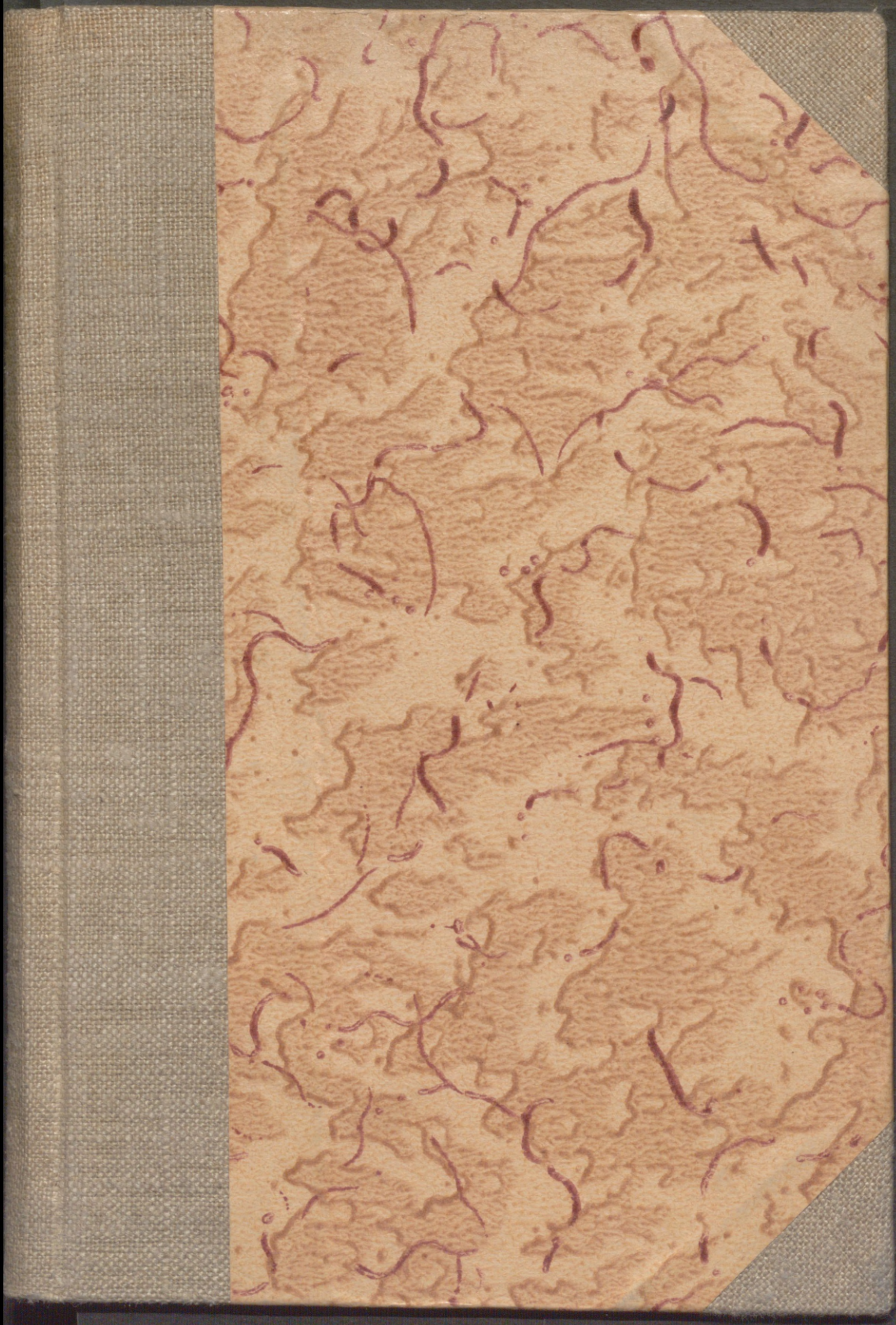




Grey Scale #13



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

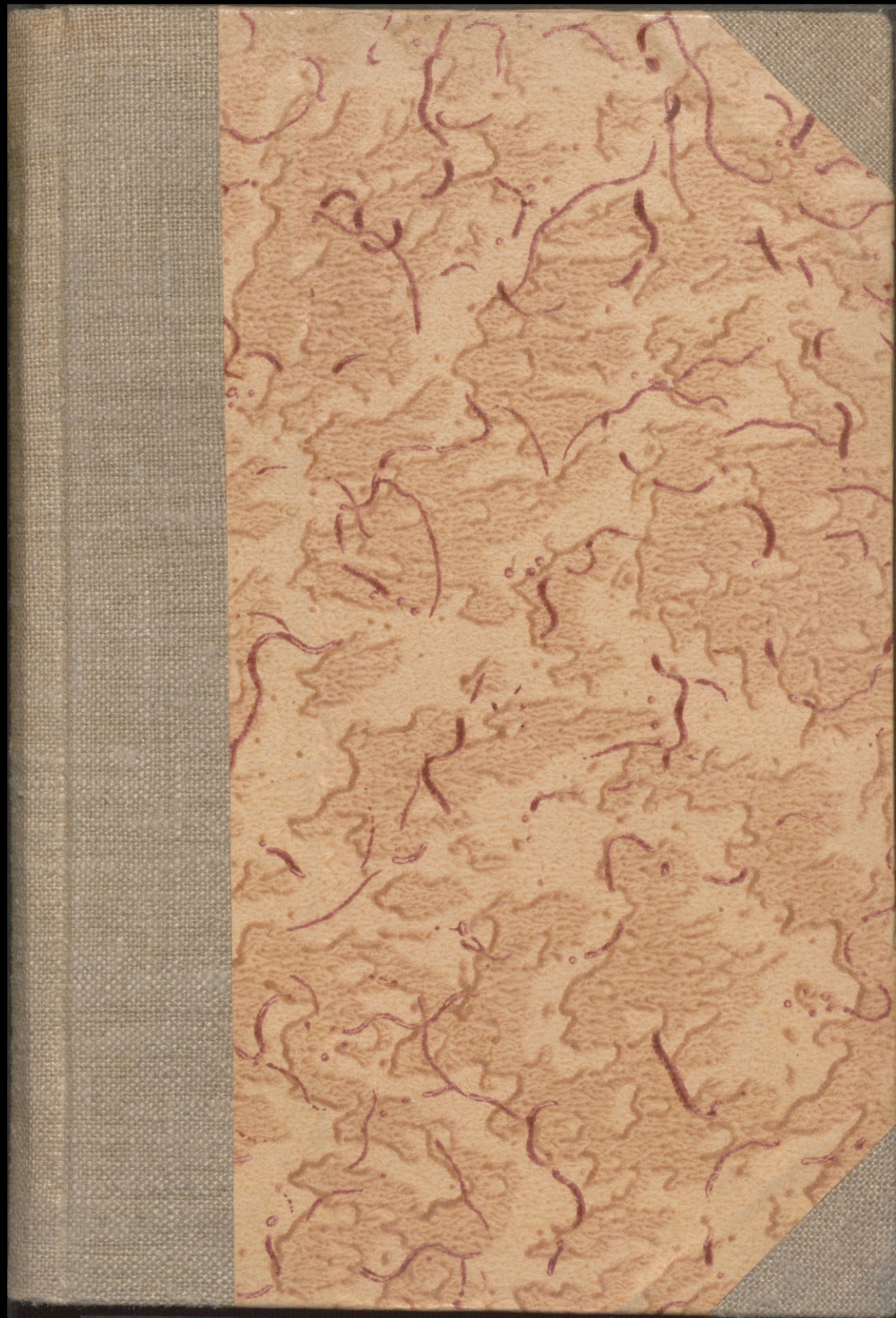


Colour Chart #13

Blue Cyan Green Yellow Red Magenta White 3/Color Black

Inches 1 2 3 4 5 6 7 8
Centimetres 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19





Dr. FRANCISZEK MAJCHROWICZ

HISTORJA PEDAGOGJI

DLA UŻYTKU

SEMINARJÓW NAUCZYCIELSKICH I NAUKI PRYWATNEJ

WYDANIE TRZECIE.

TOM II.



WE LWOWIE

WYKŁADEM POLSKIEGO TOWARZYSTWA PEDAGOGICZNEGO

„Drukarnia Giziłowa” Lwów, Kopaniśka 29.

1920.

371.1

26115/2



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

D) Wpływ oświaty i szkół polskich na oświatę i szkoły na Rusi w wieku XVI—XVIII.

Niekorzystne położenie geograficzne Rusi było powodem, że kultura nie rozwijała się tam z taką szybkością, jak to było w Rzeczypospolitej. Terytorjum, na którym osiadła ludność ruska, oddzielone od Polski nieprzejezdanymi moczarami, sprzyjało apatji i odosobnieniu poszczególnych szczepów ruskich. Drobne te szczepy stanowiły każdy dla siebie zamkniętą całość kulturalną, polityczną i społeczną. Polska przyjęła chrzest od Czechów, Ruś od Bułgarów. Polska przez zetknięcie się z Zachodem otrzymała przystęp do skarbów umysłowości łacińskich, Ruś przystępu tego nie miała. W Polsce podobnie jak na całym Zachodzie odegrały klasztory wybitną rolę cywilizacyjną i kulturalną. Zakonnicy zajmowali się szkołami, przepisywali i sporządzali dawne księgi. Wszystkiego tego nie było na Rusi. Liczne klasztory istniały i na Rusi, ale wedle jednozgodnego doniesienia pisarzy, były raczej rozsądnymi pijanstwami i zepsuciem moralnym. Wobec tego nie dziw, że i szkolnictwo ruskie nie rozwinęło się na ziemiach ruskich tak, jak to było w Polsce. Szkoły ruskie miały charakter cerkiewny, zawodowy a nie świecki i oświatowy. Podobnie też i najbardziej znana szkoła kijowska, przez Włodzimierza W. założona, nie miała charakteru świeckiego. Była to raczej praktyczna szkoła zawodowa, mająca przygotować część dziatwy niewolnej czeladzi do posług cerkiewnych i stanu duchownego. Stała ta szkoła na poziomie o wiele

niższym, aniżeli analogiczne szkoły w zachodnich dzielnicach Słowiańszczyzny.

Program tej staroruskiej szkoły djakowskiej w porównaniu do szkół zachodnio-europejskich był bardzo skromny: po elementarzu (azbuce) przerabiano czasosłów i psalterz, po psalterzu następował niekiedy jeszcze apostoł a po apostołe — bardzo już rzadko — biblja.

Przejsie od jednego podręcznika do drugiego, t. j. od elementarza do modlitewnika, od czasosłowu do psalterza i od psalterza do apostoła połączone było z uroczystym, tradycyjnym obyczajem szkolnym, zwanym „kaszą“.

„Obrzęd „kaszy szkolnej“ — pisze najwybitniejszy dziś znawca dziejów wychowania na Rusi, — który jak wiele innych urządzeń staroruskiej szkoły mistrzowsko-djakowskiej dochował się w Rosji a przedewszystkiem w Małorusi do czasów najnowszych, polegał na tem, że w dniu przejścia ucznia z jednego stopnia nauki na drugi przynosił „solenizant“ do szkoły garnek ugotowanej kaszy, pokrytej z wierzchu miodem i monetami i stawiał go na stole. Nauczyciel, odpytawszy „zasady“ (dawną lekcję) zbierał z kaszy monety, poczem cała szkoła wraz z nauczycielem zasiadała z łyżkami dokoła garnka i spożywała kaszę, przyczem solenizant starał się przeszkadzać niby żartem drugim w jedzeniu. Opróżniony garnek stawiano na dziedzińcu i ciskano weń kijami, z czem łączono gonitwy i inne tradycją przepisane zabawy. Z okazji „kaszy“ otrzymywał nauczyciel od rodziców ucznia podarek, niewliczalny do umówionej za naukę opłaty a solenizant również otrzymywał podarek pieniężny“.

Wobec ubóstwa kultury i szkolnictwa ruskiego dziwić się nie można, że właściwemi organizacjami oświatowemi na ziemiach ruskich były dopiero szkoły polskie.

Kultura polska wkraczała na ziemie ruskie początkowo wcale nie we własnej, wyraźnej postaci, lecz w łacińskiej, zachodnio-europejskiej. Tej kulturze, podobnie jak każde społeczeństwo europejskie w tych czasach, poddać się musiała także Ruś ówczesna, jeżeli chciała wzmacniać się cywilizacyjnie. Nie było to przecie jeszcze poddaniem się kulturze polskiej, która podówczas drzemała jeszcze pod przemożnym wpływem kultury łacińskiej. Ale przyszedł czas, w którym społeczeństwo polskie zrzuciło peła łaciny i wytworzyło sobie samoistną kulturę polską. Społeczeństwo zaś ruskie nieprzygotowane do wytworzenia kultury własnej, odrębnej, zamieniło chętnie obcą kulturę łacińską na bliższą sobie polską.

W wieku XVI powstał na ziemiach ruskich cały szereg szkół jezuickich, odpowiadających pod względem poziomu naukowego naszym gimnazjom. Niektóre z tych szkół już w wieku XVI utworzyły u siebie wydziały filozoficzne i teologiczne, podnosząc się w ten sposób do rzędu szkół wyższych. Taką była akademja jezuicka w Wilnie, założona przez króla Stefana Batorego roku 1579, akademja zamojcka otworzona roku 1594 przez hetmana Jana Zamojskiego i akademja połocka powstała w XIX w. z kolegium otwartego przez Jezuitów w Połocku jeszcze roku 1581.

Nauka we wszystkich tych szkołach nie była specjalnie polską. Uczono w nich tych samych przedmiotów naukowych, wedle tych samych podręczników, podług tych samych metod, jakie były używane we wszystkich szkołach europejskich owego czasu. I językiem wykładowym był język łaciński, używany podówczas powszechnie w nauce, w życiu społecznym i prywatnym.

Gdy zaś do szkół tych wciskać się zaczęła kultura szczerze polska, Rusini przeciw temu nie protestowali. Dla nich podówczas kultura polska była ich własną kulturą, żyli nią sami i przekazywali ją następnym pokoleniom. Przedstawicielom narodu ruskiego chodziło głównie o utrzymanie tylko odrębności obrządkowej, natomiast cywilizację i literaturę chcieli mieć jedną z Polakami.

Do wzmoczenia polszczyzny w ziemiach ruskich Rzeczypospolitej przyczynił się najwięcej ruch reformacyjno-religijny, naprzód protestancki a następnie unicko-katolicki. Każdy dom ruski, zrywający ze starodawnym obrządkiem wschodnim i przyjmujący unję, przyjmował też ostatecznie język i tryb życia polski, stawał się polskim.

Ale ten sam duch religijny był także powodem obudzenia się żywego ruchu umysłowego wśród „błahoczestwych“ (prawosławnych, dyzunitów). Odrodzenie się „błahoczestja“ w ziemiach ruskich Rzeczypospolitej nie było dziełem miejscowej Rusi jedynie. Rusini sami przez się nie zdołaliby byli zdobyć się na tyle sił i energii. Była to sprawa

całego greckiego Kościoła, sprawa wszystkich jego wyznawców bez różnicy narodowości: Greków, Bułgarów, Wołochów i innych. W ziemiach ruskich Rzeczypospolitej ważyły się losy całego obrządku wschodniego.

Więc podobnie jak i we właściwej Polsce zagrożonemu katolicyzmowi Rzym przysyłał bez przerwy na odsiecz swych legatów i wytrawnych bojowników za wiarę z zakonu Jezuitów, tak samo i patriarcha carogrodzki celem utrzymania „błahocestja“ na kresach Rzeczypospolitej przysyła swoich delegatów, obdarowuje bractwa rozmaitemi przywilejami (stauropigje) i zasila ich szkoły „brackie“ nauczycielami wyćwiczonymi w cerkiewnej greczyźnie. Tym bractwom przede wszystkim zawdzięczają właściwe szkoły ruskie na kresach swój początek i urządzenie.

Taka pierwsza szkoła „błahocestwa“ odpowiadająca w zupełności potrzebom czasu i społeczeństwa ruskiego powstała we Lwowie. Jej założycielem był Grek Arsenjusz. Szkoła miała początkowo charakter grekosłowiański a jako pierwsza i najgłówniejsza ze szkół na Rusi stała się ona prawdziwą „*alma mater*“ wszystkich szkół pomniejszych na Rusi.

Dziwnem wydać się może, że szkoła ruska ma założyciela Greka, a jako język wykładowy język grecki i starosłowiański a nie ruski we właściwym tego słowa znaczeniu. Zagadkę tę tłumaczy znakomity pisarz Władysław Łoziński, który w dziele swem „Lwów starożytny“ tak pisze o ówczesnych mieszczanach lwowskich:

„Mieszczanie lwowscy mają wszystkie pozory polskości a nie są Polakami, nie przestają uważać się za Rusinów a cofają się przed przyznaniem się do tego, nie można ich wziąć za Polaków a jeszcze mniej za sprawiedliwych Rusinów. Małej bardzo ofiarności, nawet w stosunku do swojej liczby i swoich zasobów materialnych, nauczyli się oglądać od najdawniejszych czasów na pomoc obcą. Jedyny wspanialszy monument ich życia i ich odrębności w murach miasta, cerkiew stauropigjalna niedarmo nazywa się wołoską. Jak wieża przy cerkwi stauropigjalnej wzniosła się dumnie ofiarnością Greczyna Kandjoty, tak przeważna część tych osobistości, co się wychylają majątkiem, inteligencją lub ofiarnością ponad niski poziom społeczeństwa ruskiego we Lwowie, nie są Rusinami, nie umieją niekiedy ani słowa po rusku. Kto wie, czy nie dałoby się stwierdzić z całą słusznością, że, gdyby nie gospodarowie wołoscy, tak hojni zawsze dla Rusi sąsiedzi i gdyby nie ten napływ cudzoziemców greckiego wyznania, to Rusini lwowscy nie zdołaliby się byli utrzymać jako od-

rębne społeczeństwo a cóż dopiero jako jedno z nadziejniejszych na obszarze Polski ognisk ruskiego życia i religijnej kultury“.

Za szkołą lwowską poszły inne szkoły brackie w Wilnie, Ostrogu, Kijowie itd. Najważniejsza z tych szkół szkoła bracka w Kijowie uwzględniała język łaciński i polski w swoim programie naukowym.

Tym, który najbardziej przyczynił się do rozwoju szkół ruskich wogóle do utworzenie kolegjum kijowskiego, do rozwoju i podniesienia go na wyżyny akademji, znanej akademji kijowsko-mohylańskiej był:



PIOTR MOHYŁA,
archimandryta pieczarski, metropolita.

PIOTR MOHYŁA (* 1597 † 1648), syn Symeona, wojewody multkańskiego. Kształcił się w Paryżu, poczem powróciwszy do Polski oddał się rzemiosłu wojennemu. Odznaczył się męstwem w wyprawie chocimskiej pod wodzą Karola Chodkiewicza w r. 1620. Wkrótce jednak porzuciwszy stan rycerski wstąpił do monasteru Ławry peczerskiej w Kijowie,

gdzie wyświęcony na kapłana oddał się naukom i poświęcił cały swój majątek na rzecz monasteru. W r. 1629 został archimandrytą Ławry peczerskiej a w r. 1632 metropolitą kijowskim.

Jako metropolita wytknął sobie za główny cel życia podniesienie z upadku cerkwi wschodniej. W tej swojej działalności spotkał się z życzliwym poparciem króla Władysława IV, który nie poszedł śladami Zygmunta III w zwalczaniu innowierców a nadto w zamysłach swoich względem Turków i Moskwy potrzebował pomocy Kozaków, najgorętszych dyzunitów. Od chwili wstąpienia swego na tron arcybiskupi zajął się Mohyła gorliwie podniesieniem poziomu nauczania w kolegjum kijowskim, starał się o lepszych i zdolniejszych nauczycieli, ofiarował na rzecz szkoły swoją olbrzymią i cenną bibliotekę, wyrobił dla niej przywilej Władysława IV a dla jej uposażenia odstąpił na własność kilka swoich wsi metropolitalnych.

Wszelako marzenie Mohyły, jakie żywił całe życie, by kolegjum mohylańskiemu przyznano tytuł „akademji“ spełniło się po jego śmierci. Dopiero układ hadziacki w r. 1658/9 przyniósł kolegjum mohylańskiemu ten tytuł. Tytuł akademji nie wszedł jednak zaraz w życie. Niepokoje wojenne i zamieszki w kraju nie ustawały, m odzież przenosiła szablę nad naukę, w wyższych klasach uczniów było niewielu a w dodatku straszliwy pożar zniszczył cały monaster ze wszystkimi należąciami do niego budowlami wraz ze szkołą.

W dalszych latach akademja mohylańska ulegała przeróżnym kolejom, wpływ polskiej kultury z latami się cofał aż wreszcie usnął zupełnie z chwilą przemiany akademji na zakład teologiczny rosyjski.

Jakkolwiek bądź, rola, jaką odegrała akademja mohylańska w szerzeniu kultury polskiej na ziemiach ruskich, a zwłaszcza rola Piotra Mohyły była bardzo wybitna. Historycy nasi uważają też akademję mohylańską za instytucję latyno-polską przeważnie a Piotra Mohylę za szerzyciela kultury polskiej na Rusi.

Oto, jak Piotra Mohylę charakteryzuje znakomity historyk, autor dzieła o akademji kijowsko-mohylańskiej, Aleksander Jabłonowski:

„Piotr Mohyla Wołoch, Rusin i Polak zarazem — i każda z tych cech jego narodowych nie wyklucza innych dwóch a wszystkie one zlewają się w nim w harmonję doskonałą. Gorliwy ortodoksa wschodni — i wróg otwarty Moskwy. Obrońca praw narodu ruskiego i przeciwnik niedwuznaczny Kozaków a obok tego i ponad tem — szczerzy syn przybrany Rzeczypospolitej Polskiej, dziecko prawe polskiej kultury“.

Obok akademji kijowsko-mohylańskiej, ale już jako zakłady szczerze polskie wywarły pewien wpływ kulturalny na Rusi dwa wyższe zakłady: akademja zamojska i akademja połocka.

Akademję zamojską utworzył hetman Jan Zamojski w r. 1593. Wykształcony na Zachodzie, autor słynnej w świecie uczonej pracy łacińskiej o „Senacie rzymskim“ (*de senatu Romano*), należał Jan Zamojski do najwybitniejszych mężów ostatniej ćwierci wieku XVI nie tylko w Polsce, ale i w Europie całej. Wielki wojownik, mąż stanu, administrator i uczoney, był on jednym z tych ludzi potężnego umysłu i woli, przed którymi świat z własnej woli staje otworem darząc ich najwyższemi szczeblami dostojęstw.

Posiadacz licznych godności i urzędów: hetman, kanclerz, pierwszy magnat i potentat w Rzeczypospolitej, przywołany brzemieniem publicznych spraw i interesów, przebywał Zamojski chętnie i często w Lubelskiem, w dobrach swych, których jądro stanowił Zamość, dawne jego gniazdo rodowe. Tu też postanowił założyć szkołę wyższą, któraby krzewiła światło wiedzy wśród młodzieży polskiej i wpajała w nią ideje znakomitego założyciela.

Papież Klemens VII zatwierdził założenie akademji i zrównał ją ze wszystkimi innemi akademjami, natomiast Zygmunt III nieprzychylny Zamojskiemu, fundacji nie zatwierdził. Przyczyny, dla których akademja zamojska mimo sprzyjających zresztą warunków należycie rozwinąć się nie mogła, były rozmaite. Założyciel Jan Zamojski w chwili jej powstania nie miał już dawniejszej powagi a niechęć króla ku niemu szkodziła także jego dziełu. Nadto uposażenie akademji było więcej niż mierne, profesorowie sprowadzeni z akademji krakowskiej, która była podówczas w upadku,

nie wznosili się ponad przeciętną miarę, liczne szkoły Jezuitów koło Zamościa, przyciągały młodzież bogatszą dla siebie — wszystko to nie mogło sprzyjać rozwojowi akademii zamojskiej.

Pomimo przywileju, danego w roku 1669 przez króla Michała, zabraniającego na 12 mil dokoła Zamościa zakładania szkół wyższych i nadającego profesorom szlachectwo, akademja większego znaczenia zdobyć sobie nie zdołała.

Przetrwała do r. 1772 t. j. do upadku Rzeczypospolitej a rząd austriacki zniósł ją po 190-letnim istnieniu.

Urządzenie wewnętrzne, życie i karność Akademii zamojskiej przypominają raczej szkoły średnie: każdej soboty a także ostatniej soboty w miesiącu i w półroczu odbywały się powtórzenia wszystkiego tego, czego się w tym czasie uczniowie uczyli. Lekcje trwały przez cały dzień, z wyjątkiem popołudnia przed każdym świętem. Kary dla studentów były rozmaite, nawet cielesne; pieniądze szły na cele pomnożenia biblioteki. Nie wolno było uczniom nosić szabel, chodzić do szynków, grać w karty i kości. Zawsze i wszędzie obowiązani byli mówić po łacinie i po grecku.

Akademja połocka powstała w wieku XIX z kolegium otwartego przez Jezuitów w Połocku r. 1581. Po zniesieniu zakonu Jezuitów na całym świecie r. 1772 pozostał on jeszcze jakiś czas w Połocku i Połock stał się głównym przytułkiem dla rozbitków jezuickich wszelkich narodowości. Prócz Polaków zebrali się tu Niemcy i Francuzi i inni, tak, że charakter zgromadzenia był prawie zupełnie międzynarodowy.

Za cara Pawła zyskali Jezuici wielkie wpływy na dworze carskim i otrzymali pod swój zarząd wszystkie dawne szkoły i kolegia na Litwie, Podolu, Wołyniu wraz ze zwrotem ich dawniejszych dóbr i funduszów. Car Mikołaj I nadał kolegium połockiemu tytuł akademii i poddał pod jej zarząd wszystkie szkoły jezuickie w Rosji założone i w przyszłości założone mające.

Otwarcie akademii połockiej nastąpiło r. 1813. Zakład ten trwał krótko, gdyż mało co ponad lat 7. Poziom naukowy był zawsze niski. Z powodu zacieśnienia widnokregu umysłowego u przeważnej części profesorów Akademja po-

łocka nie mogła być przedstawicielką oświaty polskiej na kresach. Talentów pisarskich między profesorami jej nie było a książki szkolne przez nich wydawane nie tylko nie odznaczały się wartością wewnętrzną, lecz nadto raziły nieoprawną polszczyzną, co im też surowo wytyka Jan Śniadecki.

Sypały się na akademję połocką, którą złośliwie „smorgońską“ przezywano, pociski ówczesnych satyryków i publicystów. Niebawem potem istnieć przestała, gdy ukaz carski z r. 1820 wydalili Jezuitorów z Rosji.

Wszystkie te zakłady wyższe, które, jak widzieliśmy, nie zawsze na to miano zasługiwały, prześcignęła znaczeniem, wpływem politycznym i religijnym, poziomem naukowym, wreszcie powagą profesorów i liczbą znakomitych wychowanków, jakich wydała:

A k a d e m j a w i l e ń s k a, zwaną słusznie „Pochodnią kultury polskiej“ na Litwie i Białorusi „Światłem na Wschodzie“, „wiekowy symbol polskiej pracy kulturalnej na Wschodzie, strażnica naszej misji cywilizacyjnej“.

Akademja wileńska powstała z dotychczasowego kolegjum wileńskiego OO. Jezuitorów, staraniem biskupa wileńskiego, ks. Walerjana Protasewicza, który obdarzył nową szkołę bardzo hojnymi zapisami w dobrach ziemskich. Król Stefan Batory zatwierdził utworzoną przez niego uczelnię roku 1578 we Lwowie i na Sejmie r. 1585.

Pierwszym rektorem akademji był ks. Piotr Skarga. Cel, jaki sobie wytknęła nowa akademja, było przywrócenie katolicyzmu na Litwie i Białorusi, tudzież praca nad ścisłym zespoleniem tych ziem z Polską. Zgodnie z tym celem miała akademja tylko trzy wydziały: teologiczny, filozoficzny i nauk wyzwolonych czyli t. zw. humaniora. Wydziału prawnego i medycznego nie było w Akademji wcale, mimo, że Władysław IV udzielił był na nie swego przyzwolenia.

Akademja pozostawała pod rządami Jezuitorów przez tat prawie 200, t. j. do zniesienia Zakonu r. 1773.

Profesorami akademji byli oprócz ks. P. Skargi między innymi sławny polsko-łaciński poeta laureatus, Maciej Sarmbiewski; głośny tłumacz Biblii, ks. Jakób Wujek: znakomity historyk i poeta epoki Stanisławowskiej, Adam Narusze-

wicz; wreszcie europejskiej sławy uczony, ks. Marcin Poczobut-Odolanicki (1728—1810).

Już w roku 1586 liczyła akademja wileńska 54 profesorów i 700 słuchaczy. Wielkie i liczne klęski jak: pożary, zarazy morowe i nieustanne wojny z Moskwą i Szwedami w wieku XVII i z początkiem XVIII wpłynęły chwilowo na obniżenie liczby uczniów i poziomu naukowego w szkole, wnet jednak Jezuici zdołali podźwignąć gmachy akademji z upadku i doprowadzić stan jej do dawnej świetności. Za panowania Sobieskiego i obu Sasów podupadła znowu, jak zresztą podupadły wówczas wszystkie inne szkoły wyższe i średnie w Polsce.

Jezuici wileńscy, podobnie jak gdzieindziej, nie poszli z postępem nauk w Europie, zwalczali nowe kierunki filozoficzne nie starając się ich poznać, opierali się wprowadzeniu nauk przyrodniczych do swych szkół i nowych metod w traktowaniu języków klasycznych.

Z utworzeniem Komisji Edukacji narodowej zaczyna się nowa epoka w dziejach oświaty w Polsce, gdy przekonano się, że dla podźwignięcia się z upadku politycznego należy przeprowadzić przedewszystkiem reformę szkolnictwa. Wtedy to wileńską akademję przemianowano na Szkołę główną W. Ks. Litewskiego i podzielono na trzy wydziały: 1) moralny z teologią, prawem i literaturą, 2) fizyczny, 3) medyczny.

Od roku 1803 aż do końca swego istnienia w r. 1832 staje się akademja imperatorskim uniwersytetem.

Mimo tej obcej nazwy uniwersytet wileński w tym właśnie okresie wstępuje w najświetniejszą epokę swoją, o której mowa będzie w następnym rozdziale.

E) Reformy wychowania publicznego w Polsce w wieku XVIII.

Kierunek wychowania publicznego w Polsce w wieku XVII i w początkach wieku XVIII, zostający prawie wyłącznie w rękach zakonu Jezuitów był zbyt jednostronny. W epoce tej celem szkół nie było pielęgnowanie nauk, szerzenie światła w narodzie, sposobienie młodzieży do posług i urzędów krajowych, do godnego wykonywania spraw publicznych i prywatnych. Krwawe walki religijne toczące się na

Zachodzie odbijały się w Polsce echem sporów religijnych, które wnosiły niezgodę między obywateli, uniemożliwiały wszelką pracę pożyteczną. Spory te przedostały się i do wnętrza murów szkolnych, odrywając młodzież od właściwego jej przeznaczenia od nauki, zaprawiając ją natomiast zbyt wczesnie do nietolerancji i nieużytecznych dysput i sporów.

Nielepiej było i pod względem kształcenia umysłu: uczono bardzo mało, częstokroć ograniczano się tylko do uczenia języka łacińskiego. Metoda uczenia była wyłącznie pamięciowa, o zrozumienie i samodzielne przetrwanie przedmiotu mało się troszczono. Podręczniki przepełnione były szczegółami zbyt technicznymi, częstokroć niezgodnymi z prawdą naukową, pisane przytem stylem ciemnym i zawiłym. Przesadną uwagę zwracano na naukę wymowy i poezji. Czytano i objaśniano autorów łacińskich podrzędnych a pomijano prawdziwie klasycznych. Wypracowania piśmienne uczniów odznaczały się potworną formą makaroniczną i napuszystością. Tematami były pochwały i niesmaczne pochlebstwa wypisywane pod adresem możnych. Zmuszano uczniów do pisania wierszy i mów, w których zaniedbywano język ojczysty, przetykając go często makaronizmami.

I pod względem wychowania moralnego szkoły polskie ówczesne nie stały na wyżynie wymagań nowoczesnych. Szałowano zbyt wiele karami cielesnymi, rozbudzano ambicję przez publiczne popisy, zachęcano do sporów religijnych i politycznych.

Smutny stan oświecenia publicznego i szkół w Polsce w wieku XVIII tak kreśli wielki mąż stanu i pedagog ks. Hugo Kołłątaj w dziele swem p. t. „Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III“ (1750—1764):

„Od początku XVIII wieku panowali w Polsce dwaj po sobie elektorowie sascy, August II i August III. Obydwaj ci królowie nie umieli po polsku, nie byli nawet w stanie mówić językiem łacińskim. Mowa francuska i niemiecka były jedyne, któremu Polak mógł się rozmówić naówczas ze swoim królem, niemieczyzna jednak nie uchodziła za modną na dworze. Polacy prócz tego byli wprawieni od dawna do mowy francuskiej. Przestano zatem między ludźmi wyższego znaczenia mówić po polsku lub po łacinie. Sama tylko potrzeba zagnęła ich do używania polszczyzny w potocznych z niższymi obcowaniach, albo w listach statystycznych¹⁾ i gospodarskich.

¹⁾ politycznych.

Modni nawet zaczęli nową przydawać mieszanę. Styl składał się odtąd z wyrazów francuskich lub włoskich. Brano to nawet za dowód umiejętności wielu języków. Rozmowa wydawała się tem doskonalszą, im więcej cudzych wyrazów do polszczyzny przydano, a mowca uchodził za umiejętniejszego i za człowieka dobrego smaku.

Ludzie wyższego znaczenia, przynagleni mówić po francusku, nie tylko przez modę, ale nawet przez potrzebę tak się odstręczyli od mowy polskiej, iż nakoniec wydała się im uboga w wyrazy, nie delikatna w wymawianiu, niedoskonała i niezdatna do oddania tych pięknych obrazów, które znajdowali w dziełach francuskich. Trzeba się więc było zasilać obcemi słowami w potocznych nawet rozmowach, nie dopiero myśleć o tem, aby w niej wychodzić mogły ważne dzieła tłómaczone lub na nowo wypracowane.

Za zepsuciem i znikczemnieniem mowy musiał nastąpić nizekzemny styl, zaczęm wstręt do czytania dzieł po polsku wydawanych. Wstręt czytelników zraża pisarzy od prac oryginalnych lub tłómaczenia obcych. Przyszło nakoniec do tego, że mowa polska służyła tylko do kazań, do pism mistycznych¹⁾, do panegiryków²⁾, do mów zwyczajnych lub pogrzebowych, na sejmikach i sejmach i ledwie niekiedy dało się widzieć jakie liche tłómaczenie dzieł obcych.“

„Wielki upadek mowy ojczystej i zupełna obojętność, którą mieli względem niej ludzie wyższego znaczenia, była dobru krajowemu bardzo szkodliwą. Naród wolny nie mógł utrzymać się w dawnym stanie swego znaczenia i powagi, tylko przez zgodę obywateli. Zgody zaś nie można było inaczej uzyskać tylko za pomocą jednakiego i powszechnego oświecenia.“

„Mowa ojczysta, będąc najrzęczniejszem narzędziem do tak ważnego celu, nie mogła sprawić pożądanego skutku, jako wygnana ze dworu, z trybunałów i wszelkich innych urzędów, jako nareszcie zaniedbana w szkołach. Miljony ludzi mówiących po polsku nie mogły mieć przyzwoitego oświecenia w szkołach krajowych, nie mogły się tłómaczyć w swych potrzebach przed własnym królem i u jego ministra.“

„Nie mogły zrozumieć wyroków sądowych, bo w szkołach dawano nauki po łacinie, bo król i jego minister nie rozumieli po polsku, bo sądy odpowiadały stanom w swych dekretych po łacinie. Krocie obywateli uczyły się łaciny w szkołach, lecz wyszedłszy na świat, jeżeli nie przyjęły powołania prawników lub duchownych, przyszli na pośmiewisko z całą swą łacińską edukacją, którą ludzie dworscy i możni już podówczas gardzili i kładli na równi obok z polszczyzną, a reszta mieszkańców mało co rozumiała.“

„Tak obywatele jednej ojczyzny, których oświecenie i zgoda powinna była sprawić szczęście powszechne, nie rozumieli się między sobą. Gardził magnat niemówiącym po francusku Polakiem, oszuki-

¹⁾ religijnych.

²⁾ mowy, pisma lub wiersze pochwalne, w stylu przesadnym pisane.

wał i kłócił magnatów przebiegły w złej łacinie jurysta, był ofiarą wzgardy i oszukiwania ten, który ani po francusku nie mówił, ani jurystowskiej¹⁾ łaciny nie znał.“

„Kraj nasz był (w owym okresie) dość zaopatrzonej w liczbę szkół pospolitych, do których młodzież wszelkiego stanu i bytu wolny mieć mogła przystęp. Nie było województwa a nawet powiatu, w którym by nie znajdowało się kilku kolegów zakonnych. Oprócz szkół akademickich²⁾ w różnych częściach Polski znajdujących się, jezuici, pijarowie, bernardyni, bazylijanie i teatyni wszędzie przy swych kolegach mieli pospolite szkoły. Nie zbywało zatem w Polsce na wychowaniu i ćwiczeniu szkolnem, ale zbywało na dobrem. Wszystkie szkoły ówczesne, zakonne i akademickie zupełnie zaniedbały wydoskonalenia polszczyzny, dobrej wymowy w polskim i łacińskim języku“.

„Kary szkolne były stosowne do powołania nauczycieli, burliwości w niektórych szkołach pospolitych: kłęczenie w szkole lub w kościele przed lampą, plag, odmówienie promocji i oddalenie uczniów ze szkół. Nagrody zawierały się w naznaczeniu wyższego miejsca w klasie, pozwoleniu, aby pilniejszy uczeń dał plag nieukowi itp. Sposób karania dzieci plagami nie tylko często był nadużywany, ale miał na sobie wielką barbarzyńską cechę: wiódł młodzież do zemsty lub pozbawiał ją wstydu. Mało jednak zważano na to w owym czasie. Rodzice potakiwali jeszcze profesorom i dyrektorom³⁾ Szkoły nawet pańskie nie były wyjęte od tego rodzaju kary.“

„Złe skutki z takiego postępowania z dziećmi dawały się spostrzegać zaraz w szkołach. Młodzież doszedłszy do klas wyższych, zwyczajnie opierała się karom tego rodzaju i trudno też przychodziło profesorom utrzymać dla siebie przyzwoitą powagę. Wszędzie klasa retoryki⁴⁾ była hurzliwa. Często nieposłuszeństwa przypadki wprawiały retorów⁵⁾ w zuchwałość, którą w gwałtowniejszych wydarzeniach zarazili całe szkoły.“

„Zaczepki z palestrą⁶⁾, garnizonami miejscowemi, ze zwierzchnością miejską były tak częste, że niezliczonym nieprzyzwoitościom wcale się więcej nie dziwiono. Trudno było im nawet zaradzić, bo władza w szkołach zakonnych nie znaczyła względem wszelkiej innej. Kończyło się więc na oddaleniu krnąbrnych studentów ze szkół publicznych, często bez rozstrząsania prawdziwej winy.“

1) zepsutej, używanej tylko przez nowoczesnych prawników.

2) podlegających nadzorowi Akademji Jagiellońskiej w Krakowie.

3) tak nazywano dozorców młodzieży w konwiktach i kolegjach.

4) najwyższa klasa, w której uczono wymowy, czyli z greka: retoryki.

5) uczniów klasy najwyższej.

6) palestra — wyraz łaciński, którego używano dla oznaczenia ludzi biegłych w prawie, zwłaszcza w prawie procesowem a więc obrońców stron procesujących się, oraz ich pomocników, czyli t. zw. palestrantów, najczęściej zupełnie młodych ludzi, którzy, praktycznie przy sądach i obrońcach uczyli się prawa.

„W Piotrkowie były dwie zakonne szkoły: jedna pod dozorem jezuitów, druga — pijarów. Duch emulacji¹⁾ między zakonnikami przeniósł się do uczniów: ta sama pogarda, ta sama niechęć wpa-
jała się w ich serce; przyszło nareście do zaczepki. Jedni drugim
podczas rekreacji z drogi ustąpić nie chcieli. Młodzież zuchwała za-
palała się naprzeciw sobie, zaczęła się bitwa; wojna dziecinna tak
była zajadła, że kilkunastu zostało rannych, kilku nawet z tej przy-
czyny umarło.“

„Szkoły wileńskie, żytomierskie i krzemienieckie sławne są
wielu kłótniami z palestrą, a poznańskie podobną do piotrkowskiej
waśnią między studentami jezuickimi a akademickimi.“

„Takowych po szkołach burzliwości przyczyny są następujące:
1) zbytni rygor.²⁾ Pamiętni na barbarzyńskie kary, rozumieli stu-
denci, że doszedłszy do retoryki, godzi im się odszkodować przez
wielorakie zuchwałstwo profesorom wyrządzone,

2) że między wyrostkami szkolnymi wprowadzano emulację du-
cha. Palestrant miał się za osobę godniejszą, że nie ulegał więcej
szkolnej zwierzchności, spoglądał na studentów, jako jeszcze pod
batogiem zostających. Wszystkie zatem lekkie obcowania studentów
z palestrą kończyły się na napaściach i kłótniach.

3) Pogarda stanu miejskiego, którą w pajano do szkół szlachec-
kiej młodzieży.

4) Niechęci, które nieustannie trwały między szkołami różnych
zgrupowań, wprawiły w kłótnie studentów, jeżeli gdzie były za-
razem dwie szkoły pod dozorem osobnych zakonów. Te więc przy-
czyny wcale rządowi obce, wydawały na świat burzliwą młodzież.“

„Do jakiegokolwiek przechodziła ona stanu, wszędzie wnosła
za sobą taki charakter: w palestrze, w wojsku, na zjazdach sejmi-
kowych, w zabawach i posiedzeniach domowych, w życiu sąsiedzkim,
na jarmarkach — wszędzie było pełno szafaputów³⁾ którym się
młodzież dziwiła, których z chęcią naśladowała.“

„Tak usposobiona, wchodząc w społeczność życia, pod rządem
bezwładnym, burzliwym, powiększała jego wady. Zagęszczone pijań-
stwo sprzyjało wiele takiemu tonowi. Nie były wolne od niego try-
bunały i sejmy nawet. Zuchwałość szarpała się w stanie szlacheckim;
nie tak o sprawiedliwe w działaniu powody, jak o punkt honoru
i postawienie na swoim chodziło wszystkim.“

„Nikt jednak nie pomyślał o tem, że gniazdo tego złego było
w szkołach pospołitych, że mu zabieżyć należało najbardziej przez
poprawę wychowania młodzieży, której zaraza przemieniła się w nie-
poprawione nałogi. Dawne Polaków męstwo i odwaga wojenna wyszła
tym sposobem na burdy, zuchwałstwo, niesubordynację⁴⁾ rządowi

1) współzawodnictwa.

2) surowość, karność, z jaką postępowano względem dzieci
w mniejszych klasach.

3) zawadziaków, warcholów.

4) nieposłuszeństwo.

i niedbałość na wszystkie złe skutki, które z takiego wychowania nastąpić musiały“.

„Żaden klasztor nie podjął się u nas szkółek małych, takich n. p. jakie były przy farach¹⁾ nikt nie pracował, aby w spowiedziach i kazaniach zreflektować szlachtę, iż nietylko chrześcijańską jest powinnością starać się o oświecenie tych wspólnych po Chrystusie braci, ale nadto prawdziwym interesem kraju i dobrego gospodarstwa. Nie można wprawdzie mówić, aby lud pospolity nie miał żadnego oświecenia stopnia. Miał go może więcej od innych klas obywatelskich. Wszelako niewola wprawiła go w bardzo wiele szkodliwych nałogów, w niedbałość o ochędostwo i ochoczą pracowitość, czego skutecznie wykorzystać nie można, tylko przez naukę czytania, pisania i rachowania. Bez tej trudno im podać w ręce rad pożytecznych, któreby czytać i rozważać mogły“.

„Oddani pod dyskreję²⁾ podstarościch,³⁾ wystawieni na oszukaństwa Żydów, nie mieli żadnego środka zapobieżenia największemu swemu uciskowi. Jeżeli jaką gorliwy pleban upominał ich o złe nałogi, przestroga przemijała ze słowy. W potocznych gospodarstwach, potrzebach i zabawach karczemnych spuszczać się oni musieli na pamięć często zawodną a najbardziej przy pijaństwie. W umowach ze nwymi dziedzicami nic dla nich nie było trwałego. Inwentarze dworu sależało uważać jako rękojmię ich powinności, lecz oni umów tych przeczytać nie umieli, zaczęli znaleźli się tacy, co ich przyczynili. Zgoła cała nędza tego ludu stąd pochodziła, że go nie uczono czytać i pisać.“

W ślad za upadkiem szkół, nie spełniających swego przeznaczenia, poszedł i upadek oświaty i literatury. Za panowania Jana Kazimierza i Sobieskiego wzięło u nas górę bezmyślne szermierstwo zapaśników teologicznych i czczych panegirystów. Kilku tylko ludzi wyższych nad otoczenie, jak: Fredro, Opaliński, Leszczyński, przypominali czasy dawnej świętości. Wszelako słaby ich głos mało był słyszany pośród krzykliwej gawiedzi pisarskiej. Przygłuszały też wszelkie nawoływania do reformy i naprawy nieustanne wojny, zatargi o elekcje królów, intrygi dworów zagranicznych, targi szlachty, zrywania sejmu. Doszło wreszcie do tego, że, gdy rodzina saska objęła tron Polski, naród zmęczony ciągłym szamotaniem się, pogrążył się w biesiadach i pijatyce, zapominając o ojczyźnie, nie troszcząc się o nauki i oświatę.

¹⁾ probostwach.

²⁾ dyskreja — wyraz łaciński — oznacza władzę nieograniczoną, opartą na zaufaniu tych, którzy władzę tę niższemu od siebie dawali.

³⁾ Podstarościcem nazywano w dawnych dworach polskich włodarza albo skarbowego.

I. Czasy przed Komisją edukacyjną.

a) Stanisław Konarski. Collegium Nobilium.

Kiedy ciemnota i zepsucie obyczajów doszły już do granic ostatecznych, zbliżała się i chwila przesilenia. Między tymi, co wyjeżdżali za granicę po światło i naukę i widzieli tam u obcych ład, porządek i wzmagającą się oświatę narodu, znalazł się mąż, który przyjrawszy się postępowi nauk i oświaty u obcych, zapragnął go przeszczepić na grunt polski.

Był nim Pijar, STANISŁAW KONARSKI, urodzony r. 1700 z ojca kasztelana zawichostskiego w województwie krakowskim. W piętnastym roku życia wstąpił do Zgromadzenia księży pijarów w Podolińcu na Spiżu. Po skończeniu przepisanych nauk już w 21 roku życia poświęcił się zawodowi nauczycielskiemu, wykładając klerykom język łaciński i prawa wymowy, najpierw w Podolińcu a następnie w Warszawie. W roku 1725 kosztem wuja swego, Jana Tarty, biskupa poznańskiego, wysłany na dalsze studia do Rzymu, wykładał tamże naukę wymowy i historii w słynnym Collegium Nazareńskim. Powracając do kraju zwiedził we Francji wiele zakładów naukowych i zaznajomił się z systemami sławnych filozofów i pedagogów francuskich a osobiste stosunki ze znakomitym ówczesnym pedagogiem francuskim, Karolem Rollinem, rozjaśniły mu wiele zagadnień odnoszących się do edukacji publicznej.

Wyniki tych doświadczeń zużytkował Konarski z wielkim dla kraju pożytkiem. Wykształciwszy dla swych zamiarów młodych kandydatów swego zakonu na nauczycieli i otrzymawszy pozwolenie prowincjała, zakłada roku 1740 konwikt szlachecki pod nazwą: *Collegium Nobilium*, przeznaczając go dla młodzieży, pochodzącej ze szlachty.

Krzyknięto na Konarskiego, że tylko dzieci zamożne i szlacheckie miał na względzie, że się przykłada tym sposobem do podtrzymywania w Polsce i tak już rozpanoszonej kastowości. Miał jednak słuszność Konarski. Widząc, że rody magnackie i szlacheckie rządzą sprawami publicznymi, od nich przedewszystkiem pragnął rozpocząć reformę.

Trudno natomiast usprawiedliwić Konarskiego z innego zarzutu, jaki mu współcześni i potomni czynili. Hołdując

mianowicie modzie ówczesnej czynił na jej rzecz niejedno ustępstwo, do którego niekoniecznie był zmuszony. I tak: mając na względzie upowszechnioną podówczas modę, językowi francuskiemu przyznał w swym planie naukowym miejsce naczelne. Zbyt często podnosił znaczenie języka i kultury francuskiej mawiając, że Francja dla Polski winna być tem, czem była Grecja dla Rzymu. Nie da się zaprzeczyć, że Francja ówczesna istotnie cywilizacją swoją najwyższą stała w Europie. Błąd jednak tkwił w tem, że Konarski nie dość oceniał znaczenie innych narodów jak: Anglików, i budzących się do postępu Niemców.

Język łaciński w szkole, założonej przez Konarskiego, nie był tak gorliwie uprawiany jak w szkołach jezuickich, dbano jednak bardzo o czystość i poprawność stylu i o poznanie łaciny klasycznej.

Korzystając z doświadczeń swych i spostrzeżeń w zakładach zagranicznych przełamał Konarski zakorzenione u nas przesady przeciw naukom realnym, kazał w swym zakładzie uczyć: fizyki, astronomji, geografji, matematyki, historii powszechnej i narodowej. Chcąc zaś, by przyszli senatorowie i dygnitarze Rzeczypospolitej należycie przygotowali się do życia w społeczeństwie, udzielał im także Konarski także lekcji muzyki, śpiewu, tańca, rysunków, fechtowania, konnej jazdy a nawet musztry.

Były więc w konwiktach Konarskiego wprowadzone w życie zasady wychowania Lokka i filantropinistów, zastosowane jednak rozumnie do potrzeb, a nawet zachcianek i nawyczek ówczesnego społeczeństwa polskiego.

„W programie szkoły Konarskiego język polski nie występuje jeszcze jako przedmiot oddzielny, lecz po dawnemu jest wykładany razem z łaciną. Główna zmiana polegała tylko na tem, że przy jego nauce zastosowano lepszą metodę. Konarski usunął ze szkół pijarskich używaną dotychczas powszechnie trudną i zawiłą gramatykę Alwara a w jej miejsce wprowadził podręcznik przez siebie opracowany, zawierający wykład języka łacińskiego dostępny, jasny i porządkny. W podręczniku tym, który wyszedł po raz pierwszy 1740 a później miał mnóstwo wydań i powszechnie był używany jako gramatyka „pijarska“ bądź w oryginale łacińskim, bądź też w tłumaczeniu polskiem wydanem r. 1772 p. t. „Gramatyka łacińska dla wygody uczących się w szkołach pobożnych“.

„W szkołach zreformowanych przez Konarskiego uczono gramatyki polskiej przy gramatyce łacińskiej, t. j. każdą zasadę stosowano jednocześnie do obu języków. Dobrą stroną tego sposobu było, że uczeń bezustannie porównywał oba języki i łatwo przychodził do wniosku, że pewne zasady są wszystkim językom wspólne. Wadą zaś tej metody było, że język obcy a nie własny uznawano ciągle jeszcze za podstawę i punkt wyjścia tej wiedzy.“

„Wypracowania piśmienne były bardzo częste; wzięto w nich raz na zawsze rozbrat z dawną psioakaczną, z makaronizmami i napuszystością stylu czasów saskich; profesorowie starali się zaprawić młodzież, aby myśli swe umiała wyrazić jasno i logicznie a przede wszystkim prawdziwie po polsku. Można tylko zarzucić, że niektóre tematy były za trudne dla kilkunastoletnich młodzieńców, ale tkwiła w tym wyborze myśl obywatelska, aby przez pobudzenie młodzieży do zastanawiania się nad prawem urządzeniem społeczeństwa nawet nad wadami i brakami, które domagały się reformy, przysposobić krajowi rozumnych i zacnych obywateli.“¹⁾

Języka francuskiego uczono praktycznie na podstawie *Telemaka Fénelona*, uczono także nadobowiązkowo języka niemieckiego i włoskiego.

Przedmiotów realnych udzielano zgodnie z wymaganiami postępu na podstawie doświadczeń i przyrządów z Zachudu sprowadzonych, przy nauce historii naturalnej uwzględniano szczególnie uprawę jarzyn i drzew owocowych. Konarski pierwszy sprowadził do Polski globusy i mapy do nauki geografji. Z filozofji wykładano logikę i etykę, oczyszczono z naleciałości scholastycznych, zaznajamiano młodzież z głównymi pojęciami i zasadami z zakresu prawa i ekonomji, uczono rysunków i zasad architektury cywilnej i wojskowej.

Konarski pierwszy zwrócił także uwagę tak na budowę jak i na urządzenie całe zakładu naukowego. „Cała ta wspaśniała budowa — pisze dr. Lutostański — była bardzo przyzwoicie urządzona na instytut wychowawczy, że nie tylko wygodzie, ale i fizycznym potrzebom konwiktów i higienicznym wymaganiom czyniła zadość. Słusznie też gmach ten nazwać można pierwszym w Polsce budynkiem szkolnym w prawdziwym tego słowa znaczeniu. Mieścił on w sobie sale i alkowy sypialne, zaopatrzone w łóżko, stolik, taburet i szafkę lakierowaną, dalej sale naukowe, bawialne,

¹⁾ Aniela Szyćówna. Nowe Tory 1906, str. 647—669.

jadalnie, mieszkanie rektora i prefekta, oraz stancje nauczycieli. Była tam i łaźnia z czterema wannami miedzianymi, osobna infirmerja, spacerowe ogrody, oficyny dla czeladzi, folwarki i t. d.“

Kollegjum miało swój dom z ogrodem nad Wisłą dla przepędzenia letnich wakacyj w świeżem powietrzu. Willa ta z wielkim smakiem urządzona dla pięknego położenia nad brzegiem Wisły nazwana została Krasnym brzegiem (*Jolibord*), stąd potocznie nazywano ją także *Żoliborzem*.

