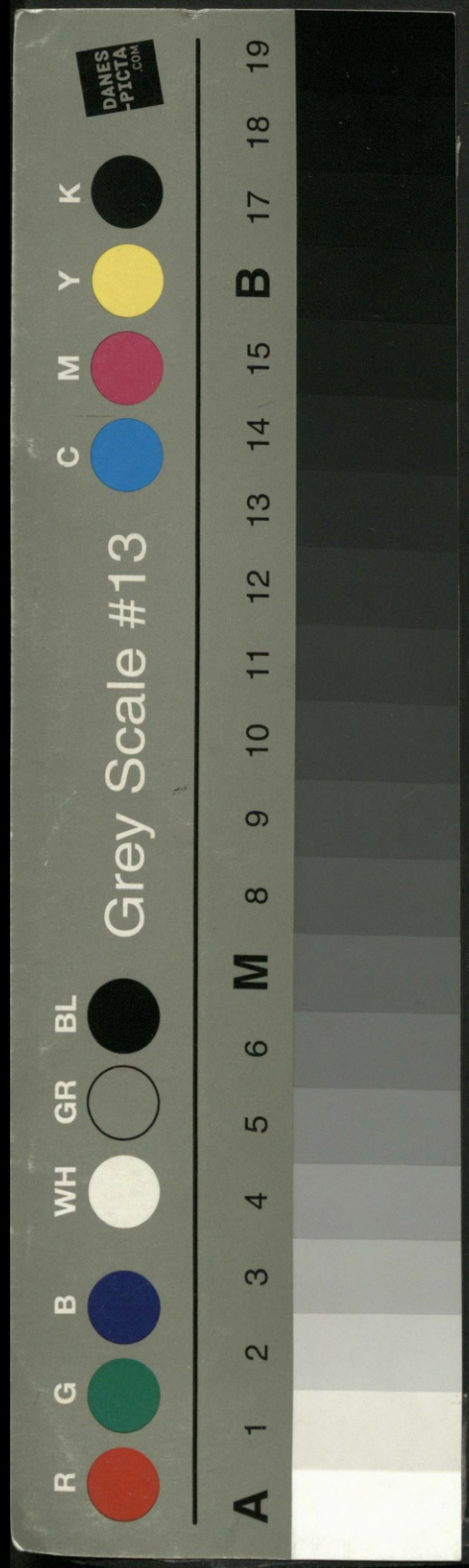
Inches 1 2 3 4 5 6 7 8

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

Colour Chart #13

DANES-PICTA.COM

Blue Cyan Green Yellow Red Magenta White 3/Color Black



ENCYKLOPEDYJA WYCHOWAWCZA.

ENCYKLOPEDYJA WYCHOWAWCZA,

POD REDAKCYJĄ

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

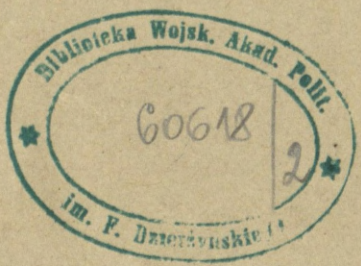
TOM III.

Cwiczenia.—Etnografija i Etnologija.

WARSZAWA.
Skład główny w księgarni GEBETHNERA i WOLFFA.
—
1885

37(01)

Дозволено Цензурою.
Варшава 19 Іюня 1885 года.



Druk J. Sikorskiego. Warecka Nr. 6.

Spis artykułów w tomie 3-cim zawartych:

	str.
Ćwiczenia mowy, przez Wł. Nowickiego	1
Ćwiczenie zmysłów	12
Cynizm, p. J. O.	23
Czacki, p. P. Chmielowskiego	26
Czarnecki	81
Czartoryska E-D. p. M. Zmigrodzkiego	82
Czartoryski, A.-J. tegóż	85
Czartoryski A. K., tegóż	99
Czas nauczania, p. S. Sobieskiego	106
Czasopisma polskie dla młodego wieku, p. P. Chmielowskiego	110
Czechy, p. A. Smorczewskiego	154
Czesne, p. F. Kasparka	176
Czyn, p. A. G.	191
Czystość, p. H. D.	198
Czystość ciała, p. H. D.	200
Czystość języka p. J. Czubka	205
Czytelnie szkolne, p. P.	227
Defoë, p. L.	230
Deklamacyja, p. J. Kotarbińskiego	237
Delicour, p. L.	243
Denuncyjacyja p. B. Bieńkowskiego	245
Decartes, p. K. K.	249
Diderot, p. L.	254
Diesterweg, p. Z. Samolewicza	257
Dinter, p. L.	267
Długosz, p. kś. J. P.	271
Dobczycki, p. J. Przyborowskiego	278
Dom	283
Donatus, p. J. K. P.	292
Doświadczenie pedagogiczne, p. R. Zawilińskiego	294
Dotykanie, p. J. O.	298
Dowcip, p. J. O.	311
Dozory szkolne	315
Drażliwość, p. J. O.	325
Duma, p. J. O.	328
Dumarsais, p. L.	334
Dupanloup, p. S. P.	335
Dupont de Nemours, p. L.	342
Dusza, p. K. K.	351
Dydaktyka, p. J. K. P.	377
Dyktando, p. J. Petelenza	388
Dyspensa, p. ks. T. M.	391
Dziekoński, p. P. Chmielowskiego	391
Dzieła elementarne, p. S. Zarańskiego	404
Dziennik szkolny	413
Dziennik ucznia	415
Edgeworth, p. L.	421
Egoizm, p. E. St.	424
Egzamin. Egzamina w Ces. i Król. p. St. G.; w zakładach naukowych na zachodzie p. R. Zawilińskiego	431
Egzamina akademickie, p. R. Zawilińskiego	470
Elementarz, p. F. Nowakowskiego i L.	475
Elyot, p. L.	510
Elżbieta, p. P. Chmielowskiego	511
Emerytura nauczycielska, p. S. P.	521
Encyklopedyje wychowawcze, p. S. P.	529
Energija, p. J. O.	533
Epinay. p. L.	541
Erazm z Rotterdamu, p. K. K.	542
Estetyka i wykształcenie estetyczne, p. H. Struvego	558
Estkowski, p. Z. Samolewicza	610
Etnografija i Etnologija, p. J. Kopernickiego	620

OMYŁKI DRUKU.

Str.	*wiersz*	*zamiast:*	*powinno być:*
6	od dołu 4	jedną	jednę
15	od góry 21	Wylchelm	Wilhelm
20	od dołu 3	sztychowały	zachowały
22	od dołu 2	Wilchelm	Wilhelm
29	od góry 5	mia	miał
29	od góry 19	historyję	historyją
31	od góry 23	j w p d	j. w. p. d.
32	od dołu 15	u wagę	uwagę
41	od góry 4	na kursach	na kursach,
44	od góry 2	interpretacyję	interpretacyją
45	od dołu 5	opiniję	opiniją
54	od dołu 21	nie wpływa w	nie wpływa na
63	od dołu 17	dałwniéj	dawniéj
82	od dołu 1	Wotczynie	Wołczynie
99	od dołu 11	starosta, gieneral	starosta gieneral
101	z góry 21	następnie	napocżątku
101	z dołu 8	Spherè	Sphère
105	z dołu 7	najważniejszy	najpoważniejszy
105	z dołu 8	bijograf A.-K.	bijograf A.-J.
124	z góry 4	Rauntenstrauchowa	Rautenstrauchowa
162	od dołu 14	Leitomysl	Leitomyszl
162	od dołu 20	Neuhans	Neuhaus
165	od góry 19	rękonstrukcyją	rekonstrukcyją
166	od dołu 21	z dwoma	z dwiema
170	od dołu 6	woboc	wobec
173	od góry 7	i składnia	i składnia,
173	od góry 7	buchalteryja	buchhalteryja
174	od góry 9	zupelnie	zupełnie
176	od dołu 21	której	któréj
177	od góry 7	kursy	kursa
178	od góry 14	siłe	siły
178	od dołu 8	statuty	statuta
181	od dołu 6	geologii	gieologii
181	od dołu 10	petycyję	petycyją
188	od dołu 1	dorozumianie	domyślnie
188	od dołu 17	pobieraja	pobierają
189	od góry 3	uregulowanym	uregulowany
190	od góry 15	się rozwięzuje	rozwięzuje się
191	od góry 7	swoją	swoję
191	od dołu 2	mebel	meble
192	od dołu 11	co go	co je
195	od dołu 4	zbytk w	zbytków
195	od dołu 15	w przyszłośc	w przyszłości
200	od góry 8	przyciągać	przyciągać,

Str.	*wiersz*	*zamiast:*	*powinno być:*
201	od dołu 14	tylke	tylko
214	od dołu 3	położenie	stan
214	od dołu 4	postawą	podstawą
214	od dołu 24	cukier	cukru
217	od dołu 5	eżeli	jeżeli
221	od góry 8	po części	w części
222	od dołu 5	pokazując	wykazując
223	od góry 6	i ogólnym	w ogólnym
228	od dołu 20	czerpie	bierze
228	od góry 19	staje	staje się
235	od góry 21	pustynio	pustyni
335	od dołu 2	mowi	mówi
340	od dołu 20	á Mogr	à Mgr.
424	od góry 1	Lausann'e	Lausanne,
480	od góry 7	Dziedziczki i Succesorow	Dziedziczki y Sukcessorów
482	od góry 6	drukowano 1747	drukowano 1777
483	od góry 14	Felbinger	Felbiger
484	od góry 13	uczynionych	uczynionych.“
558	od dołu 4	objawów.	objawów,
559	od dołu 13	o niebie	w niebie
561	od dołu 23	metafizyką piękna	metafizyką piękna. Ponieważ jednak istoty piękna określić nie można bez poprzedniego rozbioru poczucia piękna i sztuki;
564	od góry 11	Crousar	Crousaz
564	od góry 12	drukowaném	dwutomowém

Ćwiczenia mowy. W trudnéj, a wysoce ważnéj sprawie rozwijania mowy w wychowańcu, głównym i najważniejszym warunkiem jest mieć nieodstępnie przed oczyma tę myśl zasadniczą, że mowa jest „organicznym utworem natury ludzkiéj," że Opatrzność, wdrażając w istotę człowieka przyrodzoną potrzebę wypowiadania siebie, obmyślała zarazem odpowiednie do téj potrzeby narządy głosowe. Jako więc utwór organiczny, mowa podlega obowiązującym ogólnie prawom rozwoju. Materyjałem jest tu głos surowy pierwotnie i nieukształtowany, a zadaniem wychowawcy jest ów materyjał stopniowo, w drodze naturalnéj urobić do takiéj subtelności, ażeby malować mógł i cieniować uczucia i myśli: aby mowa wychowańca z czasem stała się godną zaszczytnéj nazwy „głośnego myślenia." Jeżeli ćwiczenie daru mowy w wychowańcu, dokonywać się powinno porządkiem wskazanym przez ogólną naturę ludzką, wychowawca jednak uszanować powinien oraz inną jeszcze myśl zasadniczą, a mianowicie, że w każdéj z wielkich całości społecznych, zwanych narodami, wieki pracy i myślenia wyrobiły pewną wybitną indywidualność mówienia, że różnica pomiędzy narodami zachodząca w ogólnym tonie mownym, akcentowaniu głosu i licznych sposobach jego cieniowania na oddzielnych wyrazach, zdaniach, a nawet całych okresach, jest nie mniejszą jak różnica samych wyrazów jednego narodu od drugiego. Oto dwa główne punkta wyjścia, których wychowawca zdaniem naszém ani na chwilę z oka spuszczać nie powinien. Z tych dwu stanowisk uważana mowa wogóle, daleko bezwątpienia odbiegła od stanu pierwotnego: z surowéj, mechanicznéj gromady dźwięków, starczącéj niegdyś do chwilowego porozumiewania, przeistoczyła się ona w skarbnicę pojęć, uczuć o niezmiernym obszarze i głębokości. Proces stopniowego udoskonalenia mowy—którego przebieg na małą skalę powinien powtórzyć się w kształceniu wychowańca—jest stopniowo zdobywaną przewagą ducha nad materyjałem, myśli nad głosem. Przeto w ćwiczeniach mowy oba czynniki iść winny w parze, i nam téż w obecném zadaniu uwzględnić wypadnie dwie strony: stronę zewnętrzną, formalną, mechaniczną i stronę wewnętrzną, treściową, umysłową; stąd i ćwiczenia mowy w dwóch rozpatrywać będziemy momentach: ćwiczenia w wymawianiu, gdzie idzie o dźwięki, zgłoski, wyrazy—i ćwiczenia mowy w ściślejszém znaczeniu, gdzie idzie o treść wypowiadaną za pośrednictwem tych wyrazów, i o uwydatnienie nacisku myśli na głos.

A. Ćwiczenia wymawiania. Uczymy się wymawiać przez naśladowanie; dla tego téż dzieci, które nie słyszą od urodzenia, nie umieją mówić, dlatego ludzie, którzy zupełnie ogłuchli, mówią coraz nieprzyjemniéj, i do pewnego stopnia niejako zatracają powoli mowę; wszyscy ludzie, których organizm i zdrowie w normalnym jest stanie, mówić mogą; jeżeli nie mówią lub źle mówią, to tylko dla tego, że się nie nauczyli. Kwestyją wymawiania, zaniedbaną, pomijaną zazwyczaj w pedagogikach, uważamy za zbyt ważną, aby się nad nią nie zastanowić dłużéj nieco. Są takie wady, niedokładności, które zupełnie lub w części

ukryć możemy, są natomiast takie, które każdéj chwili ujawniają się, bo je wiecznie na ustach mamy; tu należy przedewszystkiem niedokładne wymawianie.

Wrodzonemu popędowi dziecka do wypowiadania siebie, za pierwszą wskazówkę i podnietę służy świat zewnętrzny uosobiony w otaczających je rodzicach, krewnych i t. p. Z ich ust odbiera ono pierwsze zadatki ustalonéj i artykułowanéj mowy ojczystéj. Ważna to chwila w rozwoju duszy dziecka. Rodzice i wychowawcy tu przedewszystkiem pamiętać powinni o wyborze otoczenia. Wszak jest to chwila, w któréj dziecko stopniowo nawykać zaczyna do kojarzenia dźwięków z przywiązaném do nich znaczeniem i do podsłuchania prawdziwie ojczystéj nuty języka.—Kobiety są pierwszemi i jedynemi prawie nauczycielkami wymawiania, rola ich jednak odnośnie do dzieci, poczynających mówić, nie jest przecież zbyt trudna. Mowa dziecka zaczyna się dopiero po rozwinięciu organów i władz do tego potrzebnych: rozwija się słuch, wzmacniają się płuca, wzmacnia się język przez ssanie, z czasem wyrzynają się ząbki; pod wpływem wzroku dziecko wyciąga rączki do przedmiotów, wyrywa się do nich i z czasem pod tymże wpływem chodzić zaczyna. Teraz dopiero—a będzie to mniéj więcéj w końcu pierwszego roku—dziecko jest w stanie naśladować mowę artykułowaną, chociaż już przedtém rozumiało tony, znaki, miny i samo używając tychże sposobów, było przez otaczających rozumiane. Mowa jest aktem tak wielkim i tak skomplikowanym, że sztucznie nikt jéj nie nauczy małego dziecka (metodyczna nauka wymawiania, jeśli okaże się tego potrzeba, skutecznie da się przeprowadzić dopiero około 6-go, 7-go roku); skłonność do mowy tak jest nieprzeparta, że nikt nie byłby w stanie powstrzymać jéj rozwoju pod wpływem popędu wewnętrznego i naśladowania mówiących. Rola kobiety ogranicza się tutaj do obserwowania i przezornego kierownictwa. Zazwyczaj wpadają tu w 3 błędy: 1-o tworzą osobną mowę dzieci, co wprawdzie rzecz ułatwia, ale wystarczając dzieciom, tamuje prawidłowy rozwój mowy; 2-o bawią się pieszczotliwém lub nieprawidłowém wymawianiem, co może być przyjemném dla rodziców pospolitych, ale zakorzenia błędne wymawianie, którego potém z trudnością przychodzi oduczać; 3-o przemawiają do dzieci obcym lub co gorsza mieszanym językiem, co stanowi największą krzywdę moralną, jaką tylko człowiek w dzieciństwie ponieść może. Od chwili, w któréj dziecko mówić zaczyna, matka powinna być szczególnie o nie zazdrosna, skracając o ile możności obcowanie z nieokrzesanemi niańkami, czując, że wielki zaszczyt kierowania mową dziecka nikomu innemu tylko matce się należy. Mowa dzieci ma swoje doby rozwoju i swoje właściwości: wszelkie więc przedwczesne poprawianie wymawiania, forsowne wyuczanie tych lub innych wyrazów jest niestosowne. Dziecko uczy się mowy przez naśladowanie, potrzeba więc tylko usunąć złe wzory, a natomiast otoczyć je mową dobrą, poprawną i rozumną; przez to ostatnie rozumiemy mowę składającą się z wyrazów konkretnych, będących nazwaniem tego, co już w pojęciu dziecka się ustaliło, a także nie przedstawiających trudności w wymawianiu. Aby unormować samogłoski, nie od rzeczy będzie wymawiać je wobec dziecka czysto, przeciągle, aby je ze słuchu naśladowało. Dziewczynki prędzéj zaczynają i łatwiéj się wyuczają mowy. Nauka mowy jest rzeczą nader trudną: podziwiać potrzeba nieraz szybkie postępy dziecka, podziwiać jego pracę, niezmordowany popęd wynalazczy. Rozporządzając zaledwie samogłoskami i paru głoskami wargowemi, mogąc wymawiać tylko pojedyńcze

głoski, podwaja je, i wszystko co czuje, wie lub słyszy, usiłuje przy małych tych środkach wypowiedzieć, opuszczając całe zgłoski, przekształcając głoski; zdobywszy z czasem nowy dźwięk, nową rozpoczyna pracę, w inny już sposób przekształca nowo usłyszane wyrazy i więcéj ich sobie przyswaja. Śledzenie dróg postępu mowy, który niezaprzeczenie wiele ma odmian u różnych dzieci, przedstawiać powinno dla rodziców większy jeszcze interes, niż przedstawia dzisiaj dla uczonych.—Dalszy postęp mowy u jednych dzieci jest tak szybki, że go powstrzymywać należy, u innych powolniejszy, zatrzymujący się o trudności w wymawianiu niektórych dźwięków, w czém naturze pomagać potrzeba. Wiele dzieci szczebioce machinalnie, powtarzając, mieszając wszystko to, co słyszy od otaczających; starsi robią sobie nieraz z tego naganną zabawkę, nie bacząc, że zwichnąć mogą umysłowy rozwój dziecka, robiąc z człowieka papugę; w dzieciach takich rozwija się nie rzadko przesada, afektacyja w mowie, aktorstwo. Jeżeli tego nie zwrócimy na właściwą drogę, nie pokierujemy, wychowamy ludzi, u których zawsze język przed myślą będzie chadzał, płytkich blagierów, ludzi frazesów, nie myśli i czynów. Tutaj właśnie najpotrzebniejszemi są ćwiczenia myśli: przedmiot ten jednak pomimo uznania całéj jego ważności pomijamy, jako wychodzący poza zakres naszego założenia, odsyłając do artykułu: „Ćwiczenia stylistyczne.“ Przypominamy tu tylko najważniejszą wymogę dzisiejszéj pedagogii, o któréj wszyscy zawsze pamiętać powinni: uczymy rzeczy, nie wyrazów, wyraz jest tylko znakiem, symbolem pojęcia, a więc po niém dopiero następować może. Dodajemy tu jeszcze małe spostrzeżenie praktyczne, że kto wiele mówi, czyni to kosztem czasu, potrzebnego na myślenie.

Przedmiotem naszéj uwagi jest druga kategoryja dzieci, które skutkiem temperamentu, zależnego od systemu nerwowego, małéj wrażliwości słuchu, czy niepodatnéj budowy organów mownych, prowincyjonalnych, czy niepotrzebnych nawyknień, nieśmiałości, czy zdziczenia, co bywa skutkiem niekorzystnych lub zaniedbanych warunków wychowania; potrzebują czynnéj pomocy, potrzebują dopełnień, poprawek w wymawianiu, a następnie i w mowie. Niektóre dzieci dopiero z chwilą rozpoczęcia nauki czytania, dopełniają sobie poczet głosek, niektóre nastręczają dosyć trudu i kłopotu nauczycielowi, jużto przez błędną emisyją głosu, jużto przez różne niepotrzebne dodatki pomiędzy zgłoskami—jużto przez niedokładne lub zupełnie błędne wymawianie głosek. Jeżeli niedokładności w wymawianiu nie mają głębszéj przyczyny, usunąć się dadzą przy staranności matki czy nauczyciela. Najskuteczniejszym tutaj środkiem będzie pobudzenie dziecka przez współzawodnictwo do naśladowania: powinniśmy rozmawiać z inném dzieckiem, mówiącém dobrze, w przytomności mówiącego źle, powinniśmy wyuczać je łatwych wierszyków, kazać opowiadać bajeczki, co nie pozostanie bez wpływu na to drugie. Można także zabawiać dzieci dobieraniem wyrazów, zawierających te głoski, w których wymawianiu chcemy doprowadzić do wprawy. Doświadczenie nauczycieli wykazało, że najskuteczniejszym środkiem w podobnych razach jest usadzenie źle wymawiających w pierwszéj ławce, ażeby zbliska się przysłuchiwały dobréj mowie, co zwłaszcza wtenczas jest najskuteczniejsze, gdy przed ławką mówią lub deklamują dzieci pięknie wymawiające. Wszelkie sztuczne sposoby, jakich próbowali i nadużywali nauczyciele niemieccy, rozszerzając więcéj lub mniéj usta dzieci, układając organa mowne, i t. d. mogą mieć wtenczas dopiero

zasadę bytu, gdy wyczerpano już środki poprzednie. Dla nauczycieli niespecyjalistów w téj rzeczy, punktem wyjścia powinien być przedewszystkiem słuch. Słusznie Molière w komedyi Le Bourgeois Gentilhomme wyśmiewa profesora, zaczynającego naukę z dorosłymi ludźmi od układania ust do wymawiania a, o, u.— Wskazówki układania organów mownych, podawane przez ludzi, nie znających anatomii ani fizyjologii mowy, są zazwyczaj błędne; każą np. nieraz wargami nadrabiać, które przy wymawianiu wszystkich spółgłosek, z wyjątkiem naturalnie wargowych (b, p, w, f) tudzież nosowéj m. żadnego nie biorą udziału, pozostając w naturalném swém położeniu; w przeciwnym razie, przeszkadzają właśnie mówiącemu, fałszują wymawianie, przyczyniają się do nieestetycznego wykrzywiania twarzy. Zarzut powyższy stosuje się w pełni i do głośnéj „Sztuki czytania“ Legouvégo.

Wszystko, cośmy dotąd powiedzieli, odnosi się do przejściowych niedokładności wymawiania, które się w normalnych warunkach i otoczeniu dzieci spotkać mogą i które téż naturalnym sposobem, bez żadnych sztucznych środków usunąć się dadzą. Zdarzają się przecież zboczenia wydatniejsze, które poważniejszych przyczyn domyślać się każą, a których pod żadnym pozorem lekceważyć ani zaniedbywać nie należy. Skoro tylko zauważymy jakie nieustępujące wady w mowie dziecka, szukać powinniśmy przyczyny i usunąć ją; dziecko np. poczynające mówić w towarzystwie jąkały, jeśli nie na całe życie, to do czasu przynajmniéj jąkać się będzie, uważając tę manipulacyję za pewien rodzaj ozdoby. Spotykamy np. całą grupę zboczeń mowy objętych ogólną nazwą dysfrazyi; działają tu wprawdzie przyczyny wrodzone, ale więcéj bez porównania nabyte. Dysfrazyja polega na wadliwym sposobie wygłaszania zgłosek, wyrazów i zdań przy prawidłowém wymawianiu głosek. Ważniejsze rodzaje dysfrazyi są: 1) Gęganie, polegające na przeciąganiu lub powtarzaniu samogłosek, na zapełnianiu niemi przestanków w mowie (aa, ee, ae, oe); objawia się to u osób nieśmiałych, niezdecydowanych w wyrazach, niewładających językiem; ku usunięciu tych okoliczności zwrócić trzeba usiłowania. Rodzice z wadą tą wcześnie walczyć powinni, gdyż skoro wejdzie w nałóg, trudno ją wykorzenić; znamy ludzi wykształconych, mówiących bardzo dobrze, kiedy zapalą się przedmiotem, a którzy przecież w mowie potocznéj, przy mniejszéj baczności na siebie, do wady téj wracają. 2) Krząkanie tudzież powtarzanie wyrazów, zwrotów, przysłów (więc, tedy, tego, ten tego, panie, proszę pana, panie kochanku), jako wada wynikająca z przyzwyczajenia, nie potrzebuje do usunięcia żadnych szczególnych środków oprócz uwagi. 3) Trzepotanie, które odróżnić należy od jąkania i bełkotania, spotyka się u osób żywych, porywczo wyrzucających słowa, skutkiem czego mowa ich staje się niewyraźną, przyczém przepadają nieraz zgłoski, a nawet całe zdania; panowanie nad sobą, tamowanie pochodu myśli, wprawa przez powabne deklamacyje i głośne czytanie są środkami przeciw téj wadzie. Kussmaul w poważném bardzo dziele i nader interesującém p. t. Zboczenia mowy (wyszło ono w przekładzie polskim w Warszawie 1880 r.) poświęca osobny i obszerny rozdział XXXIV-ty jąkaniu, do którego téż czytelnika odsyłamy; nadmieniamy tylko, że sprawa ta w ostatnich dopiero czasach na gruncie praktycznym i teoretycznym, naukowym szerokie przybrała rozmiary: są zakłady lecznicze dla jąkających się; jeżdżą po Europie lekarze-nauczyciele, jest już cała gałęź literatury w tym przedmiocie.

Jeżeli otaczający dziecko, używając jego dźwięków i wyrażeń, przekształcając mowę do niepoznania na jego sposób, stwarzają osobną gwarę, za pomocą któréj porozumiewają się z dzieckiem, zawiniają podwójnie: 1-o tamują naukę mowy, bo jakżeż dziecko ma się uczyć mowy należytéj, skoro jéj nie słyszy? zresztą, choćby ją od czasu do czasu i słyszało, nie pochwyci jéj, skoro mu niepotrzebna; 2-o zakorzeniają różne wady wymawiania, których późniéj z trudnością pozbywać się przyjdzie. Różne niedokładności mowy—dyslalia, różne, naturalnie, mieć mogą przyczyny wewnętrzne lub zewnętrzne; nie podlega przecież wątpliwości, że wiele wad wymawiania pochodzi z zaniedbania lub złych wzorów w dzieciństwie. Z powyżéj np. opisanego stosunku otaczających do dziecka, powstaje mowa niezrozumiała, zwana bełkotaniem, szczebiotaniem, paplaniem (dysarthria litteralis, lallatio), i dochodzi nieraz do tego stopnia, że staje się zupełnie prawie niewyraźną. Rodzice kochający dziecko, skoro tylko zauważą u niego złą wymowę, uparte wady lub błędy, zawezwać powinni lekarza; pokazać się może stan patologiczny afazyja, albo alalia, t. j bezmowność częściowa lub zupełna, pochodząca z wad mózgowych, idyjotyzmu lub braku słuchu. Smutno przyjdzie zapewne dowiedzieć się o tém rodzicom, niemniéj przeto spełnić powinni swój obowiązek, aby nie mieli na sumieniu pogorszenia stanu rzeczy przez zaniedbanie leczenia. Mniéj poważne przyczyny miewa dyslalia: środki chirurgiczne np. podcięcie wędzidełka językowego, zszycie podniebienia, przywracają możność wymawiania braknących głosek. Nieprawidłowy układ zębów lub ich brak przeszkadza wymawianiu, czemu znowu zaradzić może dentysta; w ostatnich czasach dentyści amerykańscy, a za nimi europejscy zaczęli zaradzać rozszczepieniu podniebienia miękkiego przez wstawianie obturatorów. O ile pomódz można wymawianiu na drodze operacyjnej, dosyć wspomnieć, że próbowano już wstawiania sztucznéj krtani. Wiele szczegółów w téj materyi znajduje się w ostatnich rozdziałach wspomnianego powyżéj dzieła Kussmaula.

Gdy medycyna zrobiła, co zrobić mogła dla organizmu, gdy chirurgija i dentystyka wyrównała organa mowne, pozostaje dydaktyka; lekarze odsyłają pacyjentów do nauczycieli specyjalistów. Dziwić się wypada, dla czego ogół nasz tak małą dotąd zwraca uwagę na zboczenia mowy: spotykamy po zakładach naukowych młodzież zamożnych nieraz rodziców, którą w zupełném pod tym względem pozostawiono zaniedbaniu; młodzież ta, mało pytana przez nauczycieli, mniéj przez to korzysta w szkole, znosi pewne upokorzenie wobec kolegów, a zrosłszy się ze swymi błędami, doznaje również upokorzeń i przeszkód może czasem w życiu. Kobiety skutkiem subtelniejszéj budowy organizmu i większéj staranności mniéj niż mężczyzni podlegają zboczeniom mowy, liczą się téż więcéj z niemi i częściéj żądają nauczyciela; w pewnych miejscowościach, uczennice podlegające dysfrazyi lub dyslalii, biorą lekcyje zbiorowe wymawiania. W tym względzie chcielibyśmy wypowiedzieć praktyczną uwagę: nauka powinna się przeprowadzić energicznie w niedługim czasie, a najskuteczniejsza będzie podczas feryj; uczący się bowiem powinni tu zupełnie porzucić dawny sposób mówienia, co jest niemożebne, gdy zbyt długi jest przeciąg pomiędzy lekcyjami wymawiania, gdy przygotowują wiele lekcyj szkolnych i to jeszcze w różnych językach; powinni odbywać bardzo wiele ćwiczeń w nowym sposobie mówienia, aby się machinalnie do niego przy-

zwyczaili. Wiele głosek fałszywie wymawianych da się poprawić odrazu; tymczasem przez długo jeszcze nauczani popadają machinalnie w błąd dawny, wymawiając poprawnie wtenczas tylko, gdy o tém pamiętają. Taka jest siła przyzwyczajenia. Wobec tego dziwném jest żądanie rodziców, aby dzieci po kilku lekcyjach czysto mówiły, aby na poczekaniu, a co najważniejsza, małym zachodem oduczyły się tego, do czego całemi latami przywykały; często też przerywają rozpoczęte lekcyje wymawiania „nie widząc rezultatów.“ Ale wierzymy w przyszłość, w rozpowszechnienie się choć najelementarniejszych pojęć pedagogicznych wśród naszego narodu.

Nie wątpimy, że niejedni rodzice pragnęliby sami umiejętnie pomagać dzieciom w wymawianiu również jak niektóre osoby dorosłe zwłaszcza cudzoziemcy, lub ci którzy w codziennem otoczeniu swojém słyszą wymawianie nieprawidłowe. Tym radzimy przedewszystkiem wystudyjować organa mowne podług jakiéj dobréj anatomii, a następnie zapoznać się z fizyjologiją mowy, co spostrzeżenie na sobie samym w zwierciadle ułatwić może. Polecić możemy w tym względzie dzieło Brück'ego p. t. Grundzüge der Physiologie und Systematik der Sprachlaute für Linguisten und Taubstummenlehrer. Zweite Auflage, Wien 1876. Fizyjologija głosu i mowy na nowym zupełnie punkcie naukowym w naszych czasach stanęła; ktoby chciał poznać ostatni wyraz wiedzy w téj rzeczy, odsyłamy go do dzieła zbiorowego, wydawanego w Lipsku p. d-ra Hermann'a p. t. Handbuch der Physiologie; w drugim woluminie tomu 1-go znajduje się Physiologie der Stimme und Sprache, opracowana p. Grützner'a. Znajduje się tam pomiędzy innemi parę rysunków, dotykalnie przedstawiających kolorem położenie języka przy wymawianiu trudniejszych głosek. Posiadamy we własnéj literaturze Przewodnik dla rodziców i nauczycieli dla uczenia i poprawiania wymawiania, ułożony przez Radę pedagogiczną warsz. Instytutu głuchoniemych, Warszawa 1870. Korzystano tutaj z prac b. rektora Instytutu ks. Szczygielskiego. Jestto rzecz dość systematycznie i szczegółowo opracowana, jakkolwiek, zdaniem specyjalistów, część o budowie organów głosu jako też o sposobie powstawania głosu z dzisiejszego stanowiska anatomii i fizyjologii pozostawia wiele do życzenia i wymaga gruntownéj przeróbki przy nowém wydaniu tego pożytecznego i jedynego u nas w swoim rodzaju dzieła. Mechaniczną wprawę w wymawianie głosek w różnych ich kombinacyjach z innemi t. j. w zgłoskach, ułatwić może elementarz Inst. głuch. powtórnie wydany w r. 1879 p. t. Kurs nauki wymawiania i t. d. Niema wątpliwości, że język nasz jużto z powodu historycznéj dawności swojéj, jużto z wyjątkowo szczęśliwego ustroju i rozcieniowania dźwięków, przedstawia niesłychaną ich rozmaitość, a stąd i pole trudnéj pracy dla wychowawcy. Małecki np. podaje 47 brzmień w mowie polskiéj; abecadło Malinowskiego, obliczone wprawdzie na wszystkie języki słowiańskie, składa się z 57-miu znaków. Nie trzeba jednak przerażać się tak wielką liczbą głosek: dadzą się one sprowadzić do kilku szeregów, w których mieszczące się głoski wymawiamy przy tym samym lub bardzo mało zmienionym układzie organów mownych. Mogąc wymawiać dobrze jedną głoskę, z łatwością wymówimy te, które się około niéj grupują. Czujemy się w obowiązku podać tutaj, o ile granice zadania pozwalają, najogólniejsze wskazówki. Posłużą one może za myśl przewodnią, gdy będzie szło o poprawienie wygłaszania tego lub owego dźwięku, zachęcą i ułatwią pierwsze kroki tym, coby rzeczy o wymawianiu

w specyjalnych dziełach szukać potrzebowali; opieramy się nie tyle na teoretycznéj fizyjologii mowy, powstałéj sposobem analitycznym, przy aparatach i rezonatorach, ile na empiryi, zdobytéj praktyką uczenia mowy głuchoniemych.

Organa mowy dzielimy 1-o na organa głosu: płuca i drogi oddechowe, (oskrzela, tchawica i krtań ze swemi strunami głosowemi); 2-o na organa artykulacyi, służące do urabiania głosu: gardziel, jama ustna (podniebienie, mięśnie policzkowe, język, zęby, wargi) i jama nosowa. Przy wymawianiu jednych dźwięków główną rolę odgrywają organa głosu, a zwłaszcza struny głosowe; przy wymawianiu innych struny głosowe wcale nie funkcyjonują, a główna rola przenosi się do organów artykulacyi; przy wymawianiu zaś trzecich, zarówno jedne jak drugie biorą udział. Stąd dla ułatwienia nauki wymawiania, dzielimy cały alfabet na 3 szeregi.

1. Samogłoski powstają skoro struny głosowe (chordae vocales), poruszane przez powietrze z płuc wychodzące, głos wydają, podczas gdy organa artykulacyi układają się nieruchomo; wówczasto kanał jamy ustnéj rozszerzony wyda—a, zwężony wyda—i, wydłużony wyda—u, skrócony wyda—e. 2. Spółgłoski nieme (mutae) zwane także mocnemi są to właściwie szmery tylko, powstające bez współudziału strun głosowych; organa artykulacyi odgrywają tu główną rolę, zapierając drogę powietrzu idącemu z płuc i nagle je późniéj przepuszczając (spółgłoski chwilowe, eksplozyjne: p, t, k, c, cz, ć), albo też przepuszczając je przy bliskiém bardzo tych organów zestawieniu (spółgłoski powiewne: f, s, ch, sz, ś). 3. Półsamogłoski (semivocales). Gdy obok czynnych organów artykulacyi zarówno czynnie wystąpią struny głosowe, powstanie trzeci szereg głosek, które dzielimy na brzmiące (sonantes — zwane także słabemi) i płynne: a) brzmiące chwilowe b, d, g, dz, dż i brzmiące powiewne w, z, h, ż, ź; b) płynne: l, ł, m, n, ń, r, rz. Każda spółgłoska niema (mocna) ma odpowiednią brzmiącą (słabą), a para taka wymawia się przy tym samym układzie organów mownych z tą tylko różnicą, ze raz struny głosowe są bezczynne drugi raz czynne:

p	f—t	s—k	ch—cz	sz—	ć	ś—	c
b	w—d	z—g	h —dż	ż —dź	ź—dz.

Spółgłoski brzmiące (słabe) na końcu wyrazów lub w zetknięciu z niememi (mocnemi) wymawiają się jak odpowiednie im mocne (wóz—wós, wstążka—fstąszka), w innych razach zachowują właściwe swoje brzmienie; przy ćwiczeniach przeto mowy dobieramy z początku ostatnich tych połączeń np. woda, waga, zboże, każdy. Około jednego punktu artykulacyi grupują się po dwie takie pary, stąd drugi podział głosek na wargowe (p, b,—f, w), zębowe (t, d,—s, z a także c, dz), gardłowe (k, g,—ch, h) i podniebienne (cz, dź,—sz, ż).

Przystępując do nauki czy też poprawienia mowy, powinniśmy przedewszystkiem przyzwyczaić ucznia do prawidłowego, powolnego oddychania przy przepuszczaniu powietrza przez jamę ustną; gdy przy swobodnym układzie ust poruszymy struny głosowe wydychaném powietrzem, powstanie głos h, jeżeli zaś powstrzymamy struny głosowe, otrzymamy —ch. Drganie strun głosowych poczujemy przez drganie krtani, skoro na niéj położymy palce; gdy struny głosowe bezczynne, krtań nie drga. Ustalić powinniśmy wymawianie 6-u samogłosek: a, o, u, e, y, i, wymawiając je naturalnie, swobodnie, długo aż do wyczerpania zasobu powietrza w płucach; przy wymawianiu a, uważać potrzeba, aby między nasadą

języka a podniebieniem miękkiém dostateczny był otwór, w przeciwnym razie usłyszymy dźwięk nosowy. Dzieci wogóle mają skłonność do mówienia przez nos, wynika to z niedbałego wygłaszania samogłosek; potrzeba w takim razie zalecić mocne, głośne wymawianie, przez co podniebienie miękkie podniesie się, nie dopuszczając powietrza do górnéj części gardzieli i jam nosowych; toż samo nastąpi, gdy przyciśniemy nasadę języka palcem lub łopatką kościaną. Z powyższych względów nie możemy chwalić elementarzy, poczynających naukę czytania od—n; przeciwnie, wszystkie dźwięki nosowe powinny być z początku wyłączone; miejsce ich właściwe będzie dopiero na końcu alfabetu. Przy wymawianiu i, potrzeba energicznie przyciskać brzegi języka do brzegów podniebienia twardego, zostawiając małą rynienkę środkiem języka, którą powietrze przechodzi. Dzieci niezaradne i nierozgarnięte długo wymawiają tę samogłoskę niewyraźnie; należy uważać, aby powietrze nie uchodziło szparami pomiędzy policzkami i zębami, dla tego téż tak przy téj głosce, jak i przy innych podobnych przyciskamy policzki z wierzchu, gdy tego zajdzie potrzeba. J wymawia się w podobny sposób jak i, tylko energiczniéj, krócéj. Wymawianie samogłosek lub całych wyrazów z cudzoziemska zaliczamy do błędów mowy, które stawiamy na równi z innemi wadami; jednych jak i drugich zarówno oduczać się trzeba. Każdy język ma swoje właściwości w wymawianiu, co uwydatnia się najwięcéj w samogłoskach i w akcencie.

Naukę spółgłosek ograniczamy z początku do twardych, poczynając od wargowych. P wymówi każdy naśladując wypuszczanie z ust dymu tytuniowego lub zdmuchując piasek ze stołu... p, p, p; gdy przytém poruszymy struny głosowe, usłyszymy b. Nie trzeba się zbyt spieszyć do następnych głosek, dopóki nowonabytych nie ustalimy, wymawiając je w zgłoskach i wyrazach, do których wchodzą znane nam dźwięki. Dmuchanie przy podstawieniu wargi dolnéj do górnych zębów wyda f, zaczém przy poruszeniu strun głosowych usłyszymy—w. Skoro punkt artykulacyi przeniesiemy tuż po za zęby przednie, górne, otrzymamy zębowe: t, d,—s, z. Gdy przyciskając koniec języka do brzegu podniebienia przy siekaczach, zatrzymamy powietrze i potém nagle przepuścimy, otrzymamy t, a przy współudziale strun głosowych—d; syczenie przy tymże układzie organów mownych wyda—s, a w następstwie rzeczy—z. Przenosimy punkt artykulacyi do nasady języka i podniebienia miękkiego, aby otrzymać cztery gardłowe k, g,—ch, h; k, zdaje się na pozór trudne, a przecież otrzymamy je, włożywszy dwa palce w usta i posunąwszy je na języku do jego połowy a następnie usiłując wymówić, t; wtedy punkt artykulacyi przeniesie się do miejsca, leżącego pomiędzy nasadą języka a podniebieniem miękkiém i usłyszymy k; przy poruszeniu strun głosowych otrzymamy—g. O wymawianiu h i ch mówiliśmy powyżéj. T+s wyda c, a w następstwie rzeczy dz. Od j łatwe przejście do l, podnosi się tylko koniec języka do brzegu podniebienia twardego i przyciska po bokach policzki na wypadek, gdyby powietrze bokami uchodziło. Ł przedstawia niekiedy wiele trudności, przejście do niego jest od y; potrzeba sam koniec języka zwężonego, w łuk wygiętego i mocno naprężonego przycisnąć do miejsca, gdzie się podniebienie łączy z zębami przednimi, w taki sposób, jakbyśmy te ostatnie wyważyć chcieli; niektórzy przy początkowych ćwiczeniach przeginają koniec języka przez zęby, a niekiedy nawet wyciągają go do górnéj wargi. Więcéj jeszcze trudu i kłopotu sprawia głoska r,

przejście do niéj od l; potrzeba w czasie wymawiania l wypchnąć prąd powietrza tak energicznie, aby odepchnęło koniec języka od podniebienia; równocześnie zaś należy energicznie cisnąć nim na podniebienie; wypadkiem dwóch tych sił (ciśnienia kolumny powietrza z góry a prężenia końca języka z dołu) będzie drganie tego ostatniego. Nauka—r utrudniona jest dla tych zwłaszcza, co się przyzwyczaili dźwięk ten wymawiać gardłem, radzimy tu przedewszystkiem gardło unieruchomić; tym celem przed rozpoczęciem nauki wkładaliśmy na nasadę języka guzik kościany, uwiązany na sznurku; po wydobyciu należytego r, ustalaliśmy je, w różnych, systematycznie ułożonych kombinacyjach z innemi głoskami, unikając z początku stanowczo połączeń z gardłowemi (g, k—h, ch), gdyż zaraz, r gardłowe powracało. Spółgłoski miękkie wymawiają się przy układzie organów mownych nieco tylko odmiennym, jaki jest potrzebny przy wymawianiu odpowiednich im spółgłosek twardych: przy miękkich pieszczonych operujemy końcem języka łukiem na dół zgiętego w taki sposób, jakbyśmy dolne zęby wyważyć chcieli (s', z' c', dź, f' w', b'); przy miękkich zaś przyciskowych (sz, ż, cz, dż) ciśniemy językiem załamanym do góry na środek twardego podniebienia. Sz przedstawia niekiedy pewne trudności; trzeba dobrze cisnąć językiem na środek podniebienia, przywierając dolną szczękę, przyciskając policzki, mocno wypychając powietrze, aby gęsty jego strumień małą tylko szparką pomiędzy językiem a podniebieniem przechodził. Ż, a także rz, powstają w tych samych warunkach, przy współudziale strun głosowych. Cz—dż wytwarzają się w tym samym punkcie artykulacyi; jako chwilowe (eksplozyjne), wymagają zatamowania powietrza, a następnie po pewnym wysiłku, nagłego przepuszczenia go. Teraz dopiero przychodzi koléj na dźwięki nosowe: m i n nie przedstawiają trudności w wymawianiu; o + m dają przy małém uchyleniu warg — ą; e + m dają — ę.

B. Ćwiczenia mowy. Dzieci poczynające czytać, wygłaszają zazwyczaj dźwięki głosem nienaturalnym, cichym lub też podniesionym, przechodzącym w śpiewanie; często też wymawiają przez nos lub tłumią głos w sobie jak brzuchomówcy. Siedzenie skulone nad książką znacznie się do tego przyczynia; dla uniknięcia tego, dzieci powinny czytać stojący z głową podniesioną, co łatwo osiągnąć, ucząc czytać z tablic, nie zaś z książki. Z tych samych powodów wszelkie odpowiedzi młodszych i starszych uczniów powinny być wygłaszane stojący; zakorzeniający się po niektórych pensyjach żeńskich zwyczaj, mocą którego uczennice starsze zabierają głos siedzący, nietylko z powyższych ale i z wielu innych (choćby hygienicznego np.) względów nie wytrzyma krytyki pedagoga. Praktyka ta, co rychléj zniesioną być winna. Wracając do rzeczy, dodajemy, że początkowe wyrazy do czytania powinny być dziecku dobrze znane, aby nie biedziło się nad zrozumieniem ich; ułatwi mu to i przeczytanie wyrazu i przyczyni się do naturalnego wymówienia go. Niektórzy pedagodzy są za czytaniem lub mową dzieci chórem podług taktu; ma to swoje dobre strony, ale i nie jest wolne od zarzutów. Widzieliśmy w ochronach dzieci mówiące chórem, którym nauczycielka do każdéj sylaby dzwonkiem takt podawała; zamiast mowy powstawały tutaj jakieś niesforne wykrzykiwania. Mowa chórem może wprawdzie wzmocnić głos, ale nie urobi go, gdyż dziecko nie słyszy się dobrze; i ani samo siebie ani nauczyciel skontrolować go nie może. Wyuczanie nieodpowiednich kilkunasto-

zgłoskowych wierszy tudzież tekstu niezrozumiałego psuje naturalną mowę i głos dzieci. Wiele tu także znaczą względy moralne: dziecko trzymane w postrachu i grozie, zafukane nie rozwinie głosu. Rozpowszechniona po szkołach deklamacyja, służy dzisiaj za środek ćwiczenia pamięci przeważnie; wypada rozszerzyć jéj znaczenie; gdy dziecko mówiąc całą energiją zwraca na to, aby przypomnieć sobie wyrazy i ich następstwo, mniéj wtedy myśléć może o treści i o właściwéj modulacyi głosu. Powinniśmy wyznaczać dzieciom odpowiednie wierszyki i ustępy prozą, starając się zapoznać je z najpiękniejszymi i najprzystępniejszymi ustępami z literatury ojczystéj; deklamacyja powinna się najprzód czytać przy zachowaniu rytmu, akcentu sylabicznego i logicznego, znaków pisarskich tudzież wszelkich modulacyj głosu. Przy czytaniu, mowie i deklamacyi doniosłe ma znaczenie umiejętne oddychanie. Niektóre dzieci do każdego wyrazu nowego zaczerpują powietrza w płuca i wydychają je forsownie przy ostatniéj zgłosce, akcentując ją przez to. Nie zgadza się to z iloczasem języka polskiego, w którym przedostatnia zgłoska zazwyczaj się akcentuje. Inne dzieci mówią aż do wyczerpania z płuc resztki powietrza, skutkiem czego w środku zdania albo nawet w środku wyrazu muszą się zatrzymywać dla oddechu Dla uniknienia tego każemy dzieciom oddychać przy przecinkach i innych znakach pisarskich, tudzież przy średniówkach długich wierszy. Najpierwszym warunkiem dobrego czytania i deklamacyi jest, aby dziecko dobrze rozumiało, co czyta lub mówi. Jeżeli ważną jest rzeczą wzmocnienie głosu, doprowadzenie do tego, aby dzieci mówiły pełnym głosem, to niemniéj ważną będzie obniżenie go, pohamowanie, jeżeli jest piskliwy, krzykliwy, co zdarza się u dzieci niższéj warstwy zwłaszcza i u ludzi pospolitych. Gdy dzieci deklamują lub czytają z drugiego kąta sali, starają się wtedy mimowoli głos podnosić; gdy są blisko nauczyciela, nie będą głosu forsować; opuszczenie krtani przez obniżenie brody zaradza piskliwości. Chcąc zmusić uczniów czy uczennice do wyrazistości, dobitności w mowie, wywołujemy je do katedry i każemy czytać lub mówić do zgromadzonych. Wiele korzyści przynosi tak młodym jak i starszym uczniom czytanie wobec klasy własnych ćwiczeń stylistycznych; przezwyciężają przez to obawę, nieśmiałość, czytają z większém przejęciem się niżeli rzecz obcą sobie lub mniéj zajmującą. Na to zwracamy uwagę naszych pedagogów. Spierali się i spierają niemcy o to, czy dzieciom w czasie mowy i deklamacyj dozwolić giestykulować lub nie, i wogóle czy mówiący ma się zbyt przejmować tém, co mówi; zależy to od narodowości i temperamentu mówiącego. Nauczyciel nie byłby w stanie powstrzymać w zupełności giestów, w każdym razie czuwać powinien, aby uczeń stał prosto, spokojnie, choćby tylko dla tego, że w innéj pozycyi trudno jest przez dłuższy czas się utrzymać; dzieci nieśmiałe i powolne, mówiące automatycznie możeby czasem i zachęcić potrzeba do jakiego poruszenia. Wszelkie zacięcia aktorskie, nienaturalne naginania głosu, naśladować mające rozmaite stany psychiczne, wydatne giesty i miny, stanowczo w szkole miejsca mieć nie mogą; szkoła nie jest przedsionkiem teatrów. Dyjalogi, przedstawienia sceniczne, które niegdyś tyle czasu młodzieży naszéj zabierały, były sztucznym środkiem kształcenia w mowie, wobec dzisiejszych jednak poglądów pedagogicznych utraciły znaczenie: w teatrach amatorskich obok dobrych stron dodatnich widzimy także i niemało ujemnych. Naturalność i prostota cechować powinny mówiącego, w chwili zaś wydatniejszéj mimowoli znaj-

dzie się i głos podnioślejszy i poruszenie odpowiednie; trzeba tylko rozumieć dobrze, czuć i wierzyć w to, co się mówi.

Czytanie, mówienie z pamięci, pod warunkiem, że mówiący względnie opanował przedmiot myślą, deklamacyja—stoją na pierwszym stopniu ćwiczeń mowy, gdzie uczeń i treść i formę ma gotową. Drugi stopień wprawy mownéj będzie wtenczas, gdy się treść ma gotową, ale formy niema, gdy wyrazy jego wyborowi są zostawione. Trzeci stopień będzie wtenczas, gdy niema ani treści gotowéj ani formy, mówi bez przygotowania—improwizuje. Ważne są ćwiczenia stylistyczne piśmienne, niemniéj ważne ćwiczenia stylistyczne ustne; iluż to ludzi, którzy się dobrze wypisać umieją, jednakże w stanowczéj chwili nie są w stanie być do tego stopnia sobą, ażeby wyrażenie nie kłamało ich myślom. Tego rodzaju ludzie słuszny mogą mieć żal do szkoły, że nauczyła ich wielu rzeczy, ale najważniejszéj, mowy, nie nauczyła. Wielu wstępujących w zawód publiczny dopiero po kilkoletniéj chroméj praktyce wprawia się i dochodzi do tego, że swobodnie głos zabierać może.

Dawniéj nadużywano w szkołach ćwiczeń tego rodzaju, zmuszając uczniów do mówienia przez pewien przeciąg czasu na treść oznaczoną. Dzisiaj przy różnojęzycznym wykładzie, przy metodzie poglądowéj, niedozwalającéj wygłaszać z pamięci, tylko zamieniającej lekcyją na szereg pytań nauczyciela i krótkich odpowiedzi uczniów, mowa ciągła coraz mniejsze ma pole do wyrabiania się. Nauczyciele starać się powinni powetować to innymi sposobami. Przedewszystkiem przeto nauczyciel powstrzymywać powinien własną wielomowność, jak najmniéj przerywać uczniom mówiącym, zostawiając „poprawki“ do chwili, gdy uczeń skończy już swoje; nauczyciele języków nie powinni zaniedbywać opowiadań, gdyż przy nich obok korzyści językowych wprawiają się uczniowie w mowę ciągłą, która tém może być staranniejszą i poprawniejszą, im uczeń łatwiejszą ma treść do opowiadania. Wiele żywego zajęcia się okazują uczniowie, gdy ich się wzywa, aby wyrzekli zdanie o dopiero co przeczytaném współuczniu ćwiczeniu stylistyczném, na co ten znowu będzie odpowiadał. Rozprawy tego rodzaju ożywiają się; nawet najpowolniejsi uczniowie poczuwają w sobie podnietę, gdy im przyjdzie odpierać zarzuty czynione przez kolegów; jest to jeden z celniejszych środków ćwiczenia mowy. Repetycyje tudzież wolne wykłady na podany naprzód lub improwizowany temat, przyczyniają się także skutecznie do wyrobienia mowy. Co się tyczy wolnych wykładów, zupełnie prawie u nas zaniedbanych, baczyć potrzeba, aby w pogoni za formą, treść rzeczy nie ucierpiała. Mający mówić powinien przedewszystkiem uchwycić rzecz ze strony logicznéj, zdać sobie jasną sprawę z tego, co mówić zamierza, zawładnąć materyjałem i ugrupować go, w toku zaś mowy starać się o orzeczenia jasne i dokładne. W przeciwnym razie szkoda będzie czasu na frazesy szumne może nieraz, ale odbiegające od założenia, rozchodzące się z myślą mówiącego. Nauczyciele niemieccy domagają się osobnych godzin na ćwiczenia mowy; po niektórych szkołach miewają miejsce od czasu do czasu ogólne zebrania uczniów, przeznaczone na deklamacyje, odczyty, przemowy, dyskusyje. Ma to dobrą swoją stronę, ale odbywać się winno pod powagą i kierunkiem starszych. Z postępem pedagogii zwróciliśmy wprawdzie więcéj uwagę na rozwinięcie umysłu niż języka, jako formy tylko; odstąpiliśmy od kierunku nadużywanego przez naszych przodków, co stworzyli okres przesadnego a bezmyślnego stylu, okres

panegiryczno-makaroniczny. Nie powinniśmy atoli wpadać w drugą ostateczność: język jest najpiękniejszą spuścizną po przodkach, któréj przysparzać świętym jest obowiązkiem, a lekceważyć jéj rozwój w wychowaniu, obrazą majestatu przeszłości.

Literatura. Dr. Fritz Schultze: Die Sprache des Kindes. Leipzig, 1880.—Marg. Redeübungen, artykuł w Encyklodedyi Pedagogicznéj Schmida.—Schwarz und Curtman: Lehrbuch der Erziehung. Achte Auflage, Leipzig, 1880, w tomie pierwszym str. 354—361. Ausbildung des Sprachvermögens. — Dr. Adolf Kussmaul: Zboczenia mowy, przekład D-ra Bauerertza, Warszawa 1880. — S. Jaccoud. O zakłóceniach mowy, przekład z francuskiego. Warszawa 1874.—Ernest Legouvé: L'art de la lecture. Paris. Tenże: Petit traité de la lecture.—Brücke: Grundzüge der Physiologie und Systematik der Sprachlaute. Wien, 1876. — Grützner. Physiologie der Stimme und Sprache, drugi wolumin z 1-go tomu zbiorowego dzieła, wydanego przez D-ra Hermann'a p. t. Handbuch der Physiologie.—Przewodnik dla rodziców i nauczycieli do uczenia głuchoniemych wymawiania i t. d. przez Radę Pedagogiczną Inst. Warsz. Głuch. Warszawa, 1870.—Kurs nauki wymawiania, elementarz Rady Ped. Instytutu Warsz. Głuch. wyd. II, 1879.—Jos. Lehwess: Radicale Heilung des Stotterns unter Anwendung der Respirations- und Sprach-Gymnastik. Braunschweig. 1868.

Władysław Nowicki.

Ćwiczenia zmysłów. Zasadę Juwenalisa co do zdrowéj duszy w zdrowém ciele człowieka („ut sit mens sana in corpore sano.“ Sat. 10) uznano dziś powszechnie w wychowaniu za prawdziwą, i pedagogika stara się jak najtroskliwiéj o jéj przestrzeganie. Atoli jeżeli się mówi o zdrowém ciele, to naturalnie rozumie się przez to nietylko jego całość, lecz i szczegóły: pojedyńcze członki i pojedyńcze zmysły. Stosownie do sposobu, w jaki przedmioty świata zewnętrznego działają na narzędzia zmysłowe i budzą w duszy pewne wyobrażenia, nauka dzieli wszystkie zmysły na dwie grupy, mianowicie: 1-sza obejmująca zmysły chemiczne, jako to: smak i powonienie, II-ga obejmująca zmysły fizykalne, jako to: dotykanie, słuch i wzrok. Zmysły pierwszéj grupy nazywa także nauka praktycznymi, gdyż przedewszystkiem służą do utrzymania i zachowania życia fizycznego; zmysły zaś grupy drugiéj nazywamy także teoretycznymi, ponieważ one przyczyniają się przeważnie do poznawania świata zewnętrznego. Ze względu zaś na mniejszą lub większą ważność i wyrazistość odbieranych za ich pośrednictwem wyobrażeń, nazywamy także zmysły grupy pierwszéj niższymi; zmysły zaś grupy drugiéj wyższymi, gdyż wyobrażenia, których one dostarczają umysłowi, są ważniejsze i wyraźniejsze. W tém miejscu nie możemy zastanawiać się bliżéj nad tém, w jaki sposób tworzą się zmysłowe wyobrażenia w duszy wychowańca; ale chodzi nam głównie o zaznaczenie udziału, jaki przyjmują zmysły w rozwijaniu się umysłowości wychowańca, tudzież o to, w jaki sposób trzeba ćwiczyć i stosować zmysły, żeby umysłowi wychowańca dostarczały wyraźnego materyjału do tworzenia ściśle określonych wyobrażeń. Kto zmysłów zdrowych nie posiada, tego ciało zdrowém nie jest; ale nadto, kto zdrowych zmysłów nie posiada, ten również nie jest w stanie rozwijać należycie swego ducha. Że rozwój duchowy zawisł od stanu ciała; że lepszy lub słabszy rozwój umysłowy zależy od rozwoju zmysłów; że wreszcie u dziecka jedynie tylko przez zmysłowe wyobrażenia możemy sprawiać wrażenie na jego stronę duchową i umysłową, o tém

dziś nikt nie wątpi. Z tegoto powodu najdzielniejsi pedagogowie obcy i nasi silny kładą nacisk na ćwiczenie czyli kształcenie zmysłów. Sprawę tę podnosili Bacon, Komeniusz, Locke, Rousseau, za którym poszedł Basedow, Pestalozzi, u nas zaś Rogaliński (Doświadczenia skutków rzeczy pod zmysły podpadających 1765), b. Komisya edukacyi narodowéj, współcześni jéj pedagogowie, jak Antoni Popławski (O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacyi obywatelskiéj, 1775), Grzeg. Piramowicz (Powinności nauczyciela, i w swoich mowach w rocznicę ustanowienia towarz. do ksiąg elem.), Fr. Bieliński (Sposób edukacyi w XV listach 1775), Adolf Kamieński (Edukacya obywatelska 1774), Józef Wybicki (Rozmowy i podróże ojca z dwoma synami 1804), Jędrzéj Śniadecki (O fizycznėm wychowaniu dzieci 1805), Konst. Bogusławski (O doskonałém prawodawstwie 1786) i wielu innych.

„Zmysły ciała są niby drzwi, któremi wszystkie rzeczy wchodzą do duszy, i niczego niema w pamięci, coby wprzód nie było w zmysłach.“ Wyobrażenia nasze z nami się nie rodzą, ale ich nabywamy przez nasze zmysły; tak człowiek od urodzenia będąc ślepy, żadnego nie ma wyobrażenia światłości i kolorów. Rozum zatém i talenta są nabyte, które mają za swój początek najprzód człowieka czułość fizyczną. Za pomocą zmysłów naszych i doświadczenia, szczególnie poznajemy w rzeczach i w sobie samych pewne własności, władze, siły (Konst. Bogusławski). „Pierwéj w dziecięciu ukazuje się być człowiek przez ciało i jego potrzeby, niż duszę. Doświadczeniem ciała i zmysłami jego nabywa dziecię wiadomości. Pierwéj dziecię powinno poznać zmysłami rzecz samę, niżeli się nauczy słowa (Antoni Popławski).“ „Władze umysłowe, odbywając się za pośrednictwem pewnych organów czyli narzędzi cielesnych, poddane są z tego względu temu samemu prawu, co władze proste fizyczne, a w tém miejscu z innego względu uważać się nie mogą. Wymagać zatém, aby dzieci, w których narzędzia władzom umysłowym usługujące jeszcze się nie okazały, lub nie rozwinęły, mogły za pomocą tych narzędzi coś poczynać i działać; jest to samo, co kazać im zaraz po urodzeniu wstać i chodzić (And. Śniadecki).“ „Związek i zjednoczenie duszy z ciałem gruntuje istotną potrzebę i okazuje równie ścisły związek edukacyi fizycznéj z edukacyą moralną. Zdrowie zaś, czerstwość, moc zmysłów i sił od pierwszego wychowania w niemowlęctwie zawisło (Ustawy Kom. eduk. narod. (Projekt) r. 1781).“ Przytoczyliśmy tych kilka zdań w celu, aby pokazać, jak się nasi pedagogowie na sprawę zmysłów w wychowaniu zapatrywali, i jak wielką ważność onym przypisywali. Poglądy ich nie różnią się od zapatrywań nowszéj pedagogii. „Przychodzi na świat niemowlę wszystkiemi zmysły obdarzone, lecz żadnego użyć nie umiejące, przypatruje się rzeczom z podziwieniem, ale jednéj od drugiéj rozeznać nie umie; powoli przyzwyczaja się do wszystkiego, wkrótce już osobę od osoby, zabawkę jedną od drugiéj rozezna, a lubo jeszcze nieme, już poniekąd wytłómaczyć umie słabe lecz już zaczynające się w myśli jego wyobrażenia (Fr. Bieliński).“ „Wszystko jest dla dziecięcia nowe, wszystko chce z osobliwszą ciekawością poznawać przez zmysły. Niechże mu tedy wolno będzie czynić te doświadczenia, nie zabraniając bynajmniéj, aby gdy co widzi nie miało oraz i możności próbować tego wszystkiemi pięciu zmysłami, z których każdy inszym coraz sposobem niesie do duszy jego poznanie wszelakiego stworzenia (Ant. Popławski).“ Samo więc dzie-

cię wrodzoną ciekawością rwąc się do poznawania rzeczy przez zmysły, wskazuje pedagogowi drogę, którą ma je prowadzić. Jakoż nie inaczéj postępować winien nauczyciel-wychowawca, tylko „pierwéj dziecię powinno poznać zmysłami rzecz samę lub téż onéj podobieństwo, niżeli się nauczy słowa, które ją wyraża. Można dopiero potém pomówić z niém o téj znajomej mu rzeczy, według tego jak ją pojmować będzie mogło, jak się będzie tykać jego potrzeb, interesów lub téj saméj ciekawości, któréj zadość czyniąc trzeba oraz naprowadzać je na to, aby się samo uczyło czynić porównania jednéj z drugą, przez szukanie w nich różnicy albo podobieństwa. Jak sobie rodzice i nauczyciele postępować będą w téj najpierwszéj nauce przez zmysły i mówienie z dziećmi idącéj, taką zapewne tępość albo bystrość ich rozumu ujrzą w dalszym stanie (Ant. Popławski).“ „Człowiek skoro tylko czuje, poznawać natychmiast i uczyć się zaczyna. Wszystko to, co się oczom jego nastręcza, co się o uszy jego obija, cokolwiek go otacza, nauką dla niego się staje (Siarczyński, Mowa przy dorocznem zaczęciu szkół warszawskich X. X. scholarum piarum, r. 1788);“ a „ta edukacya od natury i okoliczności rzeczy pochodząca, więcéj ma mocy i dziwniejsze sprawuje skutki, niżeli nie wiedzieć jakie z książek wybrane nauki, i ktoby tylko tyle umiał, ile od nauczycielów się nauczył, byłby najgłupszym na świecie człowiekiem. (Autora bezimiennego, Uwagi nad edukacyą człowieka, dedykowane Tad. Czackiemu r. 1803) “ Nauka zatém w ten sposób rozwijana i prowadzona, dziś jaknajniewłaściwiéj wbrew loice i duchowi naszego języka nazywana „poglądową,“ nie jest dla pedagogów znających dobrze naszą literaturę pedagogiczną żadną nowością, przez młodszych postępowych nauczycieli dopiero odkrytą i wynalezioną; jest ona nabytkiem dosyć dawnym i na szerokich podstawach rozumnéj dydaktyki opartym; i tylko dla braku odpowiedniéj, powszechnie przyjętéj nazwy w naszym języku jako coś nowego występującém zjawiskiem.

Francuzi nazywają ten peryjod nauczania elementarnego: „leçons des choses, leçons des objets;“ Niemcy zaś mówią w tym razie o „Anschauungsunterricht,“ biorąc wyraz „Anschauung“ w jaknajobszerniejszém znaczeniu, t. j. nie ograniczając jéj do samego patrzenia za pomocą oka, ale myśląc równocześnie o dozieraniu i postrzeganiu wszystkich innych zmysłów, za pomocą których tworzą się nasze wyobrażenia zmysłowe. Pedagogowie polscy nie zgodzili się dotychczas na jedną nazwę, a w ostatnich czasach stała się najgłośniejszą właśnie taka nazwa, która najmniéj posiada racyi bytu, ponieważ sprzeciwia się istocie rzeczy i obraża nietylko loikę, ale i ducha języka polskiego; mówimy o tak zwanéj „metodzie poglądowéj.“ Dziwaczniejszéj nazwy trudnoby było wynaleść. Komisyja edukacyjna, zalecając metodę analityczną, postępującą od pojęć szczegółowych do pojęć ogólnych, kazała nauczycielowi objaśniać za pomocą zmysłowego spostrzegania przymioty i własności przedmiotów świata zewnętrznego, który otacza dziecko i młodemu wychowańcowi pod zmysły podpada. Wskazawszy tedy nauczycielowi cały sposób postępowania dydaktycznego, nie troszczyła się o nowe przezwisko staréj metody. Pierwszy dopiero, ile zauważyliśmy w naszéj literaturze pedagogicznéj, Antoni Marcinowski (Kurs nauk początkowych, czyli książki elementarza Pestalozzego z niemieckiego na polski język przełożone. Wilno 1808) użył dla oznaczenia tego sposobu nauczania, wyrazu „postrzeganie.“ Jakoż naszém zdaniem zasadza się ten sposób nauczania istotnie na „postrzega-

niu,“ „dostrzeganiu“ i zdaje nam się do pewnego stopnia najlepiéj odpowiadać pojęciu rzeczy i duchowi naszego języka, bo można go w pewnéj przenośni zastosować nietylko do wzroku, ale i do innych zmysłów. Ewaryst Estkowski, jak również i zasłużony wielce w nowszych czasach zawcześnie zmarły, gruntowny pedagog Aug. Jeske, mając przed oczyma dzieła Komisyi edukacyjnéj, używali w tym razie nazwy „nauka o rzeczach,“ „nauka o rzeczach pod zmysły podpadających,“ i t. p. Lecz nazwa ta jest ze względu na zadanie czysto-pedagogiczne za obszerna. Spotykamy się prócz tego także z nazwą „nauki okazowéj,“ jako opierającéj się przeważnie na okazach, czy to żywych, czy też obrazkowych tylko; ale pojęcie to jest znowu ze stanowiska pedagogicznego zanadto ciasne. Nazwa metody „unaoczniającéj“ (Brzeski, nauczyciel Instytutu głuchoniemych w Poznaniu) malowałaby dokładniéj rzecz samą, ale jest zbyt opisową i jeden tylko zmysł uwzględniającą. Podobną jednostronnością grzeszy także nazwa „metody poglądowéj,“ z tą jeszcze różnicą, że nazwa ta powiększa jeszcze błąd poprzedni przez to, że wprowadza do naszego języka wyraz, sprzeciwiający się jego duchowi i jego loice, a to przez niedokładne zrozumienie, a wskutek tego zamknięcie się w literalném rozumieniu wyrazu niemieckiego „Anchauung.“—Uczeni psychologowie obliczyli wprawdzie, że ogromna ilość ($^9/_{10}$ wszystkich spostrzeżeń) i wyrazistość wyobrażeń, którą za pomocą wzroku osiągamy, dowodzi, że ten jeden zmysł oddaje nam bardzo wielkie usługi w poznawaniu świata zewnętrznego, tak że najznakomitsi badacze psychologii (Wylchelm Wundt) zgodzili się na to, że oko wykonywa niejako kontrolę nad spostrzeżeniami innych zmysłów. Przy tém wszystkiem nie można jednak o tém zapominać, że jestto zawsze tylko jeden z 5-ciu narzędzi zmysłowych, gdy tymczasem w dziele kształcenia wychowańca, wpływają wszystkie harmonijnie na tworzenie się wyobrażeń zmysłowych, z których formują się pojęcia będące osnową i treścią naszéj myśli. Niemcy, zowiąc ten peryjod nauczania „Anschauungsunterricht,“ nie chcieli przez to wyrazić, jakoby materyjał do tworzenia się w umyśle wychowańca wyobrażeń zmysłowych, gromadził się wyłącznie tylko za pomocą wzroku czyli za pomocą oka; ale rozumieli przez to współudział wszystkich zmysłów (z odpowiedniém ich zastosowaniem) przy obserwowaniu i dostrzeganiu poszczególnych właściwości i przymiotów, charakteryzujących istotę danego przedmiotu ze świata zewnętrznego. Jestto więc metoda objaśniająca, analityczna w przeciwstawieniu do metody syntetycznéj. Pedagog używa téj metody nie dla ćwiczenia zmysłów, lecz dla zbogacenia młodocianego umysłu przez gromadzenie pewnego zapasu wiedzy faktycznéj, bez któréj nie może być mowy o normalném kształceniu naszego umysłu. „Szkolnictwo“ kierunku materyjalistycznego, wpadło tu na bezdroże przez to, że wzięło środek za sam cel nauki, a podawszy nadto pochopnie ucho brzmieniu saméj litery wyrazu „Auschauung,“ stworzyło w nazwie „metody poglądowéj“ takiego dziwoląga, jakiego nasz język ani naukowy ani literacki nigdy nie znał, a nawet i zasady gramatycznego słowotwórstwa nie dopuszczają. Na tym stopniu nauki elementarnéj nie chodzi bynajmniéj o pogląd na rzecz, który z natury swojéj uwzględnia przeważnie znamiona ogólne, ale zbieramy właśnie drobne szczegóły, przymioty i znamiona pojedyńcze (Zob. Hermann Hern. Grundriss der Paedagog. Wyd. 3-e. Berlin 1881, Rozdz. 4-ty O metodzie nauczania str. 89—103). W duszy naszéj powstaje na pewnym stopniu rozwoju umysłowego, powstaje, mó-

Biblioteka Wojsk. Akad. Polit.

wię, równocześnie więcéj zmysłowych wyobrażeń, które dusza łączy w gromadę wyobrażeń. Każde z tych wyobrażeń powinno być wyraźne, aby wyobrażenie całości wyraźnie wystąpiło w duszy. Uporządkowawszy należycie wedle głównych i podrzędnych części te pojedyńcze wyobrażenia otrzymamy dopiero zgodną z przedmiotem całość wyobrażenia złożonego, i takie wyobrażenie nazywają psychologowie poglądem (Zob. Dr. J. Crüger Zarys psychologii tłom. Zygm. Sawczyński. Krak. 1878, str. 25—29). Pogląd jest tedy wyraźném i należycie ułożoném wyobrażeniem całości zewnętrznego przedmiotu: do tego dochodzi umysł wychowańca dopiero przez obserwacyją szczegółów. Jest jeszcze jeden wzgląd, który mówi przeciwko nazwie „metody poglądowéj," podnoszącéj tak wybitnie jeden tylko zmysł wzroku. Pedagogika praktyczna uczy nas, że metody téj używa się równie z pożytkiem i przy nauczaniu niewidomych i ociemniałych, w których zmysł dotykania czyli czucia, zastępuje zmysł wzroku; a byłoby rzeczą nie zrozumiałą i śmieszną nawet, gdybyśmy chcieli twierdzić, że przy nauce ociemniałych i niewidomych, używamy „metody poglądowéj." Z któréjkolwiek tedy strony zechcemy patrzéć na tę niefortunną nazwę, okazuje się ona niewłaściwą, błędną, fałszywe pojęcia nastręczającą. Z tego powodu sądzimy, że szkoła polska powinna starać się o to, aby taki burzyciel pojęć naukowych ustąpił z języka pedagogii naszéj. „Gdy przez wrażenia zmysłów przychodzą powszechnie aż do duszy naszéj wszelkie wiadomości, wszyscy zarówno ludzie, jako wspólnie pięć zmysłów mający, umieliby zarówno czuć i sądzić o wszelkich przedmiotach. Co kiedy nie jest, jak widzimy przez skutki, innéj temu naznaczyć nie można przyczyny, tylko, iż nierównie wszyscy, a to z niedostatku nauki, czyli światła nabytego, użyć swych zmysłów ku przeznaczeniu ich władzy nie mogą (Wybicki Józef, Rozmowy i podróże ojca z dwoma synami)." Jakoż faktem jest, że różni ludzie różnym sposobem postrzegają rzeczy. Jedni obejmują całość i wszystkie jéj szczegóły najdokładniéj, inni dostrzegają w téj saméj rzeczy również i całość i szczegóły ale niedokładnie. Tamci wytwarzają sobie jasne, ci niejasne wyobrażenie. Ponieważ zaś wyobrażenia są podstawą naszego myślenia (tworzenia pojęć, sądów i wniosków), i ponieważ na tém właśnie zasadza się całe wychowanie i wykształcenie duchowe człowieka, ci więc, którzy mają zmysły tak ułożone, wyćwiczone, udoskonalone, że dostrzegają lepiéj, postąpią w wykształceniu lepiéj, aniżeli ci, którzy takich zmysłów nie posiadają. Wynika stąd, że „doskonalenie zmysłów powinno stanowić najważniejszy punkt wychowania fizycznego; a ta część wychowania nietylko u nas całkiem jest zaniedbana, ale nawet zwyczajne nasze hodowanie jest takie, iż niektóre zmysły przytępiamy lub niszczymy na całe życie (Jędrzéj Śniadecki, O fiz. wych. dzieci)."

Na czemże zasadza się ćwiczenie, doskonalenie zmysłów? Przedewszystkiem stać nam przed oczyma powinna myśl, że zmysły kształcić mamy dla celów wychowania i rozwoju umysłowego, t. j. dla celów pedagogicznych. Myliłby się ten mocno, ktoby sądził, że kształcenie zmysłów odbywać się ma dla samego kształcenia, czyli na to, aby zmysły doprowadzić do największéj bystrości, np. żeby wychowanek posiadał oko sokoła, ucho rysia, węch lisa i t. d. Jakoż niektórzy z dawniejszych pedagogów wpadli w podobną ostateczność, sądząc w swéj pedanteryi, że należy dziecku kazać metodycznie i systematycznie przypatrywać się najdrobniejszym szczegółom. Inni zaś kształcenie zmysłów uważając za cel, stawili

sobie co do bystrości zmysłów, jako ideał Indyjanina lub wogóle człowieka pierwotnego. Inni, stawiając przed oczyma dziecka przedmioty dla dostrzegania, mieli na celu nie pedagogiczne kształcenie zmysłów, ale kształcenie mowy, przyswajanie sobie wiadomości realnych. My mamy tu na myśli zupełnie inne zadanie.

Już w siedemnastym wieku Komenijusz zalecał kształcenie zmysłów, mówiąc: Przedewszystkiem ćwiczyć trzeba zmysły. Nauka powinna się rozpoczynać od dostrzegania rzeczy (eruditio realis), a nie od opisywania ich słownego (eruditio verbalis). W ośmnastym wieku u nas Komisyja edukacyjna, jako też współcześni jéj nasi pedagogowie, jak z przytoczonych ustępów widoczna, wielką wagę przywiązywali do doskonalenia zmysłów. W Szwajcaryi tę sprawę podjął Pestalozzi, chociaż u niego nietyle na dostrzeganiu, ile raczéj na mówieniu rzecz się zasadzała. Dopiero czasy późniejsze ustaliły sprawę, gdy nauki dostrzegania zaczęto używać nietylko dla ćwiczenia w mówieniu i w myśleniu, ale przeważnie do tego, aby osobliwie wiadomości przyrodniczych i realnych udzielać, przy czém głównie baczono na to, aby dziecko przedmiot własnymi zmysłami dostrzegało, każdy jego szczegół opatrzyło, czyniło porównania i rozróżnienia. W tym względzie nasi pedagogowie bardzo mądre dają wskazówki. „Jeżeli kto chce poznać własności ciała jakiego, do każdéj osobno zmysłu przykładać musi; wzrok wystawia mu kolory, ucho głosy, toż mówić o innych zmysłach. Doświadczenie uczy, że chcąc poznać łatwo rzecz złożoną, musimy ją po części uważać i nie na wszystkie razem cząstki, lecz na każdą z osobna zwracać oko (Leop. Mozor. Mowa przy doroczném otwarciu szkół obojga warszawskich, 1781).“

Co do ćwiczenia w mówieniu, nasi pedagogowie bardzo zdrowe mieli zasady. Oto jedna: „Niczego nie będą się uczyć dzieci na pamięć słowo w słowo. Takowa bowiem nauka pamięci nietylko żadnéj w sobie niema prawdziwéj nauki, ale owszem tejże nauce jest bardzo przeciwna, a bardziéj papugom niż ludziom przyzwoita. Kiedy dziecię pozna rzecz jaką albo prawdę, kiedy poznawszy powtórzy ją i wytłómaczy swojemi słowami, kiedy jeszcze zrozumianą dobrze od siebie wyłoży na piśmie; czyli nie lepiéj i mocniéj wbije ją sobie w pamięć takowym sposobem? Niechaj pozna i umie wiele rzeczy, a przy nich prędzéj znajdzie się słowo, niż kiedyby się uczyć miało słów dla słowa. Rem quoque provisam verba non invita sequuntur (Hor.) (Ant. Popławski).“ Widzimy, że dziecko najprzód musi rzecz poznać a następnie nazwać. Ale pod jakimi warunkami ono rzecz pozna? Czyli dostatecznym do tego warunkiem byłaby bystrość zmysłów, chociażbyśmy ją doprowadzili do najwyższego stopnia? Przypatrzmy się ludziom, narodom o zmysłach najbystrzejszych, np. Indyjanom lub naszym góralom, posiadającym wzrok, słuch i resztę zmysłów w stanie jaknajwiększéj bystrości, a przyznać musimy, że pomimo tego poznawanie ich bardzo jest słabe, a w skutek tego i wyobrażenia i pojęcia niejasne. Doskonalili oni swe zmysły dla saméj bystrości, a nie dla celów pedagogicznych. Jasną więc jest rzeczą, że skoro mówimy o ćwiczeniu, kształceniu zmysłów, rozumiemy przez to, kształcenie ich dla celów pedagogicznych. Jakże sobie w tém mamy postąpić? Oto tak, jak wymaga ta czynność ducha dziecięcego, która wiedzie je na podstawie dostrzegania przez porównanie, odróżnianie, zestawienie do tworzenia wyobrażeń i pojęć, a tą czynnością jest uwaga. Bezwątpienia, kto nie posiada zdrowych zmysłów, ten jasnych wyo-

brażeń sobie nie utworzy. Ślepy nie ma wyobrażenia o barwach, głuchy o tonach, porażony na zmyśle smaku o rozmaitych potrawach i t. p: jednakże i temu zaprzeczyć niepodobna, że, chociażby miał najbystrzejsze zmysły, a uwagi nie miał, wyobrażeń jasnych o pewnych rzeczach wytworzyć sobie nie będzie w stanie. Dwojaka tedy jest konieczność: i zmysły muszą być zdrowe i doskonałe, i uwaga zwrócona na pewien przedmiot. Co do uwagi, nie rozszerzając się nad nią, tutaj tylko następujące wskazówki nadmienimy. „Trzeba wprowadzać dziecko na to, aby się samo uczyło czynić porównania jednéj rzeczy z drugą, przez szukanie w nich różnicy albo podobieństwa. Pierwéj pokazywać porządek fizyczny niż moralny; przed spekulacyą praktyka; przed rozbieraniem na rozum reguł, wzór ich i przykłady, przed definicyą ogólną dokładne opisanie i odmalowanie; od łatwiejszych do trudniejszych, od bliższych oczom i doświadczeniu do dalszych, od potrzebnych do pożytecznych i miłych, od pospolitych do rzadkich. Niżeli się zacznie wykładać jaka nauka, dać uczuć jéj potrzebę, wzniecić pierwéj ciekawość i ochotę; przy krótkiém zaś i jasném wykładaniu tak zamykające się w niéj prawdy odkrywać i nastręczać, żeby coś zostawić dzieciom samym do szukania, ułatwienia i zgadywania. Ztąd bowiem zaostrzać będą bystrość, natężać uwagę rozumu swego; ztąd się wprawią wynajdywać, a nie samych tylko znalezionych już rzeczy zażywać; ztąd sądzić z siebie samych, a nie ustawicznie za innymi ludźmi (Ant. Popławski).“ „Do nabycia wszelkich wiadomości, dwie są szczególnie władze w człowieku: zmysły, które przenoszą do duszy naszéj wyobrażenia, i rozum który rozważa, porównywa, sądzi te pierwiastkowe wrażenia i z nich nastałe wypadki. Najpierwsza więc potrzeba doskonalić zmysły, Doskonalą się one ustawicznie, a tém samém prędzéj; bo niema momentu, w którymby przedmioty nie działały na nie. Lecz rozum rozwija się powolniéj i późniéj, a ćwiczenie jego wtedy tylko jest doskonałém, kiedyśmy dobrze uważali, rozbierali, rozróżniali pierwiastkowe wrażenia przez zmysły nabyte. Przychodzimy do tego za pomocą uwagi. Ona to zgromadza nasze poznania, na których wspieramy nasze sądy, ona je porównywa i nadaje nam wtedy zdolność kombinowania onych. Bez téj władzy, wszystkie przedmioty dla pamięci naszéj byłyby nakształt przesuwających się cieniów i niezostawujących śladów bytności swojéj; a w rozumie nasze poznanie zostaćby nie mogło (Ant. Marcinowski, w d. w.).“ „Są rzeczy i okoliczności, które otaczając młodego, same przez siebie uczyć go są zdolne; należy do roztropności nauczyciela, bez wyraźnéj około nich nauki, umieć tylko skierować umysł i zastanowić przyzwoicie uwagę ucznia (Ustawy Komisyi eduk. narodow.).“ Mylnie w tym punkcie zapatrywał się Pestalozzi, twierdząc, że „wszelakie rzeczy mają bezwzględnie liczbę, kształt i nazwę,“ co mu zarzuca K. Raumer słusznie, wykazując, że mnóstwo jest spostrzeżeń nie mających ani kształtu ani liczby; jak np. spostrzeżenie pewnego smaku, woni.

Ażeby tedy módz ćwiczyć i kształcić zmysły w celach pedagogicznych, niezbędną jest rzeczą wzbudzić i utrzymać uwagę wychowańca ku pewnemu przedmiotowi i jego dostrzeganiu, a tém ostatniém tak kierować, aby dostrzeganie tyczyło się nie tylko całości, ale także szczegółów ważnych, cechujących, a pomijało mniéj ważne i przypadkowe; słowem, trzeba dziecko nauczyć obserwacyi. „Doświadczenie—mówi Mozor—samo uczy, że chcąc poznać łatwo rzecz złożoną, musi

dziecko ją po części uważać, nie na wszystkie razem cząstki, lecz na każdą z osobna obracać oko.“ Przez skład rzeczy rozumiemy tu wszelakie jéj własności, jak np. kształt, barwę, wagę, liczbę, ton, różne smaki i zapachy, rodzaj powierzchni, użytek, szkodliwość i t. p. Chcąc tedy w wychowawczym celu ćwiczyć zmysły, wychowawca na te względy winien zwrócić uwagę dziecka. Z doświadczenia widząc, że wielu jest ludzi, którzy oczy mają a nie widzą, uszy a nie słyszą, czyli innemi słowy, zmysłami dostrzegać przedmiotów nie umieją; powtóre że człowiek ze zdrowymi i doskonałymi zmysłami nietylko wrażliwszym jest na wpływy świata zewnętrznego, ale oraz i pewniejszym w najrozmaitszych życia okolicznościach; że wreszcie doskonałe zmysły nawet do przyjemności i użyteczności w życiu praktycznem się przyczyniają; zaczęto w szkołach zaprowadzać osobne ćwiczenia zmysłów. W tym punkcie odznaczyli się Niemcy. Już Gutsmuths, idąc za wskazówkami francuskiego myśliciela Rousseau'a, wyłącznie żądał i krzewił samo kształcenie zmysłów jako cel wyłączny. Poleca np. bystre patrzenie się w oddal, rozpatrywanie najdrobniejszych szczegółów; żąda aby ćwiczyć ucho w rozpoznawaniu tonu, głosu, ruchu i tychże przyczyn; przy tém wszystkiém jednak nie uwzględnia mówienia, śpiewania i t. p. Diesterweg stawia wymaganie, aby przy początkowéj nauce dostrzegania, dzieci nietyle nabywały wiadomości realnych i samą rzecz poznały, ile raczéj aby wykształciły tę siłę, która je wiedzie do dokładnego dostrzegania a tém samém do jasnych wyobrażeń i uczuć, i do rozumnego mówienia. Fr. Froebel, przeznaczając tę początkową naukę dla pierwszego wieku dziecięcego, wiele zdziałał dobrego co do kształcenia pedagogicznego zmysłów. To samo u nas zajął stanowisko Michał-Dymitr Krajewski, profesor i rektor collegium nobilium w Warszawie, późniéj wychowawca Wodzickich i Małachowskich; a zasady swe rozwinął w dziełku p. t. Gry nauk dla dzieci, służące do ułatwienia ich edukacyi. Kraków, 1777). Jędrzéj Śniadecki w powyż wymienioném dziele, podobnie się wyraża: „W wychowaniu początkowém staraliśmy się, aby wszelkie nauki były tylko rozrywką i zabawą przyjemną, ażeby dziecię poświęcało jéj jaknajmniéj czasu, trawiąc go zresztą na igraszkach i pracy cielesnéj. Gall sprawiedliwie uważa, że władza postrzegania czyli obserwacyi bardzo jest w dzieciach mocna; kto się im albowiem dobrze przypatrzył, łatwo się mógł przekonać, iż nic ich baczności uniknąć nie może. Należy więc z tego usposobienia korzystać, i takie tylko rzeczy dzieciom do zabawy podawać, których znajomość będzie im pożyteczną na przyszłość.“ Otóż w metodzie Froebla objawia się dążność nietylko pobudzania myśli, ale także i samodzielności, przez co obok ćwiczenia osobliwie oka i ucha dla poznawania, dziecko wprawia się także w używanie rąk, nóg, narzędzi mownych. Jednę słabą stronę ma metoda Froebla, że wszystkie jego gry i zabawy mają piętno przygotowań umyślnych, a przez to właśnie tracą cechę gry i zabawy. Schreber, słynny hygienista, żąda aby ćwiczeń zmysłów nie odbywać w szkole podczas nauki, lecz poza godzinami szkolnemi, na przechadzkach i wolném powietrzu; wszelako trudnaby to była rzecz do wykonania, zwłaszcza przy znacznéj liczbie dzieci, które wyszedłszy na przechadzkę nie szukają nauki, lecz uwolnienia od nauki. Wtedy tylko na przechadzkach rada Schrebera da się wykonać, jeżeli dzieciom istotnie coś nowego się podaje, jak np. gdy wychodzą na wycieczki botaniczne lub zbieranie owadów. Jeżeli mała liczba wychowańców na przechadzce otacza nauczyciela,

wtedy jego skazówki i rozmowy mogą być bardzo zbawienne. Dla szkoły zaleca Schreber ćwiczenia w rozróżnianiu farb, w ich nazwie, w ich przechodzeniu z jednéj do drugiéj; lecz ta rzecz stosowniejszą zdaje się być wyłącznie dla nauki rysunków aniżeli dla nauki wogóle.

Z tego, cośmy dotąd powiedzieli, wynika, że do poznawania rzeczy widomych, dochodzi dziecko przez dostrzeganie za pomocą zmysłów. Dostrzeganiem przyswaja sobie wprawdzie wiadomości i kształci zmysł wewnętrzny czyli władzę ducha, jednakże dokonywa tego przez doskonalenie w celach właśnie powyższych, t. j. pedagogicznych, zmysłów zewnętrznych; a tém samém to ostatnie doskonalenie staje się pierwszém zadaniem wychowawcy, bo podstawą, wstępem do wykształcenia duchowego. Dlatego, lubo pozornie się tak wydaje, jakoby zmysły dziecka nie wymagały osobliwego pielęgnowania, ćwiczenia i doskonalenia—bo przecież takowe dokonywa się samo przez się w domu, wśród widomego świata, zewsząd otaczającego—to z drugiéj strony jasną jest rzeczą, że gdyby w tym punkcie samo sobie było zostawione bez żadnego pokierowania i pielęgnowania, skutek byłby ten, iż wytworzyłaby się tam pewna jednostronność i ograniczenie, ponieważ zmysłowe spostrzeżenia dziecka obejmują jedynie ciasny obręb życia jego domowego i miejscowego. Bo też dokładność w dostrzeganiu, łatwość w pojmowaniu pewnéj całości, pewność w rozpoznawaniu znamion ważniejszych i zdolność uporządkowania cech podobnych i różniących, to wszystko da się uskutecznić tylko przez pewne dobrze poprowadzone ćwiczenia. Z tego też widzimy, jakiego rodzaju te ćwiczenia być powinny. Nie idzie tutaj jedynie o samo wzmocnienie zmysłów, lecz o wykształcenie ich w najrozmaitszych kierunkach dla duchowego pojmowania. Kto z urodzenia bystrych zmysłów nie posiada, temu i wszystkie te ćwiczenia ich nie przysporzą. Wszelako przez uwagę może on je uczynić pewniejszymi w dostrzeganiu, poznawaniu, pojmowaniu i sądzeniu. Nawet ten, kto wcale bystrych zmysłów nie posiada, dobrze pokierowany, może lepiéj dostrzegać, jeżeli jest wrażliwszym na wpływy zewnętrzne i zaraz je duchowo przerabia. Ponieważ zaś jest rzeczą pewną, że zmysły doskonałe, dokładne dostrzeganie, czyli innemi słowy, że szybkość i pewność jasnego objęcia całości, rozpoznania części, nie samém tylko ćwiczeniem zmysłów da się osiągnąć, lecz że przy tém ćwiczyć i kształcić się musi pojmowanie, sądzenie, fantazyja, wreszcie wytłómaczenie dostrzeżenia słowem czyli mową i ręką czyli rysunkiem i pismem, wynika tedy stąd, że te obie rzeczy: dostrzeganie i doskonalenie zmysłów, są ze sobą ściśle połączone, jedna drugą wspiera, jedna bez drugiéj obejść się nie może. Z tego wszystkiego następujące wypływają prawidła: 1-sze, że osobnych ćwiczeń zmysłów urządzać nie należy, lecz zawsze w związku z nauką pewnego chociażby najelementarniejszego przedmiotu, która pobudzałaby również zajęcie duchowe; 2-gie, że ćwiczenia zmysłów, lubo w początkach winno być najczęstsze, nie można ograniczać do czasu nauki początkowéj, ale trzeba je rozszerzać i uprawiać nawet później. „Niema sposobu lepszego do wzbudzenia pilności w słuchaniu, do ułatwienia pojęcia każdéj prawdy, jak mówić razem i do oczu i do myśli, przez widoczne sprawowanie tego, co się usty wykłada. Te żywe obrazy, niepodobna, żeby mocno nie sztychowały w pamięci naszéj każdéj prawdy, którą zachowywać na zawsze chcemy. To wystawienie przed oczy każdéj rzeczy, rozbija wątpliwości, gruntuje wiadomość, umacnia pamięć, że cokolwiek tym sposobem pojmiemy,

lepiéj i głębiéj utkwi w głowie, niźli przez tysiące ustnych tłómaczeń. Używanie zmysłów naszych jest pierwszém rzemiosłem umiejętności (Józef Rogaliński, Doświadczenia skutków rzeczy pod zmysły podpadających, 1765).“

Pomijając tutaj zastanawianie się nad fizyjologiją zmysłów i ich podziałem pod względem fizyjologicznym, i odsyłając w tym punkcie czytelnika do specyjalnych rozpraw z psychologii lub teoryi poznania, wypada nam tutaj nadmienić o samém ćwiczeniu czyli kształceniu zmysłów, z pominięciem łączącego się zawsze z niém dostrzegania.

Dwojaki jest sposób kształcenia zmysłów, bierny i czynny. Pierwszy polega na tém, aby zmysły chronić od wszelkich wpływów szkodliwych, od obrażenia i użycia niewłaściwego; drugi, aby je ćwiczyć i rozwijać czynnie stosownie dobranemi zajęciami. Nie rozszerzając się tutaj nad tą kwestyją—bo przypuszczamy że to rzecz wiadoma—nadmieniamy, że zmysł wzroku najpierwsze zajmuje stanowisko, z powodu swéj wielostronnéj i różnorodnéj usługi, jaką wyświadcza naszemu życiu duchowemu; po nim następuje słuch, następnie dotyk, wreszcie powonienie i smak.

Wzrok obraża zbyt rażące i nagle zmieniające się światło (słońca, żaru, światła elektrycznego, błyskawicy), czytanie i pisanie przy niedostatecznem oświetleniu (o zmierzchu, przy księżycu), używanie częste szkieł (zegarmistrze), przebywanie wśród pyłu i dymu (w młynie, w restauracyjach pełnych dymu tytuniowego i wyziewów w fabrykach niektórych), roboty zbyt delikatne i subtelne (ustawiczne rysowanie drobiazgowe, hafty białe na białém, czarne na czarném, dzierganie drobnych koronek), zbyteczna bliskość przedmiotu: który powinien od oka być oddalony 10—15 cali. Wzrok kształcą pewne kolory jak błękit nieba, zieloność łąk; rozpoznawanie odległych przedmiotów, mierzenie odległości na oko, porównywanie rozmaitych kształtów i układanie ich w pewnym stopniowym porządku, to samo podobne układanie barw. Są nadto pewne przedmioty naukowe, którymi wzrok się kształci, osobliwie nauka form gieometrycznych, czyli gieometryja opisowa i historyja naturalna w swéj części opisowéj, w któréj kształt, barwa, prawidłowość lub rozmaitość, skład, bardzo zajmującém są dla dziecinnego wzroku ćwiczeniem. Niemniéj kształcą rysunki nietylko oko ale także rękę, a nadto zmysł estetyczny. Również nauka gieografii wykładana sposobem opisowym, początkowym, który wymaga obznajmienia się z kształtami ziemi, zestawiania ich i porównania, następnie kreślenie rysów poziomych pokoju, dziedzińca, ogrodu, wioski i t. d. w pewnych rozmiarach, wybornie kształci wzrok. Ponieważ, jak wiemy, wzrok najważniejszą rolę odgrywa między wszystkimi zmysłami w pośredniczeniu między duchem a światem zewnętrznym, i największa część przedmiotów naukowych wymaga jego użycia, oczywista przeto, że wykształceniu wzroku wychowańca największą należy poświęcać troskliwość.

Władzę słuchu obraża każdy zbyt silny głos (dźwięk dzwonu, świst machiny parowéj, hałas machin fabrycznych, młynów, niespodziewany strzał, grzmot) tudzież brak czystości (baczyć należy na szkodliwe żarty dziecinne wkładania drobnych przedmiotów do ucha, gadania i krzyczenia w ucho). Zmysł ten ma ciaśniejszy obszar dostrzegania od wzroku, ogranicza się bowiem na tonach i mowie. Skuteczném ćwiczeniem będzie rozpoznawanie i rozróżnianie różnych głosów, tonów, szmerów, szelestów, śpiewu ptaków i t. d. w naturze; dokładne rozróżnianie i oddawanie brzmień mowy ludzkiéj; późniéj wprawianie w chóralny

śpiew z dotrzymywaniem taktu i pauz; rozumne czytanie nietylko podług przestanków. ale z cieniowaniem głosu; wygłaszanie i deklamacyja, wreszcie nauka muzyki. Słuch pomocnym jest wzrokowi przy uczeniu się na pamięć.

Segnius irritant animos demissa per aurem
Quam sunt quae oculis subiecta fidelibus. (Hor.).

Dotyk najczęściéj staje się pomocnym wzrokowi, lub sprawdza tegoż dostrzeżenie. Obrażenia tego zmysłu mogą być miejscowe, spowodowane porażeniem nerwów u młodzieży na pewien czas, np. przez oparzenie, odmrożenie; stępiony bywa ten zmysł przez nieczystość skóry. Udoskonalenie dotyku do tego stopnia i tymi sposobami, jakimi to się dzieje u ciemnych, przechodziłoby zakres zwykłéj potrzeby pedagogicznéj.

Powonienie tępieje narażone na zbyt ostre i mocne wonie, pachnidła, przewłoczne nieżyty, nieczystość, przebywanie w powietrzu zaduszném; w celach pedagogicznych, ćwiczenie tego zmysłu jest bardzo ograniczone, chyba podczas nauki botaniki i chemii.

Na smak szkodliwie wpływają wszelkie ostre, korzenne rzeczy, zbyt zimne lub zbyt gorące, wszelkie napoje wyskokowe; przytém nadmienić trzeba, że ćwiczenie tego zmysłu niema dla celów pedagogicznych wielkiego znaczenia.

W końcu dodajemy jeszcze jednę przestrogę. W ćwiczeniu i doskonaleniu zmysłów należy się wystrzegać przedrażnienia, bo z tego wynika zwykle stępienie, obojętność; dzieci wpadają w stan taki, że w żadnéj nauce nie biorą chętnego udziału. Podczas ćwiczenia, zawsze w pewnéj części dozwolić dziecku, aby coś samodzielnie dostrzegało, nie przerywać mu jego postrzegania samodzielnego ustawicznie nastręczaną nowością, aby było w stanie swoje spostrzeżenia zebrać, uporządkować. Powtóre ćwiczenie zmysłów, chociaż prawie z przyjściem na świat dziecięcia się rozpoczyna, nie powinno ustawać i późniéj, ale powinniśmy je podtrzymywać w stosownéj formie przy każdéj nauce.

Literatura. Oprócz powyżéj powołanych dzieł z literatury polskiéj, wskazujemy jeszcze dla wszechstronnéj informacyi czytelnika następujące wiadomości biblijograficzne z literatury niemieckiéj: 1) Artykuły w „Encyklopedyi pedagogicznéj K. A. Schmida: „Anschauung (T. I); „Sinnenübung“ (T. VIII); „Rousseau“ (T. VII); 2) Herbart, Pestalozzis Idee eines ABC der Anschaung, 1804. W Zbiorze dzieł pedagogicznych Herbarta przez Dr. Otto Willmann. Lipsk 1873, 1875. T. 2. 3) Schreber, Die plannmaessige Schaerfung der Sinnesorgane. Leipzig, 1859. 4) K. Raumer, Geschichte der Paedagogik. Wyd. 2. T. II, str. 243. T. III, str. 240. Dr. K. V. Stoy: Encyklopaedie der Paedagogik. Lipsk, 1861. Cały rozdział I-szy O zasadach dyetetyki pedagogicznéj, a mianowicie str. 48—50. 6) Theod. Waitz: Allgemeine Paedagogik. u. kleinere paedagogische Schriften. 2 wyd. przez Dr. Otto Willmann. Brunświk 1875. 7) Eberhard, Die Gesundheitspflege in der Schule, 1860. 8) Schlotterbeck, Sinnenbildung. Glogau, 1860. 9) Fresenius, „Ueber die Pflege der Raumsinne“ (W programie szkoły wyższéj miejskiej w Frankfurcie nad Menem, 1861). 10) Aug. Vogel: Systematische Encyklopaedie der Paedagogik. Eisenach, 1881. 11) Filozoficzną stronę istoty i znaczenia zmysłów w tworzeniu się wyobrażeń zmysłowych objaśnia najdokładniéj ze stanowiska dzisiejszego nauki Wilchelm Wundt p. n. Grundzüge der physiologischen Psychologie. Wyd. 2-gie, Lipsk 1880.

Cynizm jako zasada szkoły filozoficznéj greckiéj, oznaczał pierwotnie jednostronne rozwinięcie sokratesowéj nauki o cnocie i celach życia w ogólności, w przeciwieństwie do mniemań, praw i obyczajów większości kraju. Sama nazwa cyników ma podwójne pochodzenie: z jednéj strony od szkoły Kynosarges, zbudowanéj za miastem (Atenami) i przeznaczonéj dla tych, którzy, jak Antistenes założyciel szkoły (syn Ateńczyka i matki z Tracyi rodem), nie mieli prawa do zupełnego ateńskiego obywatelstwa — z drugiéj strony od porównania ich z psami (κύων), którém się sami chlubili, nazywając swego mistrza ἁπλοκύων, to znaczy prostym, albo prawdziwym psem, w odróżnieniu od pseudopsów, to jest tych, którzy jego naukę skrzywili. W téj zaś czystéj formie (u Antistenesa (V w. przed Chr.) i jego uczniów: Dyjogienesa, Kratesa i Hiparchii), cynizm był teoryją cnoty jako jedynego dobra i warunku szczęścia, w przeciwstawieniu do rozkoszy i użycia, jako zła i źródła nieszczęścia. Samo zaś pojęcie cnoty oparte było nie na jakiémkolwiek stosowaniu się do praw i reguł przyjętych, lecz owszem na samodzielnym poglądzie i własném sumieniu filozofa, który wszelkie formy tradycyjne odrzuca. Bezwzględna swoboda myśli, prostota życia i niedbanie o resztę ludzi, z pewnym jednakże odcieniem kosmopolitycznych sympatyj, były ich głównemi zasadami. Prawa państwowe i wiary ludu uważali za nieobowiązujące ich niczém, uwydatniając nieśmiałe jeszcze u Sokratesa przeciwieństwo, stanowczém odrzuceniem zmysłowego wielobóstwa i uznaniem jednego Boga. Prostota obyczajów jednakże była u nich przesadném dążeniem powrotu do stanu natury, mniéj więcéj w duchu zeszłowiecznych teoryj Rousseau'a, tylko z większym naciskiem na życie zwierząt, jako wzór godny naśladowania. Dyjogienes stał się typowym wyrazem téj nihilistycznéj niemal prostoty, idąc w tym względzie daléj od mistrza. Łatwo się domyśléć, że na téj pochyłéj drodze negacyi form i obyczajów trudno było się utrzymać głowom słabszym i wkrótce téż cynizm, z zasady moralnéj, która natchnęła o wiele późniejszy stoicyzm (III w. przed Chr.), z obrońcy swobody sumienia i czystéj religii na pełnieniu cnoty polegającéj, przerodził się w bezwstydne zaniedbanie i niechlujstwo, a zarazem bezmyślną negacyję wszelkich społecznych idej. Stał się więc nasieniem praktycznego nihilizmu.—W nowszych czasach wyraz cynizm zachował tylko to ujemne swoje znaczenie, jako oznaka „lekceważenia i pogardy rzeczy i zasad czczonych i wyznawanych przez ogół.“ W tém więc znaczeniu różni się on znacznie od sceptycyzmu, który poprzestaje tylko na krytyce i wątpieniu z niéj wynikającem, nie wchodząc w praktyczną dziedzinę życia; podczas gdy cynizm do niéj głównie się odnosi i w nią wprowadza nadto, oprócz niedowiarstwa, odcień pogardliwéj ironii. Bez tego odcienia, sceptycyzm zastosowany do życia jest tylko pesymizmem, któremu przystoi raczéj powaga i smutek, niż śmiech i szyderstwo. Zdawałoby się, że tego rodzaju nastrój umysłu (mówię nastrój, bo za teoryją dziś cynizmu uważać nie można), usprawiedliwiony tam, gdzie u dojrzałych ludzi zawody i boleści życiowe wyziębiły wiarę w lepszą przyszłość, w szczerość uczuć i prawdę cnoty ludzkiéj, nie może jednak mieć nic wspólnego z organizmem młodocianym, skłonnym raczéj do ślepéj wiary i zachwytu, że więc uwzględnienie cynizmu w pedagogice jest rzeczą zbyteczną... Rozumiemy, że taki Antistenes, syn niewolnicy, biedny i wykluczony od wszelkich urzędów, że taki Dyjogienes, syn fałszerza pieniędzy, wypę-

dzony z miasta rodzinnego, że taki Krates, przedrzeźniany i wyśmiewany dla swéj ułomności, że taki Menippus w niewolnictwie wzrosły, mogli się stać cynikami i raczéj podziwiamy siłę ich duszy, dla któréj stali się cynikami w najlepszém znaczeniu tego wyrazu, pogardzając jedynie bogactwem i uczonemi formami; ale jakimże sposobem cynikiem i to cynikiem w najgorszém znaczeniu tego wyrazu, pogardzającym cnotą i miłością, mogłoby się stać dziecko, młodzieniec, który nie zaznał jeszcze trosk życiowych, którego wiary nikt nie nadużył, serca nie zranił, sumienia nie wyśmiał?

Niestety, ostatnie czasy okazały, że nietylko tak być może, ale że nawet dziś więcéj niż kiedykolwiek powinniśmy myśléć o zapobieżeniu téj zarazie na serca naszéj młodzieży. Zaczynamy bowiem coraz więcéj spotykać wyrostków, których dom zaniedbał a szkoła zepsuła; czternastoletnich malców, którzy odurzając się papierosem kupionym u zbyt uprzejméj dystrybutorki, dowodzą głośno i z pewném poczuciem wyższości, że niema kobiet uczciwych i że szczęście tylko od pieniędzy zależy. Musimy uznać ten fakt smutny; jest on bowiem ujemnym wprawdzie, ale naturalnym wynikiem tych prądów dodatnich, które chlubę naszéj epoki stanowią. Podobnie jak na początku tego wieku, dodatni w poezyi prąd romantyzmu, ożywiający wiarę i tradycyje ludowe, wszelkie dążenia idealne narodowe i ogólnie ludzkie, musiał wyrodzić współcześnie chorobliwy bajronizm i werteryzm, dochodzący nieraz do zaprzeczenia praw rozumu a nawet praw cywilizacyi—tak dziś dodatni w nauce kierunek pozytywizmu, ustalający pożądaną ścisłość metody i krytykę tradycyi, musiał wyrodzić współcześnie w niedojrzałych lub jednostronnych umysłach ów chłód życiowy, ów praktyczny materyjalizm, wreszcie cynizm w najgorszéj swéj formie. Niepodobieństwem jest zupełne odosobnienie podrastającéj dopiero młodzieży od ogólnego wpływu zmiennéj atmosfery wieku; najusilniejszém jednak staraniem pedagoga powinno być takie rozszerzenie wpływu stałych lub prawie niezmiennych zasad moralnych i w ogóle życiowych, a z drugiéj strony takie odsunięcie krytyki i osłonienie od wpływów reformatorskich, któreby pozwoliło młodemu organizmowi całkowicie dojrzéć, zmężnieć i moralną siłę charakteru utrwalić. Gdy ten ostatni warunek zostanie spełniony, nie będzie obawy o moralną przyszłość wychowańców. Chociażby zmienił tradycyjne w domu wszczepione przekonania, cynikiem nie zostanie. Będzie umiał szanować wiarę i przekonania obce, dlatego właśnie, że sam przeszedł poważną walkę uczuć i zasad; będzie szanował cnotę, ponieważ miał matkę cnotliwą i rozumną; nie będzie pieniędzy za cel uważał, ponieważ ma niejedną szlachetną namiętność, którą musi zaspakajać, a która pieniędzmi zaspokoić się nie da. Jeżeli więc w dziecku naszém objawiła się dążność do lekceważenia wszystkiego, co święte i wielkie, jeśli przedwcześnie krytykuje imiona narodowéj chwały, albo naśmiewa się z entuzyjazmu dla idealnéj wiary przodków—nie winujmy wpływów obcych a zwłaszcza teoryj, ale uderzmy się w piersi, bo nasza i wyłącznie nasza w tém wina. Najprzód dlatego, żeśmy nie umieli zaszczepić uczuć szlachetnych, a powtóre żeśmy zbyt wcześnie niedowarzoną głowę na sprzeczne wpływy wystawili. Słabość tylko i niedołęstwo mogą się zasłaniać teoryjami. Niema bowiem tak wzniosłéj książki w literaturze świata, któraby zepsuć nie mogła, jeśli niektóre jéj ustępy wpadną w umysł lekkomyślny, do poważnego myślenia niezdolny; a zarazem niema książki tak złéj, któraby czegoś, nawet pod względem moralnym

nauczyć nie mogła, jeśli ją weźmie do ręki człowiek dojrzały i szlachetnemi uczuciami uzbrojony. Na nieszczęście, są pewne wpływy, których niezamożni rodzice w naszém położeniu usunąć całkowicie nie mogą, i które przez straszny fatalizm szerzą zarazę cynizmu w szeregach naszéj młodzieży... Niema chyba nikogo, któryby ten nieprawy związek młodocianego wieku z pogardą dla ideałów usprawiedliwiał. Wszyscy nad tém ubolewamy, ale nikt o środkach nie myśli; owszem, zmiany w stosunkach towarzyskich, społecznych i pedagogicznych, którym machinalnie ulegamy, najmniéj w tym właśnie względzie budzą opozycyi. Ażeby zawrzéć wszystko w jedném słowie, powiedzmy krótko, że młodzież dzisiejsza przestała być młodzieżą. Dziecko staje się odrazu człowiekiem dorosłym. Wesołość, swoboda, pustoty i marzenia młodzieńcze, pieśni i miłostki nawet idealne, wszystko to zatraca się zwolna w nagłym przeskoku od epoki rozkwitu do epoki owocowania; okres kwitnienia, okres poezyi zostaje skrócony do możliwych granic, pod wpływem przyśpieszających rozwój pobudek. Dziecko zawcześnie staje się uczniem, uczy się zawiele, czyli co na jedno wychodzi: źle; przejście z klasy do klasy nie otwiera mu nowych widnokręgów, lecz tylko podwaja trudności ilościowe. Wreszcie brak granicy naturalnéj pomiędzy wykształceniem gimnazyjalném a uniwersyteckiém, w skutek nadmiernego rozszerzenia pierwszego a poniżenia drugiego, sprawia, że młodzieniec kończący szkoły średnie lub wstępujący do uniwersytetu, sądzi się być panem dzisiejszéj wiedzy, a zestawiając ten balast nauk, którym naładowano jego młody umysł, ze słabém zwykle wykształceniem swoich rodziców, dochodzi machinalnie do owego lekceważenia starszych i przeceniania sił własnych, które ustąpiłoby samo przez się, gdyby więcéj stopni rzeczywistych czuł za sobą i przed sobą, gdyby go uczono mniéj, ale gruntownie i gdyby encyklopedycznym chaosem wiadomości nie przewracano mu w głowie. W tym braku wyraźnych stopni i w tym nadmiarze powierzchownego z konieczności wykształcenia, spoczywa pierwsza przyczyna nienaturalnego nastroju naszéj młodzieży. Druga leży głębiéj—w wychowaniu moralném, i jest już nietyle winą szkoły, ile domu. Wczesny rozwój dzisiejszéj młodzieży wywołał ważną zmianę w stosunkach rodziców do dzieci: rozerwał naturalny między nimi związek. Słabe wykształcenie większéj części rodziców z jednéj strony i naturalna trudność zrozumienia pragnień młodocianych, gdy się jest przeżytym, z drugiéj — stanowiły zawsze tamę dla wytworzenia się owego przyjacielsko-opiekuńczego stosunku, jaki rodzice zachować winni względem dorastających dzieci. Dziś, ta trudność i ten rozbrat stały się większe, niż kiedykolwiek. Nieumiejętność ze strony rodziców stopniowego przejścia od władzy zupełnéj do usamowolnienia, sprawia, że dziecko rozwinąwszy się i znalazłszy poza domem odpowiednie ku temu pobudki, zaczyna samo zrzucać z siebie krępujące je więzy i używać swobody, nie nauczywszy się jeszcze rozumnie z niéj korzystać. Takie nagłe wysunięcie się z pod władzy, tolerowane jako konieczność przez rodziców, bardzo łatwo prowadzi do wyuzdania, którego jedną z form jest cynizm.

Gdyby rodzice, śledząc ciągle rozwój dziecka, pamiętali o potrzebie stopniowych zmian w charakterze nadzoru i nie traktowali jako dzieciaka chłopca, który już poczuwa się do praw mężczyzny, ani też nie przyznawali mu ich zbyt wcześnie, puszczając samego w świat, na bale i podróże, wówczas nie mielibyśmy w naszéj młodzieży tylu okazów patologicznych co dzisiaj. W pierwszym razie chło-

piec traktowany jako dorastający, czułby pewną dumę i wdzięczność za przyznane mu prawa; pamiętałby, że je zawdzięcza rodzicom i miałby jednę pobudkę więcéj do używania tych praw zgodnie z ich życzeniami i nadziejami; w drugim, nie odgrywałby śmiesznéj roli młokosa, który nie wie w jaki sposób okazać swoję pełnoletność, i nie doznawałby na sobie, zgubnych takiéj roli następstw. Umiejętne więc przejście od władzy zupełnéj do częściowéj tylko, jak w całém wykształceniu i wychowaniu młodzieży dorastającéj, tak i tutaj odnośnie do kwestyi cynizmu, stanowi warunek zasadniczy. Obudzenie przekonania o względności wiedzy i w nieskończoność idących jej stopniach, a więc obudzenie skromności naukowéj; wytworzenie upodobań szlachetnych, które nie dają się zaspokoić pieniędzmi; wreszcie owo stopniowanie w usamowolnieniu dorastających, oto główne środki ochronne przeciw zjawieniu się moralnéj choroby cynizmu.

Zbytecznem byłoby dowodzić, że tém samém wykluczone być winny wszelkie wpływy wprost przeciwnie działające, a mianowicie książek i ludzi. Dzieło filozofa materyjalisty, mistyka, pesymisty lub sceptyka metafizycznego, dane do ręki młodemu chłopcu, który przywykł książkę pojmować naiwnie jako podręcznik do nauki, a nie jako wyraz najróżnorodniejszych zaciekań ludzkiéj myśli, może w jednéj chwili skrzywić cały kierunek wychowania, obudzając pogardę i lekceważenie tych przekonań, które w domowém swém otoczeniu znajduje, zwłaszcza, jeżeli książka taka, o co dzisiaj łatwo, pisana jest stylem namiętnym i obrazowym. Jeśli zaś silnym być może wpływ książki, to témbardziéj wpływ przykładu. Cynizm życiowy, gdy się go widzi i słyszy, staje się dla żywego i zuchwałego umysłu czémś niesłychanie ponętném i wyższém, nawet wtedy, gdy zrazu niesmak budził. A tak mało jest ludzi dojrzałych, którzy pamiętają, że nawet żart, padając na umysł dziecka wrażliwego, może moralną chorobę przyśpieszyć! Rzadko téż można zalecać wyrostkom, przebywanie stale w towarzystwie starszych przyjacioł lub przyjaciołek. Każdy wiek ma swoje prawa i swoje obowiązki, a najlepiéj spełnimy nasze zadanie wtedy, gdy młodzieńczemu wiekowi przywrócimy jego naturalny charakter wiosennéj epoki kwitnienia. Jeszcze jedna uwaga: Powiedziałem, że rzadko towarzystwo starszych kolegów i koleżanek wychodzi na dobre młodym chłopcom i dziewczątkom. Ale inaczéj rzecz się ma, gdy chodzi o młodzież dojrzalszą i jéj stosunek do nauczycieli. Ten powinien być owszem najściślejszym, serdecznym, i jestto właśnie jedną z przyczyn ułatwiających powstanie umysłowych wybryków, gdy profesorowie, jak to często bywa, otaczają się zbytnią powagą i chłodem, powiększając owo odosobnienie, ów rozbrat pomiędzy nauką a sercem.

J. O.

Czacki, Tadeusz, należał do téj niewielkiéj liczby ludzi, co pod koniec wieku zeszłego, po rozbiciu się politycznem rzeczypospolitéj, nie stracili wiary w dalszą żywotność narodu a nie chcąc losów jéj zasadzać na sypkim gruncie kombinacyj politycznych, zwrócili się z całą usilnością do cichéj, mrówczéj pracy na własnéj ziemi, i zachęcali spółziomków do wydobywania sił i zasobów na przyszłość z pośród samych siebie. Wziąwszy sobie za hasło: „nil desperandum,“ w czynnych zabiegach o jego faktyczne sprawdzenie nie strudził się i nie spoczął, dopóki we

właściwym sobie zakresie zbawienności jego ziomkom naocznie nie okazał. Wszystkie inne zasługi wobec téj głównéj w cień usunąć się muszą. Jako urzędnik sumienny w Komisyi skarbu położył zasługi niewątpliwe, to też w historyi Stanisława Augusta imię jego chlubnie wspominane będzie. Jako uczony prawoznawca i historyk, jako wielostronny erudyt, zajmuje w dziejach nauki naszéj miejsce niepoślednie. Ale w żywéj pamięci narodu, przechowującéj imiona tych, co go sławą okryli lub mu dobra przysporzyli, staje Czacki jako gorliwy wizytator szkół na Rusi, jako śmiały, rozumny twórca gimnazyjum wołyńskiego i połączonych z niém zakładów, jako rozszerzyciel oświaty naszéj na Wołyniu, Podolu i Ukrainie, jako światły obrońca „zdobyczy pługa polskiego.“ Tę właśnie najpiękniejszą i w skutki najpłodniejszą stronę jego działalności zamierzam w pracy obecnéj przedstawić, starając się o to głównie, aby zgromadziwszy autentyczne, niewątpliwe dane, zobrazować genezę i rozwój pomysłów wychowawczych Czackiego nietyle za pośrednictwem rozumowania, ile za pośrednictwem faktów. Posłużyły mi ku temu zarówno znane, drukiem ogłoszone, jak i nieznane dotychczas, rękopiśmienne materyjały, dostarczone mi przez redakcyją „Encyklopedyi Wychowawczéj“ lub znalezione w biblijotekach. Rysy anegdotyczne, jako dość rozpowszechnione, lubo nie zawsze cechę surowéj prawdy mające, z umysłu pomijam.

Czacki urodził się dnia 28-go sierpnia 1765 roku w miasteczku Porycku (pow. włodzimierskim) z ojca Szczęsnego, podczaszego koronnego, i matki Katarzyny Małachowskiéj. Matka wcześnie go odumarła, ojciec zaś, znany ze swych przekonań staroszlacheckich i zbyt żarliwego katolicyzmu, w skutek oporu w sprawie dyssydentów, był od roku 1766 więziony najprzód w majątku swoim Brusiłowie, potém w Brodach i Połonném. Wtedy Tadeuszem i starszym jego bratem Michałem zajął się stryj ich Franciszek Czacki, strażnik w. k. żonaty z Kunegundą Sanguszkówną, i zabrawszy ich z sobą do Gdańska, tam przez półpięta roku z nimi przebywał; poczém wrócił ich ojcu, gdy temu dozwolono, lubo pod strażą, zamieszkać w Porycku. Rozpoczęło się wówczas ich kształcenie, którego kierownikiem został sędziwy jezuita ks. Faustyn Grodzicki, niegdyś nauczyciel geometryi w kolegijum lwowskiém, gdzie Szczęsny Czacki nauki pobierał. Przewodnik ten, z wdzięcznością zawsze przez Tadeusza wspominany, miał się odznaczać „wybornemi obyczajami, umiarkowaniem, prawym rozsądkiem i głębokiém rzeczy objęciem;“ głównym przedmiotem nauczania był język i literatura łacińska. Marcin Gerber, warmińczyk, udzielał nauki języka niemieckiego. Szczegółów bliższych o uczeniu innych przedmiotów szkolnych nie posiadamy. Tadeusz celował nadzwyczaj żywą pamięcią i miał wielką chęć do czytania. Przyszły twórca „gimnazyjum wołyńskiego“ już w dzieciństwie okazywał niezwykłą troskliwość o wychowanie i wykształcenie dzieci ubogich. Mając lat 12-e, pieniądze dawane mu przez rodziców na drobne przyjemności, przeznaczał na utrzymanie nauczyciela (Franciszka Świątkowskiego) dla dzieci domowników i niezamożnych mieszkańców Porycka, i tym sposobem szkółkę wiejską utworzył. Miłość bliźnich i gorąca chęć szerzenia oświaty, a więc przymioty, które w życiu późniejszém miały się stać wybitnemi cechami charakteru Czackiego, już wtedy zjednywały mu serca. Bardzo młodo, bo zaledwie 19-e lat życia licząc, wszedł w zawód życia publicznego, jako członek sądów zadwornych koronnych (r. 1784).

Czując, że mu brak bardzo wielu wiadomości dla należytego spełniania obowiązków obywatelskich, wszystkie wolne godziny poświęcał badaniu dzieł prawnych, politycznych i dziejopisarskich w biblijotece Załuskich, pod światłém przewodnictwem Adama Naruszewicza i Jana Albertrandego. Karol Glave zaznajamiał go z literaturą francuską. Powołany niebawem do „Komisyi kruszcowéj“ musiał się zapoznać z naukami przyrodniczemi. W dwa lata potém (r. 1786) sejm wybrał go na członka „Komisyi skarbowéj,“ co mu dało i pobudkę i możność zbadania kraju pod względem produkcyi i handlu. Na tém stanowisku, na którém przetrwał do r. 1792, rozwinął Czacki wielce ożywioną działalność. Przełożył sejmowi potrzebę wysyłania młodzieży za granicę dla doskonalenia się w nauce górniczéj, probierskiéj, mineralogii i metalurgii. Własnym nakładem (10,000 czerw. zł.) wydał mapę hidrograficzną Polski i Litwy z wyrażeniem biegu 4819 rzek wielkich i małych, oznaczeniem zakrętów, spadków i wszelkich pomocy lub przeszkód do uczynienia ich spławnemi. Oddzielnie, za jego staraniem, wyszła mapa hidrograficzna Dniestru na 13-tu kartach, z wymiarem głębokości dokonanym przez Jana Möllera i innych inżynierów, od miasta Uszycy aż do Benderu. Dokonał objazdu prowincyi ruskiéj (w połowie r. 1787) a następnie ukraińskiéj dla naocznego przekonania się o stanie komór celnych i o czynności urzędników, oraz dla powściągnięcia nadużyć. Objeżdżał (w połowie 1788) wszystkie miejscowości, w których, po pierwszym podziale kraju, mogły się znaleść krynice soli „końcem albo z mylnych nadziei wyprowadzenia, albo dzielniejszéj partykularnych obywatelów użyczenia pomocy.“ O tych czynnościach swoich złożył komisyi szczegółowe raporty, do których dołączył „uwagi o handlu polskim.“ W r. 1788 podał projekt „ulepszenia porządku w kasie jeneralnéj.“ Jeżeli wszystkie te starania Czackiego nie przyniosły dotykalnego dla kraju pożytku, nie wina w tém zacnego a wielce ruchliwego obywatela, lecz okoliczności nie dozwalających wprowadzić w czyn reform, za konieczne poczytywanych. Ku czci Czackiego pozostanie nazawsze wspomnienie obywatelskiéj gorliwości, niezmordowanéj pracy i niepospolitego obeznania się z różnorodnemi sprawami, do załatwiania których bywał powoływany. W listach do Augusta Piegłowskiego (z r. 1787—1792), superintendenta skarbu koronnego prowincyi ruskiéj, widać wszędzie umysł wzniosły i serce szlachetne, oddane całkowicie sprawie ogólnéj, z poświęceniem własnych interesów. Służba publiczna była ciężka, zasiadał bowiem w komisyi skarbowéj z takimi „u których częstokroć egoizm Bogiem, niewiadomość, zazdrość i przeszkadzanie najlepszym zamiarom, cechą“ (Poniński); bywał „niewczesnéj intrygi ofiarą i łupem;“ pracował jednak wytrwale i nie dawał się zrażać, gdyż wiedział, że „własne przeświadczenie o dobréj chęci najświetniejszą staje się trosków i prac nagrodą.“

W czynnościach sejmu czteroletniego nie brał bezpośredniego czynnego udziału. Podobnie jak ojciec (zmarły w czerwcu 1790) i brat, który był posłem, nie należał do entuzyjastycznych zwolenników t. z. stronnictwa patryjotycznego; czynności sejmowe nie podobały mu się. „Proszę niebios—pisze do Piegłowskiego 28-go lipca 1789 r.—abyśmy mało głupstw robili, bo się na wielkie zanosi“ a w dwa miesiące potém: „Na sejmie bzdurstwami się nudzimy; kłócą się o brygadyjerów, wice-brygadyjerów, majorów, a jeszcze materyi znacznéj podatkowéj nie ukończyli.“ Z przekąsem wspomina o tém, że król „co był stanem, został

czczym prezesem.“ Ustawa 3-go maja wielbiciela w nim nie miała: sposób, w jaki prawomocną ją uczyniono, był wstrętny jego przekonaniom prawno-politycznym. „Dzięki Bogu—pisał 23-go października 1791 r. do Marcina Zaleskiego—że nie stawiałem téj budowy rządu, dzięki wychowaniu ojca mego, że nie kryłem sposobu myślenia.“ Uległ wszakże prawu „przez rozsądek“ i wraz z komisyją skarbową wykonał na konstytucyją przysięgę 7-go maja 1791 r. a we wrześniu mia na sejmie mowę w kwestyi menniczéj. W październiku atoli szuka już „wiejskiego zacisza,“ aby „na łonie cnotliwéj żony,“ gdy ją dostanie, szukać osobistego szczęścia; a ponieważ nie widzi ojczyzny „zupełnie szczęśliwą,“ starać się będzie „zjednywać tym szczęście, których los w licznych względach“ do niego zbliża. Raz jednakże złożywszy przysięgę, za obowiązek sumienia poczytuje wytrwać w wierności dla niéj. To téż gdy zwyciężyła Targowica, wyszedł ze składu komisyi skarbowéj. „Smutne kraju klęski—donosi Piegłowskiemu 24-go września 1792 r.—okropny rozkaz wykonywania przysięgi na to, czego cnotliwa dusza się wzdryga, nie dozwoliły mi być dłużéj urzędnikiem publicznym; prywatnym zostałem człowiekiem.“

Był już wówczas żonatym z Barbarą Dembińską. Zajmował się skrzętnie gromadzeniem księgozbioru i oddawał się badaniom dziejowym. Zamierzał opisać historyję panowania Stanisława Augusta. „Ani żółć ani podchlebstwo piórem moim nie włada“ dodaje donosząc M. Zaleskiemu o tém przedsięwzięciu. Dzieła wprawdzie w tym przedmiocie nie zostawił, ale wiadomo z licznych wzmianek, iż czasy Stanisława Augusta bywały ulubionym przedmiotem rozmów i pogadanek Czackiego. Nieznane nam jest dokładnie zachowanie się Czackiego podczas Kościuszkowskiego powstania; to tylko wiadomo, że oskarżony przed rządem rosyjskim o sprawowanie podczas powstania urzędu podskarbiego i za „jakobina“ ogłoszony, pozbawiony został Ostroga i klucza brusiłowskiego; Poryck zaś wzięto w sekwestr. Czacki udał się wtedy do Petersburga i tłómaczył się przed Zubowem w słowach pełnych godności: „zachowałem nieskażoną wierność dla mojéj ojczyzny, a powinności przyjętych w nowym rządzie nie zdradzam.“ Zagrożony zupełną utratą majątku, zamierzał, po spłaceniu długów, poświęcić się zawodowi profesorskiemu w akademii krakowskiéj. Cesarz Paweł wrócił mu majętność. Jako delegat z gubernii kijowskiéj, Czacki znajdował się na koronacyi cesarza w Moskwie i w imieniu obywateli zanosił prośbę do tronu, za pośrednictwem księcia Kurakina, o umorzenie win przeszłych, o przeniesienie aktów metryki koronnéj do gubernii kijowskiéj, podolskiéj lub wołyńskiéj, o ustanowienie sądu głównego, jak w Litwie i przywrócenie wyboru marszałków gubernijalnych. Prośba ta w części pomyślny odniosła skutek. Przejęty poczuciem potrzeby utrzymania naukowości polskiéj w języku polskim, wraz z Janem Albertrandym, Stanisławem Sołtykiem i Franciszkiem Ksawerym Dmochowskim, zawiązał r. 1800 w Warszawie „Towarzystwo przyjaciół nauk.“ W r. 1802 wraz ze Stanisławem Sołtykiem, Józefem Drzewieckim i Michałem Walickim, utworzył „towarzystwo handlowe;“ 9-go lipca 1803 r. okręt noszący nazwę Tadeusza Czackiego odpływał z Odesy do Tryjestu, świadcząc o usiłowaniach uczonego celem podniesienia dobrobytu krajowego podjętych. W tym przeciągu czasu, oprócz urzędowych sprawozdań, które utworzyły „dwa ogromne tomy“ ze 3000 przeszło arku-

szy złożone, ogłosił Czacki parę broszur i mów okolicznościowych, napisał „Obronę Zygmunta Augusta“ i wydrukował swoje pomnikowe dzieło „O litewskich i polskich prawach“ (2 tomy, Warsz. 1800—1), które imię jego w świecie naukowym wsławiło.

W r. 1803 rozpoczyna się ważny okres w dziejach oświaty na Litwie i Rusi, a zarazem w życiu Cz-go. Aleksander I-szy, najlepszymi przejęty zamiarami względem zreformowania państwa swego, umiał ocenić ważność edukacyi publicznéj; to téż wspierany radą światłych a młodych natenczas ludzi, których do poufałego niemal przestawania z sobą przypuścił, przedsięwziął przeprowadzić reformę w urządzeniu szkół. Do grona tych ludzi należał Adam ks. Czartoryski, będący wtedy towarzyszem ministra spraw zewnętrznych. Powierzone mu zostało kuratorstwo wydziału naukowego wileńskiego, w obręb którego wchodziły wszystkie prowincyje dawniéj polskie a wówczas do państwa rosyjskiego już przyłączone. Czartoryski wraz z ks. Hieronimem Strojnowskim, ówczesnym rektorem akademii wileńskiéj, przeprowadzili reformę wydziału naukowego wileńskiego na podstawie i w duchu Ustaw komisyi edukacyjnéj. Na wizytatora szkół w trzech prowincyjach: wołyńskiéj, podolskiéj i kijowskiéj starał się kurator pozyskać T. Czackiego. Już w dniu 10-ym lutego wyrażał Czartoryski w liście swym radość, iż skład prac i interesów pozwolił Czackiemu podjąć się „chwalebnéj i pożytecznéj krajowi posługi w odwiedzeniu i poznaniu niniejszego stanu szkół“ w trzech wspomnianych gubernijach. Dnia 2-go kwietnia napomykał przyszłemu wizytatorowi, iż może zachęcić współobywateli do ofiar na rzecz oświaty, przyczém dla pobudzenia gorliwości wskazywał na ofiarność Rosyjan. „Wizyta jwpd.—pisał—potrafi skłonić niektórych majętnych obywatelów do naśladowania przykładów, jakie się często teraz w głębi Rosyi zdarzają, przez dobrowolne ofiary i składki na powiększenie funduszów edukacyjnych lub założenie i utrzymywanie szkół nowych i pensyjonów... Jako współrodak nie chciałbym widzieć, ażeby prowincyje polskie dały się przewyższyć w téj mierze.“ Następnie poleca Czackiemu zwracać uwagę na szkoły zakonne; zdaniem jego „te tylko zgromadzenia powinny mieć powierzoną sobie edukacyją publiczną, które są w stanie utrzymania jéj na dobrym stopniu.“

Czacki, który niewątpliwie z upragnieniem upatrywał sposobności służenia ogółowi, wziął się do dzieła z całą właściwą sobie gorączkową gorliwością. Instrukcyja dana mu jako wizytatorowi, była krótka i ogólnikowa, znajdowało się tam atoli wyrażenie „caetera activitati pozostawia się,“ które, zrozumiane szeroko a poparte wskazówkami zawartemi w listach kuratora, mogło upoważniać Czackiego do przedsięwzięcia spraw donioślejszego zakresu. Rozumiał on i wyznawał, że puszczał się w drogę sobie „nieznaną,“ gdyż, jak słusznie utrzymuje, „oddawszy się niewielu rodzajom nauk, badać o wszystkich, uczywszy się przypadkowo, stanowić o systemie nauk—jest rzeczą trudną.“ Sądził wszakże, iż dobra wola i gorąca a oświecona chęć służenia krajowi, przełamie trudności. „Pożyczam środków od prostego rozsądku—pisał—a gdzie nie staje oświeconéj wiadomości własnéj, tam chcę się sam nauczyć.“ Pierwsze wrażenia odebrane w początkach wizyty szkół (w lipcu) były wielce przykre i pobudzały do myślenia o gruntownéj tych zakładów reformie. „Szkoły zahorowskie są składem głupstwa—donosił—a włodzimierskie przybytkiem nędzy. W pierwszém miejscu

gramatyka Kopczyńskiego nie była znaną, w drugiém nauczyciel niemieckiego języka nie rozumiał najprostszéj mowy i wyznał, że tylko w życiu całém przez dwa uczył się miesiące. Nauka dziejów krajowych, nauka prawa przyrodzonego, logika przez nierozumnych urzędników zostały wywołane.“ Że to ujemne wrażenie nie było skutkiem uprzedzenia reformatorskiego, mamy dowód we wspomnieniu Karola Micowskiego o szkole międzyrzeckiéj z r. 1801. Konwikt pijarski wyglądał wtedy jak kordegarda: „aż ciemno od lulek w ustach szesnastoletnich młodzików, krzyk, hałas, zabawy, gry, a wszystko w godzinach niegdyś przeznaczonych do nauk i spokojności; ten rzępoli na skrzypcach, ów piszczy na dudzie; ten pokazuje, jakie pas do robienia w anglezie („Pamiętniki domowe“ wydane przez M. Grabowskiego, 1845, str. 188).“ Tak smutne objawy upadku szkół po r. 1795 zmuszały do zastanowienia. A gdy Czacki rozważał, co nowe ustawy szkolne 18-go maja 1803 r. ogłoszone zawierały, zaczęły się w nim budzić wątpliwości, czy one w skutkach swoich, w praktyce przyczynią się do polepszenia a raczéj gruntownego przekształcenia szkół istniejących. W krótkim przeciągu czasu wyrobił sobie przekonanie, że nowe ustawy „mają cechę dobroczynności, ale mają istotne wady“ i że Ustawy komisyi edukacyjnéj, na któréj te nowe opierały się, jako wytwór innych stosunków, nie mogą już być w całości stosowane. Zasadniczą myślą, którą już w pierwszych chwilach swego wizytatorskiego zawodu Czacki sobie wytworzył, było zastosowanie nauki szkolnéj do praktyki życia, uczynienie z niéj środka do przysposobienia krajowi użytecznych w każdym fachu ludzi. Użyteczność nauki szkolnéj w życiu, oto cel, ku któremu szkoła zdążać winna. W téj téż myśli, zanim nakreślił całkowity plan nauk, przedewszystkiém dosyć szczegółowo rozpisywał się o potrzebie uczenia w każdéj szkole trzech nauk „ogrodowéj, mechaniki praktycznéj i artis veterinariae;“ mianowicie ulubionym przedmiotem było dla niego ogrodownictwo tak dalece, że zaraz w pierwszéj chwili nakreślił szkicowy program zakładania ogrodów szkolnych.

Z temi myślami zwierzył się ks. Hugonowi Kołłątajowi, przesiadującemu wtedy na Wołyniu, z którym już poprzednio zamieniał listy w przedmiocie drugiego wydania dzieła „O litewskich i polskich prawach.“ Prosił go o rady i wskazówki, mając nadzieję, że „ten, co pierwszy szkołę główną wizytował i nią rządził, ten co doświadczenie łączył z teoryją, nie odmówi mu wsparcia.“ Kołłątaj zgodził się chętnie na udzielanie swoich spostrzeżeń, zastrzegając sobie tylko zupełną niemal tajemnicę, co do swego spółudziału w téj pracy nad ustaleniem zasad edukacyi. Wynikły stąd kilkakrotne rozmowy i częsta korespondencyja z Czackim. Skutkiem tego bardzo trudną jest rzeczą oznaczyć dokładnie, co w projektowanych reformach należy wyłącznie do Kołłątaja, a co do Czackiego. Szczegóły prawdopodobnie nazawsze pozostaną nieznane; w ogólności jednak zauważyć wypada, że w początkach samych, a więc w założeniu fundamentów budowy, Czacki dał się powodować Kołłątajowi jako mało w sprawach szkolnych doświadczony; lecz posiadając niewiele cierpliwości a wyobraźnię nadzwyczaj ruchliwą, przerzynaną błyskawicami myśli, w miarę zaznajamiania się z nową dla siebie sferą działalności i w miarę coraz obfitszego materyjału dostarczanego przez Kołłątaja, który jako człowiek systematyczny i metodyczny ciągle obrabiał

pomysły raz wygłoszone, Cz. usamowalniał się od wpływu b. podkanclerzego, tracił ku niemu ufność, zasięgał rady różnych ludzi, a w końcu robił według swego widzenia rzeczy. W roku 1803 i 1804 ma największe w nim zaufanie, w r. 1805 już zaczyna względem niego chłodnąć, aż wreszcie zupełnie z nim zrywa stosunki. Lecz właśnie owe lata 1803 i 1804 były najważniejsze w sprawie zasad nauczania; w tych latach Cz. przedstawia się jako gorliwy fundator, Kołłątaj jako rozumny prawodawca oświecenia. Nie można atoli wszystkich bezwarunkowo pomysłów przypisywać Kołłątajowi; Cz. nie poprzestawał na jego radzie, zwracał się po nie do Ignacego Potockiego, do Jana Śniadeckiego, do Staszica, Lindego, Chodkiewicza, a i sam też rzucił niejedno spostrzeżenie, które przez Kołłątaja zostało uwzględnione i do planu instrukcyi wprowadzone. Pod tym względem ważna jest treść rozmowy Czackiego z Kołłątajem d. 7-go września 1803 w Krzemieńcu. Cz. w ogólnych zarysach przedstawił w niéj zamiary swoje, dotyczące reformy szkół w 3-ch gubernijach. W trzech gimnazyjach gubernijalnych miały być wykładane: języki, literatura, historyja i gieografija; prawo, matematyka, fizyka, mechanika praktyczna, historyja naturalna, botanika, ogrodnictwo i rolnictwo; chemija, chirurgija, sztuka położnicza, konowalstwo. Co do botaniki zamierzał sobie upowszechnić tę naukę tak dalece, żeby zaczynając od szkółek parafijalnych były wszędzie utrzymywane ogrody po szkołach powiatowych i przy gimnazyjach; w Winnicy zaś miał być największy centralny ogród, którego dozorca miał mieć razem dozór nad wszystkiemi innemi. Miał być założony konwikt dla uczniów, którzyby się ćwiczyli na zdatnych nauczycieli szkół parafijalnych. Przy każdém gimnazyjum miała się znajdować szkoła dla guwernantek, gdzie ubogie panienki mogłyby się doskonalić na dobre mistrzynie córek obywatelskich. Gdy Kołłątaj wysłuchawszy tego projektu, zauważył, iż lepiéj byłoby założyć uniwersytet niż trzy gimnazyja z tak rozległym programem, Cz. uznał, iż rzeczywiście byłoby to lepiéj, ale dodał, że nie można w téj chwili myśli téj podejmować ze względu na osoby stojące u steru wychowania, któreby się czuły przez myśl tę dotknięte; ze względu na obywateli, którymby się mogło zdawać, że Cz. chce rozerwać związek między Litwą i Rusią, i wreszcie ze względu na tę okoliczność, iż gdyby miano założyć uniwersytet, to w Kijowie, a miasto to zbyt odległe i niedogodne dla obywateli gub. wołyńskiéj i podolskiéj. Na dalszą uwagę Kołłątaja, iż należałoby w tym duchu jak chce Cz. zreformować uniwersytet wileński, odpowiedział wizytator, iż to „więcéjby jeszcze narobiło zazdrości, jak zakładać nowy, boby to obrażało własną miłość ks. Strojnowskiego i wszystkich uniwersytetu członków; trzeba więc zacząć przez oswojenie ks. Czartoryskiego z urządzeniem tutejszych gimnazyjów i wszystkich szkół, przekonać go ze skutku, iż lepiéj jest, co się w tym kraju zaprowadza, a potém dopiero wytknąć mu pomyłki i błędy, jakie się wcisnęły w ustawy 18-go maja. Może tym sposobem— dodał Cz.—choć dalszym, przejdziemy kiedyś albo do nowego zreformowania akademii wileńskiéj, albo do założenia nowéj w tym kraju.“ Uwagi te przypadły Kołłątajowi do przekonania; uznał więc wraz z Cz., że w danéj chwili należy myśléć przedewszystkiém o urządzeniu „gimnazyjum wołyńskiego;“ w rzuconéj wątpliwości, czy ma ono być założone w Łucku czy w Krzemieńcu, oświadczył się za tém drugiém miastem, które też i Cz-u najodpowiedniejszém się wydało. Po téj rozmowie, stanowiącéj pod pewnym względem o przyszłém wykształceniu na Rusi,

Kołłątaj zajął się opracowaniem projektu urządze ia szkół w trzech gubernijach, Cz. zaś oddał się wyłączniéj niż dotąd zbieraniu funduszów na te szkoły wśród obywatelstwa i duchowieństwa.

Niezmordowana czynność i przemyślna gorliwość, zapewniły téj szlachetnéj kweście nadzwyczajne powodzenie. Wsparty radą Aleksandra hr. Chodkiewicza, zacnego obywatela, znanego ze swego zamiłowania do chemii, który pierwszy dał przykład ofiarności na cele szkolne, gorącemi przemowami potrafił Cz. w krótkim czasie zebrać znaczne fundusze. Przenosił się z miejsca na miejsce i wszędzie był „sejmikowym szlachcicem:“ z Dubna do Równego, stąd do Zasławia, daléj do Konstantynowa i t. d. i t. d. 18-go września pisze do Chodkiewicza: „Do samego gimnazyjum mam już 43 tysięcy intraty. Seminaryjum kobiet mieć będzie 40 tysięcy dochodu. Sanguszko, Czartoryski, Stecki, wyprzedzali siebie. Iliński mało dał na gimnazyjum, bo 1000 zł. na rok. Lecz za to 40 tysięcy intraty rocznéj na instytut głuchoniemych; na 12-e panien pensyją i dla nich posagi.“ Fundusze te ciągle wzrastały, coraz więcéj ludzi chciało mieć udział w mającéj się zaprowadzić reformie szkół. Obok zbierania składek od osób pojedyńczych, Cz. potrafił skłonić spółobywateli do „ofiary powszechnéj,“ która przez każdy powiat roztrząsana oddzielnie, została następnie uchwaloną na zjeździe ogólnym przedstawicieli wszystkich powiatów pod przewodnictwem marszałka gubernijalnego. Ofiara ta wypłynęła z następującego układu. Za poprzednich panowań ustanowiony był podatek na utrzymanie poczty i opłatę etatu cywilnego; wysokość podatku tego zależała od „liczby dusz;“ w miarę zwiększającéj się ludności, oczywiście i on się powiększał, co sprawiło, że dochód roczny przewyższał w końcu potrzebę rocznego wydatku. Temi zbywającemi resztami rozrządzali samowolnie urzędnicy i niektórzy obywatele; dopiero marszałek gubernijalny hr. Worcell „troskliwy o dobro obywatelów, posiadający ich ufność,“ porozumiawszy się z marszałkami powiatowymi, przedsięwziął przeprowadzić zmniejszenie owego podatku przez zmniejszenie opłaty od „każdéj duszy.“ Wówczas to Cz. przedstawił Worcellowi, iż owa przewyżka mogłaby być z pożytkiem obrócona na fundusz dla seminaryjum guwernantek; a gdy ten się zgodził i gdy wraz z marszałkami powiatowymi objaśnił rzecz całą spółobywatelom, ci „jako już oddawna nawykli“ do składania tego podatku przewyższającego potrzebę publiczną, chętnie na myśl Czackiego przystali, dodając szlachetne zastrzeżenie, iż „chociaż ta zbywająca od utrzymywania poczty i etatu cywilnego składka przywiązana jest, podług zasad rządowych, do liczby dusz; nie ma jednak w żaden sposób być ciężarem włościan, lecz zabezpieczoną została na czystéj każdego właściciela intracie.“ Od szlachty zwrócił się Cz. do duchowieństwa. D. 20-go października, przybywszy do Łucka, gdzie był zjazd duchowieństwa, przemówił do zgromadzonych wzywając ich do poświęcenia części dochodów na rzecz oświaty. Przedstawiwszy zmiany zaszłe w stanowisku duchowieństwa wogóle, a kościoła rzymskiego w prowincyjach do Rosyi przyłączonych w szczególności, zachęcał, ażeby do uprawy nauk się rzucili, ponieważ „nie opieka religii. ale wolność jéj mienia jest tylko celem naszéj nadziei.“ „Wy, duchowni — mówił—celniejsze w rozszerzeniu światła trzymać winniście miejsce. Wasza ręka opóźni lub posunie oświecenie. Sami siebie doskonaląc, gotujcie innym wydoskonalenie. Póki tylko samych niewidzialnych

skutków od Nieba przez modły będą ludzie od wielu duchownych się spodziewać; póki tylko kapłan będzie nauczycielem prawdy przez kilka godzin, a nie zgodzi swojéj nauki z potrzebami ludu i nie będzie ciągłym przez czyny przykładem, a upowszechnienia światła nauczycielem; póty bojaźni wasze są gruntowne, póty cnotliwa narodu wdzięczność nie odpowie zarzutom czynionym przeciwko duchowieństwu, póty nakoniec religija oczekiwać będzie napróżno czynnego waszego wsparcia.“ W dalszym ciągu nastaje na konieczność zmiany sposobu wykładania nauk, który zastosowany być winien do wymagań czasu, a ujednostajniony we wszystkich szkołach. Zaleca potém ukochaną przez siebie praktyczność w wykształceniu: „Jest moją radą i spodziewam się, że będzie za użyteczną uznaną, aby seminarzyści początkowi sposobili się do sztuki ogrodniczéj i rolniczéj, do mechaniki praktycznéj, a gdyby nawet można, do sztuki ratowania w chorobach.“ Zachęca do zajmowania się botaniką, hodowaniem jedwabników: „niech każdy zakon szczególną krzewów i roślin trudni się uprawą.“ Kończy pamiętnemi słowy: „Czujecie, że jedynie użyteczność daje miejsce ludziom między ludźmi i trwałość ustanowieniom... Starajcie się coraz więcéj być użytecznymi. Wdzięczność narodu zawstydzi uśmiechy poziomej tłuszczy trefnisiów, a hołd od ludzi cnotliwych będzie świetną prac waszych nadgrodą.“ Duchowieństwo, pod przewodnictwem Kacpra Cieciszowskiego biskupa łuckiego i żytomirskiego porwane urokiem mowy Cz-go wydało uchwałę, mocą któréj zobowiązało się składać ofiarę dziesiątego grosza od dochodów swoich na utrzymanie szkółek parafijalnych w 47-miu miejscowościach z nazwiska wymienionych. Podobną uchwałę w kilka miesięcy potém (5-go marca 1804 r.), również za staraniem Cz-go, wydało duchowieństwo dyecezyi kamienieckiéj pod przewodnictwem biskupa Borgijasza Mackiewicza w Kamieńcu zebrane. Zobowiązało się utrzymywać szkółki parafijalne w 60-ciu miejscowościach, również z nazwiska wymienionych. Obie uchwały pozyskały najwyższe zatwierdzenie, ale niestety, zaledwie gdzieniegdzie urzeczywistnionemi zostały. Wiadomo np. że ks. Maciejowski, rektor gimnazyjum podolskiego, wizytując szkoły podolskie, nie zastał szkółki w żadnéj z miejscowości wymienionych w uchwale duchowieństwa dyecezyi kamienieckiéj, z wyjątkiem Latyczowa (ks. Marczyński: Opisanie gub. Podolskiéj II, 69).

