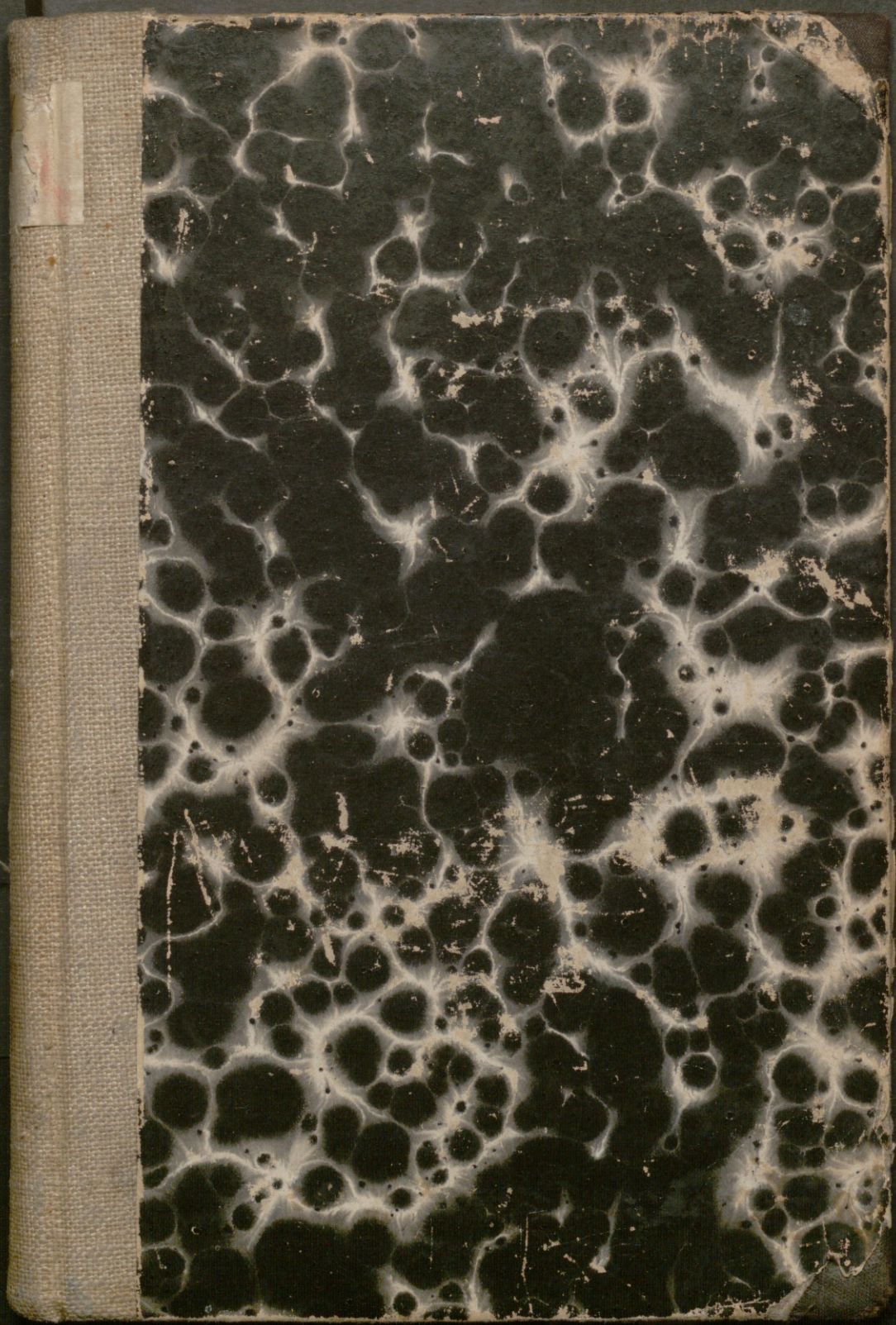


R G B WH GR BL C M Y K

Grey Scale #13

DANES-PICTA.COM

A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19

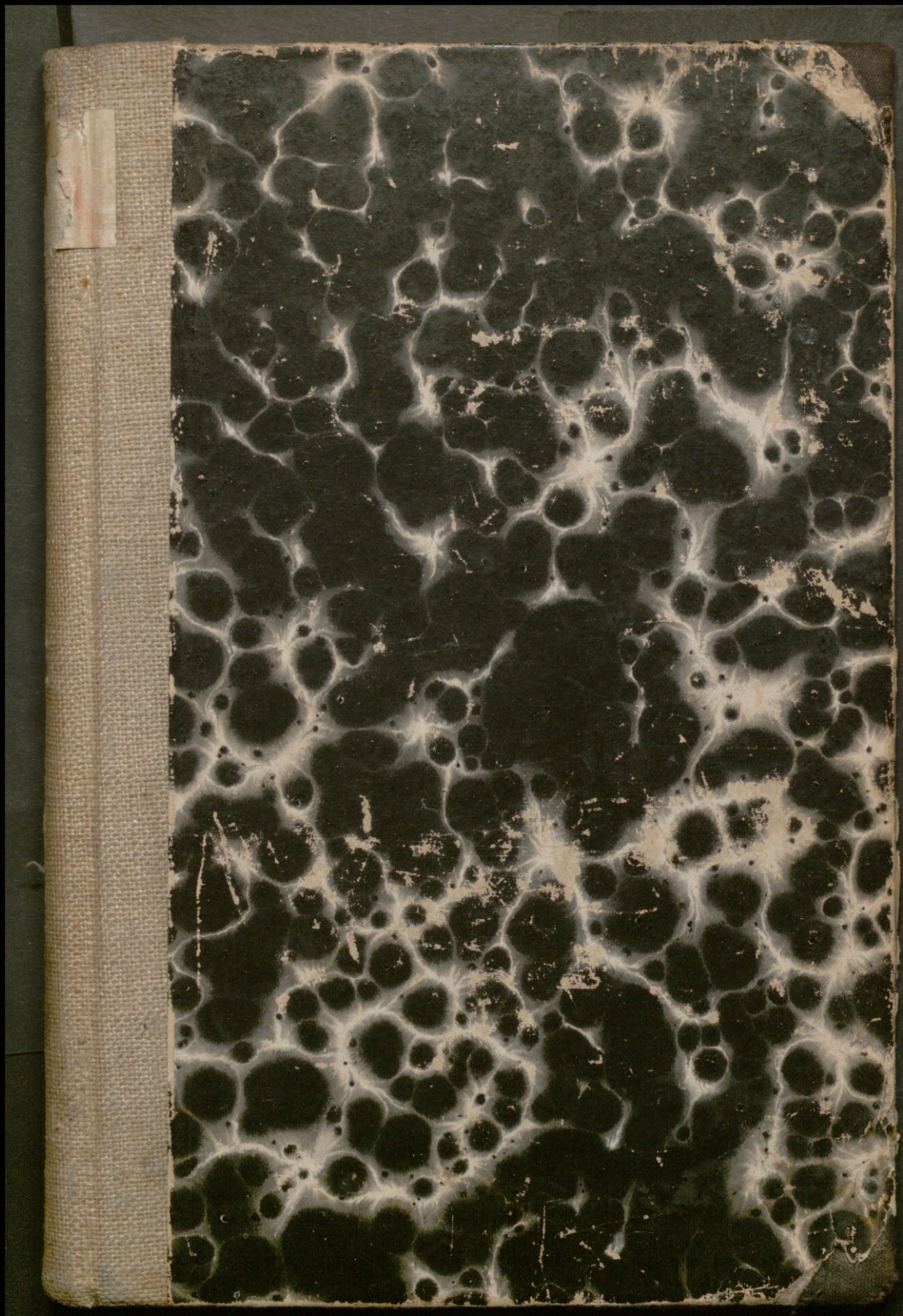


Inches
 Centimetres

Colour Chart #13

Blue		
Cyan		
Green		
Yellow		
Red		
Magenta		
White		
3/Color		
Black		

DANES-PICTA.COM



dup. do 26415

2

Dr. FRANCISZEK MAJCHROWICZ.

INSPEKTOR SZKOLNY ŁÓDZKI
Łódź, ul. Piotrkowska № 49.

* 196

17
11

HISTORJA PEDAGOGJI

DLA UŻYTKU

SEMINARJÓW NAUCZYCIELSKICH i NAUKI PRYWATNEJ

WYDANIE TRZECIE.

TOM I.

INSPEKTOR SZKOLNY ŁÓDZKI
Łódź, ul. Piotrkowska № 49.



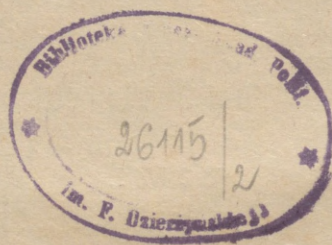
106.

WE LWOWIE

NAKŁADEM POLSKIEGO TOWARZYSTWA PEDAGOGICZNEGO

„Drukarnia Udziałowa” Lwów, Kopernika 20.

1920.



100

~~Inspektor Szkolny
powiatu Łódzkiego
Łódź, Piłkowska 4.~~

INSPEKTOR SZKOLNY ŁÓDZKI
Łódź, ul. Piłkowska № 49.

~~WSTĘP.~~

Historja pedagogii ma za zadanie przedstawić w sposób systematyczny rozwój poglądów na cele i środki wychowania a zarazem nakreślić obraz tych prób i usiłowań, jakie rozmaite narody w różnych czasach podejmowały w zakresie praktycznego wychowania i nauczania młodzieży.

Rozróżnić tedy można dwie części historii pedagogii, ściśle ze sobą związane :

- a) historję pedagogii teoretycznej, t. j. historję zapatrywań na cele i środki wychowania — i
- b) dzieje pedagogii praktycznej, czyli dzieje wychowania prywatnego i publicznego.

Niezawsze i niewszędzie obie te części mogą być równomiernie traktowane. W ciągu wieków wyłaniały się często śmiałe poglądy na wychowanie, podzielane tylko przez niektórych myślicieli i pedagogów, a były i takie, które, choć uznane przez ogół danego społeczeństwa, nie znalazły wcale zastosowania w praktyce.

Obowiązkiem historii pedagogii jest rozważać pilnie tak poglądy i zapatrywania teoretyków pedagogicznych jak niemniej rozpatrywać historję szkół. Szkoły bowiem są poniekąd widomem urzeczywistnieniem tego, co w pewnych czasach i u pewnych narodów uznano za pożądane i pozytywne w dziedzinie teorii pedagogicznej.

Dzieje pedagogii z wielu względów są ważne i pouczające. Dają nam one poznać jedną z najważniejszych stron historii cywilizacji, przyczyniają się znakomicie do należytego zrozumienia dzisiejszego stanu sztuki wychowania i metod nauczania, budzą w nauczycielu-wychowawcy przeświadczenie o ważności jego zadania, stawiają mu przed oczy wspa-

niałe wzory, godne naśladowania, roztaczają przed jego oczyma obraz oddziaływania etycznego pokoleń starszych na późniejsze.

Z drugiej strony te same dzieje wskazują mu, jak trudną jest sztuka wychowania, od ilu czynników zawisła, jak w porównaniu z pracami znakomitych mistrzów należy być skromnym w ocenianiu własnej na polu pedagogicznym działalności, jak ostrożnym i oględnym w wyborze środków pedagogicznych i dydaktycznych.

Dla łatwiejszego przeglądu podzielić można historję pedagogji na następujące okresy:

Okres I: Czasy przedchrześcijańskie.

Okres II: Czasy po zaprowadzeniu Chrześcijaństwa.

W okresie drugim rozróżnić należy:

1. Czasy od zaprowadzenia Chrześcijaństwa do połowy XV stulecia.
2. Czasy Humanizmu i Reformacji od połowy XV do końca XVI stulecia.
3. Czas przejściowy w XVII i na początku XVIII wieku.
4. Czasy Racjonalizmu i Neohumanizmu w wieku XVIII i w pierwszej połowie wieku XIX.
5. Czasy najnowsze do połowy XIX stulecia.

OKRES I.

Czasy przed zaprowadzeniem Chrześcijaństwa.

I. Wychowanie u narodów wschodnich.

(*Chińczyków, Japończyków, Indów, Persów, Egipcjan, Izraelitów*).

Chińczycy.

Chińczycy są narodem, który bardzo dawno doszedł do wysokiego stopnia kultury materialnej i umysłowej. Już przed trzema tysiącami lat mieli oni odrębną organizację szkolną, która jednakże, równie jak cała ich cywilizacja, przez długi szereg stuleci do dnia dzisiejszego prawie żadnego nie uczyniła postępu. Naród ten, który pierwiej niż Europejczycy znał druk, proch, igłę magnesową, który wznosił budowle olbrzymie, mosty na wspaniałych arkadach, wieże niebotyczne, na najwyższe góry pobudował wygodne drogi, mnóstwem kanałów kraj przerznął — jest mimo to wszystko we względnie cywilizacyjnym małym dzieckiem a właściwie zdziecinniałym starcem. — Rozum jego utonął w subtelnych fraszkach i nieużytecznych drobiazgach. Chińczyk ciągle łamie sobie głowę nad wyuczeniem się niezliczonych form towarzyskich i zwrotów okolicznościowej grzeczności.

Rząd w Chinach jest patriarchalno-despotyczny: czem w rodzinie jest ojciec, tem jest w państwie cesarz. Ojciec, nieograniczony pan życia i śmierci, może dzieci swe sprzedać lub zabić. Obowiązkiem dziecka jest miłować ojca i ulegać mu ślepo. Cześć dla umarłych rodziców i przodków jest podstawą kultu, który licznymi przepisami wpływa na tok życia

rodzinnego i publicznego. Każdy powinien szanować także cesarza, jako wspólnego ojca wszystkich i być wiernym jego poddanym.

Chiny są krajem szkół niezliczonych i nigdy nie kończących się egzaminów. Egzamina tylko otwierają tam drogę do najwyższych dostojęństw w państwie. Nauka szkolna przedstawia niesłychane trudności z powodu odrębnych właściwości mowy chińskiej i pisma. Mowa ta rozporządza zasobem trzystupięćdziesięciu jednozgłoskowych wyrazów, któremi Chińczyk, wymawiając i składając je rozmaicie, różne pojęcia oznacza. Z kombinacji tych podstawowych wyrazów utworzone pojęcia różnią się bardzo, stosownie do różnego akcentu i do sposobu wymowy. Stosunki, które my oznaczamy odmianą imion przez przypadki i liczby tudzież odmianą czasowników, wyrażają Chińczycy za pomocą rozmaitych wyrazów objaśniających, dodanych do pierwiastka, tudzież przez szyk i następstwo wyrazów.

Podobnie jak z mową ma się rzecz i z pismem chińskim. Każdy z 350 wyrazów podstawowych oznaczony jest osobnym znakiem, jak gdyby literą, która właściwie jest skróconym kaligraficznie rysunkiem (obrazem). Każda z tych liter przybiera tysiące kropek, akcentów, ogonków i przystawek. Stąd powstaje 80.000 tak zwanych charakterów, to jest właściwie skombinowanych znaków (liter), których nauczyć się trzeba, chcąc umieć wszystko przeczytać i napisać. Każdy Chińczyk umie przeczytać pewną ilość znaków i dla wielkiego ogółu wystarcza ta znajomość pisma. Wszelako człowiek, chcący być uczonym, nie może na tem poprzestać: częstokroć mija lat 30 i więcej, a uczeń chiński przecież nie zdołał poznać jeszcze wszystkich liter! Tak więc u Chińczyków środek zabija i unicestwia naukę właściwą.

Chińczycy są bardzo troskliwi o wychowanie młodego pokolenia, jakkolwiek czynią to w sposób sobie właściwy. Nauka chłopców zaczyna się w piątym roku w publicznych szkołach elementarnych, których Chiny liczą miliony. W szkołach tych uczą się chłopcy czytać i pisać, powtarzając głośno wszyscy razem wyrazy, wygłoszone przez nauczyciela. Na zdrowie fizyczne nie ma się tam żadnego względu. Działwa większą część dnia spędza w szkole i musi się uczyć bez

wytchnienia, recytując przed nauczycielem lekcję kilka razy dziennie. Równocześnie z nauką czytania ćwiczą się chłopcy chińscy w niemniej trudnej sztuce pisania, która polega na jak najdokładniejszym rysowaniu liter, nie różniących się w piśmie niczem od druku. Dziewczęta chińskie zaprawiają się już od lat najmłodszych w sztuce hodowania jedwabników, przędzenia bawełny, tkania materji jedwabnych, gotowania i pieczenia chleba.

Za najznakomitszego nauczyciela swego uważają Chińczycy Konfucjusza, który żył między rokiem 551 a 478 przed Chr. Konfucjusz wytrwale pracował nad udoskonaleniem duchowem swoich ziomków, zalecając im cnoty ludzkości, pracowitości, zachowania ustanowionych przez przodków obrzędów i zwyczajów, prawdy i szczerości*). Wiedząc, że od dobrego wychowania młodzieży zależy przyszłość narodu, ułożył Konfucjusz osobną księgę, której 300 pieśni, zdań i prawd ogólnych stanowi dla Chińczyków rodzaj kodeksu wychowawczego. Jeden z tych przepisów uczy, że, „kogo raz miało się za nauczyciela, tego przez całe życie jak ojca czcić należy“. Na pochwałę Chińczyków podnieść też należy, że stan nauczycielski wielkim tam jest otaczany szacunkiem a po księgach ich często spotyka się upomnienie, że po rodzicach najwyższą cześć winno oddawać się nauczycielom.

Japończycy.

Triumfy Japonji, które w czasach ostatnich w zdumienie wprawiły cały świat cywilizowany, zwróciły także uwagę i na wychowanie młodego pokolenia tego młodego narodu. Pytano się słusznie, jak też wychowują się ludzie, którzy w ciągu tak krótkiego czasu tyle zdziałać potrafili dla swej ojczyzny, tyle złożyli dowodów męstwa, pogardy śmierci, tak bardzo zawstydzili szeregami najszlachetniejszych czynów Europejczyków, dumnych ze swego pierwszeństwa cywilizacyjnego.

Japonja należy do rzędu najciekawszych krajów tak z powodu swej natury, swych mieszkańców, historii a nade-

*) Przestrzeganie zawikłanych form etykietałnych zostaje w dziennej sprzeczności z zalecaną szczerością i prawdomownością, stąd w stosunkach z cudzoziemcami Chińczyk przedstawia się często fałszywym i niesłownym.

wszystko z powodu czynów, jakich dokonali jej mieszkańcy. Ze wszystkich narodów, żyjących poza Europą, Ameryką i Australją, jedni tylko Japończycy przyjęli cywilizację Zachodu całkowicie, oni jedni przyswoili sobie wszystkie jej zdobycze moralne i materialne. Swobodni politycznie i religijnie, działają nie pod przymusem, lecz z własnej woli, a jako chętni uczniowie zachodniej cywilizacji wkraczają w świat europejski, żeby jego ideje i obyczaje na swój pożytek obrócić.

Japończycy są narodem, powstałym ze zmieszania kilku szczepów wschodnio- i południowo-azjatyckich. Co do zewnętrznej kultury są uczniami Chińczyków: przyswoili sobie od nich wiele urządzeń, nauczyli się od nich wielu rzemiosł, które następnie jeszcze bardzo wydoskonalili, przyjęli nawet wiele wyrazów z ich języka. Pismo japońskie powstało z pisma chińskiego przez uproszczenie i skrócenie znaków i jest obecnie pismem zgłoskowym. (Tak n. p. do napisania wyrazu *mikado* służą 3 litery, z których jedna oznacza zgłoskę *mi*, druga *ka*, trzecia *do*). Już pod tym względem Japończycy okazali się praktyczniejszymi i zręczniejszymi od swoich mistrzów. Religja Japończyków jest dziwną mieszaniną pierwotnego narodowego kultu (zwanego *shintoizmem*), z religją Buddy (Foh, *Dai-Butsu*), która przybyła z Indji przez Chiny.

Buddhaizm każe wyznawcom swoim wierzyć w niezłomne przeznaczenie, zaleca panować nad sobą wśród niebezpieczeństw i cierpień, wpaja w nich pogardę dla życia bez idei. Japończyk uwielbia kraj swój, jego przyrodę, jego urządzenia, nawet jego niedostatki na dobre sobie tłumaczy.

Kultem szczególnym otacza zmarłych przodków swoich. Do nich zwraca się w chwilach ucisku i radości, im składa dzięki za zwycięstwa, im i ich pracy przypisuje swe obecnie powodzenie.

„Dla nas — mówi autor japoński — ojczyzna jest czemś więcej niż ziemią — glebą, z której można kopać złoto lub zbierać zboże; jest ona dla nas świętym przybytkiem bogów, duchów naszych przodków.“

Główną cnotą, którą Japończycy od dawien dawna wszczepiali w umysły i serca swych dzieci — to odwaga, hart i wytrwałość, męstwo w boju za swoje prawa i za swoje swobody. O czynach bohaterstwa wojennego opowiadają chłopcom japońskim już niemal przy pierśi matczynej: bajki piastunek przepelnione są tam opowiadaniem o dzielności i sile. Matka do chłopaka, płaczącego nad skaleczoną ręką, tak przemawia: „jakiż tchórz z ciebie! któżby płakał o taką błahostkę! cóż uczynisz, jeżeli w boju odetną ci rękę lub gdy bę-

dziesz musiał popełnić *harakiri*?“ (samobójstwo przez rozcięcie brzucha). Uczono malców panować nad uczuciami najnaturalniejszymi surową mocą, nie objawiać niczem radości lub gniewu. Opowiadają o ojcu, który całe noce spędzał pod drzwiami chorego syna, wsłuchując się w jego oddech i drżąc zarazem, aby go kto nie przychwycił na tym dowodzie ojcowskiej czułości! Mówią o matce japońskiej, która w chwili konania nie pozwoliła przywołać do łóżka swego syna, aby mu nie przeszkodzić w studjach!

Głównym celem wychowania było u Japończyków dawniej, a jest niem i dzisiaj, kształcenie silnego, prawego charakteru. Rozwój umysłu, przysparzanie wiadomości zostawia się tam na drugim planie. Ceni się w Japonji i wiedzę i uczoność, ale taką tylko, która związana jest ściśle z praktyką życia: jest ona wtedy — zdaniem Japończyków — przydatną, gdy objawia się w prawym charakterze wychowanka. Uczony specjalista, którego „czuć książką,“ równy jest zdaniem Japończyka bezduszej maszynie. Tylko ta szkoła spełnia należycie swe zadanie, która w swych wychowankach urabia charakter, nie rozum, która duszę kształci, nie głowę. Mimo tego myliłby się, toby sądził, że Japończyk lekceważy wiedzę; przeciwnie, u studentów japońskich, kształcących się na uniwersytetach europejskich, podziwiano zawsze zdumiewającą pilność i wytrwałość w przyswajaniu sobie nauki.

Plan nauki w dawniejszych szkołach japońskich — dziś są one pod tym względem zbliżone więcej do Zachodu — był taki: szermierka, strzelanie z łuku, *dziudzitsu* albo *yawara*, jazda konna, używanie włóczni, taktyka, kaligrafja, etyka, literatura i historia. Przez *yawarę* rozumieć należy zastosowanie wiadomości anatomicznych do celów zaczepki i obrony. Różni się ona od zapasów tem, że nie polega na sile muszkułów i że idzie tu tylko o to, by przez ugodzenie przeciwnika w jedną część ciała uczynić go niezdolnym do dalszej walki.

Mniej niż wychowaniem chłopca zajmują się Japończycy wychowaniem dziewcząt. W dawnych czasach sławiono w Japonji najwięcej te kobiety, które uwolniły się od słabostek płci swej i okazywały moc ducha, godną najsilniejszego i najdzielniejszego mężczyzny. Dlatego chowano dziewczęta tak, aby poskramiały objawy swych uczuć, aby harto-

wały nerwy i uczyły się obchodzić z bronią, by w razie nieprzewidzianych wypadków umiały stanąć we własnej obronie. Dziewczętom, gdy wchodziły w wiek dziewictwa, dawano sztylety, które miały wbić w piersi swym napastnikom. W czasie wojny domowej w roku 1870 Japonki walczyły z bronią w ręku obok mężczyzn a podczas wojny chińskiej i ostatniej rosyjskiej zachęcały mężów i synów idących na wojnę, by albo wracali z chwałą albo ponieśli śmierć za ojczyznę.

Nie wynika stąd wszakże, jakoby męskość była jedynym ideałem wychowania kobiet japońskich. Przeciwnie: wymagano od nich także wykształcenia i wdzięku w obejściu. Kobiety japońskie nie zaniedbują tańca, muzyki i literatury. Kobiety zajmują też w Japonji poważne miejsce w literaturze jako poetki i powieściopisarki. Na ogół jednak uczą się Japonki tańca na to, by nabrać zręczności ruchów, muzyki, by nią uprzyjemnić chwile wywczasu ojcom i mężom. Uczono więc muzyki i tańca w tym celu, by życiu przydać wdzięku i wesołości, nie zaś, by ich nadużywać dla dogodzenia próżności lub lubieżnym zachciankom.

Długo światło nauki było w Japonji tylko przywilejem szlachty, tak zwanych samurajów. Dotyczy to wszelako tylko nauki wyższej; wykształcenie początkowe było oddawna udziałem wszystkich. Nauka przymusowa nie jest wprawdzie tam uświęcona prawem, lecz — co nierównie więcej warte — powagą tradycji i zwyczajów. Niema dziś w Japonji choćby najlichszej wioski, któraby nie posiadała własnej szkoły, a osoby nie umiejące czytać należą do wyjątków nader rzadkich.

Szkoły japońskie dzielą się na niższe, średnie i wyższe; te ostatnie nie są jednak, jak u nas, równoznaczne z uniwersytetami. Są to raczej szkoły fachowe (lekarские, techniczne i t. d.) Szkoły niższe czyli elementarne są utworzone celem wychowania młodzieży w kierunku moralnym i patrijotycznym, celem udzielania jej najpotrzebniejszych w życiu wiadomości i celem troskliwego czuwania nad jej rozwojem fizycznym. W programie nauki w szkołach elementarnych jest: historia i geografia Japonji, rysunki, roboty ręczne dla chłopców, szycie dla dziewcząt. Gimnastyka

jest przedmiotem obowiązkowym. Okoliczność ta świadczy wymownie, jak wielką wagę przywiązuje się tam do ćwiczeń fizycznych.

Do szkoły średniej wstępuje się w Japonji z ukończonym rokiem 12. Aby wstęp uzyskać do tej szkoły, trzeba być zdrowym, silnym i dobrze zbudowanym.

Na uniwersytet dostaje się młodzieniec dopiero w 22 roku życia a studja uniwersyteckie trwają trzy lata. Obecnie pod wpływem Zachodu mają przystęp do uniwersytetu i kobiety. „Mamy teraz — pisze jeden z nowszych pisarzy japońskich — nauczycielki, doktorki, powieściopisarki i artystki, równie zdolne jak mężczyźni“.

Indowie.

Indowie, szczepu aryjskiego, pokrewnego Grekom, Słowianom i innym narodom europejskim, już na 200 lat przed Chrystusem przynieśli w nizinę Indusu i Gangesu pierwiastki kultury i stworzyli oryginalną cywilizację, która wycisnęła swe piętno na innoplemiennych ludach półwyspu i wpływami religijnymi oddziałała na rozwój innych szczepów aż po archipelag Sundajski, Japonję, Mongolję i w głąb Syberji.

Zadanie wychowania u Indów polegało na zaznajomieniu przyszłego członka danej kasty z prawami i obowiązkami, jakie się z należeniem do tej kasty łączyły. Uczyli się tedy chłopcy indyjscy sztuk, obrzędów i zwyczajów przekazanych im przez przodków. Taka zaś była istotna różnica między wychowaniem w Chinach a wychowaniem u Indów, że Chińczyk wychowywał swe młode pokolenie z myślą skierowaną ustawicznie na korzyść zewnętrzną, ziemską, Indowie zaś wskazywali synom swoim niebo, jako ostateczny cel dążeń, a wstrzemięźliwość, poświęcenie i cierpienie jako najpewniejsze drogi, wiodące do tego celu.

Religja była u Indów podstawą wychowania: Bramini pielęgnowali kult (obrzędy), czytali i objaśniali księgi święte, przechowywali budujące podania i nauki, byli pedagogami narodu. Wiara braмиńska, ucząca przytomności bóstwa w każdej rzeczy i wędrowki dusz ludzkich w rośliny i zwierzęta, działała bardzo skutecznie na wykształcenie łagodnego, cichego usposobienia, które Indów od innych ludów

wyróżnia. Przekonani, że bóstwo spoczywa w piersi każdego człowieka, że w każdym robaczku i w każdym ziółku, jakby w jakimś pałacu zaczarowanym, mieszka dusza brata, uważali Indowie miłość wszystkich ludzi i całego stworzenia za główny punkt swej religji. Nie dziw więc, że najczulszą miłością otaczali dzieci swoje, wierząc, że część pewna istoty rodziców przelewa się na dzieci, że ojciec w synu swoim a matka w córce ściska własną swą istotę, swoje drugie „Ja”. Wynikiem takiego pojmowania obowiązków rodzicielskich jest, że wśród rodzin ich panowały najtkliwsze uczucia wzajemne między członkami rodziny.

Pisma brahmańskie bardzo pięknie, choć z właściwą narodom wschodnim przesadą wystowienia, kreślą stosunek rodziców do dzieci: „czyliż jest większa rozkosz pod słońcem, jak, skoro cię dziecię twoje, co przed chwilą piaskiem się bawiło, całuje i rączkami swemi za szyję chwyta? Dotknięcie dziecka, czystego jak anioł, jest dotknięciem Parabrahmy. Nad to dotknięcie niema świat cały dla duszy ojcowskiej nic słodsze! Jak wśród płomienia w świątyni Boga zarzewie i powstający z niego ogień, tak wśród rodziny ojciec i dziecko stanowią jedną, nierozdzielną, tę samą istotę“.

Utworem, w którym Indowie poetycznie przedstawili swe zasady wychowawcze, jest *Sakuntala*, dramat, z którego najsadniej poznać można ideał wychowania niewieściego u Indów. „*Sakuntala*, jedna z córek brahmańskich, wychowywała się wśród najpiękniejszych ogrodów ojca swego. Ojciec nauczał ją znaczenia i mowy kwiatów. W każdym kwiecie siedziała inna dusza niewieścia, ale cnotliwa, czysta i niepokalana. Dusze te przemawiały do *Sakuntali* barwami i zapachami kwiatów: fiołek dawał jej codziennie nową naukę skromności, lilja niewinności, malwa czystości, jaśmin dziewczęcości, róża godności niewiast, słońce miłości światła i Boga. *Sakuntala*, poznawszy tajemnice, tkwiące w świecie kwiatów, przychodziła co godziny do ojca i opowiadała mu, co jej kwiaty szeptały. Były to myśli czyste, niewinne, jak rozkoszne indyjskich kwiatów technienie! Tak wyrosła *Sakuntala* i stała się z czasem dziewczcą urodziwą, najpiękniejszym kwiatem wśród ogrodów ojcowskich. I miała być dobrą córką, żoną i matką, rozlewała szczęście bogów około siebie aż do śmierci“.

Mimo tych pięknych zasad wychowawczych, złożonych w arcydziełach literatury indyjskiej, mimo, że filozofowie indyjscy na cztery wieki przed erą chrześcijańską stworzyli już byli całkowity systemat wychowawczy, nie było tam mowy o szerzeniu oświaty i nauki w szerokich warstwach ludności. Zupełną zmianę stosunków wprowadził Buddhaizm w IV wieku przed Chr. Buddha, nie przeczył nauce o przechodzeniu dusz z ciała w ciało, ale uważał to przechodzenie, zarówno jak całe życie, jako nieskończony szereg cierpień, od którego można się wyzwolić jedynie przez stłumienie wszelkich żądz i pragnień. Wobec tego, że wszyscy cierpią pod brzemieniem niedoli życia, uczył Buddha litości i współczucia dla wszystkich, za czem poszło obalenie różnic kastowych. Kaznodzieje buddhajscy głosili naukę językiem gminu wszystkim ludziom. Przez kilkaset lat miał Buddhaizm przewagę w Indji. Później Brahmini wywołali reakcję i wyparli naukę Buddy z całej Indji. (Tylko na Cejlonie utrzymała się do dzisiaj).

Wobec systemu kastowego nie było mowy o powszechnem nauczaniu. Nauczanie dziatwy i młodzieży ograniczało się do czytania i pisania w szkołkach, istniejących w każdej większej wsi i osadzie przy pagodach i meczetach (gdy Islam rozpowszechnił się w niektórych krajach indyjskich); ale i ta mechaniczna nauka elementarna udzielana była tylko dzieciom kast wyższych.

Wiekі mijały po wiekach a ogół ludności indyjskiej nie uczuwał potrzeby oświaty szerszej i głębszej. Anglicy, podbijając w XVII i XVIII wieku olbrzymie obszary posiadłości indyjskich, pochłonięci żądzą zysków materialnych, nie troszczyli się wcale o podniesienie poziomu oświaty. Dopiero z początkiem XIX wieku poczuli się do moralnego obowiązku zakładania szkół i krzewienia oświaty pomiędzy mieszkańcami posiadłości brytyjskich w Indjach. Nie było porządku ani planu ani systemu w tem zakładaniu szkół, jakkolwiek ogromne sumy na ten cel łożono. Dopiero od roku 1858 sprawa oświaty i szkół staje na gruncie pewniejszym: Anglicy przeszczepili na grunt indyjski swe wolnomyślne poglądy na sprawę wychowania i nauczania. Łącząc olbrzymie sumy na cele oświaty, nie krępują oni obecnie w niczem krajowców, zostawiając

im zupełną w tych sprawach swobodę. Dalecy od jakichkolwiek tendencji wynarodawiających, szanują religię, zwyczaje i język swych poddanych. Dzięki poparciu rządu angielskiego, powstały tam uniwersytety, w których nauczyciele indyjskiego i europejskiego pochodzenia w języku sanskryckim wykładają prawa staroindyjskie i objaśniają arcydzieła indyjskiej literatury, drukowane wielkim nakładem w oryginale i w przekładach. Mimo wielkich trudności, jakie przedstawia szerzenie oświaty wśród trzystumiljonowej ludności, przez tyle wieków zaniedbywanej, ślady tej pracy zaledwie pół-wiekowej są już dzisiaj duże. „Dzięki oświacie i szkołom — pisze najlepszy znawca stosunków indyjskich — nowe pokolenia Indów oswobodzone już są od przesądów i wielu zabobonów, wyzwalają się z więzów ciemności i okrucieństw, jak: dzieciobójstwa, palenia wdów i t. d. Nadzwyczajny wzrost piśmiennictwa, wydawnictwa ksiąg oryginalnych indyjskich i tłumaczonych, liczne wreszcie dzienniki są tego rozbudzenia umysłowego Indów wymownym dowodem“.

Persowie.

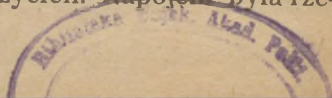
Szczegóły o wychowaniu młodzieży u Persów przechowali nam historycy greccy, Herodot i Xenofont. Wiadomości przez nich podane, zestawione razem, składają się na wcale dokładny obraz wychowania perskiego. Herodot opisuje nam wychowanie stanów niższych w Persji, Xenofont wychowanie królewiczów i synów możnych rodzin. „Lud perski“, mówi Herodot, „uważa świątynie i ołtarze za wymysł niedorzeczny, albowiem bogowie, nie mając ludzkiej natury, nie potrzebują ani domów, ani pośród tych domów osobnych dla siebie ołtarzy. Dla Persa świątyniami są piękne okolice a ołtarzami góry. Na górach pali Pers ofiary słońcu, ziemi, wodzie, powietrzu i innym żywiołom“.

Wielka liczba dzieci uważana była u Persów za największe błogosławieństwo nieba. Nowonarodzone dziecię, jako podległe złym duchom, oczyszczali Persowie gruntownie, popili je cudownym napojem, zapalali w pokoju, gdzie przebywało, światło przez trzy dni i nocę. Dziecko otrzymywało dwa imiona: jedno tajemne, które ojciec szeptał nowonarodzonemu do ucha, a o którym świat nie miał się nigdy do-

wiedzieć, i drugie jawne, którem dziecko nazywano. Do 7-go roku życia dziecko, zdaniem Persów, nie jest odpowiedzialne za swe uczynki we względzie religijnym; za grzechy dzieci w czasie tym rodzice odpowiadają przed bóstwem. Dopiero z 15 rokiem życia przyjęty zostaje młody Pers do gminy, opasuje się sznurem świętym i odtąd obejmuje sam odpowiedzialność za swe postęпки. Do aktu tego miał się młody Pers przygotować przez gruntowne poznanie treści pism świętych, z których pewne miał umieć na pamięć, niektóre zaś umieć czytać przynajmniej. Ułatwiano to młodzieży w ten sposób, że księgi święte ułożone były w celach dydaktycznych na sposób pytań i odpowiedzi. Z pomiędzy przedmiotów świeckich, do jakich wprawiano młodego Persa, były najważniejsze: konna jazda, strzelanie z łuku, wymierzanie sprawiedliwości i mówienie prawdy. Wadą największą było, zdaniem Persów, kłamstwo a po niem pożyczanie pieniędzy, bo to wiodło — tak twierdzili — najpewniej do kłamstwa. Dla „czcieli światła“ prawda, tak bardzo temu światłu podobna, musiała uchodzić za najgłówniejszą cnotę: kłamstwo zaś, pełzające w ciemności, za występek, przeciwny naturze i godny pogardy. Jak zaś prawda jest odwagą myśli i mowy, tak odwaga, objawiająca się w życiu zewnętrznem, uchodziła u Persów za prawdę czynu, była więc w życiu urzezywistnieniem tego, co człowiek prawy uznał za dobre w swej myśli.

Chłopcy perscy stanów wyższych, jak podaje Xenofont, udają się do szkoły ze świtem, opuszczają ją z zachodem słońca. Tu uczą się czytać, pisać, rachować i wykonywać sprawiedliwość. W tym ostatnim celu zatrudniają ich nauczyciele rozpoznawaniem spraw coraz zawilszych przez większą część dnia. Uczniowie mają im podawać wypadki trudne do osądzenia. Z początku przysłuchują się uczniowie wyrokom nauczycielskim, później otrzymują sami zadania sądowe i muszą się do tych odpowiedzi pilnie przygotować. Kto wydał wyrok fałszywy, otrzymuje srogą chłostę.

Równie pilnie zważano na moralność chłopców a za niewdzięczność wymierzano kary surowe. Chłopcy brali ze sobą chleb ze solą do szkoły i spożywali go w przeznaczonym na to czasie pod okiem nauczycieli. Napojem była rze-



czna woda. Na rzucaniu oszczepów, strzelaniu z łuku, jeźdźeniu konno i na ćwiczeniu się w posłuszeństwie, prawdomówności i wstrzemięźliwości polegało całe wychowanie młodzieńca perskiego do 25 roku życia, w którym przechodził do klasy dojrzałych mężczyzn.

Głównym obowiązkiem obywatela od roku 25 do 50 życia było przyświecać młodzieży dobrym przykładem i wskazówkami. Kobiety perskie, których stanowisko było o wiele samodzielniejsze niż innych kobiet Wschodu, ćwiczyły się w gospodarstwie domowym, wyrabiały piękne tkaniny i kołnierze, u starożytnych bardzo cenione, uczyły się śpiewu, muzyki i tańca.

Obraz wychowania młodzieży, jaki posiadamy nakreślony w „Cyropedji“ Xenofonta i dziejach Herodota jest wprawdzie nieco różowo zabarwiony. Xenofont zwłaszcza, mówiąc o wychowaniu młodych Persów, pragnął je przeciwstawić zepsutym stosunkom współczesnych Greków i wskazać na nieskazitelne obyczaje Persów, jako na wzór naśladowania godny. Być może, że w kreśleniu tego obrazu tu i ówdzie pomieszał autor grecki fantazję z rzeczywistością; nie ulega jednak wątpliwości, że w zasadzie obraz to prawdziwy i że wobec bliskich stosunków, jakie utrzymywali Grecy z Persami, a zatem wobec łatwości skontrolowania tego obrazu przez Greków, przedstawienie Xenofonta stosunków wychowawczych u Persów nie mogło daleko odbiegać od prawdy.

Przeniósł jednakże Xenofont obraz swój w czasy dawniejsze, w czasy pierwszego perskiego króla-zdobywcy, Cyrusa, ponieważ współcześni mu Grecy wiedzieli, że pod wpływem demoralizującej cywilizacji babilońskiej późniejsi Persowie bardzo odbiegli byli od wzoru swych przodków. Pierwotne wychowanie Persów polegało na przepisach religij, właściwej ludom irańskim. Religja ta prastara, czcząca boga światła Ahuramazdę, (Ormuzda), odznaczała się wysokim nastrojem moralnym. Znamy ją z fragmentarycznych szczątków, noszących miano Zoroastra (Zarathustra), który miał spisać podania i przepisy. Kapłani i nauczyciele tej religji (magowie) byli długo czczeni na Wschodzie. Islam, szerzony ogniem i mieczem w VII stuleciu po Chr., wypenił naukę Zoroastra prawie do szczętu. Atoli w duszy ludu irańskiego przechowało się wiele dobrych ziarn, zasianych przez nią, a tak wpływ wychowawczy tej nauki na ludność sięga do naszych czasów.

Egipcjanie.

Egipt, którego cywilizacja początkami swemi sięga 4000 lat przed Chrystusem, należy do krajów, które najwcześniej doświadczały dobrodziejstw oświaty i nauki, jakkolwiek oświata ta i nauka ograniczały się tylko do pewnych klas uprzywilejowanych. Podział ludności egipskiej na kasty (kapłanów, wojowników, kupców, przemysłowców, rolników i pasterzy), wierzenia Egipcjan, zwłaszcza zaś wiara w nieśmiertelność duszy i w sądy pośmiertne, wreszcie natura ich kraju wpłynęły na odrębne ukształtowanie wychowania młodzieży u tego narodu.

Najznakomitszą i najbardziej wpływową klasę ludzi stanowili u Egipcjan kapłani. Oni tworzyli stan uczony, byli sędziami, lekarzami, wychowawcami i doradcami króla. — Wojownicy, kupcy i przemysłowcy od kapłanów nauki pobierali: im niższą była kasta, tem szczuplejszą cząstka wiadomości dostawała się jej w udziale; pasterze od udziału w nauce zupełnie byli wykluczeni.

Egipcjanie, podobnie jak Indowie, wierzyli, że odradzają się we własnych dzieciach i że nowe przez nie rozpoczynają życie. Stąd pochodzi wielka staranność, jaką otaczali wychowanie młodzieży. Bogobojność, sumiennosc, cześć dla wszystkiego stworzenia były główną tego wychowania podstawą. Od lat niemal dziecięcych uczył się syn rzemiosła swego ojca, przypatrując się jego pracy i naśladowując ją z wolna. Tym sposobem stawały się pewne usposobienia i zdolności dziedziczną cechą poszczególnych rodzin. Podrostki, którzy okazali dowody, że postąpili już w rzemiosle ojcowskiem, udawali się do szkoły.

W każdym mieście egipskiem było szkótek kilka, bo religja i polityka Egipcjan wymagały dla każdej kasty innej szkoły. Chłopcy każdej kasty bez wyjątku uczyli się czytać, pisać i rachować, atoli tylko do pewnego stopnia, stosownie do potrzeb przyszłego ich zatrudnienia. Pisano naprzód na naj tablicach kamiennych, później na ceglach, wreszcie na papierze, zrobionym z włókien papyrusu.

Konieczność rozprowadzania wody Nilu w rozmaitych kierunkach kraju wymagała wiadomości z zakresu geometrii, mechaniki i sztuki budowania, skłaniała też młodzież egipską

do gorliwego zajmowała się temi studjami. Związek, zachodzący między wylewami Nilu, powtarzającemi się perjodycznie, a zmianą pór roku, naprowadził Egipcjan wcześniej na drogę astronomicznych spostrzeżeń i matematycznych obliczeń. Rychło więc powstały zakłady naukowe, w których oprócz zasad wiary, mowy egipskiej i muzyki uczono także geometrii i nauk przyrodniczych.

Nie zaniedbywali Egipcjanie także wychowania dziewcząt, bo kobiety u nich zajmowały stanowisko równorzędne mężczyznom, samoistnie zawiadywały domem, kupowały i sprzedawały. Podobnie jak dla chłopców istniały i dla dziewcząt egipskich liczne szkoły, dla każdej kasty inna. — Każda dziewczyna musiała umieć czytać, pisać i rachować, zyskując tym sposobem trwałą podstawę do życia praktycznego.

Większe znaczenie zdobył sobie Egipt dla dziejów cywilizacji i nauki za rządów Ptolemeuszów i cesarstwa rzymskiego. Za rządów Ptolemeuszów powstała tak zwana „Szkoła Aleksandryjska“, t. j. towarzystwo uczonych, którzy w otoczeniu swoich uczniów i zwolenników przebywali w Aleksandrii, oddani wyłącznie studjom w tak zwanem Musejon. Muzeum to, odpowiadające mniej więcej dzisiejszym Akademiom Umiejętności, połączone z dwiema największemi na onczas bibliotekami, służyć miało za centrum życia naukowego ówczesnego świata hellenistycznego. Zmienne były koleje tej słynnej szkoły, której pracom ludzkość zawdzięcza wiele tak w kierunku literackim, jak i na polu tak zwanych nauk ścisłych, (matematyki, astronomji, geografji i innych). Atoli nie był to już instytut egipski, lecz grecki, chociaż Aleksandryjscy uczeni czerpali także niemało ze źródeł staro-egipskich. Obok tej szkoły, mającej wybitny charakter pogański, utworzyła się w Aleksandrii w II-gim i III-cim w. po Chr. tak zwana „szkoła katechetów“ o charakterze chrześcijańskim. Zdobycie Egiptu przez Arabów w VII w. po Chr. wyrwało kraj ten ze związku ze światem chrześcijańskim a Islam począł stopniowo zacierać ślady kultury egipsko-greckiej.

W nowszych czasach powstało w Egipcie mnóstwo szkół podług wzoru angielskiego i francuskiego; ogólna jednakże oświata tubylców nie zyskała na tem wiele z powodu nie-

chęci ich do szkół nowego typu. Toteż oświata egipskiego ludu, mającego tak dawną i wielką przeszłość naukową, stoi dziś na bardzo niskim stopniu.

Izraelici.

U Izraelitów, którzy od wieków mienili się ludem wybranym przez Jehowę, rozwinęło się wychowanie na podstawie urządzeń patryarchalnych i stało się z biegiem czasu religijno-narodowem. Ojciec, głowa rodziny, uchodził za zastępcę i przedstawiciela niewidzialnego króla, jednoczył w swej osobie godność kapłańską, sędziowską i nauczycielską.

Celem wychowania dzieci była w pierwszym rzędzie bojaźń Boga, którą wzbudzać należało w młodych sercach przez wpajanie przykazań Bożych, przez udział w nabożeństwach religijnych, przez budujący przykład rodziców i starszych.

Do piątego lub szóstego roku życia była u Hebrejczyków matka wyłączną wychowawczynią dziecka, poczem obowiązek religijno-moralnego wychowania chłopców przechodził na ojca, który ich też wprawiał w czytaniu, niekiedy także w pisaniu, muzyce a później przyzwyczajał ich do zawodu, któremu sam się oddawał. Dziewczęta, zostające stale pod opieką matki, rzadko tylko uczyły się czytać, jeszcze rzadziej pisać. Wdrażano im natomiast, podobnie jak chłopcom, zasady religijno-moralnego życia i przyzwyczajano do sumiennego spełniania obowiązków żony, matki i gospodyni.

Chłopcom i dziewczętom przyświecać miał dobry przykład rodziców: matka była w domu izraelickim wielkim otaczana szacunkiem, była „słońcem w chacie swego męża“ a dziatki otaczały ojca „jako gałązki oliwne pień“, z którego wyszły. Posłuszeństwo i uszanowanie dla starszych były najgłówniejszym obowiązkiem młodzieży. Ojciec mógł swego dorosłego syna wezwać przed sąd i żądać nań wymiaru kary, gdy ten odmówił należnego mu posłuszeństwa. Karność w wychowaniu młodego pokolenia była bardzo wielka: kij i różga były używane i nadużywane nad wszelką godziwą miarę. Same księgi święte polecają rodzicom wychowywać dzieci surowo i w karności, pragnąc widocznie wykorzenieć upór

i krnąbrność, właściwą ludowi izraelskiemu. Miękkich ojców, ojców, jakim był n. p. kapłan Helli, ganiono dotkliwie.

Systematycznej teorii wychowania nie stworzyli Izraelici; atoli w pismach ich treści historycznej lub etycznej złożone są prawdziwe skarby pedagogicznej mądrości, zwłaszcza zaś w Pentateuchu, (czyli „Pięcioksięgu Mojżeszowym“), w Przywiesiach Salamona, w Księdze Mądrości i w Księdze Jezusa, syna Syrachowego. W natchnionych słowach opiewana tam jest wielkość Stwórcy, podniesiona chwała cnoty i mądrości, uświetnione są zacne czyny znakomitych mężów. W wielkiej liczbie i w dosadnych wyrazach skreślone są w nich prawdy życiowe.

Oto niektóre z nich: „Słuchajcie synowie, nauki ojcowskiej a pilnujcie, abyście umieli roztropność“, „Trzymaj się nauki, nie puszczaj się jej, strzeż jej, bo ona jest żywołem Twoim“. „Mądry syn rozwesela ojca, a syn głupi smętkiem jest matce swojej“. „Kto miłuje karność, miłuje naukę, ale kto nienawidzi strofowania, głupi jest“. „Z nauki swojej mąż będzie poznany; ale kto jest niekzemny a głupi, wzgardzie podłe“. „Mądra niewiasta buduje dom swój, a głupia i zbudowany rękoma zepsuje“. „Kto miłuje syna swego, ustawicznie go biczem zbiera, aby się cieszył na swym ostatku a nie macał drzwi sąsiedzkich“. „Umarł ojciec jego a jakoby nie umarł, bo po sobie zostawił podobnego sobie“. „Widział za żywota, swego i miał pociechę z niego a umierając nie zafrasował się ani zawstydził przed nieprzyjaciół“. „Pieść syna a przestraszy cię, igraj z nim a zasmutci cię“. „Nie śmieję się z nim, abyś nie żałował a na ostatku ścierpną zęby twoje“. „Nie dawaj mu swej woli za młodo i nie lekceważ myśli jego“. „Nachylaj szyję jego za młodości a objaj boki jego, póki jest dziecięciem, by nie zatwardział i nie stał ci się nieposłusznym a będziesz miał żalność serdeczną“.

W wędrówkach swych i w zmiennych kolejach historii ulegali Żydzi różnorodnym wpływom, ale przestrzeganie przepisów „Zakonu“, obrzędów i zwyczajów i pielęgnowanie znajomości Pisma św. w oryginale, utrzymywało i utrzymuje duchową jedność współwyznawców, rozprószonych po całej kuli ziemskiej. Każda „synagoga“ była zarazem i szkołą. Każdy Żyd musiał nauczyć się pisma hebrajskiego i pod tym względem było między nimi mało „analfabetów“.

II. Wychowanie u ludów klasycznych.

Grecy.

Grecja otrzymała od natury najszcześniejsze położenie: otoczona z trzech stron morzem miała klimat łagodny; pogo-

dne zawsze niebo uśmiechało się do jej mieszkańców, piękna przyroda kraju budziła ochotę do życia, wzniesła uczucia najwznioślejsze pobudzała do twórczości w sztukach pięknych. W tych warunkach rozwijały się dobrze wybitne przyrodzone zdolności mieszkańców. Nie bez powodu więc nazwano świat grecki „jaśniejącą wiosną ludzkości“, nie bez powodu upatrywano w narodzie greckim, jako cechę najbardziej znamiennej, młodzieńczość. Charakterystycznym momentem jest, że na początku dziejów greckich występuje młodzieńczy Achilles, a u schyłku właściwego greckiego okresu dziejów młodzieńczy Aleksander, obaj dla swojej młodości i wczesnej śmierci ulubieńcami bogów nazwani. Serce Greka biło zawsze gorąco dla chwały ojczyzny; wcześniej, niż którykolwiek z narodów starożytności, obudził w sobie naród grecki zapal do nauki, poezji i sztuki a świętego ognia tego strzegł pilnie nawet w najcięższych chwilach, przez jakie przechodziła jego ojczyzna. Nawet w niewoli miłością swą dla tego, co wzniosłe i szlachetne, umiał Grek u ciemniejszych swoich zjednywać szacunek dla siebie; nie mogąc zaś orężem, sztuką swą i nauką podbijał panów świata.

Nie dziw tedy, że dzieje takiego narodu od lat tylu są wzorem dla ludzkości, najlepszą szkołą patriotyzmu dla naszej młodzieży, że grecka literatura, malarstwo, rzeźba grecka do dni naszych stanowią podstawę prawdziwego wykształcenia.

Z pomiędzy licznych szczepów, które zamieszkiwały starożytną Grecję, największe znaczenie w dziejach ludzkości zdobyły sobie dwa: dorycki i joński. Przedstawicielami pierwszego są Spartanie, drugiego Ateńczycy. Jak ich charakter narodowy i rozwój ich umysłu, tak i wychowanie u obu tych narodów ma swoje odrębne właściwości.

a) Spartanie.

U Spartan ustawodawstwo Likurga ujęło w ścisłe karby nie tylko całe życie publiczne, ale i edukację młodzieży, która prawdopodobnie zawsze u nich była surowa.

Likurg wychodził z tego założenia, że, jak obywatele wszyscy, tak i każde dziecko jest własnością państwa; uczynił on więc wychowanie sprawą publiczną. Stąd też pochodziła troska państwa już o same małżeństwa: karano tam surowo

wzbraniających się żenić, nie dozwolano żenić się zapóźno lub za wcześnie. Chciano mieć dzieci zdrowe i silne, aby kiedyś wyrosły na dzielnych obrońców ojczyzny. Dbano także usilnie o zdrowie przyszłych matek: siła fizyczna uchodziła za największy wdzięk niewiast. Dziewice 20-letnie po długich ćwiczeniach gimnastycznych stawały ze sobą do publicznych zapasów a najsilniejsze z nich i najzręczniejsze otrzymywały nagrody. Połączenie dobrego, pięknego i silnego ciała ze zdrową, piękną i silną duszą było głównym celem wychowania.

Likurg miał mawiać, że wielki to nierozum troszczyć się o ulepszenie rasy koni lub bydła a zapominać starania o podniesienie zdrowia człowieka-obywatela. Nowonarodzone męskie pachoły składano na twardym puklerzu, oznaczając tym aktem symbolicznie, do jakich losów przeznacza je państwo. W kilka godzin po urodzeniu niesiono dziecię przed oblicze gerontów; jeżeli ci orzekli, że to istota słaba, że niema nadziei, by się rozwinęła w dzielnego obywatela lub silną i zdrową niewiastę, porzucano je na górze Tajgetos, pozostawiając na pastwę śmierci głodowej lub na opiekę litościwych pasterzy. Dzieci zdrowe i silne pozostawały pod opieką domową do siódmego roku życia. Niemowlęta kąpano w zimnej wodzie lub w winie. Powijaki były wzbronione; sądzono, że wolne dziecię wolnego narodu nie powinno znać więzów nie-



Pentathlon.

woli. Piastunkom wolno było dręczyć i szczypać dzieci, aby uczyły się znoszenia bóleści.

Od 7. roku życia począwszy obejmowało państwo opiekę nad dziećmi. Chłopcy i młodzieńcy, podzieleni na większe i mniejsze oddziały, przebywali w osobnym na ten cel przeznaczonym domu, pod okiem doświadczonego dozorczy, zwanego „pajdonomos“. Codziennem ich ćwiczeniem było tak zwane „pentathlon“, polegające na bieganiu, skakaniu, pasowaniu się, rzucaniu dżidą i krążkiem (diskos). W wieku młodzieńczym przybywały do tego: ćwiczenia bronią, polowanie, dalekie marsze, służba polowa. Młodzieńcy należący do jednego oddziału, razem jedli i spali. Pożywienie było bardzo skromne: obiad i wieczerzę musieli sobie sami gotować po kolei, wedle raz zaprowadzonego porządku. Głód skłaniał często chłopców do popełniania kradzieży. Kraść mogli jarzyny po ogrodach, potrawy ze stołu efebów (młodzieńców), mężów, starców i niewiast. Ten, którego schwytano, ponosił karę z rąk przełożonego; który kradzieży dokonał zręcznie i niepostrzeżenie, otrzymywał pochwałę i nagrodę. Nie można jednakże, jak to się często dzieje, utrzymywać, jakoby Spartanie chłopców swych uczyli kradzieży wogóle. Nie można bowiem zapominać, że cała posiadłość gruntowa Doryjczyków wraz ze wszystkimi jej płodami, była wspólną własnością państwa i że własności prywatnej w naszym rozumieniu rzeczy nie było właściwie u Spartan, przynajmniej w czasach najdawniejszych.

Postaniem młodzieńców było siano, słoma lub trzcina, którą sobie sami nad brzegami Eurotasu wyrwać musieli bez użycia nożów. Corocznie w czasie święta Artemidy na ołtarzu tej bogini ćwiczone chłopców różgami aż do krwi. Który z chłopców boleść okazał, doznawał pogardy; który wytrzymał pewną ilość różg i okazał się najwytrwalszym, zyskiwał wieniec zwycięzcy. O każdej porze roku musieli się chłopcy spartańscy kąpać w Eurotasie i uczyli się tam pływać na wyścigi: kto sztuki pływania nie znał, o tym mawiano w Sparcie z lekceważeniem, jakby o wielkim nieuku: „on nawet pływać nie umie!“.

Z ukończonym 18 rokiem życia nastawał dla każdego młodzieńca spartańskiego obowiązek obozowego życia, od 20

roku życia począwszy obowiązany był już do pełnienia regularnej służby wojskowej. Z 30 rokiem wstępował do grona obywateli i odtąd przysługiwały mu pełne prawa obywatelskie. Musiał jednak i wtedy jeszcze brać udział w ćwiczeniach gimnastycznych i we wspólnych ucztach, przy których główne danie stanowiła słynna „czarna polewka“. Powyższe zasady obowiązywały co do wychowania dzieci stanu rycerskiego (szlachty), tak zwanych Spartjatów w ściślejszem znaczeniu; atoli także i wychowanie stanu średniego (Periojkoi) i pańszczyźnianych chłopów (Helotów) odznaczało się surowością.

Wobec usilnego starania o zdrowie fizyczne ustępowała u Spartan troska o rozwój umysłowy na plan dalszy. Wprawiano jednakże chłopców do poważnej muzyki, do śpiewów wojennych i patriotycznych, zapalających do męstwa, uczono ich zwięzłych zdań, treści moralnej i pouczającej; mnóstwo opowiadań o czynach bohaterskich z pieśni Homera, Tyrtajosa i Pindara zachować musieli w pamięci i w sercu. Uczyli się też na pamięć ustaw Likurgowych. W ogólności wychowywano młodzież dla dobra publicznego, zaprawiano do miłości Ojczyzny, do posłuszeństwa narodowym prawom, do skromności i uszanowania dla starszych. Czytania, pisanie i rachunków uczyli się młodzi Spartanie tylko o tyle, o ile im to do codziennego użytku było potrzebne. Nauki wyższe i sztuki, zwłaszcza zaś sztuka wymowy i filozofja, były ze szkół spartańskich zupełnie wykluczone. Resztę wychowania i wykształcenia zawdzięczali chłopcy spartańscy nie systematycznej nauce, ale ciągłemu obcowaniu z mężami starszymi i własnej swej obserwacji. Od starszych swych współobywateli uczyli się oni wyrażać krótko, zwięźle a dowcipnie, stąd słynne owe „lakoniczne“ odpowiedzi weszły w przysłowie. Wielką cześć oddawano w Sparcie starości. Gdy raz podczas igrzysk olimpijskich starzec pewien nadaremnie szukał miejsca dla siebie a wkońcu przyszedł do miejsc, na których zasiadali młodzieńcy spartańscy, podnieśli się oni natychmiast wszyscy, aby mu ustąpić miejsca. Inni Grecy przyjęli to oklaskami, a starzec rzekł: „Wszyscy Grecy wiedzą, co jest piękne i dobre, ale tylko Spartanie to wykonywają“.

Z biegiem czasu ścisłość w przestrzeganiu przepisów spartańskiego wychowania i życia zwolniła, a tego zwolnienia następstwem był upadek Sparty.

b) Ateńczycy.

Przeciwnieństwo pod wielu względami do wychowania spartańskiego tworzą zwyczaje i ustawy ateńskie, dotyczące wychowania i kształcenia młodzieży. Ateńczycy starają się o harmonijny rozwój duszy i ciała młodzieńca przyczem piękność, siła i zręczność ciała ma i u nich znaczenie wielkie, ale piękność duszy i twórczość talentu są na pierwszym planie i w nierównie wyższej cenie. I Ateńczycy podobnie jak Spartanie, kształcą swych synów przede wszystkim na dobrych obywateli, wpajają w ich serca i umysły miłość Ojczyzny; ale ta miłość nie jest u nich dzika i szorstka, gwałtowna, lecz pod wpływem uczuć wznioślejszych uszlachetniona. Chłopców posyłałi Ateńczycy wprawdzie już z 7 rokiem życia do szkoły; wszelako nie oddawali ich zupełnie opiece państwa. Dzieci mieszkaly stale w domu rodzicielskim, a wychowanie było przeważnie domowym, rodzinnem, gdy tymczasem w Sparcie było ono wyłącznie państwowem, rządowem.

Pierwsze podwaliny do rozumnego wychowania młodzieży ateńskiej położył Solon swemi ustawami. I on, podobnie jak Likurg, zaczynać kazał troskę o młode pokolenie od starania o instytucję małżeństwa. Żądał tedy, aby pobudką do zawierania małżeństw nie była chęć zysku, gonienie za posagiem, ale skłonność szczerą i przywiązanie. Ojcu przysługiwało prawo przyjęcia nowonarodzonego dziecka do grona rodziny lub odrzucenia go; ten ostatni jednak wypadek należał do rzadkości. Dziecię karmiła bądź sama matka, bądź też oddawano je pod opiekę mamki, najczęściej Spartanki, (te bowiem uchodziły za najlepsze i najzdrowsze). Mamkę szanowano i uważano za członka rodziny. Gdy chłopiec ateński doszedł 7-go roku życia, oddawano go pod nadzór „pedagoga“ (*paidagogos*)*, który mu wszelako właściwej nauki nie udzielał, tylko czuwał nad jego moralnem zachowaniem się i od-

*) Wyraz złożony z rzeczownika *παῖς* (dziecko, chłopiec) i z czasownika *ἄγω* (wiodę, prowadzę).

prowadzał do właściwych nauczycieli. Wybór przedmiotów nauki zostawiony był całkowicie uznaniu ojca; — tylko gimnastyki i muzyki musieli się uczyć wszyscy bez wyjątku. Biednych chłopców sposobiono już do 12-go roku życia do kupiectwa, rolnictwa, do rzemiosła lub innej jakiej umiejętności, wiodącej do chleba. Młodzieńcy ateńscy, należący do klas zamożniejszych, uczyli się już wcześniej w szkołach gimnastycznych strzelać z łuku, biegać do mety, skakać, pasować się, rzucać dzidą i dyskosem. Od 18 roku życia począwszy młodzież uczyła się powozić końmi w tym celu przedewszystkiem, aby mogła w wyścigach na wozach w Olimpii zdobywać chlubne nagrody. Polował też chętnie młody Ateńczyk, przygotowując się tym sposobem do zapasów wojennych. Wszelako ćwiczenia te miały nietylko wzmocnić siły fizyczne i ustalić muskuły, ale — co ważniejsza — rozwinąć harmonijnie wszystkie członki ciała młodzieńczego. Rzeźbiarze greccy pozostawili nam wiele dzieł dłuta swego, przedstawiających młodzieńców, zamierzających się do rzutu lub wypoczywających po różnego rodzaju ćwiczeniach i zapasach gimnastycznych. Modele do tych dzieł brano z rzeczywistości. Skończona harmonja ciała, przebijająca się w ich postaciach, dowodzi, jak znakomicie umiano owe ćwiczenia urządzać i jak bardzo przyczyniały się one do właściwego celu, ażeby uczynić ciało zdrowem i pięknem.