Zadanie wychowania, podług Konarskiego, polega głównie na moralnem udoskonaleniu człowieka. Zacność człowieka, oprócz obowiązków względem Boga i religii, rodziców, krewnych i bliźnich, polega też na spełnianiu powinności względem Ojczyzny. Wychowanie właśnie wskazuje, „jako jej bronć o jej wzrost i przymnożenie starać się mamy, jako tam gdzie idzie o jej dobro, żadnym prywatnym uwodzić się nie powinniśmy interesem. Wychowanie nas uczy, jako praw ojczystych słuchać i im być podlegli, jako w zgodzie i jedności umysłów w radach i sądach kochać się mamy. Uczy nas na ostatek, jaką dla królów, naszych mieć mamy miłość z uszanowaniem złączoną, jak im wierni w radach być i uczynkach i jak o wielkich w ojczyźnie ludzi afekt i estymację starać się powinniśmy“.

Przekonanie Konarskiego o potrzebie zmiany stosunków społecznych, jego znakomite pisma na ten temat ogłaszane przenikały do umysłów i serc młodzieży, wytwarzały szeregi młodych ludzi, patrzących poważnie na przyszłość i zadania Rzeczypospolitej, gruntowały wpływ szkół pijarskich, których system zdawał się więcej odpowiadać wymaganiom postępu niż system szkół jezuickich.

Kollegjum Konarskiego, cieszyło się wielkimi względami króla Stanisława Augusta. „Uczony ten król, wielki nauk i instytucyj edukacyjnych miłośnik, nietylko dla Konarskiego nadzwyczajny kazał wybić medal z krótkim, wymownym a dobrze dobranym napisem: „*Sapere auso*“ t. j. „temu, który odważył się być mądrym“, ale i popiersie jego w pokojach swoich umieścił, wszystkich rektorów zakładu do swego stołu często wzywał i poufałą zaszczycał przyjaźnią. Bywał często na popisach rocznych, na doświadczeniach fizycznych i chemicznych przez profesora tych nauk, Józefa Osińskiego na sali teatralnej konwiktowej dla publiczności warszawskiej okazywanych. Przypatrywał się nierzadko popisom z ćwiczeń wojskowych w Żoliborzu podczas wakacyj

przez konwiktarów odprawowanym. Celujących obyczajnością i pilnością w naukach uczniów pochwalał, przeżywanie z nimi i rozmowę za najpiękniejszą dla siebie poczytywał rozrywkę“.

Wszelako powodzenie niezwykle szkoły Konarskiego i tych szkół, które za jego powodem lub na jego wzór powstawały, wywołało wnet zazdrość współzawodniczących z niemi szkół jezuickich. Poczęto oskarżać Konarskiego, że przejął on zagranicą nauki od kacerzów, że konwikt jego nie różni się niczem od kalwińskich i luterskich zakładów szkolnych. Sam nuncjusz papieski (Durini) w relacjach do Stolicy Apostolskiej, przedstawiał go jako człowieka niepewnej wiary. Oczyścił się jednak Konarski z zarzutów zupełnie a triumf jego nad przeciwnikami był tem świetniejszy, że roku 1750 prowincjał pijarów polecił mu w duchu nowego systemu zreformować i inne szkoły pijarskie.

Za przykładem pijarów poszły i inne zakony, jak: teatyni, którzy założyli konwikty szlacheckie we Lwowie, Zamosciu i Warszawie. W końcu i jezuita zmuszeni emulacją reformują swe szkoły na wzór collegium Konarskiego i zakładają konwikty szlacheckie w Wilnie, Poznaniu, Warszawie, Ostrogu, Lwowie i Witebsku.

Po długich trudach, przeciwnościach i zawodach do czekał się wreszcie Konarski pomyślnych skutków swych usiłowań: widział budzący się ruch w kierunku pożądanym dla odrodzenia skołatanej Ojczyzny.

Powołanie kapłana i nauczyciela cenił sobie Konarski nadewszystko, nie dążąc wcale do osiągnięcia wyższych dostojństw. Nie przyjął biskupstw, po kilkakroć mu ofiarowanych, a dochody z prebend obracał na cele szkolne.

Umarł w klasztorze swego zakonu w Warszawie roku 1773. Serce jego złożone w kościele ks. pijarów w Krakowie.

Równocześnie prawie z otwarciem Collegium Nobilium Konarskiego, bo między rokiem 1746 a 1748 zaszedł fakt dla oświaty w Polsce pierwszorzędnej wartości: otwarcie i oddanie do użytku publicznego wielkiej biblioteki przez ks. Józefa Andrzeja Załuskiego, biskupa kijowskiego. (* 1702 † 1774). Literat i bibliograf z zamiłowania, zbierał on całe życie książki, pisał sam wiele, i innych żarliwie do pisania pobudzał. Przy

olbrzymich dochodach z opactw żył prawie w nędzy, żywiąc się laktami całymi tylko chlebem i serem, bo wszystko obracał na książki. Uwięziony dnia 13 października 1767 z dwoma Rzewuskimi i Sołtykiem wywieziony został do Kaługi. Przebywszy $5\frac{1}{2}$ roku na wygnaniu powrócił do Polski w roku 1773 i zamieszkał w Warszawie. Optąd przemyślał już tylko nad ubezpieczeniem swojej biblioteki, którą w końcu na własność narodowi podarował. Biblioteka ta obejmowała przeszło 230.000 tomów. Niestety, roku 1795 na rozkaz carowej Katarzyny II została wywieziona do Petersburga i wcielona do biblioteki cesarskiej.



Ks. ANDRZEJ ZAŁUSKI
założyciel Biblioteki Załuskich w Warszawie.

a) Szkoła kadetów i inne szkoły specjalne.

Zabiegi ludzi prywatnych i zgromadzeń zakonnych około podniesienia szkół i rozkrzewienia oświaty w Polsce, pobudzały i króla do współdziałania w tym kierunku.

W roku 1766 założył Stanisław August w Warszawie od dawna w „*pacta conventa*” wymaganą szkołę wojskową pod nazwą „Korpusu kadetów”. Przeznaczył dla niej rocznie z prywatnej swojej kasy: 200.000 złp., do czego dodawała Rzeczpospolita 400.000 złp. Uczniów bywało do 80 i to według ustawy dwie trzecie z Korony

jedna z Litwy, Tylko szlachcic mógł być w tej szkole uczniem lub profesorem.

Młodzież podzielona była na brygady i dekurje, — dekurjoni utrzymywali katalogi, podług których rada korpusowa oznaczała cenzury i przedstawienia do nagród.

Utrzymywano w szkole ducha korporacyjności a dla wpojenia uczuć honoru i powinności obywatelskich musiał się każdy uczeń nauczyć na pamięć słynnego „katechizmu rycerskiego“, zawierającego kodeks zachowania się w szkole i etykę obywatelską na przyszłość. Korpus kadetów nie miał być wyłącznie szkołą wojskową, lecz ogólnie kształcąca. Celem jego było w myśl ustaw, zaradzić temu, co niedostatecznym jest w wychowaniu zwyczajnem młodzieży polskiej, a mianowicie: wykształcić obywateli, mogących służyć ojczyźnie w zawodzie nie tylko wojskowym, ale i w służbie cywilnej, a także wykształcić szlachtę która mogłaby przynieść zaszczyt Polsce, w jakiej części świata znalazłaby się.“ Uczono więc w tej szkole języków: łacińskiego, polskiego, francuskiego, niemieckiego, ekonomji wraz z nauką moralności, początków prawa, historii kaligrafji i tańca, a z przedmiotów wojskowych: budownictwa cywilnego i wojskowego, fortyfikacji i fechtunku. Charakter szkoły był świecki, ale obowiązkiem kadeta było „mieć miłość i bojaźń Boga i przywiązanie do religji.“

Komendant korpusu, ks. Czartoryski szczególnie nacisk kładł na wpojenie w wychowanków świątłych zasad patriotycznych i poczucia godności osobistej. Rycerskość i patriotyzm — oto głównie uczucia, mające kształcić charaktery i umysły. Przykłady wzięte z historii narodów starożytnych nauczyć ich mają, jak o swoim narodzie radzić powinni, z nauki prawa i prawa narodów zaczerpnąć mają światła, gdy im przyjdzie błędne ojczyste poprawiać ustawy. W szkole tej uczyli się Tadeusz Kościuszko Juljan Niemcewicz, Książewicz, Jasiński, Wodzicki, Mokronowski i inni. Naczelnym dowódcą szkoły był książę Adam Czartoryski.

Za przykładem króla założył książę Karol Radziwiłł w Nieświeżu szkołę artylerji. Uczono tam pirotechniki, architektury cywilnej i wojskowej.

Pocieszającym zjawiskiem, jakkolwiek odosobnionem, było także założenie roku 1761 w Opolu przez Jana Konarskiego pierwszej w Polsce szkoły rzemieślniczej dla 16 uczniów. Praktycznie na warsztatach udzielali tu nauki osobno majstrowie, początków zaś nauk elementarnych księża pijarzy.

b) Szkoły początkowe i wychowanie prywatne.

Mniejszą troskliwością niż szkoły i wychowanie średnie otaczano w wieku XVII w Polsce szkoły i wychowanie początkowe.

Wprawdzie miasta i miasteczka w Polsce podniosły się było nieco za Sasów a wraz z nimi mnożyć się zaczęły i szkoły miejskie, farne i zakonne. W Krakowie było ich w tym czasie 10, w ogóle w Małopolsce 50, a w Wielkopolsce 70. Na Rusi i Litwie były tu i ówdzie dla unitów szkoły ruskie, zresztą nawet w szkołach elementarnych, utrzymywanych przez księży bazylijanów był wykładowym językiem polski. Metoda jednak nauczania nie uległa w tych szkołach zmianie na lepsze.

Lepsza była nauka w szkołach protestanckich, utrzymujących się tu i ówdzie w Wielkopolsce, ale szkoły te miały język wykładowy niemiecki.

Początkowe szkoły miejskie upadły w tym okresie zupełnie skutkiem obojętności państwa dla spraw oświaty, skutkiem stanowczego oporu szlachty przeciw oświacie ludu, skutkiem wreszcie zupełnego braku dochodów. Dla ich utrzymania duchowieństwo nie miało ochoty do zajmowania się nauczaniem świeckim, gorliwsi tylko z duchownych urządzali misje dla nauki katechizmu, które jednak nauki regularnej w szkole zastąpić nie mogły.

I w wychowaniu dziewcząt trudno dopatrzeć się w tym okresie jakiegokolwiek zmiany na lepsze. Panna Sztrumle, Niemka, założyła roku 1750 pierwszy świecki pensjonat żeński w Warszawie, do którego uczęszczało kilkanaście panien z rodzin bogatszych.

Wychowanie prywatne, które jeszcze w okresie poprzedzającym wierne było tradycjom staropolskim, podupało w tych czasach znacznie. Najpoważniejsi rodzice, sprzykrzywszy sobie nieustanną kłótnię akademji z jezuitami, jezuitów z pijarami, straciwszy zaufanie do szkół publicznych krajowych, popadają w inną ostateczność i sprowadzają Francuzów i Francuzki na ochmistrzów i ochmistrzynie do swych dzieci. Wnet też namnożyło się w Warszawie, Lwowie, Wilnie i Krakowie tak wielu Francuzów, że potrzeba było dla nich osobne odprawiać nabożeństwa i miewać kazania po francusku. „Okna zamku warszawskiego“, — mawiano żartobliwie — „zastanieli swemi perukami Francuzi. Paryż jakby łaską czarodziejską uderzony przeniósł się do Polski, zgnilizną swoją moralną przyspieszając nasz upadek“.

Francuzi bowiem wówczas do Polski przybywający byli to w przeważnej części awanturnicy i nieuki, zaledwie świadomi sztuki czytania i pisania, o pedagogice najmniejszego nie mający wyobrażenia.

Jak nędzne a dla narodu zgubne było to wychowanie domowe, dowodzi choćby następujący przykład przytoczony przez Hugona Kołłątaja. „Książęta Sułkowscy“ — opowiada on — i Mniszkowie nie słyszeli do 12 roku życia ani słowa po polsku i uczyli się później ojczystej mowy jakby cudzoziemcy“.

II. Komisja Edukacyjna jej twórcy i treść ustaw.

α) Ustanowienie Komisji Edukacyjnej i pierwsze jej prace.

Odrodzenie się kraju moralne — w znacznej części zasługa reformy szkolnej Konarskiego — poczynające się dopiero pod wrażeniem politycznego upadku Rzeczypospolitej, objawia się najwyraźniej w sprawie wychowania. Polska przychodzi do przekonania, że naprawiając sposób wychowania młodego pokolenia podejmuje reformę najważniejszej sprawy publicznej, od której zmiana obyczajów i pomysłność Rzeczypospolitej zawisły.

Pobudką bezpośrednią do rozpoczęcia reformy edukacyjnej było zniesienie zakonu jezuitów w przez papieża Klemensa XIV bullą z dnia 21 lipca roku 1773. Konfiskaty ich szkół, dóbr i fundacyj na rzecz państwa umożliwiły rozpoczęcie i wykonanie tej doniosłej w swych skutkach reformy.

Na sejmie delegacyjnym roku 1773 zapadła na wniosek Joachima Chreptowicza, podkanclerzego litewskiego, uchwała powołująca do życia wiekopomną „Komisję Edukacyjną“, któraby „wszystkie akademje, gimnazja, kolonje akademickie, szkoły publiczne, żadnych nie wyłączając, z tem wszystkim, co tylko do wydoskonalenia nauk i ćwiczenia w nich młodzieży ściągać nie może, pod dozór i rozrządzenie wzięła“.

Tak więc powstaje w Polsce najwyższa władza edukacyjna, pierwsze w Europie ministerstwo oświaty; wychowanie przechodzi od władzy duchownej do świeckiej. Szkoły na wszystkich stopniach utrzymują systematyczną

organizację, odpowiadającą potrzebom kraju i postępowi nauk, i, co najważniejsza, przybierającą charakter szczerze narodowy.

Do Komisji wybrano obywateli najgorliwszych i znanych z najlepszych chęci dla spraw publicznych. Należeli do niej między innymi: Joachim Chreptowicz, Ignacy Masalski, Michał Poniatowski, Adam Czartoryski, Andrzej Zamojski, Ignacy Potocki, Franciszek Bieliński, książę Poniński. Sekretarzem Komisji był Grzegorz Piramowicz.

Komisja Ed. przez cały czas trwania aż do roku 1794 była najwyższą władzą edukacyjną w Polsce, mając sobie powierzony i zarząd funduszami przeznaczonemi na oświatę, mogła swobodnie czynić reformy i zmiany, jakie uznała za stosowne. Temu też zawdzięczyć należy, że Komisja w tak krótkim stosunkowo czasie oddała narodowi naszemu ogromne usługi. Prace jej w kraju, tak pod względem politycznym wstrząśniętym, we względzie oświaty i wychowania zaniedbanym, nie dadzą się nigdy należycie ocenić. Reformy, jakie przeprowadziła, ustawy, jakie wydała, mogą jeszcze i dziś służyć za wzór lub przynajmniej za zdrową tradycję przy urządzaniu szkół.

Po zniesieniu zakonu jezuitów znaleźli się członkowie Komisji w obec pytania, jak zastąpić nauczycieli duchownych. Trzeba był stworzyć nowy stan świecki nauczycielski. Zadania tego, jakkolwiek zwolna i nie bez wielkich trudności, dokonała Komisja. Stan nauczycielski, czyli, jak go Komisja nazywa, akademicki, uznała Komisja za najpożyteczniejszy w społeczeństwie, po raz pierwszy w Polsce wypowiadając zdanie, że „nauczyciela uważać się będzie jako obywatela służącego Ojczyźnie w wychowaniu synów jej”. „Nauczycielom powierza Ojczyzna z zaufaniem swoje dzieci, im też wszyscy cześć i poważanie okazywać winni”.

Podnosząc tak wysoko „stan akademicki“ i jego znaczenie, Komisja wiele też od nauczycieli wymaga. Radaby, by nauczyciele podnosili bezustannie swój poziom umysłowy i etyczny, aby do zawodu tego garnęli się tylko ludzie najlepsi, najrozumniejsi, przyświecający dobrym przykładem młodemu pokoleniu. Nauczyciel winien być szlachetnym,

sprawiedliwym i poczuwać się do wielkiej odpowiedzialności wobec Ojczyzny, która przyszłość swoją składa w jego ręce.

Z ramienia Komisji napisał ks. P i r a m o w i c z swoją cenną książkę „O powinnościach nauczyciela“, w której między innymi tak powiada: „Niemasz chwalebniejszego ani pożyteczniejszego powołania, jak być użytym do szczęścia, do oświecenia, do dobra duszy i ciała a to nie jednego człowieka, ale całych miast, wsi i zgromadzeń. Nauczyciel winien sam urząd swój szanować, uważać się za człowieka miłego Bogu i ludziom, każdy rozumny, cnotliwy obywatel czcić będzie osobę jego i stanowisko“.

Reforma nauk nie mogła obejść się bez poprawy książek do nauki służących. Musiała więc Komisja Ed. podjąć zadanie ich ułożenia. Powołała do tej czynności ludzi zawodowych, dziesięciu najuczestniejszych mężów w Polsce i trzech członków z pośród siebie i z tych zawiązała „T o w a r z y s t w o d o k s i ą g e l e m e n t a r n y c h“. Towarzystwo to w krótkim stosunkowo czasie dostarczyło wybornych, jak na owe czasy, książek szkolnych. Na czele „Towarzystwa“ stał Ignacy Potocki a sekretarzem był ks. Gr. Piramowicz.

Prace „Towarzystwa“ odbywały się z niezwykłą skrupulatnością. Rozpisując konkursy podawano autorom szczegółowe warunki, jakie do opracowania danej książki stawiano. Autorowie mieli najpierw przysyłać plany książek, które opracować mieli. Plany te Towarzystwo badało dokładnie i zwracało autorom z uwagami. Gotowy rękopis Towarzystwo oceniało i roztrząsało dokładnie i dopiero po dokładnym zbadaniu oddawało Komisji, do której należało ostateczne zatwierdzenie i przyjęcie. Zwracano się także do znakomitości w świecie uczonym zagranicznym z prośbą o radę i pomoc. I tak: sławny filozof Condillac napisał dla „Towarzystwa“ podręcznik logiki a matematyk L'huiller szkic geometrii.

Reformę szkół rozpoczęła Komisja od szkół głównych, od akademij. Dwie były podówczas akademje w Polsce i na Litwie: w Krakowie i Wilnie. Reformę krakowskiej akademji przeprowadził z polecenia Komisji jako wizytator a następnie jako jej rektor ks. H u g o K o ł ł ą t a j od roku 1780—1784. Wykrył on i ubezpieczył fundusze akademickie i ustanowił

osobnego prokuratora skarbowego, ustanowił rektora wybieralnego co 4 lata, niezdolnych profesorów spensjonował a obsadził katedry nowymi, świeckimi profesorami, zniósł wszelkie opłaty od stopni akademickich, zaprowadził wykłady wyłącznie w języku polskim. Podzielił akademię na dwa wydziały: fizyczny, który obejmował trzy szkoły: matematyczną, fizyczną i lekarską i na wydział moralny, również w trzech szkołach: teologii, prawa i literatury.

Reforma akademii okazała się bardzo potrzebną. W akademii bowiem krakowskiej panowało podówczas wielkie pod



Ks. HUGO KOŁŁATAJ.

względem naukowym zacofanie, nie uznawano nowożytnej filozofji i odnoszono się wrogo do panującej podówczas w świecie naukowym nauki doświadczałnej. Nie uznawano systemu Kartezjusza i Leibniza, odrzucano nawet system Kopernika, choć był uczniem i chlubą szkoły krakowskiej, nie uznawano odkryć Newtona. Trzymano się uporczywie nauki Arystotelesa, uzupełnionej przez św. Tomasza z Akwinu. Nauki przyrodnicze w zupełnem były zaniedbanie: astro-

nomji nauczano bez obserwatorjum a fizycy zamiast doświadczeniami fizycznymi bawili się zagadnieniami metafizycznymi. Kiedy powstała myśl sprowadzenia z Niemiec słynnego filozofa Wolfa do wykładów fizyki i matematyki, powstał przeciwko temu opór zawzięty.

Stan ten zmienił się po reformie Kołłątaja gruntownie. Profesorowie młodzi, wykształceni kosztem funduszów akademji w najlepszych zakładach zagranicznych, znieśli dyktowanie a zaprowadzili wykłady, sposobem analitycznym prowadzone, stosując je do postępu nauki i potrzeb narodowych. Postępy nauki prawdziwej na Zachodzie przedostały się i do akademji krakowskiej. Akademja przyjęła system Kopernika, zabiegano odtąd pilnie około przyswajania sobie najnowszych zdobyczy nauki, sprowadzono wiele przyrządów do nauki fizyki i astronomji, założono szkołę chirurgiczną z *prosectorium* według projektu Czerniakowskiego. Z Akademji Jagiellońskiej zaczęli znowu, jak za lepszych jej czasów, wychodzić ludzie usposobieni bądź do zawodów naukowych bądź do pełniania posług obywatelskich.

I Akademja wileńska, która na jakiś czas po zniesieniu zakonu jezuitów rozwiązała się była, pod wpływem Komisji edukacyjnej od roku 1780 na nowe wchodzi tory. Książd P o c z o b u t ex-jezuity, człowiek wielkich zdolności i wszechstronnego wykształcenia, zostawszy w tym roku pierwszym rektorem, przyjmuje z polecenia Komisji reformę Kołłątajowską i urządza akademję wileńską na wzór krakowskiej, idzie nawet w tym kierunku dalej i sprowadza z zagranicy kilku profesorów. Szczególnie podnosi matematykę, nauki przyrodnicze i lekarskie. Pod jego dozór i władzę przechodzą szkoły prywatne i publiczne na Litwie. Na blasku i znaczeniu zyskuje akademja wileńska zwłaszcza od czasu, gdy po zajęciu Krakowa przez Austrię przenosi się do Wilna roku 1787 Jan Śniadecki.

Rok 1800 w dziejach oświaty narodowej na Litwie stanowi ważną datę. Za zezwoleniem Aleksandra I a dzięki obywatelskim usiłowaniom dwóch zacnych ludzi: księcia Adama Czartoryskiego i Tadeusza Czackiego dawna akademja przekształca się w uniwersytet o 4 wydziałach. Najwybitniejsze siły gromadzą się w tym zakładzie

naukowym. Obok Jana i Jędrzeja Śniadeckich wykładają w tym czasie w uniwersytecie wileńskim: Ernest Grodeck, Borowski, Lelewel, Frank, Bojanus, i Jundziłł. Życie naukowe w Wilnie popłynęło odtąd szerszym korytem. Uniwersytet wileński stał się odtąd wyższym zakładem naukowym w najpiękniejszym tego słowa znaczeniu. Profesorowie jego stanęli na wysokości postępu i nauki. Nie ograniczali się do badania naukowego, lecz spełniali także gorliwie obowiązki swe obywatelskie. Starali się o to, aby nauka stała się potrzebą narodu i wyniki swej pracy usiłowali stosować do życia praktycznego. W życiu społecznem biorą żywy udział, zwalczają przywary narodowe, jak: cudzoziemczyznę, lekkomyślność i gnuśność. Nie dziw tedy, że do uniwersytetu, w którym tacy mężowie działalność swoją rozwijali, garnęły się tysiące młodzieży, i że z takiego ogniska nauki promieniowała oświata i cywilizacja przenikając do najgłuchszych zakątków kraju.

Tak w Akademii krakowskiej jak wileńskiej powstały w tym czasie seminarja nauczycielskie: w Krakowie pod dozorem ks. pijara Popławskiego, w Wilnie pod dozorem ks. Stojnowskiego, mające przysposobiać kandydatów do „stanu akademickiego,“ (na nauczycieli szkół średnich). Wkrótce potem w roku 1787 książę Michał Poniatowski założył seminarja nauczycielskie wyłącznie dla nauczycieli szkół ludowych czyli parafjalnych w Łowiczu i Kielcach, ustanawiając w każdym z nich po 20 miejsc funduszowych.

Jednocześnie zabiegała Komisja Ed. około reformy szkół średnich. Zasięgała w tym celu rady pedagogów krajowych i obcych, jak: Jana Borellegò, członka akademii berlińskiej a w roku 1774 sprowadziła z Francji Piotra Samuela Dupont de Nemours, który wypracował szereg projektów dla szkół średnich. Nie zgadzali się wprawdzie członkowie Komisji w szczegółach dotyczących organizacji tego rodzaju zakładów, wszyscy przecież na jedną modłę mieli urobiony ideał etyczny i jednakowy pogląd na stosunek nauki szkolnej i wychowania do życia. Starano się edukacją młodzieży tak pokierować, „aby im było dobrze i z nimi było dobrze“. Jednomyślnie zalecali członkowie kierunek realny i utylitarny, idąc w tem względzie za szkołą t. zw. filan-

tropinistów, w tem przeświadczeniu, że powiększy on zasób sił materialnych kraju i wyda zdrowe rezultaty moralne.

Sformułowanie i stylizację projektu ustawy powierzono sekretarzowi Komisji, ks. Grzegorzowi Piramowiczowi i na podstawie jego projektu ogłoszono w roku 1783: „Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisanych“.

Podzielone zostały szkoły Rzeczypospolitej na wydziały: Wielkopolski, Małopolski, Mazowiecki, Wołyński, Ukraiński, Pijarski, Litewski, Ruski, Żmudzki, Poleski. W skład każdego wydziału wchodziły: jedna szkoła wydziałowa, podwydziałowa i parafjalne.

Szkoła wydziałowa miała sześć klas, z kursem rocznym w każdej z nich, z wyjątkiem klasy Vtej, która była dwuletnią. W skład szkoły wydziałowej wchodziło 6-u nauczycieli, rektor, prefekt i kaznodzieja i dwaj metrowie języków. Rektor zarządzał całą szkołą, pomocnikiem jego był prefekt.

Szkoła podwydziałowa miała trzy klasy, każdą z kursem dwuletnim, przedmioty wszelako były te same i zakres nauki ten sam co w wydziałowej. W skład szkoły podwydziałowej wchodziło trzech nauczycieli, prorektor, kaznodzieja i metrowie. Prorektor, który stał na czele szkoły podwydziałowej, kontrolował zazwyczaj w swoim okręgu szkoły parafjalne.

Szkoły wydziałowe i podwydziałowe w Koronie podlegały nadzorowi Akademii krakowskiej, szkoły wydziałowe i podwydziałowe na Litwie Akademii wileńskiej. Nadzór wykonywały obie akademje przez osobnych wizytatorów, którzy obowiązani byli składać im w pewnych określonych terminach raporty o stanie nauk i wychowania.

Profesorowie szkół wydziałowych i podwydziałowych, zarówno świeccy jak księża, stanowili osobny stan (akademicki), podlegali prawom Komisji Ed. i władzy rektora akademji. Szkoły były państwowe i nosiły nazwę akademickich. Szkoły zakonne miały charakter zakładów prywatnych, chociaż co do instrukcji wykonywać musiały przepisy ogólne, przez Komisję ustanowione. Z pomiędzy 74 szkół Rzeczypospolitej było 34 akademickich, reszta zostawała w ręku księży pijarów, bazylianów, dominikanów, kanoników regularnych, cystersów, benedyktynów.

Szkoły parafjalne po miastach i miasteczkach miały być podług ustanowień Komisji większe i mniejsze. Celem ich miało być „oświecenie ludu około religji, około powinności stanu jego, około robót i przemysłu jego“. Plan tych szkół obejmował naukę chrześcijańską i obyczaje, czytanie i pisanie z nauką poglądu, listy, podania, rachunki, miary, wagi, monety, praktyczne ogrodnictwo, rolnictwo, przemys

miejscowy, wprawę do robót według pory i miejsca, higienę, weterynarię, handel wewnętrzny i okoliczny. Czas nauki trwał od św. Michała do Wojciecha*). W lecie co niedzielę odprawiała się nauka powtarzania.

Z raportów wizytacyjnych dowiadujemy się, że wszystkie szkoły początkowe miały charakter mieszany, że uczęszczali do nich chłopcy i dziewczęta. Wynika to także i z dzieła ks. Piramowicza (Powinności nauczyciela), w którym znajdujemy pogląd Komisji na sprawę wspólnego nauczania chłopców i dziewcząt. „Życzyłoby należało — czytamy tam — aby wszędzie mogły być stosowne mistrzynie dla dzieci płci niewieściej, że jednak łatwo to być nie może i po wielu miejscach pod jednym dyrektorem obojej płci dzieci naukę biorą, należy do dyrektora zachować porządek tak w szkole, jak i w kościele, aby dziewczynki na innej stronie a na innej chłopięta siadały, zaś do kościoła osobno, n. p. pierwszej panienki chodziły“.

Komisja Ed. zrywając z dawnymi przesądami za płonne uważa obawy tych, według których mniemania lud wiejski, okrzesany w szkole zakosztowawszy w oświacie, stanie się niesfornym, mniej chętnym do pracy, — żąda tylko dla wieśniaków nauki niewiele zabierającej czasu i taniej.

Zgodnie z tem zapatrywaniem żąda Komisja od nauczycieli elementarnych, by „równość wszelkiej kondycji między dziećmi utrzymywali, dystynkcję osób zachowawszy z przymiotów i aplikacji, pomnąc, że dzieci szlacheckie równie jak chłopskie niczem nie są innem jak dziećmi tego samego społeczeństwa“.

Pragnie dalej Komisja, by szkoły przygotowywały do życia. „Cóż bowiem z tego, żeby chłopiec lub dziewczyna nauczyli się lada jako, co zwyczajnie bywa, czytać trochę i pisać po kilku latach, w swoich zaś domach, albo tego zapomniaeli, albo nic więcej nie umieli, jeżeli ich nie nauczono razem, jakie mają z czytania zbierać pożytki, jak mają sobie postępować z rozumem i uwagą w gospodarstwie, rzemiośle, handlu.“

*) od 29 września do 23 kwietnia.

Mają więc szkoły parafjalne za zadanie „oświecanie ludu około religji, powinności stanu jego, około robót i przemysłu“, „gdyż każdy lepiej, dokładniej wykona obowiązki swoje, kiedy jako człowiek rozumny prowadzony w nich będzie, kiedy go nauczą, w jaki sposób ma najlepiej używać władz ciała i duszy“.

W nauce czytania poleca „Instrukcja“ nauczycielowi używać jak najprostszyc sposobów. Każdą literę winien nauczyciel pisać na tablicy, kazać ją potem uczniom wymówić i napisać, działania arytmetyczne objaśniać na przedmiotach, na pieniądzech, pomiarów geometrycznych dokonywać w ogrodach, prawdy moralne wyprowadzać z okoliczności życia codziennego.

Do nauki czytania zaprowadziła Komisja wyborny „Elementarz dla szkół parafjalnych narodowych“. Książka ta dzieli się na 4 części i obejmuje: naukę czytania i pisania, katechizm, rachunki, naukę obyczajową.

Komisja poleca także, by w każdej wsi sprawiono tablice do nauki czytania. „Tedy jedno dziecko czytać umiejące mogłoby wyuczyć wieś całą. Wydatek na te tablice każdy dziedzie cokolwiek oświecony i szukający dobra swych ludzi z ochotą obmyśli“.

Nie mając dostatecznych na zakładanie szkótek funduszów, zwracała się Komisja z prośbą o poparcie do proboszczów i ziemian. Zapowiadała dla zachęty, że „ktoby z obywateli jakiegokolwiek stanu szkoły parafjalne założył albo dawniejsze opatrzył, rektor wydziałowy doniesie o tem Komisji, imieniem jej wdzięczność dobroczyńcy oświadczy oraz przy otwarciu szkół toż dobrodziejstwo ogłosi, do publicznej wiadomości drogą gazet poda i nabożeństwo uczniom tejsze szkoły naznaczy“.

Na nawoływania Komisji obywatelstwo niektórych województw odpowiadało chwalebniemi czynami, jakkolwiek mimo tych wysiłków w stosunku do potrzeb oświaty liczba szkótek była niezmiernie mała.

Szkoły parafjalne oddane były pod dozór rektorów wydziałowych i prorektorów, a wizytatorowie mieli obowiązek, zwiedzając pewien okręg naukowy, badać stan i fundusze tych szkótek.

Wszystkie szkoły początkowe, jak to wyżej zaznaczono były przeważnie szkołami mieszanemi. Ze sprawozdań wizytatorów dowiadujemy się o istnieniu jednej zaledwie szkoły parafjalnej, przeznaczonej wyłącznie dla dziewcząt, przy kościele farnym w Koninie. Osobne szkoły żeńskie publiczne

i prywatne, o ile w przyszłości powstać miały, miały podlegać tym samym ustawom co męskie. „Uczenice — podług ustaw Komisji Ed. — mają być wychowane na dobre matki, żony, gospodynie, na sługi i robotnice“. Mają się uczyć: czytać, pisać, rachować, szyć, prać, prząść, gotować, chleb piec, nabiał przygotowywać, robić domowe lekarstwa i t. p.

I nad prywatnemi pensjonatami rozciągnęła Komisja swoją opiekę. „Rektor — są słowa Ustaw — doglądać będzie, aby panny nie czytały romansów Telemaka, aby się uczyły historii, zwłaszcza narodowej i nauki moralnej. Zaleci, aby młode panienki wprawiano do szczerości, zamiłowania prawdy i kochania Ojczyzny swojej“.

Wszelako, ogółem wzięwszy, sprawa wychowania dziewcząt źle stała i mimo usiłowań Komisji nie wiele naprzód postąpiła. W domach ubogich szlacheckich panował jeszcze przesąd, że nauka kobietom niepotrzebna, w domach zamożniejszych rej wodziły guwernantki francuskie, w innych wreszcie rodzinach panował zwyczaj wywożenia dziewcząt za granicę dla edukacji.

W Ustawach Komisji czytamy też w rozdziale VIII słowa następujące: „Odsyłanie na pensję do stołecznego miasta psuje w wielkiej części dolę obywaterek na dalszy bieg życia, kiedy przyuczone do blasku powierzchownego, do popisywania się talentami, do rozrywek, przejażdżek, widowisk, do sądzenia o ludziach z pozorów i stroju, nabrawszy chęci do wyrównania w zbytkach i naśladowania bogatszych, potem losem swego stanu mając wiek trawić na wsiach, znajdując w skażonej imaginacji i w zbałamucenem sercu źródło niesmaków, nudów i przykrości niezbytłych, wpadają w nieszczęście albo płochego wyboru małżonków albo złego w małżeństwie pożycia“.

Nielepiej też charakteryzuje Kołłątaj wychowanie ówczesne kobiet w Polsce. „Płochy naśladowania — mówi on — namnożyły tłok pensyj w mieście stołecznem. Moda wydała na niebezpieczeństwo obyczaje, dobry ton chce mieć panienki komedjantkami, kształtnymi tancerkami. Zatrudniamy się wychowaniem płci żeńskiej, żeby nas bawić lub głowy zawracać mogła, nie myśląc o tem bynajmniej, aby doglądała naszego charakteru i obyczajów, aby była zasileniem naszego męstwa i pomocą dobrego rządu. Matki Rzeczypospolitej, matki stanu rycerskiego, matki gospodarzów i panów powinny być jak najgruntowniej oświecone, powinny być najpierw przejęte miłością swobód krajowych, inaczej potomstwo ich nie będzie tem, czem go mieć chce konstytucja wolnego rządu“.

Komisja zdawała sobie dokładnie sprawę z tego, jakie mają być przymioty dobrej mistrzyni (nauczycielki). „Jeżeli

nauczyciel powinien mieć serce a postępowanie łagodne — mówią Ustawy — tem bardziej mieć je winna mistrzyni. Płci tej najwięcej przystoi skromność, łagodność i litość. Złość, gniewliwość i zrzędność uczyniłyby ją nieznośną, nicby dobrego w uczenicach nie sprawiła, owszem jeszczeby one od niej nabrały tych obrzydłych przywar. A ponieważ tenże sam jest cel powołania mistrzyni co i nauczyciela, też same powinny być i środki nabycia sposobności dla niej, też same sprawowania się przepisy co i dla niego. Więc przed przyjęciem na ten urząd winna być zapytywana podobnym jak nauczyciel sposobem“.

Celem naprawy wychowania dziewcząt wnosił Kołłątaj zaprowadzenie w każdym województwie Zgromadzeń nauczających, oddanych pod zwierzchność Komisji Ed.

Zaznaczyć wreszcie warto, że Komisja zamierzała utworzyć *Eforaty* (nadzory), złożone z najświetlejszych matron w każdym województwie, celem zaopiekowania się wychowaniem dziewcząt.

b) Twórcy i główni pracownicy w Komisji Edukacyjnej.

Nazwiska twórców i pracowników Komisji Ed., stanowiącej największy przełom w wychowaniu młodzieży polskiej od czasów istnienia Rzeczypospolitej, uprzątniętej od czasu oświatę i naukę, zasługują ze wszelkich miar na to, by je we wdzięcznej zachowano pamięci.

Oto najważniejsi z nich:

JOACHIM CHREPTOWICZ, (* 1727, † 1812), podkanclerzy litewski, pierwszy rzucił myśl wyzyskania kasaty zakonu jezuitów na rzecz oświaty publicznej.

W rozpaczliwej dobie pierwszego podziału Polski, gdy społeczność polska przedstawiała najsmutniejszy obraz lekko-myślności i zepsucia, gdy cała gromada chciwych łatwego zysku rozbijała się o garść złota, również Klemens XIV bullą swoją rozwiązał zakon jezuitów, który od XVI wieku ster wychowania w Polsce niepodzielnie prawie trzymał w swoim ręku. Bulla ta przychodziła do Polski, gdy smutnej pamięci Sejm delegacyjny uprawniał rozbiór i niszczenie kraju. Da ludzi chciwych łupieży przedstawiała się nielada zrę-

czność bezkarnego obłowu. W czasie trwania swojego w Polsce zakon jezuitów doszedł do niezmiernych bogactw, dóbr rozległych, sum i ruchomości kosztownych. Wszystko to przypaść miało na rzecz państwa.

I byłyby te pojezuickie fundusze zmarnowały się bez śladu i pożytku, gdyby nie zacy mąż, który wśród tego społeczeństwa zgniłego zachował charakter prawy i umysł mężny.

Był nim Joachim Chreptowicz. Charakteru łagodnego, nieśmiały, do zbytku skromny, do walk nieskłonny, przekładał nadewszystko domowy spokój i cichą pracę. Występując stanowczo w obronie dobra publicznego musiał gwałt sobie zadać, wiedząc, że postępkami swym wielu sobie zjedna wrogów, ale czuł zarazem, że w tak rozpaczliwym położeniu kraju największą zasługą będzie uratować to, co się jeszcze da uratować.

Zyskawszy sobie pozwolenie króla osnuł plan sekularyzacji wszystkich szkół od najniższych do najwyższych i wystąpił z projektem obrócenia funduszów ocalonych na rzecz wychowania publicznego. Tak powstała Komisja zwana edukacyjną pod opieką króla. Prezesem jej naznaczony został Ignacy Massalski, biskup wileński, członkami: ks. Michał Poniatowski, biskup płocki (później prymas), Sułkowski wojewoda gnieźnieński, Chreptowicz, książe Adam Czartoryski, generał ziem podolskich, Ignacy Potocki, Andrzej Zamojski i Poniński.

Uchwała ustanawiająca Komisję Edukacyjną poddawała jej zwierzchniemu zarządowi „wszystkie akademje, gimnazja, kolonje akademickie, szkoły publiczne, żadnych nie wyłączając“.

Wielką tedy zasługą Chreptowicza było, że podjął się sprawy trudnej i ważnej i że mimo wielkich przykrości sprawę wychowania na najlepsze tory sprowadził. Sprawa wychowania i oświaty była dotychczas wyłącznie w ręku duchownych i pod ich wyłącznym kierunkiem. Chreptowicz pierwszy miał odwagę poddać myśl, którą dziś widzimy w całej Europie przyjętą, sekularyzacji*) wychowania publicznego i ustanowienia jednej władzy od rządu krajowego zawisłej, która

*) oddanie pod kierunek osób świeckich.

miała czuwać nad całym systemem oświaty. Oprócz Chreptowicza podnieść należy zasługi ks. biskupa Massalskiego, który mimo nadzwyczajnej lekkomyślności i namiętności temperamentu był człowiekiem niepospolitym, zdolnym i wielostronnie wykształconym.

Późniejszy prymas Michał Poniatowski, z całej swej rodziny był niezaprzeczenie najszcześliwiej obdarzonym, odznaczał się rozumem i energią charakteru, na której królowi tak bardzo zbywało. Nieprzyjaciele nawet nie mu zarzucić nie mogli, oprócz upartej idei szukania zbawienia dla kraju w opiece Rosji. Stanowisko to wszakże wypływało z przekonania głębokiego a nie dla osobistych korzyści materialnych jak u innych. W późniejszych latach książe prymas stał się jednym z najczynniejszych kierowników Komisji edukacyjnej. Jako prymas polecał dziekanom i podwładnym proboszczom „zażyć wszelkiej sposobności i najmocniejszego zachęcenia do zakładania po miastach i wioskach szkół parafjalnych“, które są „fundamentem edukacji“ o uposażeniu zaś i stanie nakazał składać sobie sprawozdanie“.

Było to nowością nietylko w Polsce, ale w całej Europie, że państwo przejmowało bezpośrednio nadzór i kierunek nad całym szkolnictwem. Dziwić się więc nie można, że Komisja Ed., podejmując się tak trudnego zadania, odwołała się do społeczeństwa i zaklinała na miłość dobra publicznego każdego prawego obywatela, aby myśl swoją „względem poprawy nauk zechciał podać, jak mu się zdawać będzie najlepiej“.

Zewsząd więc posypały się projekty, plany, rozprawy, dowodzące, jak bardzo całemu społeczeństwu polskiemu zależało na sprawie wychowania publicznego.

Do rzędu tych mężów, którzy przedstawili projekty najbardziej udatne należą: ks. Antoni Popławski, ks. Adolf Kamiński i Franciszek Bieliński. Za najlepszy z tych projektów uznano rzecz ks. A. Popławskiego, przedstawiony imieniem zgromadzenia ks. pijarów i ten też otrzymał nagrodę. Projekt ks. Popławskiego stał się fundamentem, na którym zostały oparte Ustawy Komisji. To co stanowiło chlubę tej Komisji, co wywołało zachwyty Prusaków, jest całkowicie dziełem ks. Popławskiego.

Ks. ANTONI POPLAWSKI (* 1730 w Krakowie, † 1783) po odbyciu gruntownych studjów w kraju i za granicą uczy w Collegium nobilium Konarskiego w klasach niższych i wyższych, zdobywając sobie długoletnią praktyką bogate doświadczenie. Obrany roku 1778 członkiem Towarzystwa ksiąg elementarnych, oddał się gorliwie jego pracom.

Dzieło, którem sobie zdobył chwałę i niepodzielne uznanie jest praca p. t. „O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej. Projekt Prześwietnej Komisji Edukacji Narodowej Korony Polskiej i Wielkiego Księstwa Litewskiego w marcu 1774 r. podany. W Warszawie 1775“.

Dzieło ks. Popławskiego oparte jest na bardzo rozległym odczytaniu się w dziełach pedagogji francuskiej i angielskiej (Montaigne, Rousseau, Fleury, Locke) azarazem na długiej praktyce i obserwacji życia szkolnego.

Jak wszyscy prawie reformatorzy wychowania publicznego w tym czasie, jest Popławski przekonany głęboko, że naród polski może podźwignąć się z upadku tylko „przez rozporządzenie i wydoskonalenie edukacji“ stanąć się to zaś może tylko wtedy, gdy w oświeceniu powszechnem wezmą udział wszystkie stany narodu bez wyjątku, jeżeli „wszyscy bez względu na stan i zamożność znać będą dokładnie prawa i obowiązki obywatelskie“.

Jest Popławski zwolennikiem moralności naturalnej, „niezależnej“ ale złączonej z etyką chrześcijańską i obywatelską.

Aby dziecko dobrze wychować, trzeba poznać dokładnie jego duszę, trzeba je otoczyć serdeczną miłością i czułą opieką.

Wielkie i ważne posłannictwo, jakie ma do spełnienia kobieta polska jako rodzicielka i wychowawczyni przyszłych pokoleń, wymaga, zdaniem ks. Popławskiego, by wychowanie kobiet było jak najstaranniejsze. „To co się płci niewieściej, to i męskiej zawsze się podobać będzie i dlatego, jak radzą filozofowie, chcąc poprawiać naród ludzki, nie od silniejszej, lecz od piękniejszej jego połowy należałoby zaczynać tę reformę.

Ks. ADOLF KAMIEŃSKI (* 1737, † 1784), przebył tę samą prawie karierę pedagogiczno-naukową co ks. Popławski. Przez studja zagraniczne zaznajomił się ze systemami filozofji i pedagogji francuskiej i angielskiej, ale umiał zasady obcych

uczonych stosować w duchu Konarskiego do ówczesnych potrzeb narodu, nie naruszając wiary katolickiej i moralności.

Podobnie jak Konarski przyznaje ks. Kamiński wychowaniu i wyrabianiu charakteru pierwszeństwo przed nauczaniem. Idzie nawet dalej niż Konarski. Bo, gdy ten do Collegium nobilem dopuszcza synów tylko magnatów i szlachty, Kamiński domaga się, aby wychowanie udzielało swego światła ludziom „wszelkiej kondycji“. Wobec uprzywilejowania stanu szlacheckiego a pozbawienia wszelkich praw ludu w Polsce ówczesnej jest to myśl dla Polski nowa i śmiała. Płonna zdaje się myśl tych (mówi ks. Kamiński), którzy sądzą, że światło nauk, ludowi udzielone niesforniejszym go uczyni i prowadzi go będzie z uszczerbkiem całego kraju do porzucenia robót swego stanu. Przeciwnie, sądzę, że nic w tem nie utraciłaby Rzeczpospolita, gdyby niektórzy wychodzili z warunków swego stanu i urodzenia i darami, danemi sobie od Stwórcy, a przez naukę wykształconemi stawali się jej użyteczniejszemi“.

Jest Kamiński zwolennikiem zakładania szkół zawodowych celem podniesienia ekonomicznego dobrobytu. „Oprócz szkół, które tylko uczą i wychowują, mają być zakładane szkoły, które mają podawać swym wychowankom „sposób życia“. „Tak tedy akademja i szkoły wydawać będą ludzi uczonych, zdatnych do urzędów, wydoskonalonych w różnych kunsztach i naukach, a ze szkoły rycerskiej mieć będziemy wojowników. Braknie tylko do zupełności edukacji obywatelskiej, aby ustanowiła naukę rzemiosł, przez którą młodzież, do nich zdalna, stosownie według tej swej zdatności odbierałaby ćwiczenia. Niechaj więc będą trzy lub cztery założone w kraju szkoły rzemieślnicze, gdzie rozlicznych uczoneby rzemiosł, a przy takich szkołach zaraz mieć trzeba warsztaty, któreby naturalne krajowe wydatki na użycie do rzemiosł obracały. że staną się jedne drugim pomocą. Jako zaś rzemiosła i rękodzieła ściśle się kojarzą z handlem, tak nic słuszniejszego nad to, ażeby przy tych szkołach była także szczególna dla zabierających się do kupiectwa nauka, traktująca o wszelkich potrzebnych do tego wiadomościach“.

Dziełko ks. Kamińskiego nosi tytuł: „Edukacja obywatelska“ i jest wydane w Warszawie u Michała Gröllera r. 1774.

FRANCISZEK BIELIŃSKI (* 1740 † 1809) jest autorem trzeciego projektu podanego Komisji Ed.

Bieliński był ziemianinem, wychowaniem specjalnie się nie zajmował, jak Popławski i Kamiński. Był, jak sam o sobie

powiada, domatorem dalekim i od wszelkich spraw politycznych, oddany tylko gospodarstwu, przytem wszystkim jednak nie zapominał o powinności służenia pożytecznie Ojczyźnie. Przez własną pracę i studja zagraniczne zdobył sobie powagę u wielu, opartą na literaturze starożytnej i francuskiej, która go wynosiła znacznie ponad poziom szlachty i ziemian owego czasu.

Tytuł dzieła Bielińskiego brzmi: „Sposób edukacji w XV listach pisany, które do Komisji Edukacyjnej Narodowej od bezimiennego autora były przesłane R. P. 1775“.

Niektóre poglądy Bielińskiego trafnością i aktualnością żywo przypominają poglądy nowoczesne. „Dwa najznakomitsze edukacji po dziś dzień czynią zarzuty, — powiada w swem piśmie Bieliński — pierwszy, że edukacja zajmuje się bardziej wydoskonaleniem rozumu, aniżeli kierowaniem uczuć, jak gdyby rozumny mógł być szacowniejszym obywatelem od cnotliwego, drugi, że o wychowaniu obywatela zupełnie zapomina, poczytując za jedno powinności człowieka i obywatela. Wielorakie stąd szkodliwe wypływają skutki: owa sprzedajność sumienia, upartość przy swoim zdaniu, przekładanie prywatnego zysku nad publiczną szczęśliwość, owe z uszkodzeniem dobra powszechnego — osób z osobami nienawiści, familji z familjami niechęci, stanu ze stanem niezgody, słowem wszelkie zgorzenie prywatne, jak i klęski publiczne stąd swój początek biorą“.

„Chcąc zatem edukacji pożyteczną uczynić odmianę nad poprawą tych zadawnionych i szkodliwych przywar pracować potrzeba“. Mówiąc o autorach, których dzieła wywarły bezpośredni wpływ na treść Ustaw Komisji nie można też pominąć dwóch dzieł ks. biskupa warmińskiego, „księcia poetów“ naszych w wieku XVIII, IGNACEGO KRASICKIEGO (* 1735 † 1801). Dwie jego powieści „Mikołaja Doświadczyńskiego przypadku“ i „Pan Podstoli“, przynajmniej pośrednio wpłynęły do pewnego stopnia na treść tego wiekopomnego dzieła.

„Doświadczyńskiego przypadku“ pojęte są jako krytyka i satyra spaczonego wychowania w Polsce ówczesnej, „Pan Podstoli“ zaś jest dalszym ciągiem i uzupełnieniem „Doświad-

czyńskiego“, realizuje jego postanowienia, aby dobrą edukacją dzieci służyć ojczyźnie.

W „Doświadczyńskim“ wskazuje Krasicki drogi, które nie powinien chodzić Polak, który ma siebie i naród swój uszczęśliwić, w „Panu Podstolim“ zaś wytknął cel i ideał, do którego zdaniem jego zdążać powinna dobra edukacja.

Przytoczymy jeden ustęp dotyczący dyrektorów (korepetytorów), którego treść dziś jeszcze w całej pełni da się zastosować.

„Tem całym swym postępowaniem od innych się wyróżniał: gdy większość dyrektorów nad powierzonymi im chłopcami codziennie się znęcała, on za każdym plag i płaczów odgłosem brał pochop do łagodnego napominania, zwłaszcza, gdy się jego wychowanek do jakowego przestępstwa poczuwał. Jakoż Pan Podstoli wyznaje, iż cudze plagi więcej mu dopomogły, niż gdyby je był sam odbierał a wdzięc ność ku łagodnemu dyrektorowi przymnażała się coraz, gdy sobie pomyślał, co drudzy cierpieli. Ta wdzięczność zniewoliła serce jego ku niemu. Również roztropne postępowanie jego było co do nauk. Usiłował on naprzód wykorzystać w nich wstręt do uczenia się. Takowych zaś do tego używał sposobów: zachwalał rozumnych ludzi, stawiał mu przed oczy, jakie z aplikacji pożytki rosną, wzbudzał chwalebny emulację, chwalał ustawicznie tych, którzy wraz z nim do jednej szkoły chodząc, postęp w naukach czynili. Najdzielniejszy zaś sposób, którego użył był ten, iż nigdy mu za karę nauki nie naznaczał. Owszem, żeby mu dać uczuć, iż nauka jest najprzystojniejszą prawego człowieka zabawą, gdy co wykroczył, za pokutę brał mu książki a w nagrodę aplikacji nowych dodawał. Stąd nabrał do czytania gustu i co inni płakali na widok książek, on płakał, gdy mu je brano“.

Duszą Komisji byli: książę Czartoryski, Ignacy Potocki i Grzegorz Piramowicz.

Książę ADAM CZARTORYSKI (* 1734, † 1823), od najmłodszych lat jaśniał najświetniejszymi przymiotami serca i umysłu, generał ziem podolskich, był jedną z najznakomitszych postaci naszej przeszłości. Olbrzymich swych dóbr używał hojnie na podniesienie ducha publicznego w narodzie, na krzewienie literatury i oświaty. W szkole kadetów, założonej przez króla Stanisława Augusta objął naczelną kierownictwo sam dla niej przepisał porządek nauk i prawidła moralne, („Katechizm rycerski“), nauczycieli dobierał, przykładem własnym i ujmującą wymową serca młodzieży do wzniosłych wyobrażeń sposobił, celującym uczniom drogę

zastług otwierał, uboższym w pomoc przychodził i wszelkiego rodzaju zachęceń nie szczędził.“

„Szkoła rycerska“ czyli jak ją zwykle nazywano szkołą kadetów nie była zwykłą szkołą wojskową, ale szkołą obywateli. (zob. str. 28)

„Śmiało mógł Czartoryski — mówi Skarbek — oddać pod sąd potomnych zasady, na których oparł to znakomite dzieło; tu w nich wszystko tchnie miłością kraju, chęcią przysposobienia dla niego uczciwych i zdatnych obywateli. Z czystą duszą pociechą mógł powiedzieć sobie: „jam ich wychował“.

Kniaźewicz zaś w jednym z listów do Czartoryskiego pisze: „wychowany w szkole narodowej, która Twoim żywioną duchem wydała krajowi tylu szanownych obywateli,



Książę ADAM CZARTORYSKI.

od Ciebie być żołnierzem, od Ciebie nauczyłem się być Polakiem.