Podczas gdy Cz. objeżdżając kraj zbierał fundusze, Kołłątaj wypracowywał, na podstawie umówionych z wizytatorem punktów, szkic urządzeń szkolnych, jakie w Krzemieńcu założone być miały. Cz. naglił, gdyż—jak pisał do Chodkiewicza 28-go września—„choć Pan widzi, że się dobrze robi i prędko, w Petersburgu jeszcze mówią, że nie dość czynnie się uwijam; tę zaś mają racyją, iż naszę guberniją chcą mieć za wzór.“ 8-go października Kołłątaj zjechał po raz pierwszy do Porycka, ażeby przedewszystkiém ułożyć ogólny obraz, „któryby w piśmie rozumowaném podał całkowity plan dzieła, plan potrzebny nawet samemu T-owi Cz-u dla objęcia razem wszystkich przedmiotów i dla wytłómaczenia onych tym, którzy wiedzieć chcieli, jakie dobro dla obywateli ma przynieść praca tak gorliwego wizytatora.“ A ponieważ nowe urządzenie gimnazyjum miało odmienić lub przynajmniéj rozszerzyć ustawy 18-go maja, należało także w tém piśmie usprawiedliwić wszystkie powody „gotujące do przyjęcia projektu, tak szkołę główną wileńską jak i kuratora tego wydziału.“ W tym celu przedstawił Kołłątaj swoje

uwagi „O gimnazyjach guberskich,“ ułożone w imieniu T-a Cz-go. Uwagi te, Cz., porobiwszy mało znaczące zmiany, po naradzie z kilku zaufanymi, a mianowicie z Chodkiewiczem, do którego pisał 17-go paźdz., iż kroku ważnego nie uczyni, póki z nim nie pomówi, przesłał do oceny uniwersytetowi wileńskiemu, a następnie w grudniu wydrukował p. n. „O Gimnazium w Wołyńskiey Gubernii i innych dla oboiey płci ustanowieniach uczynione przedstawienie przez T-a Cz-go tey i innych Gubernii Wizytatora Roku 1803“ (kart nlb 14).*) W „przedstawieniu“ tém uzasadnione zostało zakładanie gimnazyjów, wystarczających w zupełności potrzebom miejscowym, zbyt wielką odległością wielu okolic od Wilna, gdzie utrzymanie studenta wiele kosztuje. „Gdzie idzie o dobro oświecenia powszechnego—powiedziano tu—tam rząd najwięcéj zapewne uważa na potrzeby uboższéj klasy obywatelów. Bogaci często mniéj o to dobrodziejstwo dbają; ich młodzież po większéj części odbiera wychowanie prywatne; a ciężary sprawowania urzędów publicznych po gubernijach i powiatach spadają najczęściéj na klasę obywateli miernego majątku, którzy nie będąc w stanie utrzymywać dzieci swoje w uniwersytecie, nie mogliby ich zdolnie usposobić do sprawowania onych, albo sprawowaliby oni te urzędy nie będąc do nich dość opatrzonymi w umiejętności, których potrzeba kraju i wola prawodawcza Naj. Imperatora wymaga po przyszłych urzędnikach.“ Atoli nie idzie tu tylko o stan szlachecki, ale także o mieszczan. Nędza miast, ich „nieprzyjemna postać najwidoczniejszym jest owocem nieoświecenia mieszkańców. Nigdy miasta tutejsze z swych zwalisk i z swéj wkorzenionéj nikczemności powstać nie zdołają, póki się nie dochowają urzędników i obywateli oświeconych, którzy jedni do urzędu, drudzy do wielorakiego gatunku przemysłu zdolnie braćby się mogli.“ A ci mieszczanie „ubodzy i znikczemnieni“

---

*) Porównywając to pisemko z tekstem uwag Kołłątaja, dostrzegamy: 1-o podział na 4-y §§; 2-o zmiany wyrazowe (zwykle łacińskich słów na polskie); 3-o zmiany w formułach urzędowéj przemowy; 4-o kilka opuszczeń w takim razie, gdzie chodziło o oszczędzanie urzędników; 5-o kilka zmian lub dodatków, nie dotyczących istoty rzeczy, ale sposobu jéj przedstawienia. Dla przykładu przytaczam dwa ustępy, cytując tylko zmiany zaprowadzone przez Cz-go; tekst Kołłątaja łatwo znaleść w „X. H. K. korespondencyi Listowéj z T. Cz.“ (Kraków 1844). Zamiast słów Kołłątaja na str. I, 299, czytamy u Cz.: „Szanujemy wyrok najwyższéj władzy i w tém, co przepisała dla gimnazyjum utrzymywanego ze skarbu, i w tém, czego się spodziewać każe od oświeconéj cnoty, gorliwości i sposobności obywatelów. Wszystkie prowincyje mają prawo do opieki dobroczynnéj rządu; lecz stan potrzeb doskonalenia się jest inny w północnéj Syberyi, a inny u nas. Skarb zaś jest całego kraju pod wspólnym milijonów ludzi ojcem. Byłoby więc rzeczą niesłuszną, aby mieszkaniec Kamczatki dawał dla nas, kiedy od nas dla niego ofiara, dla małości jeszcze jego potrzeb w edukacyi, nie mogłaby do niego dochodzić; ta zapewne była przyczyna, iż celniejsza u nas szkoła świetny ma tytuł gimnazyjum a jest szkołą wydziałową Ma gubernija wołyńska stan wyższéj cywilizacyi, więcéj potrzeb doskonalenia się, dosyć gorliwości i funduszów.“ Do tekstu Kołłątaja, str. I, 318 dodano: „Gubernija nasza ma największe źródło dochodów z rolnictwa, przychody nawet pieniężne są środkami pomnożenia i stworzenia zbożowych intrat. W ciągu lat kilku nie podniosła się cena produktów, a cena bydła jest podwójną. Doświadczy rolnictwo przeszkody, jeżeli artem veterinariam, łącząc leczenie owiec, nie upowszechnimy. Każde miasto, każda wieś większa potrzebuje takiego konowała.“

mniéj jeszcze aniżeli szlachta miernego majątku będą mogli do Wilna synów swych posyłać. Ażeby zadosyć uczynić tym potrzebom miejscowym, należy założyć gimnazyjum, w którémby wykładane były nauki uzdatniające młodzież do przyszłéj działalności jako urzędników i obywateli. Tu rozwinięty został plan podziału całéj nauki gimnazyjalnéj na klasy i na kursy, plan, który w głównym pomyśle zgadza się z projektem Franciszka Bielińskiego, dzielącego jak wiadomo kurs wykształcenia na „szkołę języków“ i „szkołę nauk.“ W programie Kołłątaja i Cz-go znajdujemy podział na „klasy“ i „kursa.“ W „klasach,“ których jest cztery, wykładane są języki: 1) polski i łaciński, 2) rosyjski, 3) francuski, 4) niemiecki. Nauczycieli jest czterech; profesor języka polskiego udziela i łaciny, na którą przeznacza się 20 godzin tygodniowo; nauczyciel języka rosyjskiego dawać oraz będzie arytmetykę, nauczyciel języka francuskiego da początki nauki moralnéj; nauczyciel języka niemieckiego da gieografiją powszechną. Całe te 4-ry lata poświęcone są na „ćwiczenie pamięci,“ która u dzieci jest najżywszą i do uprawy najpodatniejszą. Rozumie autor „Przedstawienia“ potrzebę i pożytek uczenia się wymienionych dopiero co języków obcych, ale z wielkim naciskiem podnosi znaczenie i ważność mowy ojczystéj w sprawie wykształcenia i oświaty. „Kto szuka rzetelnie upowszechnić światło w jakim narodzie, ten powinien położyć za najpierwszy fundament swych usiłowań, aby mowę narodową zrobił mową uczoną i zdolną tłomaczyć najgłębsze nauk tajemnice; każdy albowiem w swéj ojczystéj mowie zdolny jest wyobrażać sobie wszystkie przedmioty i z wyobrażonych najjaśniéj się tłomaczyć, a chcąc o tych samych przedmiotach mówić w obcéj mowie, będzie tylko przekładał, co w własnéj pojął, lub z czego w własnéj mowie chciał się wytłomaczyć... Wszystkie oświecone narody, nam dziś spółczesne, przekonały się już o téj prawdzie i są dla nas najwidoczniejszym przykładem, jak nagle światło nauk rozszerzyło się między niemi, skoro tylko ich mowa stała się mową nauczycielów i pisarzów.“ „Kursów“ nauk będzie trzy, a każdy z nich dwuletni. Uczniowie wychodzący z czterech niższych klas, przez pierwsze dwa lata słuchać będą wykładu matematyki elementarnéj i logiki, historyi i gieografii powszechnéj dawnéj i teraźniejszéj; po ukończeniu tych kursów pójdą przez drugie dwa lata na wykład fizyki i prawa; nakoniec przez trzecie dwa lata słuchać będą historyi naturalnéj, chemii, tudzież literatury. Te sześć lat obraca się na „ćwiczenie refleksyi.“ Atoli oprócz wymienionych tu nauk, wszystkich mających obowiązywać, potrzebne są jeszcze nauki „do których przykładanie się dogadzać będzie albo szczególnemu gustowi albo nieuchronnéj potrzebie tych, którzy przez własne oświecenie zechcą być pożytecznymi społeczności i razem zabezpieczyć sobie na przyszłość sposób pewny do życia.“ Takiemi naukami są: 1-o matematyczne, czyste i stosowane, jako to: matematyka wyższa, astronomija, mechanika, hidraulika i hidrostatyka praktyczna; 2-o nauki fizyczne, jako to: ogrodnictwo i rolnictwo teoretyczne i praktyczne, anatomija, fizyjologija, chirurgija, sztuka położnicza, weterynaryja; 3-o gramatyka powszechna czyli filozoficzna języków słowiańskich; język grecki, „gramatykalnie dawany z porównaniem prawideł jego do języka łacińskiego i językow słowiańskich;“ 4-o biblijografija czyli „wiadomość o dziełach pisarzów dawnych i teraźniejszych we wszystkich objektach.“ Ponieważ zaś te nauki wkraczały w zakres studyjów uniwersyteckich, autor „przedstawienia“ uprzedza możliwe zarzuty co do chęci zerwania związków z uniwersytetem wileńskim, powiadając: „Dość będzie związku między

tutejszém gimnazyjum i Szkołą Główną, gdy stąd odsyłani zostaną do Wilna na nauki, kandydaci do stanu nauczycielskiego; gdy chcący doskonalić się w medycynie, rzymskiém i kościelném prawie, teologii muszą się udać do téj Szkoły Głównéj dla dokończenia kursów, których po gimnazyjach nie będzie, i dla otrzymania stopni doktorskich; dość nareszcie gdy ta szkoła będzie miała najwyższą zwierzchność nad wszystkiemi gimnazyjami i szkołami przez wizyty od siebie wysyłane, przez władzę sądowniczą w przypadkach ustawami przepisanych; lecz trudno odmówić potrzebie miejscowéj, ażeby gimnazyja nie miały u siebie podobnych nauk do udoskonalenia nauczycielów parafijalnych, dobrych ogrodników i rolników, chirurgów, kobiet do sztuki położniczéj i konowałów," żeby niektórzy z uczniów gimnazyjum nie mieli się doskonalić w matematyce i innych naukach. W końcu wspomina autor o uprawie „przyjemnych talentów," jako to o nauce rysunków, muzyki i niektórych sztuk gimnastycznych a szczególniéj pływania. Tyle co do gimnazyjum. Pomyślawszy atoli o wykształceniu mężczyzn, nie można zapomnieć o koniecznéj reformie wychowania całéj połowy społeczności ludzkiéj, t. j. kobiet. Gdyby wychowanie kobiet zostało zaniedbane „nadaremnie pracowaćby przyszło nad urządzeniem najlepszego wychowania mężczyzn." One jako matki, jako towarzyszki życia mężczyzn wielce wpływają na pierwsze wrażenia, pierwsze wiadomości i na urobienie charakteru mężczyzn; „chcąc poprawić obyczaje mężczyzn, trzeba zacząć od ulepszenia obyczajów kobiet; bo czego częstokroć wychowanie i ostre prawa poprawić w mężczyznach nie zdołają, to dobrze wychowane i cnotliwe kobiety w najprzyjemniejszy sposób niewątpliwie poprawią." Wychowanie to musi odbywać się w domu „jako najprzyzwoitszéj dla kobiet szkole," gdyż „wychowanie panien w którémkolwiek z naszych miast, a témbardziéj w jakiém mieście obcém nietylko jest niepożyteczne, ale nawet obyczajom wiejskiego życia szkodliwe." Złemu zaradzić może jedynie założenie „szkoły publicznéj mistrzyń," gdzieby one „doskonaląc się w objektach swemu powołaniu potrzebnych, stały się zdolnemi dzielić najpożyteczniejsze wychowania prace wraz z matkami, w ich domu i pod ich dozorem." Zapobiegając zaś ówczesnemu niedostatkowi mistrzyń, a chroniąc młódź żeńską od niebezpiecznego wychowania „jakie pospolicie być musi po teraźniejszych pensyjach;" projektuje równocześnie ze szkołą guwernantek zaprowadzić „konwikt dla panienek obywatelskich, gdzieby one, pod tymże samym dozorem co i kandydatki na mistrzynie, jednakowym sposobem ćwiczyć się mogły." Ostatnie trzy, stosunkowo krótkie, paragrafy zawierają kwestyją funduszów na gimnazyjum wołyńskie, kwestyją wyboru miejsca zarówno na nie jak i na seminaryjum mistrzyń, wreszcie oświadczenie się za jedném tylko gimnazyjum w gubernii wołyńskiéj, z zastrzeżeniem że podobne gimnazyja istniećby winny w gub. podolskiéj i kijowskiéj.

W tymże samym czasie, w którym były czytane uwagi Kołłątaja (8—17 paźdz.), przemienione potém w „przedstawienie o gimnazyjum wołyńskiém," podał Cz. zarys myśli odnoszących się do szczegółowego obrobienia ustawy dla wszystkich zamierzonych przezeń instytucyj. Zarys ten, wydrukowany w „korespondencyi listownéj (t. I, str. 338—358)," zawiera projekt pensyj dla nauczycieli gimnazyjum i szkoły mistrzyń, projekt urządzenia nauki dla „dyrektorów parafijalnych," projekt szkoły ogrodnictwa i rolnictwa, szkółek parafijalnych i szkoły dla mistrzyń. Ta ostatnia, lubo nie przyszła potém do skutku, zasługuje na baczniejszą uwagę ze względu na zakres nauki, jaki Cz. dla kobiet za potrzebny

uważał. Kurs nauk miał trwać najwięcéj lat 9, najmniéj 7 (poczynając od 10—12 roku życia). Nauki miały być następne: 1) nauka moralna, 2) gramatyka polska, 3) gramatyka rosyjska, 4) język francuski i niemiecki, 5) nauka stylu w pisaniu listów, 6) arytmetyka do ułamków dziesiętnych, 7) gieografija i historyja, 8) regiestratura, 9) nauka ogrodnictwa, 10) nauka gospodarstwa domowego, szczególniéj kucharstwa, 11) rysunki, 12) wokalna muzyka dla uzdolnionych do śpiewu, 13) muzyka na klawikordzie, 14) nauka robót jako to: szycia, wyszywania, haftowania, szycia włóczkami, robienia koszul i sukien, 15) pierwsze prawidła budownictwa wiejskiego, a w ostatnim roku—mechaniki praktycznéj. Do seminaryjum tego miało być wybranych z każdego powiatu po 4-ry panienki, ogólna zatém ich liczba wynosić miała 48. Po ukończeniu nauk miały być odbierane, za wolą marszałka powiatowego, do powiatu, skąd były wzięte. Wolno im było u którejkolwiek pani, lecz koniecznie w tym samym powiecie, być guwernantkami; przez sześć lat musiały się zadawalniać pensyją zł. 500 i 600; po sześciu latach miały być wolne od wszelkich obowiązków względem powiatu. Gdyby taka panna nie znalazła miejsca w danym powiecie przez rok pierwszy, mogła, za świadectwem marszałka, pójść do innego powiatu téj gubernii, i ten rok rachował się jako odbyty. Gdyby się w 3-cim lub dalszym roku edukacyi okazał w któréj pannie „szczególniejszy dowcip," to może się uczyć jeszcze innych nauk, albo téż w jednéj jakiéj nauce specyjalnie doskonalić. Takich panien można tylko dwie na rok wybrać, one będą kandydatkami na guwernantki w seminaryjum mistrzyń. Na podstawie rzuconych w tym zarysie myśli, jako téż rozmów z Cz., napisał Kołłątaj obszerną rozprawę ukończoną i przepisaną (aż do rozdz. VI o szkołach parafijalnych) 17-go listopada, a wydrukowaną w „korespondencyi listownéj" (t. II, str. 1—205) p. n. „Projekt urządzenia gimnazyjum wołyńskiego w mieście J. Imper. Mości Krzemieńcu i wszystkich innych szkół w gubernii wołyńskiéj zaprowadzić się mających, podany do najwyższego potwierdzenia od wizytatora nadzwyczajnego szkół trzech gubernij: wołyńskiéj, podolskiéj i kijowskiéj." Trudno dziś zbadać, jakie w projekcie tym zmiany zaprowadził Cz., zanim go przesłał do opinii uniwersytetowi wileńskiemu; wiadomo tylko, że kilka miesięcy przetrzymał go u siebie, że zasięgał rady ks. Adama Czartoryskiego i Ignacego Potockiego, że zarzuty robione projektowi temu komunikował Kołłątajowi, który na nie szeroko odpowiadał. Zbadanie jednak, w jakim stosunku był projekt przesłany przez Cz. do uniwersytetu, z projektem Kołłątaja, mogłoby wprawdzie wyświetlić oryginalne pomysły Cz., ale nie wpłynęłoby na dokładniejsze poznanie saméj sprawy. Zasadnicze bowiem myśli są w „Projekcie" też co i w „Przedstawieniu;" opracowanie ich szczegółowe, rozkład przedmiotów, układ stosunków pomiędzy gimnazyjum a seminaryjum mistrzyń i innemi instytucyjami, już były dziełem samego Kołłątaja, lubo w głównych punktach opierały się na szkicowym zarysie Cz-go. Ponieważ zresztą projekt ten w tym zakresie, w jakim był napisany, nie uzyskał zatwierdzenia, rozbiór jego szczegółowy na tém miejscu mniéj jest potrzebny.

Czacki zanim wysłał „Projekt" ten do uniwersytetu, napisał i przesłał do téj instytucyi, jakby dla przygotowania umysłów do konieczności reformy swéj, raport „O stanie jeneralnym oświecenia gubernii wołyńskiéj i o środkach urządzenia i upowszechnienia nauk," podpisany w Brusiłowie 10-go stycznia 1804 r.

Cz. podawszy cyfry rozległości gubernii i jéj ludności, mówi tu o stanie jéj oświecenia za czasów rządu polskiego, następnie o upadku stopnia oświaty po r. 1795, o zmniejszonéj liczbie uczniów w szkołach, daléj o wielkiéj ofiarności obywateli okazanéj w czasie wizyty, o koniecznych zmianach, jakie zaprowadzić potrzeba, ażeby oświatę podnieść. Między temi zmianami zastanawiają szczególniéj następne. Obywatele pragną—pisze Cz. „aby ten tylko był domieszczonym na urzędy, kto wszystkie klasy i kursa nauk przejdzie; ktokolwiek zaś w innéj uczył się szkole lub w domu, powinien odbyć egzamin, i ten w aktach szkoły zapisanym będzie... Prywatne edukacyje nie mogą być bronione, lecz wypada, aby każdy guwerner, metr i guwernantka, byli egzaminowani wprzód, niż te obowiązki pełnić zaczną a uczniowie ich aby się poddawali egzaminom szkolnym, jeżeli zechcą być na urzędy wybierani.. Ktokolwiek wszystkie klasy odbędzie, a z swego wydziału nauki, którą obrał, egzaminowanym zostanie, wolnym być winien od potrzeby zostawania w wojsku... Proszą powiaty wszystkie, aby z młodzieży kończącéj nauki marszałek powiatowy mógł wzywać pewną ich liczbę do pomocy i pracy. Ci pierwszą usługę publiczną odbyliby w rewizyi szkółek parafijalnych, śledztwach i t. d. Część ich cum voto consultivo w sądach ziemskich i w sądach głównych, gdy do tego ranga i do urzędów pierwszeństwo zastrzeżone będzie... Gdy zakony podejmują się uczyć, nauczyciele, z ich grona wybrani, należą do hierarchii szkolnéj; nie powinni być zatém przypuszczonymi do obowiązku nauczycielów, póki stopniów nauczycielom przyzwoitych w Szkole Głównéj nie odbiorą. Nadto, przemiana, przenoszenie ich na inne urzędy, nie powinna być zostawiona samowolnéj władzy zakonnéj. Co rok po zakończonéj wizycie zakonna władza niech się z uniwersytetem znosi... Święta familii panującego największą odbiorą cześć, gdy je większa gorliwość w pracy uczniów oznaczy; jeśli je uczniowie święcić mają, należy je przenieść dla nich na niedziele... Elementarne książki potrzebują rewizyi a w wielu materyjach nowe są oczekiwane; czujemy ważną potrzebę książki elementarnéj dla usposobienia nauczycielów i dania im prawideł. Gdy wielu pisało de arte paedagogica a nikt elementarnego dzieła w tym rodzaju nie napisał, potrzebny jest na to konkurs podług prawideł, które uniwersytet przepisze, a gubernija wołyńska na medal temu, który pierwszeństwo otrzyma, czer. zł. 200 ofiaruje. Damy zaś wołyńskie pragnąc miéć jaknajprędzéj elementarne książki dla swojéj płci, składają dukatów 200 na medale nagradzające najlepsze w tym rodzaju dzieło. Gubernija wołyńska żąda, aby z funduszów (zebranych), po opatrzeniu gimnazyjum i ustanowień do tego przyłączonych, wyznaczyć co rok zł. 2000 na nagrody dla nauczycieli. Nauczyciel, biorąc wogół guberniją, pod którym najlepiéj uczniowie postąpią w nauce i obyczajach, weźmie raz jeden zł. 1000, drugi po nim zł. 600, trzeci zł. 400. Wizytator da o tém zdanie przyłączając autentyczne dowody, a uniwersytet nagrodę przysądzi, która z dowodami publicznie gazetą ma być ogłoszona. Równie świeccy jak i zakonnicy do téj nagrody są przypuszczeni.“

Po przesłaniu „Przedstawienia,“ „Raportu“ i „Projektu“ nastąpiło długie, półtoraroczne blisko oczekiwanie, na potwierdzenie ustaw dla przedsięwziętych instytucyj. Czas ten wypełnił Cz. zbieraniem ofiar w dalszym ciągu, staraniem o zjednanie przełożonych i nauczycieli dla przyszłego zakładu, przygotowaniem gmachów w Krzemieńcu do zamierzonego w celach szkolnych użytku, załatwia-

niem kłopotliwych i przykrych spraw, tyczących się karności szkolnéj w zakładach z 3 gubernij, odpowiadaniem wreszcie na zarzuty robione „Projektowi“ ze strony uniwersytetu, kuratora, a nawet współobywateli. Dochodziły Cz. niepokojące wieści, iż rektor Strojnowski i uniwersytet wogóle przyjął niechętnie samę myśl utworzenia w Krzemieńcu zakładu, który miał przybrać inną organizacyją, aniżeli przepisana dla wszystkich gimnazyjów w ustawie opracowanéj w części przez samego Strojnowskiego, zakładu, który miał posiadać pewne katedry uniwersyteckie i mógł w pewnéj mierze z uniwersytetem wileńskim rywalizować. Cz. niecierpliwy i lubiący iść niebezpieczeństwu naprzeciw, pisał do znajomych sobie profesorów w Wilnie, mianowicie do Jędrzeja Śniadeckiego, starając się ich zjednać dla swéj myśli propozycyją zajęcia posady w przyszłym zakładzie lub szukaniem ich rady, a nadto zwrócił się wprost do Hieronima Strojnowskiego, z którym go dawna, jeszcze z czasów urzędowania w komisyi skarbowéj, łączyła znajomość. Rektor uczuł się widać dotkniętym jakiémś wyrażeniem Cz., gdyż w jednym z listów (28-go lutego 1804 r.) odpisał mu z niezwykłą sobie żywością, protestując przeciw przypuszczeniu, iż on mógłby projektowi rozszerzania oświaty stawać na zawadzie: „Zdaje mi się—powiada—że byłoby rzeczą cale śmieszną, gdyby uniwersytet lub onego rektor chcieli się komu tłómaczyć i usprawiedliwiać, że nie są przeciwnymi pomnożeniu światła w prowincyjach wydziału od monarchy sobie określonego. Zatém cóż więcéj mogę, tylko zaręczyć słowem uczciwém, że to wszystko jest bajką, fałszem, obelgą i potwarzą, od złości, zawiści i ciemnoty rzuconą na uniwersytet i jego rektora, tak jak często bywa w samém Wilnie. Muszę na[illegible] wyznać, że w samém gronie akademii znajduje się człowiek, który mimo rozumu i talentów, zaślepiony pasyją, gdy mu różne role nie udały się, zrucił nakoniec maskę i jawnie ze wszystkiego w akademii nie kontent, zmyśla dzikie rzeczy, gada, szydzi, inaczéj przewraca, wszystkich płochych, kobiety i dzieci uprzedza.“ Nie wiem napewno, o kim ks. rektor z taką pasyją się wyrażał: znany jest w tych czasach intrygant Horodecki, ale ten „rozumu i talentów“ posiadał niewiele; rektor może miał na myśli Jędrzeja Śniadeckiego, z którego wówczas był bardzo niezadowolony; mniejsza jednak o tę osobę; dość że rektor sam wyrażał w liście szczere uznanie dla wszystkich projektów i zabiegów Cz-go. To téż Czacki pośpieszył (10-go marca) z gorącém podziękowaniem: „List JWPD. napełnił duszę moję pociechą, upewnił mi spokojność. Wszystko dla mnie zdawało się być tajemnicą. Milczenie przyjaciela, list Wawrzeckiego, list z Wenecyi, doniesienia, jak widzę, mylne z Wilna i z Petersburga—wszystko razem wzięte, zagrażały (!) mi różnicą opinii, nie w szczegółach, ale w pierwszéj zasadzie. Ważne dzieła muszą być otoczone trudnościami. Upłynęły dnie nieporozumienia się, nastąpił dzień, w którym za sprawą powszechną zgodne przekonanie. Szczęśliwy, że mam w osobie JWPD. zwierzchnika i przyjaciela... Wspólna praca większe zbliży pożytki ojczyźnie. Cała nasza jest duma w tém, aby głos naszego sumnienia dał nam to miłe świadectwo, że zabieżymy pogrążeniu ludzi w ciemności i uczynimy krok jeden w drodze oświecenia. Jeźli godzien jestem szacunku JWPD. jeźli mi chlubne dajesz przyjaciela imię, pozwól, abym prosił o poprawę tego wszystkiego, co znajdziesz potrzebném. Masz więcéj zdatności i doświadczenia.“ Naturalnie, pomimo wymiany słów przyjaznych, roztrząsanie „Projektu“ szło swoją drogą; uniwersytet poczynił swoje uwagi, które w skutek nalegania Cz-go

były mu częściowo komunikowane. Jedne z nich dotyczyły strony formalnéj, inne nastawały na to, że nie należy odmieniać ustaw dla gimnazyjów przepisanych, ze względu na jednostajność nauczania, inne dotykały kwestyi pedagogicznéj (jednostronności ćwiczenia pamięci w klasach a refleksyi na kursach niemożności założenia szkoły cyrulików i akuszerek), inne wreszcie mówiły o niedostateczności zebranych funduszów, skutkiem czego wprowadzenie naraz w życie wszystkich instytucyj projektowanych, staje się niemożliwém. 1-go czerwca Strojnowski doniósł Cz-u, że raport z wizyty w gub. wołyńskiéj oraz wszystkie projekta wraz z uwagami uniwersytetu już do kuratora zostały odesłane. 25-go czerwca Cz. odebrał od Czartoryskiego list zawierający uwagi nad przesłanym projektem. Oprócz kwestyj formalnych kurator zwraca baczność Cz-go na to, że „patentowanie cyrulików i akuszerek na guberniją wołyńską byłoby wprowadzeniem nowości, która żadnéj teraz korzyści nie może obiecywać dla krzemienieckiego gimnazyjum;“ że „wszelkie szczególne ustanowienia zostawić należy dalszemu czasowi dla zrobienia potrzebnych odmian lub poprawy, jeżeli konieczność wyciągać tego będzie;“ że wypada porozumieć się z uniwersytetem. Zdaniem kuratora „bezpieczniéj byłoby zmniejszyć osnowę całéj budowy, aby ją na mocnych postawić zasadach;“ dlatego też prosi Cz-go, aby stosownie do funduszu, „nie podlegającego już żadnéj wątpliwości lub dwuwykładności „ułożył plan przyszłego gimnazyjum, zajmując początkowie to tylko, czego istotna potrzeba i dobro edukacyi usilnie wyciągają.“ W rodzaju objaśnienia tych słów kurator dodał: „Może nie byłoby wielkiéj nieprzyzwoitości opuścić w nim (t. j. w planie gim:) teraz kurs astronomii; późniéj zaś gdy się otworzą nowe źródła dochodów, gdy się okaże nieodbita potrzeba i konieczność zaprowadzenia w nim tych nauk, jakie się dają w uniwersytecie, można powoli zwracać się do pierwszego planu.“ Po tym liście kuratora, dość wyraźnie dającym do poznania, że plany Cz-go mogą uledz znacznéj zmianie, i po liście Jędrzeja Śniadeckiego (7-go sierpnia), który donosił, że w uniwersytecie „powstaniu gimnazyjum wołyńskiego niemal wszyscy są przeciwni;“ Cz. wystarał się o uwagi uniwersytetu i choć tenże już je cofał, postanowił na nie odpowiedzieć. Rzuciwszy więc, według zwyczaju, parę myśli, prosił Kołłątaja o ich obrobienie i danie szczegółowéj odpowiedzi na wszystkie zarzuty. Dopełnił tego Kołłątaj chętnie i (w imieniu Cz.) starał się plan nowych urządzeń we wszystkich częściach usprawiedliwić (Zob. „Korespondencyja listowna“ t. III, str. 1—61). Cz-go najwięcéj oburzała ta okoliczność, że uniwersytet doniósł urzędownie, jakoby fundusz nie był dostateczny, gdy według Cz-go przewyżka wynosiła blisko 15 tys. zł. „Było to—pisał do Kołłątaja—najdowcipniejsze wywrócenie planu, okrywszy go pochwałami; było to zrobione na okazanie, iż cała robota jest na piasku.“ Najsilniejszym w tym względzie argumentem Cz-go było oświadczenie, że obywatele wołyńscy „ofiary swoje poświęcają pożytkom własnéj gubernii i to na takie cele, jakie projekt obejmuje; inaczéj gotowi są cofnąć je, kiedy one mają podlegać woli arbitralnéj uniwersytetu wileńskiego, a nie odpowiadać zamiarom obywatelów.“ Pociechą i otuchą dla Cz-go był list kuratora z 22-go października, który go zapewniał, że nie miał żadnéj obawy ani nieufności względem projektów jego, a zarazem upoważniał Cz-go aby przystąpił do urządzenia gimnazyjum „wedle myśli ogólnéj tego planu,“ jaki kuratorowi był nadesłany. „Tym sposobem—dodawał kurator—sam JWPD. z doświadczenia najle-

piéj będziesz mógł widziéć, co z rzeczonego planu teraz uskutecznić można, co zaś dalszemu czasowi zostawić należy.“ Upewniony o protekcyi z góry, postanowił Cz. przyjść do porozumienia z uniwersytetem, któremu kurator zwrócił prawdopodobnie i projekt i uwagi dla ostatecznego sformułowania ustaw gimnazyjum wołyńskiego. Ponieważ listownie trudno było załatwić wszystkie mogące się nastręczyć przy rozbiorze kwestyje, musiał się Cz. wybrać osobiście do Wilna, gdzie wtedy wśród grona profesorów wielkie panowały niezgody i intrygi. Skłoniła go ostatecznie ku temu wola kuratora, który chciał, ażeby Cz. wpływem swoim niesnaski te zażegnał. Udał się do Wilna w grudniu; szczegóły pobytu jego nie są nam znane; rezultat musiał być bardzo pomyślny, kiedy Cz. pisał 25-go grudnia do Kołłątaja: „Dumnym być mogę z ufności powszechnéj, któréj tu dowody odebrałem. Porobiły się organizacyje i różne układy; niezgoda, niewprawa, niepewność co jest lepszego a co gorszego, małe uwagi, zatrudnienie się drobiznami: wszystko to razem wzięte czyniło przeszkody postępowi i zastanawiało całą machinę. Zniknęła niezgoda... Dało się nowe życie w wielu względach. Godzi się akademija z opiniją i życzeniem obywatelów. Plany nasze poszły z nic nieznaczącemi odmianami. Przez te siedmnaście dni, które tu bawiłem, nie miałem wolnéj godziny. Bez władzy, stałem się przez ufność niejako wglądaczem we wszystko.“—Gdy tak bronił projektów swoich wobec kuratora i uniwersytetu, musiał nadto walczyć z uprzedzeniami i niechęciami w łonie samego społeczeństwa wynikłemi, już to w skutek zadraśniętych interesów już téż w skutek obawy nowości. Karność, którą zaprowadzić musiał, jako wizytator, w wielu szkołach; nakłanianie do odmiany sposobu uczenia mianowicie w zakładach zakonnych, wydalanie ze szkół jednostek nie mających kwalifikacyi naukowéj lub moralnéj, robiło Cz-mu wielu nieprzyjaciół. W Łucku żądanie Cz-go co do ofiar na rzecz edukacyi księża przyjmowali chętnie, ale późniéj utrzymywali, że to „są dzieła irreligii, które podkopują prerogatywy stanu duchownego.“ W Dubnie „za jakieś wyłajanie bernardynów i za groźbę zamknięcia ich szkółki“ nazwano Cz-go „francmasonem i ateuszem.“ Metrowie języka rosyjskiego tak w Łucku jak w Krzemieńcu, żalili się publicznie, jakoby Cz. pod pozorem niezdatności chciał ich wykluczyć ze szkół dla pomieszczenia polaków i t. d. i t. d. Z powodu skargi podanéj przez prowincyjała pijarów międzyrzeckich—pisze Cz. do Filipa Platera (1-go sierpnia 1804): „Gryzą mnie wszędzie. Ja to cierpię, bo dobro kraju téj ofiary wymaga... Żądam, aby pijarzy okryli się chwałą, aby do ulepszenia nowego pokolenia przyłożyli się. Racz, Panie, zatwierdzać tę powinność w prowincyjale i w rektorze. Będę ich wielbił, będę służył, ale niech czynnie sprawie oświecenia służą.“ Obok tych głosów zranionéj miłości własnéj lub interesu, były i inne z czystszego wypływające źródła. Aleksander Chodkiewicz wyrażał swoje wątpliwości co do nacisku na naukę języków w klasach, co do szczupłości godzin na naukę klasową przeznaczonych i co do kształcenia panien. Chcąc wątpliwości te rozproszyć, Cz. udawał się o radę do Kołłątaja, który nie zaniedbywał jéj udzielać; tym sposobem powstały odpowiedzi udzielone Chodkiewiczowi. Ponieważ one rzucają niejakie światło na poglądy Cz-go i na jego stosunek do Kołłątaja, przytaczam je z rękopismu, w skróceniu. 27-go listopada pisze Cz. z Porycka: „Do nauk, na które tylko trzy lata dawniéj przeznaczano, teraz się przydaje rok czwarty. Doświadczenie pokazało, że dzieci wcale nie miały czasu ugrunto-

wać się w języku łacińskim, a inne obce języki, będąc tylko dawane w czasach wolnych od godzin czterem klasom przeznaczonych, wcale zaniedbane zostały od uczniów przez same niepodobieństwo przykładania się do nich.“ Nowa reforma „dawniejszych metrów języka robi nauczycielami czterech klas pierwszych, dzieli między nich godziny dzienne, wkłada obowiązek przechodzenia z jednéj do drugiéj klasy, a tém samém dzieli uczniów na poczynających, postępujących i doskonalących się w tych językach. Cztery lata będąc na ten koniec przeznaczone, zwłaszcza dla dzieci, których pamięć jest ostrzejsza i szczęśliwsza, odpowiedzą zamiarowi reformy i sprawią, że uczniowie czterech klas doskonale posiadać będą języki.“ Co do rozkładu czasu: Uczeń wstaje o 5-éj rano, pół godziny pozwala się na ochędożne ubranie, kwadrans mniéj więcéj na ranny pacierz. Od $^3/_4$ na 6-ą do $^3/_4$ na 7-mą ma tylko czas na przygotowanie się do lekcyi, na jéj odrecytowanie przed dyrektorem i objaśnienie się w tém, czego dobrze nie pojmuje. Przed 7-mą idzie na mszę, ta zabiera pół godziny. Idzie do klasy dla odrecytowania lekcyi przed audytorem i powraca do stancyi na śniadanie, o ósméj już jest w szkole. O 10-téj wraca do domu, gdzie go zaraz dyrektor egzaminuje z tego, czego się od nauczyciela nauczył. Uczeń musi powtórzyć całe szkolne tłómaczenie, a czego dobrze nie pojął, dyrektor go objaśnia; powinien wygotować ćwiczenia dane od nauczyciela i porządnie je przepisać. Następuje obiad. Od $1\frac{1}{2}$ do 2-éj recytuje przed audytorem lekcyją; od 2-éj do 4-éj jest w szkole. O 4-éj powróciwszy do domu musi zdać sprawę z tego czego się nauczył; od $4\frac{1}{2}$ do 5-éj podwieczorek i krótki odpoczynek. Od 5-éj do 7-éj uczy się zadanéj od profesora lekcyi, gotuje się z pomocą dyrektora do jutrzejszéj lekcyi. O 7-éj wieczerza, od 8-méj do 9-téj, przypomina sobie lekcyję. Od 9-éj do 5-éj śpi *). „Lepiéj się dłużéj uczyć — dodaje Czacki — niż na pół umieć.“ Co do „kursów“ starać się trzeba, aby uczniowie „nie byli czytelnikami jednéj tylko książki;“ niektórzy bez dyrektorów obejść się już mogą. „Osobnego nauczyciela nie żądam nauki moralnéj. Bo ta zawarta jest w katechizmie, kursie kazań, rekolekcyjach rozsądnie co rok robionych i w księdze obyczajowéj ks. Piramowicza. Nie przestaje się ona dawać w wyższych kursach. Nauczyciel historyi okazuje władze moralności i nieszczęścia, kiedy od niéj się usuwa. Prawo natury, prawo narodów, ekonomika polityczna i prawo krajowe jest kursem moralnéj nauki. A jeśli chcesz etykę wprowadzać, znajdzie się ona w tych naukach, aż do téj linii, gdzie nauka religii zaczyna swoję świętość wdrażać moralności.“ Mówi daléj Cz. o mechanice i o potrzebie oddzielnego do niéj nauczyciela, którego fizyk nie może wyręczyć. Logiki ma uczyć matematyk. Co do Kanta, o którym natrącał Chodkiewicz, znajdujemy tu zdania dość splątane: „Szanujmy królewieckiego filozofa, lecz osobno winniśmy czynić o jego transcendentalizmie i empiryzmie. Nie przeklinaj Kanta, ale racz nie żałować trudu w czytaniu Plattena. Kanta systema ma zaprzeczoną ewidencyją, a jego metafizyczna logika nie jest dla uczniów. Z cytacyi widzę, że Kanta znasz w obrazie, który dał Vrilliers (? za-

*) Cały ten ustęp listu do Chodkiewicza, jest nawet stylowo, prawie dosłownem powtórzeniem listu Kołłątaja do Cz. z 12-go listop. 1803. („Koresp. list. t. I, str. 271—280).

pewne Villers). Fichte i Gardey niewiernym go wykładaczem nazwali. Chcesz go poznać, przebacz mojéj otwartości, czytaj go w oryginale. Weź całą historyję filozofii, nie opuszczając części scholastycznéj, a może wstrzymasz przez znaną roztropność życzenie, aby Kanta systema było powszechném.“ Na interpelacyję Chodkiewicza co do dzieł elementarnych, odpowiada Cz. że myśli o nich i że zalecił 1-o aby do 1-go marca (r. 1804) każdy z nauczycielów właściwéj materyi, dzieło elementarne, z którego uczy, odczytał i zrobił nad niém uwagi; 2-o aby od 1-go marca do 1-go maja na zgromadzeniu szkolném wspólnie spostrzeżenia swoje rozważyli i uwagi zgodne lub różniące się do Krzemieńca odesłali. Mówiąc o dziełach elementarnych komisyi edukacyjnéj, powiada: „Każda konstytucyja rządu szkolnego i nauki same, potrzebują rewizyi.“ *) Na inne zarzuty, o których mu zapewne donosił Chodkiewicz, odpowiada Cz. w liście z 15-go października 1804 r. Wspomniawszy o pokątnych szemraniach, domaga się krytyki jawnéj i mówi: „Pozwólmy ludziom się urągać. Pozwólmy, aby naszym kosztem się bawili; nakoniec niech widzą niepodobieństwa, byle my okazali oczewistość. Niech na drugiéj stronie wyroku nawet niesławy zapiszą potrzebne ustawy, nie będzie nas kosztować ofiara z miłości własnéj... Kto pokątnie urąga się, niech głośno walczy.. kto mnie zna, nie powinien mnie obwiniać o lekkość w czynieniu... Za powiatowych nauczycielów nie ręczę, choć i tym daję materyjały do dysertacyj i z nich poznawam osoby; lecz skład gimnazyjalnych osób nie zlęknie się rządu. Chcemy mieć polaków nauczycielami, nie dlatego, aby cudzoziemiec nie mógł zdatnością wyprzedzić, ale dlatego, że kto chce prawdziwego oświecenia, ten pragnie bez tłomacza uczyć i przekonywać, a u nas trudność jest w tłomaczeniu się obcą mową... Zbyt jest plan obszerny—mówi wielu. Złe jest ogólne i wkorzenione, zepsucie z niewiadomością jest w ścisłém przymierzu: niewarto myśléć o gotyckiéj łataninie, ale o budowie prostéj i trwałéj. Czyż dlatego, że pierwsi mówimy o edukacyi kobiet, mamy być oskarżeni o dziwaczną nowość! Naprożno myślimy o moralności narodowéj, o szczęściu nawet synów naszych, jeśli drugiéj połowy rodu ludzkiego nie urządzimy wychowania. Niech powstanie głośny przeciwnik temu projektowi. Niech ośmieli się wziąć pióro w rękę i weźmie obronę niewiadomości połowy świata.“

W początkach roku 1805 zaszły jeszcze trudności z powodu ofiar przez Cz-go zbieranych. Już w samym początku téj kwesty ostrzegał Cz-go kurator, ażeby wszelkie zobowiązania obywateli były dokonywane według form wymaganych przez prawo. Cz. polegał w zupełności na słowie obywatelskiém; Czartoryski żądał, aby każdy czyniący ofiarę przesyłał listy do niego, do ministra oświecenia i do cesarza, a gdy Cz. doniósł o trudności uzyskania takich listów, żądał „urzędowego doniesienia z opisaniem i wyszczególnieniem ofiar,“ następnie „sprostowania tabeli składek,“ potém „przyznania u sądu“ przez ofiarodawców, a gdyby to było niemożliwém, domagał się, ażeby Cz. sam przynajmniéj zaoblatował przed sądem dotychczasowe zapisy wszelkich ofiar, a na przyszłość wymagał od ofiaro-

*) Ten ustęp listu odznacza się większą samodzielnością, jakkolwiek kilka myśli wziął Cz. jużto z przytoczonego listu Kołłątaja, jużto z Uwag jego wydruk. w koresp. list. t. I, str. 162, 163.

dawców aktu prawomocnego. Gdy już Czartoryski tabelę ofiar podawać miał do potwierdzenia, spostrzegł na 1-éj stronnicy istotną pomyłkę w dodawaniu liczb; różnica wynosiła 10 tys. zł. rocznego dochodu (zamiast 51300 jak podsumowano, było tylko 41300 zł.). „Prócz tego — dodawał kurator w liście do Cz. z 20-go stycznia 1805 r.—jest czasami jakaś niezgodność pomiędzy tabelą oblatowaną a temi, które wprzódy mnie przysłane były, tak względem imion samych osób, jako też i co do nazwisk dóbr, na których są one ubezpieczone; ja się pilnuję tabeli oblatowanéj... obawiam się jednak, gdyby (!) pomyłki tego rodzaju, jakkolwiek są drobne, nie dały późniéj jakiegoś powodu do nieporozumienia się i wątpliwości.“ Gdy Cz. doniósł kuratorowi, że już po spisaniu owéj tabeli zebrał 15420 rs. rocznego dochodu licząc w to 5700 rs. dawanych corocznie przez skarb na każde gimnazyjum, Czartoryski odpisał 29-go czerwca, że dał do potwierdzenia ustawy gimnazyjum wołyńskiego. Ustawy te, poprzedzone reskryptem Aleksandra I-go do Czackiego dziękującym za starania około założenia gimnazyjum, podpisanym w Petersburgu 29-go lipca 1805 r., zaopatrzone w zawieszoną w pozłacanéj puszce pieczęcią państwa na laku czerwonym dnia 31-go sierpnia 1805 r. wyciśniętą, wyszły w przekładzie polskim Antoniego Strzeleckiego p. n. „Reskrypt Iego Cesarskiey Mości Alexandra I Do JW. Tadeusza Czackiego, Taynego I. I. Mości Konsyliarza, Wizytatora Szkół Gubernii Wołyńskiey, Kiiowskiey i Podolskiey, Orderu Orła Białego i ś. Stanisława kawalera i Ustawy dla Gymnazium Wołyńskiego (b. r. i m. kart nlb. 8).“

Z Ustaw tych, nie wchodzących w szczegóły urządzeń szkolnych, widzimy, że w czasie ich zatwierdzenia fundusz zebrany przez Cz-go wynosił rs. 194,400, procent zaś od niego rs. 15,420. Ponieważ suma ta nie była dostateczną do utrzymania wszystkich przez Cz-go projektowanych instytucyj, Ustawy polecają odroczyć ustanowienie konwiktu dla kandydatów sposobiących się na nauczycieli parafijalnych, oraz szkoły guwernantek, aż do czasu zebrania odpowiedniego kapitału; gimnazyjum natomiast jakotéż szkołę architektury, mechaniki praktycznéj, rolnictwa, ogrodnictwa, chirurgii, sztuki położniczéj i weterynaryi otworzyć. Zarządza gimnazyjum dyrektor, któremu do pomocy naznacza się prefekt. Stosunki gimnazyjum wołyńskiego z uniwersytetem wileńskim, mającym nad témże zwierzchni rząd, i ze szkołami temuż gimnazyjum podlegającemi zachować się mają według przepisów ogólnych. Rozrządzenie sumami zależy od dyrektora gimnazyjum, który obowiązany jest wnoszone dochody odbierać za swymi kwitami i z nich wydawać pensyje wszystkim należącym do gimnazyjum i wypłacać sumy na instytucyje temuż podlegające za kwitami odbierających i rządców tych instytucyj. W pewnych terminach obowiązany jest dyrektor zdawać uniwersytetowi wileńskiemu rachunek o przychodzie i rozchodzie sum, a po skończonym roku rachunek ogólny ogłosić drukiem. Ofiary, które w przyszłości otrzyma gimnazyjum, mają być przedstawiane niezwłocznie uniwersytetowi z wyłożeniem opinii, na jakie w szczególności potrzeby użyte być mają (jeżeli sam ofiarodawca tego nie oznaczył); uniwersytet zaś przedstawia tęż opiniję kuratorowi; nie mogą one być jednak obracane na co innego, tak samo jak możliwe reszty od rocznego dochodu, prócz na miejscowe potrzeby gimnazyjum lub jego ustanowień, albo na inne szkoły gubernii wołyńskiéj. Co do nauk, Ustawy milczą o podziale na „klasy“ i „kursa,“ powiadają tylko, że nauczycieli w gimnazyjum ma być 19-tu; dziewięciu starszych,

dziesięciu młodszych. Starsi dawać mają: 1-y matematykę elementarną, 2-gi matematykę wyższą, 3-ci fizykę i chemiją, 4-ty historyją naturalną, 5-ty historyją i gieografiją, 6-ty literaturę, 7-my ekonomikę polityczną i prawo, 8-my anatomiją i fizyjologiją, 9-ty chirurgiją. Naukę moralności mieli rozdzielić między siebie nauczyciele matematyki, historyi i literatury. Nauczyciele młodsi uczyć mają: 1-y rolnictwa i ogrodnictwa, 2-gi architektury i mechaniki praktycznéj, 3-ci sztuki leczenia bydląt, 4-ty języka rosyjskiego, 5-ty języka greckiego, 6-ty jęz. francuskiego, 7-y jęz. niemieckiego, 8-y jęz. łacińskiego z polskim, 9-y rysunków, 10-y sztuki pisania. Ponieważ podział ten na nauczycieli starszych i młodszych miał na widoku głównie wysokość pensyi, nic więc właściwie nie orzekał o samym planie nauki, który Cz. utrzymał według pierwotnego projektu. Zgodnie z życzeniem Cz-go, Ustawy dozwalały „obywatelom i miastom gubernii wołyńskiéj przysyłać i utrzymywać na własnym koszcie uczniów, aby ci, podług żądania utrzymujących ich, mogli się w będących przy wołyńskiém gimnazyjum ustanowieniach uczyć architektury i mechaniki praktycznéj, rolnictwa i ogrodnictwa, chirurgii, nauki położniczéj i nauki leczenia bydląt.“ Uczniowie, którzy skończyli nauki klas wyższych, a szczególniéj słuchacze chirurgii, nauki położniczéj i weterynaryi, oraz chcący być gieometrami praktycznymi, odbywszy egzamin w gimnazyjum, brać mieli od dyrektora świadectwo, na mocy którego uniwersytet wileński wydawał im patent służący im na całe imperyjum. Uczniowie zaś ogrodnictwa i rolnictwa poprzestawać mieli na świadectwie dyrektora, po odbytym, rozumie się, egzaminie. Wreszcie Ustawy zatwierdzają zakładającą się przy gimnazyjum biblijotekę z tym dodatkiem, że biblijotekarz prócz właściwéj sobie czynności, obowiązanym będzie dawać kurs gramatyki powszechnéj i biblijografii,—oraz mającą się z ofiar obywatelskich założyć drukarnię, w któréj „pozwala się drukować i przedawać wszystkie książki do nauk, jakie od uniwersytetu naznaczone będą, i inne dzieła a to stosując się do ustaw o cenzurze wydanych.“

Do Ustaw dołączony był etat gimnazyjum wołyńskiego, który ze względu na rzadkość druku tego, podaję tu w całości jako interesujący przyczynek do dziejów wynagradzania pracy nauczycielskiéj, jakkolwiek z góry uprzedzić muszę, iż Cz. pensyje etatem wskazane wielu nauczycielom podwyższał.

I Urzędnicy Gimnazyjum:

Dyrektorowi	rocznie	rs. 1000
Prefektowi	„	„ 600
Biblijotekarzowi	„	„ 700
Kapelanowi	„	„ 350
Wikaremu jego	„	„ 150

II. Nauczyciele:

a)	Dziewięciu starszym t. j. 1-o matem. element. 2-o matem. wyższéj, 3-o fizyki i chemii, 4-o historyi natur., 5-o ekonom. polit. i praw po 600 rocznie .	„ 3000
	6-o gieografii i hist., 7-o literat., 8-o anat. i fiz. 9-o chirur. po 500 rocznie	„ 2000
b)	Dziesięciu młodszym t. j. trzem: ogrodn. i roln., sztuki lecz. bydl., archit. i mech. prak. po 400 rs.	„ 1200

pięciu nauczycielom języków t. j. rosyjs., franc., niem., grec., łacińskiego wraz z polskim, każdemu z 4-ch pierwszych po 400 rs. rocznie . . . . . „ 1600

nauczycielom { ostatniemu zaś . . . . . „ 500
rysunków . . . . . „ 300
sztuki pisania . . . . . „ 150

III. Pomocnikom i innym.

Pomocnikowi biblijotekarza . . . . . „ 150
„ przy gabinecie fizycznym . . . . „ 100
„ przy laborator. i gabin. hist. natur. „ 200
„ nauczyciela anatomii i chirurgii . . „ 200
„ nauczyciela sztuki leczenia bydląt . „ 200
Szwajcarowi i stróżowi . . . . . „ 160
Na robotników do ogrodu . . . . . „ 300

IV. Na różne ekspensa.

Na utrzymanie i oporządzenie budowli gimnaz. „ 600
„ powiększenie biblijoteki . . . . . „ 240
„ pisma peryjodyczne i gazety . . . . . „ 100
„ modele i machiny . . . . . „ 200
„ doświadczenia i narzędzia fizyczne . . . . „ 200
„ doświadczenia i narzędzia chemiczne . . . „ 200
„ utrzymywanie ogrodu botanicznego . . . . „ 300
„ objazdy, zdejmowanie rysunków i sztychowanie, na blachach miedzianych, roślin . . . . „ 300
„ narzędzia anatomiczne i dysekcyje . . . . „ 200
„ utrzymywanie drukarni, pokąd taż dostatecznego dochodu z siebie nie przyniesie. . . . „ 220

Suma rs. 15420

Po otrzymaniu Ustaw Cz. postanowił jaknajświetniéj dzieło swoje zaprezentować i jak zwykle udał się do Kołłątaja z prośbą nakreślenia programu uroczystości, programu nauk i napisania mowy dla niego. Kołłątaj śpieszył z wykonaniem poleceń i wszystkie trzy załatwił (Czytać je można w „Korespondencyi listownéj“ III, 160—165, 207—234, 247—283). Pierwsze dwa projekta Cz. przyjął, ostatni odsunął, napisawszy mowę sam, bo myśli „swoje własne, choć mniéj dobre, z większém mówi się uczuciem“—jak się usprawiedliwiał przed Kołłątajem. Dnia 1-go października wobec wielkiego zjazdu obywateli pod przewodnictwem marszałków, oraz osób urzędowych, na czele których był gubernator książę Wołkoński, wobec biskupa łuckiego Cieciszowskiego, wobec delegatów od uniwersytetu i Towarzystwa Przyjaciół Nauk, przy huku stu dział i dzwonieniu we wszystkie dzwony, rozpoczęła się uroczystość okazale urządzoném nabożeństwem, na którém Jan Kanty Bożydar Podhorodeński miał kazanie o potrzebie łączenia religii z nauką. Potém nastąpiły mowy. Cz. jako twórca zakładu, powitał radośnie dostojne zgromadzenie, wykazując charakter i znaczenie tego wielkiego w dziejach edukacyi święta. „Rzadko bywa—mówił on—tak ważna i przy-

jemna wszystkim uroczystość, jak jest dzisiejsza. Ojcowie familii przynoszą zgodne życzenia i trwałe ofiary dla szczęścia potomków. Młodzież uznaje dzień dzisiejszy za święto nadziei dla siebie, a wdzięczności ku sprawcom przyszłego ich wydoskonalenia. Nauczyciele zapisani w poczet urzędników państwa, zwiększają odtąd obowiązki dla kraju, który staje się im dobroczynną ojczyzną, a nauk siedliskiem. Szanowny pasterz wśród współbiskupów, opatów i różnéj dostojności kapłanów, pali błagalne kadzidło Panu zastępów, aby religija i moralność, te pierwsze zasady naszych ustanowień, mimo odmianę pokoleń, stały się trwałém narodowéj i familijnéj społeczności dziedzictwem. Panujący, przemówiłszy łaskawie do narodu z otwartością o potrzebie doskonałego wychowania, tłomaczy dziś wdzięczność, że jego starania przemieniły się w powszechną troskliwość, a dzieło cesarza stało się wspólném dziełem monarchy i narodu.“ Wystawia potém mówca stan oświecenia w dawnéj Polsce, wspomina z uwielbieniem (działając, według rady Kołłątaja, na ambicyją słuchających obywateli-ofiarodawców) imiona tych, co się do krzewienia nauk przyczynili, wysławia Aleksandra I-go, który dozwolił, żeby każdy naród mógł „w swoim języku własne i nabyte wiadomości upowszechniać i przenosić,“ wspomina o Towarzystwie Przyjaciół Nauk w Warszawie, o uniwersytecie wileńskim, przedstawia w krótkości praktyczne korzyści, jakie przynieść mogą nauki w gimnazyjum wołyńskiém zaprowadzone, szerzéj zastanawia się nad ważnością wychowania kobiet, nadmieniając, że ma być założone seminaryjum mistrzyń, rozumnie przemawia do niewiast: „płci piękna! nie pozwalaj, aby cię przyrównywano do kwiatu; piękność róży trwa dni kilka, więdnieje prędko i ciernie tylko zostają; lata pierwszéj młodości są krótkie; ważniejsze jest wasze w wieku dojrzalszym przeznaczenie, stajecie się matkami nowego pokolenia; niech wam zawsze zostanie to ciesząće wspomnienie, że cień skazy nie dotknął się nawet dni waszéj piękności.“ Wspomniawszy wreszcie o biblijotece, gabinetach historyi naturalnéj, fizyki, zachęciwszy współobywateli do dalszych ofiar, kończy przemową do delegatów uniwersytetu, uznając potrzebę „jednéj władzy edukacyjnéj,“ do nauczycieli gimnazyjum i młodzieży szkolnéj. W imieniu dyrektora, który nie przyjechał, wypowiedział mowę (napisaną przez Czackiego) prefekt Antoni Jarkowski, kiedy mu wręczono dyplom ustanawiający gimnazyjum wołyńskie. Wystąpili inni mówcy, z pośród których wymienić należy Jana Nepomucena Wyleżyńskiego członka Tow. Przyj. Nauk, który w imieniu obywatelów wypowiedział pochwałę nauk wogóle i złożył podziękowania Cz-mu za jego niestrudzoną gorliwość w doprowadzeniu do skutku instytucyi, która światło w narodzie rozszerzać miała. Obiad, na którym pito tylko zdrowie Aleksandra I-go, zakończył uroczystość otwarcia. Nazajutrz i dnia następnego rozpoczęły się lekcyje również przy spółudziale licznych gości, poprzedzane wstępnemi mowami. Antoni Jarkowski rozpoczął wykład prawa obszerną mową, w któréj skreśliwszy rys historyczny rozwoju téj nauki, przedstawił system Quesnaya jako najdoskonalszy i zapowiedział, iż w lekcyjach swoich jego trzymać się będzie, gruntując całą naukę na téj podstawie, że „porządek moralny, z którego wypływają wszystkie nasze obowiązki, zasadza się na tychże samych prawach przyrodzenia, wiecznych, nieodmiennych i koniecznych, na jakich zasadza się porządek fizyczny.“ Wszystkie „umiejętności moralne“ dadzą się „okazać sposobem matematycznym, póki tylko iść będą za tym fizyczno-moralnym porządkiem,

a gdzie przez takowy sposób okazane i dowiedzione być nie mogą, będzie to dowodem, że od tego jedynego porządku odstąpiły.“ Prawo polityczne, ekonomija polityczna, prawo narodów, prawo cywilne i kryminalne, „cała zgoła prawodawstwa umiejętność we wszystkich względach uważana niczém inném w saméj rzeczy nie będzie tylko nauką prawa przyrodzenia pod wielorakiemi stosunkami uważanego.“ Wojciech Jarkowski zagaił wykład matematyki elementarnéj. Antoni Malawski zachęcał do uczenia się języka niemieckiego z dwu względów: najprzód dlatego, że „Niemcy nauki i umiejętności do najwyższego podnieśli stopnia,“ że wszystko, co jest dobrego, tłómaczą i że obszar tego języka jest wielki, powtóre dlatego, że pewna część Polaków podlega panowaniu niemieckiemu i że w saméj Rosyi dużo jest Niemców, z którymi trzeba umieć porozumiewać się. Antoni Strzelecki odczytał mowę (przez Cz-go napisaną), w któréj rozwodził się o znaczeniu nauki języków słowiańskich dla umiejętności wogóle, mówił o gratice odrębnéj, którą zrażać się nie trzeba. wykazywał potrzebą znajomości języka rosyjskiego, przywodząc i tę okoliczność, że „statuta litewskie pisane były po rusku,“ że „Wilno i Kraków, a potem Ostróg najpierwsze miały ruskie drukarnie, jeśli w Wenecyi drukowane w tym języku pisma za doświadczenia pierwsze tylko uważać zechcemy;“ powoływał słowian do łączności: „Dobroczynność monarchy nas wszystkich zjednoczyła. Zawierajmy przymierze, jakie ludziom słowiańskiego rodu należy. Miejmy w ręku obiecany uczonego Lindego słownik: wspomagajmy równie potrzeby języków i wyobrażeń. Nikną trudności, gdy je kto pragnie i umie zwyciężać.“

Na całéj téj uroczystości Kołłątaj nie był, ponieważ Cz. nie okazał „szczeréj chęci w zaproszeniu swego spółpracownika;“ boleśnie to odczuł ekspodkanclerzy, jak to widać z listów po 1-ym października pisanych. Cz. starał się pochlebnymi listami i wzywaniem rady i pomocy zatrzéć to niemiłe wrażenie; wysłał w dniu otwarcia gimnazyjum rodzaj urzędowego podziękowania, w którém między innemi pisał: „Ośmieliłem się wezwać JWPana rady, dałeś ją rozważnie i w przyjemnym sposobie. Dałeś ją jak człowiek, który czuł i wielkość dzieła, jego cele i który chciał oddać usługę krajowi i wsparł moje niedoświadczenie. To szczere wyznanie niech służy za świadectwo mego czucia, niech dowodzi rozległość jego użytecznéj, wiekiem i nieszczęściami niezmniejszonéj gorliwości.“ Ale słowa takie nie mogły naprawić tego, co się stało; w duszy Kołłątaja kryła się gorycz, która w liście do Czackiego (3-go października) zdradziła się szorstką krótkością odpowiedzi, a w liście do prefekta gimnazyjum wołyńskiego (18-go paźdz.) wyjawiła się w sposób wyraźny; mówi tu Kołłątaj o zazdrości prześladującej go przez całe życie i dodaje: „ponieważ ją nalazłem tam nawet, gdziem się spodziewać nie powinien, przeto chętnie już ustępuję z drogi i więcéj się z nią (t. j. zazdrością) pasować nie chcę.“

Początki działalności gimnazyjum wołyńskiego świetnymi nazwać się nie mogły. Z 19-u nauczycieli wymaganych przez ustawę, ledwie 13-u rozpocząć mogło wykłady, jak to widzimy z publikacyi (w jęz. polskim i łacińskim) p. n. „Wzór i porządek nauk, które na lekcyach publicznych w gymnazium wołyńskiem od 1-go października 1805 do ostatnich dni lipca 1806 dawane będą.“ W „czterech klasach języków“ uczyli: 1) Franciszek Olędzki (łaciny i polskiego),

2) Paweł Jarkowski (jęz. francuskiego i nauki moralnéj), 3) Antoni Malawski (jęz. niemieckiego i gieografii), 4) Antoni Strzelecki (jęz. rosyjskiego i arytmetyki). W „kursach nauk dwuletnich“ wykładali: a) w kursie pierwszym: 5) Wojciech Jarkowski (gieometryją teoryczną, trygonometryją płaską i gieometryją praktyczną), 6) Karol Mirowski (gieografiją polityczną i historyją, zaczynając od nowożytnéj), b) w kursie drugim: 7) Jan Witwicki (fizykę), 8) Antoni Jarkowski (prawo natury, polityczne, ekonomiją polityczną i prawo narodów), c) w kursie trzecim: 9) Franciszek Scheidt (chemiją i historyją naturalną). W „kursach dodatkowych“ uczyli: 10) Józef Czech (algiebry), 11) Franciszek Zaliwski (mechaniki praktycznéj), 12) Michał Jurkowski (języka greckiego), 13) Feliks Sapalski (rysunków). Nie było zatém nauczycieli literatury, anatomii z fizyjologiją, chirurgii, rolnictwa z ogrodnictwem, architektury, weterynaryi. Osobnéj godziny na wykład religii nie było; kazania oraz nauki niedzielne i świąteczne zastępowały ją przez lat parę. Lekcyje, tak samo jak za czasów komisyi edukacyjnéj, były zazwyczaj dwugodzinne. Obowiązki lekarza uczniów pełnił Jan-Kanty Bartsch, doktór medycyny, członek towarzystwa amerykańskiego w Edynburgu. Dyrektorem był znany matematyk (ur. 1762 r.) Józef Czech, prefektem Antoni Jarkowski b. profesor prawa przyrodzonego w akademii krakowskiéj, człowiek surowy lecz prawy. Ani biblijoteka, ani ogród botaniczny, ani osobna szkoła mechaników i gieometrów, ani drukarnia urządzone nie były. Uczniowie zjeżdżali się powoli i w ciągu roku szkolnego 1805/6 było ich ogółem 280. Martwiło to Cz-go, ale pocieszał się tém, że „we wszystkich szkołach jest niezmiernie mała liczba uczniów; twierdzą powszechnie, że drożyzna jest przyczyną.“ Z wykładu nauczycieli i działalności zarządu gimnazyjum Cz. był zadowolony, niecierpliwiło go tylko, że w Krzemieńcu „lubią robić pomału.“ On sam pracował gorączkowo; oprócz pisania rozpraw naukowych (o żydach, o cyganach), wynajdował młodzieńców, których wysławszy na naukę za granicę mógłby następnie spożytkować jako nauczycieli gimnazyjum, załatwiał interesa szkolne, pośredniczył w pozyskaniu Jana Śniadeckiego na profesora i rektora uniwersytetu wileńskiego, tworzył nowe projekta szkolne i zaprowadzał nowe urządzenia w Krzemieńcu. Do tych ostatnich należy ustanowienie „sądu uczniów“ według ustaw przez siebie (w sekrecie przed Kołłątajem) napisanych. Sąd ten miał tylko stosować się do uczniów wyższych kursów. Składał się z trzech członków, z każdego kursu po jednym i z prezesa; wszyscy mianowani byli przez wybór. Co roku, w dwa tygodnie po rozpoczęciu nauk, dyrektor gimnazyjum wyznaczał dzień wyboru; dawał prezydencyją któremu z profesorów lub prefektowi, jeśli sam był zatrudnionym. Dyrektor, prefekt lub nauczyciel prawa przekładał uczniom, jak wybór własnych sędziów jest pochlebny dla wybierających, jak zaufanie władzy edukacyjnéj powinno szczęśliwe wywrzéć skutki, że wreszcie po wyborze sędziów i ich sprawowaniu się będzie można poznać, czy ta udzielona wolność jest pożyteczną dla doskonalącéj się młodzieży. Następnie oznaczeni profesorowie polecali podanie kandydatów przez tajemne głosowanie. Dyrektor potwierdzał wybory; z ważnych przyczyn, z których sprawę zdawał tylko wyższéj zwierzchności, mógł raz jeden polecić powtórny wybór jednego członka i to nieodwołalnie. Ażeby zapobiedz chęci pieniania się, ustanowieni byli cenzorowie w liczbie trzech; ich zadanie po-

legało na nakłonieniu do zgody, a w razie niepodobieństwa, na spełnianiu czynności instygatora, jeżeli przewinienie było publiczne. Skargę podawano na piśmie. Sądu pierwszém zadaniem było doprowadzenie do zgody; wielość ugód była zasługą sędziów, gdy wielość spraw popieranych była zakałą skarżącego się. Wyrok, większością zdań wydany, zapisywano w osobnéj księdze i ogłaszano; w sprawie większéj wagi, gdy zdania były rozdzielone, sędziowie wzywali rady profesora prawa. Wyrok i akta przesyłano dyrektorowi gimnazyjum, który albo wyrok potwierdzał, albo w sprawach, w których możliwą była zgoda, pośredniczył, albo wolność odwołania się do całego zgromadzenia nauczycielskiego zostawiał, i wraz z nimi ostateczny wyrok wydawał. W wymierzaniu kar kierowano się zasadą „utrzymywania punktu honoru.“ Były one takie: 1. Za złe uczenie się, niebywanie na lekcyjach, za użycie obelżywych wyrazów, lub za nieposłuszeństwo i krnąbrność: a) zawieszenie od prawa noszenia szpady lub szabli w święta, w które pozwala się je nosić uczniom wyższych kursów; b) zawieszenie od praw ucznia gimnazyjalnego, imię i nazwisko takiego ucznia okryte krepą; c) ogłoszenie we wszystkich klasach, że się źle uczy; d) „po doświadczonéj niepoprawie“ wymazanie zupełne z regiestru uczniów bez dania świadectwa szkolnego. 2. Za przewinienie przeciwko obyczajom stosowano dopiero co wymienione kary, z tym dodatkiem, że obostrzano wymazanie ogłoszeniem, aby „uczeń nie znajdował się w żadném społeczeństwie uczniów.“ 3. Za podniesienie ręki lub uderzenie ze złości najwyższą karą było ogłoszenie winy po szkołach całéj gubernii. Jak widzimy, plagi z wyższych kursów usunął Cz. zupełnie, uważając uczniów niejako na równi ze studentami uniwersytetów; w „klasach“ polecił „kary batogów“ używać jaknajrzadziéj. Łagodność w postępowaniu z uczniami, za największą nauczyciela zaletę poczytywał, twierdząc i słusznie, że przykład nauczyciela wpływa na charakter ucznia. „Uczeń—powiadał—przenosi do swego serca naukę i przykłady. Doświadcza surowego postępowania, czemuż nie ma być również surowym? Doświadcza w szkole rozumu, serca, sprawiedliwości — wymierzać ją równie ośmieli się. Nauczyciele są zastępcami rodziców. Cóż dla ich serca pochlebniejszego, czy kiedy dziecię widzi razem i dawcę życia i dawcę kar, czy kiedy całuje z uczuciem tę rękę, która pieści w kolebce, a prowadzi łagodnie w dojrzalszym wieku do wspólnictwa pracy i sławy („Zalecenie szkole Dąbrowickiéj“ u Osińskiego, str. 114).“

W tymże czasie (r. 1806) ułożył Cz. przepisy dotyczące karności uczniów i wogóle stosunku ich do gimnazyjum *). Główniejsze z nich przytaczam. Szkoły otwierają się corocznie 15-go września a kończą się 20-go lipca. Każdy uczeń koniecznie przyjechać winien na czas otwarcia szkoły. Jeżeli się spóźni do 20-go września, przyjętym nie zostanie; choroba tylko własna lub jednego z rodziców, zaświadczona, od téj surowości uwalnia. Ktokolwiek „bez gwałtownéj przyczyny, o któréj stanowi władza edukacyjna,“ wyjedzie przed egzaminami, zostanie

*) Odezw do uczniów gimnazyjum wołyńskiego wylicza Estreicher (I, 229) pięć; najpierwsza z dnia 11-go kwietnia 1806 r., ostatnia z 30-go kwietnia 1812 r.; ja biorę przepisy z téj ostatniéj, gdyż nie mogłem dostać dawniejszych. Sądzę jednak, że choć były odmiany, nie miały one wielkiéj doniosłości.

w tejże saméj klasie lub kursie. Wolno jest rodzicom i opiekunom zostawiać dzieci na wakacyje w Krzemieńcu, gdzie „doskonalić się będą pod równym władzy szkolnéj dozorem.“ Każdy uczeń, odjeżdżając na wakacyje, ma w liście pochwalnym wyrażony stopień zasługi, a kto listu pochwalnego nie ma, widać nań nie zasłużył; odwożący zatém ucznia do domu powinien zwierzchności szkolnéj pytać się, czytać co napisano w protokułach, i donosić rodzicom. Rodzice lub opiekunowie w czasie wakacyj nie dozwolą dzieciom, aby odzwyczajały się od pracy; powinny one sobie przypomnieć, czego się nauczyły, a ile to być może, gotować się mają do tych nauk, których uczyć się będą w roku przyszłym. Rodzice i opiekunowie odsyłając napowrót dzieci, uczynią rzecz pożyteczną dla siebie samych, gdy doniosą władzy szkolnéj o wadach w tym czasie dostrzeżonych i o książkach, jeżeli jakie prócz szkolnych dzieciom dali. Uczeń gimnazyjum wołyńskiego nie może być sobie samemu zostawionym, powinien mieć „dozorcę“ a gdyby był przypadek, że dozorca taki nie został umówiony, to władza szkolna wyznaczy, na koszt rodziców lub opiekunów, dozorcę, lub ucznia do rodziców albo opiekunów odeśle. Służący uczniów, nie chodzący nawet do szkoły, podlegać winni władzy szkolnéj: rodzice, odsyłając dzieci, zechcą wyrazić w zaświadczeniu, które dadzą służącemu, lub w liście do prefekta, czy mają ufność w takim służącym. Uczeń powinien być odprowadzony do szkoły i ze szkoły, do kościoła i z kościoła. Wszelkie chodzenie po mieście samego ucznia bez gwałtownéj potrzeby, o któréj władza gimnazyjalna nieodwłocznie stanowi, poczytane będzie za winę; niewolno bez pozwolenia wyjeżdżać na spacery lub do kąpieli; odpowiada za przekroczenie przepisu uczeń i dozorca. Dozorca nie może się oddalać od ucznia. Gdyby dla słabości nie mógł iść z uczniem lub miał potrzebę oddalenia się z domu, to w pierwszym wypadku „przyda uczniowi zaufanego widza,“ w drugim zaś zostawi w stancyi przy uczniach „jaką osobę lub jednego z uczniów do dozoru wyznaczy, dawszy im zatrudnienie, które odbyć mają w jego nieprzytomności.“ Wszyscy dozorcy w ważniejszych przypadkach udawać się powinni do prefekta, który udzieli rady, obmyśli środki. Jeżeli rodzice lub opiekuni powierzą cokolwiek pieniędzy samym dzieciom, dozorcy mają pilnować aby dzieci odsyłały co miesiąc rachunek sprawdzony przez nich, rodzicom lub opiekunom. Uczniowie nie mogą nic brać na kredyt (miała tego pilnować policyja), „gdyż nie są jeszcze panami własnéj woli ani majątku swojego.“ Gdyby na czas nie przyszły pieniądze z domu, dozorca lub sam uczeń udać się ma do prefekta, który potrafi zaradzić. Ubogi gdy zachoruje, receptę od doktora daną podpisze prefekt, a za nią lekarstwo wydane będzie. Wszystkie nauki są darmo dawane; z talentów—śpiew i rysunek; fechtowanie zaś i muzyka, jeżdżenie na koniu i taniec—dla uboższych a medalami zaszczyconych; dla innych „te talenta dają się za mierną opłatę.“ Uczniowie pod żadnym pozorem uwolnić się od chodzenia na lekcyje nie mogą; nie pilnujący obowiązków swoich przyprowadzeni będą do szkoły; a w miarę niepoprawy większym karom podlegać mają. Codziennie „cenzorowie“ klas i kursów powinni donosić o tych, co nie byli na lekcyi lub prędzéj wyszli, albo nie tak się sprawowali jak należy; cenzorowie za każde opuszczenie obowiązku odpowiedzą. Kto nie dokończy kursów, nietylko świadectwa nie dostanie, ale „rząd edukacyjny uwiadomi inne władze, aby zapowiedziana srogość przez prawo skutek swój wzięła; kraj bowiem potrzebuje ludzi moralnych i umiejętnych;“ a „przerwana i niedokończona nauka czyni

młodziana półuczonym," tak że „często niewiadomość, obok prawego rozsądku, jest więcéj życzoną niż natłoczone i nieuporządkowane wiadomości." Uczeń powinien pracować nad sobą, aby był panem samego siebie i umiał być wyższym nad swoje namiętności; szukać ma chluby tylko w doskonaleniu serca i rozszerzaniu władzy rozumu. Najpierwszą z cnót jest religijność: każdy uczeń powinien być na mszy, w wieczór niech rozważy codzienne postępowanie i zabawy, spowiedzi dopełniać ma w oznaczonym czasie... Gra w karty, w warcaby, lub loteryją nie może mieć miejsca wśród uczniów; wszelkie zamiany rzeczy między uczniami uznaje władza szkolna za niebyłe; chowanie psów i ptaków przeszkadza nauce; gdyby je u ucznia znaleziono, władza szkolna zabiera je, sprzeda i pieniądze odda na ubogich; podobnież „z bronią ognistą;" pod żadnym pozorem „kurzenie tytuniu" uczniom i ich służącym nie może być pozwoloném; tabaka zaś tylko za piśmienném świadectwem doktora... Uczty, jako odrywające od nauki, nie mogą mieć miejsca między uczniami. W ubiorze zaleca się skromność. „Proszę rodziców i opiekunów—powiada Cz.—aby na niepotrzebne stroje, wymyślne bielizny lub inne ubranie, którym moda codzień daje inny kształt i to, co teraz poleca, w krótkim czasie znowu wyśmiewa, nie dawali pieniędzy. Mundur gimnazyowy z sukna krajowego w cenie średniéj jest zaszczytem; wolność onego noszenia jest chwałą. Mundur koniecznie na wszystkich uroczystościach powinien być noszony od tych, co go mieć mogą. Ubożsi niech się starają mieć surduty mundurowe. Kto do mnie ma interes, uczyni mi rzecz przyjemną, gdy w mundurze przyjdzie. Czapki haftowane i t. p. oznaki zbytku są śmiesznością. Uczeń nie powinien okazać miękkości, ta nie jest godna młodziana nadziei: kogo postrzegę, że zbytkownie będzie się ubierał, drogie sukno nosił, tego nie będę uważał za dziecko mnie miłe; bo uważam go jak niechcące prostotą szlachetną szukać w mojém sercu szacunku..." Za każde przewinienie spotka nieodwłocznie odpowiednia kara. „Zaleciłem najmocniéj—powiada Cz.—aby uczniom kursowym zasłużona kara darowaną nie była. Uronię może łzę nad nieszczęśliwym, który zasłuży na całą surowość kary, lecz musi to nastąpić, aby przykład mógł wymownie przemawiać do bojaźni, kiedy szlachetne uczucia niezawsze stworzą ciągłe i dobre postępowania. Każdy kursowy uczeń niech wspomni, że wychodząc z klas zaczyna nową epokę życia swojego; że należąc pierwéj tylko do społeczności familijnéj zbliża się do tego momentu, kiedy narodowa społeczność go przyjmuje, aby umiał sumiennie rozkazywać lub dokładnie wykonywać poruczone obowiązki." Zbiór tych przepisów zakończył Cz. piękną do młodzieży przemową: „Nie zlęknę się sądu historyi, jeśli jaka karta téj księgi dla naszych prowincyj wśród dziejów o wielkich wypadkach zostanie; lecz nadewszystko nie zarumienię się przed sobą samym i przed wami. Pochlebiam sobie, że mam jakiekolwiek prawo do waszych serc. Nie chcieliśmy i nie chcemy was smucić. Pomagamy wam być wesołymi; a jeżeli powinność nasza każe zrządzić szczególnym uczniom przykrość dla ich dobra, stanie się ona zarodem wesołości w dniach dojrzałego życia, kiedy już w surowéj cnocie znajdziecie pomyślność, a wtenczas prawdziwe moralne nieszczęścia nazwiecie skutkiem namiętności, którym rozum nie rozkazuje. Przynoście mi waszę ufność i dobre postępowanie w nagrodę mojego do was przywiązania. Niech dla nas wszystkich Krzemieniec będzie świątynią cnoty, a przybytkiem nauk."

Z okoliczności zamknięcia roku szkolnego, skorzystał Cz., ażeby do licznie zebranych obywateli przemówić (dnia 20-go lipca 1806) w sprawie wychowania publicznego i osłabić te uprzedzenia, jakie istniały wśród możniejszych mianowicie rodzin, wychowujących dzieci swe w domu. Cz. który sam kształcił się tylko prywatnie, wie dobrze i uznaje wielką wartość wychowania domowego, to też z wielką zręcznością wykazuje w początku swéj mowy jego zalety, a tak usposobiwszy dobrze słuchaczów, przechodzi do przedstawienia jego wad, ażeby skończyć zachętą do powierzenia dzieci pieczy gimnazyjum wołyńskiego. „Uczeń w domu—mówi tu między innemi Cz.—nie widzi tylko siebie, nauczyciela, rodziców, których może omylić, a zawsze ubłagać; patrzy na domowników jak na przyszłe narzędzia swéj woli... Samolubstwo odróżnia go od innych. Mniema, że jest najlepszym i najuczeńszym, bo niema punktu porównania. Wszystkie nazwiska umiejętności są mu wiadome, ale ich gruntownie nie zna i związku między niemi nie wie. Zadziwia nieumiejętnych językiem nauk, a zyskuje niepomyślną dla siebie litość od uczonych. Zna siebie choć nie dobrze, ale nie zna zupełnie ziomków. On wychodząc z podwojów własnego domu, jest dla własnéj ziemi i współmieszkańców prawie cudzoziemcem. Dumnym jest, że mówi językiem Woltera, Klopsztoka, Petrarchy lub Miltona, a najrzadziéj językiem Horacyjusza, ale nie czuje, że mowy różnych narodów ułatwiają tylko wzajemne myśli i życzeń tłomaczenie; a ogromny słownik kilkunastu języków nie jest jeszcze jedną kartką loiki albo rozdziałem potrzebnych umiejętności. Najczęściéj młodzian taki jest próżnym, bo wyższa zasługa rówiennika nie jest mu wiadoma. Wie, że jest rząd, ale nie doświadcza jego czynnéj opieki w badaniu o jego postępkach, w zachęcaniu i udziale nagród. Wstydzić się tylko może przed rodzicami, których łzy łączą się ze łzami dzieci i odnawiany dają dowód czułości i nadziei. Lecz opinija publiczna nie wpływa w wychowanie takiego młodziana. Przyjaźń, zapomnienie o sobie, dla dobra społeczności, rzadko mieć mogą ołtarze w domowém zaciszu, bo nie masz takich wypadków i takiego zbioru ludzi równego wieku jak w publicznéj szkole.“

Kołłątaj zjechał do Krzemieńca na ten popis, na którym wygłoszona była mowa powyższa; niezbyt jednak pochlebne dla szkoły wyniósł z pobytu tego wrażenie; uderzyły go niemile „nieład i intryga.“ Nieład powstawał stąd, że do niektórych egzaminów wtrącał się i sam T. Cz. i brat jego Michał: „z nieporządnego i niejasnego wprowadzenia kwestyi, nastąpić musiało wiele zamieszania i nieporządku.“ Mianowicie profesorowie historyi (Mirowski) i prawa (Antoni Jarkowski), oddawszy egzamin Cz-u, tak się czuli zmieszanymi wskutek wyrwanych kwestyj i wielorakich zarzutów ze strony Michała Czackiego, oficyjała Podhorodeńskiego i in., iż słuchającemu wydawały się dwie te nauki najgorzéj, „bez najmniejszego porządku i loiki.“ Intrygę dojrzał Kołłątaj w postępowaniu dyrektora gimnazyjum, który nie lubiąc Wojciecha Jarkowskiego, nauczyciela matematyki elementarnéj, sam zaczął z niéj egzaminować, i nadając „wieloraki zwrot kwestyjom,“ mieszał niewprawione jeszcze w rozumowanie bo niedorosłe dzieci; mimo to niektórzy dość dobrze odpowiadali. Cz. zaś żalił się przed Kołłątajem, że egzamin z rachunków poszedł najgorzéj, gdyż „nietylko uczniowie, ale profesor nawet wyeksplikować się nie umiał.“ Gdy Kołłątaj inne wyraził zdanie, Cz. widocznie był z tego niezadowolony i zimno traktował swego niegdyś współpraco-

wnika. W końcu, nie mając jakoby czasu rozmówić się z nim obszernie, napomknął mu, że wkrótce będzie mógł zaprowadzić uniwersytet w Krzemieńcu i że napisany w tym celu statut prześle Kołłątajowi. Jakoż uiścił się w trzy miesiące potém z téj obietnicy. Gdy się Kołłątaj w nadesłanym statucie rozejrzał, dostrzegł z bolesném zdziwieniem, że to jest statut dla gimnazyjum w takim zakresie, w jakim już był przezeń ów „projekt ustawy“ opracowany. Statut ten nie podobał mu się w wysokim stopniu, z naciskiem zarzucał mu brak porządku. Nie znamy tego statutu—nigdy on zresztą potwierdzonym nie był; ale z odpowiedzi Cz-go na zarzuty Kołłątaja wiemy, jakie zasady, w nim wyrażone, najdroższe były Cz-mu. Oto one: „rząd koncentrowany w dyrektorze i ustawnéj radzie, niemożność deliberowania składu nauczycielów nad administracyją, usunięcie elekcyjów, ścisły dozór uczniów, polecanie wychodzących do administracyi rządowéj i odbieranie od nich wiadomości, egzamina guwernerów domowych i guwernantek, oznaczenie koniecznie potrzebnych nauk, których nieuchronnie uczyć się potrzeba.“ Są-to „przedmioty“ — dodaje Cz.—„z których ofiary nigdy nie zrobię; i gdyby część tych warunków upaść miała w dzień otwarcia uniwersytetu, wolałbym się go wyrzec, bo instrukcyja młodzieży nie byłaby taka, jak my ją sobie życzymy, nie chcąc mieć niekarnych pół-uczonych, albo kłótni, które gorszą we wszystkich prawie akademijach (Koresp. list. IV, 249).“ Prosił Cz., i to dość natarczywie, Kołłątaja, żeby nad tym statutem uwagi swoje porobił, ale ten zrażony bezowocnym niemal skutkiem pracy swojéj poprzedniéj, oświadczył stanowczo, że nie wprzód weźmie się do rozpatrzenia statutu, aż dostanie go uporządkowanym według uwag Jana Śniadeckiego, który wtedy w Porycku u Cz-go bawił i który już przed Kołłątajem statut ów przeglądał. Wywiezienie Kołłątaja do Moskwy w końcu 1806 r. czy też na początku 1807 przerwało naprężone wielce w ostatnich miesiącach stosunki z Czackim, który już od roku zwrócił się po rady do innego znakomitego pedagoga, do Jana Śniadeckiego. Lecz i z tym przyjazne stosunki trwały niedługo, gdyż niemal z chwilą objęcia urzędu rektora w uniwersytecie wileńskim przez Śniadeckiego, powstały między nim a Cz-im spory z powodu gimnazyjum. Cz., który napisaniem wspomnianego statutu zaznaczył usamowolnienie się z pod wpływu Kołłątaja, zostaje od r. 1807 już samoistnym twórcą i wykonawcą projektów, które w jego płodnéj a ruchliwéj wyobraźni rodziły się co chwila, i były dowodem gorącego uczucia i niestrudzonéj działalności, chociaż na drodze do urzeczywistnienia traciły wiele ze swéj imponującéj wielkości. Od r. 1807 powstaje szereg urządzeń, mających na celu przedewszystkiém wzmożenie zasobów naukowych i materyjalnych gimnazyjum, a następnie i zakładów naukowych, w trzech gubernijach powierzonych pieczy Cz-go.

Zanim atoli do przeprowadzenia tych urządzeń zabrać się mógł, musiał Cz. przejść przez nieprzyjemną próbę. Napoleon utworzył wielkie ks. warszawskie, wojska francuskie były przy granicach cesarstwa; osobistość Czackiego zwracała na siebie, rzecz naturalna, oczy wszystkich obywateli. Otóż gdy Cz. udał się na kontrakty kijowskie, gienerał-gubernator wojenny Goleniszczew-Kutuzow radził mu (26 stycznia 1807 r.) oddalić się do Charkowa pod pozorem zwiedzenia tamtejszego uniwersytetu. Gdy przez trzy tygodnie nie dostał żadnego wyjaśnienia co do powodów tego honorowego uwięzienia, napisał list do Aleksandra I-go żądając sprawiedliwości: „jeżelim wykroczył—pisał tu—niech się stanę przykładem

niewdzięczności ukaranéj; jeżelim zaś niewinny, nie dozwolisz, N. P., aby moja sława i wolność odnosiły uszczerbek.“ Na rozkaz cesarza udał się pod strażą do Petersburga. Tu komisyja złożona z dwu ministrów Wiktora Koczubeja, Piotra Łopuchina i tajnego radcy Mikołaja Nowosilcowa rozpatrywała sprawę Cz-go, któremu łatwo było dowieść swojéj niewinności. Cesarz uznał to i uwzględniając usprawiedliwienie się „postanowił zniszczyć sprawę z okoliczności czasowych tylko wynikłą,“ przyczém zapewnił, że względy i ufność jego „ani się zachwieją.“ Wyrok ten podpisany 20-go lipca 1807 r. w dniu popisów szkoły krzemienieckiéj. W cztery dni potém pisał Cz. do Chodkiewicza: „Zostałem na moim urzędzie, nie przyjąłem ofiarowanéj senatoryi, prosiłem, aby mi nie dano orderu... Mój wypadek, cnota Komburleja i Czewkina położyły granice oskarżeniom a może i nieszczęściu wielu... Czuć możesz, jak wiele mnie boli, że na popisach nie byłem, i nie wiem, czy dotrzymałeś słowa w znajdowaniu się.“

Pozostał Cz. w Petersburgu aż do końca r. 1807, gdyż po wyjeździe Czartoryskiego do Kurlandyi, powierzone mu było zastępstwo kuratora wydziału wileńskiego. W tym przeciągu czasu przeprowadził Cz. trzy projekta odnoszące się do dalszéj organizacyi szkół i trzy projekta mające na celu powiększenie albo ustalenie funduszu edukacyjnego.—W dniu 27-ym lipca (s. st.) 1807 otrzymał Cz. ukaz o szkole na 36 „gieometrów praktycznych“ wraz ze zleceniem od ministra „interesów wewnętrznych“ posyłania uczniów z miast skarbowych do szkoły „mechaniki praktycznéj“ przy gimnazyjum wołyńskiém urządzić się mającéj. W szkole gieometrów miano uczyć: arytmetyki, gieometryi, trygonometryi, algiebry, rysunków, języka rosyjskiego i polskiego. Cz. dodał jeszcze naukę rysunków topograficznych, polecił dawać uczniom wykład części prawa krajowego o granicach. Uczyli się pisać raporty i inne urzędowe akta; wakacyj nie mieli, doskonaląc się w tym czasie w gieometryi praktycznéj. Zachęcani byli prócz tego do innych nauk i języków. W szkole „mechaników“ niektórzy zaczynali od czytania i pisania. Przedmiotami wykładowymi były: arytmetyka, gieometryja, algiebra, mechanika, hidrostatyka i hidraulika. Niektórzy, acz w małéj liczbie, słuchali wyższéj matematyki i niektórych części fizyki. Uczyli się także budownictwa wiejskiego. Ćwiczyli się w praktycznem zastosowaniu praw mechanicznych. Czacki powiada o uczniach mechaniki: „Są modele przez nich zrobione, a ta sama ręka, co obciosała drzewo do podstawy młyna, co faszyny uczy się do grobel układać, umie obrachować moc powietrza i ognia, zaczyna matematyczne robić narzędzia.“ D. 31-go sierpnia 1807 r. wyszedł ukaz o szkołach parafijalnych, według planu Cz-go. *) Dotyczył on zarówno miejskich jak i wiejskich szkółek, oddawał je pod bezpośredni nadzór księży a opiekę obywateli, dozwalając każdemu fundować szkółki w swoich dobrach, i zachęcając ich, w imię własnego interesu, ażeby się przyczyniali do urzeczywistnienia tego wielkiego przedsięwzięcia. Ustawa dzieli

*) Ściśle biorąc jestto właściwie zmodyfikowany plan Kołłątaja, przesłany Cz-u jeszcze 1-go lutego 1804 r. (wydrukowany w „Korrespondencyi listownéj“—T. 2, str. 148—205). Zasadnicza zmiana zaprowadzona w nim przez Cz-go polega na tém, że bardzo ograniczył naukę dzieci włościańskich, o których Kołłątajowi szło najwięcéj, a wprowadził natomiast do szkółek parafijalnych dzieci ubogiéj szlachty, o których Kołłątaj wcale nie wspominał.

szkółki parafijalne na dwa rodzaje: miejskie i wiejskie, pierwsze są dwuoddziałowe (większe), drugie jednooddziałowe (mniejsze), wolno jednak obywatelom zaprowadzać i po wsiach szkółki dwuoddziałowe. W dwuoddziałowych przez lat cztery uczono: w 1-szym oddziale: czytania, pisania, rachunków, nauki moralnéj, katechizmu; w 2-gim oprócz doskonalenia się w pisaniu i rachunkach, ćwiczyli się uczniowie w mechanice praktycznéj, poznawali gieografiją miejscową, z historyi naturalnéj ptastwo i zwierzęta domowe, niektóre owady, mianowicie pszczoły, jako też zwierzęta szkodliwe; prócz tego zaznajamiali się z ogrodnictwem, rolnictwem i śpiewem kościelnym. W szkółkach jednooddziałowych uczniowie dzielili się na początkujących i doskonalących się. Początkujący uczyli się nauk dla pierwszego oddziału przepisanych; doskonalący się zaś w pewne dni oznaczone zapoznawali się z naukami dla drugiego oddziału naznaczonemi. W szkółkach dwuoddziałowych nauki trwały od 15-go września do 20-go lipca, w jednooddziałowych, kończyły się zazwyczaj z 15-ym kwietnia. W dni świąteczne odbywało się powtarzanie lekcyj i próby praktyczne z ogrodnictwa i rolnictwa. Nauczyciel obowiązany był dawać wskazówki, jak gasić ogień, ratować pozornie umarłych, a daléj służyć włościanom za przykład dobrego gospodarza, wprowadzającego na roli i w ogrodzie pożyteczne ulepszenia; pilnować wreszcie, ażeby włościanie, stosownie do ilości zajmowanéj ziemi, upamiętniali swoje urodziny, małżeństwa i oddanie dzieci do szkółki zasadzeniem lub zaszczepieniem pewnéj liczby drzew trwałych. Władza miejscowa czuwa nad tém, żeby nauczyciele, pod pozorem nauki, nie przymuszali uczniów do pracy dla siebie. Do tak urządzonych szkółek obowiązani byli posyłać swe dzieci niezamożni „obywatele“ (t. j. szlachta) i rzemieślnicy, tak dalece, iż gdyby który z nich nie oddał do szkółki syna zdrowego między 6-ym a 8-ym rokiem, musiał dostarczyć szkółce albo korzec (szlachcic) albo półkorca (mieszczanin) żyta; od kary téj uwalnia się szlachcic wtedy jedynie, gdy szkółka oddalona jest o 40-ci wiorst od miejsca jego zamieszkania. Synom włościan ustawa tylko „nie zabraniała“ uczyć się „w zimie“ nauk dawanych w szkółkach parafijalnych; nakaz zaś ograniczyła do punktów następnych: 1) co święto dzieci od lat 10-u zbierają się rano w szkółce i uczą się pieśni kościelnych; 2) przez 6 tygodni po Bożém Narodzeniu pokazywano im 4-ry razy na tydzień narzędzia gospodarskie, objaśniając ich skład, sposób naprawy i użytek; 3) na wiosnę, jesień i w lipcu pokazywano im sposób sadzenia i szczepienia drzew; 4) po każdéj takiéj lekcyi dawano im naukę moralną. Co się tyczy wykształcenia dziewcząt, to i tu zachowywała ustawa różnicę między córkami obywatelskiemi i mieszczańskiemi a włościańskiemi. Córki szlachty i rzemieślników uczyły się czytania, pisania, rachunków, nauki moralnéj i katechizmu, ćwiczyły się w przędzeniu obu rękami, szyciu, praniu, gotowaniu, utrzymywaniu ogrodowizn, obchodzeniu się z nabiałem, hodowli ptastwa i zwierząt domowych, w śpiewaniu pieśni kościelnych „o cnotach rodzinnych.“ Córki włościańskie zaś tylko w dni świąteczne i wolne od pańszczyzny uczyły się prząść obu rękami, obchodzić się z nabiałem i wogóle z gospodarstwem, śpiewać pieśni kościelne; o czytaniu i pisaniu niema mowy. Szkółki dla obu płci miały być oddzielne. W dwuoddziałowych (tylko męzkich) dwa mieszkania dla dwu nauczycieli i dwie izby dla uczących się, w jednooddziałowych jedno mieszkanie dla nauczyciela lub nau-

czycielki, jedna izba dla uczących się. Gdyby który założyciel chciał mieć szkółkę wspólną dla obu płci, to powinny być dwie izby, albo przynajmniéj chłopcy od dziewcząt przegródką oddzieleni. Uposażenie nauczycieli określała ustawa szczegółowo, ale udzielenie go zostawiała dobréj woli założyciela szkółki; po założeniu wszakże nie można go już było cofnąć pod groźbą przymusu (§. 29, rozdz. XVI). Dla dwu nauczycieli i nauczycielki, pod orkę morgów chełmińskich 60, na ogród 4, na sianożęć 4, razem 68. Dla jednego nauczyciela i nauczycielki pod orkę morgów 45, na ogród nauczyciela 2, nauczycielki 1, na sianożęć 3, razem 51. Pensyja w mieście dla nauczyciela drugiego oddziału zł. 300, pierwszego oddziału zł. 250, dla nauczycielki 150; na wsi nauczyciel drugiego oddziału miał brać zł. 250, pierwszego 200, nauczycielka 130. Zamiast ziemi można było dawać ordynaryję, ale ustawa zalecała rolę. Pensyją miano wypłacać tercyjałem albo przynajmniéj miesiącem naprzód. Za każde dziecko oddane do szkoły rodzice wnoszą cenę półkorca żyta; kto niema ziemi albo rzemiosła, uwalnia się, jeśli złoży świadectwo ubóstwa. Najbliższą zwierzchnością szkółek parafijalnych była szkoła powiatowa, któréj dyrektor sam lub przez zastępstwo corocznie zwiedzać je był powinien. Wyznaczano nagrody nauczycielom i nauczycielkom 1) za dostarczenie większéj liczby dzieci postępujących w naukach, 2) za zasłużenie na poważanie władzy duchownéj i świeckiéj i zaufanie rodziców dzieci uczących się, 3) za celujące prowadzenie gospodarstwa i ogrodnictwa. Projektowano wreszcie w téj Ustawie założenie szkoły nauczycielek parafijalnych.

Co do ustalenia i pomnożenia funduszów, to najprzód w d. 13-ym lipca uzyskał Cz. zatwierdzenie na własność gimnazyjum wołyńskiego, klasztoru Bazylijanów w Krzemieńcu, jako też rozszerzenie praw do starostwa krzemienieckiego, darowanego już dawniéj szkole krzemienieckiéj, ubezpieczające całkowite i wieczyste jego posiadanie. W klasztorze Bazylijanów pomieszczono szkołę mechaników. Najważniejszym atoli w kwestyi funduszów dziełem Cz-go było wyjednanie ukazu (21-go grudnia), ustanawiającego komisyje sądowo-edukacyjne na Litwie i Rusi. W téj sprawie, ciągnącéj się przez znaczną część r. 1807 starły się opinije Cz. i Jana Śniadeckiego, naówczas już rektora uniwersytetu wileńskiego, co było początkiem zaognionych pomiędzy nimi stosunków. Zdaniem Cz., należało utrzymać prawo z r. 1788 o dobrach pojezuickich dozwalające ich kupno, zdaniem zaś Śniadeckiego, wypadało dobra te utrzymać i nazawsze obwarować przy nazwisku i naturze dóbr funduszowych edukacyjnych. Projekt Cz-go utrzymał się; w głównych zarysach był następny: 1-o „Wszystkie dobra pojezuickie zamienić na sumy kapitalne i od tych powiększoną do sześciu od sta prowizyją na zawsze ustanowić. 2-o Znieść wszystkie lustracyje i rewizyje dóbr, jako już nie należących do funduszu, ale tylko służących za ewikcyją lokowanym na nich kapitałom. 3-o Ewikcyje zapewniające stan kwitnący dóbr pojezuickich, na innych dobrach dziedzicznych oparte, skasować, dla tego że polepszony stan tych dóbr wystarcza na bezpieczeństwo lokowanéj sumy funduszowéj. 4-o Pozwolić posesorom dóbr pojezuickich uwolnić dobra od sum funduszowych, powiększywszy te sumy czwartą częścią czyli 25 procentem.“ Motywa, które skłoniły Cz. do takiego postawienia kwestyi, znajdujemy w liście jego do Śniadeckiego (27-go kwiet. 1807). „Nie o to idzie—czytamy tu—czy jest rzeczą dobrą ustanowić czynsz pieniężny z dóbr, któ-

re mieć będą podniesioną cenę, ale o to, czy rzecz już udecydowaną przed 30-tu laty i w kraju własnym zniszczyć wolno i można. Chęć zachowania spokojności ubezpieczyła dary starostw, emfiteuzy i dobra pojezuickie dała formalnie przedane. Co sejm 1775 r. ustanowił, to Rosyja gwarantowała; co sejm 1788 r. zaczęty napisał, to szanujemy. Pewność własności, ufność w rozkazie rządu, jaki egzystuje, więcéj interesuje władzę kraju niż utrata znaczna w funduszu, który może być nadgrodzonym przez najwyższą opiekę lub szczodrotę partykularnych. Ten co otrzymał nadanie jezuickich dóbr, grzeszył, lecz ten, który kupił a potém przedał, za cóż ma być karanym? Zmieniwszy rząd polityczny, winniśmy strzedz naszych praw, które na jednéj karcie nam, na drugiéj innym majątki upewniają. Utrzymuje Rosyja wszelkiego gatunku nadania zrobione w Polszcze, te jedne tylko podlegałyby wyjęciu?... Nie jest nawet interesem naszym wieść spory z kilkuset familijami, które posiadają też dobra... Lecz jeżeli roztropność nie każe wywracać całkowitego dzieła konstytucyi 1775 r. które sejm 1788 r. zachował, powinnością jest władzy edukacyjnéj cokolwiek nagrodzić sobie poczynione szkody“ (przez podniesienie stopy procentu). Rząd, podzielając ten wywód historyczno-prawny, przyjął projekt Cz-go, uwzględnił wszakże poprawkę Śniadeckiego, żeby zamiast komitetów tymczasowych, projektowanych przez Cz.. ustanowić dwie juryzdykcyje w Litwie i na Wołyniu do roztrząsania i sądzenia spraw jedynie tyczących się pod jakimkolwiek względem bezpieczeństwa funduszów edukacyjnych. Tym sposobem powstały dwie komisyje sądowo-edukacyjne, jedna na Litwie dla pięciu gubernij, druga na Wołyniu dla trzech. Czacki obrany został prezesem komisyi wołyńskiéj, któréj członkami byli: Filip Olizar, Wacław Borejko, Michał Sobański, Aleksander Chodkiewicz. Głos doradczy mieli: Filip Plater, Feliks Czacki, Romuald Stecki. Pisarzem został Franciszek Skarbek Rudzki, sekretarzem Józef Kruczkowski, plenipotentem Tomasz Dunin-Borkowski. Czacki w obszernym traktacie, podawszy wywód historyczny pochodzenia wszystkich funduszów i rozrządzania nimi, ułożył przepisy postępowania dla nowo-utworzonéj magistratury i gorliwie się zajął rozplątaniem licznie nastręczających się a wielce zagmatwanych węzłów w tym wątku interesów materyjalnych, które tyle drażliwości w ludziach wywołują. Czackiemu powiodło się wydobyć fundusz edukacyjny 2,350,000 złp. przeszło wynoszący. W sprawie téj naraził się na wiele nieprzyjemności i narzekań, nie uniknął chwilowego niezadowolenia Czartoryskiego, a z Janem Śniadeckim musiał przeprowadzić długi i zacięty spór o Suraż, co następnie przyczyniło się do zaostrzenia stosunku między rektorem a wizytatorem. Suraż, majętność niedaleko Krzemieńca położona, należała niegdyś do Jezuitów z daru Anny Chodkiewiczowéj, która zobowiązała ten zakon do utrzymywania konwiktu na 20-tu uczniów z ubogiéj szlachty. Dobra te w początkach wieku naszego oszacowane były na 700,000; procent od nich był oczywiście funduszem edukacyjnym. Aleksander Chodkiewicz oświadczył Czackiemu, że on jako spadkobierca Anny Chodkiewiczowéj ofiaruje te dobra na szkołę elementarną. Komisyja sądowo-edukacyjna wołyńska przyjęła tę propozycyją i wydała wyrok, wyłączający Suraż z ogólnéj masy funduszu edukacyjnego na rzecz konwiktu nauczycieli szkół parafijalnych przy gimnazyjum w Krzemieńcu. Sprzeciwił się temu Śniadecki, dbający o całość i bezpieczeństwo funduszu edukacyjnego i podał do ministra oświecenia przedstawienie, żeby wyrok komisyi wołyń-

skiéj, jako nielegalny, nie był potwierdzony. Pomimo silnych starań Cz-go, pomimo propozycyj ugody (aby jedni nauczyciele w Wilnie, drudzy w Krzemieńcu się kształcili), zdanie Śniadeckiego przemogło; Suraż został na tabeli funduszu ogólnego. Niebawem kwestyja funduszów przybrała charakter ogólniejszy. Rachunki, które gimnazyjum krzemienieckie obowiązane było składać uniwersytetowi, przedstawiały się Śniadeckiemu w stanie zawikłanym; zauważył, że sumy z innych szkół obracane były na potrzeby Krzemieńca, że wydatki przewyższały dochód. Oświadczał on, że uniwersytet nie wymaga od Cz-go rachunku z tego, co wpłynęło i wpływa z ofiar obywatelskich, ale potrzebuje sprawozdania z sumy etatem dla Krzemieńca wyznaczonéj, z dochodów starostwa krzemienieckiego i zabranych remanentów z innych kas szkolnych w trzech gubernijach. Jeżeliby nieporządkom tym się nie zapobiegło, wróżył smutną dla szkoły krzemienieckiéj przyszłość. „Widzę z prawdziwym bólem serca—pisał do Czecha, dyrektora gimn. woł. 3-go czerwca 1808 r.—że to okrzyczane dzieło więcéj napuszone jak gruntowne, pęknie i źle się skończy, tak jak się skończyły najpiękniejsze roboty i przedsięwzięcia Tyzenhauza w Litwie, dlatego że były nagle pędzone i przesadzone nad sposoby i środki, a nawet nad naturę rzeczy ludzkich.“ I samemu Cz-mu przekładał potrzebę oględności w wydatkach i ścisłości w rachunkach, naprzód spokojnie i oględnie, potém coraz żywiéj i gwałtowniéj. Cz. nie pozostał w odpowiedziach dłużnym. Zaczęto głosić, że Cz. dąży do zniesienia jedności pod względem edukacyjnym, że chce się uwolnić od kontroli uniwersytetu.

Spółcześnie prawie z tymi sporami o fundusze, toczyła się sprawa saméj zasady nauczania przyjętéj w Krzemieńcu. Śniadecki dopóki nie był rektorem, pochwalał plany Czackiego; teraz mając sobie powierzony kierunek sprawy wychowania na Litwie i Rusi, przejęty przekonaniem o konieczności jednostajnego programu instrukcyi, dopatrzył się w owych planach omyłek znacznych i sądził, że krzemieniecki układ nauk musi pozostać tylko w Krzemieńcu „dla próby,“ ale nie może być do innych szkół w trzech gubernijach zaprowadzony. Tymczasem Cz. uzupełniając go w Krzemieńcu pragnął właśnie widzieć go w szkołach powiatowych, ażeby uczniowie przybywający z nich do Krzemieńca byli już do tutejszego trybu nauczania przygotowani. W roku 1807/8 zaprowadził Cz. w Krzemieńcu naukę języka angielskiego jako dodatkową, na kursach dodał wykład literatury rosyjskiéj. W roku 1808/9 skłonił Pijarów utrzymujących szkołę w Międzyrzeczu, żeby się kierowali według planu nauk przyjętego w Krzemieńcu. Uniwersytet posłał do Międzyrzecza napomnienie, polecając przywrócić instrukcyją w szkole do dawnego stanu. Zakon opierając się na powadze Cz-go odpowiedział uniwersytetowi odmownie, a Śniadecki wezwał urzędownie prowincyjała Pijarów do przywrócenia dawniejszego porządku i o całéj sprawie doniósł kuratorowi. Kurator miał właśnie w tym czasie zwiedzić szkoły gub. wołyńskiéj, podolskiéj i kijowskiéj. Na popisy r. 1809 przybył do Krzemieńca i okazał zadowolnienie z tego, co widział i słyszał, a pełen wyrozumiałości i oceniając szlachetne zamiary Czackiego, w liście oficyjalnym wyraził się nader pochlebnie o stanie gimnazyjum. „Nigdy—pisał—zamiary nie mogły być piękniejsze i zbawienniejsze, nigdy też pomyślniejszym nie mogły być uwieńczone skutkiem. Mało jest bezwątpienia przykładów, ażeby szkoła jaka w tak krótkim przeciągu czasu mogła się podnieść do tak wielkiego stopnia, jak gimnazyjum krzemienieckie,“ które „słu-

żyć może za wzór dla drugich.“ Nie decydowało to jednak o stanowczém planów Cz. zwycięztwie, gdyż ani sprawa szkoły międzyrzeckiéj nie była ostatecznie załatwioną, lubo w praktyce Pijarowie międzyrzeccy trzymali się zmodyfikowanego planu krzemienieckiego, jak się to okazuje z programatu w roku 1810 wydrukowanego *), ani też zarzuty zrobione gimnazyjum krzemienieckiemu zarówno pod względem instrukcyi jak i funduszów nie były nieodpornie uchylone.

I wśród obywateli trzech gubernij powstawały głosy niezadowolenia. Dnia 24 go września 1808 r. pisze Cz. do Chodkiewicza: „Worcell senator miał mądrą mowę o potrzebie przeniesienia gimnazyjum z Krzemieńca do Winnicy, lecz mądra elokwencyja nie pomogła. Butowicz także okrutnie krzyczał, że miał syna w Krzemieńcu i rozumu nie pomnożył, musiał go tedy posłać do Moskwy.“ Niektórzy urzędnicy niechętném też patrzyli okiem na Krzemieniec, którego szkoła coraz większą liczbą uczniów się zapełniała. Skutkiem jakiejś skargi, podanéj podobno przez spółobywateli i marszałków szlachty, ustanowioną została reskryptem najwyższym 23-go września 1810 r. komisyja w Żytomierzu w celu zbadania, czy sposób dawania nauk odpowiada powszechnéj nadziei; czy może być dogodniejsze na szkołę miejsce nad Krzemieniec; czy dochody właściwie są używane. W „tłomaczeniu się“ swojém (drukowaném w końcu r. 1810) Cz. z godnością odpowiada na zarzuty komisyi i sam podnosi takie, które reskrypt nastręczał. Choć imię jego w reskrypcie nie było wspomniane, on odpowiada, bo on rządził. Przy ułożeniu planu instrukcyi publicznéj „nie o to szło, aby liczne i różne między sobą nauki wszystkich zajmowały, ale o to, aby dobroczynny wpływ światła sposobił urzędników i obywatelów, aby kapłan, żołnierz, rzemieślnik, i włościanin nawet, w miarę potrzeb i powinności swoich to umiał, co jest w jego życiu do wiadomości potrzebném; aby podług jednych prawideł formował się i odnawiał ciągle stan nauczycielów; aby odkryte tajemnice przyrodzenia i wypadki rachunku pomogły rękodziełom, przyniosły pociechę cierpiącéj ludzkości; aby ekonomika ludzka i zwierzęca otrzymała środki do ulepszenia stanu, w którym teraz zostaje, nakoniec aby płeć żeńska miała wychowanie do stanu różnych klas potrzebne i ułatwione środki do uprzyjemnienia tych nawet wiadomości, z których jedne są wspólne drugie pomocne mężczyznom, a dla dzieci i zatrudnień domowych stają się koniecznemi lub użytecznemi.“ Tak wyłożywszy zasady, na których oparł instrukcyją w gimn. woł., powołuje się na świadectwo spółobywateli,

*) Zob. „Wykład materyy nauk dawanych w szkole publiczney międzyrzeckiey XX. Piiarow od dnia 2 novembra 1809 do dni pierwszych lipca 1810 roku.“ (str. 54 w 4-ce). Różnica od planu krzemienieckiego polegała najprzód na mniejszéj liczbie wykładanych przedmiotów, powtóre na wydzieleniu nauki języków nowożytnych (rosyjskiego, niemieckiego i francuskiego) z całości przedmiotów szkolnych, traktowanych w „klasach.“ Tak więc w „klasach młodszych“ (I—III) uczono: religii, moralności, gieografii i historyi „początkowéj,“ języka łacińskiego wraz z polskim, arytmetyki, początków „gieometryi płaskiéj.“ W „kursach nauk w klasach starszych“ (IV—VI) uczono gieometryi płaskiéj, gieometryi brył, gieometryi praktycznéj, trygonometryi, algiebry, loiki, fizyki, historyi naturalnéj, literatury, wymowy, prawa przyrodzonego, ekonomiki, prawa cywilnego polskiego, historyi powszechnéj i polskiéj. Języki nowożytne były wykładane w trzech kursach: dla uczniów początkowych, postępujących i doskonalących się; w tym ostatnim uwzględniano historyją literatury.

iż zarówno co do zarządu funduszów jak i co do nauczania nie podzielają zdania tego, kto zaniósł nań skargę: „Oto jednogłośnie marszałkowie powiatów donoszą, że prośbę (owego oskarżyciela) mają za przeciwną prawdzie, życzeniom i interesowi gubernii a proszą o odkrycie autora omylnych doniesień. Oto ci, którzy szczególne fundusze poczynili, uprzedzają się w tłomaczeniu woli własnéj, iż ich ufność jest i teraz równa, a do ministra i do komisyi zanoszą prośby przeciwne doniesieniu. Całe nawet powiaty tłomaczą swoję troskliwość, aby czynność im niewiadoma nie była uważana za ich dzieło, łaskawie za mną, przychylnie za gimnazyjum i téj szkoły umieszczeniem przemawiają.“ Następnie odpowiada Cz. kolejno wedle porządku zarzutów, zaczynając od kwestyi rachunków. Z odpowiedzi téj poznajemy szczegółowo stan finansowy gimnazyjum wołyńskiego. W przychodzie główną wagę mają „ofiary obywatelskie,“ które zbierały się w następnym stosunku: r. 1803 – zł. 67260, r. 1804—zł. 3100, r. 1805—16800, r. 1806—4124 gr. 24, r. 1807—9016 gr. 20, r. 1808—34826 gr. 20, r. 1809—47207 gr. 7, r. 1810—35885 gr. 15; razem zł. 218220 gr. 26. Wyłączywszy z téj sumy ofiary jednorazowe lub na specyjalne cele przeznaczone, ogólny dochód roczny z ofiar obywatelskich wynosił zł. 193,580 (rs. 19,038 kop. 35). Do tego dodawszy dochód z izby skarbowéj wołyńskiéj i ze starostwa krzemienieckiego, podaje Czacki jako ogół dochodu gimn. woł. w r. 1810 rs. 41,775 kop. $8^3/_4$. Co do rozchodów, to naprawa domów, urządzenie ogrodów i t. p. kosztowały do końca r. 1809 około 50 tys. rubli (podaję cyfrę okrągłą, w „tłomaczeniu się“ jest ona szczegółową), biblijoteka, gabinet fizyczny, mineralogiczny, medale „i inne potrzebne rzeczy“ kosztowały czer. zł. 15,000. Etat nauczycieli wzrastał corocznie; r. 1805 wynosił rs. 10,501, r. 1806—12,652, r. 1807—14,862, r. 1808—19,166. Z zestawienia cyfr tych widać, że przychód nie wyrównywał rozchodowi. „Niedostatek mojemi zastępowałem pieniędzmi—powiada Cz.—czyniłem ofiary, bo jestem obywatelem i ojcem, bo dzieło całe należało utrzymać i zbliżyć do doskonałości, bo należało owoce pracy przynosić rządowi i familijom, jakie być mogą w krótkiéj lat kolei. Teraźniejszy stan gimnazyjum nie jest taki, jaki być powinien; jest bowiem tymczasowy.“ Ze swéj pensyi wizytatorskiéj (rs. 1500 rocznie) zakupywał książki w Wilnie i te przedawał „na pożytek gimnazyjum.“ W końcu wszakże stara się wykazać, że w r. 1810 dochód wyrównał się z przychodem. W przedziale II-gim mówi Cz. o nauczycielach, uczniach i naukach w gimnazyjum wołyńskiém, broniąc zaprowadzonego w niém porządku co do przedmiotów wykładanych, przedstawiając zwiększającą się liczbę uczniów (w 1805—280, w 1806—422, w 1807—434, w 1808—404, w 1809—413, w 1810—612), dając chlubne świadectwo ich sprawowaniu się i z uznaniem wspominając o pracy nauczycielów. W przedziale III-cim nakoniec porusza trzy kwestyje, o które komisyja nie pytała go jeszcze, lubo je „reskrypt monarszy zgłębić zlecił.“ Kwestyje te były: I-o Czy przywiązanie do monarchy w uczniach się wkorzenia? Na to odpowiada Cz. „Obowiązki dla Pana i dla Państwa, którego jesteśmy częścią, liczy nasza wdzięczność między pierwsze obowiązki. Głosimy ją w świątyni Pana Zastępów, głosimy ją w mowach, a młodzież ośmiela się doświadczać swojéj zdatności, kiedy mówi i pisze o monarsze, co usta nieskażone jeszcze pochlebstwem głosić mogą i powinny.“ Dostateczna zresztą odpowiedź na powyższe pytanie zależy, zdaniem Cz., od uznania, czy nauki są dobrze dawane. Drugie pytanie brzmiało: „Jak fundacyje

wołyńskiego gimnazyjum w dalszym czasie ubezpieczyć należy i byt ubogich uczniów upewnić?“ Cz. mówi, że to rzecz komisyi, on ze swojéj strony prosi tylko o pomoc „dla wykonania tych praw, które dobroć monarchy dała.“ Ofiarność obywateli może być niewyczerpana, dowodem to, co do owego czasu zrobiono. Trzecia kwestyja dotyczyła przeniesienia gimnazyjum do Winnicy „gdzie są wygody większe a szczególniéj lasy dostateczne,“ z powodu jakoby Krzemieniec był miastem zbyt drogiém. Czacki starannie zestawia wszystko co za Krzemieńcem przemawia: a) dla 9-u powiatów gub. woł. Krzemieniec jest prawie we środku; b) wspaniała budowa kościoła i domu szkolnego, jakich w trzech gubernijach niéma; c) budynek po-Bazylijanów przez dwie linije pośrednich murów dokończy całéj „fabryki;“ d) ogród botaniczny obszerny zaraz za kolegijum; przy gotowym obwodowym murze łatwa jest do postawienia „bursa dla ubogich uczniów;“ są miejsca bliskie na wielki szpital, wydział cały cyruliczy, szkołę synów urzędników, którą koniecznie założyć potrzeba, i na inne wszelkie ustanowienia; e) brakowi wody zaradził Cz. przez studnie obfite; f) taniość znaczna; za 15 kopiejek cztery razy „dość wygodnie“ jeść można, a ubogi uczeń „za 6 kopiejek żyje;“ g) można zrobić to miasto najczystszém, byle je wybrukować, co kosztować będzie tylko zł. 118,000; h) dwa klasztory mogą mieścić kleryków i zakonników, którzy winni chodzić do gimnazyjum; i) mimo ogromne błoto Krzemieniec jest miastem zdrowém, najmniej w niém ludzi umiera, najmniéj chorób i śmiertelności wśród uczniów: „febrowéj i nerwowéj gorączki nie było, wiatr wiejący między górami czyści powietrze;“ k) wielką wygodę stanowią place; l) wielka część ofiar przywiązana jest do Krzemieńca; gdyby gimnazyjum przeniesiono, upadłyby te fundusze; m) zaczęły się murować, stawiać i poprawiać domy „w części za pożyczone pieniądze;“ n) podwoiła się ludność, zachęcili się obywatele do stawiania domów, wiele lat potrzeba, aby ułożyć i wykonywać projekt i „znowu stworzyć ufność, że to, co się ułoży, odmienioném nie będzie.“ Winnica jest zanadto odległa od Włodzimierza, Kowla i Tarnopola, jest niezdrowa, nerwowe gorączki w niéj panują, błoto, niedobra woda, kościół pojezuicki opuszczony, bez dachu, sklepienia się walą; ogrodu w bliskości niema; brak miejsca na różnorodne zakłady; lasy dał wniéj istniejące zniknęły; drożyznaby się zwiększyła.

Komisyja żytomierska musiała uznać niewinność Czackiego i złożyć zaszczytne świadectwo jego gorliwości i ofiarności. Samo jéj atoli ustanowienie zaszkodziło częściowo przynajmniéj sprawie gimnazyjum wołyńskiego. „Patrz—pisa Cz. 30-go grudnia 1810 r. do Antoniego Jarkowskiego prefekta, który po zaszłéj śmierci Józefa Czecha (24-go lipca 1810) zastępował dyrektora gimnazyjum—byłbym więcéj zebrał tego roku; ani mi się godzi prosić. Z Warszawy uczniów boją się przesyłać. Muszą iść rzeczy powoli; powiększenie pensyi profesorów musi się odłożyć; codziennie pokrzepiam moją cierpliwość. Nie traćmy odwagi. Jeśli pewny porządek nie wprowadzimy; jeżeli nie ubezpieczymy siebie; staniemy się przedmiotem narzekania od jednych, urągowiska od drugich. Pracujmy; tak nam każe cnota “ Dla obudzenia otuchy, a zarazem dla złożenia dowodu, jak należy uczcić zasługi około szerzenia oświaty, zajął się Cz. uczczeniem pierwszego dyrektora gimnazyjum wołyńskiego. Dnia 2-go grudnia 1810 z Żytomierza wydał odezwę „Do uczniów i nauczycielów woł. gimnazyjum,“ w któréj obok pochwał zmarłego Józefa Czecha pomieścił ubocznie uznanie dla pracy jego pomocników

w sprawie wychowania i młodzieży uczącéj się, a zarazem pod pokrywką myśli dyrektora torował drogę dla własnych projektów. „Dyrektor—powiada Cz.— własném uzbrojony doświadczeniem znał tę liniją, która oddziela szkodliwe nowości od zadawnionych omyłek. Był w jego ręku rachunek możności nauczania i możności uczenia się. Wsparty radą i pomocą zacnego prefekta zdawał się być przytomnym w każdym domu ucznia... On stosować życzył niższego rzędu szkoły do jednakowego planu... Opowiadał konieczną potrzebę doskonalenia domowych dozorców, aby tak rodziców w domu zastępowali, jak nauczyciele w szkole i w imię rządu uczyli tego, co umiéć powinien człowiek, obywatel i urzędnik... W każdéj chwili dnia jednakowa uprzejmość przyjęła prośbę lub udzielała rady, jednakowa sprawiedliwość przynosiła ogólne przekonanie, że stronnym być nie mógł.“ Dla uczczenia pamięci pierwszego dyrektora, wydał przepisy świadczące o prawdziwie zacném jego sercu i o znajomości natury ludzkiéj, potrzebującéj znaków widomych dla utrwalenia w swéj duszy uczuć idealnych. W oznaczonym dniu miało się odbyć żałobne nabożeństwo w kościele gimnazyjalnym; nauczyciele i uczniowie znajdować się na niém mieli w żałobie, którą nosić mają przez sześć tygodni; profesor literatury (ksiądz Osiński) miał mieć kazanie, a profesor wymowy pogrzebową pochwałę. Zaniósł następnie Cz. prośbę do biskupa Cieciszowskiego, aby „duszę zmarłego modlitwom dyjecezyi polecić raczył;“ w każdéj zaś szkole powiatowéj tych trzech gubernij, z których szczególniéj młodzież w Krzemieńcu doskonaliła się, miało się odbyć nabożeństwo wraz z mową pogrzebową, którą do gimnazyjum przesłać należało. Obraz zmarłego miał być zawieszony w sali fizycznéj; na marmurze wyryte imię, nazwisko, urząd, zasługi Józefa Czecha z tém wyrażeniem, że „każdy co go znał, żałował jego zgonu i po jego śmierci płacz był powszechny.“ Ilekroć nastąpi odmiana dyrektora w gimn. woł., to w mowie, którą się miewa przy oddaniu władzy przyjmującéj ją osobie, mają być te wyrazy: „bądź podobnym Józefowi Czechowi a równa wdzięczność publiczna ciebie czeka.“ Wdowie i dzieciom upewniał Cz. utrzymanie „w miarę możności.“ Polecenia te nakazał Cz. po wydrukowaniu oddać każdemu nauczycielowi i uczniowi w dwu egzemplarzach, w protokóle właściwym zapisać, w każdej klasie i kursie przeczytać; przez trzy lata w dniu żałobnym nabożeństwa za dobroczyńców nauk odczytać w kościele i przy każdéj odmianie dyrektora nowemu następcy wręczać.

Ponieważ Czacki obawiał się, aby na dyrektora nie przeznaczono już-to Gleynicha, już-to Myszkowskiego z Kijowa, podał więc ze swéj strony Jana-Nepomucena Lerneta, jako dobroczyńcę gimnazyjum woł. (ofiarował 15,000 rs., które późniéj zwiększywszy do 37,500 na konwikt dla 4-ch ubogich uczniów przeznaczył), jako „okrytego znakiem zaszczytu i tytułami,“ mającego zatém nadzieję oddalenia „nieufności rządu“ do szkoły i do Cz-go (list Cz-go do A. Jarkowskiego z 21-go lutego 1811). Antoni Jarkowski spodziewał się wprawdzie, że on sam zostanie dyrektorem, ale Cz. ceniący go jako prefekta tak, że chciałby go „mieć wzorem dla następców w tym urzędzie,“ dyrektorem zrobić go nie mógł, naprzód dlatego, że Jark. nie posiadał nauk fizyczno-matematycznych, będących „dziś pierwszemi, gdy stan wojskowy rozkazuje nam cywilnym,“ mogących dać szkole „wziętość prawdziwą“ i usunąć wielkość zamiarów nieprzychylnych szkole krzemienieckiéj, a powtóre dlatego, że Jark. w języku francuskim się nie doskonalił

a ten „teraz jest pierwszą potrzebą.“ „Podobno nie uniży prefekta być prefektem—pisał Cz.—kiedy ja jestem wizytatorem, a Śniadecki może być naczelnikiem rozkazującego mi ciała.“ Lerneta atoli rząd nie potwierdzał; prefekt więc rządził wszystkiém i miał podwójną pensyją (prefekta i dyrektora). Taki stan trwał 17-e miesięcy; w tym przeciągu czasu „12-e przynajmniéj przykrych listów Śniadeckiego zapowiadało nowy wybór dyrektora,“ kurator pisał o jego potrzebie, a Filip Plater, który się udał w interesach gimnazyjum do Petersburga, ostrzegał stamtąd, że się gotuje następca na urząd dyrektora (List do Stanisława Andrzejowskiego z 15-go maja 1812 r.). Dyrektorem został Michał Ściborski matematyk polecony przez Śniadeckiego, władający językiem francuskim.

Zanim jednak do tego przyszło, za urzędowania Jarkowskiego zjechała komisyja uniwersytecka z Wilna celem zbadania, czy sposób uczenia w Krzemieńcu zaprowadzony, może być i do innych szkół w trzech gubernijach zastosowany. Wypłynęła ona z dawno już ciągnącego się sporu pomiędzy Śniadeckim i Czackim. Śniadecki bowiem, który w czasie komisyi żytomierskiéj gorliwie pracował nad tém, ażeby Cz. z cienia nawet zarzutu uwolniony został, po jéj stosunkowo szczęśliwém ukończeniu, nie przestał narzekać przed kuratorem, że system krzemieniecki nie jest dobry i dlatego opierał się stanowczo zastosowaniu go do szkół powiatowych. Cztery główne zarzuty robił Śn. systemowi temu: 1-o „że instrukcyja publiczna trwa w nim lat dziesięć, a zatém cztery lata dłużéj jak zwyczajnie, czego powszechnie ustanowić w kraju nie można; 2-o że kursa ledwo nie każdéj nauki są dwuletnie, a przez to niedogodne uczniom z innych szkół tam przybywającym i znajdować mogącym kończącą się naukę, któréj nie zaczęli, albo trafiającym na same początki tego, w czém szukają wyższéj instrukcyi; 3-o że w tych dwuletnich kursach dlatego nauki nie sięgają wyższego stopnia wiadomości i kończą się na elementach, że pomieszano razem instrukcyją młodzi początkową i wyższą; a pierwsza nadto zabierając czasu nieprzygotowanym umysłom, mało go zostawia dla drugiéj; 4-o że w początkowych klasach pomieszawszy języki zagraniczne żyjące z naukami, trzeba albo wyłączyć cudzoziemców od uczenia swych rodowitych języków w szkołach, albo poruczyć im język z naukami, do których się sposobić powinni krajowcy (List Śniadeckiego do Czartoryskiego z 1-go września 1809).“ Myśl wysłania delegatów uniwersyteckich w celu zbadania tych zarzutów już dawniéj powstała; Cz. na nią się zgadzał, życzył sobie, ażeby zjechał znakomity filolog i pedagog Groddek; ustanowienie komisyi żytomierskiéj odwlokło urzeczywistnienie téj myśli, ale jéj nie usunęło. Komisyja uniwersytecka przyszła do skutku w lipcu 1811 r. Z jéj powodu przyspieszono popisy roczne, które się rozpoczęły 11-go lipca i trwały wyjątkowo naówczas dni dziewięć, tak że się przemieniły na istotne egzamina. Po uroczystém zakończeniu kursu nauk w gimnazyjum delegowani wraz z Cz., w przytomności kilku nauczycielów, roztrząsali (21-go lipca) plan nauk w szkole krzemienieckiéj. W raporcie złożonym przez nich uniwersytetowi z rezultatu swych spostrzeżeń, w podpisanym przez Szymona Malewskiego i Szymona Żukowskiego, zaznaczyli, obok pochwał dla nadzwyczajnéj gorliwości wizytatora, przynoszącéj znakomite rezultaty, zarówno pod względem postępów w naukach jak pod względem karności uczniów, małe przygotowanie w języku łacińskim. Co do propozycyi rozciągnięcia planu

gimnazyjum wołyńskiego do szkół powiatowych delegowani pomimo przełożeń i argumentów Czackiego wyrazili zdanie nieprzychylne, a to z następujących względów: 1-o Uczniowie gimn. woł. skończywszy „klasy,“ mają osobne „kursy“ literatury tych samych języków, których się w „klasach“ uczyli, w szkołach zaś powiatowych, po skończonych 4-ch klasach, chodząc na kursa nauk nie mieliby już sposobności doskonalenia się w językach i musieliby je zapomnieć; 2-o dozorcy domowi nie byliby w stanie przygotowywać uczniów do wszystkich języków; a na opłacenie korepetytorów szkolnych (jakto było w gimn. woł.) w szkołach powiatowych funduszu niéma; 3-o zaprowadzenie powyższego planu po szkołach powiatowych wymagałoby większych wydatków aniżeli etat dozwala; 4-o plan ten wymagałby więcéj czasu na edukacyją, niż obecnie, coby było obciążeniem wielkiéj liczby familij ubogich, które „dzieci swoje do szkół powiatowych oddają i nie żądają, aby umiały wiele języków, lecz aby były usposobione do posług skarbowych lub obywatelskich; 5-o plan ten zmniejszałby postęp w nauce języka łacińskiego w szkołach powiatowych; 6-o zaprowadzenie arytmetyki Czecha i gieometryi Euklidesa przez tegoż przerobionéj, do szkół powiatowych zmniejszyłoby postępy w tych naukach, gdyż arytmetyka owa jest za wysoka dla pojęcia dziecinnego, gieometryja zaś nie zawiera solidometryi jak dziełko Lhuilliera, według którego uczono w innych szkołach. Wobec tych uwag delegacyi uniwersyteckiéj, Czacki żądał, aby mu było wolno przynajmniéj w jednéj szkole powiatowéj, którąby się nanowo urządzać miała, zaprowadzić plan gimn. wołyńskiego. Uniwersytet, jak się zdaje, nie wydał formalnego pozwolenia, ale faktycznie plan ten utrzymał się w szkole międzyrzeckiéj, jakkolwiek ze znacznem uszczupleniem ze względu na brak funduszów.

Wśród takich obaw, kłopotów i zajęć przeprowadził jeszcze Cz. w r. 1811 dwa odrębne ustanowienia ku pomnożeniu dobra gimn. woł. zmierzające. Jedném z nich było założenie w Krzemieńcu drukarni gimnazyjalnéj. Fundatorem jéj był w przeważnéj części Filip Plater, który „wystawił dom obszerny, obowiązał się wszelkie naznaczone“ od Cz-go „podług wzorów charaktery (czcionki) sprowadzić, narzędzia potrzebne kupić, w papier drukarnią opatrzyć, 10% taniéj drukować dla gimnazyjum, od ceny jaka jest najniższa w tych prowincyjach, a po jego śmierci dom, charaktery i wszelkie sprzęty stają się własnością gimn. woł. bez żadnego wynagrodzenia.“ Delegaci uniwersytetu wileńskiego w czasie swojéj wizyty widzieli już rozpoczęte roboty drukarskie. W tym samym mniéj więcéj czasie została uporządkowana i biblijoteka, licząca 15820 tomów. Od 1-go listopada 1810 r. „zaczęła się układać.“ Delegaci wileńscy widzieli już „jednę salę zupełnie i przyzwoicie urządzoną;“ druga sala nie była jeszcze ukończoną, stąd znaczna ilość ksiąg znajdowała się w pakach; katalog wszakże „ułożony porządnie“ już istniał.—Innego rodzaju „ustanowieniem“ z tego roku było „kasyno.“ Jego organizatorami byli Cz., Antoni Jarkowski, Michał Sobański, Wacław Borejko i inni członkowie komisyi sądowo-edukacyjnéj. Miały to być „zebrania publiczne, gdzieby młodzież pod okiem władzy szkolnéj, nauczycielów, rodziców i obywatelstwa bawiąc się, przywykała do więcéj światowego znajdowania się w towarzystwie.“ Powstawały one prawdopodobnie pod wpływem rodziców, którzy licznie zjeżdżali podczas zimy do Krzemieńca, ażeby nadzorować edukacyją dzieci a za-

razem zabawić się. Do takiego wniosku upoważnia wyrażenie Czackiego, w jednym z listów do prefekta (30-go grudnia 1810), w którym przypominając mu potrzebę sprowadzenia nauczyciela tańców Szlancowskiego z Warszawy, dodaje: „Organizacyja nóg interesuje więcéj wielu nieroztropnych od napełnienia głowy potrzebnemi wiadomościami.“ Treść ustaw owego „kasyna“ była: 1-o że każde kasyno powinno być w sobotę albo w wigiliją jakiegoś święta, ażeby nie przeszkadzało przygotowaniu się na lekcyje poniedziałkowe i poświąteczne; 2-o że uczeń nie mający z całego tygodnia świadectwa pilności w naukach i dobrego prowadzenia, znajdować się na zabawie nie mógł; 3-o że celujący nawet w naukach, jeżeliby miał u prefekta jaką obyczajową notę, tracił prawo do bywania na zabawie; 4-o że tym tylko wolno było bywać na tych zebraniach, których fundusz, po zaspokojeniu potrzeb istotnych, pozwalał kilka złotych obrócić na bilet wejścia 5-o że jeśliby się okazało, że uczeń dług zaciągnął, aby mieć pieniądze na kupienie biletu, taki tracił nadal prawo wchodzenia na te zebrania; 6-o że na każdém kasyno z obowiązku znajdować się powinno dwu nauczycieli i prefekt, ażeby mieć pilną baczność na zachowanie się uczniów; 7-o że dla uniknienia zbytku w ubraniu, uczniowie w mundurach szkolnych bywać powinni (Andrzejowski: Ramoty starego Detiuka,“ II, 243). W „odezwie do uczniów i do zacnych ziomków“ Cz. zdając niejako sprawę ze skutków zaprowadzenia kasyna, jak się okazały w praktyce, powiada: „Pamiętałem, że młodzież w szkole powinna mieć zabawę, że ci, co się uczą tańcować, powinnni, bez uszkodzenia nauk gruntownych, mieć wprawę; że ta młodzież wychodząc z Krzemieńca będzie należała do światowéj społeczności, w któréj i praca i rozrywka a szczególniéj grzeczne obchodzenie się ma miejsce. Oznaczone zostały baliki uczniów; 16 było w czasie od Bożego Narodzenia (1811) do końca karnawału. Byli uczniowie, były panny z pensyi, byli obywatele i obywatelki. Zgromadzeni uczniowie niewinnie się bawili pod okiem gospodyni, gospodarza i władzy szkolnéj... Te 16-e balów kosztowało 35 złotych. Zaludnione bale dawały naukę obyczajności, łączyły powagę sędziwych z wesołością młodych. Żadna nie okazała się nieprzyzwoitość. Z pociechą, acz nieprzytomny, odbierałem o tych zabawach wiadomości. Będę się starał, aby i w przyszłym roku z takim tylko wydatkiem były podobne bale. Wreszcie wolno jest rodzicom lub opiekunom, téj zabawy dzieciom, będącym pod ich władzą, odmówić. Samo z siebie wynika, że na żadnych redutach i ubocznych balach uczeń być nie może. Ci, co lepiéj jeżdżą na koniu, karuzele w niektóre dni wolne od nauki w miesiącu maju i czerwcu odbywać mogą przed rejtszulą gimnazyową.“

Zanim przejdziemy do skreślenia ostatnich kilkunastu miesięcy działalności Czackiego, wypada nam przyjrzéć się rozwojowi gimnazyjum od r. 1805 pod względem zwiększenia liczby przedmiotów wykładanych i nauczycielów. W tym celu rozpatrzymy program lekcyj na rok 1811/12 jako najpełniéj przedstawiający stan naukowy gimnazyjum wołyńskiego za życia założyciela. Widzimy w nim najprzód wprowadzoną do planu nauk (jedna godzina na tydzień) religiją czyli „naukę chrześcijańską,“ którą wykładał ks. Bazyli Sobkiewicz. Wykład jego scharakteryzować wolno temi zdaniami, które wygłosił publicznie profesor wymowy Euzebijusz Słowacki przy rozpoczęciu popisów w r. 1808. Z młodzieży „starano się uczynić dobrych chrześcijan, chroniono się utworzyć kłótliwych zagorzalców, starano się wpoić w ich serca przywiązanie do wiary przodków, ale nie

napełniać one wzgardą i nienawiścią ku innym wyznaniom; usiłowano dać uczuć, że miłość Twórcy i stworzenia jest tą skłonnością duszy, która się najbardziéj podoba niebu, że nie można kochać Boga nie kochając ludzi i że to oboje zasadza się na pełnieniu spraw towarzystwu pożytecznych.“ Języka polskiego i łacińskiego. oraz „sposobów dobrego pisania wraz z ortografiją“ uczył po dawnemu Franciszek Olędzki, chociaż o jego znajomości łaciny i talencie sam Cz. trochę wątpił. Język rosyjski i arytmetykę dawał również po dawnemu Antoni Strzelecki, a język niemiecki i gieografiją Antoni Malawski. Do nauki języka francuskiego i moralności nowego znajdujemy przewodnika, Karola Leforta. Podstawą nauki języków była gramatyka Kopczyńskiego; porządek w niéj przeprowadzony i wyrazy techniczne w niéj użyte stosowano w nauczaniu innych języków, dodając prawidła każdemu z nich właściwe. Oprócz nauczycieli byli korepetytorowie szkolni (Józef Madejski do francuskiego, Michał Kołpaczkiewicz do niemieckiego), którzy w klasach w dnie i godziny oznaczone powtarzali lekcyje języków naznaczone przez nauczycieli, wprawiając w dobre wymawianie i pisownią. Uczniowie klasy 4-éj uczyli się dodatkowo początków gieometryi z 4-ch pierwszych ksiąg Euklidesa.—Przechodzimy do nauk dawanych w „kursach.“ W kursie pierwszym wykładali: 1) Wojciech Jarkowski gieometryją Euklidesa, „podania“ (twierdzenia), wybrane z Archimedesa o wymiarze figur i trygonometryją płaską z zastosowaniem do działań na gruncie. Tenże dla „Szkoły gieometrów“ i innych uczniów wykładał w całej rozciągłości gieometryją praktyczną, tłómaczył prawa krajowe o granicach i „proces“ (procedurę) tym prawom właściwy, dodawał wreszcie wiadomości historyczne o granicach i o pisarzach dawnych, zawartych w dziele „Rei Agrariae Scriptores“ wydania Goesiusza, 1674. Podczas wiosny, wszyscy bez wyjątku uczniowie gieometryi uczyli się na polu obchodzić się z narzędziami gieometrycznemi, kreślić mapy i plany. 2) Mikołaj Czarnecki dawał algiebrę, po wyłożeniu której tłómaczył naturę i własności funkcyj przestępnych. Tenże wykładał logikę Condillaca, łącząc w téj mierze potrzebne uwagi wyjęte z innych celniejszych pisarzów. Dla uczniów zaś pierwszoletnich kursu II-go objaśniał własności linij krzywych „różnego porządku przez zrównania algiebraiczne“ i teoryją granic według dzieła Śniadeckiego. 3) Jędrzéj Szemega dawał lekcyje rysunków topograficznych i sposób kreślenia map gieograficznych, ekonomicznych i sytuacyjnych. 4) Karol Mirowski wykładał jak dawniéj gieografiją i historyją. 5) Ks. Aloizy Osiński (prof. literatury i zastępca profesora wymowy po Euzebijuszu Słowackim, który uczył wymowy od r. 1807 do końca 1810), podawał w I-ym kursie prawidła retoryki i tłómaczył wzorowych pisarzów; w kursie II-gim prawidła rozmaitych rodzajów poezyi i tłómaczył wzorowych poetów; w kursie III-cim rozbierał autorów łacińskich. Właściwego wykładu dziejów literatury polskiéj lub łacińskiéj nie było, tylko przy objaśnianiu różnych gatunków poezyi i prozy wymieniał i rozbierał nauczyciel główniejszych autorów, przyczém nie zaniedbywał wyliczać i oceniać przekładów na język polski. Oto dla przykładu schemat lekcyj „literatury łacińskiéj i polskiéj:“ O mówcach (rozbiór mów Cycerona, Demostenesa, Plinijusza); O dziejopisach (Liwijusz, Salustyjusz, Cezar, Tacyt, Kurcyjusz, Justyn, Florus, Paterkul); O życiopisach (Nepos, Swetonijusz); O listach (Cyceron, Plinijusz); O gramatykach (Seklucyjan, Meniński, Statoryjusz, Wojno, Szylarski, Trąbczyński, Kopczyński); O dziełach filozoficznych (Cyceron, Seneka).

Uczniowie wprawiając się w styl, pisali po polsku listy, wiersze, rozprawy w rozmaitych przedmiotach, po łacinie listy i przekładali mowy. 6) Jan Aleksandrowski, podzieliwszy uczniów kursowych na dwa oddziały, w 1-szym dawał prawidła języka rosyjskiego i wprawiał do tłómaczenia, w 2-gim historyją narodu, oświecenia i języka rossyjskiego, wprawiając także do czytania ruskich rękopismów w oryginałach dawnych; dzieła zaś nowszych pisarzów rosyjskich w każdym rodzaju rozbierał i stosował do ogólnych prawideł wymowy i poezyi z przyłączeniem „uczonego życia każdego pisarza.“ Uczniowie pisali listy i rozprawy.— W kursie II-gim: 7) Jan Łuczyński wykładał fizykę i gieografiją fizyczną podług dzieła Jana Śniadeckiego. Tenże uczył trygonometryi kulistéj w „niedziele i święta.“ 8) Michał Ściborski (dyrektor) rozwijał teoryją rachunku dyferencyjalnego i integralnego. Tenże w każdą niedzielę domowym dozorcom uczniów wykładał „zasady powszechne mowy ludzkiéj, biorąc w pomoc Sicarda i Condillaca.“ 9) Michał Choński wykładał prawo przyrodzone, polityczne i narodów z historyją tychże praw. 10) Hipolit Gerlache, podzieliwszy uczniów na dwa oddziały, w 1-ym wprawiał w czystą i właściwą deklamacyją autorów francuskich i wykładał istotniejsze prawidła wymowy (retoryki) franc., w 2-gim przedstawiał historyją literatury franc.—W kursie III-cim oprócz wyżéj wspomnianych, wykładali: 11) Tadeusz Szostakowski—chemiją według dzieła Jędrzeja Śniadeckiego; 12) Wilibald Besser—zoologiją, a w ostatnim kwartale botanikę (codziennie od 6-éj do 7-éj zrana); 13) Ignacy Ołdakowski—instytucyje Justynijana; 14) Michał Jurkowski—historyją literatury greckiéj w języku łacińskim według świeżo wtedy ogłoszonego dzieła Grodka. Z powyższego przeglądu widzimy, że liczba nauczycieli ustawami gimnazyjum wołyńskiego przepisana, prawie całkowicie się wypełniła (18 na 19), a jednakże przedmiotów niektórych ustawami przepisanych nie uczono, a mianowicie anatomii z fizyjologiją, chirurgii i rolnictwa. Wynikło to stąd, że Cz. ustanowił po dwu nauczycieli na język i literaturę rosyjską i francuską, gdy tymczasem ustawy po jednym tylko przeznaczały; zrobiła się tym sposobem szczerba w funduszach, tak iż o wprowadzeniu owych wakujących katedr nie było można myśleć. Natomiast wprowadził jeszcze Czacki pozaplanową naukę języka angielskiego, wykładanego przez Jerzego Forstera. Bądźcobądź gimnazyjum wołyńskie, lubo nie posiadało wielu katedr w uniwersytecie wileńskim istniejących, miało inne, wówczas w zakładzie tym nieobsadzone; takiemi były katedry: historyi, prawa krajowego, gramatyki powszechnéj, mechaniki praktycznéj.—Obok właściwego gimnazyjum, istniała „Szkoła Mechaników.“ W niéj uczyli: 1) Franciszek Miechowicz, podzieliwszy uczniów na 3 oddziały wykładał: gieometryją Euklidesa, teoryją mechaniki „stosowaną do równowagi i biegu ciał ziemskich a w szczególności do 8 machin pojedyńczych;“ 2) Franciszek Zaliwski stosował teoryją mechaniki, hidrauliki i hidrostatyki, do machin odpowiednich; uczniowie codziennie wprawiali się do robienia planów, a następnie do tworzenia modelów w całości i w części, tudzież do robienia planów z budownictwa wiejskiego; nakoniec przy warsztatach różnych rzemiosł uczyli się sposobów ich robienia i użycia. O „Szkole ogrodniczéj,“ téj ulubionéj Cz-go instytucyi, zapowiedzianéj już stanowczo luźnym drukiem w połowie 1809 r. ogłoszonym, powiada Niemcewicz w parę lat potém, iż „zaprowadzoną nie jest.“—Wreszcie co się tyczy talentów i sztuk gimnastycznych, mieli uczniowie gimnazyjum woł. następ-

nych przewodników: 1) Józefa Pitschmana, który wykładał prawidła i wprawiał do praktyki rysunków; dla poczynających przewodnikami byli dwaj pomocnicy; 2) Jana Lenzi'ego, który uczył grać na skrzypcach; 3) Jana Rollego, który dawał lekcyje śpiewu, gry na klawikordzie i dętych instrumentach; 4) Franciszka Szlancowskiego, który uczył tańców; 5) Karola Audibert'a, który uczył jazdy konnéj; 6) Szczepana Roussel'a, który wprawiał w fechtunek. Wszystkie lekcyje (z małymi wyjątkami) odbywały się codzień. Biblijoteka gimnazyjalna otwarta była cztery razy na tydzień. Lekarzem gimnazyjalnym był Sedelmayer. Kaznodzieją ukochanym przez uczniów ks. Prokop Krzywicki kapucyn. Liczba uczniów wynosiła 693.

