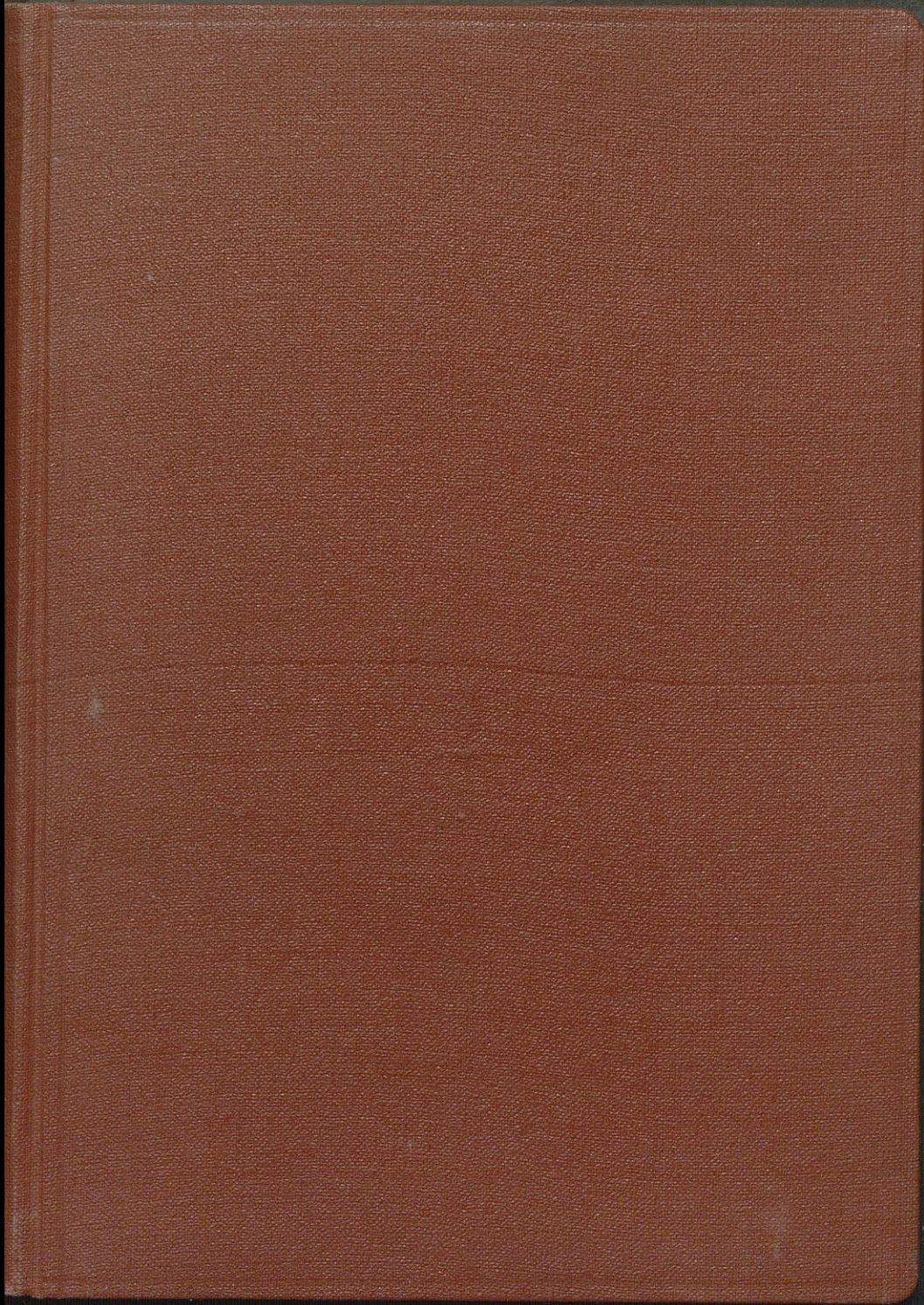
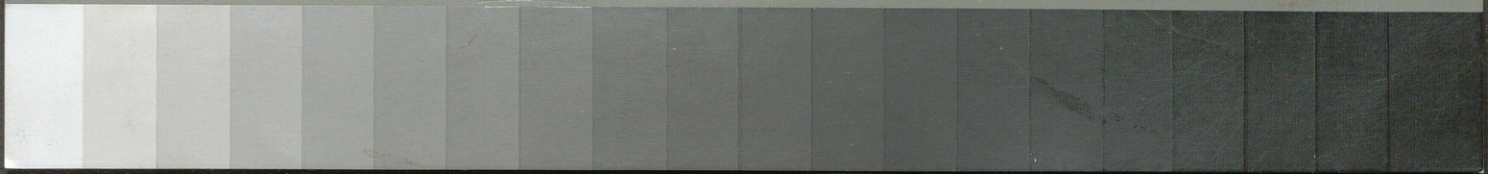


Grey Scale #13

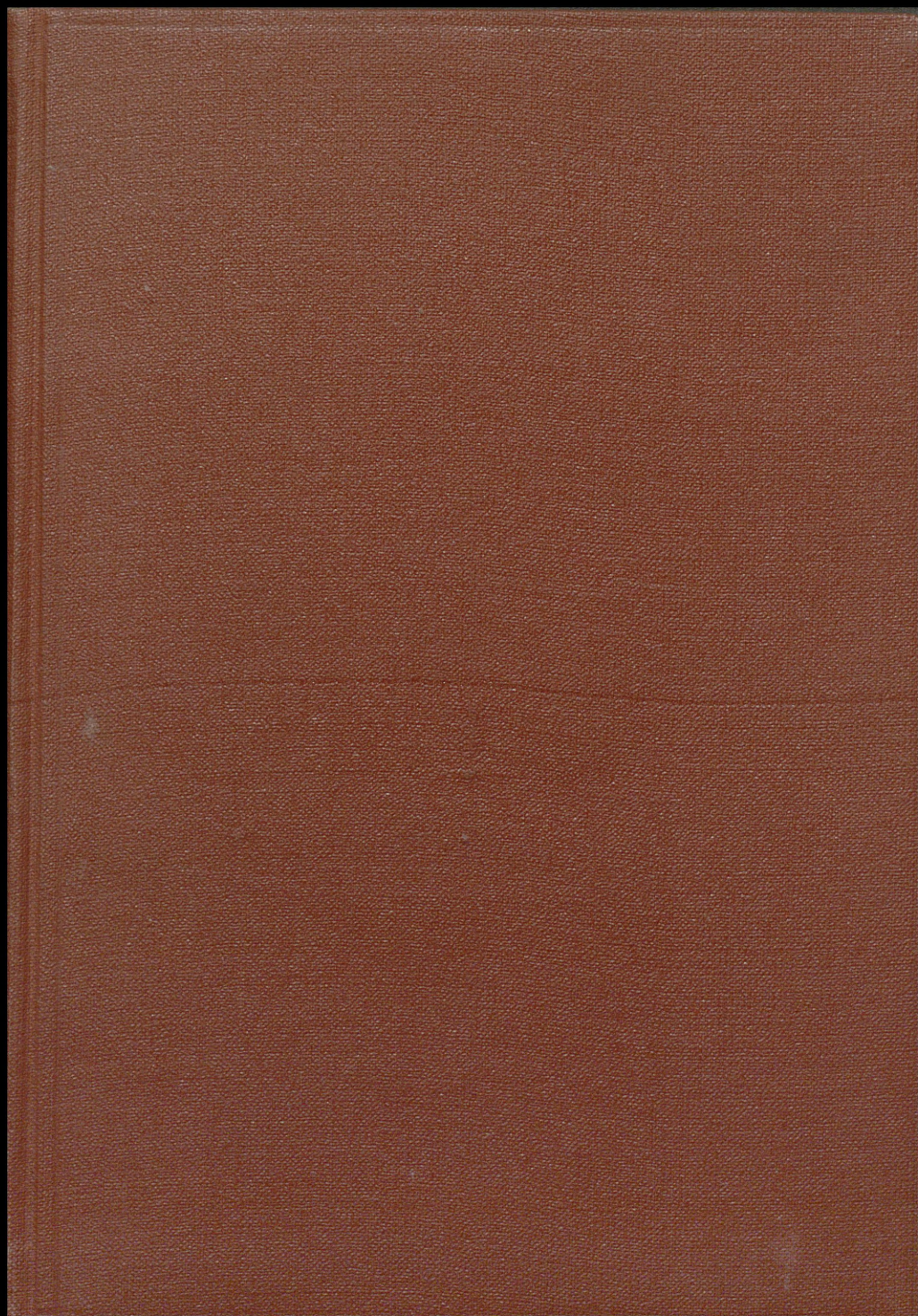


A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19



Colour Chart #13





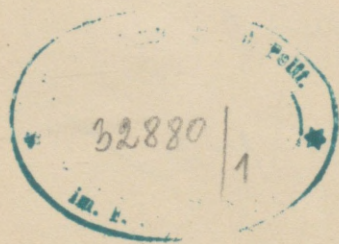
GLÓWNY ZARZĄD
WOJSKA POLSKIEGO
Zarząd II

Nr inv. 2178.

inv.

inv.

37(93) 438.4



KOMISJA EDUKACJI NARODOWEJ

1773—1794

Przewrót pojęć moralnych i umysłowych w XVIII w.

Krytycyzm względem tradycji i wszelkich autorytetów, rozbudzony już przez filozofów XVII wieku, opanowywał powoli cały pogląd na świat oświeconych warstw Zachodu. Zaufanie we własny rozum ośmieliło ludzkość w ciągu XVIII wieku do niezależności sądów w każdej dziedzinie, przede wszystkim w dziedzinie poglądów na naturę człowieka. Traci kredyt odwieczna wiara, że jest ona z gruntu zepsuta, obciążona grzechem pierworodnym, że różne jej popędy, dążenie do szczęścia osobistego, do pewnych wygod w życiu i t. p. są złe. Rodzi się ułność w naturę: co ona dyktuje, nie może być sprzecznym z zamiarami Stwórcy, nie może być karygodnym. Popędy, tkwiące w naturze ludzkiej, są użyteczne, trzeba tylko je umieć wyzyskać. Szczęścia każdy ma prawo pragnąć, gdyż pragnienie to wlał Bóg w serce ludzkie. Korzystanie z dóbr doczesnych, używanie szlachetnych przyjemności nie jest grzeszne. Miłość własna człowieka też ma dobre strony, gdyż pobudza go do doskonalenia się, a jeśli jest oświecona przez rozum i regulowana przez moralność, jest wprost pożyteczna dla społeczeństwa. Dawne ideały ascetyczne wyparte zostały przez popularność takich hasła jak szczęście, użyteczność, interes dobrze zrozumiany, słowem: w opinii moralnej ugruntowała się zasada dbania o siebie, zwyciężyła idea *utilitaryzmu*. Bezpośrednim jej oddziaływaniem na niwie pedagogicznej było zainteresowanie się ludzkości wychowaniem fizycznym młodzieży, dawniej tak w cieniu usuwanym; w wieku XVIII poczynają się mnożyć badania nad zasadami higieny, nad sposobami utrzymywania zdrowia i t. d.

Filozofja moralna wieku Oświecenia, uprawniająca dążenie do szczęścia ziemskiego, pouczała równocześnie, że człowiek naprawdę szczęśliwym być nie może, gdy inni naokoło niego cierpią, że obowiązkiem każdego jest przyczynić się do szczęścia drugich, kochać ludzi, być humanitarnym. Na jaktemkolwiek polu dostrzegało się czyjaś krzywdę (ucisk społeczny, palenie czarownic, kary za herezję, tortury na przestępców), wszędzie spieszyła moralność oświecona, aby się ujmować za ofiarami. W swej wrażliwości humanitarnej zajęli się filozofowie XVIII w. także dzieckiem i jego wychowaniem, szukając wszelkich ulepszeń, któreby mu zapewniły więcej szczęścia w życiu. Tak powstała obfita literatura pedagogiczna, owiana duchem *utilitaryzmu* i *humanitaryzmu*.

Zasada zbliżenia się do natury zwyciężyła również w wieku XVIII w stosunku do prawd umysłowych, na polu poznania świata. Uczeni usiłują sprowadzić wszystkie nauki, także i moralne, do historii naturalnej: właściwie istnieje jedna tylko nauka, o naturze. Tę ideę w zastosowaniu do wszystkich gałęzi poznania ludzkiego przeprowadza słynna „Encyklopedia“ (od roku 1751). — Według nowego układu genealogicznego drzewa umiejętności ludzkich, który na jej czele ułożył jej redaktor, matematyk D'Alembert, nauki dotąd uchodzące za najwyższe, jak teologia, filozofia, retoryka, zepchnięte zostały na stanowiska podrzędne, na czele wysunęło się studjum wszechświata, natury. Dawny metafizyk musiał się teraz przekształcić na fizyka i przyrodnika, logik na matematyka, geometrii zwłaszcza przypisano ogromną rolę w kształceniu ścisłości rozumowania. Odtąd za wykształconego uchodzi nie ten, kto zna logikę lub gramatykę, ale kto się orjentuje w życiu natury, i posiadał główne wiadomości fizyczne, kosmograficzne i przyrodnicze. Zgodnie z utylizaryzmem ducha epoki, Encyklopedyści wyznają zasadę, że ludzkość nie tylko znać winna poszczególne prawdy o przyrodzie, ale także sposoby praktycznego ich zastosowania w życiu codziennym, stąd okazałe przyznają miejsce wszelkim objawom produkcyjnej twórczości, sztukom praktycznym i mechanicznym, rzemiosłom i rękodzielom, wynalazkom i narzędziom.

Teoria pedagogiczna wieku Oświecenia.

Spółczęstwa wachodnie, karmione tego rodzaju poglądami, głoszonemi z talentem i temperamentem, musiały szybko odmienić utarte opinie o roli poszczególnych nauk i metod wychowawczych. Od roku 1750 mnożą się już nie krytyki, ale ostre ataki na wychowanie szkolne. Jeżeli w poprzednim pokoleniu, za Rollina, można się było zadowalać częściową reformą starej szkoły, teraz pojawiają się hasła wręcz rewolucyjne, żądające jej całkowitego zburzenia.

Wśród powodzi dzieł o zasadach wychowania, rozchodzących się z Francji na całą Europę i wszędzie skwapliwie rozechwytywanych, pojawia się kilka takich, które przez potężny wpływ na umysłowość ówczesną walnie przyczyniły się do odświeżenia wszelkiej teorii pedagogicznej a doniosłe piętno wywarły na praktyce.

Oto ceniony filozof i psycholog-sensualista, K o n d y l l a k, podejmuje gruntowny atak na wszechwładzę metody pamięciowej w nauczaniu, przeciwstawiając jej oparcie się na kojarzeniu wyobrażeń, na kształceniu zdolności rozumowania, refleksji. „Kto wiele rozważał, ten wiele zapamięta — wywodzi — temu gdyby

się nawet coś z pamięci wymknęło, potrafi to odszukać, bo refleksje, do których nawyki, trzymają się wzajemnie i zawsze mogą tam go zaprowadzić, dokąd już przedtem go zawiodyły. Przeciwnie zaś ten, kto umie jedynie na pamięć, właściwie nie umie, a co zapamiętał, tego już nie odnajdzie a przynajmniej nie może być pewnym, że to odnajdzie. Jestto zadaniem refleksji przygotować materiały naszych wiadomości, uporządkować je w pamięci i ułożyć ich stosunek, a kto nie nauczył się refleksji, nie jest wykształcony, albo jest źle kształcony, co jeszcze gorzej“.

Przyznając osobistej refleksji wychowanka pierwsze miejsce w pracy wychowawczej, Kondyllak wychodził z założenia, że rozumowanie jest właściwe dzieciom, zanim jeszcze zdołają wyrazić je słowami, i z oburzeniem zwalczał „przesąd“, jakoby dzieci niezdolne były do rozumowania. Jeżeli dziecko czegoś nie może zrozumieć, pochodzi to stąd, że widocznie nauczyciel nie umie dostosować się do jego poziomu. Najmłodszy wychowankowie potrzebują zatem najlepszych nauczycieli. Analityczna metoda śledzenia jest użyteczniejsza od syntetycznej metody wykładu: jak najwięcej wiadomości powinien wychowanek zdobywać własną obserwacją, nie z wykładu nauczyciela.

Wielki wpływ wywarły poglądy Kondyllaka na wychowawczą rolę nauki języka, gramatyki, potępionej przez opinię ogólną, która dość już miała wykuwania gramatyki łacińskiej, ułożonej w żmudnych przepisach. Kondyllak wyjaśnił, że mowa jest nie tylko warunkiem, ale główną podstawą rozwoju myśli, że zatem bez wychowania językowego nie da się zdolność myślenia w człowieku doprowadzić na wyższy poziom. Najpierw dziecko winno wprawiać się w biegłe władanie językiem ojczystym, czytać i rozbiierać poezje, poznawać ich piękności, aby potem przejść do gramatyki. Studium jej musi być gruntowne, będzie to bowiem gramatyka nie łacińska ani francuska, ale ogólna, filozoficzna, z różnych języków czerpiąca wnioski a stosowana przy nauce każdego, pogłębiająca język i ucząca myśleć ściśle, wnikać w budowę zdania, istotę jego części, śledząca, jak odcienia myśli znajdują powolne narzędzie w mowie. Z teorii Kondyllaka przejął wiek XVIII to uznanie gramatyki jako szkoły logicznego myślenia, w miejsce dawnego jej pojęcia jako zbioru mechanicznego prawideł.

Jeszcze większą falę zapalu do zagadnień pedagogicznych rozbudził w Europie Jan Jakób Rousseau przez swoją niby powieść, niby traktat filozoficzny, p. t. „Emil czyli o wychowaniu“ (1762). Pogromcą współczesnej cywilizacji, autora „Umowy społecznej“, z której rewolucje ludowe miały czerpać tezy do swoich manifestów, pełniły względy społeczne do refleksyj pedagogicznych: rozmyślając nad sposobami, któreby mogły doprowadzić do poprawy jednostki, człowieka wogóle, doszedł do przekonania, że

obiecująco to sobie można jedynie po całkowitej reformie istniejącego systemu wychowania, przez bezwzględne oparcie wychowania o naturę. W związku z tem hasłem przewodniem, rozwija ideę wychowania naturalnego, po myśli wrodzonych dziecku skłonności („wszystko jest dobre, wychodząc z rąk Twórcy rzeczy, wszystko wyradza się w rękach ludzkich“), wychowania negatywnego, które wbrew zwyczajowi usunie wszelkie wpływy zewnętrzne, pragnące nadawać sztuczny kierunek swobodnemu biegowi natury („czyńcie wprost odwrotnie do tego, jak się zazwyczaj postępuje, a prawie zawsze dobrze utraficie“), wychowania wreszcie progresywnego, które odróżnia okresy w rozwoju fizycznym i duchowym dziecka i uczy w miarę wzrostu sił dziecka zmieniać także środki pedagogiczne. Genjalne prawdy sąsiadują na kartach „Emila“ z ułudami a nawet niebezpiecznymi błędami, wiele jaskrawych zdań rzucił Russo z szorstką przekorą ówczesnemu społeczeństwu, aby mu uświadomić zwyrodnienie jego systemu wychowawczego, ale żadne dziwactwa nie zdolne są zasłonić najgłębszych prawd, tkwiących w „Emilu“, i dawniej co prawda tu i ówdzie (Montaigne, Locke) uzasadnianych ale przez nikogo nie wygłoszonych z takim wdziękiem i siłą.

Dziecko ma swoje prawa naturalne, które starsi muszą uszanować — wychowanie musi się zacząć od samego urodzenia — pierwszeństwo w wychowaniu ma zdrowie i zmysły — nie wychowywać w sposób cieplarniany — dziecko ma prawo do swobody — wychowawca musi znać naturę dzieci — unikać wyrabiania gadatliwości — nauka musi wychodzić od poglądu, od prób i doświadczeń — siłę dziecka należy rozwijać przez popieranie jego samodzielności — wychowanie musi iść pewnymi stopniami i t. d. i t. d. oto ważniejsze z tych prawd, które „Emil“ już nieodwołalnie narzucił teorii pedagogicznej. Już nie mogła ona potem wrócić do stanu, jaki panował przed „Emilem“, zapanowała nad nią, dzięki Russowi, idea przewodnia: rozwijania ciała, charakteru, umysłu, duszy dziecka, rozwijania według wlaných w nią przez naturę uzdolnień, do najdalszych, niewidocznych na razie granic, gdy dawniej zawsze mówiło się tylko o „kształtowaniu“, według istniejących, gotowych wzorów.

Nowy pogląd na świat i nauki, krzewiony przez „Encyklopedję“, nowa psychologia, uzasadniana przez Kondyllaka, wraz z rewolucyjną teorią pedagogiczną „Emila“ już byłyby dostatecznym fermentem do wywołania największego niezadowolenia społeczeństw Zachodu z istniejącego systemu wychowawczego. — A tymczasem do tych zdobywczy w zakresie teorii, dołączyły się jeszcze motywy natury politycznej, godzące z swej strony w organizację szkoły XVIII wieku. Organizacja ta mianowicie

pozostawała w jaskrawej niezgodności z rozkwitem siły państwowej w dobie oświeconego absolutyzmu. Zapanował wówczas pogląd, iż państwo jest najwyższym skupieniem doczesnych sił narodu, któremu podporządkować się winny wszelkie związki, korporacje i instytucje.

Gdy jeszcze w XVI wieku uznawano za właściwe, aby państwo nie mieszało się do spraw duchowych, a do tych zaliczano obok religii wychowanie, już w XVII wieku począł się szerzyć pogląd, że państwo winno się oprzeć na wymaganiach prawa naturalnego, opiekować się nie tylko interesami materialnymi ale i moralnymi swoich poddanych, że winno spełniać posłannictwo moralne, w którym Kościół i szkoła mają odgrywać rolę pomocniczą. Opierając się na tem przekonaniu i na faktycznej sile, w wieku XVIII państwa w znacznej mierze zdołały poddać kościoły i wyznania pod swój wpływ, najpierw w narodach protestanckich, zwolna i w katolickich. Tymczasem szkolnictwo według starej tradycji wciąż było w ręku kościołów, zakonnicy i pastorycy dostarczali prawie jedynych nauczycieli. Jeśli w państwach protestanckich rządy miały przez uległą sobie organizację wyznaniową większy wpływ na wychowanie, to w katolickich potężny zakon jezuitów, wsparty na swej międzynarodowej budowie, umiał od tego wpływu się uchylać. Prawdziwym ministrem oświecenia w całej Europie katolickiej był general jezuicki, wydający z Rzymu rozkazy i przestrzegający zasadniczego trzymania się starej „Ratio studiorum“. Pod wpływem nowych prądów, filozofji oświecenia i rosnącego uświadomienia narodowego, musiały i szkoły jezuickie w pewnej mierze przystosowywać się do wymagań poszczególnych narodów, ale ustępstwa czyniły opornie i tylko w drugorzędnych szczegółach, n. p. rozszerzając nieco historję lub matematykę i fizykę w swoim programie. Głównego swego celu, to jest przystosowania ducha edukacji do potrzeb Kościoła i katolicyzmu, odmienić nie mogły i zazdrośnie strzegły swego monopolu szkolnego. To też stało się przyczyną konfliktów z opinią oświeconą, która chciała z szkół uczynić miejsce przygotowania do potrzeb życia cywilnego, obywatelskiego i narodowego. W tem starciu duch świecki zwyciężył.