Jest Czartoryski autorem małego, ale bardzo pouczającego dziełka p. t.: Listy Pana Doświadczyńskiego, Warszawa 1782. Pierwszy list omawia kwestję wyprawiania dzieci za granicę. Pisze w nim między innymi: „Ten, który się puszcza na zwiedzanie krajów, niech się nie spodziewa z jakowym wrócić użytkiem, jeżeli wyjedzie w takim wieku, w którym wywar pierwszej młodości nie pozwala zastanowić się dłużej nad żadnym obiektem, ale owszem porywa usta-

wnie od jednego do drugiego, pożyteczne ledwo dostrzec pozwała, ciągnie do mniej pożytecznych lub szkodliwych.“

Drugi list zajmuje się edukacją panien. Omówiwszy wady wychowania ówczesnego kobiet, dodaje:

„Jeżeli błędzą (kobiety), czyja tego wina? Poglądając na stan edukacji w Polsce, mówmy raczej i na całym świecie, rzec można śmieie, że dobre przymioty z siebie mają a złe z naszego zaniedbania. Doświadczenie nas uczy, że w udziale osobności natura jako żywa nie pokazała się skąpą dla białych głów jak dla mężczyzn i owszem słusznie gdzieś powiedziano, że snadniej znaleźć w kobiecie siłę męskiego rozumu niż w mężczyźnie subtelność żeńskiego dowcipu. Więc tedy przyczyny, które im przypisujemy, są po większej części dziełem błędności w sposobie kierowania nimi lub też najnaganniejszej obojętności.“

Wybrany członkiem Komisji Ed. Nar. i Tow. dla ksiąg elementarnych popierał tam Czartoryski instytucje te moralnie i materialnie. Zwano go „Arystydesem polskim“ jako wzór poświęcenia i bezstronności, nie ulegającej żadnym postronnym względom.

IGNACY POTOCKI (* 1750, † 1809). Kształcił się w kolegium rodzinnem pod kierunkiem Konarskiego. Odbывszy dalekie podróże dla kształcenia się, wrócił do kraju po pierwszym rozbiorze w r. 1773. Uzyskawszy nominację na członka Komisji Ed. Nar. oddał się pracy oświatowej całą duszą. Znalazłszy się mimo młodego wieku w gronie ludzi osiwiatałych w pracy publicznej i różnego kierunku politycznego, zdołał przecież Potocki nieznużoną pracą wybić się w Komisji na naczelne stanowisko, tak, że z Michałem Poniatowskim, Adamem Czartoryskim był faktycznym kierownikiem całej Komisji. Pomocą na tem trudnym polu był mu Piramowicz.

W krótkce po objęciu urzędowania w Komisji powierzono mu zarząd biblioteki Załuskich, która jako narodowa instytucja złączona została z Komisją. Biblioteka ta liczyła podówczas trzysta tysięcy tomów. Nie poprzestając na tem, zajął się Potocki przy współudziale ks. Kopczyńskiego także urządzeniem i uporządkowaniem biblioteczek przy szkołach rozrzuconych po kraju, czem wielce się przysłużył oświacie powszechnej.

Napisał Potocki rzecz o „Edukacji i Instrukcji w Polsce ustanowić się mającej. Myśli Ignacego Potockiego przedstawione Komisji Edukacji Narodowej r. 1774.

Potockiemu też przypisać należy zasługę powołania do życia Towarzystwa dla ksiąg elementarnych. Przewodził on temu Towarzystwu jako prezes przez lat 12.

Z jego inicjatywy napisał ks. Onufry Kopczyński gramatykę języka polskiego. Gdy zaś zwolennicy dawnego systemu wystąpili ostro przeciw niemu z tego powodu, twierdząc, że język łaciński „najwięcej jest pilny i potrzebny“ i że nie powinien ustępować pierwszego swego miejsca w instrukcji publicznej, odpowiedział na to Potocki w sposób całkiem nowoczesny: „Jeden jest tylko doskonały sposób nauczania: ten, gdy w nauce przechodzimy od rzeczy wiadomych do niewiadomych. Uczyć dzieci niewiadomego języka językiem nieznanym jest to błąd straszny, który nowa gramatyka poprawi“.

Ignacy Potocki należał do twórców Konstytucji 3go Maja i do spółki z Hugonem Kołłątajem napisał rzecz: „O ustanowieniu i upadku Konstytucji Trzeciego Maja. Po powstaniu Kościuszkowskiem więziony był w Petersburgu, następnie uwolniony uległ prześladowaniu ze strony rządu polskiego i austriackiego. Umarł r. 1809.

Ks. GRZEGORZ PIRAMOWICZ (* 1735 † 1801), sekretarz Komisji Ed., serdeczny przyjaciel Ign. Potockiego, był główną sprężyną wszelkich prac Komisji i ich wykonawcą. Spoufalony z literaturą ogólnoeuropejską pozostawał w stosunkach i zasięgał rady w sprawach wychowania i nauczania u najznakomitszych przedstawicieli nauki współczesnej we Francji. Wprawny stylista nadawał formę ostatecznym pomysłom Komisji Ed.

Celował prócz tego znakomitem doświadczeniem pedagogicznym, którego owoce złożył w licznych instrukcjach i podręcznikach dla nauczycieli.

Najgłówniejsze z dzieł jego „*Powinności nauczyciela*“ było przed stu laty do pewnego stopnia aktem urzędowym, podobnie jak dzisiejsze nasze plany naukowe, instrukcje i regulamin szkolny. Obejmuje ono w treściwem zestawieniu wszystkie przepisy, których znajomość była niezbędnie po-

trzebna nauczycielowi parafjalnemu do pełnienia obowiązków jego zawodu. W dodatku zamieszczone są uwagi dla „mistrzów dzieci płci niewieściej“.

Mówi tam również autor o egzaminach nauczycielskich, o przysposobieniu kandydatów do zawodu nauczycielskiego.



Ks. GRZEGORZ PIRAMOWICZ

o zakładaniu szkoły czyli seminarjum dla nauczycieli parafjalnych.

Piramowicz znał niewątpliwie teorie pedagogów francuskich XVIII w. tak z pism, jak i z osobistego z nimi zetknię-

cia się, nie ulegał jednak wzorom tym bez zastrzeżeń. „Powinności nauczyciela“ dowodzą, że autor przypatrywał się zbliska istotnym stosunkom ludu polskiego, że podniesienie jego poziomu moralnego i umysłowego, poradności i przedsiębiorczości w życiu codziennem ciągle miał na względzie. Stąd to lektura „Powinności“ pozostanie na zawsze źródłem, z którego nauczyciel czerpać może dobrą radę i praktyczne wskazówki w swoim zawodzie.

Obok „Powinności nauczyciela“ zdobył sobie Piramowicz niespożytą zasługę przez ułpzenie „Projektu“ do Ustaw Komisji Ed., który z taką znajomością rzeczy był opracowany, że prawie bez zmiany został przyjęty i uznany jako „Ustawy Komisji Edukacji Narodowej 1783 r.“.

c) Treść Ustaw Komisji Edukacyjnej 1783 r.

Cel w y c h o w a n i a wypowiedają Ustawy w tych słowach: „Edukacja dziecka jest osnową starań około niego podjętych, aby jemu było dobrze i aby z nim wszystkim było dobrze“. Ma wychowanie uczynić ucznia sposobnym do wszystkiego, co go czyni pobożnym, oświeconym i cnotliwym, dobrym Ojczyzny synem, szlachetnym w zdaniach, posłusznym prawu, znającym swobody swoje. Chciała więc Komisja, jednym słowem, wychować dobrego człowieka, dobrego chrześcijanina i dobrego Polaka-obywatela.

W y c h o w a n i u f i z y c z n e m u poświęca Komisja, idąc za wzorem Lokka i filantropinistów, baczną uwagę. Powietrze, odzież, pościel, mieszkanie, pożywienie i ruch — wszystko to winno współdziałać do uformowania ludzi zdrowych, silnych i mężnych. Chronić należy młodzież od miękkości, niech zimno, niewygody i inne przykrości nauczy się znosić mężnie, aby wyrobić sobie mogła moc i wytrwałość. W tym celu wydaje Komisja dokładne przepisy zalecając staranie około zdrowia, ochędóstwa, wstrzemięźliwości, pokarmu przewietrzania sal szkolnych i mieszkań prywatnych uczniów. W sprawie ćwiczeń gimnastycznych sądzą „Ustawy“, że najwięcej zalecają się „takowe ćwiczenia, które naśladowując żołnierskie obroty (zdobywanie, obrona, musztra) ku zręczności sztywności ciała i ku wprawianiu mocy a tęgłości duszy, natchnieniu punktu honoru, na zawsze pomoc mogą“.

Żąda dalej Komisja od nauczyciela, aby uczniów jak najczęściej wyprowadzał na wolne powietrze, aby im nasręczał sposobności do używania ruchu, który przysparza ochoty i świeżości do pracy umysłowej. Jeżeli tylko pora sprzyja, niech nauczyciel odbywa naukę przy otwartych oknach, a niektóre przedmioty, jak: ogrodnictwo, rolnictwo, miernictwo, niech będą zawsze wykładane w ogrodzie lub w otwartem polu. Niech naukę przerywają rozrywki, bo te budzą u młodzieży rzeźkość i pogodę umysłu. Atmosfera szkolna niech będzie swobodna i wesoła, niech nauczyciele w chwilach wolnych rozmawiają swobodnie z uczniami, niech biorą żywy udział w ich grach i zabawach.

Pragnąc zapewnić edukacji fizycznej w szkołach stałe warunki, chcąc, by uczeń ze szkół wynosił na całe życie stałe zasady zachowania swego zdrowia, zaprowadziła Komisja w swych szkołach wykład higieny. Uczono tego przedmiotu od szkół najniższych do najwyższych.

Edukacja moralna t. j. przysposobienie młodego, aby się stał cnotliwym i pożytecznym dla społeczności, zależy — zdaniem Ustaw — więcej na wprawie i rzeczywistem prowadzeniu dzieci ku dobrym obyczajom niż na upomnieniach, przestroгах i namowach moralnych. Formując ciało, w tem większem trzeba mieć staraniu umysł człowieka: oświecać należy rozum i wszczepiać cnotę. „Nie do nauki tylko czytania i pisania powołanym jest nauczyciel, ale przede wszystkim do tego, aby ze swoich uczniów kształcił pracą lub nauką i przykładem poczciwych, kochających prawdę, wykonywujących cnotę, czyniących zadość swoim obowiązkom“.

Nie ze wszystkimi podług jednego szablonu ma postępować nauczyciel. Ma on przede wszystkim poznać usposobienie każdego z osobna i do tego stosować swe postępowanie. Jedni bowiem uczniowie są tkliwi na pochwałę i szczerą, ojcowską uwagę i upadliby na sercu, zraziliby się do dobrego, gdyby się z nimi obchodzono surowo, za małe usterki i błędy srogo karano. Ma sobie nauczyciel postępować z dzieckiem jak z rozumną istotą, jak ze stworzeniem rozumnem, rozsądnie, przystępnie do rzeczy, z oświeceniem i przekonaniem. „Czy się karze lub chwali, należy wyłożyć pobudki a upomnień i rad cel użyteczny“. Punktualność i słowność

jest cechą uczciwego obywatela. Dzieci często bywają skłonne do kłamstwa, nauczyciel nie może się dać oszukać lub zwieść, bo zamiast zdrowego ziarna prawdy zasieje chwasty. „Godzi się ustawicznie utrzymywać wesołość, bo ta pomaga zdrowiu ciała i duszy a do ciągłej pracy i zajęcia przyzwyczajając. Nigdy strachem ani bojaźnią, ale własną jego potrzebą przyprowadzać należy dziecko do powolności, wszystkie inne sposoby są szkodliwe. Posłuszeństwo w ten sposób zdobyte będzie roztropne, nie ślepe i nie podłe. Zbyt ostre strofowanie bywa najczęściej przyczyną kłamstwa, podobnie jak i obawa kary. Nie należy odbierać dziecku wolności, dopóki jej nie używa ze swoją lub drugich krzywdą, gdyż w ten sposób jego smak i szacunek da się wcześniej poznać“.

Edukację moralną wspierać miał także wykład nauki obyczajowej, nauka prawa i historii. Z nauki moralnej zastosowanej do wieku i okoliczności, mieli się uczniowie dowiadywać o tem, co winni rodzicom, krewnym i dobrodziejom, jakie mają obowiązki względem zwierzchności, współobywateli, przyjaciół, sąsiadów. Z nauki prawa miał się uczeń dowiadywać o rządzie i prawach narodu, o obowiązkach prawodawcy i tych, co prawu podlegają. W nauce historii miał nauczyciel budzić u uczniów wstręt do złego a budzić zapal prawdziwej chwały i zasługi. Miał więc nauczyciel opowiadając o zdarzeniach sławnych i zwycięstwach w świecie nie przemilczać niczego, co nie zostaje w zgodzie z ludzkością i uczciwością. Nigdy nie powinien był czarnego nazywać białem i odwrotnie, chytrą, zdradę, podłość, przemoc, winien nazywać właściwem imieniem.

Rozumną wskazówką w edukacji moralnej było zalecenie, by nauczyciel zwracał uwagę na wady i występki, szczególnie rozszerzone w okolicy, w której uczy. Winien był też dokładać wszelkich usiłowań, aby uczniów od tych wad uchronić a przyzwyczajaniem i nałogiem do wręcz przeciwnych uczynków nakłonić.

Z uwag i rad dotyczących wychowania moralnego „Ustaw“ widać, że Komisja Ed. wychodziła z tego przekonania, że moralną istotę tak jednostki, jak i całego narodu przekształcić można zupełnie przez nałóg i przyzwyczajanie. Utwierdzała zaś ich w tem przekonaniu, rozpowszechniona podówczas

teoria Lokka o niezapisanej tablicy (*tabula rasa*) ducha ludzkiego, zaprzeczająca istnieniu idei wrodzonych, poczytująca całe poznanie i właściwości charakteru za wynik wychowania i nabytek doświadczenia, nie zaś za spadek odziedziczony po przodkach. Wpływ tej samej teorii widoczny jest także w zapatrywaniach „Ustaw“ Komisji na:

Wychowanie intelektualne. „Jest wielkiej wagi — są słowa „Ustaw“ — dla wszystkich nauczycieli, ażeby dzieci zrazu przez zmysły i doświadczenia własne nabierały poznania rzeczy, a gdy się z wiekiem rozum wzmoże, przychodziły racje, uwagi, wywody. Ta tylko nauka przyda się człowiekowi, którą na rozum jaśnie i gruntownie pojął, której użycie i zastosowanie widzi, więc trzeba dzieciom dać wolność zadawania pytań, a ciekawość tę z łagodnością i dokładnie zaspakajać“.

„Starać się trzeba, by dzieci naukę polubiły, przymus nic tu nie sprawi, polubią zaś ją niezawodnie, gdy się uczyć będą tego, co pod zmysły podpada a doświadczenie więcej oświeci niż słowa“.

Radzi Komisja uczyć czytania na podstawie pisania. Powinien się nauczyciel przekonać, że pisanie wraz z czytaniem iść może pożytecznie i pójdzie, Mogą dzieci zrazu, acz niezgrabnie, kreślić znaki i postaci. Przez pisanie łatwiej i prędzej się wprawia w poznawaniu ich i spamiętywaniu, a więc i w czytaniu. Pierwsze słowa, których się dzieci uczy pisać i czytać, powinny być powszechnie zrozumiałe — tak, ażeby rzecz samą wprzód poznały, poznaną umiały nazwać, nazwaną dobrze wymawiać a potem pisać, szczególnie zaś te, które dziecku są najbliższe, które je otaczają, które kocha.

W sposobie nauczania młodzieży żąda Komisja, aby „nigdy nie kłaść rzeczy albo wyrazów ogólnych przed szczególnymi, trudniejszych przed łatwiejszemi, złożonych przed pojedynczemi i prostemi, oderwanych myślą przed podpadającemi pod zmysły. Nieprzerwanem nauczyciela usiłowaniem być powinno, aby młódź sobie powierzoną wprawiał w zastanawianiu się nad rzeczami, myśleniu i uważaniu na siebie samych. Mniej się ma młodzież uczyć na pamięć, więcej powinna brać na rozum i pojęcie“.

W systemie nauczania nastąpiły od czasów Komisji reformy gruntowne. Język łaciński stracił swe dawne przodujące stanowisko w planie nauk, językiem wykładowym miał być odtąd polski. Usunięto teologję i filozofję scholastyczną. Idąc za przykładem filantropinistów usunięto z nauki historii legendy, podania i mity. Na pierwszy plan wysuwają się w programie nauk nauki przyrodnicze, doświadczalne. „Minęły czasy — mówi Piramowicz — w których zamiast uczyć; patrzeć i rozumieć przyrodę, wiktano umysł marnemi bałamuctwami. Już Bakon potępił scholastykę, historia naturalna należy do najważniejszych umiejętności, niemasz nauki bez fizyki, fizyki bez znajomości dzieł natury“.

Komisja Ed. zrodzona w ostatnich dniach upokorzenia naszego narodu i upadku politycznego jest zarazem chlubnym świadectwem, że naród, który był zdolny zdobyć się na dzieło tak niepospolite, miał i siły żywotnej duży i znakomitą świadomość dróg do odródnienia wiodących. Uważając dzwignięcie oświaty za najgłówniejszy środek do dzwignięcia się politycznego, twórcy Komisji za pracę swoją zasługują na to, aby ich potomni za przykład sobie brali i z uwielbieniem wspominali.

Że chlubiąc się Komisją Ed. naród nasz nie może na się ściągać zarzutu samochwalstwa, dowodzi tego ta okoliczność, że narody obce, nie zbyt nam przychylnie, z wielkiem uznaniem o jej pracach się wyrażają. Radca pruski, Klewitz, na podstawie badań dwóch najznakomitszych pedagogów niemieckich tak się wyraża o szkołach polskich w prowincjach zabranych: „Zastano tu przedziwne prawa Rządu Polskiego co do urządzenia szkół z lat 1783 do 1790“, a określwszy całe urządzenie szkolnictwa polskiego na podstawie Ustaw Komisji, tak pisze o zasadach, na których ta organizacja polegała: „Edukacja ściągała się do oświecenia rozumu, do moralności i praktycznej religji, do zręczności i wzmocnienia sił ciała, do ochędówstwa domowego i porządku. Nauka zmierzała do myślenia samodzielnego, do praktycznego użycia wiadomości, dietetyki, krajowego gospodarstwa i sposobu leczenia bydła. Dawano wyobrażenie wiejskiego przemysłu, usiłowano hartować ciało i przyzwyczajać do pracowitości. Edukacja dziewcząt miała za cel ukształcić je na

dobrze żony, matki i gospodynie. Co się tyczy porządku ekonomicznego, osobliwie co do utrzymania budynków i dachów, jakoteż bezpieczeństwa od ognia, dane były wyborne przepisy. Który nowy rząd nie chciałby się chętnie do szkół tych przychylić?”

Zaznaczył tylko Klewitz, że „wykonywanie tych wybornych Ustaw było miękkie i niekonsekwentne“. Wszelako na usprawiedliwienie tej miękkości i braku konsekwencji w przeprowadzeniu przytoczyć można liczne przeciwności, z jakimi miała Komisja do walczenia. Komisja wyprzedzała znacznie reformami swemi całe społeczeństwo polskie, które do niej nie było jeszcze należycie przygotowane. Stąd wytłumaczyć sobie można ten zacięty opór, jaki stawiano ze strony społeczeństwa polskiego gruntownym zmianom w zakresie wychowania i nauczania.

Nadto pamiętać należy, że Komisja nie rozporządzała dostateczną liczbą nauczycieli świeckich, odpowiednio przygotowanych, którzyby podług zasad nowych nauk prowadzić mogli. Jezuici, których z powodu braku nauczycieli świeckich, trzeba było używać do szkół Komisji, tylko pozornie poddawali się nowym zasadom, w gruncie rzeczy byli im zupełnie przeciwni. Społeczeństwo polskie wychowane w szkołach duchownych, nie miało zaufania do szkół świeckich i podejrzewało w nich kierunek zbyt liberalny i wierze przeciwny.

W szkołach Komisji Ed. używano wykładu polskiego, ograniczono zaś naukę języka łacińskiego. Wiadomo zaś, jak języka łacińskiego wysoko u nas był ceniony, jak szlachta twierdziła, że w języku łacińskim „obrona jej praw, majątków i fortuny była zamknięta“. Stąd to poszło, że wielu przedmiotów nowych, jak: historii naturalnej i fizyki dla braku nauczycieli nie można było wszędzie wprowadzić, że zamiast nowej a praktycznej gramatyki Kopczyńskiego, siłą bezwładności utrzymywał się ciągle jeszcze stary Alwar.

Stąd poszło także, że nawet na Sejmie roku 1790 jeden z posłów wystąpił z wnioskiem, by fundusze edukacyjne oddać Skarbowi a naukę powierzyć zakonowi. Wniosek ten zgubny nie utrzymał się wprawdzie, ale ciągłe ataki na Komisję obniżały skuteczną jej działalność.

Ostatnie posiedzenie Komisji odbyło się 10 kwietnia 1794.

Prace Komisji edukacyjnej nie odrazu zostały zniweczone. Jej wpływ zbawienny dawał się odczuwać jeszcze długo w czasach porozbiorowych, W Prusiech atrybucje Komisji przydzielono kamerom, czyli władzom administracyjnym, które stały na czele departamentów. Szkoły dawne, założone przez Komisję, z początku utrzymywane, z wolna jednak uległy zniemczeniu i miały odtąd służyć za narzędzie do celów germanizacyjnych. Młodzież polską gnębiono i nie pozwalano jej wyjeżdżać do Krakowa na dalsze studia, zachęcano natomiast do uczęszczania na uniwersytety niemieckie.

Dopiero w Księstwie Warszawskim, założonem przez Napoleona Wielkiego, nastąpiły lepsze warunki dla wychowania w duchu narodowym polskim. Powstała tam w roku 1807 Izba edukacyjna, o której mowa będzie w jednym z późniejszych rozdziałów.

f) Wpływ teorii pedagogicznych wieku XVIII na wychowanie elementarne i na oświatę ludu. — Pestalozzi.

Teorie pedagogiczne, które bądź stworzyli, bądź rozwinięli: Locke, Rousseau, filantropiniści i neohumaniści, miały na oku w pierwszym rzędzie wychowanie sfer wyższych i średnie wykształcenie, na wychowanie początkowe, a już zgoła na oświatę ludu, nie wiele zwracano uwagi. Rousseau, jak widzieliśmy, na wychowanie i oświatę ludu spoglądał nawet z pewnym lekceważeniem, uważając je za usiłowania zupełnie bezużyteczne.

Pierwszym, który teorie te zużytkował dla podniesienia warstw upośledzonych i pogardzanych, który wszystkie swe myśli i starania z ofiarnością bezprzykładną, do ostatniego tchnienia, temu szczytnemu zadaniu poświęcił, był:

1. Jan Henryk Pestalozzi.

Wśród szlachetnych postaci, których pokaźny szereg wykazują dzieje wychowania, jaśnieje osobistość Pestalozzowego szczególnym blaskiem bezinteresownego poświęcenia dla ogółu.

Pedagogiem został on nie z chęci zagłębiania się w naturę i przeznaczenie człowieka, nie w nadziei zyskania sławy lub znaczenia na tem polu, lecz wiedziony gorącym pragnieniem naprawy doli najniższych warstw ludu przez wychowanie i oświatę.

Jeżeli, mówiąc o reformatorskich pomysłach Rousseau'a, życie jego można pominąć milczeniem, bo każdy jego szczegół osłabia tylko wzniosłe ich znaczenie. Tu każdy najdrobniejszy rys życia objaśnia jego utwory, tłumaczy pobudki działania — zawsze szlachetne.



Pomnik Pestalozzowego w Yverden (Herten).

Jan Henryk Pestalozzi urodził się r. 1746 w Zurychu. Już w 6-tym roku życia straciwszy ojca wyrastał pod opieką matki i dziadka, który jako pastor wiejski wielkiej zażywał u ludności wiejskiej wziętości. Pobyt wśród ludu wiejskiego, widok jego biedy i poniżenia, wpłynął niewątpliwie stanowczo na wybór zawodu wychowawcy, rozniecił w Pestalozzim ową miłość gorącą do słabych i pogar-

dzanych, która widnieje w pismach i działaniu jego wychowawczem. Wpłynęły też zapewne na to postanowienie i idee Roussa, które podówczas, zwłaszcza w Szwajcarii, silny znalazły oddźwięk w różnych warstwach społeczeństwa, przyczyniając się bardzo do znacznych zmian w urządzeniach społecznych, zwłaszcza zaś szkolnych. Stwierdza to sam Pestalozzi pisząc o ruchu, jaki wywołał w Szwajcarii „Emil“ Roussa i o wrażeniu, jakie na nim samym to dziełko uczyniło.

„Gdy się to dzieło marzycielskie pojawiło, usposobienie moje i tak już do marzycielstwa skłonne, znalazło w niem jeszcze większą w tym kierunku podniecię. Porównywałem wychowanie, jakie mi się w zakątku mieszkania mojej matki i w izbie szkolnej dostało w udziale, z tem, czego Rousseau żądał od swego „Emila“. Wychowanie domowe i publiczne wszystkich stanów wydało mi się parodją tego, czem ono według tego myśliciela być powinno. System wreszcie wolnościowy przemawiał żywo do moich pragnień, otwierał przedemną nowy zakres działania dla mego ludu“.

Ustęp ten ze wspomnień młodzieńczych tłumaczy dalszy kierunek prac i życia Pestalozzowego. Już w roku 1768 wróciwszy po ciężkiej chorobie do zdrowia, osiadł na wsi, urządził sobie małe gospodarstwo rolne, nazwał swą posiadłość „Neuhof“, a zgromadziwszy około siebie 50 opuszczonych sierót, rozpoczął tu swoją działalność jako rolnik-wychowawca.

Łącząc gospodarstwo rolne z przemysłem i wychowaniem domowem chciał Pestalozzi dowieść, że można w ten sposób przeciwdziałać zgubnym wpływom t. zw. cywilizacji i dźwignąć masy ludowe z fizycznej i moralnej nędzy.

Piękna myśl nie znalazła wszelako w praktyce należytego urzeczywistnienia z powodu dziwnej niepraktyczności i nieporadności swego twórcy. Zmuszony roku 1780 rozwiązać zakład swój, żył odtąd prawie przez lat 18, walcząc wraz z rodziną z wielkim niedostatkiem.

Nie mogąc w praktyce urzeczywistnić swych idei, rozwija je Pestalozzi przynajmniej w tym czasie w piśmie. W „Wieczorach Pustelnika“ („*Die Abendstunden eines Einsiedlers*“) wypowiada cały szereg myśli filozoficzno-peda-

gogicznych, na które jeszcze i dziś w wielu zagadnieniach wychowawczych z pełną ufnością powołać się można. Wkrótce zaś potem stwarza dzieło, które sławę jego rozniosło daleko poza granice kraju ojczystego. Książka p. t.: „*Lienhard und Gertrud*“ należy do rzędu najcelniejszych dzieł, jakie kiedykolwiek w zamiarze poprawienia doli ludu wiejskiego napisano a zawiera wyznanie wiary pedagogiczno-społecznej Pestalozzowego. Główną myślą przewodnią w dziele tem jest przekonanie, że w działalności matki i żony spoczywa główny środek do podniesienia poziomu moralności i wykształcenia ludu.

„Boskie słońce drogę swą odbywa od rana do wieczora“, czytamy tam — „a jednak oko nie odkrywa w niem żadnego ruchu, ani ucho żadnego dźwięku. Gdy się nawet skryje za horyzontem, wiemy, że znowu zejdzie i przyczyniać się będzie do wzrostu płodów ziemi. Słońce jest obrazem matki dobrej, która dom swój czyni świątynią Boga żywego i niebo sprowadza mężowi i dzieciom“.

Kiedy odgłosy rewolucji francuskiej przedostawać się poczęły i do cichej krainy szwajcarskiej, gdy wojna i pożoga zostawiły po sobie ślady w postaci okropnej nędzy maluczkich, gdy kraj cały zaroił się od sierót pozbawionych opieki rodzicielskiej, uczuł w sobie Pestalozzi nowe siły do pracy filantropijnej i wychowawczej.

Otrzymałszy od rządu francuskiego w Stanz kilka budynków należących do klasztoru Urszulanek, umieścił tam 40 sierót i oddał się całą duszą ich wychowaniu i nauczaniu. Trudności, z jakimi miał Pestalozzi do walczenia, były wielkie. Prócz jednej służącej nie miał żadnych pomocników, sam spełniać musiał wszystkie posługi, nie wyłączając najniższych i najbardziej wstrętnych.

„Od rana do wieczora“ — pisze — „byłem z nimi sam. Wszelką pomoc w potrzebach swoich, wszelką naukę ode mnie bezpośrednio otrzymywały. Co się tylko czyniło dobrego dla duszy ich lub ciała, było dziełem mojem. Ręka moja była w ich ręku, oczy moje w ich oczach, łzy moje łączyły się z ich łzami, mój uśmiech towarzyszył ich uśmiechowi“. „Gdy były zdrowe, znajdowałem się wśród nich, gdy chorowały, siedziałem u ich łoża, spałem z nimi razem. Wieczorem ostatni

Wkładłem się do snu, pierwszy rano wstawałem. Modliłem się z niemi i uczyłem je, gdy już były w łóżku, dopóki nie zasnęły. Tak chciały same. Pomimo ciągłego niebezpieczeństwa zarażenia starałem się usunąć ich nałogową nieczystość ciała i odzieży. Za to jednak tyle przecież uzyskałem, że wychowawcy moi zwolna tak siłnie przywiązali się do mnie, że protestowali głośno słysząc od rodziców lub znajomych niedorzeczny lub lekceważący sąd o mnie“.

Nie było danem Pestalozzemu pracować dłużej na jednym miejscu i doczekać się rezultatów swej pracy. Zmienność stosunków politycznych była powodem, że w ciągu lat niewiele kilkakrotnie zmieniał miejsce swej działalności wychowawczej, przenosząc się ze Stanz do Burgdorf, Münchenbuchsee a wreszcie do Yverden nad brzegami jeziora nefchatelskiego. Zakład wychowawczy w Yverden wkrótce po przeniesieniu się Pestalozzego do tej miejscowości nabral tak wielkiego rozgłosu, że z całego świata zjeżdżali się tu pedagogowie, aby zbliska poznać działalność szlachetnego wychowawcy. I my, Polacy, nie pozostaliśmy dłużnymi hołdu zacnemu Szwajcarowi, a złożyliśmy go przez najszlachetniejszego z szlachetnych synów Ojczyzny naszej, Tadeusza Kościuszkę. Wycieczkę do Yverden odbył Kościuszko w towarzystwie Zeltnera i dwa dni (27 i 28 maja 1817 r.) spędził w zakładzie Pestalozzego.

Ciekawe i wzruszające widowisko przedstawiało pierwsze i ostatnie w życiu spotkanie dwóch starców sędziwych, stojących już u kresu swojego zawodu a należących do rzędu najpiękniejszych postaci swojego stulecia. Obydwom ciążył już ósmy krzyżyk, obaj mimo ciężkich zawodów i rozczarowań nie przestali kochać ludzkości i myśleć o jej uszczęśliwieniu. Stary wódz z ciekawością przypatrywał się starym, omszonym muirom szkoły. Był obecny ciągle wśród uczniów w czasie lekcji, zabaw, posiłku.

Piękny i budujący widok zakładu, szlachetność i bezinteresowność jego kierownika, do głębi wzruszyły naszego bohatera. Ściskając na pożegnanie dłoń sędziwego pedagoga zawołał miał z westchnieniem: „Oby mój kraj rodzinny mógł kiedyś doczekać się jak najwięcej szkół podobnych!“

Że zaś myślał nawet o urzeczywistnieniu tego życzenia, dowodzi tego testament Naczelnika, w którym znajduje się akt fundacyjny dla podobnej szkoły w Siechnowicach.

Nie trudno zrozumieć, dlaczego szkoła w Yverden na Kościuszcze tak głębokie czyniła wrażenie. Widział on tu urzeczywistniające się jedno z gorących pragnień swego żywota: moralne i umysłowe podniesienia ludu przez wychowanie i oświatę, widział, że do tego celu zmierzano tu w sposób rozumny, przez połączenie rodziny i szkoły we wspólnem działaniu. W zakładzie Pestalozzowego stosowana była na całej linii zasada: „Nie powinna istnieć przepaść dzieląca dom i szkołę“. Ktoś z rodziców zwiedzających raz zakład zawołał: „Ależ to nie szkoła, — to rodzina!“ Na to Pestalozzi odpowiedział, że jest to największa pochwała, o jakiej mógł marzyć kiedykolwiek.

Pestalozzi zmarł w Brugg dnia 17 lutego 1827 r.

Przed laty 60 sprawili miu wdzięczni rodacy nagrobek z napisem :

Opiekun ubogich, kaznodzieja swego narodu,
Ojciec sierót, założyciel nowoczesnej szkoły ludowej,
Wychowawca ludzkości, człowiek, chrześcijanin,
Obywatel, Wszystko dla innych, nie dla siebie!
Pokój jego popiołom!

Celem wychowania według Pestalozzowego jest harmonijny rozwój wszystkich sił i zdolności dziecka, mający na celu wytworzenie z niego prawdziwego, szlachetnego człowieka. Nic nie należy dziecku narzucać z zewnątrz, lecz dążyć do tego, aby życie jego kształtowało się od wewnątrz, by się w niem jak najwcześniej budziła samodzielność w myśleniu i działaniu. „Nauka wychowania jest sztuką pobudzania czynności duchowych dziecka“. Nie tyle w wychowaniu zależy na pomnożeniu wiadomości i nauk, ile raczej na rozwikłaniu i wzmocnieniu sił duszy. Gdy ten cel osiągnięty, wychowanek zdobędzie sobie łatwo wszystko, co wewnętrznym jego potrzebom odpowiada.

Czynnikiem w wychowaniu najważniejszym jest rodzina, a zwłaszcza matka. Postępowanie rozumnej matki z dzieckiem jest najdoskonalszym wzorem wychowania zgodnego z naturą. Niech tylko nauczyciel czyni

pilne spostrzeżenia nad wychowaniem macierzyńskim, przed-szkolnym, niech pracę swoją umie nawiązać do pracy wychowawczej matki, a rezultaty będą niezawodnie pomyślne.

W wychowaniu intelektualnym za podstawę uważa Pestalozzi spostrzeżenie i to, o ile możności, spostrzeżenie przedmiotów rzeczywistych. Gdzie spostrzeżenie zmysłowe częściowo lub całkowicie jest niemożliwe, należy uzmysławiać pojęcia oderwane przynajmniej przez przykłady i opowiadania ze znanych zakresów. Postępować należy od tego, co bliskie, do dalszego, np. w nauce geografji, od kraju rodzinnego do krajów obcych, od rzeczy łatwych do trudniejszych, od prostych do złożonych, od znanych do nieznanich. „Żadnej luki niech nie będzie w twym nauczaniu, to jest, nauczaj wszystkiego w porządku i jednego po drugim, w najściślejszem następstwie, nie opuść i nie przeskocz niczego, bo skruszyłbyś pośrednie ogniwa i rozwiązałyby się łańcuch twej nauki“.

I w wychowaniu moralnym spostrzeżenie jest źródłem wszelkiego postępu. I tu przykład wyprzedzać winien naukę i przestrożę. Zanim się dziecko dowie o swych obowiązkach, przedstawić mu należy dobro przed oczy w zjawiskach konkretnych.

Karność szkolną utrzymać należy nie surowością, lecz miłością i cierpliwością. „Łajaniem, biciem, upokarzaniem, zniechęcaniem nie budzi się i nie rozwija sił duszy dziecięcej. Kara cielesna rzadko poprawia, serdeczna miłość, zachęta ku dobremu, zawsze prowadzą do celu. Kto swawolę, brak zastanowienia, roztrzepanie młodzieży uważa za wypływ złości i zepsucia, nie za naturalne wyniki niedoświadczenia, nie powinien być wychowawcą“.

Zasługą pedagogji Pestalozzego jest, że w wychowaniu we właściwym znaczeniu przyznaje pierwszeństwo przed nauczaniem, że podstawę nauczania widzi w spostrzeżeniu i doświadczeniu. Stąd jest pewna słuszność w twierdzeniu, że „Pestalozzi wóz szkolny w Europie, który się był wykoleił, na właściwe skierował drogi“. Jest on heroldem macierzyńskiej miłości i roztropności. Ciągłe powtarza, że „jedynym jego marzeniem jest oddać oświatę ludzi w ręce matek“. Pestalozzi wprowadził elementarną naukę rachunków

geometrii, rysunków i śpiewu. Jest stanowczym nieprzyjacielem wszelkiej wiedzy połowicznej i przemawia ciągle za ograniczaniem liczby przedmiotów a za pomnażaniem i rozwijaniem siły duchowej wychowanków.

Pestalozzi był nauczycielem w praktyce nieudolnym, nie umiał w praktycznym zastosowaniu postępować podług pewnego planu, szedł raczej za chwilowem natchnieniem i za wybuchem zapału, niż kierował się systematycznym myśleniem. Życiem wszelako swem i postępowaniem całym dowiódł niezbitcie, że nauczyciel ożywiony płomieniem prawdziwego powołania i miłości ludu, nawet na błędnej i krętej drodze dojdzie do celu, że niema nic ważniejszego dla szkoły nad zapał, pracowitość i wytrwałość nauczyciela.

Błędy i usterki Pestalozzego wynikły z przecenienia własnych prac na polu wychowania, jak niemniej stąd, że nie znał wcale dawniejszej literatury pedagogicznej, że w nauce nie postępował, że w życiu praktycznym dziwną grzeszył nieporadnością i brakiem znajomości ludzi. Jedyną książką, którą Pestalozzi znał i cenił, był „*Emil*“ Rousseau. Pod jej to wpływem zaczął on lekceważyć sobie tak zwaną szkolną wiedzę. Ale gdy przedsięwziął zmianę planu wychowania ludowego, nie poszedł za poglądem Rousseau, jakoby najlepszym sposobem wychowania w pierwszych dwunastu latach dziecka było „tracenie czasu“.

Jak Rousseau, jest i Pestalozzi zwolennikiem wychowania zgodnego z naturą, ale Pestalozzi nie chciałby wychowywać w dziecku naturę surową i dziką, ale przeciwnie siłę natury uszlachetnić i podnieść pragnie, aby sztuka, naśladowując bieg natury wspierała rozwój władz umysłowych dziecka.

Rousseau przyjmuje, że wszystko, co jest, jest złe i zepsute. Pragnie dlatego wychowanka usunąć od wszelkich wpływów zewnętrznych a więc i od rodziny, Pestalozzi nawiązuje swoją pracę wychowawczą do tego, co istnieje, pragnie obudzić zdrowe życie rodzinne i matce pierwszorzędną przyznaje rolę w wychowaniu.

Oto niektóre myśli Pestalozzego o zadaniu i znaczeniu wychowania:

„Najlepszą rzeczą, jaką uczynić można dla dziecka, jest nauczyć je radzić sobie samemu“.

„Na obrazach i słowach nikt nikogo nie nauczy poznawać Boga. Jedyną skuteczną nauką religji są dobre uczynki“.

„Tylko ta ręka karząca jest miękka i dobrze czyni, którą kieruje serce“.

„Wychowanie jednostek jest zarazem wychowaniem społeczności. Wychowanie ludzi jest wychowaniem pojedynczych ogniw jednego łańcucha. Ogniwa to jednostki, łańcuch to społeczeństwo. Gdy kując ogniwa nie będziemy myśleli o całości a tylko o każdym ogniwie z osobna, łańcuch będzie marny. Uda on się dopiero wtedy, jeśli wszystkie ogniwa będą ściśle do siebie dostosowane“.

„Szkoła winna być domem a każdy dom szkołą“.

„Nie ilość wiedzy czyni człowieka rozumnym, lecz jego sprawność w liczeniu, ważeniu, mierzeniu, badaniu, oraz taka moc panowania nad sobą, by nie czynił nic, nie rozważywszy, nie zbadawszy nie obliczywszy“.

1. Naśladowcy i zwolennicy pedagogji Pestalozzowego.

Pierwszem i głównem zadaniem działalności Pestalozzowego była praca dla oświaty ludu. Stąd poglądy jego wychowawcze wywarły wpływ szczególnie potężny na szkoły i wychowanie elementarne. Poglądy jego dały właściwą treść wychowaniu początkowemu. Odtąd powiedziano sobie, że szkoły elementarne nie tylko mają udzielać pewnych wiadomości początkowych swym wychowankom, lecz mają zarazem zapomocą nauczania budzić i wzmacniać siły duchowe dziecka, czynić je zdolnem do samodzielności duchowej i praktycznej.

W tym kierunku rozwijać zaczęli pedagogję Pestalozzowego jego liczni zwolennicy i uczniowie. Powstała wkrótce po jego śmierci osobna szkoła pedagogów, która wzięła sobie za zadanie w duchu jego systemu zreformować całą naukę szkolną.

Głównymi przedstawicielami tego kierunku byli i nowe drogi w wychowaniu wskazali dwaj pedagogowie: Adolf Diesterweg i Fryderyk Froebel.

a) Adolf Diesterweg,

(* 1790 † 1866). Wcześniej oddawszy się zawodowi nauczycielskiemu był dyrektorem seminarjum najpierw w Mörs,

później w Berlinie. Osobistość to bardzo wybitna, obdarzona niezwykłym talentem organizacyjnym i pedagogicznym. Niezmordowana praca i nieznużona energia jednoczyły się w nim z wielkim poczuciem prawdy i sprawiedliwości i z nieubłaganą konsekwencją. Był on gorliwym bojownikiem za sprawę materialnego i idealnego podniesienia stanu nauczycielskiego.

W przeciwieństwie do Pestalozzego pragnął, by nauczyciel ciągle się kształcił, ciągle zdobywał szersze horyzonty. „Niema — powiadał — większego nieszczęścia dla szkoły ludowej, jak, gdy nauczyciele wychodzący ze seminarjum przepelnieni są tem przekonaniem, że są już gotowymi ludźmi, że posiadli wszystkie wiadomości“.

Diesterwegowi należy się zasługa, że teoretyczną dydaktykę Pestalozzego przybrał w formy praktyczne. Na sztandarze swojej działalności wychowawczej wywiesił on hasło wychowania zgodnego z naturą i kulturą, stworzył też ku temu celowi środki i wskazał drogi.

Diesterweg był człowiekiem nadzwyczaj ruchliwym i czynnym. Przez cały szereg lat odbywał podróże pedagogiczne, zwiedzał przeróżne szkoły i korzystał z doświadczeń obcych, celem wdrażania nauczycieli niemieckich do nowych teoryj i nowych prób.

Wpływ jego na nauczycieli był wielki, on pierwszy był twórcą towarzystw, mających na celu dalsze kształcenie się nauczycieli i czuwanie nad ich interesami zawodowymi, Diesterweg pierwszy założył cały szereg zakładów dla sierót, ochron, żłobków dziecięcych i t. p.

Zasady pedagogiczne Diesterwega są:

Celem wychowania jest takie pobudzenie i rozwijanie zdolności ludzkich, by dany osobnik stawał się przez to zdolnym do samodzielnej czynności w usługach prawdy, dobra i piękna.

Każda nauka należycie prowadzona czyni człowieka zdolnym do czynności świadomej celu.

W wychowaniu intelektualnem spostrzeganie uważa Diesterweg za początek i podstawę wszelkiego poznania i nauczania. Najpierw rzecz, przedmiot, potem słowo, nazwa. Cała tajemnica nauki elementarnej polega na tem,

By nauczyć dzieci spostrzegać, najpierw rzecz poznawać, potem ją nazywać.

Diesterweg jest twórcą szkoły uzupełniającej. „Po skończeniu lat 14 nie dozwólcie dzieciom opuszczać szkoły. Nauka niech trwa jeszcze, ale w zmniejszonej liczbie godzin. Choć wielu uczniów w tym czasie przejść musi do robót polnych lub do rzemiosła, niech przecież robota ich duszy nie ustaje. Wstępują oni właśnie w okres czasu najwrażliwszy i najniebezpieczniejszy. Nie godzi się zostawiać ich samym sobie, samemu przypadkowi, gminności, i pokusom życia. Przedmiotami nauki niech będą: religja i moralność, utwierdzenie charakteru i dobrych zasad, powinności i prawa obywatelskie, stosunek swobodnego człowieka do zwierzchności, do rządu i Kościoła, ogólna znajomość konstytucji krajowej, prawo prywatne i karne, To stokroć ważniejsza nauka, niż dotychczasowa mechaniczna w czytaniu, pisaniu i rachunkach, niż biegłość w katechizmie“.

Diesterweg był człowiekiem na wskrós uczciwym, w zawodzie swym namiętnie rozmiłowanym, Jak mistrz jego, Pestalozzi, wierząc niezachwianie w ważność poprawy społeczeństwa przez oświatę i naukę, hołdował zasadzie często powtarzanej: „Naród, który ma najlepsze szkoły, jest pierwszym narodem świata, a choć nim dzisiaj jeszcze nie jest, będzie nim niezawodnie jutro“.

Pragnął Diesterweg, odmiennie od swojego mistrza Pestalozzowego, rozkrzewić wśród nauczycieli studjum metodyki poszczególnych przedmiotów, a metody katechetyczno-sokratycznej, którą tak lekcewał sobie Pestalozzi, nietylko nie zarzuca, ale przeciwnie, wręcz ją zaleca, wprowadzając z nie-zrównanem mistrzostwem t. zw. metodę heurystyczną, pobudzającą uczniów zapomocą pytań do szukania i znajdowania odpowiedzi na wszelkie wątpliwości.

Zasady wychowawcze Pestalozzowego i jego uczniów przedostały się do Polski na początku wieku XIX za pośrednictwem Francuzów. Pisano u nas o nich w pismach naukowych periodycznych, wydawanych w Warszawie i Wilnie. W II połowie XIX wieku torował sobie drogę do Polski pestalozyzm przez Niemcy w opracowaniu Diesterwega,

którego w latach 1870—1900 uważano u nas obok Spencera za mistrza pedagogiki nowoczesnej.

b) Froebel i wychowanie przedszkolne. Ogródki dziecięce.

Do rzędu nowych instytucji wychowawczych, do których wystąpienie Pestalozzowego dało początek, należą t. zw. Ogródki dziecięce. Pestalozzi w dziele swoim p. t. „*Lienhard und Gertrud*“ polecał zakładanie domów dziecięcych, do których przyjmowanoby dzieci biednych matek, zwłaszcza zaś najemnic dziennych, aby przez cały dzień mogły tam przebywać i mieć opiekę.

Co Pestalozzi w dziele swoim jako życzenie wyrażał, to urzeczywistnił już był równocześnie, niezależnie od Pestalozzowego proboszcz alzacki, nazwiskiem Oberlin. Żył on w wsi Waldbach (w środkowej części Wogezów) i zdobył sobie znaczne zasługi około poprawy szkolnictwa tej wsi. Szczególnem zaś dobrodziejstwem dla mieszkańców było, że urządził dwie izby, w których znajdowały schronienie w czasie letnim te dzieci, których rodzice oddawali się pracy w polu. Oberlin postarał się o osobne piastunki dla tych dzieci i uczył je, jak mają dziećmi się zajmować i pożytecznie je zatrudniać. Izby, w których biedna dziatwa przebywała, były czyste, obszerne i zdrowe, a pokarm, nadzór i opieka nic nie zostały do życzenia. Postarano się nadto o odpowiednie zatrudnienia dla dzieci, o zabawki i śpiew.

Były to, jak stąd widać, ochronki biednych dzieci. Ogródki dziecięce właściwe, założenie ich i urządzenie są zasługą Froebela.

FRYDERYK FROEBEL (1782—1852) młodość spędził w zaniedbaniu, a pamięć udręczeń, jakich doznał w wieku dziecięcym, sprawiła, że w życiu późniejszym tak gorliwie pracował nad zapewnieniem szczęścia dzieciom. Pozostawiony sam sobie, po stracie matki pracował nad sobą samodzielnie, czytając w bogatej księdze przyrody i uzupełniając swe wykształcenie przez słuchanie w uniwersytecie nauk matematycznych i przyrodniczych. Początkowo miał zamiar poświęcić się zawodowi budowniczego, nie czując jednak do niego zamiłowania, za namową przyjaciela obrał zawód nauczycielski. Wyczytawszy w jakimś dzienniku obraz życia w szkole

Pestalozzowego przejął się szczerym zapałem dla sprawy wychowania, zapragnął poznać osobiście wielkiego filantropa a przeniósłszy się do jego zakładu, przypatrywał się pilnie całemu jego urządzeniu, metodzie nauczania i wychowania. Przejęcie się metodą Pestalozzego wprowadziło Froebela na pole właściwej mu pracy: oddał się całkowicie wychowaniu przedszkolnemu.

Pierwszą szkołą założoną przez Froebela, była szkółka w Griesheim, która w ten sposób powstała: Żona zmarłego brata jego wezwała go roku 1816, by trzem pozostałym po nim synom dopomógł w dalszym kształceniu się. Froebel ulegając wezwaniu zgromadził obok bratanków jeszcze sześciu wychowanców, a przybrawszy sobie do pomocy serdecznego przyjaciela, Middendorfa, rozpoczął wychowawczą działalność.

Swoboda i naturalność panowały w zakładzie: chłopcy budowali tamy na potoku z namułu i kamieni, stawiali młyny, twierdze i domy, nie doznając żadnych ograniczeń w swem zajęciu. Roku 1818 nabył Froebel małą wioskę w Keilhau w Turyngji na własność a przeniósłszy się tam, rozszerzył zakład, ustalając plan i metodę. Plan nauk był według myśli Pestalozzowego przeprowadzony. Głównem wymaganiem wychowania na tym stopniu było: rozwijać harmonijnie siłę fizyczną, myśl i uczucie dzieci tak, aby żadna władza nie była kształcona ze szkodą drugich.

Po kilku latach pobytu w Keilhau porzucił Froebel zakład i przeniósł się do Szwajcarji, gdzie objął w Burgdorf kierownictwo nowo założonego domu sierót. Tu zajmował się ze szczególnem upodobaniem wychowaniem dzieci najmłodszych. Opuściwszy roku 1836 Szwajcarję, założył w Blankenburg koło Rudolstadt zakład dla małych dzieci i nadał mu nazwę „Ogródka dziecięcego“. Tu oddany całą duszą wychowaniu drobnej dziatwy, pisał piosnki pieśzochliwe dla matek, wydawał gazetkę mającą na celu popularyzować myśl „Ogródków“, objeżdżał liczne miasta, wygłaszając odczyty w tym duchu i kształcił całe zastępy pań i panien na wychowawczynie dzieci najmłodszych. Pod koniec życia (roku 1849) oddał mu książkę meiningeński zamek Liebenstein do rozporządzenia, gdzie też Froebel przebył ostatnie lata życia, oddany urzeczywistnianiu swych pomysłów. Umarł roku 1852.

Celem Ogródków dziecięcych jest świadome celu wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, podług zasad, głoszonych przez Komenjusza i Pestalozzego. Froebel zamierzał z ogródków dziecięcych stworzyć rodzaj szkoły przygotowawczej dla matek, które w nich nauczyć się miały, jak należy dzieci w domu pożytecznie i przyjemnie zatrudniać.



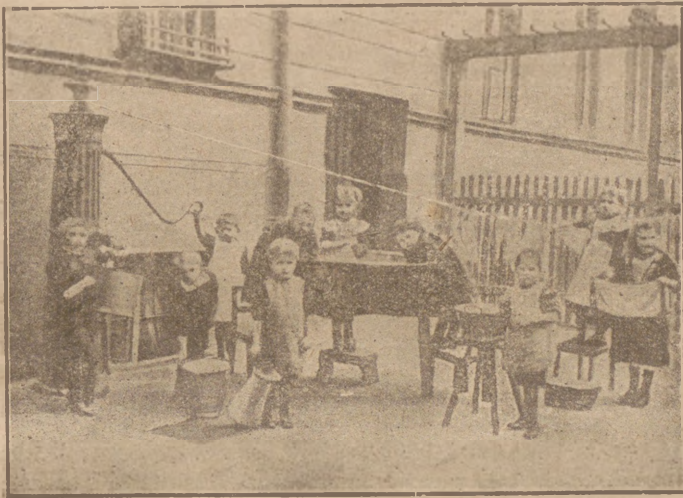
Pielęgnowanie kwiatów w ogródku froeblovskim.

W ogródkach dziecięcych — zdaniem Froebła — ma się podawać dzieciom od lat trzech do sześciu, względnie siedmiu to, czego im brak w domu rodzicielskim, t. j. ma się rozwijać ich siły fizyczne, pobudzać do odpowiedniej czynności ciało i duszę dziecięcą. Miały następnie zakłady te, ułatwiając pracę wychowawczą matkom, przyzwyczajając dziecko wczesnie do obcowania ze swymi rówieśnikami, do życia towarzyskiego, do pomagania sobie wzajemnie. Dorastającym panienkom miały „ogródki“ podać sposobność przygotowania się do przyszłego zawodu matek-wychowawczyń.

Aby dzieciom zapewnić zdrowy i silny rozwój ciała polecał Froebel jak najszerze stosowanie w tych ogródkach

zabaw ruchowych, z towarzyszeniem śpiewu. Sam Froebel ułożył mnóstwo tekstów do piosnek, które jeszcze teraz śpiewa się w ogródkach dziecięcych do marszu.

„Ogródkami“ nazwał Froebel swe zakłady wychowawcze bądź to dlatego, że uważał za wskazane, aby przy każdym takim zakładzie był ogródek, gdzieby dzieci przeważną część dnia na świeżem powietrzu spędzały, bądź to chcąc symbolicznie zaznaczyć, że dzieci, podobnie jak rośliny ogrodowe, starannie hodować i pielęgnować należy.



„Wielkie pranie“ w ogródku froebelskim.

Środkami wiodącymi do celu miały być podług Froebła :

a) Zabawy systematycznie urządzone. Sześć t. zw. „darów“ przeznaczonych jest dla pierwszego dzieciństwa. Są nimi: pudełko zawierające 6 kolorowych piłek zrobionych z włóczki. Na nich ma się dziecko uczyć poznawać barwy i kształty. Drugim takim darem była kula, sześcian i walec. Jest to rodzaj kreggli, — walec na sześcianie ustawiony ma dziecko strącać kulę. „Daru“ tego przeznaczeniem jest, by na nim dziecko kształciło oko, nabrało wprawy w odległości, celowaniu, wyrabiało sobie zręczność i siłę. Dary następne są to pudełka zawierające sześcian w różny sposób dzielony, przeznaczony do układania podług różnych kombinacyj.

b) ćwiczenia w rysowaniu, wycinaniu, wykłuwaniu, wyszywaniu, wyplataniu i t. p. Tym zajęciom towarzyszyć miały opowiadania, łatwe wierszyki i piosenki o prostych melodjach. Do zajęć codziennych małeów miało należeć pielęgnowanie roślin i zwierząt.