Cz. zajęty rozwinięciem ukochanéj swéj szkoły w Krzemieńcu, mniéj zwracał uwagi na inne szkoły w trzech powierzonych sobie gubernijach. Gdybyśmy mogli w zupełności zaufać rozdrażnionemu zdaniu Śniadeckiego, szkoły te „niegdyś kwitnące“ przedstawiłyby się nam za czasów Cz-go jako „opuszczone, zaniedbane i nawet zniechęcone.“ Tak źle jednak niewątpliwie nie było. Cz. mógł się w usprawiedliwieniu swojém przed komisyją żytomierską oprzéć na cyfrach, gdy miał dowieść, że działalność jego w trzech gubernijach bezowocną nie była. Przykładowo podaje Cz. tylko guberniję wołyńską, zapewniając, że o gub. podolskiéj i kijowskiéj podobneż wiadomości złożone być mogą; w zestawieniu atoli cyfr dopuszcza się gmatwaniny, któréj rozplątać nie mogąc, musimy ją powtórzyć, ażeby podać liczbę szkół i uczących się w owym czasie na Podolu, Wołyniu i Ukrainie. Cz. zastał na Wołyniu w szkołach powiatowych uczniów 1451; w roku zaś 1810 było ich w 11-tu szkołach nie tylko wołyńskich (Krzemieniec, Żytomierz, Owrucz, Włodzimierz, Ołyka, Lubar, Międzyrzecz, Dąbrowica, Kamieniec, Bar, Winnica) 2351; w 24 szkołach parafijalnych zastał uczniów 125, w r. 1809 w 157 takichże szkołach *) było uczniów 646. Prócz zwiększenia liczby szkół i uczących się porobił Cz. zmiany w składzie nauczycieli, zwiększył karność szkolną. Faktem jednakże było, że wraz ze wzrastającemi trudnościami i zajęciem się szkołą krzemieniecką, zapomniał o pierwotnym planie podniesienia w każdéj gubernii szkoły jednéj na wyższy stopień, zapomniał o założeniu gimnazyjum w Winnicy i Kijowie. Potrzebę tego przypominał mu uniwersytet i kurator. Szczególniej Kijów zajmował silnie Czartoryskiego, który niemal wraz z otwarciem gimnazyjum wołyńskiego, ustawicznie przywodził na pamięć Cz-u konieczność bezwarunkową otwarcia podobnego zakładu w stolicy Rusi. Jeszcze 20-go stycznia 1805 roku pisał Czartoryski do Czackiego, że młodzież rosyjska ma w całym wydziale naukowym wileńskim bardzo mało miejsc do kształcenia się; że w gubernijach białoruskich znajdują się wprawdzie gdzieniegdzie szkółki rosyjskie, ale są one w bardzo małéj liczbie i w bardzo złym stanie. W takiém położeniu rzeczy gimnazyjum kijowskie byłoby jedną z najznaczniejszych szkół dla młodzieży rosyjskiéj, i zdaje się „iż byłoby tém większą niesprawiedliwością pozbawiać ją téj korzyści, że miasto Kijów znajduje się oddawna pod panowaniem rosyjskiém.“ Gdyby niektórzy obywatele podolscy chcieli oddawać dzieci swoje do Kijowa — pisze daléj

*) Na początku r. 1812 podał Cz. cyfrę szkół parafijalnych „dobrze opatrzonych“ 179 (Mowa w Kijowie miana).

kurator — „nie widzę w tém żadnéj nieprzyzwoitości, byleby to gimnazyjum dobrze urządzone było; owszem, dzieci mieliby (!) to w zysku, iż z łatwością mogliby się (!) nauczyć języka rosyjskiego, którego znajomość tak wiele jest teraz potrzebną.“ Czartoryski tak dalece nie wątpił o rychłém otwarciu gimnazyjum w Kijowie, że już się starał o zdolnych nauczycieli i imiennie ich Cz-u wyliczał. Dnia 17-go marca znów przypomina Cz-u, żeby się porozumiał z gubernatorem kijowskim Pankratiewem, „który poradą i znaczeniem swojém uprzątnąć może tysiączne zawady;“ wzmiankował nadto, że i drugie gimnazyjum w gub. kijowskiéj możnaby utworzyć ze szkoły humańskiéj. D. 29-go czerwca donosi Cz-u, że minister oświecenia Piotr Zawadowski pojechał do Kijowa, poleca więc Cz-u, ażeby udał się tamże „dla ułożenia się z nim względem sposobów do rychłego założenia gimnazyjum;“ dodaje nadto, iż gubernator kijowski pisał mu o gotowości magistratu kijow. ofiarowania „na początkowe zaprowadzenie szkoły“ kapitału 10000 rs., wskazuje miejsce najdogodniejsze „klasztor bratski, gdzie się utrzymuje szkoła pod nazwą akademii,“ którą gubernator chciałby z przyszłém gimnazyjum połączyć, ażeby z czasem założyć w Kijowie uniwersytet. Gdy Czacki doniósł Czartoryskiemu, że obywatele gubernii kijowskiéj ofiarowali znaczną sumę na założenie gimnazyjum w Kijowie z wykładem polskim, kurator zrobił mu uwagę (10-go kwietnia 1806), że w takim razie nie można téj ofiary łączyć z funduszem wyznaczonym przez magistrat, gdyż ten domagał się wykładu rosyjskiego; nadto wedle ukazu 21-go marca 1805 r.—mówi Czartoryski — w Kijowie ma być założony korpus kadetów dla 9-ciu pobliższych gubernij, z których większa część jest dawna rosyjska (Czernihowska, Półtawska, Katerynosławska, Chersońska i Taurydzka); zalecono zaś, żeby gimnazyja znajdowały się ile możności najbliżéj, gdyż w nich kadeci przez lat 5 pobierać będą naukę; dla rządu nie może być rzeczą obojętną, ażeby w Kijowie, gdzie w liczbie 400-u kadetów większa część będzie młodzieży rosyjskiéj, uczono w gimnazyjum po polsku. „Prawda— dodaje kurator—iż jw. minister Zawadowski oświadczył mnie, iż w mieście samém Kijowie i gubernii t. n. język polski jest więcéj używany aniżeli rosyjski; z tém wszystkiém daleki bardzo jest on od tego, ażeby miał się zgodzić, iżby nauki w gimnazyjum kijowskiém zupełnie po polsku były dawane. Minister uważa, iż ofiara obywatelów kijowskich zasługuje na sprawiedliwe względy—lecz tak z powodu, iż korpus kadetów ma być założony w Kijowie, jako téż, że obywatelstwo żąda, ażeby suma 5700 rs. przeznaczona ze skarbu na utrzymywanie gimnazyjum złączona była z ich ofiarą, uznaje potrzebném, ażeby część kursów dawana była po rusku... Jeśliby obywatele nie chcieli nic odstąpić od oświadczonego w uchwale swojéj żądania, rząd możeby się znalazł w konieczności albo utrzymywać drugie gimnazyjum rosyjskie w Kijowie, albo li téż przenieść szkołę wojskową z tego miasta do innego. W pierwszém zdarzeniu fundusze obywatelów zostawione byłyby samym sobie,- w drugiém obywatele gub. wołyńs., podols. i kijowskiéj nie małoby stracili na tém, gdyby musieli posyłać daleko dzieci swoje do szkół wojskowych.“ Przez dwa lata inne sprawy odciągnęły uwagę Czartoryskiego od myśli o gimnazyjum kijowskiém. Dopiero w 1808 r. gdy Cz. doniósł kuratorowi, iż obywatele kijowscy chcą przyłączyć ofiarę swoję do składek na gimnazyjum wołyńskie, co było potwierdzone uchwałą delegacyi z 24-go stycznia przesłaną przez marszałka Kozłowskiego, Czartoryski donosi (7-go maja), że zda-

niem ministra, gimnazyjum wołyńskie, mając dostateczne z siebie fundusze, nie potrzebuje nic wcale albo bardzo mało wsparcia do swojego utrzymania się; w Kijowie zaś wydatki będą znaczne z powodu, iż tam po raz pierwszy gimnazyjum się wprowadzi, inaczéj zaś zaspokoić ich nie można, tylko z funduszu nadzwyczajnego uchwalonego przez obywateli. Ze swéj zaś strony Czartoryski dodaje: „Jakożkolwiek pożyteczną jest rzeczą wynieść jednę szkołę nad inne i postawić ją na tak wysokim stopniu, aby światło od niéj na kilka razem prowincyj rozchodzić się mogło, pożytek ten nie będzie zupełnie doskonały, jeżeli nie ułatwimy każdemu mieszkańcowi sposobności edukowania dzieci w bliskości i nie zachowamy przyzwoitego stopniowania pomiędzy wyższemi i niższemi szkołami. Im bardziéj wołyńskie gimnazyjum w składzie swoim różnić się będzie od drugich i przybliżać się do akademii, tém większa czuć się da potrzeba podniesienia w równéj proporcyi szkół początkowych, aby młodzież odbywszy w nich nauki, z pożytkiem doskonalić się mogła w Krzemieńcu... Złe robi wrażenie w tutejszéj stolicy, iż my, mając w naszym wydziale jedno starożytne miasto rosyjskie, z tak wielu względów warte szczególnéj uwagi, żadnegośmy dotąd nie zrobili kroku dla doskonalszego w niém urządzenia edukacyi publicznéj.“ Zauważywszy następnie, że aby złączyć fundusze dwu gubernij, potrzeba zezwolenia jednomyślnego obywatelów, gdy tymczasem marszałek powiatu kijowskiego Butowicz, zaniósł protest przeciwko uchwale owéj delegacyi, kończy radą, iż „chyba po zupełném zaspokojeniu potrzeb miasta Kijowa i obywatelów téj gubernii, resztę funduszów, jeżeli obywatele usilnie tego żądać będą, można złączyć z funduszami wołyńskiego gimnazyjum.“ W rok potém blisko (12-go marca 1809) Czartoryski przypomina Cz-mu, że w Kijowie „gwałtownie założyć potrzeba gimnazyjum.“ Pomimo tych tak silnych nalegań, Cz. zwlekał z otwarciem gimnazyjum kijowskiego bardzo długo, gdyż dopiero 30-go stycznia 1812 r. przyszło ono do skutku. Odbyło się ono z nadzwyczajną uroczystością. Gubernator wojenny kijowski Michał Miłoradowicz, na którego ręce przyszła ustawa najwyżéj zatwierdzona dla gimn. kijowskiego, zaprosił metropolitę kijowskiego, rząd gubernijalny, marszałka gubernijalnego i powiatowych, gimnazyjum i oficyjała rzymsko-katolickiego, a przez nich władze sądowe i publiczność. Czacki zaś zaprosił od siebie „wszelkie władze duchowne, wojskowe i cywilne, oraz akademiją duchowną i magistrat kijowski.“ Uroczystość rozpoczęła się o 9-éj zrana. Dyplom monarszy znajdował się w domu gubernatora wojennego; więc wszyscy zaproszeni tam się udać musieli, aby po przemówieniu Cz-go dyrektor gimnazyjum mógł dyplom ten zabrać. Od gubernatora udano się w przepisanym z góry porządku (oddzielnie w paradnéj karecie wieziona była ustawa) do cerkwi Peczerskiéj Ławry, gdzie dyplom złożono, „na przygotowanym stole po prawéj ręce przy drzwiach świętych przed obrazem Chrystusa.“ Po odprawieniu nabożeństwa przez archimandrytę Serapiona, całe zgromadzenie udało się do domu gimnazyjalnego; po poświęceniu Czacki miał mowę, w któréj przedstawiwszy dzieje dawne Kijowa i wspomniawszy z uwielbieniem starania rządu o szerzenie oświaty, zwrócił się następnie do znakomitości urzędowych obecnych na tym akcie, do obywateli, mieszczan, przedstawicieli akademii duchownéj, do dyrektora, nauczycieli gimnazyjum i młodzieży, już-to dziękując za ofiarność na rzecz wychowania, już-to przypominając obowiązki. Najważniejszym niewątpliwie ustępem téj mowy był zwrot do nau-

czycieli: „Na ważném jesteście stanowisku—mówił Cz.—nowi i dawni Rosyi synowie są uczniami. Szanujcie sławę i nieszczęścia nawet zgasłéj ojczyzny jednych, wielbcie ojczyznę drugich. Okazujcie, że w tém wspólném już państwie jest monarcha, którego dobroczynność rozkazuje naszéj wdzięczności. Ułatwiajcie między uczniami szczeréj przyjaźni związki. O kilka kroków odległości w jednéj świątyni w tém mieście spoczywają Konstanty książę Ostrogski i Romansow Zadunajski. Rzucajcie kadzidło cieniom obudwóch. W przestrzeni wieków wielcy ludzie zachowują między sobą braterstwo. Stawają oni przed tronem Przedwiecznego. Każdy mężny obrońca, każdy cnotliwy i umiejętny poradnik własnéj ojczyzny ma przed Jego sprawiedliwością zasługę. Przyrodzenie, dawniejsze od cnót i zbrodni ludzi, gładzi władzą czasu mogiły, te pomniki nieszczęsnych niezgód. Nadużywał szczęścia Polak w Rosyi, nadużywał szczęścia Rosyjanin w Polsce. Taki jest los wojen. Starajcie się stawiać i zdobić ołtarz zgody i jedności. Niech nieufność i nieprzyjaźń się nie zbliżą. Niech cały ród Słowian czci Aleksandra. Przez oświeconą dobroć godzien jest wiecznie panować sercom. Pracujmy, aby monarchy naszego sprawiedliwość bezpiecznie wyrzec mogła, że my tych prowincyj mieszkańcy posiadamy jego przywiązanie, a zasługujemy na jego szacunek.“ Młodzieży przypomniał Cz. potrzebę gruntownego ukształcenia, za pośrednictwem którego można położyć prawdziwe względem kraju zasługi; przypomniał, że chełpienie się z zasług przodków nie ma żadnego znaczenia, gdyż w życiu społeczném nie w historyi, pożytecznym okazać się trzeba: „Obrazy przodków—mówił—wtenczas prawdziwie zdobią, kiedy szacunek powszechny potomka złączy z dziadami. Wolno, użytecznie i szlachetnie jest pięknemi czynami zaczynać ród świetny. Zasługi tak powinny być trwałe jak jest ród człowieczy.“ Cz-u odpowiedział marszałek gubernijalny Potocki, potém przemawiali: Adam Rzewuski i dyrektor gimnazyjum Myszkowski. Zakończyła się uroczystość poświęceniem pokojów gimnazyjalnych, pobłogosławieniem domu gimnazyjalnego „świętym obrazem“ a muzeum „księgą Pisma ś.“—nastąpił potém obiad u Cz-go, bal i kolacyja u gubernatora. Wieczorem całe miasto było oświetlone a nad domem gimnazyjalnym jaśniał transparent.—O organizacyi, składzie nauczycieli i innych szczegółach pedagogicznych w gimn. kijow., nie posiadamy wiadomości.—Gimnazyjum podolskie w Winnicy otwarte zostało dopiero po śmierci Cz-go, w r. 1814; plan nauk był w niém szczuplejszy aniżeli w gimnazyjum wołyńskiém—w każdym jednak razie o wiele szerszy niż w szkołach powiatowych; oprócz nauk zazwyczaj dawanych wykładano w Winnicy: logikę, prawo, estetykę i matematykę wyższą (Por. „Wykład nauk i sposobu tychże dawania w gimnazyum podolskiém... przez dyrektora... x. Michała Maciejowskiego... do druku podany“ Berdyczów. 1816, str. 95).

W ostatnich miesiącach życia dwie troski dręczyły serce Cz-go, jedna mniejszéj, druga nader wielkiéj wagi, bo grożąca obaleniem gmachu z taką wytrwałością i poświęceniem budowanego. Od r. 1809 zaprowadzone były przy gimnazyjum wołyńskiém „konwikty“ dwojakiego rodzaju: jeden, w którym uczniowie utrzymywani byli bezpłatnie, drugi zwany „wolnym“ w którym za mierną opłatą (69 rs. 50 kop., biedniejsi 45 rs. kop. 30, a nawet 22 rs. kop. 50) mieli wszelkie wygody i dozór. Konwikt bezpłatny powstał częścią z sumy przez rząd corocznie wypłacanéj, częścią z ofiar obywatelskich, częścią wreszcie z opłat uiszcza-

nych przez miasta w celu ukształcenia gieometrów i mechaników praktycznych. Zasiłek rządowy przez Czartoryskiego wyjednany, wynosił rocznie rs. 2970 (119 rs. kop. 50 na osobę), ofiary obywatelskie blisko drugie tyle; miasta dostarczały na utrzymanie 16-u uczniów mechaniki. Uczniowie chodzący do „szkoły gieometrów“ (w liczbie 36-u) mieli zapewnione od rządu 150 rs. asygnacyjnych rocznie; ponieważ zaś powierzała im zwierzchność szkolna dozór nad dziećmi i pozwalała dawać korepetycyje, mogli wyżyć. Czacki dodawał każdemu z nich 30 r. asyg. na rok i zaopatrywał ich w „kosztowniejsze potrzeby do nauki“ z ogólnéj do rozporządzenia danéj mu kasy. Konwikt wolny, założony „za radą i pomocą prefekta“ Antoniego Jarkowskiego służył dla dzieci obywatelskich średniego majątku. Konwiktorowie niezupełnie zadawalniali Cz-go, jak to widzimy z listów jego do prefekta; 3-go stycznia 1811 pisze: „Proszę moję troskliwość o konwikta przyjąć nie za wymówkę, bo téj myśli nie miałem, ale widzę mało celujących w konwiktach;“ a pod koniec tegoż roku (14-go grudnia) znowuż utyskuje: „smutną jest rzeczą, że ja w nich nie widzę téj nadziei, jaką mieć należy.“ Niezadowolenie to jednak nie przeszkadzało staraniom o zwiększenie funduszów na utrzymanie bezpłatne i o rozszerzenie tym sposobem ważnéj instytucyi. Dlatego téż Czacki mocno był niezadowolony, gdy Jan Śniadecki „wbrew dawniejszemu zdaniu“ swemu, chciał rozrzucić konwiktorów po różnych gimnazyjach. Zdaniem Cz-go konwikty powinny być tylko w Wilnie i w Krzemieńcu, a to z następnych powodów: 1-o ponieważ są to pierwsze (najlepsze) w całym wydziale szkoły, 2-o ponieważ jeden duch będzie ożywiał i jeden stopień nauki, 3-o ponieważ rozrzuciwszy konwiktorów po gimnazyjach, potrzeba ich będzie posłać i do Kijowa i do Białéj Rusi, gdzie w języku rosyjskim nauki pobierać muszą. „Gubernija kijowska—dodaje Cz. pisząc o tym przedmiocie do kuratora, 6-go kwietnia 1812 r.—pisała do ministra, że gdy szkoła krzemieniecka jest w wyższym stopniu, zatém konwiktorowie z téj gubernii, dla większego doskonalenia się, uczyć się powinni w Krzemieńcu. Mógłżem się spodziewać, że tysiąc szlachty ma więcéj, i to zgodnéj, uwagi na dobro powszechne, niż rektor (Jan Śniadecki). Tak-to nienawiść i chęć szkodzenia nam przynosi okropne szkody oświeceniu. Kocha on język polski, ale kiedy chciał źle uczynić, zapomniał, jaka ziemia go wydała... Jest uczony, lecz w wielkich sprawach narodu nie można mu pióra powierzać.“ Za ważny argument potrzeby skupienia sił, podniesienia gimnazyjum do najwyższego stopnia, kształcenia konwiktorów w dwu tylko miastach, podaje Cz. konieczność przeciwdziałania szerzącemu się wpływowi Jezuitów białoruskich, którzy wyjednali już sobie wtedy dyplom na akademiją połocką. „Mamy—powiada w tymże liście — Jezuitów moc, sprawność i wielkie środki przeciwko nam. Cokolwiek uczeni złapanemi zostaną, jak się stało po wprowadzeniu Jezuitów zakonu do Polski... W dwu miejscach baczność będzie rozsądniejszą, jak w kilku miejscach. Dozór taki nie może być tylko roztropny i delikatny. Myśli nawet nie można wszystkim powierzyć. Potrzeba nam roznosicielów światła i obrony sposobu naszego uczenia.“ Wyrazem dbałości o takich „roznosicielów światła“ jest ogłoszone przez Cz-go drukiem „Uwiadomienie o konwiktach w Krzemieńcu“ (z 1-go maja 1812 r.). Czacki powołuje tu spółobywateli do ofiarności na rzecz konwiktów, przytaczając dla zachęty przykłady takich ludzi, jak Lernet, który dawniejszą swą ofiarę zwiększył do rs. 37 500, jak Aleksander Leśnicki, który umierając 23

lipca 1811 r. zapisał 20000 zł. na fundusz uczniów ubogich „swojego imienia,“ jak Klara Łopatyńska, która 10000 na fundusz dla uczniów z nią spokrewnionych przeznaczyła. Podaje następnie warunki przyjęcia dzieci do konwiktu bezpłatnego: 1-o Ten miejsce wakujące w konwikcie osiągnie, kto bądź w Krzemieńcu bądź w szkole powiatowéj choć 2 klasy skończył i „eminencyi“ ma świadectwo. W przypadku równéj zdatności, ma pierwszeństwo do umieszczenia w „wolnym“ konwikcie. Potrzebne było świadectwo ubóstwa, odbytéj ospy, postępowania moralnego. 2-o Na wakacyje i święta konwiktorowie odjeżdżać nie mogą. 3-o Gdyby jakie znaczne winy w konwiktorze pokazały się i użycie poprawy nie miało skutku, uczeń z konwiktu może być wydalony; również gdyby chroniczna była choroba i o jéj uleczeniu doktór powątpiewał. 4-o Konwiktorzy powinni być przez lat 4-ry „dozorcami domowymi;“ stosownie do chęci kształcą się do służby wojskowéj lub cywilnéj; dla wielkiéj zdatności można skracać lata odsługiwania się, szczególniéj gdy uczniowie idą do korpusu inżynijerów i artyleryi. 5-o Kończący nauki konwiktor uroczyście przyrzeka wierność monarsze i ojczyźnie, wdzięczność szkole i obywatelom; jeżeli będzie kiedy majętnym, zobowiązuje się piśmiennie do utrzymywania na swym koszcie jednego ubogiego ucznia w gimnazyjum wołyńskiém lub uniwersytecie wileńskim, lub innéj szkole wydziału wileńskiego. 6-o Co rok 15-go września przez trzy lata konwiktorzy przysyłać mieli świadectwa od władz odpowiednich do gimnazyjum woł. o swojém postępowaniu. „Póki się będę trudnił wołyńskiém gimnazyjum — dodaje Cz.—upewniam, że w miarę możności będę się starał o danie pomocy tak dobrym uczniom. Zapewne i następcy moi te same zachowają prawidła. Gdyby zaś takowy który uczeń źle się sprawował, po urzędownem doniesieniu, imię jego na czarnéj tablicy na zawsze zapisaném zostanie.“ Wszystkich konwiktorów bezpłatnych w r. 1812 było 105; w konwikcie „wolnym“ było 40. Czacki pragnął, aby i konwiktorzy wolni nie odjeżdżali na wakacyje, podczas których korepetytorowie języków i rodowity Francuz w szczególności dbać będą o wprawianie uczniów w konwersacyi. Starał się też wpłynąć na rodziców, ażeby dzieci w konwikcie wolnym umieszczali, nie uwodząc się fałszywym wstydem, iż tak tanio kosztowało w nim utrzymanie, iż zatém powiedzianoby, że dzieciom żałują. Pożywienie w obu konwiktach jednakowe: śniadanie, obiad, podwieczorek, wieczerza zawsze gorąca.

Niebawem po ogłoszeniu tego „uwiadomienia“ wieści o wojnie Francyi z Rosyją rozchodzić się zaczęły. Na Boże Ciało był zjazd liczny w Krzemieńcu. Czacki wezwany przez Bagrationa do Łucka, wyjaśnił, że zjazd to był zwykły na uroczystość solennie obchodzoną. Bagration przedstawił mu spis 380 wyborowéj młodzieży krzemienieckiéj z Józefem Czackim (synem Tadeusza) na czele, sporządzony przez gubernatora wołyńskiego Komburleja jako zdatnych do wojska. Czacki przejrzawszy spis ten, miał rzec: „Mości książę! uznaję w tym spisie całą niezasłużoną złośliwość ku mnie Komburleja. Monarcha mojéj gorliwéj wierności tronowi zarząd szkół téj prowincyi i gimnazyjum wołyńskiego powierzyć raczył. Zdawałem już sprawę przed jego majestatem z mojego urzędowania i nie zlęknę się zdać raz jeszcze. Rodzice mnie samemu poruczyli los swoich dzieci, odpowiedzialność za nich poprzysiągłem Bogu, rodzicom i mojemu sumieniu. Mamże tak haniebnie zdradzić zaufanie moich spółobywateli? O, nie! Monarcha tego

po mnie wymagać nie będzie. Uczniów krzemienieckiego gimnazyjum w ręce tylko rodziców oddać powinienem i oddam; ani żadna władza inaczéj postąpić zmusić mię nie zdoła. Jesteś książę ojcem i serca twego zapytaj.“ Bagration poruszony temi słowy radził przyśpieszyć egzamin, rozesłać uczniów do domu, wyjechać samemu z Wołynia. Jakoż egzamina r. 1812 odbyły się o wiele wcześniéj niż zwykle, bo 12-go czerwca; Józef Czacki napełnił serce ojcowskie radością, dostał medal. Nadszedł rozkaz przeniesienia gimnazyjum (dokąd, nie wiemy); Cz. wstrzymał jego wykonanie, zasłaniając się niezwalczonemi trudnościami w dokonaniu tego rozporządzenia, wśród niebezpieczeństw wojennych. Gubernator wołyński przystał na to, zalecając Cz-u przesłać uwagi swoje do ministra policyi. Archiwum jednak sądowo-edukacyjne było upakowane i gotowe do wywiezienia z polecenia samego Cz-go, który wyjechał z Krzemieńca i przez kilka miesięcy do niego nie zaglądał, bawiąc w Jałowicy, Jaśkowcach, Teofilpolu, Tarnorudzie, Korosteszewie, Łysowidach, Żytomierzu. Zastępcą jego w Krzemieńcu był Filip Plater. Gdy się zbliżał czas otwarcia gimnazyjum, Plater chciał jak zwykle ogłosić prospekt lekcyj. Czacki oparł się temu stanowczo, pisząc do niego: „Póki odpowiedź od ministra nie przyjdzie, otwierać gimnazyjum nie można, bo póki ukaz o przeniesieniu trwa, póty szkoły niemasz, a nadto napisawszy, że bez jego woli nie otworzy się szkoła, jakżeż inaczéj postąpić... Inna jest rzecz wstrzymać wykonanie do dalszéj woli, inna przeistoczyć. Nie będzie rezolucyi za kilka dni, znowu sztafetę poślę i o tém doniosę.“ Ponieważ jednak niektóre zakłady całkiem praktyczne, jak szkoła mechaników i gieometrów funkcyjonowały w dalszym ciągu, Cz. nie widział w tém nic niebezpiecznego, jeżeliby się uczniów od przybycia do Krzemieńca nie odstręczało; „póki nie napiszemy—dodawał—nie zjadą w wielkiéj liczbie.“ To też pozwalał, żeby nauczyciele przybywającym uczniom dawali lekcyje w oznaczonych godzinach; urzędownie jednak otwierać gimnazyjum i prospekt ogłosić zabronił. Rzeczywiście uczniowie bardzo powoli się zjeżdżali, tak że gdy po ukończeniu wojny, wolno już było publicznie gimnazyjum otworzyć, zebrało się tylko 135 (list Cz-go do Platera 10-go stycznia 1813 r. z Brusiłowa). Roztopy i bojaźń wojny w jéj skutkach wielu zatrzymywały, jak się domyślał Cz., który stęskniony za swoją instytucyją ciągle się do Krzemieńca wybierał, ale go interesa najbliższych, wplątanych w sprawę niedawno zakończonéj wojny, zmuszały do odbywania bliższych i dalszych wycieczek. „Sama gorycz ucisków zatruwała chwile jego ostatnie“—jak powiada ks. Osiński. Same przeciwności spotykał na swéj drodze. Chcąc się widzieć z Czartoryskim przybyłym na Wołyń, pośpieszył do Dubna; tu gorączka nerwowa, któréj ataków doznawał już od początków r. 1813, przez sześć dni go męczyła. I wtedy jeszcze myślał o Krzemieńcu i pragnął uczniów widzieć przy sobie; wielu pośpieszyło do Dubna. Pomimo starań lekarzy, choroba wzmagana udręczeniami serca i przygnębieniem, w jakie popadł skutkiem znacznego nadwerężenia majątku, przemogła siły organizmu tak jeszcze młodego. Śmierć nastąpiła 8-go lutego 1813 roku. Ciało, stosownie do woli zmarłego, przewieziono do Porycka, gdzie 19-go lutego odbył się wspaniały pogrzeb, przy nadzwyczaj licznem zebraniu duchowieństwa i obywatelstwa. Kasper Cieciszowski, biskup łucki i żytomierski, wraz z Janem Kantym Podhorodeńskim, biskupem polemońskim, odprawiali żałobne nabożeń-

stwo; ks. Prokop Krzywicki, kaznodzieja gimnazyjalny, sławił cnoty zmarłego z tekstu: „Pokój i cześć czyniącemu dobrze;“ Jan Chołoniewski, marszałek powiatu włodzimierskiego—zasługi jego w dziedzinie wychowania i oświaty. Pod koniec roku szkolnego wspomnienie założyciela szkoły nanowo było przywołane przez profesora wymowy ks. Aloizego Osińskiego. W całym wydziale wileńskim odbywano żałobne nabożeństwa i miewano mowy: w Wilnie wysłużony profesor wymowy Filip Neryusz Golański, w szkołach lubarskich ks. Ignacy Baszniański i t. d. Nawet Jezuici połoccy oddali cześć swemu niegdyś przeciwnikowi; ku czci Cz-go miał kazanie ks. Reddig. — Serce Cz-go złożono w jednéj z sal gimnazyjum wołyńskiego z tym trafnym napisem z ewangielii: „ubi thesaurus tuus, ibi et cor tuum.“

Rzeczywiście przez ostatnie osiem lat życia serce Cz-go wypełnione było gimnazyjum wołyńskiém; dzieło przezeń stworzone pochłaniało niemal całkowitą jego działalność; podniesienie szkoły krzemienieckiéj do najwyższego szczytu doskonałości stało się celem wszystkich jego usiłowań, przechodzących w wielką, szlachetną namiętność. Z namiętności téj wypłynęły i zalety i wady Cz-go jako pedagoga, szerzyciela oświaty. Czacki nie był systematykiem pedagogicznym, nie wypowiedział nawet żadnéj doniosłéj myśli pedagogicznéj, któraby wyłączną jego była własnością; w zasadach ogólnych poszedł za realistycznymi (filantropinistycznymi) poglądami wieku XVIII-go —ale natomiast, jako człowiek czynu, urzeczywistniał przyswojone sobie ideały wychowawcze. Gimnazyjum wołyńskie ukochał głęboką miłością ojcowską; poświęcił dla niego wszystko: majątek, zdrowie, siły umysłowe, naukę wielką, gorliwość nadzwyczajną. Przy jego zakładaniu i stopniowém rozszerzaniu, rozwijał całą przebiegłość serca i przenikliwość rozumu, ażeby dla niego pozyskać fundusze, zjednać przychylność, wymusić uznanie. W organizacyi sam wchodził w najdrobniejsze szczegóły, starając się o to, ażeby w szkole jego było wszystko to, czego wymagał postęp nauki i potrzeba kraju, a zarazem wszystko to, czém ognisko domowe uczucia ku sobie pociąga. Chciał, aby gimnazyjum jego spełniło jaknajlepiéj podwójne zadanie, stawiane przez pedagogikę, wychowania i nauczania, zadanie, które w nowszych czasach rzadko kiedy urzeczywistnioném zostało; chciał, aby wychowaniec tego gimnazyjum mógł stać się cnotliwym, światłym i użytecznym krajowi obywatelem a równocześnie człowiekiem towarzyskim; chciał, aby wychowaniec ten w szkole nietylko się uczył ale i bawił, aby się nie czuł jednostką tylko w tém wielkiém zbiorowisku, ale członkiem jego mogącym liczyć na przyjaźń, poparcie i pomoc tak, żeby we wspomnieniach swoich zwracał się do szkoły z taką niemal tęsknotą, z jaką zazwyczaj zwracamy się do dni dziecinnych w domu rodzicielskim spędzonych. Obrawszy na szkołę miejsce stosowne, małe miasto nie nastręczające sposobności do odrywania się od nauki, przejąwszy swym duchem przełożonych i nauczycieli, biorąc sam czynny i gorący udział zarówno w dopomaganiu do pracy jak i w podzielaniu zabaw młodzieży, rozciągnąwszy opiekę rodzicielską nad zdrowiem, utrzymaniem, pracą domową uczniów, pobudzając w nich ciągle uczucia szlachetne, podnosząc nastrój chwil uroczystych w życiu gimnazyjalném do podniosłego tonu, interesując się losami uczniów po ukończeniu gimnazyjum: sprawił, że wychowańcy gimnazyjum wołyńskiego ukochali je istotnie uczuciem synowskiém, czcili i wielbili jego założyciela a dla siebie wza-

jem po bratersku byli usposobieni. Złożyli tego wymowny dowód w 30-ci lat po śmierci Cz-go. Gdy niektórzy pisarze (Henryk Rzewuski, Michał Grabowski) zbyt lekko o jego wyrażali się zasługach; z jakimże to młodzieńczym zapałem stanęli oni w obronie jego pamięci!—Zasługa gimnazyjum nie polega na wydaniu pierwszorzędnych uczonych lub poetów, bo wytwarzanie ich do zadań szkoły, mającéj do czynienia z przeciętnemi zdolnościami, nie należy—ale raczéj na przygotowaniu do życia zacnych obywateli, kochających nauki, starających się o szerzenie światła na rozmaitych stanowiskach, jakie w życiu dalszém zajmą. Jeżelibyśmy jednak chcieli koniecznie jakie świetne imię ze wspomnieniem szkoły krzemienieckiéj zespolić, toby jedno nazwisko autora „Maryi,“ który za czasów jeszcze Cz-go w Krzemieńcu nauki pobierał, zupełnie było wystarczającém. A co się tyczy ukształconych fachowo ludzi i światłych obywateli, to poważny ich szereg znaleść można w artykule d-ra Karola Kaczkowskiego, pomieszczonym w „Athenaeum“ z r. 1845 p.n. „Odpowiedź na list p. kwestarza somnambula.“—Ta wszakże namiętna miłość dla gimnazyjum wołyńskiego, która połączyła w tym zakładzie zalety publicznego i domowego wychowania, wywołała też i ujemne objawy w zakresie pedagogicznéj działalności Cz-go. Nie można mu wprawdzie robić zarzutu z tego, że lubo uznawał i głosił ważność szkół elementarnych, nie zajął się przecież niemi w praktyce z całą możliwą gorliwością; a nawet w saméj ustawie dla tych szkółek uszczuplił ich doniosłość, przeznaczając je głównie dla szlachty ubogiéj i mieszczan; na usprawiedliwienie bowiem Cz-go można przytoczyć ówczesne stosunki poddańcze, nadzwyczaj utrudniające wszelkie usiłowania, w kierunku oświaty ludowéj podejmowane. Ale było to już błędem, którego uniknąć należało, gdy Cz., nakreśliwszy z początku szeroki plan reorganizacyi wychowania na Rusi, ścieśnił go następnie do szczupłego stosunkowo terytoryjum Wołynia, a co więcéj jeszcze, do Krzemieńca. W tym względzie postępował Cz. nie jak rozważny pedagog, ale jak namiętny amator. Dla Krzemieńca zakupywał bogaty księgozbiór, zbiory numizmatyczne i mineralogiczne, zaprowadzał ogród botaniczny, przerabiał i ozdabiał gmachy, ażeby gimnazyjum ukochane przedstawiało się imponująco. Na te wydatki, jak niemniéj na podwyższanie pensyi nauczycielom, szły fundusze pierwotnie na cele wychowania w 3 gubernijach przeznaczone, tak że innych szkół nie było z czego uposażyć hojniéj; musiały poprzestać na tém, co rząd wyznaczył. A przecież sam Czacki słusznie bardzo w przedstawieniu do rządu zwrócił uwagę na potrzebę ułatwienia nauki uczniom uboższym; ci ubożsi nie mogli, pomimo wszelkich dogodności, podążać do Krzemieńca i zadawalniać się musieli nauką w szkołach powiatowych najbliższych; podniesienie zatém tych szkół powinno było stać na pierwszym planie. W postępowaniu Cz-go przebija się pewien duch prowincyjonalizmu, dążący do tego, ażeby Wołyń zasłynął jako siedlisko nauk i ogłady; skutkiem czego Podole i Ukraina nie doznawały już należytéj pieczołowitości ze strony wizytatora trzech gubernij, któremu troskliwość swoję równomierniéj okazywać należało W tym też duchu prowincyjonalizmu widzieć musimy po części źródło owego przywiązania do planu nauk zaprowadzonego w Krzemieńcu. Plan ten miał swe odrębności polegające głównie na połączeniu w jednym zakładzie cech szkoły średniéj z cechami uniwersytetu. Zupełnie zadawalniającym, planu tego nazwać nie podobna; przejście od „klas“ do „kursów“ nie mając żadnego stopniowania było zbyt gwałtowne, a przypadając na

wiek zbyt jeszcze młody (lata 13—14), nie mogło być wielce korzystne. Tylko przy takich staraniach i pomocach specyjalnych, jakie były w Krzemieńcu, mógł plan przynieść istotny dla uczniów pożytek; w innych szkołach, nie posiadających takich pomocy, okazałby się wadliwym. Czacki jednak, lubo nie był jego samodzielnym twórcą, przywiązał się do niego, jako do znamienia wyróżniającego gimnazyjum wołyńskie, i chciał go, jako takie znamię, wprowadzić do innych szkół, pod jego zarządem zostających.—Te atoli zboczenia szlachetnéj namiętności nie mogą przyćmić zasług tego „jałmużnika wielkiego“ w sprawie oświaty, jak go nazwał Jan Chołoniewski, téj duszy czystéj, obdarzonéj wolą hartowną i wytrwałą, która się pod naciskiem nieszczęść nie łamała, ale nabierając nowéj energii w poczuciu obowiązku, szła niezmordowanie ku wytkniętemu wielkiemu celowi. To, co on pisał do ukochanego syna Józefa na kilka lat przed śmiercią, najlepiéj może określa jego poglądy, uczucia i dążności: „Los nigdy dla mnie nie uśmiechał się. Od kilkunastu lat publiczne i prywatne przygody ciągłą idą koleją. Opatrzność może położy granicę nieszczęściom, może je zwiększy. Szanujmy wyrok Nieba, a pracujmy, aby sumienie nasze zaświadczyło, że jesteśmy godni mieć pomyślność w udziale. Już zbliżasz się do tego wieku, gdzie będziesz poznawał te wszystkie przyczyny, które kraj wymazały z liczby narodów i okropne spuściły klęski... Przekonasz się, że sama cnota jest wszystkiém; ona towarzyszyć winna od pierwszych lat do grobu; ona jedna czyni, że człowiek nie może być zupełnie nieszczęśliwym. Pamiętaj, abyś ziomkom służył. Apatyja niech niema w twoich oczach cechy cnoty obywatelskiéj. Są ludzie, jest ta sama ziemia, która przodków twoich żywiła i ciebie żywi. Jest i będzie wiecznie ten sam Bóg, który współludziom przynosić pomoc i nawzajem ją odbierać każe (List do Józefa Czackiego z 2 (14) marca 1808 (Poryck, z autografu).“ Że w życiu zasady te stosował, pokazuje się z jego działalności publicznéj, w najogólniejszém scharakteryzowaniu któréj wyręczę się pięknemi słowy ks. Adama Czartoryskiego, najlepszego niewątpliwie w téj mierze sędziego. „Pałała w nim — mówił książę kurator, rozdając medale celującym uczniom krzemienieckim 1-go lipca 1818 roku — pałała w nim, jak w mężach starożytności, czysta miłość ojczyzny, cnoty i chwały: równie miał wstręt od niskich powodów egoizmu; lecz w swéj wyniosłéj niewinności, wielu jego skrytych i szpetniejszych nie pojmował nawet kształtów. Od pierwszéj młodości każdy rok życia Czackiego odznaczony był dziełem lub pracą, cnotliwém usiłowaniem lub ofiarą użyteczną. Wewnętrzna moralna siła jakaś niezwalczona, bez przerwy nagliła go do pięknych czynów, do poświęcania się, to przyjaciołom, to cierpiącym, to ojczyźnie swojéj, to dobru ludzkości i przyszłych pokoleń; o sobie radzić, swój tylko pielęgnować interes, nie było w jego mocy („Kuryer Litewski,“ 1818, Nr. 61).“

Literatura. I. Pisma Cz-go odnoszące się do organizacyi szkół w trzech gubernijach: 1) „O gimnazium w wołyńskiey gubernii i innych dla oboiéy płci ustanowieniach uczynione przedstawienie przez... téy i innych gubernii wizytatora roku 1803 w grudniu“ (kart nlb. 14 w 4-ce; 2) O stanie jeneralnym oświecenia gubernii wołyńskiéj i o środkach urządzenia i upowszechnienia nauk uczynione doniesienie przez tajnego konsyliarza i wizytatora... (częściowo drukowane w „Dzienniku Wileńskim“ z r. 1805, całkowicie w „Korrespondencyi listownéj“ t. II, str. 229—316; 3) Mowa jw... taynego konsyliarza, człon. uniw. wileń., tow. warsz. przyi. nauk i trzech guberniów wi-

zytatora, miana na zjeździe duchowieństwa łuckiego obrządku łacińskiego 20-go paźdz. 1803 roku w Łucku (kart nlb. 7 w 4-ce); 4) Mowa jw... tajnego jego imperat. mości konsyliarza etc. etc. dnia 1-go octobra 1805 roku przy otwarciu gymnazium wołyńskiego, w Krzemieńcu miana (7 kart nlb. w 4-ce; są dwa różne pod względem długości wierszy i poprawności wydania z tegoż roku); 5) Mowa... o pożytkach z wychowania publicznego i domowego przy kończeniu roku szkolnego w gim. woł. 1806 (str. 14 w 4-e); 6, 7, 8) Odezwy do uczniów woł. gim. z 1806 (dwie) i z 1808; 9 i 10) Odezwy do uczniów gim. woł. i do zacnych ziomków, którzy dzieci swoje do téj szkoły oddają z 1811 i 1812 Krzemieniec, str. 6, kart. 4-ry, fol.; 11) Do uczniów i nauczycielów woł. gimn. 1810, 2 karty fol. z powodu śmierci Józefa Czecha); 12) Tłumaczenie się tajnego konsyliarza i kawalera... jako wizytatora szkół przez komisyją reskryptem Najwyższym 23-go września 1810 roku dla rozważania różnych przedmiotów o woł. gim. ustanowioną 18-go grud. 1810 r. w Żytomierzu podane (13 kart nlb. fol.). Do tego należy osobny druk p. n. „Rachunek kassy gim. woł. od 1 Januarii 1810 do 1 Januarii 1811 roku (10 kart nlb. fol.); 13) Mowa jw... kons. tayn. wizyt. etc. etc. dnia 30-go stycznia 1812 r. w Kijowie miana. Krzemieniec, w druk. gim. woł. (str. 16 w 4-ce); 14) Uwiadomienie o wolnym konwikcie dla dzieci obywatelskich w Krzemieńcu 1810 fol.; 15) Uwiadomienie o konwiktach w Krzemieńcu 1812 (4 karty nlb. fol.); 16) Plan szkoły mechaniki praktycznéj przy gim. woł. 1806; 17) Ustanowienie szkoły ogrodniczéj przy gim. woł. 1809.—II. Listy: 1) drukowane: a) do Kołłątaja w „Korrespondencyi listownéj," Kraków 1844, tomów 4; b) do Śniadeckiego (w „Pamiętnikach o Janie Śniadeckim" Michała Balińskiego, Wilno 1864, 5); c) do Czartoryskiego (w „Skarbcu historyi polskiéj" Karola Sienkiewicza, Paryż 1840, t. II. str. 121—180); d) do Antoniego Jarkowskiego (w Athenaeum 1848, t. V, 102—118); e) do Augusta Piegłowskiego (w Athenaeum 1845, V, str. 61—72; 1846, I, 193—205) — 2) rękopiśmienne, spożytkowane w pracy niniejszéj: a) do Aleksandra Chodkiewicza (w bibl. hr. Chodkiewicza w Młynowie); b) do Filipa Platera w bibl. Ord. Krasińskich; c) do Lindego, M. Zaleskiego, Stubelewicza, Grodka (w bibl. jagiel.); d) do Hieronima Strojnowskiego, do Jana Tarnowskiego (w bibl. Tarnowskich); e) do brata i do syna Józefa (w ręku rodziny). —III. Listy Czartoryskiego i Strojnowskiego do Czackiego od r. 1803 do 1810 w kopii (w bibl. Przeździeckich).—IV. „Reskrypt J. C. Mości Alexandra I-go do jw. T. Cz... i Ustawy dla gim. wołyńskiego" (b. r. i m. kart nlb. 8).—Ustawa o szkołach parafialnych 1807. — Porządek otwarcia gimnazyum kijowskiego, 1 karta fol. b. m. i r. (druk okropny).—V. Dwa wydawnictwa przez gim. woł. co rok ogłaszane; jedno p. n. „Wzór i porządek nauk," (przy rozpoczęciu r. szk.) drugie p. n. „Materye z nauk" przy zakończeniu r. szkol. na popisy publiczne.—VI. Mowy pogrzebowe: 1) Mowa jw. hrabiego Jana Chołoniewskiego, marszałka powiatu włodzimierskiego, kawalera orderu ś. Włodzimierza 4-éj klasy, miana w Porycku na pogrzebie... dnia 19-go lutego r. 1813. W druk. Krzemienieckiéj, str. 7; 2) Kazanie przy uroczystym obchodzie żałobnego nabożeństwa za duszę ś. p.... miane w kościele akademickim ś. Jana 20-go marca roku bieżącego przez wysłużonego profesora x. Golańskiego S. P. w Wilnie r. 1813 str. 40; 3) Kazanie na obchód pogrzebowy jw... Roku 1813 przez X. J. R. w Połocku, str. 17 (wyszło dopiero w drugiéj połowie r. 1814); 4) Mowa pogrzebowa na uczczenie cnót ś. p. ... przez J. X. Ignacego Baszniańskiego prefekta szkoły lubarskiey, nauczyciela Fizyki, Filozofii Magistra, miana 12-go lipca 18[illegible]3 r. str. 13.—VII. O życiu i pismach T. Cz.... przez X. Aloizego Osińskiego. W Krzemieńcu 1816, str. 414 w 8-ce (drugie wyd. Kraków 1851). Ważne powodu dołączonych dokumentów od str. 254 do końca. — Pochwała T-a Cz-go starosty nowogr. etc. czytana na publicznem posiedzeniu Tow. przyj. nauk d. 15-go stycz. 1817 r. przez Stan. hr. Potockiego. Warsz. str. 54 w 8-ce. Od str. 41 ciągnie się opis szkoły Krzemienieckiéj wyjęty z „Wołyńskiéj Podróży" Juliana Ursyna Niemcewicza.—O T. Cz-im przez Łukasza Gołębiowskiego (w „Rozrywkach dla Dzieci r. 1824, N. 7, str. 3—22) zawiera parę faktów ciekawych.—List o T. Cz-im pisany z Dubna 30-go sierpnia 1829 (druk. w Athenaeum 1846, VI, 182—200) zawiera interesujący obrazek osobistości Cz-go w stosunkach prywatnych. — Karola Kaczkowskiego: „Odpowiedź na list pana kwestarza somnambula" (w Athenaeum 1845, IV, 211—224); tegoż: „O szkole Krzemienieckiéj

i o jéj fundatorze“ (w „Gwiaździe“ N. 2, str. 72—147); tegoż: „Wspomnienia o Krzemieńcu“ (w „Gwiaździe“ N. 3 str. 253—306); tegoż „Wspomnienia“ wydane przez T. O. Orzechowskiego, Lwów 1876. 2 tomy. — Franciszka Kowalskiego: „Wspomnienia.“ Pamiętnik. Kijów, 1859, 2 tomy, t. I, 101—172, II, 286—288.—Ant. Andrzejowskiego: „Ramoty Starego Detiuka o Wołyniu.“ Wilno, 1861. 4 tomy, szczególniéj tom II, 122—169. 231—283.—„Biesiada Krzemieniecka.“ Paryż 1857—1861: trzy książeczki, zawierają się tu między innemi przedruki mów Cz-go.—Karola Wittego: „Krzemieniec. Przygody i wspomnienia studenta I-éj klasy.“ Kraków 1873.—„Teofila Ziemby: „Tadeusz Czacki i jego zasługi zwłaszcza w dziejach naszego szkolnictwa.“ Kraków, 1873, str. 79.—Michała Balińskiego: „Jan Śniadecki i Tadeusz Czacki“ w „Studyjach historycznych.“ Wilno. 1856, str. 5 - 86. - Henryka Merczyngа: „Kołłątaja i Czackiego projekt urządzenia Gimnazyum wołyńskiego i wszystkich innych szkół w gubernii wołyńskiéj. Przyczynek do dziejów szkolnictwa“ w „Roczniku zbiorowym prac naukowych na rok 1880.“ Warszawa, str. 129 — 154. — Józefa Dunin-Karwickiego: Szkice obyczajowe i historyczne. Warsz. 1882; od str. 49 do 107: „O szkołach krzemienieckich,“ „O Tadeuszu Czackim.“

Piotr Chmielowski.

Czarnecki, Edward, ksiądz, ze zgromadzenia Pijarów. Urodził się w Szczuczynie 1774 r. Do zgromadzenia wstąpił tamże w r. 1789; następnie odbywał nauki w Łomży. W r. 1795 był już nauczycielem w szkołach pijarskich w Szczuczynie. Z tego czasu zaznacza o nim matrykuła zgromadzenia, że uczył starannie i pilnie (exactus et sedulus). Obowiązki te pełnił do r. 1802, w którym wyjechał na studyja, wraz z innymi młodymi ludźmi sposobiącymi się do stanu nauczycielskiego w zgromadzeniu ks. Pijarów, do Berlina, skąd powróciwszy, w r. 1804 został obrany rektorem kolegijum pijarskiego w Łomży, pełniąc razem obowiązki nauczyciela. Trwało to do r. 1808, w którym go przeniesiono na nauczyciela do szkół pijarskich w Warszawie. Tu po dwóch latach wybrano go na rektora kolegijum, którém zarządzał do r. 1814, poczém przeszedł do duchowieństwa świeckiego; lecz pomimo to uczył daléj w szkołach pijarskich do r. 1819. Przez pewien czas był referentem w Komisyi rządowéj wyznań religijnych i oświecenia, zasiadał w Towarzystwie elementarném (1810—15), był sekretarzem Towarz. przyjaciół nauk, od r. 1816 kanonikiem płockim i warszawskim, a gdy umarł arcybiskup warsz., Woronicz, wybrano C-go 17-go grudnia 1829 r. na administratora archidyjecezyi warszawskiéj i na tym urzędzie zmarł 5-go marca 1831 r. Przyjaciel Staszica, podzielał w rzeczach wiary i nauki opinije jego: głośno ganił objawy onych w uczniach, lecz ci byli przekonani, że w głębi serca inaczéj trzymał, jak mówił; zawsze zajęty, w stosunkach dość cierpki, lecz odznaczał uczniów pilnych i zdolnych; daru wymowy nie posiadał, wykładów zatem jego nie lubiono. Jako nauczyciel, Czarnecki wykładał rozmaite przedmioty, jako to: arytmetykę, algiebrę, gieometryję, fizykę, etykę, literaturę, wymowę częścią po polsku, a częścią po łacinie. Pobyt w Berlinie wiele się przyczynił do jego wykształcenia, zwłaszcza w językach niemieckim i greckim, jak niemniéj dał mu poznać znakomitszych uczonych i wielu wiadomościami umysł jego wzbogacił. Pomimo bardzo pracowitego życia (nietylko bowiem uczył w szkołach, lecz jako rządca kolegijum najprzód w Łomży, a potém w Warszawie, dużo musiał myśléć o utrzymaniu szkół i nauczycieli w czasach wojen napoleońskich i księstwa warszawskiego), znalazł czas i na prace literackie, głównie w zakresie pedagogicznym. Oto szereg mniejszych i większych jego utworów drukiem ogłoszo-

nych: Kazanie przy wybraniu i urządzeniu Izby wykonawczéj powiatu Łomżyńskiego, Warszawa r. 1807: przemówienie to jest przepełnione uwielbieniem dla Napoleona I-go. W rocznikach Towarzystwa przyjaciół nauk znajdują się: Krótki rys historyczny tegoż Towarzystwa, Edw. Czarneckiego (1818); Wiadomość o życiu i pismach Wolskiego (1812) i S. D. Janockiego (1820); O celniejszych przymiotach przodków naszych (1823); Rys zasług naukowych A. Sapiehy (1824). Oddzielnie wydał jeszcze Kazanie na uroczystość ś. Józefa Kalasantego, (Warszawa 1818); Mowy pogrzebowe na nabożeństwie żałobném za Wichlińskiego (1822) i za ks. S. Bielskiego, Warsz. 1826. Przygotowywał Historyją polski dla młodzieży, która jednak została w rękopiśmie. Najobszerniejszą wszakże z drukowanych prac C-go, jest dzieło p. t.: Zasady Edukacyi i Instrukcyi podług Niemeyera, Warsz. 1808, 2 tomy. Dzieło to przypisał tłómacz Stanisławowi Jabłonowskiemu, senatorowi kasztelanowi księstwa warszawskiego, którego dzieciom prywatnie udzielał lekcyje, mieszkając w Warszawie. Porównywając dzieła Niemeyera w opracowaniu C-go z oryginałem, przekonywamy się, że C. nie tłómaczył autora dosłownie i że opuścił wszystkie dopiski, po większéj części biblijograficzno-krytyczne. Co do samego tłómaczenia, jest ono wykonane bardzo starannie, czystym i jasnym językiem polskim. Na początku mamy tam rozprawę „O przymiotach i usposobieniu się do stanu nauczycielskiego," czytaną na posiedzeniu publiczném Towarz. przyjaciół nauk 14-go maja, 1808 r. Rozprawa ta dobrze świadczy o poglądach C., jako pedagoga. Warta jest ona, aby ją sobie każdy pedagog dziś jeszcze odczytał. Na wstępie zaznacza podniosłość stanowiska nauczycielskiego; „stan nauczycielski," powiada, „w całéj swéj obszerności uważany, jest stanem niepospolitym, pełnym w narodzie zasługi, ani innym, idąc drogą słuszności, zacnością swoich zamiarów ustępować nie może." Uwydatniając klęski spływające z wychowania wśród warunków, w którychby młodzież nie nauczyła się szanować prawa, powiada: „Niknie widocznie najdoskonalszych praw powaga, jeśli obywatel, do ich przestrzegania, słuchania i pełnienia obowiązany, zaraz w młodości niema wpojonego sobie sentymentu, iż znać potrzebę prawa, o onego wypełnienie usilnie starać się powinien." Gani użycie nieodpowiednich „pomiernych" nauczycieli w edukacyi początkowéj, żąda w nauczycielu znajomości dokładnéj natury ludzkiéj, aby „wiedział, jakiemi stopniami rozwijają się duszy przymioty i coza środki doskonalenie się onych ułatwiają," posługując się razem lub na przemian, rozumem, uczuciem i wolą; zwolennik komisyi edukacyjnéj, C. podnosi jéj zasługi. Rys, charakteryzujący zapatrywanie się C-o w rzeczach wychowania podał nam jeden z żyjących byłych jego uczniów, prof. A. Waga. Kiedy przybyli z towarzyszem ze wsi, pragnąc umieścić się w kolegijum, C. grzecznie ich przyjął i biorąc flaszkę wódki, ofiarował młodzieńcom: Waga, wychowany w domu skromnie, — odmówił—towarzysz zaś wypróżnił jeden i drugi kieliszek, gotowy i do trzeciego. C., po téj szczególnéj próbie, Wagę do kolegijum przyjął, a koledze jego przyjęcia odmówił.

Czartoryska, Elżbieta-Dorota (Izabella) urodzona 3-go marca 1746 roku, z Jerzego Fleminga, podskarbiego w. litewskiego i Antoniny C. córki Michała C.—wydana za Adama-Kazimierza C. w Wotczynie d. 19-go listopada 1761,

umarła 17-go czerwca 1835 r. Żywot jéj podzielić można na trzy okresy—w młodości oddaną była światu, uciechom i zabawom; w wieku dojrzalszym—polityce; ją to miał na widoku Fryderyk II-gi, mówiąc, że „w Polsce kobiety wszystkiém kierują, kiedy mężczyzni ucztują tylko.“ W trzecim i ostatnim okresie, wobec świętości obowiązku wychowania dzieci, umysł jéj spoważniał: ten okres do nas należy. „Zaniedbane wychowanie nie ostudziło wrodzonéj mi popędliwości; ale pragnienie być kochaną przez wszystko co mnie otacza, ulecza mnie powoli z téj wady,“ tak wyznawała w portrecie swoim własną ręką spisanym. Była to natura na wskróś niewieścia, „żyła przedewszystkiem sercem.“ Kiedy dnia 2-go czerwca 1796 r. przybyła, ażeby ostatecznie osiąść w Puławach, zastała pałac bez drzwi i okien —w środku zaś obszernego dziedzińca zastała nieforemne wzgórze złożone z głów, nóg, rąk posągów marmurowych, kawałków porcelany, bronzów, zwierciadeł, pochewek, makat, globusów, skrzypek, rozszarpanych książek.... „wszystko, co ręka nieprzyjacielska nie mogła unieść, tutaj rzuciła:“ — z tychto gruzów ks. Elżbieta dźwignęła Puławy. „Nie było ojczyzny, każdy szukał ją w rodzinie i starał się tę małą ojczyznę upiększyć, ozdobić jak można... Puławy stały się z czasem taką małą wzorową ojczyzną“ powiada ks. Wirtemberska, córka ks. Elżbiety. Czynna krzewicielka światła, już z tego względu poglądami wychowawczymi wybiega nad poziom czasów swoich, że uznaje potrzebę i publiczny obowiązek wprowadzenia go do warstwy rolniczéj. Zakłada szkółki w dobrach swoich i do ich zakładania zachęca sąsiadów. Podnosi, bodaj czy nie pierwsza, myśl wytworzenia literatury ludowo-wychowawczéj, przodując w tym względzie przykładem własnym. Wśród charakterystyki téj dostojnéj osobistości, niepodobna pominąć pewnego rysu nadzwyczaj wybitnego, a w wieku XVIII-ym również wyjątkowego: jest nim szlachetne, do poetyczności posunięte zamiłowanie przyrody, to najpierwsze i najbezpośredniejsze w człowieku źródło przywiązania do kraju. Upiększyć otaczającą naturę, atoli głównie kierując się zawsze nią samą, wioski i całe okolice zamienić w szeregi ogrodów i sadów, w samą nawet dziedzinę gospodarczą wprowadzić pewien urok, któryby podnosił młode serca, wychowywał duszę wśród zajęć wiejskich, była to ulubiona myśl ks. Elżbiety, szczególniéj gorąco wypowiedziana w jéj dziełku „O ogrodach.“ Na cnotach obywatelskich, na zacnych czynach i pracach około oświaty ludu upłynął blisko dziewięćdziesięcioletni jéj żywot. — Praca ks. Elżbiety nad ukształceniem ludu wiejskiego rozpoczyna się w późniejszych czasach jéj życia. Co ją zwróciło już wyłącznie na tę drogę, świadczy następny akt nadawczy, którego kopija zachowała się w archiwum rodzinném. „Po zgonie Maryjanny z Przebendowskich Matuszewiczowéj, krewnéj mego męża, powierzoną mi była córka jéj Zofija. Żyła Zofija z Matuszewiczów Kicka lat 25, zgasła z żalem powszechnym 5-go listopada 1822 roku. W rozpaczy po jéj zgonie, jedyną ulgę uczułam w wykonaniu z jéj natchnienia, czém się sama Zofija zająć żądała. Ozdobiłam kościół i cmentarz w Włostowicach, zafundowałam szkoły płci męzkiéj i żeńskiéj; przewodniczy mi te natchnienie we wszystkich dobrych uczynkach. Jéj więc cnotom młodzi i starzy niech niosą dzięki i za jéj duszę gorące modły do Boga prześlą. Proszę spadkobierców, by nie zmieniali nabożeństw i przyozdabiali ołtarz Matki Boskiéj przez Zofiją malowany. Składam tę prośbę w archiwum kościoła włostowickiego. Dan w Puławach dnia 4-go listopada 1825 roku.“ Wielkiéj doniosłości utworem

ks. Elżbiety było powszechnie znane dzieło pod tytułem: Pielgrzym w Dobromilu, wydane w Warszawie roku 1819. O wielkim wpływie tego dzieła na ogół świadczy bardzo wymownie list rektora Twardowskiego do księcia Adama C. z roku 1824, w którym znaczenie tego dzieła stawia na równi ze śpiewami historycznymi Niemcewicza. Dzieło to w rzeczywistości można nazwać encyklopedyją wiadomości koniecznych dla ludu wiejskiego. Po każdém krótkiém opowiadaniu historycznem, Pielgrzym zachęca dzieci do jakiéjś roboty wiejskiéj lub wobec nich rozwiązuje jakąś sprawę sielską. Jeżeli z tych rozrzuconych ustępów stworzymy całość, to przed naszą wyobraźnią stanie wzór prawdziwie pięknéj wioski. Chaty wybielone, podwórko umiecione i osuszone z kałuż, płot piękny z zasadną bramą, na oborze bydło dobrze chowane, w ogrodzie pasieka, w domu oszczędność, czystość, zapasy żywności i ziół leczniczych. Przy każdym domu narzędzia konieczne w razie ognia. Kościół utrzymany wzorowo, cmentarz wysadzany drzewami, ulice wiejskie i polowe wyrównane, groble usypane żwirem, opatrzone poręczami; wzdłuż drogi ciągną się szeregi drzew cienistych, a krzyże na rozstajach chronią przechodniów od błędnych dróg. W wiosce zgoda, uczynność między włościanami, a między dworem i wioską związek patryjarchalny. Prawdziwa miłość własnego narodu dyktowała to dzieło, jak o tém świadczy wstęp. „Nie jeden może z moich czytelników osądzi, że dzieło to płytkie, niesmaczne a może i niepotrzebne. Pisząc jedynie dla wieśniaków, zdało mi się, że w tych początkowych naukach nie zachęciłabym ich do czytania, gdyby nadto rozciągle mnóstwo wypadków podobnych do siebie opisywane były. Początkowe oświecenie, podług mnie, powinno być łatwe i zachęcające. Nie trzeba, aby odstraszało wiejskich czytelników trudném dla nich pojęciem, kiedy owszem w tém czytaniu zabawy szukać mają. Co zaś do smaku czyli gustu w pisaniu, zdało mi się, że dla każdego stanu jest język, który trafia do umysłu tych, co czytają, a więc dla wieśniaków wyrazy proste, które gospodarz, gospodyni, dzieci i sąsiedzi równie i od razu zrozumieć potrafią. Innéj przyczyny szukać nie będę, dla czego je napisałam, nad to, że wieśniaków, rolników lubię i szacuję, że wszelkiemi siłami chciałabym ich do lepszego bytu doprowadzić, w błędach oświecić, a w chwilach od pracy wolnych zabawić i rozerwać. Już po kraju mnóstwo szkół wiejskich jest ustanowionych: uczą się dzieci czytać i pisać; ale cóż będą czytać, jeżeli dla nich pisać nie będą; nie mogąc użyć téj nauki, prędko się od niéj odchęcą. Mój Pielgrzym może pociągnąć więcéj osób do utworzenia rozmaitych dzieł dla oświecenia i zabawy tych, którzy dla nas całe życie pracują, którzy ciągle schyleni ku ziemi, potem czoła ją oblewają, którzy choć sami w ubóstwie i nędzy, przecież żywią nas, stają się źródłem dostatków naszych, a tem samem warci są nagrody i wdzięczności.“ Toż samo zdanie wypowiada w Katechizmie rolnika (Pielgrz. w Dobr. tom II-gi, str. 210): „Co to jest rolnik? Jest to wieśniak, który robiąc koło roli, pracą swoją żywi kraj, pana, siebie, żonę i dzieci. Jak powinien być ten stan uważany? Jako szanowny i najużyteczniejszy, jeśli ten, który się w nim rodzi, wypełnia swoje obowiązki.“ Systematem etyczno-wychowawczym dla wieśniaków, można nazwać ustęp tegoż dzieła, w tomie I str. 102. „Niepotrzeba wam wiedzieć, jakie obowiązki inne mają stany, ale wam przełożę, co wy możecie dobrego na świecie robić. Najpierw macie powinności te, które dzielicie ze wszystkiemi t. j. ścisłe zachowanie zakonu Bożego i przykazań Jego, w których się znajdują

powinności względem rodziców i krewnych. Tu zaraz wam powiem, że nie dość nic złego im nie robić, nie bić ich, nie kaleczyć: trzeba jeszcze im pomagać, usługiwać i dla nich pracować w starości, we wszystkiem im ulegać i żywić, choćby sobie ujmując, pamiętając, że ojciec i matka, mając czasem pięcioro, sześcioro, a czasem i więcéj dzieci, żadnego nie odrzuca, każde karmi, odziewa i na to z potem czoła pracuje. Oddawajcież, dzieci, coście winni rodzicom, jeżeli chcecie by was Bóg błogosławił; inaczéj biada temu, który po śmierci stanie przed Stwórcą swoim, nie otarłszy łez, które wycisnął za życia z oczu matki lub ojca.“ Takito duch wieje wskróś całéj książki, pełnéj myśli religijnych, obyczajowych, uzacniających tę warstwę, dla któréj została napisaną. Ale wpływ „Pielgrzyma“ sięgał daleko jeszcze i poza obręby społeczności wieśniaczéj: przez długie lata był on ulubioną rozrywką dla umysłu młodzi kształcącéj się tak publicznie jak i domowo. Jako utwór dydaktyczno-literacki, „Pielgrzym“ zasługuje na zaliczenie go do rzędu książek poważnych formą i tonem. Nie odmawiając zalet podobnéj pracy nieodżałowanego L. Siemieńskiego (Wieczory w Ojcowie), jakie jéj przyznaje L. Sowiński (Rys Dziejów Lit. pols. T. II, 199), podzielamy zresztą co do „Pielgrzyma“ zdanie jego, że „w szeregu tych opowiadań historycznych, oprawionych w cudną sielankę wiejską, byt kmiecy odmalowany z wielką prostotą i prawdą, zupełnie odpowiedniém jest tłem dla klejnotów wydobytych ze skarbca przeszłości.“ Dzieło p. t. „Myśli różne o sposobach zakładania ogrodów,“ Wrocław, r. 1808 (z rycinami), jak już nadmieniliśmy, tchnie głębokiem zamiłowaniem przyrody i uczuciami z niego wynikającemi; a przytém przyłożyło się ono wielce do pobudzenia tętna estetycznego i w wieśniakach, przez pokazanie im wzoru, jak z pożytkiem łączyć upięknienie, utile dulci. „Ogrody, drzewa i krzewy,“ mówi autorka (S. XII), „i sadzenie ich, wiele dni moich osładzały... między kwitnącemi roślinami chwile zdawały się pogodniejsze—ta jedna rozrywka nieustannie była mi miłą, — nieraz stare drzewa przypominały szczęśliwsze czasy; sadząc młode, upatrywałam w przyszłości pogodniejsze nieba.“ Niepodrzędną zaletę téj książki stanowi czystość języka i szczęśliwy sposób odświeżania stylu przez podnoszenie niezwykłych odcieniów w znaczeniu wyrazów.

Michał Żmigrodzki.

Czartoryski, Adam-Jerzy, syn ks. Adama-Kazimierza, starosty generała ziem podolskich i Elżbiety Flemingównéj, podskarbianki wielkiéj litew., urodził się w Warszawie 14 stycznia 1770 r. Były to czasy sromoty, zabaw, rozpusty u dworu i upokorzenia narodu. Adam-J. C. otrzymał wychowanie domowe pod okiem rodziców. Pierwszym stróżem był Francuz. Boissy, kamerdyner ojca; matka sama dawała mu lekcyje języka francuskiego. Kiedy dziecko dorastało, powierzono je ochmistrzowi, pułkownikowi Ciesielskiemu; pierwszym nauczycielem był sławny ekonomista, Dupont de Nemours, następnie gienewczyk, Szymon L' huillier wykładał mu matematykę i fizykę; literaturę grecką i łacińską, Schow, były nauczyciel królewicza duńskiego; zastąpił go późniéj Ernest Groddeck; literaturę polską Kniaźnin, historyję polską—Cieślewski. Co się tyczy wychowania religijnego, pojęcia, kierujące niém, oprócz wiary w Boga, zresztą były mgliste i nieokreślone; lecz za to rozwijano głęboką miłość ojczyzny. Adam-J. C. odbył pierwszą po-

dróż za granicę w r. 1786 do Niemiec, gdzie poznał Wielanda, Herdera i Goethego (mówił już natenczas, że musi w życiu dokazać trzech rzeczy: napisać poemat bohaterski, wygrać walną bitwę—co trzeciego? nie mówił). Drugą podróż odbył do Paryża 1787 r. W trzeciéj udał się do Anglii (1790), poznał w Edymburgu Clarka, Robertsona i Huma; w Londynie pod okiem wielkiego prawnika, lorda Mansfielda, obznajomił się z konstytucyją angielską. Ojciec zachęcał go w listach do studyjowania przedewszystkiem historyi ojczystéj, która w jego programie „naczelne miejsce zajmować powinna.“ Po powrocie do Polski (1791) brał udział w wojnie przedrozbiorowéj (1792) w randze podpułkownika. Podczas rządów konfederacyi targowickiéj przebywał w Londynie, a w r. 1795 wraz z bratem Konstantym udał się do Petersburga. Dobra bowiem ojca, położone w prowincyjach odpadłych od rzeczypospolitéj, obciążone sumą 12 milijonów wierzytelności prywatnych, uległy konfiskacie; zniesienie onéj zawarowano złożeniem przez synów przysięgi na wierność i przybyciem do Petersburga. Adam-J. wstąpił do gwardyi i został mianowany adjutantem W. ks. Aleksandra (1797). Wkrótce został posłem do dworu turyńskiego (1799 r.), przebywającego wówczas we Florencyi. Po wstąpieniu na tron cesarza Aleksandra (1801), mianowany został, po ustanowieniu ministeryjów, towarzyszem ministra spraw zagranicznych i kuratorem okręgu wileńskiego w ministeryjum oświaty;—ten urząd sprawował z kilkokrotnemi przerwami aż do 1822 r. Po otrzymaniu uwolnienia od godności kuratora, osiadł w Puławach, oddany gorąco sprawom literatury ojczystéj. Po wypadkach r. 1830 i 1831 opuścił kraj i zamieszkał w Paryżu aż do końca życia (1861). Tak więc, przed zarysowaniem obrazu pracy C-go, która najpiękniejszą stronę jego życia stanowi, zwrócić winniśmy uwagę czytelnika na nader krótki względnie jéj okres, na fakt, którego nie godzi się pomijać przy ocenianiu tylu czynnych wyników, otrzymanych w ciągu lat kilkunastu, oraz na skwapliwą gorliwość, z jaką umiał wyzyskać na dobro oświaty szkolnéj przychylny dla nauk prąd, który podówczas zapanował w najwyższych sferach państwa. Szeroki pogląd na rzecz wychowawczą, nabyty bacznem wpatrywaniem się w stan i ustrój szkoły w Europie zachodniéj, oraz umiejętność pochwycenia głównych jéj zalet i zastosowania do potrzeb kraju sprawiły, że C. w wielu względach wyprzedził swoje czasy. Nadmieniliśmy już, że w sprawowaniu urzędu kuratora przez C-o, zachodziły znaczne przerwy. W r. 1807 widzimy długą nieobecność C-go na swojém stanowisku, aż do końca roku. Następnie to ustępował z urzędu, to wracał do niego. W r. 1816, 16 sierpnia, książe Galicyn zawiadamia ks. C-go, że polecono mu, ażeby objął „napowrót“ urząd kuratora okręgu naukowego wileńskiego. Na mocy ukazu z d. 21-go grudnia r. 1817 miał pod swoim zarządem dwie komisyje edukacyjne: wileńską i krzemieniecką. W tymże roku (d. 12 (24) maja) zdaje sprawę ks. Galicynowi z odbytéj przez siebie wizyty szkół, w którémto sprawozdaniu wypowiada nadzwyczaj ważne spostrzeżenia o wadliwości w wykładach ówczesnych po szkołach, a mianowicie: „powszechném uczeniu na pamięć,“ o fałszywéj metodzie używanéj przez nauczycieli przy wysłuchiwaniu lekcyj, a zależącéj na poddawaniu uczniom wyrazów jéj początkowych, o błędach organicznych w całym programie nauk szkolnych, zmierzającym do „obszerności nie zaś do gruntowności“ i t. p. Na nieszczęście nie zawsze zastępował go człowiek téj jednolitości dążeń i poglądów, jak Tadeusz Czacki. Zgoła, zmiany prądów wewnętrznych, wojny i prze-

wroty publiczne zakres działalności w czasie skróciły prawie o połowę. Jakiżto duch kierował tą działalnością, jaki pogląd na ostateczne zadanie szkoły stanowił nić jéj przewodnią? Pogląd ten czerpiemy z listów i innych prac rękopiśmiennych C-go. „Nauki szkoły, bez względu na jéj stopień — to środki do celu; uczniowie, to jego organa, celem zaś samym: kraj i jego pokolenia.“ Oto punkt wyjścia i dążeń. Z tego więc dwoistego źródła rysów postaramy się wytworzyć przed czytelnikiem przynajmniéj przybliżony obraz działalności C-go: przedstawiając naprzód jego poglądy pedagogiczne, wypowiedziane w pismach i listach, a następnie samą działalność na polu sprawy pedagogicznéj, która od uniwersytetu, jakoby ogniska w okręgu koła, rozchodziła się promieniami do szkół średnich, męzkich i żeńskich, seminaryjów, do szkół parafijalnych. Najobszerniejszą z teoretycznych prac C-go w téj sprawie jest rękopis p. t. „Uwagi nad sposobem teraźniejszym uczenia po szkołach i nad odmianami, które weń wprowadzić należy.“ Rzecz ta była pisana w 1820 r. do komitetu szkolnego przy uniwersytecie wileńskim. Jak dalece C. pojmował prawdziwe zadanie szkół i wogóle nauczania na stopniu jego średnim, jak czuł całą ważność metodyki, jak wreszcie troszczył się o uwzględnianie ducha, natury, i potrzeb kraju, wymownie dowodzą jego „uwagi.“ Przytaczamy wybitniejsze z nich, już to w streszczeniu, już to dając głos samemu autorowi, bo z pismem tém czytelnik nie spotykał się dotąd. Ażeby w tym przedmiocie wytworzyć sobie prawdziwy pogląd na rzecz, zdaniem autora, należy mieć na oku dwa względy: 1-o należy wystawić sobie, dla kogo szczególniéj potrzebnym jest każdy stopień szkół i każda wykładana w nich nauka, wymieniając z osobna „klasy mieszkańców i ledwo nie każde indywiduum.“ Odznaczyliśmy tu ostatnie wyrażenie, aby usunąć pewną wątpliwość, jaka na pozór tkwić się zdaje w pomienioném wymaganiu; zdawałoby się mianowicie, że C. miał myśl wytworzenia edukacyi wyłącznéj, dla pewnych warstw społeczeństwa. Od podobnéj myśli dalekim był C. Wyjaśniają to wybitnie słowa jego, wypowiedziane w inném miejscu. „Żadnéj niższéj szkoły,“ mówi C., „nie należy uważać „jedynie“ za przygotowującą do szkoły wyższéj; owszem, całe staranie na to zwracać należy, aby każda szkoła tych uczniów, którzy nie pójdą do wyższéj (a takich największa jest liczba), ukształcić mogła we wszystkiém, co im jest potrzebne.“ Czyż więc nie jest widoczném, że miał na widoku większość społeczeństwa? Takimże duchem tchnie inne jeszcze jego wymaganie, a mianowicie, ażeby nauczyciele zamierzali sobie nietyle wydoskonalenie i szybki postęp „małéj liczby uczniów,“ szczególną pojętnością obdarzonych, jak raczéj gruntowną naukę i korzyść średnio utalentowanych, „których jest liczba największa.“ 2-o C. domaga się, ażeby zważano, jakie są wady narodu naszego; idzie tu bowiem nietylko o instrukcyję ale i o wychowanie, a przytém wady charakteru są wielką przeszkodą do nabycia i użycia nabytych wiadomości. „Ponieważ ten wzgląd jest najpowszechniejszym i do ogólniejszych może prowadzić uwag, od niego więc zacznę. Wadą naszego narodu są: nieuwaga, brak zastanowienia się, wstręt do ciągłéj pracy, lekkość, powierzchowność, próżność, wielkie o sobie rozumienie, chęć odmiany i nieograniczanie się. Te wady, które wielkie za sobą ciągną niedogodności, tak dla serca jako téż dla rozumu, oprócz małéj liczby wyjątków, będą i są przyczyną mierności naszéj od stu lat i nieszczęść prywatnych i publicznych. Należy więc one mieć zawsze na baczeniu, aby przeciw

nim w pierwiastkowém zaraz wychowaniu walczyć. Nauki, metoda i teraźniejsze księgi szkolne zamiast zmniejszyć, powiększają te wady. Nic tyle nie musi podsycać próżności i więcéj powierzchowności dawać, jak słowa techniczne, definicyje i twierdzenia ogólne, kiedy nie są długiem zastanowieniem się zgłębione i kiedy na szczegółowych wiadomościach nieoparte. Młody człowiek, mając pełno tych słów w głowie a nie mogąc ich do praktycznego użytku zastosować, jest popchnięty mimowolnie do powierzchowności i próżności. Z tego wypada oczewista potrzeba w narodzie naszym, bardziéj niż w jakimkolwiek innym, aby w szkołach i klasach początkowych, nauki i nauczanie, ile można, prowadzić tą drogą, jaką wszelkie wiadomości na świecie były nabyte, t. j. metodą postępującą od szczegółów do ogółu, nie zaś schodzącą od ogółu do przystosowania, do szczegółów. Tą drogą człowiek wszystkich wiadomości nabył, tą też naturalnie jego pojęcia się formują; tą więc i nauczanie iść powinno, aby wzmocnić i ukształcić własności umysłowe. Zrazu tedy szczegóły uczniom niech będą podane. W wyższych dopiero kursach i szkołach od ogólnych pojęć zaczynać należy, gdzie już przygotowany rozum i ogarnąć one i korzystać z nich potrafi. Definicyje, pojęcia i prawdy ogólne, wetkane na pamięć w umysł dziecinny, który żadnéj nie użył pracy rozbioru, porównania ani szczegółowego zastanowienia się do ich nabycia, porównać można do bogactwa, kiedy bez pracy, a zatem bez przygotowania na kogo niespodzianie spada. Nie zna ten jego wartości, ani go umie użyć. Młody człowiek ze szczegółowemi wiadomościami zawsze potrafi ich użyć, będzie coś rzeczywistego miał w głowie, zastosuje one pożytecznie do codziennego życia i obranego zawodu. Jeśli zaś do wyższego światła jest przeznaczony, ta początkowa instrukcyja najlepiéj go przygotuje do zrozumienia ogólniejszych prawd i postąpienia później metodą naukową bez narażenia się na wymienione wyżéj niedogodności. Powtarzana po wszystkich szkołach jedna i ta sama nauka, zawsze jedną i tą samą metodą, tylko w większéj obszerności, nie może być tyle korzystną, ile nauka, któréj początki uczeń szczegółowo naprzód poznał, dawana mu późniéj w całéj swéj obszerności i odwrotną, to jest scientyficzną metodą. Jeżeli uczeń tym układem idący, więcéj pracy potrzebować będzie dla nabycia nauki, na lepsze mu to wyjdzie. Praca zmniejsza próżność, jest sprawiedliwą dla cudzéj pracy, zawsze rzeczywistości pragnie i ją wydaje. We wszystkich prawie krajach edukacyja pospolita, będąc po większéj części skutkiem partykularnych zakładów, stosujących się do miejscowéj i bliskiéj potrzeby, wzięła swój naturalny bieg i jest taką, jak się dopiero powiedziało. Gdy u nas edukacyja przez rząd od razu i systematycznie ustanowioną została, chwycono się łatwiejszego lecz z kilku względów mylnego układu. Wszędzie ustanowiono instrukcyję. słusznie nazwaną akademiczną, bo raczéj ma na celu wyższe wykształcenie szkolne jak wychowanie ludzi, potrzebujących oświecenia stosownego do ich położenia i stanu.“ Następnie zwraca się do spostrzeżeń nad szkołami średniemi i naukowemi ich potrzebami. Zwraca uwagę na to, że nauki ścisłe, w których nauczyciel jest zmuszonym do pewnych granic, daleko lepiéj się wykładają, niż te nauki, w których rozumowaniu nie są postawionymi szranki, i tak: „Gieometryja lepiéj jest dawaną niż algiebra, a obie lepiéj niż fizyka. Gieografija i historyja lepiéj niż moralność i prawo, łacina lepiéj niż literatura, logika zaś najmniéj dobrze. Im nauka bliższy ma stosunek z życiem i jego wypadkami, tém trudniejszą do wy-

łuszczenia, tém więcéj wymaga talentu do wyciągnienia prawideł ogólnych. Z tego względu nauki moralne więcéjby bezpośredniego mogły wydać pożytku, lecz tém więcéj ograniczenia i jasności potrzebują, tém doskonalszych elementarnych książek, aby zmniejszyć ich nieścisłość i pomódz miernemu talentowi większéj części nauczycieli.“ Mówiąc o historyi i gieografii twierdzi, iż trzeba poczynać od ziem i krajów najlepiéj nam znanych i dopiero potém rozszerzać wiadomości. Wogóle, „historyja nigdy nie będzie dawana bez położenia przed oczy mapy gieograficznéj stosownéj.“ Co do nauki chrześcijańskiéj, radzi wskazać jéj największą ważność i że jest nieodbitém dopełnieniem wszelkiéj instrukcyi. Przytém robi nacisk, by ona nigdy nie była dawaną metodą dogmatyczną. Oto jest wyciąg z najobszerniejszego pisma ks. Adama; nadto po różnych pismach do uniwersytetu lub do naczelników szkół, co krok to znajdujemy myśli jego w przedmiocie oświaty. Patrząc z tego stanowiska, na którém w pierwszém naszém omówieniu téj postaci, stanął przed nami ten mąż zasługi, z konieczności wypada, iż najbardziéj na sercu leżały mu szkoły parafijalne i powiatowe, i odpowiednie im swoją społeczną doniosłością instytuty. I rzeczywiście, w ogromnéj liczbie rękopisów, składających archiwum do dziejów jego urzędowania w zawodzie pedagogicznym, zawsze i wszędzie spotykamy ten wzgląd, jako ostatni wyraz jego myśli. Najbardziéj z kolei myśl jego zajętą była szkołami powiatowemi i młodzieżą, która z nich wychodzi; temu więc przedmiotowi poświęca obszerną rozprawę. Drugim obszernym traktatem jest projekt przetworzenia gimnazyjum krzemienieckiego na liceum, a i w tym już wyższorzędnym zakładzie, najwybitniejszą stroną są dodatkowe instytuty przy nim, jako to: szkoła nauczycieli parafijalnych, szkoła organistów, szkoła mechaników i t. p. Przy każdym nowym instytucie pierwszą jego myślą było wyzyskanie tego instytutu na korzyść nie wyłącznéj jakiéj klasy, lecz na dobro jak największego ogółu. Ogromnéj wagi w tymże względzie jest pismo C-go do rządu uniwersytetu 1817 roku: „Urządzenie szkół parafijalnych i powiększenie ich liczby, za główny przedmiot w kierowaniu i prowadzeniu czynności edukacyjnych uważane być powinny, z przyczyny, iż ta klasa mieszkańców jest najliczniejszą i dotąd najwięcéj zaniedbaną, dla któréj oświecenia i podniesienia szkoły te są przeznaczone. Hojność obywatelska na teraz szczególniéj do zakładania tych szkół powinna być obracaną. Dla tejże saméj przyczyny, szkoły powiatowe co do swojéj ważności idą zaraz po parafijalnych. W niższych szkołach, nauki powinny być dawane praktycznie, w wyższych scientyficznie.“ Co się tyczy karności szkolnéj, już przy początku organizacyi okręgu, przy czém grał główną rolę, wydany był rozkaz, by wszelkie kary cielesne były zniesione. Oto co pisze Twardowski wskutek nadużycia w jednéj ze szkół: „Używanie kar cielesnych uważam jako dowód słabości miejscowego dozoru. Mogą one wprawdzie rzucić postrach między uczniów, lecz w niczém się nie przyłożą do wykształcenia moralnego młodzieży, a zdolne są wygasić szlachetne uczucia i potrzebną emulacyję i co gorsza, raz wprowadzone, bywają nadużywane, a stąd mnóstwo gorszych skutków rodzą. Dla tego ten środek kary, zostający w ręku osób mniéj świadomych prowadzenia uczniów lub zbyt porywczych, stanie się niewyczerpaném źródłem skarg i narzekań obarczających władzę szkolną.“ Nie postrachem kary utrzymać młodzież przy pracy i porządku było myślą C-go, lecz przykładem i zachętą, i w tym duchu były reda-

gowane ustawy na zakłady edukacyi publicznéj.—Zajęty myślą wychowania całego społeczeństwa, z konieczności musiał zwrócić uwagę na to, co poprzedza szkołę, w któréj już poczynała się jego bezpośrednia opieka. Był to czas, gdy moda francuszczyzny grasowała w naszém społeczeństwie i domy szlacheckie roiły się tłumem metrów zagranicznych bez ukształcenia, a kształcących młodzież. Oto jego myśli w tym względzie: „Roztrząsałem przedstawienie rządu uniwersytetu, w którém wyraża trudność uskutecznienia ściśle przepisu, aby obywatele wychowujący dzieci po domach, nie brali nauczycielów nie składających świadectw o zdanym egzaminie w szkole publicznéj. Nie jest zapewne w mocy rządu narzucać obywatelom osoby lub sposób wychowania własnych dzieci, ale gdy się przekonywamy, że powstała z innych przyczyn fałszywa opinija, szkodliwy wpływ swój i do wychowania młodzieży rozciąga, a przez to grozi niepodobieństwem wykorzenienia jéj i późniéj; gdy widzimy, iż w wyborze zagranicznych metrów nie uznanie ich wyższości, lecz uprzedzenie ślepe i śmieszne klasy wyższéj, i naśladownictwo, najwięcéj działają, nie powinniśmy patrzeć na to obojętném okiem i w niedostatku środków urzędowych, obrócić nasze usiłowania ku sposobom, jakie nam pozostały. Dwie są główniejsze wedle mnie przyczyny, dla których obywatele skłonniejsi są do wybrania nauczycielów cudzoziemskich: 1-o opinija wyżéj wspomniona i ubieganie się za francuszczyzną, 2-o trudność znalezienia nauczycieli krajowców. Przerobić odrazu opiniję nie jest w naszéj mocy, lecz długiém a zawsze stałém usiłowaniem sprostować ją potrafimy. Ustanowienie dozorców honorowych (na każdy powiat i główne szkoły) połączy ściślejszym związkiem urzędników edukacyjnych z obywatelami. W ułożonéj dla nich instrukcyi nie zapomniałem wezwać ich gorliwości i w tym ważnym przedmiocie. Ten krok zjedna ufność stanowi nauczycielskiemu, a jeżeli uniwersytet będzie miał ciągle na baczności usunięcie cudzoziemców od instrukcyi, wątpić nie można, że przy tak sprzyjających okolicznościach osiągnie cel pożądany. Szczególniéj zaś zapewni go sobie, obmyślając środki do pomnożenia liczby krajowców zdatnych na nauczycieli i ułatwienia między nimi a obywatelami układów, przez co znacznie nawet na opiniją wpływać będzie. Ażeby przysposobić guwernerów uczących po domach, wypada czujniejszą zwrócić uwagę na teraźniejszych korepetytorów i dozorców domowych przy szkołach, zagrzewać ich i zachęcać do tego chlubnego powołania, prowadzić radami i naukami na sesyjach pedagogicznych, wizytatorom polecić ścisłe na nich baczenie i nagradzanie bieglejszych. Należałoby, aby co roku w szkołach powiatowych i gimnazyjach w czasie publicznych popisów, naczelnik szkoły ogłaszał dwóch lub trzech wybranych, bądź z pomiędzy dozorców domowych, bądź z uczniów klas wyższych, kandydatów, których on i nauczyciele uznali za zdatnych do prowadzenia edukacyi domowéj, wyrażając, w jakich naukach szczególniéj postąpili. Tego rodzaju publiczne polecenie więcéjby zjednało dla siebie ufności, niż rekomendacyje prywatne członków szkolnych; obywatele możeby z takimi dozorcami, w należyte patenta opatrzonymi, częściéj wchodzili w układy."—Ciągle więc zajęty myślą o ulepszeniu stanu szkół i edukacyi, oburzał się na widok, że ktoś może lekceważyć lub obojętnie prowadzić tę sprawę dla niego tak świętą. W 1819 r., gdy przy końcu rektoratu Malewskiego wkradła się opieszałość do czynności uniwersytetu, pisze taki list: „Rada powiada, że profesorowie używani są do komitetów bez osobnéj na to płacy; to też w tych

komitetach, gdzie płacy niema, nie wiele jest śladów ich roboty. Ustawa uniwersytetu między powinnościami im to położyła. Cóż to za wyrażenie się w przedstawieniu od ciała uczonego, które przeto i moralności przykład dawać powinno? We wszystkich innych uniwersytetach profesorowie oprócz pensyi ze skarbu, biorą osobną płacę od uczniów i nic darmo nie robią. Piękny przykład do naśladowania i przytaczania. Po opieszałości komitetu szkolnego znać, że tam szczególniéj skutkuje dewiza uniwersytetu wileńskiego: nic darmo. Kiedyż się doczekam projektu o komisyjach dozorczych?“ Więcéj mając na sercu wykształcenie narodu całego a nie grona uczonych w jego łonie, wykształcenie nie erudytów lecz ludzi rozumu i serca, drogę do tego widział w bezpośrednim, o ile można osobistym wpływie nauczycielów na uczniów, w ich pożyciu wspólném i w poczuciu koleżeństwa w gronie samych uczniów posuniętego do najwyższego stopnia. Oto list C-go do Twardowskiego przy objęciu przez niego rektoratu w Wilnie: „Przy wejściu w. pana w pełnienie obowiązków rektora, powinnością moją sądzę, zwrócić uwagę jego na najważniejszy przedmiot wychowania publicznego, w którym się razem zawiera jeden z walnych obowiązków naczelnika uniwersytetu. Przeznaczeniem téj głównéj szkoły i wszystkich będących pod jéj rządem, jest kształcenie młodzi krajowéj nietylko pod względem samych nauk, ale równie tyle i więcéj jeszcze pod względem religijnych i moralnych uczuć, oraz obyczajów i postępowania. Zapewne, że pierwsze w téj mierze działanie jest przedmiotem starań rodziców, że zaszczepione przez nich prawidła, najsilniéj potém wpływają na dalszy ciąg życia ich dzieci; ale i to pewna, że w wieku, w którym one z domu rodzicielskiego przechodzą pod oko zwierzchności szkolnéj, niepodobna jest, aby już były ugruntowane w tych prawidłach tak mocno, żeby polegać na nich bezpiecznie i nie czuwać nad ich zachowaniem, żeby dalszego ich wzmocnienia i rozwijania nie potrzeba było; często także przychodzą ze złemi nałogami, które wykorzenić należy. Proszę przełożyć profesorom uniwersytetu i nauczycielom wszystkich szkół, iż postępując sumiennie w duchu swego powołania i wypłacając się rządowi winną wdzięcznością, powinni nie ograniczać obowiązków swoich samém tylko wyłożeniem kursu lub lekcyi swéj, ale za istotną ich część uważać czuwanie nad obyczajami uczniów, oraz utrzymywanie przyzwoitéj karności. Sami w każdém zdarzeniu i miejscu niech okazują należną troskliwość uczniom, dla których rodziców zastępują. Nie mogę tu przemilczéć, co się szczególnie do niższych szkół ściąga, że do utrzymania przyzwoitéj i rozsądnéj karności, działanie wszystkich nauczycieli wtedy dopiero będzie skuteczném, gdy przedsięwzięte do tego kroki będą owocem wspólnéj ze zwierzchnością narady i jednozgodnego z nią dążenia. Na to trzeba się koniecznie starać, aby domowe w szkole między nauczycielami i wewnętrzną zwierzchnością, tak częste dzisiaj, nieporozumienia i niesnaski koniecznie ustały. Inaczéj karność się nie zaprowadzi, bo jéj nieodbitym warunkiem jest zaufanie i uszanowanie, jakie nauczyciele potrafią zjednać dla siebie.“

Jako syn wysoko wykształconéj matki, Elżbiety Czartoryjskiéj, co zasłynęła jako krzewicielka oświaty ludu, opiekunka literatów i znakomita autorka, C. czuł i pojmował całą doniosłość przypuszczenia kobiet do uczestnictwa w owocach nauki i dotkliwe pod tym względem braki w urządzeniach szkolnych kraju. Jak zaś wielką wagę przywiązywał do sprawy wychowania płci żeńskiéj, dowodzą następu-

jące jego wyrazy: „Jeden z najważniejszych przedmiotów instrukcyi publicznéj jest dotąd zaniedbany przez władzę edukacyjną. Chcę mówić o wychowaniu płci żeńskiéj. Chociaż liczne w kraju będące pensyje kobiece zostają pod dozorem urzędników szkolnych, gdy jednak niema w téj mierze żadnych wydanych przepisów, dozór ten musi być bezskutecznym i wychowanie kobiet, zostawione dowolnemu urządzeniu małoznanych ochmistrzyń, często wcale nie pojmujących, jak mają swemu powołaniu zadość uczynić, nie tylko nie postępuje ku lepszemu, ale owszem, po wielu miejscach najsmutniejsze wydaje skutki.“ By pojąć w całéj mocy treść tego ustępu, którym poczyna swoje pismo, przytoczę tu parę sprawozdań wizytatorów o pensyjach dla kobiet. „W Humaniu 1804 r. Jan i Katarzyna Markowscy mają 6 panien na pensyi—biorą rocznie od 20 do 30 dukatów (jak na owe czasy cena wcale znaczna, a więc był to pensyjon dla panien ze stanu bogatszego). On uczy francuzkiego języka i muzyki, ona uczy kobiecych robót. Książki używane w téj szkole są: Gramatyka wileńska, Nomenclator, Fables d'Esope, Pensées d'Oxenstiern, Abrégé de toutes les sciences. Uczą się muzyki na skrzypcach, gitarze i fortepijanie.“ W tymże samym roku w Kijowie, a więc w jednym z głównych punktów, była pensyja pani Stutzen Karoliny, o któréj wizytator robi taką notatkę. „Panien jest 10 z opłatą po 300 rs. asyg. od osoby. Uczą się panienki po francuzku, niemiecku, rachunków, aż do frakcyi inclusive, historyi czterech monarchij, a potem rosyjskiéj, tańców i gry na fortepijanie. Cztery uczą się śpiewać i rysować z pejzażów, kwiatów i osób. Wszystkie zaś uczą się robót kobiecych. Moralnéj nauki uczą się tylko w przykładach. Muzyka jest oddzielnie płaconą. Nauczycielka używa książek następnych: do francuskiego gramatykę wydaną w Moskwie 1794 r.; do niemieckiego, grammaire des dames; historyi uczy z osobnego sexterna, który sama nauczycielka ułożyła; gieografiję wykłada na pamięć, pokazując karty. Rozkład nauk jest następny: Wstają o 7-éj godzinie, od 8-éj do 9-éj gotują się na lekcyje, o 9-éj idą do klasy i tam bawią do 12-éj; potém mają dwie godz. rekreacyi, po których przebyciu mają do 6-éj godz. klasy, oraz lekcyje muzyki i rysunków. Zresztą rozłożenia regularnego nie mają, ale z każdą z osobna nauczycielka póty się bawi, póki jéj tłomaczenia nie będzie w stanie pojąć.“ Żywo dotknięty widokiem tak smutnego stanu rzeczy, C. domaga się, ażeby komitet szkolny zajął się natychmiast ułożeniem przepisów dla pensyj żeńskich; ażeby ustanowiono lub wybrano z pomiędzy istniejących pensyje wzorowe, jedną w Wilnie, drugą w Krzemieńcu. Pensyje wzorowe, zostając pod dozorem bezpośrednim uniwersytetu i gimnazyjum wołyńskiego, posłużyć miały do wprowadzenia w wykonanie przepisów wydać się mających, i zastąpić projektowane seminaryja guwernantek. W przepisach dla pensyj i konwiktów żeńskich przewodniczy ta myśl główna, ażeby w nich zwracano więcéj uwagi na wychowanie moralne, aniżeli na nauczanie. Z tą myślą kreśli wymownie wadliwy stan wyobrażeń ówczesnych o wychowaniu kobiety, szczególny kładąc nacisk na potrzebę wykształcenia praktycznego, ku celom życia i przyszłych obowiązków kobiety w rodzinie, społeczeństwie i kraju. Takim samym duchem praktycznym a wysoce narodowym tchnie nakreślony program nauk i sztuk, jakie w tych szkołach wykładane być mają, i dla tego zaleca nadzwyczajną baczność w wyborze książek. Szczególniéj ostrzega przed „wszelkiemi wierszykami, pieśniami, listami i powieściami, których pełno w autorach francuskich, a stąd i polskich, których cała war-

tość zasadza się na wysmażonych konceptach i przechwyconéj czułości.“ Podkreślamy tu szczególniéj myśl autora, ażeby z rzeczonych szkół wychodziły, z odpowiednim patentem, guwernantki dla domów zamożnych—a tym sposobem powstrzymać mogły z czasem napływ cudzoziemski; następnie dla domów mniéj zamożnych i dla żeńskich szkół parafijalnych. Widoczna więc, że C-go myślą było pokryć kraj cały siecią szkółek i szkół dla płci żeńskiéj, jak tego dokonał w sprawie oświaty dla płci męzkiéj.

Przedstawiwszy główne poglądy C-go na sprawę wychowania i nauczania, zwracamy się z kolei do obrazu jego działalności na stanowisku kuratora, gdzie według ducha ustawy, na całą dzielnicę sterowi jego powierzoną ton główny i wszelka inicyjatywa w rzeczy wychowawczéj płynąć miała z wysokości uniwersytetu, albowiem uniwersytet wileński był odtąd władzą krajową, sądową i administracyjną, ustanowioną od rządu nad szkołami i zakładami edukacyjnymi, w jego okręgu istniejącymi. Objęcie steru przez C-go jest prawdziwym początkiem nowéj, najświetniejszéj ery, jaka nastąpić miała po chwilach ważenia się losów uniwersytetu. Po wydanym przez cesarza Pawła rozkazie, ażeby uniwersytet w swym bycie został nienaruszony, po zapadłym następnie wyroku na korzyść Jezuitów, oddającym w ich ręce gmachy, zakłady akademickie w Wilnie, nastąpił wysoce pomyślny dla kraju zwrot stosunków, powołujący C-go na kuratora uniwersytetu wileńskiego. Jan Śniadecki, który słusznie nazywa ową dobę „wejściem zorzy zbawienia nad to północne muz słowiańskich siedlisko, zwiastującéj dni pomyślności i chwały,“ z równą słusznością mógł się odezwać o mianowaniu C-go kuratorem, że „Opatrzność czuwająca nad dziełem Stefana Batorego, wyznaczyła mu jak za bóstwo opiekuńskie familiją słynącą świetnością rodu, wychowania i zasług (J. Śniadecki, żywot Marcina Poczobuta).“ Wyniesienie C-go na godność kuratora uniw. wileńs., nie było faktem odrębnym: wynikało ono z szeregu ogólnych reform w administracyi państwa. Mianowicie w r. 1802 zniesiono istniejące dotychczas kolegija, wprowadzając na ich miejsce ministeryja. Jak ważną odegrywał rolę C. w przeprowadzeniu tych reform, wiadomo z historyi. Rolę tę doradzcy przy osobie Panującego najwybitniéj wypowiedział ówczesny głos opinii publicznéj, nazywający grupę trzech mężów stanu (Nowosilcowa, hr. Strogonowa i A. Czartoryskiego) „tryumwiratem.“ Treść i ducha rzeczonéj reformy w zakresie oświaty publicznéj najlepiéj odmalują nam wyrazy samego C-go, z ułożonego przezeń memoryjału, z powodu uchwalonego prawa o swobodzie nauczania we Francyi w 1850 r. „Po ustanowieniu ministeryjum oświaty z woli cesarza Aleksandra, podzielono cesarstwo na pięć okręgów naukowych, z uwzględnieniem stopnia oświaty i różnicy narodowości, które w nich zamieszkiwały... Panujący nie życzył sobie, ażeby cofano jednych, a przyśpieszano zbytecznie drugich, aby poddanych jego nękano, celem zagładzenia ich właściwości narodowych, które w głębi serca przechowywali—pragnąc raczéj przynieść ulgę w odczuwaniu rządów obcych, a w ogólnych urządzeniach uwzględniając to tylko, co było konieczném dla utrzymania jedności państwa. Ustanowił pięć uniwersytetów, w każdym okręgu jeden, niby ognisko światła. *) Na czele ministeryjum stał graf Zawadowski, wychowany w Ukrainie polskiéj, wielki wielbiciel naszych poetów. Uniwersytety: moskiewski i petersburski przeznaczone były dla środkowych prowincyj rosyjskich; dorpacki, dla prowincyj nadbałtyckich, nie-

*) Za panowania cesarza Aleksandra I-go powstały uniwersytety: petersburski, charkowski i kazański. (Przyp. Red.)

mieckich; kazański miał oddziaływać na Wschód; charkowski dla ludności małorosyjskiéj; wileński, dla prowincyj należących dawniéj do Polski. Na czele dwóch pierwszych uniwersytetów postawiono Nowosilcowa i Murawiewa; na czele trzeciego, Klingena, poetę i żołnierza, pałającego miłością ku wszystkiemu co niemieckie; czwartego, Seweryna Potockiego, blisko znanego, omal przyjaciela młodości Panującego. C. objął ster okręgu wileńskiego. Kiedy w dwóch stolicach rozwijać się miała oświata na podstawie czysto-rosyjskiéj, przez Kazań można było szerzyć oświatę aż do Azyi środkowéj; przez uniwersytet charkowski sięgać poza Karpaty, do Pesztu, przez dorpacki zjednywać sobie uznanie i przyjaźń aż do Menu i Renu, przez wileński, aż po Kraków. Widzimy stąd, że uorganizowana w ten sposób oświata—chociaż różniła się pewną stroną zasad swych od obecnéj i grzeszyła nieco idealizmem, godnym przebaczenia, jako tchnącym tylu ludzkimi poglądami—miała zalety niezaprzeczone: na wewnątrz czyniła zadość potrzebom narodowości składających cesarstwo, a z drugiéj strony mogła oddziaływać daleko poza granice cesarstwa. Otóż tak uorganizowanéj oświacie, C. pojmując wysokie natchnienia panującego, poświęcił działalność swą w okręgu wileńskim, w którym językiem wykładowym był polski. Nie rozszerzając się tu nad dziejami uniwersytetu, który doszedł do wysokiéj świetności pod nowym sternikiem, szczególniéj przez gromadzenie najpoważniejszych sił kraju i zagranicy, poprzestaniemy na podniesieniu najwybitniejszych punktów. W r. 1799, gdy ks. Poczobut składał berło rektoratu w ręce ks. Strojnowskiego, stan uniwersytetu w Wilnie był następny. Trzy wydziały składały ówczesną akademiję wileńską: moralny, fizyczny i literacki. D. 4-go kwietnia w 1803 r. wyszedł pamiętny akt potwierdzenia uniwersytetu wileńskiego. Mimo to, że jak podział uniwersytetu, tak i wykłady były bardzo niedostateczne, mimo to, że do rządu uniwersytetu mieszali się gubernatorowie wojenni i cywilni, mimo to jednak Poczobut już był założył mały rozsadnik uczonych krajowych, a to w licznem gronie przybranych do większéj części katedr adjunktów, wśród których spotykamy imiona tych, którzy następnie zajęli katedry uniwersytetu. Nowo urządzony uniwersytet, wzięty pod szczególną opiekę monarchy, otrzymał 105,000 rs. rocznego uposażenia z funduszów pojezuickich. Został podzielony na 4-ry fakultety: 1) fizyczno-matematyczny, 2) lekarski, 3) nauk moralnych i politycznych, do czego i teologiję policzono, 4) literatury i sztuk wyzwolonych. Na czele zarządu całego wydziału stała rada uniwersytetu złożona z grona profesorów, a czterech dziekanów z rektorem stanowili rząd czyli władzę wykonawczą rady uniwersytetu. Rektor i dziekani byli obierani co trzy lata. Uniwersytet miał prawo obsadzać katedry i mianować członków honorowych uniwersytetu. Jemu również oddaną była cenzura drukujących się książek. Przy uniwersytecie założono seminaryjum kandydatów do stanu nauczycielskiego, a dla wykładu kursów dodatkowych postanowiono dwunastu adjunktów. Wszystkie gimnazyja i szkoły powiatowe zostały podległemi temuż uniwersytetowi, który otrzymał prawo wysyłania co rok do nich wybranych od siebie wizytatorów. Dzień 17-go czerwca 1803 roku był dniem ogłoszenia téj organizacyi wśród grona wszystkich członków nowego uniwersytetu, uczniów jego i tłumu zgromadzonych gości z miasta i prowincyi. Gdy główne zasady urządzenia uniwersytetu były określone i zatwierdzone, z kolei przyszła potrzeba uzupełnienia tych zasad w szczegółach i obsadzenia wakujących katedr. Początek téj pracy przypadł w udziale Strojnowskiemu. Co do wyboru profesorów, Stroj-

nowski, następca Poczobuta, który jeszcze w r. 1802 powołany do Petersburga, znakomity brał udział w ułożeniu zasad instrukcyi w całém państwie, przemawiał za powołaniem sił zagranicznych, i pomimo oporu J. Śniadeckiego myśl swoją przeprowadził.

Z kolei zwracamy się teraz do gimnazyjów i szkół powiatowych. W chwili, gdy C. obejmował kuratoryję, znajdowały się one w stanie zupełnego rozbicia. „Jedne z nich," tak głosi raport przesłany 1804 r., „podległe były gienerał-gubernatorom i kancelaryi powszechnéj opieki, drugie mniejszemu lub większemu wpływowi dyjecezyjalnych biskupów, trzecie naostatek własnemu urządzeniu zgromadzeń zakonnych, które jaki im się podobało przyjęły sposób uczenia. W każdéj prawie gubernii był inny porządek szkolny." Wynikało stąd, iż rodzice, troszcząc się o wychowanie swych dzieci a nie mając jasnego przeglądu stanu szkół, przenosili wedle opinii publicznéj dzieci swe z jednéj do drugiéj szkoły najczęściéj ze szkodą tychże. Z drugiéj strony: szkoły, będąc zależne od zapatrywań się i większéj lub mniejszéj słabości rodziców dla dzieci, ulegały często dziwacznym żądaniom. Tych uczniów uwalniały od łaciny, innych od historyi, innych od gieometryi i tak bez końca. Zjeżdżano się do szkoły i rozjeżdżano również ad libitum. Profesorowie byli dobierani wedle kaprysu lub z konieczności bez względu na uzdolnienie, a jak Strojnowski pisze do C-go, w 1803 r.: „od owego czasu, jak rząd gubernski zawiadował szkołami w gubernii mińskiéj, nikt nie otrzymał miejsca bez pieniędzy"—słowem zgorszenie było wielkie. Pierwszém więc staraniem C-go było wprowadzić jedność systemu nauczania we wszystkich szkołach, nietylko w podległych władzy świeckiéj, lecz i w założonych przez zgromadzenia zakonne, i oto wedle listu Strojnowskiego 1804 r. w kwietniu: „Według rady j. o. księcia, uniwersytet po naradzeniu się, podał punkta prowincyjałom zakonów w celu przyprowadzenia do jak najlepszego stanu szkół poruczonych zakonnikom. Najlepszą odpowiedź odebrał uniwersytet od prowincyjała Dominikanów, od innych zaś niedostateczne lub nie otrzymał żadnych." Szkół tak gimnazyjalnych jak powiatowych było w 1804 r. w wydziale wileńskim 69, a z nich 44 były utrzymywane kosztem zgromadzeń zakonnych, 8 zaś funduszem gmin lub osób prywatnych. Około tego czasu była założoną pod Petersburgiem t. z. osada angielska w celu kształcenia praktycznych agronomów. C. polecił w 1803 roku Strojnowskiemu postarać się o wysłanie czterech uczniów do téj osady. Główną kwestyją było zdobycie funduszu. Dostarczyła go ofiarność obywatelska Pocieja i innych. Najgłówniejszym zakładem po uniwersytecie było gimnazyjum wołyńskie w Krzemieńcu, nad którego organizacyją pracował Czacki, godny współdziałacz C-go. Winniśmy nadmienić jeszcze o urządzeniu seminaryjum pedagogicznego, mającego przygotować uzdolnionych nauczycieli dla szkół. Prawom obowiązującym w tém seminaryjum podlegać miała i młodzież duchowna, która się poświęcała powołaniu nauczycieli w szkołach przez zgromadzenia zakonne utrzymywanych. Byli oni podległymi prefektowi kandydatów we wszystkiém, co się ściągało do nauk, on im przepisywał kursa, jakich słuchać mieli. Jako dopełnienie przepisów urządzających seminaryjum kandydatów, daném było polecenie klasztorom, by przysyłały do uniwersytetu młodzież kształcącą się na nauczycieli. Dyrektorom zaś i wizytatorom zaleconém było donosić o nauczycielach, którzyby uczyli, nie mając odpowiedniego zaświadczenia. Również wielkiéj doniosłości było założenie

głównego seminaryjum duchownego przy uniwersytecie wileńskim, który-to ulubiony zamiar swój J. Śniadecki, mimo niechęci i przeszkód ze strony kolegijum w Petersburgu przeprowadził, i seminaryjum otwarto w r. 1808.

Godnym zaznaczenia jest jeszcze fakt dowodzący iście wzorowéj pieczołowitości Czartoryskiego o dobro powierzonéj mu dzielnicy edukacyjnéj. Kiedy ks. Jezuici zostali usunięci z państwa, C. wszelkich dołożył starań, aby pozostałe po nich fundusze, które przeszły były pod zawiadywanie kolegijum r. k. w Petersburgu, obrócono na zakładanie szkół i wogóle na rzecz oświaty. W przedmiocie tym tak pisze do ówczesnego rektora, Malewskiego: „Kiedy jest prawdą, że ks. Siestrzencewicz ma wziąść w swoją administracyję dobra nowo po Jezuitach pozostałe, przeszlij mu wprost uwagi względem szkół na Białorusi. Nie weźmie tego za złe, bo go znałem zawsze przychylnym dobru edukacyi. Żądaj przynajmniéj, aby się obowiązano utrzymywać co roku pewną liczbę księży przy uniwersytecie doskonalących się na nauczycieli.“ Wogóle uniwersytet nieustannie dopominał się o współdziałanie ze strony duchowieństwa: wydał odezwę do prowincyjałów na Litwie (jak Czacki znowu wpływał na biskupa Cieciszewskiego, na Wołyniu), ażeby i szkoły oddane zgromadzeniom duchownym, obsadzone były zdolnymi nauczycielami. Jak spełniono te wymagania i jak były one koniecznemi w przekonaniu gorliwego sternika, dowodzi list Malewskiego z r. 1818, w którym donosi kuratorowi, że zalecił dyrektorom, aby wiadomość przysłali o nauczycielach po szkołach utrzymywanych przez zgromadzenia zakonne, którzy nie mają świadectw. i zagroził odjęciem tytułu szkoły powiatowéj tym wszystkim szkołom, które nie będą miały nauczycielów, ze świadectwami podług zalecenia ministra. „Spodziewamy się—mówi—dobrego skutku, bo niektórzy zwierzchnicy zgromadzeń zakonnych, obiecali już w czasie wakacyj przysłać na egzamin osoby użyte na nauczycielów.“ W. tymże roku pisze: „W wydziale naukowym naszym, część większą szkół publicznych utrzymują zgromadzenia zakonne, a mimo to, wypadałoby jeszcze koniecznie pomnożyć liczbę szkół, wiele bowiem kraju zostaje, gdzie dla niedostatku szkół edukacyja publiczna jest zatrudnioną. Z tych zaś szkół, które przez zgromadzenia zakonne są utrzymywane, niektóre już zupełnie upadły, a niektóre próżno tytuł szkół powiatowych noszą. Wyjąwszy zgromadzenia księży Bazylijanów i ks. Pijarów, innym wszystkim zgromadzeniom zakonnym potrzebaby zakazać utrzymywanie szkół powiatowych, a zostawić przy nich tylko szkoły parafijalne.“ Również niepochlebnie odzywa się Malewski o karności szkolnéj w tych szkołach. Mówiąc o kilku rażących wypadkach w téj mierze, dodaje: „W powszechności z doświadczenia mamy to, że zgromadzenia zakonne, wyjąwszy ks. Bazyljanów, nie są w stanie utrzymania karności potrzebnéj między uczniami.“ W 1818 roku, wedle ukazu monarszego, zakłady szkolne w gubernii kijowskiéj, zostały przyłączone do uniwersytetu charkowskiego. Czartoryski starał się, by szkoły w Machnówce, Radomyślu, Kaniowie i Humaniu, jak również szkoły parafijalne, zostały z tego prawa wyjęte na wzór tego, jak się podobnie stało w gub. kurlandzkiej. Pisze Malewski: „W rzeczy samej, wielką byłaby niedogodność dla obywateli, gdyby w szkołach powiatowych i parafijalnych gub. kijowskiéj, usunięto dawanie nauk w języku naszym. Gimnazyjum kijowskie i dla bliskości miejsca i dla porządku nauk najprzyzwoiciéj do charkowskiego uniwersy-

tetu należeć powinno, lecz szkoły powiatowe i parafijalne mogłyby zostać w wydziale wileńskim i być poddanemi dyrektorom szkół w podolskiéj i wołyńskiéj gubernii. Mogłoby być także zczasem zaprowadzone gimnazyjum w Radomyślu dla gub. kijowskiéj.“ Co do nowych szkół powstałych w tym czasie, mamy wzmiankę o dwóch: w Klewaniu i Międzyborzu. Były otwarte w 1819 roku. Szkołę w Międzyborzu ufundował Czartoryski i oto list jego w tym względzie pisany do ks. Galicyna: „Podolska gubernija ma dotychczas, prócz winnickiego gimnazyjum, tylko dwie powiatowe szkoły: w Barze i Niemirowie; okazuje się więc potrzeba szkoły w Latyczewie lub w mojem miasteczku Międzyborzu. Tam mam zamek, który chętnie oddaję szkole na wieczną własność, wraz ze wszystkiemi murowanemi zabudowaniami i sadami w około. Naraz otwierać wszystkie klasy jest rzeczą zbyteczną, a tymczasem da się zaradzić wszelkim potrzebom pomieszczenia. Własnym moim nakładem urządzę wnętrze budynku, tak, by po upływie trzech lat, mogło się tam wygodnie pomieścić ośmiu nauczycieli, składających zgromadzenie powiatowéj szkoły, wraz z ich rodzinami i gospodarstwem, jak również sześć sal klasowych, dwa gabinety i biblijoteka. Obowiązuję się nadto wybudować konwikt na 150 uczniów i dać dozorców. Księdza będę utrzymywał własnym kosztem z tym warunkiem, iż jego pensyja będzie obróconą na profesora agronomii. Obowiązuję się dać wszelkie urządzenia wewnętrzne szkoły, jako to: biblijotekę, gabinet — i na korzyść gimnazyjów daję również dochody z piwnic pod zamkiem.“ Czém Czartoryski chciał mieć dla siebie to miasteczko, widzimy z listu w roku 1820 w lutym: „Żałuję bardzo, że ks. Domaszewski nie przyjął urzędu dozorcy szkoły międzyborskiéj. Chciałbym tam mieć osobę lubiącą prace uczone, zamierzając co roku czas jakiś w tych dobrach przepędzić. Posyłam tu regiestr książek, które z biblijoteki puławskiéj szkole przeznaczam i które za dobréj drogi odesłane zostaną do Międzyborza. Zbiór ten nieliczny, ale dość ważny. Dopełnię go tu w Paryżu.“

Co do innych faktów z historyi szkół w owym czasie, trzeba zwrócić uwagę na ogromne rozszerzenie się szkółek parafijalnych. W 1811 roku pisze Czacki do „J. o. księcia: Z pociechą zobaczysz j. o. książę, że gubernija wołyńska 83, podolska 59, a kijowska 15, czyli ogółem 157 szkółek parafijalnych liczy. Tak jest obecnie, a przed zaczęciem urzędowania j. o. księcia ledwo trzy szkółek parafijalnych i to w nędznym stanie liczono tu w tych gubernijach.“ Troskliwy o wyzyskanie pomyślnego usposobienia w sferach rządzących na rzecz ukształcenia powszechnego, C. dawał pod tym względem przykład budujący, obowiązując się do założenia szkół elementarnych we wszystkich parafijach rozległych posiadłości swoich. Godnie w tych dążeniach współdziałał J. Śniadecki. Odwoływano się tu do ustawy o szkołach elementarnych, gdzie pomiędzy innymi artykułami czytamy: „szlachcic nie oddający dziecięcia swego do szkółki parafijalnéj, oddawać powinien corocznie korzec żyta, a rzemieślnik pół korca. Połowa téj należytości będzie dla dyrektora, a druga połowa będzie obróconą na pomnożenie funduszu.“ Tak więc idea przymusu szkolnego powstała najpierw nie u Niemców lecz u nas. Nie zapomniano téż i o ziomkach wyznania mojżeszowego. „Założyłem tu przy uniwersytecie“ — pisze J. Śniadecki do C-o—„szkołę żydowską, w któréj żydzi uczą się czytać, pisać i rachować po polsku. Ludzie tego wyzna-

nia, tak liczni, są cudzoziemcami w kraju naszym; ja sobie wiele obiecuję po nich, kiedy się obeznają z językiem naszym i potrafią czytać i rozumieć książki polskie.“ Z tego widzimy, że dążenie do rozszerzenia oświaty elementarnéj było zwróconém do każdéj warstwy społeczeństwa. Do opisu szkół średnich i niższych, należy jeszcze dodać następne wiadomości. Jeszcze w r. 1811, Najjaśniejszy Pan ukazem swoim z dnia 26 sierpnia, dla zjednania ufności obywatelskiéj, najmiłościwiéj postanowić raczył, aby przy każdéj szkole powiatowéj, oprócz dozorcy etatowego, znajdował się jeszcze naczelnik pod nazwiskiem honorowego dozorcy, wybierany z pomiędzy obywateli znakomitych cnotą, nauką, dostatkami i znany z gorliwości swojéj. Ponieważ zaś w następstwie lat powiększyła się liczba szkółek parafijalnych, pokrywając i te powiaty, w których żadnego innego rodzaju szkoły nie było, z konieczności rzeczy wysnuła się myśl, którą w 1818 r., tak orzeka Malewski: „Zrobiliśmy projekt, aby dozorców honorowych nie dobierać jedynie dla szkół powiatowych, ale na cały powiat. A zatem, chociażby w powiecie (jakich jest wiele) żadnéj szkoły powiatowéj nie było, dozorca jednak honorowy powinien być dla samych szkół parafijalnych i wiejskich i z tych powodów instrukcyje dla dozorców honorowych obejmują szczególniej prawidła dozoru szkół parafijalnych i wiejskich.“

Z kolei wypada nadmienić o sprawie czytania uczniom biblii, poruczonéj w owym czasie w całem państwie rosyjskiem — zapewne przez wpływy towarzystwa biblijnego, które wówczas istniało w Petersburgu. Sprawa ta w okręgu wileńskim była przez ministra poruczona samemu C-mu. Mamy w tej mierze list C-go do ministra w 1819 roku. „Już w 1817 roku uniwersytet wileński starał się o to; jednakże jest ten wzgląd, że u katolików nie każdy ma prawo czytać bibliję,—trzeba więc jeszcze porozumieć się z Papieżem. Tymczasem zaleciłem w téj sprawie, by prócz zwykłych wykładów religii w klasach, kapelani szkolni zebranym do kościoła na nabożeństwo uczniom, czytali rozdział z nowego testamentu w przekładzie Wujka, który jest aprobowanym przez nasz kościół. Dozorowanie tego poleciłem wizytatorom. Trudniéj będzie tę sprawę przeprowadzić w szkołach parafijalnych. Tam trzeba skłonić do tego proboszczów, a oni są niezależni od mojéj władzy, tu więc może pomódz odezwa metropolity Siestrzencewicza.“ Sprawa ta jednak szła powolnym krokiem, bo jeszcze w 1819 roku w sierpniu, znajdujemy taki list Malewskiego: „Co do czytania biblii po szkołach, jest zalecenie wydane od uniwersytetu, lecz dotąd nie było szczególnéj instrukcyi dla kapelanów, aby to czytanie starali się rozszerzać. Powtórzyć muszę wprost od siebie zalecenie i obowiązać kapelanów, aby szczególniej tem się zajęli i żeby były raporta przysyłane o postępie w czytaniu biblii nowego testamentu. Dotąd w uniwersytecie, wyznać muszę, iż o tym przedmiocie mniéj myślano.“ Bierne, a przynajmniéj obojętne zachowanie się miejscowéj władzy naukowéj w téj sprawie z pewnego stanowiska łatwo daje się wytłómaczyć. — W końcu wspomnimy jeszcze o jednym rysie pieczy kuratora około moralnego dobra młodzieży, zostającéj w szkołach elementarnych: wystąpił z prośbą do ministeryjum, ażeby domy szkolne wolnymi były od kwaterunków wojskowych, to bowiem naraża obyczaje dzieci na szkodliwe przykłady.

Oto w skróconéj skali, obraz zasług A.-J. C-go na polu edukacyi krajowéj w powierzonéj mu dzielnicy. Zróbmyż ogólne ich streszczenie.

Na początku widzimy wcale nieświetny uniwersytet, wiele katedr osadzonych cudzoziemcami, zakłady pomocnicze, albo złe, albo żadne. Na końcu: uniwersytet znany w całéj Europie, liczba katedr powiększona, wszystkie osadzone krajowcami, przeważnie uczniami tegoż uniwersytetu, a w okół niego kilkanaście pomocniczych instytutów: seminaryja, kliniki, szkółki wzorowe. — Na początku cały kraj świeci nagością bezszkolną: ledwie tu i owdzie okrytych kilka punktów, luźnych, bez związku z sobą.— Na końcu: kraj cały okryty siecią szkółek parafijalnych; te łączą się w centrach powiatowych, a tą drogą wiążą z najwyższym instytutem naukowym kraju, z uniwersytetem. Z tego serca tryskała krew, dająca byt i życie najdalszym naczyniom krwistym, a Czartoryski miłością kraju i rodzimego społeczeństwa, bronił jéj od domieszki niezdrowych, lub trujących organizm mętów, ogrzewał ją, podsycał. Zauważmy jeszcze, iż to wszystko było dokonaném w stosunkowo nader krótkim przeciągu czasu. Albowiem od roku 1803-go aż do 1812-go, to była praca, przy któréj z rozpaczy mogły opaść ręce. W całéj Europie wojny rok za rokiem, ani tak łatwo było cudzoziemców do siebie sprowadzić, ani też swoją młodzież zagranicę wysłać. Zaledwo stanął jakiś organizm, przychodzi rok 1812, wszystko się rozpada na włókna i na cały rok niemal robota cała w niwecz. Tak było z początku, a w końcu po roku 1820 poczynają się zawikłania wewnętrzne i znów nie wiele można zrobić. Tak więc pracy spokojnéj, a cichéj C. miał zaledwo od 1816 do 1822 roku.

Do zakończenia charakterystyki A.-J. Czartoryskiego, w jego urzędzie kuratora okręgu, pedagoga, pozostaje mi jeszcze dodać jeden rys ogólno-ludzkiéj doniosłości. Danem mu było to, iż ci, którzy z nim spotykali się w życiu na dłuższy czas, zostawali przykuci do tej postaci związkiem serca, bo i on również kochał gorąco każdą sprawę, dla któréj życie poświęcał i ludzi tych kochał, co z nim przy téj pracy stali, z takąż wolą dobrą, z takiemże sercem gorącem. Tenże związek serca widzimy w jego stosunku z podwładnymi mu na mocy jego wyższego urzędu. Wymownem świadectwem są tu listy wszystkich rektorów, dyrektorów, wizytatorów, przejęte najwyższą czcią dla tego człowieka; listy Czackiego, pisane w toku przykrej dla niego sprawy sądowej, pełne wdzięczności i serca.

Michał Żmigrodzki.

Czartoryski, Adam-Kazimierz, książe, starosta, gienerał ziem podol., był jedną z najznakomitszych postaci naszéj przeszłości, jako mąż stanu, z potężnymi wpływami na społeczność, jako obywatel kraju, używający olbrzymich dostatków swoich na podniesienie w nim ducha publicznego, literatury i oświaty, poważny literat i autor dzieł rozmaitéj treści: krytycznéj, moralnéj, dziejowéj, utworów scenicznych, oraz, co tu najbliżéj nas obchodzi: pedagogicznych, a mianowicie „Listów Doświadczyńskiego“ i „Katechizmu dla kadetów.“ C. był synem Augusta-Aleksandra, wojewody ruskiego i Zofii Sieniawskiéj, wdowy po Denhofie, w któréj sprawie tak wymowny podnosił głos Jan Jabłonowski na sejmie w r. 1724. Urodził się w Gdańsku 1-go grud. r. 1734 (nie w 1733, jak mylnie utrzymuje F. Skarbek w swoim „Rysie zasług ks. Ad. Cz.“, czytanym na posie-

dzeniu Tow. prz. nauk; albowiem oblężenie Gdańska, podczas którego urodził się C. miało miejsce w r. 1734). Po ukończeniu wykształcenia domowego, gdzie w rzeczach odnoszących się do nauki ojczystéj kierował Tomasz Pruszak, późniejszy kasztelan gdański, a w rzeczach obcych Francuz de Menette, odbywał podróże do Niemiec, Włoch, Francyi, Anglii i Petersburga. Po powrocie do kraju, posłował na sejmach od ziemi ruskiéj i otrzymał godność starosty gienerała ziem podolskich w 24 roku życia. W r. 1761 zaślubił ks. Elżbietę (Izabelę) z Flemingów. Pierwsze jego wystąpienie w zawodzie politycznym miało miejsce na sejmie konwokacyjnym w r. 1764. Na sejmie elekcyjnym, z bezprzykładném poświęceniem własnych widoków co do korony, C. popierał kandydaturę Stanisława Poniatowskiego, pod którego rządem następnie głównym i żarliwym był stronnikiem reform. Do rzędu najważniejszych czynów jego w owym okresie należy ustanowienie w r. 1766 szkoły kadetów, — zakładu, którego duch i zadanie sięgało nierównie daléj, aniżeli z nazwy domyślaćby się można. Ważne téż zajął stanowisko w świeżo utworzonéj komisyi edukacyjnéj, gdzie pod jego kierunek dostał się wydział szkół podolskich; zbawienne skutki działalności Adama C. na tem polu, odezwać się miały późniéj w zasługach położonych tam przez syna (Adama-Jerzego), którego A.-Kazimierz był gorliwym doradzcą. Kiedy przykre zajścia spowodowały go do opuszczenia Warszawy i wyjazdu do dóbr położonych w Galicyi, cesarz Józef ofiarował mu godność dowódzcy świeżo utworzonego pułku jazdy, a potem stopień feldmarszałka lejtenanta. Następnie widzimy go to na sejmach, gdzie szło o zaprowadzenie politycznéj reformy, to znów usuwającego się do życia prywatnego—gdzie jednak rozwijał żywą działalność w popieraniu ruchu literackiego, otaczając się ówczesnemi znakomitościami pióra w poezyi, wymowie i nauce. Wypłynąwszy chwilowo na widownię polityczną za czasów księstwa, wkrótce wycofał się z niéj. W trzecim roku utworzenia królestwa kongresowego, wyjechał do Sieniawy, gdzie 23 marca r. 1823 zakończył chwalebny żywot.

Pomijając stronę czysto-literacką, zwracamy się do zasług, jakie położył C. na polu sprawy wychowawczéj. Poczet ich otwiera naprzód sam fakt założenia korpusu kadetow. „Śmiało mógł ks. C.“ mówi Skarbek, „oddać pod sąd potomnych zasady, na których oparł to znakomite dzieło; tu w nich wszystko tchnie miłością kraju, chęcią przysposobienia dla niego uczciwych i zdatnych obywateli. Z czystą duszy pociechą mógł powiedzieć sobie: jam ich wychował...“ Rzeczywiście, nie była to wyłącznie szkoła wojskowa, lecz szkoła obywateli. Ducha jéj obywatelskiego wydatnie malują Ustawy porządku dla korpusu kadetów, przez ks. Adama Czartoryskiego i Przepisy dla urzędników, przez Larose'a. Chlubnym tego dowodem są listy byłych uczniów szkoły, pisane po przebieżonym przez nich długim obszarze służby dla kraju i wielu a wielu przejściach. „Wychowany w szkole narodowéj,“ pisze Kniaziewicz w liście z r. 1802, „która twoim ożywiona duchem, wydała krajowi tylu szanownych obywateli, od Ciebie być żołnierzem, od Ciebie nauczyłem się być Polakiem.“ Celem założenia korpusu kadetów, jak czytamy w ustawach jest „zaradzić temu, co niedostatecznem jest w wychowaniu zwyczajném młodzieży polskiéj, wykształcenie obywateli mogących służyć ojczyźnie w zawodzie nietylko wojskowym, ale i w służbie cywilnéj, a także wykształcenie szlachty, która mogłaby zrobić zaszczyt Polsce, w jakiéj części świata znalazłaby się. W tym celu będzie staraniem nauczyć gruntownie języków obcych — i żeby

mówili z wszelkim puryzmem, sprowadzono nauczycieli cudzoziemców.“ Dyscyplinę wojskową ustanowiono, unikając pedanteryi szkolnéj i dla karności, a więc nie dla tego, że to był zakład wojskowy. Przyjmowano do korpusu dzieci od 8 do 12 lat wieku. Oto wybitniejsze punkta Ustaw: przyjęcie 1 wrześ., wstawanie o 6-éj, udawanie się na spoczynek nocny o 9-éj — a latem o 10-téj. Nagroda za naukę i prowadzenie: epoleta jedwabna, czerwona, srebrna, złota; pióra do kapelusza, szpada z temblakiem oficerskim. Kary: pozbawienie prawa wyjścia na miasto, ubranie śmieszne (grotesque), razy szpadą, razy rózgami. Rozmowy podczas obiadu po francusku i niemiecku; mundur granatowy i biały, kapelusz i szpada. Odbierając list, kadet czyta go w obecności oficera. Duch, który chciano wlać w kadetów, zawarto w następujących artykułach: strach boski, uległość, nadobne zewnętrzne ułożenie, dobroć, w sercu prawość, na ustach prawdomówność, sąd o rzeczach trafny, unikanie złego humoru, miłość pomiędzy sobą, solidarność, współzawodnictwo w naukach, hojność. Skarżącego, że go okradziono, zamykano do więzienia, bo albo skłamał, albo był niedbały w przechowywaniu rzeczy swoich; po wyprowadzeniu śledztwa, 50 razów szpadą; za pisanie listów potajemnych zawierających ubliżające skargi na korpus i za grę na pieniądze, 50 razów szpadą; za niegrzeczność względem sługi, 50 rózeg. Za bunt, zamknięcie do cuchthauzu, trzech pierwszych winnych od 2 do 3 lat—a innym wszystkim, po 200 rózeg.

Do wykładu historyi, powołano Francuza, Brehant de Fawmet; ten wykładał następnie historyję naturalną, potém historyję sztuk i rzemiosł, czyli oświatę, potem dopiero historyję ludzi; historyję nowożytną przed starożytną, „wyrzucony bowiem na wyspę, nie udaje się w daleko położone góry, lecz stara się poznać, co przed nim i wokoło niego blizko położone;“ do gieografii wezwano również Francuza Bourbier. Fortyfikacyje wykładał Oelsnitz i t. d. Profesorami byli cudzoziemcy—więc przeważnie językiem wykładowym był francuski. Podług sprawozdania z egzaminów z r. 1775, wykładane były przedmioty następujące: w pierwszéj klasie, pierwszéj dywizyi: języki łaciński, francuski, niemiecki i polski (czytanie i pisanie), arytmetyka, tańce. W pierwszéj klasie, drugiéj dywizyi—te same przedmioty, z wyłączeniem języka francuskiego. W drugiéj, te same przedmioty, z wyłączeniem języka polskiego, z dodaniem francuskiego, kaligrafii i fechtunku. W trzeciéj klasie: dodawano gieometryję i rysunki. W czwartéj klasie—w programie zawarto belle-lettres, pod czém rozumie się wykład poetów łacińskich i opracowania polskie, logika, retoryka, i gieografiję. W klasie piątéj—język niemiecki, historyja polska i rzymska, gieografija, matematyka (przecięcia ostrokręgowe i algiebra); i tu dopiero taktyka, kaligrafija, rysunek, fechtunek, tańce. W klasie szóstéj — uczniowie już mają od 22 do 25 lat—mają sobie wykładane język niemiecki, literaturę polską, historyję „Spherè“ (zapewnie gieografija fizyczna) kaligrafiję, fechtunek—a niema wzmianki o taktyce; nauki właściwie wojskowe wykładano w jednéj klasie (!) W klasie siódméj niema wykładu języków tylko historyja, matematyka, taktyka, kaligrafija, rysunek. W téj ostatniéj wszystkiego uczeń jeden—(„Karol Sierakowski—lat 19, zdolności mierne, pilność średnia, niema chęci do nauki, ale jako fechtunek—pierwszy w korpusie.“ powiada zdający sprawę profesor); w klasie poprzedniéj było 4 — a w całym korpusie — 66 uczniów, a to w państwie mającym 2000 mil granic lądowych!

Z roku na rok zachodziły odmiany: w kursie roku 1770 w klasie siódméj wykładano architekturę wojskową i cywilną; w r. zaś 1774 w klasach piątéj, szóstéj i siódméj uczniowie słuchali wykładu moralności, nauk kameralnych, fizyki, zdejmowania planów, taktyki, co już opuszczoném znajdujemy w egzaminach z r. 1775. Charakter ogólny planu tak da się streścić: brak wykładów religii—chociaż przyjmowano dzieci nie mające więcéj nad siedm lat wieku: czyżby to było ustępstwo zrobione na rzecz spółczesnego usposobienia filozoficznego? nieznaczność wykładów nauk ściśle potrzebnych do zawodu wojskowego; nareszcie nacisk szczególny na nauczanie języków, tak że korpus wyglądał nie na zakład wojskowy, jak raczéj na zakład dla kształcenia tłómaczów. Sądząc ze zdań profesorów, wnosić można, że do czynienia mieli z materyjałem niewdzięcznym, tak bowiem notują o uczniach: „zdolności bardzo ograniczone," „leniwy," „mało zdolny," „zdolności mierne," lub „dość zdolny, lecz pilności mało"—ten to zarzut ogólny. O Karolu Möllerze (r. 1770) i innych dwóch powiedziano: „ma zapał, umysł bystry i otwarty, wyjąwszy że żywość przeszkadza, ażeby trafnie miał odpowiadać;" lub o Aleksandrze Bykowskim (zapewnie tym, co późniéj w Mińsku drukował liche romanse swe podpisując się: porucznik wojsk rosyjskich): „Lingua praecurrit mentem." To też i postępy nieznaczne; tak czytamy o Ant. Brzezińskim (1775), że po pięciu latach pobytu „deklinacye i conjungacye łacińskie posiada miernie, zna siedem vocabulów, i to tylko najpospolitsze." „W klasach III-éj i IV-éj znają nieco arytmetyki i gieometryi, ale tylko w stosowaniu, nie teoryję" i t. d.

Uczniowie korpusu kadetów byli podzieleni na brygady liczące po 20 osób, a każda brygada dzieliła się na 4-ry dekuryje. Uczeń stojący na czele dekuryi zwał się dekuryjonem, a stojący na czele brygady protodekuryjonem. Duchem, jaki miał panować w gronie kadetów wedle myśli założyciela, było podniesienie do najwyższego stopnia związku koleżeństwa i poczucia godności kadeta, któreto uczucie miało nawet nimbus religijny, przypominający ducha, jaki ożywiał piersi rycerzy średniowiecznych. W razie przewinienia którego z kadetów, dekuryjon téj dekuryi, w któréj się znajdował winowajca, zbierał ją na osobności i prosił kolegów, by wpływali na opieszałego kolegę; jeśli to nie pomagało, mówił o téj sprawie całéj brygadzie; jeśli i to było bez skutku, wtedy winowajca stawał wobec całego korpusu i przy odpowiednich przemówieniach zdejmowano zeń szablę i patrontasz. Jeżeli po trzech miesiącach nie poprawił się, wtedy powtórne zgromadzenie całego korpusu wysyłało delegowanych do władzy z prośbą o wydalenie winowajcy. Do ogólnéj charakterystystyki ducha téj szkoły wypada nam dołączyć jeszcze następujące wybitne jéj rysy, wyjęte z „Katechizmu dla kadetów." (Prawidła moralne dla szkoły rycerskiéj, Warszawa, 1824). „Jak się ma kadet zachować względem swych oficerów? Powinien im być ślepo posłusznym bez szemrania i oporu, bo tak mieć chce subordynacya, która jest duszą tego gatunku karności. pod którą zostaje; powinien ich czcić jako zwierzchnych. Czy szczególne przynaglanie i bojaźń kary ma go prowadzić do wypełnienia swych powinności i do aplikacyi? Podłyby to był powód, zacniejsze przyczyny zagrzewać go do tego powinny, jako to: konieczność stania się sposobnym do wypłacenia krajowi długu obywatelstwa swego i dbanie o własną sławę. Jak się ma przypodobać? Przez pilność i t. p. a nie przez oskarżanie drugich ani też noszenie plotek, które

z wszelkich przywar jest najniezacniejszą i brzydką znaczy duszę. Czy może ekskuzować jaka okoliczność, gdyby nieprawdę powiedział? Żadnéj takowéj być nie może, ponieważ cnota, poczciwość i rzetelność być powinny w każdym czasie przymiotami właściwymi każdego kadeta, ten zaś, który zmyśla, najpodlejszą odkrywa duszę i pokazuje się sposobnym do najnieuczciwszych uczynków. Czy wolno chełpić się urodzeniem? Chełpić się z szlachectwa lub gardzić temi, którzy się szlachtą nie urodzili, a osobliwie wyrzucić im to na oczy, ostatnią jest podłością. Czy może być kadet tchórzem? Nie rozumiem tego słowa."—Co do działalności literackiéj ks. Adama-Kazimierza, ważnymi są dwa listy o edukacyi w dziełku p. t. Listy pana Doświadczyńskiego, Warszawa, 1782 r. Pierwszy list omawia kwestyję wyprawiania dzieci do cudzych krajów. „Ten, który się puszcza na zwiedzenie krajów, niech się nie spodziewa z żadnym wrócić użytkiem, jeżeli wyjeżdża w takim wieku (t. j. od lat 15—24), w którym wywar pierwszéj młodości nie pozwala zastanowić się nad żadnym objektem, ale owszem porywa ustawnie od jednego do drugiego, pożyteczne ledwo dostrzedz pozwala, ciągnie do mniéj pożytecznych lub do szkodliwych; trzeba koniecznie, aby już był zaopatrzonym w zapas należytych znajomości (str. 3)." Następnie opowiada w formie powieściowéj zdarzenia tych, którzy jeździli pod dozorem osób ze stanu duchownego i kończy tak: „Czekaj przyjacielu z jego wyjazdem do tych lat, w których mieć będzie dosyć rozumu, dosyć światła, aby mógł sam sobą rządzić i utwierdzonym będąc w pryncypiach cnoty i miłości kraju (dla którego pożytku szczególnie kraje cudze zwiadywać mu się godzi) wrócił mu za powrotem swoim obywatela wydoskonalonego w tych znajomościach, których gruntowne już z sobą wywiózł początki. Nie dozwalaj żadnemu z synów twoich wyjeżdżać przed 24-ym rokiem. Zresztą nie ma koniecznéj potrzeby wyjeżdżania wszystkich generalnie szlacheckich dzieci (str. 19)." Drugi list do tegoż samego przyjaciela mówi o edukacyi córek. Po przedmowie, poruszającéj kwestyję wychowania kobiet, powiada tak: „Jeżeli błądzą, czyjaż wina? Poglądając na stan edukacyi w Polsce, a mówmy i na świecie całym, rzec można śmiele, że dobre przymioty z siebie mają, a złe z naszego zaniedbania. Doświadczenie nas uczy, że w udziale sposobności natura jako żywo nie pokazała się skąpszą dla białych głów jak dla mężczyzn; i owszem słusznie gdzieś powiedziano, że snadniéj znaleźć w kobiecie siłę męzkiego rozumu jak w mężczyźnie subtelność żeńskiego dowcipu, więc tedy przywary, które im przypisujemy, są po większéj części dziełem błędności w sposobach kierowania niemi, lub też najnaganniejszéj obojętności (str. 25)." Z kolei autor rozwija myśl, że zadaniem głównem matki jestto być dobrą obywatelką i kształcić obywateli. Tu dopiero, zdaniem autora, pokazuje się potrzeba, aby matki przeniknięte były same ważnością tych obowiązków, których wypełnienie w dzieci swoje wpajać ustawnie powinny; stąd wynika potrzeba, aby się dobrze obeznały z rodzajem tych obowiązków; „źle ten bowiem uczy, kto sam źle umie. Znać im należy i z zapałem nawet cenić obywatelstwo, męztwo, zdatność do usług publicznych, charakter ściśle poczciwy i przymioty słodycz społeczności stanowiące; z synów bowiem swoich winne są stawić ojczyźnie najużyteczniejszych obywatelów, a z córek matki godne i sposobne do wychowania obywatelów (str. 34)." W ogólności co do wychowania dzieci daje matkom następne rady. Nie powinny wdawać się z dziećmi w rozwlekłe uwagi i rozumowania. Przy danéj raz odmo-

wie lub przyrzeczeniu jakiegoś przedmiotu stale utrzymać się powinny, ażeby dziecko czuło, że tak pierwsze jak drugie polegało nie na samowoli matki, lecz na stałéj zasadzie. Zaleca wpajanie w dzieci odwagi i śmiałości, ażeby te przymioty przeszły w krew ich potomków. Przestrzega, ażeby nie tłumić w dzieciach wesołości i fantazyi, które ze zwykłą sobie dosadnością wyrażenia, nazywa „miazgą wzrastającego szczepu“ nadającą drzewu owocność. Kładzie nacisk na potrzebę przyświecania przykładem własnym dziecku, ażeby przy właściwym wiekowi dziecięcemu zmyśle dostrzegawczym, nie upatrzyło w postępowaniu matki sprzeczności pomiędzy teoryją a czynem. Nakoniec przestrzega przeciw pośpiechowi wyprzedzającemu wiek dziecka, i względne rozwinięcie jego zdolności. W wybitnych rysach streszcza ogólne wady ówczesnego usposobienia większości kobiet. Zarzuca im uganianie się za „widmami,“ szukanie jakichś dalekich, nieokreślonych rozkoszy, z lekceważeniem tego, co je otacza bliżéj. Następnie wskazuje na odwrotną, jeszcze smutniejszą stronę: „oschłość;“ zmechanizowanie najświętszych uczuć i zamienienie ich na zimny „kunszt,“ przypominający mnichów indyjskich, którzy „męczą się bez wewnętrznego nabożeństwa.“ Ważny powód tak smutnego stanu rzeczy autor nasz widzi w braku równowagi pomiędzy zewnętrznem wykształceniem córek a ich uprawą moralną. Pobudką do pierwszego, jak słusznie mówi, „jest tylko właściwa wielu matkom chęć popisania się z córkami na balu lub na koncercie,“ a częstokroć i nadzieja „zagaszenia tych osób, które im zawadzają.“ Wszelako dalekim jest autor Listów od myśli wyłączania „talentów i gracyj“ z rzędu przymiotów córek, domaga się jednak, ażeby miały one w podstawie ukształcenie etyczne, cnotę. Jeżeli wielka część winy w zboczeniu wychowania jest na stronie matek, tedy większa odpowiedzialność leży na ojcach, którzy cały ciężar wychowania córek wkładali na żony. „Zdałem to na moją żonę, ja się do tego nie mięszam.“ Otóż na taką obojętną postawę ojców surowo oburza się C.; w czasie pobytu swego za granicą, a szczególniéj we Francyi miał sposobność przypatrzyć się owocom niecnego dogmatu: córkę wychowuje tylko matka. Podług niego tylko pierwsze „pielęgnowanie dziewicze,“ tylko fizyjologiczna, że tak powiem, edukacyja należy do matki. Lecz ogarniać okiem i strzedz ogół wychowania, ułożyć system zastosowany do stanu osób i szczególnego położenia, oraz czuwać, aby powszechne wszystkim zasady nie były zaniedbane, świętym jest obowiązkiem ojców.

W obrazie wychowawczo-autorskiéj działalności C-go, nie możemy pominąć jego pisma (po francusku) zawierającego rady i wskazówki, jakich trzymać się mają młodzieńcy, wyjeżdżający za granicę po ukończeniu nauk w kraju. Oto główne szczegóły z tego pisma (Instrukcyja własnoręcznie napisana dla Kwileckich, wychodzących z korpusu w r. 1791 dla udania się za granicę). Autor radzi byłym wychowańcom korpusu, ażeby nie zmierzali do uniwersalności (ze wszystkich przedmiotów nieco a z całości nic). Ostrzega przeciw zarozumieniu i niestałości: „są-to dwie skały, o które wśród ludzi naszego narodu rozbijają się najszczęśliwsze usposobienia.“ Na myśl, że wyjeżdżają w epoce wielkiego wstrząśnienia wyobrażeń społecznych, autor upomina ich, aby nie dawali się porwać prądom teoryj skrajnych, ażeby nie uwodzili się przykładem tych, którzy sądzą, że dla ustrzeżenia się fanatyzmu, potrzeba w sercu swém zniszczyć wszelką zasadę religii. „Szanujcie ją,“ mówi, „spełniając jéj obowiązki, a wszelkie rozumo-

wania i dyskusyje Gobletów metafizycznych pozostawcie tym, którzy dążą do odznaczenia się przez stawanie w sprzeczności z opinijami przyjętemi, siląc się na ustanowienie nowych.“ Nakoniec zaleca, aby „nie byli odskakującymi“ od jednéj do drugiéj rzeczy, niedbałymi i leniwymi. Tę jednak ostatnią przestrogę napisał po polsku, „bo to sekretem powinno być dla obcych, że to są wady naszego narodu.“

Nad to wszystko, com tu wypowiedział o ks. Adamie-Kazimierzu, trzeba jeszcze i to mieć na pamięci, że w czasie organizacyi wileńskiego uniw., ks. Adam-Jerzy był w ciągłéj korespondencyi z ojcem. I tak: w 1802 r. w listopadzie pisze „Posyłam uwagi co do ogłoszonych prelekcyi na uniwersytecie w Wilnie, prosząc jednak, by nie wiedziano, że to stąd wychodzi. Przejrzawszy to pismo, przekonasz się, że profesorowie nie są na wyżynie wymagań czasu, i że potrzebują być kierowani i nauczani gruntownie każdy w swoim fachu.“ Jako ostatni rys czynności pedagogicznéj i ogólno-narodowéj ks. Adama-Kazimierza, muszę tu wspomnieć o jego troskliwości we względzie uprawy języka rodzimego. Oto ustępy z listów świadczące o téj sprawie. W roku 1803 tak pisze do Strojnowskiego: „Należy nam uczyć się język rosyjski dla wzbogacenia naszego języka słowami, na których nam zbywa. Na śmiech dobrowolnie się wydajemy, wprowadzając słowa, wyrazy, obroty dzikie i roksolanizmy, z których sami Rosyjanie żartować zwykli. Taki bezum czyli nierozum strzedz, aby się nie wkradał do szkół, dostrzegać jak najpilniéj, aby mówić i pisać przyzwoicie umiano, śmiem to nazywać powinnością szkoły głównéj. Za sposób na to byłoby dobrém otrzymanie przywileju na gazetę. Gazeta akademicka powinnaby wyznaczać się przez skrupulatną czystość stylu, unikanie od śmieszności wyrazów używanych przez gazety w Krakowie, w Poznaniu, w Wilnie i Warszawie, która to, choć uchodzi za najlepiéj pisaną używa: armija zamiast wojsko; dzień niewinnych dzieci, zamiast—dzień młodziankowy. Za przykład warto wziąść gazetę leydejską i tubingską. Takowa gazeta wiele pożytku przynosićby mogła, w licznym widoku, zewsząd chciwie byłaby chwytaną i rozchodziłaby się po wszystkich częściach krajów, polskim językiem mówiących.“ — W listach do syna, kuratora, oburza się na cudzoziemski wyraz—uniwersytet. „Zmiłuj się, pisze „niech się nie nazywa po polsku główna szkoła, lecz wszechnia wileńska—Universitet verbum Poloniae pessime tonans et barbarum.“ Godną uwagi jest myśl Adama-K. C-go, żeby nad zamiłowaniem języka krajowego i zachowaniem jego czystości pracowały kobiety, wszystkie bowiem języki „polerowne gust swój“ i wyrobienie winne są kobietom. Następnie, jak gdyby w przeczuciu tego, co późniéj wyśpiewał Brodziński w znanym cudnym wierszu swoim, potępia obojętność pod tym względem niektórych kobiet, nazywa je „wyrodami,“ którym „niech się nie godzi nigdy być matkami.“ — Wprawdzie najważniejszy bijograf A.-K. C-go (Br. Zaleski) tak mówi o A.-K.: „Byłto łagodny, dobroczynny i szlachetny, a obyczajem wieku łatwy i lekki człowiek, miły towarzysz („najbardziéj dystyngowany człowiek, z czterech części świata jak w tym duchu odzywał się o nim ks. de Ligne), dowcipny i światły pisarz, wspaniały, prawdziwy mecenas, lecz wcale nie wódz, ani rządzca narodu, ani téż mąż stanu“—ale my, oceniając A.-K. C-go, nie z tego czém nie był, lecz z tego, czém był, powiemy z poetą: Ubi plura nitent, non ego paucis offendar maculis.“

Michał Żmigrodzki.