Oprócz tych ćwiczeń fizycznych zwracano baczną uwagę także na doskonalenie umysłu. Już Solon miał ustanowić szkoły, w których uczono czytania i pisania. Nie były to wszakże szkoły publiczne w tem znaczeniu, w jakim my je dziś pojmujemy, ale utrzymywane przeważnie kosztem ludzi prywatnych. Państwo miało tylko czuwać nad ich kierunkiem i przyczyniało się tu i ówdzie do ich utrzymania. Sztukę czytania i pisania cenili Ateńczycy wysoko, nietylko ci, którzy wybierali sobie zawód rycerski, ale i ci, co oddając się przemysłowi i kupiectwu, potrzebowali tej sztuki choćby do głosowania przy różnego rodzaju wyborach, które odbywały się pisemnie. Nauczyciel (*grammatistes*) uczył czytania, wygłaszając głośno i wyraźnie danę słowa i polecając je powtarzać uczniom. Pisał litery rylcem, zwanym *stilos*, na tabliczce pociągniętej woskiem, odczytywał je i kazał uczniom na-

śladować. Rylec, po drugiej stronie rozszerzony, służył do zacierania liter napisanych i niepotrzebnych tak, aby na ich miejsce można było nowe ćwiczenie rozpocząć. Dla syna Ateńczyka główną książką do czytania był Homer; pieśni jego czytano, czyniono z nich stosownie dla wieku dziecięcego wyjątki i uczono się ich na pamięć. Młodzieniec ateński z pieśni Homerowych poznawał cudny świat bogów greckich, uczył się z podań z czasów bohaterskich waleczności, szlachetności i miłości ojczyzny. Dorastająca młodzież grecka doskonaliła się także w muzyce; wiele młodzieży zamożniejszej studjowało filozofję i retorykę, najczęściej pod okiem słynnych „solistów“ (tak nazywano w Atenach ludzi wszechstronnie wykształconych, zwłaszcza w filozofji i retoryce, i udzielających nauki za pieniądze). Aż do lat dojrzałych nieodłącznym towarzyszem młodego Ateńczyka był *pajdagogos*. Pedagogowie byli niewolnikami, ale odznaczali się zazwyczaj wykształceniem wyższem, czasem wszechstronnem.

Z 18 rokiem życia przechodził młodzian ateński do klasy „efebów“ (młodzieńców). Ogłaszano go pełnoletnim, jakkolwiek zawsze jeszcze całe jego zachowanie się podlegało kontroli publicznej. Skromność przy wspólnych ucztach, przy publicznych występach na ulicy lub na rynku były ważnym obowiązkiem. Ćwiczenia w służbie wojskowej pełnili efebowie dalej, aż wreszcie osiągnąwszy 20 rok życia, wpisywani do listy obywateli, otrzymywali prawo udziału w zgromadzeniu ludowem. W tej uroczystej dla siebie chwili składał młody Ateńczyk przysięgę, że nigdy nie zhańbi oręża ateńskiego, że za wolność i ojczyznę mężnie walczyć będzie, że prawom państwa bezwzględnie ulegać a bogów i ich świętości winną czią otaczać będzie.

O wiele mniej starano się w Atenach o wychowanie dziewcząt. Nie było tam dla nich żadnej szkoły publicznej, nauczycielkami ich były matki lub też bardziej wykształcone niewolnice. Wraz z matką przebywały dni całe zamknięte w najodleglejszej części domu. Publicznie występowały bardzo rzadko, tylko podczas uroczystych piasów na cześć Ateny lub w czasie uroczystości rodzinnych w pokoju ojca. Uczyły się przedewszystkiem gospodarstwa, robót kobiecych, przestrzegały porządku i czystości. Przędzenie wełny,

mu i konopi, szycie, tkanie, gotowanie, a dla rozrywki śpiew i gra na lirze, czytanie i pisanie — oto zajęcia, które wypełniały życie dziewczycy ateńskiej. Wyższe wykształcenie nie było nigdy udziałem kobiety ateńskiej z dobrego domu; jeżeli zaś słyszymy o kobietach-literatkach i poetkach przebywających w towarzystwie uczonych, poetów, mężów stanu, jak np. o Aspazji, drugiej żonie Peryklesa, to są to tylko wyjątki i dotyczą kobiet obcych, nieateńskiego pochodzenia. Ateńczyk uważał publiczny występ kobiety za rzecz zdrożną.

c) Teoetycy pedagogiczni w Grecji.

Obok mężów, którzy ustawami swemi na cały ustrój państw greckich, a więc i na wychowanie przemożny wpływ wywarli, należy się w dziejach wychowania zaszczytne miejsce myślicielom, którzy, jakkolwiek bezpośredniego udziału w organizacji państw nie brali, niemniej przeto pismami swemi, poglądami tam złożonemi lub wreszcie działalnością praktyczną do ukształtowania się pojęć o wychowaniu u współczesnych, ale i u potomnych znakomicie się przyczynili.

Do rzędu takich mężów należą Pythagoras, Sokrates, Plato, Aristoteles, Plutarch.

1. Pythagoras (* około 580 p. Chr. na wyspie Samos.) Po wielu podróżach po całym podówczas znanym świecie osiadł w końcu w Krotonie, mieście greckiem w południowej Italji. Po 20-letniej działalności przez przeciwne sobie stronnictwo polityczne z Krotonu wygnany, osiadł w Metapontum, nad zatoką tarentyńską, gdzie też życia dokonał.

W Krotonie założył Pythagoras szkołę, rodzaj zakonu, stworzywszy sobie koło zwolenników i czcicieli, którzy z bezwzględną uległością prawd przez niego głoszonych słuchali. Zajmował się naukami ścisłemi, mianowicie matematyką, czego dowodem odkryte przez niego prawo, zwane „twierdzeniem Pythagorasa“, i ułożona przez niego „tabliczka mnożenia“. Atoli nauki te były tylko częściami jego systemu, pomocnicami w działaniu, mającemi na celu udoskonalenie duchowe człowieka. Wlewał on uczniom to przekonanie, że siła, zręczność i piękność ciała są wprawdzie wielkimi dobrami dla człowieka, że jednak podobne one są do zwykłego przyziaciela, który wnet nas gotów opuścić, że natomiast duch

uszlachetniony do śmierci nam wiernym zostanie i nieśmiertelną zapewnią sławę. Pythagoras zalecał uczniom swym życie rodzinne, kładąc wytrwale nacisk na jego świętość i wierność.

Dusza ludzka, zdaniem Pythagorasa, ma boski początek; ona tylko, nie zaś ciało ma trwałą wartość, istnieje ona i żyje nawet po śmierci człowieka. Człowiek zaś pochodzi również od bóstwa, należy on do duchów, które pierwotnie zamieszkiwały niebo; na ziemię zesłany on tylko dla odbycia pokuty i wracać musi w końcu do właściwej swej ojczyzny. Mimo boskiego swego pochodzenia jest człowiek z natury i urodzenia niedoskonały i do złego skłonny. Tylko wychowanie religijne może go od tych skłonności uwolnić i uczynić napowrót godnym jego nadziemskiego pochodzenia. Celem wychowania i nauczania powinno być uwolnienie człowieka od jarzma pożądań i zmysłowości, i zbliżenie go do Boga, jako źródła szczęśliwości prawdziwej.

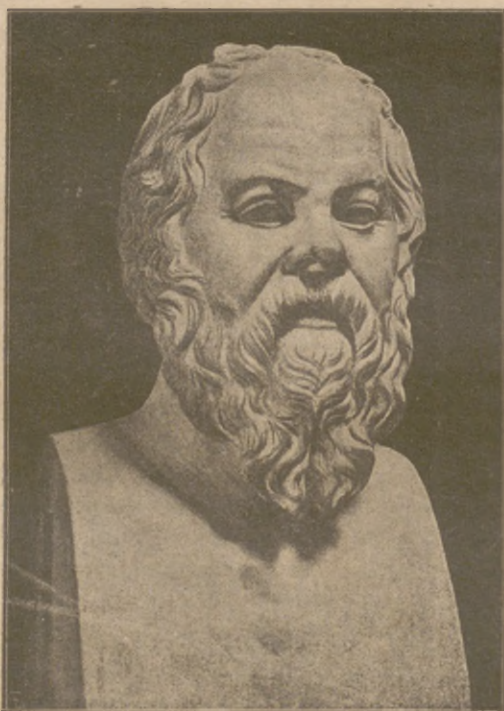
Zasady, głoszone przez mistrza, podjęli i rozwinęli liczni jego uczniowie. Oto niektóre z praw szkoły pytagorejskiej, dotyczące wychowania: „Wszystko, co dobre, płynie strumieniem z dłoni bogów. Wychowując przeto młodzież do bogobojności, wychowywać ją będziesz do dobrego. Człowiek podobny ma być do Boga, a będzie do Niego podobny, jeżeli ukocha prawdę, piękno i cnotę. Niezgoda domowa jest gorsza od miecza i ognia. Jest to choroba na ciele, w czasie której mróz spotyka się z gorączką. Do zgody więc wdrażaj dzieci od pieluch. Kto poznał powaby ducha i rozmiłował się w czystej myśli, ten gardzić będzie chucią cielesną. Życie nasze podobne do obręczy, której wierzchołek kąpie się w złotym blasku słońca a spód tarza się w błocie; na górze mieszka człowieczeństwo, na dole zwierzęcość“.

„Rodzice są naturalnymi wychowcami swego pokolenia. Wychowanie ma rozpoczynać się wcześniej, bo pierwsze wrażenia są trwałe jak granitowe góry, występujące z łona rozwijającej się duszy. Każdy wiek wymaga innego sposobu obchodzenia się ze sobą. Dzieci nie są twarogiem i nie można z nich robić serów wciąż na jedną formę. Porządek jest duszą życia, niechaj się więc stanie drugą dzieci naturą. Każdy wiek ma swe szczególne przywary: te wykończeni jest celem wychowania. Dziecię każde jest w swym rodzaju podobne do bóstwa; podawaj mu rękę, dozwól rozwijać się samodzielnie jego duchowi“.

Niewiastom udzielał Pythagoras takich rad zbawiennych: „Niekażcie posługiwać sobie ustawicznie, ale pracujcie same, bo pracaróżami wyściela i wonią napełnia duszę kobiecą. Ofiar krwawych nieczyńcie, gdyż bogowie odwracają oczy od niewiasty, której ręce krwią

zbroczone. Kochajcie mężów waszych goręcej niż rodziców, nie bądźcie wiecznem ich przeczeniem! Brzydziecie się mową lubieżną i nieprzystojną, nienawidźcie swarów i plotek wśród waszych wieczorynek. Płeć białogłowska przeznaczona jest od bogów więcej niż męska do pobożności. Chętnie wstępuje bóstwo w pierś modlącej się gorąco kobiety“.

2. SOKRATES, najslawniejszy mędrzec grecki, syn rzeźbiarza Sofroniskosa, urodzony w roku 469 w Atenach. W młodości uczył się rzemiosła swego ojca, służył potem Ojczyźnie



Sokrates.

jako żołnierz i obywatel. Zajmował się najchętniej nauką i nauczaniem i zawodowi temu życie swe całe poświęcił. Nie tworząc osobnej szkoły, obcując bez różnicy z każdym, kto nauk jego chciał słuchać, poczytywał za główne zadanie życia

prorowadzić ziomków swych do poznania siebie samego i do cnoty. Nieprzyjaciele mędrca, których nienawiść ściągnął na się przez bezwzględne wykrywanie ich nieuctwa i zarozumiałości, oskarżyli go o to, jakoby nie uznawał bogów uznawanych przez państwo i obcowaniem swem z młodzieżą psuł dobre jej obyczaje. Skazany na śmierć wypił truciznę w więzieniu publicznem roku 399 przed Chrystusem. Sokrates pism nie zostawił żadnych a poglądy jego znane nam są tylko z dzieł jego uczniów, Platona i Ksenofonta.

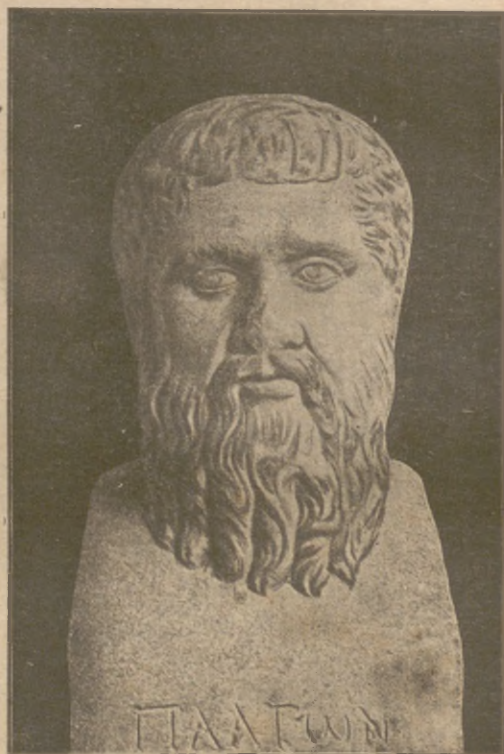
Prawdy pedagogiczne głoszone przez Sokratesa, dające się z tych pism wysnuć, tak się przedstawiają:

„Wielka liczba mniemań i sądów, które uważamy za prawdziwe, jest z gruntu fałszywa“. Aby o tej prawdzie uczniów i zwolenników swych przekonać, starał się Sokrates przy pomocy pytań i zarzutów wykazać nicość owych mniemań fałszywych i sprowadzić przyznanie się towarzysza rozmowy do nieświadomości. W rozmowach takich (*dialogach**) udawał Sokrates sam nieświadomego rzeczy, o którą chodziło, zgadzał się pozornie na błędne zapatrywania przeciwnika, aby je potem tem dobitniej, przez wyprowadzenie naturalnych wniosków dalszych, jako fałszywe wystawić („Ironja Sokratesowa“).

„Aby dojść do wiedzy właściwej, należy o każdej rzeczy stworzyć sobie dokładne i prawdziwe pojęcie“. W tym celu w rozmowach swoich przechodził Sokrates zapomocą indukcji — wyprowadzając wszystkie swe wnioski z obserwacji i doświadczenia, przy pomocy analogji (zestawiania i porównywania), — niepostrzeżenie od pojęć zmysłowych do oderwanych, od przykładu do reguły i prawa. Doszedłszy zaś do wyniku swych badań, starał się o ściśle określenie danego pojęcia, o definicję. Rozmową zaś kierował w ten sposób, ażeby słuchacz sam, naprowadzony zręcznemi pytaniami, dochodził do poznania i uznania prawd, o których zbadanie chodziło. Nie chciał on słuchaczowi twierdzeń swych narzucać, lecz starał się prawdy jasno określone z niego samego wydobywać. Takie postępowanie w badaniu i nauczaniu nazywała późniejsza nauka *metodą sokratyczną*.

*) *Dia-logos* dosłownie: „roz-mowa“.

Wpływ wychowawczy Sokratesa na uczniów był bardzo wielki. Alkibiades, najzdolniejszy z nich, ale i najniesforniejszy, z zapałem mówił o chwilach przebytych z mistrzem. Opowiadał on, że siła jakaś tajemnicza przykuwała słuchaczy do śledzenia myśli Sokratesa, że słowa jego w duszach słuchaczy budziły przeróżne uczucia, kierowały nimi, dokąd on sam chciał.



Platon.

Idee Sokratesa tworzyły bujny posiew, który się odradzał bujnym plonem w dalszym ruchu umysłowym Greków i przygotowywał umysły do przyjęcia zasad Chrześcijaństwa. Atoli dzisiaj ma s p o s ó b, w jaki Sokrates z uczniami postę-

pował i nauczał, dla wychowawcy — nauczyciela większe nierównie znaczenie niż zasady, które głosił. Zniżyć się do pojęć ucznia, poznać zakres jego wyobrażeń, wyplewić ziółko zarozumiałości z jego umysłu, siłą przekonywających dowodów skłonić go do przyznania własnej słabości i błędu, po takiej zaś pracy przygotowawczej obudzić w tej samej duszy zapal ku poznaniu prawdy i cnoty — oto ideał wychowawczy Sokratesa, przekazany potomnym do naśladowania.

3. PLATON (* około 427, † 347 pd. Chr.), najznakomitszy uczeń Sokratesa, słuchał przez 8 lat wzniosłych nauk mistrza, po jego zaś tragicznej śmierci, opuściwszy Ateny, przeniósł się do Megary, do matematyka Euklidesa, gdzie zaznajomił się z filozofją tak zwanych „Eleatów“. Odbywał następnie dalekie podróże, zwiedził Afrykę, Egipt i Włochy południowe, gdzie poznał naukę Pythagorasa. W końcu osiadł w Sycylji. Wszelako otwartość, z jaką karcił okrutne postępowanie tyra-
rana Dionizjosa, omal nie przyprawiła go o utratę życia. Powróciwszy do Aten w 40 roku życia, rozpoczął Platon zawód nauczycielski, zakładając w gaju, poświęconym czci herosa Akademosa, szkołę filozoficzną, nazwaną stąd „Akademją“. Po dwakroć jeszcze odbywał podróże do Sycylji w tem przekonaniu, że uda mu się przeciw skłonić Dionizjosa do bardziej ludzkich rządów. Widząc wszelako, że przestrogi jego i nauki nie znajdują tam właściwego gruntu, powrócił do ojczystego miasta. Odtąd poświęcił całe dalsze życie rozmyślaniom nad najważniejszymi zagadnieniami ducha ludzkiego i nauczaniu ziomek swych słowem i pismem. Za przykładem Sokratesa nazwał się nie „sofistą“ (mędrce), jak się tyfułowali dawniejsi badacze, lecz „filozofem“, to jest „przyjacielem mądrości“. Stąd później i nauka, stanowiąca podstawę wszelkiego badania i rozumowania, otrzymała nazwę „filozofji“. Wszystkie pisma Platona ułożone są w formie dialogów, w których Sokrates, zawsze główny uczestnik rozmowy, głos zabiera. Doszły one do naszych czasów, jakkolwiek nie wszystkie są autentyczne.

W poglądach swoich na wychowanie, wyłożonych w dziełach, traktujących, o „Prawach“ i o „Rzeczypospolitej“, stoi Platon w ogóle na gruncie doryckim, uważając pedagogję za część polityki czyli nauki o urządzeniu państwa.

Prawdziwe dobro, do jakiego młodzież wdrażać należy, schodzi się u Platona z pięknem, tworząc ową sławną w starożytności „*Kalokagathia*“*). Harmonja duszy i ciała i poszczególnych władz umysłowych pomiędzy sobą jest — zdaniem jego — celem każdego wychowania. Arystokratyczny sposób myślenia Platona pozwala mu zwracać uwagę tylko na wychowanie wyższych, kierujących stanów. — W idealnem jego państwie rzemieślnicy (najczęściej obcokrajowcy) i niewolnicy stoją na uboczu nie mając prawa kształcić się we wskazanym kierunku. Stanowisko to jest następstwem zasadniczych pojęć o państwie, jakie panowały w ciągu całej starożytności. Obowiązki państwowe do tego stopnia zajmowały czas i siły właściwych obywateli, że ci nie mogli zajmować się zarabianiem na chleb powszedni. Każde więc państwo w pojęciu starożytnem miało podkład, złożony z niewolników i wogóle z ludzi, podrzędnych stanowiskiem, którzy pracowali na utrzymanie „obywateli“. Dopiero Chrześcijaństwo ogłosiło zasadę, że i niewolnik jest wobec Boga równy innym ludziom.

Zgodnie z Sokratesem ganił Platon poetów greckich, że bogom przypisują ludzkie uczucia i namiętności. Zgodnie z mistrzem swym wykładał także, że ponad bogami wszystkimi jest tylko jedno bóstwo doskonałe i mądre, które rządzi światem i życiem ludzkim. Z tem bóstwem łączy się po śmierci ciała nieśmiertelna dusza ludzka. Wszystko zaś, co istnieje na świecie, jest tylko słabem i znikomem odbiciem zaziemskich niezmiennych „idej“, istniejących rzeczywiście i niezależnie od odpowiednich przedmiotów światowych. Już Sokrates w sporach swoich ze Sofistami na pierwszy plan swoich roztrząsań filozoficznych wysunął zagadnienia prawdy i dobra. Platon zajął się nadto kwestją prawdziwej rzeczywistości, bezwzględnego bytu, łącząc wszystkie te trzy zagadnienia razem. Środkiem zaś do tego była dla niego nauka o pojęciu, którą Sokrates przeciwstawiał głoszonemu przez Sofistów przeczeniu powszechnej prawdy i dobra. „Pojęcie“ jako zjednoczenie znamion, wspólnych jednemu rodzajowi, jest czemś niezmiennem i trwałem. Uznawał tedy Platon po-

*) *καλός* (piękny) *καὶ* (i) *ἀγαθός* (dobry). Odznacza przeto *καλοκαγαθία* w przybliżeniu fizyczną i moralną doskonałość ludzką.

jęcie za jedyny byt prawdziwy. Już Sokrates utrzymywał, że jedynie pojęcie jest wiedzą i że cnoty można się wyuczyć, że tedy cnota jest także wiedzą. Platon uznaje więc pojęcie za jedynie prawdziwą istotę a zakresy prawdy i dobra czyli rozumu z jednej strony a bytu i rzeczywistości z drugiej strony zlewają się u niego razem. Wszystko, co rozumne, co rzeczywiste, nazywa Platon „idea”. W tem znaczeniu są idee u Platona bytem właściwym i prawdziwym, są istotą rzeczy, są pierwowzorami wszystkiego, co istnieje na ziemi. A jak w świecie zmysłowym pozostaje wszystko w pewnym wzajemnym stosunku, tak samo w świecie nadzmysłowym idee łączą się wzajemnie, tworząc świat osobny. Wszystkie zaś te idee sprowadzają się ostatecznie do jednej idei, do idei dobra, która jest podstawą wszystkiego bytu, istotnością bezwzględną czyli bóstwem. Od bóstwa też pochodzi dusza ludzka. Dusze ludzi istniały już przed swem połączeniem się z ciałem, złożonem z materji, która dla dusz jest pętem doczesnem. Stąd tłumaczy Platon słabą naturę człowieka, jego chwieianie się między dobrem a złem. O zupełne zaś zwycięstwo nad złymi skłonnościami może człowiek starać się dlatego, bo dusza ludzka skutkiem swego boskiego pochodzenia zachowała wrodzony popęd ku pierwotnej swej ojczyźnie. Dostrzegając więc w świecie niezatartych jeszcze objawów prawdy, dobra i piękna, przypomina sobie swój byt pierwotny i owe pierwowzory czyli idee prawdy, dobra i piękna, które znała niegdyś, istniejąc społem z bóstwem.

Wychowanie młodzieży winno zrobić z dziecka idealnego człowieka i najlepszego obywatela. Do 18 roku życia powinno się dziecko ćwiczyć tylko w spostrzeganiu, nie zaś w myśleniu samem. Cechami bowiem charakterystycznymi tego stopnia nauki są u wychowanków nieśmiałość i wstydliwość, chętne uleganie drugim, posłuszeństwo przepisom, popęd naśladowczy. Żądza spostrzegania czegoś nowego tudzież nabywania nowych wiadomości, wielka wrażliwość sprawia, że dziecko każde wrażenie przyjmuje najłatwiej i w najżywszych barwach i najtrwalej zachowuje je w pamięci.

Pod względem fizycznym radzi Platon dzieci od urodzenia do 7 roku życia wyprowadzać ustawicznie na świeże powietrze, zakazuje otaczać je pieśzcotami, nie radząc równo-

częściej postępować z niemi zbyt surowo, by nie stały się tchórzliwymi i nie nabyły niewolniczego usposobienia. Wesołość nie ma opuszczać dzieci; oddalać od nich należy wszystkie uczucia smutne i wyobrażenia napełniające je strachem. Dla dzieci starszych, zarówno chłopców jak dziewcząt, poleca Platon gimnastykę, do której dołącza strzelanie z łuku, jazdę konną i pływanie. Zadaniem gimnastyki jest jednak wykształcić człowieka nie tylko fizycznie, ale i etycznie (moralnie) i estetycznie. Gimnastyka bowiem, wprawiając dziecko do zręcznych ruchów ciała, ma je wszechstronnie rozwinać, uczynić je zdrowym i zdolnym do urzeczywistnienia celów w państwie. Ostatecznym też celem wychowania fizycznego jak i intelektualnego jest osiągnięcie moralnej harmonji i piękna.

Pod względem intelektualnym radzi Platon już wśród zabaw dziecięcych poznawać zdolności uczniów i ich skłonności. Rozrywki dziecięce mają się stosować do przyszłego ich zawodu. Podawane dzieciom zabawki brane być winny z zakresu geometrii, (jak np. kształtne figury), i arytmetyki, np. więcej przedmiotów razem oznaczonych liczbami. Mają one rozwijać rozum i przyzwyczajają oko do harmonijnego porządku. I po 7 roku życia uważa Platon naukę arytmetyki i geometrii za najważniejszą obok czytania i pisania. Bardzo ostrożnie radził postępować z lekturą poetów. Utwory bowiem poetyckie mają na oku ludzi już wykształconych a nie kształcących się dopiero. Dziecko nie ma jeszcze stałej świadomości dobra i prawdy; dlatego należy mu podawać tylko obrazy moralne dobrych wzorów, któreby cnotę wyraźnie zalecały i pobudzały popęd do dobra. Muzyka i śpiew uszlachetniają młodzież, ale i w doborze muzyki należy być ostrożnym. Treść pieśni mają stanowić hymny na cześć bogów i utwory opiewające czyny bohaterów. Nauka muzyki ma obejmować tylko doryckie i frygijskie dźwięki, bo te tylko rodzaje muzyki, opiewając dzielność w wojnie i wytrwałą odwagę, do szlachejnych uczuć i postanowień zdolne są zachęcić.

Pod względem wychowania moralnego poleca Platon w wieku dziecięcym prowadzić wychowanków do świątyń i wpajać w nich religijne wyobrażenia o wyższej potę-

dzie. Drugim źródłem wychowania etycznego mają być opowiadania o czynach moralnych i podania o bogach. Treść jednak tych ostatnich ma być tak dobrana, aby podawała żywy obraz o rządzie boskim w świecie i w życiu ludzkim; wszelkie zaś poetyckie baśnie o walkach bogów mają być z nauki szkolnej wyłączone zupełnie. Etyczne wychowanie starszej młodzieży ma dążyć przez głębsze poznanie boga do cnotliwego życia. W wychowaniu unikać trzeba wszelkich ostateczności, młodzież winna być umiarkowaną, mężną, roztropną i sprawiedliwą, uległą i posłuszną względem rodziców i starszych.

Wychowanie estetyczne ma obudzić w dzieciach zmysł dla piękna przez zwracanie uwagi ich na piękne otoczenie, na piękną naturę, domy, malowidła, posągi, tkaniny. W starszym zaś wieku na rozwój estetycznego wychowania oddziaływać mają wszystkie czynniki, które zmierzają do wytworzenia jednolitej harmonii duszy i ciała.

Co się tyczy metody wychowania przywiązuje Platon nadzwyczajną wagę do rozwoju własnej obserwacji wychowanka. Dziecko zdobywać ma naukę z codziennego doświadczenia i obcowania ze starszymi. Dalsza nauka utrwalać się ma przez trafne pytania i przez stosowne powtarzanie. Przytem wszystkiemu indywidualizacja ma być kierującą zasadą, przyrodzonych bowiem zdolności wychowanka nie zastąpi żadna szkoła ani ćwiczenia.

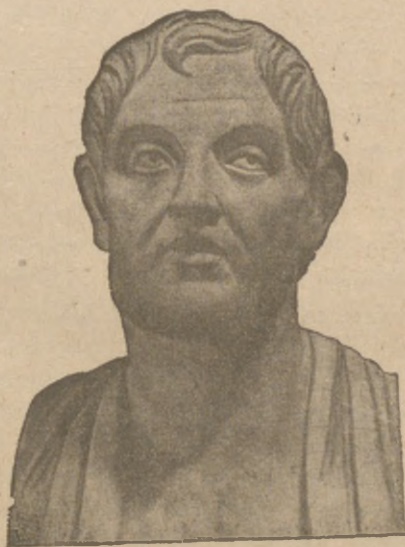
Pod względem karności najlepszym czynnikiem jest — zdaniem Platona — osobiste oddziaływanie nauczyciela, który odznaczać się powinien przed innymi intelektualną i moralną wyższością. Jedno i drugie musi mu zjednać przewagę moralną nad uczniami. Kara cielesna dozwolona tylko za brak uszanowania dla starszych i w razie przekroczenia przepisów i ustaw wychowawczych. Każdy starszy mąż ma obowiązek pod groźą kary i utraty czci ukarać młodzieńca, mówiącego źle o swoich rodzicach lub oczerniającego osoby starsze. W państwie Platona ma istnieć trybunał, złożony z 60-letnich starców, który ma osądzać i stosownie karać wszelkie przewinienia młodzieży, rozważać, czy wypłynęły one z młodocianej nierozwagi, czy z zepsutego serca, czy z zakorzenionej brutalności, czy wreszcie z braku

oświecenia. Natomiast gdzie chodzi o samą naukę, o nabywanie wiadomości, nie dopuszczał Platon żadnego przymusu: „wychowujmy naszych chłopców więcej w swobodnej zabawie, a wtedy będziemy mogli obserwować lepiej, do czego każdy posiada zdolności“.

Od 18 do 20 roku życia każe Platon młodzieży wyłącznie oddawać się gimnastyce, nie uważa bowiem jej w tym wieku jeszcze za tak dojrzałą, aby mogła wstąpić w dziedzinę czystego myślenia. Do takiego studjum zdolną jest młodzież — zdaniem Platona — dopiero między 20 a 30 rokiem życia. W czasie tym każe jej się Platon uczyć czystej arytmetyki, geometrii, stereometrii, umiejętnej astronomji, teorii tonów i muzyki. Wszystkie te nauki mają być tylko przygotowaniem do filozofji, która ma być koroną wszystkich umiejętności. Filozofji nie mają się uczyć wszyscy, ale tylko ci, którzy w ostatnich latach 10 nauki okazali zdolność do rozmyślań filozoficznych. Celem nauki filozoficznej ma być rozwinięcie i pielęgnowanie władzy czystego myślenia, tak, aby moralne mniemania stały się moralną wiedzą i mogły doprowadzić do czystej i prawdziwej cnoty.

Podstawą wszystkich teorii wychowawczych Platona jest mniemanie, że jednostka w państwie nie ma znaczenia, że życie jednostkowe złać się winno z ogółem lub zniknąć zupełnie. Stąd to pochodzi, że w państwie Platona nie uwzględnia się prawie wcale wychowania kobiecego. Osobnik ludzki jest tu niczem a powszechność wszystkim. To było powodem, że jego idealistyczna filozofja znosi zupełnie życie rodzinne i wolność osobistą. Zdolności kobiet są, zdaniem Platona, zupełnie równe zdolnościom mężczyzn, wyjąwszy pewną niemoc duszy, która czyni niewiastę niższem od mężczyzny stworzeniem. Z tego powodu kobieta zdolna jest zajmować się polityką, nauką, gimnastyką, słowem, może nabyć całego tego wykształcenia, co mężczyzna. W niej przecież staje się wszystko rzeczą cokolwiek słabszą, ale za to przyjemniejszą. Właściwem wszelako przeznaczeniem kobiet nie jeat polityka ani służba wojskowa, ale troska o gospodarstwo domowe, o wychowanie dzieci, uprzyjemnianie szlachetnego pożycia, do tego też niewiastę przedewszystkiem wychowywać należy.

Cała teoria wychowawcza Platona jest tylko konsekwentnym rozwinięciem idealistycznej filozofji i polityki jego, znośzącej wszelkie osobiste i indywidualne usiłowania. Teorje te obalili już najbliżsi następcy Platona, w pierwszym zaś rządzie najznakomitszy jego uczeń, Aristoteles, który wyszedł z przeciwnej zasady, że ogół bez szczegółów jest niczem a jednostka podstawą powszechności. Mimo tego teoria wychowawcza Platona — dzięki świetnym zaletom jego stylu i poetycznemu sposobowi przedstawienia — została na długie



Aristoteles.

czasy niedoścignionym wzorem dla wszystkich późniejszych teoretyków, nie liczących się z rzeczywistością czyli dla tak zwanych utopistów.

4. ARISTOTELES (* 384, † 322 pd. Chr.), jeden z najbardziej wszechstronnych, najbystrzejszych i najbardziej wpływowych myślicieli całej ludzkości. Pochodził ze Stadiry, osady greckiej w Tracji. Ojciec jego był nadwornym lekarzem króla macedońskiego. Mając lat 17 udał się do Aten i przez lat 20 słuchał tu wykładów Platona, nie wiążąc się

jednak jego poglądami i obierając krytycznie ciągle nowe drogi myślenia. Opuściwszy po śmierci Platona Ateny, podróżował czas jakiś. W roku 342 powołał go Filip Macedoński na wychowawcę królewicza Aleksandra, którego kształcił przez lat ośm. Kiedy Aleksander objął berło po ojcu, przeniósł się Aristoteles do Aten, gdzie w tak zwanym „Liceum“ (tak nazwanem od pobliskiej świątyni Apolina Lykajosa) założył filozoficzną szkołę. Zwykle nauczał, przechadzając się ze swymi uczniami tam i napowrót w cienistych alejach, wysadzanych platanami, lub w krążgankach, skąd zwolenników jego nazwano „Perypatetykami“^{*)}. Wykłady odbywały się rano i wieczór: wykładów porannych słuchali tylko zaufani przyjaciele Aristotelesa, który ich wprowadzał w dziedzinę głębszych dociekań filozoficznych. Wykłady wieczorne obejmowały roztrząsania, odnoszące się głównie do retoryki i polityki i przedstawiały rzecz we formie przystępniejszej. Przez lat 13 rozwijał Aristoteles w Atenach bardzo rozległą działalność, ogarniając swemi pracami naukowemi całą podówczas znaną wiedzę. Niema prawie żadnego obszaru umiejętności, któryby nie zawdzięczał mu powstania lub rozwinięcia, a cała późniejsza grecka uczoność i znaczna część prac naukowych w wiekach średnich na jego studjach się opiera. Napisać miał 146 dzieł, które są treści logicznej, filozoficznej, przyrodniczej, estetycznej i gramatycznej. Jako stronnik rządu macedońskiego narażony był Aristoteles w Atenach na niechęć i prześladowanie ze strony Ateńczyków, aż wreszcie oskarżony o bezbożność, nie czekając wyroku sądowego, schronił się do Chalkis na Eubei, gdzie wkrótce umarł, mając lat 63.

Sokrates uczynił punktem wyjścia swoich badań pojęcie myślącego przedmiotu. Platon ogłosił to pojęcie istniejącem dla siebie i tworzącem prawdziwą istotę świata i w tem znaczeniu uczynił je przedmiotem naszego myślenia. Aristoteles natomiast dowodził, że pojęcie nie da się oddzielić od rzeczy, którą oznacza, że nie istnieje samo dla siebie jako idea, lecz w samej rzeczy, że więc jest z rzeczą tą koniecznie spojone. Aristoteles tedy nadaje idealizmowi Platona kierunek realistyczny, opierający się na doświadczeniu. Ari-

^{*)} περιπατεῖν = przechadzać się.

stoteles znosi Platoński rozdział pomiędzy światem idei a światem zjawisk, uważając ten dwojaki świat za jeden i ten sam, za świat, który jednoczy w sobie obydwie zasady główne wszelkiej rzeczywistości, tj. pojęcie i rzecz, formę i materję. Z Platonem zgadza się Aristoteles w tem, że, gdyby w rzeczach nie było żadnej ogólności, (pojęcia, rodzaju, gatunku), nie byłaby też żadna wiedza o tych rzeczach możliwa, bo umysł nasz nie styka się istotnie z rzeczami bezpośrednio, lecz tylko za pośrednictwem myśli czyli pojęć o nich. W przeciwieństwie jednak do Platona sądzi Aristoteles, że nie ogół, nie idea rodzajowa, lecz szczegół, osobnik, indywiduum jest pierwotnym bytem i że pojęcie nie ma rzeczywistości samo dla siebie, jak platońska idea, lecz tylko w poszczególnych rzeczach. W każdej istniejącej rzeczy — z wyjątkiem jedynie bóstwa — należy rozróżnić formę i materję (jak w człowieku duszę i ciało); nigdy jednak nie należy ich rozdzielać, gdyż znowu z wyjątkiem tylko bóstwa forma nie istnieje nigdy bez materji i na odwrót. To są dwie główne zasady, któremi Aristoteles tłumaczył dwa światy: podmiotowy i przedmiotowy, zjednoczone w rzeczywistości.

Celem w wychowaniu, zdaniem Aristotelesa, jest uczynienie człowieka szczęśliwym. Ponieważ zaś szczęście opiera się na cnocie, więc do niej przedewszystkiem młodzież prowadzić należy, aby jej szczęście prawdziwe zapewnić. Do tego celu wiodą dwa środki, wychowanie moralne i przyzwyczajenie. Wychowania moralnego nie można rozpocząć od wdrażania cnoty teoretycznej, bo ta zawisła od rozwoju rozumu, który dopiero w późniejszym wieku następuje. Trzeba więc zaczynać od cnoty praktycznej. Na przekonania dzieci nie można wpływać argumentami, cnoty nie można wpoić w dziecko przemocą, dlatego należy je do niej przyzwyczajać. Pierwszym zatem i głównym środkiem wychowania jest przyzwyczajenie. Taka do nawyknienia zniewalająca praca nie będzie dla dziecka uciążliwą, lecz raczej będzie ona rozrywką, wyjętą z zakresu tych czynności, do których się dziecko ma przysposabiać na przyszłość. Niemniej ważnym czynnikiem w wychowaniu moralnem jest popęd do namiętności, który się w dziecku bardzo wczesnie rozbudza. Naśladowanie bowiem jest własnością wrodzoną czło-

wiekowi; od wszystkich innych jestestw odróżnia się on tem, że najbardziej naśladować lubi i że cała jego początkowa wiedza dochodzi do skutku przez naśladownictwo. A jak prawodawca ma z państwa w ogóle wypędzać wszelkie pod względem moralnym szkaradne mowy, gdyż słowo łatwo przeradza się w czyn, tak też z kółek dziecięcych rugować należy wszystkie tego rodzaju objawy. Na otoczenie dziecka bardzo zważać potrzeba i usuwać wszystko, co zły wpływ wyrzeć może, jak: niemoralne obrazy, figury i t. d. Dla tego Aristoteles każe niedopuszczać obcowania dzieci z niewolnikami, którzyby swą mową lub postępkami pozbawić mogli dzieci nabytej już w części cnoty.

W wychowaniu intelektualnym rozróżnia Aristoteles trzy okresy: 1) Do piątego roku życia nie mają się dzieci niczego uczyć, tylko pod opieką matek i piastunek bawić się i słuchać powiastek, przypatrywać się i przysłuchiwać temu, co później same czynić mają. 2) Po roku 7 rozpocząć się ma nauka czytania, pisania, rysunków, gramatyki, matematyki, geografji i historji. 3) Od 21 roku życia ma się młodzieniec oddawać trudniejszym ćwiczeniom gimnastycznym i głębszym pracom intelektualnym, ma więc studjować dialektykę, retorykę i filozofję.

Gimnastyce przypisuje Aristoteles wartość higieniczną i uważa ją za znakomity środek, wiodący do uszlachetnienia serca i umysłu. Powstaje jednak przeciw nadużyciom i przesadzie w ćwiczeniach fizycznych, które są częstokroć powodem brutalności i barbarzyństwa. Gimnastyka nie ma być celem, ale środkiem wychowawczym; sił należy nabywać przez ćwiczenia fizyczne nie dla popisów, ale dla wykształcenia dzielnych i dobrych obywateli. Nie każe Aristoteles udzielać gimnastyki równocześnie z pracą umysłową, twierdząc, że jedna z drugą nie da się pogodzić, bo, jeżeli każda z nich wymaga znacznego nakładu sił, to tem bardziej wysila się młodzież przez równoczesne ich połączenie. Skutek takiego połączenia jest ten, że wstrzymuje ono rozwój fizyczny i umysłowy. Dlatego to właściwą gimnastykę przeznaczył Aristoteles na późniejszy okres wychowania a pracę umysłową polecał przeplatać przedewszystkiem odpoczynkiem i swobodnym wytchnieniem.

Na sztuki piękne kładł Aristoteles w nauczaniu wielki nacisk, bo sztuki te przy pomocy martwego materiału przedstawiają najgłębsze myśli ludzkiego ducha. Najwyżej wszakże stawiał muzykę i śpiew. Kiedy bowiem inne sztuki piękne przemawiają do oka tylko, to muzyka i śpiew wciskają się do ucha i głosem ludzkim do duszy, budząc tam uczucia szlachetne, niwecząc namiętności, zagrzewając do miłości Boga i Ojczyzny. Nie sądzi Aristoteles, jakoby etyczny cel muzyki i wyższa rozkosz, jakiej dostarcza, przez samo słuchanie dały się osiągnąć. Z tego słodkiego nektaru śmiertelnych korzystać mogą należycie ci, co się sami tej sztuki nauczyli i co ją z zamiłowaniem uprawiają. Prawie równie wysoko jak muzykę ceni Aristoteles naukę rysunku; budzi ona poczucie piękną, czyni człowieka zdolnym do należytego rozumienia i pojmowania dzieł sztuki, malarstwa, architektury i wypełnia wolne chwile obywatela.

W sprawie karności w wychowaniu Aristoteles dopuszcza także karę cielesną, ale zaleca jej używać tylko do 7 roku życia. Jeżeli zaś jaki młodzian, który do wspólnych biesiad nie ma jeszcze przystępu, słowem lub czynem dopuścił się czegoś zdroźnego, należy go złażać lub ukarać cielesnie. Jeżeli bowiem człowiek wolny dopuszcza się jakiego występku, to popełnia czyn niewolniczy, a postępując jak niewolnik niewolniczą także musi ponieść karę. Zgodnie więc z Platonem nie potępia Aristoteles kary cielesnej za przewinienie przeciwko przepisom moralnym. Gdy przestrogi i upomnienia stają się bezskutecznymi, obaj polecają stosowanie kary cielesnej.

Ostatecznym celem podawanych młodzieży wiadomości, wśród których nauki przyrodnicze jedno z pierwszych miejsc zajmują, jest wedle Aristotelesu utrwalenie cnoty przez mądrość. Dopiero wtenczas, gdy dusza jest już do szlachetności usposobiona, gdy nawyknięcie do cnoty już się ustaliło, wywierają głębsze wiadomości i zasady naukowe wpływ swój dobroczynny. Przez serce więc każe Aristoteles wdzierać się do młodej głowy i tą drogą spodziewa się zbaWiennie ją wykształcić i doskonałego wytworzyć obywatela. Podnosząc wartość przyjaźni, radzi młodym zaprzyjaźniać się ze starszymi, aby się od nich tem skuteczniej cnotę wszela-

kich wyuczyć mogli. Przyjaźń łączy ścisłym węzłem rodziców i dzieci, połączyć też winna wszystkich obywateli razem.

Przewodnia myśl teorii pedagogicznej Aristotelesa rozrzucona jest po wielu jego pismach, osobnego bowiem dzieła o wychowaniu Aristoteles nie pozostawił. Przedstawia się ona w krótkich słowach tak :

„Powinnością rządu jest troska o pomyślność i potęgę państwa. Do celu tego dojść można przy pomocy wolnych obywateli. Im wyższą będzie wartość wolnego obywatela, tem będzie większa pomyślność i potęga państwa. Wartość moralna obywateli będzie tem większą, im ściślej wykonywać będą obowiązki, im mniej przeciw nim wykroczać będą. To zaś możliwem będzie tylko wtedy, gdy do spełniania obowiązków a unikania wykroczeń nawykną już jako młodzie przy pomocy wskazówek ludzi starszych i wskazówek czerpanych z nauk. Wynika stąd, że państwo w interesie swej potęgi i pomyślności winno zajmować się edukacją młodzieży w zakładach publicznych“.

5. PLUTARCH. Między teoretykami pedagogicznymi Grecji, zostającej pod zarządem Rzymian, na szczególną uwagę zasługuje Plutarch z Cheronei, żyjący między rokiem 50 a 120 po Chr. Przebywszy młode lata w Atenach, przeniósł się do Rzymu, gdzie jako nauczyciel i uczony taki sobie zdobył rozgłos, że cesarz Trajan najwyższemi odznaczał go w państwie dostojenstwami. Przypisywane powszechnie Plutarchowi dziełko „o w y c h o w a n i u d z i e c i“ rzuca ciekawe światło na obyczaje ówczesne i na zasady, jakimi się w wychowaniu młodego pokolenia wtedy kierowano.

Ten tylko, z daniem Plutarcha, dożyje pociechy z dzietek swoich, kto sam wieździe życie zacne, wolne od rozpusty, zwłaszcza zaś od opilstwa. Ojcowie winni w ścisłem wykonywaniu obowiązków przyświecać przykładem synom swoim. Rodzice, karcący i strofujący dzieci swoje za występki i błędy, których się sami dopuszczają, stają się sami własnymi oskarżycielami. Nauczycielami i przewodnikami młodzieży niech będą ludzie bez zarzutu we względzie moralnym. Biada ojcom, którzy z niewiadomości, skąpstwa lub lekkomyślności wybierają na nauczycieli dzieci swoich istoty niskie i spodłone.

I na zdrowie fizyczne zwracać każe Plutarch baczną uwagę. Zdrowe ciało w wieku młodszym, to zapowiedź silnej, czerstwej starości. A jak wśród najpiękniejszej pogody przygotowanym być trzeba na możliwą burzę, tak w młodym wieku czystością i umiarkowaniem zarabiać sobie należy na szczęśliwą starość.

Kłamstwo jest cechą niskiego sposobu myślenia; zasługuje ono na wzdargę każdego człowieka, przebaczać tej wady nie należy nawet nikczemnemu niewolnikowi.

Upomnieniami i przestrogi, nie chłostą, która tylko niewolnikom przystoi, wychować należy dzieci wolne. Umiarkowane podlewanie i skrapianie roślin krzepi je i do wzrostu pobudza, nadmierne zalewa je i gubi; tak siły ducha wśród umiarkowanej pracy potężniają i krzepią się, obciążenie nadmierne osłabia je i przygniata.

Praca i wytchnienie, zmieniając się kolejno, rozkosz przynoszą duszy. Nawet i nieżyjące twory objawiają konieczność spoczynku, „Wszak i ńlirę i łuk napinamy tylko wtedy, gdy ich użyć mamy, zresztą bez napięcia i natężenia je zostawiając.

Plutarch jest żarliwym zwolennikiem wytrwałego ćwiczienia pamięci, którą nazywa skarbnicą wszelkiej nauki. „Niedarmo w nauce o bogach — mówi on — uczynili przodkowie Mnemozynę (pamięć) matką muz; chcieli nam tem dać poznać, że pamięć naukę wszelką rodzi, żywi i utrzymuje“.

W innem dziele, w którym mówi o sposobie, jak młodzież korzystać ma z lektury poetów, udziela Plutarch bardzo rozsądnych rad wychowawczych. „Czytanie jest pokarmem, który daje zdrowie, ale przy fałszywem użyciu, także niezdrowie umysłowe“. Czytanie porównywa Plutarch z Nilem, który wylewami swemi jednemu rolnikowi pomnaża plony, drugiemu ruinę przynosi. „Poetów można czytać — mówi Plutarch — w różnym celu; jak na jednym pastwisku pszczoła szuka kwiatu, koza trawy, świnia korzeni, inne stworzenia ziarna, tak i przy lekturze poetów jeden szuka historii, drugi rozkoszuje się formą poetycką, inny szuka etycznego pouczenia“. Ostatni rodzaj czytania powinna — zdaniem Plutarcha — szczególnie uwzględniać lektura, mająca cel wychowawczy. Uznaje on, że prowadzenie młodzieży w ślad za myślami wielkiego poety, działa na umysł młody w sposób uszlachetniający; ale widząc także szkodliwy wpływ utworów poetyckich, chciał ostrze tego wpływu stępić

przez budzenie u młodych czytelników refleksji, że nie wszystko, co jest piękne pod względem formy, musi być zarazem piękne pod względem treści. Młodzież czytając poezję, powinna mieć oczy otwarte na wszystko, co w danym utworze jest dobrem a co złem. Nie należy tedy, czytając utwory poetyckie, wprowadzać młodzieży jakby do świątyni jakich i kazać im wszystko bezkrytycznie podziwiać.

Rzymianie.

Naród rzymski nie stanął pod względem płodów umysłu tak wysoko, jak Grecy. Nie wydał ani poetów, którzyby choć w przybliżeniu przypominali genjusz Homera lub Sofoklesa, ani nie stworzył we filozofji nowych systemów. Był to naród na wskrós praktyczny, tak w życiu politycznym, jak w literaturze, w nauce i sztuce. Zhołdowałszy sobie Grecję, przyjął od niej te skarby jej genjuszu, które mu do jego usposobienia i potrzeb najłatwiej się nadawały. Poezję grecką przeszczepił wprawdzie na grunt swój, ale się nią nie wiele rozkoszował, ani dążył do wielkich na tem polu triumfów. Z mądrości greckiej umiał zręcznie wybrać to tylko, co mu do czynnego życia było nieodzownie potrzebnem. Ulubionemi natomiast naukami u Rzymian były: nauka prawa i wymowy. Nauka bowiem prawa dawała młodemu Rzymianinowi klucz do rozumienia urządzeń państwa a wymowa zaopatrywała go w środki do kierowania ludem.

Rzymianie nie wydali prawodawców tej miary, co Li-kurg czy Solon, którzyby ich życiu domowemu a więc i wychowaniu młodzieży wskazali byli pewne kierunki. A przecież ukształtowało się wychowanie rzymskie z biegiem czasu w sposób zupełnie zgodny z właściwościami narodu. Duch rzymski odbija się jak we wszystkich instytucjach, wiernie i w wychowaniu. Czem byli rodzice, tego starali się uczyć i dzieci swoje. Różni się wychowanie rzymskie od greckiego tem przede-wszystkiem, że, gdy w Grecji było ono publicznem, u Rzymian przeciwnie. starano się wychowywać młodzież na łonie rodziny. Tu miał młody Rzymianin, zwłaszcza w czasach świetności rzymskiej i prostoty obyczajów, znakomite wzory do naśladowania. Dowiadywał się z ust ojca, że największą cnotą Rzymianina jest: męstwo, roztropność, rzetelność, do-

trzymanie danego słowa. „Ojciec wprawiał syna do strzelania z łuku, do ciskania kamieni z procy, do oręża i konia, opowiadał mu bohaterskie czyny własne i przodków swoich. Tak podrastał chłopiec, czekając cierpliwie tej chwili, w której dozwołonom mu będzie wykonywać wielkie czyny!“

Dorastających chłopców oddawano pod nadzór starego, doświadczonego niewolnika, zwanego „*custos*“ lub „*paedagogus*“, którego obowiązkiem było towarzyszyć wszędzie paniczowi, nim się opiekować a w razie potrzeby strofować go a nawet karać. Los takich pedagogów nie był godny zazdrości, jeżeli się zważy, że musieli oni częstokroć znosić kaprysy młodych paniczów rzymskich a wyrzuty i plagi ich ojców.

Wcześniej już stosunkowo, bo w roku 149 przed Chr., powstały w Rzymie szkoły (*scholae**), w których za lichą zapłatę nauczyciele, przeważnie Grecy, uczyli sztuki czytania, pisania i rachowania. Nauka odbywała się na rynku, w budach na ten cel umyślnie wzniesionych, a często i na ulicy na rozdrożach (*in triviis* — stąd poszła późniejsza nazwa szkoły trywjalnej). W 15 lub 16 roku życia składał chłopiec rzymski uroczyste przed ołtarzem bogów domowych suknię chłopięcą (*toga praetexta*), wdzierając męską togę (*toga virilis*), która mu otwierała wstęp do grona młodzieńców.

W miarę wciskania się wpływu cywilizacji greckiej na życie i obyczaje Rzymian (mniej więcej z końcem wojen punickich) stawało się wykształcenie i wychowanie na modłę grecką coraz częstszem u Rzymian. Wprowadzeni do domów rzymskich pedagogowie greccy zagarnęli w swe wyłącznie ręce całe wychowanie młodzieży a język i literaturę grecką zaczęto uważać za przedmiot niezbędny dla wykształconego Rzymianina.

Stosownie do wzmagających się potrzeb z zakresu wykształcenia zaczęto też tworzyć nowe rodzaje szkół. Powstały więc szkoły elementarne, w których uczyli tak zw. *litteratores* albo *grammatistae*, ulepszoną metodą czytania, pisania i rachowania. Drugim wyższym rodzajem szkół były szkoły,

*) Wyraz „*schola*“ przeszedł do łaciny z języka greckiego = *σχολή*.

w których uczyli tak zw. *grammatici* albo *literati*, wykładający gramatykę i literaturę grecką i rzymską. Najwyższy stopień stanowiły wreszcie szkoły retorów, w których uczono filozofji i wymowy. Do tych szkół, które miały oczywiście charakter przeważnie grecki, uczęszczała młodzież z wyższych stanów rzymskich, pragnąca się przygotować do zajęcia publicznego stanowiska. Tu wykładano teorię retoryki i ćwiczone się praktycznie, sporządzając wypracowania retoryczne, zwane deklamacjami.

Celem zaokrąglenia i uzupełnienia wiedzy nabytej w kraju, wyjeżdżali synowie znakomitych Rzymian do Aten, na wyspę Rodos i do Małej Azji, gdzie często lata całe trawili na nauce u słynnych retorów i filozofów.

Na wychowanie moralne dzieci zwracali Rzymianie w dobrych dawnych czasach baczłą uwagę. Ojcowie i matki czuwają pilnie, aby uszu lub oczu dziecięcia nie obraziła choćby najdrobniejsza nieprzyzwoitość (*maxima debetur puero reverentia*), uczą ich cnót starorzzymskich: męstwa i dotrzymywania wiary (*virtus, fides*), matki wszczepiają w serca córek swych uczucia miłości ojczyzny, cnotę czystości i pracowitości. Zaszczycem dla matki największymi w tych czasach mieć i wychowywać dzieci. Gdy do Kornelji, matki sławnych Grakchów, przybyły modne przyjaciółki i pokazywały jej kosztowne szaty i klejnoty drogie, Kornelja, wezwawszy chłopców swych przed siebie, rzekła z dumą: „Oto moje klejnoty!“

W czasach ogólnego zepsucia obyczajów w Rzymie ustaje też troska o rozumne wychowanie: rodzice i nauczyciele stają się gorszymi a z nimi i młodzież. Młodzieniec rzymski zamiast ćwiczeniami fizycznymi wzmacniać ciało, przygotowuje się pracą umysłową do późniejszych usług dla państwa w czasie pokoju i wojny, trwoni wśród zniewieściałych Greków na hulankach czas, zdrowie i pieniądze. Matrony rzymskie, same bez wartości moralnej, nie umieją też żadnej cnoty wpoić w serca córek. Główna ich troska skupia się w staraniu, aby córki podobały się, starają się zapomocą sznurówki i głodu o wysmukłą kibić swych córeczek, tak, że te wyglądają w końcu „jak przewiązany snopek sitowia“.

Teorie pedagogiczne u Rzymian.

Teorią nauk w ogóle a teorią pedagogji w szczególności Rzymianie niewiele się zajmowali. Nie znali w ogóle żadnej innej metody nauczania, prócz tej, która się opierała na kształceniu pamięci ucznia. Rozwoju umysłowego wychowanka w nowoczesnem rozumieniu rzeczy nie uwzględniali wcale. Cały nagromadzony w pamięci materiał naukowy musiał uczeń sam opracować, przetrawić i do swych celów wyzyskać. Z tego też powodu nie zachodziła potrzeba osobnego przygotowywania osób do zawodu nauczycielskiego; kto posiadał wymagane na ówczas wykształcenie naukowe, uważał się już tem samem za uzdolnionego do nauczania sztuk i umiejętności, posługując się w praktyce tradycyjną metodą mechanicznej tresury. Na tem większą uwagę zasługują ci z pomiędzy rzymskich pisarzy, którzy, przemyślając nad naprawą Rzeczypospolitej, zastanawiali się i nad wychowaniem a wyniki swych rozmyślań spisali do użytku potomnych.

Do ich liczby należą: Kato Starszy, Cicero, Seneca a zwłaszcza Kwintyljan.

KATO STARSZY (233—149 pd. Chr.) w „Naukach dla syna“ podał wszystko, co ze stanowiska jego, jako Rzymianina starych, niezepsutych obyczajów, godne było zalecenia z zakresu higieny, gospodarstwa, wymowy, sztuki wojennej, nie szczędząc rad i przestróg dla wieku młodego.

W pismach Marka Tuljusa CICERONA (106—43 pd. Chr.) spotykamy się z mnóstwem poglądów na wychowanie, które dziś jeszcze mają wartość niepoślednią, a które on częściowo wybrał i zestawił z dzieł pisarzy greckich.

„Wychowania celem jest — zdaniem jego — wydoskonalenie przymiotów i zdolności, użyczonych człowiekowi przez naturę. Zaczynać się ta czynność doskonalenia powinna u człowieka jak najwcześniej. Skorzystać należy z naturalnych popędów dziecka, zaostrzać i zasilać zmysł jego skłonny do spostrzegania, jego popęd do działania, objawiający się początkowo jako wstręt do spoczynku, który jednak rychło przyjmuje pewien wyraźny kierunek, łatwo dający się odgadnąć.“

W wychowaniu młodzieży radby Cicero widzieć czynnik religijny wyraźnie zaznaczony. Wobec tego, że państwo w swych najważniejszych podstawach polega na religji,

ci co do tego związku należą, pamiętać o tem winni, że bóstwo jest panem i rządcą świata i że nasze najskrytsze myśli przenika. „Gdyby człowiek, — jak mówi Tales z Miletu, zechciał zawsze o tem pamiętać, że wszystko co widzimy, Bóg przenika, byłby jego żywót tak czystym, jak gdyby ciągle w najwspanialszej świątyni przebywał.“

Bardzo są trafne uwagi Cicerona o karze i nagrodzie: „Wszelka kara, czy polega na słownem, czy czynnem skarceniu, nie powinna zawierać w sobie nic hańbiącego ani poniżającego. Powinna ona odpowiadać winie popełnionej i w jednakowych wypadkach być zawsze jednakową. W gniewie nigdy karać nie należy, wśród wzburzenia umysłowego niepodobna zachować należytej miary między dwiema ostatecznościami, między tem, co za wiele i tem, co za mało. Karzący unikać powinien nawet pozoru niechęci lub nienawiści ku strofowanemu. Niech widzi strofowany, że gorycz, zawarta w słowach naszych, uniesienie przy wymierzaniu plag jest wynikiem naszego zewnętrznego oburzenia na błąd czy występpek, nie zaś niechęcią względem osoby; niech wie, że tylko wzgląd na jego prawdziwe dobro skłonił nas do wymierzenia mu kary.“

Był także Cicero zwolennikiem wychowania, uwzględniającego indywidualne własności wychowanka i z teorii tej dokładnie sobie zdawał sprawę. „Z największą troskliwością powinni (tak upomina wychowawców), uważać na to ci, co wychowaniu i nauczaniu się poświęcają, dokąd ich wychowanka prowadzą jego wrodzone skłonności. Właściwości swe powinien każdy w pierwszym rzędzie rozwijać, a nie próbować, jak mu będzie z obcemi właściwościami do twarzy. Niech każdy bada swoje skłonności, niech przytem jak surowy sędzia dokładnie oddziela błędy od zalet.“

W czasach cesarstwa rzymskiego sprawami wychowania zajmowali się najgorliwiej: Seneka i Kwintyljan.

SENEKA twierdzi, że dziecię przychodzi na świat ze złemi skłonnościami a wychowanie wszelkie o tyle ma pewną wartość, o ile potrafi czuć, należyte nad czystością obyczajów wychowanków, obudzić w nich prawdziwe zamiłowanie do prawdy i cnoty a wstręt do złego, o ile zdoła nauczyć ich panowania nad namiętnościami. Nie bezużyteczne wielowiedztwo ma być celem nauczania, ale praktyczne przysposobienie do rzeczywistego życia (*non scholae, sed vitae di-*

scendum). Długa jest droga przez przepisy i przestrogi, krótsza i skuteczniejsza przez przykłady (*longum est iter per praecepta, breve et efficax per exempla*). Podług Seneki dobrym jest nauczyciel, gdy się ciągle kształci i postępuje w swym zawodzie, gdy codzienne próby i doświadczenia w nauczaniu prowadzą go do nowych odkryć w dziedzinie duszy dziecięcej (*docendo discimus*). Nauczyciel nie powinien nigdy wychowankowi okazywać twarzy szpetnej, a że gniew oszpeca, więc nigdy gniewać się nie powinien. Nie wolno mu unosić się gniewem także dlatego, ponieważ w gniewie traci przytomność umysłu, świadomość skutków swego postępowania i nie umie panować nad tem, co czyni. A przecież najważniejszą, choć najtrudniejszą rzeczą jest umieć sobie rozkazywać. Podobnie jak gniewu powinien się wychowawca wystrzegać innych przywar, bo błąd pleni się jak chwast a przytem powabami swemi pociąga innych. Wychowawca zawsze powinien tak myśleć, jak mówi, tak czynić, jak myśli i mówi, uważać, aby nigdy między temi czynnościami nie było rozdźwięku. Słowo wychowawcy nie powinno być ani jawnie błędne i prowadzić do złego, ani być dwuznacznem i szerzyć zepsucie w sposób skryty; unikać więc winien najstarannej miejsc (zwrotów) śliskich (dwuznaczników). Wszakże my ludzie nawet na suchem nie bardzo silnie stoimy. Dlaczego mamy dzieci nasze kształcić w tak zwanych naukach wyzwolonych? Nie dlatego, jakoby one im dać mogły cnotę, lecz dlatego, że przygotowują ducha do przyjęcia cnoty, że, kto wyjdzie na światło słoneczne, choćby nie czynił tego w tym celu, jednak się opalić musi.

W końcu radzi wychowawcom Seneka obudzać w uczniach głównie pragnienie nauki, bo tylko spragniony pije ze smakiem i tylko głodny zajada z apetytem.

Najzaszczytniejsze miejsce między rzymskimi pedagogami tak w zakresie teorii i praktyki zajmuje niewątpliwie Kwintyljan.

