która umie sobie zjednać zaufanie swych uczniów, posiada w swych rękach talizman, otwierający drogę do ich serc i umysłów. Jeśli zaś zgodzimy się na to, że na pytania dzieci odpowiadać należy, nasunie się druga kwestya: jak to czynić należy? Pierwszym warunkiem będzie tu prawda; kłamać przed dziećmi nam nie wolno pod żadnym pozorem. Naturalnie ten warunek będzie często trudny do spełnienia, gdy dziecko porusza kwestyę naukową nam samym mało znaną, albo gdy zadaje pytania t. zw. drażliwe. W pierwszym razie jednak obowiązkiem naszym będzie przed odpowiedzią kwestyę daną poznać, aby dziecka nie uczyć fałszu, więc przeczytać książkę, zajrzeć do encyklopedyi, czy słownika, poradzić się specyalisty; powaga nasza bowiem wobec dziecka nie ulegnie uszczerbkowi, gdy powiemy: „nie wiem“, „muszę się namyśleć“, „poszukamy razem w tej książce“, „zapytamy pana X., który się zna na tem“, lecz przeciwnie zachwiałoby się z pewnością, gdyby nas dziecko na jakiem kłamstwie lub bladze pochwyciło. W drugim razie, t. j. gdy dziecko porusza kwestyę drażliwą, powinniśmy pamiętać, na jakie niebezpieczeństwo narazilibyśmy je, gdyby odepchnięte przez matkę czy ojca, udało się ze swem pytaniem do zepsutego już kolegi i poza plecami rodziców zaczęło się „uświadamiać“; pomimo wszystkich trudności obowiązek ten powinni spełnić sami wychowawcy, o czem już dzisiaj nikt nie wątpi. Inna kwestya: Czy nasza odpowiedź poważna i zgodna z prawdą powinna być wyczerpującą, t. j. czy powinniśmy odrazu powiedzieć dziecku wszystko, co wiemy o danym przedmiocie? Na to pozwolę sobie odpowiedzieć przecząco. O ile bardzo niewłaściwemi są odpowiedzi wymijające, jako nieszczere, o tyle niewłaściwemi również będą odpowiedzi bardzo szczegółowe i wyczerpujące. Odpowiedź powinna zaspakajać ciekawość dziecka, lecz nie powinna umysłu jego obarczać szczegółami, do których często nie jest ono przygotowane jeszcze; stąd na pytania małych dzieci należy odpowiadać krótko, jasno i dostępnie; uwaga

ich nie jest zdolna do dłuższych wysiłków, więc długi wykład, np. o fabrykacyi szkła czy papieru byłby zupełnie nie na czasie, gdy dziecku na razie chodzi tylko o wiadomość: skąd się bierze szkło? Z czego się robi papier?— jeżeli przedmiot obudzi jego ciekawość, wróci ono do niego po pewnym czasie i da nam sposobność uzupełnienia i rozszerzenia jego wiadomości; tak samo we wszystkich innych kwestyach, czy to przyrodniczych, czy historycznych, społecznych, a i w kwestyach drażliwych niezawodnie uświadomienie powinno przychodzić stopniowo w miarę rozwoju umysłowego dziecka, a nie spadać nagle, a przez to samo przedwcześnie. Z innej przyczyny również odpowiedzi zbyt wyczerpujące są dla rozwoju umysłowego dzieci i młodzieży szkodliwe: zamiast gruntowności zaszczepiają one często powierzchowność. Zasadą współczesnej dydaktyki jest nie podawać uczniowi w formie gotowej takich wiadomości, do których on sam dojść może; a tymczasem szczegółowe odpowiedzi na niektóre pytania oszczędzają zupełnie dziecku owego wysiłku myślenia. Dlatego to dobrze jest już w stosunku do małych dzieci trzymać się tej zasady, że gdy pytają o rzeczy, do których mogłyby dojść same, nie dawać odrazu gotowej odpowiedzi, lecz naprzód zwrócić się do dziecka: czy naprawdę tego nie wiesz? pomyślno, zastanów się, przyjrzyj się, policz, przekonaj, i bądź to rozbudzić w nim chęć dokładniejszej obserwacyi, gdy chodzi o przedmiot konkretny, bądź metodą sokratyczną zapomocą szeregu pytań pomocniczych doprowadzić je do odpowiedzi na rzucone pytanie. Podobnież należałoby postępować z niektóremi pytaniami uczniów starszych: zamiast gotowej odpowiedzi polecić im naprzód zebranie pewnej liczby obserwacyi, albo przeczytanie jakiejś książki czy artykułu, słowem pobudzić umysł do pracy samodzielnej. Naturalnie i ta reguła ma swoje wyjątki: jeżeli pytanie ucznia lub uczennicy porusza zagadnienie, którego poznanie szczegółowe jest pożądane w danym okresie nauki, wówczas możemy na razie dać odpowiedź zwięźlejszą, lecz następnie osobną jakąś lekcyę poświęcić rozpatrzeniu tej właśnie kwestyi, bo wówczas ta pogadanka okolicznościowa, choćby trochę odstępowała od przepisanego na daną klasę programu, nada wykładowi pewną żywotność i aktualność i przyczyni się do zainteresowania daną nauką.

Nasunie się też wzgląd praktyczny: kiedy dawać odpowiedzi na pytania dzieci? W domu gotowe są one pytać od rana do nocy bez względu na to, że rodzice mają inne zajęcia, pracują, przyjmują gości i interesantów; w szkole, gdyby im na to pozwolono, rozmawiałyby chętnie z nauczycielem podczas lekcyi, gdy trzeba je uczyć tego, co z toku wykładu wypada. Niezawodnie wychowawcy nie mogą ulegać bezwzględnie tej kapryśnej ciekawości dziecka, lecz muszą tę sprawę uregulować w sposób odpowiedni; niech więc matka lub ojciec, którzy często muszą dzieciom nakazać spokój, gdy na rozmowę z niemi nie mają czasu, wyznaczą jednak w ciągu dnia jakąś godzinkę na swobodną pogadankę z dziećmi i już tej godziny nie opuszczają dla żadnych zajęć i interesów, bo sprawa wychowania powinna być dla nich najważniejszą. Co do nauczycieli, to powinni oni rozróżniać pytania, wyni-

kające bezpośrednio z ich wykładu, oraz pytania, nie mające wyraźnego związku z treścią danej lekcyi. Co do pierwszych, to odpowiadać na nie należy natychmiast, t. j. na tej samej lekcyi, na której uczeń się zapytał, zwłaszcza gdy chodzi mu o zrozumienie, o wyjaśnienie kwestyi już poruszonych w wykładzie. Co do drugich, to należałoby na nie przeznaczyć czas odpowiedni, w którymby nie przeszkadzały prawidłowemu tokowi nauki. W szkole elementarnej, gdzie jeden nauczyciel prowadzi całą naukę, może to być jakaś godzina w sobotę, podczas której powtarza się z dziećmi treść nauki tygodniowej, a jednocześnie daje się im odpowiedzi na ich pytania. W szkole średniej każdy nauczyciel musi porozumieć się z uczniami i bądź na takie pogadanki stałe wyznaczyć terminy, bądź (kiedy pytania nie są takim chlebem powszednim) za każdym razem sprawę tę rozstrzygać zależnie od okoliczności. Jeden z wybitnych pedagogów niemieckich, Scharrelmann opowiada, że w katedrze, od której klucz sam tylko posiada, umyślnie zrobił szparę, aby dzieci wrzucały do niej, jak do skrzynki pocztowej, kartki z zapytaniami i wogóle listy do niego; na te listy odpowiada im zawsze ustnie lub piśmiennie i widzi w tej korespondencyi bardzo ważny środek wpływu wychowawczego na całą klasę i na poszczególnych uczniów. W pewnych razach wprowadzenie podobnej skrzynki zapytań, przedstawianych piśmiennie przez uczniów lub uczennice, byłoby pożądane i w szkole średniej, a odpowiedzi na niektóre pytania treści bardzo osobistej czy drażliwej powinnyby być dawane nie przy całej klasie, lecz poza nią w formie listu lub rozmowy z danym uczniem, który nam okazał takie zaufanie; ale zastosowanie tego lub innego środka zależy naturalnie i od indywidualności nauczyciela, i od całego jego stosunku do danej klasy.

W związku z tym pozostaje kwestya, jak postępować wobec pytań, których motywem nie była ciekawość i żądza wiedzy, lecz gadulstwo, chęć zabijania czasu, figle niewinne lub złośliwość wyraźna. Tutaj sprawę musi rozstrzygać takt nauczyciela. Nadmierna podejrzliwość i drażliwość, brak panowania nad sobą osłabia powagę wychowawcy wobec dzieci i młodzieży; nie powinien więc on być skory do posądzania uczniów o jakieś złe zamiary, lecz właśnie swoim spokojem i przytomnością umysłu przekonać ich, że próba dokuczenia mu była chybioną. A więc dziecku, które po sto razy pyta o to samo, można łagodnie zwrócić uwagę, żeśmy już to objaśniali, i zganić je za brak pamięci i zastanowienia; dzieciom, które posądzamy o chęć uwolnienia się od jakiej lekcyi, powiemy spokojnie, żeby swe pytania powtórzyły po skończonym wykładzie lub na lekcyi następnej, i okażemy zdziwienie, gdy już ich nie będą pamiętały; a złośliwemu chłopcu lub dziewczynie, który pyta celem wprowadzenia w kłopot lub dokuczenia, odpowiemy możliwie spokojnie, starając się nie okazać po sobie, że poruszona kwestya jest dla nas przykra czy drażliwa.

II. Pytania nauczyciela, jako środek metodyczny. Pytanie w nauczaniu ważną odgrywa rolę; jest ono środkiem, bez którego pomocy cel żadnej lekcyi nie mógłby być osiągnięty. Ponieważ nauczanie w całym swym za-

kresie ma różne zadania do spełnienia, a mianowicie: podać nowy materyał umysłowy, powtórzyć go i utrwalić w pamięci, a wreszcie rozwinąć go i przerobić tak, aby zapomocą udzielonej wiedzy rozszerzać stopniowo widnokrąg umysłowy ucznia i ćwiczyć jego zdolności; stąd i pytania, służące tym celom, są rozmaite i możnaby je odpowiednio podzielić na: a) pytania naprowadzające, b) pytania utrwalające i powtarzające, c) pytania rozwijające.

Pytaniem naprowadzającem nazywam pytanie, którego używa nauczyciel, prowadząc wykład metodą heurystyczną. Istotę tej metody stanowi zasada, że uczeń nie powinien otrzymywać wiedzy w formie gotowej, lecz dochodzić do niej samodzielnie; pytanie nauczyciela wskazuje mu tylko drogę, którą iść należy, i dopomaga w uświadomieniu sobie kolejnych etapów w badaniu danego przedmiotu. Pytania takie polegają na przypominaniu faktów z życia lub wiadomości naukowych, znanych już uczniowi, z których nowe prawdy można wywnioskować; na pobudzeniu jego obserwacyi tak, aby stał się zdolnym opisać dany przedmiot, który ma przed sobą, np. pewien okaz przyrodniczy lub rysunek; na pobudzeniu zdolności do wyciągnięcia wniosków z uczynionych spostrzeżeń, do porównania przedstawionych przykładów lub przedmiotów, a na tej podstawie do uogólnienia, w którem się znajduje pojęcie, będące celem danej lekcyi.

Pytanie utrwalające w przeciwieństwie do poprzedniego nie dąży do wytworzenia w umyśle nowych pojęć, lecz do utrwalenia treści, która już uczniowi była podana. Ma ono zastosowanie przy wszystkich metodach i sposobach nauczania, jakkolwiek może przybierać różne formy. Przy metodzie heurystycznej ma ono na celu streścić wyniki, do których uczeń doszedł stopniowo przy pomocy nauczyciela, a zarazem nadać im formę ściślejszą; stąd treścią pytania będą tu głównie: nazwy, terminy naukowe, formuły, definicye, prawa i zasady, słowem to wszystko, co uczeń nietylko rozumieć, lecz i pamiętać powinien. Przy metodzie akroamatycznej pytania do powtórzenia będą miały na celu streszczenie wykładu, który uczniowie słyszeli od nauczyciela, lub czytali w podręczniku. Przy metodzie katechizmowej będzie to zwyczajne odpytanie rzeczy, wyuczonych na pamięć. Powtórzenie może być systematyczne, t. j. następować co lekcya i dotyczyć całego materyału danej lekcyi lub poprzedniej; albo też okolicznościowe, t. j. przy sposobności jakiegoś zadania. Powtórzenie też może obejmować nie jedną lekcyę, lecz treść nauki za pewien przeciąg czasu, np. w końcu tygodnia, miesiąca, kwartału, po przejściu jakiejś części kursu i t. p. We wszystkich tych formach pytania do powtórzenia mają podwójny charakter i uczniowi ułatwiają utrwalenie nabytych wiadomości w pamięci, dla nauczyciela zaś są środkiem kontroli, czy i o ile uczeń dany materyał przyswoił sobie gruntownie. Skoro ten drugi wzgląd przeważa, pytania do powtórzenia stają się pytaniami egzaminacyjnemi.

Pytanie rozwijające sięga trochę dalej; stawiamy je wówczas, gdy wiemy lub przypuszczamy, że uczeń pewne wiadomości przyswoił sobie

pamięciowo, lecz chcemy z tych jego wiadomości wydobyć pierwiastki kształcące, użyć ich za środek do ćwiczenia jego zdolności. Pytanie takie jest w istocie swej zadaniem, które uczeń jest zdolny rozwiązać na podstawie posiadanych wiadomości, lecz na które gotowej odpowiedzi niema w wykładzie lub w podręczniku. Tu zaliczymy, np. pytania nauczyciela historyi, gdy zażąda od ucznia, aby na podstawie poznanych faktów dał charakterystykę pewnej epoki lub pewnej osobistości historycznej, albo pytania nauczyciela literatury, gdy po przeczytaniu jakiegoś utworu pyta uczniów nietylko o treść jego, lecz i o myśl przewodnią albo o właściwości stylu danego autora. Tu także należeć będą pytania, które zadajemy nawet uczniom klas niższych, gdy żądamy, aby wyjaśnili swemi słowami wyrazy i zwroty, które często powtarzają, aby wynaleźli własne przykłady na poparcie danej zasady, lub odwrotnie uzasadnili pewne fakty czy zjawiska, t. j. wytłómaczyli, na jakiej opierają się zasadzie. Pytania takie i inne wiązać się będą naturalnie i z nauczaniem heurystycznem, które tylko przy ich zastosowaniu straci cechę jednostronności: nie będzie wyłącznie poglądowo-indukcyjnem, opisowem, lecz uwzględni również pewne pierwiastki rozumowania dedukcyjnego. Przy metodzie akroamatycznej tylko dzięki takim pytaniom umysł ucznia wyrwiemy ze stanu bierności, a pobudzimy do samodzielnego myślenia. Pytania rozwijające w połączeniu ze zwyczajnemi pytaniami do powtórzenia będą dla nauczyciela też środkiem kontroli, dając mu poznać nietylko, co uczeń umie, lecz jak umie, t. j. jaką korzyść odnosi z nauki; stąd wprowadzenie ich do wszelkich repetycyi i egzaminów daje nam lepszą miarę oceny postępów ucznia.

Jak widzimy, wszystkie rodzaje pytań są niezbędne w nauczaniu, lecz znaczenie ich dydaktyczne zależy od umiejętności nauczyciela w ich stawianiu. Umiejętność ta wymaga zwrócenia uwagi: na ilość pytań, formę ich i porządek. Pamiętając, iż pytanie w nauczaniu nie jest samo dla siebie celem, lecz tylko środkiem do pewnego celu, należy liczbę pytań w każdym wypadku zastosować do celu, jaki pragniemy osiągnąć. Wszelkie pytania bezcelowe są zbyteczne, a nawet szkodliwe. Do takich pytań zbytecznych zaliczymy: 1) pytania zbyt trudne, na które uczeń przy największych wysiłkach odpowiedzieć nie może; w tym razie musimy ograniczyć wymagania metody heurystycznej i pewne rzeczy poprostu opowiedzieć, opisać czy objaśnić uczniowi, zamiast go męczyć niepotrzebnemi pytaniami; 2) pytania nadmiernie ułatwiające, a przeto sprzyjające lenistwu myślowemu; dotyczy to zwłaszcza niższego stopnia nauki, gdy pewne ułatwienia są niezbędne, lecz trzeba je stosować umiejętnie. Małe dzieci np. nie umieją często opisać jakiegoś przedmiotu bez pytań szczegółowych (co to jest? do czego służy? z jakich części się składa? i t. d.); podobnie nie umieją często opowiedzieć przeczytanej powiastki bez tego ułatwienia; niezawodnie więc w początkach należy dawać szereg pytań, na które dziecko odpowiada kolejno. Jeżelibyśmy jednak stale używali tego środka, dziecko przywykłoby zawsze czekać na pytanie i nie nauczyłoby się nigdy gładko i logicznie opo-

wiadać; należałoby więc takich pytań ułatwiających używać tylko dopóty, dopóki będą one rzeczywiście potrzebne; później żądać od dzieci krótkich opisów i opowiadań samodzielnie ułożonych, aby się przyzwyczaiły do gładkiego i logicznego formułowania swych myśli. Naturalnie nie należy tu wpadać w przeciwną ostateczność, polegającą na starodawnem recytowaniu lekcyi od początku do końca, niech uczeń tylko określoną jej część, stanowiącą pewną logiczną całość, wypowie sam bez naszych ułatwień. 3) pytania, rozpraszające uwagę, t. j. nie mające bezpośredniego związku z celem danej lekcyi.

Co do formy, to pytanie powinno przedewszystkiem być dla ucznia dostępne i jasne. Znaczy to, że powinniśmy pytać tylko o to, co uczeń na podstawie swych dotychczasowych wiadomości już wie lub co z nich może wywnioskować. Unikać należy w pytaniu wyrazów trudnych, abstrakcyjnych, których uczeń na danym poziomie rozwoju nie rozumie jeszcze, oraz terminów naukowych, których nie zna, gdyż mają być dopiero podane i wyjaśnione. W formułowaniu pytań unikać też należy zwrotów ogólnikowych lub dwuznacznych, budzących w umyśle ucznia wątpliwość i niepewność, czego właściwie dotyczyło pytanie. Forma też pytania przy jasności i poprawności językowej powinna być zwięzłą; pytanie długie przedstawia pewne trudności dla pamięci ucznia, który nie jest zdolny go powtórzyć, a skutkiem tego i odpowiedzi dać nie może.

Z tych samych powodów zwłaszcza na niższym stopniu nauczania należy unikać pytań podwójnych lub potrójnych, gdyż najczęściej dzieci dają odpowiedź tylko na pierwsze lub drugie zagadnienie, nie wyczerpując w swej odpowiedzi wszystkich punktów, zawartych w pytaniu.

Porządek pytań zależy w każdym szczególnym wypadku od ich celu i od ogólnych praw myślenia. W pytaniach naprowadzających i rozwijających, których zadaniem jest doprowadzić ucznia do pewnego nowego pojęcia lub poglądu, głównym warunkiem powodzenia nauczyciela będzie stopniowy i systematyczny układ pytań, polegający na tem, że odpowiedź na pierwsze będzie przygotowywała umysł do drugiego, a każde pytanie następne będzie coraz bardziej zbliżało do celu danej lekcyi. Stąd co do porządku obowiązywać tu będzie ogólna zasada dydaktyczna: od znanego do nowego, od bliższego do dalszego, od konkretnego do abstrakcyjnego. Trochę innemi względami musimy się kierować przy pytaniach, mających na celu wyłącznie powtórzenie i utrwalenie rzeczy już poznanych. Jeżeli w danym wypadku chodzi nam o uświadomienie uczniowi pewnej całości, np. słyszanego wykładu lub ustępu przeczytanego w książce, pytania powinny być tak ułożone, iżby ułatwiały uczniowi streszczenie, t. j. wyodrębniały kolejno główne punkty lekcyi w tym samym porządku, w jakim materyał jej był przedstawiony. W tym celu nauczyciel dzieli omówiony rozdział na odpowiednią ilość części i każdą z nich obejmuje oddzielnem pytaniem; pytań tych może być więcej lub mniej, ale należy się wystrzegać pytań zbyt szczegółowych. Jest to wielka niezręczność, którą, niestety, spotykamy w wielu podręcznikach, gdy każde

niemal zdanie tekstu daje powód do osobnego pytania; wówczas bowiem uczeń, chcąc dać odpowiedź, musi nietylko pamiętać treść lekcyi, lecz umieć ją dosłownie, a to może właśnie przeszkodzić uchwyceniu głównych punktów i pozbawić dziecko nawet tej samodzielności myślenia, którąby mogło wykazać, gdyby mu poprostu bez wszelkich pytań kazano rzecz całą opowiedzieć swojemi słowami. Przeciwnie, gdy mamy głównie na celu utrwalenie pewnych szczegółów, np. imion własnych, wyrazów technicznych, dat historycznych i t. p., pytania z konieczności muszą być szczegółowe; porządek zaś ich zależy od ogólnych praw pamięci i kojarzenia: z jednej strony uczeń łatwiej sobie przyswaja, a następnie przypomina szczegóły, które w umyśle jego zostały odpowiednio ugrupowane i skojarzone, stąd nie należałoby dawać pytań oderwanych, rozproszonych, prawdziwie „na wyrywki“, jak się jeszcze czasem w szkole mówi, ale dzielić je na pewne grupy, logicznie uzasadnione. Z drugiej zaś strony należałoby pamiętać, że sposób pytania nauczyciela wytwarza w umyśle ucznia cały szereg skojarzeń czysto przypadkowych i sprawia, że uczeń staje się skłonny przypominać sobie oddzielne szczegóły w tym samym porządku, w jakim był o nie pytany, każdy inny porządek pytań wprawia go w zakłopotanie; aby tego uniknąć, nauczyciel nie powinien wyłącznie i stale trzymać się tego samego porządku pytań, lecz porządek ten często zmieniać, pytania grupować w różny sposób tak, iżby uświadomić związek logiczny danej wiadomości z wielu innemi i ułatwić jej przypominanie w różnych okolicznościach. Toż samo się stosuje do powtórzenia, obejmującego nie jedną lekcyę, lecz pewną część kursu; nauczyciel nie powinien tu trzymać się niewolniczo porządku, w jakim dany materyał był podawany w wykładzie lub podręczniku, przeciwnie najlepiej każdego ucznia pytać o szczegóły, wyjaśnione w różnych lekcyach, znajdujące się w różnych rozdziałach książki, ale pytania swe tak ułożyć, iżby stanowiły pewną logiczną całość, a powtórzenie przybrało formę swobodnej rozmowy na tle przerobionego materyału. Przez taki dobry układ pytań pobudzimy ucznia do myślenia i niekiedy zainteresujemy silniej do przedmiotu, a powtórzenie straci przykry i urzędowy charakter wypytywania na stopnie, lecz nabierze prawdziwego znaczenia kształcącego. Uniwersytety słusznie stosują nazwę colloquium, t. j. rozmowy do egzaminów częściowych, gdyż w samej rzeczy, jeżeli pytania mają na celu poznanie ucznia, powinny one być tak stawiane, iżby dały mu możność wykazania całej swej wiedzy, a nie dążyły wyłącznie do pochwycenia go na jakiejś pomyłce czy zapomnieniu. Do tego zastosować należy nietylko formę i porządek pytań, lecz i ton, jakim je zadajemy; ton ten powinien być prawdziwie pytający i życzliwy, lecz nigdy inkwizytorski i niechętny. Z tą sprawą wiąże się też całe zachowanie się nauczyciela wobec odpowiedzi ucznia na zadane pytania. Zaleca się tu przedewszystkiem cierpliwość; jeśli uczeń nie odpowiada odrazu, trzeba mu przecież dać czas do namysłu; jeśli jednak odpowiedź zbyt długo każe na siebie czekać, powinniśmy poznać przyczynę milczenia i sprawdzić, czy uczeń pytanie nasze usłyszał i zrozumiał, w danym razie powtórzyć je

w tej samej lub dostępniejszej formie. Każdą dobrą odpowiedź dziecka należy przyjmować chętnie i życzliwie, choćby wydawała nam się dziecinną, naiwną lub pod innym względem różną od tej, jakiej spodziewaliśmy się; ironia bowiem, sarkazm nauczyciela na swobodę myślenia ucznia działa wprost paraliżująco. Gdyby odpowiedź ucznia, dobra co do treści, była zbyt ogólnikową, niedokładną lub niepoprawną pod względem językowym, należy na to zaraz zwrócić uwagę, lecz najlepiej to uczynić w taki sposób, iżby uczeń sam uświadomił sobie swe braki i umiał je sprostować, t. j. powtórzył odpowiedź w formie ścisłej i poprawnej. Jeśli zaś odpowiedź jest błędna nietylko pod względem formalnym, lecz i rzeczowym, wówczas również należałoby przy pomocy nowych pytań naprowadzających pobudzić ucznia do wykrycia i samodzielnego poprawienia błędu; przy cierpliwości i umiejętności nauczyciela powinno to być regułą zwłaszcza w nauczaniu domowem, gdy z jednem tylko dzieckiem mamy do czynienia. W szkole trudniej to uskutecznić, gdyż zbyt długie zajmowanie się jednym uczniem mniej zdolnym pozostawia resztę klasy bezczynną, co może być powodem znudzenia i nieuwagi dzieci zdolniejszych, a w najlepszym razie pobudza je do podpowiadania tak, że pomimo wysiłków nauczyciela, ostatecznie odpowiedź mniej zdolnego nie jest samodzielna. Pomimo to nie można chwalić systemu nauczycieli, którzy, nie otrzymawszy dobrej odpowiedzi na swe pytanie, natychmiast zwracają się do drugiego, trzeciego i czwartego ucznia i są zupełnie zadowoleni, gdy ostatni z zapytanych odpowie dobrze, nie troszcząc się już o poprzednich. Owszem w myśl zasady, że na lekcyi cała klasa winna być czynną, można w takich wypadkach zwrócić się z pytaniem do innego ucznia, albo wprost do całej klasy: „kto z was może odpowiedzieć?“ lecz pod tym warunkiem, że uczeń, który dał odpowiedź błędną, będzie o to samo zapytany powtórnie i nauczyciel się przekona, czy rzecz zrozumiał po poprawkach kolegów. Zresztą dobry nauczyciel, poznawszy różnice uzdolnienia swych uczniów, odrazu podzieli tak pytania, iżby na łatwiejsze odpowiadali słabsi, a na trudniejsze — zdolniejsi; wówczas nawet mniej zdolni będą zmuszeni do myślenia i zachęceni do pewnego wysiłku, widząc, że pewną korzyść z wykładu odnoszą; słuchanie zaś odpowiedzi dobrych uczniów może ich bardziej zainteresować i niejedną kwestyę im wyjaśnić — jeśli zaś nauczyciel trzyma się zasady, że zawsze naprzód wygłosi pytanie, a później nazwisko ucznia, który ma odpowiedzieć, uwaga klasy będzie trzymana w ciągłem naprężeniu.

III. Pytanie, jako suggestya. Właściwe i niewłaściwe wypytywanie dzieci. Każde pytanie może być uważane za rodzaj suggestyi, poddającej zapytanemu myśli lub wyobrażenia określone, np. gdy zamiast wprost żądać opisu pewnego przedmiotu zadajemy uczniowi szereg pytań, zwracamy jego uwagę na wiele szczegółów, o których nie pomyślałby może, pozostawiony samemu sobie. W wielu jednak pytaniach suggestya sięga dalej, t. j. pytanie nietylko wskazuje pewien kierunek myśli, pewien plan badania przedmiotu i zdawania z niego sprawy, lecz wprost podsuwa odpo-

wiedź, czasem właściwą, a czasem niewłaściwą. Jeżeli np. porównamy trzy pytania: jaka jest w Anglii religia panująca? prawda, że w Anglii jest kościół anglikański? czy Anglicy są katolikami, czy luteranami? — spostrzeżemy, że każde z nich w inny sposób suggestyonuje ucznia; pierwsze zwraca tylko uwagę, że jest coś do powiedzenia o religii Anglików; drugie budzi przekonanie, że nauczyciel żąda tylko potwierdzenia gotowej już odpowiedzi; trzecie zaś podsuwa myśl, że Anglicy należą do jednego z 2 wyznań wymienionych, podsuwając odpowiedź błędną. Suggestya zresztą tkwić może nietylko w formie językowej pytania, lecz w akcencie, w tonie, w głosie, w wyrazie twarzy pytającego; czasem znajduje się ona nie w danem pytaniu, lecz w innych, które je poprzedziły; myśl ucznia, uwaga wyczekująca przygotowuje niejako odpowiedzi wstępne na podobieństwo poprzednich, a tu pytanie niespodziane staje się prawdziwą pułapką. Naturalnie, że istnieją tu znaczne różnice indywidualne: są uczniowie szczególniej ulegli takiej suggestyi zwłaszcza w chwili, gdy niedostateczna znajomość przedmiotu, nieuwaga, roztargnienie, zmieszanie stają na przeszkodzie trafności i samodzielności sądu, są i oporni, którzy tak łatwo złapać się nie dadzą i energicznym: „nie, panie profesorze!“ umieją zaprotestować przeciwko twierdzeniu, które zawiera pytanie. Pomimo tych różnic jednak przez odpowiednie formułowanie pytań i stosowanie różnych suggestyi możnaby w wielu wypadkach ułatwić odpowiedź najsłabszemu uczniowi i obciąć, wprowadzając w błąd, najzdolniejszego. Nieraz więc dydaktycy ostrzegają przed pytaniami takiemi nauczycieli; sądzę jednak, że ta kwestya mniej należy do dydaktyki, niż raczej do etyki nauczyciela, która od niego wymaga sprawiedliwej i bezstronnej oceny ucznia i każe gardzić wszelkiemi podobnemi środkami. O ile zaś suggestyonujemy czasem naszych uczniów nieświadomie, to możemy temu znów celowo przeciwdziałać, wyrabiając w nich właśnie ową oporność na takie suggestye, t. j. polecając nigdy się nie śpieszyć z odpowiedzią, lecz zastanowić się dobrze nad pytaniem, a przytem odpowiedzieć szczerze, a więc w razie potrzeby przyznać się: „nie wiem“, „nie pamiętam“, zamiast odpowiedzieć na zgadywanego. Natomiast bardzo ważną będzie rzeczą zwrócić uwagę na ten suggestyjny charakter pytania poza nauką szkolną. Kiedy wychowawca zwraca się do dziecka celem zasięgnięcia jakichś informacyi: o pewnym fakcie, czy zdarzeniu, pytanie działa zwykle w podobny sposób, jak przy nauce: dziecko zwraca uwagę na pewien szczegół, o którym może poprzednio nie myślało, i usiłuje go sobie przypomnieć i dać odpowiedź. Pamięć jest jednak często zawodna, a zresztą dany szczegół mógł rzeczywiście ujść uwagi, natomiast wyobraźnia bywa bardzo żywa i bujna i ona to podsuwa odpowiedzi dokładne, szczegółowe, często mające wszelkie pozory prawdy, a przecież całkiem nieprawdziwe. Nieraz się już zdarzało, że dzieci, powoływane do świadczenia w sądach, dawały zeznania wielkiej wagi, które okazywały się później ich urojeniem. Stąd wypytywanie dzieci, np. o postępki ich kolegów jest bardzo niewłaściwe i niebezpieczne; tym sposobem sami nieraz wywołujemy nieświadome zmyślenie i świadome kłamstwo. Niebezpieczeń-

stwo będzie większe, gdy w grę wejdzie jakieś silne uczucie, np. sympatya lub antypatya, podrażniona miłość własna, obawa kary, zawstydzenie i t. p.— każde z tych uczuć w połączeniu z pytaniami nauczyciela będzie uczniowi podsuwać stosowną odpowiedź. Kiedy np. będą go pytać o postępek ulubionego kolegi, szukać będzie sposobu uniewinnienia go i najczęściej ten sposób podsunie mu pytanie nauczyciela; tak samo, gdy będzie chodziło o przyznanie się do własnej winy, pytanie może podsunąć sposób jej ukrycia lub osłonięcia. Jedna z autorek pegagogicznych słusznie zwraca uwagę, że najgorzej czyni nauczyciel, gdy chcąc się dowiedzieć, który uczeń dopuścił się pewnej winy, wypytuje kolejno wszystkie dzieci w klasie; pierwsza bowiem odpowiedź suggestyonuje następne, co w połączeniu z zawstydzeniem tamuje wszelkie szczere wyznania. Wogóle jeżeli wychowawca chce zjednać sobie i utrzymać zaufanie dzieci, nie powinien nigdy przez niewłaściwe pytania narażać na pokusę ich szczerości, lecz tak postępować, aby z własnego popędu mówiły mu prawdę. Niebezpieczną też suggestyą dla dzieci nerwowych z pewnemi skłonnościami psychopatycznemi będą niektóre pytania, dotyczące ich własnej osoby; zbyt troskliwe matki przez ciągłe pytania o stan zdrowia zwracają uwagę takiego dziecka na możliwość różnych chorób i niedomagań, których dziecko w sobie dopatruje, a stąd wytwarza się grunt podatny do cierpień urojonych, a czasem do neurastenii i hipochondryi; podobnież dopytywanie się częste o różne drobne szczegóły postępowania innych osób może uczynić dziecko przedwcześnie zgryźliwem, podejrzliwem w stosunku do ludzi. Przeciwnie tam, gdzie widzimy podobne skłonności, należałoby przez zainteresowanie dziecka jakimś innym przedmiotem odwrócić jego uwagę od własnej osoby.

Są wypadki jednak, w których pytania, dotyczące osobistych stanów psychicznych, nietylko nie będą szkodliwe, lecz przeciwnie bardzo pożądane i pożyteczne. Będzie to wtedy, gdy dziecko, rozwijając się prawidłowo, dojdzie do tego wieku, w którym zaczyna budzić się refleksya, a przez to możemy już od niego żądać pewnej pracy nad udoskonaleniem własnego charakteru, współdziałającej z usiłowaniami wychowawców. Wówczas — a wypadnie to najczęściej około 12-go roku życia, u dziewcząt trochę wcześniej, niż u chłopców — trzeba będzie młodemu umysłowi wyjaśnić znaczenie zasady: „znaj siebie samego“ i przez odpowiednie pytania pobudzić do rozpoznania skłonności, popędów, upodobań i t. p., aby następnie uzdolnić do panowania nad sobą i ciągłego doskonalenia się. Stawiając jednak takie pytania, które dla dziecka będą jednocześnie rodzajem rachunku sumienia i pierwszą praktyczną lekcyą psychologii, należy formułować je w taki sposób, aby nie zawierały suggestyi przykrych, osłabiających wolę i wiarę w siebie: niech dziecko o t. zw. trudnym charakterze pozna swe błędy i wykryje ich źródło, ale niech jednocześnie odnajdzie w swej naturze popędy szlachetne, a przynajmniej poczciwe skłonności, które mu pozwolą poprawić się z tych błędów i podnieść moralnie. Z tą samoobserwacyą starszych dzieci i młodzieży dorastającej wiąże się kwestya używania pytań celem zbierania pew-

nych materyałów psychologicznych. Nauczyciel, pragnący poznać swych uczniów, lub psycholog, któremu chodzi o poznanie młodzieży wogóle, w wielu razach układają odpowiednie kwestyonaryusze, na które dzieci same odpowiadają piśmiennie. O ile temat ankiety wogóle nie porusza zagadnień, których ze względów pedagogicznych nie należałoby podsuwać młodzieży, kwestyonaryusze takie są niewątpliwie pożądane i pożyteczne. Należy tylko, układając je, tak formułować pytanie, aby dziecko zrozumiało odrazu, o co idzie, i mogło swobodnie w rozmaity sposób na nie odpowiedzieć, t. j. aby treść lub forma pytania nie podsuwała raczej takiej odpowiedzi, a nie innej. Staranne zastowanie tej zasady będzie ważniejsze jeszcze, jeśli kwestyonaryusza nie rozdajemy sami dzieciom i młodzieży, lecz rozpowszechnimy go za pośrednictwem innych osób; w razie bowiem wątpliwości co do treści pytania dziecko zwróci się o objaśnienie do rodziców lub nauczycieli, którzy mogą mu mimowoli coś poddać. Dając kwestyonaryusz do rąk dzieciom lub młodzieży, powinniśmy w paru słowach wyjaśnić cel badania w sposób dla danego wieku dostępny, a potem taki, żeby uczniów przejąć ważnością sprawy i pobudzić do odpowiedzi szczerych i ścisłych; natomiast należałoby unikać wszelkich takich uwag, któreby w umyśle uczniów wzbudziły przypuszczenia, iżby taka lub inna odpowiedź byłaby bardziej pożądaną, a szczere wypowiedzenie swego zdania miało narazić ich na jakiekolwiek przykrości. Takt nauczyciela i znajomość dzieci, z któremi ma do czynienia, wskaże mu w każdym wypadku, jak lepiej postąpić: czy odpowiedzi na kwestyonaryusz zadać poprostu, jako wypracowanie, czy też wytłómaczyć, do czego służą; czy żądać od uczniów podpisów, czy też zapewnić im zupełną bezimienność, pozwalając oddawać odpowiedzi nie podpisane i nawet w zamkniętych kopertach. Zarówno treść ankiety, jak stosunek nauczyciela do klasy, a wreszcie rozwój umysłowy i charakter uczniów muszą być tu brane pod uwagę i dlatego nie można w tym razie dawać przepisów stałych i niewzruszonych.

Literatura. I. Sully. Dusza dziecka (przekład I. Moszczeńskiej, Warszawa 1901). — Penzig. Jak odpowiadać na pytania dzieci? (przekład M. Lipskiej, Warszawa 1903). — Queyrat. La curiosité (Paryż 1911). — I. Moszczeńska. Jak rozmawiać z dziećmi w kwestyach drażliwych? (Warszawa 1905). — Gross K. Das Seelenleben des Kindes (Berlin, III wyd. 1911). — II. Dr. K. Twardowski. Zasadnicze pojęcia logiki i dydaktyki (Lwów 1901). — III. A. Binet. De la suggestibilité (Paryż 1901). — Stern W. Erinnerung, Aussage und Lüge in der ersten Kindheit (Lipsk 1901).

Aniela Szycówna.

Polska. Jak dzieje polityczne i państwowe, tak też i rozwój wychowania i oświaty rozpoczyna się wśród narodu polskiego dopiero z przyjęciem chrześcijaństwa. Przyszło ono do Polski od strony łacińskiego Zachodu, gdy tymczasem sąsiadujące z Polakami inne plemiona słowiańskie otrzymały chrześcijaństwo ze wschodu od Bulgarów i z Bizancyum. Znaleźli

się więc przez to Polacy na pograniczu dwu odłamów chrześcijańskiej kultury, co na losach ich niezatarte wycisnęło piętno. Jak o pierwotnych dziejach Polaków, tak też o ich praktykach wychowawczych z czasów przed przyjęciem chrześcijaństwa nic prawie nie wiemy. Pośrednio tylko możemy wnioskować z wiadomości, jakie się przechowały o życiu pierwotnych Słowian, iż szkół nie znali wcale, wychowanie zaś miało u nich charakter wyłącznie patryarchalno-rodzinny. Władza rodziców nad dziećmi, uważanemi za rodzicielską własność, była nieograniczona, ojciec lub matka mogli je zabijać, wyrzucać, albo sprzedawać. Jednakże wprowadzenie dziecka do związku rodzinnego połączone było już w czasach pogańskich z różnemi religijnemi obrzędami (np. postrzyżyny), które były jakby symbolicznym wyrazem obowiązków rodzicielskich względem dzieci. Jak zresztą wyglądało wychowanie u Słowian trudno orzec, zdaje się, że było takie, jak wogóle u plemion pierwotnych, a zbliżone do tego, z jakiem spotykamy się dzisiaj wśród naszego ludu, nie posiadającego jeszcze tu i owdzie szkół i żyjącego zdala od środowisk cywilizacyi. Dziecko, uchodzące za dobytek, za coś w rodzaju żywego inwentarza, przyuczano do najrozmaitszych posług domowych i zajęć gospodarskich sposobem praktycznym. Moralne wychowanie polegało na utrzymywaniu surowej karności i bezwzględnej rodzicielskiej powagi. Reszty dokonywało obcowanie z rówieśnikami i pożycie w najściślejszym związku z przyrodą. Sztuki czytania i pisania nie znano, liczono za pomocą karbów i nacięć. Tradycya przechowywała się ustnie głównie w pieśniach. Kwitła muzyka i pląsy, złączone z religijnemi obrzędami. Tego wszystkiego uczyli się młodsi od starszyzny. Ojciec lub patryarcha rodu dokonywał różnych obrzędów, które — jak pisze Potkański — dawały możność uczestniczenia dziecku, a później młodzieńcowi w przywilejach i obowiązkach pewnego związku społecznego. Niekiedy nauczycielami bywali obcy wędrowni przybysze z dalekich stron, przyjmowani z czcią, z uwielbieniem i z ciekawością wielką. Dowodzi tego opowieść o Ziemowicie, twórcy państwa polskiego. Przyjęcie chrześcijaństwa nie sprowadziło zmian w czynnościach wychowawczych rodziny, tu wszystko pozostało po dawnemu, zaszła natomiast potrzeba zakładania szkół, od tego też czasu, to znaczy od końca X wieku rozpoczyna się ich historya na ziemiach polskich.

Podział na okresy. Dziesięciowiekowe od czasu zaprowadzenia chrześcijaństwa dzieje wychowania i szkół polskich dadzą się podzielić na siedm okresów. Pierwszy obejmuje czasy od powstania pierwszego na ziemiach polskich biskupstwa aż do roku 1364, gdy Kazimierz Wielki zakłada w Krakowie „Studium generale“, czyli uniwersytet. Już w tym okresie istniały w Polsce różne rodzaje szkół, których zadaniem było z początku tylko przygotowywanie młodzieży do stanu duchownego, atoli już w XIII wieku zaczęli się w nich kształcić także synowie mieszczan, w świeckim później pozostający stanie. Okres drugi można oznaczyć latami od r. 1364 do 1565, to znaczy od założenia uniwersytetu w Krakowie aż do sprowadzenia zakonu Jezuitów do Polski. Jest to okres wielkiego u nas rozwoju schola-

styki, tudzież zmagania się scholastycyzmu z humanizmem i z reformacyą. Okres trzeci należy rozpocząć z otwarciem pierwszej w Polsce szkoły jezuickiej a więc z rokiem 1569, sięgnie on zaś aż do wystąpienia Konarskiego około roku 1740. W okresie tym zwycięża humanizm w zabarwieniu katolickiem i dokonywa się stopniowy szkolnictwa polskiego upadek. Okres czwarty to wielki okres odrodzenia; tu należą: reformy Konarskiego, powstanie szkoły rycerskiej w Warszawie, wspaniała twórcza działalność Komisyi Edukacyi narodowej; są to lata od 1740 do 1795, to jest do trzeciego rozbioru. Okres piąty obejmuje próby wskrzeszenia i odrodzenia państwowości polskiej, a więc i szkolnictwa polskiego od ostatniego rozbioru do upadku powstania listopadowego (lata od 1795 — 1831). Okres szósty rozpocznie się po roku 1831 i potrwa aż do zamknięcia Szkoły głównej w Warszawie i do zaprowadzenia Rady szkolnej w Galicyi, a więc mniej więcej do roku 1864. Okres wreszcie siódmy, to ostatnich lat czterdzieści i cztery. Najwybitniejsze cechy nadają temu okresowi: Działalność Rady szkolnej krajowej w Galicyi (ob.), dalej rozwój obu polskich uniwersytetów tamże, wreszcie walka o szkołę polską pod panowaniem pruskiem i rosyjskiem.

Okres pierwszy (966 — 1364). Chrześcijaństwo na Zachodzie posiadało w czasach, gdy się w Polsce krzewić zaczęło, trojakiego rodzaju szkoły, a mianowicie: klasztorne, katedralne i kolegiackie; do tych trzech rodzajów przybył nieco później rodzaj czwarty, to jest tak zwane szkoły parafialne. Najstarszemi były szkoły klasztorne, zakładane przez zakon Benedyktynów; przy stolicach biskupich powstają szkoły katedralne; przy zgromadzeniach duchownych świeckich szkoły kolegiackie; skoro zaś przy końcu XII w. miasta świetnie rozwijać się zaczęły, zakwitły w nich ponownie szkoły tak zwane parafialne, o które niegdyś już na Zachodzie Karol Wielki szczególną okazywał dbałość.

W Polsce równocześnie z rozszerzaniem się chrześcijaństwa zaczęły także powstawać klasztory, posiadające ogromną dla rozwoju naszej oświaty i kultury doniosłość. Pierwsi przybyli do Polski Benedyktyni. Ich bogate i możne opactwa istniały tu już za czasów Bolesława Chrobrego. Obok nich sprowadził jeszcze Mieczysław I tak zwanych „Kanoników regularnych“. W XII wieku osiedliii się w Polsce Cystersi, w XIII zaś z zakonów szkoły utrzymujących głównie Dominikanie i Franciszkanie. Najważniejszem zadaniem szkół klasztornych, było przysposabianie kandydatów do nowicyatu.

Szkoły katedralne powstały na ziemiach polskich niewątpliwie równocześnie z pierwszemi biskupstwami, reguła bowiem Chrodeganga, biskupa Metzu (742 — 766), która na całym przyjęła się Zachodzie, wymagała założenia szkoły przy każdej biskupiej stolicy z wyraźnym celem przygotowywania młodzieży do stanu duchownego. Zdaje się, że już św. Wojciech założył szkołę katedralną w Gnieźnie, istniały takie szkoły również w Krakowie, w Płocku, w Poznaniu, w Kruszwicy, później we Włocławku, Wrocławiu i wogóle wszędzie, gdzie tylko była stolica dyecezyi.

Jakkolwiek już w XII wieku były w Polsce liczne kolegiaty, to jednak o szkołach przy nich z tych czasów prawie że nie mamy wiadomości. Tylko Długosz wspomina o szkole przy kolegiacie kieleckiej, tudzież o biskupie krakowskim Mateuszu w XII wieku, który miał być scholastykiem przy kolegiacie w Stobnicy. Dopiero w XIII wieku stają się wiadomości o tego rodzaju szkołach obfitsze.

Szkoły parafialne zaczęły powstawać w Polsce w XIII wieku, zakładane głównie po miastach przez osadników niemieckich, sprowadzanych z różnych stron do dzielnic, przez potomków Piasta rządzonych.

Wszystkie właśnie wymienione rodzaje szkół, jakie w Polsce w pierwszym okresie powstały, dadzą się pod względem zakresu nauki podzielić na dwie grupy główne, to jest na szkoły wyższe i niższe. Do pierwszej grupy należy zaliczyć szkoły katedralne i kolegiackie, a w części także i klasztorne, do drugiej — parafialne. Szkoły wyższe powstały i rozkrzewiły się wcześniej, niższe później. Dziwne to na pozór zjawisko stanie się zrozumiałem, jeżeli się zważy, że zadaniem pierwotnego szkolnictwa, zarówno na całym Zachodzie, jak i w Polsce, nie było szerzenie oświaty, lecz przysposabianie sił fachowych uzdolnionych do służby Bożej i do spełniania czynności z życiem religijnem związanych. Szkoły niższe zaczęły powstawać dopiero wówczas, gdy szersze warstwy społeczne, a szczególnie mieszczaństwo zaczęło odczuwać potrzebę kształcenia się i oświaty. Nie wynika jednak z tego, aby w szkołach zaliczonych do wyższych nie nauczano wcale tego, co było przedmiotem nauki w niższych. Owszem we wszystkich szkołach rozpoczynała się nauka od kursu przygotowawczego, czyli elementarnego, tylko że w wyższych kończyła się na nauce teologii i prawa.

Tok nauczania w tych szkołach był następujący: na stopniu przygotowawczym rozpoczynała się nauka od przyswajania uczniom najgłówniejszych zasad wiary, przyczem uczono ich na pamięć pacierza, psalmów i liturgii, chodziło bowiem o to, aby uczniowie mogli jaknajprędzej służyć do mszy i pomagać przy odprawianiu nabożeństw. Równocześnie odbywała się nauka czytania i pisania na psałterzu, który w owych czasach odegrywał rolę elementarza; każdego z tych dwu przedmiotów uczono z osobna. Rozpoczynano od czytania, poczem uczono pisać najpierwiej rylcem na tabliczkach woskowych, później piórem. Także śpiew kościelny należał do początkowego nauczania. Rachunków uczono, zdaje się, tylko przygodnie, natomiast pewnem jest, że początki języka łacińskiego były przedmiotem nauki już na tym pierwszym stopniu.

Po takiem przygotowaniu następowała na stopniu średnim nauka przedmiotów świeckich, czyli tak zwanych siedmiu sztuk wyzwolonych, ujętych w trivium i w quadrivium. Do pierwszej grupy zaliczano gramatykę, dyalektykę i retorykę, do drugiej — muzykę, arytmetykę, geometryę i astronomię. Trzy pierwsze sztuki dawały wykształcenie językowe i logiczne, albo, jak je dzisiaj nazywamy, formalne, cztery zaś dalsze miały dostarczać umy-

słowi treści, miały więc służyć do celów wykształcenia materyalnego, czyli doprowadzać ucznia do mądrości.

Gramatyki uczono wyłącznie łacińskiej i po łacinie; z początku nauczyciel przekładał każde słowo na język ojczysty i objaśniał je uczniom. Dla ułatwienia ujmowano gramatykę w formę pytań i odpowiedzi, albo nadawano jej formę wierszowaną. Z gramatyką łączyło się czytanie łacińskich autorów; zaczynano od poetów; wybór autorów zależał od nauczyciela i od tego, co miał pod ręką. Z lekturą łączyły się ćwiczenia na piśmie, czyli tak zwane „dictamina“. Gramatyką najwięcej rozpowszechnioną był Donatus (IV w. po Chr.), autorem najwięcej czytywanym Wergiliusz. W XIII wieku zaczęto zastępywać autorów rzymskich utworami średniowiecznemi.

Dyalektyka była poprostu nauką logiki, uprawianej według pism Arystotelesa. Na pierwszy plan wysunęła się jednak dyalektyka dopiero w wieku XIII, u nas zaś zaczęto ją uprawiać na szerszą skalę nawet później. Retoryka nie miała w średnich wiekach tego znaczenia, co w starożytności. Przy jej nauczaniu chodziło nietyle o wymowę, ile raczej o sztukę pisania listów, aktów, dokumentów i t. d.

Quadrivium rozpoczynało się od muzyki. Jej nauka zaś zasadzała się nietylko na uzyskaniu biegłości w grze i w śpiewie, ale głównie na zrozumieniu teoryi, która wogóle uchodziła za bardzo trudną. Arytmetyka była przedmiotem ważnym, uczono jej na piśmie i na pamięć, jednak bez rozwiązywania zadań, przyczem rozprawiano także o mistycznem znaczeniu liczb. Najmniej w szkołach naszych powodzenia miała geometrya, która w wielkiem znajdywała się zaniedbaniu, podciągano zaś pod nią także geografię, kosmografię, a nawet historyę naturalną. Natomiast astronomia była w szkołach polskich o wiele popularniejszą i więcej uwzględnianą, potrzebną była bowiem do pomiaru czasu i do obliczania świąt kościelnych; przytem z astronomią łączono ściśle astrologię.

Na kursie najwyższym przedmiotami nauczania były: teologia i prawo. Tu należało: objaśnianie Pisma Św., żywoty Świętych, Ojcowie Kościoła, wreszcie nauka dogmatyki. Prawo obejmywało naukę prawa kanonicznego i ustawodawstwa synodalnego.

Taki więc był w tym okresie bieg nauki od stopni najniższych do najwyższych w szkołach katedralnych, kolegiackich a także i w klasztornych. Szkoły parafialne wyróżniały się od tamtych tem tylko, że ograniczano się w nich do nauki początkowej, albo postępywano co najwyżej do stopnia średniego, nauczając przedmiotów, wchodzących w skład trivium i quadrivium. Poziom nauki we wszystkich tych szkołach był oczywiście bardzo rozmaity, w jednych był wysoki, w innych bardzo pierwotny, wszystko zależało od osoby nauczyciela. Zdaje się jednak, że w okresie, którym się teraz zajmuję, najniżej stały u nas szkoły klasztorne, najwyżej katedralne. W XIII zaś wieku zaczęły także nasze szkoły parafialne miejskie poważne zajmować stanowisko, szczególnie takaż szkoła w Krakowie, założona przez biskupa Iwona i nieco później powstała w Poznaniu.

Dla uzupełnienia obrazu szkolnictwa polskiego w tym okresie dodam jeszcze parę szczegółów o władzach nad szkołami, tudzież o kierunku wychowawczym w nich.

Najwyższą władzę nad szkołami sprawował w tych czasach wszędzie, a więc i w Polsce, Kościół. Rozporządzenia i ustawy w sprawach szkolnych wydawali papieże i sobory. W Polsce najwyższą władzę zwierzchniczą nad szkołami dzierżył arcybiskup gnieźnieński. W dyecezyach dzierżyli ją biskupi; najwyższym zwierzchnikiem szkoły klasztornej bywał opat klasztoru. Biskupa, czy opata zastępował w wykonywaniu władzy członek kapituły, w klasztorach zakonnik, zwany powszechnie „magister principalis“, natomiast w szkołach katedralnych zwierzchnik nazywał się „magister scholarum“, przezwany u nas scholastykiem. Do zakresu władzy scholastyka należały wszystkie sprawy szkolne, a więc zarówno kierowanie nauką, jak i dozór nad uczniami i nauczycielami. Uczniowie podlegali w zupełności władzy scholastyka, on rozstrzygał także o przyjmowaniu uczniów. Do szkół klasztornych przyjmowano pierwotnie tylko uczniów, przeznaczonych już w dziecińśtwie przez rodziców do stanu zakonnego. Z czasem jednak zaczęto przyjmować i takich także, którzy później do zakonu nie wstępywali. Ci ostatni nazywali się „extranei“, o utrzymanie swoje musieli się sami troszczyć; wielu też z nich żyło z żebraniny. W szkołach katedralnych uczniowie mieszkali zwykle w domu scholastyka, był to więc rodzaj internatu, później stosunki się rozluźniły, wielu więc uczniów mieszkało po domach swoich krewnych z zawodu duchownych.

Mylnem jest zapatrywanie, jakoby szkoły średniowieczne w tym okresie nie spełniały zadań wychowawczych, lecz miały na względzie tylko przyswajanie wiedzy. Że dbano o wychowanie fizyczne, dowodzą tego fundusze, wyznaczane na kąpiele dla uczniów, o czem wspomina Łukaszewicz w I tomie swojej „Historyi szkół“ (str. 26). Co do strony moralnej zaś to i ta znajdywała szerokie uwzględnienie. Na wyrobienie charakteru, na przygotowanie do życia wpływała surowa karność, wpływał przykład z góry idący, nacisk kładziony na stronę religijną, wreszcie czytanie klasycznych autorów. Szczególnie tak zwane „Dystychy Katona“ były poprostu nauką moralności i mądrości życiowej. Wartość nauki i cnoty wysoko w nich podniesiona, liczne obok tego widzimy praktyczne rady, dotyczące zachowania się w najrozmaitszych okolicznościach życia. Co się zaś tyczy nauki języka ojczystego w tym okresie, to należy zaznaczyć, że wprawdzie uczono w szkołach wszystkiego po łacinie, nie ulega jednak wątpliwości, że języka polskiego nie zaniedbywano. Rozegrała się nawet w XIII wieku o mowę polską w szkołach zwycięska walka z żywiołem niemieckim. Osiadający w tem stuleciu licznie po miastach polskich Niemcy zakładali szkoły parafialne, nauczycieli mieli Niemców tak, że mowa obca zaczęła się na ziemiach polskich coraz więcej szerzyć i przyjmować. Przeciwko temu wystąpiło polskie duchowieństwo. Arcybiskup gnieźnieński Jakób Świnka zwołał w roku 1285 synod w Łęczycy, który wydał ustawę, aby na rządców szkół wybierano tylko znających

dobrze język polski. Uczono więc niewątpliwie tego języka, był on bowiem dla duchowieństwa niezbędny. Ponieważ zaś uczono go na wzorach łacińskich, zaczął się przeto już w tych czasach nasz język urabiać na modłę języka łacińskiego.

Oprócz nauki we własnych szkołach szukała jednak młodzież polska już w XII wieku światła także za granicą. Paryż, Bolonia, Padwa były licznie odwiedzane przez młodzież polską. W wieku XIII i XIV miał przebywać w Paryżu na studyach tak liczny zastęp Polaków, iż stanowili osobną nacyę.

O wychowaniu i kształceniu kobiet w tych czasach nic prawie nie wiemy. Atoli faktem jest, że w XIII wieku istniały w Polsce liczne nauczające zakony niewieście, w szkołach więc przez nich utrzymywanych musiały kształcić się zarówno dziewczęta do zakonu przeznaczone, jak i te, które później do świata wracały; pierwsze pobierały naukę w tak zwanych szkołach wewnętrznych, drugie w zewnętrznych; w tych ostatnich przeważała nauka różnych praktycznych zajęć i robót kobiecych. Zresztą tryb nauczania musiał być poniekąd taki, jak w szkołach chłopców; były nawet szkoły żeńskie, które wkraczały w quadrivium.

O całości polskiego wychowania i szkolnictwa w tym pierwszym okresie można powiedzieć, iż weszło ono na te same tory, po których rozwijała się cała zachodnio-chrześcijańska średniowieczna oświata. Żeśmy może w tym okresie innym narodom nie we wszystkiem dorównali, to przyczyn tego należy szukać w nad wyraz ciężkiem i smutnem położeniu Polski w wieku XII i XIII. Podział państwa między synów Bolesława Krzywoustego, zaburzenia wewnętrzne, nieustanne wojny, wreszcie straszne napady Tatarów, które Polskę niemal w pustkowie zamieniły, to wszystko nie sprzyjało zaiste krzewieniu oświaty i rozwojowi szkolnictwa. Śladów jakichś uwagi godnych teoryi pedagogicznych nie spotykamy w tym okresie w Polsce żadnych.

Okres drugi (1364 — 1565) w dziejach wychowania i szkół w Polsce należy rozpocząć z rokiem 1364, to jest z założeniem w Krakowie przez Kazimierza Wielkiego „Studium generale“ czyli uniwersytetu. Wprawdzie ten Kazimierzowski uniwersytet nie był żywotnym i dopiero zreformowany przez Władysława Jagiełłę stał się potężnym czynnikiem oświaty, jednakże już sam fakt powołania do bytu w Polsce najwyższej szkoły jest tak doniosły, iż powinien bezwarunkowo służyć za punkt wyjścia nowego okresu.

W Krakowie istniała już od dawna szkoła katedralna, na której czele stał scholastyk, a nauczało w niej zapewne paru nauczycieli. Szkoła taka jednakże królowi Kazimierzowi Wielkiemu wystarczyć nie mogła. Aby państwo swoje należycie urządzić i zorganizować, potrzebował on do tego biegłych w prawie polityków. Miał doradców takich np. jak arcybiskup gnieźnieński Jarosław Bogorya Skotnicki, wykształconych w uniwersytecie bolońskim, najsławniejszej wówczas szkole prawa. Wprawdzie grunt w Polsce dla takiej szkoły nie był jeszcze należycie przygotowany, ale król z tem się nie liczył, zachęcał go zaś i budził w nim zazdrość przykład Pragi. Skoro więc zasiadł na stolicy papieskiej Urban V, wysłał do niego Kazi-

mierz poselstwo z pismem, w którem oświadcza, że zamierza założyć w Krakowie „Studium generale in quacunque licita facultate“ ze szczególnem jednakże uwzględnieniem prawa kanonicznego i prawa cywilnego, czyli rzymskiego. Na poparcie prośby przytoczona jest okoliczność, że podróże z Polski do zagranicznych uniwersytetów są zbyt uciążliwe i z rozlicznemi połączone niebezpieczeństwy. Urban V przychylił się do królewskiej prośby i przywilej dla uniwersytetu w Krakowie wydał z wyraźnem jednak wyłączeniem teologii, czego zdaje się życzył sobie sam król, nie chcąc współzawodniczyć z Paryżem i z Pragą.

Uniwersytet Kazimierzowski miał pierwotnie, jak pisze Długosz, powstać nie w Krakowie, ale na Kazimierzu. Wkrótce jednak, zdaje się skutkiem starań mieszczan krakowskich, przeniesiono go do Krakowa. Jego organizacya była zupełnie odmienna od organizacyi innych uniwersytetów środkowej Europy; one wszystkie powstały na wzór uniwersytetu paryskiego, tymczasem Kazimierz W. obrał sobie za wzór uniwersytety włoskie, szczególnie Bolonię i Padwę. W skład więc uniwersytetu wchodzili sami tylko scholarze czyli uczniowie; magistrzy i profesorowie nie należeli do stowarzyszenia uniwersyteckiego, uczniom też przysługiwało prawo wyboru profesorów na katedry. Rektora wybierano także z pomiędzy uczniów. Wszystkim przybywającym na krakowski uniwersytet po naukę przyrzeka król wolność i bezpieczeństwo osobiste, dalej wolność od wszelkich opłat i ceł. Nikomu z poza uniwersytetu nie było dozwolonem scholarza (t. z. ucznia) pozywać, lub skarżyć. Wszyscy oni przysięgali rektorowi na bezwzględne posłuszeństwo, rektor zaś sądził wszelkie sprawy zarówno cywilne, jak kryminalne. Zobowiązania pieniężne na rzecz jedenastu katedr i na pensyę rektora wynosiły 340 grzywien (co według obliczenia Czackiego równało się 18.641 złotym polskim). Kościół do utrzymania nniwersytetu w niczem się nie przyczyniał. Jakie były plany i zamiary króla przy ustanawianiu uniwersytetu, dowodzi tego najlepiej fakt, iż z 11 katedr ośm przeznaczył dla wydziału prawa, gdy pozostałe dwa miały wszystkiego trzy katedry, to jest medycyna dwie i sztuki wyzwolone jedną. Z katedr prawnych ustanowił król trzy dla prawa kanonicznego, pięć zaś dla prawa rzymskiego. I pod tym względem więc wyróżniał się Kraków od innych ówczesnych uniwersytetów, gdy bowiem w nich położony był główny nacisk na prawo kanoniczne, to w Krakowie wysunęło się na pierwszy plan prawo rzymskie. Co do wydziału medycznego to ten zdaje się, że w uniwersytecie Kazimierzowskim wcale nie wszedł w życie. Na wydziale artystów nauczał tylko jeden nauczyciel, który miał być równocześnie przełożonym szkoły przy kościele Panny Maryi. Nad egzaminami uczniów miał czuwać i ich wyniki ostatecznie zatwierdzać kanclerz, jako królewski komisarz, przewaga więc miała być po stronie władzy królewskiej, nie zaś papieskiej; tego jednak papież nie zatwierdził i oświadczył, że dozorowanie egzaminów, dysput i promocyi jest przywilejem kuryi papieskiej.

Nie ulega wątpliwości, że „studium generale“ Kazimierza W. weszło

w życie, że się jednak należycie rozwinąć nie zdołało, to winę tego ponoszą głównie wypadki zewnętrzne.

Wydział artystów istniał jednak aż do końca XIV wieku. Wydział prawa pomimo, że był najlepiej wyposażony, pozostawił po sobie bardzo mało śladów, wydział zaś medycyny pozostał, zdaje się, tylko na papierze. W zamarły organizm wstąpiło nowe życie dopiero z chwilą, gdy królowa Jadwiga, a potem jej małżonek Jagiełło do dzieła się zabrali.

Kazimierz Wielki, zakładając uniwersytet w Krakowie, miał na celu głównie obronę Polski przeciwko naporowi Niemczyzny, pragnął uniezależnić państwo swoje pod względem oświatowym i prawno-politycznym od Niemców. Ta sama myśl przyświecała także królowej Jadwidze. Pomimo, że założyła kolegium dla teologów Litwinów w Pradze, zapragnęła przecież we własnem królestwie mieć samodzielne ognisko nauki. Ze względu na nawrócenie się Litwy zachodziła szczególnie pilna potrzeba teologów dla krzewienia i utrwalania nauki chrześcijańskiej na wschodzie. Wynikło z tego to, że, gdy Kazimierz W. myślał głównie o prawie, to Jadwiga pomyślała przedewszystkiem o teologii, tudzież o naukach wyzwolonych, które miały do niej przygotowywać.

Doradcami Jadwigi w odnowieniu krakowskiego uniwersytetu byli uczniowie wszechnicy praskiej, głównie Jan ze Szczekna, spowiednik królowej, i sławny Mateusz z Krakowa, który, będąc właśnie rektorem wszechnicy w Heidelbergu (założonej w roku 1386), przybył umyślnie do swojego rodzinnego miasta, aby szkołę polską z upadku podźwignąć i nowe tchnąć w nią życie. Oprócz tych dwu należy jeszcze wymienić biskupa krakowskiego Piotra Wysza z Radolina i Jaśka z Tenczyna, którym przekazała królowa przed śmiercią († 1399) swoje szaty i klejnoty, celem spieniężenia ich i użycia uzyskanych kwot na wyposażenie uniwersytetu. Za wzór przy odnowieniu miał służyć Paryż, nie zaś uniwersytety włoskie. Jest to zrozumiałe, że odstąpiono od Kazimierzowskiej myśli, chodziło bowiem teraz nie o prawo, ale o teologię. Najsławniejszą zaś już oddawna szkołą teologiczną był uniwersytet Paryski. Właściwą jednak macierzą odnowionej w Krakowie wszechnicy była Praga. Ona to zaopatrzyła Kraków w pierwszych mistrzów, nad których wyborem czuwał niewątpliwie Mateusz z Krakowa. Tak więc pierwszy rektor odnowionego uniwersytetu Stanisław ze Skalmierza był uczniem praskim, toż samo trzeci rektor Mikołaj z Gorzkowa i wielu jeszcze innych. Według D-ra Karbowiaka było w roku 1407 na uniwersytecie Jagiellońskim doktorów i mistrzów z Pragi razem 24 na 40 dopuszczonych do rządu w różnych wydziałach (A. Karbowiak: „Dzieje wych. i szkół w Polsce“, tom II, str. 254 i 255). Z Pragi dostały się również do Krakowa liczne rękopisy z zakresu teologii, filozofii i astronomii. Uroczyste otwarcie odnowionej wszechnicy odbyło się w dniu 26 lipca 1400, a więc w rok po śmierci Jadwigi, w domu, zakupionym przy ulicy św. Anny z funduszów przez nią ofiarowanych, a do dzisiaj własnością uniwersytetu będącym. Uczniów zapisało się na początek 205. Wyposażenie profesorów i magistrów stanowiły

głównie probostwa i kanonikaty. W ciągu jednak panowania króla Jagiełły uzyskał uniwersytet oprócz tego jeszcze inne liczne fundacye, beneficya i zaopatrzenia tak, że przy końcu tego panowania rozporządzał już 25 stanowiskami wyposażonemi, dalej dochodami ze wsi Boszczyn, z kopalni soli, wreszcie były także dochody od uczniów, a mianowicie opłaty za naukę i egzaminy. Później fundacye ciągle jeszcze się mnożyły; z domów przybyły kolegia: prawnicze i medyczne przy ulicy Grodzkiej, wreszcie w roku 1449 powstało tak zwane kolegium mniejsze, które było czemś pośredniem między szkołą miejską, czyli parafialną, a właściwym uniwersytetem. Rozumie się, że przybywające ciągle nowe fundacye przyczyniały się znacznie do rozkwitu krakowskiej najwyższej szkoły, głównem jednak jej ogniskiem było kolegium większe, czyli Jagiellońskie, nabyte za klejnoty Jadwigi, a później przez dokupienie przyległych domów znacznie rozszerzone.