Kiedy opinja publiczna państw Europy zachodniej i południowej, wykarmiona nową literaturą, poczęła nadto zarzucać jezuitom intrygi polityczne, szkodliwe państwu, nadmierną pychę i nienasyconą żądzę władzy, ten nastrój wrogi przyczynił się do upadku wszechpotężnego zakonu. W roku 1759 wypędzono jezuitów z Portugalji, w roku 1762 zamknięto im szkoły we Francji, w ślad za czem wkrótce także nastąpiło wygnanie zakonu.

Wypędzenie jezuitów, którzy prowadzili sto kilkadziesiąt szkół średnich i kilka uniwersytetów, spowodowało nagłą ruinę

szkolnictwa we Francji. Kilka zakładów, utrzymywanych przez Sorbonę, przez benedyktynów i oratorjan, nie mogło rościć sobie pretensji do ich zastąpienia. Ogół, zaniepokojony dalszemi losami szkół, począł żywo roztrząsać kwestję, jak należy urządzić wychowanie publiczne; filozofowie, pedagogowie i politycy ogłaszali swoje rady i pomysły; wszczął się gorączkowy ruch publicystyczny. — „Manja pedagogiczna“, jak ją nazywano, wybuchła w roku 1762 w chwili pojawienia się „Emila“, przez cztery prawie lata ogarniała społeczeństwo francuskie. Wśród ogromnej literatury tych lat, jedno dzieło wybiło się przed wszystkie, stanowiąc niejako syntezę całego ruchu i podając pełny program edukacji publicznej, mianowicie „Szkic wychowania narodowego“ (1763), którego autorem był prawnik bretoński z parlamentu w Rennes, jeden z głównych sprawców wypędzenia jezuitów, La Chalotais. Hasło wychowania narodowego, już w tytule uwidocznione, znalazło tu doskonałe uzasadnienie po raz pierwszy w literaturze pedagogicznej Zachodu (— w Polsce uczynił to już przed tem Konarski bardzo gruntownie). Hasło to nabrało dzięki lokalnym okolicznościom, wyraźnie cechy negatywnej: nie powierzać wychowania tym, którzy się nie czują związani z potrzebami i troskami narodu, odsunąć od wychowania zakony, dopuścić świeckich, dobro społeczeństwa wymaga nadania świeckości zewnętrznej formie wychowania, czyli jego sekularyzacji. Żadnej korporacji zakonnej nie należy oddawać steru wychowania, natomiast ufnością można darzyć kler świecki, ulegający nadzorowi państwa. Państwo, rząd i prawodawstwo, korzystając z chwilowej katastrofy szkolnej, powinny zreformować edukację publiczną od stóp do głów, przygotować całkiem nową organizację z nowym duchem i nowym programem.

Oto zasady tej nowej organizacji, rozwinięte przez pedagogiczną literaturę francuską z La Chalotais na czele:

Dobra organizacja wychowania publicznego jest nieodzownym warunkiem pomyślnego rozwoju społeczeństwa, stąd winna być przedmiotem szczególnej opieki państwa.

Wychowanie musi być przystosowane do potrzeb i urządzeń narodowych, nie może zatem spoczywać w ręku zgromadzeń zakonnych, mających odrębne cele i od państwa niezawisłych, ale musi mieć charakter świecki.

Sekularyzacja szkoły nie będzie zapewniona, jeżeli do szkół nie dopuści się nauczycieli świeckich i żonatych.

Aby wytworzyć świecki stan nauczycielski, związany z interesami narodu, należy w oparciu o uniwersytety, zakładać seminarja kandydatów pod szczególną opieką państwa.

Państwo powinno stworzyć urząd naczelny dla ujęcia kierownictwa edukacji.

Pod nadzorem urzędu należy wszystkie szkoły w państwie związać w jedną sieć hierarchiczną, kilkustopniową, której części składowe wejdą w ścisłą zależność wzajemną: uniwersytetom podlegać będą pełne kolegia, tym zaś kolegia mniejsze i szkółki początkowe.

Żaden stan nie może być od nauki wykluczony, więc i dla ludu należy zakładać szkolnictwo wiejskie, przystosowane do jego potrzeb a podlegające kontroli państwowej.

Szkolnictwo prywatne musi się poddać pod nadzór państwa, które zarazem winno obmyślić sposób kształcenia kobiet.

Jednolitość hierarchji szkolnej winna być gwarancją jednolitości ducha całego szkolnictwa w państwie: osiągnie się ją zapomocą narzucenia wszystkim szkołom, i prywatnym, jednakowego ogólnego planu edukacji, oraz jednakowych podręczników (książek elementarnych).

Dobre podręczniki odgrywają ogromną rolę, zdolne są uzupełnić słabego nauczyciela. Do ich ułożenia winien rząd powołać grono uczonych i ogłosić konkursy.

Plan edukacji powinien uwzględniać w celach — przede wszystkim wychowanie moralne a obok niego intelektualne i fizyczne, w metodach — zużytkować wskazówki nowej literatury pedagogicznej i psychologii sensualistycznej, w programie nauk — zdobyć nowoczesnego ducha ludzkiego, zgrupowane według zasady użyteczności, oraz składające się na jedną całość stosownie do wiążącego się logicznie systemu wiedzy ludzkiej.

Podstawą wykształcenia szkolnego już nie będzie kierunek gramatyczno-retoryczny, jakkolwiek językom, zwłaszcza ojczystemu, i literaturze poświęci się poważne miejsce, ale nauki „rzeczowe”: historia, geografia, historia naturalna, fizyka, matematyka, a zwłaszcza geometria.

Szkola powinna ułatwiać znajomość życia praktycznego przez pouczanie o kunsztach, rzemiosłach, narzędziach i wynalazkach.

Szczególny nacisk ma być położony na wykształcenie moralno-obywatelskie przy pomocy nauki moralnej, która stopniowo przechodzi w naukę ekonomji, polityki i prawa.

Nauczanie religji ogranicza się do wykładu katechizmu i Pisma św. na niższym stopniu; praktyki religijne mają się odbywać w kościele.

Językiem całej nauki szkolnej ma być język ojczysty.

Jak widać z powyższego przeglądu, pedagogika szkolna Oświecenia wchłonęła w siebie wszystkie zdobycze spóczesnej myśli naukowej, filozoficznej, moralnej, politycznej i społecznej. Na szczegółową uwagę zasługują pierwsze głosy, domagające się oświaty ludu ze względów moralnych i obywatelskich. Przeci-

wnicy szkół ludowych, a nawet La Chalotais do nich należał, wyrażali obawę, że rozszerzenie się oświaty wśród masy zniechęci ją do pracy a pobudzi do pięcia się wyżej. Obrónczy musieli uspokoić obawy, wykazać, że nauka elementarna nie przewróci ludowi w głowie a tylko go więcej do pracy uzdolni. Szermierzami tego poglądu stali się t. zw. fizjokraci, ruchliwa i wpływowa grupa ekonomistów (Mirabeau, Dupont de Nemours, Baudeau i i.). Wychodząc z założenia, że źródłem prawdziwego bogactwa jest tylko praca na roli, wydobywająca owoce ziemi, stawiali oni rolnictwo ponad wszelkie inne zawody i gałęzie produkcji, rozwijali i szerzyli wiedzę rolniczą przez czasopisma i towarzystwa, szerzyli poszanowanie dla rolnika jako głównego żywiciela ludzkości. — Oświatę uważali za konieczną dla chłopu w interesie gospodarki tak prywatnej jak narodowej: chłop światły będzie zdolny do intensywniejszej pracy, łatwiej podniesie się z nędzy i pijaństwa, prędzej nauczy się stosować najnowsze wynalazki rolnicze. Z Paryża idee fizjokratów torowały sobie drogę po Europie, szerząc hasło zakładania szkółek ludowych o programie praktycznym; dzięki zażyłości przywódców ruchu z wybitnymi Polakami, miały one znaleźć żywy odgłos w Polsce, którą fizjokraci osobiście zwiedzali.

Reformy szkolne XVIII wieku.

Mimo gorących nawoływań publicystyki pedagogicznej, rząd Ludwika XV nie odważył się na objęcie szkolnictwa w swój zarząd. Zadania tego podjęły się najwyższe ciała sądowe, t. zw. parlamenty, które przeprowadziły wypędzenie jezuitów. Zachęcił je do tego przykład parlamentu paryskiego, na którego czele stał wybitny organizator, prezydent Rolland, zapalony do spraw edukacyjnych, wychowanek jansenistów. Parlamenty, złożone z prawników, czuły brak przygotowania do pracy pedagogicznej, toteż powołały do współdziałania uniwersytety, skłoniwszy je do zrezygnowania z autonomji i poddania się ich zwierzchnictwu, wzamian za co pod swój nadzór otrzymały szkolnictwo średnie i kształcenie dlań nauczycieli. W ten sposób kolegia uniwersyteckie dostały się pod bezpośredni zarząd parlamentów; kolegia zaś jezuickie, chociaż wkrótce zostały z pod ich władzy wyjęte rozkazem króla z namowy kleru i powierzone w zarząd lokalnym „biurom szkolnym“, jednakowoż drogą tych biur podlegały także wpływowi parlamentów. Opierając się na dokładnem poznaniu stanu szkolnictwa, na wskazówkach Sorbony i obfitej literatury pedagogicznej, wystąpił Rolland z swoim „Planem edukacji“ (1768) i według niego urządził szkolnictwo w obrębie parlamentu francuskiego. W celu kształcenia nauczycieli, zorganizował przy Sorbonie seminarjum, nad którym osobiście czuwał. —

W samym jednak szkolnictwie panował chaos z braku podręczników i braku jednolitego planu, do którego wypracowania rząd nie chciał przystąpić. Wogóle ani król, ani ministrowie nie okazywali ambicji wzięcia w swe ręce bezpośrednio czy pośrednio steru edukacji. Względem poczynań parlamentów podejrzliwie usposabiali króla biskupi; nie mogąc się pogodzić z świecką i państwową podstawą szkoły, domagali się oddania wychowania w ręce różnych zgromadzeń zakonnych. Nie pomogły wołania publicystów o stworzenie naczelnego urzędu edukacyjnego, w którym pod przewodnictwem wyznaczonego przez króla ministra, pracowałyby przedstawiciele polityki i szkoły.

Wzrost reakcji we Francji przyniósł w roku 1772 zniesienie parlamentów a zgromadzenie stanu duchownego wymogło zniesienie biur szkolnych, jako „groźnego zarzewia niezależności“ i oddanie kolegów zakonowi. Dzieło Rollanda zostało wywrócone, ale w opinii publicznej przez ostatnie 10-letnie fermentu pedagogicznego, ustaliły się nowe idee w kwestji wychowania, które z Francji rozchodziły się po całej Europie i bezpośrednio po obaleniu nowej szkoły we Francji, miały oddziaływać potężnie na reformę szkolnictwa w odległej Polsce.

Francja była w XVIII wieku głównym ogniskiem cywilizacji na kontynencie europejskim i na nią przedewszystkiem zwracały się oczy innych narodów, także w sprawach pedagogicznych. — Poza nią ogólnie-europejskie znaczenie miały niektóre reformy w zakresie życia szkolnego, dokonane w połowie XVIII wieku w Niemczech. Istotną oryginalność okazały Niemcy w dziedzinie szkolnictwa uniwersyteckiego: dwa nowo założone uniwersytety, w Halle i Getyndze, obydwa o charakterze szkół państwowych, zaopatrzone w wybitnych profesorów, oddały naczelną rolę w programach naukom prawniczym i politycznym, historii i badaniu starożytności, aby przygotowywać nie pastorów i bakałarzy, ale dygnitarzy i urzędników państwowych. Podniosło to ogromnie powagę tych zakładów i popełnęło inne, tak protestanckie jak katolickie, do gruntownego odświeżenia się.

Odtąd uniwersytety, ograniczając lub zarzucając dawną autonomję, stają się zakładami państwowymi, utrzymywanymi przez rząd, który im przepisuje ogólne normy. — Opieka rządowa nie sięga tak daleko, aby kępować kierunek myśli i badań naukowych, zasada uniwersyteckiej wolności nauki utrwała się coraz silniej. — Wszystkie nowe nauki, z ścisłymi na czele znajdują dostęp do katedr i poczynają uniwersytetom nadawać swoje piętno, dzięki czemu najniższy dotąd fakultet filozoficzny wybija się na miejsce pierwszorzędne, przed prawo i medycynę. — Językiem wykładowym większości nauk zaczyna być język niemiecki. — Zmienia się i forma nauczania: za-

miast dawnego odczytywania i objaśniania przepisanych tekstów, profesorowie wygłaszają systematyczne wykłady swojej gałęzi wiedzy, zarzuca się dysputacje, powstają seminarja naukowe w celu wprowadzania studentów do samodzielnych badań. Dzięki takiemu przekształceniu, uniwersytety niemieckie stały na czele całego ruchu naukowego w Niemczech i zaczynają nabierać znaczenia ogólno-światowego, do nich ściąga młodzież żądna wiedzy z różnych krajów, na ich urządzeniach i zwyczajach wzorują się uniwersytety innych narodów.

Rozwinał się także w Niemczech, zwłaszcza w Prusach, powstanie ruchu około podniesienia szkolnictwa ludowego. W roku 1763 ogłosił Fryderyk II swój „regulamin powszechnych szkół wiejskich“, w których nakazywał każdej gminie założyć szkołkę ludową i zaprowadzał przymus szkolny, ale rozporządzenia te pozostały tylko na papierze z powodu braku środków, niechęci właścicieli dóbr i władz lokalnych, oraz braku odpowiednich nauczycieli; król, którego szkółki te interesowały jedynie z chęci otrzymania umiających czytać i pisać podoficerów, narzucał gminom na nauczycieli inwalidów, aby ich nie opłacać z swego skarbu. Wprawdzie gdzieś powstawały seminarja nauczycielskie — pierwsze w Halberstadt (1778), ale ich wychowankowie woleli każde inne zajęcie nad upokarzającą pracę na wsi. Jedynie tylko w oderwanym od Austrii Śląsku rozwijały się pomyślnie szkółki ludowe, gdzie ujął ich organizację w swe ręce ksiądz Felbiger (od roku 1765), nadając im charakter praktyczny; wprowadził naukę uprawy drzewek owocowych, dla dziewcząt roboty ręczne, udzielanie głównych wiadomości prawnych i gospodarczych, naukę katechizmu i historii biblijnej podług własnych podręczników, gromadne nauczanie czytania metodą choralną z jednolitej czytanki. Rozgłos wysiłków Felbigera spowodował powołanie go przez Marię Teresę do Austrii, gdzie w podobny sposób organizował oświatę ludu. W Austrii reformy postępowały naogół bardzo ociężale; jakkolwiek cesarzowa już w roku 1760 ustanowiła „nadworną komisję do spraw studjów“, jednakże wnioski tej komisji były tylko opinjami, bez obowiązującej mocy, o ile zaś je rząd narzucał szkołom, stara rutyna stała w drodze ich urzeczywistnieniu. Jedynie gruntowną reformę przeprowadzono w uniwersytecie wiedeńskim w roku 1774, reforma szkoły średniej, dokonana z powodu kasaty jezuitów przez pijara Marxa w roku 1775, była tylko połowiczna. Polska, stająca wskutek tejże kasaty do pracy nad reformą wychowania w roku 1773, miała przed oczyma tylko obfite wskazówki literatury pedagogicznej, zwłaszcza francuskiej, i nieco kruchych doświadczeń praktycznych, naogół nie uwiecznionych powodzeniem, wzoru poważnego nigdzie znaleźć nie podobna było, należało drogi szukać o własnych siłach.

Stworzenie Komisji Edukacji Narodowej w Polsce.

Szybko zachmurzyły się pierwsze lata panowania Stanisława Augusta, gwałtowne zaburzenia polityczne jak konfederacja radomska i barska, pograżyły całą Polskę w straszliwą anarchję, u mocarstw sąsiednich dojrzała myśl podziału. Traktat rozbiorowy 1772 roku znalazł społeczeństwo podupadłe pod względem moralnym; dostojników świeckich i duchownych przekupnych, ubiegających się o pensje u zaborców, ogół szlachecki zdemoralizowany przez ciągłe intrygi magnackie i konfederacje, burzliwy wobec swojego króla, uległy względem obcych mocarstw i sprzedajnych możnowładców. Garsć szlachetniejszych umysłów z bólem stwierdzała, że społeczne pokolenie niezdolne jest pospieszyć z jakimkolwiek ratunkiem skolataniej Rzeczypospolitej, i jedyną nadzieję zwracała ku młodzieży: może ona, wyrwana z pod złego wpływu starszych, lepiej wychowana, od wczesnych lat pouczona o obowiązkach moralnych i obywatelskich, zdoła kiedyś przywrócić ojczyźnie należne jej stanowisko, powagę i siłę. Reforma Konarskiego nie mogła wystarczyć. Pomijając już to, że była ona i na swój czas połowiczną i że jako dzieło dawnego pokolenia nie odpowiadała obecnemu stadium pojęć i dążeń pedagogicznych, wytworzonych przez literaturę i wypadki drugiej połowy wieku, znalazła ona pełne zastosowanie tylko u pijarów, którzy utrzymywali zaledwie kilkanaście szkół w okrojonej przez rozbiór Rzeczypospolitej. Całość szkolnictwa kształcącego szlachtę jedynie pod względem programu naukowego, poczyniła pewne postępy pod wpływem pjiarskim, duch zaś moralny pozostał tensesm co dawniej. Zresztą teraz chodziło już nie o cząstkowe reformy, ale o uczynienie z szkoły potężnego narzędzia w ręku państwa, którego użyć mogło na wywołanie gruntownej przemiany pojęć, myśli i dążeń ogółu. Zaczęto rozumieć, iż należy dotychczasowe szkoły prywatne zastąpić przez edukację publiczną, prowadzoną przez państwo.

Na sejmie 1773 r., zwołanym dla zatwierdzenia rozbioru, zapelnionym tchórzliwymi i sprzedajnymi kreaturami pod konfederacyjną laską zdrajcy Ponińskiego, podniósł młody poseł krakowski, **F e l i k s O r a c z e w s k i**, wymowny głos w sprawie edukacji. Nazajutrz po gwałtownej mowie, w której napróżno protestował przeciwko naciskowi mocarstw rozbiorezych o wyznaczenie delegacji sejmowej do układów z nimi, przemówił do króla w dniu 11 maja:

„Pozwolisz mi, Miłościwy Królu, dopraszać się u gorliwości Twojej o dobro narodu, ażeby w instrukcji panom delegatom danej lub w zupełnej mocy sejmujących mógł się pomieścić projekt Edukacji Krajowej, która zdaje mi się, że będzie najpewniejszym źród-

dłem wszystkich szczęśliwości naszych, trzeba nam ludzi zrobić Polakami a Polaków obywatelami; stąd nastąpią wszystkie pomysły dla kraju powodzenia. Przez różne ustanowienia możemy podchebiać sobie, że mamy w kraju wiele sposobów skutecznie używanych samej tyjących się umiejętności ale umiejętności nie czyni człowieka jeszcze tem, czem być jako obywatel powinien. Daje ona wprawdzie wiele doświadczenia, ale nie daje istności sercu i woli; ogólnie mająca ustawy, może być równie od wszystkich przywłaszczona krajów, ale edukacja narodowa czyni Anglika Anglikiem, Francuza Francuzem, i ta powinna czynić Polaka dobrym Polakiem.

„Sławny między uczonemi naszego wieku (t. j. Monteskiusz) mówi, że w rządach rzeczypospolitej potrzebna jest najwięcej cała moc edukacji. Bojaźń rządów despotycznych sama z siebie wynika między groźbami i karami; miłość sławy w monarchjach utrzymuje się przez namiętności i wzajemnie tym namiętnościom dogadza; ale enota polityczna, która jest najmniejszą sprężyną rzeczypospolitych, jestto odrzeczenie się siebie samego w szczególności dla powszechności. A że ta powinność najcięższa do wykonania, najwięcej potrzebuje, aby przekonane były umysły, że chcą ubezpieczyć wolność prawdziwą w powszechności, trzeba koniecznie niezynie ofiarę prawom krajowym z części tej wolności szczególnej, która żadnym sposobem bez ugruntowania wolności publicznej trwałą ani bezpieczną być nie może. Są i inne konieczne potrzeby przywrócenia nam ducha narodowego, bo ten jedynie, zaszczyt i szacunek u świata dać może...”

Ale większość delegacji sejmowej, której powierzono układy z zaborcami i obmyślenie poprawy formy rządu, składała się z żywiołów zbyt pochłoniętych egoistycznym interesem, aby się zajmować reformą wychowania. Zmusił ją dopiero do tego fakt nagły, nieprzewidziany: z n i e s i e n i e z a k o n u j e z u i c k i e g o przez papieża Klemensa XIV. Słynne „breve“ papieskie z 21 lipca 1773 r. „Dominus ac Redemptor noster“ wywołało w Warszawie zamieszanie: biskupi parli do uległości papieżowi i skasowania zakonu. szlachta uwielbająca jezuitów, chciała wbrew Rzymowi zakon utrzymać, wreszcie przywódcy delegacji, skuszeni nadzieją obłowienia się dobrami jezuitskimi zdecydowali wykonanie woli Rzymu. Ale naciskowi króla, który pozyskał sobie w tej sprawie poparcie wszechwładnego ambasadora rosyjskiego Stackelberga, oraz zabiegom garstki światlejszych umysłów, udało się narzucić zdanie, że majątki skasowanego zakonu tylko na cele szkolnictwa powinny być obrócone i że dla urządzenia nowej organizacji szkolnej winien być powołany odpowiedni urząd.