Czas nauczania. Pod tém wyrażeniem można rozumieć rozmaite chwile nauczania, a mianowicie: chwilę rozpoczęcia, trwania i zakończenia nauki. Pojęcie nauczania obecnie ma szerszy obręb niż dawniéj, kiedy przez nauczanie rozumiano jedynie naukę szkolną, książkową. Głęboki znawca narodu naszego, polityk i sławny pedagog, ks. Antoni Popławski, w dziele swém pod tytułem: O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacyi obywatelskiéj, projekt prześwietnéj Komisyi edukacyi narodowéj w marcu 1774 r. podany, Warszawa 1775,—mówiąc o szkołach parafijalnych, tak o chwili rozpoczęcia nauki się wyraża: „Najmłodsze dzieci będą oddawane do tych szkół po skończonych siedmiu latach. Ponieważ u nas ledwie się słowa dopyta na nich w szóstym roku. Tę wadę od rodziców pochodzącą trzeba będzie z czasem poprawiać, która powszechnie mówiąc, bardziéj milczącym niż mówiącym lud pospolity w kraju naszym uczyniła.“ Dziś nauczanie stosowane bywa już do małego dziecka 3—4-letniego w ochronkach, szkółkach i ogródkach t. z. froeblowskich; wszelako nie jest ono iście szkolném, książkowém: zasadza się na rozwijaniu umysłu dziecka stosowną metodą, za pomocą pewnych dobrze obmyślanych środków, bez książki, drogą rozrywek i zabaw. Najważniejszą chwilą nauczania jest tegoż rozpoczęcie, a to z powodu, że w skutek ścisłego związku ciała z duszą, nauczanie, jako dział pracy duszy, silnie oddziaływa na stronę człowieka fizyczną; i w miarę tego o ile co do sposobu i czasu jest stosownem, albo dozwala na prawidłowe rozwijanie się ciała, albo takowe ze szkodą człowieka tamuje. Pomijamy tutaj bliższe określenie chwili, w któréj należy z dzieckiem rozpocząć naukę sposobem froeblowskim; ta bowiem, jeśli dobrze jest prowadzoną, nigdy złego wpływu wywrzéć na ustrój dziecięcia nie może. Zastanowimy się tylko nad właściwą nauką szkolną, czyli książkową, a to bez różnicy, czy ona odbywa się w szkole publicznéj, czy téż w domu prywatnie. Że chwila rozpoczęcia téj nauki w pewnym dziecka wieku jest nieskończenie ważną, dowodzą już słowa naszéj b. komisyi edukacyi narodowéj, która w swych „Ustawach“ powiada: „Gdy przyjdzie do początków nauk, z czém się ani spieszyć ani opóźniać należy, miarkując się okolicznościami słabego lub dobrego zdrowia dziecięcia, otwartości lub tępości dowcipu i tym podobnemi; wtedy nieodstępnie tego rodzice przestrzegać powinni, aby nagle nie obciążać młodocianego umysłu naukami, gdyż w dalszym czasie dojrzalszego rozumu więcéj dzień jeden sprawi, niż długi przeciąg lekcyi w zahukaném a nierozwiniętém niemowlęciu.“ W podobnym duchu wyraża się między innymi znakomity nasz pedagog (r. 1774), Adolf Kamieński w dziele swojém, Edukacya obywatelska: „Do edukacyi duszy i oświecenia rozumu czekać należy pewnych lat.“ Zasady téj przestrzegano już w najdawniejszych czasach w Grecyi za czasów Solona; wypowiedział ją Hipokrates, w wieku ośmnastym Lineusz; u Rzymian rozróżniano: infantes, qui fari possunt, i puberes. A rzecz osobliwsza, że wszędzie rozróżniano przechody wieku na podstawie liczby siedm, która była wynikiem przemian widocznych nietylko w przyrodzie ale w człowieku, jak zmiany zębów w roku siódmym, czternastym, a niekiedy rośnięcie (zębów mądrości) w 21-ym. Wszystko to jednak działo się bez pewnéj podstawy umiejętnéj; dopiero czasy nowsze, w których rozpoczęto badania nad fizyjologiją człowieka, doprowadziły do pewniejszych w tym przedmiocie wyników i podały inne skazówki, podług których należy oceniać dziecka

stronę fizyczną i rozwijanie się umysłowe i do tego zastosowywać środki pedagogiczne i dydaktyczne; słowem, kiedy rozpocząć z niém właściwą naukę. Fizyjologija okazuje, że od urodzenia się dziecka każdy narząd, każda część organizmu ma swój czas oznaczony do dokładnego rozwinięcia się i osiągnięcia pewnego stopnia odporności; że atoli równomiernie pod rozmaitymi, tak zewnętrznymi jak i wewnętrznymi wpływami, rozwija się i strona umysłowa. Jest to czas wieku dziecięcego, a główne tegoż cechy są następujące. Ciało bardzo szybko rośnie, tak, że dziecko siedmioletnie w swéj miąższości i wadze 4—5 razy przewyższa nowonarodzone, dochodzi połowy wzrostu swego późniejszego i ma trzecią część wagi dorosłego. Najsilniéj rosną nogi i ręce, a kości tężeją; obok tego rozwija się mózg a z nim cały system nerwowy, tak że ten w całości i w swych częściach z końcem wieku dziecięcego dochodzi do granic swego rozwoju. W skutek tego, jako też w skutek rozwinięcia się narządów krążenia, oddychania, trawienia i uformowania się mięśni, krew normalnym sposobem opatruje mózg i piersi. Umysł dziecka początkowo jest zupełnie biernym, dopiero w drugim roku z rozwiązaniem się języka, czyli z objawami mówienia, objawia swą czynność. Dziecko wrażenia świata zewnętrznego przyjmuje i zatrzymuje je, nim jest w stanie oddać je w jakiéjkolwiek formie. Wrażenia otrzymuje za pośrednictwem zmysłów które używaniem się ćwicząc, stają się bystrzejsze i wiodą umysł do wyższych czynności: postrzegania, uwagi i spamiętania; powoli budzi się rozum i tegoż działanie: wyobrażenia, pojęcia, sądy, wnioski. Mowa rozwija się coraz więcéj. Wszelako samodzielność jeszcze ogranicza się na zatrzymaniu w pamięci, układaniu i pewném porządkowaniu otrzymanych wrażeń. W tym wieku wpływ pedagogiczny może być tylko ujemny, ogranicza się on na chronieniu ciała od obrażenia, umysłu od szkodliwych wrażeń, kieruje jednak wszystkiém nieznacznie. Koniec wieku dziecięcego znamionuje ze strony fizycznéj wielka ruchliwość, przyczém jednak objawia się zręczność, jako wynik panowania woli nad mięśniami; ze strony umysłowéj: ogromna obfitość wyobrażeń, tak wielka, że przewyższa liczbą późniejsze w tym kierunku nabytki całego życia, powtóre znaczna wprawa w mowie, któréj dziecko chętnie używa samo, i zadawanemi pytaniami u innych wywołuje. Otóż jest to chwila w życiu dziecka, w któréj przestaje być dzieckiem a staje się chłopcem lub dziewczęciem, i jest sposobném do rozpoczęcia z niém właściwéj nauki szkolnéj, książkowéj. Zachodzi teraz pytanie, w którym roku życia swego dziecko tego stopnia dojrzałości dochodzi, czyli kiedy wstępuje w wiek szkolny?

Niektórzy fizyjologowie przyjmują, jako jednostkę przemiany wieku człowieka, czas w jakim płód dorasta, t, j. 40 tygodni; dla wieku dziecięcego 400 tygodni czyli lat 7, tygodni 34, dni 6; dla chłopięcego lat 16, tygodni 17, dni 3; dla młodzieńczego koniec roku 23-go. Inni, a na ich czele słynny hygienista, Schreber, przeznacza w swojém materyjalistyczném zapatrywaniu się ukończony rok siódmy a początek ósmego, ponieważ wtedy mózg ma dochodzić ostatecznego kresu swego wykształcenia. Inni wreszcie twierdzą, że koniec roku siódmego jest do tego najstosowniejszą chwilą, ponieważ za tém przemawiają prawa rozwijania się fizycznego i umysłowego. Wszelako sprawa ta nie da się tak ogólnikowo ustalić, mianowicie z tego powodu, że na przyśpieszenie lub zatamowanie rozwoju fizycznego i umysłowego rozmaite wpływają okoliczności, a mianowicie: zdolności indywidualne, powszechny stan oświaty, różnice społeczne, życie rodzinne, oto-

czenie, a osobliwie położenie gieograficzne i klimat. Dziecko rodziców ze stanu umysłowo ruchliwszego wcześniéj dojrzewa, niż dziecię stanu np. wieśniaczego; to samo a nawet w wyższym stopniu da się powiedzieć o dzieciach mieszkańców krajów południowych, a północnych. Wreszcie chociażbyśmy przypuścili, że mózg dochodzi swego wykształcenia aż z końcem roku siódmego, któż może dowieść, że umysł dziecka dopiero wtedy zdolnym jest do nauki, gdy mózg jego doszedł swoich rozmiarów; wszakże tysiące mamy przykładów, że dzieci o wiele młodsze objawiają taką dojrzałość umysłową, taką pojętność, iż niepodobna zostawiać ich bez nauki. Z tego wynika, że najpewniejszą skazówkę, kiedy naukę szkolną należy rozpocząć, podaje dziecko samo, objawiając w swojém zachowaniu się ważny ten zwrot w jego umysłowém i fizycznėm rozwinięciu się, który wyraża się nie już samą dziecinną ciekawością, ale pragnieniem, popędem do nauki. Nie należy jednak rozumieć tego tak, iżby dziecko samo żądało książki, żądało wysłania go do szkoły; nie,—zwrot ten objawia się innym sposobem, mianowicie tém, o czém już wspomnieliśmy: postrzeganiem, uwagą, myśleniem, wydawaniem sądu o rzeczach, zgoła rozumniejszém mówieniem. Zwrot ten w powszechności, pomijając wyjątki, objawia się u dzieci wcześniéj dojrzewających, np. w krajach południowych, już w początku roku szóstego, u nas zaś u dzieci stanu umysłowo ruchliwego z początkiem siódmego, u innych z końcem siódmego i początkiem ósmego. Gdzie więc względy dyjetetyczne nie nakazują zwłoki, tam w tych latach powinna się z dziećmi rozpocząć właściwa nauka szkolna, bo one są już w wieku szkolnym.— Wspomnieliśmy o względach dyjetetycznych. Niestety, wyznać musimy, że te względy co dzień obecnie się nam same przypominają i zmuszają nas do częstszego odstąpienia od ogólnego prawidła. Mimo głębokich badań nad fizyjologiją życia ludzkiego, mimo rozumnych, a na umiejętnych podstawach podawanych rad dla wychowania fizycznego dzieci, stosunki nasze społeczne tak się zmieniły i zmieniają, iż nie zawsze nam pozwalają dzieci nasze wychowywać zupełnie zdrowo, osobliwie w miastach ludniejszych, gdzie młodzieży brak świeżego powietrza, świeżéj wody, swobodnego ruchu i zdrowego pożywienia. W takich okolicznościach koniecznością jest, a obowiązkiem rodziców, z uwagi na wątły organizm dziecka, choćby ono już było w wieku szkolnym, nie obarczać go nauką szkolną, odłożyć na pół roku, lub na cały rok ten termin; albowiem, jeśliby bez względu na to chcieli zastosować się do powszechnego prawidła, dziecko stałoby się ofiarą ich przedwczesnéj a nieoględnéj troskliwości. Nie nadarmo piszemy tutaj tę uwagę, bo niestety dziś, gdy wszyscy żyjemy za gorąco i za szybko, młodzież nasza zbyt wcześnie oddawana do nauki szkolnéj, w przeważnéj części przedstawia nam na sobie skutki tego pośpiechu, który się mści okrutnie. Dziś zawcześnie, nierozwinięte dziecko oddane do szkoły, zmuszone pracować umysłowo, zużywając przy téj ciężkiéj pracy zbyt wiele środków odżywczych, wydając więcéj niż przyjmując, powstrzymuje tém samém na pewien czas swój rozwój fizyczny, mizernieje, opada z sił, marnieje i karłowacieje fizycznie i niedołężnieje umysłowo. Stąd-to pochodzą owe liczne choroby, lub zarody chorób: wykrzywienie stosu pacierzowego, blada cera, osłabienie, ból głowy z powodu nieprawidłowego krążenia krwi, choroby piersiowe, krótki wzrok i t. d. Już nasz Jędrzéj Śniadecki słusznie utyskiwał na niestosowny kierunek wychowania: „Cały nasz byt—mówi—przeniosłszy teraz do mózgu, żyjemy po większéj części w świecie umysłowym, tak, iż zajmu-

jąc się jedynie kształceniem umysłu i naładowaniem młodych głów nauką, zaniedbujemy siły ciała i zdrowie. Mamy też po większéj części takich ludzi, jakich hodujemy, to jest ciała wątłe i niezdrowe, a naukę niedobrze strawioną, albo nie na właściwym zasianą gruncie.“ Z tego powodu, mając dobro dziecka na oku, rodzice dobrze wszystkie okoliczności rozważyć powinni, zanim je oddadzą do nauki szkolnéj; jeżeli nie jest rozwinięte dostatecznie fizycznie, nie objawia owego popędu do nauki, to powinno jeszcze, podług słów znakomitego znawcy duszy dziecięcéj, Froebla, „jak roślinka w ogródku, wzrastać wolne na domowéj glebie pod wpływem ciepła słońca rodzinnego,“ ponieważ od chwili rozbudzonego samodzielnie ruchu osobistych zdolności w dziecku, rozwój umysłu odbywać się będzie w stosunku rosnącym. W państwach, w których zaprowadzono t. z. przymus szkolny, ustanowiono również i wiek szkolny, w którym roku dziecko obowiązane jest rozpocząć uczęszczanie do szkoły: tak np. w Austryi po skończonym roku 6-ym, we Francyi podobnie, w Szwajcaryi w niektórych kantonach po skończeniu lat 7-miu i t. d. Wszelako wszędzie ustawy dozwalają wyjątków spowodowanych dyjetetycznymi względami na dziecko. Z tego, cośmy powiedzieli wynika: chwilą rozpoczęcia nauki szkolnéj z dzieckiem jest u nas w powszechności koniec roku siódmego; wyjątki stanowią z jednéj strony względy dyjetetyczne i słabe rozwinięcie się umysłowe dziecka, nakazujące zwłokę; z drugiéj zaś strony dobry stan zdrowia i jawne rozwinięcie umysłu, skłaniające do przyśpieszenia.

Co się tyczy trwania nauki, ta rzecz jest bardzo względną. Pomijając nadzwyczajne wypadki ciężkiéj choroby, w skutek czego nauki muszą być przerwane i trwają dłużéj, albo nawet nie mogą być ukończone; trwanie ich zależy od zawodu przyszłego, do którego się uczeń sposobi, a w miarę tego, od rozłożenia takowych w szkole, do któréj uczęszcza. Drugą kwestyją jest trwanie nauki w saméj szkole, t. j. kiedy takowa ma się rozpoczynać, ile godzin codziennie trwać. Dzisiejsze urządzenie szkół i mnogość rozmaitych przedmiotów naukowych, jakie w szkołach wykładają, wymagają po uczniu dłuższego czasu każdego dnia na naukę szkolną. Przesiaduje on w niéj przed południem od 2—4 godzin, po południu od 2—3. Na tém jednak nie koniec. Przygotowania dla szkoły i prace domowe zabierają mu również sporo czasu. Że takie ustawiczne siedzenie to w szkole to w domu nad książką, nie przyczynia się do zdrowia naszéj młodzieży, każdemu wiadomo. Same ustawy szkolne, uwzględniając te okoliczności, prócz świąt uroczystych, ustanowiły pewne odpoczynki w tygodniu, udzielając to jeden cały dzień, to dwie połowy dnia wolne od nauki szkolnéj i polecając, aby nawet w ciągu saméj nauki zachowywano pewne kilkominutowe przestanki dla wytchnienia; niektóre zakłady, gdzie na to pozwalają stosunki, podczas tych pauz wyprowadzają nawet młodzież na krótką przechadzkę na świeżém powietrzu, lub dozwalają ćwiczeń gimnastycznych.

W szkołach t. z. średnich, które w różnych krajach różne mają nazwiska: gimnazyja, licea, progimnazyja, szkoły realne, kolegija i t. d. zwykle bywa prawem przepisany wiek, w którym uczeń do nauk przyjętym być może; prawie powszechnie jest to ukończony rok dziesiąty. Zwykła dzienna nauka rozłożoną bywa na przedpołudniową i popołudniową, tak np. w Austryi, w Niemczech; rozpoczyna się od godziny 8-éj i trwa do 11-éj, a w klasach wyższych do 12 éj; popołudniu zaś od godz. 2-éj do 4-éj, w miesiącach zaś letnich od 3-éj do 5-éj; zajmuje tedy

dziennie 5—6 godzin ustawicznego przebywania w szkole. W innych krajach, jak np. w Rosyi, dzienna nauka odbywa się tylko raz, bez przerwy w południowych godzinach, a to od godz. 9-éj z rana do 3-éj po południu; przy czém jest pewna pauza około godziny 12-éj. Ze względów pedagogicznych i hygienicznych wydaje się nam pierwszy sposób urządzenia dziennéj nauki w dwóch częściach stosowniejszy. Uczeń, mając swe prace podzielone i mając na nie pewien czas w domu, łatwiéj i lepiéj może im podołać. aniżeli, gdy wszystkie skupione są na jedną chwilę. Uczeń uwolniony na czas południowy ze szkoły, może w domu rodzicielskim swobodniéj się poruszać, świeższém odetchnąć powietrzem, aniżeli to dziać się może, gdy przepędza ten czas w zakładzie, w którym ani tyle miejsca ani tyle swobody być nie może, co w domu. Zresztą, pożywiwszy się przed godz. 9-tą, a potém około 12-téj coś zjadłszy, przychodzi do domu z silnym apetytem, jé żarłocznie bardzo szybko i wiele, co nigdy zdrowiu nie służy. W szkołach średnich o podzielonéj nauce dziennéj, zwykle przepisane są przestanki na wypoczęcie 10-ciominutowe, a to po godzinie drugiéj (10) i po trzeciéj (11); wówczas wolno uczniom wyjść na dziedziniec szkolny, przechadzać się, poruszać się swobodniej; na dany zaś znak winni jednak wszyscy znajdować się w swych klasach; po południu przestanków takich nie ma. Prócz tych codziennych przestanków w Austryi i w Niemczech środy i soboty są po południu wolne od nauki przedmiotów obowiązkowych, i zwykle o téj porze w tych dniach odbywa się nauka przedmiotów nadobowiązkowych, jak np. rysunków, śpiewu, kaligrafii, pewnych języków nowożytnych, gimnastyki i t. d.

Uczeń wstępujący w przepisanym wieku do szkoły średniéj, kończy ją zwykle mając lat 19—20 i przechodzi do szkół wyższych, uniwersytetu, politechniki i t. d. W tych wszystkich szkołach wyższych żadnych nie mają stałych czasowych odstępów; toczą się one przez cały dzień od rannych godzin aż do wieczornych w najrozmaitszych umiejętnościach. Słuchacze zaś każdego wydziału mają obowiązek w pewném półroczu słuchać pewną liczbę godzin wykładów właściwych przedmiotów.

W końcu wspomnieć tu należy o t. z. wielkich feryjach czyli wakacyjach, które w różnych krajach różnie są urządzone. I tak w Austryi przypadają w jednym ciągu na miesiąc lipiec i sierpień, w Niemczech są podzielone na dwa działy feryj zimowych i letnich, w innych krajach inaczéj.

Kiedyż nauka szkolna ma się kończyć? Na to pytanie pozornie łatwa jest odpowiedź: wtedy, gdy do swego przyszłego zawodu uczeń potrzebnych wiadomości nabędzie. Lecz ileż-to przeszkód znajduje uczeń w téj podróży szkolnéj, umiejętnéj? Jednych źródła są w nim samym, inne wcale od niego niezawisłe: oby jednak uczucie potrzeby nauki nie opuszczały go nigdy!

S. Sobieski.

Czasopisma polskie dla młodego wieku. Z dziejów pedagogiki wiadomo, że pierwszy Adelung, wpadłszy na myśl wydawania czasopism dla dzieci, w ścisłém słowa tego znaczeniu, urzeczywistnił ją, ogłaszając swój „Tygodnik.“ Ponieważ jednak sam nie umiał się nagiąć do poziomu umysłowości dziecięcéj i nie władał stylem przystępnym, wezwał więc Chrystyana-Feliksa

Weissego (ur. 1726, zm. 1804), który się już dał poznać szerokiéj publiczności ze swych prac dramatycznych, i jemu przedsięwzięcie swoje w r. 1774 powierzył. Weisse chętnie zajął się czasopismem, nadał mu napis: „Przyjaciel dzieci“ i odrazu trafił na najwłaściwszy sposób przemawiania do serc i umysłów młodocianych. Wychodząc z przeświadczenia, że dzieci najchętniéj przejmują rady i wzory od rówieśników swoich, wystawił w czasopiśmie swojém wzorową rodzinę, i przeznaczył w niéj pierwsze role chłopcom i dziewczętom, skreślił ich charaktery i kazał im rozmawiać o rozmaitych przedmiotach, opowiadać powieści, odgrywać komedyjki i t. d. Każdy zeszyt „Przyjaciela dzieci“ zawierał coraz to inne przedmioty, ale wszędzie też same osobistosci; czasami tylko występowali rodzice i ochmistrze. Udało się Weissemu pozyskać przychylność dla téj pedagogicznéj rodziny w całych Niemczech i sprawić tak silne złudzenie, iż rozpowszechnione było przekonanie, jakoby Weisse opisywał dom własny i pod przybranemi imionami kazał grać role swoim dzieciom. Nieraz odwiedzano go z dalekich stron. Ujrzawszy jego dzieci, pytano się, które z nich jest sławnym Karolkiem, czułą Lotką i t. p. Nieraz przysyłano podarunki dla Karolka i Lotki... Wpływ „Przyjaciela dzieci“ był nadzwyczaj wielki, przebiegł Niemcy, dosiągł Francyi, a za jéj pośrednictwem przedostał się i do innych krajów. Pośrednikiem w tym względzie był Arnold Berquin (1749—1791), którego „Ami des enfans,“ jak u innych narodów, tak i u nas znalazł bardzo dobre przyjęcie. Posiadamy dwa tłómaczenia tego pisma, jedno z końca XVIII-go, drugie z początków XIX-go stulecia. Powodzenie wydawnictw Weissego i Berquina wywołało cały szereg czasopism dla wieku młodocianego, zwiększający się z rokiem każdym, a przedstawiający najróżnorodniejsze ich okazy, począwszy od codziennych a kończąc na miesięcznych lub rocznych, począwszy od wyłącznie zabawie i rozrywce poświęconych, a kończąc na oddanych poważnéj lubo przystępnie wyłożonéj nauce.

Dzieje naszych czasopism dla dzieci są jeszcze bardzo niedawne, gdyż liczą lat zaledwie 60; ale i w tym niedługim przeciągu czasu można już wyróżnić jeżeli nie okresy to chwile, mające właściwe sobie cechy. Chwil takich widzimy trzy: pierwsza przedstawia nastanie i szybki rozwój czasopiśmiennictwa wśród najpomyślniejszych stosunkowo warunków zewnętrznych. Nietylko ogniskiem ale jedynym punktem, w którym rozwój ten się dokonywał, było Królestwo. Rok 1831 kładzie kres temu wiele nadziei na przyszłość budzącemu ruchowi pedagogicznemu. Odtąd następuje trzydziestoletni przeciąg czasu, w którym czasopiśmiennictwo nie zamiera wprawdzie—gdyż popęd raz nadany zanadto był silnym, a potrzeby wychowawcze ciągle były też same,— ale z powodu bardzo trudnych okoliczności, wegietuje; pisma trwają krótko, najwyżéj lat pięć, znikają i znowu powstają. Pod względem ilości i teraz stoi na czele Warszawa; pod względem wartości wewnętrznéj, przez czas wprawdzie krótki, góruje Poznań; Galicyja daje bardzo słabe objawy życia. Nareszcie z r. 1861 rozpoczyna się chwila trzecia, trwająca do dziś dnia; czasopisma, jedno przynajmniéj, utrzymują się bez przerwy, jest zatém owa ciągłość rozwoju, któréj poprzednio nie było. Ciągłość ta wszakże objawia się tylko w Warszawie; w innych głównych miastach dawnéj Rzeczypospolitéj trwa jeszcze poprzedni stan rzeczy: pisma powstają i upadają. Pierwsze miejsce po Warszawie trzyma teraz Lwów, a drugie (zarazem ostatnie) Poznań. Cechy tych chwil ważnych w krótkiéj historyi naszych pism peryjodycznych dla dzieci

podaliśmy tylko zewnętrzne; co się bowiem wewnętrznych tyczy, te niewielkiéj w tym 60-letnim przeciągu czasu uległy zmianie. Ideał wychowawczy z początku miał przeważnie charakter uczuciowy i etyczny; umysłowa strona nie była wprawdzie zaniedbywana, ale traktowano ją jako rzecz poboczną. Szło o wychowanie i wykształcenie dobrych Polaków i Polek, zacnych pod względem uczucia narodowego obywateli kraju; stosowano zatém środki pedagogiczne ku osiągnięciu tego celu. Naukę uważano bardziéj za materyjał, którym się umysł czytelnika wzbogacać był winien, aniżeli za środek rozwinięcia go i stopniowego przygotowania do samodzielnego myślenia. Dopiero w ciągu ostatniéj chwili rozwoju czasopiśmiennictwa, zwrócono baczniejszą uwagę na to drugie metodyczne znaczenie nauki i starano się je w mniéj lub więcéj szczęśliwy sposób spożytkować dla korzyści i zabawy młodych czytelników. Za środek posłużyły najprzód nauki przyrodnicze, które téż teraz dopiero zyskały właściwe miejsce w sprawie wychowania, dawniéj bowiem służyły tylko do zaspokojenia ciekawości, lub jako prosty materyjał. Obecnie i z innych nauk starają się popularyzatorowie wyciągnąć bardziéj metodyczne pożytki. A co do charakteru literackiego, pamiętać trzeba, że czasopiśmiennictwo nasze powstało w chwili, kiedy się rozpoczyna u nas wielki ruch romantyczny, lecz że wpływ jego odczuło ono stosunkowo bardzo późno. Usposobienie i uzdolnienie pierwszéj u nas twórczyni czasopism oddziałało bezpośrednio i trwale na ich charakter w czasach późniejszych. Była ona wychowana w czasie panowania sentymentalizmu; więc téż ten kierunek ducha w jéj poglądach górował, był jednakże miarkowany inną stroną jéj umysłu; nie była to bowiem marzycielka, lecz kobieta praktyczna. Ten napół sentymentalny napół praktyczny kierunek przetrwał niemal do dziś dnia w beletrystyce dla dzieci. Romantyczność wpłynęła głównie tylko na poezyją w pedagogicznych celach stosowaną i to dopiero około r. 1850; świadczą o tém dość liczne legiendy w pismach dla dzieci owego czasu spotykane. Późniéj jeszcze dostał się do beletrystyki drugi pierwiastek romantyczności, t. j. fantastyczność, przeciwko któréj głosy pedagogów zawsze prawie u nas powstawały i jéj wybujania nie dopuszczały.

Ten charakter czasopism naszych dla dzieci rozjaśni się dokładniéj, gdy poznamy szczegóły ich rozwoju.

W sprawie założenia pism peryjodycznych podążono u nas za przykładem obcym, ale nie rychło, bo dopiero w 50 lat po ukazaniu się pierwszego numeru „Przyjaciela dzieci“ Weissego. Wszystko, co w przeciągu tego pięćdziesięciolecia dla czytelni dziecinnéj systematycznie robiono, można objąć ogólną nazwą „pism zbiorowych“ lecz nie peryjodycznych. Takiemi były przełożone „Magazyny“ pani de Beaumont, „Wieczory zamkowe“ pani Genlis, „Teatr dla młodych,“ tejże (w tłómaczeniu ks. Ładowskiego, r. 1788), „Przyjaciel dzieci“ Berquina, „Biblijoteka dziecinna i młodziańska“ Campego, „Nowy Buffon dla młodzieży,“ „Gieografija historyczna,“ a wreszcie i oryginalne: „Moje Rozrywki“ Anny z Radziwiłłów Mostowskiéj (Wilno, 1806). Pierwszém naprawdę peryjodycznem pismem były dopiero „Rozrywki dla dzieci.“ Czy praca Mostowskiéj nie dostarczyła im połowy tytułu, trudno wiedzieć; inicyjatorka i twórczyni czasopism dziecinnych u nas nie wspomina o tém w „Pamiętniku“ swoim—gdzie pod d. 10 września 1823 r. następne zapisała słowa: „Sama się dziwię wielkości, liczbie, śmiałości projektów moich, a przecież zdaje mi się, że wszystkie z jak największą łatwością

uskutecznię. Bądź-to skutkiem większéj w piśmie łatwości, bądź lepszego zdrowia, coraz rozszerza się przedemną mój zawód literacki, na coraz więcéj przedmiotów oko moje się zwraca; a razem zapewnia, że każdemu da radę. Przyznać należy, iż pierwszym do nowego zamiaru powodem była prawie pewność zupełna, że tysiąc zł. z pensyi matce mojéj ujmą. Od wielu osób słyszałam, że najkorzystniejszą gałęzią literatury są pisma peryodyczne dla dzieci; dręczona więc chęcią wynagrodzenia matce, co utracić miała, przyszło mi na myśl wydawać pismo peryodyczne dla dzieci; plan, prospekt, w momencie napisałam.“ Takie były myśli i projekty 25-letniéj Klementyny Tańskiéj, wówczas już dobrze znanéj ogółowi polskiemu z kilku pożytecznych dla młodzieży dziełek, a mianowicie z wielce wpływowéj na rozwój wychowania naszego „Pamiątki po dobréj matce.“ Z zamiarami swoimi zwierzyła się matce, rodzinie całéj, przyjacielowi domu, literatowi M. Wyszkowskiemu, a gdy je wszyscy pochwalili, ogłosiła prenumeratę na czasopismo mające wychodzić co miesiąc od 1-go stycznia 1824 roku p. t. „Rozrywki dla dzieci,“ 24 złp. rocznie w Warsz., 30 po województwach.

Chwila była bardzo dobrze utrafiona; wówczas bowiem we wszystkich dzielnicach dawnéj Rzeczypospolitéj czasopiśmiennictwo, mianowicie poważne, wielce podupadło; w Warszawie wychodziło w bardzo skromnych rozmiarach, jedno tylko pismo peryjodyczne naukowe, t. j. „Pamiętnik umiejętności, sztuk i nauk;“ tak, że przybycie „Rozrywek“ nietylko dla dzieci ale i dla starszych nader było pożądaném. A jeżeli sama myśl wydawania czasopisma we właściwéj zjawiła się chwili, to jéj wykonanie zadowolniło w wysokim stopniu czytającą publiczność. W przedmowie „do dzieci“ sympatyczna autorka skromne dawała obietnice. „Być wam użyteczną—pisała—nauczać was i zabawiać, dopomagać, o ile w mocy jest mojéj, do rozkrzewienia w sercach waszych czystéj miłości cnoty, ten jest mój zawód cały.“ Przyrzekała umieszczać w „Rozrywkach“ oryginalne i naśladowane „pisemka,“ wiele zdarzeń prawdziwych, wiele szczegółów o żyjących dzieciach, a nadewszystko nauki moralne i wspomnienia narodowe, gdyż „takowym żywiołem najlepiéj młode dusze karmić przystoi.“ Na pierwszym względzie miała dzieci, ale nie zapominała i o rodzicach, w tém słusznem i pedagogicznie rozumném przypuszczeniu, że pismo jéj czytać będą dzieci pod nadzorem i kierunkiem matek czy ojców, lub wogóle starszego rodzeństwa. Program cały wypełniła Tańska zaraz w 1-szym numerze „Rozrywek,“ który poznawszy, zaznajomimy się z układem czasopisma.

Najprzód pod ogólnym napisem „Wspomnienia narodowe“ znajdujemy króciutkie opowiadanie: „Dobroczynność ks. Adama Czartoryskiego J. Z. P.“ Tańska wyznaje, iż od dzieciństwa samego Czartoryski był celem uwielbienia jéj i wdzięczności; potém wyraziwszy cześć swą dla legijonów polskich, opowiada, jak legijonista pewien przedany do Stambułu, został wykupiony przez Turka, którego niegdyś Czartoryski wyswobodził.—W drugim dziale p. n. „Powieści“ mieści się powiastka moralna („Suknia perkalowa“), którą można uważać za typ znacznéj liczby utworów Tańskiéj tego rodzaju. Jestto jedno zdarzenie z dziejów zubożałéj rodziny, temat tak często w pismach Tańskiéj obrabiany, niewątpliwie jako charakteryzujący ówczesną chwilę. Dążnością powiastki jest chęć wytępienia próżniactwa i nieochędóstwa za pośrednictwem zawstydzenia i przykładu

inaczéj robiących: matka kazała leniwéj i nielubiącéj porządku córce ubrać się na balik w sukienkę perkalową źle zrobioną i poswędrzoną; zawstydzenie poprawiło dziewczynkę, która się przekonała, że „gospodarstwo domowe,“ to jeden z pierwszych obowiązków kobiety. — W trzecim dziale, zatytułowanym „Anegdoty prawdziwe o dzieciach“ czytamy szczerą odpowiedź Klemenci.—W czwartym dziale p. n. „Wyjątki służące do ukształcenia serca i stylu“ spotykamy krótkie wypracowanie „o wdzięczności“ i wyjaśnienie paru synonimów.—W piątym dziale p. t. „Wiadomości mogące być matkom przydatne“ znajdujemy „Listy matki o wychowaniu córek swoich,“ według wzoru francuskiego obrobione. Na końcu samym, już bez osobnego nadpisu, pomieściła autorka przypowieść p. t. „Noc pierwszego dnia roku.“

Odtąd przez lat pięć (1824—1828) Tańska program powyższy udoskonalała i cokolwiek rozszerzała. Szczególniéj dział „wspomnień narodowych“ wypełniany był artykułami coraz lepszymi, coraz bardziéj zajmującymi. Tu bowiem mieściły się życiorysy sławnych Polaków, zazwyczaj uczonych i poetów (Wacław Rzewuski, Onufry Kopczyński, Aloizy Feliński, Jan Gdańszczanin, Skarga, Naruszewicz, Krasicki, Karpiński, Kniaźnin, Czacki, Piramowicz, Szymanowski i t. d.), rzadziéj polityków lub wojskowych (Jan Tarnowski, Stanisław Małachowski), wreszcie dwu kobiet: Maryi Leszczyńskiéj i Maryi Lanckorońskiéj. Kilka z pomiędzy tych życiorysów dziś jeszcze mają wartość, i to nietylko pod względem pedagogicznym, ale i naukowym; w wielu znajdujemy znaczne usterki, albo w skutek tego, że przybyły nowe materyjały bijograficzne, albo że zmienił się punkt widzenia i sądu literackiego lub naukowego. Ze względów pedagogicznych na szczególną zasługują uwagę dwa życiorysy, w których Tańska wypowiada swe uwielbienie dla idei samopomocy i zaznacza przyjemność, z jaką kreśli żywoty tych ludzi, co z niskiego stanu do wyżyn społecznych się wznieśli; są to krótkie, zresztą i niezbyt pięknie skreślone, szkice z r. 1827, jeden o Dantyszku, drugi o Strusiu. Zaznaczyć też wypada z zapałem napisaną pochwałę księdza Żubra, nauczyciela religii Tańskiéj; wystawia tu wdzięczna uczennica jego łagodność, dobroczynność, umiejętne przemawianie do ludu, opiekowanie się nim; a pochwałę tę usprawiedliwia trafną uwagą, że nie tylko na polu wojny, w literaturze i naukach, lecz w każdym życia zawodzie wielkim stać się można. Obok życiorysów znajdowały się w dziale „Wspomnień“ powieści historyczne, z początku słabe pod względem pomysłu i wykonania, potém coraz doskonalsze; dosyć tu przytoczyć dla przykładu „Listy Elżbiety Rzeczyckiéj“ i „Dziennik Franciszki Krasińskiéj.“ Pod względem wychowawczym „Listom E. Rzeczyckiéj“ możnaby zrobić jeden ważniejszy zarzut, a mianowicie żadném słowem autorki nie zganiony brak poczucia godności własnéj w rodzinie Rzeczyckich, w stosunku do możnych i bogatych. W tymże wreszcie dziale mieściły się opisy różnych stron kraju rodzinnego (okolice Warszawy, Podlaskie, Lubelskie, Sandomierskie, Krakowskie, Prusy). Najważniejszą ich zaletą było przypominanie młodzieży tego, co znać i kochać powinna; wykonanie niezawsze liczyło się z wymaganiami umysłu młodocianego; zbyteczne przeładowanie szczegółami nie może uczynić obrazu pociągającym. Zazwyczaj opisy na pierwszym planie mają wspomnienia historyczne, popierane nieraz długiém wyliczaniem sławnych osobistości, napisów grobowych, a nawet aktów urzędo-

wych; na drugim planie są zwyczaje, obyczaje i podania ludowe, na ostatnim— krajobrazy. Niektóre z opisów mają dziś wielką cenę, tak np. opis Puław jest obecnie najdokładniejszém sprawozdaniem z tego, czém była ta siedziba Czartoryskich w r. 1825.

W dziale drugim pomieściła Tańska 40-ci powiastek obyczajowych nader różnéj wartości. Wszystkie mają cel pedagogicznie dobry: wykorzenienie jakiéjś wady, a zalecenie jakiéjś cnoty z zakresu życia dziecinnego lub nawet starszych osób; wykonanie zaś raz jest prostém, gładkiém i potoczystém tylko opowiadaniem, bez żadnéj staranności pod względem charakterystyki powieściowéj; to znów wznosi się cokolwiek, stając się obrazem malowniczym albo pewnych stron życia zewnętrznego albo pewnych uczuć. Stały się one niezmiernie popularnemi; przedrukowywano je nie tylko w dziełach Tańskiéj, ale w najrozmaitszych wypisach; naśladowano je pod względem nastroju i stylu. Do najlepszych należą: „Listy Monisi," „Paweł Koczmara," „Kominek," oraz kilka powiastek naśladowanych z angielskiego. Ze względów pedagogicznych zwracają uwagę te utwory, w których przedstawiona jest dola rodzin zubożałych, gdyż nasuwa się tu pytanie, jakich środków one używają dla powetowania strat losowych. Otóż na to pytanie słyszymy niezbyt pocieszającą wiadomość w „Magdusi i Julisi," w „Złotówce," w „Matce i synu," los szczęśliwy córki, idącéj dobrze za mąż, wydobywa z ubóstwa rodziny; w „Cnotliwém ubóstwie" zapis 10000 złp. przez krewnego zapewnia utrzymanie; „Wychowanica" poniewiera się u bogatych krewnych; idea niezależności pracą zdobytéj nie ujawnia się tu nigdzie. W tymże dziale już w czerwcu 1824 pomieściła T. pierwszą komedyjkę p. n. „Obchód urodzin," napisaną, jak powiada „dla wyprowadzenia dzieci z kłopotu, którego sama doświadczała." Dzieci nie mogły obmyśleć żadnéj zabawy na urodziny mamy: ciocia poradziła im „zabawę naprędce" t. j. żywy obraz z deklamacyją, któréj sens moralny: że wdzięczność i miłość najlepszém są powinszowaniem. Upłynęło wszakże półtora roku, zanim pomieściła Tańska drugą i trzecią komedyjkę („Szkółka," „Wesele Marysi i Jasia"); inne pojawiły się dopiero w ostatnim roku wychodzenia „Rozrywek." Komedyjki Tańskiéj nie miały żadnéj pretensyi do znaczenia artystycznego; zadaniem ich było posłużyć do korzystnéj i pouczającéj zabawy, do wprawy w dobre wymawianie i nabranie zgrabnych ruchów, do wpojenia wreszcie w serca młodociane jakiéjś przestrogi moralnéj. Do najlepszych należą: „List i Piosnka," „Zegarek," „Podwieczorek w Bielanach," „Odjazd nauczyciela," wreszcie „Wesele Marysi i Jasia," gdzie zwyczaje ludowe z wielką trafnością są odtworzone. Jako pedagogicznie chybioną musimy uważać komedyjkę „Odwet," jakkolwiek bowiem cel jéj jest moralny, środki przecież do przeprowadzenia go użyte (dwukrotne kłamstwo ojca, wywiadywanie się od sług o postępowaniu dzieci i t. p.) na pochwałę zasłużyć nie mogą.

Trzeci dział najżywiéj wówczas interesował młodziutkich czytelników w Warszawie; dowiadywali się tu bowiem nieraz o słowach i postępkach rówieśników swoich, częstokroć dobrze sobie znanych, i miewali nadzieję, że i ich jakie dowcipne słówko zostanie w „Rozrywkach" pomieszczone. Sarkali wprawdzie niektórzy pedagogowie na niewłaściwość ogłaszania dziecięcych słów z obawy, ażeby to nie wpłynęło na rozdmuchanie lub zwiększenie próżności młodziutkich bohaterów; sarkanie ich miało niewątpliwie wiele gruntownych argumentów za

sobą, tém bardziéj, że nie pochwalamy przecież postępowania rodziców, którzy wśród grona krewnych tylko i przyjaciół zbytecznie dzieci swoje wychwalają. Ale cóż było robić z powszechném wówczas upodobaniem czytelników, interesujących się nadzwyczaj żywo tym właśnie nie bardzo pedagogicznym środkiem rozbudzania ciekawości i roztropności?... Bądź-co-bądź ówczesne złe dzisiaj już nie tylko złém być przestało, ale się nawet na dobre zmieniło; posiadamy bowiem zbiorek bardzo dobrych, dowcip zaostrzających i do przytomnego odpowiadania pobudzających anegdot, które nie są tłómaczone, naciągane i wymuszone, ale wprost z życia wzięte.

W czwartym dziale, oprócz króciutkich rozprawek treści moralnéj: o dobréj sławie, o pracy, o pogardzie bogactw, o korzyściach dziecinnego wieku, o dobroczynności i t. p. znajdowała się ważna pod względem wychowawczym korespondencyja Zdzisława z Wandą (zeszyt kwietniowy i majowy r. 1824), karcąca brzydki zwyczaj pisywania listów po francusku. Zdzisław przemówił gorąco do „wzrastających dziewcząt“ za językiem ojczystym: „obym mógł wlać w dusze wasze szlachetny ku narodowości zapał; obym mógł napoić młodociany umysł tém przekonaniem, że wy podnieść język polski możecie.“ „Niewiasty starsze—mówi daléj—choćby chciały, nie potrafią już nabyć biegłości; lecz wasz giętki umysł na każdą stronę nachylić jeszcze można; zostawszy żonami i matkami, wpoicie w serca córek waszych uczucia i zdania; zgubny przesąd ustanie na was, zakończy się na dzisiejszém pokoleniu i od was się ustali prawdziwych Polek pasmo; od was powstanie epoka nowego mowy ojczystéj odrodzenia. Proście usilnie rodziców i opiekunów, niech was każą gruntownie uczyć po polsku. Modlitwy, wypisy treści, dzienniki, listy, piosenki niech będą po polsku, strzegąc się pilnie mieszania słów i wyrażeń francuskich. Nie wierzcie tym, którzy utrzymują, że w języku naszym wydać nie można drobnych i trafnych postrzeżeń, uczuć delikatnych, że nikt z niego języka towarzystwa, języka serca uczynić nie potrafi. Chciałożby Niebo dać Polkom tkliwość i dowcip, a nie użyczyć im mowy, w któréjby te dary wyrazić mogły? Nie! pięknym, bogatym, słodkim jest nasz język, lecz ktokolwiek nim w młodości wzgardzi, przed tym na zawsze skarby swoje zamyka“... Po téj wymownéj odezwie daje Zdzisław siostrze swéj trafne rady pod względem nabycia wprawy w języku polskim; Tańska zaś, rozwijając myśli przezeń rzucone, ułożyła następnie szereg wyjątków z celniejszych pisarzy naszych, najprzód pod napisem „Kolenda Polki,“ a potém (spostrzegłszy się, że użyła wyrazu cudzoziemskiego), p. t. „Wiązanie.“ Tu pomieściła wypisy z dzieł Reja, Górnickiego, Orzechowskiego, Lubomirskiego (Stanisława), Modrzewskiego, Fredry (Andrzeja Maksymilijana), Klonowicza, Włodka, Skargi, Maczulskiego. Pod tym względem położyła Tańska jednę z najważniejszych zasług: spopularyzowała mało lub wcale już nieczytywanych autorów, zręcznie wybrała najpiękniejsze ustępy, ażeby zachęcić młodzież do odczytania całości, praktycznie uzupełniła te suche wiadomostki, jakie młodzi czytelnicy mogli posiadać o dziejach literatury krajowéj.

W dziale piątym, przeznaczonym wyłącznie dla wychowawców, a mianowicie matek, ogłosiła Tańska 32 listy o wychowaniu dziewcząt, w sposób nadzwyczaj przystępny napisane, a oprócz tego kilka artykułów treści pedagogicznéj, tak tłómaczonych jak i oryginalnych. Do nich należą: „O wychowaniu w ogólności i o trudnościach, jakie dziś nastręcza (rzecz wyjęta z „Annales de l'Educa-

tion“ wydawanych od r. 1811 przez Guizot'a);“ „O różnicy postępowania, jakiéj w wychowaniu odmienność charakterów wymaga (z tegoż wydawnictwa);“ „Słów kilka o wakcynie;“ „O pierwotném wychowaniu (mieści bardzo trafne uwagi);“ wreszcie „Próba sposobu dawania nauki religii w szkołach początkowych,“ przez Józefa Lipińskiego, gdzie autor radzi dopełniać naukę katechizmową za pośrednictwem rozmowy poufałéj, tak prowadzonéj, iżby silne na dzieci wywrzeć wrażenie. Lipiński wypracował cały podręcznik takich rozmów mianych na egzaminach; Tańska znała dwie, z tych jednę, objaśniającą przystępnie pojęcie o nieśmiertelności, w „Rozrywkach“ przytoczyła.

Tańska była nietylko redaktorką ale i autorką „Rozrywek,“ spółudział bowiem innych pisarzy nadzwyczaj mało się uwydatnił. Pomagał jéj Kazimierz Brodziński, pisząc niektóre przypowieści („Rozpacz i ufność,“ „Kłosy czerwone,“ „Gorliwość i pokora“), Michał Wyszkowski, układając tak zwane bouts-rimés, Antoni Górecki, podając kilka bajek, Łukasz Gołębiowski, pisząc artykuły treści historycznéj („T. Czacki“), Lach Szyrma, przedstawiając „Opis podróży do jednéj części Prus niegdyś polskich,“ Józef Lipiński, wreszcie kryptonim A. S. W porównaniu z ogółem prac pomieszczonych w 10-ciu tomach „Rozrywek“ te z zewnątrz zdobyte artykuły stanowią cząstkę nader drobną.

Z powyższego przedstawienia bogatéj zresztą treści „Rozrywek“ wnieść można, że brakowało w nich czterech pierwiastków wychowawczych, napotykanych pospolicie w dzisiejszych czasopismach dla dzieci: żywiołu fantastycznego, zadań zaostrzających zdolności kombinacyjne, wiadomości z krajoznawstwa i literatur obcych, wreszcie artykułów z nauk przyrodniczych.—Co do pierwszego, pamiętać wypada, iż lubo czas wychodzenia „Rozrywek“ przypadł na chwilę wytwarzania się poezyi romantycznéj, to w pedagogice, uprawianéj przez ludzi wychowanych w ideach „wieku oświeconego,“ najmocniéj właśnie powstawano nietylko na powieści o strachach, lecz nadto na wszelkie bajki cudowne, na wszelki wybujały polot fantazyi. Filantropinizm czyli realizm wychowawczy, wówczas panujący, starał się najusilniéj o wzmocnienie, rozszerzenie i ugruntowanie rozsądku, który miał się stać jedynym życia kierownikiem; musiał zatém być wolnym od wpływów fantazyi. Tańska poglądy te prawie bezwarunkowo podzielała i dlatego żadnéj fantastycznéj powieści w „Rozrywkach“ nie pomieściła. Jedynym wyjątkiem zdawaćby się mogła wydrukowana w r. 1828 „Safira czyli Zegarek cudowny,“ bajka napisana po francusku w r. 1821 przez młodo zmarłą hrabinę Borkowską, a tłómaczona przez Tańską. Bliższe atoli zastanowienie się nad treścią téj bajki przekonywa, że prócz rozciągniętéj na dłuższy szereg obrazków alegoryi, niema w niéj istotnie właściwéj karmi dla wyobraźni. Safira jest to królewna otoczona wróżkami i skazana przez „złośliwego gienijusza“ na żywą wyobraźnią i ustawiczne zapominanie obecności z powodu myśli o chwilach przyszłych. Wróżka dała jéj zegarek wskazujący wszystkie wypadki wcześniéj o godzinę. Nietylko wszakże ten cudowny przyrząd, ale miłość nawet nie pomogła Safirze, dręczącéj się ustawicznie tém, co miało nadejść, a przez to nie używającéj przyjemności chwili obecnéj. Dopiero litość, powstała w sercu Safiry na widok matki, któréj córkę lew rozszarpał, zniewoliła ją do poświęcenia całéj uwagi temu wypadkowi, co ją od przekleństwa „złośliwego gienijusza“ uwolniło. Sens moralny: „to co dla drugich czynimy, jest krokiem do nieśmiertelności i życie na-

pełnia.“ Złośliwy gienijusz, wróżki, cudowny zegarek, miały bezwątpienia w sobie więcéj plastyczności, aniżeli zwykłe alegoryje w powiastkach i bajkach zawarte; w każdym atoli razie łatwo było podstawić pod nie całkiem abstrakcyjne pojęcia; dążność zresztą przeciwną była pobudzaniu wyobraźni.—Co do zadań mających na celu ćwiczenie zmysłu kombinacyjnego, to szczupłą ich liczbę zawiera jeden tylko zeszyt marcowy z r. 1826. Są tam opisane „gry ćwiczące umysł.“ Podając je, autorka kładzie silny przycisk na ich pożyteczność w sprawie „gładkiego wysłowienia się“ bądź ustnie, bądź piśmiennie, a jeszcze większy na odstręczenie od francuszczyzny, w któréj gry takie za jéj czasów zwykle się odbywały. Dzieli je Tańska na dwa rodzaje: gry ustne i gry pisane. W grach ustnych znajdujemy dwa gatunki: „grę zmysłów“ i „zagadki.“ Gra zmysłów polega na tém, że pewne osoby biorą na siebie role zmysłów; a kiedy się jaki przedmiot wymienia, osoba przedstawiająca dany zmysł powinna się właściwie znaleść; więc np. wstać i powiedzieć przyczynę swego ruchu lub téż siedzieć i milczéć... Zagadki zasadzały się na zgadnięciu obranego tajemnie rzeczownika, po 10-u zapytaniach. Toż samo odbywało się z wyrazami dwuznacznymi, z wyrazem umieszczonym wśród innych, ale już bez pytań. Gry pisane są-to znane i dziś zabawy: sekretarz, czyje lepsze, szarady, daléj porównania przez podobieństwa i różnice; dorabianie całych wierszy do czterech końcówek, pisanie powieści na zadany tytuł i określanie znaczenia synonimów. Autorka na każdą z tych gier podaje przykłady i zachęca do wynajdowania innych.—Co się wreszcie tyczy krajoznawstwa i piśmiennictwa obcego, jako téż nauk przyrodniczych, to nie znajdujemy w „Rozrywkach“ z r. 1824—28 ani jednego artykułu téj treści. Autorka zapewne uważała za swój najważniejszy obowiązek zaznajamiać młodzież z krajem i sprawami własnemi, odwodzić od zatapiania się w literaturze obcéj, od podziwiania zagranicy i ze swego punktu widzenia miała słuszność, lubo we wszechstronném wykształceniu opuszczenie to umyślne stanowiło niemałoważną szczerbę. Z naukami przyrodzonemi obeznaną nie była, a popularyzatorów jeszcze wtedy nie mieliśmy; zresztą może nauki te poczytywała Tańska za tego rodzaju umiejętność, któréj się uczyć trzeba było napamięć.

Atoli pomimo braki, łatwo dziś wskazać się dające, zarówno pomysł Tańskiéj jak i jego świetne urzeczywistnienie miały nadzwyczaj doniosły wpływ na rozwój naszego piśmiennictwa wychowawczego wogóle, a pism peryjodycznych dla dzieci w szczególności. „Rozrywki“ wychodzące przez lat pięć tak silnie rozbudziły potrzebę czasopisma dla dzieci, tak umiejętnie potrafiły ją zadawalniać, że odtąd wśród zmieniających się, a nieraz nader ciężkich warunków zewnętrznych, nie można się już było na długo obyć bez podobnego wydawnictwa.

Jakoż gdy tylko Tańska ogłosiła, że „Rozrywki“ wraz z r. 1828 się kończą, nieznany nam skądinąd Ignacy K. Chrzanowski postanowił wypełnić istotną już dla spółczesnych lukę w sprawie wychowania dzieci i zapowiedział na rok 1829 swój „Tygodnik dla dzieci.“ Wychodził on przez rok jeden, co tydzień, w sobotę, z wyjątkiem trzynastéj soboty każdego kwartału, tak, że wydawnictwo to utworzyło cztery tomiki, z których każdy składał się z dwunastu numerów. Cena roczna złp. 16. Chrzanowski więc wprowadził w czasopiśmiennictwie dla dzieci ważną nietylko pod zewnętrznym względem zmianę; wydawanie bowiem pisemka co tydzień, zmuszało do pomieszczania krótkich artykułów, do jaknajwiększego

urozmaicania treści. Tygodniki nie zaraz wprawdzie, ale w czasie późniejszym stały się najzwyklejszą formą czasopism dziecinnych. Wydawca i redaktor zarazem wprowadził trzy nowe działy do tych, jakie już w „Rozrywkach“ poznaliśmy, a mianowicie: opowiadania z historyi naturalnéj, zarysy z życia i literatury obcych narodów, oraz spisy i oceny nowych książek, które zdaniem Chrzanowskiego można było dzieciom polecić. Ten ostatni dział niezbyt często był zapełniany, zapewne dlatego, że dziełek dla dzieci niewiele wychodziło; natomiast dwa pierwsze były starannie prowadzone. I tak, co do historyi naturalnéj zaraz w 1-ym numerze znajdujemy artykulik o zbożu („Która jest najużyteczniejsza roślina?“), a od numeru 15-go czytamy bardzo przystępnie i zajmująco skreślony najprzód podział nauk przyrodzonych, a potém szczegółowe, nieraz nawet obszerne wiadomości o człowieku, małpach, niedźwiedziach i psach; miał to być widocznie dość systematyczny wykład zoologii w formie ponętnych opowiadań, skończył się on jednak już w nr. 39 i objął tylko wyliczone tu przedmioty. Co do wiadomości z dziejów, literatury i życia cudzoziemców, to od nr. 3-go aż do końca samego, widzimy znaczny poczet artykułów, to o ludziach zasłużonych (Gassendi, Lineusz, Berquin, Rochow, Rollin, Oberlin, Tasso, Pope, Walenty Duval), to o zakładach dobroczynno-wychowawczych („Dom poprawy moralnie zaniedbanych i zepsutych dzieci w Berlinie“ przez Fryderyka Skarbka, „O instytucie Wadzeka w Berlinie“ przez S..., „O szkole ubogich dziewcząt w Mülhausen“), to wogóle o jakimś dodatnim szczególe z dziejów obcych („Dobroczynność młodego Delfina, syna Ludwika XV-go,“ „Wiek dziecinny Metastazego“). Przytém jednak redaktor nie zaniedbywał rzeczy krajowych; w „Tygodniku“ pojawiły się najpierw znaczne wyjątki z „Dziejów Polski potocznym sposobem opowiedzianych“ Joachima Lelewela (nr. 7—20), a daléj objaśnienia wielu przysłów przez K.-Wł. Wójcickiego; oprócz tego są króciutkie życiorysy Andrzeja Maksymilijana Fredry, Mikołaja Reja (z rycinami), Stanisława Rewery Potockiego, Władysława Mikołaja Skoraszewskiego, Przemysława Rudnickiego, Anny Aloizyi księżniczki Ostrogskiéj; są opisy miejscowości („Podróż Józia z Warszawy do Szlązka przez niego samego opisana“ nr. 26—36); są wyjątki z dawnych pisarzy polskich, mianowicie poetów. Tu téż znajdujemy piękne, późniéj rozsławione „rozmowy ojca z synem“ o różnych sprawach życia dziecinnego, pisane przez Stanisława Jachowicza, który znany już był wtedy ze swoich „Bajek i przypowieści.“ Zasługuje na zaznaczenie i podniesienie jeden szczegół, dotyczący dążności wychowawczych: gdzie tylko zdarzyła się sposobność, zwracał on uwagę na ludzi biednych, którzy pracą i uczciwością wynieśli się nad swój stan i dobili się sławy. Najwięcéj kłopotu doświadczał wydawca z powieściami. Nietylko nie można było widocznie dostać utworu, któryby np. z „Dziennikiem Krasińskiéj“ mógł się porównać, lecz nawet o równoważniki skromniejszych powiastek Tańskiéj wielka zachodziła trudność. Jest tu więc trochę przekładów z francuskiego („Mały Włoch,“ powieść „przez młodą panienkę przełożona“), jest dużo anegdot i maleńkich opowiadań, ożywionych zawsze najlepszemi chęciami, ale nie zawsze świadczących o talencie pisarzy. Zwyczaj notowania pięknych lub dowcipnych słów dziatwy, wprowadzony przez Tańską, zachowano i tutaj; więc jest „powinszowanie małéj C... pierwszy raz na papierze piszącéj;“ jest przemówienie A. K. ucznia klasy III-éj w dniu śmierci dziadka jego;“ jest powinszowanie (zresztą dość szczęśliwe) „małomówią-

céj panienki;“ jest zawiadomienie o nadzwyczajnie do arytmetyki utalentowanym Henrysiu Łazowskim, któremu autor wróży śmiało, iż przewyższy Kopernika i Newtona i t. p... Niewiele wprawdzie artykułów „Tygodnika dla dzieci“ przeżyło chwilę swego wydrukowania i stało się nabytkiem duchowym późniejszych pokoleń („Dzieje polski“ Lelewela, „Rozmowy“ Jachowicza); lecz wprowadzone w nim działy nowe zapewniły mu dobre wspomnienie w dziejach naszéj literatury pedagogicznéj, oddziałały bowiem na dalsze wydawnictwa, które bez nich już się obejść nie mogły.

W roku 1830 liczba czasopism dla dzieci doszła do trzech; dopiero w 50 lat potém Królestwo zdobyło się na wyrównanie téj cyfrze. Tytuły ich były: „Dziennik dla dzieci,“ „Ziemomysł“ i „Skarbiec dla dzieci.“

Najlepszym, najprzystępniejszym dla młodych czytelników i najpopularniejszym był „Dziennik dla dzieci“ wydawany przez pisarza, który w pewnéj mierze zastąpił Tańską w działalności wychowawczéj względem dorastających pokoleń, przez Stanisława Jachowicza, a przy spółpracownictwie znanego nam już Ignacego Chrzanowskiego. Jachowicz stworzył nową formę w czasopiśmiennictwie dla dzieci; wydawał bowiem pisemko swoje codziennie z wyjątkiem niedziel i świąt, tak że w przeciągu roku 1830 ogłosił numerów 299, które utworzyły cztery spore tomiki. Cena prenumeracyjna była takaż jak i „Tygodnika dla dzieci.“ Wydając zazwyczaj dwie karteczki tylko naraz, nie mógł oczywiście Jachowicz rozwijać szerokich pomysłów, posługiwał się téż pospolicie krótkimi bardzo artykulikami; ale jaka z nich biła serdeczność! Do owego czasu nikt w ten sposób do dzieci nie przemawiał w druku. Powiedziawszy młodym czytelnikom we wstępie o potrzebie korzystania „z wiosny życia“ i poleciwszy im swój Dziennik, w dalszych numerach prawdziwie ojcowskim, za serce chwytającym tonem mówił im o rzeczach zwyczajnych, najzwyczajniejszych nawet, umiejąc niemi świeże umysły zainteresować; niespodzianie potrafił wyprowadzić morał z opowiadania, którego niepodobna było posądzać o dążność moralizatorską; potrafił nauczyć i wzruszyć. Stąd powstały poufałe stosunki między wydawcą a czytelnikami, tak młodocianymi jak i starszymi. Donoszono mu o cnotach i wadach, rozpowiadano sobie wzajemnie jakieś pouczające zdarzenia, pisano wypracowania na zadany przez wydawcę temat, robiono nad niemi uwagi; radzono sobie wzajemnie, poprawiano błędy, strofowano i bawiono się. Tańska w chwilach tylko ważnych umiała się zdobyć na wymowę serdeczną; Jachowicz miał ją na każde zawołanie. W „Dzienniku“ jego, oprócz cnotliwych czynów i dowcipnych słówek dziatwy spotykamy także artykuły informacyjne, powiastki i rozprawki pisane przez młodziutkich czytelników. Były one zazwyczaj początkowemi jedynie literami imienia i nazwiska podznaczone; wyjątkowo tylko wymieniono dwa nazwiska kobiece: Michaliny Leszczyńskiéj i Walentyny Trojanowskiéj; pierwsza młodo zmarła, o czém „Dziennik“ ze smutkiem zawiadomił czytelników, druga, która wtedy mając lat 11-e przysłała z prowincyi wierszem „podziękowanie dla wydawcy,“ późniéj stała się znaną w swoim czasie poetką i autorką utworów dla dzieci. O jednéj jeszcze młodéj wtedy panience wzmiankować należy, która często do „Dziennika“ pisywała jako Eleonora G (agatkiewicz), a późniéj stała się głośną pisarką w kierunku religijno-filozoficznym pod nazwiskiem Eleonory Ziemięckiéj. Oprócz nauk moralnych w formie bajek, powiastek, rozmów i anegdot, pisanych

zazwyczaj przez Jachowicza i znanych po większéj części z jego dzieł zbiorowych, uwzględnione były w „Dzienniku“ nauki przyrodzone, szczególniéj zoologija, botanika i fizyka. Nie przedstawiały się artykuły te w kształcie jakiegoś zgóry zakreślonego planu, jak tego próbowano w „Tygodniku dla dzieci,“ ale zjawiały się przygodnie; raz więc mówiono o wielbłądzie, jeleniu, orangutanie, wiewiórce, wilku, kozie, hijenie i t. p., to znów o pieprzu i o trawie, albo o ziemi, słońcu, księżycu, mgle i t. d. Autorami tych przystępnie pisanych rozprawek byli: sam wydawca, jako też wsławiony późniéj Antoni Waga. Obok nauk przyrodzonych ważne w „Dzienniku“ miejsce zajmowała gieografija, z któréj pomieszczano obszerne stosunkowo wiadomości, obrabiane przez A. Z. według wzoru niemieckiego czasopisma, wychodzącego w Wejmarze p. t. „Najnowsze badania we względzie krajów i narodów.“ Do większych opowiadań należą: „O Islandyi,“ „O mieszkańcach Arabii,“ „O Laponii.“ Wspomnienia historyczne krajowe były w pierwszych trzech kwartałach bardzo króciutkie, anegdotyczne; szerzéj natomiast rozpisywano się o poetach, uczonych i artystach obcych (Tasso, Fielding, Smollet, Laplace, Metastazy, Lopez de Vega, Poussin, Hugo Grotius, Aryost, Franklin, Amyot, Fenelon, August de Staël, Berquin, Swift—wszyscy w kwartale III-im), niezawsze umiejąc należytą w wyrażeniach przystępność zachować. W ostatnim dopiero miesiącu wyłącznie prawie zajęto się wypadkami krajowymi, mocno obchodzącymi zarówno starców jak i dzieci. To też znajdujemy tu, poczynając od N-ru 277, objaśnienia tego co się wówczas działo, korespondencyje informujące o zdarzeniach bieżących, pieśni okolicznościowe, wylewy uczuć gorących i t. p., przyczém przypominano i czasy dawniejsze („O Tadeuszu Rejtanie,“ „O Karolu Lelewelu,“ „Wiersz Hugona Kołłątaja napisany po rozbiorze Polski w Karlsbadzie na skale nad źródłem gorącéj wody“); Eleonora G. nadesłała „odezwę do kobiet za mową ojczystą;“ redaktor zaś zachęcał dzieci do posłuszeństwa starszym, rozbierał pytanie „jakim sposobem i dzieci mogą się okazać patryjotami“ i twierdził, że dokonać tego mogą składaniem ofiar, piękném postępowaniem, bo „cnota jest jedyną ozdobą prawéj wolności,“ a daléj ćwiczeniem ciała, przezwyciężaniem lękliwości... W ostatnim numerze czytamy zawiadomienie, że w r. 1831 „Dziennik“ wychodzić będzie tygodniowo, co sobotę pod redakcyją Stanisława Jachowicza i Ignacego Chrzanowskiego. Obietnicy téj nie urzeczywistnili wydawcy.

Drugiém pismem dla dzieci wychodzącém w r. 1830 był „Ziemomysł“ pod redakcyją nieznanego skądinąd Chruckiego. Tylko termin ukazywania się tego pisma stanowi nowość w rozwoju czasopiśmiennictwa dla dzieci. „Ziemomysł“ bowiem ukazywał się co dwa tygodnie od 15-go stycznia zeszytami, które z końcem roku utworzyły 4-ry tomiki; pod względem treści redaktor starał się widocznie iść wiernie za wzorem podanym przez Tańską, gdyż wprowadził jeden tylko dział nowy, już wówczas niezbędny, zatytułowany: „Historyja naturalna.“ Zresztą są tu tak samo jak w „Rozrywkach“ wspomnienia narodowe (z wyłączeniem wszelkich obcych), jako to: o Stanisławie Koniecpolskim, Stefanie Chmieleckim, Zygmuncie Rożnic, Wincentym Gosiewskim, o Kadłubku, Koperniku, Gawińskim, Solikowskim, Zimorowiczu, Kromerze, Siarczyńskim; są podróże po kraju (Puławy, Arkadyja i Nieborów, zwiedzenie grobów królewskich w Krakowie, o Kurpiach i t. p.); są wyjątki z dawnych pisarzów polskich, bajki i inne wierszowane utwory, niejednokrotnie przez dzieci nadsyłane. Powiastki wogóle były

bardzo słabe i po większéj części tłómaczone, mianowicie z angielskiego. Wiadomości z historyi naturalnéj dotyczą głównie zoologii: o wielorybach, o oswajaniu pająków i jaszczurek, szczegółowa rozprawka o gęsi, o oswojeniu psa dzikiego; z działu botaniki jest tylko wiadomostka o drzewie wełnianém i o drzewach na Sumatrze. Wiele jest w „Ziemomyśle“ artykułów dobrze napisanych; między innymi spotykamy tu prace historyczne pióra K. Wł. Wójcickiego; w ogólności jednak zamało było w piśmie zastosowania się do pojęcia dziecinnego; a pod koniec roku zapełniano numera byle jakimi artykułami, zazwyczaj przedrukami z gazet, tłómacząc się bardzo niewłaściwie, że „ważniejsze teraźniejszych wypadków zatrudnienia odwołują od spokojnéj literackiéj pracy.“ Wtedyto pomieszczono w „Ziemomyśle“ poezyje Łapsińskiego zabarwione ultra-romantycznie, nędzne pod względem pomysłu i formy, niezgrabnie naśladowane z Mickiewicza, najzupełniéj niestosowne dla dzieci. Jako ciekawostkę zanotować wypada drukowane tu „Krakowiaki i Mazurki z dziejów Polski;“ w krakowiakach opowiedziano wypadki od Krakusa do śmierci Stefana Batorego; w mazurkach poprowadzono wątek dziejowy daléj od Zygmunta III-go do czasów upadku „z niezgody wynikłego.“ Wiersze dosyć zręcznie wykonane; ale upamiętnione w nich zdarzenia nie zawsze rozumnie wybrane, a pogląd na dzieje ciasny, kronikarski; o poezyi oczywiście nie może być mowy. Na rok 1831 ogłosił wydawca, „Ziemomysła“ „Noworocznik dla dzieci,“ poświęcony pamiątce powstania, ozdobiony rycinami przedstawiającemi Chłopickiego, Tomasza Zamoyskiego w dziecinnym wieku, Mikołaja Wierzynka i Pieskową Skałę.

Trzecie czasopismo z r. 1830 p. n. „Skarbiec“ wyróżniło się stanowczo od spółczesnych zarówno pod względem formatu jak i pod względem metody prowadzenia pisma. „Skarbiec“ wychodził w „snopkach“ czyli zeszytach miesięcznych, począwszy od kwietnia 1830 r. Snopków tych wyszło, według K. Estreichera (Bibl. XIX-go stulecia, IV, 252) ośm; ja znam ich sześć. Format miał ćwiartkowy, na pięknym grubym papierze ładnie odbijają świeże czcionki drukarni puławskiéj. Każdy snopek opatrzony był czterema litografijami czarnemi lub kolorowanemi (stosownie do rodzaju egzemplarza droższego lub tańszego), które były wykonywane częścią w Puławach, częścią w Warszawie. Litografije te, prócz jednego portretu (arcybiskupa Woronicza) i jednéj pamiątkowéj mogiły (Kościuszki) służyły za środek uzmysłowienia szczegółów, które dzieci czytały w artykułach. Były tu więc miasta, gmachy, góry, zwierzęta, rośliny, okręty, machiny, balony, dzwony nurkowe, a nawet jedna mapa (Grecyi) — a wszystko najściśléj do artykułów zastosowane. Dotychczas zarówno przy „Rozrywkach“ jak i przy innych czasopismach dodawano niekiedy litograficzne portrety osób; „Dziennik dla dzieci“ ogłosił nawet w Nr. 101, że z litografii profesora Koźmińskiego wychodzić będą rycinki różnych przedmiotów (36 na kwartał za 2 złp.) ze stosownemi objaśnieniami na stronie odwrotnéj; w „Dzienniku“ objaśnienia te miały być szerzéj rozwijane;—lecz już w Nr. 184 czytamy zawiadomienie, że należy się zgłaszać do samego profesora Koźmińskiego: „ryciny te albowiem — jak powiada redakcyja „Dziennika“—lubo są w niejakim związku z naszém pismem, zupełnie jednak osobno wychodzą i są wyłączną własnością pomienionego profesora.“ Tak więc dopiero „Skarbiec“ przeprowadził w praktyce zastosowanie obrazków do tekstu, nie w celu zaspokojenia jedynie ciekawości, lecz z zamiarem ściśle dyda-

ktycznym, który wymagał, ażeby wszelki przedmiot, o którym dzieci słyszą po raz pierwszy, był przynajmniéj za pośrednictwem ryciny uzmysłowiony. Pod względem treści „Skarbiec“ nietyle był do rozrywki, ile do nauki przeznaczony. Najczęściéj i najobszerniéj obrabiano w nim nauki przyrodzone i technologiją; czytano tu o palmie kokosowéj, o żubrze, o bobrze, o koszenilli, o okrętach, balonach, machinach prostych, gąbce, o kitajce mieniącéj się i t. p. Rozprawki te stanowiły treść główną, gdyż w każdym numerze musiał być artykuł z zoologii i botaniki, lub z mechaniki i technologii. Na drugim planie zostawiono gieografiją, życiorysy i historyją. Artykułów moralizatorskich nie było wcale. Sposób pisania był prosty i jasny, ale wszelkich ozdób stylowych, widać naumyślnie, pozbawiony, a skutkiem tego przemieniający się w artykułach historycznych na suchą kronikarską notatkę (np. w przedstawieniu dziejów powstania greckiego). Wiele z tych artykułów miało obok tekstu polskiego przekład niemiecki lub francuski. Treść bawiąca zawarta była w dodatku, mieszczącym niby powiastkę p. n. „Henryś i Lucia,“ napisaną przez R.-L. Edgeworth, którą pomieszczono w oryginale angielskim, w przekładzie francuskim Cheron'a i w przekładzie polskim dokonanym przez H. B. Drukowano ją w 3 szpaltach. Była ona przeznaczona dla bardzo małych dzieci, które jeszcze czytać dobrze nie umieją, a mają się jednocześnie dwu lub trzech uczyć języków. Z tego względu przekład polski jest niewolniczo dosłowny i za wzór bynajmniéj służyć nie może. Sama powiastka jest raczéj zbiorem lekcyj o rzeczach z przygodnie wypowiadanymi morałami; do ukształcenia zmysłu spostrzegawczego skutecznie przyczyniać się mogła. Redaktorem był prawdopodobnie Jan-Leon Sienkiewicz; jego przynajmniéj cyfry J. L. S. najczęściéj pod artykułami podpisane znajdujemy. Z powyższego przedstawienia rzeczy widzimy, że „Skarbiec“ wprowadził do czasopiśmiennictwa dziecinnego dwie nowości: ilustracyje i ścisłość naukową; pierwsze były wprawdzie dość liche, druga zbyt sucho, a nawet niekiedy odstręczająco się przedstawiała; ale byłyto w każdym razie ulepszenia, które późniéj, w innych czasopismach, miały być rozszerzone i uprzystępnione. Ścisłość naukowa najmniéj się wówczas podobać mogła, gdy właśnie usiłowano jaknajbardziéj zajmująco dzieciom naukę podawać, i dlatego bardzo późno, bo w najnowszych dopiero czasach znalazła zwolenników; treść atoli „Skarbca“ przeważnie przyrodnicza i technologiczna, dała się zużytkować niebawem na równi z pomysłem ilustrowania artykułów.

Po roku 1831 przez lat dwa żadne czasopismo dla dzieci nie pojawiło się, gdyż i w ogólnéj literaturze panowała apatyja, łatwo zrozumieć się dająca. Dopiero pierwsza inicyjatorka czasopism dziecinnych u nas, teraz już Hofmanową zwana, powołała je znowu do bytu, przypominając konieczność dbania o dorastające pokolenie, wśród jakichkolwiek warunków znaleść się ono może. Bawiąc w Paryżu, zaczęła wydawać „Nowe Rozrywki dla dzieci,“ nie w miesięcznych już wszakże zeszytach, tylko w kwartalnych tomach złożonych z 12-tu do 14-tu arkuszy druku. Do dawniejszych działów dodała teraz opis krajów obcych, pomieszczając swoje „Wspomnienia z podróży... w listach do Helenki T., zaznajomienie z literaturą pedagogiczną francuską, udzielając treści i wyjątków z czasopism dla dzieci i młodzieży, wychodzących w Paryżu, a wreszcie wskazówki, odnoszące się do ręcznych robótek, ilustrując je rycinami. Dział „wiadomości dla matek“ wypełniała wypisami z najnowszych dzieł francuskich o wychowaniu, zawsze z za-

stosowaniem do obyczajów i potrzeb naszych, jako też artykułami o nowoczesnéj literaturze francuskiéj wogóle, ze szczególnym naciskiem na autorki. Najwięcéj pisała sama; do zapoznania czytelników z piśmiennictwem francuskiém dopomagała jéj Łucyja Rauntenstrauchowa; wierszy dostarczali Niemcewicz i Witwicki. Brak ustawicznéj łączności z krajem wpłynął niekorzystnie na talent Hofmanowéj; to też „Nowe Rozrywki“ nie miały powodzenia dawnych; przyczyniło się do tego utrudnienie w swobodnym obiegu wydawnictwa przez wszystkie dzielnice Rzeczypospolitéj. Na dwu tomach kwartalnych zakończyło ono swe istnienie. W kilka lat potém (r. 1838—42) wydała Hofmanowa pięciotomikową „Nową Biblijoteczkę poświęconą dzieciom i młodym panienkom.“ W 1-ym tomiku mieści się Życie św. Elżbiety, królewnéj węgierskiéj, w 2-gim powiastki, powieści i komedyjki moralne, w 3-cim i 4-ym próbki dobréj literatury z XVI-go wieku, w 5-ym małe powieści i rozmowy dla dzieci zaczynających czytać po francusku (tekst polski i francuski).

W Warszawie w rok po „Nowych Rozrywkach“ J. Glücksberg pobudzony powodzeniem czasopism francuskich, zaczął wydawać „Magazyn dla dzieci.“ Wychodził on co tydzień, mieścił liczne ilustracyje w samym tekscie i obiecywał bardzo urozmaicony program w następnych działach: 1) historyja święta, 2) wiadomości gieograficzne, etnograficzne, historyczne, 3) żywoty sławnych mężów, 4) historyja naturalna, 5) wiadomości z fizyki i mechaniki, 6) powieści i anegdoty, 7) bajki, 8) wiadomości o nowych dziełach, 9) zdania moralne, 10) rozmaitości. Skończyło się jednak na obietnicy, przeważnie bowiem uwzględniano w nim zoologiją. Jak jego starszy brat „Magazyn powszechny,“ tak i on był prostą kopiją oryginału francuskiego, bardzo rzadko mieszcząc artykuły i ryciny oryginalne. Jak dalece brakło w nim swojszczyzny, dość powiedzieć, że przez cały rok 1835 dano tylko dwie rzeczy polskie t. j. rysunek kościoła ś. Aleksandra i wizerunek Krasickiego, z tą zabawną obietnicą, że w drugim roczniku podany będzie spis dzieł tego pisarza... Artykułów oryginalnych jest ledwie kilkanaście; złożyły się na nie króciutkie bajki Józefa Towścika i Szymona Zajączkowskiego, wiadomości zoologiczne Jarockiego lub z dzieła Jundziłła, wreszcie zdania moralne wyjęte z pism Naruszewicza, Kochanowskiego, Krasickiego, Załuskiego i Gawińskiego. Powieści oryginalnéj niema ani jednéj; są tylko przekłady z Krzysztofa Schmidta, Janin'a i Eugenii Foa. W roku 1836 „Magazyn“ trochę się poprawił; oprócz bowiem przyobiecanéj wzmianki o dziełach Krasickiego, jest wizerunek Sarbiewskiego z króciutkim na odwrotnéj stronie życiorysem; jest wiadomość o Góralach, Szkalmierzakach, Kijakach z Podgórza, Proszowiakach i Krakowiakach; jest wspomnienie o Jadwidze królowéj. Oprócz bajeczek i innych wierszy Józefy O (sipowskiéj), hrabianki G (ünther), Józefa Towścika, Teofila N (owosielskiego), Antoniego Szabrańskiego, d-ra Jarockiego, są też oryginalne powieści Józefy Osipowskiéj. Powieści te, w liczbie sześciu, są pisane w guście francuskim: przedstawiają świat konwencyjonalny i nadzwyczajne powikłanie wypadków; zbójcy litościwi, kruki porywające robione lilije i spuszczające je przed obraz Matki Boskiéj dziurą w dachu kościelnym; dekoracyjne zabawy, rezonujące dzieci i tym podobne historyje są w nich rzeczą zwykłą; zaletą ich jest styl żywy i dość zręczny dyjalog. Oto ich napisy: „Kłębek nici czyli swawola,“ „Lilije,“ „Ludwika czyli skutki kłamstwa,“ „Posag Magdusi,“ „Tańcująca herbata czyli miłość bra-

terska," „Wakacyje szkolne czyli nieposłuszeństwo." — „Magazyn" nie miał powodzenia; i nic dziwnego. W r. 1837 nie wychodził; w następnym miał się ukazywać w zeszytach miesięcznych. Zaczęto je wydawać, lecz ukończono dopiero w r. 1845. Ten trzeci rocznik był przeznaczony wyłącznie na uzupełnienie rozpoczętego w dwu poprzednich ciągu historyi świętéj, historyi naturalnéj (t. j. ściśle mówiąc, zoologii) i gieografii powszechnéj, jako „trzech głównych w edukacyi domowéj przedmiotów." Historyja biblijna i zoologija opatrzone są dość licznemi ale lichemi rycinami. Redaktorem „Magazynu dla dzieci" był podobno Leon Rogalski, znany później z wielostronnéj działalności literackiéj.

Jeżeli tego trzeciego tomu „Magazynu" nie będziemy brali w rachubę, to się okaże, iż w przeciągu lat 6-u nie mieliśmy na całym obszarze Rzeczypospolitéj ani jednego czasopisma dla dzieci. Czasopisma francuskie w zamożniejszych domach brak ten zastępowały zazwyczaj. Dopiero w r. 1843 powstają dwa pisma „Motyl" i „Zorza." Istnienie „Motyla" było wielce krótkotrwałe; wyszło bowiem tylko trzy zeszyty miesięczne, tworzące tomik o 292 stronach w 12-ce. Wydawał go były uczeń liceum krzemienieckiego, znany z różnych projektów i marzeń fizykalnych, Józef Żochowski. Dobre, zacne chęci znać w każdém jego słowie, ale nieumiejętność przemawiania do dzieci i dziwaczne poglądy nie dozwoliły mu dobrych tych chęci urzeczywistnić. Bardzo piękne, bardzo rozumne myśli wypowiedział w „przemowie do rodziców," wykazując konieczną potrzebę pism dla dzieci w języku i duchu polskim. Ponieważ mało było książek takich, więc rodzice posługiwali się albo francuskiemi albo tłómaczonemi z francuskiego; ale tym sposobem złe usunąć się nie daje, bo w tych utworach mowa o rzeczach obcych. „Kiedy dzieci się uczą o rzeczach zbyt odległych—powiada Żochowski—których zatém widzieć żywcem nie mogą, bony dla żywego zajęcia ich roztrzepanéj uwagi, malują im ich powab albo odrazę w sposób taki, na jaki się tylko zdobyć mogą, ażeby ich do pierwszych pociągnęły a od drugich odstraszyły. Stąd wynika w opowiadaniach przesada Stąd w dzieciach zbytnie podziwianie i łatwowierność wielka spostrzegać się daje. Stąd się w nich rodzi chęć konieczna widzenia tak pierwszych jako i drugich. Stąd nareszcie pożądanie usilne podróżowania, chociaż jeszcze do tego nie są należycie usposobione. Choć więc kto z możniejszych edukacyją zacznie w swoim kraju, po zagranicznemu ją jednak prowadzić musi; za granicą ją zwykle dokończa. Całe też życie potém, zagranicznem oddycha powietrzem. Możeż więc być do tego miejsca, w którém się urodził, i do tego wszystkiego, co go otacza, przywiązanym?" Następnie zastanawiając się nad treścią pism dla dzieci, potępia „powiastki zmyślone na tle urojoném," radzi wątku do nich szukać w historyi naturalnéj i fizyce, a dążność ich „tak do uobyczajenia jako i korzystnego zastosowania w gospodarstwie i przemyśle kierować." W słowach tych streścił Żochowski kierunek, jaki pismu swojemu miał nadać. Treść przyrodnicza miała stanowić główną osnowę artykułów, czasami tylko dodane były opowiadania treści obyczajowéj z życia rzeczywistego wzięte; w obu atoli razach dążność moralizatorska, kierowanie myśli czytelników ku Bogu i cnocie, silnie się uwydatniała. Pisemku swemu nadał układ lekcyj na każdy dzień powszedni w tygodniu, w niedziele radząc czytać „Kmiotka" pod redakcyją Leśniewskiego. Rozpoczyna od wykładu wierszy Karpińskiego o motylu; a przedmiot ten służy mu przez trzy lekcyje dla wysnucia różnych nauk.

Najprzód mówi Żochowski o przeobrażaniu się owadów, wykazując celowość w naturze; chcąc objaśnić przestrogę, żeby zbyt skwapliwie nie sądzić, przytacza bajkę Trembeckiego: „Mysz, kot i kogut.“ Na drugiéj lekcyi daje różne przestrogi moralne o darach, o dręczeniu zwierząt, o śmierci, o zbyt wielkiém zajęciu się dobrami doczesnemi. Na trzeciéj lekcyi objaśnia wyrazy: posępny, poszerszeniały, daje wyjątek z „Dziadów“ o motylku, opowiada historyją ś. Eustachijusza, twierdzi, że cuda są możliwe. W lekcyi czwartkowéj przedstawia zdarzenie prawdziwe o „Gołąbku na Krakowskiém-przedmieściu,“ co daje sposobność do wysnucia różnych nauk moralnych. W lekcyi piątkowéj znowu powieść z prawdziwego zdarzenia: o instytucie głuchoniemych i jego założycielu. W sobotę biorąc pochop z wierszy Szymonowicza mówi o rzekach, morzu, parze, kolejach żelaznych, o szybkości czasu, o potrzebie korzystania z niego; kończy przypowieściami z ewangielii i dykteryjkami.—W tym pierwszym zeszycie usiłował Żochowski zniżyć się do pojęcia dzieci, ale już w drugim zaniedbuje tego starania, a snując marzycielskie tkanki, popada w dziwactwa. Przez dwie lekcyje wprowadza czaszkę „jako najpodobniejszą do naszéj ziemi“ i zaklina ją, ażeby przemówiła. Czaszka otwiera „usta kościane“ i zaczyna prawić najprzód o sobie, potém o ustroju ziemi, o minerałach i t. p. Funkcyją czaszki spełnia w środowéj lekcyi jabłonka, która według autora „jest obrazem całego świata fizycznego: jest bowiem podobna do kuli ziemskiéj: wystawia swoją odmianą wszystkie pory roku; wyobraża całe pasmo przemian, jakie ród ludzki w czasie mógł odbyć; wyobraża nareszcie pojedyńcze narody prawami się rządzące;“ stąd słusznie znajdowała się w raju: „naruszenie jéj było naruszeniem rzeczywistém praw całego świata; słusznie więc, za tak wielkie przestępstwo. kary na cały ród ludzki się rozlały.“ W czwartkowéj lekcyi z zestawienia rosy i łzy wyprowadza wniosek, że „rosa jest przeznaczona głównie do rozwijania życia roślinnego w ziołach, łza jest przeznaczona do rozwijania życia duchownego w ludziach.“ W dalszych lekcyjach opowiada o ochmistrzyni Wilczyńskiéj, kreśli „szczęście chłopka,“ dowodząc, że nie wielość rzeczy, ale dobre ich użycie stanowi szczęście; podaje anegdoty, śpiewki i różne „ciekawości.“—W zeszycie trzecim, prócz drobnych artykulików, znajdujemy znów rozprawę o przyrodzie, wyprowadzoną z założenia, że słonecznik jest „miniaturą wszechświata.“ Autor wzywa cień Lineusza, ażeby wypowiedział majestat natury, co tenże spełnia. Następnie wprowadza mowę saméj „matki natury,“ jako komentarz do opisu stworzenia świata zawartego w księdze Rodzaju. Przez dwie lekcyje dowodzi, że poznawać prawdy nie można, tylko czuć ją trzeba, jak to robią gienijusze.—Żochowski rozumiał sam, że jego sposób przedstawiania rzeczy nie może trafić do umysłów młodocianych; to też w przemowie do czytelnika, pomieszczonéj przy trzecim zeszycie, wyznaje otwarcie: „Zrobiwszy preludium dla dzieci, zamierzyliśmy potém dać naukę całéj powszechności. Wypadło bowiem tłómaczyć prawdy najwznioślejsze w przyrodzeniu, których nadwerężać dla zabawienia dzieci nie można było.“ Pocieszał się myślą, że dla młodzieży, która już w naukach postąpiła, pismo jego może być dostępném. Jako cel swéj pracy, podaje wykazanie zgodności opisu Mojżesza z badaniami gieologów, nauki bowiem przyrodzone są zupełnie zgodne z religiją. Obiecywał, że i nadal „Motyla“ wydawać będzie; ale się na obietnicy tylko skończyło. Żochowski umarł r. 1851.

Cokolwiek trwalszym bytem cieszyła się „Zorza, dziennik młodemu wiekowi poświęcony.“ W roku 1843 wychodziła ona co dwa tygodnie i utworzyła cztery tomy (str. 286, 272, 250, 265), w r. 1844 co miesiąc i utworzyła tylko dwa tomy (str. 306, 276). Rycinami przyozdabiały się zeszyty od czasu do czasu. Inicyjatorkami i wydawczyniami były dwie panie znane już wtedy w piśmiennictwie ogólném i wychowawczém: Paulina Krakowowa i Walentyna Trojanowska. Krakowowa wydawała poprzednio „Pierwiosnek,“ noworocznik złożony z artykułów „samych dam,“ i była autorką kilku pięknych i poczytnych powiastek dla dzieci; Trojanowska uchodziła za najzdolniejszą wówczas poetkę, po któréj wiele się spodziewano. Obie te panie przejęte były czcią głęboką dla Klementyny Hofmanowéj i jéj śladami szły wiernie. To téż i w „Zorzy“ wpływ Hofmanowéj widoczny jest zarówno w doborze artykułów jak i w sposobie ich wykonania. Najwięcéj tu znajdujemy pism przez same wydawczynie umyślnie dla „dziennika“ utworzonych, mniejszego i większego zakresu, a wielce różnorodnéj treści. Obie odznaczyły się przedewszystkiém jako powieściopisarki. Krakowowa pomieściła w „Zorzy“ swoje ładne i do pojęcia dzieci dobrze zastosowane powiastki: Król migdałowy, Aniołek bez skrzydeł, Obłąkana, Wielki czwartek, Obiad pięciogroszowy, Dwie przyjaciółki, Leosia, nareszcie obszerne, przez dwa tomy r. 1844 ciągnące się, a następnie parę razy przedrukowywane „Wspomnienia wygnanki.“ Trojanowska ze swéj strony dostarczyła mnóstwa drobnych obrazków, takich jak: Pamiętniki lalki, Biedny góral, Wianki, Powietrze, Gra w zielone i t. d., i t. d. Niewątpliwie utwory Krakowowéj większą mają literacką wartość, lubo i one nie wprowadzają do literatury dziecinnéj nowego pierwiastku, gdyż są takim samym opracowywane sposobem jak i powiastki Hofmanowéj. W obrazkach Trojanowskiéj znać czasami żywszy polot wyobraźni, ale wszędzie prawie brak wykończenia. Co do poglądów na życie, nie widzimy ani u jednéj ani u drugiéj autorki rozszerzenia ich sfery poza obręb zakreślony przez Hofmanową; może tylko uwydatnienie spółczucia dla biednych, może zajęcie się losem ludu stanowi pewną, chociaż słabo zaakcentowaną różnicę; atmosfera dostatnich szlacheckich domów przeważnie panuje.—Ale nietylko powieści pisały te panie; są tu i ich komedyjki. Krakowowa dała tu swoję p. n. „Brańcy opryszków,“ Trojanowska swoję p. n. „Alina z Prądnika.“ Nadto i inne działy musiały nieraz redaktorki wypełniać same. Opisy miejscowości krajowych podawała Krakowowa w swojéj „Wędrówce,“ i w „Podróży za rogatki,“ gdzie pisała o Tatrach; Trojanowska w swoich „Listach z podróży,“ gdzie także i Pragę czeską opisała. Rzeczy odnoszące się do dziejów krajowych przedstawiła Krakowowa w bijografii Szymona Syreniusza, w epizodzie z historyi Lwowa, we wspomnieniu o Piotrze Duninie, oraz w szeregu artykułów pod ogólnym napisem: „Wspomnienie kobiet wsławionych w Polsce,“ gdzie opowiedziała życie Dąbrówki, Judyty, Ryksy, Małgorzaty z Zębocina, ś. Jadwigi, Heleny, Kunegundy. Trojanowska podawała wiadomości o monetach w Polsce, o klasztorze ś. Kazimierza w Warszawie, o Jerzym Ossolińskim. I obce dzieje i obca literatura miały także choć nieliczne opracowania. Krakowowa napisała „Pokutę Johnsona,“ życie Piotra Breughela, Michała Anioła. Trojanowska przedstawiła „Powitania u różnych narodów.“ Nawet z nauk przyrodzonych, a mianowicie z historyi naturalnéj same panie poda-

wały wiadomości. Niewiele tu ich jest, co prawda, a i te przedstawione są raczéj beletrystycznie niż naukowo. Krakowowa pisała o ptaku-muszce, o żubrze, o pszczole; Trojanowska opowiadała o rybkach teplickich, o tańcu wężów, o słoniu i t. p. Jak z powyższego widać, praca redaktorek była bardzo natężona; ona téż nadawała charakter pismu. Spółpracowników wprawdzie nie brakło, ale ich artykuły nie przedstawiały nic wydatnego i dopasowywały się do ogólnego nastroju, nadanego przez redaktorki. Stanisław Jachowicz pomieścił w „Zorzy“ dużo wierszyków; z małymi jednak wyjątkami nie należą one do najlepszych jego utworów. Teofil Nowosielski, który wtedy zdobywał sobie imię w dziedzinie belletrystyki dziecinnéj, również głównie wierszykami zasilał „Zorzę.“ Tenże dział pomnażali J.-N. Jaśkowski, Szymon Zajączkowski, Władysław Miniewski, Władysław Kościuszko, Edward Bogusławski. Ten ostatni oprócz wierszy dał kilka opowiadań prozą, z których najbardziéj znaném, bo przez „Wypisy“ rozpowszechnioném, jest „Wezbranie Wisły.“ Pojedyńczymi artykułami zasilili „Zorzę:“ Feliks Jezierski („Myśli o języku“), Ignacy Dobrski („Wyciągi z dziennika podróży do wód mineralnych kaukazkich“), Hipolit Skimborowicz („Tekla z Bielińskich Łubieńska“), Julian Heppen („O kościach ziemnych“, „Szmuglewicz“ „Czechowicz“), H. Plater („Abulcher Bisciarah“) i inni. Wiele jest rozprawek podpisanych tylko początkowemi literami, lub zupełnie bezimiennych. Wspomnę tu choć o kilku. J. W. dał życiorys Elżbiety Drużbackiéj i opowiedział „Podróż bawełny z równin indyjskich do Europy i przemiany, jakim ulega.“ A. Z. przysłał interesujący artykuł „O czytaniu autorów polskich.“ Zdaniem jego, rozpocząć należy od pisarzów wieku XVIII-go, a potém przejść do XIX-go, lecz tu wybierać ostrożnie: „nigdzie bowiem nie znajdzie tyle omamienia i fałszywego towaru; śklnią się one wprawdzie niemałym blaskiem, są napełnione niemałém bogactwem imaginacyi, ale téż większa ich część, prócz szumnych wyrażeń, rzeczywiście nie zawiera w sobie żadnego albo przynajmniéj bardzo mało pokarmu dla duszy, żadnéj budującéj nauki i tylko myśl błąka i wprowadza na rozmaite bezdroża i manowce, z których bez oczywistéj szkody i uszczerbku wybrnąć niepodobna.“ Z pisarzów XIX-go stulecia poleca Brodzińskiego, który wogóle w naszéj literaturze pedagogicznéj miał zawsze szczere uznanie. Po takiém dopiero przygotowaniu radzi autor zwrócić się do czytania autorów wieku złotego.—Z pośród kobiet stanęły do pracy dla młodego wieku jako spółpracowniczki „Zorzy“ Paulina z Lauczów Wilkońska, która dała kilka powiastek dosyć udatnych („Z lat dziecinnych“, „Nagroda,“ „Julia“), Józefina Osipowska („Urodziny Ksawerca,“ „Żyjąca lalka“), Józefa Prusiecka, Katarzyna z Lipińskich Lewocka („Różnica ubioru“), Emilija Płużańska, oraz wiele innych podznaczonych imieniem i pierwszą literą nazwiska: Samuelina T., Henryka K., Julija G. i t. d. W połowie roku 1844 Walentyna Trojanowska ustaje w pracy, tak że w całym tomie VI-ym znajdujemy jeden tylko jéj wiersz („Łza Chrystusa“) i jeden utwór prozą („Majówka“). Krakowowa musiała podjąć pracę i za swoję bardzo gorliwą dawniéj spółredaktorkę. Nowym, a dosyć często piszącym spółpracownikiem „Zorzy“ staje się ks. Paweł Rzewuski („Manna na puszczy“ i inne treści religijnéj artykuły). Kończąc r. 1844 oświadczyła redakcyja, że na chwilę tylko rozstaje się z czytelnikami: chwila ta jednak miała trwać lata całe.

Istotnie, w Warszawie od r. 1845 do 1856 niema czasopism dla dzieci; tylko Stanisław Jachowicz wydaje maleńkie dwa zbiorki p. n. „Kalendarzyk dla dzieci“ na rok 1848 (str. 44) i na rok 1849 (str. 72). Jakby dla zapełnienia tego braku, pojawiają się wydawnictwa dla dzieci przeznaczone, w Galicyi i w. ks. poznańskiém. Rozpatrzymy się najprzód w pismach lwowskich.

Pierwszém pismem lwowskiém był „Przyjaciel dzieci, tygodnik z rycinami, poświęcony nauce i zabawie dzieci.“ Treść jego stanowiły wierszyki, rozprawki religijne, przestrogi moralne, wyjątki z pisma ś., opisy i powieści. Rozpoczął go wydawać Franciszek-Ksawery Bełdowski (ur. 1817) w r. 1848 w 8-ce. Przez dwa lata wydał 52 numery (str. VIII i 316). W roku 1850 zaczął rocznik drugi i ogłosił numerów 26 (str. IV, 208). Nie znam tego czasopisma z własnego czytania; nie wielką mu wszakże przypiszemy doniosłość, jeśli zawierzymy zdaniu kompetentnego sędziego, Ewarysta Estkowskiego, który zarzuca „Przyjacielowi“ nieumiejętność przemawiania do dzieci i brak „serdecznéj rozmowy starszego z dziećmi.“ Oschła, martwa, moralizująca mowa tego tygodnika nie może, zdaniem tego pedagoga, żadnego wrażenia na dzieciach zrobić, ani mile lub żywo wzruszyć czułéj ich duszy. Na dowód przytoczony urywek p. n. „Sprawiedliwość“ jest istotnie napisany sucho, nieprzystępnie (zob. „Szkoła Polska“ II, 143). Gdy Bełdowski w r. 1850 umarł, spuściznę po nim literacką przejął Hipolit Witowski, znany popularyzator nauk przyrodniczych, i wydawał czasopismo p. n. „Przyjaciel dzieci, tygodnik z rycinami, zawierający nauki religii i moralności, wiadomości z fizyki, historyi naturalnéj, życiorysy sławnych Polaków i Polek, powiastki i różne wiersze moralne, zagadki i t. d., a poświęcony uczącéj się dziatwie.“ Wydał on dokończenie rocznika 1850, następnie za rok 1851 i za połowę roku 1852. Musiał zaprzestać wydawnictwa w lipcu 1852 z powodu małéj liczby prenumeratorów (było ich w końcu 41).—Drugiém czasopismem we Lwowie był „Dzwonek, pismo młodemu wiekowi poświęcone.“ Wychodził w tomikach kwartalnych; w ciągu roku 1850 i w początkach 1851 wyszło ich cztery (str. 124, 140, 116, 139). Fundusz dawała ks. Sapieżyna. Redakcyją zajmowała się znana już nam Walentyna Trojanowska, podpisująca dość licznie reprezentowane wiersze i powiastki swojém panieńskiém nazwiskiem, chociaż była wtedy już wyszła za Julijana Horoszkiewicza, który w owych czasach był w piśmiennictwie dla dzieci trochę znanym. Pośród wierszy znajduje się kilka bardzo pięknych (np. „Szczęście i cierpienie“), ale dostępnych tylko dla doroślejszéj młodzieży; w powiastkach panuje jakiś ton melancholijny, obrobienie bardzo słabe; czuć wszędzie coś niedopowiedzianego. W dziale poezyi spotykamy też często nazwiska Wincentego Pola, ks. Karola Antoniewicza, który pomieścił tu znane uczniom galicyjskim legiendy: „Święty Jacek,“ „Święty Jan Kanty.“ Ks. Antoniewicz prócz tego ogłosił tu wiele innych prac swoich bardzo serdecznych, bardzo rzewnych, ale zbyt ascetyzmem przejętych, ażeby mogły na młodzież oddziaływać w kierunku harmonijnego wykształcenia usposobień i uzdolnień duchowych. Jego „Wspomnienia życia zakonnego“ są niewątpliwie bardzo cenne, jako materyjał bijograficzny, jako wylew duszy znękanéj nieszczęściami i szukającéj ukojenia w celi klasztornéj; ale w młodzieży, gdyby nie były równoważone innymi wpływami, mogłyby wytworzyć marzycielstwo ascetyczne, odwieść nawet od nauki, jako od

rzeczy marnéj i znikoméj. W każdym z 4-ch tomów „Dzwonka“ znajdują się dość znaczne stosunkowo ciągi tych wspomnień. Równocześnie w podobnym duchu umieszczane były listy ks. Antoniewicza „O powołaniu kobiety,“ zawierające same tylko ogólniki o marności świata i potrzebie wychowania religijnego. Obok nich znowu inne tegoż kapłana wspomnienia: „Wieczór w Krośnie,“ „Wspomnienia cichego domku.“ W artykułach tych myśl zawsze ta sama tylko w najrozmaitszy sposób wypowiedziana. Z obcymi krajami zaznajamiają bezimiennie umieszczone „Listy z podróży na Wschód“ (z Egiptu do Palestyny). Najwięcéj atoli miejsca we wszystkich 4-ch tomikach „Dzwonka“ zajmują dwa obszerne artykuły, z których jeden dotyczy dziejów a raczéj starożytności ojczystych, drugi—nauki przyrody. Pierwszy ma napis: „O prawodawstwie polskiém“ i jest zwrócony do „fundatorek, protektorek i czytelniczek Dzwonka;“ obejmuje zaś, po krótkim wstępie wyliczającym źródła do poznania prawa polskiego, kilka działów prawa publicznego. Rozpoczyna ich szereg, ze względu na płeć piękną, rzecz o królowéj polskiéj; następnie idą rozprawki o elekcyi króla, o prawach kardynalnych, o prawach i prerogatywach króla, o pospolitém ruszeniu, o zbiorze praw sądowych Andrzeja Zamojskiego, o koronacyi, o pogrzebie króla, o senacie narodu polskiego, o biskupach. Drugi artykuł a raczéj rozprawa przez Julijana Horoszkiewicza napisana i późniéj w osobnéj książce wydana, miała tytuł: „Świat.“ Zamiarem autora było „wyłożyć cały przedmiot sposobem opisowym, o ile to da się uskutecznić bez objaśnienia nauki figurami matematycznemi, ograniczając się na praktycznéj stronie całego obrazu, przedstawiając tylko znane wypadki dowiedzionych skądinąd prawd, krótką ich historyją w miejscach potrzebnych, a wszystko bez przypuszczenia znajomości osobnych, w zakres téj nauki wchodzących przedmiotów, tablic, figur lub doświadczeń.“ W „Dzwonku“ zdołał przedstawić tylko rzecz o słońcu, o ziemi i innych planetach. Pomimo starania o przystępność wykładu, rozprawa ta, tak jak i o prawodawstwie, nadawała się raczéj do nauki aniżeli do czytania. Był wreszcie w końcu każdego tomiku maleńki kącik p. n. „Rozmaitości,“ w którym mieściły się różnorodne anegdotki. Jedyne to były karty w „Dzwonku“ szczeréj wesołości i żartom poświęcone.

W w. ks. poznańskiém wychodziły najprzód szczupłe pod względem objętości noworoczniki p. n. „Gwiazdka dla młodzi katolickiéj“ na rok 1846, 1847 i 1848, drukowane w Lesznie u Günthera. Gdy z r. 1848 obudziły się nadzieje swobodniejszego rozwoju narodowego, gdy we wszystkich dziedzinach życia natężony ruch objawiać się zaczął, i pola pedagogii nie zostawiono odłogiem. Zawiązano „Towarzystwo pedagogiczne“ a jako organ jego, zaczęto z początkiem r. 1849 wydawać „Szkołę Polską.“ Redakcyja była zbiorowa, niebawem jednak cały jéj ciężar spadł na jednego, wówczas 30-letniego człowieka, który gorliwie sprawą wychowania się zajmował. Był nim dobrze w dziejach wychowania naszego zapisany Ewaryst Estkowski. Równocześnie grono Wielkopolanek zapowiedziało wydawnictwo czasopisma dla dzieci; gdy jednakże jeszcze w początkach 1850 r. nie przyszło do skutku i wieści o nim nawet zamilkły, postanowił Estkowski przy „Szkole Polskiéj,“ jako dopełnienie praktyczne do wywodów teoretycznych, wydawać „Szkółkę dla dzieci.“ Jakoż od 1-go kwietnia 1850 r. zaczął

ogłaszać miesięcznie, jako osobną całość, ale pod jedną okładką ze „Szkołą Polską,“ zeszyty „Szkółki dla dzieci,“ mieszcząc w niéj według pospolitego już wtedy programu: powieści, powiastki, ciekawe wyjątki z różnych pism i książek, wiersze, opisy ojczystych i obcych gór, rzek, miast, okolic, zwierząt i innych rzeczy, „które mogą wzbudzać szlachetną w dziecku ciekawość i obeznawać je z cudami przyrody,“—daléj obrazki z historyi, obyczajów i zwyczajów polskich. Spełniając ten program, Estkowski zaraz w pierwszym zeszycie po serdecznéj przemowie „do dzieci polskich“ podał wierszem i prozą obrazek „Wiosny w Polsce,“ potém wiersz o Berku pułkowniku, następnie rzecz o Mazurach z przytoczeniem wiersza Lenartowicza „jak to na Mazurach,“ daléj powiastkę o Maryni i kwiatkach, o Lisie z liszką, o Agarze z Izmaelkiem, podał list do Heleuki zalecający książkę p. n. „Opowiadanie Jędrzeja jaka dawniéj była Polska i jacy byli Polacy;“ w końcu przedstawił gry chłopców i zagadkę. Odtąd każdy zeszyt przynosił to jakąś ciekawą powiastkę (np. 2-gi o Urszulce Kochanowskiéj), to opis natury (Lato, Burza wśród lata), to wiadomość o sławnym Polaku (Jan Zamojski, ks. Karol Antoniewicz), to rozmowę o historyi naturalnéj lub moralności, to opowiadanie o jakimś wypadku historycznym (Bitwa pod Maciejowicami) lub spółczesnym (Okropny pożar w Krakowie), to obraz któregoś plemienia polskiego (o Kurpikach, o Hucułach), to zagadkę i anegdotę. Z prenumeratorami, nielicznymi co prawda, miał Estkowski kłopot i musiał ich karcić: „Doszły nas wiadomości — pisał w sierpniu 1850—że niektórzy rodzice sądzą, że tak Szkoła jak i Szkółka przeznaczona jest dla dzieci i dlatego wszystko dzieciom czytać każą. Smutna jest rzecz, że nawet nie przejrzą rodzice tego, co dzieciom dają do czytania; inaczéj samiby się przekonali, że Szkoła nie jest dla dzieci, że jéj często nawet czytać nie powinny.“ Bądź-co-bądź r. 1850 i połowa następnego były najszczęśliwszymi czasami dla „Szkółki“ Estkowskiego. Powoli wszakże zawiedzione w dziedzinie politycznéj nadzieje zaczęły przygnębiająco oddziaływać na inne sfery życia i czynności, zobojętnienie dla literatury wogóle a dla spraw wychowawczych w szczególności przejawiło się w zmniejszeniu liczby prenumeratorów. Estkowski atoli całém sercem do wydawnictwa przywiązany, nie ustawał w pracy; zmuszony był wprawdzie we wrześniu 1851 r. zawiadomić, że odtąd nie co miesiąc lecz co sześć tygodni wydawać będzie „Szkółkę,“ ale równocześnie zapewnił, że liczba arkuszy przez to się nie uszczupli. Musiał dla podtrzymania pisma szukać mecenasów, a pod koniec r. 1852 udał się pod opiekę duchowieństwa; spółredaktorem „Szkółki“ został ks. Ignacy Sumiński, kapelan arcybiskupi. Odtąd zarówno „Szkoła Polska“ jak i „Szkółka dla dzieci,“ według wyrażenia odezwy obu redaktorów, „przybiera stanowczo wyraźną cechę pisma katolickiego, kościelnego, uznaje zasadę nierozdzielności szkoły od kościoła, przyznaje kościołowi prawo a nawet obowiązek nadzoru i czynnego wpływu na szkołę. Na téj zaś podstawie będzie się starała podawać rozprawy, wiadomości bieżące, rozmaitości, czytania dla dzieci i wszystko, cokolwiek, dwom częściom pisma jéj odpowiednio, da się podciągnąć pod rubrykę religijno-moralnego wykształcenia katolickiego. Usilném jéj staraniem będzie rozprzestrzeniać, o ile podobna, mianowicie zakres wiadomości bieżących, czasowych, miejscowych, statystycznych, aby pismo swoje ciekawszém i pożyteczniejszém uczynić... Szkółkę dla dzieci urozmaici żywotami świętych, mianowicie patronów polskich.“ (Zob. „Szkoła Pol-

ska," IV, 337, 8). I pomoc duchowieństwa na niewiele się przydała; przedłużyła ona życie wydawnictwom Estkowskiego o rok jeden. Z końcem r. 1853 zawieszono „Szkołę Polską;" „Szkółka zaś dla dzieci" pod zmienionym tytułem „Szkółka dla młodzieży, pismo sześciotygodniowe wraz z dodatkiem literackim" przeszła na własność księgarza Żupańskiego i wychodziła przez r. 1854. Tym sposobem całość tego wydawnictwa dla dzieci, pod redakcyją Estkowskiego, od roku 1850 do 1854 wynosi tomów pięć. Najwięcéj artykułów prozą i to niewątpliwie najlepszych dostarczył sam Estkowski. Nie posiadał on wprawdzie wielkich zdolności artystycznych, stąd jego powieści i opowiadania noszą cechy wypracowań; ale kochał dzieci całą duszą, umiał się zastosować do poziomu ich wyobrażeń, bo wiedział i wyznawał, że „ażeby przemówić do duszy dziecięcia, trzeba się przenieść w swoje lata dziecinne, trzeba przemówić do dziecka językiem jego i uczuciem, trzeba się patrzéć na jego zabawy, igraszki, trzeba śledzić jego myśli i chęci, trzeba poznać co je najwięcéj zajmuje i ciekawość w niém budzi; nadto trzeba serdecznie kochać dzieci i umieć się z niemi zabawić; poznawszy tak psychologiczny stan dziecięcia i rozwinięcie się jego życia na wszystkie strony, potrafimy skutecznie przemówić do niego i będzie nas z ciekawością słuchało." Artykuły Estkowskiego nie odznaczają się łatwością i pięknością stylu, ale natomiast mają wielką zaletę metodyczności, prowadzą jasno i prędko do zamierzonego celu, zawsze uwzględniając wymagania umysłowe dzieci i młodzieży. Niepodobna tu wyliczać całego ich szeregu, tém bardziéj, że to są zazwyczaj rzeczy krótkie; ale trudno nie wspomnieć takich utworów, które w swoim czasie wielkie wśród dziatwy budziły zajęcie, a i dziś jeszcze z przyjemnością i pożytkiem odczytane być mogą. Do nich należą powiastki: Halusia, Almanzor i Rustan, Młody pustelnik, Jurata, Gościnny kmiotek, Czarna suknia pani Drużbackiéj; życiorysy: Antoniewicza, Grzegorza z Sanoka, Bolesława Krzywoustego, Brodzińskiego; zarysy etnograficzne: O Wielkopolsce, O Żmudzi i Żmudzinach, Serbowie i pieśni serbskie; opisy przyrody, zagadki, anegdoty i t. d. Dzielną pomocą w zakresie poezyi był dla Estkowskiego Teofil Lenartowicz, który w „Szkółce dla dzieci" pomieścił najpiękniejsze swoje utwory do pojęcia dziecięcego zastosowane i odtąd powszechnie przez dziatwę ulubione i powtarzane. I tak w r. 1851 czytamy tu: Kolęda, Mały światek, Wiochna, Nad kołyską Zosi; w r. 1852: Pogrzeb, Flis, Narodzenie, Za aniołem; w r. 1853: Wigilija, Życie i sen, Wyroki, Dumka wygnańca, Kalina, Kapryśna, Mazur, Dziewczyna, Złoty kubek, Jaskółka, Duch sieroty, Lato; w r. 1854: Wiecznie to samo, Nad Wisłą. Tu też po raz pierwszy ogłoszone zostały większe poematy: Zachwycenie, Cudowna Marya Panna Studzienniecka, Błogosławiona. Przez dwa lata Estkowskim głównie i Lenartowiczem stała „Szkółka;" dopiero od 1852 r. pojawiają się w dziale poezyi nazwiska ks. Fr. Kocińskiego, ks. Alfonsa Skórkowskiego, H. Feldmanowskiego, Karola Balińskiego, Karola Brzozowskiego. Dopomagał też sobie redaktor przedrukami stosownych dla młodzieży poezyj Brodzińskiego, Zaleskiego, Pola, Gaszyńskiego, Odyńca, Czajkowskiego, Kondratowicza, Deotymy, Anny Libery krakowianki. Z prozaików znajdujemy nazwisko Józefy Prusieckiéj, która dała powieść p. n. „I umarli mogą dobrze czynić, kiedy Bóg tak zechce" (r. 1853), Ulkowskiego („Pamiątki w Wielkopolsce"), Romana Zmorskiego („Baśń o siedmiu krukach"), L. Gąsiorowskiego („Bijografija d-ra Karola Marcinkowskiego i kilka wstępnych

słów o oświacie w w. ks. poznańskiém od r. 1815 do 1854), wreszcie Kraszewskiego, Antoniego Wagi, A.-J. Glińskiego—ale artykuły tych ostatnich wydają się przedrukami. Estkowski przemawiając raz do młodych czytelników, powiedział: „Wszystkie nauki są piękne i pożyteczne, ale najpożyteczniejszą a fundamentem do wszystkich innych są dzieje ojczyste i powszechne, jeografija ojczysta i powszechna; tych naukę najwięcéj wam zalecam; kto tych nauk nie zna, błąka się umysłem jak podróżny w ciemną noc po lesie.“ Słowa te charakteryzują zarazem kierunek działalności Estkowskiego w dziedzinie czasopiśmiennictwa dla dzieci; dają poznać, jakie przedmioty na pierwszy plan wysuwał w przeciągu lat pięciu. Miał on nadzieję wydawać „Szkółkę“ jeszcze i w r. 1855, zapowiadał, że dawać będzie wypisy z dawniejszych pisarzów polskich, widząc w nich dzielny środek hartowania serc i wyrabiania charakterów, dla przeciwdziałania rozmiękczającemu wpływowi bieżącéj literatury beletrystycznéj. Zamiaru tego nie mógł jednakże przywieść do skutku. Zmarł młodo 15-go sierpnia 1856 r.

I znowu nastąpiła przerwa w wydawnictwie czasopism dla dzieci, w granicach dawnéj Rzeczypospolitéj, lecz tym razem trwała krócéj niż poprzednio, gdyż półtora roku tylko. W połowie 1856 pojawiają się w Warszawie równocześnie a niezależnie od siebie dwie publikacyje, które lubo ze względów cenzuralnych uchodziły za dzieła zbiorowe, w gruncie jednak rzeczy tak sposobem swego ukazywania się, jak i całém wewnętrznem rozporządzeniem artykułów, do szeregu pism peryjodycznych słusznie liczyć się mogły. Publikacyjami temi były: „Rozrywki dla młodocianego wieku“ oraz „Zabawy przyjemne i pożyteczne.“ Zarówno ze względu na chronologiją jak i na charakter wydawnictwa, przyjrzyjmy się najprzód „Rozrywkom.“

„Rozrywki dla młodocianego wieku. Dzieło zbiorowe w tomach pięciu, obejmujące powieści, podróże, literaturę i rozmaitości“ (r. 1856—1857) wydawane były przez znaną już wtedy z powieści poetycznych literatkę Sewerynę z Żochowskich Pruszakową. Wzięła ona sobie za wzór „Rozrywki“ Tańskiéj i poza sferę wyobrażeń przez tęż zakreśloną w tych pierwszych pięciu tomach nie wyszła. Ponieważ czas jéj działalności przypadł na chwilę nadmiernego rozwielmożnienia się beletrystyki w literaturze naszéj, więc téż i w „Rozrywkach“ odnajdujemy przewagę powieści i poezyi nad innemi dziedzinami wiedzy i tworzenia. Sam napis wskazujący, co się głównie w „Rozrywkach“ mieścić miało, jest przewagi téj wyraźnym dowodem. Działu nauk przyrodzonych nie znajdujemy tu wcale; artykuliki zaś treści przyrodniczéj mieszczą się skromnie pod napisem „rozmaitości;“ jest ich zresztą nadzwyczaj mało, bo we wszystkich pięciu tomach dwa tylko („Jaskółka,“ „Śpiew ptastwa“), i to w sposób beletrystyczny napisane. Ponieważ czas wydawania „Rozrywek“ zszedł się z chwilą silnego zwrotu religijnego w warstwach wykształconych, więc atmosfera ich przeniknięta jest pierwiastkami wiary; zarówno powieści i poezyje, jak wspomnienia historyczne i przestrogi moralne dążą do ożywienia w sercach czytelników uczuć religijnych; modlitwa, pokora, umartwianie ciała, dobroczynność — oto stany i skłonności duszy najczęściéj tu i z największym naciskiem zalecane czytelnikom a zwłaszcza czytelniczkom, którym „Rozrywki“ w szczególności były poświęcone.—Od téj ogólnéj charakterystyki przechodząc do szczegółów, zaznaczyć wypada, że najważniejszymi utworami w tych pięciu tomach pomieszczonymi są niewątpliwie prace saméj Pru-

szakowéj. W „Pamiętniku Rodzinnym“ przedstawiła wdzięcznie skreślony obraz wychowania i pożycia rodzinnego ludzi niemajętnych, którzy oszczędnością i pracą dochodzą do znacznego majątku, tracą go i odzyskują w skromniejszych rozmiarach, a wśród tych przejść wyrabiają się moralnie, hartują wolę, wyrabiają w sobie przekonanie o szczęśliwości życia zdala od gwaru światowego, wśród małéj liczby szczerych przyjaciół i przy umiarkowaném zaspakajaniu potrzeb i wymagań. Oto ideał dziewicy: „Joasia postępuje ku światłu i udoskonaleniu, cicho, powoli, jak idą na święte miejsca pobożni pielgrzymi, pieszo, z pokorą, w niewinności i prostocie serca. Jestto niewątpliwie wzór kobiety, kobiety, jaką pokolenie nasze winno wykształcić dla następnych pokoleń. Gotowa przyjąć na barki ciężar żywota; z wiarą pogląda w górę, wzrokiem sięga poza chmury, a jednak nie spuszcza go z ziemi. Potrafi kiedyś być światłem i radą małżonkowi; mimo to cicha i potulna, nie przekroczy nigdy granicy, jaką Bóg zakreślił niewieście. (II, 29).“ Będąc sama autorką, Pruszakowa czuła się w obowiązku wystąpienia w obronie kobiet kształcących się wyżéj i piszących; uczyniła to w sposób łagodny, przedstawiając w powieści, że wykształcenie nie przeszkadza zajęciom gospodarskim; że kobieta wykształcona, bez niechęci i narzekania przechodzi od fortepijanu do kuchni, od sztalug do kołyski. Drugą pracą, na którą zwrócić należy uwagę, jest szereg artykułów zaznajamiających systematycznie z dziejami literatury naszéj. Autorka starała się o przystępny, jasny i urozmaicony wykład, ożywiając go najczęściéj stosownymi wyjątkami. W dwunastu „czytaniach“ zawartych w pięciu tomach, wyłożyła Pruszakowa po odpowiednim wstępie tak zwaną literaturę ludową zarówno czysto-polską jak i narodów pobratymczych. W owym czasie byłato bardzo dobra, zręcznie przeprowadzona próba praktycznego zaznajamiania czytelników z pięknościami poezyi ludowéj; dziś oczywiście straciła ona swoje znaczenie wobec wymagań metody porównawczéj. Oprócz prowadzenia téj stałéj w „Rozrywkach“ rubryki, Pruszakowa, uwzględniając wymagania czytelników pragnących wiedzieć o najnowszych zdarzeniach, pomieszczała listy o spółczesnéj literaturze polskiéj, a w szeregu listów z Warszawy, w sposób jakby felijetonowy pisanych, przedstawiała różne nauczające objawy z życia religijnego lub towarzyskiego. W dziale życiorysów, dała dobrą bijografiją Klementyny Hofmanowéj jako znakomitéj przewodniczki młodzieży, i Karoliny Skibickiéj jako dziewicy bogobojnéj, wyłącznie życiu duchowemu oddanéj. Zaznajamiając z literaturą zagraniczną, przedstawiła życiorysy Souvestre'a, Ozanama, oraz dała poznać w bardzo obszernych przez 4-ry tomy ciągnących się wyjątkach dzieło Fryderyki Bremer, przedstawiające życie domowe w Stanach Zjednoczonych. A że powieściopisarka szwedzka w dodatniém świetle życie to przedstawiła, Pruszakowa uważała za potrzebne uprzedzić czytelniczki przeciw urokowi opowiadania rzuceniem wątpliwości, iż świetne przyjęcie, jakiego Fryderyka w Ameryce doznała, pokryło może niejedną ciemną skazę i nie dało uczuć „mroźnego tchnienia samolubstwa i chciwości, kryjących się pod świetne barwy postępu i przedsiębierczego zapału,“ a wyznanie jéj protestanckie uczyniło ją pobłażliwą „na to zamącenie wyobrażeń religijnych, które jak rak toczy Amerykę, a które my, z naszego stanowiska, w inném widzielibyśmy świetle. (II, 332).“ Z pomiędzy poezyj, to oprócz wielu krótszych lirycznych pieśni, dała tu autorka obszerniejszy obraz z przeszłości p. n. „Kacper Miaskowski,“

uwydatniając znaczenie jego poezyj religijnych.—Spółpracowników znalazła Pruszakowa najwięcéj w dziale poezyi. Żmichowska, Deotyma, Józefa Prusiecka, Lenartowicz, Jachowicz, Józef Paszkowski, Franciszek-Salezy Dmochowski, Henryk Cieszkowski, Jan Chęciński i inni w mniejszym lub większym zakresie powiększyli czytelnię wierszowaną, w któréj motywa religijne górowały („Święty Izydor," „Święty Stanisław," „Pacierz," „Modlitwa dziecięcia," „Boże Narodzenie," „Powódź w Krośnie" i t. p.). W dziale powieści widzimy tylko nazwisko Jana-Kantego Gregorowicza, który dał obrazek wiejski, nakłaniający panów do zgodnego, serdecznego pożycia z wieśniakami p. n. „Góry sieroce," oraz Pauliny Wilkońskiéj, która w „Wigilii Bożego Narodzenia" potęgę modlitwy wykazywała. Sabina Grzegorzewska dała poznać w powieściowém opowiadaniu życie i działalność Brodzińskiego („Jeden ustęp z życia poety"); Eleonora Ziemięcka skreśliła „Słówko o Stan. Jachowiczu;" Katarzyna Lewocka w „Wieczornéj salonowéj pogadance" zachęcała panie do poświęcenia trochę czasu na robótki dla ubogich kościołów; Bronisława opowiedziała o Jadwidze, żonie Jagiełły; K.-Wł. Wójcicki o Helenie Krępiance i Benedyktynie z rodu Pilawitów; Józef Paszkowski opowiedział o Święconem w okolicy Stoki; Stanisław Chomętowski opisał „Zwaliska Niniwy."

Pruszakowa nie zaprzestała wydawnictwa na pięciu tych tomach; niebawem wydała drugą i trzecią seryję „Rozrywek." Zanim jednak o nich pomówimy, wypada zastanowić się nad „Zabawami," które spółcześnie z seryją pierwszą wychodziły, gdyż wniosły one do czasopiśmiennictwa dziecinnego nowe pierwiastki, wpływające na dalszy jego rozwój. „Zabawy przyjemne i pożyteczne, czyli zbiór powieści, poezyj, komedyj i podróży dla młodego wieku" wydawała Józefa Śmigielska, znana wtedy z kilku powiastek autorka. Pod względem formatu i objętości mniejsze były od „Rozrywek," a wychodziły zeszytami, które utworzyły sześć tomików (1856—1857). Jak z tytułu widać, i to pismo miało głównie na widoku beletrystykę. Istotnie: poezyje Deotymy, Maryi Ilnickiéj, Julii Janiszewskiéj, Pauliny Krakowowéj, Jolanty, Karola Milewskiego, Władysława Chomętowskiego; powieści i opowiadania saméj Śmigielskiéj, Wilkońskiéj, Janiszewskiéj, Borkowskiéj, Józefa Korzeniowskiego „Zwierciadełko;" komedyjki („Czterech a jeden" przez Z. H., „Cyganki" przez Paulinę Wilkońską), obrazek dramatyczny Janiszewskiéj „Krzysztof Zbarazki w Konstantynopolu"—wypełniają najwięcéj miejsca w tém czasopiśmie. Jest atoli już w samych tych beletrystycznych artykułach pewna znamienna różnica od podobnych utworów w „Rozrywkach." Różnica ta polega na zaakcentowaniu potrzeby pracy własnéj jako środka polepszenia bytu, na zaleceniu samodzielności w myślach i dążeniach. Rodziny podupadłe ratują się tu za pośrednictwem chwycenia się tego rodzaju pracy, która według dawniejszych uprzedzeń ubliżała szlachcicowi. Już w 2-im tomiku Śmigielska pomieściła własną powiastkę p. n. „Nie tak dawniéj bywało," w któréj syn szlachecki oddaje się pracy rzemieślniczéj, młynarskiéj, a na gderania starego sługi, powiada: „Patrz, ja wszystko winienem sobie; mnie wychowała nędza, nawykłem więc nie bać się jéj, a pracą umieć jéj zaradzić. Każdy zarobek uczciwy godziwym jest i każdemu zarówno człowiekowi przystoi, według jego zdolności. Pan Bóg nie stwarzał tak ludzi, żeby ci byli do takiéj roboty, a ci do takiéj wyłącznie; żeby ci zawsze trudzili się na niskich stopniach

i jeszcze w późnéj starości nic z ciężkiéj pracy nie mieli, a drudzy żeby odrazu szli rozkazywać i używać. Widziałeś mnie—z początku pracowałem w bluzie i zarabiałem 300 zł. rocznie w młynie parowym, dziś już mam 6000 przeszło i tę pociechę, że matce na niczém nie zbywa (I, str. 17, 18).“ Jak tu mężczyzna, tak w powiastce „Nie uchodzi“ (tejże autorki) kobieta wbrew przesądom pracuje w handlu, zdobywa sobie niezależność i względne szczęście, podczas gdy jéj siostra, przywykłszy do pańskiego życia, marnuje młodość na nieokreślonem stanowisku u krewnych i zapóźno zaczyna się przekonywać, że „stokroć lepiéj być czasem w sprzeczności z zasadami, jakie upowszechniła pewna koteryja ludzkiego społeczeństwa, niż stłumiać w piersi swojéj te święte porywy i przekonania, które sam Bóg dał nieskażonym sercom (VI, str. 272).“ Podobnież i wśród powiastek tłómaczonych znajdujemy jednę, niewątpliwie najlepszą ze wszystkich, jakie są w „Zabawach,“ przełożoną z angielskiego przez Władysława Chomętowskiego p. n. „Pamiętnik młodego chłopca,“ gdzie praca własna a nie bierne wyczekiwanie pomocy od innych jako ideał jest przedstawiona. Obok tego nadania beletrystyce dążności ważnéj społecznie, będącéj odbiciem podobnéj tendencyi w powieści dla dorosłych („Krewni“ Józefa Korzeniowskiego), znajdujemy w piśmie Śmigielskiéj energiczne potępienie życia bezmyślnego i bezużytecznego (III, 257), a przeciwnie wystawienie każdéj pracy uczciwéj (przemysłowéj, rękodzielniczéj), jako rzeczy, z któréj chlubić się można (IV, 153); znajdujemy zachętę, ażeby dla poznania rzeczy posługiwać się przedewszystkiem własnymi zmysłami i rozumem, na drugim planie pozostawiając wiadomości książkowe. Skutkiem takich poglądów nauka bardziéj seryjo pojęta ma już przystęp do czasopisma Śmigielskiéj, jak to widzieć można z artykułów historycznych Julijana Bartoszewicza o Czarnieckim i Żółkiewskim, z bardzo obszernego i obfitego w szczegóły zarysu gubernii płockiéj i warszawskiéj, przez samę Śmigielską na podstawie prac naukowych dokonanym p. n. „Wędrówka po kraju,“ a wreszcie z dość licznych, w każdym tomie znajdujących się rozprawek treści przyrodniczéj. Z samego początku rozprawki te były tłómaczone, np. „Historya kropli wody,“ późniéj pisali je beletryści, jak sama Śmigielska („Jaskinie cz. groty“), Zygmunt Sarnecki („Tęcza“), a wreszcie przyrodnik Stanisław Chomętowski zaopatrywał w nie „Zabawy“ („Aerolity,“ „Wulkany,“ „Mieszkańcy kropli wody“ i t. p.). Znajdowały się też wiadomości z zakresu przemysłu i wynalazków, jako to: „Jedwabnictwo“ przez Danielskiego, „Wystawa przemysłowa“ przez A. B., Stephensonowie przez H. Łabęckiego. W końcu dodać należy, że Śmigielska wznowiła wprowadzony przez Hofmanowę w „Nowych Rozrywkach“ zwyczaj dawania wzorów do robótek kobiecych i każdy tomik w odpowiednią rycinę zaopatrzyła.

W r. 1861 wydała Józefa Śmigielska w 5-ciu zeszytach formatu ćwiartkowego nową seryję p. n. „Zabawy umysłowe dla młodego wieku, dzieło zbiorowe z drzeworytami.“ Znajdujemy tu dość liczne prace saméj Śmigielskiéj, jako to bijograficzne o Krasickim, Wacławie Rzewuskim, Maryi-Ludwice królowéj polskiéj, Jadwidze królowéj, Janie Pawle Woroniczu; etnograficzne: „Kilka słów o Serbii,“ wreszcie obszerną „Wycieczkę z Krakowa do Karpat.“ Z dawniejszych spółpracowniczek i spółpracowników spotykamy tu Juliją Janiszewską, która dała wiersz p. n. „Jeniec turecki“ oraz obrazek powieściowy żywo skreślony p. n. „Cenzurowane,“ daléj Aleksandrę z Chomętowskich Borkowską, która

wydrukowała tu po raz pierwszy swe „Opowiadanie o wnuczce króla Jana;“ następnie obu braci Chomętowskich, z których Władysław pomieścił tu trzy poetyczne utwory, a Stanisław napisał rozprawkę o lwie p. t. „Spotwarzony i przechwalony.“ Z nowych spółpracowników najważniejsze miejsce zajmuje Zygmunt Dobieszewski, późniejszy mąż Śmigielskiéj, który w 5-ciu ciągach podał „Wiadomości z nauk przyrodniczych“ a mianowicie z gieologii i fizyki, zaopatrzone następującém mottem: „Nie cieplik, nie światło, nie elektryczność, nie magnetyzm ostatecznie, ale myśl boska wszystko wypełnia.“

Wracamy do „Rozrywek“ Pruszakowéj. Seryja druga tychże, również w pięciu tomach zawarta, pod względem programu nie uległa zmianie w stosunku do pierwszéj; układ wszakże działów jest cokolwiek inny. Podczas gdy poprzednio powieść na pierwszym stała planie, obecnie miejsce to zajmują opowiadania historyczne pisane przez redaktorkę, Paulinę Wilkońską lub Aleksandrę Borkowską. Powieść wogólności bardzo słabo jest reprezentowana; spotykamy w tym dziale nazwiska, które po raz pierwszy i ostatni pod utworami powieściowymi odnajdujemy. Lucyna Mieroszewska, znana z prac swoich pedagogicznych, napisała tu powiastkę p. n. „Dwie dole,“ która jest raczéj krótkim traktatem wychowawczym, aniżeli obrazem życia. Ramotki F. Czermińskiego mają dobrą dążność, ale nie odznaczają się talentem powieściopisarskim. Stosunkowo najlepszemi są powiastki saméj Pruszakowéj, a jedna z nich p. n. „Wieczór tańcujący“ zasługuje na baczniejszą uwagę jako utwór, w którym odbiła się kiełkująca naówczas tendencyja, zaznaczona w artykułach „Zabaw przyjemnych i pożytecznych,“ tendencyja do rozproszenia przesądów szlacheckich co do pracy rzemieślniczéj i przemysłowéj. Rola inicyjatorki w tym kierunku dostaje się córce rodziny obywatelskiéj zubożałéj; a usiłowania jéj, przy pomocy ludzi dobréj woli, po wielu cierpieniach wieńczy skutek pomyślny. Kwestyja wykształcenia i znaczenia społecznego kobiety zajmowała wogóle silnie redaktorkę. Dla jéj rozjaśnienia przetłómaczyła sama z dzieł Ventury obszerną rozprawę „O wpływie niewiasty na społeczeństwo“ i pomieściła artykuł Sabiny Grzegorzewskiéj p. n. „Niewiasta w całym rozwoju swéj moralnéj i umysłowéj istoty.“ Dawniejsza stała rubryka, zaznajamiająca z dziejami literatury polskiéj jest i tutaj. W czternastu „czytaniach“ przedstawia Pruszakowa „czasy piastowskie.“ Ponieważ zabytków piśmiennych z tego czasu jest bardzo niewiele, autorka pod pozorem dania „tła dziejowego,“ opowiada właściwie historyją polityczną kraju, z uwzględnieniem rozwoju cywilizacyi. Listów z Warszawy już tu niéma, są natomiast listy z podróży przez samę redaktorkę pisane a zastępujące w pewnéj mierze opis miejscowości krajowych. O krajach obcych znajdujemy bardzo obszerne artykuły tłómaczone lub przerobione; najważniejszy w tym względzie jest obraz „Indyj spółczesnych“ i Hiszpanii („Wycieczka do krainy Cyda“ z pism Fryderyka Ozanama). Nauki przyrodnicze i w tej seryi słabo są uwzględnione; w ostatnim dopiero tomie znajdujemy krótki artykuł o owadach, z dziełka Micheleta, przetłómaczony przez Lucynę Ćwierciakiewiczową. Dział poezyi za to jest obfity; najwięcéj pisała sama redaktorka, a z wierszy jéj wyróżnić należy piękny i popularny p. n. „Sieję proso na zagonie.“ Do dawniéj znanych imion przyłączyły się tu nazwiska Pługa, Wacława Szymanowskiego, Władysława Chomętowskiego, Franciszka Morawskiego, J. Badeniego, Stefana Gillera („Pieśni ludu“).

Seryja trzecia, także z 5-ciu tomów złożona, zaczęła wychodzić w roku 1860; pojawiło się wtedy tomów cztery, piąty ogłoszony został przez Wójcickiego, po wyjeździe Pruszakowéj z kraju, dopiero w r. 1863. W seryi téj daje się przedewszystkiém zauważyć nowość w zaprowadzeniu „wiadomości z nauk przyrodniczych,“ podawanych przez Stanisława Chomętowskiego. Ukazują się one dość często, a traktują o polipach, gąbkach, wymoczkach, wnętrzakach, skorupiakach i mięczakach. Kraj własny staje się przedmiotem szczegółowych sprawozdań; jest tu artykuł Pruszakowéj o Bieskidach, Pieninach i Tatrach, są wspomnienia Władysławy z Rogozińskich Izdebskiéj z wycieczki w ziemię Michałowską. Znajomość krajów obcych rozszerza tu tłómaczone dziełko Henryki Beecher-Stowe: „Wspomnienia Anglii i Szkocyi.“ Wspomnienia i opowiadania historyczne są, jak i w seryi drugiéj, głównie przez Pruszakową i Borkowską przedstawiane. Wznowiona téż została z seryi pierwszéj rubryka listów o poezyi spółczesnéj, a dawniejsze „czytania“ z literatury polskiéj obejmują czasy jagiellońskie. „Czytań“ tych jest tylko siedem, a ponieważ w pierwszych czterech autorka skreśliła stan polityczny i cywilizacyjny Polski w wieku piętnastym, więc bardzo mało miejsca pozostało na obraz literatury; zaledwie tylko piszący w języku łacińskim pobieżnie zostali wyliczeni, a z polskich tylko kilku szczegółowszego doczekało się przedstawienia. Autorka naturalnie sądziła, że i daléj ciągnąć będzie wydawnictwo „Rozrywek,“ a więc i obraz literatury polskiéj, co się nie spełniło. Z powieści niewątpliwie najlepszą pod artystycznym względem jest obrazek z życia podlaskiego, skreślony przez Leona Kunickiego p. n. „Iwanko;“ i motywa szlachetne i wykonanie pełne wdzięcznéj prostoty zapewniają mu to pierwszeństwo. Po nim wymienić należy opowiadanie Janka z Bielca (Gregorowicza) p. n. „Wspomnienia z mojéj młodości,“ tym samym ożywione duchem co i „Góry sieroce.“ Z tłómaczonych wyróżniają się dwa obrazy z dziejów prześladowania chrześcijan: „Epagatus“ i „Hilda.“ Dział życiorysów w téj seryi jest bardzo obfity. Z obcych mamy tu Henrykę Beecher-Stowe, Lineusza, Franciszka Arago, Gassendego; z naszych Aleksandra Orłowskiego, Józefa Paszkowskiego, Karola Autoniewicza, Franciszka Morawskiego (i najobszerniéj) Władysława Syrokomli.

„Rozrywkami“ i „Zabawami“ kończy się okres drugi w dziejach naszego czasopiśmiennictwa dla dzieci, okres przerywanego od czasu do czasu istnienia, odznaczony ciągłością jedynie duchową, nie zaś ciągłością materyjalną. Ta właśnie ciągłość materyjalna stanowi znamienną cechę nowego okresu, w którym posiadamy jedno przynajmniéj pismo utrzymujące się od założenia swego aż po dzień dzisiejszy. Wraz z ogólném ożywieniem ruchu społeczno-cywilizacyjnego w r. 1861, zabrano się ochoczo i do uprawy niwy pedagogicznéj, a jednym z ważnych objawów téj pracy było założenie tygodnika ilustrowanego dla młodzieży p. n. „Przyjaciel dzieci.“ Nakład dał Jan Münheimer, redakcyją objął Fryderyk-Henryk Lewestam. Pierwszy numer wyszedł 3-go kwietnia 1861 r. i zawierał artykuły umiejętnie dobrane i starannie obrobione. Po wierszowanéj przemowie „do młodych czytelników“ przez Jana Chęcińskiego, następował pierwszy ciąg „Dziejów narodu polskiego,“ opowiedzianych przez Leona Rogalskiego, potem życiorys Sokratesa przez Lewestama, podanie gminne p. n. „Zdroje cudowne“ ułożone wierszem przez Adama Pługa, daléj rozprawka, w formie rozmowy o elektryczności powietrza; wreszcie „rozmaitości:“ o Dantem, o dziele Macaulaya (przy-

ostry przeciwko absolutyzmowi przycinek) i rebus. Jak z tego przedstawienia widać, redakcyi wcale nie chodziło o to, ażeby w jednym numerze nagromadzić ile możności największą liczbę artykułów; wychodziła ona zapewne z téj słusznéj zasady, żeby uwagi młodych czytelników zbytecznie nie rozpraszać, i trzymała się jéj statecznie przez ciąg lat czterech. Staranie swoje obróciła głównie ku temu, ażeby każdy artykuł był przystępnie i o ile podobna pięknie napisany. Dążenie do nauczania pilnie usiłowała połączyć z zaspokojeniem potrzeby rozrywki umysłowéj; stąd historyją, krajoznawstwo i nauki przyrodnicze traktowała z równą pieczołowitością, jak poezyje, powieści i komedyjki. Niektóre działy opracowywano stale i systematycznie; tak np. życiorysy królowych i księżniczek polskich, skreślone przez Leopolda Huberta, ciągnęły się przez lat dwa, historyja Polski, opracowana przez Leona Rogalskiego przerwana została, zapewne niezależnie od przekonań redakcyi, dopiero w lutym 1864 r., poczém nastąpił dalszy ciąg pod osobnymi nadpisami „Rycerze Dobrzyńscy-Krzyżacy,“ „Historyja Mazowsza“ pióra tegoż autora; wreszcie historyja święta, opowiedziana przez Michała Szymanowskiego, ukończyła się również dopiero w r. 1864. Opisy kraju i pamiątek historycznych podawano często w artykułach Wójcickiego, Skarbka, Anczyca, Skimborowicza, J. Warmińskiego, Andrzeja Mazura. Życiorysy Polaków, zarówno pisarzów jak wodzów, znajdują się także w znacznéj liczbie, a dostarczali ich, oprócz dopiero co wymienionych autorów, Edward Siwiński, Kazimierz Kaszewski. W roku 1862 wprowadzono dwie stałe rubryki p. n. „Opowiadania o naszym kraju“ przez Andrzeja Mazura, oraz „Lud polski i jego pieśni“ przez Z. Gawareckiego i M Karasowskiego. Dzieje powszechne uwzględniano w pierwszym roku istnienia pisma tylko w życiorysach, które kreślili Lewestam i Michał Szymanowski; w drugim roku rozszerzono ten dział, opracowywany przez Jana Chęcińskiego i Jana Łukomskiego; wtedy też zaprowadzono rubrykę p. n. „Podróże i zwyczaje ludów.“ Z nauk przyrodniczych, w wykładzie których zaczęto dbać nie tylko o sam materyjał, ale i o metodę jego badania, najwięcéj w pierwszym roku artykułów dostarczał Albin Kohn, a obok niego Schouppe i J.-B. Wagner; w drugim roku głównie Stanisław Kramsztyk, znany dziś dobrze popularyzator, którego rozprawki, systematycznie ale przez czas krótki prowadzone, miały ogólny napis „Gawędy naukowe,“ a obok niego Andrzéj Mazur i Wł. Taczanowski. W suche, nieożywione przykładem moralizowanie nie bawiono się wiele, lubo nie zaniedbywano go zupełnie; artykuły téj treści pisali J. Heppen, Aloizy Kuczyński, Michał Szymanowski. W dziale beletrystyki urzeczywistniono najprzód doskonały pomysł illustrowania znanych w literaturze naszéj pięknych utworów i uprzystępniania ich dla dzieci. Tym sposobem, po stosownem skróceniu, pojawiła się tu ilustrowana Myszeida i „Baśn o żelaznym wilku“ (przez Antoniego Czajkowskiego). Przedrukowywano daléj bajki i inne poezyje znanych autorów, o ile do pojęcia dziecinnego przypadały. Pomieszczano też i utwory nowe, najczęściéj Anczyca („Przemysł wędrowny na ulicach Warszawy“) i Jana Chęcińskiego. Dział powieści wypełniali z początku Wójcicki i Gregorowicz („Opowiadania z przeszłości,“ gdzie na własném życiu wykazywał młodym czytelnikom, jak pracą można się wydobyć z nizkiéj pozycyi społecznéj i wykształcić się); w roku 1862 i 1863 wystąpił, jako powieściopisarz w sferze beletrystyki

dziecinnéj, skądinąd dobrze już znany autor i wytrawny stylista, Wacław Szymanowski, który dał dwa wielce zajmujące opowiadania: 1) „Prawdziwa i bardzo ciekawa historyja o lalce, która była zamodnie ubrana i o nieszczęśliwym krakowiaku, jéj narzeczonym," 2) „O biednym muzykancie i o lichu które siedziało u niego za piecem." Obok niego pisze tu opowiadania w tym przeciągu czasu znany powieściopisarz, Józef Dzierzkowski („Walek z lasu" r. 1863), daléj A. Borkowska, Władysława Izdebska, J.-K. Turski, oraz młodzi, dobijający się dopiero imienia autorowie, jak Józef z Mazowsza Wojciechowski („Dwie Siostry," „Szlachetność i wdzięczność"), Stanisław Rzętkowski („Wojewódzka cukiernia," „Litościwy"). Komedyjki pojawiają się jużto bezimiennie, jużto z podpisem Julii Janiszewskiéj, Władysławy Izdebskiéj. Od r. 1863 zaczęto dawać nuty. Jako zaniedbanie wytknąć należy „Przyjacielowi" z czasu od r. 1861—1864 małe uwzględnienie tych ćwiczeń i zagadnień, które zaciekawiając, zaostrzają domyślność, kształcą zmysł kombinacyjny, wyrabiają przytomność umysłu. Figuruje wprawdzie w spisach rocznych rubryka: „Rebusy, szarady, zagadki," ale nader mało była ona uprawianą; tak np. w roku 1861 pojawiło się wszystkiego pięć zadań tego rodzaju. Pomimo ten brak, cztery te lata „Przyjaciela Dzieci" stanowią najświetniejszą jego chwilę. Nie byłoto niewątpliwie zasługą Lewestama, jako redaktora, gdyż działalność jego uwidoczniła się w pierwszym jedynie roku istnienia „Przyjaciela," ale zasługą stałych spółpracowników, którzy w raz nadanym kierunku wytrwale postępowali. Przez dwa lata następne (1865 i 1866) właścicielem jest drukarz Jaworski, a redaktorem Władysław-L. Anczyc, z którego nazwiskiem już niejednokrotnie poprzednio się spotykaliśmy. Objęcie przezeń redakcyi uwydatniło się znaczną liczbą własnych jego artykułów jako to: życiorysów, opowiadań historycznych („Upadek cesarstwa bizantyńskiego"), rozprawek przyrodniczych, wierszyków, powiastek. Z nowych spółpracowników wymienić przedewszystkiem należy Adama Wiślickiego, który dawał artykuły treści gieograficznéj, przyrodniczéj, obrabiał legiendy i podania; daléj wspomnienie należy się J. Kinowi, który w „Rozmowach ojca z dziećmi" przedstawiał wiadomości z fizyki; wreszcie Edwardowi Lubowskiemu, który najprzód dał komedyjkę „Plotkarz," a następnie opowiadanie historyczne o Kawalerach maltańskich. Co do powieści, to w r. 1865 są one przeważnie oryginalne, pióra Dzierzkowskiego („Arcydzieło organisty"), Bałuckiego („Ulicznik"), Turskiego („Dwie szkoły"), Stanisława Nowińskiego („Karczma na Lisiéj górze"); w roku zaś 1866 są przeważnie tłómaczone; tylko Anczyc dał opowiadanie szkolne „Eneida," a Rzętkowski „Sierotę." Wogóle rok ten nacechowany jest ogromną przewagą cudzoziemczyzny, tak że nieraz całe numery mówią o rzeczach obcych. Z r. 1867 obejmuje „Przyjaciela" na własność Jan Kanty Gregorowicz i prowadzi go aż do dziś dnia. Z początku pismo pod jego redakcyją zachowuje tę cechę, jaką przybrało w r. 1866: wspomnienia historyczne, opisy gieograficzne, bijografije dotyczą przeważnie stosunków obcych; tak n. p. w 1867 mamy z polskich tylko życiorys Kremera i Ludwika II-go, króla węgierskiego, oraz opis Czerniakowa. Powiastki i opowiadania są również przeważnie tłómaczone; obszerniejsza oryginalna jedna tylko przez redaktora napisana („Bracia mleczni"). Z nowych spółpracowników zaznaczyć można Mścisława Kamińskiego, Stanisława Gargulskiego; prócz tego

mnóstwo wierszy i wierszydeł Władysława Bełzy, Lilijany, Lei, Antonini Gładyszewskiéj. Za zasługę redaktorowi nowemu już w tym roku należy poczytać podawanie wiadomości o świeżo wyszłych książkach dla dzieci, zwrócenie baczniejszéj uwagi na artykuły dla najmłodszych czytelników, dawanie wzorów robótek dla panienek. Redaktor wiedział bardzo dobrze, co i jak dla dzieci pisać potrzeba i postulaty swoje sformułował jasno w końcu r. 1868, ogłaszając konkurs na napisanie dobréj powieści, dobrego artykułu historycznego lub naukowego, dobréj bajki lub powiastki dla mniejszych dzieci. „Morał czyli dążność zacna—powiada tu—jest konieczną, ale żeby praca piśmienna n. p. powieść młody umysł zajęła, nie powinna być przepełniona wykładem zasad moralności, ale obowiązaną jest tak zestawić fakta i opisy, tak je ożywić dramatycznością i zręcznie przeprowadzoną intrygą, aby moralność, bez wiedzy nawet czytelnika, sama wsiąkała w jego umysł jak powietrze, którém oddycha, jak ciepło promieni słonecznych, przenikające całą jego istotę. Wprowadzanie także do powieści dla młodszego wieku postaci doskonałych, jakich niema na świecie, od najmniejszego dziecka rozprawiających o cnocie, dobroczynności, wdzięczności, litości, miłości rodziców i t. p. jest równie złém, bo niezgodném z prawdą, która jedna tylko trafia do przekonania. Świat nie jest zaludniony aniołami, tylko ułomnymi ludźmi, podległymi cielesnéj swéj powłoce i wrażeniom zmysłów, na treść duchową działającym. Walka więc w człowieku między złém a dobrém, światłem a ciemnością, pomiędzy skłonnościami a obowiązkiem odbywa się ciągle od najmłodszego do najpóźniejszego wieku; powieść zatem i dla rosnącéj młodzi walkę tę powinna przedstawiać, z uwzględnieniem naturalnie wieku swych czytelników, a tém będzie lepszą, im ją w żywszym i prawdziwszym da obrazie.“ W powiastkach dla małych dzieci dopuszcza Gregorowicz „cudowność i nieprawdopodobieństwo,“ gdyż cudowność, mieszcząca w sobie pierwiastek plastyczny, działa na wyobraźnię i odwodzi od złego; radzi tylko dbać o to, żeby więcéj bawiła niż przerażała. Zanim doczekał się redaktor „Przyjaciela“ owocu konkursu tego, pomieszczał powiastki i komedyjki już-to swoje, już-to Wołodego Skiby („Stryjaszek z Ameryki“), Augusta Jeskiego („Wieniec laurowy“), K. Goniewskiego („Pustota Jasia“), starał się o wprowadzenie nanowo artykułów o kraju i rzeczach krajowych (listy o literaturze i języku polskim J. Kamockiéj, Wójcickiego; opisy miejscowości, zamków i t. p.). W r. 1870 wydrukował dwie nagrodzone na konkursie powiastki: „Wdzięczny Szpasio“ Wł. Izdebskiéj, „Co tu robić?“ Leonarda Sikorskiego, a nadto ogłosił obszerny „Pamiętnik Mieczysława K...“ i opowiadanie Adama Pługa „Wyrodek.“ W tymże roku wprowadził „Dodatek dla małych dzieci,“ w którym się mieściły drobne powiastki, zagadnienia, rozmowy z mamą. Na ten dodatek, który się do dziś utrzymuje i coraz bardziéj doskonali, zwrócić należy uwagę baczniejszą, jako na nowość w czasopiśmiennictwie dziecinném, uwzględniającém do owego czasu głównie potrzeby i wymagania umysłowe dziatwy doroślejszéj. W r. 1871 wprowadza Gregorowicz nowe rubryki. Jedna z nich p. n. „Nauka moralności,“ podawana z początku w każdym numerze, po dwu latach została usunięta. Druga p. n. „Gry i zabawy naukowe“ prowadzona przez Adama Wiślickiego, przez rok tylko istniała. Trzecia p. n. „Wieści ze świata,“ opowiadająca o spółczesnych wypadkach, pracach, odkryciach, nie była systematycznie zapełniana. Wreszcie czwarta: osobny „dodatek powieściowy,“ przeznaczona dla powieści większych

rozmiarów zwykle z literatur obcych, utrzymuje się do dziś, mieszcząc pospolicie przekłady Joanny Belejowskiéj. Rok 1872 zaznaczył się w „Przyjacielu“ najprzód wprowadzeniem do piśmiennictwa dla dzieci dwu kobiet, Maryi Brühl i Teresy-Jadwigi Papi. Z nich pierwsza przez dwa lata tylko zasilała „Przyjaciela“ swojemi powiastkami („Przygody Adama,“ „Bojaźń i odwaga,“ „Dwa wieczory,“ „Biedna Albina“ i t. d.), druga zaś stała się przez lat osiem stałą jego i nader pracowitą spółpracowniczką i wykształciła się na jednę z najwybitniejszych przedstawicielek literatury dla dzieci; w „Przyjacielu“ prowadziła rubrykę p. n. „Czyny nauczające,“ pisywała artykuły podróżnicze („Wycieczka do Ojcowa“), podawała wiele powiastek, najprzód drobnych, późniéj coraz obszerniejszych, które następnie razem zebrane w oddzielnych pojawiały się tomikach i powoli wyrobiły autorce imię znane zaszczytnie. Powtóre, w tymże roku rozpoczęła się poufna a serdeczna korespondencyja pomiędzy „Przyjacielem“ a młodymi czytelnikami, która, ponawiając się peryjodycznie do dziś dnia, wytworzyła owę ciepłą, rodzinną atmosferę, tak potrzebną dla dzieci i tak zbawiennie na nie oddziaływającą. Ton ojcowskiéj powagi i życzliwości zarazem, odbiera przestrogom, radom, łagodnym nauczkom „Przyjaciela“ wszelką gorycz a zachętom i pochwałom nieocenionéj dodaje słodyczy; za pośrednictwem téj rozmowy „Przyjaciel“ może najsilniéj oddziaływa na dziatwę. Od roku 1873 do 1880 „Przyjaciel dzieci“ ma jednakową fizyjognomiję, na wytworzenie któréj składają się prace samego redaktora, który mianowicie w dodatku dla małych dzieci dużo bardzo trafnie obmyślanych pomieścił opowiadań („W zagrodzie karbowniczki,“ „Przygody Zygmusia,“ „Pan Maciéj w pośrodku dziatek“ i t. p.) i wesołością ożywił i rozjaśnił umysłowość dziatwy; daléj artykuły historyczne i powieściowe Teresy-Jadwigi, któréj talent dojrzewał z rokiem każdym; następnie (niezawsze udatne) wiersze, komedyjki, zagadki, łamigłówki Ludwika Niemojowskiego, wreszcie rozprawki przyrodnicze i etnograficzne Hieronima Kuczalskiego, któremu brakło tylko władania ponętną formą, ażeby mógł się stać dobrym dla dziatwy popularyzatorem. Te cztery osobistości wypełniają najważniejsze działy czasopisma i stanowią o jego wartości; obok nich atoli „Przyjaciel“ albo starał się o pozyskanie utworu głośnego imienia (w 1873 Kraszewskiego: „Bracia mleczni“), albo — co częściéj bywało — przygarniał świeże talenta mianowicie w dziale powieściowym, jako to: Cecylii Stattlerowéj, Jadwigi Chrząszczewskiéj, L. Kaczyńskiéj, Władysławy Guzewskiéj. Antoniny Piszczałowskiéj, Weroniki Kulikowskiéj, Haliny. W dziale dziejów występuje Szczerbowicz-Wieczór z systematycznie prowadzonemi „opowiadaniami historycznemi.“ W dodatku dla małych dzieci zaczynają się pojawiać „rozmowy z mamą“ przez Anielę Chlebowską, w sposób bardzo przystępny pisane. Pomimo dość znacznéj stosunkowo liczby spółpracowników, przez lat cztery (od 1876) widać było w „Przyjacielu“ wielką przewagę obczyzny i znaczne zaniedbania pod względem stylu i języka. Od n-ru 40-go roku 1876 zaczynamy dostrzegać pewne staranie o artykuły dotyczące rzeczy krajowych, a staranie to, choć bardzo nieznacznie, zwiększało się w latach następnych. Roku 1881 utracił w znacznéj części „Przyjaciel“ spółpracownictwo Teresy-Jadwigi, w skutek czego niektóre działy („Czyny nauczające,“ „Obrazki z przeszłości“) poszły w zaniedbanie. W dziale powieściowym trudno ją również było zastąpić; pojawiają się tu nazwiska Bronisławy Kowalskiéj i Wandy Janowskiéj. Hieronim Ku-

czalski staje się filarem „Przyjaciela.“ Rozwinięty został dział zadań, mających na celu zaostrzenie zmysłu kombinacyjnego; znajdujemy tu: zagadki, łamigłówki, logogryfy, szarady, pytania historyczne, zadania gramatyczne, arytmetyczne i konikowe. W roku 1882 powróciła Teresa-Jadwiga do spółpracownictwa, lubo prac swoich daleko mniéj udzielała „Przyjacielowi,“ niż dawniéj, przybyły nowe siły w osobach Antoniny Stankiewicz, Heleny Bojarskiéj, Jerzego Stauba. Komedyjki zajęły bardzo wydatne miejsce, zabawy uczące zostały zaniedbane. Przewaga cudzoziemczyzny zarówno w drzeworytach jak w artykułach znów wystąpiła na jaw; większe powieści są tłómaczeniami; oryginalne są drobne i niewielkiéj wogóle wartości. Taki stan rzeczy przeciągnął się i na rok 1883. Weźmy np. Nr. 1-y z tego roku. Znajdujemy tu seryją 2-gą „Pogadanek z ojcem“ Henryka Kuczalskiego; pierwsza pogadanka mówi o oceanie, daléj idzie wierszyk L. Niemojowskiego, potém obszerna „Wycieczka na wyspę Jawę;“ następnie „Korespondencyja z Egiptu‘ przez Stefana Marusieńskiego; potém powieść Verne’a p. n. „Szkoła Robinsonów,“ rubryka „Czynów nauczających,“ gdzie się mieści króciutka notatka skreślona przez Teresę-Jadwigę o braciach Strusiach z r. 1504; wreszcie objaśnienia do dwu drzeworytów, z których jeden przedstawia Defoego pod pręgierzem, a drugi Wercyngietoryksa. Przewaga po stronie obczyzny uderzająca. W dodatku dla małych dzieci mamy parę krótkich powiastek pióra Teresy-Jadwigi, Heleny Bojarskiéj, dwa wierszyki L. Niemojowskiego, jeszcze jeden wierszyk, łamigłówkę sylabową i korespondencyją „Przyjaciela“ z dziećmi; drzeworyt przedstawia „wigiliją sieroty.“ Ten dodatek jest przynajmniéj bardziéj swojskim. Zdaje się rzeczą prawdopodobną, iż redaktor „Przyjaciela“ znużył się pracą i nie myśli o ulepszeniach, jak dawniéj, zadawalniając się tém, że czasopismo, pozyskawszy sobie sympatyję młodych czytelników, ma istnienie zapewnione.