Organizacya odnowionej wszechnicy krakowskiej była taka, jak wogóle wszystkich średniowiecznych uniwersytetów, urządzonych na paryską modłę. Najwyższą władzą był papież, który wydawał przywilej na założenie nowego „Studium generale“, zezwalał, lub zabraniał tworzenia któregoś z wydziałów. I tak np. Urban V w przywileju z r. 1364 odmówił zezwolenia na wydział teologiczny w Krakowie, Bonifacy IX zaś w przywileju z r. 1397 na utworzenie tegoż wydziału się zgodził. Papież stanowił również dla uniwersytetu najwyższą instancyę sądowniczą, zresztą miał także i król nad nim władzę, jako patron i fundator. Władzami pośredniczącemi między papieżem i królem z jednej strony, a uniwersytetem z drugiej byli kanclerz i podkanclerzy. Spór między papieżem a królem o kanclerstwo wszechnicy Jagiellońskiej zagodził papież Jan XXIII w taki sposób, iż utrzymał wprawdzie biskupa krakowskiego jako kanclerza, miał jednak ów biskup do rozstrzygania tylko sprawy majątkowe, natomiast kanclerz królewski był podkanclerzym uniwersytetu i on właśnie czuwał nad egzaminami i promocyami. Pierwszym kanclerzem był Piotr Wysz z Radolina. Do roku 1410 był biskup krakowski także konserwatorem uniwersytetu, a do jego obowiązków należało stać na straży statutów uniwersytetu, wraz z rektorem rozdzielać profesorom płace i wyznaczać im mieszkania po kolegiach. Po roku 1410 mianował papież Jan XXIII konserwatorami dziekanów kapituł: gnieźnieńskiej, wrocławskiej i krakowskiej (Karbowiak II, str. 174). Zresztą ogólny charakter organizacyi uniwersytetu był republikańsko-hierarchiczny. Rządy i kierownictwo spoczywało nie w rękach uczniów, jak we Włoszech i pierwotnie w Krakowie, ale w rękach magistrów i profesorów, którym podlegali uczniowie. Najwyższą władzą w łonie korporacyi samej było ogólne zgromadzenie profesorów (tota universitas). Radzie tej podlegał rektor, wybierany niekoniecznie z grona profesorów (tak np. w roku 1422 był rektorem książę mazowiecki Aleksander). Rektor dzierżył w swoich rękach władzę wykonawczą i sądowniczą, sądził zaś wspólnie z radzcami, powołanemi z grona magistrów. Jego władzy sądowniczej podlegali zarówno wszyscy w uniwersytecie nauczający, jak i uczniowie. Dalszemi władzami już w zakresie ści-

ślejszym były: ogólne i ściślejsze zgromadzenie mistrzów wydziałowych, dalej dziekani wydziałów, wreszcie dziekanów asystenci czyli doradzcy. Rektora wybierano zwykle z grona profesorów, poczynając od r. 1400 raz na rok. W roku 1419 zaszła zmiana, mianowicie odtąd wybierano rektora aż do roku 1778 dwa razy na rok. Dziekanów wybierano również dwa razy do roku.

Właściwą podstawą organizacyi uniwersytetu były wydziały i kolegia. Wydziałów czyli fakultetów było od roku 1400 cztery, a mianowicie teologia, wydział dekretów czyli prawa, medycyna i nauki wyzwolone (artes). Wydziały te nie były jednak sobie równe, przeciwnie istniała między niemi hierarchia. Najwyższy wydział czyli koronę całego uniwersytetu stanowiła teologia, potem szły dekrety i medycyna, najniższe zaś stanowisko zajmowały nauki wyzwolone. Wydział ten był właściwie przygotowawczym i przejściowym. Uczniowie zapisywali się najpierwej na wydział artystów, tu osiągali pierwsze stopnie, a potem przechodzili na wydziały wyższe, będąc już nieraz magistrami na wydziale nauk wyzwolonych. Zakończeniem całej uniwersyteckiej karyery był doktorat i profesura na wydziale teologicznym. Jak z tego wynika, nie było na uniwersytecie krakowskim zasadniczego rozdziału między nauczycielami, a uczniami. Nauczyciel czyli magister na wydziale artystów bywał uczniem na wydziałach wyższych, a szczególnie na teologii, gdzie, według statutów z roku 1521, nie przyjmowano ucznia, który się nie wykazał, że spędził pięć lat na fakutecie artystów i że odbył tam promocyę.

Najliczniejszym z wydziałów był oczywiście wydział artystów, najwcześniej się też zorganizował na wzór innych uniwersytetów. Już w roku 1403/4 zabrano się do ułożenia statutów tego wydziału. W roku 1405/6 za dziekanatu Erazma z Nissy pracę ukończono, poczem w roku 1415 przyszły uzupełnienia. Wydział medyczny rozwijał się bardzo słabo. Król Wład. Jagiełło przeznaczył dla medyków osobny dom obok domu prawników na ulicy Grodzkiej. W roku 1433 Jan de Saccis ułożył dla tego wydziału statuty, na mocy których niewolno było nikomu spełniać w Krakowie i w dyecezyi obowiązków lekarza, kto nie był doktorem krakowskiego uniwersytetu. Pomimo tego fakultet ten nie mógł się rozwinąć. W roku 1422 biskup Wojciech Jastrzębiec, mówiąc o uniwersytecie, wspomina o rektorze i o trzech tylko dziekanach, medycznego fakultetu nie wymienia wcale, co zresztą tem się tłómaczy, że na medycynie był wówczas tylko jeden profesor. Taki stan rzeczy utrzymał się przez cały wiek XV, dopiero w roku 1505 przybywa druga medyczna katedra. Pierwszy rektorat medyczny przypada na rok 1470, drugi na rok 1500; pierwsza promocya na doktora medycyny odbyła się dopiero w roku 1527.

Na wydziale prawa prawo rzymskie czyli „Leges“ było w zaniedbaniu, natomiast główną rolę odgrywały dekrety czyli prawo kanoniczne. Dekretyści zwykle jednak przenosili się po jakimś czasie na teologię. Oprócz tego należy i na to jeszcze zwrócić uwagę, że spełniali oni także role polityków i dyplomatów, co ich od obowiązków nauczycielskich nieraz na dłu-

go odrywało. Prawo rzymskie nie doszło w Krakowie aż do połowy XV wieku do znaczenia. Nawet wzmianka w dyplomie króla Jagiełły pozostała na papierze. Pierwszy dopiero Jan Ursinus, medyk humanista, wygłasza przemowę, jako wstęp do instytucyi Justyniana. W roku 1497 przybywa z Padwy Joannes Silvius dla nauczania prawa rzymskiego, wykłada go również Ludwik Masati, sekretarz królowej Bony, wreszcie w roku 1533 biskup krakowski Piotr Tomicki szuka Włocha na katedrę prawa rzymskiego w Krakowie. Wogóle należy stwierdzić, że usiłowania, aby wydział prawa uchronić od zaniku, były przeważnie daremne. Wydziałem najwyższym, który wszystkie inne przygniatał i z sił ogałacał była teologia, pochodziło to stąd, że fakultet teologiczny posiadał najlepsze wyposażenia i że z tego wydziału dochodziło się do najbardziej wpływowych stanowisk; wogóle można powiedzieć, że w tym okresie nauka była w Krakowie zupełnie w służbie teologii.

Odrębną organizacyę posiadały tak zwane kolegia. Były to stowarzyszenia magistrów, którzy mieszkali w jednym domu, jadali u jednego stołu i, oprócz osobistego dochodu, rozporządzali jeszcze dochodami wspólnemi. Największy majątek posiadało kolegium większe, czyli dom króla Władysława Jagiełły. Artyści zajmowali aż dwa domy. O kolegium prawników szczupłe tylko doszły do nas wiadomości, o życiu zaś kolegialnem wśród medyków nawet mowy być nie mogło. Życie w kolegiach miało charakter klasztorny, kobietom był tam wstęp zabroniony, rozmawiać z niemi dozwolone było tylko przy otwartych drzwiach i przy świadkach; o godzinie 8-ej wieczorem wszyscy musieli być w domu. Czem dla magistrów kolegia, tem dla uczniów były bursy i hospicya. Zarówno kolegia jak i bursy miały na celu usunięcie braków Kazimierzowskiej fundacyi. Już w akcie erekcyjnym powiedziano, że zadaniem kolegiów jest, aby doktorzy, magistrzy i t. d. mogli lekcye, ćwiczenia i akty swobodnie spełniać, zadaniem zaś burs było, aby napływającą na uniwersytet młodzież ujmować w stałe porządki. Bieg studyów na wszechnicy był następujący: młody człowiek, przybywający na uniwersytet, zapisywał się na wydział artystów, czyli, jak go dzisiaj nazywamy, na wydział filozoficzny. Po dwu latach otrzymywał stopień bakałarza, po dalszych dwu stopień licencyata, poczem dokonywał się akt ostateczny, to jest promocya na magistra. Jako „magister artium legens et regens“, przechodził on zwykle na wydziały wyższe, przeważnie zaś zabierał się do teologii. Na medycynie istniały stopnie bakałarza i doktora, na prawach bakałarza, licencyata i doktora. Studya na wydziale teologicznym trwały zwykle lat dwanaście, a nawet i dłużej; ich przebieg określają statuty z roku 1521, ułożone przez Marcina z Olkusza i Michała z Wrocławia. Pierwszy stopień to był bakałarza-kursora, drugi bakałarza uformowanego (bacalaureus formatus), potem nadawał kanclerz teologowi licencyę, wreszcie jako najwyższą godność uniwersytetu kandydat osiągał doktorat teologii. Ponieważ jednak pociągał on za sobą znaczne koszty większa przeto część scholarów usuwała się od tego zaszczytu. Wykłady po kolegiach, albo bursach, rozpoczynały się zwykle bardzo wcześnie, bo o 6-ej rano, w lecie zaś o 5-ej.

Wykład nie był wolny, ale opierał się na jakiejś księdze kanonicznej, którą nauczyciel rozdziałami czytał i objaśniał. Wszystko zasadzało się na komentarzach, słusznie też powiedziano, że w takiej nauce księgi zastępywały rzeczy. Dziwić się temu nie można, jeżeli się zważy, że na uniwersytetach średniowiecznych nie chodziło o posuwanie nauki naprzód, ich zadanie nie polegało na badaniu i odkrywaniu nowych prawd, ale na przerabianiu spuścizny przeszłości. Kierunek nauki był przytem wyłącznie idealny, z potrzebami życia i z użytecznością nabywanej wiedzy nikt się nie liczył. Od ludzi na wysokie nawet powoływanych stanowiska nie wymagano świadectw ni dyplomów. Na wydziale nauk wyzwolonych kwitła w Krakowie głównie dyalektyka i logika. Z dyalektyką zaś łączyła się filozofia. Już w roku 1406 czytano tu metafizykę Arystotelesa i wszystkie inne jego pisma, nie wyjmując etyki i polityki. Starożytnych autorów łacińskich z początku, jak już wspominaliśmy, nie czytano wcale, natomiast retoryka była ze względu na kaznodziejstwo więcej uwzględnianą. Nauki, wchodzące w skład „quadrivium“ nie miały w pierwszych dziesiątkach lat XV stulecia w Krakowie zbyt wielkiego powodzenia, ich rozkwit przypada dopiero na drugą połowę tego wieku. Najważniejsze stanowisko zajmowała w nauce uniwersyteckiej oczywiście teologia, która rozpadała się na dział historyczny (Pismo Św.) i na dział dogmatyczny (sentencye Piotra Lombardczyka). Nauczanie uprawiano w trojaki sposób: były lekcye, polegające, jak już wspominaliśmy, na czytaniu i objaśnianiu pewnej księgi, dalej były ćwiczenia (exercitia), mające na celu utrwalenie w umyśle ucznia i uporządkowanie wyłożonego i objaśnionego materyału, wreszcie dysputy, polegające na odczytaniu tekstu, postawieniu tezy i na jej obronieniu, lub obalaniu za pomocą odpowiednich wniosków i dowodów. W sobotę odbywały się zawsze dysputy obowiązkowe, prócz tego były także okolicznościowe.

Normalna opłata wpisowa wynosiła od ucznia ośm groszy. Według obliczeń D-ra Karbowiaka zapisało się na odnowiony uniwersytet krakowski w pierwszych 33 latach jego istnienia razem uczniów 4254, z tych uzyskało stopień bakałarza 619, stopień zaś magistra 184. Liczba uczniów w drugiej połowie XV wieku była znacznie większa i dochodziła w niektórych latach do siedmiu a nawet ośmu tysięcy. Rok szkolny dzielił się na dwa półrocza, z tych zimowe rozpoczynało się 19 października, nazajutrz po św. Łukaszu, letnie zaś 26 kwietnia nazajutrz po św. Marku. Na zakończenie jeszcze parę słów o rozwoju, znaczeniu i roli, jaką ten nasz najstarszy i najsławniejszy uniwersytet odgrywał w okresie, którym obecnie się zajmujemy.

Długosz pisze, że odnowienie krakowskiego studyum usunęło zaniedbania i niedostatki na polu kościelnem „odtąd nauka się rozkrzewiła, a kazania polskie zaczęły wszędzie rozbrzmiewać“. Słowa te wielkiego historyka określają najlepiej, czem stała się dla Polski Jagiellońska wszechnica. Z jej odnowieniem rozpoczyna się dopiero rozwój żywotnej narodowej oświaty. Czego na zewnątrz dokonał pogrom Niemców pod Grunwaldem, to wewnątrz na polu duchownem spełniał uniwersytet. Polskość przez niego umy-

słowo się umacniała i coraz szerszego nabierała znaczenia i rozgłosu. Dowodem na to najlepszym jest rola, jaką odegrał uniwersytet krakowski w pierwszej połowie XV wieku w sławnym sporze o wyższość soboru nad papieżem. Uczeni teologowie polscy zajęli wówczas stanowisko postępowe, walczyli o decentralizacyę, o autonomię kościoła; po idei koncyliarystycznej, która wyszła z Krakowa, spodziewano się odrodzenia kościelnego. Profesorowie krakowscy wytrwali do ostatka na swojem stanowisku, aż gdy w roku 1449 Feliks V zrzekł się swojej najwyższej w Kościele godności, a sobór w dniu 25 kwietnia tegoż roku się rozwiązał, dopiero wówczas w dniu 3 lipca poddał się krakowski uniwersytet Mikołajowi V. Wogóle należy stwierdzić, że w ciągu XV wieku dokonał się w uniwersytecie postęp znaczny, a ruch naukowy był bardzo ożywiony. Z początku panowała tu wszechwładnie dyalektyka. Przy nauce łaciny nie chodziło o czytanie autorów starożytnych, ale o przyswojenie uczniom łaciny, wówczas w używaniu będącej. Jeszcze w roku 1437 stała na pierwszym planie filozofia Arystotelesa. Ale już Grzegorz z Sanoka rozpoczął tu swojemi wykładami, w roku 1433 wygłaszanemi o bukolikach Wergiliusza, nowy kierunek i stał się pierwszym w Krakowie krzewicielem humanizmu. Obok niego przenosi do Krakowa kult humanistów Jan z Ludziska. Wpływy włoskie uzyskują tu znaczenie coraz większe, najgorliwszym zaś pośrednikiem między południem a północą staje się w tych czasach Andrzej Grzymała z Poznania. Gdy fakultet artystów tak się rozwinął, że musiano w roku 1449 przystąpić do założenia tak zwanego kolegium mniejszego, to tam głównie przyjęły się nowe prądy i kierunki, tam wykładano przedmioty, których chciwie słuchali zwolennicy nowości, gdy tymczasem kolegium większe pozostało twierdzą Arystotelesa. Ostra jednak walka między humanizmem, a scholastyką wybuchnęła w Krakowie dopiero w ostatnich dwu dziesiątkach XV stulecia. Miał Kraków w drugiej połowie tego wieku paru pierwszorzędnych zwolenników i krzewicieli filozofii scholastycznej. Należeli do nich Jakób z Gostynia, zwolennik św. Tomasza, dalej Jan z Głogowa (magister w r. 1470), Michał z Wrocławia (mag. 1488), wreszcie Michał z Bystrzykowa, zwolennik Duns Scota, zwany „Parisiensis“, i jego uczeń Jan ze Stobnicy. Otóż ci właśnie wraz z licznymi swoimi uczniami wyobrażają znaczny rozkwit filozofii i teologii scholastycznej na wszechnicy Jagiellońskiej przy końcu XV i w początkach XVI wieku. Równocześnie jednak wdziera się tu humanizm i zaczyna silnie działać na umysły. W roku 1472 zapisuje się na uniwersytet sławny Kallimach (Filip Buonacorsi ur. 1438 zm. 1496), później przybywa do Krakowa na jakiś czas Konrad Celtes; obok tych zaś najgłośniejszych zjawiają się tu całe zastępy humanistów takich, jak Wawrzyniec Corvinus, jak Stanisław Selig, Krakowianin, jako przyjaciel Celtesa, Jan Ursinus, wreszcie głośny nauczyciel Kopernika Wojciech z Brudzewa i wielu jeszcze innych. Jako objaw zwycięskiego pochodu humanizmu pojawia się między przedmiotami na uniwersytecie wykładanemi język i literatura grecka, którym już dawniej utorował w Krakowie drogę Demetrios z Konstantynopola. Do szkoły

Jagiellońskiej wprowadza greczyznę pierwszy Jan Silvius, drugi Claretti de Cancellieri, w roku 1513 występuje w uniwersytecie Andrzej Trzecieski, biegły w greckim języku, w roku 1520 zapowiada Jerzy z Lignicy wykład greckiej gramatyki.

Także język hebrajski zyskuje uwzględnienie; włada nim biegle humanista Michał z Wielunia, a wykłady tegoż języka zapowiada w roku 1536 Waleryan Pernus. W związku z humanizmem stoi również zwrócenie uwagi na prawo rzymskie, o czem już wyżej była mowa. Także wśród lekarzy krakowskich szerzyła się bujnie kultura odrodzenia, największe jednak poparcie uzyskuje ona ze strony matematyków i astronomów. Marcin Król z Żurawicy, który wprowadza do Krakowa wykład trygonometryi, Marcin Bylica z Olkusza († 1460), Piotr Gaszowiec z Loćmierza († 1474), jeden z pierwszych w nowszych czasach obserwatorów gwiazd stałych, wreszcie wspomniany już wyżej Wojciech z Brudzewa: oto plejada mężów, którzy utorowali drogę najznakomitszemu uczniowi Jagiellońskiej szkoły, a równocześnie jednemu z największych myśli nowożytnej twórców Mikołajowi Kopernikowi. Obok tak licznych zwolenników prądów nowych posiadał jednak uniwersytet także nauczycieli zajmujących połowiczne stanowiska między zarysowującemi się coraz skrajniej przeciwieństwami. Do takich należał już Sędziwój z Czechla († 1476), którego prof. Morawski nazywa człowiekiem o dwu twarzach, bolejącym nad upadkiem świata dawnego i witającym jutrzenkę nowej epoki. Takim w drugiej połowie XV wieku był Jan z Oświęcimia (Sacranus), sam z pewną nieśmiałością hołdował nowym kierunkom, gdy jednak zaczął humanizm coraz energiczniej szturmować do średniowiecznych siedzib uniwersytetu, opierał się, jako rektor jego naporowi. Należy też stwierdzić, że ruch humanistyczny krzewił się przeważnie poza uniwersytetem. Wykłady humanistyczne odbywały się przeważnie po bursach i zakładach prywatnych. Powstały więc w tem samem mieście niejako dwa uniwersytety, jeden stary na średniowieczną zorganizowany modłę, drugi nieurzędowy tułający się po bursach, ale przejęty duchem postępu, a nawet rewolucyjnie nastrojony. Właśnie Jan z Oświęcimia uskarżał się za swojego rektoratu na niesforność scholarów. Do uniwersytetu wkrada się rozstrój, tudzież powszechne znudzenie i znużenie. Pustoszeją lektorya, w których wykładano Arystotelesa, sobotnie popisy dyalektyczne idą w zaniedbanie. Teologia traci urok i jako nauka wpada tu w zastój. Liczni magistrzy zapowiadają wykłady nibyto średniowieczne z zakresu scholastyki, w rzeczywistości jednak na godzinach całkiem co innego czytają. Wobec takiego stanu rzeczy zaczyna duchowieństwo domagać się w uniwersytecie reformy. Niestety, nawoływania synodów i biskupów nie odnoszą skutku. Nawet wyznaczona w r. 1518 przez papieża humanistę Leona X komisya dla reformy uniwersytetu żadnych nie wydała owoców. Humanizm wprawdzie się szerzył na uniwersytecie, lekcye się mnożyły, ale to wszystko dokonywało się bez ładu i porządku. Przeobrażenie wszechnicy w duchu humanistycznym, podobnie jak się to stało w Wiedniu, nie dokonało się u nas. Reforma zaś z roku 1536 była raczej cofnię-

ciem się wstecz i powrotem do średniowiecza. Walka humanizmu ze scholastyką zewnętrznie skończyła się tu właściwie zwycięstwem scholastyki, ale i humanizm w gruncie rzeczy klęski nie poniósł, gdyż go z uniwersytetu nie wyparto, mógł nawet zwyciężyć, gdyby się był znalazł człowiek, któryby był śmiało przechylił szalę na stronę postępu, niestety, taki się nie znalazł. Reforma humanistyczna wprawdzie przyszła, ale spóźniona dopiero w okresie następnym. Tymczasem Jagiellońska „Alma Mater“ podupada, budzi się do niej nieufność i nawet pogarda. Z jednej strony reformacya, z drugiej włoski humanizm pociągają młodzież polską na południe i na zachód. Około roku 1530 staje się uniwersytet krakowski przeważnie szkołą polską, zagraniczni goście jej unikają, a nawet przestaje być szkołą wszystkich warstw narodu, przybierając charakter plebejski. Czasy jednak samejże walki były świetne, wówczas to silnie się tu rozkrzewił hellenizm, historya znalazła gorące poparcie; wszak w tych właśnie czasach działał Maciej Miechowita (ur. 1457), o którym wyraził się prof. Morawski, że „z nim schodził do grobu ostatni wielki w tej dobie uczony uniwersytetu“. Napisał on pierwsze w druku rozpowszechnione dzieło historyczne, to jest historyę Polski od początków do roku 1506. W Krakowie zaznajamiano się także z astronomią i matematyką, i tu więc zaczęto szukać nowej treści dla myśli ludzkiej nie w księgach, ale w przyrodzie. Pomimo wszystkiego, pomimo zewnętrznej przewagi reakcyi miał przecież do pewnego stopnia słuszność Stanisław z Łowicza, gdy pisał w r. 1521 o zwycięskim pochodzie humanizmu w Krakowie.

Zanim przejdę do innych rodzajów szkół, wypada mi pierwej poszukać odpowiedzi na pytanie, czy w okresie właśnie omawianym nie pojawiły się na ziemiach polskich jeszcze jakieś dalsze próby zakładania szkół najwyższych. Otóż próba taka istotnie była, a mianowicie w Prusach nazwanych później Królewskiemi. Mistrz zakonu Krzyżaków Konrad Zöllner uzyskał w roku 1387 od papieża Urbana VI przywilej na założenie w mieście Chełmnie nowego „studium generale“. Zadaniem tej szkoły miało być widocznie szerzenie niemczyzny na kresach polskich. Zamiar ten jednakże nie powiódł się. Skutkiem pogromu Krzyżaków, wszechnica chełmińska, którą miano zorganizować także według bolońskiego wzoru, w życie nie weszła. Dopiero w roku 1473 po zawarciu pokoju Toruńskiego uzyskało miasto Chełmno na mocy upoważnienia króla polskiego Kazimierza od biskupa chełmińskiego Wincentego Gosławskiego z przydomkiem Kiełbasa pozwolenie na otwarcie szkoły, która w statutach otrzymała nazwę akademii (Academia Culmensis filia Bononiensis). Na utrzymanie szkoły przeznaczyło miasto Chełmno dobra Gogolin i Steinweg. Pomimo tego tak zwana akademia chełmińska rozwinąć się nie mogła. Gdy się reformacya w prowincyi pruskiej szerzyć zaczęła, rozpoczęły się między protestantami, a katolikami gwałtowne o tę szkołę spory. Ostatecznie pozostała ona katolicką, zeszła jednak na drugorzędne stanowisko, aż nareszcie w XVIII wieku stała się kolonią krakowskiego uniwersytetu, o czem później będzie mowa. Losy szkoły chełmińskiej dostar-

czają cennych rysów do uwydatnienia stosunków polsko-niemieckich, a raczej polsko-pruskich. Szkoła powoływana do bytu z myślą paraliżowania wpływu Kazimierzowskiej fundacyi, przechodzi skutkiem pogromu żywiołu krzyżacko-niemieckiego pod opiekę polskich królów i biskupów. W czasie reformacyjnych ruchów usiłowano znowu uczynić z niej ognisko niemieckiej kultury; ostatecznie pozostała polską na kresach placówką, ale zaniedbaną, tak jak wogóle te północno-zachodnie kresy uległy karygodnemu ze strony polskiej zaniedbaniu, skutkiem czego wzmogło się i rozwielmożniło prusactwo.

Przechodząc do szkół parafialnych, klasztornych, kolegiackich i katedralnych, wystarczy zaznaczyć, iż ich organizacya i zasadniczy charakter w latach między 1364 a 1565 niewielkim uległy zmianom. Liczba szkół parafialnych zwiększyła się we wszystkich niemal dyecezyach polskich. Dr. Karbowiak wylicza ich w drugim tomie swoich „Dziejów wychowania i szkół w Polsce“ w tym okresie przeszło 170. W rzeczywistości musiało ich być znacznie więcej, nie o wszystkich bowiem przechowały się wiadomości w źródłach i dokumentach.

Szkoły klasztorne zakładali: Dominikanie, Norbertanie, Augustyanie, Miechowici, Cystersi, Kanonicy regularni, Franciszkanie i Benedyktyni. Szkół kolegiackich było także w tym okresie sporo (Karbowiak wylicza ich 28). Jedne tylko szkoły katedralne słabo się rozwijały, było to zaś następstwem otwarcia wydziału teologicznego przy wszechnicy Jagiellońskiej. Większą żywotność wykazała tylko szkoła katedralna gnieźnieńska, która posiadała jakby trzy wydziały: artystów, prawa i teologii, stała się więc rodzajem akademii duchownej, gdy tymczasem szkoła krakowska tak podupadła, że jej uczniowie grozili w roku 1402 opuszczeniem szkoły.

Do powyższych typów przybyły jeszcze w XVI wieku szkoły protestanckie, których byt i rozwój były jednak w Polsce niedługie.

Ustrój władz szkolnych pozostał taki sam, jak w okresie poprzednim. Papież stanowił zawsze władzę najwyższą; gdzie król był patronem, tam on miał nad szkołą opiekę i władzę. Władzę ustawodawczą w sprawach szkolnych dzierżyły w rękach swoich synody dyecezyalne, biskupowi zaś przysługiwało prawo nadzorowania nad wszystkiemi szkołami swojej dyecezyi. Władzą miejscową nad szkołami katedralnemi były kapituły, a jej piastunem — scholastyk, dzielił on zaś tę władzę niekiedy z zarządem gminy, jeżeli ta ostatnia do utrzymania szkoły się przyczyniała. Takie same stosunki panowały w szkołach kolegiackich, natomiast w szkołach parafialnych układały się one bardzo rozmaicie, zależało to od tego, kto szkołę zakładał i na jej utrzymanie łożył. Właściwy rząd szkoły spoczywał w rękach kierownika czyli jak go wówczas z łacińska nazywano rektora. Jemu podlegali wszyscy nauczyciele, których on przyjmował, utrzymywał i oddalał. Znawca stosunków średniowiecznych wie dobrze, że wzajemny stosunek tych wszystkich władz szkolnych nie był wcale określony, wszystko polegało na prawie zwyczajowem lub na przywilejach, odwoływano się także do prawa kanonicznego.

Nauczycielami w szkołach parafialnych wiejskich byli przeważnie organiści i słudzy kościelni, natomiast po miastach ludzie z wyższem wykształceniem, zwykle uniwersyteckiem; najliczniejsi byli bakałarze, ale nie brakowało także magistrów. Nauczyciele w szkołach klasztornych i katedralnych musieli wszyscy być teologami i znać prawo kanoniczne. Poziom wykształcenia nauczycieli w tym okresie znacznie się podniósł, co zawdzięczać należy powstaniu krakowskiej wszechnicy. Posady nauczycielskie nie były jednakie, wszystko zależało od umowy; wynagrodzenia były tak chwiejne i tak rozmaite, że się w żadną regułę ująć nie dadzą. Stałe dochody mieli rektorowie lub nauczyciele tylko tam, gdzie istniały osobne na rzecz szkoły zapisy, albo fundacye. Miewali też nieraz rektorzy i nauczyciele różne zajęcia uboczne, bywali np. pisarzami gminnymi, notaryuszami, niektórzy przepisywali rękopisy, lub różne inne spełniali obowiązki w celu zwiększenia swoich dochodów. Co do nauki i kierunku wychowawczego, to należy podnieść, że na rektorach szkół ciążył w pierwszym rzędzie obowiązek nietylko uczenia, ale i wychowywania powierzonej im młodzi. Stwierdzają to wszelkie statuty, układy, zapisy i t. p.

Nauka w szkołach katedralnych, kolegiackich i klasztornych stała w niniejszym okresie mniej więcej na tym samym poziomie, co i w poprzednim. Pierwsze z nich zastępywały do pewnego stopnia dzisiejsze seminarya duchowne, miały jednak także łącznie z kolegiackiemi i klasztornemi wiele podobieństwa do obecnych gimnazyów humanistycznych. Szkoły klasztorne znajdowały się wogóle w upadku. Szkoły parafialne podzieliły się na dwa typy, na typ wyższy po miastach większych, w których nauczano wszystkiego, co wchodziło w zakres „trivium“ i „quadrivium“, i na typ niższy głównie po wsiach i miasteczkach. Tu zakres nauki obejmywał tylko „trivium“, stąd nazwa szkół trywialnych, którą posługiwano się u nas jeszcze w połowie zeszłego wieku na oznaczenie szkół typu najniższego. Szkołę typu wyższego, jeżeli nabrała szczególnego rozgłosu przez świetne w niej nauczanie, nazywano niekiedy „studium particulare“, albo także „schola senatoria“. Metoda nauczania pozostała taka sama, jak w okresie poprzednim, językiem wykładowym był język łaciński, ale uwzględniano także język ojczysty, chociaż nie w tym stopniu, co w szkołach protestanckich XVI wieku.

Dwojakie węzły łączyły w tych czasach wszystkie szkoły polskie pomimo wielkiej ich różnorodności w jedną organiczną całość. Były niemi: 1) stosunek do Kościoła, któremu wszystkie szkoły podlegały i służyły; 2) stosunek do krakowskiego uniwersytetu, wszystkie bowiem szkoły dostarczały mu uczniów, on zaś wszystkim nauczycieli. Stosunek ten jednak na żadnych nie opierał się prawach, był wyłącznie zwyczajowym, życie go wyrabiało i utrwalało, nie zaś paragrafy. Państwo wogóle o szkoły wcale się nie troszczyło, opiekowało się zaś jedynie tylko uniwersytetem. Pomimo tego nie można przecież odmówić także szkołom tego okresu charakteru narodowego. Do jakiego stopnia umiał np. uniwersytet Jagielloński spełniać swoje obowiązki względem państwa i narodu, dowodzą tego najlepiej głośne

wystąpienia krakowskich profesorów na soborze konstancyeńskim przeciw roszczeniom i gwałtom krzyżackim. Odmienny pod wieloma względami charakter posiadały polskie szkoły protestanckie, zakładane w XVI wieku po wtargnięciu do Polski reformacyi. Żywot tych szkół był przeważnie bardzo krótki, oddały one jednak narodowej kulturze usługi ważne, a to pomimo, że ruch reformacyjny okazał się, biorąc na ogół, dla Polski pod wieloma innemi względami szkodliwym. W szkołach protestanckich wywalczała sobie mowa polska od samego początku stanowisko dominujące w przeciwieństwie do łaciny, wprawdzie i tego języka nie zaniedbywano, ale w najniższych klasach uczono czytać, pisać i katechizmu po polsku. W wyższych tłómaczono autorów klasycznych na język polski, na odwrót dawano ustępy polskie do przekładania na łacinę; Cicero, Wergiliusz, Horacyusz w polską przybierali się szatę, uczono nawet języka greckiego, używając do pomocy także mowy ojczystej. To wszystko musiało nader korzystnie wpływać na rozbudzenie się naszej piśmienniczej twórczości w duchu prawdziwie narodowym. Pomimo tego były szkoły protestanckie również szkołami tylko wyznaniowemi na dowód wystarczy powołać się na program ćwiczeń religijnych w tych szkołach, podany u Łukaszewicza (Hist. szkół I, str. 72). Przedmiotów świeckich, takich jak arytmetyka, muzyka, poetyka uczono bardzo mało. Zresztą poziom moralny tych szkół był dosyć wysoki.

Poświęćmy teraz kilka uwag uczniom polskich szkół w tym okresie. Pochodzili oni przeważnie z warstw biedniejszych i musieli nieraz wielki cierpieć niedostatek. Andrzej Łaskarz opowiada w roku 1404 o uczniach katedralnej szkoły gnieźnieńskiej, że „chodzą boso i prawie nadzy“, że „gnębi ich głód i mróz“. Wprawdzie społeczeństwo nie pozostawiało tych biednych rzesz uczących się bez opieki, przyczem rozstrzygały głównie względy pobożności. Istniały dla ubogich żaków fundacye po szpitalach, mnożyły się zapisy na odzież i żywność, nie brakowało też stypendyów, obok tego miewali żacy dochody uboczne, spełniając różne obowiązki po kościołach. Musiał jednak żak ze swoich skromnych dochodów uiszczać opłaty za naukę i należytości szkolne. Bezpłatną była nauka tylko tam, gdzie szkoła i nauczyciele byli całkowicie utrzymywani przez gminę, albo przez jakąś korporacyę, i w takich jednak wypadkach musieli uczniowie w rozmaity sposób wysługiwać się nauczycielom, a szczególnie rektorowi szkoły. Najgorzej było z mieszkaniami, biedni scholarze mieli pod tym względem wiele do wycierpienia. W uniwersytecie krakowskim stosunki były zdaje się o tyle lepsze, że sprawą mieszkań zajmowali się gorliwie królowie polscy zarówno przy zakładaniu jak i przy odnawianiu uniwersytetu. Dla uczniów ubogich, których liczba w tym okresie znacznie przeważała (dr. Karbowiak naliczył w latach od 1400 — 1433 wszystkiego 25 procentów uczniów zamożnych i średnio zamożnych „Dz. w.“ II, str. 385), istniały różne bursy funduszowe i prywatne, prócz tego mieścili się uczniowie także po klasztorach. W okresie wzmożonych wpływów humanistycznych liczba młodzieży ubogiej po szkołach i w uniwersytecie jeszcze się powiększyła, dzieci bowiem rodziców za-

możnych pobierały początkowe wykształcenie w domu, następnie zaś wysyłano je przeważnie zagranicę. W wieku XVI kształciły się na uniwersytetach niemieckich i włoskich liczne zastępy Polaków, chciwych nowości. Prace profesorów d-ra Fijałka, d-ra Windakiewicza i innych obfitych nam już w tej mierze dostarczyły materyałów. Szczególnie ważnym jest fakt, że gdy w okresie poprzednim szlachta gardziła szkołą i stroniła od nauki szkolnej, to w okresie, którym się właśnie zajmujemy, stosunki pod tym względem stanowczej uległy zmianie. Synowie, nietylko szlachty, ale nawet magnatów zaczęli garnąć się do nauki, aby na tej drodze zdobywać znaczenie, wysokie urzędy i stanowiska. Jak dbano o kształcenie synów królewskich, dowodów na to najlepszych dostarcza wychowanie synów króla Kazimierza Jagiellończyka. Także kształcenie kobiet nie było całkiem zaniedbane, pozostało ono mniej więcej na tym samym pozomie, co w okresie poprzednim. Między kobietami z rodów królewskich i książęcych trafiały się kobiety wysoko wykształcone, do takich należała np. królowa Jadwiga. Przykład z góry znajdywał też naśladownictwo w domach możniejszych panów. W źródłach spotyka się wzmianki, że w różnych miejscowościach istniały szkoły klasztorne dla dziewcząt świeckich, podobnie, jak i w dobie dawniejszej. Naprzykład Brygitki w Gdańsku utrzymywały taką szkołę, w której kształciły się córki najznakomitszych rodzin mieszczańskich.

A teraz przejdźmy do rozpatrzenia teoryi i pomysłów wychowawczych, jakie się w tym okresie po raz pierwszy w Polsce pojawiły.

Nowe ideje i dążności na polu wychowawczem występują wówczas, gdy utarte praktyki i uświęcone tradycyą i obyczajem sposoby i cele wychowywania zaczynają społeczeństwu nie wystarczać, gdy budzi się krytyka, a życie nowych domaga się ideałów. We Włoszech stało się to już na schyłku XIV i w początkach XV wieku. W tym czasie występują tam, jako reformatorzy średniowiecznego wychowania, Piotr Paweł Wergeryusz (1349 — 1428) i Wiktor de Feltro (1378 — 1446). Ruch ten stoi w najściślejszym związku z potężnym i wszystkie dziedziny życia ogarniającym prądem humanizmu. Wychowanie ascetyczne okazuje się niewystarczającem, wzgląd na wychowanie fizyczne zaczyna ważną odgrywać rolę, naukę zaczyna się pojmować nietylko idealnie, ale także ze stanowiska praktycznego, z punktu widzenia jej w życiu użyteczności. Na moralność w wychowaniu reformatorowie humanistyczni wielki kładą nacisk, powołują się jednak głównie na autorów starożytnych greckich i łacińskich, u nich szukają wzorów i przykładów nie zaś w Biblii. Jeżeli w humanizmie wogóle zaznaczył się zwrot do rzeczywistości i do świata, tudzież rozmiłowanie się w życiu doczesnem, to zwrot ten odbił się także potężnem echem i na polu wychowawczem.

W Polsce pierwsze pomysły zjawiają się w tym kierunku już w XV wieku. Występują one u Ślązaka Byczyny w jego dziele „Labirinthus vitae conjugalis“ z roku 1432. Wychowaniu dzieci poświęca Byczyna księgę czwartą. Mamy tam najpierw wstęp fizyologiczny i lekarski. Dalej uderza nacisk, położony na wyuczenie mowy ojczystej, zasady wiary ma wpajać matka. Po-

cząstkowe wychowanie ma się głównie zająć wzmacnianiem zdrowia i sił ciała, zaleca więc Byczyna ćwiczenia fizyczne i gry. Potem przychodzi nauka, której szczególnie powinna oddawać się młodzież zamożniejsza i szlachecka (w XIV wieku zamożna szlachta nie uważała jeszcze za potrzebne uczyć się i kształcić). Po roku 14-ym mają zaczynać się ćwiczenia bronią ze względu na sztukę wojenną, przyczem powinien młodzieniec nabywać przymiotów moralnych i cnót, tudzież ma kształcić się dalej w naukach wyzwolonych, albo w siedmiu sztukach mechanicznych w przeciwstawieniu do siedmiu sztuk wyzwolonych. To równouprawnienie w wychowaniu sztuk praktycznych takich jak przędzalnictwo, rusznikarstwo, żegluga, rolnictwo, myślistwo, medycyna i mimika jest u Byczyny bardzo charakterystyczne, a jakkolwiek przebłyski w tym kierunku spotyka się na zachodzie już u myślicieli XIII wieku, to tu występują one już jako zapowiedź rozstrzygającego zwrotu. Uwzględnia Byczyna także wychowanie dziewcząt. W całości wyraźnie przebija się wpływ Arystotelesa i starożytnych na wychowanie poglądów, chociaż duch średniowieczny jeszcze nad wszystkiem panuje. Teorya Byczyny może słusznie uchodzić za najstarszą teoryę pedagogiczną polską. Następna zjawia się dopiero w 70 lat później. Zawiera ją list królowej Elżbiety (ur. 1436 † 1505), żony Kazimierza Jagiellończyka, pisany w roku 1502 do najstarszego jej syna Władysława, króla czesko-węgierskiego, o wychowaniu królewicza. W sprawę autorstwa tego listu oczywiście nie wchodzimy, ale i bez względu na to jest on ważny, zawiera bowiem już w pełni rozwiniętą teoryę humanistyczną w zastosowaniu do wychowania synów królewskich, ułożoną widocznie pod wpływem poglądów i nauk zmarłego przed sześciu laty Kallimacha. Mamy tu więc równomierny nacisk, położony na kształcenie ciała i ducha, umoralnieniu przyznane pierwszeństwo przed wykształceniem, przykłady pochodzą wyłącznie z dziejów klasycznych, historya żydowska, pismo św., ojcowie kościoła nie tknięci. Potrzeba religijności objaśniona na przykładzie wziętym z życia Aleksandra Macedońskiego, etyka przeważnie klasyczna, nauka zalecona ze względu na pożytek z niej płynący, szczególnie zaś wysoko postawiona nauka wymowy i języków nowożytnych. Wszystko to więc rysy wybitnie humanistyczne. W dalsze szczegóły się nie wdaję, odsyłając czytelnika do artykułu Chmielowskiego w Enc. W., tom III, str. 511 — 520.

W następnych latach XVI wieku spotyka się w pedagogicznej literaturze polskiej same tylko przekłady, ale rzecz charakterystyczna, takich tylko autorów jak Plutarch z Cheronei (De liberis educandis) jak Erazm Rotterdamczyk (Civilitas morum) i t. p. Aż dopiero znowu po upływie lat niespełna 50 występuje głośny humanista polski Szymon Marycki (ur. 1516 † 1574) z oryginalnem o sprawach wychowania dziełem p. t. „De scholis seu academiis libri duo“ (Krak. 1551). Znamienny jest powód, który skłonił Maryckiego do napisania tej książki, jest nim upadek szkół polskich i stanu nauczycielskiego. Wytworzył się rozbrat między wykształconą i oświaty szukającą warstwą społeczeństwa polskiego, a szkołą. Uniwersytet Jagielloński

zachował pomimo naporu humanizmu charakter średniowieczny, inne szkoły również, tymczasem w warstwach oświeconych narodu zwyciężył humanizm. Marycki to widzi, a uznając potrzebę dźwignięcia wychowania publicznego, pisze swoje dziełko. Jako środki zaleca usunięcie scholastyki, wprowadzenie na szeroką skalę autorów greckich i rzymskich, lepsze wynagradzanie nauczycieli, wreszcie domaga się, aby państwo wzięło w swoje ręce sprawy wychowania. Żądanie to występuje u niego po raz pierwszy w Polsce (ob. artykuł dr. W. Hahna w Enc. Wych., t. VII, str. 277 — 279). Jak ważną i pilną stawała się w Polsce reforma na polu wychowania i szkolnictwa, dowodzi tego najlepiej fakt, że w tym samym roku (1551) wyszło drugie dzieło, w którem autor poświęca sprawom wychowaczym całe dwie księgi. Autorem tym jest głośny Andrzej Frycz Modrzewski (1503 — 1572), dziełem zaś „Commentariorum de Republica emendanda libri quinque". W księdze pierwszej tego sławnego dzieła zajmuje się Modrzewski wychowaniem w związku z obyczajami, a w piątej mówi o szkołach. Wychowanie krytykuje głównie ze strony moralnej i religijnej, przedstawienie zaś i krytyka stosunków szkolnych jest bardzo niedostateczna i ogólnikowa. Tu poraz pierwszy przejawia się w polskiej literaturze pedagogicznej obok wpływów humanistycznych także wpływ reformacyi (ob. artykuł Plenkiewicza w Enc. Wych., tom VII, str. 414 — 432).

Pierwszą w naszej literaturze po polsku napisaną książką pedagogiczną jest dziełko Erazma Glicznera-Skrzetuskiego (ur. 1535 † 1603) wydane w Krakowie w r. 1558 p. t.: „Ksyąszki o wychowanyu dzyeći, s których rodzicy ku wychowanyu dzyeći swych naukę dołożną wyczerpnąć mogą". Gliczner urodzony w Wielkopolsce kształcił się w Goldbergu na Śląsku w szkole sławnego protestanckiego pedagoga Walentego Trotzendorfa, przebywał potem jakiś czas na uniwersytecie w Królewcu (wpisał się tam w grudniu 1554); przybywszy do Krakowa, wydał najpierwej przełożone przez Koszuckiego na mowę polską: „Księgi o wychowaniu i o ćwiczeniu każdego przełożonego i t. d." Reinharda Lorichiusa (1558). Widocznie jednak przekonał się, że „księgi" Lorichiusa napisane dla użytku panów, książąt i królów nie wystarczają dla potrzeb polskiego szlacheckiego społeczeństwa, aby więc temu zaradzić napisał i wydał w tymże samym roku dziełko pedagogiczne oryginalne. Stanowisko, jakie w niem Gliczner zajmuje, jest humanistyczne, ale już w zabarwieniu reformacyjnem. W poglądach pedagogicznych trzyma się wiernie pisarzy klasycznych. Przeważnie czerpie z Plutarcha, którego rozprawę o wychowaniu wydano w Krakowie już w roku 1536; zawisły jest również od Kwintyliana, pod wpływem też autorów starożytnych lekceważy rzemiosła i pracę ręczną wogóle; wyraźne są także ślady wpływów Erazma Rotterdamczyka (tego ostatniego dziełko pedagogiczne wydano w Krakowie w r. 1548) i Lorichiusa, ale obok tego strona religijna u niego silnie podkreślona, ciągłe powoływania się na Pismo św. Naukę stawia bardzo wysoko, natomiast milczeniem zbywa wychowanie fizyczne i wychowanie kobiet. Odstępuje również od swoich humanistycznych pierwowzorów, a idzie w ślady Lutra, gdy broni gorąco wy-

chowania publicznego, przyznając mu wyższość nad domowem, czyni to zaś pomimo, iż niewątpliwie znał ówczesny już dosyć smutny stan polskich szkół (w dalsze szczegóły o Glicznerze nie wchodzę i odsyłam czytelnika do artykułu Chmielowskiego w Enc. Wych. tom IV, str. 597 — 602 i do rozprawki Z. Bujakowskiego „Pierwsza pedag. książka polska“, Wychowanie w domu i w szkole, czasop. pedag., Warszawa, marzec, 1912).

Znowu w tym samym roku, co Gliczner (1558), wystąpił ze swojemi pomysłami pedagogicznemi po raz pierwszy Mikołaj Rej (ur. 1505 † 1569). Pozostawił nam on dwa głównie dzieła, stojące w związku z pedagogią. Pierwsze z nich to wierszem rymowanym napisany „Wizerunek własny żywota człowieka poczciwego“ wydany właśnie w r. 1558 w Krakowie. Drugie to „Zwierciadło“, którego pierwsze trzy księgi stanowią znowu „Żywot poczciwego człowieka“, wydane w 10 lat później (1568). Rozwinięte w obu tych utworach poglądy na wychowanie przedstawiają się jako reakcya domorosłej duszy szlacheckiej przeciw humanizmowi, tudzież jako przechylenie się stanowcze i poddanie się wpływom reformacyi. Mamy tu do pewnego stopnia powrót do średniowiecznych zapatrywań, ale nie do kościelno-scholastycznych, lecz do dawnych, pierwotnych, polskich. Humanizm nie zdołał wyzuć Reja z polskości, nie dopuścił do tego jego zmysł praktyczny i jego trzeźwy pogląd na świat. Natomiast szlachecko-polska skłonność do „nowinek“ znalazła u Reja upust w przerzuceniu się na stronę reformacyi. Nie humanizm pociągnął go ku sobie, ale protestantyzm. Jednakże nawet reformacya nie zdołała opanować go w zupełności. Wyznanie to u niego rzecz ważna, ale przecież nie do tego stopnia, jak u innych polskich reformacyi zwolenników. Z autorów starożytnych takich np. jak Cycero lub Seneka korzysta po swojemu tak samo jak i z pisarzy z czasów Odrodzenia. Wszak cały swój „Wizerunek“ napisał na wzór „Zodyaka“ Palingeniusza, znanego pod przybraną nazwą Manzollego. Urodzony na łonie przyrody, z niej głównie czerpał drogą doświadczenia i w tem jest Rej pomimo całego swojego dogmatyzmu i średniowiecznego zabarwienia przecież człowiekiem nowożytnym. Z humanistami się zgadza, że wartość życia stanowi głównie cnota i moralność, ale nauką dziecka męczyć zabrania, większość bowiem nauk sprawia tylko zamęt w głowach. Zaleca wychowanie fizyczne i religijne. Zgodnie z Glicznerem potępia zarówno nadmierną surowość, jak i zbytek w wychowaniu. Wyróżnia się jednak od Glicznera stanowczo w poglądach, lekceważących naukę, szkołę i nauczycieli. Kształcenie umysłu ma być jego zdaniem tylko dodatkiem do wychowania moralnego. Pedagogia Reja to pedagogia szlachecko-ziemiańska, buntem duszy szlacheckiej przeciw kościołowi i nadużyciom duchowieństwa przesycona (ob. Rej Mikołaj w „Enc. Wych.“). Po Reju należy jeszcze w tym okresie wymienić Marcina Kwiatkowskiego „Książeczki roskoszne o poczciwem wychowaniu dziatek“ (1564), będące wiernym przekładem jednej z najwcześniejszych prac humanistycznych o wychowaniu, a mianowicie rozprawy Piotra Wergeryusza „De ingenuis moribus ac liberalibus studiis“ z roku 1385 (zob. Kwiatkowski „Enc. Wych.“, t. VI, str.

427 — 428). Na zakończenie ustępu poświęconego okresowi drugiemu pozostaje mi jeszcze krótki rzut oka na całość.

Najważniejszym w tym okresie faktem jest założenie a potem odnowienie krakowskiego uniwersytetu. Wycisnął ten fakt piętno swoje na dwu stuleciach, które ów drugi okres obejmuje. Uniwersytet dał Polsce wspaniały rozkwit nauk i oświaty w XV wieku, wprowadził ją na szeroką widownię duchową świata. W ruchu umysłowym stanęła Polska na równi z całym europejskim zachodem. Do pewnego stopnia nawet go wyprzedziła, poddając się najwcześniej obok Włoch wpływom humanizmu. Reformy jednak uniwersytetu humanizm nie dokonał i to spowodowało upadek wszechnicy Jagiellońskiej w XVI wieku. Życie społeczeństwa i najwyższa w narodzie szkoła rozeszły się w różne strony. Stało się wówczas w Polsce to samo, co nam tak często na szkodę, a nawet na zgubę wychodziło: dokonano dzieła częściowo i w pół drogi zaczęto się cofać wstecz. Światło odrodzenia wdzierało się do wnętrza uniwersytetu tak, jak się wdziera do dzisiaj fizyczne światło przez wspaniałe okna renesansowe do wnętrza Jagiellońskiego kolegium przy ul. św. Anny, ale gmach pozostał gotycko-średniowiecznym. To samo stało się z innemi szkołami polskiemi w tym okresie. Ilość ich wzrosła znacznie, poziom naukowy się niewątpliwie podniósł pod wpływem sił nauczycielskich w uniwersytecie kształconych, kierunek jednak i duch pozostał w szkołach średniowieczny. Stąd rozbrat między szkołą, a społeczeństwem. Objawił on się głównie w dwu kierunkach: p o p i e r w s z e w lekceważeniu, okazywanem szkołom krajowym i krakowskiej wszechnicy, tudzież w ich unikaniu przez szlachtę. Kto tylko w XVI wieku miał jakie środki, kształcił synów w domu, a następnie wysyłał ich zagranicę. Doszło przecież już w pierwszej połowie stulecia do tego, że król Zygmunt I wydał w roku 1534 rozporządzenie, zabraniające poddanym wyjeżdżania na studya zagranicę, w rok zaś później (1535) przyznał wszystkim profesorom Jagiellońskiej almae matris po 20 latach pracy szlachectwo, uczynił to zaś niewątpliwie w tym celu, aby stan profesorski podnieść i przynajmniej mieszczaństwo do niego zachęcić. Królewski zakaz pozostał — jak tyle zresztą w Polsce ustaw i rozporządzeń — martwą literą, odwołano go nawet w ośm lat później (1543), odtąd też odpływ młodzieży polskiej do obcych ognisk nauki jeszcze się wzmógł; szkołą główną szlachty polskiej stała się — jak pisze Czermak — nie Jagiellońska wszechnica, ale akademia padewska. Mnóstwo Polaków przebywało także na studyach w Bolonii, w Bazylei, w Lipsku, w Kolonii, w Paryżu i Bóg wie jeszcze gdzie. P o w t ó r e rozbrat między szkołą a społeczeństwem objawił się i w tem jeszcze, że uniwersytet, nie przejąwszy się nowym duchem, a raczej przejąwszy się nim tylko połowicznie, nie zdołał zawładnąć polskim ruchem umysłowym. Stało się więc, że wspaniała nasza literatura narodowa XVI wieku rozwinęła się niemal całkiem niezależnie zarówno od najwyższej w Polsce szkoły jak i od innych szkół krajowych. Także w literaturze pedagogicznej polskiej z tych czasów objawia się ten sam rozbrat. Szkoła pozostała średniowieczną i ka-

tolicką, natomiast literatura pedagogiczna okazała się humanistyczną i protestancką. Jeszcze u Byczyny pierwiastki średniowieczne i humanistyczne przenikają się wzajemnie. U królowej Elżbiety mamy już czysty humanizm, zrywający ze średniowieczczyzną. Przeciwstawia się u niej niejako oświecony i duchem humanizmu przejęty dwór królewski uniwersytetowi, wiernemu zasadom, formom i metodom średniowiecznym. U Maryckiego niechęć humanisty do średniowiecznej szkoły wybucha już na dobre. Ale tak Elżbieta jak i Marycki pozostają jeszcze na gruncie katolickim. Schodzi z niego dopiero Modrzewski, Gliczner zaś pomimo swoich wybitnie humanistycznych skłonności przechyla się już wyraźnie ku reformacyi. Całkowicie w jej objęcia rzuca się Mikołaj Rej, oświadczając się przeciw ówczesnej szkole i przeciw humanistycznej przesadzie. Raził go w humanizmie głównie brak poczucia narodowego, występował więc w obronie pierwiastków rodzimych w wychowaniu, w obronie realnego życia i przyrodzonych prawd życiowych. Przeważyły u niego: polska skłonność do religijności w połączeniu z niechęcią do zbytnio rozpanoszonego księdza, zamiłowanie do polskich tradycyi i do pewnego uroku szlacheckiego życia na wsi, w połączeniu ze wstrętem zarówno do średniowiecznego szkolarstwa jak i do uczoności humanistycznej, wprawdzie rozległej ale, w gruncie rzeczy płytkiej i naśladowniczej.

W organizacyi władz szkolnych w tym okresie zasadnicze zmiany nie zaszły, tak samo w stosunku szkoły do państwa i do kościoła, z tym jednym atoli wyjątkiem, że powstające w XVI wieku szkoły protestanckie uniezależniły się od Kościoła. Szkoła jednak nawet katolicka stała się przecież więcej świecką i nie służyła już wyłącznie celom duchownym, ale na odwrót znowu nawet szkoła protestancka nie wyzbyła się wyznaniowego charakteru. Zastępy osób świeckich z wykształceniem i z wyższą kulturą umysłową wzrastały szybko (wprawdzie tylko na schyłku niniejszego okresu głównie pod wpływem wyjazdów za granicę), na czem zyskiwała oczywiście bardzo ogólna kultura narodowa. Pod wpływem humanizmu wyszlachetniało i staranniejszem stało się wychowanie domowe, zwiększyła się piecza o stronę fizyczną i moralną tego wychowania. Humanizm wywarł także zbawienny wpływ na wychowanie i kształcenie kobiet. Jak się w tej mierze pod wpływem humanizmu zapatrywania w Polsce zmieniać zaczynały, dowodzi tego najlepiej głos humanisty Jędrzeja z Kobylina, z przydomkiem Glaber, który w przedmowie do wydanego w r. 1535 dziełka p. t. „Gadki z pisma wielkiego philosopha Aristotela“ etc. może pierwszy w literaturze naszej gorąco przemawia za równouprawnieniem kobiet na polu umysłowem i za ich równomiernem z mężczyznami w naukach kształceniem. Pisze też Glaber swoją pracę w tym celu w języku ojczystym, aby z niej „szlachetne panie polskie, litery znające, nieiako zakusiły pisma, w którem się mądrość zamyka“ (ob. Jędrzej Glaber dr. W. Hahna w Enc. Wych. tom VI, str. 28 — 30). Był jednak humanizm przeważnie kosmopolitycznym, uczuć więc narodowych nie pielęgnował i nie wyrabiał jak należało. Reformacya w początkach swoich wychowaniu i szkolnictwu szkody nie przyniosła, owszem rozbudziła nawet

i podniosła ducha narodowego. Kołowacizna teologiczna później dopiero opanowała umysły, zaczem poszło oderwanie się od rzeczywistości i zobojętnienie różnowierców na sprawy państwa i ojczyzny.

Okres trzeci. Wkraczamy obecnie w okres powolnego rozkładania się polskiej państwowości z jednej, a obniżania się poziomu wychowania publicznego i szkolnictwa polskiego z drugiej strony. Sprowadzeni do Polski w r. 1564 Jezuici powoli zagarniają w swoje ręce wychowanie publiczne; najpierw wzięli sobie za pierwsze zadanie wykształcenie duchowieństwa, następnie dopiero rozszerzyli swoje zamiary na całe społeczeństwo. Pierwsza w Polsce osada Jezuitów powstała w Brunsbergu w Warmii, gdzie sprowadził ich Hozyusz w r. 1564, drugą osadą był Pułtusk (1565), trzecią było Wilno, dokąd powołał ich w r. 1569 biskup wileński Waleryan Protaszewicz; za temi poszły dalsze osady i kolegia, o czem później będzie mowa. Teraz zaś, trzymając się przyjętego porządku, według którego rozpoczynam w każdym z okresów od szkół najwyższych, a kończę na początkowych, zajmę się najpierwej założonym przez Jezuitów w Wilnie drugim polskim uniwersytetem.

Obrano Wilno na jego siedzibę dlatego, że tam właśnie było jedno z głównych ognisk ruchu reformacyjnego. Przywilej datowany ze Lwowa 7-go lipca 1578 r. wydał król Stefan Batory, wyłączając w nim prawo i medycynę, zresztą zrównał „akademię“ wileńską — jak od czasów Odrodzenia uniwersytety nazywać zaczęto — w prawach i swobodach z wszechnicą krakowską. Potwierdził przywilej papież Grzegorz XIII bullą z r. 1579. Tak powstała po upływie przeszło 200 lat druga na ziemiach polskich wszechnica. Dalsze uznanie wszystkich swoich praw i przywilejów uzyskała ona na sejmie warszawskim z r. 1585. Potwierdził je później znowu i rozszerzył król Władysław IV w r. 1641, nadając uniwersytetowi wileńskiemu wydział prawa i medycyny, tudzież prawo udzielania stopni. Od tego czasu był to uniwersytet zupełny, gdy z początku była to raczej szkoła dla kształcenia duchowieństwa. Takiego rozszerzenia dopraszali się Jezuici sami, współzawodnicząc bowiem z uniwersytetem krakowskim, pragnęli stanąć z nim na równi, tem więcej, że na Litwie odczuwano dotkliwie brak prawników. Za panowania Jana Kazimierza przybyła jeszcze katedra prawa politycznego. Rozkwit nowej wszechnicy trwał do r. 1652, to jest do czasu, gdy wojska cara Aleksego Wilno zajęły. Po sześciu latach pauzy rozpoczęły się kursy na nowo, ale odtąd zaczyna już akademia upadać, a klęski narodowe dają się jej srodze we znaki. Ustaje współzawodnictwo z protestantami. Program nauk się nie rozszerza, o reformie się nie myśli, wzory zaś dobre za Batorego i Zygmunta III nie mogły na schyłku wieku już wystarczać. Profesorowie tracili zapał do pracy, nie widząc ratunku w uprawianiu nauki. W takim stanie dotrwał uniwersytet wileński aż do nowego okresu. Jego urządzenia odmienne były od krakowskich. Najwyższy nad wszechnicą rząd sprawował jenerał zakonu, był więc ten rząd zakrajowym. Na miejscu kierował wszystkiem rektor przez jenerała mianowany, nie zaś przez profeso-

rów, jak w Krakowie, wybierany. Pomocnikiem rektora był prefekt; zebrań lub narad profesorskich nie było wcale; urząd kanclerza istniał, ale tylko jako godność honorowa, piastował ją każdoczesny biskup wileński. Jaki był majątek uniwersytetu trudno już dzisiaj dokładnie oznaczyć; przed samem zniesieniem zakonu Jezuitów wynosił roczny dochód około 660.000 złp. Przepisy karności dotyczące były surowe, jeżeli np. uczeń przez trzy dni bez usprawiedliwienia się na wykłady nie uczęszczał, wydalano go. Rzeczywisty jednak dozór nie musiał być zbyt ścisły. W aktach niejednokrotnie czyta się o burdach ulicznych przez uczniów wyprawianych, o napaściach na inowierców, a bywa i tak, że nawet rektorowie skarżą się na młodzież, iż nie chce się uczyć, iż się z pod obowiązków wyłamuje i t. d. Nawet królowie nie szczędzą surowych szkole nagan. Wartoby jednak porównać z takiemi u nas objawami ówczesne zdziczenie obyczajów na uniwersytetach niemieckich. Porównanie napewno nie wypadłoby na naszą niekorzyść.

Przypatrzmy się wreszcie przez chwilę, jak wyglądała w Wilnie organizacya nauki. Wydziałów było z początku dwa (teologiczny i filozoficzny), później cztery, atoli wydział medyczny pozostał do końca tylko na papierze, w życie Jezuici go nie wprowadzili. Co do pozostałych trzech, to ich urządzenia były takie: Na wydziale filozoficznym wykładano różne działy fllozofii według Arystotelesa. Poziom tych wykładów nie musiał być niższy od poziomu na ówczesnych protestanckich uniwersytetach; dowodzi tego najlepiej fakt, iż posługiwano się tam podręcznikami przez wileńskich Jezuitów układanemi. Oprócz fllozofii wykładano matematykę z astronomią, historyę i geografię, wymowę, na kursie zaś nauk wyzwolonych gramatykę języków: łacińskiego, greckiego, francuskiego i niemieckiego (tego ostatniego języka nauczano ze względu na praktyczne potrzeby), wreszcie retorykę i poetykę. Kurs nauk wyzwolonych stanowił wstęp do wydziału filozoficznego, ten zaś przygotowywał do studyów teologicznych. Na wydziale teologicznym wykładało ośmiu profesorów następujące przedmioty: teologię moralną i dogmatyczną, Pismo św. starego i nowego zakonu, kazuistykę, polemikę, prawo kanoniczne, historyę Kościoła i język hebrajski. Na wydziale prawa nominalnie było czterech profesorów, wykłady jednak prawa cywilnego, czyli rzymskiego rzadko się odbywały.

Najwyżej stały niewątpliwie nauki teologiczne i wymowa. Co tylko miała Polska znakomitszego na tem polu, wszystko wyszło z Wilna. Sposób wykładania i nauczania był taki sam, jak wszędzie w owych czasach w Niemczech i wogóle na Zachodzie. Profesorowie przygotowywali lekcye na piśmie, dyktowali je uczniom, potem poprawiali, uczniowie zaś uczyli się wykładów na pamięć, odbywały się także częste dysputy. Jak z powyższego przedstawienia widoczne, samodzielną wszechnica wileńska nie była i być nie mogła. Rządził nią jenerał z Rzymu, on mianował profesorów, urządzał rozkład nauk i. t. d. Nie znano w Wilnie także swobody nauczania, profesorowie nie specyalizowali się w wykładach, ten sam profesor wykładał raz astronomię, to znowu teologię lub jaki inny przedmiot. Była to wada wielka,

która nie pozwalała akademii należycie się rozwinąć. Do najświetniejszych należały lata początkowe, tudzież lata między r. 1641 a 1652. Wówczas to nawet kalwini, lutrzy posyłali swoich synów do Wilna na uniwersytet. Kierunek nauk był tam kosmopolityczny, w praktyce jednak przenikał wileńską szkołę w wyższym stopniu prąd narodowy, aniżeli szkoły sekt zreformowanych. Gdy z tych ostatnich wychodzili obojętni na losy ojczyzny kosmopolici, to z tamtej przeważnie dobrzy Polacy, oczywiście w duchu ówczesnym, to znaczy nie pozbawieni zabarwienia szlachecko-warcholskiego; nie mogło przecież być inaczej, skoro profesorowie sami rekrutowali się, szczególnie w późniejszych czasach, przeważnie ze szlachty. Bywali jednak między nimi liczni a gorący patryoci; za przykład niech posłuży Piotr Skarga, pierwszy akademii wileńskiej rektor, albo Grodzicki, autor pierwszej polskiej pracy o lichwie, odzywający się w niej wymownie i gorąco w obronie ludu wiejskiego.

Liczba uczniów i nauczycieli ulegała w Wilnie dosyć wielkim zmianom. W roku np. 1586 było w uniwersytecie łącznie ze szkołą średnią około 700 uczniów, a nauczycieli 54. W siedm lat później (1593) liczba znacznie się powiększyła. W roku 1610 zgorzały budowle uniwersyteckie, a Wilno nawiedziło morowe powietrze, nauka więc ustała. W roku 1627 podniosła się wszechnica na nowo i liczyła 75 nauczycieli i przeszło 700 uczniów bez szkół. Księgozbiór posiadał uniwersytet znaczny, zawiązek jego stanowił zapis króla Zygmunta Augusta, który cały swój zbiór (około 10.000 woluminów) do Wilna przeznaczył. Była także drukarnia i nieco narzędzi fizycznych. Wykłady odbywały się jak wszędzie na świecie w tych czasach po łacinie. Kierunek nauki odpowiadał duchowi katolicko-humanistycznemu. Wykłady jednak matematyki, fizyki tudzież języków nowożytnych wykraczały już za humanistyczny program. Burs istniało trzy, a obok tego fundusze, przeznaczone na wspieranie ubogiej młodzieży. Nauka była bezpłatną, zdolniejszych zaś uczniów wysyłano na koszt szkoły za granicę. Jako znamię ducha czasu należy podnieść, że uczniowie dzielili się na szlachtę i na ubogich, z gminu pochodzących, nazywanych pauperami. Oto najważniejsze szczegóły, dotyczące tej drugiej polskiej wszechnicy. Usiłowali później Jezuici założyć dalsze akademie we Lwowie i w Poznaniu, nie zdołali jednak tych zamiarów urzeczywistnić.