„Ogródki froebrowskie“ miały i mają dotychczas żarliwych zwolenników i stanowczych przeciwników. Myśl sama, na której oparta jest zasada wychowania Froebła, jest zdrowa. Zmierzają bowiem do wyzyskania ruchliwości dzieci w wieku przedszkolnym do celów wychowawczych. Z czasem jednak myśl tę skrzywiono przez przygniatając umysł dziecięcego nadmiarem zabawy, przez wyuczanie ich piosenek bez treści, przez krępowanie naturalnego rozwoju dziecka, którego wynikiem bywa częstokroć przedwczesna dojrzałość i zblazowanie.

U nas system wychowawczy Froebła nie zdobył sobie dotąd należytego uznania. Czy to nasz charakter narodowy, nie dający się tak łatwo nagiąć do systematyczności, czy też nieumiejętność korzystania z metody froebrowskiej, dość skomplikowanej, była tego objawu powodem, dość, że system ten w kraju naszym z trudnością tylko zdobywa sobie zaufanie i poparcie ogółu.

g) Filozofowie niemieccy w tym okresie i ich stosunek do pedagogji.

W rozwoju pedagogji pod koniec wieku XVIII i z początkiem XIX filozofowie niemieccy: Kant, Fichte, Herbart, Beneke i Schleiermacher brali żywy udział i znaczący. Ich pracom i wpływowi zawdzięczyć należy, że pedagogja, dotychczas nauka przeważnie tylko na doświadczeniu i rutynie opierająca się, otrzymała podstawę naukową, że znajomość psychologji i etyki uznana została nawet w pedagogice elementarnej za nieodzownie potrzebną.

a) IMMANUEL KANT, (1724—1804), najgłębszy niewątpliwie myśliciel niemiecki w wieku XVIII, mieszał w Królewcu od czasu do czasu wykłady pedagogiczne w uniwersytecie i napisał małe dziełko z tego zakresu pod tytułem: „*Ueber Paedagogik*“.

O wychowaniu i nauczaniu miał Kant wyobrażenie bardzo wzniosłe.

„Człowiek — zdaniem jego — tylko przez wychowanie stać się może prawdziwym człowiekiem. Jest on jedynym stworzeniem, które

musi być wychowane. W wychowaniu tkwi wielka tajemnica udoskonalenia człowieka. Że zaś ostatecznym celem człowieka jest moralność, przeto i celem wychowania ma być umoralnienie, wytworzenie charakteru moralnego.

Środkiem prowadzącym do celu ma być bezwzględne posłuszeństwo wychowanka wobec nauczyciela (dyscyplina). Dyscyplina ma zapobiegać temu, aby człowiek przez swe zwierzęce popędy nie uchylił się od swego przeznaczenia, to jest, od człowieczeństwa. Ona musi go ws'rzymywać od szalonego i nierozważnego narażania się na niebezpieczeństwa. Dyscyplina jest więc tą czynnością, dzięki której pozbawia się człowiek dzikości a poznaje ludzkość i jej prawa. Człowiek wychowywany bywa zwykle przez ludzi, którzy w ten sam sposób sami wychowani byli. Stąd to brak karności i nauki u niektórych ludzi czyni ich znowu złymi wychowawcami dla swych wychowanków.

Jeżeliby kiedykolwiek jaka istota wyższego rzędu zajęła się naszym wychowaniem, to możnaby dopiero widzieć, co z człowieka uczynić można. Gdyby za poparciem możnych i wspólnymi siłami dokonane zostało choć jedno doświadczenie w kierunku doskonałego wychowania, mielibyśmy dowód, jak daleko mniej więcej, zająć może człowiek w doskonaleniu wychowania swego. Nie szkodzi, jeżeli jakiej teorii wychowania nie możemy odrazu w czyn wprowadzić. Nie trzeba tylko od razu idei pewnej uważać za chimery i nie zniechęcać jej, nazywając ją tylko pięknym marzeniem. Idea bowiem jest tylko pojęciem o jakiejś doskonałości, nie istniejącej jeszcze w doświadczeniu. Nie przesądza to jednak o możliwości jej urzeczywistnienia.

Wiele zarodków tkwi w ludzkości, a zadaniem wychowania jest przyrodzone zdolności równomiernie rozwijać, z ich zarodków wyluszczać, starając się, aby człowiek osiągnął kres swego przeznaczenia.

Dzieci powinny być wychowywane nie dla terażniejszego, lecz dla przyszłego, może lepszego stanu rodzaju ludzkiego, to jest, dla idei ludzkości i zgodnie z całym jej przeznaczeniem. Ta zasada ma wielkie znaczenie. Zwykle bowiem wychowują rodzice dzieci swoje tylko tak, aby się one zastosowywały do terażniejszego świata, choćby ten był zupełnie zepsutym. Powinniby jednak raczej je wychowywać, aby przyspieszyć rozwój przyszłego, lepszego stanu ludzkości. Żyjemy w okresie dyscypliny, kultury i ogłady, ale jeszcze daleko nam do okresu umoralnienia.

Od nauczyciela spodziewa się Kant, że swego ucznia będzie kształcił najpierw na człowieka rozsądnego, potem na rozumnego, a nakoniec na uczonego. Takie postępowanie na tę korzyść, że chociażby uczeń nigdy nie doszedł do ostatniego stopnia, jak to się najczęściej zdarza, jednak z nauki coś przecież skorzysta, i stanie się zdatniejszym i mądrzejszym, jeśli nie dla szkoły, to dla życia.

Jeżeli odwrócimy tę metodę, wtedy uczeń pochwyli pewien rodzaj rozumu, zanim jeszcze rozsądek będzie w nim należyte wyrobiony i nosić będzie ze sobą wiedzę zapożyczoną, która do niego poniekąd przylgnie, a z nim się nie zrośnie, wskutek czego zdolności jego duszy pozostaną tak bezpłodne, jak przedtem a przez mniemaną mądrość staną się jeszcze bardziej opuszczone. To jest przyczyna, dla której nierazko napotykaśmy uczonych rzekomo ludzi, okazujących mało rozsądku.

Pierwszym obowiązkiem nauczyciela ma być kierować się prawdą i do prawdy skłaniać umysł wychowanka. Nie ma charakteru moralnego człowiek, który kłamie, nie nabędzie cnót żadnych, w doskonaleniu się nie postąpi. Rozwijać należy u dzieci popęd do towarzyskości i swobodnej wesołości, bo tylko umysł wesoły znajduje upodobanie w dobrem.

b) BOGUMIŁ FICHTE (1762—1814). Jak Kant uznawał i Fichte wielką doniosłość wychowania w życiu narodów. Twierdził, że „kształcąc pokolenie obecne, kształcą się miliony ludzi mających przyjść na świat, podnosi się i uzacnia rodzaj cały“. Gdy inni w czasach największego poniżenia Niemiec szukali lekarstwa na podźwignięcie narodu w reformach administracji, wojskowości, w powstrzymywaniu prądów wieku, on ze stanowiska mędrca i pedagoga w roku 1807, gdy marszałek francuski w charakterze gubernatora rządził Berlinem, ogłasza w „*Mowach do narodu niemieckiego*“ („*Reden an die deutsche Nation*“), że odrodzenie narodu może tylko nastąpić przez zmianę w systemie wychowania, że szkoła tylko może podźwignąć naród z upadku a nauka wszczepiona w umysły wszystkich warstw narodu powrócić mu utracone stanowisko i zapewnić mu je na przyszłość.

Pedagogika ma zatem za zadanie przygotować i uzdolić jednostki do życia w społeczeństwie.

Fichte jest stanowczym przeciwnikiem wychowania prywatnego i przemawia raczej za wychowaniem ogólnonarodowym w duchu spartańskim, w osobnych instrukcjach państwowych twierdząc, że najlepszy to środek do odrodzenia narodu na silnych, zdrowych podstawach.

Fichte mowami swemi stworzył do pewnego stopnia świadomość narodową w znaczeniu, które trwa po dzień dzisiejszy. On pierwszy właściwie orzekł, że „wszędzie gdzie się napotyka oddzielny język, istnieje zarazem osobny naród, mający prawo samodzielnie zajmować się własnymi sprawami i rządzić samą sobą“.

Fichte jako filozof ujął zagadnienie to bardzo głęboko. Środek odrodzenia narodu widział przedewszystkiem w odrodzeniu duchowym i przeistoczeniu psychiki narodowej, w nowych zasadach wychowania.

Dwie te myśli Fichtego o wychowaniu narodowym i o wpływie państwa na wychowanie wielkie miały następstwa w reformach wychowawczych wszystkich niemal narodów europejskich w wieku XIX.

c) Jan Fryderyk Herbart i pedagogja naukowa.

(1776—1841).

Pedagogja Pestalozzego wpłynęła korzystnie i twórczo na rozwój szkół elementarnych. Mniejszym był jej wpływ na szkolnictwo średnie w wieku XIX i to tak pod względem teorii, jak i praktyki. Pochodzi to stąd, że Pestalozzi nie mając wielkiego wykształcenia, nie wiele też troszczył się o t. zw. szkoły uczone, nie chodziło mu też tyle o warstwy średnie, jak raczej o podniesienie zaniedbanego ludu i warstw niższych.

Zasługą zastosowania zasad Pestalozzego do nauczania średniego i ujęcia szczegółów pedagogicznych w całość umiejętną należy się Herbartowi.

Urodzony w Oldenburgu roku 1776, przebywał dłuższy czas w Szwajcarii z Pestalozzim, który go też prawdopodobnie natchnął do bliższego zajęcia się pedagogją. Metodę Pestalozzego poznał praktycznie i stosował jako nauczyciel domowy u niejakiego Steigera w Bernie. W chwilach wolnych od pracy nauczycielskiej pracował nad przystosowaniem praw rozwoju ludzkiego ducha do zasad pedagogicznych i nad połączeniem pedagogji z filozofją.

Pedagogji Herbart nie można zrozumieć, nie znając przynajmniej w głównych zarysach jego etyki i psychologii.

Etyka jego uczy, że celem wychowania ma być wytworzenie silnego, na moralnej podstawie opartego charakteru, psychologia zaś podaje środki i drogi do tego celu wiodące.

Etykę uważa Herbart jako naukę o pięknie moralnem i zalicza ją do zakresu estetyki. Rozróżnia pięć idei etycznych, które razem wzięte stanowią ideał osobowości etycznej. Są tą ideje: wewnętrznej wolności, doskonałości, życzliwości, prawa i słuszności czyli zadośćuczynienia. Człowiek, którego zasady i czynności kierują się zawsze podług tych idei, jest prawdziwie moralnym charakterem. Wytworzenie takiego charakteru moralnego jest — zdaniem Herbart — najwyższym celem wychowania. Środki, które zmierzają do osiągnięcia tego ideału wychowawczego, są: rząd, nauczanie i karność. Obok tego jest jednak

jeszcze cały szereg dróg, które służą do uregulowania czynności nauczania.

Rząd jest to kierowanie wychowankiem zewnątrz. Ma on za zadanie ująć w karby naturalną porywczosć i niestałość wychowanka i poddać ją pod wolę wychowawcy. Rzeczą wychowawcy jest wyszukać środki, mające na celu zapobieganie i usuwanie przeszkód w wychowaniu. Należą tu w pierwszym rzędzie odpowiednie zatrudnianie dzieci, należyty nadzór, rozkazy, zakazy, nagany, groźby i kary. Najwięcej wszakże osiąga się zapomocą powagi i miłości. Rząd nie ma na celu osiągnięcia wyższego wychowania, cel ten osiąga dopiero nauczanie wychowawcze, którego zadaniem jest wytworzyć w duszy wychowanka taki zakres myśli, by był zdolny do wytworzenia sobie woli opartej na moralności. Na umysł dziecka działać należy środkami dodatnimi, należy go wypełniać wyobrazeniami dobrymi, pięknymi, szlachetnymi i podniosłymi. Pod działaniem dobrego przyzwyczajenia wychowanek sam odrzuci to, co szpetne, nieszlachetne i przewrotne. Przeciwnieństwo do tej nauki wychowującej jest nauczanie polegające na bezmyślnem tresowaniu wychowanka do danego zawodu lub rzemiosła.

O ile nauczanie może być wychowawczem, poucza o tem psychologia Herbarta. Podług niego jest rzeczą fałszywą czynić różnicę między uczuciem i pożądaniami a innymi władzami umysłu. Zdaniem Herbarta, wszystkie objawy życia duszy ludzkiej dadzą się sprowadzić do wyobrażeń, jako do swych pierwiastków, Uczucia, pożądania i postanowienia woli są tylko modyfikacjami szczegółowemi, które powstają w świadomości naszej przez zetknięcie się przeróżnych wyobrażeń. Jeżeli zaś wola nie jest możliwą bez wyobrażeń, przeto nauczanie może przez należyte opracowanie pewnej masy myśli wpływać na wytworzenie woli a tem samem oddziaływać wychowawczo.

Nie każda jednak wiedza zdolna jest wytworzyć wolę. Są wiadomości, które zostają na zawsze martwym nabytkiem, Wolę wytwarza tylko ta wiedza, która usposabia umysł wychowanka do dalszego dążenia, albo — jak to Herbart się wyraża — która budzi jego interes.

Najbliższym tedy celem wychowania jest obudzenie i pielęgnowanie wielostronnego zajęcia się danym przedmiotem (interes).

Przez interes rozumie Herbart całkowite, idealne, wolne od materialnych względów oddanie się przedmiotowi. Przez budzenie „interesu“ dla przeróżnych przedmiotów powstaje chęć samodzielnego działania i dążność do wykształcenia harmonijnego. Aby obudzić „interes“ i utrzymać go, trzeba koniecznie, aby nauka zniewalała do uwagi swobodnej (*unwillkürliche Aufmerksamkeit*), niczem niekrepowanej, sby nauczanie uwzględniało prawa psychologii, zwłaszcza zaś prawa o przyjmowaniu i przyswajaniu wyobrażeń, o kojarzeniu nowych z dawnymi.

W nauczaniu zaleca Herbart dzielić przedmiot na tak zwane metodyczne jednostki, każe uwzględniać analizę, to jest, rozczłonkowanie już istniejącego zakresu pojęć, wybadanie, uzupełnienie i uporządkowanie tego, co dzieci już o danym przedmiocie wiedzą i syntezę, to jest, podanie i przyswojenie nowego materiału. Każe dalej łączyć za pomocą wykazywania podobieństw i różnic nowe wyobrażenia z dawnymi, układać z pozyskanych wyobrażeń całość, tworzyć pojęcia, wysnuwać reguły i prawa. Skonstatowawszy zaś wyniki nauczania, starać się w końcu należy zastosować je do danych wypadków.

Zasady te stosował Herbart praktycznie w seminarjum pedagogicznym w Królewcu, założonem w roku 1810, jakkolwiek nie z tym wynikiem, jakiegoby był pragnął. Musiał poprzestać na tem, że tylko mała liczba uczniów korzystała z jego wskazówek. Zaczynano naukę od języka greckiego i to od lektury *Odyssey*, którą Herbart uważał za najbardziej nadającą się pod względem treści i formy dla chłopców od lat 8 do 12. Dopiero po nauce języka greckiego udzielano łaciny, opierając tę naukę przeważnie na lekturze. Obok tego szły ćwiczenia w metodzie pogładowej i w metodzie uczenia matematyki. W konferencjach tygodniowych udzielał Herbart swym uczniom wskazówek teoretycznych.

Po odejściu Herbarta z Królewca ustała także działalność seminarjum przez niego założonego.

Podobnie jak praktyczna działalność pedagogiczna Herbarta, tak i jego teorie pedagogiczne nie od razu się przyjęły, odnoszono się do nich przez dłuższy czas z pewnym uprzedzeniem i nieufnością. Przyczyną tego była jego ciemna mowa i dziwaczna terminologia, stosowana w dziełach a także i podstawa, na której oparł cały swój gmach rozumowania o psychologii.

Dziela, w których zawarł swoje poglądy na pedagogię, są najważniejsze dwa: „*Pedagogja ogólna*“ (*Allgemeine Pädagogik*) i „*Zarys wykładów pedagogicznych*“ (*Umriss pädagogischer Vorlesungen*).

Pedagogję Herbarta rozwinął profesor uniwersytetu lipskiego Tuiskon Ziller (1817—1882). Założył on w roku 1861 w uniwersytecie lipskim seminarjum pedagogiczne i połączył je ze szkołą ćwiczeń. Z seminarjum tego rozeszły się zasady pedagogji Herbartowskiej daleko i szeroko. Setki studentów uniwersytetu kształciły się tu teoretycznie i praktycznie, zaznajamiając się z zasadami „nauczania wychowawczego“.

W roku 1868 zwolennicy Zillera, z nim na czele, założyli osobne „Towarzystwo dla pielęgnowania pedagogji umiejętności“ (*Verein für wissenschaftliche Pädagogik*), którego zadaniem było rozszerzanie i opieranie zasad nauczania na nauce Herbarta.

Ziller nie tylko ograniczał się na rozwijaniu i wyjaśnianiu zasad swego mistrza, lecz prowadził dalej i samodzielnie uzupełniał jego system. Na szczególną uwagę zasługuje wprowadzenie przez niego tak zwanej koncentracji do nauczania. Rozumie Ziller przez koncentrację wybór pewnego przedmiotu naukowego, jako punktu środkowego, około którego grupować się mają inne przedmioty, do niego się odnoszące, objaśniając go i uzupełniając. Tę koncentrację Zillerską odróżnić należy od koncentracji w zwykłym rozumieniu, polegającej na tem, że się punkty styczne w poszczególnych przedmiotach wyszukuje a przez wykazywanie podobieństw i różnic dany materiał naukowy w pamięci uczniów utrwala.

Następcami i zwolennikami Herbarta, którzy obok Zillera zasady jego w pismach swoich popierali, byli: Volkmar Stoy, Teodor Waitz i Otton Willmann, profesor pedagogji w uniwersytecie pruskim.

Do praktyki szkoły ludowej zastosował dydaktykę Herbartowską przed innymi Wilhelm Rein, profesor pedagogii w uniwersytecie i dyrektor seminarjum pedagogicznego w Jenie. Rein zasłużył się wydaniem całego szeregu dzieł dotyczących teorii i praktyki nauczania początkowego, jak niemniej wydaniem Encyklopedji pedagogicznej pod tytułem: „*Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*“.

Do praktyki w szkołach średnich zastosował teorię Herbartowską Otton Frick, dyrektor zakładów Franckego w Halli. Wydawane przez niego od roku 1884 czasopismo pod tytułem: „*Lehrprobe und Lehrgänge*“ omawia wszystkie niemal kwestje dydaktyczne w duchu Herbart'a.

g) Inni teoretycy pedagogji i dydaktyki w pierwszej połowie wieku XIX.

Dążność do rozpowszechnienia oświaty między ludem pobudziła ludzi myślących do wyszukiwania różnych sposobów, mogących najłatwiej doprowadzić do porządnego celu. Anglja, ojczyzna wynalazców, i pod tym względem nie dała się wyprzedzić innym narodom. Od XVIII wieku zaczęto w tym kraju zastępować pracę ręczną pracą maszynową i uznano tę prawdę, że należyty podział pracy ułatwia i przyspiesza jej postęp. Nic więc dziwnego, że chciano ten sam system zastosować i do szkoły, usiłując podzielić pracę między nauczyciela i uczniów, którzy w nauce wyprzedzili współkolegów.

Tym usiłowaniom zawdzięcza swe powstanie metoda Bell-Lankastera tak nazwana od swych twórców: Andrzeja Bella i Józefa Lankastera.

JÓZEF LANKASTER (wym. Lenkestr) urodził się r. 1778 w Londynie, założył w najbiedniejszej części Londynu bezpłatną szkołę elementarną i wprowadził tam nową metodę wzajemnego uczenia się, na którą równocześnie i niezależnie wpadł był także ANDRZEJ BELL (ur. 1753 r.).

Doznawszy materialnego i moralnego poparcia ze strony zamożnych Anglików urządził Lankaster kilka takich szkół elementarnych a w roku 1803 także seminarjum dla nauczycieli pragnących udzielać nauki przy pomocy tej metody. W r. 1813 założył w Thooting szkołę wyższą, w której uczono także i nauk wyższych podług jego metody. Objeżdżał na-

stępnie całą Anglię głosząc wszędzie zalety swej metody, próbował zakładać i w Ameryce szkoły tego typu, jednakże bez większego powodzenia. Umarł w Nowym Jorku 1838.

Metoda Bella-Lankastra polegała na takim urządzeniu szkoły, że w jednej wielkiej sali gromadzili się uczniowie kilku klas i pod okiem jednego tylko nauczyciela wzajemnie się pouczali. Starsi uczniowie nazywali się *proceres* i mieli pod swym kierunkiem 10—12 uczniów umieszczonych w jednej ławce lub siedzących w półkołu. Najzdolniejsi uczniowie (zwani *monitores*) czuwali nad spokojem i porządkiem całej szkoły i wyjaśniali lekcje procerom. Nauczyciel więc uczył monitorów, ci zaś procerów, a ci wreszcie współuczniów. System kar i nagród obmyślany do najdrobniejszych szczegółów utrzymywał młodzież w należytej karności.

Nie da się zaprzeczyć, że w szkołach Lankasterskich uczyły się dzieci wcale prędko czytać, pisać i rachować, ale też to było wszystko, czego te szkoły dokazać zdołały. Nie rozwijały one pojęcia, nie kształciły rozumu, nie wychowywały swoich uczniów, lecz przytępiały ich władze umysłowe. Przyzwyczajały ich wprawdzie do zewnętrznego ładu i posłuszeństwa, ale nie wpajały w ich serca zasad moralnych. Była więc szkoła Bella-Lankastra jakby wielkim zakładem przemysłowym, w którym dzieci były maszynami, monitorowie i procerowie robotnikami a nauczyciel nadzorujący mechanikiem.

A przecież metoda Lankastra, mimo swój mechanizm i wynikające z tego wady, rozszerzyła się po wszystkich prawie krajach Europy. Najmniej znalazła jeszcze powodzenia w Niemczech, gdzie wystąpił przeciw niej stanowczo Adolf Diesterweg. W Polsce był czas, kiedy metoda Bella-Lankastra miała swych gorących zwolenników. W Wilnie i okolicy powstało było z początkiem XIX w. kilka szkół, w których ją stosowano, Podniosły się jednak wkrótce głosy, wykazujące bezzasadność, tego sposobu nauczania. Na ich czele stanął Jan Śniadecki, który, lubo wielki znawca i wielbiciel wszystkiego, co angielskie, z właściwym sobie ostrym dowcipem wyrażał się o metodzie Lankastra. W Warszawie system ten nie znalazł wcale powodzenia.

Dziś, przy wyższych wymaganiach na polu pedagogii i dydaktyki, szkoły tego systemu straciły zupełnie rację bytu.

Czasy najnowsze od połowy XIX stulecia.

a) Współcześni filozofowie angielscy i ich poglądy na wychowanie.

Jest rzeczą dowiedzioną — nie tylko w sprawach wychowania — że często ludzie stojący poza danym zawodem, wolni od więzów krępujących fachowca, zacieśniających jego horyzont widzenia, przystępując do przedmiotu ze świeżością i bez uprzedzeń, mogą odkrywać prawdy ważne i w skutkach swych doniosłe.

W sprawach pedagogicznych poglądy ludzi światłych, choć stojących poza obrębem świata pedagogicznego, zasługują tedy na baczne i bezstronne rozważanie. Z tego stanowiska wychodząc należy się miejsce poważne w historii pedagogii dwom przede wszystkim myślicielom angielskim: Herbertowi Spencenrowi i Aleksandrowi Bain'owi.

Obaj ci filozofowie z zawodu potracają często o sprawy wychowania, obaj też osobne o wychowaniu wydali dzieła, tłumaczone na wszystkie prawie języki europejskie.

1. Herbert Spencer.

(* 1820 † 1903) — to umysł niezwykle, łączący podziwiania godne bogactwo i głębię wiadomości pozytywnych z oryginalnością myśliciela a twórczością artysty. Spencer należy do Indzi, którzy szli całe życie drogami swojemi nieurtartymi. Stąd wszystkie jego poglądy tak filozoficzne jak pedagogiczne odznacza niezwykła świeżość i oryginalność. Opowiadają o nim jego biografowie, że dziwnie mało książek kupował i czytał. Zaledwie kilka minut poświęcał na artykuły

miesięczników naukowych a najwyżej pół godziny na książkę. „Gdybym — mawiał — tyle czytywał co inni, wiedziałbym też tak mało jak i oni“. A jednak orjentował się w każdej sprawie doskonale i posiadał sztukę stawiania każdej kwestji w sposób samodzielny, a, co najmniejsza, miał niezłomną energję dążenia do jej rozwiązania. Poświęciwszy się swemu dziełu, prowadził Spencer życie niemal pustelnicze, nie ożenił się, usuwał się od wszelkich konwencjonalnych form i przy- musu, nie przyjmował żadnych tytułów i odznaczeń.

Spencer zasłynął swoim głównem dziełem przedsta- wiającem „System filozofji syntetycznej“, który ma za cel wzniesienia całkowitej budowy systemu filozoficznego na podstawie teorii ewolucyjnej. Jest on także autorem „Zasad biologji“, „Zasad psychologji i „Zasad socjo- logji“.

Dziełem pedagogicznym, przetłumaczonym na wszystkie języki europejskie a także i na polski, jest dzieło „O wy- chowaniu umysłowem, moralnem i fizycznem“.

Spencer tak określa cel wychowania: „Zadanie, jakie wychowanie ma do spełnienia, polega na przygotowaniu wszechstronnem człowieka do życia a jedyną rozumną pod- stawą do oceny pewnego programu nauk, jest to, o ile on temu zadaniu służy“.

„Program szkół naszych — mówi Spencer — pozostawia prawie zupełnie na uboczu wszystko, co najbliżej dotyczy życia naszego. Przemysł nasz zaginęłby zupełnie, gdyby nie umiejętności, które człowiek zaczyna nabywać sam z siebie, jak może, i to dopiero wówczas, gdy ukoń- czył już wykształcenie szkolne“.

„Bardzo mało z tego, czego uczymy się w szkole, przyda się następnie człowiekowi, by nim kierować w życiu i w spełnianiu obo- wiązków obywatelskich. Z całej nauki historii, wykładanej w szko- łach, zaledwie cząstka mała posiada wartość a i ta mała cząstka nie jest podana tak, aby z niej można było odnieść korzyść praw- dziwą“.

„Od wczesnych lat przyzwyczajając tedy należy dzieci — pisze dalej Spencer — aby same śledziły bieg nauki, jaką się im podaje i aby wysnuwały z niej wnioski. Trzeba im mówić jak najmniej a dopro- wadzać je do poszukiwań i jak najliczniejszych, ile możności, odkryć“.

Ten system budzenia samodzielności jest nieocze- niony w nauczaniu. Wytwarza on cierpliwość, skupienie uwagi, wy-

trwałość, budzi do pracy samoistnej i do liczenia zawsze tylko na własne siły.

W nauczaniu przechodzić należy od rzeczy prostych do złożonych, zarówno co do wyboru przedmiotów jak i co do sposobu nauczania. Jeżeli porządku tego nie przestrzegamy w nauczaniu, uczeń nie przyswoi sobie nic prócz pustych słów, popada prędko w apatię i zniechęcenie. Wyobrażenia, jakie już posiadamy, kombinujemy i wytwarzamy sobie tak pojęcie tego, czego dotąd nie znaleźliśmy. Idzie więc o to, iżbyśmy zasadę tę w nauczaniu systematycznie stosowali. Tymczasem wielu nauczycielom wydaje się, że chłopiec świeżo przychodzący do szkoły nic nie wie, nie nawiązując swego nauczania do rzeczy mu znanych, pozbywając się tym sposobem samochcąc ułatwienia w swej pracy.

Nie należy przy nauczaniu lekceważyć „środków mechanicznych“, okazów, rysowania i geograficznego przedstawiania na tablicy. Nie stanowi to zasługi, jeżeli nauczyciel potrafi obywać się bez przyrządów tak, jak literatowi nie przyczyni to sławy, gdy oszczędnie obchodzi się z papierem i piórami.

Należy naprowadzić dzieci do tego, aby robiły samodzielne poszukiwania i same wysnuwały wnioski i prawdy. Jak najmniej należy mówić, jak najwięcej one same powinny odkrywać. Jeżeli wychowanie ma być kształceniem zdolności, potrzeba przy tej czynności czegoś więcej niż prostego przelewania w umysł ucznia wiadomości, któreby on tylko przeżuwać potrzebował.

Nauka powinna budzić zainteresowanie, powinna być przyjemną. Natura sprawiła tak, że moralne ćwiczenie naszych władz fizycznych i duchowych przyjemność nam sprawia. Niektóre z najwyższych uzdolnień umysłowych zbyt mało są w naszej rasie rozwinięte, posiada je w znacznym stopniu tylko nieznaczna liczba wybitnych jednostek. W szkole jednak uwzględniać należy przede wszystkim uzdolnienia ludzkie, dla których normalną pobudką jest bezpośrednie niezadowolony z samej czynności wpływające i przy należytem prowadzeniu nauki pobudka ta najzupełniej wystarcza.

To, że dobrze uczyć jest trudno, nie stanowi dla nauczyciela wymówki, żeby można świadomie uczyć źle i sądzę, że byłoby to już wielkim krokiem naprzód, gdyby nauczyciele również często byli niezadowoleni ze siebie jak są niezadowoleni ze swych uczniów.

Na szczególną uwagę zasługują poglądy Spencera na znaczenie gimnastyki i w ogóle ćwiczeń fizycznych w wychowaniu. Zgadza się on na to, że zwykła gimnastyka jest lepszą od zupełnego braku ruchu, lecz sądzi, że nie może ona dorównać ćwiczeniom naturalnym oraz zabawom i że nigdy nie jest tak pożyteczną jak one. Ćwiczenia gimnastyczne, zdaniem Spencera, nie zapewniają równego podziału ruchu pomiędzy wszystkie części ciała, pominąwszy już ten wzgląd, że nużą swą jednostajnością. Najważniej-

szym zaś jest zarzut, że nie są przyjemne. Brak przyjemności przy sztucznych ćwiczeniach jest według Spencera przyczyną małego ich oddziaływania na ustrój ciała ludzkiego. Przeciwnie, zajęcie, z jakim dzieci oddają się z a b a w o m, ich przy tem wesołość, znaczy dla rozwoju ciała tyle co i towarzyszące im ćwiczenia fizyczne.

2. Aleksander Bain.

Urodzony w roku 1818, od roku 1860 profesor logiki w Aberdeen w Szkocji, należy do najznakomitszych filozofów współczesnych. Głównym i umiłowanym jego przedmiotem jest psychologia i jej zastosowanie do nauki o charakterze (e t o l o g i i) i p e d a g o g i i.

Jest on zwolennikiem badania czynności umysłowych nie w oderwaniu, ale z uwzględnieniem ścisłego związku zachodzącego między czynnościami umysłowymi i fizycznymi. Zanim się zacznie badać czynności umysłu, trzeba się zaznajomić z fizyczną ich podstawą a głównie z systemem nerwowym i narządami zmysłów. Tak też czyni Bain. Chcąc dać poznać czytelnikowi czucie jako podstawę wyższych, bardziej złożonych czynności umysłowych, wyklada najpierw fizjologję nerwów i zmysłów. Następnie przechodzi do opisu działań rozumu. Że zaś umysł nie tylko czuje i rozumie; lecz także doznaje wzruszeń i działa, stąd druga część psychologii Baina obejmuje naukę o wzruszeniach i woli i to z uwzględnieniem strony fizycznej zjawisk.

Opierając się na zasadach psychologii fizjologicznej, doświadczałnej, żąda Bain, by rodzice i wychowawcy starali się o wzmocnienie nerwów pamięciowych i „nabywczą“ zdolność mózgu u dzieci. Mózg i nerwy przytępiane bywają lenistwem, rozwijane pracą a uszkodzane nadmiarem pracy. I mózg i nerwy i wszelka ich zdolność zawisły od fizycznego pokarmu. Pokarm napływa najobficiej w te części ciała, które są w ruchu, które pracują. Jeżeli więc mózg sam nateżamy, resztę zaś ciała zostawiamy w spoczynku, wtedy mózg skutkiem nadmiernego pobudzenia lwia część pokarmu sam pochłania i czynności umysłowe podnoszą się wprawdzie czasowo, ale reszta ciała mniej lub więcej osłabia się i wątłeje. Jeżeli zaś przeciwnie zbyt wielkie wysiłki nakładamy na mięśnie, wtedy mózg nie podoła wymaganiom.

Każda gałąź psychologii — zaniem Baina — jest wychowaniu przydatną, ale szczególniejsze usługi oddaje jej psychologia rozumu. W rozumie po dokładnej jego analizie odkrywamy trzy wielkie czynności: zdolność odróżniania, upodabniania i pamiętania. Czynność

swą rozpoczyna umysł od upatrywania różnic. Spostrzeganie jednak różnie nie byłoby dla nas umysłowym nabytkiem, gdyby go nie wspierała pamięć rzeczy spostrzeżonych. Pamięć także umożliwia tylko upatrywanie podobieństw wśród rzeczy różniących się od siebie, — i to stanowi trzecią zasadniczą czynność umysłu.

Wychowanie rozwija rozum, jeżeli rozwinęło te trzy czynności umysłu. Do każdej z tych czynności oprócz zdrowia fizycznego potrzebne jest skupienie ducha, a sztuka nauczyciela polega na tem, aby wyzyskać wszelkie okoliczności temu skupieniu umysłu sprzyjające.

Taką okolicznością sprzyjającą skupieniu jest przyjemność. Wszystka siła bowiem, jaką umysł rozporządza w danej chwili, kieruje się ku pracy, która sprawia przyjemność. Trzeba jednak być umiarkowanym w używaniu tej pobudki woli. Przyjemność bowiem zbyt wielka rozprasza uwagę a wielka przyjemność i wielki wysiłek umysłowy wzajem się wykluczają.

Metoda nauczania może być trojaka: indukcyjna, dedukcyjna lub indukcyjno-dedukcyjna. Metoda trzecia, zasadzająca się na kombinacji dwóch pierwszych, jest niewątpliwie najlepsza. Zależy ona na dochodzeniu do zasad ogólnych przez spostrzeganie szczegółów i na następnem kontrolowaniu otrzymanych dedukcyj przez doświadczenie praktyczne.

Najważniejszą w nauczaniu elementarnem jest t. zw. nauka o rzeczach, która winna rozciągać się do wszystkiego, co w życiu jest użyteczne, oraz ogarniać wszelkie działania przyrody. Zaczynać należy naukę od rzeczy ogólnie znanych, uzupełniać wiadomości i zwracać uwagę na własności, których uczniowie jeszcze nie spostrzegli lub spostrzegać nie umieją. Przechodzić należy następnie do przedmiotów, które uczniowie mogą poznać z opisu lub rysunku i kończyć na podaniu wiadomości o zawilszych działaniach sił przyrody.

b) Szkoły specjalne (Zakłady dobroczynno-wychowawcze).

Pestalozzi był pierwszym, który zwrócił uwagę pedagogów i społeczeństw na potrzebę tworzenia zakładów, w którychby łączono dobroczynność (filantropję) z wychowaniem. Tak powstały z czasem zakłady dla głuchoniemych, ciemnych, umysłowo upośledzonych, ochronki i przytuliska dla sierót.

a) Zakłady dla głuchoniemych.

Głuchoniemy, jak już sama nazwa wskazuje, jest człowiek głuchy i niemy. Brak mowy (niemota) pochodzi z braku słuchu,

zapomocą którego przyswajamy sobie mowę przez naśladownictwo otaczających. Odróżniają zwykle głuchotę wrodzoną od nabytej skutkiem rozmaitych chorób i wypadków. Podług tego dzielą zwykle głuchoniemych i stosownie do powodu, z którego choroba wynikła, nauczanie ich jest trudniejszym lub łatwiejszem. Są nadto jeszcze głuchoniemi pozorni, u których brak mowy zależy nie od stanu narządu słuchowego, ale od stanu mózgu. Tych nie zalicza nauka do głuchoniemych, lecz do idiotów (głuptaków) a metoda ich kształcenia jest zgoła odmienna.

Skrofuły u dzieci biednych rodziców przyczyniają się w znacznej części do powiększenia liczby głuchoniemych. Przewlekła choroba nosa, gardła, uszu, a także mózgu przechodzi nieraz w stan głuchoniemoty. Liczbę wszystkich głuchoniemych na kuli ziemskiej oznaczają w przybliżeniu na miljon, z tych przeszło 800.000 zostaje w zupełnem zaniedbaniu.

Sprawa głuchoniemych, w ostatnich zwłaszcza dziesiątkach lat, znacznie postąpiła naprzód tak w teoretycznym kierunku jak i w praktycznym zastosowaniu. Usiłowania dawniejsze nie wielkie wykazały rezultaty. Świat starożytny nie troszczył się wcale o wychowanie i kształcenie głuchoniemych, w wiekach średnich uważano niemotę za karę Bożą a głuchoniemych trzymano w pogardzie i zaniedbaniu.

Dopiero w drugiej połowie w. XVIII wystąpił z nowym systemem rozwijania i nauczania głuchoniemych ks. de l'Epée (Charles Michael Abbé de l'Epée). Cały swój majątek obrócił on na kształcenie głuchoniemych chłopców i dziewcząt i założył roku 1770 na Montmartre w Paryżu pierwszą szkołę dla głuchoniemych, w której zaprowadził tak zwaną mowę migową (na migi). Rezultaty wychowania były tak świetne, że wkrótce po założeniu szkoły posypały się hojne datki na jej utrzymanie tak ze strony króla jak i całego społeczeństwa francuskiego. Głównem dziełem, w którym de l'Epée rozwinął swoją metodę, jest „*Institutions des sourds et muets par la voie des signes méthodiques*“ (nauczanie głuchoniemych zapomocą znaków metodycznych) Umarł w Paryżu r. 1789

Odmianą metodą od opata francuskiego obrał Samuel Heinicke, twórca t. zw. metody głosowej. Podług tej metody uczą się głuchoniemi rozumieć mowę drugich i, ile można, mowę tę głosem swym naśladować. Heinicke wyłożył swoją metodę w dziele p. t.: „*Beobachtungen über Stumme und die menschliche Sprache*“ i w dziele p. t.: „*Über die Denkart der Taubstummen*“. Metoda Heinickego znalazła swe rozpowszechnienie także we Wiedniu, Berlinie i Pradze.

Szkodziło Heinickemu to, że, jak niegdyś Basedow, lubiał i on osłaniać wynalazek swój tajemniczością i że przeciw metodzie opata de l'Epée prowadził namiętną walkę. Przyszło wreszcie do tego, że akademia w Zurychu roku 1784 rozstrzygnąć musiała o wartości jednej i drugiej metody. Akademia przyznała pierwszeństwo metodzie francuskiego pedagoga. Mimo to jednak i jedna metoda i druga miały i mają do dni dzisiejszych licznych zwolenników.

Metoda na migi rozwinęła się dlatego więcej od metody głosowej, że jest łatwiejsza i że bardziej odpowiada naturze głuchoniemych. Rozwinęła się najbardziej ona we Francji i w ogóle w krajach katolickich, gdy tymczasem w krajach protestanckich większe zastosowanie ma metoda głosowa. Praktyka w największej części zakładów głuchoniemych trzyma się metody mieszanej: mimika pomaga bardzo na stopniu niższym, mowa zaś głosowa rozwija uczniów lepiej na stopniu wyższym.

Pedagogowie nie łudzą się często pozornie świetnymi rezultatami kształcenia głuchoniemych. Do rezultatów istotnie świetnych dochodzą tylko wyjątkowi uczniowie. Przyznano powszechnie, że głuchoniemy nie jest zdolny do czystej abstrakcji i że kształci się tylko na podstawie wrażeń i obrazów.

W wielu zakładach starają się zarządy o zawodowe uzdolnienie głuchoniemych, chociaż zdania specjalistów są pod tym względem podzielone. Z tem wszystkiem najczęściej głuchoniemych zajmuje się z pożytkiem rzemieślniami, a nie brak między nimi, zwłaszcza w Niemczech, i artystów.

W Polsce istnieją zakłady głuchoniemych we Lwowie i w Warszawie. Instytut warszawski założony roku 1817 przez ks. Jakóba Falkowskiego, liczy obecnie około 200 wychowanków. Może niema w Europie zakładu, któryby mógł się poszczycić takim obszarem pomieszczenia, tak rozległymi ogrodami. Wychowawcy zakładu wychodzą na rzemieślników, dziewczęta pracują z pożytkiem przy szyciu bielizny, zwłaszcza zaś przy hafcie. Głuchoniemi w Warszawie założyli sobie osobne towarzystwo, rozporządzają funduszami, udzielają pożyczek i wsparć, urządzają wspólne zebrania i zabawy.

b) Zakłady dla ciemnych.

Ślepotą podobnie jak niemota może być wrodzona lub nabyta. Przyjście na świat dziecka z powiekami zrosłemi jest nader rzadkie, częściej rodzą się dzieci z zapaleniem oczu, co pochodzi z zepsucia krwi rodziców. Natychmiastowe a umiejętne leczenie może wzrok noworodka uratować. Ślepotą nabyta nierównie częściej się zdarza od wrodzonej a przyczyn jej jest bardzo wiele. Specjaliści w sprawie ociemniałych zalecają następujące środki, celem zapobieżenia ślepotcie:

1. niesienie pomocy lekarskiej w zaczątku choroby ocznej,
2. dozór w zakładach naukowych,
3. przestrzeganie czystości i ochędóstwa,
4. kolonje dla chorych na zaraźliwą chorobę oczu, z którychby wtódy dopiero wypuszczano, gdy już obawa wyniesienia zarazy ocznej minie zupełnie,
5. obmywanie twarzy kwasem karbolowym,

6. popularyzowanie wiadomości o niebezpieczeństwie chorób ocznych zaraźliwych, o zapobieganiu im i leczeniu.

W wiekach średnich istniały tylko przytułki dla ślepych, szkoły jednak i zakłady dla dzieci ociemniałych powstały dopiero z końcem wieku XVIII. Twórcą pierwszego zakładu wychowawczo-naukowego dla ciemnych był Walentyn Hauy (* 1746 w St. Just † 1822 w Paryżu we Francji). Wzruszony widokiem orkiestry, złożonej z samych ciemnych muzyków, powziął postanowienie przyjścia z pomocą ciemnym w podobny sposób, jak to uczynił de l'Epée dla głuchoniemych. Z pomocą i poradą ciemnej panny Paradis z Wiednia, która sama wynalazła sobie zmyślne przyrządy do czytania, pisania liter i nut, założył Hauy roku 1784 pierwszy zakład dla ciemnych w Paryżu, w którym uczono czytania przy pomocy książek o literach wypukłych. Działalność skuteczna zakładu sprawiła, że już roku 1791 państwo przyjęło go na własny koszt i że wkrótce potem podobne zakłady powstały w Wielkiej Brytanji, Rosji i Niemczech. Hauy, który całe życie z ogromnem poświęceniem służył umiłowanej przez siebie idei, miał to zadowolenie, że jeszcze za jego życia systematyczne kształcenie ciemnych zaprowadzono we wszystkich prawie cywilizowanych państwach Europy.

Dziełem, które podaje wskazówki wychowania ciemnych, jest tegoż autora: „*Essai sur l'éducation des aveugles*“ (Szkice o wychowaniu ciemnych).

Polskich zakładów dla ciemnych mamy dotychczas dwa: we Lwowie i w Warszawie. Warszawski zakład dla ciemnych powstał roku 1840 staraniem księdza Szczygielskiego. Lwowski roku 1851. Szkoły ociemniałych obejmują zwykle w swym programie: kształcenie umysłowe, rzemiosła i muzykę. Sprawa ociemniałych postępuje różno w Europie, zwłaszcza od roku 1873, kiedy to z okazji wystawy powszechnej zebrał się we Wiedniu pierwszy kongres europejski przewodników ociemniałych a narady i uchwały ich przyczyniły się w wysokim stopniu do ujednostajnienia metody nauczania tych nieszczęśliwych.

W sierpniu roku 1918 warszawski instytut głuchoniemych i ociemniałych został zaliczony w poczet szkół państwowych. Dzięki temu z upoważnienia Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zwiększono liczbę wychowanców, wprowadzono slōjd, otwarto internat dla dwudziestu kilku chłopców głuchoniemych. Rada Pedagogiczna postanowiła postawić Instytut w rzędzie tych wzorowych uczelni europejskich, w których jedyną metodą dla głuchoniemych jest metoda ustna. Sieć dobrze prowadzonych szkół dla głuchoniemych i ociemniałych powinna w krótkim czasie pokryć ziemie polską a obowiązkiem nauczyciela będzie wychowywać liczne zastępy głuchych i ociemniałych na wykwalifikowanych pracowników w różnych dostępnym dla nich zawodach, nie potrzebujących się odwoływać do filantropji społeczeństwa.

c) Zakłady dla dzieci umysłowo upośledzonych.

Zakłady takie powstały dopiero około połowy wieku XIX. Wprawdzie już roku 1828 urządził w Salzburgu nauczyciel Guggenmoos zakład dla kształcenia kretynów i idiotów, wszelako dla braku funduszków musiał go wkrótce zamknąć. Dłużej trwał instytut, założony przez szwajcarskiego lekarza Guggenbühla w roku 1841 koło Interlaken. Odtąd zaczęły się to zakłady rozpowszechniać po Austrii, Niemczech, Szwajcarji.

d) Zakłady dla dzieci opuszczonych i moralnie zaniedbanych.

Zakłady te zawdzięczają swe powstanie i znakomitą organizację Filipowi Fellenbergowi, który dla swych zasług na tem polu godzien ze wszech miar stanąć w rzędzie najznakomitszych reformatorów wychowania wieku XVIII obok Roussa i Pestalozzego.

Fellenberg urodził się roku 1771 w Bernie, pochodził z zamężnego, patryjuszowskiego rodu. Wychowany pod okiem niezwykłe szlachetnych rodziców, wykształcony gruntownie, odprawiał liczne podróże po Europie i słynął w nich dobrodziejstwami, do których zachęcała go matka, powtarzając mu często słowa: „Bogaci mają szeregi przyjaciół, choć ich nie szukają. Synu, bądź przyjacielem ubogich, bo ci nie mają żadnego przyjaciela“. Wierny tej zachęcie doszedłszy lat dojrzałych, pracą rozumną zdobywszy sobie pokaźny majątek, założył w majątności swej w Hofwyl w Szwajcarji szkołę gospodarczą, do której początkowo przyjmował dzieci uczciwych, ale ubogich rodziców, później zaś wyłącznie młode wykolejone i moralnie zaniedbane istoty.

Było to potomstwo żebracze, dzieci upośledzone fizycznie i moralnie, często nawet nieletni przestępcy, pobierani z publicznych dróg i zaułków, wiosek i miasteczek, których on żywił, odziewał, do pracy i uczciwego życia przygotowywał. Dzielną pomocą Fellenberga w tej szlachetnej pracy był nauczyciel Wehrli. „Był on z urodzenia pedagogiem i to właśnie dla takiego koła uczniów, w jakim się obecnie znalazł. Wytrawny, zamiłowany w swym zawodzie, oddany mu duszą i ciałem, niezwykłym ciepłem serca oddziaływał dobroczynnie na wychowanków, zjednywał sobie też u uczniów uległość i posłuszeństwo.

Jak dobroczynnym był ten wpływ, świadczy o tem ta okoliczność, że w ciągu lat 14 mozolnej pracy Wehrlego jeden tylko chłopiec jako niepoprawny musiał być wydalony ze szkoły. Wehrli podzielając zapatrywanie Fellenberga, że nauczyciel ludowy nie tyle przez wiedzę, ile dawanym z siebie przykładem wpływać powinien na uczniów, przyjął za godło swoje: „módl się i pracuj“ i wierny tej zasadzie ćwiczył w pracy i pobożności swych wychowanków, stwierdzając zasady własnego życia przykładem.

Obok rolnictwa każdy z wychowañców uczył się jeszcze jakiegoś rzemiosła. Dzięki znakomitej organizacji i kierunkowi szkoła w Hofwyl cieszyła się wielkiem uznaniem i świetnie wydawała owoce. Wkrótce te¿ założono podobne instytucje w Glarus, Zurychu, w Genewie, później w Holandji, Irlandji, w Niemczech i Austrii.

W Królestwie Polskiem powstał w Warszawie zakład taki już w roku 1834, a przykład stolicy oddziałał i na miasta prowincjonalne, które powołują coraz częściej do życia „Osady rolne“, ratujące z upadku moralnego tysiące ludzi.

Pierwszym inicjatorem instytutu moralnie zaniedbanych dzieci w Polsce był Fryderyk hr. Skarbek, który około roku 1825 wyjednał pomoc u rządu i korzystając z zapisów dobroczynnych, przystąpił do urzeczywistnienia swego planu. Rodzice lub opiekunowie, pragnący umieścić w tym zakładzie swe dzieci, obowiązani byli złożyć dowody zupełnie nagannego ich prowadzenia się i bezskuteczności dotychczasowego wychowania domowego. Przyjęte dziecko miało zostawać w instytucji do czasu zupełnej poprawy. Dzieci uczyć się miały elementarnych nauk i rzemiosł a po wyjściu z zakładu oddawane były do rzemieślników, gdzie nad nimi rozciągnięta miała być i nadal opieka instytutu.

c) Szkoły i wychowanie w Polsce porozbiorowej.

Rok 1795 sprowadził na Polskę upadek i podział między trzy ościenne mocarstwa, z których każde usiłowało zastosować system szkół własnych także do wychowania młodzieży polskiej. Ziemie polskie bezpośrednio po ich rozdarciu stały się areną przeróżnych systemów, ciągle się zmieniających, albo i braku wszelkiego systemu edukacyjnego. Wychowanie przestaje być celem a staje się środkiem w ręku rządów zaborczych do celów politycznych, najczęściej niezgodnych wcale z właściwościami i dążeniami podbitego narodu. Stosownie do odmiennych systemów politycznych rozmaite te¿ koleje przechodziło wychowanie młodzieży polskiej w zaborze pruskim, rosyjskim i austriackim, inne za czasów Księstwa Warszawskiego, inne wreszcie w t. zw. Polsce Kongresowej.

a) Dzielnica pruska.

Prusacy wraz z sądownictwem i administracją polityczną niemiecką wprowadzili odrazu po miastach polskich szkoły niemieckie. Zakon Pijarów, którego szkoły urobiły pokolenie Sejmu grodzieńskiego, znany ze szczerzego patriotyzmu pol-

skiego, stał się przedmiotem szalonego prześladowania ze strony rządu pruskiego. Fundusze szkolne zakładów pijarskich obcięto znacznie lub całkiem zabrano. Zniemczenie szkół wpłynęło na oświatę w zaborze pruskim bardzo zgubnie. Szkoły pruskie, jakkolwiek co do swej organizacji, jak na owe czasy, wcale dobre, były dla młodzieży naszej zupełnie bezużyteczne. Młodzież zamożniejszych rodziców chcąc uniknąć germanizacji uczyła się raczej w domu, chociaż w czasach tak burzliwych niewiele było ku temu czasu i ochoty. Wszelako wychowanie to domowe było powierzchowne, dorywcze, raczej francuskie a nie polskie. „Młodzież polska — mówi dziejopis tych czasów — do przyjemnego towarzyskiego pożycia tylko kształcona, nie miała żadnego prawie wyobrażenia o dalszem powołaniu swoim, ani tego usposobienia, któreby ją zdolną do usługi krajowej czyniło. Odbiegała ona ledwo zaczętych nauk, stawała ochoczo w szeregach ojczytych, dawała wszędzie dowody waleczności, lecz nie zapowiadała na przyszłość tak ukształconych i rozważnych obywateli, jakich okoliczności i nader trudne położenie odradzającej się Polski potrzebowały“.

Nie da się jednak zaprzeczyć, że poza ową szkodliwą dla narodu naszego dążnością polityczną, działalność rządu pruskiego w owym czasie okazuje niejaką dbałość w zakresie wychowania i oświaty. Pod wpływem względniejszych nieco dla kultury polskiej rządów cara Aleksandra I zezwolił rząd pruski na otwarcie w roku 1800 „Towarzystwa przyjaciół nauk“ w Warszawie. To odbywało perjodycznie swe posiedzenia, wydawało swe „Roczniki“, trudziło się historją i mową narodową, podnosiło oświatę w kraju i nadawało jej kierunek. Towarzystwo wśród różnych zmian politycznych przetrwało aż do roku 1830, a na jego wzór zawiązały się towarzystwa przyjaciół nauk w Krakowie, Wilnie i Płocku.

W roku 1805 rząd pruski otworzył w Warszawie *liceum*, mianując jego rektorem uczonego filologa Samuela Bogumiła Lindego. Co prawda, zamiarem rządu było, aby szkoła ta równoważyła wpływ szkół pijarskich polskich i germanizowała młodzież naszą a cała organizacja szkoły i wyborny zresztą program nauczania prowadzić miały do tego celu. Lecz nieprzewidziane przez Prusaków wydarzenia

sparaliżowały germanizacyjny charakter szkoły. Pozostała tylko wyborna metoda nauczania, która licząc się z postępem nauk, jako pamiątka po Prusakach, przetrwała w liceum aż do końca jego istnienia. Organizacja liceum warszawskiego ma dla nas także i tę wartość, że przez jakiś czas uczono w tym zakładzie różnych przedmiotów w języku polskim i niemieckim, był to więcej rodzaj szkoły utrakwistycznej. Dyrektor tej szkoły Samuel Bogumił Linde, znakomity autor słownika, złotemi głoskami zapisał się w dziejach tego zakładu. Nad liceum ustanowiono zwierzchność, t. zw. „Eforat“, czyli radę nadzorczą, w której skład weszli sami Polacy ze Stanisławem Potockim na czele.

Dwie szkoły rycerskie (korpusy kadetów) urządził rząd pruski w Kaliszu i Chełmnie, ale i te ustanowione były raczej w celach germanizacyjnych niż naukowych i rycerskich. „Służyć one miały do przerwania w nowym pokoleniu tych wrażeń i pamiątek, które łączą je ciągłym łańcuchem z poprzedzającym ojców rodem, do zgaszenia w młodocianych sercach z mlekiem prawie wyssanych dla narodu swego uczuć, do zatarcia zwolna (jeżeli to być może) cechy rodowitości. Ten duch ujawnił się we wszystkich edukacyjnych rząd pruskiego ustawach. Ten cel okazywał się nawet w zaprowadzeniu szkół dla ludu, w ustawie ze wszechmiar chwalebnej i pożytecznej, której jednak uskutecznienie z tem większą przychodziło trudnością i uporem, że lud powziął wstręt ku naukom, dawanym od nauczycieli cudzoziemców“.