MARKUS FABIUS QUINTILIANUS urodził się w Calagurris w Hiszpanji między rokiem 35 a 42 po Chr. Przybył wczesnie do Rzymu, gdzie wykształciwszy się pod kierunkiem dzielnych mowców, czynny był przez czas dłuższy jako obrońca prawny. Wkrótce jednak, porzuciwszy zawód obrońcy, został nauczycielem wymowy i na stanowisku tem taki sobie zyskał

rozgłos; że wykładów jego słuchały najznakomitsze osobistości w państwie. Był też Kwintyljan pierwszym nauczycielem, który z kasy państwa płacę pobierał za urząd publicznego profesora. W pełni sił jeszcze, znękany nieszczęściami w rodzinie, złożył ten urząd, by się oddać całkowicie zawodowi pisarskiemu i wyniki doświadczeń swych w dziedzinie wychowania przekazać potomnym. Najważniejszym jego dziełem są: „*Institutiones oratoriae*“, to jest: „wskazówki dla przyszłego mowcy“ w księgach dwunastu. Umarł około roku 118 po Chr.

Kwintyljan pierwszy zajmuje się gruntownie tak zwanem „wychowaniem przedszkolnem“. — „Mniemają niektórzy, — mówi on, — że dzieci przed 7 rokiem życia uczyć się nie powinny, bo w czasie tym nie mają dość sił do pracy ani nie rozumieją jej konieczności. Lepszem wszelako jest mniemanie tych, który żadnego okresu życia ludzkiego nie chcą pozostawić bez troski o wychowanie i nauczanie, jak filozof Chrysypos, który wprawdzie na przeciąg lat trzech powierzyć każe dziecie piastunce, ale i od niej wymaga, aby duszę jego pozwoli rozwijać zaczynała. Pamięć dziecka ćwiczyć należałoby wczesnie i systematycznie. Nic bowiem przez ciągłą usilność tak się nie wzmacnia, nic przez opieszałość tak się nie osłabia, jak pamięć. Wiek dziecięcy i chłopięcy to najlepsza pora do ćwiczenia tej władzy umysłu, która spotężniawszy w młodości, ważne usługi ddać może w wieku późniejszym, w okresie pracy umysłowej, samodzielnej i twórczej.

Jak Cicero, pragnie i Kwintyljan, aby wychowawcy starali się właściwości swych wychowanków poznawać i rozwijać. O potędze wychowania ma Kwintyljan rozumienie bardzo wielkie. „Czynność ducha, — mówi on, — i jego siła twórcza, właściwa jest nam tylko ludziom, skąd pochodzi, że duszy naszej przypisujemy pierwiastek nadziemski. Dzieci tępego rozumu i niepojętne rodzą się równie rzadko jak dzieci o potwornem ciełe, Jeżeli się te nadzieje w wieku późniejszym nie ziszczają, to widocznie nie brak uzdolnienia jest tego powodem, ale błędy w wychowaniu. Niewatpliwie prześciga jeden człowiek drugiego zdolnościami, ale następstwo tej nierówności jest tylko takie, że jeden osiąga pomyślniejsze wyniki swej pracy niż drugi. Nie było zaś jeszcze wypadku, by ktoś z pomocą pracy i wytrwałej pilności nic nie osiągnął“.

Przy nauce abecadła ma dziecko poznawać równocześnie kształt i nazwy liter; pisania nie należy odłączać od czytania. Dziecko powinno od początku przywykać do starannego i prędkiego pisania; powolność bowiem w pisaniu szkodzi żywości myśli. Pospiechu natomiast unikać należy w czytaniu; przyzwyczajają on bowiem dziecko do częstego zatrzymywania się, jąkania i błędnej wymowy.

Kwintyljan jest stanowczym zwolennikiem wychowania publicznego, przyznając mu pierwszeństwo przed domowym. Przyznaje wprawdzie, że nauczyciel domowy może więcej uwzględniać indywidualność dziecka i więcej mu czasu poświęcić, że obyczaje dziecka podczas prywatnej nauki mniej są na szwank narażone niż przy zetknięciu się z towarzyszami, w szkole; ale w szkole uczy się dziecko obcować z innymi, uczy się współżycia z ludźmi. W takim środowisku rozwija się ambicja, która, chociaż jest wadą, często jednak bywa także źródłem pięknych czynów i cnót. Także nauczyciel w szkole publicznej znajduje szerszy polot dla swej działalności; mając więcej słuchaczy, nabywa większego zapału do pracy. „Głos nauczyciela nie zmniejsza się jak obiad z powiększeniem uczestników, lecz działa na każdego jak słońce z jednakowem zawsze światłem i ciepłem.“

Szkola nie powinna być liczna, lecz umożliwiać nauczycielowi dokładne poznanie przyrodzonych zdolności i charakterów uczniów. Jedni potrzebują ciągłego pobudzania, inni nie znoszą surowych rozkazów, jednych utrzymuje w korbach bojaźń, na innych działa ona ujemnie, jedni czynią postępy dzięki wytrwałości i pilności, inni pod wpływem chwilowego zapału. Wszystkich jednakową opieką otaczać winien staranny wychowawca.

Kwintyljan nie jest zwolennikiem używanej podówczas i nadużywanej kary cielesnej. „Nie chciałbym, — mówi, — by nauczyciel różgą uczniów swoich do pilności i uwagi nakłaniał. Najpierw dla tego, że dziecko usposobienia tak niskiego, że aż różgi potrzeba do jego naprawy, zatwardza się z czasem nawet na plagi cielesne, a powtóre i dlatego, że kary cielesnej może nauczyciel uniknąć, jeżeli tylko sumiennie i rozumnie spełnia swój obowiązek. Zbytniej surowości więcej może niż nadmiernej pobłażliwości w wychowaniu unikać po-

trzeba. Dzieci zbyt surowo trzymane tracą ufność w swe siły, przejmują się niechęcią a nawet nienawiścią do swych wychowawców. Niech więc nauczyciel dołoży starania, aby węzłem, łączącym go z uczniami, była miłość, niech niejedno pochwali, niejedno przeoczy, niech nie śledzi ciągle za złem, gdy w jakiej sprawie dobrego dopatrzeć się nie może."

Od nauczyciela wymaga Kwintyljan wiele: występuje stanowczo przeciw zapatrywaniu, że do początkowego nauczania i mierny nauczyciel wystarczy. Przeciwnie: na stopniu najniższym — zdaniem jego — najwięcej trzeba zręczności i doświadczenia. Posiadać on winien, jeżeli kiedy, to ucząc drobną działwę, niezwykłą zdolność zniżania się do pojęć dzieci, śledzić winien bacznie ich postępy i do nich stosować swe zabiegi. Niepodobna przypuścić, aby dobry i rozumny nauczyciel miał sobie lekceważyć zajmowanie się początkami nauk. „Takiego nauczyciela — dodaje Kwintyljan — nie uważałbym za nauczyciela. (Owszem, im więcej posiada on wiedzy, tem bardziej jest uzdolniony do uczenia wszystkich i na każdym stopniu, tem bardziej potrafi on cenić siły ucznia, podobnie jak prędki człowiek, gdy mu wypadnie iść z dzieckiem, zwalnia swe kroki, aby nie wyprzedzić i nie zniechęcić małego towarzysza."

„Sam nauczyciel ciągle postępować, ciągle się kształcić winien. Tylko to nauczanie jest jasne, które pochodzi od rozumnego i wykształconego człowieka. Nauczyciel sam, nie postępuje w nauce, zamiast rozjaśniać ciemność, szerzyć będzie ją w główkach dziecięcych. Mowa człowieka rozumnego i uczonego powinna być jasną i zrozumiałą. Przeciwnie, im kto mniej posiada rozumu, tem mowa jego więcej jest nadęta i napuszona, podobnie jak ludzie małego wzrostu, pomagają sobie, podnosząc się na palcach, a słabi miotając pogroźki, mniemają, że wykazują swoją siłę. Nadętość mowy i nienaturalność jest znamieniem słabości umysłu; im gorszy nauczyciel, tem mniej jest zrozumiały dla uczniów“.

„Nauczyciel-wychowawca niech ma serce ojcowskie dla dzieci, powierzonych jego trosce; niech nigdy nie zapomina, że jest zastępcą rodziców działwy. Niech karci każdy błąd, ale niech sam od tych błędów będzie wolny, niech powagą nie odstrasza, łagodnością zbytnią niech nie ośmiela zbytńio dzieci; tamta bowiem rodzi nienawiść, ta często pogardę.

Niech strzeże się nauczyciel gniewu i popędliwości, niech jednak z należytym naciskiem karci to, co na skarcenie istotnie zasługuje. Z ust nauczyciela niech dzieci codziennie przynoszą do domu jak najwięcej myśli szlachetnych i nauk, zbawiennych, gdyż mimo licznych nauk i przestróg, czerpanych z ksiązek, silniej przecież działa na młodzież żywy przykład, zwłaszcza, jeżeli ta młodzież otacza swego Mistrza szacunkiem i miłością. Bo prawdą jest niezbitą, że się tego wzór najwięcej naśladowuje, kogo się szczerze szanuje i kocha“.

OKRES II.

Czasy od zaprowadzenia Chrześcijaństwa
do połowy wieku XV.

I. Wychowanie w pierwszych wiekach Chrześcijaństwa.

Z chwilą przyjścia na świat Zbawiciela i ogłoszenia Jego Boskiej nauki, zaczyna się nowa era dla ludzkości w dziejach świata w ogóle a więc i w dziejach wychowania.

Grecy i Rzymianie, mimo wielkich zasług, jakie położyli około cywilizacji, mimo ogromnych postępów, jakie poczynili w dziedzinie nauk i sztuk wszelakich, nie wznieśli się przeciw na stanowisko bezwzględnej sprawiedliwości dla wszystkich bez wyjątku. Nawet tak jasny, tak wszechstronny umysł, jakim był Aristoteles, nie uznawał w niewolniku człowieka uprawnionego do korzystania ze skarbów nauki.

Dopiero nauka Chrystusowa znosi różnicę między poszczególnymi stanami, upatruje w każdym człowieku dziecię Boże, które w miarę zdolności danych mu przez Stwórcę, zmierzać powinno wytrwale do wytkniętego celu. Zbawiciel sam przykładem swoim zachęcał do gorliwego zajmowania się dziećmi, mówiąc: „Pozwólcie maluczkiem przyjść do Mnie“, lub grożąc wielką odpowiedzialność tym, co gorszą maluczkiem.

Jak wielką winna być miłość i wyrozumiałość rodziców dla dzieci, wskazał nam Chrystus Pan na przykładzie w przypowieści „o synu marnotrawnym“. Stroskany ojciec przyjmuje niewdzięcznego syna w dom swój, nie powodowany karygodną słabością, ale w tem silnem przeświadczeniu, że tam, gdzie przestrogi i rady nie osiągną zamierzonego skutku,

tylko smutne doświadczenia życiowe mogą dziecko na dobrą wprowadzić drogę. Sam Zbawiciel całym swym życiem na ziemi był najdoskonalszym wzorem, jak nauczyciel cierpliwym być winien w nauczaniu, jak pobłażliwym dla małych duchem, jak wytrzymałym w wykorzenianiu błędów. Wskazał nam, głosząc Swą boską naukę, jak pojęcia najtrudniejsze umysłem najmniej przygotowanym uprzystępnąć i ułatwić można przez porównania i podobieństwa o ptakach niebieskich, o liljach polnych, o winnicy Pańskiej, o roli, oliwie, ziarnku gorczycznym i t. d. Apostołowie Święci poszli śladami swego Boskiego Mistrza, ucząc i wychowując rodziców a przez rodziców dzieci. Pracę Apostołów prowadzą dalej Ojcowie Święci, biskupi, kapłani, uczeni pisarze kościelni.

Dwie w szczególności zasady wiary chrześcijańskiej wywarły na wychowanie młodzieży wpływ bardzo doniosły. Małżeństwo ogłoszono instytucją Boską, nadając mu cechę nierozzerwalnego związku. Kobiecie jako towarzysze i przyjaciółce męża nadano równe z nim prawa. Odtąd wola obojga rodziców zajmuje miejsce rzymskiej *patria potestas* (władza ojcowska). Wedle prawa rzymskiego zawiste były dzieci w zupełności od woli ojcowskiej: ojciec miał prawo uznania lub nieuznania dziecka nowonarodzonego. W chrześcijaństwie natomiast uchodzą dzieci za błogosławieństwo Boże a na rodzicach ciąży obowiązek wychowania ich na chwałę Bożą. Wychowanie rodzinne staje się przeto podstawą wychowania w ogólności. Z nastaniem Chrześcijaństwa powstaje w dziejach wychowania nie tylko nowy okres, ale zupełny zwrot w poglądach na jego istotę. W myślach, uczuciach i działaniach doprowadzić do jedności z Bogiem, — oto ideał wychowania chrześcijańskiego.

Inny jeszcze wzgląd wpłynął na zmianę wyobrażeń o wychowaniu i jego celach. Chrystus Pan nie ogłosił się Zbawicielem jednego wybranego narodu lub plemienia, lecz Odkupicielem całej ludzkości bez wyjątku. Wobec chrześcijańskich zasad ustaje tedy dawniejsza wyłączność narodowa, upada różnica między Grekiem czy Rzymianinem a barbarzyńcą, a na pierwszy plan wysuwa się miłość bliźniego ogólna, która wyrównywa przepaść między wolnym a niewolnikiem. Narody wszystkie stają się członkami jednego wielkiego orga-

nizmu, myśli swoje i czyny stosują do życia Bożego i do chwały Bożej. Główną zasadą wychowania chrześcijańskiego jest odtań rozwój człowieka na podobieństwo Boże i płynąca stąd świadomość związku spraw ludzkich ze sprawami Bożymi.

Nie tak zasadniczym zmianom jak wychowanie, podległo nauczanie z zaprowadzeniem Chrześcijaństwa. Chrześcijanie posyłali nawet z początku dzieci swe do szkół pogańskich, jakkolwiek wcześniej już przyszli do przekonania, jak wielkie niebezpieczeństwo tkwi w tem dla wiary Chrystusowej i dla obyczaju chrześcijańskiego. Tylko dla nauki religii istniały już w pierwszych czasach chrześcijaństwa osobne instytucje. Żydzi i poganie dorośli, niekiedy dzieci od 7-go roku życia począwszy, a pragnący przyjęcia do gminy chrześcijańskiej, otrzymywali osobno naukę wiary chrześcijańskiej. Zwano ich *katechumenami*, nauczycieli ich zaś *katechetami*, naukę *katechezą*, instytucję zaś samą *katechumenatem*. Nauka katechumenów polegała na wykładach o błędach pogaństwa, względnie żydostwa, poczem katecheta przechodził do omawiania prawd wiary prawdziwej. Równocześnie wprowadzano katechumenów do praktyk życia chrześcijańskiego przez ćwiczenia w nabożeństwie i modlitwie. Nauki udzielali często biskupi sami, zwykle jednak kapłani, diakoni a niekiedy, choć bardzo rzadko, wybitni ludzie świeccy. Celem wykształcania dobrych nauczycieli i pozyskania uczonych pogan dla wiary chrześcijańskiej założono szkoły katechetów, najpierw w Aleksandrji w Egipcie, w których udzielano nietylko wiadomości z zakresu nauki chrześcijańskiej, lecz uprawiano także nauki świeckie, jak: filozofję, gramatykę, retorykę, matematykę i astronomję. Kierownikami szkoły aleksandryjskiej, która z tego rodzaju szkół była najstarszą i najslawniejszą, byli między innymi Klemens z Aleksandrji i Origenes, najuczestszy mąż w III wieku po Chr. Podobne szkoły istniały w Antjochji, Edessie i Nisibis. Z czasem zaczęły one stopniowo upadać, aż w w. VI znikły zupełnie, ustępując miejsca szkołom klasztorным i katedralnym.

Okolo rozwoju pedagogji chrześcijańskiej w wieku IV, V i VI zasłużyli się szczególnie Ojcowie Święci: Bazyl Wielki, Jan Chryzostom, Hieronim, Augustyn i Grzegorz Wielki.

1. BAZYLI WIELKI, biskup Cezarei w Kappadocji (* 330 w Cezarei, † 379), opiekował się przez całe życie biedną i osieroconą dźwiatwą a gromadzącym się około niego zakonnikom polecał troskę nad sierotami jako jeden z głównych ich obowiązków. Najważniejszą zasługą, jaką położył około Kościoła, było gorliwe krzewienie idei życia zakonnego. Uchodzi też słusznie św. Bazyli za twórcę i mistrza wszystkich zakonów, powstałych na Wschodzie. Zakon Bazyljanów, stworzony przez niego, jest pierwszą skuteczną próbą zorganizowania życia mnichów podług pewnych ustaw. Rozwinął się on szybko i pomyślnie na Wschodzie, gdy na Zachodzie tymczasem w rozwoju życia zakonnego okazał się potężniejszym wpływem zakonu Benedyktynów.

Św. Bazyli pod względem jasności przedstawienia i czystości języka greckiego, jakim pisze swe dzieła, należy do najlepszych pisarzy greckich w tym okresie. Dla literatury pedagogicznej największą wartość przedstawia dziełko jego pod tytułem: „*Mowa do młodzieży o należytem korzystaniu z dzieł pogańskich pisarzów*“, w którym mieści się wiele cennych uwag o wychowaniu i nauczaniu chrześcijańskim.

2. Św. JAN CHRYZOSTOM (Złotousty) patriarcha konstantynopolitański (* 347, † 407), w dziele swem pod tytułem: „*Przeciw nieprzyjaciółom zakonów*“ złożył wiele trafnych spostrzeżeń o wychowaniu w duchu chrześcijańskim. „Najwyższym celem wychowania jest — zdaniem św. Chryzostoma — zbliżenie wychowanka do pierwowzoru Boskiego, najlepszymi wychowawcami są matki i zakonnicy“. Zawód nauczycielski ceni ten święty patriarcha bardzo wysoko: „wyżej niż malarza, wyżej niż rzeźbiarza — pisze on — cenię ja tego, który kształci i rozwija dusze dziecięce. Malarz i rzeźbiarz martwe tylko dusze stwarzają; rozumny wychowawca, pracując nad rozwojem istoty żywej, stwarza arcydzieła, których widokiem rozkoszuje się oko Boskie i ludzkie“. „Baczenie nie tyle na to, by dzieci wasze dobrze mówiły, jak raczej na to, by żyły pocziwie“. „Młody wiek przyjmuje łatwo wszystko i wchłania w siebie, a podatny jest jak wosk, który z taką łatwością przyjmuje ślady pieczęci“. „Z dziećmi postępujemy, jak gdy ze świecą w ręku chodzimy wśród materiałów łatwopalnych, aby iskra nie wpadła do niewinnego serca i spusto-

szenia nie stała się powodem“. „Najlepszą sztuką wychowania jest ta, która zbliża się do wychowanka, by go jak najwyżej ku sobie pociągnąć“.

3. Św. HIERONIM († 420), pisarz wielostronny, głośny tłumacz Pisma świętego na język łaciński, którego przekład pod nazwą Wulgaty (*Vulgata*) stał się obowiązującym w kościele chrześcijańsko-katolickim. Jako pisarz pedagogiczny, sięgający w poglądach swoich myślą daleko poza czasy swoje, występuje on w liście do szlachetnej Rzymianki, imieniem *Laeta*, w sprawie wychowania jej córki Pauli i w drugim do przyjaciela o wychowaniu jego córki Pakatuli.

Poglądy św. Hieronima na wychowanie kobiet, złożone w tych listach, zyskały sobie ogólne uznanie i wpływ stanowczy na wychowanie dziewcząt w wiekach średnich. Hieronim św. poleca szczególnie starać się o dobry przykład dla dziewcząt, upatrując w przykładzie zacnym nie tylko pobudkę do naśladowania, ale i pouczenie. Radzi uczyć dzieci tylko wiadomości dobrych i prawdziwych; niech się dziewczynka nie uczy w dzieciństwie nic takiego, czegoby się potem oduczać musiała. Przestrzega bardzo przed obudzaniem i podniecaniem próżności dziewczęcej strójami i pochlebstwami, każe córki wychowywać w atmosferze ciepła i rodzinnej miłości, tak wszelako, aby przy tem nie ucierpiała powaga rodzicielska. „Skinienie matki niech starczy za słowo, za upomnienie, za rozkaz. Niech ją dziecko kocha jak matkę, słucha jak pani, lęka się jak nauczycielki“.

Przy nauczaniu każe św. Hieronim postępować tak, aby dziecko nie znienawidziło nauki i aby tej gorzkości, zakosztowanej w latach dziecięcych, nie przeniosło na wiek późniejszy. Dlatego radzi przy nauce używać nagród i naukę przepłatać wesołemi zabawami. „Co dogadza smakowi, cò wonieje w kwiatach, to wszystko niech otrzyma. Oprócz nauki niech usiłuje pruć drobny paluszkami, niech zerwie nieraz nitkę, po pracy niech się odda zabawom, niech się wieszka u szyi matki, niech śpiewa psalmy w nagrodę, niech ukocha to, czego się musi uczyć, by się jej wydawało nie ciężką pracą, ale rozrywką, nie czemś wymuszonym, ale chętnie wybranem“. Każe dziecku do rąk dawać litery z kości słoniowej lub z bukszpanu; „niech się bawi niemi tak, aby i zabawa

była nauka“. „Z liter tych niech składa zgłoski i słowa, słowa nie dowolne, ale imiona mężów zacnych i świętych“. Pisania uczyć każe wcześniej na woskowych tabliczkach; nauczyciel ma kierować ręką dziecka lub kazać mu naśladować wytyczone litery.

Św. Hieronim poleca naukę języków obcych, ale w pierwszym rzędzie radzi uczyć mowy ojczystej, „która się skazi cudzoziemskim wygłoszeniem i zbrudzi cudzemi błędami, jeśli się do niej od początku nie włożą usta dziecięce“. „Robót też ręcznych nie powinna zaniedbywać dziewczyna chrześcijańska; niech się uczy wykonywać roboty wełniane, tkać siatki, trzymać na łonie koszyczek, robić wrzecionem i poruszaniem palca wydobywać nici“.

4. Św. AUGUSTYN (* 354, † 430), pochodził z miasta afrykańskiego Tagasty, w Numidji (dzisiejszej Algerji). Wychowany pod wpływem pobożnej matki Moniki w religii chrześcijańskiej, przebywał czas jakiś dla nauk świeckich w Kartaginie. Tu jednak pod wpływem zgubnych towarzystw oddał się życiu rozpustnemu. Po wielu próbach odzyskania równowagi umysłu, przy pomocy rad i modlitw bogobojnej matki, nawrócił się znowu do życia szczerze chrześcijańskiego i dał się ochrzcić biskupowi medjolańskiemu, Ambrożemu, w r. 337. Rozdawszy cały swój majątek między ubogich, oddał się życiu ascetycznemu, z którego wyrwały go dopiero namowy gminy chrześcijańskiej w kraju ojczystym, w Hipponie (dziś Bona), która mianowała go biskupem Hippony w r. 395. Niezwykła hystrość i głębokość umysłu, ognista wyobraźnia i nadzwyczajny dar pisarski — sprawiły, że wpływ św. Augustyna był tak potężny, że oddziałał niezmiernie tak na stosunki kościoła afrykańskiego w jego czasach, jak niemniej i na czasy późniejsze. Jeszcze w czasach Reformacji w XVI w. spór o wytłómaczenie niektórych podstawnych zasad wiary chrześcijańskiej obracał się około tego, jak należy pojmować niektóre miejsca w dziełach św. Augustyna, a sposób wykładania jego poglądów oddziaływa i dziś silnie na stosunki sekt w kościele protestanckim. Sława św. Augustyna rozbrzmiewała w całym świecie chrześcijańskim za jego życia a i później aż do czasów naszych uchodzi on słusznie za jednego z największych i najgenialniejszych pisarzy Ko-

ściola. Umarł w roku w r. 420 podczas napadu Wandalów na miasto Hipponę.

Św. Augustyn napisał 90 dzieł, w których występował z rzadką żarliwością przeciw rozmaitym sekciarzom i niedowiarkom. Dla dziejów wychowania najważniejsze są jego „Wyznania“ (*Confessiones*). W dziele tem zostawił nam św. Augustyn niezrównany wzór psychologii serca ludzkiego. „Wyznania“ wskazują dobitnie na trwałość wrażeń otrzymanych w najpierwszej młodości; dowodzą, jak potężny może być wpływ matki rozumnej i wierzącej. Są one pierwszym dziełem psychologiczno-pedagogicznym, łączącym w sobie bogate doświadczenie życia z gromną wiedzą.

Znaczenie wielkie dla dziejów dydaktyki ma drugie dzieło św. Augustyna p. t.: „O katechetycznem nauczaniu nieświadomych wiary“ (*de catechizandis rudibus*). Radzi w niem autor unikać w nauczaniu jednostronności, każe uczniowi podawać najpierw pogląd na całość przedmiotu, później dopiero stopniowo wypełniać ją szczegółami. Widać stąd, że św. Augustyn był już zwolennikiem metody nauczania, uwzględniającej t. zw. koncentrację, uchodzącej dziś za nową zdobycz pedagogii umiejętnej. Zaleca dalej nauczycielowi stosować się do indywidualności ucznia i wkładać na barki jego taki tylko ciężar, jaki snadnie i z pożytkiem unieść potrafi. Jeśli wiek dziecięcy zasilany będzie nauką odpowiednio do sił swoich, to w miarę wzrostu sił umysłowych coraz więcej pojmie. Przeciwnie zaś, w razie natężenia ponad siły, zamiast postępować, będzie się w tył cofał. Wyborne, jak na owe czasy, są wskazówki św. Augustyna co do połączenia metody t. zw. *akroamatycznej z erotematyczną*. „Zbytnią lekliwość, niedozwalającą uczniowi objawić swego zdania, usuwać należy uprzejmą przemową; nieśmiałość, z szacunku płynącą, uchylać braterskiem obejściem się. Równocześnie przez ciągłe zapytywanie należy się przekonywać, czy uczeń rzecz zrozumiał, dodawać mu otuchy, aby swobodnie wypowiedział swe zapatrywania. Trzeba go też pytać, czy już kiedy słyszał te prawdy, i według jego odpowiedzi albo obszerniej mu je wyjaśnić, albo zbić błędne mniemanie, albo nie rozszerzać się nad tem, co już zna uczeń, lecz podać w zwięzłym streszczeniu“.

W ochoczem, swobodnem usposobieniu i w poradności nauczyciela upatruje św. Augustyn główne warunki skuteczności nauki. Cel wszelakiej nauki widzi w pobudzeniu woli ku cnotom, zwłaszcza zaś ku miłości chrześcijańskiej, „aby słuchając wierzył, wierząc miał nadzieję, spodziewając się ukochał Boga“.

5. Papież GRZEGORZ WIELKI (około roku 604), założył w Rzymie szkołę śpiewaków, w której uczono dzieci, w pierwszym rzędzie sieroty, śpiewu kościelnego, czytania i pisania. Papież sam udzielał tu częstokroć nauki, poprawiał skażony już podówczas śpiew kościelny. Reformy jego w zakresie śpiewu kościelnego stanowią epokę („śpiew gregorjański“). Przyczynił się też wogóle do uświetnienia służby Bożej.

Był to ten sam papież, który pracował wiele około nawrócenia Anglosasów, Wizygotów i Longobardów na wiarę chrześcijańską. W ciągu całych wieków średnich, a nawet później, w szkołach wszelkiej kategorii, także u nas w Polsce, czczono św. Grzegorza jako patrona szkolnego, a dzień jego święta obchodzono z wielką uroczystością corocznie dnia 12. marca.

2. Szkoły i wychowanie w wiekach średnich.

Wędrówki narodów które wstrząsnęły w posiadach państwem rzymskiem, obaliły część jego zachodnią, a osłabiły wschodnią, zniszczyły także znaczną część tych skarbow nauki i sztuki, które przysporzyły ludzkości w ciągu wielu wieków Grecy i Rzymianie. Wiele kosztownych ksiąg spalono, wiele pomników obalono, zniszczono wiele świątyń wspaniałych. Nieustanne wojny i wyprawy rozbójnicze sprowadziły ogólne zubożenie, a tem samem zmniejszyły liczbę tych, którzy mieli ochotę i czas po temu, aby oddawać się sztuce i nauce. Książki nie znajdowały nabywców, a że i tak odpisywanie, odbywające się w sposób bardzo powolny, utrudniało rozpowszechnianie oświaty, więc powoli zaprzestano całkowitego odpisywania książek i sporządzano zaledwie wyciągi z obszernych utworów greckich i rzymskich pisarzy. Wyciągi te wypadały wprawdzie tanio, ale były to tylko suche i bezduszne streszczenia, nie dające najmniejszego wy-

obrażenia o wartości pomników klasycznej nauki. Szkoły przeważnie podupadły, inny wiodły żywot marny i suchotniczy. Dzikie hordy barbarzyńców, które położyły koniec panowaniu zniewieściałych Rzymian, nie miały najmniejszego zrozumienia ani szacunku dla sztuk i nauk.

Trwało to długo, zanim te narody, które przyszły do władzy na gruzach państwa rzymskiego, przekonały się o wartości oświaty. Że wreszcie świadomość ta kiełkować zaczęła, była to jedna z licznych zasług, jakie położyło Chrześcijaństwo około oświaty i nauki. Ponieważ nie było szkół państwowych w początkach wieków średnich, a władcy świeccy z rzadkimi wyjątkami o szkołę nie dbali, przeto zajęli się nią, zwłaszcza w pierwszych stuleciach średniowiecza, wyłącznie duchowni. Oni to zakładali szkoły, urządzali je i sami działali jako nauczyciele. Rozporządzenia papieskie i uchwały kongresów kościelnych obowiązywały biskupów, przełożonych klasztorów i proboszczów do uczenia młodzieży, poświęcającej się stanowi duchownemu i w ogóle do krzewienia oświaty w tym okręgu, w którym działalność duchowna im przypadła.

a) Karol Wielki i jego zasługi około krzewienia oświaty.

W rządzie mężów, którzy w początkach wieków średnich rozwijali zbawienną działalność około rozkrzewienia oświaty ludowej i nauki, zajmuje Karol Wielki niewątpliwie pierwsze miejsce. Państwo jego obejmowało dzisiejszą Francję, Niemcy, tudzież północne Włochy. Stąd to zarówno Niemcy, jak i Francuzi wywodzą od niego początek wielu urzędów publicznych, które później naśladowano także w innych krajach Europy. Jakkolwiek łączył niemal żywot Karola W. wypełniony był wyprawami wojennymi, miał on jednak dosyć jeszcze czasu i ochoty, by w chwilach spokoju uzupełnić to, co na polu wychowania uległo zaniedbaniu. Sam uczył się pilnie matematyki i języków starożytnych i w późnym już stosunkowo wieku douczał się sztuki pisania. Działając zgodnie z władzą duchowną, starał się usilnie o to, aby kapłani nie zaniedbywali nauki, aby zdobywszy ją sobie, starali się o jak najskuteczniejsze rozszerzenie światła. Praktyczny umysł tego władcy radził mu łączyć ściśle naukę ludu z pracą du-

chowieństwa w kościele. Wymagał tedy, aby każdy ksiądz, ucząc parafjan swoich w języku ojczystym „Modlitwy Pańskiej“ i „Składu Apostolskiego“, prowadził tą drogą naród do bojaźni Bożej.

Pomagał mu w tem zbawiennem dążeniu św. Bonifacy, Apostoł Niemiec, wspierały go swą pomocą liczne zgromadzenia zakonne. Na swym dworze założył Karol W. rodzaj „Towarzystwa uczonych“, a obok niego szkołę dla własnych dzieci i dla dzieci dworzan. Zakładając zaś w całym kraju szkoły, wprowadzał ścisłą łączność między nimi a klasztorami i duchowieństwem. Wogóle dbał przedewszystkiem o zapewnienie szkołom jak najlepszych nauczycieli. Do nauczania młodzieży radził powoływać ludzi, „którzy z silną wolą i zdolnościami łączą nieprzepartą chęć nauczania drugich, ludzi silnej wiary i nieskażonych obyczajów, tak, aby ten, co się do nich po naukę uda, ich postępowaniem zbudowany, ich mądrością oświecony, z wdzięcznością w sercu do domu powrócił“. O rozwój oświaty dbał tak usilnie, że zaprowadził nawet rodzaj przymusu szkolnego. Cesarscy wysłańcy (*Missi regis, Sendgrafen*) mieli polecenie w czasie swych podróży zwracać pilną uwagę także na naukę, na regularne uczęszczanie dzieci do szkoły, a nieposłusznych zmuszać postem i innemi karami do spełniania obowiązków.

Prawą ręką Karola W. w tych usiłowaniach był Alkuin, jeden z najuczestniejszych ludzi owego czasu, mnich anglosaski z klasztoru Benedyktynów w York. Zasługa Alkuina, jako nauczyciela Francji (*praeceptor Galliae*), nie polega na stworzeniu jakiejś nowej, nieznaney metody, albo nowych przedmiotów w programie nauki szkolnej, ale na tem, że zaznajomił Franków z metodą wykładu, używaną po klasztorach i szkołach angielskich, że języki klasyczne, a zwłaszcza łaciński, uważać począł pierwszy nie za cel, lecz za środek rozwijania władz umysłowych i że w tym kierunku zbawienną rozwijał działalność. Wpływ Alkuina na dworze frankońskim był bardzo znaczny. Otrzymał on zarząd nie tylko tak zwanej „akademji pałacowej“ (*schola palatina*), lecz czuwał także nad wszystkiemi szkołami w kraju. Na jego wykłady, miewane w Akademji, uczęszczał pilnie sam cesarz. Uczniami jego byli synowie królewscy: Pipin, Karol

i Ludwik, mnóstwo młodzieńców ze znakomitych rodów frankońskich, a nawet panien królewskich, jak: siostra i córka Karola W. Wychowawszy dzieci monarsze, przebywał Alkuin w mieście Tours (nad Loarą), gdzie założył sławną szkołę i następców swych przysposobił. Z tej szkoły wyszedł Hrabanus Maurus, najlepszy uczeń Alkuina, założyciel słynnej na całe Niemce szkoły w Fuldzie. Uczonością dorównywał on, a według innych nawet prześcignął swego mistrza. Uchodził za wyrocznię swego czasu; cesarze i królowie, papieże i książęta szukali zetknięcia się z nim. Podobnie, jak Alkuin, obrał sobie i Hrabanus za cel życia podniesienie oświaty kleru a przez niego i ludu. Do tego też celu, jako opat, później biskup wytrwale zdążał.

b) Alfred Wielki.

Czem Karol W. dla państwa frankońskiego, tem był dla Anglii w tym okresie Alfred Wielki, który pracą na różnych polach położył kamień węgielny cywilizacji angielskiej. Charakterystycznym jest opowiadanie z lat młodych tego monarchy. Alfred miał bardzo wykształconą, jak na owe czasy, matkę. Raz, bawiąc się w towarzystwie braci, ujrzał matkę, czytającą piękną książkę, napisaną złotymi literami, zawierającą w sobie poezje saskie. Pismo to nadzwyczaj podobowało się chłopcom. Matka, korzystając z tej okoliczności przyrzekła, że ten z nich tę śliczną książkę od niej w podarunku otrzyma, który najpierw z niej czytać potrafi. Alfred wyprzedzając braci, zdobył sobie tę sztukę i otrzymał książkę w upominku. Odtąd pragnienie nauki wiodło go po drodze dalszej pracy nad wykształceniem własnym i swego narodu. Po zwycięstwie nad Duńczykami, po oswobodzeniu ojczyzny i otrzymaniu korony, żył przedewszystkiem dla nauki. Jego dwór i kraj zapełniał się znakomitymi uczonymi, w pałacu swym utworzył Akademię nadworną, na wzór Alkuinowej, dawne szkoły benedyktyńskie powołał do nowego życia i nowej czynności, ósmą część krajowych dochodów przeznaczył na utrzymanie zakładów naukowych. Założył w Oxfordzie szkołę, z której powstał później uniwersytet i sprowadził do niego najuczestniejszych swego czasu mężów. Sam zwiedzał nieraz w przebraniu podróznego szkoły, badając stan nauki

i wychowania. Ustanowił prawo, wedle którego każdy właściciel gruntu obowiązany był posyłać dzieci swe do szkoły. W krótkim też czasie pokrył się kraj angielski siecią szkół, w których wdrażano uczniów do śpiewu kościelnego, czytania, pisania, a po części i do łaciny.

c) Rodzaje szkół i ich działalność w wiekach średnich.

Z pomiędzy rodzajów szkół, które w wiekach średnich szerzyły oświatę i naukę, na bliższe poznanie zasługują: szkoły parafjalne, klasztorne i katedralne. Osobno omówić wypadnie wychowanie rycerstwa, jak niemniej wychowanie i nauczanie w szkołach, utrzymywanych przez miasta średniowieczne.

a) Szkoły parafjalne.

W krajach chrześcijańskich nauczaniem w szkołach z polecenia papieży i biskupów zajmowali się duchowni poszczególnych gmin, w pierwszym rzędzie parochowie, i stąd szkoły te nazwano parochjalnymi albo parafjalnymi. Często w razie, gdy proboszcz zajęty był czynnościami parafjalnymi, zastępował go w tym obowiązku wikary. Uczono w szkołach tych religii, czytania, pisania i rachowania. Gdy zaś w miarę wzrostu ludności w gminach i czynności duszpasterskie duchownych ciągle wzrastały, nie mogli już oni spełniać czynności nauczycielskich. Musieli więc proboszczowie oglądać się za świeckimi nauczycielami, a wtedy wybierano w pierwszym rzędzie osoby z Kościołem bliżej związane, zwłaszcza zaś kościelnych. Pierwotnie uczono po tych szkołach przede wszystkim takich chłopców, którzy kształcili się do stanu duchownego. W myśl życzeń Karola W. wydano instrukcje dla plebanów, by utrzymywali po wsiach i dworach szkoły i przyjmowali do nich wszystkich zgłaszających się, bez względu na zawód, jaki sobie zamierzali wybrać. Nie ulega wątpliwości, że Karol W. nosił się z myślą stworzenia w swem państwie takich szkół, które my dziś nazywamy ludowymi, a które widział w Italji. Ale te usiłowania okazały się bezskutecznymi. Najwcześniej podniosła się oświata ogólna w krainach południowych właści-

wej Francji, w Burgundji, mianowicie w dzisiejszej Prowansji i Langwedocji, gdzie w miastach przechowywały się kulturalne pierwiastki z czasów rzymskich. Natomiast w Niemczech dopiero z końcem XII wieku zaczyna się w szerszych sferach wyrabiać pragnienie oświaty, mianowicie u mieszczan, którzy powoli przychodzą do znacznego dobrobytu i znaczenia. Po czwartym soborze Laterańskim, zakładają plebani szkoły gramatykalne, które ułatwiają szerzenie nauki, nie są jednak jeszcze tem, czem dzisiejsze szkoły ludowe, gdyż nie są powszechne. Przedmiotami nauki były przedewszystkiem: nauka prawd wiary chrześcijańskiej, nauka czytania, pisania, rachowania i śpiewu. Z natury rzeczy wynika, jak niemniej z celu i przeznaczenia, dla którego szkoły parafjalne zakładano, że punktem środkowym nauczania był katechizm i stąd szkoły te katechizmowemi zwano. Pisanie odbywało się, przynajmniej w samych początkach istnienia tych szkół, na sposób grecko-rzymski, to jest pisano litery na tabliczkach powleczonych woskiem za pomocą ostrego ryłca. Później pisano na papyrusie, który jednak okazał się nietrwałym, albo na pergaminie, który znowu dla swej kosztowności nie nadawał się do codziennego użytku. Najczęściej tedy musiano poprzestawać na korze drzewianej. Zamiast pióra używano początkowo trzciny, a w ostatnich czasach wieków średnich zaczęto używać pióra gęsiego. Czytać uczyli się uczniowie z tego, co im nauczyciel napisał.

Wobec tego, że w wiekach średnich było sposobności niewiele do korzystania w praktyce ze sztuki czytania i pisania, niewiele też ją sobie ceniono. Nie uchodziło wcale za hańbę, jeżeli nawet cesarze i królowie ani czytać ani pisać nie umieli. Gdy władca miał jaki dokument podpisać, to pod pismem, sporządzonem przez sekretarza i pod pismem królewskim, również sporządzonem przez pisarza, dodawano tylko *signum*, t. j. znaczek kończący ostatnią literę w sposób charakterystyczny. Jako uzupełnienie brakujących i kosztownych książek służyły obrazki, przedstawiające zwłaszcza zdarzenia z historii biblijnej, jak: drogę krzyżową i inne wypadki z Nowego lub Starego Testamentu. Książki te nazywały się „biblijami ubogich“ (*biblia pauperum*). Rachowanie

odbywało się początkowo przy pomocy „rzymskich cyfer“ i w sposób rzymski na tak zwanych tabliczkach rachunkowych (*abacus*). Już jednak w X w. znali Chrześcijanie także „cyfry arabskie“, które z wolna usunęły z użycia rzymskie, — okoliczność, która ogromnie wpłynęła na ułatwienie działań rachunkowych. Szczególniejszą opieką otaczano naukę śpiewu, już choćby dlatego, że uczniowie, odbierający wykształcenie w tych szkołach, przeznaczeni byli w pierwszym rzędzie do posług kościelnych. Stąd poszło, że wiele tych szkół nazywało się wprost szkołami śpiewu. O reformach w nauczaniu śpiewu przeprowadzonych przez Papieża Grzegorza W. była mowa przy sposobności opisu życia i prac tego Świętego.

Co się tyczy metody nauczania w wiekach średnich, to trudno ści, z jakimi ona się spotykała, nie są wprost zrozumiałe naszemu wiekowi. Wyjaśnić się dadzą poniekąd, gdy się zważy, że książek nie mieli uczniowie wcale i że często nie miał jej nawet sam nauczyciel. Polegała więc cała nauka czytania na pisaniu zdań przez nauczyciela, na głośnym wymawianiu i powtarzaniu ich przez uczniów. Nauczyciel zmuszony był zajmować się przedewszystkiem każdym z uczniów z osobna i odwoływać się wyłącznie do pamięci uczniów. Tylko uczniowie obdarzeni żywą i trwałą pamięcią, korzystali z tej nauki w sposób skuteczny. Co uczeń wychodzący z takiej szkoły, zapomniał, to ginęło dla niego bezpowrotnie, nie miał bowiem w domu książki, któraby mu naukę szkolną przypomniła. Wynika stąd także, że i materiały naukowe podawany uczniom był co do zakresu bardzo skromny i że nawet w przybliżeniu nie dałby się porównać z wymaganiami nowoczesnymi. Szkoły parafjalne nie istniały wszędzie i nie wszędzie jednakowo były urządzone. Że zaś istnienie ich zawisłe było od dobrej woli plebanów, którzy, obciążeni pracą zawodową lub pozbawieni środków do utrzymania szkół, często się od tego obowiązku uchylali, więc nie dziw, że szkoły parafjalne nie były zjawiskiem powszechnem w wiekach średnich, że uczęszczali do nich uczniowie poprzestający na bardzo skromnej wiedzy i że każdy, kto pragnął wykształcenia nieco wyższego, omijał je a dążył do szkół klasztornych lub katedralnych.

b) Szkoły klasztorne i katedralne.

Pierwszorządne znaczenie dla rozszerzenia oświaty i nauki w wiekach średnich mają klasztory. Do życia powołali je najpierw św. Antoni i Pachomjusz w Egipcie w III i IV w. po Chr., skąd instytucje zakonne przedostały się najpierw na Wschód a później i do krajów zachodnich. Zamieszki

skutkiem wędrówek ludów powstałe, przerwały na czas jakiś rozwój życia klasztornego na Zachodzie. Nową dopiero postać nadał mu św. Benedykt z Nursji (* 480, † 543), założyciel słynnego w dziejach oświaty zakonu Benedyktynów. Święty ten mąż wzniosł w krótkim czasie w rozmaitych miejscowościach Włoch 12 klasztorów, nadając im naczelników, mających czuwać nad ścisłym przestrzeganiem reguły zakonnej. Główny klasztor, mający służyć za wzór innym, założył on w r. 529 na Monte Casino pod Neapolem.

Zakon Benedyktynów był w wiekach średnich dla całego Zachodu prawdziwym błogosławieństwem. Były to istotnie błyszczące pochodnie pośród ogólnej umysłowej ciemności. Reguła zakonna nakładała na Benedyktynów, oprócz zwykłych ślubów zakonnych, także obowiązek ciągłego zatrudniania się jakąś sprawą pożyteczną. Obok modlitwy zajmować się winien był zakonnik nauką, sztuką, uprawą roli i ogrodnictwem. Tak stał się zakon Benedyktynów dla swych braci zwolna pewnym rodzajem szkoły, wychowującej do pracy i nauki i dostarczał talentom pożądaney do rozwoju sposobności. Z klasztorów benedyktyńskich wyszła wkrótce dla rolników pobudka do lepszej uprawy ziemi, do racjonalnego zajmowania się rzemiosłami i przemysłem. Benedyktyni dawali w swych murach schronienie prześladowanym i uciśnionym, szerzyli wiarę chrześcijańską i utwierdzali w niej, zajmowali się sztuką i nauką, zakładali biblioteki, a przy pomocy licznych szkół, przez siebie zakładanych, szerzyli oświatę. Przepisując niezliczone mnóstwo książek, ocalili przed zupełną zaturą liczne arcydzieła klasycznej starożytności, a przez spisywanie ważnych zdarzeń współczesnych w rocznikach i kronikach, stworzyli dla potomnych nieocenione źródła historyczne.

Specjalnie około szkolnictwa zyskał sobie zakon ten, zwłaszcza w pierwszych wiekach istnienia swego, tak wielkie zasługi, że wszystko, co do ich czasów na tem polu działośo, w porównaniu z ich pracami niknąć musiało. Szkoły, zakładane przez Benedyktynów, miały w pierwszym rzędzie na celu wychowanie i nauczanie t. zw. *pueri oblati*, t. j. chłopców, których rodzice przeznaczyli do życia zakonnego. Że zaś oprócz szkół klasztornych podówczas nie było

prawie wcale innych zakładów naukowych, (szkoły parafjalne, jak wspomniano w poprzedzającym rozdziale, były nieliczne i niedość starannie urządzone), więc nie dziw, że do szkół zakonnych cisnęli się często i rodzice, którzy nie mieli zamiaru wychowywania dzieci swych na zakonników, z prośbą o przyjęcie. Mnisi zgadzali się najczęściej na prośby i w ten sposób zwolna powstały dwa rodzaje szkół: t. zw. szkoły wewnętrzne (*schola interior*), przeznaczone dla przyszłych zakonników i szkoły zewnętrzne (*schola extranea*), przeznaczone dla reszty młodzieży. Sposób nauczania w obu rodzajach szkół niewiele się od siebie różnił. Uczniowie szkoły zewnętrznej przebywali w niej tak długo, póki nie przyswoili sobie całej wiedzy, jakiej w szkole klasztornej nabyć było można. Często jednak zabierali rodzice swe dzieci wcześniej ze szkoły, aby im dać sposobność wyćwiczenia się w sztukach świeckich, do których w klasztorze sposobności brakło, jak n. p. w jeździe konnej, szermierce i innych rycerskich sztukach. Szkoła zewnętrzna miała częstokroć więcej uczniów, niż wewnętrzna.

Z natury rzeczy wynika, że język łaciński, jako język powszechny, w Kościele używany, a więc niezbędny dla księży i zakonników, zajmował naczelne stanowisko w programie nauk szkół klasztornych. Już czytania i pisania uczono się na wyrazach łacińskich. Za czasów Karola W. wprowadzono do szkół także czytanie i pisanie w języku krajowym, we wschodniej Frankonji w niemieckim, co jednak długo nie trwało. Język łaciński z czasem ogarnął najzupełniej wszystkie szkoły klasztorne bez wyjątku.

Podręcznikiem do nauki języka łacińskiego w szkołach średniowiecznych wszelkiego rodzaju, a więc i w klasztornych, powszechnie używanym, była gramatyka Donata. Aelius Donatus (około r. 350 po Chr.) był nauczycielem św. Hieronima. Książka jego nosiła tytuł *Ars prima* albo *Ars minor* i była podręcznikiem, ułożonym na sposób katechizmowy, w pytaniach i odpowiedziach. Pierwotnie przeznaczona była dla chłopców rzymskich, mówiących językiem łacińskim, obejmowała zatem szczerpłą tylko liczbę prawideł mowy łacińskiej. Z czasem, gdy znajomość języka łacińskiego zanikać zaczęła, a podręcznika tego zaczęto używać w szkołach, do których uczęszczała młodzież nierzymska, podręcznik ten uzupełniano mnóstwem reguł i objaśnień. Podręcznik Donata utrzymał się w szkołach przez lat

tysiąc. Uczono z niego jeszcze w wieku XIII, póki nie wyparła go książka p. t. „*Doctrinale puerorum Alexandri de Villa Dei*“. Gdy uczniowie przyswoili sobie należycie elementy gramatyki a chcieli dalej przebywać w szkole klasztornej, oddawali się studjom retorycznym, t. j. nauce wymowy. Wprawiano ich do czytania piękniejszych mów Cicerona i drobnych pism historycznych z zabarwieniem retorycznym i kazano im na podstawie tych dzieł tworzyć mowy i wygłaszać je publicznie przed towarzyszami i nauczycielami. Uczniów, którzy do tego zdolności okazywali, wprawiano do składania wierszy łacińskich, do czego Wergiljusz i inni poeci rzymscy za wzór służyć mieli. Po studjach retoryki następowała nauka dialektyki, to jest nauka o prawidłowym myśleniu, z praktycznym zastosowaniem w tak zwanych dysputacjach. Kazano każdemu uczniowi podawać definicje różne tego samego przedmiotu i prawdziwości tych definicji bronić przed zarzutami innych uczniów podług reguł logiki. Sztuka dysputowania była w średnich wiekach, a nawet jeszcze w pierwszych wiekach nowszych, w wielkiem poważaniu. Materjału do dysput w szkołach klasztornych dostarczała historia a niekiedy zbiory praw, z którymi obznajomiano uczniów. Uczyli się wreszcie uczniowie także wygłaszania mów sądowych i obronnych.

Gramatyka, retoryka i dialektyka razem wzięte, nosiły nazwę *trivium*. Gdy uczeń owo *trivium* przebył, przechodził do tak zwanego *quadrivium*, które składało się z arytmetyki, geometrii, muzyki i astronomji. W nauce arytmetyki zajmowano się nie tylko rachowaniem, ale i objaśnianiem kalendarza, obliczaniem świąt, zwłaszcza czasu świąt Wielkanocnych. Właściwa nauka rachowania i w tych szkołach wyższych, podobnie jak na niższym stopniu, ograniczała się tylko do głównych działań rachunkowych.

W nauce geometrii uczono mierzenia gruntów, objaśniano mapy geograficzne, podówczas oczywiście jeszcze bardzo niedoskonałe i nieudolne, jednym słowem, obznajomiano uczniów ze wszystkim, co w owych czasach wiedziano o ziemi. Do nauki geometrii zatem, jak stąd widać, zaliczano także geografję.

Przy nauce muzyki uwzględniano przedewszystkiem teorię. Praktycznie udzielano jej uczniom już na niższym stopniu i to nietylko muzyki chóralnej, ale i instrumentalnej. I tak: jedni grali na organach, inni na harfie, a inni na flecie. Ograniczano się oczywiście tylko do muzyki kościelnej.

Astronomji uczono podług systemu Ptolemeusza i to nietylko z książek, ale i z obserwacji. Wyprowadzano uczniów nocą, ukazując im konstelacje gwiazd i pouczając ich w ogóle o zjawiskach nie-

śbieskich. Oajaśniano wreszcie proste astronomiczne narzędzia, które już podówczas znane były.

Z tego, co się dotychczas powiedziało, wynika, że, gdy w *trivium* zajmowano się prawie wyłącznie nauką języków, to w *quadrivium* główne zajęcie uczniów stanowiła matematyka i pokrewne jej przedmioty. Do *trivium* przyjmowano już 9-letnich chłopców, do *quadrivium* gdzie wymagania były o wiele wyższe, młodzieńców lat 16 do 25. Odpowiadało więc *trivium* mniej więcej stopniowi naszego niższego gimnazjum, *quadrivium* wyższemu gimnazjum, a po części i uniwersytetowi. Pamiętać wszakże trzeba, że w *quadrivium* podawano naukę poszczególnych przedmiotów nie obok siebie, ale jeden po drugim, co w pewnej mierze wychodziło na korzyść nauce.

Wielu uczniów także szkoły wewnętrznej poprzestawało tylko na części nauk, podawanych w *quadrivium*, z pominięciem innych. Czynili to zwłaszcza ci, którzy pragnęli się wykształcić w medycynie, w malarstwie i rzeźbie, lub chcieli oddać się nauce prawa. Wszystkich tych przedmiotów nauki udzielali szczególnie do tego uzdolnieni zakonnicy w klasztorze samym. Rozumie się samo przez się, że studja teologiczne doznawały w klasztorze gorliwej uprawy, tak, że klasztory benedyktyńskie owych czasów możnaby nie bez słuszności porównać częścią z uniwersytetami dzisiejszemi, częścią z akademjami sztuk pięknych. Ponieważ więc do szkoły klasztornej wchodziły dzieci od pierwszych lat dzieciństwa, które zaledwie czytać i pisać umiały, a kończyły ją jako młodzieńcy dorośli, więc wynika stąd, że szkoły klasztorne w wiekach średnich obejmowały wszystkie stopnie szkolnictwa, począwszy od najniższego do najwyższego.

Do wszystkich tych nauk istniały liczne podręczniki. Powstawały one w rozmaity sposób. W drugiej połowie wieków średnich były układane w formie encyklopedji, obejmującej całość ówczesnej nauki szkolnej. Najważniejszym i najbardziej rozpowszechnionym podręcznikiem był podręcznik *Martinusa Capelli* pod tytułem: „*De nuptiis Mercurii et Philologiae*“. (O zaślubinach Merkurusza i Filologii). Scena odgrywa się w Olimpie, gdzie na weselu Merkurego przewija się przed boginią „Mądrości“ cały szereg nauk. Ten dziwaczny sposób pisania podręczników właściwy był epoce, w której one powstawały. Obok Capelli używane były także przekłady i kq-

mentarze do pism logicznych Arlstotelesa, przekłady pism uczonego Boecjusza, który żył w VI stuleciu we Włoszech, za czasów króla Gotów, Teodoryka, i podręcznik Kassiodora o sztukach i naukach wyzwolonych, pochodzący z tych samych czasów.

Wychowaniu fizycznemu wobec pojęć ascetycznych średniowiecza, które kazały ciało umartwiać, nie wiele poświęcano czasu i starania. Nauka szkolna odbywała się od rana do wieczora z małemi przerwami; ferji nie znano a wytchnienia użyczały tylko liczne święta i uroczystości, połączone z przedstawieniami scenicznymi w czasie Wielkiego Postu i Wielkiej Nocy. Od czasu do czasu urządzano dla wypoczynku i rozweselenia uczniów wyścigi, zapasy i tym podobne ćwiczenia w ogrodach klasztornych, zajmowano także młodzież pracami gospodarskimi w polu, winnicy i ogrodzie, co oczywiście również przyczyniało się do wzmocnienia zdrowia fizycznego młodzieży. Należy też pamiętać, że praktyka życia, a mianowicie zajęcia rycerskie, dawały aż nadto sposobności do ćwiczeń tego rodzaju. Dniem szczególnej wesołości była uroczystość Niewiniątek dnia 28 grudnia po Bożem Narodzeniu. Była to widocznie pozostałość z czasów rzymskiego święta „*Saturnalia*“. A jak w Rzymie w dni Saturnaljów odwracał się stosunek między panami a niewolnikami, tak działo się i tu w dniu Niewiniątek między nauczycielami a uczniami. Uczeń w tym dniu stawał się opatem szkolnym, biskupem lub królem szkolnym, a nawet niekiedy kierował nabożeństwem. W niektórych miejscowościach takie zabawy odbywały się spokojnie i przyzwoicie; w innych natomiast nastroczały sposobność do objawów dzikości i prostactwa, które kończyły się często obiciem nielubianych nauczycieli. Stąd poszło, że w XIII w. usunięto ten zwyczaj, szczególnie za wdaniem się w tę sprawę urzędów miejskich, dbałych o dobre wychowanie młodzieży.

Karność w szkołach klasztornych była wielka; kij i różga były ostatnim wyrazem pedagogji. Kij był nieodłącznym symbolem nauczyciela. „*Sub virga degere*“ t. j. pod grozą różgi żyć, znaczyło to samo, co chodzić do szkoły.

Podobnie, jak dla męszczyzn, istniały także szkoły w klasztorach żeńskich dla kobiet. W klasztorach tych uczyła się młodzież żeńska czytania, pisania i początków ję-

zyka łacińskiego. W czasach Ottona Wielkiego żyły kobiety, mające gruntowne wiadomości z zakresu autorów klasycznych, jak: księżna Hadawig (Jadwiga) w Szwabji i zakonnica Rosvitha z Gandersheim, która układała komedje łacińskie na wzór Terencjusza, a o której znakomity historyk literatury powiada, że pod względem uczoności stanęła na najwyższym szczycie swojej epoki.

c) Szkoły katedralne.

Na wzór szkół klasztornych benedyktyńskich powstały szkoły katedralne. Chrodegang, biskup w Metz (742—767), współczesny Pipinowi Małemu, stworzył na wzór Benedyktynów regułę wspólnego życia (*canon*) dla kapłanów, zatrudnionych w stolicy biskupa, obowiązując ich w pierwszym rzędzie do utrzymywania wyższej szkoły, przeznaczonej do wykształcenia młodych księży, (stąd nazwa „kanoników“). Szkoły te nazwano katedralnymi. Kierownikiem szkoły był w czasach pierwotnych jeden z kanoników, który dlatego nazywał się *scholasticus*. Obok niego stał *rector*, uczący pierwotnie tylko w trivium, później także w quadrivium. Śpiewu, muzyki i teorii muzyki uczył *cantor*. Nadzór naczelny nad szkołą miał biskup. Trzeci sobór Laterański polecił w roku 1179 ułatwiać studja młodzieży ubogiej i domagać się, aby nauka w szkołach katedralnych była dla niej bezpłatną, aby natomiast *magister* (mistrz), który nauki udzielać będzie bezpłatnie, otrzymał jakieś przyzwoite *beneficium*.

Jest rzeczą prawdopodobną, że za wzorem krajów zachodnich, także i w Polsce przy każdym biskupstwie powstały szkoły katedralne. Były więc takie szkoły: przy katedrze arcybiskupiej w Gnieźnie (może założona przez św. Wojciecha), przy kościele katedralnym krakowskim, płockim i poznańskim. Szkoły katedralne w Polsce, oddalonej od głównych ognisk cywilizacji ówczesnej, choćby najlepsze, nie mogły dostarczyć wychowankom tej nauki, jakiej dostarczały szkoły zagraniczne, gdzie nowe poglądy dostawały się łatwiej i pręcej, gdzie nie tak trudno było o nabycie świeżych książek i gdzie nauczyciele z nowymi ideami byli więcej zaznajomieni. Stąd poszło, że przed założeniem Uniwersytetu Jagiellońskiego każdy, kto pragnął pojąć wy-

kształcenie wyższe, musiał udawać się za granicę, do szkół zachodnich. Po zorganizowaniu uniwersytetów szkoły katedralne tak na Zachodzie jak i w Polsce, straciły wiele na znaczeniu, a powodem była ta okoliczność, że wrota uniwersytetów otwierały się dla wszystkich i że nie ograniczano wstępu do nich żadnymi wymaganiami, że często uczniowie zaledwie z ukończonem trivium stawali się *scholarami*. Sobory starały się złemu zapobiec, zaprowadzając bezpłatną naukę i pomnażając liczbę nauczycieli, aby przez to ściągnąć większą liczbę uczniów i ożywić działalność tych zaśluzonych zakładów naukowych. Usiłowania te na jakiś czas uwieńczył skutek dobry; nie wystarczyło to jednak na długo. Szkoły katedralne w miarę wzrastania uniwersytetów coraz bardziej upadały.

d) Wychowanie rycerstwa.

W czasach dawniejszych na dworach rycerskich wyrastali synowie w domu bez nauki czytania i pisania. Zajmowanie się naukami uchodziło za wyłączny przywilej i obowiązek stanu duchownego. Szlachta i rycerstwo szły zresztą w tym względzie zawsze za przykładem dworów królewskich. Kiedy na dworach tych panował żywy ruch umysłowy, jak n. p. na dworze frankońskim za czasów Karola W. i Ottonów, zdążyła ich śladami szlachta i rycerstwo. Z ustaniem zamięłowania do nauk na dworach królewskich, pogryżały się w nieuctwie i te oba stany.

Wojny krzyżowe przyczyniły się w wysokim stopniu do podniesienia wpływu i znaczenia stanu rycerskiego, spowodowały też odmienny rodzaj wychowania młodzieży w tym stanie, odpowiadający jej przyszłemu powołaniu.

Aż do 7 roku życia pozostawał chłopiec stanu rycerskiego pod władzą i dozorem matki, która uczyła go modlić się i otwierała serce jego dla uczuć szlachetnych. Po upływie tego czasu oddawano go na dwór jakiego magnata, jako p a z i a. Tu odprawiał on różne posługi panu i pani domu, odbywał straże wojskowe, szedł w tylnym taborze za wyprawą swego pana. Pan w czasie wolnym od wojaczki, zachęcał swych wychowanków do zabaw rycerskich (*equitare, natare, sagittare, cestibus certare, aucupari, scacis ludere,*

versificare),¹⁾ w których okazać można było osobistą waleczność lub dworską zręczność i wytworność w obejściu, opowiadał im przygody swoje i swoich przodków, krwawe ich wojny, ich świetne czyny w obronie Ziemi świętej dokonane. Czasami zjawiał się na dworze wieszcz z harfą i zapalał pieśnią swą chłopców do ich przyszłego rycerskiego powołania. Tak wyrastał młodzian rycerski, marząc ciągle o wojennych zapasach, modląc się, wielbiąc panią domu za jej dobroć niezwykłą i drżąc przed panem.

Czy równocześnie chodził do szkoły jakiej klasztornej, nie jest rzeczą pewną. Być może, że tu i ówdzie sztuki czytania i pisania, a może i szczypty łaciny uczyli się paziowie od kapelanów dworskich, albo uczęszczali jako *extranei* do pobliskiej szkoły klasztornej. Wszelako do wiadomości tego rodzaju nie przywiązywali rycerze średniowieczni żadnej wagi.

Gdy paź skończył lat 14, zapraszano jego rodziców, prowadzono go przybranego w białą szatę do kościoła, gdzie kapłan, pobłogosławiwszy miecz na ołtarzu przypasywał mu go do boku. Chłopiec zostawał *giermkie*m (*armiger*), żył odtąd swobodnie, sposobiąc się do dworskiej posługi rycerskiej, śmiałej do wojny i pokornej dla dam. Miał odtąd służbę i stajnię pańską pod swym zarządem, większą część dnia spędzał na ćwiczeniu się w robieniu włócznią i mieczem, w konnej jeździe i innych zapasach rycerskich. Rzadko poświęcał się przytem jakiej nauce lub sztuce.