Na akademię we Lwowie uzyskali przywilej od króla Jana Kazimierza z 20 stycznia 1661 r., legalnie jednak akademia w życie nie weszła, przeszkodziły temu zabiegi profesorów krakowskich. Niezrażeni tem Jezuici próbowali w 27 lat później (1688) założyć we Lwowie wydział medyczny i w tym celu sprowadzili anatoma Tomasza Budnego, ale i do tego Kraków nie dopuścił. Jeszcze raz podjął zakon w tym kierunku usiłowania za Augusta II (1706), ale i wówczas nadarmo. Ta sama walka powtórzyła się w Poznaniu. Trzy razy kusili się Jezuici o założenie tam akademii, za każdym razem uniwersytet krakowski do tego nie dopuścił. Uzyskali nawet od króla Jana III przywilej z datą 18 sierpnia 1678 r. na akademię o dwu wydziałach, na

usilne jednakże starania profesorów krakowskich cofnął go król rozporządzeniem z r. 1685. Zatargi niniejsze smutny to zaiste ustęp w dziejach polskiego szkolnictwa. Najwyższa w kraju szkoła, posiadająca tak chwalebną przeszłość, ale wówczas już zniedołężniała, przeszkadza, zazdrosna o swoje przywileje, szerzeniu się w narodzie światła wiedzy i nauki.

Powstały natomiast w tym okresie dwie inne jeszcze na ziemiach polskich najwyższe szkoły, a mianowicie akademie w Zamościu i w Kijowie. Poświęcimy im w dalszym ciągu kilka uwag.

Akademię w Zamościu powołał do życia wielki hetman i kanclerz Jan Zamojski. Już, gdy w r. 1580 miasto Zamość zakładał, przyświecała mu myśl uczynienia zeń siedziby nauki. Od początku istniała tam szkoła parafialna, od r. 1589 szkoła wyższa z Sebastyanem Klonowiczem, jako kierownikiem. Takie jednak urządzenia Zamojskiemu wystarczyć nie mogły. Jako wychowanek wszechnicy Padewskiej i jej w r. 1565 z grona uczniów wybrany rektor, miał on o wiele dalej idące zamiary. Pragnął stworzyć szkołę odmienną i lepszą od krakowskiej i od wileńskiej. Szkoła Zamojskiego miała to być „Schola civilis“, miała wychowywać obywateli, którzyby „ku pomnożeniu chwały Bożej żyli i Jego Król. Mości i Rzeczypospolitej i przyjacielom mogli służyć“. O zamiarach Zamojskiego poucza nas najlepiej następujący wspaniały ustęp z dyplomu akademię ustanawiającego. Ze względu na jego ogromną w dziejach polskiego szkolnictwa doniosłość przytaczam go tutaj w przekładzie Staszyca:

„Zawsze takie Rzeczypospolite będą, jakie ich młodzieży chowanie. Nadto przekonany jestem, że tylko edukacya publiczna zgodnych i dobrych robi obywatelów. Przeto chętnie poświęcam cząstkę majątku, na ustanowienie w Zamościu akademii, w którejby polska młodzież brała zdrowe obyczajów początki i ćwiczyła się w naukach, dążących do jednego z ustawami Rzeczypospolitej zamiaru. Na ten koniec takie czynię nauk rozłożenie: W pierwszej klasie początki nauki moralnej i *od polskiego języka zaczynając*, początki gramatyki łacińskiej i greckiej dawane będą. W drugiej moralna nauka, syntaksis i prozodya rzeczonych języków. W trzeciej same tylko pierwsze początki retoryki; tłómaczenie i okazywanie osnowy dobieranych w językach polskim, greckim i łacińskim pisarzów, sfera (astronomia), arytmetyka, *jeometrya z doświadczeniem w polu* i logika. W czwartej historya naturalna, fizyka i nauka lekarska. W piątej historya powszechna i wymowa. Nauczyciel wymowy zawsze materye ściągające się do Rzeczypospolitej dawać swoim uczniom powinien, a w dziejopiśmie przyczyny główniejszych w rządach odmian — i one przyrównywać do kraju starać się będzie. W szóstej klasie nauczyciele moralnej nauki uczyć będą obowiązków człowieka i powinności obywatela. W siódmej tłómaczone będą prawa w powszechności. W ósmej prawa ojczyste, statuty, konstytucye, kancelaryi prawnomienności, sądów gatunek i sądzenia sposób“.

Kto rozpatrzy się cokolwiek w powyższym programie Zamojskiego, musi uchylić czoła przed wielkością i nowością pomysłu. Należy pamiętać,

że powstał on z końcem XVI wieku, a więc w czasach, gdy uniwersytety i szkoły do nich przygotowywujące przeobrażały się pod wpływem humanizmu lub reformacyi i miały charakter albo ogólno ludzki, albo wyznaniowy. Podstawami zdobywanej tam nauki były: chrześcijaństwo i klasyczna starożytność. Tymczasem w zamierzonej akademii Zamojskiego humanizm wprawdzie wpływu nie utracił, klasyczna starożytność pozostała główną podstawą nauczania, obok niej jednak na pierwszy plan wysuwają się tak zwane „realia“ (matematyka, miernictwo, nauki przyrodnicze, historya powszechna), główny zaś i największy nacisk widzimy położony na stronę obywatelską i narodową wychowania. Już w pierwszej klasie zjawia się nauka języka polskiego, języków starożytnych naucza się w klasach niższych, natomiast już w trzeciej klasie przepisuje plan astronomię i geometryę praktyczną (miernictwo). W klasie czwartej mamy głównie realia z dołączeniem nauki lekarskiej, o której to nauce wyraża się Zamojski w dyplomie późniejszym, że nawet szlachcicowi przystoi mieć o ciele swem wyobrażenie; w piątej zaś zaczyna się na dość już szerokiej humanistyczno-przyrodniczej podstawie właściwe kształcenie obywatelskie, mające przygotowywać młodzież do zawodów publicznych. Miało się ono rozpoczynać od historyi powszechnej państw i form rządu tudzież od wymowy, treści miały jej zaś dostarczać sprawy własnego państwa i narodu, następnie przychodziła filozofia moralna, wreszcie w klasie siódmej i ósmej nauka prawa najpierwej powszechnego, a potem ojczystego. Plan taki obejmował właściwie istniejące na ówczesnych wszechnicach wydziały artystów (filozoficzne) i prawa, w dzisiejszym zaś ustroju szkolnictwa odpowiada gimnazyom wyższym i wydziałom prawa, odróżnia się jednak bardzo korzystnie zarówno od wszelkich planów tak szkolnych jak uniwersyteckich z nim współczesnych, jak i dzisiejszych. Nad plany współczesne z końca XVI wieku wywyższa go strona narodowo-obywatelska i praktyczna, nad dzisiejsze — szerokie podłoże filozoficzne, tudzież cel wychowania praktyczno obywatelski. Śmiem twerdzić, że nikt mądrzejszego planu szkoły dla kształcenia obywateli nie obmyślił. Ten genialny pomysł jest, zdaje się, dziełem samego wielkiego hetmana. Wprawdzie jego doradzcą i głównym przy urządzaniu akademii pomocnikiem był Szymon Szymonowicz, trudno jednak przypuścić, aby on był ten plan ułożył, skoro później, żyjąc znacznie dłużej od hetmana († 1629), nie zdołał go podtrzymać. Faktem jest, że na schyłku XVI stulecia nigdzie jeszcze nie istniała szkoła na takim planie oparta. Szkoły, wyrosłe z reformatorskich pomysłów Ratychiusa, zaczęły powstawać w drugim dziesiątku XVII wieku, wielki zaś reformator nauczania Jan Amos Komeński dopiero się był rok przed założeniem akademii Zamojskiej urodził (1592). Zresztą nawet ci dwaj znakomici pedagogowie zwrócili tylko większą uwagę na realia, tudzież na język ojczysty, ale o wychowaniu narodowo-obywatelskiem, na tak szeroką zakreślonem skalę, wcale nie pomyśleli.

Tak powstaje w Polsce pierwszy pomysł akademii, mającej sposobić obywateli do służby publicznej w państwie, pomysł nie oparty wyłącznie na

klasycznych i wyznaniowych podstawach, ale zespalający humanizm z pierwiastkami realistycznemi, obywatelskiemi i narodowemi. Pomysłowi więc Jana Zamojskiego należałoby się w dziejach powszechnych wychowania i szkół stanowisko pierwszorzędne, od niego wypadałoby rozpoczynać rozdział o unarodowieniu publicznego wychowania nowożytnego. Taki pomysł nie mógł nigdzie się zrodzić tylko w Polsce. Sprzyjały mu u nas czas i okoliczności. Wielka myśl Zamojskiego odpowiadała właśnie temu, czego Polska wówczas potrzebowała. Zamojski, jak wiadomo, sam najwięcej przyczynił się do tego, że stan szlachecki uzyskał rozstrzygające we wszystkich sprawach państwa stanowisko, czuł on to więc dobrze i rozumiał, że taki ustrój mógłby tylko pod tym warunkiem wyjść Rzeczypospolitej na korzyść, gdyby się dało szlachtę po obywatelsku wychowywać, gdyby zespoliły się w wychowaniu poczucia narodowe i zmysł praktyczny z odpowiedniem wykształceniem etycznem i polityczno-prawnem. Żadna z istniejących na ziemiach polskich szkół najwyższych czegoś podobnego nie dawała i dać nie mogła. Kraków bowiem pogrążył się w średnich wiekach i stracił czucie z duchem czasu, Wilno zaś miało cechę wyznaniową i było w początkach akademią filozoficzno-teologiczną. Aby więc swój cel urzeczywistnić, aby szlachtę do rządzenia Rzeczpospolitą usposobić, założył Zamojski akademię we własnej swojej siedzibie. Wszystkie okoliczności temu zamiarowi sprzyjały. Rzadko gdzie istniała zapewne szkoła otoczona taką opieką świecką i duchowną jak akademia Zamojska, z żadnej zaś strony nie doznawała ona przeszkód w swoim rozwoju. Założył ją człowiek świecki, szlachcic możnowładzca, wielki obywatel i mąż stanu, nie zaś król, lub rząd i nie duchowieństwo. Opieka nad akademią spoczywała w rękach świeckich ordynatów, była więc ona niezależną od wpływu władzy duchownej. Biskup chełmski choć był akademii kanclerzem, nie miał jednak prawa mieszania się do jej zarządu. Jeżeli uczyli w niej duchowni, to w zupełnej zależności od świeckich zwierzchników. Także położenie geograficzne było korzystne: nie przeszkadzał ani Kraków, ani szkoły jezuickie, ani późniejsze pijarskie. Uposażenie nie było zbyt hojne, ale odpowiednie. Majątek akademii obliczono w r. 1664, a więc już po wojnach szwedzkich i kozackich na 197.000 złp., dochód wynosił około roku 1683 8.000 — 13.000 złp., w co nie wchodziły wcale różne dla profesorów przeznaczone beneficya przy kolegiacie i przy innych ordynackich kościołach. Zabudowania były obszerne i wygodne, księgozbiór liczył od początku przeszło 4.000 woluminów, miała także akademia własną drukarnię. Czy odpowiedziała więc swojemu zadaniu? Czy urzeczywistniła wielkie plany i wspaniałe zamiary swojego założyciela? Przypatrzmy się temu cokolwiek bliżej, rozpoczynając od przywilejów.

Skoro Jan Zamojski objawił w Rzymie swoje zamiary, wydał papież Klemens VIII w październiku 1594 r. bulle z przywilejami na założenie akademii, drukarni i kolegiaty, której członkowie mieli w akademii nauczać. Jej uroczyste otwarcie nastąpiło w r. 1595. Przywileje fundacyjne samego Zamojskiego są z lipca r. 1600, zatwierdził je zaś król Zygmunt III we

wrześniu r. 1601. Wszyscy królowie późniejsi aż do Augusta III włącznie tudzież późniejsi papieże przywileje akademii Zamojskiej nietylko potwierdzali, ale je nawet znacznie rozszerzali. I tak np. Władysław IV zatwierdził (1634) założenie kolonii w Ołyce, król Michał nadał (1669) profesorom szlachectwo i zabronił w okręgu dwunastomilowym zakładania jakichkolwiek wyższych szkół; Inocenty X zezwolił (1648) na dodanie do katedr już istniejących teologii, tudzież na udzielanie stopni naukowych. W taki to sposób przybierała akademia Zamojska w coraz wyższym stopniu charakter pełnego uniwersytetu.

Dla dokładności nadmienić tu muszę, że przytoczony przeze mnie powyżej według Staszyca (Uwagi nad życiem Jana Zamojskiego) plan nauczania w akademii Zamojskiej nie zupełnie zgadza się z treścią dokumentu fundacyjnego z roku 1600. W tym ostatnim dokumencie wylicza Zamojski przedmioty, które życzy sobie, aby je w akademii wykładano, i ustanawia ich katedry, atoli niema tam porządku i następstwa klas. Wymienione tu nauki są wprawdzie te same, co i w ustępie przez Staszyca przytoczonym, na klasyczną jednak literaturę tudzież na filozofię Arystotelesa przecież w dokumencie z roku 1600 większy położony nacisk. Ponieważ Staszyc pisze, że „tak Jan Zamojski w dyploma swojej akademii nadanem zaczyna“ i t. d. niewątpliwie przeto miał on w ręku dyplom wcześniejszy i z niego ów ustęp powtórzył.

Potwierdzałoby to moje już poprzednio wyrażone zapatrywanie, że plan nauczania u Staszyca podany jest planem przez samego Zamojskiego ułożonym. Później — być może, że pod wpływem krakowskich profesorów — uległ ten plan zmianom o tyle, iż nie uwzględniano w dyplomie z roku 1600 podziału na ośm klas, przez co uzyskała szkoła bardziej uniwersytecki charakter. Że jednak Zamojskiemu nie chodziło o uniwersytet we właściwem tego słowa znaczeniu, to dowodzi tego okoliczność, iż w dyplomie z roku 1600 ustęp o porządku nauki rozpoczyna od słów: „Profesor analogii i ortografii ma *powierzonych sobie malców* (tyrunculos) nauczać o godzinie 9 alfabetu polskiego“ i t. d. Naukę więc rozpoczynała w Zamościu nie młodzież dojrzała, ale malcy. Według zatem dyplomu z roku 1600 miało być w akademii katedr 10, później przybyło jeszcze 8, razem więc było 18. Podział był następujący: Prawo — 2 katedry, z tych jedna prawa polskiego, filozofia — 3, matematyka — 1, fizyka i medycyna — 1, wymowa — 1, prozodya i składnia — 1, analogia (czyli gramatyka) i ortografia — 1. Skutkiem późniejszych zapisów i uposażeń powstały jeszcze dla teologii 3 katedry, dla prawa i procesu kanonicznego 2, dla historyi 1, dla ortografii 1, dla praktycznej medycyny 1. Liczba uczniów wynosiła w ciągu pierwszych 40 lat istnienia akademii 2745, co czyni w przecięciu po 70 na każdy rok. W latach od 1635 do 1648 wzrasta to przecięcie do 120 rocznie. Znamiennem jest bardzo, że procent szlachty między uczniami nie przenosił nigdy 20, później zaś tylko 10. Oto jak odpowiedziała szlachta na pełne mądrości i patryotyzmu wezwanie Zamojskiego.

Akademia w Zamościu nie była podzieloną w okresie, którym teraz się zajmujemy, na cztery wydziały. Podział taki nie leżał widocznie w zamiarach założyciela, nie chciał on mieć uniwersytetu kształcącego duchownych, lekarzy, lub uczonych prawników dekretystów, czy cywilistów, ale pragnął szkoły najwyższej dla kształcenia obywateli, czyli akademii filozoficzno-politycznej. Podziału na wydziały dokonano w Zamościu dopiero w okresie następnym. Na czele akademii stali rektor, dziekan, kwestor i czterej radni. Pierwszych trzech wybierano corocznie w maju. Wyborcami byli profesorowie, tudzież pięciu uczniów. Byli to przedstawiciele pięciu nacyi czyli narodów, zaprowadzonych przez Zamojskiego na wzór Padwy. Narody były następujące: polski, litewski, ruski, prusko-inflancki i cudzoziemski. Ponieważ cudzoziemcy do Zamościa się nie kwapili, brano przeto piątego wyborcę z grona uczniów filozofii, lub wymowy. Godnym zaiste uwagi jest ten udział młodzieży w zarządzie szkoły. Od czasów Kazimierza Wielkiego był to w Polsce wypadek pierwszy i jedyny. Także w gronie czterech radnych przez rektora wybieranych zasiadał jeden uczeń, pozostałych trzech naznaczał rektor w ten sposób, iż dwu musiało być piastunami katedr wyższych, a jeden niższych. Co się tyczy uczniów, to należy jeszcze dodać, że dzielili się oni na właściwych akademików, zapisywanych do albumu, (przyczem bogatsi płacili za naukę 10 groszy, ubożsi 6 a najubożsi nic) i na uczniów kursu niższego. Istniały także dwie bursy: „bursa indigentium“ i „bursa Starnigelliana“.

Zwracając się wreszcie do odpowiedzi na pytanie, czy akademia w Zamościu spełniła swoje zadanie, musimy, niestety, stwierdzić, iż odpowiedź ta wypada przecząco. Jak tylekroć razy w Polsce, skończyło się na dobrych chęciach i na wielkich zamiarach. „Akademicy Zamojscy — pisze uczony ich dziejopis ks. Wadowski — jeżeli nie odegrali żadnej roli w dziejach oświaty powszechnej, to i w narodowej bardzo podrzędne zajęli stanowisko. Akademia Zamojska niczem takiem się nie zasłużyła narodowi, coby jej w pamięci tegoż wdzięczność zapewnić mogło. Owa szkoła obywatelska, którą założyciel pragnął mieć czemś lepszem i od starej akademii krakowskiej, i od nowo założonej wileńskiej, stała się podrzędnego znaczenia instytucyą naukową, w której garstka duchownych, gdy nikt inny nie chciał, w części z obowiązku, w części z litości uczyła“.

Dzieje tej akademii w okresie trzecim można podzielić na dwie fazy, pierwsza od 1593 — 1648 jest fazą słabego rozwoju, druga zaś od 1648 — 1746 fazą zupełnego upadku. Reforma przyszła dopiero w okresie czwartym, o czem na właściwem miejscu będzie mowa. Godzi się zapytać, jakie też mogły być takiego tragicznego losu przyczyny? Wszak przy zgonie założyciela miała wszystkich profesorów, miała doskonałe ustawy i spełniała swoje zadania. Otóż przyczyn tego wypadku było kilka, a warto je rozważyć, rzucają bowiem jasne światło na stosunki polskie w wieku XVII. Dzieje tej akademii to tak samo, jak dzieje Polski w tym wieku: jedno błędne koło upadku, intrygi i warcholstwa.

Najważniejszą przyczyną, dlaczego akademia Zamojska nie spełniła swojego zadania, było to, iż zaniedbano i najzupełniej zbakierowano właściwą myśl założyciela, zawinili zaś w tym wypadku głównie profesorowie z Krakowa sprowadzeni. Jan Zamojski zmarł za wcześnie dla swojego dzieła. Zaraz po jego śmierci zacofani i duchem średniowiecznym przesiąknięci nauczyciele krakowscy, nie mający najmniejszego pojęcia o wielkości pomysłu Zamojskiego, zrobili z jego akademii rodzaj średniowiecznego uniwersytetu, zabarwionego cokolwiek na humanistyczną modłę według krakowskiego wzoru. Tak więc Jagiellońska wszechnica nietylko, że sama w XVII wieku podupadła, ale w dodatku przyczyniła się najwięcej do zniszczenia w zarodzie i wykoszlawienia wielkiego nowożytnego pomysłu Zamojskiego. Skoro szkoła w Zamościu przemieniła się w średniowieczny uniwersytet, straciła wszelką racyę bytu i musiała zacząć podupadać. Nauki przyrodnicze i realia zaniedbywano, katedra historyi, jakiś czas w rękach Szymona Birkowskiego, uległa później zupełnemu zaniedbaniu, odnowiono ją dopiero znowu w roku 1645. W połowie wieku XVII najniepotrzebniej dodano katedry teologii, przez co zatarto do reszty pierwotny zamiar założyciela, który nie duchownych, ale świeckich obywateli i mężów stanu chciał kształcić. Pobożna synowa hetmana Katarzyna z ks. Ostrogskich Zamojska założyła z wielkim kosztem w r. 1640 seminaryum duchowne, przez co wycisnęła na akademii piętno wyznaniowe i scholastyczne. Jak widzimy z tego, reakcya katolicka XVII wieku dziełu Zamojskiego złe oddała usługi. Dalszemi przyczynami niepowodzenia były straszliwe wojny i klęski w XVII wieku na Polskę spadające, tudzież przejście ordynacyi na boczną linię rodu Zamojskich po bezdzietnej śmierci hetmańskiego wnuka Jana. Na trzeciem miejscu należy położyć nieudolność w powoływaniu profesorów i zwykle krótkotrwały ich w akademii pobyt z powodu nędznego ich wynagradzania, było to zaś następstwem złej gospodarki i marnowania dochodów na cele uboczne. Niepoślednią też rolę odgrywało niedbalstwo profesorów zarówno w nauczaniu jak i w spełnianiu innych obowiązków. Trzeci z rzędu ordynat Marcin udzielił w roku 1684 nagany profesorom za próżniactwo i zaniedbywanie się w naukach. Musiały nawet zachodzić wypadki, że profesorowie wprost starali się o to, aby nie mieć uczniów, w projekcie bowiem ustaw z roku 1684 czytamy, że „w razie, gdyby któremu z profesorów zabrakło słuchaczów *wszelako bez starania się o to,* nie będzie on posądzony o niedbalstwo i karany".

W r. 1699 w maju musiano zawiesić wybory władz, bo się profesorom nie chciało przyjść na zgromadzenie. W roku 1706 przypominają władze profesorom, że katedra nie jest synekurą, i polecają im, aby, o ile wykładać zechcą, przybywali do audytoryów odziani, a nie w negliżu, jak się to dotąd praktykowało. Oto kilka przykładów, jak profesorowie w Zamościu spełniali swoje obowiązki. Wielkie też panowało niezadowolenie z postępowania profesorów starszych względem młodszych. Wśród starszych istniał rodzaj senioratu; przechodząc z jednej katedry na drugą, wszystkie pożytki zbierali

dla siebie, młodszym zaś pozostawiali cały ciężar pracy przy bardzo nędznem wynagrodzeniu. Młodsi czuli się oczywiście pokrzywdzonymi, podnosili więc żale, nieraz nędza była ich udziałem, opuszczali zatem akademię, jak tylko mogli. Do tego wszystkiego dodać jeszcze należy dosyć częste zbytki i nadużycia uczniów (doszło przecież do tego, że w maju 1610 r. czterech uczniów wpadło do prof. Nowackiego i tak go zbiło, iż przypłacił to życiem), a będziemy mieli w przybliżeniu ogół najważniejszych przyczyn, które sprawiły, że wielka myśl się zmarnowała.

Trzecią najwyższą szkołą, która w tym okresie na ziemiach polskich powstała, była akademia Mohylańska w Kijowie. W początkach XVII wieku uczyniła Halszka z Hulewiczów Łozczyna zapis na monastyr reguły św. Bazylego i na szkołę przy nim (1615). W rok później zakłada archimandryta Elizeusz Pletnicki szkołę przy Ławrze pieczarskiej. Szkołę tę jednakże zorganizował i na wyższy podniósł poziom dopiero Piotr Mohyła, archimandryta kijowski, ur. w r. 1597, syn wojewody wołoskiego. Pomimo oporu starowierców przeprowadził następnie połączenie obu szkół, t. j. brackiej i pieczarskiej w jedno kolegium i zaraz podjął starania, aby go przeobrazić w akademię. Jednakże król Władysław IV, który zgodził się na utworzenie dyzunickiej metropolii w Kijowie, przywileju na akademię wydać nie chciał. Na razie więc pozostało w Kijowie tylko kolegium; było w niem pięć klas, w czem mieścił się już dwuletni kurs filozofii wykładanej — jak zresztą wszędzie wówczas w Polsce — według Arystotelesa. Wykłady prowadzono po łacinie, a język polski panował tam wszechwładnie i był nieodzownym przedmiotem nauki. Skoro nawet Ławra pieczarska w tym języku druki swoje ogłaszała, to nic dziwnego, że także w kolegium Mohyły scholastycyzm i polszczyzna przeważały stanowczo. Dopiero układ hadziacki z r. 1658/9 podniósł kolegium Mohylańskie do godności akademii, przyczem dodano wyraźnie, że ma się ona cieszyć takiemi samemi przywilejami i wolnościami jak akademia w Krakowie. Plan nauk nie uległ jednakże zmianie; wzięto go żywcem do nowej akademii z kolegiów jezuickich i pijarskich, porządki szkolne tudzież tryb religijno-moralnego wychowania młodzieży polegał również na naśladowaniu Jezuitów, nawet łaciny nauczano według jezuickiego Alwara. Za wzór obrano sobie uniwersytet wileński, a wprowadzona w roku 1672 katedra filozofii trzymała się niewolniczo Arystotelesa, przeniesiona zaś na ruski grunt scholastyka średniowieczna stała się jeszcze więcej martwą i jałową. W roku 1690 zaczęto w akademii Mohylańskiej nauczać teologii, przez co stała się ostatecznie zakładem ściśle wyznaniowym, o charakterze surowo konfesyjnym. Była — jak pisze Aleksander Jabłonowski — odgłosem akademii katolickich na ostatecznych kończynach katolickiego świata. Była kopią polskich kolegiów, przechowywującą przywiązanie do polskich porządków, tudzież do polskich ideałów polityczno-społecznych; pośredniczyła również w przenoszeniu kultury polskiej do Moskwy. Nie brakło jej jednak także świadomości narodowej ruskiej. W rozwoju swojem przeszła akademia Mohylańska w Kijowie trzy fazy; najpierwej była zakładem

polsko-ruskim, w początkach XVIII wieku zaczęła przybierać charakter małoruski, polszczyzna w niej się cofa i stopniowo zanika, aż staje się nareszcie rosyjską.

Załatwiwszy się w krótkości z nowo powstałemi w tym okresie najwyższemi szkołami, pozostaje mi jeszcze kilka słów powiedzieć o starej Jagiellońskiej wszechnicy. Przedstawia ona w tych czasach smutny obraz zastoju i upadku. Przyczyny takiego stanu rzeczy były dwojakie: zewnętrzne i wewnętrzne. Zewnętrznych szukać należy w ogólnym stanie polskiego państwa i narodu w wieku XVII, wewnętrzne zaś tkwiły w samym ustroju wszechnicy, w duchu, jaki tam zapanował i w zupełnym braku ludzi wybitniejszych, szczególnie od połowy stulecia XVII.

Na początku niniejszego okresu dokonał Jakób Górski, jeden z niewielu już wówczas znakomitszych w uniwersytecie uczonych jego, częściowej reformy. Było to w r. 1579. Jakób Górski ograniczył wykłady filozofii scholastycznej, rozszerzył natomiast znacznie zakres wykładów filologicznych. Atoli reforma ta dotyczyła jednego tylko wydziału filozoficznego i miała, jak zwykle u nas, cechę połowiczną. Nie na wiele się też przydała tem bardziej, że na schyłku stulecia XVI humanizm, wspierający się wyłącznie na klasycznej starożytności, już przekwitał, na czoło zaś wysuwały się prądy nowe, świeższe. Reforma Górskiego była w tym okresie w uniwersytecie ostatnią. Wszelkie dalsze reformatorskie próby rozbijały się o upór, ciasnotę i niedołęstwo profesorów. Daremnie przemyśliwał nad reformą akademii kardynał Jerzy Radziwiłł, napróżno wyrobił sobie w r. 1610 biskup krakowski Piotr Tylicki, pobudzony do tego kroku radami profesora Adama Romera, nawet „breve“ papieskie, polecające mu przeprowadzenie reform. Akademia stanowczo się oparła. „Na co, po co nam reforma — wołali profesorowie — czy to my nie trzymamy się koncyliów i Ojców Kościoła, czy akademia nie gromiła różnowierców językiem, piórem i ręką (!). Na wzór zagranicznych akademii naszej reformować nie można, bo by cała aż do fundamentów runęła“. Tak samo wszelkie późniejsze próby reform żadnego nie odnosiły skutku. Jedyna zmiana dokonała się za Augusta II w r. 1713, gdy wprowadzono na uniwersytet naukę języka niemieckiego i francuskiego, usuwając równocześnie język grecki. Zresztą wykładano ciągle filozofię według Arystotelesa ze wszystkiemi scholastycznemi dodatkami. O Kartezyuszu, Gassendim i innych wielkich myślicielach XVII wieku jeżeli wspominano, to tylko odrzucając ich systemy, naukę Kopernika również odrzucano. Na wydziale lekarskim było dwu profesorów, ale żaden z nich kursu nauki lekarskiej nie wykładał. Na wydziale prawa wykładano tylko prawo rzymskie i kanoniczne; o prawie ojczystem ani słychu. Na teologii trzymano się wyłącznie sentencyi św. Tomasza. Wprawdzie ilość katedr skutkiem zapisów zwiększyła się, ale cóż z tego, kiedy ludzi nie było. Jan Zemeli zapisał w r. 1602 fundusz na utrzymanie profesora anatomii i botaniki; Tylicki w r. 1613 fundusz na profesora wymowy, w r. 1631 ufundował Adam Strzałka za namową Jana Brosciusza katedrę geometryi praktycznej z ćwiczeniami

w pomiarach w polu (pierwszym profesorem tego przedmiotu był Paweł Herka, uczeń Brosciusza); rok przedtem udotował Gabryel Władysławski dwie katedry na wydziale prawa i dwie na wydziale filozoficznym. Ofiarność więc na rzecz Jagiellońskiej wszechnicy ciągle się wzmagała, w trzecim i w czwartym dziesiątku XVII wieku nie minął rok, aby jakiś nowy nie przybył zapis. To wszystko jednak nic nie pomagało, stara, a niegdyś taka sławna szkoła, szybkim krokiem chyliła się ku upadkowi. W r. 1660 stwierdza rektor Stanisław Jurkowski, że nie było wówczas w uniwersytecie żadnego wybitniejszego mówcy, żadnego filozofa, żadnego prawnika, żadnego teologa. Na wydziale lekarskim promocye nie odbywały się po kilkanaście lat. Głównemi przyczynami takiego stanu rzeczy były przedewszystkiem niesłychana ciasnota i dyletantyzm profesorów; żaden z nich nie miał swojego fachu, lecz przechodził z katedry na katedrę, stosownie do tego, jakie która przynosiła dochody. Dla przykładu wystarczy nadmienić, że nawet taki np. Jan Brosciusz nauczał najpierwej matematyki i astronomii, potem przeszedł na katedrę wymowy z fundacyi Tylickiego, wreszcie wykładał na wydziale teologicznym. Dalsze przyczyny były natury materyalnej, gospodarka funduszami była możliwie najgorsza, pomimo więc zapisów profesorowie, szczególnie młodsi, cierpieli nieraz nędzę. W dodatku karyera akademicka żadnych nie otwierała widoków. Wszystkie urzędy, wszystkie zaszczyty i godności, zarówno świeckie jak duchowne, zagarnął stan szlachecki dla siebie, ponieważ zaś krakowski uniwersytet stał się już w XVI wieku szkołą mieszczan i ludzi z gminu, profesorowie przeto pomimo przyznanego im szlachectwa rzadko do wyższych dochodzili stanowisk. Nie mając więc żadnych bodźców do pracy, zastygali w obojętności i w lenistwie, kłócąc się w dodatku i procesując między sobą i ze swojemi władzami. Dwie zaś sprawy zajmowały najwięcej cały uniwersytet krakowski w wieku XVII i w początkach XVIII, a mianowicie przeprowadzenie kanonizacyi św. Jana Kantego, na co uniwersytet bardzo znaczne poświęcił sumy, przez co jeszcze więcej zubożał, i spory z Jezuitami o monopol nauczania.

Spory te przedstawiają niewątpliwie najsmutniejszą w dziejach uniwersytetu kartę. Z przywilejów fundacyjnych wywnioskowali profesorowie, że krakowska wszechnica posiada prawo monopolu na wyższe nauczanie w całej Polsce, że więc obok niej w Koronie żadnych wyższych zakładów tworzyć nie wolno. Każdą zatem próbę założenia nowego uniwersytetu uważała akademia za zamach przeciwko niej wymierzony. Spory rozpoczęły się, gdy Jezuici osiedlili się w Krakowie, ale na razie ucichły, skoro Jezuici w r. 1583 poddali swoje szkoły pod zwierzchnictwo akademii. Wybuchnęły dopiero znowu, gdy Zygmunt III w r. 1612 dał Jezuitom przywilej na uniwersytet w Poznaniu. Kraków poszedł ze skargą aż do Rzymu, a Paweł V nakazał zamknięcie poznańskiej szkoły. W r. 1623 pozwolił biskup Szyszkowski na ponowne otwarcie szkół jezuickich w Krakowie. Od tej chwili dopiero zawrzała walka zawzięta, zakończyła się zaś drugiem zwycięstwem akademii, ale już po śmierci Zygmunta III, gdy Władysław IV w r. 1634

wyjednał u papieża Urbana VIII „breve“, nakazujące zamknięcie szkół jezuickich w Krakowie. Dalsze spory wybuchnęły znowu, gdy Jan Kazimierz w r. 1650 dał Jezuitom przywilej na uniwersytet w Poznaniu, w r. zaś 1661 na uniwersytet we Lwowie. Ten ostatni przywilej unieważnił sejm w r. 1662. Dalsze próby w Poznaniu i we Lwowie także się Jezuitom nie powiodły, akademia broniła się zawzięcie i zawsze wygrywała. Atoli były to istne Pyrrhusowe zwycięstwa na szkodę narodu i jego umysłowego rozwoju, tudzież na szkodę akademii samej, która zamiast współzawodniczyć z Jezuitami na polu naukowem, zamiast dźwigać się w górę i zwyciężać Jezuitów wyższością swojej nauki, przeszkadzała tylko, powodowana ciasnem samolubstwem, wszelkiemu rozwojowi nauki. Nie mając zaś współzawodników, wpadała sama w gnuśność i niedołęstwo. Młodzież, patrząc na kłótnie zwierzchników swoich, sama stawała się coraz zuchwalszą. Nietolerancya religijna wzmagała się, mnożyły się napaści na ewangelików, na żydów a nawet na jezuickich uczniów. Co do liczby profesorów to w r. 1630 Najmanowicz podaje ją na 60 i 30 bakałarzy, razem więc 90. W połowie XVII wieku było nauczających, zdaje się, około 50 dotowanych. Liczba uczniów była znaczna; w r. 1578 2000, w r. 1590 Klonowicz podaje cyfrę 4000, w XVII w. jeszcze się ta liczba podniosła. Trudno zaiste pojąć, co się potem z całą tą rzeszą uczących się działo i gdzie ona się podziewała. W kraju ich prawie nie znać, najlepszy to dowód zupełnej jałowości i bezwartościowości nauki, w akademii krakowskiej udzielanej.

Posiadała jednak wszechnica Jagiellońska przecież i w tym okresie kilku ludzi dzielnych i szanownych, jednego zaś zasługującego nawet na światową sławę. Do pierwszych godzi się zaliczyć: Sebastyana Petrycego i jego syna Jana Innocentego, dalej Jana Najmanowicza, Marcina Radymińskiego, niezrównanego zbieracza materyałów do historyi uniwersytetu krakowskiego, tegoż uniwersytetu historyografów Stanisława Temberskiego i Józefa Bieżanowskiego, Jana Zajączkowskiego, autora reform, których nie udało się przeprowadzić, wreszcie Augustyna Łopackiego, znakomitego lekarza i dobroczyńcę biednych w latach 1723—1761. Drugim był Jan Brożek czyli Brosciusz — jak go z łacińska nazywano — rodem z Kurzelowa w Wielkopolsce (ur. w r. 1585), jeden ze znakomitszych matematyków i astronomów europejskich XVII wieku, ostatni przed reformą Kołłątaja w uniwersytecie, obrońca systemu Kopernika. Był to mąż wielkiej nauki i wielkiej, a zasłużonej sławy, uczony zupełnie już w duchu nowożytnym, profesorowie jednak krakowscy — jak to zresztą nieraz i później się wydarzało — prace jego sobie lekceważyli. „W każdej nauce — pisze o Janie Brożku Franke, autor znakomitej o nim monografii — stał na wysokości swojego czasu, był obeznany z najnowszą literaturą naukową i w tem odróżniał się od swoich kolegów, nie dbających o postęp nauki, znał dzieła dwa lub trzy lata przedtem wyszłe“. Brosciusza znakomicie charakteryzuje jego zdanie o filozofii i o matematyce, wypisane w liście do przyjaciela Pudłowskiego w r. 1643: „Siła rzeczy nie umieją i pojąć nie mogą, — pisze nasz uczony — którzy

się nie uczyli matematyki. Aleć to teraz filozofia w samej jest logice, fizyce i metafizyce, dalej już nic i nie dziwuję się, iż *ja, który zawsze brzydziłem sobie te kursy,* których *extra scholam vix aliquis usus*, gustu w nich nie mając, dla niesposobnego ingenium do tamtego miejsca szczęścia nie mam". Profesorowie mieli do niego niechęć, czując jego wyższość. Broszek kształcił się także w medycynie w Padwie w kilkanaście lat po poczynionych tam w r. 1609 wiekopomnych odkryciach Galileusza. Umarł w r 1652 na zarazę morową, piastując godność rektora uniwersytetu; wybrano go nim dopiero na schyłku życia w chwili groźnego niebezpieczeństwa z powodu zarazy. Na zakończenie względy sprawiedliwości nakazują mi dodać, że upadek wszechnicy Jagiellońskiej w wieku XVII nie był objawem odosobnionym, w tych samych czasach wszystkie niemal uniwersytety zachodnie tak samo podupadły. Ich odradzanie się rozpoczęło się dopiero w wieku XVIII.

W uzupełnieniu uwag poświęconych szkołom najwyższym nadmienić jeszcze muszę, że w okresie trzecim powstały na ziemiach polskich, oprócz wymienionych już akademii, jeszcze innego typu szkoły najwyższe, posiadające charakter szkół zawodowych. Za takie należy uważać seminarya duchowne, zakładane na mocy uchwał powszechnego soboru trydenckiego, które to uchwały wprowadził u nas w życie synod warszawski z r. 1561. W okresie poprzednim seminarya duchowne, w późniejszem tego słowa znaczeniu, nie istniały. Młodzież, obierająca stan duchowny, kształciła się albo w szkołach katedralnych, albo w klasztornych. Sobór trydencki, widząc, ilu to księży i zakonników przeszło do obozu reformacyi, postanowił nadać wykształceniu duchowieństwa charakter więcej fachowy i ująć je w ściślejsze karby karności i porządku. W tym celu zalecano zakładanie przy wszystkich kościołach katedralnych osobnych zawodowych szkół dla kandydatów do stanu duchownego. Uczniów tym seminaryom dostarczały wszystkie szkoły krajowe, nauczycieli zaś sprowadzano z początku z akademii krakowskiej, później zaś brano ich także z akademii Zamojskiej i wileńskiej. Nadzór nad seminaryami spoczywał w Krakowie i w Zamościu w rękach uniwersytetów, później powierzali go biskupi tu i ówdzie Jezuitom, po wojnach szwedzkich zaś przechodziły niektóre seminarya pod zarząd Misyonarzy, albo innych zakonów. Uczono w nich obok logiki i metafizyki głównie teologii w jej trzech najważniejszych odłamach: apologetycznym, dogmatycznym i pastoralnym, dalej liturgii, homiletyki, katechetyki, historyi kościoła i prawa kanonicznego. Zbyt obszernego więc zasobu wiedzy młodzież z seminaryów nie wynosiła, ale zakres nauki nie był ani mniejszy ani większy niż w akademii krakowskiej lub u Jezuitów. Najważniejszą rolę odgrywały dysputy, kto zaś miał środki, pragnąc poświęcić się stanowi duchownemu, wyjeżdżał za granicę i szukał głębszego naukowego wykształcenia w Rzymie, w Pradze, w Ingolstadzie i t. d. Do najstarszych seminaryów polskich należały: seminaryum warmińskie, założone jeszcze przez Hozyusza, następnie seminaryum we Włocławku z r. 1568, w Poznaniu (1572), na Żmudzi (1574), w Wilnie (1582), Gnieźnie (1591), Pułtusku (1592), Łowiczu (1593), także

we Lwowie i w Krakowie powstały seminarya na schyłku XVI wieku, dalsze zaś należą już do stulecia XVII i XVIII. Rodzaj seminaryów istniał i przy klasztorach, były to nowicyaty, zapełniające się również uczniami z krakowskiej akademii i od Jezuitów. Tego rodzaju szkół można wyróżnić w Polsce w tym okresie dwa typy: niższy i wyższy, te ostatnie nazywały się „studia generalia“, nauczano w nich teologii: u Dominikanów według św. Tomasza, u Franciszkanów według Duns-Scotta, dalej obrządków kościelnych i reguły zakonnej. I tu zajmowano się z szczególniejszym zapałem dysputowaniem na tle filozofii św. Tomasza i Duns-Scotta, które to systemy panowały wówczas we wszystkich klasztorach całej Europy. Jeżeli zważymy, że liczba klasztorów wynosiła na schyłku okresu trzeciego w Polsce 973, zakonników zaś i zakonnic było w nich przeszło 51.000, to nabierzemy z tych cyfr pewnego wyobrażenia o rozszerzeniu się u nas wychowania zakonnego. Że taki przesadny i jednostronny w tym kierunku rozwój nie mógł wychodzić na korzyść sprawy narodowej, to o tem powiemy nieco niżej.

Przechodząc teraz do szkolnictwa tak zwanego wyższego i średniego, stwierdzam na wstępie, iż przeszło ono w okresie trzecim bardzo ważne zmiany i przeobrażenia, a to zarówno pod względem zewnętrznym jak wewnętrznym. Powstały mianowicie pierwsze wielkie organizacye szkolne. Szkoły katedralne przeważnie przeobraziły się w seminarya, szkoły klasztorne podzieliły się na szkoły przeznaczone dla nowicyatów i na szkoły dla świeckich. Liczba tych ostatnich ogromnie wzrosła, nietylko bowiem przybyły do Polski nowe zakony, jak Jezuici a później Pijarzy, zakładające liczne szkoły średnie i wyższe, ale i zakony dawniejsze nie szczędziły w tej mierze wysiłków. Mnożą się także szkoły unitów, dyzunitów i różnych sekt protestanckich, w dodatku przybywa nowy typ szkół średnich, którego w poprzednim okresie niewyraźne tylko spotykamy ślady, to jest tak zwane kolonie akademii krakowskiej. Rozpoczynam od tych ostatnich. Zagadnienie powstania kolonii akademickich nie jest do tego czasu należycie rozjaśnione. Faktem jest, że w okresie poprzednim wszechnica krakowska nie posiadała jeszcze kolonii w późniejszem tego słowa znaczeniu. Istniały jednak liczne szkoły, w których nauczycielami byli dawniejsi uczniowie akademii krakowskiej, przeważnie ze stopniem bakałarza. Otóż takie właśnie szkoły zaczęły za pośrednictwem swoich nauczycieli wchodzić w coraz ściślejszy związek z macierzą. Działo się to szczególnie od czasu, gdy rozpoczęła się walka z Jezuitami. Wszechnica krakowska, patrząc na łączność wszystkich szkół jezuickich między sobą tudzież na jednolity ich zarząd i kierunek, zaczęła powoli przychodzić do przekonania, że stanowisko jej znacznieby się wzmocniło, gdyby zyskała oparcie o sieć szkół po całym rozsianych kraju, a od niej bezpośrednio zależnych. Wynikały z tego dla krakowskiej akademii korzyści dwojakie: 1) Miała możność umieszczania swoich ukończonych uczniów na posadach nauczycielskich, którzy w razie przeciwnym mieliby do tych posad drogę zamkniętą, Jezuici bowiem nauczycielami w akademii kształconymi się nie zasilali, wyjątki zaś czynili może wówczas tylko, gdy który

z jej uczniów do zakonu Jezuitów wstąpił. 2) Zapewniała sobie akademia krakowska przypływ uczniów ze szkół, pod jej zarządem i wpływem pozostających. W taki to sposób zaczęła wytwarzać się organizacya szkolna w całej t. zw. Koronie czyli w Polsce właściwej, a po części także i na Rusi rozgałęziona, przez co stała się wszechnica Jagiellońska nietylko najwyższą w kraju uczelnią, ale także najwyższą władzą szkolną nad znacznym odłamem szkół, władzę tę uznających. Prawa swoje do takiej władzy zwierzchniczej i wogóle do monopolu nauczania wywodziła Alma mater krakowska zarówno ze swoich przywilejów fundacyjnych jak i z odwiecznego zwyczaju, iż ona właśnie dostarczała wszystkim szkołom polskim największego zastępu nauczycieli i nad niektóremi z nich faktycznie nadzór wykonywała. Kolonie akademickie w Polsce powstawały w sposób trojaki, a mianowicie: 1) Istniejące już szkoły, pobierając oddawna nauczycieli z Krakowa, oddawały się dobrowolnie pod wpływ i zarząd akademii, niektóre zaś z nich pozostawały do swojej macierzy w stosunkach ścisłej zależności; inne znowu w stosunku więcej luźnym, zasilane tylko nauczycielami z Krakowa. Przykładów powstania tego rodzaju kolonii akademickich dostarczają szkoły: we Lwowie, w Piotrkowie, w Pułtusku, w Warszawie (dokąd np. posłała akademia na nauczyciela Piotra Skargę), dalej w Gnieźnie, w Jarosławiu, w Kaliszu, szczególnie zaś typowym tutaj przykładem jest sławne kolegium Lubrańskiego w Poznaniu, założone przez Jana Lubrańskiego, biskupa poznańskiego w r. 1519. Z początku miała ta ostatnia szkoła charakter wybitnie humanistyczny; nauczali w niej znakomici z zagranicy sprowadzani humaniści, wydała też jednego z największych polskich humanistów Klemensa Janickiego, na tory scholastyczne sprowadził ją dopiero krakowski profesor Grzegorz z Szamotuł, przez co spowodował jej upadek. Gdy w r. 1573 Jezuici szkołę swoją w Poznaniu otwarli, podupadło kolegium Lubrańskiego do reszty; podźwignęło się dopiero znowu w wieku XVII pod wpływem zapisu Rozdrażewskiego i stało się jedną z najgłówniejszych kolonii akademii krakowskiej. 2) Akademia sama zaczęła zakładać szkoły od niej zależne i pod własnem utrzymywała je zarządem. Przykładów znowu w tym kierunku dostarcza szkoła w Przemyślu, szczególnie zaś szkoła akademicka w Krakowie, założona w r. 1588 przez rektora wszechnicy Stanisława Zawackiego, następnie zaś wyposażona przez Bartłomieja Nowodworskiego i Gabryela Władysławskiego w latach 1617 i 1630. 3) Osoby, troskliwe o oświatę narodową, a Jezuitom niezbyt życzliwe, zakładały nowe szkoły, wyposażały je i oddawały pod zarząd akademii. Do kolonii w taki sposób powstałych zaliczyć należy szkoły: w Białej na Podlasiu, w Brodach, Chodczu, Pińczowie, Sierakowie, Skierniewicach, Tarnowie i Widawie a poniekąd także szkołę w Nowem mieście Korczynie (wojew. Sandomierskie), która istniała wprawdzie już w XVI wieku jako szkoła miejska; na kolonię zaś akademicką zamienił ją w r. 1691 Zygmunt Amanuszowski, kanonik wiślicki, nadawszy jej odpowiednie wyposażenie. Ten ostatni fakt niechaj posłuży równocześnie za przykład, jak na schyłku XVII stulecia szkoły luźne w Polsce już się utrzymać

nie mogły, jak powszechnem stawało się dążenie przyłączania się do jakiejś większej organizacyi, obejmującej znaczniejsze grupy szkół.

Pod względem poziomu nauki dadzą się podzielić kolonie akademickie na dwie grupy: na szkoły niższe, w których oprócz zwykłych przedmiotów nauczano jeszcze filozofii, i na wyższe; do tych ostatnich należały: szkoła w Białej na Podlasiu, kolegium Nowodworskiego w Krakowie, Lubrańskiego w Poznaniu, dalej szkoła we Lwowie, w Pinczowie i może jeszcze parę innych.

Klas bywało zwykle trzy, nazywały się: gramatyka, poetyka, retoryka. Kolegium w Poznaniu miało z początku pięć klas: gramatykę, retorykę, matematykę, filozofię i prawo. W drugiej połowie XVII uległ jednak ten plan szkoły poznańskiej pewnym zmianom, wprowadzono i tutaj trzy klasy, osobno zaś zaprowadzono tak zwane „lectiones publicae“, czyli kursy filozoficzne i prawne z dodaniem teologicznych; takie same urządzenia przyjęły się także we Lwowie, natomiast w krakowskiem kolegium Nowodworskiego dodano do klas trzech tylko klasę czwartą, dyalektykę. Wyrzucono również z tych szkół naukę języka greckiego, a wprowadzono język francuski.

Charakter nauki w tych akademickich koloniach był taki sam, jak w akademii, a więc i poziom stosunkowo niski. Główne przedmioty nauczania stanowiły język i autorowie łacińscy, tudzież oparta na nich wymowa, dalej dyalektyka, a na wyższych kursach także filozofia średniowieczna; historyi i geografii nie uczono wcale, z matemetyki zaś tylko nieco rachunków od prostych działań aż do reguły spółki. Greczyznę zastąpił, jak już wspomniałem, język francuski; mowy ojczystej uczono tylko praktycznie, uczniowie bowiem pisywali po polsku powinszowania, mowy sejmowe, kazania i t. d., w klasie zaś najwyższej zajmywano się przeważnie dysputowaniem na tematy czerpane głównie z metafizyki i z teologii. Wogóle należy stwierdzić, że szkoły akademickie przeszły na schyłku XVII wieku do ślepego niemal naśladownictwa systemu jezuickiego. Uczniowie pisali rozprawy filozoficzne, panegiryki, dysputowali, witali biskupów i wojewodów, lub opłakiwali ich zgony i t. d. Akademicy, pomimo walk zawziętych z Jezuitami staczanych, współzawodnicząc z nimi, zaczęli ich do tego stopnia naśladować, że zaprowadzili — jak pisze Łukaszewicz (Hist. Szkół I, str. 225) — w swoich szkołach nieznane dawniej sodalicye, wyprawiali widowiska teatralne na cześć świętych, nakazywali uczniom nawet w domu rozmawiać po łacinie i t. d. Wynikło z tego oczywiście, że szkoły akademickie jako naśladownicze stały znacznie niżej od Jezuickich, karność w nich jednak była stosunkowo niezłą, chociaż zdarzały się wybryki, jak np. napady na żydów, bójki z uczniami od Jezuitów i tym podobne inne sprawki. Przepisy, karności dotyczące, były bardzo podniosłe i mądre, na co dowodów najlepszych dostarczają statuty kolegium Lubrańskiego, przytoczone u Łukaszewicza (t. III, str. 489 i dalsze). Wszystkich kolonii akademickich naliczył Łukaszewicz w tomie 3-im swojej historyi szkół 40. W okresie jednak, którym się obecnie zajmujemy, to jest przed rokiem 1740, nie było ich tyle. Za panowania Zygmunta III

i Władysława IV liczba kolonii nie przenosiła 17-stu, na schyłku zaś okresu było ich nawet mniej. Widocznie niektóre z nich szybko zamierały, inne powstały dopiero w okresie następnym. Stopień zależności kolonii od krakowskiej macierzy był, zdaje się, rozmaity. Były takie, do których posyłała akademia nietylko nauczycieli, ale mianowała także ich kierowników. Były znowu inne, jak np. kolegium Lubrańskiego w Poznaniu, gdzie urząd rektora był wybieralny. Wybierali go sobie nauczyciele sami, zatwierdzali zaś w urzędowaniu kuratorowie. Czy i jaką kontrolę przeprowadzała akademia nad swojemi koloniami, czy posyłała tam wizytatorów, czy wykonywała nad nauczycielami i uczniami jakąś władzę dyscyplinarną? Wszystkie te pytania, jak i wiele innych jeszcze, nie są, niestety, należycie zbadane i rozjaśnione dotychczas.

Miała także akademia Zamojska swoją kolonię w Ołyce. Powstała ona w r. 1631 na mocy fundacyi ks. infułata Zajerskiego, proboszcza ołyckiego, wprowadzonej w życie przez Radziwiłłów. Rektora i nauczycieli tej szkoły brano z Zamościa, była to jednak szkoła raczej o charakterze seminaryum duchownego, nie zaś wyższej szkoły świeckiej.

Po bliższe szczegóły o szkołach wyższych i średnich, założonych w Polsce w tym okresie przez zakon Jezuitów, odsyłam czytelnika do artykułów w tomie VI Enc. Wych. (str. 4—28). Wspomnę tu tylko krótko o ogólnym charakterze i dążnościach tych szkół. Szkoły jezuickie były w początkach swoich względnie najlepszemi na owe czasy w Polsce szkołami. Ich organizacya była wzorową, przenikał ją całą jednolity duch i kierunek. Podstawą był humanizm, ale nie ten dawniejszy, na sprawy religijne obojętny, lecz silnie po katolicku zabarwiony i dążnością do odrodzenia katolicyzmu do głębi przejęty. Szkołom też swoim zawdzięczają niewątpliwie Jezuici zwycięstwo w walce z reformacyą. Po wojnach szwedzkich jednakże zaczęły szkoły jezuickie — jak zresztą wszystko w Polsce — wyrodnieć i podupadać, przybierając kierunek coraz bardziej jednostronny, zasadzający się na pielęgnowaniu wybujałej dyalektyki, metafizyki scholastycznej, tudzież skłonności do dysput jałowych, do szumnych panegiryków przy coraz większem zaniedbywaniu strony obywatelskiej i praktycznej nauczania. Zaczęto również w czasach późniejszych w sposób nieodpowiedni podniecać współzawodnictwo między uczniami, co wyrabiało w nich raczej próżność i zarozumiałość, aniżeli przyczyniało się do korzystnych w nauce postępów. Rząd wszystkich szkół jezuickich spoczywał w rękach generała zakonu i prowincyała. Ci mianowali dla każdej szkoły rektora, prefekta i nauczycieli. Klas było w tych szkołach pięć, nazywały się: infima, gramatyka, syntaksa, poetyka i retoryka, ale istniały także szkoły jezuickie o trzech klasach. Każda klasa miała osobnego nauczyciela, a uczniowie przebywali w każdej przez rok. Klas przygotowawczych, w którychby uczono czytać i pisać, Jezuici nie utrzymywali, dodali jednak później przecież do wymienionych już wyżej klas pięciu jeszcze szóstą przygotowawczą i nazwali ją „parva“. Nauka i wogóle całe kształcenie i wychowywanie młodzieży dokonywało się w szkołach jezuickich

według zasadniczego planu, zawartego w sławnem „Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu“, zatwierdzonem ostatecznie przez generała zakonu Akwawiwę i ogłoszonem drukiem w Neapolu w r. 1599 (ob. Enc. Wych., VI, str. 6 i dalsze). O planie tym wyraża się Fryderyk Paulsen w swoich znakomitych dziejach nowożytnego nauczania (t. I, str. 423), iż „opracowano go z niezwykłą starannością i z wielkim rozumem, wogóle do wymagań czasu dobrze przystosowano, uwzględniając w nim wszystko, co w XVI stuleciu w dziedzinie nauki miało wartość. Nie ulega też wątpliwości, iż zakon Jezuitów skutecznie przyczynił się przez swoje szkolnictwo do rozszerzenia w krajach katolickich umysłowej kultury tudzież znajomości języków klasycznych“. Zdanie to bezstronnego historyka i myśliciela, nie przyznającego się do chrześcijańskiego poglądu na świat, zasługuje na uwagę.

Młodzieniec kończący nauki w szkołach jezuickich wynosił z nich poważny zapas ogólnego wykształcenia. Wprawdzie w zakresie matematyki, nauk przyrodniczych, historyi i geografii wiedział on niewątpliwie znacznie mniej aniżeli wiedzą dzisiejsi gimnazyaliści, posiadał natomiast większe wyrobienie formalne, dziedzinę filozofii znał bez żadnego porównania gruntowniej, poglądy zaś jego tworzyły jednolitą całość. Z drugiej strony należy jednak przyznać, że plan nauczania w szkołach jezuickich pracy twórczej na polu nauki i filozofii nie sprzyjał. Jezuici do szukania prawdy nie zachęcali, zadanie ich bowiem polegało na pozyskiwaniu młodego pokolenia dla prawdy już istniejącej i na utrwalaniu jej w umysłach. Kto posiadał umysł zanadto wolny, lub miał pociąg do nowości, taki się do szkół jezuickich nie nadawał. Wychowanie w nich zasadzało się na karności i honorze podobnie jak się to dzieje w dzisiejszych szkołach wojskowych. Wspomniany już poprzednio Paulsen wyraził różnicę między systemem szkolnym Jezuitów, a protestantów w następujących słowach: „Ideą przewodnią“ — pisze on (Hist. nowż. nauczania I, str. 431) — po stronie Jezuitów była karność i organizacya, po stronie zaś protestantyzmu dowolność i indywidualizm“. Nie myślę tu wcale wchodzić w rozbiór pytania, co należy postawić wyżej: karność czy dowolność, organizacyę czy indywidualizm. Trudno zaprzeczyć, że postępowi i pracy twórczej dowolność i indywidualizm lepsze oddają usługi; gdyby jednakże, wobec panującej w Polsce dowolności w sprawach rządu i państwa, tudzież wybujałego tam aż do zwyrodnienia indywidualizmu, czynniki te były nawet w systemie szkolnym odniosły zwycięstwo, to byłaby sprawa narodowa o wiele gorzej na tem wyszła. Dobrze więc stało się, że przynajmniej jaka taka karność i organizacya utrzymały się w wychowaniu szkolnem i zdołały, wobec rozłażącego się organizmu państwowego, przyczynić się do utrwalenia jednolitości w narodzie. Jeżeli w jakim kierunku można uczynić Jezuitom zarzut, to chyba w tym, że na schyłku obecnego okresu karność nawet u nich się rozluźniła i że nietylko nie zwracali uwagi młodzieży na wady polskiego ustroju państwowego, ale nawet w niektórych książkach szkolnych (Wieruszewskiego „Fama polska“ i t. d.) zamieszczali wzory takich listów jak np. „Do jednego z panów, aby na sejmie nowych

podatków uchwalać nie pozwalał". Są to jednak objawy z czasów późniejszych, z czasów powszechnego już w Polsce upadku i zastoju. Szkół jezuickich w Polsce naliczył Łukaszewicz (Hist. szk. IV) bez wszechnicy wileńskiej 68. Wszystkie one powstały w okresie trzecim. Mieszczą się zaś w tej liczbie zarówno kolegia o wyższym poziomie nauki (niektóre zaopatrzone nawet w kursy filozoficzne i teologiczne jak np. kolegium w Brunsberdzie; kto takowe ukończył, zyskiwał te same prawa i przywileje, jakie posiadali ukończeni słuchacze uniwersytetów; ob. Bender, Gesch. d. philos. und theol. Stud. in Ermland. Braunsberg, 1868) jakoteż i niższe szkoły średnie.

Drugim zakonem, który pozakładał w XVII wieku liczne w Polsce szkoły, był zakon Pijarów. I z nimi załatwię się krótko, odsyłając czytelników do obszernego i wyczerpującego artykułu, zamieszczonego w VIII tomie Enc. Wych. (str. 323 — 366). Pijarów sprowadził do Polski Władysław IV. Pierwsze ich kolegium powstało w Warszawie, za którem poszły dalsze. Wogóle doprowadzili Pijarzy w okresie trzecim do 15 zakładów w swojej prowincyi koronnej, do 8 zaś w prowincyi litewskiej, razem przeto do 23. Chociaż więc nie dorównali Jezuitom, to jednak do zewnętrznego rozwoju szkolnictwa znacznie się przyczynili. Zarząd ich szkołami był taki sam jak u Jezuitów: na czele stał generał zakonu i prowincyał, ci mianowali rektorów, którzy mieli większą władzę niż u Jezuitów, przysługiwało im bowiem prawo ustanawiania i oddalania nauczycieli. Rektora zastępywał prefekt oprócz tego naznaczał prowincyał osobnych dla szkół wizytatorów. Podział na klasy i rozkład nauk w szkołach pijarskich był nieco od jezuickiego odmienny. Klas było siedem nazywały się: parwa, infima, gramatyka, syntaksa, poetyka, retoryka i filozofia z matematyką. Rozkład nauki i sposób uczenia nie wiele wyróżniał się od jezuickiego. Jakkolwiek jednak nakazywali uczniom swoim nawet w domu mówić po łacinie, to przecież szkoły ich w wyższym stopniu uwzględniały naukę języka ojczystego, tudzież matematyki, w ostatniej bowiem klasie ważnym u nich przedmiotem była wyższa geometrya, ale filozofiię uprawiali u siebie aż pod koniec tego okresu scholastyczną, zato uczyli historyi polskiej i prawa powszechnego. Za wielką też zasługę należy poczytać Pijarom, iż pierwsi zaczęli wśród młodzieży rozbudzać ducha obywatelskiego, a to nietylko przez nauczanie rzeczy ojczystych, ale także przez urządzanie sejmików szkolnych, na których rozprawiała młodzież starsza o takich np. przedmiotach jak o potrzebie powiększenia wojska, o zdolności różnowierców do sprawowania urzędów publicznych, o ograniczeniu liberi veto i t. d. Przygotowywali więc niewątpliwie Pijarzy przyszłe odrodzenie, nie darmo też wyszedł z ich grona późniejszy wielki reformator polskiego szkolnictwa Stanisław Konarski. Niezależnie jednak od tego należy przyznać, że pod względem doboru nauczycieli i spężystości w organizacyi, to przecież szkoły jezuickie stały wyżej od pijarskich, wady zaś posiadały obie grupy szkół mniej więcej te same. Pijarzy uprawiali również w przesadny sposób i pisanie penegiryków, podniecali współzawodnictwo i próżność, roz-

dzielając między uczniów różne godności i honory i t. d. Karność nie ustępywała jezuickiej; religijność w szkołach pijarskich miała w wyższym stopniu zabarwienie uczuciowe aniżeli rozumowe, nie rozbudzali też u siebie i nie pielęgnowali Pijarzy fanatyzmu religijnego.

Utrzymywały także inne zakony w tym okresie w Polsce swoje szkoły; nie miały one jednak ani w części tego znaczenia i rozgłosu, co szkoły Jezuitów i Pijarów. Systemem zresztą nauczania i wychowywania młodzieży nie różniły się owe szkoły w niczem od jezuickich i pijarskich, pod względem zaś poziomu stały niewątpliwie niżej, służąc przeważnie do celów zakonnych.

Na wschodnich kresach Rzeczypospolitej pewne szersze znaczenie i wpływ posiadały szkoły księży Bazylianów, pod względem urządzeń prawie w niczem od szkół jezuickich się nie różniące. Łączyły się z niemi najczęściej nowicyaty dla zakonnego duchowieństwa unickiego. Tego rodzaju szkoły Bazyliańskie w licznych istniały miejscowościach, tak np. we Lwowie, w Wilnie, w Dobromilu, w Połocku, w Witebsku, Włodzimierzu i t. d. Seminaryów dla kształcenia unickiego duchowieństwa świeckiego w tym okresie jeszcze nie było, Bazylianie zaś o to wcale się nie troszczyli, wszelkie bowiem wyższe w kościele unickim stanowiska sami dzierżyli. Dla wyznania znowu prawosławnego założył szkołę wyższą około roku 1585 metropolita Arseniusz we Lwowie, później książę Ostrogski w swojej siedzibie w Ostrogu. O szkołach w Kijowie powstałych już wspominałem, gdy była mowa o akademii Mohylańskiej.

Oprócz wymienionych powyżej różnych rodzajów szkół wyższych i średnich istniały w tym okresie na ziemiach polskich liczne szkoły protestanckie, zakładane i utrzymywane przez różne sekty zreformowane. Czas ich trwania jednakże bywał zwykle krótki, a rozwój znikomy. Wraz z ginącem sekciarstwem marniały także i szkoły, te zaś, które się utrzymywały, przybierały charakter szkół wyłącznie niemieckich.

O losach szkolnictwa zreformowanego powiem krótko słów parę, rozpoczynając od wyznania luterskiego. Liczyło ono wśród szlachty wyznawców mało, przyjęło się natomiast i rozszerzyło znacznie na zachodnich i północnych kresach Rzeczypospolitej wśród mieszczaństwa przeważnie narodowości niemieckiej. Wszystkie też niemal szkoły luterskie były niemieckie, z wyjątkiem kilku tylko, te zaś utrzymały się właśnie bardzo krótko tak, że na schyłku obecnego okresu — to znaczy koło połowy XVIII wieku — było całe szkolnictwo luterskie już wyłącznie w rękach niemieckich. Sprawie więc narodowej polskiej wyrządzały te szkoły szkodę niemałą, kształcąc mieszczaństwo na cudzoziemców. Słuszność atoli nakazuje przyznać, że sama szlachta polska w tem najwięcej Niemcom dopomagała, pozbawiwszy stan mieszczański wszelkich praw. Zupełnie niemieckiemi były szkoły luterskie w Rawiczu, w Lesznie, w Zdunach, natomiast szkoła w Bojanowie miała charakter polski. Najznaczniejszemi szkołami luterskiemi w Polsce były gimnazya: w Toruniu, Gdańsku i w Elblągu. Pierwsze z nich założyli mie-

szczanie toruńscy po przyjęciu publicznie wyznania luterskiego i wynieśli je w roku 1568 do rzędu gimnazyum o sześciu klasach. Szkoła ta, kilkakrotnie reformowana, należała pod względem sposobu nauczania do lepszych w Polsce w tych czasach. Statut jej z r. 1660 można nazwać zarówno pod względem pedagogicznym, jak i dydaktycznym wzorowym. Do końca XVII wieku językiem wykładowym był język łaciński, później, niestety, niemiecki. Na oświatę polską wywarła ta szkoła wpływ niemały, kształcili się w niej bowiem synowie wielu znakomitych rodzin polskich, a nadto przeważało tam przez długi czas między nauczycielami przywiązanie do polskości. Języka polskiego nauczano tu z wielką starannością, znacznie lepiej aniżeli we współczesnych szkołach akademickich, jezuickich, lub pijarskich. Poziom nauki był stosunkowo wysoki, wprawdzie wszystko i tu opierało się na filologii, o wiele dokładniej zaznajamiano jednak uczniów z literaturą Greków i Rzymian; także na dzieje powszechne, na matematykę i na nauki ścisłe baczną tu zwracano uwagę. Niepotrzebnie tylko w klasie najwyższej nauczano teologii, prawa a nawet medycyny i uprawiano jałowe dysputy teologiczne.