W r. 1815 na mocy traktatu wiedeńskiego oddzielono od Księstwa Warszawskiego dwa powiaty: poznański i bydgoski i utworzono z nich „Wielkie Księstwo Poznańskie“ pod berłem pruskiem. Manifest królewski zabezpieczał wprawdzie ludności polskiej nowo utworzonego Księstwa swobodę narodową, własny sejm, język ojczysty w szkole, wszelako obietnic tych nie dotrzymano, i mimo ciągłych protestów i skarg nie ziszczone, germanizując i wyznaczając młodzież naszą z nieubłaganą konsekwencją.

W tak smutnem położeniu wychowania narodowego tym cenniejsze były usiłowania ludzi prywatnych, którzy z całym

poświęceniem starali się uchronić od zagłady spuściznę ojców naszych.

Są nimi w tym czasie Edward hr. Raczyński i dr. Karol Marcinkowski. Raczyński w czasach najsroźszych zapędów germanizacyjnych rządu pruskiego przeznaczył 1000 talarów rocznego dochodu na założenie polskiej szkoły realnej, w swej zaś majątności w Jeżowie założył szkołę agromomiczną. Krzątał się nadto bardzo energicznie około rozbudzenia ruchu umysłowego w dzielnicy pruskiej, wydawał i objaśniał wielką liczbę rękopisów dotyczących naszych dziejów, zwłaszcza zaś wieku XVIII, zachęcał i wspierał materialnie pracujących na tem polu Polaków.



Dr. Karol Marcinkowski.

Dr. Karol Marcinkowski stworzył ruch przemysłowy i obudził ducha zdrowej praktyczności między ludnością polską w Księstwie Poznańskim. Za jego staraniem założono w Poznaniu rozległy „Bazar“ przeznaczony na praktyczną szkołę i zaród narodowego przemysłu. W „Bazarze“ tym mogli tylko Polacy zajmować sklepy, kto zaś sklep najął, miał obowiązek przyjmowania tylko młodzieży polskiej do

nauki. Marcinkowski także był twórcą pierwszego na świecie „Towarzystwa pomocy naukowej“, którego celem było wyszukiwać zdolnych do nauki lub przemysłu młodzieńców, potrzebujących poparcia materialnego.

Towarzystwo to istnieje dotychczas i umożliwiając tysiącom młodzieży polskiej kształcenie się w duchu ojczystym wytworzyło całe zastępy dzielnych pracowników na niwie sprawy narodowej.

Równocześnie z Marcinkowskim dla sprawy narodowej działał znakomity filozof Karol Libelt (* 1807 w Poznaniu, † 1875). Libelt ogłaszał w pismach publicznych rozprawy moralnej i naukowej treści, między którymi do cenniejszych należą „O miłości ojczyzny“, „O odwadze cywilnej“, „Estetyka czyli umniactwo piękne“. Oprócz pism tych, w których zamknął wiele myśli cennych o wychowaniu dla nauczycieli, ważny i zajmujący jest szczególnie artykuł pod tytułem: „Nauczyciel pod względem narodowym“ („Szkoła Polska“ r. 1849). Jako nauczyciel praktyczny i wychowawca działał Libelt tylko krótko, ale za to rozleglejszą była jego działalność jako pisarza w sprawach pedagogii i nauczania. Często bardzo w pracach swych zabierał głos w tych przedmiotach wypowiadając myśli, które i dziś jeszcze na wartości i żywotności nic nie straciły.

Piękna rozprawa Libelta, „O miłości ojczyzny“ jest wprawdzie pismem politycznym, ale zawiera w sobie także wiele cennych uwag o wychowaniu i kształceniu młodych pokoleń. Gdy w pracy tej gorącym słowem zachęca do zwiedzania dalszych i bliższych okolic kraju ojczystego, do poznawania obrazów przyrody ojczystej, jej gór, rzek, tych „strażnic odwiecznych ziemi“, jakkolwiek kładzie silniejszy nacisk raczej na stronę uczuciową, poetyczną, niż na stronę przyrodniczą wycieczek, zdaje się nam przecież, jakoby przemawiał dzisiejszy pedagog pragnący wzbudzić gorącą miłość wszystkiego, co ojczyste, w sercach wychowanków. Gdy Libelt uważa za święty obowiązek rodziców i wychowawców, by wychowanie synów i córek na narodowych rozwijał podstawach, mówiąc, że „wszystkie nauki z ojczystości jako z punktu środkowego wychodzą a rozbiegając się w najrozmaitsze promienie

na powrót do tego środka zmierzać winny“ zdaje się przemawiać do nas pedagog doby dzisiejszej, pragnący oprzeć wychowanie na podstawach narodowych.

Narodowego wychowania nie pojmuje Libelt jednostronnie, każe uczyć się i poznawać obce, ale kochać swoje. „Nie należy bynajmniej stronić od oświaty cudzoziemskiej, ale nabierając jej, przyswajając ją sobie, „narodowić“ ją trzeba. Takie wychowanie zwróci oświecone klasy do narodowości, od której na szkodę kraju i narodowości odbiegły“.

Libelt radzi wychowywać nie tylko jednostki, ale dbać przede wszystkim o wychowanie ludu całego. Światło narodowe z ducha narodowego, z całości narodu rozwijać się winno. Wychowanie ludów nie na tem polega, aby z nich zrobić masy uczone i wiele wiedzące albo li masy umiętne i do poloru wyższych stanów podniesione, ale, aby się u nich do wiedzy rozwinęły pojęcia godności człowieka, czego koniecznym będzie owocem moralność ludów i uszlachetnienie rodzaju ludzkiego“. Libelt odróżnia wychowanie wiejskie od miejskiego i odpowiednio urządzić je radzi. Główną zasadą wychowania miejskiego jest, zdaniem Libelta, doświadczenie, realność, poznanie materji we wszystkich jej okresach, — języki, umiętność, sztuki piękne, stanowią tylko jego okrasę. Po szkołach wiejskich dla ludu, obok nauki czytania, pisania i rachowania dawane być winny nauki dla starszych na podobieństwo nauk niedzielnych rzemieślniczych, obejmujące historję naturalną, wiadomości z fizyki i chemji, początki nauk lekarskich, wiadomości z gospodarstwa wiejskiego, przemysłu i handlu rolniczego. To wszystko wszakże nie doprowadzi do głównego celu wychowania bez znajomości zasad wiary i moralności, prawa i historji. Należy tedy szukać sposobu powszechnego, nieszkolnego nauczania.

W tych radach Libelta znajdujemy wyraźny zaczątek pomysłu dzisiejszych uniwersytetów ludowych.

Obok Libelta i Marcinkowskiego zaszczytne imię zdobyli sobie jako pracownicy na polu oświaty i wychowania w Księstwie Poznańskim w tym okresie: filozof August Cieszkowski, Cybulski, znakomity znawca i badacz literatur słowiańskich i Józef Łukaszewicz, zasłużony autor „Historji szkół w Koronie i Litwie“.

Jako praktyczni pedagogowie odznaczyli się w tej dzielnicy: dwaj Poplińscy, Cegielski, Rymarkiewicz i Ewaryst Estkowski. Ten ostatni nie tylko swemi pracami w zakresie pedagogji, lecz nie mniej jako jeden z założycieli „Polskiego Towarzystwa pedagogicznego“ w Poznaniu wielkie dla oświaty polskiej w tej dzielnicy położył zasługi.

Znaczny napływ ludzi wysoko ukształconych do Księstwa Poznańskiego w latach między rokiem 1840 a 1846 był powodem, że Polacy tameczni zaczęli myśleć o stworzeniu uniwersytetu dla Księstwa Poznańskiego. Pierwszorzędną rolę w tych staraniach odegrał Marcinkowski, około którego skupiało się grono ludzi mających stanowczy głos podówczas w sprawach publicznych.

Sprawa uniwersytetu zdawała się być dość bliską. Mówiono już nawet o kandydatach na katedry, między którymi wymieniano Łucjana Siemieńskiego i Bronisława Trentowskiego. Wszelako zmieniające się z dnia na dzień położenie polityczne nie dozwoliło gorliwym pracownikom osiągnąć pożądanego celu.

Marzenia dra Marcinkowskiego i innych szlachetnych patriotów spełniły się dopiero za dni naszych. W Poznaniu, jednym z najstarszych miast nie tylko w Polsce ale w całej Słowiańszczyźnie otwarto Uniwersytet dnia 10 maja 1919. W starych murach, które Kazimierz Wielki wznosił w miejsce drewnianych budynków, zapanowała radość skojarzona z powagą z powodu otwarcia nowej uczelni wyższej, która obok Wszechnicy krakowskiej, warszawskiej willeńskiej i lwowskiej ma być krzewicielką kultury narodowej, pomnożycielką duchowego dorobku Wolnej Ojczyzny i ma nawiązać swoją historję do wiekowych tradycyj.

A tradycje te stare. Już w wieku XI miał Poznań szkołę katedralną, a w 1519 Jan Lubrański, biskup płocki, następnie zaś poznański, założył dla młodzieży wielkopolskiej celem przysposobienia jej do usług publicznych szkołę, nazwaną „Kolegium Lubrańskiego“. Szkołę tę wyposażył fundator bogato, zapisując na jej utrzymanie swoje dobra. Szkoła Lubrańskiego była kolonją Akademji krakowskiej. Rozwój jej największy przypada na czasy rektoratu Grzego-

rza z Szamotuł, gdy wśród uczniów były nazwiska Jana Strusia i Klemensa Janickiego. Studja humanistyczne cieszyły się tam szczególniejszą opieką, przez cały niemal wiek XVI.

Upadła Szkoła Lubrańskiego w czasach zaburzeń politycznych w epoce Stanisławowskiej.

Czasy Napoleońskie, czasy Księstwa Warszawskiego, które budziły nowe życie w narodzie i nowe nadzieje, niewskrzesiły akademickiej szkoły Lubrańskiego, a rządy pruskie chciały nawet pamięć jej zatrzeć zupełnie i niemieckiego ducha wszczepić w serca polskiej młodzieży przez założenie pruskiej akademji, gorliwie przez Wilhelma II popieranej.

Dziś w tych samych salach, których ściany tak nie dawno słuchały wykładów o germańskiej potędze, polscy profesorowie polskiej młodzieży wszczepiać będą umiłowanie prawdy i cześć dla nauki polskiej.

b) Dzielnica rosyjska.

Wychowanie i oświata na Litwie, Podolu i Wołyniu w pierwszych dziesiątkach lat przyłączenia tych prowincyj do monarchji rosyjskiej przebywały doby najświetniejszego rozwoju. Uniwersytet wileński przekształcony z Akademji wileńskiej w r. 1803, uposażony w znaczne fundusze rozwijał swą zbawienną dla nauki polskiej i oświaty działalność.

Spełniał on zadanie potrójne. Był nie tylko zgromadzeniem profesorów i nauczycieli, wykładających uczniom pewne przedmioty, ale także Towarzystwem naukowem, odpowiadającym dzisiejszej Akademji Umiejętności. Co miesiąc odbywano posiedzenia, na których rozstrząsano kwestje naukowe, odczytywano prace, dyskutowano i udzielano sobie wzajemnie wyników badań. Nadto Uniwersytet miał pod swoim zarządem bezpośrednim wszystkie szkoły w ogromnym okręgu wileńskim, trzymał poniekąd w swych rękach wszystkie nici wychowania, mianował dyrektorów, prefektów, profesorów, zatwierdzał ustawy, układał programy nauk, co-rocennie wysyłał z ramienia swego wizytatorów, których zadaniem było badać stan nauki i zdawać sprawę o nim senatowi Uniwersytetu. Tym sposobem wytworzył się na całym obszarze ziem litewsko-ruskich jednolity system wychowania publicznego.

Pod zarządem Uniwersytetu wileńskiego powstawały i rozwijały się coraz nowe szkoły na Litwie i Rusi. Rozbudzona gorliwość obywatelska, wzmocnione poczucie potrzeby nauki zaznaczyły się w sposób pożądaný zakładaniem wielkiej liczby szkół i wielką frekwencją szkolnej młodzieży.

Chciano widocznie wyzyskać tę szczęśliwą chwilę, kiedy rządy Rosji piastował car Aleksander I, monarcha wykształcony wszechstronnie, rozmiłowany w naukach, zwolennik oświaty, przyjaźnie dla narodu naszego usposobiony. Przyjaciół młodych lat jego, księżę Adam Czartoryski, zostawszy kuratorem Wydziału Wileńskiego, zajął się gorliwie organizacją szkół w gubernjach sobie powierzonych. Powstały dwie placówki oświaty polskiej w gubernjach zarządzanych przez księcia Adama: Wilno i Krzemieniec. Z obu tych ognisk wychodziły obfite promienie oświaty narodowej po Litwie i Rusi.

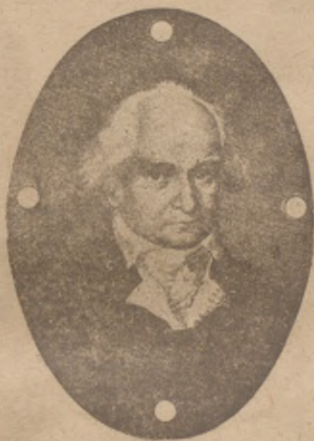
Do Wilna przenosi się w tym czasie punkt ciężkości całej niemal pracy polskiego ducha. Józef Gołuchowski, znakomity filozof, słynny botanik Stanisław Jundziłł, znakomity filolog i znawca świata klasycznego, Ernest Grodeck, słynny historyk Joachim Lelewel, Jan i Jędrzej Śniadeccy i wielu innych przenoszą się do Wilna i tu stwarzają dzieło, które stanowi epokę w historji nauki polskiej.

Dwa zwłaszcza imiona Jana i Jędrzeja Śniadeckich związały się nierozzerwalnie z Wilnem i działalnością Uniwersytetu wileńskiego, podobnie jak z Krzemieńcem imiona Tadeusza Czackiego i Hugona Kołłątaja.

JAN ŚNIADECKI po zasłużonej działalności naukowej i wychowawczej w Uniwersytecie krakowskim, zmuszony stosunkami politycznymi zjechał w r. 1807 do Wilna a odznaczony godnością rektora Uniwersytetu, w czasie ośmiolletnich rządów swoich (1807—1815) potrafił obudzić zapał do nauki w nauczycielach i uczniach, przygotował znaczną ilość zdolnych profesorów, pomnożył liczbę szkół i zaopatrzył je we wszelkie potrzeby. Przygotował on grunt do prawdziwego rozkwitu oświaty na Litwie i Rusi, z równą pilnością wglądając w sprawy szkółek elementarnych jak i Uniwersytetu. Jan Śniadecki był osobistością wyjątkową, był on „u osobieniem tego wszystkiego, co miała

w sobie najlepszego kultura polska w wieku XVIII". Głęboka prawda charakteru, nienasycona żądza wiedzy i zamiłowanie światła, wielki rozsądek i podniosłość umysłu, budziły słuszny podziw współczesnych i przeszły jako wzór do potomności.

Poglądy Śniadęckiego na wychowanie odznaczają się głębokością wielką i rozumem. Pragnie Śniadecki, aby wykształcenie młodzieży było możliwie wszechstronne. „Bo, jeżeli damy wygórować siłom ciała z zaniedbaniem i przyślumieniem władz umysłowych, usposobimy ludzi do twar-



JAN ŚNIADECKI
profesor Uniwersytetu polskiego w Wilnie.

dych prac ciała, klasę niezmiernie ważną i potrzebną, ale tę sztukę rozciągnawszy na całe towarzystwo, prowadzimy naród do zdziczenia. Jeżeli znowu za wcześnie i nadto damy wybujać władzom umysłu z zaniedbaniem sił ciała, tworzyć będziemy mądre dzieci, a niedołącznych ludzi z niedolą indywidualną i krajową. W doskonaleniu rozlicznych władz duszy pielęgnować jedno a zostawić odłogiem drugie, jest to mnożyć półmędrków, pedantów albo zagorzalców i uczonych szaleńców“.

Śniadecki był bezwzględnym zwolennikiem wykształcenia publicznego.

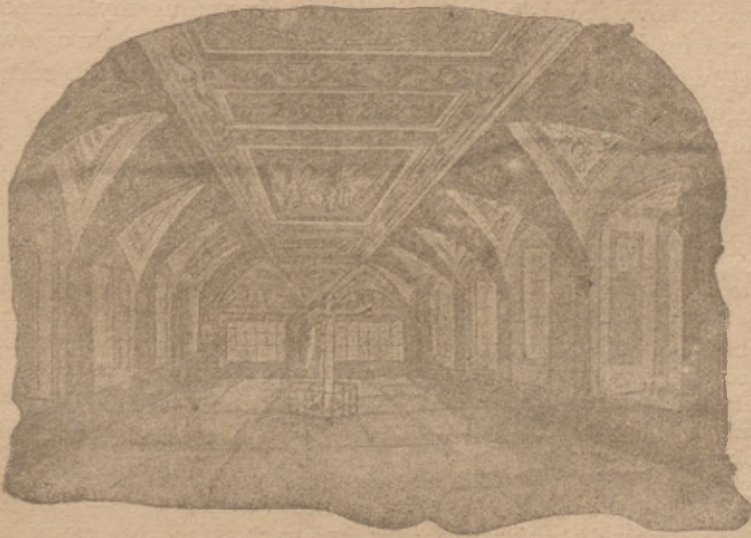
Wspomina on często o niebezpieczeństwach edukacji prywatnej, a pomiędzy innymi powiada: „Niech kto wychwala, jak chce, edukację domową dlatego, że ona jest mającym tylko a zatem małej liczbie mieszkańców dostępną”. Śniadecki nie pochwala jej dlatego, że, jej kierunek usunięty od publicznego widoku i śledzenia, narażony jest na niebezpieczeństwo błędów i szkodliwych przywidzeń,



Uniwersytet polski i kościół św. Jana w Wilnie.

dlatego, że jest rozmaita, biorącą tyle odmian i postaci, ile prywatnych domów i nauczycieli, a zatem nie mogącą nadać umysłom jednostajnego, że tak powiem, kroju, toku i sposobu myślenia i więcej dla społeczności familijnej, jak do wielkiej społeczności narodowej młódź sposobiącą. Dlatego, mówię, edukacja domowa nie może iść w porównanie z rozległemi pożytkami edukacji publicznej. Tą kierują prawidła z natury władz ludzkich wyciągnięte, strzeżone powagą rządu, doskonalone ciągłą uwagą i doświadczeniem wszystkich ludzi, tej sztuce się poświęcających, wystawione na większą bacność i przeglądanie całego kraju“.

Śniadecki widzi w nauce niezbędną kierowniczkę i przewodniczkę zarówno w życiu społecznym, jak jednostkowym. Jest przeciwnikiem wychowania szablonowego i radzi do każdej jednostki stosować różne prawa i sposoby wychowania. „Ludzie nie są to figury geometryczne, a ich sprawy nie są ilości matematyczne, ale owszem niezmiernie zawikłana mieszanina namiętności, wrażeń i znarowień, uprzedzenia, wychowania, społeczności, rządu, religji, klimatu i t. d., zgoła wszystkiego prawie, co nas porusza i dotyka“.



Aula uniwersytetu wileńskiego.

„Nosimy w naszej duszy zasady cnót i występków. Namiętności wstrząsają gwałtownie i miotają człowiekiem, dążąc częstokroć do wywrócenia moralnego porządku“.

„Namiętności nie pokonywa się skutecznie jak tylko namiętnością mocniejszą, którą pobudza głęboka, od młodości wpajana religja, wszędzie i zawsze z radą i natchnieniem człowiekowi obecna“. „Przy ustroju społecznym naszym konieczną jest wprost religja chrześcijańska, w której Bóg

zawiera przymierze z człowiekiem dla ratunku, ulgi i pociechy nieszczęśliwych“.

JĘDRZEJ ŚNIADECKI, brat Jana, słynny chemik i lekarz, napisał bardzo pożyteczną książkę pod tytułem: „*O fizycznym wychowaniu dzieci*“, ułożoną, jak sam powiada, nie dla wiele wymagających mędrców, ale dla dobrych ojców i matek a także dla rozsądnych mistrzów młodzieży naszej.

Na wstępie do dzieła powiada Śniadecki:

„Filozofowie samą moralnością zajęci, nie ciało, ale umysł ludzki kształcili. Jedni albowiem starali się wydać poważnych mędrców, inni rządców państw lub znakomitych urzędników, jedni obywatele ułożonych podług myśli i potrzeby rządu, inni dobrych naczelników familji, a zatem ojców, mężów i synów przykładowych. Ja o ukształceniu tylko zdrowego człowieka mówić zamysłam, bez względu na jego stan i towarzyskie znaczenie“.

„Hodować zaś dziecie we względzie fizycznym jest to tak je pielęgnować i tak prowadzić, ażeby nie tylko życie i zdrowie od wszelkiego uchronić szwanku, ale nadto i to ostatnie tak zabezpieczyć i utwierdzić, aby przez to dobry byt i szczęście człowieka na całe życie zapewnić“.

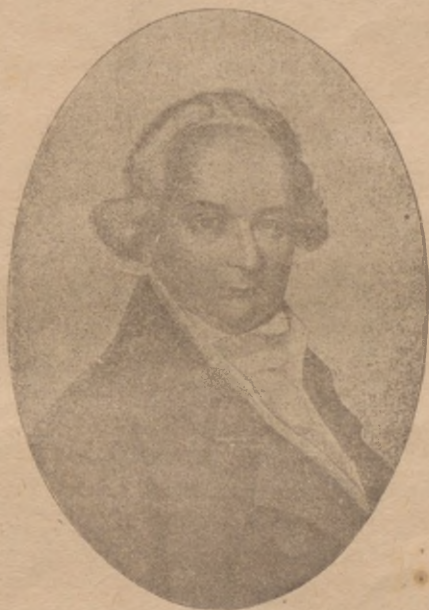
„Mówię śmiało — szczęście człowieka — bo, ktokolwiek zna dobrze oplakane stosunki tej sceny, którą życiem towarzyskiem zowiemy, ten zgodzi się ze mną, iż całe szczęście jest w mocnym zdrowiu, w zdrowiu takim, któreby ciężkie brzemie cierpień, dolegliwości i trosk udźwignąć i znieść bez uszczerbku, mogło, któreby cały ogrom walki z namiętościami podobnych sobie jestestw wytrzymać potrafiło do końca“. Pierwszym warunkiem dobrego wychowania jest — zdaniem Śniadeckiego — poznanie natury dziecka, które ma być wychowane. „Nie można bowiem ustanawiać ogólnych zasad wychowania, któreby do wszystkich dzieci niezależnie od różnic pomiędzy nimi zachodzących stosować się dały“.

„Człowiek — powiada Śniadecki — nie jest to na jedną i zawsze tę samą formę odlany posąg, ale jestestwo, które się nieograniczenie odmienia. Natura bowiem w rozmaitości się kocha, w niej wydaje swoją moc, mądrość i wielkość a okrywszy rodzajem ludzkim całą ziemię powierzchnię, nieskończenie się w tym rodzaju odmienia, rozmaici, stroi i przekształca. Nie jeden więc ma natura, ale wiele doskonałości wzorów, których my nawet objąć wszystkich nie możemy“.

„W wychowaniu dziecka powinno się zawsze wybrać taki wzór doskonałości, jaki odpowiada usposobieniu tego dziecka i jego uzdol-

nieniu. Zasada ta stosuje się nietylko do wychowania fizycznego, ale i do wychowania w ogóle“.

„Natura i usposobienie dziecka należą w bardzo wysokim stopniu od tego, kim byli jego rodzice. Doświadczenie codzienne i historia nas uczy, że przymioty rozumu i serca są tak niewątpliwie dziedziczne, jak przymioty i wady organiczne ciała. Bo widzimy częstokroć najgorszych ludzi z pomiędzy tych, którzy najlepszą otrzymali edukację i niekiedy najpiękniejsze przymioty w owych, którzy najgorsze mieli przed oczyma przykłady“. W obec dziedziczności cech zarówno fizycznych, jak i du-



JĘDRZEJ ŚNIADECKI

profesor Wydziału medycznego Uniwersytetu polskiego w Wilnie.

chowych nader ważną rzeczą staje się dobieranie małżeństw. Śniadecki uważa miłość za najlepszą przewodniczkę w tej sprawie, a w małżeństwach dla majątku jedynie zawieranych upatruje jedną z przyczyn zwyrodnienia ludzkości.

Starożytność wyprowadzała miłość z łona wód morskich, najczystsza i naga, „gdyby u nas podług upodobania i chęci naszych rodziców się miała, wywiedlibyśmy ją z naładowanych spichrzów i stodoł lub ze złotych gór, obciążoną diamentami i szkarłatem odzianą“.

Karmić dzieci radzi Śniadecki matkom samym, radzi rozwijać je i hartować od pierwszych dni, zaleca budzić samodzielność dzieci już ucząc je chodzenia i stania. Do siódmego roku życia wszystkie usiłowania wychowawców powinny być zwrócone na rozwój fizyczny i wzmocnienie dzieci, o żadnej nauce nie powinno być wtedy mowy.

W dalszym ciągu swego dzieła powstaje Śniadecki często przeciwko przeciążaniu dzieci pracą umysłową. „Gdyby kto ośmioletniemu chłopczynie narzucił ciężar, który zaledwo dorosły i silny mężczyzna udźwignąć potrafi, wszyscyby go za szalonego okrzyknęli. Ale mądrym jest, uczonym i bardzo światłym człowiekiem, jeżeli obciąża nad siły głowę tego nieszczęśliwego i tylko co rodzące się siły targa lub niszczy. Takich mędrców płacimy drogą i często sprowadzamy z daleka“.

„Chciałbym, aby żadne dziecko nie znało stołków i ławek, na których je osadzają nieporuszenie bakalarze nieludczy i nauczyciele najemni. Chciałbym, żeby dzieci zawsze były w ruchu i pracy, żeby nie miały innego odpoczynku oprócz snu i czasu używania pokarmu, żeby umysł ich zabawami się tylko zajmował“.

„Nauką zajmą się wtedy, kiedy się należy umocnić, kiedy się nauka prawdziwie przyjmować i pożyteczną być zacznie, kiedy się do niej prawdziwa znajdzie ochota. Dzieci chociaż mają największą ciekawość i ubiegają się skwapliwie za każdą nowością, wszelako pokazują do nauki wstręt i odrazę dlatego, że im ją wystawujemy jako rzecz narzuconą, do której gwałtem i z wielkiem nateżeniem umysłu zasiąść potrzeba. Korzystając więc z przestrogi przyrodzenia jaką nam w owym wstręcie podaje, nie należy ich do takich rzeczy przymuszać, których nie cierpią. Narzucona albowiem i gwałtem wymuszona nauka tak niepożyteczną będzie, jak pokarm i napój nie tylko bez głodu i pragnienia, ale przy wyraźnej odrazie gwałtem wepchany w gardło lub wlany“.

Takich i tym podobnych myśli zawiera dzieło Śniadeckiego bardzo wiele.

Jeden z jego biografów uważa pracę tę słusznie za jeden z najważniejszych i dotychczas niedoścignionych utworów polskiej literatury pedagogicznej. „Gdybym był w możności zrobienia tego, co chcę — mówi — wydrukowałbym to dzieło w takiej liczbie egzemplarzy, ile jest rodzin umiejących czytać i gdyby tylko zasady Śniadeckiego przyjęły się w całym naszym społeczeństwie, to nie wątpię, że w następnym już pokoleniu ujawniłyby się skutki przechodzące najśmielsze nadzieje“. W literaturze europejskiej tylko to, co

Herbert Spencer o wychowaniu napisał, może być postawione w jednym szeregu z książką Jędrzeja Śniadeckiego.

Uniwersytet wileński w tym okresie podtrzymywał stosunki ze wszystkimi prawie ogniskami nauki w Europie, wysyłał zdolniejszych swych uczniów za granicę dla studjów lekarskich i rolniczych, dla zbierania materiałów historycznych do Szwecji, zakupywał rękopisy, dawał zapomogi wyszczególniającym się uczniom. Wykłady niektórych profesorów jak Gołuchowskiego i Lelewela ściągały takie tłumy, że brakło odpowiednich sal dla ich umieszczenia.

Środki materialne były bardzo znaczne jak na owe czasy, bo z funduszków pojezuickich pobierano po 105.000 rubli rocznie.

Nie dziw więc, że Wilno ze swym Uniwersytetem stało się przez dłuższy czas duchową stolicą Polski. Pod wpływem sfer uniwersyteckich powstały liczne Towarzystwa naukowe i literackie, które przyczyniły się znakomicie do odrodzenia ruchu umysłowego w Polsce.

Ruch ten przekształcił całą literaturę naszą i dał początek okresowi najpiękniejszemu i najpłodniejszemu umysłu polskiego.

Tę wspianą kulturalną pracę przerwała brutalna ręka najeźdźcy po powstaniu listopadowem: z nakazu cara Mikołaja I zamknięto Uniwersytet wileński r. 1832.

Znaczna część cennych zbiorów przypadła rosyjskiemu uniwersytetowi w Kijowie, który założony dla celów rasyfikacyjnych służyć miał dla kształcenia nietylko zachodniej, lecz i południowej Rosji. Całą bibliotekę Uniwersytetu wileńskiego przeniesiono do Kijowa, przyczem część cennych i rzadkich dzieł, które nie zmieściły się w pakach na ten cel sporządzonych po wandalsku zniszczono.

Myśl wskrzeszenia Uniwersytetu we Wilnie kilkakrotnie była podejmowana przez społeczeństwo polskie. Czyniono to przy każdej nadarzającej się sposobności w chwili zwolnienia ucisku przez rząd carski. Podczas ostatniej okupacji niemieckiej w czasie wielkiej wojny czyniono już w tym celu poważne przygotowania, lecz najeźdźcy do tego niedopuszcili.

Dopiero Naczelnik Niepodległej Polski, Józef Piłsudski uwolniwszy Litwę z jej stolicą Wilnem od

barbarzyńskich rządów bolszewickich wznawia za dni naszych tradycję zwycięzcy z pod Wielkich Łuków, założyciela Akademii wileńskiej króla Stefana Batorego.

W chwili ponownego otwarcia wrót przesławego Uniwersytetu stają przed oczyma naszymi postacie wielkich pracowników tej uczelni z pierwszych lat jej istnienia, Piotra Skargi i Jakóba Wujka, co to słowem płomiennem i piśmem zwalczali schizmę i gruntowali unję Kościoła na Liwie i Rusi. Staje przed nami żywa tradycja lat uniwersyteckich świetlanej postaci Adama Mickiewicza. „Otacza go jedyne w swoim rodzaju grono Filomatów i Filaretów, zespół szlachetnych dusz sprzągniętych ślubowaniem służbie dla ideału. Tu wykwały się granitowe podstawy polskiego romantyzmu, tu przetwarzał się Gustaw w Konrada, zaszumił orli lot „Ody do młodości“.

Na pamiątkę radosnej chwili wznowienia Uniwersytetu wileńskiego podajemy pismo Naczelnika Państwa z okazji jego otwarcia. Brzmi ono :

Do Senatu Akademickiego Uniwersytetu Stefana Batorego we Wilnie. Sławna uczelnia wileńska przez Jezuitów w r. 1570 założona, przez Stefana Batorego w r. 1578 do godności Uniwersytetu podniesiona, przez Komisję Edukacji narodowej zreformowaną, staraniem Adama Czartoryskiego odnowioną a brutalną przemocą despoty rosyjskiego bezprawnie w swych czynnościach zawieszoną, powołuję po kilkudziesięcioletniej przerwie do wznowienia wielkopomnej działalności, a czynię to, by spełnić życzenia i zaspokoić potrzeby miejscowej ludności, by w imię prawdziwej swobody nawiązać odwieczną, złotą nić cnoty, wiedzy i kultury zerwaną dzikim gwałtem.

Wszechnica wileńska, w której berło rektorskie dzierżyli Piotr Skarga, Jakób Wujek, Marcin Poczobut, Jan Śniadecki, w której nauczali: Sarbiewski, Jundziłł, Bojanus, Groddeck, Smuglewicz, Jędrzej Śniadecki, Lelewel..., w której czerpali swą wiedzę Mickiewicz, Słowacki, Kraszewski, Zan, Józef Mianowski, Pol, Odyniec, Chodźkowie, Baliński, Narbut, Domejko, Oleszkiewicz, Wańkiewicz... ponownie otworzy dla młodzieży swoje podwoje w październiku 1919 r.

„Taką zwykła być Rzeczpospolita, jakimi są obyczaje i ukształcenie jej obywateli“ — pisał Jan Zamojski, zakładając Wszechnicę w Zamościu. Słowa te powinny być drogowskazem dla mistrzów i uczniów odnowionej teraz Wszechnicy.

Oby uniwersytet wileński rozpoczynając nowy okres swych dziejów, pomny świętej swej tradycji, zajaśniał nowym blaskiem. oby stał się wedle słów Tadeusza Czackiego, wyrzeczonych do uczniów szkoły krzemienieckiej „świątynią cnoty a przybytkiem nauk“. Niech

promienieje kultura w jak najszerze kręgi, podnosi obyczaje i kształci umysły młodzieży, garnących się pod jego opiekuńcze skrzydła i niech będzie jedną z tych wielkich dróg świetlanych, wiodących ludzkość do poznania prawdy.

Aby zaś żyła w nim pamięć Tego, który pierwszy oddał w ręce tej uczelni berło akademickie, ten uniwersytecki symbol władzy ducha nad życiem, niech nazwa odradzającej się Wszechnicy po wieczne czasy brzmi: Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie“.

Quod felix faustum fortunatumque sit.

Warszawa dnia 28 sierpnia 1919 r.

Naczelnny Wódz:

J. Piłsudski.

Uroczystość otwarcia odbyła się w obecności Naczelnika Państwa w dniach: 10, 11 i 12 października roku 1919.

Rozesłano na nią zaproszenia we wspaniałej formie typograficznej po polsku i po łacinie, zdobne herbem Państwa i insygnjami władzy Senatu uniwersyteckiego. U spodu widnieją w ramach bogatej ornamentyki daty założenia Wszechnicy przez Stefana Batorego i bieżący rok wznowienia Uniwersytetu.

Polski tekst opiewa:

„Najwyższem Niebios Zrządzeniem, siłą Myśli niezgastłej. Czynem Polskiego Oręża, Wola Naczelnika Państwa Polskiego, Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie powstał ze snu niewolnego. Rok pierwszy nowego życia Wszechnicy a 255 Jej sławy dla Narodu rozpocznie się w dniach: 10, 11 i 12 października uroczystym obchodem, na który zapraszają: Rektor i Senat akademicki“.

W uroczystości otwarcia Uniwersytetu wzięli udział: Naczelnik Państwa, Władysław Mickiewicz, syn Wielkiego Adama, Ministrowie, Marszałek Sejmu z Posłami, Delegaci wszystkich pięciu Uniwersytetów i Politechnik Polskich, wyższe Duchowieństwo i inni.

Oto kilka obrazków z tej historycznej chwili skreślonych przez naocznego świadka:

Nieszpory w kaplicy Ostrej Bramy.

„Zbliża się godzina 6 i trzeba iść do Ostrej Bramy na solenne, wieczorne nabożeństwo. Krętymi uliczkami, brukowanymi w głązy, ale malowniczymi i pełnymi jakiegoś uroku dochodzi się do niskiej bramy sklepionej, nad którą znajduje się cudowny obraz Paniunki Wileńskiej.

Oddział wojska zamyka wejście do wąskiej ulicy, biegnącej nieco w górę ku Bramie i zdala widzi się już ołtarz oświecony setkami świec ofiarowanych przez pobożnych pielgrzymów.

Stajemy wszyscy w tej ulicy twarzą do Bramy i w ciszy i skupieniu czekamy. Pośrodku wolne, wąskie przejście, którego strzeże szpaler skautów; na prawo szereg chłopaków o dziarskich minach, bo niejedyn z nich walczył z bolszewikami a na prawo szereg zachowawczych panienek, jedna w drugą dorodnych. Wtem zdala dochodzi głuchy, ale potężny grzmot wiwatów, któremi tłum wita przejeżdżającego Naczelnika Państwa. Po chwili już jest między nami, idąc na czele swego sztabu szybkim, żołnierskim krokiem przez środek szpaleru skautów i znika w wejściu galerji, prowadzącej na pierwsze piętro, skąd schodzi się do kaplicy.

Oczy oderwane na chwilę od gorejącego światłością ołtarza znowu zwracają się ku górze, tam, gdzie w środkowym z trzech okien kaplicy, otworzonych teraz na rozcież, pojawia się znowu szara postać komendanta kornie schylającego głowę przed Najświętszą Pannienką, przed którą klęczeli królowie i święci i poeci i wieszcz polscy a której dotknąć nie śmiał nigdy ani Szwed, ani Moskał, ani bolszewik.

Gdy nakoniec zakryły znowu Najświętszy obraz opony i zasłony, a pośród prastarych murów skonały ostatnie harmonijne dźwięki kantaty, jęto się rozchodzić w milczeniu i pod wrażeniem, że się jakby cudu było uczestnikiem. Bo czyż nie cud to, ci polscy ułani, te polskie sztandary, ci polscy dygnitarze, ten szary komendant, uosobiający najwyższą władzę polską państwową a wszyscy oddający hołd Tej, co „w Ostrej świeci Bramie“.

Uroczystość w katedrze.

Poprzez kordon piechoty przepuszczeni schodzą się uczestnicy uroczystości i zajmują swe miejsca w katedrze, odświetlnie przystrojonej. Odrazu pada wzrok na cztery cudnej piękności gobeliny, z których jeden ofiarowany przez królową Marję Leszczyńską i na wiszący naprzeciw tronu biskupiego obraz pędzla Tycjana. W prezbiterjum wprost naprzeciw ołtarza na klęczniku toga rektorska Piotra Skargi z przepysznego aksamitu, a nieco z tyłu na ławie nowe insygnja rektorskie, berło, łańcuch i pierścień, strzeżone przez czterech pedeli uniwersyteckich, w czarnych długich płaszczach.

Nie są to stare, autentyczne insygnja, bo te oddawna wywieźli Rosjanie do Moskwy a jednak są one może wymowniejsze od tych prawdziwych, gdyż zrobione — ze zwykłego, lipowego drzewa! Co za piękny symbol i co za symbol myśl głęboka tkwi w tym prostym szczególe.

Przed tym samym ołtarzem lat temu 400 król Batory triumf swój święcił, powracając ze zwycięskiej nad Iwanem Groźnym wyprawy. Dziś święci tu również nad Moskwą triumf polskie Wilno i przyjmuje za swą wiarę i moc dar czołobitny Ojczyzny: bieret i berło rektorskie.

W Gmachu Uniwersyteckim.

Do kościoła św. Jana bezpośrednio dotyka gmach uniwersytecki, przedzielony paroma malowniczymi podwórkami, z jednym dużym podłużnym podwórzem t. zw. Arkadowem, w którym zachowała się jeszcze część podsieni. Na jednej ze ścian stoi w niszy statua Matki Boskiej a nad nią napis: *Academia et Universitas Societatis Jesu*: na pamiątkę, że gmach ten był Collegium Jezuickiem, zanim go król Stefan w Uniwersytet na wzór krakowskiego przekształcił. Na drugiej ścianie główne wejście, prowadzące do wnętrza gmachu, na którym umieszczono trzy daty: 1578, 1803, 1919: założenie Akademii przez Batorego, wznowienie jej przez cesarza Aleksandra I, dzięki staraniom księcia Adama Czartoryskiego i wskrzeszenie przez naczelnika Józefa Piłsudskiego.

Przez to wejście szerokimi, niskimi schodami i sklepionymi kurytarzami wchodzi goście do auli uniwersyteckiej, pięknej sali z galerją, wspartą na szeregu kolumn, sklepionej w półkole i dekorowanej w motywy pompejańskie. Pod portretem Batorego ustawiono fotele dla profesorów, na wzniesieniu fotel dla rektora, naprzeciwko fotel Naczelnika Państwa a za nim szereg krzeseł dla uczestników ceremonji.

Szybko zapełnia się sala i po chwili oczekiwania, przy dźwiękach fanfary wchodzi Naczelnik Państwa, za nim sztab i pedele, niosący insygnja rektorskie. Piłsudski zwraca się do rektora Siedleckiego i mówi krótkimi, urywanymi zdaniami; mówi o burzach, które nad kresami Polski szalały, o gradzie, który je siecze, o piorunach, które w nie biją; takim zawsze jest los strażnic, ale z takich ziem wylatują orły. Mimo, że gromy huczą jeszcze, powstaje świątynia wiedzy, która ma służyć miłości, siac zgodę, ma łączyć, nie rozdzielać. Wymawiając słowa: „w imieniu Polski oddaję w Twe ręce rządu Wszechnicy“ Naczelnik Państwa wręcza rektorowi berto, nakłada na palec pierścień, zawiesza łańcuch na ramiona.

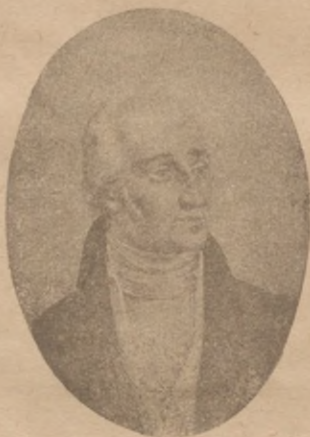
Z galerji spada potężna pieśń Filaretów, która jeszcze potęguje nastrój wśród widzów do głębi wzruszonych. Po przemowie rektora i odczytaniu aktu erekcyjnego, wśród ciszy głębokiej podpisuje go Naczelnik Państwa, rektor, profesorowie i wszyscy obecni.

Czem dla Litwy i Wilna byli obaj Śniadeccy w dziele krzewienia wychowania narodowego, tem w gubernich południowych byli:

TADEUSZ CZACKI i HUGO KOŁŁATAJ. Widzieli oni, że jeden uniwersytet na kraj tak wielki (Litwa, Wołyń, Podole i Ukraina), zwłaszcza przy ówczesnych trudnościach komunikacyjnych, nie mógł wystarczyć. Mimo względnej przychylności ówczesnego rządu rosyjskiego, nie było przecież nadziei pozyskania dla polskich prowincyj drugiego

uniwersytetu poza Wilnem. Gorliwi przeto o rozkrzewienie oświaty narodowej obywatele, postarali się o założenie w jednej z południowych gubernij zakładu, któryby, przynajmniej do pewnego stopnia, mógł zastąpić uniwersytet.

Nadawał się do tego najlepiej Wołyń. O Wołyniu w czasach Aleksandra I wszyscy autorowie pamiętników bez wyjątku wyrażali się z najwyższym zachwytem, nazywając go „Edenem polskim“, a jeden z Wołyńiaków, w przesadnym uwielbieniu stosunków owych, powiada: „Pod pewnym względem lepiej nam tu teraz niż za czasów polskich. Mamy w znacznej części to, co nam Ojczyzna dawała, a nie mamy ciężarów i niebezpieczeństwa rzezi humańskiej i choć bez Polski, jesteśmy w Polsce i jesteśmy Polakami“.



TADEUSZ CZACKI
założyciel Liceum krzemienieckiego.

Pracą nad założeniem nowego ogniska oświaty narodowej podzielili się Czacki z Kołłątajem w ten sposób: Czacki rozwinął świetną działalność w kierunku zebrania funduszków na zakład naukowy, bezustannie objeżdżał sejmiki i domy obywatelskie, wszędzie wzywając do ofiar i zbierając je też sownicie. Kołłątaj natomiast wyszukał miejsce odpowiednie na gimnazjum wołyńskie, Krzemieniec, miasteczko położone w najzdrowszej okolicy i wśród najprzyjaźniejszych stosunków. Zajął się następnie opracowaniem budżetów przyszłej

szkoły, planu nauk i sprowadzeniem sił nauczycielskich. Zakład obejmował cztery klasy niższe i trzy dwuletnie wyższe kursy. Gimnazjum powstało w roku 1805, a roku 1818 podniesiono je do stopnia liceum wołyńskiego. Oprócz liceum była w Krzemieńcu szkoła żeńska, a z czasem powstać miała szkoła rolnicza, ogrodnicza i inne zawodowe szkoły. Wszelako brak funduszków, a może i rychła śmierć Czackiego (1813), były powodem, że zakłady te nie weszły w życie. Liceum natomiast stanęło w krótkim czasie istnienia swego bardzo wysoko tak pod względem nauki, jak i ducha, zapału i miłości dla spraw ojczystych. Z Krakowa, gdzie uniwersytet w tym czasie popadł był w rozprężenie, najlepsi profesorowie, jak: Scheydt, Besser i inni przenieśli się do Krzemieńca. Zakłady, gabinety, ogród botaniczny, bogata biblioteka po królu Stanisławie Auguste — wszystko to powstało w krótkim czasie w Krzemieńcu, jakby różdżką czarodziejską do życia powołane. Dyrektorowie, jak: Czech, Feliński, profesorowie: Jarkowski, Korzeniowski, Euzebjusz Słowacki i inni pojmowali swoje obowiązki po obywatelsku i duchem tym natchnąć i ożywić potrafili powierzoną sobie młodzież. Poczucie obowiązku, honoru, pracy tak wybornie umieli ci przewodnicy wpoić w serca i umysły wychowanków, że obywatele z najdalszych okolic z zaufaniem młodzież im powierzali. Krzemieniec stał się wnet rozsądnikiem ludzi zacnych, prawdziwych synów skołataney Ojczyzny, punktem środkowym nietylko oświaty, ale i poważnego życia i obyczajów.

Dzięki powstaniu tego zakładu zmieniło się małe dotąd, zaciszne miasteczko wołyńskie na środowisko życia towarzyskiego i umysłowego. W Krzemieńcu gromadzić się zaczęło wszystko, cokolwiek Wołyń, Podole i Ukraina posiadały wybitniejszego z rodu, charakteru i nauki. Wszystko tu żyło życiem młodzieży, interesowało się gorąco jej dołą i niedołą, do życia młodzieży stosowało zajęcia swe i zabawy. Nie dziw, że z takiego zakładu wychodzili mężowie pierwszorzędných zalet charakterów i serca i że pamięć zasług Czackiego na długie czasy przetrwała w całej Polsce.

Utworzone w pobliżu granicy austriackiej promieniowało liceum krzemienieckie i na Galicję wycieńczoną uci-

skiem rządowym i pozbawioną polskich kulturalnych środowisk. Powstało ono i rozwinęło się nie tylko dzięki inicjatywie Czackiego, umysłowej i moralnej pomocy Kołłątaja, ale dzięki też poczuciu obowiązku ówczesnej szlachty polskiej i magnatów, składających ochotnie hojne datki na cele narodowe w ogóle a na oświatę w szczególności.

Dzięki tej ofiarności ziemianstwa polskiego zapewniony był już w pierwszych latach dochód roczny liceum w sumie 62.000 rubli, w roku zaś 1816 dochód roczny wynosił 245.594 ruble.

Obaj twórcy liceum wileńskiego Czacki i Kołłątaj, tworząc tę instytucję wzorowali się na obcych, ale mieli także odwagę tworzyć tam, gdzie tych wzorów jeszcze nie było. Jak wszyscy prawdziwie reformatorowie łączą oni w sobie te dwa przymioty: poczucie narodowe i znajomość głęboką duszy swego narodu ze skwapliwością uczenia się od innych i obracania nabytych wiadomości na dobro tego narodu.

Liceum nie trwało niestety długo. Po powstaniu listopadowym, jak wiele innych pożytecznych instytucyj polskich, tak i ten zakład został przez rząd rosyjski zniesiony. Roku 1832 nadszedł rozkaz z Petersburga, znoszący liceum a wszystkie zbiory, gabinety i bibliotekę wcielający do uniwersytetu rosyjskiego w Kijowie, który właśnie wtedy do życia powołano.

c) Księstwo Warszawskie.

Napoleon I pobiwszy Austrię i Rosję pod Sławkowem (Austerlitz), Prusy pod Jeną, Rosję pod Hawą i Frydlandem, zgodził się w końcu na zawarcie pokoju w Tylży roku 1807. W pokoju tym wśród innych punktów, na które zgodzić się musiały pobite narody, zwłaszcza Prusy, była uchwała, powołująca do życia Księstwo Warszawskie, mające stanowić nagrodę za wierne usługi, oddane przez Polaków cesarzowi Francuzów. Kraj ten liczył zaledwie 1.859 mil kwadratowych i 2½ miliona ludności, gdy Polska w granicach z roku 1772 liczyła 14.000 mil kwadratowych i 16 milionów mieszkańców. Księstwu Warszawskiemu nadał Napoleon konstytucję, wzorowaną na konstytucji francuskiej, podzielił je na 6 obwodów czyli departamentów, te zaś na 60 powiatów. Główne

miasta, które wchodziły w skład Księstwa Warszawskiego, były: Warszawa, Łomża, Płock, Kalisz, Toruń, Gniezno i Poznań.

Księstwo Warszawskie, tak jak je utworzył Napoleon, było państwem zupełnie niezależnem, mogło prowadzić na własną rękę politykę, wypowiedać wojny i zawierać pokój. Na tronie książęcym osadził Napoleon króla saskiego, Fryderyka Augusta, syna króla polskiego Augusta III, którego już Konstytucja 3-go maja naznaczała następcą królą Stanisława Augusta.

W nowem państewku ogłoszono religję katolicką panującą, przyznając innym wyznaniom wolność zupełną i ogłaszając wszystkich mieszkańców równymi wobec prawa. Wszystkie urzędy piastować odtąd mogli Polacy, wszelkie dokumenty wydawane przez władze miały być ogłaszane w języku polskim, strój, urządzenie i komenda wojskowa miały być polskie, we wszystkich szkołach wszelkiej kategorii wykładowym językiem miał być język polski.

Jeszcze przed zaprowadzeniem Konstytucji utworzono z t. zw. „Eforatu“, t. j. władzy nadzorczej, opiekującej się liceum warszawskiem a pozostałej po Prusakach Izbę Edukacyjną jako najwyższą magistraturę edukacji narodowej dla Księstwa.

Zadaniem Izby Edukacyjnej było naprawić szkody przez wojny wychowaniu narodowemu zadane, zachęcić i ożywić podupadłe zakłady naukowe, brakujące utworzyć. Izba Edukacyjna była najwyższą władzą szkolną, miała moc rozporządzania funduszami i układania planów nauk. Wszelako warunki, w których działała, były tak trudne, fundusze tak szczupłe, że z trudem tylko mogła zadanie swe spełniać. Jeżeli jednak mimo te trudności zdołała przeciw szkoły Księstwa dzwignąć z upadku, było to zasługą wybitnych członków Izby, w której zasiadali mężowie tej miary co: Stanisław Staszic, Bogumił Linde i inni.

Izba Edukacyjna podniosła godność i znaczenie stanu nauczycielskiego, wprowadziła jednolity plan i stopniowanie w urządzeniu szkół, zwracała baczną uwagę na wychowanie początkowe, na szkoły początkowe, na szkoły ludowe miejskie, starała się usilnie o pomnożenie liczby dobrych nauczycieli i o dobre książki szkolne.

Zasługę pierwszorzędną około sprawy wychowania położyła Izba Edukacyjna przez podźwignięcie z głębokiego upadku Akademii krakowskiej, której stan w chwili przyłączenia Krakowa do Księstwa bardzo był opłakany. Katedry zajmowali nieukwalifikowani ku temu księża Benedyktyni, Niemcy, nie rozumiejący wcale języka polskiego, wiele katedr ważnych wcale nie było obsadzonych, gabinety, muzea, zbiory, obserwatorium, ogród botaniczny, istniały z imienia, bez nadzoru i użytku.

Izba Edukacyjna postarała się o pozyskanie dość znacznych funduszków na naprawę tych smutnych stosunków, podniosła pensje profesorom, obsadziła w sposób odpowiedni opróżnione katedry, wyposażyła obserwatorium i gabinety w niezbędne narzędzia i zbiory nabyte za granicą.

Szkoły średnie podzielono na wyższe i niższe. Wyższymi były t. zw. szkoły departamentowe, po jednej na departament. Celem tych szkół było „sposobienie uczniów do nauk obranemu powołaniu służących“.

Niższe szkoły średnie zwano wydziałowymi i podwydziałowymi. Szkoły wydziałowe miały przysposabiać do życia praktycznego, podwydziałowe miały za zadanie podawać wiadomości, „bez których znaczniejszego gospodarstwa, obszerniejszego handlu prowadzić lub do sztuk i rzemiosł pożytecznych przykładać się nie można, ani, jak należy, pełnić w swoim okręgu obowiązków publicznej usługi“.

Szkoły wydziałowe miały 3 klasy. Uczono w nich języków: polskiego, francuskiego, niemieckiego i łacińskiego, historii powszechnej i polskiej, geografii, arytmetyki, geometrii, historii naturalnej, fizyki, technologii, konstytucji krajowej, kaligrafii, rysunków i religii. „Szkoły wydziałowe — jak objaśnia sama Izba Edukacyjna — obejmują „wprawdzie wszystkie umiejętności i nauki potrzebne, nie przechodzą jednak stopnia rzetelnej w życiu użyteczności. Te szkoły rozmnażają ogólne światło, sposobią ludzi prawdziwie użytecznych we wszelkim rodzaju zatrudnień“.

Szkoły departamentowe obejmowały lat sześć. Program ich zawierał: naukę religii i moralności, historię powszechną i polską, geografję, matematykę, fizykę, chemję, historję naturalną, prawo polityczne, logikę, kaligrafję, ry-

sunki oraz języki wespół z ich literaturą: polski, francuski, niemiecki, łaciński, grecki, rosyjski lub litewski. Uczenie się języków greckiego, rosyjskiego i litewskiego pozostawiono dobrej woli uczniów. „Szkoły departamentowe przysposobiły już do słuchania wykładów uniwersyteckich, głównem ich atoli zadaniem było tak młodzieńca wykształcić, „aby mógł z pożytkiem dzieła uczonych czytać i one rozumieć, a jako światły obywatel i sam się dobrze rządzić i radami swemi współobywateli wspierać i urzędy z dobrem narodu sprawować“.