Właśnie wówczas, gdy słabe strony „Przyjaciela“ najdotkliwiéj czuć się dawały, powstało nowe czasopismo. Był niém „Świat, dwutygodnik illustrowany dla młodzieży i dzieci.“ Wychodził od r. 1876 do 1881 włącznie, nakładem i pod redakcyją Adama Wiślickiego, który poprzednio, jak widzieliśmy, bywał w niektórych latach spółpracownikiem „Przyjaciela.“ Program był następny: 1) artykuły treści moralnéj, 2) opowiadania historyczne, 3) nauki przyrodnicze, 4) opowiadania i powieści, 5) poezyje, 6) podróże, 7) życiorysy, 8) rozmaitości, 9) roboty, gry, prace, rękodzieła. Redaktor zwrócił baczną uwagę na równomierne traktowanie rzeczy krajowych i obcych, dbał o podawanie karmi pożywnéj, ograniczył więc ilość artykułów belletrystycznych, a rozprawkom naukowym dawał dużo miejsca; rozwinął szeroko dział zagadek i wogóle wszelkich zadań, przyczyniających się do wyrobienia bystrości, przenikliwości i zdolności kombinacyjnéj; pamiętał o rozwoju fizycznym młodzieży, o zajęciach i zabawach kształcących zręczność i przygotowujących do pracy seryjo; wyplatanie papierowe, wykałanie i wyszywanie, tkactwo papierowe, modelowanie z gliny, robótki kobiece starannie były wskazywane młodym czytelnikom, jako wyborne środki urozmaicenia pracy umysłowéj pracą fizyczną i wprawiania palców i oczu do pożytecznego zatrudnienia. W całości artykułów widać było harmonijne połączenie wszystkich ważniejszych sposobów, dążących do uszlachetnienia popędów, rozjaśnienia umysłów i wzmocnienia charakterów. Przez lat trzy wychodził „Świat“ jako dwutygodnik i do-

starczył doroślejszéj młodzieży kilka dobrych rozprawek z dziedziny nauk przyrodniczych, jako to: Mich. Faraday'a „O siłach natury," „Dzieje świecy," bezimiennie: „Botanika Jerzego," „Ciepło i praca," „Jak się chleb robi," „Rośliny owadożerne" i t. p.; kilka zajmujących opowiadań historycznych: Piotra Jaksy Bykowskiego „Niewola bisurmańska," Agatona: „Przygody Staszka w podróży po ziemiach słowiańskich w X-ym wieku," Tarczyńskiego: „Ostatnie chwile bizantyńskiego państwa," bezimiennie: „Stefan Batory pod Gdańskiem" i t. d. kilka dość zajmująco napisanych życiorysów, jak np. Mickiewicza przez Antoniego Pileckiego, kilka opisów zarówno swojskich jak i dalszych stron, parę niezłych powieści Teresy-Jadwigi, parę obrazków dramatycznych Maryi Grabowskiéj, mnóstwo zagadek, szarad, łamigłówek, logogryfów, homonimów, zapytań historycznych, geograficznych, zagadnień matematycznych, zadań do wkładania samogłosek, zadań kropkowanych, skoków konika; nareszcie wiele wskazówek i wzorów do zajęć ręcznych, do zabaw naukowych („Mały magik" i t. p.) Na okładkach mieściły się wiadomości krytyczne o zagranicznych pismach dla młodzieży i dzieci, o książkach ich wiekowi odpowiednich, oraz o pomocach naukowych: atlasach, zbiorach minerałów i t. p. Wadliwą stroną „Świata" w tym 3-chletnim przeciągu czasu było wprowadzenie niesmacznych powiastek fantastycznych, brak serdecznéj nuty w nastroju ogólnym i niepoprawność języka w przekładach a często i w artykułach oryginalnych. — W r. 1879 przemienił się „Świat" na tygodnik, cena obniżoną została do połowy. Program pozostał ten sam co i dawniéj. Do wykonania jego, oprócz sił dawniejszych, przybyły i nowe. Adolf Dygasiński podał artykuł o „Samowychowaniu" według dzieła Jana Stuarta Blackie; Piotr Jaksa Bykowski dał opowiadanie z czasów jagiellońskich p. n. „Krzyż lacki;" H.-B. Tarczyński opowiadał o „Anglosaksonach," Teresa-Jadwiga dała dwa życiorysy (Michał-Anioł, Rafael Sanzio) i trzy powiastki („Przyjaciele," „Sen Babuni," „Wakacyje we Wronkach"); Waleryja Marrené powiastkę („Małe wady"), podobnież Władysława Izdebska („Czarny i biały") i Cichosława („Dwie siostry"), B.-M. Wiślicki opisał „Olkusz i jego kopalnie." Bezimiennie pomieszczono „Listy Józia do Kazia" o lekcyjach literatury polskiéj, „Co jemy teraz i jeść będziemy w przyszłości," życiorysy Drużbackiéj, Konarskiego, Jachowicza, Marcinkowskiego, Reja, Śniadeckiego, Skargi, Kromera, Trembeckiego. Z nauk przyrodniczych zwykle uwzględniano zoologiją; według Jamain'a wyłożono rzecz o „rosie." W osobnym dodatku pomieszczono przekład dziełka Julijusza Girard'a „Rośliny pod mikroskopem" oraz „Przygody świerszcza przez Ernesta Candére. Redaktor uskarżał się w nr. 24, że czasopismo się nie opłaca, że będzie zmuszony zamknąć je, jeżeli liczba prenumeratorów nie wzrośnie; a zarazem wypowiada jasno, w jakim kierunku pismo prowadził: „Redakcyja nie pragnie swego pisma uczynić rzecznikiem jakichkolwiek idei stronniczych, ale chce służyć wyłącznie nauce i rozrywce młodzieży. Wierząc, że jeden Bóg wszystkim narodom i wyznaniom panuje, że jedne są moralności zasady, redakcyja unika wszelkiéj konfesyjności i tak prowadzi pismo, aby je zarówno katolik jak i protestant, zarówno chrześcijanin jak i izraelita Polak czytać mógł bez obrazy swych przekonań. Dlatego też wszyscy rodzice bez obawy dziatkom swoim pismo nasze mogą dać w ręce."—Z r. 1880 przybrał „Świat" nazwę „tygodnika illustrowanego" i szybko tracić zaczął charakter pisma dla młodzieży. Zagadki i robótki zostały usunięte.

Sprawy bieżące zajmują miejsce wydatne; wprowadzony został felijeton p. n. „Gwiazdka;“ obok powiastek Teresy-Jadwigi, pojawiają się powieści obszerne zarówno tłómaczone („Ontario“ Coopera) jak i oryginalne („W pogoni za koroną“); pomieszczone wykłady gieograficzne p. n. „Zarysy Królestwa Polskiego.“ Dla starszéj młodzieży rocznik ten mógł być pożytecznym. Z rokiem wreszcie 1881 „Świat“ utracił nawet właściwie charakter czasopisma, gdyż większą jego część zajęło dzieło Schweiger-Lerchenfelda, przełożone przez L. Kaczyńską p. n. „Życie kobiet na ziemi.“ Felijeton i kilkanaście luźnych artykułów podtrzymywało pozór pisma peryjodycznego „dla utrzymania ciągłości koncesyi“ — jak się wyraża sam redaktor w pożegnaniu z czytelnikami (N. 52).

W tym roku, kiedy „Świat“ zaczął się przetwarzać na pismo treści ogólnéj, zaczął wychodzić nowy organ dla młodzieży i dzieci p. n. „Wieczory Rodzinne.“ Wydawczynią i nominalną ich redaktorką została Ludwika Hauke; rzeczywistą zaś kierowniczką M. J. Zaleska, chlubnie znana popularyzatorka nauk przyrodniczych, zastosowanych do pojęcia dzieci. Pierwszy numer wyszedł 3-go stycznia 1880 r. i odtąd wychodził i wychodzi co tydzień w formacie arkuszowym ze starannie zazwyczaj odbitemi illustracyjami. Ta piękność strony zewnętrznéj wyróżnia korzystnie „Wieczory“ od „Przyjaciela.“ Co do wewnętrznéj, to działy nowego czasopisma są te same, co i jego dawniejszego towarzysza, tylko za przykładem „Świata“ zwrócono pilniejszą uwagę na zagadnienia zaostrzające bystrość umysłu i na wzory do rysunku, a nadto dawano nuty z odpowiedniemi słowami w znacznéj ilości, zachęcając tym sposobem do kształcenia się w tak pożytecznym talencie jak śpiew. Cel instrukcyjny zespolono z rozrywkowym, nie nadając zbytniéj przewagi ani belletrystyce, ani naukowości. Pod względem doboru artykułów widoczna jest wielka staranność redakcyi, a jeżeli nie wszystkie prace w „Wieczorach“ zamieszczone za zupełnie zadawalniające uważać można, to rzadko zdarza się taka, przy któréj nie możnaby się było domyśléć, co zdecydować mogło przyjęcie jéj do szpalt pisma. W liczbie spółpracowników i spółpracowniczek spotykamy po części te same nazwiska, któreśmy poznali w „Przyjacielu“ i „Świecie“ jako to: Adam Pług, Teresa-Jadwiga, Piotr-Jaksa Bykowski, Władysława Izdebska; po części takie, które w dawniejszych czasopismach dla dzieci występowały, np. Paulina Krakowowa, Aleksandra Borkowska; po części nowe, lubo skądinąd znane, np. Anastazyja Dzieduszycka, M.-J. Zaleska, Michalina Zielińska, J. Zeitheimówna (Jaskółka), Zofija Morawska i t. d. W pierwszym roku istnienia pisma starano się o to, ażeby treść była jaknajbardziéj swojska; widać to z wyboru życiorysów samych Polaków (w liczbie 17-tu), widać to w podróżach i opisach miejscowości przeważnie krajowych, przyczém szczególniéj wyróżnić należy wybornie przez M.-J. Zaleską napisane „Młodego podróżnika w Tatrach;“ widać to w wiadomościach z literatury wyłącznie polskiéj, gdzie na odznaczenie zasługują stale w pewnych odstępach czasu powtarzające się „Czytania wieczorne“ przez Anastazyją Dzieduszycką, przystępnie i zajmująco pisane; widać to wreszcie w samych powieściach wyłącznie oryginalnych, z pomiędzy których wyróżnić należy powiastki Pauliny Krakowowéj, oraz bardzo zajmujące „Pamiętniki Jasia“ przez Piotra-Jaksę Bykowskiego, gdzie pod niewymuszoną, a czasem wielce udatną formą gawędy wystawiono w pierwszéj części zaprawianie

młodego chłopca do porządku, pracy, wytrwałości i energii, a w drugiéj wystawiono pięknie a miejscami wzruszająco, jaką była szkoła w Winnicy na Podolu przed r. 1831. Metodę i pewną część materyjału, nauki o rzeczach w formie opowiadania przedstawił Władysław Nowicki w obszernéj pracy p. n. „Na letniém mieszkaniu.“ Wiadomości z nauk przyrodniczych dość urozmaicone, oraz „pogadanki o sztukach pięknych,“ ułożone systematycznie, podawała z właściwym sobie talentem M.-J. Zaleska. W osobnym dodatku pomieszczono „Historyją biblijną,“ opracowaną dla dzieci przez Zuzannę Zajączkowską. W roku następnym dano już znaczniejsze miejsce rzeczom obcym. Powieści drukowane w samym tekście są wszystkie oryginalne, ze szczególnym naciskiem na historyczne. Dostarczała ich Paulina Krakowowa, która miała zamiar przedstawić na wzór Kraszewskiego główniejsze epoki dziejów naszych w porządku chronologicznym, lecz wykonała go tylko w części, gdyż śmierć dalszą pracę przerwała. Obok niéj Michalina Zielińska, posiadająca wielki talent w obrazowaniu i oryginalne pomysły, pomieszczała również historyczne obrazki w liczbie 12-tu p. n. „Gawędy podsłuchane u Wiślanéj fali.“ W dodatku osobnym drukowano obszerniejsze powieści z angielskiego przez M.-J. Zaleską przerabiane. Obok gawęd z dziejów literatury polskiéj, pisanych przez Zofiją Morawską, wydrukowano obszerny artykuł: „Pieśni dawne i dawni pieśniarze,“ zaznajamiający z najdawniejszymi tworami ludów słowiańskich i germańskich. Obok podróży po kraju znajdujemy obszernie przedstawione „Przygody nieustraszonych podróżników w puszczach afrykańskich.“— W roku 1882 wprowadzono na wzór „Przyjaciela.“ Dodatek dla małych dzieci, co dwa tygodnie dołączany. Czytamy tu wierszyki Naruszewicza, Morawskiego, Odyńca, jako przedruki; z nowych wiele pomieszczono bezimiennie, kilka Zofii Morawskiej. Powiastki również bezimienne, niektóre przez znanego pedagoga, Henryka Wernica. Rozmówki łatwe, gry i zabawy dopełniają programu tego dodatku, który z początkiem r. 1883 zaczął wychodzić tygodniowo. W samym tekście tę tylko niekorzystną znajdujemy zmianę, że w dziale podróży i opisów nastąpiła przewaga rzeczy obcych nad swojskiemi, a co ważniejsza: obce opowiedziane są nader zajmująco, a własne dosyć słabo. Oczywiście „Wyprawa po skarby ukryte wśród puszczy“ lub „Przygody myśliwskie młodych osadników w Afryce południowéj“ i „Przygody młodych podróżników naokoło świata“ więcéj zajmą czytelników aniżeli „Listy z Podola i Odessy“ W. Stacherskiéj. Inne działy są opracowywane jak dawniéj; co do powieści i obrazków dramatycznych, najczęściéj spotykamy nazwisko Michaliny Zielińskiéj, jest ich przeszło 15; treść zazwyczaj historyczna. Jako nowe imię w belletrystyce dziecinnéj, zanotować należy M. Świderską („Ostatni Piast na Szlązku“). Głównemi atoli siłami wspierającemi „Wieczory Rodzinne“ są: M. J. Zaleska, M. Zielińska, Teresa-Jadwiga Papi, A. Dzieduszycka, Z. Morawska. Na wzór „Przyjaciela“ prowadzą „Wieczory Rodzinne“ korespondencyją ze swymi młodymi czytelnikami, lecz jego serdecznego, rodzicielskiego tonu pochwycić nie mogą.

Przechodzimy do Galicyi. Od połowy r. 1852 do początków r. 1860 nie było tam czasopisma dla młodego wieku. Pierwszym, co z pomyślniejszego nieco położenia kraju skorzystał w téj mierze, był Karol Cieszewski (ur. 1833 † 1867), który dał się późniéj poznać jako powieściopisarz, a rozpoczął krótki swój

zawód literacki od wydawnictwa „Czytelni dla młodzieży.“ Zaczęła ona ukazywać się w formacie ćwiartkowym od 1-go marca 1860 roku w odstępach dziesięciodniowych (1, 11, 21 każdego miesiąca), a przestała wychodzić 21 grudnia 1861 r. z powodu uwięzienia redaktora przez władze austryjackie. Byłoto pismo przeznaczone dla młodzieży dojrzalszéj, jak to widać z wyższego tonu większéj liczby artykułów. Redaktor—jak mówi p. Władysław Bełza seryjo pojmował zadanie swoje i redagował „Czytelnię“ nader starannie. Sam będąc zdolnym pisarzem, autorem poczytnego dziś jeszcze w kole młodocianém opowiadania p. n. „Sierotki hetmańskie,“ pomieszczał wiele prac własnych w dziale powieściowym. W liczbie spółpracowników znajdowały się najgłośniejsze wówczas imiona literackie w Galicyi: Wincenty Pol, Kornel Ujejski, Karol Baliński, Karol Szajnocha, Józef Supiński, Antoni Małecki, Mieczysław Romanowski, Józef Szujski, Walery Łoziński, Michał Bałucki, J.-K. Turski, Platon Kostecki, Karol Widman, Władysław Zawadzki, Julijusz Starkel, Bernard Kalicki, Alfred Szczepański, Lucyjan Tatomir, Hipolit Witowski, dawniejszy redaktor „Przyjaciela Dzieci.“ W roczniku 1-ym znajdujemy prócz belletrystyki kilka artykułów poważniejszéj treści, jako to: Małeckiego: ‚O badaniach filologicznych na polu języka starosłowiańskiego;“ Szujskiego: „Krótki rys instytucyj politycznych rzeczypospolitéj polskiéj,“ Witowskiego ‚O znaczeniu nauk przyrodniczych.“ W roczniku 2-gim więcéj się znajduje palnych i płomiennych słów na temat: „Audaces fortuna juvat“ (wiersz M. Romanowskiego w Nr. 32 z r. 1861). Jednakże umiała redakcyja zapanować nad wybuchami uczuć i przemawiać umiarkowanie wśród takich okoliczności, w których namiętność górowała nad rozwagą, a w kołach młodzieży wszystko wrzało i burzyło się. Oto np. w artykule wstępnym, na nowy rok 1861, wskazując nowe życie, ostrzegała redakcyja, by młodzież nie przeceniała siebie i nie zapominała, że chęć a siły to nie wszystko jedno. „Niech młodzież—czytamy tu—nie przypisuje sobie wielkich zasług, bo największą dotąd jéj zasługą to tylko było, że Bóg dał jéj być młodą. Praca nie jest nieprzyjaciołką zapału, ale owszem jego dźwignią i kamieniem jego probierczym. Ci, w których dziś krew tylko burzy, a przez pracę zgęstnieje, ci, choć ochłodzeni, nie zasługują na pożałowanie.“ Z innych artykułów warto zaznaczyć bardzo dobrą rozprawkę Julijusza Starkla p. t. „Imię i narodowość;“ prace samego redaktora: „Przeszłość jednego z dzisiejszych plemion“ (o Żydach i ich uobywateleniu), „O wydawnictwie dzieł dla młodzieży,“ oraz Platona Kosteckiego „Fragment ruski.“—„Czytelnia“ Cieszewskiego posiadała niemałą wziętość w kołach młodzieży uniwersyteckiéj, w nich szukała spółpracowników i wogóle była organem młodych, organem akademików. To też z wielką skrzętnością podaje wyniki egzaminów, programy burs dla młodzieży, kronikę akademicką i chętnie podejmuje się pośrednictwa w składkach na rzecz pomocy naukowéj.

Skromniejszém pod względem formatu i ogólnego tonu było pierwsze w Galicyi illustrowane czasopismo dla dzieci, które od lipca 1861 r. zaczęła wydawać dwa razy na miesiąc w 8-ce, Aniela z Zimmermanów Zawadzka pod wznowionym tytułem „Przyjaciela dzieci.“ Wychodziło ono przez lat 5 to jest do 30-go czerwca 1866 r. i tworzy sześć tomików (z których 2 są właściwie półtomikami), z których cztery miały za redaktorkę Zawadzką, a dwa Stanisława Nowińskiego (od 15-go września 1864 r.) znanego z kilku prac dla dzieci. Pismo to przeznaczone

było przeważnie dla dzieci, chodzących już do szkoły, a zawierało w programie swoim głównie belletrystykę, opisy miejscowości krajowych, wspomnienia historyczne, wiadomości z nauk przyrodniczych i zawiadomienia o świeżo wyszłych książkach dla dzieci, które redakcyja polecić mogła. Dość często pomieszczane były artykuły wstępne z powodu jakiejś ważnéj chwili w życiu szkolném lub społeczném. W belletrystyce ton bywał aż zanadto naiwny, w artykulikach zato poważniejszych niezbyt skrupulatnie liczono się ze stopniem przysposobienia umysłów dziecinnych. Pomiędzy spółpracownikami znajdowali się i głośni pisarze, mianowicie w pierwszych trzech latach istnienia pisma. Bywały tu wiersze Wincentego Pola i jego wspomnienia, jak np. o Tomaszu Zanie i okolicznościach towarzyszących jego uwolnieniu z wygnania (N. 15 r. 1862), daléj „obrazki litewskie“ z r. 1831 (NN. 2, 3, 5, 6, 9 z r. 1863), wielce zajmująca „Wycieczka w Tatry.“ Bywały także opowiadania i artykuły Karola Szajnochy („Niewola dzieci w pogaństwie,“ „Laska w ręku ciemnego.)“ Bywały powiastki Wilkońskiéj, Prusieckiéj, wiersze Karola Balińskiego, Ilnickiéj, Pruszakowéj. Pisywali téż wówczas do „Przyjaciela“ tacy początkujący pisarze, co się późniéj wsławili w dziedzinie powieściopisarstwa, lub nauki, jak Władysław Łoziński, który dużo wierszy i powiastek osnutych na najnowszych zdarzeniach, jako téż opisów miejscowości krajowych podał; Bronisław Łoziński, który wiele historycznych artykułów pomieścił („Leszek Biały i Goworek,“ „Zawisza Czarny,“ „Klęska pod Cecorą,“ „Władysław Warneńczyk,“ „Bar,“ „Sambor“ z r. 1866), Lucyjan Tatomir, który dawał „Opisy ziemi polskiéj.“ Właściwemi atoli siłami pisarskimi „Przyjaciela“ nadającemi ton pismu, byli dwaj autorowie wyłącznie literaturze dziecinnéj oddani, t. j. Józef Chmielewski (Józef z Bochni) i Stanisław Nowiński. Obaj niewielkim obdarzeni talentem, ale szczerze zamiłowani w swoim zawodzie, gorąco pragnący dobra dzieci, wstępując w ślady Jachowicza, wszelkimi sposobami starali się zdobyć sobie zaufanie i miłość dziatwy, ażeby umysł jéj i serce ku dobremu pokierować. Józef Chmielewski był i jest dotychczas bardzo płodnym pisarzem, a płodność tę zawdzięcza głównie z jednéj strony serdecznéj chęci nauczania i bawienia, a z drugiéj—małéj dbałości o piękną formę, o artyzm; pisze wiersze, powiastki, anegdotki, wspomnienia dziejowe, daje opisy miejscowości krajowych, mówi o wszystkiém, co dziecko otacza i co w sercu jego się dzieje. W „Przyjacielu“ lwowskim było jego wystąpienie pierwsze; obecnie dużo pisuje do „Przyjaciela“ warszawskiego. Stanisław Nowiński mniéj był produkcyjnym i w większych zwłaszcza powiastkach dbał o ponętną formę („Wakacyje Zdzisławka“ z r. 1866).—Zagadek i tym podobnych zadań, ćwiczących umysł kombinacyjny „Przyjaciel“ nie pomieszczał. W początkach przeważnie rzeczami krajowemi się zajmował i dawał nieraz artykuły gorącym, niekiedy nierozważnym patryjotyzmem przeniknięte; w ostatnich latach wprowadził i rzeczy obce (z historyi i gieografii) a uczuciom patryjotycznym nadał formę spokojniejszą wspomnień dziejowych. Na jednę jeszcze okoliczność warto zwrócić uwagę. „Przyjaciel“ wbrew zwyczajowi swoich poprzedników i następców, drukował artykuły dużemi, wyraźnemi czcionkami. Ze względu na hygijenę oczu młodocianych był-to pomysł doskonały; szkoda tylko, że papier przebijający niszczył w części to, co dobrego druk zrobił. Zresztą widząc częste luki pomiędzy ustępami i duże pola pomiędzy artykułami, trudno się obronić przypuszczeniu, iż na wybór

dużego druku oprócz względów hygijenicznych działały także i względy ekonomicznego, a może wprost brak artykułów.

Po kilkomiesięcznéj przerwie, kiedy „Przyjaciel Dzieci“ pomimo obietnicy, nanowo się nie pojawiał, zaczęło wychodzić we Lwowie w r. 1867 nowe czasopismo p. n. „Opiekun polskich dzieci.“ Było-to pismo tygodniowe w 4-ce, illustrowane (bardzo licho, podobnie jak i „Przyjaciel“); jako wydawca i redaktor podpisywał się H. Stupnicki (od 16-go N. 1868 K. Stupnicki), kilkunastoletni wydawca kalendarza „Haliczanin“ i czasopisma dla ludu gospodarzy p. n. „Przyjaciel domowy.“ „Opiekun polskich dzieci“ wychodził w r. 1867, 1868 i przez część przynajmniéj r. 1869 (mówię o pierwszych numerach z tego roku). Stałą a naczelną jego rubrykę stanowiły „Dzieje Polski“ systematycznie opowiedziane aż do zgonu Stanisława Augusta. Gdy się te w 23 numerze z r. 1868 ukończyły, rozpoczęto opowiadanie dziejów powszechnych. Drugą, również stałą rubryką były „Rzeczy z fizyki czyli nauki o przyrodzie.“ Trzecią (od 19 N. 1868)—„Początki gieografii.“ Prócz tego pomieszczano wiele wspomnień historycznych, żywotów świętych, powiastek, wierszy Józefa Chmielewskiego, Jasia Welichowskiego, oraz przedruków. Redakcyja dbała o zadania zaostrzające bystrość myślenia, już to p. n. „Orzeszki w twardych łupinkach dla dzieci,“ już-to p. n. „Łamigłówki, zagadki i zgłoskówki, szarady). Starała się téż wejść w zażyłe stosunki ze swymi młodymi czytelnikami, podając wzory powinszowań wierszem i prozą, przedstawiając „lekcyje rysunków,“ wskazując różne zabawki, (z cieniami), dając rady praktyczne „dla kochanych dzieci,“ jak sobie radzić na ból gardła, jak robić dobry atrament, jak wywabiać tłuste plamy z papieru, jak ożywiać zwiędłe kwiatki, jak przyrządzać lep na muchy. Wszystko to poczciwie i serdecznie, ale słabiuchno opracowane, a język pod względem czystości wiele pozostawia do życzenia. Z powodu pokrewieństwa tytułu wspomnieć tu należy, iż w r. 1871—1873 wydał jeden ze spółpracowników tego pisma, Aleksander Kisielewski, dwa (czy więcéj?) tomy podobnegoż wydawnictwa p. n. „Opiekun dzieci naszych.“ W r. 1871 wychodził dwa razy na miesiąc, a w 1873 trzy razy.

W roku 1872 zaczęło wychodzić we Lwowie pisemko illustrowane p. n. „Promyk,“ nakładem księgarza F.-H. Richtera a pod redakcyją Władysława Bełzy, który już wtedy dał się był poznać i w Warszawie i w Poznaniu ze swych często udatnych wierszyków dla dzieci. Pojawiał się „Promyk“ w odstępach dziesięciodniowych, a chociaż było-to tanie pismo i ładnym papierem się odznaczało, chociaż zawierało powiastki Wilkońskiéj („Wojtuś Gregoryanek“) i Wł. Sabowskiego („Pudełeczko“), wiersze Wł. Bełzy, komedyjkę Derynga („Duch Hamleta“), artykuliki historyczne Kazimierza Górskiego, nie zdołało się przecież dłużéj nad kwartał utrzymać. W roku 1873 próbował Wł. Bełza pisemko to wskrzesić i na własną rękę wydawać, jakoż przez dwa kwartały ogłaszał je i oprócz własnych wierszy (początek poematu „Zaklęte dzwony),“ pomieścił wyborne listy Wilkońskiéj do młodych przyjaciół, powiastkę Sabowskiego „Dwaj nieszczęśliwi,“ artykuły historyczne Kazimierza Kanteckiego „Zaślubiny dwojga dzieci“ Jadwigi i Wilhelma, „Księżniczka Dorota,“ Górskiego („Dziatwa Głogowska)“, Lucyjana Tatomira rzecz o jeziorze cyrknickiém. Charakter pisma był przeważnie belletrystyczny; nauki przyrodnicze mało uwzględnione. Pod

koniec swego istnienia, „Promyk“ liczył zaledwie 70 prenumeratorów; dalsze wydawnictwo okazało się niemożliwém.

Dopiero w ostatnim kwartale r. 1876 podjął Bełza na nowo myśl wydawania czasopisma dla dzieci, a mając własną we Lwowie księgarnię, sądził, iż łatwiéj mu będzie niż poprzednio zdobyć prenumeratorów. Od 1-go tedy października zaczął ogłaszać co dni dziesięć pismo illustrowane w 4-ce na ładnym papierze i wyraźnym drukiem p. n. „Towarzysz pilnych dzieci.“ Pismo to przetrwało lat 6 i pół, a zatém dłużéj niż którekolwiek z dotychczasowych w Galicyi wydawnictw dla dzieci; nie mogło jednakże istnieć dłużéj przy 97-miu prenumeratorach i w marcu 1883 zostało zawieszoném na czas nieograniczony. Najpokaźniéj pod względem objętości przedstawia się rocznik 1-y z 5-ciu kwartałów złożony (N. 36). Sam redaktor zamieszczał tu sporo wierszyków, które złożyły się następnie na osobną książeczkę p. n. „Matka.“ Z powieści wydrukował Michała Bałuckiego „Poczciwe psisko“ i Heleny Darowskiéj „Wakacyje Henrysia,“ a prócz tego przedrukował z warszawskiego „Przyjaciela“ wyborne opowiadanie Wacława Szymanowskiego o muzykusie i o lichu, oraz Józefa z Mazowsza „Dwie siostry.“ Parę niezłych komedyjek, wierszyki i anegdotki Józefa Chmielewskiego wypełniają dział belletrystyki. Historyczne artykuły pisywał Bolesław Limanowski; na odszczególnienie zasługuje rzecz o Tadeuszu Kościuszce. Nauki przyrodnicze nie były zaniedbane; bywały nawet bardzo dobre z téj dziedziny artykuły, jak Z. Rościszewskiego „o bursztynie,“ Zofii Rudnickiéj „Przejażdżka za miasto“ (o własnościach niektórych roślin) i dużo krótszych wiadomości zoologicznych. Podawano objaśnienie przysłów, zadawano zagadki i łamigłówki, podawano pilnie wiadomości o świeżo wyszłych książkach dla dzieci. W ogólności znać było staranność w redakcyi w zaznajamianiu czytelników z rzeczami krajowemi, w dostarczeniu zajmujących czytań. W r. 1878 znajduje się doskonała humoreska Alberta Wilczyńskiego, ze świata dziecięcego p. n. „Sen panicza,“ dobry artykuł o tém „co w świecie widzimy i czego nie widzimy,“ szkice z życia zwierząt, Kiernickiego i kilka prac historycznych i życiorysowych (K. Kanteckiego o Szajnosze). Prócz tego w tymże roku rozpoczęły się powiastki fantastyczne J. I. Kraszewskiego, z których w r. 1882 urosła osobna książeczka p. n. „Bajeczki.“ W roczniku trzecim zasługuje na uwagę dobrze i zrozumiale napisana historyja polska w zarysie, artykuł higijeniczny d-ra Bergera „Jak dzieci mają strzedz zdrowia, komedyjka M. Mirkowskiéj „Odwiedziny.“ Władysław Bełza zaczął téż wówczas pomieszczać, prócz wierszy, swoje powiastki prozą, czasami bardzo udatne, z pewnym swobodnym humorem pisane, które w r. 1882 wyszły także osobno w zbiorku zatytułowanym „O zmroku.“ W dalszych rocznikach, niekiedy bardzo szczupłych pod względem objętości, zbyt dużo było przedruków: z Rozrywek Pruszakowéj („Halina z Prądnika“), z dawnych lat warszawskiego „Przyjaciela Dzieci (życiorysy Krasickiego, Naruszewicza), z Wieczorów rodzinnych (artykuły Dzieduszyckiéj, Jaskółki, Morawskiéj), a nawet z osobno wydanych książek („Królewicz Bolko,“ „Szarfa Różowa“). Z utworów umyślnie dla „Towarzysza“ pisanych wymienić można kilka wierszy Karola Brzozowskiego, który w r. 1880 bawił we Lwowie, artykuły przyrodnicze prof. Janoty i Kaliksta Wolskiego, powiastkę alegoryczno-fantastyczną Julijana Horaina „Historyja o strasznym potworze,“ w któréj po swojemu obrobił znaną francuską bajkę La belle et la Bête, oraz cykl wierszy

Wł. Bełzy o ptaszkach, który wyszedł następnie w oddzielnéj książeczce „Dzieci i Ptaszki“ nakładem lwowskiego Towarzystwa Pedagogicznego, i kilka powiastek St. Serafińskiej („Francusiowe buciki“, „Mały Tomek“), M. Świderskiej („Rozbita szyba“). Ostatnie numera z r. 1883 poświęcone były wyłącznie jubileuszowi odsieczy wiedeńskiej. Obecnie (kwiecień 1883) nie ma w Galicyi pisma polskiego dla dzieci. Należy miéć nadzieję, że stan taki nie potrwa długo; oby tylko nowa próba pomyślniejszym niż dotąd uwieńczyła się skutkiem!

Nie lepiéj wiodło się czasopiśmiennictwu dziecinnemu w W. Ks. Poznańskiém. Od czasu upadku „Szkółki dla młodzieży“, z końcem r. 1854 aż do r. 1866 nie było tam żadnego czasopisma dla dzieci. Przerwa zatém w wydawnictwach trwała tam dłużéj niż w Galicyi o lat 3. Dopiero niezmordowany w pracy około podniesienia oświaty ludu i młodzieży, zwłaszcza klas mniéj zamożnych, Józef Chociszewski, autor licznych a cennych książek i zbiorów, wykształcenie narodowe na celu mających, przedsięwziął własnym nakładem wydawać czasopismo dla młodzieży. Już w r. 1865 ogłosił on dziełko w 3 częściach p. n. „Przyjaciel polskich dzieci, czyli zbiór różnych pożytecznych wiadomości, powiastek, wierszyków, zagadek i t. d., dla pouczenia i rozrywki nietylko dzieci ale i starszych osób“ (Gdańsk, I cz. str. VIII i 128, II cz. 128, III cz. 136). W roku zaś następnym, skróciwszy tytuł za radą wielu osób, które utrzymywały, iż byle treść była polską i katolicką, nie potrzeba tego wyrażać na czele, zaczął wydawać czasopismo p. n. „Przyjaciel dzieci. Pismo sześciotygodniowe z obrazkami dla pouczenia i rozrywki dzieci, młodzieży i starszych osób“. Wydawany był w Pelplinie, gdzie Chociszewski przebywał, ale drukowany w Gdańsku (u H.-F. Boeniga). Wychodził w zeszycikach 3—4-arkuszowych formatu 16-tki. Opowiadania biblijne, żywoty świętych, opisy kościołów, wspomnienia ojczyste, obrazki z historyi naturalnéj. powiastki i wierszyki wypełniały program czasopisma. Najwięcéj pisał sam redaktor i dopomagali mu pomiędzy innymi ks. S. Tomicki, Michał Czarnecki („Orzeszki w twardych łupinkach), 14-letni Jan Ligoń Szlązak; było też wiele przedruków. Za główne zadanie poczytywał redaktor „utwierdzanie serc dziatwy w zasadach ś. wiary katolickiej, bez obrazy jednakże innych wyznań“ (str. 60). Starał się o wykład przystępny i interesujący;— pisał „dla wszystkich dzieci polskich, tak w pałacach, jak i w chatach przebywających, prawdziwa bowiem oświata –jak dowodził– nie wydatnia, ale zaciera różnice stanów“ (str. 62); chętnie więc powiastki i z życia ludu pomieszczał. W r. 1867 w tymże samym formacie, rozmiarze i duchu był wydawany i drukowany (u Ignacego Danielewskiego) „Przyjaciel“ w Chełmie. W tym roczniku zaznaczyć należy powiastkę ludową z czeskiego tłomaczoną, p. n. „Długi, Szeroki i Bystrooki“, daléj powiastkę napisaną przez Józefa Halbsguta z Pogorzeli, p. n. „Palma kwietniowa“, artykuły o Janie III, oraz zbiór łatwych „zagadek obrazkowych“, czyli rebusów. I w r. 1868 miał wychodzić „Przyjaciel“ w Chełmie, jak podaje Estreicher („Bibl. XIX stulecia“, I, str. 195); skądinąd jednakże wiadomość ta nie doznaje potwierdzenia. Podobno r. 1868 stanowi przerwę w wydawnictwie, które z początkiem roku następnego uległo zmianie pod względem formatu i jako zupełnie nowe przez redaktora przedstawionem zostało (r. 1869 nazwał 1-szym rokiem czasopisma). Pierwszy numer wyszedł 2 stycznia 1869; odtąd aż do 26 czerwca pojawiał się w 4-ce to w Chełmie, to w Poznaniu. Program był bardzo staranny i nie różnił

się od programu dawniejszego „Przyjaciela“. Redaktorowi chodziło o to, ażeby zapoznać dziatwę z rzeczami najbliższemi i najpotrzebniejszemi, nie zaś żeby imponować rozmaitością i wszechstronnością artykułów. Na pierwszym planie postawił artykuły treści religijnéj i opisy kościołów, następnie wspomnienia ojczyste, dzieje i piśmiennictwo polskie, daléj powieści, opowiadania i komedyjki, następnie opisy z historyi naturalnéj, wiersze, rozmaitości, oraz zagadki, łamigłówki, zgłoskówki, rebusy. Pracował najwięcéj sam, ryciny brał skąd się dało, stąd wybrednym być nie mógł; dopomagali mu znani już nam pisarze dla dzieci: Józef Chmielewski i Władysław Bełza. W wydawnictwie nastąpiła potem przerwa. I znów 7 kwietnia 1870 zaczął wychodzić „Przyjaciel dzieci i młodzieży“ jako pismo dwutygodniowe i utrzymał się przez ciąg tego roku, oraz 1871 i 1872; w 1873 wyszło tylko numerów trzynaście od stycznia do czerwca. Program tego dalszego ciągu, który już stale w Poznaniu się pojawił, nie zmienił się w zasadzie; redaktor rozszerzał go tylko wedle możności. Zazwyczaj pomieszczał w ciągu roku jedną dłuższą powiastkę („Cudowny lekarz“, „Anzelm w tureckiéj niewoli“ i t. p.), dawał kilka drobniejszych, które pisał sam, lub dostawał od Pauliny Wilkońskiej („Złoty warkocz“, „Ciemna Sierota“, „Król migdałowy“ przedruk z „Zabaw przyjemnych i pożytecznych“), albo Józefa Chmielewskiego, wiersze przedrukowywał, lub miał od Władysława Bełzy, który, oprócz licznych utworów, dał w r. 1870 wierszowany „Elementarzyk z historyi polskiéj“. Z nauk przyrodzonych najczęściéj podawał wiadomości o zwierzętach czworonożnych, ptakach, owadach i drzewach Przypominał dziatwie sławnych wojowników, utalentowanych pisarzy ojczystych, przedstawiał bogactwa i piękności przyrody krajowéj (Wieliczka. Kościelisko). Mówił wiele o ludzie polskim, z jego zwyczajami i klechdami chętnie młodzież zaznajamiał, ażeby to, co się ludu tyczy, nie było jéj obcém. Z cudzych podań i baśni brał głównie te, o których dzieci w szkole się dowiadywały, a więc klasyczne. Serdecznie przemawiał do dzieci, z prawdziwą żarliwością odzywał się do rodziców, ażeby usiłowania jego poparli. Pomimo wielkiéj taniości pisma (7½ srgr. za „ćwierć-rocze“), mógł zaledwie zebrać 300 prenumeratorów; więc się uskarża wobec rodaków. „Przyjaciel dzieci wychodzący w Warszawie — mówi Chociszewski — kosztujący 8 talarów rocznie miewał już 3000 przedpłacicieli. Czyżby nasze pismo nie mogło choć przynajmniej 1000 mieć przedpłacicieli, mianowicie że jest tak tanie? Ziemie polskie pod panowaniem pruskiém liczą około 2500 szkół katolickich, do których uczęszcza, a przynajmniéj ma uczęszczać, około 300000 dzieci pochodzenia polskiego. Dziś zatém na 1000 polskich dzieci w państwie pruskiém rozchodzi się jeden egzemplarz Prz. Dzieci. Gdyby choć tylko każda szkoła trzymała jeden egzemplarz, miałoby nasze pismo 2500 przedpłacicieli“. Za wzór stawia Czechów, którzy „niejako za pierwsze zadanie postawili sobie starać się o oświatę młodego pokolenia przez staranie się o dobre szkoły, wydawnictwo dobrych pism i co główna, o rozszerzanie tychże. Bez gruntownéj religijnéj oświaty młodego pokolenia są nasze usiłowania podobne do owego domu, który nie posiada trwałych fundamentów, przyjdzie burza, a dom pada w gruzy i zabija mieszkańców. Do oświaty pisma podobne jak Prz. Dzieci dzielnie przyczynić się mogą, a zatém trzeba je wspierać. Nie pomogły te gorące nawoływania; „Przyjaciel Dzieci i młodzieży“ upadł w połowie r. 1873. Gorliwy i ruchliwy wydawca poczekał lat kilka, a sądząc, że bę-

dzie szczęśliwszy, próbował na nowo. W r. 1878 zaczął wydawać w Poznaniu miesięcznik p. n. „Dzwon Wielkopolski, pismo dla ludu i młodzieży“. Zawiódł się i tym razem. Po trzech zeszytach musiał wydawnictwo przerwać. Dopiero w czerwcu roku bieżącego zaczęło wychodzić w Stanisławowie „Światełko.“ Tak więc dziś tylko Królestwo reprezentuje ten dział literatury za pośrednictwem „Przyjaciela Dzieci“ i „Wieczorów Rodzinnych“.

Z powyższego przedstawienia krótkich dziejów publicystyki naszéj wyciągnąć możemy faktyczne wskazówki co do jéj pedagogicznego znaczenia i sposobu, w jaki udoskonaloną być może. Zaznaczmy więc najprzód, że powstanie jéj i istnienie dowodzą jéj potrzeby, która uzasadnienie swoje psychologiczne znajduje w konieczności systematycznego urozmaicenia wrażeń, jeśli chcemy, ażeby te nie męcząc napróżno umysłu, zmieniały się w trwałe i jasne wyobrażenia i pojęcia. Zaznaczmy następnie, że rozwój pism peryjodycznych dla dzieci ujawnił najskuteczniejsze środki, za pomocą których cel pedagogiczny tych pism najlepiéj uskutecznić się może. Najpierwéj starano się zachęcić do czytania za pomocą zajmujących opowiadań (powieści z zakresu stosunków dziecinnych, powieści historyczne, komedyjki, opisy sławnych lub godnych widzenia miejscowości, życiorysy znakomitych ludzi, wspomnienia narodowe, przemawiające do uczuć młodzieży, poezyje powieściowe i liryczne). Potém starano się przedstawić treść naukową w tak powaby sposób, ażeby do siebie pociągała, albo wyłożyć jéj korzyści tak jasno, ażeby czytelnik uczuł praktyczną jéj konieczność (popularnie traktowana nauka dziejów literatury, sztuki, przyrody, główne zasady higijeny, ułatwianie nauki rysunków za pomocą łatwych i systematycznie ułożonych wzorów i t. p.). Wreszcie starano się rozbudzić umysł młodzieńczy z uśpienia lub ospałości przez zręczne podsunięcie pytań, wskazanie łatwych z początku, a potém coraz trudniejszych do pokonania trudności, wymyślenie gier i zabaw stosownych, wyjaśnienie zajmujących wynalazków, opisanie ważnych odkryć, zaciekawianie do czytania dzieł poważnych i wyrabianie samodzielnego sądu. Dziś wszystkie tu wskazane środki są spożytkowane w mniéj lub więcéj harmonijny, mniéj lub więcéj wszechstronny sposób przez czasopisma dla dzieci. Czyż już nic nie pozostaje do zrobienia, czy już życzyć sobie potrzeba jedynie utrzymania stanu istniejącego? Zapewne, że nie. Środki wychowawcze doskonalą się ciągle; potrzeba więc bacznie śledzić ich rozwój za granicą, ażeby przyswajać sobie to, co się wykazało jako użyteczne i praktyczne. Belletrystyka nasza dla dzieci, pomimo pewnego postępu w ostatnich latach, jest jeszcze bardzo słabiutka, gdyż na artyzm całości i części zwraca się za mało uwagi. Popularyzowanie nauk jest dopiero w zaczątku, a jakkolwiek możemy już wskazać parę dzielnych pod tym względem osobistości, to przyznać musimy, że one nie mogą wystarczyć na wszystkie potrzeby i że znaczna większość artykułów popularnych przedstawia się jako gadulstwo wodniste. Przewaga obczyzny widnieje we wszystkich głównych działach czasopiśmiennictwa, zarówno w literackich jak naukowych. A nadto, zamało są uwzględnione niektóre szczegóły ważne w sprawie wychowania i wykształcenia. Dział historyi krajowéj powinien być wzmocniony; dzieje najnowsze, które w szkołach zazwyczaj są opuszczane, powinny zająć miejsce zajmowane bezpotrzebnie przez tak zwane wypadki bieżące, częstokroć małéj wagi; zaznajamianie z ustrojem politycznym i społecznym krajów europejskich i Stanów Zjednoczo-

nych powinno być wprowadzone; objaśnianie różnych zawodów czyli profesyj w życiu, z wykazaniem ich znaczenia społecznego, znaleść również się winno w czasopismach dla dzieci; pytania z zakresu nauk szkolnych winnyby zająć wydatniejsze w nich miejsce; wskazówki ćwiczeń gimnastycznych byłyby pożyteczne tak samo, jak sumienne lecz krótkie rady co do wyboru książek, krótka ocena swieżo wychodzących, oraz jaknajczęstsze i w rozmaity sposób powtarzane przestrogi, jak należy czytać, ażeby z czytania należyty pożytek wyciągnąć i do samodzielnego myślenia się zaprawić.

Literatura. Dotychczas nie próbowano nawet ułożyć historyi naszéj publicystyki dla dzieci. Biblijografija znajduje się w ogólnéj biblijografii czasopism, zawartéj w dziele K. Estreichera: „Biblijografija polska XIX-go stulecia“ (tom I, str. 239—266, tom VI, str. 134—141). Nie wszystkie atoli tam wymienione dzieła, jako czasopisma, mają istotnie charakter peryjodyczny, dla tego przytoczę zaliczoną przez Estreichera do czasopism (I, 241) „Biblijoteczkę malowniczą... powieści dla dzieci,“ ogłoszoną w Lipsku przez Bobrowicza w r. 1846. Jest-to, jak sam E. w innem miejscu podaje (I, 98) zbiór pięciotomowy kilku powieści tłómaczonych z francuskiego, nie mający charakteru peryjodycznego. Podobnież rzecz się ma z „Teatrem dla młodzieży“ który wychodził w Krakowie w r. 1865 czy 1867. (tak podaje Estreicher), a zawiera trzy komedyjki z francuskiego przerobione. W pracy obecnéj opierałem się na własném studyjowaniu czasopism; wszystkie warszawskie wydawnictwa posiadałem w komplecie; poznańskie i galicyjskie poznałem tylko częściowo. Co do galicyjskich miałem nadto łaskawie mi nadesłaną rękopiśmienną notatkę p. Władysława Bełzy, z któréj w kilku ustępach korzystałem; a sąd o „Czytelni“ Cieszewskiego całkowicie z niéj wziąłem.

Piotr Chmielowski.

Czechy. Czesi mieli już w średnich wiekach sławny uniwersytet pragski, założony r. w 1348 i dobre szkoły przygotowawcze, miejskiemi zwane. Wyprzedzili Niemców w oświacie, czerpiąc naukę i wzory z Włoch i Francyi. Cesarz Karol IV-ty, założyciel uniwersytetu pragskiego słuchał sam wykładów w Sorbonie paryskiéj, gdzie go ojciec, król Jan Luksemburski umieścił. Jednym z profesorów i doktorów prawa w Sorbonie był naówczas Benedykt-Piotr Roger z Limonsin, który został następnie arcybiskupem w Rouen, i wybrany papieżem roku 1342, jako Klemens VI-ty, umarł 1352. Słynny z nauki i nadzwyczajnéj pamięci, sprzyjał podniesieniu oświaty i popierał stale ukochanego swego ucznia, Karola IV-go. Światły ten monarcha łączył pojęcia cezara rzymskiego z dobrém ludów słowiańskich. Listy Karola IV-go, pisane do Petrarki, świadczą o wielkiéj miłości do Czech i zamiarach utworzenia w Pradze stałéj siedziby cesarzów. Chciał z Pragi czeskiéj utworzyć centrum dla Europy, obejmując wschód cały pod wpływy oświaty zachodu. Sprowadził z Kroacyi Benedyktynów, mających liturgiję słowiańską i zbudował dla nich w Pradze obszerny klasztor dotąd istniejący, Emaus, lub na „Slovanach“ zwany. Misyjonarze dla Bulgaryi, Serbii i innych krajów Bałkańskiego półwyspu tam się kształcili. Królowa Polska, Jadwiga, uważała przeto uniwersytet pragski jako krzewiciela oświaty chrześcijańskiéj i założyła w Pradze dobrze uposażone kolegijum dla młodych Litwinów, sposobiących się do stanu duchownego. W świeckich pracach, liczne gmachy jeszcze istniejące, oraz most sławny kamienny w Pradze, świadczą o stanie nauk matematycznych w czternastém stuleciu. Kronikarz Eneasz Sil-

vius, który przebywał w Czechach jako legat papiezki, sławi bogactwo kraju tego i wspaniałość budowli rozsianych po całych Czechach, dowodzących upowszechnienia oświaty. Edykta cesarza Karola IV-go o rolnictwie i zakładaniu licznych stawów, „aby tworzyły sią pary i przybywało deszczów w kraju cierpiącym od posuchy,“ przekonywają o istnieniu pojęć z klimatologii i fizyki. Wydawnictwo dzieł w języku czeskim i tłómaczenie Biblii na mowę ludową, mnóstwo psałterzy i śpiewów liturgicznych w języku czeskim świadczą o upowszechnieniu nauki czytania i pisania wśród ludu czeskiego w piętnastém stuleciu.

Walki husyckie cofnęły o wiele Czechy naukowo. Z przywróceniem władzy monarchicznéj, Jerzy Podybrad i Władysław Jagielończyk oddziaływali na wzrost oświaty. Styl Ladyslawowskim zwany w architekturze, jako odmiana gotyku z wielce kosztownemi sklepieniami, siatką lekkich żebrowań i misterną ornamentacyją, dowodzi wznowionego wykwitu cywilizacyi. Najświetniéj pod względem ogólnéj oświaty podniosły się Czechy za pierwszych królów z rodu Habsburgów. Cesarz Ferdynand I-y złagodził ostatnie kwestyje religijne wynikłe z walk Husyckich. Język czeski liczy tę epokę jako złotą chwilę czystości i treściwości mowy czeskiéj. Daniel Adam z Valeslavina ur. 1546 † 1599, profesor historyi na uniwersytecie pragskim i posiadacz sławnéj drukarni po teściu swym, Melantrychu, zwany przeto arcytypografem, postawił niezmienne zasady pisowni. Wydał: Brus jazyka czeskieho; przełożył kronikę Eneasza Silviusa i dodał przedmowę; ułożył słownik grecko-latyńsko-czesko niemiecki i przełożył na czeski wielką liczbę dzieł, czém bogacąc literaturę czeską, ustalił zupełnie zasady mowy gramatycznéj. Za Rudolfa II-go szlachta czeska, lgnąc do nowości niemieckich, zaczęła uczęszczać tłumnie na uniwersytet w Witenberga i zapominała mowy czeskiéj. Zapobiegając takiemu niemczeniu się, sejm r. 1615 postanowił, że kto nie umie po czesku, powinien ustąpić z kraju. Umiejętność pedagogiczną profesorów szkół czeskich w siedemnastém stuleciu stwierdza chlubnie imię Jana-Augusta (Amos) Komeńskiego ur. 1592 † 1671. Nieszczęsna wojna 30-letnia zmusiła Komeńskiego do wyjazdu z Czech do Leszna. Uznany za twórcę systemu poglądowo obrazowego w nauczaniu, używał tak rozgłośnéj sławy, że parlament wezwał Komeńskiego do Anglii w celu reformy szkół. Następnie kanclerz Oxenstierna powołał K-go do takiejże reformy w Szwecyi. Dzieło: Janua Linguarum reserata, Leszno, 1631, zawierające 1000 frazesów, okazujących znaczenie wyrazów, miało powodzenie nadzwyczajne i przetłómaczone zostało na wszystkie języki europejskie. Słynny Orbis sensualium pictus, Norymberga 1658, dotychczas uważany jest za wzór dla metody obrazowéj nauczania przez objaśnienie rysunkami. System K-go wrócił obecnie do znaczenia w wychowaniu elementarném. Wojna 30-letnia rzuciła zgnębiony naród czeski pod stopy Niemcom. Ostatnie ślady kultury narodowéj starał się zatrzéć cesarz Józef II-gi. Roku 1774 język niemiecki został wprowadzony jako wykładowy do wszystkich szkół, nie wyłączając i ludowych, w moc postanowienia objętego w „Algemeine Schulordnung für die Deutschen Normal, Haupt-und Trivialschulen in den sämtlichen K. K. Erbländern;“ postępy giermanizacyi tak były wielkie, że baron J.-A. Helfert (w dziele die Gründung der oestr. Volksschule durch Maria Theresia) przywodzi, jako w osadzie Zbirow, centrum ludności słowiańskiéj, dzieci

odegrały bardzo łatwo i naturalnie sztuczkę w języku niemieckim. Następstwa przymusowéj giermanizacyi były szkodliwe dla oświaty szczególnie ludowéj. Życie Jungmana świadczy, jak uczenie dzieci w niezrozumiałéj mowie powstrzymuje postęp naukowy. Trzy lata musiał zostać Jungman w jednéj klasie szkółki ludowéj, bity i poniewierany przez profesora za zbyt małe postępy. Jeźli znakomity późniejszy uczony gramatyk i lingwista taką miał trudność w pojęciu wykładu w obcéj mowie; jest w tym fakcie dostateczne potępienie systemu niemczenia wprowadzonego w Czechach za Józefa II-go. Budżet szkół wszelkich był bardzo ubogi. Wyż rzeczony Jungman, gdy został profesorem gramatyki w gimnazyjum w Litomierzycach r. 1799, pobierać zaczął 350 reńskich rocznéj pensyi. Jako zastępca profesora, brał poprzednio tylko połowę téj kwoty. Powrót mowy czeskiéj do szkół ma swój początek w usiłowaniach pojedyńczych profesorów. Pierwszy wykład języka czeskiego rozpoczął Jungman w roku 1800 w gimnazyjum Litomierzyckiem poza godzinami szkolnemi. W roku 1802 niegimnazyjalny profesor, Karol Ignacy Thon, otrzymał od władzy pozwolenie wykładania języka czeskiego w gimnazyjum staromiejskiém w Pradze za osobną opłatą. W r. 1806 biskup w Litomierzycach, Wacław Chlumczański wprowadził pierwszy naukę języka czeskiego do seminaryjum i powierzył jéj wykład Jungmanowi, z którego nazwiskiem odnowa mowy i literatury czeskiéj najściśléj się wiąże. Pryszły wreszcie absolutystyczne, niemieckie okowy. Od roku 1848 nastała nowa epoka wyzwolenia ducha w Austryi. Czechy, jako naród bystro pojmujący a przytém wytrwały, skorzystały najwięcéj w Austryi ze swobód miejskich i gminnych. Nie oglądając się na władzę wiedeńską, nieszczerze działającą, podjęły same sprawę oświaty ludowéj i reorganizacyję gimnazyjów. W celach ogólnéj oświaty posłużyła najmocniéj ustawa Muzeum królestwa czeskiego, zreorganizowanego 4-go lutego 1861 i 29-go marca 1862. Stowarzyszenie to przez wydawnictwo Matycy czeskiéj zaopatruje kraj w dobre naukowe dzieła. W zebraniach „Uczonéj społeczności" kieruje badaniami filologicznemi i dziejowemi. W ogólnych pracach obejmuje nauki przyrodzone. Nadaje popęd i wpływa na prace piśmienne, a łącząc osobistości zacne całego kraju, wywiera władzę istotną moralną, podnoszącą w kołach profesorskich ducha pracy i poczucie obowiązku dobrego wykładu przedmiotów. Zasługą wielką koła muzealnego jest rozszerzenie pojęcia o potrzebie wysokiego stopnia oświaty dla narodu, chcącego utrzymać swą odrębność w pośród potężnych innoplemieńców. Z tego poczucia wynikła ofiarność gmin i miast na szkoły i pomoce naukowe.

Najnowszym objawem nieustannéj działalności Czechów jest założenie Akademii chrześcijańskiéj w Pradze, stowarzyszenia mającego na celu wznowienie religijnego czucia w sztuce i chrześcijańskiego ducha w pracach ekonomicznych, tudzież dziełach wychowawczych. Liczba osób należących do stowarzyszenia dochodzi trzech tysięcy. Otwarciu posiedzeń akademii chrześcijańskiéj przewodniczył b. minister oświaty, Józef Ireczek, który zamieszkał w Pradze i pracuje gorliwie dla dobra kraju rodzinnego. Centralizm, który odżył w postaci wszechwładzy Reichsratu wiedeńskiego za ministeryjum Auersberga, stawiał mnogie przeszkody oświacie narodowéj w Czechach i spaczył wielce programy szkolne. Korzyść jednak ogromną odniósł naród czeski ze szkół swych, gdyż cudowny

prawdziwie rozwój spółek kredytowych, wytworczych i stowarzyszeń, biesiadami zwanych, potęgujący siłę jednostek i tworzący wielką zbiorową całość narodu czeskiego ma swe źródło w oświacie mas ludu wiejskiego, w pracy księży i profesorów natchnionych duchem poświęcenia, który pochodzi z uczucia narodowego, z miłości kraju i jego pięknéj przeszłości. Uniwersytet pragski zachował charakter średniowieczny i usposobienie do podziału ścisłego na kolegija Składa się z fakultetów teologicznego i filozoficznego, zajmujących gmachy pojezuickie, Klementynum zwane; prawnego, mieszczącego się w najstarszych budowach Karolinum i wydziału lekarskiego, który w nowéj, wesołéj dzielnicy miasta ma swe audytoryja. Niektóre wykłady wydziału lekarskiego odbywają się jeszcze w Starém Mieście, ale wkrótce przeniesione zostaną do fizycznego instytutu, wpośród wspaniałych szpitali i doskonale urządzonych klinik. Gmachy Klementynum mieszczą po dawnemu i główne gimnazyjum pragskie. Kilka kościołów i kaplic w obrębie gmachów Karolinum i Klementynum, stare sklepione sale wykładowe, sąsiednie pamiątkowe gmachy i most historyczny, na którym studenci odparli w 1648 napad Szwedów i ocalili Pragę, wszystko to przenosi myśl w ubiegłą od dawna epokę dziejów i wiąże tradycyjnie umysły młodzieży z kolebką chwały uniwersytetu Karolińskiego.

Profesorowie wykładali dotychczas po czesku lub niemiecku, wedle upodobania i narodowości swéj. Większość wykładów była do dziś po niemiecku. Pomimo silnego poparcia żywiołu niemieckiego przez ministeryja wiedeńskie, duch czeski ogarniał jednak całe audytoryja. Fakultety: prawny, teologiczny i filozoficzny tworzyły stale zastęp patryjotów czeskich, silnie odnawiany i nadający ruchowi narodowemu cechy nieprzerwanego rozwoju historycznego. Fakultet lekarski nie zrywał téż nici dziejowéj, gdyż grono słuchaczy i profesorów wypływało z gimnazyjów ożywionych głębszemi historycznemi pojęciami. Jakkolwiek medycy rzadziéj manifestują swe przekonania polityczne, bo studyja fachowe nakazują rozmysł, ciszę i obserwacyję; zaznaczali jednak zawsze swą zgodność z ideą przewodnią odbudowy kraju i narodu na podstawach odrębności dziejowéj.

Uniwersytet pragski miał niegdyś bogate nadania i majątki ziemskie, przytém liczne bursy i kolegija, tak jak dotąd uniwersytety angielskie. Dwanaście było takich kolegij, wśród których jedném z najlepiéj uposażonych było kolegijum Reginae Hedvigis. Miało 200 kóp groszy rocznego czynszu z dóbr w Czechach położonych. Utrzymywało się to kolegijum bardzo długo. W XVI-tym wieku studenci się mieścili jedynie w kolegijum Hedvig., gdyż inne budowy były wynajęte prywatnym dla zwiększenia dochodów uniwersytetu. Roku 1609 urządzono w témże kolegijum pomieszczenie dla większéj liczby studentów. W roku 1704 kolegijum Hedvig. zostało ostatecznie sprzedane jakiemuś mieszczaninowi. Obecnie uniwersytet pragski stoi w budżecie państwa. Dla porównania cyfr podajemy wyciąg ze sprawozdania urzędowego: Jahresbericht.

Uniw. wiedeński miał na rok 1875 dotacyi	732,300 reń.	Technika wiedeń.	243,000
pragski	384,000	dwie techniki	200,000
w Gratz, Styryi	237,000		100,000
krakowski	196,000		
w Inspruku, Tyrol	189,800		
we Lwowie	157,000	technika	80,000
Brnie			70,000
Czerniowcach	21,143		
zwyczajnéj dotacyi razem uniw. w Austryi	1,917,243	techniki	693,000
ekstraordynaryja na budowy w tymże roku	1,150,600		347,000

Szacowna publikacyja Jahresbericht des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht, zaprowadzona przez ministra Ireczka w r. 1870, istniała lat pięć. Sprawozdanie z roku 1876 nie mieściło budżetu i było ostatniém, gdyż liberalne ministeryjum Stremayera uznało publikacyję powiadamiającą ogół za niepotrzebną, i pozorując względy oszczędności, nie wydało dalszego ciągu sprawozdań z dziedziny oświaty w Austryi.

Uniwersytet pragski ma wybieralnych: rektora i protektora, 4 dziekanów, 4 poddziekanów i 4 senatorów, jako radę zarządzającą, tudzież komisyję z pięciu profesorów do nadzoru biblijoteki. Każdy wydział ma dziekana i poddziekana; oprócz tychże:

Wydział teolog. ma	7 prof. zwyczajnych,	3 pomoc.,	2 adjunktów
wydz. praw. i admin.	10	4	4 docentów
wydz. medyczny	14	14	14
wydz. filoz.-matem.	25	9	12 docentów i 5 lektorów
Ogółem	56 prof. zwyczajnych	30 pomoc.	32 docentów i 5 lektorów

Uniwersytet ma swego kapelana i dwóch kaznodziei, którzy w czeskim i niemieckim języku mają nauki świąteczne w kościele uniwersyteckim ś-go Klemensa. Biblijoteka zawiadywana jest przez kustosza z pomocą 3 skryptorów i 3 emanuenzów. Instytuta naukowe są następujące: przy wydziale medycznym: Instytut fizyjologiczny osób do zarządu i obsługi 6, medyczno-chemiczny 2, zoochemiczny 3, farmakologiczny gabinet 1, kliniki dwie: medyczna 4, lekarska 2, 2 chirurgiczne 6, okulistyczna 2, otiatryi 2, dermatologii 2, chorób skórych 2, dwie ginekologii 2. dwie poradnicze 9; klinika dla nauki akuszerek 4, sądowo-medyczny instytut 2, weterynaryjny 2, medyczna poliklinika 2, klinika pedyjatryczna 2, razem osób do zarządu obsługi 55.

Przy wydziale filozof. gwiaździarnia zajmuje osób 5, ogród botaniczny 3, instytut fizyjologii roślin 3, fizyczny gabinet 4, matematyczno-fizyczny 2, laboratoryjum chemiczne 6, gabinet mineralogiczny 3, zoologiczny 3, archeologiczny 2, zbiorów dla historyi sztuki 2, seminaryja filol. matem. hist. i francuskie 6, razem 39: kancelaryja i służba uniwersytetu osób 11.

Liczba studentów uniwersytetu wykazana w sprawozdaniach:

r. 1874	teolog. 119	prawn. 913	med. 370	filoz 502	razem 1904	w tém Czech 1222	Niem. 651	innych 31
1875	106	878	350	561	1895	1190	660	45
1876	85	813	287	595	1780	1148	594	38
1877	107	853	295	632	1887	1170	687	30
1878	105	857	274	580	1816	1109	677	30

Dla uczniów uniwersytetu pragskiego są ustanowione liczne małe stypendyja rządowe po 40 do 50 reńskich na półrocze, jeżeli wejdą do specyjalnych seminaryjów. Seminarzyści stypendyjalni są w liczbie sześciu lub ośmiu na jeden przedmiot, mają obowiązek składać co miesiąc wypracowanie na piśmie i brać udział cztery godziny tygodniowo w konferencyjach pod kierunkiem jednego z profesorów rzeczywistych uniwersytetu, jako dyrektora specyjalnego seminaryjum. W tych konferencyjach zgromadzenie rozbiera prace pisane. Dyrektor ma prawo dopuścić na konferencyje, jako nadzwyczajnych członków seminaryjum nie pobierających stypendyjum, tych uczniów według swego uznania, którzy odznaczają się zamiłowaniem naukowém. Dekreta ministeryjalne, oznaczające cel i obowiązki stypendyjów, są z roku 1849 dla seminaryjum filozoficznego, z roku 1873 dla filozoficznego i historycznego, z roku 1872 dla matematyczno-fizycznego, z roku 1866 dla filologii niemieckiéj, angielskiéj i francuskiéj z nagrodą 40 reńskich dla najlepszych uczniów. W roku 1874 ustanowione zostały trzech-letnie zasiłki dla kształcących się na profesorów gimnazyjalnych. Pierwotne uposażenia i fundusze wydziałów teologicznego i filozoficznego były ostatecznie pod zawiadywaniem ks. Jezuitów. Ze zniesieniem zakonu w r. 1773, za współpanowania cesarza Józefa, wszystkie te fundusze zostały zabrane na skarb wraz z klasztorem, mieniem, i mimo późniejszego rozeznania zatrzymane, wedle francuskiego przysłowia: ce qui est bon à prendre, est bon à garder.

Wydział lekarski i prawny, mając w chwili zniesienia ks. Jezuitów zarząd świecki i zapisy pochodzenia utrakwistycznego, zachowały swe mienie aż do ostatniéj doby austryjacko-konstytucyjnéj; kiedy w imię postępu, wcielono to osobiste mienie uniwersytetu pragskiego do ogólnego funduszu edukacyjnego. Tym sposobem pojedyńcze wydziały pozbawione są własnych środków dla badań specyjalnych i poparcia wyjątkowych prac naukowych. Ogólny niwelacyjny system wiedeński rządzi zakładami naukowymi. Ponieważ zdanie ministra jest wszechwładne, a ta osobistość wynika z łona partyi panującéj w parlamencie, zło obecne w Austryi ma dwoisty charakter: rutyny urzędniczéj wykonawców i osobistéj zmiennéj, choć doktrynerskiéj woli pana ministra. Czas wielki, by kraje konstytucyjne oddzieliły kwestyję wychowania od chwilowych kierunków politycznych i wróciły korporacyjom uniwersyteckim prawa samoistnego bytu. Uniwersytety angielskie rażą niwelatorów lądowych przestarzałemi formami. Przyznać jednak trzeba, że uniw. angielskie kształcą nieustannie zastęp uczniów godnych nazwy obywateli Wielkiéj Brytanii, umiejących pracować samodzielnie, szanujących prawo i ceniących tak wysoko swobodę, że ją szanują nawet u przeciwników politycznych. Zamiłowania naukowe też są bardzo silne u młodzieży wychodzącéj z uniwersytetów angielskich, jak świadczą prace specyjalne, wykonywane przez osoby zajmujące świetne stanowiska. Uniwersytety austryjackie obecne zdolne są raczéj zachwiać w młodym umyśle zapał do wzniosłych celów, tak przeważnie kierunek nadany jest urzędniczo sceptyczny. Pojedyńczy profesorowie oddziaływają mozolnie przeciw apatyi ogarniającéj audytoryja. Najnowszym nabytkiem dla Czech jest obecnie prawo do rozdziału uniwersytetu pragskiego na czeski i niemiecki z równymi dla obu narodów przywilejami. Czechy zajęły się żywo i usilnie przyznaną sobie częścią uniwersytetu pragskiego. Na rektora wybrany został do Tomek, prof. uniw. prag. od r. 1850; zasłużony badacz dziejów

czeskich, mianowicie miasta Pragi. Równie jak Macaulay, zbierał on skrzętnie te świadectwa dziejowe, które służą do poznania stanu kraju w różnych epokach bytu narodowego. Szczegóły wielce zajmujące i malownicze obrazy, z prawdziwych zapisek czerpane, i akt grodzki dają wyobrażenie wierne w dziełach Tomka, czém były walki husyckie: straszliwą powodzią zniszczenia, z któréj gdzieniegdzie prześwieca naiwna poczciwość słowiańska i szczere uniesienia religijne, wśród zdziczałych hord taborytów. W początku października 1882 wykłady rozpoczęte zostały w języku czeskim przez znakomitych profesorów, których znane zaszczytnie nazwiska utrwalą sławę czeskiéj, sumiennéj i wytrwałéj naukowéj pracy. Na wydziale filozoficznym wykładają: Gebauer filologiję słowiańską; Hattala podobnież; Kwiczala filologiję klasyczną; Docent Kral; Tomek rakuzki dziejopis; Goll ogólne dzieje świata; Docenci: Kalousek czeskie dzieje, Rezek rakuzkie; (docent Rezek bada epokę związku Czech z Polską w epoce Jagiellońskiéj, tudzież rządy światłego cesarza Ferdynanda I-go, właściwego założyciela monarchii austryjackiéj); Studniczka matematykę, Docent Weyr podobnież; Seydler fizykę matematyczną; Stronhal fizykę doświadczalną; Docent Domalip i Frycz geologiję; Docent Vejdovski; Czelakowski botanikę; Krejczy geologiję; Orba mineralogiję; Szafarzyk chemiję, Docenci Nevole, Bielohoubek; Durdik filozofiję; Emler historyczne pomocne wiadomości; Docent Palacki ziemiopis; Hostyński estetykę. Na wydziale prawniczym: Randa prawo cywilne, Ott Przepisy sądowe Soudni rad, Jucker prawo karne, Haniel historyję prawa rakuzkiego i niemieckiego. Profesorowie nadzwyczajni: Talirz prawo finansowe, Draf ekonomiję narodową; Stupecki prawo cywilne i górnicze; Hejrowski prawo rzymskie; Docenci: Kajzl ekonomiję narodową; Sztorch prawo karne. Wydział lekarski dopiero się układa; wykłady zaczną: Eiselt kliniki medycznéj i Wejss chirurgii, Docenci: Zanowski, Meizner. Należy zaznaczyć, że wzajemna życzliwość Delegacyi czeskiéj galicyjskiéj w Radzie państwa austryjackiego przynosi zobopólne korzyści. Akademija krakowska zawdzięcza w wielkiéj mierze byt swój panu Józefowi Ireczkowi, ministrowi oświaty za Hohenwarta, a gorliwemu patryjocie czeskiemu. Obecnie minister finansów, dr. Dunajewski odwdzięczył się Czechom, popierając ich prawa do uniwersytetu z wykładem w mowie czeskiéj.

Politechnika pragska, słynna z fachowego uzdolnienia, dzieli się na dwa zakłady: niemiecki, mający pomieszczenie w starym pałacu ulicy Dominikańskiéj i czeski, który otrzymał w Nowém Mieście stare koszary, własność funduszu niegdyś religijnego, a od trzech lat ma gmach nowo postawiony wspaniały, widny i przestrony, na którego budowę sejm wyznaczył fundusze. Nowa politechnika czeska, postawiona w stylu odrodzenia, frontem do rozległego skweru, zwanego placem Karola, jest jedną z ozdób miasta i świadczy o ofiarności kraju. Duch młodzieży w politechnice, mianowicie czeskiéj, arcy realny, przekroczył wiek i czasy i zapędził się w dziedzinę industryjalnych pojęć, mierzących wszystko miarą siły i powodzenia. Gorzkie rozczarowanie spotyka coraz częściéj tę ambitną młodzież, ceniącą siebie zbyt wiele. Cząstka zaledwie wydostaje się na stanowiska przewodnie, nagrodzone upragnionymi milijonami guldenów, a reszta patentowanych techników musi poprzestawać na bardzo podrzędnych stanowiskach, lub cięży nawet rodzinom swym, pozostając bez zajęcia. Zbytnia fabrykacyja

techników pomnożyła w Austryi liczbę złamanych przed czasem egzystencyj. Winić tu można wielce system przygotowawczy, równie jak rozbudzoną zbytnio gorączkę industryjalną.—Kraje, jak Austryja, wchodząc później na drogę rozwoju wszechstronnego po długiéj zastałości, chcą doścignąć nagle pierwowzór, przemysłową Angliję. Bez względu i zastanowienia nad drogami przebytemi, a tak różnemi, nowe ministeryja austryjackie poszły za głosem nieopatrznéj, tendencyjnéj prasy giełdowéj i zajęły się fabrykacyją przyśpieszoną fachowców wszelkiego gatunku, których żądały rojące się przedsięwzięcia, jako prędkich a tanich wykonawców. Rodziny ze swéj strony wołały, żeby przebieg nauk był o ile można skrócony, aby synowie mogli się w prędce rentować. Dogodzono w programie szkół realnych, technik i politechnik utylitarnemu prądowi. Wyrzucono z systemu wychowania to wszystko, co nie łączyło się bezpośrednio z mechanicznem wykształceniem. Rezultat jest ten, że zasoby duszy są małe, a gdy specyjalne uzdolnienie nie znajduje fachowego zajęcia, organizmy przerobione na kółka maszyny nie przydają się już do innych sfer, nie znajdują w sobie dźwigni wyższych i zrozpaczeniu podlegają. Postępowi nawet industryjalnemu te zacieśnione fachowo umysły mniéj się przydają, niż mniemano. Śmiem się powołać na zdanie profesora chemii, dr. Sztolby w politechnice czeskiéj, że takowa ma ostatecznie lepszych uczniów z filologicznych gimnazistów jak z realistów. Wszechstronnie rozwinięty umysł gimnazisty dopełnia wprędce formułkowych braków i prześciga stanowczo jako słuchacz wyższego matematycznego wykładu, uczniów szkół realnych, które ułożyły, zdawało się najmechaniczniéj umysł swych wychowańców do przyjęcia posiewu ścisłych nauk.

Oddziaływają też korzystnie zespolenia młodzieży uniwersyteckiéj dozwolone prawnie w Austryi. Takiém jest towarzystwo do badań historycznych w Pradze, mające zebrania tygodniowe w jednéj z sal uniwersyteckich. Wszelkie formy są zachowane. Prezydujący udziela głos i rozprawa się toczy o fakcie dziejowym, lub osobie historycznéj, którą jeden z kolegów wziął za przedmiot treściwego odczytu. Najliczniejsze jest Stowarzyszenie literackie czeskich akademików; istnieje już lat 30, liczy 41 członków honorowych; 155 założycieli, dających znaczniejsze kwoty; 66 pomocnych i 984 czynnych, to jest młodzieży uniwersyteckiéj, płacącéj po 40 krajcarów miesięcznie. Biblijoteka stowarzyszenia zawiera 19,055 tomów i otrzymuje 220 pism peryjodycznych; w tém rosyjskich 8, polskich 7 z Galicyi i Poznania (z Warszawy żadnego). Sprawozdanie z roku 1877 i 78 jest bardzo zadowalniające. Mienie stowarzyszenia zwiększyło się w ciągu roku o 1503 reńskie i wynosi 25694 reń. 41 kraj. Stowarzyszenie z oddzielnego funduszu jubileuszowego założonego r. 1876 zapłaciło 786 reń. 71 kraj. za obiady dla ubogich kolegów w ciągu zeszłego roku. Uniwersytet pragski ma bardzo dobry fakultet medyczny, uposażony znakomicie, dający wiele nauki praktycznéj w doskonale urządzonych szpitalach i klinikach. Młodzież uczy się medycyny z zamiłowaniem. Słynni lekarze wiedeńscy są to w wielkiéj części uczniowie uniwersytetu pragskiego. Wydział prawny ma zawsze do czynienia z gienijuszem zawiłym procedur austryjackich, które umysł biurokratyczny stawia wyżéj nad ducha praw. Żeby zapobiedz wszelkiemu odstępstwu od form, dla wcho-

dzących do służby rządowéj lub adwokatury, są egzamina państwowe przed oddzielnym komitetem rządowym, które stanowią o przyszłości prawnika. Najzdolniejsi też prawnicy mają charakter ludzi bogato uzbrojonych w paragrafy i specyjalne przepisy i różnią się zupełnie od francuskich obrazowo efektownych adwokatów. Wydział teologiczny ma w wykładzie dużo oschłości filozoficznéj, datującéj się z czasu cesarza Józefa, który chciał mieć z księży dobrych urzędników do zawiadywania duszami. Wydziałowi filozoficznemu zostawiono zupełną swobodę. Profesorowie wybierają zupełnie dowolnie nie tylko autorów, systematy, ale nawet przedmioty, tak, że wynika chwilami niedostateczność wykładów na wydziale, gdy nikt się nie czuje w obowiązku wypełniania programu. Niektóre oddzielne wykłady są bardzo dobre, ale zbyt osobiste i oderwane, tworzą z wydziału filozoficznego raczéj arenę sprzecznych dążności i komunikat prac oderwanych. To też słucha się w Pradze właściwie wyznawców rozmaitych filozofij a nie wykładu filozofii. Wobec apatycznego usposobienia młodzieży uniwersyteckiéj w Austryi, taka rozliczność filozofij nie roznamiętnia słuchaczy, którzy zawsze pamiętają, że staatsprüfungen i staatskunst po nad wszystko stoi, a dobre rządowe uposażenie powinno być celem wykształconego umysłu filozoficznego.

Szkoły średnie. Czechy mają bardzo wiele szkół średnich na przestrzeni 940 mil i dla ludności pięciu milijonowéj; mianowicie 36 zakładów czeskich i 30 niemieckich dla młodzieży męskiéj. Czeskie zakłady rozmieszczone są, jak następuje i dzielą się: 1) na wyższe gimnazyja z zupełną wyższą realką (szkołą realną), z podziałami przez wszystkie klasy. Taki podwójny zakład bardzo obszerny i ozdobny ma Praga na Małéj stronie w gmachach postawionych kosztem miasta. Równie Tabor i Pilzen wystawiły zupełne wyż. gimnazyja z wyż. realkami. Miasto Pilzen płaci rocznie 40,000 reńskich na utrzymanie swéj szkoły.—2) Gimnazyja ośmio klasowe: Praga, Stare Miasto, Königratz, Iczyn, Neuhans, Pisek, Budziejowice, Reichenau, Leitomyszl, Jung Bunzlau.—3) Czteroklasowe: Beneszau i Szlan.—4) Gimnazyja realne z ośmioma klasami filologicznemi: Praga Spalena ulica, Chrudym, Klattau, Niemecki brod—Taus (Domazlice). — 5) Gimnazyja realne z czterema klasami filologicznemi: Praga Heinrichsgasse, Wittingau, Neubydżow, Kolin, Pilgram, Przybram, Raudnice, Rokiciny.—6) Wyższe szkoły realne: Praga Gerstengasse, Kutenberg, Pardubitz, Pisek, Rakonic, Leitomyśl, Karolinenthal (przedmieście Pragi), Königratz.—7) Niższa realka w Iczynie. Dla gimnazyjów zarówno jak dla klas filologicznych w gimnazyjach realnych przepisani są następujący autorowie greccy i łacińscy: w klasie III-éj: łacin. Nepos, greck. gramatyka Lepaż; w klasie IV-éj: łacin. Cezar Com. de bello Gallico, greck. ćwiczenia Lepaż; w klasie V-éj: łacin. Livius, Ovidius, greck. Xenofont, Homer, Ilias; w klasie VI-éj: łacin. Salust, Virgil, Cycero, Cezar de bello Civili, greck. Ilias., II, Herodot w klasie VII: łacin. Virgil, Cycero, greck. Odyssea, Demostenes; w klasie VIII-éj: łacin. Tacytus, Horacy, greck. Plato dialog. i tragiedyje Sofoklesa. W gimnazyjach realnych młodzież, mająca przejść na wykład realny, uczy się francuskiego w miejsce greckiego a w piątéj klasie przestaje się uczyć łaciny. Średnie szkoły niemieckie mają te same podziały, co czeskie i rozmieszczone są jak następuje: 1) Wyższe gimnazyja z zupełną wyższą realką w Komotau i Rejchenberg. 2) Wyższe gimnazyja: Bohm-Leipa, Braunau, Budweis, Eger, Leitme-

ritz, Pilzen, Praga (Kleinseite), Praga (Neustadt), Saatz, Brux i Landskron. 3) Niższe gimnazyja: Arnau, Krummau, Kaaden. 4) Niższa realka z wyższém gimnazyjum: Mies. 5) Realki z niższém gimnazyjum: Praga (altstadt), Prachatitz, Smichow, Teplitz. 6) Wyższe szkoły realne: Praga (pierwsza), Praga (druga), Bohm-Leipa, Leitmeritz, Pilzen, Budweis, Trautenau, Elbogen. 7) Niższa realka: Karolinenthal (przedmieście Pragi).

Z trzydziestu sześciu szkół średnich czeskich, 14 są zakładami rządowymi a 22 gminnymi (Communal Anstalten). Na trzydzieści niemieckich 23 są rządowe lub klasztorne, 7 gminne. Rozkład nauk i sposób wykładu są przepisane przez ministeryjum oświaty dla wszystkich szkół, jednako ze ścisłym bardzo nadzorem sprawowanym przez inspektorów okręgowych nominowanych z urzędu. Profesorów zwyczajnych 1-o na każdą klasę mianuje minister oświaty, rezydujący w Wiedniu. Profesorów-pomocników (ausser ordentlich—prawie w tejże liczbie) dobiera rada wychowawcza, ustanowiona w Pradze, złożona z 22 osób; mianowicie 4-ch radców wybranych przez wydział sejmowy, 2 przez duchowieństwo rzymsko-katolickie, 1 ewangelickie i 1 izraelickie. Przedstawicielami profesorów są tu trzéj wybrani z pomiędzy siebie; rządu: ośmiu inspektorów, czterech dla szkół ludowych i czterech dla średnich, oraz dwóch referentów. Koszta utrzymania szkół średnich, rozmieszczone w rozmaitych budżetach i korporacyjnych lub miejskich wydatkach, wynoszą na każdy zakład wyższy podwójny, to jest zupełne gimnazyjum z zupełną realką od 30 do 36 tysięcy reńskich; zupełne gimnazyjum lub gimnazyjum realne 20,000 reńskich; niższa realka lub niższe gimnazyjum od 10 do 12000. Można przeto obliczyć koszta zbliżenie: 7 zakładów zupełnych podwójnych (Praga 2, Tabor, Pilzen, Komotau, Rejchenberg, Königratz) po 33,000=221,000 reńskich; 52 gimnazyja i realki zupełne lub dopełnione innemi klasami po 20,000 = 1,040,000 reń.; 7 niższych gimnazyjów lub realek cztero-klasowych po 10,000 = 70,000 reń. Ogółem więc 66 szkół średnich =1,331,000 złr. Kształciło się z końcem roku 1878 uczniów w gimnaz. i gimnazyjach realnych czeskich 7415, niemieckich 5,091, w szkołach realnych czesk. 3141, niemieckich 3,100, razem w czeskich szkołach 10,556, w niemieckich 8,191. Stosunek istotny młodzieży pochodzenia czeskiego w szkołach średnich jest większy, gdyż liczne rodziny czeskie, z rachuby na urzędową karyjerę, oddają synów do szkół, gdzie język wykładowy niemiecki ułatwia wejście do biurokracyi ogólnéj austryjackiéj.

Tablice drugostronne przedstawiają liczbę godzin obowiązkowych w szkołach średnich całéj Austryi. W miejsce języka niemieckiego wchodzi 2 godziny czeskiego lub innego miejscowego, wedle poszczególnych krajów.

Pod względem sposobu wykładu w gimnazyjach przyjęta jest zasada, że z ogólnych określeń i pojęć przechodzić się winno do wyświetleń i uzupełnień. Tak gieografija poczyna wykład od systemu słonecznego; następnie opisuje postać kuli ziemskiéj z jéj lądami i oceanami; przechodzi do określenia wyżyn rozległych, dzielących systemat wód rzecznych i wpływających wzniesieniem swém na klimat, naprzykład: w Azyi wielka wyżyna, zwracająca wody rzek do morza Lodowatego. W Europie rozległe płaskowzgórza bawarskie, saskie i czeskie, obejmujące w połączeniu 1000 mil □ i rozdzielające kierunek wód Dunaju i Elby. Żyzne, ciepłe niziny stanowią dział drugi. Szereg map uzupełnia wykład, bo na jednéj z nich przedstawione są rzeki z ich gałęzistymi przypływy; na drugiéj

Tygodniowo

PRZEDMIOT	w gimnazyjum real.								niższém gimnaz.					niższéj realce				
	I	II	III g.	III R.	IV g.	IV R.	razem g.	razem R.	I	II	III	IV	Razem	I	II	III	IV	Razem
Religija	2	2	2		2		8		2	2	2	2	8	2	2	2	2	8
Niemiecki	3	3	3		3		12		4	4	3	3	14	4	4	4	3	15
Łacina	8	8	6		6		28		8	8	6	6	28	—	—	—	—	—
Grecki	—	—	4	—	4	—	8	—	—	—	5	4	9	—	—	—	—	—
Francuski	—	—	—	3	—	3	—	6	—	—	—	—	—	5	4	4	3	16
Historyja	—	2	1		2		5		—	2	1	2	5	—	2	2	2	6
Matematyka	3	3	3		3		12		3	3	3	3	12	3	3	3	4	13
Gieografija	3	2	2		2		9		3	2	2	2	9	3	2	2	2	9
Hist. naturalna	3	3	—		—		6		2	2	1	—	5	3	2	—	—	6
Fizyka	—	—	3		$1\frac{1}{2}$		$4\frac{1}{2}$		—	—	1	3	4	—	—	4	2	6
Chemija	—	—	—		$1\frac{1}{2}$		$1\frac{1}{2}$		—	—	—	—	—	—	—	—	3	3
Gieometryczny rysunek	3	3	2	4	2	4	10	14	—	—	—	—	—	6	3	3	3	15
Freihand z modelów rysun.									—	—	—	—	—	—	4	4	4	12
	25	26	26	27	27	28	104	106	22	23	24	25	94	26	27	28	28	109

Tygodniowo

PRZEDMIOT	wyższe gimnazyja Klasy V	VI	VII	VIII	PRZEDMIOT	wyższe realki Klasy V	VI	VII
Religija	2	2	2	2	Czeski	3	3	3
Łacina	6	6	5	5	Niemiecki	3	3	3
Grecki	5	5	4	5	Historyja	3	3	3
Czeski	3	3	3	3	Historyja naturalna	3	2	3
Niemiecki	3	3	3	3	Matematyka	6	5	5
Historyja	4	3	3	3	Fizyka	—	4	4
Historyja naturalna	2	2	—	—	Francuski	3	2	2
Matematyka	4	3	3	2	Chemija	2	2	2
Fizyka	—	—	3	3	Gieom. opisująca	3	3	3
Filozofija	—	—	2	2	Rysunek	4	4	3
Propedeutika v. Logika i psycholog.	—	—	—	—		30	31	31
	—	—	—	—				
	29	27	28	28				

mnóstwo grupujących się obrazowo punktów, oznaczających nagromadzenia ludzi, zwane miastami. Zupełna mapa, wszystko obejmująca, zamyka każdy dział atlasu gieograficznego. Uczeń przy wydawaniu lekcyi nakreśla na tablicy kształt krajów, kierunek rzek i dopełnia siedliskami ludzi. Granice polityczne, jako zmienne, są traktowane na końcu i pobieżnie. Statystyka, która uzupełnia gieografiję, grzeszy w Austryi mnogością cyfr i szczegółów dotyczących podziału

administracyjnego, które w specyjalnym wykładzie uniwersyteckim dopiero użytecznie stawione być mogą. Historyja w gimnazyjach czeskich wykłada się treściwie z wielkiém wymaganiem co do chronologii. Wykład języków starożytnych łączy od początku czasowanie i osobowanie w czasach pierwotnych i najprostszych formach. Książka odpowiednia stawia do tłómaczenia okresy bez wyższych trudności. Co pół roku uzupełnia się skielet gramatyczny czasowaniem pochodném i osobowaniem nieprawidłowém. Okresy peryjodyczne, odpowiednie półroczu, przedstawia książka ćwiczeń. W trzeciéj klasie gimnazyjum przychodzi tłómaczenie z Kornelijusza, a w piątéj, grecki ma dopiero Xenofonta. System sam w sobie jest dobrze pomyślany i posiłkowany wyborném wyrobieniem pedagogicznem profesorów, wprawia doskonale uczniów w składnię i pokonywanie trudności gramatycznych. Ten system nuży jednak ostatecznie uczniów, gdyż gimnastyka, rzec można, gramatyczna trwa zbyt długo, bo przez cały prawie przebieg szkół, a czytanie i tłómaczenie dzieł jest pominięte. Pracując nad urywkami z autorów, pamięć nie przyswaja sobie obficie wyrazów, stąd pochodzi, że słownik jeszcze w ósméj klasie jest potrzebny; zamiłowanie literatury starożytnéj nietylko się nie wyrabia, ale pozostaje prawie wstręt do Greków i Rzymian u większości uczniów, których nie entuzyjazmowano pięknościami utworów jak jest zwyczaj w Anglii, ale zmęczono doktorsko-niemieckim rozbiorem i rękonstrukcyją pewnéj liczby ustępów urzędowo-wskazanych.

Pochwalić można, że w klasie na lekcyi uczniowie nie recytują z pamięci, a poprawę ćwiczeń pisanych wykonywa profesor w domu. Całą więc godzinę profesor obraca na wyjaśnienie i stawienie nowych przykładów, które wywołani uczniowie przerabiają przez czasy i inne formy mowy, wprawiając się do prędkiego kojarzenia i zgadzania wyrazów, odpowiednio do kroju stylowego i wymagań klasycznych. Jest więc materyjał, są podstawy nauki lingwistycznéj, ale pedantyzm męczący klasy wyższe gimnazyjalne popsuł dzieło, tępiąc zamiłowanie bogatego i barwnego przedmiotu. Historyja naturalna wykładaną jest nietrafnie w systemie austryjackim, rządzącym szkołami w Czechach, czysto książkowo z mnóstwem podziałów a bez pokazywania przedmiotu i bez wycieczek botanicznych i owadochwytnych, które najwięcéj nauczają. Czechy dziwnie bogate pod względem układu gieologicznego, formacyi i różnorodności skał, które tworzą prawdziwe muzeum europejskie, nadają się wybornie do studyjów, a każda przechadzka uczniów z profesorem historyi naturalnéj wielceby była pojaśniająca. Obecny wykład jest marną stratą czasu, a pozory wiedzy prowadzą jedynie do przyjmowania się teoryj najmniéj uzasadnionych. Obserwacyi mało, teoryj metafizyczno-realistycznych dziwnie zmieszanych bez miary. Stopnie na lekcyjach zapisane służą za główną wskazówkę uzdolnienia uczniów, jakkolwiek są egzamina półroczne. Obliczanie stopni otrzymanych przy wyrywaniu na lekcyi, stanowi głównie o świadectwie półroczném i promocyi. Stopnie na świadectwach są następujące: wyborny, godny pochwały, dobry, dostateczny i niedostateczny. Co miesiąc mają miejsce konferencyje profesorów obliczające postępy uczniów. Jeżeli uczeń nie spełnia dobrze swych powinności, rodzice otrzymują o tém zawiadomienie listowne w końcu miesiąca od rektora gimnazyjum. Klasa ósma nie jest tylko powtórzeniem ale i uzupełnieniem wszystkich nauk i przeto bardzo trudna do przebycia. Ostateczne egzamina, zwane maturą, zwykle bardzo niepokoją

uczniów, gdyż odbywają się w obec inspektora delegowanego przez radę wychowania i namiestnictwo. Obecnie ministeryjum w ogólnych egzaminach zwalnia maturystów od przedmiotów historyi i fizyki, jeżeli stopnie w ciągu roku były dobre. Uczniowie uniwersytetu po odbyciu kursów 3-letnich, tudzież uczniowie, którzy ukończyli politechnikę, mogą się starać o profesurę w gimnazyjach i w realkach, przyczém obowiązani są złożyć egzamina z dwóch przedmiotów przed specyjalnym komitetem, złożonym z profesorów uniwersytetu i delegowanego Rady wychowawczéj. Jeżeli się otworzy miejsce wolne, egzaminowany kandydat zostaje umieszczony zastępczo jako supleent i dopiero po roku próbnego wykładu potwierdzony stanowczo jako profesor gimnazyjum.

Miasto Praga tudzież miasta okręgowe i powiatowe prześcigają się w ofiarach na budowę gmachów gimnazyjalnych i uposażenia tychże w muzea i zbiory naukowe. Okazy minerałów i utworów skalnych ułożone gieologicznie dla zwykłych gimnazyjów prowincyjonalnych, mogłyby służyć za chlubę uniwersyteckim nawet zbiorom. W pierwszym rzędzie oprócz Pragi (Mała strona) mogę stawić miasta Pilzen, Pardubice, Chrudym, Leitomyśl i Königgratz, które wielkim kosztem postawiły z własnego funduszu obszerne i wzorowo urządzone gmachy dla szkół średnich. Budowa zupełnéj realki z oddziałami przez 7 klas kosztowała miasto Königgratz 300,000 reńskich. Miasta opłacają przez długi szereg lat koszta utrzymania nowo założonych szkół średnich i za wpływem dostojnych osób wprowadzają takowe na etat rządowy, gdy ministeryjum przyjazne umożliwia takie uwieńczenie dzieła miejskiego. Wytrwałemi usiłowaniami i przedstawieniami Czesi pozyskują nawet uposażenia rządowe na nowe gmachy. Tak postawiona została nowo w Pradze wyższa szkoła realna z dwoma paralelkami na rogu ulicy Jęczmiennéj. Budowa trzy piętrowa w podkowę stawiona, ma 37 okien frontu, wejścia i schody wspaniałe, korytarze szerokie, na których młodzież może użyć ruchu w przerwach, które co dwie godziny są ustanowione. Szereg sal rysunkowych i do modelowania z gliny, ozdobionych bogactwem modeli gipsowych z architektury i rzeźbiarstwa, tudzież wybornie urządzone laboratoryjum chemiczne uprzystępnione dla lepszych uczniów zacząwszy od piątéj klasy, umożliwia kształcenie się już specyjalne w biegu nauk ogólno-przygotowawczych. Wielka i baczna uwaga na zdrowie uczniów kierowała w nakreśleniu planu budowy i urządzenia sal szkolnych, ławek, pulpitów i wszelkich przyborów. Oświetlenie i ogrzanie miarkowane odpowiednio, tudzież otwieranie łatwe okien spełniane stale w czasie przerw gdy uczniowie wypuszczeni są na korytarze, dobrze są bardzo obmyślane. Wynik to troskliwości i doświadczenia pp. inspektora Webera i dyrektora Sztiasnego, którzy rozwinęli tę pierwszą w Czechach założoną szkołę realną [1]), doprowadzili do skutku urządzenie obecne. Między przyborami są duże stoły rysunkowe, podnoszone bardzo łatwo za pomocą wagi i z ustawieniem wzoru dogodném dla oczu. W modelarni są pokrywy blaszane, także wynalazku profesora Studniczki, których brzeg w wodę się zapuszcza i zabezpiecza przedmiot gliniany w przerwach roboty od zbytniego wyschnięcia. Podnoszenie tych pokryw

[1]) Dwie najpierwsze realki założyła Gmina wiedeńska r. 1864 na wniosek d-ra Fickera, obecnie prezydenta Komisyi Centralnéj statystycznéj.

wykonywa się jednocześnie z dopuszczeniem powietrza przez gałkę, co jest bardzo pomysłowém udoskonaleniem i zabezpiecza pracę artystyczną od wszelkiego uszkodzenia. 583 uczniów kształci się obecnie w téj jednéj wyższéj realce, którą można zalecić zwiedzającym zakłady naukowe. Obszerna sala do ćwiczeń gimnastycznych podczas zimy, tudzież urządzenie w dziedzińcu gimnastyki letniéj, dopełniają warunków rozwoju. Ogród botaniczny do podręcznych obserwacyj, znajduje się téż przy zakładzie. Biblijoteka szkoły wypożycza setki książek obowiązkowych ubogim uczniom klas początkowych. Uczniowie klas wyższych mają wstęp do biblijoteki dzieł bardzo cennych, plansz rysunkowych wedle najnowszych kosztownych wydań archeologicznych. Liczba godzin obowiązkowéj nauki jest tygodniowo dla klasy III-éj 33, IV-éj i V-éj 34, VI-éj 35, VII-éj 33. Realka wyż opisana założona została w roku 1849 w ciasnych budowlach ulicy Herrengasse. Pierwszym dyrektorem był starożytnik i znawca architektury a miłośnik dziejów narodowych, Wenzik, którego ilustrowane opisy rozmaitych okolic Czech są przewodnikiem najlepszym dla podróżujących. W biegu trzydziestoletniego istnienia swego szkoła ta z Herrengasse wzrosła w sławę i wziętość, otrzymała wreszcie obecne wzorowo urządzone gmachy, na które rząd wyasygnował 470,000 reńskich. Jest to piękna zasługa usilności i pracy dyrektorów Wenzika, Webra i Sztiasnego, tudzież grona profesorów. Niektórzy z nich przeszli na wysokie stanowiska naukowe. Z grona uczniów wyszli już profesorowie tejże szkoły i innych zakładów, dyrektorowie fabryk i handlów pierwszorzędnych, rolnicy, specyjalny dyrektor winnic księcia Lobkowica, p. Szymaczek, rzeźbiarz słynny pracujący nad ozdobą teatru czeskiego, Sznirch, wykonawca i architekt mostu nowego kamiennego w Pradze, Józef Reiter. Ze znanych ogólnie, ilustrator wiedeńskich pism, Klicz i dostawca okazów przyrodniczych, naturalista europejskiéj sławy, Frycz, są także uczniami szkoły z Herren a dziś Gerste Gasse. Dyrektor obecny, p. Sztiasny założył album dla fotografij i zbiór korespondencyj uczniów zakładu, którzy wznieśli się do wyższych stanowisk, lub sławy naukowéj, a powiadamiają szkołę o swych przejściach i powodzeniu. Wśród rozwoju realek i niezaprzeczonych korzyści specyjalnego kształcenia znacznéj liczby wychowańców, ponawia się ciągle pytanie, ażali system wczesnego dzielenia uczniów na kategoryje i frakcyjonowanie ogółu uczącéj się młodzieży, jest zgodny z dobrém kraju, społeczeństwa i samychże uczniów. Kierownicy zakładów specyjalnych w Czechach, mianowicie p. inspektor Weber i p. dyrektor Sztiasny są zdania, że ogólna podstawa naukowa w klasach początkowych szkół średnich, powinna uczyć łaciny i historyi i być obowiązkową dla wszystkich. Brak łaciny utrudnia naukę terminologii wszelakiéj, oraz zwrot ucznia do licznych studyjów, których upodobanie późniéj może się objawić. Brak znajomości świata starożytnego, jak to przyznają estetycy, ogranicza poloty myśli w sztukach pięknych. Niewiadomość języka łacińskiego, który władał przez dwadzieścia stóleci, uniemożliwia wszelkie samodzielne wgłębienie się w dzieje mechaniki, architektury, archeologiczne badania i inne mające związek z realnym rozwojem. Najsmutniejszy wynik ścisłego i prawie egipsko kastowego rozdzielenia dzieci na przyszłych specyjalistów, dowodnie się ukazuje w Austryi 1-ód przepełnieniem, posad inżynijerskich, 2-o mechaniczném bezduszném usposobieniem bardzo wielu młodzieży, których wrodzonemu usposobieniu to powołanie nie odpowiada, 3-o bez-

podstawowém działaniem całych warstw zwanych inteligientnemi, gdy trzeba stanowić o losach kraju w reprezentacyi narodowéj.

Ogólna podstawa lingwistyczno-dziejowa dla młodzieży szkół średnich, wymaga w Austryi zreorganizowania samego wykładu łaciny. Zarówno z Francyją, Austryja utknęła w systemie bezmiernego gramatykalizmu, który przyniósł te owoce co niegdy w Aleksandryi, że zatracił ducha literatur klasycznych, poczucie piękna myśli u profesorów a całą usilność wprowadził w rozbiór kunsztu i naśladownictwo najwyszukańszych zwrotów i stylu autorów szczególnie upodobanych przez akademije. Zarzuty, jakie profesor kolegijum francuskiego, Breal czyni systemowi przyjętemu we Francyi, stosują się zupełnie do Austryi.

Opozycyja przeciw urządzeniu ogólnego wstępnego wykładu łaciny, pochodzi obecnie w Austryi od pedantycznych lingwistów, którzy nie chcą zastosować podziałów wedle potrzeb społecznych a uważając łacinę, jako świętość pomnikową, nazywają profanacyją wszelki wykład, któryby popularyzował naukę języków starożytnych. Praktycy z pośród lingwistów przyznają, że młodzież więcéj by powzięła zamiłowania, gdyby czytano już w klasie trzeciéj i czwartéj i tłómaczono całe piękne utwory literatury starożytnéj, zamiast ograniczać studyja do pewnéj liczby oderwanych ustępów, które obraca się nużąco i rozczłonkowuje gramatycznie. Obfitość obrazów, zdobyta w czytaniu rozleglejszém bogaciłaby umysł, budząc myśl twórczą; obecny suchy rozbiór szkolny zniechęca do całéj przeszłości klasycznéj. Zasługa przekształcenia wykładu języków starożytnych przypadnie w Czechach, zdaje się, wyższym kierownikom zakładów realnych, najświadomszych potrzeb istotnych. Lingwiści będą zmuszeni odstąpić od badania kwiecistéj stylistyki i zawiłości ulubionych na dworach Ptolomeuszów Aleksandryjskich i cesarzów rzymskich. Powrót do ducha społeczeństw greckich i rzymskich z doby municypijów i republiki, prawdziwie wytworczéj epoki, wróci jędrność i prostotę wykładu; udostępni w początkowych gimnazyjach już zrozumienie pięknych a naturalnie wysłowionych obrazów Homera, opisów Xenofonta a z literatury łacińskiéj pisarzy Rzymu, żyjących w epoce największych poświęceń i najlepszego pojmowania obowiązków obywatelskich. Dworska literatura złotéj epoki Augusta może pozostać bez szkody dla społeczeństwa udziałem szczególnych miłośników sztucznych i wykwintnych zwrotów, których naśladowanie należy pozostawić akademikom. Przygotowanie do téj wielkiéj uczty niechby pozostało w programie ósméj klasy gimnazyjalnéj i tam niechby gramatyka wystąpiła z całym zasobem przyrządu akademickiego. W niższych gimnazyjach należałoby wzmocnić jedynie rysunek i wprawiać lepiéj w arytmetykę, aby przejście do zakładów technicznych nie napotykało elementarnych trudności. Trzy lub cztery lata dobrego wykładu matematyki z pomocą demonstracyi i stosowań na modelach architektonicznych i z mechaniki, wystarczyłoby do spełnienia programu wyższéj szkoły realnéj. Chemija i fizyka weszły już w czeskich wyższych realkach na zupełnie dobrą drogę, również demonstracyjną, przy pomocy ulepszonych laboratoryjów i bogatych gabinetów fizycznych. Gdy więc duch odnowy, prawdziwe odrodzenie klasyczne znów zajaśnieje, pogodzą się systematy: realny i filologiczny, dając światu zupełną epokę pięknego rozwoju humanitarnego, który zgrupuje znów ludzi i spotęguje prawdziwą wiedzę. W systemacie mięszanym gimnazyjów realnych chciano w Czechach połączyć zalety szkół filologicznych

i matematycznych. W praktyce okazały się liczne niedogodności i nieskuteczność, jakoteż i zbytnie przeciążenie uczniów. Obecnie rada wychowawcza jest zajęta modyfikowaniem gimnazyjów real., przechyla się do uznania, że właściwy bieg nauk powinien korzystać najpierw z pamięciowych zdolności uczniów, uczyć przeto nazw i języków, a po przeprowadzeniu uczniów przez pomnikową literaturę i dzieje świata, uczyć dopiero zadań filozoficznych, do których matematykę sprawiedliwie niegdy wliczano. Jest to przebieg naturalny rozwoju umysłowego. Próba z gimnazyjami realnemi skończy się prawdopodobnie przywróceniem w całéj sile nauk lingwistycznych i humanitarnych ze wzmocnieniem w najwyższych klasach wykładu matematyki, fizyki i chemii, aby uzdolnić do zajęć technicznych.

W wyższém wychowaniu żeńskiém w Czechach jest wiele niedostatków. Nie otrząśnięto się dosyć z przemocy języka niemieckiego. Ponieważ zawsze jest potrzeba i dążenie do posiadania języków znanych ogólniéj w świecie i nie można zasklepiać klas majętnych jedynie w rodzinnéj mowie i literaturze, kierownicy ruchu czeskiego oświadczają się teraz za nauką j. francuskiego i angielskiego, otwierających nowe widnokręgi i umniejszających wpływ pojęć niemieckich. Chcąc nadać kierunek wychowaniu żeńskiemu, rada miejska wzniosła w Pradze na nowém mieście gmach piękny dla wyższego gimnazyjum żeńskiego, urządzony dobrze, przestrony i mogący służyć za wzór pomieszczenia zakładów naukowych. Wykłady prowadzą pierwszorzędni profesorowie. Dozór czynie klas są dobrane bardzo roztropnie z pomiędzy ukształconych nauczycielek, używających najlepszéj sławy, tak pod względem moralnym jak i naukowym. Literatura czeska, francuska i niemiecka są wykładane starannie. Wiadomości z matematyki, fizyki i chemii, tudzież głębszy rozbiór historyi są w programie. Nauka rysunków dobrze prowadzona, odrazu na gipsach. Zdolniejsze uczennice portretują następnie swe koleżanki, wprawiając się kredą i ołówkiem w chwytanie podobieństwa rysów i oddanie wyrazu twarzy. Modeli wzajemnie nie braknie, bo typowe twarze Bulgarek, Dalmatynek i Słowianek z Węgier przybyłych urozmaicają młodziutkie zebranie. Krój sukien, tudzież wykład hygijeny, ze względu na domowy zarząd i przepisy kuchenne, dopełniają użytecznie ogólnego programu wyższéj szkoły żeńskiéj w Pradze, nie wkraczającego w krainę fantazyi a mającego na celu udostępnienie wyższéj nauki, bez zrywania z obowiązkami i zajęciami będącemi właściwym udziałem kobiet, ich prawdziwą chlubą. Dyrektorem wyższéj szkoły żeńskiéj w Pradze jest poseł na sejm, dr. Gabler. W roku 1881—2 było uczennic 282 w 4-ch klasach. Z wyższych żeńskich pensyjonatów najlepiéj urządzony należy do Sercanek z Poznania przybyłych. Pozyskał on wprędce uznanie rodzin najmajętniejszych w Czechach. Rozległy ogród przy zakładzie (obok Kińskich) w położeniu zdrowém i wyniosłém zapewnia pensyjonarkom swobodę prawie wiejską. Oddzielone od wiedeńskich wpływów kosmopolitycznych, uczennice znajdują w troskliwém i taktownem kierownictwie Pań polskich gruntowne zasady i piękne myśli odnoszące się do kraju, rodziny i obowiązkowego przewodnictwa wśród ludu swego. Zbliżenie Czeszek i Polek z wpływowych rodzin, przyjaźń trwała, która wynika z lat młodzieńczych spólnie spędzonych, mogą być zarodem odnowy bliższych stosunków między narodami mającymi jedno źródło wia-

ry i cywilizacyi. Przez kobiety w ciemni wieków zapoznawały sie narody i brały dobre natchnienia.

Samowładny rząd austryjacki oddając miastom samorząd w chwili zwolnień konstytucyjnych roku 1848, zostawił wszędzie stare zaniedbane budowy szkolne. Najodpowiedniejsze w téj mierze gmachy poklasztorne, pozostały w wielkiéj liczbie w rękach zarządu wojskowego, jako koszary lub szpitale. Przeto miasta czeskie zmuszone są budować nowe gmachy dla gimnazyjów i szkół realnych, nie mogąc pomieścić napływu uczniów dawnych w szczupłych szkołach rządowych. W każdém z większych miast czeskich wznoszą się, stawiane w ostatnim dziesiątku lat, piękne i bardzo dobrze wewnętrznie urządzone budowy szkolne. Najświetniejszym przykładem ofiarności jest miasto Kralowy Hradec, które wydało 300,000 reńskich na wyższą realkę. Gmach o pięćdziesięciu oknach frontu ma pawilony w podkowy idące i osobny w środku występ z największemi salami. Wspaniała kaplica, sala rysunkowa, obszerna gimnastyka, mieszkanie dyrektora, laboratoryjum, mieszczą się w tymże gmachu. Klasy obszerne, widne, dopuszczają odnowę powietrza przez dobrą wentylacyję. W ogóle przyznać można troskliwość o rozwój ciała i zdrowie uczniów w przyjęciu planów nowych budowli szkolnych. Istniejące oddawna są pozbawione wielu warunków koniecznych, bo światło i powietrze nie dochodzą dostatecznie. Fizyczny rozwój uczniów szkół niewojskowych był zupełnie pominięty za władzy biurokratyczno-policyjnéj, która głównie wojsko pragnęła mieć zdrowe i o kadetów tylko się troszczyła. Rady miejskie i prowincyjonalne w Czechach spostrzegły zgubne następstwa niedostatecznego rozwinięcia sił młodzieży szkolnéj, na którą oprócz mozolnéj nauki umysłowéj spada téż obowiązek ogólnéj służby wojskowéj, w któréj pod tornistrem marnieje wprędce technik i filolog, jeśli nie mają mięśni rozwiniętych a wątłe płuca. Również kwestyja ochrony wzroku obudziła uwagę. Aby wykazać wielkość ofiar na cele oświaty, przedstawiam w skróceniu wyciąg z budżetu miasta Pragi, ustanowionego na rok 1879 przez wybieralną radę miejską. Dochody zwykłe miasta obliczono na reńskich 1,053,272; nadzwyczajne ze sprzedaży placów po fortyfikacyjach 229,000; inne nadzwyczajne 91,545; z dóbr miejskich 11,103; razem 1,384,920 reńskich.

Wśród licznych szkół kształcących zawodowo, czeska akademija handlowa kierowana przez posła Tonnera zasługuje na wielkie pochwały. Sposobi ona młodzież bardzo dobrze do zawodu, który Czesi umieli stanowczo zdobyć w swym kraju i do którego mają uzdolnienie, wynikające z roztropnego, oszczędnego i rachunkowego życia w rodzinach bardzo czuwających nad swém mieniem i dbałych o przyszłość. Te zalety nabyte w ciężkiéj walce z żywiołem niemieckim, a wzmocnione nader rozumnymi wykładami specyjalno-handlowymi, sposobią w Czechach liczny zastęp kierowników dla rozległego zawodu, który stać się powinien łącznikiem krajów a wzorem dla nas i innych słowian, mających w tém niższość wobec Niemców i przeto wyzyskiwanych handlowo. W roku 1881—2 akademija handlowa w Pradze miała 147 uczniów w trzech klasach, dyrektora i jedenastu profesorów. Opłata roczna od ucznia wynosi 120 reńskich. Godną uwagi jest w Czechach fundacyja hr. Straka, wynosząca milijon reńskich i mająca na celu kształcenie młodzieży stanu bogatszego i średniego w jeździe konnéj i fechtunku. Oddana nadzorowi sejmu krajowego, opłaca pensyjonowanych ofice-

rów i utrzymuje ujeżdżalnię i salę do wprawy na szable i szpady. Popisy roczne są urządzane bardzo świetnie w wielkiéj sali na wyspie Zofijskiéj i młodzież z najznakomitszych rodzin ubiega się o nagrody. Sejm roku 1881 postanowił, aby oddzielna budowa wzniesiona została w ogrodzie zwanym jezuickim pod Belwederem, dla pomieszczenia ujeżdżalni i sali fechtunku, które dotąd w najętych lokalach urządzane były. Hr. Waldsztein i książe Karol-Szwarcenberg, byli protektorami szkoły fechtunku i popisów dorocznych. Liczne i potężne towarzystwo Sokołów mające 15,000 braci, to jest wyzwolonych uczniów, pracuje w całych Czechach nad rozwojem fizycznym młodzieży, dla któréj urządzone są po wszystkich miastach a nawet i wsiach sale do gimnastyki z wprowadzeniem fechtunku w wyższych oddziałach. Bracia Sokoli uczą tak zwanych żaków, opłata roczna w Pradze wynosi sześć reńskich. Ćwiczenia odbywają się w całym kraju systematycznie wedle rozporządzeń szczegółowych dziennika centralnego, wychodzącego w Pradze, który przesyła odrysy przepisanych ruchów i oznacza na każdą klasę ćwiczenia na dnie, godziny i liczbę nawet ruchów. Celem takich ściśle przestrzeganych przepisów jest, aby ciało dziecka i młodzieńca rozwijało się równomiernie i kształciło harmonijnie pod względem siły i piękności. Pojęcie wychowania wzięte widocznie od starożytnych Greków, zaszczepia troskliwie dyrektor dr. Tyrsz, poseł na sejm, w artykułach pełnych erudycyi, które ogłasza w piśmie Sokoła pragskiego. Domieszczam najnowsze cyfry ze stanu wyższéj szkoły żeńskiéj, zostającéj pod przewodnictwem posła na sejm, p. Gablera i akademii handlowéj, którą kieruje dr. Tonner. Wydatki postanowione na rok 1879: zarząd miasta 285,996 złr. (w tém pensyja burmistrza 5,000 ekwipaż urzędowy 2,000); emerytury 71,975; podatki rządowe 28,587; najem placów przez miasto 2,458; ochrony dla dzieci 37,262; zakłady dobroczynne 144,884; służba zdrowia 26,825; bezpieczeństwa publicznego 69,963; wydatki na bruki i kanały miejskie 214,617; oświetlenie miasta i budowli gminnych 65,273; wodociągi 48,646; utrzymanie budowli i mostów miejskich 81,131; ogrodów 28,621; procenta od długów miejskich 476,108; pomieszczenie wojska 126,379; rozmaite wydatki zwykłe 28,448; razem 1,737,173. Wydatki nadzwyczajne: budowy nowe, ogrody i inne ulepszenia 701,877; spłata długów miejskich 117,711. Ogół wydatków miejskich 2,556,761; dochody miejskie 1,384,920; braknie 1,171,841 złr. Z pożyczki pięciu milijonowéj zaciągniętéj przez miasto na ulepszenia użyte będzie 450,255; pozostaje do poboru z miasta przez dodatki do podatków 721,586 złr. Oddzielnie obliczono wydatki na utrzymanie szkół niższych ludowych na reńskie 371,365; wpisy od uczniów wyniosą 51,004; braknie 320,361 złr. W budżecie ogólnym miasta wypada dopłata także do kosztów gimnaz. real. 34,277; wyższéj szkoły żeńskiéj 17,575; razem 372,213 złr. Na budowy nowe dla szkół ludowych asygnuje miasto z pięcio-milijonowéj pożyczki miejskiéj 100,000; w r. 1879 ogół wydatków miasta na szkoły wyniesie 472,213 reńskich. Obywatelstwo pragskie przyczyniło się dobrowolnie w roku 1879 do wydatków miejskich reńskich 721,586; na cele wyłączne oświaty 372,213; razem 1,093,790 reńskich, które pobrane zostaną przez dodatki do podatku z domów, lokalów, podatku dochodowego i zarobkowego.

Na zakończenie tego działu przywiodę czyn chlubny ludu wiejskiego. Miasto bogate, Budziejowice mające obywatelstwo wyłącznie niemieckie, nie

chciało się przyczynić do budowy gimnazyjum czeskiego. Naówczas tameczny biskup Irsyk, kupił z własnych funduszów plac w mieście i powołał listem pasterskim ludność okolicznych wsi czeskich do ofiar w celu postawienia gimnazyjum czeskiego. Jakoż w dzień poświęcenia kamienia węgielnego przybyły gromady okoliczne, prowadząc gotowy materyjał, drzewo, kamień, cegłę, wapno, piasek na siedmiuset ogromnych miejscowych wozach, składając odrazu co było potrzebne do budowy gmachu i gotowy pieniądz dodając obficie. Mniéj głośnych a równie ofiarnych przykładów wiele możnaby przytoczyć. Głównie podziwiać należy ogólny fakt, że ludność Czech z ciężko zapracowanego grosza składa się stale i dobrowolnie od roku 1848 na wszystkie swe szkoły narodowe, pomimo ciężaru podatków rządowych w najwyższym stopniu nałożonych na Czechy, jako na kraj nie oszczędzany przez Rajschrat wiedeński.

Szkoły elementarne. Ogólny obowiązek uczęszczania do szkół elementarnych postanowiła cesarzowa Maryja-Teresa wraz z synem swym, cesarzem Józefem II-gim roku 1774 dla dzieci we wsiach i w miastach od 8-u do 12-u lat wieku. Prawo to, dotyczące całego cesarstwa, zaostrzone zostało r. 1787. W roku 1805 wydane zostały ogólne przepisy rządowe dla szkół elementarnych pod nazwą Politische Verfassung der Deutschen Volksschulen. O doniosłości tego prawa sądzić można z wstępnéj instrukcyi dla nauczycieli: „Macie waszym uczniom takie tylko pojęcia udzielać (beibringen), któreby ich nie odrywały (stören) od ich zajęć, a ograniczały ich cały system myślenia do spełniania swych obowiązków moralnych, tudzież obowiązków domowych i względem gminy.“ Od roku 1848 datuje się początek nowszéj reformy, mianowicie z doby ministeryjum hr. Thuna. Nastąpiły wszędzie liczne ofiary na budowę i utrzymanie szkół ludowych, kandydatów na nauczycieli zobowiązano do jednorocznéj a następnie dwurocznéj nauki w zakładach pedagogiczno-przygotowawczych. Ustanowiono inspektorów szkolnych. Mowa miejscowa ludu wszędzie stała się wykładową na miejsce narzuconéj poprzednio niemczyzny. Liczne trywialki (stara nazwa) dwuklasowe przekształcone zostały stopniowo na 3 i 4 klasowe szkoły ludowe. Z czwartéj klasy dawnych hauptschulen wytworzono niższe szkoły realne, które nazwano zależnemi, gdyż były pod dyrekcyją szkół ludowych, albo mieszczańskiemi, dla których w 1851 r. oddzielny plan naukowy ułożony został. Działalność nauczycieli otrzymała silny bodziec przez wprowadzenie konferencyj okręgowych. Atoli konferencyje nauczycieli straciły swój ożywiony wpływ, skutkiem najnowszych działań inspektorów w duchu ministeryjum. Zajmują oni czas zebrań statystyką drobiazgową, po któréj nużącém dopełnieniu zebranie idzie na obiad i piwo. Biurokracyja odejmuje zawsze żywotność konferencyjom, które kosztują w Czechach wraz z inspektorami 100,000 reńskich. Za ministeryjum Hasnera 14 maja r. 1869 wyszło ogólne prawo cesarskie o szkołach ludowych, które rozciąga się na całe państwo. Cele wytknięte są następujące: „Wychować dzieci obyczajowo i religijnie, rozwinąć działalność umysłu, uposażyć wiadomościami i uzdolnieniami potrzebnemi do dalszego rozwoju w życiu i założyć podstawy do wykształcenia dzielnych ludzi i zdolnych członków społeczeństwa.“ Nieco za szumny ten wstęp, nie usposabia dobrze czytelnika. Prawem z roku 1869 zostały utworzone dwie kategoryje: a) ogólnych szkół ludowych, b) szkół mieszczańskich, „które mają służyć tym klasom ludu, które dążą do wykształcenia wznoszącego się nad poziom

zwykłéj szkoły ludowéj, nie szukając jednak przygotowania do uniwersytetu lub wysokiéj techniki.“ Program nauk dla szkół ludowych naznacza: religiję, mowę, rachunki i to, co najgodniejsze poznania z nauki przyrody, z gieografii i z dziejów z szczególnym względem na ojczyznę i jéj konstytucyję, pismo, formuły gieometryczne, śpiew i gimnastykę. Dziewczynki mają się uczyć robót ręcznych kobiecych i prowadzenia gospodarstwa domowego. Program dla szkół mieszczańskich jest następujący: religija, mowa i składnia. gieografija i dzieje z szczególnym względem na ojczyznę i jéj konstytucyję, historyja naturalna, badania natury czyli pojęcia z chemii i fizyki, arytmetyka, gieometryja, buchalteryja, rysunek z modelu, rysunek gieometryczny, kaligrafija, śpiew i gimnastyka. Dla dziewcząt prace kobiece i nauka zarządu domowego. Nauka języków obcych, w tém i niemieckiego dla nie niemców, może być wykładana w szkołach miejskich, ale nie obowiązkowa dla dzieci. Szkoły ludowe są pięcioklasowe; mieszczańskie tworzą trzy klasy dodatkowe, a w połączeniu z ludową ośmioklasowe zakłady. Obowiązek uczęszczania do szkół rozciąga się na mocy najnowszych rozporządzeń od szóstego roku skończonego do 14-tu skończonych; przed reformą Hasnerowską od ośmiu do 12-tu. Ludność uboga, mianowicie wiejska, wielce protestuje przeciw przedłużeniu obecnemu, które przy programie nauk, zajmującym całe dnie, pozbawia rodziny pomocy wyrostków. Nauka domowa dzieci jest dozwolona i uwalnia od obowiązku uczęszczania do szkół elementarnych. Posłowie czescy w sejmie pragskim dążą teraz wraz z reprezentantami niemieckich wsi, do zamienienia przymusu szkolnego od lat 12-tu na obowiązek uczęszczania w niedzielę na oddzielne lekcyje, zastosowane do potrzeb ludności wiejskiéj.

Plan nauk ustanowiony został ostatecznie r. 1874, który pojaśnia następująca tabelka:

Plan nauk ośmioklasowéj mieszczańskiéj szkoły dla chłopców.

Przedmioty wykładu	w klasach							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Religija . . .	1	1	2	2	2	1	1	1
Mowa wykład.	12	10	9	9	6	4	4	3
Gieogr. i Histor.	—	—	1	2	3	3	3	3
Histor. natural.	—	—	1	1	3	2	2	2
Chemija i fizyka						2	2	3
Arytmetyka .	½	4	4	4	4	4	4	4
Gieomet. rysun.	—	—	—	—	1	3	3	3
Rysun. z modelu	–	½	½	2	2	4	4	6
Kaligrafija . .	—	2	2	2	2	1	1	—
Śpiew. . . .	½	½	½	½	½	1	1	1
Gimnastyka .	½	½	2	2	2	2	2	2
tygod. godzin .	18	20	23	25	26	27	27	28

Plan nauk ośmioklasowéj mieszczańskiéj szkoły dla dziewcząt.

Przedmioty wykładu	w klasach							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Religija. . .	1	1	2	2	2	1	1	1
Mowa wykład.	12	10	9	8	5	4	4	4
Gieogr. i Hist.	—	—	1	2	3	3	3	3
Histor. natur.	—	—	1	1	3	2	2	2
Chemija i fiz.	—	—	1	1	3	2	2	2
Arytmetyka .	½	4	3	3	3	3	3	3
Gieom. i rysun.	—	—	—	—	1	1	1	—
Rysun. z modelu	—	½	½	2	2	3	3	3
Kaligrafija. .	—	2	2	2	1	1	1	—
Śpiew . . .	½	½	½	½	½	1	1	1
Gimnastyka .	½	½	2	2	2	1	1	1
Kob. ręcz. robot.	—	—	3	3	3	4	4	6
	18	20	25	26	26	26	26	26

W stolicy czeskiéj zostaje przy namiestniku rada wychowawcza, która naznacza inspektorów okręgowych. Specyjalne szkoły pedagogiczne kształcą w ciągu czteroletniéj nauki i praktyki przy szkółce wzorowéj kandydatów i kandydatki nauczycielskie. Zakładów pedagogicznych takich Praga zawiera cztery: dwa żeńskie, dwa męzkie. Na prowincyi znajduje się 12-e takichże zakładów męzkich. Z całéj liczby jest siedem niemieckich, siedem czeskich. Nauki są stosowane do programu szkół mieszczańskich, tylko rozciąglejsze, z dodatkiem właściwéj pedagogii i gry na skrzypcach dla kierowania śpiewem. Szczegółowe instrukcyje co do wykładu w szkołach niższych i średnich, równie jak wnioski komisyi, co do zmian pożądanych, zawiera obraz stanu szkół w Austryi i porównanie między rokiem 1867—1878 wydane 1878 przez dr. A. Egger-Möllwalda z polecenia minister. (oesterreichisches Volks und Mittelschulwesen). Rady okręgowe przedstawiają gminom na wakujące miejsca po trzech kandydatów, z pomiędzy których wybiera gmina. Prawo bezpośredniego wyboru nauczyciela zostało odjęte gminom na skutek protestacyi kandydatów, którym gminy narzucały rozmaite dodatkowe zajęcia. Właściwe gminy mają obowiązek dostarczenia mieszkań, opału i światła. Okręgi ponoszą koszt utrzymania szkół ludowych i mieszczańskich, o ile takowy nie przenosi 10% podatków stałych. Wyższe koszta dopłaca sejm krajowy, a ciężar rozkłada na całą masę kontrybuentów, przez co gminy górskie ubogie otrzymują pomoc. Rzesza austryjacka nie pomaga poszczególnym krajom w utrzymaniu szkół elementarnych, łoży tylko z budżetu cesarstwa na zakłady pedagogiczne, przygotowujące nauczycieli i nauczycielki. Po wejściu na nowo posłów czeskich do sejmu pragskiego, wzięto się do przeglądu dokładnego budżetów okręgowych. Były minister Ireczek, jako sprawozdawca, wykazał, że okręgi niemieckie żądają zawsze ogromnych dopłat od sejmu; gdy okręgi czeskie stosują oszczędnie swe wydatki do dochodów z 10% przydatku okręgowego, nie wykraczając poza możność własną. Wedle sprawozdania wyboru ziemskiego sejmu (Bericht des Landes-ausschusses), Czechy posiadały w r. 1878 szkół mieszczańskich 120, przy których znajdowało się 560 nauczycieli i 53 nauczycielek; oprócz tego użytych pomocniczo 135 mężczyzn i 6 kobiet, a w nauce rzemiosł 46 kobiet. Uczęszczało do szkół mieszczańskich 12,821 uczniów. Szkół ludowych było jednoklasowych 1952; dwukl. 1343; trzykl. 464; czterokl. 184; pięciokl. i wyżéj 344; razem 4287, przy których ustanowiono na rok 1879 nauczycieli 8653, nauczycielek 446, z których w niemieckich gminach było 3885, w czeskich 4936, mieszanych miejskich 278. Dzieci obowiązanych do uczęszczania w r. 1878 było 819,868. Budżet krajowy na szkoły elementarne wykazuje w płacach dla nauczycieli i nauczycielek szkół mieszczańskich reńskich 582,108 kraj. 31½, szkół ludowych reńsk. 5,070,468 kraj. 81; z dołączeniem wydatków na instytuta naukowe, konferencyje nauczycieli, biblijoteki cały wydatek nauczania elementarnego obliczono na 6,060 426 florenów 62½ kraj., opłata wpisowa od uczniów i inne dochody wynosiły 1,663,978 fl. 69½ kr., brakło więc 4,396,447 fl. 93 kr.; z których okręgi szkolne wraz z gminami opłaciły 1,622,400 fl. 67½ kr.; budżet krajowy Czech 2,774,047 fl. 25½ kraj. Na budowę domów szkolnych w okręgach ubogich wyznaczono pomoc 200,000 reńskich i pożyczek 100,000 z budżetu r. 1878. Celem przedstawienia wzrostu ofiar na cele oświaty ludowéj domieszczam wypis z „Pojaśnień rady

miejskiéj miasta Pragi (Aufklärungen und Berichtigungen von Stadtrathe der königl. Haupstadt Prag)," wydanych z powodu niechętnych krytyk miejscowego zarządu. W bardzo zajmującym obrazie działalności swéj i zupełném usprawiedliwieniu swego zarządu, rada miejska przedstawia następujący wzrost wydatków na szkoły ludowe.

W roku 1860 wydano reńskich 27,242 kraj. 25½; w 1861 36,304 reń. 52½ kr.; w 1862 r. 60,697 reń. 7½ kr.; w 1863 r. 64,621 reń. 16½ kr.; w 1864 r. 78,505 reń. 70 kr.; w 1865 r. 79,977 reń. 89 kr.; w 1866 r. 103,739 reń. 84½ kr.; w 1867 r. 106,935 reń. 45 kr.; w 1868 r. 119,888 reń. 85 kr.; w 1869 r. 125,786 reń. 89 kr.; w 1870 r. 140,824 reń. 83½ kr.; w 1871 r. 173,299 reń. 11 8/10 kr.; w 1872 r. 179,166 reń. 93 kr.; w 1873 r. 212,585 reń. 14½ kr.; w 1874 r. 404,572 reń. 32½ kr.; w 1875 r. 374,105 reń. 45 kr.; w 1876 r. 399,802 reń. 86¼ kr.; w 1877 r. 301,877 reń. 12 kr.; na rok 1879 rada miasta Pragi postawiła w budżecie wydatek na szkoły ludowe 320,361 reń. i dwa gimnazyja, które utrzymuje swym kosztem tudzież budowy nowe reńskich 472,263. Od roku 1874 pobierany jest w Pradze na szkoły dodatek 14% do podatków, którego ciężar pojąć można z faktu, że domy płacą rządowi podatek stały naznaczony 21 1/3 dochodu z domów. Znaczną liczbą szkółek elementarnych kierują obecnie kobiety, które o wiele cierpliwiéj i umiejętniéj uczą drobną dziatwę aniżeli mężczyzni. Nieustosunkowanie zakładów pedagogicznych (12 męzkich, 2 tylko żeńskie) powstrzymuje przejście nauczania elementarnego przeważnie w ręce kobiet. Rada wyższa wychowawcza jest bardzo zadowolona z nauczycielek i daje miejsca wszystkim wychowankom zakładów pedagogicznych, które złożyły dobrze egzamin. Opozycyja daje się tylko słyszeć z szeregów zazdrosnych nauczycieli elementarnych. Uczeń szkoły ludowéj, gdy przejdzie dział piąty, jest zupełnie usposobiony do gimnazyjum lub realki. Zarzucić można systemowi nauk przepisanemu z ministeryjum wiedeńskiego zaprzątnienie historyją naturalną chybiającą zupełnie celu, bo nie malowniczo opisową, ale pedantycznie porządkującą żywe twory wedle kręgów, łapek i rozprawiającą o zjawiskach natury, jak z katedry uniwersyteckiéj. Taka nauka nie mieści się w głowach, dotyka często zagadnień niedowiedzionych, nie rozwija myśli i nie zdobi wyobraźni, powiększa tylko zamęt pseudouczony.

Na rozszerzenie prawdziwéj oświaty wśród ludu wiejskiego wpływa wielce założenie licznych biblijotek z bardzo odpowiednim doborem dzieł. Zasługę w téj mierze ma głównie młodzież uniwersytecka, która w czasie wakacyj i świąt Bożego Narodzenia urządza zwykle odczyty, teatra amatorskie i zabawy towarzyskie w rodzinnych swych wioskach, a pieniędzy zebranych ze wstępnego używa na założenie lub powiększenie publicznych czytelni wiejskich. Dziełem zwykle najpierw kupionem jest kronika Czesko-Morawska Zapa z pięknymi licznymi drzeworytami, przedstawiająca chlubne czyny i dzieje narodu w sposobie podnoszącym ducha samoistności czeskiéj. Przyznać można młodzieży uniwersyteckiéj w Czechach roztropne pojmowanie potrzeb ludu sielskiego i szczerą, serdeczną dla niego życzliwość. Duchowieństwo czeskie popiera też bardzo oświatę ludową. Nawet powieści dla ludu w znacznéj liczbie pisane są przez księży, mianowicie przez kanonika Erenberga i zawierają nader praktyczne skazówki życia, wśród obrazów malujących z wielką prawdą stosunki i obyczaje wiejskie. Wię-

kszość miasteczek czeskich zajmuje się rolnictwem i wielce przyczynia się do uposażenia szkół elementarnych. W szkołach ludowych system rozdziału chłopców i dziewcząt przeważa. Są jednak liczne szkółki, gdzie w jednéj sali są chłopcy i dziewczynki. Doświadczone nauczycielki wyrażają zdanie, że pomieszczenie w jednéj sali szkolnéj (chłopcy po jednéj stronie, dziewczęta po drugiéj) istotnie dobrze oddziaływa na chłopców, czyniąc ich łagodniejszymi i grzeczniejszymi, wymaga jednak więcéj pracy od nauczycielki, której uwaga jest rozerwana przy żywszém zwykle usposobieniu chłopców i potrzebie częstszego ich karcenia, z czego wynika poniekąd zapomnienie dziewczynek. Aby zupełnie dopiąć celu naukowo obyczajowego należałoby dać każdéj klasie oprócz nauczycielki, dwie dozorczynie, jedną dla chłopców, drugą dla dziewcząt. Zwiększyłby się wprawdzie koszt szkółek elementarnych przez opłatę dozorczyń; gdy jednak względy na umoralnienie i uobyczajenie ludu równoważą uzdolnienie tegoż elementarno naukowe, społeczeństwa nowożytne powinny uzupełniać szkoły ludowe nie szczędząc kosztów, które, jak słusznie twierdzi Jules Simon, ochronią społeczeństwo od wielu wydatków na więzienia i wielu strat spowodowanych licznymi występki.

Zebraniem wydatków rocznych na cele naukowe, radbym wykazać przybliżenie wysokość ofiar ponoszonych w Czechach na cele oświaty. Wmieszczam tu i zasiłki niby rządowe, które są powróconą częścią pieniędzy czeskich pobieranych w głównych podatkach przez rząd centralny wiedeński: Uniwersytet pragski rocznie 384,000 reńskich; dwie techniki 200,000 reń.; 66 szkół średnich czyli gimnazyja i realki 1,331,000; szkoły ludowe i miejskie 6,060,426 fl. 62½ krajcarów. Razem 7,975,426 fl. 62½ krajc. Naturalija, jako opał, światło, utrzymanie budowli liczyć należy milijon reńskich. Ponieważ są przytem szkoły klasztorne i rozmaite stypendyja oraz pomoce naukowe, tudzież liczne stowarzyszenia i zakłady kształcące w rękodziełach, przemyśle, (szkoły pedagogiczne, handlowe, rolnicze, leśne, ogrodnicze), których wśród rozmieszczenia po kraju i najrozmaitszych zasiłków, nie można obliczyć, ani ich działalności opisać, gdyż źródła informacyi są zbyt rozrzucone i niezależne; przeto, dodając te wszystkie działania do znanego budżetu sejmowego, przyjąć można cyfrę dziesięciu milijonów reńskich, jako wydatek ponoszony rocznie przez pięciomilijonową ludność na cele oświaty. Wogóle w Czechach doznaje się wrażenia pobytu wśród narodu energicznego, działającego samodzielnie i z wielką ofiarnością ciężko zapracowanego grosza. Czechy w celach oświaty umieją wydobywać ogromną korzyść z niezawisłego zarządu gminnego i prawa stowarzyszeń.

Adolf Smorczewski.

Czesne v. Honoraryjum, jestto wynagrodzenie za czas poświęcony—w ściślejszém znaczeniu, oznacza wynagrodzenie za udzielanie nauki. Już i Rzymianie to wynagrodzenie, podobnie jak zapłatę za usługi lekarza, adwokata, i w ogólności ludzi wyższych zawodów nazwali uczczeniem (honorarium) i ta nazwa przeszła do języków nowszych i uzyskała w nich prawo obywatelstwa. Honoraryjum w ściślejszém znaczeniu nie oznacza jednak zapłaty wszelkiéj za pobieranie nauk, tylko tę część, którą nauczyciel pobiera na własną korzyść za udzie-

lanie nauki. Gdzie wynagrodzenie za pobieranie nauk płynie na rzecz tych, którzy zakład naukowy utrzymują, n. p. na rzecz państwa, kraju, gminy, tam nie mówimy o honoraryjum, tylko o opłatach szkolnych (wpisowém). Honoraryjum za udzielanie nauk występuje dziś głównie w dwóch formach: a) jako urządzenie publiczne w uniwersytetach, znane szczególnie pod nazwą czesnego (w Niemczech Collegien Geld). Jestto opłata wnoszona zwyczajnie do kasy uniwersyteckiéj (kwestury) za wykłady (kursy) profesorów, docentów i w ogóle nauczycieli uniwersyteckich, która wykładającym przypada. b) Jako prywatne na zobopólnéj umowie polegające wynagrodzenie nauczycieli prywatnych, guwernerów i t. p. za udzielanie nauki.

A. Czesne uniwersyteckie. W ojczyznie uniwersytetów we Włoszech profesorowie pierwotnie utrzymywali się wyłącznie z opłat uczniów. Zawierali z nimi umowy, na podstawie których obowiązywali się za uiszczeniem pewnego wynagrodzenia (salarium, collecta) do wykładu pewnego przedmiotu. Honoraryja były także w zwyczaju na najdawniejszych uniwersytetach we Francyi i w Niemczech, gdzie je zwano pastus. Co do honoraryjów w najdawniejszych uniwersytetach francuskich i angielskich, mamy tylko szczupłe wiadomości dokładniejszemi są daty, zawarte w najdawniejszych pomnikach uniwersytetów włoskich i niemieckich. Porównanie tychże wykazuje, że honoraryja w najdawniejszych uniwersytetach włoskich różniły się pod pewnymi względami od niemieckich, a prawdopodobnie także od francuskich. Przedewszystkiem były honoraryja profesorów w Bononii i Padwie, mianowicie prawników wyższe niż w Paryżu, Wiedniu, Pradze. Sławni prawnicy włoscy, jak Azo, Accursius, Odofredus, Dinus, Rolandinus i t. d., uzbierali z czesnego uczniów znaczne majątki, tak, że nabywali szeregi wspaniałych kamienic i dobra ziemskie. Honoraryja w Bononii nie były prawnie oznaczone, były także nierówne. Profesor układał się z każdym uczniem osobno według jego godności i stanu majątkowego. Zupełnie odmiennie ułożyły się stosunki w Niemczech. Tam w XIV-ym i XV-ym wieku wysokość honoraryjum za najważniejsze wykłady, przynajmniéj filozoficzne, w statutach była oznaczoną. Dla zapobieżenia wszelkim dowolnościom w oznaczaniu czesnego, wybierano w Lipsku z początkiem każdego kursu t. z. taxatores lectionum, których zadaniem było oznaczać wysokość czesnego. Honoraryja były téż w porównaniu z włoskiémi w Niemczech skromne. Instytucyja czesnego odpowiadała zupełnie ówczesnym stosunkom uniwersyteckim. Najdawniejsze bowiem szkoły główne nie były ani zakładane ani uposażane ze strony ówczesnych władz świeckich lub duchownych, tylko były po prostu zakładami prywatnymi. Nauczyciele żyli wyłącznie z honoraryjów od uczniów, nie mieli płacy stałéj, ani żadnych uposażeń. Uczyli albo we własnych domach, albo w salach klasztornych im odstąpionych, albo w audytoryjach wynajmowanych przez korporacyje narodowe, które wówczas tworzyli uczniowie razem z profesorami. Stosunki te dopiero późniéj pod wpływem papieży i władzców świeckich doznały zmian na korzyść połączenia różnych korporacyj narodowych i powstałych późniéj wydziałów w jedną całość uniwersytecką ze stałém uposażeniem w formach najrozmaitszych. Przekonano się albowiem niebawem, że powyższy sposób honorowania profesorów dla swéj niepewności i przypadkowości nie mógł zapewnić wykładów ciągłych i trwa-

łych, nie mógł przywiązywać ludzi stale do miejsca. Oprócz tego system ten był połączony z innemi niedogodnościami. Nauczyciele bowiem, ograniczeni do dochodu z honoraryjów, używali nieraz różnych niegodnych forteli, aby sobie jednać uczniów i odciągać ich od współzawodników. W r. 1290 paryski fakultet artium dla zapobieżenia temu postanowił, aby każdy profesor składał przysięgę, że nietylko takich środków używać nie będzie, ale doniesie o wszelkich nadużyciach, któreby doszły do jego wiadomości. Rektor miał nadużycie podobne surowo karcić, a uczniowie, którzyby się takich nadużyć dopuszczali, byli wykluczeni od stopni akademickich. Z tych więc powodów już w wieku XIII-ym we Włoszech przyznawały miasta niektórym słynnym profesorom prawa i medycyny, płace stałe na pewien przeciąg czasu, aby ich zobowiązać do ciągłych wykładów. Za tym przykładem poszli późniejsi założyciele uniwersytetów w XIV-ym i XV-ym wieku. W interesie podniesienia nauki ubiegano się zewsząd o znakomite siłe naukowe, a ponieważ konkurencyja uczonych nie była znaczną, nadto ilość uniwersytetów wzrastała, przyznawano znakomitym uczonym tak wielkie płace, że takowe przewyższały płacę profesorów w XVIII i w początkach XIX-go wieku. Od początku XV-go wieku nie zakładano już uniwersytetów bez stałéj dotacyi, a papieże dotąd nie wydawali przywilejów na zakładanie uniwersytetów, dopóki byt materyjalny tychże przez założycieli nie był poręczonym. Przyznawano profesorom jeszcze przed reformacyją, za zezwoleniem papieży, beneficyja duchowne i inne dochody. Reformacyja ten kierunek poparła, nadając książętom możność uposażenia uniwersytetów bogatemi dobrami sekularyzowanych klasztorów i kościołów. Zmiany te wywarły znaczny wpływ na urządzenie honoraryjów; każdy bowiem, który otrzymał katedrę, stale datowaną, miał obowiązek odbywania wykładów publicznych, bezpłatnych; a honoraryja, które dawniéj były dochodem głównym profesorów, stały się odtąd dochodem ubocznym, właściwie utraciły zasadę bytu, gdyż profesorowie ze stałych uposażeń dochody swe pobierali. Mimo to jednak zwyczaj pobierania honoraryjów nie ustał, ponieważ wolno było profesorom obok obowiązkowych publicznych i bezpłatnych wykładów ogłaszać także płatne prywatne. Stąd profesorowie starali się ile możności ścieśnić obowiązek odbywania wykładów publicznych bezpłatnych, które tylko stały przynosiły dochód, a rozszerzać wykłady prywatne. W protestanckich uniwersytetach niemieckich w ciągu XVII-go i XVIII-go wieku, do tego doszło, że wykłady prywatne płatne stały się prawidłem, a wykłady publiczne wyjątkiem. Najwięcéj jednak obniżyła się wartość wykładów publicznych w starych uniwersytetach angielskich w Oxford i w Cambridge. Tam bowiem zachował się aż do czasów najnowszych system kolegijów. W gmachach wygodnie urządzonych, mieszka tamże młodzież i pobiera za sowitém wynagrodzeniem naukę od nauczycieli prywatnych (privy tutors). Wprawdzie statuty uniwersyteckie przepisują, aby uczniowie uczęszczali także na wykłady publiczne profesorów płatnych, jednak mimo to są te wykłady nadzwyczaj zaniedbane i można od nich uzyskać dyspensę. Jestto jedna z wielu przyczyn, dla których uniwersytety angielskie dawne, mimo bogatego uposażenia i świetnych biblijotek, nie odpowiadają wcale swemu zadaniu i mimo częściowego ulepszenia, mianowicie na skutek ustawy uniwersyteckiéj z r. 1877, nie dorównywają uniwersytetom kontynentalnym, szczególnie niemieckim.