Gimnazyum gdańskie powstało nieco wcześniej, a mianowicie w r. 1557, liczyło klas pięć, językiem wykładowym był do roku 1653 język łaciński, potem niemiecki, języka polskiego nauczano tu tylko w klasach niższych. I tu istniał także rodzaj kursów akademickich, uczniowie pisywali rozprawy z teologii, z prawa, z filozofii, z historyi, odprawiali dysputy, grywali komedye i dyalogi. Katedra języka polskiego nie istniała tu jak w Toruniu od samego początku, zaprowadzono ją dopiero w roku 1589. Pierwszym języka polskiego nauczycielem był poeta Jan Rybiński (1590). Późniejsi (a było ich wszystkich razem do roku 1709 dziewięciu) z wyjątkiem Łaganowskiego i Wojny sami Niemcy. W r. 1709 władze miejskie w Gdańsku zniosły katedrę języka polskiego, pozostawiając tylko lektorat. Tak to polskość na kresach podupadała stopniowo coraz bardziej, a o jej tam podźwignięcie i wzmocnienie nikt w Rzeczypospolitej się nie troszczył. Podstawą nauki była i w Gdańsku filologia, ale uwzględniano także matematykę i nauki realne. Przy szkole tejże powstały jedne z pierwszych w Polsce gabinety anatomii i historyi naturalnej. Gimnazyum to wpływu na oświatę polską nie wywierało, wykształciło jednak kilku znakomitych uczonych, takich np. jak Kluger, geograf, albo Heweliusz, sławny astronom. Biblioteka szkoły gdańskiej należała do najznaczniejszych i zawierała mnóstwo nader cennych polskich druków. Trzeciem było gimnazyum w Elblągu, urządzone zupełnie na wzór toruńskiego.

Oprócz Lutrów mieli i Kalwini w Polsce swoje szkoły szczególnie w Małopolsce i na Litwie, wszystkie one jednak szybko podupadały i ginęły. Ze szkół małopolskich dotrwały do środka XVII wieku tylko szkoły w Kostkowie i w Bełżycach; z litewskich zaś szkołę w Wilnie zamknięto na mocy wyroku sejmowego w r. 1640, natomiast szkoły w Kiejdanach i w Słucku utrzymały się aż do końca niniejszego okresu. Dozór nad szkołami kalwiń-

skiemi wykonywały synody, które mianowały rektorów i nauczycieli, dzieliły się zaś owe szkoły na wyższe i niższe. W wyższych nauczano głównie religii, łaciny, greki, retoryki, poetyki, matematyki, historyi i prawa; w niższych zaś czytać i pisać po polsku, litewsku, a na Białorusi po rusku, trochę łaciny, rachunków i katechizmu. Były to wszystko szkoły wyłącznie wyznaniowe, a wobec potrzeb narodowych i państwowych zachowywały się obojętnie.

W pewnej łączności z kalwińskiemi stały szkoły tak zwanych Braci Czeskich, między któremi najznaczniejszą i najgłośniejszą była szkoła w Lesznie. Przerobił ją na szkołę wyższą w r. 1626 Rafał Leszczyński, wojewoda bełski. Rektorami jej byli: poeta Rybiński, Andrzej Węgierski, najsławniejszym zaś wielki reformator nowożytnej pedagogiki i dydaktyki Jan Amos Komeński. Do grona nauczycieli tej szkoły należeli także: głośny przyrodnik Jan Johnston, niemniej głośny matematyk i budowniczy Dekan i wielu jeszcze innych poważnych uczonych zarówno Czechów jak Polaków. Szkoła w Lesznie była jedną z pierwszych szkół o charakterze nowożytnym. Nauczyciele jej, przezwyciężywszy scholastycyzm i jednostronny wyłącznie na starożytnej filologii oparty humanizm, przeszli do nowych metod w nauczaniu, kładąc przytem główny nacisk na przedmioty mało przedtem uwzględniane, jak np. języki nowożytne i historya naturalna. Dla tej to szkoły opracował Komeński swoje sławne dzieła dydaktyczne, a Johnston historyę powszechną. Do największego rozgłosu doszła szkoła w Lesznie po r. 1636 za rektoratu Komeńskiego, cios zaś śmiertelny zadały jej wojny szwedzkie, w r. bowiem 1656 Leszno zupełnie spalonem zostało. Później już szkoła leszneńska z upadku podźwignąć się nie mogła i znikczemniała, jak wogóle całe polskie szkolnictwo na schyłku XVII wieku.

Trzecią grupę szkół protestanckich stanowiły szkoły Socynianów. Pierwsza ich szkoła powstała jeszcze w poprzednim okresie w Pińczowie, drugą założył Mikołaj Kazimirski w Lewartowie. Była to szkoła wyższa, uczono w niej łaciny, greki, języka hebrajskiego, teologii i prawa rzymskiego, a nadto matematyki tudzież muzyki, podzieloną zaś była na klas pięć. Gdy jej założyciel powrócił w r. 1597 na łono Kościoła katolickiego, szkoła lewartowska podupadła i wkrótce potem istnieć przestała. Powstała natomiast (1602) szkoła w Rakowie urządzona na wzór poprzedniej, ale dla sprawy narodowej bardzo szkodliwa, nauczali w niej bowiem Socynianie, że grzechem jest walczyć za ojczyznę, lub zajmować jakiekolwiek urzędy. Szkołę tę zniósł wyrok sejmowy z r. 1638, z powodu znieważania przez jej uczniów religii katolickiej. Na jej miejsce założyli Czaplicowie nową szkołę w miasteczku Kisielinie na Wołyniu, ale i ta się nie utrzymała. Ostatnią szkołą wyższą Socynianów przed ich z Polski wypędzeniem był zakład w Lusławicach. Istniał jednak oprócz tych jeszcze cały szereg socyniańskich szkół niższych po różnych w Polsce miejscowościach. Ogólny charakter szkół socyniańskich był fanatyczno-wyznaniowy, siły nauczycielskie były słabe, a kierownicy ich ciągle się zmieniali. Łukaszewicz podaje (Hist. szk. I,

str. 363), że szkoła w Rakowie miała w ciągu 36 lat swojego istnienia 18 rektorów.

Pozostaje mi jeszcze do uwzględnienia szkolnictwo elementarne i szkoły kształceniu kobiet poświęcone. Szkoły początkowe katolickie pozostawały i w tym okresie wyłącznie pod kierunkiem i dozorem duchowieństwa świeckiego. Liczba szkół i szkółek po miasteczkach i miastach, a nawet i po wsiach aż do wojen kozackich i szwedzkich ciągle wzrastała. Atoli po strasznych spustoszeniach i klęskach za Jana Kazimierza szkoły te najzupełniej podupadły. Dopiero w początkach XVIII wieku zaczęły się znowu stosunki poprawiać. „Około roku 1730 nie było — jak pisze Łukaszewicz — w Koronie i w Litwie mieściny zwłaszcza królewskiej i duchownej, w którejby się szkółka nie znajdywała, miały je nawet wsie większe z kościołami parochialnemi“. Szkoły te utrzymywały magistraty, lub plebani, niektóre zaś miały własne fundusze, pochodzące z zapisów. Uczono w nich służenia do mszy, katechizmu, czytania i pisania po polsku, wreszcie języka łacińskiego, który i tu ciągle panował, utrudniając szerzenie oświaty między ludem i mieszczaństwem drobniejszem. Rachunków tudzież innych rzeczy pożytecznych nie uczono wcale. Pod tym względem było w tym okresie gorzej niż w poprzednim, gdy na podstawie dziełek Jana z Łańcuta udzielano nawet nieco wiadomości z historyi naturalnej. Zresztą żaki tych szkół były przeważnie na usługach księży i kościelnych, śpiewali pieśni i kolędy, urządzali gwiazdki, szopki i jasełka. Takie same szkółki elementarne znajdywały się przy cerkwiach obrządku wschodniego tudzież przy każdym niemal kościele protestanckim. Te ostatnie były szczególnie liczne w Prusach królewskich. Gdzie nabożeństwa odprawiały się po polsku, tam i dzieci uczono czytać i pisać po polsku, gdzie zaś były nabożeństwa niemieckie, tam i w szkole panował język niemiecki. Utrzymywania szkółek początkowych prywatnych zabronił synod lwowski w roku 1641.

Kształcenie kobiet stanu szlacheckiego i mieszczańskiego odbywało się i w tym okresie jedynie tylko w szkołach klasztornych. Ważny tu krok naprzód uczyniła Marya Ludwika, żona Władysława IV, sprowadziwszy z Francyi Wizytki; poczem znowu Marya Kazimiera, żona króla Jana III, sprowadziła Sakramentki. W szkołach Wizytek w Warszawie, Krakowie, Lublinie i w Wilnie wychowywały się zamożniejsze szlachcianki, u Sakramentek zaś także mieszczańskie córki. Uczono w tych szkołach języka francuskiego i polskiego, muzyki, śpiewu i różnych robót, najważniejszą zaś rolę odgrywały ćwiczenia religijne. Rzeczy pożytecznych, niezbędnych dla dobrej obywatelki, matki i gospodyni, nie uczono, pozostawiając to wychowaniu domowemu. Pierwsza prawdziwie użyteczna i rozumnie urządzona szkoła żeńska powstała w Polsce dopiero na schyłku obecnego okresu przy klasztorze św. Jana w Krakowie. Była to szkoła publiczna pod nadzorem prałata kościoła Panny Maryi; uczono w niej czytać, pisać, rachować, szyć, prać, gotować, a na życzenie rodziców także języków i muzyki.

Liczne były i częste w początkach trzeciego okresu wyjazdy młodzieży

polskiej na studya za granicę. Katolicy jeździli przeważnie do Padwy, Bolonii, Rzymu, Paryża, Lowanium, Kolonii, tudzież na jezuickie uniwersytety w Niemczech, protestanci zaś jeździli do Lipska, Strassburga, Bazylei, najliczniej na jeden z najlepszych wówczas uniwersytetów do Lejdy. Zwyczaj ten wyjazdów na zagraniczne wszechnice dla nauki ustał prawie całkiem w drugiej połowie XVII wieku. Podupadłe uniwersytety przestały młodzież przyciągać, ich miejsce zajęły dwory monarchów, książąt i możniejszych panów, dla uboższej zaś szlachty trybunały i palestry.

Taki był mniej więcej w głównym zarysie stan szkół w Rzeczypospolitej polskiej w trzecim okresie ich dziejowego rozwoju. Jeżeli zwrócimy teraz uwagę na stosunek szkoły do państwa i kościoła i na ich nad szkołami władzę, to wypada stwiedzić, iż zewnętrznie właściwie w tym okresie nic się nie zmieniło. Państwo i nadal nie zajmowało się zarządem szkół, ani ustawodawstwem szkolnem. Sejmy Rzeczypospolitej, jeżeli obradowały nad sprawami szkolnemi, to tylko w takich wypadkach, gdy chodziło o spory Jezuitów z akademią krakowską, lub z Pijarami, albo o potwierdzanie czy przywilejów, czy zapisów. Natomiast królowie polscy z tych czasów gorliwie rozwój szkół popierali. Szczególnie wielkie mają na tem polu zasługi Stefan Batory i Władysław IV. Właściwą władzą nad szkołami pozostał i w tym jeszcze okresie Kościół. Władza ta jednak w znacznej części wysunęła się z rąk duchowieństwa świeckiego, a przeszła w ręce zakonów. Biskupi i duchowieństwo świeckie zachowało bezpośrednią władzę nad akademią krakowską i Zamojską, nad seminaryami, nad szkołami przy kolegiatach, tudzież nad szkołami początkowemi, natomiast władza nad największą liczbą szkół publicznych, to jest nad szkołami Jezuitów i Pijarów przeszła w ręce generałów zakonów; zarząd szkół protestanckich dzierżyły także ich władze duchowne.

Wśród społeczeństwa polskiego zainteresowanie się sprawami szkolnictwa było bardzo wielkie, w żadnym może kraju naród nie dbał do tego stopnia o szkoły, jak w Polsce; ofiarność zaś na cele oświatowe była wprost zdumiewająca. Gdyby zliczyć wszystkie zapisy i fundacye na cele szkolne w tym okresie, to suma ogólna wynosiłaby setki milionów. Że to wszystko poszło na marne, to już nie jest winą jednostek.

Wypada mi jeszcze w kilku słowach wspomnieć o wychowaniu fizycznem i domowem. O stronę fizyczną wychowania w tych czasach w Polsce nie dbano wcale. Zapędy w tym kierunku z okresu poprzedniego poszły w zapomnienie. Pomagała sobie młodzież sama, uprawiając różne gry, ćwicząc się w jeździe konnej i w robieniu bronią. Także wychowanie domowe raczej cofnęło się wstecz; o dzieci w domach szlacheckich niewiele dbano, marniał też ich procent ogromny. Nie darmo powtarzano sobie po szlacheckich dworach, że dzieci i szkła to nigdy dosyć. Kobiet nie przysposabiano należycie na przyszłe matki, sztuka zaś pielęgnowania dzieci polegała na tradycyach rodzinnych i na różnych przesądach i zabobonach, rozpowszechnionych nietylko wśród ludu, ale i w wyższych warstwach. Karność była su-

rowa, władza ojca nieograniczona, nad wszystkiem górowała strona religijna. W domach szlachty zamożnej, a szczególnie wśród możnowładzców szerzył się i zakorzeniał coraz więcej zwyczaj wychowywania i kształcenia dzieci w domu, przy pomocy nauczycieli i nauczycielek przywatnych. Takich guwernerów, czyli, jak ich w domach polskich nazywano, „dyrektorów“ sprowadzano z zagranicy, przeważnie z Francyi. Bywali zaś między tymi cudzoziemcami ludzie rozmaici: trafiali się oszuści, wykpigrosze, układne nieuki o wytwornych manierach, bywali jednak ludzie zacni i rozumni; za ich to pośrednictwem dostawały się do Polski liczne dzieła z dziedziny literatury i nauki, szerzyła się znajomość wielkich postępów w zakresie matematyki, nauk ścisłych, odkryć geograficznych, filozofii i t. d. To wychowanie cudzoziemskie może nie zawsze pożądane wydawało owoce, nie było jednak także bez pewnych dla narodu korzyści, w czasach bowiem powszechnego upadku i zastoju w szkolnictwie przedostawały się do Polski za pośrednictwem prywatnych nauczycieli wieści o wielkim ruchu umysłowym (naukowym i literackim) na zachodzie.

Niezbyt też obfitą, ani w treść bogatą była literatura pedagogiczna tego okresu. Nie istniała tu, jak w okresie poprzednim, rozterka między szkołą, a społeczeństwem, nie było więc podniety do rozważania zagadnień wychowawczych. Szkoła urobiła społeczeństwo na swoją modłę, a jeżeli wogóle upadła i zwyrodniała, to było to tylko następstwem i miernym wyrazem powszechnego stanu całego polskiego narodu. Najwięcej jeszcze nowych i świeżych myśli pojawiło się w początkach okresu. Plan nauk ułożony przez Jana Zamojskiego, o którym już pisałem, jego wskazówki, dotyczące wychowania syna Tomasza, instrukcya Jakóba Sobieskiego, dana synom, gdy wyjeżdżali za granicę, szczególnie zaś nad wyraz cenne uwagi o wychowaniu Sebastyana Petrycego, pomieszczone w jego „przydatkach“ do przekładów Arystotelesa, wydanych w r. 1618, stanowią ważne dokumenty do dziejów myśli pedagogicznej polskiej. U Zamojskiego ideą przewodnią jest cel obywatelski, u Petrycego—cel praktyczny, życiowy. Petrycy okazuje wielką dbałość o wychowanie fizyczne, większy też nacisk kładzie na wychowanie moralne i kształcenie charakteru, aniżeli na samą naukę. Znamiennem jest również, że nieraz powtarza zasadę znacznie później przez Locke'a do pedagogii zastosowaną, to jest, że dusza dziecka to tablica, na której można pisać, kto co zechce, człowiek jest takim, jakim go wychowanie czyni. Spotykamy więc u niego zawiązki teoryi pedagogicznych, opartych na psychologicznych doświadczeniach (ob. o Petrycym artykuł D-ra Leńka w Enc. Wych., t. VIII, str. 309 — 321). Także syn Sebastyana Petrycego Jan Innocenty napisał i wydał w r. 1633 dziełko o wychowaniu panicza polskiego. Niema tu już jednak tej świeżości poglądów, co u ojca. Znakomitym pedagogicznym pisarzem polskim w tym okresie był Joachim Pastoryusz. W dziejach jego żywota odbijają się wiernie przejścia i przeobrażenia umysłowości polskiej w wieku XVII. Niemiec z rodu (ur. 1610), z początku socynianin, później luteranin, nawrócony wreszcie katolik, a jako ksiądz do wysokich

wyniesiony dostojeństw, obdarzony wreszcie polskiem szlachectwem, pisał wiele o dziejach Polski, w r. zaś 1654 wydał w Elblągu dzieło pedagogiczne p. t. „Palestra nobilium“. Rozprawia w niem najpierwej o nauczaniu języków łacińskiego i greckiego, przechodzi potem do logiki, którą nazywa nauką bardzo użyteczną, w osobnym zaś rozdziale podaje rady, jak należy wykładać w szkołach nauki przyrodnicze. W dalszych rozdziałach zajmuje się etyką i ekonomiką, potem polityką, historyą, geografią i matematyką, wreszcie nauczaniem teologii, medycyny i prawa. Jest to dydaktyka całej ówczesnej wiedzy ludzkiej. Wiele ma Pastoryusz podobieństwa z Petrycym, z którego może korzystał, w niektórych zaś poglądach przypomina Komeńskiego. Wyszły także Pastoryusza mowy o znaczeniu historyi i jak jej w szkołach uczyć należy, a druga o godności historyi. Wobec faktu, że nauka historyi była w szkołach polskich wielce zaniedbaną, posiadają wywody Pastoryusza o potrzebie zapoznania się z historyą ojczystą wielkie znaczenie, niestety, tylko teoretyczne. O wychowaniu pisał również Aleksander Olizarowski w swojem bardzo ciekawem i cennem dziele „De politica hominum societate“ wydanem w r. 1651. Cały tu rozdział dziesiąty poświęcony sprawom wychowania. Znaczenie wychowania podnosi Olizarowski bardzo wysoko, głównie ze względu na losy państw i narodów. I tu więc wysuwa się na pierwszy plan pierwiastek obywatelski. Zresztą omawia całe wychowanie od 7 roku życia i zastanawia się nad wszystkiemi naukami młodzieży udzielanemi; jego rady dotyczą także wychowania fizycznego i ćwiczeń ciała, wreszcie wychowania moralnego. Niemałym jest to dla Polski zaszczytem, iż swoje epokowe prace dydaktyczne opracował Jan Amos Komeński, jako rektor polskiej szkoły w Lesznie. Niestety, jego rady co do urządzenia szkół i metody nauczania pozostały dla Polski martwą literą; zużytkowano je gdzieindziej.

Takie są najważniejsze objawy pedagogicznej myśli polskiej w tym okresie. Są one nieliczne, w czyn na razie się nie wcieliły, posiadają jednak zawsze tę wartość, iż świadczą przynajmniej, że przecież nawet i w tym okresie były u nas umysły, które w teoryi wyprzedziły późniejsze reformy. I to coś warte, że byli tacy, którzy rozumieli, jakiem wychowanie być powinno, że odczuwali potrzebę wychowania praktycznego obywatelskiego, że domagali się nowych przedmiotów i nowej treści, tudzież uwzględniania strony fizycznej. Prawda, że te wszystkie świeże myśli pochodzą z pierwszej połowy XVII wieku. W drugiej połowie a szczególnie po r. 1600 już się nic nie pojawiło. Ciemnota i zastój przykryły Polskę swoim złowrogim całunem na lat przeszło osiemdziesiąt. Na zakończenie charakterystyki tego okresu pozostaje mi jeszcze krótki rzut oka na całość.

Wybitną cechą okresu trzeciego jest to, iż rozpada się on na dwie doby pod względem czasu niemal równe, ale bardzo wyraźnie od siebie się odcinające. Pierwsza z nich trwa do wojen szwedzkich, druga obejmuje czasy po tych wojnach. W pierwszej odczuwa się jeszcze skutki dawniejszego wspaniałego rozwoju. Powstają nowe wszechnice duchem humanizmu

natchnione; wprawdzie stara Jagiellońska szkoła kostnieje i podupada, ale zato rozszerza się po kraju sieć pod jej władzą pozostających kolonii akademickich. Pojawiają się pierwsze najwyższe szkoły zawodowe, za takie bowiem należy uważać seminarya duchowne. Dodatkowo zaś muszę jeszcze nadmienić, że istniał zamiar rozwinięcia najwyższego szkolnictwa zawodowego i w innym jeszcze kierunku. Mianowicie król Władysław IV nosił się z myślą założenia w Polsce akademii wojskowej dla kształcenia oficerów, uzyskał nawet pozwolenie sejmu w r. 1633. Takąż samą szkołę rycerską pragnął założyć przy akademii krakowskiej Krzysztof Miroszewski. Niestety, oba te ogromnego znaczenia zamiary spełzły na niczem. Przybyły nadto Polsce w tej pierwszej dobie trzeciego okresu nowe organizacye szkolne i wielkie zrzeszenia szkół jednolicie kierowanych (szkoły jezuickie i pijarskie). O powstałych w taki sposób grupach szkół, pozostających pod wspólnym zarządem, słusznie można powiedzieć, iż stanowiły one naturalne przejście do systemu, który później całe krajowe ogarnął szkolnictwo i pod jedną skupił władzą. W drugiej natomiast dobie po wojnach szwedzkich szkolnictwo polskie szybkim krokiem zmierza ku upadkowi i wyrodnieje, przewagę zyskuje bezmyślna w nauczaniu rutyna, przyjmuje się wszędzie i rozszerza skłonność do dysputowania i do pisania panegiryków; brak treści i brak związku z życiem narodu zastępują zewnętrzny przepych przy popisach, lubowanie się w procesyach, w występach teatralnych i w ceremoniach różnorodnych, wreszcie podniecanie próżności uczniów przez rozdawanie różnych honorów i godności szkolnych. W pierwszej dobie względnie najlepszemi były szkoły Jezuitów, szkół bowiem protestanckich pomimo nieco ulepszonych planów i metod nauczania nie można z punktu widzenia interesów narodowych uznać za dobre: jedne przenikał, pomimo uwzględniania mowy polskiej, duch obcy, inne jako niemieckie były wprost szkodliwe. Jeden i jedyny wyjątek stanowi szkoła Braci czeskich w Lesznie, która w czasie swojego krótkiego rozkwitu, trwającego do roku 1656 pod rektoratem Komeńskiego była niewątpliwie najlepszą szkołą, jaką Polska w tym okresie posiadała, a może nawet najlepszą wówczas w Europie. W drugiej dobie trudno już mówić o jakichkolwiek dobrych w Polsce szkołach. Jednym tylko Pijarom należy przyznać tę zasługę, iż zaczęli zwracać uwagę młodzieży na potrzeby państwa i narodu, chociaż zresztą pod innemi względami szkoły ich nie były lepsze od innych. Bezstronność nakazuje przyznać, że katolicyzm oddał w tym okresie sprawie narodowej polskiej usługi ogromne; wobec rozłażącej się bowiem organizacyi państwowej on poprostu naród złączył i zespolił, on jednolitość jego wzmocnił. Ponieważ jednak wszystko na świecie ma także swoje strony ujemne, ma go więc i ten powszechny w Polsce zwrot do katolicyzmu. Skutki ujemne objawiały się głównie w szkolnictwie cofającem się stopniowo po za humanizm na tory średniowieczne. Nie była jednakże Polska pod tym względem odosobnioną, taki sam objaw występuje także w szkolnictwie krajów zachodnich. Dlaczegoż więc wyrządziła reakcya szkolna i zwyrodnienie szkół z okresu humanistycznego Polsce większe

szkody aniżeli innym krajom? Oto przyczyny tego były dwojakie: pierwszych należy szukać w warunkach bytu i w ukształtowaniu się sił społecznych narodu polskiego po wojnach szwedzkich, drugie rozjaśnią się, skoro porównamy stosunki polskie na schyłku XVII wieku ze stosunkami w krajach ościennych.

Po straszliwych klęskach, jakie nawiedziły Polskę w połowie stulecia, po wyniszczeniu przeszło 20% ogółu ludności naród był tak wyczerpany i sił żywotnych pozbawiony, że musiało się to odbić na wszystkich jego warstwach i stanach, a więc także na jakości nauczycieli i uczniów. Faktem jest, że np. szkoły jezuickie zagraniczne były na przejściu z wieku XVII do XVIII znacznie lepsze od polskich. Gdy w pierwszej dobie trzeciego okresu polscy Jezuici szczycili się uczonymi i nauczycielami, którzy nietylko w ojczyźnie, ale i zagranicą szerokiego zażywali rozgłosu tak, że podręcznikami przez nich pisanemi posługiwano się nawet w szkołach protestanckich (logika Śmigleckiego, dzieła Tylkowskiego i kilka jeszcze innych), to w dobie drugiej z podobnemi objawami już się nie spotykamy. Oprócz Adama Kochańskiego, znakomitego matematyka, który jednak wstąpił do zakonu jeszcze w roku 1659, zresztą nie było w tych czasach między Jezuitami polskimi żadnego wybitnego uczonego o głośniejszem nazwisku. Jak to sobie wyjaśnić? Trudno inaczej tylko w ten sposób, że Jezuici polscy byli także dziećmi swojego narodu i na nich więc odbił się powszechny upadek i sił wyczerpanie. Dodajmy do tego, że odebranie mieszczaństwu wszelkich praw politycznych zaczęło teraz dopiero naprawdę fatalne wydawać owoce. Szkół była w Polsce mnogość, w nich kształciły się liczne rzesze nietylko szlacheckich synów, ale także synów mieszczan i ludu. Ci ostatni nie widzieli dla siebie żadnych widoków, nawet w karyerze świeckiego duchownego, szlachta bowiem zagarnęła dla siebie wszystkie prawa i wszystkie stanowiska, cóż więc mieli oni z sobą zrobić? Oto wstępywali do zakonów, pomnażając ciągle tę ogromną armię zakonników, jaką Polska przy końcu XVII stulecia posiadała. Już wyżej zadałem sobie pytanie, co się działo z temi tysiącami młodzieży nieszlacheckiej, kształcącej się w akademii krakowskiej i w tylu innych szkołach, gdzie ona się podziewała skoro jej w kraju prawie nie znać? Otóż odpowiedzieć można na to, że rozpraszała się ona przeważnie po klasztorach, gdzie znalazłszy spokój, a nieraz nawet wielki dobrobyt, ginęła bezpowrotnie tak dla życia umysłowego, jak dla sprawy publicznej wogóle. Brakło ludzi na wszystkich stanowiskach, w zamian za to zapełniały się klasztory. Oto skutki upośledzenia mieszczańskiego stanu i niedopuszczania synów ludu do jakichkolwiek w narodzie stanowisk.

Szkół, jak już wspomniałem, była w Polsce mnogość w tym okresie. Za panowania Zygmunta III i Władysława IV istniały i nad kształceniem młodzieży pracowały trzy akademie, szkół akademickich 17, jezuickich 36, oprócz tego sporo zakładów protestanckich, liczbę zaś szkół i szkółek elementarnych obliczył Łukaszewicz na przeszło 1500. We wszystkich tych szkołach pobierało naukę 60 do 80 tysięcy młodzieży. Procent to więc jak

na 15 milionową ludność ówczesnej Polski ogromny. Zwiększy się on zaś jeszcze, jeżeli odliczymy 2 miliony żydów i przeszło sto tysięcy obcych narodowości. Na schyłku znowu trzeciego okresu a więc około roku 1740 istniały trzy wszechnice, liczne seminarya duchowne, szkół akademickich 10, jezuickich 67, pijarskich 27, protestanckich 5, razem szkół wyższych 112, szkółek zaś niższych było napewno przeszło 1500. We wszystkich tych szkołach liczba uczniów może się zmniejszyła cokolwiek, ale z wszelkiem prawdopodobieństwem można przyjąć, iż dosięgała cyfry 60.000. Pod względem liczebnym więc, jak widzimy, stan szkolnictwa w Polsce nie był w tym okresie zły, owszem może nawet był lepszy, niżeli w krajach zachodnich. Ale cóż z tego, kiedy, niestety, szkoła i potrzeby życia narodowego w zupełnie różne rozeszły się strony. Wszystkie szkoły polskie zarówno zależne od krakowskiej akademii, jak i szkoły jezuickie i pijarskie przedstawiały przy końcu wieku XVII, a szczególnie w pierwszych dziesiątkach XVIII, widok taki, jak niegdyś szkoły gramatyków i retorów w państwie rzymskiem.

Umysły młodzieży szkolnej obracały się tam w świecie, nie mającem nic wspólnego z życiem rzeczywistem. Turnieje retoryczne staczano na tematy, czerpane z mitologii, lub z czasów, do zamierzchłej należących przeszłości. Szkoły dawały tylko wykształcenie formalne, treści zaś życiowej żadnej, przyczyniły się też niemało do upadku państwa rzymskiego. Podobny stan rzeczy zapanował w Polsce w początkach XVIII wieku. Prawda, że na zachodzie Europy panowały wówczas na polu szkolnictwa stosunki nie o wiele lepsze, w niektórych krajach może nawet gorsze. I tam, jak pisze Paulsen, wszystko, czem się szkoły zajmywały, nie miało dla życia szerokiego już wartości, co zaś na szerokiej widowni miało wartość, to tem szkoły nie zajmowały się wcale. Parady, ceremonie, przedstawienia teatralne, dysputy kwitły na dobre. Kto się gorszy naszemi panegirykami, niech sobie przeczyta wiersz na cześć Augusta Mocnego, wręczony mu przez rektora i senat uniwersytetu, gdy w r. 1728 przybył do Wittenbergi. Trudno zaiste dalej posunąć się w upodleniu i w służalczem pochlebstwie. Nie było więc u narodów ościennych lepiej niż u nas. Należy jednak pamiętać o tem, że na Zachodzie byli królowie i książęta absolutnymi na swoich obszarach panami, że społeczeństwo nie brało nigdzie z wyjątkiem Anglii i Hollandyi udziału w rządach i w politycznem życiu. Polska tymczasem była państwem, w którem naród złożony ze szlachty sam się rządził i sam własnemi kierował losami. Otóż w Polsce ten syn szlachecki, dziedzic ziemi po ojcu, ten przyszły władzca poddanych włościan, ten czynnik rozstrzygający nieraz już na powiatowych sejmikach o losach państwa i narodu, potrzebował całkiem innego wykształcenia od tego, jakie w szkołach ówczesnych otrzymywał. Nie mówiono mu tam ani o przeszłości narodu, ani o państwa potrzebach i urządzeniach ani o jego przyszłych obywatelskich obowiązkach, ćwiczono go natomiast w dyalektyce, uczono układać szumne ody i panegiryki, lub pisać dramaty treści mitologicznej, albo mistyczno-religijnej. Czyż można wobec tego dziwić się, że w tych płytkich głowach szlacheckich, ale wyćwiczonych

w wykrętnej dyalektyce, że w tych naturach bujnych o gwałtownych temperamentach nienawiści sąsiedzkie i namiętności powiatowe przeważały zawsze nad poczuciem dobra powszechnego i nad miłością ojczyzny pojmowanej, jako ogół narodu związanego tradycyą i mowy wspólnością w zwarty i jednolity państwowy organizm? Gdzie państwo było niejako prywatną własnością panującego, tam mogło wyrobić się poczucie państwowości, mogła ustalić się jakaś tradycya administracyjna i polityczna. Natomiast w Polsce, jeżeli szlachcic miał służyć za narzędzie nie do rozsadzania, ale do wzmacniania państwowego organizmu, potrzebował niezbędnie już od młodości odpowiedniego kierunku i kształcenia. Wychowanie domowe kierunku takiego nie nadawało, zaprawiało co najwyżej do gospodarki na ojczystym zagonie i wyrabiało pewną tradycyę w zarządzaniu majątkami ziemskiemi, szkoła zaś dla życia i służby obywatelskiej na ogół nie czyniła nic. Młodzież więc szlachecka przystępywała do tej służby albo wcale nieprzygotowana, albo z umysłami przez dysputy i dyalektykę zbakierowanemi, młodzież zaś nieszlachecka pozbawiona widoków jakiejkolwiek karyery a mając od lat najwcześniejszych umysły zaprzątane niemal wyłącznie zagadnieniami z zakresu scholastycznej metafizyki i teologii kazuistycznej, rozpraszała się po klasztorach. Tak oto przedstawia się stan rzeczy w Polsce na przejściu do wieku XVIII. Jak już wspomniałem, u narodów ościennych szkolnictwo, stanowiące spadek po czasach średniowiecznych i po okresie humanizmu, znajdywało się wówczas także w stanie zupełnego upadku. Ale przecież musi się stwierdzić między Polską, a krajami zachodniemi jedną ważną różnicę: właśnie gdy Polska popadła w największy zastój i upadek, gdy ją najsroższe spotykały klęski, wyczerpując do cna wszystkie jej siły żywotne, to świtało już na Zachodzie nowe odrodzenie. Od czasów Ludwika XIV wysuwa się na czoło w miejsce ideału uczonego lub filozofa ideał światowca i dworaka. Jeszcze w pierwszej części XVII wieku zaczynają powstawać akademie szlacheckie i rycerskie. Maurycy Heski zakłada w Kassel swoje sławne „Collegium Mauritianum“, za jego przykładem idą inni panujący. Zadaniem tych zupełnie nowego typu szkół było ćwiczyć młodzież szlachecką w zwyczajach i sztukach dworskich, tudzież w potrzebnych jej sztukach i naukach. Gdy u nas szkoła Komeńskiego w Lesznie zmarniała, a on sam musiał szukać schronienia w Hollandyi, to w Niemczech rozpoczynał właśnie swoją wspaniałą ożywczą i reformatorską działalność Leibniz, ów wielki twórczy geniusz, pochodzący z polskiej rodziny Lubienieckich. Potomek polskiego szlacheckiego rodu, wypędzonego z ojczyzny przez spowodowane reformacyą zaburzenia, staje się Leibniz napotężniejszym narodowego ducha niemieckiego budzicielem. Pod jego wpływem wprowadza Thomasius nowy kierunek na uniwersytety niemieckie. W r. 1694 powstaje w Halli pierwszy nowożytny uniwersytet, w r. 1700 zakłada Leibniz w Berlinie pierwszą w Niemczech akademię nauk. Inne uniwersytety zaczynają się także powoli przeobrażać. Wszędzie na zachodzie dokonywa się przejście od średniowiecza do czasów nowożytnych, od rutyny i od nauczania jaknajbardziej skrępowanego do swobodnego ba-

dania naukowego. Na uniwersytety wprowadza się anatomię i fizyologię, powstają ogrody botaniczne i teatry anatomiczne. Za przykładem książęcych dworów i akademii szlacheckich torują sobie drogę do szkół wyższych nowe nauki, takie np. jak wyższa matematyka, jak fizyka doświadczalna, technologia, nauka o rzadkościach (t. zw. Raritätenkunde), geografia, historya, genealogia, heraldyka, etyka, polityka, prawo natury, ekonomia, język francuski. Metoda filologiczna przeobraża się i ulepsza, w Halli powstaje sławne „Pedagogium“ Franckego, którego twórca usiłował połączyć w kształceniu młodzieży pobożność z użytecznością, nie zapominając przytem o potrzebach świeckich i dworskich. Powstają więc nowe typy szkół, w nich zaś przyjmuje się wypędzony z Polski ideał Komeńskiego, to znaczy utylitarny racyonalizm, połączony z usiłowaniem dochodzenia na najkrótszej drodze i w sposób możliwie najłatwiejszy do jak najwydatniejszych wyników. To wszystko zaczęło się dokonywać na Zachodzie i u sąsiadów naszych w latach między połową XVII wieku, a rokiem 1740, a więc właśnie w czasach, gdy w życiu narodu polskiego największy zapanował zastój i wyczerpanie, gdy w szkolnictwie najbardziej bezmyślna utrwaliła się rutyna, gdy wogóle Polskę najgrubsza ogarnęła ciemnota. W jaskrawy zaiste sposób uwydatnia ją i oświetla ów fakt, że gdy Jezuici w roku 1688 chcieli otworzyć we Lwowie wydział lekarski i do wykładów anatomii sprowadzili anatoma Tomasza Budnego, to akademia krakowska temu się oparła i w końcu przeszkodziła.

Zaświtała wprawdzie i u nas nareszcie jutrzenka, ale, niestety, o pół wieku zapóźno, gdy tymczasem ze względu na to, co się dokonało w ruchu umysłowym polskim w wieku XV i XVI, tudzież ze względu na nasze położenie historyczne i geograficzne powinna ona była zabłysnąć o pół wieku wcześniej, niż gdzieindziej. Chwilą potemu może najsposobniejszą była owa chwila na schyłku XVI wieku, gdy wielki Jan Zamojski, powodowany genialną intuicyą, a podniecany gorącą ojczyzny miłością, układał swoje wspaniałe plany dla nowego całkiem typu szkoły obywatelskiej w Zamościu. Nie narzekajmyż więc na Jezuitów i nie wytykajmy im, jak to czynią niektórzy nasi pisarze, że nie wprowadzili do swoich szkół nauki Newtona, lub filozofii Kartezyusza, Locke'a, czy Leibniza i to już wówczas, gdy te systemy jeszcze nie istniały, ale bolejmy raczej nad tem, że po Janie Zamojskim brakło nam mężów z twórczym umysłem, mężów czynu, którzyby w chwili, gdy stan szlachecki stał się losów ojczyzny panem wszechwładnym, byli umieli myśli wielkiego hetmana dalej rozwijać i byli wytworzyli nowego typu szkolnictwo, do potrzeb narodu odpowiednio dostosowane. Filozofia Kartezyusza, lub Locke'a byłaby się nam akurat tyle przydała, co scholastyka średniowieczna; nam potrzeba było wytworzyć sobie własną obywatelską filozofiię i pedagogię i w niej przynajmniej kierownicze wychowywać jednostki. Czegoś takiego dokonać nie było rzeczą Jezuitów, ich zadaniem było uratować jedność religijną narodu i przez to do podtrzymania jego jednolitości się przyczynić. To zadanie oni spełnili. Rutynę przełamać, myśl narodową na nowe pchnąć tory tego nie mamy prawa wymagać od zakonu św.

Ignacego Loyoli, nie w tym celu on go do bytu powołał i nie w tym celu do Polski go Hozyusz sprowadził, to powinni byli zdziałać wielcy duchowi hetmani, umysły twórcze, a takich, niestety, Opatrzność nam zbyt długo poskąpiła.

Okres czwarty (1740 — 1795). Ośmdziesiąt lat trwał zastój w rozwoju umysłowości polskiej. Nowy ruch rozpoczął się dopiero około r. 1740. Na polu wychowania publicznego i szkolnictwa pierwszą zapowiedzią zbliżającego się odrodzenia była szkoła dla szlachty polskiej, założona w Lunewilu w r. 1738 przez króla Stanisława Leszczyńskiego, wówczas księcia Lotaryńskiego. Za wzór dla akademii rycerskiej Leszczyńskiego służyły podobne zakłady już dawniej w Niemczech i we Francyi powstałe. Celem ich było ćwiczenie młodzieży szlacheckiej w różnych sztukach i naukach niezbędnych dla dworzanina i wojskowego. Król Stanisław dbał jeszcze oprócz tego i o to także, aby w jego akademii panował duch prawdziwie obywatelski i patryotyczny, aby młodzież polska zaznajamiała się dokładnie z historyą własnego narodu i uczyła się należycie oceniać bieżące wypadki polityczne. W nauce języków nowożytnych i matematyki trzymano się sposobów nauczania Komeńskiego, postępując od rzeczy łatwiejszych do coraz trudniejszych, zarzucono natomiast uczenie się na pamięć różnych oderwanych określeń. Wpływ dworu i szkoły króla Stanisława Leszczyńskiego na Polskę był znaczny. Wiadomo przecież, że wyjazdy majętniejszej młodzieży polskiej za granicę, głównie zaś do Francyi, były w owych czasach modą powszechną. Nic dobrego jednak ta młodzież z za granicy do kraju nie przywoziła, przeważnie marnowała tam tylko zdrowie i majątek, wiedzy zaś pożytecznej przyswajała sobie niewiele. Król Stanisław więc skierował ten popęd do szukania wykształcenia za granicą na tory patryotyczne i szlachetne. Wychodząca z pod jego wpływu młodzież wracała do kraju w innem już usposobieniu. Miejsce dyalektyki i scholastycznej metafizyki zajęły w jej głowach wiadomości, potrzebne w życiu i w służbie publicznej, a jakkolwiek w akademii lunewilskiej nie zaniedbywano strony religijnej wychowania, to przecież ówczesne prądy postępowe i wolnomyślne znajdywały tam także przystęp (ob. artykuł Enc. Wych. t. VI, str. 479 — 485). Tę samą myśl, którą starał się Leszczyński z pożytkiem dla ojczyzny urzeczywistnić po za granicami kraju, podjął w kraju samym skromny członek zakonu Pijarów Stanisław Konarski i stał się odrodzicielem i reformatorem polskiego szkolnictwa.

Szczegółowe przedstawienie, zasług i pedagogicznej działalności Konarskiego nie może być zadaniem niniejszej pracy. Zresztą wszystko, co jest najważniejsze, znajdzie czytelnik w artykule Łagowskiego o Konarskim (Enc. Wych., t. VI, str. 289 — 300). Tutaj podniosę tylko w krótkim rzucie zasadnicze rysy reformatorskiej pracy Konarskiego, tudzież jej dla narodu polskiego znaczenie.

Około r. 1740 występuje Stanisław Konarski z pomysłami nowych typów szkolnych przedtem w Polsce nieznanych i otwiera w Warszawie kon-

wikt dla młodzieży szlacheckiej (tak zwane Collegium nobilium). Zdawał on sobie jasno z tego sprawę, że chcąc Polskę wzmocnić i w jej państwowy organizm nowe tchnąć życie, powinno się przedewszystkiem pomyśleć o odrodzeniu warstwy szlacheckiej. Ze starszem pokoleniem nic się już zrobić nie dało, należało więc zacząć działać na pokolenie młodsze, należało zacząć to pokolenie w zupełnie nowy wychowywać sposób. Wysilenia Konarskiego i jego współpracowników szły w dwojakim kierunku: Po pierwsze chodziło mu o rozbudzenie w młodszem pokoleniu ducha obywatelskiego tudzież głębiej pojętej miłości ojczyzny. Rozbudzić interes dla sprawy publicznej w szerokiem ogólno-państwowem i narodowem tego słowa znaczeniu, skierować umysły ku rzeczom ojczystym, doprowadzić do tego, aby młodzież szkolna nie kształciła się wyłącznie w suchej i nudnej dyalektyce, rozprawiając o rzeczach jałowych i oderwanych, ale aby zaczęła czerpać duchowy pokarm z rzeczywistości i z życia narodowego — oto, do czego zmierzał Konarski. Po wtóre dalszą cechą reformy Konarskiego był zwrot do myśli nowożytnej. Po stuletnim blisko zastoju zaczęły umysły polskie znowu zwracać się ku źródłom, z których już w okresie humanizmu tyle życiodajnego zaczerpnęły światła. Zaczyna więc budzić się u nas coraz żywsze zajęcie do badań przyrodniczych i do nowej filozofii, której pierwszy rozkwit na Zachodzie przypada właśnie na wiek XVII, t. j. na czasy największego w Polsce zastoju. Te prądy i skłonności wyzyskał Konarski, wprowadzając do swojego konwiktu takie przedmioty, jak np. nauki przyrodnicze, matematyka, filozofia, prawo, historya, geografia, szczególniejszą zaś opieką otoczył język ojczysty. Oczywiście z dzisiejszego punktu widzenia możnaby szkole Konarskiego nie jedno zarzucić, w taką jednakże krytykę wdawać się byłoby błędem. Konarski zrobił to, czego w owych właśnie czasach dokonać mógł. Za wzór obrał sobie kolegium nazareńskie w Rzymie i niektóre szkoły francuskie, nie poprzestał jednak na naśladowaniu wzorów zachodnich, lecz tchnął w swoją szkołę to, czego Polsce właśnie było potrzeba, to jest ducha obywatelskiego i patryotycznego. Wprawdzie i u niego opierało się wszystko na nauce języków i jemu zależało głównie na kształceniu dobrych mówców, mieli to jednak być mówcy ze sprawami publicznemi należycie obznajomieni, nie zaś dyalektycy, zaprawiani jedynie do rozpraw z zakresu metafizyki, lub teologii. Jeżeli się zważy na rolę, jaką zamożniejsza młodzież szlachecka miała w przyszłości odgrywać w życiu państwowem, to należy przyznać, że reforma Konarskiego zaczepiła w punkcie najistotniejszym i najnaglejszym, zaczepiła i poszła w tym kierunku, o jakim już przed stu pięćdziesięciu laty przedtem myślał Jan Zamojski. Niestety, współcześni i potomni spaczyli do gruntu i zaprzepaścili wspaniałe i mądre zamiary wielkiego hetmana, podjął je dopiero na nowo Konarski.

Czem są reformy Konarskiego wobec planów i pomysłów Jana Zamojskiego, tem stało się dzieło króla Stanisława Augusta wobec zamiaru, jaki powziął król Władysław IV. Konarski wprowadził w czyn (niestety, zbyt późno) ideał Jana Zamojskiego założenia szkoły obywatelskiej; Stanisław

August znowu urzeczywistnił zamiar swojego poprzednika powołania do bytu fachowej szkoły dla kształcenia wyższych wojskowych, czyniąc przez to dalszy ważny krok na drodze wielkich reform, w niniejszym okresie na polu szkolnictwa w Polsce podejmowanych.

Potrzebę wyższej szkoły wojskowej odczuwano w Polsce oddawna. Niestety, sejmy Rzeczypospolitej załatwiały się z tą sprawą w taki sposób, iż, poczynając od Władysława IV, wstawiały kandydatom do korony w „pacta conventa“ żądanie założenia akademii wojskowej. Spełnił jednak to żądanie dopiero król ostatni. Istniał wprawdzie już za Sasów rodzaj szkół wojskowych w Polsce, a mianowicie ówczesne pamiętniki wspominają o jakichś szkołach artyleryi, inżynierów, pionierów i pontonierów, których przełożonym był hr. Alojzy Brühl, generał artyleryi polskiej, a syn sławnego ministra i faworyta Augusta III, szkoły te jednak miały charakter wyłącznie praktyczny i kształciły mechanicznie tylko w tradycyjnej rutynie.

Służyło wprawdzie w wojsku polskiem wielu oficerów saskich z wyższem wykształceniem wojskowem, nie brakowało także i Polaków wykształconych w korpusie kadetów, założonym przez Sułkowskiego w Rydzynie, lub w akademii Leszczyńskiego w Lunewilu. Tego wszystkiego jednak było dla Polski zamało. O umiejętnem kształceniu wojskowych nie może być w Polsce mowy aż do czasów króla Stanisława Augusta. Już w rok po wstąpieniu swem na tron (1765) szkołę rycerską istotnie założył, oddając na tymczasowe jej pomieszczenie królewski dziedziczny pałac Kazimierzowski. Królewski ten czyn wypłynął nietylko z chęci spełnienia przyjętego zobowiązania, lecz także „z ojcowskiego starania o istotne dobro królestwa i sławę narodu“, szkoła rycerska miała bowiem służyć „dla edukacyi szlacheckiej młodzi i sposobienia jej do zdatnych usług ojczyźnie w radzie i w boju“. Nie mogę na tem miejscu wdawać się w opowieść o założeniu i w szczegółową charakterystykę tej sławnej, a w tym rodzaju jedynej szkoły, odsyłając w tej mierze czytelnika do osobnego artykułu, szkole rycerskiej poświęconego (ob.), tutaj wspomnę tylko krótko, że o ile założenie tej szkoły było osobistą zasługą króla Stanisława Augusta, to wysoki jej poziom tudzież owoce, jakie wydała, były dziełem jej komendanta, kierownika i opiekuna księcia Adama Kazimierza Czartoryskiego, jenerała ziem podolskich. Już sam rozkład nauk w szkole rycerskiej wprowadzony dowodzi, iż nie była to szkoła specyalnie wojskowa, ale raczej ogólnie kształcąca z dodaniem przedmiotów niezbędnych dla młodzieży, mającej zamiar poświęcenia się służbie wojskowej. Potwierdza to wyraźnie opracowany przez księcia Czartoryskiego „katechizm katecki“, gdzie zaraz na pierwszej stronnicy czytamy, że „każdemu wolno ten stan obrać, który mu skłonność i sposobność wyznaczy i tym końcem prowadzone są w tem zgromadzeniu nauki do wszystkich sposobiące stanów“. Nie była również szkoła rycerska, akademią, ale raczej szkołą średnią o bardzo wysokim poziomie i rozległym programie; była jedną z najlepszych, jeżeli wogóle nie najlepszą tego typu i rzędu szkołą, jakie w owych czasach istniały. Usiłowano tam pogodzić

w nauce francuską ścisłość i jasność, połączoną z zamiłowaniem do nauk matematyczno-fizycznych, z niemiecką gruntownością i z zamiłowaniem do rzeczy ojczystych wraz z praktycznem do służby obywatelskiej przygotowaniem. W przedmowie do historyi nauk wyzwolonych w szkole wykładanej Czartoryski tak pisze: „Każdy kadet przykładał się będzie do prawa natury i narodów, bo światła mu dodadzą w tym czasie, w którym mu przyjdzie albo błędne ojczyste poprawiać ustawy, lub nowe wyroczyć — do krasomówstwa... do matematyki, bo ta bystrzy rozsądek,.. do geometryi, która do służby wojskowej koniecznie potrzebna“ i t. d. Była to więc, jak widzimy, szkoła duchem obywatelskim i duchem reformy do głębi natchniona, szkoła, w której służbę wojskową pojmowano, nie jako osobny zawód, ale jako najświętszy względem ojczyzny obowiązek. Charakter szkoły wyróżniał się zasadniczo od wszystkich niemal w tych czasach na ziemiach polskich istniejących szkół, był bowiem świecki i już zupełnie nowożytny. Ateizmu jednak za przykładem francuskim w niej nie szczepiono. Wprawdzie religia nie należała do programu nauk, zasady zaś moralności świecki wykładał nauczyciel, był jednak w szkole kapelan, a codzienne słuchanie mszy zrana należało do obowiązków kadeta. W katechizmie moralnym stało wypisane przykazanie, że kadet „powinien mieć miłość, bojaźń Boga i przywiązanie do religii przed oczyma“. Panował więc w szkole rycerskiej Stanisława Augusta ten sam duch, który od czasów Konarskiego przenikał całą odradzającą się i do postępu zmierzającą umysłowość polską, a mianowicie duch, który za cel wytykał sobie pogodzenie i zespolenie nabytków myśli nowożytnej z chrześcijańskim poglądem na świat. W związku z tem stoi dążność przystosowania obcych prądów do potrzeb narodowych. Nad wszystkiem zaś panowało jedno uczucie: Miłość Ojczyzny, a przyświecał temu uczuciu jako cel, dla którego należało być szlachetnym, rozumnym, wytrwałym i śmiałym: Dobro Ojczyzny. Takim to duchem natchniona szkoła wydała plon wspaniały: Przyczyniła się w pierwszym rzędzie potężnie do podniesienia oświaty, uchroniła liczne zastępy młodych ludzi od jednostronnych i demoralizujących wpływów francuskich, z drugiej zaś znowu strony wyzwoliła ich myśli i uczucia z niewolniczych pęt dawnej zastygłej i płaszczykiem religijności przysłoniętej scholastycznej rutyny. Wpoiła w ich serca szkoła rycerska gorącą, szczerą, a rozumna miłość ojczyzny i nauczyła ich mądrze tej ojczyźnie służyć, wydała też szereg sławnych przy końcu XVIII i w początkach XIX wieku wojowników i wodzów takich, jak Kościuszko, Fiszer, Jasiński, Madaliński, Kniaziewicz, Sowiński; mówców, mężów stanu i literatów, jak Niemcewicz, Morski Kazimierz, Nestor Sapieha, wydała wreszcie największego polskiego w XIX stuleciu uczonego i myśliciela Józefa Hoene Wrońskiego. Co zaś ze szczególnym naciskiem podnieść należy, to okoliczność, że szkoła rycerska w Warszawie stanowi ogniwo pośrednie między reformą polskiego szkolnictwa, rozpoczętą przez Stanisława Konarskiego, a pracą organizacyjną i twórczą, podjętą na wielką skalę przez wiekopomnej pamięci Komisyę edukacyjną (ob.).

Aby wartość pracy i znaczenie Komisyi edukacyjnej sprawiedliwie ocenić, należy pamiętać, że w chwili, gdy ona powstała, nie istniał w żadnem z państw ówczesnej Europy jednolicie zorganizowany system szkolnictwa państwowego, ogarniający wszystkie warstwy społeczne i wszystkie szkół rodzaje od najniższych; wprawdzie już od czasów Odrodzenia pojawiały się ciągle umysły, które pracowały nad reformą wychowania i nauczania, wystarczy wymienić takie nazwiska, jak np. Jan Zamojski, Amos Komeński, Locke, Leibniz, w wieku zaś XVIII szczególnie Rousseau, Francke, Basedow i kilku jeszcze innych probowali zakładać nowego typu szkoły. Powstały już wówczas także i świetnie się rozwijały nowego rodzaju uniwersytety takie jak np. uniwersytet w Halli (zał. 1694), albo w Getyndze (zał. 1734), wszystko to jednak były tylko pierwsze kroki w nowym stawiane kierunku. Na system szkolnictwa w wielkim stylu, jednolicie dla całego państwa obmyślony i przeprowadzony do chwili powstania Komisyi eduk. żaden inny prócz Polaków nie zdobył się naród. Drugiego tak śmiałego przedsięwzięcia, drugiej takiej próby na tak szeroką zakrajonej skalę wiek XVIII przed tem nie zna. Choćby chciano najusilniej prawdę zaciemniać i gwałcić, to przecież nie da się zaprzeczyć, że Polska w organizowaniu państwowo-narodowego systemu szkolnictwa i oświaty wysunęła się na schyłku XVIII stulecia na czoło wszystkich europejskich narodów i że chwała jej na tem polu nie posiada współzawodników. Takim to wspaniałym czynem opromieniła Polska swój polityczny upadek. Reforma Komisyi edukacyjnej nie tylko tem się odznacza, że była bezporównania szerszą od reformy Konarskiego, obejmowała bowiem nie jeden stan, nie kilka szkół tego samego typu, ale cały naród i wszystkie szkoły, a była w dodatku znacznie śmielszą i bardziej zasadniczą. Przenikał ją do głębi duch prawdziwie ludzkiej wyzwolonej moralności, lecz obok tego także duch obywatelski i patryotyczny. Do nauki we wszystkich bez wyjątku szkołach wprowadziła Komisya język ojczysty. Urzeczywistniła więc przez to w całej pełni ideał Leibniza, nawołującego do umiłowania mowy ojczystej i dowodzącego, że tylko w języku narodowym udzielana nauka może człowieka oświecić i uszlachetnić. Wprowadziła również uauczanie geografii i historyi narodowej.

Wychowanie szkolne przez Komisyę edukacyjną zorganizowane miało obok celów moralnych i społecznych na względzie także cele praktyczne. Szkoła miała życiu służyć i do życia przygotowywać, a to nie tylko do życia zawodowego lub rodzinnego, ale także do życia obywatelskiego. Wprowadzono więc do szkół nauczanie obowiązków politycznych i państwowych: „Będąc bowiem wszyscy synami ojczyzny i związku pospolitego społecznikami, wszystkim też wiedzieć należy, czego po nich wymaga powinność takiego stanu“. Nigdzie też na świecie, dopiero w Polsce pierwszej pomyślano już wówczas o szkołach dla ludu: „Nie masz innego sposobu wyprowadzenia ludu z ciemności i błędu, z pochodzących najwięcej z tego źródła wad i występków, jak nowe pokolenia zaraz w początkach ich życia oświecać, drogę im cnoty wskazywać, a czynną edukacyą serca do zamiłowania po-

winności ukształcać i do wykonywania obowiązków samym skutkiem i zwyczajem wprawiać". Dzieło Komisyi edukacyjnej nie w tem jest wielkie, jakoby wyrastało z idei i z pomysłów nikomu przedtem nieznanych, i tu dopiero pojawiających się po raz pierwszy; owszem pomysły i teorye były już, spotykamy je u wielkich myślicieli XVII i XVIII wieku, snuły się one po głowach różnych reformatorów i ideologów, bolejących nad upadkiem społeczeństwa ludzkiego; w twórczej jednak pracy Komisyi edukacyjnej występują one po raz pierwszy skupione, ujęte w jeden wielki system i w czyn wprowadzone. Tu mamy do czynienia już nie z teoryami, ale z ich urzeczywistnieniem, nie z marzeniami, ale z faktami. Od góry do dołu przenika całą organizacyę jedna myśl i jedno uczucie. Coś podobnego już się drugi raz w dziejach nigdzie nie powtórzyło. Zresztą nawet pod względem teoryi można znaleźć w instrukcyach przez Komisyę wydawanych wiele rzeczy nowych, szczególnie pod względem metody nauczania, nowym wreszcie był tych instrukcyi duch filozoficzny: „Trzeba nauczycielowi być filozofem" — mówi przepis na szkoły wojewódzkie — „jaśniej widzieć rzeczy, znać grunt człowieka, skłonności, namiętności, pojętność każdemu wiekowi właściwą, związek umiejętności ludzkich; trzeba być czułym, nienaruszonym, sprawiedliwym, gorliwym o dobro uczniów i dobro pospolite narodu ludzkiego". Zapytuję: gdzie i który rząd przemawiał w owych czasach w taki sposób do nauczycieli? Nowym wreszcie i oryginalnym rysem dzieła Komisyi ed. było zespolenie się w niem dążności wieku XVIII, nazywanego wiekiem oświecenia, z zasadniczemi ideami chrześcijaństwa i chrześcijańskiego poglądu na świat w zabarwieniu nawet katolickiem. Wygłaszali pomysły przez Komisyę w czyn wcielone zwolennicy racyonalizmu, wygłaszali je myśliciele względem chrześcijaństwa i Kościoła nienawistnie usposobieni; pedagogia zaś ówczesna urzędowa i kościelna stała ciągle jeszcze na gruncie średniowiecznych metod i sposobów nauczania i była nawskroś reakcyjną. Aby jednak już wówczas znalazło się państwo, w którem władza poważałaby się wystąpić z próbą wprowadzenia do systemu wychowania narodowego najdalej posuniętych, a na nowej doświadczalnej filozofii opartych pedagogicznych i dydaktycznych pomysłów, pozostając przytem szczerze, uczciwie, zasadniczo, nie zaś z musu i tylko dla pozorów wierną chrześcijaństwu i Kościołowi, to było czemś na owe czasy zupełnie nowem. W tem to właśnie wyraża się obok wielu innych stron, oryginalność dzieła przez naszą Komisyę dokonanego.

Z drugiej strony należy przyznać, że miała Komisya sprawę pod niejednym względem wielce ułatwioną. Zastała po zniesieniu zakonu Jezuitów na polu wychowania formalną „tabulam rasam", nie potrzebowała się z nikim i z niczem liczyć, jako władzy najwyższej nic jej nie krępowało, wszystko prócz nieufności i niechęci średnich warstw szlacheckich, w szkołach jezuickich wychowanych, wysileniom jej sprzyjało. Powiał świeży powiew po narodzie polskim i dokonał rzeczy wielkich. Zaledwo lat dwadzieścia (1773 — 1793) trwała praca Komisyi edukacyjnej, a jakże trwałe, jakie życiodajne

były owoce tej pracy! Jeżeli naród polski utrzymuje się do dzisiejszego dnia jako naród całość stanowiący, jeżeli w narodzie tym do dzisiaj tyle żywotności, to mamy to w znacznej mierze do zawdzięczenia reformie oświaty przez Komisyę edukacyjną dokonanej. Jeżeli katolicyzm podtrzymał całość państwa i wzmocnił jednolitość narodu w czasach największego rozstroju, to Komisya uratowała tego narodu żywotność. Ona to wychowała w szkołach swoich nowe pokolenia dzielnych obywateli Polaków; wykształciwszy znakomitych nauczycieli, stworzyła podstawy dla późniejszych organizacyi szkolnych na Litwie i na Rusi, w Księstwie warszawskiem i w Królestwie kongresowem. Historya nie wykazuje drugiego podobnego przykładu skuteczniejszych wpływów systemu szkolnictwa i oświaty na losy narodu. Najwspanialszym zaś owocem, a w dodatku nad wyraz szybko dojrzałym prac Komisyi edukacyjnej był Sejm czteroletni i Konstytucya 3-go maja.

Oczywiście nie obeszło się także bez trudności, które Komisya zwalczać musiała. Do największych należał brak środków naukowych i brak podręczników. Pierwszemu brakowi zaradzono wedle sił i możności, aby zaradzić drugiemu zorganizowano w r. 1779 „Towarzystwo do ksiąg elementarnych“ (ob.). Powstała skutkiem tego cała literatura polskich podręczników naukowych, stanowiąca do dzisiaj niemałą naszą chlubę.

Kończąc na tem ogólny pogląd na znaczenie Komisyi edukacyjnej, przechodzę teraz do krótkiej charakterystyki przeobrażeń, jakie się w ciągu tego okresu w szkolnictwie polskiem pod wpływem omawianych właśnie reform dokonały. Rozpoczynam znowu od szkół najwyższych.

Przedstawię najpierwej krótko losy, jakie w tym okresie przechodziła wszechnica Jagiellońska, czyli jak ją w owych czasach nazywano „Akademia krakowska“. Jak wiemy, w okresie poprzednim była ona w stanie wielkiego upadku i zaniedbania. Stan taki trwał nadal po roku 1740. Jednakże rozpoczęta właśnie reformatorska działalność Konarskiego nie mogła pozostać bez wpływu na najwyższą w kraju szkołę. Gdy więc został biskupem krakowskim człowiek taki światły jak Andrzej Stanisław Załuski, wytknął sobie za jedno z głównych swoich zadań wprowadzenie pewnych reform do akademii. Na razie zależało mu na poprawie wykładów filozofii i matematyki. W tym celu postanowił sprowadzić do Krakowa Krystyana Wolfa, głośnego w Niemczech filozofa. Dobre jednak zamiary biskupa Załuskiego rozbiły się o upór i ciasnotę krakowskich profesorów, nie chcieli oni dopuścić, aby „heretyk“ nauczał w Krakowie choćby tylko matematyki.

Załuski nie dał jednak za wygranę. Nie mogąc sprowadzić Wolfa do Krakowa, wysłał na własny koszt ks. Marcina Świątkowskiego najpierw do Halli, a potem do Paryża i do Londynu. Świątkowski, powróciwszy do kraju, zaczął istotnie wykładać według nowych metod matematykę, tudzież nowszą filozofię, nie utrzymał się jednak na katedrze, wygryźli go starsi profesorowie, nie mogąc znieść jego wyższości. Możliwe zresztą, że i Świątkowski zawinił, miał być bowiem w stosunkach z kolegami zarozumiały i opryskliwy.

Jedyną sprawą, którą akademia krakowska w połowie wieku XVIII się zajmowała, była kanonizacya św. Jana Kantego. Papież Benedykt XIV nie chciał do niej dopuścić, dopiero po jego śmierci Klemens XIII uwzględnił życzenia krakowskich uczonych i wdrożył odpowiednie postępowanie. Niestety, z dzieł teologicznych św. Jana Kantego okazało się, że był on zwolennikiem teoryi o wyższości soboru nad papieżem. W Rzymie powstało wielkie oburzenie, miano nawet zwłoki jego z kościoła wyrzucić. Na szczęście udało się krakowskim profesorom udowodnić, że traktaty teologiczne Janowi z Kęt przypisywane, pisał jakiś niby inny Jan. Mądrego więc i uczonego teologa przerobiono na człowieka pozbawionego zasług naukowych i wówczas dopiero został świętym. Znamienny to zaiste rys czasu! Kanonizacya św. Jana Kantego kosztowała blisko milion złotych polskich, nic więc dziwnego, że uniwersytet skutkiem tego rodzaju wydatków tak zubożał, że o jakiem takiem ulepszeniu nauczania już ze względów natury materyalnej nawet mowy być nie mogło. Kanonizacya św. Jana Kantego odbyła się w Rzymie r. 1767, w ośm lat zaś później urządziła akademia wspaniałą rocznicę kanonizacyi „dla pamięci potomności“. Był to istotnie ostatni uroczysty akt, zamykający średniowieczną epokę sławnej Jagiellońskiej szkoły. W dwa lata później rozpoczęły się reformy Komisyi edukacyjnej. Nim jednak do nich przejdę, wspomnę jeszcze o dalszych próbach poprawy, jakie się po biskupie Załuskim pojawiły.

W r. 1755 następujący był w akademii krakowskiej stan nauk:

Wydział teologiczny miał profesorów 12, którzy wykładali rozmaite działy teologii. Wydział prawa miał ośmiu profesorów; wykładano na nim prawo rzymskie, kanoniczne i krajowe, tudzież postępowanie sądowe. Wydziały teologiczny i prawny tworzyły razem kolegium większe. Wydział lekarski liczył profesorów sześciu, stał jednak pod każdym względem bardzo nisko. Najwięcej profesorów było na wydziale filozoficznym, bo aż 24. Między nimi ośmiu do nauki języków wschodnich, starożytnych i nowożytnych, sześciu wykładało filozofię, a dalszych sześciu matematykę. Wydział ten tworzył tak zwane kolegium mniejsze. Wszystkich nauczających było razem 54. Stan więc pod względem liczby nauczycieli nie był taki zły, ale cóż z tego, kiedy jakość sił nauczycielskich była taka marna, a ich zacofanie naukowe takie wielkie, iż z tego rodzaju siłami przyszłość wszechnicy w najciemniejszych musiała zarysowywać się barwach. To też następca Załuskiego biskup Sołtyk podjął dalsze usiłowania około naprawy smutnego stanu rzeczy. Wyrobił sobie tak u papieża Klemensa XIII jak i u króla Stanisława Augusta pozwolenie na wizytowanie akademii i uzyskał w tym kierunku najrozleglejsze pełnomocnictwa. Wizyta biskupa Sołtyka, jako kanclerza uniwersytetu, rozpoczęła się 8 lipca 1765 r., spełzła jednak — jak tyle zresztą dawniejszych prób biskupów krakowskich — na niczem. Przyszedł jednakże czas, że profesorowie krakowscy zaczęli sami wstydzić się swojego zacofania. Za rektoratu więc Kazimierza Stęplowskiego złożyli starsi akademicy pewną kwotę pieniężną i wysłali wykładającego astronomię Jakóba

Niegowieckiego do Wiednia, celem zakupna niektórych przyrządów astronomicznych i fizycznych. Sam Stęplowski zapisał 5000 złp. na założenie ogrodu botanicznego. Wkrótce potem Józef Putanowicz, profesor matematyki i filozofii, powróciwszy z Włoch, przeprowadził reformę wykładania obu tych przedmiotów i wprowadził wykłady filozofii nowszej, czyli, jak wówczas nazywano, eklektycznej. Także wydział lekarski doczekał się pewnych drobnych ulepszeń, nie przedstawiał on jednak pomimo tego dla kraju żadnej wartości. We wszystkich znaczniejszych miastach lekarzami byli przeważnie Niemcy, na dworach magnatów posady lekarzy zajmowali Francuzi lub Włosi, lekarzy zaś w kraju wykształconych prawie że nie było. Brak lekarzy odczuwano też do tego stopnia, że sejm z r. 1768 uchwalił założenie w Warszawie akademii lekarskiej i nauk przyrodniczych, wyznaczając na ten cel ze skarbu koronnego rocznie 400.000 złp.