Z różnych stron równocześnie pojawiła się myśl naczelnego urzędu edukacyjnego, wszak grunt pod nią był przygotowany

oddawna i przez Konarskiego i przez dokładną znajomość francuskiej literatury pedagogicznej i tamtejszych poczyniń. Nie znalazł uznania pomysł powierzenia szkół Kościolowi; najostrzej wystąpił przeciw niemu przedstawiciel skasowanych jezuitów, Wyrwicz, ostrzegając, że byłoby to niepotrzebnem powiększeniem władzy biskupów i wprowadzaniem chaotyeczności w wychowanie, doradza natomiast ustanowienie rady edukacyjnej przez króla: „Dobro publiczne — twierdził — wyciąga, żeby w jednym narodzie pod jednym rządem żyjącym, jednostajny był uczenia sposób, jedna nauka, jedne księgi do uczenia się potrzebne, jedno przepisy i prawa — tego dokazać nie można, gdy do jednego zwierzchności szkoły nie będą należały: któż ten jeden może tego snadniej dokazać nad króla?” Wśród polityków świecki i państwowy charakter przyszłego urzędu nie ulegał wątpliwości, różniły się tylko zdania co do tego, kto ma stać na jego czele i jak winien być zorganizowany; te szczegóły były przedmiotem tygodniowych rozpraw w delegacji od 7 do 14 października. Podkanclerzy litewski Chreptowicz żądał, aby sprawę oddano królowi, a król powoła urząd sobie podległy i obejmie zarząd dóbr jezuitickich. Biskup wileński Massalski, przeciwnik króla, proponował stworzenie urzędu, niezawisłego od króla a zależnego tylko od sejmu, czyli wprost od Rzeczypospolitej, o składzie kolegjalnym czyli komisyjnym (na wzór komisji wojskowej i skarbowej), do którego weszli przedstawiciele senatu i izby poselskiej. Marszałek konfederacji Poniński sprzeciwił się oddaniu majątku jezuitckiego nowemu urzędowi, twierdząc, że musi on zostawać w bezpośrednim zarządzie Rzeczypospolitej, to jest na razie pod jego wpływem.

Ostatecznie stanął kompromis i w dniu 14 października 1773 r., uchwalono utworzenie Komisji Edukacji Narodowej pod „protekcją” króla. Pod zarząd jej oddano „wszystkie generalne akademje, gimnazja, kolonje akademickie, szkoły publiczne, żadnych nie wyłączając, z tem wszystkiem, co tylko do wydoskonalenia nauk i ćwiczenia w nich młodzi szlacheckiej ściągają się może”. Do Komisji wybrano 8 członków po 4 od senatu i posłów, a mianowicie z senatorów: biskupa płockiego Michała Poniatowskiego i wojewodę gnieźnieńskiego, Augusta Sułkowskiego — od Korony, biskupa wileńskiego Ignacego Massalskiego i podkanclerzego Joachima Chreptowicza — od Litwy; z szlachty: exkanclerza Andrzeja Zamojskiego i starostę kopanickiego Antoniego Ponińskiego — od Korony, księcia Adama Czartoryskiego, starostę generalnego ziem podolskich, i pisarza litewskiego Ignacego Potockiego — od Litwy. Wybrano ich na lat siedm a przewodniczącym wyznaczono Massalskiego. Los dóbr jezuitickich pozostawiono w zawieszeniu, wyznaczając na razie lustratorów, którzy

do 2 miesięcy mieli o nich złożyć szczegółowe sprawozdanie, a tylko na uruchomienie szkół — wszak jesienią zaczynał się nowy rok szkolny, — tudzież tymczasowe utrzymanie exjezuitów pozwolono Komisji użyć 300.000 złp. z dochodów tychże dóbr.

W dniu 17 października odbyła Komisja pierwsze posiedzenie, nazajutrz przedstawiła się królowi. Stanisław August, rozważony wprawdzie, iż go odsunięto od bezpośredniego kierownictwa edukacji, zawarował sobie tylko Szkołę Rycerską, zresztą przyjął Komisję życzliwie, udzielił praktycznych rad i przyrzekł poparcie, którego istotnie w najcięższych chwilach Komisji nie szczędził. 24 października wydała Komisja uniwersał do narodu, w którym ogłosiła swoje powstanie i cele a zarazem wezwała wszystkich interesujących się sprawami wychowania do przysyłania jej swoich rad, uwag i projektów; w ślad za tem exjezuita Grzegorz Piramowicz, pociągnięty do wspierania komisarzy fachową radą, wydał broszurkę p. t. „List do przyjaciela o Komisji Rzeczypospolitej nad Edukacją Narodową“, w którym popularnie przedstawiał zadania i zamiary nowego urzędu, zapewniał o uzdolnieniu i ofiarnej bezinteresowności komisarzy, podkreślał nowość tego rodzaju urzędu w Europie i uspokajał obawy, widocznie późnoszące się co do przyszłych zamierzeń Komisji: „Nie trzeba się obawiać, żeby bystrość myślenia unieść miała rozrządzenia rzeczy tak praktycznej, jaka jest edukacja, do ułożeń pełnych samej spekulacji, jako więc bywa w robieniu projektów“.

Narady nad projektami, przedkładanemi przez członków i osoby z zewnątrz, zajmowały żywo Komisję. Nie mając żadnych wzorów, żadnych doświadczeń, musiała mozolnie szukać drogi postępowania, zdecydowana do stanowczej przebudowy systemu szkolnego, tak w jego formach jak w duchu i treści. Nie szło to szybko i łatwo: komisarze edukacyjni, jakkolwiek odcytani w literaturze pedagogicznej, nie wiele mieli praktycznej znajomości szkolnictwa, sami byli politykami, nie pedagogami, zajęci także różnemi sprawami publicznemi i prywatnemi; nie widzieli jeszcze fachowych doradców, którymby mogli zaufać bez obawy, że ich poprowadzą w duchu starej rutyny, myśleli o sprowadzeniu z Paryża biegłych i oświeconych znawców wychowania. A tymczasem wisiało nad ich głowami wielkie niebezpieczeństwo. Z powodu rozwiązania jezuitów i zamknięcia ich kolegów, ogromna większość szkół w całym państwie naraz przestawała istnieć. Co bezpośrednio czynić, co począć z młodzieżą, która przerwie studia? Rozesłali wezwanie do wszystkich kolegów, aby exjezuici, zdolni do uczenia, nadal zostali na swoich postyrunkach, zapowiadając im należyte utrzymanie oraz rozesłanie wskazówek prowadzenia szkół w myśl życzeń Komisji. Wielka jednakże ilość jezuickich nauczycieli usuwała się, szukając sobie zapewnienia trwalszego bytu,

szkoły pustoszały, a i tam gdzie je otwarto, nauka postępowała jak najgorzej; wielu exjezuitów umyślnie szkoły dezorganizowało, w przekonaniu, że szlachta widząc fatalne skutki kasaty, będzie zmuszona do przywrócenia zakonu w jakiejś formie.

Równocześnie lustracja, dokonywana przez zaszczytników Ponińskiego, przyczyniała się do marnowania pozostałych majątków, na wszystkie strony rozkradano fundusze i kosztowności, zabierano ludziki, odrywano folwarki. Ostre upomnienie się Chreptowicza na delegacji o rozdrapywanie dóbr omal nie doprowadziło do obalenia całej Komisji przez Ponińskiego, który najchętniej byłby oddał szkolnictwo innym zakonom. Żadne fundusze nie wpływały, nie było z czego utrzymać szkół ani opłacać nauczycieli. Po kilku dopiero miesiącach, 14 marca 1774 r., uregulowała delegacja sprawę dóbr w ten sposób, że osobne Komisje Rozdawnicze, od Edukacyjnej niezależne, powołane zostały do otaksowania ich i wypuszczenia szlachcie w dzierżawę wieczystą za opłatą 4½ procentu od sumy szacunkowej na rzecz funduszu edukacyjnego; osobna komisja sądowa miała rozstrzygać kwestje sporne. W ciągu dwuletniej działalności Komisji rozdawniczych z 40 milionów złp. majątku jezuickiego trzecia część przepadła.

Członkowie Komisji Edukacyjnej.

W chwili, kiedy delegacja sejmowa postanawiając Komisję Edukacyjną, odebrała jej wpływ na losy pojezuickiej fortuny, przestało należenie do niej pociągać przekupne żywioły, szukające tylko wzbogacenia się kosztem publicznych nieszczęść, zwłaszcza, że praca w Komisji miała być bezpłatną. Skorzystali z tego światli i ofiarni mężowie, szczerze oddani myśli reformy wychowania, aby zgłosić swoją gotowość. I w delegacji panowało przekonanie, że do takiej reformy wyznaczyć trzeba osoby wykształcone i obeznane z urządzeniami obcych krajów. Toteż bez trudności przyszło do zgody na ten skład personalny Komisji, który znamy z ustawy 14 października 1773 r.

Pod względem umysłowym wszyscy komisarze edukacyjni — wyjąwszy Antoniego Ponińskiego, człowieka małoźnającego, który w pracach Komisji prawie nie uczestniczył a wnet całkiem się z niej usunął — to najbardziej wykształceni mężowie w ówczesnej Polsce, znawcy i zwolennicy francuskiej kultury oświeconej, bywalcy na zachodzie Europy. Pod względem moralnym większość z nich stanowili ludzie nieskazitelni, chętni do pracy bezinteresownej dla oświaty, w której skuteczność wierzyli niezłomnie. Dwom jednak z pośród nich brakowało — przy wielkich zresztą zdolnościach — charakteru: Massalski i Sukowski byli ludźmi lekkomyślnymi, checiwi złota i stąd dostępni przeku-

Biblioteka Wojsk. A.

stwu, wbrew postępowaniu reszty komisarzy uczestniczyli w nadzarypywaniu funduszu edukacyjnego; zbyt łągąc do mody francuskiej, prowadzili cudzoziemski sposób życia, stąd niepopularni wśród ogółu. Komisja mieściła w swem gronie wyłącznie przedstawicieli arystokracji, bo coprawda wśród średniej szlachty niełatwo byłoby znaleźć dla niej uzdolnionych członków. Nie tyle jednak ich wyższe stanowisko społeczne, co opinja o ich stanowisku politycznem była przyczyną nieufności ku nim u masz szlacheckiej: widziano w nich albo polityków zbyt oddanych Rosji (Massalski, Sułkowski) czy niepopularnemu królowi (Chreptowicz, bp. Poniatowski) albo wahających się, ostrożnych. Już samo powstanie Komisji jako tworu tejsamej delegacji, która uprawniła rozbiór, której przywódecy okryli się hańbą w oczach patrijotów, rzuciło na nią cień w szeregach sympatyzujących z konfederatami barskimi. Narażona z jednej strony na podejrzliwość warstwy starszlacheckiej, z drugiej na wrogą niechęć wszechwładnego Ponińskiego i jego partyzantów, — a sejm pod jego laską skonfederowany miał jeszcze trwać do kwietnia 1775 r., — Komisja borykała się w pierwszych latach swej pracy z tysiącami trudnościami. Zasługa to energii i uporczywej wytrzymałości jej pierwszych członków, że wytrwali w pracy.

W początkach działalności Komisji głównym jej motorem był przewodniczący, biskup Massalski. Głęboko przekonany o słuszności zasad fizjokratów, z którymi przez szereg lat utrzymywał stosunki, już i dawniej wysuwał on konieczność oświecania ludu i w Komisji głównie opiekował się sprawą szkolnictwa ludowego. Uchwała sejmowa z 14 października 1773 r. oddawała Komisji tylko troskę o wychowanie młodzieży szlacheckiej i zarząd szkół publicznych — szkółki parafjalne jako własność bezpośrednia Kościoła, uchodziły za prywatne, — pomimoto Massalski, za zgodą reszty członków, podobnie jak on fizjokratów, odrazu postanowił rozszerzyć działalność Komisji i na warstwy nieszlacheckie, dążyć do stworzenia postępowego szkolnictwa wiejskiego. Jako biskup wileński, zwierzchnik ogromnej diecezji, obejmującej przeważną część Litwy, wywierał nacisk na podwładne duchowieństwo, by zakładało szkoły, usiłował również zachęcić do takiej pracy szlachtę, coprawda bezskutecznie, szkółki sam zakładał; utworzył pierwsze w Polsce seminarjum nauczycielskie (w Wilnie); on wreszcie był autorem przepisów Komisji dla szkół parafjalnych. Jednakże źle zarządzając funduszami Komisji na Litwie, naraził się na wyrzuty i ścisłą kontrolę ze strony Komisji, czem zniechęcony od roku 1782 całkowicie się od pracy oświatowej usunął. W Komisji przewodniczył, o ile bywał w Warszawie, do roku 1779.

Po nim objął kierownictwo Komisji Michał Poniałowski, biskup płocki a z czasem krakowski i prymas. Najmłodszy brat króla, był najteższym charakterem w rodzinie, stanowczy, nieugięty i na Stanisława Augusta silny wpływ wywierał. Już od pierwszych lat swego istnienia, Komisja jemu zawdzięczała obalenie najcięższych przeszkód, stawianych przez sejmy i niechętną opinię. Obdarzony wielkim talentem administracyjnym, był on prawdziwym rządcą oświecenia publicznego w Koronie przez wiele lat, trzymając w swem ręku ogólny zarząd szkół, dobór ludzi na główne stanowiska i rozporządzanie funduszami. Wśród swoich współpracowników tem się wyróżniał, że był raczej zwolennikiem kierunku szkół i edukacji w Niemczech niż we Francji, na tamtejsze też uniwersytety przedewszystkiem skierowywał młodych uczonych polskich. Jako umysł praktyczny, hamował on mniej realne pomysły a dbał o to, by Komisja mnożyła instytucje użyteczne dla życia gospodarczego kraju (miernictwo, chirurgia, medycyna); podobnie jak Massalski na Litwie, tak on w Koronie głównie się zasłużył około zakładania szkół parafjalnych, stworzył też w swoim Łowiczu seminarjum nauczycielskie. Dzielnego pomocnika znalazł w swym kanoniku Szezepanie Hołłowczycu. Pod koniec lat 1780-tych z powodu nawalu zajęć politycznych, usunął się prymas od bezpośredniej pracy w Komisji, ale wpływem swoim w sejmie i kraju jej działalność popierał i swym autorytetem otaczał.

Najbardziej wytrwałym i pracowitym członkiem Komisji był podkanclerzy litewski Joachim Chreptowicz. Wykształcony filozoficznie i naukowo, przekonany wolnomyślnych, zapalony kolekcjoner, z usposobienia był niezmiernie skromny, zgodliwy, niezrażający się żadnymi przeszkodami. On to, o ile był w Warszawie, nie opuścił żadnego posiedzenia Komisji nawet w czasie najgorętszych obrad Sejmu Czteroletniego, zawsze znalazł czas na sprawy edukacyjne, interesował się każdym drobiazgiem szkolnym, podejmował się najtrudniejszej sprawy, do której nikt się nie kwapił, łagodził wszelkie nieporozumienia. Komisji zasłużył się szczególnie przez uporządkowanie jej interesów prawnych, oraz przez objęcie opieki nad szkolnictwem na Litwie po wycofaniu się Massalskiego. Wierny zasadom fizjokratyzmu, zniósł on w swych dobrach poddaństwo chłopskie a pańszczyznę zastąpił czynszowaniem.

Książę Adam Czartoryski tylko w pierwszych latach pracował wydatniej w Komisji, opiekując się szkolnictwem na kręślach ruskich; potem ograniczył się do sprawy wychowania kobiecego i zajmował się nadzorowaniem pensyj prywatnych (do roku 1781). Poglądy Komisji szerzył dowcipnem piórem, w swoich „Listach Doświadczyńskiego“ (1778—82) omawiał ujemne skutki

wysyłania zagranicę niedojrzalej młodzieży, krytykował wychowanie młodych prawników a przede wszystkim gruntownie roztrząsał wady wychowania dziewcząt w Polsce.

Andrzej Zamojcki, dla prawości charakteru i bezinteresowności rozgłośny w kraju, zwłaszcza odkąd złożył kanclerstwo na znak protestu przeciwko porwanii senatorów przez Repnina, dodawał Komisji swą obecnością powagi, chociaż w pracach jej czynnie uczestniczył tylko w początkach, prowadząc dział rachunkowy. Należał do najgorętszych zwolenników podniesienia stanu włościańskiego, czego złożył dowody zarówno znosząc poddaństwo w swoich dobrach, jak i wstawiając do swego (odrzuconego przez sejm 1780 r.) projektu nowego kodeksu artykuł: „aby w każdej parafji przy kościele była szkoła parafjalna, gdzie synowie i córki wieśniaków przynajmniej od św. Marcina aż do świąt wielkanocnych zostawać i uczyć się powinny“.

August Sułkowski przez krótki czas rozwinął żywą działalność; opiekował się szkolnictwem Wielkopolski, zarzucał Komisję szeregiem naogół niepraktycznych projektów.

Najmłodszym w gronie Komisji był 23-letni pisarz litewski Ignacy Potocki, jeden z najwybitniejszych i najbardziej zasłużonych działaczy edukacyjnych. Jak Poniatowski i Chreptowicz byli podstawą ogólnej i administracyjnej działalności Komisji, tak Potocki był duszą jej ściśle pedagogicznej i dydaktycznej pracy. Wychowany w pijarskim „Collegium Nobilium“ pod szczególną opieką samego Konarskiego, już stamtąd wyniósł zasady prawdziwie obywatelskiej moralności i patriotyzmu; wykształcenie swe uzupełniał przez kilka lat w rzymskiem „Collegium Nazarenum“ oraz przez dłuższe podróże po Włoszech, Francji i Niemczech, z których wyniósł szeroką znajomość zachodnich społeczeństw, ich nauk, literatury i kultury. Ujmująca powierzchowność i ogląda, zamiłowanie do spraw publicznych, połączone z niechęcią do taniej popularności i ogromne zdolności, zapowiadały w nim już weześnie działacza, który zaważy na losach swego narodu. Komisja zleciła mu prowadzenie swego sekretarjatu, tudzież powierzyła opracowanie projektów nowej organizacji szkolnej, programu i sposobu nauki. Na nim spoczął ciężar dbania o szczegóły szkolnictwa średniego, — że mu podolał, zawdzięczał w przeważnej mierze temu, iż od pierwszej chwili dobrał sobie do pomocy już oddawna zaprzyjaźnionego z rodziną Potockich, exjezuitę Grzegorza Piramowicza, którego osadził na probostwie w swej rezydencji, w Kurowie koło Lublina. Gdy w roku 1775 powstanie Towarzystwo do ksiąg elementarnych, Potocki będzie jego prezesem aż do końca 1791 r., kiedy zerwanie przymierza polsko-pruskiego i cały splot wypadków wywołanych przez Konstytucję 3 Maja, zmusiły go do wyłącznego poświęcenia się polityce. Przedtem na-

wet w okresie najgorliwszej pracy nad konstytucją, pojawiał się na posiedzeniach Komisji.

Pierwotny skład Komisji musiał ulec pewnym zmianom, na miejsce członków ustępujących i zmarłych, tudzież dla zastąpienia mniej czynnych, potrzebne były uzupełnienia. — I tak w roku 1776 sejm mianował jej członkami Jacka Małachowskiego, bratanka królewskiego Stanisława Poniatowskiego, Franciszka Bielińskiego i Jędrzeja Mokronowskiego, wielkiego mistrza wolnomularzy polskich, w roku 1777 przybył Michał Mniszech, w roku 1783 biskup chełmski Garnysz, Antoni Małachowski i Michał Radziwiłł, w roku 1786 Feliks Oraczewski, w roku 1789 Przebendowski, w roku 1791 biskup łucki Cieciszowski, Lanckoroński, Julian Ursyn Niemcewicz i Gutakowski. Z pośród nich zaznaczyli się wydatniej tylko Bieliński, o którym wkrótce będzie mowa, i Mniszech, inicjator myśli założenia muzeum narodowego, obaj pracując mozolnie nad stanem finansowym Komisji; Oraczewski, znany nam już z roku 1773, po Kollątaju przez kilka lat rektor uniwersytetu krakowskiego; wreszcie Niemcewicz, który po Potockim objął przewodnictwo Towarzystwa do ksiąg elementarnych. Filarami Komisji jednakowoż prawie do końca pozostali Poniatowski, Chreptowicz, Potocki.

Projekty reformy szkolnictwa.

Komisja starała się rozbudzić w społeczeństwie zainteresowanie dla sprawy reformy edukacyjnej, rozumiejąc potrzebę poparcia swej pracy od dołu, toteż w swym uniwersale zwróciła się do ogółu z wezwaniem, by jej nadsyłano opinie i wskazówki. Wezwanie to wywołało kilka poważnych publikacyj, stało się podniętą do odrodzenia polskiej literatury pedagogicznej, prawie zamarłej od XVI wieku.

Zamożny ziemianin, Franciszek Bieliński, opracował (beźmiennie) „Sposób edukacji w 15 listach opisany“, ogłoszony drukiem przez Komisję w roku 1775. W wymownych słowach rozwinął on zasadę powszechności edukacji, po raz pierwszy na gruncie polskim: „wszyscy mają prawo domagania się edukacji, rolnik znaleźć ją powinien w swojej parafji, mieszczanin w wielkich miastach, szlachcic w każdej ziemi (t. j. województwie), duchowny w swojej diecezji“, ale mimo życzliwości dla stanów niższych, utrzymuje stanowy podział szkół na rolnicze, mieszczkańskie, szlacheckie i duchowne. Kolejno też omawia Bieliński rodzaje wychowania, które uważa za potrzebne dla każdego stanu. Jeśli co do szkół wiejskich miał już w naszym piśmiennictwie poprzedników, to głos jego o konieczności odpowiednich szkół miejskich był u nas pierwszym:

„Naliczyć można — pisze — znaczną liczbę miast królewskich, dziedzicznych i duchownych, w których sędziowie kryminalne ferując dekreta (t. j. wydając wyroki śmierci w sądach miejskich), krzyżykami podpisują. Gmin nie zna uszanowania dla magistratu, bo go nie są godni, flaszki bowiem, nie sprawiedliwości przy sądach pilnują. Całego zaś miasta obywatelów zabawa: w dzień w polu za plugiem chodzić, w wieczór zaś pod wystawioną szynkową wiechą na kolejne napijac kreski. Dzieci ich takowy mając przed oczyma przykład, z młodu do podobnych zachęcają się czynów... Takowy obraz jest dzisiejszych nazwanych mieszczan, ale w samej istocie w ciemnej ślepotie zanurzonych chłopów; lubo ustawiczny przykład przed oczyma mają rozsiansych po Polsce żydów, z których najuboższy czytać, pisać, rachować i wszelkie do handlu początki umie“.