W Niemczech, jak wspomniałem, stały się płatne wykłady prywatne prawidłem w uniwersytetach protestanckich. To wywołało potrzebę uregulowania czesnego co do wysokości, sposobu opłaty i ściągania należytości. Dawniéj wydziały same ustanawiały za pośrednictwem taksatorów wysokość opłat; późniéj, w XVIII-ym wieku uprawniono do tego samych profesorów. Ubodzy mogli uzyskać uwolnienie, albo przedłużano im termin zapłaty aż do uzyskania posady płatnéj. Honoraryja uiszczano albo samym profesorom bezpośrednio, albo za pośrednictwem kasy akademickiéj. Inaczéj rzecz się miała w uniwersytetach katolickich. Tam, a szczególnie w Austryi i Bawaryi, zaprowadzono wszędzie obowiązkowe wykłady publiczne, niehonorowane, i ten stan rzeczy trwał do początku wieku XIX-go, w Austryi nawet do roku 1850. Ponieważ stanowisko naukowe uniwersytetów katolickich było wówczas znacznie niższe niż uniwersytetów protestanckich, przypisywano to głównie brakowi płatnych wykładów prywatnych, które jak mylnie utrzymywano, jedynie podtrzymują gorliwość profesorów i pilność uczniów. Przy reorganizacyi uniwersytetów katolickich w Niemczech w wieku XIX, mianowicie w Ingolstadt r. 1804, w Monachijum w 1814, a w Austryi 1850 przyjęto zasadę płatności wykładów i czesnego. Epoka założenia uniwersytetu krakowskiego przypada już na czas, gdzie uniwersytety stały się zakładami państwowymi i publicznymi (1364—1400) z katedrami stale uposażonemi. Mimo to profesorowie, szczególnie wydziału filozoficznego, pobierają od uczniów czesne, zwane pastus, za exercitationes i lectiones według taksy, przez wydział oznaczonéj. Wysokość takowéj ulegała zmianie w ciągu wieków (1406—1601), a magistrom nie wolno było pobierać opłat wyższych „sub poena unius floreni“ wyjąwszy, jeżeli uczeń, „de suae liberalitatis beneplacito, magistro ultra communem taxam offerat, extunc magister potuit recipere sine conscientiae suae lesione.“ Dziekan corocznie dwa razy upominał bakałarzy, aby magistrom płacili pastum pod rygorem niedopuszczenia do egzaminów. Nader skromne uposażenie katedr profesorskich usprawiedliwia dostatecznie pobieranie czesnego.

W Niemczech i w Austryi instytucyja czesnego jest powszechną. Ponieważ czesne najpóźniéj w Austryi zostało wprowadzone na wzór niemiecki, przepisy austryjackie najlepsze nam dadzą wyjaśnienie o istocie czesnego. Według rozporządzenia ministerstwa wyznań i oświecenia z dnia 12-go lipca 1850 r. wykłady dzielą się ze względu na obowiązek opłacania czesnego na bezpłatne (collegia publica) i płatne. Te ostatnie odbywają się za opłatą najmniejszą przez ustawę wskazaną, albo też za opłatą wyższą. Czesne najmniejsze za każdy wykład półroczny wynosi tyle złr. m. k., ile godzin w tygodniu przedmiot ma być wykładany. Za to czesne profesor płatny, stanowczo lub tymczasowo mianowany, powinien w stosownéj liczbie godzin wykładać swój przedmiot główny. Inne wykłady może profesor odbywać bądź za najniższe, bądź za wyższe czesne przez siebie oznaczone. Każdy profesor zwyczajny obowiązanym jest prócz tego odbywać co trzecie półrocze wykład bezpłatny (collegium publicum), przez jedną lub dwie godziny w tygodniu, albo ćwiczenie seminaryjne. Wyjąwszy tego rodzaju wykłady, profesor jedynie za upoważnieniem ministra oświaty, może nauczać bezpłatnie. O uwolnieniu od opłaty czesnego, które uzyskać mogą tylko ubodzy, pilnie przykładający się do nauk uczniowie, rozstrzyga ostatecznie grono profesorów odnośnego wydziału. Uwolnienie całkowite lub częściowe, ważném jest tylko na dwa

półrocza i ma znaczenie tylko dla tego uniwersytetu i wydziału, który je przyznał. Teologowie (seminarzyści i należący do zakonów wspieranych z funduszu publicznego) są wolni od opłaty czesnego. Każdy uczeń zwyczajny lub nadzwyczajny, który już przy wpisie nie może wykazać, iż uwolniony jest od opłaty czesnego, lub że złożył prośbę o uwolnienie na ręce swego dziekana, musi czesne zapłacić zaraz przy wpisie za wszystkie wykłady, na które uczęszczać zamyśla. Czesne, które kancelaryja uniwersytecka pobiera, otrzymuje wykładający profesor, lub docent prywatny, z końcem każdego półrocza.

Czesne w Niemczech różni się od czesnego w Austryi: 1) że tam w zasadzie uwolnień niema, tylko odroczenie terminu zapłaty czesnego dla tych, którzy na razie czesnego zapłacić nie mogą. Ci mają obowiązek czesne później złożyć do kasy uniwersyteckiéj, gdy uzyskają możność ekonomiczną np. posadę urzędową; 2) że nie wszędzie jest prawnie określone; wreszcie 3) co do wysokości téj opłaty. W tym względzie jest czesne w Austryi najniższém. W Prusiech wysokość czesnego nie jest prawnie ograniczoną, a według § 41 statutu uniwersytetu berlińskiego pozostawiono oznaczenie wysokości czesnego profesorom. W Tubindze jest wysokość czesnego prawnie określoną, a mianowicie: za 1 godzinę tygodniowo 5 marek, za 2 g. 10 m., za 3 g. 15 m., za 4 g. 20 m., za 5—6 g. 24 m., za 7—8 g. 30 m., za 8—10 g. 35 m., za 11—12 g. 42 m. W Erlandze liczą 4 marki za 1 godzinę wykładu tygodniowo w ciągu półrocza; w Gietyndze 4—5 marki, we Wrocławiu 3 marki, a za uczęszczanie na kliniki 30 marek. Podobne stosunki istnieją także w innych uniwersytetach niemieckich. Z instytucyją czesnego spotykamy się także w Belgii, Szwajcaryi i na uniwersytecie dorpackim w Rosyi, gdzie takowe wynosi 1 rubla od jednogodzinnego kolegijum tygodniowo.

W Belgii według Thierscha (der gegenwärtige Zustand des öffentlichen Unterrichts II, 1836 str. 440—530) na uniwersytetach państwowych (Gandawa, Liége), profesorowie odbierali za swoje wykłady tylko $^3/_4$ względnie $^2/_3$ czesnego zapłaconego, zaś $^1/_4$ a względnie $^1/_3$ część czesnego dostawała się tym profesorom, których wykłady z natury przedmiotu mniéj były uczęszczane np. astronomii, wyższéj matematyki. Ten sposób rozdziału czesnego został później porzuconym. Ustawy nowsze, dziś obowiązujące, zawierają następujące o czesném przepisy: Każdy uczeń, prócz rocznéj taksy wpisowéj 15 franków, płaci na wstępie za wszystkie przedmioty egzaminacyjne, na które w ciągu roku zamierza uczęszczać, na wydziale prawnym po 250 franków, na innych wydziałach po 200 franków. Na kursa raz zapłacone, może uczeń taki w następnych latach uczęszczać. Rząd oznacza sposób rozdziału téj kwoty między profesorów i docentów (agrégés), którzy wykłady odbywali. Tylko za kursy specyjalne przedmiotów nieobowiązkowych, które wymagają pozwolenia rządowego, pobiera wykładający wprost czesne. (Loi organique sur l'enseignement supérieur d. 15 juillet 1849 art. 19, 20, 21). Suma honoraryjów za wykłady obowiązkowe stanowi wspólny dochód wydziału i dzieli się między profesorów i docentów w stosunku kolegijów, które odbywali. W téj mierze dzielą się kolegija na 4-ry klasy. Do pierwszéj należą kolegija tygodniowo najmniéj czterogodzinne całoroczne, do drugiéj dwu lub trzech godzinne przez rok cały, albo cztero—lub pięcio-godzinne przez półrocze; do trzeciéj dwu—lub trzechgodzinne przez półrocze; do czwartéj jednogodzinne przez półrocze. Czesne dzieli się między owe cztery klasy w stosunku jak 6 do 4, do 3

i do 2 (regl. organique sur les universités de l'état du $^{9}/_{12}$ 1849). Podobne stosunki istnieją na uniwersytecie wolnym w Brukselli, gdzie honoraryjum roczne wynosi 200 franków, i na katolickim uniwersytecie w Louvain, gdzie takowe wynosi od 200—270 fr. W szwajcarskich uniwersytetach w Bazylii, Bernie i Zurychu wynosi czesne po 5 fr. za jednogodzinne kolegijum tygodniowo, w Lausanne 6 fr. za jedno lub dwugodzinne, w tygodniu 10 fr. za trzechgodzinne, a 12 fr. za więcéj niż trzechgodzinne kolegijum, jednak z tém ograniczeniem, że całe czesne za jedno półrocze nie może przekraczać kwoty 48 fr. Podobnież istnieje czesne w Genewie.

We Włoszech ustawa z 31-go lipca 1862 zniosła udział profesorów w takich wpisowych, które wyłącznie wpływa do kasy państwowéj i przyznała profesorom tylko płace stałe od 3000—6000 lirów, z dodatkiem pięcioletnim $^{1}/_{10}$ część płacy wynoszącym, z tém jednak ograniczeniem, że najwyższa płaca profesorska z dodatkami nie może przewyższać 8000 lirów. Ten system został zatrzymanym w ustawie z 12-go marca 1872 r., która zrównała uniwersytety w Padwie i Rzymie z uniwersytetami innymi (art. 10, 11). W Holandyi ust. z 28 kwietnia 1876 r. o wykształceniu wyższém również wyznacza profesorom tylko stałą płacę, najmniéj 4000 zł. holenderskich (ar. 52) i postanawia, że taksy wpisowe, wynoszące za każdy rok 200 zł. holenderskich, albo jeżeli uczeń tylko na niektóre kursy chce uczęszczać, po 15 zł. za kurs każdy półroczny, wpływają wyłącznie do skarbu publicznego (art. 64—66). We Francyi niema czesnego, wpisy na fakultety państwowe są bezpłatne (art. 3 ust. z 18 marca 1880) a profesorowie prócz stałéj płacy pobierają tylko taksy egzaminacyjne.

Ocenienie czesnego. Czesne, jak każda instytucyja na świecie, ma swoich zwolenników i przeciwników. Kwestyja czesnego była już poruszaną na kongresie profesorów uniwersyteckich w Jenie, odbytym w r. 1848. Prąd czasu wymagał bezpłatności nauki. Uczyniono téż wniosek, aby wykłady uniwersyteckie były bezpłatne, wszystkim nawet najuboższym dostępne, i aby profesorowie swe dochody czerpali wyłącznie ze skarbu publicznego. Ten jednak wniosek upadł, a na posiedzeniu dnia 21-go września kongres uchwalił zatrzymanie czesnego w interesie docentów prywatnych, profesorów, umiejętności i uniwersytetów. Podobny los spotkał wniosek dr. Józef Koppa, w izbie deputowanych austryjackiéj Rady Państwa z dnia 27-go stycznia 1875 r. Rozprawa nad tym wnioskiem, w każdym razie nader oświecająca, jakkolwiek wydział obradujący nad wnioskiem Koppa w zasadzie do niego się przychylił, skończyła się prostém przejściem do porządku dziennego. Dziwném jest zjawisko, że wówczas za zatrzymaniem czesnego wnieśli sami studenci z uniwersytetów wiedeńskiego, gradeckiego i praskiego petycyję do Rady Państwa. Sprawa czesnego poruszyła także wówczas pióra profesorów, mianowicie z Wiednia, Billrotha i Steina, a z Czerniowiec Kleinwachtera. Wszyscy ci profesorowie oświadczają się za utrzymaniem czesnego. Ale że i w obozie profesorskim niema w tym względzie zgody, tego dowodem mowa słynnego profesora geologii w uniwersytecie wiedeńskim, Süssa, który przy sposobności obrad nad wnioskiem Koppa, bardzo wymownie przemawiał za uchyleniem czesnego. Zwolennicy czesnego, a w ich obozie spotykamy wielkie powagi naukowe, jak Thiersch, Savigny, Dubois-Reymond, Wahlberg, Billroth, Stein, Unger, Herbst, Rénan przytaczają w obronie tego urządzenia powody następujące: 1) Czesne jest dla wykładającego podnietą do wytężonéj pracy; pod-

trzymuje między profesorami zbawienne współzawodnictwo, zachęca ich do rozszerzenia swoich wykładów ponad miarę ściśle przepisanych kolegijów w nadziei, że podniesiona praca osobno im będzie wynagrodzoną. Bo im gorliwszym, lepszym i sumienniejszym jest profesor, tém większą liczbę słuchaczów gromadzi około siebie, tém większe ma zatém czesne. Czém dla urzędników nadzieja awansu, tém dla profesorów widok uzyskania wyższego czesnego za swoje wykłady. Nic nie działa tak szkodliwie, jak zupełnie równe wynagrodzenie tak najgorliwszych i najznakomitszych, jak niedbałych i mniéj zdolnych profesorów, i odjęcie gorliwszym wszelkich widoków poprawienia losu swego przez większą i wydatniejszą pracę. Profesor, jak mówi Stein, otrzymuje płacę za świadczenie urzędowe, zaś czesne za świadczenie etyczne, jest ono poniekąd tantyjemą za nadmierne i nadobowiązkowe wysilenie. Zresztą historyja wykazała najdobitniéj związek między czesném a powodzeniem uniwersytetów. Wszędzie gdzie istniało czesne, stan uniwersytetów był kwitnącym, gdzie go zaś nie było, tam profesorowie ustawali w gorliwości, kazali się zastępywać przez suplentów lub adjunktów, bo im było zupełnie obojętném, czy wykładali dobrze, lub źle; czy usypiając odczytywali tylko swoje zeszyty, lub z talentem i werwą wlać pragnęli natchnienie i zamiłowanie do nauki w serca swoich słuchaczów. Porównajmy tylko stan uniwersytetów katolickich i protestanckich w Niemczech, lub stan uniwersytetów austryjackich przed r. 1850 z ich stanem obecnym, a przekonamy się o wyższości czesnego nad systemem wykładów bezpłatnych. 2). Czesne wpływa także korzystnie na stosunek nauczycieli do uczniów i na pilność uczniów. W pierwszym względzie uwydatniają, że uczeń, płacąc czesne na rzecz profesora, bezpośrednio jemu, a nie szkole w ogólności, oddaje swe wykształcenie w ręce. Za to zaś profesor przyjmuje na siebie odpowiedzialność osobistą za ucznia, który mu się powierza. W tym stosunku i dla ucznia, który sobie profesora sam wybiera, i dla profesora, do którego uczeń z ufnością się garnie, leży pewien węzeł sympatyi, która się nie da zastąpić opłatą szkolną, do kasy publicznéj płynącą. W drugim względzie mówią, że leży to poniekąd w naturze ludzkiéj, iż bezpłatnych świadczeń, darów, nie cenimy tyle, ile takich, za które płacimy i dla których uzyskania ponosić musimy ofiary pieniężne. Jeżeli uczeń opłaca kolegija, będzie się téż starał z takowych należycie korzystać i będzie pilnie uczęszczać na wykłady. 3). Ważną jest dla uniwersytetu rzeczą, ażeby siły naukowe się w nim odradzały, ażeby zawsze znalazło się dość kandydatów do objęcia wakujących katedr profesorskich. Taką szkołą dla przyszłych profesorów jest instytucyja prywatnych docentów. Polega ona na tém, że młodzi doktorowie, wykazawszy pracą naukową i wykładem próbnym (habilitacyją) swoje uzdolnienie, otrzymują od odnośnego wydziału uniwersyteckiego veniam legendi, t. j. prawo do wykładania przedmiotu pewnego. Tak wykładając przez lat kilka, mogą doświadczyć swoich sił naukowych i przysposobić się do przyszłego zawodu profesorskiego. Otóż docenci przez pobieranie czesnego mają jedyną możność zarobkowania, bo państwo ich nie płaci, co najwięcéj uważa ich wykłady za równoznaczące z wykładami profesorów. Gdyby państwo płaciło docentów, wywierałoby wpływ na przypuszczenie takowych, coby całą tę instytucyję skrzywiło i wypaczyło. Zniesienie czesnego znaczyłoby więc tyle, co zniesienie prywatnych docentów, pozbawiłoby zatém uniwersytety jedynie praktycznéj szkoły na przyszłych profesorów. 4). Czesne daje profesorowi pewną niezawisłość wobec rządu. Szumnie

myśl tę wyraża Dubois-Reymond w swojéj mowie rektorskiéj. „Czesne, potępione ze strony radykalnéj, daje niemieckim profesorom uniwersytetu możność, na podstawie swéj wiedzy i za poparciem ze strony uczącéj się młodzieży, odpychać w sprawach politycznych i religijnych wszelki nacisk zgóry i głosić z wszelką swobodą nawet doktryny niemiłe. Świadomość tego stosunku zapewne w zarodzie przytłumiła niejeden zamysł represyjny, a odwrotnie, uczucie téj niezawisłości od rządu do tego się przyczynia, że zachowuje niemieckiemu profesorowi uniwersytetu najkosztowniejsze dobro, którém się mąż może poszczycić, t. j. swobodę przekonania.“ 5) Gdyby nie było czesnego, musiałaby płaca profesorów, która nie jest odpowiednią, być podwyższoną. Ponieważ jednak tego, wobec obciążonego budżetu publicznego spodziewać się nie można, nie pozostaje nic innego, jak pozostawić profesorom czesne jako dochód uboczny, mogący ich położenie ekonomiczne polepszyć. 6) Mało krajów może się szczycić dostateczną produkcyją sił naukowych, któreby na wszelkie potrzeby uniwersytetów krajowych wystarczyć mogły; stąd zachodzi potrzeba powoływania częstokroć znakomitszych sił naukowych z zagranicy. Téj możności powoływania zagranicznych uczonych, których znakomite zdolności mogłyby się przyczynić do rozkwitu uniwersytetów, państwo by się pozbawiło, gdyby u siebie czesne zniosło, bo wówczas nie przyszedłby do kraju żaden obcy uczony z państwa, gdzie czesne istnieje. Podnoszono tę okoliczność szczególnie w Wiedniu przez wzgląd na Niemcy, z których częstokroć powołują uczonych na profesorów do uniwersytetów austryjackich. 7) Wreszcie podnoszono także w obronie czesnego względy fiskalne. Państwo pobiera bowiem od czesnego podatek dochodowy, który w miarę wzrastających dochodów staje się coraz większym. Gdyby państwo czesne zniosło, straciłoby nietylko dochód, ale musiałoby nadto jeszcze podwyższyć profesorom płacę ze skarbu publicznego.

Przypatrzywszy się bliżéj temu szeregowi argumentów, brakuje nam tylko jednego, nie wypowiedzianego, ale tkwiącego może w duszy tych, którzy tak zapamiętale kruszą kopije za sprawą czesnego, t. j. że pobieranie wysokiego czesnego, jeżeli się natrafi szczęśliwie na złotodajne kolegijum, uprzywilejowane godnością przedmiotu egzaminacyjnego, jest rzeczą wcale przyjemną. Nie pojmujemy jednak, jak można czesne uważać za palladyjum wolności naukowéj, swobody uniwersytetów, jak można upatrywać w niém jedyny ratunek instytucyi docentów prywatnych albo straszyć ludzi, że w razie, jeżeliby ono było zniesione w Austryi, natenczas wróciłyby czasy biurokratycznego zarządu i nadzoru policyjnego z przed r. 1848 Bliższy bowiem rozbiór dowodzeń, na korzyść czesnego przytaczanych, przekonywa, że takowe nie mają albo żadnéj, albo bardzo wątłą tylko podstawę. I tak: co do 1-go: Niezawodną jest rzeczą, że profesor, tak jak każdy inny człowiek na świecie, potrzebuje podniety i zachęty; wątpić jednak można, czy czesne taką podnietę stanowi. Najpierw stanowićby ono mogło w najlepszym przypadku tylko podnietę tam, gdzie istnieje współzawodnictwo, gdzie zatém kilku profesorów ten sam wykłada przedmiot. Przypadki jednak obsadzenia kilkakrotnego tego samego przedmiotu wydarzają się tylko na uniwersytetach większych, co do katedr głównych; zwyczajnie zaś jest do każdego przedmiotu tylko jeden profesor, a zatém o współzawodnictwie nawet niema mowy. Profesor, mający tym sposobem prawidłowo monopol wykładu pewnego przedmiotu, zarówno od-

biera czesne od wszystkich uczniów na jego wykłady uczęszczających, czy on wykłada świetnie lub źle, a wówczas czesne nie jest wcale wynagrodzeniem za naukę większą lub staranniejszy wykład. Nawet w przypadku, gdzie kilku profesorów wykłada ten sam przedmiot, współzawodnictwo za pomocą czesnego na zasadzie przyciągania większéj liczby uczniów nie jest wcale odpowiednie, może być bowiem nadużywane w celach nienaukowych i wpłynąć szkodliwie na jakość wykładu. Środki przywabiania uczniów nie zawsze będą moralnymi, a zresztą ilość uczniów nie zawsze jest miarą rzeczywistéj wartości naukowéj profesora. Niejeden profesor głęboko myślący i nader gruntowny może odstraszać uczniów monotoniją swoich wykładów, podczas gdy inny takowych wabi lekkością słowa i dowcipami na koszt prawdziwéj nauki. Są zresztą przedmioty, które z natury swéj mało będą uczęszczane, np. języki wschodnie, astronomija, wyższa matematyka. Gdyby tutaj profesor oglądał się na czesne, musiałby chyba odstąpić od wykładów swoich. Uważając czesne za podnietę działalności profesora, wprowadzamy także żywioł niewłaściwy do idealnéj dziedziny nauki, mogący naukę dla zarobku obniżyć. Nie możemy się wreszcie odwoływać do świadectwa dziejowego, do porównań stanu uniwersytetów katolickich i protestanckich w Niemczech po reformacyi, lub w Austryi do porównania stanu uniwersytetu przed i po zaprowadzeniu czesnego. Inne były przyczyny, które stan kwitnący uniwersytetów protestanckich w Niemczech sprowadziły, mianowicie swoboda naukowa i większa autonomija, któréj nie miały uniwersytety katolickie. W Austryi zaś przed zaprowadzeniem czesnego, przed r. 1848, a względnie 1850, doszła szkoła lekarska w Wiedniu, przez takie znakomitości, jak Rokitansky, Skoda, do wysokiego rozkwitu. Zaprowadzenie czesnego było w każdym razie tylko uboczną reformą, głównych zaś przyczyn podniesienia uniwersytetów w Austryi po r. 1848 szukać należy w zaprowadzeniu systematu wolności naukowéj, w powoływaniu wielu znakomitych sił naukowych z zagranicy, co stanowi niespożytą zasługę ministra ówczesnego hr. Thuna. 2) Nie można też bynajmniéj w czesném dopatrzyć się jakiegoś węzła, łączącego ściśléj profesora z uczniem. Między profesorem a uczniem winien istnieć wprawdzie stosunek zaufania i przychylności, ale aby to zawiązywanie stosunków miało się odbywać dopiero za pośrednictwem kasy uniwersyteckiéj, to jest oczywistém zmyśleniem. Wymysłem jest zarówno twierdzenie, jakoby opłata czesnego wpływała na pilność uczniów; bo najpierw uczeń najczęściéj czesnego nie opłaca z własnego majątku, tylko z dochodów ojca; a powtóre doświadczenie uczy, że opłacenie czesnego żadnego wpływu na pilność nie wywiera; i owszem często się zdarza, że uczniowie płacą czesne, by się uwolnić od kontroli profesorów, i nie poddawać się egzaminom prywatnym, które są warunkiem uwolnienia od téj opłaty. Argument ten byłby wreszcie tylko wówczas znaczącym, gdyby po zniesieniu czesnego, nauka na uniwersytetach była zupełnie bezpłatną. Ponieważ jednak i tam, gdzie niema czesnego, opłaty szkolne są znaczne, w Rosyi np., istnieje dostateczna pobudka do pilności, bo przecież dla wnoszącego opłatę jest rzeczą obojętną, czy takowa płynie do kasy publicznéj, czy do kasy prywatnéj profesora. 3) Czesne, mówią, podtrzymuje wyłącznie instytucyją docentów prywatnych, bo jest ich wyłącznem źródłem utrzymania. To twierdzenie najdowodniéj zbijają daty, które profesor Süss przytoczył w wiedeńskiéj izbie deputowanych 1876 roku. Na wiedeńskim wydziale prawni-

czym w r. 1873 pobierało 9 docentów prywatnych razem 600 złr. w. a., w Pradze 30 docentów razem 411 złr. w Gradcu 13 docentów prywatnych razem 625 złr., w Krakowie 11 docentów razem 236 złr. tytułem czesnego. Najkorzystniejszym był stan we Lwowie, gdzie na 6 docentów przypadło razem 1053 złr. tytułem czesnego, z powodu, że jeden docent wykładał w zastępstwie profesora przedmiot obowiązkowy. Na wydziale lekarskim w Wiedniu 56 docentów miało razem 10,474 złr. dochodów z czesnego, po największéj części z kursów prywatnych, lub kolegijów specyjalnych. Jeżeli tedy żaden docent w przecięciu nie mógł dojść do rocznego dochodu 200 złr. wal. austr. z czesnego, natenczas zapytać się godzi, jakim cudem mogłoby czesne podtrzymywać całą instytucyję docentów prywatnych? Tytułem czesnego za wykłady uniwersyteckie i w Niemczech pobierają docenci nader małą kwotę. Płynie to zresztą z natury rzeczy, że docent z profesorem konkurencyi wytrzymać nie może. Młodzież po największéj części słucha profesorów raz z powodu, że przypuszcza u nich większe doświadczenie i większą wprawę w nauczaniu, a powtóre, że profesorowie są najczęściéj egzaminatorami przy egzaminach. Docent liczyć może więc zawsze tylko na szczupłe grono słuchaczów, nie można tedy na czesném oprzéć utrzymania docenta. Że czesne z docenturą w najmniejszym nie pozostają związku, wykazują najlepiéj szkoły politechniczne w Austryi, gdzie mimo to, iż czesne nie istnieje, było w 1874 r. 33 docentów prywatnych. 4) Słabym jest także wywód, że czesne jest gwarancyją niezawisłości profesora wobec rządu. Gdyby profesor nawet, jak sędzia, był nieusuwalnym, rząd mógłby przez zamianowanie drugiego lub trzeciego współzawodnika pozbawić niemiłego sobie profesora znacznéj części dochodów. Ponieważ jednak profesor nie jest nieusuwalnym, może go się rząd pozbyć tańszym kosztem, albo przez przeniesienie na inny uniwersytet, albo przez przeniesienie w stan spoczynku, albo przez usunięcie zupełne. Zresztą uwzględnić należy, że nieraz rzekoma niezawisłość od nacisku z góry może być okupioną naciskiem od dołu, zawisłością od upodobań niedojrzałéj młodzieży, co również nie jest stanem pożądanym. 5 i 7) Śmieszną jest rzeczą podtrzymywać czesne względami fiskalnymi. Ubytek w dochodach państwa przez usunięcie czesnego jest rzeczą tak drobną, że nie warto do niego nawet przywiązywać najmniejszego znaczenia; zresztą sowicie byłby wyrównanym opłatami na rzecz skarbu. Jeżeli zaś płace profesorów są za niskie, natenczas sprawiedliwość wymaga, aby je podwyższyć a nie odsyłać przeważającéj liczby profesorów do dochodu nieznacznego i przypadkowego, 6) Wreszcie doświadczenie uczy w instytutach technicznych w Austryi, że brak czesnego nie przeszkadza wcale ich rozwojowi, ani napływowi sił naukowych z zagranicy; a z drugiéj strony czesne wcale nie jest samo przez się taką ponętą, aby mogło zniewolić znakomitego profesora zagranicznego do objęcia katedry w Austryi. Ilekroć Austryja z zagranicy sprowadza profesorów, musi takowym znacznie płacę podwyższać po nad miarę zwykłą, a jednak zdarzają się przypadki, że znakomici profesorowie zagraniczni, mimo wysoką płacę i znaczne czesne, znowu opuszczają Austryję i do Niemiec powracają, I w tym względzie czesne jest czynnikiem podrzędnym. Przeciw dalszemu trwaniu czesnego przemawiają nadto następujące uwagi:

1. Czesne działa szkodliwie na obsadzenie posad profesorskich i zatruwa nieraz stosunki koleżeńskie między profesorami. Przy obsadzaniu katedr profe-

sorskich nie małą odgrywa rolę ta okoliczność, że profesor obawiając się współzawodnika, z którymby się musiał dzielić dochodami z czesnego, dokłada czasem wszelkich starań, aby katedra wakująca nie dostała się znakomitemu uczonemu, sławy rozgłośnéj. Czasem też katedry pozostają opróżnione, i zamiast ich obsadzenia, obejmują inni profesorowie dla dochodów z czesnego zastępstwo, z uszczerbkiem dla nauki. Obawa współzawodnictwa wpływa nawet niekorzystnie na dopuszczenie do docentury prywatnéj, bo profesor widząc w docencie przyszłego współzawodnika, łatwo może mu robić niezwykłe trudności, niedopuścić go do habilitacyi. W tém leży też klucz do rozwiązania téj zagadki, że docentura, mimo czesne, nie prosperuje; a właśnie czesne niemałym jest powodem tego, że profesorowie ile możności usuwają od siebie wszelkich współzawodników. Czesne jest z drugiéj strony powodem, że między dwoma profesorami tych samych przedmiotów, rzadko kiedy istnieją prawdziwie przyjacielskie stosunki, bo mąci je zawiść i zazdrość, którą częstokroć uczniowie przy egzaminach odczuwają. 2. Czesne jest wynagrodzeniem niesprawiedliwém i sprowadza między profesorami nierówność, która wcale nie odpowiada wartości naukowéj i zasługom profesora. Nawet gdyby istniała zupełna swoboda uczenia się, będą zawsze przedmioty, na które z natury rzeczy mniéj uczniów uczęszczać będzie, np. astronomia, języki wschodnie. Ponieważ jednak zupełnéj swobody uczenia się nigdzie niema, a chociażby nie było wprost przymusowych kolegijów, jak w Austryi na wydziałach prawniczych, przynajmniéj pośrednio istnieją wszędzie przedmioty uprzywilejowane, które są wymagane bądź przy egzaminach rządowych, bądź przy egzaminach ścisłych; natenczas profesor wykładający taki przedmiot otrzymuje bez większego wysiłku pracy nadmierne wynagrodzenie wobec innych znakomitszych kolegów, którzy takich uprzywilejowanych wykładów nie odbywają. Dla nauki i dla całego społeczeństwa n. p. może słynny gieolog, ważniejsze oddawać usługi, aniżeli najznakomitszy nawet profesor prawa obowiązującego, a mimo to pierwszy zawsze będzie miał czesne szczupłe, drugi zwyczajnie obfite. 3. Czesne obniża wartość wykładów na korzyść rozciągłości, i sprowadza nienaturalny rozkład przedmiotów i godzin wykładowych bez względu na znaczenie naukowe przedmiotów. Jeżeli rozszerzenie wykładów przynieść może profesorowi znaczne korzyści, naturalną jest rzeczą, że rozszerzy swój wykład ile możności na coraz większą ilość godzin, by podnieść dochody z czesnego. Na tém rozwałkowaniu przedmiotu ucierpieć może łatwo jędrność, jasny pogląd na całość, skupienie, słowem, jakość wykładu. Gdy tak przedmioty obowiązkowe do przesadnéj ilości godzin dochodzą, muszą się inne z uszczerbkiem dla nauki i wykształcenia uczniów nadmiernie ścieśniać. 4. W końcu prowadzi czesne do wielu niedogodności, przy uwolnieniu od téj opłaty. Wszyscy ubiegający się o uwolnienie, przynoszą mniéj więcéj równobrzmiące świadectwa ubóstwo, wykazujące, że uczeń ani jego rodzice żadnego nie posiadają majątku. Gdyby grono profesorów, wszystkich, którzy świadectwa ubóstwa dostarczają, uwolnić chciało, natenczas nie byłoby żadnego dochodu z czesnego, bo przynajmniéj 70 — 80% uczniów podaje się o uwolnienie, a przecież dochód z czesnego ma być według ustawy uzupełnieniem wcale niewystarczającéj płacy profesorskiéj i t. d. Najwadliwsze są przepisy, według których czesne liczy się podług ilości godzin wykładowych w tygodniu, i musi być tyle razy opła-

cane, ilekroć uczeń na kurs odnośny chce uczęszczać. Oceniać wartość wykładu według ilości godzin wykładowych, jest miarą wprost niewłaściwą. Jeden profesor może w godzinie więcéj nauczyć, więcéj skupić treści, niż inny w dziesięciu. Czesne, obliczone według godzin wykładowych, ścieśnia daléj swobodę uczniów, bo nie pozostawia im możności uczęszczania na wykłady nadobowiązkowe, bądź z powodu zbytniéj rozciągłości wykładów obowiązkowych, bądź z powodu braku dostatecznych funduszów. Te wywody doprowadzają nas do następującego rezultatu: Czesne nie jest instytucyją istotną dla uniwersytetów, i nie pozostaje w organicznym związku ani z wolnością naukową ani z instytucyją docentów, ani ze stanowiskiem niezależném profesorów. Gdy państwo zniosło opłaty sądowe na rzecz sędziów, gdy uniwersytety są dziś zakładami państwowymi z charakterem publicznym, istnienie czesnego jest dziś poniekąd anachronizmem. Nie przyniosłoby tedy uniwersytetowi, ani państwu, ani społeczeństwu, ani uczniom żadnéj szkody, gdyby czesne było zniesioném, a zastąpioném stałą opłatą na rzecz skarbu publicznego. Dochód z téj opłaty mógłby być użytym na podwyższenie płacy profesorskiéj.

B. Czesne prywatne. W żadnym innym może względzie wyobrażenia nasze tyle nie odbiegły od wyobrażeń prawników rzymskich, co w kwestyi wynagrodzenia pracy umysłowéj. Jestto ogólną cechą ludzi i ludów mniéj wykształconych, że uznają tylko wysilenie fizyczne za pracę. Skutkiem tego płacą tylko pracę fizyczną i nie mogą nawet pojąć, jakiém prawem można żądać wynagrodzenia za myślenie, albo za słowa które nic nie kosztują. Trzeba było pracy wieków, zanim duch ludzki i jego usługi zjednały sobie w obiegu prawo do wynagrodzenia; a jeszcze Adam Smith, twórca nowszéj ekonomii politycznéj, wyklucza zajęcie wychowawców i nauczycieli z szeregu prac produkcyjnych. W dawnym Rzymie uważano za rzecz niehonorową odbierać zapłatę za pracę umysłową, tylko praca rąk była płaconą, ale za to téż pogardzaną. Usługi człowieka wolnego są natury duchowéj, świadczone nie dla zapłaty, tylko z grzeczności (gratia, gratis): są one godne ludzi wolnych (operae liberales) a właściwą za nie nagrodą jest podziękowanie (gratiae, gratificatio). Można je wprawdzie wynagrodzić (renumerari), nawet pieniędzmi, ale to wynagrodzenie nie jest zarobkiem (merces), tylko darem honorowym (honor, honorarium), który nie uwłacza czci stron obojga. Taki był pogląd Rzymu dawnego. Rolnictwo, interes pieniężny, handel hurtowny są zajęciami przyzwoitemi, wszelka inna gałęź zarobkowania jest wzgardzoną; siła duchowa zaś, talent, wiedza jest dobrém, które każdy człowiek wolny bezpłatnie ofiarować musi swoim współobywatelom i państwu. Stąd urzędy publiczne są bezpłatne, nawet prawnictwo, tak ważne w życiu rzymskiém, żadnego nie przynosi dochodu. Jedyném wynagrodzeniem takich usług były honory i zaszczyty (świadczenie idealne); dla niezamożnych zatém takie zawody, nie przynoszące żadnych dochodów, były zamknięte. Urzędy publiczne i prawnictwo były w Rzymie faktycznie przywilejem bogatych. Jeden z najznakomitszych prawników rzymskich w pierwszych czasach ery cesarskiéj (Masurius Sabinus), który bez majątku poświęcił się zawodowi prawniczemu, musiał przyjmować od uczniów swoich wsparcia pieniężne, łaskawizny, aby się mógł utrzymać. Stan ten, na pozór tak idealny, sprowadził daléj ten skutek ujemny, że zniewalał urzędników,

którzy na usługach publicznych stracili majątek, do szukania zysków nieprawnych przez łupiestwo prowincyj, ich administracyi, a właściwie na ich pastwę oddanych. Cały ten stosunek był nienaturalnym, niesłusznym dla pracy umysłowéj, musiał zatém uledz zmianie koniecznéj. Pierwszy wyłom w tym systemie uczyniła nauka, a raczéj wynagrodzenie za naukę. Nauczycielom należy się zasługa, że najpierw zdobyli pracy umysłowéj odpowiednie stanowisko ekonomiczne, stanowisko, które z ciągiem wieków coraz więcéj przysparzało nauce i zawodom naukowym także środków ekonomicznych, tak że dziś nawet uboższy bez obawy głodowéj śmierci może się poświęcić zawodom wyższym i uczciwym cieszyć się zarobkiem. W Rzymie dokonał się ten zwrot pod wpływem żywiołów obcych, gdy się świat rzymski zetknął z cywilizacyją grecką. Greccy nauczyciele we wszystkich dziedzinach wiedzy i sztuki: rhetores, grammatici, philosophi, mathematici, geometrae, architecti, paedagogi i t. d. w znacznéj ilości podążyli ku stolicy świata, wyższego wykształcenia pragnącéj, przynosili ze sobą wprawdzie obfitą wiedzę i zręczność w sztukach, ale pustki w kieszeniach. Potrzeba ich zniewoliła wbrew przesądom rzymskim, do żądania zapłaty za swoją naukę. Im przypisać należy zasługę wielką, że przełamali w téj sprawie narodowe przesądy rzymskie i zdobyli nauce i sztuce na gruncie rzymskim prawne uznanie do tego stopnia, że pretor chronił je skargą nadzwyczajną (extraordinaria cognitio Dig. 50, 13). Najdłużéj przesąd rzymski o niezgodności zasługi pieniężnéj z zawodem naukowym, utrzymał się u uczonych prawników. Jeszcze w trzeciém stuleciu epoki cesarskiéj, gdy wynagrodzenia za inne nauki dawno były rzeczą zwyczajną, Ulpian odmówił prawnikom prawa żądania honoraryjów, i z tego powodu nauczyciele prawa dopiero bardzo późno, bo dopiero po Konstantynie wielkim otrzymali ze strony państwa wynagrodzenie, podczas gdy inni nauczyciele publiczni już od dawna płace pobierali. W świecie i prawodawstwie chrześcijańskiém, nie spotykamy się więcéj z dawnymi przesądami rzymskimi. Wspomnieliśmy wyżéj, że słynni nauczyciele prawa rzymskiego w wiekach średnich, wbrew powadze Ulpiana, pobieraja hojne honoraryja od uczniów swoich. Najidealniejsza potęga, kościół, nie zaniedbuje stanowiska ekonomicznego duchownych, powstaje w nowszych czasach pojęcie t. z. własności duchowéj, która domaga się téj saméj opieki, co własność rzeczowa, słowem, praca umysłowa zyskała sobie uznanie szerokie w dziedzinie gospodarczéj i prawnéj, i równouprawnienie z pracą fizyczną. To téż uważamy za rzecz zupełnie naturalną i słuszną, jeżeli nauczyciel prywatny za swoje usługi, t. j. za udzielanie nauki, pobiera wynagrodzenie. Nowe kodeksy jednak bardzo szczupłe w tym względzie zawierają przepisy. Powszechne prawo pruskie uważa tego rodzaju umowy jako umowy o świadczenia za wynagrodzeniem, kod. Napoleona prawie żadnych nie zawiera w tym względzie postanowień, chyba gdybyśmy chcieli tutaj analogicznie stosować nader szczupłe przepisy o najmie sług i wyrobników, a kod. cyw. austr., zamieściwszy niektóre przepisy o kontraktach pod tytułem obciążającym w przedmiocie świadczenia usług (kontraktach najmu usług) mówi w § 1163: „Przepisy dotąd ustanowione, o ile nie znajdują się pod tym względem inne szczególne, stosują się także do adwokatów, lekarzy chirurgów, stręczycieli, prowizorów, artystów, dostarczycieli i do innych osób, które sobie za swoje staranie umówiły wyraźnie, lub dorozumianie płacę, kapitu-

lacyję, lub inne jakie wynagrodzenie.“ Dla braku tedy szczególnych przepisów jest rzeczą pożądaną, aby stosunek między nauczycielem prywatnym, a zamawiającym jego usługi, był umową, jak najdokładniéj uregulowanym. Co do formy téj umowy żadna ustawa nie zawiera szczególnych przepisów, mogą więc być zawarte ustnie, lub piśmiennie. Tylko prawo pruskie (§ § 870 i nast.) stanowi, że w ogóle umowy o przedmioty wyższéj wartości nad 50 talarów, wtedy tylko są zaskarżalne, jeżeli kontrakt został zawarty piśmiennie, albo świadczenie jednéj strony przez drugą zostało przyjęte. Z prawa francuskiego, co do formy tylko na to należy zwrócić uwagę, że dla udowodnienia umowy obustronnéj (a do takich należy umowa o naukę za wynagrodzeniem) aktem z podpisem prywatnym podług art. 1325, koniecznem jest, aby akt zdziałany był w tylu oryginałach, ile jest stron mających interes oddzielny (a zatém w danym przypadku w dwóch egzemplarzach). Także należy zwrócić uwagę na ograniczenie dowodu ze świadków w prawie francuskiém, który jest wykluczonym przez wartość przedmiotu nad 150 franków (art. 1341), jeżeli tedy niema umowy piśmiennéj o udzielaniu nauki, a wynagrodzenie jest wyższém nad 150 franków, dowód istnienia zobowiązania nie dałby się osiągnąć jak tylko przysięgą stron (art. 1357 i nast.). W Austryi żadnych w tym względzie niema ograniczeń. Przy zawarciu umowy, strony przedewszystkiém zwrócić winny uwagę na zdolność do zawierania umów, któréj nie posiadają np. małoletni, co właśnie u nauczyciela prywatnego często wydarzyć się może. Termin pełnoletności we Francyi, w Niemczech, w królestwie polskiém (art. 345 K. c. król. pols.) jest ustanowiony ze skończonym dwudziestym pierwszym rokiem życia, w Austryi zaś dopiero ze skończonym dwudziestym czwartym rokiem życia (§ 174, k. cyw.). Umowy jednak, zawarte z małoletnimi bez interwencyi ich ojców lub opiekunów, nie są wprost nieważne, bo nietylko prawo francuskie uznaje mniejszéj doniosłości działania małoletniego za ważne, jeżeli takowe nie są dla nieletniego szkodliwe (Wł. Holewiński: O zobowiązaniach podług kod. Napoleona. Warsz. 1875); ale także prawo austryjackie stanowi wyraźnie w § 246 k. cyw.: Jeżeli małoletni przyjął jaką służbę, ojciec (opiekun) nie może go bez ważnéj przyczyny odwołać z takowéj przed terminem, ustawą lub umową oznaczonym, chociażby to małoletni bez jego zezwolenia uczynił. Tém wszystkiém, co tym albo innym sposobem małoletni przez swoją pilność zarobi, tudzież rzeczami, które mu po dojrzałości (t. j. po 14 roku) do jego użytku oddane będą, może dowolnie rozporządzać i względem tego zobowiązania na siebie zaciągać (§ 151 k. cyw.). Co do treści umowy, należy zwrócić uwagę na następujące okoliczności: a) czas rozpoczęcia stosunku prawnego; b) na określenie dokładne przedmiotu udzielić się mającéj nauki; c) sposobu udzielania nauki; d) na oznaczenie wynagrodzenia i sposobu uiszczenia takowego t. j. co do płacy, wiktu, mieszkania, usługi i t. d.; wreszcie e) na trwanie kontraktu i warunki rozwiązania, mianowicie wypowiedzenie. Ostrożność nakazuje wymówić sobie możność odstąpienia od kontraktu nawet przed terminem umówionym za pewném wynagrodzeniem, gdyby np. nauczyciel nieodpowiadał, nie miał taktu w prowadzeniu dzieci. Wprawdzie według art. 1184 kod. Napol. warunek rozwiązujący jest zawsze domyślny na przypadek, gdy jedna ze stron nie uczyni zadosyć swemu zobowiązaniu, ale zamiast poddawać taką rzecz pod ocenienie sędziego, lepiéj zgóry możliwość rozwiązania przewidzieć w umowie. Natu-

ralnie, że większa część tych przezorności jest zbyteczną, gdzie idzie o przyjęcie dochodzącego nauczyciela. Skutek umowy takiéj, jak każdéj innéj, polega na tém, aby była ściśle i niezmiennie dochowaną. Wykonanie jéj winno być nacechowane dobrą wiarą, zgodne z istotnym zamiarem stron i odpowiednie celowi, gwoli któremu została zawartą. Każda ze stron powinna dopełnić nietylko to wszystko, co zostało wyraźnie w umowie zastrzeżoném, ale nadto poddać się wszelkim następstwom, jakie według ustawy, słuszności, zwyczaju uważane są za nieodłączne od ustalonego przez umowę stosunku (Holewiński, 104). Oprócz tego na to zwrócić należy uwagę, że skutki umów przechodzą na następców ogólnych lub szczególnych, którzy, jako przedstawiciele stron, odnoszą wszelkie korzyści i podlegają wszelkim ciężarom, jakie z umów wynikają (art. 1122 k. Nap.). W naszym więc przypadku winni np. spadkobiercy chlebodawcy dotrzymać kontraktu z nauczycielem (§ 1162 k. cyw. austr.). Gdyby zaś umarł nauczyciel, natenczas umowa z natury rzeczy, co zresztą wyraźnie postanawia § 1162 k. cyw. austr., się rozwiązuje, a spadkobiercy jego mają tylko prawo do wynagrodzenia aż do śmierci nauczyciela. Należy w końcu omówić przypadek, gdyby umowa zawarta nie była dopełnioną. W takim razie rozróżnić należy, czy niedopełnienie nastąpiło z winy, lub bez winy którejkolwiek ze stron. W pierwszym razie należy się stronie niewinnéj wynagrodzenie szkody według przepisów art. 1150—1 k. Nap. a względnie §§ 1323—4, 1331—2 k. cyw. austr.; w przypadku drugim według art. 1148 kod. Nap. zwyczajnie niema obowiązku wynagrodzenia szkody (casus nocet domino). Kod. cyw. austr. jednak w tym względzie w § 1152 odmienne zawiera przepisy: „Osobie, u któréj zamówienia uczyniono, należy się stosowne wynagrodzenie nawet za usługi i roboty, które wykonanemi nie były; jeżeli była gotową do uskutecznienia takowych i w tém, ze strony zamawiającego z jego winy, lub przypadku jemu samemu wydarzonego, doznała przeszkody; albo jeżeli w ogólności przez stratę czasu na szkodę narażoną została.“ Pożądaną byłoby rzeczą, aby weszło w zwyczaj, poddawać spory z takich stosunków wyniknąć mogące, pod orzeczenie sądów polubownych. Na to jednak strony wyraźnie w umowie zgodzić się muszą. Tak przedstawia się nam stosunek do udzielania nauki prywatnéj za wynagrodzeniem pieniężném, ale nauczyciel domagać się może także wynagrodzenia idealnego w uczczeniu, w stanowisku domowém, w uszanowaniu ze strony rodziców i uczniów. Od téj strony więcéj nawet, niż od wynagrodzenia pieniężnego, zależy jego powodzenie nauczycielskie. Gdzie duma go odpycha i razi, gdzie traktowanym jest wyłącznie jako płatny sługa, tam nie może się zawiązać stosunek przyjacielski między uczniem i nauczycielem. Im więcéj tedy, w wyższych szczególnie warstwach społeczeństwa naszego, istnieje zwyczaj oddawania wychowania dorastającej młodzieży prywatnym nauczycielom lub nauczycielkom, im więcéj takie wychowanie prywatne jest surrogatem publicznéj szkolnéj nauki, tém staranniéj tego przestrzegać należy, aby nauczyciel prywatny w domu swego chlebodawcy zajął stanowisko, nie płatnego sługi, tylko przyjaciela, któremu najdroższy skarb, bo przyszłość dzieci, jest powierzonym. Oby z dawnego zapatrywania Rzymian przyjęło się u nas to przekonanie, że zawód nauczyciela jest zaszczytem, którego pieniędzmi opłacić niopodobna, tylko równie zaszczytném obchodzeniem wynagrodzić można!

Dr. Kasparek.

Czyn. Niepospolitéj doniosłości na polu wychowania jest słowo czyn. W istocie, trudy i usiłowania, w pośrednim lub bezpośrednim związku z wychowaniem młodych pokoleń będące, nie mają innego celu, jak uzdolnienie jednostki w skład narodu wchodzącéj, do umiejętnéj i pożytecznéj działalności, a inaczéj mówiąc, do czynów rozumnych, odpowiednich obowiązkom, wynikającym w ogóle z istoty i zadania człowieka, oraz po szczególe przywiązanym do zajmowanego w społeczeństwie stanowiska. Czynami ujawniają jednostki wartość swoją moralną i jakość i ilość uzdolnienia umysłowego i fizycznego Potęgą i rozmiarami dokonanych w życiu czynów, a raczéj otrzymywanych z nich owoców, każdy człowiek, zarówno mężczyzna czy kobieta, daje miarę zasobów, jakie z rozwoju przyniesionych z sobą na świat uzdolnień, nagromadził wychowaniem, zaznaczając, na szlakach krótszego lub dłuższego żywota, dokonanymi czynami istność swoją. Człowiek złożony jest z ciała i ducha. Czynnikami ducha ludzkiego są uczucia, władze myślenia i wolna wola, która wśród widzialnego stworzenia wyłącznym jest przywilejem człowieka. Czyn zaś jest niczém inném, jak wynikiem działalności wolnéj woli, która posługuje się zarówno ciałem człowieka, jego zmysłami i siłą fizyczną, jak i jego uczuciami i władzami myślenia, aby rozwinąć działalność tę w najrozmaitszych kierunkach i celach i zapanować nią, nietylko nad otaczającym nas światem materyjalnym, ale i stosunkami społecznymi, a nawet do pewnego stopnia i nad niewidzialnym światem duchowym. Czynnym zowiemy każdego, który w jakimbądźkolwiek kierunku objawia istniejącą w człowieku siłę, a raczéj popęd do pewnéj działalności. Czynność człowieka, mającą pewien cel ściśle określony, nazywamy pracą, a pilnym tego, który ją wytrwale wykonywać usiłuje. W ogólności niema czynów bez pracy, a niema pracy bez zbiorowego do pewnego stopnia wytężenia i współudziału zarówno ciała i zmysłów człowieka, jako i jego władz umysłowych i innych czynników ducha, mianowicie téż jego woli. Każda praca, która ma na celu przerobienie jakiego przedmiotu materyjalnego, jest czynnością mniej lub więcéj produkcyjną. Jest nią również każda praca umysłowa, czy bezpośrednio do rzeczy materyjalnych skierowana, czy téż w zakresie czysto-umysłowym, wytwarzająca pojęcia, teoryje, nauki i t. p. A jest jeszcze jeden rodzaj czynności w człowieku, który na jakość dokonanych czynów, czy to na polu materyjalném, czy umysłowém, najpotężniéj oddziaływa i o wartości saméjże działającéj jednostki najbardziéj stanowi, a tą jest praca duchowa, wewnętrzna, iście chrześcijańska, doskonalenie się własne na celu mająca. Ona jest matką cnót, które są najwyższym produktem działalności ludzkiéj, najznakomitszym i najpożądańszym czynem człowieka, stanowiącym o szczęściu rodzin, społeczeństw, narodów. Cnoty bowiem są owym zasadniczym momentem, który trwałości tamtych daje rękojmią. Suma tedy czynów, a więc pracy jednostek naród składających, suma czynów, powtarzamy, mających na celu produkcyją materyjalną, umysłową i duchową, czyli, jak się nazywać zwykło, moralną, stanowi o zbiorowéj sile bogactwa narodowego, o stopniu oświaty i ilości zdobyczy umysłowych, nakoniec o potędze ustroju obyczajowego i w ogóle duchowego danego społeczeństwa. Tak więc czynnym jest i orzący rolę ojczystą wieśniak i rzemieślnik, wytwarzający z surowego produktu obówie, ubranie, mebel i t. d., przemysłowiec, utrzymujący w ruchu zakład jaki fabryczny, kupiec, wysyłający

w dalekie kraje różne handlu przedmioty, uczony, odkrywający przyrody lub świata duchowego tajniki, nauczyciel, pracujący nad oświeceniem młodego pokolenia, artysta pędzla, dłuta, mąż stanu i urzędnik, dzierżący w mniejszym lub większym zakresie, w rękach swoich losy i interesa społeczeństwa. Czynnym też jest duchowny, pracujący nad udoskonaleniem dusz, pieczy jego powierzonych; czynnym również każdy człowiek, który wśród walk i przeciwności z życiem nierozłącznych nad własném wewnętrznem udoskonaleniem bezustannie pracować nie przestaje i w ten sposób właśnie spełnia jedno z najwyższych zadań człowieka na téj ziemi. Czynni wreszcie są matka i ojciec w rodzinie, skoro obowiązki z ich stanowiska płynące, gorliwie spełniają; czynna nakoniec każda społeczna jednostka, skoro w zakresie swojéj działalności wykonywa obowiązki chrześcijańskie i obywatelskie i zakres ich, ile możności rozszerzać, miłością bliźniego ogrzewać i czynami miłosierdzia namaszczać usiłuje. Negacyją czynu jest bezczynność, próżniactwo, apatyja, które są zakałą i ohydą społeczeństwa. Bezczynny próżniak krzywdzi siebie, rodzinę swoją i przynosi też krzywdę ogółowi, którego sumę produkcyi materyjalnéj, umysłowéj i moralnéj tém samém zniża. Wychowanie przeto winno mieć na celu, iżby czynność wszystkich jednostek, bezwzględnie do możliwego maximum, jakościowo i ilościowo, była doprowadzoną. Popęd do czynu objawia się przedewszystkiem w człowieku ruchem ciała, bo człowiek też przedewszystkiem przedstawia się oczom naszym, jako ciało, w którém zamieszkuje wprawdzie duch nieśmiertelny, ale którego czynność dopiero przez odpowiednie wychowanie i oświecenie rozkwita, nabiera siły i znaczenia i należyty otrzymuje kierunek, czyniąc nawet samo ciało podwładném duchowi. Dziecko już w żywocie matki porusza się i tém zaznacza, że osiągnęło pewien stopień niezależności. Dziecię w kolebce czynność swoją objawia daléj, zwracając oczęta na błyszczące lub kolorowe przedmioty; wyciąga rączki i cieszy się, gdy starsze osoby niém się zajmują; krzyczy wreszcie, dając tém samém dowód swojéj samodzielności. W ogóle dziecię objawia siłę swoją zazwyczaj w kierunku bawienia się w ten lub inny sposób, nieraz zaś spożytkowywa ją do niszczenia przedmiotów pod rękę mu podpadających, w czém chłopcy zwłaszcza, męzkość swoją stwierdzają. Już tedy w pierwszych miesiącach życia uwydatnia się w dziecku popęd do bezwiednéj działalności. Dziecię więcéj wrażliwe uderzone będzie każdą nowością, ale niezdolne jest zatrzymać dłużéj nad nią uwagi swojéj, tępsze dziecię martwo zazwyczaj wgląda się w przestrzeń, obojętne na zewnętrzne wrażenia. Normalnie rozwijające się dziecko, z radością i zajęciem patrzy na wszystko, co go otacza, przysłuchuje się ciekawie dźwiękom i widocznie coraz nowych pragnie wrażeń i ruchów. Wychowanie już w małém dziecięciu winno uwzględniać rozmaitość tę przyrodzonego uzdolnienia. Jeżeli u tępego należy rozbudzać czujność zmysłów: słuchu, wzroku i t. d., to u zbyt żywego potrzeba, ile możności, skłonność do ruchliwości i przebiegania z przedmiotu jednego do drugiego poskramiać, co osiągnąć się daje przez odpowiednie urządzanie zabaw i zajęć dziecinnych. Jeżeli dzieci ubogich jednostajnością wrażeń i zatrudnień, pomoc rodzicom przynoszących, niejednokrotnie tępieją, to przeciwnie, u rodziców zamożniejszych zbytek zabawek i rozmaitość zewnętrznych wrażeń sposobi dzieci do powierzchownego przeskakiwania z przedmiotu na przedmiot, bez głębszego wnikania w treść rzeczy, co niesłychanie następnie utrudnia

w dalszém wychowaniu skierowanie myśli i czynów na normalne i poważniejsze tory. Zasadą czynności winno być nietylko dla dorosłych, ale i dla dzieci, od samych zaczątków samodzielnéj ich działalności, że co się czyni, czynić należy, ile można, jak najlepiéj i najdokładniéj. Należy przeto w dzieciach pokonywać skłonność nietylko do lenistwa, do bezczynnéj bierności, ale i do lekkomyślnego przerzucania się od zabawki do zabawki i wogóle od jednego przedmiotu w drugi, co w następstwie wyradza skłonność do nudzenia się, do przesytu pewnego, z czego znowu wyrastają słabe, niedołężne charaktery do żadnego czynu pożytecznego niezdolne.—Na każdém stanowisku ma człowiek, mężczyzna czy kobieta, pewien zakres działalności, szerszy lub bardziéj ograniczony, który wypełnić czynami swoimi jest w obowiązku. Wychowanie winno przyrodzony popęd do czynności w każdym tak dalece rozwinąć, iżby następnie w życiu wszystkie szczegóły i najdalsze bodaj punkta zakresu swojéj działalności umiał, należycie a rozumnie, ogarnąć i ożywić. Z tego źródła wypływa owa twórcza radość i zadowolenie w dalszém życiu, jakich doznaje człowiek na widok dotykalnych wypadków swojéj działalności, dokonanych przez się czynów. Podniosłe to uczucie wywołuje pewne uznanie swojéj osobistéj godności, za czém idzie przywiązanie do życia i do otrzymanych z niego wypadków. Przeciwnie, bezczynny i leniwy przy największych dostatkach i pomyślności warunkach, doznaje przesytu życia i sam dla siebie staje się ciężarem, bo życie bez czynów chybia głównego zadania człowieka na téj ziemi, którém jest praca. Działalność życiowa niejednokrotnie doznanemi przeciwnościami albo się potęguje, albo słabnie, w miarę zasobu sił duchowych i stopnia dzielności charakteru. Wychowanie ma o tyle wartości i zasługi, o ile potrafi działalność w wychowańcach rozbudzić, nieprzerwanie podtrzymać, a oddawszy ją na usługi prawdy, dobra i piękna, dozwoli im całą istotę człowieka przeniknąć i w duszy jego głębokie zapuścić korzenie. Wszelkie wychowanie teoretyczne, które nie obudzi w uczniu zamiłowania do nauki, do samodzielnéj nad sobą pracy i do wydatnych czynów, uważać należy za chybione. W grach i zabawach wychowańców swoich starsi i nauczyciele mają sposobność badania przyrodzonego kierunku działalności każdego z nich osobno. Tam objawia się siła woli, uczucia i t. d., a nawet pewne zamiłowanie do tego lub owego zajęcia, co wszystko nieocenioną jest dla bacznego pedagoga wskazówką, w jakim kierunku ucznia daléj prowadzić należy. Niejednokrotnie zdarza się np., że uczeń tępy i leniwy do nauki szkolnéj, zwrócony do zajęć mechanicznych, to jest do hebla, młota i t. d., do których okazywał zamiłowanie, wnet nabrał ochoty do tego rodzaju zatrudnienia i co więcéj, nietylko na tém polu odznaczać się począł, ale po niejakim czasie sam spostrzegł, że obok pracy rąk, wykształcenie umysłowe jest dla niego nieodzowne i w skutek tego gorliwie zabrał się równocześnie do nauki i wyszedł na odznaczającego się pod każdym względem człowieka. Dlatego przewodnicy młodzieży nie powinni się odrazu zniechęcać do uczniów pozornie tępych i leniwych, ale badać winni ich upodobania i przyrodzone uzdolnienia i po odkrytym śladzie torować wychowankowi drogi do właściwéj dla niego działalności. W ten sposób, można nieraz z bardzo niedołężnego ucznia wyrobić wielce użytecznego członka społeczeństwa. W tym względzie przesądy rodzinne i różne zapatrywania się, z duchem czasu nie licujące, powinny być na bok usu-

nięte. Praca fizyczna, nie dawno jeszcze poniżana, dziś w pełném, zarówno z innemi, jest uznaniu i rozwija ona nietylko siły ciała, ale wpływa na rozwój samodzielności charakteru, który w opanowaniu materyjalnego przedmiotu i nadawaniu mu kształtu, podług swéj woli, podnosi młodzieńca w jego własném przekonaniu, co oddziaływa nieraz zadziwiająco na najtępsze i najbardziéj uspione umysły. Rozbudzenie tedy w młodzieży działalności do czynów, uzdolnieniu odpowiednich, jest, powtarzamy, najważniejszém zadaniem wychowania, w czém drogi są różne. Dotychczasowe tory, przedewszystkiem i jedynie drogą ławki szkolnéj, nie zawsze do celu prowadzą. W wychowaniu, jak to już ma miejsce w pojęciach i w życiu społeczném, potrzeba dopuścić w niejednym wypadku pracę ręczną obok pracy umysłowéj, do zupełnego równouprawnienia w szeregu środków pedagogicznych, do rozbudzenia działalności indywidualnych wiodących. W ogólności zaś w wychowaniu młodych pokoleń z oka spuszczać nie można téj okoliczności. że, aby czyny życia były liczne i dzielne, nieodzownem jest, aby ciało było silnie rozwinięte, należycie odżywione i nie stawało chorobliwością swoją i niedołęstwem na zawadzie przyszłéj działalności człowieka, w jakimbądźkolwiek kierunku podjętéj. Dzisiaj, niestety, ma to miejsce bardzo często, zwłaszcza téż u kobiet, których wątłe i nierozwinięte należycie organizmy wielokrotnie uniemożliwiają im należyte pełnienie obowiązków żony, matki, albo niepodobném czynią wykonywanie innych chlebodajnych zajęć, przedewszystkiém sił i zdrowia wymagających. Jednym z warunków podtrzymywania samodzielnéj czynności, jest w ogóle umiarkowanie w jedzeniu i piciu oraz w używaniu spoczynku, słowem, życie według zasad hygieny. Utrzymuje to organizm w należytéj czynności, daje ciału lekkość i dzielność do czynu, umysłowi swobodę myśli, a duchowi zapewnia panowanie nad ciałem i zmysłowością. Wogóle wszelako, tak w tym względzie, jak i pod każdym innym, wychowujący ojciec, matka, nauczyciel, powinni służyć młodzieży sobie poddanéj za godny naśladowania przykład. Ten ostatni działa więcéj, niż słowo i najgorętsza przestroga lub napomnienie, z których treścią życie przewodnika w zupełnéj powinno być harmonii. Dzieci mają szczególną skłonność do naśladowania starszych. Przejmują mimowolnie nieraz ich ruchy, miny, wyrażenia, témbardziéj téż łacno budują się na widok dobrych czynów, spełnionych przez starszych, albo gorszą się, idąc w ślad ich czynów nagannych. W tym względzie, baczność wychowujących winna być do najwyższego stopnia natężona. Ważnym bardzo bodźcem dla młodzieży jest współzawodnictwo. Dlatego niezaprzeczoną wyższość ma wychowanie publiczne nad prywatném, domowém. Wytwarza się bowiem między młodzieżą, zbiorowo pracującą, pewien rodzaj szlachetnych wyścigów, co niesłychany wpływ wywiera na postęp uczniów w nauce, w obyczajach i t. d. Dlatego przybieranie obcych dzieci w wychowaniu domowém, o ile dzieci te dają rękojmią dobrego przykładu, jest rzeczą wielce pożądaną Jak się już wyżéj wspomniało, wszelkie ćwiczenia ciała, jako to: taniec, gimnastyka i t. p. wywierają wpływ nadzwyczaj zbawienny na przyszłą działalność człowieka, który im bardziéj panować umie siłą i zręcznością ciała nad wszystkiém, co go otacza, tém więcéj może równocześnie duchowo zawładnąć sferą swojéj działalności i tém potężniéj ją rozwinąć. Ciało nadto powinno wychowaniem być uzdolnione do spełniania robót w związku będących z powoła-

niem przez wychowańca obraném. I tak, rolnik mający z położenia swojego kierować rozległém nawet gospodarstwem, winien nauczyć się za młodu wykonywać wszystkie roboty, któremi w przyszłości ma kierować. Podobnież lichym będzie dyrektorem zakładu inżynier, który nie zaznał dłuta, hebla i t. d., pomimo że teoryje naukowe należycie zgłębił. Jak człowiek jest ciałem i duchem, tak i w sposobieniu się przez odpowiednie wychowanie do działalności, do czynów, młodzieniec powinien równomiernie rozwijać i uzdolniać ciało i ducha, aby te oba nierozdzielne czynniki ludzkiéj istoty, wspierały się harmonijnie w potęgowaniu owéj działalności, mającéj na celu w ogóle zapanować nad materyją, duchem prawdy i miłości zawładnąć nad owym ziemskim światem i niejako wydać z siebie cały poczet pożytecznych i szlachetnych czynów. Przezorna i rozumna matka winna córki swoje, obok pobieranych lekcyj, wcześnie zaprawiać do obowiązków i robót z powołaniem kobiety nierozłącznych i obudzać w nich do tych rzeczy zamiłowanie. Wychowanie kobiety, zamknięte wyłącznie w granicach lekcyj, książki, fortepijanu, chybia celu i wydaje istoty słabowite, niepraktyczne, które w życiu obowiązkom podjętym sprostać nie umieją. Dlatego też najczęściéj spotyka się u kobiet pewna bierność bezczynna, zamiłowanie do zabaw i strojów, na czém społeczeństwo materyjalnie i duchowo ponosi straty, byt i pomyślność rodzin nie rzadko ulega zachwianiu. Niepodobna tutaj przesądzać, jak dalece kobieta może i powinna poza zakresem życia rodzinnego szukać środków zarobkowania uczciwą pracą i szerszego zakresu dla swojéj działalności, dla swoich czynów; wszelako nie ulega wątpliwości, że przedewszystkiém od dzieciństwa należy w dziewczętach rozbudzać zamiłowanie do pracy, a tępić skłonność do stroju i zabaw, w czém niejedna dziewica widzi niejako wyłączne zadanie swego życia. Wielkim bodźcem do pracy jest konieczność zarobkowania. Dzieci uboższe zmuszone są dla chleba najmować się w gospodarstwach rolnych, fabrykach i t. p. W tych wypadkach niemożność zaspokojenia najpierwszych potrzeb życia bywa zbawienną do działalności ostrogą. Sami ubożsi rodzice zmuszeni są w pracy dzieci szukać pomocy do utrzymania się z rodziną. W klasach zamożniejszych, pomimo domowego dostatku, należy podrastające pokolenie, męskie zwłaszcza, zwracać również do prac byt niezależny własną usilnością zdobywających. Pilnie jednak baczyć trzeba iżby chciwość nie opanowywała duszy młodocianéj i nie skrzywiła w przyszłośc jéj charakteru. W klasach właśnie zamożniejszych dzieci i podrastające pokolenie, powinny być zwracane przez starszych do czynności, mających dobro bliźnich na celu. W tym względzie warstwom zamożniejszym mamy wiele do zarzucenia. Dziecko wśród nich wzrasta nieraz w przekonaniu, że wszystkim na świecie, podobnie jak jemu, jest dobrze, ciepło, syto i wygodnie. W ten sposób budzi się w niém samolubstwo i brak współczucia dla niedostatku, w jakim inni żyć zmuszeni. W tym kierunku rozbudzenie ofiarnéj działalności jest rzeczą konieczną: niech dzieci i podrostki warstw możniejszych wpatrują się w nędzę i niedostatek, cisnący ich bliźnich, niech zwiedzają ubogie chaty i podstrzesza, niech się uczą nieść tam słowa pociechy i pomoc materyjalną z uszczupleniem sobie własnych przyjemności i zbytk w, słowem, niech się sposobią do czynów ofiarnych, nosić na sobie, wiernych, cechę działalności chrześcijańskiéj i obywatelskiej. Potężnym bodźcem do pracy umysłowéj w młodém pokoleniu jest popęd do zdobycia wiedzy. Jestto niemałą rozkoszą dla dziecka, a dopieroż dla podrostka, nauczyć się czegoś

nowego. Im więcéj zaś wysilenia kosztował ten nabytek, tém radość zwykle jest większą, tém usilniejszy budzi się wtedy zapał do dalszéj nauki i badania. Wyraźnie radość ta jest dwojaka i niewiadomo, czy większa z powodu samodzielnego wysiłku i przekonania się niejako o jego potędze i doniosłości, czy téż z powodu osiągnionego szerszego zakresu wiedzy. Rzeczą jest wszakże kierowników młodego pokolenia, iżby usiłowali gruntownem nauczaniem do gruntownego zgłębiania podjętych przedmiotów pobudzać i niejako znaglać uczącego się. Nic zgubniejszego, nad powierzchowne nauczanie, które wstrzymuje właśnie od nawyknienia do gruntownego badania przedmiotu i przyucza młodzież do owego motylowego przebiegania z przedmiotu na przedmiot. Tak nauczana i prowadzona młodzież nie da krajowi głębokich badaczy nauki, ścisłych i sumiennych na każdém polu działalności pracowników. Wprawdzie i tutaj wiele zależy od osobistego z natury usposobienia. Dzielne, energiczne istoty, pomimo niewłaściwego nieraz kierunku i zahartowania lub skrzywienia niewłaściwém za młodu wychowaniem, umieją samodzielnie przebić się przez największe trudności i wyjść z nich zwycięsko na szeroki obszar czynów użytecznych, niekiedy niezwykle doniosłych, świetne stanowisko alboli téż i wieniec zasługi przynoszących. Takich wszelako niewielu naliczyć można. Przeciwnie, słabe charaktery, przy nieodpowiedniém pokierowaniu, łatwo zmarnieć mogą, albo zboczyć na bezdroża. Wogóle tedy wpływ wychowania jest potężny: on dary przyrodzone w dziecięciu prowadzi do pożądanego rozkwitu, albo im zmarnieć lub zwichrzyć się dozwala. Wpływ ten sprawia, że przyrodzona w niemowlęciu siła działalności, wielka czy mała, rozwija się i potęguje na czynnik dla społeczeństwa dodatni lub ujemny, budujący lub rozstrajający. Na rozrost lub wstrzymanie popędu do działalności, do czynu, wpływać może czasowo chwila stanowczego rozwoju cielesnego tak u chłopców, a szczególniéj téż u dziewcząt. W tych chwilach ostatecznego kształtowania się ciała, szczególna opieka indywidualna, z miłością wykonywana, jest pożądaną i niezbędną. Błędem jest nie do naprawienia w tém przejściu dozwalać rozbudzać się zbytecznie wyobraźni przez czytanie nieodpowiednich książek, uczęszczanie na sztuki teatralne, treści niejednokrotnie dla młodych istot gorszącéj. I owszem, w chwilach tych przejściowych poważna i ściśle wykonywana praca powinna skierowywać młode umysły do ścisłego téż myślenia, do gruntownego zajmowania się nakazaną sobie pracą i do sumiennego wykonywania obowiązków, z położenia osobistego wypływających. Odpowiedni wybór powołania, w którém przyszła działalność, a więc czyny młodéj istoty mają się rozwinąć, jest rzeczą niesłychanéj wagi. Ileż to jednak okoliczności na wybór ten wpływa? Niejednokrotnie duma rodowa, zła rada, brak środków, odwodzą z drogi, na któréj niejeden świetną prawdopodobnie mógłby zapewnić sobie przyszłość, i skrzywią, sparaliżują najżywszy bodaj do działalności popęd. Iluż to jest młodych ludzi, którzy na wpół drogi, jako niedoszli inżynierowie, lekarze, technicy, złamali się w obranym pierwotnie kierunku i zeszli na inne działalności drogi, do których poprzednio bynajmniéj się nie sposobili. Kierownicy młodzieży nie powinni jéj narzucać powołania, ale owszem, śledzić przyrodzone uzdolnienia i popędy, rozświecać w rozmowach różne możliwe działalności kierunki i wskazywać do wyboru najbardziéj w danéj chwili opróżnione i odpowiedniego zajęcia wymagające stanowiska społeczne. W ten sposób, przy pomocy starszych, młodzież ze świadomo-

ścią otaczających ją okoliczności, stosownie do przyrodzonego uzdolnienia, przystąpi do wyboru powołania, w którém najsilniéj działalność niejako będącą w narodzie, rozwinie w czynność ściśle sformułowaną i w odpowiednie ujętą koryto. Zbyt wczesne wszelako skierowywanie do specyjalnych kierunków przynosi za sobą ten znowu zły skutek, że młodzież staje się jednostronną, co znowu w wielu razach bardzo niekorzystnie oddziaływa na uzdolnienie przyszłego człowieka, obywatela kraju. Odznaczającą się dążnością obecnego wieku, jest usilne staranie o oświecenie warstw fizycznie pracujących. Przy rozpowszechniającym się z konieczności podziale pracy, należy drogą oświaty pokonać jednostronność zajęcia, która, przy mechanicznéj zwłaszcza pracy, przygnębiająco oddziaływa na stronę duchową istoty człowieka. Robota wreszcie rozwiniętego umysłowo i podniesionego moralnie pracownika inne daje ilościowo i jakościowo wypadki. Tak więc ze wszech względów ogólno-ludzkich i ekonomicznych jest konieczném, iżby działalności, a więc czynom, klas fizycznie pracujących przyświecała należycie pokierowana oświata, któréj brak właśnie działalność tę zniża i upośledza. W ostatnich czasach również obudził się w społeczeństwach cywilizowanych popęd do rozszerzenia sfery działalności kobiet. Dążność ta jest do pewnego stopnia słuszna i usprawiedliwiona. Nie ubliża to jednakże téj prawdzie zasadniczéj, że rodzina jest głównym zakresem działalności kobiety: te zaś z nich, które własnéj nie mają, znaleść mogą najwdzięczniejsze i najbardziéj odpowiednie dla siebie działalności pole w obowiązkach, nacechowanych piętném poświęcenia i miłosierdzia. W zakresie przeto wychowania i oświaty, zwłaszcza maluczkich na ciele i duchu, w zakresie daléj opieki nad cierpieniem i boleścią dotkniętych, zaiste całe obszary działalności stoją dla niezamężnéj kobiety otworem. Do spełnienia tych zadań trzeba jednakże sumiennego i gruntownego przygotowania, ścisłego téż w niejednym razie naukowego wykształcenia a wielokrotnie podniosłego duchowego namaszczenia. W ogólności, rzucając okiem na tak rozległe i rozmaite kierunki działalności i czynów człowieka i na osiągane z nich potężne wyniki, dostrzegamy w nich wszelako uderzającą jednostronność. W olbrzymich tych wytężeniach działalności ludzkiéj stracono niejednokrotnie z oka stronę duchową celów życia, a działalność tę właśnie skierowano przeważnie do zdobycia dostatków, do udogodnienia i uprzyjemnienia życia, słowem do używania. Każdy pracownik nadto daje się nieledwie wyłącznie opanowywać kierunkowi, któremu się oddał i traci ową wewnętrzną nieodzowną swobodę ducha, wygasza w swéj duszy święty ogień miłości Boga i bliźniego i ten uroczysty popęd do czynów i działalności miłością dobra ogólnego nacechowanych. A przecież zarówno rolnik, przemysłowiec, kupiec, urzędnik, uczony, nie powinni na chwilę zapominać o tém, że poza sferą zajęć i obowiązków ziemskich, codziennych, do jakich działalność ludzka skierowaną być powinna, jest pozaświat tajemniczy, u którego progów znaleść się musimy z chwilą śmierci; że czyny i owoce działalności ziemskiéj, staną przed sądem Najwyższego, że przyświecać i ogrzewać tedy czyny nasze winno nieodstępnie światło i ciepło religii. Niejeden zadaje sobie pytanie: jak można równocześnie a skutecznie myśléć o najwyższych i najniższych życia zadaniach. Odpowiemy z jednym ze światłych pedagogów sąsiedniego kraju: „można o tyle tylko, o ile się zawsze najprzód myśli o Najwyższym i nieodstępnym działalności i czynów naszych ziemskich świadku.“ Popęd do działalności, do czynów, po-

zbawiony religijnego tchnienia, prowadzi do materyjalizmu: etyka zaś materyjalistyczna, pozytywna, bez czynnego namaszczenia wiarą i miłością, zaszczytnemi żądzami czynów człowieka, celom jego życia nietylko nie czyni zadosyć, ale istotę jego poniża i na błędne wprowadza drogi, co świat cały dzisiaj odczuwa w owym groźnym roztroju społecznym, jaki na każdym spotykamy kroku.

A. G.

Czystość. W zwykłém znaczeniu wyrazu czystością nazywamy przymiot bądź to człowiekowi wrodzony bądź téż przez wychowanie nabyty, którego cechą jest dążenie do utrzymania rzeczy nas otaczających lub do nas należących, w stanie wolnym od zanieczyszczenia i wszelkich takich w danym przedmiocie zmian, szczególniéj zewnętrznéj natury, które na nas wstrętne lub niemiłe czynią wrażenie. Przeciwstawieniem czystości jest nieczystość. Czystość jest przymiotem, który zarówno do świata fizycznego, jako i do świata moralnego się odnosi, zarówno bowiem mówimy o czystości bielizny jak i o czystości obyczajów, o czystéj wodzie jak i o czystém sumieniu. Jako przymiot sam przez się, to jest przymiot pojedyńczy, odosobniony, czystość prawie że nie istnieje, lecz zawsze w połączeniu z innymi dodatnimi przymiotami się objawia. Z porządkiem jest ona w ścisłém pokrewieństwie, a z poczuciem estetyczném oraz poczuciem symetryi i harmonii nieraz idzie w parze. Trudno pojąć człowieka, któryby miał zamiłowanie czystości, a współcześnie nie miał poczucia porządku czyli ładu tak w zakresie przedmiotowym jako i spełnianiu wszelkich czynności. U Rzymian, których państwo spoczywało na mechanizmie prawno-społecznym, pojęcia czystości i porządku tak były ze sobą ściśle złączone, że mundus (a, um), oraz munditia, mundities zarówno czystość jako i porządek oznaczały. Nadto czystość pod względem ilościowym miała tak obszerne u nich znaczenie, że dla Rzymian była ona podstawą porządku światowego, a nawet samym światem, bo mundus (rzeczownik) świat oznacza, co nietylko pod względem fizycznym na oznaczenie świata widomego (niebo, słońce, gwiazdy i ziemia razem uważane) służyło, lecz ściągało się i do warunków życiowych moralnéj natury. Mówiono bowiem: mundus vult decipi, świat chce być oszukiwanym, zatém mundus: w znaczeniu ludzie. Dla Rzymu zatém świat był czystością, porządkiem, (co się téż w ich monumentalnych prawach odbiło), tak jak dla Grecyi, którą za kolebkę sztuk uważamy, świat był pięknością: κόσμος, lub dla Słowian światłem, ponieważ świat, świt, świecznik i wszelkie inne rzeczowniki pochodne z jednego źródłosłowu: światło, wzięły początek. Miłe wrażenie jakie sprawia na nas czysta robota, czysty koloryt, czysty ton, czysty głos i t. d. i t. d., daje się wytłómaczyć sposobem naukowym na podstawie fizyjologicznéj. W wyjaśnieniu tego zjawiska, które jest dość złożoném i w specyjalnych działach wiedzy może być uwzględnione, własności barw, zdolności odczuwania wrażeń barwnych, prawa symetryi, oraz tak zwana nawykłość i przyzwyczajenie w znaczeniu fizyjologiczném pojęte, wchodzą w rachunek. Dwa te ostatnie czynniki w sprawie wyrobienia zamiłowania do czystości wielką grają rolę. Znaczenie koloru czyli barwy białéj jako symbolu czystości pojmowanéj w najobszerniejszém tego słowa znaczeniu, opiera się na czysto fizyczném prawie przeciwieństwa zachodzącego pomiędzy barwą białą a wszelkiemi innemi mniéj promienie świetlne

odbijającemi. Z mocy tego prawa utrzymanie barwy białéj w jéj świeżości i czystości z pośród innych barw jest najtrudniejszém, gdyż wszelkie obce domieszki lub zetknięcie się z ciałami barwiącemi, natychmiast pozostawia ślady i utratę pierwotnéj czystości powoduje. Ponieważ zatém na kolorze białym wszelkie ślady zanieczyszczeń i plamy najwybitniéj występują, przeto zachowanie jego pierwotnéj, jednostajnéj bez odmiany białości, jako dowód niepokalania czyli czystości w znaczeniu moralném uważamy. Dla tych to powodów katechumeni pierwotnego chrześcijaństwa oraz i dzisiejsze czasy używają barwy białéj, jako symbolu czystości. Ze względu na zachowanie zdrowia, czystość ma pierwszorzędne znaczenie i jest środkiem, za pomocą którego hygijena może jedynie osiągnąć zamierzone rezultaty. Ponieważ czystość stanowi istotę hygijeny, można ją przeto uważać za jednoznaczną z hygijeną. Na zdrowotne znaczenie czystości już zwrócił baczną uwagę Mojżesz, którego za najznakomitszego hygijenistę swojego czasu uważać należy, ustanowiwszy szereg przepisów, z których wiele nawet dziś z wielką korzyścią mogłoby obowiązywać. I rzeczywiście, czy to w zakresie hygijeny społecznéj, czy téż hygijeny jednostki, czystość jest warunkiem zasadniczym. Kanalizujemy miasta w tym celu, aby grunt na którym mieszkamy oczyścić lub w czystości zachować, gdyż inaczéj rozkładowi ciał organicznych, któremi grunt w miastach nie mających kanalizacyi stale się zanieczyszcza (a co jest powodem licznych chorób), zapobiedz nie można. Filtrujemy wodę, aby ją uwolnić od części obcych zdrowiu szkodliwych, czyli oczyścić. Przewietrzamy nasze mieszkania, aby na miejsce zużytego, wprowadzić powietrze czyste. Używamy kąpieli oraz zmieniamy bieliznę dla czystości, aby zapobiedz przylgnieniu do ciała różnych zarazków i wszelkich zdrowiu szkodliwych substancyj; staramy się, aby piwo lub wino było czyste i t. d., słowem, że jakikolwiek przepis hygijeniczny pod uwagę weźmiemy, zawsze on się sprowadza do tego, że ostatecznym jego celem jest czystość. Mówić zatém o hygijenie miast lub hygijenie rzek, albo téż hygijenie fabryk, rzeźni i t. d., jestto to samo, co mówić o utrzymaniu miast, rzek, fabryk, rzeźni i t. d. w czystości. Ponieważ ścisłe przestrzeganie i wykonywanie przepisów hygijenicznych zależy na poczuciu czystości i ponieważ stopień poczucia tejże czystości jest wyrazem stopnia cywilizacyi danego społeczeństwa przeto Liebig ma słuszność twierdząc, iż ilość spotrzebowanego mydła jest miarą stopnia cywilizacyi, gdyż mydło jest jednym z niezbędnych czynników, ze względu na swoje chemiczne działanie, w sprawie zachonia czystości.

Ponieważ czystość, jak się z powyższego okazuje, tak w świecie materyjalnym jako i moralnym jest jednym z najważniejszych warunków szczęścia ludzkiego, przeto jasną jest rzeczą, iż jéj wychowawcze znaczenie niesłychanie jest ważném, zwłaszcza, że pojęcia czystości nie można oddzielić od pojęcia porządku. Wychowawcze znaczenie dwu tych nierozłącznych czynników jeszcze dokładniéj ocenioném zostało od czasu, gdy pogląd na szkołę rdzennéj uległ zmianie, mianowicie, gdy szkołę zaczęto uważać nietylko za instytucyją do kształcenia umysłu, lecz zarazem i do urabiania charakteru. Wpajanie czystości i porządku w rozwijające się pokolenie, stanowczy wywiera wpływ na charakter młodzieży. Szkoła powinna tak wychowywać, aby wychowańcy na podstawie nawyknienia i przyzwyczajenia się do czystości, nie mogli w przyszłości bez niéj się obejść, i aby nie potrafili znosić

nieczystości. Na prawach nawyknienia i przyzwyczajenia się, które fizyjologija naukowo objaśnia, jednostka przyswaja sobie w mniejszym lub większym stopniu poczucie potrzeby czystości, które w młodym wieku utrwalone, staje się już raz na zawsze jéj własnością. W myśl téj zasady szkoła i nauczyciel powinien być wzorem czystości i nierozłącznego z nią porządku. Ponieważ czystość z porządkiem konsekwentnie wyrabiają pewien smak estetyczny, szkoła przeto i względom estetycznym, przynajmniéj w miarę miejscowych warunków, powinna czynić zadość; powinna do siebie przyciągać czynić pobyt w swém terytoryjum przyjejemnym, oraz na każdym kroku powinna korzystać z możności rozbudzenia zamiłowania do czystości i powabów, jakie zapewniają: symetryczny układ budynku, zaprowadzenie roślinności na miejsce pustych przestrzeni, piękne do szkoły wejście, dostatek światła i t. d. Na szczególniejszą uwagę w budynku szkolnym zasługuje urządzenie miejsc ustępowych, które, ize względów hygijenicznych i pedagogicznych, powinno być wzorowe. W Anglii i Niemczech, pod budowę szkoły obierają miejsca najweselsze i największą ilość światła zapewnić mogące, aby tym sposobem czystość w całym blasku i w swych najdrobniejszych szczegółach uwydatnić się mogła. Jeżeli dana szkoła istnieje w państwie pojmującém ważność hygijeny, i w którém wprowadzenie hygijenicznych urządzeń do szkoły jest obowiązującém, wtedy o utrzymanie czystości jest nietrudno, gdyż sama hygijena, będąca, jak to okazaliśmy wyżéj, synonimem czystości i odwrotnie, zadanie to ułatwia. W szkołach przeznaczonych dla dzieci niezamożnych rodziców, lub takich dzieci, które ze względu na warunki domowe, niemają dostatecznéj ze względu na czyste ich utrzymanie opieki, winny się bezwarunkowo znajdować odpowiednio urządzone lavatoria, aby każde dziecko, które z jakichbądź powodów warunkom czystości nie może uczynić zadość, miało możność umycia się oraz zrobienia około siebie porządku, który z pedantyczną ścisłością winien być przez nauczyciela przestrzegany. Sposób zachowania czystości najodpowiedniéj jest ująć w pewne przepisy, ze szczegółowém wyjaśnieniem ich celowości oraz pożytku, jaki się osiąga z systematycznego zawsze i wszędzie ich wypełniania. Żywy przykład czystości i porządku, jaki dzieci w osobie swego nauczyciela mieć zawsze powinny; przegląd czyli rewizyja osoby, odzieży oraz wszelkich przedmiotów i pomocy naukowych do ucznia należących, takich jak książki, mapy, papier, zeszyty do pisania, tabliczki i t. d. i t. d.; zachęta do porządku i czystości w postaci nagród udzielana; skłanianie uczniów do porządku i czystości za pomocą środków, jakimi rozporządza racyjonalna pedagogika, słowem: niezaniedbanie tego wszystkiego co w uczniu zamiłowanie, nawyknienienie i przyzwyczajenie się do czystości utrwalić może, należy do obowiązków, od których się żadna instytucyja wychowawcza wyłamać nie może.

H. D.

Czystość ciała. Najważniejsze miejsce ze stanowiska zdrowotno-wychowawczego zajmuje czystość ciała. Przedmiotem jéj jest powierzchnia ciała czyli skóra, do czego i włosy, głowę pokrywające zaliczyć należy; oraz jama ustna, a w szczególności: dziąsła i zęby. Ponieważ w każdém powietrzu, a zwłaszcza w powietrzu miast większych, fabrycznych, zawsze unoszą się pewne cząsteczki z najró-

żnorodniejszych organicznych i nieorganicznych części złożone, które pospolicie kurzem, pyłem, sadzami i t. d. nazywamy; i ponieważ cząsteczki te na powierzchni różnych przedmiotów osiadają, przeto jasną jest rzeczą, że i części ciała naszego odzieżą nie pokryte, do jakich należy twarz, szyja i ręce, na ich działanie są wystawione. Z tego to powodu czysta woda użyta do obmycia rąk lub twarzy, nawet u osób, które się niedawno myły i na powietrze nie wychodziły, zawsze jest brudną, co dowodzi, że i powietrze w mieszkaniach naszych (chociażby jaknajczyściéj utrzymywanych) nie jest od pyłu wolne. Pył więc na powierzchni ciała osiadający, stanowi warunek zanieczyszczający je od zewnątrz. Oprócz tego skóra sama przez się przedstawia warunki zanieczyszczenia; na powierzchni jéj bowiem gromadzi się złuszczający się ciągle naskórek (epidermis), nadto pewna ilość tłuszczu (szczególniej na głowie) z t. z. gruczołów tłuszczowych wydzielającego się i wreszcie pot, szczególniej podczas gorąca i ciężkiej pracy mechanicznéj, na powierzchni skóry występujący. Te to trzy wydzieliny, wraz z pyłem od zewnątrz osiadłym razem zmięszane, stanowią to, co nazywamy brudem, który nieusuwany z powierzchni skóry u ciemnego ludu nie mającego poczucia czystości, a także u ludzi obłąkanie cierpiących, myć się niedających, oraz u ludów dzikich, wytwarza taką grubą powłokę, iż koloru skóry dopatrzéć się u nich niepodobna. Ponieważ powłoka ta jest mniej lub więcej lepką, nic dziwnego, że do niéj różne lżejsze twory przylgnąć mogą. Stąd łatwo pojąć, dlaczego u ludzi nieschludnych częściéj się z chorobami skóry spotykamy, aniżeli u ludzi do czystości przyzwyczajonych; wielka bowiem ilość chorób skórnych polega na rozwijaniu się na naskórku lub pod naskórkiem, a nawet i głębiéj, pewnych drobnowidzowych istot roślinnego lub zwierzęcego pochodzenia, że tylko tu sposobem przykładu o świerzbie (scabies) wspomnimy. Choroba ta polega na rozradzaniu się pod naskórkiem mikroskopowej wielkości pasożyta, pochodzenia zwierzęcego, świerzbowcem zwanego. Znaną jest również wstrętna choroba, zwana parchem (farus), polegająca na obecności pasożyta pochodzenia roślinnego, rozwijającego się na skórze głowy. Od obydwu tych chorób każdy, kto głowę i ręce starannie myje, jest wolnym; przeciwnie zaś, niechlujstwo ułatwia przylgnięcie tych pasożytów do skóry. Zaniedbanie więc czystości stanowi usposabiający warunek, aby choroba mogła przyjść do skutku, to jest mogła się zaszczepić. Atoli nie dla samego tylko uchronienia się od chorób pasożytnego pochodzenia, skóra ciało pokrywająca winna być w stanie czystości utrzymywaną. Czystość jest zarówno do tego konieczną, aby jéj czynność utrzymać w stanie prawidłowym. Czynność ta polega na wydzielaniu przez powierzchnię skóry pewnych wytworów ciała, już dla organizmu nieprzydatnych, i jest do tego stopnia ważną, że zwierzęta, których skóra warstwą nieprzepuszczalnego werniksu pokrytą została, w krótkim czasie żyć przestają. Otóż skóra, która przez dłuższy czas nie jest umytą, spełnia swoją czynność wydzielniczą bardzo niedostatecznie. Pory jéj, czyli wyloty przewodów potowych, ulegają zasklepieniu, złuszczony naskórek wraz z tłuszczem skórnym, rozkładającym się na kwasy tłuszczowe drażni skórę, a tym sposobem staje się powodem licznych wysypek, jakie również u ludzi niechlujnych, częściéj jak u innych spotykamy. Wreszcie przez zaniedbanie czystości, samo odżywianie skóry mocno bywa upośledzoném, z uwagi na niedokładne krążenie krwi w jéj naczy-

niach włosowatych. Im bowiem częściéj powierzchnię skóry oczyszczamy, tém więcéj wpływamy na udokładnienie krążenia krwi w saméj skórze, czyli na jéj odżywianie. Środkiem zapewniającym czyste utrzymanie skóry są kąpiele, które z całą systematycznością, co pewien przeciąg czasu, np. co tydzień, powinny być stosowane. Z tego, cośmy w ogólnych zarysach o czystości skóry powiedzieli, wypada, iż kąpiel należy do najniezbędniejszych warunków zdrowia, a jéj znaczenie od najdawniejszych czasów uznaném już zostało. Ponieważ ludzie mniéj zamożni, lub biedni, wykonywają takie czynności i żyją w ogóle w takich warunkach, które do zanieczyszczenia skóry usposabiają, przeto obowiązkiem powinno być państwa, zapewnić ludziom biednym możność korzystania z odpowiednich zakładów kąpielowych, w którychby ludzie ci, za możebnie nizką opłatę, z tego najważniejszego środka hygijenicznego korzystać mogli. Niektóre rzemiosła w sposób tak znaczny i zdrowiu szkodliwy zanieczyszczają ciało, iż niezbędném jest, aby robotnicy po wyjściu z fabryki codziennie kąpieli używali. Każde przeto, nietylko większe lecz i mniejsze miasto, a nawet każda wieś bez wyjątku, powinna mieć bądź-to kosztem gminy, bądź-też przez przedsiębierców prywatnych utrzymywany zakład łaziebny, gdyż w przeciwnym razie o zachowaniu czystości w pośród biedniejszéj klasy ludzi nie może być mowy. Szczególniejsze warunki zanieczyszczenia przedstawia skóra na głowie; włosy bowiem ją pokrywające złożone z pewnego układu w różnych kierunkach przebiegających nitkowatych utworów, stanowią jakby rodzaj sita, na którém cząstki lżejsze w powietrzu zawieszone osiadać mogą. Dlatego-to włosy i skóra na głowie daleko szybszemu aniżeli inne części ciała ulegają zanieczyszczeniu; skutkiem tego włosy od dni kilku nieczesane, przedstawiają tak silny opór właśnie z powodu nagromadzenia się w nich cząstek z powietrza osiadłych, iż ich rozczesanie pewnéj siły wymaga. Cząstki te, czyli kurz i pył na nich osiadły, usuwają się za pomocą czesania, które jest czynnością daleko większege znaczenia zdrowotnego, aniżeli się pospolicie przypuszcza. Czesanie bowiem nietylko ma na celu usunięcie cząstek obcych, do powierzchni włosów przystających, lecz nadto, rozprowadza po powierzchni ich tłuszcz, jaki się z gruczołów tłuszczowych (w które każdy włos jest zaopatrzony) wydobywa, przez nacisk za pomocą zębów grzebienia na skórę głowy wywierany. Włos jest utworem rogowym, bez tłuszczu więc musi uledz pękaniu i rozszczepianiu się, nawet powikłaniu i spilśnieniu, ponieważ na włosie, który jest pozbawionym tłuszczu, natychmiast naskórek dachówkowato włos pokrywający podnosi się, czyli ulega nastroszeniu, tak, iż pod drobnowidzem brzeg takiego włosa przedstawia się jak piła. Zaczepianie się więc podobnego włosa o włos, a stąd i ich wzajemne wikłanie się, jest koniecznem tego następstwem. Tłuszcz zaś, który się przy czesaniu powierzchni włosa rozprowadza, nierówności te wypełnia, a włos wtedy przedstawia kształt walcowaty o równéj i gładkiéj powierzchni. Włos zaś, z którego tłuszcz przez wycieranie głowy o poduszki, czapkę i t. d. zdjętym został, przedstawia wręby, i dlatego po dłuższém nieczesaniu, każde włosy, byle były dostatecznie długie, ulegają powikłaniu, co dawniéj nawet za chorobę zwaną kołtunem poczytywaném było. Dziś, cała owa mniemana choroba, która u wielu ludów dziko żyjących (jak np. na wyspach: Annaban, Yesso, niektórych wyspach Archipelagu oceanu Spokojnego, południowo-zachodnich brzegach Afryki i w. i.) i grzebienia nieznających, jest zjawiskiem sta-

łém, sprowadza się do tego, że ile razy istnieją warunki z jakichkolwiekbądź powodów czesanie uniemożebniające, tyle razy powstaje kołtun, na który jedyném lekarstwem jest grzebień, oraz namaszczanie głowy tłuszczem, gdy ktoś z natury ma go ilość niedostateczną. Czesanie i mycie głowy nietylko zapobiega wytworzeniu się tego potwornego zjawiska, lecz nadto jest koniecznem, dla utrzymania prawidłowéj czynności skóry głowę pokrywającéj, oraz mechanicznego usunięcia pasożytów i ich zarodników (jajek) chętnie między włosami się gnieżdżących. Dla uzupełnienia kwestyi czystości powierzchni ciała dotyczącéj, dodać winniśmy, że czyste utrzymanie paznokci, usuwa również jeden z warunków przeniesienia tworów pasożytnego pochodzenia na naszą skórę lub obce osoby, a nadto zabezpiecza od pewnych cierpień, mających za następstwo zmianę kształtu paznokci, lub rozrost tkanki łącznéj podpaznokciowéj bolesną chorobę stanowiącéj. Rzecz o znaczeniu mydła i sposobie jego działania na naskórek oraz włosy, stanowi ważny punkt w hygijenie wychowawczéj.

Obecnie zastanowimy się nad tém, jakiego znaczenia jest utrzymanie jamy ustnéj w czystości, a szczególniéj zębów, dziąseł i gardła. Czém jest mycie rąk, twarzy i szyi, oraz kąpiele dla utrzymania czystości ciała, tém płókanie ust, gardła, czyszczenie zębów dla utrzymania części tych w stanie zdrowia, oraz ochrony ich od wpływów zdrowiu szkodliwych, a nawet zabezpieczenia organizmu od pewnych zarazków chorobotwórczych. Tak jak na powierzchni ciała osiada w ciągu dłuższego czasu pył z powietrza, który, jak widzieliśmy, wraz z potem, tłuszczem wydzielanym przez skórę i złuszczonym naskórkiem stanowi warstwę brudu, tak też i w jamie ustnéj, a w szczególności na dziąsłach, pomiędzy zębami, za łukami podniebiennymi, oraz w fałdach błony śluzowéj, jamę ustną i gardło wyścielającéj po każdém jedzeniu zalega pewna ilość szczątków pokarmowych, lub też cząstki pyłu, które w czasie szczególniéj głębszych oddechów przy otwartych ustach, na wspomnionych powyżéj częściach osiadają. Nadto w stanie prawidłowym nawet, (a w stanie gorączkowym daleko więcéj) na powierzchni błony śluzowéj jamy ustnéj wytwarza się osad zestłuszczonego nabłonka powstały, który wraz ze wspomnionymi szczątkami pokarmów stanowi materyjał usposobiony w najwyższy sposób do rozkładu czyli gnicia, ponieważ w jamie ustnéj znajdują się najważniejsze do tego gnicia warunki, a mianowicie: dostateczny stopień wilgoci, oraz odpowiedni stopień ciepła. Dłuższe przebywanie podobnych szczątków w jamie ustnéj powoduje przykrą woń; a jeżeli wydalanie ich przynajmniéj raz na dzień za pomocą płókania nie ma miejsca, wtedy stają się one przyczyną psucia się zębów. Ulegając bowiem fermentacyi, wytwarzają kwasy działające niszcząco na emaliję zębową, która po pewnym czasie ulega zaniknięciu, skutkiem czego obnażona substancyja zębowa pod wpływem pokarmów ulega stanom chorobnym, z których najczęstszym jest t. z. próchnienie zębów (caries). Ponieważ następstwem podobnego próchnienia bywa wytwarzanie jam, czyli dziur w zębach, w których szczątki pokarmów zwykle bardzo długo przebywają, (gdyż dokładne ich wypłókanie staje się bardzo trudném), przeto osoby na zęby cierpiące mają zwykle oddech nieprzyjemny. Wszystkim tym stanom bezpośrednio, (a psuciu się zębów pośrednio) zapobiega płókanie ust po każdém jedzeniu. Dla wypłókania szczątków pokarmowych wystarcza w zupełności letnia woda; dla oddalenia jednakże tak z dzią-

seł jako i powierzchni zębów nabłonka z błony śluzowéj pochodzącego, który nieraz bardzo się silnie dziąseł i zębów trzyma, koniecznem jest pewne mechaniczne działanie, to jest wycieranie za pomocą szczoteczki. Ta ostatnia przez palec wskazujący może być zastąpioną, jeżeli się przytém proszku do zębów używa. Jak płókanie wodą tak i czyszczenie zębów za pomocą saméj szczoteczki, tylko sposobem mechanicznym wydala cząstki pokarmów lub nabłonek, nieusuwając ich doszczętnie; zawsze bowiem choć jakaś maleńka ich ilość pozostanie. Potrzeba zatém pozostałość tę unieszkodliwić, co się bardzo dobrze osiąga, za pomocą proszku, złożonego z równych ilości na wagę: węgla lipowego (lub innego drzewnego, byle tylko bardzo drobno proszkowanego), i kredy oczyszczonéj (carbotiliae et creta preparata). Węgiel działa jako środek rozkładowi czyli gniciu cząstek, o których mówiliśmy, zapobiegający, a kreda, węglanem wapna będąca, pochłania kwasy, jakie się mogą wytworzyć. Oba zaś te ciała, na miałki proszek utarte, nawet przy energicznem czyszczeniu, emalii zębowéj nie ścierają. Użycie podobnego proszku co rano po przebudzeniu się z nocnego spoczynku, jest konieczne, aby nabłonek, który się przez noc nagromadził i do dziąseł oraz zębów przylega, oddalić. W ciągu dnia kilkakrotne przepłókanie ust czystą wodą po każdém jedzeniu, jest dostateczne. Nie mniéj ważnego znaczenia jest płókanie gardła, które w czasie panowania chorób, a szczególniéj błonicy (dyfteryi), nabiera niezmiernie ważnego znaczenia. Nie ulega bowiem wątpliwości, że mnóstwo zarazków wchodzi do wnętrza naszego ciała z oddychaniem. Ponieważ zaś w czasie oddychania powietrze wraz z tém, co w niém w stanie zawieszenia znajdować się może (kurz, pył, różnego rodzaju zarodniki i t. p.), uderza przedewszystkiem o podniebienie miękie i te części, które w języku potocznym gardłem nazywamy, przeto drobne cząsteczki w powietrzu zawarte, na powierzchni gardła jako na powierzchni wilgotnéj i do pewnego stopnia lipkiéj osiadać i tam następnie rozradzać się mogą. Wielce jest prawdopodobném, że tą drogą dostaje się do organizmu zarazek dyfterytyczny, i w tém też miejscu (w gardle) objawy jego działania najwcześniéj występują. Częste więc płókanie gardła, chociażby samą wodą, która sposobem mechanicznym wydala mogące się w niém usadowić zarazki, jest ze wszech miar uzasadnioném. Jeszcze jest lepiéj podczas epidemii płókać gardło pewnymi rozczynami, których niszczący wpływ na zarazki został dowiedziony. Do tego celu najodpowiedniejsze będą: kwas karbolowy w stosunku łyżeczki od kawy na garniec wody, albo łyżeczka kwasu salicylowego na kwartę wody, lub też kryształki nadmanganianu potażu (kali hypermanganicum) wpuszczone do szklanki wody w takiéj ilości, aby płyn przybrał barwę ciemno-fijoletową. Ostatni ten płyn zawsze świeżo przed samém płókaniem zrobić należy, gdy dwa pierwsze mogą być czas dłuższy w zapasie, bez obawy o zepsucie, trzymane. Dobrym bardzo środkiem, zarazki zabijającym, jest sublimat w stosunku na wagę trzech części na tysiąc wody, lecz rozczyn ten powinien być już w aptece starannie przygotowanym.

Z tego, co dotąd powiedzieliśmy wynika, iż tak jak utrzymanie głowy oraz powierzchni ciała w stanie czystości zabezpiecza od wielu chorób pasożytnéj natury, tak też utrzymanie jamy ustnéj, gardła i zębów, wielkie pod tym samym względem oddaje usługi. Atoli wszelkie środki celem utrzymania ciała w stanie czystości przedsiębrane, tylko wtedy zamierzony skutek całkowicie osiągną, gdy

współcześnie o czystém utrzymywaniu odzieży, a w szczególności bielizny, pamiętać będziemy. Wszystko to, co jako brud (którego skład powyżéj oznaczyliśmy) na powierzchni ciała się zbiera, w bezpośredniém znajduje się zetknięciu z odzieżą, a przedewszystkiem z bielizną. Brud wchodzi w pory tkaniny, ztłuszczony naskórek do niéj przylega i pot przez organizm wydzielony ją przenika, o czém nas przekonywa właściwy zapach, jaki z siebie długo noszona bielizna wydziela. Nie zmieniać zatém często bielizny, zwłaszcza po kąpieli, znaczy to samo, co dobrowolnie wytwarzać warunki ponownego zabrudzenia ciała i do nowo zbierającego się brudu, stary brud dołączać. Ponieważ, jak to doświadczenie wykazało, odzież może być przenośnikiem chorób zaraźliwych (co témbardziéj rozumieć się ma i o pościeli), tak dla uwolnienia jéj od zapachu potu, a jeszcze bardziéj dla oswobodzenia od pewnych zarazków, chorobę zaszczepić lub przechować mogących, trzepanie odzieży i pościeli, oraz częste przewietrzanie jednéj i drugiéj zarówno do utrzymania czystości ciała, jako i do zabezpieczenia od chorób się przyczynia. Ze względu więc na przytoczone dane, w zakładach naukowych tak niższych jako i wyższych, i w ogóle tam, gdzie ma miejsce dłuższe przebywanie wielu naraz osób, przewietrzanie odzieży podczas epidemii powinno być ściśle przestrzegane.

Jeżeli szkoła chce utrwalić w swych wychowańcach zamiłowanie do czystości w ten sposób, aby takowa w ich późniejszych stosunkach społeczno-towarzyskich stanowiła czynnik niezbędny, powinna systematycznie skłaniać wychowańców do czystości, oraz ułatwiać możność spełniania tego wszystkiego, co faktyczne wykonywanie czystości zapewnia. W tym celu, niezależnie od wymagań, które w pojęciu zwykłém warunek czystości stanowią, tak wszelkie zakłady wychowawczo-naukowe, jak również i szkoły dla przychodnich uczniów winny posiadać w swym obrębie łazienki. Dla pierwszych z tych, t. j. dla zakładów wychowawczych, urządzenie łazienek w obrębie zakładu jest obowiązującém; dla drugich, t. j. szkół przychodnich, w krajach ucywilizowanych wchodzi to już w wykonanie. **H. D.**

Czystość języka. Czystym nazywamy język wolny od obcych przymieszek zacierających jego rodzime zalety, znamiona i pierwiastki. Język zaś, o własnym duchu i samoistnéj budowie, do którego się wkradła i zapanowała w nim przeważnie obczyzna niezgodna z jego istotą, jest językiem nieczystym, zepsutym, skażonym. Natomiast zmiana form językowych, jak utrącenie pełnych końcówek, np. czytać zam. czytaci, upodobnienie, np. winom zamiast winam, dębami zam. dębmi, utrata pewnych form jak liczba podwójna, imperfectum, aoryst., imiesłów bierny czasu teraźniejszego i t. p. bynajmniéj nie czynią ujmy czystości języka, gdyż wszystko to odbywa się niejako dobrowolnie w wewnętrznym zakresie języka, w dziejowym, naturalnym jego rozwoju. Ściśle rzecz uważając, upadek i skażenie języka wtedy dopiero się zaczyna, jeżeli zmiany w języku sprowadza wpływ obcy, jeżeli obczyzna zacznie się wciskać do słownika, do gramatyki a wreszcie do stylu. Już same wyrazy: nieczystość, zepsucie, skażenie, których używamy, mówiąc o języku przesiąkłym obczyzną, wskazują, że ów wpływ języka obcego jest szkodliwy. I w saméj rzeczy, zdanie to po

twierdza nietylko uważniejsze rozejrzenie się w istocie języka, ale téż i historyja tych języków, które zamącone w wewnętrznéj budowie napływem obczyzny, albo zupełnie zamarły, jak np. język łaciński, albo straciły dawną swą ważność i wartość, jak język nowogrecki. Zwyczajne określenie języka, że jest środkiem wzajemnéj wymiany myśli między ludźmi, jest zbyt powierzchowne, a więc niedokładne, a nawet nieprawdziwe, wskazuje bowiem tylko cel, lecz nie określa istoty języka a nawet i cel jest tu bardzo niedostatecznie określony. Gdyby bowiem mowa służyła wyłącznie tylko do codziennego użytku, to każde wymówione słowo powinnoby się tak w umyśle mówiącego jako téż i słuchającego w jedno i to samo wyobrażenie zamieniać; rozmaitość różnego pojmowania jednéj i téj saméj rzeczy, byłaby zgóry wykluczoną. W dalszém następstwie jeden wyraz nie mógłby mieć kilku znaczeń, gdyż środek zamiany taki, któryby kilka naraz miał wartości, nie ułatwiałby zamiany, aleby ją raczéj utrudniał. Tymczasem wiemy z doświadczenia, że jeden wyraz, np. duch, język, serce i t. d. może wyrażać kilka pojęć; jakie zaś on z tych pojęć w każdym wypadku wyraża, to zależy od połączenia z innymi wyrazami. Czemże zaś jest owo połączenie wyrazów czyli raczéj ich znaczeń, jeżeli nie pracą ducha; i to naprzód ducha, który chce pojęcie ubrać w kształty dźwięku, a następnie ducha, któremu słyszany dźwięk nasuwa owo pojęcie w postaci mniéj lub więcéj wyrazistéj. Uwaga ta prowadzi nas zarazem do ściślejszego określenia istoty języka: jest on ciągłą pracą ducha starającego się pojęcie, myśl, ubrać w zmysłowe kształty dźwięku wyraźnego artykułowanego. Język więc, uważany we właściwéj istocie swojéj, nie jest czémś stałém, ale raczéj ustawiczną czynnością. Nawet język złożony w piśmie lub druku, jest właściwie nieżywą tylko mumiją, którą dopiero czy to myślne, czy téż ustne odczytanie ożywia. Sposób, w jaki wedle Humboldta (Über die Kawi-Sprache auf der Insel Jawa von Wilhelm von Humboldt, Berlin, 1835, t. I, str. 220), mógł powstać język, także potwierdza zdanie, że mowa ludzka nie jest tylko mechanicznym środkiem, służącym do wzajemnéj wymiany myśli. Jeżeli bowiem człowiek pierwotny, odebrawszy pewne wrażenie od przedmiotu, starał się je wydać za pomocą artykułowanego dźwięku, to powodem tego zjawiska nie mogła być konieczność objawienia owego wrażenia drugiemu, gdyż konieczność tę wytłómaczyłaby chyba tylko nieudolność; a przecież człowiek, bądź co bądź, do tego stopnia nieudolnym nie jest, żeby ciągle potrzebował pomocy; a z drugiéj strony dźwięki nieartykułowane byłyby dostatecznie owéj potrzebie zaradziły, jak to widzimy u zwierząt. Dźwięki więc artykułowane, mowę ludzką, stworzyła wola świadoma, moralny mus człowieka, owa tajemnicza a niezgłębiona chęć oblekania pojęć narodzonych w głębi ducha, ciałem dźwięku artykułowanego. Człowiek pierwotny śpiewał jak ptak, ale ze śpiewem łączył wewnętrzną treść, myśli; tworzył więc, gdyż do oddzielnych pojęć dorabiał niejako muzykę stosowną. W ten sposób odchyla się przed nami, przynajmniéj do pewnego stopnia, tajemnicza zasłona, pokrywająca powstanie języków. Oddanie pewnych pojęć za pomocą dźwięków możnaby przyrównać do pracy mistrza, kiedy tworzy. Tak tu jak i tam przyczyną tworzenia jest pewna konieczność moralna, dająca się choć w części wytłomaczyć ową roskoszą estetyczną, jakiéj doznaje artysta w chwili tworzenia. Bo jakże sobie inaczéj wytłomaczyć np. twórczość poetycką? Język, zawdzięczając swój początek pierwotnie moralnéj potrzebie wydania myśli

za pomocą dźwięku artykułowanego, stał się następnie (dogadzając jednak równocześnie owéj pierwszéj potrzebie) potężnym środkiem wymiany myśli: towarzyskość człowieka użyła języka za narzędzie wzajemnego porozumiewania się między sobą, a w zamian za to przyczynia się do jego udoskonalenia. Jeżeli języka nie zniżymy do rzędu potrzeb życia codziennego, lecz pojmować go będziemy jako ciągłą pracę ducha, wcielającego swoją treść w brzmienie artykułowane, wtedy język wchodzi w bardzo ścisły związek z całém myśleniem naszém. Bo jeżeli mowa rzeźbi nasze wewnętrzne pojęcia o rzeczach, nadając im zmysłowe kształty dźwięku, całe myślenie nasze wtedy dopiero staje się jasném i zrozumiałém, jeżeli je zdołamy wyrazić słowami; myślenie i język pokrywają się nawzajem, tworzą nieodłączną całość. Dziecko, zaczynając myśléć, uczy się mówić, głuchoniemy zaś właśnie dlatego, że jest pozbawionym mowy, umysłowo rozwijać się nie może. Zrozumienie i wypowiedzenie są-to tylko różne objawy tejże saméj zdolności duchowéj człowieka. Jeżeli zaś tak ścisły związek zachodzi między myślą a mową, rzecz jasna, że i wpływ jednéj na drugą będzie przeważny: odrębność duchowa narodu odbije się jasno w języku i nawzajem język już istniejący, gotowy, wpływa na całe myślenie, duchowy rozwój i ukształcenie nie tylko jednostek lecz i całego narodu, mówiącego tymże językiem. I rzeczywiście, wpływ ten wzajemny jest tak wielki, że nie znając narodu, z języka można się domyśleć jego duchowych własności i przeciwnie: znając charakter narodu, można za pomocą wniosków zgóry określić istotne własności języka. Do jakiego stopnia duch narodu odbija się w języku, może za przykład posłużyć język łaciński, którego jasność odpowiada trzeźwości myśli, a przewaga zdań pobocznych każe się domyślać politycznéj karności narodu. Szczegółowe jednak wykazywanie, jak charakter narodu odbija się w języku, odwiodłoby nas za daleko od przedmiotu: dla naszego celu wystarczy, jeżeli się bliżéj przypatrzymy, do jakiego stopnia język wpływa na sposób myślenia i cały duchowy rozwój narodu. Język jest owocem pracy niezliczonych pokoleń; każde z nich do skarbca języka odziedziczonego po przodkach, dodało coś ze swego, rozszerzając jego zakres, składając weń „swych myśli przędzę i swych uczuć kwiaty“ i przekazało następnemu. W języku więc złożony jest cały świat myśli i wyobrażeń, tak, że następne pokolenie nie potrzebuje pracy językowéj zaczynać na nowo; ma ono już pewną gotówkę, z którą tylko rozumnie obchodzić się powinno, ma, że tak, powiem, czarodziejskie okulary, przez które patrząc na świat, poznaje odrazu rzeczy i związek między niemi zachodzący. Im więc owe szkła będą czystsze, im wyraźniéj obraz rzeczy się w nich odbija, tém jaśniejsze utworzą się pojęcia w duszy patrzącego, tém lepiéj pochwytuje ich istotne własności i wzajemne stosunki. Każda jednostka mówiąca językiem przodków, pojmuje rzeczy w ten sam sposób, jak je pojmowali przodkowie i łączy pojęcia pomiędzy sobą w sposób, jaki się w języku w ciągu wieku ustalił, np. wejść do jaskini, a nie „podchodzić jaskinię“ jak np. w łacinie (subire antrum). I w ogóle powiedzieć można, że przez język każda jednostka nietylko przyswaja sobie cały zasób pojęć, złożony w pewnéj historycznéj chwili w języku, lecz także i kształty tych pojęć, tak, że np. w przytoczonym przykładzie Polak nie może sobie wystawić ręki jako narzędzia mierzącego (por. łać. manus, pierw. „ma“ mierzyć, stąd „miesiąc“); ale musi ją koniecznie pojmować w znaczeniu wyżéj wskazaném. Stąd-to pochodzi nadzwyczajna trudność tłómaczeń,

gdyż odpowiednie wyrazy w językach prawie nigdy się nie pokrywają zupełnie. Podobnie i łączenie pojęć, a więc całe myślenie nasze, musi się odbywać na tych tylko zasadach, jakie się znajdują w języku. Jeżeli więc język czystém, silném a jednak dźwięcznem brzmieniem potężnie działa na zmysły, jeżeli pojęcia oddaje w postaci wyrazistéj a łączy je pomiędzy sobą w sposób jasny, prosty i prawidłowy, a przytém w etymologii posiada zarody ciągłego, że tak powiem, rozprzestrzeniania się, rzecz jasna, że i naród mówiący tym językiem pojmuje rzeczy głęboko i gruntownie, myśli porządnie i jasno i zapuszcza się łatwo w bezgraniczne obszary ducha, aby odkryć nowe światy wyobrażeń i pojęć.

Ażeby jednak język mógł odpowiedzieć, wymienionym warunkom, powinien się rozwijać prawidłowo, samodzielnie, niezależnie od wpływów obcych, niezgodnych z jego istotą. Wyrazy obce zaciemniają wyrazistość języka, jasność zaś i przejrzystość wewnętrznéj budowy nie może się ostać wobec wtrętów obcych, które, nie zostając w żadnym związku z resztą zasad językowych, stanowią najprzód wyjątki zamącające wewnętrzny ład języka, a następnie, jeżeli ich jest więcéj, stają się prawidłem, powiększając niepotrzebnie liczbę prawideł i wprowadzając przez to zamięszanie do języka. Twórczość języka musi uschnąć, jeżeli się zakradnie zgubny zwyczaj nadawania każdemu prawie nowemu pojęciu nazwy obcéj. Naród mówiący językiem upstrzonym wyrazami obcymi, skażonym w swéj wewnętrznéj budowie obczyzną a więc zawiłym i zagmatwanym i do tego stopnia zeschłym, że nowych wyrazów z siebie wytworzyć nie zdoła, naród taki na polu ducha wielkich rzeczy nie dokaże, gdyż rozwój jego umysłowy spotyka w języku nieprzeparte zapory. Obczyzna w języku jest więc objawem niezdrowym, trującym ducha narodu, zagradzającym mu drogę do samodzielnéj, rzetelnéj pracy. Nasuwa się tu ważne pytanie, w jaki sposób dostaje się obczyzna do języka, co może być przyczyną owego nienaturalnego i niezdrowego rozwoju. Przyczyną może być albo zasadnicza wada jego ustroju wewnętrznego, albo też przyczyny złego należy szukać nie w samym języku (gdyż on posiada zarody i zdolność do wszechstronnego rozwoju naturalnego), lecz w braku twórczości językowéj narodu, a raczéj w duchowéj jego gnuśności, która nie pozwala korzystać z twórczości języka, lecz każe się wprost, bez pracy posługiwać zdobyczami innego narodu. Język nie jest czemś znieruchomioném, stwardłém, lecz raczéj ciągłém wyrabianiem się; jak w świecie ducha i myśli niema zastoju, lecz ciągły postęp, tak i w języku panuje ciągły ruch, rwanie się naprzód, ciągłe tworzenie, rozwój. Jakiż jest więc przyrodzony i zdrowy stosunek między postępem ducha ludzkiego a rozwojem języka? Język jestto zwierciadło, w którém się świat odbija i przez to dopiero przystępny jest dla naszego pojęcia; duch jednak twórczy nie poprzestaje na poznaniu tego świata; domyśla on się niejako, że poza ramami tego zwierciadła rozlega się niezmierzony świat wyobrażeń i pojęć, którego znany mu świat jest nikłą tylko cząsteczką. Party żądzą poznania, człowiek zagłębia się myślą w ten nieznany sobie świat, odkrywa coraz to nowe pojęcia; ale każde odkrycie będzie dopóty otulone w mgłę niepewności i niejasności, aż je zdoła umieścić w szeregu znanych pojęć, aż je zobaczy w zwierciedle języka (np. naród-narodowość). Wszelkie połączenia pojęć wtedy dopiero będą jasne i zrozumiałe, jeżeli są odpowiednio wyrażone w języku. Język może się dwojako zachować wobec nowych pojęć i stosunków ich pomiędzy sobą: albo zasoby jego z łatwością wy-

starczają na ich oddanie i wtedy język dotrzymuje kroku pochodowi ducha, albo też jest on ubogi z natury, lub za mało rozwinięty, ażeby mógł być obrazem myśli narodu i wtedy musi się zapożyczyć, przejmować tak pojedyńcze wyrazy, jako też zasady łączenia tychże z języków obcych. Łatwo odgadnąć, że w pierwszym wypadku stosunek języka do postępu myśli narodu jest naturalny, w drugim zaś wypadku język traci jasność swéj budowy i staje się zawiłym, utrudnia myślenie i zamiast popychać ducha w drodze rozwoju, wstrzymuje jego polot.

Żadnemu z języków aryjskich, które przedstawiają typ języka najwięcéj zbliżony do ideału, nie można odmówić warunków żywotności i zdolności do naturalnego rozwoju; osobliwie zaś język polski posiadający i bogatą literaturę i także bogactwo środków do wydania nawet najdrobniejszych odcieni myśli, znajduje się, śmiało można powiedzieć, w położeniu o wiele korzystniejszém niż większa część języków europejskich, nawet tych, od których wyrazów i zwrotów pożycza. Mimo to obczyzna, niby rzeka wezbrana, coraz bardziéj zalewa naszą mowę i nie poprzestaje już na samych tylko wyrazach, a więc na słowniku, lecz wtargnęła już nawet do wewnętrznéj jego budowy, do gramatyki i do stylu. Choroba ta już jest tak straszna, że zarzucamy znane i używane od wieków wyrażenia i zwroty, a przyswajamy sobie obce, z zasadami naszego języka niezgodne. Czegoż to dowodzi? Nie czego innego, jak tylko osłabienia, jeśli nie upadku, poczucia językowego, a w dalszém następstwie: całéj potęgi umysłowéj narodu, bo duch języka i duch narodu, to jedno. Język skażony obczyzną jest jasnym dowodem, że naród wyrzeka się swojéj samodzielności duchowéj i dobrowolnie przyjmuje na siebie jarzmo moralne, jakie mu nakłada inny naród, górujący nad nim potęgą ducha. Z drugiéj jednak strony przyznać wypada, że w dzisiejszych czasach, wobec tylu i tak łatwych środków wymiany płodów ducha pomiędzy narodami, żaden pod karą zacofania się nie może zamykać bezwarunkowo drogi żywiołom obcym. Narody tworzą dziś niejako jednę wielką rodzinę, któréj członkowie, pracując, każdy w swoim zakresie, przynoszą i składają swój grosz do wspólnéj skarbnicy, z któréj znów czerpią pojedyńcze narody; w ten to sposób duch ludzki postępuje szybkim krokiem naprzód. Wpływowi więc obcemu drogi zagrodzić nie można i nie wolno. Idzie tylko o to, ażeby zdobycze obcego ducha przyswajać sobie z korzyścią a nie ze szkodą dla ducha własnego narodu, żeby pojęcia i myśli obce, zbogacając nasze myślenie, nie wnosiły weń zamętu, słowem, ażebyśmy myśli obcéj nie przyjmowali żywcem w jéj obcéj szacie, a więc powierzchownie i bez pracy, lecz rozumnie z niéj korzystali, starali się ją zgłębić, przetrawić i zamienić w własną krew i soki. Rzymianie stanowią pod tym względem przykład godny naśladowania. Z wyjątkiem jedynie satyry, przyjęli oni wszystkie gałęzie literatury wprost od Greków, pod względem twórczości nawet byli zupełnie prawie od nich zależni. Jednakże, naśladując wzory greckie, nie skazili języka własnego, który osobliwie w klasycznéj dobie pozostał czystym, w budowie zaś swéj tak jasnym i prawidłowym, że ten „posąg z jednéj bryły“ jeszcze dziś w duchu ładu i porządku, zbawienny wpływ wywiera. Korzystajmy więc z owocu pracy innych narodów, byle tylko nie z ujmą dla czystości własnego języka; starajmy się każde pojęcie, każdą myśl zaczerpniętą skądinąd powiązać wewnętrznie z tém co mamy, znaleść w języku odpowiednie kształty rodzime; rozszerzając

w ten sposób własny widnokrąg, rozprzestrzenimy zewnętrzną objętość języka, nie psując jego wewnętrznéj budowy, czysty zaś, jasny i przejrzysty w swéj budowie język, będzie potężnym działaczem w duchowym rozwoju narodu.—Dotychczas rozważaliśmy język w stosunku do ducha narodu. Ale język jest także środkiem wymiany myśli. I pod tym względem obczyzna szkodliwy wpływ wywiera na język.

Na czele uwag naszych kładziemy: a) czystość słownikową. Tu zaraz spotykamy się z tém smutném zjawiskiem, że trudno znaleść zdanie, w którémby nie było wyrazu obcego. Język nasz do tego stopnia przesiąkł cały wyrazami obcymi, że lubi się nimi posługiwać nawet w tych wypadkach, gdzie od wieków posiada doskonałe nazwy swojskie na rzeczy. Posiadamy w języku wielkie mnóstwo wyrazów obcych z różnych języków pochodzących, w różnych czasach do języka przyjętych. Niejeden wyraz mamy w dwu postaciach, co jest dowodem, że w różnych czasach w różném znaczeniu został przyjęty, np. kapusta (composita) i kompot; wójt i adwokat. Z przykładów tych pokazuje się zarazem, że był czas, kiedy język, przejmując wyraz, starał się go tak przekształcić, że przybierał postać swojską, pod którą nawet czasem trudno dopatrzyć się obczyzny. Któżby np. pomyślał, że wyraz na pozór czysto polski okręt pochodzi od wyrazu niem. Hochrand (zob. pouczającą rozprawkę w Dwutygodniku nauk. r. 1879: Słoworód ludowy przez Karłowicza), kościół od łac. castellum. Zjawisko to dobrze jest znane lingwistyce pod nazwą etymologii ludowéj, która się na tém zasadza, że język upatrując podobieństwo między wyrazem obcym a czysto swojskim, przerabia obcy wyraz w ten sposób, że go upodabnia do swojskiego, sądząc dobrodusznie, że obydwa wyrazy pochodzą od tego samego pierwiastku, np. okręt od kręcić.

Widać, że poczucie językowe było w owéj epoce jeszcze silne, kiedy pozwalało przyjmować wyrazy obce nieinaczéj, jak tylko w kroju i szacie swojskiéj. Epoka ta w zakresie języka ludowego trwa po części do dziś dnia: tak np. z komisarza zrobił lud w Galicyi konwisarza, chociaż tenże z konwią nie ma nic do czynienia; z inżyniera indzimiera, gdyż wyraz ten przypomina swojskie brzmienia (indziéj i mierzyć lub mier w zakończeniu imion własnych). Jeszcze język złotego wieku, przyjmując wyrazy z obcych języków, starał się na nich wycisnąć piętno swojszczyzny, np. przez pochylenie samogłoski a lub nawet zamianą na o: Francyjá, gálski lub golski, kolenda, Ormianie, Olbracht i t. p. Dziś przyjmując obce wyrazy do języka, dajemy im co najwięcéj końcówkę polską, chociaż i to nie zawsze. Znak-to większego osłabienia poczucia językowego, ale i większéj dojrzałości umysłowéj, która przemycać wyrazów do języka stanowczo nie pozwala. Wyrazy obce wprawdzie nie psują wewnętrznéj budowy języka, a naginając się do jego prawideł, nie zakłócają spokoju swojéj przybranéj ojczyzny; mimo to jednak są one prawdziwym ciężarem dla języka i ujmują mu wiele z jego wartości, jako środka wymiany myśli. Każdy język składa się z dość niewielkiéj ilości pierwotnych żywiołów, które się pierwiastkami zowią. Pierwiastkami tymi, których liczba, jak się rzekło, jest bardzo ograniczona, język ma tak gospodarzyć, żeby nietylko tę niezliczoną ilość pojęć wyrazić, która już istnieje, lecz także zachować sobie możność tworzenia, za pomocą składania pierwiastków, coraz to no-

wych wyrazów na oznaczenie coraz nowych pojęć. Widzimy więc, że pamięci zostawiono w języku dosyć skromne pole działania; głównym tu czynnikiem jest rozum, łączący pierwiastki z rozmaitymi zrostkami i przybrankami (które pierwotnie były także znaczącymi pierwiastkami) i wyrażający przez to pojęcia za pomocą wyrazów. Język przeto nie jest mechaniczném zapamiętaniem niezliczonéj ilości słów, lecz ciągłą pracą rozumnego zestawiania i łączenia w jedność pierwiastków mowy narodu, a to celem wyrażenia różnych pojęć i wyobrażeń. Jeżeli więc przyjmujemy do języka wyrazy obce, pomnażamy przeto liczbę pierwiastków i dajemy w języku przewagę pamięci, co oczywiście na dobre językowi nie wychodzi. Złe to sprowadza w dalszém następstwie inne złe: wyrazy obce są we względzie tworzenia wyrazów bardzo nieużyte i bezpłodne. Roślinki te, przesadzone na ziemię obcą, tracą wszystkie swe soki na to, żeby się do klimatu i ziemi przyzwyczaić; nie stać ich na wydanie licznego potomstwa. Rzeczownik wyda zaledwie jeden przymiotnik i czasownik, np. honor, honorowy i co najwięcéj: honorować, gdy tymczasem pierwiastek swojski czt. wydał potomstwo około stu wyrazów liczące (zob. tablicę w Gramatyce większéj Ant. Małeckiego, Lwów 1863). Największą jednak szkodę wyrządzają językowi wyrazy obce przez to, że zniżają jego wartość, jako środka wymiany myśli. Za pomocą mowy porozumiewają się jednostki tego samego narodu pomiędzy sobą; porozumienie to uskutecznia się w ten sposób, że pojęcie obecne w mym umyśle, a więc żyjące w głębinach méj duszy, staram się określić stosownym wyrazem; wypowiedziany wyraz posiada tę moc, że pojęcie owo, pierwotnie mnie tylko znane, zaczyna się ruszać i żyć w duszy uważnego słuchacza, przybiera w jego myśleniu mniéj lub więcéj wyraźne kształty. Trzebaż dowodzić, że mowa nasza lepiéj spełnia służbę logiczną i posiada większą wartość jako środek wymiany myśli? Owóż wyrazy swojskie mają stanowczą przewagę pod tym względem nad obcymi; w nich bowiem niekiedy domyślamy się tylko, niekiedy zaś posiadamy zupełną jeszcze świadomość ich znaczenia zmysłowego. Stądto wyrazy nasze, swojskie, dają nam wyraźniejsze, bo więcéj zmysłowe kształty pojęć, gdy tymczasem wyrazy obce dają obraz myśli niewyraźny, mdły, bo więcéj oderwany z utratą źródłowéj wyrazistości. Wada ta języka nie występuje tak jaskrawo w życiu codziennem, gdyż przez ciągłe powtarzanie się tych samych pojęć nabieramy wreszcie dość jasnego o nich wyobrażenia, tak, że za byle potrąceniem, odtwarzamy je w duszy. Tém sobie to tłómaczymy, dlaczego ludzie, nie rozumiejący rzeczy gruntownie, osobliwie zaś dziennikarze nie znający dokładnie położenia politycznego, raczą nas płodami swego pióra, w których liczba wyrazów obcych częstokroć przenosi liczbę wyrazów swojskich: tak pisarz jak i czytelnik, rzeczy o którą chodzi, nie rozumieją; są to więc „verba, verba, praeterea nihil.“ Najjaskrawiéj jednak występuje ta wada na jaw w poezyi, któréj zadaniem jest przywodzić przed duszę czytelnika czy słuchacza nietylko piękno idealne, ale i kształty zmysłowe. Wprawdzie bezwarunkowéj zasady czystości języka postawić nie podobna. Osobliwie zaś w naszych czasach przyśpieszonego rozwoju ducha, powstaje i dostaje się na własność wszystkich narodów tak wielka liczba nowych pojęć, że twórczość języka równéj liczby wyrazów dostarczyć nie może; żyjemy niewątpliwie w epoce, w któréj twórczość etymologiczna znacznie osłabła. Zachodzi więc nieraz smutna konieczność przyjmowania razem z nowemi pojęciami i nazw, czyli wyrazów obcych. Nie

należy jednak nigdy zapominać, że przyswajanie sobie wyrazów obcych jest złém koniecznem, że więc obczyzny do słownika lekkomyślnie wprowadzać nie wolno, lecz że wtenczas dopiero można wyraz obcy puścić w obieg, jeżeli się już wyczerpią wszystkie środki mogące brakowi zaradzić. I tak, okoliczność, że ktoś na pewne pojęcie stosownego nie ma wyrazu, nie zawsze dowodzi, jakoby go język w ogóle nie posiadał; przeciwnie, na miejsce wkraczających wyrazów obcych, wszelkiemi siłami odszukiwać należy swojskiego. Pomiędzy innemi, obowiązkiem jest dzisiejszego pokolenia naprawić krzywdę wyrządzoną językowi ojczystemu i wznawiać napowrót niesłusznie zarzucone wyrazy. Z dawniejszego naszego języka, z języka złotego wieku, możnaby śmiało czerpać, naturalnie radząc się ucha i dzisiejszego nastroju. Przypominam tu tylko Libelta i Kremera, którzy nietylko styl swój kształcili na pisarzach wieku złotego, lecz i niejeden piękny wyraz zawdzięczają Petrycemu i innym pisarzom owego wieku. Słownik języka staropolskiego, który w naszych dziejach oświaty będzie stanowił piękny pomnik pożytecznego działania krakowskiej akademii umiejętności, pokaże niezawodnie, ile to pięknych, dosadnych, rzeźbiących, że tak powiem, pojęcia, wyrazów poszło w zapomnienie, ustępując miejsca obczyznie. Jeżeli wyrazu na jakieś pojęcie w języku piśmiennym niema, nie należy jeszcze tracić nadziei: znajdzie on się niekiedy w języku ludowym. Jeżeli zaś ani w języku książkowym, ani ludowym niema wcale wyrazu na pojęcie, które wyrazić chcemy, wtedy dozwoloną jest rzeczą tworzyć nowe wyrazy; a nawet jestto istotna zasługa względem języka ojczystego, obdarzyć go dobrym nowym wyrazem. Ale ten twórczy przywiléj zostawionym być powinien wyłącznie tylko wybrańcom. Nawet Trentowski może tu posłużyć za wymowną przestrogę, jak trudno jest na téj drodze utrzymać się w równowadze. Jeżeli wszystkie wskazane sposoby zawiodą. wtedy dopiero możemy się zapożyczyć u obcych. Mając się już zadłużać, lepiéj będzie pożyczyć od krewnego, aniżeli od zupełnie obcego. Wtento sposób wprowadzono w użycie wyrazy np. „przełom, ustrój, zastój“ i t. p. Pomiędzy obcymi nam narodami, zasługują pod tym względem na pierwszeństwo te, które są więcéj od nas oddalone czy to czasem, czy téż przestrzenią, a więc mniéj niebezpieczne. I tak, lepiéj przyjmować wyrazy z języków łacińskiego i greckiego, aniżeli z francuskiego lub niemieckiego; gdy mamy wybierać między francuskim a niemieckim, bez wahania przekładamy francuski. Ale nierównie większe niebezpieczeństwo zagraża językowi skądinąd; wyrazy obce pozbawiają, jakeśmy to widzieli, język plastyczności, czynią go mniéj wyrazistym i jasnym; z tém wszystkiém jednak służyć one mogą i służą téż rzeczywiście za wyznaczniki pojęć. Nie mając tego metalicznego brzęku, co wyrazy swojskie, są-to fałszywe liczmany, monety konwencyjne, z których wprowadzeniem, równie oględnym jak oszczędnym być należy. Jeżeli zostaną przyjęte z zaufaniem przez naród, mogą prawdziwy pieniądz zastępować, byle ich tylko nagle i do nieskończoności nie mnożyć. Największe niebezpieczeństwo zagraża językowi wtenczas, jeżeli obczyzna, niby jad trujący, dostanie się do jego wnętrza, wykoszlawi jego przyrodzoną budowę, zatrze do niepoznania jego odwieczne kształty, słowem, do tego stopnia zepsuje mowę, że już następne pokolenie mówi i pisze językiem dla ojców i dziadów ciemnym i niezrozumiałym. Język, jako środek wzajemnéj wymiany myśli, traci przez to bardzo wiele ze swéj wartości, gdyż wyrzekając się dobrowolnie odwiecznych prawideł

łączenia pojęć i zastępując je obcemi i to z różnych języków zapożyczonemi, staje się wreszcie bezładną gmatwaniną sprzecznych częstokroć pomiędzy sobą praw i zasad, które zaciemniają myśl nawet najprostszą. Bo zważmy tylko: język nie jest dziełem chwili, nie jestto rzecz, którąby na zawołanie można zrobić w pewnym oznaczonym przeciągu czasu. O wytworzenie języka powszechnego, kuszono się już niejednokrotnie, ale zawsze bezskutecznie. Język ma swoją przeszłość historyczną; każda więc głoska, wyraz lub zwrot a nawet figura, ma swoję przeszłość, która uzasadnia obecny sposób mówienia. Wprawdzie język polski nie jest osobnikiem luźnym w gronie swych towarzyszów europejskich; wykwitnął on zarówno jak i języki romańskie, język niemiecki, grecki i inne, ze wspólnego niegdyś pnia praaryjskiego, tak, że był czas, gdy język polski z wyż przytoczonymi językami stanowił jednę całość. Późniéj jednak (zawsze w czasach przedhistorycznych) ów pierwotny wspólny język wszecharyjski podzielił się na pojedyńcze języki zostające względem niego w stosunku, jak synowie do wspólnego rodzica: podział na języki sprowadził podział na narody. Owóż każdy naród, odebrawszy ze wspólnego skarbca pewien zasób językowy, niby kapitał zakładowy, gospodarzył nim na swój sposób i wytworzył w miarę potrzeb duchowych język, jakim mówi obecne pokolenie, język noszący wprawdzie niezatarte piętno wspólnego pochodzenia, ale w przeważnéj części zasad i prawideł od reszty pokrewnych języków stanowczo się różniący. Jeżeli więc wprowadzamy do języka czy to wyraz utworzony niezgodnie z jego dotychczasowemi zasadami tworzenia, lub połączenie kilku wyrazów opierające się na zasadach, których się trzyma język obcy, w jednym i drugim wypadku bierzemy stanowczy rozbrat z przeszłością, zaprowadzamy zupełnie nowe prawo, nowy sposób wyrażania pewnych pojęć lub ich stosunków a stąd naturalny skutek, że myśl, którą chcemy wyrazić, albo zupełnie jest niezrozumiała albo tylko w mglistych i niewyraźnych kształtach może powstać w duszy czytelnika lub słuchacza, gdyż w zasadach wyrażania pewnych pojęć lub ich stosunków, stanowczo się między sobą różnimy. Słysząc po raz pierwszy wyraz źle utworzony lub wprost przejęty żywcem z obcego języka, odgadujemy, i to nie zawsze, wewnętrzną jego treść czyli znaczenie, ale jasnego pojęcia o rzeczy, o którą chodzi, mieć nie możemy. Przetłómaczmy np. żywcem pierwsze zdanie Eneidy: arma virumque cano: broń i męża śpiewam. Tu tylko odgadujemy niejasno co znaczy: męża śpiewać, gdyż do takiéj składni czasownika spiewać już nas poniekąd przyzwyczaili nasi nibyto klasycy. Dotychczas kładliśmy przy „śpiewać“ tylko przedmiot t. z. wewnętrzny; a więc: śpiewam pieśń, chwałę, żeby zaś można śpiewać i człowieka, na to oburza się niezepsute sumienie językowe. „Śpiewać broń“ możnaby co najwięcéj rozumieć jako pieśń, w któréj się mieści poetyczny opis broni bohatera, gdyż podobnéj metonimii język polski dotychczas nie zna. Ale nawet i takie tłómaczenie: „śpiewam pieśń o przewagach wojennych i o bohaterze,“ nie byłoby jeszcze dla Polaka zrozumiałe, gdyż połączenie wyrazów (hendiadys) jakie zachodzi w wyrazach: arma virumque, ze wszystkich języków słowiańskich jest samemu tylko serbskiemu znane, i to jedynie w pieśniach ludowych. Powyższe więc zdanie brzmiałoby po polsku z uwzględnieniem jedynie zasad składni i stylu polskiego: śpiewam pieśń o przewagach wojennych bohatera, lub: opiewam czyny wojenne bohatera. Sądzę, że takie przetłómaczenie początku Eneidy byłoby jasne i powszechnie zrozumiałe właśnie dla-

tego, że zachowano w niém prawidła składni (śpiewać o czém) i stylu (arma, czyny wojenne). Że zaś niekiedy błędy językowe nie rażą, pochodzi to stąd, żeśmy się już do nich niejako przyzwyczaili; mimo to, jest rzeczą pewną, że zwroty niezgodne z duchem języka, nie oddają myśli tak jasno i zrozumiale, jak zwroty zbudowane na zasadach naszemu językowi właściwych. Za przykład niech posłuży zwrot niewątpliwie z języka niemieckiego przejęty: iść ręka w rękę z kim: Hand in Hand gehen. Przenośnia ta jest Niemcowi zupełnie jasną i zrozumiałą, gdyż jest historycznie uzasadnioną; powstała ona z wyrażenia Hand in Hand legen lub halten. Chociaż więc później czasownik (gelegt lub gehalten) w skutek częstego używania odpadł, zwrot ten jednakże i w krótszéj swéj postaci niemniéj pozostał zrozumiały, gdyż był niejako przygotowany przez ów dłuższy, zupełny, tak, że słuchacz świadomie lub bezwiednie czasownik w duszy sobie uzupełnia, tak jak np. nawet ze zblakłéj fotografii może sobie odtworzyć obraz osoby, jeżeli ją dawniéj znał dobrze. Inaczéj się rzecz ma w języku polskim. Choćbym nawet przypuścił takie połączenie: N i N idą, ręka w rękę włożona (na wzór wyrażenia: idzie, czapka na bakier, rozumie się: pochylona), to i tak zwrot ten pojęcia, o które chodzi, jasno nie określa, gdyż zwrotu takiego: rękę w rękę włożyć, w języku polskim niema. Natomiast odpowiedni zwrot polski: „trzymać się w jakiejś sprawie za ręce“ jest i w przenośném znaczeniu zrozumiały, gdyż we właściwém jest od wieków znany i używany. Przytoczę jeszcze jaskrawszy przykład: badać jakąś rzecz na cukier. Tu już zupełnie myśli odgadnąć nie można; chcąc zrozumieć ten zwrot, trzeba go przetłómaczyć na język niemiecki, ażeby się dowiedzieć, że to ma znaczyć: szukać lub śledzić w jakiejś rzeczy cukier. Język więc, im więcéj przesiąknie obczyzną t. j. im więcéj będzie w nim tak pojedyńczych wyrazów, czyto źle zbudowanych czy téż stylistycznie źle używanych, jako téż zwrotów zbudowanych wprawdzie z polskiego materyjału ale wedle prawideł i zasad obcego języka, tém więcéj utraci z prostoty i jasności swojéj wewnętrznéj budowy, tém się stanie ciemniejszy, zawilszy i mniéj zrozumiały, a więc mniéj przydatny jako środek wymiany myśli: Takim zepsutym językiem można się od biedy jeszcze porozumiewać z tą częścią narodu, która zna języki obce; jak zaś w takim języku nawet najprostszą rzecz jest trudno wyłożyć przystępnie do pojęcia warstw mniéj oświeconych, wiedzą to najlepiéj ci, co się stykają z ludem wiejskim, lub zasilają swemi pracami pisemka dla ludu wydawane. Rzecz prawie nie do uwierzenia, że lud nasz, osobliwie w Galicyi, prędzéj zrozumie Skargę (żywoty świętych znajdują się po dziś dzień w rękach ludu), aniżeli utwory pisane dzisiejszym językiem „galicyjskim.“ Cóż powiedzieć o poezyi? Czyż z pomocą wyrazów i zwrotów, które myśli jasno nie wyrażają, można wystawiać wyraziste kształty i obrazy, czy takiém wyszczerbioném dłutem dadzą się rzeźbić posągi? Kto wie, czy dzisiejszym, dobrze nadpsutym językiem, nie da się choć w części wytłómaczyć posucha na niwie poetycznéj naszéj literatury panująca.

Ale nie tu koniec złemu. Język zarażony obczyzną, a więc nie nadający się już snadnie ani do porządnego myślenia, ani do udzielania sobie nawzajem myśli, traci właściwą postawę bytu, zstępuje téż prędzéj czy późniéj z wysokości języka i staje się niestrojną gwarą. Smutne to położenie języka może się zakończyć dwojako: albo język przetrwa burzę i doczeka się lepszych czasów, kiedy naród zabierze się wreszcie do oczyszczenia téj prawdziwie Augiaszowéj stajni, albo téż

straciwszy wszystkie soki żywotne zstępuje do grobu, ażeby kiedyś pod piórem uczonego badacza odżyć archeologicznie na zaspokojenie ciekawości ludzkiéj. Język umarły albo ustąpi po prostu miejsca obcemu, zazwyczaj temu, co go o zgon przyprawił, albo też zostawia po sobie naturalne potomstwo; wtedy to syn nauczony smutném doświadczeniem rodzica, bierze rozbrat z dotychczasową gospodarką i kieruje się w życiu zasadami, które mu lepsze rokują powodzenie. Jaśniéj mówiąc: język powstały na gruzach języka umarłego, zachowuje cały prawie jego zasób słownikarski, lecz zaprowadza nowe zasady w części gramatycznéj: w głosowni, w odmianach, słoworodzie i składni. Nowe zasady wprowadzają na nowo ład do języka, czynią go jasnym i zrozumiałym, słowem przywracają mu żywotność. Historyja podaje nam liczne przykłady rozstroju lub też zupełnego upadku języków. Upadł piękny, dźwięczny i bogaty język grecki, a upadł pod wpływem obczyzny, którą wpuścił do języka długą niewolą znikczemniony duch narodu. Dzisiejszy jednak język (nowogrecki) nie zerwał z przeszłością, nie przekształcił się w inny zupełnie język, lecz stara się w dzisiejszych osobliwie czasach w ten sposób podnieść z upadku, że wypiera obczyznę, przywracając natomiast nietylko wyrazy ale nawet formy starogreckie. Z języka łacińskiego wyłoniły się, jak Feniks z popiołów, t. z. języki romańskie, których budowa gramatyczna opiera się na zupełnie innych zasadach gramatycznych; że jednak dzisiejsze języki romańskie posiadają w wysokim stopniu zdolność wyrażania nawet najdrobniejszych odcieni myśli, tłómaczy się tém, że ich budowa wewnętrzna jest prosta i jasna, bo nieskażona wpływami obcymi, że w ogólności zachowała piękny i jasny typ języka macierzystego. Języki wreszcie plemion słowiańskich mieszkających pomiędzy Odrą, Elbą i daléj, wymarły bezpotomnie; miejsce ich zajął język niemiecki. Znane nam drobne szczątki jednego pokazują, że obczyzna dostała się już do samego rdzenia języka, do głosowni. Poznawszy szkodliwość wpływu obcego pod względem językowym, warto obliczyć poniesione już straty, zbadać obecny stan téj choroby a następnie obmyśléć stosowne środki ochronne.