Nadeszla nareszcie i dla wszechnicy Jagiellońskiej pora wielkich reform i zupełnego jej odświeżenia; dokonał się ten ważny fakt w latach od 1777 do 1783 r. Profesorowie sami ujrzeli się naraz skutkiem bezprzykładnych w zarządzie funduszami nieporządków, tudzież skutkiem nadmiernych wydatków na kanonizacyę św. Jana Kantego w położeniu bez wyjścia. Skoro więc Komisya edukacyjna rozpoczęła swoją działalność, wysłali w r. 1774 do Warszawy deputacyę z prośbą o ratunek. Zajęto się tam zaraz gromadzeniem materyałów do reformy. Jeden z nielicznych doktorów medycyny krakowskich Jędrzej Badurski opracował w r. 1776 na żądanie Komisyi edukacyjnej projekt urządzenia kolegium lekarskiego, w rok zaś później wysłano do Krakowa na wniosek biskupa Michała Poniatowskiego osobnego komisarza, opatrzonego w najobszerniejsze pełnomocnictwa, celem przeprowadzenia na miejscu reform gruntownych. Komisarzem tym był ks. Hugo Kołłątaj, jemu też zawdzięcza wszechnica Jagiellońska zupełne i całkowite przeobrażenie z zakładu średniowiecznego na zakład nowożytny, z korporacyi wolnej, od państwa niezależnej, a tylko kościołowi w części podległej, w instytucyą państwową.

Nie mogę kreślić tutaj obszernie dziejów Kołłątajowskiej reformy, podam tylko najważniejsze jej stopnie i daty. Kołłątaj zjechał do Krakowa 12 maja 1777 r. Najpierwej zabrał się do uporządkowania spraw majątkowych i zarządził zbadanie przywilejów, wezwał wreszcie wszystkich przełożonych wydziałów do przedłożenia projektów reform. Praca postępowała raźno. Przepisy dotyczące nowego porządku zaczęły obowiązywać już od 15 maja 1778 r. Okres urzędowania rektora z półrocznego zamieniono na trzechletni, zarząd funduszami powierzono osobnemu prokuratorowi, dochody z 35.000 złp. wzrosły odrazu na 70.000, zwiększyły się więc w dwójnasób.

W tym samym roku od jesieni wprowadził Kołłątaj zupełnie nowy plan nauk na wydziale filozoficznym, pozostawiając na razie jeszcze wydziały teologiczny, prawny i lekarski pod względem nauk nietkniętemi. Na wydziale natomiast filozoficznym zniósł za jednym zamachem wszystkie katedry filozofii średniowiecznej, wprowadził zaś na ich miejsce następujących

siedm przedmiotów: poprawiona logika i metafizyka, prawo natury i ekonomia polityczna, historya naturalna, fizyka, matematyka, wymowa i poezya.

Największy jednak skok z czasów średniowiecznych w nowożytne zawierały wskazówki, udzielone profesorom w sprawie nauczania powierzonych im przedmiotów. Mieli oni uwzględniać nowszą ich literaturę, unikać powtarzania zastarzałych przesądów i rozbudzania wyznaniowych nienawiści, w wykładach trzymać się sposobu analitycznego, przechodząc od rzeczy łatwiejszych do trudniejszych, naukę zastosowywać do potrzeb życia i t. d.

Dalszych reform dokonał Kołłątaj od roku szkolnego 1780/81. Zmienił przedewszystkiem nazwę wszechnicy, która od tegoż roku nie nazywała się już „Akademią krakowską“, ale „Szkołą główną koronną“, „wydziały“ zaś zamienił na „kolegia“. Było ich cztery: teologiczne, prawne, lekarskie i fizyczne. Katedry humanistyczne odpadły na razie całkiem. W rok później złączył kolegium lekarskie z fizycznem, rozwiązał także wspólny stół w kolegiach profesorskich, profesorom zaś i rektorowi wyznaczył stałe płace. Najwyższą władzę w uniwersytecie dzierżył odtąd rektor wraz z jednym podkanclerzym w miejsce dawniejszych czterech dla każdego z wydziałów z osobna. Tytuł dziekana odpadł, zastąpił go „prezes kolegium“.

Ostateczne wreszcie reformy weszły w życie w roku szkolnym 1783/4. „Szkoła główna“ dzieliła się odtąd na dwa kolegia: moralne i fizyczne, każde zaś kolegium na trzy szkoły, a mianowicie: w skład kolegium moralnego wchodziły szkoły: teologii, prawa i literatury, w skład fizycznego zaś szkoły: matematyki, fizyki i medycyny. Oba kolegia liczyły po 12 profesorów, razem więc było ich 24. Rozkład katedr był następujący: Szkoła teologiczna posiadała cztery katedry (pisma św., historyi kośc., teolog. dogm. i teol. mor.); szkoła prawa pięć katedr: prawo nat., ekon. pol., prawo karne (jedna katedra), prawo rzymskie, prawo kościelne, proces kość. i prawo polskie; szkoła literatury miała trzy katedry (starożytności, język grecki i literatura polska i łacińska). W kolegium znowu fizycznem: szkoła matematyczna posiadała cztery katedry (mat. elem., mat. wyższa z astronomią, mechanika i hydraulika); szkoła fizyczna dwie katedry (hist. nat. i chemia, fizyka dośw.); szkoła lekarska cztery katedry (anatomia i fizyologia, chirurgia i położnictwo, farmacya, patologia, terapia i praktyka).

Jak widoczne z powyższego przedstawienia, w starodawnej szkole wszystko do gruntu się zmieniło. Wprowadziła Komisya edukacyjna cały szereg nauk przedtem nigdy nie wykładanych, a usunęła dawniejsze. Największą zaś nowością była zamiana języka wykładowego łacińskiego na polski. Większa część profesorów przeszła w stan spoczynku, zastąpiona siłami nowemi, równocześnie zaczęły powstawać pierwsze uniwersyteckie zakłady takie, jak: obserwatoryum astronomiczne, ogród botaniczny, gabinet fizyczny, pracownia chemiczna, pracownia anatomiczna, wielki zakład kliniczny. Nadto ustawy Komisyi edukacyjnej wydane w r. 1783 przywróciły wszechnicy krakowskiej zatracone w XVIII wieku prawo zwierzchnictwa nad wszystkiemi zakładami naukowemi w Koronie. Gdy Kołłątaj w r. 1783

przyjął godność rektora na dalsze trzechlecie, wyjednał w r. 1785 u Komisyi edukacyjnej rozporządzenie, aby wszystkie miasta koronne przysyłały do Krakowa i tu własnym utrzymywały kosztem 150 młodych ludzi dla nauki medycyny i chirurgii. Zarządzenie to utrzymało się aż do roku 1795 i przczyniło się do wykształcenia znacznej liczby dzielnych polskich lekarzy. Za rządów Kołłątaja dokonała się dalsza zupełna przemiana ciała nauczycielskiego, ze starych profesorów nikt już prawie nie pozostał, co się tyczy zaś nowych nabytków, to nie byli to wprawdzie uczeni o europejskim rozgłosie, nie brakowało przecież pracowników dzielnych i zasłużonych, jak np.: Jaśkiewicz, botanik, lub Rafał Czerwiakowski, anatom i fizyolog. Najcenniejszym zaś nabytkiem dla odnowionej wszechnicy był wielki uczony i obywatel Jan Śniadecki. Działalnością tego znamienitego męża zajmować się tutaj nie mogę i odsyłam czytelnika do osobnego jemu poświęconego artykułu. Tutaj wspomnę tylko, że po objęciu katedry matematyki i astronomii w r. 1781 był Jan Śniadecki nietylko świetnym powierzonych mu przedmiotów profesorem, ale także najdzielniejszym Kołłątaja pomocnikiem w przeprowadzeniu reformy uniwersytetu i położył jako jego sekretarz tudzież jako sekretarz kolegium fizycznego niepożyte zasługi około ustalenia i rozwoju nowego rzeczy porządku.

Drugą z rzędu najstarszą na ziemiach polskich wszechnicą była „alma mater“ wileńska. Przeszła i ona także w okresie niniejszym przeobrażenia do najgłębszych sięgające podstaw. Na schyłku okresu poprzedniego ucierpiała wiele z powodu wojny domowej po śmierci Augusta II, tudzież wskutek pożaru. Prawidłowa w uniwersytecie nauka rozpoczęła się dopiero z początkiem okresu czwartego. Nie trwało to jednak długo, już znowu w roku 1746 okropny pożar nawiedził Wilno, gmachy uniwersyteckie spłonęły, naukę na dłuższy czas przerwano. Tymczasem w drugiej połowie w. XVIII zaczęło przygotowywać się zniesienie zakonu Jezuitów, które musiało dotknąć także ich wileńską akademię. Atoli zanim zniesienie w r. 1773 nastąpiło, dokonał się w rozwoju tej akademii krok ważny, powstało tam mianowicie pierwsze na ziemiach polskich astronomiczne obserwatoryum, założone przez Żebrowskiego, a wydoskonalone przez znakomitego uczonego i profesora astronomii Michała Poczobuta Odlanickiego, stało się to w latach między r. 1764 a 1768. Za zasługi w tym kierunku położone mianował król Stanisław August w r. 1767 Poczobuta astronomem Jego Królewskiej Mości, a obserwatoryum wileńskiemu nadał tytuł królewskiego.

Nadszedł wreszcie rok 1773, a z nim razem upadek zakonu Jezuitów. Wszechnica wileńska znalazła się na brzegiem przepaści, groziło jej bowiem zupełne zniesienie. Na razie pozostało wprawdzie wszystko po dawnemu, byli Jezuici nauczali dalej, a Poczobut prowadził swoje obserwacye astronomiczne. Aż nareszcie w r. 1777 przybył do Wilna Wybicki jako wizytator. Rozstrzygający wpływ za utrzymaniem wszechnicy wywarł nań Poczobut, raport zaś Wybickiego przedłożony Komisyi edukacyjnej przechylił jej uchwały na stronę reformy. Z początku jednak nawet reforma

nie zbyt pomyślnie się zapowiadała, zamierzano bowiem zmienić akademię na podrzędne liceum; ale zabiegi Poczobuta, Chreptowicza i ks. Czartoryskiego zwyciężyły. W listopadzie 1780 r. objął Poczobut urząd rektora akademii wileńskiej, w r. 1783 zaś przywiózł z Warszawy nową ustawę organizacyjną ułożoną wspólnie z Kołłątajem, która położyła kres zbyt już długiemu bezrządowi i niepewności. Wszechnica wileńska otrzymała odtąd, tak samo jak krakowska, nazwę „Szkoły głównej“ z dodatkiem przydomka „litewskiej“, gdy tymczasem krakowską nazwano „koronną“. Oba najwyższe zakłady podzielono jednako na dwa kolegia fizyczne i moralne, każde zaś kolegium na trzy szkoły. Językiem wykładowym stał się odtąd język polski. Zupełną w Wilnie nowością były nauki lekarskie, których tam przedtem nigdy nie wykładano. Z początku brakowało uczniów, młodzież bowiem nie chciała zajmować się nauką na ciałach martwych, powoli i tę trudność przezwyciężono. Pozyskało również Wilno i inne jeszcze tam przedtem nieznane katedry, jak n. p. katedrę chemii, której pierwszym profesorem był włoch Sartoris, także na inne katedry posprowadzano cudzoziemców. Od roku 1785 rozpoczął się w Szkole głównej wileńskiej normalny bieg studyów, powstały pierwsze gabinety i pracownie; uczniów i nauczycieli przybywało, dalszy więc rozwój zapowiadał się pomyślnie. Nie trwało to przecież długo, już w r. 1793 zagroziły wszechnicy nowe niebezpieczeństwa ze strony Targowiczan. Postanowili oni zabrać wszelkie fundusze oświatowe i szkolne. Poczobut udał się na sejm grodzieński i tam udało mu się przy pomocy Jana Śniadeckiego sprawę funduszów uratować. Po upadku Targowicy przywrócono znowu jedność w zarządzie oświatą. Szkoła główna zaczęła pomimo tego podupadać, profesorowie zaniedbywali się, a sale wykładowe opustoszały, młodzież śpieszyła na pole walki, aż nareszcie w r. 1795 przeszła Litwa wraz ze swoją wszechnicą pod panowanie Rosyi.

Najsmutniejszy los spotkał w tym okresie dzieło wielkiego hetmana akademię Zamojską. Skoro Konarski rozpoczął swoją reformatorską działalność, postanowił także ówczesny ordynat Tomasz Zamojski, idąc w tej mierze za radą Andrzeja St. Załuskiego, biskupa natenczas Chełmińskiego, zabrać się do poprawy i przeobrażenia szkoły przez przodków założonej. W tym celu wyrobił sobie papieskie „breve“, a sprawę reformy zdał w ręce Wojciecha Laskarysa, biskupa zenopolitańskiego, infułata ołyckiego. Dopełniwszy ściślej rewizyi wszystkich spraw akademii, ogłosił Laskarys w październiku 1746 r. swoje reformacyjne postanowienia. Najważniejsze zmiany polegały na tem, iż wprowadził podział na cztery wydziały: teologiczny, prawny, medyczny i filozoficzny. Wydział teologiczny miał mieć czterech profesorów, prawny również czterech, medyczny jednego, a filozoficzny sześciu. Na czele wydziałów mieli stać dziekani z wyboru. Znając niedbalstwo profesorów, postanowił wizytator, że, jeśli który z nich opuści w ciągu roku trzydzieści wykładów, ma być katedry pozbawiony. Laskarys zastał 12 profesorów w akademii, ale z tych tylko sześciu wykładało. Aby więc zapobiedz porzucaniu katedr, zarządził, że dopiero po sześciu latach

gorliwej pracy mógł profesor zostać członkiem kolegiaty, po dwunastu kanonikiem chmieleckim, po 18 zaś mógł uzyskać jakąś prelaturę, lub probostwo w ordynackich dobrach. Z zarządzeń Laskarysa wynika, że on właściwie reformy nauk nie przeprowadził żadnej. W tej mierze wszystko pozostało po dawnemu, miała zapanować tylko w ciele nauczycielskiem większa karność, a w akademii wogóle większy ład i porządek. Pomimo tego reforma wpłynęła na pewne ożywienie i naprawę wszechnicy po roku 1746. „Postęp zaznaczył się widoczny“ — jak pisze dziejopis akademii Zamojskiej J. K. Kochanowski — (Dzieje ak. Zam. Kraków, 1900 str. 280). „Wewnętrznemu ładowi uczelni i pilnemu trzymaniu się postanowień Laskarysa towarzyszyła wyraźna troska o przyszłość instytucyi, występująca wówczas poraz pierwszy w sposób poważny na kartach dziejów akademii Zamojskiej. Troszczono się nietylko o normalny bieg spraw własnych i kolonii ołyckiej, ale umiano nawet, pomimo ciągłych niepowodzeń i przeciwności materyalnych, obmyślać z własnej inicyatywy środki zaradcze i szukać — niekiedy wprost bezwiednie — podstaw racyonalniejszych dla dalszego bytu“.

W ośm lat po reformie Laskarysa (1754) powstała myśl założenia pod skrzydłami wszechnicy szlacheckiego konwiktu według wzorów przyjętych już u Pijarów i Jezuitów, nie doczekała się jednak myśl ta urzeczywistnienia. W r. 1758 wznowiono wprawdzie upadłe oddawna seminaryum duchowne, ale fakt ten do podniesienia obniżającego się poziomu nauk nie wiele dopomógł. Tymczasem upadek finansowy akademii, skutkiem różnych ubocznych wydatków i złej gospodarki robił coraz większe postępy. Błagalna prośba, wystosowana do króla Stanisława Augusta w r. 1768 o pomoc, przebrzmiała bez echa, zamiary sprowadzania wybitniejszych sił naukowych z zagranicy rozbijały się o brak funduszów i ciasnotę poglądów. Tak n. p. popieranego (w r. 1771) przez biskupa chełmskiego Pawła Turskiego na katedrę medycyny D-ra Lomkau wszechnica nie przyjęła jedynie dlatego, że wydawał się jej zbyt wolnomyślnym i że był ożeniony z protestantką.

W takich to znajdując się warunkach, wkroczyła akademia Zamojska w ostatnią dobę swojego istnienia, dostawszy się skutkiem pierwszego rozbioru Polski w lipcu roku 1772 pod panowanie austryackie. Wiedeń pozostawił jakiś czas zaścianek Zamojski własnemu jego losowi. Zaczęto więc i tu pod wpływem usiłowań, podjętych za kordonem przez Komisyę edukacyjną, myśleć o postępie, a mianowicie o poprawie wykładów filozofii i matematyki, o wprowadzeniu nauk przyrodniczych i t. d. Duch zaczął się krzepić, a napływ młodzieży zwiększał się znacznie.

W r. 1780 odwiedził akademię nowy władca cesarz Józef II i okazywał dla niej pewną życzliwość, ale już w dwa lata później nastąpił pierwszy cios ze strony wrogiego rządu, wprowadzono katedrę języka niemieckiego i narzucono przemocą na nią niemca Schellera.

W dwa lata później zażądał rząd cesarski od profesorów Zamojskich zdawania we Lwowie egzaminu, jeżeli pragną mieć prawo nauczania pod berłem Habsburgów. Profesorowie zrozumieli, że wybiła dla akademii osta-

tnia godzina. W maju 1784 r. odroczyli wybory władz akademickich, zaś dnia 19 lipca odbyło się ostatnie zgromadzenie profesorów, na którem zniesiono wspólny stół i wypłacono należne do wakacyj pensye. W jesieni tegoż roku otwarto w Zamościu rządowe liceum pod kuratoryą ordynata. Tak skończył się żywot akademii Zamojskiej, wspaniale przez swojego założyciela pomyślanej, ale następnie zupełnie wykoszlawionej i marny tylko przez lat 190 wykazującej rozwój. Zamiast stać się dla świata całego wzorem nowego typu uczelni, pozostała ona tylko karykaturą czasów bezpowrotnie minionych, istniejąc zaś w epoce wielkich myśli ludzkiej postępów, tchnienia tej epoki wcale na sobie nie odczuła.

Rząd austryjacki nie poprzestał atoli na zamknięciu akademii w Zamościu, lecz zaraz w tymże samym roku (1784) w listopadzie przystąpił do otwarcia uniwersytetu we Lwowie. O prawo do tego uniwersytetu starali się — jak wiadomo — od dawna Jezuici i staczali o niego zawzięte walki z akademią krakowską. Wszystkie ich jednak wysilenia pozostawały daremnemi, nawet przywileje królewskie nie na wiele im się przydawały; akademia krakowska pozostawała zawsze zwycięską. Aż nareszcie w r. 1758 król August III zatwierdził znowu przywilej Jana Kazimierza; w rok później papież Klemens XIII udzielił aprobaty, tak że wreszcie w grudniu 1759 r. przystąpili Jezuici do uroczystego otwarcia własnego we Lwowie uniwersytetu. Kraków jednak a także i Zamość w sojuszu z Pijarami nie dali za wygranę i rozpoczęli znowu zapamiętałą z Jezuitami walkę. Tym razem Jezuici nie ustąpili i pomimo, że wyrok królewski w cztery lata później nakazał zamknięcie akademii, a nawet pomimo wyroku trybunału rzymskiego odwołującego papieską bulę, przecież otwartej raz szkoły nie zamknęli i wykłady według przepisanego planu prowadzili. Faktycznie więc istniał uniwersytet we Lwowie aż do zniesienia zakonu Jezuitów w r. 1773. Widocznie o tę tradycyę zaczepił cesarz Józef II i już w r. 1781 postanowił otworzyć we Lwowie, jako w stolicy zabranych Polsce krajów, nowy uniwersytet. Od jesieni 1783 r. zaczęły się przygotowania i szły nominacye profesorów przeważnie Niemców, w październiku zaś 1784 r. nastąpiło podpisanie dyplomu. Uniwersytet otrzymał cztery wydziały i całe gimnazyum wraz z prawem promocyj, a co najważniejsza, że po raz pierwszy nie postarano się wcale o zatwierdzenie dyplomu fundacyjnego przez papieża. Nie otrzymała również nowa wszechnica kanclerza.

Uniwersytet lwowski był uczelnią, posiadającą charakter świecki i państwowy, taki sam charakter uzyskały w tym samym mniej więcej czasie wszechnice w Krakowie i w Wilnie, równocześnie więc przebraziło się do gruntu całe najwyższe na ziemiach polskich szkolnictwo. Uniwersytet Józefiński pomimo, że pozbawiono go charakteru narodowego, nie był przecież dla kraju bez wartości. Między profesorami trafiali się ludzie wybitni i zdolni, głoszący zasady postępowe, nawet naukę teologii próbowano oprzeć na podstawach filozoficznych, a kontrolę biskupów usunięto. Po wybuchu jednakże rewolucyi francuskiej zaczął także i we Lwowie powoli przeważać kierunek reakcyjny.

Przechodząc teraz do wyższych szkół o charakterze fachowym, wspomnę krótko, iż seminarya duchowne pozostały w tym okresie na takim samym poziomie, jak poprzednio, kilka ich tylko nowych powstało, między niemi zaś najznaczniejszem było seminaryum założone dla dyecezyi inflanckiej przez Platerów, otwarte w r. 1757. Niestety, władza Kom. ed. nie rozciągała się na seminarya duchowne. Rządziły się one po swojemu, przyjmując uczniów przeważnie bez należytego przygotowania, nawet ze szkółek elementarnych. Kierownictwo seminaryami objęli w tym okresie prawie bez wyjątku ks. Misyonarze. Jeszcze gorzej zaczęło dziać się po klasztorach. Nowicyaty i wyższe studya zakonne podupadły w tych czasach w zupełności. Nauczanie nie wykazywało najmniejszego postępu, lecz zachowało wszędzie charakter średniowieczny. Po zniesieniu Jezuitów, tudzież pod wpływem literatury francuskiej zaczęła młodzież wykształceńsza stronić od klasztorów, skutkiem czego przyjmowano do nowicyatów osoby nawet najskromniejszego nieraz pozbawione wykształcenia, ponieważ zaś w klasztorze one go także nabyć nie mogły, ciemnota więc zaczęła się wśród duchowieństwa zakonnego szerzyć w sposób zastraszający. Powstały w tym okresie także pierwsze seminarya przeznaczone dla duchowieństwa grecko-katolickiego, a mianowicie jedno założone w Łucku przez Rudnickiego, tamtejszego władykę, drugie zaś w Chełmnie, gdzie założył je w r. 1759 biskup Ryłło; oba pozostawały pod nadzorem Bazylianów.

Co do innych szkół zawodowych, to o najważniejszej z nich, to jest warszawskiej szkole rycerskiej mówiłem już we wstępie do niniejszego okresu, tu dodam tylko, że była to pierwsza w Polsce szkoła świecka, wyłącznie od władzy państwowej zależna. Za przykładem królewskim poszli wkrótce także niektórzy magnaci polscy np. książę Karol Radziwiłł, Potocki, Tyzenhauz, Sułkowski i pozakładali w Nieświeżu, w Niemirowie, w Grodnie, w Rydzynie szkoły wojskowe; nie utrzymały się one jednak długo.

Powstały w tym samym czasie w Warszawie inne jeszcze szkoły wyższe zawodowe, a mianowicie szkoła anatomii i chirurgii, tudzież szkoła malarska, obie założone przez króla Stanisława Augusta, na pierwszą z nich uchwalił sejm z r. 1768 ze skarbu koronnego 400.000 złp., o czem zresztą już wyżej była mowa. Także pierwszą szkołę rzemieślniczą zawdzięcza Polska tym czasom. Powstała ona około r. 1761, założona przez ks. Ignacego Konarskiego, brata Stanisława, w Opolu. Potwierdził ją sejm z r. 1764.

Rozważmy z kolei zmiany, jakie zaszły w tym okresie w szkolnictwie średniem i wyższem. Na tem właśnie polu rozpoczął swoją reformatorską działalność Stanisław Konarski. Pod jego też wpływem zmienili pierwsi Pijarzy w swoich szkołach średnich całkowicie zarówno plan nauk jak i sposób ich wykładania, nawet forma zewnętrzna szkół uległa przeobrażeniu. Dzieliły się one odtąd na tak zwane „collegia nobilia“, czyli zakłady przeznaczone dla synów zamożnej szlachty, i na szkoły zwykłe, niektóre z trzema, inne z sześcioma klasami. Plan nauk w kolegiach szlacheckich nie różnił się od planu w szkołach grupy drugiej, tylko, że w tamtych pierw-

szych prócz przedmiotów obowiązkowych udzielano jeszcze nauki języka francuskiego, tańca, fechtunku, jazdy konnej i t. d. Sposób nauczania tudzież przedmioty nauki w obu grupach szkół znacznym uległy zmianom. Język ojczysty, tudzież historya i geografia Polski stały się przedmiotami ważnemi; łaciny zaczęto według całkiem nowej nauczać metody, w klasie zaś szóstej filozofię i metafizykę scholastyczną zastąpiło prawo natury, prawo polityczne i prawo polskie.

Za przykładem Pijarów poszli wkrótce współzawodniczący z nimi Jezuici i zaczęli również otwierać „collegia nobilia“ i ulepszać sposoby nauczania. Pierwszy konwikt szlachecki Jezuitów powstał we Lwowie w r. 1749, następne w Warszawie, w Wilnie, w Witebsku, w Poznaniu. W prospektach przyrzekali Jezuici nauczać historyi ojczystej, języków (niemieckiego i francuskiego), wreszcie matematyki a później także fizyki doświadczalnej, nie uwzględniali natomiast ani prawa natury, ani prawa polskiego. Fechtunek, taniec, jazdę konną uprawiano starannie. Zresztą innych w szkołach jezuickich zmian nie było, nie zwiększyła się już także ich liczba.

Najważniejszy w planie nauk postęp polegał w tym okresie u Jezuitów na wprowadzeniu do szkół fizyki w połączeniu z doświadczeniami. W Poznaniu wykładał ten przedmiot w ich kolegium Józef Rogaliński, znakomity uczony polski, autor pierwszej po polsku napisanej fizyki i założyciel pierwszego na ziemiach polskich gabinetu fizykalnego. Oprócz Pijarów i Jezuitów założyli jeszcze także Teatyni dwa konwikty szlacheckie w tym okresie: jeden we Lwowie przy swojem seminaryum, drugi w Warszawie. Zasługą Teatynów było to, iż odrzuciwszy filozofię scholastyczną, wprowadzili do swoich szkół filozofiię nowszą. Ich przełożony w Warszawie Antoni Portalupi krzewił gorliwie filozofię Wolffa. Także Bazylianie i Komuniści pootwierali w tym okresie nowe szkoły średnie, trzymając się ściśle jezuickiego systemu, pierwsi w Buczaczu, Włodzimierzu, Humaniu, drudzy w Kielcach i w Węgrowie.

Najgorzej wyglądały sprawy w koloniach akademii krakowskiej. Szkoły te po r. 1740 tak podupadły, że stan ich ówczesny może budzić tylko uczucie politowania. W planie i w wykładzie nauk nie zaszły żadne zmiany z wyjątkiem Poznania, gdzie zaczęto nauczać języka francuskiego, i Krakowa, gdzie zamiast dyalektyki Cezarego wprowadzono słusznie później przez Pijarów i Jezuitów wyszydzaną logikę Kazimierza Stęplowskiego. Nowe kolonie akademickie, zdaje się, że w tym okresie już nie powstawały.

Taki obraz przedstawiało polskie szkolnictwo średnie, gdy po r. 1773 Kom. ed. zabrała się do jego zupełnego przeobrażenia. Jakim był tych reformatorskich czynów przebieg, w opis tego wdawać się nie mogę, odsyłając czytelnika do osobnego Komisyi ed. już poświęconego artykułu; podam tylko najważniejsze reform tych wyniki.

Całą Polskę podzieliła Kom. ed. pod względem szkolnictwa średniego na 10 wydziałów, z tych sześć było w Koronie, a cztery w Litwie. Dla każdego z tych wydziałów ustanowiono jedną szkołę wydziałową i po kilka

podwydziałowych. Szkoły wydziałowe miały sześć klas z kursem siedmioletnim, podwydziałowe zaś trzy klasy rozłożone na lat sześć. Przedmiotami nauki były, łacina, język polski, matematyka, nauki przyrodnicze, historya i geografia połączona z nauką moralną i prawo. Zupełną w tym planie nowością były nauki przyrodnicze (fizyka i historya naturalna), tudzież nauka moralna wraz z historyą i prawem, oparta na prawie natury. Historyę ojczystą wykładano w duchu nowożytnym prawdziwie obywatelskim. Celem pozyskania odpowiednich nauczycieli założyła Komisya ed. w Krakowie i w Wilnie przy tamtejszych szkołach głównych seminarya nauczycielskie, pragnąc zaś zaopatrzyć szkoły w dobre książki szkolne, utworzyła Towarzystwo do ksiąg elementarnych. Z początku musiała Komisya walczyć z wielkiemi trudnościami z powodu braku odpowiednich sił nauczycielskich, ratowano się przeważnie byłymi Jezuitami i Pijarami, atoli z czasem i w tym kierunku stosunki się poprawiły. Tak urządzona szkoła średnia była w zupełnem tego słowa znaczeniu szkołą obywatelską, do praktycznych potrzeb życia tak jednostkowego jak narodowego doskonale przystosowaną. Najważniejszą zaś przeprowadzonych reform stroną było ujednostajnienie szkolnictwa średniego i wprowadzenie w całem państwie jednego systemu nauczania. Przed Kom. ed. każdy zakon, każda korporacya, utrzymująca szkołę średnią, nauczała, jak chciała, według własnych planów i książek. Od reform Komisyi zapanował wszędzie ten sam w szkołach kierunek, od tego też dopiero czasu stała się polska szkoła średnia szkołą naprawdę narodową.

Szkolnictwo początkowe było w pierwszej części okresu czwartego bardzo zaniedbane. Szkółki po wsiach podupadły i rzadko gdzie można było z niemi się spotkać. Duchowieństwo świeckie nie przynaglane przez władze wyższe o szkółki miejskie niewiele dbało, szlachta zaś o nie nietylko się nie troszczyła, ale nawet oświecaniu ludu wiejskiego była przeciwną, na co liczne z czasów saskich mamy dowody. Natomiast w miastach i miasteczkach liczba szkół początkowych zaczęła znacznie się zwiększać. Śmiało można twierdzić, że w chwili, gdy Kom. ed. ster rządów nad szkołami obejmywała, nie było w Rzeczypospolitej ani jednego królewskiego miasta lub miasteczka, w któremby szkółki początkowej nie było. W samej Koronie naliczyli i wykazali wizytatorowie Komisyi po miastach szkół 108, a mianowicie w Małopolsce 45, a w Wielkopolsce 63. Wiekopomną też pozostanie zasługą Komisyi edukacyjnej, iż ona, może pierwsza w Europie, kształcenie i oświecanie ludu ujęła w swoje ręce i troskliwą otoczyła je opieką. Wizytatorom swoim zalecała wyszukiwanie funduszów szkółek upadłych. Do zakonów, do duchowieństwa świeckiego, do właścicieli dóbr wysyłała odezwy, zalecając im zakładanie szkółek po wsiach. Sama takie szkółki zakładała, przepisywała plany nauki i wydawała książki do początkowej nauki. Najważniejszą zaś jest ta okoliczność, że celem zaprowadzenia jednostajności w oświacie ludu, tudzież celem skierowania jej na tory obywatelskie i narodowe wydała Kom. ogólne przepisy, które do dzisiejszego dnia nie postradały nic ze swojej epokowej wprost doniosłości i olbrzymiej wartości. Nie mogę zajmować się

tutaj szczegółowym tych przepisów rozbiorem, znajdzie je zresztą czytelnik w całej rozciągłości przytoczone w „Historyi szkół“ Łukaszewicza (tom II, str. 356 — 417), nadmienię tu tylko, że żaden kraj i żadne państwo tego rodzaju dokumentem, jak owe przez polską najwyższą władzę szkolną w ósmym dziesiątku XVIII wieku wydane przepisy, poszczycić się nie może. Pomyślała Komisya także o seminaryach dla nauczycieli ludowych, rozwinięciu jednak tych zakładów przeszkodziły, niestety, klęski krajowe. Tymczasem brano nauczycieli do szkół początkowych z niższych klas innych szkół, posługiwano się także organistami kościelnymi, lub młodzieżą ze szkół parafialnych miejskich. Uposażenia stałego szkoły ludowe przeważnie nie posiadały, utrzymywali je plebani, właściciele dóbr, magistraty, Komisya ed. odstępując biskupom różnych dyecezyj niektóre sumy po Jezuitach, nakładała na nich wszędzie obowiązek zakładania po swoich dyecezyach szkółek ludowych. Postarała się wówczas Komisya o dobre książki do początkowej nauki, między niemi zaś największą wartość posiadał „Elementarz dla szkół parafialnych narodowych“ (Kraków, 1785). Szczególną w tej książeczce wartość posiada nauka obyczajów, która jest tak znakomitą, iżby ją żywcem do czasów dzisiejszych zastosować można. Co do szkółek protestanckich to istniały one jeszcze w początkach tego okresu w Wielkopolsce i w Prusach królewskich, były polskie i niemieckie, te ostatnie znacznie lepsze, przybysze bowiem z Niemiec wprowadzali do nich staranniejsze metody nauczania; przyczyniało się to, niestety, bardzo do wzmacniania żywiołu niemiecko-pruskiego w granicach Rzeczypospolitej. Kom. ed. zaczęła przeciw temu niebezpieczeństwu ze skutkiem oddziaływać, nie miała jednak dosyć czasu na przeprowadzenie swoich zamiarów.

Kształcenie kobiet było w tym okresie bardzo zaniedbane. Młodzież żeńska zamożniejsza kształciła się jak poprzednio u Wizytek i Sakramentek. Kom. ed. zachęciła także inne zakony żeńskie do zajmowania się kształceniem dziewcząt. Szczególne na tem polu usługi oddały narodowi Maryawitki, na Litwie założone przez ks. Turczynowicza. To samo można powiedzieć o Siostrach miłosierdzia, które przed r. 1795 liczne utrzymywały szkoły. Powstały w tych czasach także różne pensyonaty prywatne szczególnie w Warszawie, przynosiły one jednak więcej szkody niż pożytku, szerząc wraz z językiem francuskim zamiłowanie do cudzoziemczyzny, a gruntowniejsze wykształcenie zastępując zewnętrznym polorem. Kom. ed. próbowała i na tem polu złemu zaradzić, poddając prywatne pensye żeńskie pod nadzór rektorów szkół wydziałowych i przepisując przedmioty nauki.

Jeżeli zwrócimy w dalszym ciągu uwagę na karność i na stronę moralną wychowania szkolnego, to wypadnie przyznać, iż za czasów saskich stan rzeczy nie przedstawiał się pomyślnie. Dowodzą tego liczne wybryki, napady i bójki, jakich niemal wszędzie dopuszczała się niesforna młodzież, czego najwymowniejszym przykładem była wielka studencka awantura w Krakowie w r. 1752, obszernie przez Kołłątaja opisana. Kom. ed. starała się i pod tym względem wprowadzić większy ład i porządek. Obostrzyła

i ujednostajniła przepisy karności, czczą zaś bigoteryę i powierzchowną religijność starała się zastąpić silnem poczuciem obowiązku, rozbudzając równocześnie uczucia patryotyczne i ducha obywatelskiego. Zarówno młodzież jak i nauczyciele żywo odczuwali sprężystą z góry wszystkiem kierującą rękę i do tego przystosowywali swoje zachowanie się. Na żadnem może polu zmiana na lepsze nie była taka widoczna i tak bijąca w oczy, jak właśnie na polu karności szkolnej.

Najradykalniejsze i najgłębiej jednak sięgające przeobrażenia zaszły w stosunkach szkoły do państwa i kościoła, tudzież w charakterze władz szkolnych. Przez ośm wieków państwo polskie wprawdzie opiekowało się szkołami, ale do ich zarządu się nie mieszało i władzy swojej nad niemi nie wywierało. Natomiast jedyną bezpośrednią nad szkołami władzę i nadzór dzierżył w rękach swoich kościół. Przez ustanowienie Kom. ed. stosunki odrazu za jednym zamachem zmieniły się najzupełniej. Kościół i duchowieństwo nie straciło wprawdzie wpływu na szkolnictwo, przestało jednak być władzą nad niem. Władzę tę ujęło natomiast w ręce swoje państwo. Kom. ed. posiadała bardzo rozległe pełnomocnictwa, była bowiem nie tylko władzą wykonawczą i nadzorczą nad wszystkiemi szkołami bez wyjątku, a więc nawet nad zakonnemi i prywatnemi, ale nadto wykonywała także władzę prawodawczą, ona bowiem uchwalała wszelkie ustawy i przepisy szkolne, tudzież zasady organizacyi szkół. Pierwszy raz w Polsce państwo zrozumiało, że ma względem oświaty i szkolnictwa nad wyraz doniosłe do spełnienia zadania, zrozumiało, że chcąc się ratować od zagłady, musi ster wychowania publicznego, we własne ująć ręce, musi postarać się o wychowywanie młodszego pokolenia nietylko dla celów religijnych, ale także dla celów obywatelskich i narodowych, tudzież dla praktycznego życia. Wychowanie w duchu praktycznym i narodowym nie mogło być rzeczą Kościoła, kto czegoś podobnego od kościoła katolickiego wymaga, ten dowodzi tylko, że jego istotnych zadań nie pojmuje należycie. Ale właśnie dlatego nie może i nie powinien ani Kościół, ani duchowieństwo czy świeckie, czy zakonne, rościć sobie prawa do wyłącznej nad szkołami władzy. Zrozumiano to w Polsce (niestety, za późno) i, korzystając ze zniesienia potężnego zakonu Jezuitów, ugruntowano państwową nad szkołami władzę. Korzyści wynikły z tego dla narodu olbrzymie. Odtąd dopiero ujednostajniło się wychowanie publiczne, gdy przedtem każdy zakon i każda nauczająca korporacya kształciły młodzież po swojemu i dla swoich wyłącznie celów. Nadto wychowanie publiczne stało się odtąd wychowaniem praktycznem i narodowem, gdy przedtem cech tych nie posiadało wcale, kształcono młodzież głównie dla celów religijnych, a więc ogólno ludzkich i zaziemskich. Nawet wykształcenie humanistyczne, jakkolwiek więcej poświęcało uwagi celom życia ziemskiego, narodowem przecież nie było.

Ale nietylko w zarządzie szkół zastąpiono władzę duchowną władzą świecką i narodową, lecz zmieniła się także do gruntu organizacya władz szkolnych. Naczelną władzę dzierżył już nie papież, ale król i sejm Rze-

czypospolitej, wykonawcami najwyższej władzy nie byli biskupi, lub jenerałowie zakonów, ale Komisya edukacyjna. Jej zaś podlegała cała hierarchia władz, stanowiących zarazem tak nazwany stan akademicki. Bezpośrednio od Komisyi zależały dwie „Szkoły główne“: krakowska i wileńska. Najwyższą władzą na Koronę był rektor Szkoły głównej w Krakowie, na Litwę rektor w Wilnie. Od Szkół głównych i ich rektorów zależały bezpośrednio szkoły wydziałowe i podwydziałowe, których przełożeni wykonywali znowu władzę i kontrolę nad szkołami początkowemi, parafialnemi i prywatnemi.

Wszyscy nauczyciele tworzyli jeden stan, najwyższem było stanowisko profesora Szkoły głównej, nauczyciele reszty szkół posiadali stopnie niższe, posuwanie się ze stopni niższych do wyższych było możliwe w miarę zasług i zdolności. Kontrolę nad wszystkiemi szkołami wykonywała Kom. ed. za pomocą tak zwanych wizytatorów rozsyłanych po całym kraju. Raporty i sprawozdania tych wizytatorów stanowią nieoszacowany materyał do dziejów Kom. ed. Tego rodzaju organizacya posiadała niewątpliwie wielkie strony dodatnie, ale także i pewne ujemne. Do dodatnich należała jednolitość i samorząd szkolnictwa. Szkoły a raczej cały stan nauczycielski sam się rządził pod kierunkiem najwyższej magistratury, jaką była Kom. edukacyjna; nawet pod względem funduszów było szkolnictwo od innych władz państwowych niezależne. Do ujemnych należy zaliczyć okoliczność, iż Szkoły główne obarczono czynnościami administracyjnemi, oddając im zarząd szkół niższych. Spełniały więc te najwyższe uczelnie obowiązki podwójne, to jest takie, jakie dziś spełniają w niektórych państwach wszechnice z jednej, a tak zwane Rady szkolne z drugiej strony. Że taki stan rzeczy wpływał niekorzystnie na właściwą działalność wszechnic, w szczególności na spełnianie ich zadań naukowych i wychowawczych, to nad tem, jak mniemam, rozwodzić się nie potrzeba.

Co do stosunku szkoły do społeczeństwa i narodu, to stosunek ten w początkach okresu czwartego był taki sam jak poprzednio. Szlachta szkołami wielce się interesowała, a liczba zapisów na szkolnictwo znacznie się między r. 1740 a 1773 wzmogła. Jednakże pod wpływem dokonywującego się w poglądach przełomu zaczynają te zapisy i fundacye trochę inaczej wyglądać, aniżeli dawniejsze. Już nie teologia i nie sprawy wyłącznie duchowne, ale nauki świeckie, szczególnie przyrodnicze stają się celem tych zapisów. Michał Czartoryski przeznacza fundusz na ćwiczenie się młodych ludzi za granicą w matematyce, w fizyce i w wymowie, Elżbieta Puzynina daje znaczną kwotę na zakupno przyrządów astronomicznych do obserwatoryum w Wilnie, a prócz tego przeznacza 6000 czerwonych złotych na utrzymanie tegoż obserwatoryum, Józef Załuski otwiera pierwszy publiczny księgozbiór w Warszawie i t. d.; przykładów takich możnaby jeszcze znacznie więcej przytoczyć. Dowodzą one najlepiej, że zwrot w opinii społeczeństwa zaczął się już przygotowywać, do czego oczywiście najwięcej przyłożyły się reformy Konarskiego tudzież przykład idący od dworu króla Stanisława Augusta.

Skoro Kom. ed. działalność swoją rozpoczęła, podzieliło się społeczeń-

stwo polskie na dwa obozy. Pierwszy z nich patryotyczny i postępowy popierał gorliwie reformę szkolnictwa, drugi zacofany, staroszlachecki oburzał się na zniesienie zakonu Jezuitów, żałował dawnych szkół, bolał nad upadkiem ducha religijnego i staropolskich obyczajów. Pod względem jakościowym stał obóz pierwszy nieskończenie wyżej, drugi jednak był liczniejszy. Faktem jest, że wieść o zniesieniu zakonu Jezuitów zrobiła u ogółu szlachty bardzo złe wrażenie. Wojowano więc z początku z Kom. ed. na każdym kroku, odmawiano jej poparcia, utyskiwano na zły sposób uczenia łaciny, szydzono z historyi naturalnej, obawiano się ducha niewiary. Liczba uczniów w szkołach rządowych była z początku bardzo mała i z czasem dopiero wzrastać zaczęła. Na wielkim Sejmie zwyciężył prąd postępowy. Przyjęto więc w nowej konstytucyi zasadę, że do urzędów w Rzeczypospolitej należy takich tylko dopuszczać, którzy przedstawią świadectwa rektorów Szkół głównych o skończeniu zupełnego kursu nauk. Przeciwnicy domagali się znowu uchylenia bulli z r. 1773, zachęcani do tego przez Jezuitów samych, którzy zrzekali się swoich majątków i zobowiązywali się nauczać młodzież bezpłatnie, jeżeli tylko w zamian zakon ich uzyska przywrócenie. Niestety, zwyciężył ostatecznie przy końcu okresu prąd wsteczny. Nieszczęsnej pamięci Konfederacya targowicka usunęła Komisyę edukacyjną, poskromiła „swywolę filozoficzną“, ale równocześnie i ojczyźnie także grób wykopała.

Liczbę szkół i uczniów Kom. ed. podległych obliczył Łukaszewicz (Hist. szkół tom II str. 445—451) jak następuje: Istniały w Polsce wówczas dwie Szkoły główne, 33 akademickich czyli państwowych, 41 zakonnych, ale Komisyi podległych, 4 szkoły wojskowe, 15 seminaryów duchownych, 2 seminarya nauczycielskie: w Kielcach i w Łowiczu, 1 szkoła malarska w Warszawie i 1 szkoła anatomii i chirurgii tamże. Razem więc było szkół średnich, wyższych i najwyższych 97. Ponieważ ludność Polski przed drugim rozbiorem wynosiła przeszło 8 milionów dusz, wypadało więc na każde 82.474 jedna wyższa szkoła. Jeżeli zważymy, że istniały prócz tego liczne szkoły parafialne, że protestanci, niemcy i żydzi mieli także swoje szkoły, to jak mniemam, można bez obawy posądzenia o samochwalstwo przyznać, iż w żadnym kraju nie było wówczas tyle szkół, co w Polsce. Według raportów wizytatorów z r. 1784 nauczało w 33 szkołach państwowych 247 nauczycieli, w 41 szkołach zakonnych 450, razem około 700.

Liczbę uczniów oblicza Łukaszewicz we wszystkich wyższych i najwyższych szkołach około roku 1783 na przeszło 20.000 osób. Wynikałoby z tego, że każdy czterechsetny człowiek w Polsce kształcił się w jakiejś wyższej szkole. Stosunek to był zaiste taki, iż nawet w dzisiejszych warunkach nie byłby do powstydzenia się.

Komisya ed. okazała również, jedna z pierwszych w Europie jeżeli nie pierwsza, wielką dbałość o wychowanie fizyczne młodzieży. W tym celu ustanowiono w Ustawach z r. 1783 dozorców domowych, których obowiązkiem było czuwać nad wychowaniem moralnem i fizycznem chłopców. Prze-

pisy dla tych dozorców, czyli jak ich nazywano „dyrektorów“, były co do strony fizycznej bardzo postępowe i dałyby się w zupełności do czasów dzisiejszych zastosować.

Przechodząc wreszcie do wychowania domowego, wspomnę, że w tym okresie rozpowszechnił się bardzo w Polsce zwyczaj przyjmowania nauczycieli domowych. Byli to przeważnie Francuzi, najczęściej awanturnicy, rzadko ludzie zacni. To też wychowanie prywatne przedstawiało w tych czasach wiele stron smutnych, wiodło do zepsucia, do lekkomyślności i marnotrawstwa. Olbrzymie nieraz fortuny topniały w rękach nicponiów, wychowywanych przez francuskich szarlatanów, najgorsi zdrajcy ojczyzny z tych samych rekrutowali się szeregów. Po zaprowadzeniu Komisyi ed. stosunki i pod tym względem zmieniły się na lepsze, na nauczycieli prywatnych brano bowiem od tego czasu byłych Jezuitów, albo uczonych Pijarów, już rzadziej Francuzów, chociaż i takich nie brakowało, szczególnie gdy po wybuchu rewolucyi francuskiej zaczęli napływać do Polski emigranci.

Wyjazdy za granicę były i w tym okresie bardzo częste, dla nauki jeździli jednak tylko przeważnie duchowni i lekarze, zamożna zaś młodzież podróżowała dla rozrywki, tracąc przy tej sposobności nieraz za granicą zdrowie i majątek. To też obywatele zacni i rozumni, wysyłając synów za granicę, przydawali im starszych opiekunów, którzy czuwali nad ich zachowaniem się i kierowali ich wykształceniem wśród obcych. Takimi np. opiekunami i towarzyszami możnych paniczów za granicą byli z głośniejszych polskich uczonych ks. Albertrandi, Józef Osiński, Teodor Waga i wielu jeszcze innych. Także Komisya ed. wysyłała zdatniejszą młodzież na nauki za granicę, np. obu braci Śniadeckich.

Załatwiwszy się z działalnością wychowawczą, zwróćmy uwagę z kolei na myśli i teorye pedagogiczne tego czasu.

W żadnym z poprzednich okresów nie była literatura pedagiczna tak obfitą, jak w niniejszym czwartym. Dziwić się temu nie można, jeżeli się zważy, że w żadnym nie dokonały się na polu wychowawczem tak wielkie przewroty. Wszyscy ludzie światli i rozumnie ojczyznę miłujący zrozumieli od chwili wystąpienia Konarskiego, że Rzeczpospolitą będzie można tylko pod tym warunkiem uratować od zagłady, jeżeli się młode pokolenie na zupełnie nowych wychowa podstawach. Zaczęto się więc nad tą sprawą wszechstronnie zastanawiać. Już Stan. Leszczyński i Konarski poruszali w pismach swoich ważne zagadnienia pedagogiczne z nowego stanowiska.

Atoli najwięcej do przygotowania gruntu reformom późniejszym przyczynił się pismami swojemi Ignacy Krasicki (ob. E. W., T. VI, str. 375—382). W „Panu Podstolim“ rozwinął on w ogólnym zarysie cały program fizycznego i moralnego wychowania ludu, bardzo szczegółowo zaś zajął się wychowaniem synów szlacheckich, podnosząc z naciskiem wyższość wychowania szkolnego nad domowem. W „Doświadczyńskim“ znowu poddał surowej i dosadnej krytyce wady ówczesnego po domach szlacheckich wychowania. Należy pamiętać, że pierwsza część „Pana Podstolego“ wyszła w r. 1778,

a więc właśnie w chwili przygotowywujących się najważniejszych reform. Już wprost te reformy ma na względzie wielkiej doniosłości rozprawa ks. Antoniego Popławskiego p. t. „O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacyi obywatelskiej projekt Prześwietnej Komisyi edukacyi narodowej Korony polskiej i W. X. Lit. w marcu 1774 podany“ (Warszawa, 1775), dalej dzieło p. t. „Ustawy Komisyi edukacyi narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane (Warszawa, 1783). Autorem tego ostatniego dzieła jest w przeważnej części sekretarz Kom. ed. i największy po Konarskim pedagog polski Grzegorz Piramowicz. Wszelkie pomysły i plany, jakie tylko Kom. ed. urzeczywistnić zamierzała, są w owych ustawach zawarte. Rozważać ich tutaj szczegółowo nie mogę, dokładny rozbiór znajdzie czytelnik w artykułach „Enc. Wych.“ o Kom. ed., o ks. Piramowiczu, wreszcie w II tomie Historyi szkół Łukaszewicza. Wydała prócz tego Kom. wiele innych jeszcze ważnych objaśnień i przepisów, jak np. nieocenionej wartości przepis dla dozorców młodzieży czyli dyrektorów, dotyczący edukacyi moralnej i fizycznej.

Prawdziwą ozdobą polskiej literatury pedagogicznej są także inne prace ks. Piramowicza, (ocenił je Konstanty Dąbrowski w artykule temu wielkiemu pedagogowi w tomie VIII Enc. Wych. poświęconym); wymienić wszystkie polskie prace pedagogiczne z tych czasów byłoby zaiste rzeczą trudną, ograniczę się więc do wzmianki o kilku jeszcze ważniejszych i głośniejszych. Do takich należy dziełko Franciszka Bielińskiego p. t.: „Sposób edukacyi w XV listach opisany“ etc. (1775). Szczególnie ważnemi są w tem dziełku uwagi i krytyka ówczesnego wychowania domowego. Godzi się również wymienić Adolfa Kamieńskiego „Edukacya obywatelska“, w pracy tej bowiem Kamieński pierwszy rzucił myśl utworzenia Towarzystwa do ksiąg elementarnych. Wiele cennych uwag, dotyczących wychowania i szkół, zawierają dwa sławne dzieła Stanisławą Staszyca: „Uwagi nad życiem Jana Zamojskiego“ i „Przestrogi dla Polski“. Staszyc w poglądach swoich na wychowanie jest czystym empirykiem. Wychodzi z założenia, że w człowieku niema nic wrodzonego, że wszystko nabywa się przez doświadczenie. Dowodzi dalej, że pierwotna natura ludzka jest nieskażona, a psuje ją dopiero złe wychowanie; szczególny też nacisk kładzie na wychowanie pierwiastkowe dzieci; „najwięcej błędów na świecie — woła — z mamek i piastunek. Bo taki, choć głupi, jest powszechny edukacyi początek, że najpierwsze wychowanie, najpierwsze myśli, dają dziecięciu te kobiety, które według powszechnego zwyczaju same żadnej edukacyi nie biorą i myślą fałszywie. Przecież wiek dziecinny jest najniebezpieczniejszy do błędu“. Tu zaiste trafił Staszyc w samo sedno rzeczy! W wychowaniu szkolnem przemawia za usunięciem ze szkół średnich logiki i metafizyki, w czem też Kom. ed. poszła w jego ślady i przedmioty te nawet z uniwersytetów usunęła. Wychowanie i nauka oparte na doświadczeniu, a zmierzające do wszechstronnego rozwinięcia władz rozumu i zdolności jasnego myślenia, oto ideał Staszyca (po dalsze szczegóły odsyłam czytelników do osobnego

Staszycowi poświęconego artykułu). Wychowaniu poświęcił także ks. Józef Puszet kilka świetnie napisanych rozdziałów w książce „O uszczęśliwieniu narodów" (Warszawa, 1788). Z prac samodzielnie po polsku napisanych wymienić jeszcze można: „Listy JMci Pana Doświadczyńskiego" (Warszawa, 1782) i ks. Ładowskiego: „Powinności dla osób szlachetnie urodzonych" (1788). Także Hugo Kołłątaj podał w swojem znamienitem dziele: „Listy Anonima do marszałka sejmu Stanisława Małachowskiego" (1788) cały plan organizacyi wychowania publicznego, szczególny zaś nacisk położył on jeden z pierwszych w Polsce na potrzebę ujęcia w swoje ręce przez państwo wychowania kobiet.

W ogólności należy stwierdzić, że ruch na polu piśmiennictwa pedagogicznego był w latach między 1780 a 1790 bardzo ożywiony. Wszyscy dobrze to rozumieli, że od rozwoju i kierunku, jaki wezmą w Rzeczypospolitej sprawy wychowania zarówno domowego jak i publicznego, zależy przyszłość ojczyzny. I byłaby się niewątpliwie ta przyszłość wspaniale ukształtowała, gdyby nie haniebne zwycięstwo ducha wstecznictwa w Targowicy i gdyby nie okoliczności zewnętrzne, które nie dopuściły, aby posiew Kom. ed. zeszedł w zupełności, aby dojrzały owoce tych wszystkich podziwu godnych wysiłków reformatorskich, podejmywanych przez lat 20 od czasu powołania do bytu Komisyi edukacyjnej.

Pozostaje mi jeszcze krótki pogląd na całość okresu obecnie omawianego.

Okres czwarty pod względem trwania ze wszystkich dotychczasowych najkrótszy jest jednak pomimo tego w całych dziesięciowiekowych dziejach wychowania i szkolnictwa polskiego okresem najważniejszym. Nawet okres drugi pomimo założenia w nim wszechnicy w Krakowie i pomimo humanizmu nie może iść z nim w porównanie. W okresie czwartym dokonał się przełom umysłowy i oświatowy największy, jakiego kiedykolwiek Polska doznała. Będąc na polu państwowości jednem z państw, które najwcześniej zaczęło przeobrażać się w państwo nowożytne, cofnęła się Polska z końcem wieku XVI na polu wychowawczem i oświatowem do czasów średniowiecznych. Wynikło wtedy zupełne przeciwieństwo między tem, czego państwo i naród niezbędnie do swojego rozwoju potrzebowały, a tem, co im system wychowania publicznego i oświaty dać mógł. Rzeczpospolita polska, gdzie naród szlachecki sam się rządził, gdzie kwitła wolność właśnie w czasach, gdy wszędzie gdzieindziej potężniał absolutyzm, potrzebowała obywateli duchem solidarności zbiorowej i wartością silnej państwowości do głębi przejętych, potrzebowała obywateli, znających przeszłość państwa i narodu, pojmujących jego potrzeby i zadania bieżące, zdających sobie jasno sprawę z położenia polskiego państwa wobec państwowych organizmów ościennych. Tymczasem wychowanie publiczne dostarczało Polsce dyalektyków średniowiecznych, mówiących biegle po łacinie, znających zasady metafizyki Arystotelesa i sentencye św. Tomasza, ale mających o sprawach ogólno państwowych

i narodowych pojęcia do gruntu spaczone, możliwie najszkodliwsze dla takiego właśnie państwa, jakiem było państwo polskie.

Na co mogły pozwolić sobie organizmy państwowe, w których utrwalił się absolutyzm, na to Polska pozwalać sobie nie mogła. Nie jest jednakże prawdą, aby brak silnej władzy królewskiej był Polskę zgubił. Rzeczpospolita rzymska stanowi dowód, że światem może zawładnąć państwo, gdzie obywatele sami się rządzą; z drugiej znowu strony Francya jest dowodem, że silna władza królewska może także doprowadzić państwo nad brzeg przepaści. Gdyby nie rewolucya, byłaby Francya tak samo zginęła z kretesem jak Polska, od zguby uratował ją tylko ten potężny odruch gnębionego i poniewieranego społeczeństwa, jaki się w rewolucyi objawił. Polski rewolucya uratować nie mogła, trudno bowiem żądać, aby szlachta sama przeciwko sobie rewolucyę urządzała, inne zaś warstwy społeczne zupełnie ubezwładnione i państwowo martwe także takiej rewolucyi urządzić nie były w możności, mając do czynienia z tysiącami królików wszędzie po całym rozległym rozsiadłych kraju. Polskę więc mogła była uratować i odrodzić jedynie tylko ewolucya, to znaczy całej warstwy rządzącej stopniowe przeobrażenie. Takiego przeobrażenia zaś cóż mogło dokonać? Tylko zmieniony i przez państwo w ręce swoje ujęty system wychowania publicznego. Otóż to właśnie stało się w okresie czwartym. Z Konarskim weszła Polska na jedynie dla niej zbawczą drogę ewolucyi, na tej drodze mogła się była uratować, mogła się była przeobrazić w potężne państwo, w którem dawne tradycye wolności i samorządu narodowego mogły się były spleść z silnem poczuciem zbiorowego interesu państwowego i społecznego w jedną nierozerwalną całość. Wolność i prawo mogły były we wspaniały już w XVIII wieku połączyć się związek, gdyby rozpęd do tej ewolucyi nie był przyszedł zapóźno. Wartości jednak i znaczeniu dzieła samego to w niczem nie uwłacza. Okres więc czwarty dziejów wychowania polskiego był okresem najbardziej twórczym, w tym to okresie postawiło sobie wychowanie publiczne zadania największe, jakie w ogóle gdziekolwiek i kiedykolwiek postawić sobie mogło, bo zadania całkowitego przeobrażenia wielkiego narodu, rozsiadłego na olbrzymich ziemi przestrzeniach. Nieśmiertelną też i wiekuistą pozostanie chlubą Polski, iż ona pierwsza na taką drogę weszła, pierwsza takie zadania sobie wytknęła. W żadnem państwie przedtem tego kroku nie zrobiono, żaden naród pierwej w taki sposób odrodzić się nie spróbował. Istniały tylko w różnych krajach na wyrywkę pojawiające się próby poprawy szkolnictwa i systemów wychowania.

Podejmywano je już od czasów humanizmu w celach ogólno ludzkich, mając na względzie człowieka i jego życie tak doczesne, jak wieczne. Mnóstwo też pojawiło się także już XVII wieku prób reformatorskich, zastanawiano się nad najlepszym sposobem wychowania synów królewskich, lub magnackich, rozważano, jak kształcić młodzież na mężów uczonych lub na szukających powodzenia żołnierzy czy dworaków, zwracano także uwagę na potrzeby oddzielnych stanów, jak n. p. duchownego, mieszczańskiego i t. p.

Myśliciele różnych krajów i narodów szukali dróg, dochodzili do nowych pomysłów, rozsiewali nowe na wychowanie człowieka poglądy. Nie znalazł się jednak przed Polakami naród, któryby to wszystko w całości zebrał i do jednego wielkiego systemu wychowania narodowego pod naczelnym kierunkiem państwa zastosował.

Oto ogólno-światowe, powiedziałbym, znaczenie tego, co się w okresie czwartym w Polsce dokonało. Pomysłów i motywów nie brakło, rozrzucili je hojnie tacy ludzie, jak Komeński i jego następcy, jak Leibniz, Locke, Rousseau, Pestalozzi i tylu jeszcze innych. W jeden wielki system narodowego wychowania ułożyło to dopiero pierwsze na świecie ministeryum oświaty, polska Komisya edukacyjna. Dodała ona jednak od siebie wiele rzeczy nowych, w nich zaś wyprzedziła kierunki późniejsze. Wprawdzie filozoficzny empiryzm stanowił podłoże reform Komisyi, uzupełniono go jednak mnóstwem wskazań, dotyczących wychowania moralnego, religijnego i obywatelskiego, których u teoretyków empiryzmu daremniebyśmy szukali. Niema ich zaś u nich dlatego, bo potrzeb w tym kierunku gdzieindziej nie było.

Przechodząc do szczegółów, należy podnieść, że okres czwarty, jakkolwiek niezbyt długi, rozpada się również jak poprzedni na dwie doby. Pierwsza obejmuje lat 33, druga lat 22. Tamta — to przygotowywanie się narodu do podjęcia stanowczych reform, to budzenie się ducha, to pierwsze próby, druga zaś doba — to zerwanie się do czynu, to gorączkowe w ostatniej chwili dążenie do urzeczywistnienia wielkiego ideału. Może nie wszystko było w tem dążeniu doskonałem, robiono jednak, co było możliwe. Powierzenie n. p. Szkołom głównym zarządu szkół odciągało je od ich zadań najważniejszych, tkwiło jednakże w polskich tradycyach; usprawiedliwia zaś takie zarządzenie i to także, że brakowało Komisyi odpowiednio wyszkolonego aparatu administracyjnego, nie miała więc innego wyjścia. Zastąpienie tradycyą uświęconej nazwy wszechnic nazwą nową, tudzież przemiana ich organizacyi według czterech wydziałów na dwa kolegia i na sześć szkół nie było jednak żadną wskazane koniecznością. Szkołom głównym nadano przez usunięcie z nich wykładów filozofii, tudzież skutkiem braku katedr historycznych charakter szkół jednostronnie fachowych z pominięciem ich ogólnokształcących zadań. W szkołach wydziałowych zeszły przedmioty humanistyczne na drugorzędne stanowisko, chociaż prawdą jest, że wówczas czasy nowo-humanizmu nie były jeszcze nadeszły. Ale naukę języka łacińskiego i wymowy uwzględniano dosyć obszernie. Najważniejszym w szkołach wydziałowych przedmiotem była nauka moralna, pod którą podciągano także historyę powszechną i ojczystą, tudzież prawo. W tych przedmiotach skupiało się właściwe obywatelskie młodzieży kształcenie. Wielką doniosłość należy przypisać wykładowi zasad moralności, przystosowanej do wszystkich stosunków i okoliczności życia, przyczem największy nacisk obowiązani byli kłaść nauczyciele na powinności względem ojczyzny i narodu. Pod tym względem system szkolny dzisiejszy ani w części nie dorównywa systemowi Kom. ed. Z drugiej strony należy przyznać, że nauczycielom szkół wydziałowych zbyt

rozległe wytykano zadania, nakazując im nauczanie wszystkich w klasie przedmiotów. Wprowadzenie nauczycieli fachowych byłoby było niewątpliwie odpowiedniejszem. Kom. ed. nie mogła, niestety, tego dokonać, a to z powodu braku sił nauczycielskich.

Gdybyśmy jednak chcieli w szczegółach nie wiem jakie jeszcze wyszukiwać braki, to one wszystkie razem ani w cząstce nawet nie są w stanie osłabić potężnego wrażenia całości. Reformy Kom. ed. i wprowadzony przez nią system wychowania publicznego nie zdołał wprawdzie ojczyzny uratować, nie dano mu bowiem na to czasu, jednej przecież dokonał on rzeczy, wzmocnił mianowicie w sposób nadzwyczajny odporność narodu, utrwalił jego łączność, spoistość i jednolitość. Jeżeli istniejemy do tego czasu — pomimo wszystkiego, co nas spotkało i ciągle spotyka — jako naród wielki i jednolity, to mamy to w znacznej mierze do zawdzięczenia dziełu Kom. ed.

System szkolny przez nią wprowadzony wychował całkiem od dawniejszych odmienne pokolenie narodu i nadał rozpęd całej jego późniejszej pracy twórczej. Wszystko, cokolwiek się u nas w czasach późniejszych dokonało, byłoby bez Kom. ed. niemożliwe; błogosławione przeto skutki jej działalności odczuwa naród do dnia dzisiejszego.

Okres piąty (1795—1831). Okres ten obejmuje próby odbudowania państwowości polskiej na nowych podstawach, w związku zaś z temi usiłowaniami stał także rozwój polskiego szkolnictwa. Urządzenia szkolne, wprowadzone przez Komisyę edukacyjną, utrzymywały się po r. 1795 jakiś czas samą niejako siłą ciężkości. Zmiany zaczęły rządy zaborcze wprowadzać dopiero po kilku latach. Pierwsze w tym kierunku usiłowania należą już do wieku XIX. Przypatrzmy się im w krótkości, rozpoczynając od Szkoły głównej koronnej w Krakowie.