Gimnazja dla szlachty radził Bieliński dzielić na niższe trzyletnie, poświęcone przedewszystkiem językom, i wyższe 4-letnie, poświęcone naukom realnym. Nauka cała winna się odbywać w języku polskim, ponadto trzeba uczyć się trzech języków: łaciny dla literatury, historii i prawa, francuskiego jako międzynarodowego i niemieckiego „dla rozmówienia się z sąsiadami, z którymi Polska zawsze najwięcej miała i mieć będzie do czynienia, dla pożytku własnego w handlach, które z Niemcami prawie wszystkie mamy“. Co do metody nauczania — Bieliński okazywał zrozumienie metody poglądowej: w podręcznikach winny być ryciny, przy nauce fizyki przyrządy, przy geografji globus, atlasy, widoki miast i obrazy strojów narodowych i t. p. Zresztą program nauk, proponowany przezeń dla szkół średnich, nie był praktyczny, gdyż został zanadto przeładowany (i kursy prawnicze i filozofja). Bieliński pierwszy u nas otwarcie wyraził dążność państwową do całkowitego opanowania prywatnego szkolnictwa. Zdaniem jego, nawet w prywatnem wychowaniu muszą rodzice stosować się do przepisów Komisji Ed. Nauczyciele prywatni i gubernery (cudzoziemcy wykluczeni) muszą się wykazać egzaminem państwowym. Podróże zagraniczne polskiej młodzieży mają być nadzorowane przez posłów Rzeczypospolitej. Dziewczęta winny mieć dostęp do szkół niższych, panny szlacheckie mają się kształcić podług przepisu Komisji. Kształcenie księży w seminarjach duchownych musi się odbywać pod nadzorem Komisji, tylko po ukończeniu szkoły średniej mogą tam kandydaci być przyjmowani a w programie nauk winno się też znajdować „nauczanie sposobu uczenia dzieci a to co do szkół rolniczych, miejskich i początkowych szlacheckich“.

Aby wykształcić nauczycieli dla wszystkich typów szkół, radził Bieliński założyć kilka osobnych szkół, w których kosztem publicznym będzie się chować i uczyć odpowiednich kandydatów:

„Gdy kto będzie chciał uczyć się i sposobić, aby być mógł nauczycielem, najprzód szkoły szlacheckie (t. j. szkołę średnią) powinny zupełnie zakończyć i przez egzaminatorów ma być wyegzaminowany, jeżeli zda się być w czasie nauczycielem i do jakowej nauki ma największą skłonność; dopiero takowe na piśmie otrzymawszy zalecenie, zaczną się aplikować (t. j. praktykować)“.

„Niechaj ten, który ich uczy, wprawia ich do sposobu uczenia jasnym tłumaczeniem się, wznieceniem ciekawości do kontynuowania nauki, gruntownym rozwiązaniem zawitych trudności, skróceniem przydłuższych i nakoniec staraniem przystosowania nauki do pojętności uczącego się; nie tylko zaś to łatwość sposobu uczenia sprawić może, ale oraz i obfity pożytek“.

Dodać wreszcie należy, że Bieliński, pierwszy w Polsce, znał system Felbigera i zachęcał do naśladowania go u nas.

Obok Bielińskiego, który tylko ze stanowiska obywatela rozwinął swe poglądy, zabrał głos zawodowy pedagog, wybitny fizjokratą, ks. Antoni Popławski (1730—1793). W imieniu pijarów, do których się Komisja z wezwaniem zwróciła, opracował on systematyczny zarys całej reformy szkolnej, roztrząśniony przez Komisję w dniu 2 marca 1774 r. i ogłoszony drukiem p. t. „O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej projekt“ (1775). Jestto dzieło pierwszorzędnej wagi. Autor posiadał doskonałe kwalifikacje: i wykształcenie teoretyczne, i doświadczenie praktycznego pedagoga-nauczyciela i wybitne uświadomienie społeczno-polityczne. Popławski znał gruntownie zachodnią literaturę pedagogiczną od Montaigne'a i Fleurego aż do ostatnich lat, zwłaszcza dzieła Locke'a, Kondyllaka i Russa, korzystał z ich zasad, ale od holdowania temu, co w nich było przesadne i chimeryczne, ustrzegła go własna wieloletnia praktyka szkolna.

Popławski dał swemu projektowi podkład teoretyczny. Najpierw rozwinął swój pogląd na cel pracy pedagogicznej: zdaniem jego wychowywać dziecko, to znaczy rozwijać wszystkie zdolności jego ciała (edukacja fizyczna) i duszy (edukacja rozumu) w miarę ich wzrostu, oraz wprawiać je w takie ćwiczenia i nałogi, jakich potrzebować będzie w swem życiu dla swego największego uszczęśliwienia (edukacja moralna). Najbardziej świeże na gruncie polskim były wywody Popławskiego w kwestji edukacji rozumu, daleko niżej bowiem postawił samo nabywanie wiadomości od ćwiczenia władz umysłowych; pierwszy kierunek daje tylko surowy materiał, właściwie kształcącym jest drugi: „nabywać mocy i siły dusznej do pamiętania, attencji (t. j. skupiania się), uwagi, łączenia jednego z drugim, oddzielania, wnoszenia (t. j. wnioskowania), sądzenia i tym podobnych operacyj“ czyli to, co dziś nazywamy formalnem kształceniem.

Przechodząc do nauk, które choćby w ogólnej swej części powinny być udzielane młodzieży, układa je Popławski w pewną logiczną całość, w cykl bardzo odmienny od tradycyjnego, okazujący w autorze wychowanka „Encyklopedji“. Nie jest tu punktem wyjścia gramatyka, ani łacina, ale kolejne poznawanie świata i ludzi za pośrednictwem zmysłów, poczynając od otoczenia, na które najpierw człowiek zwrócić musi uwagę. Pierwszą więc nauką jest poznawanie gatunków stworzeń ziemskich, czyli historia naturalna, potem wiadomości ogólne z kosmografji, za niemi nauki o ciele ludzkim, o rozumie ludzkim (logika) i charakterze (nauka moralna). Ze względu na potrzeby życia społecznego idą kolejno: czytanie i pisanie, arytmetyka i geometryja, prawo naturalne i polityczne, sprawy gospodarze, łacina z gramatyką i retoryką, geografja z historją. Pierwszy to raz rozwinięto w Polsce taki program nauk, w którym wiadomości o przyrodzie i o ciele ludzkim wyprzedzają naukę języków i gramatyki. Oczywiście Popławskiemu chodzi tylko „o same fundamentalne początki dla młodych, a bynajmniej nie o dojrzałą biegłość lub niepodobną doskonałość, jakiej po siłach młodego wieku ani się spodziewać ani wyciągać nie można“.

Co do rodzajów szkół, żywo zajmują Popławskiego, jako fizjokratę, szkoły parafjalne, którym wiele cennych uwag poświęca, poczem kreśli szczegółowy, nowożytny program dla szkół średnich, energicznie zwalczając za radami Kondyllaka stosowanie metody pamięciowej. Omawia sposoby przygotowania podręczników szkolnych, jednych dla nauczycieli ze wskazówkami, drugich dla uczniów: „najwięksi ludzie co do rozumu i nauk“ powinni być wezwani do ich ułożenia a osobne grono światłych egzaminatorów do oceny, poczem dopiero Komisja zatwierdzi je do użytku szkół i tanio wydrukuje. Omawia plan założenia przy uniwersytetach seminarjów nauczycielskich, wychowania stanu nauczycielskiego, dobrze płatnego, z zapewnieniem emerytury. Projektuje wreszcie w celu ujednostajnienia życia i nauki w szkole opracowanie „Ustaw porządkowych“ to jest kodeksu szkolnego, w którym znajdują się wskazówki programowe, dydaktyczne i metodyczne, przepisy karności, określenie obowiązków uczniów i nauczycieli i t. p.

Komisja Ed. udzieliła Popławskiemu nagrody za jego prace i bardzo wiele z niej korzystała w pierwszych swoich przepisach pedagogicznych i organizacyjnych zarządzeniach.

Z szeregu projektów, przedstawionych Komisji w pierwszych miesiącach jej istnienia, wymienić wypada: pijara Adolfa Kamińskiego „Edukację obywatelską“ (1774), w której propagował (bezsukutecznie) zakładanie szkół zawodowych i handlowych; projekty chwilowego sekretarza Komisji, wybitnego fizjokraty fran-

euskiego, Duponta, przedłożone jesienią 1774, w których szczegółowo rozwijał plan powiązania szkół polskich od parafjalnych po uniwersytety w jedną sieć hierarchiczną; wreszcie z projektów zgłoszonych przez samych członków Komisji, przede wszystkim Ignacego Potockiego „Myśli o edukacji i instrukcji w Polsce ustanowić się mającej“ i Adama Czartoryskiego „Plantę instrukcji publicznej“. Z myśli rozrzuconych po wszystkich tych pismach starała się Komisja wyluskać i uwzględnić to, co się jej wydawało rozsądne i praktyczne.

Pierwszy okres działalności Komisji (1773—1776).

Pierwszy rok upłynął Komisji na pracach przygotowawczych. Roztrząsano szczegółowo przedkładane projekty, aby sobie wyrobić pogląd własny na to, co potrzebne, a zarazem co możliwe do wykonania. Rozpatrywano się w stanie szkół istniejących poza egzjeucykami, aby wiedzieć, ile z nich pożytku odniesie edukacja ogólna. Nielatwo było znaleźć poważniejsze oparcie w istniejących: należycie prowadzone były tylko szkoły pijarskie dzięki reformie Konarskiego, ale było ich niewiele. Pijarzy w Koronie, zapewne pod wpływem Popławskiego, zgłosili się do Komisji, ofiarując swe współdziałanie, ale litewscy zajęli stanowisko niechętne. Inne zakony, prowadzące w niektórych miastach szkoły, zgłaszały się z gotowością zastąpienia jezuitów, zwłaszcza bazylijanie; ale wszystkie one stały na bardzo niskim poziomie. W każdym razie była pewna ilość szkół, które należało skupić pod jedno kierownictwo, zaopatrzyć w jednolite przepisy, zapewnić im utrzymanie i ująć energicznie ich ster.

Trudniejsza była sprawa z wychowaniem nowych nauczycieli. Akademia zamojska dostała się w pierwszym rozbiórce pod panowanie austriackie, wileńska po kasacji jezuitów popadła w zastój, pozostała jedynie krakowska, ale o tej Komisja jak najgorsze miała wyobrażenie. Wiadomo było powszechnie, że w niej panuje jeszcze duch średniowieczny, że fundusze zamiast na podniesienie nauk, obrócone zostały na kosztą kanonizacji jej patrona św. Jana Kantego (blisko milion złp.), do której uroczystego obchodu obecnie cała jej energia się zwróciła, że podjęte przez biskupa Żaluskiego próby wprowadzenia nowej filozofii i matematyki na jej katedry, zostały przez uparty konserwatyzm unicestwione. Zgłosiła się wprawdzie sama akademja do Komisji z usługami, przedłożyła szczegółowy obraz swoich urządzeń i funduszów i proponowała, by jej powierzyć wychowanie nauczycieli, ale Komisja zachowała się wobec tej propozycji z rezerwą, myśląc o otwarciu szkoły wyższej pod swem okiem w Warszawie.

A już najgorzej stała sprawa szkół parafjalnych, na których

członkom Komisji tak bardzo zależało: na całym obszarze Rzpltej nie było nawet 200 szkółek, nie mówiąc już o ich stanie, zupełny brak funduszków i nauczycieli, a przychodziło jeszcze walczyć z obojętnością chłopów i niechęcią szlachty. Uzyskała wprawdzie Komisja od papieża polecenia do zakonników, by się zajęli nauczaniem w szkołach początkowych, ale zakony odmówiły udziału w tej pracy.

Nie opuszczając rąk, przystąpiła Komisja do układania przepisów dla poszczególnych rodzajów szkół, aby przynajmniej istniejące wiedziały, czego się trzymać. Już latem 1774 roku gotowe były przepisy dla szkół parafjalnych, ułożone przez biskupa Masalskiego, dla szkół wojewódzkich ułożone przez Potockiego przy wybitnej pomocy Piramowicza wraz z przepisami dla rektorów, prefektów, dyrektorów i układem nauk na szkoły wojewódzkie i powiatowe. Czartoryskiemu zaś powierzono opracowanie przepisów dla uniwersytetów (czego nie dopełnił) i dla pensyj żeńskich (ogłoszone w 1775 r.). Wszystkie te przepisy teńnęły nowym duchem: w nich wyłożono nowy program szkolny i nowe metody pedagogiczne i dydaktyczne, głoszone przez literaturę francuską i projekty polskie. One stały się podstawą całej reformy szkolnej, dokonanej przez Komisję, aby z czasem, utwierdzone i ulepszone przez praktykę, wejść do sławnych „Ustaw Komisji“.

Przepisy rozesłano wszystkim szkołom z wezwaniem, aby się natychmiast do nich zastosowały, poczem rozesłano wizytorów, aby zbadali stan szkół, ich potrzeby, zasoby i stosunek do Komisji. Rezultaty nie były bardzo pocieszające. Okazało się, że ogromna większość szkół znajduje się w stanie oplakany pod względem jakości profesorów i poziomu nauki. Wszystko idzie starodawnym trybem a usposobienie względem zarządzeń Komisji jak najgorsze. Nauczycielstwo pokryjōmu a szlachta otwarcie głosi, że Komisja chce rozszerzyć „na cały kraj zarazę warszawską gubię usiłującą nauki, wiarę i pocięziwość... herezję i powszechne niedowiarstwo wprowadzać chcąc“, że jej reformy grożą upadkiem religii i obyczajów. Opinię atakowała zwłaszcza matematykę, naukę moralną i prawa natury jako „zasłony modnych sentymentów“. Szkoły pustoszały, gdyż szlachta wycofywała swych synów, aby ich pokątnie uczyć po staremu, w lubelskim i na Wołyniu posyłała ich za kordon austriacki, gdzie utrzymały się dawne szkoły, z Wielkopolski wyprawiała do szkół zakonnych na Śląsk pruski. Aby się szlachcie przypodobać, profesorowie nie stosują się do przepisów Komisji; te tylko szkoły ściągają do siebie młodzież, w których otwarcie uczy się po dawnemu. Nawet te szkoły, które okazywały dobrą wolę względem nowych przepisów, nie umiały ich wykonywać.

Przekonała się Komisja, że same przepisy nie wystarczą, że

niepoparte odpowiedniami podręcznikami i wykształceniem nauczycieli w nowym duchu, pozostaną martwą literą. To wpłynęło przede wszystkim na podjęcie systematycznej pracy nad stworzeniem podręczników. W tym celu powołano pod przewodnictwem Potockiego Towarzystwo do ksiąg elementarnych (10 lutego 1775), złożone z szeregu uczonych osobistości jak Piramowicz, Albertrandy, Koblański, Jakukiewicz, Kniaziewicz z pośród jezuitów, Poplawski i Narbut pijarzy i jedyny świecki, Pfeleiderer, niemiec-luteranin, dyrektor nauk w Szkole kadeckiej. Sekretarzem swoim w Tow. Elem. mianowała Komisja Piramowicza, który w jej biurze dotychczas pełnił nieokreślone a różnorodne zajęcia; na nowem stanowisku, które miał do roku 1788 zajmować, okazał Piramowicz wielki zmysł pedagogiczny, poczucie rzeczywistości i niezwykłą energję, na wewnątrz był duszą prac Towarzystwa, na zewnątrz jego wyrazicielem i obrońcą przez doskonałe mowy sprawozdawcze, które rokrocznie w rocznicę pierwszego posiedzenia Towarzystwa Elem. (w marcu) w obecności króla i dygnitarzy publicznie wygłaszał i publikował drukiem. Mowy te i dla nas są najlepszem objaśnieniem zamierzeń i działalności pedagogicznej Komisji, albowiem Towarzystwo do ksiąg elementarnych skupiło w sobie wkrótce całą pracę nad programem i planami nauk, ich metodą i podręcznikami a z czasem przejęło znaczną część działalności administracyjnej (wizytacje szkół, badanie sprawozdań). Towarzystwo wprawdzie nie było ciałem samodzielnem, zajmowało się tylko sprawami, które mu Komisja przekazywała, wnioski jego stawały się obowiązującymi dopiero gdy je Komisja uczyniła swymi postanowieniami; będąc tylko organem ściśle Komisji podległym, było jej najważniejszym organem, bo jej wydziałem pedagogicznym.

Pierwszą pracą Towarzystwa było zebranie dotychczasowych rozpierchłych myśli i przepisów programowych Komisji w jeden system i ustalenie programu nauk w szkołach wojewódzkich i powiatowych, poczem przystąpiło do najistotniejszego swego zadania, to jest do pracy około „ksiąg elementarnych“ czyli podręczników. Uroczystem obwieszczeniem wezwało Towarzystwo uczonych polskich i obcych do udziału w konkursie, którego celem było ułożenie przystosowanych do programu Komisji podręczników fizyki, matematyki (arytmetyki, algebry, geometrii), logiki, historii naturalnej (wraz z rolnictwem i ogrodnictwem), wymowy i poezji. Do konkursu nie włączyło, aby tak ważnych pod względem ducha wychowawczego nauk nie powierzać na los szczęścia, ale upatrzonym osobom zleciło ułożenie książek do nauki historii, języka polskiego, higieny, nauki moralnej i religji. Za pracę wyznaczono pokaźne nagrody, aby znieść najlepsze siły naukowe z pośród swoich i obcych.

Pod koniec roku 1775 zaostrzył się zatarg między Komisją Edukacyjną a Rozdawniczą z powodu coraz zuchwalszego rozdrapywania funduszów i dóbr pojezuickich. Członkowie Komisji rozdawniczych dopuszczali się takich oszustw i kradzieży, że majątek szkolny stopniał prawie o jedną trzecią część, komisje zaś sądowe były zbyt niedołężne i stronnice, aby ich w tem powstrzymać. Z nowym rokiem szkolnym Komisja Edukacyjna nie otrzymała funduszów na pensje nauczycielskie toteż jej członkowie zagrozili złożeniem swych godności, jeśli Komisje rozdawnicze będą dalej istnieć; chwilowo uratował sytuację król, wypłacając pensje z swej szkatuły, komisarze edukacyjni rozwinęli energiczną akcję przez broszury i zabiegi prywatne, aby w swe wyłączne zawiadywanie otrzymać fundusze szkolne i na sejmie 1776 r., głównie dzięki energii biskupa Poniatowskiego i poparciu króla, udało się to osiągnąć. Konstytucją 22 października 1776 r. zniesione zostały komisje rozdawnicze i sądowa a Komisja Edukacyjna otrzymała od sejmu zarząd majątku pojezuickiego, oraz władzę sądowniczą we wszelkich sporach, wynikających ze spraw majątkowych — tak więc teraz dopiero stała się prawdziwą panią w dziedzinie wychowania, rzeczywistą zawiadowczynią edukacji narodowej pod względem zewnętrznym (środki materialne), jak wewnętrznym (szkoły i nauki).

Drugi okres do ogłoszenia Ustaw (1776—1783).

Ogrom spraw gospodarczych i finansowych, które odtąd zaprzątają większość posiedzeń Komisji, wpłynął na to, że członkowie jej, w pierwszych latach chętnie zajmujący się wszystkim, planami, podręcznikami i wizytacjami szkół, zrozumieli teraz konieczność wprowadzenia stałego porządku w prace Komisji. Kancelarja główna pod kierownictwem Joachima Gintowta Dziewiałtowskiego, przy pomocy sztabu urzędników i kasjerów, zawiądywała stanem majątkowym, ściąganiem dochodów, wypłacaniem pensyj i t. p. Towarzystwo do ksiąg elementarnych skupiło w sobie wszystkie debaty nad zagadnieniami pedagogicznymi i przygotowywało coraz to nowe podręczniki. Administracja szkół została w ręku komisarzy, ale czuli oni, iż tej pracy Komisja nie podoła, jeśli ją zechce bezpośrednio w swem ręku utrzymywać. Największą trudność stanowił brak odpowiednich nauczycieli jak również brak odpowiednich osób na kierowników i wizytatorów szkół. W roku 1776 miała Komisja pod swym zarządem w Koronie i Litwie 63 szkół średnich, w czem 37 pojezuickich, 13 pijarskich, 7 w ręku innych zakonów; wyjąwszy w pewnej mierze pijarskie, nie była zadowolona tak z ducha panującego w tych szkołach, jak ze sposobu wychowania a zwłaszcza nauczania, nie widziała jednak

jasno drogi, któraby ją wyprowadziła z trudności, dostarczyła lepszych nauczycieli i ułatwiła pracę administracyjną.

Wówczas to wystąpił na widownię młody ksiądz, wychowanek akademji krakowskiej i przez dłuższy pobyt zagranicą obeznany z postępem nauk i wychowania, Hug o K o ł ł a t a j, który pozyskawszy sobie zaufanie biskupa Poniatowskiego, zdołał przezeń przekonać Komisję o konieczności przyjęcia zlekceważonej oferty akademji krakowskiej i stworzenia sobie przez reformę tej macierzy polskiego życia naukowego, podstawy do gruntownej organizacji całego szkolnictwa w Koronie. Wysłany wiosną 1777 r. do Krakowa, zaczął Kołłątaj ostrożnie od przejęcia z rąk akademji jej głównej kolonji, gimnazjum Nowodworskiego i urzędzenia zeń wzorowej szkoły średniej. Zbadawszy archiwa i stan majątkowy akademji, podniósł jej dochody z 5 na 70 tysięcy złp. rocznie i zapewnił poparcie Komisji, o ile akademja podda się jej władzy, zrzekając się odwiecznej autonomji. Zgodę na to powiodło się mu zręcznem postępowaniem uzyskać, natomiast zlekceważył zawisłość akademji od jej kanclerza, biskupa krakowskiego, co go z czasem miało narazić na wiele trudności i ciężkich przejść osobistych. Złożywszy Komisji szczegółowy raport z wizyty akademji, uzyskał zgodę na swe wnioski i otrzymał polecenie przeprowadzenia tamże gruntownej reformy, czemu poświęcił przeszło trzy lata pracy (1778—81). Wiele trudu wymagało usunięcie przestarzałego ustroju (n. p. nadawania lepiej uposażonych katedr podług starszeństwa, uprzywilejowania materialnego teologów), niedołączonych profesorów, średniowiecznych nauk i metod (dysputacje, astrologja, spekulacje scholastyczne i t. p.). Na wzór uniwersytetów niemieckich, najlepszych w świecie, urządził Kołłątaj przedewszystkiem wydział filozoficzny, który miał szkołom średnim dostarczać oświeconych nauczycieli: zaprowadził język polski jako wykłady, ustanowił katedry nowej filozofji, etyki, fizyki, matematyki, historii naturalnej, wymowy i poezji, powołał młodych profesorów, przeważnie świeckich (jak sławny matematyk i astronom, Jan Śniadecki, przyrodnik Czerwiakowski, do nauki moralnej i prawa natury ks. Popławski), przepisał im trzymanie się w wykładzie metody rozumowej zamiast pamięciowej, przestrzeganie związku teorii z praktyką, uwzględnianie najnowszych badań naukowych. Poczynił przygotowania do oparcia wykładów nauk ścisłych i przyrodniczych o zbiory i gabinety naukowe: powstanie obserwatorium astronomicznego, ogrodu botanicznego, gabinetów fizycznego i chemicznego, laboratorium anatomicznego, klinik uniwersyteckich łączy się z nazwiskiem Kołłątaja. Pensje profesorom podwyższono, dla młodych obmyślono stypendja na studia zagraniczne. Słowem, stworzone zostały ramy, w których odmłodzony uniwersytet mógł się samodzielnie rozwijać w duchu nowoczesnych

wymagań i dać gwarancję należytego kształcenia młodzieży. Komisja Edukacyjna wszystkie reformy Kollątaja zatwierdziła i z ufnością powierzyła akademii wychowywanie nauczycieli, stwarzając w Krakowie seminarjum do kształcenia nauczycieli szkół wojewódzkich pod kierownictwem Popławskiego, a zarazem postanowiła według tych samych zasad zreorganizować akademię wileńską, której to pracy podjął się dawny jej profesor, exjezuista *Marcin Poczobut*, sławny astronom. W Wilnie reforma nieprędko dała większe rezultaty, ale położyła podwaliny pod wspólny rozkwit życia naukowego, który się uwidocznił w wieku XIX; wprowadzenie języka polskiego, medycyny, nauk przyrodniczych, historii i t. d., utorowało drogę rozwojowi uniwersytetu, pojawiło się też kilku profesorów wybitniejszych (ekonomista *Strojnowski*, prof. wymowy *Golański*, prof. literatury i języka polskiego *Pilchowski*).