Jeżeli który naród, to zapewne nasz lubiał zawsze czy to pojedyńcze wyrazy obce mieszać ze swojskimi, czy też tok mowy ojczystéj naginać do zasad i prawideł języka obcego. Historyją naszego języka podzieliłbym na trzy główne epoki, które mniéj więcéj odpowiadają epokom, na które A. Kuliczkowski, idąc za Małeckim, dzieli historyją literatury ojczystéj. W pierwszéj epoce dostało się do języka przedewszystkiem mnóstwo wyrazów niemieckich, które jednak do tego stopnia poprzekręcano, iż je dziś nieraz pośród swojskich rozpoznać trudno, np. tratwa, dratwa, cerkiew, druszlak, rafa, luszof (z lud. lanschaff), żur (sauer); nazwy różnych rzemiosł (z wyjątkiem ciesiołki), język flisowski, są pochodzenia niemieckiego. I w składni dadzą się spostrzedz pewne ślady niemczyzny, przynajmniéj w użyciu przyimka: za, we zwrocie np. co za jeden?—jest to niewątpliwie naśladowanie niemieckiego zwrotu was für ein? Rzecz dziwna, że łacina stosunkowo niewielki osad w owym czasie w języku zostawiła, a nawet te wyrazy łacińskie, które w owéj epoce dostały się do języka, przyjęliśmy dopiero z drugiéj ręki, t. j. od Czechów, np. kościół, anioł, biskup, klasztor, mnich etc. W składni jednak wpływ ten widoczny np. t. z. konstrukcyja accus. cum inf.: „powiada się chromać, powiada się nie być winien odpowiadać.“

Za to język czeski większy wpływ wywierał na polszczyznę w owym czasie i to tak w odmianach, jako też w słowniku, bo w składni wybitnéj różnicy nie było. Ale słowa przyjęte z czeszczyzny trudno uważać za obce, kiedy czasem tylko końcówką się różnią od swojskich. Czeszczyzna musiała w owéj epoce podobne zajmować stanowisko względem języka polskiego, jakie do niedawna zajmował język francuski, kiedy jeszcze Górnicki wytyka Polakom, że się lubią popisywać wyrazami i zwrotami czeskimi. Następuje epoka wpływu łacińskiego. Wpływ łaciny objawił się naprzód w przyjmowaniu do języka wyrazów, których znaczna liczba pozostała stale w języku; inne zastąpiono później polskimi, tak np. jeszcze Górnicki radzi używać wyrazu patria a nie ojczyzna, gdyż „ojczyzna“ miała jeszcze wtedy tylko znaczenie ojcowizny. Ale i najlepsi pisarze wieku XVI-go przeplatają już, prozę mianowicie, zwrotami łacińskimi, chociaż jeszcze bardzo skromnie, np. Kochanowski, Górnicki i inni. W składni natomiast, prócz istniejącéj już konstrukcyi „infinitivi cum accusativo“ trudno się dopatrzéć wyraźnego wpływu łaciny; znajdzie się tu i owdzie zwrot, któryby można posądzić o obczyznę, jak np. chęć przeciwko komuś lub czemuś („amor erga aliquem“), lub „przed radością“ (prae gaudio) zam.: z radości, ale są to wypadki dość rzadkie i nie sprzeciwiają się wręcz składni języka. Zasad gramatycznych łacina nie tknęła, więc też języka skazić nie mogła; owszem pod pewnym względem nawet dobroczynny wpływ nań wywarła. Język łaciński, odznaczający się jasnością i plastycznością w wyrażeniach myśli, wpływał w podobnym duchu i na polszczyznę, i wpływ ten jest widoczny. Plastyczność bowiem języka zasadza się głównie na czasowniku; a właśnie wysłowienie tak łaciny, jak i polszczyzny, skupia się przeważnie w czasowniku, w wyraźném przeciwieństwie np. do niemczyzny, która środek ciężkości swego wysłowienia przeniosła do rzeczownika. Pod dobroczynnym wpływem łaciny rozwinął też język polski i udoskonalił okresową budowę zdań. Gdy bowiem w okresach myśl główna pojawia się, zazwyczaj na końcu dość długiéj i rozwlekłéj nieraz całości, a z drugiéj strony zdanie główne trzyma w karbach posłuszeństwa znaczną ilość zdań pobocznych, okresowa przeto budowa zdań nie odpowiada, zda się, żywemu i nie znoszącemu karności duchowi narodu i jak powstała pod wpływem łaciny, tak też i z ustaniem tego wpływu upadła. W początkach więc klasycyzm jak na innych polach twórczości człowieka (np. w budownictwie), tak też i na polu językowém ożywczém swém tchnieniem wywoływał bujną roślinność i kwiecie; niezadługo jednak zaczęły bujać i chwasty i zagłuszyły róż krasę. Od połowy mniéj więcéj wieku XVII-go zaczyna się „rokoko“ językowe; odtąd już nie same tylko słowa w nieskończonéj ilości, ale i całe zdania i zwroty łacińskie spotykamy co krok w utworach niby to polskich. Chwast ten najjaskrawiéj rozbujał w krasomówstwie: im więcéj słów i zwrotów łacińskich, im więcéj mowa dla słuchacza była ciemniejszą i mniéj zrozumiałą, tém huczniejsze mówca zyskiwał oklaski. Wyznać jednak należy, że była-to choroba, że tak powiem, zewnętrzna, skórna: ciało języka było pokryte plamami, ale jad nie dostał się do wnętrza i nie zakaził krwi językowéj. Stąd też tak łatwo i w krótkim stosunkowo czasie, język się podźwignął z owéj niemocy. Od połowy mniéj więcéj wieku XVIII-go następuje zmiana na lepsze; język zaczyna odzyskiwać utraconą czystość, ale równocześnie zagraża jéj wpływ francuski. Naruszewicz kształci swój język przeważnie na łacinie; w Krasickiego

prozie widoczny wpływ francuski, który za czasów księstwa Warszawskiego dochodzi do szczytu z przyczyn łatwych do odgadnięcia. Na szczęście, wpływ ten nie sięgał do gramatycznéj głębi języka, nie skaził więc jego czystości, tak, że mowa, jaką zastał Mickiewicz, może w ogólności uchodzić za czystą i wzorową. W następnéj epoce, zwanéj mickiewiczowską lub narodową, dźwiga się duch narodu z upadku, targa krępujące go pęta obcego naśladownictwa, oddaje się z zapałem samodzielnéj pracy i wydaje, w poezyi zwłaszcza, nieśmiertelne płody, świadczące o jego niespożytéj twórczości i stawiające nas w rzędzie najbardziéj oświeconych narodów. Szczęśliwy ten zwrot w literaturze musiał się też odbić w języku, który pod piórem wielkich mistrzów téj epoki nietylko znakomicie się pogłębił na wewnątrz, jako wyznacznik pojęć i myśli, lecz także w budowie swojéj doszedł do takiéj jasności i czystości, jakiéj może nie posiadał w czasach zygmuntowskich. Osobliwie język Mickiewicza jest tak nawskroś narodowy i czysty, że jego „księgi proste jak piosenki wiejskie“ mogą czytać i rozumieć nawet proste wieśniaczki. Z Mickiewiczem nastaje dla języka, śmiało rzec można, drugi złoty okres, który jednak, niestety, nie trwa zbyt długo. Niebawem nadciąga burza, która grozi językowi zupełnym zalewem i zagładą; burza szaleje osobliwie w Galicyi i w Poznańskiém. Jestto ta sama burza, co już tyle słowiańskich języków zmiotła z powierzchni ziemi, tak, że albo nic albo zaledwie słabe ślady ich istnienia pozostały. Słowem, język nasz zostaje obecnie pod przemożnym wpływem niemczyzny. Już od zajęcia przez Austryję tych części dawnéj Polski, które się dziś Galicyją zowią, zaczęła niemczyzna, choć nieznacznie i powoli, wkradać się do języka; ale właściwa epoka wpływu niemieckiego poczyna się mniéj więcéj dopiero od czasu, kiedy koleje i telegrafy zniosły zupełnie niemal odległość i ułatwiły niesłychanie wymianę myśli pomiędzy narodami. Do zepsucia języka polskiego (w Galicyi) przyczyniła się też nie mało i szkoła. Ponieważ wszystkich przedmiotów nauki uczono do niedawna (do r. 1867) po niemiecku, młodzież więc uczyła się w szkołach galicyjskich myśléć w języku niemieckim, a chcąc następnie wyrażać swe myśli po polsku, tłómaczono dosłownie zwroty niemieckie na język polski i w ten sposób dostała się znaczna część używanych dotąd zwrotów niemieckich do języka. Dodajmy, że język polski był w szkole zupełnie zaniedbany, że naukę mowy ojczystéj powierzano ludziom, którzy dokładnie nie znali ani jego przeszłości historycznéj, ani też utworów znakomitszych nawet pisarzy. Ale nie sam tylko system rządowy otwierał obczyźnie wrota do języka; niestety wyznać należy, że znaczna bardzo część winy spada na tłómaczów, osobliwie na dziennikarzy. Tłómacz niesumienny lub niezdolny, to bankier, co fałszywą monetę po kraju w obieg puszcza. Nie chcąc lub nie mogąc znaleść stosownego wyrazu lub zwrotu, tłómaczy dosłownie, odciska myśl w téj postaci, w jakiéj ją spotyka w oryginale. Chociaż Polak, zupełnie innym wyrazem lub zwrotem to lub owo pojęcie albo myśl pewną wyraża. Zwyczajny czytelnik nie potrafi rozróżnić co pszenica a co plewa, przyswaja sobie zwrot obcy, zwłaszcza żeli jest ubrany w polskie słowa i następnie puszcza ten fałszywy pieniądz w obieg. Najwięcéj jednak pod tym względem nagrzeszyli dziennikarze. Wszystkie nasze dzienniki cierpią wiadomości polityczne po największéj części z gazet niemieckich, w mniejszéj zaś z francuskich lub angielskich, a w tym drugim wypadku zwykle dopiero z drugiéj ręki, t. j. za pośrednictwem dzienników niemie-

ckich. Czy piszący do jakiego dziennika jest, co rzadko bywa, człowiekiem wszechstronnie wykształconym, znającym język dokładnie, czy też, jak nierzadko, człowiekiem, co nie otrzymał wyższego wykształcenia, niewielka pod względem czystości języka zachodzi między jednym a drugim różnica, bo pracując pośpiesznie a nadto zostając ciągle pod wpływem niemczyzny i czasu nie mając na rozwagę, czy ten lub ów zwrot jest prawdziwie polski, tracą wkrótce poczucie językowe, tak, że ich już i najpotworniejszy wyraz lub zwrot nie razi. W dziennikach więc posiada obczyzna owe główne kanały, którymi dostaje się do języka. Z dzienników czytelnicy przyswajają sobie giermanizmy, a któż dziś dzienników nie czyta? a następnie dostawszy indygienat w mowie potocznéj, przenoszą się obce wyrazy i zwroty do utworów literackich.

Zajrzyjmy teraz niebezpieczeństwu w oczy i obliczmy szkody, jakie zrobiła niemczyzna na niwie języka ojczystego. Wpływ jéj widoczny już jest w słowniku, w etymologii, w składni i w stylu. Zasób słów czysto niemieckich w języku książkowym jest bardzo szczupły, np. szupas, szaniec, krach, gryndel, szwindel, banhof etc. a nadto wyrazy te błąkają się przeważnie tylko po dziennikach. Natomiast język ludowy jest daleko pochopniejszy do przejmowania wyrazów niemieckich: lud słysząc rzecz nową w języku obcym, przyswaja sobie nazwę obcą zastosowawszy ją co najwięcéj do zasad głosowni, np. becyrk, warta, wachcębra (Wachzimmer) ajnce (Einzelübung), gelezybunki (Gelenkzübungen), fasować (ausfassen), lenunk (Löhnung) etc. Ogromna zaś liczba wyrazów obcych, jakie posiada nasz język, pochodzi w części z języków starożytnych: łacińskiego i greckiego, w części z francuskiego. Myliłby się jednak ten bardzo, coby sądził, że te wyrazy przejęliśmy wprost z wymienionych języków, przeszły one pierwéj przez alembik niemieckich dzienników, tak, że większą część wyrazów cudzoziemskich, trzeba położyć na karb niemczyzny, chociaż wprost z języka niemieckiego nie pochodzą. Co się tyczy gramatycznéj strony języka, to i tu wpływ niemiecki jest znaczny niestety, chociaż na szczęście nie zakaził jeszcze właściwego rdzenia i muskułów językowych, t. j. głosowni i odmian. A naprzód w etymologii czyli słoworodzie zawdzięczamy wpływowi niemieckiemu wyrazy utworzone wedle zasad, jakich się trzyma w tym względzie język niemiecki; tyczy się to mianowicie wyrazów złożonych. Język nasz dzisiejszy w ogóle nie lubi składać dwóch wyrazów w jeden a już najmniéj w ten sposób, żeby pierwsza część składowa była rzeczownikiem a druga czasownikiem; twórczość języka posługuje się tu przyrostkami. Prawie wszystkie wyrazy złożone, utworzone zwłaszcza w ostatnich czasach, zdradzają wpływ niemiecki, który polskiemu wyrazowi służył za wzór, np. deszczochron Regenschirm zamiast np. dżdżownik (jak np. dżdżownica); listonosz Briefträger zam. listowy; dusz sterownik Seelsorger zam. duchowny, ksiądz lub kapłan; tutejszokrajowy hierländisch zam. tutejszy lub krajowy; rzeczoznawca Sachverständiger zamiast znawca; warunkować bedingen zamiast zależeć od czego (ze zmianą podmiotu); spółziomek, spółrodak Mitbürger zam. ziomek, rodak; przeciętny durchschnittlich zam. średni; poprzedniość Präcedenz zam. przeszłość; przeciwprawny wider rechtlich zam. bezprawny lub nieprawny; wiernokonstytucyjny werfassungstreu zam. konstytucyjny. Wpływowi języka niemieckiego zawdzięczamy wreszcie końcówkę: unek np. szafunek, ratunek, sprawunek, przekształcone z niemieckiego ung w Rechnung, Rettung.

Składnia. Tu wpływ niemczyzny jeszcze widoczniejszy. Pomijamy błędy popełniane w użyciu dopełniacza, jak np. człowiek pracy, lub zastępowaniu rzeczownika przy dopełniaczu zaimkiem wskazującym, np.: mój dom i ten brata mego spaliły się, zam. mój dom i dom brata, lub: mój dom i brata; gdyż germanizmy te wytyka każda gramatyka szkolna. Ważniejsze są błędy popełniane w składni czasowników, gdyż gramatyka każdym z nich szczegółowo zajmować się nie może: rozstrzyga tu w każdym wypadku niezepsute sumienie językowe, np. rozumieć coś pod czemś: man versteht darunter... zam. przez coś; sprzeniewierzyć coś, etwas veruntreuen zam. sprzeniewierzyć się; nie braknie na czemś: es fehlt nicht an... zam. czegoś; zaprzysiądz świadków: die Zeugen beeiden, zam. odebrać przysięgę od świadków; zgłosić coś: etwas anmelden, zam. zgłosić się z czémś; wykazać się czémś: sich mit etwas einweisen, zam. pokazać, okazać coś; orzec coś: etwas entscheiden, zam. o czémś etc. Tu bym zaliczył urabianie imiesłowów biernych od słów nijakich, np. zwątpiony, zrozpaczony, verzweifelt; przeszkodzony, verhindert; towarzyszony, gefolgt; odszkodzony, entschädigt; rozgoryczony, erbittert etc.

Styl. Głównem znamieniem stylu polskiego jest, jak trafnie zauważono, przewaga, jaką daje czasownikowi nad rzeczownikiem; różni się w tym względzie język polski stanowczo od niemieckiego, który środek ciężkości przeniósł do rzeczownika. Jestto niepospolita zaleta naszego języka, właściwa także i językom klasycznym, zapewniająca mu owę jasność i plastyczność w wyrażeniu myśli, którejby mu język niemiecki słusznie mógł pozazdrościć. Niestety i pod tym względem naśladujemy niemczyznę w tém, w czém właściwie ona nas naśladować winna. Zaniedbujemy zupełnie niepotrzebnie owo niesłychane bogactwo form czasowych, jakiém się słusznie szczyci nasz język, a używamy natomiast coraz częściéj form rzeczownych, mimo że w stylu rzeczownik daleko mniejszą posiada wartość. Ileż to razy dają się np. słyszéć wyrażenia i zwroty: być w toku, dać wyraz, mieć wygląd, powziąć (!) uchwałę, postawić (!) w stanie oskarżenia etc., zam.: toczyć się, wyrazić lub wyrażać, wyglądać, uchwalić, oskarżyć lub zaskarżyć etc. Wpływowi téż niemieckiemu należy przypisać złe używanie stylistyczne poszczególnych części mowy, osobliwie rzeczowników, przymiotników i czasowników, i to tak w znaczeniu właściwém, jako téż, co bywa częściéj, w przenośném, a wyrażeniom: jak np.: przyprawić kogoś o śmierć, upadek, stratę; powiedzieć w twarz, zmyć głowę, nie jest to mój rodzaj, w drodze namiestnictwa, rzucić się w ramiona, kaczka dziennikarska, z powietrza pochwycić, w myśl ustawy, pierwszy, drugi... z rzędu etc. — pod względem gramatycznym niby zarzucić nie można; styl jednak polski wymienionych rzeczowników w tém znaczeniu lub połączeniu nie używa i powyższe wyrażenia powinny brzmiéć po polsku: przyprawić kogoś o życie, zysk... powiedzieć w oczy, nie jestto mój zwyczaj lub nie postępuję sobie tak, przez namiestnictwo, rzucić się w objęcia, bąk dziennikarski, wyssać sobie z palca lub bez przenośni, zmyślić, w duchu ustawy, pierwszy, drugi... z kolei etc.; przenośni: zmyć głowę, język polski wcale nie zna i możnaby chyba powiedzieć: natrzeć uszu. Nierównie częściéj jednak napotykamy w stylu polskim zwroty, w których czasownik zazwyczaj w znaczeniu przenośném jest dosłownem tłómaczeniem czasownika niemieckiego; wyrażenia te trzeba uważać za germanizmy już dlatego, że posiadamy w języku odwieczne

zwroty na wyrażenie tych samych myśli, a powtóre dlatego, że powstały w czasach ostatnich, widocznie pod wpływem niemczyzny. Tak np. ulubioną przenośnią stał się od niejakiego czasu wyraz: stawić i jego pochodniki dlatego tylko, że odpowiedni wyraz niemiecki stellen z najrozmaitszymi rzeczownikami w znaczeniu przenośném się łączy. I tak, począwszy od stawiania wniosku (najlżejszego grzechu), stawiamy już i pytania i twierdzenia i różne inne rzeczy, stawiamy samych siebie w położeniu (!) a wkrótce może będziemy stawiali także i przeczenia a zapewne odstawiali odpowiedzi. Inne przykłady: wystawić (ausstellen) świadectwo, trzymać (halten) szkołę, mowę, wypiłować (ausfeilen), źle, dobrze zapisany (angeschrieben), mówić o szczęściu (vom Glücke sagen), słowo jakieś przychodzi (kommt vor) w tym a tym rozdziale, co na téj rzeczy jest (was an der Sache ist) etc. Ulubionym wyrazem jest także: omówić, gdyż w zupełności odpowiada wyrazowi niemieckiemu: besprechen. Przykłady błędnego użycia przymiotników i przysłówków: czynię pana uważnym (aufmerksam), wolny (frei) stół lub mieszkanie, wysoki (hoch) czas, jestem z nim dobrze (gut), zły czas (schlechtes Wetter) i t. d.

Z tego krótkiego przeglądu naszych grzechów językowych przekonywamy się ze smutkiem, że język nasz w etymologii, składni i stylu, uległ już poniekąd wpływowi niemczyzny; natomiast ani w głosowni ani w odmianach (deklinacyi i konjugacyi) śladów obczyzny nie widać. To nas napawa otuchą. Język, który w głównéj swéj rdzeni pozostał czysty, może się pozbyć plam i wrzodów, które skaziły jego przyrodzoną krasę ale nie zabiły w nim ducha. Niebezpieczeństwo jednak jest i to niemałe, i oczu na nie zamykać nie wolno, bo jeżeli daléj tak pójdzie, czeka nas los Łużyczan, Połabian i tylu innych Słowian, po których i śladu nie pozostało. Nasuwa się więc w całéj swéj grozie pytanie: co robić? zadanie i obowiązki ludzi dobrze myślących i szczerze miłujących język ojczysty, są jasne: ślepemu i bezmyślnemu szerzeniu obczyzny ze wszystkich sił opierać się należy; wbrew sztandarowi lekkomyślnych: „obczyzna,“ należy rozwinąć sztandar z godłem: „czystość i nieskazitelność języka ojczystego.“ Czystość języka zasadza się na unikaniu wszystkich wymienionych uchybień i błędów, a na przestrzeganiu wszystkich tych form, prawideł i zasad, które stanowią wewnętrzną, idealną treść języka. Zbiór wszystkich praw rządzących wewnętrznie językiem, nazywamy, duchem języka. Zachować język w czystości, jestto nie obrażać jego ducha. Kto język kazi obczyzną, od tego duch języka uleciał; ale duch ten tajemniczy, powróci, jeżeli zobaczy poprawę. Jakże się więc wziąć do rzeczy? Oto przedewszystkiém należy starać się poznać prawidła i zasady rządzące językiem. Możolna jednak byłaby to droga, gdyby każdy z osobna chciał zbadać owe prawa, i dodajmy, nie każdy ma zdolności, przygotowanie a wreszcie i czas po temu; krótsza nierównie będzie droga, jeżeli się powierzymy umiejętnemu przewodnikowi, a przewodnikiem takim, co swą pochodnią rozświeca ciemne tajnie języka, jest gramatyka. Obowiązkiem tedy każdego wykształconego człowieka, dbałego o czystość mowy rodzinnéj, jest dokładna znajomość gramatycznych zasad języka; sama jednak znajomość gramatyki nie wystarczy. Tak jak uczoność nie jest jeszcze mądrością, sama wiedza gramatyczna nie ustrzeże od zboczeń i błędów; trzeba zstąpić do głębi języka, dotrzéć do samych źródeł, skąd owe prawidła gramatyczne wypływają; trzeba się pilnie rozczytywać we wzorowych czystym języ-

kiem piszących autorach. Wiedza gramatyczna połączona z obfitém oczytaniem, wyrabia sumienie językowe; dopiero przez czytanie pisarzy wzorowych oderwane prawa i przepisy nabierają rzeczywistego ciała, zaczynają się ruszać i żyć i strzegą od uchybień. Czytanie utworów napisanych czystym językiem jest i dlatego potrzebne i pożyteczne, że nawet najlepsza gramatyka nie na wszystkie wypadki wystarczy; tak np. nauka o funkcyi, jaką każde słowo w języku spełnia, o znaczeniu, jak ono się w ciągu wieków rozwinęło, o przenośniach, o ile są dozwolone, tego żadna gramatyka nie podaje. Brak téj nauki zastępują po części słowniki języka polskiego; że jednak niepodobna żądać od słownikarza, żeby wyliczył wszystkie sposoby użycia jakiegoś słowa, dlatego w wielu wypadkach trzeba się kierować samém tylko poczuciem językowém, wyrobioném na czytaniu wzorowych pisarzy. Słowniki podają zresztą tylko zwroty dotychczas używane; wobec przeto zwrotów całkiem nowych, ograniczyć się musimy na samém poczuciu językowém; im to poczucie powszechniejsze w narodzie, tém ci lepiéj dla języka. Bo jeżeli się w języku pojawi jaki wyraz lub zwrot zbudowany nie w duchu zasad i prawideł językowych, światła powszechność narodu wyda natychmiast wyrok potępienia i złe zniknie w samym początku. W czasach wreszcie nieprzyjaznych dla czystości języka, jakimi są niezawodnie czasy obecne, bardzo ważne przysługi wyświadczają językowi ojczystemu ludzie, co nie utraciwszy jeszcze sumienia językowego, zbierają, niby bociany, wyrazy i zwroty plamiące czystą szatę języka, wykazują ich cudzoziemskie pochodzenie i ostrzegają przed niemi rodaków. Cześć F. Skoblowi, który jeden z pierwszych podał hasło baczności pod tym względem.

Jakież jest zadanie szkoły i wychowania wogóle wobec sprawy, o któréj mowa? Jeżeli prawdą jest, że taki będzie naród, na jaki się w młodém swojém pokoleniu wychowa, będzie niezawodnie prawdą i to, że we względzie czystości języka, szkoła i wychowawcy bardzo wiele, a śmiele rzec mogę, wszystko zrobić potrafią. Po nich to mowa ojczysta spodziewać się może swego odrodzenia i oczyszczenia z plam, któremi go obczyzna skaziła. Umysł młodzieży jest miękki i wrażliwy; wszystko się na nim z największą łatwością odciska, a wrażenia w młodocianym wieku odebrane, zostawiają na całe życie niezatarte ślady. Jeżeli więc wychowawca sam będzie mówił językiem czystym, niepokalanym obczyzną, uczeń idąc w ślady nauczyciela będzie swe myśli wyrażał takimże językiem i to nawet mimowolnie, skutkiem samego naśladownictwa. Ale ponieważ uczeń zostaje obok tego pod innym wpływem i to nawet częstokroć bardzo szkodliwym w téj mierze, zadaniem więc będzie nauczyciela nie darować ani jednego wyrazu lub zwrotu nietylko jawnie i oczywiście z obcego języka pochodzącego, ale nawet podejrzanego o obczyznę. Surowość ta jest koniecznie potrzebna nietylko w wypracowaniach piśmiennych ale i w odpowiedziach ustnych. Piszący te uwagi został raz zgromiony przez nauczyciela (prof. Krandowskiego, którego tu ze czcią na tém miejscu wspominam) za używanie wyrazu: przychodzić w znaczeniu niemieckiego czasownika: vorkommen; odtąd grzech ten już nigdy się nie powtórzył. Chciałbym jeszcze zwrócić uwagę światłych wychowawców na jedno wielkie niebezpieczeństwo, jakie zagraża czystości języka w szkole: mianowicie tłómaczenia autorów obcych, osobliwie klasycznych, na język polski. Tłómaczenia pod względem czystosci języka, dodaję wyraźnie, jestto broń obosieczna: dobre i piękne zbogacają skarbiec języka, niedbałe i niestaranne stanowią zastałe kałuże, któ-

rych wyziew niezdrowy zaraża język, obsypując go plamami obczyzny. Niebezpieczeństwo to, w Galicyi przynajmniéj, jest tém większe, że wydania autorów klasycznych zawierają (z małymi wyjątkami) objaśnienia w języku niemieckim, i że ułatwień, to jest t. z. preparacyj, zawierających wierne tłómaczenie a nadto krótkie objaśnienia językowe i rzeczowe w języku polskim, zupełnie nie posiadamy. Młodzież gimnazyjalna przeto korzysta z owych objaśnień niemieckich umieszczonych pod tekstem, albo téż ucieka się do rzeczonych preparacyj wydawanych w języku niemieckim; taniość zaś owych preparacyj osobliwie ułatwia ich rozpowszechnienie tak dalece, iż pewnie niema gimnazyjum, w którémby „Freund“ (autor preparacyj) nie miał gorliwych, acz skrytych zwolenników i wielbicieli. Już stąd więc zagraża wielkie niebezpieczeństwo; uczeń zwłaszcza albo nie posiada na tyle poczucia językowego, iżby go raził każdy giermanizm przejęty z owych objaśnień, czy téż tłómaczeń, albo téż nie ma zazwyczaj czasu do głębszego nad tą rzeczą zastanowienia się. A jeżeli téż ujdzie mu w szkole raz i drugi zwrot z owego mętnego źródła zaczerpnięty, już go uważa za swój i puszcza następnie w obieg. Ale choćby się i tę Scyllę językową szczęśliwie dało wyminąć, otwiera swą groźną paszczę Charybda w postaci samegoż autora, którego na język polski tłómaczy. Dwojakie tu widzę niebezpieczeństwo dla języka, a naprzód: tą drogą dostaje się do języka mnóstwo wyrazów niemieckich a raczéj francuskich, za pośrednictwem niemczyzny. Za przykład przytoczę tu tylko język żeglarski i wojskowy, z których pierwszy dziś prawie zapomniany, drugi przepełniony obczyzną; wyrazy np. i zwroty, jak: sztaba, rata, zęza, wręga, burty, burtnica, reja, korab (ten ostatni przynajmniéj w poezyi dający się użyć) etc., lub poczt, hufiec, podjazd, czaty, dostać języka, obwód, czoło wojska, brakować, ciura, pachołek, tabor, juki, obłogi, i wiele innych, prawie zupełnie wyszły z używania; wnoszę to mianowicie z tłómaczeń drukowanych, jak np. w najnowszém tłómaczeniu Salustyjusza czytamy o marszach, dezerterach, rezerwach, frontach. Cóż wnosić o tłómaczeniach nie przeznaczonych do druku? dopieroż tam się rozpiera w najlepsze i armia i awantgarda z aryjergardą, centrum, eszelony, rekonesans, bagaże, lub czasowniki, jak: debuszować, koncentrować, atakować i t. p. Inne niebezpieczeństwo dla języka upatruję w tém, że tłómacz zostając pod wrażeniem oryginału bardzo łatwo popada w taką zależność od tekstu, że zamiast odtwarzania odpowiednimi zwrotami myśli oryginału, oblicza każde słówko tekstu odpowiednim, jak mu się zda, słówkiem polskiém. Takie niewolnicze tłómaczenie nietylko myśli oryginału po polsku jasno nie wystawi, ale pociąga za sobą jeszcze i tę niekorzyść, że zadając gwałt językowi ojczystemu, zaprawia styl ucznia zwrotami niezgodnymi z duchem języka. Dokładna znajomość stylistycznych właściwości języka obcego i swojego, będzie na to najlepszém lekarstwem. Natomiast dobre tłómaczenie szkolne nieobliczone przynosi korzyści i pod względem językowym: ono to wyrazami i zwrotami niepodejrzanéj wartości napełnia skarbiec językowy ucznia, a pokazując mu różnice, jakie zachodzą między językiem obcym a swoim, wprowadza w tajniki mowy ojczystéj, zapoznaje z bogactwem środków, jakie nasz język na oddanie myśli posiada, słowem, daje mu na drogę życia bogaty posag poczucia językowego, które mu w trudnych razach będzie aniołem stróżem, strzegącym od zboczeń i błędów.

Obok powyższych wskazówek naszych pozostaje nam zwrócić uwagę czytelnika na ważniejsze rusycyzmy. W zasadach utrzymania czystości języka wobec nieuniknionych wpływów obcych otwiera się nowa strona, już z saméj istoty swéj odmienna, kiedy idzie o stosunek danego języka do języków wspólnego z nim pochodzenia. Mamy tu przed sobą ważne zapytanie: jak strzedz indywidualnych znamion w etymologii, składni, stylu i ogólnym ustroju zwanym duchem języka, wobec budowy pokrewnéj wprawdzie, ale urobionéj już na inną stopę, na indywidualność odrębną. Co do rusycyzmów, wybitną stronę kwestyi stanowi ta okoliczność, że mówiący lub piszący częstokroć uwieść się daje podobieństwem, wspólnością tła organicznego obu języków. Żałować tedy przychodzi, że jużto przez pośpiech, już przez brak uczucia subtelności mówniczéj, jużto przez obojętność autorską, że nakoniec przez nałogową skłonność do przenoszenia myśli z dziedziny abstrakcyi wprost do dziedziny wyrazów i zwrotów, bierzemy formy gotowe, cudze, nie zastanawiając się i nie pytając, czy tkwią one korzeniem w duchu języka krajowego. Zboczenia tego rodzaju mają niekiedy pozorną zasadę: myśl odświeżania w języku pewnych zatraconych w nim znamion plemiennych. Tak np. jeden z poważnych pisarzów, przed kilkunastu laty użył wyrażenia: gwiazda „zjawiwsza się“ na horyzoncie. Autorowi widocznie leżała na sercu zatrata imiesłowów czynnych czasu przeszłego, i zapragnął przywrócić im tę wagę, jaką mają w języku rosyjskim. Ależ zapomniał o téj powszechnéj zasadzie: że z biegiem czasu form językowych ubywa; że pewne formy instynktowo zarzucone przez mowę, a więc uznane za zbyteczne, nie wracają już nigdy, jak nie wróci już nigdy liczba podwójna, czas przeszły rozkładowy (zmartwychwstał jest), imiesłów cz. teraźn. bierny (słychomy), jak nie ziszczą się nigdy pobożne życzenia jednego z naszych mowoznawców, ażebyśmy używali przyimka *s* zamiast *z* i wogóle pisali językiem staropolskim. Nie! kultura, a więc i najszlachetniejszy jéj kwiat, mowa, nigdy i nigdzie na wstecz, jakoby do okresu krzemiennego, nie wraca. Zaznaczamy tu trzy główne rodzaje rusycyzmów, odpowiednio trzem głównym działom ustroju języka naszego, a mianowicie: 1) głosowe, 2) wyrazowe, 3) składniowe. Co do 1-go. Niezaprzeczoném znamieniem indywidualnosci każdego języka jest, obok znamion gramatycznych i stylowych, właściwy jemu tylko sposób wygłaszania myśli ustnie, wymiar głosu stosownie do rozległości wyrażeń, zdań a nawet całych okresów, słowem pewna logiczna muzykalność (którą odróżnić należy od deklamacyjnéj), któréj niepodobna prawie ująć w formy opisu, która przecież stanowi najpierwszą, bo bezpośrednią barwę ducha mowy. Po niéj to w człowieku mówiącym nawet płynnie i poprawnie językiem kraju, domyślamy się cudzoziemca, jeżeli sobie wspomnianéj tu własności nie przyswoił. Otóż do rzędu rażących pod tym względem niewłaściwości zaliczamy przedewszystkiem przeciąganie w wyrazach samogłoski (zwykle przedostatniéj); język nasz bowiem, jak wiadomo, zarzucił stanowczo iloczas, jeżeli nawet posiadał go kiedykolwiek. Stąd sprzeciwia się naturze języka naszego rozszerzanie głosowego wymiaru téj samogłoski. Jeszcze ważniejszą niewłaściwością, zdarzającą się szczególniéj u młodego pokolenia, jest pewien sposób domawiania ostatnich wyrazów okresu, zakrawający nieco na śpiewność i podrywanie zgłosek końcowych, kiedy tymczasem podług utartych zasad harmonii w mowie naszéj, ucho domaga się posuwania głosu po skali równéj, posiłkującéj się jedynie stopniowém zniżaniem lub podniesie-

niem tonu. Stąd, w końcu okresu, lub zdania krótkiego, np. „rozumie się“ w skutek niewłaściwego przeciągnięcia samogłoski: u, w następujących po niéj zgłoskach czuć się daje dziwne jakieś przyspieszenie taktu, z melodyją naszego języka niezgodne. Tu należy również błędne akcentowanie szczególniéj nazwisk, np. „Pùszkina,“ zamiast „Puszkìna,“ „Nòwikowa,“ zam. „Nowikòwa“ i t. p. Następnie, przeciwném jest językowi naszemu pomijanie odcienia pomiędzy samogłoską ó a czystém o, oraz zbyteczne pogłębianie samogłoski y. Sąto wprawdzie prowincyjonalizmy, ale coraz częściéj zaczynają wkraczać w dziedzinę mowy ustnej nawet u ludzi wykształconych. Zjawiskami téj saméj natury są: niewłaściwe wymawianie spółgłosek słabych (w), kiedy następują po mocnéj, np. kwiaty, światy, Litwin (jak gdyby: k—wiaty, ś—wiaty, Lit—win).

Z kolei przechodzimy do błędów wyrazowych. Są one dwojakiego rodzaju: albo sąto wyrazy, które weszły lub wchodzą do języka drogą czysto zewnętrzną, napływowo, albo drogą narzeczową, tytułem jakoby dalszego rozwoju mowy naszéj przez wstawienie pewnych braknących odcieni w pierwotném znaczeniu wyrazu. Wyrazy pierwszego rodzaju nie tak ujemnie wpływają na czystość języka. Żywcem przeniesione, nie przypadające do niego brzmieniem, nie przyrastające pierwiastkiem swoim, w żywotny jego ustrój nigdy nie wejdą; co najwięcéj, będą one robiły wrażenie szkolnych pomyłek gramatycznych. Drugi rodzaj pomienionych błędów stanowią wyrazy, wciskające się do języka drogą wpływu wewnętrznego, a więc pozorne nabytki narzeczowe. Idzie tu głównie nietylko o wyrazy nowo wprowadzone, naprzykład straż „pożarna,“ ale także i przedewszystkiem, o nadawanie wyrazom naszym znaczenia obcego, np. kolor „światły (jasny),“ „Mała Azya (Mniejsza).“ Będzie to podobno kamień obrazy, z którym spotykamy się najczęściéj w pismach codziennych. Źródłem tego rodzaju błędów jest niezwracanie uwagi na wielką zasadę językową, którą nazywamy „ciągłością logiczną,“ owém najnaturalniejszém, najżywotniejszém prawem języka, zapewniającém mu możność rozwijania się bez końca w kierunku wewnętrznym. Ciągłość logiczna w języku zależy na tém, że dany wyraz, przekazywany od wieków, przechodzi od znaczenia do znaczenia, ale z zachowywaniem pośrednich ogniw i ogniwek, z całą ścisłością w wytykaniu podziałek na skali znaczenia pierwotnego. Ani nagły przeskok w tym żywym rozwoju, ani rozziew nie jest możliwy. Któż zaprzeczy że pomiędzy wyrazami: „wytworny“ i „potworny“ niema ukrytéj ciągłości logicznéj? że wyrazy: „zbiegły,“ „przebiegły“ nie leżą na wspólnéj skali pojęciowéj? Ale znowu każde znaczenie specyjalne może rozpocząć od siebie nową skalę, cieniować się w nowym kierunku i tak bez końca. Otóż mnożenie się i krzyżowanie skal jest źródłem i podstawą różnic, zachodzących pomiędzy językami wspólnego pochodzenia. Będzie więc błędem nie do przebaczenia mechaniczne wyrywanie pojęć z obcego narzecza i nadawanie im téj wagi, do jakiéj nie wyrobiły się w naszém. Nie piszmy tedy i nie mówmy „niski (zam. nikczemny),“ gdyż ten przymiotnik nie urabiał się u nas przenośnie—„prawo srogie (zam. surowe),“ gdyż znaczyłoby to: prawo drakońskie—„odkryć zakład (zam. otworzyć),“ chyba że mamy na myśli odkrycie zakładu przez usunięcie otaczających go domów, wycięcie drzew i t. p. — „wrota gmachu (zam. brama),“ gdyż wyraz: wrota, oznacza otwór w płocie i t. p., albo używa się tylko przenośnie (od wrót piekielnych) i to jako archaizm; „rozpołożenie“ mieszkania (z. rozkład) „okrążyć“ miasto (zamiast

otoczyć); ponieważ okrążyć znaczy obejść do koła, „oddał“ (ważną) usługę (zamiast rdzennego wyrażenia: wyświadczył ważne przysługę)—bo usługa oznacza posługiwanie—nie pojechał lecz „prosto“ uciekł (zam. poprostu), gdyż: uciekł prosto znaczyłoby: w kierunku prostym;—„co do drugiego (zam. innego)— „podjąć sprawę (zam. podnieść)“,—„objaśnić przyczynę faktu (zam. wytłómaczyć),“ ponieważ objaśniamy to, co ciemne, a zatém świecę i t. p.—„obsadzać“ twierdzę (zam. oblegać), gdyż obsadzać znaczy: napełniać—„zamieniać“ kolegę (zam. zastąpić—„rozjeżdżać po Europie (czyżby ludzi?)—odbyło się „zasiadanie“ (zapewne: posiedzedzenie; ponieważ mówi się tylko: zasiadanie do stołu i t. d.—„pobudzające przyczyny (pobudki)—„wczorajszy“ koncert „wyszedł“ świetnie (jeżeli idzie o wrażenie ogólne, należało powiedzieć: wypadł świetnie; jeżeli zaś o szczegóły—poszedł świetnie. Tu należą błędy wyrazowe, w połowie dotyczące już składni, a mianowicie: nie uwzględnianie ciągłości pojęciowéj pomiędzy spójnikami: i, a. Rażącym więc błędem będzie wzięcie spójnika: a, w zdaniu np.: nie traf, a Opatrzność rządzi losami lndów (zamiast: lecz Opatrzność), ponieważ sp: a, nie wyraża właściwego przeciwieństwa, jak sp.: lecz; wypada on jedynie z dzielenia pojęcia na czynniki, z których ten lub ów czynnik wyłącza, np.: młody a już doświadczony. Z takiego nieuwzględnienia wątku pojęciowego wynika fałszywe używanie sp. i, zamiast sp. a. Tak np. czuwał noc całą i śledził i słuchał (z. a śledził, a słuchał). Bardziéj jeszcze rażącém jest używania sp. i jako cząstki przyciskowéj, w znaczeniu naszego: też, np.: nadarzyła się chwila stosowna, on z niéj i skorzystał (z. on też albo: otóż on). Podobnież niewłaściwém jest nżywanie wyrażenia spójnikowego; „podczas kiedy,“ „wtenczas kiedy“ (z. tymczasem, kiedy tymczasem), np.: „posądzano go o lękliwość, podczas kiedy tego człowieka żadne niebezpieczeństwo nigdy zachwiać nie mogło!“ Następnie zwracamy uwagę piszących i mówiących na niestosowne używanie imiesłowowego wyrażenia „nie zważając na,“ np. nie zważając na znużenie (zam. pomimo znużenia) postawa wojska była wyborna. Takież same błędy przeciw zasadzie ciągłości spostrzegamy w użyciu przyimków, a mianowicie: mnożyć na cztery (zam. przez cztery) dzielić na pięć (zam. przez pięć—mówi się zaś: dzielić na pięć rodzajów, dzielić na pięć osób. Tu należą błędne wyrażenia: za wyłączeniem (zam. wyłączając, wyjąwszy); w moc rozporządzenia (zam. na mocy rozporządzenia); rzeka wpada „w morze“ (zam. do morza); do narodzenia Chrystusa“ (zam. przed). Niewielką téż wyświadczają przysługę mowie naszéj ci, którzy ją pozbawiają dobitności w odcieniowaniu pojęcia faktu dokonanego od niedokonanego—w rzeczownikach tego rodzaju, jak np. „wyrażenie“ i „wyrażanie“ „zajęcie“ i „zajmowanie“ i t. p., a tym sposobem odbierają im charakter słowny. Podobnież błędem jest opuszczanie w rzeczownikach słownych zaimka zwrotnego, np. „zaparcie (zam. zaparcie się).“ O charakterystycznéj roli tego zaimka wogóle powiemy niżéj.

Pozostaje nam jeszcze dotknąć błędów składniowych. Wpływają one nieskończenie ujemniéj na czystość języka, aniżeli błędy pierwszéj i drugiéj grupy, albowiem składnia w języku stanowi niejako kolumnę pacierzową jego ustroju. Przedewszystkiém zwracać należy uwagę na obowiązującą w języku naszym zasadę kolejności w układaniu wyrazów w zdaniu. Zasadę tę ostatecznie tak streścićby można: wyrazy zależne w porządku naturalnym, kładą się po wyrazie głównym; tylko dla uwydatnienia głębszych odcieni dozwala się używanie układu

sztucznego. Niewłaściwém więc jest i rażącém stałe umieszczanie przymiotników przed rzeczownikiem: np. „powszechna historyja," „polski język," „praktyczna gieometryja," „cywilne prawo" i t. p. Jeszcze niewłaściwszém jest nagromadzanie przymiotników przed rzeczownikami: „wyższy filozoficzny ogarniający pogląd," należy mówić i pisać: „wyższy pogląd filozoficzny ogarniający." Tylko wówczas odwracamy porządek, jeżeli przy rzeczowniku stoi przypadek drugi: np. „zasadnicze prawidła religii." Zaimka względnego „który," jako dopełniacza, lub określnika, nie należy kłaść po wyrazie głównym, jak to od pewnego czasu w pewnych pismach dostrzegamy: „Kant, krytyczny kierunek którego... (zam. którego krytyczny kierunek.)" Co do zaimka „który," powstajemy stanowczo przeciw zastępowaniu go zaimkiem „kto, czyj, komu" i t. d., jeżeli odnosić się ma bezpośrednio do rzeczownika osobowego, np.: „Kochanowski, komu winniśmy urobienie mowy naszéj... (z. któremu)," Kopernik, kogo wsławiły dzieje... (z. „którego)." Drugą grupę błędów składniowych stanowi używanie niewłaściwych przypadków, tak w dopełnieniach jak i w określeniach. Tu należy naprzód niecieniowanie subtelności pomiędzy przypadkiem pierwszym a szóstym przy łączniku „jestem," np. „Jan Zamojski był wielki wódz i hetman" (z. „wielkim wodzem i hetmanem);" dla uwydatnienia nacisku dodajemy tu niekiedy wyraz „to" i w takim razie, orzeczeniu nadając domyślny charakter podmiotu, kładziemy go w przypadku pierwszym: J. Z. był-to wielki wódz i hetman (niektórzy, a mianowicie J. Śniadecki, łączą obie te składnie, np. „religija jestto najwyższą instytucyją)." Najważniejszym punktem składni rządu, oraz najzwyklejszém źródłem błędów jest zasada używania przypadku drugiego, a mianowicie tam, gdzie powinien stać czwarty, np.: „oni będą bronić poglądy (z. poglądów)," „wyszukiwał najdrobniejsze zarodki (z. najdrobniejszych zarodków)," „gabinet doznał porażkę" (z. „porażki)," „przepisy zabraniające jazdę" (z. „jazdy)." Następstwem nie wnikania w naturę przypadku drugiego jest upowszechniający się zwyczaj zastępowania go czwartym po przeczeniu, jeżeli zależący od niego wyraz stoi na dalszéj linii zdania, np. wódz „nie postanowił jeszcze oblegać miasto (z. miasta);" nie potrafią oni tak prędko naprawić zło (z. zła, złego)." Tu należy także niekorzystanie z przedziwnéj subtelności naszego języka, jaką jest cieniowanie czynności przez przypadek drugi przy słowach z niektórymi przyimkami (do, przy, nad), np. „przyłożyć rękę do czynu (z. „ręki)." Co do innych przypadków, spostrzegać się daje używanie przypadku drugiego zamiast trzeciego po przyimkach: przeciw, naprzeciw, przeciwko, naprzeciwko, pomimo głębokiéj różnicy pomiędzy témi dwiema składniami—np. „stanął przeciw nieprzyjaciela (z. nieprzyjacielowi)." Przyimek ten z przypadkiem drugim wyraża stosunek miejsca, położenia; z przypadkiem trzecim wyraża przeciwieństwo. Używanie przypadku szóstego przy wyrażeniach biernych w znaczeniu sprawcy („pobity wrogiem") jest błędem oburzającym, ale zbyt nowéj daty, abyśmy nim poważnie zajmować się mogli; ale nawiasowo zwracamy tu uwagę na dwie składnie cieniujące się nawzajem, a obie prawidłowe. z których jedna jest ściśle bierną: „znudzony przez towarzystwo," druga zaś nijaką: „znudzony towarzystwem." Nieprawidłowém i przeciwném naszéj składni jest używanie trybu bezokolicznego w charakterze dopełniacza, czyli przypadku drugiego, np. „możność czytać (z. czytania)," „posłannictwo nauczać (z. nauczania);" mówimy wprawdzie: „niepodobieństwo wytrzymać to," ale tu tryb bezokoliczny jest podmiotem, nie zaś dopełniaczem.

Niesłychanie ważną rolę logiczną wyrobił sobie w języku naszym zaimek: się. Oprócz wspólnego wszystkim językom znaczenia: zwrotu czynności na sam podmiot (wprawia się, wznosi się i t. p.); oprócz tego że uzyskał w pewnym stopniu charakter podmiotu, niby osoba rodzaju nijakiego (było się, jest się), służy on jeszcze za wskazówkę rozmaitych wewnętrznych stopniowań czynności (doczytał się, nachodził się, wsłuchał się). Z tego też względu spostrzegamy w nim taką samoistność pojęciową, jakiéj nie ma w języku rossyjskim. Nie uwzględniając należycie wspomnianéj róznicy, mówiący lub piszący, w porządkowaniu zdania osłabiają nieraz samodzielność zaimka: się, i ustawiają go stale tuż przy słowie, jak gdyby martwy przyrostek: „on musi zgodzić się, mnie nie chciało się, mnie nigdy nie zdarzyło się—zamiast: nigdy mi się nie zdarzyło“ i t. p. Tu także należy, przeciwne dotkniętéj wyżéj naturze zaimka „się,“ powtarzanie go w razie zbiegu dwóch słów zaimkowych: „stara się wprawić się“ zamiast „stara się wprawić.“ Z użycia zaimka: się, wynikają nadzwycza) wybitne cieniowania, których pozbawiamy się sami dobrowolnie, z ujmą logicznéj dobitności. I tak: dodajemy zaimek: się, tam, gdzie jego obecności nic nie usprawiedliwia, np.: „został się, przyjdzie się,“ albo więc nie cieniujemy subtelnéj różnicy pomiędzy słowem zwrotném, a słowem nijakiém lub czynném: „wraca się—wraca,“ „znaczy się“ zamiast „znaczy“—śpieszy się—śpieszy,“ „rusza się, rusza,“ co innego jest „wraca się“ (cofa); co innego jest „wraca (z podróży, z wyprawy); „ruszać się“ oznacza wyjście ze stanu spoczynku, „ruszać“ (z miejsca), oznacza początek ruchu. Są to rusycyzmy, mające pozór archaizmów z wieku XVI, kiedyto wielu słów dziś czynnych, używano zaimkowo (np. badać się).

W końcu przytaczamy pewne luźne wyrażenia dość często spotykane w mowie ustnéj, a niekiedy i pisanéj, których unikać należy: „jakieby pobudki nim nie kierowały (z. jakiemikolwiek kierowałby się pobudkami); iluby ich nie było (ilukolwiek byłoby ich); wszedł z podaniem (z. wystąpił z prośbą); po służbie (zam. z urzędu, urzędowo); śledztwo w toku (z. prowadzi się, jest w toku); przelewać z pustego w próżne (zamiast tylu wybornych naszych wyrażeń przysłowiowych).

J. Czubek.

Czytelnie szkolne. Rozpowszechnione dziś między uczącą się młodzieżą czytanie różnych książek, pomagając do kształcenia i wzbogacania wiadomościami umysłu, stanowi ważny środek pedagogiczny. Jednakże nie można pominąć, iż ten środek stosowanym być winien oględnie, z wielką bacznością ze strony rodziców i przewodników młodzieży; inaczéj usprawiedliwionymi będą słuszne poniekąd zarzuty, iż bez ograniczenia dozwolone młodzieży czytanie książek lekkiéj treści, oprócz możliwego zwichnięcia pojęć dziecka, powolnie przyzwyczaja jego umysł do lekkiéj, z zabawą połączonéj pracy. Uniknąć tego można jedynie przez troskliwy wybór podawanych do czytania książek, przez baczną uwagę, czy te książki są stosowne do wieku i stopnia rozwinięcia władz umysłowych młodzieży, czy przy interesującéj treści są jednocześnie pożyteczne ze względu piękności języka, ożywienia treści pewnych nauk, jak np. historyi, gieografii, nauk przyrodniczych, czy zbytecznie nie podniecają młodocianéj imaginacyi, nie krzywią pojęć o podstawowych zasadach społeczeństwa i t. p. Szczególną uwagę zwracać wypada na młodzież dorastającą, która w domu rodzicielskim ma wiele sposobności do

czytania pism ilustrowanych, felijetonów dzienników, a co gorsze, użytkowania bez wyboru z książek branych z publicznych czytelni. Nacisk tu kładziemy na obojętność, z jaką dozwalamy młodzieży szkolnéj czytania romansów, stanowiących dziś, u nas równie jak w innych literaturach, najobszerniéj uprawianą gałąź piśmiennictwa. Wrażliwa młodzież płci obojga, często pokątnie je czyta, marnując wiele godzin na tę powolnie na nią działającą truciznę, wtedy gdy przy dzisiejszych wymaganiach szkoły, niema dosyć czasu na prawidłowe kształcenie umysłu. Przez czytanie romansów uwaga młodzieży do tego stopnia bywa zajętą wypadkami lub sytuacyją bohaterów powieści, iż prace lub zadania naukowe, jako mniéj interesujące, przestają wzbudzać w jéj umyśle ochotę i gorliwość. Pośpiech, z jakim zwykle odbywa się ta lektura, wyrabia przyzwyczajenie do powierzchownego przebiegania i naukowych przedmiotów, tak iż w końcu umysł młodzieży doznaje trudności przy natężeniu uwagi, potrzebném do poważnéj nauki. Dodać tu należy, że umysł rozgorączkowany czytaniem romansów, pod ciągłym ich wpływem, zapomina niemal o tém, że te barwne utwory są zmyśleniem; oczekuje więc i w rzeczywistym świecie owych idealnych przymiotów osób, tych niezwykłych zdarzeń, nadzwyczajnych ocaleń z trudnych położeń, a przy tak nienormalnym nastroju umysłu młodzieniec utraca powoli zdrowy pogląd na wypadki życiowe, energiją i w ważniejszych zdarzeniach własnego życia staje bezradném, powolném narzędziem w ręku innych. Trudno i to pominąć, iż młodociane umysły pod wpływem ciągłego czytania romansów, przejmując się zbytecznie ich treścią, pomimowolnie (szczególniéj panienki) jednoczą się z losem osób lub bohaterów powieści, radują się i cierpią z nimi, a taki stan rozdrażnienia wytwarza w nich z czasem fantastyczność, sentymentalizm, zdenerwowanie, zamiłowanie w marzycielstwie, zwątpienie i rozbrat z rzeczywistém życiem, prowadzące niekiedy do samobójstwa.

Zwykłe źródła, z których młodzież szkolna po małych szczególnie miastach, albo czerpie książki do domu, albo korzysta z nich na miejscu, są księgozbiory przy zakładach naukowych, noszące nazwę biblijotek szkolnych; mówiąc więc o czytelniach nie można pominąć opisu urządzenia biblijotek przy szkołach początkowych, zakładach średnich i uniwersytetach. U nas przy szkołach elementarnych dotąd nie istnieją biblijoteki, z którychby dzieciom udzielane były książki do nauki służące, lub wypożyczane do czytania w domu. Na zachodzie Europy, w Anglii, Francyi, Belgii i Holandyi, myśl urządzenia biblijoteczek przy szkołach początkowych została szczęśliwie urzeczywistnioną, przez połączenie biblijotek szkoły początkowéj z biblijoteką gminy, pod nadzorem nauczyciela. Z takiéj biblijoteki we Francyi wypożyczają dzieciom książki do nauki potrzebne na czas oznaczony; do czytania zaś udzielają do domu książki do ich wieku stosowne. Książki dla dzieci, jak i dla ludu pozostają pod ścisłą kontrolą; zwykle władza naczelna edukacyjna zakupuje dziełka dla szkół początkowych, a wogóle żadne dzieło nie może wejść do biblijoteki szkoły bez upoważnienia Inspektora Akademii.

Na potrzebę biblijoteczek szkolnych przy średnich zakładach naukowych, oddawna wszędzie niemal zwróconą była uwaga i dziś niema prawie podobnego zakładu, któryby nie posiadał księgozbioru złożonego z dzieł naukowych dla nauczycieli i podręczników szkolnych i stosownych dziełek dla uczniów. U nas dawniéj przy każdém kolegijum jezuickiém, niezależnie od ogólnéj biblijoteki zakła-

du, były biblijoteki szkolne dla uczniów, z rozdziałem ich nawet na klasy; pozostawały one pod nadzorem właściwych profesorów. Po sekularyzacyi wychowania w zeszłym wieku, dawniejsze biblijoteki szkolne kolegijackie oddane nowo utworzonym szkołom wojewódzkim i wydziałowym, stopniowo zwiększane przez fundusze etatowe szkół lub przez ofiary, odznaczały się doborem i liczbą dzieł treści przeważnie naukowéj, jak w szkole imienia Zamojskich w Szczebrzeszynie, w szkołach wojewódzkich w Lublinie, Radomiu, Kielcach i t. p. Wypożyczano z nich dzieła odpowiedniéj treści lepszym uczniom do domu, a w dnie rekreacyjne młodzież gromadziła się w sali biblijotecznéj dla czytania pod kierunkiem nauczyciela, zawiadującego biblijoteką. Od r. 1866 biblijoteki ogólne zakładów średnich służą u nas jedynie dla nauczycieli, dla uczniów zaś polecono wytworzyć specyjalne biblijoteczki uczniowskie, wyłącznie z dzieł rosyjskich złożone, obejmujące przeważnie poezyje, powiastki i opisy podróży. Na utrzymanie takich biblijotek uczniowskich, nowo-wstępujący do szkoły, wnoszą jednorazową, stałą opłatę, a w ciągu roku dowolne datki. Uczniowie klas niższych mogą według woli korzystać z tych książek, uczniowie zaś klas wyższych gimnazyjalnych obowiązkowo muszą brać te książki do czytania w domu, i z ich treści składać następnie sprawozdania. W Galicyi przy gimnazyjach, szkołach realnych, techniczno-przemysłowych, seminaryjach nauczycielskich, z funduszów rządowych utworzono biblijoteki szkolne, które w dalszym ciągu zasilają się z opłat składanych na ten cel przez uczniów. Dzielą się one na dwa działy, nauczycielski i uczniowski; ostatni obejmuje podręczniki, wypożyczane ubogim uczniom na cały kurs lub na rok i osobny dział książek przeznaczonych do czytania przez uczniów w domu. Biblijoteka pozostaje pod zarządem dyrektora i nauczycieli, którzy rozbierają między siebie poszczególne działy. Ponieważ za prowadzenie biblijoteki uczniowskiéj nauczyciele nie są wynagradzani, przeto nie okazują odpowiedniéj gorliwości w jéj prowadzeniu w Galicyi; dają się też słyszeć skargi, iż uczniowie ze swéj czytelni bardzo mało albo wcale korzyści nie ciągną.

Przy uniwersytecie warszawskim oprócz biblijoteki głównéj, dostępnéj dla wszystkich zgłaszających się do czytelni ogólnéj, urządzoną została z funduszów uniwersyteckich specyjalna studencka biblijoteka, zostająca pod nadzorem pomocnika biblijotekarza, z dzieł naukowych wybieranych przez odpowiednich profesorów. Przy biblijotece studenckiéj jest osobna czytelnia dla studentów uniwersytetu. Na uniwersytetach Galicyi, dla dogodności i pomocy akademików, przy głównych biblijotekach wytworzono wiele specyjalnych małych księgozbiorów, tak zwanych seminaryjskich, należących do różnych seminaryjów, jak np. historyi, literatury polskiéj, teologii, ekonomii, prawa publicznego. Akademicy korzystają z nich do swych prac samodzielnych, poddawanych następnie pod krytykę kolegów i kierującego seminaryjum profesora. Podobne urządzenia czytelni rzadko spotyka się na uniwersytetach zagranicznych. Akademicy po większéj części posiłkują się czytelnią i biblijotekami ogólnémi, co jednak przedstawia pewne niedogodności dla młodzieży uczącéj się na uniwersytetach, gdyż biblijoteki ogólne otwarte są w tych godzinach, w których jednocześnie odbywają się prelekcyje uniwersyteckie. Studenci, nie mogąc poprzestać na czytelni ogólnéj, potworzyli ze składek własne biblijoteki z książek nieodbicie potrzebnych dla przygotowania, się do egzaminów, i dlatego obejmujące niekiedy po kilka lub kilkanaście egzem-

plarzy jednego dzieła. Przy takich czytelniach akademickich istnieją niekiedy pewne stowarzyszenia, które, oprócz specyjalnych dzieł, sprowadzają książki i pisma peryjodyczne do ogólnego wykształcenia służące. Do takich czytelni należą np. czytelnie akademickie w Krakowie i Lwowie, czytelnie politechników w tychże miastach, czytelnia ruska we Lwowie (akademickij krużok) i t. p. Obszerne zwykle lokale takich czytelni służą jednocześnie na peryjodyczne zebrania muzykalne i deklamacyjne, na odczyty, rozprawy. Podobne czytelnie są pod pewnym względem szkołami życia obywatelskiego; tu bowiem młodzież sama nadaje sobie prawa w formie statutów (ulegających zatwierdzeniu Namiestnictwa); sama sobie wybiera zarząd, uczy się go słuchać, dla dobra wspólnego poświęcać własne zachcenia i ambicyje, szanować życzenia i dążenia innych, zawiadywać szczupłymi składkowymi funduszami; zapobiega krwawym starciom przez sądy koleżeńskie, a przez codzienne obcowanie z różnorodną młodzieżą wygładza swe obyczaje, kształci ducha towarzyskiego, wyrabia charaktery. Czytelnie akademickie zostają pod dozorem władz uniwersyteckich i policyi, a bliższym kierunkiem kuratora, wybranego z grona profesorów. Dodatnie strony takich czytelni są widoczne; nie brak jednak i ujemnych, gdyż dają niektórym studentom sposobność do próżnowania, odwodzą od poważnéj i ciągłéj pracy, przez częste rozrywki lub sprawowania obowiązków w czytelni. W czytelniach akademickich zawsze prawie lepsze umysły i zacniejsze serca przewodzą; a jeżeli niekiedy przebiją się prądy bałamucące młodzież, wówczas profesorowie śpieszą z radą, namową. Stądto pomimo kilkunastoletniego istnienia w Galicyi tych czytelni, dotąd nie było powodu do rozwiązania żadnéj, chociaż rząd musiał w tym roku rozwiązać podobne czytelnie czyli stowarzyszenia młodzieży akademickiéj w Wiedniu.

D.

Defoë, Daniel. Dla utwierdzenia samodzielności państwa i zabezpieczenia swobód narodowych w Anglii, ustanowiono przysięgę próbną (Test). Rota przysięgi obejmowała wyznanie wyższości władzy świeckiéj nad duchowną, przyznając pierwszéj prawo stanowienia w rzeczach dogmatu, oraz karności kościelnéj. Przez przysięgę wyrzekano się oddawania czci Przenajświętszéj Pannie, tudzież wiary w obecność ciała i krwi w sakramencie komunii ś.; w zakresie politycznym poddany wyznawał zasadę bezwzględnéj uległości wobec panującego (r. 1672). Przed obywatelem, któremu sumienie nie pozwalało zaprzysiądz roty, zamknięto kościół, urząd i szkołę; z wyjątkiem dla kobiet, zatrudnionych udzielaniem nauki czytania, prywatne nawet nauczanie wzbronioném zostało (1711 r.); „jedno z najgorszych praw, jakie zbezcześciły nasze prawodawstwo,“ powiada historyk (L. Mahon. History of the reign of Queen Anne). Wyłączając z życia państwowego katolików, independentów, prezbiteryjanów, kwakrów, rzeszę innowierczą, wytworzono dwa narody, wprawdzie żyjące obok siebie, bez cierpkości i zawiści, ale téż i bez łączności, nim państwo, uznawszy błąd, odwołało wy-

jątkowe prawa; błąd zaś polegał na zerwaniu równowagi chrześcijańskiéj między wiarą a miłością. W owych to właśnie czasach Defoë poświęcił pióro swoje obronie swobód ludności, nieulegającéj kościołowi panującemu, oraz sprawie wychowania jéj dzieci. Defoë urodził się w Londynie, r. 1661. Ojciec innowierca, zawodu skromnego, rzeźnik, wykształcony na Biblii, a zatém światły i pobożny, wcześnie zapoznał syna z pismem ś., dawszy mu przepisywać pięcioksiąg Mojżesza, wedle zwyczaju miedzy dysydentami. W czternastym roku Defoë wstąpił do szkoły innowierczéj. Tam, boksując się, z ust chłopca odebrał poważną a prostą naukę, która mu w pamięci została: „powalonego na ziemię, t. j. zwyciężonego, bić nie należy.“ Defoë, w r. 1685 wziął udział w rokoszu przeciw samowładztwu Jakóba II-go, a zamiast duchownego powołania, do którego przeznaczali go rodzice, w czasie późniejszym obrał stan kupiecki. Z początku trudnił się kramarstwem, następnie wyrobem dachówek i cegły, w obu przedsiębiorstwach nie znajdując powodzenia. Po wstąpieniu na tron Wilhelma III-go, urzędował jako poborca podatków, oddając się piśmiennictwu politycznemu; mianowicie, ogłosił: „Zarys w przedmiocie projektów“ (Essay upon projects. London, 1697). Byłto szereg świetnych pomysłów, wyprzedzających wiek w przedmiocie utworzenia banku, urzędu dróg, towarzystw ubezpieczeń i wzajemnéj pomocy, przytułków obłąkanych, akademii uprawy języka ojczystego, wojskowéj i żeńskiéj. W piśmie „Prawdziwy krajowego pochodzenia Anglik“ (The true borne English. London, 1701), potępia oparte na pochodzeniu roszczenia panującego szczepu, dowodząc, jak trudno wobec tylu wieków, przesiedleń, wojen, odszukać czystéj krwi krajowca. Pismo znalazło nadzwyczajne powodzenie; w ciągu dziewięciu miesięcy wytłoczono dziewięć wydań, prócz dwunastu odbitych bez wiedzy autora. W innem pisemku (Inquiry into the occasional conformity of Dissenters) gani zdanie, jakoby przysięga była aktem bez znaczenia religijnego, li tylko cywilnym, nazywając podobną opiniją „bezmyślnym i luźnym żartem z religii.“ W piśmie „Najkrótszy sposób przeciw innowiercom“ (The shortest way with the Dissenters, 1702), podaje środek doszczętnego ich wytępienia, to jest powywieszanie przywódców, a pozbycie się reszty deportacyją. Nim się poznano na ironii, tkwiącéj w piśmie, zwolennicy panującego kościoła przesyłali prostodusznie autorowi pozdrowienie; następnie dopiero, za uchybienie władzy, skazano go na grzywny, więzienie i pręgierz; pręgierz lud pokrył wieńcami. Odsiadując karę, D. wydawał „Przegląd“ (Review, 1703), zawierający obok artykułów poważnych, potoczne także wiadomości, przez co dał początek nowéj gałęzi literatury. Po wstąpieniu na tron dynastyi hanowerskiéj, D. porzucił piśmiennictwo polityczne, czyto że zwrot nowy świeżych wymagał rzeczników, czy też zniechęcony bezowocnością walk politycznych, wolał uprawiać gałąź piśmiennictwa, która nie zatwardzając serca, poprawia, podnosi, wzbogaca. W r. 1715 Defoë ogłosił „Nauczyciela domowego“ (The family Instructor). Część pierwsza traktuje o powinnościach rodziców i dzieci, chlebodawców i sług, oraz małżonków; część druga o rozterkach w rodzinie i o szkodach, jakie gniew przynosi wychowaniu. D. ciągle wychodzi z założenia, że szkoła świecka jest miejscem zepsucia; tam dziecko, nim nabędzie nauki czytania i trochę wiedzy, straci wiarę, obyczajność i poważanie stanu swego ojca. To też D. unika szkoły. W „Żywocie półkownika Jack'a“ (The life of colonel Jack.

London, 1722) „półkownik dopiero na plantacyjach w Ameryce uczy się łaciny, biorąc lekcyje od zasłanego za fałszerstwo bakałarza (scholar), a po kilku lekcyjach oświadcza, „żeby przestał uczyć go łaciny, a uczył religii.“ Campbell (The life and adventures of mr. Duncan Campbell. London, 1720), nie do szkoły uczęszcza, lecz podczas burz wdrapuje się na strome wybrzeża skaliste, wyrabiając w sobie męskość duszy i ciała: „rówiennikom mojego stanu, powiada, zabraknie do podobnych wycieczek odwagi i siły.“ Uważając szkołę za niedość zespoloną z wiarą i religiją, D. spuszczanie się na szkołę w wychowaniu, poczytuje za uchybienie obowiązkom ze strony rodziców. Rodzina zatém, zastępując szkołę, staje się kolebką, przytułkiem, zbawieniem, ogniskiem gorejącém obok olbrzymiego ogniska szkoły państwowéj. Rodzina, aby była godną wychowywać dziecko, powinna się wyrzec światowéj płochości, dumy szlacheckiéj, ubiegającéj się o urzędy; wywyższenia dziecka kosztem ugruntowania go w cnocie; winna unikać niedowiarstwa mieszczańskiego, ciemnoty gminnéj, pomocy od rządów i niechęci ku nim, a zarazem zależności od ich łask i kar; winna przeniknąć się duchem chrześcijańskim, ażeby religija była nietylko podstawą wychowania, ale „samém wychowaniem.“ Rodzina z pismem ś. w ręku (bez pisma ś. bowiem zmarnieje w ciemnocie i zmysłowości) winna ustanowić kult domowy (The family worship). Wstępnym warunkiem będzie tu miłość i zgoda wzajemna. „Czyż się bowiem“ mówi „ośmielisz klęknąć obok bliźniego, lekceważonego lub wzgardzonego przez ciebie?“ Kult domowy, prócz nabożeństwa rytualnego i zachowania tradycyi narodowéj, jestto praktykowanie przez rodzinę i otoczenie obyczajów i cnót, mających kiedyś stać się ozdobą człowieka. „Jakież bowiem może być wychowanie tam, gdzie dziecko ma przed oczyma nietrzeźwość, gdzie słyszy zwady, kłótnie, złorzeczenia?“ Środkiem uświęcenia rodziny jest uprzytomnienie Boga w myśli, mowie i uczynkach, stawiając się zawsze w Jego obecności i w połączeniu z Jego wolą. Rozpoczynając i kończąc dzień w imie Ojca i Syna i Ducha ś., należy być wstrzemięźliwym, skrzętnym i ścisłym w rozrządzaniu czasem; pracowitym: „próżnowanie, było nieprawością Sodomy i córek jéj (Ezech. XVI, 19);“ czystym: sprośny „jest grobem za życia;“ zadowolonym ze stanu, warunek niezbędny „żeby nieskażonym przejść przez płomień życia.“ Bez zaciekania się w tajemnice Boże (Eccl. III), należy badać własne powinności, zachowując wiarę, miłość i nadzieję chrześcijańską. Czas wolny spędzać na modlitwie, czytaniu pisma ś., miłosiernych uczynkach, wśród przyjaciół i rodziny, nigdy nie próżnując; w uroczystość bowiem lepiéj orać pługiem, niż próżnować albo oddawać się zbytkom; a wszystko to czynić bez udania i przesady: gdyż te są rzeczy, w szczegółach, nie wynikiem rozkazów Boskich, lecz duszy pobożnéj objawem. D. lubi naprowadzać rodzinę na tory prawdy przez zjawiska natury, przez skromne usta sługi, a nadewszystko przez usta dziecięce. Wśród rodziny zepsutéj zamożnością, nędzą lub gminnością, przychodzi na świat dziecko. Kiełkujący, nieroztargniony, nie przygnębiony szkolnictwem umysł dziecka, stawia ojcu pytania: Co to jest niebo? Kto w niém zamieszkuje? Czém się Stworzycielowi wywdzięczać możemy? Jeżeli przez modlitwę, to dla czego modlitwy nie uczysz mnie, ojcze? Jeżeli celem życia jest służyć Panu Bogu, to czemże Jemu ja i ty służymy? Umarł za grzeszników: umarł więc Chrystus Pan i za mnie. Co to ma znaczyć? Od kogo o tém dowiedzieć się można? Ojca, matkę

pytania niepokoją; obowiązku bowiem swego zaniechali; dziecko zatém, żądając światła, na drogę zbawienia wprowadza rodzinę. Od rodziny światło się rozchodzi po sklepach, warsztatach, okolicy; dziecko więc przestaje być tylko dzieckiem; lecz według słów pisma ś.: „z ust niemowiątek i ssących doskonałąś uczynił chwałę (Mat. 21),“ staje się niejako apostołem. D. wylicza przeszkody w wychowaniu domowém: „rozterki rodzinne,“ powiada, „zbytnia pobłażliwość, niewczesna surowość, gniew nadewszystko odejmuje wszelką skuteczność, choćby najlepiéj obmyślanym karom. „Karzę cię nie dlatego, żebym się na ciebie gniewał, lecz że cię kocham,“ mówił pedagog angielski; przekonanie bowiem tylko może działać na duszę skutecznie, gniew po sobie nie zostawia śladu zbawiennego. Z drugiéj strony D. surowo się zapatruje na powinności dziecka względem rodziców, nawet w razie, gdyby ci ostatni zaniedbali spełnić względem niego obowiązki. „Jeżeli twój ojciec,“ powiada, „nie uczynił dla ciebie tego, co z tytułu ojca uczynić był obowiązany, w takim razie zgrzeszył względem Boga; ty zaś, nie spełniając powinności dziecka, grzech popełniasz i względem Boga i względem rodziców; uchybienia bowiem rodziców winy naszéj nie usprawiedliwiają.“ Wychowanemu poza szkołą i urzędowém życiem pokoleniu, ażeby nie gnuśniało w cierpkości i spiskach, trzeba było odsłonić nowe działalności widnokręgi, słowem, dać świat do podbicia; to też wydziedziczone klasy Anglii, przejęte powyższemi zasadami, czytając „Robinsona Kruzoe,“—następne dzieło D., dały początek Stanom-Zjednoczonym, podbiły Indyje, zaludniły wybrzeża Australii. D. ogłosił Robinsona w 1719 r. p. t. „Życie i dziwne przypadki Robinsona Krusoe z Jorku, marynarza.“ (The life and surprising adventures of Robinson Cruzoe of York, mariner. London, 8). Cel dzieła wytknięty w przedmowie: „usprawiedliwić i uczcić mądrość Opatrzności we wszystkich wypadkach, bez względu w jaki sposób i kiedy zachodzą: poprawić serce i przekonać umysł, że należy przenosić to, co jest pożyteczne, nad to co przyjemne—dla nauki młodzieńców a rozrywki starców,“ Robinson, marząc o podróżach, puszcza się okrętem w drogę; burza zatapia statek, lecz załoga ocalona. Puściwszy się poraz drugi z osiągniętym drogą handlu zyskiem, powraca; niezrażony przeciwnością i powodzeniem niezadowolony—rozbudzona bowiem wyobraźnia, nieugięta wola, stanowią cechę szczepu—odpływa poraz trzeci: wziętemu w niewolę przez rozbójników morskich z Sale, udaje się po dwóch latach odzyskać swobodę. Za cenę łodzi uprowadzonéj, nabywa plantacyją w Brazylii. Wiedziony żądzą przygód oraz zysku „sprawca własnego nieszczęścia“ odpływa raz czwarty; statek tonie w ujściu Orynoko, fala wyrzuca rozbitka na bezludną wyspę. Dramat rozpoczęty: czytały i czytać nie przestaną młode pokolenia; interes bowiem tkwi w niewyczerpanym temacie, jakim jest walka człowieka z niedolą. Bez chleba i bez towarzysza, Robinson znajduje ocalenie w pracy „któréj nie szczędzi nigdy.“ Subtelna rozwaga, z żelazną połączona wolą, kieruje nim; w ciągu dni jedenastu, trzynaście razy do rozbitego okrętu odbywa podróż; „sądzę, że gdyby morze było dłużéj spokojne, byłbym, kawałek za kawałkiem, zniósł na ląd cały okręt.“ Czterdzieści dwa dni, z heblem i toporem w ręku, pracuje nad półką; na ulepienie dwóch garnków nie żałuje obrócić dwóch miesięcy: ponieważ od morza, odległego na sto prętów, nie mógł sprowadzić łodzi, nad którą pięć miesięcy pracował, do morza kopie rów. Po obliczeniu, że na to dwunastu lat byłoby potrzeba, w inném miejscu w ciągu lat

dwóch nową łódź sporządza; przepełnia go szczęściem widok owocu własnéj pracy, „nad które większego niema.“ Po zaspokojeniu fizycznych potrzeb, budzi się sumienie: „dotąd bowiem, panowała nademną jakaś zwierzęca głupota, skutkiem któréj nie czułem chęci ku dobremu, ani też wstrętu do złego.“ Ziarnko kiełkującego zboża, przyszłe pożywienie, przyniesione wiatrem, rodzi wybłysk wdzięczności ku Bogu; choroba przekonywa o niemocy człowieka pozostawionego samemu sobie. Stąd potrzeba modlitwy: „Panie, Ty widzisz moją nędzę—Panie, zmiłuj się nademną.“ Otworzywszy Biblią uratowaną; ze statku, wyczytuje słowa: „Wzywaj mnie w dniach utrapienia twego, a wybawię cię i będziesz wychwalał imię moje. Po objawieniu więc naturalném nadchodzi cudowne: „Złożonemu chorobą, z pośród czarnéj chmury dała się widzieć postać, otoczona tak jasnym promieniem, że jego blasku oczy moje znieść nie mogły.“ i t. d. Objawienie cudowne odsłania tajemnicę zbawienia przez Odkupiciela—zwycięstwo zupełne; lecz obawa ludożerców, ślad ludzkiéj stopy „zachwiały na chwilę w méj duszy te nadzieje religijne.“ Za zwycięstwem więc idzie zwątpienie, upokorzenie, by dusza nie urosła w ową człowieczą dumę, „która tak psuje i tak poniża czystość serca.“ Defoë wydał drugą część p. t. „Dalszy ciąg przypadków i t. d. (The further adventures of Robinson Crusoe, being the second and last part of his life. London) i część trzecią: „Poważne rozmyślanie podczas życia i dziwnych przypadków“ i t. d. (Serious reflexions during the life of Robinson Crusoe etc., London, 1720). Dzieło niesłychane miało powodzenie: po pierwszém wydaniu, drugie wyszło we dni siedemnaście, trzecie we dni dwadzieścia pięć, a przed upływem roku czwarte. Przetłómaczono je w r. 1720 na język francuski, w 1721 na niemiecki, zaczém poszły skrócenia i przeróbki; wytworzono Robinsonijadę, czyli specyjalną gałąź piśmiennictwa. Przed r. 1760, Niemcy posiadały do czterdziestu takowych przeróbek, a późniéj przybyło ich jeszcze ze dwadzieścia. Posypały się Robinsony: berliński, brandenburski, francuski, szwajcarski, duński, holenderski, grecki, angielski, irlandzki, żydowski; różnych stanów i powołań: księgarzy, lekarzy, „Robinson-dziewica, Robinson „niewidzialny;“ do ostatnich należą: Górno-austryacki z 1822 r. i „Nowy“ przez mistyka Szuberta z München, w r. 1848. Na arabskie pod tytułem: „Perła morza“ przetłómaczył Robinsona podróżnik Burchard. Na pedagogiczne znaczenie dzieła, zwrócił dopiero uwagę J.-J. Rousseau. Defoë wlał istotę duszy własnéj w Robinsona: w obydwóch niespokojność umysłu, nadmiar sił, mnogość zamiarów, nieprzebieranie w środkach, niewyczerpana odwaga, pogarda położenia zdobytego, zmienność losów („trzynaście razy byłem zamożnym i trzynaście razy nędzarzem“ Defoë uprzedza) a ostatecznie zwycięstwo, przez światłość zdrowego rozsądku i nieskażoność wyobraźni. Treść zaś faktyczna wzięta z rzeczywistości. Aleksander Selcraig z Largo, w hrabstwie Fife w Szkocyi, wyszedłszy ze szkoły i warsztatu szewckiego, w ośmnastym roku życia z domu znikł bez wieści; przypuszczano, że przystał w Ameryce do rozbójników morskich. Po upływie lat siedmiu, wróciwszy, we dwa lata późniéj zaciągnął się do wyprawy Drapiera. Niezadowolony z Spadlinga, swojego kapitana, w wrześniu 1704 porzucił statek przy wyspie Juan-Fernandez, położonéj naprzeciwko brzegów Chili, 400 mil od Valparaiso; dano mu pościel, strzelbę, funt prochu i kule, siekierę, nóż, kociołek, tytoń, kilka sprzętów gospodarskich, kilka książek i Biblią. Wystawił dwie chałupy. Kiedy zabrakło prochu, dostawał

ognia przez tarcie o siebie dwóch kawałków suchego drzewa; czas spędzał na czytaniu, śpiewie i modlitwie „tak, iż byłem podówczas lepszym chrześcijaninem, aniżeli kiedykolwiek przedtém, a obawiam się czy i w przyszłości kiedy takim będę.“ Ryb poddostatkiem miał na pożywienie, ale używał ich mało; bez soli bowiem, ból mu sprawiały. Drzewo pimentowe służyło do oświetlania, za paliwo i do odświeżania powietrza. Dzikie kozy chwytał w biegu; ubił sztuk 500, resztę puścił wolno, nacechowawszy na uchu. Przeciwko szczurom miał koty, pośród nich śpiéwał, grał i tańczył. Koźlęta, równie jak i koty, wyuczył pląsów: w ten sposób mniéj mu ciążyła samotność Kapitan Wood Rogers zabrał go ze sobą w r. 1709. Kiedy go znaleziono, nikt z obecnych nie mógł go zrozumieć, wyrazy wymawiał w połowie: Anglicy sądzili, że mówi po francusku. Dopiero w październiku r. 1711 Selcraig, znalazłszy się z powrotem w Anglii, stał się ciekawości ogólnéj przedmiotem. Uważano go za dziwaka i nietowarzyskiego. Pierwszy Rogers dał o nim wiadomość w r. 1712, a Sir Robert Steel (The Englishman) w r. 1713. Selcraig ożenił się z Zofiją Bruce, córką włościjanina; poczém zaciągnąwszy się do marynarki, umarł w r. 1723, przekazując nieruchomości przyjaciołkom (to sundry loving female friends). Powab w dziele stanowi prostota w opowiadaniu, nie wyłączająca najwznioślejszéj dramatyczności. Naprzykład kiedy Robinson stawia pytanie: Czemu Opatrzność nie zachowała chociażby jednego towarzysza w jego niedoli? albo kiedy porwany morskim prądem na kruchéj łodzi, woła: „O błoga pustynio moja, ja cię więcéj nie zobaczę!“ Potoczne opowiadanie przerywa myślą głęboką, np. kiedy mówi, jakaby go była ogarnęła rozpacz, gdyby zgóry był wiedział, że lat dwadzieścia ośm przebędzie na bezludnéj wyspie: „jakże wielce Opatrzność okazuje się dla nas dobroczynną, zamykając w tak szczupłych ramach nasz sąd o rzeczach i naszą przezorność.“ Albo kiedy po samotności czteroletniéj, powiada: „Uważałem, że społeczeństwo ludzkie jest dla mnie tém, czém będzie dla nas wszystkich na tamtym świecie; mogłem słowy Abrahama wyrzeczonemi do nieuczciwego bogacza powiedzieć: „Niezgłębiona przeszłość otwartą jest pomiędzy mną a tobą.“ Przenikliwość państwowa błyszczy w przejściach z Piętaszkiem: Piętaszek to jest lud, warstwa nieoświecona. Robinson spotyka go z miłością, lecz z uzasadnioném niedowierzaniem; na noc odstawia drabinę „tak iżby mój Piętaszek nie mógł przyjść do méj zagrody“ i broń „co wieczór wszystką zabierałem do siebie;“ a dopiero kiedy z serca dzikiego swego wytępił kult różnorodnych krwiożerczych bożków „Benakmoucki,“ dopuszcza go do słusznego równouprawnienia. Nie bez słuszności zatém H. Hettner (Robinson und die Robinsonaden. Berlin, 1854) nazywa Robinsona filozofiją rodzaju ludzkiego, poeta Coleridge zwierciadłem ludzkości, a Barnard (The English Pedagogy. London, 1876), po Biblii, najpoczytniejszém dziełem w piśmiennictwie naszém. Jeżeli bowiem Biblija w języku ojczystym uchrześcijaniła Angliją, jeśli Szekspir nauczył utrzymać równowagę pomiędzy swobodą i władzą; tedy Robinson ojczyznie przeludnionéj, ludnościom upokorzonym lub uciemiężonym, wskazał przestrzeń do zaludnienia, bez zerwania łączników języka, tradycyi, religii. Gdybyś rozłożył duszę Anglika, ujrzałbyś, że składowemi częściami są: Biblija, Szekspir i Robinson, z wyrytym na nich wyrazem „ojczyzna.“ Obecnie tam dziewiętnastoletnie „Robinsony“ zapełniają wojsko, handel, przemysł, marynarkę, dźwigając na młodych barkach wielkość i potęgę państwa. Telemak i Robinson,

kształciły młodzież w XVIII-ym w. Telemak jest napół Grekiem Rzymianinem — Robinson jest nawskroś chrześcijanin; Telemak opiera się na Mentorze — Robinson na Biblii i samopomocy; Telemak jest fikcyją i pozostanie nią—Robinson jest wcieloną rzeczywistością. Telemak młodzieńcem poznał miłość, zajęty poważną pracą Robinson nie zna jéj. Telemak, szukając doskonałych rządów, upędza się za mrzonką; Robinson, obojętny na ustrój państwowy, udoskonalenie człowieka stawia za najwznioślejsze zadanie. Młodzież wychowana na Telemaku kończy na zepsuciu i—rewolucyi; Robinson wydał pokolenia, rozciągające panowanie nad światem: tak dalece jest ważny wybór książek dawanych młodzieży. Z ostatnich pism Defoëgo zaznaczymy dzieło pod tytułem: „Doskonały kupiec angielski“ (The complete Englisch tradesman. London, 1725). Ponieważ publiczne zawody są zamknięte, Robinsony zwracają swą działalność do handlu; handel bowiem jest najszczytniejszym umysłu i woli przytułkiem klas wydziedziczonych. Szkołę, jak w innych zawodach, tak i w handlu, Defoë uważa za równie szkodliwą: sklep jest szkołą kupca, im wcześniéj dostanie się do sklepu, im prędzéj rozstanie się z rutyną szkolną, tém lepiéj. Stephenson i Nasmyth nie wyszli ze szkół specyjalnych. W sklepie nauczy się uległości, ścisłości, pozna towar, miary, wagi, pakowanie; zostając starszym subjektem, pozna ceny, buhalteryją, towaroznawstwo, kupno, sprzedaż, obliczanie zysków; jeżeli czas ten spędzi niedbale. „to porządnym kupcem nie zostanie nigdy.“ W obejściu z kolegami zaleca uprzejmość; „są to bowiem przyszli kupcy; od nich zależy kredyt twój i powodzenie.“ Kupiec powinien przebywać nieustannie w sklepie, ponieważ „kundmani lubią oglądać twarz gospodarza.“ W zwiększeniu interesu radzi być oględnym; „upadłość bowiem następuje nie w skutek ograniczania interesu, lecz przez zbyteczne zwiększanie.“ Powody bankructwa upatruje w wyborze nieodpowiedniej miejscowości, w nadmiarze i niestosowności towarów. Cierpliwość jest wielką zaletą. „Kupiec, gdy zapanował nad namiętnościami, bezpiecznie stanąć może za kantorem.“ Przyczynę niepowodzeń widzi także w życiu nad stan, we wczesném ożenieniu się, spuszczaniu się na subjektów: „spuszczać się na sługi, znaczy gubić ich i siebie“ i t. d.

W ostatnich latach D. pisywał do pism peryjodycznych rządowych, a potajemnie również i do opozycyjnych; niechwalebne to postępowanie, objaśnił chęcią „wyrwania im żądła.“ Uplątany w interesa majątkowe, zagrożony więzieniem i zawiedziony przez syna, któremu powierzył mienie, D. zmarł w Londynie w kwietniu r. 1731. „Jestem u końca pielgrzymki,“ pisał do zięcia, „nie wiem na jakie próby będę jeszcze wystawiony, lecz bądź co bądź, pragnę życie zakończyć w nastroju: „Ciebie Boże chwalimy!“ Defoe „wzrostu“ był „szczupłego, śniady, z włosem ciemno-brunatnym i zwężoną spiczasto brodą; nos miał zakrzywiony, wypiek nad ustami.“ „Byłto jeden z najzdolniejszych i najpowabniejszych pisarzy, jakimi się szczyci piśmiennictwo nasze,“ tak się o nim wyraża bijograf; my z naszéj strony dodamy, że w żadnym kraju literatura nie wydała dla młodzieży dzieła równie pożytecznego, jakiém jest Robinson. Z pism D. Robinson Kruzoe (część pierwsza i druga) znany był u nas w tłumaczeniu, ze współczesnego skrócenia w języku francuskim, A. A. Feutriego (1729—89). Feutrier do połowy obciął tekst, wyrzucił, co miało stosunek z religiją objawioną, czyniąc Robinsona deistą i wyznawcą religii naturalnéj; w takiéjto formie czytała Robinsona—mło-

dzież polska. Pierwsze i drugie wydanie wyszło w Warszawie w 1769 i 1775 r. (egzemplarze są rzadkością; oglądany przez nas, będący własnością biblijoteki Jagiellońskiéj, ma napis: Ex libris Petri Malachowski Osviecimensis Capitanei). Tłómacz (nie znał nazwiska Defoëgo: autorem mieni być Roberta Steel'a „pisarza wieloma księgami wsławionego"), poświęcił pracę swoją Jadwidze Łubieńskiéj, starościnie lelowskiéj i jadowskiéj. Trzecie wydanie: Kraków, 1804; czwarte: Puławy, Bochnia, 1831—45. Oryginał spolszczono i wydano z ilustracyjami Grandville'a dopiero w Lipsku, r. 1851, u Baumgaertnera. L.

Deklamacyja jest wypowiedzeniem na głos jakiegoś utworu poetycznego lub prozaicznego, w całości lub urywkach, z właściwém odczuciem i zrozumieniem jego treści wewnętrznéj, oraz odzianiem go w poprawną i ponętną szatę żywego słowa. Przed podaniem pedagogicznego jéj znaczenia, wypada przytoczyć w głównych zarysach najważniejsze zasady i prawidła, które zarówno obowiązują artystę scenicznego, publicznego mówcę jak i każdego miłośnika utworów poezyi, pragnącego sztuką pięknego mówienia podnieść jéj powaby i uprzyjemnić jaką chwilę życia rodzinnego lub towarzyskiéj zabawy.

Deklamacyja w specyjalném znaczeniu, jako część sztuki aktorskiéj, ma charakter wykonawczy. Co w utworze poezyi pisanéj jest sumą pojęć i wyobrażeń, ujętych w szatę słowa, to w ustach deklamatora zamienia się na szereg żywych dźwięków. Rzecz naturalna, że obok myśli i uczuć, które poeta lub autor zamknął w swym utworze, deklamator ujawnia tu swoję indywidualność w pojęciu saméj treści, w oddaniu uczuć, w oryginalném często wytłómaczeniu wewnętrznéj logiki utworu, zarazem rozwija wrodzone zasoby głosu i jego muzykalne przymioty. W stosunku do autora, którego jest tłómaczem, deklamator powinien być wierny jego myślom i uczuciom. Jaki styl i charakter utworu, taki winien być styl i charakter wykonania. Oto ogólne prawo, płynące z saméj istoty wszelkiéj sztuki wykonawczéj. W praktyce jednak musimy się zgodzić na liczne odstępstwa, ze względu na potężną indywidualność niektórych artystów, dla których dany utwór jest tylko kanwą do haftowania wzorzystych kwiatów poezyi. Pomijając tę kwestyją estetycznéj czysto natury, dającą szerokie pole do uwag krytycznych, potrącę niektóre tylko jéj strony, mające bliższy związek z pedagogiczną stroną przedmiotu. Rzecz jasna, że każdy deklamator dla ujęcia treści swego utworu i nadania mu właściwego charakteru, oprócz wewnętrznego poczucia, posiłkuje się pewnym zasobem wiedzy estetycznéj i literackiéj, która kształci jego smak i wskazuje jaką formę ma nadać wyrażaniu uczuć i myśli. Dla tego téż w wielu wypadkach, artysta lub deklamator, zagłębiając się w treść utworu, kształci tém samém swe estetyczne poczucie. Niezależnie od różnych rodzajów poezyi lub prozy, sam duch języka naszego i temperament narodowy nakazują deklamatorowi dążenie do naturalności. Dykcyja polska, nawet w najbardziéj poetyczném podniesieniu nie znosi téj śpiewności, tego nienaturalnego nastroju, jaki uchodzi w dykcyi francuskiéj, włoskiéj lub niemieckiéj; dla tego téż traktowanie utworów, pisanych mową wiązaną, przedstawia u nas wielkie trudności. W duchu najnowszéj szkoły, deklamacyja utworów poetycznych nie może być ani miarowém skandowaniem, ani téż dzieleniem żywego słowa na całostki

wierszowe. Deklamator, dążąc do naturalności, powinien iść za wewnętrznym tokiem myśli lub uczuć, właściwie dzielić mowę na zdania i okresy, nie przecinać myśli rymem, nie wybijać jednostajnie rytmu, i zachować naturalne spadki głosu. Jeżeli nie będzie rwał wewnętrznego wątku, siekał myśli w niewłaściwych miejscach, jeżeli tonem mowy odmaluje właściwy nastrój poezyi; to rytmika i powab poetycznéj formy same przez się wystąpią w jego dykcyi w taki sposób, że nie spaczy treści wewnętrznéj i nie znuży ucha nudną jednostajnością. Nie znaczy to jednak, aby, wygłaszając poetyczne utwory, deklamator zniżał się do tonu zupełnéj pospolitości, lub zamieniał królewską szatę mowy wiązanéj na szarą świtkę powszedniego gawędzenia. W pewnych wyjątkowych razach, pod wpływem artystycznego poczucia, może podnieść śpiewność toku mowy, ale wogóle należy mu strzedz się sztucznéj przesady, napuszystości lub płaczliwości. Łamiąc zewnętrzne szranki formy wiersza, powinien znaleść właściwy ton, docierający do prawdy uczuć, a jednak trochę podnioślejszy w nastroju od zwyczajnéj mowy; powinien wszczepić w żywe słowo ten pierwiastek idealny, który napróżno chcą wygnać ze sztuki jednostronni sekciarze naturalizmu. Ponieważ poetyczna dykcyja z natury swojéj nie jest tak ścisłą, jak język naukowy, przeto, stosownie do poglądu deklamatora, pewne szczegóły mogą być rozmaicie tłómaczone, pewne wyrazy brane za objaw takiego, lub innego uczucia i w tym zakresie, deklamator może je po swojemu oddawać, byle tylko jasno wyraził swe intencyje. W wykrzyku np. „Ojca zadżumionych“ kończącym modlitwą: „O Allah, Akbar Allah! jesteś wielki!“ może artysta uwydatnić: albo gorzki wyrzut, krwawą ironiją rozpaczy, opierając się na słowach poprzednich poematu; albo też bierne poddanie się fatalizmowi, jeżeli wyrzecze te słowa w duchu prawowiernie mahometańskim. Oba te pojmowania mają racyją bytu, stosownie do tego, czy artysta zechce w nich wyrazić indywidualizm samego poety, czy też przedmiotowość uczuć przezeń opisywanych. Chodzi tylko o to, aby artysta jasno oznaczył, jaką treść w danych słowach zamyka. Jakkolwiek, stosownie do charakteru utworów, zasadniczy ton dykcyi może być najrozmaitszy, jednakże da się on sprowadzić do dwu zasadniczych typów, odnośnie do tego, czy deklamator odtwarza uczucia i myśli danéj osoby, czy też opowiada o faktach lub zjawiskach życia i natury. W pierwszym razie ton jego będzie dramatycznym, w drugim razie opowiadającym. Zasadniczą różnicę tych dwu tonów łatwo sobie uprzytomnimy, porównywając okrzyk: „Pali się!“ gdy wychodzi z ust matki, widzącéj w płomieniach dom, w którym mieści się jéj dziatwa i całe mienie, ze spokojném odezwaniem się człowieka, który jest tylko świadkiem klęski, bezpośrednio nie dotykającéj jego uczuć lub interesów. Rzecz jasna, że ton dramatyczny wymaga żywego przejęcia się charakterem osób, których uczucia i myśli deklamator z celem pochwycenia łudzącego podobieństwa do prawdy oddaje; gdy tymczasem ton opowiadający wymaga spokoju i pewnéj sztuki przedmiotowego przedstawiania rzeczy, za pomocą odpowiedniéj modulacyi głosu. Deklamator wygłaszający np. te dwa wiersze z „Kirgiza“ Zielińskiego:

„Stójcie (Bij krzyknął do swéj drużyny)
„Już nic nie widzę, noc taka ciemna.

winien wyrazy objęte nawiasem, wypowiedzieć tonem zwykłym, opowiadającym, gdy tymczasem w innych słowach naśladować gniewny głos przewodnika koczo-

wniczéj hordy, rozjątrzonego bezskutecznością pogoni. Bliższe uwagi o odmianach tych tonów zasadniczych, o tonie konwersacyjnym i malowniczym należą także do specyjalnéj teoryi dykcyi scenicznéj.

Niezależnie od téj rozmaitości i różnych odcieni zasadniczego tonu, logiczna strona deklamacyi opiera się na stałych zasadach. Przedewszystkiem warunkiem jasności i zrozumiałości dykcyi jest dobry podział mowy na myśli i zdania; odpowiednie wyróżnienie zdań głównych, pobocznych i wtrąconych, a wreszcie zachowanie myślnego związku pomiędzy rozmaitemi ich częściami i oddzielanie ich za pomocą właściwego przestankowania. Szczególniéj gdy deklamator ma do czynienia z okresami dłuższymi, zbudowanymi kunsztowniéj, powinien umiejętnie uwydatnić ich zależność w odpowiednich spadkach głosu; oddać myślowe łączniki i przeciwstawienia, odznaczyć wyraźnie logiczne znaczenie spójników, lub przyimków, które stanowią ogniwa spajające rożne części logicznéj budowy zdań. Nie wdając się w praktyczne i szczegółowe wskazówki, zaznaczam tylko, że deklamacyja zależną jest od reguł składniowych języka. Co do przestankowania może być ono dwojakiém: logicznem i fantazyjném. Pierwsze jest oddaniem w żywéj mowie wartości myślowéj znaków pisarskich; drugie zależy od artystycznego poczucia i może przecinać zdanie nawet w miejscach nieoznaczonych żadnym znakiem. Trafia się to najczęściéj, jako zawieszenie głosu przed wyrazem albo częścią zdania, któréj deklamator nadać chce szczególniejszą ważność. Jednym z najważniejszych przymiotów dobréj i prawidłowéj dykcyi jest odpowiedni nacisk stawiany w każdém zdaniu nad wyrazami, które stanowią główny rdzeń zawartéj w niém myśli. Duch języka naszego wymaga, aby na tych wyrazach mówiący skupiał ton zasadniczy, i pod tym względem dykcyja polska różni się typowo od dykcyi niemieckiéj, francuskiéj i włoskiéj, w których ten ton zasadniczy rozciąga się na całe zdanie. Właściwy nacisk na wyrazach mocnych zależny jest od poczucia i bystrości intellektualnéj mówiącego, i sztuką nabyć go nie można, tembardziéj, że akcent myślowy pada nieraz na poboczne, a nie na główne części zdania. Wątpliwości przy wyszukaniu tych wyrazów, można rozstrzygnąć próbując, bez jakiego wyrazu dane zdanie obejść się nie może tak, aby było zrozumiałe i wyrażało choć częściowo myśl w niém zawartą. Gdy np. w zdaniu: „Orzeł w pogoń za mną skrzydłami uderzył“ opuścimy wyraz „pogoń“ wtedy zmienia się jego znaczenie. Jeżeli opuścimy tylko dwa ostatnie wyrazy, naówczas myśl wprawdzie kuleje częściowo, ale główna treść zdania, to jest: ściganie człowieka przez orła, zostanie niezmienioną. Wyraz pogoń jest tu wyrazem mocnym, jakkolwiek nie jest ani podmiotem, ani wypowiednikiem. Właściwe ustosunkowanie w tonie mowy wartości innych wyrazów, względnie do wyrazów mocnych, jest także przymiotem polskiéj dykcyi, która wymaga rozmaitości i nie znosi wszelkiéj monotonii. Fonetyczna strona dykcyi polega na wydobyciu umiejętném wszystkich powabów dźwiękowych mowy naszéj. Muzykalną stronę stanowi tu właściwe traktowanie samogłosek, a charakterystyczną, odpowiednie wybijanie spółgłosek. Za pomocą samogłosek deklamator uwydatnia całą śpiewność mowy, jéj spadki i podniesienia, piana i forte; za pomocą spółgłosek nadaje jéj wyrazistość i jędrność. Często niedostatki słabego głosu, jego sztywność lub szczupłość skali, dadzą się zastąpić przez wzmacnianie spółgłosek, nie wpadając jednak w przesadę. Wyszukanie intonacyi i spadków głosu odpowiednich

treści zdania, jest jedném z najtrudniejszych zadań dla deklamatora, gdyż nie dostaje on, jak śpiewak, gotowego szeregu dźwięków, ale sam je stwarzać musi, sam niejako jest kompozytorem melodyjności swéj mowy. Zużytkowanie wszystkich zasobów głosu, urozmaicenie jego modulacyj, jest największym powabem żywego słowa. W każdym razie, jak słusznie twierdzi Legouvé w swéj książce: „L'art de la lecture," podstawą dobréj dykcyi powinny być tony średnie głosu. Legouvé porównywa malowniczo ich znaczenie w mowie ustnéj do strategicznéj roli piechoty, która głównie prowadzi walkę. Tony wysokie mają znaczenie pomocnicze jak konnica, działająca na skrzydłach, a tony niskie są artyleryją, któréj gromy decydują o zwycięztwie. Prawo to stosuje się najzupełniéj do naszéj dykcyi. Nadużycie też tonów niskich lub wysokich, należy do bardzo niemiłych przywar. Swobodne i właściwe władanie głosem, stanowi jednę z najważniejszych trudności dykcyi, która, nawet w najenergiczniejszych wybuchach, nie powinna zdradzać wysiłku. Pod tym względem niezmierną ma ważność umiejętność oddychania, która pozwala płucom w odpowiednich miejscach zaczerpnąć powietrza. W deklamacyi artystycznéj oddychanie, umiejętnie zastosowane, jest ważnym czynnikiem jéj techniki. W ogóle zależne jest ono od przestankowania. Oddech całkowity wypada w przerwach, pomiędzy okresami, albo w miejscach naznaczonych średnikiem i dwukropkiem; pół-oddech odpowiada przecinkom, a ćwierć oddechu, w razie słabego głosu, używa się w środku dłuższych zdań, tak jednak, aby nie oddzielać wyrazów ściśle ze sobą złączonych. Deklamacyja wreszcie, zarówno jak śpiew lub muzyka, może mieć najrozmaitsze tempo, wymaga często efektów stopniowania, to jest crescenda lub decrescenda; ma swoje forte, piana, fortissima, diminuenda, cantabila i staccatta; a całe to falowanie muzycznéj rozmaitości, zależném jest naturalnie od biegu uczuć i myśli odtwarzanego utworu. Z tego treściwego zarysu zasad deklamacyi można łatwo wywnioskować, jakie może ona mieć znaczenie wychowawcze i jakie stanowisko zajmować winna w dydaktyce szkolnéj, albo w wykształceniu domowém. Że wśród nawału zajęć szkolnych nie może być traktowaną, jako przedmiot odrębny, to nie ulega wątpliwości; ale stanowić powinna dopełniającą cząstkę wykładów języka ojczystego, jego stylistyki, poetyki oraz literatury. Nawet znany zwolennik i wymowny obrońca użyteczności sztuki żywego słowa, Legouvé, nie głosuje bynajmniéj za poświęceniem jéj specyjalnych godzin w planie szkolnym, a jednak trafnie wykazuje jéj użyteczność. Przedewszystkiém, systematycznie w tym kierunku prowadzone ćwiczenia, mogą się znakomicie przydać w różnych zawodach publicznych i posiadają niezmierną ważność dla pedagogów. Każdy wié o tém, że nauczyciele, posiadający dar wykładu, mówiący jasno i płynnie, wywierają niemały urok na uczniów i mogą nawet w obojętnych obudzić zamiłowanie do swego przedmiotu; gdy tymczasem niejeden pedagog, znakomicie znającą swój przedmiot, może zrazić wykładem zawiłym, kulawym albo zbyt jednostajnym w wysłowieniu. Piszący te słowa dobrze pamięta, jak piękna wymowa nauczyciela historyi uśmierzała w jednéj chwili niesforny gwar stu uczniów, którzy w poprzedniéj godzinie wyprawiali prawdziwą orgiją szkolnéj swawoli. Dla każdego zresztą nauczyciela żywe słowo jest głównem narzędziem jego fachu; dla tego kształcenie w sztuce dobrego mówienia powinno być bardzo uwzględniane w seminaryjach pedagogicznych, gdzie nawet specyjalne wykłady prowadzone przez biegłych artystów,

lub tak zwanych za granicą recytatorów, byłyby bardzo pożądane. Doświadczenie zresztą uczy nas, że osoby, oddające się zawodowi pedagogicznemu, już przez samę praktykę skłonniejsze są do wyrazistego i poprawnego oddawania w mowie swych myśli. Przy jakiéj takiéj staranności, niejeden z nauczycieli, zaczerpnąwszy odpowiednich wskazówek, mógłby z wielką korzyścią zaprawiać młodzież w sztuce pięknego a przynajmniéj poprawnego mówienia. W stosunkach towarzyskich i życiowych, dobra deklamacyja lub piękne czytanie, może dostarczać bardzo miłéj rozrywki, a nawet przynosić ulgę cierpiącym. Dzisiejsze amatorskie popisy, praktykowane po salonach, nacechowane śpiewnością, albo przesadą, są prawdziwą plagą i znęcaniem się nad uszami słuchaczów. Deklamator jednak wykształcony może umilić i ożywić niejeden sztywny raut, albo nudne zebranie; przy łożu chorego, przy fotelu rekonwalescenta, albo ociemniałego starca spełnić dobry i prawdziwie piękny, miłosierny uczynek. Wreszcie pod względem dydaktycznym uprawianie sztuki żywego słowa, może przynieść wielostronne korzyści. Jako czynnik humanitarnego wykształcenia rozwija ona smak estetyczny i zamiłowanie do pięknych form życia i sztuki. Nie znaczy to jednak, abyśmy przyznawali jakiekolwiek znaczenie praktykowanemu dotychczas systemowi zadawania na pamięć wierszy lub prozy, którą uczniowie recytują często, jak nakręcone pozytywki, wygłaszając bezmyślnie wyrazy, kalecząc język, szarpiąc myśli na strzępki, drażniąc ucho stekiem fałszywych intonacyj. Nie przynosi również żadnego pożytku deklamacyja, traktowana wyłącznie jako efekt, uświetniający akta uroczyste lub popisy, jakkolwiek sprawia zadowolenie mamom, ciociom i kuzynkom celujących uczniów. Prowadzona jednak systematycznie może być ważnym a łatwym środkiem ćwiczenia myśli oraz czynnikiem, podtrzymującym czystość i piękność mowy ojczystéj. Przedewszystkiém nauczyciel, ucząc dobrze mówić, powinien uczyć dobrze pojmować dany utwór; ma więc sposobność w praktyce stosować wiele szczegółów składni i stylistyki. Aby oddać ze zrozumieniem utwór poetyczny lub fragment prozy, uczeń musi się zastanawiać głębiéj nad jego znaczeniem, a przez to ćwiczy uwagę i uczy się przyswajać cudzy dorobek umysłowy na korzyść rozwoju własnéj inteligencyi. Rozumié się, że sam wybór utworów lub fragmentów zależy od umysłowego rozwinięcia uczniów i powinien zostawać w ścisłym związku z dydaktyczném stopniowaniem wykładów ojczystego języka. Przedewszystkiém zwrócić należy uwagę na naturalne czytanie prozy, które w praktyce przedstawia trudność ciężką do przełamania. Aby odzwyczaić uczniów od jednostajnego lub fałszywego wygłaszania czytanych ustępów, należy ich naprowadzić na ton naturalny. Gdy zacznie który czytać fałszywie, wpadając w ckliwą śpiewność lub w skandowanie przeciwne naturze naszego języka, nauczyciel dobrze uczyni, jeżeli podchwyci jego wadliwość i znaśladuje ją, a potém każe mu opowiedzieć jakieś zdarzenie, które widział, lub o którém słyszał i wtedy dopiero jego naturalny ton każe mu zastosować do czytania lub do deklamacyi. Wprawdzie uczniowie nie lubią takich ćwiczeń i wolą fałszywie recytować wiersze; jednakże tylko w ten sposób cierpliwy i sumienny nauczyciel może ich odzwyczaić od wielu wad złego czytania. Ponieważ wiemy, że myśl daleko szybciéj kojarzy pojęcia i wyobrażenia, aniżeli mowa ustna wiąże ze sobą słowa; ponieważ proces mówienia jest zawsze wynikiem procesu myśle-

nia: przeto i deklamacyja, będąca odtworzeniem cudzych myśli, musi zważać na to naturalne następstwo i przyczynowy związek tych dwu różnych aktów inteligencyi ludzkiéj. Nauczyciel powinien zawsze przestrzegać uczniów, aby deklamując, wyprzedzali myślą wyrazy. Tym sposobem uniknąć można bezmyślnego lub mechanicznego recytowania, oraz nadać większą zwrotność głosowi, który idzie wślad za falowaniem myśli. Jestto jedna z najważniejszych tajemnic sztuki dobrego mówienia, jakkolwiek niezawsze pamiętają o niéj nawet fachowi artyści. Ponieważ nie każdy uczeń ma tyle bystrości, aby przy zwykłém czytaniu zachował tę ważną zasadę, przeto wyuczanie się na pamięć ustępów prozaicznych lub poetycznych przynosi istotną korzyść, równie jak ustne opowiadanie treści przeczytanych dzieł lub ustępów, co stanowi równie dzielny środek ćwiczenia pamięci i giętkości myśli. Każdy pedagog zrozumié łatwo, jaką korzyść dla ucznia może przynieść w praktyce stosowanie innych prawideł deklamacyi, to jest: oddzielania części okresów, właściwego przestankowania i akcentowania wyrazów mocnych. Prawidłowe zaś ćwiczenie się w muzykalnéj stronie dykcyi, może usunąć niektóre pozostałości prowincyjonalnych akcentów, a nadewszystko nadać jéj wdzięk i wyrazistość, nie mówiąc już o tém, że częste czytanie na głos, może wzmocnić jego dźwięczność i siłę brzmienną. Właściwe poprawianie błędów wymowy, jako to: szeplenienia lub jąkania, jest przedmiotem specyjalnych zajęć pedagogicznych. To pewna jednak, że systematyczne prowadzenie nauki czytania i deklamacyi, może odzwyczaić od niewyraźnego trzepania wyrazów, od połykania części słów lub zdań, a nadto wyrównać wiele usterek i chropowatości mowy potocznéj. Rzecz jasna, iż to, co się wyżéj powiedziało o ważności deklamacyi, odnosi się przedewszystkiém do nauki ojczystego języka; wszakże w szkołach średnich nawet nauczyciele języków klasycznych mogą wyzyskać pośrednio swe przedmioty na korzyść sztuki żywego słowa. Wyuczanie się na pamięć prozaicznych i poetycznych utworów wielkich pisarzy starożytności; wypowiadanie ich poprawne, albo piękne, może pod wieloma względami przynieść ważne korzyści pedagogiczne. Wogóle jednak dydaktyczne stosowanie deklamacyi jest bardzo zależném od indywidualnych właściwości zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Doświadczenie uczy, że praca w tym kierunku jest płodną, jeżeli uczeń ma choć odrobinę wrodzonych zdolności i nie jest pozbawiony poczucia muzykalnego. Nawet pomiędzy młodémi panienkami, które z zamiłowania garną się do nauki deklamacyi, trafiają się uczennice, z któremi praca prowadzona starannie i systematycznie, staje się zupełnie daremną. Tymczasem zdarza się, że jednostki mające dar wrodzony, nawet bez pomocy nauczyciela, słuchając mistrzów pięknéj wymowy, dochodzą do bardzo pięknych rezultatów. Szczególniéj bezowocną jest praca nauczyciela deklamacyi z uczennicami, które, posiadając mechaniczną wprawę pamięci, przyzwyczaiły się do recytowania mnóstwa wierszydeł z bezmyślną jednostajnością.

Właściwą sferą pielęgnowania sztuki żywego słowa, jest u nas wychowanie rodzinne i zacisze domowe. Obserwacyja uczy, że charakter wymowy, oraz jéj najrozmaitsze odcienia przejmują dzieci od rodziców, tak że są całe rodziny odznaczające się piękną mową. Dla tego téż rozumne matki już od lat niemowlęcych powinny zważać, aby dziatwa mówiła wyraźnie i czysto i nie nabywała sztucznéj pieszczotliwości. Sprawdziłem dokładnie, że artyści i deklamatorowie,

celujący sztuką pięknéj wymowy, wynieśli jéj zasadnicze początki z rodzicielskiego domu; że matki, uczące ich poprawnie mówić pacierz wszczepiły mimowiednie zaczątki tego daru, który ich potém uczynił Fidyjaszami żywego słowa. W domach, gdzie panuje akcent cudzoziemski, sumienni nauczyciele ojczystego języka powinni zwracać pilną uwagę na częściowe lub całkowite poprawianie tych wadliwości, dające się osiągnąć tylko za pomocą długich, a usilnych starań. Inteligentne, troskliwe matki mogą przynieść wielką korzyść młodemu pokoleniu przez odczytywanie celniejszych utworów literatury ojczystéj podczas chwil wolnych od zajęć szkolnych, lub prowadzenie z dziećmi w tym kierunku praktycznych ćwiczeń. Ważną dla nich wskazówką w sztuce deklamacyi jest wsłuchiwanie się w mowę małych dzieci, które słusznie Legouvé nazywa naturalnymi nauczycielami pięknéj wymowy, gdyż wypowiadają swe myśli i uczucia z wielkim wdziękiem, z naturalną żywością i bogactwem modulacyi głosu. Rozumié się, że odpowiednio przygotować matkę do téj pedagogicznéj czynności mogą średnie zakłady wychowawcze, które w godzinach pozaplanowych, powinny wprowadzić lekcyje deklamacyi.

U nas dotychczas mało zwracano uwagi na racyjonalne wyzyskanie nauki czytania i deklamacyi pod względem pedagogicznym; a jednak w Ameryce stanowi ona jednę z podstaw początkowego nauczania. W Niemczech także, od roku 1848 zwrócono na ten przedmiot w szkołach baczniejszą uwagę. We Francyi od lat kilku kurs czytania głośnego stał się obowiązkowym. Każdy nauczyciel, według istniejących przepisów, musi odbyć stosowny egzamin, a w liceach i kolegijach wprowadzone zostały specyjalne wykłady w klasach najwyższych. Na żądanie ministra oświaty A. Bardoux, Ernest Legouvé wypracował dwa podręczniki: „L'art de la lecture“ dla użytku szkół średnich, oraz „Petit traité de lecture“ dla szkół początkowych. W obu tych książkach, autor bardzo wymownie i zajmująco wykazuje korzyści z nauki czytania i zachęca do niéj w sposób ponętny i przekonywający. Prowadzi téż wykład w formie ujmującéj gawędki. Właściwa jednak treść dydaktyczna obu książek jest dosyć szczupłą i da się sprowadzić do niewielu reguł i nie porusza nawet kilku ważnych kwestyj, które w niniejszym szkicu miałem sposobność zaznaczyć. U nas zwolennicy deklamacyi mogą znaleść niektóre dobre wskazówki w dziełku p. Emila Derynga: „Dramaturgija praktyczna,“ które zawiera treściwe i użyteczne informacyje dla amatorów, uprawiających sztukę aktorską. Wydana przez F. H. Lewestama książeczka: „Deklamator polski“ miała być pierwszym zeszytem w szeregu publikacyj. Jestto zwykły zbiór bajeczek i powiastek wierszowanych, opatrzonych objaśnieniami, z których niewiele młodzież może skorzystać, gdyż są po większéj części ogólnikowe lub fałszywe. Zresztą sztuka deklamacyi i pięknego czytania jest nawskroś praktyczną; nabywa się stopniowo przez doświadczenie, wsparte wskazówkami biegłych mistrzów, którzy znają jéj umysłowe tajniki; teoryja zaś jéj, sprowadza się do kilku zasadniczych reguł, które tu treściwie podałem.

J. Kotarbiński.

Delicourt, L. A. Szczupłe są źródła do życiorysu autora książki p. t. „Zarys krytyczny wychowania publicznego w południowych Prusach, w dawnéj

Polsce. (Essai critique sur l'éducation publique, que l'on donne dans la Prusse méridionale, autrefois Pologne, Varsovie, 1800, 8).“ Urodzony w Leodyjum, jako emigrant zwiedziwszy Europę, przebywał w Warszawie, zajmując się nauczaniem prywatném; poszukiwania w ojczyznie Delicourt'a czynione, dalszych szczegółów o jego życiu nie dostarczyły. Zetknąwszy się z wychowaniem wkrótce po Rozbiorze, nie dziw, że znalazł je w stanie opłakanym. Komisyja edukacyjna nie istniała; z uniwersytetów, wileński przeszedł pod rządy rosyjskie; krakowski był pod panowaniem Austryi; kraje zresztą, które weszły w skład dzisiejszego królestwa polskiego nieposiadały wyższego zakładu naukowego; wartość zaś szkół średnich, bez kierunku zostawionych, była więcéj niż wątpliwą. Brakowi temu czyniły zadość prywatne, przez emigrantów, Francuzów, utrzymywane pensyjonaty. „Otwierano zakład naukowy“ powiada Murray (De l'état des études etc. en Pologne, pour servir de réponse à l'essai critique sur l'éducation polonoise, Varsovie, 1800), „jak się otwiera kawiarnią lub bilard; liczba pensyjonatów w mieście, dla którego dośćby było ich dziesięciu, wzrosła do stu.“ D. zarzuca przełożonym, że dla oszczędności na nauczycieli przyjmują ludzi „zaledwie umiejących czytać i pisać;“ przeciążając pracą nauczyciela, zobowiązują do lekcyj i dozoru nad piętnastu lub dwudziestu uczniami. Jeden nauczyciel zmuszony uczyć języków: francuskiego, niemieckiego, łacińskiego, prócz nauk przyrodzonych, historyi, gieografii, moralności i religii, przed podobną pracą ucieka ze szkoły „jak z jakiego piekła;“ następca zaś, nie wiedząc na czém poprzednik się zatrzymał, od początku na nowo rozpoczyna wykład; uczeń więc, kilkakrotnie ucząc się początków, rzadko do końca kursów dochodzi. Przełożeni przyjmują uczniów bez względu na wiek i obyczaje, byle tylko mieć ich jaknajwiększą liczbę; dzielą młodzież na klasy, nie podług postępu, lecz według lat i wzrostu; rodzice przenoszą dzieci z jednego zakładu do drugiego w nadziei, że czego dziecko nie nauczyło się w jednym, tego douczy się w drugim. Niema godzin na przygotowanie; uczeń z pośpiechem przygotowuje się dopiero podczas lekcyi, nim przyjdzie kolej odpowiadania; języków uczą powierzchownie; logiki, moralności, nauk przyrodzonych nie przechodzą wcale. Kolegijom przyznaje wyższość pod względem metod nauczania i powagi nauczycieli, przypisując ją stałości w zawodzie; żałuje tylko, że kolegija są w ręku duchowieństwa; D. bowiem jest zwolennikiem Rousseau'a i Stephani'ego. Dla Polski pragnie, żeby stanęła na gruncie racyjonalnym; tak np. powiada, ponieważ natura dała popęd ludziom do odnawiania swojego rodu, „zatém gdy młodzieniec dojdzie do lat, w których miłość staje się potrzebą, nauczyciel winien zostać powiernikiem, przyjacielem wychowańca, oraz dopomódz w wyszukaniu przedmiotu, mogącego zadość uczynić téj żądzy“ i t. d. Przeszkodę do przyjęcia podobnych zasad, upatruje w religijności narodu. „Podróżowałem,“ mówi, „po całéj Europie, a śmiało powiedzieć mogę, że nie zdarzyło mi się widzieć podobnéj żarliwości, jaką Polacy okazują w nabożeństwie;... wchodząc do kościoła, zastaniesz większość na klęczkach, czołem dotykających wilgotnego głazu, całujących proch, pięściami bijących się w piersi, lub trzymających wzniesione w górę ręce.“

L.

Denuncyjacyja. Konieczność utrzymania w każdéj szkole porządku, karności i czystości obyczaju, wywołała potrzebę zaprowadzenia pewnego rodzaju policyi szkolnéj, która, jakkolwiek w wielu razach zbawienna, wywierała jednak często szkodliwy wpływ na moralność uczniów, podkopując wśród nich ducha koleżeństwa i zaszczepiając skłonność do tajemnego zawiadamiania wychowawcy o przewinieniach innych dzieci. Policyją tę spełniali tak zwani: corycaeus, speculator, custos, explorator, ordinator, primus, observator i monitor. W w. XV-ym i XVI-ym corycaei mieli obowiązek podsłuchiwania każdéj pogadanki uczniów i donoszenia o niéj nauczycielowi (claudestinos sermunculos, quas amicus pro amico nugatur, ad praeceptorem detulerunt), a ustawy szkolne niemieckie z r. 1637 nakazują im w t. z. nota classica zapisywać winnych i donosić o nich nauczycielom. Wyznaczano również jednego corycaeum et speculatorem sive custodem, aby ten notował wszelkie nieprzystojne zachowanie się współuczniów, podczas mszy przez nich słuchanéj. U Pijarów funkcyją dozorców w czasie nabożeństwa pełnili cenzorowie. „Mają być—mówi Ustawa—wyznaczeni w każdéj szkole cenzorowie obyczajów, którzyby notowali i donosili nauczycielom o tych, których zapisali, a notowani w ten sposób, winni być napominani, w czém nauczyciele nie mogą nigdy zawiele troskliwości i gorliwości okazać, zwłaszcza, jeżeli się zechcą roztropnością kierować.“ (Censores ut moris per singulas scholas deputentur, qui notent et Magistris, quos notarint, deferant, atque ita notati gravissime admoneantur, qua in re nullam multam diligentiam, zelumque, dum prudens sit, esse putent Magistri etc. Ordinationes Visitationis Apostolicae pro provincia Polona Scholarum Piarum 1754. Pars IV. De Scholis § II, 39). Tam, gdzie wobec mnóstwa uczniów nauczyciel potrzebował pewnego poparcia w trudnéj sprawie utrzymania karności szkolnéj, cenzorowie, wybierani zwłaszcza z klasy najwyższéj, dojrzalsi, stawali się wprost pomocnikami nauczyciela, co usuwało wszelki pozór denuncyjacyi. Takich dozorców nazywano observatores. Obfitego materyjału dostarczało policyi szkolnéj szpiegowanie młodzieży, używającéj między sobą mowy ojczystéj zamiast nakazanéj łaciny. W w. XVII-ym posługiwano się w tym celu obserwatorami. W XVIII-ym, a nawet na początku XIX-go stulecia, spotykamy ciekawe szczegóły w tym względzie. Kazimierz Brodziński, opisując swój pobyt w szkole łacińskiéj, czyli t. z. gimnazyjum ces. austr. w Galicyi, wśród innych szczegółów powiada: „W drugiéj klasie, już trzeba było mówić po łacinie, z wolnością wyrażenia po niemiecku słowa, którego się nie wiedziało. Dla utrzymania między nami kontroli, abyśmy po polsku nie gadali, zaprowadzone było t. z. „signum linguae,“ to jest mała z drzewa ustrugana książeczka. Urządzenie było takie, że ten karę odbierał, kto ten znak nieszczęsny przez godzinę 12-tą w południe miał przy sobie. Ostrożni starali go się wcześniéj pozbywać, inni, na ostatnią godzinę postrachem terminu nagleni, używali wszelkich środków do podejścia kolegów, właśnie w tym czasie mających się na ostrożności. W ostatnim razie kończyło się na tém, iż niespodziane, mocne uderzenie kolegi w kark zmusiło go naturalnie z bólu do odezwania się przyrodzonym językiem, a następnie do przejęcia nieszczęsnego signum na ową niebezpieczną godzinę, skąd wypływały zatargi, nieprzyjaźń, a często krwawe bitwy.“ (Wspomnienia mojéj młodości p. Kazimierza Brodzińskiego). Bardzo rozległy

był zakres czynności t. z. monitorów. Zbierali oni i rozdawali kajeta uczniom, czuwali nad porządkiem w klasie podczas zmiany nauczycieli, utrzymywali dzienniki klasowe, zapisywali nieobecnych, wciągali do dziennika pochwały i nagany, udzielane uczniom przez nauczycieli i t. p. W szkole lankasterskiéj, tak świetnie funkcyjonującéj w pierwszéj ćwierci naszego stulecia, monitorowie nie byli dozorcami, ale mieli obowiązek pomagania uczniom w nauce przez wspólne z nimi uczenie się i objaśnianie. Co się tyczy cenzorów, to regulamin szkolny wirtemberski z r. 1730 (patrz Eisenlehra Ustawy szkolne wirtemberskie 1839. pag. 67), tak się o nich wyraża: „Ażeby sługa szkolny (Schuldiener) mógł gruntownie zbadać przewinienia dziatwy, nie będąc wszędzie obecnym, powinien ustanowić nietylko jawnych cenzorów, którzyby, jeśli sami nie chcą być karani, donosili mu o wszystkiém, co zasługuje na naganę, ale nadto, jeśli w szkole znajdują się dzieci dobrego prowadzenia, pobożne, uczciwe i sumienne, powinien im potajemnie zalecić, aby mu donosiły o wszystkiém, cokolwiek dobrego lub złego u swych współtowarzyszów spostrzegą, zapewniwszy je, iż żadne z nich nie zostanie przezeń zdradzone. W dalszym ciągu stosownie do okoliczności skargę zbada i, znając charakter i usposobienie każdego z dzieci, mieć będzie na uwadze skierowanie ich ku osiągnięciu dobrych rezultatów.“ Wogóle przecież zadaniem cenzorów było czuwać nad postępowaniem współuczniów, wytykać ich błędy. lub też o nich donosić, reprezentując niejako sumienie całéj klasy. Jako sędziowie moralności i niższego rodzaju inspektorowie, działali oni prawie zawsze jawnie i otwarcie. Nawet Jezuici nie posługiwali się nimi w celach śledzenia kolegów, używając do tego innych pomocników.

Pod koniec w. XVIII-go instytucyja cenzorów przybrała potworne formy. Po każdéj godzinie szkolnéj, każdy uczeń obowiązany był notować na osobnéj kartce wszystko, co zauważył dobrego lub złego w zachowaniu się każdego ze swych współtowarzyszów. Na podstawie tych biletów senat szkolny oceniał sprawowanie się uczniów. Z tych wszystkich urządzeń policyjnych pozostał dziś słaby ślad tylko w t. z. dežurnych, których obowiązki polegają raczéj na drobnych koleżeńskich usługach, jak: przygotowanie krédy, utrzymanie w czystości tablicy i innych sprzętów szkolnych i t. p.—Ten krótki rys historyczny wystarczy aż nadto, by wykazać, do jakich nadużyć policyja szkolna była nieraz powodem, oraz jak szerokie dawała pole do rozwijania wszelkich złych instynktów w dziecku, które w skutek swéj wrażliwéj natury samo z siebie już jest pochopne do roli oskarżyciela. Jakoż wrodzona u człowieka dążność do prawdy, jako zgody pojęć naszych z rzeczywistością, skłania dziecię do surowéj oceny tego wszystkiego, co od téj rzeczywistości zasadniczo odbiega. Świat zaś rzeczywisty dziecięcia stanowi cała sfera otaczających je stosunków i te wszystkie wpływy wychowawcze, które wytwarzają jego przyszły charakter. Od natury przeto tych wpływów, zależéć będzie względne pojęcie prawdy, jakie powstało i urobiło się w umyśle dziecięcym, czyli że wartość tego pojęcia daje się mierzyć wartością moralną wyżéj wymienionych czynników wychowawczych. Dziecię, które spostrzegło jakiś czyn niezgodny z jego pojęciem o prawdzie, uczuwa pewien wewnętrzny niepokój, pozbywa się równowagi moralnéj, wypływającéj z zadowolenia wewnętrznego i w téj właśnie rozterce własnego ducha zwraca się z całą szczerością i nieograniczoném zaufaniem ku temu, kogo przyzwyczaiło się uwa-

żać za nieomylnego przewodnika. Zachowanie się wychowawcy wobec tego faktu jest rzeczą bardzo ważną. Od jego bowiem taktu pedagogicznego zależy nadanie wzruszeniom umysłu dziecka kierunku, sprzyjającego rozwijaniu się uczuć społecznych, sympatycznych, albo też antyspołecznych, złośliwych. I jedne i drugie są tak ściśle związane z naszą istotą wewnętrzną, że ich rozwój stopniowy musi pedagog mieć ciągle na oku, zwłaszcza, że jedne i drugie bywają źródłem bezpośredniéj i często bardzo wielkiéj przyjemności.

Wychowawca, zdający sobie jasno sprawę z każdéj pobudki, z każdego wzruszenia umysłu dziecka, odrazu uchwyci nadarzającą się sposobność zaszczepienia uczuć sympatycznych, jakiémi są: zgoda, miłość wzajemna, oraz popęd do koleżeńskiego, wspólnego pożycia. Gdy jednak wychowawca nie jest zdolny ocenić znaczenia moralnego pierwszych oskarżeń ze strony dziecka, bądźto w skutek braku odpowiedniego wykształcenia psychologicznego, albo nawet z lenistwa, wówczas obojętny i dotąd niewinny objaw zaczyna stopniowo przeradzać się w występek. Pierwszy więc popęd do rozwoju ohydnego występku donosicielstwa, wychodzi z zewnątrz dziecka i dopiero dalszy jego rozwój zależnym jest od czynników natury psychicznéj, tkwiących w duchowéj organizacyi dzieci. Czynniki te są następujące w ich kolejném działaniu. Na pierwszém miejscu postawić należy zupełny brak w dziecku znajomości samego siebie. Nie widząc własnych błędów, spostrzega ono wady cudze i sądzi je z bezwzględną surowością; im mniéj doświadczone, tém więcéj niewyrozumiałe. Właściwy dzieciom egoizm, który im każe uważać własne przyjemności za jedyny cel i prawo wszystkich obowiązujące, sprawiają, że dziecię nie troszczy się o przykrości, jakich doznaje jego współtowarzysz. Nie posiadając jeszcze rozwiniętéj zdolności przenoszenia się myślą w stan duszy innych, dziecię nie zastanawia się nad tém, w jaki sposób postąpiłoby samo w danym razie i z całą bezwzględnością wydaje wyroki potępienia. Już przytoczone czynniki wystarczałyby same przez się, do wywołania smutnych objawów denuncyjacyi. Zrozumiemy to łatwiéj, gdy zwrócimy uwagę na cały szereg wiążących się z nimi uczuć antyspołecznych. Jakoż są one dla dziecka źródłem zadowolenia ujemnéj natury, wypływającego z możności wyrządzania złego innym. Do tych uczuć ujemnych, które nas w tym razie obchodzą, należą: zazdrość, nienawiść, zemsta, wreszcie pobudki pokrewnéj z niemi natury, choć nie identyczne: rozkosz zwycięstwa i żądza panowania. Widok cudzego powodzenia, które dziecię mimowoli zestawia z własnym mniéj ponętnym losem, może łatwo obudzić zazdrość. Pod jéj wpływem staje się wychowaniec pochopnym do wyszukiwania błędów i wad szczęśliwszego od siebie kolegi, dając tém samém folgę kiełkującemu uczuciu nienawiści, która wobec dalszych powodzeń przeciwnika urasta do kolosalnych rozmiarów. Wtedy jedna, często na pozór małéj wagi okoliczność, decyduje o powstaniu najgorszéj z namiętności, jaką jest zemsta. Dziecię owładnięte nią, chwyta każdą nadarzającą się sposobność zdeptania przeciwnika i gdy nie może tego uczynić jawnie i otwarcie, ucieka się do tajemnego działania, posługując się denuncyjacyją.

Wobec działania tego rodzaju pobudek, umysł dziecięcy, niezabezpieczony od ich zgubnego wpływu, powoli paczy się i wykrzywia, przyczém występują takie chorobliwe objawy, jak kłamstwo, obłuda, pochlebstwo, wreszcie śledzenie rozmów i postępowania rówieników lub kolegów. Wadzie denuncyjacyi głównie

ulega wiek dziecinny. Młodzież starsza, a nawet wyrostki w mniejszym ulegają jéj stopniu, albowiem obok wyższego już zazwyczaj uzdolnienia moralnego, rządzą się nadto duchem koleżeństwa. Wszakże i starsza młodzież może uledz wpływowi zwierzchnika, jeżeli ten donosicielom chętne ucho podaje. Wtedy występuje nowy czynnik, działający łatwo na wszystkie istoty o spaczonym ustroju moralnym, a tym jest żądza władzy i panowania, aby przez nie uczynić zadość namiętnéj rozkoszy wyrządzania złego innym. Tym sposobem to, co stanowi źródło największych przyjemności człowieka, a mianowicie miłość bliźniego, ta podstawa wszelkiego życia chrześcijańskiego, wykrzywia się w prostéj, ale szlachetnéj formie, jaką jest pożycie koleżeńskie współuczniów. Z usunięciem ze szkoły ducha bratniéj miłości i koleżeństwa, traci ona swój wpływ dobroczynny i zmienia się na dom badań i inkwizycyi.

Szczegółowy rozbiór istoty denuncyjacyi wykazał, że jéj rozwój opiera się na najwstrętniejszych pobudkach, bo na uczuciach antyspołecznych. Tutaj też zarysowywa się odrazu postępowanie wychowawcy wobec pierwszych objawów téj wady. Już samo zanoszenie skarg przed trybunał wychowawcy jest rzeczą bardzo niebespieczną, gdyż skarga, choćby najsłuszniejsza, jest potępieniem kogoś innego. Rozumny pedagog nie powinien uwzględniać żadnych skarg dzieci, odnoszących się do przewinień lekkich, bardziéj powierzchownych. I owszem, w dążeniu swojem do zdławienia ducha denuncyjacyi, musi iść drogą przeciwdziałania, t. j. zaszczepienia w umysłach dzieci uczuć sympatycznych, polegających na zdolności odczuwania radości i smutków drugiéj osoby. Daléj powinien starać się o wzbudzenie takiego nastroju psychicznego, w którym człowiek choć pokrzywdzony przez innych, umié cierpiéć i przebaczać. Wskazówki te dotyczą raczéj metody zapobiegającéj, aniżeli usuwającéj. Gdzie zachodzi potrzeba téj ostatniéj, wychowawca musi stosować jak najenergiczniejsze środki. Jakoż wobec tajemnie zaniesionéj na współucznia skargi, zwłaszcza gdy oskarżyciela do tego skłaniają niecne pobudki, jak zazdrość, zemsta, chęć przypodobania się zwierzchnikowi i t. p. uważalibyśmy za najwłaściwszy i jedynie skuteczny środek: natychmiastowe ujawnienie jego doniesienia wobec wszystkich współuczniów. Kara ta będzie skuteczną ze względu na dalsze zachowanie się kolegów do oskarżyciela. Ale jak ma postąpić pedagog w sprawach większéj wagi, w których zagrożone interesa moralne szkoły wymagają wspólnego działania całego grona uczniów? A takim faktem, którego dzieciom ukrywać niewolno, jest np. kradzież, gorszące wykroczenia przeciw obyczajom i t. p. W tych wypadkach wychowawca musi wziąć na uwagę doniesienia współuczniów; by jednak te nie działały demoralizująco na charakter młodzieży, powinien przestrzegać następujących przepisów:

1-o Wystąpienie ucznia oskarżającego, jako też całe postępowanie wychowawcy powinno bezwarunkowo odznaczać się jawnością. Jawność ta, odejmuje oskarżeniu wszelki charakter denuncyjacyjny. 2-o Oskarżyciel powinien nietylko dowieść, iż nim w ujawnieniu złego nie kierują żadne niecne pobudki, ale że owszem, przed zaniesieniem skargi starał się winnego powstrzymać na drodze występku. 3-o Nie należy nigdy oskarżyciela nagradzać; w ten sposób nieczyste pobudki, nie mając do swego rozwoju odpowiedniego gruntu, same przez się osłabną. Nakoniec po 4-te wychowawca powinien zaszczepić w młodzieży ja-

sne i zdrowe pojęcie o obowiązkach koleżeństwa, które, jakkolwiek godne uznania, ustąpić przecież muszą przed obowiązkami wyższego rzędu, jakie na człowieka wkłada moralność chrześcijańska.

Bronisław Bieńkowski.

Descartes, René, ur. w r. 1596 w Haye, prowincyi Touraine, syn radcy parlamentu w Rennes, służył jakiś czas jako ochotnik przy oblężeniu Rochelli, oraz w Holandyi pod wodzą księcia Maurycego. Po czterech latach wojaczki osiadł w Paryżu i cały oddał się filozofii; ale zyskując coraz więcéj rozgłosu i coraz bardziéj tracąc przez to spokój i niezależność, udał się do Holandyi, gdzie bawił lat dwadzieścia pięć. Tam on głównie pisał i wydawał kolejno dzieła swe: w r. 1637, „Discours de la Méthode;“ w r. 1644 „Principia philosophiae,“ oraz „Meditationes;“ w r. 1649 „Les passions de l'âme.“ Oprócz tych dzieł czysto filozoficznych, wyszła w r. 1637 jego „Gieometryja,“ którą następnie w r. 1649 opatrzył w Leydzie Schotten znakomitym komentarzem; a w r. 1639 wydał swą „Dijoptrykę.“ Uniwersytet Utrechcki, który za pośrednictwem ucznia jego Regisa uległ wpływowi jego nauk prawie od założenia, naraz obrócił się przeciwko niemu za sprawą rektora Voeta, który oskarżył go o ateizm i przez to pobyt w Holandyi uczynił mu obmierzłym a nawet niebezpiecznym.

Powrócił więc do Paryża, ale i tam nie znalazłszy dosyć swobody, uległ wezwaniu królowéj Krystyny i udał się w r. 1649 do Szwecyi. Uprzejme przyjęcie, jakiego tam doznał, poważanie, jakiém go otaczano, miłym uczyniły mu pobyt w Sztokholmie. Zdrowie tylko mu nie dopisywało w tym surowym klimacie: zachorował i po krótkim tam pobycie umarł w r. 1650, mając zaledwie lat 53.

Pomimo wszelkiéj ostrożności, jaką zachowywał w pismach, by nie obrazić zasad religii i duchowieństwa, księgi jego postawiono na indeksie, wprawdzie z formułą łagodzącą: donec corrigantur. Jezuici podburzyli przeciw niemu Sorbonnę: wezwano nasamprzód parlament do wywołania filozofii Dekarta, ale parlament pośrednictwa odmówił; udano się do rady królewskiéj i król wywołanie ogłosił. Oprócz dzieł wyżéj wymienionych, wydano z rękopismów po jego śmierci: „Le monde de Descartes, ou le traité de la lumière;“ „Traité de l'homme et de la formation du foetus;“ oraz „Les lettres de René Descartes.“ Z powyższego wyliczenia dzieł widzimy, że Dekart zarówno zajmował się fizyką i matematyką jak i filozofiją. Myśliciel ten nie brał bezpośredniego udziału w nauczaniu specyjalném, bo wykłady filozofii, jakiéj udzielał królowéj Krystynie Szwedzkiej, nie mogą co do tego służyć za dowód; ale jego pedagogika dotyczy skali, przechodzącéj zakres jednéj szkoły: stał się on nauczycielem świata, który z jego inicyjatywy zmienił kierunek myślenia w rzeczach filozofii tak, jak przez jego prace i odkrycia matematyczne wielki krok w tym przedmiocie uczynił naprzód. Ażeby ten wpływ jego ocenić, potrzeba zdać sobie sprawę z tego, w jakim stanie wówczas znajdowały się nauki i filozofija. Lubo przed nim już Bakon ustanowił metodę badania w nauce, opartą na doświadczeniu racyjonalném, dzieło jego mało popularne, musiało przeczekać, nim myśl, owinięta w twardą skorupę, stała się zdolną wydać owoce. Tymczasem epoka odrodzenia rozszerzyła do wysokiego stopnia sferę literatury właściwéj, zasilanéj płodami starożytności. Ale w tych samych Włoszech, gdzie reforma literacka bierze początek i kwitnie, gdzie Muza pozwala sobie swobody aż

do wyuzdania, tam nauka ściśle wzięta, doznaje przeszkód największych, a powaga zmusza Galileusza do odwołania najwyższéj z prawd naukowych. Pomimo rozpowszechniającego się w wieku szesnastym i walczącego krwawo za swoję sprawę wolnomyślicielstwa, wolni myśliciele giną na stosach, albo z oderżniętymi językami odchodzą z rusztowania. Szkoły więc, nieustannie trzymane w rygorze powagi, strzeżone przed niebespieczném nowatorstwem, nie mogą przełamać zaskorupiałéj opony scholastycznéj, i naukę topią po dawnemu w subtelnościach teologicznych. Nauka, dla wyzwolenia się, oczekiwała hasła od filozofii. To hasło wygłosił Dekart. Miał on wprawdzie śmiałych poprzedników, którzy mu torowali drogę do samodzielności, ale on ześrodkował niejako w sobie opiniją i dążność powszechności, zdolny był ją wyrazić i przeprowadzić. Za jego to sprawą, filozofija ze służebnicy teologii, następnie z jéj pomocnicy, stała się współzawodniczką. Jego torem poszli daléj Clarke, Bayle, Lejbnitz, Spinoza, Mallebranche, uczniowie jego po duchu: prąd stał się niepowstrzymanym, i filozofija stanowczo zakreśliła własne swoje państwo; nietylko już w całkowitéj niezależności od teologii, ale nawet z pewną nad nią kontrolą. W trzech mianowicie punktach zawiera się jego doktryna: powaga rozumu, rozróżnienie duszy od ciała, stwarzanie ciągłe. Punkt pierwszy stanowi podstawę filozofii nowoczesnéj; z drugiego wynika nowoczesny spirytualizm; trzeci wyradza szereg myślicieli spirytualistycznych, czyli tak zwaną szkołą kartezyjańską.

Na czém polega ta odwrotność stosunku i zarazem ta reforma Dekarta w filozofii? Oto przed nim, za punkt wyjścia dla wszelkiéj myśli badającéj, wskazywano wiarę; on wybrał sobie zwątpienie. Nie to zwątpienie głuche i bezcelowe, doprowadzające do indyferentyzmu lub apatyi w przekonaniu i życiu, ale zwątpienie metodyczne, czyli naukowe, głoszące prawo poddawania wszystkiego co wchodzi w granice myśli, pod jéj swobodny rozbiór. Nie wiara zatém stanowić ma o pewności, ale rozum: to nowy zwrot w filozofii.

Najpierwsza i mająca związek z nowożytną pedagogiką jego praca „Discours de la Méthode," najlepiéj odkrywa ten kierunek jego umysłu i mieści cały niejako dalszy plan jego filozofii; ona téż, jako wskazująca metodę badania, najbardziéj jest interesującą dla dzieła pedagogicznego i dlatego tu na osobną zasługuje uwagę. Autor chce być skromnym i nie podaje téj swojéj metody prowadzenia rozumu za przepis powszechny, ale spowiada się tylko ze swego własnego postępowania, do woli każdemu pozostawiając naśladować je albo nie. Po ukończeniu nauk w szkołach najlepszych ówcześnie, gdzie uczył się rzeczy pożytecznych, oświadcza, iż tak był obarczony wątpliwościami i błędami, że mu to pokoju nie dawało. Postanowił téż odrzucić cały ten przybór i poszukiwać takiéj tylko nauki, jaka mogłaby się znaleść w nim samym, albo „w wielkiéj księdze świata;" resztę więc młodości poświęcił podróżom, życiu wojskowemu i dworskiemu, obcowaniu z ludźmi różnych usposobień i warunków, doświadczaniu siebie i rzeczy. Słowem, postanowił prowadzić więcéj życie spostrzegawcze, niż książkowe. Jest to zatém początkowa myśl reformy nauk, chęć opierania się na obserwacyi; żywioł krytyczny, dążący do przebudowy całego kierunku, jakim się dogmatyczne średnie wieki rządziły. Dziwna rzecz tylko, iż Dekart, mając przed sobą wielkiego téj myśli koryfeusza w Bakonie, przemilcza o nim zupełnie tak, jakby nigdy nic o nim nie słyszał i idzie daléj na własną rękę. Zastrzega się, że nie chce być

burzycielem, tak jak ktoś, coby dla poprawienia miasta z ziemią zrównał jego budynki; ale że występuje tylko niby reformator własnego domu w tym ogólnym grodzie naukowym, wskazując niejako drogę reformy innym. Zasada więc jego jest konserwatywno-postępowa; postępowanie powolne i ostrożne. Nie porzuca absolutnie tego, co mu dały szkoły; szanuje filozofiją, logikę, matematykę, znajomość języków uznaje za wielce pożyteczną, teologiją czci, ale chce się w tém wszystkiem samodzielnie rozpoznać i wykryć nowe sprawdziany pewności.

Logika w tém zajęciu staje mu na myśli pierwsza, jako mistrzyni w kierowaniu rozumem. Lecz wiadomo co z logiki uczynił scholastycyzm: logomachiją. Zamiast więc „tego mnóstwa przepisów, powiada, z których logika się składa, uważałem, że dosyć mi będzie czterech następujących.“ Oto są prawidła metody Dekarta w poszukiwaniu prawdy: 1) Nie przyjmować żadnéj rzeczy za prawdziwą, dopóki świadomość (evidentia) oczywista nie uzna jéj za taką; to jest unikać starannie pośpiechu i uprzedzeń, nie obejmować nic w sądach, oprócz tego co się przedstawi tak jasno i wyraźnie umysłowi, że w żaden sposób pod wątpliwość podpadać nie będzie mogło. 2) Każdą trudność badaną dzielić na tyle cząstek, ile się tylko da i ile potrzeba dla ich rozwiązania. 3) Myśli prowadzić porządkiem, poczynając od przedmiotów najprostszych i do poznania najłatwiejszych, ażeby wznosić się stopniowo do poznania najbardziéj złożonych, przypuszczając nawet pewien porządek pomiędzy tymi, które nie idą po sobie koleją naturalną. 4) Czynić wszędzie podziały tak całkowite, a przeglądy tak wszechstronne, ażeby być pewnym, iż się nic nie opuściło. Jak widzimy zatém, metoda powyższa, jest szkicem analizy, jeszcze nie prowadzącym do indukcyi tak, jak w Bakonie, ale blisko z nią graniczącym. A kiedy Bakona metodę uznano bardzo późno, bo zaledwie w wieku ośmnastym; Dekart temi kilku słowami odrazu dostał się do powszechności. Tyle na rzecz logiki Dekarta. Lecz ponieważ zakres badania pod takimi warunkami mógł być bardzo długi, nabywanie pewności bardzo uporczywe, a tymczasem potrzeba żyć, przeto Dekart, nie mając zamiaru być burzycielem, tworzy sobie pewną moralność tymczasową, znowu zgodną z duchem konserwatywnym czasu. Ta jego moralność zawiera się tak samo w czterech prawidłach, do których ustanowienia, jeszcze nie mając podstawy racyjonalnéj teoretycznéj i ściśle umiejętnéj, przyzywa on na pomoc rozum praktyczny, tak zwany bon sens, czyli prosty rozsądek.

Nasamprzód tedy, ulega prawom i obyczajom krajowym, trzyma się stale religii, w któréj się wychował, a rządzi się we wszystkiém opinijami najumiarkowańszemi i najbardziéj oddalonemi od przesady i krańcowości. Odłożywszy bowiem własne swoje na czas nieograniczony, pewny jest, że nie może lepiéj uczynić, jak pójść za opinijami najrozsądniejszych (des mieux sensés). To umiarkowanie, doradzane wreszcie przez pewien wzgląd na bespieczeństwo własne, jak to widać z całego tonu rozprawy, jest stałą cechą prac tego filozofa. Powtóre, postanawia iść stanowczo i wytrwale w raz obranym kierunku czynów, choćby on nawet był wątpliwym, ale za dobry przezeń uznanym. Woli on to, aniżeli chwiejność, stagnacyją lub zmianę drogi dla byle jakich powodów błahych; bo kto idzie wciąż w jednym kierunku, to choćby nie zaszedł do celu zamierzonego, zajdzie wszelako gdzieś, pozna drogę i będzie wiedział przynajmniéj dokąd ona prowadzi;

gdy przeciwnie, chwiejni, błąkający się, lub stojący na miejscu, nigdy nie poznają nic, będą wiecznie jak w pośrodku lasu. Ta stanowczość i wytrwałość oszczędza mu wyrzutów i żalów, jakie dotykają tych słabych i chwiejnych, którzy kolejno chwytają coś, jako dobre, co niebawem, jako złe, porzucają i tak naprzemian.

Trzecie jego prawidło moralne polega na tém, ażeby starać się raczéj przezwyciężać siebie samego, niż los, zmieniać raczéj życzenia własne, niż porządek świata, a ogólnie mówiąc, przyzwyczaić się do téj wiary, że w mocy naszéj niema nic prócz naszych myśli tak, że skoro uczynimy najlepiéj i co tylko od nas zależy w odniesieniu do rzeczy zewnętrznych, to skutek obchodzić nas nie powinien. Prawidło to wpływa na jego uspokojenie, na zgodę z sobą samym i umiarkowanie pragnień.

Czwarte nareszcie prawidło dotyczy wyboru stanu i powołania. Prawidła tego nie uogólnia bynajmniéj autor, nie uważa go nawet ściśle za prawidło moralne i zaledwie domyślać się można, iż radzi innym, ażeby w tym wyborze szli za popędem skłonności własnych, które zazwyczaj wskazują im powołanie najlepsze dla nich. Nic z tego wszystkiego nie mówi; oświadcza tylko, że on za najlepsze zajęcie uznał powołanie badacza świata i wykazuje całą ważność, całą świetność podobnego kierunku. Te zatém tylko zasady, w pogodzeniu z prawdami wiary, postanowił zatrzymać niewzruszenie, a wszystkiego zresztą pozbyć się, dopóki go do niektórych szczegółów dawnego inwentarza umysłowego, do niektórych opinij i zdań nie zwróci badanie prowadzone tą metodą, którą widzieliśmy nakreśloną wyżéj. Co zaś nie wytrzyma tego sprawdzianu, upaść musi nazawsze.—Ubezpieczywszy się więc co do moralnych warunków bytu, oraz co do sposobów wynajdywania prawdy, przystępuje Dekart do samego badania. O ile w obyczajach przyjmował środkową opinią innych, choćby nieudowodnioną, o tyle tu odrzuca bezwarunkowo wszystko, jako fałsz, cokolwiek tchnie jakąbądź wątpliwością. Ponieważ więc zmysły łudzą czasami, nie trzeba polegać na ich świadectwie wcale; ponieważ ludzie błądzą częstokroć w swych rozumowaniach, odrzucić wypada wszelką powagę; ponieważ same nawet myśli nasze nieraz wyglądają na marzenia senne, i im przeto ufać nie można, ale trzeba zwątpić o wszystkiém, odrzucić wszystko. Ale kiedy tak ogołaca umysł kolejno ze wszelkiéj pewności, naraz spostrzega, że eliminacyje te dokonywa za pomocą myśli i staje nagle przed nim prawda jedyna, jasna jak słońce, niewzruszona wobec wszelkiego sceptycyzmu: wątpię, więc myślę; myślę, więc jestem; istnieję. Tę więc prawdę bierze on bez skrupułu za pierwszą podstawę poszukiwanéj filozofii. Niedosyć jednak znaleść prawdę uderzającéj pewności, potrzeba nadto zrozumiéć na czém ta pewność polega. Otóż, w tém zdaniu: myślę, więc jestem, nie ma żadnego dowodu mozolnie wyprowadzalnego, ale jest niepokonana oczywistość, że ażeby myśléć, potrzeba być. Wiem, że myślę, a więc jestem: to świadomość istoty własnéj, nieodłączna od myślenia. Stąd prawidło ogólne, że sprawdzianem pewności jest ta bezpośrednia jawność i oczywistość, jaka towarzyszy świadomości własnéj; że te tylko rzeczy mogą być przyjęte za pewne, które cechy podobnejże jasności, czy to bezpośrednio, czy z wyrozumowania posiadać będą. Zwątpienie zatém metodyczne, jako pobudka do poszukiwania pewności; oczywistość, jako jéj cecha; nareszcie badanie w sposób wskazany przez cztery prawidła logiczne: oto cały rynsztunek filozoficzny

Dekarta. To jego metoda, to kamień węgielny jego systematu, na którym budowano całą późniejszą szkołę spirytualistów. Na tém też polega jego reforma filozoficzna.