Stan tej najwyższej i najstarszej w Polsce uczelni był po upadku Rzeczypospolitej bardzo smutny. Po rozwiązaniu Komisyi edukacyjnej przez Targowicę groziło jej nawet przeniesienie, lub co gorsza zupełne zamknięcie. Uratował sprawę Jan Śniadecki; dzięki jego usilnym i zręcznym staraniom w Grodnie udało się zapewnić dalszy byt krakowskiej wszechnicy. Gdy w r. 1795 Kraków przeszedł pod panowanie austryjackie, pozostało na razie wszystko po dawnemu. Od roku jednak szkolnego 1796/97 najwyższa szkoła nie nazywa się już „Szkołą główną koronną“, ale tylko „Szkołą główną krakowską“. Rektorem od tegoż roku począwszy a równocześnie i podkanclerzym był aż do r. 1802/3 ks. Stanisław Minocki. Stan rzeczy pod względem naukowym trudno nazwać inaczej jak marnym i niewystarczajacym. Kolegium moralne, w którego skład wchodziły szkoły: teologii, prawa i literatury, liczyło razem sześciu profesorów i czterech zastępców, kolegium zaś fizyczne ze swojemi trzema szkołami: matematyczną, fizyczną i lekarską posiadało wszystkiego ośmiu profesorów rzeczywistych i jednego zastępcę. Na całej więc wszechnicy było 14 profesorów i 5 zastępców. Także liczba uczniów zmniejszyła się znacznie, Kraków bowiem po rozbiorach znalazł się na granicy dwuch, później trzech dzielnic Polski, skutkiem czego młodzież, spiesząca

na naukę do Krakowa, musiała z wielkiemi walczyć przeszkodami i wolała udawać się do zagranicznych uniwersytetów. Wypada i na to także zwrócić uwagę, że znaczna część majątku wszechnicy przeszła pod obce panowanie i uległa zaborowi, skutkiem czego warunki materyalne znacznie się pogorszyły. Pomimo takich trudności nauka w szkole krakowskiej jakoś szła. Pracował tu jeszcze przez ośm lat po rozbiorach Jan Śniadecki, obok niego zaś tacy dzielni profesorowie, jak p. Feliks Radwański, Rafał Czerwiakowski i jeszcze paru innych. Bierna jednakże z początku rola rządu austryjackiego skończyła się w r. 1802. Odebrano najpierwej wszechnicy prawo swobodnego zarządzania majątkiem, poczem wyszło rozporządzenie z dnia 9 maja 1803 r., nakazujące odbywanie wykładów po łacinie i przywracające podział na cztery wydziały zamiast dwuch kolegiów. Stanowcza reforma przyszła w r. 1805. Na mocy cesarskiego rozporządzenia z dnia 9-go sierpnia 1805 r. przeniósł rząd austryjacki uniwersytet lwowski do Krakowa, nadając równocześnie uczelni krakowskiej urzędową nazwę uniwersytetu Jagiellońskiego; językiem wykładowym stał się odtąd język niemiecki, lub łaciński. Profesorów nasłano głównie Niemców, byli jednak między nimi ludzie uczeni i dobrej woli, jak np. sławny później Littraw, profesor matematyki i astronomii, lub Voigt, profesor filozofii. Jakkolwiek wszystkie te reformy były pod względem narodowym szkodliwe, to jednak uniwersytet zyskał na nich o tyle, że zwiększyła się liczba katedr i zakładów naukowych. Przybyła np. zniesiona przez Komisyę edukacyjną katedra filozofii, szczególnie zaś wzmógł się wydział lekarski, którego stan podniósł się z pięciu profesorów i jednego prosektora na jedenastu profesorów i trzech asystentów. Zniemczenie pomimo wysileń rządu nie było przecież zupełne. niektóre bowiem wykłady odbywały się ze względów praktycznych po polsku,

Dalszym postępom germanizacyi przeszkodziło przyłączenie Krakowa do Księstwa warszawskiego w r. 1809. Zaraz po zajęciu miasta wydał książę Józef Poniatowski w dniu 2-im grudnia 1809 r. dekret tymczasowy, przywracający krakowskiej wszechnicy charakter polski. Profesorowie Niemcy w przeważnej liczbie otrzymali dymisyę i opuścili Kraków, już zaś 8 stycznia 1810 r. rozpoczęły się wykłady w języku polskim. Ten nadzwyczajny pośpiech w przeobrażeniu uniwersytetu na polski był znowu dziełem i zasługą Hugona Kołłątaja. Bawił on wówczas właśnie w Krakowie, za jego też idąc radą, nie dopuścił książę Józef do zamknięcia uniwersytetu choćby na krótko w obawie, że pociągnęłoby to za sobą przeniesienie go do Warszawy, do czego zmierzała ówczesna warszawska Izba edukacyjna. Kołłątaj z podziwienia godnem poświęceniem opracował nowe, „Urządzenie“, przywrócił nazwę Szkoły głównej krakowskiej, przedstawił kandydatów na rektora, na dziekanów, na dyrektorów i na profesorskie katedry; z trzydziestu zamierzonych zdołał jednak obsadzić na razie tylko czternaście. Rządy w uniwersytecie objęła na mocy dekretu księcia Józefa Rada naczelna, w której skład wchodzili: rektor, dziekani i dyrektorowie wydziałów, dyrektor gimnazyum, dyrektor szkół początkowych, wreszcie prokurator i sekretarz. Wpraw-

dzie wybór osób nie we wszystkich wypadkach był szczęśliwy, pomimo tego jednak należy przyznać, iż dokonano rzeczy wielkiej. Dzieło księcia Józefa i Kołłątaja nie miało jednak długo w całej utrzymać się czystości. Rozpoczęła się walka między Radą naczelną krakowskiej Szkoły głównej, a Izbą edukacyjną w Warszawie. Była to zaś właściwie walka między Kołłątajem, a Stanisławem Potockim, ówczesnym ministrem oświaty Księstwa warszawskiego, a raczej walka dwuch systemów zasadniczo różnych. Kołłątaj stał na stanowisku wolności i samorządu uniwersytetu, pragnął zachować dla niego także najwyższą władzę zwierzchniczą nad szkołami. Stanisław Potocki zaś trzymał się wzorów Napoleona: zwalczał samorząd, w uniwersytesie widział tylko zakład nauczaniu poświęcony i od władzy państwowej w zupełności zależny. Na razie zwyciężył Stanisław Potocki. W dniu 15 grudnia 1810 r. rozwiązał ówczesny prefekt Krakowa Wodzicki z polecenia Izby edukacyjnej Radę naczelną Szkoły głównej i wprowadził tak zwany „Dozór“. Uznano także za potrzebne odebranie wszechnicy zarządu nad szkołami niższemi i funduszami. Trudności przy dalszem organizowaniu Szkoły głównej były ogromne. Uporała się z niemi dopiero w środku r. 1814 Dyrekcya edukacyî narodowej, następczyni Izby edukacyjnej, wytykając najwyższej szkole, jako główne jej zadanie: „Doskonalenie się własne, doskonalenie młodzieży, upowszechnienie światła w kraju przez dzieła uczone“ i ustanawiając pięć wydziałów: teologiczny, prawny, lekarski, matematyczno-fizyczny i nauk wyzwolonych. Oddzielono także ostatecznie od uniwersytetu zarząd funduszami i zawiadywanie szkołami. Także organizacya władz z Radą naczelną nie utrzymała się. Jednakże większość profesorów przez Kołłątaja dobranych pozostała. Lecz i ten ustrój nie potrwał długo. Gdy Kraków stał się po r. 1815 wolnem miastem, zabrano się do ponownej reorganizacyi. Pracował nad nią od r. 1816 tak zwany Komitet konstytucyjny, ustanowiony przez Komisyę organizacyjną Rzeczypospolitej krakowskiej i ogłosił po dwuch latach (1818) nowy „Statut organiczny uniwersytetu krakowskiego“. Statut ten przywracał znowu nazwę „uniwersytetu Jagiellońskiego“, ustanawiał zarząd składający się z wielkiej Rady, z Senatu i z Rady rektorskiej, wprowadzał napowrót cztery wydziały, naznaczając dla teologii 4 profesorów, dla prawa 5, dla medycyny 7, dla wydziału zaś filozoficznego 12. Powstały nowe katedry, zakłady zaś i kliniki pozostały te same. Pod względem materyalnym był stan uniwersytetu opłakany. Z majątku, który za czasów Komisyi edukacyjnej przedstawiał wartość jakich 15 milionów złp., pozostało po utworzeniu Rzeczypospolitej mało co więcej nad dwa miliony. Dochód od tej kwoty na wyposażenie uniwersytetu wystarczyć nie mógł, maleńkie zaś i ubogie państewko dodawać wiele nie było w możności. Zmniejszyła się też liczba katedr i profesorów, spadając z 35 zwyczajnych i 5 nadzwyczajnych za czasów austryjackich na 28. Zresztą była nowa organizacya dosyć swobodna i zapewniała uniwersytetowi jaki taki samorząd. Ale i to po ośmiu latach się zmieniło. Prąd reakcyjny przychodzący z zewnątrz, którego duszą był Metternich, wzmagał się, w do-

datku młodzież krakowska zachowywała się niesfornie, przyszło więc w r. 1826 do nowych zmian i obostrzeń. Ustanowiono ściślejszy nad uniwersytetem nadzór w osobie komisarza rządowego, wprowadzono surowe przepisy karności, a nadto trzy rządy opiekuńcze zamianowały osobnego nad uniwersytetem kuratora generalnego. Pierwszym takim kuratorem został Józef hr. Załuski. Stan nauczania i poziom naukowy nie przedstawiały się w okresie wolnego miasta na krakowskiej wszechnicy zbyt pomyślnie. Nie brakowało wprawdzie dzielnych profesorów takich, jak np. Słotwiński Feliks, albo Józef Sołtykowicz. Znaczna jednakże część zaniedbywała się w obowiązkach, źle płatni przyjmowali profesorowie zajęcia uboczne, zapuszczali się w wir intryg małomiasteczkowych, płaszcząc się w dodatku i wysługując rezydentom dworów opiekuńczych. Ruch naukowy, o ile się objawiał, skupiał się w Towarzystwie naukowem krakowskiem, którego plan i myśl zawdzięczał uniwersytet również Kołłątajowi. Korzystniej zarysowały się przynajmniej w początkach obecnego okresu losy drugiej z rzędu najstarszej polskiej wszechnicy, to jest wszechnicy wileńskiej.

Szkoła główna litewska, przetrwawszy szczęśliwie burzę targowicką, przeszła w r. 1795 pod panowanie rosyjskie. Po dłuższych naradach i rozprawach potwierdził cesarz Paweł w dniu 12 lipca 1796 r. nowe urządzenie wychowania publicznego dla Litwy. Szkołę główną, zatrzymując jej nazwę, podzielono na cztery wydziały: moralny, fizyczno-matematyczny, lekarski i literacki. Liczba katedr zwiększyła się; na niektóre z nich powołano młode siły naukowe takie, jak Jędrzej Śniadecki, lub Stanisław Jundziłł. Rektorem został Strojnowski. Był to jednakże tylko stan przejściowy. Po wstąpieniu na tron Aleksandra I rozpoczęły się w r. 1802 w Petersburgu narady nad ułożeniem zasad systemu szkolnego i oświatowego dla całego państwa. Wynikiem tych narad było utworzenie ministerstwa oświaty tudzież osobnej kuratoryi dla prowincyj polskich do Rosyi przyłączonych. Wreszcie ukazem Aleksandra I z dnia 4 Kwietnia 1803 przeobrażoną została Szkoła główna wileńska w „Imperatorski uniwersytet wileński“. W tym samym więc czasie, w którym rząd austryjacki przystępywał do zniemczenia szkoły Jagiellońskiej w Krakowie, powstał w Wilnie wielki zakład polskiej poświęcony nauce, a w dodatku postawiony na czele całego szkolnictwa w ziemiach polskich do Rosyi przyłączonych.

Dzielił się uniwersytet wileński na cztery wydziały: fizyczno-matematyczny (liczył katedr 10), lekarski (katedr 6), nauk moralnych i politycznych (katedr 10; do tego wydziału należało prawo i teologia, która osobnej nie tworzyła całości) i wydział literacki i sztuk wyzwolonych (katedr 5). Razem więc było w uniwersytecie katedr 31; otwarcie jego nastąpiło 17-go czerwca 1803 r.

Ponieważ na obsadzenie wszystkich katedr brakowało sił polskich, sprowadzono przeto z zagranicy licznych cudzoziemców tak, że w początkach wykłady zamiast wyłącznie po polsku odbywały się po łacinie, po niemiecku, po francusku, a nawet niektóre w języku angielskim i włoskim.

Zachodziła obawa, że uniwersytet wileński przeobrazi się w jakiś zakład międzynarodowy i chybi zupełnie właściwego celu. Na szczęście obawy te nie spełniły się, jest to zaś głównie zasługą drugiego rektora uniwersytetu Jana Śniadeckiego (ob). Powstało wprawdzie osobne stronnictwo cudzoziemskie w uniwersytecie, Śniadecki jednakże, wspierany przez kuratora księcia Adama Czartoryskiego, zdołał doprowadzić do tego, że przewaga żywiołu polskiego nie tylko się utrzymała, ale że polskość wyrugowała niemal całkowicie wpływy cudzoziemskie. Ważnym do tego środkiem były dla Śniadeckiego osobne posiedzenia naukowe, które się w uniwersytecie odbywały. Obowiązkiem profesorów było brać w tych posiedzeniach czynny udział i odczytywać w języku polskim rozprawy naukowe, w zakres ich przedmiotów wchodzące. Był więc uniwersytet wileński nietylko najwyższym zakładem nauczającym, ale także towarzystwem naukowem, oprócz tego dzierżył jeszcze najwyższą władzę nad szkołami, spełniał więc fnnkcye trojakie rozdzielone w nowych czasach między uniwersytety, akademie nauk i rady szkolne, lub kuratorye okręgów naukowych. Także różne naukowe zakłady uniwersyteckie, z początku w niezbyt pomyślnym znajdujące się stanie, zaczęły z czasem coraz świetniej się rozwijać. Za rektoratu Śniadeckiego doszedł uniwersytet wileński do wielkiej wziętości zarówno w kraju jak za granicą. W szkołach jego władzy podległych kształciło się przeszło 20.000 młodzieży, oprócz tego garnęła się do Wilna także młodzież z Poznania, z Warszawy i z innych ziem polskich. Nagłe wypadki roku 1812 zachwiały poważnie bytem tej wspaniałej instytucyi. Wprawdzie ukaz z 23 grudnia 1813 r. polecił przywrócenie wszystkiego do pierwotnego stanu, pomimo tego jednak zaczęły się od tego czasu stosunki powoli pogarszać. Ministerstwo nie trzymało się poleceń ukazu i tak np. pięć gubernii: wołyńska, podolska, kijowska, mohilewska i witebska, otrzymały rozkaz znoszenia się wprost z ministerstwem, z pominięciem uniwersytetu. Śniadecki znużony i zniechęcony ciągłą walką o prawa uniwersytu w r. 1814 ustąpił z rektoratu, jego zaś następcą został Malewski. Wprawdzie i teraz pomimo przeszkód wzmagała się żywotność uniwersytetu, przybywały nowe katedry tak, że liczba ich niemal się podwoiła, prawie wszystkie zaś zajmowali już krajowcy, przeważnie uczniowie uniwersytetu. Napływ młodzieży do uniwersytetu także się zwiększał, tak np. w r. 1818 kształciło się w uniwersytecie wileńskim uczniów 450, w rok później było ich już 570, w r. zaś 1820—630, a w r. 1821—826, gdy tymczasem w roku 1803 liczył uniwersytet wszystkich uczniów 286. Mnożyły się jednak z drugiej strony i jakby z pod ziemi wyrastały coraz to nowe trudności. W r. 1819 rząd zabronił uniwersytetowi wydawania stopni naukowych, w dodatku ruch między młodzieżą zaczął koła rządowe w coraz wyższym stopniu niepokoić. Kurator książę Czartoryski, pragnąc zabezpieczyć byt uniwersytetu, zaczął myśleć o reformach tudzież większej w naczelnym zarządzie sprężystości. W tym celu przeprowadził wybór rektora z poza grona profesorskiego; został nim po Malewskim Józef Twardowski, wizytator szkół w gubernii mińskiej (1823). W ostatnich

latach rektoratu Malewskiego stanął uniwersytet wileński pod względem naukowym na najwyższym stopniu rozwoju. Na katedrach profesorskich zasiedli wówczas tacy uczeni, jak Lelewel na katedrze historyi, lub Gołuchowski na katedrze filozofii i t. d. całą zaś młodzież kształcącą się ożywiał niezwykły zapał do wiedzy i nauki. Rektorat Twardowskiego stanowi chwilę przełomową. Za jego to rządów rozpoczyna się proces filaretów, kilku najwybitniejszych profesorów (Lelewela, Gołuchowskiego) pozbawiono katedr, wielu z młodzieży wysłano w głąb Rosyi. Wkrótce potem ustąpił Czartoryski, a kuratorem został Nowosilcow. W r. 1824 wprowadzono do urzędowania w uniwersytecie język rosyjski, jako kancelaryjny, Twardowski składa urząd, a zastępcą rektora zostaje Pelikan. Atoli uniwersytet pomimo przeszkód nie przestaje się rozwijać. Nowy kurator przeprowadza niektóre korzystne reformy, jak np. podział zarządu na trzy wydziały, właściwy uniwersytecki, szkolny i funduszowy, jak przywrócenie prawa nadawania stopni naukowych (28 lipca 1826). Równocześnie jednak dokonywują się zmiany, zapowiadające już zgubę uniwersytetu. W r. 1826 traci najwyższa szkoła wileńska prawo wybierania rektora, a dożywotnim rektorem mianowanym zostaje Pelikan. Równocześnie otrzymują profesorowie polecenie przekładania władzom wyższym programów i treści swoich wykładów. Był to cios najsroższy, skierowany przeciw żywotności uniwersytetu. Pomimo tego mógł on się utrzymać i nadal, liczba bowiem młodzieży przeważnie pilnej i spokojnej dosięgła półtora tysiąca, profesorowie zaś zachowywali się tak potulnie i prawomyślnie, że nie dawali powodu do żadnych skarg. Uniwersytet mógł więc przetrwać porę ucisku i lepszych doczekać się czasów, skoro jednak pewna liczba uczniów poszła w r. 1830 do powstania, posłużył fakt ten za pozór do jego zamknięcia, co nastąpiło na mocy ukazu z dnia 1-go maja 1832 r. W taki to sposób zakończył swój żywot ten wspaniały zakład, który nauce polskiej tyle przysporzył sławy, a na polu wychowawczem i oświatowem takie niezatarte po sobie zostawił następstwa. Był to spóźniony wprawdzie i tylko pośredni, ale jednak najpiękniejszy owoc, jaki wydała działalność Komisyi edukacyjnej. Z jej ducha wszechnica wileńska wyrosła i w duchu jej wskazań i tradycyi żyła i dla dobra narodu pracowała.

Załatwiwszy się się z najwyższemi szkołami, które przejął okres piąty po czasach niepodległości, przejdźmy teraz do nowo w tym okresie powstałych zakładów. Było ich dwa, a mianowicie: Akademia jezuicka w Połocku i „Królewski uniwersytet“ w Warszawie.

Rosya, jak wiadomo, nie uznała zniesienia zakonu Jezuitów i utrzymała ich na Białej Rusi, pozostawiając w ich rękach wychowanie młodzieży. Cesarz Paweł nosił się nawet z myślą oddania Jezuitom z powrotem ówczesnej Szkoły głównej wileńskiej. Skoro to nie nastąpiło, pozwolono Jezuitom otworzyć osobną akademię w Połocku, która ukazem z dnia 12 stycznia 1812 r. podniesioną została do rangi uniwersytetu. Jej organizacya przypominała urządzenia niektórych uniwersytetów hiszpańskich, przywilej bowiem z dnia 1 marca 1812 r. ustanawiał trzy wydziały, między niemi zaś

jako pierwszy wydział języków (taki właśnie osobny wydział posiadały uniwersytety hiszpańskie), drugi wydział obejmywał nauki wyzwolone, filozoficzne i „inne naturalne i cywilne umiejętności“, trzeci teologię i „inne do wiary ściągające się nauki“. Żywot akademii połockiej był bardzo krótki, wynosił zaledwie lat ośm, dnia 15 marca 1820 r. wyszedł ukaz, wydalający Jezuitów z Rosyi, a więc także ich akademia z dniem tym istnieć przestała. Nie o wiele dłuższym chociaż świetniejszym i w owoce obfitszym był czas trwania nniwersytetu w Warszawie założonego. Jeneralny sekretarz *Komisyi wyznań i oświecenia Królestwa polskiego* Głuszyński w sprawozdaniu z października 1821 r. tak przedstawia powstanie Warszawskiego uniwersytetu:

„Znacznie pierwej niżeli zaszło oddzielenie uniwersytetu krakowskiego od Królestwa, już uznała była Dyrekcya edukacyjna potrzebę utworzenia drugiego uniwersytetu w stolicy. Zbiór licznej młodzieży, zgromadzenie najwyższych władz krajowych, a stąd łatwość praktyki w każdym rodzaju służby publicznej i tym podobne powody nastręczyły ten zamiar, a bardziej jeszcze doradzały wykonanie jego po zmianie stosunków politycznych. Już istniały w Warszawie dwie szkoły czyli Wydziały akademickie, to jest: lekarski tudzież prawa i administracyi. Komisya rządowa wyznań i oświecenia publicznego otrzymawszy pozwolenie, zajęła się utworzeniem jeszcze trzech innych wydziałów. Nie zrażała trudność doboru biegłych nauczycieli, mogących w samym początku zjednać potrzebne zaufanie najwyższemu instytutowi oświecenia. Znaczną ich liczbę widziała Komisya rządowa w doświadczonych profesorach liceum warszawskiego. Wyznaczonej osobnej deputacyi, złożonej z pięciu członków Komisyi rządowej, z dwuch dziekanów istniejących wydziałów i trzech zastępców dziekanów zawiązać się mających wydziałów, pod przewodnictwem znanego z gorliwości o wzrost oświecenia radcy stanu członka Komisyi Staszyca poleciła Komisya utworzenie warszawskiej Szkoły głównej i ułożenie projektu do statutu, jakiego właściwe jej przeznaczenie wymagało. „Królewski warszawski Uniwersytet“, obejmujący stosownie do dyplomatu pięć wydziałów, jak oto: teologiczny, prawa i administracyi, lekarski, filozoficzny, nauk i sztuk pięknych, uroczyście ogłoszony w dniu 14 maja 1818 r. otrzymał tymczasem statut przez Komisyę przyjęty i przeszedł pod bezpośrednią zwierzchność rektora wybieranego przez profesorów, a potwierdzanego przez króla, tudzież pod kierunek rady z dziekanów wydziałowych złożonej. Tak powstał uniwersytet warszawski, który później przed samą rewolucyą otrzymał jeszcze urzędową nazwę „Aleksandrowskiego“. Trwał on niespełna lat czternaście, w rozwoju zaś jego wyróżnia Bieliński dwa okresy: liberalny od r. 1817 do 1820 i reakcyjny od r. 1820 do 1830. Liczył on w albumie swoim uczniów 3600.

W czasie krótkiego istnienia swojego miał uniwersytet warszawski z wielkiemi do walczenia trudnościami, samorząd jego był bardzo ograniczony i ścieśniony. Senatu nie posiadał wcale tylko Radę uniwersytetu, której głównym obowiązkiem było prowadzenie korespondencyi z Komisyą

rządową wyznań i oświecenia. Zresztą rada ta wszelkiej była pozbawiona samodzielności. Na czele stał rektor, jemu podlegali wszyscy profesorowie, uczniowie, urzędnicy i słudzy uniwersytetu. Władza rektora była jednak właściwie tylko fikcyjną, wszystkie bowiem nominacye zależały bez wyjątku od Komisyi. Rektorem był przez cały czas ks. Wojciech Szwejkowski, liczba zaś profesorów zmieniała się, obracała się jednak około cyfry 44, niemal wyłącznie polaków, było jednak także paru cudzoziemców. Językiem wykładowym był na wydziale teologicznym język łaciński, na innych polski, atoli skoro prąd reakcyjny zaczął przeważać, zniewolono niektórych profesorów do wykładania po łacinie.

Co do oddzielnych wydziałów uniwersytetu warszawskiego, to wystarczy, jeżeli podam o nich szczegóły następujące:

Wydział teologiczny, zatwierdzony bullą Papieża Piusa VII z dnia 3-go października 1818 r., miał być niejako powszechnem narodowem seminaryum duchownem, miał przyczyniać się z jednej strony do podniesienia poziomu wykształcenia naukowego księży, z drugiej miał za zadanie wpływać na podźwignięcie z upadku i z zaniedbania seminaryów dyecezyalnych, dostarczając im sił nauczycielskich. Wydział ten podlegał nietylko zwierzchności świeckiej, ale także zwierzchności arcybiskupa. Przesyłała mu Komisya rządowa programy kursów i przyznała prawo udziału w egzaminowaniu teologów. Liczba katedr na tym wydziale wynosiła z początku cztery, później sześć. Wydział prawa i administracyi powstał ze szkoły prawa Księstwa warszawskiego, otwartej dnia 1-go października r. 1808. Zadaniem jej było dostarczać świeżo powstałemu państwu fachowych sił prawniczych i urzędniczych. Po dziesięciu niespełna latach istnienia wcielono tę szkołę do uniwersytetu, jako odrębny wydział, z dodaniem nauk administracyjnych i politycznych. Tworzyły one z początku całość z naukami prawnemi, później, a mianowicie w r. 1826, nastąpiło wydzielenie ich w grupę odrębną. Katedr liczył wydział 10. Cele nauki były przeważnie praktyczne, to jest przygotowywanie dla państwa urzędników; wykształciła się jednak na tym wydziale także pewna liczba poważnych uczonych historyków prawa i prawników, jak Bandtkie, Hube Romuald, Dutkiewicz, Szaniawski Ksawery; ekonomistów, jak Skarbek Fryderyk, Wołowski Ludwik, Supiński Józef. Także zawiązkiem wydziału lekarskiego była Akademia medyczna, otwarta w Warszawie w r. 1809. Wcielona do uniwersytetu, przeobraziła się w jego wydział lekarski. Pod względem teoretycznych wykładów stał ten wydział dosyć wysoko, pod względem jednak praktycznym miał wielkie braki, zakłady bowiem i kliniki nie były odpowiednio urządzone, Komisya zaś oświecenia o wydział ten nie wiele dbała. Wydał on pomimo tego kilku znakomitych lekarzy, jak Dworzaczek, Szokalski, Raciborski, posiadał profesorów takich, jak np. Dybek albo Nowicki. Najwyżej stał na uniwersytecie warszawskim wydział filozoficzny, w którego skład wchodziła filozofia, matematyka, tudzież wszystkie działy nauk przyrodniczych. Wprawdzie filozofii właściwej nie wykładali myśliciele pierwszej miary, ale zato matematyka

i nauki przyrodnicze miały paru świetnych przedstawicieli. Języki, historyę literatury i historyę powszechną wcielono do wydziału piątego, razem ze szkołą sztuk pięknych tudzież ze szkołą budownictwa i miernictwa. Na tym wydziale był Osiński profesorem literatury powszechnej, a Brodziński profesorem literatury polskiej.

Uniwersytet warszawski należał do typu uniwersytetów rządowych, założonych na wzór francuski, a pozbawionych samorządu. Był to zakład, stojący pod surową kontrolą władzy, miał zaś służyć nie tyle nauce, ile raczej praktycznym celom państwa. Powstał on na gruncie zupełnie świeżym tradycyi pozbawionym, Warszawa bowiem nigdy przedtem nie była siedzibą uniwersytetu. Na tem właśnie polega główna różnica między najwyższą szkołą Królestwa polskiego, a wszechnicami w Krakowie i w Wilnie. Te ostatnie rozwijały się na gruncie tradycyą uświęconym, były tylko dalszym ciągiem zakładów od wieków już istniejących, posiadały też bez porównania większą swobodę działania. Pomimo swojego krótkiego żywota i braku swobody pozostawił przecież uniwersytet warszawski po sobie ślady niezatarte, a do utrwalenia i wzmocnienia tak naukowości jak i kultury polskiej znacznie się przyczynił. Wprawdzie z wileńskim równać się nie może, od krakowskiego jednak był jego poziom niewątpliwie wyższy, co zresztą jest zrozumiałe. Warszawa była wówczas stolicą państwa i siedzibą rządu, była ogniskiem wielkiego życia i ruchu tak towarzyskiego jak politycznego i oświatowego, gdy tymczasem Kraków żył życiem małomiasteczkowem. Nie wygasła też tradycya warszawskiego uniwersytetu, lecz odżyła w okresie następnym w Szkole głównej, założonej przez Wielopolskiego, który sam był warszawskiego uniwersytetu uczniem.

Na zakończenie ustępu o szkołach najwyższych muszę tu jeszcze wspomnieć o uniwersytecie lwowskim. Byt tego zakładu, przeznaczonego pierwotnie do utrwalania niemczyzny na wschodnio-południowych kresach Polski, był w tym okresie marny i przerywany. Rząd austryjacki zamknął w r. 1805 uniwersytet we Lwowie i przeniósł go do Krakowa, pozostawiając na miejscu tylko liceum. Skoro jednak po r. 1815 Kraków został stolicą odrębnego państewka, a w Warszawie wyłoniła się myśl założenia tam wielkiego polskiego uniwersytetu, wówczas postanowił rząd wiedeński przywrócić uniwersytet we Lwowie. Stało się to w r. 1817, a więc w tym samym roku, w którym powstawała wszechnica warszawska, a krakowska nową uzyskała organizacyę. Działalność uniwersytetu lwowskiego posiada w tym okresie dla oświaty polskiej znaczenie raczej ujemne.

Jeżeli skierujemy teraz naszą uwagę na wyższe szkoły zawodowe w tym okresie, to na tem polu można stwierdzić stan rzeczy następujący:

W żadnym z poprzednich okresów nie zajęto się w Polsce do tego stopnia szkolnictwem zawodowem, jak właśnie w tym okresie. Działał tu niewątpliwie zachęcająco z jednej strony przykład zagranicy a szczególnie Francyi, gdzie szkolnictwo zawodowe już w czasie rewolucyi głównie zaś za panowania Napoleona na wielką skalę rozwijać się zaczęło, z drugiej

znowu strony podniecały do tego względy na potrzeby kraju i chęć podniesienia jego dobrobytu. Pierwszy krok w kierunku rozwinięcia szkolnictwa zawodowego uczynił jeszcze rząd pruski, zakładając w Kaliszu i w Chełmnie dwie szkoły wojskowe. Szkoły te jednak miały głównie na celu wynaradawianie polskiej młodzieży i przerabianie jej na Prusaków; brano do tych zakładów drobne dzieci, aby, zapomniawszy mowy ojczystej, stawały się Niemcami. Po utworzeniu Księstwa warszawskiego przybrały obie powyższe szkoły charakter narodowy; nosiły one odtąd nazwę korpusów kadeckich. Gdy powstało Królestwo polskie, ubyła z nich jedna chełmińska, pozostała kaliska. W r. 1814 miały oba korpusy kadetów 92 profesorów i 160 uczniów, skoro Chełmno odpadło do Prus, przenosiła liczba uczniów w Kaliszu setkę. Za czasów pruskich nie robiono różnicy w przyjmowaniu młodzieży do obu tych wojskowych szkół, skoro stały się polskiemi, służyły przedewszystkiem dla dzieci obywateli zasłużonych, a w służbie dla ojczyzny zubożałych. Rządy polskie przyjmowały do nich chłopców starszych tak, aby po ukończeniu sześcioletniego kursu mogli wstępować odrazu jako oficerowie do służby wojskowej. Co do nauk cywilnych, to obowiązywał w nich plan szkół wojewódzkich, co do strony wojskowej zaś i wojskowego trybu prowadzenia młodzieży, otrzymały one osobne przepisy, ułożone według wzorów, zaczerpniętych z dawniejszej szkoły rycerskiej w Warszawie.

Urządzanie szkół zawodowych o charakterze akademickim wytknął sobie za cel już rząd Księstwa warszawskiego, zakładając w Warszawie szkołę prawa i szkołę lekarską, o których wyżej wspominałem. Pierwsza z nich miała dostarczać państwu urzędników, druga wojsku lekarzy. Obie miały przeto przeznaczenie wyłącznie praktyczne.

Dalszy w tym kierunku rozwój i to bardzo wydatny i wszechstronny dokonał się za czasów Królestwa polskiego. Od pierwszej zaraz chwili utworzenia tego odnowionego polskiego organizmu państwowego stanęła na porządku dziennym sprawa podniesienia dobrobytu ludności przez podźwignięcie z upadku rolnictwa i rozwinięcie własnego rodzinnego przemysłu. Minister oświaty Stan. Potocki uznawał potrzebę zakładania całego szeregu szkół zawodowych. W ułożonych pod jego kierownictwem „Głównych zasadach do planu edukacyi i instrukcyi w Król. pol.“ czytamy, co następuje:

„Chcąc, aby młodzież, która w wydziałach akademickich ukończyła nauki do najwyższej ich teoryi, znalazła sposobność doskonalenia się praktycznie i przez stosowanie ich do potrzeb krajowych stała się rzeczywiście użyteczną, mają być w dalszym rozkładzie tego planu ustanowione dla każdego akademickiego wydziału Szkoły teoretyczno-praktyczne, jak oto: do wydziału filozoficznego: Szkoła politechniczna, Szkoła kopalni i hutnictwa, Szkoła mineralogii dogmatycznej, Szkoła topograficzna, Szkoła inżynierska dróg i mostów; prócz tego Szkoła specyalna rolnicza, leśnictwa tudzież Szkoła kunsztów i rękodzieł“. Z powyższych słów widoczne, na jak szeroką skalę zakreślono za ministerstwa Stanisława Potockiego plan wyższego szkolnictwa zawodowego. Zadanie nie było jednak łatwe do urzeczywistnienia.

Brakowało ludzi fachowo wykształconych, kraje zachodnie nie bardzo były w możności ich dostarczyć, same bowiem dopiero pierwsze w tym kierunku zaczęły stawiać kroki, w dodatku stan skarbu państwa był nader smutny. Pomimo tego zabrano się raźno do dzieła. Pierwsza powstała szkoła górnicza w Kielcach, rozwój bowiem rządowych zakładów górniczych wymagał gwałtownie fachowo wykształconych urzędników. Na mocy przeto postanowienia namiestnika Królestwa polskiego z dnia 20 lutego 1816 roku powołano do bytu pierwszą na ziemiach polskich szkołę górniczą. Ze szczególną gorliwością zajmował się tą szkołą Staszyc, który, jako znakomity geolog, od dawna już potrzebę takiej szkoły wykazywał. Ponieważ jednak liczba sił polskich w górnictwie naukowo wykształconych była bardzo szczupła, powołano przeto do Kielc na profesosów przeważnie Niemców: wykłady wobec tego odbywały się po niemiecku; po polsku wykładano tylko mineralogię, geologię, matematykę czystą i leśnictwo. Uczniowie byli przeważnie stypendyści; celujących w czasie wakacyi wysyłano kosztem rządu za granicę. Istniała ta szkoła w Kielcach lat 10 i liczyła w ciągu tego czasu uczniów 247, z których 40 szkołę z patentami ukończyło. Postanowieniem Rady administracyjnej z 16 grudnia 1826 r. przeniesiono szkołę do Warszawy, gdzie utrzymała się do roku 1828.

Drugą wyższą szkołą zawodową o charakterze akademickim była szkoła leśnictwa, założona postanowieniem królewskiem z 17 października 1816, a otwarta 26 marca 1818 r. Kurs teoretyczny trwał w niej lat dwa, następnie kurs praktyczny lat parę. W ciągu lat ośmiu liczyła ta szkoła na kursie teoretycznym uczniów 164, na praktycznym zaś 94.

W dalszym ciągu powstał instytut agronomiczny w Marymoncie, a to na mocy dekretu królewskiego z dnia 15 października 1818 r. Składał on się z początku z dwu oddziałów, z wyższego przeznaczonego dla samodzielnych gospodarzy i rządców dóbr, i niższego dla podrzędnych oficyalistów, karbowych, gorzelanych i t. d. Połączono z tym instytutem także szkołę weterynaryi. Kurs nauki w obu miał trwać przynajmniej lat dwa. Przez 12 lat istnienia t. j. do roku 1831 liczył ten instytut uczniów 122, z nich 69 otrzymało świadectwa z ukończenia nauk.

Jako czwarta z rzędu powstała szkoła budownictwa i miernictwa; najpierw w r. 1818 przydano do wydziału nauk i sztuk pięknych w uniwersytecie warszawskim osobny oddział budownictwa i miernictwa, który obejmywał budownictwo lądowe, wodne, mechanikę praktyczną i geodezyę niższą i wyższą.

Ponieważ jednak oddział ten nie wydał pożądanych owoców, a uczniowie stypendyści lekceważyli sobie naukę, powstała przeto podniesiona przez Staszyca myśl założenia szkoły inżynieryi cywilnej dróg i mostów. Postanowiono otworzyć ją w r. 1823 przy uniwersytecie. Z takich to początków wyłonił się w następstwie zamiar założenia w Warszawie wielkiego Instytutu politechnicznego. Miał on „łączyć wszelkie środki naukowe i praktyczne, za pomocą których przemysł narodowy pod trojakim względem: rol-

nictwa, rękodzieł i handlu miał być następnie rozwijany i doskonalony dla dobra powszechnego i szczególnych osób". Przystępując do urządzenia tego instytutu, miały władze Królestwa polskiego do wyboru między dwoma wzorami, a mianowicie między szkołą politechniczną paryską, założoną w r. 1794, a Instytutem politechnicznym wiedeńskim z r. 1815. Wybrano ze względu na koszty wzór drugi. Zasadniczy projekt przedłożono namiestnikowi w r. 1824, równocześnie powołaną została do życia „Rada politechniczna", na której czele stanął Staszyc, a po jego śmierci Ludwik Plater. W rok później (1825) powstała szkoła przygotowawcza, której dyrektorem został Kajetan Garbiński, profesor matematyki w uniwersytecie warszawskim. Szkoła ta wydała w najkrótszym czasie dostateczny materyał uczniów i profesorów tak, że już w lipcu 1828 r. wystąpiły władze z formalnym projektem, jej zamiany na Instytut politechniczny. Odkąd zaś w r. 1829 szkoła przygotowawcza faktycznie stała się politechniką, nie przestano upominać się o wydanie odpowiedniego rozporządzenia. Po raz ostatni rozważano sprawę na posiedzeniu Rady administracyjnej z dnia 12 października 1830 r. Dalsze wypadki przeszkodziły ostatecznemu uwieńczeniu wielkiego dzieła. Pomimo tego dyrektor Garbiński, układając w r. 1831 po zamknięciu szkoły przygotowawczej sprawozdanie ostateczne, miał prawo napisać, że szkoła ta od dwu lat była de facto instytutem politechnicznym. W ciągu normalnego swojego przez cztery lata istnienia wykształciła uczniów 217, wielu zaś z jej profesorów zdobyło sobie zaszczytne karty w dziejach polskiej nauki.

Przechodząc w dalszym ciągu do szkół średnich i wyższych o charakterze ogólno kształcącym, wypada mi podnieść, że na tem polu wypadkiem w piątym okresie najważniejszym było założenie przez Tadeusza Czackiego tak zwanego gimnazyum czyli liceum krzemienieckiego.

Dzieło Tadeusza Czackiego zasługuje ze wszechmiar na postawienie go obok pomysłu Jana Zamojskiego. Obu tym znakomitym mężom chodziło o założenie szkoły obywatelskiej, w którejby młodzież, sposobiąca się po służby na rzecz kraju i narodu, mogła być odpowiednio kształconą, a to zarówno pod względem moralnym jak i umysłowym. Różnica między dziełem wielkiego hetmana, a dziełem Czackiego leży w tem tylko, że gdy pierwsze wykonawcy hetmańskiej woli od początku spaczyli, to drugie doczekało się zupełnego rozwoju i wywarło na społeczeństwo polskie na kresach wpływ nad wyraz zbawienny. Potwierdził to senator Nowosilcow, gdy powiedział, że szkoła Czackiego powstrzymała na sto lat rusyfikacyę polskich kresów. Zestawienie powyższych dwu faktów niechaj posłuży za dowód, że za czasów Czackiego naród znajdywał się już w stanie zupełnego odradzania się, gdy za Zamojskiego chylił się do upadku. Liceum krzemienieckie miało być czemś więcej niżeli szkołą średnią w zwykłem tego słowa znaczeniu. Czacki, kierując się zasadą, że nauka szkolna ma się stosować do praktycznego życia, powiedział sobie, że najważniejszem zadaniem szkoły powinno być przysposabianie krajowi dzielnych obywateli i użytecznych w różnych zawodach ludzi. W tym duchu obmyślił Czacki

plan szkoły, przy wprowadzaniu zaś jej w życie najdzielniejszym jego doradcą i współpracownikiem był ks. Hugo Kołłątaj. Obaj przyszli do przekonania, że do podniesienia poziomu szkolnictwa na kresach jest rzeczą niezbędną założenie szkoły, którąby innym za wzór służyć mogła. Za miejsce do założenia takiej szkoły wybrali oni Krzemieniec, miasto położone na Wołyniu w okolicy uroczej i zdrowej. Kołłątaj zabrał się do opracowywania planów naukowych, a Czacki do zbierania funduszów między szlachtą i duchowieństwem. W taki to sposób powstało owo sławne „gimnazyum“ albo, jak je później nazwano, „liceum“ krzemienieckie, jedna z najświetniejszych szkół, jakie kiedykolwiek na ziemiach polskich istniały. Słusznie wyraził się o niej Stanisław Szczepanowski, że organizacya krzemienieckiego liceum była bardziej nowożytną, niżeli organizacya wielu szkół dzisiejszych, wszechstronnie bowiem uwzględniała nauki matematyczno-przyrodnicze, które są oznaką czasów nowożytnych. System krzemieniecki był zdaniem Szczepanowskiego wyrazem potrzeb nowożytnego społeczeństwa. Ale nie tylko na tem polega znaczenie tej szkoły. Za główne zadanie wytknął jej Czacki kształcenie ludzi wysoko oświeconych, posiadających całkowitą świadomość swojej wobec społeczeństwa odpowiedzialności. Wpajał więc w młodzież poczucie honoru i karności duchowej. Wszelki indyferentyzm, czy to narodowy, czy społeczny był mu wstrętny. Przysporzyła też krzemieniecka szkoła Polsce wspaniały zastęp ludzi światłych, patryotów pełnych gorliwości i poświęcenia. Przewodnią myślą Czackiego było, aby jego liceum spełniało możliwie najlepiej zadanie podwójne, a mianowicie nietylko zadanie nauczania, ale przedewszystkiem zadanie wychowywania młodzieży. To, na czem zbywa naszym szkołom dzisiejszym prawie całkiem, spełniała właśnie szkoła krzemieniecka w sposób znakomity. Uczniowie wynosili z niej nietylko pewną sumę wiadomości, ale przygotowywali się do życia, kształcili się na zacnych obywateli, spełniających godnie swoje obowiązki na każdem stanowisku, jakie później w życiu zajęli. Ponieważ zaś był Czacki zwolennikiem uprzystępniania wiedzy warstwom najszerszym, zaprowadził przeto zasadę bezpłatnego nauczania szkolnego. Dla uboższej młodzieży założył szereg konwiktów i stypendyów. Zorganizował dalej sieć stancyi prywatnych, pozostających pod bezpośrednim nadzorem władz szkolnych. Ze względu, że liceum miało dawać całość wykształcenia i miało także zastępywać do pewnego stopnia uniwersytet, dodał Czacki do czterech klas niższych trzy względnie cztery kursy dwuletnie, na których wykładano już sposobem uniwersyteckim. Te kursy wyższe nie posiadały jednak charakteru kursów fachowych, chodziło tu o wszechstronne wykształcenie przyszłego obywatela i o uczynienie go zdolnym do służby na rzecz kraju i narodu we wszystkich kierunkach. Nauczano więc na tych kursach zarówno matematyki, jak logiki, zarówno historyi i geografii, jak prawa i fizyki, wreszcie literatury i nauk przyrodniczych, Oprócz tego wykładano jako przedmioty nadobowiązkowe, język grecki, gramatykę języków słowiańskich, mechanikę i budownictwo praktyczne, na kursie zaś czwartym mate-

matykę wyższą i astronomię. Ze względu na charakter szkoły otoczył Czacki szczególniejszą opieką nauki prawno-polityczne. Wykładano więc w Krzemieńcu ekonomię polityczną i statystykę, prawo rzymskie, prawo polsko-litewskie, prawo rosyjskie, encyklopedyę prawa. Był to więc formalny zawiązek wydziału prawa. Nie ulega też wątpliwości, że nosił się Czacki z myślą przemiany swojego liceum na uniwersytet. Uroczyste otwarcie liceum krzemienieckiego odbyło się 1 października 1805. Jego dalszy rozwój był, rzec można, wspaniały. Liczba uczniów w r. 1806 wynosiła 422, już zaś w r. 1812 było ich 690. Ofiarność obywateli na rzecz szkoły wzrastała z roku na rok, a liczba pierwszorzędnych sił nauczycielskich stale się zwiększała. Na jakim poziomie znajdywała się szkoła krzemieniecka, dowodzi tego najlepiej fakt, że gdy ją w r. 1831 z rozkazu rządu zamknięto, to zbiory jej zasiliły najwydatniej nowopowstały uniwersytet w Kijowie, na którego katedrach zasiadło początkowo około 20 profesorów z Krzemieńca. (Ob. Czacki Tadeusz „Enc. wych.“ t. III, str. 26).

Szkołą, która stała do pewnego stopnia na tym samym poziomie, co zakład krzemieniecki, było liceum warszawskie założone rozkazem króla pruskiego z dnia 23 czerwca 1804 r., a otwarte 2 stycznia 1805. Celem tej szkoły było niemczenie Polaków, na szczęście jednak stosunki polityczne wkrótce tak się ułożyły, iż liceum warszawskie straciło charakter germanizacyjny, a stało się jedną z najlepszych szkół polskich i przerastało zarówno obszarem wykładanych nauk, jak i metodą nauczania wszystkie inne polskie szkoły średnie z wyjątkiem Krzemieńca. Przedmioty wykładano mniej więcej te same, co w Krzemieńcu, z wyjątkiem jednak nauk prawno-politycznych, tudzież wyższej matematyki i astronomii, natomiast język niemiecki uprawiano tu na znacznie szerszą skalę. Klas było sześć, osobnych zaś kursów jak w Krzemieńcu nie było wcale. Przez cały czas istnienia liceum warszawskie nie zmieniło ani nazwy, ani systemu nauczania, po roku zaś 1831 otrzymało nazwę gimnazyum gubernialnego. (Ob. Liceum warszawskie „Enc. wych.“ t. VI, str. 499).

Co się tyczy szkół średnich w zaborze austryackim, to należy na wstępie zaznaczyć, że stan ich był bardzo smutny. Językiem wykładowym był język niemiecki. Pijarzy nie popierani przez rząd wynoszą się do innych dzielnic Rzeczypospolitej, Bazylianom zaś wzbronił rząd austryacki zupełnie otwierania szkół. Metoda nauczania była czysto mechaniczna, młodzież musiała wszystkiego uczyć się na pamięć i do tego w obcym języku. *Nauczanie matematyki i fizyki było wzbronione.* Między szkołami średniemi, a wszechnicą nie istniał żaden stosunek. Gdy po wojnie z r. 1809 przyłączono cztery departamenty zabrane Austryi do Księstwa warszawskiego, przeszły wówczas pod panowanie polskie cztery szkoły średnie, a mianowicie w Krakowie, w Lublinie, w Sandomierzu i w Białej, nadto trzy pijarskie w Kielcach, w Wąchocku i Węgrowie. W Pinczowie i w Zamościu szkoły były zamknięte, a gmachy oddane na koszary. W Radomiu budynek szkolny obrócono na szpital, w Chełmie — na skład żywności,

w Kielcach — na lazaret, w Sandomierzu gmach szkolny całkiem zniszczony stał pustką. Jak z tego widoczne, rząd austryacki nie okazywał zbyt wielkiej dbałości o szkolnictwo średnie.

W zaborze znowu pruskim skasował rząd niemal wszystkie szkoły średnie z czasów polskich, w ich zaś miejsce nie kwapił się wcale z zakładaniem własnych gimnazyów, pozostawiając całe zastępy młodzieży, szczególnie z warstw szlacheckich, bez żadnego wyższego wykształcenia. Był to także jeden ze środków germanizacyjnych, jakich już wówczas się chwytano. Po drugim i trzecim rozbiorze Polski zagarnął rząd pruski pod swoje panowanie następujące szkoły średnie: szkół tak zwanych akademickich 7, szkół pijarskich 9, innych zakonów 9, protestanckich 8, wreszcie jedną wyższą szkołę w Gdańsku, razem więc szkół średnich wyższych i niższych 34. Na obszarze znowu tak zwanych Prus południowych było szkół średnich 22, w tej liczbie 6 protestanckich. Szkoły te rząd pruski kolejno zwijał. W trzech departamentach pozostawił tylko sześć szkół, po jednej pijarskiej i jednej akademickiej, reszcie zaś cofnął zasiłki z funduszu szkolnego. Z siedmiu szkół pijarskich pozostały tylko trzy, a mianowicie: w Piotrkowie, Rydzynie i Warszawie, „reszcie — jak wyraził się sekretarz Izby edukacyjnej Lipiński — pozwolono upaść“. Upadły także: szkoła Miechowitów w Rawie, Kanoników lateraneńskich w Trzemesznie, Cystersów we Wschowie.

Co się tyczy planu nauk w szkołach, przez rząd pruski urządzonych, to wyraził się o nim Lipiński w sprawozdaniu z pięcioletniego urzędowania Izby edukacyjnej (1812), że „byłby on pożyteczny, lecz tenże rząd korzyść ze starań swoich sam mniejszą uczynił, zaprowadzając wszystkie nauki w języku obcym dla narodu kochającego własny, a który we wzgardzie i odrzuceniu narodowej mowy dostrzegając myśli i zamiary rządu, powziął powszechny wstręt do szkół od niego urządzonych, który okazywał się w zmniejszeniu liczby uczniów, w miarę tej, jaka się za bytu dawniejszego Polski we wszystkich szkołach okazywała“. Rząd pruski zresztą w latach między 1796 a 1806 w ogóle niechętnie przystępywał do zakładania nowych szkół, sam bowiem dobrze jeszcze nie wiedział, jaki tym szkołom nadawać ustrój. Władze państwowe walczyły wówczas w Prusiech o wyzwolenie szkoły z pod zależności od kościoła, starano się o pociągnięcie ściślejszej granicy między różnemi typami szkół, szczególnie zaś między szkołą łacińską, a uniwersytetem i w tym celu zaprowadzono egzamin dojrzałości, wprowadzono także do planu niektóre nawet przedmioty. Jednakże wobec chwiejności systemu organizacya szkolnictwa nie mogła w Prusach zbyt wielkich robić postępów.

Inaczej było w zaborze rosyjskim, gdzie pracowano na utrwalonych już podstawach. Zabór ten składał się z krajów, które posiadały szkolne urządzenia Kom. ed. Gdy więc w Prusach walczono jeszcze o zasady, to w Polsce zasady te były wypróbowane i ustalone. Zarowno ks. Czartoryski jak i Czacki mieli już na czem się oprzeć. Przyjęto więc za zasadę, że w obrębie wydziału naukowego wileńskiego ma być w każdej gubernii przy-

najmniej jedno gimnazyum, w obrębie zaś każdego powiatu przynajmniej jedna szkoła powiatowa. Gimnazyum dzieliło się na sześć klas i tyleż kursów rocznych. Nauczycieli miało sześciu starszych i 4 młodszych, dyrektora, jego pomocnika i katechetę. Szkoły powiatowe miały po trzy klasy, 3 nauczycieli starszych, 3 młodszych, dyrektora i katechetę. Plan nauk był w szkołach tych ten sam, co w szkołach wydziałowych Kom. ed., dodano tylko język rosyjski. W szkołach powiatowych obowiązywał pian odpowiadający gimnazyalnemu. Nadto mogła każda szkoła powiatowa w miarę środków zwiększać u siebie liczbę klas i nauczycieli. Istniały więc szkoły powiatowe o 4, 5 a nawet 6 klasach.

Taki stan rzeczy nie odrazu jednak się wyrobił, z początku widoczny jest po ostatnich rozbiorach znaczny upadek szkolnictwa na Litwie i Rusi. Stwierdza to w sposób dosadny Czacki w swojem sprawozdaniu o stanie oświecenia gubernii wołyńskiej z 10 stycznia 1804 r., gdy pisze, że „cofnęliśmy się tedy nazad w oświeceniu, a co gorsza z łagodnemi obyczajami wyszła młodzież na obszerniejszą drogę zepsucia. Nauczyciele lekko ważeni, Komisyi edukacyjnej ustawy, których nikt z urzędników nowych nie czytał, uważano za szkodliwe. Szkoły oddawano losowi niepewnych wypadków. Kapłan miejscowy a tem pewniej gubernii rządca, szkolnem mieszkaniem rozrządzali, uczeń w mieście wolnego przytułku nie miał, a wspólne towarzystwo i przemieszkiwanie z żołnierzami ani do pracy ani do zachowania obyczajów nie pomagały. Wreszcie wiadome są przygody, których kraj był świadkiem. Nie był więc czas swobodnego myślenia o wychowaniu dobrem i porządnem“. Do tej surowej krytyki dodaje Czacki niektóre daty, objaśniające upadek szkolnictwa w dziesięcioleciu od r. 1793 do 1803. I tak np. w najwyższej klasie szkół wydziałowych gubernii wołyńskiej było w r. 1793 uczniów 140, w r. zaś 1803 tylko tylko 48; w klasie V było w r. 1793 uczniów 235, a w 1803 — 51. Cyfry te mówią same za siebie. Nowy rozwój szkolnictwa na Litwie i Rusi rozpoczął się dopiero z r. 1803.

Księstwo warszawskie zastało w zakresie szkolnictwa średniego w spadku po rządzie pruskim i austryackim zupełny chaos: „Uczniowie — pisze Lipiński — rozproszeni, domy szkolne na lazarety, magazyny i inne potrzeby wojskowe zajęte, dochody przerwane, a nauczyciele niepewni losu, czekali dzielnej opieki rządu“. Głównym typem szkół średnich, wprowadzonym przez zarząd oświaty Księstwa warsz., były szkoły departamentowe. Odpowiadały one gimnazyom gubernialnym na Litwie i Rusi. „Wewnętrze urządzenie szkół departamentowych“ z r. 1812 zadania tych szkół tak określa; „Właściwym każdej szkoły departamentowej celem jest dać uczniom swoim tak gruntowne zasady wszystkich nauk i umiejętności kształcących rozum i napawających serce szlachetnemi uczuciami, ażeby młodzieniec, ukończywszy chwalebnie wszystkie tej szkoły klasy, był usposobiony do słuchania w szkole głównej tej umiejętności, w której się szczególniej wydoskonalić zechce końcem użycia jej za główny przedmiot dalszego przeznaczenia swojego do ważniejszych kraju posług; przestający zaś na edukacyi w tejże szkole wzię-

tej, aby mógł z pożytkiem dzieła uczone czytać i one rozumieć, a jako światły obywatel i sam się dobrze rządzić i radami swojemi współobywateli wspierać i urzędy, ogólnego tylko obeznania się ze wszystkiemi gatunkami nauk i umiejętności potrzebujące, z dobrem narodu sprawować". Z powyższych słów wynika, że cel szkół departamentowych był obywatelski i praktyczny. Z jednej strony miały one przygotowywać do studyów na wszechnicach, ale z drugiej miały także samoistnie przysposabiać do służby na rzecz kraju, dając młodzieży pewną zaokrągloną całość wykształcenia. Przedmioty, w szkołach departamentowych nauczane, były następujące: religia i moralność; języki: polski, francuski, niemiecki, łaciński, a w razie dobrej woli uczniów także grecki, rosyjski, lub litewski; dalej: historya powszechna i ojczysta, połączona ze znajomością konstytucyi krajowej, geografia, matematyka, fizyka, chemia, historya naturalna, logika, kaligrafia i rysunki. Każda szkoła departamentowa miała sześć klas głównych, pobocznych zaś, ile było potrzeba. Ciało nauczycielskie składało się z rektora, z sześciu profesorów, czterech nauczycieli i tylu pomocników, ilu było potrzeba, wreszcie z nauczyciela religii. Za zasadę postawiono, że każdy departament ma mieć co najmniej jedną szkołę departamentową. Ilość tego typu szkół była w spadku po Kom. ed. na obszarze Ks. warsz. znaczna, rząd pruski jednak większość ich pozamykał, niektóre zaś departamenty, jak np. bydgoski i łomżyński były zupełnie ze szkół ogołocone, Gdzie więc szkół departamentowych nie było, tam je zakładano, np. w Bydgoszczy (ze składek obywateli), w Toruniu, w Sejnach, w Szczuczynie i t. d. Oprócz tego zatrzymał zarząd oświaty Ks. warsz. wszystkie dawne szkoły pozostawione przez Prusaków, przywracając im tylko charakter narodowy. Pozostało przeto w departamencie warszawskim liceum warszawskie i szkoły ks. Pijarów, w departamencie poznańskim gimnazyum poznańskie, leszneńskie i szkoła Pijarów w Rydzynie, w departamencie kaliskim gimnazyum w Kaliszu i szkoła Pijarów w Piotrkowie, w departamencie zaś płockim gimnazyum w Płocku.

Drugim rodzajem szkół średnich o charakterze nieco niższym niż szkoły departamentowe były szkoły tak zwane wydziałowe, odpowiadające szkołom powiatowym na Litwie i Rusi. Zadanie tych szkół ustawa z r. 1812 tak określa: „Celem szkoły wydziałowej jest dać dobrze poznać młodzieży treść wszystkich tych nauk i umiejętności, które wykształcają obyczaje i oświecają rozum powszechnie potrzebnemi i użytecznemi wiadomościami, zaostrzają szczególnie przemysł i wskazują mu obfite źródła tak prywatnej zamożności, jak bogactw krajowych i podają niezawodne praktyczne sposoby nabycia i pomnożenia obojga". Różnica więc między szkołami departamentowemi a wydziałowemi polegała głównie na tem, że pierwsze miały przygotowywać do wyższych zawodów zarówno naukowych, jak obywatelskich, gdy tymczasem drugie miały na względzie głównie użyteczność i pracę w zawodach przemysłowych. Przedmioty w szkołach wydziałowych wykładane były te same, co w szkołach departamentowych z dodaniem techno-

logii, zakres jednakże wykładu był szczuplejszy, a poziom niższy. Klas liczyły szkoły wydziałowe trzy, a z elementarną cztery, nauczycieli bywało oprócz katechety pięciu i pomocników wedle potrzeby. Dla uczniów, którzy ukończyli szkoły wydziałowe, zamierzano utworzyć szkoły praktyczno-techniczne. Ogółem przekazało Księstwo warszawskie swojemu następcy Królestwu polskiemu na polu szkolnictwa średniego ośm szkół departamentowych i szesnaście wydziałowych.

Zarząd oświaty Królestwa polskiego pracował dalej na podstawach przez Księstwo warsz. wytworzonych. Zmieniono tylko nazwę szkół departamentowych na „szkoły wojewódzkie“, a liczbę ich zwiększono z ośmiu w r. 1845 na jedenaście w r. 1820—1. Także plan naukowy uległ pewnym zmianom o tyle, że pomniejszono liczbę i obszar przedmiotów nauki, natomiast pogłębiono wykład. Zresztą liczba klas i nauczycieli nie uległa zmianie. Także szkoły wydziałowe doczekały się niewielkiej reformy w r. 1819. Dodano mianowicie w tym roku do klas trzech klasę czwartą przy odpowiedniej zmianie planu naukowego. Celem tak zreformowanych szkół wydziałowych było przygotowywać młodzież zarówno do przejścia do zawodów praktycznych jak i do szkół wojewódzkich. Tak urządzone szkolnictwo średnie rozwijało się w Królestwie polskiem bardzo pomyślnie. Skoro jednak po ustąpieniu ministra Stanisława Potockiego rozpoczął się ucisk, zaczęły szkoły powoli podupadać. Stwierdzają to w sposób niewątpliwy uwagi komisyi sejmowych z r. 1825; czytamy tam, iż w r. 1819 było szkół wyższych 35, w r. zaś 1825 — 32; uczniów było w tych szkołach w r. 1819 — 7251, a w roku 1825 już tylko 3771. W taki to więc sposób zaczął odbijać się na szkolnictwie ucisk i brak samodzielności. Na zakończenie ustępu poświęconego szkołom średnim w okresie piątym wspomnieć tu jeszcze muszę o Rzeczypospolitej krakowskiej, utworzonej na kongresie wiedeńskim r. 1815. Reformy szkół dokonano w tem państewku w r. 1818, przyczem trzymano się dawnych polskich wzorów. Ustanowiono więc w Krakowie dwa gimnazya nazwane liceami i urządzone na wzór szkół departamentowych Ks. warsz. z dodaniem jednak egzaminu dojrzałości. Oprócz tego istniały dwie szkoły wydziałowe: jedna w Krakowie, druga w Chrzanowie, tudzież jedna szkoła średnia przemysłowo-handlowa na przedmieściu Kazimierz. Rozwój tych szkół był względnie pomyślny pomimo wielkiego braku funduszów w skarbie małego państewka.

Z kolei wypada mi przedstawić krótko losy szkolnictwa elementarnego w okresie, którym obecnie się zajmujemy.

Najgorzej przedstawiał się po r. 1795 stan szkół początkowych pod zaborem austryackim. Tutaj istniały tylko po miastach i miasteczkach tak zwane szkoły normalne, w których uczono czytać, pisać i rachować głównie po niemiecku, zresztą po wsiach szkół nie było żadnych, rząd austryacki bowiem w owych czasach szerzenia oświaty między ludem wcale sobie nie życzył.

Korzystniej przedstawiały się sprawy w zaborze pruskim. W tak zwa-

nych Prusach południowych było według źródeł pruskich około r. 1800 w 234 miastach 223 szkół parafialnych, a w 9166 wsiach szkół 489, na 13 osad przypadała przeto jedna szkoła. W ziemi wieluńskiej było w 43 miejscowościach 43 szkoły, w których uczyło się 1368 dzieci. Widocznie więc przejęte w spadku po rządzie polskim. Stosunki były na polu szkolnictwa początkowego dosyć pomyślne. Znakomici pruscy pedagodzy tacy, jak Meierotto lub Gedike, wysłani na wizytacyę polskich szkół, stwierdzili na ogół dobry stan ich, przyznali nawet, że niektóre urządzenia były lepsze od organizacyi pruskiej. Nie przeszkodziło to jednak wcale rządowi pruskiemu w wydaniu w r. 1800 zarządzeń, na mocy których musiały się dzieci wszystkie uczyć nie tylko po polsku, ale także po niemiecku. Celem szkół początkowych miało być „oświecenie i wypolerowanie ludu wiejskiego“, za podstawę zaś nauki miał służyć tak zwany „Lesebuch“, zawierający najpotrzebniejsze wiadomości podawane przeważnie w języku niemieckim. Kandydatów na nauczycieli wysyłano na studya do Niemiec. W Prusach tak zwanych nowo-wschodnich założył rząd szkoły tylko w paru miastach, szerszą natomiast działalność rozwinął w Prusach południowych, gdzie powstało w dobrach kameralnych szkół 87, a w szlacheckich 167. Szkół miejskich było w r. 1805 — 137. Seminaryów nauczycielskich projektowano na tę część Polski trzy. Prócz tego wysłał rząd Prus południowych w r. 1803 paru Polaków do Pestalozzego, aby na miejscu zapoznali się z jego metodą nauczania. Jak widzimy, rząd pruski już wówczas mimo przestróg najznakomitszych własnych pedagogów zabierał się na dobre do germanizacyi.

Pod rządami Rosyi rozpoczął się w krajach polskich żywszy rozwój szkolnictwa początkowego po r. 1803. Powracając do dawniejszej tradycyi, nazwano szkoły początkowe parafialnemi i przepisano dla nich plan następujący: czytanie, pisanie, katechizm, początki nauki moralnej, początki arytmetyki, wreszcie „wiadomości proste i dokładne o istotnych przedmiotach tyczących się rolnictwa i rzemiosł“. Były to więc szkoły, które nietylko miały dawać wykształcenie elementarne, ale równocześnie przygotowywać do pracy na roli i w rzemiośle. Jaka była ilość szkół parafialnych w guberniach Rusi i Litwy, tego nie mogę podać dokładnie. Znaną jest mi tylko cyfra, dotycząca gubernii wołyńskiej i podana przez Czackiego w sławnym jego raporcie z stycznia 1804 r. Otóż podaje w tym raporcie Czacki liczbę szkół parafialnych w 12 powiatach na 24. Seminaryum dla kandydatów na nauczycieli szkół parafialnych istniało w Krzemieńcu oparte o tamtejsze liceum. Kandydaci kończyli najpierwej niższy kurs liceum, przyczem zamiast języka niemieckiego i francuskiego uczyli się ogrodownictwa, rolnictwa i muzyki; potem przechodzili na kurs wyższy, ucząc się matematyki, budownictwa, mechaniki praktycznej, weterynaryi, historyi naturalnej wraz z chemią, wreszcie prawa. W tym jednak planie brakuje pedagogii i dydaktyki; do tych nauk widocznie Czacki nie przywiązywał znaczenia, uważając praktyczne wykształcenie w zakresie pedagogii i dydaktyki za korzystniejsze od teoryi. Każdy kandydat obowiązywał się po ukończeniu ośmio-

letniej nauki do dziesięcioletniej służby w szkołach parafialnych. Skoro te lata wysłużył, otrzymywał szlachectwo osobiste, po dalszych zaś dziesięciu latach szlachectwo dziedziczne. W taki to sposób usiłowano wówczas zachęcać młodzież do poświęcania się zawodowi nauczycieli parafialnych i do wytrwania w nim.

A teraz jakże przedstawia się szkolnictwo początkowe w tych dzielnicach Rzeczypospolitej, które na czas jakiś uzyskały w tym okresie byt samodzielny?

Rząd Księstwa warsz. wytknął sobie za cel, aby we wszystkich wsiach i miasteczkach były szkoły dla ludu. Chcąc do tego doprowadzić, zatrzymano zobowiązania, nałożone na gminy przez rząd pruski, z drugiej zaś strony wezwano szlachtę i duchowieństwo do ofiarności na rzecz szkół. Nie potrzeba dodawać, że przywrócono szkołom charakter narodowy. Typów szkół początkowych było w Ks. warsz. trzy, a mianowicie: 1) szkoły dla wiejskiego ludu, które podawały — jak pisze Lipiński — „wiadomości pierwszej potrzeby, nie przechodzące granic rolniczej zagrody i domowego obejścia“, 2) szkoły początkowe w miastach, które przydawały „skromne wiadomości, przemysł domowy wspierające i podniecające“, wreszcie 3) szkoły podwydziałowe, zastosowane do potrzeb mieszkańców miast większych. Zadaniem tych ostatnich szkół było dostarczać „wiadomości, bez których znaczniejszego gospodarstwa, obszerniejszego handlu prowadzić lub do sztuk i rzemiosł pożytecznie przykładać się nie można, ani też pełnić należycie w swoim okręgu obowiązków publicznej usługi“.

Liczba szkół początkowych wzrastała w Ks. warsz. szybko. Rząd pruski pozostawił takich szkół razem 147, w r. 1811 było ich już 641, w r. zaś 1814 — 1110, w czem nie mieszczą się szkółki kolonistów niemieckich, których w samym tylko departamencie bydgoskim było około 200. Cyfry te są bardzo wymowne i stanowią najlepszą odpowiedź na oszczerstwa miotane przez Prusaków na rządy polskie.

Co do szkół podwydziałowych odpowiadających niemieckim „Bürgerschulen“, to było ich w r. 1808 w departamentach: warszawskim, poznańskim, kaliskim i płockim razem 85. Liczba ta spadła w r. 1812 na 8. Tego rodzaju objaw wyjaśnia się dwiema przyczynami: 1) szkoły podwydziałowe nie odpowiadały potrzebom polskiego społeczeństwa i 2) większa ich część przekształciła się na szkoły wydziałowe, których typ był wyższy, należały bowiem już do szkół średnich.

Po utworzeniu w r. 1815 Królestwa polskiego odpadły 2 szkoły podwydziałowe, 1 instytut dla kształcenia nauczycieli ludowych i 685 szkół elementarnych, pozostało zaś przy Królestwie 12 szkół podwydziałowych, 1 instytut dla kształcenia nauczycieli i 806 szkół elementarnych. Objąwszy taką puściznę, pracował zarząd oświaty z zapałem nad dalszym rozwojem szkolnictwa ludowego i już po pięciu latach doprowadził do tego, że w r. 1821 liczba szkół po wsiach i miasteczkach wzrosła do 1222, kształciło się zaś w nich 37623 uczniów. Oprócz tego istniały jeszcze w Warszawie tak

zwane szkoły cyrkułowe dla ubogiej młodzieży, gdzie stosowano system Lankastra wzajemnego uczenia. Dla młodzieży rzemieślniczej istniała szkoła niedzielna, a dla młodzieży starozakonnej założono osobne szkoły żydowskie. Niestety zaraz po r. 1821 rozpoczyna się upadek szkolnictwa Król. polsk.; stoi on zaś w związku ze zwiększającym się uciskiem politycznym. Skarżą się na to komisye sejmowe z r. 1825, stwierdzając z boleścią, że od r. 1823 ubyło w szkołach uczniów 18676.