W 21 roku życia pasowano giermka uderzeniem miecza na *rycerza* (*eques, miles*). Przysięga rycerska brzmiała: „Przysięgam Bogu, Zbawicielowi, Pannie Najświętszej, że pragnę mówić zawsze prawdę, stawać po stronie słuszności, bronić religji i jej sług, podawać rękę słabym i uciśnionym, wdowom i sierotom, bić się za niewinność i cześć dam szlachetnych, wytepiać wrogów chrześcijaństwa“.

Jako rycerz młody puszczał się w świat szeroki, zwiedzał odległe kraje, a wróciwszy po głośnych czynach na dwór dawnego pana, prosił o rękę jego córki. Otrzymywał ją za małżonkę, jeżeli w czasie turniejów wszystkich innych jej wielbicieli zdołał prześcignąć męstwem.

¹⁾ jeździć konno, pływać, strzelać z łuku, szermować, polować na ptaństwo, grać w szachy, śpiewać psalmy.

Wychowanie rycerskie przyczyniło się niewątpliwie do wytworzenia stanu, odznaczającego się męstwem nieustrasżeniem, rozwijało liczne przymioty ciała i ducha, z biegiem jednak czasu, ograniczając się tylko do ćwiczeń ciała, a zaniedbując wszelkiej pracy duchowej, sprowadziło wyłączny kult siły brutalnej, nadmierna zaś i nienaturalna cześć dla niewiast wyrodziła się w niezdrową czułość i pociągnęła za sobą zepsucie obyczajów.

Lepiej niż z męską młodzieżą rycerstwa średniowiecznego, miała się rzecz z wykształceniem panien szlacheckich. Niektóre z nich przez dłuższy czas oddawane były na wychowanie do klasztorów żeńskich i otrzymywały tam na równi z dziewczętami, poświęconemi życiu zakonnemu (*oblatae*) albo w osobnej *schola exterior* naukę, podobnie jak chłopcy w szkołach klasztornych. U wielu dziewcząt szlacheckich ograniczała się nauka cała na czytaniu i pisanii, (które ćwiczone najczęściej na Psalmach), na robotkach kobiecych, które zresztą obracano na cele Kościoła.

Wszelako nie tylko w klasztorach, ale i w domu, na dworze ojca otrzymywały dziewczęta szlacheckie naukę nie rzadko od kapelana dworskiego i niewątpliwie wiadomościami swemi prześcigały znacznie braci. Jest rzeczą prawdopodobną, że obok łacińskich utworów, poznawały dziewczęta szlacheckie w Niemczech także niemieckie pieśni wędrownych śpiewaków i poetów rycerskich. Po niektórych dworach niemieckich przebywali francuscy nauczyciele i nauczycielki, krzewiąc zamiłowanie do języka i pieśni romańskich.

O edukacji niższych warstw rycerstwa polskiego nie przynoszą kroniki polskie żadnych wiadomości. Nie mamy w nich najmniejszego śladu, jakoby dzieci swe dla celów świeckich w szkołach kształciły. Natomiast Polki wyższych sfer społecznych nie poprzestawały w owym czasie na praktycznem wykształceniu w robotach i zajęciach domowych. Wiele dziewcząt polskich, pragnąc czytać i rozumieć psalterz i inne pobożne książki, garnęło się chętnie do nauki języka łacińskiego. W pierwszych czasach po zaprowadzeniu Chrześcijaństwa nie było takich dziewcząt umiejących po łacinie dużo. Brak nauczycieli i książek był tego powodem. Zanim w Polsce powstały klasztory żeńskie, wyjeżdżały pa-

mienki szlacheckie, oczywiście tylko bogatsze, w towarzystwie szlachetnej jakiej matrony, do zagranicznych klasztorów żeńskich. Skoro jednak namnożyło się w Polsce klasztorów żeńskich, wykształcenie to pobierały dziewczęta w kraju. Były w Polsce klasztory żeńskie już za Bolesława Chrobrego i za Kazimierza Odnowiciela, słyszymy o klasztorach Norbertanek w Busku, Kaliszu, Płocku i innych.

e) Szkoły miejskie.

W miastach większych średniowiecznych istniały prawie wszędzie klasztory, a przy nich szkoły klasztorne, w stolicach zaś biskupich szkoły katedralne, służące oświacie młodzieży. Na tem wykształceniu też znaczna część miast poprzestawała, nie tworząc szkół osobnych, do swoich celów zastosowanych. Gdy jednak po skończeniu wojen krzyżowych miasta wzrastały w ludność i zamożność, nie odpowiadały już te szkoły rosnącym potrzebom, już choćby dlatego, że szkoły klasztorne i katedralne w pierwszym rzędzie troszczyły się o wykształcenie duchownych, wszelki inny cel zostawiając na uboczu. Tymczasem zmienione stosunki wymagały szkół innych, w którychby przyszli kupcy i rzemieślnicy odpowiednio mogli otrzymać przygotowanie. Stąd poszto, że zarządy miast większych poczęły urządzać szkoły miejskie, dostarczały na ich umieszczenie budynków i ustanawiały nauczyciela (*magister*), który miał szkołą kierować. Z magistrzem tym zawierano układ formalny, zwykle jednak tylko na jeden rok za kwartalnym wymówieniem. Miało to ten zły skutek, że nauczyciele zmieniali się często. Jeżeli któremu z nich nie odpowiadała szczupła płaca — a była ona nią prawie wszędzie — albo gdy spodziewał się w innem mieście znaleźć dla siebie lepsze warunki lub wreszcie, gdy go opanowała chętka poznania nowych ludzi, nowych miejsc, wyruszał bez skrupułów, pozostawiając bez żalu swoje dotychczasowe zajęcie.

Innych nauczycieli oprócz magistra nie ustanawiało miasto, ale wybierał ich sam magister i opłacał ich z własnych dochodów. Zwali się stąd „*locali*“ to jest „wynajęci“. Gdy magister puszczał się na wędrowną, wędrowali z nim i jego pomocnicy. Stosunek magistra do pomocników przypomina

więc pod wieloma względami stosunek majstrów rzemieślniczych do ich czeladników, bo i życie wędrowne pomocników nauczycielskich owych czasów jest jakby żywym odbiciem wędrowek średniowiecznych chłopców rzemieślniczych. Wędrujących pomocników nauczycielskich nazywano bakchantami (*bacchantes*). Zachowaniem się swoim awanturniczem, hałaśliwym, stawali się oni często plagą danego kraju, jeżeli się zważy, że razem z nimi ciągnęły całe gromady uczniów, którzy dla bakchantów zebrali a nawet dopuszczali się kradzieży. Uczniów tych nazywano z tego powodu A-B-C strzelcami („strzelać“ znaczyło tyle co „kraść“ w żargonie uczniowskim).

Kwalifikację do zawodu nauczycielskiego uzyskiwał zwykle kierownik szkoły miejskiej w Uniwersytecie, a i tytuł „magistra sztuk wyzwolonych“ zawdzięczał również studjom uniwersyteckim. Z pomiędzy pomocników nauczycielskich jeden, zwany prowizor, zwykle również miał studia uniwersyteckie, wszyscy inni pomocnicy wybierani byli zwykle z pomiędzy uczniów danej szkoły. Prowizor był po największej części zarazem nauczycielem śpiewu (*cantor*).

Dochód magistra stanowiła opłata szkolna, którą składali rodzice zwykle kwartalnie. Że zaś dochód z natury rzeczy był zbyt szczupły i nie wystarczał na utrzymanie nauczycieli, więc trudno się dziwić, że szukali oni często dochodów pobocznych, jako organści, pisarze miejscy i t. p. W Niemczech zajmowali się nauczyciele często handlem, wyszynkiem napojów i t. d.

Nauka w szkole miejskiej odbywała się już od godziny 5-tej z rana i trwała z małymi przerwami, przeznaczonemi na posiłek i nabożeństwa, z rana do godziny 10, popołudniu zaś od 12 do 4.

Pomiędzy przedmiotami nauki na pierwszym miejscu była nauka języka łacińskiego, oprócz czytania, pisania i śpiewania.

Szczególniejsze to uprzywilejowanie języka łacińskiego w szkołach miejskich wyjaśnić się da po części naśladownictwem szkół klasztornych i katedralnych, częścią zaś tem, że w czasach owych nawet kupcy i przemysłowcy potrzebowali znajomości języka łacińskiego. Wobec tego bowiem, że w wiekach średnich prawie we wszystkich krajach Europy język łaciński uprawiano ze szczególną gorliwością, stał się on mową potoczną nawet w sprawach kupiec-

kich, tak jak dziś język angielski lub francuski. Niemieccy kupcy pisywali do swych włoskich kolegów łacińskie listy w interesach potocznych i otrzymywali na nie odpowiedzi w tejsze samej mowie.

Podzieleni byli uczniowie szkół miejskich podług postępów, jakie czynili, na oddziały, które nazywano lekcjami, albo lokacjami. Można te oddziały do pewnego stopnia porównać z dzisiejszemi klasami, z tym tylko wyjątkiem, że owe „lekcje“ mieściły się w tej samej izbie szkolnej, tylko w różnych kątach i pod kierunkiem różnych nauczycieli i że uczniowie w każdej lekcji pozostawali tylko jeden kwartał, poczem wstępowali do oddziału wyższego.

W lekcji najniższej siedzieli uczniowie, którzy z poszczególnych głosek składali zgłoski, w drugiej ci, którzy już czytać się uczyli, w trzecim, czwartym i piątym oddziale uczono się gramatyki podług Donata i innych podręczników. Niektóre z tych podręczników były celem ułatwienia spamiętania reguł ujęte w rymy. Czytano bajki Ezopa, niektóre poezje Wergilego, przypowieści moralne Katona Starszego a także i pisma łacińskie pomniejszych autorów. Do klasy najwyższej, którą prowadził zwykle sam magister, uczęszczali oprócz uczniów także pomocnicy nauczycielscy. Uczono się tam logiki, znowu przy pomocy tak zwanych *versus memoriales*, nadto zaś ćwiczone się w dysputowaniu.

Jak z powyższego przedstawienia wynika, program nauki w szkołach miejskich odpowiadał takiemuż programowi w *trivium* szkoły klasztornej, z tem jednak zastrzeżeniem, że liczba autorów łacińskich tam czytywanych była znaczniejsza. Niektórych lepszych pisarzy łacińskich, jak: Cicerona, Cezara, Liwjusza i Horacego wcale tu nie czytano. Także i pod względem metody czytania autorów, różniły się szkoły miejskie od klasztornych i katedralnych na swoją niekorzyść. Objaśnienia podawane były nie w sposób swobodny, ale je dyktowano i numerowano. Dyktowanie odgrywało w ogóle w szkołach średniowiecznych dużą rolę, już choćby dlatego, że książki były za drogie i że cena ich nie każdemu uczniowi była przystępna.

Na rozmowę łacińską zwracano w szkołach miejskich tak samo baczną uwagę, jak w szkołach klasztornych. Uczeń, który w ojczystym języku przeklinał a choćby przemawiał, otrzymywał plagi, których liczba stosowała się do liczby wykroczeń. Jeden z uczniów, zwany *lupus* (wilk), miał polecenie zapisywania wszystkich mówiących w języku ojczystym i oddawania wykazu nazwisk nauczycielowi. Aby zaś wilk ten mógł swój urząd tem skuteczniej spełniać, nazwisko jego utrzymywane było przed uczniami w tajemnicy. Starsi uczniowie mogli się od tych plag wykupić odpowiednimi datkami pieniężnymi.

Inne kary miały również na celu wprawę w języku łacińskim. Należało do tych noszenie tak zwanego „osła“. Drewnianego osła zawieszano u szyi temu uczniowi, który w trzech najniższych lekcjach był ostatnim. Uczeń ten musiał osła drewnianego tak długo nosić zawieszzonego na szyi, aż zaskoczył jakiego ucznia mówiącego nie po łacinie. Gdy się to stało, obejmował ów winowajca obowiązkiem noszenia „osła“ a jeżeli go nosić musiał i nie zdołał się go pozbyć przez popołudnie a nawet przez noc całą, dostawał plagi. Plagi były w ogóle w użyciu jak najobszerniejszem a pęki różg należały do nieodzownego inwentarza szkolnego. Raz na rok wyprawiała się cała szkoła do lasu wśród bębnow i świstu piszczałek na zbiórkę plag, mających wystarczyć potrzebom szkoły na czas dłuższy.

Znaczną opieką cieszyła się w szkołach miejskich także nauka śpiewu, której udzielał *cantor*. Uprawiano jednak i w szkołach miejskich przeważnie tylko śpiew kościelny.

3. Uniwersytety w wiekach średnich. — Założenie Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Szkoły, wychowanie i nauka były w wiekach średnich, w pierwszej zwłaszcza ich połowie, w wyłącznem posiadaniu Kościoła. Duchowieństwo rozporządzało wszelkimi środkami naukowymi, jemu tylko były naówczas przystępne biblioteki klasztorne. Stąd to, mianowicie duchowieństwo klasztorne, zdobywało sobie w wiekach średnich wśród zaciśnionego życia zakonnego nieraz bardzo głębokie wykształcenie.

Te okoliczności były powodem, że każdy prawie, kotołkolwiek czuł skłonność do zajęć naukowych, wstępował do klasztoru lub w ogóle obierał sobie zawód kapłański. Szkoły, zostając pod wpływem lub zarządem Kościoła, uprawiały z natury rzeczy te tylko gałęzi nauki ze szczególnem upodobaniem, z których można było oczekiwać pośredniego lub bezpośredniego pożytku dla Kościoła, innymi naukami wcale się tam nie zajmowano albo je mniej lub więcej zaniedbywano.

Ze wzrostem jednak wykształcenia i upowszechnianiem się oświaty okazała się nagląca potrzeba stworzenia zakładów, w którychby ludzie świeccy i duchowni zajmowali się nauką dla niej samej, w którychby bez przeszkody i oglądania się na praktyczne wyniki lub korzyści pracowali nad postępem nauk. Zakłady takie wyposażone obficie docho-

dami i przywilejami (własną autonomją i własnym sądownictwem) nazwano Uniwersytetami, to jest zjednoczeniami, ponieważ łączyły nauczycieli i uczniów do wspólnej pracy naukowej. Zwano je także „*studia generalia*“ dla tego, że przystęp do nich dozwolony był dla każdego. Uniwersytety wpłynęły na losy myśli ludzkiej i w ogóle ludzkości równie potężnie jak dwie inne największe potęgi w wiekach średnich, jak Kościół i Cesarstwo.

Najstarsze uniwersytety powstały w krajach romańskich; pierwszy w północnych Włoszech w Bolonji, drugi w Paryżu, stolicy Francji. Bolonja i Paryż były ogniskami naukowymi, które już oddawna skupiały wielką ilość uczonych i uczniów. Ale bujny ten ruch naukowy nie był dotąd ujęty w żaden ustrój. Proces ten odbył się dopiero w ostatnich trzydziestu latach XII-go wieku. W Bolonji kwitły studia prawnicze, Paryż zaś słynął na cały świat znakomitymi znawcami teologii, do których ze wszystkich krajów napływali uczniowie. Dwa te najstarsze uniwersytety stały się z czasem pod względem organizacji wzorem dla nowych pokrewnych zakładów naukowych. Jedne szły za przykładem Bolonji, która zapewniała swym scholarom znaczną autonomję, wielki wpływ na kierownictwo szkoły, inne nowo powstające uniwersytety wzorowały się na uniwersytecie paryskim, w którym mistrzowie tylko posiadali wyłączną władzę.

Za przykładem obu tych najstarszych uniwersytetów zaczęto zakładać uniwersytety na całym Zachodzie. Pierwszy zupełny uniwersytet założył w Neapolu cesarz Fryderyk II w roku 1224. Do rzędu najstarszych uniwersytetów należą uniwersytety angielskie w Cambridge i Oxfordzie, niemiecki w Pradze, założony przez Karola IV w roku 1348, w Wiedniu założony roku 1365, przez Rudolfa „Założyciela“.

Wschód tymczasem drzemał, nie umiając się zdobyć na stanowczy krok postępu. I w Polsce wszystko, co pragnęło nauki wyższej, musiało udawać się do źródeł wiedzy daleko za Ren i Alpy. Troska o ugruntowanie Państwa i byt jego była za rządów Łokietka tak naglącą, że przygniatała całkowicie myśl wszelką o duchowych potrzebach narodu. Dopiero syn jego, KAZIMIERZ WIELKI, który po latach dłu-

giej walki, starając się swemu narodowi ugruntować pokój w błogosławieństwie obfity, zwrócił uwagę także na wyższe potrzeby swych poddanych. Jak w innych krajach, istniały i w Polsce szkoły parafjalne, dające elementa wykształcenia, klasztorne i katedralne, mające wystarczyć na wyższe potrzeby duchowe. Uczono w nich, jak gdzieindziej, *septem artes liberales* (siedm sztuk wyzwolonych), tu i ówdzie kształcono także w teologii i prawie. Szkoły te jednak nie mogły iść w porównanie ze szkołami o znaczeniu światowym. Stąd poszło, że wiele zamożnych rodzin wysyłało swych synów do szkół zagranicznych. Wędrowniki te wzmogły się, odkąd na Zachodzie zaczęły powstawać uniwersytety, dające możliwość zdobycia sobie wykształcenia szerszego. Pragnął temu Kazimierz W. zaradzić. Podniecała króla prócz tego względu i chęć dorównania czeskiemu Karolowi IV, który w niedalekiej Pradze uniwersytet już był założył. A były i inne pobudki. W państwie, które po długich walkach i burzach pragnęło ustalić swe stosunki wewnątrz i zewnątrz, zachodziła wielka potrzeba uczonych i zręcznych prawników.

Postanowiwszy założyć Uniwersytet w Polsce, zwrócił się Kazimierz W. do papieża Urbana V, znanego z pieczołowitości, jaką otaczał życie umysłowe, a w szczególności uniwersytety, o udzielenie pozwolenia na otwarcie. Utarło się było bowiem począwszy od wieku XIII przekonanie, że zakładanie uniwersytetów jest przywilejem papieża. Urban V przychylił się do prośby króla, a w ślad za tem wydał Kazimierz akt erekcyjny, powołujący do życia Uniwersytet, jak się zdaje, w mieście Kazimierzu. Za wzór miały służyć pod względem ustaw i ustroju uniwersytety w Bolonji i Padwie. Przyznano więc scholarom nowego uniwersytetu prawa i przywileje, pozwalające im wybierać profesorów, a z pośród siebie rektorów.

Jakie były losy pierwotnej tej szkoły Kazimierzowskiej, o tem nie mamy dokładnych wiadomości. Najznakomitszy badacz dziejów uniwersytetu krakowskiego, prof. Kazimierz Morawski, wyraża się o tem nadzwyczaj oględnie, twierdząc, że żyła ona do czasów Władysława Jagiełły tylko jakimś półżyciem.

Znaczy to, że uniwersytet założony przez Kazimierza, przeżył swego założyciela, (Kazimierz umarł w roku 1370), ale tylko jakimś półżyciem, które bujniejszych owoców nie wydało. Panowanie Ludwika Węgierskiego, który rządy nad Polską sprawował przeważnie przez zastępców, a o Polskę nie wiele się troszczył, nie miał zrozumienia dla jej potrzeb duchowych, nie przyniosło także korzyści dla Uniwersytetu.



BIBLIOTEKA UNIwersYTETU JAGIELLOŃSKIEGO.
(W gmachu tym mieścił się za czasów Wład. Jagiełły Uniwersytet).

Dopiero z wstąpieniem królowej JADWIGI na tron polski w roku 1384 budzi się nowe życie w Polsce, polityczne i duchowe, opromienione cnotą i poezją tej wyjątkowej postaci. W roku 1386 nastąpił ślub Jadwigi z księciem litewskim JAGIEŁŁĄ, a ze związkiem tym złączyły się nowe dla Polski, niezmiernie ważne wypadki historyczne. Jednym

z pierwszych dzieł Jadwigi i Jagiełły było podjęcie starań celem odnowienia, czy też wskrzeszenia Uniwersytetu krakowskiego. Kiedy starania te zbyt się przeciągały, królowa Jadwiga, czując potrzebę poparcia Chrześcijaństwa na Litwie, a tem samem stworzenia jak najliczniejszego szeregu kapłanów, założyła tymczasem w Pradze osobne kolegium dla Litwinów, oddających się nauce teologii. Szlachetnym staraniom i zabiegom około podniesienia wyższych studjów w Polsce, położyła kres przedwczesna śmierć szlachetnej królowej w roku 1399. Ostatnie jej życzenia, wyrażone w testamencie, zwracały się ku podniesieniu krakowskiej szkoły. Wykonawcom swej ostatniej woli przekazała umierająca królowa swe szaty, klejnoty i sprzęty. Pieniądze z ich sprzedaży uzyskane miały iść w części na biednych, a w części na odnowienie Uniwersytetu krakowskiego. —

W rok po śmierci Jadwigi wydał Jagiełło dokument, odnawiający Uniwersytet, że zaś odnowienie to było raczej istotnem założeniem nowej szkoły, wiec nie dziw, że Jagiełło w akcie głównym w roku 1400 tak przemawia, jak gdyby stwarzał Uniwersytet zupełnie nowy. Nowym on był i dla tego, że wzorem odtąd dla ustroju jego nie miała być Bolonja, jak w szkole Kazimierzowskiej, ale Paryż, to jest, że magistrowie mieli tu odtąd mieć władzę zupełną nad scholarami i że ci ostatni nie mieli udziału w zarządzie.

W pierwszych mistrzów zaopatrzyła uniwersytet krakowski Praga, do czego przyczynił się Mateusz z Krakowa który niegdyś sam był profesorem uniwersytetu praskiego. Jak bardzo potrzebne było założenie nowego uniwersytetu, widać stąd, że całe społeczeństwo zrozumiało doniosłość i potrzebę nowej instytucji, że pojawiały się bogate dary i zapisy prywatnych ludzi, mające na celu utrwalenie bytu nowej szkoły. Jan Tenczyński, wykonawca ostatniej woli zmarłej królowej, zakupił z pieniędzy przez nią pozostawionych, kopalnie soli w Bochni dla uniwersytetu, a dochody stąd płynące, miały iść odtąd na użytek profesorów. „Tak więc Jagiełło — mówi pięknie prof. Morawski — w roku 1410, kiedy się modlił o zwycięstwo oręża polskiego, mógł



Dziedziniec uniwersytetu Jagiellońskiego
z pomnikiem Kopernika.

dziękować równocześnie Bogu, że mu pozwolił dać narodowi także duchowy oręż w rękę na inne podboje i zwycięstwa“.

Do nowej szkoły płynęli scholarowie obfitym strumieniem od samego początku. W pierwszym roku było ich 205, w 100 lat później frekwencja przekracza już liczbę 500. Zastępów tych dostarczają przeważnie kraje Korony i Litwy, licznie garnie się sąsiedni Śląsk i pograniczne Węgry a od czasu do czasu pojawiają się scholarowie ze Szwabji, Turyngji i t. d. Przedewszystkiem nauki matematyczne i astronomiczne, które w Krakowie, zwłaszcza pod koniec wieku XV i z początkiem XVI, stały bardzo wysoko, przyciągały w wielkiej liczbie na Uniwersytet Jagielloński uczonych i uczących się ze stron dalekich. Dłużej lub krócej przybywali tu: Konrad Celtés, sławny humanista niemiecki (w r. 1489 i 1490), Tomasz Murner ze Strassburga (1599), historyk bawarski Jan Aventinus, Rudolf Agricola, który nawet wykładał tu od roku 1518 do 1521.

Charakterystyczną cechą Uniwersytetu krakowskiego, przynajmniej w pierwszych jego początkach, był brak wszelkiej wyłączności narodowej. Mimo całego przeciwieństwa do Niemiec i Niemców, mimo głębokiej nienawiści do srogiego Zakonu niemieckiego, rasowa nienawiść nie przeszkadzała wymianie kultury i jej wpływów. Szczególnie w Krakowie, gdzie wielka część mieszczaństwa i wyższy patrycjat były niemieckie, wymiana ta była ciągłą i naturalną. Kraków wywierał niezwykłą siłę przyciągającą zwłaszcza dla Niemców i niemieckich humanistów, którzy, zasłyszawszy wiele o Krakowie i kulturze jego mieszkańców, chętnie się w murach jego kupili. Mieszczaństwo krakowskie, przeważnie ze sąsiedniego Śląska napływające, odznaczało się podówczas ruchliwością i wykwintnością a wreszcie i bogactwem, którem humaniści, szukający wszędzie mecenasów, bynajmniej nie pogardzali.

Najniższym wydziałem na uniwersytetach średniowiecznych był wydział artystów (*facultas artistarum*). Na wydziale tym mieli się najmłodszy scholarowie przygotować do słuchania wykładów na wyższych wydziałach. Młodzież bowiem udająca się na uniwersytet w wiekach średnich, była bardzo młoda, składała się z wychowanków 14 do 16-letnich, musiała więc posiadać wiadomości z zakresu języków i nauk matematyczno-przyrodniczych w znaczniejszym nieco zakresie, a tych nabyć mogła na wydziale artystycznym, który tym sposobem był jakby drzwiami, prowadzącymi do uniwersytetu właściwego.

Wykłady i cała nauka odbywała się w uniwersytecie po łacinie. Łacina była językiem powszechnego Kościoła,

językiem nauki i środkiem porozumienia się między ogniskami kultury i ludźmi, którzy sobie tę kulturę przyswoili.

Większość scholarów nie krępowała się żadnym programem w studjach. Rzadko też który z nich opuszczał uniwersytet ze stopniem. Średnie wieki nie znały kariery i powołań, zależnych od stopnia akademickiego. Scholarowie średniowieczni nie myśleli o tem, by coprędzej naukę w chleb zamienić, a okoliczność ta wytwarzała pewien nastrój idealistyczny, pewne oderwanie się od życia i jego potrzeb.

Uczeń, który ukończył wydział artystyczny i zaprawił umysł swój na argumentach Aristotelesowych, przechodził na inny wydział. Najmniej uczęszczanym i najmniej wyposażonym w średniowiecznych uniwersytetach był wydział medyczny. Potrzeby lekarzy nie odczuwano w wiekach średnich. Ludzkość zadawała się radami łąziebników, znachorów i zamożniejszych ludzi. Stąd to poszło, że jedynie we Włoszech, w niektórych uniwersytetach zaznaczał się żywszy nieco ruch na polu medycyny, jak np. w Salerno i w Bolonji. W Krakowie wydział ten chromał, jak gdzieindziej, skutkiem braku sił odpowiednich.

Uniwersytet średniowieczny miał charakter wybitnie duchowny, więc i wydział prawniczy przede wszystkim zajmował się prawem kanonicznem.

Najwyżej w hierarchicznym porządku wydziałów stał wydział teologiczny, jak teologia była w wiekach tych królową wszystkich nauk. W uniwersytecie krakowskim nadto, który powstał pod tchnieniem religijnych pobudek, jako ognisko wiary dla Wschodu, jeszcze większe było jego znaczenie, niż gdzieindziej.

Przy wszystkich niemal uniwersytetach w wiekach średnich istniały domy przeznaczone nie tylko dla uboższej, lecz i dla majątniejszej młodzieży. Otrzymywała ona w nich nie tylko schronienie i utrzymanie całkowite, lecz także przygotowanie do korzystania z wykładów uniwersyteckich. Młodzież uboższa oprócz mieszkania i stołu otrzymywała tu jeszcze pewną kwotę pieniężną zwaną bursą (Börse). Stąd poszło, że z czasem i zakłady, w których ta młodzież przebywała, nazwano bursami, młodzież samą zaś bursakami (*bursarii*).

W Poisce, zwłaszcza zaś w Krakowie, istniała burs tych wcale pokaźna liczba. Wspaniałomyślność i ofiarność zacnych ludzi wywoływała ich istnienie i byt zapewniała. Były u nas bursy dwojakie:

jedne posiadające stałe fundusze, pochodzące od rozmaitych testatorów, inne nie mające stałych funduszków, utrzymywane za wiedzą i pozwoleniem Akademji przez profesorów uniwersytetu lub innych nauczycieli. Do pierwszej kategorii należały: Bursa Isnera, Jeruzalem, Bursa Długosza i inne. Do drugiej: Bursa Majętnych, Węgierska, Niemiecka i Czeska.

Uniwersytet cieszył się z powstawania i rozkwitu burs nowych. Podług ówczesnych bowiem pojęć był to jeden z głównych warunków nauki i obyczajności młodzieży. Bursy miały ujmować w karby bujne temperamenty młodzieży, miały ich nagiąć do stałych zatrudnień i uchronić przed wykołajaniem. Wobec młodego wieku scholarów przybywających na uniwersytet troska ta bardzo była zrozumiała. Tak samo zresztą działo się i w Paryżu i w Oxfordzie, gdzie w XV wieku zniewalano uczniów do mieszkania w domach nadzorowanych.

Na czele burs stali prowizorowie i seniorowie. Prowizor wybierany był z grona starszych profesorów i miał sobie powierzony zarząd gospodarczy, mieszkał zaś poza bursą. Senior natomiast był bezpośrednim przełożonym bursarza i ich dozorcą, zawisłym od prowizora. Pieniądze na utrzymanie burs płynęły z wkładów bursarza.

Prawie wszystkie uniwersytety miały swoich kanclerzy. Papież, nadając nowopowstającemu uniwersytetowi nowe prawa, czynił zwykle nadanie wyższych stopni zależnym od woli prałata, który mieszkał na miejscu i otrzymywał urząd kanclerza. Najgłówniejszem zadaniem takiego dostojnika było czuwanie nad egzaminami i udzielanie t. zw. licencji, t. j. prawa nauczania. W Krakowie połączenie kanclerstwa z godnością biskupa krakowskiego nadawało temu dostojestwu jeszcze większe znaczenie.

Nagromadzenie różnorodnej młodzieży po miastach uniwersyteckich nie mogło się obejść bez wielu wykroczeń i wybryków młodzieńczych. Stąd pochodzą częste skargi na liczne wybryki uczącej się młodzieży tak na Zachodzie jak i u nas w Polsce. Eneaszy Sylwiusz opisując stosunki uniwersytetu wiedeńskiego z roku 1450 powiada: „niektórzy z młodzieży jakby dzikie zwierzęta ludzi napadają, śmiertelnie ich ranią lub o kalectwo pripraviają, zakapturzeni, jakby wrogi, z bronią chodzą, a nawet obyczajem łupieżców i złodziei z ogrodów wykradają winogrona i wiele innych występków popełniają“.

„Duch młodzieży i w Polsce — pisze profesor Morawski — niełatwo wdrażał się w pęta, które nań nakładano. Co chwilę spotykano się z wybrykami i wyskokami gwałtownych średniowiecznych natur, które przełamują porządki z góry nałożone. Obrazy słowne

sypały się jak grad wśród zawieruchy, kradzieże i przywłaszczenie sobie cudzej własności należały do częstszych wybryków: książki i futerka stawały się przedmiotem tysiącznych pożądań i sporów. A z domów przenosiły się nieperządki owe niekiedy na ulicę, mimo tysiącznych ustaw przeciw scholarom włóczącym się po ulicach. Pamiętać wszakże trzeba, by nie uogólniać wypadków nam przekazanych. Stare kroniki nie mówią o tem, co było dobre i co szło uznaną i uswięconą kołeją, a za to malują czasem w zbyt czarnych kolorach przypadki młodzieńczej zuchwałości i krewkości“.

Czasy Humanizmu i Reformacji od połowy wieku XV do końca XVI.

A) Humanizm i teoretycy pedagogiczni z końcem wieków średnich.

a) Humanizm.

Rzymianie szerząc podboje wśród przeróżnych narodów, krzewili równocześnie wszędzie cywilizację rzymską i język łaciński. Mowa łacińska stała się wkrótce mową światową, międzynarodową. Rzeczą było naturalną, że Kościół katolicki, którego widoma głowa miała swą stolicę w Rzymie, posługiwał się przede wszystkim językiem łacińskim, podnosząc go z czasem do godności języka kościelnego. Ponieważ nadto w wiekach średnich języki krajowe na Zachodzie stały na bardzo niskim stopniu rozwoju, przeto nic dziwnego, że język łaciński stał się szybko jedynym środkiem porozumiewania się między uczonymi, językiem wyłącznie używanym po szkołach.

Z początkiem wieków średnich lektura klasyków greckich i rzymskich w szkołach we wszystkich niemal krajach zupełnie wyszła była z używania, treść ich bowiem uważano za zgoła nieprzydatną, a nawet szkodliwą dla chrześcijan. Język łaciński, skutkiem ciągłego używania w życiu szkolnem i potocznem, wykształcił się na wzór mowy żyjącej, przybierając jednak równocześnie postać zgrubiałą, daleką od

wykwintnej niegdyś, klasycznej łaciny. Język grecki już zgoła w zupełnem był zaniedbanu; w czasie od VII do XV w. wyliczyć można zaledwie kilku uczonych, który język ten znali.

Do przywrócenia dawnej czci językom klasycznym i utworom w nich pisanym, przyczynili się w wielkiej części znakomici włoscy poeci: DANTE (* 1321), PETRARKA (* 1374), BOCCACIO (* 1375).

Wskazując na wiecznie świeże źródło piękna i prawdy, tkwiące w dziełach klasyków greckich i rzymskich, rozbudzili oni najpierw we Włoszech wielkie zainteresowanie się arcydziełami starożytnych narodów. Starzy i młodzi dążą odtąd do jednego celu: do nabycia biegłości w czystym, nieskażonym, klasycznym języku łacińskim, w słowie i piśmie. Upatrując szczególniejszą wagę w pięknościach formy, upajają się dźwięcznością języka łacińskiego, w niezliczonych utworach oratorskich i poetyckich rozraczają całą krasę języka starożytnych Rzymian. Powstają zbiory mów, rzeczywiście mianych lub zmyślonych. Powstają wzory rozmów, łacińskich dla uczniów, a z korespondencji między uczonymi, omawiającymi kwestje literackie i naukowe, powstaje nowa gałąź literatury, tak zwana epistolografja, która staje się nowym polem popisu dla elegancji stylowych.

I greccy pisarze, zwłaszcza Platon, mają odtąd coraz liczniejszych zwolenników i wielbicieli: Chryzolaras, Grek z urodzenia, powołany r. 1398 jako nauczyciel języka greckiego z Konstantynopola do Florencji, zbawienną w tym kierunku rozwija działalność, Kosmas zaś Medici w teże Florencji powołuje do życia osobną Akademię Platonską, wyłącznie studjom nad pismami wielkiego filozofa poświęconą.

To Odrodzenie nauk klasycznych nazwano za Alpami humanizmem. Z humanizmem ręka w rękę postępowało i odrodzenie sztuki, zwłaszcza architektury, które ochrzczono odrodzeniem właściwym, czyli renesansem (*Renaissance*). Ruch ten ożywiony na polu nauk i sztuk pięknych, jak oddziałał na przekształcenie pojęć filozoficznych i politycznych w wieku XV i XVI, tak też wpłynąć musiał na przeobrażenie poglądów na wychowanie człowieka. Gdy bowiem na jaw wydobyto rzymskich

pisarzy, zwłaszcza zaś Cicerona i Wergilego, gdy poznano ich język jasny i bogaty, gdy zaczęto rozpatrywać treść tych arcydzieł, zdobnych w piękno rzeczywiście, wówczas wobec tego nowego, czarującego świata, cała wiedza zdobyta w szkołach średniowiecznych według metody scholastycznej, okazała się beztreściwą i martwą. Całe wykształcenie dotychczasowe wydało się zbyt poziomem a wszelka nauka zbyt mechaniczną i tylko bezpośrednią korzyść mającą na oku.

Występując stanowczo przeciw metodzie scholastycznej, zabijającej ducha swoją tresurą, ogłoszono jako ideał w wychowania humanistycznego harmonijne rozwinięcie wszystkich władz duszy na podstawie studjum niedoścignionych utworów świata klasycznego.

Do rozkrzewienia się humanizmu w krajach zachodnich przyczyniło się wiele okoliczności. A najpierw: papieże rzymscy sądzili, że rozrost i wskrzeszenie studjów klasycznych wypełni przepaść dzielącą Kościół wschodni od zachodniego. Nadto z chwilą zdobycia Konstantynopola (1453 r.) przesiedliło się do Włoch wielu uczonych greckich. Najsilniej wszakże do rozbudzenia i ustalenia nowego kierunku przyczyniły się bogate włoskie republiki i dwory książąt włoskich, współzawodniczące ze sobą na polu popierania sztuk pięknych i nauk. Mąż o wykształceniu humanistycznym stanowił naówczas niezbędną a pierwszorzędną ozdobę w bogatym przepychu dworów książęcych. Przoduje w tym względzie ród książęcy Medyceuszów we Florencji, którzy w XV w. około podniesienia sztuk i nauk nieśmiertelne położyli zasługi. Zbierali oni na swym dworze liczonego uczonych wstawionych już to własnymi dziełami, już to szczęśliwym odkryciem utworów starożytnych. Przykład książąt działał zjawieniem na innych. Zapał trudny do opisania ogarniał wtedy wszystkie oświecone warstwy we Włoszech: zakładano lub na nowo urządzano biblioteki (Watykańską w Rzymie, Medycejską we Florencji, św. Marka w Wenecji), odpisywano, drukowano stare rękopisy, objaśniano klasyków, urządzano referaty i wykłady o nich, stwarzano katedry w uniwersytetach dla studjów języków klasycznych i ich literatury.

Gorący wielbiciel klasycznej starożytności odbywali podróże po Grecji, aby tam u źródła uczyć się języka starych Hellenów i krzewić następnie jego znajomość w ojczyźnie. Przeciągali też za powrotem z miejsca na miejsce, głosząc na wzór proroków „nową naukę“. Głośniejsi z nich dostawali się na dwory książąt jako wychowawcy, szczepiąc w umysłach przyszłych władców zasady humanistyczne, inni wreszcie w broszurach i dziełach składali swe योगę na nowy kierunek nauk.

Niebawem humanizm zajął naczelne miejsce we wszystkich ważniejszych kierunkach życia publicznego: humaniści piastowali najwyższe urzędy w państwie, oni wszczepiali swe zasady bez przeszkody w szkołach i uniwersytetach. Wpływ ich dosięgnął nawet Kościoła. Niektórzy z Papieży, jak: Mikołaj V, Pius II, Leon X i inni byli stanowczymi zwolennikami humanizmu i z upodobaniem powoływali na najwyższe dostojęstwa w Kościele kapłanów, na wzorach klasycznych wykształconych.

Ten kierunek humanistyczny, który w XV w. we Włoszech, w XVI zaś i w innych krajach Europy, a więc i w Polsce, osiągnął najwyższy stopień rozwoju, utrzymał się przez trzy stulecia, skarbił sobie zwolenników w Niemczech, Francji, Anglii, Polsce, wszędzie przybierając formy dostosowane do natury i stosunków danego narodu.

Do przeszczepienia humanizmu z Włoch do innych krajów przyłożyły się obok częstych wędrowek uczonych i scholarów, podejmowanych najczęściej do Włoch, niemało także sobory (konstancjeński od roku 1414 do 1418 i bazylejski od r. 1431 do 1443). Sprowadzały one ze sobą i łączyły ludzi najuczestniejszych z Zachodu i Wschodu i obznajmiały je-dnych i drugich z nowymi kierunkami i odkryciami.

Nowy ten ruch naukowy i literacki oddziałął, podobnie jak gdzieindziej, także nader zbawiennie na cały kierunek życia umysłowego Polski. Zasługi pierwszorzędne w przeszczepieniu humanizmu na grunt polski położyli: Grzegorz z Sanoka i Zbigniew Oleśnicki. Pierwszy z nich, sam uczony humanista, zamiłowany w literaturach starożytnych, sprowadzał do Polski, uczonych zagranicznych, między innymi sławnego Filipa Kalimacha r. 1471. Zbigniew Oleśnicki zaś, jedna z najwybitniejszych postaci naszych dziejów, która przez cały szereg lat przewagą swego umysłu i woli wyciskała piętno na wszystkich objawach ducha polskiego, był przez całe życie żarliwym zwolennikiem humanizmu. Około jego osoby skupiało się wszystko, co przed innymi górowało wiedzą i nauką. Z światem zagranicznym, zajmującym się nauką, utrzymywał Oleśnicki ciągłe i żywe stosunki. Wybitną rolę w krzewieniu humanizmu u nas odegrał także znakomity historyk Jan Długosz. Píše o nim

Jego biograf, że księgi starożytne zbierał i skupował, gdzie tylko mógł, wiele z nich powracając z Italji przywiózł, takich mianowicie autorów łacińskich, których w Polsce jeszcze nie znano.

Jak bardzo ruch ten był rozbudzony w Polsce, świadczą o tem listy Eneasza Sylwjusza, późniejszego Papieża Piusa II do Oleśnickiego, w których w wyrazach pełnych zachwytu wyraża znakomity papież-humanista podziw dla wykształcenia Polaków ówczesnych i uważa ich za naturalnych pośredników humanizmu między Południem a Północą.

Podobnie jak wychowanie rycerskie i nauka scholastyczna wieków średnich miał na sobie i humanizm wybitne piętno międzynarodowości, czyli innemi słowy stanowił wspólne dobro wszystkich narodów ówczesnej Europy chrześcijańskiej. Z czasem jednak poczęły się u poszczególnych narodów pojawiać odrębne właściwości humanizmu, odpowiednio do odrębnych właściwości danego narodu. Poczucie harmonji i piękna języków klasycznych przenosić się zaczęło i na języki krajowe, zaczęto je na wzór starych języków rozwijać, od naleciałości oczyszczać a tak stworzono podstawę do rozwoju języków nowożytnych i do wytworzenia z nich języków literackich.

a) Teoretycy pedagogiczni pod koniec wieków średnich.

Do rzędu najznakomitszych pedagogów kierunku humanistycznego w tym czasie należeli: Eneasza Sylwjuś Piccolomini, Erazm z Rotterdamu i Luwik Vives.

ENEASZ SYLWJUSZ PICCOLOMINI należy do rzędu najwybitniejszych postaci w wieku XV (1405 do 1464). Obdarzony świetnemi zdolnościami, przebiegłszy szybko wszystkie godności kapłańskie, w młodym wieku zostaje biskupem i kardynałem, a wreszcie r. 1458 papieżem pod imieniem Piusa II.

Jest to pisarz niezwykle płodny i czynny, żadna gałąź nauki znanej podówczas nie była mu obcą; próbował sił w gramatyce, retoryce, poezji, prawoznawstwie i teologii. W każdym z jego dzieł przebija się wytworność humanisty, dla którego dorównanie wzorom klasycznej starożytności jest najwyższym celem. Z pomiędzy licznych utworów jego dla

dziejów pedagogii najważniejszym jest jego traktat o wychowaniu dzieci, napisany na prośbę nauczyciela Władysława Pogrobowca, króla Czech i Węgier. W dzieło tem po krótkim wstępie o wyborze nauczyciela podaje nader trafne wskazówki o wychowaniu fizycznym, religijno-moralnym i intelektualnym.

Dla nas jest ten humanista i z tego jeszcze względu zajmujący, że zostawał w zażyłych stosunkach z kardynałem Zbigniewem Oleśnickim. Eneasz Sylvius nie lubił Polaków. W zatargach Polski z cesarstwem prawie zawsze stawał po stronie niemieckiej i wydawał surowe sądy o narodzie naszym. Mimo to jednak, ilekroć chodziło o uznanie dla kultury polskiej i jej przedstawicieli, wyrażał się o nich zawsze z największymi pochwałami.

Dziwnem nam dziś wydać się musi, że Pius zwraca traktat swój o wychowaniu nie do nauczyciela, lecz do samego Władysława Pogrobowca. Piśze bowiem: „Niechaj nauczyciele Twoi pamiętają, że błędy uczniów spadają na nauczycieli, że przedewszystkiem nauczyciele sami powinni być dobrze wychowani i wykształceni albo przynajmniej o tem wiedzieć, że nie są uczonymi“.

ERAZM Z ROTTERDAMU (1467—1536), jak na wielu polach działalności naukowej, tak w pedagogice wieku XVI zdobył sobie zasługi niespożyte. On pierwszy wystąpił przeciw udzielaniu nauki w szkołach przy pomocy suchych metod scholastycznych, żądał, aby nauka szkolna nie odrywając się od Chrystjanizmu, owszem przejmując się coraz więcej jego duchem, rozkoszowała się równocześnie pięknościami arcydzieł starożytnych. Najczęściej ma on na względzie nie tyle nauczanie publiczne, ile wychowanie małej a dobranej garstki młodzieży, oddanej opiece wspólnego nauczyciela. Jest jednak Erazm w ogólności zwolennikiem wychowania publicznego, takiego wszelako, w którym i rodzice wpływ znaczny mają zapewniony, gdyż, zdaniem jego, ojciec nie powinien nigdy uchylać się od spełniania obowiązku tak ważnego jak wychowanie własnych dzieci. Pragnąłby nawet, aby ustawy mogły karać niedbałych rodziców, którzy lekceważąc sobie tę świętą powinność „zabi-

jają dusze dzieci". Zachęca przytem rodziny bogate, aby synom swoim dodawały na własny koszt chłopca ubogiego, ale z dobrą głową, któryby sam zdążając do lepszego losu, utrzymywał zarazem współzawodnictwo szlachetne z ich synami. Środek ten, niewątpliwie za radą Erazma, był w Polsce aż do najnowszych czasów stale stosowany.

Odrzucając ową kłamliwą teorię, która pracę chce zamaskować igraszką a psuje tylko jedną i drugą, pragnie Erazm, aby lekcja była krótka, łatwa i lekko wesołością zaprawna. Wcześniej radby usposobić umysł do myślenia samodzielnego, chce, aby uczeń wcześniej nauczył się kierować sam sobą, sam nakreślał plan swej pracy i ściśle go wykonywał.

Osobnego kursu pedagogiki i dydaktyki nie zostawił Erazm, ponieważ jednak umysł jego prawie przez całe życie zajęty był bezustannie reformą społeczeństwa, polegającą na zmianie edukacji publicznej, przeto spraw wychowania dotyka on prawie w każdym ze swych licznych pism.

Jak we wszystkich swych planach reformatorskich, usiłuje Erazm na miejscu edukacji średniowiecznej postawić wychowanie polegające na harmonijnem połączeniu religii i moralności chrześcijańskiej z kulturą umysłową grecko-rzymską.

Erazm poświęca wiele uwagi wychowaniu fizycznemu, mówi wyczerpująco o pomieszkaniu, pożywieniu, ubiorze, jako trzech czynnikach zdrowia, wzrostu i siły. Za pierwsze wychowanie dzieci czyni odpowiedzialną matkę: matka jedynie karmić je winna własną pierśią. Nauka właściwa zaczynać się powinna dopiero w latach siedmiu, ale i przedtem, sposobem zabawy wprawiać je można w wiadomości pożyteczne, szczepić zasady moralności i obyczajności. Za główny bodziec do postępu dziecka chciałby mieć miłość dziecka do rodziców i wychowawców. Surowość i pastwienie się nad dziećmi za byle przestępstwo surowo potępia. Nauczyciel prócz odpowiedniego wykształcenia powinien być człowiekiem prawym, przykładnym, łagodnym i cierpliwym.

Do cnoty zachęcać mają dziecko przykłady z najbliższego otoczenia: umysł dziecięcy, skłonny do naśladownictwa, z łatwością tym sposobem wkłada się do wykonania cnót wszelakich.

Umysł każe kształcić podwójnie: przez poznanie słów i poznanie rzeczy. Pierwsze, zdaniem jego, powinno iść przed drugim (*rerum cognitio potior, verborum prior*). Przez poznanie słów rozumie Erazm gramatykę, zalecając równocześnie naukę gre-

ckiej i łacińskiej dla bliskiego ich pokrewieństwa. Edukacja, zdanem Erazma, obejmować powinna całego człowieka, w niej i przez nią dowiadywać się powinien wychowanek, jakie ma obowiązki względem siebie i drngich, w domu, w kościele, w społecznem i towarzyskiem życiu.

Niemalą zasługę Erazma stanowi to, że już w początkach XVI wieku zwrócił szczególną uwagę na **w y c h o w a n i e k o b i e t y**, silnie powstając przeciw tym, którzy z niej chcą mieć lalkę, wyłącznie do zabawy drugich. Żąda dla niej światła, podniesienia umysłu, znajomości niebezpieczeństw jej grozących, przekonania o wartości tego skarbu, jakim jest czystość. Radzi rodzicom wprowadzać córki w towarzystwa męskie, ale chce, aby te córki wiedziały, czego w tych towarzystwach szukać, czego unikać, aby przez stosowną kulturę umysłową zyskiwały sobie równy z mężczyznami szacunek. Nie podał Erazm szczegółowych wskazówek co do wychowania kobiet, ale podobnie jak u chłopców, każe rozwijać ich umysły na podstawie Pisma świętego i moralności chrześcijańskiej, cnoty gruntować przykładem rodziców, unikać rozmarzenia, wynikającego z czytania pieśni miłosnych, muzyki namiętnej, czytania romansów. Poleca wychowanie kobiety poddawać surowości większej nawet niż młodzieży męskiej, a to z powodu, że kobieta wrażliwszą jest z ustroju swego a słabszą i do wykolejenia skłonniejszą.

LUDWIK VIVES (1492—1540) jest w dziedzinie wychowania najznakomitszym przedstawicielem tego okresu, który stanowi przejście od wieków średnich do nowszych. Pochodził ze starszylacheckiej rodziny hiszpańskiej w Walencji. Był wychowawcą Marji, córki króla angielskiego Henryka VIII, a i Karol V zasięgał rad jego w sprawie wychowania syna Filipa. Odbywszy studja w mieście rodzinnem i w Paryżu był początkowo stanowczym zwolennikiem nauk scholastycznych. Zetknąwszy się jednak z Erazmem Roterdamskim, przeszedł na zawsze do obozu humanistów, wśród których zyskał sobie jedno z najszacowniejszych miejsc.

Jako teoretyk pedagogiczny prześciga Vives wszystkich współczesnych przedewszystkiem tem, że teorię swoją opiera na obserwacji i spostrzeganiu, zbliża się więc do stanowiska nowoczesnego, opierającego swe badania na psychologii młodzieży. Vives jeden z pierwszych miał odwagę wystąpić przeciw nieomylności Aristotelesa, Uważa on go wprawdzie za talent olbrzymi, przyznaje, że położył nieśmiertelne zasługi około umiejętności, sądzi jednak, że od jego czasów nauki

przez obserwację i doświadczenie zyskały wiele nowego materiału, który w znacznej mierze zmienia teorię znakomitego filozofa.

Pod względem ogólnych poglądów na wychowanie polega w wielu razach na teorii Kwintyljana, uwzględnia jednak zawsze nowsze prądy i dążenia. Przy zakładaniu szkoły w danej okolicy poleca zwracać baczność uwagę na jej zdrowotność, na rodzaj i kierunek pracy mieszkańców i do tego każe stosować plany nauki. Nauczycieli radzi Vives opłacać za ich trudną pracę sownie, tak, żeby w dobrem towarzystwie obracać się mogli. W zamian za to należy też wiele od nich wymagać. Wykształcenie ich ma być gruntowne i ciągłą pracą dopełniane i pogłębiane, a moralność wolną od cienia zarzutu. Vives pierwszy wykazał ważność współdziałania rodziny i szkoły w wychowaniu młodzieży, dowodził, że ta nauka dopiero jest zbawienna, która wychowanka nie tylko mędrszym, lecz i lepszym czyni, przemawiał wreszcie za zupełnem usunięciem egzaminów publicznych i częstych popisów. W nauczaniu każe stosować przedewszystkiem indukcję pielęgnować i rozwijać samodzielność.

Nauka języków klasycznych stoi u Vivesa, jak zresztą u wszystkich humanistów, na pierwszym planie: język łaciński jako mowa wszechświatowa, język grecki jako mowa, w której złożono najświetniejsze plody myśli ludzkiej (*fons omnium disciplinarum*). Vives jeden z pierwszych przemawiał za usuwaniem z autorów klasycznych ustępów obrażających moralność. „Rzeczy brudne należy zupełnie wyrzucać podobnie jak członki obumarłe albo przechodzące w zgniliznę. Nie będzie to dla ludzkości stratą wielką, jeżeli z niemoralnego poety usunie się rzeczy najwstrętniejsze“.

Języków nowożytnych radzi uczyć nie na podstawie gramatyki, ale przez rozmowę i wprawę w codziennem ich używaniu. Pamięć rozwijać i kształcić należy zwłaszcza w latach najmłodszych.

W stosowaniu przepisów karności używać radzi na przemian pochwały i nagany, przyczem jednak pamiętać trzeba, że najlepszym środkiem utrzymania karności jest przywiązanie uczniów do nauczyciela. Kary cielesnej należałoby udzielać tylko w bardzo wyjątkowych wypadkach, łajania zaś i słów obelżywych—nigdy.

Przy wychowaniu młodszej dziatwy i utrzymaniu jej w karności radzi Vives używać pomocy uczniów starszych, „*decuriones*“. Młodzieży starszej w miarę jej dojrzewania należałoby zostawiać coraz większą swobodę, by ją w ten sposób przygotować do samistości.

Ćwiczenia fizyczne radzi Vives wprowadzać wszędzie, gdzie do tego istnieją warunki potrzebne, odbywać się one winny ile możności, zawsze na wolnem powietrzu, w czasie niepogody w krytych halach.

Z pomysłów pedagogicznych Vivesa korzystali reformatorzy wychowania w późniejszych okresach, jak: Bakon, Ratichius, Komenjusz a i Jezuici w swoim systemie wychowania i nauczania nie jedną myśl zdrową od niego przejęli.

c) Z teorii pedagogicznej w ówczesnej Polsce.

(Traktat o wychowaniu Elżbiety, królowej polskiej).

I w Polsce w okresie tym pojawia się traktat pedagogiczny, dowodzący, że w ogólnym postępie ludzkości do oświaty i nauki dotrymaliśmy kroku narodom zachodniej Europy. Autorką tego traktatu ma być ELŻBIETA z domu Rakuskiego, córka cesarza Albrechta II, dziedziczka Czech i Węgier, ur. około r. 1436. Wyszędłszy w r. 1454 za Kazimierza Jagiellończyka, została matką sześciu synów i siedmiu córek (stąd zaszczytne miano matki Jagiellonów).

O ile Elżbieta może uchodzić za autorkę traktatu pod jej imieniem przechowanego, domyślać się tylko można. Jakkolwiek była to królowa niewątpliwie bardzo wykształcona i językiem łacińskim dobrze władająca (traktat pisany jest w języku łacińskim, zwyczajem ówczesnym w formie listu do syna Władysława, króla Węgier i Czech); to przecież trudno przypuścić, żeby sama, już w dość podeszłym wieku, trudzić się miała pisaniem długiej rozprawki, gęsto przetykanej wspomnieniami i cytacjami z autorów klasycznych. Słusznie więc przypuszczają uczeni, że list ten o wychowaniu powstał, jak wiele innych ówczesnych listów książęcych, w ten sposób, że królowa podawała treść pisma, pisarz zaś jej, czy ktokolwiek powołany ku temu, przyoblekał osnowę w formę odpowiednią, przyozdabiał ją dodatkami swego pomysłu i kwiatami stylu swego.

Jakkolwiek bądź, z Polski pochodzi ów traktat i mamy wszelkie prawo uważać rozprawę p. t. „*de institutione regii pueri*” (o wychowaniu królewicza), za jedną z najstarszych w Polsce książek o wychowaniu.

Zgodnie z zasadami ówczesnych humanistów, żąda Elżbieta równomiernego kształcenia ciała i ducha, harmonijnego rozwoju sił cielesnych i duchowych. Niema już tu śladu wpływów średniowiecznej ascetyki, nakazującej umartwienie

ciała. Pod wpływem humanizmu zaczyna już ciało i w teorii nabierać należytej ceny, a starożytna zasada, żądająca, aby myśl zdrowa była w zdrowym ciele, staje na czele teorii pedagogicznej. Zgodnie z tą myślą wychowaniu fizycznemu poświęca Elżbieta liczne ustępy, poczynając od urodzenia dziecka. Zaleca więc, aby królowa (mowa tu o dziecku królewskim), jeżeli to bez szkody dla zdrowia swego uczynić będzie mogła, sama karmiła swe dziecko, „aby chłopiec karmiony obcem i jakby przybłędnem mlekiem, nie odrodził się od Kazimierza i innych przodków“. Dusza bowiem dziecięcia silniejszemu niekiedy ulega zepsuciu z winy mamek, niż z winy wychowawców. „We wroście drzew więcej waży natura gruntu, niż natura nasienia“.

Co do pokarmów, za rzecz najzdrowszą uważa Elżbieta, aby dziecko poprzestawało na potrawach prostych i napojach jak najłagodniejszych. „Gotowaby doradzać, aby dziecko piło wino zmieszane z wodą, gdyby nie uważano u nas tego za zbrodnię największą, którą pokutą jedynie zmasać można“. Do wykształcenia sił ciała wielce pomagają wszelkiego rodzaju „uczciwe“ zabawy, chłopiec winien brać udział w tych wszystkich grach, w których więcej waży rozum niż los ślepy. W wieku młodzieńczym winien chłopiec ruszać ze starszymi na łowy, robienia mieczem, nietyle do zadawania ciosów, ile dla ich odpierania, rzucania oszczepem, używania maszyny wojennej, łuku. Głód, chłód, upał i bezsenność niech chłopiec przywyka znosić, bo los jest zmienny, a konieczność zmusić może nieraz do poprzestawania na małym.

Pod względem w y c h o w a n i a d u s z y Elżbieta również, zgadzając się z poglądami humanistów XV w. daje umoralnieniu pierwszeństwo przed wykształceniem. „Tak przyzwyczajaj trzeba chłopca, — pisze królowa — aby szczególnie czcił i lękał się Boga Zbawiciela i Niepokalanej Dziewicy Marji, od której tyle dobrodziejstw otrzymaliśmy. Niech codziennie odmawia godzinki do Matki Boskiej, niech nigdy, jeżeli to tylko możliwem będzie, nie śniada, póki wpród nie wysłucha odprawionej przez księdza Mszy św. aby wszyscy wiedzieli, że chłopiec jest do religii wielce przywiązany“. Wylicza następnie królowa cały szereg cnót, w których król-
lewicz ćwiczyć się powinien. Są niemi: sprawiedliwość, mę-

stwo, cierpliwość, wielkoduszność, wstrzemięźliwość, umiarkowanie i panowanie nad sobą.

Na pytanie, jak przyzwyczajając należy młodzieńca do wykonywania wszystkich tych cnót, daje Elżbieta dwie odpowiedzi: twierdzącą i przeczącą. Najprzód więc: dobry przykład ze strony wychowawców jest rzeczą najważniejszą, — powtóre: towarzystwo z zacnymi uczonymi i kochającymi prawdę chłopcami, niezmiernie wiele przyczynia się do utwierdzenia wychowanka w zasadach moralności.

Szczególniej zaś radzi wyszukać sobie przyjaciela, któryby śmiał mu mówić prawdę w oczy. „Godzi się bowiem wątpić o rozsądku tego, który nie umie słuchać prawdy z ust przyjaciół. Grzeszy on tak samo, jak ten, który kłamie ustawicznie w chęci oszukania innych“.

Wreszcie zaleca, aby Władysław z pośród poddanych swoich wybrał starców najzacniejszych, którychby syn jego słuchając i obyczaje podziwiając, mógł się w enocie umacniać. Do drugiego rodzaju środków polieżyć należy: unikanie towarzystwa ludzi zepsutych, doradców rozkoszy, kłamców, a przedewszystkiem pochlebców. Strzec się należy pychy, którą Kazimierz Jagiellończyk nazywał klęską państw. Przewodnią wreszcie myślą prowadzenia dzieci po drodze cnoty jest przepis na końcu listu umieszczony: „Niech chłopiec żadnego świadka nie obawia się bardziej jak własnego sumienia“.

Mówiąc o nauce, ma Elżbieta na myśli wzory humanistów ówczesnych, wykształcenie na wzorach klasyków starożytnych. „Niech uczeń — powiada traktat — przy pomocy lektury i ćwiczeń stara się przyswoić sobie wymowę, która jest najskuteczniejszym środkiem panowania nad umysłami poddanych, a przydaje wdzięku i świetności majestatowi królewskiemu“. Tylko ze względu, że jej wychowanek ma być królem, każe mu się uczyć języka Włochów i Niemców, „gdyż mowa polska, francuska i węgierska nie może mu być obcą“. Z tego samego względu gorąco poleca naukę historii. „Czytanie historii jest dla królów bardzo pożyteczne nie tylko dlatego, że daje poznać słowa i czyny godne pamięci, ale także dlatego, że zaznajamiając się z czynami innych i wypadkami ważnymi, książęta stają się zdolniejszymi do podej-

owania czynów własnych. Wiedzieć to tylko, co za naszych czasów się stało, jest to samo, co zawsze być dzieckiem, zawsze niemowlęciem“.

We wszystkich poglądach, wygłaszanych przez Elżbietę, czy one dotyczą religii, moralności, nauki, czy zabaw i zachowania się w towarzystwie, przeważają względy na potrzeby praktyczne.

2) Reformacja i jej wpływ na szkoły i wychowanie.

Każdy ważniejszy wypadek dziejowy, prowadzący wielkie zmiany w życiu politycznym i społecznym narodów, oddziaływać musi koniecznie na szkoły i wychowanie. Oddziaływała też na nie t. zw. Reformacja. Pisarze protestanccy, Kościołowi nieprzychylni, przeceniają wpływ tego ruchu, jaki Reformacja w Europie wywołała. nie mogąc, czy nie chcąc dojrzeć zgubnych skutków, jakie za sobą pociągnęła. W zakresie szkół i wychowania wywarła Reformacja, w początkach przynajmniej, wpływ stanowczo szkodliwy. Namiętna walka religijna przedostała się i do cichych murów szkolnych sprowadzając tam nieład i rozprężenie wśród nauczycieli i uczących się. Frekwencja uczniów tak w szkołach wyższych jak i w niższych skutkiem tego gwałtownie się zmniejszać poczęła, mnóstwo też szkół opustoszałych zamknąć wreszcie musiano. W krajach, w których nauka Lutra wzięła górę, zniesiono klasztory, a z nimi zwinęto i szkółki, tak dobroczynne światło rozsiewające w okolicy, w której istniały. Straszne wojny, jakie skutkiem sporów religijnych przez całe lat dziesiątki pożogę i spustoszenie szerzyły po miastach i krajach całych, nie mogły sprzyjać wychowaniu i nauce, które tylko w czasach pokoju zbawienną swą działalność należycie rozwijać mogą.

Dopiero gdy namiętności przycichły, gdy poczęto grozę i wielkość nieszczęść przedmiotowo i spokojnie oceniać, zaczęły obie strony, katolicka i protestancka, przemyśliwać nad naprawą złego, wzięto się więc do wskrzeszenia upadłych szkół i do zakładania nowych. Stosunki zewnętrzne bardzo temu działaniu sprzyjały. Skutkiem wynalezienia sztuki drukarskiej (r. 1450) ułatwione było niezmiernie sporządzanie

książek, a w następstwie rozszerzanie wykształcenia naukowego i pozyskanie odpowiednich sił nauczycielskich.

Spory religijne obudziły nadto potrzebę wykształcenia w szerszych warstwach społeczeństwa europejskiego. Wymagały one tak od oskarżycieli, jak i od obrońców wiary katolickiej i Kościoła gruntownej znajomości języków obcych. Każdy zaś, nawet mniej wykształcony, jeżeli tylko poczuwał się na siłach do wzięcia udziału w tej walce, musiał znać przynajmniej język ojczysty i być w nim biegłym. Obowiązek czytania samodzielnego Biblii św. i poznania katechizmu w języku dla szerokich warstw zrozumiałym, sprawił niewątpliwie że w krajach protestanckich język ojczysty stosunkowo prędko zaczął się przekształcać na język literacki.