Reforma uniwersytetów pozwoliła Komisji przystąpić do urzędywistnienia planu Kollątajowskiego, do wzajemnego związania z sobą i uzależnienia wszystkich stopni szkół, czyli do urządzenia t. zw. hierarchji szkolnej, według pomysłów francuskich z przed lat kilkunastu. Szczyt budowy szkolnej stanowić miały uniwersytety, odpowiednio do nowej swej roli nazwane urzędowo „Szkołami Głównymi“. One miały nie tylko dostarczać szkolnictwu nauczycieli, ale także bezpośrednio zawiadować szkołami wojewódzkimi przez rektorów, wychodzących z grona swoich wychowanków lub członków i przez coroczne wysyłanie wizytatorów dla celów nadzorczych. Obszar posiadający szkołę wojewódzką stanowił odrębny wydział szkolny, stąd też szkoły wojewódzkie przemianowano na wydziałowe, ich rektorowie otrzymywali znów zwierzchnictwo nad szkołami powiatowymi swego wydziału, przemianowanemi na podwydziałowe. Prorektor szkoły podwydziałowej obejmował nadzór nad niższemi szkołami, parafjalnemi i prywatnemi pensjami w swoim okręgu. W ten sposób rektorowie i prorektorowie obok zarządu własnemi szkołami, mieli pełnić osobne czynności urzędowe jako władza szkolna na swoim terytorjum; aby ich szkoły przez to nie cierpiały, uczyniono prefektów pomocnikami rektorów w zarządzie zakładu. Odpowiednio też przystosowano organizację władz uniwersyteckich do spełniania zwierzchniej roli nad szkołami i stworzono radę uniwersytecką z profesorów wszystkich wydziałów pod przewodnictwem rektora, któremu dodano pomocnika w osobie sekretarza.

Szczegóły ułożenia tej hierarchicznej budowy szkolnej zajmowały Towarzystwo Elem. z polecenia Komisji od jesieni 1780 r. Podczas obrad wyłoniła się myśl zebrania wszystkich przepisów i zasad tak organizacji szkolnej jak nauczania w jedną księgę, dostępną dla wizytatorów i nauczycieli. Była to myśl „kodeksu

szkolnego“, doradzanego przez publicystów francuskich. Do współpracy stanęło kilku członków Tow. Elem.: Kołłątaj, Piramowicz, Kopezyński, Jakukiewicz, Narbut, Hollowczye, Koblański. Kołłątaj opracował rozdziały, dotyczące Szkół Głównych, organizacji hierarchji szkolnej i stanu nauczycielskiego; szczegóły urządzenia administracyjnego i gospodarczego szkół średnich — Hollowczye, Jakukiewicz i Koblański, rozdział o karności szkolnej — Kopezyński, o szkołach parafjalnych — Narbut, ustępy treści pedagogicznej (zadania nauczycieli, plan i metoda nauk, wychowanie fizyczne) — Piramowicz, który był przytem redaktorem całości. Zbiór ten wydrukowano latem 1781 r. w formie „Projektu“ na razie i zawezwano na dzień 3 września wszystkich rektorów z Korony do Warszawy, litewskich do Wilna, gdzie uzyskano od nich ślubowanie, że ustawy przyjmują i przestrzegać ich będą. Po upływie pierwszego roku próbnego stosowania ustaw, nadzwyczajni wizytatorowie z łona Tow. Elem. zwiedzili wszystkie szkoły Rzeczypospolitej i stwierdzili, iż przepisy w zupełności nadają się do potrzeb i warunków szkolnictwa rodzimego. Na podstawie tych spostrzeżeń, Komisja ostatecznie zbiór zatwierdziła i ogłosiła go oficjalnie w lecie 1783 r. p. t. „Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla Stanu Akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane“.

Ustawy Komisji Edukacyjnej.

Lektura „Ustaw“ niełatwa jest dla dzisiejszego czytelnika, który zraza się ogromną ilością przepisów organizacyjnych, szczegółów i drobiazgów administracyjnych. Ależ nie trzeba zapominać że to nie miała być rozprawa pedagogiczna, lecz dzieło prawodawstwa szkolnego, regulującego całe życie wewnętrzne i zewnętrzne wszystkich stopni szkół. Pod tym względem „Ustawy“ po mistrzowsku spełniają swe zadanie. Twórcy ich, nie mając żadnych wzorów przed oczyma, zdolali stworzyć małe arcydzieło, w którym znalazło się miejsce na wszystko: na wielkie idee pedagogiczne i na duch obywatelski, na mądre rady dydaktyczne i na tysiączne szczegóły organizacyjne. Jako całość są „Ustawy“ tworem nawiąskros samodzielnym: owiane ogólnym duchem Oświecenia, w każdym szczególe przystosowane są do potrzeb polskich; oparte z jednej strony na postępowych ideach pedagogji społecznej, z drugiej liczą się co krok z koniecznościami stosunków miejscowych; jako zbiór przepisów praktycznych, których miano ściśle przestrzegać w życiu, musiały być rezultatem pewnej kompromisowości. Stądto obok ustępów nieprzedawnionych co do swej wartości pedagogicznej, znajdują się inne, które oddawna się przestały jako natchnione atmosferą starej szkoły klasztornej.

I sami twórcy „Ustaw“ mieli świadomość, iż niewszystko w nich doskonale: do przepisów fundamentalnych nieodmiennych, zaliczali te, które określały podwaliny całej organizacji i administracji szkolnej, natomiast przewidywali potrzebę odmian w zakresie pedagogicznym i dydaktycznym, w tym też celu nawet zobowiązali nauczycieli do przesyłania swoich uwag i doświadczeń w czem przepisy wymagają poprawy, do Towarzystwa do ksiąg elementarnych.

Ze stanowiska organizacyjnego największą nowością w „Ustawach“, i największą chlubą Komisji, najbardziej samodzielny jej pomysłem, było stworzenie stanu nauczycielskiego, nazwanego akademickim: „stanowi temu, i przez powołanie a posługi jego, i przez wybór a doświadczenie osób, i przez pożytki, które z nich Ojczyzna odbierać ma, wszelką cześć, wysokie poważanie i okazanie wdzięczności Komisja zaręcza“. Tak jeszcze nie przemawiała do nauczycielstwa żadna władza w żadnym narodzie. Żaden też rząd na Zachodzie w XVIII w. nie okazał swemu nauczycielstwu tyle troskliwości i tyle doń zaufania, co nasza Komisja Edukacyjna w swoich „Ustawach“. Nie ograniczając się do ustalenia pensji i emerytur (po 20-letniej służbie w wysokości około $\frac{2}{3}$ pensji), złączono w jedno ciało wszystkich podówczas nauczających w Szkołach Głównych i średnich wraz z kandydatami i zapewniono im obszerną autonomję, niezależność od organów rządowych poza Komisją, zupełną swobodę postępowania w ramach „Ustaw“, obieralność wszystkich stanowisk kierowniczych; najwyższym sędzią członków stanu akademickiego zostaje rektor Szkoły Głównej, jeneralne wizytacje corocznie odbywają wysłannicy tejszej Szkoły, każdy członek stanu ma swobodę ubiegania się o katedrę w Szkole Głównej.

Pod zwierzchnictwem Szkoły Głównej stoją wydziały. Na czele wydziału obieralny przez nauczycielstwo rektor, zarządza szkołą wydziałową z pomocą prefekta (do którego należy dyscyplina szkolna i nadzór), wizytuje wszystkie szkoły swojego wydziału, prowadzi całą gospodarkę pieniężną wydziału, porozumiewa się z Szkołą Główną. Szkoły średnie dzielą się na wydziałowe i podwydziałowe, różnice między nimi niewielkie, w programie nauk prawie żadne, główne w ich rozkładzie i ilości nauczycieli. Wydziałowe mają 6 nauczycieli i 6 klas a 7 lat nauki, gdyż klasa 5 jest dwuletnia, podwydziałowe — 3 nauczycieli i 3 klasy dwuletnie, więc sześć lat nauki. Ten system upośredzający szkoły podwydziałowe, wprowadziła Komisja, przymuszona brakiem nauczycieli: zatrzymała w nich obszerniejszy program nauk, choć na razie nie mógł on być prawidłowo wyczerpany, w nadziei, że z wzrostem liczby nauczycieli będzie można postawić je na tejsamej stopie co wydziałowe. Poza tem wszelkie istnie-

jące szkolki niższe miały być podług nakazu „Ustaw“ poddane ezujnej kontroli rektorów i prorektorów, nietylko parafjalne, których rozwój pragnęła Komisja popierać, ale i prywatne, które chciała stłumić jako rozsadni ki prądów wrogich nowej oświacie. Tolerowane być miały tylko pensje dla dziewcząt, o ile wypełniać będą przepisy Komisji, uczyć z jej podręczników i to w języku polskim, dbać o moralność, nie dopuszczać lektury romansów i t. p.; pensjonaty dla chłopców nie mają prawa prowadzić u siebie szkoły, ale posyłać chłopców do szkół publicznych.

Pozostałością z klasztornych zwyczajów jest przepis „Ustaw“, nakazujący całemu gronu nauczycielskiemu przy każdej szkole mieszkać razem, jadać przy wspólnym stole i nosić ubiór klerycki, taksamo ubierać się mieli kandydaci stanu nauczycielskiego. — Wspólność mieszkania i stołu stała się przyczyną wielu zatargów, gdy do szkół zaczęli napływać młodzi nauczyciele świeccy, którzy też poczęli się nosić po świecku ku zgorzeniu swych ongiś zakonnych kolegów.

W porównaniu za to z dawnym systemem okazały „Ustawy“ znaczny postęp, wprowadzając specjalizację nauczycieli. Tylko w dwóch niższych klasach szkoły wydziałowej, w których uczy się początków nauk, mieli być nauczyciele klasowi, nauczający tak gramatyki i moralności jak rachunków i geografji; od klasy trzeciej poczynając, utworzono oddzielne grupy przedmiotów, mające osobnych nauczycieli, a mianowicie czterech: 1) wymowy (wraz z gramatyką), 2) matematyki (wraz z logiką i rysunkami mierniczemi), 3) fizyki i nauk przyrodniczych z higieną, wreszcie 4) nauki moralnej i prawa (wraz z historją i geografją).

Jakkolwiek nauczycielstwo składało się przeważnie z duchownych, dodano do każdej szkoły osobnego kaznodzieję, do którego należały nabożeństwa, kazania i praktyki religijne. Obawiając się zarzutów wolnomyślności, przepisały „Ustawy“ młodzieży codzienne słuchanie mszy, co miesiąc spowiedź, rekolekcje wielkanoene. Nauka religji, pod nazwą nauki chrześcijańskiej (prawdy wiary, stary i nowy testament), miała być systematycznie udzielana uczniom dwóch pierwszych lat przez nauczycieli klasy, starszym miał kaznodzieja przypominać katechizm w kościele w czasie adwentu i wielkiego postu, zresztą obowiązywało ich słuchanie kazań w niedzielę. Nauczycielom religji zakazały „Ustawy“ wdawania się w rzeczy nie należące do wiary i obyczajów, oraz przesadnej dewocji („aby we wszystkim gruntowną pobożnością, istotnym człowiekiem i chrześcijaninem obowiązkiem nie przeszkadzającą tchnęli“).

Górującym ponad wszystko rysem „Ustaw“ jest troska o wychowanie obywatelskie i narodowe młodzieży. Nauczycielowi nakazują w pierwszym rzędzie poczytywać się za „obywatela służącego

Ojęzyźnie w wychowaniu synów jej a współobywatelów swoich". Istotę wychowania ujmują też ze stanowiska utylitarno-społecznego, pokładają ją mianowicie w tem, „aby ucznia sposobnym ze wszystkich miar uczynić do tego, żeby i jemu było dobrze i z nim było dobrze". Stąd to cel wychowania stawiają „Ustawy“ podwójny: szczęście osobiste i szczęście społeczne.

„Cokolwiek stanowi szczęśliwość s z c z e g ó l n ą człowieka: zdrowie, cnota i obyczaje, rozsądek pewny, dobry rząd domowy, miłość, przyjaźń i szacunek u drugich; cokolwiek składa szczęśliwość p u b l i c z n ą: równa i najściślejsza sprawiedliwość, prawodawstwo mądre, obrona krajowa, cnoty obywatelskie, niepodległość w zdaniu, szlachetność myśli i postępów, szanowanie jako najświętsze własności cudzej — to wszystko jest rzeczą edukacji i celem starań nauczyciela“.

Z takich założeń wypływa wspaniały obraz nauczyciela, jakiegoby „Ustawy“ pragnęły w kraju posiadać: cechować go winny sprawiedliwość bez względu na urodzenie ucznia i pokrewieństwo, przyjacielska miłość ku uczniom, delikatność i taktowność, łagodność a przedewszystkiem gruntowna wiedza i rozsądek.

„Trzeba nauczycielowi jaśnie widzieć rzeczy, znać grunt człowieka, skłonności, namiętności, pojętność każdemu wiekowi właściwą, związek umiejętności ludzkich... Uczyć się sam powinien, czytać książki moralne czystej nauki, czytać dzieła dobrych logików, dających poznawać postępowanie i związek myśli człowieka, czytać książki o sposobie uczenia.

„Nie nigdy nie mówić w szkole, czego sam jaśnie nie rozumie, na co się nie nagotuje, coby nad pojętność uczniów było. Pomnieć, że z ludźmi rozumnymi sprawa, chociaż z dziećmi sprawa. Mówić z nimi zawsze rozsądnie i zrozumiale, z przyzwyczajeniem jednej rzeczy z drugiej wnoszeniem (t. j. wyprowadzaniem, wnioskowaniem), i doziierać, aby i oni sami podług pojętności i wieku swego takimiż sposobem o rzeczach mówili, jest wprawiać uczniów w zdrową praktyczną logikę, to jest w gruntowny rozsądek, który ma być przewodnikiem człowieka w całym jego życiu, w publicznych i domowych sprawach, i bez którego dowcip i nauki stają się próżnymi i szkodliwymi“.

To pragnienie wychowania dla Polski jasnych, rozsądnych głów, ujawniają „Ustawy“ w ogólnych wskazówkach dydaktycznych: postępować od rzeczy prostych i konkretnych do trudniejszych i ogólnych; starać się, „aby uczniowie więcej na rozum i pojęcie niżeli na pamięć uczyli się“, a przedewszystkiem kształcić w sposób poglądowy przy pomocy otaczającej ucznia rzeczywistości: „Nieprzerwanem nauczyciela usiłowaniem być powinno, aby młódz sobie poruczoną wprawiał w zastanawianie się nad rzeczami,

myślenie i uważanie przez siebie samych, do tego nauki, kompozycje (t. j. wypracowania pisemne) i wszelkie ćwiczenia stosowane być mają. Są rzeczy i okoliczności, które otaczając młodego, same przez siebie uczyć go zdolne są: należy do roztropności nauczyciela, bez wyraźnej około nich nauki, umieć tylko skierować umysł i zastanowić przyzwolicie uwagę i zmysły ucznia“.

Program nauk, który „Ustawy“ przepisują dla szkół średnich, odpowiada także ogólnemu celowi. Uderza w nim wyraźne pierwszeństwo oddane naukom t. zw. rzeczowym nad językowemi. Łacina zachowana oczywiście, ale nie nadaje tonu szkole. Gramatyki uczy się tylko w klasach niższych i to równocześnie polskiej z łacińską, wypisy z autorów rzymskich tak są dobrane, aby nietylko kształcić w języku, ale równocześnie także w pojęciach moralnych, wiadomościach przyrodniczych i t. p. — Przy nauce wymowy i poezji w klasach najwyższych spleciony język łaciński z polskim. — Wręcz uprzywilejowane zostały nauki ścisłe i przyrodnicze. Sama matematyka zajmuje niemniej godzin od łaciny, fizyka również obficie w godziny wyposażona, jest botanika i mineralogja, jest hygjena, historia rozwoju sztuk i wynalazków, rolnictwo i ogrodnictwo. Ostatnio wymienione nauki świadczą o wybitnie praktycznym rysie programu, znamienny też jest nacisk na to, by uczniowie zaznajamiali się z potrzebami życia codziennego, środkami żywności i cenami niezbędnych artykułów. Z dawnej filozofji szkolnej ocalała jedynie logika, wykładana przez 2 godziny w klasie najwyższej, i to przez matematyka, w celu przyzwyczajenia uczniów do metody analitycznej i wyrobienia w nich zdrowego rozsądku, zwłaszcza w moralnych zagadnieniach.

Ważną rolę w szkole ma spełniać nauczyciel moralnej nauki i prawa. Jak cała ówczesna opinja europejska, tak i nasza Komisja była przekonana o potrzebie nauki moralnej, od religji niezależnej ale z nią niesprzecznnej i współdziałającej. Zadaniem jej było nie filozofowanie o podstawach moralności, ale uświadamianie młodzieży jej obowiązków w przeróżnych sytuacjach życiowych, oświecanie jej pojęć moralnych, rozbiór, na rzeczywistych stosunkach oparty, jej powinności względem siebie samego i bliźnich. Widziano, że w Polsce moralność stoi nisko, że ogół szlachecki ulega pojęciom bałamutnym a częstokroć przewrotnym pod względem moralnym, że sama nauka religji, jako zbyt abstrakcyjna i nie mogąca wnikać w poszczególne sytuacje życia, nie wystarcza do ich wytrzebiecia, toteż wprowadzono do programu szkolnego oświecanie rozumu przyszłych obywateli o ich obowiązkach w zakresie życia prywatnego i publicznego. W klasach niższych uczono powinności człowieka względem siebie samego i najbliższego otoczenia, w wyższych — umiejętności prawnych w przekonaniu, że one wzmocnią w młodzieży poczucie sprawiedliwości ogólnej i obo-

wiązkowości w życiu publicznym i narodowym, dodawano także naukę ekonomji według zasad fizjokratów, aby przyszły obywatel wyrobił sobie zdrowe i moralne pojęcia o życiu gospodarczem. Bardzo rozsądnie powierzono profesorowi nauki moralnej także wykład historii z geografją, aby na przykładzie dziejów ludzkości mógł wykazywać moralną wartość czynów ludzkich. Polecono mu też szczególną baczność na to, „które występy w kraju lub prowincji, gdzie uczy, bardziej panują, aby wczesnie przeciwko nim nauką, radą, uwagami i przeciwną wprawą uczniów swoich ochronił i obwarował“.

Znalazło się też w programie miejsce i dla języków nowożytnych, wśród których „Ustawy“ w sposób znamieny dla ich rozumu praktycznego, zaleciły na pierwszym planie naukę języka nie francuskiego ale niemieckiego: „mając wzgląd na okoliczności, w których się kraj nasz znajduje względem granic swoich, i związki (t. j. stosunki) tak polityczne jako handlowe, ozewista okazuje się potrzeba jak najpowszechniejszej wiadomości języka niemieckiego“. Na kresach wschodnich Rzeczypospolitej zaprowadzono „język słowiański, z uczeniem się czytać dawnych skoropisów“. — Tak więc program nauk, opisany w „Ustawach“, zawarł wszystkie te przedmioty, które do dzisiaj stanowią zespół nauk w szkole średniej humanistycznej: Komisja Edukacyjna wprowadziła pierwszą w Polsce nowożytny program naukowy. Starala się także ułatwić szkołom jego wykonanie przez dostarczanie im środków naukowych, przez wydawanie podręczników, zakładanie bibliotek szkolnych, zbiorów do historii naturalnej, gabinetów narzędzi fizycznych i geometrycznych.