Rzeczpospolita krakowska miała zaraz po utworzeniu jej w r. 1817 szkół początkowych 31, później liczba ich wzrosła do 48. Widocznie więc dbałość o oświatę ludu była znaczna, a sprawy edukacyjne nie szły w zaniedbanie. Już w trzecim dziesiątku XIX stulecia nie było prawie ani jednej wsi na obszarze wolnego miasta Krakowa, w którejby nie było szkoły i budynku szkolnego.

O systemie kształcenia kobiet w tym okresie powiem krótko, że uległ on w gruncie rzeczy zmianom niewielkim.

Dziewczęta, jak przedtem, tak i nadal kształciły się przeważnie po pensyach klasztornych. Zarówno jednak na Litwie i Rusi jak i w Ks. warsz. a później Król. pol. były usiłowania, aby sprawę edukacyi kobiet odpowiednio uregulować. W tym celu wprowadzono w Ks. warsz. dozory szkolne, złożone z najpoważniejszych obywatelek. Nadto w początkach r. 1810 przepisała Izba edukacyjna plan nauk i wewnętrzne urządzenie szkół żeńskich, wskazując także obowiązki dla ochmistrzyń. Dalszy krok uczyniono dopiero znowu w r. 1821, wprowadzając w życie przygotowane już dawniej urządzenie szkół żeńskich. W urządzeniu tem uzupełniono dawniejsze przepisy, a mianowicie iżby wszelkie edukacyjne zakłady żeńskie, szczególnie zaś będące w stolicy, dzieliły się na tak zwane pensye, w których młodzież oprócz nauki otrzymuje także wychowanie pod okiem ochmistrzyń, tudzież na szkoły, gdzie panienki z domów rodzicielskich na godzinne nauki przychodzą. Władza znakomicie rozporządziła, że oba te instytuty nie mogły być razem łączone. Tak pierwsze jak i drugie dzieliły się znowu na niższe o dwu klasach i na wyższe o czterech. Nauki w nich były tak rozłożone, iżby młodzież według rozmaitych życzeń mogła nabywać w rozmaitym stopniu potrzebnych wiadomości.

Oprócz tego pomyślano w Król. pol. o instytucie dla kształcenia nauczycielek, obierając za wzór instytut berliński guwernantek. Projekt przyjęto w r. 1820. Jeżeli dodamy do tego jeszcze instytut dla głuchoniemych utworzony w r. 1817, to uzyskamy całokształt systemu szkolnego wprowadzonego w państwach, które powstały w początkach XIX stulecia na gruzach dawnej Rzeczypospolitej.

Co się tyczy strony moralnej i karności w szkołach, to bywało w tym okresie rozmaicie. Zaraz po rozbiorach można stwierdzić upadek karności i wielkie rozprężenie, czego drastyczne przykłady przytacza Tadeusz Czacki w swych wizytatorskich sprawozdaniach. Już jednak od r. 1803 po zaprowadzeniu na Litwie i Rusi rządów uniwersytetu wileńskiego zaczęło być

lepiej. Młodzież rzuciła się z zapałem do pracy, a nastrój idealny zapanował powszechnie. Zaczęły się także tworzyć zrzeszenia młodzieży. Pierwszą taką próbą było „Towarzystwo doskonalącej się młodzi“, zawiązane w r. 1807 przez Lelewela, wówczas ucznia uniwersytetu wileńskiego. Jedynym celem tego towarzystwa było wzajemne kształcenie się i nauka. Powstało ono z połączenia się trzech innych jeszcze dawniejszych organizacyi, które istniały od r. 1805. Gdy w r. 1815 zaczęły w Niemczech powstawać tak zwane Burszenszafty, wówczas w 1817 r. zawiązuje się w Wilnie pierwsze tajne stowarzyszenie młodzieży, a mianowicie towarzystwo Filomatów, którego ideałem była ojczyzna i nauka z wyłączeniem polityki. Z tego głównego pnia powstały później dalsze towarzystwa takie, jak np. „Promienistych“ „Filaretów“ i inne. Przepisy karności w szkołach pozostających pod zarządem wileńskiego uniwersytetu były wzorowane na przepisach Kom. ed. i polegały na wpajaniu w młodzież poczucia honoru tudzież poczucia karności duchowej. Wszelkie kary miały posiadać charakter zawstydzający, nigdy krzywdzący. Szkołom Ks. warsz. i Król. pol. służyły za wzór co do karności także przepisy Kom. ed. Dowodzą tego zarówno „Instrukcya dla nauczycieli co do karności szkolnej“ jak i „Ustawy dla uczniów szkół publicznych“ wydane w r. 1812. Czytamy tam, że „zwierzchność szkolna jaknajmocniej o tem przekonać się powinna, że utrzymanie młodzieży edukacyę biorącej w przyzwoitym porządku i karności nie od praw, obejmujących wszystkie powinności uczniów i wszystkie zdarzyć się mogące przewinienia, tudzież przepisujące stosowne do nich kary, ale od jej roztropności, długiem doświadczeniem, lub czytaniem książek pedagogicznych i rozmyślaniem wydoskonalonej, od jej nieprzerwanej nad powierzoną sobie młodzieżą baczności i od jej dobrego przykładu i ciągłego osób jej między sobą porozumienia się, zależy“. W ustawach znowu dla uczniów z naciskiem podniesiono, że młodzież kształcąca się nie dla siebie tylko ma żyć, lecz że czekają ją ważne obowiązki względem ojczyzny. Działalność organizacyjna młodzieży Król. pol. rozpoczęła się tak samo jak wileńskiej w r. 1817. W tym właśnie roku założył Ludwik Mauersberger pierwszy związek studencki. W rok później powstało jawne stowarzyszenie „Czcicieli nauk“, założone przez Józefa Gołuchowskiego, wkrótce potem zakłada Nakwaski „Tow. literackie“, w lipcu zaś 1819 r. organizuje się powszechny związek uniwersytetu warszawskiego. Zdaniem prof. Askenazego stał poziom młodzieży akademickiej warszawskiej niżej od poziomu współczesnej młodzieży uniwersytetu wileńskiego, „bardziej jednolitej lepiej w sobie zrównoważonej i wytrawionej, górującej składem, zwartością, kierownictwem, gdy natomiast wśród studenteryi warszawskiej łatwiej wybijały się na czoło żywioły mniej pewne, albo zgoła ujemne“. Skoro w r. 1829 zaczęły się prześladowania młodzieży tak w Wilnie jak w Warszawie i po całym kraju, wówczas cały tak piękny i tyle rokujący nadziei ruch między młodzieżą został zupełnie zwichnięty. Młodzież rozproszona i rozbita zaczęła co raz mniej zajmować się nauką, a wchodzić w rozmaite tajne związki i organi-

zować sprzysiężenia. Najgorsze pod względem karności panowały stosunki w wolnem mieście Krakowie. Tutaj niesforność młodzieży w latach między 1820—25 niemało sprawiała kłopotów prezesowi Rzeczypospolitej Wodzickiemu i wywołała zwłaszcza w r. 1820 przykre i nagany godne zajścia. W liście do Jana Śniadeckiego pisze Stanisław Wodzicki, że „młodzież krakowska spuszczona z oka, przejęta wzgardą dla niezdatnych nauczycieli, nietylko ich nie słuchała, ale jeszcze targała się na krajową władzę, używana częstokroć do zaimponowania sejmom i znieważania rządu“. Przechodzę wreszcie do władz szkolnych tudzież do stosunku szkoły do państwa i do kościoła. Co do władz szkolnych, to w żadnym z okresów dawniejszych nie panowała taka chwiejność i zmienność jak w niniejszym. Było to następstwem wielkich zmian i przeobrażeń politycznych, jakie dokonywały się w czasie od r. 1795 do r. 1815. W najogólniejszym zarysie stan władz szkolnych na ziemiach polskich w tych czasach tak się przedstawia:

Na Litwie i Rusi panował do r. 1803 stan przejściowy. W r. 1797 wydał cesarz Paweł statut szkolny, który prawie się nie różnił od ustaw Kom. ed. Stanowczy krok nastąpił dopiero w r. 1802. W tym to roku utworzono w Petersburgu ministeryum oświaty, a pierwszym ministrem został człowiek ze wszech miar na tem stanowisku odpowiedni hr. Zawadowski. Utworzono sześć okręgów naukowych, z których wileński obejmował kraje polskie. Na czele każdego okręgu stał kurator. Okrąg wileński otrzymał kuratora w osobie ks. Adama Czartoryskiego z bardzo rozległą władzą. W r. następnym (1803) podpisał cesarz Aleksander I ustawę, na mocy której wileńska Szkoła główna przeobrażoną została na uniwersytet, w tymże samym zaś roku (18 maja) zatwierdził ogólne postanowienia, oddające pod bezpośredni zarząd uniwersytetu wszystkie szkoły średnie i początkowe okręgu wileńskiego. Uniwersytet pozostawał wraz z całym okręgiem pod władzą kuratora, ten zaś podlegał ministrowi oświecenia. Do ciągłego znowu dozorowania szkół wybierał uniwersytet wizytatorów, których na przedstawienie kuratora zatwierdzał minister oświaty. Stałym generalnym wizytatorem na gubernię kijowską, wołyńską i podolską zamianowany został w r. 1803 Tadeusz Czacki. Wszystkie te zarządzenia organizacyjne nie były czem innem, jeno wiernem powtórzeniem ustaw i rozporządzeń Kom. ed., której działalność odżyła niejako w nowej postaci.

W zaborze pruskim utworzył rząd z krajów Polsce w latach 1793 i 1795 zabranych dwie prowincye, a mianowicie tak zwane Prusy nowo-wschodnie i Prusy południowe. W obu tych prowincyach oddał zarząd nad szkołami tak zwanym Kamerom wojenno-ekonomicznym, z których jedna była pod przewodnictwem bar. Schröttera, a druga (dla Prus południowych) pod przewodnictwem radcy W. de Klewitza. Obie kamery były od siebie niczależne i podlegały ministrowi oświaty w Berlinie. Po utworzeniu Ks. warsz. objęła zarząd nad szkołami Izba edukacyjna, powołana do życia przez Komisyę rządzącą rozporządzeniem z dnia 26 stycznia 1807 r. Izba edukacyjna w ciągu pięcioletniego urzędowania stopniowo rozszerzała zakres swej wła-

dzy, uporządkowała fundusze edukacyjne, zorganizowała wydziały wychowawcze przy wszystkich władzach departamentowych, a przez tworzenie nowych szkół i unarodowienie zniemczonych oddała oświacie usługi olbrzymie. Spadek po niej objęła w r. 1812 „Dyrekcya edukacyi narodowej“, na której czele stanął jako minister oświaty, prezes Rady Stanu hr. Stanisław Kostka Potocki. Dyrekcya utworzoną została rozporządzeniem króla saskiego, jako księcia warszawskiego, z dnia 27 grudnia 1811 r. i urzędowała znowu przez lat pięć, to jest do końca roku 1816, poczem przemienioną została na „Komisyę rządową Wyznań religijnych i Oświecenia publicznego“, pod tem samem przewodnictwem Stanisława Potockiego, jako ministra oświaty. Komisya z rozszerzonym zakresem na sprawy religijne dzierżyła władzę nad szkołami aż do r. 1821. Po usunięciu się a wkrótce potem i śmierci Stanisława Potockiego dokonywa się pod ministerstwem Stan. hr. Grabowskiego znaczne obniżenie się poziomu w działalności najwyższej oświatowej magistratury Król. pol. Skarżą się na to komisye sejmowe z r. 1825, przypisując rozstrój, jaki w szkołach zapanował, głównie ustanowieniu Kuratoryi generalnej od Komisyi rządowej niezależnej a w randze jej równej. Z takiego rozdwojenia władz wynikały skutki fatalne, które stopniowo szkolnictwo dezorganizowały.

Jeżeli zechcemy w najgłówniejszych rysach uwydatnić zasługi władz szkolnych Ks. warsz. i Król. pol. w czasie od r. 1807 do 1821, to dadzą się najkrócej tak ująć: zasługą Izby edukacyjnej była organizacya szkół początkowych, Dyrekcyi zaś eduk. i Kom. rządowej — organizacya szkół podwydziałowych, wydziałowych i departamentowych czyli późniejszych wojewódzkich. Cały zaś przez obie władze wprowadzony system szkolny miał dwie zalety główne: 1) Zapewniał każdemu rodzajowi szkół niezależność, każdy z nich wyczerpywał w pewnym zakresie wiadomości i sposobił do praktycznego życia, pomimo zaś swojej samoistności przygotowywał również i do wyższych zakładów naukowych, choć to nie było jego głównym celem. 2) Plan naukowy szkół średnich był tak wykonywany, iż nietylko nie wzbraniał tak nauczycielowi jak uczniom rozwijać się wyżej w pewnych szczególnych kierunkach, ale owszem podawał ku temu sposobność przez wskazówki i objaśnienia, przechodzące znacznie zakres nauki szkolnej.

Trzecią wielką zasługą władzy szkolnej Ks. warsz. był wspaniały plan urządzenia hierarchii akademickiej. Skoro ujednostajniono cały plan edukacyi publicznej tak, że stanowił jeden niejako publiczny instytut, do uzupełnienia dzieła pozostało tylko pozbliżać wszelkie jego zasady i połączyć w taki porządek, któryby zgodnie z zamiarami rządu mógł mu nadać trwałość, o wiele większy użytek i właściwe w kraju znaczenie. Ku temu zdążało właśnie ustanowienie hierarchii akademickiej, przez którą objęto wszystko nauczające i uczące się społeczeństwo w jedno organiczne ciało, wyznaczając każdemu z jego członków odpowiednie stanowisko i akademicki charakter, za któremi szły powaga i znaczenie nauczycielskiego zawodu nieraz

tak dziś lekceważonego, a przedewszystkiem obfity skutek jego prac i poświęceń. (Projekt Urząd. Hier. Akad. w Ks. warsz., Warszawa 1815).

Działalność przeto władz szkolnych Ks. warsz. i Król. pol. była także dalszym ciągiem usiłowań i zarządzeń Kom. ed. Jak na Litwie i Rusi, tak również i w Koronie praca tej wspaniałej magistratury odżyła w pełni, psuć zaś wszystko zaczęło się dopiero po r. 1821, a właściwie dopiero od r. 1823. Jak z powyższego przedstawienia wynika, szkolnictwo tego okresu przeszło w zupełności pod władzę państwa. Co się już w poprzednim zaczęło okresie, to w tym w całej pełni się urzeczywistniło. Nie było już teraz szkół od władzy państwowej niezależnych, a nawet szkoły zakonne musiały poddać się kontroli państwa i przyjąć plany przez władze państwowe zalecone. Była jednak między systemem na Litwie i Rusi, a systemem rządów szkolnych w Księstwie warsz. i w Król. pol. pewna różnica. Na Litwie i Rusi, gdzie szkołami zarządzał uniwersytet wileński, istniał pewnego rodzaju szkolny samorząd, szkoły same się rządziły oczywiście pod opieką i kontrolą władz wyższych. Tymczasem w Ks. i w Król. tego nie było. Potocki był zwolennikiem systemu francuskiego, który w zupełności skupiał władzę nad szkołami w rękach rządu. W myśl takich zapatrywań odebrano też uniwersytetowi krakowskiemu w r. 1810 prawo zarządzania szkołami niższemi. Sekretarz Kom. rząd. Głuszyński w sprawozdaniu swojem z r. 1821 usprawiedliwia to zarządzenie, pisząc, że „zawiadywanie i zarządzanie szkołami niższemi i funduszami odrywa członków uniwersytetu od ich właściwych zatrudnień i przynosi krajowi szkodę“. Gdy w r. 1817 utworzono uniwersytet w Warszawie, już zarządu szkół nie powierzono mu wcale. Zwierzchnią władzą nad wszystkiemi szkołami a więc także i nad uniwersytetem pozostała Kom. rząd. i ministerstwo oświaty.

W dalszym ciągu należy nam jeszcze rzucić okiem na stosunek szkoły do kościoła w tym okresie. Pod wpływem Targowicy zapanowała, jak wiadomo, na polu religijnem reakcya. Pomimo tego był później zarówno pod rządami uniwersytetu wileńskiego jak i w Ks. warsz. i w Król. pol. pod rządami Stanisława Potockiego stosunek szkoły do władz kościelnych bardzo niezależny. Wpływ duchowieństwa odnosił się właściwie tylko do nauki religii i do wydziału teologicznego. Za ministerstwa Grabowskiego, a równocześnie także i na Litwie stosunki zupełnie się zmieniły. Od tego czasu przemożny wpływ władz duchowych rozszerzył się na wszystkie działy i dziedziny szkolnictwa, dodatnim zaś nazwać go nie można. Poddano młodzież w rzeczach praktyk religijnych i sumienia surowej policyjnej kontroli, przez co zrażano tylko młode umysły do religii. Zresztą tego rodzaju objawy niebyły w Polsce czemś odosobnionem, w całej bowiem Europie dokonał się po r. 1821 gwałtowny zwrot w kierunku reakcyjnym.

Jeżeli skierujemy teraz uwagę naszą na stosunek szkoły do społeczeństwa, to wypadnie nam stwierdzić pod tym względem w piątym okresie zwrot bardzo pomyślny. W poprzednim okresie objawiała się jeszcze w szer-

szych warstwach narodu pewna nieufność i niechęć do reformatorskiej działalności Kom. ed. To wszystko znikło teraz zupełnie. Cały naród odnosił się do szkoły z wielkiem zaufaniem, albowiem zrozumiał, że przyszłość jego w znacznej mierze zależy od szkoły. Okazała się też niezwykła, w wielu wypadkach wprost podziwienia godna ofiarność na cele oświatowe. Za przykład niech posłuży historya założenia liceum Krzemienieckiego tudzież ofiary, jakie się posypały na szkolnictwo po utworzeniu ks. Warsz. Gdyby chcieć zliczyć wszystkie ofiary i zapisy na cele szkolne w tym okresie na ziemiach polskich, to okazałoby się znowu, że wysokość ich dosięgłaby wielu milionów.

Pomimo jednak że szkoła publiczna wielkiem cieszyła się zaufaniem, było przecież i w tym okresie wychowanie domowe dosyć rozpowszechnione. Domy zamożne i rodziny magnackie sprowadzały guwernerów Niemców i Francuzów, w wielu domach wychowawcami byli Pijarzy lub Eks-jezuici. Trzeba przyznać, że i w tym kierunku poziom się dźwignął. Także i na wychochowanie fizyczne baczniejszą zaczęto zwracać uwagę. Dowodów na to dostarcza liceum Krzemienieckie, gdzie gry i ćwiczenia fizyczne ważną w wychowaniu odgrywały rolę, jako też przepisy dla szkół Ks. warsz. i Kr. pol., w których na hygienę, na czystość, porządek i zdrowotność lokalów szkolnych baczna zwrócona jest uwaga. Zato w wychowaniu domowem była strona fizyczna ciągle jeszcze dosyć zaniedbana. Przełom w tej mierze stanowiło dopiero dzieło Jędrzeja Śniadeckiego, o którem nieco niżej powiem słów kilka.

Liczne były w tym okresie wyjazdy młodzieży polskiej za granicę w celach kształcenia się. Zaraz po rozbiorach były to wyjazdy po części przymusowe. Najwcześniej zaczęła po zagranicznych zakładach rozpraszać się młodzież z zaboru pruskiego, szukając wiedzy na uniwersytetach niemieckich we Frankfurcie nad Odrą, w Halli, Wrocławiu, Królewcu, później w Berlinie. Wielu uczonych i pedagogów polskich, jak np. Szwejkowski, Czarnecki, Falkowski, bawiło na studyach Berlinie. Szczególnie po kongresie wiedeńskim stał się Berlin miejscem, do którego młodzież polska licznie napływała. W r. 1818 powstało w Berlinie pierwsze towarzystwo młodzieży pod nazwą „Stowarzyszenie polskie“, w rok zaś później „Związek polski“, który wkrótce zmienił się w stowarzyszenie tajne. Oprócz tego istniał jeszcze w Berlinie „Klub polski“ i „Związek przyjacielski“. Wyjazdy do Włoch i do Francyi zmniejszyły się znacznie, a nawet niemal całkiem ustały z powodu przewrotów politycznych.

Zwracając się nakoniec do myśli i teoryi tyczących się wychowania, podnoszę, że literatura pedagogiczna tego okresu obfituje w szczególnie wybitne prace. Niektóre z nich są tego rodzaju, iż należałoby się im poważne stanowisko w dziejach myśli pedagogicznej w ogóle. Ta świetna twórczość w zakresie teoryi stoi oczywiście w związku z wytężoną działalnością na polu obywatelskiem i praktycznem. Ona z niej niejako wyrasta, tem wiekszą też posiada wartość, iż nie jest wytworem czystej spekulacyi,

ale powstała pod wpływem potrzeby, wyłoniła się z poczucia obywatelskiego i z umiłowania sprawy narodowej. Jako znakomity myśliciel i pisarz w zakresie wychowawczym był w dalszym ciągu i w tym okresie czynny Stanisław Staszyc. Na szczególną uwagę zasługują pochodzące z tych właśnie czasów Staszyca przemowy przy egzaminach publicznych, dalej jego porównawczy szkic zasad wychowania publicznego w Polsce, Francyi, w Austryi, Prusiech, Rossyi i w Ks. warsz; myśli do ułożenia instytucyi akademicznej; obrona funduszu edukacyjnego, zawarta w obszernym traktacie z r. 1810, wreszcie, jako olbrzymiej doniosłości dokument, kontrakt towarzystwa Hrubieszowskiego. Cały system wychowawczy Staszyca ma wybitne cechy narodowo-patryotyczne z jednej, a doświadczalno-praktyczne z drugiej strony. Dowodzi on wraz z Lockiem, że ludzie z natury nie są ani złymi ani dobrymi, wychowanie wszystko z nich uczynić może. Celem wychowania jest prawdziwa szczęśliwość człowieka, ponieważ jednak naprawdę szczęśliwym może być tylko człowiek w społeczeństwie żyjący i dla społeczeństwa działający, należy przeto wykorzenić z ludzi przez wychowanie ducha wyłączności, dla tego celu najlepszem jest wychowanie publiczne. Zarówno wychowanków między sobą jak i wychowawcę z nimi powinna łączyć jakaś szczytna idea, np. miłość ojczyzny. Staszyc domaga się kształcenia młodzieży w kraju, ze względu na obronę narodu żąda ćwiczenia ciała: „wszystkie młodych zabawy do obowiązku obywatela rycerza mają się stosować“. Rzucił on także bardzo rozumną i ze względu na charakter narodowy polski bardzo głęboko pomyślaną ideę „obywatelskiego nowicyatu“, po którym ma dopiero przyjść życie czynne. Obok tego dowodził Staszyc, że nieodzownym warunkiem korzyści z edukacyi jest, „by wszystkich umiejętności teorye z doświadczeniem były łączone, aby wszystkie prawdy naukowe przedstawiano w łączności z życiem praktycznem“. Odsyłając czytelnika co do reszty szczegółów do osobnego Staszycowi w Enc. Wych. poświęconego artykułu, wspomnę tu jeszcze tylko, że jego systemowi edukacyjnemu brakuje pierwiastku humanistycznego, to znaczy, tego wszystkiego, co pozornie nieprzynosi korzyści. Jego edukacya mogła wydawać ludzi dzielnych w zawodach praktycznych, uczciwych, o tęgich charakterach, dobrych patryotów, ale pozbawionych idealnych widnokręgów myśli. Taki jednak system odpowiadał potrzebie chwili.

Drugim wielkim pedagogiem narodowym z tego okresu był Hugo Kołłątaj. Wprawdzie jakiejś nowej teoryi pedagogicznej on nie wygłosił, hołdował zaś wychowawczemu realizmowi i filantropizmowi, podobnie jak Staszyc. Zasady jednak, które na polu wychowawczem Kołłątaj wyznawał i w czyn wprowadzał, posiadają nader doniosłe dla narodu znaczenie i wywarły na jego rozwój wpływ potężny. Edukacya powinna jego zdaniem obejmywać cały naród i wszystkie jego warstwy, prawdziwą bowiem nędzą człowieka jest nie mieć dobrego wychowania, a prawdziwem nieszczęściem wolnego narodu będzie nierówność edukacyi bogatego i ubogiego. Ponieważ los państwa zależy od oświaty, potrzeba przeto, aby szkół było jak

najwięcej. Szczególnej też troskliwości przedmiotem był u Kołłątaja stan nauczycielski. Kołłątaj był także istnym twórcą pomysłów organizacyjnych na Rusi, szczególnie zaś ważnym jest jego projekt szkolnictwa ludowego, uwzględniający przedewszystkiem włościan i mieszczan, gdy tymczasem projekt Czackiego był tylko dla drobnej szlachty. W planach nauczania żąda Kołłątaj związku nauki z życiem, dlatego też stawia na pierwszem miejscu nauki matematyczno-fizyczne, a obok nich moralno-prawne. Metodyce nauczania poświęcił on wiele uwag, na względzie miał we wszystkich budzenie samodzielności, wyżej zaś nad naukę stawiał kształcenie moralne. O całości systemu pedagogicznego Kołłątaja można śmiało powtórzyć słowa pani Heleny Orsza-Radlińskiej, że „zarówno w organizacyi wychowania i w związanych z nią doniosłych zagadnieniach pedagogiki społecznej, jak i w poglądach na wychowanie moralne jednostki, na drogi metodyczne, wiodące ku urzeczywistnieniu ideału oświeconego wolnego obywatela, Kołłątaj jest twórcą wielkim, wyrastającym ponad ówczesne i ponad dzisiejsze pokolenie". (Ob. artykuł Chmielowskiego w Enc. Wych. t. VI, str. 217).

Co do Czackiego to wystarczy stwierdzić, że o ile był wielkim, jako mąż czynu, to jako pedagog systematyczny nie wypowiedział myśli, któreby były jego wyłączną własnością. Najwspanialszym pedagogicznym pomysłem Czackiego było liceum Krzemienieckie, plany jednak organizacyjne dla tego liceum opracował Kołłątaj.

Wielkimi dalej pedagogami polskimi w tym okresie, których poglądy i teorye stoją w najściślejszym związku z ich praktyczną działalnością, byli obaj bracia Śniadeccy: Jan i Jędrzej. Pierwszy z nich rozwinął swoje poglądy na szkołę i wychowanie w licznych pracach napisanych w ciągu długiego żywota, głównie zaś zawarł je w mowach wygłaszanych do młodzieży w czasie, gdy był rektorem wileńskiego uniwersytetu, a więc w latach od 1807 — 1814, przy zamknięciu i przy otwarciu każdego roku szkolnego. Odsyłając czytelnika do osobnego artykułu Janowi Śniadeckiemu poświęconego, ograniczę się na tem miejscu do stwierdzenia, że według jego poglądów mają wychowanie i szkoła o tyle tylko wartość, o ile prowadzą do pożytków umysłowych i moralnych społeczeństwa. W naukach postawił on zasadę, że wiedzieć to znaczy obejmywać i łączyć szczegóły w ogólnych prawidłach i widokach, w szkole więc pragnąłby, aby nie zajmowano młodzieży wyłącznie tylko gromadzeniem szczegółowych wiadomości, ale aby umożliwiano jej dochodzenie do ogólnych poglądów, wyrabiając i kształcąc władze myślenia. Takie zapatrywania są wyrazem związku, łączącego Jana Śniadeckiego z umysłowością francuską; natomiast myśli jego o moralnych pożytkach nauki, o edukacyi publicznej, o wszechstronnem uwzględnianiu różnych nauk, a wreszcie o stosunku nauki do religii i o potrzebie tej ostatniej, są wyrazem związku z umysłową przeszłością własnego narodu. Cała teorya wychowania wileńskiego rektora zasadza się na idei, że „porządek moralny i towarzyski" wymaga czegoś statecznego, czegoś, coby było zdolne utrzymać się zawsze przeciwko mądrości ludzkiej. Czemś takiem jest re-

ligia chrześciańska stanowiąca zwrot w wychowaniu ludzkości. Fundament moralności towarzyskiej musi się, zdaniem Jana Śniadeckiego, znajdywać zewnątrz człowieka, tylko zaś na jego wyśledzenie znajduje się skryty popęd w naszych władzach czucia i myślenia. Co do Jędrzeja Śniadeckiego to jego tytuł do sławy, jako wielkiego teoretyka pedagogii, stanowi głównie rozprawa o fizycznem wychowaniu dzieci, ogłoszona po raz pierwszy w „Dzienniku wileńskim“ w r. 1805, a opracowana ponownie w r. 1822. Do napisania tej rozprawy skłoniło Śniadeckiego spostrzeżenie obecnie tak samo słuszne, jak było za jego czasów, a mianowicie, że wychowanie dzieci zarówno w domu, jak w szkole, jest nieodpowiednie, zasadza się bowiem prawie wyłącznie na kształceniu umysłowem i na wkładaniu do głowy możliwie największej liczby wiadomości. Chociaż jako lekarz, miał Śniadecki zamiar zająć się tylko fizyczną stroną wychowania, pozostawiając stronę moralną filozofom, to przecież w ciągu pracy nie trzyma się tych granic, lecz wkracza niejednokrotnie w dziedzinę wychowania umysłowego i moralnego. Ideałem wychowania jest dla niego człowiek, który „w czerstwem i kształtnem ciele czyste nosi serce i niepokalaną ma duszę, kto ma zdolności społeczeństwu, w którem żyje, przydatne“. Najszczęśliwszym byłby niewątpliwie — według Śniadeckiego — człowiek żyjący w stanie pierwotnym, czyli człowiek fizycznie doskonały, przyroda stworzyła bowiem człowieka dla własnego jego szczęścia. Jeżeli jednak ideałem wychowania jest człowiek doskonały, to należy stwierdzić, że doskonałość i szczęśliwość nie przykrywają się wzajemnie. Skoro człowiek raz wszedł w związki społeczne, to do jego doskonałości należy, aby był społeczeństwu swojemu i innym ludziom pożyteczny. „Każda przeto społeczność powinna hodować i układać ludzi podług swoich potrzeb i celu, do którego dąży, a zatem powinna wychowanie młodzieży opisać prawami“. Ostatecznie więc u Śniadeckiego rzecz tak się przedstawia, że jego ideał wychowawczy jest nader charakterystycznem połączeniem ideału klasyczno-obywatelskiego z ideałem indywidualistycznym Roussa. Z pomysłów tego ostatniego pozostało zamiłowanie w prostocie i naturze, tudzież nacisk, położony na swobodę i wesołość w wychowaniu. Dbałość zaś o zdrowie fizyczne jest u Śniadeckiego nietylko wnioskiem, wyprowadzanym z fachowej wiedzy lekarskiej, ale nie mniej wypływem przekonania, że zdrowie jest najpotężniejszym środkiem moralnego wydoskonalenia człowieka.

Na miano wielkiego pedagoga zasługuje także książę Adam Jerzy Czartoryski, a to nietylko jako działacz i długoletni kurator wileńskiego okręgu naukowego, lecz również jako teoretyk i myśliciel. Jego projekt przetworzenia gimnazyum Krzemienieckiego na liceum wraz z dodatkowemi przy niem instytutami, jego pismo do zarządu uniwersytetu wileńskiego z r. 1817 w sprawie urządzenia szkół parafialnych i powiększenia ich liczby, wreszcie jego uwagi nad sposobem ówczesnego uczenia po szkołach i nad zmianami, które w nich poczynić należy, godzi się zaliczyć, obok wielu jeszcze innych pism i memoryałów, do najlepszych rzeczy, jakie posiada nasza

pedagogiczno-dydaktyczna literatura. Zajmował się też Czartoryski żywo wychowaniem dziewcząt, tudzież sprawą wychowania domowego, występując przeciw nauczycielom prywatnym nieegzaminowanym, tudzież przeciw cudzoziemcom, jako nauczycielom domowym. (Ob. Czartoryski „Enc. Wych.“). Dalszym wybitnym i znakomitym pedagogiem polskim z tych czasów był Józef Lipiński (ob. Enc. Wych.), generalny sekretarz Izby edukacyjnej Ks. warsz. Jego najważniejszemi pracami pedagogicznej treści są: 1) „Sprawa z pięcioletniego urzędowania Izby ed.“ (Warszawa 1812), i 2) „O edukacyi publicznej i o jej udoskonaleniu w kraju naszym“ (Warsz. 1815). W tej ostatniej pracy rozwija Lipiński myśl, że wszystkie szkoły, od początkowej aż do wszechnicy, są jednako ważne i na jednakie zasługują poparcie, służąc bowiem oświeceniu narodowemu, stanowią ważny środek „do zbawiennego przeznaczenia ludzkości“. Oprócz tego jest Lipiński autorem niemal wszystkich odezw wydawanych przez Izbę ed., tudzież planu nauk dla szkół departamentowych i „wewnętrznego urządzenia szkół departamentowych, wydziałowych i podwydziałowych“ z r. 1812. W planach tych i urządzeniach uwydatnia się nader szczęśliwe połączenie pierwiastku klasyczno-humanistycznego z realistycznym. Pomysły też Lipińskiego mogłyby służyć za wzór przy urządzaniu dzisiejszych tak zwanych gimnazyów realnych.

Obok wymienionych wyżej najgłośniejszych pedagogów polskich z piątego okresu należy jeszcze zwrócić uwagę na szereg imion może nie tak głośnych, nie mniej jednak w literaturze naszej pedagogicznej bardzo zasłużonych. Do takich należą między innymi ci, którzy istniejące na polu wychowania i szkolnictwa stosunki krytyce poddawali. Tu należy wymienić, głównie w czasie między ostatnim rozbiorem a powstaniem Ks. warsz. Francuza Delicourt, który w r. 1800 wydał w Warszawie po francusku „Szkic krytyczny o wychowaniu publicznem w Prusach południowych, niegdyś w Polsce“. Jest to bardzo surowa krytyka wszelkich urządzeń i praktyk wychowawczych, jakie pozostały na ziemiach polskich z czasów niepodległości, napisana widocznie przez człowieka, który przybył do Polski, aby tu jako wychowawca zrobić karyerę. O ile mu się to udało, nie umiem powiedzieć. Jego krytyka jest pod wieloma względami za surową. Widocznie naszych urządzeń szkolnych z czasów Kom. ed. Francuz ten nie znał. O ile jednak uwagi jego dotyczą ogólnego charakteru szlachty polskiej, tudzież wad wychowania prywatnego (domowego i po pensyach), to są one nieraz słuszne i uzasadnione. Jeżeli zaś Delicourt np. pisze, że nie nauczano w Polsce nauk moralnych, że logika jest tu wcale nieznaną, a fizykę zna się zaledwo z imienia, to jest to wszystko wobec znanych powszechnie planów naukowych, tudzież wobec głośnych podręczników Strojnowskiego, Popławskiego, Narbutta i tylu innych, tudzież wobec dzieł takich jak fizyka Chrościkowskiego, Rogalińskiego niewątpliwie przesadą. Z oburzeniem czyta się również sąd ówczesny o szlachcie Polskiej, którą nazywa Delicourt niemal dziką. Jeżeli jednak wytyka z drugiej strony, że w Polsce w wychowaniu domowem powierza się młodzież nieraz nieukom bez wykształcenia, jeżeli po pensyach gani chciwość ich właścicieli i wyzyskiwanie przez nich

tak zwanych dyrektorów, jeżeli wytyka przeładowywanie uczniów zbytnią liczbą godzin nauki i przyjmowanie przez chciwość zbyt wielkiej liczby uczniów na pensye, jeżeli wreszcie wyraża się o Polakach, że całe szczęście zakładają w wystawnem życiu, w wielkich wydatkach, a równych sobie oceniają tylko według stopy ich życia — to we wszystkich tych sądach swoich ma Delicourt słuszność. Także znany pisarz Wawrzyniec Surowiecki wydał w r. 1807 godny uwagi „List do przyjaciela o wadach edukacyi młodzieży polskiej“, w którym nagania głównie wychowanie cudzoziemskie. Wywody jego streszczają się w zdaniu, że „tylko obywatel może obywatela należycie wychować“, bo on sam tylko może posiadać przymioty i wiadomości potrzebne do tego obowiązku. Gani dalej Surowiecki lekceważenie języka ojczystego, także edukacyę domową zamiast szkolnej, „młody nie widzi bowiem nigdy obok siebie równego“, w końcu zbyt wczesne wysyłanie dzieci za granicę.

Następnie z 1817 r. pochodzi książeczka p. t. „Rysy charakterystyczne złego wychowania“, przełożona z francuskiego przez Stanisława Borodzicza, byłego guwernera w chełmińskim korpusie kadetów. Jest to 555 zdań wykazujących, na czem polega złe wychowanie. Jeżeli skierujemy teraz naszą uwagę od krytyków na tych, którzy szukali pouczenia i wskazówek u autorów zagranicznych, to wypadnie nam w pierwszym rzędzie zwrócić uwagę na dwuch wielkich obcych myślicieli. Są nimi: Jan Locke i Jan Jakób Rousseau. Wywarli oni na myśl pedagogiczną polską w piątym okresie wpływ taki, iż można ich słusznie uważać za głównych mistrzów naszych pedagogów z tych czasów. Dzieło Locka „O edukacyi dzieci“ przełożył na polskie ks. E. Truskolawski w r. 1781, powtórnego zaś tłómaczenia dokonano w r. 1801. O ile dzieło Locka zwracało uwagę na potrzebę stosowania metod doświadczalnych w wychowaniu i w nauce, tudzież na potrzebę zgłębiania duszy wychowanka, wywarło ono wpływ zbawienny, o ile jednak rozciąga Locke w swojej teoryi wychowawczej opiekę tylko nad jednostką, nie zaś nad grupą społeczną, to o tyle wpływ jego działał do pewnego stopnia przeciwko kierunkowi wdrożonemu przez Kom. ed. i przez największych naszych narodowych pedagogów, którzy wychowanie obywatelskie i publiczne stawiali nadewszystko. W tym samym duchu tylko jeszcze silniej oddziaływał na umysły polskie Rousseau, chociaż i jego wpływ nie zdołał osłabić u Polaków wybitnej skłonności do wychowania publicznego i szkolnego. W okresie piątym przemożny przedtem wpływ Rousseau'a zaczęła ubezwładniać reakcya katolicka, tudzież wpływ autorów francuskich w tym duchu piszących. Znamiennem jest, że właśnie w początkach XIX stulecia zaczęły pojawiać się w Polsce w ponownych wydaniach przekłady dzieł pani Genlis, głównej przeciwniczki systemu wychowawczego genewskiego filozofa i były dosyć rozchwytywane i czytane. W r. 1818 wychodzi przekład mów Fenelona o wychowaniu młodzieży żeńskiej, w ośm zaś lat później (1826) wyjątki z sławnego dzieła Frayssinous'a „Obrona chrześcijanizmu“, zajmujące się sprawami wychowania ze stanowiska ściśle kato-

lickiego. Zaczął także w tym okresie objawiać się wpływ pedagogów niemieckich. W r. 1819 wychodzi przekład pedagogiki Kanta, dokonany w Wilnie przez Jana Bobrowskiego. W r. 1830 pojawia się w Warszawie zalecona przez Komisyę rządową przeróbka dzieła Adolfa Knigge „O wychowaniu dzieci“ dokonana przez Kurowskiego. Z oryginalnych dzieł polskich, wydanych w tym okresie i obejmujących wykład zasad wychowania i nauczania, należy wymienić głównie trzy; z tych pierwsze napisane przez Edwarda Czarneckiego (ob.), obejmujące dwa tomy, a wydane w r. 1808 p. t. „Zasady edukacyi i instrukcyi“, jest wprawdzie opracowane podług dzieła sławnego pedagoga niemieckiego Niemeyera, Czarnecki jednak w niejednem odstępuje od swojego pierwowzoru, na początku zaś zamieszcza bardzo cenną, a odczuciem potrzeb narodowych podyktowaną rozprawę „O przymiotach i usposobieniu się do stanu nauczycielskiego“, tak że pracę tę do pewnego stopnia za samoistną uważać można. Drugiem dziełem z tych czasów, ale więcej jeszcze samodzielnem są Wojciecha Chojnackiego (ob.) „Zasady pierwiastkowe pedagogiki i metodyki, dzieło mogące służyć dla trudniących się edukacyą publiczną i prywatną elementarną“ (Warszawa 1815). Jest to praca wielkiej wartości, mogłaby zaś i dzisiaj jeszcze służyć za podstawę wykładu pedagogii szczególnie w seminaryach dla nauczycieli ludowych. Objawia się w niej duch praktyczny, tudzież gruntowna znajomość potrzeb kraju, poziom nauki w szkole początkowej pojęty jest i postawiony tak wysoko, iż pedagogia europejska dopiero w najnowszych czasach do takiego podniosła się stanowiska. Trzeciem wreszcie dziełem jest „Pedagogika“ Ignacego Borowskiego, wydana w Wilnie w r. 1819. Można tu wreszcie wymienić jeszcze dodatkowo Rakowieckiego „List do matki troskliwej o dobre wychowanie syna“ (Warszawa 1811).

Także kształcenie kobiet zaczęło w tym okresie coraz baczniejszą na siebie zwracać uwagę; mamy różne z tych czasów pochodzące tłómaczenia dzieł francuskich i niemieckich, zajmujących się sprawą wychowywania dziewcząt. Oryginalną w tym przedmiocie pracę wydał Józef Bychowiec (1827 — 1830). Wreszcie oświata ludu zaczęła budzić wielkie zainteresowanie. W r. 1809 wygłasza Konstanty Wolski na posiedzeniu Tow. prz. nauk w Warszawie mowę „O ważności ustanowienia i wprowadzenia po szkołach książek elementarnych“. W dwa lata później pojawia się „Kmieć proszowski“ Franciszka Piekarskiego. W r. 1817 zaczyna wychodzić przy poparciu Czartoryskiego pierwsze, o ile mi wiadomo, polskie pismo ludowe p. t. „Gazeta wiejska“, zaraz zaś w roku następnym wydaje stara księżna Czartoryska głośnego na całą Polskę „Pielgrzyma w Dobromilu“ (ob.). Wkrótce potem (1821) pojawia się Jana Chodźki „Pan Jan ze Swisłoczy, kramarz wędrujący“. Wychodzą także różne dziełka praktyczne z zakresu weterynaryi, rolnictwa i t. d. W tym samym mniej więcej czasie rozpoczyna Karol Brzostowski swoją działalność, skierowaną ku podniesieniu oświaty ludu; Jan Szaniecki zakłada Tow. dla polepszenia bytu włościan, a Staszic układa swój sławny kontrakt hrubieszowski (1816). Ruch więc

we wszystkich kierunkach na polu wychowawczem i oświatowem w tym okresie w Polsce powstał ogromny. Rzućmy teraz jeszcze okiem krótko na całość przebieżonego okresu:

Okres piąty posiada dwie główne cechy charakterystyczne: 1) rozwój i twórczość były wówczas na polu wychowawczem bardzo niespokojne, zmienne i przerywane, co wynikało z wypadków politycznych, w które Polska była wplątana. 2) Obok tego widoczny wielki rozmach na wszystkich kierunkach i na wszystkich polach. Rozmach ten pochodzi od Kom. ed. i jest niejako dalszym ciągiem udzielonych przez nią narodowi podniet. Chodziło o podjęcie na nowo wątku pracy, z rąk Kom. ed. w sposób gwałtowny wytrąconego. Cały okres choć niezbyt długi, bo trwający tylko lat 35, rozpada się przecież na trzy doby. Pierwsza to czasy przejściowe, obejmuje lat jedenaście (1795—1806), druga to czasy Ks. warsz. (1807—1815) lat ośm, trzecia wreszcie najdłuższa obejmuje lat 16, jest to doba konstytucyjnego Królestwa polskiego, w niej zaś dwie znowu można wyróżnić fazy: pierwszą liberalną do r. 1822, a drugą reakcyjną aż do wybuchu listopadowego powstania, a więc do końca okresu trwającą.

W pierwszej dobie (1795—1806) objawia się z początku powszechny upadek, rozstrój i zastój, powoli jednak podnosi się z gruzów i zmartwychwstaje idea Kom. ed., zaczyna na nowo działać jej potężna udzielona narodowi podnieta. Powstaje odrodzony uniwersytet wileński i sławna szkoła krzemieniecka, rozpoczyna się na wielką skalę w krajach litewsko-ruskich organizacya publicznego wychowania. Równocześnie w zaborze pruskim dokonywa się rozbijanie i niszczenie dzieła Kom. ed., pod rządami zaś Austryi stara wszechnica Jagiellońska podupada, staje się ofiarą niemczenia, inne szkoły schodzą na możliwie najniższy poziom. W dobie drugiej (1807—1815) odrodzona państwowość polska wstępuje natychmiast w ślady Kom. ed. Izba potem Dyrekcya eduk. podejmują wielkie dzieło odbudowania polskiego szkolnictwa na zasadach przez Kom. ed. wytkniętych.

Jagiellońskiej szkole charakter polski przywrócony; w Warszawie pruskie liceum unarodowione; powstają dwie akademie zawodowe, jako zawiązek przyszłego uniwersytetu, kraj pokrywa się siecią szkół departamentowych, wydziałowych, podwydziałowych i parafialnych, budzi się równocześnie ruch na polu literatury pedagogicznej, natchnionej duchem obywatelskim i praktycznym. Starannie i z wielkim nakładem pracy obmyśliwane plany organizacyjne i naukowe, instrukcye zaś dla nauczycieli i dla uczniów dowodzą, z jaką usilnością i zapałem zabrano się do sprawy wychowania publicznego, upatrując w niej słusznie najskuteczniejszy środek odrodzenia i umocnienia poczucia narodowego. Pod tym względem wybiło się w owych czasach szkolnictwo polskie na pierwszy plan całego ruchu wychowawczo-szkolnego Europy. Unarodowienie szkoły, nadanie jej charakteru obywatelskiego przystosowanie jej wreszcie do potrzeb praktycznego życia nigdzie wówczas z taką nie przeprowadzano stanowczością, jak w Ks. warsz. i w okręgu naukowym wileńskim. Obie te dzielnice trzymały się tradycyi Kom. ed. i roz-

wijały się dalej, w zarządzie jednak szkolnym były między niemi pewne różnice. Gdy Ks. warsz. przyswoiło sobie wzory francuskie, to Litwa i Ruś pozostały wierne tradycyom polskim. Ponieważ w planach naukowych dla szkół średnich zarówno wileńskich jak warszawskich położono wielki nacisk na naukę języka i literatury łacińskiej, a dopuszczono również język grecki, okazuje się przeto z tego, że także prąd tak zwany nowo-humanistyczny znalazł przystęp do ówczesnego szkolnictwa polskiego. Odznaczało się ono w ogóle wszechstronnością, nie weszło ani na tory jednostronnie realistyczne, ani jednostronnie filologiczno-uczone, lecz przybrało kierunek, który dzisiaj dopiero wytyka się szkołom średnim.

Niedarmo oparł się Czarnecki w swoich „Zasadach edukacyi i instrukcyi“ na Niemeyerze, ten bowiem właśnie pedagog przemawiał za uwzględnieniem pierwiastku realistycznego w wyższem szkolnictwie średniem (polskie szkoły departamentowe później wojewódzkie) obok wyłącznie klasycznego, uznawał także Niemeyer uprawnienie osobnych szkół realnych i tak zwanych „Bürgerschulen“ (polskie szkoły wydziałowe i podwydziałowe). Czego więc domagali się najświatlejsi pedagogowie z końca XVIII i z początków XIX wieku, to właśnie urzeczywistniło się w Polsce.

W Królestwie kongresowem szła praca dalej w tym samym kierunku. Powstaje uniwersytet w Warszawie, powstają nader ważne i potrzebne akademie zawodowe, przygotowywuje się założenie pierwszej politechniki polskiej, szkolnictwo średnie rozwija się pomyślnie, nader wydatnie zaś posuwa się naprzód szkolnictwo początkowe. Równocześnie wre praca w okręgu naukowym wileńskim. Aby dać o niej choćby ogólnikowe wyobrażenie, pozwolę sobie uzupełnić moje wywody poprzednie następującemi datami z Bielińskiego (Uniw. wil. I str. 270). Otóż według pierwszego raportu kuratora ks. Czartoryskiego było w r. 1803/4 w okręgu wileńskim szkół gubernialnych i powiatowych 70, uczniów zaś łącznie ze szkołami parafialnemi, konwiktami i pensyonatem 11103. W r. zaś 1820 wynosiła liczba szkół tej samej kategoryi 430, uczniów było w nich 21174. Liczba więc szkół wzrosła w ciągu lat 17 szesnastokrotnie, a liczba uczniów powiększyła się o 100%.

Po r. 1822 rozpoczyna się ucisk, stojący w związku z powszechną w Europie reakcyą, a szkolnictwo polskie tego okresu zaczyna chylić się ku upadkowi.

Nie było jeszcze czasu na zebranie w pełni owoców bujnej, wytężonej i z nadzwyczajnym zapałem i zrozumieniem przez lat trzydzieści uprawianej pracy, gdy na widnokręgu narodowym zaczęły groźne pojawiać się chmury, zapowiadające burzę i zniszczenie. A jednak nie wszystko zniszczało! Pozostały błogosławione następstwa twórczości okresu piątego, które, jak długo imię polskie się utrzyma, tak długo się nie zatrą i nie znikną, gdyby zaś nawet cały wielki naród miał wyginąć zupełnie, to i tak pozostanie na kartach dziejów rodu ludzkiego zapisany fakt wiekopomny, że istniał naród, który dźwignął się z upadku i niedoli przez jednolicie ob-

myślaną, duchem obywatelskim, narodowym i praktycznym do głębi przejętą, z nadzwyczajnem wytężeniem sił wśród najtrudniejszych i najcięższych okoliczności w czyn wprowadzoną organizacyę wychowania publicznego i oświaty.

Okres szósty (1831 — 1869). Okres ten czyni na nas dość przykre wrażenie, a to z tego względu, że mamy w nim do czynienia tylko z pozostałościami i resztkami dawnego rozwoju, wreszcie z samemi niemal ruinami. Dopiero na jego schyłku występują w niektórych dzielnicach objawy budzącego się na nowo życia, zaraz jednak pojawiają się także zapowiedzi zupełnego na polu wychowawczem wytępienia i zniszczenia tego, co przeszłość po sobie pozostawiła.

Resztką i cieniem dawniej niepodległej Polski pozostała w tym okresie na jakiś czas tylko maleńka Rzeczpospolita krakowska. Tu utrzymała się starodawna Jagiellońska wszechnica, jako jedyna polska najwyższa szkoła. Jednakże i jej prawa zostały znacznie ograniczone skutkiem stosunków wytworzonych przez upadek powstania r. 1831. Jak wiadomo, rządy opiekuńcze ustanowiły w r. 1833 Komisyę reorganizacyjną, która miała za zadanie przeprowadzić rewizyę konstytucyi wolnego miasta Krakowa. Komisya ta opracowała nowy statut organiczny dla wszechnicy w myśl życzeń rządów zaborczych i wprowadziła go w dniu 24 sierpnia 1833 r. w życie. Złowrogą zaiste zapowiedzią był fakt, że urzędowy tekst nowego statutu ogłoszono nietylko w języku polskim, ale także i w niemieckim. Znosił on niemal zupełnie samorząd władz uniwersyteckich, ustanawiał komisarza rządowego, jako najwyższego zwierzchnika, któremu podlegały zarówno wielka rada uniwersytetu, jak i senat, liczbę zaś katedr zmniejszał z 28 na 25. Ponieważ oprócz komisarza rządowego utrzymał nowy statut także tak zwanych konserwatorów uniwersytetu, jako przedstawicieli trzech rządów zaborczych, zawikłanie przeto władz było tak wielkie, iż nieraz nie wiedziano, jak z niego wybrnąć. Pomimo tak niepomyślnych warunków, a nawet pomimo wielkiej szczupłości funduszów, starodawna szkoła rozwijała się nieźle pozostał jej bowiem przywilej najcenniejszy, to jest możność przemawiania z katedr w mowie ojczystej. Między profesorami byli ludzie szanowni, a duchem ofiarności obywatelskiej natchnieni. Przybyły też w tych czasach niektóre nowe zakłady uniwersyteckie, jak np. założony w r. 1837 gabinet farmakognostyczny.

Bibliotekę uporządkowali Jerzy Samuel Bandtkie i Józef Muczkowski; odnowienie starożytnego kolegium Jagiellońskiego powierzył rząd Rzeczypospolitej w r. 1839 Karolowi Kremerowi.

Podniosło się z upadku obserwatoryum astronomiczne, gabinet fizyczny pod zarządem prof. Markiewicza powiększył się w dwójnasób, szkoła malarska zreorganizowana w r. 1833 zachowała swój ścisły związek z uniwersytetem i stała się zawiązkiem dzisiejszej akademii sztuk pięknych; także „Towarzystwo naukowe“ rozwijało działalność pożyteczną, której ślady niezatarte zachowały się w tegoż towarzystwa rocznikach. Na katedrach zasłynęli: Michał Wiszniewski, który od 1830 — 1846, wykładał oprócz litera-

tury polskiej także literaturę powszechną i historyę powszechną, dalej niedawno zmarły Antoni Małecki, jako profesor filologii, Wincenty Pol, który wykładał geografię, wreszcie Antoni Zygmunt Helcel, jako profesor historyi prawa polskiego. Najświetniejszą jednak działalność rozwinął w tych czasach Józef Brodowicz, profesor patologii i terapii od 1823 — 1850. Wprost niepożyte są jego zasługi około podniesienia poziomu polskiej nauki lekarskiej w Krakowie. Na te same czasy, (t. j. na r. 1833) przypadają początki nauczycielskiej i obywatelskiej karyery Józefa Majera.

Gdy w r. 1846 znikła ostatnia resztka niepodległej Polski i Rzeczpospolita krakowska przeszła pod panowanie austryackie, zabrano się zaraz do niemczenia uniwersytetu. Na razie przeszkodził temu jednak rok 1848; zdawało się, że nowa epoka już nadchodzi. Niestety, radość była krótka, a różowe nadzieje rozwiały się jak mgła poranna. Już w r. 1851 usunięto z katedr uniwersyteckich Małeckiego, Helcla i Pola. W dwa lata później (1853) stał się język niemiecki w Jagiellońskiej szkole językiem wykładowym i urzędowym. Nieubłagany system germanizacyjny trwał do r. 1861, a więc zbyt krótko, aby pozbawić uniwersytet w zupełności charakteru narodowego, ale dosyć długo, aby wstrzymać jego pomyślny rozwój. Na liczne katedry posprowadzano Niemców, wprost wrogów narodowości polskiej, albo niemających co najmniej ze społeczeństwem polskiem nic wspólnego, znacznie ograniczono swobodę wykładów, krótko mówiąc, ucisk rozpoczął się na dobre. Nie wszyscy przecież profesorowie poddali się obowiązkowi nauczania w obcym języku. Józef Majer i Kozubowski na wydziale lekarskim nigdy nie przestali wykładać po polsku, także z katedry literatury polskiej rozbrzmiewała dalej mowa ojczysta. Wątek więc tradycyi narodowej nigdy w zupełności się nie przerwał. Germanizacya pozostała, jak pisze kronika uniwersytetu z lat 1864 — 1887, „przeważnie czysto zewnętrzną, mogła w stosownej chwili zniknąć nagle, nie pozostawiając prawie śladu po sobie“. Większość katedr pomimo niemieckiego wykładu pozostała przecież w rękach polskich. A były między niemi siły świetne. Taki Józef Dietl mógł stać się ozdobą każdego uniwersytetu nawet najsławniejszego. Józef Kremer zaczął w r. 1847 nauczać filozofii. Ignacy Czerwiakowski zostaje w r. 1848 profesorem botaniki, na rok 1850 przypada początek działalności Juliana Dunajewskiego, przerwanej co prawda od r. 1855 — 1861. W czasach też panowania niemczyzny odznaczyli się Karol Mecherzyński, od r. 1850 profesor literatury polskiej, i znakomity mineralog Ludwik Zeiszner. Nareszcie postanowieniem z 4 lutego r. 1861 przywrócił cesarz austryjacki Franciszek Józef wszechnicy Jagiellońskiej częściowo język polski. Odtąd powrotne unarodowienie szybkim już postępowało krokiem.

Nie obeszło się wprawdzie bez prób wstrzymujących i bez wysiłków w kierunku wstecznym. Zabroniono np. uniwersytetowi obchodzenia w sposób uroczysty 500-nej rocznicy założenia, w lecie 1864 ministerstwo w Wiedniu nie potwierdziło świeżo wybranych władz uniwersyteckich z Dunajewskim, jako rektorem, na czele, lecz zamianowało z urzędu tak zwany „se-

nat oktrojowany“. Atoli już z końcem półrocza zimowego 1865 przywrócono samorząd i odtąd przeszkody stale się już zmniejszały. W r. 1868 nastąpił dalszy krok w przywróceniu wydziałowi prawa charakteru polskiego. W rok później brała już wszechnica po raz pierwszy od lat 17 udział w wielkiej uroczystości narodowej na cześć swojego założyciela Kazimierza Wielkiego. We wrześniu zaś 1869 objął Józef Szujski katedrę historyi polskiej. Była to już zapowiedź polonizacyi ostatecznej, która też istotnie nastąpiła na mocy cesarskiego postanowienia z dnia 30-go kwietnia r. 1870, uznającego język polski za jedyny język wykładowy na Jagiellońskiej wszechnicy. Na takiej podstawie rozpoczyna się dalszy świetny tej sławnej polskiej uczelni rozwój, należy to jednak już do okresu siódmego, tam się też nim zajmiemy.

Organizacya wszechnicy pozostała w ciągu całego tego okresu mniej więcej ta sama. Dzieliła się ona na cztery wydziały: teologiczny, prawny, lekarski i filozoficzny. Na czele stał rektor, co rok wybierany, wydziałom przewodniczyli dziekani także z wyboru. Po r. 1846 stosunki o tyle się zmieniły, że odpadła rada naczelna, konserwatorzy i komisarz rządowy, przyszła natomiast zależność od władz wiedeńskich.

Jak szkodliwie wpływała germanizacya na rozwój uniwersytetu, dowodzi tego najlepiej gwałtowny spadek liczby uczniów w latach 1850—1860. W r. szk. 1850/51 było ich 229, w roku zaś zupełnej germanizacyi (1854) już wszystkich tylko 175 w półroczu letniem. Ale zaraz po częściowej polonizacyi w r. szk. 1861/62 liczba słuchaczy w kursie zimowym podnosi się do 351. Stan uniwersytetu w r. 1864, to znaczy w 30 lat po narzuconej mu przez rządy opiekuńcze reorganizacyi, był następujący: profesorów wykładających było razem z zastępcami 43, a więc o 18 więcej aniżeli w r. 1833 ustanowiono, liczba słuchaczy wynosiła w półroczu zimowem 371. Zakładów posiadał wydział lekarski 9, filozoficzny 6 i dwa seminarya (filologiczne i historyczne). W roku przed zupełną polonizacyą liczba słuchaczy wzrosła do 552 w półroczu zimowem.

Co do lwowskiego uniwersytetu, to nastały dla niego po r. 1831 czasy bardzo smutne i ciężkie. Wybitnych sił profesorskich wprawdzie nie brakowało, ale byli to przeważnie cudzoziemcy, których nic z krajem nie łączyło. Rok 1848 stanowi przełom w dziejach lwowskiego uniwersytetu. Na pierwszą wieść o rewolucyi marcowej w Wiedniu zakipiało także we Lwowie. Nadszedł czas przejściowy, wypełniony wahaniami między nadzieją swobody i zamiany lwowskiej wszechnicy na narodową instytucyę, a powrotem do stosunków dawnych. Wśród zawieruchy r. 1848 stracił uniwersytet własny gmach w płomieniach pożaru, cenne zbiory i bibliotekę i zmienił w dodatku prawie całe ciało nauczycielskie. Wszystkie wydziały otrzymały nową organizacyę, największe zaś zmiany zaszły na wydziale filozoficznym, który ze szkoły, uzupełniającej naukę gimnazyów i przygotowywującej do innych wydziałów, przybrał nagle formę nową i uzyskał swobodę uczenia się i nauczania. Profesora języka i literatury polskiej zastępywał jakiś czas Jan Szlachtowski, aż wreszcie w r. 1856 zamianowany został profesorem tych

przedmiotów Antoni Małecki. Zyskał on sobie wkrótce wielkie uznanie zarówno w uniwersytecie jak w całem społeczeństwie. Gdy w r. 1860 powróciły czasy konstytucyjne, rozpoczęła się walka o lwowską wszechnicę. Profesorowie Niemcy sami stanowiska swoje podkopywali, kłócąc się zażarcie między sobą, w kancelaryi zaś uniwersyteckiej zapanował taki nieład, że aż władze krajowe musiały wdać się w tę sprawę.

Stosunki pod względem narodowym stawały się coraz gorsze. Gdy uniwersytet Józefiński był łacińskim, gdy na wskrzeszonym w r. 1817 tylko kilka przedmiotów wykładano po niemiecku, to po r. 1848, gdy życie narodowe zaczęło w Galicyi coraz energiczniej się objawiać, język niemiecki opanował zupełnie oba świeckie wydziały, t. j. filozofię i prawo, wobec czego na nowych podstawach przeprowadzona organizacya wszechnicy pozostała połowiczną i na nic się nie przydała. Tymczasem młodzież duchem narodowym do głębi przejęta napływała coraz liczniej; liczba uczniów wynosiła w r. 1868 — 991, gdy około r. 1850 było ich wszystkiego około sześciuset, w dodatku zarząd kraju uzyskał charakter narodowy. Wobec takich warunków dawny stan rzeczy długo utrzymać się nie mógł. Skoro więc Agenor Gołuchowski objął w r. 1866 po wojnie pruskiej i włoskiej po raz wtóry ster rządów w Galicyi, jako namiestnik rozpoczął zaraz starania około wprowadzenia języka polskiego do wykładów w lwowskim uniwersytecie. Starania te odniosły już w następnym roku skutek pożądany. W dniach 25 i 26 lutego 1867 r. zapadły cesarskie postanowienia, wprowadzające pierwsze polskie katedry; los niemieckiego uniwersytetu we Lwowie był rozstrzygnięty. Reszta do następnego już należy okresu.

W dzielnicach pod panowaniem Prus, jak dawniej tak i w tym okresie, nie istniała jakakolwiek szkoła najwyższa, pod panowaniem Rosyi zaś zostały istniejące takież szkoły zamknięte. Na Litwie i Rusi zniesiono na mocy ukazu z dnia 1 maja 1832 r. uniwersytet wileński łącznie z okręgiem naukowym, a należące do tego okręgu szkoły przyłączono do okręgu naukowego białoruskiego. Z istniejącego zaś w Wilnie Seminaryum duchownego utworzono „rzymsko-katolicką Akademię duchowną“ która w r. 1844 przeniesioną została do Petersburga. (Ob. Enc. Wych., t. I, str. 146). Jako dalsza pozostałość po uniwersytecie wileńskim istniała jeszcze jakiś czas „Akademia medyko-chirurgiczna“, która była właściwie dawnym wydziałem medycznym uniwersytetu. Lecz i tego zakładu byt był bardzo niepewny i krótki. Utrzymał się on tylko do r. 1842 pomimo, że setki młodzieży tam się kształciło na lekarzy. W zamian otwarto wydział lekarski w uniwersytecie kijowskim.

Taki sam los spotkał uniwersytet warszawski. Z datą 24 października 1831 r. wyszedł cesarski ukaz, opiewający co następuje: „Uniwersytet zamknąć zaraz, również i wszystkie szkoły wyższe; co będzie potrzebnem, później rozkażę“. W cztery lata potem (16 października 1835 r.) otwartą została w Warszawie jako pozostałość po wydziale teologicznym uniwersytetu „Akademia duchowna rzymsko-katolicka“, która przetrwała do r. 1867,

poczem ją zwinięto (ob. Enc. Wych. t. I, str. 147). Aby zaś zaradzić brakowi nauczycieli w szkołach średnich Królestwa polskiego, założono w r. 1836 tak zw. „kursa dodatkowe“ o dwu wydziałach: filologicznym i matematyczno-fizycznym, trwające lat dwa. Do nich dołączono w r. 1840/41 „kursa prawne“, mające kształcić młodzież na urzędników sądowych, tudzież dwuletnią szkołę malarską. (Ob. Enc. Wych. t. VI, str. 423).

Taki tymczasowy stan rzeczy trwał aż do wstąpienia na tron cesarza Aleksandra II. Królestwo polskie w tym czasie uczelni najwyższej nie posiadało wcale. Zmiana na lepsze rozpoczęła się dopiero z utworzeniem na mocy ukazu z dnia 4 czerwca 1857 „ces. król. warsz. medyko-chirurgicznej Akademii“ z prawem nadawania stopni naukowych (§ 5). Był to pierwszy krok uczyniony w nowym kierunku, a mający na celu przywrócenie narodowi polskiemu praw kształcenia się w mowie ojczystej. Za nim poszedł krok drugi, a mianowicie ustanowienie rozporządzeniem Rady adm. Król. pol. z dnia 20 września 1861 r. kursów przygotowawczych do mającej się rozwinąć Szkoły głównej. Aż nareszcie w dniu 20 maja 1862 wyszedł ukaz, zatwierdzający ustawę o wychowaniu publicznem w Królestwie polskiem, której to ustawy dział piąty wprowadza w życie Szkołę główną i Seminaryum pedagogiczne. (Ob. Zbiór przep. adm. Król. pol. wydz. ośw., t. VI, str. 505, r. 1868). W przedstawienie dokładniejsze organizacyi i krótkich, niestety, dziejów warszawskiej Szkoły głównej wdawać się na tem miejscu nie będę, odsyłając czytelnika do osobnego temu przedmiotowi w Enc. Wych. poświęconego artykułu. Tu wspomnę tylko, że krótki żywot tej szkoły był nad wyraz trudny i ciężki, jakkolwiek młodzież z zapałem garnęła się do pracy. Już bowiem w półroczu II r. szk. 1862/3 liczba słuchaczy wynosiła 801, wzrosła zaś w r. 1866/7 do 1279 w półroczu I. Był to punkt szczytowy, w następnych latach ilość słuchaczy już ciągle zmniejszała się, aż w roku ostatnim 1868/9 spadła na 595. Także pod względem sił naukowych i nauczycielskich Szkoła ciągle szła w górę. W pierwszem półroczu r. 1663/4 wykładających było 51, w tym samem zaś półroczu roku ostatniego (1868/9) było ich 80. Okoliczności zewnętrzne nie tylko jednak nie sprzyjały rozwojowi tej świetnej uczelni, ale przeciwnie sprzysięgły się na jej zgubę. Po upadku Wielopolskiego wyszedł już w r. 1864 reskrypt cesarski, zmierzający do przemiany Szkoły głównej na uniwersytet. Złożono komitet, który pod przewodnictwem rektora opracował projekt odpowiedniej ustawy, ta jednak nie uzyskała sankcyi. Zamachy na Szkołę główną zaczęły się już w r. 1866, a skończyły jej przemianą w jesieni 1869 na uniwersytet rosyjski.

Z kolei należy kilka słów poświęcić wyższym zakładom naukowym, przeznaczonym do przygotowywania do zawodów technicznych, rolniczych, przemysłowych i handlowych.

Najważniejszym na tem polu wypadkiem w początkach okresu szóstego było założenie Instytutu technicznego w Krakowie przez Senat rządzący Rzeczypospolitej krakowskiej na mocy uchwały z dnia 3 października 1834 r.