Do rzędu dodatnich skutków ruchu reformacyjnego zaliczyć w końcu trzeba i tę okoliczność, że odtąd i stany świeckie, nie, jak dotychczas, wyłącznie stan duchowny, powołano do pracy nad szkołami i wychowaniem. Wielu panów lennych w krajach protestanckich pracą w tym kierunku zdobyło sobie rzeczywistą zasługę.

a) Marcin Luter,

twórca Reformacji, (* 1483 w Eisleben, † 1546), wiedząc dobrze, że za upadkiem szkół idzie upadek obyczajów, że najsilniejszą podstawą państw i społeczeństw jest zdrowe życie rodzinne, że zaś to życie rodzinne w szkole i przez szkołę znakomitą podporę zyskuje, z całą usilnością zabrał się do naprawy stosunków szkolnych. W przemówieniach swoich, listach, broszurach polemicznych, korzysta z każdej sposobności, by rodzicom, nauczycielom, kaznodziejom, zwierzchnikom miast i książętom przypomnieć obowiązek czuwania nad wychowaniem młodego pokolenia. W posłaniu swem do „chrześcijańskiej szlachty narodu niemieckiego“ domaga się gruntownej reformy uniwersytetów, w odezwie zaś „do burmistrzów i rajców wszystkich miast niemieckich“ żąda zakładania licznych szkół dla chrześcijańskich chłopców i dziewcząt, których rodzice w domu kształcić nie chcą lub nie mogą.

Na czele tych szkół mają, zdaniem Lutera, stanąć dzielni nauczyciele i mistrzyni, uczyć zaś mają tam: języka łacińskiego, gre-

ckiego i hebrajskiego, bo „mowa jest pochwa, w której tkwi miecz ducha“.

„Zadaniem szkół, sądzi Luter, jest wychować mężów, którzyby krajem i ludźmi dobrze rządzić umieli, wychować niewiasty, któreby potrafiły dziećmi dobrze kierować, dom i czeladź w karchach utrzymać“. Ze szkół tych wychodzić powinni, zdaniem Lutra, przyszli duchowni, nauczyciele i urzędnicy. Uczniowie i uczennice, co do których można mieć uzasadnioną nadzieję, że do tych zawodów wyższych mają zdolność i ochotę, z nauki szkolnej dłużej korzystać powinni. Reszta młodzieży może poprzestać na dwugodzinnej nauce szkolnej, potem należałoby ją zaprawiać do zajęć gospodarczych lub do rzemiosł. Tego jednak żądać trzeba bezwarunkowo, aby w każdej miejscowości była szkoła i aby każde dziecko z niej korzystało. Jeżeli bowiem zwierzchność zmusza swych poddanych do służby wojskowej, o ileż bardziej może i powinna zniewalać ich do tego, by dla sprawy Boga do szkół posyłali. Wszak tu chodzi o wojnę stokroć gorszą i trudniejszą, niż ze zwykłym nieprzyjacielem, bo z duchem ciemności.

Żąda więc Luter nie tylko nauki świeckiej, przez świecką zwierzchność urządzonej, lecz także nauki powszechnej i dla obojgiej pięci przystępnej. Podczas gdy bowiem, w wiekach średnich ustanawiano szkoły przedewszystkiem dla wychowania i wykształcenia duchownych, wszystkie inne cele na uboczu zostawiając, Luter postawił obok wykształcenia teologicznego wykształcenie świeckie, obok kształcenia klas wyższych także oświatę ludu.

Pod względem karności skłania się Luter, jak wszyscy humaniści, do kierunku łagodniejszego. „Trzymajcie — mówił — dzieci wasze w karności, jednakże nie w surowości zbytecznej. Nie trzymajcie młodzieży jak ptaki w klatce, szkoły nie powinny być więzieniami i jaskiniami a nauczyciele tyranami i mistrzami od kija. Unikajcie wszystkiego, co by wychowanków waszych napełnić mogło ku wam goryczą, bo ta trwa całe życie i zabija miłość, obudzajcie w nich myśl do dobrego i cnoty własnym przykładem, nie znoście w nich kłamstwa, rozwijajcie w nich wszystkie siły i władze w równym stopniu, wiedźcie je w grono rówieśników, byle niezepsutych, puszczajcie je samopas, aby nauczyły się wcześniej używać własnej woli.

Z pomiędzy przedmiotów, których młodzież uczyć się powinna, najważniejszym jest — zdaniem Lutra — nauka religji. „Gdzie Pismo św. nie rządzi, tam nie radzę nikomu, aby dziecko swoje posyłał“. „Religja jest naszą winnicą, w której wszyscy ćwiczyć się, wszyscy pracować powinniśmy“. Po religji pierwsze miejsce w szkole zajmować powinna nauka języków. W nauczaniu języków główną wagę kłaść należy nie na gramatykę, ale na ćwiczenia praktyczne w danej mowie. Pod względem lektury

trzymać należałoby się zasady, że czytanie obfite nie czyni uczonym, ale czytanie doborowe. Wysoko ceni Luter zwłaszcza naukę historii, która przedstawia wyniki rządzenia światem przez Boga.

Sposób nauczania winien być łatwy, jasny i przystępny, w szkole powinna panować atmosfera wesołości i przyjemności. „Dzieciom radość i wesele są potrzebne, jak jedzenie i picie“.

Stan nauczycielski cenił Luter wysoko, sam wyznaje w swych pismach, że, gdyby był kiedy zniewolony opuścić swój urząd pasterski, żaden stan nie pociągałby go tyle, co nauczycielstwo, że jest to stan najważniejszy, najszlachetniejszy i najużyteczniejszy. Dobrego nauczyciela nigdy dosyć wynagrodzić i żadnymi skarbami opłacić nie można. Polecał jednak, aby nikt nie był dłużej nauczycielem nad lat 10, bo to urząd bardzo nużący i pozbawiający z czasem tak potrzebnej świeżości ducha i gorącej do pracy ochoty.

Przyjacielem i zwolennikiem Lutera, który dla szkolnictwa i wychowania w Niemczech w tym okresie bardzo ważne położył zasługi, był:

b) Filip Melanchton,

(* 1496, † 1560), jeden z najznakomitszych humanistów swego czasu. Powołany już w 22 r. życia, jako jeden z najdzielniejszych uczonych, na uniwersytet w Wittenberdze, pracował on tu dla nauki przez lat 29, sporządził mnóstwo wydań klasyków greckich i rzymskich, wydał wielką liczbę podręczników dla szkół łacińskich, układał plany nauk dla przeróżnych zakładów. Słusznie więc nadano mu przydomek „nauczyciela Niemiec“ (*praeceptor Germaniae*). Zasługą nie małą Melanchtona było, że dla licznych, powstających w tym czasie szkół i szkółek, kształcił całe zastępy zdolnych nauczycieli. Głębką wiedzą, uprzejmością i przystępnością umiał sobie między uczniami taką zjednać więźność, że częstokroć tysiące ich go otaczały.

Wpływ Melanchtona przedostał się wcześniej i do Polski. Oddziaływał on na całe umysłowe życie ówczesnej Polski bądź przy pomocy dzieł swoich, jak: składnia łacińska i gramatyka grecka, ogromnie rozpowszechnionych w kołach scholarów naszych, bądź też przy pomocy licznych swych uczniów i wielbicieli, którzy, jak H e g e n d o r f i n u s, przejąwszy się jego naukami i zapatrywaniami, na ziemi polskiej starali się je rozkrzewiać. Nie można także pominąć i tej okoliczności,

że sława Melanchtona skłaniała wielu dostojników, jak biskupa Andrzeja Krzyckiego do starań, celem pozyskania Melanchtona na nowo dla katolicyzmu, a może i sprowadzenia go do Polski. Usiłowania te oczywiście nie odniosły pożądanego skutku. Melanchton został wiernym Lutrowi i swojej niemieckiej ojczyźnie.

W porozumieniu z Lutrem stworzył Melanchton organizację szkół, znaną pod nazwą: saskiej organizacji szkolnej (*sächsische Schulordnung*), która służyła długo za wzór dla innych krajów protestanckich, a nawet, z pewnymi zmianami, dla katolickich.

c) Inni pedagodzy protestanccy wieku XVI.

Na podstawie wzorowych planów szkół (*Schulordnungen*) powstały w krajach protestanckich w XVI w. „wzorowe szkoły“, kierowane przez ludzi wyróżniających się przed innymi głęboką wiedzą i zdolnościami pedagogicznymi. Zastępowały one szeroko, ściągając uczniów z dalekich krajów, przyświecając przykładem innym zakładom naukowym. Uczono w nich języków: łacińskiego, greckiego, hebrajskiego, matematyki i filozofji.

Celem głównym nauczania w tych szkołach było władanie językiem łacińskim w mowie i piśmie, do tego celu zdążało całe usiłowanie kierowników i nauczycieli. Wzorem Melanchtona przywiązywano wielką wagę do wolnych wykładów, t. zw. *declamationes*.

Mimo przestróg Erazma i nawoływań innych humanistów, karność w tych szkołach była bardzo surowa; panowanie kija w szkole uznawała i zwierzchność utrzymująca szkołę. Wręczanie różgi nauczycielowi w czasie uroczystego wprowadzania go do szkoły, uważano za akt jeden z najważniejszych, a różgę za symbol władzy nauczycielskiej.

Ulubioną rozrywką były przedstawienia sceniczne sztuk Plauta i Terencjusza podczas publicznych egzaminów i aktu rozdzielania nagród. Chęć przysporzenia uczniom jak największej biegłości w języku łacińskim, kazała zapominać pedagogom o niestosowności treści tych utworów dla młodocianego wieku.

Liczba nauczycieli nie była wielką, płaca, na którą składały się datki uczniów, bardzo nieregularnie napływające.

nader szczupła. Kościół (w tym wypadku protestancki) miał nadzór nad nauczycielami i nauką, zakładanie zaś i utrzymanie szkoły należało do zwierzchności świeckiej.

Najznakomitszymi kierownikami takich szkół „wzorowych“ w owym czasie byli: Walenty Troztendorf, Jan Szturm i Michał Neander.

WALENTY TROTZENDORF (1490—1566), syn niezamożnego wieśniaka Friedlanda w Troztendorf, ukończywszy najniższe szkoły w Gorlicach, w klasztorze Franciszkanów, musiał na naleganie ojca porzucić szkołę i oddać się zajęciom rolniczym. Pilnując bydła, uczył się jednak dalej i ćwiczył się w pisaniu, w braku materiału do pisania używając kory brzozonej lub trzciny. Mając lat 18, na usilne prośby matki oddany został znowu do szkoły franciszkańskiej. W początkach Reformacji widzimy go już w Wittenberdze.

Gorąca chęć nauki i niezwykle zdolności pedagogiczne wnet zwróciły nań uwagę nauczycieli a Melanchton miał o nim wyrzec te znamienne słowa: „Jak Scipio na wodza, tak Troztendorf na nauczyciela jest stworzony“. Sławę wielką pozyskał Troztendorf jako założyciel i twórca słynnej szkoły w Goldbergu. Imię jego stało się wkrótce zaszczytnem w całych Niemczech i Europie. Ze wszystkich stron Niemiec, z Czech, Polski, Węgier, Siedmiogrodu, z Anglii, Włoch i Hiszpanii płynęła młodzież jakby strumieniem jakim do Goldbergu. Mógł więc słusznie Troztendorf powiedzieć, że z uczniów jego dałaby się utworzyć wcale pokaźna armja dla Cesarza przeciw Turkom. Ktokolwiek w drugiej połowie XVI w. uchodził za człowieka uczonego, był wychowancem szkoły goldberskiej.

Umarł Troztendorf nagle podczas nauczania, a ostatnie słowa jego do uczniów zwrócone były: „*Auditores, nunc avocor in aliam scholam*“, („teraz, moi uczniowie, wołają mnie do innej szkoły“).

Szkoła goldberska urządzona była na wzór Rzeczypospolitej rzymskiej. Uczniowie wybierali z pomiędzy siebie konsula, dwunastu senatorów i dwóch cenzorów. Był to senat szkolny, mający władzę najwyższą, w którym równi sędzili równych. Na czele senatu stał Troztendorf jako *dictator perpetuus*. We wszystkich sprawach rzeczypospolitej szkolnej rozstrzygało zgromadzenie większością głosów a dyktator wykonywał każde *senatusconsultum* umiejac je oto

czyć godnością i powagą. Szkoła była podzielona na 6 klas, każda zaś klasa na pewną liczbę *tribus*, z których każda znowu miała swego kwestora. Kwestorowie zostawali pod naczelną władzą superkwestorów, których było w całej szkole sześciu. Do kwestorów i superkwestorów należał dozór nad pilnością uczniów i prywatną ich pracą.

W czasie rekreacji latem czy zimą, w pogodę czy deszcz odprawiali uczniowie igrzyska olimpijskie, których celem było rozwinięcie sił fizycznych i zręczności. Zwycięzcy otrzymywali wieńce z dębowych liści a poeci opiewali ich czyny w Pindarowych odach. Największa nagroda spotykała tego, kto nowy rodzaj ćwiczeń gimnastycznych wymyślił i powszechne dla niego uzyskał uznanie

O religijność i moralność uczniów miał Trotzendorf wielkie staranie. „Zabiera niebu słońce, — mówił — z roku wydała wiosnę ten, kto ze szkoły religję wygania“, „Bojaźń Boża jest początkiem mądrości, niechże więc uczniowie nasi będą pobożnymi“.

Głównym przedmiotem nauki w Goldbergu był, podobnie jak we wszystkich szkołach ówczesnych, język łaciński, mówić po niemiecku wzbronionem było pod surową karą. Podczas sądów w „senacie“ oskarżony, oskarżyciel i obrońca wygłaszali mowy łacińskie, witano i żegnano przetożonych po łacinie, nawet w grach i zabawach tylko po łacinie mówić było wolno. „Kto tu do Goldbergu przybył i dookoła siebie język łaciński słyszał, mniemał się nagle jakby do Latium przeniesionym“.

Mimo tej widocznej przesady i przeceniania języka łacińskiego szkoła goldberska wywierała bardzo zbawienny wpływ na swych wychowanków, budząc w nich szczerą zapas dla cnoty i nauki. Po śmierci Trotzendorfa musiała się szkoła w Goldbergu, z wielkim żalem uczniów z całej Europy, rozwiązać, gdy nikt nie śmiał się mierzyć z niezrównanym Mistrzem i miejsce jego zająć.

JAN SZTURM (1507—1589), głośny rektor szkoły w Strassburgu, nie dorównywał wprawdzie sławą i zdolnością Trotzendorfowi, posiadał jednak rzadki dar nauczania i rządzenia nauczycielami i uczniami. Starał się pamięć i rozum jednakowo rozwijać i ćwiczyć. W przeciwieństwie do szkoły Trotzendorfa nie wolno było w szkole Szturma uczyć się niczego na pamięć, czego przedtem nie wyjaśniono, w żadnej nauce nie wolno było czynić nagłych skoków, każde nowe wyobrażenie musiało się kojarzyć ściśle z dawnymi. Dokła-

odne wyznaczenie planu na poszczególne klasy i jednolicie ułożone podręczniki, które Szturm sam układał, miały ułatwić powtarzanie tego, czego się uczniowie w klasie wyuczyli. Żałować tylko wypada, że cały ten nakład pracy miał cel jednostronny, a mianowicie: wykształcenie uczniów na doskonałych Rzymian. Temu celowi nieuchwytnemu podporządkowywał Szturm całą naukę. Mowcy rzymscy i greccy tragicy występowali na plan pierwszy, historycy a nawet Homer usuwali się na bok. Z tego to powodu szkoła jego nie cieszyła się takim uznaniem, jak szkoła Trotzendorfa.

W wyższym jeszcze stopniu niż inne szkoły współczesne poświęcała szkoła Szturma molochowi wymowy wiadomości o rzeczach a nawet religijne wychowanie. W szkole jego nie uczono się ani historii, ani geografji, ani nauk przyrodniczych, choćby w tych skromnych rozmiarach, jak to czyniono w innych szkołach współczesnych. Języka niemieckiego nie słyszano w całej szkole nigdy.

Współcześni Szturmowi nie sądzili, jakoby szkoła jego przedstawiała kierunek zbyt jednostronny. Silna frekwencja uczniów w jego zakładzie (około roku 1578 liczył zakład kilka tysięcy uczniów), pensje roczne, które mu liczni książęta niemieccy w dowód uznania przyznawali, a nawet misje dyplomatyczne, któremi Szturma zaszczycano, przyczyniły się do znacznego rozgłosu szkoły Strassburskiej i do naśladowania jej w całych Niemczech. Dzieło Szturma uwieńczył cesarz Maksymilian II przez to, że w r. 1566 pozwolił na połączenie z istniejącą szkołą Akademji, której przyznał prawo nadawania godności bakałarza i *magistra artium*. Szturm mianowany został rektorem dożywotnim (*rector perpetuus*) gimnazjum i Akademji.

MICHAŁ NEANDER (1525—1595), najmniej głośny z trójcy tak zwanych „wzorowych rektorów“, zdobył sobie w swoim czasie rozgłos przez to, że w epoce ślepego, fanatycznego prawie uwielbienia dla studjów klasycznych wywalczył się starał pewne znaczenie w nauczaniu szkolnem także naukom realnym. Dla szkół ówczesnych ułożył pokaźną liczbę książek szkolnych, odznaczających się niezwykłą na owe czasy ścisłością i zwięzłością.

d) Pisarze pedagogiczni w Polsce w wieku XVI.

W okresie tym spotykany się w Polsce ze zjawiskiem bardzo dodatniem, z pisarzami piszącymi z języku polskim o wychowaniu.

Pierwszym pedagogiem naszym, piszącym po polsku, był ERAZM GLICZNER-SKRZETUSKI, ur. w Żninie w Wielkopolsce około 1535 r. Otrzymawszy w domu początkowe wykształcenie oddany został następnie do słynnej szkoły w Goldbergu, na której czele stał podówczas znakomity Troztendorf. Gliczner uległ wnet urokowi, jaki otaczał znakomitego pedagoga. Nie tylko bowiem przejął się jego zasadami wychowawczemi, lecz także przechylił się ku luteranizmowi, który w Goldbergu wówczas niepodzielnie panował. Już wczesnie, bo prawie jeszcze jako student, zajmował się Gliczner sprawami wychowania, wydał książkę *Lorichiusa*: „O wychowaniu przełożonego“ tłumaczoną na język polski przez Koszuckiego. Wkrótce potem, bo już w r. 1568, wydał dziełko oryginalne pod tyt.: „Książki o wychowaniu dzieci“.

Po liście królowej Elżbiety „o wychowaniu królewicza“, która jest w Polsce pierwszą wogóle książką pedagogiczną, ale napisaną po łacinie, jest dzieło Glicznera pierwszą pracą o wychowaniu, napisaną po polsku. Za wzór w swych poglądach pedagogicznych obrał sobie Gliczner Erazma Rotterdamskiego i Lorichiusa, umiejących łączyć zapał dla klasycyzmu z uznaniem wyższości moralno-religijnej Chrześcijaństwa. Różni się jednak od nich korzystnie o tyle, że praca jego odznacza się już wcale wyraźną barwą narodową. Był to nowy już natenczas, a bardzo pożądany pierwiastek, wciskający się do kosmopolitycznych składników humanizmu i ożywiający je tchnieniem pól rodzinnych. Ważność wychowania przypomina Gliczner w dziełku swem dobitnie i kilkakrotnie: „Ludzie bowiem na tym doczesnym świecie starając się o zboże pracują, orzą, aż zboża dostaną i tego dostawszy, z wielką pilnością strzegą a bronią“. „Zaiste! więcej się mają starać i pieczołowić rodziny o to zboże, które z nich samych wzrośnie, którem nie sami siebie karcić będą, ale Pan Stworzyciel ma być wielbion“.

W sprawie początkowego karmienia dzieci jest Gliczner (wzorem wszystkich humanistów), rzecznikiem matczynego pokarmu i tylko w ostatecznym razie zezwala na mamkę, polecając robić wybór bardzo oględny i staranny. Zaleca rodzicom usilnie się strzec, aby przed dzieckiem, które już mówić zaczyna, nie „niecudnego“ ani mówili, ani też czynili. Zwolennikiem pieszczona nie jest, bo ono psuje najwięcej, gani bogate a wymyślne stroje, „pisane a zepstrzone“, które uczynią dziecię z młodu „dzieciołem, smacznym następnie wronię albo krukowi“, doradza natomiast wychowanie surowe, wyplenianie karami „złości, zuchwalstwa i rozpusty“, byleby tylko kara wymierzona była „z baczeniem a nie z wielkim gniewem“.

Karność uważa za konieczną: „Gdy bowiem chłopięta są łotrowie, przeto dobrze uczynią rodzice, gdy, ilekroć sobie zasłużą, tyle onym chłost i łożin zadadzą“.

W sprawie prywatnego i publicznego wychowania oświadcza się Gliczner za wychowaniem publicznem, wyrzekając na rozpowszechniający się nie tylko wśród ziemianstwa, ale i w miastach zwyczaj chowania bakalarza, „który doma pokątnym obyczajem ćwiczy a uczy dziatki“. Takiego w domu wychowanego młodzieńca porównywa Gliczner z żółwiem, „błotną jedną bestją, która ledwie kiedy na słońce wychodzi, jedno wszystko w skorupie się swej chowa“, gdy tymczasem szkoła publiczna, zdaniem jego, chowa młodzieńców, którzy „wielce są podobni żołnierstwu albo kozactwu, około się którego na Podolu albo na Ukrainie parają ucziwi a zawołani ludzie, we dnie i w nocy za krew chrześcijańską zastawiając się“.

Nauczyciel, zdaniem Glicznera, winien być prawym chrześcijaninem, zdolnym uczonym i sumiennym. Nauczycielami być nie powinni ludzie mający skłonność do opilstwa, gry hazardowej lub obciążeni jakimkolwiek nałogiem. Wszelako nauczyciel dobry godzien jest jak najwyższej nagrody. Biada więc Gliczner nad lichą płacą nauczyciela i lekkim wazaniem jego osoby. „Dziś w lekkiej wadze a targu są nauczyciele, za dobrodziejstwa ich, coby im miano dobro oddać, to ze złem na nich wyjeżdżają“.

Zajmować się winni rodzice dziećmi swemi nietylko w czasie nauczania lecz przez całe życie, bo „jako Pan Bóg przy swoich wiernych aż do ostatecznego dnia i czasu trwa i trwać będzie, tak też ojciec przy synie ma zawsze z pracą a pieczołowaniem być aż do śmierci, ilekroć zajdzie jaka potrzeba rady lub pomocy“.

Do teoretyków pedagogicznych polskich tego okresu należą także, choć tylko pośrednio:

Łukasz Górnicki, Mikołaj Rej, Frycz Modrzewski, Szymon Marycki. Nie są to pisarze pedagogiczni, którzyby o wychowaniu specjalne dzieła zostawili, ani też praktycy pedagogiczni, którzyby sweje teorie w czyn zamieniali, ale w dziełach swoich o sprawach politycznej natury zostawili takie mnóstwo cennych uwag o szkole i wychowaniu, że w dziejach wychowania polskiego należy im się zaszczytna wzmianka.

ŁUKASZ GÓRNICKI pod względem pedagogicznym jest wiernym uczniem humanistów zachodnich. Najważniejszym w tym kierunku dziełem jego jest „*Dworzanin polski*“, napisany w r. 1566. Uwielbienie dla literatury starożytnej i dążność uczynienia jej podstawą całej edukacji, były zasadniczą myślą pedagogii humanistycznej. Stanowią też te same zasady i w „*Dworzaniu*“ punkt wyjścia. Ponieważ jednak dworzanie nie „uczonym“, lecz „światowym“ człowiekiem być winien, przeto obok piśmiennictwa greckiego i łacińskiego obok sztuk pięknych, zdaniem Górnickiego, bardzo ważne miejsce w wychowaniu jego zajmować winny ćwiczenia rycerskie, które zresztą nie są wcale w sprzeczności z ideałem humanistycznym, wymagającym harmonijnego wychowania duszy i ciała („*mens sana in corpore sano*“).

Zadaniem ostatecznym nietylko wychowania i wykształcenia, ale w ogóle całego życia człowieka, jest według humanistów, a więc i według Górnickiego, wyrobienie sobie zdolności do umiłowania ideałów. Ku temu zaś celowi służy jako środek najpiękniejszy: umiarkowanie wszystkich żądz i afektów.

Z ustępu „*Dworzania*“, omawiającego zdolności umysłowe kobiet i ich wykształcenie, w sposób dla kobiet bardzo przychylny; widać, że w otoczeniu dworskim Zygmunta Au-

gusta istniał bodaj słaby prąd podniesienia skali wykształcenia kobiecego w Polsce.

MIKOŁAJ REJ (* 1505), miał znajomość życia wielką, doświadczenie bogate, wszelako brak mu było tego, co stanowiło podówczas treść życia umysłowego. Nie posiadał mianowicie wykształcenia klasycznego, nie nabył go za młodu, a wszelkie późniejsze wysiłki miały tylko ten skutek, że mówiąc o sprawach nauki popadał często w bałamutne i niejasne wywody. Posiadał natomiast Rej zdrowy i niczem niezamącony rozsądek, który mu pozwalał wydawać sądy rozumne, a często bystre o sprawach wagi pierwszorzędnej.

Tak się też rzecz ma i z poglądami Reja na wychowanie. Rej należał do kościoła kalwińskiego i wierzył, że człowiek skutkiem przeznaczenia (p r e d e s t y n a c j i) ma sobie już z góry wytkniętą drogę życia. Stąd, zdaniem Reja, dziecię rodzi się już z pewnem przeznaczeniem, wytkniętem mu przez Stwórcę i naturę. Przyszłe losy dziecka, usposobienie jego całe i dalszy kierunek jego życia zawisł — zdaniem Reja — od tego, pod jakim planetą się urodził. W zapatrywaniu tem widać wpływ nauk astrologicznych, wykładanych podówczas w Akademji krakowskiej, których Rej powierzchownie się dotknął. Dziecię, wedle teorii Reja, urodzone pod wpływem ciał niebieskich ma cztery „wilgotności“, z których ciało jego składać się musi, to jest „ze krwi, z kolery, flegmy a melankolji“, Te „wilgotności“ są przyczyną czterech temperamentów, które każdemu człowiekowi nadają właściwy charakter. Aby człowiek nie uległ złemu, dał mu Bóg rozum, który ma ciałem zwierzęcem rządzić i kierować. Rozumem też zdobywać sobie człowiek może jak najwięcej pożytecznych wiadomości i utwierdzać się w dobrych zasadach. „Donoś wszystko — mówi — do swego wszechmysłów wójta, to jest do rozumu, a do wójtowej, to jest do pamięci. A co wójt rozezna, iż potrzebne jest, to wójtowa niechaj dobrze schowa i zapieczętuje, bo tam już będziesz miał, jako w skrzyni ku wiecznej pamięci schowane“.

Celem wychowania — zdaniem Reja — jest złagodzenie natury i poskromienie złych skłonności. W tym celu radzi zabiegać o to Rej już od niemowlęstwa. Poleca matkom, by same karmiły swe dzieci i powstaje przeciw przyj-

stawianiu mamek, podobnie jak to czyni Gliczner. Baczną uwagę zwraca także Rej na dietetykę dzieci. Radzi s t o s o w a ć dietę do t e m p e r a m e n t u, jaki dziecko okazuje. Zaleca przyzwyczajać dzieci do pokarmów niewymyślnych, prostych, pokrzepiających zdrowie. Występuje przeciwko przesadzie w strojach dzieci. W przeciwieństwie do Glicznera nie radzi używać wobec dzieci zbyt surowości i skłania się raczej do łagodnego ich traktowania. Mówi o dzieciach wogóle z wielką życzliwością. Okazuje serce miękkie i wrażliwe na wdzięk wieku dziecięcego.

Wrodzony popęd dziecka do zabawy radzi Rej obracać zawsze na korzyść nauki, „boć może dzieciątko czyście grając i paciorka i łaćnińskich słów wiele się nauczyć i *a b c d*, bardzo mu się to snadnie igrając, w pamięć wbić może“.

Od nauczyciela żąda Rej życia cnotliwego, statecznego, trzeźwego, pragnie, by był uzdolniony, ale nie zanadto uczony. Pojmując ważność wpływu rodziny na wychowanie, wymaga od rodziców, by świecąc sami dobrym przykładem, odsuwali od dziecka to wszystko, co może skazić jego umysł i serce. Odmienne od Glicznera, nie radzi posyłać dzieci do szkół zbyt wcześnie, uważając szkołę jako zło konieczne i pragnąc pierwiej utwierdzić dziecko w dobrych zasadach w domu.

W wymaganiach co do n a u c z a n i a nie sięga Rej poza *trivium* i *quadrivium*, o tem zaś, by jego wychowanek miał oddawać się studjom akademickim, nie wspomina wcale.

O naukach, wykładanych w szkołach, wyraża się lekko i z przekąsem.

Gramatyka, według niego, jest zatrudnieniem dla główek młodych zbyt ciężkim i obciążającym. Największą wagę przywiązuje do nauki filozofji i historii. Przez filozofję zaś rozumie filozofję grecką, jakkolwiek nie znał jej sam z pierwszej ręki, gdyż języka greckiego w szkołach się nie uczył. Wiedział o filozofji tylko z rozmów z uczonymi ludźmi i z wiadomości tu i ówdzie dorywczo pochwytanych. W historii widzi także Rej tylko zbiór jednostek, dających młodzieży dobry przykład. W ogóle Rej ma szacunek tylko dla tej wiedzy i tę tylko chciałby przyswoić młodzieży, która prowadzi do moralnego udoskonalenia. Poezja klasyczna nie znaj-

duje w jego oczach należytego uznania i nie jest (zdaniem jego) dla młodzieży pożyteczną.

Poglądy Reja na wychowanie i nauczanie, jak z powyższego przedstawienia wynika, nie są gruntowne i nie dowodzą głębszych studjów, świadczą jednak o znacznym, naturalnym pedagogicznym instynkcie i dowodzą, że umiały on wejść w sprawę i głębiej i gruntowniej, gdyby był posiadał wyższe wykształcenie. Tak zaś, jeżeli nawet czasem wypowie jaką trafną uwagę, to raczej ją odgadnie instyktownie, niż dochodzi do niej zapomocą gruntownej rozważki. Nie potrafi jej też skutkiem tego należycie uzasadnić ani rozwinąć.

Wiele cennych rad i wskazówek o wychowaniu podaje:

ANDRZEJ FRYCZ MODRZEWSKI w dziele swem: „*O nauce Rzeczypospolitej*“. Pierwszą podstawą dobrego obyczajności, jest, zdaniem jego, dobre wychowanie młodzieży, „bo, jeśli dzieciom, póki jeszcze młode, przymieszają co szkodliwego, to jakobyś młodą różdżkę, gdy ją zaszczipisz, jadłem napoił“. Wnika Modrzewski w dziele swem w najdrobniejsze szczegóły wychowania, nie przepomina w swych uwagach ani o tem, co dzieci jeść i w co się ubierać mają, występuje stanowczo przeciw zniewieściatości i pobłażaniu młodzieży, zwłaszcza zamożnej. „Wielkich panów synowie — mówią — niemal wszyscy w pieśczości a rozpustności bywają chowani, ustawicznie pochlebce miewają koło siebie. Tak sługi, jak i bakalarze z młodu ich uczą nadętości, zbytniej powagi, zuchwalstwa, a czego się mlekiem jakoby matczynem nassali, tego się przez wszystkie czas żywota swojego będą trzymali“. Pragnąc, by oświata w narodzie coraz bardziej się krzewiła, żąda Modrzewski dla szkół stworzenia odpowiednich funduszy, odwołuje się do poczucia obywatelskiego duchownych, zwłaszcza wyższych, by część swych bogatych dochodów na sprawy szkół i wychowania obracali. „Wszakże przodkowie nasi w tym celu tak hojnie wyposażali posady duchownych, aby z nich jak największa płynęła dla narodu chwala, jak największy pożytek! Sama zresztą nazwa scholastyka, jednego z dostojników Kościoła, wskazuje, że pierwotnym jego obowiązkiem miał być nadzór nad szkołami i wychowaniem!“

Najwięcej uwagi godnym z pomiędzy wymienionych tu teoretyków pedagogicznych polskich w XVI w. jest niewątpliwie:

SZYMON MARYCKI, * 1516 w Pilźnie (stąd Szymonem z Pilzna zwany), był uczniem, następnie r. 1535 bakalarzem w Akademii krakowskiej. Odbывszy nauki w Padwie i Rzymie, został tamże po powrocie profesorem retoryki, później prawa. Wykładał od roku 1540 począwszy Aristotelesa, Cicero, Horacego, Demostenesa, wydając równocześnie uczone komentarze do tych autorów.

W historii pedagogii w Polsce ma on znaczenie pierwszorzędne ze względu na dzieło swoje „o szkołach“ (*de scholis seu Academiis*). Ważna jest ta książka dlatego, że porusza wszystkie niemal kwestje, dotyczące wychowania i szkół w Polsce ówczesnej, że z niej o ich stanie i urządzeniu powziąć można wcale dobre wyobrażenie. Choć bowiem wszyscy niemal pisarze polityczni tego wieku szeroko rozprawiają o dobrem wychowaniu, mieniając je podstawą pomyślności narodu i siły państwa, żaden z nich przecież nie zajmuje się osobno i szczegółowo stanem szkół i ich urządzeniem, jak to czyni Marycki.

Książką swą pragnie on obudzić gorętsze zajęcie się społeczeństwa polskiego szkołą i wychowaniem. Pragnie, żeby Rzeczpospolita, król i rząd wzięli w rękę sprawę wychowania, dąży więc do tego, co się u nas stało dopiero w 200 lat później przez zaprowadzenie Komisji Edukacyjnej. Gdyby nie było dwóch wieków przerwy między jego myślą o wychowaniu a ustanowieniem Komisji, nie byłby zapewne nastąpił tak głęboki upadek oświaty i literatury u nas, a może i Rzeczpospolita nie byłaby uległa zgubie.

Powodem napisania książki były dla Maryckiego: upadek szkół krajowych, mała w nich liczba uczących się i lekceważenie nauczycieli. W przedmowie skarży się gorzko, że stan tak pożyteczny, zawód tak potrzebny, któremu on całe swoje życie z wielkiem zamiłowaniem poświęcił, w wielkiej jest u publiczności polskiej poniewierce. A przecież nauka i nauczyciele w kraju oświeconym powinni być w wielkiem poszanowaniu. Wszak bez nauki i nauczycieli nie może kwitnąć żadne państwo, bez nauk król nie może być dobrym, senator Rzeczypospolitej radzić, żołnierz wygrywać bitew, książd utwierdzać ludzi w wierze i dobrych obyczajach. Do króla i senatu powinnyby należeć zajęcie się szkołami, dobre

ich urządzenie i przestrzeganie, żeby nie podupadały. Zakładanie szkół, wyposażenie i utrzymanie ich, powinny być obowiązkiem biskupów i bogatego duchowieństwa, nauczanie w nich obowiązkiem duchowieństwa niższego, świeckiego i zakonnego, bo jest to z ich powołaniem zgodne, staranie około duszy i umysłów — to rzeczy bliskie sobie.

Marycki nie jest zwolennikiem wychowania prywatnego i pod tym względem nie różni się od innych humanistów. Ten sposób uczenia dzieci może być dobrym, dzieci mogą szybciej niż w szkole postępować w naukach, ale dobry jest tylko pod dwoma warunkami. Najprzód: jeżeli nauczyciel w swoim zawodzie jest biegły, jeżeli i dość w naukach wyćwiczony i dość w obyczajach pewny. Ważniejsza to bowiem rzecz wychować chłopca na człowieka porządnego aniżeli na uczonego. Powtóre: wychowanie prywatne dobre jest, jeżeli nie trwa za długo. Prawidło stałe w tym wypadku oznaczyć się nie da, bo różne są natury i zdolności dzieci, w przeciwieciu jednak chłopiec powinien iść do szkół publicznych, kiedy kończy lat 10. Jeżeli długo lub zawsze w domu się chowa, staje się nieśmiałym, boi się ludzi, a nadto, nie znając innych, nie mając się z kim porównać, łatwo popada w zarozumiałość, ma się za mądrego, bo równych i zdolniejszych od siebie nie widzi i nie zna.

Mówiąc o szkołach przygotowujących do akademji, odpowiadających zatem naszym szkołom średnim, żali się Marycki na wielkie ich zaniedbanie. „Dlaczego — pyta — są te szkoły u nas zaniedbane?“ „Dlatego — odpowiada, — bo przyzwyczailiśmy się dzieci nasze chować na pokaz“. Cała nasza edukacja obliczona na to, żeby „ukończony młodzieniec mógł błyszczeć w świecie“, uważa się więc na układność i grzeczność, zgrabność, dowcip wreszcie, — i to się ćwiczy, ale o to, aby coś umiał, nie dba się wiele. Nasi przodkowie byli mądrzejsi, mniej dbali o świetne pozory, więcej o istotę rzeczy i za ich czasów młodzież nie dla formy tylko chodziła do szkół miejskich. Dziś inaczej: a przecież to podstawa wykształcenia, przecież chłopiec, który się w tych szkołach pilnie nie będzie uczył, gdy pójdzie do akademji, nie tam nie zrozumie i nic nie skorzysta.

W szkołach średnich uczniowie uczyć się mają siedmiu nauk wyzwolonych, przyczem nauczyciel zważać ma, do czego który uczeń większą okazuje zdolność. Reguły, jakie Marycki podaje nauczycielom, jak się z uczniami obchodzić mają, reguły taktu i postępowania, dowodzą wielkiego doświadczenia, wielkiej znajomości zawodu pedagogicznego i wysokiego pojęcia obowiązku. I tak n. p.: „nic gorszego — mówi — jak nauczyciel-dyletant, który o wszystkim potrafi prawie przyjemnie a gruntownie nic nie umie i niczego nauczyć nie potrafi. Jego lekcje — to słowa bez treści“. „Ale i taki niedobry, który tylko swój przedmiot umie a oprócz tego o niczem nic nie wie i o niczem nie myśli. Taki umysł suchy, pedantyczny, choćby obładowany najobficiej wiedzą, będzie niepłodnym, bo odstręczy od swojej nauki, a jeżeli nawet nie odstręczy, to udzielić jej i zapalić do niej nie potrafi“. Albo drugi przykład: „Co lepsze i pożyteczniejsze — nauczyciel bardzo zdolny i wymowny, ale niedbały i lekcje często opuszczający, czy też nauczyciel średnich zdolności a pilny?“ Od tego ostatniego zawsze się uczniowie więcej nauczą.

Doskonałe są rady Maryckiego o tem, jak ma nauczyciel wykładać: wystrzegać się ma fanfaronady, szarlatanizmu, frazesów, nie silić się koniecznie na „wyższe“ stanowisko i poglądy, a zwłaszcza nie głosić o sobie, że patrzy na naukę z nowego stanowiska i że powie rzeczy, o jakich nikt nigdy nie mówił. Uczniowie zrazu wierzą, ale spostrzegą się prędko, że treść nie odpowiada obietnicom. Być wymownym i zajmującym, jeżeli kto może, jest zaletą wielką, nie należy jednak pochlebiać ciekawości słuchaczy, nie bawić i nie rozhudzać zbyt ich wyobraźni. Starać się należy o jasność, zrozumiałość i prostotę wykładu, nie sadzić się na górne okresy, ani na subtelne wywody i definicje, ale zarazem wystrzegać się tonu zupełnie potocznego: język nauki powinien być staranniejszy i poważniejszy niż język rozmowy.

Marycki był przez lat dziesięć nauczycielem akademii na wydziale zw. *ordo artistarum*, stąd uwagi jego w przeważnej części odnoszą się do pedagogii uniwersyteckiej, że jednak poziom nauki na tym wydziale w czasach owych był znacznie niższy niż w dzisiejszych uniwersytetach i odpowiadał mniej więcej poziomowi nauki w naszych gimnazjach w klasach najwyższych, przeto uwagi Maryckiego dadzą się wcale dobrze zastosować i do nauczania w naszych szkołach średnich. Z tego samego powodu są rady Maryckiego, o ile

dotyczą kwestji ogólnej wychowania, trafne i dobre, ilekroć Marycki wdawać się pocznie w szczegóły nauczania, dowodzi, że na praktyce szkolnej niewiele się rozumie. I tak: w nauczaniu przemawia za rozkładem nauki, t. zw. postępowym, który polega na tem, że młodzież uczy się pewnego przedmiotu aż do zupełnego jego wyczerpania a dopiero potem przechodzi kolejno do następnych przedmiotów. Żąda więc Marycki, aby młodzież uczyła się najpierw gramatyki, potem dialektyki, retoryki itd. Żąda dalej, aby uczniowie poznawali w każdej nauce najpierw ogólne kontury, szkic, dyspozycję, a dopiero później, gdy ciekawość zostanie rozbudzoną, dowiadywali się o szczegółach i wypełniali niemi ramy pierwotne. Oba te żądania, jako niezgodne z zasadami psychologii i niepraktyczne w zastosowaniu, nowsza dydaktyka zarzuciła zupełnie.

Z pomiędzy innych, mniej głośnych autorów pedagogicznych XVI w. zasługują na krótką wzmiankę:

Goślicki Wawrzyniec (ur. r. 1536), który w dziele swem: „*de optimo senatore*“, podaje zdrowe rady o wychowaniu młodzieży magnackiej, Herbest Benedykt, który w dziełku: „*Scholae apud Sanctae Mariae templum institutio*“, przedstawił magistratowi krakowskiemu najlepszy sposób urządzania szkoły Panny Marji, której był rządcą, Jerzy z Lignicy, przezwany Libanus, który w r. 1512 uczył języka greckiego w Akademji krakowskiej, a wydanemi książkami i żywym słowem starał się gorliwie o rozkrzewienie tego języka między Polakami. Wydał też w Krakowie dziełko Plutarcha „o wychowaniu dzieci“ Koszucki Stanisław, tłumacz dziełka Reinharda Lorichiusa, Jezuity, „o wychowaniu i ćwiczeniu przełożonego“, a Kwiatkowski Marcin „książeczki rozkoszne o poczciwym wychowaniu dzieci“ r. 1564.

3) Szkoły katolickie.

a) Jezuiści.

Pisarze protestanczy kreśląc czasy Reformacji i stan oświaty w tym okresie tak tę rzecz przedstawiają, jak gdyby od czasu rozłamu między Rzymem a Lutrem i jego zwolen-

nikami całe życie naukowe skupiło się wyłącznie w krajach wyznających nową naukę, jak gdyby po stronie Kościoła katolickiego panował zastój a nawet cofanie się na tem polu. — Tak nie było. Najuczestszy niewątpliwie mąż w tym czasie, Erazm z Rotterdamu, a za nim cały zastęp najznakomitszych uczonych, nie byli nigdy stanowczymi zwolennikami Lutra.

Wcześniej stosunkowo zauważono grożące katolicyzmowi niebezpieczeństwo ze strony szkół i oświaty krzewionej przez protestantów. Poczęto więc zbierać siły rozprószone i osłabione w bezowocnej walce, usiłując przeciwnika pokonać własną jego bronią. Najdzielniejsi obrońcy katolicyzmu przyszedli wreszcie do tego przekonania, że w szkołach i wychowaniu upatrywać należy najskuteczniejszą dźwignię wiary nieskażonej nowinkami. Sobór trydencki zwłaszcza (1545—1563) zwracał się ze stanowczym wezwaniem do całego duchowieństwa, by się tą sprawą gorliwie zaopiekowało.

Zaczęto tedy niższe i średnie szkoły katolickie reformować, stosownie do zmienionych stosunków, podług uchwał soboru trydenckiego przekształcono szkoły katedralne na szkoły przygotowawcze dla kleryków, szkoły zaś klasztorne ulepszone i rozszerzone.

Najważniejszą jednak reformę na tem polu zaprowadził zakon Jezuitów, powołując do życia szkoły, które na długi czas miały służyć za wzór tak zwanych „szkoł uczonych“.

Założony w roku 1540 przez Hiszpana, św. Ignacego Loyolę († 1491 † 1556), zorganizowany na absolutyzmie hiszpańskim, „bezwzględnym posłuszeństwem dla przełożonych potężny, nauką głęboką jaśniejący, wiarą niezłomną ożywiony“, zakon ten już w pierwszych latach swego istnienia na nowe tory sprowadził sprawę wychowania. Aby sił swych nie rozdzielać a przytem zyskać wpływ stanowczy na wychowanie i wykształcenie stanów oświeconych i kierujących, ograniczając się Jezuita na razie tylko do wychowania średniego. Przy każdej swej kolonii (kolegium) zakładają szkoły średnie, w których nauczycielami są wyłącznie członkowie Zakonu. Dozór nad wychowaniem i nauczaniem był ściśle uregulowany: stanowią go: prowincjał, prefekt, rektor. Naczelne kierownictwo tak zakonów jak i szkół

przez te zakony utrzymywanych spoczywało w ręku generała Zakonu w Rzymie. Plan naukowy (*ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu*), długo teoretycznie roztrząsany i w praktyce szkolnej wypróbowany, ogłosił generał Zakonu, *Claudius Aquaviva* r. 1599. Od tego czasu plan ten w niezmienionej postaci stosowany był po szkołach jezuickich aż do roku 1832, w którym za sprawą generała *Rothaana* zaprowadzono w nim niektóre, nieistotne zresztą zmiany, aby wymaganiami zmienionych stosunków zadłość uczynić. Uwzględniono w nim matematykę, język ojczysty i francuski. Pamiętać się godzi, że *ratio studiorum* w pierwotnej swej redakcji była raczej zbiorem traktatów pedagogicznych o różnych gałęziach wiedzy ludzkiej, o celu i metodzie uczenia. Dopiero z czasem zmieniono owe traktaty na reguły dla profesorów poszczególnych klas i przedmiotów, które miały dla nauczycieli moc obowiązującą.

Zakład naukowy jezuicki urządzony podług tego planu składał się ze szkoły niższej (*studia inferiora*), odpowiadającej nowoczesnemu gimnazjum i ze szkoły wyższej (*studia superiora*), zbliżonej poniekąd do kursu uniwersyteckiego. Kurs wyższy obejmował trzyletni kurs filozofji, w którym cała nauka opierała się ściśle o filozofję Aristotelesową. Po kursie filozoficznym następował dla osób zamierzających poświęcić się stale pracy kapłańskiej czteroletni kurs teologiczny, w którym wykładano naukę na podstawie filozofji św. Tomasza z Aquinum, zwanego *Doctor Angelicus* (Doktor Anielski). — W szkole niższej, obejmującej pięć lat nauki, był język łaciński przedmiotem głównym a zarazem wykładowym. Aby osiągnąć jak największą biegłość w języku łacińskim w mowie i piśmie, wzbronione było surowo uczniom używanie języka ojczystego, choćby podczas zabaw i rekreacji. Podręcznik gramatyki łacińskiej używany długie lata, ułożył Jezuita *Emmanuel Alvarez* (u nas zwano go krótko *Alwarem*).

Obok tego głównego przedmiotu podawano w szkołach jezuickich szczerpłe wiadomości z historii, geografji, fizyki, matematyki, astronomji i t. p., obejmując je ogólną nazwą erudycji (*eruditio*).

Dziwnem wydać się może, że nauki religii udzielano raz tylko na tydzień (w sobotę) i to tylko przez pół godziny, poświęcając ją wyuczaniu się katechizmu podług słynnego podręcznika Piotra Kanizjusza i objaśnieniu Ewangelji św. Tłumaczy się to urządzenie tą okolicznością, że każdy z nauczycieli miał polecenie przy każdej nadarzającej się sposobności dawać uczniom wyjaśnienia w sprawach wiary i nauki Boskiej i że całe wychowanie i nauczanie jezuickie spoczywało na religijnej podstawie.

W godzinach od nauki szkolnej wolnych oddawała się młodzież ćwiczeniom fizycznym (grze w piłkę, szermierce, jeździe konnej, pływaniu i t. p.), na które Jezuici szczególniejszą zwracali uwagę. Przyzwyczajano nadto młodzież już wcześniej do życia towarzyskiego: wkładano ją doform gładkich i uprzejmego obcowania z ludźmi. Służyły temu celowi w pierwszym rzędzie przedstawienia teatralne sztuk (komedji) łacińskich, układanych przez młodszych zakonników, odgrywanych wyłącznie przez młodzież szkolną.

Celem podniesienia pilności uczniów pobudzano w zaje m n ą e m u l a c j ę współubieganiem się o nagrodę, lepsze miejsca w klasie, listy pochwalne i t. p. Zaprzeczyć trudno, że stosowanie tego środka w praktyce łączyło się często z wieloma niebezpieczeństwami dla rozwoju i kształcenia charakterów wychowanek. Tak n. p. celem pobudzenia do emulacji otrzymywał każdy z uczniów stałego współzawodnika (*aemulus*), który miał go ciągle nadzorować i o jego wykroczeniach donosić przełożonym. Dziś słusznie emulację w przeważnej liczbie szkół publicznych, jako środek wartości bardzo wątpliwej, zarzucono, zastępując ją metodą umiejętną, nauczaniem żywym i budzeniem zamiłowania u uczniów do przedmiotu danego.

Karność i przestrzegali Jezuici ściśle, ale środkami i sposobami łagodnymi a wsparci taktem i dokładną znajomością duszy młodzieńczej osiągalni w tym względzie rezultaty bardzo dodatnie. Wychodzili Jezuici z tego słusznego przekonania, że w wychowaniu stokroć lepiej jest poddawać młodzież ciągłemu nadzorowi niż później karać ją za wykroczenia.

Jeżeli jednak mimo wszystko wychowanek zasłużył na karę cielesną, wymierzał ją tylko człowiek świecki, stojący

poza Zakonem (*corrector*), nigdy zaś członek Zakonu. Plan jezuicki powiada wyraźnie, że chłosta, jeżeli już być musi, tak się odbywać powinna, by wychowanek nie sądził, że traci przez to życzliwość tego, który go na chłostę skazał, albo że mu należy skutkiem tego popaść w zwątpienie o poprawie w przyszłości. Wybryki przeciw moralności karano zawsze plagami a często stosowano przeciw nim ostatnią karę, jaką było wykluczenie z zakładu (*expulsio*).

Aby umożliwić nawiązanie cieplejszego stosunku między nauczycielem a uczniem, zaprowadzono t. zw. system klasowy, polegający na tem, że w każdej z trzech niższych klas udzielał nauki we wszystkich przedmiotach ten sam nauczyciel i że prowadził ich od infimy do syntaksy (od klasy pierwszej do trzeciej), że więc miał więcej czasu i sposobności do poznania indywidualnych właściwości wychowanków.

Szkoły jezuickie miały wyborne siły nauczycielskie, wyśmienicie urządzone budynki szkolne, zdrowe, obszerne sale wykładowe i mieszkalne, place dla gier i zabaw, bogate muzea i gabinety, rozumnie obmyślany rozkład pracy i wypoczynku, unikający przeciążenia sił uczących się jak i rozleniwienia i zniewieściałości. Zalety te, wartości pierwszorzędnej pod względem pedagogicznym, zmusiły nawet przeciwników Zakonu do uznania zbawionego wpływu szkół jezuickich na ogólną oświatę i wychowanie warstw wyższych i średnich w tym okresie. Jan Szturm, Bakon z Werulamu i wielu innych wyrażało się o zakładach tych z wielkiem uznaniem a nawet z zapętem. Bakon n. p. mówi: „co się tyczy pedagogiki, to najkrócej i najprościej byłoby oświadczyć: „bierzcie sobie wzór z Jezuitów, bo lepszej pedagogiki niemasz wcale!“

Na to uznanie przeciwników zasłużyli sobie Jezuici w pierwszym rzędzie przez otwarte przyznanie się do zasady humanizmu i obrócenie go na rzecz wychowania w duchu religijnym, jak niemniej dla tego, że, jak na owe czasy, poważnie liczyli się z postęmem nauki.

Zakon jezuicki, dzięki tym usiłowaniom w zakresie szkolnictwa, zyskał wkrótce po swem powstaniu wielki wpływ na wychowanie w całej Europie, powstały nowe kolegia je-

zuickie a obok nich szkoły po bardzo wielu znaczniejszych miastach, tak, że z końcem XVI w. Jezuiti dzierżyli w swem ręku ster całego niemal wychowania średniego a w części i wyższego w Europie katolickiej. Przeważna liczba katolickich uniwersytetów przeszła w ich ręce, nowe akademie tworzone pod ich wpływem i za ich wskazówkami. Wpływ ten przeważny Jezuitów na szkoły i wychowanie przetrwał wiek XVII i XVIII, aż wreszcie ustał po kasacie Zakonu przez papieża Klemensa XIV r. 1773. Papież Pius VII przywrócił wprawdzie w r. 1814 dawne prawa Jezuitom, dawnego jednak wpływu na wychowanie wrócić im już nie zdołał.

I w Polsce odegrali Jezuiti w sprawie wychowania w XVI w. rolę pierwszorzędną. Sprowadził Jezuitów do Polski kardynał Hozjusz r. 1564 (do Brunsberga), a za jego przykładem poszli i inni biskupi zakładając kolegia jezuickie w Pułtusku, Wilnie, Poznaniu. W chwili wstąpienia na tron Stefana Batorego mieli Jezuiti w Polsce pięć kolegów, z chwilą zaś jego zgonu już piętnaście razem z zakładami naukowymi, do których uczęszczało około 5.000 uczniów, w połowie szlachty a w połowie mieszczan. Z początku wszyscy Jezuiti, zajmujący się w Polsce nauczycielstwem, byli pochodzenia obcego. Byli to Niemcy, Hiszpanie, Włosi, Portugalczycy, Anglicy i Szkoci. Z czasem jednak szeregi ich zaczęły zapełniać się krajowcami, a najzdolniejsza młodzież polska tłumnie poczęła cisnąć się do nowego zakonu. Skarga, Wujek, Herbest, Warszewicki, stali się wkrótce jego ozdobą i zaszczytem. Do wpływów jeszcze większych i znaczenia doszli Jezuiti za panowania Zygmunta III, wychowanego w zasadach ściśle katolickich i szczerze oddanego sprawie katolicyzmu. Popierał on ich gorliwie, zezwalał na tworzenie coraz większej liczby kolegów i szkół, otaczał się nimi i słuchał ich rady. W chwili śmierci Zygmunta III było w Koronie kolegów jezuickich 26, a na Litwie 11.

Powstanie szkół jezuickich pobudziło do współzawodnictwa i dysydentów. Katolicy i protestanci rzucili się z zapędem do zakładania nowych szkół, zastosowanych do potrzeb swojego wyznania.

Zbawienne współzawodnictwo szkół protestanckich i katolickich miało ten skutek, że oświata narodu w czasach tych

najwyższy swój szczyt osiągnęła, że rozpostarła się w Polsce, jak nigdy przedtem, nawet w niższych warstwach narodu, przedarła się na szerokie przestrzenie Wschodu niosąc ze sobą polskość i cywilizację.

Ratio studiorum Jezuitów pominęła z całą świadomością naukę elementarną, zostawiając wypełnienie tej luki innym zakonom i kongregacjom. Podnieść wszelako potrzeba, że, idąc za wezwaniem Soboru trydenckiego i Jezuici, w niektórych przynajmniej miejscowościach, zakładali szkoły niższe, zwłaszcza dla ludności biednej, w których uczono przede wszystkim katechizmu podług mniejszego wydania Piotra Kanizjusza. Całkowitego jednak kursu nauczania niższego nie urządzili Jezuici nigdy, jak go zresztą nie było w tem znaczeniu, jak go dziś rozumiemy, nigdzie wogóle w wieku XVI.

b) Inne szkoły katolickie w wieku XVI.

Znakomicie urządzone szkoły jezuickie kształciły w duchu katolickim szerokie masy szlachty i stanu średniego. Że jednak szkoły te (jak w poprzednim rozdziale przedstawiono), ograniczały się do wychowania t. zw. średniego, rzadko tylko obejmowały zarazem stopień niższy, i to w sposób niewystarczający, przeto zostawało jeszcze dość szerokie pole działania dla innych stowarzyszeń i osób prywatnych, chcących pracować dla Kościoła i oświaty. Widzimy też, że już w XVI w. krążąją się katolicy wszystkich krajów Europy około zakładania szkół wszelkiego rodzaju.

Pod względem urządzenia, planów książek, metody, czasu trwania nauki, nie różnią się te szkoły niczem prawie od protestanckich. Różnica polega tylko w tem, że w szkołach katolickich starano się głównie o wzbudzenie u młodzieży gorącego przywiązania do wiary katolickiej i o usuwanie błędów przeciw tej wierze, że więc używano podręczników do tego celu zastosowanych i zatrudniano nauczycieli katolickiej wierze szczerze oddanych.

Wielką zasługę zdobył sobie między innymi św. KAROL BOROMEUSZ, arcybiskup Medjolanu (1538—1584). Założył on w swej diecezji wiele szkół dla chłopców, seminarjów dla kształcenia kapłanów, obracając na ten cel więk-

szą część dochódów swoich, wydał stanowczy rozkaz i przestrzegał go ściśle, aby wszyscy plebani jego diecezji bez wyjątku udzielali regularnie dzieciom swej parafji nauki katechizmowej. Jeżeli zaś w jakiej parafji dla jakichkolwiek powodów nie dało się to przeprowadzić, wysyłał dzielnych katechetów ze stolicy do wiosek i miasteczek. Sam często szedł w ślad za nimi przysłuchując się ich nauczaniu. On pierwszy wpadł na zbawienną myśl urządzania szkół uzupełniających niedzielnych dla dzieci, które odbyły już naukę szkolną. Św. Karolowi zawdzięcza także powstanie swe bardzo użyteczne „Towarzystwo szkół nauki chrześcijańskiej“, które wzięło sobie za zadanie rozszerzenie pomiędzy młodzieżą ksiązek treści pozytywnej i religijnej. Myśl ta zbawienna rychło się przyjęła a i dziś jeszcze wiele towarzystw oświaty ludowej nosi nazwisko św. Karola jako patrona.

W wyborze nauczycieli zalecał św. Karol być bardzo oględnym. Wymagał od nauczyciela, aby przyświecał drugim nauką i cnotą, aby się starał poznać gruntownie to, czego drugich nauczyć pragnie, aby w nauczaniu działał z największym zapałem dla zbawienia dusz, aby zresztą uważał za swój obowiązek, gdzie i jak tylko może, działać w tym kierunku, aby cierpliwym był w znoszeniu trudów i przykrości swego zawodu, aby był roztropny w wykonywaniu urzędu swego i aby się w nim ciągle doskonalił. Bo nauczyciel bez zapału do nauki, bez miłości dla młodzieży niewiele zdziałać potrafi. Jak bowiem Bogu samemu ani miłem ani pożądanem być nie może, co się bez szczerzej miłości spełnia, tak powinien każdy nauczyciel pamiętać, że nie przyniesie owocu jego praca, której podjął się bez jej umiłowania. Kto zawodu nauczycielskiego nie ukochał, co rychlej porzucić go powinien.

Ważną wreszcie zasługą św. Karola było pozyskanie P.P. Urszulanek dla kształcenia i wychowania dziewcząt. Zakon ten założony w r. 1537 przez Anielę Merici, oddany pierwotnie tylko pielęgnowaniu ubogich chorych, skierowany przez św. Karola na drogę wychowania i nauczania, rozszerzony po wielu krajach, do dnia dzisiej-

szego pracując na tem polu ważną sprawie oświaty oddaje przysługę.

Oddany pracy wyłącznie praktycznej nie zajmował się św. Karol sam teorią wychowania, pozyskał jednak do tego przyjaciela swego, późniejszego kardynała, Silvio Antoniano, który w dziele swem pod tytułem: „O chrześcijańskim wychowaniu“ podaje ojcom rodzin rady zbawienne, jak mają chować dziatki swe od lat najmłodszych do dojrzałych, jaki winien być ich stosunek do szkoły i nauczyciela, jakimi zasadami kierować się im należy przy wyborze stanu dla dzieci i t. d.

c) Zakon Pijarów.

Współczesnym św. Karolowi był niemniej około oświaty zaśluzony JÓZEF KALASANTY (1556—1648). Pochodził z Aragonji, z rodziców bardzo zamożnych.

Ojciec przeznaczył mu zawód świecki, on jednak czując w sobie stanowcze powołanie do zawodu duchownego, oddał się studjom teologicznym. Wyświęcony na kapłana udał się do Rzymu r. 1582. Widok mnóstwa sierót pozbawionych opieki, dzieci popsutych przez niemoralne otoczenie a nawet przez własnych rodziców, naprowadził go na myśl zakładania szkółek dla tych istot upośledzonych, w którychby je umoralniano i przyzwyczajono do pracy.

W r. 1597 doprowadził swój chwalebny zamiar do skutku, wspierany przez zacnego przyjaciela - kapłana, założył przed bramą Settimania szkołkę, w której uczono dzieci zasad wiary, czytania, rachunków i początków łacińskiego języka. Ponieważ zaś dziatwa garnąca się tu do nauki pochodziła z najuboższych warstw ludności przedmiejskiej, przeto nie tylko udzielano jej nauki bezpłatnie, lecz zaopatrywano ją często w odzież i przybory naukowe a najuboższych nawet żywno.

Od r. 1599, kiedy liczba młodzieży ubogiej bardzo wzrosła a dzięki poparciu papieży i biskupów instytucja tych szkół pobożnych (*scholarum Piarum*) miała i dom swój obszerny i fundusz znaczny, porzucił Józef inne wszystkie zajęcia poświęcając się wyłącznie wychowaniu i umo-

ralnianiu sierót. Żył wspólnie z innymi nauczycielami zakładu ustanowiwszy dla nich i dla uczniów reguły życia bogobojnego i pracowitego.

Praca św. Józefa doczekała się wnet uznania. Papież Grzegorz XV policzył zgromadzenie przez niego stworzone, do rzędu zakonów duchownych, przyjął reguły przez niego opracowane, mianując go generałem Zakonu. Członkowie zakonu nazywali się „Ojcami szkół” (*Patres scholarum Piarum*) i obowiązywali się oprócz innych powinności zakonnych uczyć i wychowywać bezpłatnie biedną, pozbawioną opieki młodzież.

Rozgłos skutecznej zakonu tego pracy dotarł szybko do najdalszych nawet krajów Europy, szkoły ich najpierw niższe, później średnie (łacińskie) zakładać zaczęto nie tylko we Włoszech, lecz i w Austrii i w Hiszpanji a król polski, Władysław IV, pragnąc członków nowego zakonu pozyskać i dla edukacji młodzieży polskiej, zwrócił się z listowną prośbą do samego założyciela o przysłanie kilku zakonników do Polski. Jakkolwiek prośbę króla bardzo życzliwie w Rzymie przyjęto, dla niewiadomych jednak powodów nie uczyniono jej na razie zadość. Przybyli też do nas Pijarzy nie z Rzymu, lecz z Ołomuńca, wypędzeni stamtąd przez Szwedów 1642 r. i osiedli w Warszawie. Przyjęci nader życzliwie przez króla i całe społeczeństwo polskie, otwierają Pijarzy 1658 r. pierwszą szkołę. Z czasem liczba kolegów pijarskich znacznie wzrosła. Powstały szkoły w Krakowie, w Chełmie, w Łowiczu, Piotrkowie, Radomiu, Wieluniu, Łukowie, Radziejowie, Opolu. Na Litwie zaś miały je miasta: Drohiczyn, Lida, Lubieszów, Międzyrzec, Wilno, Wilkomierz. Za Stanisława Augusta liczyli Pijarzy w Koronie i Litwie 26 kolegów, dziś zaś w Europie całej liczą kolegów 200, a w nich przeszło 2.000 zakonników.