„Edukacja m o r a l n a, to jest przysposobienie młodego, aby się stał cnotliwym i pożytecznym dla społeczności, więcej na wprawie i rzeczywistem prowadzeniu ku dobrym obyczajom zależy, niż na upominaniach, przestroгах i namowach moralnych“ — tak rozumując, „Ustawy“ ciągly nacisk kładą, by i nauczyciele i dyrektorowie (korepetytorowie) nieznacznie przyzwyczajali młodzież do szlachetnego postępowania przez przykład, zachętcę, budzenie poczucia honoru a nawet nasuwanie sytuacji, w którychby można uczynić coś dobrego (odwiedzanie chorych kolegów, szpitali, ubogich i chorych, spieszenie z pomocą podczas pożaru). Co do karności, to w „Ustawach“ zauważamy dwa prądy: w ustępach opracowanych przez Piramowicza duch niezwyklej łagodności i niechęć do kar cielesnych („Kary nie na przykrościach na ciele zakładać będzie (nauczyciel), ale na umartwieniu umysłu przez umniejszenie szacunku, skromne poniżenie, stosując ukaranie do charakteru, czułości i skłonności młodego“), w rozdziale o karach i nagrodach pióra Kopezyńskiego większa ostrość; szkoła prowadzi „regestr leniwych“, stawia ucznia w korytarzu z napisem „nie-

dbały w naukach, kłótlivy, nieposłuszny“, chłosta za zranienie w bójce, za kradzież szkolną (za pozaszkolną odrazu wykluczenie), za upór i niepoprawność. Jak w karach, tak i w nagrodach pokutuje jeszcze duch klasztornej edukacji: utrzymana emulacja uczniów z podziałem na dwie partje, dla lepszych uczniów honorowe miejsca, przewodnictwo w grach i zabawach, kokarda błękitna na kapeluszu a za pierwszeństwo na egzaminie ponsowa, wyszczególnianie nazwisk na tablicach i kurytarzach; jak dawniej też, dekurjonom poruczano wypytywanie zadanej lekcji, uczeń zapisywał nazwiska współkolegów nieobecnych lub przestępnych, uboższym też pozwalano na spełnianie posług szkolnych. Osobliwą nowością był sąd koleżeński dla rozstrzygania sporów wśród uczniów, oto jego zasady:

„Niechaj uczniowie, nie mogąc się sami pojednać, obierają sobie rozjemców i pojednaczy z pomiędzy spółuczniów swoich, na których postanowieniu większością zdań uczynionem przestawać koniecznie mają, a gdy tego między sobą nie uczynią, rzecz się do nauczyciela moralnej nauki wytoczy. Ten trzech sędziów z pomiędzy uczniów mianować będzie; a gdyby na ich zdaniu strony uspokoić się nie chciały, sam nauczyciel moralnej nauki w rozeznanie rzeczy wnidzie“.

Z edukacją umysłową i moralną wiąza „Ustawy“ nierozdzielnie wychowanie fizyczne. Znakomity rozdział, w którym jego myśli przewodnie są przedstawione, wyszedł z pod pióra Piramowicza: „Nie można być szczęśliwym, nie można nabierać oświecenia umysłu, dzielności duszy, łatwości w używaniu jej władz, zdatności i zręczności w wykonaniu obowiązków swego stanu, bez mocnego i trwałego złożenia ciała, zdrowie zaś, czerstwość, moc zmysłów i sił od pierwszego wychowania w niemowlęctwie, od sposobu życia w młodzińskim wieku, niechybnie zawisły“.

Stąd to „Ustawy“ podają szereg wskazywek rodzicom w celu higienicznego wychowywania dzieci a nauczycielom przykazują by dbali o utrzymanie w młodzieży przyrodzonej żywości, by uważali na higienę mieszkań uczniowskich, po obiedzie i wieczorami zostawiali czas na rozrywki na świeżem powietrzu, obok różnych ćwiczeń i gier ruchowych zalecają „Ustawy“ młodzieży szczególnie takie, które się przydadzą do służby wojskowej:

„Ćwiczenia takowe, które obrotów żołnierskich w ciągnięniu, szykowaniu, dobywaniu i bronieniu jakiego miejsca naśladowają: nie bardziej do wpojenia męstwa, mocy duszy, szlachetnej wielkomyślności i ducha starodawnego rycerstwa nie pomoże, jako takowa młodzi zaprawa. W niej roztropnie kierowani, nauczą się rozeznawać bezrozumne junactwo od prawdziwego męstwa i waleczności, zawczasu przekonani zostaną o tej prawdzie i do uiszczenia jej przygotują się: iż każdy obywatel, we wszystkich krajach,

ale osobiście w Rzeczypospolitej, żołnierzem to jest obrońcą ojczyzny swojej być powinien, nie oglądającym się na placę, lecz idącym torem sprawiedliwości i honoru“.

Bardzo surowe kary wyznaczają „Ustawy“ na uświęcony w Polsce zwyczaj nieregularnego uczęszczania do szkoły. Ktoby wyjechał na święta, zostaje przeniesiony do niższej klasy, ktoby zawczasie szkole opuścił lub zapóźno z wakacyj powrócił, zatrzymany zostanie w dawnej klasie przez czas odpowiedni, powtórne przekroczenie tych zakazów pociągało za sobą wykluczenie ze szkoły. Rok szkolny zaczynał się na św. Michał, kończył na św. Jakób, zniesiono wszelkie ferje świąteczne. Za to godzin nauki tygodniowo było tylko 20. przez 4 dni po 2 godziny rano i popołudniu, we wtorki i czwartki tylko 2 godziny rano, a popołudnia przeznaczone na wycieczki i zabawy. Podkreślenia wart przepis. pozwalający przychodzić młodzieży niewpisanej na lekcje, udzielane rzeczywistym uczniom.

W powyższem zwięzłem streszczeniu „Ustaw“ można było zaledwie zwrócić uwagę na ich główne myśli przewodnie, ten pomnik wyrabiającej się samodzielnej pedagogii polskiej zasługuje oczywiście na dokładniejsze poznanie i gruntowną lekturę.

Trzeci okres (1783—1792): niepowodzenia Komisji Eduk.

Od czasu opracowania „Ustaw“ słabnie inicjatywa Komisji, wysiłki jej kierują się głównie ku wprowadzeniu w życie „Ustaw“. Zależnie od istnienia dwóch Szkół Głównych, podzielono szkolnictwo polskie na dwie prowincje, koronną i litewską, a w ich obrębie potworzono wydziały: w Koronie wielkopolski (szkoła wydziałowa w Poznaniu), małopolski (Lublin), mazowiecki (Warszawa), wołyński (Krzemieniec) i ukraiński (Winnica), na Litwie litewski (Grodno), żmudzki (Kroże), ruski (Nowogródek) i poleski (Brześć), ponadto osobny wydział dziesiąty pijarski, którego rektorem był prowincjał pijarów. W nowej organizacji, po wcieleniu kolonij akademii krakowskiej, utrzymywała Komisja 74 szkół średnich, w czem tylko 34 „akademickich“, resztę prowadziły zakony (pijarzy, bazylijanie, dominikanie, komuniści, krzyżacy, benedyktyni, cystersi, kanonicy regularni). — W akademickich ogromną przewagę miał żywioł exjezuicki, mniejszość wychowankowie krakowscy a wśród nich także sporo duchownych, dopiero z postępem lat wzrastała ilość świeckich nauczycieli; jeszcze w roku 1789 na 367 nauczycieli księży w Koronie, było świeckich (razem z 28 metrami t. j. nauczycielami języków obcych) zaledwie 115. Wszystkie nadto stanowiska kierownicze w szkołach akademickich obsadzono tylko księżmi a mimoto opinja sarkana na wolność reformy.

Szkoła główna w Wilnie przyjęła nominalnie wszystkie zarządzenia Komisji, ale w praktyce zaledwie połowicznie je stosowała, skąd też na Litwie nie zbyt wiele nowego ducha zawitało do szkół. Szkoła Główna krakowska za rektoratu Kollataja a sekretarjatu Śniadeckiego, ożywiona była gorącym przywiązaniem do reformy szkolnej i usiłowała ją naprawdę wprowadzić w życie: młode pokolenie świeckich nauczycieli było jej oddane, rektorowie (nawet niektórzy exjezuici) popierali ją szczerze a dobrzy wizytatorowie pilnowali jej urzeczywistnienia. Mimoto stan szkół budził niepokój kierowników edukacji. Przedewszystkiem zbyt szczupła była ilość kształcącej się w nich młodzieży; tam gdzie za czasów jezuickich szkoły liczyły do 600 uczniów, obecnie nawet jednej trzeciej części nie było, wzorowa szkoła wydziałowa w Lublinie miała przeciętnie do 150 uczniów, w Trzemesznie liczba z 300 spadła na 30, w Krzemieńcu z 600 na 180, szkołę toruńską z powodu opustoszenia trzeba było zamknąć i t. d. Najniższa była frekwencja w szkołach akademickich, nieco wyższa w zakonnych. Na 100 uczniów, wpisujących się do pierwszej klasy, zaledwie 20 kończyło nauki w całości. Zamożna szlachta rzadko posyłała synów do szkół Komisji, zapełniała je młodzież plebejska i uboga szlachta; żydów Komisja poleciła nie przyjmować, „aby ich nie narażać na wzgardę i prześladowanie młodzieży“, ale pozwoliła udzielać im prywatnie nauki. Frekwencja w ciągu roku ulegała gwałtownemu obniżeniu: wbrew zakazom na każde święta znikało wielu uczniów do domu, aby już nie wrócić, na Mazowszu w czasie żniw szkoły pustoszały.

Ubolewała Komisja nad temi zjawiskami, rozumiała ich przyczyny, ale niełatwo było na nie zaradzić. Nietajne było Komisji, że w wielu szkołach nie przestrzega się ściśle „Ustaw“, że zwłaszcza nauczanie nie odbywa się podług ich przepisów. Najgorzej wykładano historję naturalną, gdyż nauczyciele sami nigdzie w tej nauce się nie kształcili a dobrych podręczników nie było. Wizytatorowie notują, że w jednej szkole nauczyciel rozbierał z uczniami pytanie: po jakich znakach poznaje się krowa zyskowna, w innej — czemu lepszy pies czarny do pilnowania domu a czemu biały do strzeżenia bydła w polu. Gdzieindziej nauczyciel zakonny bez ustanku podczas opisu kazał chłopcom opisywać wszelkie rodzaje gołębi, żadnej innej kwestji nie dotykając; zapytany przez rodziców, dlaczego się bawi przy tak błahych drobiazgach, zasłaniał się rozmyślnie wykrętem: tak nakazuje Komisja Edukacyjna. Wogóle szlachta nie mogła zrozumieć, po co się w szkole uczy opisywać psa, konia, gołębia, kiedy to każdy chłopiec zna z doświadczenia. Toteż wkońcu Komisja usunęła zoologję z programu dla braku dobrego podręcznika, nadto poleciła opuszczać z wypisów trudniejsze ustępy przyrodnicze, których

nauczyciele nie umieli należycie wytłumaczyć. — Matematyka, na której Komisji tak zależało i miała doskonale podręczniki, stała dobrze tylko w szkołach akademickich, zakonnicy jej nie umieli i nie dowierzali jej, nazywając ją „szczerym mechanizmem i szarlatanerją, próżności tylko półmędrków dogadzającą“. Za to w szkołach akademickich licho uczono łaciny i prawa, tych właśnie nauk, w których celowali pijarzy. Obok pijarów z pośród zakonników wzorowo szkołę prowadzili jedynie tylko benedyktyni w Pułtusk, najgorsze zaś były szkoły, w których uczyli księża komuniści (Kielce, Węgrów), krzyżacy (Rawa), kanonicy regularni (Trzemeszno), bazylijanie niższe klasy nieźle prowadzili, do wyższych zamało posiadali wykształcenia, jakkolwiek względem Komisji lojalnie postępowali.

Pewną odpowiedzialność za te braki ponosiła i sama Komisja, nie dostarczając do wszystkich przedmiotów podręczników. Towarzystwo do ksiąg elementarnych pracowało wytrwale, ale zbyt powolnie. Do roku 1783 zdołało zaopatrzyć zaledwie niższe klasy w podręczniki i to nie we wszystkie. Z tych najlepsze były: gramatyka polsko-łacińska Kopezyńskiego, arytmetyka, geometria i algebra, uzyskane w drodze konkursu od matematyka geneńskiego Lhuilliera, nauka moralna Popławskiego. Dla klas wyższych dopiero w późniejszych latach wydano kilka książek, w tem mechanikę i wymowę (Piramowicza) już w czasie upadku Komisji. Nie zdołano wydać podręczników nauki chrześcijańskiej, prawa, historii rzymskiej, średniowiecznej ani nowożytnej, geografji, rolnictwa ani ogrodnictwa, historii kunsztów, nawet logiki, mimo iż gotowy był podręcznik francuski, sławnego Kondyllaka, umyślnie dla Komisji ułożony.

Powolność ta nie wpływała z niedbalstwa Towarzystwa Elem., owszem, ono na wszystkie strony upominało się i nalegało o pracę i pospiech, ale zagraniczni uczeni nie dopisali a w Polsce zbyt mało jeszcze było uczonych fachowców, aby móc między nimi wybierać, oraz biegłych tłumaczy do należytego przekładania z obcych języków: opóźniało się też ogłaszanie książek z powodu przesadnej dbałości Komisji o ich doskonałość, skutkiem czego tygodniami a nawet miesiącami odczytywano i roztrząsano na Tow. Elem. każdy ustęp rękopisu podręcznika. Toteż w szkołach każdy nauczyciel inaczej uczył, zależnie od książek, w które udało mu się zaopatrzyć; dyktowanie zabierało za dużo czasu, dokucał też brak innych środków pomocniczych n. p. przyrządów przy geometrii, którą łączono z wprawą w miernictwie.

Najgłębszą jednak przyczyną niepowodzeń Komisji było wrogie stanowisko duchowieństwa zakonnego względem jej reform i spowodowana tem niechęć szlachty do nowych szkół.

„Wszystkie zlecenia — stwierdzał wizytator 1786 r. — mało

co pomogą, pokąd duchowieństwa i obywatelów przesady o dzisiejszej edukacji nie ustaną i powagą zwierzchności, mianowicie duchownej, uchylone nie będą. Nasze bowiem duchowieństwo, tak świeckie jak zakonne, największą sprawuje przeszkodę do zaludnienia szkół publicznych, gdy albo sami albo przez organistów i dyrektorów najemnych utrzymują przy kościołach i klasztorach dawny sposób uczenia, jakoby był dokładniejszy od dzisiejszego, dokąd obywatele synów swoich chętnie oddają, a przez to szkoły publiczne „drobnieją“.

Istotnie, pokątne szkoły przez kler utrzymywane, w których nie uczono matematyki ani fizyki ani nauki moralnej, ale po staremu kuto łacinę z alwara, bywały nieraz liczniejsze od najbardziej wzorowych zakładów Komisji. Ta je śledziła przez swych wizytorów i rektorów, ale zamknąć ich nie mogła z braku egzekutywy w swem ręku, szlachta zaś jej perswazjom ulegać nie chciała, buntowana przeciw nowej edukacji zwłaszcza przez egzjeuitów, którzy usiłowali reformy oczerniać i kompromitować, by budzić tem żywszy żal za zniesionemi szkołami zakonnemi. Zajmując wielką ilość stanowisk kierowniczych i nauczycielskich w nowem szkolnictwie, dezorganizowali je egzjeuici od wewnątrz: starali się na opak wykonywać i ośmieszać zarządzenia Komisji, pokryjому utrzymywali w szkole dawny porządek i metody, podburzali młodzież przeciwko świeckim nauczycielom, potępiali nowe podręczniki, chętnie tolerowali absencje młodzieży, szerząc zwłaszcza opinię o bezbożności nowej szkoły. Znaczna większość duchowieństwa w kraju potakiwała tej krytyce skutkiem niechęci do tej ogromnej nowości, jaką było wyjęcie szkół z pod steru Kościoła a oddanie ich w opiekę państwu, i dopuszczenie czynnika świeckiego do nauczycielstwa. Stąd także szlachta zarzucała szkołom Komisji ducha niewiary i wysmiewała ich urzędownia, zwłaszcza traktując nauczycieli — wychowanków krakowskich, ubierających się po świecku, jako lokajów. W nowym programie krytykowała szlachta upośledzenie łaciny: nie rozumiała kształcącej roli rozbioru form gramatycznych lub oceny estetycznej autorów a narzekała, że młodzież nie nauczy się mówić po łacinie i że nie będzie rozumieć języka aktów sądowych. Komisja cofnęła się wkońcu pod wpływem tych zarzutów i w roku 1788 rozporządziła: „Gdy nieczysta nawet łacina do prawnych interesów i prawnego stanu jest potrzebna, dozwala Prześwietna Komisja w niższych nawet klasach mówienia łacińskim językiem, wyższe tem ściślej do tego obowiązując“.

Nie będąc zadowoloną z szkół, szlachta zgoła niełaskawem okiem patrzyła na to, że obraca się na ich utrzymanie fundusz pojezuicki. Wprawdzie Komisja rządziła się oszczędnie i wzorowo, zwiększając stale majątek edukacyjny, mimoto instrukcje szla-

necznie na słynny Sejm Czteroletni z naciskiem powtarzały pragnienie oddania szkół zakonom a obrócenia funduszów na wojsko (oczywiście by wykreślić się od podatków na wojsko). Komisja uczuła się zagrożoną; aby okazać ustępstwo opinii, nakazała w roku 1789 wszystkim nauczycielom, i świeckim, chodzić codziennie na msze uczniowskie i co miesiąc wraz z młodzieżą do spowiedzi przystępować, z drugiej zaś strony zabiegała o to, by przy pracach przygotowawczych około reformy ustroju Rzpltej umocnić prawo swoje stanowisko. Ignacy Potocki, tak zasłużony członek Komisji i prezes Tow. El., opracowując w imieniu „Deputacji do poprawy formy rządu“ projekt nowej konstytucji (1790), wprowadził doń szereg postanowień na korzyść Komisji: pod jej nadzór miały przejść wszelkie majątki edukacyjne i wszelakiego rodzaju szkoły wszystkich wyznań bez względu na to, z jakiego funduszu są utrzymywane, do niej należeć przepisywanie programów nawet w seminarjach duchownych i nowicjatach zakonnych, z wyjątkiem tylko nauk ściśle teologicznych, bez jej zezwolenia nikt nie miałby prawa najmniejszej szkółki założyć, Komisji wolno użyć organów władzy wykonawczej do egzekutywy swych zarządzeń — w ten sposób Komisja teraz dopiero stać się miała rzeczywistym ministerjum oświecenia. Aby podnieść powagę szkoły, projektowała Deputacja, aby nikt nie mógł być dopuszczony do żadnego urzędu ani godności publicznej (mandat poselski na sejm, godność biskupia i t. d.), kto się nie wykaże świadectwem ukończenia szkoły publicznej, a w pewnych warunkach stopniem doktorskim z Szkoły Głównej. Lekceważone przez szlachtę nauczycielstwo równał projekt z urzędami państwowemi i nauczycielom otwierał dostęp do wszelkich zaszczytów publicznych.

Na wzmiankę zasługuje oryginalna myśl Projektu: obowiązkowego wykładu we wszystkich szkołach Katechizmu Rządowego, to jest zarysu praw i obowiązków obywatelskich, instytucyj państwowych, składu rządu i głównych urzędów publicznych — myśl ta dopiero pod koniec XIX wieku urzeczywistniona została w niektórych państwach europejskich jako nauka obywatelska.

Projekt Deputacji wywołał oburzenie szlachty, które chciały wyzyskać exjezucji, zgłaszając ofertę bezpłatnego prowadzenia szkolnictwa, o ile Polska wystara się o przywrócenie zakonu; sejmiki 1790 r. tę propozycję podechwyciły, oświadczając się przeciw Komisji Eduk. Mimoto sejm w podwojonym komplecie nie dopuścił do usunięcia ani ograniczenia Komisji a przeciwnie, uprawnił ją w Konstytucji 3 Maja, wprowadzając jej prezesa do Straży i oddając jej ułożenie wychowania synów królewskich.

Działalność Komisji na polu oświecenia ludu.

Komisarze edukacyjni, ożywieni obywatelskim duchem i wynajęcy poglądy fizjokratyczne, pragnęli rozwinąć jak najszerszą akcję około zakładania i ulepszania szkół ludowych. Wprawdzie konstytucja sejmowa, która powołała Komisję do życia, nie dawała im w tym kierunku mandatu a fundusze pojezuickie, wyraźnie na kształcenie młodzi szlacheckiej przeznaczone, z trudem wystarczały na utrzymanie szkół średnich, jednakże ośmieleni zachętami, które płynęły z publicystyki pedagogicznej, już w 1773 r. rozpoczęły narady nad szkolnictwem dla ludu. Postanowili utrzymać dawną nazwę szkół parafjalnych, chociaż jak świadczy „Przepis“, dla nich przez Massalskiego w roku 1774 opracowany, bardzo odmieniali treść pod tą nazwą się kryjącą. Mianowicie szkolki te w ich pojęciu wcale nie miały zajmować się wychowywaniem służby kościelnej i nie być narzędziem Kościoła, ale rzeczywistymi szkolkami ludowymi. Parafjalnemi nazwano je litylko dlatego, że się ich zamysłano dostosować do podziału kraju na parafje, iżby w każdej była osobna szkolka; liczone też na to, że utrzymanie pewnego związku szkół pospolitych z parafjami, zjedna im żywsze poparcie kleru. Z planu nauk usunięto oczywiście bezwzględnie łacinę, w języku ojczystym miały się dzieci uczyć czytania i pisania, rachunków i wiadomości gospodarskich. Komisja uznawała potrzebę szkoły parafjalnej, w znaczeniu nowoczesnej szkoły elementarnej, nietylko dla dzieci ludu ale i szlacheckich, o ile ich rodziców nie stać na prywatną naukę, stąd też „Przepis“ zawarł pouczenie dla nauczyciela, niezmiernie na swój wiek śmiało, aby dzieci wszystkich stanów jednakowo traktował: „dzieci szlacheckie równie jak chłopskie nie są nic innego w społeczności, tylko dzieci“.

Wydawszy ów „Przepis do szkół parafjalnych“, aby podać wskazówki ich prowadzenia, zwracała się Komisja z odezwaniami i zachętami do kleru i szlachty o zakładanie i utrzymywanie szkółek. Skutek tych zabiegów był bardzo słaby. Szlachta, z nielicznymi wyjątkami, przeciwna była samej myśli, by się chłopskie dziecko miało uczyć. Wśród chłopów także nie było zrozumienia potrzeby oświaty, dzieci nie chiano do szkół posyłać, aby się nie pozbawiać siły roboczej. Zakony odmówiły zajmowania się nauczaniem w szkolkach. Kler świecki nie chciał na nie ofiar ponosić, nawet biskupi, którym Komisja oddała pewne fundusze wzamian za zobowiązanie się do zakładania szkół parafjalnych, warunku tego nie myśleli dotrzymywać. Liczba stu kilkudziesięciu szkółek w zachodniej, etnograficznie polskiej części Korony, istniejących około roku 1773, nieznacznie tylko z latami się podniosła, na kresach wschodnich szkolka była rzadkością.