Ważną pomoc w wykształceniu średniem niosły podówczas szkoły pijarskie, które zdołały przetrwać szczęśliwie rządy obce Izba Edukacyjna wzięła je pod szczególną opiekę i uzyskała celem ich utrzymania zrównanie pensyj profesorów szkół pijarskich z rządowemi.

Szkoły początkowe wedle planu Izby Edukacyjnej dzieliły się na miejskie i wiejskie. W szkołach wiejskich udzielano „wiadomości pierwszej potrzeby, nie przechodzących granic rolniczej zagrody i domowego obejścia“. Na szkoły miejskie „przypadają skromne wiadomości, przemysł domowy wspierające i podniecające“.

Rozporządzenie Izby Edukacyjnej z roku 1808, zaprowadzające „Urządzenie szkół miejskich i wiejskich elementarnych“ tak opiewa: „Żadne miasto, miasteczko ani wieś nie ma zostawać bez potrzebnej dla siebie szkoły. Wieś, która sama nie może utrzymać szkoły, ma być przyłączoną do szkoły najbliższej. Takie połączenia składać będą „Towarzystwo“ czyli „parafję szkolną“, mniej więcej dwustu gospodarzy liczącą. Wszyscy mieszkańcy miasta lub wsi, jakiegokolwiek bądź stanu składają „Towarzystwo szkolne“, opieka i dozór nad szkołą należy do Rady tegoż „Towarzystwa“, czyli dozoru szkolnego, złożonego z dziedzica lub jego zastępcy, z plebana parafji, z burmistrza lub wójta i z jednego lub dwóch gospodarzy miejscowych. Na opłatę nauczyciela składać się mają wszyscy gospodarze i mieszkańcy z handlu lub rzemiosła żyjący albo grunt jakowy posiadający, tak dzietni jak i bezdzietni, bez względu na różnicę stanu i religii“.

W szkole wiejskiej dzieci uczyć się mają: czytać druk i pismo, pisać, rachować na pamięć i cyframi do reguły

trzech włącznie, nauki moralnej i religii. W wyższej klasie przydana będzie nauka zachowania zdrowia, wiadomości rolnicze, o zasiewie traw, pasiekach, chowie i leczeniu bydła i t. p., nauka prostego pomiaru gruntów, znajomość miar, wag i pieniędzy, tudzież znajomość praw wzajemnych między obywatelami. Na wiosnę i w jesieni będą się dzieci uczyły sadzić, szczepić i oczkować drzewa owocowe, tudzież zasiewać i pielęgnować warzywa i rośliny użyteczne. W mieście przydana będzie krótka wiadomość o rzeczach służących do rzemiosł i handlu oraz rysunki rzemieślnicze, dla dziewcząt zaś nauka robót kobiecych, szycia, przędzenia, dobrego prania, uprawy nabiału i t. d.

Nauczyciele są wybierani z pośród kandydatów, którzy złożą przepisany egzamin przed rektorem najbliższej szkoły wydziałowej. „Nauczyciel — powiada Ustawa — starać się będzie, aby do nauki zachęcił, czyniąc, ile być może, naukę przyjemną. W nauczaniu mieć będzie cierpliwość i łagodność ojcowską. Przy napomnieniu i karceniu powinien się wstrzymać, pod surową karą, od wszelkiej oburzającej ostrości, od słów obelżywych lub poniżających. Na urzędzie swoim tak się sprawować powinien, aby sobie zarobił na poważanie i powszechny szacunek“. Izba Edukacyjna Księstwa Warszawskiego założyła i urządziła w czasie swego krótkiego stosunkowo istnienia 1300 szkół elementarnych wiejskich i miejskich.

Wychowaniem dziewcząt mniej troskliwie zajmowała się Izba Edukacyjna niż wychowaniem chłopców, wychodząc z tej mylnej zasady, że „udoskonalenie tej płci do celu, do którego przeznaczyła ją natura, nie wymaga tak wiele zachodu“. Zaznaczyć jednak warto jeden ważny krok Izby, celem podniesienia wychowania kobiecego uczyniony. Ustanowiła Izba „Rady dozorcze“ złożone z najpoważniejszych kobiet, poruczając pierwszym w kraju i w każdym departamencie zamieszkałym osobom i matkom, znanym z wychowania dobrego własnych dzieci, baczność nad zakładami dla niewiast“.

Celem zapewnienia szkołom dobrych nauczycieli wysłała Izba Edukacyjna zdolniejszych uczniów na dalsze studia za granicę, starała się podnieść na wyższy stopień udoskonalenia

seminarja nauczycielskie, pijarskie i dawniej przez Prusaków założone, seminarja w Poznaniu i Łowiczu.

Aby dostarczyć szkołom potrzebnych podręczników szkolnych, zawiązała Izba Edukacyjna roku 1810 „Towarzystwo elementarne“, powołując na jego prezesa Bogumiła Lindego. Zadaniem tego Towarzystwa było układać plany naukowe, polecać układanie dzieł elementarnych, wyszczególniać dzieła na to zasługujące. Przypomnieć warto, że już Komisja Edukacyjna powołała w roku 1792 do życia „Towarzystwo do ksiąg elementarnych“, którego główne zadanie polegało również na wydawaniu książek szkolnych. Izba Edukacyjna idąc za tą tradycją zakrzętnęła się również około wydawnictwa podręczników, obok tego jednak zajmowała się także rozbiorem urzędzeń szkolnych wszelkiego rodzaju. „Towarzystwo“ powołane przez Izbę Edukacyjną rozpatrywało podręczniki szkolne, wychodzące zarówno w kraju jak i za granicą. Towarzystwu nie służyło prawo zatwierdzenia danego podręcznika do użytku szkolnego, wydawało ono tylko swoją opinię Izbie Edukacyjnej a ta wypowiadała ostateczną swoją decyzję. Towarzystwo wydało cały szereg podręczników do nauki religii, języka polskiego, łacińskiego, greckiego i języków nowożytnych a także z dziedziny nauk ścisłych.

Praca Izby Edukacyjnej, mimo krótkiego, bo zaledwie pięcioletniego istnienia swego, zasługuje dla zacnej i duchem prawdziwie obywatelskim ożywionej działalności na szczere uznanie. W roku 1811 ustąpić musiała Izba Edukacyjna miejsca nowoustanowionej „Dyrekcji Edukacji Narodowej“ pod przewodnictwem Stanisława Potockiego. Nowe prawo oddało Dyrekcję pod władzę zwierzchniczą Ministra spraw wewnętrznych. Odtąd wszystkie wnioski w sprawach oświaty mogła przedstawiać Dyrekcja królowi tylko za pośrednictwem Ministra. Zakres władzy Dyrekcji był prawie ten sam, co Izby Edukacyjnej, różnica była tylko ta, że, gdy Izba była w działaniu swem niekrępowana żadną władzą zwierzchniczą, to Dyrekcja była częścią Ministerstwa spraw wewnętrznych i jemu podlegała. Dyrekcja składała się z dyrektora, 6 członków rzeczywistych, 10 honorowych oraz sekretarza generalnego. Dyrektorem był Stanisław Potocki.

I istnienie Dyrekcji Edukacji Narodowej nie było długie. Po roku 1812; gdy przechodzące ciągle wojska szerzyły w kraju pożogę a fundusze wszystkie obracano na cele wojenne, nie było już mowy o spokojnem zajmowaniu się sprawami oświaty i wychowania. Z upadkiem Księstwa Warszawskiego kończy się i działalność Dyrekcji Edukacji narodowej.

d) Królestwo Kongresowe.

Po upadku Napoleona zebrał się w roku 1815 we Wiedniu kongres, którego zadaniem było zaprowadzenie nowego porządku w Europie. Austria, Francja i Anglja życzyły sobie Polski niepodległej, sprzeciwiły się jednak wykonaniu tej myśli Rosja i Prusy. Tyle jednak wymogły pierwsze trzy mocarstwa, że z części Księstwa Warszawskiego utworzono kraj z pewną samodzielnością pod nazwą Królestwa Polskiego, które dlatego, że było utworzone na kongresie nazwano później Królestwem Kongresowem.

Konstytucja Królestwa z roku 1814, wydana przez cesarza Aleksandra I ustanowiła między innymi Wydziałami rządowymi dla spraw wychowania „Komisję wyznań religijnych i oświecenia publicznego“. Do roku 1821 istniały niezmiennione szkoły polskie z czasów Komisji i Izby Edukacyjnej. Ministrem był Stanisław Potocki, były prezes Dyrekcji Edukacji Narodowej z czasów Księstwa Warszawskiego.

Szkoły dzieliły się na licea, wójewódzkie, wydziałowe i podwydziałowe. Były one w połowie świeckie, w połowie zakonne, zwłaszcza zaś pijarskie.

Uniwersytet warszawski utworzony roku 1816, którego rektorem był ksiądz Szwejkowski, człowiek gruntownego wykształcenia, dostarczał dzielnych nauczycieli dla szkół średnich, instytut zaś w Puławach utworzony również w roku 1816, godnie stanął obok seminarjum nauczycielskiego w Łowiczu, zasiłając szkoły początkowe wybornymi nauczycielami.

W początkach Królestwa istniały wszystkie prawie szkoły elementarne utworzone pod rządem pruskim lub za Księstwa Warszawskiego. Wnet atoli upadać zaczęły, wreszcie znikły prawie do połowy. Zniesiono nawet instytut w Łowiczu, odkąd rząd rosyjski niechętnem okiem spoglądać zaczął na sze-

szącą się oświatę między ludem polskim. Ducha narodowego wyganiać zaczęto ze szkół polskich, zwłaszcza od czasu, gdy miejsce Potockiego w godności ministra oświaty zajął Stanisław Grabowski, człowiek małych zdolności. Za niego sprawował rządy Kalasanty Szaniawski, radca stanu: niegdyś uczeń Kanta i gorący patrijota, ale człowiek zmiennego charakteru, który dorwawszy się urzędu, był ślepem narzędziem rządu rosyjskiego.

Z ustanowieniem nowego ministerstwa zmienia się kierunek wychowania na wszystkich stopniach, wprowadzie nie co do formy, ale co do istoty. Zaprowadzono system policyjny po uniwersytetach i szkołach, ustanowieni kuratorowie i inspektorowie popieraniem szpiegostwa psują młodzież, zrażając ją do zwierzchności szkolnej i pojąc nienawiścią. Naukowe plany zaczęto zmieniać, zawsze w myśl prądów politycznych rusyfikacyjnych, psuto, co było jeszcze dobrego z czasów Komisji Edukacji Narodowej.

Taki stan trwał do roku 1830. Po wypadkach listopadowych rząd rosyjski, który dotychczas zawzięcie rusyfikował kraje zabrane, zabrał się z całą energią do przemiany tych szkół polskich w Królestwie na rosyjskie. Wprowadzono język rosyjski jako wykładowy z wyraźną dążnością do zupełnego wynarodowienia młodzieży polskiej. W roku 1832 zniesiono Uniwersytet w Warszawie a bogatą jego bibliotekę przeniesiono do Petersburga. Była ta klęska dla nauki polskiej tem dotkliwsza, że w tym samym roku taki sam los spotkał Uniwersytet polski w Wilnie i Liceum Krzemienieckie, które przeniesiono do Kijowa ze wszystkimi zbiorami, nagromadzonymi z takimi ofiarami przez społeczeństwo polskie i przemieniono na nowy rosyjski uniwersytet św. Włodzimierza.

Odtąd praca rusyfikacyjna postępowała z nieubłaganą konsekwencją aż do roku 1861, do czasów znanych powszechnie manifestacyj politycznych r. 1861. Ich bezpośredni następstwem była zapowiedź reformy szkolnej w Królestwie.

Dnia 26 marca 1861 mianowany został dyrektorem Komisji rządowej wyznań i oświecenia, margrabia Aleksander Wielopolski (urodzony roku 1803, um. 1877). Margrabia zajął się bardzo gorliwie sprawami zmian, mających się zaprowadzić w wychowaniu publicznem. Otoczył się mężami,

którzy dotychczas już dali dowody działalności naukowej lub praktycznej w wychowaniu. Do Rady tej należeli między innymi: Krzyżanowski, Przysański, Chałubiński, Górski, Szmurło, Plebański, Jurkiewicz. Każdy z tych mężów podawał swoje uwagi albo nawet obszernie memorjały, jak n. p. Chałubiński o wykładzie nauk przyrodniczych. Ostateczną redakcją i ustaleniem projektu do ustaw zajął się znany powieściopisarz Józef Korzeniowski, podówczas jeden z wizytatorów szkół. Ustawa szkolna, wypracowana przez Korzeniowskiego a przyjęta bez wielkiej zmiany przez Wielopolskiego, przynosi zaszczyt jej twórcy i jest jedną z najglówniejszych zasług tego niepospolitego męża.

Ułożył Korzeniowski doskonałą instrukcję dla nauczycieli elementarnych, która dziś jeszcze budzi szacunek głębokością pedagogicznych myśli i podniosłością ideałów wychowawczych w nich wyrażonych. Sama ustawa szkolna opierała się na zasadach szczerze demokratycznych, przewidywała znaczny udział społeczeństwa w sprawach szkolnictwa, wypowiedziała przekonanie, że nauka jest prawem i obowiązkiem każdego obywatela, że szkoła ludowa powinna być szkołą ogólnie kształcącą i że dopiero w wyższych klasach nauka powinna się różniczkować zawodowo. Ustawa wypracowana przez Korzeniowskiego przewidywała także popieranie inicjatywy prywatnej w sprawach szkolnych. Programy dla szkolnictwa początkowego były opracowane ze szczególną pieczołowitością i z odmiennym planem nauk dla szkoły wiejskiej i miejskiej. Gdy w szkole wiejskiej przeważały wiadomości z dziedziny rolnictwa, ogrodnictwa i hodowli bydła, to w szkole miejskiej uczyć miano buchalterji, mechaniki, geometrii itp. Od nauczycieli elementarnych wymagano wykształcenia prawie tak wysokiego, jak od nauczycieli szkół średnich.

Reforma szkolna Wielopolskiego z roku 1862 objęła zakłady naukowe wszelkiego rodzaju od najniższych do najwyższych. Zadaniem jej było upowszechnienie wykształcenia elementarnego, ulepszenie i pomnożenie szkół elementarnych rządowych i gminnych. Wielopolski pragnął, by w jak najkrótszym czasie powstały szkoły we wszystkich wsiach i miastach. Szkół elementarnych miało być z czasem tyle, ile było

gmin, aby w każdej gminie, choćby najmniejszej, wszystkie dzieci korzystać mogły z dobrodziejstwa oświaty. W gminach większych miały być urządzone dwie szkoły, a nawet więcej w miarę potrzeby i możliwości.

Nawet właścicielom wiejskim miało przysługiwać prawo otwierania szkół, jeśli tylko obmyślą pomieszczenie dla takiej szkoły i płacę dla nauczyciela. Nauka w tych szkołach ograniczała się do katechizmu, czytania i pisania po polsku, rachowania, poznawania miar i wag w kraju używanych a, w szkołach żeńskich do robót z igłą.

Dla przygotowania młodzieży do rozmaitych powołań życia, jak i do słuchania wykładów w szkołach głównych zaprowadził Wielopolski zakłady naukowe średnie pod nazwą szkół powiatowych i gimnazjów. Odtąd każdy mieszkaniec Królestwa i każdy obcy miał prawo kształcić się w szkołach powiatowych i gimnazjach a wszelkie dotychczasowe ograniczenia uchylono, jako „szkodliwe społeczności i sprzeczne z duchem prawodawstwa“.

Główną wagę położyła ustawa Wielopolskiego na gimnazja, których stworzono 13 w tych miejscach, gdzie dawniej były szkoły wojewódzkie i gdzie gmachy na ten cel były urządzone. Wielopolski zniósł niepopularny zakład naukowy męski o charakterze wyłącznie stanownym, instytut szlachecki w Warszawie, otwierając natomiast w Lublinie liceum, w którym oprócz przedmiotów kursu gimnazjalnego wykładano przedmioty należące właściwie do uniwersytetu, jak: ekonomję polityczną, historję filozofji, algebrę wyższą i rachunek różniczkowy.

Za staraniem Wielopolskiego powstała także Szkoła Główna w Warszawie, do której powołano najznakomitszych uczonych w całej Polsce. Kilka lat istnienia tej szkoły pozostawiło po sobie chwalebne owoce pracy profesorów i uczniów, które wzbogaciły znakomicie polską literaturę naukową i pobudziły do pracy wychowawczej całe szeregi pracowników. Szkoła Główna Warszawska, tak samo jak Uniwersytet Wileński, nie była zakładem lokalnym, ale ogólnopolskim. Charakter taki nadał jej Wielopolski, ściągając chętnie siły naukowe i innych zaborów.

Rektorem Szkoły Głównej warszawskiej był Józef Mianowski, znakomity lekarz, a pracowali w niej jako profesorowie: Henryk Struve i Stefan Pawlicki, filozofowie, Zygmunt Węclewski, filolog, August Wrzeźniowski, przyrodnik, Wiktor Szokalski, lekarz i wielu innych.

Uczniami jej byli między innymi: Henryk Sienkiewicz, znakomity powieściopisarz. Aleksander Świętochowski, filozof i pisarz społeczny, Piotr Chmielowski, Bronisław Chlebowski, znakomici historycy literatury i inni.

Wkrótce po śmierci Mianowskiego wśród grona jego współpracowników i uczniów zrodziła się myśl uczczenia pamięci pierwszego i ostatniego zarazem rektora Szkoły głównej warszawskiej przez powołanie do życia instytucji, któraby podtrzymywała w kraju uprawianie i popieranie prac naukowych. W ten sposób powstało Towarzystwo Kasy im. Mianowskiego, której założycielami byli między innymi: Tytus Chałubiński, Stanisław Przystański. Powstanie Kasy było snąc potrzebą pałącą, skoro wnet posypały się na nią liczne zapisy, pochodzące nietylko od możnych i znanych osobistości, ile raczej z pośród inteligentnych sfer, które z własnego doświadczenia odczuwały konieczność instytucji wspierającej ludzi pracujących naukowo.

Kasa w ciągu swego istnienia mimo ograniczeń, jakie na nią wkładał nieprzyjazny rząd rosyjski, przyłożyła ręki do powstania całego szeregu sił naukowych i umożliwiła istnienie wielu wydawnictw naukowych jak: „Przegląd filozoficzny“, „Przegląd Historyczny“, „Przegląd Pedagogiczny“, „Słownik języka polskiego“, „Poradnik dla Samouków“, „Raporty Wizytatorów składane Komisji Edukacji narodowej“, „Słownik geograficzny Królestwa Polskiego, „Wielka Encyklopedia powszechna ilustrowana“ i wiele innych.

I Szkoła Główna i gimnazja otrzymały skutkiem ustawy z roku 1862 charakter polski nie tylko ze względu na język wykładowy i nauczycieli, ale i z tego powodu, że na pierwszym planie postawiono historję i literaturę polską i że cały duch przenikający plan lekcyjny był szczerze polskim.

Wielopolski był przeciwnikiem wychowania prywatnego, obawiając się, by pod fałszywym kierunkiem nie zeszło na bezdroża. Był natomiast Wielopolski zwolennikiem prywatnej nauki dla dziewcząt. Zniósł więc rządowe zakłady żeńskie w Płocku, w Kaliszu, w Radomiu i Lublinie, pozostawiając tylko Instytut Maryjski, który przeniósł z Puław do Warszawy, łącząc go z pensją i nadając temu zakładowi charakter polski.

Także pod względem wyboru osób stanu nauczycielskiego poczynił Wielopolski daleko sięgające reformy, usunął całe szeregi dyrektorów i inspektorów pochodzenia rosyjskiego i wprowadził na ich miejsce Polaków. Aby zaś usunąć ducha rosyjskiego, który w zakładach mimo zmian jeszcze panował, poprzemienił zakłady te do innych miejscowości, dając im nowe otoczenie.

Owoce tych zbawiennych reform nie było obfite a społeczeństwu polskiemu nie było danem długo z nich korzystać. Zmarniały one skutkiem powstania w roku 1863. Szkołę Główną po powstaniu zamieniono na uniwersytet rosyjski, szkoły wszelkiej kategorii zrusyfikowano. Zniesienie nawet formalnej odrębności Królestwa zadało ostateczny cios wychowaniu narodowemu w Królestwie Polskiem.

Po czterdziestoletniem tępieniu oświaty i wychowania narodowego nastąpiło około r. 1905 czasy dla szkolnictwa polskiego przełomowe. Zmiana politycznych stosunków w Rosji oddziaływała, jak w ogóle na sprawy polityczne w zaborze rosyjskim, tak zwłaszcza na polu szkolnictwa narodowego bardzo zbawiennie. Ożywiony ruch na polu zakładania nowych szkół o charakterze szczerze narodowym, stworzenie „Macierzy szkolnej dla Królestwa Polskiego“, krzątanie się gorliwie około zakładania szkół wyższych — wszystko to rokowało bardzo pomyślne nadzieje na przyszłość i świadczył, że nadeszła chwila dla polskiego szkolnictwa przełomowa.

e) Praktycy i teoretycy w Polsce tego okresu.

Na pochwałę społeczeństwa polskiego powiedzieć trzeba, że, ilekroć z powodu trudnego położenia nie danem mu było kształcić młode pokolenie w duchu narodowym przy pomocy państwa, o własnych siłach starało się braki te uzupełniać, popierało instytucje wychowawcze prywatne, wychowaniem domowem uzupełniało niedostatki wychowania publicznego. Pobudzały wtedy społeczeństwo nasze do tej obywatelskiej pracy jednostki, wyższe zdolnościami, poświęceniem, szlachetnością.

Nie brakło tego rodzaju ludzi i w okresie niniejszym. Z licznego zastępu zasłużonych na tem polu pracowników

na szczególnie chlubną wzmiankę zasługują: Jakób Falkowski, Stanisław Jachowicz i Klementyna z Tańskich Hofmanowa.

1. Ksiądz JAKÓB FALKOWSKI (* 1775, † 1848) zyskał sobie zasłużone imię jako założyciel Instytutu Warszawskiego głuchoniemych, tudzież jako filantrop, którego „jedynym grzechem żywota“ było bezgraniczne poświęcenie dla nieszczęśliwych i skromność niezrozumiała dla zwykłych śmiertelników. Od lat najmłodszych zajmował się kształceniem i wychowaniem głuchoniemych. Zwiedził w tym celu liczne zakłady w Niemczech i Austrii, zwłaszcza w Wiedniu, gdzie z polecenia Dyrektora Edukacji Narodowej, Stanisława Potockiego, dłuższy czas zabawiwszy, poznał gruntownie główne metody kształcenia głuchoniemych: mimiczną i głosową.

Za usilnem staraniem Falkowskiego otwarto w Warszawie roku 1817 Instytut głuchoniemych o dwóch oddziałach, męskim i żeńskim. Dyrektorem instytutu mianowano ks. Falkowskiego, przełożoną zaś oddziału żeńskiego Persową, która też z niezwykłą gorliwością spełniała swe obowiązki.

Pierwiastkowe dzieje Instytutu związane ściśle z nazwiskiem zacnego kapłana, były dla niego szeregiem udręczeń i walk o zabezpieczenie bytu tego zakładu. Przetrwiał je jednak ks. Falkowski szczęśliwie. Wsparty hojnością cara Aleksandra I, ministra oświaty Grabowskiego i zapisem szlachetnego Staszica, doczekał się tej szczęśliwej chwili, że w roku 1826 położono kamień węgielny pod budowę własnego gmachu dla jego nieszczęśliwych wychowañców.

Odtąd wszystkie swe zabiegi i starania kierował Falkowski ku ulepszeniu losu głuchoniemych. Szczęśliwym był bardzo w doborze nauczycieli, których umiał natchnąć miłością obranego zawodu i zachęcić do naukowych studjów w kierunku ich specjalności. Krzewił nadto myśl, by w seminarjach nauczycielskich udzielano metody nauczania głuchoniemych, pragnął w swym instytucie założyć drukarnię, która mogłaby być szkołą zecerstwa dla głuchoniemych, marzył o nabyciu wioski, gdzieby mniej zdolni głuchoniemi wyrabiać się mogli na pracowitych rolników.

Obok tych zajęć praktycznych był ks. Falkowski czynny i w literaturze w zakresie swej specjalnej nauki, wydając kilka dziełek dotyczących nauczania głuchoniemych.

Na wdzięczną pamięć u potomnych zasłużył sobie także jako pedagog, filantrop i pisarz:

2. STANISŁAW JACHOWICZ (* 1796, † 1857). Po odbyciu studjów gimnazjalnych i uniwersyteckich w Galicji przeniósł się w roku 1818 do Warszawy i zaciągnął się w szeregi urzędników Prokuratorji Królestwa Polskiego. Lecz zawód urzędniczy za ciasny był dla tego umysłu szerzej pa-



Stanisław Jachowicz.

trzącego, rwącego się do czynów, do bezpośrednich dla bliźnich prac. Wnet poznał, że tylko na nauczyciela jest stworzony, czuł, że największą dla niego przyjemność stanowił będzie: „rozjaśniać pierwsze wyobrażenia, otwierać pojęcia młodocianych umysłów“. Chociaż więc w zawodzie urzędniczym otwierały mu się widoki wcale pomyślne, porzucił go, obierając natomiast niepewny i frasobliwy żywot nauczyciela domowego. Zapał niezwykły, z jakim oddawał się za-

jęciom nauczycielskim, wielka zręczność w udzielaniu wiadomości, łatwość, z jaką zdobywał sobie serca młodzieży, sprawiły, że Jachowicz stał się szybko ulubieńcem wszystkich uczących się, że poszukiwano go wszędzie, jako niezrównanego nauczyciela.

Z licznych pochwał, jakich Jachowiczowi nie szczędzą współcześni, wynika, że był on mistrzem w budzeniu „interesu“, zajęcia się przedmiotem, że dając myśli przewagę nad głosem, przygotował młode umysły do ćwiczeń oderwanych, do działania abstrakcji, która jest pierwszym warunkiem porządnego myślenia, że wyniki swych badań samodzielnych trafnie spożytkował w nauce elementarnej, że wreszcie nauczanie wszelkie ściśle łączył z wychowywaniem.

W praktycznym wychowywaniu nie stosował nigdy „tonu ostrzejszego“ względem wychowanków, utrzymując, że metoda na miłości i ufności oparta, najłatwiej do celu prowadzi. „Przedewszystkiem — mawiał — musi być nawiązana między nauczającym a nauczonym nieć pewnej serdeczności i zaufania. Nauczyciel, którego uczeń nie pokocha, nie albo wcale nic nie robi. Gdzie niema miłości i ufności, tam żadna najkunsztowniejsza metoda nie poradzi“.

Spuścizna literacka Jachowicza przedstawia się wcale poważnie. Należą tu z pomiędzy pism dla wieku młodego: „*Bajki i powiastki*“, „*Pamiętka dla dobrych dzieci*“, „*Nauka w zabawie*“, „*Dzienniczek dla dzieci*“ (4 tomy), „*Zabawki dla młodych dzieci*“, „*Rozmowy mamy z Józią*“, „*Pamiętka dla Eryczka*“, „*Sto nowych powiastek wierszem*“, „*Śpiewy dla dzieci z nutami*“, „*Elementarz*“ i t. p.

Największą wartość pedagogiczną z pomiędzy tych dziełek mają: „*Bajki i powiastki*“. „W wychowaniu i nauczaniu bajka należycie zastosowana oddać może i oddaje wychowawcy ważne usługi. Prawdę tę uznawano od czasów najdawniejszych, nie zaprzeczono jej w najnowszych. W powabnej formie przedstawia bajka przeróżne objawy życia, ukazując je ze stron rozmaitych. Znajdziesz tam kmieci obok panów i królów, dzieci obok rodziców, mędrców obok prostaczków i ludzi ograniczonych, miasto obok wsi, pałac obok lepianki, tak, jak te typy ułożyły się w narodzie a może i w ludzkości całej. Do tworzenia bajek prawdziwie kształ-

ących, mających wartość pedagogiczną trzeba osobnej zdolności, szczególnej znajomości duszy dziecięcej, niezwykłego daru dramatyzowania treści. Najpiękniejsza bajka może stracić całą swoją wartość i powab, jeżeli dziecko nie zajmie się jej treścią. Umysł dziecka nie ma zrozumienia dla dążeń, jakie zajmują dojrzałe społeczeństwa. Ma ono własne swoje zagadnienia, swój świat, swoje radości i smutki“.

Jachowicz zrozumiał tę prawdę i wybornie przeprowadził ją w praktyce — i w tem tkwi cała tajemnica powodzenia jego bajeczek u dzieci, wielka ich skuteczność w szczepieniu zasad wzniosłych w młodych sercach.

Zarzucono bajkom Jachowicza, że niekiedy zawierają zbyt długie, nużące morały, że w zdrobniałych wyrazach i zwrotach wprowadził niemiły, a, jak twierdzą niektórzy, wręcz szkodliwy zwyczaj rozpieszczania dzieci, że w treści bajek zbyt wiele nagromadził niezdrowej czułościowości. Zarzuty te do pewnego stopnia są słuszne, ale należy je kłaść na karb epoki, do której należał Jachowicz.

Innego rodzaju zarzuty podjęli w najnowszych czasach zwolennicy tak zwanej „moralności niezależnej“, twierdząc, że bajki Jachowicza mogą tylko urobić z dziecka istotę bierną, grzeczną, cichą, potulną, z sercem tkliwym i c ułem na każdy, choćby najłżejszy i najpospolitszy objaw niedoli, rzeczywistej lub urojonej, słowem istotę roniącą łzy nad „żydkim sierotą, bolejącą nad chorym pieskiem, kotkiem, muszką, trawką zdeptaną, ba nawet nad złamaną igielką“. Sądzą ci przeciwnicy, że należałoby raczej w dziecku obudzić tę świadomość, że „cała przyroda jest człowiekowi, jeżeli nie wroga, to obojętną, że jest bezlitośną dla słabych, że ludzie są częściej podobni do wilków, aniżeli do jagniąt i że podstawą stosunków z nimi są potężne zęby i ostre pazury“.

Z zarzutami temi niezupełnie pogodzić się można. Obudzając bowiem tę świadomość o obojętności i okrucieństwie natury niepodobna równocześnie rozbudzić miłości do jej zjawisk i zamiłowania do nauk przyrodniczych a już wcale niepodobna, będąc na tem stanowisku, rozwinąć poczucia piękna przyrody, które jest tak ważnym czynnikiem w wychowaniu. Duża młodociana przerażona obrazami zjawisk, wywierających tak potworne skutki, mogłaby do natury przejąć się uczuciem wstrętu i zamiast miłości na całe życie zachować do niej odrazę.

W równej mierze, jak pracą nauczycielską i literacką zasłużył się Jachowicz społeczeństwu swemu jako filantrop, jako ojciec sierót i opiekun nieszczęśliwych. Przyjrząwszy się zbliska nędzy i cierpieniom ubogich miasta Warszawy, postanowił użyć wszelkich środków ku wspieraniu nieszczę-

śliwych i z myślą tą nie rozłączył się aż do zgonu. Zajmowała ona go ciągle, wskazywała mu liczne źródła powiększenia funduszu ubogich, nakłaniała go do dzielenia się z nimi ostatnim groszem, ciężko przez udzielanie lekcji zdobytych.

Jakaś szczęśliwa gwiazda przyświecała zamysłom szlachetnego filantropa. Raz w pewnym kółku dał się słyszeć, że pragnąłby utworzyć w Warszawie dom dla sierót. Jeden z młodych uczniów poety pochwyił tę myśl ofiarując dwa złote. Uścisnął chłopca „ojciec Jachowicz“, przyjął datek, a rozpoczynając raz akcję składek, nie pierwszej spoczął, aż fundusz dla sierót wzrósł do pokaźnej cyfry 80.000 złp.

Porównywano niejednokrotnie Jachowicza pod względem działalności dobroczynnej z Pestalozzim. Jest niewątpliwie między oboma filantropami znaczne podobieństwo. Oddając należną cześć wielkiemu uzdolnieniu pedagogicznemu Pestalozzemu, którem Jachowicza o wiele prześciga, można jednak z całą słuszością twierdzić, że Jachowicz przewyższa szwajcarskiego pedagoga nieznużoną pracowitością, konsekwencją w działaniu, a nadewszystko praktycznym i trzeźwym rozumem. Gdy bowiem Pestalozzi skutkiem dziwnej niezaraźliwości, straciwszy znaczne sumy na próby nie dość oględnie podjęte, tułać się musiał z miejsca na miejsce, Jachowicz sam ubogi, dzięki tylko praktycznemu zmysłowi, krociowe sumy gromadził na rzecz ubogich, a zarządzając nimi rozumnie, pomnażał je w dwójnasób.

Wszystkie czyny miłosierdzia chrześcijańskiego pełnił Jachowicz cicho i bez rozgłosu. W ten sposób nieprzeliczone sumy przeszły przez jego ręce z rąk możnych ku otarciu łez i ulżeniu niedoli.

O niektórych czynach jego dowiedziała się potomność dopiero po śmierci zacnego jałmużnika. Tak n. p. nad grobem dopiero kapłan żegnający go na drogę wieczną opowiadał, jak raz odwiedziwszy ubogiego chorego i zastawszy go w łachmanach, własną mu koszulę podarował, jak innym razem w zimowej porze, płaszczem jedynym, jaki miał, okrył zziębniętego starca, jak już na łożu śmierci na chwilę przed zgonem ujął pióro w skostniałe ręce, aby pisać za potrzebującym pomocy.

3. Wychowanie kobiet w tym czasie. Klementyna z Tańskich Hofmanowa.

Wychowanie kobiet w wieku XVIII było w Polsce w znaczącym zaniedbaniu. Cała usilność prawodawców szkolnych, tak w Komisji jak i w Izbie Edukacyjnej skierowana była

prawie wyłącznie ku wychowaniu chłopców, a chociaż i o reformie wychowania dziewcząt myślano, chociaż niejedną zdrową myśl w tym kierunku podniesiono, nigdy przecież myśli tych w praktyce nie wykonano. Stąd wychowywały się nasze kobiety z domów zamożniejszych w wieku XVIII zupełnie po francusku, bądź wyjeżdżając do Francji, bądź sprowadzając do Polski guwernerów i guwernantki francuskie.

KLEMENTYNA z TAŃSKICH HOFMANOWA (* 1798, † 1845). Przeciw temu smutnemu dla narodu stanowi wystąpiła Klementyna z Tańskich Hofmanowa. Ona to pismami swemi przemieniła u nas wychowanie francuskie na polskie, wskazała najlepszą drogę wychowania dziewic polskich, zaopatrzyła dzieci i podrastające dziewczęta i matki w najlepsze ku temu środki, w potrzebne książki i rozumne wskazówki.

Klementyna przeżyła pierwszą młodość w domu p. Szymanowskiej, wdowy po staroście wyszogrodzkim i otrzymała wychowanie wyłącznie francuskie. Dom pani starościny wyszogrodzkiej, jak wszystkie domy pańskie w tym czasie, nawskróś był przesiąknięty francuszczyzną. Córki jej nie znały ksiązek polskich, modliły się po francusku a i mała Klementyna uczyła się historii Naruszewicza nie w ojczystym języku, ale w tłumaczeniu francuskim. Gdy po śmierci ojca matka jej osiadła w Warszawie, zaczęła się dla niej prawdziwa szkoła praktycznego życia. Szczupłemi dochodami trzeba było potrzeby domu opędać, porzucała więc często książki i przykładała ręki do igły, ucząc przytem młodszą siostrę.

Przyjaciół jej ojca, ks. Woronicz, późniejszy arcybiskup i chluba kościoła polskiego, bywając w domu matki, a dostrzegłszy w Klementynie zdolności pisarskich, zaznajomił ją z klasycznymi pisarzami polskimi. W roku 1817 przeczytała ona wiersz Kazimierza Brodzińskiego pod tytułem „Żal za polskim językiem“, a utwór ten rzewny tak silnie odbił się w jej duszy, że odtąd z całym zapętem zaczęła czytać dzieła Kochanowskiego, Górnickiego, Skargi, Krasickiego i Woronicza.

W roku 1817 bezimiennie umieściła w jednym z pism warszawskich mały artykuł o języku polskim, a gdy ten do-

bręgo doznał przyjęcia, zachęciło ją to do dalszych prac. Najpierwszą jej pracą była książka pod tytułem: „*Pamiętka po dobrej matce*“. Tak to dzieło, jak wydane r. 1823 „*Wiązanie Helenki*“, obudziły żywe zajęcie wśród publiczności polskiej i sprawiły, że odtąd głos Hofmanowej miał wśród Polek znaczenie pierwszorzędne. Pragnąc dalej pracować w podjętym kierunku celem wyplenienia francuszczyzny, zaczęła wydawać pismo perjodyczne pod tytułem „*Rozrywki dla dzieci*“, którego wpływ na dorastające pokolenie był bardzo doniosły. „Wspomnienia narodowe, dzieje przeszłości Polski stały w tem piśmie na czele każdego numeru „wiązały serca młodzieży złotem ogniwem z przeszłością narodu“. „Opisy podróży do Prus polskich, opis Puław, podróże w Lubelskie, Podlaskie, Krakowskie i Sandomierskie, zaznajamiały ogół młodzieży z własnym krajem, jego przyrodą i skarbami, obudzały żywe zamiłowanie do ziemi rodzinnej“.

W „*Rozrywkach*“ podawała Hofmanowa najpiękniejsze wyjątki z dzieł Reja, Górnickiego, Skargi, Klonowicza i wiele innych, zaznajamiając tym sposobem młodych czytelników z najpiękniejszymi zabytkami literatury ojczystej.

Równoległe z tem zajęciem pisarskiem i redaktorskiem szły jej prace i w kierunku praktycznym. Jako nauczycielka w „Instytucie guwernantek“ od roku 1827, jako nadzorczyńi i wizytatorka wszystkich szkół żeńskich w Warszawie starała się Tańska w życiu praktycznym stosować zasady wygłaszane w swych pismach.

Połączywszy się węzłem małżeńskim z Karolem Hofmanem roku 1829 nie przestała pracować dalej w obranym zawodzie. Nadszedł rok 1830, a z nim walka Narodu polskiego o wolność. Hofmanowa, której mąż pospieszył w szeregi obrońców ojczyzny, zakłada tymczasem w Krakowie „Towarzystwo dobroczynności pań“, urządza szpitala i pilnuje rannych. Po niepomyślnym wyniku powstania, gdy Hofman zmuszony był udać się na emigrację, pozostała jeszcze Klementyna jakiś czas w Warszawie, po zajęciu jednak miasta przez Moskali złożyła godność wizytatorki i udała się za mężem do Francji, opuszczając kraj i rodzinę na zawsze.

Ostatnie dni życia Hofmanowej były tak oplakane, że autorka „*Rozrywek*“ nie miała nawet funduszów na opłace-

nie służącej i że wszystkie prace gospodarskie załatwiała sama. Wszystkie upokorzenia losu zносиła Klementyna ze spokojem i równowagą, pomagając mężowi w nieszczęściu i pracując dalej dla rodaków. Co roku prawie wysyłała w świat jakąś książeczkę. W tym też czasie wyszły: *Nowe rozrywki dla dzieci*, „*Nowa biblioteka poświęcona dzieciom i paniąkom*“, „*Krystyna*“, „*Karolina*“, wreszcie jedno z arcydzieł Hofmanowej: „*Książka do nabożeństwa dla Polek*“.

Wśród takich prac płynęło życie zasłużonej autorki pełne poświęceń i nieustannego trudu dla dobra swoich. Umarła pod Paryżem roku 1845. Zwłoki jej pochowano w Paryżu na cmentarzu „Père Lachaise“, w Warszawie zaś w kościele OO. Reformatów umieszczono kamień z napisem: „*Matki i dzieci, zmówcie „Zdrowaś Marjo“ za Jej duszę!*“

Największą zasługą Tańskiej było podniesienie nauki języka ojczystego w wychowaniu dziewcząt. Uczyniła to już przy pierwszym swym występie na niwie literackiej jako autorka „*Pamiętki po dobrej matce*“. W książce tej napiętnowała ostro cudzoziemczyznę panującą w domowym i szkolnym wychowaniu dziewcząt i wskazała matkom jako obowiązek obywatelski zaznajamianie córek z mową rodzinną i skarbami literatury ojczystej.

Później w „*Rozrywkach*“ zamieściła „*Listy brata do siostry*“ z gorącą przemową do „*wzrastających dziewcząt*“:

„*Proście usilnie rodziców i opiekunów, niech was każą gruntownie uczyć po polsku. Modlitwy, wypisy, dzienniki, listy, piosenki niech będą po polsku, strzegąc się pilnie mieszania słów i wyrazów francuskich. Nie wiercie tym, którzy utrzymują, że po polsku nie można wydać dobrych i trafnych spostrzeżeń, uczuć delikatnych, że nikt z niego towarzyskiego, języka serca uczynić nie potrafi. Chciałoby Niebo dać Polkom tkliwość i dowcip a nie użyczyć im mowy, w którejby te dary wyrażać mogły? Nie! Pięknym, bogatym, słodkim jest nasz język, lecz ktokolwiek w młodości gardzi, przed tym na zawsze skarby swe zamyka“^{*)}.*

*) Aniela Szcycówna, Nowe Tory, rok 1906, strona 748 i nast.

Życie Hofmanowej i dzieła zasługują na to w całej pełni, by je znała każda Polka. „Literatura nasza nie ma wiele książek równie dla kobiety polskiej polecenia godnych, jak Tańskiej“. Słusznie też o niej powiada znakomity pisarz: „Szacunijmy tę perłę, bo ona w kraju naszym dotąd jedyna, czyni prawdziwą narodu naszego a szczególnie Polek ozdobę“.

Jedynym pisarzem polskim filozoficznym, który stworzył własny system pedagogiczny, jest:

BRONISŁAW FERDYNAND TRENTOWSKI (* r. 1808, † 1860), po ukończeniu studjów w uniwersytecie warszawskim był nauczycielem w szkole pijarskiej w Szczuczynie, gdzie wykładał język łaciński i polski. Po roku 1831 opuściwszy kraj, uczęszczał na uniwersytety niemieckie, oddany wyłącznie studjom uniwersyteckim. Pisał też z początku rozprawy swe filozoficzne wyłącznie w języku niemieckim. Gdy jednak widział, że budzi to niemają niechęć w kraju, począł pisać wyłącznie w języku ojczystym, oświadczając, że „język polski jest lepszy do nauk i umiejętności od niemieckiego, bo jego wyrazy techniczne nie są nastrzępione naleciałościami obcemi, ale wyjąwszy nazwiska nauk, które w całej Europie zowią się z grecka, zupełnie narodowe i dla każdego żaka szkolnego zrozumiałe“. „Dziś — dodaje — chętniej filozofuję w języku polskim niż w niemieckim, ponieważ już sam duch mowy naszej jest zrozumialszy, jako nietyle abstrakcyjny co niemiecki i bardziej mówiący „*ad hominem*“. „Lepsze słońce nasze, choć małe, które nas grzeje i rozpala, niż to słońce olbrzymie, które nam przesyła mdłe, zimne światelko. Język polski jest naszym słońcem, język niemiecki jest względem nas słońcem-olbrzymem, ale o świetle mdłym i zimowym“.

Najważniejszym dziełem Trentowskiego jest: „*Myślini czyli całokształt loiki narodowej*“. Autor rozwija w dziele tem swój system, jak sądzi, zgoła odmienny od dotychczas znanych, polegający na zasadzie troistości (metoda trychotomiczna). „*Myślini*“ dzieli się na trzy główne części: analitykę, dialektykę i systematykę. Dzieła, które znalazło uznanie, i rozgłos u najznakomitszych uczonych współczesnych, skodzą liczne i częste wycieczki autora w inne sfery wiedzy, jak: teologja i polityka. Gmatwają one wykład i pozbawiają

go powagi, prawdziwie zaś ciernisty język, upstrzony bądź wyrazami staroświeckimi (archaizmami), bądź przez Trentowskiego ukutymi (neologizmami), bardzo utrudnia zrozumienie rzeczy. Wedle zdania uczonych system Trentowskiego jest świetny, ale raczej kunsztowny, niż trwały. Zarzucają mu, że podstawy jego rozumowania nie są niewzruszone, że jest jednostronny w krytyce systemów dotychczasowych, że, gdy mówi o własnych pomysłach, nie zawsze wolny jest od samochwalstwa.

Ma natomiast Trentowski tę zasługę wobec filozofii polskiej, że obok Jana Śniadeckiego jest on jedynym, który obudził zajęcie dla niej, że kilka jej działów opracował z wielkiem znanstwem i talentem.

Te same zalety i te same wady, które cechują dzieła Trentowskiego filozoficzne, odznaczają i jego teoretyczno-pedagogiczną pracę, najświetniejszą, jaka się w języku polskim w tym przedmiocie ukazała. Nosi ona tytuł: „*Chowanna czyli system pedagogiki narodowej, jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*”. „Chowanna” wywołała ogromną wrzawę zaraz po swem ukazaniu się. Język jędrny, często poetyczny, śmiałość poglądów, dowcip, przeradzający się niekiedy w sarkazm — wszystkie te zalety zjednywały mu coraz szersze koła czytelników, ale też pobudzały przeciw niemu żawziętych krytyków. Zarzucano mu niedowiarstwo, dzieła jego okrzyczano jako niebezpieczne wierze i obyczajom. Usprawiedliwiały te zarzuty do pewnego stopnia namiętne wycieczki autora przeciw duchowieństwu, szlachcie i magnatom, jak niemniej pewna predylekcja do nauki niemieckiej i protestantyzmu. Z tem wszystkim „Chowannę” uznać należy za najznakomitsze dzieło pedagogiczne w języku polskim ogłoszone; pełno w niem nieocenionych prawideł i świetnych, głębokich pomysłów.

Cała „Chowanna” zakreślona była na wielką skalę i obejmuje trzy części:

1. Część pierwsza obejmuje naukę o wychowaniu, czyli Ne pjo dykę (od greckiego wyrazu *νήπιος* = dziecię). Mówi w tej części autor o wychowanku pod względem jego „realności” (zmysły, pamięć, rozum), pod względem „ideal-

ności“ (um, rozsądek, umysł) i pod względem „rzeczywistości“ (jaźń poznająca, tlejąca, czująca i działająca).

2. Część druga „*Chowanny*“ obejmuje dydaktykę, jest więc w niej mowa o nauczycielu, o nauce wogóle i o nauczaniu w szczególności.

3. Część trzecia wreszcie dzieła zajmuje się szkołą, jej rodzajami, rozwojem i przedstawia dzieje szkół i wychowania wogóle, w Polsce w szczególności.

Piotr Chmielowski za główną zasługę Trentowskiego jako pedagoga podnosi jego ciągłe akcentowanie i wzywanie do wyrabiania w społeczeństwie polskim zalety samodzielności. Mówi on: „Rozwinięcie w sobie jaźni jest wedle Trentowskiego głównem zadaniem człowieka, a dojście do samodzielności jest szczytem jego nsiłowań. Kto jest samodzielny, ten tylko pozna, co jest cnota i ten tylko osiągnie także siłę do jej pełnienia. To ustawiczne aż do końca życia wzywanie do samodzielności w myślach, uczuciach i postępowaniu, tak wymowne jak w żadnym z naszych autorów, jest największą zasługą Trentowskiego w rozwoju naszego życia“.

I pod innym względem poglądami swemi na wychowanie wyprzedził Trentowski czas swój. Oto jak każe badać duszę dziecka, zanim wypowie się o niem sąd stanowczy: „Nie obwiniaj — mówi — wychowańca twego o brak talentu, o kompletną niezdolność, o kamienną twardość mózgu, jak to zwykł czynić ochmistrz bez brody, ale poznaj go dobrze i przenieś się całkowicie w jego duszę. On jest zdolny, zdolny niezawodnie, tylko ty nie wiesz, do czego“.

F) Szkoły i wychowanie w Polsce w czasach najnowszych.

a) Dzielnica austriacka.

1. Ustanowienie Rady szkolnej krajowej.

Małopolska, przezwana Galicją, nie doznała błogich skutków, jakie na oświatę i szkoły wywarła Komisja Edukacyjna w Polsce, gdyż jeszcze przed jej ustanowieniem t. j. r. 1772 dostała się pod panowanie Austrii. Nowy rząd wcale się nie troszczył o oświatę w kraju zabranym. Między rokiem 1773

a 1850 powstało w Galicji zaledwie sześć szkół średnich i 44 ludowe główne t. zw. *Hauptschulen*. Była wprawdzie pewna liczba szkół parafjalnych, czynnych tylko w zimowej porze, ale stan ich był bardzo opłakany, gdyż uczyli w nich ludzie nieodpowiadający nawet najskromniejszym wymaganiom pedagogji: organiści, djacy i różnego rodzaju przybłędy. Lud nie widząc z takiej nauki żadnego dla siebie praktycznego pożytku, nie umiając ocenić zadania i korzyści z dobrej szkoły płynących, bronił się przed zakładaniem szkółek, które uważał za niepotrzebne źródło wydatków. Nie dziw zatem, że siola nasze i miasta przez długi czas pokrywała gruba warstwa ciemnoty; że pijaństwo, nędza, zniechęcenie fizyczne i upodlenie moralne bujnie krzewiły się wśród ludu naszego i wydały straszny plon w postaci wypadków z r. 1846. Wprawdzie już w r. 1849 powstało we Lwowie „Towarzystwo rozszerzania oświaty“, a krakowskie „Towarzystwo naukowe“ z Józefem Majerem na czele, zajęło się również sprawą oświaty ludu, ale usiłowania te nie przybrały szerszych rozmiarów, ani nie wydały pomyślniejszych rezultatów.

Stan rzeczy zmienił się, gdy zwołany w jesieni r. 1865 Sejm organizacyjny, którego zadaniem było przetworzenie stosunków krajowych na modłę konstytucyjną, zajął się także sprawą reformy szkół. Najgorliwsiymi jej orędownikami w sejmie byli mężowie wielkich zasług publicznych: Józef Dietl i Adam Potocki.

JÓZEF DIETL, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego (* 1804, † 1878), znakomity uczony, lekarz i burmistrz miasta Krakowa, później poseł na Sejm krajowy, a stąd wysłany do Rady państwa we Wiedniu, kierował jako przewodniczący pracami sejmowej komisji szkolnej. Aby zaś utworzyć drogę przeobrażeniu szkoły, wydał dzieło oparte na dokładnej znajomości stanu szkolnictwa krajowego, p. t. „*O reformie szkół krajowych*“. W dziele tem streścił Dietl program reform szkolnych, opartych na rzeczywistej potrzebie kraju. Za podstawę tego programu przyjął trzy zasady: zaprowadzenie wykładu nauk w języku polskim, utworzenie szkół ludowych w każdej gminie w całym kraju, w końcu usta-

nowienie osobnej władzy szkolnej krajowej, która miałaby zawiadywać wszelkimi sprawami wychowania publicznego.

Program w dziele Dietla postawiony, rozwijały następnie prace sejmu, a że obejmował on cały zakres organizacji szkolnictwa, więc był tym kamieniem węgielnym, na którym oparły się późniejsze ustawy szkolne.



Józef Dietl.

Program ten popierał z całym zapętem i możliwym swym wpływem ADAM POTOCKI (* 1822, † 1872), również poseł na sejm krajowy. Dnia 16. grudnia 1865 przedłożył Potocki sejmowi wniosek ustanowienia Rady szkolnej krajowej, uzasadniając go potrzebą odrodzenia narodu przez wychowanie.

Wniosek ten przyjęto i odtąd rozwinęła się czynność sejmu i w kraju całym, we wszystkich trzech kierunkach, objętych programem Dietla. Wojna pruska z r. 1866 przer-

wała prace organizacyjne nad naszym szkolnictwem, ale przerwa ta nie trwała długo i po jej ukończeniu rozpoczęła się na nowo ożywiony ruch na tem polu. W roku 1867, z nastaniem rządów konstytucyjnych w Austrii, powołana została w Galicji do życia Rada szkolna krajowa. Wprawdzie powołano instytucję tę jedynie w drodze rozporządzenia cesarskiego, które w każdej chwili mogło być zniesione, to jednak zdobycz ta była tak wielka, krok na na drodze rozwoju oświaty w Galicji tak ważny, że kraj powitał wypadek ten z najwyższą radością, że wiązano z nim najpiękniejsze nadzieje na przyszłość.

Rada szkolna krajowa rozpoczęła swoje urzędowanie dnia 24 stycznia 1868 wydaniem odezwy do nauczycieli i całego obywatelstwa kraju. W odezwie tej powołując się na wzór wiekopomnej Komisji Edukacyjnej, podnosiła Rada szkolna ważność oświaty ludu, stawiając reformę szkół ludowych na pierwszym planie swego działania, zachęcała nauczycieli do gorliwego spełniania obowiązków i do gruntownego kształcenia się w swym zawodzie, wzywała wreszcie wszystkich mieszkańców kraju do współdziałania w sprawie oświaty publicznej, aby „ożywcze światło wiedzy, zgodne z duchem religji i moralności, przedzierało się w każdy zakątek kraju, pod strzechę każdej lepianki“.

Sejm galicyjski, korzystając z przyznanego sobie prawa określenia zasad organizacji szkół ludowych, uchwalił w r. 1873 szczegółowe ustawy szkolne, a mianowicie: o zakładaniu i utrzymywaniu szkół, o stosunkach prawnych nauczycieli, o władzach szkolnych nadzorczych. Zaprowadzono więc naukę bezpłatną i obowiązkową dla wszystkich dzieci od 6-go do 12-go roku życia.

Obowiązek utrzymywania szkół włożono na gminy a po części także na obszary dworskie. Powiat i kraj miały się przyczyniać w pewnym stopniu do utrzymania nauczycieli. Cel nauki, która odtąd miała być prowadzoną w języku ojczystym dla wszystkich szkół elementarnych, zwanych pospolitemi, był wszędzie jednakowy. Nauki w szerszym zakresie udzielać miały szkoły wydzielone, do których przy-

stęp miała młodzież po ukończeniu czterech lat nauki elementarnej.

Na podstawie tej ustawy i w jej duchu, wydała Rada szkolna szczegółowe plany nauki w r. 1875 i regulamin szkolny w r. 1876 i postarała się o wydawanie książek szkolnych dla wszystkich kategorii szkół.