Zasady, jakich przestrzegali księża Pijarzy w nauczaniu i wychowaniu, owiane są miłością Boga i ludzi w najsłabszym znaczeniu tego wyrazu. Oto co święty Założyciel zakonu pisze w tym przedmiocie: „Jeżeli dzieci od najmłodszej młodości wychowane będą w pobożności i naukach, można się spodziewać, że i całe ich życie szczęśliwie upłynie“. We wszystkich ustawach ułożonych przez św. Ka-

lasantego przebija się duch miłości i łagodności, którym tchnęło całe jego życie. Tego ducha zaleca w prowadzeniu młodzieży pragnąc, aby uczniowie raczej szanowali i kochali swoich nauczycieli, aniżeli aby się ich bali. Kar cielesnych, używanych we wszystkich szkołach, pozwalają ustawy Pijarów używać tylko bardzo rzadko i z wielkiem umiarkowaniem a i to tylko za pozwoleniem przełożonego zakonu.

Naczelny zarząd szkół pijarskich spoczywał w rękę generała Zakonu, poszczególnemi kolegiami zawiadywali rektorowie, zajęci administracją i prefekci, mający za zadanie dozór nad nauczycielami i młodzieżą.

Kolegia pijarskie obejmowały klas 7, różniły się zaś tem głównie od jezuickich, że, podczas gdy u Jezuitów całe kolegium poświęcone było wyłącznie t. zw. nauczaniu średniemu, księża Pijarzy zaprowadzili u siebie nadto jedną klasę w dwóch oddziałach, która obejmowała naukę elementarną czytania, pisania, rachunków i katechizmu.

W Polsce księża Pijarzy zdobyli sobie w dziedzinie wychowania i nauczania niepospolite zasługi przez wprowadzenie nowych przedmiotów naukowych, zwłaszcza realnych, przez ulepszenie metody nauczania pobudzili do szlachetnego współzawodnictwa inne szkoły, zwłaszcza jezuickie, przez wprowadzenie wreszcie nauki bezpłatnej, przyczynili się do rozkrzewienia oświaty w tych warstwach, które się dotychczas bez niej obywały. Pierwszorzędną w końcu zasługą Pijarów jest, że w przeciwieństwie do kosmopolityzmu Jezuitów wprowadzili do szkół swych i trwale pielęgnowali pierwiastek narodowy.

Czas przejściowy w dziejach wychowania i nauczania w wieku XVII i na początku XVIII.

I. Reforma szkół i wychowania w kierunku realistycznym.

Wiek XVII przyniósł w zakresie wychowania i nauczania młodzieży reformy znaczne i ważne. Wprawdzie i w tym okresie jeszcze, mającym wszelkie cechy czasu przejściowego, podobnie jak w wiekach średnich, za podstawę wykształcenia

poczytywano znajomość języka łacińskiego. Dialektyka i teologia zajmowały ciągle jeszcze lwią część planu lekcyjnego, widocznym jednak był już w metodzie nauczania pewien postęp. Czytać zaczęto klasyków starożytnych już nie wyłącznie dla języka samego, nie dla wyuczenia się form grammatycznych, lecz dla poznania treści utworów i zaznajamiania się głębszego ze światem starożytnym. Gromadzono wiadomości realne z pism klasyków i układano z nich podręczniki encyklopedyczne, porzucono dziwaczną a bezowocną formę dialektyki scholastycznej, zwracając się do rzeczywistej logiki Aristotelesowej. Ale wszystkie te zmiany, choć zbawienne, nie odpowiadały jeszcze zmienionym wymaganiom czasu, nie była to jeszcze właściwa droga, na której zdobywa młodzież naukę żywą, prawdziwą. Książkowa uczość znaczyła wszystko, o świecie rzeczywistym nic wiedzieć nie chciano. Trzymano się ślepo słów, nie myśląc o rzeczach. Uczono astronomji z klasyków starożytnych, choć znany już był uczonemu światu i system Kopernika (1473—1543) i prawa ruchu ciał niebieskich odkryte przez Keplera (1571—1620). Uczono się anatomji bez rzeczywistego rozbierania ciała ludzkiego lub zwierzęcego, fizyki bez doświadczeń i przyrządów, nauk przyrodniczych bez okazów i obserwacji a w dodatku, wykładano i uczono się wszystkich tych umiejętności nie w swoim, macierzystym języku, lecz w łacińskim lub greckim. Uczni ówcześni, zatopieni w świecie książek, zapominali całkowicie o świecie rzeczywistym. Słynny Galileusz skarży się, że uczonych ówczesnych nie mógł skłonić, żeby spojrzeli przez jego teleskop, przekonani byli bowiem, że prawdę poznać można tylko przez odczytywanie rękopisów.

Przeciw tym niedostatkom w pojmowaniu właściwego celu nauki występowali w ciągu XVII w. mężowie o szerokim na świat poglądzie, nie zasklepieni w ciasnej, jednostronnej uczości książkowej. Domagali się oni ulepszenia metody nauczania w tym kierunku, żeby nauka stała się łatwiejszą, krótszą i przyjemniejszą, żądali, aby zaczęto uczyć młodzież spostrzegać i doświadczać, aby ją przyzwyczajano patrzeć na świat i rozumieć go, aby w nauczaniu rozwijano władze duszy więcej niż dotychczas,

aby budzono samodzielność myślenia, wprowadzono w zakres wychowania także ćwiczenia ciała, aby w końcu i kobietom dano możliwość zdobycia sobie wyższego wykształcenia.

Mężami tymi byli: Francuzi: Michał Montaigne, René Descartes (Kartezjusz), Anglicy: Bacon i Locke, Niemiec Ratke (Ratichius) i Morawjanin Comenius (Komeński).

1. MICHAŁ MONTAIGNE (1533—1592), typ Francuza w najlepszym znaczeniu tego wyrazu: bystry, dowcipny, wszechstronnie wykształcony, umiejący o wszystkim dobrze i wszechstronnie mówić i trafiający zawsze w rdzeń rzeczy. W dziele swoim pod tyt. „Essays“ (szkice), w pierwszej księdze, złożył Montaigne dużo śmiałych, oryginalnych poglądów na wychowanie i nauczanie, w których stanowczo wyprzedził wiek swój i które dopiero przez pisma Lokka i Rousseau'a weszły w życie.

Montaigne wyniósł z dzieciństwa wrażenia najprzyjemniejsze i ze szczerą wdzięcznością wspomina o łagodnem postępowaniu z nim rozumnego ojca. Stąd też ze wstrętem mówi o srogiej karności, jaka panowała w ówczesnych kolegiach, nie może zrozumieć, jak można plagami młodzież zmuszać do nauki. Nic bardziej (zdaniem jego) nie znikczemnia szlachetnej duszy dziecka jak plagi. „Jeżeli chcesz, powiada on, by wystrzeżało się dziecko kary, nie przyzwyczajaj go do niej“. „Tymczasem nasze kolegia, to istne więzienia, w których demoralizują młodzież używaniem kar jako środka zapobiegającego swawoli“. „W zakładach tych słyszysz tylko płacz smaganych dzieci i krzyk nauczycieli gniewem pijanych“. Ten wstręt do kar cielesnych u Montaigne'a zostaje w ścisłym związku z jego żądaniem, że należy więcej niż uczoność cenić u młodzieży dobry, prawy charakter, którego nie można plagami stworzyć.

Wychowanie w pierwszym rzędzie polegać powinno na rozwijaniu i ćwiczeniu zdolności, uczeń nie tego uczyć się powinien, co mówi ten lub ów autor starożytny czy nowy, ale, co on sam robić powinien, gdy będzie człowiekiem dojrzałym. „Uczonymi stać się możemy przez uczenie się od innych, mądrszymi możemy być tylko własną mądrością“.

W kreśleniu przymiotów i obowiązków nauczycieli często jakby od niechcenia daje Montaigne trafne wskazówki dotyczące metody nauczania. Nad naukę stawia Montaigne wyżej dawanie dobrego przykładu, wymaga od nauczyciela umiejętnego kształcenia wszystkich władz duszy ucznia. Zaleca, by stosownie do uzdolnienia wychowanek rozpoczynał naukę od poznania rzeczy, od należytego pomiedzy nimi wyboru i odróżniania jednych od drugich. W tem zaś wszystkim winien nauczyciel już to sam drogę torować, już to ucznia do szukania drogi zachęcać. Nie chce Montaigne, by uczniowi nauczyciel ułatwiał wszystkie trudności i sam go w zdobywaniu wiadomości wyręczał, lecz, żeby tak nim kierował, by uczeń sam swobodnie przed nim swoją duszę otwierał. „Dobrze będzie, gdy mu czasem przed sobą pozwoli kłusować, by się przekonał, do jakiego stopnia należy go wysilać“. „Niech nie wymaga nauczyciel od ucznia dostojnego wypowiedzania lekcji, ale zawartej w niej treści, niech o korzyści odniesionej z nauki świadczy nie ilość spamiętanych szczegółów, lecz życie samo, niech każdą rzecz, którą daje uczniowi poznać, przedstawia mu na sto różnych sposobów i w stosunku do tyluż innych przedmiotów, niech mu zostawi swobodę wyboru między rozmaitemi poglądami, a gdy wyboru sam uczynić nie może, niech mu pozwala wątpić“.

Ta ostatnia rada Montaigne'a wymaga pewnego objaśnienia. Przemawia tu z niego zwolennik tak zwanej filozofii sceptycznej. Wszelako ze stanowiska pedagogji praktycznej zachodzi pytanie, czy sceptycyzm (wątpienie) odpowiada umysłowi dziecięcemu, a choćby i młodzieńczemu i czy wiara w autorytet (powagę) nie jest koniecznem stadjum przejściowem — przynajmniej dla dzieci średniego uzdolnienia.

Montaigne powołuje się często na przykład własnego życia, jak to często ludzie znakomitsi czynić lubią. Pamiętać w zakże należy, że, co jest stosownem dla ludzi wyjątkowych, nie nadaje się wcale dla wszystkich bez wyjątku, Samodzielnosc myślenia, szukania i badania jest celem, ale droga do tego celu prowadzi przez twardą karność i posłuszeństwo powadze.

Z pomiedzy wszystkich nauk ceni Montaigne najwyżej filozofję, uważając ją za najodpowiedniejszą do kształcenia rozumu i serca. Ona, zdaniem jego, daje treść myślom, bez której wykształcenie językowe i wymowa nie wydają należytego owocu. Zdaniem Montaigne'a wychowanie ówczesne zatrzymuje się zbyt długo przy kształceniu wymowy, zaniedbuje natomiast rozwój myślowy.

Nie radzi Montaigne uczyć języków klasycznych przy pomocy panującej metody gramatycznej, radby je przyswoić młodzieży w sposób, w jaki nabywa się znajomość języków nowożytnych, za pomocą używania w potocznej mowie. Sam Montaigne uczył się języka łacińskiego.

skiego przez obcowanie, jego nauczyciel mówił z nim od pierwszych lat jego życia tylko po łacinie a tak samo czynili rodzice jego a nawet służba. Skutek zaś był ten, że Montaigne mając lat 7 rozczytywał się już namiętnie w pisarzach rzymskich, zwłaszcza zaś w *Metamorfozach* Owidjusa.

Ważniejszą od wszelkiej nauki książkowej jest, zdaniem Montaigne'a, znajomość ludzi i świata. Wpajać należy uczniowi skromną ciekawość, by o wszystko pytał i wszystkiem się interesował. Obcować należy z ludźmi wszelkiego rodzaju, a ponieważ to nie zawsze wystarczy, przestawać trzeba z wielkimi mężami przeszłości. Szczególnie zaleca w tym celu lekturę *Żywotów* Plutarcha. Temu samemu celowi służyć powinno studjum historii, przy której znowu nie chodzi tyle o pamięciowe przyswajanie sobie dat, jak raczej o znajomość charakterów i o etyczną ocenę ludzi i wypadków.

W końcu nie radzi Montaigne zaniedbywać wychowania fizycznego a gry i ćwiczenia ciała oprócz nauki przyzwoitego zachowania się winny stanowić również ważną część wychowania młodzieży. Przedmiotem bowiem wychowania nie jest wyłącznie ani dusza ani ciało człowieka, ale człowiek cały.

Poglądy Montaigne'a na wychowanie i nauczanie, jak z tego przedstawienia widać, są na wskrós nowoczesne i wychodzą znacznie poza zakres pojęć czasu, w którym autor żył. Są one przygotowaniem do nowych idei wychowawczych, które w drugiej połowie XVIII w. tak bujnie rozkwitły na gruncie francuskim.

2. Myślicielem, który na poglądy społeczeństwa w XVII w., a więc i na wychowanie wywarł wpływ stanowczy, był KARTEZJUSZ RENATUS (RENE DESCARTES, * 1596 † 1650), jeden z największych filozofów i matematyków. Kartezjusz zaczyna swe badania nad filozofją od zaprzeczenia dotychczasowej mądrości scholastycznej, która wpajała ludziom szereg przesądów i uprzedzeń. Celem pozbycia się tych uprzedzeń i tych przesądów, zacząć trzeba — zdaniem jego — od zwątpienia we wszystko. Tylko to uznać winien człowiek za pewne i niewzruszone, co wytrzyma próbę tego oczyszczającego zwątpienia i co przejdzie przez dowody rozumu. Wątpi tedy Kartezjusz o istnieniu świata i najprostszych prawd ma-

tematycznych. Wszelako w tem ogólnem zwątpieniu jedno zostaje mu pewnem, to mianowicie, że sam wątpi, to jest myśli, a więc jest, istnieje. Tu ma więc początek owo słynne zdanie Kartezjusza: „*Cogito, ergo sum*“, (myślę, a więc jestem). Znaczy to, że najpewniejszym jest to poznanie, które nam daje nasza myśl, nasza świadomość wewnętrzna.

Rzeczy — zdaniem Kartezjusza — nie są takimi, jak się nam przedstawiają. Jakości zmysłowe, jak: barwa, woń, tony, są podmiotowe. Ciało ludzkie jest mechanizmem, podobnie jak inne ciała; dusza mieści się w pewnym punkcie środkowym mózgu, (gruczole szyszkiowatym). Dwie są główne jej funkcje: czynności i stany bierne czyli namiętności. Do pierwszych należą: poznanie, sąd i wola, do drugich pożądanie i uczucia w liczbie sześciu: podziw, miłość i nienawiść pożądanie, radość i smutek.

Z tą psychologią wiąże się i etyka Kartezjusza. Wolność woli jest nieograniczona, a niema duszy tak słabej, iżby nie mogła przezwyciężyć namiętności, które są błędną oceną rzeczy, zamąconą przez cieleśne wpływy. Kto dobro i zło jasno i wyraźnie poznał i na podstawie tego poznania urobił sobie pewne zasady, potrafi zapanować nad namiętnościami. Cnota polega na owem panowaniu nad namiętnościami.

Główne dzieła Kartezjusza są: „*Rozprawa o metodzie*“, (przekład polski Dobrzyckiego, Lwów, r. 1878) i „*Rozmyślenia nad zasadami filozofji*“, (przekład polski Dworzaczka, Warszawa, 1885). Prócz tego wydał Kartezjusz po łacinie: „*Zasady filozofji*“ i „*Traktat o namiętnościach*“.

System filozoficzny Kartezjusza stał się z czasem podstawą pedagogii nowoczesnej. „On pierwszy — jak pisze jego biograf — pootwierał nam zmysły, sprowadził ludzkość z manowców, przyrodzie przywrócił należne jej w nauce znaczenie, przywrócił związek między nią a myślami naszym“.

W 40-tym roku życia wydał Kartezjusz spory tom prac swych filozoficznych pod tytułem: „*Essays de philosophie*“ (Szkice filozoficzne), na których czele znajdowała się rozprawa o metodzie. Rozprawa ta należy do najważniejszych dzieł, jakie historia filozofji w ogóle przedstawia, oznacza stanowczy wyłom w sposobie pojmowania nauki w ogóle, nauczania zaś w szczególności. Znaczenie jej więc i dla dziejów pedagogii jest pierwszorzędne.

Oto kilka prawd wyjętych z tej cennej rozprawy, mogących się przydać praktycznemu pedagogowi:

„Celem nauki powinno być kierowanie umysłu do tworzenia prawdziwych i gruntownych zdań o wszystkim, co napotykamy“.

„Nie starajmy się o to, aby się dowiedzieć, co o danych zagadnieniach inni myśleli, lecz o to, co sami jasno i wyraźnie wywnioskować zdołamy, inaczej nie nabędziemy wiedzy“.

„Cała metoda polega na uporządkowaniu przedmiotów, któremi się myśl nasza zaprzęta. Wykonamy je ściśle, jeżeli zawile i niejasne zagadnienie rozłożymy na proste, a potem po rozpoznaniu najprostszych, stopniowo do wszystkich innych postępować będziemy“.

„Należy używać rozumu, wyobraźni, zmysłów i pamięci, czy to do dokładnego zrozumienia pojęć zasadniczych, czy to do połączenia szukanych i nieznanych ze znanymi, czy też do wyszukania nieznanych“.

„Jeżeli zagadnienia dokładnie zrozumiemy, należy wszelkie o nich powierzchowne wyobrażenie oddzielić, sprowadzić je do rzeczy najprostszych i podzielić na najdrobniejsze części z wyluczeniem“.

Kartezjusz, jak widzimy, za punkt wyjścia w badaniach swoich nie przyjmował doświadczenia zewnętrznego, ani rozbioru objawów zmysłowych świata, lecz treści i stany własnego umysłu. Wszystko, co się nam przedstawia z równą jasnością i wyrazistością, jak owa naczelna prawda Kartezjuszowa: „myślę — więc jestem“, przyjęte też być winno, jak i ona, za prawdę. Sprawdzianem prawdy nie jest więc u Kartezjusza doświadczenie zmysłowe, lecz treść wewnętrzna
r o z u m u.

Inaczej B a k o n, słynny filozof angielski, twórca metody indukcyjnej, doświadczalnej. Za podstawę swych badań obrał doświadczenie zewnętrzne, obserwację.

3. BAKON FRANCISZEK (Bakon Werulamski, * 1561 † 1626), syn wielkiego kanclerza koronnego za panowania królowej Elżbiety. Po trzechletnich studiach w uniwersytecie w Cambridge przebywał lat parę we Francji celem uzupełnienia wykształcenia. Powróciwszy po śmierci ojca do kraju, obdarzony łatwą wymową, mając umysł rzutki a gładkie zasady i żywą wyobraźnię, zyskał sobie wielkie uznanie w życiu parlamentarnem. Po śmierci Elżbiety, za panowa-

mia Jakóba I został w r. 1617 kanclerzem i baronem Werulamskim. Ale na tak wysokiem stanowisku nie umiał się utrzymać z powodu rozrzutności i lekkomyślności. Pozwany przed Izbę lordów o przedajność i nieprawne zyski, skazany został na zapłacenie olbrzymiej kary pieniężnej i na dożywotne więzienie w Tower, na utratę urzędu, krzesła w parlamencie i wstępu do dworu. Wprawdzie karę mu niebawem król darował i z więzienia wypuścić kazał, ale dobrego imienia nikt mu już przywrócić nie zdołał. Ostatnie pięć lat życia przepędził na wsi, daleko od stolicy, zajęty pracami naukowemi. Umarł roku 1626.

Bakon przekonany od dzieciństwa, że nauki potrzebują gruntownej reformy, chciał złożyć wielki całokształt wiedzy pod jedną myślą przewodnią. Urzeczywistnienie pomysłu tego nie mogło mu się oczywiście udać, bo był on za śmiały na owe czasy. Stworzył jednak dzieła, które na naukę w ogóle, a na wychowanie w szczególności bardzo ważny wpływ wywarły. Są niemi:

1. „*Novum Organum*“, rodzaj metodycznych wskazówek do badania i poznawania natury — i

2. „*De dignitate et augmentis scientiarum*“, to jest, o wartości i pomnażaniu wiedzy, rodzaj encyklopedji nauk.

Pierwszem zwłaszcza z tych dzieł, w którem wyłożył metodę swoją badania nauk, zdobył sobie Bakon prawo do nieustającej wdzięczności przyszłych pokoleń. „Metoda ta — jak mówi M. Wiszniewski — w historii rozumu ludzkiego stanowiąca wielką epokę, na naturze rozumu ludzkiego, jak na granicę oparta, w najodleglejszą przejdzie potomność“.

Wystąpienie Bakona przypada na czasy nadzwyczajnego rozwoju nauk przyrodniczych. Dotychczas wszyscy ci, którzy się niemi zajmowali, ograniczali się tylko do wyjaśniania dzieł przyrodniczych starożytnej klasycyzności, n. p. historii naturalnej Plinjusza Starszego, przyczem nie zastanawiano się wiele nad tem, czy twierdzenia w tych dziełach zawarte, częstokroć bardzo dziwaczne, mają jakiegokolwiek uzasadnienie. Pierwszymi uczonymi, którzy inną drogę w badaniu przyrody obrali, byli Keppler i Galileusz. Zasada, której przestrzegali, była, że do poznania natury dojść można tylko na drodze spostrzegania i doświadczenia (eks-

perymentu). Jeżeli przy tego rodzaju doświadczeniach i próbach okaże się, że wśród tych samych okoliczności następuje zawsze to samo zjawisko i gdy nigdy nie dostrzeże się żadnego odstępstwa od tej reguły, to można wynik tego spostrzeżenia uznać jako prawo natury. Innemi słowy: uczeni ci używali metody indukcyjnej albo empirycznej.

Empiryczną nazywa się ta metoda od greckiego wyrazu empirja (ἐμπειρία), to jest doświadczenie, ponieważ przy jej użyciu nie przyjmuje się nic za prawdę, jak tylko to, co badacz stwierdził własnem doświadczeniem. Keppler i Galileusz tą drogą umożliwili sobie nie tylko swe epokowe odkrycia, które ich imiona rozstawiły, ale także podali innym wskazówki postępowania.

Bakon przyrodnikiem we właściwym znaczeniu tego wyrazu nie był, nie dokonał też żadnych odkryć, ani wynalazków, był tylko poniekąd heroldem (głosicielem, zwiastunem) nowej metody. Żądał, aby nauka nowożytna opierała się na faktach, nabytych doświadczeniem, a dopiero by od nich postępować do pojęć i praw ogólnych i aby za ich pomocą tłumaczyła zjawiska szczegółowe. „Czem jest wiedza?“ — pyta Bacon — „Odwzorowaniem przyrody“ — odpowiada.

„Jest więc umysł — zdaniem Bakona — jakby zwierciadłem, w którym przegląda się rzeczywistość“.

„Im lepsze zwierciadło, tem obraz wierniejszy. Im więcej ma plam i nierówności, tem obraz nieprawdziwszy. Niestety! umysł nasz ułomny, pełen skaz, nie powtarza rzeczywistości takiej, jaką jest, lecz jaka jemu się wydaje“.

„Powodem tej ułomności umysłu naszego są liczne przesady, wynikające bądź to z natury ludzkiej, jak n. p. złudzenia zmysłów, bądź to przesady osobiste, w każdym człowieku inne, bądź przesady społeczne lub towarzyskie, bądź wreszcie błędne teorie i systemy filozoficzne“.

Oczyściwszy spostrzeżenia i wrażenia nasze od tych licznych a uporczywych przesądów, otrzymujemy czyste, niesfażowane doświadczenie, które choć „źródłem jest i głównym warunkiem wiedzy naukowej“, zawsze jednak jest tylko beładnem zebraniem faktów i zjawisk.

Dopiero i n d u k c j a z tego surowego, choć oczyszczonego materiału, wydobywa prawdziwą znajomość przyrody, badając przyczynę każdego zjawiska.

Lubo Bakon nie napisał teorii wychowania w ścisłym znaczeniu tego wyrazu, to przecież w niektórych częściach dzieł swoich „o godności nauk“ i „o dawaniu poparcia władzom umysłowym“ poglądy jego na wychowanie i naukę zarysowują się dość wyraźnie.

Ubolewa Bakon nad tem zjawiskiem, że filozofowie z zawodu zostawili rolę pedagogii prawie nietkniętą swemi badaniami. „Dzieła ich — powiada — wybornie rozprawiają o sposobie uprawiania i doskonalenia młodzieży w cnotach moralnych, zamiłowaniu pracy, wstrzymywaniu się od rozkoszy, ale milczą zupełnie o sposobach oświecania i rozwijania jej zdolności umysłowych t. j. myślenia, pamięci i sądu“.

Co do władz umysłowych — zdaniem Bakona — szczególnej pomocy udzielać należy naturze, gdyż wola nierównie uleglejszą jest i wrażliwszą na wpływy aniżeli umysł.

Jest Bakon zwolennikiem wykształcenia publicznego (wysoko ceni zdolność kierowania młodzieżą u Jezuitów), które za młodu układa dusze dziecięce na modłę jedynie prawidłową. Przestrzega tylko, aby w zakładach publicznych nie przeładowywano głów młodzieńczych nadmiarem wiadomości, choćby pożytecznych. Ten bowiem rodzaj nauczania prowadzi do owej przedwczesności, której jedynym skutkiem jest napojenie uczniów zarozumiałością, prowadzącą młodzież raczej do błyszczenia, aniżeli do istotnych postępów. Za rozwijaniem samodzielności u młodzieży, za strzeżeniem i pielęgnowaniem swobody umysłu, przemawia Bakon bardzo gorąco. Jeżeli uczeń wykonywając ściśle pracę zadaną sobie z obowiązku, wykradnie jakąś chwilkę swobodną i poświęci ją umiłowanym przez siebie przedmiotom nauki, sprzeciwiać się temu nie należy.

Na zaznaczenie i podniesienie zasługuje w końcu i ten ważny szczegół, że Bakonowi leżała na sercu sprawa oświaty l u d u, że porównywając wychowanie i nauczanie ze żniwem, nazywał je ziemiaństwem umysłu i to nie dla błysnięcia niezwykłym zwrotem krasomówczym, ale dla przekonania społeczeństwa, że oświata i rolnictwo są

rzeczywiście blisko spokrewnionemi dźwigniami postępu jego i szczęśliwości.

Poglądy filozoficzne i pedagogiczne Bakona przedostały się do Polski za pośrednictwem księży Pijarów, którzy kierunki myśli ludzkiej za granicą pilnie śledzili i na grunt ojczyzny przeszczepiali.

Prace Bakona obudziły niezwykły zapal pośród myślicieli-pedagogów: powstały całe zastępy nowatorów, którzy sprawę wychowania usiłowali sprowadzić na tory wskazane przez studja Bakońskie. Ich żądania streścić się dadzą w następujących zdaniach: „Nauka rzeczy wyprzedzać powinna lub jednocześnie postępować z nauką słów. Uczyć należy, ile możliwości, przez odwoływanie się do zmysłów. Wszelka nauka języków zaczynać się winna od nauki języka ojczystego. Wychowanie fizyczne powinno być udziałem wszystkich klas społecznych. Najlepsza metoda nauczania jest ta, która zupełnie zgodna jest z naturą. Przechodzić należy od faktów i zjawisk istotnych do pojęć oderwanych, znajomość rzeczy powinna wyprzedzać reguły. Uczeń powinien samodzielnie dochodzić praw natury i samodzielnie przedmiot badać, nie zaś polegać ślepo na tem, co mu nauczyciel swą powagą stwierdzi. Samo nauczanie winno budzić zainteresowanie uczącego się, przymus wszelki powinien być stanowczo z nauczania wykluczony. Tylko tego ma się uczyć uczeń na pamięć, co przedtem dokładnie zrozumiał“.

4. Do rzędu najgorliwszych nowatorów, a zarazem żarliwych apostołów nauki Bakona, należy w Niemczech: WOLFGANG RATIHIUS (właściwie: RATKE). Urodził się w Wilster w Holsztynie w roku 1571, uczył się w Hamburgu i Rostocku, poczem odbył podróż do Amsterdamu i Anglii, gdzie czas pewien przebywał i zaznajomił się z filozofją Bakona. Mając lat 40 wypracował nowe zasady nauczania.

Jak przeważna część nowatorów, przejęty był i Ratke aż do przesady wielką doniosłością swoich pomysłów i w adresie przesłanym do książąt-elektorów, obradujących roku 1512 we Frankfurcie nad Menem, podejmował się dokonania rzeczy zdumiewających. Przynrękał przy pomocy nowej a łatwej metody nauczyć starych i młodych w bardzo krótkim czasie języków: greckiego, łacińskiego i hebrajskiego, założyć szkoły

w których uczoneby i rozpowszechniano wszelkie sztuki i nauki, w końcu: w całym państwie niemieckim na drodze pokojowej zaprowadzić i utrwalić jedność pod względem języka, rządu i religji. Projekty tego rodzaju w czasach zupełnego rozstroju i pomieszania pojęć w Niemczech, jakie panowało w czasie wojny 30-letniej, nie mogły nie zwrócić uwagi panujących.

Landgraf Ludwik z Hessen-Darmstadt polecił dwóm znakomitym profesorom z Giessen zbadać pomysły Ratkego a gdy ci uznali je za dobre, rada miasta Augsburga zgodziła się na oddanie szkół swych reformatorowi, celem ukształtowania ich podług jego planów. Wszelako próba nie powiodła się. Nie zrażony jednak niepowodzeniem Ratke, rozpoczął dalsze agitacje, które też sprawiły, że inny książę, Ludwik z Anhalt-Köthen zajął się wprowadzeniem w życie jego planów reformatorskich.

Nie szczędząc trudów i kosztów, kazał on wznieść szkołę w Köthen podług zasad Ratichjusa, założyć osobną drukarnię, przeznaczoną wyłącznie do drukowania książek reformatora, ustanowił komisję do nadzorowania szkoły. Ratke miał być duszą całego przedsięwzięcia, dawać nauczycielom wskazówki co do nowej metody, książę zaś sam miał dzierżyć nadzór naczelny. W ten sposób rozpoczęto dzieło próby reformatorskiej.

Nauka rozłożona była na 6 klas: w trzech niższych uczono przedmiotów elementarnych, (wykładowym językiem był niemiecki), w klasach wyższych uczono języków klasycznych, wszelako rozpoczynano naukę nie od gramatyki, lecz od lektury autorów. Czytano odrazu komedje Terencjusa i przekładano je na język niemiecki, reguły zaś gramatyki łacińskiej wysnuwano z tej lektury. Jest rzeczą oczywistą, że tym sposobem nie nabywali uczniowie ochoty do poznania treści czytanego autora, zmuszani do wyprowadzania reguł gramatycznych z autora, którego treść poznawać mieli.

Do nowej szkoły zapisało się 500 dzieci: chłopców i dziewcząt. Zdaje się, że ani Ratkemu, ani przyjacielom jego, ani księciu wreszcie, który sprawą się opiekował, wcale na myśl nie przyszło, że żadne metody nie mogą uzdolnić człowieka nie mającego odpowiedniego doświadczenia, do prowadzenia odrazu szkoły o 500 uczniach. W życiu codziennym szkoły mnóstwo jest szczegółów, które kierownik znać

i najprzód przewidzieć powinien, a które nie obmyślane mogły zbić z tropu każdego, kto tego doświadczenia nie posiada. Ratke z wysokości swych zasad i nowych metod zstępować musiał do zajmowania się mnóstwem drobiazgów a nie mając w tym kierunku żadnej praktyki, popadał w coraz większe błędy. Że zaś nadto nie umiał żyć w zgodzie z nauczycielami, zrażał ich swą zarozumiałością a ośmieszał się utrzymywaniem swych projektów w głębokiej tajemnicy, przeto nic dziwnego, że całe to przedsięwzięcie, choć w zasadzie dobrze obmyślane, zupełnie zawiodło. Książę rozgniewany szorstkiem obejściem Ratkego, który z lekceważeniem wyrażał się o swym protektorze, kazał go wtrącić do więzienia, skąd nie wypuścił go pierwaj, aż złożył pisemne oświadczenie, że „więcej obiecywał, niż rozumiał i wykonać zdołał“.

Porzuciwszy Köthen, przeniósł się Ratke do Magdeburga, ale usposobienie jego niezgodliwe i swarliwe było powodem, że tylko dwa lata wytrwał na swym stanowisku. Ujęła się za nim w końcu Anna Zofja, księżniczka z Rudolstadt i poleciła go słynnemu kanclerzowi szwedzkiemu Oxenstjernie, który rozglądając się gruntownie w projektach Ratkego oświadczył, że „błędy wychowania i nauczania dotychczasowego wytknął on wprawdzie bardzo trafnie, że jednak środki zaradcze, jakie przedstawia, nie wydają mu się wystarczające“.

Odtąd nie podniósł się Ratke już ze swych porażek, złamany i zniechęcony niepowodzeniami umarł w roku 1635.

Reformator ten nie znalazł uznania u współczesnych a i potomność niewiele się nim zajmowała. Wpłynął na to zapewne przedewszystkiem dziwnie niesympatyczny charakter jego jako człowieka, nie budzący zaufania ani do osoby, ani do zasad przez niego głoszonych. A przecież był Ratke niewątpliwie jednym z najdzielniejszych pionierów rozumnej, postępowej metody nauczania.

Oto niektóre jego zasady metodyczne :

„W nauczaniu przestrzegać należy ściśle praw i porządku natury. Jest bowiem naturalny porządek, według którego umysł postępuje w nabywaniu wiedzy. Porządek ten należy poznać i na znajomości jego oprzeć nauczanie“.

„Nie postępuj najprzód w nauczaniu, póki się nie przekonasz, że części podstawowe przedmiotu dokładnie sobie uczniowie przyswoili“.

„Nauczanie odbywać się powinno bez wszelkiego przymusu. Umysł nasz tak jest urządzony, że znajduje przymus w odbieraniu tych wrażeń, które zachować może. Wszelka surowość tę przyjemność niweczy. Nie można myśli popędzać kijem, jak nie można ślimaka do prędkiego chodu pobudzić szpilką“.

„W nauczaniu winna być zachowana jednorodność. Tylko jednej rzeczy w jednym czasie uczyć się można. Najwłaściwszem jest, gdy uczeń przedmiot już poznany porównywa z nowym, którego się dopiero uczy. Gdy więc we wszystkim stosować będziemy jedną metodę, porównania tę będą łatwiejsze i bardziej się w umyśle ucznia uwydatnią“.

„Naprzód należy dawać rzecz samą, potem dopiero jej opis, najpierw kontury rzeczy, potem szczegóły. Dopóki uczeń nie zdobył wyobrażenia rzeczy samej, nedorzecznem jest męczyć go wykładaniem jej przymiotów i własności, istotnych czy przypadkowych. (*Ne modus rei ante rem*)“.

„Wszystkiego ma uczeń dochodzić przez doświadczenie i spostrzeganie (*per inductionem et experimentum omnia*). Wiedza na ślepej wierze w daną powagę oparta nie zasługuje na miano wiedzy właściwej. Tej samej metody trzymać się należy nie tylko przy naukach przyrodniczych, ale i przy nauce języków i tu najpierw powinien uczeń przy lekturze autorów poznawać zjawiska językowe a potem uczyć się gramatyki, najpierw poznawać winien przykłady a potem reguły, „najpierw zboże, potem wór na zboże“. Nauczanie wszelkie odbywać się powinno w języku ojczystym (*omnia primum in lingua vernacula*)“.

Z przebiegu opowiadania o życiu i pracach Ratichiusa wynika, że zasługi jego jako dydaktyka i metodyka, były wielkie i że słusznie reformatorem nauczania może być nazwany. Nie zasługuje jednak na zaszczytne miano reformatora wychowania, w szerszem tego wyrazu znaczeniu. Ku temu brakło mu zrozumienia głębszego prądów współczesnych i potrzeb, brakło nadewszystko bezinteresowności i konsekwencji w pracy dla przyszłych pokoleń.

5. Przymioty te posiadał w wyższym stopniu Morawjanin z rodu, JAN AMOS KOMENIUS (KOMENSKI), urodzony 1592 r. we wsi morawskiej Niwnicy pod Węgierskim Brodem (Ungarisch-Brod). Był synem młynarza. Rodzina Komeńskich, tak nazwana od miasteczka Komny na Morawach, należała do sekty „Braci czeskich“ powstałej na zgliszczach nauki Husa. O pierwszym okresie życia jego nic nadto nie wiemy, jak tylko, co sam opowiada w następujących słowach: „Dzieckiem jeszcze utraciwszy rodziców skutkiem

niedbalstwa opiekunów dopiero w 16 roku życia zakosztowałem języka łacińskiego. Ale, dzięki Bogu, to zakosztowanie wzbudziło we mnie takie pragnienie nauki, że odtąd nie przestawałem ze wszystkich sił pracować nad uzyskaniem straconego czasu". Zapaleń niezwykłym do nauk przejęty odbywał studia w różnych miastach niemieckich, gdzie zaznajomił się z metodą Ratkego. Po powrocie na Morawy otrzymał kierownictwo szkoły w Przerowie, utrzymywanej przez „Braci czeskich“, a piastując równocześnie duchowne naczelnictwo gminy wyznaniowej swej sekty równą żarliwość rozwijał w szkole i kościele.

Wszelako straszne burze wojny trzydziestoletniej przerwały wkrótce to życie spokojne. Po bitwie na Białej Górze, spalono i spłądrowano główne siedlisko „Braci czeskich“, Fulnek, przyczem Komeński stracił wszystkie rękopisy i całe mienie. Gdy zaś w r. 1624 skazano wszystkich duchownych protestanckich i w ogóle dysydenckich na wygnanie, musiał i on uchodzić z kraju. Przez czas jakiś znajdował schronienie w rodzinie czeskiego magnata, Sadowskiego w Słupnie w Górach Czeskich i w schronieniu tem zajmował się teorią nauczania, wzbogacając przytem literaturę czeską przekładem Psalmów Dawida, naśladowaniami Wergiljusa, Owidjusa i Katona. Gdy jednak 1627 r. prześladowanie bardzo się wzmogło, zmuszony był z większą częścią współwyznawców ojczyznę opuścić, aby już nigdy do niej nie powrócić.

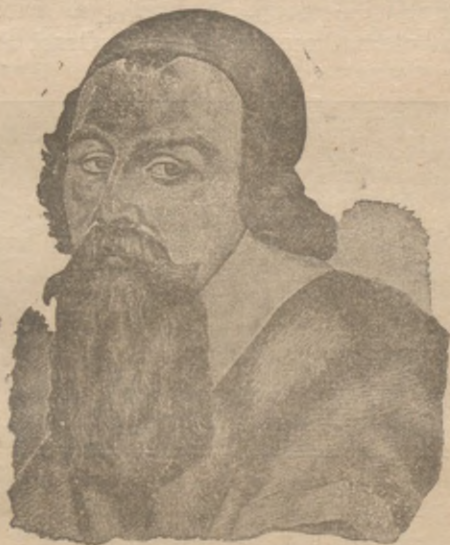
Wielu z wygnańców, a w ich liczbie i Komeński, osiedlił w polskiem miasteczku Lesznie, siedzibie rodziny magnackiej Leszczyńskich.

Istniała tu szkoła „Braci Czeskich“, założona 1555 r. przez Rafała Leszczyńskiego, przy której Komeński znalazł odpowiednie dla siebie zajęcie. Tu wśród cichych prac szkolnych znalazł sposobność do poszukiwań i rozmyślań nad teorią wychowania i nauczania.

W r. 1631 wydał też Komeński książkę, która jego samego i polskie miasteczko, w którem to dzieło się pojawiło, uczyniła sławnem w całej Europie i poza jej granicami. Było to dzieło pod tyt. „*Janua linguarum reserata*“ czyli „*Brama języków otworzona*“. Mała ta książeczka z ogromnym zapalem przyjęta została przez świat uczony.

Komeński otrzymywał listy z pozdrowieniem i podziękowaniem ze wszystkich stron Europy, książka zaś przetłumaczona została na języki: grecki, polski, szwedzki, flamandzki, angielski, francuski, hiszpański, włoski, węgierski, turecki, arabski, perski i mongolski.

Polski tekst wygotował rektor gimnazjum Leszczyńskiego, Andrzej Węgierski. Książka wyszła z tekstem łacińskim i niemieckim razem, po raz pierwszy w Gdańsku r. 1633 i nosiła tytuł: „Drzwi języków otworzone albo nasiennik języków i umiejętności wszelkiej”. Januę wprowadzono w Polsce w pierwszym rządzie do szkół dysydenckich, ale używali jej także Pijarzy.



Jan Komeński (Comenius).

Treść podręcznika jest bardzo obfita, mowa tam u stworzeniu świata, o żywiołach, o sklepieniu niebieskiem, o kamieniach, roślinach i zwierzętach, o ciele i duszy człowieka, o zajęciach ludzkich i stosunkach życiowych itd. Uczeń miał zdobywać wiadomości na podstawie tej książki najpierw przez oglądanie rzeczywistych przedmiotów albo okazów, w razie braku ich przez oglądanie obrazów odtwarzających dokładnie te przedmioty.

Dzięki zdobytemu rozgłosowi otrzymywać zaczął Komeński zaproszenia do zreformowania nauki i wychowania

z dalekich nawet krajów. Najprzód zaproszono go do podniesienia stanu szkół w Szwecji. Wymówił się od tego, uległ jednak wkrótce namowom przyjaciół angielskich i udał się do Londynu, gdzie parlament ówczesny żywo zaczął się interesować sprawami wychowania i powierzył reformę szkół Hartlibowi, gorącemu wielbicielowi Komeńskiego. Hartlib dokładał wszelkich starań, celem wprowadzenia reform przyjaciela swego do szkół angielskich, ale ustawiczne wojny stały się zamiarom tym na przeszkodzie i Komeński zmuszony był z niczem powracać. Podczas pobytu w Anglii, który przeciągnął się do roku 1642, otrzymał Komeński wezwanie do Francji i Szwecji. Wybrał tym razem Szwecję, gdzie wielki kanclerz Oxenstierna, ów „Orzeł Północy“, jak



go nazywano, z rzadką bystrością i gruntownością badał system jego. Ulegając też jego namowom osiadł w końcu w Ellblągu w Prusiech i tu ułożył dzieło o nauczaniu pod tyt. „*Didactica magna*“ (Dydaktyka wielka).









Rok 1648 zniszczył ostatecznie wszelkie nadzieje Komeńskiego co do powrotu do ojczyzny. Zawarty bowiem podówczas pokój Westfalski nie zawierał żadnych zastrzeżeń co do powrotu wygnańców. Obrany w tymże czasie starszym biskupem „Braci Czeskich“, osiadł po raz wtóry w Lesznie, rozciągając stąd opiekę nad wygnanymi współbraćmi w różnych krajach.

Rozgłos jednak Komeńskiego w sprawach wychowania, tak był już wielki, że i na tem stanowisku nie mógł się

uchylić się od prac w tym kierunku. Tak np. od roku 1650 do 1654 zajmował się reformą szkół na Węgrzech, gdzie w Szaros-Pataku, jednym ze siedlisk wygnanych „Braci Czeskich“ utworzona została wzorowa szkoła podług jego zasad.

W czasie tym ułożył najgłośniejszą ze swych prac, która wszakże była właściwie tylko skróceniem Januy z dodaniem rycin i posłał ją do Norymbergi, gdzie też r. 1657 wyszła pod tytułem „*Orbis Pictus*“ (Świat w obrazach).

Obrazy ze „Świata w obrazach“ (*Orbis pictus*).

	Cornix cornicatur } Wrona kracze } á, á, A, a.
	Ovis balat } Owca beczy } bé, é, é, B. b.
	Cicada stridet } Konik polny syczy } ci, ci, C, c.
	Upupa dicit } Dudek woła } du, du, D, d.
	Infans eiulat } Dziecko płacze } é, é, è, E, e.
	Ventus flat } Wiatr wieje } fi, fi, F, f.
	Anser gingrit } Gęś gęga } ge, ge, G, g.
	Os halat } Usta wydychają } háh, háh, H, h.

Pierwszy przekład polski tego dzieła wyszedł 1667 r. nakładem wrocławskiego księgarza, razem z tekstem łacińskim i niemieckim. Tłumaczem jest Maciej Dobracki. Początek książki stanowił rodzaj abecadła w obrazkach, urządzonego tak, że obok każdej litery był obrazek zwierzęcia, które litera owa ma oznaczać, a mianowicie: obok A była wrona, obok B owca, obok C konik polny, obok D dudek itd.

Gdy Komeński osiadł powtórnie w Lesznie, toczyła się w Polsce właśnie sroga wojna ze Szwedami. „Bracia Czescy“,

z Komeńskim na czele, stanęli ze swemi sympatjami po stronie wroga Polski, a Komeński okazał się do tego stopnia niewdzięcznym względem narodu, który mu w szlachetnej tolerancji ofiarował u siebie przytułek, że powitał króla szwedzkiego, Karola X osobiście w obozie i napisał na cześć jego niesmaczny panegiryk.

Tymczasem zawarto pokój, mocą którego kilka miast polskich, a między niemi i Leszno, dostało się w ręce Szwedów. Za ledwie jednak król szwedzki z wojskiem kraj nasz opuścił, wojska polskie wkroczyły do Leszna, a wzięwszy je szturmem (1656 r.) spaliły. Komeński uszedł za ledwie z życiem z rodziną, ale dom jego stał się pastwą płomieni i nic w nim nie oszczędzono. Wszystkie książki i rękopisy zostały spalone a między niemi rękopis dzieła pod tyt. „*Pansophia*“, mającego obejmować całokształt wiedzy ludzkiej i duży słownik łacińsko-czeski i czesko-łaciński.

Złamany nieszczęściami opuścił Komeński Polskę, podróżował jakiś czas po Niemczech, a w końcu osiadł w Amsterdamie, w domu jednego z możnych swych protektorów. Tu spędził resztę dni swoich w dostatkach i poważaniu, zajęty wydawaniem wszystkich pism swoich. Umarł 1671 r., w 80-tym roku życia.

Przed Komeńskim żaden umysł głębszej wiedzy filozoficznej nie zajął się praktycznie sprawą wychowania. Montaigne, Kartezjusz i Bakon wygłaszali zasady, pozostawiając innym ich zastosowanie, inni, jak Ratichius, badali metody nie umiając im dać filozoficznej podstawy, inni w końcu byli tylko praktykami, stosującymi nieświadomie wielkie zagadnienia wychowania i nauczania. Komeński pierwszy połączył w sobie wcale gruntowną znajomość filozofji ówczesnej, zwłaszcza zaś nauki Bakona, z doświadczeniem praktycznego nauczyciela i stworzył w ten sposób system wychowania, który w głównych swych podstawach i dziś jeszcze na swem znaczeniu nie stracił.

Celem wychowania — podług Komenjusza — jest wytworzenie osobistości pobożnej i moralnej. Życie bowiem doczesne jest tylko przygotowaniem, okresem przejściowym do wiecznego połączenia się z Bogiem, do zupełnej doskonałości; kto postępuje w nauce a zaniedbuje dobre obyczaje,

ten się raczej cofa niż postępuje. Bez bojaźni Bożej są wszystkie sztuki i nauki raczej szkodliwe niż pożyteczne, podobnie jak nóż, miecz i topór w ręku szalonego, im ostrzejsze są, tem niebezpieczniejsze. Obok pobożności ma mieć wychowanie za cel wytworzenie dzielnych i zręcznych w danym zawodzie ludzi, ma dążyć do zgodnego rozwoju sił ducha i ciała.

Do osiągnięcia tego celu przeprowadzić należy wychowanie przez następujące cztery stopnie zakładów wychowawczo-naukowych, w których nauka ma trwać w każdym po 6 lat.

Stopnie te są: 1. Szkoła macierzyńska (*Schola materna*) dla dzieci do lat 6 w domu pod okiem troskliwej matki;

2. szkoła ludowa (*schola vernacula*) dla młodzieży płci obojej, od 6 do 12 roku życia, bez różnicy stanu i majątku;

3. szkoła łacińska (*schola Latina*) dla młodzieży od lat 12 do 18;

4. akademia dla młodzieży od lat 18 do 24.

Szkoła macierzyńska znajdować się powinna w każdym domu, szkoła ludowa w każdej gminie, szkoła łacińska w każdym większym mieście, uniwersytet w każdym kraju. Zadaniem uniwersytetu miałyby być kształcenie przyszłych nauczycieli i kierowników społeczeństwa w różnych sprawach, aby nigdy nie brakło mężów, którzyby umieli rozumnie rządzić szkołą, Kościołem i państwem.

W szkole macierzyńskiej, to jest w okresie przedszkolnym, pod opieką matki powinno dziecko poznać podstawy wszelkich wiadomości, które później systematycznie ma nabywać. Geografję n. p. poznać powinno dziecko przez orjentowanie się w pokoju i na podwórzu, chronologii uczyć się ma przez odróżnianie dnia i nocy, godzin, dni powszednich i świątecznych, tygodni, miesięcy, lat; geometrii wreszcie przez nabywanie wyobrażeń dokładnych o długości, wysokości, szerokości, linii, powierzchni itd.

Widać stąd, że Komenjusz starał się ująć także wychowanie przedszkolne w pewien system i że wypowiedział przy tej sposobności niejedną rozumną zasadę, która później znalazła swe zastosowanie w ogródkach froeblovskich.

W szkole łacińskiej pragnie Komenjusz widzieć uwzględnionemi obok języków klasycznych także przedmioty realne, przedewszystkiem zaś matematykę i muzykę. Nauka języków klasycznych — zdaniem Komenjusza — potrzebna jest; ale czytając autorów klasycznych, należy nietylko dbać o język, lecz także o wiadomości realne w nich zawarte.

Nauka uniwersytecka powinna uzupełniać i rozszerzać wszystkie wiadomości, zdobyte na stopniu niższym. Z uniwersytem należałoby połączyć szkołę szkół, w której mogliby się kształcić nauczyciele różnych stopni do swego zawodu. Za ważny wreszcie środek do uzupełnienia i zaokrąglenia wiedzy uważa Komenjusz podróże po różnych krajach.

Wszystkim dzieciom powinna być dana sposobność pobierania nauki, na utrzymanie szkół ludowych łożyć powinna zarówno zwierzchność świecka jak i duchowna; biedne dzieci szkolne powinny być utrzymywane kosztem publicznym przez cały czas uczęszczania do szkoły ludowej.

Zasady dydaktyczne Komenjusza w ogólnych zarysach tak się przedstawiają:

1. Najwyższą i najgłówniejszą zasadą nauczania jest, że powinno ono być bezwzględnie zgodne z naturą. Ucząc należy za wzór sobie brać postępowanie natury, zwłaszcza w życiu zwierząt i roślin. Natura czeka cierpliwie swego czasu, przygotowuje najpierw materiał, potem dopiero nadając mu formę. Tymczasem w nauczaniu stajemy ciągle w sprzeczności z temi zasadami natury; dajemy często naukę wprzód, zanim umysł młody dojrzał do jej przyjęcia, formę dajemy przed treścią, słów uczymy pierwszej niż rzeczy, które się w tych słowach wyrażają, ucząc obcego języka, zaczynamy od formy, to jest od reguł gramatycznych, zamiast dać przedtem materję, to jest sam język, do którego się te reguły odnoszą.

Natura każde z dzieł swych zaczyna w jego części istotnej, daje naprzód gruby zarys, potem wytwarza części pojedyncze. Zgodnie z tem postępowaniem i w nauczaniu zaczynać należy od rzeczy najbardziej istotnej; to jest od ogólnego zrozumienia przedmiotu. Każdego przed-

miotu uczyć najpierw należy w elementarnym zakresie, potem dopiero bardziej szczegółowo przez przykłady i prawidła.

Natura nie czyni skoków (*nihil per saltum*), a ni nie zatrzymuje się, raz zacząwszy. Cały kurs nauk powinien być ujęty w ścisły porządek, tak, żeby nauka wcześniejsza przygotowywała późniejszą.

Z zasady zgodności z naturą wysnuwa Komeński drugie, niemniej ważne prawidło nauczania:

2. Należy uczyć wszystkiego najpierw przez zmysły. „Nauczanie — powiada — powinno iść w tym porządku: najpierw kształcić należy zmysły, potem pamięć, później rozum, w końcu zdolność krytyczną. Takim jest porządek natury. Dziecko najprzód poznaje wszystko przez zmysły (*Nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu*, „cokolwiek jest w umyśle, wejść do niego musiało przez zmysły“). Spostrzeżenia zmysłów przechowuje pamięć a odtworza wyobrażenia. Porównywając jedno z drugimi, tworzy z nich rozum pojęcia ogólne, w końcu zaś władza sądzenia odróżnia między nimi prawdziwe i fałszywe. Trzymając się tego porządku — sądzi Komeński — można naukę najbardziej przyjemną uczynić nawet dla najmłodszych dzieci.

3. W nauczaniu nie powinien istnieć nieszczęśny rozdział słów i rzeczy (*infelix divortium rerum et verborum*), poznawanie słów i rzeczy równocześnie odbywać się powinno. Ile możliwości uczyć powinniśmy się nie z książek, lecz z wielkiej księgi natury: od dębów i buków, a więc od otaczającego nas świata rzeczywistego. W tym poglądzie idzie Komeński widocznie w ślady Bakona i Rattichiusa.

4. Dzieci lat 8 do 10 uczyć się powinny tylko w języku ojczystym. Każdego języka uczyć należy bardziej przez praktykę, aniżeli przez reguły, a więc przez słuchanie, czytanie, przepisywanie, naśladowanie piśmienne i ustne, przez używanie języka w rozmowie. Reguły wspomagają i utwierdzają praktykę, ale winny one przychodzić po niej, nie zaś ją wyprzedzać.

5. Unikać należy zbytniego obarczania młodzieży nauką. Każdy wczesny owoc dobry jest do na-

tychmiastywego użycia, ale tylko późne owoce cały rok przechowywać się dają.

6. W każdej nauce przestrzegać należy związku z życiem. Należy unikać takiej metody, przy pomocy której uczeń układa zdobywane wiadomości niby w hermetycznie zamkniętych skrytkach, gdzie leżą spokojnie, dopóki uczeń nie dopłynie do końca nauki szkolnej i nie wyrzuci ich wówczas na zawsze.

7. Przestrzegać należy związku między poszczególnymi przedmiotami. Wzajemny stosunek oddzielnych wiadomości nigdy w szkole przeoczony być nie powinien. „Widzimy, że oddzielne gałęzie drzewa nie mogą żyć, jeśli wszystkie nie czerpią soków ze wspólnego pnia za pośrednictwem wspólnych korzeni. Jakże możemy wymagać, aby oddzielnie zasilane gałęzie wiedzy ocalały dla życia, dla prawdy?

Poglądy Komenjusza na karność szkolną odznaczają się tą samą znajomością duszy dziecięcej, jaka cechuje i inne jego zapatrywania pedagogiczno-dydaktyczne. „Karnośći szkolnej — zdaniem jego — towarzyszyć powinna konsekwencja w postępowaniu, wolna od wszelkiej namiętności. Szkoła bez karnośći — to jak młyn bez wody. Wszelako nie wypływa stąd, jakoby krzyki, plagi, sińce miały być nieodłącznymi częściami szkoły; przeciwnie — czujność i uwaga nauczyciela najsmadniej zapobiec zdołają konieczności karania. Gdy ta nastąpi, ma być nie zemstą za wykroczenie, lecz środkiem, który ma zapobiec ich powtarzaniu się. Najlepszej formy karnośći uczy nas słońce niebieskie, które istoty wyrastające darzy najobficiej światłem i ciepłem, często deszczem i wiatrem, błyskawice wszakże i grzmoty najrzadziej zsyła. Plagi i uderzenia nie zdołają nigdy wpoić młodzieży miłości nauki, ale napoją ją z pewnością wstrętem ku niej i odrazą. Szkoły powinny być siedliskiem najczystszych duchowych rozkoszy dla młodego pokolenia“.

Komenjusz jest nietylko w wieku XVII, lecz i w dziejach pedagogii w ogóle zjawiskiem pierwszorzędnym, a jego poglądy na wychowanie, nauczanie, karność, na całą orga-

nizację i życie wewnętrzne szkoły stanowią epokę w rozwoju poglądów na te sprawy.

Jego zasady i myśli pedagogiczne są i dziś jeszcze podwalinami dobrej szkoły, jakkolwiek czasy najnowsze niejednemu ważny szczegół do ich uzupełnienia dorzuciły. Zasługą Komenjusza nigdy niezapomnianą zostanie, że on pierwszy w czasach walk srogich i sporów gwałtownych głosił i życiem swem całym stwierdzał dwie przedewszystkiem zasady: że nauka w szkołach, zwłaszcza ludowych, odbywać się powinna wyłącznie w języku ojczystym, że oświata i nauka powinny być udziałem wszystkich bez wyjątku, że ogólne i powszechne wykształcenie ludu jest najlepszym a niezawodnym środkiem, wiodącym do uszlachetnienia i uszczęśliwienia ludzkości.

2. Pietysty i August Herman Francke.

Luter wypowiedział zasadę, że każdy na podstawie biblijki sam sobie własną wiarę wytworzyć może. Stąd poszło, że już za czasów Lutera, a jeszcze bardziej po jego śmierci, pomiędzy komentatorami biblijki powstały zawzięte spory, które sprowadziły w następstwie przeróżne sekty. Skutkiem zubożenia ogólnego, które wywołała wojna trzydziestoletnia, zmieniły się stosunki wśród protestantów gruntownie. Przekonano się, że nie tyle chodzi o wiarę w dosłowne brzmienie tego, co bibljka podaje, jak raczej o usposobienie religijne, o wewnętrzną miłość Chrystusa i bliźnich i o okazywanie tej miłości zapomocą czynów. Celem utwierdzenia się w tych poglądach niektórzy protestanci obok publicznych nabożeństw urządzali osobne nabożeństwa w domu, na których wspólnie się modlono, czytano biblję, rozważano ułomność natury ludzkiej i konieczność zbawienia. Od tańca, gier, zabaw, uczęszczania do teatru i innych świeckich uciech stronili zwolennicy tej sekty w tem przekonaniu, że grozi to utratą zbawienia. Ci protestanci, którzy hołdowali tym zapatrywaniom i okazywali je w życiu i działaniu, nazywali się pietystami. Twórcą tego kierunku był Jakób Spener

Spener, który czas dłuższy pełnił obowiązki kaznodziei nadwornego w Dreźnie.

Najznakomitszym pedagogiem, który na kierunku pietystycznym oparł swe poglądy i prace pedagogiczne, był AUGUST HERMAN FRANCKE (* 1663 † 1727). Urodził się w Lubece, uczył się w uniwersytetach w Erfurcie i Kielu, prowadząc już jako młodzieniec życie czynne, pracowite a pożyteczne. Poznawszy się z Jakóbem Spenerem, z takim zapałem jął się uprawy nowego kierunku, że już jako docent prywatny w Lipsku budził niesłychane zajęcie u licznych swych słuchaczy. Za poparciem Spenera został r. 1692 wezwany w charakterze profesora do Halli, do świeżo założonego uniwersytetu. Tu wykładał najpierw języki orientalne, później teologję. Sława jego kaznodziejska była powodem, że oddano mu wnet parafję jednego z przedmieść Halli, zwanego Glaucha.

W nowej parafji zastał Francke okropną nędzę materialną i moralną i mnóstwo dzieci zupełnie opuszczonych i zaniedbanych. Założył przeto we własnym domu szkołę dla sierót (*Armenschule*), karmił je i odziewał, dzieląc się z nimi szczupłemi swemi dochodami. Gdy liczba sierót z każdym rokiem wzrastała a funduszków na ich utrzymanie brakło, odezwał się Francke do całego społeczeństwa niemieckiego z prośbą o poparcie wielkiego dzieła. Popłynęły obficie datki bogatych i uboższych, magnatów, książąt i królów, a tak jeszcze w ciągu życia doczekał się zacny filantrop tej pociechy, że mógł powołać do życia cały szereg zakładów naukowych i dobroczynnych, które dziś złączone w kompleks budynków, równający się niemal małemu miastu, przynoszą zaszczyt Halli i niemieckiemu narodowi.

Powstały tedy w krótkim czasie: szkoła dla sierót płci obojej (*Waisenschule*), szkoła ludowa dla chłopców i dziewcząt, szkoła łacińska, *paedagogium*, prócz tego alumnaty, pensjonaty i tak zwane „*Seminarium praeceptorum*“, zakład dla kształcenia nauczycieli gimnazjalnych. W chwili śmierci Franckego zakłady przez niego stworzone liczyły 2000 uczniów i dwustu nauczycieli. Dziś liczą uczniów około 4000 z 400 nauczycielami i nauczycielkami. Z biegiem czasu powstawały na zasadach gło-

szonych przez Franckego inne zakłady naukowe i wychowawcze, jak: gimnazjum, szkoła realna, seminarja dla nauczycieli ludowych i t. p. Zakłady Franckego mają dziś własną drukarnię, księgarnię i aptekę, obszerne pola i ogrody warzywne i owocowe, stawy do pływania i kąpeli w lecie, do ślizgawki w zimie, boiska do zabaw, sale gimnastyczne, koncertowe i t. p.

Ogromny ten gmach istnieje jeszcze dzisiaj, wznosi się pośród pięknych plantacji, położony nader korzystnie dla celów wychowawczych, a jakkolwiek pozbawiony wszelkich ozdób, potężne sprawia wrażenie swym ogromem i powagą. W XIX w. na jednym z dziedzińców gmachu wzniesiono Franckemu piękny posąg, dłuta znakomitego rzeźbiarza Raucha. Francke umarł, mając lat 64, w r. 1727.

Z pomiędzy zakładów Franckego na szczególną wzmiankę i bliższe rozpatrzenie zasługuje jego *paedagogium*, instytut bardzo rozpowszechniony w całej Europie w XVII i XVIII wieku a naśladowany i u nas w Polsce.

Pragnąc zakładom dla sierót przysporzyć znaczniejszych funduszków, przyjmował Francke na wychowanie i naukę 6- i 7-letnich chłopców rodzin zamożniejszych i kształcił ich bądź sam, bądź przy pomocy biedniejszych uczniów uniwersytetu. Gdy zaś liczba uczniów tego rodzaju znacznie wzrosła, stworzył dla nich osobny zakład a wkrótce potem osobny dla nich wznosił budynek (r. 1714). Wiele starania i kosztówłożył Francke na dobre wyposażenie i udoskonalenie tego zakładu, który nazwał *paedagogium*. Uczniowie jego pobierali naukę we wszystkich przedmiotach udzielanych w dzisiejszych gimnazjach, nadto zaś języka francuskiego, hebrajskiego, w muzyce i nauce zręczności (w tokarstwie, szlifowaniu szkła i t. p.). Gabinet przyrodniczo-etnograficzny, połączony z zakładem, nastęrczał uczniom sposobności do doświadczeń i obserwacji. Prowadzono nadto młodzież tego zakładu do pracowni artystów i rzemieślników, do ogrodów botanicznych, do zakładów lekarskich, aby tym sposobem wprowadzić ścisły związek życia praktycznego z nauką teoretyczną. W godzinach wolnych od nauki uczono wychowanków poprawnych manier towarzyskich.