Tylko na Litwie zapanował żywszy ruch dzięki zabiegom biskupa Massalskiego. Wprawdzie szlachta nie posłuchała jego nalegań a wygłoszone na jego rozkaz podczas jubileuszu roku 1776 w Wilnie kazanie ks. Michała Karpowicza „O powinnej od panów miłości ku poddanym względem ich duszy w wyprowadzaniu ich z grubości rozumu przez edukację i szkoły parafjalne“ wywarło wśród obywatelstwa jak najgorsze wrażenie, ale Massalski zmusił proboszczów swej ogromnej diecezji do otwierania szkół i doprowadził do tego, że w roku 1777 było ich ponad 300 z 5000 dzieci (w czem około 1000 szlacheckich). Kiedy jednak Komisja, zrażona marnotrawstwem funduszu edukacyjnego przez biskupa, na siebie przejęła nadzór nad szkołkami, wówczas poczęły one upadać równie szybko, jak powstały. Szkoła Główna w Wilnie, której „Ustawy Kom. Ed.“ oddały wizytacje szkół, nie zajęła się niemi sumieniem, skutkiem czego około roku 1790 zaledwie kilkanaście szkół parafjalnych na Litwie możemy wymienić.

Krótki również był żywot pierwszego w Rzpltej seminarjum nauczycielskiego, które 1 kwietnia 1775 r. otwarł Massalski w Wilnie: kształcono w niem do 30 wychowanków, dając im pełne utrzymanie (coprawda bardzo liche), w następujących naukach: katechizm, wzorowe czytanie i pisanie, nauka moralna, rachunki, proste pomiary, ogrodnictwo i znajomość ziół, początki gospodarstwa, śpiew chóralny i gra na klawikordzie. Te ostatnie nauki uprawiano w tym celu, aby nauczyciel mógł być zarazem organistą i tak wywdzięczać się proboszczowi za utrzymanie szkoły. Dobór wychowanków był niezbyt szczęśliwy: wielkie różnice wieku (od 12 do 20 lat) i niechęci stanowe między plebejuszami a szlachtą zakłócały rozwój zakładu; po ukończeniu studjów każdy szukał bardziej cenionego zajęcia, unikając nauczycielstwa. To spowodowało Komisję do postawienia warunku odsłużenia kilku lat w szkole, oraz do usunięcia młodzieży szlacheckiej od seminarjum. Skutkiem zlej gospodarki seminarjum wileńskie po 5 latach upadło a odtąd brano nauczycieli parafjalnych z pośród uczniów niższych klas szkoły średniej, którzy się douczali śpiewu i muzyki od specjalisty.

Po niepomysłnych doświadczeniach pierwszych lat, postępowała Komisja z ogromną ostrożnością przy omawianiu w „Ustawach“ szkół parafjalnych. Ażeby szlachtę przekonać, iż nie mają one na celu buntowania poddanych czy kształcenia ich ponad miarę, określiła zadania ich w sposób, któryby uspokajał egoistyczne stanowisko szlachty:

„Oświecenie ludu około religji, około powinności stanu jego, około robót i przemysłu w tymże stanie — celem jest takowych szkótek. Każdy chętniej i dokładniej wykona obowiązki swoje, każdy lepiej odprawi robotę i rzemiosła, kiedy jako człowiek ro-

zumny prowadzony w nich będzie, kiedy go nauczają, jako i dla czego podległym być należy, jako dla polspolitego i swojego dobra ma używać władz duszy i ciała, które od stwórcy odebrał“.

Szkoły parafjalne dzielić się miały odtąd na większe i mniejsze, większe w miasteczkach z obszerniejszym programem, mniejsze dla samych dzieci chłopskich po wsiach z programem skróconym. Obszerniejszy przedstawiał się następująco:

„W większych szkołach dawana będzie nauka chrześcijańska, nauka obyczajów stosowna do wieku i kondycji uczniów, czytanie i pisanie, rachunki, początki rozmiaru z wiadomością miar, wag i monet; nauka ogrodnicza i rolnicza więcej przez okazywanie samychże robót niż przez mówienie i przepisy na pamięć; wiadomości zachowania zdrowia, leczenia bydła, handlu wewnętrznego w tej okolicy i sąsiedztwie, użycia tych rzeczy, które się częstokroć po wsiach i miasteczkach zaniedbują a użytecznymi być mogą, jako to n. p. różnych roślin przydatnych do farb, sierci bydła, kor różnych drzew, starych chust, popiołów etc.

„Od nauk w tych szkołach nigdy nie ma być oddzielona praca młodzi w pracę, wytrzymywanie niewygod i odmian powietrza. Przeto jak najczęściej na otwartem polu zabawiać się mają, tam ćwiczenia sił odprawować, tam się jakimi pożytecznymi robotami zabawiać, jakimi być mogą: kopanie ogrodów, tarcie drzewa, kręcenie powrozów, zgoła roboty podług pory czasu“.

Nauczycielom zabraniają „Ustawy“ pociągać uczniów do robót na swoją prywatną korzyść, obrzucać ich obelżywymi słowami, używać kar cielesnych („chyba rzadko, za znaczniejsze występki i z pomiarkowaniem“), natomiast zalecają szanować stan i najbiedniejszych uczniów, w chorobach i innych nieszczęściach spieszyć im z pomocą. Nauka na wsi trwać ma od św. Michała do św. Wojciecha (23 kwietnia), aby nie odbierać rodzicom pomocy w pracach rolnych; w lecie tylko w niedzielę mają się dzieci zgłaszać celem powtarzania nauki. Rozezarowanie względem biskupów i proboszczów wpłynęło zapewne na to, iż „Ustawy“ całkiem odsunęły kler od nadzoru szkółek, zastrzegając go wyłącznie rektorom wydziałowym i prorektorom zgodnie z zasadami nowej hierarchji.

Po ogłoszeniu „Ustawy“ wysunęło Towarzystwo do ksiąg elementarnych na czele swych prac ułożenie elementarza dla szkół parafjalnych; nie mając na oświatę ludu funduszu ani nauczycieli, pragnęła Komisja przynajmniej tym szkołom, które dobroczynność prywatna zakładała, i ich nauczycielom, którzy nie mieli skąd nabrać biegłości dydaktycznej, przyjść z pomocą przez dostarczenie im wzorowej książki szkolnej. Półtora roku trwała zbiorowa praca nad elementarzem: Kopezyński przygotował naukę czytania i pi-

sania, Gawroński (późniejszy biskup krakowski) naukę rachunków, Piramowicz katechizm i naukę obyczajową dla ludu. Towarzystwo ich rękopisy badało i poprawiało, i wreszcie w roku 1785 ukazało się prawdziwe arcydzieło p. t. „Elementarz dla szkół parafjalnych narodowych“. Największą zaletą tego elementarza było wprowadzenie nowej metody przez Kopczyńskiego: połączenia nauki czytania z pisaniem, co Piramowicz na uroczystym posiedzeniu Tow. Elem. z chlubą podnosił. Pisanie idzie przed czytaniem a nauka jego opiera się na metodzie analityczno-syntetycznej, posługującej się 12 wyrazami „normalnemi“, która dopiero w XIX wieku, dzięki pracom Gräsera, Jacotot'a i i. wywalczyła sobie zwycięstwo w krajach zachodnich.

Po wydaniu „Elementarza“ przyszła kolej na opracowanie szczegółowego poradnika dla nauczycieli szkół parafjalnych, której to pracy podjął się sam Piramowicz i w 1787 r. ogłosił swe doskonałe „Powinności nauczyciela“, a zarazem zajęto się poważnie sprawą seminarjum nauczycielskiego. Prezes Komisji, prymas i w jednej osobie biskup krakowski Poniatowski, przystąpił do założenia własnym kosztem po jednym seminarjum w obydwóch swoich diecezjach, dla krakowskiej w Kielcach, dla gnieźnieńskiej w Łowiczu. Tylko o seminarjum łowickim posiadamy pewne wiadomości: powstało w roku 1786 i utrzymywało zrazu od roku 1788 — 24 kandydatów (w połowie z szlachty), ci pod kierownictwem pijara Zielińskiego, prefekta miejscowej szkoły średniej, przechodzili kurs trzyletni, w którym zaznajamiali się z naukami elementarnymi, z praktycznymi wiadomościami gospodarzami, oraz uczyli się gry na organach i śpiewu chóralnego, mając w przyszłości łączyć prowadzenie szkoły z obowiązkami organisty; tego bowiem ciężaru nie dało się strząsnąć, dopóki szkoły parafjalne zależały od dobroczynności kleru.

Odkąd obowiązek wizytowania szkół parafjalnych przeszedł na Szkoły Główne, poprawiły się stosunki w Koronie, albowiem wizytatorowie krakowskiej Szkoły Głównej zajęli się żywiej szkołkami a pod ich naciskiem rektorowie i prorektorowie, zwłaszcza z szkół akademickich, starali się w swych okręgach dotrzeć do szkół parafjalnych i dopilnować, by uczyły podług „Elementarza“ i przepisów Komisji. Nieznośne przeszkody napotykali w wykonywaniu tego nadzoru: księża, przeważnie zakonnicy, odmawiali im prawa mieszanania się do prowadzonych przez się szkółek, w których po staremu uczyli łaciny.

Wyraźny postęp zaznaczył się dopiero od roku 1789, odkąd uchwalone przez Sejm wielki Komisje porządkowe cywilno-wojskowe otrzymały zlecenie dopilnowania: „aby plebani dla oświecenia uboższych szlachty i ciemnej prostoty przy parafji kościelnej chowali bakałarza dla dania przynajmniej początkowej nauki

młodzieży w nauczaniu ich czytać, pisać i rachunków"; każdy też pleban pod karą 50 złp. obowiązany został donosić Komisjom „o wielości uczniów wyuczonych czytać, pisać i rachunków“. Nie wszystkie coprawda komisje z równą gorliwością przestrzegały tego zarządzenia, wadą jego też było, iż całkiem zamileżało o stosunku szkół parafjalnych do Komisji Edukacyjnej, co wywołało zatargi jej wizytatorów z duchowieństwem. Bądź co bądź, obecnie szkoły zaczęły mnożyć się w Koronie, z sprawozdań komisji porządkowych (a nie wszystkie się dochowały) wynika, że w roku 1791 było na czysto polskich „nie mniej jak 300 szkół parafjalnych, kresy i Litwa zaś z powodu rosnących zaburzeń politycznych, niewiele dla oświaty ludowej zrobić zdołały.

Na szczupłość liczby szkół parafjalnych w Rzpltej wpływała ta okoliczność, że zazwyczaj nie zakładano ich w miastach i miasteczkach posiadających szkołę średnią; tam w najniższej klasie tworzone osobny oddział dla początkujących, w którym udzielano elementarnych nauk; nawet takie miasta jak Lublin, Piotrków, Płock, Krzemieniec nie posiadały wobec tego szkoły początkowej. Ale i tam, gdzie szkoła istniała, niezawsze odbywała się nauka, zmiana proboszcza lub rządcy częstokroć powodowała jej zamknięcie. Nie przyczyniało się do jej trwałości ówczesne nauczycielstwo parafjalne: był to żywioł niestały, tu organista, tam niedokończony student, to znów jakaś wykołejona osobistość: gdy mu bieda dogryzła lub gdzieindziej zabłysła nadzieja lepszego bytu, opuszczał szkołę i z ochotą przenosił się do innego zajęcia.

Pomimo wszystko, szlachetny wysiłek Komisji Edukacyjnej około oświecenia ludu nie poszedł na marne: opinja szlachecka oswoiła się z tą myślą, że i chłopu należy się pewna wiedza, lud tu i ówdzie przyzwyczaił się do szkoły, na którą z początku patrzal podejrzliwie, a co najważniejsza, wykształcone zostały programy, metody i elementarze, które pozwolą zaraz w początkach XIX wieku rozwinąć skuteczną działalność oświatową na wsi w tych ziemiach Rzpltej, którym zaświecą chwilowo pomyślniejsze losy, tak n. p. ułożona w roku 1807 w Petersburgu „Ustawa dla szkół parafjalnych w gubernjach wołyńskiej, kijowskiej i podolskiej“ oprze się na zasadach i praktyce Komisji Ed. a „Elementarz“ przez długie jeszcze lata umożliwi należyte nauczanie w szkołach elementarnych.

Wspomnieć wypada, że Komisja Edukacyjna zastanawiała się także nad elementarnem kształceniem dziewcząt: pragnęła, aby je prowadziły żony nauczycieli lub odpowiednio przygotowane starsze niewiasty, gdy zaś to było niemożliwe, dopuszczała dziewczęta do wspólnej z chłopcami nauki. Elementarz, specjalnie do początkowej nauki przystosowany, wydał w roku 1790 pijar krakowski, Maksymilian Prokopowicz p. t. „Sposób nowy, naj-

łatwiejszy, pisania i czytania razem dla panienek; z przepisami dla nauczycielek“. Była to inicjatywa prywatna autora, który jednakowoż świadomie trzymał się przepisów Komisji dla nauczycielek domowych i wzorował się na „Elementarzu“. Prokopowicz nawet posunął się dalej od Kopczyńskiego: naukę pisania przeprowadza ściśle syntetyczną metodą, począynając od wypisywania poszczególnych liter, a także rozwija cały system mechanicznych ćwiczeń w kreśleniu pojedynczych kresek i kótek jako przygotowanie do pisania.

Grzegorz Piramowicz i „Powinności nauczyciela“.

Szczególnym opiekunem szkolnictwa ludowego, a wogóle głównym kierownikiem pedagogicznej działalności Komisji był Grzegorz Piramowicz (1735—1801). Jako 19-letni młodzieniec, z rodu ormjan lwowskich, wstąpił on do zakonu jezuickiego, w którym drugich lat 19 aż do kasaty spędził. Wcześniej objawiony talent oratorski (obok zdolności wierszopiskich) był przyczyną, że go przeważnie w kaznodziejstwie, nie w szkołach zatrudniano. Ta okoliczność wraz z długoletnim we Włoszech i krajach zachodnich pobytem uchroniły go od przywiązania się do jezuickiego szablonu szkolnego i ducha teźże pedagogji, miał też zagranicą sposobność zaznajomienia się z rozkwitem nauk i nowej literatury pedagogicznej. Jako wychowawca kasztelanów lwowskich Potockich w Rzymie zaprzyjaźnił się Piramowicz z kształcącym się tamże Ignacym Potockim i ściśle z nim stosunki skierowały go zaraz po utworzeniu Komisji Edukacyjnej do pracy w nowej instytucji, na razie w nieokreślonym charakterze doradcy i pomocnika Potockiego, który chcąc go mieć stale przy sobie, obdarował go probostwem w swej rezydencji, w Kurowie pod Lublinem. Tam obaj mężowie spędzając rokrocznie tygodnie wspólnych wywezasów, obmyślali sposoby odrodzenia narodu przez gruntowną pracę gospodarczą i oświatową, tam w małym zakresie podnosili dobrobyt i kulturę ludności wiejskiej przez szereg postępowych urządzeń, wśród których wzorowa szkoła pierwszą odgrywała rolę. Przyjaźń tych dwóch mężów miała dobre skutki dla reformy szkolnej: pod wpływem oświeconych i wolnomyślnych poglądów Potockiego otrząsnął się Piramowicz z tradycyji jezuickich i został w Komisji wymownym rzeźnikiem nowych prądów pedagogicznych, przykładem swym pociągając wielu wybitnych egzjuitów do gorliwej i lojalnej pracy w Komisji, z drugiej strony pod jego trzeźwym i rzeczowym wpływem, Potocki hamował zbytnią wybujałość i niepraktyczność swoich pomysłów i wprowadził naukowo-pedagogiczną działalność Komisji na drogę realnej, skutecznej

pracy. Dzięki Piramowiczowi, Potocki zyskiwał fachową wiedzę pedagogiczną, przez Potockiego zaś skromny proboszcz mógł wpływać potężnie na losy odrodzenia narodu.

Ten mały, krępy, czarny, o ogromnej głowie a krótkich nogach plebejusz, chorowity, krótkowzroczny, ślepy prawie, dowcipny i uprzejmy, z całym światem zawsze w pogodnej zgodzie, choć exjezuity, ale i z pijarami zaprzyjaźniony, obdarzony niewyczerpanym humorem, z istic ormjańskim zmysłem praktycznym i pracowitością, był prawdziwie szczęśliwym nabytkiem Komisji Edukacyjnej. Nikt mu tam nie zrównał w trafności sądu pedagogicznego, ani Popławski, choć głębiej od niego uczony i bardziej samodzielny, ani nawet Kołłataj, przewyższający go energią i polotem, wykształceniem filozoficznym a przedewszystkiem szybowaniem myśli politycznej; nikt nie umiał w ówczesnym chaosie pomysłów rozumnie odnajdywać drogi „środkiem między ślepym do starych zwyczajów przywiązaniem a niebezpiecznym nowości chwytaniem“ (to jego własne wyrażenie!); nikt nie miał tyle wrodzonego instynktu pedagogicznego, ożywionego dziwnie ciepłym uczuciem względem dzieci i ludu. Nikt wreszcie nie miał daru tak jasnego a prostego wyrażania swych myśli; jeśli nas tu i ówdzie w rozporządzeniach i „Ustawach“ Komisji dziś jeszcze zadziwia niezwykła lapidarność i jędrność myśli i stylu, to można być pewnym, że natrafiamy na ustępy, wyszłe z pod pióra Piramowicza.

Kiedy Piramowicz okazał swą niezwykłą użyteczność, układając doniosłe akty przez Komisję Potockiemu jako „pisarzowi“ Komisji poruczone, a więc pierwszy uniwersał Komisji, przepisy dla szkół wojewódzkich, dla rektorów, prefektów i dyrektorów, oraz ogłosił zręczny „List z Warszawy do przyjaciela o Komisji Eduk.“, powierzono mu urzędowo w roku 1774 redagowanie naukowych korespondencyj Komisji a 8 lutego 1775 zamianowano płatnym sekretarzem Komisji w Towarzystwie do ksiąg elementarnych. Jako odpowiedzialny za prace Towarzystwa, zdawał od-tąd publiczną z nich sprawę w wygłaszanych na uroczystem posiedzeniu „Mowach“, które były zarazem niejako półurzędowym objaśnieniem działalności i zamierzeń samej Komisji. Pozatem opracowywał rozliczne referaty, prowadził obszerną korespondencję z zagranicznymi uczonymi, bronił Komisji przed zarzutami swoich ongiś współbraci zakonnych w „Uwagach o nowym instrukcji publicznej układzie“ (1776), współdziałał w opracowywaniu podręczników, wizytował szkoły (n. p. dokładna wizytacja Litwy i Podlasia w roku 1782), redagował „Ustawy“, ułożył „Naukę obyczajową dla ludu“ do „Elementarza“, a wreszcie zabrał się do pracy, oddawna planowanej, około ułożenia poradnika dla wychowawców dzieci ludu.

Szkola ludowa to wypieszczona myśl Piramowicza. Pierwszy to chyba człowiek w Polsce, który z takim zamiłowaniem wnikal w każdy zakątek życia wsi, znal psychologię, zalety i wady chłopa i rzemieślnika, jego chatę, szczegóły zajęć, narzędzia, dolegliwości i na podstawie tej znajomości widział ogromną rolę kulturalno-społeczną, otwierającą się przed nauczycielem ludowym. Jako działacz trzeźwy, liczący się z ówczesnemi stosunkami, z wrogą oświacie ludu opinją szlachty, odsuwał wszystko, cokolwiek mogłoby zaszkodzić rozwojowi szkół parafjalnych. Wszak był to lud w poddaństwie, odrabiający pańszczyznę, we wszystkim zależny od szlachty i jej ekonomów, wbrew którym ani mowy być nie mogło o pracy oświatowej na wsi. A te właśnie żywiły obawiały się, że chłop podkształcony nie będzie chciał potulnie pracować, stanie się leniwym i opornym, zawróci sobie głowę książkami i naukami. Więc Piramowicz tak usiłuje skreślić program tej szkoły i tak opisać obowiązki nauczyciela, aby rozprószyć wszelkie podejrzenia i umożliwić egzystencję nauczyciela w przyjaznym stosunku z jednej strony z chłopem, z drugiej z dworem i plebanją. Jego nauczyciel, to nie dzisiejszy samodzielny pracownik oświatowy, w wypełnianiu swej misji niezależniony prawie od miejscowych czynników, znajdujący w swej zwierzchności szkolnej opiekę moralną i ochronę prawną, — to skromna, na wszystkie strony uniżona figurka, z trudem wywalczająca sobie na wsi miejsce, każdej chwili zagrożona wypędzeniem, gdyby sobie w czemkolwiek naraziła proboszcza lub wszechwładnego ekonoma, lub z drugiej strony bezczynnością, gdyby przez pokazanie realnych korzyści ze szkoły nie umiała zachęcić chłopów do posyłania dzieci na naukę. Porównyując położenie nauczyciela parafjalnego, jakiego ideał odmalował Piramowicz, jego obowiązki i wiedzę z rolą i kwalifikacjami dzisiejszego nauczyciela szkoły powszechnej, możemy sobie uświadomić ogromny postęp, jaki przemierzyła szkoła ludowa w XIX wieku dzięki przemianie stosunków polityczno-społecznych.

Pamiętając o tej różnicy, dzisiejszy czytelnik „Powinności nauczyciela w szkołach parafjalnych“ (1787) nie będzie się zrażał zbyt niską pozycją społeczną Piramowiczowego nauczyciela, ani też zbyt skąpo ograniczonym wymiarem oświaty, którą miał on ludowi udzielać (jak n. p. znamienne dla owych czasów zlecenie nauczycielowi: „ma w nich, t. j. w uczniach, weześnie przytłumiać zbytnią niepotrzebnych rzeczy ciekawość, zbytnią chęć do czytania, któraby ich robotom, posługom i innym obowiązkom przeszkodę czyniła“). Natomiast tem większy wzbudzi podziw ogrom zdrowych, wytrawnych wskazówek pedagogicznych, dydaktycznych i społeczno-humanitarnych, wysnutych z wielkiej intuicji pedagogicznej, z gruntownej znajomości ludzi i z prawdziwej miło-

sci ku polskiej biedocie, tak nieprzestarzałych i żywych, że i dzisiejszego nauczyciela elementarnego poruszają swą przenikliwością, oświecą i natchną zapałem.

Nie będziemy tu streszczać „Powinności“, które pozostaną nazawsze największym przykładem dojrzałości polskiej myśli pedagogicznej XVIII wieku i z tej przyczyny w całości muszą być czytane przez każdego wychowawcę, zwrócinmy tylko uwagę na niektóre znamienne ich myśli. Dzieło całe składa się z czterech części: I-sza omawia cele i obowiązki nauczyciela parafjalnego, oraz środki do ich spełniania wiodące (karność, obchodzenie się z dziećmi, ich rodzicami i t. p.); II-ga rozprawia o wychowaniu fizycznym młodzieży wsi i miasteczek; III-cia o wychowaniu moralnem; IV-ta o udzielaniu nauk przepisanych przez „Ustawy Komisji Eduk.“ dla szkół parafjalnych. Ta ostatnia część najbardziej przestarzała, ma dziś tylko historyczne znaczenie: góruje w niej dążność do uczynienia z szkoły parafjalnej szkółki zawodowego kształcenia rolników, ogrodników i rzemieślników, oddalenia z niej najdrobniejszej szczypty wiedzy, któraby się nie odnosiła do przyszłego zawodu dziecka, nakazanego mu przez samo urodzenie, i zdolna byłaby rozbudzić w niem jakieś wyższe aspiracje. Ale trzy pierwsze części „Powinności“ zawierają całe rozdziały, które do dziś nie straciły swej świeżości.