Dzielił się on na pięć kursów jednorocznych, z tych trzy przygotowawcze (wszyscy uczniowie byli obowiązani na nie uczęszczać), a dwa ostatnie zawodowe. Zapisywali się na nie uczniowie wedle zawodu, jaki sobie obierali, a mianowicie: budownictwo cywilne, inżynieryę cywilną, miernictwo, chemię lub rolnictwo. Od wstępujących żądano ukończenia szkoły wydziałowej. Językiem wykładowym był język polski. Wzorem dla tego instytutu był zakład, jaki istniał choć krótko w Warszawie. Taki stan rzeczy utrzymał się aż do r. 1853. W tym roku nastąpiło zniemczenie krakowskiej techniki, ale nie trwało długo, bo tylko do końca roku szk. 1862. Od jesieni tegoż roku przywrócono instytutowi charakter polski. Także rząd austryjacki pomimo wielkiego swojego zacofania, ulegając jednak powszechnemu prądowi, zaczął myśleć o podniesieniu szkolnictwa praktyczno-zawodowego w zabranych ziemiach polskich. Dnia 19 marca 1835 r. wyszło postanowienie cesarskie, w którem nakazano: 1) Dodać od r. 1835/6 do dwuklasowej szkoły realnej we Lwowie oddział handlowy, 2) Tak rozszerzonej szkole nadać tytuł „Akademii realno-handlowej“, 3) Nauczającym w tej szkole nadać tytuły profesorów. Było to coś, ale bardzo mało, kierunek bowiem techniczny pominięto zupełnie.

To też nawet galicyjski sejm stanowy, wobec rządu bardzo pokorny, domagał się w r. 1837 uzupełnienia Akademii oddziałem technicznym. W r. 1840 otrzymał profesor lwowskiego uniwersytetu Pfeiffer polecenie opracowania projektu kursów technicznych.

Opracował dwa; pierwszy z nich obejmował dwa oddziały: fizyczno-chemiczny i fizyczno-matematyczny, połączone z wydziałem filozoficznym uniwersytetu; drugi zawierał osobny instytut techniczno-gospodarczy, który miał torować drogę przyszłemu instytutowi politechnicznemu. Według obu projektów kurs nauk miał być dwuletni. Stany galicyjskie, dowiedziawszy się o projektach, nie ustawały w domaganiu się kursów technicznych, aż nareszcie rząd uległ. Postanowieniem z dnia 24 stycznia 1843 r. zgodził się cesarz na uzupełnienie Akademii realno-handlowej oddziałem technicznym, a wedle możności także oddziałem gospodarstwa wiejskiego. Taki był początek szkoły technicznej we Lwowie. Nie przedstawiała ona w zawiązku zbyt wielkiej wartości, brakowało podziału na odrębne kursy zawodowe, katedr rolnictwa i leśnictwa nie wprowadzono wcale, brakowało także i innych jeszcze niezbędnych katedr, pracownie i gabinety były nędzne, lub nie było ich wcale, wykłady odbywały się w języku niemieckim. To wszystko sprawiło, że ta lwowska akademia techniczna nie tylko stała znacznie niżej od politechniki warszawskiej z r. 1825, ale nawet od instytutu technicznego w Krakowie, czego zresztą najlepszym dowodem była znacznie wyższa liczba uczniów w Krakowie aniżeli we Lwowie. Powoli jednak zaczęły się i tu stosunki poprawiać. W r. 1850 dodano roczny kurs przygotowawczy. W cztery lata później (1854 r.) odpadła od Akademii szkoła średnia, rząd utworzył bowiem osobną sześcioklasową szkołę realną. Od tego czasu Akademia stale sama domaga się przekształcenia. Rząd zwleka-

i jak może się wykręca. Skoro jednak ruch, zmierzający do przeobrażenia studyów technicznych, ogarnął całe państwo, skoro wszędzie nastąpił rozdział na wydziały zawodowe, wezwano z Wiednia w r. 1865 także lwowskich profesorów techniki do przedstawienia projektów zmian i ulepszeń. W r. 1866 projekt szczegółowo opracowany poszedł istotnie do Wiednia. Główną jego zaletą było to, iż objął całokształt nauk technicznych i że wprowadzał podział na wydziały według zawodów. Były to jednak czasy dla Austryi z powodu wojny z Prusakami bardzo ciężkie, rząd przeto nie spieszył się, pozostawiając sejmowi galicyjskiemu, zwołanemu po przywróceniu kostytucyi, poruszenie tej sprawy. Stało się to w r. 1868. Sejm polecił wydziałowi krajowemu złożenie komisyi, której zadaniem miało być opracowanie projektów urządzenia obu zakładów technicznych w Krakowie i we Lwowie. Komisya ta zaleciła sejmowi utworzenie we Lwowie Instytutu politechnicznego wedlug projektu z r. 1866, w Krakowie zaś przekształcenie tamtejszego Instytutu technicznego na zakład naukowy, mający obejmować obok kursów przygotowawczych trzy wydziały zawodowe: 1) dla inżynierów, architektów, górników i hutników, 2) dla mechaników i 3) dla gospodarzy i leśników. Sejm jednakże na te wnioski się nie zgodził, nie chcąc spychać instytutu technicznego w Krakowie do rzędu szkoły średniej. „Nadwerężałoby to bowiem — jak wyraził się sprawozdawca edukacyjnej komisyi sejmowej Dr. Euzebiusz Czerkawski — prawa nabyte Krakowa, burząc lub uszczuplając instytucye, które on w czasie różnorodnych przejść i cierpień o własnych siłach i własną u siebie wytworzył pracą“. Uchwalił więc sejm w r. 1869 utworzenie w Galicyi dwu równorzędnych zakładów technicznych, a mianowicie: 1) We Lwowie „Szkoły głównej technicznej“ z wydziałami inżynieryi, mechaniki i chemii tudzież z kursami leśnictwa i handlu, 2) W Krakowie „Akademii technicznej“ z wydziałami architektury, mechaniki i górnictwa z hutnictwem. Uchwał tych sejmu wiedeńskie ministerstwo oświaty nie przedstawiło cesarzowi do sankcyi. Miały one przecież ten skutek, że rząd, napierany przez namiestnika hr. Agenora Gołuchowskiego, zaczął wprowadzać do istniejącej akademii ulepszenia. Stan zakładu przy końcu obecnego okresu (1869/70) był następujący: katedr zwyczajnych było w akademii sześć, jeden adjunkt, sześć suplentur, dwu nauczycieli języków i dwie asystentury. Podziału na wydziały nie było, sale wykładowe i pracownie mieściły się w domu najętym jeszcze w r. 1844. Wyszło jednak 26 lipca 1867 r. postanowienie cesarskie, na mocy którego rząd miał wybudować kosztem państwa dla Akademii osobny odpowiednio urządzony gmach.

A teraz przejdźmy do Królestwa polskiego i zobaczmy, co się tam dokonało na polu szkolnictwa praktyczno-zawodowego o charakterze akademickim.

Po wypadkach roku 1830/31 pogasły — jak pisze Rodkiewicz — ogniska wyższej oświaty w Królestwie. Atoli niektóre praktyczne potrzeby musiały być zaspokojone. Ponieważ brakowało kandydatów na posady rządowych

inżynierów i budowniczych, przeto Rada budownicza Królestwa zaprojektowała utworzenie „Szkoły praktycznej budownictwa“. Projekt zyskał zatwierdzenie Rady wychowania publicznego, a kursy rozpoczęły się w jesieni 1835 r., trwały, niestety, krótko, zniesiono je po r. 1838 rozporządzeniem głównego dyrektora Szypowa. Po ich zniesieniu uczniowie inżynieryi uczęszczali na „kursy dodatkowe“ w sekcyi technicznej, czynne od 1837—1842. W r. 1835 postanowiła Rada administracyjna wskrzesić Instytut rolniczy w Marymoncie. Dnia 13 października zatwierdzono nową ustawę a w r. 1836 na wiosnę została szkoła otwartą, kurs był dwuletni, obok tego szkółka wiejska, uczniów zapisało się na początek 62. W r. 1839 postanowiły władze przekształcić Instytut marymoncki na rolniczo-leśny i oddać go pod zarząd Okręgu naukowego; rozszerzono również program nauk. Dyrektorem instytutu był Michał Oczapowski, a po jego śmierci (1854) Seweryn Zdzitowiecki. Program nauk w tej szkole nie był odpowiedni, zabrano się więc do opracowania nowej ustawy, zyskała ona zatwierdzenie 29 grudnia r. 1857. Kurs nauk rozszerzono w niej na trzy lata.

W r. znowu 1844 zaprojektował Wydział górnictwa, kursy górnicze w Warszawie, trwały one tylko rok, miało je zastąpić gimnazyum realne w Kielcach, o czem nieco niżej będzie mowa. W tymże samym r. 1844 otwarto w Warszawie 1 sierpnia szkołę sztuk pięknych; uczniów zapisało się odrazu 80, oddziałów miała ta szkoła trzy: architektury, malarstwa i rzeźby; profesorów wraz z inspektorem 14. Zapowiadał się więc rozwój wcale niezły, jakkolwiek braki były wielkie. Wykazało je najlepiej pierwsze sześć lat istnienia szkoły. Główną wadą był brak fachowego kierownika, szkoła była bowiem połączona pod wspólną dyrekcyą z gimnazyum realnem. Były zresztą i inne jeszcze rażące niestosowności. Uznał je wreszcie sam kurator okręgu naukowego Muchanów i przedstawił do Petersburga memoryał z projektami reform. Przyszły one rzeczywiście do skutku na mocy ustawy z 13 grudnia r. 1852. Najważniejsza zmiana polegała na przyznaniu szkole samodzielnego bytu przez oddzielenie jej od gimnazyum realnego. Nie udała się natomiast podjęta w r. 1845 próba urządzenia praktycznych kursów zimowych dla elewów i aplikantów inżynieryi, budownictwa i miernictwa, takiegoż niepowodzenia doznał także projekt Banku polskiego, dotyczący założenia Szkoły handlowej.

Rok 1862 przyniósł szereg wielkich choć krótkotrwałych reform w zakresie szkolnictwa Królestwa polskiego. W tym więc czasie Szkoła sztuk pięknych, otrzymawszy nową ustawę, stanęła w rzędzie naprawdę wyższych zakładów naukowych, a zakres przedmiotów technicznych głównie na oddziale budownictwa został znacznie rozszerzony. Zmianą jednak najbardziej doniosłą było zniesienie Instytutu rolniczego, którego miejsce zajął Instytut politechniczny i rolniczo-leśny w Puławach Zakład ten, na wielką pomyślany skalę, miał być dopełnieniem Szkoły głównej w szkolnictwie najwyższem Królestwa. Czem ta ostatnia była dla nauki teoretycznej, tem miał być tamten Instytut dla zawodów praktycznych. Dzielił się on na pięć

wydziałów: mechanika i konstrukcya maszyn, inżynierya cywilna, górnictwo, rolnictwo, leśnictwo. Własność byłego gimnazyum realnego i Instytutu gospodarskiego w Marymoncie przeniesiono do Puław. W listopadzie 1862 r. otwarto klasę przygotowawczą podobnie jak do Szkoły głównej, równocześnie zaś rozpoczęły się wykłady na kursie pierwszym wszystkich trzech wydziałów technicznych i na obu kursach wydziałów rolniczego i leśnego. Nauka dla mechaników, inżynierów i górników miała obejmywać trzy lata, dla gospodarzy i leśników dwa.

Wypadki r. 1863 sprawiły, że uczniowie zakład opuścili. Istniał on więc jako całość właściwie tylko pół roku. Pomimo jednak przerwy w naukach Rada Instytutu opracowała szczegółowy projekt ustawy, w r. zaś 1865 rozpatrywała go Rada Wychowania pod przewodnictwem Mianowskiego. Rząd atoli projektu nie zatwierdził i otworzył na nowo tylko Instytut rolniczo-leśny. Od tego czasu nie posiada Królestwo polskie akademii technicznej. Także szkoła sztuk pięknych doczekała się zwinięcia i przekształcenia na zwykłą klasę rysunkową, otwartą 1 marca 1865. Takie były losy i koleje polskiego wyższego szkolnictwa zawodowego w okresie szóstym.

Historya szkolnictwa średniego w tym okresie jest jednem pasmem zmagań się pełnego żywotności narodu z trudnościami, powodowanemi przez okoliczności zewnętrzne, które z jednej strony usiłowały stłumić tego narodu żywotność, z drugiej zaś dopuszczały do najrozmaitszego rodzaju eksperymentów, wykonywanych na jego żywym organizmie.

Polska szkoła średnia wolna i niezależna utrzymała się jakiś czas jeszcze tylko w Rzeczypospolitej krakowskiej. Posiadał Kraków po r. 1831 tego typu szkół dwie. Pierwszą z nich była starodawna szkoła niegdyś Nowodworsko-Władysławska, przez Kom. ed. nazwana „przygłówną“, za ks. warsz. „departamentową“; uzyskała ona za czasów Rzeczypospolitej krak. nazwę „Liceum“, po r. zaś 1848 nazwę „Gimnazyum“. Od wieków połączona z wszechnicą Jagiellońską przeszła w tym okresie pod zarząd „Komisarza zakładów naukowych“, który to urząd ustanowiła Komisya organizacyjna z r. 1833, bezpośrednio zaś przewodniczyli szkole prorektorowie wszechnicy. Liceum to posiadało do r. 1834 klas sześć, potem pięć, a od r. 1848 znowu sześć. Liczba uczniów od r. 1818 — 1848 przedstawia się wcale pokaźnie, wynosiła bowiem ogółem 13878. „Tak roczne popisy, — pisze Brodowicz — jako też liczne egzaminy dojrzałości i promocye do uniwersytetu, a zresztą dość ogólne zadowolenie profesorów wszystkich wydziałów z przybywających z liceum nowych słuchaczy dowodziły należytego ich w tej szkole usposobienia“. Nie miał też wcale słuszności inspektor Czerkawski, wówczas jeszcze duchem biurokratyczno-germanizacyjnym zbyt żarliwie natchniony, gdy po przyłączeniu Krakowa do Austryi zabrał się z polecenia wiedeńskiego rządu do niemczenia starej polskiej szkoły i w napuszonej po niemiecku w dniu 24 czerwca 1853 r. wygłoszonej mowie nazwał szkołę budowlą spróchniałą. Dodać jeszcze tu muszę, że w r. 1843 obchodziło liceum Nowodworskiego 200-ną rocznicę swego istnienia. Oprócz

niego posiadał jeszcze Kraków aż do r. 1834 włącznie jeszcze drugie liceum przy kościele św. Barbary. W zamian powstała po jego zwinięciu w r. 1843 szkoła wydziałowa, założona przez „wielką Radę wszechn. Jag.“ na wniosek Brodowicza. W jej skład weszły trzy klasy przygotowawcze, których zadaniem było przysposabiać uczniów do liceum i do zakładu technicznego. Pomieszczenie znalazła ta szkoła również w gmachu przy kościele św. Barbary, uczniów liczyła od r. 1843 — 1848 włącznie 1801. Oprócz tego założył jeszcze rząd wolnego m. Krakowa w r. 1836 dwuklasową szkołę wydziałową w Chrzanowie dla młodzieży chrześcijańskiej i starozakonnej; uczniów było w niej w ciągu lat 10 wszystkiego 420.

Jaką troskliwość okazywała Rzeczp. krak. o kształcenie i oświatę wszystkich swoich obywateli, dowodzi tego najlepiej fakt założenia szkoły przemysłowo-handlowej na Kazimierzu, przeznaczonej niemal wyłącznie dla młodzieży starozakonnej płci obojga. Celem tej szkoły było nastręczanie dzieciom wyznania Mojżeszowego sposobności do wykształcenia naukowego w ogóle, w szczególności zaś przygotowanie takowych do zawodu kupieckiego. Zarówno organizacya tej szkoły jak i dobór przedmiotów i nauczycieli odpowiadały, o ile to było możliwe, takiemu celowi. Rozwój tej szkoły był z początku utrudniony z powodu niechęci i uprzedzeń ludności starozakonnej. Jeszcze w r. 1845 domagała się gmina izraelicka oddania szkoły pod jej wyłączny zarząd, do czego się jednak Senat nie przychylił. Uczniów i uczennic liczyła ta szkoła do r. 1848 z górą 3000, skoro zaś przyszło w tymże roku do równouprawnienia Izraelitów, to lokal szkolny okazał się za ciasnym. Po zajęciu Krakowa przez Austryę przekształcono szkoły tamtejsze na ogólną austryjacko-galicyjską modłę. Przejdę więc teraz do krótkiej charakterystyki szkolnictwa średniego tudzież systemu, jaki się pod wpływem austryjackim w tej części ziem polskich w okresie szóstym stopniowo przyjmował i rozkrzewiał. Szkoły średnie nazywały się w Galicyi „gimnazyami“, było ich tam do r. 1848 13, wszystkie po miastach obwodowych, we Lwowie zaś dwa. Oprócz tego mieli Jezuici gimnazyum w Tarnopolu, w Nowym Sączu i we Lwowie. Szkoły te stały pod każdym względem bardzo nisko. Między nauczycielami była przeważna liczba Niemców. Od pierwszej klasy poczynając, uczono wszystkiego po niemiecku. Przy nauce łaciny posługiwano się gramatyką niemiecko-łacińską, początków zaś greki nauczano z gramatyki łacińsko-greckiej. Języka polskiego nie uwzględniano wcale, w ogóle o tem, co polskości dotyczyło, nie było w szkole ani wzmianki. Nauka matematyki stała na poziomie możliwie najniższym i była jakby z umysłu lekceważoną. Historyi powszechnej zupełnie nie uwzględniano, zastępując historyą i geografią Austryi w pierwszej klasie, historyą niektórych innych państw europejskich w 3 i 4-ej, starożytna zaś historya przypadała dopiero na klasy ostatnie. Wszystkich klas razem liczyły wówczas gimnazya galicyjskie sześć. O chłopcu, który przebył tu lat sześć można było powiedzieć, że przeszły one dla niego bez żadnej niemal korzyści. Nauczył się nieźle po łacinie, trochę po grecku, oj-

czystego języka nie poznał wcale, zresztą połapał trochę luźnych wiadomości bez żadnego ładu i składu. Sposób nauczania był jeszcze z tego względu fatalny, iż w każdej klasie jeden nauczyciel uczył wszystkich przedmiotów i prowadził uczniów od pierwszej klasy do czwartej, a potem znowu wracał do pierwszej, przyczem musiał niewolniczo trzymać się narzuconych z Wiednia podręczników; stosunkowo najlepiej uczono jeszcze geografii. Gimnazya więc galicyjskie przed r. 1848 nie odpowiadały swojemu przeznaczeniu ani pod względem naukowym, ani nawet państwowym, pod względem zaś narodowym były wielce szkodliwe. Cały układ tych szkół zmierzał do wynarodowienia kraju i do zagłady narodowości polskiej, co się oczywiście powieść nie mogło; podstawę ich stanowił ciasny i jednostronny humanizm. Potrzeby życia praktycznego znalazły w Galicyi uwzględnienie przed r. 1848 tylko w dwu szkołach realnych: we Lwowie i w Brodach. Lwowska miała dwa oddziały: techniczny i handlowy, brodzka tylko handlowy; nauka w obu była dwuletnia i odznaczała się tem, że ze względów praktycznych znalazła się w programie gramatyka polska. Sześcioklasowe gimnazya nie dawały jednak prawa wstępu na wszechnicę. Kto chciał tam się dostać, musiał pierwej jeszcze skończyć tak zwane liceum, czyli zakład filozoficzny. Tu kurs był dwuletni, a wykład wyłącznie niemiecki. Nauczano wszystkiego po trochu: logiki, psychologii, etyki, matematyki niższej, fizyki, historyi naturalnej, wreszcie łaciny i religii. Taki stan rzeczy utrzymał się aż do wielkich przewrotów, jakie dokonały się w Austryi w r. 1848. Wówczas to pod wpływem dwu znakomitych ludzi: Bonitza i Exnera przyszła do skutku gruntowna reforma gimnazyów austryjackich, oparta na zasadach pedagogii Herbarta. Główne zmiany były następujące: Gimnazyum uzyskało klas ośm, kursy filozficzne uległy zniesieniu, gimnazyum niższe tworzyło stosunkowo pewną całość dla siebie, nauczycieli klasowych zastąpili nauczyciele fachowi, nacisk położono znaczny na naukę języka greckiego i matematyki, historya powszechna miała być systematycznie wykładaną, nauczycielom przyznano w nauczaniu większą swobodę, ośmioletnią naukę zakończał egzamin dojrzałości, nadający prawo wstępu na wszechnicę.

W tych wszystkich reformach uwidaczniał się postęp znaczny, z naciskiem wszelako należy podnieść, że nie jedna z tych reform uzyskała przystęp do systemu szkolnego polskiego już za czasów Kom. ed. i później w początkach XIX stulecia. Nowy porządek i nowy ustrój szkolnictwa średniego ogłoszono dla Galicyi i Krakowa, rozporządzeniem z dnia 13 października 1850 r. Według tego rozporządzenia miał być językiem wykładowym w Krakowie i w Galicyi zachodniej język polski, w Galicyi zaś wschodniej miał pozostać niemiecki, gdzie miano także stopniowo w miarę możności zaprowadzać język rusiński. Język polski i literatura miały stanowić we wszystkich gimnazyach Galicyi zachodniej (Kraków, Bochnia, Tarnów, Nowy Sącz, Rzeszów) przedmioty obowiązkowe, w Galicyi wschodniej przedmioty wolne. Język niemiecki miał być wszędzie obowiązkowy. Religię Rusinom miano wykładać w Galicyi wschodniej po polsku. Takie były

pierwsze zamiary nowego rządu wobec krajów polskich. Nie utrzymały się jednak długo. Gdy w r. 1853 reakcya w Austryi stanowczo przeważyła, zaczęło się gruntowne wszystkich szkół niemczenie, co trwało aż do r. 1860. Z powrotem konstytucyi system germanizacyjny zaczął stopniowo wolnieć, utrzymał się jednak niemal aż do r. 1868. Z początku uczono we wszystkich klasach po niemiecku, jedyny wyjątek stanowiły religia i język polski, później w gimnazyum niższem wyrugował wykład polski niemczyznę, w gimnazyum wyższem zaś utrzymał się wykład niemiecki, egzamin dojrzałości zdawali uczniowie aż do r. 1867 po niemiecku. Nie można wszelako powiedzieć o tych zreformowanych galicyjskich gimnazyach, aby były złe. Owszem zaznaczył się w nich wielki postęp, uczono porządnie i gruntownie, a nauczyciele już w znacznej liczbie Polacy zadawali sobie z uczniami wiele pracy. Piszący te słowa sam uczęszczał w tych czasach do jednego z gimnazyów Galicyi zachodniej (Rzeszów) i zachował w pamięci jak najlepsze wspomnienia z nauki szkolnej, a przytem wdzięczność niezatartą dla swoich nauczycieli. Wszyscy nie wyłączając dyrektorów byli Polakami, przez ciąg ośmioletnich studyów 1858 — 1866 tylko dwu Niemców przewinęło się przez rzeszowskie gimnazyum, a i ci byli nauczycielami dzielnymi. W r. 1852 posiadała Galicya 13 gimnazyów, z tych 7 było zupełnych ośmioklasowych, 1 miało klas 7, 4 były jeszcze sześcioklasowemi, a jedno czteroklasowe (Bochnia). Z czasem wszystkie sześcioklasowe uzupełniły się do ośmiu klas. Zajmujące są niektóre cyfry statystyczne z chwili rozpoczynających się w Galicyi reform. W r. mianowicie 1851 było w gimnazyach galicyjskich nauczycieli łącznie z dyrektorami 68, zastępców zaś 103, nauczycieli przedmiotów ubocznych 28, razem więc 199; uczniów uczęszczało 4241, o 338 mniej niżeli w r. 1850. Godną uwagi jest statystyka narodowości tych uczniów, zaliczało się między nimi w całej Galicyi 2740 do narodowości polskiej, a 1218 do rusińskiej, starozakonnych było 260, ewangielików zaś, których można uważać za Niemców, wszystkiego 21. Wielce znamiennym jest znaczny spadek liczby uczniów w chwili rozpoczętych reform.

Zestawiając liczbę uczniów w gimnazyach galicyjskich w r. 1851 z liczbą ludności, przekonamy się, że na każdych 536 mieszkańców wypadał jeden uczeń, tymczasem w wyższych szkołach polskich już w r. 1783 przypadał jeden uczeń na 400 niespełna mieszkańców (ob. str. 177). Tak wyglądają w cyfrach dobrodziejstwa i korzyści oświatowe, jakie spłynęły na Polskę skutkiem rozbiorów! Jaki był stan rzeczy przy końcu niniejszego okresu, to, aby się nie powtarzać, powiem o tem słów kilka, skoro mi wypadnie wspomnieć o spuściźnie, jaką przejął na polu szkolnictwa średniego okres siódmy po swoim poprzedniku. Zresztą liczba 13 gimnazyów na Galicyę nie byłaby w r. 1851 taką niekorzystną, gdyby były istniały równocześnie liczniejsze szkoły realne, przemysłowe lub rolnicze. Niestety, był w tym kierunku stan szkolnictwa w Galicyi bardzo smutny. Nastąpiła tu wprawdzie także w r. 1851 reforma szkół realnych. Podzielono je na niższe i wyższe, pierwsze z kursem dwu, albo trzyletnim, w drugich miała

nauka trwać lat trzy i stanowić przygotowanie do instytutów technicznych. Niższa szkoła realna odpowiadała polskim szkołom podwydziałowym, a zadanie jej polegało na przygotowywaniu uczniów do zawodów praktycznych: do rzemiosła, handlu i t. d. Cóż jednak z tych reform, skoro na cały wielki kraj miały istnieć tylko dwie szkoły realne, jedna w Krakowie, a druga we Lwowie. Załatwiwszy się pokrótce ze szkołami średniemi w Galicyi, przejdźmy w dalszym ciągu do dzielnicy pod panowaniem pruskiem.

Król pruski przyrzekł, jak wiadomo, obejmując w r. 1815 w posiadanie Ks. poznańskie, uroczyście poszanowanie praw języka polskiego. Z początku przeważały też istotnie, przynajmniej w teoryi, względy sprawiedliwości i słuszności. Jeszcze w r. 1822 wyrażał pruski minister oświaty przekonanie, że należy tylko o to dbać, aby ludność polska język niemiecki rozumiała, zupełną zaś germanizacyę uważał za niewykonalną, religię i język nazywał „najdroższemi świętościami narodu“, wołał, że „wykształcenia tak oddzielnego człowieka, jak narodu dokonać można tylko za pomocą mowy ojczystej“. Słowa te okazały się jednak wkrótce tylko piękną teoryą. Już pierwszy sejm Ks. poznańskiego skarżył się w r. 1828 na ucisk języka polskiego w szkołach. Na te skargi odpowiedział król pruski, że jest jego wolą, aby język polski „jako własność drogocenna polskich mieszkańców“ doznawał od władz rządowych opieki, odmówił jednak wprowadzenia go jako wykładowego do wszystkich szkół w Ks. Po upadku powstania listopadowego zaczęło być w Prusach coraz gorzej. W r. 1834 nowy regulamin wydany dla egzaminów dojrzałości ścieśnił znacznie prawa języka polskiego. W trzy lata późnioj (1837) stwierdził już sam rząd w odpowiedzi na ponowne skargi sejmu prowincyonalnego, że język polski jako wykładowy doznał w ostatnich latach wielkiego uszczuplenia. W gimnazyach używano pierwotnie języka polskiego jako wykładowego w czterech klasach niższych, po r. 1837 i to się zmieniło. W gimnazyum św. Maryi Magdaleny w Poznaniu wykładano odtąd już tylko religię w całem gimnazyum po polsku, resztę zaś przedmiotów tylko w dwu klasach najniższych. W gimnazyum w Lesznie stał się język niemiecki wyłącznym językiem wykładowym, pomimo że przeszło połowa uczniów była Polaków.

Skoro w r. 1840 Fryderyk Wilhelm IV został królem pruskim, zdawało się na razie, że nastanie zwrot ku lepszemu. Nowy król powołał się na traktaty wiedeńskie i oświadczył, że dał ministrowi oświaty zlecenie, aby język polski obok niemieckiego w wyższych zakładach naukowych uwzględniano w tej mierze, która odpowiada ojcowskim zamiarom króla. Skutkiem tego wydał minister Eichhorn dnia 24 maja 1842 r. instrukcyę, regulującą w sposób szczegółowy używanie w szkołach języka polskiego i niemieckiego. Co do gimnazyów, to oparła się instrykcya na stosunkach miejscowych. Gimnazyum więc Fryderyka Wilhelma w Poznaniu, dalej gimnazyum w Bydgoszczy i szkoła realna w Międzyrzeczu miały pozostać zakładami wyłącznie niemieckiemi, gimnazyum zaś Magdaleny w Poznaniu, gimnazyum w Trzemesznie, najstarsza może szkoła polska, i mające powstać

gimnazyum w Ostrowie miały otrzymać język wykładowy polski dla wszystkich przedmiotów w klasach niższych, prócz tego w klasach wyższych dla religii i dla polskiego, pozwolono go również używać do nauki matematyki, fizyki i francuskiego. Autorów łacińskich i greckich wolno było tłómaczyć i objaśniać na przemian po niemiecku i po polsku. Równych więc praw dla obu języków nie było, ale zawsze coś narodowość polska uzyskała. Instrukcyi tej jednak nie długo się trzymano. Już po czterech latach wytoczono w sejmie nowe skargi. W r. zaś 1851, gdy minister Raumer objął tekę oświaty, wypracował dla gimnazyów nowy plan normalny, w którym język polski, jako wykładowy, doznał znacznego ścieśnienia. Plan ten wszedł w życie w r. 1856. Atoli już po trzech latach przyszły dalsze zmiany na korzyść języka niemieckiego.

Skoro zaś ludność polska coraz energiczniej o swoje prawa dopominać się zaczęła, polecił minister, aby w klasach najniższych nauczali tacy tylko nauczyciele, którzy dobrze językiem polskim władają. Było to ostatnie może uwzględnienie żądań i skarg polskich. Po r. 1863 zapanował w stosunkach szkolnych poznańskich pewien zastój, który przetrwał aż do końca niniejszego okresu. Stanowisko języka polskiego już i tak do ostateczności ograniczone w tych czasach dalej się nie pogarszało.

Jeszcze smutniejsze stosunki panowały w Prusach zachodnich i wschodnich. Tam gimnazyów katolickich było cztery: w Chełmnie, w Chojnicach w Wejherowie i w Wałczu. Najwięcej Polaków było w gimnazyum Chełmińskiem, gdzie pomimo tego wszystkie przedmioty wykładano po niemiecku, małej zaś ulgi doznali Polacy tylko w r. 1849, gdy skutkiem starań Ligi polskiej ministerstwo poleciło, aby w Chełmnie religię uczniom polskim wykładano w ich ojczystym języku i aby nauczano języka polskiego dwie godziny tygodniowo.

Pod względem urządzeń szkolnych dzieliły się gimnazya w ziemiach polskich do Prus przyłączonych na sześć klas, więc podobnie jak i galicyjskie przed reformą 1849 r., z tą jednak różnicą, że dwie klasy najwyższe miały po dwa oddziały: niższy i wyższy, właściwie więc były to gimnazya ośmioklasowe, jakiemi stały się później galicyjskie. Pod względem poziomu nauki stały gimnazya poznańskie w początkach tego okresu znacznie wyżej od galicyjskich, a to dlatego że nauczyciele byli fachowi nie zaś klasowi jak w Galicyi. Każdy nauczyciel uczył tylko jednego przedmiotu, nie zaś wszystkich. Zarówno w klasach niższych jak wyższych prowadzono naukę o wiele systematyczniej, uwzględniano przytem przedmioty takie, jak historya powszechna, historya naturalna, geometrya. Dla tych przedmiotów w planie galicyjskim miejsca nie było. Także filologia klasyczna stała znacznie wyżej w szkołach wielkopolskich. Kursów tak zwanych filozoficznych wcale tu nie było, uczniowie wprost z gimnazyów po zdaniu egzaminu dojrzałości przechodzili na wszechnice. Szkoły galicyjskie dopiero po reformie z r. 1851 zrównały się z poznańskiemi, później zaś nawet je pod niektóremi względami przewyższyły.

Szkół realnych było w tym okresie w Ks. pozn. cztery niemiecko-protestanckie, polsko-niemiecka zaś powstała w Poznaniu w r. 1853. Założyło ją miasto Poznań z własnych funduszów, zrzekłszy się zasiłków rządowych.

Rozważmy teraz, jak ułożyły się stosunki w Królestwie polskiem po r. 1831. Odziedziczył tu okres szósty po swoim poprzedniku na polu szkolnictwa średniego stan rzeczy następujący: Liceów czyli szkół wojewódzkich było w r. 1830 według rocznika urzędowego 15, szkół wydziałowych 18. W 15 szkołach wojewódzkich uczyło nauczycieli 228, uczniów zaś było w nich 6055. W 18 szkołach wydziałowych liczba nauczycieli wynosiła 168, uczniów było 3389. Szkół podwydziałowych pozostało jeszcze tylko 3 z 18 nauczycielami i z 421 uczniami.

Po zajęciu Królestwa polskiego przez wojska rosyjskie były szkoły publiczne przez rok 1832 zamknięte; pracowano nad nowym planem wychowania publicznego. Ponieważ ogłoszony wkrótce statut organiczny zapewniał Królestwu mowę ojczystą i szkoły, zastosowała się więc do tego nowa ustawa szkolna ogłoszona w r. 1833. Oprócz nazw niewiele w niej właściwie zmieniono. Szkoły wojewódzkie o 6 klasach otrzymały nazwę gimnazyów, które z przydatkiem dwu klas liczyły ich odtąd 8, szkoły zaś wydziałowe nazwano obwodowemi, pozostawiając im klas 4. Zwierzchnik szkoły obwodowej otrzymał tytuł inspektora, a zwierzchnik gimnazyum dyrektora. Szkoły obwodowe miały przygotowywać uczniów do wyższych klas gimnazyalnych, z których trzy ostatnie dzieliły się na dwa oddziały: techniczny i filologiczny. Nauka w obu tych oddziałach stała bardzo wysoko; a filologiczny kończył na filozofii, literaturze powszechnej i na nauce prawa i statystyce porównawczej, techniczny zaś dochodził do matematyki wyższej i do konstrukcyi maszyn. Te ośmioklasowe gimnazya były szkołami znakomitemi, a wynagradzając w części brak uniwersytetu, wyprzedzały do pewnego stopnia swój czas i mogły okazać wielką żywotność. Zasadnicze zmiany zaszły właściwie tylko trzy, a mianowicie: 1) wprowadzenie nauki języka rosyjskiego, 2) znaczne podniesienie opłaty szkolnej i 3) zmniejszenie liczby szkół wojewódzkich z 15 na ośm gimnazyów. W r. 1834 wydane zostały doskonałe instrukcye dla nauczycieli wszystkich niemal przedmiotów. Instrukcye te w rękach biegłych nauczycieli, jakich z dawniejszych lat nie brakowało, mogły znakomicie przyczynić się do rozwoju polskiego szkolnictwa średniego. Niestety, taki stan rzeczy długo utrzymać się nie mógł, zachodziła bowiem zbyt wielka różnica między systemem polskim, a rosyjskim, w dodatku straciło Królestwo wszechnicę, nie było więc gdzie kształcić nauczycieli dla szkół. Ogłoszono przeto już w r. 1835, że dla kształcenia przyszłych nauczycieli będzie się wysyłało kosztem rządu kandydatów do uniwersytetów rosyjskich. W cztery lata później (1839) ogłosił Szypow, dyrektor Komisyi rządowej oświecenia publicznego, że każdy nauczyciel, który zechce wykładać jakiś przedmiot po rosyjsku, otrzyma gratyfikacyę w wysokości rocznej pensyi. Przełom stanowczy na niekorzyść

nastąpił już w r. 1840, gdy Komisya rządowa oświecenia ustąpiła miejsca Okręgowi naukowemu warszawskiemu. Zamierzono więc od tego czasu nadać wychowaniu publicznemu w Królestwie kierunek jak najwięcej realistyczny, chodziło bowiem o odwrócenie młodzieży od wszelkich popędów idealniejszych, tudzież od samodzielnych poszukiwań rozumowych. W tym też celu zniesiono w gimnazyach podział klas wyższych na oddział filologiczny i techniczny, ten ostatni w r. 1841 usunięto zupełnie, otwierając w zamian w dwa lata później (1843) na wielką skalę pomyślane gimnazyum realne w Warszawie z kierunkiem bardzo specyalnym. Był to zakład ważny, doskonale obsadzony i świetnie uposażony. Gimnazya przybrały natomiast charakter wyłącznie filologiczny. Różnica więc między ustawą z r. 1833, a ustawą z 31 sierpnia 1840 była już bardzo znaczna. W pierwszej prawo zakładania szkół obwodowych przysługiwało Radzie wychowania publicznego (§ 41), w drugiej zaś tylko ministrowi w Petersburgu na przedstawienie kuratora Okręgu naukowego. Gdy w ustawie z r. 1833 w wykazie przedmiotów nauki szkolnej znajdują się na miejscu piątem tylko ćwiczenia w języku i literaturze rosyjskiej (§ 117), to w r. 1840 wymieniony jest „język rosyjski“ na drugiem miejscu zaraz po religii, a język polski dopiero na czwartem (§ 52). Gimnazya nie były już jednolicie urządzone, ale dzieliły się na ogólne czyli przygotowawcze i szczególne czyli realne (§ 36). W szkołach obwodowych realnych z dążnością techniczną, handlową lub rolniczą polecono wykładać przedmioty w miarę potrzeby i okoliczności miejscowych (§ 48). Historya polska została z pomiędzy przedmiotów nauki zupełnie wykreślona, w matematyce zabroniono wszelkich dowodzeń, geografii, statystyki, nauk przyrodniczych zaś zalecono uczyć sposobem tylko pamięciowym.

Doniosłym objawem w nowo wytkniętym kierunku było założenie w Warszawie w r. 1843 pierwszej szkoły niemiecko-rosyjskiej, w stopniu szkół powiatowych realnych z zupełnem wyłączeniem języka polskiego z pomiędzy przedmiotów nauki. W r. 1845 wyszła ustawa o szkołach realnych. Jej następstwem było zniesienie sześciu filogicznych szkół obwodowych, a otwarcie w zamian dwu szkół realnych wyższych: w Kielcach i w Kaliszu i pięciu szkół realnych obwodowych: w Maryampolu, Włocławku i trzech przy gimnazyach w Lublinie, Radomiu i Płocku. Przemogły tedy stanowczo szkoły realne. Wyrazem zaś tego najlepszym był fakt, że gimnazyum realne w Warszawie liczyło w r. 1849 uczniów 931, gdy tymczasem dziewięć gimnazyów filologicznych liczyło ich razem 2529. Wielce charakterystyczne były także instrukcye dla nauczycieli tych szkół wydane. Nauka języka rosyjskiego miała być bardzo obszernie i gruntownie prowadzoną, przy polskim zaś pozwolono tylko na czytanie dzieł treści moralnej i technicznej. Historyi powszechnej zupełnie nie uwzględniono. Równocześnie uległy zniesieniu klasy wyższe w dwu gimnazyach filologicznych w Warszawie, skutkiem czego pozbawiono stolicę wszelkich wyższych humanistycznych zakładów. Ponieważ taki stan rzeczy odebrał nawet wyborowym war-

stwom społecznym możność kształcenia się w kierunku ogólno ludzkim, postanowił przeto rząd otworzyć w Warszawie t. zw. „Instytut szlachecki“ i zużytkować do tego zarówno budowle jak i etat 2-go gimnazyum warszawskiego. Wzamian polecono przenieść do Warszawy jedną z czteroklasowych szkół powiatowych z prowincyi. Najwyższy rozkaz w tych sprawach wydany nosi datę 4 lipca 1848 r. „Instytut“ był zakładem, przeznaczonym wyłącznie dla młodzieży szlacheckiego pochodzenia, a przystępnym tylko dla zamożnych. Zadanie jego polegało na wychowywaniu synów szlachty polskiej do celów państwowych, przyswajając im równocześnie wielką ogładę towarzyską. Nauka stała tu mniej więcej na tej samej stopie, co w dawnych szkołach wojewódzkich z dodaniem w obfitej mierze języka rosyjskiego. Rząd instytutem tym troskliwie się opiekował, zbudował dla niego nawet wspaniały gmach, otwarty i poświęcony dnia 15 września 1853 roku.

Ogólny więc stan szkolnictwa średniego w Królestwie polskiem był w r. 1849 następujący: gimnazyów filologicznych 9, gimnazyum realne 1, szkoły realne wyższe 2, szkół powiatowych filologicznych 15, realnych 7. W porównaniu z końcem okresu poprzedniego było zatem szkół średnich z klasami wyższemi o trzy mniej, gdy liczba szkół średnich z klasami niższemi wzrosła o jedną (18 + 3 = 21; w r. zaś 1849 — 22). Liczba nauczycieli wzrosła w gimnazyach w porównaniu ze szkołami wojewódzkiemi z 228 na 291, natomiast liczba uczniów spadła z 6055 na 4135. Przyczyny tego szukać należy w podniesieniu opłaty szkolnej, tudzież trudnościach, robionych przez władze przy przyjmowaniu uczniów. Oprócz tego było jeszcze sześć prywatnych średnich zakładów naukowych z 264 uczniami i jeden instytut szlachecki z 12 nauczycielami i 60 uczniami. Liczba znowu nauczycieli w szkołach powiatowych w porównaniu z dawnemi wydziałowemi i podwydziałowemi wzrosła ze 186 na 244, natomiast liczba uczniów także i tu spadła z 3389 na 2587. Oprócz tego 518 chłopców kształciło się w prywatnych niższych zakładach naukowych.

Atoli i taka organizacya szkolnictwa średniego, jak ją powyżej krótko streściłem, nie długo się utrzymała. Już w r. 1850 zaczęto myśleć o dalszych reformach, pobudkę zaś do nich stanowiła z jednej strony chęć wstrzymania zbyt wielkiego napływu młodzieży do szkół, z drugiej pragnienie nadania szkołom średnim takiego kierunku, iżby przygotowywały albo do zawodów czysto praktycznych, albo też do zawodów urzędniczych. W tej myśli przydano w r. 1850 trzy wyższe klasy gubernialnemu gimnazyum w Warszawie, gimnazya zaś w Łomży i w Siedlcach zamieniono na szkoły powiatowe. W tym samym roku otwarto w Warszawie dwie szkoły realne niższe. W dwa lata później (1852) zamknął namiestnik Królestwa gimnazyum w Szczebrzeszynie. W latach 1851 i 1852 przyszła nowa wielka reforma gimnazyów filologicznych i szkół powiatowych głównie realnych. Właściwe szkoły realne zostały zamienione na rzemieślnicze i przemysłowe, zastosowane do potrzeb każdego powiatu, np. gdzie znajdywała się glinka,

tam miała powstać szkoła garncarska. Szkoły filologiczne miały pozostać tylko tam, gdzie zachodziła potrzeba kształcenia młodzieży na urzędników. Szkoły te miały liczyć po 5 i po 7 klas. W wyższych klasach dodano kurs prawa i kurs sztuki wojskowej. Największem utrudnieniem było to, że nie wolno było przenosić ucznia z jednej szkoły do innej. Kto w jakiejś szkole nauki rozpoczął, musiał je w niej kończyć. Nawet po ukończeniu szkoły pięcioklasowej nie wolno było dla dokończenia studyów przejść do innej siedmioklasowej. Przyszło także nowe urządzenie gimnazyum realnego w Warszawie, przyczem zakres studyów technicznych i handlowych został ogromnie rozszerzony tak, że gimnazyum to stało się rodzajem instytutu technicznego. Również instytut szlachecki otrzymał nową ustawę (1854), zwiększającą tak liczbę uczniów jak i rozszerzającą zakres nauki na przedmioty takie, jak geografia matematyczna, prawo, wiadomości z gospodarstwa wiejskiego i t. d. Gorączkowy ruch i niepokój w szkolnictwie średniem trwał dalej. W r. 1857 przyszła znowu reforma gimnazyów, wprowadzono ponownie w wyższych klasach dwa oddziały: historyczno-filologiczny i matematyczno-fizyczny i dodano klasę ósmą, przeznaczoną specyalnie dla nauki prawa.

Nastała nareszcie wielka chwila r. 1862. W dniu 20 maja wydaną została nowa ustawa o wychowaniu publicznem w Królestwie polskiem. Szkolnictwo średnie uległo w tej ustawie głęboko sięgającym zasadniczym, a dla sprawy wychowania nader korzystnym zmianom. Podzielono w niej szkoły średnie na powiatowe i gimnazya. Artykuł 57 orzekł, że „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 realne zostały zniesione, szkoły zaś powiatowe podzielono na ogólne, pedagogiczne i specyalne. Pierwsze miały zakańczać wykształcenie średnie, drugie kształcić nauczycieli elementarnych, trzecie przysposabiać do rzemiosł, przemysłu i rolnictwa, we wszystkich zaś miało być klas pięć. Co do gimnazyów, to otrzymały one znowu klas siedem. Z przedmiotów przybyły język grecki, miernictwo, niwelacya i historya polska. Liczba gimnazyów zwiększyła się znacznie, bo na 13, z tych 3 w Warszawie. Instytut szlachecki został zniesiony, natomiast powstało liceum w Lublinie o 8 klasach, w ósmej plan przepisywał historyę filozofii i sztuk pięknych, ekonomię polityczną, statystykę i skarbowość, matematykę wyższą, zasady budownictwa, gospodarstwo wiejskie. Tego rodzaju organizacya szkolnictwa średniego mogła istotnie odpowiedzieć wszystkim potrzebom społeczeństwa i doprowadzić kraj do świetnego rozwoju. Niestety, zbyt krótko ona trwała. Ustawa z r. 1862 zawierała całkowite unarodowienie szkoły średniej, tymczasem zanim tę ustawę usunięto, już rozpoczęły się pierwsze próby, zmierzające do zupełnego wynarodowienia. W r. 1864 ukazała się pierwsza w tym kierunku zapowiedź: wyszła ustawa o utworzeniu pierwszego gimnazyum rosyjskiego w Warszawie. Aż wreszcie 17 stycznia 1866 ukazał się „Reskrypt Najwyższy“, polecający wprowadzenie w wy-

konanie nowych ustaw dla zakładów naukowych w Królestwie polskiem. Szkoły powiatowe zamieniono na progimnazya, gimnazya zostały. Podzielono jednak wszystkie szkoły średnie na gimnazya i progimnazya osobne dla ludności polskiej, osobne dla grecko-unickiej i osobne dla niemieckiej, tudzież na kursy pedagogiczne dla Polaków, Rusinów i Litwinów. O takich podziałach dawniej nic nie słyszano, szkoły były polskie z obowiązkową nauką języka rosyjskiego. Ale nie skończyło się na tem. W wykonaniu ustawy z 17 stycznia 1866 r. wyszedł już 25 sierpnia tegoż roku rozkaz, zamieniający większą część szkół średnich Królestwa polskiego na tak zwane szkoły mieszane z językiem wykładowym rosyjskim a równocześnie zaprowadzający nowe szkoły także wyłącznie rosyjskie. Tak rozpoczęła się gruntowna zmiana systemu edukacyjnego, która do wyników ostatecznych doprowadziła dopiero w okresie następnym.

Szkoły średnie na Litwie i Rusi straciły w tym okresie charakter szkół polskich. Ukazem z dnia 28 lutego 1834 r. zaprowadzono w nich język wykładowy rosyjski, ukazem zaś z 5 czerwca tegoż samego roku zniesiono wszystkie szkoły prowadzone przez polsko-katolickie duchowieństwo i zastąpiono je szkołami świeckiemi, urządzonemi według tych zasad, jakie obowiązywały w innych szkołach rosyjskich. Okrąg naukowy wileński uległ po zamknięciu wileńskiego uniwersytetu przemianie na okrąg białoruski, złożony z sześciu gubernii, obejmywał on zaś 13 gimnazyów, dwie pensye szlacheckie, jedno seminaryum nauczycielskie, 16 szkół powiatowych dla szlachty, sześć dla mieszczan, instytut głuchoniemych, 143 szkoły parafialne i 25 pensyj prywatnych. Powstał także osobny okrąg naukowy kijowski. W jego skład weszły cztery gubernie z 1 liceum, z 7 gimnazyami, 3 pensyami szlacheckiemi i 78 szkołami niższemi. Oprócz tego liceum krzemienieckie przeniesione do Kijowa przeobraziło się w rosyjski uniwersytet św. Włodzimierza.

Stan szkolnictwa początkowego był w tym okresie na ziemiach polskich w ogóle opłakany. Jedynie tylko w granicach wolnego miasta Krakowa istniały jeszcze czas jakiś swobodnie w duchu polskim rozwijające się szkoły początkowe. Było takich szkół w samem mieście Krakowie 10, uczęszczało zaś do nich w latach od 1818 — 1848 razem 14362 dzieci płci obojga. Oprócz tego w osobnej szkole elementarnej na Kazimierzu pomieszczonej w klasztorze na Skałce uczyło się w latach od r. 1819 — 1837 dzieci starozakonnych 1681. Po otworzeniu szkoły przemysłowo-handlowej, o której już była wyżej mowa, wcielono do niej tamtą szkołę na Skałce. W r. 1842 dokonał rząd wolnego miasta dalszego ważnego kroku na polu szkolnictwa elementarnego, zaprowadzając przy szkołach miejskich szkoły niedzielne dla młodzieży rzemieślniczej, nie mogącej uczęszczać do szkół publicznych. Szkół wiejskich było w okręgu wolnego miasta Krakowa przy kościołach parafialnych z początku 31; liczba ta wzrosła w ciągu lat do 62, z braku lokalów musiano jednak 14 zamknąć, więc do końca r. 1848 pozostało ogółem szkół 48, uczęszczało zaś do nich w ciągu lat 28 dzieci

obojga płci 76470. Z dat tych wynika, że stan szkolnictwa początkowego w Rzeczypospolitej krakowskiej pod względem zewnętrznym przedstawia się bardzo korzystnie. Liczba bowiem szkół była w państewku obejmującem 22 mil kwadratowych przestrzeni z ludnością stutysięczną znaczna.

Niestety, przy braku seminaryum nauczycielskiego pozajmywały posady nauczycieli jednostki do zawodu nie przysposobione należycie, dozory miejscowe obowiązki także nie wszędzie spełniały, a wizytatorowie w czynnościach swoich się zaniedbywali. Wprawdzie Senat rządzący czynił, co mógł; polecił wymurowanie kilku bardzo porządnych budynków szkolnych, przynaglał do tego także właścicieli dóbr, na ostatnim sejmie przeprowadził znakomite powiększenie funduszu szkolnego z 33000 na 50000 złotych polskich rocznie. Ówczesny zaś komisarz zakładów naukowych Brodowicz dokładał wszelkich starań, aby przysposabiać dla szkół nauczycieli należycie przygotowanych, tudzież uzyskać odpowiednie książki szkolne; owocną tę pracę jednak przerwało przyłączenie Krakowa do Austryi. Zanim to nastąpiło, miał pierwej jeszcze Brodowicz znany zatarg z biskupem Łętowskim, ówczesnym administratorem dyecezyi, o elementarz w r. 1846 do szkół wprowadzony.

Oprócz licznych szkół początkowych powstała w r. 1838 w Krakowie za staraniem ks. Schindlera pierwsza ochronka pod nazwą szkółki przygotowawczej.

O ile rząd wolnego miasta Krakowa szkolnictwo początkowe staranną otaczał opieką, o tyle pod panowaniem Austryi był ten dział wychowania publicznego bardzo zaniedbany. Zaprowadzono wówczas w zabranych dzielnicach polskich wszystko na modłę niemiecko-austryjacką, a więc i szkolnictwo początkowe według tych samych urządzono wzorów. Istniały zatem w tym okresie w Galicyi trzy rodzaje szkół początkowych: 1) szkoły parafialne, 2) szkoły trywialne i 3) szkoły główne czyli normalne. Szkoły parafialne powinny były istnieć po wsiach wszędzie, gdzie tylko była parafia. Tak przynajmniej opiewało rozporządzenie rządu, pozostało ono jednak — jak zresztą przeważna liczba rozporządzeń rządu austryjackiego — na papierze. Nauczycielami mieli być: organista, albo djak i ksiądz. Polecone było nauczanie początków czytania, pisania, rachunków i katechizmu po polsku. Szkółki te mogły były istotnie ważną spełniać rolę, ale było ich tak mało, a w dodatku były tak nędzne, nauczyciele organiści do tego stopnia nie stali na wysokości swoich zadań, że lud prawie żadnego z tych szkółek nie miał pożytku. Typ Miechodmucha przedstawiony w Bogusławskiego „Krakowiakach i góralach“ nie jest wcale przesadzony. Tak zwane szkoły trywialne istniały po miasteczkach. Składały się z dwu lub trzech klas; nauczycieli naznaczał konsystorz dyecezyi. Przedmiotami nauki były: czytanie polskie i niemieckie, rachunki, komeniusz, mała gramatyka polska i niemiecka. Tu więc wdzierała się już na dobre niemczyzna, która w szkołach trzeciego rodzaju panowała już wszechwładnie. Tym trzecim rodzajem były tak zwane szkoły normalne. Składały się one z dwu oddziałów: niższego

przygotowawczego o dwu klasach i z wyższego, stanowiącego właściwą szkołę normalną o czterech klasach. W oddziale przygotowawczym uczono tego samego, co w szkołach parafialnych i trywialnych, w oddziale zaś wyższym czteroklasowym nauka w zupełności odbywała się po niemiecku, język polski był tu tylko tolerowany w pierwszych dwu klasach; w 3-ej i 4-ej już nawet religię wykładano po niemiecku. W klasach tych udzielano już także początków łaciny, jako przygotowania do gimnazyów, tudzież początków mechaniki, fizyki i budownictwa, jako przygotowania do szkół realnych. Podręczniki były wyłącznie niemieckie, nauczyciele kształcili się albo przy szkołach samych, jako pomocnicy, albo przy szkole wzorowej we Lwowie. Szkoły normalne znajdywały się po miastach obwodowych, albo po większych miasteczkach powiatowych. Sposób nauczania w tych szkołach był możliwie najgorszy, polegał bowiem na wdrażaniu gwałtem niemczyzny. Dzieci uczyły się wszystkiego machinalnie w języku dla nich niezrozumiałym; o rozwijaniu władz umysłowych nie mogło być w takich warunkach mowy. Wszystkich szkół początkowych było w Galicyi w r. 1843: 31 szkół normalnych i 1718 trywialnych i parafialnych, razem więc 1749. Liczba zaś dzieci kształcących się w tych szkołach była następująca: W r. 1837 na 518023 dzieci, znajdujących się w wieku szkolnym, uczęszczało do szkół początkowych 67958 czyli 13 na sto. W r. znowu 1843 na 537355 w wieku szkolnym uczęszczało dzieci 76615 czyli 14 na sto. Był to więc stosunek bardzo zły i nieprzynoszący zaszczytu ówczesnemu austryjackiemu systemowi. Po r. 1848 zaczęły się stosunki powoli poprawiać, zdawało się, że przyjdzie do unarodowienia szkół początkowych. Liczba ich zaczęła też wzrastać; w r. 1849 było takich szkół już 2060, procent zaś dzieci do nich uczęszczających podniósł się do 26·6 na sto. Skoro jednak powrócił absolutyzm i reakcya, to wszystko cofnęło się do dawnego stanu, który przetrwał prawie bez zmiany aż do końca tego okresu. Z nastaniem jednak ery konstytucyjnej po r. 1860, zaczęła sobie mowa polska w nauczaniu początkowem coraz śmielej drogę torować. Zaczęły się nawet w tych czasach pojawiać kosztem rządu wydawane coraz lepsze polskie podręczniki.

Przechodząc w dalszym toku do ziem polskich pod panowaniem pruskiem, należy zaznaczyć, że szkolnictwo początkowe istniało i rozwijało się tutaj w latach między 1831 a 1860 w warunkach względnie korzystniejszych niżeli w Galicyi pod panowaniem austryjackiem.

W Prusiech rozpoczął się silny ruch na polu szkolnictwa ludowego już w pierwszych trzydziestu latach XIX stulecia. Wpłynęły na to korzystnie z jednej strony pedagogia Pestalozzego, z drugiej chęć podniesienia państwa z upadku, w jakim pozostawało skutkiem zwycięstw Napoleona. Z początku ruch ten nie doznawał żadnych przeszkód. Rząd pruski, patrząc na gorączkowe wysiłki, podejmywane przez władze Księstwa warszawskiego celem zorganizowania na wielką skalę systemu szkolnictwa ludowego, zachęcony tym przykładem zabrał się do pracy ze szczerym zapałem. Jednakże około r. 1822 zaczęła i w Prusiech także zyskiwać przewagę reakcya. Król

Fryderyk Wilhelm III nigdy nie podzielał zapału swoich ministrów do szkolnictwa ludowego, pod wpływem zaś Metternicha stracił do reszty wiarę w wartość oświaty ludowej. Już w r. 1822 wydał minister Altenstein z nakazu króla okólnik, w którym zaleca, aby władze trzymały szkolnictwo ludowe w karbach. „Należy baczyć, aby ludzie z gminu nie wykształcali się na półmędrków wbrew ich właściwemu powołaniu“. W takich warunkach nie otwierały się także i dla polskiego szkolnictwa ludowego zbyt pomyślne widoki. Istotnie szkolnictwo pod panowaniem pruskiem zaczęło do tego stopnia podupadać, że w początkach okresu, którym obecnie się zajmujemy, zaczęto w Prusiech na gwałt myśleć o reformach. Na tem upadku ucierpiały szczególnie dzielnice polskie, do Prus na mocy uchwał kongresu wiedeńskiego na nowo przyłączone, posiadały one bowiem z czasów Ks. warszawskiego szkolnictwo bardzo wysoko rozwinięte. Prawa języka polskiego rząd pruski z początku szanował. Wkrótce jednak po r. 1830 zaczęło się stopniowe na razie dosyć ostrożne tych praw ścieśnianie. Odprawa, dana sejmowi w. Ks. poznańskiego w r. 1837, stwierdziła w sposób urzędowy i stanowczy, że prawa języka polskiego doznały w ostatnich paru latach wielkiego uszczuplenia. W szkołach niższych wyłącznie polskich miały być z zasady oba języki, t. j. polski i niemiecki wykładowemi, w rzeczywistości jednak było inaczej, w wielu bowiem szkołach polskich uczyli nauczyciele, mówiący tylko po niemiecku. Rząd na wszelkie skargi miał zawsze jedną tylko odpowiedź, zasłaniał się brakiem kandydatów, władających biegle obu językami, i obiecywał na przyszłość złemu zaradzić. Z wstąpieniem na tron w r. 1840 Fryderyka Wilhelma IV zaczęły prądy reakcyjne w szkolnictwie pruskiem jeszcze więcej brać górę. Dla Polaków jednak otwarły się widoki lepsze. Nowy król przypomniał, że traktat wiedeński poręczył opiekę narodowości polskiej i przyrzekł przywrócić językowi polskiemu w szkołach pełne prawa. I znowu na mocy królewskiego polecenia wydał minister Eichhorn instrukcyę z dnia 24 maja 1842 r., regulującą w sposób bardzo dokładny używanie języka niemieckiego i polskiego w zakładach naukowych w. Ks. poznańskiego. Według tej instrukcyi miały dzieci w szkołach wiejskich pobierać naukę w języku ojczystym. Język niemiecki miał być we wszystkich szkołach obowiązkowym. Co do języka polskiego, to dzieci niemieckie miały się go uczyć tylko na wyraźne życzenie rodziców. Jak widzimy więc, język niemiecki cieszył się nawet i w tej instrukcyi względnie dla Polaków przychylnej znacznie większemi przywilejami od polskiego. Po miastach było jeszcze gorzej, tu bowiem przepisywała instrukcya wyłącznie język niemiecki jako wykładowy, polski zaś miał być używany tylko w klasach najniższych. Nauczyciele powinni byli jednak biegle władać obu językami. W seminaryach nauczycielskich miała się nauka odbywać po niemiecku, nakazywała atoli instrukcya powtarzanie wszystkiego także po polsku celem przekonania się, czy uczniowie wszystko dokładnie pojęli i zrozumieli.

Ponieważ około r. 1844 oddano w Prusiech szkoły ludowe niemal wyłącznie pod nadzór duchowieństwa, polskość przeto wiele na tem zyskała, pomimo że zarządzenie to uchodziło za reakcyjne. W r. 1848 przeważyły znowu w Prusiech prądy liberalne. Jeżeli zaś zważymy, że był to inny liberalizm niż dzisiejszy, to zrozumiemy że jego zwycięstwo otwierało pomyślne dla oświaty polskiej widoki. Niedługą atoli była radość z wolności, wkrótce na całej linii zwyciężyła reakcya. W latach jednakże od 1848 do do 1853 mowa polska w szkolnictwie ludowem znaczne poczyniła postępy. Co zaś jest szczególnie ważnem, to fakt, że w tych właśnie czasach doszło do zaprowadzenia języka polskiego w szkolnictwie ludowem na górnym Śląsku. Dnia 20 stycznia 1851 r. ukazał się w Opolu okólnik regencyi, w którego ustępie trzecim czytamy, co następuje: „Także i to złe jako dość powszechne wymienić musimy, że wielu nauczycieli nie przyswoiło sobie takiej biegłości w języku polskim, jakiej od nich w miarę polskich książek do nauki po szkołach używanych żądać należy“. W ustępie 9-tym okólnik postanawia, że „pieśń ludowa musi po szkołach polskich polską być“, w ustępie zaś 14 zaleca ćwiczenie dzieci polskich w polskiem czytaniu i śpiewie, „aby w czci Boga udział brać mogły“. Także biskup wrocławski kardynał Diepenbrock w tym samym czasie szczerze się i gorąco językiem polskim zaopiekował. Skutkiem nareszcie starań księdza i radcy szkolnego Bogedaina wprowadzono w r. 1853 urzędownie język polski do szkół elementarnych górnego Szląska. Także w dwu seminaryach nauczycielskich zyskał język polski pełne prawa obok niemieckiego. Jak zaś ówcześni Niemcy na ten krok pruskiego rządu się zapatrywali, dowodzi tego najlepiej artykuł zamieszczony w 9 N-rze r. 1853 „Schlesische Schullehrer-Zeitung“: „Był czas“, — pisze owa gazeta szkolna — kiedy w wyższych sferach powzięto zamiar i usiłowano zgermanizować ludność po polsku mówiącą, a szczególnie starano się dopiąć celu tego na Szląsku. Owoce tego systemu wcale nie były takie, jakich się spodziewano; nie mogło też być inaczej i przekonano się, że lepiej odstąpić od tej nieszczęsnej drogi i odjąć rękę od dzieła, które zagrażało pozbawieniem nieszczęśliwego narodu jego najświętszego dobra. Oddano polskim poddanym ich mowę ojczystą, przywrócono język polski, jako wykładowy w szkołach elementarnych“. Jakżeż daleko jesteśmy dzisiaj od tych czasów, w których pedagogowie niemieccy takim hołdowali zapatrywaniom!

Po r. 1853 reakcya szkolna w Prusiech silnie się wzmogła, zaczem poszły ukrócenia na nowo praw języka polskiego. W końcu r. 1858 przypomniała regencya poznańska inspektorom, aby w klasach najwyższych polskich szkół miejskich udzielano nauki wyłącznie w języku niemieckim, tylko religii, polskiego i śpiewu kościelnego miano nadal uczyć po polsku. Dokonał się więc w zupełności powrót do instrukcyi z r. 1842. Skutkiem zażaleń polskich nastąpiła w r. 1860 znowu pewna ulga, ministerstwo oświaty zaleciło bowiem w tymże roku nauczycielom i kierownikom szkół, aby się

starali o dokładną znajomość języka polskiego. Od r. 1863 nie było w państwie pruskiem czasu na reformy szkolne, zapanowała też w tych latach i na ziemiach polskich jakby cisza przed burzą.

W ogólności należy stwierdzić, że początkowe szkoły polskie w zaborze pruskim stanęły w tym okresie na poziomie wysokim i oddały sprawie oświaty ludowej usługi wielkie. Nie było to jednak zasługą rządu, ale raczej polskiego społeczeństwa samego. Wprawdzie rząd podtrzymywał raz zorganizowane szkolnictwo ludowe i, aczkolwiek niechętnie, ale prawa języka polskiego do czasu uznawał, mając jednak pomimo tego głównie na względzie germanizacyę. Natomiast obywatelstwo ziemskie, a szczególnie duchowieństwo otaczało szkołę ludową nader troskliwą opieką. Około r. 1848 praca w dozorach szkolnych stała się hasłem powszechnem. I tej to właśnie opiece zawdzięcza polska szkoła ludowa pod panowaniem pruskiem swój rozkwit. Wykształcił się także w tych czasach światły i patryotycznie usposobiony stan nauczycielski. Skoro zaś w r. 1848 przeszedł po kraju powiew wolności, a nauczycielom dozwolono swobodniej odetchnąć, zaraz objawiło się wśród nich życie i gorące dążenie do pracy obywatelskiej, objawiły się życzenia reform, jako zaś dalszy skutek objawiło się pragnienie wzajemnego porozumiewania się i łączenia się w jedno ognisko, słowem pragnienie stowarzyszenia się. W takich warunkach powstało w r. 1848 w Poznaniu „polskie Towarzystwo pedagogiczne“, założone we wrześniu tegoż roku przez kilku wybitnych nauczycieli; celem jego miało być „podniesienie ludu polskiego przez oświatę“. Organizacya tego towarzystwa ogarnęła wkrótce wszystkie ziemie polskie pod berłem pruskiem pozostające.

Główną siedzibą Tow. ped. był Poznań, oprócz tego było Chełmno ogniskiem działania na ziemie polsko-pruskie, a Bytom — na szląskie. Jedność Towarzystwa utrzymywały: wspólny organ, walne dwa razy na rok posiedzenia, wreszcie centralna dyrekcya wybierana na pół roku. Towarzystwo to, w którem skupiło się do wspólnej pracy wszystko, cokolwiek Polska w zaborze pruskim miała najlepszego, oddało szkolnictwu początkowemu i w ogóle oświacie ludu usługi olbrzymie, a do uświadomienia narodowego szerokich warstw potężnie się i skutecznie przyczyniło. Po r. 1850 zaczyna jednakże, głównie w Poznańskiem, słabnąć zainteresowanie się szkołą ludową. Warstwy kierownicze, a mianowicie obywatelstwo ziemskie usuwa się od pracy oświatowej, przepaść między wielką własnością a wsią zaczyna się pogłębiać, ucisk rządowy wzrasta, szkołami niemal wyłącznie zajmuje się duchowieństwo. Pomimo jednak mnożących się trudności liczba szkół elementarnych ciągle się zwiększała. W r. 1860 było w samem Ks. poznańskiem takich szkół około 1800, z tego około 1000 katolickich, a 800 ewangielickich. Katolickie szkoły były wyłącznie polskie. Jeszcze w r. 1861 wolno było uczyć w nich dzieci polskie dziejów polskich. Rząd pruski oświadczał publicznie, że nigdy tego nie zabraniał; nauczyciele mieli jednak z tego powodu wiele do znoszenia od biurokracyi pruskiej.

Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie

~~2377~~

2418 (i)