Stwarzając zakład w rodzaju *paedagogium*, spełniał Francke ogólne życzenie swego czasu w zakresie wychowania młodzieży. Jak bowiem w XVI w. ideałem młodzieńca było zostać uczonym, znać gruntownie oba języki starożytne, składać gładkie wiersze łacińskie lub greckie, tak znowu od czasu wojny 30-letniej za wzór „doskonałego dworzanina“ uchodził tylko ten, kto znał oprócz tego języki nowe, umiał rozprawiać o sztukach pięknych i naukach realnych,

słowem, łączył w sobie przymioty człowieka uczonego z zaletami światowca, idącego z postępem. Ideał ten wychowania stał się powodem zakładania t. zw. akademji szlacheckich w różnych krajach Europy, u nas t. zw. *Collegium nobilem*, założonego przez ks. Stanisława Konarskiego.

Pedagogja Franckego streszcza się w poglądach następujących:

1. Celem wychowania jest żywe poznanie Boga i serdeczne umiłowanie nauki chrześcijańskiej. Osiąga się ten cel przez dobry przykład nauczyciela, przez gorliwą, codzienną naukę Pisma św. i katechizmu, przez regularną modlitwę i częste ćwiczenia pobożne. Pobożność potrzebna jest wszystkim stanom bez wyjątku, zapewnia ona ludzkości szczęście rzeczywiste. Należy tedy wprowadzić do szkoły wszystko, co prawdziwą pobożność podnosi, troskliwie zaś odsuwać od niej to, co ją pogłębić może.

2. Naukami młodzieży przeciążać nie należy. „Nauczyciel musi być jak ów roztropany siewca, który nie sypie ziarna na ziarno niepomny, że spodnie przytłumione przez wierzchnie nie może się rozwinąć, ale uważa, aby raz rzucone, prawdziwy plon wydało“.

3. Metodą szkolną może być tylko metoda sokratyczna, wykład uniwersytecki jest w szkołach szkodliwy. Tylko w klasach najwyższych wolno nauczycielowi dłużej mówić bez zapytywania uczniów.

4. Należy uczyć dla życia, nie dla szkoły. Trzeba młodzież zaznajamiać z otaczającym ją światem: w godzinach wolnych prowadzić ją do sklepów kupieckich, do fabryk, do młynów, na pole w czasie siejby lub żniwa i t. p., tylko nie do teatru i na widowiska, bo te rozpalają żądze i podsycają lekkomyślność.

5. Karność niech będzie surowa, lecz nie barbarzyńska. Niech w jej przestrzeganiu zjednoczy się miłość z powagą, niech przytem uwzględniona będzie indywidualność ucznia. Za niewyuczenie się lekcji, za brak pojętności nigdy dziecko karane być nie powinno, raczej za złość, za kłamstwo lub kradzież. Przez wisk dzieciom dawać ani szyderczej względem nich mowy używać nie wolno nauczycielowi; nie popra-

wia się ich tym sposobem, ale rozgorycza i zniechęca.

Wychowanie fizyczne w zakładach Franckego było do pewnego stopnia zaniedbane, przynajmniej nie było ono uprawiane w sposób, w jaki my to dziś pojmujemy. Ferji nie było wcale, nauka odbywała się nawet w niedzielę. Jako wytchnienie służyły tylko przechadzki, podczas których młodzież pod ciągłym zostawała nadzorem, — zakazane były natomiast wszelkie gry, nawet najniewinniejsze, jak: gra w piłkę, ślizgawka, rzucanie śnieżkami. Że taniec i inne zabawy były wzbronione, wynikało to z zasad pietystycznych. Skłaniano natomiast wszystkich wychowanków domu sierót do robót ręcznych, dziewczęta do zajęć gospodarskich w domu, chłopców do uprawy ogrodu i pola.

Francke był przede wszystkim człowiekiem na wskrós szlachetnym i bogobojnym, hasłem jego żywota było uczynić ze swych wychowanków ludzi pobożnych i pożytecznych. Celem tego dokonał, zostawiając pomnik, który przetrwał żywot jego szlachetny do dnia dzisiejszego.

Większe niż dotychczas uwzględnienie przedmiotów realnych w zakładach Franckego dało z czasem pochop do zakładania szkół realnych. Pierwszą szkołę realną w Niemczech założył r. 1706 Krzysztof Semler, początkowo jako fachową szkołę dla rzemiosł; jako średni zakład naukowy stworzył pierwszą szkołę realną w Berlinie r. 1746 Juliusz Hecker.

Przez założenie *seminarium praeceptorum*, jak niemniej przez kształcenie uczniów na praktycznych nauczycieli stał się Francke twórcą seminarjów nauczycielskich dla szkół ludowych i wyższych.

Pedagogja Franckego ma jednak obok zalet pierwszorzędnych i pewne wady. Zbyt wielki nacisk położony na formalistyczną pobożność i praktyki religijne okazał się z czasem w praktyce szkodliwym. Po śmierci mistrza, pod nieumiejętnym kierunkiem następców znikła z zakładów przez niego stworzonych prawdziwa bogobojność, a jej miejsce zajęło świętoszkostwo i obłudza, znikła naturalność, nastąpił szkodliwy dla religijnego rozwoju młodzieży przymus.

Po śmierci Frankego w pierwszej połowie w. XVIII wzrastała ciągle liczba uczniów, gdy jednak poziom naukowy stale obniżał się zaczął, a miejsce prawdziwej pobożności zajęła niemą obłuda, zaczęła gwałtownie upadać razem ze sławą zakładu także liczba wychowanków.

Dopiero pod koniec XVIII w. przyprowadził zakłady Frankego do dawnej świetności August Herman Niemeyer, wnuk Frankego. Tak przez swe znakomite prace pedagogiczne, jak i przez to, że instytut uczynił krajowym i że doprowadził do przyjęcia go pod zarząd pruskiej administracji, przyczynił się on do ugruntowania dzieła Frankego.

3. Fénelon, Jan Baptysta de la Salle i szkoły „Braci chrześcijańskich“.

Omawiani dotychczas pedagogowie XVII w. należą do innowierców. Mieli jednak i katolicy w czasie tym mężów, którzy sprawę wychowania naprzód posunęli. Byli nimi: Fénelon i Jan Baptysta de la Salle, obaj potomkowie zamożnych rodów, obaj należący do stanu duchownego.

a) FRANÇOIS SALIGNAC DE LA MOTHE FÉNELON (* 1651 † 1715). Urodził się w zamku Fénelon w Périgord, w pd.-zach. Francji. Kapłan cnót wielkich, otrzymał ze strony swej władzy duchownej jako pierwszy urząd pouczanie nawróconych na katolicyzm Hugonotów. Obowiązek ten pełnił Fénelon bardzo ściśle przez lat 10. W czasie tym napisał główne swe dziełko pod tytułem: „*O wychowaniu dziewcząt*“. Jest to pierwsza i jedna z najlepszych prób przedstawienia systematycznego zasad wychowania kobiet. Fénelon pierwszy wskazał z całym naciskiem na ważność wychowania niewiast.

„Złe wychowanie kobiet — mówi on — o wiele więcej przynosi szkody ludzkości, niż złe wychowanie mężczyzn“. W dalszym ciągu dziełka swego mówi wyczerpująco o błędach, popełnianych najczęściej w wychowaniu dziewcząt (miętkość, próżność, namiętność, gonienie za zabawami i widowiskami, bezmyślność, nienasycona ciekawość), podając rady, jak je wytępić, jak się ich wystrzegać. Mówi o najważniejszych obowiązkach kobiety, żony i matki.

Dziewczę powinno wcześniej zaprawiać się w bogobojności, religja u kobiet powinna być raczej rzeczą serca, niż rozumu. Co do wykształcenia umysłu przestrzega Fénelon przed zbyt niemiernym obciążaniem dziecka nauką, przed różnorodnością przedmiotów. Najprostsza to bowiem droga do rozbudzenia próżnej zarozumiałości i płytkości. Nie należy zaniedbywać natomiast udzielania przyszłym gospodyniom licznych a trafnych wskazówek z zakresu gospodarstwa domowego.

Postępowanie z dziewczętami powinno być uprzejme, nauka oparta być ma na obserwacji i doświadczeniu, przede wszystkim zaś polegać powinna na dokładnym rozumieniu rzeczy i na zainteresowaniu. „Uczyń naukę przyjemną; jeżeli cnota przedstawi się dziecku nudną i ponurą, samowola ujmującą, wszystko stracone, — będziesz pracował na próżno“. Wskazuje wreszcie Fénelon na wielkie znaczenie przykładu matki w wychowaniu dziewcząt. Cokolwiek matka córce wzniosłego prawić będzie, pójdzie na marne, jeżeli w postępowaniu matki dostrzeże córka sprzeczności z radami“.

Od roku 1689 oo 1705 był Fénelon wychowawcą młodego księcia Burgundji, wnuka Ludwika XIV. Celem poparcia swego wychowawczego wpływu na Delfina,¹⁾ pisał Fénelon na jego użytek wiele powiastek, bajek, rozmówek. Ten sam cel miało napisanie głównego jego dzieła pod tytułem: „*Przygody Telemaka*“. Jest to zmyślane opowiadanie, do którego za tło posłużyła autorowi treść kilku pieśni Homera *Odyssei*. „Telemachos, syn Odysseusa, wyjeżdża w świat, by zasięgnąć wiadomości o swym ojcu, który od lat 20 wyruszywszy z innymi bohaterami pod Troję, jeszcze nie powrócił. Telemachos, któremu towarzyszy w tych wędrówkach bogini Atena, w postaci Mentora, poznaje przy tej sposobności przeróżne państwa, ich ustrój, zwyczaje i obyczaje“.

„Przygody“ są niedoścignionym wzorem tak zwanego „Zwierciadła księcia“. Napisał je Fénelon, aby przy pomocy zajmującej lektury przedstawić następcy tronu a swemu wychowankowi zasady mądrości chrześcijańskiej, panowania nad na-

¹⁾ tak nazywano we Francji następców tronu.

miętnościami a przestrzec przed ponętami światowemi. „*Przygody Telemaka*“ są najdawniejszą książeczką dla młodzieży, która i dziś jeszcze z pożytkiem temu celowi służyć może.

Swoboda, z jaką autor czynił aluzje w książce tej do przeróżnych występków życia dworskiego, ściągnęła na Fénelona niełaskę króla i utratę stanowiska wychowawcy książęcego. Umarł jako biskup w Cambraj roku 1765.

W Polsce kilka pokoleń kształciło się na „*Telemaku*“, w wieku XVII i XVIII. „Z tego źródła jedni, jak król Stanisław August, wnieśli polor zewnętrzny przy słabo rozwiniętej woli, inni, jak Tadeusz Kościuszko, zacerpnawszy z niego ideał sprawiedliwości, prawa i miłości ludzi, zniechęceni niemożliwością urzeczywistnienia marzeń swoich, przedwcześnie usunęli się z widowni. Obaj oni zarówno z Telemachem szczytne, a nawet szczytniejsze od niego mieli zadanie: jemu chodziło o odzyskanie straconego ojca, tym o wywalczenie niezależności Ojczyzny. Gdy jednak Telemach wrócił szczęśliwie do ojezyny, to Stanisław August i Kościuszko oczy zamknęli na wygnaniu: Król pośród goryczy złoconej niewoli, Wódz pod dachem wolnego obywatela nadewszystko przenosząc swobodę i czystość moralną“.

b) JAN BAPTYSTA DE LA SALLE (* 1651 † 1719), kanonik w Reims, jest twórcą bardzo pożytecznego bractwa pod nazwą: „Braci szkół chrześcijańskich“, które założył mimo wszelkich trudności i przeszkód tak ze strony zgromadzeń duchownych, jak i nauczycielstwa świeckiego. Bractwo to wzięło sobie za zadanie udzielanie nauki dzieciom pozbawionym opieki rodzicielskiej, zakładanie szkół (elementarnych wyłącznie) dla sierót, urządzenie szkół niedzielnych, w ogóle podniesienie umysłowe i moralne warstw „wydziedziczonych“ płci obojej, na wsi i w mieście. Bractwo składało się z ludzi świeckich, pragnących swój czas i siły poświęcić nauczaniu biednych. Przyjmowano do niego najpierw na jeden rok, później na trzy, dopiero po 25. roku życia składano śluby na całe życie. „Bracia szkolni“ nie gonią za nowymi metodami nauczania, przyrzekają sobie osiągnięcie największych rezultatów przy pomocy zapału, cierpliwości i poświęcenia bezgranicznego. Reguła każe nauczycielowi pilną mieć uwagę na swoje postępowanie, zaleca łagodność w obęściu, używanie plag tylko w ostatniej potrzebie.

Nauka udzielana była wyłącznie tylko w mowie macierzystej uczniów. Każda szkoła składała się przynajmniej

z 2 klas: w każdej klasie podzieleni byli uczniowie podług swych wiadomości na 3 oddziały. Jeden tylko oddział miał zawsze naukę bezpośrednią, gdy tymczasem oba inne zatrudniano przy pomocy dojrzałych uczniów. Nie wolno było odpowiadać, tylko na pytania. Także nauczyciele wzbronione mieli używanie słów zbyt technicznych.

Towarzystwo w przeciągu kilku lat zdziało bardzo wiele, zwłaszcza w krajach, w których szkolnictwo ludowe nie odpowiadało słusznym wymaganiom czasu. Z chwilą śmierci swego założyciela liczyło już 27 szkół, w których pobierało naukę 10.000 dzieci.

W styczniu roku 1900 było około 20.000 braci i nowicjuszków, utrzymujących 2.000 szkół, podzielonych na 8.230 klas a w nich 350.000 uczniów. Nadto wychowują „Bracia chrześcijańscy“ 8.000 sierót, zbierają 32.572 młodych ludzi do patronatu i 21.000 dawnych uczniów do stowarzyszeń wzajemnej pomocy, zaś 3.000 młodzieży mieszka w ich domach.

Błogosławiona działalność Jana Baptysty była powodem, że po śmierci czczono go i wielbiono, otaczając czcią najwyższą pamięć Jego. Papież Leon XIII ogłosił go 24 maja 1900 Świętym.

IV. Janseniści.

„Port Royal“, miejscowość niedaleko Wersalu we Francji, była w tym okresie siedzibą reformatorów wychowania, którzy opierając się na nauce Kornelego Jansenjusza pod względem mniemań religijnych a na poglądach Kartezjusza pod względem filozoficzno-pedagogicznym, przez długi czas zawzięte spory wiedli z zakonem Jezuitów w zakresie nauczania i wychowania. Założycielem tego bractwa, znanego pod imieniem „samotników z Port Royal“, był opat St. Cyran. Głównym zadaniem wychowania podług nich jest: otoczyć młodzież dobrymi wpływami. Stąd nie są oni zwolennikami wychowania gromadnego, a już wcale nie wychowania publicznego, w którym przez większą część roku wpływ siostr i matek na dziecko lub młodzieńca jest raczej mitem, ich widok wspomnieniem niejasnym. Były to, jak widać, czasy, w których, zwłaszcza w domach zamożniej-

szych, pozbywano się prędko dzieci, wysyłając je na wychowanie do obcych.

Było tak i w Polsce. Ze wspomnień kasztelanica Biesiekierskiego dowiadujemy się, że pan kasztelan z Płowców, chcąc się pozbyć kłopotów wychowawczych, rozdawał dzieci między rządców swych włości. Kasztelanice rośli więc, nie znając ojca, matki i rodzeństwa, uważając rządcę i jego żonę za swych rodziców. Kasztelan był dla swoich dzieci tak samo owym panem, jak nim był dla rządcy i jego rodziny. Po kilku latach takiego cudackiego wychowania rządcą otrzymywał rozkaz dostawienia do pałacu kasztelanica, który drżąc ze strachu i trzymając się poły surduta rządcy, z trwogą stawał przed obliczem własnych rodziców. Taki sposób wychowania przyszedł do Polski niewątpliwie z Francji i długi czas był przestrzegany.

W nauczaniu starają się Janseniści przedewszystkiem rozwinąć samodzielność i zdolność sądzenia w uczniach. Dlatego sami pracują nieustannie nad własnem wykształceniem zawodowem i nad wynajdywaniem coraz nowszych metod. „Praktyka bowiem czyni doskonałym, ale praktyka czynienia źle czyni tylko doskonałym w zadowalaniu się ladajaką robotą. To sprawia, że często tradycja szkoły przechodzi w martwą rutynę a nauczyciele jej hołdujący tracą zdolność widzenia, jak konie pracujące w ciemności“.

Dla wychowania młodzieży, zdaniem Jansenistów, jeden jest tylko nieodzowny warunek u nauczyciela — dobroć, podobnie jak dla umysłowego wychowania jeden jest główny przymiot wymagany, — inteligencja.

Zasady Port-Royalistów przyjął prawie w zupełności i wprowadził je w praktykę szkół wyższych francuskich:

5. Karol Rollin

(* 1661 + 1741), jeden z najznakomitszych historyków i pedagogów francuskich w II połowie w. XVII i pierwszej XVIII w., przodownik tego kierunku odrodzenia klasycyzmu, który dbał nie tyle o samą gruntowną znajomość języków i świata klasycznego, ile raczej wszczepiał w młodzież pierwiastki kształcące, zawarte w językach klasycznych. Najważniejszem dziełem Rollina jest traktat o nauczaniu „*Traité d' étude*“.

Zasady pedagogiczne Rollina streścić się dają w sposób następujący:

Należy rozpoczynać naukę, skoro tylko dzieci mówić potrafią, już choćby dlatego, aby je przyzwyczajając do pracy i porządku. Dzieci posiadają podziwienia godną własność zdobywania sobie wiadomości z rozmów osób starszych. „Opowiadajcie więc dzieciom historyjki i zapytujcie je o różne kwestje, które je zajmować mogą. Pobudzajmy żądzę wiedzy u dzieci przy pomocy pochwał, których jednak nadużywać nie należy. Czytania niech się dzieci uczą igrając. Nie dawajcie im odrazu książki do czytania, ale każcie im litery poszczególne na kartonach napisane składać w wyrazy“. Także maszynę do czytania, wynalezioną podówczas przez Ludwika Dumasa „*Alphabet mécanique*“ poleca Rollin zapewniając, że dzieci 3—4-letnie uczą się łatwo czytać przy pomocy tego środka. Była to ręczna drukarnia i zecerpnia; dzieci pod kierunkiem nauczyciela uczyły się składania liter i odbijania ich w wyrazach i zdaniach. „Biuro typograficzne“ Dumasa znane było w XVII w. także w Polsce i zalecane przez znanego pedagoga Krajewskiego.

Dzieło Rollina obejmuje sześć ksiąg i traktuje o językach klasycznych, o retoryce, o historii, kierownictwie kolegjum, o jego naczelniku i nauczycielach, o obowiązkach rodziców, nauczycieli domowych i uczniów.

Zasady pedagogiczne Rollina przedostały się także do Polski i wywarły stanowczy wpływ na metody i program nauczania przedmiotów humanistycznych w „*Collegium Nobilium*“ ks. Stanisława Konarskiego.

6. System kształcenia młodzieży w Polsce w XVII wieku.

W okresie tym nie spotykamy się w Polsce z żadnym pisarzem pedagogicznym. Częste są tylko liczne wydania dzieł obcych pedagogów, zwłaszcza zaś Erazma z Rotterdamu i Komensjusza lub przeróbki i wyciągi ze wskazówkami dla pa choląt stanu szlacheckiego jak n. p. „O dworstwie obyczajów dobrych“. Układali tego rodzaju podręczniki: Jan Herbut, Fabjan Klonowicz, Wacław Kunicki, Sebastjan i Jan Petrycy i kilku innych.

System kształcenia młodzieży polskiej w XVII w. tak przedstawia prof. W. Czermak w dziele swoim p. t. „*Studja historyczne*, Kraków 1901“.

„Było już wtedy powszechnym zwyczajem na polskich dworach magnackich, że się paniczów starszych wysyłało dla „wypolerowania obyczajów“ — za granicę. Wyższe zakłady naukowe krajowe przyzwyczajano się uważać za rodzaj szkół średnich, po których ukończeniu nic nie pozostawało, jak udać się na jakiś uniwersytet cudzoziemski“.

„Rozpoczęła się ta emigracja młodzieży za nauką już u schyłku XV w., przybrała szersze rozmiary w II połowie XVI w., aby dojść do swego maximum w XVII w. Był czas że nie krakowska, ale padewska akademja mogła uchodzić za najwyższą szkołę koronną i były lata, w których liczba kształcących się za granicą Polaków przewyższała liczbę scholarów Jagiellońskiej Wszechnicy“.

„Przyczyną tego zjawiska było, iż ani Rząd Rzeczypospolitej, ani Akademja krakowska nie poczuły się w czas do obowiązku poprawy wychowania publicznego. Akademja zajmująca stanowisko przez pól odporne wobec humanizmu, Rząd, trawiący swe siły w walce z prądami reformatorskimi i o praw egzekucję, nie miały dosyć swobody, energii, ani inicjatywy, aby ująć sprawę edukacji w swoje ręce i wprowadzić ją na lepsze tory“.

„Akademja pozostająca na zacofanem stanowisku średniowiecznego scholastycyzmu, traci stopniowo w ciągu XVI w. tytuł dobrej sławy i ubożeje w słuchaczy. Odwracają się od niej zwolennicy „nowinek“ a katolicy dlatego, że pozostała katolicką i poczynają garnąć się do zwyciężonych przez reformację uniwersytetów zagranicznych; odwracają się dalej tacy, na których wionęło z południa i zachodu świeże tchnienie Odrodzenia w literaturze i sztuce i wabić musiało ku źródłom nowych kierunków duchowych. Odwracają się wreszcie i ci, którzy przez wysokie urodzenie czując się przeznaczonymi do wyższych zawodów, widzieli pożytek i potrzebę wżycia się w świat obcy, zaznajomienia się ze stosunkami i językami postronnych krajów“.

„Na jednych więc siła przekonań religijnych, na drugich żądza głębszej wiedzy, na trzecich popędy ambicji, na innych właściwy bujniejszym naturom polskim pociąg do włóczęgi po szerokim świecie, upodobanie w odmianie, — cały szereg tych różnorodnych czynników działał na większość młodzieży

polskiej w taki sposób, że, omijając coraz częściej Akademię krakowską, coraz liczniej zapełniać poczęła wyższe szkoły zagraniczne“.

„Akademja krakowska w XVII w. zwołna podupada. W miarę jak w Krakowie akademików ubywa, przybywa ich coraz więcej na uniwersytetach niemieckich i włoskich. Była to zwykła kolej studjów zagranicznych naszej młodzieży, zwłaszcza majątniejszych, że udawała się albo wprost na jedną z akademji Włoch północnych albo zatrzymywała się jakiś czas na którymś z uniwersytetów w Niemczech, o wiele rzadziej w Szwajcarji lub we Francji“.

„Dopływ ku Niemcom zwiększa się pod koniec XVI, i w pierwszej połowie XVII w.; odpływ do Włoch trwa równorzędnie i zmniejsza się dopiero w drugiej połowie XVII stulecia. Zarówno jednak w XVI jak i XVII w. największą siłą atrakcyjną mają wobec żywiołu polskiego uniwersytety włoskie: Bolonja i przedewszystkiem Padwa“.

„Najlicniejszego kontygentu polskich słuchaczy dostarczała tym instytucjom młodzież majątniejsza, pochodząca z wyższych sfer szlacheckich, przedewszystkiem dzieci magnatów i senatorów. Tak w metryce lipskiej jak i padewskiej, spotykamy się z nazwiskami wszystkich świetniejszych rodów polskich“.

„Był u nas zwyczaj, przynajmniej wśród polskiej arystokracji, dopełniać wyształcenia przez studja zagraniczne lub podróż po obcych krajach. Czego ta młodzież lepszych domów szukała zagranicą, to można wyrozumieć z instrukcyj, wydawanych przez rodziców dzieciom, wysyłanym z domu na naukę“.

„Szczególny nacisk kładą te instrukcje prawie wszystkie na potrzebę poznawania obcych języków. Łacina naturalnie idzie zawsze przed innemi; ale po niej koniecznie jeden albo i więcej nowożytnych języków. Drugim przedmiotem, najbardziej zalecanym przez ojców dzieciom jest ćwiczenie się w stylu i wymowie. Dalsze miejsce zajmuje fizyka, etyka i prawo. Edukacja kończy się zazwyczaj na studjowaniu nauk militarnych. Zalecane są też w niektórych instrukcjach ćwiczenia ciała a jako dodatek dozwolona gra na lutni“.

„Uzupełnianie wykształcenia nabytego w kraju przez studja zagraniczne miało swoje ważne strony dodatnie, wprowadzając przysłych obywateli Rzeczypospolitej w kontakt z oświatą i z całym postępowaniem cywilizacyjnym Zachodu. Ale ta młodzież, która szła po naukę za granicę, nie zawsze była dostatecznie dojrzałą i przysposobioną, aby korzystać odnieść z pobytu na cudzych ziemiach. Wysyłało się z Polski młodych ludzi zazwyczaj w latach zbyt wczesnych“.

„Wątpić też trzeba, aby w tym wieku młodzież mogła przedsiębrać głębsze samodzielne studja nad stosunkami cudzoziemskimi. Wracało się potem do domu i przystępowało do służby obywatelskiej, do praktycznych zajęć odrazu, bez znajomości stosunków i potrzeb krajowych, bez zasobu wiadomości niezbędnych każdemu, kto szczerze pragnął być Rzeczypospolitej pożytecznym. Cały wreszcie skład nauk, o których nabycie się starano, nie zalecał się szczęśliwym doborem. Trawiono najwięcej czasu na naukę pamięciową, na poszukiwaniu poloru zewnętrznego, za mało zaś uwagi wyteżano i starania łożono na wzbogacenie wiedzy realnymi wiadomościami. Wszystkie nauki, jakie nabywano za granicą, miały tę stronę ujemną, że nie były oparte o grunt swojski i najmniej o rzeczy swojskie informowały“.

„Jakiegokolwiek były drogi, które doprowadziły do takiego systemu edukacyjnego i jakiegokolwiek przyczyny złożyły się na utarcie takiej ułomnej rutyny wychowawczej, nie godzi się w żadnym razie wad tego systemu kłaść na karb braku troskliwości o rozwinięcie umysłowe dzieci i na brak przywiązania rodziców do dzieci“.

„Utrwalone bowiem wyrazy poglądów ludzi sfer wyższych na sposób i kierunek edukacji młodzieży, jakie się przechowały w instrukcjach ojców i w listach do synów, są świadectwami, że cnoty miłości i troskliwości rodzicielskiej krzewiły się w domach polskich głównie w XVII w. Ze wszystkich artykułów przykazań ojcowskich i korespondencji między rodzicami a dziećmi tchnie tyle ciepła, tyle rzetelnej troskliwości o dobro potomstwa, jest w nich tyle powagi i przeświadczenia o ważności zadania, któremu mają służyć, tyle serca, tyle dobrej woli, że są one najbardziej ujmującymi pomnikami. ilepszych stron życia społecznego w Polsce okresu Wazów“

Oto trzy ciekawe zabytki literatury pedagogicznej tego okresu, zawierające instrukcje ojców dane synom wybierającym się na edukację zagranicę:

1. List Jana Karola Chodkiewicza, hetmana w. lit. do 15-letniego syna, Hieronima, z radami o naukach i prowadzeniu się młodzieńca.

2. „Instrukcja Jakóba Sobieskiego, kasztelana krakowskiego (ojca króla Jana III), dana panu Orchowskiemu we względzie dzieci swoich, po raz pierwszy wydana w Warszawie roku 1784“.

3. Tegoż „Instrukcja wręczona samym jego synom wyprawując ich na nauki do Paryża“.

List hetmana Chodkiewicza brzmi jak następuje: „Z listu twego zrozumiałem, że wyższych nauk słuchasz, a mnie się zda, że *humanioribus* trzeba się zabawić, bo, jeśli przy filozofji błaznem będziesz, wstyd mi uczynisz, ale, jeśli dlatego się kwapisz, abys z szkoły wyszedł, szkoda w tem mieć nadzieję. Uczyć się zawsze trzeba, kto chce być mądrym, nie psując jednak serca. Panie Boże Cię w tej loice błogosław, badajes jej tak wiele nagryzł, jakobys dobrze sobie głowę swą napchał a będę słuchał argumentów twych przyjechawszy. Historyków nie zaniechaj czytać a nie wadziłoby Kromera. Pani Matce służ, jeno u panien nie bywaj, bo tam mniszy nie mają co czynić. Panu Bogu Cię tedy oddaję w opiekę Jego święta, niegodny w Majestacie prosząc, aby mi Cię w zdrowiu chował i dał się ze wszystkiego błogosławieństwa Twego nam cieszyć.

Dan z obozu pod Moskwą, 9. Julii a. D. 1612“.

Nierównie ważniejsze znaczenie dla dziejów wychowania w Polsce w tym okresie mają dwie instrukcje Jakóba Sobieskiego. Jedną z nich wydał on wysyłając obu synów swoich, Marka i Jana do szkoły nowódworskiej w Krakowie, drugą, gdy wyjeżdżali celem uzupełnienia wykształcenia do Paryża.

W słowach prostych a jasnych i bardzo rozumnych mówi w tych instrukcjach Jakób Sobieski o wychowaniu religijnem, fizycznym, moralnem i intelektualnem. O wychowaniu religijnem pisze w słowach krótkich, niewiele rozwodząc się nad szczegółami, w tem przekonaniu, że synowie wyniosłszy z domu głęboką wiarę, niewiele potrzebują w tym względzie pouczeń.

Mówi tedy; „*Initium sapientiae timor Domini**), a to ma być prawidło i nauk i wszystkiego życia i wszystkich postępków

*) „Początkiem mądrości bojaźń Pańska“.

ludzi chrześcijańskich-katolickich, urodzonych i wychowanych *in sinu* matki naszej, Kościoła świętego rzymskiego-katolickiego". Poleca tedy synom swoim, by uczyli się katechizmu, spełniali praktyki religijne, aby przed nauką szkolną wysłuchali zawsze mszy świętej w kościele św. Anny. Mszę odprawiać ma osobny ksiądz za honorarjum 40 złp. na rok z dodatkiem stołu, który ma mieć wespół z wojewodzicami.

Pragnąc, by synowie jego należycie byli przysposobieni do zawodu rycerskiego, poleca wojewoda panu Orchowskiemu szczególnem staraniem otoczyć zdrowie synów. W tym celu mają się odżywiać należycie, unikać papinkowatości i pieszczot, przyzwyczajając się do potraw prostych a zdrowych. Pamiętać winni, że życie ich płynąć będzie w obozie, w trudach i niewygodzie. Wojewodzice unikać mają marnotrawstwa i zbytku, nie śmiać brać udziału w bankietach, ale też nie mają żyć jak pustelnicy. Dom ich niech będzie otwarty dla gości, w obiadach ich niech biorą udział profesorowie, którzy udzielać im nauk i pomagają w pracy. Oprócz dobrego odżywiania radzi Jakób Sobieski nie pomijać ćwiczeń fizycznych. Niech synowie odbywają często wycieczki za miasto, niech często przebywają na świeżem powietrzu. Podczas rekreacji niech grają w piłkę, niech z łuku strzelają, zimą niech zwiedzają dalsze okolice. Ponieważ jednak młodzi panice mają skłonność do upływu krwi z nosa, niech wystrzegają się zbytnej gwałtowności w ćwiczeniach.

Wojewoda poleca Orchowskiemu pilnie przestrzegać ochędóstwa u synów. Przynajmniej dwa razy na miesiąc mają się kąpać w domu w wannie, co 6 albo 8 tygodni mają iść do łaźni. Dwa razy na tydzień mają zmieniać „białe chusty“ (koszule), pościółka ma być biała i pięknie usłana. Nie wolno synom ubierać się podług swej fantazji, ale nosić strój prosty i zdrowiu nieszkodliwy.

Wychowanie moralne, które przepisuje Jakób Sobieski, nosi na sobie charakter szczerze polski. Dobre wychowanie moralne zasada Sobieski na przyzwyczajaniu i dobrym przykładzie. Poleca tedy obcować tylko z dobrymi. „Z dobrymi będziesz dobrym, z przewrotnymi przewrotnym“. Niech nie obcują choćby z panietami, jeżeli ci są swawolni, pletliwi, nauk nie pilnujący, bo i najlepsza owieczka wnet od parszywej owcy i niechęący się zarazi. Dobre obyczaje, zdaniem wojewody, nie mają nic wspólnego z wykształceniem, bo, jak się drastycznie wyraża, można być po łacinie mądrym a po polsku błaznem.

Wiele dba wojewoda także o zachowanie form zewnętrznych. Poleca więc Orchowskiemu, by czuwał nad nimi, aby się przystojnie kłaniali, zwłaszcza, aby się przy jedzeniu zachowywali przyzwoicie. Ojciec pozwala im także chodzić na proszone bankiety i zabawy między białogłowy, niech zdrowi tańczą, *castis omnia casta*.

Karności polecał wojewoda przestrzegać ściśle i czuwać, by młodzi chłopcy, zwłaszcza przeciw posłuszeństwu, nie wykraczali.

Mówiąc to dodawał, że za wszelkie objawy nieposłuszeństwa czekają ich kary surowe. „Ja będę wiedział, co o tem rzec, jest pręt od tego, pod którym młodzi rosną“.

Na wychowanie intelektualne zwraca Sobieski niemniejszą uwagę jak na wychowanie moralne i fizyczne. „Nauka wszędzie człowieka zdobi; na wojnie i u dworu i w domu i w Rzeczypospolitej. Widzimy to, że ludzie więcej sobie ważą chudego pachotka uczonego aniżeli pana wielkiego a błazna, co go sobie więc palcem ukazują“.

Celem nauki ma być dla wojewodzców to, by ich uzdolniła do piastowania urzędu w Rzeczypospolitej, niech się więc uczą fizyki, matematyki i prawa. Przygotowaniem do tych wszystkich nauk niech będzie tak zwana *politior literatura*, to jest wykształcenie formalne w językach, literaturze i retoryce.

Obszernie i gruntownie mówi Sobieski o nauce języków obcych. Naukę tę uważa za ważną dla swych synów ze względu na stanowisko, jakie dla nich w Rzeczypospolitej przeznaczone. Odrzuca zupełnie Sobieski metodę gramatyczną w nauczaniu języków, poleca natomiast dziś powszechnie stosowaną metodę naturalną. Każę więc uczyć języków tak, jak się dziś małe dzieci uczą od rodziców języka ojczystego, a od bon nowożytnych języków obcych. „To niech pan Orchowski inkultuje synom swoim odemnie: jeżeli się chcą uczyć języków, aby konwersując nie wstydzali się, jeżeli co źle rzeką, bo milczeniem się żaden żadnego języka nie nauczy. A też dawno powiedziane: „*qui nunquam male, nunquam bene*“. Tym sposobem mieli się uczyć Sobiescy także i języka łacińskiego. Nie mają poprzestawać na nauce szkolnej, ale ćwiczyć się w ustnem używaniu łaciny w domu podczas obiadu i w innej porze, jeżeli nie będzie gości. Mają się też wprawiać w korespondencji łacińskiej. Listy mają pisać do matki po polsku, lecz do ojca po łacinie.

Niemiecki język uważa Sobieski za bardzo pożądany dla Polaków. Uważa go mianowicie za potrzebny ze względu na bliskie sąsiedztwo z Niemcami. I tu chciałby wojewoda, aby synowie jego nauczyli się tego języka nie metodą gramatyczną, ale, aby zyskali znajomość jego sposobem rozmowy. Dlatego poleca Orchowskiemu, by nie oglądając się na kosztą wyszukał stosownego nauczyciela mowy niemieckiej dla synów. Poza lekcjami mieli młodzi Sobiescy wprawiać się w używaniu języka niemieckiego przez rozmowę ze szatnym Zdarowskim.

Język tureckiego mieli się Sobiescy uczyć z tych samych powodów, co języka niemieckiego. Szlachta rnska w ustawicznych wojnach będąc z Turkami, zmuszona odprawiać częste do Turcji poselstwa musiała przynajmniej cokolwiek obznajomić się z mową turecką. Zaleca więc Sobieski, by synowie w załawach i na przechadzkach rozmawiali często po turecku z Francuzem, pochodzącym z Konstantynopola, który na ich dworze przebywał.

I druga „Instrukcja“ pisana w r. 1645 przy sposobności wyprawy młodych Sobieskich do Paryża odznacza się tym samym rozumem i powagą pojmowania zadań wychowawczych, co Instrukcja pierwsza.

Stosuje w niej tylko wojewoda wymagania wyższe, odpowiednio do dojrzałego wieku synów. Poleca im uczyć się języka francuskiego, z którego wymową zwłaszcza łamać się potrzeba. Języka łacińskiego każe uczyć się „grammaticaliter“. Radzi więc przybrać sobie nauczyciela sumiennego, któryby naukę traktował poważnie, nie czytał drobnostek i fraszek, ale przystąpił do lektury historycznej. Młodzi Sobiescy mają się wprawiać w pisaniu po francusku, układając treść przeczytanych ustępów. Najważnijszem jednak zleceniem jest, podobnie jak przy każdym języku nowożytnym, by śmiało mówili po francusku, choć się zrazu będzie ladajako mówiło, bo milcząc pewnie się żadnego języka nie nauczy. Rozmawiać i wprawiać się w mowie francuskiej powinni z każdym, a sposobności do tego im w Paryżu nie braknie.

Ucząc się języka francuskiego nie powinni zaniedbywać także języka niemieckiego, którego nauczyli się już w Krakowie. Dlatego radzi synom, by przyjęli sobie w Paryżu Niemczyka, z którymby mogli dalej rozmawiać i wprawiać się w używaniu tej mowy.

Nie zaniedbywać także powinni w Paryżu i nauki języka łacińskiego, którą wynieśli ze szkół krakowskich. W Paryżu znajomość języka łacińskiego jest wszędzie znaczna, nie będzie więc trudno o sposobność do dalszej wprawy. Należy więc synom wyszukać sobie znakomitego profesora i czytać z nim „Roczniki“ i „Historje“ Tacyta. Pisać po łacinie powinni codziennie.

Na pytanie, czy mają się wprawiać w tańcach francuskich, odpowiada Sobieski, że niewiele mu na tem zależy, radby tylko, aby po ukończeniu studjów i dojściu do wieku dojrzałego, da Bóg, dzielnie tańcowali na koniu, bijąc się z Turki i Tatory — „tego wam życzę i dlatego też i *huius artis* uczenie puszczam na wolę samych was“.

Te same mniej więcej uwagi dotyczą także nauki muzyki. Wojewoda dość obojętnie wyraża się o grze na lutni albo na jakim innym instrumencie. Niech się uczą muzyki, jeżeli do tego mają zdolności, uważa jednak za stracony czas, „któryby trawli na to błazeństwo“. Będą mieli na to tyle własnej substancji, że będą mogli muzykę utrzymywać. „Lepiej, że oni wam będą grać niż wy sobie“.

Instrukcje Sobieskiego odniosły widocznie skutek zamierzony przez wojewodę: dowiodło tego późniejsze życie obu młodych Sobieskich. Starszy Marek, poniósł śmierć bohaterską na polach ukraińskich, a imię Jana rozniosło sławę oręża polskiego szeroko po całym świecie.

7. Teorie pedagogiczne w Anglii ówczesnej.

John Locke.

(* 1632 † 1704) urodził się w Wrington koło Bristolu, był synem znakomitego prawnika. W latach najmłodszych postępował z nim ojciec bardzo surowo, zwolna i stopniowo przechodząc od środków surowych do łagodniejszych, aż wreszcie jako dojrzałego młodzieńca przypuścił do poufałej ze sobą szczerości. Postępowanie takie zaleca Locke rozumnym ojcom jako najodpowiedniejsze. Niezwyklemi obdarzony zdolnościami już jako uczeń szkoły uniwersyteckiej w Londynie a później uniwersytetu w Oxfordzie, oceniał krytycznie traktowanie filozofji w sposób scholastyczny i szukał nowych dróg tak w rozmowach z przyjaciółmi, jak i w pracach samodzielnych. Słabe zdrowie jego skłoniło go do zajęcia się oprócz sztukami pięknymi i filozofją, także medycyną. W dojrzałym wieku rozmaite zajmował stanowiska, głównem jednak jego zajęciem było wychowanie i studjum filozofji. Z wieloma znakomitymi uczonymi swego czasu pozostawał w ścisłych stosunkach i odbywał kilkakrotnie po Francji i Holandji podróże.

Szczęśliwy dla nauki wychowania wypadek sprawił, że Locke zawarł znajomość z hr. Shaftesbury, który go dla jego niezwykłych zalet umysłu i serca tak polubił, że go ze swym domem i rodziną przez rozmaite węzły na długi czas połączył. Locke został nadwornym jego lekarzem i wychowawcą syna.

Z pomiędzy pism Lokka najważniejsze są :

1. „*Badania nad ludzkim rozumem*“ i 2. „*Kilka myśli o wychowaniu*“. W pierwszym swem dziele dowodzi Locke, zgodnie z nauką Bakona, że pojęcia o rzeczach nie są człowiekowi wrodzone, lecz że nabywamy je przy pomocy doświadczenia zewnętrznego i wewnętrznego. Twierdzi razem z Aristotelesem i poprzednikiem swoim Gassendim, że niema nic w umyśle, czego pierwej nie byłoby w zmysłach (*Nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu*). Umysł nowonarodzonego dziecka, to — zdaniem Lokka — *tabula rasa* (niezapisana kartka papieru), którą się dopiero w dalszem życiu wypełnia. Wszystkie idee — zdaniem Lokka — pochodzą z doświadczenia.

Nietrudno udowodnić, że podstawa, na której polega rozumowanie Lokka, jest błędna, że umysł ludzki, to wcale nie jest kartka biała, na której wypisuje dopiero doświadczenie swoje głoski i że umysł przed wszelkiem pojęciem, zmysłowem czy nadzmysłowem, ma jedno swoje własne, ale najważniejsze ze wszystkich, t. j. ma świadomość siebie i swojego bytu. Twierdzi Locke, że doświadczenie na tej białej tablicy zapisuje przy pomocy zmysłów najpierw pojęcia proste a z tych dopiero pojęć umysł przy pomocy refleksji wytwarza pojęcia złożone. Rzecz ma się przeciwnie. Na tej tablicy umysłowej powstają przedewszystkiem pojęcia złożone, tak n. p. obraz jabłka, jego kształt, barwa, rozmiar, woń, stopień twardości, jednym słowem wszystko, co stanowi całość. Umysł dopiero wstępując na drogę analizy (rozbioru), oddzielając te przymioty, przychodzi do pojęć prostych: kształtu, barwy, rozmiaru, woni, tęgości.

Powód do napisania dzieła o wychowaniu nastęrczyła Lockemu czynność jego wychowawcza na dworze hrabiego Shaftesbury.

Na poglądy w niem wyrażone, które zresztą nie stanowią systemu naukowego, ale tworzą zbiór uwag i wskazówek ogólnych, złożyły się rozmaite czynniki: czynność jego wychowawcza, studja psychologiczno-filozoficzne i praktyka lekarska.

Na wychowanie fizyczne i staranie o zdrowie ciała największą Locke zwraca uwagę, nie mniejszą na wychowanie moralne młodzieży; wychowanie intelektualne, jako mniej ważne, usuwa na plan dalszy.

Cel wychowania tak sobie wyobraża Locke:

Ponieważ dobre wychowanie dzieci jest sprawą, do której najsilniej zobowiązani są rodzice powinnością i interesem i od niego głównie zależy szczęście i pomyślność narodu, pragnąłbym, aby każdy sprawę tę wziął do serca a wszyscy usiłowali stosować do tego celu metodę, któraby w rozmaitych położeniach ludzkich była najłatwiejszą, najkrótszą i najwłaściwszą do wytwarzania ludzi uczciwych, społeczeństwu pożytecznych i biegłych w swoim zawodzie.

Wychowanie fizyczne. Dzielnosć fizyczną uważa Locke za warunek nieodzowny, jeżeli ma być należycie speł-

nione zadanie wychowania, to jest, zadowolenie własne wobec czekających nas trudów i jeżeli wychowanek ma wyzyskać owe trudy na rzecz społeczeństwa. Zdanie Rzymian, że tylko „w zdrowem ciele mieszkać może zdrowa dusza“ (*mens sana in corpore sano*), uważa Locke jako najlepsze streszczenie warunku prawdziwie szczęśliwego żywota na tej ziemi. Przestrzega więc rodziców, by nie rozpieszczali dzieci swoich, nie pozwalali na używanie zbyt ciepłych sukien, gorących napojów, korzennych i zbyt słonych potraw. Poleca natomiast środki hartowania ciała: codzienne mycie nóg zimną wodą, kąpiele rzeczne, ruch na wolnem powietrzu, pożywienie proste i niewymyślne, twarde postanie, sen ośmiodzinny, wczesne udawanie się na spoczynek i wczesne wstawanie. Do szczególnego nacisku na zdrowie dziecka skłoniło niewątpliwie autora to, że sam miał tego zdrowia mało i osobiście doświadczył na sobie samym, jaką ten brak stanowił przeszkodę w pracy i urzeczywistnieniu szlachetnych pomysłów.

Wychowanie moralne. Jednym z głównych obowiązków wychowawcy jest — zdaniem Lokka — poznanie właściwości natury dziecka w tym celu, aby podług tego móc stosować swą pracę wychowawczą. W wychowaniu moralnem przyzwyczajając należy przedewszystkiem dziecko do panowania nad sobą samem. Nie należy przeoczyć żadnego błędu dziecięcego, nie ustępować ani pobyżać kaprysom, jak najwcześniej zwalczać chęć zysku lub panowania nad drugimi. Wcześniej już winno dziecko nauczyć się szanować powagę i rozkazy starszych, z postępem jednak lat w miejsce stanowczych rozkazów wstępować powinny rady i wskazówki przyjacielskie. Wcześniej już skłaniać należy wychowanków do otwartości i uczciwości w czynie i mowie, do poszanowania cudzej własności. Niech dziecię nie zna próżnej obawy, niech będzie uprzejme dla sług, niech nie okaże nigdy okrucieństwa dla zwierząt. Kłamstwo jako rzecz szpetną i potępienia godną wychowawca stanowczo zwalczać i wyępiać będzie, ciekawość i chęć wiedzy podsycać.

Zachować należy dziecko od nienaturalności w obcowaniu z drugimi. „Nie wymagajcie od dzieci tonu konwencjonalnego, bo ten śmieszny jest w młodych stworzeniach“.

„Prosta, choćby nieco i rubaszna natura, lepsza jest i godniejsza szacunku, niż istota przekształcona zewnątrznie i obracająca się jak marjonetka lub lalka“.

Dawać należy dzieciom niewiele przepisów, ale te, które im są dane, niechaj naprzód wychowawcom samym a potem wychowankom będą niewzruszone i święte. Najlepszem jest wychowanie moralne, gdy dzieci z dobrego przyzwyczajenia się do cnoty same dochodzą do praw moralnych i przepisów przystojności. Kar udzielać należy rzadko, bez gniewu i namiętności. Przewisk staranie unikać trzeba, chłosta stosowana być może tylko w wyjątkowych wypadkach, w razie uporu lub złośliwości.

W nagrodach różnych przestrzegać trzeba umiarkowania, tak, aby cnota w oczach wychowanka nie uchodziła za frymarkę, ale zawsze stanowiła dla niego cenną i ukochaną dla siebie samą zdobycz.

Wychowanie intelektualne. Nauki i wiadomości pozytywne uważa Locke za część wychowania najmniej ważną. Mają być one tylko środkami, wiodącymi do celów wyższych, do cnoty i prawdziwej mądrości. Pierwsze wyobrażenie o rzeczach otrzymywać powinno dziecko przez zmysły, przy pomocy obrazów i przyrządów, nie zaś za pośrednictwem słów. Przy nauczaniu główny warunek stanowi u miłowanie przedmiotu i przywiązanie do nauczyciela. Dobra i pedagogicznie prowadzona nauka, jest dla dzieci przyjemną igraszka.

„Pierwszą książką, którą dzieciom do rąk dajesz, niech będą Bajki Ezopa. Bajki te powstały, gdy wszyscy ludzie byli jeszcze dziećmi, najstosowniejsze więc są dla wieku dziecięcego“.

Przed innymi językami znać winno dziecko swój język ojczysty, potem dopiero języki żyjące obce. Im więcej żyjących obcych języków nauczą się dzieci, tem lepiej dla nich na przyszłość. Locke, jako człowiek na wskróś praktyczny, nie jest zwolennikiem nauki języków klasycznych, jakkolwiek wysoko ceni i uznaje wielką ich wartość dla uczonych. Język grecki zwłaszcza — zdaniem Lokka — tak doniosłe ma znaczenie cywilizacyjne, że nikt nie godzien imienia uczonego człowieka, kto nie umie po grecku.

W wyborze innych przedmiotów naukowych i ocenieniu ich doniosłości wychowawczej znać wszędzie trzeźwego, praktycznego Anglika. Logikę i retorykę uważa za przedmioty mało ważne, równie jak poezję i muzykę.

Muzyki niech się dzieci nie uczą wcale, bo sztuka ta zabiera wiele drogiego czasu, a rzadko kto tyle w niej postąpi, by warto było go posłuchać.

Zaleca natomiast naukę rysunków, bo w podróży przydać się może, podobnie jak naukę tańców, która młodym istotom przydaje wdzięku.

Rzemiosła zatrudniające rękę, jak n. p. stolarstwo, ślusarstwo, są wyborną i pożyteczną gimnastyką. Dobrze więc będzie, jeśli się młodzieniec jakiegokolwiek rzemiosła nauczy. Przydać się to może w nieszczęściu.

Tak chłopiec jak dziewczyna mają prowadzić od dzieciństwa rejestry przychodów i rozchodów: najlepszy to środek do nauczenia się gospodarności i oszczędności, każdemu niezbędnie potrzebnej.

Dobra jest podróż dla młodzieńca, który skończył lat 24; młokos kilkunastoletni odprawivszy podróż, zapragnie tylko włóczęgi a straci ochotę do nauki. I dziecku wolno podróżować, ale po kraju, w bliskości domu, — i to piechotą, by uczuło trudy i przykrości, nieodłączne od swobody.

Locke był pierwszy, który z nauki wychowania uczynił oddzielną, systematyczną naukę (choć w dziele jego systemu, w znaczeniu zwykłym tego wyrazu, nie było) i nazwał ją „pedagogiką“. Rozszedł się więc rozgłos po całej ówczesnej Europie, że odkrył on nową i bardzo pożyteczną naukę. Okoliczność ta była powodem, że dzieło jego, na wszystkie nowoczesne języki przełożone, przebiegło całą Europę i wszędzie głębokie sprawiło wrażenie.

Nowe, w gruncie rzeczy, zasady i poglądy Lokka na wychowanie nie były. Opierały się w znacznej części na badaniach Bakona i Montaigne'a, ale talent potężny umiał im nadać cechę oryginalności i świeżości.

Wszelako zasługą Lokka pozostanie, że naukę wychowania oparł na podstawie psychologicznej, że o wychowaniu fizycznym pierwszy z pedagogów pisze umiejętnie i ze znajomością rzeczy, że przemawia za ulgami w naukach, za łagodnym postępowaniem z młodzieżą, że pracy fizycznej przeznaczą w wychowaniu należne jej stanowisko, że wreszcie w układzie planu lekcyjnego liczy się z wymaganiami praktycznego życia. Poglądy jego znalazły zwolenników i wykonawców tak głośnych jak Rousseau i tak zwani filantropiści.

Mają jednak „Myśli o wychowaniu“ Lokka także swoje słabe strony. Tak n. p. trudno zgodzić się na zdanie,

że „żądza zaszczytów i poklask świata są najdzielniejszym podnietami do kształcenia się i że tę próżność już w wychowaniu wyzyskać należy“. Do wad pedagogji Lokka należy także, że nie dba on o kształcenie wyobraźni i uczuć estetycznych, nie uznaje sztuki jako źródła kształcącego, że wreszcie zbytnie przypisuje znaczenie wychowaniu domowemu, na niekorzyść publicznego. Skutków zgubnych ten ostatni pogląd dla wychowania nie miał. Wychowanie domowe z początku wprowadzie pod wpływem nauk Lokka w zachodniej Europie wzięło górę nad publicznem, później jednak stało się równym i pożytecznym współzawodnikiem publicznego.

8. Teorje pedagogiczne we Francji ówczesnej.

Klaudjusz Fleury.

(* 1640 † 1723) jest przedstawicielem nowego pedagogicznego kierunku we Francji wieku XVII. Był on wychowawcą księcia Conti, wychowującego się razem z delfinem. Zaznajomiwszy się z Fénelonem zawarł z nim przyjaźń długotrwałą, która też wpłynęła w znacznej mierze na kierunek jego poglądów wychowawczych. Pod koniec życia był spowiednikiem króla francuskiego Ludwika XV.

Fleury był znakomitym znawcą historii Kościoła i powagą w zakresie prawa kanonicznego.

Poglądy jego pedagogiczne złożone są w dziele jego p. t. „Wybór i metoda nauk“ (*Traité du choix de la methode des études*) i dają się streścić w sposób następujący:

Wychowanie powinno być szkołą życia; ponieważ zaś życie potrzebuje ludzi uczciwych i zręcznych, przeto celem wychowania powinno być wytworzenie takich ludzi. Opatrzność czuwa nad tem, aby i czas wolny do pracy właściwej nie szedł na marne. Jest więc obowiązkiem wychowawcy starać się o należyte zużytkowanie tego czasu. Niech więc działwa już w czasie, w którym jeszcze pracować nie umie, przyjmuje w siebie obfity pokarm na czasy przyszłe i niech się wewnątrznie do właściwej pracy przygotowuje.

Niech się dzieci uczą wszystkiego w sposób łatwy i przyjemny, niech nawet nie spostrzegą, że się je uczy, niech doznają miłych wrażeń, gdy się im wpaja pierwsze zasady moralności i pożytecznej wiedzy.

Kar — ile możności — unikać należy, jakkolwiek zupełnie obejść się bez nich nie można. Uważać jednak trzeba, by karanie następowało tylko za złość, lub upór wychowanka; za brak wiadomości i zdolności umysłowych nie powinno się karać. Pamiętać należy, że kara częstsza a przytem niezastuzona, budzi w dziecku takie uczucia, które podkopują i unicestwiają całą pracę wychowawców.

Wychowaniu fizycznemu poświęca Fleury wiele uwagi, Sądzi, że zachowanie ciała w czystości i hartowanie posiadają nietylko znaczenie ważne dla zdrowia fizycznego, ale i moralnego.

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

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

Były to czasy, w których katolicy we Francji z huge-notami, jansenistami i innymi sekciarzami staczali zawzięte walki. Zachęca więc Fleury kobiety francuskie, by nabywały

już wcześniej gruntownych wiadomości religijnych, przestrzega jednak przed zbytkiem uczoności teoretycznej, która prowadzi często do przejmowania się nowinkami religijnymi.

Rollin, Fénelon i Fleury zajmują się w swoich dziełach pedagogicznych kwestją wychowania kobiet. Francja pod tym względem przoduje innym krajom i to zarówno w teorii, jak i w praktyce. Wpłynęły na to zasady Kartezjusza, przyznające każdemu człowiekowi bez różnicy płci, prawo kształcenia się i umysłowego rozwoju.

Na wykład religii, którą oddzielał od nauki moralnej, zalecał Fleury zwracać baczną uwagę i dlatego wydał sławny swój „Katechizm historyczny“ (*Cathechisme historique*) rozpowszechniony w bardzo wielu krajach Europy przez półtora wieku. Oprócz katechizmu wielką wziętością cieszyły się dwa inne dzieła jego: „Obyczaje Izraelitów“ (*Les moeurs des Israelites*) i „Obyczaje Chrześcijan“ (*Le moeurs des Chrétiens*).

Zaleca w tem ostatniem dziele naśladować wieki chrześcijaństwa, kiedy cnota nie była rzadkością, kiedy krucyfiks, księga Dziejów Apostolskich, naczynie gliniane z wonnem kadzidłem, lampka, skrzyneczka do przechowywania komunji św. były jedynymi sprzętami w mieszkaniu chrześcijanina. „Korzystnem będzie przedstawić światu, jakiemi były i jakiemi być winny obyczaje chrześcijan, zobaczą, iż nie można ograniczać chrześcijańskiej religii do prostych obrzędów, do odmawiania kilku pacierzy rano i wieczorem, resztę życia poświęcając gminnym zajęciom i płochości światowej, jak to poganie zwykli byli czynić“.

Poglądy Fleury'ego i jego dzieła bardzo były rozpowszechnione w Polsce. Jego „Wybór i metody nauczania“ zaleca projekt ustawy Komisji Edukacji narodowej nauczycielom do czytania. Korzysta z jego dzieł znany pisarz pedagogiczny ówczesny Bieliński, Popławski tłumaczy liczne ustępy z dzieła „Wybór i metoda nauk“. Piramowicz w znakomitem swem dziele: „Powinności nauczyciela“ dosłownie powtarza jego poglądy o celu nauczania. Jego katechizm i dzieła do wykładu nauki religii wydawane są wielokrotnie w przekładzie polskim w Warszawie, Krakowie, Wilnie, Wrocławiu, Berdyczowie.

Jako uzupełnienie przedstawionych wyżej poglądów Fleury'ego podajemy dłuższy ustęp przytoczony przez ks. Popławskiego (podługdziała W. Osterloff: „Przodownicy myśli pedagogicznej na Zachodzie od czasów Odrodzenia“, Warszawa 1918, str. 43):

„Dziecinne i młode lata jest to czas bardzo drogi. Nigdy nie jest ciekawość i pojęcie tak wielkie jak w tym czasie. Zawsze dzieci chcą wszystko wiedzieć, bo wszystkie rzeczy dla nich są nowe, przypatrują się im więc z uwagą. Bez ustanku zadają pytania, widząc, co drudzy robią, wszystkiego chcą próbować na sobie i naśladować. Łatwowie, proste i szczere, biorą wszystkie słowa za to, co one znaczą, póki się nie nauczą niedowierzać, doświadczywszy względem siebie kłamstwa i oszukania ludzkiego. Jakie chcesz, takie na nich możesz uczynić wrażenie, ponieważ nie mają jeszcze tego doświadczenia i rozumu, któreby się opierały wrażeniom. Nigdzie tak łatwej i pewnej pamięci nie znajdziesz, jak u dzieci: do których się rzeczy przyuczają myśleć w wieku swoim, do tychże przez całe życie przykładają się z większą łatwością i radością. Rzecz oczywista, że na to Bóg dał dzieciom te przymioty, aby się mogły nauczyć, co im na zawsze pożyteczne“

„Z zrządzenia Opatrzności Boskiej poszło, że w tych przymiotach mają też zdolność pamiętania i powierzchowne sposoby uczenia się. Jeżeli więc zhywa nam na tak potrzebnej wiadomości, wina naprzód tych, którzy nas uczyli, wina też nas samych, gdyśmy poznawać zaczęli, że nic nie umiemy albo niedobrze. Nasze myśli dobre lub złe formują w nas sprawy i obyczaje tak dalece, iż każdy błąd na rozumie jest to wlana trucizna, która musi mieć swój skutek. A co jest względem dzieci najgorszego, to osobliwie, iż je sami psujemy. Są łatwowie, my im bajki prawimy; są bojaźliwe, my je dziadem i wilkiem straszymy; namiętność ich i próżność podsycaamy; kiedy się dadzą w czem uwieść, stąd rozrywkę sobie czynimy, właśnie jakby to były małe pieski albo małpki“.

„Ale rzecze kto: sameż tylko rzeczy wysokie i poważne trzeba dzieciom powiadać? Smutnież dla nich naukę dawać i w samym smutku wychowywać? Bynajmniej, odpowiadam: trzeba tylko stosować się do ich pojętności, dopomagając siłom dziecięcym bez najmniejszego przeciążenia“.

Czasy Racjonalizmu i Neohumanizmu w wieku XVIII i w pierwszej połowie wieku XIX.

1. Racjonalizm i jego wpływ na teorie wychowawcze w tym okresie.

Locke, nauczający w pismach swoich, że wszelkie poznanie pochodzi z doświadczenia, jest twórcą kierunku filozoficznego, zwanego sensualizmem (od „*sensus*“ — zmysły). Ujmuje on naukę swą w zdaniu: „*nihil est in intellectu, quod non fuerit in sensu*“, (niema nic w umyśle, co by nie było pierwotnie w zmysłach). Wszelako obok zmysłów, dających doświadczenie zewnętrzne, przyjmuje Locke także wnikanie w siebie (*reflexion*), czyli doświadczenie wewnętrzne, obok biernego przyjmowania wrażeń przez zmysły, także czynny udział umysłu w tworzeniu idei złożonych.

W ten sposób staje się Locke twórcą t. zw. racjonalizmu, kierunku filozoficznego, który na teorię wychowania w wieku XVIII i XIX olbrzymi wpływ wywarł.

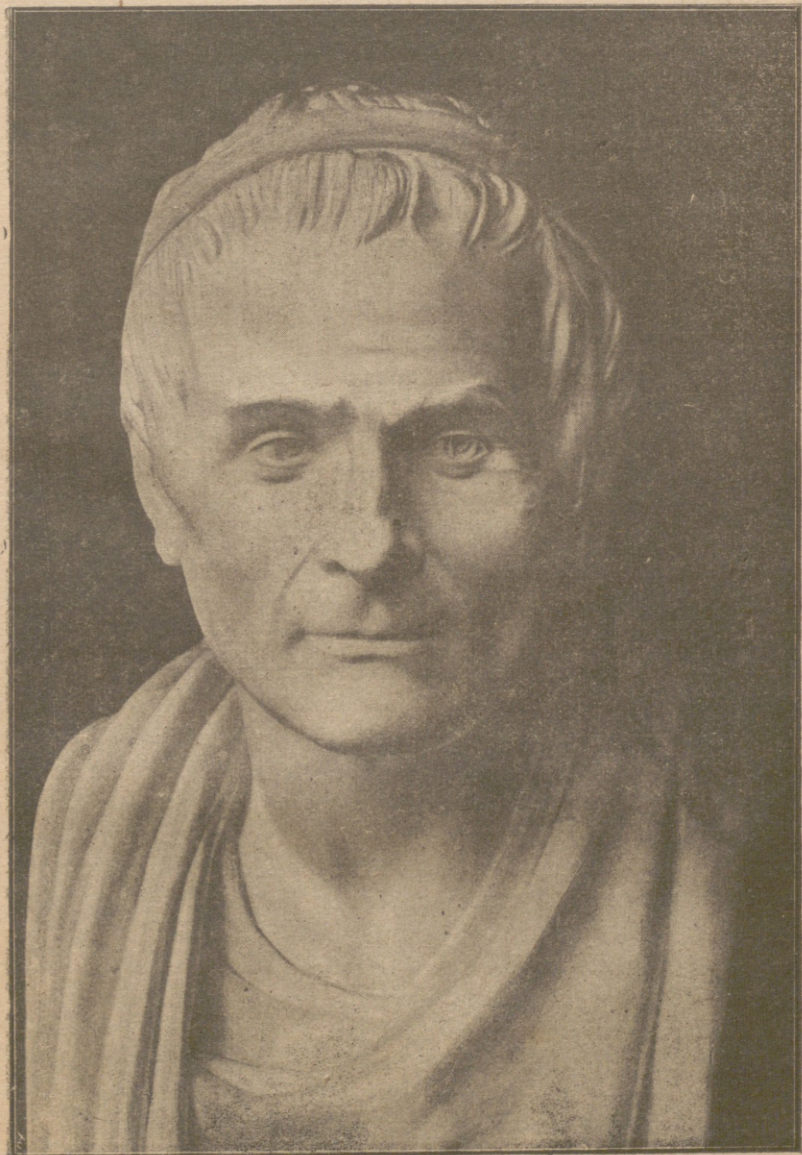
Na pytanie, skąd płynie nasza wiedza, odpowiada racjonalizm, że źródłem wiedzy prawdziwej jest rozum (*ratio*), że tylko z tej władzy umysłu czerpać możemy wiedzę przedmiotową. Racjonalistami zwano ludzi, którzy takie tylko zdania i przekonania uważają za prawdziwe, które można nabyć i dowieść wyłącznie tylko rozumem.