Rozumny jest rozdział części I-szej o konieczności pedagogicznego i dydaktycznego przygotowania nauczycielstwa, a wręcz doskonały następny, w którym Piramowicz bardzo wiele korzystał z Rollina i Locke'a, o karności szkolnej, upomnieniach, strofowaniu, karach, zachętach, pochwałach i nagrodach. A oto jak Piramowicz poucza nauczyciela o jego stosunku do rodziców swych uczniów:

„Niech się nie zraża grubością i wieśniactwem, nieumiejętnością rodziców. Z prawdziwej miłości bliźniego ma się nad nimi litować, że nie mieli ani przyzwoitego nawet stanowiska swemu wychowaniu. Ma sobie bardzo łagodnie, ucziwie i po przyjacielsku z nimi postępować. Dopieroż, broń Boże, aby miał pogardzać urodzeniem i stanem wieśniaków, choćby sam był w inakszej kondycji urodzony! Poczciwość, cnotę najwięcej w każdym stanie szacować należy. Niech tylko uważa, a często uzna, iż w tych ludziach znajduje się serce poczciwe, rozsądek zdrowy i częstokroć lepszy niż u wielu, co się mają za uczonych, iż się dobrze rządzą z pracy rąk swoich i sami żyją i drugich wspomagają. To uważając, będzie ich jak należy szanował, nie będzie sobie śmiesznie stroił powagi ani żadnej dumy okazywał“.

Część II-ga o fizycznym wychowaniu młodzieży ludowej dotyczy zagadnienia, niestety za mało w nowszej literaturze pedagogicznej roztrząsanego. Wbrew utartemu pogładowi, że dzieci

warstw ludowych są najzdrowsze, Piramowicz wychodzi z faktu, iż największa jest właśnie śmiertelność dzieci po wsiach i miasteczkach z powodu niehygienicznych warunków życia i złego traktowania chorób. Wobec tego z nauczyciela pragnie zrobić apostoła higieny wśród ludu: on ma biedaków pouczać — więc przede wszystkim sam znać się na tem, — jak należy w tych skromnych warunkach dzieci żywić i odziewać, jak zabiegać zaduchowi i wilgotności mieszkań, jak dbać o schludność osobistą dzieci („aby się codzień umywały, usta płukały, aby od nich nic nie cuchnęło, głowy wyczesowały, pazury obrzynały“). Piramowicza ideałem jest dziecko wesole, żywe, o chętne do zabawy, śpiewające, skaczące, nauczyciel ma używać wszelkich sposobów, aby dzieci zachęcać do ruchu i wesołości, „a tak wszystkiego dokaże i prędkiej i trwalej niż ci posępni bakałarze, zawsze smutni sami i nie lubiący, aby dzieci wesołemi były — roztrząpny człowiek znajdzie na wszystko miarę“. Idzie dalej szczegółowe omówienie różnych sposobów hartowania zdrowia i rozwoju sił dzieciennych, wyrabiania odwagi i męskości, a wreszcie przepisy, jak ma się nauczyciel opiekować chorymi uczniami.

Pertą dziełka jest część III-cia o wychowaniu moralnem młodzieży, wiele zresztą zawdzięczająca Rollinowi. Piramowicz nie obraca się w ogólnikowem moralizatorstwie, ale trzyma się stałego gruntu, jakim jest znajomość natury i skłonności dzieci, oraz realne warunki wprawiania ich w dobre nałogi. „Cała umiejętność, cała usilność nauczyciela w tej mierze na to ma być obrócona, aby i sam wynajdywał i, kiedy się trafią, chwycił takie okazje, w których uczeń mógłby czynić sprawy cnotliwe“. I dla przykładu podaje propozycję załatwiania sporów przez same dzieci pod dozorem nauczyciela, niesienia pomocy przez młodzież chorym lub nieszczęśliwym i t. d. Szczególny nacisk kładzie na wyrobienie w dzieciach porządku, punktualności, prawdomówności, poszanowania cudzej własności i uczuć humanitarnych a wykorzenienie m. i. zawziętości i fanatyzmu („jak nierozumne mniemanie względem krzywdzenia, prześladowania niewiernych, którym prawo przyrodzone i nauka wiary przykazuje wyświadczać sprawiedliwość i miłość bliźniego!“). Przy nauce obyczajowej poleca Piramowicz szczególnie omawianie „występków i przywar, w tej wsi, w tem miasteczku zwyczajniejszych“, ale żadnej nie obiecuje sobie korzyści, „jeśli nauczyciel mówić będzie w tej rzeczy z oziębłością“:

„Trzeba, aby on sam był przejęty temi prawdami, żeby miłością cnót i obrzydzeniem występku serce jego, że tak rzekę, wkrós przeszło, żeby z tkliwością, z gorącością ducha mówił do dzieci. Jedną taką nauką więcej waży, więcej dobrego sprawi, niż częste a zimne i martwe gadania“.

Z nauką obyczajową wiąże się nauka religii, najsilniejszej podpory moralności, a z nią znów wprawianie dzieci w pobożność. Ale wpajać ma nauczyciel w serca młodzi tylko gruntowną pobożność: „Ma ich przestrzegać, że nie na tem pobożność stoi, aby wiele pacierzy, modlitw ustnie i nieważnie, z poruszeniami oczu, twarzy i rąk nieprzyzwoitemi odprawiać, drugih, w których tego nie widzą, poczytując i osądzając za nienabożnych; nie na tem, aby zaniedbywać powinności stanu a dogadzać gnuśności pod pozorem nabożeństwa. Wbijać zatem w umysły uczniów swoich powinien, że się wszystkie powierzchowne nabożeństwa nie podobają Bogu bez serdecznej ku niemu i ku bliźniemu miłości... że największą chwała Boga, której on od ludzi wyciąga, jest na tem, żeby powinności swoje wiernie i dokładnie wykonywać, żadnej przykrości ani krzywdy bliźniemu nie zadawać...”

Przy „Powinnościach nauczyciela“ ogłosił Piramowicz dodatek o kształceniu nauczycielstwa, w tem ustęp (pierwszy w Polsce) o kształceniu nauczycielek dla dziewcząt czyli t. zw. mistrzyń. Odsyłając je do wszystkich przepisów, podanych nauczycielom, zaznacza różnice w programie szkolnym dla dziewcząt. Jednakowo ma się je uczyć pisania i czytania, rachunków, nauki wiary i obyczajowej, ale w zakresie wiadomości praktycznych winny się dziewczęta uczyć robót ręcznych, dobrze szyć, prać, praść, jeść gotować, chleb piec, około nabiału chodzić, robić soki i octy, z owoców i ziół palić wódki, robić tyzanny (rumianek) i inne domowe lekarstwa i hodować zioła lecznicze. Mistrzyni więc sama w tych sztukach biegła być powinna.

W roku 1788 z powodu nadwątlonego zdrowia otrzymał Piramowicz zwolnienie z sekretarjatu Tow. Elem., który teraz zlecono Fr. Zabłockiemu, znanemu komedjopisarzowi, i usunął się do Kurowa, gdzie ukończył podręcznik „Wymowy i pójzi dla szkół narodowych“. W czasie obrad sejmu wielkiego Potocki i Kołłątaj używali jego pomocy w pracach przygotowawczych około reformy konstytucyj. dzieło 3 maja powitał z entuzjazmem, jako jego zwolennik narażony był później na prześladowania i więzienie. Ostatnie lata spracowanego żywota poświęcił ukochanej sprawie wychowania ludu, przygotowywał „piosenki dla pociechy ludu“ i „książkę użyteczną dla ludu“, w której zawrzeć chciał nie tylko wskazówki moralne ale i gospodarcze, o uprawie roli, hodowli bydła i t. p. Zgon w Międzyrzeczu podlaskim 14 listopada 1801 r. przeciął te prace.

Ocena działalności Komisji. Jej upadek (1792—1794).

Pomimo wszystkich braków, które uwydatniłszy powyżej, dwudziestoletnia działalność Komisji Edukacyjnej, przynosiła

obfite owoce i spełniła ogromnej wagi rolę historyczną. Przy jej osądzaniu trzeba pamiętać o niestychanych trudnościach, z którymi walczyć musiała. Postawiono jej wielkie zadania a poskąpiono środków do ich spełnienia. Jako pierwsza w Europie centralna władza szkolna, nie miała gotowych wzorów postępowania, sama musiała szkole torować drogę przy pomocy własnej pomysłowości i dokuczliwych nieraz doświadczeń. Najdotkliwiej odczuwała odosobnienie w stosunku do społeczeństwa, i wiele czyniła, by sobie zjednać jego uznanie, strzegąc się jednak zasadniczych odstępstw od swego programu; rozumiała bowiem, że jej rolą jest nie schlebiać gustom i skłonnościom szlachty, lecz wbrew nim wychowywać młode pokolenie dla odrodzenia narodowego. Całą jej działalność można określić jako walkę z tradycyjnymi nawykami szlachty, z ciemnotą umysłową, bałamutem pojęć, wstecznością poglądów, zacofaniem moralnym i duchowym. Trzeba było wielkiej siły charakteru i przekonania o słuszności obranej drogi, aby iść przebojem przez 20 lat wśród tysiąca niepowodzeń, ale tych zalet na szczęście nie zbrakło onej grupie świątłych jednostek, którą stanowili komisarze edukacyjni z prymasem Ponia-towskim na czele, członkowie Tow. Elem. z Potockim i Piramowiczem, przywódcy krakowskiej Szkoły Głównej z Kollątajem i Śniadeckim.

Do oczywistych rezultatów działalności Komisji można w pierwszym rzędzie zaliczyć długi szereg nowości, które wprowadziła w życie kulturalne i edukacyjne narodu. Wywalczyła zwycięstwo zasadzie upaństwowienia szkolnictwa i wpływu rządu na wychowanie przyszłych obywateli. Obaliła tradycję zależności szkoły od Kościoła i przeprowadziła sekularyzację szkoły a nawet rozpoczęła jej laicyzację (wprowadzenie nauczycieli świeckich). Rozpoczęła planowe kształcenie nauczycielstwa. Wywalczyła poszanowanie dla nauczycieli w społeczeństwie i uregulowała ich prawne położenie. Przez reformę uniwersytetów wyrwała polskie życie naukowe z zaśniedziałości i otworzyła drogę pięknemu rozwojowi badań naukowych. Zbudowała potężne wiązanie szkolnej hierarchji — jakie dopiero w 20 lat później miał stworzyć dla Francji Napoleon — dzięki czemu wydobyla z leniwego społeczeństwa wielki zasób energii i zapewniła zdrowy rozwój szkołom a nauczycielstwu wielki wpływ na sprawy pedagogiczne. Kosztem znacznych, co prawda ofiar, jednakowoż przeprowadziła zasadę jednolitości kierunku w wychowaniu publicznem. — Stworzyła szereg podręczników szkolnych, w tem wiele nawskróś samodzielnych (n. p. gramatyka Kopczyńskiego), które miały być podwaliną szkoły polskiej na długie lata. Wprowadziła do szkoły polskiej nowożytnne metody dydaktyczne. Językowi ojczystemu zapewniła wyłączne panowanie w szkolnictwie. Odświe-

żyła program nauk przez ograniczenie kierunku językowego (który zresztą w duchu nowych wymagań zreformowała) a wprowadzenie nauk ścisłych i przyrodniczych, nauki moralnej i historii. O zorganizowaniu szkolnictwa dla kobiet myślała, ale brak środków i czasu nie pozwolił jej wyjść poza pomysły, podobnież tylko brak środków uniemożliwił jej stworzenie systematycznej sieci szkół ludowych.

A co najważniejsze, przez natchnienie młodzieży duchem obywatelskości i patriotyzmu, przyspieszyła Komisja Edukacyjna moralne odrodzenie się narodu.

„Z urzędzenia szkół polskich można się łatwo domyślać, iż plan Komisji Edukacyjnej — pisze jej wychowanek, wybitny pedagog, Wojciech Szwejkowski w roku 1807 — zamierzał szczególnież oświecenie obywateli względem wad dawnej konstytucji krajowej i przysposobienie do przyjęcia z czasem nowej. W rzeczy samej, w przeciągu lat 20 odrodzili się Polacy co do sposobu ich myślenia. Ocknął się cały naród jak gdyby z ciężkiego letargu, postrzegł stan swój niebezpieczny, poznał potrzeby i chwycił się środków, jakie mu rozum do jego ratunku wskazywał. Ale naówczas działo się z nim jak z człowiekiem, który osłabiony na ciele przez życie nierządne lecz mędrszy na umyśle przez smutne doświadczenie, poznaje nakoniec swoje obłąkanie i czyni co może dla pokrzepienia sił swoich. Ale właśnie w ten sam czas, kiedy już sobie najlepszy plan życia ułożył, śmierć go okrutna z pośród żyjących porywa“.

Każdemu było wiadomo, że Komisja Edukacyjna była narzędziem politycznego odrodzenia się narodu w rękę jej przywódców. Kiedy nadszedł sejm wielki, główni jej działacze, Ignacy Potocki, Kołłątaj, Chreptowicz, Czartoryski, z młodszych Niemcewicz, stają na czele stronnictwa reform, które wieńczą konstytucją 3 maja. Szkoły, prowadzone w duchu wybitnie patriotycznym, przyjmują entuzjastycznie Konstytucję, urządzają ku jej czci obchody, na których nauczycielstwo wygłasza gorące przemówienia. Kiedy konfederacja targowicka rozpoczęła wojnę domową, Komisja przeczuła bliski swój koniec, ostatnim jej publicznym krokiem było wydanie oświadczenia (pióra Piramowicza) do młodzieży, którego ducha znamionuje dostatecznie sam tytuł: „Uniwersał zachęcający młódz edukującą się w szkołach do błagania Boga o odwrócenie nieszczęść i klęsk Ojczyzny naszej“ (31 maja 1792). Na posiedzeniu 30 lipca odroczyła Komisja starym zwyczajem swoje obrady na czas wakacyjny, aby się już w starym składzie nie zebrać. Targowiczanie nie kryli ku niej swej nienawiści jak i potępienia dla reformy szkolnej, a chęci oddania szkół jezuitom:

„Ojczyzna — zapowiadał uniwersał generalności litewskiej z 28 sierpnia 1792 — więcej pożytku odniesie z cnotliwych obywa-

teli, jak obiecywać może po matematykach, astronomach i tam dalej... Oświadczamy, jako szanując wolę narodu, jest i będzie naszym najusilniejszym żądaniem uzyskać wszelkich sposobów do przywrócenia zakonu xx. jezuitów i powierzenia mu edukacji młodzieży naszej pod zwierzchnością i dozorem krajowym“.

Gdy gorętsi członkowie Komisji uszli z Warszawy, pozostali we wrześniu 1792 r. poddali się Targowicy, ale niejedna szkoła na prowincji długo opierała się (najuparciej benedyktyni w Pułtusku) przed podpisaniem aktu uległości. Z początkiem 1793 r. Targowiczanie rozbili Komisję na koronną i litewską, obie obsadzając swymi zwolennikami, którzy natychmiast poczęli rozdrapywać fundusz edukacyjny. Śniadecki, przyjechawszy na ohydny sejm grodzieński ratować Szkołę Główną krakowską, musiał się uciekać do interwencji posła rosyjskiego, aby zahamować tę zbrodniczą gospodarkę. Ostatecznie powiodło się przywrócenie jednolitej Komisji Edukacyjnej, poddanie szkół jej władzy i ocalenie części funduszków z tem zastrzeżeniem, że Komisja miała zależeć od Departamentu edukacji narodowej w Radzie nieustającej, do którego należała kontrola, czy już szkoły „oczyszczono od wszelkiego ducha nowości i zarazy“. Ale szybki bieg wypadków nie pozwolił tej nowej Komisji rozgospodarować się: 10 kwietnia 1794 r. odbyła ostatnie posiedzenie, zmiotła ją rewolucja Kościuszkowska. Na rozkaz Naczelnika objął ks. Dawid Pilchowski, działacz dawnej Komisji, kierownictwo Wydziału edukacji i instrukcji publicznej w Wilnie a Jan Jaśkiewicz w Warszawie, ale zawierucha polityczna nie zostawiła tym wydziałom czasu do rozwinięcia działalności.

Z upadkiem Rzeczypospolitej przestała istnieć i Komisja Edukacyjna jako organ państwowy do steru wychowaniem. Rządy pruskie w Warszawie starały się przekreślić nawet jej tradycję, na Litwie jednak trwała ona prawie bez przerwy: utrzymał ją w części biskup Kossakowski, organizując pospiesznie litewską komisję edukacyjną, która przez lat kilka opiekowała się szkołami (aż do r. 1803), pielegnował ją uniwersytet wileński, dzięki staraniom Poczobuta potwierdzony w roku 1797 przez cara Pawła I, choć pozbawiony zawiadówstwa nad szkołami średnimi. Wszystkie władze edukacyjne, które w początku XIX wieku na ziemiach polskich powstaną, żyć będą spadkiem umysłowym, moralnym i organizacyjnym, odziedziczonym po Komisji, dzięki jego sile i żywotnej wartości będą mogły odrazu nabrać rozmachu i stanąć wysoko w swej działalności.

Wskazówki bibliograficzne.

I. Ważniejsze źródła drukowane do dziejów Komisji Edukacji Narodowej.

Ogromna ilość materiału źródłowego do dziejów Kom. Ed. spoczywa dotąd w rękopisach wielu archiwów i bibliotek, przegląd ich dał Teodor Wierzbowski w pracy p. t. Komisja Edukacji Narodowej, Monografia historyczna, Tom I. Warszawa 1911, gdzie także omówił krytycznie opracowania dotyczące Komisji, wydane drukiem po rok 1911.

Bibliografię publikacji drukowanych opracował Józef Lewicki: Bibliografia druków, odnoszących się do K. E. N., Lwów 1908 (odb. z dod. do Muzeum 1907).

Protokóły posiedzeń Komisji Ed., Tow. do ksiąg elem. i Komisji rozdawniczej kor., następnie Raporty generalnych wizytatorów, Raporty szkół niższych, Raporty szkół wydziałowych i podwydziałowych ogłosił T. Wierzbowski w 2i zeszytach wydawnictwa: Komisja E. N. i jej szkoły w Koronie, Zbiór materiałów, Warszawa 1901—1915. Dodać należy raport wizyty Hołowczyca z roku 1782, ogłoszony w Archiwum do dziej. lit. I. W tenże Archiwum (tomy III i XIII) wydano ważne źródła do dziejów reformy akademji krakowskiej. Wiele drobniejszego materiału ze starych druków i rękopisów zamieścił J. Łukaszczyk w II tomie swej Historji szkół, Poznań 1850, M. Baliński w Pamiętnikach o Janie Śniadeckim, Wilno 1865, i J. Leniek w Księdze pamiątkowej gimnazjum św. Anny w Krakowie, Kraków 1888.

Ustawy K. E. N. oraz Piramowicza Powinności nauczyciela miały szereg przedruków. — Piramowicza Mowy w Tow. do Ksiąg elem. zebrał Wisłocki w roku 1894, Bielńskiego Sposób edukacji przedrukował Sobieski w roku 1888. Nowe krytyczne wydania najwybitniejszych dzieł ówczesnej literatury pedagogicznej, rozporządzeń K. E. N., projektów jej organizacji i reorganizacji przygotowuje Komisja do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce.

II. Opracowania.

Dotąd nie posiadamy pełnej monografji o Komisji E. N.; jedyny jej syntetyczny obraz, choć króciuchny i jak na dziś przestarzały, dał St. Krzeminski w odczycie: Kommissya Edukacyi Nar. Warszawa 1908.

Poszczególne natomiast zagadnienia lub działy pracy K. E. N. posiadają, czasem bardzo wyczerpujące, opracowania. Wymienimy tu nowsze i ważniejsze, które dotyczą tematów o znaczeniu ogólnem.

J. Lewicki, Geneza Komisji E. N., Warszawa 1923 (odb. z Przeglądu pedagogicznego).

St. Kot, Geneza Komisji E. N. w Sprawozdaniach z posiedzeń Akad. Umiej. 1919.

A. Karbowski, O książkach elementarnych na szkoły wojewódzkie z czasów K. E. N. Lwów 1893 (odb. z Muzeum).

W. Tokarz, Zatańc o sprawę reformy Akademii Krakowskiej w latach 1777—1782 w Spraw. Ak. Um. 1910.

J. Bieliński, Uniwersytet wileński, 1899—1900 3 tomy.

L. Janowski, Historjografja uniwersytetu wileńskiego, Wilno 1922.

J. Leniek, Kandydaci stanu akademickiego, Tarnopol 1891 (odb. z Sprawozd. gimn.).

T. Wierzbowski, Szkoły parafjalne w Polsce i na Litwie za czasów K. E. N., Kraków 1921

A. Karbowski, Wychowanie fizyczne K. E. N., Lwów 1902 (odb. z Muzeum).

St. Tync, Nauka moralna w szkołach K. E. N. Kraków 1922.

A. Karbowski, Pedagogika K. E. N. w świetle systemów pedagogicznych XVIII w. Przewodnik nauk. liter., Lwów 1907.

Wł. Wisłocki, Poczet chronologiczny prac Piramowicza, Rozprawy wydz. filol. Akad. Um. 1877.

Wł. Smoleński, Żywoty zachowawcze i Komisja Ed. Warszawa 1883 (odb. z Ateneum), przedruk w Pismach histor. II 1901.

Z. Szybalska, Głosy społeczeństwa w kwestji wychowania i nauki z czasów K. E. N.; Muzeum, Lwów 1917.

O ogólnym stanie pojęć w Polsce w czasie działalności K. E. N. informuje Wł. Smoleński, Przewrót umysłowy w Polsce w. XVIII, Kraków 1881; o teoriach pedagogicznych na Zachodzie w tymże okresie II tom G. Compayrégo Histoire critique des doctrines de l'éducation en France, Paryż 1911, wyd. 8.

U w a g a. Zarzys mniejszy jest w przeważnej części powtórzeniem rozdziału o Komisji Ed. Nar. z mej „Historji wychowania”, która ukaże się niebawem nakładem księgarni Gebethnera i Wolffa.

St. K.





32880/

11