Kiedy zaraz prawie po uchwaleniu tych ustaw odzywać się poczęły głosy przeciw zasadzie jednolitości szkół pospolitych, domagające się uwzględnienia w nich odrębnych potrzeb ludności miejskiej i wiejskiej, przejrzała Rada szkolna w r. 1893 dawne plany i wydała nowe plany wraz z instrukcją nauczania, które zmieniły rzecz zasadniczo. Odróżniono w nich dokładnie szkoły wiejskie i małomiasteczkowe od miejskich. W szkołach wiejskich i małomiasteczkowych zaprowadzono zakres nauki skromniejszy, ograniczający się do potrzeb i stosunków ludności wiejskiej, oddanej głównie rolnictwu i rzemiosłom. Szkoły miejskie natomiast otrzymały w pierwszych czterech klasach charakter formalny, stawiając sobie za cel przygotowanie młodzieży do szkół średnich. Szkoły żeńskie urządzono analogicznie, uwzględniając właściwe tej płci potrzeby.

Wykształcenie nauczycieli i nauczycielek elementarnych odbywało się w Galicji początkowo tym samym trybem, co wogóle w prowincjach austriackich. Na właściwe tory wchodzi przysposobienie nauczycielstwa ludowego do zawodu od chwili wprowadzenia seminarjów nauczycielskich męskich i żeńskich. Pierwsze seminarja nauczycielskie otwarto w Galicji w r. 1871. Język wykładowy w seminarjach w zachodniej części kraju jest polski, seminarja wschodniej części kraju mają charakter utrakwistyczny: przedmiotów humanistycznych (języków, historii i geografji) uczy się w nich po polsku, przyrodniczych po rusku, a ćwiczenia praktyczne odbywają się w obu językach i dlatego z seminarjami temi połączone dwie szkoły ćwiczeń: polską i ruską.

Ustrój dzisiejszy szkół średnich, dzielących się na gimnazja i szkoły realne, sięga r. 1849 t. j. czasu, w którym zaprowadzono w Austrii t. zw. Zarys Organizacyjny. Celem bezpośrednim, jaki mają sobie wytknięte gimnazja, jest: dać wychowankom wyższe, ogólne wykształ-

cenie, a tem samem przygotować ich do studjów uniwersyteckich, wykształcenie harmonijne wszystkich sił duchowych ucznia, urobienie szlachetnego, silnego charakteru. Punkt ciężkości nie leży ani w językach klasycznych, ani w językach nowszych lub przedmiotach matematyczno-przyrodniczych, ale we wzajemnym stosunku i harmonijnem oddziaływaniu poszczególnych przedmiotów nauki na umysł ucznia. Uzdolnienie do przejścia na uniwersytet okazać mają uczniowie przez osobny egzamin dojrzałości.

Celem bezpośrednim szkół realnych, (których organizację na mocy ustawy z r. 1867 pozostawiono sejmom krajowym), jest: dać uczniom ogólne wykształcenie ze szczególnem uwzględnieniem nauk matematyczno-przyrodniczych. I tu, podobnie jak w gimnazjach, zaprowadzono egzamin dojrzałości, który stanowi warunek do przejścia do szkół wyższych technicznych.

Wykształcenia wyższego udzielają dwa uniwersytety: we Lwowie i w Krakowie, i Szkoła politechniczna we Lwowie. W uniwersytecie lwowskim zaprowadzono język polski jako wykładowy na mocy rozporządzenia cesarskiego z dnia 4. lipca 1871, w uniwersytecie zaś krakowskim takim samem rozporządzeniem z dnia 30 kwietnia 1870.

Gdy rzucimy okiem na stan oświaty i szkół w Galicji przed ustanowieniem Rady szkolnej krajowej i zestawimy go ze stanem obecnym, okaże się postęp bardzo poważny.

Obejmując zarząd szkolnictwa krajowego w r. 1868 zastała Rada szkolna krajowa w Galicji 81 szkół 4-klasowych (o 4-ech nauczycielach), 1961 szkół t. zw. trywjalnych, z reguły o jednym nauczycielu i 427 szkół parafjalnych nieuregulowanych i niezabezpieczonych w swoim istnieniu, nadto 7 szkół 5- i 6-klasowych żeńskich klasztornych, razem więc 2746 szkół ludowych, liczących razem nie całych 3000 klas czyli oddziałów i tyleż nauczycieli.

Liczba dzieci uczęszczających w r. 1871 (z tego bowiem roku mamy dokładne daty) do szkół ludowych wynosiła 156.015.

Liczba szkół ludowych publicznych zorganizowanych wynosiła w r. 1912/13 5945, liczba zaś klas czynnych nadetatowych 6117, zatem razem liczba klas czynnych wynosiła w tym roku 16425.

Liczba dzieci uczęszczających na naukę codzienną obowiązkową, wynosiła w tym roku 1,108.511, na naukę zaś dopełniającą 189.814, razem 1,289.425.

Liczba nauczycieli, uczących w szkołach ludowych wynosiła w r. 1875, (z którego mamy dokładne daty), 3266, zaś w r. 1912/13 17097, pomnożyła się więc niemal pięciokrotnie.

Wydatek na szkoły ludowe publiczne wynosił w roku 1884 razem: 424.721 złr. czyli 849.442 K, zaś w r. 1911 — 31,887.008.

Seminarja nauczycielskie zakładano w Galicji od roku 1871 z kursem z razu trzech- później czteroletnim. W roku 1871 założono sześć seminarjów męskich, trzy żeńskie, w czasie przed wojną roku 1914 było seminarjów męskich 14, a cztery żeńskie, razem 18. Istniało nadto 17 seminarjów nauczycielskich prywatnych, z których 16 było żeńskich a jedno męskie. Ogólna liczba uczniów i uczenie seminarjów nauczycielskich państwowych i prywatnych wynosiła w tym czasie 6.312.

Kiedy w styczniu w r. 1868 Rada szkolna krajowa objęła zarząd szkół średnich w Galicji, zastała 12 gimnazjów pełnych ośmioklasowych i 7 gimnazjów niższych, cztero-klasowych. W czasie przedwojennym było w Galicji państwowych gimnazjów 62 a gimnazjów prywatnych męskich i żeńskich 47.

Liczba uczniów w gimnazjach wynosiła w r. 1868 7.258 a w czasie przed wojną w gimnazjach państwowych 32.886, w gimnazjach prywatnych męskich 3.367, w żeńskich 2.630, razem liczba uczniów i uczennic w gimnazjach państwowych i prywatnych wynosiła w tym czasie 38.883.

W szkołach średnich publicznych państwowych udzielało nauki w tym czasie 1.734 sił nauczycielskich.

Szkół realnych istniało w tym czasie 14. Liczba uczniów w tych zakładach wynosiła 4.014 a liczba nauczycieli 724.

Oprócz tych szkół istniało w tym okresie 9 państwowych i 22 krajowych szkół przemysłowych a oprócz tego 96 szkół przemysłowych uzupełniających.

Istniały nadto: akademja handlowa w Krakowie i Lwowie, krajowe szkoły kupieckie w Białej, Brodach, Przemyśle

i Tarnowie, a w końcu szkoły dwuklasowe, publiczne i prywatne.

Szkoła pod zaborem austriackim, jak z powyższego przedstawienia wynika, dzięki pięćdziesięcioletniej prawie autonomji kraju, dzięki znacznemu wpływowi polityków i mężów stanu polskich na rząd wiedeński, nadewszystko zaś dzięki wyteżonej pracy towarzystw nauczycielskich i oświatowych, rozwinęła się pod względem ilościowym jak również pod względem dydaktycznym na ogół wcale pomyślnie. Inaczej rzecz się miała ze stroną wychowawczą. Przynależność do rządu obcego oddziaływała na szkołę polską w sposób szkodliwy, zatruwając duszę młodzieży pierwiastkami obcemu narodowi naszemu. Hodowla sztucznego lojalizmu i przywiązania do panującej dynastji wprowadzała nieszczerłość i obłudę w cały system wychowawczy szkoły galicyjskiej na różnych jej stopniach. Ta metoda zatruwania dała się zwłaszcza we znaki nauczycielstwu i młodzieży polskiej w czasie wojny podczas jeneralsko-policyjnych rządów. Doszło do tego, że jeden z tych żołdaków-wielkorządców, widząc, że metody dawne nie skutkują, groził nawet zaturą istnienia szkoły polskiej. Na szczęście chwile te ciężkie szybko minęły. Zdrowy duch narodowy młodzieży i nauczycielstwa polskiego przetrwał i tę próbę szczęśliwie. Jak zaś ją przetrwał, tego do wody złożyła młodzież polska w bohaterkiej obronie Lwowa w listopadzie roku 1918, w której tak zaszczytną odegrała rolę.

2. Prace i usiłowania obywatelskie około podniesienia wychowania w Galicji.

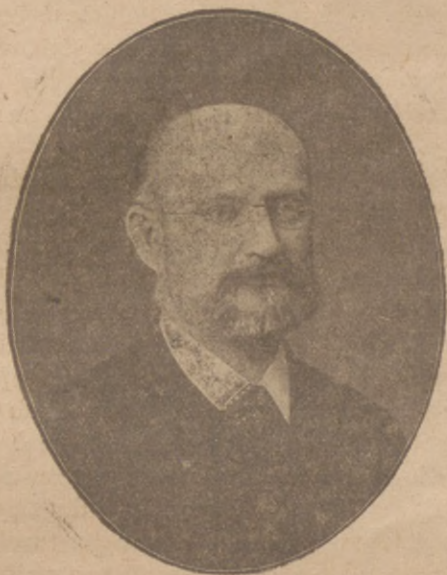
Zmiana kierunku rządów, która nastąpiła w Galicji w r. 1865, ponowne powołanie hr. Gołuchowskiego na urząd Namiestnika, sankcja cesarska, nadana krajowej ustawie o języku wykładowym w szkołach, i postanowienie cesarskie o utworzeniu Rady szkolnej krajowej, wywołały ożywiony ruch w zakresie wychowania i oświaty w Galicji. Objawem tego ruchu było między innymi: zawiązanie Towarzystwa pedagogicznego, które za cel wytknęło sobie: skupić zawodowych pracowników na polu nauki i wycho-

wania od uniwersytetu do szkoły ludowej i przyciągnąć do udziału wszystkich, którzy się sprawami temi interesują. Towarzystwo pedagogiczne, do którego powstania i rozwoju przyczynili się w pierwszym rzędzie: Zygmunt Sawczyński (* 1826, † 1893), Bronisław Trzaskowski (* 1824, † 1906), i zasłużony księgarz lwowski Karol Wild, w ciągu 50-ciu lat swego istnienia, oddało krajowi bardzo ważne usługi. Podniosło ono ducha obywatelskiego u nauczycieli ludowych, zabiegało usilnie około poprawy ich bytu materialnego, rozbudziło żywy ruch wydawniczy w zakresie książek szkolnych i wydawnictw dla młodzieży, powołało do życia cały szereg szkół wyższych żeńskich i przemysłowych, burs dla ubogiej a pilnej młodzieży, przyczyniło się bardzo wiele do obudzenia świadomego celu postępowania w pedagogice i dydaktyce przez wydawanie organu swego pod tyt. „Szkoła“. Z pomiędzy redaktorów „Szkoły“, na szczególne wyróżnienie zasługuje Bolesław Baranowski (* 1844, † 1916), zasłużony także jako długoletni członek Rady Szkolnej krajowej, autor doskonałych podręczników i wielu prac z zakresu historii szkolnictwa galicyjskiego. Jego „Pedagogika Mickiewiczowska“ cały szereg studjów literacko-krytycznych, rozsianych po różnych pismach jakoteż publikacje dla młodzieży i ludu świadczą o wielkiej kulturze literackiej i bardzo gruntownej wiedzy w różnych dziedzinach nauki.

Pierwotnie obejmowała „Szkoła“ prace całego zakresu pedagogji i dydaktyki, a w pracach „Towarzystwa pedagogicznego“ brali zarówno udział nauczyciele szkół ludowych, jak uniwersytetów i szkół średnich. Wkrótce jednak pilnych spraw szkolnictwa wszelkich kategorii namnożyło się takie mnóstwo, że okazała się potrzeba stworzenia osobnego towarzystwa i organu poświęconego sprawom wychowania i nauczania w szkołach średnich. Tak powstało w r. 1884 Towarzystwo nauczycieli szkół wyższych za inicjatywą Józefa Soleskiego i Zygmunta Samolewicza. Towarzystwo to w ciągu swego istnienia podniosło i załatwiło pomyślnie wiele spraw żywotnych, dotyczących wychowania i nauczania w szkołach średnich. Było ono tem dla nauczycielstwa średniego, dla jego interesów moralnych i materialnych, czem Towarzystwo pedagogiczne dla nauczy-

cielstwa ludowego. Wydało cały szereg wybornych podręczników dla szkół średnich, a otaczając szczególniejszą opieką naukę dziejów języka i literatury ojczystej, niespożytą społeczeństwu wyświadczyło usługę.

Od czasu swego istnienia rozwinęło Towarzystwo swój organ „Muzeum“, szeroką działalność wydawniczą, wydając cały szereg pożytecznych i dobrze obmyślanych podręczników dla szkół średnich, w ostatnich zaś czasach podjęło się wydawnictwa obszerniejszego p. t. „Nauka i sztuka“, która objąć ma szereg monografij popularno-naukowych ze szczególnem uwzględnieniem kultury polskiej.



Zygmunt Samolewicz.

Oba Towarzystwa pedagogiczne wspólnem staraniem stworzyły w ostatnich czasach „Polskie Muzeum szkolne“, otwarte we Lwowie dnia 3-go maja 1907 mające za zadanie gromadzenie rękopisów, dzieł, medali i innych pamiątek, odnoszących się do dziejów wychowania i nauczania w dawnej Polsce, obok tego zaś stwarzanie i urządzenie wzorowych gabinetów przyrodniczych, fizycznych, laboratorjów

chemicznych, biologicznych i innych. Obecny stan zbiorów „Muzeum” wynosi 6.406 pozycji. Biblioteka obejmuje najcenniejsze dzieła z zakresu pedagogji i dydaktyki, dzieła traktujące o ustroju i historii szkół wogóle, a w Polsce w szczególności. Biblioteka ta służyć ma przede wszystkim do użytku osób pracujących na polu historii i szkolnictwa w Polsce, może jednak także być bardzo pomocną do przygotowania się do egzaminów nauczycielskich i dla dalszego kształcenia się nauczycieli. Zbiór środków służących do uzmysłowienia nauki jest w Muzeum na razie jeszcze nie zbyt obfity. Zarząd jednak zawiązał już stosunki z wielu zagranicznymi firmami i z Towarzystwem urzędzeń szkolnych „Urania” w Warszawie. Zamiarem Zarządu „Polskiego Muzeum szkolnego” jest obudzenie żywszego ruchu wytwórczego na tem polu i w naszym kraju, a przede wszystkim dopomaganie do rozwoju istniejących już u nas słabych zaczątków tego przemysłu.

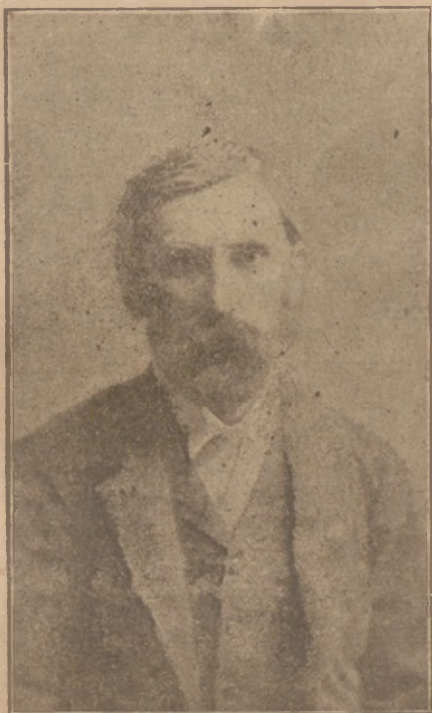
Pocieszającym objawem jest w ostatnich czasach powstanie towarzystw z kół nienauczycielskich, mających za zadanie opiekę nad młodzieżą szkół ludowych i średnich. Należą tu przedinnemi: „Związek rodzicielski” i „Towarzystwo ochrony młodzieży”.

Zbliżyć rodziców i opiekunów do nauczycieli i wychowawców, objaśniać jednym i drugim o wzajemnych potrzebach, wyrównywać różnice, pobudzać do świadomego celu wychowania młodego pokolenia — wzięt sobie za zadanie założony w r. 1896 przez Mieczysława Baranowskiego (* 1851, † 1898) dwutygodnik pedagogiczny pod tyt. „Rodzina i szkoła”. Pismo to w początkach zajmowało się więcej teorią pedagogiczną i sprawami ogólnemi wychowania. Pod obecną redakcją, w połączeniu z drugim pismem pod tyt. „Wiedza i praca”, jest ono pismem „poświęconem domowemu i szkolnemu wychowaniu młodzieży, dalszemu kształceniu nauczycieli, oraz szerzeniu i popularyzacji wiedzy”.

Bardzo pożyteczną działalność wśród zawziętej walki z germanizacją rozwija na Śląsku „Polskie Towarzystwo pedagogiczne” w Cieszynie, które w licznych swych kółkach, przez urządzenie lekcyj praktycznych i kur-

sów wakacyjnych, tudzież przy pomocy organu swego pod t. „Miesięcznik pedagogiczny“ krzewi zdrowe zasady pedagogiczne, budzi świadomość narodową u pracowników na polu wychowania w tym kraju.

Bardzo ważną i w skutkach swych nader płodną pomoc w krzewieniu oświaty niesie władzom szkolnym To-



Adam Asnyk.

warzystwo Szkoły ludowej, największa dziś instytucja oświatowa na ziemiach polskich. Założone zostało ku uczczeniu setnej rocznicy Konstytucji 3-go Maja roku 1891 przez komitet obywateli, których hasłem było, że „oświata jest siłą narodów, pierwszą i ostateczną podstawą ich powagi moralnej, dobrobytu i znaczenia“. Pierwszym prezesem Towarzystwa był poeta Adam Asnyk. W ciągu 28-miu lat

swego istnienia zdołało Towarzystwo skupić około 50.000 członków i z każdym rokiem rozszerza swoją działalność. Towarzystwo składa się z licznych kół miejscowych, nad którymi naczelne kierownictwo ma Zarząd Główny w Krakowie.

Głównem zadaniem Towarzystwa było dotychczas zakładanie szkół w miejscowościach, które nie posiadały szkół krajowych. Brak dostatecznych środków nie pozwolił Towarzystwu utworzyć szkoły wszędzie tam, gdzie tego zachodziła pilna potrzeba. Radzi sobie więc Towarzystwo przez zakładanie tak zw. „Szkółek początkowych“, w których nauczanie odbywa się zupełnie prywatnie.

Celem zwalczenia klęski analfabetyzmu, prawie nieznaney szczęśliwszym od nas narodom, zakłada Towarzystwo osobne kursy dla dorosłych analfabetów. Działalność tych kursów dociera nawet do sfer wojskowych, a władze wojskowe, uznając błogą jej działalność, przysyłały rokrocznie tysiące żołnierzy w czasie wolnym od ćwiczeń Towarzystwu do nauki. Kursów takich w różnych stronach kraju jest ponad 50.

Na Śląsku, gdzie toczy się zażarta walka o dzieci polskie, gdzie Niemcy i Czesi zabierali podstępnie dzieci ubogich rodziców do ochronek niemieckich, aby je potem całkowicie zniemczyć lub szzechizować, zakłada T. S. L. „wzorowe ochronki“ dla dzieci polskich i powierzało opiekę nad nimi ochroniarkom polskim.

Zakładało nadto z każdym rokiem po wsiach i miastach liczne czytelnie i wypożyczalnie, bursy dla synów włościańskich, domy ludowe, teatry włościańskie i t. d.

Spółeczeństwo polskie w należytem zrozumieniu ważności pracy Towarzystwa okazało w czasie wielkiej wojny wielką wobec niego ofiarność. Była ona — jak mówi sprawozdanie Towarzystwa — w tym czasie nie już zdwojona, ale „uwielokrotniona“. T. S. L. wytrzymało nietylko ogniową próbę podczas wojny i wyszło z niej zwycięsko, ale nadto spłaciło dług w kwocie około dwukroć stu tysięcy. Dzięki tej ofiarności Zarząd Towarzystwa w tych ostatnich kilku latach nietylko nie zwinął żadnej dawniej założonej szkoły, lecz także nie cofał się przed żadną nową inicjatywą rozszerzając swą działalność na coraz dalsze dziedziny pracy oświatowej.

„Okres walk i przewrotów politycznych i społecznych, które nastąpiły jako konsekwencja wielkiej wojny, nie sprzyjał spokojnej, organizacyjnej pracy T. S. L. A jednak ogół odczuwał potrzebę tej pracy i domagał się jej. Chłop i robotnik przeszedł czasu wojny olbrzymią przemianę i podniósł swą stopę życiową a w następstwie tego odczuwa dziś konieczną potrzebę zaspokojenia swych wzmocnionych potrzeb kulturalnych“.

„Może i dlatego także chłop polski i robotnik polski nie żałuje dziś nawet znaczniejszych kwot na książkę i bierze tak liczny udział w składkach na cele ogólne.“

„I tak: w r. 1918 T. S. L. zebrało na dar narodowy Trzeciego Maja, a w tem połowę na wsi 343.145 K 69 h, gdy tymczasem jeszcze w r. 1917 kwota ta wynosiła zaledwie 146.277 K 29 h i pochodziła przeważnie z datków t. zw. inteligencji“.

„Towarzystwo liczyło, że od jesieni 1918 zacząć będzie mogło normalne prace organizacyjne. Tymczasem sam koniec wojny przyniósł kresom naszym wschodnim i zachodnim bardzo ciężkie chwile: Wschód aż po San zajęli Ukraińcy, część Śląska Czesi.

Prac swoich na Wschodzie musiało skutkiem tego Towarzystwo zaprzestać, wielu Prezesów kół i najteższych działaczy poszło do ukraińskich więzień, wielu niestety zginęło straszną, choć zaszczytną śmiercią męczeńską“.

„Zmieniają się stosunki polityczne — kończy sprawozdawca — kończy się okres germanizacji i czechizacji na Zachodzie a rutinizacji na Wschodzie. Ludność polska w Państwie Polskiem wszędzie mieć musi swoją szkołę. Ze zwycięstwem tej zasady, z utworzeniem Państwa polskiego kończą się kłopoty szkolne polskiej ludności.“

„T. S. L. wytrwać musi na razie na placówce a nawet rozszerzyć będzie musiało te prace aż do chwili, gdy polskie władze szkolne będą mogły i będą chciały przejąć wszystkie szkoły polskie dotychczas utrzymywane przez Towarzystwo pod swoją opiekę. Wtedy T. S. L. będzie mogło całą swą usilność zwrócić na obszerne pole pracy pozaszkolnej.“

b) Dzielnica rosyjska.

Dotkliwa klęska, zadana Rosji przez Japończyków i zachwianie się skutkiem tego absolutnej władzy w Rosji, spowodowało w Królestwie Polskiem liczne zmiany w stosunkach społecznych wogóle, a szkolnych w szczególności. Niezwykłe położenie narodu naszego w tej dzielnicy, długoletni ucisk i brak wiary w sprawiedliwość rządu sprawiły, że społeczeństwo nasze uciec się tam musiało do środków nielegalnych, ale w tym razie koniecznych i do pewnego stopnia

usprawiedliwionych. Młodzież polska szkół wszelkich kategorii widząc, że szkoła rosyjska zamiast światła przynosi jej upokorzenie i zniechęcenie do nauk, że nie ułatwia jej umysłowego rozwoju, ale go przytępia i opaźnia, porzuciły mury szkolne, urządzając t. zw. strejk szkolny. Wiec rodziców, urządzony dnia 19 lutego 1905 roku w Warszawie, oświadczył w obecności najwyższego przedstawiciela władzy szkolnej w Królestwie Polskiem, kuratora okręgu naukowego w Warszawie, że rodzice polscy szkoły rosyjskiej nie chcą, że do niej dzieci posyłać przestaną i że domagają się szkoły polskiej pod kontrolą społeczeństwa polskiego. Tak śmiało rzucone hasło z ust tysięcy rodziców polskich dało pochop do bardzo ożywionego ruchu na polu stwarzania szkół polskich prywatnych i przeróżnych instytucyj oświatowych.

Powstała w pierwszym rządzie „Polska Macierz szkolna dla Królestwa Polskiego“. Macierz miała na celu krzewienie i popieranie oświaty w duchu narodowym. Środkami ku temu prowadzającymi być miały: zakładanie, utrzymywanie i popieranie szkół ludowych miejskich i wiejskich, seminarjów nauczycielskich, szkół średnich ogólnie kształcących i specjalnych, wydawanie czasopism pedagogicznych i polskich podręczników szkolnych. „Polska Macierz szkolna“ w krótkim czasie swego istnienia zajęła naczelne miejsce wśród innych instytucyj oświatowych w Królestwie Polskiem i pobudziła szerokie warstwy narodu do pracy wspólnej.

Prezesem i duszą „Polskiej Macierzy szkolnej dla Królestwa Polskiego“ był Antoni Osuchowski, jedna z najszlachetniejszych postaci Polski współczesnej, wybitny działacz na polu oświaty narodowej, urodzony r. 1849 w Paryżu, syn wychodźcy, oficera wojsk polskich. Jakiś czas był adwokatem przysięgłym, ale gorące umiłowanie Ojczyzny i chęć służenia sprawie publicznej wprowadziły go na drogę ofiarnej pracy obywatelskiej.

Gdy w r. 1876 książę Bismark stworzył niemiecką rządową komisję kolonizacyjną z funduszem stomiljonowym celem systematycznego wywłaszczania Polaków z ich ziemi, powołano do obrony przeciw temu bezprawiu w Poznaniu Bank Ziemski. Osuchowski zebrał 3 miliony marek na cele tego banku, powołując do ofiarności wszystkie warstwy społeczeństwa polskiego.

Niespożyte zasługi dla sprawy oświatowej położył Osuchowski w czasie, gdy w zaborze pruskim zakazał rząd nauczania języka polskiego i gdy jedyną dźwignią oświaty i uświadczenia narodowego w Poznańskim stały się czasopisma ludowe i Towarzystwa czytelników ludowych. Osuchowski zebranymi funduszami spieszył z pomocą tym instytucjom na Śląsku, w Ziemi Kaszubskiej, na Mazowszu Pruskim.

On jeden z pierwszych zajął się gorliwie sprawą Śląska Cieszyńskiego, zainteresował nią ogół polski i obudził ofiarności w tym kierunku. Przez szereg lat wpływały do kasy Polskiej Macierzy szkolnej w Cieszynie dziesiątki tysięcy a fundusze te umożliwiły założenie gimnazjum i utrzymanie go, stworzenie bursy i powołanie do życia całego szeregu szkół ludowych i ochronek.

Niemniej gorliwie zajął się Osuchowski sprawą oświaty w Królestwie Polskim. Jako prezes Macierzy szkolnej umiał Osuchowski w czasie dla polskiej oświaty bardzo trudnym nie tylko sprawą umiejętnie kierować, ale i zapewnić instytucji większą część jej funduszków.

Osuchowskiemu zawdzięcza swe powstanie i podwaliny materialne seminarjum nauczycielskie w Ursynowie. Zebrał on na jego cele 100.000 marek.

Jednym słowem nie było sprawy kulturalnej polskiej, którejby Osuchowski nie użyczył swego moralnego i materialnego poparcia. On to podjął myśl założenia Towarzystwa dla popierania wydawnictw Akademii umiejętności i zebrał na ten cel 80.000 K, nadto wyjednał dla tej instytucji szereg zapisów lub odzyskał dla niej sumy uważane za przepadłe.

Spółceństwo polskie z najwyższą wdzięcznością zapisze imię Osuchowskiego między imiona najzasłużeńszych i najlepszych swych synów.

Pracę społeczeństwa polskiego w Królestwie polskim około rozwoju szkolnictwa w duchu narodowym przerwała chwilowo reakcja, jaka nastąpiła po rewolucji w r. 1905. Wybuchła tymczasem Wielka Wojna. Po ustąpieniu Rosjan, mimo trudności stawianych przez władze okupacyjne niemieckie i austriackie, na całym obszarze zaboru rosyjskiego zakwitło bujnie nowe życie kulturalne. Z dumą i radością patrzyła Polska cała na zapal, z jakim społeczeństwo tamtejsze jęło się organizacji szkolnictwa wszelkiej kategorii. Z dnia na dzień, jakby pod różdżką czarodziejską urosło szkolnictwo polskie do rozmiarów, o jakich za rządów rosyjskich nie ośmielano się marzyć.

Francuz Edmund Privat, który w r. 1916 bawił w Warszawie, opisując swe wrażenia w jednym z dzienników francuskich, mówi

między innymi: na życzenie księcia Lubomirskiego zwiedziłem szkoły warszawskie. Jest ich w Warszawie wyż 800. Wszystkie założone przez Radę miejską. W r. 1914 było ich tylko 300. Nauka odbywa się w języku polskim, lokale szkolne ozdobione są portretami Kościuszki, Orłami białymi na czerwonych tarczach i mapami Polski, wszystko dawniej surowo wzbronione. Dzieci okazują zapał dla nauki serdeczny. „Jaki przedmiot lubisz najbardziej?“ zapytałem 14 stoletnią uczennicę. „Historję polską“ — odpowiedziała.

Już w jesieni 1915 r. otwarto Uniwersytet i Politechnikę w Warszawie. Generał-Gubernator niemiecki Beseler pilnujący w Warszawie przedewszystkiem interesów niemieckich musiał jednak przyznać, że Uniwersytet warszawski już w pierwszym roku służby rozwinął się znakomicie „stał się dla młodzieży polskiej pilnie i radośnie odwiedzanem siedliskiem pracy umysłowej“. Ten sam Beseler w piśmie do Senatu Politechniki warszawskiej przyznał, że „Politechnika warszawska rozwinęła się w jednym roku w sposób nadspodziewany, że znaczna liczba studentów jest wskazówką, jak wysoko są cenione w Polsce wiadomości techniczne i że społeczeństwo polskie czuje, że dla odbudowy i dla podniesienia gospodarczego i kulturalnego Polski jest wykształcenie ukwalifikowanych inżynierów, budowniczych i techników sprawą pierwszorzędnego znaczenia.

Obok wychowania szkolnego zajęło się społeczeństwo polskie także opieką nad wychowaniem pozaszkolnym, w szczególności zaś podjęło na wielką skalę walkę z analfabetyzmem.

W Warszawie zwłaszcza tępienie analfabetyzmu podjęto w sposób systematyczny a w osobnych kursach starano się szerzyć wśród ludności Warszawy i przedmieść wiedzę elementarną potrzebną obywatelom kraju, z kolei zaś utworzono kursa uzupełniające i zorganizowano Uniwersytet powszechny. Wskrzeszona „Polska Macierz szkolna“ pomimo związanych z wojną klęsk powołała do życia w krótkim czasie sto kół.

Przejęcie szkół w b. Królestwie Polskiem pod zarząd polski nastąpiło dnia 30 września 1917, na skutek specjalnego reskryptu generalnego gubernatora niemieckiego Beselera. Osobna instrukcja departamentu wyznań religijnych i oświecenia publicznego polecała inspe-

ktorom szkolnym polskim, by je dnia 30 września 1917 przejęli od inspektorów władz okupacyjnych, odebrali wszystkie akta i księgi, a dnia 1 października rozpoczęli samodzielnie urzędowanie. „Biura inspektorów szkolnych i rad szkolnych okręgowych — polecała instrukcja — mają się mieścić w jednym lokalu i stanowić jedną całość. Na ścianie frontowej domu, w którym będą się mieściły biura polskiej władzy szkolnej ma być umieszczona, dostarczona przez Departament tablica z herbem państwowym polskim i odpowiednim napisem“.

Nabożeństwo z okazji przejęcia szkolnictwa polskiego odprawił w katedrze ks. arcybiskup Kakowski.

Szkoły w Królestwie Polskiem były aż do czasu wojny przeważnie dziełem wysiłków osób prywatnych, Powstawały one wbrew intencjom wrogiego nam rządu rosyjskiego. Szkoła w Królestwie, ludowa czy średnia, była czemś zaledwie tolerowanem. Wśród ciężkiej walki z przeszkodami, rozmyślnie jej stawianemi, torując sobie drogę nigdy dotychczas nie znalazła ani pomocy, ani opieki, ani życzliwej kierowniczej ręki Państwa.

Dopiero w obecnej chwili, stojąc u progu szczęśliwszych czasów, ma społeczeństwo polskie w b. zaborze rosyjskim nadzieję, że objęcie polskiej szkoły przez polski zarząd oświaty wyda w przyszłości jak najlepsze owoce.

c) *Dzielnica pruska.*

Najsmutniej przedstawiała się do czasów najnowszych sprawa wychowania młodzieży polskiej pod zaborem pruskim. Do r. 1871 rozwijało się szkolnictwo w tej dzielnicy na ogół prawidłowo, a język polski mimo zakusów germanizacyjnych utrzymywał się w znaczeniu swem po szkołach ludowych i średnich. Mowa polska w Poznańskim, Prusach Zachodnich i na Górnym Śląsku miała swe prawa zagwarantowane traktatem wiedeńskim z r. 1815 i uroczystą obietnicą króla pruskiego przy objęciu W. Księstwa Poznańskiego. Zwłaszcza przez kilka dziesiątek lat przed wojną prusko-francuską panowały w całym nauczaniu niższem i średniem w Wielkopolsce zasady słuszne i pedagogiczne, ustalone w r. 1842 przez ministra oświaty Eichhorna. Cała nauka w szko-

łach ludowych a przeważnie także w gimnazjach pod zabor-
rem pruskim była dla Polaków polską.

Nie znaczy to wcale, jakoby społeczeństwo polskie cie-
szyło się podówczas w Prusiech zupełnem poszanowaniem
swych słusznych praw. Przeciwnie, zriemczanie ziem pol-
skich odbywało się w tej dzielnicy już od chwili zaboru, wsze-
lako fala ta nie obejmowała dotychczas szkół naszych. Po-
chodziło to, jak się zdaje stąd, że Prusy zastały na tery-
torjum w r. 1815 otrzymanem zakłady naukowe polskie
liczne i dobrze zorganizowane, budzące szacunek u pedago-
gów pruskich. Zwycięska walka przeciw Francji i rozrost
sił politycznych ośmieliły Prusy do wydarcia Polakom i tych
słabych resztek swobody. Zniesiono polski język wykładowy
w gimnazjach, pozostawiając tylko naukę jego jako przed-
miot osobny. Gdy wkrótce potem nawet naukę religii
polecono wykładać we wszystkich klasach gimnazjalnych po-
niemiecku, a ks. arcybiskup Ledóchowski zakazał kateche-
tom wykładać w tym języku, ustała nauka religii na czas
walki kulturalnej w szkołach prawie zupełnie. Nie długo po-
tem zniesiono język polski także w szkołach ludowych i po-
lecono nawet naukę religii na wyższym i średnim stopniu
wykładać tylko w języku niemieckim; tylko na stopniu naj-
niższym zostawiono wykład polski dla dzieci polskich. Od-
tąd systematyczne usuwanie języka polskiego nawet z nauki
prywatnej, do której się dzieci licznie garnęły, postępowało
coraz zawzięciej i coraz bezwzględniej.

Matki polskie starały się mimo wszelkich przeszkód
przez naukę prywatną powetować ciosy przez rząd językowi
polskiemu zadane. Mimoto jednak nauka prywatna nie mogła
zastąpić nauki systematycznej w szkołach publicznych; sku-
tek był ten, że germanizacja dzieci coraz bardziej postępo-
wała, a cofała się znajomość języka ojczystego.

Z wiosną w r. 1906 zaprowadził rząd naukę religii
w szkołach ludowych nawet na stopniu najniższym t. j. dla
dzieci 6 i 7 letnich w języku niemieckim. Daremne więc
były pokorne prośby rodziców ślone do rządu, wstawianie
się ś. p. arcybiskupa Stablewskiego w rejencji i w Mini-
sterjum, daremne protesty i uchwały na wiecach publicz-
nych, daremne interpelacje posłów polskich w Sejmie i Par-

lamencie niemieckim. Lud doprowadzony do ostateczności, chwycił się jedyne go środka, który mu jeszcze pozostawał. Nie spodziewając się już niczego od rządu, a opierając się na swych prawach rodzicielskich, zaczęli rodzice zakazywać dzieciom odmawiania pacierza w języku niemieckim, odpowiadania w nauce religii na pytania w tym języku zadawane, oraz przyjmowania katechizmów niemieckich od nauczycieli. Drobna dziatwa polska spełniła wolę rodziców z powagą i z poświęceniem mimo kar dotkliwych na nią nakładanych. Tak wybuchł pamiętny strejk szkolny w Poznaniu w październiku r. 1906 i przetrwał mimo zawziętych prześladowań dzieci i rodziców do połowy roku 1907. Strejk został złamany i rezultatów bezpośrednich nie osiągnął, zostawił jednak w sercach starszego i młodego pokolenia tem gorętszą miłość wiary i mowy ojczyznej.

Po zupełnem rozgromieniu Państwa pruskiego r. 1918 Naczelna Rada ludowa w Poznaniu powierzyła sprawę przejęcia szkolnictwa w zaborze pruskim Wydziałowi szkolnemu, który powstał z polskiego Towarzystwa pedagogicznego. Przy Wydziale szkolnym utworzono osobne Komisje dla spraw szkolnictwa rozmaitych stopni i typów. Sam Wydział szkolny wraz z Komisjami przeszedł stopniowo pod nazwą „Sekcji dla spraw szkolnictwa i oświaty“ jako urząd w skład Naczelnej Rady Ludowej.

Rząd pruski tylko z uporem i tylko krok za krokiem ustępował z dawnego stanowiska w szkolnictwie: pozwolił najpierw na naukę religii w języku polskim, później tylko na jedną, dwie, trzy aż wreszcie na 6 godzin języka polskiego w szkołach powszechnych i obywatelskich. Dziś jest zadaniem Wydziału szkolnego na najbliższą przyszłość jak najdalej idące spolszczenie szkół, usuwanie z nich nauczycieli niemówiących po polsku i zastąpienie ich Polakami. Niestety, tym usiłowaniom Wydziału szkolnego stoi na przeszkodzie brak nauczycieli, dość powiedzieć, że zapotrzebowanie sił nauczycielskich wynosi w obecnej chwili około 9.000 osób. I w zakresie szkół średnich wre dzisiaj w Poznaniu praca na całej linii. I tu celem ostatecznym Wydziału szkolnego jest jak najrychlejsze spolszczenie szkół i zastąpienie nauczycieli niemieckich Polakami. Spolszczono na

razie w Poznaniu gimnazjum Marji Magdaleny. Oddziały niemieckie przy poszczególnych szkołach średnich są opłacane prywatnie, podobnie jak i polskie paralelki z większością niemiecką.

Zaznaczyć wypada, że władze szkolne polskie zapewniają niemieckim dzieciom wszędzie możliwość uczenia się w języku ojczystym i unikają starannie zarzutu, jakoby chciały stosować dawne metody pruskie.

Dziś, gdy w naszych czasach zamknęła się jedna karta dziejów a otworzyła druga, gdy Bóg pisze wyroki dziejów, gdy „z zamętu rodzi się świat ducha“, gdy „stare kształty się walą“, dźwiga się wśród wielkich trudności gmach niepodległego Państwa Polskiego, niepodobna jeszcze przewidzieć ani myślał ogarnąć, jaki kształt przybierze szkoła polska. To tylko pewne, że najbliższem i najważniejszym zadaniem organizatorów naszego szkolnictwa będzie: usunąć z niej naleciałości obce, które przez przeszło lat 100 zatruwały dusze młodzieży polskiej i przy pomocy szkoły odpowiadającej właściwościom naszego charakteru dążyć do duchowego zespolenia całego narodu. Szkoła polska nie może być ślepem naśladownictwem żadnego wzoru obcego, ale tworem oryginalnym, dostosowanym do potrzeb współczesnego życia polskiego, formą i treścią winna być dostosowaną do tych warunków i dążeń, jakie nam dziś przyświecają.

W świadomości bowiem Narodu polskiego utrwaliła się od dawna ta zasada, że najpewniejszą i najpierwszą dźwignią rozwoju sił narodowych musi być oświata i że tylko mądrze zorganizowane wychowanie narodowe zdolne jest zapewnić krajowi świątłych, dzielnych i patriotycznych obywateli. Powiedział to już w r. 1600 kanclerz i hetman Jan Zamojski, wydając dyplom dla założonej przez siebie Akademji, głosząc, że taka zwykła być Rzeczpospolita, jakimi są obyczaje i wykształcenie obywateli“. Powtórzył za nim to samo ks. Stanisław Konarski *) a zanim jako dogmat przyjęli tę zasadę wszyscy prawie nasi refor-

*) *Qualibus pubem sibi format ipsa moribus, Tales habitura est Republica cives*“.

matorowie wychowania publicznego, nie zapomną tedy o niej z pewnością i dzisiejsi organizatorowie szkolnictwa polskiego.

g) Szkolnictwo polskie w czasie wojny na Litwie, Rusi i w rdzennej Rosji.

Wobec ciągle jeszcze trwających działań wojennych i nieregulowanych granic Państwa Polskiego na Wschodzie, nie pora jeszcze dzisiaj pisać historję oświaty i szkolnictwa polskiego w czasie wojny na Litwie, Rusi i w rdzennej Rosji. Przyjdzie na to czas, gdy nastaną stosunki normalne a archiwa wojenne uprzystępnia swe materiały dla badaczów historii kultury naszej. Na razie poprzestać trzeba na zestawieniu wiadomości zebranych w tym względzie z korespondencji pism periodycznych. Ale i te już wiadomości, choć urywkowe, świadczą niezbitnie o wspaniałej żywotności narodu naszego, który nawet w najcięższych chwilach nie zapomniał o pracy dla przyszłych pokoleń i o krzewieniu kultury polskiej wszędzie, gdzie znalazła się choćby garstka rozbitków narodowości polskiej.

Litwa*)

Litwa, Ojczyzna Kościuszki, Rejtana, Mickiewicza, Traugutta i wielu innych, wielkich w narodzie postaci, od chwili upadku rewolucji w r. 1830—1831 znalazła się pod straszliwym uciskiem moskiewskim. Wszystko, na co się tylko zdobyć umiał przewrotny umysł moskiewsko-tatarskiej dzicy, zostało użyte, aby zgładzić imię polskie, aby zrussyfikować kraj i ludność. Koroną męczeństwa społeczeństwa polskiego na Litwie były czasy po r. 1863, czasy Murawjewa-Wieszatela, kiedy dla Polaka na Litwie trwać i żyć było już bohaterstwem.

O szkolnictwie polkiem, o jawnej nauce w języku ojczystym dzieci nawet marzyć wówczas nie było można. Szkoły polskie były dawno już zamknięte, a za prywatną naukę w domu w języku polskim groziło długie więzienie, a nawet Sybir. Jednakże i wtedy znaleźli się cisi bohaterowie, którzy mimo srogich prześladowań, w tajemnicy na wysokich poddaszach i w męcznych suterrenach zbierali działwę, by spragnionym duszom dawać największy skarb — naukę języka ojczystego. Ci bezimienni, cisi bohaterowie — to nauczycielki, które często nie miały za co kupić sobie całych bucików, to „panienki ze dworu“, gromadzące działwę folwarczną, to wreszcie księża, którzy pod pozorem nauki katechizmu, uczyli także znać i kochać mowę ojczystą. Wielkie zasługi w tym kierunku ma również wileńskie „Stowarzyszenie Nauczycielek i Wychowawczyń“, przekształcone po 25 latach istnienia, czasu wojny, na Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego na Litwie“.

*) Z. Fedorowicz. Ruch oświatowy na Litwie podczas wojny. „Polska Macierz szkolna“, Warszawa, kwiecień 1919 Nr. 7 i 8, str. 21—25.

W roku 1905, kiedy od Wschodu powiał wiatr rewolucji, zda-
wało się, że nastąpiły dla Litwy lepsze czasy. Założono wtedy pierw-
sze na Litwie gazety polskie, założono również we Wilnie Towa-
rzystwo p. t. „Oświata“, które w ciągu krótkiego czasu założyło
w Wilnie i na wsi mnóstwo szkół, czytelni, bibliotek, kursów dla
analfabetów i t. d. Ale krótkie były chwile radości i odpoczynku.
Przyszła reakcja, zmiotła także i „Oświatę“. Szkolnictwo polskie
zeszło znowu w podziemia, ukryło się, jak za czasów Murawjewa,
ale nie przestało żyć i tętnić życiem.

Taki był stan rzeczy na Litwie, gdy wybuchła wielka wojna
europejska. Pierwszy rok tej wojny nie przyniósł Litwie żadnej
zmiany. Szumne zapowiedzi W. Ks. Mikołaja Mikołajewicza zostały
tylko zapowiedziami, a ucisk narodowy był taki sam, jak poprze-
dnie. Lecz oto przyszła pamiętna jesień r. 1915. Na Litwę wkro-
czyli Niemcy, prąc cofające się wojska rosyjskie. Niemcy, w pierw-
szych zwłaszcza chwilach swego na Litwie pobytu pragnęli ży-
czliwie usposobić dla siebie ludność i dlatego nie odstawiali istot-
nego swego oblicza. Nastąpiła dla oświaty polskiej dni istotnie wol-
nościowe.

Już we wrześniu 1915 r. zawiązuje się w Wilnie naczelną dla
całej Litwy pod okupacją niemiecką instytucja oświatowa. — Ko-
mitet Edukacyjny, który w braku polskich naczelnich instytucyj od-
grywał rolę Ministerstwa oświaty na Litwie. Zakładał on szkoły,
udzielał im zapomóg, dostarczał sił nauczycielskich, wykonywał nad-
zór nad szkołami. Ruch oświatowy rozwijał się tak żywiołowo, że
w ciągu zaledwie kilku miesięcy kraj cały okrył się siecią szkół
polskich. W Wilnie powstały cztery gimnazja, szkoła handlowa, dwa
seminarja nauczycielskie, sześć szkół t. zw. miejskich i 32 szkoły
ludowe z kursem czteroletnim. Na prowincji w dawnych gubernjach
wileńskiej, kowieńskiej i grodzieńskiej powstało przeszło 300 szkół
ludowych, a nadto w Grodnie, Białymstoku, Lidzie i Świącianach
gimnazja polskie i seminarja nauczycielskie.

Po kilku miesiącach pobytu na Litwie Niemcy, opanowawszy
kraj zmienili kierunek swej polityki, która dotychczas życzliwa dla
elementu polskiego, poczęła popierać odśrodkowe dążenia Litwinów
i Białorusinów a w stosunku do Polaków stała się zupełnie wrogą.
Zamknięto „Komitet Edukacyjny“, który w ten sposób z instytucji
jawnej musiał stać się organizacją tajną, zamknięto mnóstwo szkół
na prowincji, Towarzystwa oświatowe zostały również albo zam-
knięte, albo tak skrupowane, że właściwie żadnej działalności uja-
wniać nie mogły.

Rozpoczął się w ten sposób czteroletni okres walki o szkołę
polską na Litwie. Walczyć trzeba było o wszystko i na wszystkie
strony. Przedewszystkiem miał „Komitet Edukacyjny“ wielkie tru-
dności materialne. Dopóki Komitet działał jako instytucja jawna,
mógł gromadzić środki pieniężne, które napływały obficie. Z chwilą
jednak, gdy musiał stać się instytucją tajną, napływ pieniędzy nad-

zwyczajnie się zmniejszył. By sprostać większym wydatkom „Komitet Edukacyjny“ musiał zwrócić się o pomoc do innych dzielnic, które od tej pory istotnie utrzymywały szkolnictwo polskie na Litwie. Najwybitniejszą pomoc okazało Poznańskie, następnie Kongresówka a w końcu Galicja.

Jeszcze większe trudności wpływały z wrogiego dla szkół polskich stosunku władz niemieckich. Każda szkoła polska otoczona zewsząd szpiegami i ustawicznie gnębiona coraz to nowymi wymaganiami z trudnością tylko utrzymywała się przy życiu. Zwłaszcza żądanie rządu niemieckiego, aby działwa polska już od pierwszego roku nauczania uczyła się języka niemieckiego, spotykała się z żywiołowym oporem całego społeczeństwa. Wielką troską „Komitetu Edukacyjnego“ był również brak podręczników i pomocy szkolnych. Naturalnie było tego podostatkiem w Warszawie, ale Niemcy starannie pilnowali, by nie przekradła się z Królestwa jaka książka na Litwę. Trzeba więc było uczyć często bez książki, często bez żadnej pomocy naukowej.

Miały więc szkoły na Litwie braki i to poważne. W większych miastach: jak w Wilnie, Grodnie, Białymstoku, gdzie były i lepsze siły nauczycielskie i książki i pomoce i odpowiednie lokale, tam były czteroletnie szkoły ludowe, stojące całkowicie na wysokości zadania. Na wsi jednak wyrastały różne trudności. Lokal szkolny w bardzo tylko wyjątkowych wypadkach mieścił się w budynku dawnej szkoły rosyjskiej. Najczęściej była to niska, mroczna izba w zwykłej chacie wiejskiej. Działwa siedziała zwykle na... podłodze. Nauczycielka miała przeważnie stolik i stółek, ale zamiast tablicy posiłkowała się... wyjętymi z zawias drzwiami. Wieś, gdzie mieściła się szkoła, dawała nauczycielce utrzymanie. Czasem utrzymanie to składało się z produktów spożywczych w naturze, czasem jednak każda chata po kolei przez tydzień żywiła swego pedagoga, który na wzór dawnych żaków krakowskich z miseczką codziennie po żywność wędrował. Nauczycielstwu na wsi utrudniała nadto życie niemożność komunikacji z miastem, na co trzeba było specjalnej przepustki, którą niełatwo było otrzymać a nawet trudność w napisaniu listu, który musiał być napisany po niemiecku i podlegał cenzurze.

Nagroda za te wszystkie trudności i poświęcenia było dla nauczyciela poczucie, że jest nie tylko pożytecznym, ale niezbędnym. Do szkoły garnęli się wszyscy: 5-cioletnie dzieci i 18-letni parobcy i dziewczęta, obok ludzi dorosłych. Ze wszystkimi trzeba było zaczynać od początku. Naturalnie, że program nauk musiał być dostosowywany do chwili i okoliczności i że z punktu widzenia metodyki, teorii i wymagań zasadniczych niejedno zarzucić im było można. Ale praca włożona w to nie poszła na marne. Pozostał czyn wielki, czyn narodowy, największy, jakim od czasu wojny poszczycić się może społeczeństwo polskie na Litwie.

Nadeszły jednak lepsze czasy a dla nauczycielstwa polskiego na Litwie otwały się dziś szerokie horyzonty.

Wedle statystycznych najnowszych wykazów Wilno liczy obecnie dzieci polskich w wieku szkolnym około 15.000, uczy się za ledwie 5.914, t. j. za ledwie 39.4%, wśród Żydów na około 8.000 dzieci w wieku szkolnym było przeszło 6.229 uczących się t. j. przeszło 77%.

Ukraina^{*)}.

W ciągu dwóch lat 1917 i 1918 powstało prawie z niczego na Ukrainie szkolnictwo polskie, które rozwijało się świetnie dzięki bohaterskim wprost wysiłkom i niesłychanej ofiarności całego społeczeństwa kresowego.

Z dniem 1 listopada 1918 istniało na Ukrainie szkół polskich średnich 31 ze 169 oddziałami, zawodowych 9 z 19 oddziałami, początkowych 1247 z 2478 oddziałami, łącznie zaś 1287 szkół z 2666 oddziałami, personelem nauczycielskim, złożonym z 1800 osób i prawie 20.000 uczniów.

Oprócz tego istniała jedna wyższa uczelnia w Kijowie o charakterze uniwersyteckim z 20 profesorami, między którymi wielu wybitnych uczonych (jak prof. Janowski, Ułaszyn, Klinger i inni), i do którego uczęszczało do 700 słuchaczy. Energiczną pracę oświatową prowadziły „Macierze szkolne“, z pośród których najenergiczniej może działała „Macierz Polska“. Liczyła 15.000 członków i w ciągu jednego roku zorganizowała 11 kół powiatowych i 500 miejscowych.

Dziś po roku anarchji bolszewicko ukraińskiej szkolnictwo polskie, aczkolwiek silnie nadszarpięte, jednak nie zostało doszczętnie zniszczone. Szkolnictwo ludowe przetrwało bez większych zmian i znaczniejszych strat a to dzięki pełnemu poświęceniu zachowaniu się personelu nauczycielskiego, który mimo braku środków i rozmaitych trudności trwał na stanowisku i prowadził szkoły dalej nie pobierając nieraz ani grosza pensji i żyjąc jeno z tego, co chłopci z łaski dawali.

Najwięcej ucierpiało szkolnictwo średnie, jako, że po większych miasteczkach wytworzyły się i najtrudniejsze warunki życia i największe były nieporządki. Zupełny brak opału w zimie roku 1918 nieomal że wprost uniemożliwił naukę; do tego dodać trzeba, że trudności aprowizacyjne wyгнаły mnóstwo uczniów biedniejszych na wieś, gdzie łatwiej było się utrzymać. Bolszewickie „czerezwyczajki“ i tępienie „burżujów“ zmusiły też część zamożniejszych uczniów do ucieczki przed „gniewem proletariatu“, tak, że szkoły po miastach prawie zupełnie opustoszały. Kontygent nauczycieli także się znacznie zmniejszył, bo kto mógł, to uciekał z tego „komunistycznego raj“.

*) „Czas“ z 19 września 1919.

Najbardziej jednak szkolnictwu dawał się odczuwać zupełny brak książek. Zawsze ich był brak wielki i pomimo nadzwyczajnych wysiłków nauczycielstwa i rodziców usunąć się nie dał. Z zapewnieniem zupełnej anarchji wszelka działalność wydawnicza ustała i nauka odbywać się musiała bez książek.

Jedynie polskie na Ukrainie seminarjum nauczycielskie w Żytomierzu przetrwało dotąd, ale bez pomocy z zewnątrz nie zdoła się dłużej utrzymać a jest ono niezbędnie potrzebne, gdyż w razie jego zamknięcia całe szkolnictwo ludowe polskie na Ukrainie zginąć i zamrzećby musiało.