Racjonalizm, który powstał na gruncie angielskim, rozwinął się najbardziej dopiero na ziemi francuskiej. Pierwszym, który przeschepił go do Francji, był znakomity pisarz francuski, VOLTAIRE (* 1694 † 1778). Kierunek ten podjął, ale nadał mu piętno zupełnie oryginalne, odbiegając daleko od swego pierwowzoru:

Jan Jakób Rousseau (Jean Jacques Rousseau).

(* 1712 w Genewie). Należy do on rzędu najoryginalniejszych postaci w dziejach umysłowości ludzkiej a do najbardziej sprzecznych natur pod względem moralnym. Ojciec jego był zegarmistrzem w Genewie.

Jan Jakób przyszedł na świat jako nader słabowita istota a chwila jego urodzenia była zarazem chwilą zgonu matki,



Jan Jakób Rousseau (Jean Jacques Rousseau).

kobiety bardzo zacnej i wykształconej. „Moje przyjsie na świat było zarazem pierwszym mojem nieszczęściem“, — mówi w „Wyznaniach“ (*Confessions*), jednym z najświetniejszych a zarazem najbardziej zuchwałych dzieł swoich. Wychowanie, jakie Rousseau otrzymał, było pod każdym względem dla niego zgubne. I tak: ojciec, który sam namiętnie powieści sensacyjne czytywał, zaprawiał go do czytania na powieściach i czytał je z nim niekiedy nocami całemi. Nierzadko zdarzało się, że dopiero świergot ranny budzących się płasząt budził ich obu z oszołomienia, jakim ogarnęła ich lektura. „Musimy już spać iść — mawiał wtedy ojciec zawstydzony — jestem większem dzieckiem niż ty“.

W ósmym roku życia stracił Rousseau i opiekę ojca, który dla jakiejś awantury, uciekając przed więzieniem, zniewolony był opuścić Genewę na zawsze. Błąkał się odtąd młody Rousseau z miejsca na miejsce, podejmując się rozmaitych zajęć to jako pisarz, to jako rysownik, to wreszcie jako służący. Złe otoczenie, brak zasad wszelkich szlachetniejszych sprawiły, że popadł w różne przywary, że począł kłamać a nawet kraść. Zmuszony uciekać z miejsca na miejsce oparł się aż o Turyn, gdzie przeszedł na wiarę katolicką. W czasie tych wędrówek próbował w mieście Lyon sił swoich także jako wychowawca. Że jednak użył do tego środków najnieodpowiedniejszych, że brak mu było cierpliwości i taktu, więc i ten zawód nie udał mu się wcale. Z początku bowiem, jak sam opowiada, starał się wychowanków swoich kierować przy pomocy argumentów rozumowych, gdy jednak te — przy ich młodocianym wieku — nie wiele skutkowały, pragnął ich wzruszyć, zwracając się do ich uczucia, przyczem znowu tak się roztkliwiał, że omal sam nie płakał. Gdy zaś i to nie pomagało, popadał w wściekłość. Wtedy dopiero mieli radość z niego wychowankowie, „wtedy — jak sam powiada — oni byli rozumnymi, a ja dzieckiem“.

Po długich wędrówkach przybył do Paryża i tu dopiero, gdy miał już lat 40, spełniło się jedno z najgorętszych jego życzeń, którem było zdobycie sławy.

Pewnego skwarne go dnia latem 1749 szedł z Paryża do Vincennes, aby odwiedzić słynnego Diderota. Czytając w drodze gazetę, znalazł w niej ogłoszenie o rozpisaniem przez

Akademję w Dijon konkursie na temat: „*Czy wskrzeszenie nauk i sztuk przyczyniło się do odrodzenia lub poprawy obyczajów?*” Temat ten olśnił go i wzbudził w nim rój drzemających dotąd myśli. Serce zabiło mu silnie, łzy spływały po twarzy. Ujrzał przed sobą nowy, jak sam później mawiał, świat i stał się nowym człowiekiem. Leżąc pod drzewem, napisał bezzwłocznie część rozprawy, którą następnie przesłał Akademji.

W rozprawie tej dowiódł Rousseau w sposób błyskotliwy, dowcipny, że największem nieszczęściem społeczności ludzkiej są nauki i sztuki. „W miarę jak się nasze nauki i sztuki doskonaliły, dusze nasze psuły się stopniowo“, „zbytek, rozwiązłe obyczaje i niewolnictwo były zawsze karą za nasze zuchwałe usiłowania, dążące do wyjścia z tej szczęśliwej nieświadomości, w jakiej pozostawiła nas mądrość odwieczna“. „Wiara i patrijotyzm dawnych czasów ustępują przed nowymi obyczajami, które wytwarza teraz kultura umysłowa i estetyczna“.

Uwieńczona rozprawa narobiła sporo wrzawy w całej Europie, dzieląc uczonych na dwa obozy, na przeciwników i gorących wielbicieli genewskiego myśliciela.

Ten zachęcony olbrzymiem powodzeniem pierwszego swego dzieła, brnął w swych dziwacznych poglądach dalej. W następnej książce: „*o nierówności między ludźmi*“ (*sur l'inégalité parmi les hommes*) dowodzi z tą samą ludzącą bystrością i dowcipem, że rząd wszelki jest utworem szatana, że ludzie żyć powinni bez wszelkiej zwierzchności i być sami zostawieni sobie jak zwierzęta i ptactwo. Stan taki — zdaniem Rousseau'a — jest stanem niewinności, prostoty i natury. Własność i ugoda — to córy tyraństwa, źródła wszelkiego utrapienia naszego. Nauki i sztuki są owocem samolubstwa i służą do ujarzmienia tak zwanych prostaczków, to jest braci naszych, jeszcze szczęśliwych, bo na łonie matki natury swobodnie żyjących. Żelazo i zboże ucywilizowało narody, ale wypędziło je z raj.

Dziełko to pozorną gruntownością, gładkością stylu i bystrością, z jaką było napisane, działało potężnie na masy, wcale nie lub pół wykształcone i trudno odmówić słuszności tym, którzy twierdzą, że było ono jedną z iskier, które

wznieciły straszny pożar Rewolucji francuskiej. Umysły natomiast głębsze oceniały utwory Rousseau'a, jak na to zasługiwały, jako wytwory umysłu wielkiego, ale pozbawionego głębokości i gruntu moralnego. Voltaire n. p. dziękując mu za przysłanie dzieła, taką w liście swym czyni uwagę: „Gdy się Twój ostatni utwór czyta, zbiera niemal ochota do chodzenia na czworakach, że jednak przez lat 60 tego nie czyniłem, zostawiam tę przyjemność godniejszym od siebie. Nigdy jeszcze tyle bystrości i dowcipu nie zużyto na udowodnienie myśli tak z gruntu przewrotnej“.

Równie świetnym stylem napisane, ale niemniej niebezpieczne było następne dzieło Rousseau'a p. t.: „*Uгода społeczna*“ (*Un contrat social*), w którym wyłożył swoją teorię rządzenia państwem. Dowodził tu, że naród źle rządzony ma wszelkie prawo podnieść rokosz przeciw swemu władcy. Tę teorię wprowadzili też później w życie Jakóbin i terroryści w czasie wielkiej Rewolucji francuskiej, jak: Danton, Marat, Robespierre.

Żadne jednak z dzieł Rousseau'a, chociaż tak głośnych i znakomitych w swoim rodzaju, nie zyskało mu tyle rozgłosu, co dzieło jego o wychowaniu pod tytułem: „*Emil*“, napisane w roku 1762. Z powodu poglądów w niem wyrażonych, a niezgodnych z istniejącym rzeczą porządkiem, skazał parlament „*Emila*“ na publiczne rozdarcie przez katedrę i spalenie. Mimo to jednak rozbiegło się ono szybko po świecie i oddziaływało w sposób potężny na zmianę pojęć dotychczasowych o wychowaniu u wszystkich prawie narodów Europy.

„*Emil*“ czyli „*o wychowaniu*“ zawiera pedagogiczne zasady, uwagi i wskazówki, przedstawione na tle zmyślonej powiastki o wychowaniu młodzieńca, którego autor nazywa „*Emilem*“. Forma powieściowa w tym celu była obrana, by ułatwić książce wstęp do tych kół nawet, które się zresztą o sprawy pedagogiczne niewiele troszczyły, zwłaszcza zaś do kół pań.

Główna zasada pedagogji Rousseau'a jest: „Wszystko jest dobre, co wychodzi z rąk Stwórcy, wszystko wyradza się i psuje pod rękami człowieka“. Niema pierwotnego, wrodzonego zepsucia w sercu człowieka, wszelkie zło otrzymujemy z zewnątrz. Wychowa-

nie przeto ma mieć za zadanie: pomagać dobrej naturze wychowanka do jej swobodnego rozwoju i o to tylko się starać, aby rozwój ten skutkiem jakichś zgubnych wpływów zewnętrznych nie doznał przeszkody.

Celem wychowania jest stworzyć z istoty ludzkiej całość, zrobić z niej „całego człowieka“, któryby mógł później znaleźć miejsce w pośród większej jeszcze całości, społeczeństwa. Dziecko winno przedewszystkiem żyć, winno umieć odczuwać życie. „Życ — to nie znaczy oddychać, to znaczy działać, to znaczy używać naszych organów, naszych zmysłów, naszych zdolności, wszystkich części naszego „ja“, dostarczających nam poczucia własnego istnienia“.

Wychowanie z niczego nic stworzyć nie zdoła, lecz może zapewnić, o ile się da, dobre warunki temu, co tkwi w naturze dziecka. Stąd też wychowanie mieć powinno przeważnie charakter negacyjny, to jest zakazujący i zapobiegający. Negacyjnem jest to wychowanie dlatego, że dąży najpierw do udoskonalenia zmysłów jako narzędzi naszego poznania przedtem, zanim dziecko stanie się uczestnikiem tego poznania.

Ćwiczenie zmysłów uważa tedy Rousseau jako stadium przygotowawcze do pozyskania mądrości. Negacyjne wychowanie nie stwarza cnót, lecz zapobiega występkom, nie uczy prawdy, lecz strzeże od błędów, czyni dziecko zdolnem do wszystkiego, co może je skierować ku prawdzie i dobremu, gdy już będzie mogło prawdę zrozumieć a dobro pokochać.

Główną tę zasadę stosuje Rousseau w całej swej teorii wychowania w sposób następujący:

a) Wychowanie fizyczne uważa za najgłówniejszą część pracy pedagogicznej. Kształcenie ciała, staranie się o zdrowie, fizyczną siłę i piękność jest dla pedagoga, będącego przyjacielem natury, rzeczą największej wagi. Ciało musi mieć siłę, by mogło służyć duchowi, „im ciało słabsze jest, tem więcej rozkazuje — im silniejsze, tem chętniej i łatwiej słuca“.

Nie należy starać się za wcześnie o rozwój umysłu, lepiej i skuteczniej go sama natura rozwinie i ukształci. Im zaś ten rozwój późniejszy, tem doskonalszy. Należy natomiast hartować ciało wszelkimi sposobami. „Niech wasi

wychowankowie zimą chodzą z odkrytą głową i noszą lekkie suknie, niech nawet, gdy są spoceni, zimną wodę piją i na wilgotnej spiąją ziemi. Lekarza do młodych nie przyzywajcie nigdy. Wielką tajemnicą dobrego wychowania jest, aby ćwiczenia ciała następowały po ćwiczeniach ducha i odwrotnie. Niech więc wychowanek twój uczy się rzemiosła, nie tylko dlatego, by się miał czem po nauce szkolnej uczciwie zabawić, ale i dlatego, aby w potrzebie znalazł zajęcie i utrzymanie dla siebie i rodziny.

b) Wychowanie intelektualne radby Rousseau zmienić z gruntu. Nie należy dziecku nic narzucać, co ono własną pracą myśli samo zdobyć może i powinno. Pedagog Emila nie ma też mu udzielać formalnej nauki, ma on mu tylko nastęrczać częstą sposobność do czynienia doświadczeń i wysnuwania z nich odpowiednich wniosków. Nie z książek ma wychowanek czerpać swe wiadomości. Świat i otwarta księga przyrody mają być jego mistrzami, sam ma on badać i doświadczać, ćwiczyć swe zmysły. Nie jest rzeczą pożądaną, by dziecię wczesnie zabierało znajomość z książką. „Na wszelką zwłokę zapatrujcie się jak na zysk, bo wiele już zyskuje się, gdy posuwamy się do celu nic nie tracąc“. „Pozwólcie, niech dzieciństwo dojrzeje w dzieciach. Zresztą, jeżeli się okaże potrzeba dać im jakąś naukę, nie dawajcie im dzisiaj, jeśli bezpiecznie można odłożyć ją na jutro“.

„Nauczyć się wreszcie musi dziecko czytać, ale niech do tego samo chęć poczuje a reszta znajdzie się sama przez się. Pierwszą książką twego wychowanka niech będą: „Przygody Robinsona Kruzoë“. Robinson osamotniony, opuszczony na bezludnej wyspie, zmuszony wszystko sobie wyłącznie zawdzięczać, niech będzie jego ideałem. Niech się dziecko niczego nie wyucza na pamięć, niech się uczy wszystkiego tak, aby mu był każdy szczegół jasny i zrozumiały, niech nie uczy się słuchać opowieści powabnych, tylko przekonywających dowodów. W każdej nauce znajomość znaków i form, słów bez znajomości rzeczy nie ma najmniejszego znaczenia. Niech więc wychowanek twój zamiast wyuczać się słów próżnych uczy się wynajdywać i poznawać przedmioty, które owe słowa oznaczają“.

Rzeczy, które nas otaczają, poznajemy przy pomocy zmysłów. Rousseau, który na taką znajomość rzeczy szczególną zwraca uwagę, poleca przedewszystkiem ćwiczenia zmysłów. Aby u dzieci wykształcić zmysł dotykania taki sam, jaki mają ślepi, radzi je często zatrudniać i zabawiać w pokoju ciemnym, przez co pozbędą się także z czasem próżnej obawy. „Ćwiczyć się mają dzieci bezustannie w mierzeniu, liczeniu, ważeniu i zestawianiu. Niech poznają pojęcia wielkości i odległości przez ustawiczne ćwiczenia praktyczne. Tą drogą niech poznają przedewszystkiem okolicę, w której mieszkają a następnie kraj własny. Niech w nauce geografji nie przyswajają sobie znaków bez gruntownej znajomości rzeczy, które te znaki określają. Tymczasem dzieje się przeciwnie. Na kartach geograficznych poznają uczniowie kraje, miasta, góry itp., które dla dziecka istnieją tylko na papierze. Skutek takiej nauki jest ten, że dziecię wie dobrze, gdzie na karcie leżą: Peking, Ispahan, Meksyk, a nie zna odległości Paryża od najbliższego miasteczka, nie potrafiłoby zorjentować się należycie podług planu w ogrodzie własnego ojca“.

W nauce rysunków stoi Rousseau na stanowisku nowożytnem, dzisiejszem i domaga się, by rysowano z uczniami nie podług wzorów, ale podług natury, przyczem mają oni przedewszystkiem dobrze patrzeć i całość ujmować; kunsztowny rysunek nie należy do wychowania i kształcenia młodzieży.

c) Wychowaniem moralnem radzi Rousseau tak kierować, aby wychowanek własną, samodzielną pracą ducha zwolna wznosił się do prawdziwej moralności. „Niech i tu, jak w nauczaniu, nie idzie ślepo za twoją lub czyjąkolwiek powagą, lecz niech czyni to, co uzna sam za dobre, lub co konieczność rzeczy mu wskaże. Niech tylko wychowawca uważa, aby na młodzieńca nie działały żadne zewnętrzne zgubne wpływy, a także, by wychowanek jego innym nic złego nie wyrządził“. „Nie udzielaj mu żadnych pozytywnych rozkazów, ani nie żądaj od niego ślepego posłuszeństwa twoim rozkazom. Wychowanie młodzieży, zdaniem Rousseau'a, polega nie na wyuczeniu się prawdy i cnoty, ale na zachowaniu serca dziecięcego przed występkami, rozumu przed błędami.

Wszelka złość u dziecka pochodzi z jego niemocy. Uczynicie je silnem, a będzie dobrem. Rozkazujcie dzieciom wa-

szym dopiero wtedy, gdy już doniosłość tych rozkazów rozumieją, nigdy jednak nie pozwólcie im sobie rozkazywać, nie sądzcie sami w ich obecności o ludziach i nie pozwólcie im sądzić o innych. Kara niech będzie naturalnym skutkiem naturalnej przyczyny. Niech wychowanek drogą doświadczenia nabywa świadomości, jak złe skutki wynikają z błędów i wykroczeń.

d) Wychowanie religijne radby Rousseau, podobnie jak wychowanie intelektualne i moralne, odroczyć aż do wieku przejściowego i oprzeć je na podstawie samodzielnego rozwoju. O wychowaniu moralnem mówi Rousseau w części swego „Emila” osobnej, która nosi tytuł „Wyznanie wiary wika rju s z a S a b a u d z k i e g o”. Wyznanie to pozostaje w zasadniczej sprzeczności z Kościołem i jego nauką i jest ewangelją t. zw. „religii naturalnej”, potępionej stanowczo przez Kościół.

Podług tego wyznania „Emil” do 15 roku życia nic nie powinien wiedzieć o Bogu lub o duszy. Dopiero w 18 roku życia dochodzi on przez rozważanie natury i ćwiczenia rozumu do tego przekonania, że jakaś rozumna, wszechpotężna wola rządzi światem i że wolę tę nazywamy Bogiem. Każda religja objawiona jest — zdaniem Rousseau’a — wynalazkiem ludzkim.

Rousseau należał do tak zwanych Encyklopedystów francuskich, których błędnie nazywają „filozofami”, błędnie dlatego, bo żaden z filozofów prawdziwych starożytnych, średnich czy nowszych wieków nie lekceważył sobie do tego stopnia wiary w Boga, nie pomiałał wychowaniem religijnem. „Bóg jest, jak pięknie mówi nasz Trentowski, dla filozofa wszystkim, bo poznanie Boga jest filozofji początkiem i końcem”.

Rousseau, w którego życiu i dziełach moralny upadek Francji z końca XVIII w. znajduje wierne swe odbicie, jest myślicielem na wskróś oryginalnym, zręcznym, znakomitym pisarzem-stylistą, który najdziwaczniejsze pomysły ubrać potrafił w najponętniejszą szatę i nadać im cechę ludzającego prawdopodobieństwa.

Tajemnica niezwykłego powodzenia pedagogii jego tkwi w tem, że poglądy jego są odzwierciedleniem poglądów Francji

współczesnej. Ma jednak ta pedagogia i rzetelne i trwałe zalety swoje, które jej zapewniają pierwszorzędne znaczenie w dziejach wychowania wogóle.

Jest nią najpierw zwrócenie uwagi wychowawców i rodziców na naturę, o której dotychczas w wychowaniu zupełnie zapomniano, a przynajmniej nie dość ją uwzględniano. Zwyrrodnieniu i zniewieściałości swych czasów przeciwstawia Rousseau konieczność życia zgodnego z naturą, wychowania fizycznego młodzieży i higieny dziecka już od kolebki.

Zasługą pierwszorzędną Rousseau'a zostanie także, że polecił nauczycielom badać i poznawać dusze swych wychowanków. Nauczyciel każdy stać się winien sam uczniem: badać dusze wychowanków, ich sposób widzenia rzeczy, ich nawyknięcia i słabości, pragnienia i wstręty, wpływy, które je pobudzają do działania lub przygnębiają, nastrój wreszcie duszy ogólny. Poleca przytem nauczycielowi, by unikał nawet pozorów, jakoby uczniem zbytnio się zajmował. Sztuka jego ma polegać na tem, aby wszystko zrobił, pozornie nic nie robiąc. Wychowawca powinien być wszędzie obecnym a dziecko nie powinno wcale kierownictwa jego odczuwać, powinno mniemać, iż postępuje podług własnej woli, choć właściwie czynić będzie tylko to, czego sobie wychowawca życzy. Niechajże wychowanek nie zauważy nigdy, że pomiędzy nim a zajmującemi go rzeczami stoi nauczyciel.

Do zalet pedagogji Rousseau'a należy wreszcie żądanie rozbudzenia samodzielności w wychowaniu, które rodzi prostotę, wytwarza wybitne indywidualności. Rousseau wypędza z nauki wszelki mechanizm i rutynę, przywraca zmysłom i obserwacji właściwe znaczenie, usuwa czczy werbalizm, nauce o rzeczach przywraca należną jej wartość.

Jak więc z tego przedstawienia widać, umiał Rousseau zręcznie skorzystać z prac Bakona, Komenjusza, Lokka, umiejętnie zestawić ich poglądy, rozwinać je samodzielnie w duchu żądań swego wieku a wszystkiemu temu nadać cechę zupełnej oryginalności. Jeżeli do tego dodamy, że napisał swe dzieło w stylu ówczesnej Francji właściwym, z ckliwą sentymentalnością i deklamacyjną wymową, to zrozumiemy łatwo, dlaczego „Emil“ mimo wszelkich prześladowań niesły-

chanie szybko przebiegł całą Europę, działał silnie, pobudził do nowych prac i wysiłków w dziedzinie wychowaniu.

Wszelako obok tych zalet pierwszorzędnych ma pedagogja Rousseau'a i niemałe wady.

Należy tu podnieść jednostronne, chorobliwe prawie potępienie kultury i jej nabytków, chęć stworzenia z młodego pokolenia ludzi pierwotnych, przesadne akcentowanie obserwacji, bez uwzględnienia dedukcji, równie ważnej w nauczaniu.

Wadą pierwszorzędną jest wychowanie dziecka w religji naturalnej, nie uznającej Boga osobowego, lecz jakąś nieuchwytną wolę, wytwór ludzkiej wyobraźni. Błędem jest nienaturalne opóźnianie rozwoju intelektualnego dziecka, zupełne pominięcie wpływu macierzyńskiego i rodzinnego na wychowanie.

Słabą stroną pedagogji Rousseau'a jest także niedocenywanie wartości wychowania kobiecego. Rousseau traktuje tę sprawę bardzo pobieżnie, zaledwie jedną księgę „Emila“ poświęcając teorji wychowania kobiecego.

Kobiety zadaniem, sądzi Rousseau, jest zostać żoną i matką, a cnotami głównymi jej są łagodność i posłuszeństwo. Samodzielność, umysłowy i religijny rozwój kobiety nie jest, zdaniem jego, ani możebny ani dla niej samej potrzebny. Rozum kobiety jest praktyczny, kobieta z natury swej umie wynajdywać środki prowadzące do celu. Ma ona dar pojmowania szczegółów, rzeczą zaś mężczyzn jest zwracać się ku podstawom. Wiara kobiety jest wiarą w powagi. Jako dziewczęę wyznaje ona religję matki, jako niewiasta religję męża.

Widać stąd, że Rousseau w stosunku do kobiety nie trzyma się tej samej metody, którą zaleca stosować względem chłopca. Nie rozumie jej natury i nie uznaje jej prawa do rozwoju jej przyrodzonych zdolności.

Błędem wreszcie teorji pedagogicznej Rousseau'a jest także zasada ograniczająca wychowanie tylko do sfer zamężnych. „Biedny nie potrzebuje żadnego wychowania, nędza wychowuje go odpowiednio do jego stanu i żadne inne wychowanie nie jest dla niego możliwe“.

Rys ten rzuca ciekawe światło na człowieka, który tak często nazywany prorokiem demokracji, w teorii swej wychowawczej tak mało zbliżył się do idei demokratycznej.

W Polsce pisma Rousseau'a czytane były i rozszerzane skwapliwie. „Tak ich było u nas pełno — pisze autor współczesny — że, gdyby były drukowane w polskim języku, nie mogłoby się ich znajdować więcej“. Pisały o tych pismach obszerne sprawozdania gazety, pojawiały się pisma polemizujące z nimi. Nie dziw tedy, że i poglądy pedagogiczne Rousseau'a wnet stały się popularne w Polsce i że wybitniejsi ludzie tej doby w Polsce zapatrywania swoje na wychowanie młodzieży gruntowali na jego teorjach.

Tak n. p. Popławski doradzając ułożenie książki dla wychowawców, któraby im podała nie tylko dobry wzór edukacji fizycznej i moralnej, ale wykazywała zarazem panujące w dotychczasowej instrukcji przesady i wady, zwraca uwagę na bogaty materiał w dziełach Lokka, Montaigne'a a przede wszystkim Rousseau'a.

Że jednak nie brak było u nas ludzi, którzy należycie i krytycznie oceniali zalety i wady autora „Emila“, świadczy o tem sąd jednego z tłumaczy pism jego na język polski: „Widziałem w nim, (pisze o „Emilu“), z podziwem wielkim, ale i z żalem przy cudnym stylu i przedziwnie dobrych, głębokich refleksjach, sofizmaty odstręczające każdego prawowiernego chrześcijanina. Ile razy brała mnie chęć na ojczysty język to dzieło wyłożyć dla nader wybornych w niem zawartych myśli, tyle razy zrażony owemi zdradnemi pozorami odstąpiłem zamiaru przykładem owego górnika, który złoto kopac przestał dla wybuchających z drogiego kruszcu wyziewów“.

2. Filantropinizm i jego przedstawiciele.

„Emil“ Rousseau'a wznicił na nowo uśpiony przez jakiś czas zapął do reform wychowania i nauczania w Niemczech. Za sprawą Jana Bernarda Basedowa powstało tam towarzystwo tak zwanych filantropów (filantropinistów), t. j. przyjaciół ludzkości, którzy obrali sobie za cel przysporzenie prawdziwego szczęścia ludzkości przy pomocy gruntownych reform w dziedzinie wychowania.

W dziejach pedagogji kierunek ten znany jest pod nazwą filantropinizmu a jego zwolennicy noszą nazwę filantropinistów.

Pod wieloma względami korzystali filantropiniści z prac znakomitych swych poprzedników, jak: Vivesa, Erazma, Bakona, Raticjusza, Komenjusza i Rousseau'a, idąc często ślepo za ich poglądami filozoficznymi i pedagogicznymi. W wielu jednak wypadkach szukali dróg nowych, uwzględniających szczególne narodu niemieckiego właściwości. Żądają oni dla szkoły: praktycznego kształcenia nauczycieli do zawodu, podniesienia wychowania fizycznego na wzór starożytnych, ludzkiego, łagodnego obchodzenia się z dziećmi, kształcenia młodzieży na ludzi przede wszystkim, zamiast do poszczególnych zawodów, kierowania woli zapomocą rozumu, (widać w tem wpływ racjonalizmu), ale i przy pomocy surowego posłuszeństwa, nauki opartej na doświadczeniu i poglądzie (wpływ nauki Lokka). W końcu domagają się stworzenia dobrych podręczników szkolnych.

Filantropinizm ma pewne punkty styczne z szkołą pietystów. Oba te systemy pedagogiczne domagają się szerszego uwzględnienia ćwiczeń ciała, oba dążą do naprawy metod nauczania, systematycznego kształcenia nauczycieli, oba żądają większego uwzględnienia praktycznego kierunku w nauczaniu, stąd wspólne ich upodobania w przedmiotach realnych.

Są jednak między temi oboma kierunkami i poważne różnice. Pietyści, korzystając z prac wielkich reformatorów wychowania, chcą młodzież w pierwszym rzędzie klas niezamierzonych prowadzić do Boga, zaprawiać ją w bogoboju i mądrości Bożej. Inaczej filantropiniści. Pod wpływem racjonalistycznych idei Rousseau'a radziby oni zburzyć do szczętu dotychczasową metodę szkolną, „w ó z w y c h o w a w c z y“ odwrócić w zgoła odmiennym kierunku, wypędzić ze szkoły wszelki przymus i mózół.

Upatrując cel wychowania w osiągnięciu szczęścia na ziemi, nie, jak pietyści, w połączeniu się z Bogiem, kierunek religijnego wychowania usuwają na plan drugi. Jakkolwiek filantropiniści w dążeniach swoich reformatorskich posunęli się stanowczo za daleko, to przecież prace ich

wpłynęły wogóle bardzo zbawiennie na wychowanie i nauczanie współczesnych i potomnych. ♣

Głównymi przedstawicielami filantropinizmu w Niemczech byli: Basedow, Campe i Salzmann.

1. JAN BERNARD BASEDOW * 1723 w Hamburgu. Nieprzyjaciele (a miewał ich w życiu bardzo wielu) zarzucali mu pochodzenie wendzkie, upatrując ślady krwi słowiańskiej w wielkiej jego zmienności i dziwactwach. Ojciec perukarz był człowiekiem bez wykształcenia, matka nerwowa, w napadzie obłąkania odumartał wczesnie mąż i dzieci. Odbywszy nauki w Hamburgu i Lipsku musiał młody Basedow wczesnie szukać pracy dla chleba. Przyjąwszy obowiązek nauczyciela domowego u niejakiego p. v. Quaalen, który mu powierzył wychowanie syna 7-letniego, rozpoczął już tu próby swej własnej metody. Wożąc dziecię w wózku tłumaczył mu zasady ruchu, mierząc zaś przestrzenie wyjaśniał użytek cyrkla. Okno, drzwi, stół, krzesło, nastęrczały mu sposobność mówienia o drzewie, żelazie, klamce, zamku, obora o zwierzętach. Na ziarnkach uczył wychowanka liczb, na rozkrajaniem jabłku tłumaczył mu naukę o ułamkach. Wymieniał współcześnie nazwy przedmiotów pokazanych w języku łacińskim i niemieckim, ucząc języków zapomocą rozmów, czytania i pisania.

Za wstawieniem się swego chlebobawcy otrzymał Basedow posadę profesora nauk moralnych i estetyki w Sorø (w księstwie Holsztyńskim, należącym podówczas do Danji). Gdy jednak z powodu poglądów, głoszonych przeciw wierze chrześcijańskiej, przeniesiono go na stanowisko niższe do gimnazjum w Altonie a następnie zupełnie z urzędu usunięto, całą swą energję zwrócił na pole teoretycznej pedagogji, pole leżące odłogiem podówczas w Niemczech.

Wtedy to 1768 r. ogłosił Basedow słynne swoje „Przemówienie do przyjaciół ludzkości i zamożnych osób względem szkół i nauczania oraz wpływu ich na powszechną pomysłność z planem elementarnego dzieła ludzkich wiadomości“. Oświadczając, że żadne piśmiennictwo nie posiada zbioru potrzebnych w wychowaniu wiadomości od lat dziecięcych do 16 roku życia, oznajmia, że zabiera się do wydania odpowiedniego dzieła a dla znacznych kosztów zmu-

szony jest odwołać się do ofiarności publicznej. Obfite w ślad za tą odezwą popłynęły datki. W liczbie ofiarodawców czytano imiona Józefa II, Katarzyny II, Chrystjana VII, osób stanu duchownego, wojskowego, szlachty. Z Polaków przysłał 50 talarów książę Czartoryski, generał ziem podolskich, przyłączyły się także gminy starozakonne i wolnomularskie. Poparty następnie hojnie przez Leopolda Fryderyka, księcia z Anhalt-Dessau, zyskawszy większą swobodę w pracy, wywiązał się z przyrzeczenia wydając trzy dzieła, które stanowią podwalinę poglądów szkoły filantropijnej. Są niemi: 1. „Księga metod“ (*Methodenbuch für Väter und Mütter der Familie und Völker*), przeznaczona dla nauczycieli: 2. *Agathokrator oder von der Erziehung künstiger Regenten*, zawiera plan wychowania panujących, wreszcie 3. „Dzieło elementarne. (*Elementarwerk*) „książkę o wychowaniu dla wszystkich stanów potrzebną“.

Ostatnie dzieło ułożone było na wzór Komenjuszowego *Orbis pictus*, w trzech obszernych tomach z 109 tablicami, których rysunkiem i ryciną zajął się słynny malarz XVIII w., rodak nasz Daniel Chodowiecki.

Celem wychowania ma być, podług Basedowa uszczęśliwienie młodego pokolenia. Humanistyczność, ale nie idealna, ma być ostatecznym dążeniem wychowania. „Każdemu ojcu, każdemu pedagogowi wołać musimy: „kształć nie pana, nie sługę, ale człowieka“.

Wychowanie fizyczne młodzieży ma się stosować do zasad starożytnych. Starożytna gimnastyka ma między nami zmartwychwstać i święcić dzień nowego odrodzenia. Ona wychowała dzieci natury, ona zwróci także i świat dzisiejszy naturze, wyda mu nowe głowy oryginalne, charakterystyczne silne i prawe.

Wychowanie religijne w pedagogice Basedowa nie zajmuje stanowiska naczelnego. Należał on podobnie jak Rousseau i wielu innych, do owego pokolenia XVIII w., które znakomite siły ducha zużywało na czece pomysły w zakresie reform religijnych. Basedow — wzorem racjonalistów francuskich i deistów angielskich — zaprowadza monopol rozumu nawet w nauce religii, uważając uczucie za objaw wyłącznie filozoficzny. Żąda więc, by wykład religii w szkole

ograniczać się do powszechnie przyjętych pewników: o istnieniu Boga i nieśmiertelności duszy, o wymiarze nagród i kar po śmierci według uczynków i t. p. Widać stąd, że Basedow hołdował t. zw. deizmowi, który uznawał nieśmiertelność duszy a odrzucał wszelkie Objawienie, oceniając wszelkie zagadnienia religijne ze stanowiska rozumu.

Wychowanie moralne u Basedowa oparte jest na tych samych podstawach, co religijne. Potrzeba — zdaniem jego — zaznajomić wczesnie młodzież ze stosunkami i tajemnicami płci, bo ona nie wiedząc, co czyni, pali ofiary grzechom pokątnym. Kto poznał smoka niebezpiecznego, będzie starannie unikał. „Kieruj wolą młodzieży zapomocą rozumu: wychowanie zależy nie na przełamaniu woli, lecz na kierowaniu jej przy pomocy rozsądku, rozważgi i posłuszeństwa, oraz przy pomocy systematycznego stosowania nagród i kar. Różgi używaj tylko tam, gdzie już żaden inny środek nie pomoże. Kara ma być zastosowana do natury wychowanka, inna dla chłopca wrażliwego, inna u spokojnego, inna względem upartego. Nagroda ważną gra rolę w wychowaniu, dobra jest przeciw tylko dla natur miernych. Wyższa zdolność, która już w podrostkach objawiać się zaczyna, pracuje nie dla nagrody, ale dla odrodzenia wewnętrznego.

Wychowanie intelektualne wtedy tylko osiąga cel zamierzony, gdy z nauczania usuwają wszelki przymus. Wypada więc naukę uprzyjemnić, uczynić ją dla młodych umysłów ponętną a z nauczania zrobić zabawę. Co bowiem rodzi w końcu nieprzyjemność, wiedzie nawet do pogardy i nienawiści. Dziecko jest przede wszystkim istotą zmysłową, przeto nauczanie należy ograniczyć do oddziaływania przez zmysły, potem dopiero pierwsze miejsce zajmą pojęcia oderwane. Języki obce nie powinny być celem nauki, ale środkiem do niej wiodącym, nie należy więc czynić ich głównym przedmiotem nauczania. Języków klasycznych uczyć należy zupełnie jak żywych, t. j. praktycznie. „Nie dręcz dzieci gramatyką, ale rozmawiaj z nimi wprost po łacinie“. „Moja córka mała — mówi na poparcie swego twierdzenia — biegła z chłopcami do filantropinu (tak nazwał zakład przez siebie założony), słuchała tylko, rozmawiała z rówieśnikami i mówi dziś po łacinie tak płynnie jak jaki uniwersytecki profesor filologii“. „Wy-

chowaniec twój niech pierwszej mówi po łacinie, zanim posłyszysz o gramatyce, zanim Sallustjusa lub Cezara weźmie do ręki”.

Wadą główną pedagogii Basedowa był jej kierunek b e z w y z n a n i o w y, z acz e m p o s z ł o z b y t n i e u g a n i a n i e s i ę z a u z y t e c z n o ś c i ą i p r a k t y c z n o ś c i ą, b e z u w z g ł ę d n i e n i a s t r o n y e t y c z n e j, z e z n a c z n e m z a n i e d b a n i e m l u b n a w e t s p a c z e n i e m s t r o n y m o r a l n e j. W n a u c z a n i u d ą z n o ś ć d o u p r z y j e m n i a n i a i u ł a t w i a n i a n a u k i z a w s z e l k ą c e n ę s p r o w a d z i ł a z c z a s e m d o j e g o d y d a k t y k i p ł y t k o ś ć, p o w i e r z c h o w n o ś ć i b r a k k a r n o ś c i.

Do zalet jego teorii należą: wzorowe pielęgnowanie ćwiczeń ciała, łagodne, ludzkie obchodzenie się z dziećmi, zwalczanie martwego mechanizmu i pamięciowości w nauczaniu, wprowadzanie lepszych podręczników i szersze uwzględnienie nauki języków żyjących. Basedow jest to osobistość bogato w zdolności wyposażona, ale bez konsekwencji i wytrwałości w działaniu, raczej do niszczenia i burzenia niż do budowania i kształtowania skłonna. Chętnością, nieprzeartą chęcią reklamy swoich dzieł i kłótnością przypomina on bardzo Raticjusza, życiem zaś niestałem i brakiem głębszego wykształcenia Rousseau’a. Sądy współczesnych znakomitych myślicieli i pisarzy, którzy teorię pedagogiczną Basedowa poznali, bardzo się różnią między sobą. Tak np. słynny filozof współczesny, Imanuel Kant, napisał o Basedowie artykuł w „Gazecie Królewieckiej”. w którym wśród wielu pochwał dla tego pedagoga, nazwał zakład przez niego stworzony „zdrowem ziarnem, które pod należyłą uprawą winno dla szkoły jak najlepsze wydać owoce”. Przeciwnie zaś Herder sądził, że w całym urzędzeniu Basedowa niema najmniejszego ładu, że całość wydaje mu się jakby stajnią przepętnioną gęsiami ludzkimi i że „on przynajmniej (Herder) nie tyłkoby Basedowowi dzieci na wychowanie, ale nawet cieląt nie oddał”.

Z tem wszystkim trudno zaprzeczyć, że zasady Basedowa oddziaływały potężnie na cały ruch pedagogiczny w Niemczech pod koniec wieku XVIII.

Praktycznie przeprowadzali filantropiniści zasady jego w tak zwanych „filantropinach”, zwłaszcza zaś w filantropinum w Dessau w sposób następujący:

1. Pod względem wychowania fizycznego.

Wszyscy wychowankowie nosili jednakowe suknie. Usunięto perukę, strzyżono krótko włosy, noszono obnażone szyje, spożywano niewymyślnie potrawy. Każda lekcja trwała tylko pół godziny. Lekcje przegradzały ćwiczenia w fechtunku i tańcach, w muzyce i ogrodnictwie, w robotach ręcznych wszelkiego rodzaju. Kąpiele, pływanie, ślizgawka, dalekie marsze, zabawy na wolnym powietrzu, odbywano systematycznie i według planu z góry ułożonego.

2. W n a u c z a n i u dawano językom nowożytnym i naukom realnym pierwszeństwo przed humanistycznymi. Oprócz języków, których uczono się praktycznie, nie podług gramatyki, przedmiotami nauki były: rachunki, geometria, rysunki, geografia, fizyka, anatomia, gospodarstwo, pszczelnictwo i jedwabnictwo. Uczono się bawiąc: czytania n. p. przy pomocy ciastek wypiekanych na kształt liter alfabetu danego. Dzieci, które literę daną odgadło, otrzymywało w nagrodę ciastko. Memorowania i mechanicznego wyuczania się unikano wszędzie i w każdym przedmiocie. Metody poglądowo-obrazowej używano w każdej nauce, stosowano obrazy, modele, preparaty wszelkiego rodzaju. Podręczniki Basedowa, jak już wspomniano, ilustrowane były bogato rysunkami. Zarzuca im tylko Goethe, że rysunki te przyczyniają się do rozpróśnienia uwagi ucznia i budzą w nim fałszywe wyobrażenia, gdyż w świecie rzeczywistym nie są owe przedmioty tak ze sobą zebrane, jak to się dzieje na rysunku.

Nauki religji udzielano bez względu na poszczególne wyznania, ograniczając się tylko do pewników religijnych, wspólnych wszystkim narodom. Urządzano nawet kazania treści moralnej, wspólne dla chrześcijan, żydów i mahometan!!

3. Pod względem karności zwracano główną uwagę na gładkość i uprzejmość w zachowaniu się, na przyswajanie sobie manier w wyższym świecie uznanych. Za nagrodę służyły medale i dyplomy honorowe, udzielane jednak, z początku przynajmniej, bardzo rzadko. Basedow sam niechętnie ich udzielał. Kary były: grzywna, odbywanie straży przed zakładem, wykluczenie czasowe ze społeczności studenckiej; plagi były zupełnie wykluczone. Każdy wychowanek obowiązany był za wolą dyrekcji obrać sobie jednego z kolegów za szczególnego przyjaciela, który w danym razie miał być jego obrońcą i nieodstępnym towarzyszem. Wszelkie szpiegowania i donosy na kolegów surowo były wzbronione.

Wyniki świetne, do jakich bądź co bądź filantropinum w Dessau, przynajmniej w początkach swego istnienia, doprowadzało, było powodem, że filantropina zaczęto tworzyć w kilku innych miejscach Niemiec. Kierownikami tych zakładów byli mężowie, którzy sami jakiś czas byli pomocnikami Basedowa w dessauskiem filantropinum, którzy więc zasady Basedowa mniej lub więcej szczęśliwie stosowali. Były jednak zakłady i takie, w których teorię Basedowa przesa-

dzano do niemożliwości. Ordery rozdzielano wychowankom za przeróżne cnoty i zdolności, a nawet i nazwiska ich poczęto ogłaszać, jakby jakich triumfatorów po gazetach. W niektórych zaś zakładach używano tak niepedagogicznego środka, że nazwiska wychowanków, którzy dopuścili się jakiegokolwiek wykroczenia, ogłaszano w czasie obiadu innym wychowankom zakładu przez kilka dni z rzędu, przyczem koledzy wznosić musieli trzykrotny okrzyk: pfuj!

Do zakładów, w których zasady Basedowa najszczęśliwiej zastosowano, należały filantropina, założone i prowadzone przez najlepszych uczniów Basedowa: Campego i Salzmann'a.

2. JOACHIM HENRYK CAMPE * 1746 w księstwie Brunszwickiem w Deensen, † 1818. Odbiwszy nauki w Halli, był przez jakiś czas nauczycielem sławnych braci Humboldtów, Wilhelma i Aleksandra, potem kapelanem w Poczdamie, przez dwa lata kierownikiem filantropinum w Dessau, w końcu radcą szkolnym w Brunszwiku. Przy końcu życia oddał się wyłącznie piśmiennictwu pedagogicznemu. Najważniejsze jego dzieła są:

1. *Ogólna rewizja całej nauki wychowania i nauczania* w 10 tomach;

2. *Słownik języka niemieckiego*, którego celem było oczyszczenie mowy niemieckiej od naleciałości;

3. *Theophron*, czyli doświadczony doradca dla niedoświadczonej młodzieży;

4. *Robinson Kruzoë młodszy*, opracowanie dziełka angielskiego pisarza Defoë (wym. Difoh), które do dnia dzisiejszego doczekało się przeszło 80 wydań;

5. *Ojcowskie rady dla mojej córki*.

Zasługą Campego pierwszorzędną jest to, że znaczną część prac swych pedagogicznych poświęcił młodzieży żeńskiej, dopełnił więc prace swych poprzedników w tym ważnym kierunku.

Jego „Robinson“ przełożony był na wiele języków europejskich, między innymi i na polski. Celem dzieła jest podanie pojęć zasadniczych z nauk przyrodniczych, rozbudzenie samodzielnego uczucia pobożności, cnoty i samopomocy. Stawiając człowieka w surowych warunkach przyrody, dąży autor do otrząśnienia młodzieńca z miękkości

i zbytnej zależności od otoczenia. „*Ojcowskie rady dla mojej córki*“ streszczają poglądy jego na przeznaczenie i obowiązki kobiety. „Przeznaczeniem kobiety — wedle niego — nie jest błyszczeć pięknnością, wiedzą lub rozgłosem literackim, lecz być żoną, zdolną uszczęśliwić męża, wzorową matką i przezorną rządczynią domu“. Dzieło to jest do dnia dzisiejszego w Niemczech tak popularne, jak u nas była niegdyś Tańskiej: „*Pamiętka po dobrej matce*“.

Campe był pisarzem pedagogicznym o niepospolitych zdolnościach i najszlachetniejszym sposobie myślenia. Wzbogacenie ducha ludzkiego i polepszenie obyczajów było ostatecznym celem jego dążeń. Jako autor pism dla młodzieży należy on do rzędu najlepszych. Starcem już będąc, umiał jeszcze pisać z takim dla niej zapałem, porywać młode dusze i unosić w krainę ideałów, że stał się na długo ulubieńcem młodych czytelników.

W Polsce dzieła Campego po upadku Komisji Edukacyjnej a przed powstaniem grupy znakomych pedagogów naszych XIX w., drogą licznych tłumaczeń były ogólnie znane i cenione. Przemawiały one silnie do pokolenia zękanego zepsutą światowością i bezpłodnymi kombinacjami politycznymi, swą szczerą prostotą, moralnością zawsze czystą, podnoszeniem znaczenia życia rodzinnego dla żywotności narodu.

3. Drugim znakomitym uczniem Basedowa był CHRYSZTJAN GOTTHILF SALZMANN, głośny jako praktyczny pedagog i wyborny pisarz dla młodzieży, urodzony w r. 1744 w Sömmerda koło Erfurtu. Wielką jego zasługą jest założenie głośnego zakładu dla dzieci rodzin zamożnych w Schnepfenthal. Zakład ten oparty był na zasadzie życia rodzinnego i miał do pewnego stopnia wychowankom swoim zastąpić dom rodzicielski. Odbywszy praktykę nauczycielską w filantropinum w Dessau postanowił Salzman założyć własną szkołę na zasadach filantropijnych. W tym celu upatrzył sobie wioskę Schnepfenthal w księstwie Gotha, czarującą przeszlicznem położeniem i balsamem zdrowego powietrza. Tu kupił kawał ziemi i wybudował dom dla rodziny i dwunastu pensjonarzy. Przy domku był ogród i wszystko, co dla uprzyjemnienia życia lub nauki dzieci służyć mogło.

Pierwszymi wychowankami zakładu były jego własne dzieci. Wkrótce jednak sława zakładu w Schnepfenthal tak się rozszerzyła szeroko, że Salzmann musiał budować gmach nowy, aby móc pomieścić wielką liczbę zgłaszających się. Synowie najbogatszych rodzin nie tylko z Niemiec, lecz i z Anglii, Francji i innych krajów kształcili się w zakładzie Salzmann'a, nawet panujący książęta oddawali mu z całym zaufaniem swych synów w opiekę.

Główną cechą szkoły Schnepfenthalskiej jest, że jej urządzenie przedstawiało rozszerzoną rodzinę i starało się wychowankom zastąpić najlepszego ojca i najtkliwszą matkę. Uczyła się tu młodzież języków żyjących a szczególnie francuskiego, angielskiego i włoskiego, dla Anglików i Francuzów osobny był kurs języka niemieckiego. Przedtem jednak każdy z uczniów musiał osiągnąć zupełną biegłość w swej ojczystej mowie. Ci, którzy mieli zamiar udać się na uniwersytet, musieli się uczyć języków klasycznych, jak w szkołach zwyczajnych. Nauki realne, jak: geografia, historia, fizyka, astronomja, wykładane były z szczególną troskliwością i (ile możności) praktycznie. Gimnastyka i ćwiczenia ciała zajmowały w planie szkolnym miejsce bardzo poważne. Chłopcy odprawiali igrzyska na wzór olimpijskich, przed i po lekcjach szkolnych. Ćwiczyli się nadto w rzemiosłach, handlu, mustrze i rozwijali wszelkimi środkami mechaniczną zręczność. Sam Salzmann odprawiał z nimi wycieczki i piesze podróże dalsze zatrudniając ich zbieraniem roślin i kruszców, ucząc praktycznie antropologii i psychologii, wystawiając na różne próby, rozwijając w nich samodzielność oraz zmysł radzenia sobie własnymi siłami wśród trudnych warunków życiowych. Nad wejściem do zakładu w Schnepfenthal widniał napis: *D. D u. H. (Denken, Dulden und Handeln* — Myśleć, cierpieć i działać). Guts-Muts, dzielny pomocnik Salzmann'a i słynny twórca gimnastyki niemieckiej, dodaje: „Słowa te nie były czczą formą, pustym frazesem, ale istotną zasadą i prawdziwym symbolem Salzmann'a“.

Pomimo wielkiej pracy, jakiej mu przysparzały praktyczne zajęcia pedagogiczne, zostawił Salzmann wcale pożyteczny szereg dzieł. Rozgłos uzyskały następujące: 1. *Krebs-*

büchlein t. j. wskazówka do nierozsądnego wychowania dzieci, (tytuł ironiczny); 2. *Ameisebüchlein*, to jest wskazówka do rozsądnego wychowania wychowawców.

To ostatnie dziełko przetłumaczone na język polski przez Zofję Sennenwald zasługuje w całej pełni, aby je gorąco polecić uwadze nauczycieli wszelkich stopni.

Oto kilka z niego myśli:

„Mamy wiele książek traktujących o wychowaniu dzieci, lecz wskazówek dotyczących wychowania kierowników młodzieży brak nam zupełnie. Na cóż zdadzą się pierwsze, jeśli nie mamy drugich? Cóż przyjdzie z teorii, jeśli brak ludzi, którzyby ją w czyn zmienili? Rozpatrywanie urzędzenia szkół i zasad wychowania prowadzi zwykle do bardzo pięknych teorii, ale kto się do nich stosuje w praktyce? Zamiast myśleć nad urzeczywistnieniem prawdy i dobra, stwarza się coraz to nowe teorie, które pozostają słowem. Podobni jesteśmy w tym względzie do budowniczych, kreślących cyrkiem na papierze idealne plany budowli, które pozostają rysunkiem i przydać się jeno mogą do przyozdobienia ścian“.

„Godłem nauczyciela być powinno: „źródła i powodów i wszelkich wykroczeń i błędów młodzieży szukać w sobie samym“. I tak: wychowawca winien dbać o zdrowie swoje i wychowanków. Niechaj dzieci bez względu na pogodę, codziennie wychodzą na świeże powietrze, niech używają dużo ruchu i zimnych kąpeli, niech się uczą pływać. Pożywienie młodzieży niech będzie proste i skromne. Ale wy wszyscy, którzy chcecie być wychowawcami, pamiętajcie, że, nim zaczniecie hartować dzieci, powinniście zacząć tę czynność od siebie samych. Nie wyobrażajcie sobie bowiem, by malcy z ochotą wystawiali się na śnieżycę, by wychodzili lekko ubrani na mróz, wówczas, gdy wy, ich kierownicy, narzekacie na niepogodę i otulacie się w futra. Jeśli wy, rozpieszczeni młodzi ludzie, nie ze hcecie używać przechadzki podczas ostrego powietrza i wynajdując różne wymówki odkładacie przechadzkę dla pozostania w ciepłym pokoju, to nie sądzcie, by przepisów waszych we względzie hartowania się usłuchali wasi wychowankowie“.

„Ponieważ proste i skromne pożywienie najzdrowszem jest dla dzieci, więc i wychowawcy powinni się do niego przyzwyczaić. Niech się więc nauczyciel wyreknie raz na zawsze używania gorących napojów, niech się wystrzega łakomstwa i nadużycia wymyślnych potraw“.

„Obok ćwiczenia sił fizycznych winien się nauczyciel zająć rozwojem sprawności zmysłów, wyobraźni i zdolności rozumowania. W jaki sposób będziemy rozwijali zmysły? Zapomną przedmiotów konkretnych. Dostarczyć trzeba dziecku wielkiej ilości przedmiotów podpadających pod zmysły. W przeciwnym bowiem razie nie może być mowy o prawdziwym nauczaniu. Jakie mają

być te przedmioty, na to dadzą nam wskazówki same dzieci. Niech one same przedmioty im przedłożone oglądają i badają. Długoletnie doświadczenie uczy, że najczęściej zaciekawiają małe dzieci zwierzęta. Swemu ciału malcy nie przyglądają się nigdy, lecz zwracają uwagę na przedmioty zewnętrzne. Jeśli przyniesiemy do pokoju wróbla, kanarka, mysz, rybę albo inne stworzenie, wówczas cała uwaga dziecka zwróci się na zwierzę. Budzi się w ten sposób interes i zajęcie, które ułatwia w wysokim stopniu naukę“.

„Jeśli nauczyciel chce, aby uczniowie jego z zapałem uczyli się danego przedmiotu, sam do niego zamiłowanie mieć musi. Nauczyciel powinien przemawiać do uczniów tak przekonywająco, by uczniowie ani na chwilę nie wątpili w jego szczerość. Młodzież musi mieć głębokie przeświadczenie, że wychowawca sam szczerze umiłował i wierzy w to, co mówi“.

„Nauczyciel niech zawsze będzie wesoły, niech zdobywa sobie sztukę rozmawiania i postępowania z dziećmi, niech oszczędnie obchodzi się z czasem przeznaczonym na naukę, słowem, niech postępuje zawsze tak, jak chce, aby postępowali jego uczniowie. Że zaś, jak mówi przysłowie, nie z każdego drzewa da się wyciosać Merkury, przeto niech każdy bada dobrze własne usposobienie, zanim się do zawodu nauczycielskiego zabierze“.

3. Humanizm nowożytny (Neo-humanizm).

Z tym ruchem, któremu dali początek i kierunek Locke i Rousseau, pozostaje w pewnym stosunku wzajemnego oddziaływania i łączności, podobnie jak filantropinizm, także inny ruch przemożny, który pod koniec XVIII w. zaznaczył się na polu sztuki, literatury i wychowania, ruch, który nosi nazwę h u m a n i z m u n o w o ż y t n e g o (neo-humanizmu).

Stosunek wzajemny obu tych ruchów tak się da mniej więcej określić: Rousseau upatruje ideał wychowania w powrocie do natury, w rozwijaniu władz duszy i ciała, zgodnem z prawami przyrodzonymi. Neo-humaniści nawiązując do tego żądania twierdzą, że ideał ten już jest gotowy w świecie hellenickim! Wszak „Grek — powiadają — przedstawia w całej pełni rozwiniętą ludzką istotę podług wszelkich praw natury! Podług neo-humanistów tedy hasło nowożytnego wychowania brzmieć winno: „Kształćcie młodzież waszą na Hellenów, przynajmniej zewnętrznie, dajcie wychowankom tę moc ducha i ciała, jaką odznaczał się Grek starożytny przed innymi narodami starożytności, uczynicie ją przystępną i wrażliwą na ideały piękna i dobra w tym stopniu, jak przystępnymi

i wrażliwymi byli mieszkańcy wiecznie uśmiechniętej Hel-lady! Neo-humanizm jest do pewnego stopnia odnowieniem humanizmu i Odrodzenia wieku XIV—XVI. Zachodzą jednak między oboma rodzajami humanizmu, humanizmem dawnym a nowym zasadnicze różnice. Oto niektóre z nich: humanizm dawniejszy nawiązuje w pierwszym rzędzie do kultury starych Rzymian; wiekiem najwyższej świetności kultury starożytniej jest dla niego wiek Augusta i ten też „wiek złoty“ usiłuje on wskrzesić. Inaczej humanizm nowożytny. Upatruje on ideał kultury w wieku rozkwitu najbujniejszego literatury i sztuki ateńskiej, w wieku najświetniejszego rozwoju greckiej filozofii i wymowy. Humanizm dawniejszy zrodził się na ziemi włoskiej, nowożytny w północnych Niemczech. Humanisci włoscy pragnęli wskrzesić przez rozbudzenie zamiłowania do literatury i sztuki starożytnej dawną świetność państwa rzymskiego, nowożytni humanisci pragną sami się odrodzić pod wpływem kultury helleńskiej. Starzy humanisci pragną stworzyć nowo-łacińską literaturę, nawiązać nie przerwana przez barbarzyńskie ludy średniowiecza, neo-humanisci nie myślą o naśladowaniu literatury i języka Greków, ich celem jest przejęcie się duchem staro-helleńskim i pod jego wpływem stwarzanie dzieł równie wielkich dla swego narodu.

Z tego odmiennego pojmowania ideału starożytnej kultury grecko-rzymskiej poszły reformy w szkolnictwie wyższym Niemiec i innych krajów europejskich pod koniec XVIII w. Poczęto usuwać naśladowanie języka i literatury łacińskiej po szkołach a na ich miejsce wprowadzano język i literaturę grecką, autorów greckich czytano i piękności ich podziwiano, rozpatrywano i naśladowano dzieła sztuki, badano filozofję grecką, ślepe naśladownictwo uznano za zbyteczne, nawet za szkodliwe.

Ruch nowożytnego humanizmu objawiał się przede-wszystkiem w Niemczech, najżywiej z końcem XVIII i na początku XIX w. Głównymi krzewicielami kultu Hellenów, ich sztuki, literatury i nauki w tym czasie byli: Gesner, Ernesti, Chrystjan Heyne, a zwłaszcza Fryderyk August Wolf.

FRYDERYK AUGUST WOLF stworzył właściwie nową naukę, wyrosłą na gruncie neo-humanistycznym, naukę starożytności (*Altertumswissenschaft*), on pierwszy określił istotną wartość studjów klasycznych, on stworzył studjom humanistycznym nową podstawę, na której opierają się one w znacznej części do dnia dzisiejszego. Wolf pierwszy wypowiedział zdanie, że nauka języków klasycznych nie ma na celu jakichś korzyści bezpośrednich, dotykalnych. Praca poświęcona nauce języków starożytnych ma pobudzić, rozwinąć i wykształcić umysłowe i moralne siły uczniów, ma im dopomóc przez dokładne poznanie świata ducha starożytnych ludów do osiągnięcia wyższego stopnia udoskonalenia.

Bogate skarby, jakie uczeni humaniści tego czasu w dziedzinie literatury i sztuki, historii, starożytności, mitologii i religji greckiej na jaw wydobyli, stworzyły podstawę do dalszych studjów nad światem greckim. Odtąd cała usilność nowożytnych humanistów zwróciła się ku greckiej kulturze. O Rzymianach także nie zapomniano, ale wykazywano gruntownie, ile zawdzięczali oni w przeróżnych kierunkach życia duchowego swym mistrzom, Grekom. Ideje neo-humanistyczne oddziały w pierwszym rzędzie na pedagogikę gimnazjalną, ale niemały wpływ wywarły także na nauczanie ludowe, zwłaszcza od czasu Pestalozzego. I Pestalozzi, podobnie jak neo-humaniści i w dziełach swoich, jak poniżej zobaczymy, i w działaniu swem praktycznym, domagał się przede wszystkim rozwoju naturalnych zdolności ucznia i troskliwego pielęgnowania jego sił umysłowych i moralnych, a celem tego rozwijania sił miało być doprowadzenie ich do jak najzupełniejszej harmonji. Nie dziw tedy, że znaczna liczba najwybitniejszych nauczycieli gimnazjów niemieckich ówczesnych kształciła się pod okiem Pestalozzego.

Spis rzeczy.

Wstęp	Str. 3
-----------------	--------

OKRES I. Czasy przed zaprowadzeniem chrześcijaństwa.

I. Wychowanie u narodów wschodnich.

(Chińczyków, Japończyków, Indów, Persów, Egipcjan, Izraelitów).

Chińczycy	5
Japończycy	7
Indowie	11
Persowie	14
Egipcjanie	17
Izraelici	19

II. Wychowanie u ludów klasycznych.

Grecy	20
a) Spartanie	21
b) Ateńczycy	25
c) Teoretycy pedagogiczni w Grecji	28
Rzymianie	46
Teorje pedagogiczne u Rzymian	49

OKRES II. Czasy po zaprowadzeniu Chrześcijaństwa.

Czasy od zaprowadzenia chrześcijaństwa do połowy w. XV.

1 Wychowanie w pierwszych wiekach Chrześcijaństwa	56
2. Szkoły i wychowanie w wiekach średnich	63
a) Karol Wielki i jego zasługi około krzewienia oświaty	64
b) Alfred Wielki	66
c) Rodzaje szkół i ich działalność w wiekach średnich	67
Szkoły parafjalne	67

	Str.
Szkoły klasztorne	69
Szkoły katedralne	75
d) Wychowanie rycerstwa	76
e) Szkoły miejskie	79
3. Uniwersytety w wiekach średnich. — Założenie uniwersytetu Jagiellońskiego	82

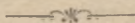
Czasy Humanizmu i Reformacji od połowy wieku XV do połowy XVI.

1. Humanizm i teoretycy pedagogiczni z końcem wieków średnich	91
a) Humanizm	91
b) Teoretycy pedagogiczni pod koniec wieków średnich	95
c) Z teorii pedagogicznej w ówczesnej Polsce	100
2. Reformacja i jej wpływ na szkoły i wychowanie	103
a) Marcin Luter	104
b) Filip Melachton	106
c) Inni pedagogowie protestanccy wieku XVI	107
d) Pisarze pedagogiczni w Polsce w wieku XVI	111
3. Szkoły katolickie	120
a) Jezuici	120
b) Inne szkoły katolickie w wieku XVI	126
c) Zakon Pijarów	128

Czas przejściowy w dziejach wychowania i nauczania w wieku XVII i na początku XVIII

I. Reforma szkół i wychowania w kierunku realistycznym	130
Michał Montaigne	132
Kartezjusz (René Descartes)	134
Bakon z Werulamum	136
Ratichius Wolfgang (Ratke)	140
Jan Amos Comenius (Komeński)	143
II. Pietyści i August Herman Francke	153
III. Fénelon, Jan B. de la Salle i szkoły „Braci chrześcijańskich”	153
IV. Janseniści	161
V. Karol Rollin	162
VI. System kształcenia młodzieży w Polsce w XVII wieku	163
VII. Teorie pedagogiczne w Anglii ówczesnej	171
John Locke	171

	Str
VII. Teorie pedagogiczne we Francji ówczesnej	176
Klaudjusz Fleury	176
Czasy racjonalizmu i neohumanizmu w wieku XVIII i w pierw-	
szej połowie wieku XIX	180
1. Racjonalizm i jego wpływ na teorie wychowawcze w tym okresie	180
Jan Jakób Rousseau	180
2. Filantropinizm i jego przedstawiciele	191
3. Humanizm nowożytny (Neo-humanizm)	202



A Nr 098759



C e n a

zł 36 gr

DK - 28 d

1.54

Wzór Jednoraz. CWD, W-wa. 15973/K

2041 - Łak - 25.11.53 - 3000 bl. à 100 k.



20115/
12.