Wogóle spodziewać się należy, że władze polskie oświatowe uznają dotychczasowe bohaterskie wysiłki społeczeństwa polskiego na Ukrainie i postarają się utrzymać przy życiu szkolnictwo polskie na Ukrainie. Placówek takich jest na Ukrainie parę tysięcy a w nich 80.000 dzieci. Społeczeństwo polskie nie może i nie powinno z lekkim sercem oddać je na zaturę.

Wołyń *).

Do roku 1914 na Wołyniu jak i na całej Rusi, istniało tylko tajne nauczanie języka polskiego i historii polskiej po dworach, parafjach i w bardzo nielicznych szkołkach tajnych. Nauka ta czujnie bardzo przez policję rosyjską prześladowana i bezwzględnie tępiąca mogła trwać tylko tam, gdzie wśród inteligencji polskiej znalazły się jednostki zdolne do poświęcenia i zaparcia się.

Gdzieś w wioski katolickie z własnej inicjatywy utrzymywały nauczycieli wędrownych, zwanych „dyrektorami“. Byli to przeważnie nieuki i ludzie wykolejeni, z pracy ich korzyści było niewiele. Prawie wszędzie językiem domowym polskiej ubogiej szlachty i włościaństwa polskiego stał się język ukraiński, polski pozostał tylko dla kościoła. Silne jednak poczucie odrębności wyznaniowej powstrzymywało warstwy te od zlania się z ludnością ukraińską i dało możność przetrwania do lepszych czasów.

Pierwszą ulgę przyniosło prawo o prywatnych zakładach naukowych wydane w Rosji 1 czerwca 1914. W noweli tej pozwolono ludności polskiej tworzyć własne szkoły. Ludność polska na Wołyniu skorzystała z tego prawa skwapliwie. Poczyniła starania o szkoły parafjalne, postanowiła stworzyć gimnazjum polskie, opracowała projekty sieci szkół ludowych i urządziła zjazd działaczy oświatowych w mieście Równie. Lecz wojna, która w r. 1915 przeniosła się na Wołyń, nie pozwoliła w całej pełni urzeczywistnić tych planów. Tylko miasta i większe środowiska polskie, jak: Sławuta, Szepetówka, Korzec i inne, zyskały szkoły początkowe, przeważnie parafjalne, w Żytomierzu zaś powstało pierwsze gimnazjum polskie na Wołyniu.

Dopiero od r. 1917, gdy rewolucja zniosła wszelkie ograniczenia narodowościowe, zaczął się żywiołowy, niespodzianie szybki roz-

*) „Polska Macierz szkolna“, Warszawa 1919 styczeń Nr. 1, str. 8-14.

wój szkolnictwa polskiego na Wołyniu: powstało z górą 400 szkół początkowych, sześć szkół średnich i 1 seminarjum nauczycielskie. Wszędzie powstały Koła „Macierzy Polskiej“, które biorą w opiekę istniejące szkoły, otwierają nowe i skupiają ludzi chętnych do pracy oświatowej.

Szkoły polskie w Petersburgu *).

Celem zaopiekowania się dźwiatwą wychodźców polskich w Petersburgu została założona w tem mieście w r. 1907 Polska Macierz szko'na. W połowie r. 1915, gdy nawała wojenna wyrzuciła na bagna północne ogromny zastęp ludu polskiego, a wśród nich wielką ilość dźwiatwy, często pozbawionej rodziców, Macierz Polska wzięła na siebie zadanie zorganizowania opieki i nauki dla dźwiatwy polskiej. Już w końcu 1915 roku Macierz otworzyła 18 szkół początkowych, 1 średni zakład naukowy męski i 6 burs a następnie w ciągu tego roku szkolnego utworzono jeszcze 5 szkół początkowych. W roku tym znajdowało się w zakładach Macierzy 3.848 dzieci.

W następnych latach szkolnych t. j. 1916/17 i 1917/18 liczba szkół początkowych zwiększyła się do 30, w szkołach i bursach znajdowało się 3.320. W ostatnim roku powstały dwie szkoły średnie żeńskie, w których pobierało naukę 415 uczennic. Położenie szkół polskich jak i całego społeczeństwa polskiego pogorszyło się z chwilą objęcia rządów przez władze bolszewickie. Jest jednak wszelka nadzieja, że z nastaniem stosunków normalnych, placówki szkolne polskie w Petersburgu wrócą do dawnego stanu.

Szkoła polska na Syberji **)

Szkolnictwo polskie na Syberji, liczącej obecnie około 100.000 ludności polskiej, jest bardzo świeżej daty. Do wojny nie było tam wcale szkół polskich, jak wogóle nie mogło być mowy o polskiem nauczaniu, gdyż rząd carski patrzył na szerzenie oświaty polskiej jako na przestępstwo państwowe. Rusyfikacja też czyniła ogromne postępy a ulegały jej nawet dzieci powstańców z r. 1863. Wiele działał tu urok potęgi rosyjskiej i korzyść, jaką zapewniało należenie do narodowości rządzącej Państwem.

Dopiero, gdy wśród wojny niknąć zaczął urok potęgi Rosji, gdy przysłyły fale wygnańcze z Polski niosące ze sobą świeże i mocne tradycje narodowe, gdy powstały Towarzystwa pomocy ofiarom wojny, przystąpiono do tworzenia szkoły rodzimej. Ważną rolę odegrali w tej pracy jeńcy Polacy z zaboru austriackiego, którzy dostarczali fachowych sił nauczycielskich, pracujących umiejętnie i z dużem poświęceniem; często oni pierwsi dawali impuls do utworzenia szkółki a nawet nieraz sami utrzymywali ją ze swoich szczupłych zasłdków.

*) Polska Macierz Szkolna, Warszawa, luty 1919, Nr. 2 i 3, str. 27.

***) Dr. Stanisław Strzemecki, Szkoła polska na Syberji, „Czas“ z dnia 28 września 1919.

Praca szkolna ze względu na ogromne przestrzenie syberyjskie i brak należytego zrozumienia u ludności polskiej jak również z powodu przeszkód administracji rządowej, szła dość opornie. Zaczęła przybierać żywsze tempo po wybuchu rewolucji, lecz ruch zwycięski bolszewików szybko zniszczył instytucje polskie a wraz z nimi za marły przeważnie i szkoły. Po ustąpieniu bolszewików trzeba było pracę zaczynać na nowo. Trudności były duże; rozpraszał się personal nauczycielski, Syberja została odcięta od Rosji europejskiej a to pociągnęło za sobą brak dopływu podręczników szkolnych, wreszcie co najważniejsze, nie było środków finansowych na utrzymanie szkół i nauczycieli.

Szkoły polskie na Syberji są niejednolite i różnej wartości: w jednych uczą się chłopcy oddzielnie od dziewcząt, w innych jest system koedukacyjny; jedne mają charakter szkół parafjalnych, inne są samoistne.

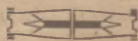
Do utrzymania niektórych (Nowo-Nikołajewsk) przyczynia się gmina miejska i te są utrakwistyczne, polsko-rosyjskie. Przy niektórych szkółkach powstały ochronki polskie dla dzieci, które wśród wojny straciły rodziców. Ochronkę taką w Nowo-Nikołajewsku i Czyście wspiera stale polski Komitet wojenny a w Krasnojarsku bataljon włoskich żołnierzy żywi dzieci polskie. Wiele dobrego zrobił amerykański „Czerwony Krzyż“, który wśród ostrej zimy r. 1918/19 dostarczył dzieciom polskim i wygnańcom sporo ciepłej odzieży.

Jest tendencja, by przy wszystkich szkołach polskich tworzyć biblioteki. Rzecz to jednak obecnie niesłychanie trudna, bo dopływu świeżych książek polskich na Syberji niema wcale, starych zaś jest nie wiele i te są wysoko cenione. Dla potrzeb więc szkolnictwa musiano się uciec do odbijania litograficznego. W ten sposób wyszedł w Charbinie „Polski elementarz“, „Zarys literatury polskiej“, „Pieśni polskie“ i t. d.

Przy niektórych gimnazjach powstały „Związki młodzieży polskiej“ a w Tomsku jest nawet polska korporacja akademicka „Ognisko“.

Pozatem młodzież garnie się z zapałem do skautu polskiego, który od maja b. r. ma „Naczelną komendę harcerstwa polskiego na Syberji“, z siedzibą w Nowo-Mikołajewsku przy P. K. W., który też wydaje swoim kosztem fachowy dwutygodnik „Harcerz polski“.

Aby szkolnictwo polskie na Syberji związać organicznie z całym społeczeństwem polskim, zapewnić mu jednolitość i trwały rozwój, założono w czerwcu 1919 „Macierz Polską na Syberji“ złożoną z obywateli i pedagogów, którzy stoją na straży prawidłowego i wszechstronnego rozwoju szkolnictwa polskiego na Syberji.



DZIEŁA,

Z KTÓRYCH KORZYSTAŁEM PRZY UKŁADANIU NINIEJSZEGO
PODRĘCZNIKA, KSIĄŻKI, BROSZURY I ARTYKUŁY Z ZAKRESU
:: :: :: HISTORJI PEDAGOGJI POLECENIA GODNE. :: :: ::

Wstęp: W sprawie podziału na okresy:

Dr. Theobald Ziegler, Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen, München 1895, str. 5—14.

Okres I. Czasy przed zaprowadzeniem Chrześcijaństwa:

1. Wychowanie u narodów wschodnich.

Prälat Dr. K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit, bearbeitet in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern, Erster Band, Die vorchristliche Erziehung, bearbeitet von K. A. Schmid u. G. Baur, Stuttgart, 1884.

Edwin Arnold, Światło Azji, Żywot i nauka Gautamy, księcia Indji i założyciela Buddyzmu, z angielskiego oryginału przełożył Wojciech Szukiewicz, Warszawa, 1905.

J. A. Święciecki: Chiny, Encykl. Wych. t. II, str. 508—525.

A. Okszyce, Japonia i Japończycy, podług Lauterera i innych, Warszawa, 1904.

Prof. Dr. Inazo Nitobé, Bushido, dusza Japonji, Lwów, 1904.

Z. Kłośnik, Japonja, Lwów, 1904.

M. E. Trepka, Indje, Encykl. wych. tom V, zesz. 7., str. 527—534.

2 Wychowanie u narodów klasycznych.

Dr. Hanus Bohatta, Erziehung und Unterricht bei den Griechen und Römern, Gütersloh, 1895. — Schmid w dziele przytoczonym wyżej tom. I, str. 178—293. — Dr. L. Kellner, Kurze Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes mit vorwaltender

Rücksicht auf das Volksschulwesen, X. Aufl., Freiburg i B. 1890 str. 18—57.

Adolf Busse, Sokrates, (Die grossen Erzieher, t. VII) Berlin 1914.

Otto Willman, Aristoteles, Berlin, 1909 (Die grossen Erzieher — t. II. Dzieła gruntowne, lektura dla nauczycieli starszych).

Emil Kopeczyński: Ksenofont, Encykl. wych. t. VI, str. 414—418.

Pawlicki: Hist. fil. gr. t. II, cz. 1., str. 49—105.

Emil Kopeczyński: Kwintyljan. Encykl. wych. tom VI, zes. 5, str. 432—436.

Dr. Antoni Danysz: Teorja pedagogiczna Kwintyljana, „Eos“, Lwów 1899, str. 169—186.

Okres II. Czasy po zaprowadzeniu Chrześcijaństwa do połowy wieku XV-go.

1. Wychowanie w pierwszych wiekach Chrześcijaństwa.

K. Schmid: II t. część I.

Ziegler: str. 19—40.

Dr. Theodor Tupetz, Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes, Wien-Prag-Leipzig, 1906, str. 13—34.

2. Szkoły i wychowanie w wiekach średnich. — Karol W. — Alfred W.

St. Urbanowicz: Karol Wielki, Encykl. wych. tom VI, str. 128—9.

Emil Reicke, Lehre und Unterrichtswesen in der deutschen Vergangenheit, Leipzig, 1901, (Monographien zur deutschen Kulturgeschichte, herausgegeben von Georg Steinhausen) — dziełko bardzo zajmujące.

H. Galle: Kolonje akademickie, Encykl. wych. tom VI, str. 205—210.

Kazimierz Morawski: Historia Uniwersytetu Jagiellońskiego, (Średnie wieki i Odrodzenie) z wstępem o Uniwersytecie Kazimierza W., dwa tomy, Kraków, 1900.

Dr. Antoni Karbowski: Dzieje wychowania i szkół w Polsce w wiekach średnich części I., Petersburg, 1898, II tom także 1903.

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

Dzieło Prof. Morawskiego przytoczone wyżej, Schmid a tom II, część II.

Ziegler, str. 41—128. — Tupetz, str. 34—47. — Keller, str. 80—104.

Dr. Antoni Danysz, Elżbiety, królowej Polskiej, małżonki Kazimierza Jagiellończyka traktat pedagogiczny o wychowaniu Królewicza, przetłumaczył i objaśnił... Lwów, 1902.

Dr. Piotr Chmielowski, Encykl. wychow. tom III, str. 511—520.

Maurycy Straszewski — Polska myśl wychowawcza — Polska w kulturze powszechnej — część I, Kraków 1918, str. 242—267.

Reformacja i jej wpływ na szkoły i wychowanie.

Schmid, II tom, II część, str. 151—461.

Stanisław Kossowski, Studja do dziejów Renesansu i Reformacji, I. Krzysztof Hegendorfin w Akademji Lubrańskiego w Poznaniu (1530—1535) Lwów, 1905.

Roman Plenkiewicz: Hegendorfinus, Encykl. wych. t., V, str. 259—263

P. Chmielowski, Erazm Glicznier-Skrzetuski, Encykl. wych. t. IV, str. 596—602.

R. Plenkiewicz: Melanchton Filip, Encykl. wych. t. VII, str. 314—322.

St. Tarnowski, Pisarze polityczni XVI wieku, Kraków, 1886.

Dr. J. Leciejewski, Zapatrywania Mikołaja Reja na wychowanie, Poznań, 1897.

Roman Plenkiewicz, Mikołaja Reja z Nagłowic Etyka, (1505—1905). Warszawa, 1905.

Szkoły katolickie. — Jezuici. -- Inne szkoły katolickie. — Zakon Pijarów.

P. Chmielowski, Łukasz Górnicki, Encykl. wych. tom V, str. 1—8.

R. Plenkiewicz: Modrzewski Frycz Andrzej, Encykl. wych. tom VII, str. 414—432, (rzecz bardzo gruntowna i pouczająca).

Wiktor Hahn, Szymon Marycki, Encykl. wychow. t. VII, str. 277—279.

Ks. Stanisław Załęski: Jezuici, Encykl. wych. tom VI, str. 12—28.

Ks. Stanisław Załęski, Jezuici w Polsce, Lwów, 1900—1906.

Dr. Antoni Danysz: Jezuicki kanon lektury starożytnych autorów, Lwów, 1902.

Ks. D. J. Górka: Życie św. Anieli Merici i dzieje przez nią założonego zakładu Urszulanek, Kraków, 1905.

Ks. T. Chromecki: Krótki rys dziejów zgromadzenia szkół OO. Pijarów, Kraków, 1880.

Vitae et scripta quorundam e congregatione Clericorum regularium Scholarum Piarum in Provincia Polona professorum, Warszawa, 1812.

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

Reforma szkół i wychowania w kierunku realistycznym.

R. Plenkiewicz w dziełku o etyce Reja, wyżej przytoczonym, pomieścił wiele zajmujących szczegółów o pedagogice Montaigne'a.

R. H. Quick: Reformatorzy wychowania, zasady wychowania nowoczesnego, przełożył z angielskiego J. Wł. Dawid, Warszawa, 1895, str. 70—79, 79—94, 95—143.

Schmid, tom III, część II-ga, str. 1—92, 189—311.

Ziegler, str. 129—194.

W. Osterloff: Przewodnicy myśli pedagogicznej na Zachodzie — od czasów Odrodzenia, Warszawa 1918.

Dr. Antoni Danysz, Komeński, Encykl. wychow. tom VI, str. 225—243.

Dr. Antoni Danysz, Jan Amos Komeński, przyczynek do jego działalności w Polsce, Poznań, 1898.

Ivan Kwačala, J. A. Comenius — Berlin, 1914 — Die grossen Erzieher — t. VI (dzieło gruntowne, lektura bardzo pożądana dla starszych nauczycieli).

Karol Appel, Montaigne, Encykl. wych. t. I, str. — t. VII, str. 432—442.

Pietyści i Aug. Herm. Francke.

Schmid, t. III, część I, str. 208—255, 410—439, t. IV, część I, str. 197—302.

Majchrowicz, Seminarium praeceptorum w Halli nad Saalą, Lwów 1893.

Fénelon, J. B. de la Salle i szkoły „Braci chrześcijańskich“.

Fénelon, Encykl. wych. t. IV, str. 46—52.

Schmid, tom IV, część I, str. 353—403 i część II, str. 41 i nast.

System kształcenia młodzieży w Polsce w wieku XVII.

Dr. Antoni Danysz: Instrukcje wychowawcze Jakóba Sobieskiego, Poznań 1899.

Teorie pedagogiczne w Anglii ówczesnej. John Locke.

K. Kaszewski: John Locke, Encykl. wych. t. VII, str. 147—148.

Ziegler: str. 141 i nast.

Czasy racjonalizmu i neohumanizmu w wieku XVIII i pierwszej połowie wieku XIX.

Racjonalizm i jego wpływ na teorie wychowawcze w tym okresie. J. J. Rousseau.

Quick, str. 190—218, Schmid, tom IV, str. 564—606, (część I). Ziegler, str. 195—326.

Harald Höffding: Jan Jakób Rousseau, życie i dzieła, z wydania niem. przełożył Z. Heryng, Warszawa, 1900.

Quick, str. 219—236.

Dr. P. J. Möbius: J. J. Rousseau. Leipzig, 1903. (Dzieło bardzo oryginalne!)

Dr. Paul Sakmann — Jean Jacques Rousseau — Die grossen Erzieher t. V — Berlin, 1913.

Marjan Szyjkowski, Myśl Jana Jakóba Rousseau w Polsce XVIII wieku, Kraków 1913.

Filantropinizm i jego przedstawiciele.

Basedow Encykl. wych. t. II, str. 1—11.

Campe, Encykl. wych. t. II, str. 408—415.

Gabriel Campayré: Histoire Critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle, t. II, str. 35—134.

Wpływ oświaty i szkół polskich na oświatę i szkoły na Rusi w wieku XVI—XVIII.

Alojzy Wańczura, O charakterze pierwszej szkoły kijowskiej Włodzimierza Wielkiego — Lwów 1912.

Körzystałem także z notatek prywatnych p. Wańczury o szkolnictwie w starej Rusi — za co Mu niniejszem serdecznie dziękuję.

Aleksander Jabłonowski — Akademia Kijowsko-Mohylańska — Zarys historyczny na tle rozwoju cywilizacji zachodniej na Rusi. Kraków 1900. — Fontes et commentationes historiam scholarum superiorum in Polonia illustrantes t. V.

Dr. Stanisław Lempicki — Jan Zamojski jako reformator wyższego szkolnictwa w Polsce — część I, Kraków 1918.

Ks. Hуго Kołłątaj — Wybór pism — ułożył, wstępem oraz objaśnieniami opatrzył — Stanisław Rymar.

Reformy wychowania publicznego w Polsce w wieku XVIII, Stanisław Konarski i Collegium Nobilium.

Łagowski Fl.: St. Konarski jako reformator szkół, Warszawa, 1884.

Tenże, Collegium nobilium, Warszawa, 1887—8 (Przegląd pedagogiczny).

Siennicki: Reformy Konarskiego w szkolnictwie polskim, Lwów, 1898.

Wernic: Stanisław Konarski, jego życie i działalność wychowawcza, Petersburg, 1900.

Fl. Łagowski: Stanisław Konarski, Encykl. wych. t. VI, str. 289—300.

Komisja edukacyjna, jej twórcy i treść ustaw.

Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i dla szkół w krajach Rzeczypospolitej przepisane, w Warszawie w roku 1783, (wydanie nowe staraniem Fr. Bujalskiego), Warszawa, 1902.

P. Chmielowski: Kołłątaj Hugo, Encykl. wych. t. VI, str. 217—224.

H. Galle: Komisja Edukacyjna, Encykl. wych. tom VI, str. 244—260.

Dr. A. Karbowiak: System dydaktyczno pedagogiczny Komisji Edukacji narodowej. (Przegląd historyczny) t. I. str. 222—247.

Tenże: Pedagogika Komisji Edukacji narodowej w świetle systemów pedagogicznych XVIII wieku. (Przewodnik naukowy i literacki, rok 1907, zeszyt za marzec i następne).

Tenże: Pierwiastek patriotyczny w pedagogice Komisji Edukacji narodowej, „Muzeum“ 1906, zeszyt za maj i czerwiec.

P. Chmielowski: Joachim Chreptowicz, Encykl. wych. t. II, str. 157—164.

Bibliografia Komisji Edukacji narodowej, „Muzeum“ rok 1907.

Aleksander Kraushaar: Towarzystwo Królewskie przyjaciół nauk, monografia historyczna osnuta na źródłach archiwalnych, Warszawa 1900—1905.

Wpływ teorii pedagogicznych wieku XVIII na wychowanie elementarne i oświatę ludu — Pestalozzi.

Schmid, t. IV, część II-ga, str. 593—636 (o Pestalozzim), Quick, str. 237—328.

L. Stein: Pestalozzi als Volkserzieher — „Deutsche Rundschau“ z r. 1900.

Alfred Heubbaum, J. H. Pestalozzi, Die grossen Erzieher — t. III, Berlin, 1910. (Dzieło gruntowne — lektura dla starszych nauczycieli).

Ziegler, str 273—279.

Majchrowicz: „Rodzina i Szkoła“ z r. 1896.

Naśladowcy i zwolennicy pedagogji Pestalozzowego.

A. von Portugal: Friedrich Froebel, sein Leben und Wirken, Leipzig 1905.

Encykl. wychowawcza, t. IV, str. 319—335.

Filozofowie niemieccy w tym okresie i ich stosunek do pedagogji.

Dr. Th. Aehelis: Die Wandlungen der Paedagogik am Ende des Jahrhunderts. Rückschau auf 100 Jahre geistiger Entwicklung, Bd. XXII. Berlin 1900—1901.

Dr. Leon Kulczyński: Herbart — Encykl. wych. t. V, str. 267—275).

Ippoldt: O dydaktyce Herbarta (Sprawozdanie gimnazjum w Przemyślu za r. 1898).

Inni teoretycy pedagogji i dydaktyki z początkiem w. XIX.

Bell i Lancaster: Encykl. wych. t. II, str. 51—60.

Czasy najnowsze od połowy XIX w. wieku.

Współcześni filozofowie angielscy i ich poglądy na wychowanie. Herbert Spencer. Aleksander Bain.

Ottou Gaupp: Herbert Spencer, — Wydawnictwo „Przeglądu filozoficznego“, Warszawa 1889.

Jerzy Harwot: Zasady wychowawcze Herberta Spencera Aleksandra Baina, Przemyśl 1881.

Szkoly i wychowanie w Polsce porozbiorowej.

a) *Dzielnica pruska.*

Wład. Smoleński, Rządy pruskie na ziemiach polskich (1793 do 1807), Warszawa 1903.

Louis Janowski — L' instruction publique en Pologne après les partages — Lausanne 1916.

Feliks Koneczny — Warunki pracy kulturalnej w Polsce porozbiorowej, — Polska w kulturze powszechnej. Część I, str. 366—412.

Wład. Studnicki, Polityka Rosji względem szkolnictwa zaboru rosyjskiego, Kraków 1906.

1 Dr. Stanisław Gruński, Dzieje szkolnictwa ludowego w Galicji, Lwów, 1916.

Teofil Piutowski, Szkolnictwo ludowe w Galicji w dobie porozbiorowej Lwów, — 1913.

Dr. Józef Buzek — Studja z zakresu wychowania publicznego — Szkolnictwo ludowe — (Dzieło fundamentalne dla wszystkich, którzy pragną zaznajomić się z całokształtem szkolnictwa ludowego w zaborze austriackim).

Dr. Kaź. Rakowski, Dzieje Wiel. Księstwa Poznańskiego, (1815—1900).

Gabrjel Korbut: Samuel Bogumił Linde, Encykl. wych. t. VI, str. 506—511.

Ignacy Zielewicz: Dr. Karol Marcinkowski. Encykl. wych. t. VII, str. 265—269.

S. Dickstein: Karol Libelt, Encykl. wych. t. VI. str 485-493.

b) Dzielnicia rosyjska.

Ludwik Tur: Uniwersytet wileński i jego znaczenie, Lwów, 1903.

M. Rolle: Ateny Wołyńskie, Lwów, 1898.

P. Chmielowski: Tadeusz Czacki, Petersburg, 1898.

Majchrowicz: Czacki i jego poglądy na sprawy wychowania, Lwów, 1894.

Wacław Tokarz: Ostatnie lata Hugona Kołłątaja, Kraków, 1905, 2 tomy.

Wł. Studnicki: Polityka Rosji względem szkolnictwa zaboru rosyjskiego, Kraków, 1906.

Majchrowicz: Józef Korzeniowski jako pedagog, Lwów, 1897.

Szkoła Główna Warszawska (1862—1869), tom I. Wydział filozoficzny (Fontes et commentationes historiam scholarum superiorum in Polonia illustrantes, VI), Kraków, 1900.

Dr. A. Skórski: Jan Śniadecki na polu pedagogicznym, „Muzeum“ z r. 1882.

R. Nussbaumowa: Jędrzej Śniadecki i Herbert Spencer jako pedagogowie. Jubileuszowy zeszyt „Kosmosu“ 1897.

Władysław Horodyski, Bronisław Trentowski, Kraków 1913.

Praktycy i teorytycy w Polsce w tym okresie. — Ks. Falkowski. — St. Jachowicz.

Ks. Falkowski, Encykl. wych. t. IV, 4—14.

Majchrowicz: Stanisław Jachowicz, jego życie i działalność, Lwów. 1896, także Encykl. wych. t. V, zes. 8.

K. Wróblewski: Bronisław Trentowski, szkic biograficzny, Lwów, 1895.

Leon Świeżawski, Jędrzej Śniadecki — jego żywot, naukowe i społeczne stanowisko — Petersburg, 1900.

Wychowanie kobiet w tym czasie. Klementyna Hofmanowa.

P. Chmielowski: Klementyna z Tańskich Hofmanowa. Zarys biograficzno-pedagogiczny, Petersburg, 1898 — i Encykl. wych. t. V, str. 338—356.

Szkoły i wychowanie w Polsce w czasach najnowszych.

a) *Dzielnica austriacka.*

M. Baranowski: Historia szkół ludowych m. Lwowa, Lwów, 1895.

C. k. Seminarja nauczycielskie męskie i żeńskie królestwa Galicji i W. Księstwa Krakowskiego w okresie 1871—1896, Lwów, (Bolesław Baranowski: Pogląd na rozwój seminarjów nauczycielskich w Galicji, str. 1—54).

W. Zawadzki: Rzut oka na dzieje lwowskiego Towarzystwa pedagogicznego, Rocznik pedagogiczny, rok 1881, str. 60—94.

Dr. Marjan Stępowski: Praca oświatowa pozaszkolna u obcych i u nas, Warszawa, 1906.

b) *Dzielnica rosyjska.*

Wł. Korotyński: Losy szkolnictwa w Królestwie polskiem w ubiegłym czterdziestoleciu, Kraków, 1905.

A. Lange: Analfabetyzm i walka z ciemnotą w Królestwie polskiem, Warszawa, 1906.

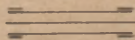
Adolf Sulgowski: Miasto analfabetów, Kraków 1905.

Iza Moszczeńska: Nasza szkoła w Królestwie polskiem Lwów, 1905.

c) *Dzielnica pruska.*

L' école prusienne en Pologne 1906—7. Documents. Paris. Au bureau de l' Agence Polonaise de presse, 1907.

Rzeczy pruskie w szkole. Materiały do dziejów oporu szkolnego w zaborze pruskim. Lwów, 1907.



Alfabetyczny spis treści, zawartej w I. i II. tomie.

- A**bacus I 69.
A—B—C strzelcy I 80.
Agricola Rudolf I 88.
Ahuramazda I 16.
Akademja handlowa II 136.
Akademja jezuicka w Wilnie II 5, 30.
Akademja kijowsko-mohylańska II 7 i n.
Akademja połocka II 5, 10.
Akademja zamojska II 5, 8.
Akademos I 33.
Akademickie kolonje II 26.
Alexander I, car rosyjski II 94.
Alexander de Villa Dei I 72.
Alexandria I 18.
Alfred Wielki I 66.
Alkibiades I 33.
Alkuin I 65.
Alphabét mécanique I 163.
alumnat I 154.
Alvarez Emanuel I 122, II 19.
analiza II 23.
Antoniano Silvio I 128.
Aquaviva Claudius I 122.
Aristoteles I 139.
Arseniusz Grek II 6.
artes liberales (septem) I 84, 119.
Artistarum facultas I 88.
Artistarum ordo I 119.
arytmetyka I 36, 72.
Asnyk Adam II 141.
Aspazja I 28.
astronomja I 12, 88, 131, II 30.
- Ateńczycy I 25.
Augustyn św. I 66.
Aven'inus Jan I 88.
azbuka II 4.
- B**acchantes I 80.
Bacon Verulamski Franciszek I 124, 132, 136 i n.
Bain Alexander II 80 i n.
Baranowski Bolesław II 138.
Baranowski Mieczysław II 140.
Basedow I 193, i n.
Bazyli Wielki św. I 59.
Bazyłjanie I 59.
Bell Andrzej II 75.
Benedykt św. z Nursji I 70.
Benedyktyni I 59, 65.
Beseler II 146.
Besser Wilibald II 107.
biblja pauperum I 68.
Bieliński Franciszek II 27, 40.
błahocestje II 6.
Boccacio Giovanni I 92.
Boëtius I 74.
Bojanus II 31.
Bonifacy św. I 65.
Borelli Jan II 31.
Boromeusz p. Karol św.
Borowski Leon II 31.
„Bracia Chrześcijańscy“ I 160.
Brahmini I 11, 13.
Buddha I 8, 13.
bursy, bursarii I 89.

- Campe** Jan Henryk I 198.
Cambridge I 83.
Canisius Piotr I 123, 126.
cantor I 82.
Capella Martianus I 73.
Cassiodorus I 74.
Cegielski Hipolit II 92.
cel wychowania i nauki I 63, 114, 136.
Celtis Konrad I 88
Ceylon I 13.
charakter i jego kształcenie I 123, 132.
Chińczycy I 5—7
Chlebowski Bronisław II 118.
Chmielowski Piotr II 118.
Chodkiewicz Jan Karol I 160, II 7.
Chodowiecki I 194.
Chreptowicz Joachim II 36.
Chrodegang I 75.
Chrysolaras I 92.
Ghryzostom Jan św. I 59.
Chrześcijaństwo I 56.
Cicero Marcus Tullus I 49.
Cieszkowski August II 91.
collegia Jezuitów I 121, 125.
collegia Pijarów I 130.
collegium Nasarenum II 118.
collegium Nobilium II 118.
Comenius p. Komeński.
Condillac II 128.
Cornelia, matka Grakchów I 48.
Cybulski Wojciech II 21.
Czacki Tadeusz II 94, 105 i n.
Czartoryski Adam ks. II 24, 27, 42, 94.
czasosłów II 4.
Czech Józef II 107.
Czermak Wiktor I 163 i n.
Czerwiakowski Rafał II 30.
- Dante** Alighieri I 91.
declamations I 18.
Defoë (Difoh) I 198.
dejsi, deizm I 194.
dictator perpetuus I 108.
Diderot I 182.
Diesterweg Adolf II 61 i n.
- Dietl Józef II 132.
diskos I 23.
Donatus Aelius I 71.
Długosz Jan I 90, 94.
Dupont de Nemours Piotr Samuel II 31.
dialektyka I 72.
dialog I 31.
dydaktyka I 146.
Dyrekcja Edukacji narodowej II 113.
dyssydenckie szkoły I 125, 145.
drukarska sztuka I 103.
dźiu-dżitsu I 9.
- Efebowie** I 23, 27.
eforaty II 36, 88.
Eleaci I 33.
elementarz dla szkół elem. nar. II 34.
Elżbieta, królowa polska matka Jagiellonów I 100.
empirja (*ἐμπειρία*) I 138.
emulacja I 123.
encyklopedia nauk I 137, 148.
Eneasz Sylwusz Piccolomini I 95.
de l' Epée II 82.
Erazm z Rotterdamu I 96 i n.
Ernesti I 203.
eruditio I 122
Estkowski Ewaryst II 92.
expulsio I 124.
Euklides z Megary I 33.
- Falkowski** Jakób ks. II 83, 120.
Feliński Alojzy II 106.
Fellenberg Filip II 85.
Fenelon I 158, II 20.
Fichte Bogumił II 70.
filantropinizm i filantropiniści I 191 i n.
filozofja i filozofowie I 33, 133, 135.
Fleury Klaudjusz I 176.
Francke Herman August I 153.
Frank II 31.
Fredro Andrzej Maksymiljan II 71.
Froebel Fryderyk II 64 i n.
- Galileusz** I 131.
Gassendi I 171.

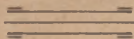
- geografja I 149.
geometria I 36, 72.
giermek I 76.
gimnastyka I 36, 42.
gimnazja I 118.
Gliczner Skrzetuski Erazm I 111.
Goldbergaska szkoła I 109.
Górnicki Łukasz I 113.
Goślicki Wawrzyniec I 120.
gramatyka I 115, 133.
grammatistes I 37.
Grecy I 120.
Groddek Ernest II 31.
Grzegorz z Sanoka II 94.
Grzegorz z Szamotuł II 93.
Grzegorz Wielki św. I 63.
Guts-Muts I 200.
- Hadavig ze Szwabji I 75.
harakiri I 9.
Hartlib I 146.
Hauy Walentyn II 84.
Hebrejczycy I 19.
Hecker Juliusz I 157.
Hegendorfinus I 106.
Herbart Jan Fryderyk II 71 i n.
Herbest Benedykt I 120.
Herbert Jan I 163.
Herder I 196.
Heyne Chrys'jan I 203.
Hieronim św. I 60.
historja I 102, 106, 115.
Hoffmanowa z Tańskich Klementyna II 124 i n.
Homer I 27
Hozjusz I 125
Hrabanus Maurus I 66.
humanizm i humaniści I 91 i n.
Humboldtowie bracia I 198.
higjena II 95, 98.
- Idea I 31, 35, 40, 180.
Indowie I 11.
indukcja I 31, 131, 139, 143.
indywidualność w wychowaniu I 36, 49, 50, 156.
instrukcje I 160 i n. II 134.
- instytut głuchoniemych (warszawski) II 120.
instytut w Puławach II 114.
ironja Sokratesowa I 31.
ironizowanie I 156.
Isner I 90.
Izba Edukacyjna II 109, 113.
- Jabłonowski Aleksander II 8.
Jachowicz Stanisław II 121.
Jacotot Józef.
Jadwiga królowa I 85—86.
Janicki Klemens II 93.
Janseniści I 161.
Japończycy I 7—11.
Jarkowscy bracia II 107.
Jehowa I 19.
Jezus syn Syrachowy I 120.
język łaciński I 71, 80, 88, 107, 109.
języki klasyczne I 63, 96.
języki obce I 61, 78, 99, 102, 169, 170.
język ojczysty I 61, 104, 143, 170, II 133.
Jundziłł II 21.
- Καλοκ' αγαθία* I 34.
Kalasanty Józef św. I 128.
Kallimach Filip I 94.
Kamieński Adolf II 39.
kanclerz Uniwersytetu I 90.
Kandjota Grek II 6.
Kant Immanuel II 68 i n.
karność szkolna I 37, 43, 74, 99, 105, 112, 152, 169,
Karol Boromeusz św. I 126.
Karol W. I 64.
Kartezjusz (Descartes) I 132, 134, II 29.
kary I 50, 53, 74, 81, 82, 97, 105, 112, 123, 130.
kasty I 17—18.
kasza szkolna II 4.
katechumenat, katecheza i szkoły katechetów I 58.
Katon Starszy I 49.
Kazimierz W. I 83.

- Klemens z Aleksandrji I 58.
Klemens VII, II 4.
Klemens XIV, II 27, 36.
Klewitz II 52.
Klonowicz Fabjan I 163.
Kołątaj Hugo II 13, 26, 28, 94.
Komeński Jan Amos (Comenius) I 143 i n.
Komisja Edukacyjna I 26 i n.
Konarski Stanisław ks. II 18—22.
koncentracja I 62.
Konfucjusz I 7.
Kopernik I 138.
Kopczyński Onufry II 45.
„korpus kadetów“ II 23, 88, 107.
Kościuszko Tadeusz II 24.
Koszutski I 111, 120.
Krasicki Ignacy biskup II 41.
Krzycki Andrzej I 107.
Kwiatkowski Marcin I 121.
Kwintyljan M. Fabius (Quintilianus) I 51 i n.
Kunicki Wacław I 163.
- L**akonizm I 24.
Lancaster Józef II 75.
lekarze I 89.
lekcje (lokacje) I 81.
Leibnitz II 29.
Lelewel Joachim II 31, 101.
Leszczyński Stanisław król II 17.
L' huillier II 28.
Libanus Jerzy (Jerzy z Lignicy) I 120.
Libelt Karol II 90.
liceum (Lykeion) I 40.
liceum krzemienieckie II 115.
liceum w Lublinie II 117.
Likurg I 22.
Linde Samuel Bogumił II 87, 109.
litterati, litteratores I 47, 48.
locati I 79.
Locke John I 171 i n. II 19.
Lojola Ignacy I 121.
Lorichius I 111, 120.
Lubrański Jan II 92.
lupus I 81.
Luter Marcin I 104 i n.
- Ławra Peczerska II 7.
Łącznie szkolne I 197, 201.
Łoziński Władysław II 6.
Łukaszewicz Józef II 91.
- „Macierz szkolna“ warszawska II 119, 144.
magister I 75.
magowie I 16.
Majer Józef II 131.
Marcinkowski Karol Dr. II 89.
Martianus Capella I 73.
Marycki Sz. (Szymon z Pilzna) I 117.
Massalski Ignacy ks. biskup II 27.
Mateusz z Krakowa I 86.
Medici Cosmas I 92.
Medyceusze we Florencji I 93.
medycyna i wydział medycyny I 89.
Melanchton Filip I 106.
Merici Aniela I 127.
metoda (wogóle) I 135, 143.
metoda akroamatyczna II 62.
„erotematyczna II 62.
„naturalna II 150.
„sokratyczna I 31, 156.
Mianowski Józef II 118.
„Miesięcznik pedagogiczny“ II 141.
Mikado I 8.
Modrzewski Frycz Andrzej I 113, 116.
Mohyła Piotr II 7.
Montaigne Michał I 132.
Murner Tomasz I 88.
Museion I 18.
„Muzeum“ II 139.
„Muzeum szkolne polskie“ II 139.
muzyka i śpiew I 36, 43, 80.
- N**agrody i odznaczenia I 50, 59, 188.
Naruszewicz Ad. ks. biskup II 11.
nauczyciel I 50, 53, 54, 59, 64, 96, 99, 105, 112, 119, 127.
„Nauka i sztuka“ II 139.
Neander I 108, 110.
Neohumanizm I 202.
Newton II 29.
Niemcewicz Julian II 24.
Niemeyer August Herman I 158.

- O**blatae (virgines) I 78.
obserwacja I 186.
Odrodzenie I 81 i n.
Ogródki dziecięce II 65.
Oleśnicki Zbigniew I 84.
Opaliński Krzysztof II 17.
Orchowski I 168.
Origines I 58.
Ormuzd I 16.
Osuchowski Antoni II 144.
oświata ludu I 139.
Oksenstjerna I 142, 146.
Oxford I 83.
- P**achomjusz św. I 69.
paedagogus (custos) I 47.
paedagogium I 155.
pajdagogos (παιδαγωγός) I 25.
pajdonomos (παιδονόμος) I 23.
pamięć I 45, 49, 69, 109, 114.
Parabrahma I 12.
patres scholarum piarum I 128.
Pawlicki Stefan ks. II 118.
paż I 76.
Pentateuch I 20.
pentathlon I 22.
Persowie I 14.
Perykles I 28.
Perypatetycy I 40.
Petrarka Franciszek I 92.
Petrycy Sebastjan I 163.
Periojkwie (περίοικοι) I 24.
Pestalozzi Jan Henryk II 53.
Pietyści I 153.
Pijarzy I 128, II 18.
Piłsudski II 101.
Pindar I 24.
Piramowicz Grzegorz ks. II 27, 28, 32, 45.
Platon I 28, 33.
Plutarch I 44.
Pocobut Marcin ks. II, 12, 30.
podręczniki szkolne I 21, 110.
poeci i lektura ich utworów I 45, 78.
Poniatowski Michał ks. II 27, 31, 38.
Poniatowski Stanisław p. St. August.
- Poniński ks. II 27.
Popliński Antoni i Jan II 92.
Popławski Antoni II 39.
Port Royal I 161.
Potocki Adam II 131, 132.
Potocki Ignacy II 27, 44.
„ „ Stanisław II 113, 114.
prawo i jego nauka I 46, 73.
Protasewicz Walerjan II 11.
prowizor I 80.
przeciążenie umysłu I 62, 139, 151, 156, II 100.
przykład I 133, 161.
przymus szkolny I 65.
Przypowieści Salomona I 20.
Psałterz II 4.
psychologia dziecka i młodzieży I 98, 175, II 98, 130.
Ptolemeusze I 18.
pueri oblati I 70.
Pythagoras i pythagorejczycy I 28.
- R**acjonalizm I 180.
Raczyński Edward II 88
Rada szkolna krajowa II 130 i n.
Radziwiłł Karol ks. II 24.
Ratichius Wolfgang (Ratke) I 140 i n.
Ratio studiorum I 122.
realia I 110, 130, 149, 157.
realizm I 70, 130.
rector I 75.
refleksja I 180.
Reformacja I 108.
Rein Wilhelm II 75.
Rej Mikołaj z Nagłowic I 114 i n.
renesans (renaissance) I 92.
roboty ręczne dziewcząt I 60.
„Rodzina i Szkoła“ II 140.
Rollin I 162, II 18.
Roothaan I 122.
Rosvitha I 75.
Rousseau Jan Jakób I 180 i n.
Ruś — szkoły na Rusi II 3.
Rymarkiewicz Józef II 92.
rysunki I 42, 175.
rzemiosła I 168, 175.
Rzymianie I 46.

- Sakuntala I 12.
de la Salle Jan Baptysta I 158.
Salzmann Chrystjan Gotthilf I 179
i n.
samodzielność w wychowaniu I 131,
140, II 130.
Samolewicz Zygmunt II 138.
Sarbiewski Maciej II 11.
Sawczyński Zygmunt II 138
„Sächsische Schulordnung“ II 138.
Scheydt II 107.
Schnepfenthal I 199.
schola I 47.
„ extranea I 71.
„ interior I 71
„ Palatina I 65.
scholares I 76, 88, 89.
scholasticus I 85, 116.
scholastyczna metoda I 93, 95.
„Schulordnungen“ I 107.
sceptycyzm I 133, 135.
Sejm organizacyjny II 131
seminarja nauczycielskie II 31, 113,
134.
„seminarium praeceptorum“ I 154.
Semler Krzysztof I 157.
Seneka filozof I 50.
senior bursy I 90.
sensualizm I 172
shintoizm I 8.
Siemieński Łucjan II 92.
Sienkiewicz Henryk II 118.
Skarbek Fryderyk hr. I 86.
Skarga Piotr II 11.
Słowacki Euzebjusz II 107.
Śniadecki Jan II 30, 94.
„ Jędrzej II 31, 94.
Sobiescy: Jakób, Jan, Marek I 167 i n.
sobory I 94.
sofiści I 27, 33.
Sokrates I 30 i n.
Soleski Józef II 138.
Solon I 25.
Spartanie I 21.
Spencer Henryk II 75 i n.
Spener Jakób I 153.
Stanisław August król. II 21.
Stauropigja II 6.
Staszic Stanisław II 109.
Stefan Batory król II 5.
stilos I 26, 168.
Struś Jan I 193.
Struve Henryk II 118.
strassburska szkoła I 110.
studia inferiora I 122.
„ superiora I 122.
studium generale I 83.
Sturm Jan II 108, 110.
surowość a pobłażliwość w wycho-
waniu I 53, 96, 116, 132, 167.
Świętochowski Aleksander II 118.
Szaniawski Kalasanty II 115.
Szkoła Aleksandryjska I 18.
„ Główna Warszawska II 117.
Szkoły brackie na Rusi II 7.
„Szkoła“ czasopismo lwowskie II 138.
Szkoły artylerji II 24.
„ Braci chrześcijańskich II 158.
„ departamentowe II 100.
„ kadetów II 21.
„ katedralne I 75.
„ katolickie I 120, 126.
„ kupieckie II 136.
„ ludowe I 67, 126, 149, 153.
„ miejskie i wiejskie I 67, 78,
II 111.
„ niedzielne uzupełniające II
127.
„ parafjalne I 67, II 32.
„ przemysłowe II 136.
„ realne I 137.
„ rzemieślnicze II 24.
„ sieroce I 154, 161.
„ średnie II 134.
„ trywialne I 47.
„ wydziałowe i podwydziałowe
II 32, 110.
„ zakonne (klasztorne) I 69.
„ żeńskie.
Szokalski Wiktor II 118.
Sztrumle II 25.
Teatr młodzieży I 74, 107, 123, 156.
temperament I 115.

- Tenczyński Jan I 86.
teologia I 89.
Thales z Miletu I 50.
toga praetexta, virilis I 47.
Tomasz z Aquinu św. I 29.
Tomasz à Kempis I 122.
towarzystwo I 124, 155, 168, 197.
Towarzystwo elementarne II 113.
" do ksiąg elementarnych II 28.
" Naucz. szkół wyższych II 138.
" Ochrony Młodzieży II 140.
" Pedagogiczne cieszyńskie II 140.
" Pedagogiczne lwowskie II 137.
" Pomocy naukowej II 90.
" Przyjaciół Nauk warszawskie II 87.
" Szkoły Ludowej II 141.
" Szkół nauki chrześcijańskiej I 127.
Trentowski Bronisław Ferdynand II 92, 128 i n.
Trotzendorf Walentyn I 108.
turnieje I 76.
Trzaskowski Bronisław II 138.
Tyrtajos I 24.
- Uniwersytety I, 65, 82, 130, II 135.
Pp. Urszulanki I 127.
Ustawy Komisji Edukacyjnej II 47.
- Vives Ludwik I 95, 98.
Voltaire I 180, 184.
- Werbaliizm I 151, 187.
Węclewski Zygmunt II 118.
Wielopolski Aleksander II 115.
Wiszniewski Michał I 137.
Władysław IV król II 8, 11.
Włodzimierz Wielki II 3.
Wolf Fryderyk August I 204.
- Wujek Jakób II 11.
Wrześniowski August II 118.
Współzawodnictwo zob. emulacja
Wychowanie estetyczne I 37, 43, 176.
Wychowanie fizyczne I 35, 42, 74, 97, 98, 99, 123, 172.
Wychowanie intelektualne I 36, 42, 167, 174, 195, II 50.
Wychowanie kobiet I 38, 60, 74, 78, 98 113, 158, 190, 198, II 32, 33, 124.
Wychowanie moralne I 36, 41, 48, 101, 109, 173, II 48.
Wychowanie narodowe I 111, 130, II 90.
Wychowanie prywatne I 46, 118, II 24.
Wychowanie przedszkolne I 49, 52, 112, 149, II 64 i n.
Wychowanie publiczne I 46, 112, 139, 176, II 96.
Wychowanie religijne I 49, 101, 105, 109, 148, 188, 194.
Wychowanie rycerskie I 76 i n.
wymowa i nauka wymowy I 46, 92.
- Xenofont I 14, 31.
- Yawara I 9.
- Zabawy i gry I 101, II 100, 134.
zakłady dla ciemnych II 83.
" " głuchoniemych II 81.
" " głuptaków (idjotów) II 85.
" " moralnie zaniedbanych II 85.
Załuski Józef Andrzej II 22.
Zamojski Jan II 5, 8.
Ziller Tuiskon II 74.
zmysły i ich kształcenie I 151, 180, 185, 201.
Zygmunt III król II 8, 9.
„Związek rodzicielski“ II 140.
Żoliborz II 21.



OMYŁKI DRUKU

W TOMIE I.

Strona	wiersz	zamiast	powinno być
24	2 z dołu	Spartani	Spartanie
25	uwaga na dole	dziecka	dziecko
26	4 z góry	do	od
36	12 z dołu	moralne	meralnie
50	18 z góry	zewnątrznego	wewnątrznego
56	7 z dołu	odpowiedzialność	odpowiedzialnością
69	6 z dołu	wyrazy: „i katedralne“	skreślić
73	6 z dołu	Martinusa	Martianusa
75	18 z dołu	Leterański	Lataraneński
88	12 z góry	przybywali	przebywali
92	3 z góry	który	którzy
162	10 z dołu	Rolin	Rollin
164	16 z dołu	a katolicy	akatolicy ⇒ niekatolicy

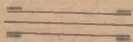
UWAGA: Na stronie 101 wiersz 17 z dołu po wyrazach „na łowy“ dodać opuszczony wiersz: „uczyć się walczenia na włócznie, sprawiania szyków bojowych“.

W TOMIE II.

Tytuł na str. 2 „Czasy Racjonalizmu i Neohumanizmu w w. XVIII i pierwszej połowie w. XIX“ jako mylnie tu przeniesiony skreślić.

Poczem sprostować należy następujące błędy:

Strona	wiersz	zamiast	powinno być
4	19 z góry	zasady	zady
17	uwaga 3 na dole	podstarościcem	podstarościm
26	6 z dołu	nie	się
30	16 z góry	Czeraniakowskiego	Czerwiakowskiego
62	14 z góry	teorytyczną	teoretyczną
75	17 z góry	porządnego	pożądanego
78	5 z góry	co najmniej	co najważniejsza
79	16 z dołu	niezadowolenie	zadowolenie
104	7 z dołu	symbol przed wyrazem:	„i myśl“ skreślić.
119	14 z dołu	świadczył	świadczyło
127	2 z dołu	po wyrazach: „w młodości“	dodać „nim“
140	6 z góry	spójnik „i“	skreślić.
142	16 z dołu	zakłada	zakładało
144	4 z góry	porzuciły	porzuciła.



Spis rzeczy

zawartych w tomie II-gim podług rozdziałów.

	Str.
<i>D)</i> Wpływ oświaty i szkół polskich na oświatę i szkoły na Rusi w w. XVI—XVIII.	4
<i>E)</i> Reformy wychowania publicznego w Polsce w w. XVIII.	12
<i>I.</i> Czasy przed Komisją Edukacyjną	18
<i>a)</i> Stanisław Konarski — Collegium nobilium	18
<i>b)</i> Szkoła kadetów i inne szkoły specjalne	23
<i>c)</i> Szkoły początkowe i wychowanie prywatne	24
<i>II.</i> Komisja Edukacyjna, jej twórcy i treść jej Ustaw	26
<i>a)</i> Ustanowienie Komisji Edukacyjnej i pierwsze jej prace	26
<i>b)</i> Twórcy i główni pracownicy w Komisji Edukacyjnej	36
Joachim Chreptowicz	36
ks. Antoni Popławski	39
ks. Adolf Kamieński	39
Franciszek Bieliński	40
ks. Ignacy Krasicki	41
ks. Adam Czartoryski	42
Ignacy Potocki	44
ks. Grzegorz Piramowicz	45
<i>c)</i> Treść ustaw Komisji Edukacyjnej	47
<i>F)</i> Wpływ teorii pedagogicznych w w. XVIII. na wychowanie elementarne i oświatę ludu	53
1. Pestalozzi	53
2. Naśladowcy i zwolennicy pedagogii Pestalozzego	61
<i>a)</i> Adolf Diesterweg	61
<i>b)</i> Froebel i wychowanie przedszkolne. — Ogródki dziecięce	64
<i>G)</i> Filozofowie niemieccy w tym okresie i ich stosunek do pedagogii	68
<i>a)</i> Kant	68
<i>b)</i> Fichte	70
<i>c)</i> Herbart	71
<i>H)</i> Inni teoretycy pedagogii i dydaktyki w pierwszej połowie w. XIX. — Lankaster i Bell. Jacotot	75



26115/2.

Czasy najnowsze

<i>A) Współczesność</i>	
1. Herbert Spencer	77
2. Aleksander Bain	80
<i>B) Szkoły specjalne (Zakłady dobroczynno-wychowawcze)</i>	
a) Zakłady dla głuchoniemych	81
b) Zakłady dla ciemnych	83
c) Zakłady dla dzieci umysłowo upośledzonych	85
d) Zakłady dla dzieci opuszczonych i moralnie zaniedbanych	85
<i>C) Szkoły i wychowanie w Polsce porozbiorowej</i>	
a) Dzielnicę pruska	86
b) Dzielnicę rosyjską	93
Jan Śniadecki	94
Jędrzej Śniadecki	98
Wznowienie Uniwersytetu Wileńskiego	101
Krzemieniec — Tadeusz Czacki i Hugo Kołłątaj	105
c) Księstwo warszawskie	108
d) Królestwo Kongresowe	114
<i>D) Praktycy i teoretycy w Polsce tego okresu</i>	
1. Ks. Jakób Falkowski	120
2. Stanisław Jachowicz	121
3. Wychowanie kobiet w Polsce tego czasu. — Klementyna z Tańskich Hofmanowa	124
4. Bronisław Trentowski	128
<i>E) Szkoły i wychowanie w Polsce w czasach najnowszych</i>	
a) Dzielnicę austriacką	130
1. Ustanowienie Rady szkolnej krajowej	130
2. Prace i usiłowania obywatelskie około podniesienia wychowania w Galicji	137
b) Dzielnicę rosyjską	143
c) Dzielnicę pruską	147
<i>F) Szkolnictwo polskie w czasie wojny na Litwie, Rusi i w rzesznej Rosji</i>	
Litwa	151
Ukraina	154
Wołyń	155
Szkoły polskie w Petersburgu	156
Szkoła polska na Syberji	156
Dzieła z których korzystałem przy układaniu niniejszego	
ręcznika, książki, broszury i artykuły z zakresu historii	
pedagogji polecenia godne	158
Alfabetyczny spis treści, zawartej w I i II tomie	167
Omyłki druku	174





261151

2