Świadomość więc, czyli wewnętrzne i oczywiste przeświadczenie (evidentia), jako pierwsze i fundamentalne kryteryjum prawdy; nieufność do opinii, choćby utartych, ale bez dowodu przedstawianych; odjęcie znaczenia powagom, a natomiast poddanie wszelkiego zdania i wszelkiéj wiedzy pod rozpoznanie rozumu i uznanie jego jedynéj w rzeczach wiedzy powagi, opartéj na wywodzie logicznym i dowodzie równającym się oczywistości; oto są żywioły nowe, wprowadzone do świata myśli przez Dekarta, i w następstwa płodne, które też bez wpływu na modyfikacyją kierunków wychowawczych, zwłaszcza dydaktycznych, obejść się nie mogły. Wprawdzie nie wyświecono dotąd, czy i jaka mianowicie uczelnia, oraz od jakiego czasu, wprowadziła u siebie nauczanie, stosujące się do zasad i metody Dekarta; ale wszystko, co wiemy o rozszerzaniu się jego nauki, zdaje się przemawiać za tém, że tak być musiało. Nasamprzód mistrz ten zyskał wielu uczniów pojedyńczych, którzy szczerze i gorąco zainteresowali się jego reformą. a przyjąwszy jego spuściznę umysłową, wytworzyli ten długotrwały kierunek filozoficzny, który w dziejach nauki zwie się kartezyjanizmem. Wymieniając tylko najcelniejszych, byli to: lekarz Ludwik de la Forge; Klaudyjusz de Clerseglier (wydawca jego pism pośmiertnych), Piotr Sylwan Regis, Jan Clauberg; nareszcie uczeni z Port-Royal: Arnoud, Nicole, Pascal, a wiadomo, że logika, ułożona przez nich w duchu kartezyjańskim, była stałym podręcznikiem naukowym we Francyi i do dziś nawet służy za wzór podręcznikom dla szkół średnich.

Do dziejów filozofii należy bliższe określenie systemu filozoficznego Dekarta razem z jego zaletami i błędami; tu wszakże nadmienić należy, iż wskazane przez niego w metodzie dążenia do wyzwolenia rozumu z pod obciążających go naleciałości, wprowadzanych przez jakiebądź powagi i consensus gentium; badanie samodzielne i żądanie ścisłości w wyszukiwaniu dowodów, musiało znakomicie oddziałać na rozbudzenie samodzielności w kształceniu umysłów, z metodą taką sympatyzujących. A że umysłów takich powstawało coraz więcéj, dowodem prędkie i szerokie rozpowszechnienie się kartezyjanizmu. Bliższą i dotykalniejszą w kierunku dydaktycznym jest zasługa Dekarta jako matematyka. Już sama jego metoda, jeśli ją rozbierzemy w jéj głównych pierwiastkach, okaże się nam taką samą, jakiéj używają umiejętności matematematyczne, to jest: analiza i dedukcyja. To nam wskazuje zarazem, że natura myślenia tego potężnego umysłu była przeważnie matematyczną. Jakoż, matematyka wychodzi z pewników, z kilku prawd oczywistych i nad wszelkie dowodzenie jaśniejszych; następnie prawdy te przerabia, rozbiera, stawia zagadnienia, które rozwiązuje dowodami z prawd tych niezbicie wyczerpanémi; następnie z tych zagadnień wyprowadza wnioski, tworzące cały system. Taką samą drogą postępuje umysł Dekarta w metafizyce i ontologii. Wychodzi z jednego pewnika, z jednéj prawdy oczywistéj: *jestem*; następnie do téj prawdy jedynéj odnosi wszystkie swe kwestyje i zagadnienia dalsze, czyli wszystkie z niéj jednéj wyprowadza, niezawsze szczęśliwie i z własną metodą zgodnie, ale to już rzecz podchodząca pod prawo ułomności umysłu. Jako więc matematyk par excellence (nie powiemy tego o jego fizyce, wymagającéj aparatu indukcyjnego), poczynił on w téj nauce znakomite odkrycia

i stał się twórcą gieometryi analitycznéj, która doprowadziła do rachunku różniczkowego. Rzecz ta w odpowiednim artykule Encyklopedyi naszéj bliżéj objaśnioną będzie.

K. K.

Diderot, Dyjonizy. Życiorys tego pisarza, urodzonego we wrześniu 1713 roku w Langres, a zmarłego w Paryżu 29-go lipca r. 1784 r.. ma dla nas znaczenie z powodu dwóch pism pośmiertnych, które, odnalezione w biblijotece Ermitaża w Petersburgu, ogłoszone zostały dopiero w ostatnim zbiorze zupełnym dzieł jego. (Oeuvres complètes de Diderot, Paris, 1875, 8). Pisma wyżéj powołane są: Systematyczny odpór dany dziełu Helwecyjusza p. t. „Człowiek“ (Réfutation suivie de l'ouvrage d'Helvetius, intitulé: L'homme), oraz „Projekt uniwersytetu dla rządu rossyjskiego (Projet d'une université pour le gouvernement russe). Pierwsze pismo jest teoryją, drugie zastosowaniem praktycznem poglądów pedagogicznych. Myśli Diderota są godne zaznaczenia. już dla tego, że zajmował on wydatne stanowisko w ruchu umysłowym XVIII-go w., już téż że był autorem „Prospektu“ do słynnéj Encyklopedyi, z któréj u nas warstwy kierujące czerpały, obok wiadomości pożytecznych, tyle błędnych, rozkładowych i wrogich narodowi pojęć. W pismach Diderota znajdujemy świetnie streszczone poglądy, jakie w sprawie wychowania wyznawało koło Encyklopedystów. W pierwszém, występując przeciwko Helwecyjuszowi, Diderot stawia czoło doktrynom głoszącym bezwzględną skuteczność wychowania. Helwecyjusz, wychodząc z założenia nie rozróżniającego dwóch samodzielnych substancyj—ducha i materyi; uważając człowieka za zbiór pięciu zwierząt, t. j. pięciu zmysłów, drogą czucia do bytu powoływanych; stawiał paradoks, że „wyłącznie wychowanie wytwarza różnice między istotami, posiadającemi normalny organizm,“ bez względu na odrębności osobnikowe; genijusz przeto, talenta i cnotę wytwarza otoczenie i przypadkowość. Używając naprzemian do szermierki to dowcipu, to głębszych dowodzeń, zbijał twierdzenie swego współwyznawcy, wykazując przesadę i liczne niedorzeczności. „Mimo wszelkich usiłowań“ powiada „nie dasz chartowi wiatru, a chyżości legawemu: ten zostanie przy węchu, tamten przy swych nogach.“ Natura postawiła każdy osobnik na pewnym stopniu wysokości; kto nadeń wynieść się pragnie, ten ani pewnym będzie siebie, ani stanie na twardym gruncie. Czyż z każdego narodu da się utworzyć naród Rzymian? Czy przez wychowanie młodzieńca miernych zdolności zdołasz przerobić na Aleksandra W., Annibala lub Cezara? Że otoczenie oddziaływa, to nie ulega wątpliwości; lecz oddziaływa z różnym skutkiem, stosownie do temperamentu. „Alcybijades i Kato powtarzali przez całe życie odpowiedzi swoich lat dziecinnych. „Ustąp sam,“ odrzekł Alcybijades woźnicy, wołającemu, aby się usunął z pod kół ładownego wozu. „Puść!“ wołał Kato, nie chcąc uledz woli Pompedyjusza, który grożąc mu rzuceniem w przepaść, uniósł go w powietrze. Gdyby był Helwecyjusz rozważył objawy charakteru, poprzedzające wszelkie wychowanie, byłby się przekonał, że to natura charaktery wytwarza, nie lekcyje.“ Żądza i współzawodnictwo nie dadzą talentu i gienijuszu temu, kto ich od natury nie ma. „Przez tysiące wieków,“ pisze wymownie Diderot, rosa niebieska spada na kamienie, nie czyniąc ich rodzajnymi; na nią grunt oczekuje dla wydania plonu: jednak nie rosa grunt ów zasiała. Nie wypadki stwa-

rzają talenta i genijusz, jak nie rydel wyrobnika, grzebiącego w kopalniach Golkondy, wytwarza dobywane stamtąd dyjamenty.“ Diderot zatém był w zgodzie z nowoczesną pedagogiką, która przyjęła za pewnik, że przeistoczenie natury dziecka przechodzi siłę wychowania. W projekcie uniwersytetu, napisanym na życzenie cesarzowéj rossyjskiéj w Amsterdamie, przez zimę 1775 r., Diderot obala zdanie J.-J. Rousseau, potępiające nauki; nie zgadza się z poglądami Basedowa, marzącego o ćwiczeniu młodzieży w naukach i cnocie „w drodze miłego przepędzenia czasu.“ Uznaje, że przed założeniem uniwersytetu mnożyć trzeba początkowe szkoły, biorąc wzór z Niemiec. Nauczanie w nich ma być przymusowe i bezpłatne, a rodzicom to przynosi jeszcze materyjalną korzyść, że dzieci otrzymują w szkole i posiłek. Dzień w szkole rozpoczyna się i kończy modlitwą; kapelan przyjmuje skargi, rozdziela nagrody i kary; obecność jego D. tłómaczy nie powodem religijnym, lecz czysto praktycznym: „wiara w Boga przetrwa... potrzebne to dla pewnych rodzin niedołęgów i obłąkanych.“ Uniwersytet otwarty dla wszystkich; przeciętną zdolność pojmowania umysłu ludzkiego należy przyjąć w nauczaniu za normę: nie stłumi to talentu i zdolności; znajdą one dla siebie drogi. Dawnym trybem dzieli uniwersytet na cztery wydziały: nauk ścisłych i wyzwolonych (des Arts), teologii, prawa i lekarski. Wydziałowi pierwszemu, który odpowiada zakładom średnim, poświęca szczególną uwagę. W rozdziale o porządku nauk, rzucając myśl w naszym dopiero wieku rozwiniętą przez Spencera, ustanawia odmienną od dawnéj, hierarchiją przedmiótów, projektując porządek następujący: 1) nauki matematyczne, 2) nauki fizyczne, 3) psychologiją i 4) filologiją. Kurs nauk przyrównywa do alei, u któréj „wnijścia tłoczy się rzesza młodzieży, wołając: „wiedzy żądamy, wiedzy żądamy, ciemni jesteśmy, niech nas uczą.“ Ten widok mi nastręcza następne uwagi: młodzieńcy których widzę, nie wszyscy są zarówno zdolni, nie wszyscy przebiegną do końca aleję; jeden tu się zatrzyma, drugi nieco daléj, a nieustannie, w miarę posuwania się naprzód, liczba biegnących się zmniejsza. Od jakiegoż przedmiotu mam rozpocząć lekcyją? Od przedmiotu, którego potrzeba jest najpowszechniejszą, bez względu na przyszły zawód. A jakiż będzie przedmiot drugiéj lekcyi? taki, z którego korzyść mniéj powszechna, a odpowiada liczbie pozostałych uczniów. Cóż będzie przedmiotem trzeciéj lekcyi? Przedmiot, z którego pożytek jeszcze mniéj powszechny i odpowiedni do znacznie uszczuplonéj liczby idących za mną. I tak następnie korzyści z nauk zmniejszają się w miarę zmniejszającéj się liczby słuchaczów moich.“ Dzieje się to jakby za przykładem Buffona, który na początku mówi o wole, koniu, ośle, mule i t. d., a późniéj dopiero z kolei o lwie, słoniu i tygrysie, jako więcéj od nas oddalonych. Komu zatém nie stanie siły i możności, aby przebył cały kurs uniwersytecki, ten im wcześniéj porzuci uniwersytet, tém powszechniejszego użytku wiadomości z sobą wyniesie: „to kamień węgielny całéj budowy.“ Dzieląc zatém nauki na ścisłe, potrzebne każdemu i na nauki wyzwolone, przydatne tylko do pewnych zawodów, D. stawia nauczanie na gruncie realnym. Pięć lat pierwszych poświęca naukom ścisłym, a dopiero przez trzy lata ostatnie powołuje do kształcenia młodzieży filologiją. Nauki ścisłe, powiada, arytmetyka, algiebra, gieometryja, przystępne są dla umysłu każdego dziecka. Jakieżto działania w życiu odbywa dziecko, jeśli nie dodawanie, odejmowanie, mnożenie, dzielenie? Algiebra jestto ta sama arytmetyka, tylko że ma do czynienia z ogólniejszemi ilościami od

liczb pojedyńczych; a gieometryja czyż nie jest konieczną? „nauczcie dzieci gieometryi wśród narodu ciemnego i nieokrzesanego, wnet postrzeżecie następstwa... Gieometryja bowiem jest piłą na wszelkiego rodzaju przesądy“. (La Mettrie, współwyznawca Diderota, oświadcza przeciwnie, że gieometryja nietylko nie stworzyła żadnego gienijuszu, lecz ani nawet rozumnego człowieka). Kurs dzieli się na klas ośm; klasa pierwsza: arytmetyka, algiebra, gieometryja; klasa druga: siła ciężkości, siła odśrodkowa, równowaga płynów i hydraulika; klasa trzecia: kula, ciała niebieskie, ich obrot, astronomija, gnomonika; klasa czwarta: historyja naturalna i fizyka doświadczalna (przytacza żartobliwie wzgardliwe słowa chemika Beckera o fizykach: „te bestyje liżą tylko ciał powierzchnie“); klasa piąta: chemija i anatomija; klasa szósta: logika, krytyka i gramatyka powszechna; klasa siódma: język rossyjski i słowiański. Cesarzowa miała dać instrukcyją co do tych języków (było to pochlebstwo: cesarzowa, jak sama wyznawała, nie znała dokładnie żadnego z języków, nazywając żartem własny styl „językiem de Cathos“); klasa ósma: języki starożytne, pożyteczne, według Diderota, tylko dla profesorów, uczonych, mówców i t. d. W inném jednak miejscu pisał ten sam Diderot, że to, czém jest, zawdzięcza pisarzom starożytnym, że w młodości nie położył się do łóżka, nie przeczytawszy pieśni z Homera, ustępów z Wergilijusza, Horacego, Mojżesza lub proroków. Obok kursu pierwszego D. ustanawia kursa równoległe: kurs drugi: metafizyka, nauka moralności, historyja, gieografija, ekonomija domowa; kurs trzeci: rysunki; kurs czwarty: muzyka, tańce, fechtunek, konna jazda i pływanie. Kurs pierwszy zajmuje godziny ranne; kursa równoległe czas popołudniowy. Po ukończeniu powyższych czterech kursów, „szczupła liczba uczniów, którzy je od byli aż do końca,“ wybierają pomiędzy wydziałami: lekarskim, prawnym i teologicznym. Mówiąc o wydziałach, tak się wyraża z powodu wydziału teologicznego: „Kapłan, czy to zły, czy dobry, zawsze jest, jako poddany, człowiekiem wątpliwym; istota jego zawieszona pomiędzy niebem a ziemią (w tym ostatnim ustępie chcąc ganić, Diderot daje w istocie piękne określenie powołania duchownego); z powodu zaś arcybiskupa prawosławnego Platona dodaje: „księża mają być płatni przez rząd, utrzymywani w postrachu, za najmniejsze wykroczenie pozbawiani posady, pensyi i rzuceni na pastwę nędzy.“ Takieto rady podawał filozof rossyjskiéj samowładczyni. Mając dać podstawę etyczną powinnościom, a wybierając między ateizmem, deizmem i religiją objawioną, Diderot daje pierwszeństwo deizmowi, ponieważ jak mówi: „Wasza cesarska mość nie podzielasz zdania Bayle'a, który twierdzi, że społeczność ateuszów może być tak samo dobrze urządzona, jak i społeczność deistów, w każdym zaś razie lepiéj, niż społeczność zabobonna; nie uznajesz religii z Hobbes'em za zabobon upoważniony przez prawo, a zabobonu nie określasz, jako religiją przez toż prawo zabronioną. Jesteś raczéj zdania, że zagrożenie odległą karą wpływa na ludzkie postępki; że zdrożność, któréj widok szubienicy nie powstrzyma, ustąpi przed obawą wiecznéj kary. Wypada więc, aby nauczanie udzielane poddanym, stosowano do waszego sposobu myślenia, a przeto żeby wykładano im różnicę dwóch substancyj, wiarę w istnienie Boga, nieśmiertelność duszy, życie wieczne“ i t. d. W rozdziale o porządku ogólnym (police générale d'une université) stawia uniwersytet w stosunku najściślejszéj zależności od rządu; nie pojmując bowiem wolności sumienia, Diderot nie pojmował poważnego, swobodnego rozwoju nauki. Rząd wydaje, zmienia, uzu-

pełnia przepisy w przedmiocie nauczania i porządku; mianuje, uwalnia i strofuje profesorów; nie dość na tém: „delegacyja senatu co kwartał udaje się do każdéj klasy i, odebrawszy przysięgę od profesorów, że będą mówili prawdę, uczniów niezdolnych wydala i odsyła do rodziców.“ Pod względem utrzymania uczniowie dzielą się na pensyjonarzy, pozostających na koszcie rządu lub rodziców, na eksternów i stypendystów, których utrzymują kosztem swym ofiarodawcy. Ale i wybór stypendystów stanowi prerogatywę rządu, nie ofiarodawców: „ci bowiem łatwoby mogli niezdolnymi uczniami uniwersytet zapełnić.“ Pensyjonarze noszą mundur, „aby przy wychodzeniu ze szkoły, pomieszani z eksternami, nie mogli wprowadzić w błąd odźwiernego i nie uciekali.“ Projekt, mający w sobie pewne pierwiastki prawdy i natchniony usprawiedliwioną chęcią postępu, wypowiedzianą często bez godności, a zawsze z namiętnością sekciarza, nosi cechę reakcyi przeciw klasycyzmowi w wychowaniu. Klasycyzm bowiem, od czasów odrodzenia, od wieków trzech przeważający tak w zakładach pod kierunkiem duchownym, jak i świeckim zostających, gorzkie w XVIII-ym w. wydał owoce. Wstręt do pracy ręcznéj, jako cechy niewolnika, żądza wywyższenia właściwa światu pogańskiemu, a z chrześcijańską pokorą sprzeczna, sprowadziły w rządach, w klasach oświeconych, w duchowieństwie i ludzie: cezaryzm, zepsucie, obrządkowość i niewolę. Czyż nie na czystym klasycyzmie wychowani byli obłąkańcy ostatnich dni Rewolucyi, z których ust nie schodziły imiona: Minosa, Likurga, Brutusa? Tenże sam Diderot, usunięty z pod wpływów dworu, świata i oklasków, zapytany o najlepszy sposób wychowania, napisał do hrabiny Forbach następne uczciwe słowa: „Gdybym miał syna, nie chowałbym go na wielkiego męża, ale na człowieka uczciwego, dla uszczęśliwienia nie państwa, lecz jego samego i siebie. Wymagałbym dwóch przymiotów: sprawiedliwości, oraz siły charakteru; bo sprawiedliwość bez charakteru jest niczém, jak siła charakteru bez sprawiedliwości, złem. Rozwijanie wszystkich talentów to pewny środek nieposiadania żadnego; jednego też żądaj: prawidłowéj i jasnéj mowy, jako owocu gruntownego objęcia rzeczy myślą. Strzeż się nauczania cnót wszystkich; bądź zadowolonym „z posiadania jednéj cnoty—prawdziwości, ta sprowadzi wszystkie inne.“

L.

Diesterweg, Fryderyk, Adolf, Wilhelm, urodził się r. 1790 w mieście Siegen w Westfalii. Ukończywszy w r. 1808 w mieście rodzinném szkoły elementarne i gimnazyjum, udał się do Herborn na uniwersytet, gdzie poświęcał się matematyce, filozofii i historyi. Stąd przeszedł do Tübingi, gdzie w r. 1811 ukończył studyja uniwersyteckie, a późniéj, w r. 1817 uzyskał stopień doktora filozofii. Po ukończeniu studyjów uniw., gdy w Düsseldorfie z powodu groźnéj wojny nie mógł odbyć egzaminu z inżynieryi, któréj się zamierzał poświęcić, poznał się w Elberfeldzie z pedagogiem Wilbergiem, który tam prowadził bardzo trafnie wyższy zakład naukowy. Wilberg wywarł na Diesterwega wpływ tak potężny, że wbrew dawniejszym swoim zamiarom postanowił poświęcić się zawodowi pedagoga. W roku 1812 uzyskał posadę nauczyciela w gimnazyjum w Wormacyi. Roku następnego powołano go do szkoły wzorowéj w Frankfurcie nad Menem, gdzie objął

wykład matematyki i fizyki w klasach wyższych. Tutaj ujrzał się między nauczycielami, przejętymi zasadami Pestalozzego, dla którego Diesterweg przez całe dalsze życie zachował cześć niezwykłą, prawie bałwochwalczą. W Frankfurcie także poznał się z Jahnem, twórcą niemieckiéj gimnastyki, którego wybitna osobistość wywarła niepośledni wpływ na dalszą działalność młodego pedagoga. W r. 1818 opuścił Frankfurt i objął posadę nauczyciela w łacińskiéj szkole w Elberfeldzie, gdzie znalazł młodzież tak zdziczałą, że jeszcze po wielu latach ze wstrętem o niéj wspominał. To téż poczęła dojrzewać w nim myśl porzucenia zawodu nauczyciela gimnazyjalnego, a poświęcenia się szkole ludowéj. Dowiedziawszy się, iż rząd pruski nosi się z myślą założenia dwóch seminaryjów nauczycielskich w prowincyjach nadreńskich, oświadczył gotowość swoję objęcia w jednem ze seminaryjów posady nauczycielskiéj. Jakoż w roku 1820 mianowano go dyrektorem seminaryjum w Mörs. Pole, na które wstępował, było dla niego nowe, zadanie trudne i wielkie, zwłaszcza, że początkowo musiał być w jednéj osobie dyrektorem i nauczycielem seminaryjum, znajdując tylko częściową pomoc w dwóch nauczycielach miejscowego gimnazyjum. Łatwo więc zrozumiéć, że praca była ogromna. Nie uległ jednak pod jéj brzemieniem; owszem oddany cały poruczonym sobie obowiązkom, znajdował jeszcze dosyć czasu, aby rozwinąć obszerną czynność literacką, a nadto podczas feryj zwiedzać inne seminaryja nauczycielskie we wschodnich prowincyjach pruskich, lub ogłaszać osobny kurs dla nauczycieli seminaryjów. W roku 1832 przeniósł się do Berlina, gdzie mu oddano kierownictwo seminaryjum nauczycielskiego świeżo założonego. W krótkim czasie doszedł do tego przy pomocy kilku kolegów nauczycieli, że tak seminaryjum, jak i połączona z niém szkoła elementarna, nabrały wielkiego rozgłosu i znalazły powszechne uznanie. Pisma D., wypowiadające wojnę dawniejszéj rutynie, przysporzyły autorowi wielu zaciętych wrogów i to nietylko w kołach protestanckiego duchowieństwa, które niechętnie przypatrywało się wyzwoleniu szkoły ludowéj z pod swego wpływu, lecz także i w sferach rządowych. Wkrótce, po objęciu posady dyrektora w seminaryjum berlińskiém, otrzymał Diesterweg pierwsze ostrzeżenie od władzy szkolnéj; wezwano go, aby spornych kwestyj religijnych nie wytaczał przed seminarzystami i unikał wszelkiéj jednostronności pod względem religijnym. Stosunki te pogorszyły się w r. 1840, gdy na czele pruskiego ministeryjum oświecenia stanął Eichhorn. Po kilku naganach, na które Diesterweg w sposób stanowczy odpowiedział, postanowiono w roku 1847 usunąć go stanowczo z posady dyrektora seminaryjum. Mając wszelako uwagę na wybitne stanowisko, jakie w świecie pedagogicznym zajmował i na popularność, którą u stanu nauczycielskiego posiadał, uwolniono go w r. 1847 od obowiązków dyrektora seminaryjum, pozostawiając mu całą dotychczasową płacę, a równocześnie ofiarowno mu posadę dyrektora w zakładzie ociemniałych w Berlinie. Diesterweg nie przyjął tego urzędu, tak, że w roku 1850 przeniesiono go w stan spoczynku. Zmuszony wyrzec się bezpośredniéj pracy nad kształceniem nauczycieli, oddał się literaturze pedagogicznéj, w któréj z wielkim zapasem wiedzy i potęgą przekonania smagał reakcyjne dążności rządu pruskiego. W roku 1855 wydało ministerstwo pruskie tak zwane „Regulatywy szkolne“ dzieło reakcyi, usuwające ze szkoły ludowéj przedmioty, które mogą najsnadniéj wpłynąć na rozbudze-

nie samodzielności. Przeciw tym regulatywom wystąpił Diesterweg do boju, wykazując w trzech broszurach, że tendencyje ich nie czynią zadosyć, ani wymaganiom rozumu, ani stanowisku oświaty, ani duchowi chrześcijańskiemu. Po stronie D. stanęła przeważnie część nauczycieli i inteligencyi. To też, gdy w grudniu 1858 r. opróżniło się w Berlinie krzesło deputowanego do sejmu pruskiego, zaszczycono Diesterwega tą godnością. W sejmie nadarzała mu się częsta sposobność stawania w obronie stanu nauczycielskiego i zwalczania o ych regulatywów, którym przepowiedział prędki upadek. Nastąpił on istotnie, choć nie tak prędko, jak Diesterweg się spodziewał, gdyż zniesiono je dopiero w r. 1872. Diesterweg zasiadał w sejmie pruskim aż do śmierci, która nastąpiła w Berlinie dnia 7-go lipca 1866 r. Mąż, zaszczycony nazwą „Praeceptor Germaniae," który przez lat z górą 50 wywierał stanowczy wpływ na kilka generacyj nauczycieli, którego pisma znajdują się w rękach każdego niemal nauczyciela niemieckiego, zasługuje na to, aby dokładniéj poznać jego teoryje pedagogiczno-dydaktyczne i całą działalność, jako dyrektora seminaryjum, pisarza pedagogicznego, wreszcie założyciela stowarzyszeń pedagogicznych. Diesterweg nie stworzył nowego systemu pedagogicznego, lecz był eklektykiem. Posiadając wiele bystrości i wytrwałości, poznał wybitniejsze prace poprzedników swoich i wybierał z nich, co mu najlepszém się wydawało. System ściśle filozoficzny wymaga naukowego gruntu: Diesterweg cały oddał się na usługi szkoły ludowéj, która nie stała jeszcze na wysokości skończonego systemu pedagogicznego. Praktycznemu pedagogowi nie chodziło też o system, lecz o rozbudzenie życia pedagogicznego pomiędzy nauczycielami i o zapewnienie im niezawisłości i znośnego bytu dla tego najważniejszego z powołań w pracy narodowéj. Mylném byłoby jednak przypuszczenie, jakoby sam Diesterweg nie miał głębszéj znajomości systemów poprzednich i wykształcenia filozoficznego; owszem z dzieł jego przebija się dokładna znajomość Kanta, Fichtego. Z obcych pedagogów stawia najwyżéj Rousseau'a, broni go przeciw uprzedzeniom swych ziomków. Pomiędzy niemieckimi pedagogami obok Froebla i Beneckego, ceni Pestalozzego. Rozgłos, jakiego używał w Niemczech ten szwajcarski pedagog, zawdzięcza Pestalozzi w wysokim stopniu Diesterwegowi, który przy każdéj sposobności sławi jego myśli, nadając im kształty praktyczne.

Główną cechą pracy nauczycielskiéj Diesterwega jest głębokie zamiłowanie prawdy, jako najwyższego dobra; dla tego zachęca w dziełach swoich do ciągłego jéj badania, które uważa za najskuteczniejszy sposób doskonalenia siebie samego i do rozszerzania zakresu własnéj wiedzy. Z drugiéj strony walczy otwarcie przeciwko wszystkiemu, co uważa za fałszywe i obłudne. Poczucie prawdy jest w D. tak silne, że porzucenie drogi, na którą wstąpił z przekonania, odwołanie raz nabytych zapatrywań, było dla niego niemożliwe. Gdy przeto zachodziła sprzeczność pomiędzy jego przekonaniem a ubocznymi względami, wtedy zawsze zwyciężało przekonanie; gdzie, jak sądził, targnięto się na prawdę, tam śmiało występował do walki, nie zważając na osobę, stanowisko i wpływy przeciwnika, nie bacząc, ani na koleżeństwo, ani na inne względy. Broń, któréj wtedy używał, była nieraz bardzo ostra. Ta właściwość Diesterwega pozyskiwała mu z jednéj strony zwolenników, którzy w każdym wypadku na jego charakter liczyć mogli, z drugiéj strony wywoływała w przeciwnikach nieprzebłaganą nienawiść. Stawia-

jąc na czele pracy pedagogicznéj dociekanie prawdy, twierdzi Diesterweg, że nauczyciel może tylko wtedy wychowywać, rozwijać, kształcić, gdy sam jest wychowany, rozwinięty i wykształcony; może powołanie swoje prawdziwie spełniać, jeżeli sam nie ustaje w pracy około własnego udoskonalenia. Błędném jest mniemanie, jakoby za pomocą samych słów i formułek można wpływać na ukształtowanie obcych przekonań; jakoby przez zewnętrzne, mechaniczne podawanie wiadomości i prawd moralnych, można wszechstronnie i skutecznie na drugich oddziaływać. Prawdziwy wychowawca daleko więcéj może zdziałać przez to, czém jest sam, aniżeli przez to, co umié. Obudzać więc i uszlachetniać uczucia, kształcić charaktery zdoła tylko ten, kto je sam w sobie posiada; zamiłowania cnoty, religijności, uczyć można tylko prosto z duszy do duszy. To téż choćby nauczyciel posiadał jak największą wiedzę, a mówił językiem aniołów, nie przyczyni się w niczém do udoskonalenia wychowanka, gdy sam nie będzie cały oddany służbie dobra i prawdy. Warunkiem do uzyskania prawdziwego wykształcenia jest czysta miłość prawdy; aby zaś do niéj dojść, nie można poprzestawać na tém, co inni, jako prawdę podają, lecz trzeba samodzielnie jéj dociekać. Żaden człowiek nie ma prawa do nieomylności; należy więc każde zdanie obce poddawać dokładnemu rozbiorowi; zdanie, biernie od innych przyjęte, niema w sobie warunków życia. Nikt nie może za drugiego myśléć. Prawdziwa rozkosz polega właśnie na samoistném badaniu. Stosownie do powyższéj zasady, żąda D. od nauczyciela, aby bez poprzedniego zbadania ani sam nie uznawał obcych opinij za prawdę, ani téż nie narzucał wychowankowi gotowych pewników, lecz aby kazał mu je zdobywać za pomocą własnego myślenia i kombinowania. Niejednokrotnie prosi tedy czytelników dzieł swoich, aby tego, co znajdą w książce, nie przyjmowali z dobrą wiarą, lecz aby wszystko sami badali, krytykowali i prostowali, gdyż tylko tym sposobem utorują sobie drogę do prawdziwego postępu. „Nie chodzi o to, kto powiedział, lecz o to, czy to, co powiedział, jest prawdziwe.“

Hołdując powyższéj zasadzie, jest D. wrogiem metody dogmatycznéj, stawiającéj na czele twierdzenia i narzucającéj je bez uzasadnienia wychowankowi; potępia ją, jako najstraszniejszy środek ogłupiania umysłów i łamania samodzielności w samém zaraniu życia. Zdaniem jego wszystko, co nabywa uczeń, powinno być dla niego jasne i zrozumiałe, wszystko powinno się odbywać i rozwijać przed jego oczyma. Temu celowi służy najlepiéj metoda analityczno-heurystyczna. Tę metodę gorąco poleca, sam udoskonalił ją niepospolicie, a dzieła jego metodyczne stanowią wymowny dowód, jak za jéj pomocą, nawet trudne zagadnienia, można rozwiązywać i uprzystępniać młodocianym umysłom. W wychowaniu wszystko powinno się odbywać zgodnie nietylko z naturą ludzką wogóle, ale i z naturą wychowanka w szczególności. Chcąc ocenić, czy w wychowaniu pewien środek użyty jest szkodliwy, lub zbawienny, nie można posługiwać się lepszym probierzem, jak zgodnością z naturą. Dawniéj uważano naturę za potęgę wrogą człowiekowi, zagrażającą życiu, poczętemu w niebie; stosownie do tego przyzwyczajano człowieka, aby od młodości natężał wszelkie siły w celu oparcia się téj złowrogiéj potędze. Ale obecnie poznał już człowiek, że staje się tém nieszczęśliwszym, im więcéj odstępuje od natury; poznał, że najwyższą mądrością jest zgadzać się z nią zupełnie, używać jéj za stałą przewodniczkę na drodze żywota. Co jest zgodném z naturą, tego wszelako Diesterweg nie określa, lecz uważa wła-

śnie za jedno z najważniejszych zagadnień pedagogii nowoczesnéj zbadanie natury dziecka, natury człowieka, poznanie rozwoju natury ludzkiéj. Na te tory wprowadzili pedagogiją Rousseau i Pestalozzi; tą drogą daléj kroczyć należy. Domaga się przeto Diesterweg od nauczyciela, aby przedewszystkiém zastanawiał się nad przyrodą, aby był jéj badaczem i znawcą. Ciekawe są poglądy Diesterwega na karność szkolną. D. jest niezawodnie prawdziwym przyjacielem młodzieży, skoro cały poświęcił się sprawie wychowania; ale mimo to nie należy bynajmniéj do owych pedagogów czułostkowych, wchodzących obecnie coraz więcéj w modę, litujących się ciągle nad biedną dziatwą, uciskaną w szkole, przemawiających do młodzieży w zdrobniałych wyrazach, a żądających od nauczyciela, aby bez kary i groźby, jedynie anielskiémi słowy i karność należytą utrzymał i znakomite postępy z uczniami osiągnął. Diesterweg na czele traktatu o karności szkolnéj stawia tezę, że bez posłuszeństwa prawom, bez uszanowania dla ustaw, o samodzielności społeczeństwa mowy być nie może; posłuszeństwa prawom nie można się zaś spodziewać bez uszanowania dla osób, stanowiących i wykonywających prawo; tego poszanowania i posłuszeństwa musi się człowiek nauczyć; dlatego należy dziecko przyzwyczajać koniecznie do posłuszeństwa prawom szkolnym, niemniéj do posłuszeństwa wykonawcom ich, t. j. nauczycielom. Bezwzględne posłuszeństwo jest pierwszym, nieodzownym warunkiem ucznia; jest ono nietylko koniecznie potrzebne do osiągnięcia ideału szkoły, lecz także wywiera stanowczy wpływ na dalsze życie ucznia, na rozwój całego państwa. Człowiek, który wobec nauczyciela nie wstydził się być krnąbrnym, niesfornym, wyrośnie na obywatela zuchwałego i urągającego ustawom i wszelkiéj zwierzchności. Wykazawszy następnie, ile w tym względzie niektóre szkoły pozostawiają do życzenia, ubolewa nad losem nauczyciela, który, przejęty najlepszemi chęciami, pragnie uczyć i pracować, a nie może tego dokonać, bo cały dzień morduje się z dziećmi niesfornémi i nieposłusznémi. Wtedy powołanie nauczycielskie staje się prawdziwą męczarnią, pracą Syzyfa, odbierającą odwagę, pozbawiającą szkołę najlepszych sił nauczycielskich. Uczenie i wychowywanie jest prawdziwą świętością, ale tylko dzieci dobrych; dziatwa zdziczała i niesforna staje się plagą dla nauczyciela, a postrachem dla zacnych uczniów i ich rodziców. Nauczyciel mimo całéj usilności nie może zaradzić złemu, gdyż fałszywe pojmowanie wolności zniewala go do używania tylko łagodnych środków, nie wystarczających do poskromienia zuchwałości i przełamania oporu, przez użycie zaś ostrych kar naraziłby się na złą opinią a nawet na osobiste obelgi. Zdaniem Diesterwega nieposłuszeństwo, opór, zuchwalstwo należy wypędzać ze szkoły przemocą i siłą, a w razie potrzeby użyciem rózgi lub kija, podobnie jak i u starszych osób zjednywa się poszanowanie dla praw nie samą tylko miłością, lecz także surowością i doniosłemi karami. Obecnie wielu szkołom brak powagi; w szkołach takich należy koniecznie przywrócić porządek przez uzbrojenie nauczyciela w odpowiednie, skuteczne środki dyscyplinarne. Jeżeli się tego nie zrobi, a młodzież w kierunku fałszywym postępować będzie, szkoła ludowa nie spełni zadania, a najlepsi nauczyciele będą zmuszeni porzucić zawód niewdzięczny.

Poglądy Diesterwega na stosunek wychowania do religii uważać musimy za zbyt skrajne, jednostronne i niepedagogiczne; one też uczyniły go niemożliwym na zajmowaném stanowisku dyrektora seminaryjum nauczycielskiego. D. uważa

wprawdzie religiją za bardzo ważny czynnik wychowania; domaga się, aby nauczyciel sam był głęboko nią przejęty i zaszczepił ją w wychowanku; czytanie biblii uważa za nieodzowną potrzebę dla każdego nauczyciela; ale żąda, aby całe wychowanie miało cechę ogólnie ludzką, a nie cechę wyznaniową; szkoła powinna wychowywać tylko człowieka, a nie stronnika pewnego wyznania religijnego, dla tego też treść religii powinna być jednaka (!?) dla wszystkich dzieci, bez różnicy wyznania. Powinna zatém obejmować tylko zasady moralności, a usuwać wszelkie dogmaty. Każdy kościół upatruje zbawienie tylko u siebie, każdy rości sobie prawo do nieomylności, każdy ma większość ludzkości przeciw sobie; a przecież może być tylko jedna prawda, jedna zasada prawdziwa; z tego wypływa, że większość dzieci wychowywa się na błędnéj podstawie, na fałszu. Tak fałszywy i jednostronny, bezwyznaniowy pogląd prowadzi D. do twierdzeń nawet tak śmiesznych, jak np. ten postulat, żeby pozostawić zupełną swobodę dziecku co do obrania sobie pewnego wyznania, pewnego kościoła na czas późniejszy, gdy umysł jego dojrzeje. Nauczyciel wyznaniowy, uważając swoje wyznanie za najlepsze, musi podług D. zachowywać się wobec innych wyznań nieprzyjaźnie, lekceważy je, a tém samém wywołuje w uczniach nieuzasadnione poczucie rzekoméj wyższości, a poniżanie innowierców. Dogmaty religijne w ogóle, bez różnicy wyznań, przechodzą granice pojęć rozumu; dziecko uczy się ich tylko mechanicznie, bez zrozumienia ich treści, bez rozbudzania władz ducha; uczy się ich bez zajęcia i bez uzasadnienia, a tém samém traci chęć badania i samodzielnego zastanawiania się. (Czy i zjawiska świata fizycznego są dostępne dla poczynającego się rozwijać umysłu dziecka? Czy nie pozostała już tutaj żadna tajemnica dla rozumu ludzkiego? Bezwyznaniowy doktryneryzm tego nie chce wprawdzie wiedzieć, ale mimo to, faktu tego żaden poważny uczony nie zaprzeczy. Red.). Stąd też zdaniem Diesterwega pochodzi, że w szkołach wyznaniowych od lat pierwszych przeważa jedynie rutyna i dogmatyczne nauczanie. Z takiego stanowiska spogląda na wszystkie wyznania; zamiast pedagogii ewangelickiéj, katolickiéj, żydowskiéj domaga się pedagogii powszechno ludzkiéj. (Ta igraszka frazesów miesza zasadnicze pojęcie, bo tu nie chodzi o przymiotnik „katolicki, ewangelicki i t. d.“, ale o istotę moralną człowieka, którą należy kształcić za pomocą prawd objawionych, stałych, które nietylko rozum, ale całą umysłowość człowieka przenikać powinny. Red.).

Jako dyrektor seminaryjum w Mörs i Berlinie rozwijał D. wszechstronną działalność nauczyciela praktycznego; nie poszedł za przykładem wielu nauczycieli, którzy, zabłąkawszy się na pole pisarskie, upatrują w niém główny cel swych dążeń, a bezpośrednie nauczanie na drugiém kładą miejscu. Jeden z jego uczniów, Rudolph, daje nam następujący obraz pracy nauczycielskiéj Diesterwega. Poczytywałem zawsze, pisze on, za szczęśliwe losów zrządzenie, żem poznał go w całéj pełni sił męskich i z całym zapałem dla swego zawodu. D. był w istocie niezwykłém zjawiskiem... Kto go chciał poznać, musiał go widzieć w jego pracowni, gdy się znajdował wobec seminarzystów. Któżby nie odmłodniał na wspomnienie nauki przezeń udzielanéj? O zachowaniu tak zwanego kwadransu akademickiego nie było mowy; już o trzy kwadranse na siódmą musieli być wszyscy zgromadzeni. Z uderzeniem téj godziny wchodził Diesterweg do klasy, zamykał drzwi i wzywał do odmówienia modlitwy. Po jéj ukończeniu odmykał drzwi, a biada temu, kto dopiero wtedy wstąpił do klasy. Wzrok groźny i kilka słów ostrych

wystarczała, ażeby go zawstydzić i odwieść od powtórnego spóźnienia się. Rozpoczynała się tedy nauka. Jeżeli to było w zimie, wtedy brzmiała pierwsza komenda: „Zgaście światło!“ a gdy to uczyniono, zaczynał się ogień prawdziwie plutonowy. Każdy musiał być przygotowany i musiał panować tak nad przedmiotem, aby módz daléj w każdéj chwili rzecz prowadzić. Nie było nic oryginalniejszego od tych godzin matematyki. Przez kryształy lodu, pokrywające szyby, wciskały się słabe promienie wschodzącego słońca, a przed nami stał mistrz surowy i niewzruszony. Wśród nocy konstruowano figury, pisano litery, przeprowadzono dowody. Wtedy to dopiero trzeba było uważać, gdyż niespodziewanie odezwał się głos: „N. N. daléj!“ a biada temu, kto nie mógł rozkazowi zadosyć uczynić. Była to umysłowa gimnastyka, któréj ten tylko mógł podołać, kto władał całkowicie przedmiotem. Tutaj uczono się myśléć, mówić, wyjaśniać, wnioskować; tutaj dopiero przekonywano się, co to znaczy być pewnym swego. Tak rozjaśniało się nam w głowie, nim dnieć zaczynało, a gdy światło poranne do izby wniknęło, wtedy ujrzeliśmy go stojącego przed nami, w surducie opiętym, z rękami założonemi, albo prawą ręką silnie gestykulującego, ze wzrokiem tak bystrym, że każdego przenikał. Ulubiona metoda D. była heurystyczna. Musieliśmy szukać, badać, zastanawiać się, aby ostatecznie wynaleść prawdę... W pierwszym roku chodziło o to, aby nas zaopatrzyć w wiadomości potrzebne nauczycielowi ludowemu, a to w formie, w jakiéj mieliśmy przekazać je uczniom; zadaniem drugiego roku było, obok nauki teoretycznéj, także przysposobienie do nauki szkolnéj. Seminarzystów oddawano na pewne godziny pod kierunek nauczycieli którzy uczyli w szkole połączonéj ze seminaryjum. Tutaj musieli się przysłuchiwać, obznajmiać z tokiem nauczania, wyręczać nauczyciela w razie potrzeby, uczyć pod jego dozorem. Szczególniéj zajmowało nas przysłuchiwanie się nauczaniu Diesterwega. I on także uczył w szkole połączonéj ze seminaryjum. Tutaj można było zrozumiéć, co to znaczy siła dydaktyczna. D. stał przed uczniami, jako wódz gotowy wojsko w ogień prowadzić. Wszystkich oczy były nań zwrócone, wszystko pozostawało w ciągłém naprężeniu umysłowém. Do zajmowania się rzeczami obcemi nie pozostawiał im czasu; nieuwaga i roztargnienie pod dozorem tego mistrza były niepodobne... Nie było tam mowy o przesłuchiwaniu i tak zwaném bębnieniu. Wszystko, czego uczniowie mieli się nauczyć, odbywało się w jego oczach. Każde pytanie skierowane było do wszystkich; kto nie umiał na nie odpowiedzieć, ściągał na siebie podejrzenie nieuwagi. Ale odpowiadać wolno było tylko jednemu, którego sobie wybrał. Była to prawdziwa rozkosz przysłuchiwać się takim godzinom; wszystko było życiem i ruchem, a mimo to panował ład i porządek; wrzawy i hałasu najmniejszego nie było. Ale téż gdy ukończyła się godzina, znać było na każdym wytężenie, a Diesterweg opuszczał klasę z dumném przekonaniem, że nie zmarnował godziny.“

Przy końcu drugiego roku seminarzyści w obecności radcy szkolnego i wszystkich nauczycieli zdawali egzamin. Jeżeli wypadł pomyślnie, przechodzili na kurs trzeci, który ich prowadził wprost do bezpośredniéj praktyki. Każdy z nich otrzymywał stale kilka przedmiotów, byli więc czynni jako nauczyciele w szkole ludowéj, a prócz tego przysłuchiwali się nauce jednego, lub drugiego nauczyciela, aby teoryja i praktyka szły obok siebie. Każdy seminarzysta otrzymywał jakąś książkę do studyjum prywatnego, każdy inną. Podczas lekcyi musieli udzie-

lać drugim to, co sobie przyswoili, tak że nauczanie zmieniało się w swobodną rozmowę, w któréj każdy mógł wyjawić swoje zdanie, w któréj każde twierdzenie poddawano ścisłemu rozbiorowi. I pod tym względem Diesterweg okazywał się mistrzem pierwszorzędnym. „Żaden nauczyciel, opowiada Rudolph, nie potrafił nas tak zająć, jak Diesterweg. Wykładać i kazać spisywać wykłady w grubych zeszytach, byłoby dla niego zgrozą; nie chciał on mieć z uczniów kopij swoich, lecz pragnął wychowywać samodzielnych ludzi. Cośmy w siebie przyjęli, co dusze nasze przejmowało, tośmy z tego zdawali przed nim sprawę; wolno nam było występować z zarzutami, na które jedni drugim mogliśmy odpowiadać, przyczém on cicho i uważnie się przysłuchiwał. Jeżeli zaś sam głos zabrał, aby nam w związku to lub owo wyjaśnić, wtedy oblicze jego, przedtém spokojne, przybierało wyraz życia, który magiczną siłą wszystkich ku sobie pociągał. Cokolwiek powiedział, przejmowało całą istotę człowieka i wciskało się mimowoli do duszy. A do tego ów humor i dowcip, którymi umiał zaprawiać swoje godziny! Ileż to razy zamiast do pół do siódméj, siedzieliśmy do pół do ósméj i dopiero, gdy nasz mistrz brał za czapkę i rozstając się uprzejmie głową skinął, każdy się zdziwił, spostrzegając obok siebie sąsiada, którego przez cały czas nauki nie widział, będąc całą duszą zajęty słowami mistrza. Pamięć tych godzin nigdy się nie ulotni z naszego umysłu.“

Niektóre z powyższych szczegółów przypisać można zbytniemu wyidealizowaniu jego osoby; ale mimo to zaprzeczyć się nie da, że jeżeli kto, to Diesterweg natchnął nauczycieli pruskich i niemieckich wogóle innym duchem, usunął ze szkoły przymus, mechanizm i owo ciągłe używanie, a raczéj nadużywanie kar szkolnych, z których niejedna wprost była nieludzką i okrutną. Odtąd nauczyciel miał sposobem racyjonalnym, bez formalizmu i środków gwałtownych rozwijać przyrodzone dziecka zdolności, zniewalać je całą osobistością swoją do czynnego udziału w nauce, kształcić je i rozwijać nietylko za pomocą pamięci, lecz także i to głównie, rozumu. — Z seminaryjum połączony był internat dla przyszłych nauczycieli. Tu właśnie nadarzała się Diesterwegowi dobra sposobność do wychowywania przyszłych krzewicieli oświaty. Utrzymywał on w nim porządek, karność i obyczajność; ale wcale nie zamierzał z zakładu uczynić więzienia, lub zakładu poprawczego. Brzydząc się wszelkiém podsłuchiwaniem, śledzeniem, szpiegowaniem, mawiał często: „Dyrektor seminaryjum, to nie dyrektor policyi.“ Postępował z wychowańcami otwarcie i szczerze; ale téż wierzył w ich otwartość i szczerość. Jak sam im ufał, tak wzbudzał w nich ufność. Dla tego téż, jak wobec zarozumiałości i samolubstwa umiał okazać całą władzę swoję, tak wyrozumiałym bywał na mniejsze przekroczenia i niewinne figle, powtarzając, że kto w swém życiu głupstwa nie popełni, ten téż i nic mądrego nie dokona. Nic téż dziwnego, że jak seminaryjum, jak i szkoła ze seminaryjum połączona, nabierały coraz większego rozgłosu, że liczba seminarzystów wzmagała się corocznie i że do szkoły owéj najznakomitsze rodziny dzieci swe posyłać zaczęły. Obok tego bezpośredniego następstwa, działalność Diesterwega jako kierownika seminaryjum, wywierać musiała także stanowczy, acz zrazu nieznaczny i powolny wpływ na ukształtowanie innych tego rodzaju zakładów, a tém samém wywołać zmianę w całém postępowaniu nauczycieli ludowych. Szkoła jego stała się wzorem, według którego szkoły pruskie elementarne przeradzać i przeistaczać się mimowoli musiały.

Przechodząc do prac literackich Diesterwega, nadmienimy, że należy on do bardzo płodnych pisarzów pedagogicznych. Liczba pism jego w zestawieniu dokonaném przez Jessena, w przedmowie do wydania celniejszych artykułów Diesterwega, wynosi okazałą liczbę 52. Liczba ta jednak nie określa dokładnie wszystkiego, co D. napisał w ciągu długiego żywota, albowiem objętość artykułów, umieszczonych przezeń w dwóch czasopismach, przez długi lat szereg wydawanych, wynosiłaby niezawodnie, sama przez się, kilkadziesiąt tomów. Od roku 1827 wychodziło pod jego redakcyją czasopismo „Rheinische Blätter," wydawane początkowo w Schwelm co kwartał, od r. 1831 w Essen co dwa miesiące. Trafną charakterystykę tego pisma podaje sam redaktor w jednym z późniejszych roczników: „Nigdy nie ukrywałem swego przekonania, nie mogłem tego uczynić. Walczyłem od początku z coraz większą, jak mi się zdaje, wytrwałością i siłą w obronie ścisłego wychowania, w obronie nauczania rozbudzającego umysł, w obronie samodzielności szkoły, o wyzwolenie jéj z pod nadzoru nieznawców, o gruntowniejsze i praktyczniejsze wykształcenie nauczycieli, o lepsze ich wyposażenie, o zakładanie stowarzyszeń nauczycielskich i inne niezbędne potrzeby szkoły." Czasopismo to jest niewyczerpaną kopalnią dla nauczycieli szkół ludowych, tém cenniejszą, że Diesterweg, nie umiejący nigdy ukrywać swego zdania, staje wprawdzie gorąco w obronie szkoły, ale téż z drugiéj strony nie waha się nauczycielstwu wypowiedzieć ostrych słów nagany, gdziekolwiek dopatruje winy po jego stronie. W roku 1851 założył drugie czasopismo, które wychodziło we Frankfurcie: „Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde." Od pierwszéj zaraz chwili pozyskał dla niego liczne koło czytelników, a to głównie śmiałém, niekiedy wyzywającém względem ówczesnego rządu wystąpieniem, niemniéj obszernym opisem własnych dziejów i odsłonięciem ukrytych sprężyn, które towarzyszyły jego dymisyi. Ze stanowiska pedagogicznego to drugie czasopismo nie tak korzystne robi wrażenie. Wprawdzie wszędzie występuje na jaw potężny umysł Diesterwega, wszędzie uwidocznia się żelazna jego logika; wszędzie jasnym jest cel ostateczny, do którego zdąża; ale z tém wszystkiém góruje w niém pewne rozdrażnienie, nie dozwalające w przeciwniku odróżnić światła od cienia; góruje ton na wskroś polemiczny, nienawiść ku ówczesnym władzom naczelnym; rozlana jest nareszcie wszędzie żółć tak obficie, że strona dydaktyczna i pedagogiczna na drugim dopiero stawać musi planie. W latach dalszych dostarczały mu do ciągłéj polemiki obfitego materyjału regulatywy szkolne, o których powyżéj wspominaliśmy. Smaga je nielitościwie bronią ironii i sarkazmu, przedstawiając je jako dzieło reakcyi i ciemnoty. W czasie toczącéj się walki owe artykuły musiały budzić wiele zajęcia i drażnić niepospolicie twórców nowego systemu; dzisiaj straciły one znaczenie i zająć mogą chyba tego, kto śledzi historycznie rozwój szkół niemieckich, a jeżeli je odczyta bezstronnie, nie podpisze się z pewnością na wszystkie twierdzenia Diesterwega, lecz mimowoli przyjdzie mu na pamięć owo starożytne: in medio veritas.

Z innych dzieł zasługuje przedewszystkiém na wzmiankę: „Wegweiser zur Bildung für Lehrer und die Lehrer werden wollen." Jestto przewodnik dla nauczycieli, zawierający znaczny poczet prac, napisanych w części przez Diesterwega, w części przez kolegów, jego zasadami przejętych; tworzy on niejako encyklope

dyją wszystkich dyscyplinarnych środków, potrzebnych nauczycielowi ludowemu, poświęca zaś szczególną baczność metodyce i dydaktyce. Na początku dzieła podany jest szkic psychologii empirycznéj, zastosowanéj do potrzeb nauczycieli. To dzieło, wydane w r. 1835, doczekało się kilku wydań i było przez wiele lat podwaliną, na któréj otrzymywali nauczyciele niemieccy wykształcenie dydaktyczne i pedagogiczne, a i obecnie, choć już mija 48 lat od wyjścia jego na widok publiczny, polecić je można śmiało każdemu pragnącemu wskazówek na polu dydaktycznem, gdyż podaje rady i przestrogi nieprzedawnionéj wartości. Równie cenne są dzieła jego, odnoszące się do metodyki. Szczególniéj w nauce arytmetyki i gieometryi utorował on drogi, któremi dotychczas kroczą nauczyciele. Dziełka przezeń wydane: Geometrische Combinationslehre, Leitfaden für den Unterricht in der Formen, Grössen und räumlichen Verbindungslehre, Leitfaden für den Unterricht in der allgemeinen und practischen Mathematik, Raumlehre oder Geometrie, Practisches Rechenbuch, Methodisches Handbuch für den Gesammtunterricht im Rechnen, Elementargeometrie für Volksschulen, należą dotychczas do najlepszych podręczników i nie straciły wartości, pomimo że po ich ogłoszeniu pojawiła się cała powódź dzieł tym samym przedmiotom poświęconych. Dzieło zaś jego o astronomii i gieografii astronomicznéj: Populäre Himmelskunde und astronomische Geographie, według zgodnego zdania znawców, przynosi niepospolity zaszczyt autorowi i tworzy dotychczas wzór praktyczny, jak za pomocą indukcyi można o rzeczach najtrudniejszych i oderwanych mówić w sposób jasny i dla dziecięcych umysłów przystępny. Ważnym jest także cały szereg jego rozpraw, poświęconych nauczaniu języka niemieckiego. Rozprawy polemiczne tudzież pisma okolicznościowe pomijamy, jako mniéj ważne w ocenieniu zasług pedagogicznych Diesterwega.

Pozostaje nam jeszcze powiedzieć słów kilka o Diesterwegu, jako twórcy stowarzyszeń pedagogicznych niemieckich. Użyliśmy o nim wyrazu „twórca,“ gdyż jakkolwiek już przed nim istniały pewne stowarzyszenia nauczycieli, jak np berlińskie, założone w r. 1813; to przecież dopiero Diesterweg zdobył dla stowarzyszeń należyte uznanie i umiał im nadać takie znaczenie i wpływ, że tak rządy, jak społeczeństwo, mimowoli z niémi liczyć się muszą. Już za życia dano mu przydomek „Lebenswecker“ (budziciel życia); jakoż cechuje go wybitnie owa ruchliwość umysłu, owa chęć wciągania do pracy wspólnéj ludzi jednéj myśli, owa dążność do zespolenia sił rozproszonych w jedno ognisko. Jako dyrektor seminaryjum zaprowadził on piękny zwyczaj, że kandydaci, którzy po ukończeniu seminaryjum przeszli na posady nauczycielskie, co kilka lat podczas feryj gromadzili się około niego, aby podzielić się poczynionémi doświadczeniami, pogawędzić o sprawach wspólnych, odświeżyć wspomnienia dawnego koleżeństwa. Również otwierał podczas feryj kursa dla starszych nauczycieli, którzy nie mieli sposobności kształcenia się w seminaryjach. Podczas takich kursów nie poprzestawał Diesterweg na oficyjalnéj nauce, lecz po lekcyjach gromadził nauczycieli i w sposób koleżeński poruszał w ich kole rozmaite zagadnienia, dozwalając im wynurzać się ze swémi skrytemi myślami i planami. Takie narady, ujęte we formę towarzyskich pogadanek, tworzyły pierwsze zawiązki późniejszych stowarzyszeń nauczycielskich. Zakres ich działania był początkowo lokalny, bo obejmował nauczycieli jednego większego miasta i najbliższéj okolicy; późniéj zaczęły się

tworzyć stowarzyszenia prowincyjonalne, a Diesterweg marzył nawet o założeniu centralnego stowarzyszenia, w czém mu atoli rząd pruski przeszkodził. Za jego więc inicyjatywą powstało w Berlinie w r. 1832 towarzystwo pedagogiczne (Paedagogische Gesellschaft), które łączyło w sobie wzajemne pouczanie się członków i cele towarzyskie. W roku 1840 założył on stowarzyszenie młodszych nauczycieli (jüngerer Lehrerverein), które miało na celu dalsze kształcenie dydaktyczne; w r. 1841 utworzył inne stowarzyszenie, które raz w tygodniu odbywało posiedzenia towarzyskie i naukowe. Za przykładem danym w Berlinie zawięzywały się w całych Niemczech towarzystwa nauczycielskie. a Diesterweg w czasopismach przez siebie wydawanych, stawał się ich gorącym rzecznikiem, Szczególniejszą opieką otaczał stowarzyszenia nauczycieli, tak zwane Pestalozzego, które w pierwszéj linii miały na celu zabespieczenie losu wdów i sierot po nauczycielach, ale obok tego także nie zapominały o potrzebach duchowych za pomocą wydawania czasopism szkolnych i zjazdów nauczycielskich, na których roztrząsano zagadnienia pedagogiczne i dydaktyczne. Jak dalece stowarzyszenia Pestalozzego się rozpowszechniły, i jak za ich pośrednictwem imię Pestalozzego nabrało rozgłosu, pokazuje się najwyraźniéj z tego, że gdy za inicyjatywą Diesterwega w r. 1845 postanowiono w Berlinie uroczyście obchodzić setną rocznicę urodzin pedagoga szwajcarskiego, zgromadziło się przeszło 400 nauczycieli, aby oddać hołd myśli przezeń poruszonéj. Szczegóły, dotyczące rozwoju tych stowarzyszeń, nie wchodzą w zakres niniejszéj rozprawki, pozwolimy sobie tę tylko zrobić uwagę, że ktokolwiek pragnie pouczyć się dokładniéj o zawięzywaniu stowarzyszeń nauczycielskich, powinien rozczytać się w czasopismach przez Diesterwega wydawanych, a znajdzie w nich bardzo obfity materyjał i nabędzie przekonania, że myśli, które w późniejszym czasie jako oryginalne podnoszono, nieraz znajdują się już dokładnie wyłuszczone i rozwinięte w pracach Diesterwega.

Literatura. W niemieckim języku istnieją liczne monografije, odnoszące się do osobistości Diesterwega. Pomijamy artykuły, umieszczone w encyklopedyjach i podręcznikach pedagogicznych, a przytaczamy jako najważniejsze opracowania: E Langenberg Adolf: Diesterweg, sein Leben und seine Schriften (Berlin 1867—1868). — A. Chr. Jessen: Fr. Ad. W. Diesterweg, we wstępie do wydania najważniejszych rozpraw z czasopisma Rheinische Blätter; Ludwig Rudolph we wstępie do piątego wydania Wegweiser für deutsche Lehrer. W polskiém piśmiennictwie mało zajmowano się Diesterwergiem. Kilka dzieł jego przetłómaczono lub zastosowano do języka polskiego, jako to: Diesterweg i Heuser, Podręcznik metodyczny do ogólnéj nauki rachunków, jako przedmiot do wykładania arytmetyki, przekład z niemieckiego, z zastosowaniem do wag i miar tutejszych p. Edwarda Holza, Warszawa 1858. Część pierwsza obejmuje cztery działania, część druga zadania praktyczne do podręcznika. — Biblijoteka popularna gieografii, historyi i literatury podług Blanca i Diesterwega pod redakcyją J. Łukowskiego tom I-y, Warszawa 1862. Z zamierzonego wydawnictwa wyszedł tylko tom pierwszy, zawierający wiadomości wstępne. — Kiszewski A. Nauka polskiego pisania i czytania według Barthela i Diesterwega. „Szkoła lwowska“ w r. 1875 zamieściła obszerniejszy artykuł nasz o Diesterwergu.

Dr. Zygmunt Samolewicz.

Dinter, Gustaw Fryderyk, urodził się 29-go lutego 1760 roku w Borna, w okolicy Lipska. Po ukończeniu wszechnicy, został pastorem w Kitscher, byłto urząd połączony z dozorem nad szkołami, znajdującemi się w parafii; następnie

dyrektorem seminaryjum nauczycielskiego w Dreźnie, r. 1797; pastorem w Görnitz, gdzie własnym kosztem założył progimnazyjum; nareszcie radcą konsystorskim i szkolnym na Prusy wschodnie 1816 r. i prof. teologii na wszechnicy w Królewcu; umarł 29-go marca 1831 r. Dinter, zwolennik Basedowa, Campego i Pestalozzego, był racyjonalistą, z tą od nich różnicą, iż nie uważał ludzi za zepsutych: „większość jest dobra, wiem to z doświadczenia," odzywał się; nadto że w wychowaniu obok rozwijania władz myślenia, rozwijał uczucie religijne; że nie wierząc sam w początek boski chrystyjanizmu, lecz zapatrując się nań ze stanowiska czysto praktycznego, uważał religijność chrześcijańską za najlepszy materyjał wychowawczy; że nie zapełniał umysłu ilością przedmiotów, lecz zajmował go ich zgłębianiem; że nie był zwolennikiem jednéj wyłącznéj metody, lecz zostawiając swobodny wybór innym, sam z każdéj wybierał to, co zawierała w sobie najlepszego; że wychowawczą działalność poświęcał nie klasom średnim, lecz niższym. Narówni jednak ze swymi mistrzami nie miał wiary do rodziny, potężnéj, lecz i ostatniéj zapory „adversis rerum immersabilis undis" wobec burzycieli porządków społecznych i narodowych. Wierzył w szkołę rządową, tolerując prywatne dopóty, dopókiby w tamtéj dla uczniów odpowiednia liczba miejsc się nie znalazła. Nie zrywając z kościołem, państwem, szkołą, społeczeństwem; nie wytwarzając nowéj religii, jak Basedow; nie pomijając majestatycznem milczeniem chrześcijaństwa, jak Pestalozzi: Dinter przeprowadzał racyjonalizm, posługując się kazalnicą i szkołą, aby dotrzéć do chłopów i młodzieży. Wpływ tamtych zamykał się w ciasnych murach zakładów i w kole wielbicieli; niepodobna było bowiem przetworzyć wszystkich szkół na filantropinum lub na wzór Burgdorfu; wpływ Dintera rozszerzył się na całe Niemcy. Pytanie nastręcza się, w jaki sposób mógł Dinter godzić pogląd swój, nazywany przez niego „racyjonalnym supranaturalizmem" z posługiwaniem się chrystyjanizmem? Tłómaczą to płytkością sądów, oraz brakiem zgłębiania tajemnic i niezdawaniem sobie sprawy z wielkich zagadnień. Zdaniem jego, nie zrażając dusz wierzących, uprzątnienie „zabobonów należy pozostawić czasowi; po dojrzeniu sam owoc opada, powiadał." W życiorysie, nakreślonym własną ręką, z pobłażliwością przytacza odpowiedź mędrka na pytanie, dla czego przy znaném usposobieniu pod względem religii przystępował do komunii: „czyż nie obchodzę pamięci Kanta? Jezus przecie, nie wchodząc, kim był, więcéj niż Kant myślał i dokonał." Na łożu już śmierci Dinter z płaskim odezwał się żartem: „Jeżeli dobry Bóg tylko niepokalane duchy przyjmuje do swojego nieba, to wiem, że w takim razie Sam tylko jeden tam się znajdzie; jeżeli, zaś przyjmuje uczciwych ludzi, to wiem, że tam będę" Na podobnym gruncie powstał typ nauczyciela, z którym się przyjdzie liczyć społeczeństwu naszemu. Pozbawiony najpewniejszego źródła wiedzy, mianowicie wiary w Objawienie, D. z całą racyjonalną szkołą szukać jéj musiał w duszy, w źródle ograniczoném, lecz po tamtém najszlachetniejszém, stąd potrzeba doskonalenia metod badawczych, metody katechetycznéj. W tym zakresie, jasnością wywodów, następstwem, ścisłością, ugrupowaniem trafném materyjału, D. przeszedł poprzedników. Dla praktycznego okazania, jak należy posługiwać się metodą, zastosował ją do wykładu katechizmu i biblii (Unterredungen über die Haupstücke d. kleinen lutherischen Kathechismus, 1806, 1831—33.—Die Schul-lehrerbibel. Leipz., 1827). W wykładzie wyszedł z założenia, że w biblii należy odróżniać istotę od formy, a mianowicie to

co jest nieodłącznem od nauki chrześcijańskiéj, to jest pojęcia o Bogu, Chrystusie, prawach moralnych, o życiu doczesném i wieczném od tego, co w biblii zmienia się według wieku, miejsca i narodów. Sprzeczności w wykładzie Dintera pomiędzy tekstem pisma ś. a objaśnieniami, czynią go niemożebnym do użycia w szkole chrześcijańskiéj; jednak pedagogowie niemieccy zmuszeni są zapatrywać się nań pobłażliwie, utrzymując, że gdyby nie było wykładu Dintera, to biblią gorzejby jeszcze wykładano w szkołach (Palmer, Schmidt Pädag. Enc. II). Zasady Dintera z zakresu czysto pedagogicznego zawierają się w licznych pismach (Die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik und Methodik Neust, 1806, 1832.—Die Schulconferenzen, 1822.—Belehrungsblätter: Minimum, oder so weit wenigstens sollte jedes Kind beim Austritte aus der Elementarschule gebracht sein, a szczególnie: G. F. Dinters Leben von ihm selbst beschrieben. Wien 1870). Według niego gimnazyjum nic nie tworzy, lecz rozwija, kształci i przygotowuje umysł tak, iż młodzieniec pomiędzy wydziałami wszechnicy może czynić swobodny wybór, będąc przygotowany do każdego, a nadto zdolnym do samokształcenia się w przedmiotach na wydziale nie wykładanych; języki starożytne uważa za kamień probierczy i za narzędzie przydatne do ogłady umysłu; język zaś łaciński według niego jest szczególniéj potrzebny do nabycia precyzyi, wykończenia i przyswojenia pojęć oderwanych. W seminaryjum nauczycielskiém za główne czynniki w kierowaniu młodzieżą uważa swobodę, pracę, miłość i uczucia religijne. Zdolnego nauczyciela wytwarza nie mnogość wiadomości, lecz rozwój władzy myślenia. Młodzieniec z nabytych mnogich wiadomości corocznie coś traci, umysł rozwinięty co rok coś nabywa. Zaleca jasność pojęć i myśli, zamkniętą w nieobszernem umysłowém kole, prawidłowość i porządek w lekcyjach, oraz miłości ku dzieciom. Przyznaje, że dla rozbudzenia leniwych i ospałych dozwalał ich drażnić zdolniejszym i pilnym. Przy egzaminach zaleca surowość: „lepiéj żeby było mniéj jednym nauczycielem dobrze wykształconym, niż więcéj dwoma nauczycielami pół wykształconymi. Lecz właściwie w zakresie dopiero szkoły elementarnéj, D. okazuje się przewodnikiem doświadczonym; obejmując ostatni urząd pisał: „każde włościańskie, pruskie dziecko będę odtąd uważał za istotę, która mnie kiedyś zaskarży przed Bogiem, jeżeli jéj nie udzielę najlepszego wykształcenia, jakie udzielić mógłbym. Dziecko, powiada, jest synem prochu, ale razem i nasieniem anioła; szkoła jest szkołą dla ziemi i dla nieba; w szkole człowiek powinien stać się godnym ludzkości; ochrzczony, godnym chrześcijaninem, a Prusak nauczyć się swoję ojczyznę kochać i błogosławić. Należy więc w dziecku do pewnego poziomu rozwinąć siłę myślenia, wyćwiczyć zdolności i udzielić koniecznego zapasu wiedzy; wywołując myślenie i pamięć, działamy w duchu Chrystusa: „Czuwajcie“ to jest, walczmy z wrogiem cnoty naszéj, wewnętrznym i zewnętrznym. Bez pamięci i myślenia dziecko jest na pół zwierzęciem. Daléj należy kształcić zdolność nabywania wiedzy, dającą możność nieustanną odróżniania złego od dobrego, prawdy od błędu. Dziecko, dorastając z rozumem już wykształconym, nie da się uwieść przez obłudę i przemoc ze szkodą prawdy, rodziny, państwa i ojczyzny: dusza bowiem nie powinna być naczyniem pełném, lecz według słów Chrystusa, „źródłem wody wyskakującéj ku żywotowi wiecznemu.“ (ś. Jan, IV, 14). Rozum więc wybiera pomiędzy dobrem a złem, a wola wykonywa; nie wykształciwszy woli, jeszcześmy dla ziemi i nieba nic nie uczynili. Dziecko winno chcieć

dobrego nie z musu lub strachu, lecz zrazu przez posłuszeństwo dla przełożonych, później przez nałóg, nigdy zaś przez wyrachowanie, zawsze przez bojaźń bożą, i namaszczenie. Nauczyciel szczytny osięgnie rezultat, jeżeli uzyska posłuszeństwo ochocze, chętne, własnowolne: „strzeż się czynić ucznia twoim niewolnikiem; kto do czternastego roku życia był wychowawcy niewolnikiem, ten później będzie często niewolnikiem namiętności: nie nauczył się bowiem rządzić samym sobą; „...niech on za sprawą twoją stanie się dobrowolnym sługą bożym.“ Daléj, powiada, że kształcenie dziecka zależy na tém, aby myślało trafnie, chciało mocno, czuło głęboko: przymiot drugi konieczny dla wszystkich, pierwszy szczególniéj potrzebny dla chłopców, a trzeci dla dziewcząt. Szkoła winna być szkołą serdeczności i ludzkości, winna rozbudzać uczucie piękna w naturze, późniéj przenosić je do sfer duchowych, wywołać poczucie piękna moralnego, poczucie obowiązku. „Młodzież, słuchająca opowiadania o zdradzie Judasza Iskaryjoty i o miłosierdziu Dawida względem wrogów, z tą samą niezmienioną twarzą, na nic się nie przyda;“ brak bowiem w jéj sercu miłości: a do czego służy wiedza bez miłości? Człowiek posiada zdolność, nie będącą, prócz niego, udziałem żadnego innego jestestwa, zdolność pojmowania, że nad nim jest Opatrzność, przed nim nieśmiertelność; dziecko więc przejąć się winno uczuciem religijności najgłębszém, oraz najszczytniejszém. Twierdzenie to w ustach Dintera nie powinno zadziwiać; jeżeli bowiem na nieszczęście brakło mu wiary w objawienie, rzewną była jego wiara w istotę Boga. „Szkołę, w któréj dzieci słuchają lekcyi arytmetyki i nauki chrześcijańskiéj z jednakiém uczuciem i niezmienionym wyrazem twarzy, zamknąć natychmiast należy; wykształca bowiem niegodnych obywateli dla ojczyzny, dla ludzkości złych ludzi, z imienia tylko chrześcijan dla chrześcijaństwa. Dziecko, przystępujące do ołtarza z namaszczeniem, promienne, radośne, oto cel prac nauczyciela, to wieniec godny go, spleciony z wawrzynu! Wychowańcy powinni opuszczać szkołę sługami kościoła i państwa... szkoła winna być pracownią religijności... szkoła winna być przedsionkiem kościoła Dla osiągnięcia tych celów Dinter, posługując się metodą katechetyczną, czyli sztuką nauczania za pomocą pytań i odpowiedzi, dzieli katechetykę na trzy części: a) analizę, podział, rozczłonkowanie pojęcia na części składowe, określenie natury jego i właściwości, i złożenie napowrót pojęcia w jednę całość, dając uczniowi zamiast mglistego, pojęcie, o ile być może, jasne; b) sokratykę, dalszy rozwój pojęcia, badanie, szukanie nieznanego: sokratyka zbiera materyjały do pojęcia i dowody, rozpoznaje następstwa, oraz kieruje poszukiwaniami, celem znalezienia i budowania; młodzieniec dostępuje stopnia budowniczego; c) sprawdzenie, ani buduje ani burzy; doświadcza tylko, czy budowa posiada potrzebną trwałość. Różnica między katechetą a sokratykiem jest następująca: katecheta zadaje do określenia wyraz, daje jego dokładne określenie, zwracając uwagę na części składowe, sokratyk znalezienie części składowych, połączenie ich znowu w jednę całość i podciągnięcie całości pod nazwę stawia jako postulat. Katecheta wobec dziecka staje jako nauczyciel, sokratyk zaś jako przyjaciel w poszukiwaniu prawdy, współpracownik; tamten okazuje uczniowi dom już gotowy, objaśniając o przeznaczeniu pojedyńczych części i całości; dom zaś przez kogo innego został zbudowany; sokratyk wprowadza ucznia na plac pusty, uczy, jaki użytek z niego zrobić można i jak zabudować; wspólnie z nim sprowadza materyjały i pod swoim kierunkiem każe mu

gmach stawiać: uczeń sokratyka uzdalnia do stawiania domów, katechetyk daje dom gotowy; sokratyk uczy, jak wyszukiwać i tworzyć. Tamten kształci przeważnie w sposób bierny (Receptivität), ten rozbudza ducha inicyjatywy (Spontaneität). Sokratyczna katechetyka wprawia do samomyślenia; przyrównać ją można do przezornéj matki, zmuszającéj dziecko, żeby, ile być może, najwcześniéj samo ubierać się nauczyło: katechetyka jest w rodzaju pobłażliwéj dozorczyni, ubierającéj tak długi czas dziecko, dopóki mu jéj opieki nie braknie (Die vorzuglichsten Regeln der Katechetik, 1800). Dinter analizę, metodę Pestalozzego mieni królową klas niższych, sokratykę wyższych, posługiwa nie się zaś obiema, klas średnich, kładąc ponowny nacisk na potrzebę owiania ćwiczeń umysłowych duchem religijnym. W szkole, powiada, nie należy przedsiębrać nic na rzecz egzaminów, lecz wszystko w imię Boga i ludzkości: „Szkoły, mające na celu egzamina, psują ludzkość.“ Nauczyciela, wyprowadzającego na popis celujących uczniów, Dinter porównywa do chłopa, który, podjąwszy się uprawienia sześćdziesięciu morgów, po uprawie dwóch, albo trzech tylko, żąda zapłaty za wszystkie. Szkoła w zastosowaniu do praktyki życiowéj taki winna osięgnąć rezultat, aby młodzieniec z niéj wychodzący sam sobie mógł radzić; w takim razie osięgnął on swobodę szacowniejszą nad wszelkie swobody polityczne. „Młodzieniec, który w piętnastym roku życia nie jest zdolny poradzić sam sobie, niczego się nie nauczył; w przeciwnym razie nauczył się wszystkiego, czego szkoła nauczyć powinna.“ Dinter w pożyciu był towarzyski, szczery, wesoły i po utracie osoby, która stanowiła przedmiot jego przywiązania, pozostał bezżennym, wiernym jéj pamięci, (z tego téż powodu zalecał matkom kształcić dzieci nie chłodno, ale i nie romantycznie). Stale miewał przy sobie kilku młodych wychowańców. Spadkobiercą swym mianował przysposobionego przez się syna jednego ze swoich dawnych uczniów. Przeciwnik dążeń pijetystycznych w kołach protestanckich, które, po zerwaniu z kościołem, wytwarzały nową obrządkowość i hierarchiją, nazywając je „kryptokatolickiemi,“ otwarty katolicyzm szanował, mieniąc go ze względu na wyniki „współpracującym przyjacielem.“ Polaków, zamieszkałych w okręgu szkolnym, nie nazywał inaczéj, jak „polskimi braćmi,“ żałując, że nie może przychodzić im z pomocą dla różnicy językowéj.

L.

Długosz, Jan, (Johannes Dlugosch, senior, Longinus). Artykuł w Encyklopedyi wychowawczéj o Długoszu powinien treścią swą wykazać, jakim był ten mąż sławny, w rzeczy nas tu głównie obchodzącéj, t. j. w pedagogice; co uczynił w téj mierze dla potomności, jakie ślady, wskazówki i czyny zostawił w życiu i w dziełach pod względem wychowania i edukacyi. Na te punkta odpowiedź w jednę ramę ująć się nie da; działalność bowiem Długosza była wszechstronną; stąd zapatrywać się na niego musimy: 1-o jako na nauczyciela przyszłych historyków, gieografów, archiwistów i monografistów, opierających na dokumentach swe prace naukowe; 2-o jako na nauczyciela pisarzów kancelaryjnych i notaryjuszów, spisujących akta urzędowe i dyplomatyczne; nak niec po 3-e, jako na nauczyciela synów królewskich. Urodzony z ojca Jana, h. Wieniawa i matki Beaty z Borowna, w województwie Sieradzkiém r. 1415, pisał się, jak ojciec, z Niedzielska lub z Czarnocina. Do akademii krakowskiéj wszedł r. 1428, w półroczu letniém, za rek-

torstwa mistrza Wawrzyńca z Raciborza (Matr. p. I pg. 78). W 17-ym roku życia powołany na dwór biskupa krakowskiego Zbigniewa Oleśnickiego, na usługach jego w kancelaryi biskupiéj, w zarządzie domowym i w zwierzchnictwie nad całą jego majątnością, mimo srogich i dokuczliwych mu zawiści, spędził 22 lat żywota swego (1433—1455). Na przywileju Zbigniewa Oleśnickiego (Cod. bibl. univ. Crac. I, 181), podpisany jako notaryjusz biskupi, otrzymał po stryju swoim w r. 1434 beneficyjum w Kłobucku (Lib. benef. III, 164); w 1440 wyświęcony na kapłana, został kanonikiem krakowskim 1441, w aktach kapitulnych (Acta actorum vol I, pag. 10), poraz pierwszy wspomniany jest 30-go kwietnia 1441 r. Jako kantor wiślicki podpisany jest na dokumencie z 1444. (Dzied. Zbig. Oleś. II, dod. XIII) jako kustosz 1445 (Lib. priv. cap. Crac. 241), jako kanonik sandomierski wzmiankowany roku 1457 (Lib. benef. I, 344). We wrześniu 1471 otrzymuje od króla czeskiego, Władysława Jagiellończyka, nominacyją na arcybiskupstwo praskie (Wagner, Analecta. Scepusii Posonii 1778, III, 258), ale téj godności nie przyjmuje; tegoż roku 1471, 15-go grudnia, zostaje kanonikiem gnieźnieńskim (Acta decr. Cap. II, 302, Korytkowski, I. 213). Roku 1479, w październiku obrany arcybiskupem lwowskim (Helcel, Pom. II, 4216), sakry się nie doczekał. Umarł 19-go maja 1480 r., pochowany w Krakowie, w kościele św. Michała na Skałce. W czerysta lat po zgonie jego, w nowym sarkofagu, z wielką uroczystością złożono zwłoki jego w grobach zasłużonych, otwartych w krypcie tegoż kościoła. Inne daty i szczegóły z żywota Długosza, poselstwa, które sprawował, usługi, które wyświadczał ojczyznie, podróże i pielgrzymki pobożne, które przedsiebrał, fundacyje i dobrodziejstwa, jakie świadczył kościołom, klasztorom, korporacyjom duchownym, stosunki jakie miał z najsławniejszymi wówczas ludźmi, wszystko to w bijografijach jego szeroce i powielekroć powtórzono i dla tego wszystko to pomijamy, zwracając jedynie uwagę na to, co uczynił i jakie ślady działalności zostawił w pracach swych, jako nauczyciel przyszłych pokoleń, jako pedagog synów królewskich. Otóż najprzód oświadczamy z góry, że w przemnogich pismach jego, karta po karcie czytając, śladu żadnego teoryi, odnoszącéj się ściśle do pedagogii, nie znajdujemy; ale za to mamy bardzo wiele wskazówek, które dają mu patent na nauczyciela w całém znaczeniu tego wyrazu. I to jest, o czém tu pisać należy. A najprzód Długosz Jan dla całego narodu i przyszłych pokoleń był nauczycielem, jako historyk. Aż do jego czasów, ogólne dzieje narodu polskiego, kreślone przez kronikarzy naszych, to fragmenta tylko, nieudatne próby a wskazówki, nie wytrzymujące krytyki opowieści, którym wiele, bardzo wiele nie dostaje, że wspomnimy tu choćby chronologiją samą. A stąd wszystko, co przeddługoszowi kronikarze i historycy nasi spisali, to w części nawet nie odpowiada temu, czego on sam dokonał. Na nim potwierdziła się prawda, iż wielkie czasy wielkich ludzi rodzą. Żyjąc w okresie najświetniejszéj potęgi Polski, przez prace swe i czyny stał się wielkim nauczycielem narodu, jako historyk. Dzieje Polski zaczął pisać około roku 1455, a zakończył dopiero na schyłku żywota swego roku 1480, jak to sam zeznaje na ostatniéj karcie swojéj historyi. „Niech mi wolno będzie i to dołożyć—mówi—że nad tém dziełem tak sam przez się, jak i z pomocą moich pisarzy, ciągle i nieustannie pracując, prawie nie składałem pióra i przez lat blisko dwadzieścia pięć dniem i nocą dosiadywałem z największą pilnością i sił wytężeniem, wszystko inne z przed oczu tracąc, dokonaniu téj pracy całkowiciem

się poświęcił. W ciągu téj pracy, gdy tu i owdzie jednę i drugą i dziesiątą trafiło się odszukać prawdę, rzadka była karta w mojéj księdze, na którejbym, postrzegłszy błąd, nie wymazał go z pisma i po sześć i po siedm razy nie poprawiał takich omyłek, abym, jak za życia, tak i po śmierci, żadnéj duszy żywéj nie zgorszył.“ Do téj pracy sposobiąc się, przewertował najprzód wszystkie kroniki i roczniki nasze i obce, ile ich tylko mógł dostać; a chociaż czuł to sam, że materyjał ten nie zawsze wytrzymuje krytykę, całkiem pominąć go nie mógł. Daléj przejrzał stosy dyplomatów i dokumentów pergaminowych, znajdujących się w archiwach królewskich i książęcych, katedralnych i parafijalnych, zakonnych i prywatnych; zbadał metrykę koronną przed jéj nieszczęsną utratą pod Warną 1444; przestudyjował ustawy sejmowe, synodalne i wogóle cały materyjał historyczny, jakiego przed nim żaden z kronikarzy nie dotknął, opanował w całości, a przez to od razu stał się źródłowym historykiem i w tém głównie leży zasługa nauczycielstwa jego i praktyczna pedagogiczna wskazówka dla przyszłych pokoleń, jak pisać należy dzieje i korzystać z materyjałów historycznych, z których, im więcéj zbliża się do czasów współczesnych sobie, tém dokładniéj wywiązuje się z zadania, a w zdarzeniach, w których sam nietylko żyjącym jest świadkiem, ale i uczestnikiem, tak bezwarunkowo dowodny jest i ścisły, tak krytyczny, sprawiedliwy, bezstronny, że opowiadaniom jego dziejowym nic zgoła zarzucić nie można. Dowody na to przekonywające mieszczą się na każdéj karcie jego historyi, odkąd opowiadania swe opiera ściśle na materyjałach historycznych. Skrupulatni badacze metody pisania i opowiadania faktów i zdarzeń historycznych, opisanych przez Długosza, dowodnie wykazali, jakie dokumenta miał pod ręką nasz historyk i z jaką sumiennością i znajomością z nich korzystał. Dzieje Polski poprzedził Długosz gieograficznym opisem kraju, w czém, nie mając żadnego poprzednika, faktycznie był pierwszym gieografem polskim. Nie wątpimy téż ani na chwilę, że ta chorografija, obejmująca zarys sieci hydrograficznéj, opis granic Polski, jezior, gór i znaczniejszych miast i miasteczek, nakreślona niezależnie od dziejów Polski, choć do nich późniéj włączona, była przeznaczoną do nauki królewiczów, by z niéj kraj swój poznali. Była ona także wzorem dla wszystkich późniejszych gieografów.—Trzecim kierunkiem, w którym Długosz spełnia posłannictwo nauczyciela narodu, to poszukiwania archiwalne, przez które dowiódł, jakiéj to wagi i doniosłości są dyplomata i pergaminy i jakie z nich dla historyi osiągnąć można korzyści. Wynikiem tych poszukiwań jest: Liber beneficiorum, dzieło pracy olbrzymiéj, stanowiące niewyczerpane źródło dla wszystkich monografistów, zajmujących się opisem miejscowości, w dziele tém przez Długosza objętych. Wykonane w ciągu ostatnich lat dziesięciu jego żywota, było dalszym ciągiem pracy podobnéj, jaką był przedsięwziął już w roku 1440. Jakoż we wstępie do Liber beneficiorum zeznaje, że kiedy, jako sekretarz biskupi, objeżdżał dobra biskupstwa krakowskiego, wówczas ułożył księgę, obejmującą opis wszystkich dochodów biskupstwa, wpływających z zamków, miast, wsi, z dziesięcin i innych szczegółowych źródeł. Księgę tę oglądał kanclerz w. koronny Andrzéj Lipski i w dziele swojém z roku 1616: Decas quaestionum, pag. 22, doniosłość jéj zaznaczył. Widział ją jeszcze w 1812 r. Ignacy Miączyński i również pochlebne jak kanclerz dał o niéj świadectwo. W téj epoce z nieodżałowaną stratą dla hi-

storyi ginie ta przesławna praca Długosza. Zważywszy, iż księgę tę układał bez wskazówek i wzorów, gdyż podobnéj żadne w Polsce nie posiadało biskupstwo, musimy przyznać wielką Długoszowi zasługę, iż pierwszy, ująwszy w naukowo-historyczny system opis uposażenia biskupstwa krakowskiego, dał przykład do podobnych opisów uposażeń i dla innych dyjecezyj. Za życia jego przecież nikt nie poszedł za tym przykładem; dopiero on sam w 30 lat potém, w r. 1470, podobne rozpoczął dzieło, mające na celu opisanie uposażenia całéj dyjecezyi krakowskiéj, to jest katedry, kapituły, kolegijat, kościołów parafijalnych i zakonnych, które objął w czterech wielkich woluminach, (zawartych w 3-ch tomach w wyd. Al. hr. Przezdzieckiego), a na jakie w pół wieku dopiero, za czasów prymasa Łaskiego, zdobyła się archidyjecezyja gnieźnieńska. Kiedy opisywał uposażenie biskupstwa krakowskiego, sam wszędzie był na miejscu, miał do dyspozycyi archiwa biskupie po rezydencyjach i zamkach złożone; inaczéj rzecz się miała, gdy się zabrał do opisu uposażenia wszystkich świątyń, w całéj ogromnéj dyjecezyi krakowskiéj, liczącéj więcéj, niż 2000 kościołów. Tu bez pomocy współpracowników obejść się nie mógł, a tych trzeba było dopiero sobie wykształcić, wskazywać im przez zebranie jakiego materyjału mogą mu być pomocni. Zakréślił sobie bowiem w swéj pracy dać treściwą historyczną wiadomość o każdym kościele, opisać na dokumentach oparte uposażenie każdéj parafii i każdego beneficyjum, wymienić wszystkie wsie, składające parafije, wszystkie nomenklatury, z których dziesięciny oddawano do każdego respective kościoła; wykazać ich rozległość w łanach i rolach, z zaznaczeniem do kogo każda wieś należy i od jak dawna, jakiego herbu używają dziedzice, słowem stworzył statystykę całéj okolicy tak dokładną, jak drugą dziś nawet pochlubić się trudno. Że tego wszystkiego Długosz sam zrobić nie mógł, to jasne; musiał więc przybierać do pomocy współpracowników, których sam nauczył co i jak pisać mają, jaki materyjał gromadzić, słowem musiał zorganizować jakby szkołę pomocników. Jaką zaś ona była, to nam rękopisy pięciu kodeksów Liber beneficiorum, przechowane w archiwum kapituły krakowskiéj, najwyraźniéj wskazują. Kodeksa te, to autografy Długosza, ale nie wszystkie całkowicie ręką jego pisane, gdyż w każdym z nich znachodzą się dodatki rozmaite, zapiski, dosłowne odpisy przywilejów i aktów, karty luźne i działy, widocznie przez innych pisane, choć charakterem tak do Długoszowego podobnym, że nieraz trudno dopatrzéć nawet różnicy. Podobnie rzecz się ma i co do stylu. Jeden np. z kodeksów, widocznie pierwszy, gdyż cały pergaminowy, przepisany na czysto tak jednostajném pismem, że znawcy, co go oglądali i opisywali (wspomnę tu choćby Muczkowskiego), sądzili, że to autograf Długosza; bliższe jednak zbadanie pisma okazało, że tylko pierwsze 17-e kart wyszło z pod ręki Długosza; reszty zaś kodeksu dokonał pod jego okiem przez niego nauczony i wykształcony pisarz, który dla tego miał charakter ręki mistrza, że z jego szkoły pochodził. To samo powiedzieć można i o charakterze pisma królewiczów. Znamy wiele listów i dokumentów czeskich, podpisywanych własnoręcznie przez króla Władysława Jagiellończyka, a jeden z nich znajduje się nawet w zbiorach gabinetu archeologicznego w Krakowie. Również w biblijotece ordynacyi Zamojskich w Warszawie, można widzieć półarkuszek z r. 1503, podłużnie ręką Aleksandra Jagiellończyka zapisany; listów zaś, dokumentów z podpisem Zygmunta

I-go, każde większe archiwum niemało naliczyć może. Otóż wszystkie te autografy mają charakter łudząco do pisma Długosza podobny. Ta szkoła, w któréj Długosz za życia kształcił uczniów przepisywaczy, sposobiących się zarazem do stanu duchownego, dała potém ojczyźnie poczet niemały pisarzy do kancelaryi królewskiéj, do kuryi biskupiéj, do kapituły, jak tego mamy dowody przekonywające w dokumentach pergaminowych, w księgach kuryi biskupiéj, konsystorskich i kapitulnych z końca XV-go i początku XVI-go wieku, pisanych najwidoczniéj przez uczniów ze szkoły Długosza. Szkoła ta, przy następcy jego w podobnym zakresie, Stanisławie Górskim, jeszcze piękniéj zakwitła w kancelaryi kanclerza Tomickiego i wydała poczet pisarzy kaligrafów, których pismo rozkoszą jest dla czytających dokumenta i kodeksa rękopiśmienne z téj epoki.

Przystępujemy teraz do ściśle pedagogicznego zawodu Długosza, jako nauczyciela synów królewskich. Jako pedagog w ścisłém znaczeniu był Długosz dopiero od roku 1467. „We czwartek dnia 1-go października 1467 r., jak to sam pisze w Historyi swéj (tom V, str. 488), król Kazimierz wraz z królową wyjechał z Krakowa na Litwę, powierzając jego dozorowi synów i oddając nad nimi cały wychowawczy kierunek, a mianowicie: Władysława, liczącego lat 12, Kazimierza, mającego lat 10, Jana Olbrachta dziewięcioletniego i najmłodszego Aleksandra, liczącego lat 8. Że późniéj był nauczycielem i dwóch najmłodszych synów królewskich: Zygmunta, urodzonego roku 1467 i młodszego o rok Fryderyka, mamy na to dowody, najprzód w własném zeznaniu Długosza (zapisaném w Liber beneficiorum I, pag. 6) „dum serenissimi principi Domini Casimiri, Poloniae regii, sex filios illustrissimos, videlicet: Vladislaum, Casimirum, Albertum, Alexandrum, Sigismundum et Fridericum littero atque moribus pro modulo ingenii mei erudirem et instruerem;“ powtóre w świadectwie króla samego, zaznaczoném w dokumencie z dnia 16-go października 1473, w potwierdzeniu bursy Długosza dla prawników „nos Kasimirus Rex... ob multiplicia et fidelia servitia nobis per praefatum Johannem Dlugosch in eruditione illustrissimorum filiorum nostrorum, videlicet: Vladislai... Kasimiri, Alberti Alexandri et Sigismundi (Cod. dipl. univ. III. 38. 39). Daléj trzy zapiski w aktach grodzkich i sądowych ziemskich, w których Długosz tytułowany jest: „illustrissimorum filiorum regiorum magister et institutor,“ a mianowicie w aktach z dnia 29 go października 1479 (Helcel. Star. pr. pol. pom. n. 4216, tom II. str. 827) z dnia 28-go lutego 1480. (l. c. n. 4223. II. 829) i z dnia 12-go maja 1480. „Johannes Dlugosch illustrissimorum filiorum serenissimi principis Domini Kasimiri Dei Gratia Poloniae Regis institutor et magister.“ Był więc tedy Długosz synów królewskich nauczycielem aż do ostatniego roku życia swego. Mylą się więc ci, którzy z grona uczniów Długosza wyłączają dwóch najmłodszych: Zygmunta i Fryderyka, dowodząc, iż nauczycielami ich byli magister Wels z Poznania, Kallimach i Stanisław z Szydłowca. To prawdą jest, że i wymienieni byli nauczycielami synów królewskich; wszelako Długosz miał nad szkołą i za szkołą zwierzchni kierunek. Teraz, opierając się na dokumentach, mamy obowiązek dowieść, czego uczył ten zacny mąż i nauczyciel synów królewskich. Otóż najprzód niewątpliwie, obok prawd wiary, nauczał ich dziejów Polski, opowiadając im i czytając to, co w tym zakresie pisał przez ciąg swego żywota. Uczył ich gieografii a właściwie chorografii, o czém już mówiliśmy powyżéj; daléj heraldyki, dając im poznać w najogólniejszych rysach tak zwane: Clenodia Regni

Poloniae. A chociaż na to niema pozytywnych dowodów, przypuścić wolno, że ten pobieżny spis herbów polskich może właśnie dla królewiczów był przeznaczony, aby ich ogólnie pouczyć o szlacheckich rodzinach w Polsce. Téj bowiem krótkiéj rozprawki niepodobna brać za dzieło ściśle heraldyczne, które, gdyby Długosz zamierzał pisać dla przyszłych pokoleń, byłby to uczynił gruntowniéj, tém więcéj, że tak w Historyi, jak i w Liber beneficiorum występuje ciągle z bardzo bogatym w téj mierze materyjałem. Daléj, kiedy z nimi chodził do katedry, pokazywał im i objaśniał niewątpliwie znaczenie zawieszanych trofeów zwycięskich zdobytych na krzyżakach przez dziada ich Władysława Jagiełłę, i pokazywał im pewnie te same chorągwie opisane w dziele własném: Banderia Pruthenorum, a zaznaczone kolorami przez Stanisława Durinka w 1448 roku.

Daléj uczyć ich musiał gramatyki Donata, aby ich potém zapoznać mógł z autorami klasycznymi, czego dowodzi rękopis, należący niegdyś do Jana Latoszyńskiego, dziś do biblijoteki Ossolińskich. Kodeks ten, kwartant papiérowy o sześciuset kartach, pisany w drugiéj połowie XV-go wieku, zawiera przeważnie co najwybrańsze rzeczy z Arystotelesa i Cycerona, a nadto mnóstwo fragmentów z klasyków i historyków, umiejętnie zbieranych i wypisywanych. W szacownym tym kodeksie, spisanym widocznie w celach pedagogicznych, znajduje się nieco rzeczy polskich, kréślonych jakoby ręką Długosza. Do nich należą (fol. 50) krótkie mowy, jakiemi synowie Kazimierza Jagiellończyka: Kaźmierz, Aleksander i Olbracht w roku 1472 witali w Krakowie legata papieskiego, kardynała Marka; fol. 50, jest mowa Długosza do tegoż kardynała i nakoniec fol. 39 przy kompilacyi dzieła Guarina, weroneńczyka, znajdujemy dedykacyją tegoż dzieła synów Kazimierza Jagiellończyka Władysławowi, królowi czeskiemu, ułożoną i pisaną przez Długosza. Otóż kodeks ten szacowny przekonywa, że go Długosz miał pod ręką dla nauki królewiczów i dla nauczenia ich stylu i piękności języka z rzeczonego kodeksu czytał im, lub czytywać zalecał, co najwybrańsze listy Cycerona, Etykę Arystotelesa, ustępy z Seneki, Owidyjusza, Pompejusza Troga w co najwybrańszych fragmentach, obznajmiając ich tym sposobem z klasycznymi utworami wzorowych pisarzy. Jestto więc dokument wielkiéj wagi, który przekonywa nas, jak nauczyciel królewiczów radził sobie, aby pacholętom królewskim pokazać piękności literatury rzymskiéj, a czyniąc to, tak ich musiał wpierw przysposobić, aby rozumieli to, co im czytał, lub co sami pod jego przewodnictwem czytali. A że z téj nauki odnosili korzyści, tego dowodzą ich mowy, miewane czy to do posłów zagranicznych, czy do króla ojca, które choćby nawet były poprawiane przez Długosza, widocznie miały znaczenie pensów, które mogli sami królewicze obrabiać. O tych oratorskich ich występach mamy niewątpliwe świadectwa. I tak, kiedy w roku 1469 król Kazimierz Jagiellończyk wraz z królową powrócili z podróży do Krakowa, „przyjmowali rodziców czteréj królewicze: Władysław, Kazimierz, Olbracht i Aleksander, od których Władysław, jako najstarszy, miał mowę do króla bardzo piękną (Długosz, V, 487). Tegóż roku, gdy przybył do Krakowa Jakób z Sienna, biskup kujawski, królewicze: Władysław, Kazimierz, Olbracht i Aleksander, każdy pojedyńczo pięknemi mowami w języku łacińskim, witają dostojnego biskupa. Mowy te, in extenso odpisane z kodeksu, znajdującego się w bibl. jagiel. n. 2367, zamieszczone są w Codex. epist. XV saec. pag. 340—341. W 1470 przybywa do Krakowa nuncyjusz papieski, Aleksander, biskup Forti; na publicznem

posłuchaniu, wysłannika Ojca św. witają uroczystemi, a pięknemi mowami synowie królewscy: Władysław, Olbracht i Aleksander, wypowiadając cześć głęboką ku stolicy apostolskiéj i stałość w wierze ś-téj. (Mowy te, drukowane są w Codex. epistolaris XV wieku str. 338 i 339). W roku 1472 przybył do Krakowa legat papieski, Marek Barbus, kardynał, patryjarcha akwilejski. Trzéj królewicze: Kazimierz, Olbracht i Aleksander, witali go kolejno wybornemi mowami, z których przemowa królewicza Kazimierza była czysto politycznéj treści. (Codex. epist. 342, 343. Długosz 538. Codex. bib. Ossol. 601, fol. 50). W kwietniu 1474 Długosz z królewiczami przebywał na zamku lubelskim; przejeżdżał wtedy przez Polskę poseł ówczesnéj rzeczypospolitéj weneckiéj, Ambrosio Contarini. Nadmienia on w pamiętnikach swoich, wydanych w Wenecyi, w 1534 r. przez Jana Ramusio, że gdy odwiedził królewiczów, „jeden z nich powitał go mową tak zacną i rozsądną, jak tylko żądać można.“ Gdy potém tenże sam poseł wracał z Persyi przez Polskę i wstąpił na dwór królewski na Litwie, w Trokach, opowiada, że przy pożegnaniu jego królewskiéj mości „gdy stojąc, zapytał, czy ma jeszcze co do rozkazu, natenczas król zlecił mi, abym prześwietną signoryją wenecką pozdrowił i wiele uprzejmych wyrazów dodał i kazał synom swoim, aby przemówili do mnie w tenże sam sposób, co téż i uczynili.“ (Szajnocha, Szkice hist. tom II, 55—57). Szereg dowodów tych przekonywa, jakie odebrali naukowe wykształcenie synowie królewscy od nauczyciela swego Długosza.

Gdy Czesi 17-o-letniemu królewiczowi Władysławowi ofiarowali koronę, król ojciec, rozstając się z synem, temu, który go wychował, a nauczycielem mu był, w dalszą oddaje opiekę. Od tego zaszczytu wymawia się Długosz i dopiero ulega na usilne prośby króla wyrzeczone ze łzami: „Młodzieniec ma dwu ojców: jednego rodzonego, drugiego, który go wychował i nauczał; byłoby więc okrucieństwem wielkiém i dzikością, gdyby naraz obu utracił. Owoż konieczną jest rzeczą, aby on, jako ten, co go wychował, miejsce obudwu zastąpił i wtenczas szczególniéj nad młodzieńcem czuwał, kiedy najwięcéj potrzebować będzie nauki i pomocy.“ To zaszczytne stanowisko przyjął Długosz i wyjechał wraz z królewiczem, ale tego samego roku w październiku, mimo otrzymanéj nominacyi na arcybiskupstwo praskie, od którego się wymówił, pożegnawszy wychowańca swego, wrócił do Krakowa, gdzie przebywszy ciężką chorobę, poświęcił się dalszemu wychowaniu pozostałych królewiczów, aż do ostatniego roku życia swego. Jakim ją trybem prowadził, może rzuci pewne światło następujący zabytek. W biblijotece cesarskiéj w Wiedniu, znajduje się niewielka książeczka, ozdobnie napisana i zatytułowana: „de Institutione regii pueri.“ Jest to list, czyli rady królowéj Elżbiety, pisane do najstarszego syna Władysława, króla czeskiego, z okazyi spodziewanego potomka. W liście tym, po długim i ślicznym wstępie, na 20-u stronicach, kreśli zajmujący obraz codziennego trybu życia i wychowania przyszłego wnuka. Rano do wczesnego obiadu niech trwają nauki. Potém swobodna, nie natężająca pogadanka, albo, co bardzo użyteczném dla dzieci bywa, przysłuchiwanie się muzyce i śpiewom. Popołudniu znowu do książki, z któréj teraz nauczyciel niech czyta uczniowi ustępy z pisarzów starożytnych, mianowicie z Wergilijusza, Homera, listów Cycerona i Cyropedyi. Aby nie znużyć chłopięcia, ma wkrótce nastąpić chwila spoczynku, poświęcona rozrywce, ćwiczeniom ciała, a zwłaszcza takim grom i zabawom, w których popłaca więcéj zręczność,

niż siła, albo przypadek. Poczém, ostatnim do nauki w ciągu dnia nawrotem, niech chłopiec weźmie przedsię studyjum retoryki, ułatwione tłómaczeniami; dla wprawy niech sam tłómaczy z języka ojczystego na łaciński i odwrotnie, a nadto niech czyta historyków, jak: Cezara, Sallustyjusza, Valerijana-Maksyma, Kwinta-Kurcyjusza i innych. Czy ową instrukcyją ostatecznie zredagował Erazm Ciołek lub Maciéj Drzewicki, jak się tego domyśla Zeissberg (Dziejopisarstwo pol. t. II, str. 278, przekład, wyd. A. Pawińskiego. Warszawa, 1877 r.), czy Jan Sylwijusz Sicula, prof. prawa na uniwersytecie krakowskim, jak mniema ś. p. Józef Szujski (Odrodzenie i reformacyja w Polsce); w każdym razie była ona zapewne wiernem odbiciem pojęć Elżbiety o wychowaniu i przypomnieniem edukacyi, jaką przedtém od Długosza jéj właśni odbiérali synowie.

Na zakończenie niech nam wolno będzie przytoczyć słowa Zygmunta Starego, zachowane w dziełku ks. Jana Bielskiego: Pro scholis publicis studiorumque in illis ratione oratio. Posnaniae, 1747. Monarcha ten daje takie o odebranem wychowaniu od Długosza świadectwo: „Fuimus fratres aliquot Longini, quem Dlugossium appelat vulgus, institutioni traditi. Agninis, tempore hyberno, inductamur pellibus, cibis haud ita delicatioribus escebamur, vini nullus concedabatur usus, lectus haud mollis, nec nisi cum optimis consuetudo. Sic quales nunc simus, aut fuerimus, rectius posteri judicabunt. (Było nas kilku braci, poddanych ćwiczeniu Longina, którego pospolicie Długoszem zową. Zimą odziéwano nas w kożuchy z baranków, pokarmy spożywaliśmy proste, użycia wina nie dozwalano nam wcale, spoczywaliśmy na twardém łożu, innego nad wyborowe nie znaliśmy towarzystwa. Jacy więc obecnie jesteśmy, lub byliśmy, słuszniéj potomni osądzą). Bielski, przytaczając te słowa, powiada, iż znalazł je w rękopisie o. Susligi.

Ks. J. P.

Dobczycki Jan, pochodzący z Dobczyc, miasta leżącego w obwodzie bocheńskim i stąd pospolicie nazywany Janem z Dobczyc, znany nam tylko z tego, co sam o sobie mówi w przedmowie do jedynego dziełka, wydanego w Krakowie w r. 1504, pod tytułem: Opusculum de arte memorativa. Z przedmowy téj dowiadujemy się, że Dobczycki naprzód około r. 1476 należał do wydziału prawnego krakowskiego uniwersytetu i na wydziale tym około tego roku pierwszy raz wykładał swą sztukę pamięciową. Następnie wstąpił do zakonu ś. Franciszka de observantia (Bernardynów) i należał dla najgorliwszych kaznodziejów, bo w powszednie dni codziennie kazał do ludu, a w dni świąteczne miewał po dwa kazania. Posłuszny nakazowi swych zwierzchników i zachęcony przez przyjaciół, wystąpił jeszcze raz w r. 1503 z publicznym wykładem swéj metody pamięciowéj, wyprobowanéj przez trzydziestoletnią pracę kaznodziejską. Nie wiemy, kiedy się rodził; zszedł ze świata podług Janockiego w początku r. 1507. Treść dziełka jego wskazuje tytuł, dla tego podajemy go w całości w polskim przekładzie: „Dziełko o sztuce pamięciowéj bardzo użyteczne, w którém chętny czytelnik tak sztucznymi przepisami, jak naturalnemi lekarskiemi wskazówkami pamięć swą tak dalece pielęgnować nauczy się, iż cokolwiek jéj czy słyszanego, czy czytanego powierzy, jako w spiżarni najdłużéj zachowa.“ Jak tytuł wskazuje, dziełko składa

się z dwóch części: w pierwszéj, obejmującéj 3 strony, wykłada Dobczycki swą metodę pamięciową; druga zawiera na 6-u stronach skrócone przepisy doktora Arnolda, nadwornego lekarza papieskiego, wskazujące, jakimi sposobami lekarskimi można pamięć wzmocnić. Nas obchodzi przeważnie metoda Dobczyckiego i dla tego się nią bliżéj zajmiemy. We wstępie dzieli Dobczycki sposoby ćwiczenia pamięci na naturalny, duchowy i sztuczny. Naturalny sposób pozostawia lekarzom, nadmieniwszy tylko, że pamięć psuje się niewstrzemięźliwością, gwałtownością, niedbalstwem w uczeniu się, lekceważeniem porządku, czyli gdy się kto uczy nie wedle porządku t. j. niesystematycznie; w końcu psuje pamięć niemoc i wątłe zdrowie. Duchowy sposób ćwiczenia pamięci zależy na gorących modlitwach, słuchaniu mszy i posłuszeństwie, gdyż przez nie wzmacnia się umysł, jako odrywany od rzeczy prowadzących do zboczeń. Sztucznie nakoniec ćwiczymy pamięć ucząc się, nauki przyswając sobie, nauczając i każąc. Przygotowując czytelnika do zrozumienia metody pamięciowéj, wszelkiego dołożył starania, żeby rzecz nawet najprostszą pozorami uczoności jak bardziéj zagmatwać. Upodobanie znalazłszy w piątce, rozważa każdą rzecz pod pięciu względami, pięć jéj przypisuje własności; a gdyby kto na tém nie chciał poprzestać, pozwala na dwa, trzy, a nawet cztery razy pięć. Skutki każdéj rzeczy pięciorakie znów są i w pięciu kierunkach działają. Aby dać pojęcie o tym rodzaju nauki, podaję próbkę téj gadaniny. Uczy więc Dobczycki, że pięć rzeczy przy ćwiczeniu pamięci mamy miéć na względzie: korzyść znamienitą, styl obfity, trudność uprzykrzoną, miejsce przestronne i sposób szczególny. 1. Korzyść objawia się znów w pięciu skutkach, bo posiadający tę metodę w krótszym czasie pojmuje, z mniejszym trudem wpaja rzecz w pamięć, jaśniéj widzi, bezpieczniéj postępuje i dzielniéj uprawia umysł. 2. Styl staje się obfitszym przez zachowanie pięciu przepisów: a) przedłużając i rozszerzając; b) skracając i skupiając; c) opuszczając i zostawiając; d) roztrząsając i rozważając, e) miarkując i powściągając się. 3. Trudność metody pamięciowéj z pięciu przyczyn sprawia uprzykrzenie: a) gdy nauczający nie umié uczyć—co sprawiedliwie do siebie samego powinien był Dobczycki zastosować; b) gdy uczeń tępy, słabowity lub zbyt pracą obciążony; c) gdy miejsce lub miejsca nie wedle porządku bywają zajmowane; d) gdy kto niechętny téj metodzie lub niemądry odciąga od niéj i z ohydza ją; e) gdy zbytek reguł pamięciowych i to nieużytecznych, ciężkich i głupich budzi niesmak, warunek, o którym Dobczycki zapomniał w wykładzie swéj metody. 4. Warunki miejsca mogą być pięciorakie, a nawet dziesięciorakie. W metodzie pamięciowéj miejsce winno być: a) w prostym kierunku, nie skrzywione; b) okrągłe lub czworoboczne; c) w jednym ciągu lub rozłożone; d) gołe lub naznaczone; e) ani jasne, ani ciemne. Nadto miejsce winno jeszcze być: a) znane, nie obce; b) stałe, niezmienne; c) rozległe, nie ścieśnione; d) oddalone, nie bliskie; e) pojedyńcze lub złożone. 5. Sposób szczególny jest najważniejszy, bo przy nim nakoniec dowiadujemy się o pomysłach Dobczyckiego, zmierzających do ćwiczenia pamięci. Pięć rzeczy w tym sposobie dopomaga pamięci i służy do jéj wzmacniania. a) Błony (membranae virtuales), a raczéj zeszyty, składające się z kartek papierowych lub pergaminowych. b) Litery osobowe t. j. wyobrażenia osób przedstawiające, które bardzo w téj metodzie są pomocne. c) Figury idealne, t. j. wyobrażenia czyli obrazki przedmiotów rzeczywistych lub zmyślonych. d) Reguły osobliwe. e) Baczność szczególna. Co do a) Kartki po-

winny być zeszyte w kwaterny lub seksterny, a papiér ma być dobry, polinijowany i ozdobnie oprawiony. Kto źle papiér składa i lichém piórem pisze, nie może robić postępów. Piszcie tedy: a) ze skutkiem t. j. dobrze; b) z rostropnością t. j. ostrożnie; c) z pilnością t. j. chędogo, ochoczo i zmiennie; d) z przystojnością t. j. pięknie; d) z odstępami t, j. wspaniale. Co do 6. Używać należy liter osobowych, t. j. osoby przedstawiających, bo 1) łatwiéj spamiętać wyobrażenie człowieka (np. schylonego z ręką wyciągniętą do złapania pchły na koszuli), niż jakąkolwiek inną rzecz; 2) litera, wyobrażająca osobę, nosi na sobie pewne znamię lub piętno, po którém łatwo ją poznać; 3) litera nazywa się rozróżniaczem, bo rozróżnia w obrazkach np. zwierzęta tak, jak je rozróżniają właściwe ich postaci; 4) litera osobowa może być nazwana stróżem, gdyż strzeże miejsca i nie dozwala nic opuścić, mianowicie, jeśli piszemy imiona w porządku alfabetycznym, bo ten porządek łatwo zwróci naszą uwagę na brak litery porządkowéj; 5) litera osobowa może się zwać sztukmistrzem lub niewolnikiem, gdyż niewolniczo strzeże wszystkiego, co powierzono pamięci, a nawet okoliczności położenia, bo zmusza pamiętać czy osoba wyobrażona była, po pierwsze: stojąca, czy po drugie: siedząca, czy po trzecie: schylona, czy po czwarte: leżąca na nosie, czy po piąte (bo pięć być musi) leżąca wznak. Co do c., czyli figur idealnych, to jest takich, których nie widział, ale które sobie tworzy w swéj wyobraźni, naucza Dobczycki, że mogą pięciorakie rzeczy wyrażać, bo albo coś strasznego np. czasy Heroda możemy wystawić przez siepacza wysłanego na zabój dzieci, a siepaczowi damy pięć znamion, a mianowicie miecz w ręce prawéj, przyłbicę na głowie, chłopca przebitego w lewéj ręce, drugiego chłopca zabitego pod lewą nogą i prawą nogę zranioną przez psa lub nieprzyjaciela (hoste, nie hospite, jak wydrukowano). Albo też, powtóre, figura idealna może przedstawiać miły dla oka widok; za przykład może posłużyć przyjaciel, przyjmujący przyjaciela w gościnie. Należy go wyobrazić: 1) z winem w prawicy; 2) z wieńcem na głowie; 3) z kurczęciem, pieczoném w lewéj; 4) z złocistym trzewikiem na lewéj nodze. 5) z pieskiem przy prawéj nodze. Figura idealna może być mieszana t. j. wyrażać widok straszny a zarazem miły np. wyobrażenie ś. Katarzyny z pięciu znamionami równie jałowemi, jak przy poprzedzających. Dziwną może być figura idealna, jeżeli np. wyobrazimy kobietę z przyborami kobiecie niewłaściwymi, a mianowicie z mieczem w prawéj, przyłbicą na głowie, tarczą w lewéj, z nagolennikiem na lewéj nodze i ostrogą przy prawéj. Poprzestajemy na tych przykładach, gdyż dostateczne dają pojęcie o sposobie traktowania sztuki pamięciowéj. Na szczególną uwagę zasługuje pomysł przypominania liter za pomocą rysunku przedmiotów, mających niejakie podobieństwo do postaci liter (str. 12). W sposobie tym podany jeden rysunek na każdą spółgłoskę, a trzy na każdą samogłoskę, aby odróżnić samogłoskę, stojącą na początku wyrazu, od samogłoski, zajmującéj środek wyrazu lub stojącéj na jego końcu. Do reguły téj podane są na ośmiu stronnicach drzeworyty, przedstawiające litery symbolicznie. Na nieszczęście, niedostatecznie pouczony drzeworytnik, popsuł całą zabawę, bo przedmioty rysowane są często odwrotnie, przez co podobieństwo ich z literami zatracono. Litera L oddana jest przez topór rękojeścią do góry obrócony, z ostrzem w lewo, zamiast w prawo skierowaném; małe długie 5 wyrażone przez osęk stojący, w lewą zamiast w prawą zwrócony. Aby dać pojęcie o odróżnianiu samogłosek nadmieniamy, że samogłoska początkowa: a, wyobrażona jest, jak cyrkiel rozwarty stoją-

cy na ostrych końcach; środkowe: a, jak drabina składana, a końcowe jak świecznik w formie trójkąta, jaki jeszcze widzieć można w kościołach przy obrzędach wielkotygodniowych. Uproszczeniem sztuki pamięciowéj nie można tego sposobu nazwać, bo droga, prowadząca do spamiętania pojedyńczych liter, dla nas przynajmniéj, jest zadaleką. Nie pominął Dobczycki sposobu dopomagania pamięci przez tworzenie wyrazów, w których każda litera ma znaczenie całego wyrazu: takim wyrazem jest np. „saligia“, w którym każda litera wyraża nazwę jednego z siedmiu grzechów głównych: superbia, avaritia, luxuria, invidia, gula, ira, acidia. Podobnym wyrazem jest „fagus“, ułatwiający spamiętanie reguły gramatycznéj, odnoszącéj się do stopniowania przymiotników: facilis, agilis, gracilis, humilis, similis. Innym sposobem pamięciowym jest ułożenie wiersza z wyrazów, zaczynających się od téj saméj litery, od któréj zaczynają się wyrazy, które spamiętać chcemy, np. „Barba carens pilis est omni tempore vilis“—wiersz, w którym początkowe litery są zarazem początkowemi nazw siedmiu Sakramentów, mianowicie: baptismus, charisma, poenitentia, eucharistia, ordo sacer, thorus sive matrimonium, unctio. Dla spamiętania całéj mowy i następstwa pojedyńczych jéj części, każe Dobczycki tworzyć i spamiętać zdanie ułożone z piérwszych wyrazów każdego ustępu.

Do spamiętania pojedyńczych wyrazów zaleca Dobczycki użycie znaków symbolicznych. Wybór tych znaków może być pięcioraki. Nazwy rzeczy drobnych można utrwalać w pamięci przez ich rysunek np. „kij“ przez rysunek kija. Jeśli nazwa rzeczy wielkiéj nie dopuszcza podania jéj rysunku, należy dać rysunek rzeczy małéj, któréj nazwa podobnie się zaczyna, jak nazwa rzeczy wielkiéj; tak np. rysunek „miary“ może służyć do przypomnienia miasta. Wyraz długi rozkłada się na zgłoski, a każdą zgłoskę utrwala się w pamięci przez rysunek rzeczy, któréj nazwa podobnie się zaczyna, jak zgłoska długiego wyrazu. Czwartym sposobem jest spamiętanie wyrazu dobrze znanego, który swém brzmieniem przypomina wyraz mniéj nam znany a potrzebny do spamiętania: chcąc spamiętać: „salus“, kładziemy w jego miejsce „palus“, lub słowo „marmor“ dla spamiętania słowa „murmurator.“ Nakoniec utrwalamy w pamięci nazwę pojęcia przez rysunek przedmiotu, z tém pojęciem związek mającego, np. pojęcie szewca uprzytomniając sobie przez rysunek „kopyta.“ Do ulubionego systemu pięciodziałowego wraca Dobczycki (str. 36) przy praktycznym przykładzie, jak należy układać i przyswajać pamięci kazanie. Za przedmiot wziął kazanie o ś. Stanisławie. Kaznodzieja, mający opowiedzieć męczeństwo tego świętego, powinien rozłożyć opowiadanie na pięć działów, w których mieszczą się: 1) osoba działająca (Bolesław); 2) przedmiot działania (ś. Stanisław); 3) wzgląd obszerny na działanie; 4) wynik niepospolity; 5) strata dla kraju. Każdy z tych działów kazania powinien być rozważony pod pięciu względami, np. Bolesław powinien być przedstawiony jako gniewliwy, wojowniczy, srogi, szalony i gorszący. Męczennik, Stanisław, powinien być przedstawiony pod względem pochodzenia, rodu, cnoty, uczoności i świątobliwego życia. Wzgląd obszerny na działanie ma wyłuszczyć pięć przyczyn, dla których Bolesław popełnił zabójstwo. Błogie skutki śmierci biskupa okazują się w tém, że dostąpił męczeńskiéj korony, że z tego powodu był podziwiany przez wielu, że został przyjęty w poczet świętych, był przychylny sługom i krajowi, nako-

niec że stał się patronem swéj ziemi. Strata z śmierci męczeńskiéj dotknęła: duchownych, współobywateli, szlachty, ubogich, a w końcu wszystkich.—Poprzestając na tém streszczeniu przepisów Dobczyckiego, winieniem przyznać, że znajduje się w nich niejeden sposób, który można uznać za pożyteczny i nie możemy autorowi odmówić wszelkiéj zasługi, zważywszy mianowicie czas, w którym to pisał. Długoletnie doświadczenie kaznodziejskie Dobczyckiego daje pewną rękojmię, że podawane wskazówki były przez niego wypróbowane. Lecz forma jego wykładu jest cudacka, mianowicie, jeśli ją porównamy z prostym i jasnym wykładem téj saméj rzeczy przez Cycerona w dziele Rhetorica ad Herennium. Przedmiot to bowiem nie nowy i już u Greków i Rzymian wchodził w skład środków wychowawczych, zaprzątając najpoważniejszych myślicieli, jak Arystoteles, Cycero, Kwintylijan. Dobczycki mniemał, że prostym przepisom starożytnych należy nadać uczoną formę w tém rozumieniu, w jakiém uczoność pojmowano za jego czasów. Jeśli zboczenie filozofii średniowiecznéj, które brak wiadomości istotnych i zasadniczych pokrywało dowcipném wynajdowaniem różnic między jedném pojęciem a drugiém, i wyszukanymi pozorami uczoności usiłowało zastąpić rzeczywistą naukę: jeśli częściowe zboczenie to nazwiemy scholastycyzmem: to dziełko Dobczyckiego prędzéj i łatwiéj niż inne okaże, czém była mniemana nauka scholastyków. Pełno tu rozróżnień, a w skutek tego działów i poddziałów, a wszystko wyłożone językiem tak sztucznym, że trudno często przy dobréj znajomości łaciny klasycznéj wyrozumiéć, co autor chciał powiedzieć. Sam Dobczycki widocznie nieszczególnie był obeznany z językiem Rzymian i zarywa gdzieniegdzie polszczyzny. Tak np. polskie słowo: pre, objaśnia przez: est sibi calor, wyrażenie, na które zżymałby się Rzymianin. Dobczycki chciał powiedzieć, że pre znaczy tyle, co jest mu gorąco i przełożył to literalnie, zamiast objaśnić, że pre odpowiada łacińskiemu fervescit, uritur calore, aestuat, laborat aestu. Dla słownictwa polskiego dziełko Jana z Dobczyc ma o tyle wartość, że użyte w niém polskie wyrazy należą do czasu poprzedzającego wydanie pierwszéj książki polskiéj. Ponieważ dziełko dla wielkiéj rzadkości nie łatwo komu będzie przystępne, może nie zaszkodzi wymienić tutaj te wyrazy: character vulgariter: znamya vel pyatho (piętno); nimbus: szipyen (sypień); sistrum oszaka (osęka); Franciscus comedit jus id est brodium, vulgariter: iucha; dormit polonico: spi; Adam habet sistrum, vulgariter: oszamkam (osękę); hasta, quae polonice vocatur: copie (kopije); pulvis qui polonico vocatur: proch; funda, vulgariter: procza (proca); est sibi calor vulgariter: pre; doctus circa obraz vel cekno (okno); clava vel cambuca, vulgariter: maczuga; instrumentum purgandi equos, vulgariter: grzebło.

W końcu zwracam uwagę na najdawniejszy pewnie ślad znajomości szachów w Polsce przed rokiem 1504. Na tém miejscu, gdzie Dobczycki naucza, jak wyraz nieznany i trudniejszy do spamiętania można wbić w pamięć i łatwo sobie przypomnieć za pomocą wyrazu pospolitego i dobrze znanego, powiada, że imię Mateusz można sobie przypomnieć przez słowa: mat szach, lub met mat, używane często przy grze w szachy.

Józef Przyborowski.

Dom. Przez dom, jako ognisko domowe, rozumié pedagogika całość najbliższych stosunków, pośród których człowiek rodzi się, wychowuje i na członka społeczeństwa wyrasta. Sieroty i podrzutki, ogniska domowego pozbawione, stanowią nieszczęśliwe wyjątki od ogólnego rzeczy porządku. Wszystkie téż cywilizowane społeczeństwa otulają wyjątki te odpowiednią opieką w różnych na ten cel urządzanych filantropijnych instytucyjach, którym wszelako z trudnością przychodzi zastąpić przyrodzone, od Boga niejako nadane każdemu dziecięciu, w normalnych znajdującemu się warunkach, opatrznościowe ognisko domowe. Dom, w szerokiém tego słowa znaczeniu pojęty, jest uroczystym przybytkiem, w którym przechowuje się wiara ojców, cnoty, tradycyje i pamiątki rodzinne i narodowe. Burze miotają narodami, lecz bytu rodzin w umiejętnie podtrzymywanych ogniskach domowych i siła burzy zmódz nie zdoła. Dom odgrywa potężną rolę w życiu każdego człowieka od kolebki aż do grobu. Ustrój domu oddziaływa niepospolicie na nasz fizyczny duchowy rozwój podnosi lub osłabia, działalność naszą i użyteczność, oraz wywiera niesłychany wpływ na ilość i jakość owoców z całego życia zebranych. Mnóstwo czynników i warunków składa się na rozmaitość istoty i charakter każdego ogniska domowego i na różny stopień jego oddziaływania na wychowanie wzrastającego wśród niego młodego pokolenia. Nastrój moralny i skala oświecenia kierowników domu, przeważnie zaś ojca i matki lub opiekuna i opiekunki i wogóle osób, w skład mniéj lub więcéj liczny domowego koła wchodzących; tradycyje domu religijne, narodowe i rodzinne, oraz z niemi powiązane potrzeby, zwyczaje i nawyknienia; większy lub mniejszy zamożności stopień, rozmaitość stosunków wiążących dom ze społeczeństwem, a zarazem zapewniających domowi całemu sposób do życia i odnośne wśród tego społeczeństwa stanowisko: oto przeważna część głównych czynników na rozmaitość ogniska domowego oddziaływających. Lecz nie dosyć na tém; do czynników dopiero wyliczonych przybywa jeszcze miejsce zamieszkania, a zatém wieś, miasto czy miasteczko, sposób urządzenia wnętrza domu, mniéj lub więcéj odpowiedni warunkom rozumnéj higijeny, oraz dobrego smaku i wygody; ochędóstwo i pewna staranność w każdéj zamożności możliwa; różność ubiorów do klimatu i obyczajów zastosowana, a nakoniec jakość i ilość pożywienia, sposób darów bożych przyrządzania, w czém spoczywa jedna z głównych podstaw zdrowia i normalnego rozwoju sił fizycznych, a następnie i duchowych młodego pokolenia. A mamy znowu nadzwyczajną rozmaitość stopniowań owych ognisk domowych, w każdém społeczeństwie ściśle powiązanych z jego dziejowym rozwojem. Każde z tych ognisk ma swoje wydatne cechy i wyróżniające się typy. I tak weźmy najprzód przed oczy stosunki wiejskie. Od możnego domu, tradycyją rodową powiązanege ściśle z przeszłością ojczystego kraju, przechodząc dwory, dworki, zaścianki szlacheckie, siedziby oficyjalistów i służby dworskiéj, chaty zasobnych włościan, ubogie mieszkania wyrobników, mieszczące w sobie niejednokrotnie po dwie lub więcéj rodzin społem, a daléj znowu domy różnych wiejskich procederzystów, aż do wędrownych cygańskich drużyn, jakże uderzająca rozmaitość domowych warunków, wśród których rodzą się i wychowują całe pokolenia! Nie inaczéj się rzecz ma w miastach i miasteczkach. Obok jaśniejących przepychem i bogactwem gmachów możnych uczestników przemysłowego i handlowego świata, widzimy śre-

dniéj zamożności siedziby rodzin urzędników, nauczycieli, lekarzy, artystów, przemysłowców, kupców, rzemieślników i całego znowu szeregu miejskich procederzystów, nakoniec ubogie poddasza i zaułki przeraźliwéj nędzy i niejednokrotnie straszliwego moralnego upadku, jakich nigdy i nigdzie w wiejskich napotkać się nie zdarza siedzibach. A wszędzie wśród takiéj rozmaitości warunków i pod wpływem tak różnych otaczających okoliczności i wrażeń, powtarzamy, rodzi się i wychowuje człowiek. Jakoż dom rodzinny—to dla niego cały świat w pierwszéj dobie dzieciństwa. Na tém, co go otacza, kształci on swe zmysły, wyrabia pierwsze wyobrażenia, mające być podścieliskiem przyszłéj jego treści duchowéj, wreszcie zdobywa pojęcia o stosunkach z ludźmi i w cieple rodzicielskiéj miłości rozwija w sobie wszystkie sympatyczne uczucia, co go mają z szerszym światem połączyć. Od wartości też otoczenia, w jakiém zostaje, zależy moralna wartość przyszłéj jego istoty. Dziecię, przy właściwéj sobie wrażliwości, jest bierną, w wysokim stopniu naśladowczą istotą. Przejmuje ono od osób otaczających je, w dalszéj dobie rozwoju, nietylko wyobrażenia, pojęcia o tém, co stopniowo wchodzi w zakres jego poznawania, ale nawet powtarza czynności, sposoby wyrażania się, intonacyją głosu, ruchy, słowem jest wierną kopiją tych, z ktorymi w bezpośrednim pozostaje stosunku. Stąd łatwo wnieść, jak ważny wpływ na dziecko wywierają wszystkie, nawet drobne czynniki domowego otoczenia, a cóż dopiéro ojciec, matka i całe rodzeństwo! Co w pierwszéj chwili jest naśladownictwem, to siłą powtarzającego się przykładu staje się przyzwyczajeniem dziecka, drugą jego naturą. Szczególniéj ojciec, jako głowa i kierownik rodziny, uosabiający rozumowy pierwiastek, może zaszczepić w dziecku, dawanym z siebie przykładem, podstawowe wyobrażenia o obowiązkach życia, pojętych w najobszerniejszém tego słowa znaczeniu. Przedewszystkiém stosunek jego do żony, jako matki, oparty na rozumnie pojętéj miłości, życzliwości i szacunku, wpaja w dziecię dla rodzicielki tę cześć i miłość głęboką, któréj żadne wpływy późniejsze nie są w stanie osłabić. Owszem, uczucia te, raz zaszczepione w jego duszy, w miarę umysłowego rozwoju, potęgują się z latami. Im więcéj bowiem poznaje ono ogrom trudów i poświęceń dla jego wychowania podjętych, tém żywszą dla niéj przejmuje się wdzięcznością, a tu cześć i miłość dla matki staje się w wieku dojrzalszym podstawą czci dla kobiety w ogóle, co jak wiadomo, stanowi jednę z najgłówniejszych cech ucywilizowanego człowieka.

Jak stosunek ojca do matki może uszlachetnić lub skrzywić naturę dziecka, tak równie sposób jego zachowania się odnośnie do reszty rodzeństwa, domowników, oraz bliższych i dalszych znajomych oddziaływa na dzieci ujemnie lub dodatnio. Poszanowanie w każdym osobistéj godności, uprzejmość i łagodność w obejściu, obok ujawnienia siły moralnéj, gdy się okaże potrzeba, wyrozumiałość na błędy i przewinienia mniéj ważne, sprawiedliwość w wymiarze tego, co się komu pod względem moralnym lub materyjalnym należy, prawość i uczciwość w postępowaniu z wszystkimi, a obok tego panowanie nad sobą i zgodność w czynach i głoszonych zasadach: oto przymioty, które majestat ojca w oczach dziecka podnoszą i siłą powtarzającego się przykładu kształcą jego charakter. Wreszcie sposób, w jaki ojciec spełnia swego życia zadanie, oddziaływa w daleko wyższym stopniu na rozwinięcie w dzieciach cnót społecznych, niż wszelkie przykładem niepoparte, nauki. Sumienna też wytrwałość w pracy, rozumne czasu użycie,

porządek i ład we wszystkich zachowywany czynnościach, stawianie obowiązków ponad osobiste przyjemności i względy światowe, wszystko to mówię, jest dla dzieci nader cennym posagiem, który z domu rodzicielskiego na całe życie wynoszą. Sercem i niejako ogniskiem duchowém każdego rodzinnego domu jest kobieta. Jako żona i matka nietylko daje życie dzieciom swoim, karmi je piersią swoją, uczy je początków wiary i nauki, ale nadto z posiadanych i gromadzących się materyjałów wyściela, uzupełnia, wygodném i dostatniém, według możności, czyni gniazdo swojéj rodziny. Wpływ jéj na kółko domowe o tyle działa skuteczniéj od ojca, że jest on ciągły i podtrzymywany uczuciem, które przepromienia wszystkie jéj z dziećmi stosunki. Ojciec, zajęty pracą, z jego powołaniem związaną, może jedynie, obok dawanego z siebie przykładu, tylko przez matkę ich wychowaniem kierować. Jakoż do niego należy udzielanie jéj rad, wskazówek co do rozumnego prowadzenia dzieci, obmyślenie planu nauki domowéj, ogólny nad nią nadzór, wreszcie interwencyja osobista w razach stanowczych. Ale matka, pojmująca ważność swego zadania, jest prawie nieodstępną towarzyszką swych dzieci. Wpływ jéj nieustanny działa nawet na twardsze natury, jak kropla wody spadającéj na kamień, która, mimo stawianego jéj oporu, głębokie w nim ślady zaznacza. Ona téż, rozumną kierowana wolą, urabia duszę dziecka na życie całe, rozwija w niéj przez Boga złożone zarody prawdy, dobra i piękna i, przygotowując dla przyszłości człowieka, staje się niejako pomocnicą bożą w stwarzaniu. Wpływ jéj nawet wtedy może na dziecko oddziaływać zbawiennie, gdy ojciec, w skutek nieudolności lub złych nałogów psuje dzieło wychowania, dając gorszący przykład ze siebie. Zasoby téż duchowe ojca i matki, ich przymioty moralne, sposób pojmowania obowiązków rodzinnych i społecznych, zgodność usposobień i panująca pomiędzy nimi harmonija, poszanowanie nauki, zamiłowanie pracy, porządku i ładu, wytwarza tę atmosferę moralną domu, od któréj zależy duchowe zdrowie rodziny. O czystość téż owéj atmosfery przedewszystkiém dbać rodzice powinni i usuwać to wszystko, co tylko może w nią wprowadzić jakieś zabójcze zarazki, podkopać wiarę, czystość obyczaju, tradycyje wnieść i w rodzinę rozkładowe żywioły. Dom, to świątynia, do któréj nic plugawego nie powinno miéć przystępu. Przecież zdrowie moralne rodziny niemniéj jest z warunkami życia fizycznego związane. Stąd téż pojęcie bliższe domu i rodziny splata się z sobą rozlicznymi węzły, tak dalece, iż ich rozerwać prawie niepodobna; bierzemy więc pod bliższą rozwagę i stronę materyjalną życia rodzinnego, która pod nazwą „Dom“ znajduje tu właściwe pomieszczenie.

W zwyczajnéj mowie nazywamy domem owo upragnione schronienie przed niepogodą, skwarem i zimnem. Potrzeba takiego schronienia najpotężniéj może oddziałała na rozwój owego świata ludzkiego, który w wytworzeniu, udoskonaleniu i upiększaniu mieszkań, składających zbiorowo wsie i miasta, jakiemi pokryte są wszystkie cywilizowańsze kuli ziemskiéj lądy stałe, daje wybitne świadectwo wyjątkowéj wśród stworzenia działalności człowieka. Owo tedy schronienie, domem zwane, pod wpływem ogólnego postępu, mianowicie naukowych badań, ulega coraz większym ulepszeniom. Idzie zaś przedewszystkiém o to, aby to sztuczne niejako życie, które człowiek w domach przez się postawionych wytwarza, nie było zdrowiu jego szkodliwe, ale przeciwnie, aby stosownem urządzeniom mieszkań odpowiadało wszelkim warunkom dobrze zrozumianéj higijeny

i wygody. Z zasadniczych tych warunków jednym z pierwszych jest: należyta suchość mieszkania; wilgoć bowiem zabójczo oddziaływa na zdrowie mieszkańców. Wogóle zaś zamało, nietylko w miastach, ale i po wsiach na tę zgubną wadliwość niejednych wytwornych nawet mieszkań zwróconą jest uwaga. W wilgoci tkwi wszelako niejednokrotnie główny powód ciężkiéj niemocy, pozostawiającéj w dziecinnym zwłaszcza wieku na całe życie zgubne i nieuleczalne następstwa. Najważniejszym daléj warunkiem życia człowieka jest świeże powietrze. Tym celem odpowiednie i częste przewietrzanie mieszkań jest niezbędną koniecznością wszędzie, a mianowicie téż tam, gdzie zgromadzeni w nadmiernéj do obszerności pomieszczenia liczbie ludzie, zużywają szybko oddychaniem tlen, w normalny skład powietrza wchodzący, a równocześnie szkodliwymi dla zdrowia wyziewami zatruwają całą mieszkania atmosferę. Wedle dzisiejszych ulepszeń, w nowo stawianych domach, urządzaną bywa sztuczna wentylacyja, która wartość ich hygijeniczną znakomicie podnosi. Niemniéj we wszystkich podawnemu urządzonych mieszkaniach, tak w miastach, jako i po wsiach, obowiązkiem jest przewodników rodzin, warsztatów, zakładów gromadzących młodzież i t. p., iżby częstém otwieraniem okien urządzaném było odpowiednie przewietrzanie, co niestety u nas zbyt często do najwyższego stopnia bywa zaniedbane. Czystość i porządek w mieszkaniu, czy dostatniém, czy uboższém, jest również koniecznym zdrowia mieszkańców warunkiem, a niemniéj nadaje mieszkaniu cechę pewnego wdzięku i piękna, które krasi i umila życie całego domowego koła. Mimowolnie musimy tutaj zwrócić się znowu do kobiety żony i matki. Dzierży ona w każdym domu wodze czystości i porządku i owego miłego ładu, którego tylko ręka kobiety posiada tajemnice. Obfitość światła jest w mieszkaniu niesłychanie pożądaną. Jeżeli niełatwo przychodzi w istniejących już domach, przy braku zwłaszcza środków, odpowiednich wprowadzić do ciemnych mieszkań ulepszeń, to w nowostawianych domach okoliczność ta, zwłaszcza téż na wsiach, winna należytemu uledz uwzględnieniu.

Dostatnie ciepło niepospolitym jest przymiotem mieszkań, zwłaszcza w ostrzejszym, jak nasz klimacie. Urządzenie odpowiednich do tego pieców, oszczędzających równocześnie ilość coraz droższego dziś paliwa, jest koniecznym warunkiem należytéj konstrukcyi mieszkań. Pod tym względem szczególniéj mieszkania wiejskie, marnujące opał, a pomimo to niedostatecznie ogrzane, pozostawiają niesłychanie wiele do życzenia i wywołują, tak pod względem hygijeny, jak i oszczędności w wydatkach, potrzebę koniecznéj i pilnéj reformy. Obfitość i dobroć wody tak do picia i gotowania, jak i do utrzymania czystości osób, mieszkań, naczyń i bielizny, jest również nieodzownym, a częstokroć, zwłaszcza po wsiach, zaniedbanym przy urządzaniu domów czynnikiem zdrowia mieszkańców. Ważnym środkiem odświeżania powietrza i niekosztownego ozdabiania mieszkań jest hodowanie w nich roślin w doniczkach, byle tylko te nie zostawały na noc w sypialniach. Naśladując w ten sposób w sztucznéj swéj siedzibie przyrodę, osiąga się cel hygijeniczny, bo roślina pochłania z powietrza to, co człowiekowi jest szkodliwe, a wzajem zasila je tlenem, który mu do życia i zdrowia jest potrzebnym, nadto kwiatem i zielonością mile bawi jego oko. Ręka kobiety znajduje tutaj przyjemną i ze wszech miar przy pracy pożyteczną rozrywkę. Umeblowanie mieszkania, podług możności i smaku mieszkańców, mniéj lub więcéj wygodne i dostatnie, jest nie-

jako uzupełnieniem każdego domu, w czém odbija się nietylko stopień zamożności, ale i dobrego smaku i wykształcenia, a nawet do pewnego stopnia i nastroju duchowego. Wystawa błyszczących złotem i przepychem sprzętów i różnych ruchomości świadczy najczęściéj o próżni duchowéj mieszkańców, gdy przeciwnie skromne, ale szykowne urządzenie doczesnéj siedziby, zdradza nieraz głębsze pojęcie życia i jego znikomych przyborów. Przeszliśmy dotąd najważniejsze warunki, odnoszące się do domu, jako naszego schronienia przed niepogodą, skwarem i zimnem. Nie wyczerpaliśmy wszelako strony materyjalnéj życia rodzinnego, którą pojęcie domu obejmuje. Przychodzimy do pokarmów, które, odpowiednio przyrządzone, są głównym środkiem utrzymania przy życiu i zdrowiu całéj drużyny, koło domowe składającéj. Sztuka umiejętnego gromadzenia i przygotowania zdrowego i pożywnego pokarmu ma swoje niesłychanie ważne w każdém bezwzględnie kole domowém, hygijeniczne i pedagogiczne znaczenie. Lekceważenie jéj byłoby dowodem zupełnego niezrozumienia istoty człowieka, złożonéj z ciała i ducha. Ciało, zwłaszcza dziecięcia i podrostka, musi być silnie i zdrowo żywione, aby gotowe było na usługi ducha, do czynu, do odpowiedniéj na ziemi działalności. Dzieci, źle i niedostatnio karmione, podobnie jak każdy młody inwentarz w gospodarstwie wiejskiém, wyrastają chorobliwie, nienormalnie, i nie mają téż siły do pracy, zwłaszcza umysłowéj, która nierównie więcéj wyczerpuje organizm, niż praca fizyczna. W pojęciu domu leży tedy, iżby według możności śpiżarniane zasoby darów bożych, w stanie jakościowo zdrowym i normalnym dostarczone, były przyrządzane smacznie i w należytym stanie do spożycia domownikom podane. Jak z jednéj strony, w mniéj lub średnio dostatnim domu, chodzi przynajmniéj o dobór, ile można, obfity przedmiotów prostych, ale do spożycia zdrowych; tak znowu z drugiéj, w domach możnych należy baczyć, aby przesytem wykwintnych i dlatego właśnie szkodliwych pokarmów, nie narażać zdrowia młodego zwłaszcza pokolenia. Pokarmy takie rozbudzają w dzieciach nawyknienie do zbytków i łakomstwa i podniecając ciało, zabijają niejako ducha i nieznacznie zgubnie na przyszłość młodzieży oddziaływają. Spożywanie społem w każdém kole domowém darów bożych, przeznaczonych na rozwinięcie i wyrobienie silnego ciała w młodém pokoleniu, a na utrzymanie przy życiu i siłach do pracy starszych, ma w gruncie rzeczy wielce uroczyste znaczenie. Słusznie téż dawnym staropolskim obyczajem rozpoczynano i kończono akt ten modlitwą. Zaiste, nie miejsce tam, ani na łakomstwo, ani na zbytek bezmyślny, skoro zwłaszcza ma się na pamięci całe szeregi ubóstwa, któremu brak nieodzownego nieraz do życia pokarmu i cały poczet dziatwy, która w skutek złéj żywności chorobliwie wyrasta i bezsilne do pracy wytwarza organizmy. Kościół téż w stosowaniu nauki Zbawiciela, uświęcając posty, jako obowiązek wyznawców swoich, wprowadził je w obyczaj domów chrześcijańskich dla podniesienia w nich ducha, a zarazem jako zbawienny, hygijeniczny środek dla zdrowia ciała, które chwilową wstrzemięźliwością w pokarmach i zmianą ich nowych sił nabiera. Byłoby bardzo wiele do powiedzenia o wyborze pokarmów, o najwłaściwszém ich ustosunkowaniu ze względu na ich części składowe, o pieczywie i t. d.; wszystko to bowiem oddziaływa potężnie na rozwój ciała, a tém samém pośrednio na spotęgowanie sił duchowych młodego pokolenia. Szczegóły te wszelako znajdą pomieszczenie w właściwém miejscu w niniejszéj Encyklopedyi. Przejdziemy teraz do obsługi domo-

wéj, to jest do szeregu domowników. którzy, mniéj lub więcéj liczni, według zamożności domu, przychodzą w pomoc rodzicom lub opiekunom do wykonywania rozlicznych czynności, jakie w każdém ognisku domowém koniecznemi być się okazują. Domownicy, acz płatni, stanowią integralną część każdego domowego koła. Dwojakie też wzajemne węzły łączą ich z przełożonymi domu i kołem ich rodzinném. Pan i pani domu płaci i daje utrzymanie; domownicy i służący wzajem winni przyjęte na siebie obowiązki pełnić sumiennie; taki jest węzeł niejako materyjalny tego zobopólnego stosunku. Ale istnieje jeszcze drugi, a mianowicie węzeł moralny, wyższego tchnienia, który wypływa z religijnego obowiązku miłości bliźniego.Ten ostatni węzeł istniał u nas dawniéj w niezwykłéj sile. Stare sługi, zrośnięte z życiem kilku nieraz pokoleń, napotykać można było nieledwie w każdéj rodzinie. Dziś w ogóle ów uroczysty łącznik moralny, wiążący domowników z ogniskiem domowém, jeżeli nie znikł zupełnie, to niepomiernie pod wpływem powiewu materyjalistycznego osłabł. Przeciwnie węzeł materyjalny stanął przed innymi względami obustronnie na pierwszém miejscu. Służący wogóle żąda wyższego wynagrodzenia; nawzajem przełożony ognisk domowych domaga się od niego ściślejszego wykonywania przyjętych obowiązków. Żądanie wyższego wynagrodzenia tłómaczy się podniesieniem cen, mianowicie obówia i ubrania Wzajem żądanie więcéj pracy i ścisłości w wykonaniu obowiązków spowodowane jest tém, że utrzymanie domu stało się coraz trudniejszém i kosztowniejszém. W skutek tego, po większéj części zwłaszcza po wsiach, zmniejszono liczbę domowników, których dawniéj nieraz trzymano nad miarę i wynagradzano też bardzo skromnie. Przy zmianie warunków materyjalnych owego stosunku służących do przełożonych, a osłabnięciu, jak rzekliśmy wyżéj, węzłów moralnych, dostrzegać się daje w ogóle dziś w kołach domowych pewien rodzaj wzajemnego niezadowolenia, które niepomału utrudnia prowadzenie domu, a co ważniejsza i wychowania, gdyż przy zaostrzeniu tych stosunków, rodzice nieraz mogą dzieciom dawać mniéj budujące przykłady gniewu, niesprawiedliwości lub wybuchów złego humoru. To też ten stosunek wymaga gwałtownie środków zaradczych Spoczywają one w należytém uregulowaniu płacy, zastosowanéj do podniesienia się cen przedmiotów nieodzownych dla każdego domownika, w usilném staraniu, aby los jego własny i rodziny, o ile obowiązki swoje pilnie i starannie pełni, był zapewniony; a niemniéj, aby pożywienie, czy też wynagrodzenie jego w naturze, jakie odbiera, było jakościowo i ilościowo odpowiednie. Przy zadawalającém uregulowaniu stosunku materyjalnego, który w obecnych czasach, przy trudnych ze wszech miar warunkach utrzymania się, stanął przed innymi względami na pierwszém niejako miejscu, można dopiero i należy wszelkich dokładać usiłowań, aby strona duchowa służących i domowników, pod wpływem, a zwłaszcza budującym przykładem przełożonych, podnosiła się i uszlachetniała. Oświeceni obok tego należycie o obowiązkach, jakie na nich ciążą, przytuleni sercem do domowego koła, któremu służą, przywiążą się słudzy i domownicy do rodzin, których losy podzielają. Pod tym względem niewątpliwie inicyjatywa odtwarzania dawnych, serdecznych węzłów, wśród nowych i trudniejszych ekonomicznych warunków, należy do klas oświeceńszych i możniejszych. Bodajbyśmy młodsze pokolenie płci obojga do umiejętnego i chrześcijańskiego obchodzenia się ze sługami i domownikami przysposobić potrafili. Ponieważ cała kwestyja ta ściśle z pomyślnością ka-

żdego ogniska domowego jest związana, musieliśmy ją w tém miejscu obszerniéj wyłożyć, o ile ciasne ramy téj pracy na to pozwalają.

Przeszedłszy pobieżnie szczegóły, odnoszące się do samego domu i osób, poza rodziną w skład jego wchodzących, przychodzimy teraz do kwestyi głównéj, dziś zwłaszcza najżywiéj obchodzącéj losy nietylko ognisk domowych, ale i całego gospodarstwa krajowego, to jest kwestyi budżetu domowego. Bez jéj bliższego rozebrania, wyjaśnienie co jest dom, a raczéj ognisko domowe, byłoby chybione i niezupełne. Podstawa szczęścia rodzin nietylko polega na tém, aby wydatki domowe nie przekraczały możliwego dochodu, lecz, aby drogą osiąganych oszczędności, wzmagała się zamożność rodzin, aby wytwarzały się zasoby na wychowanie odpowiednie dzieci, na wypadek wreszcie choroby, klęsk losowych i przeciwności, z życiem człowieka nierozdzielnych. Oszczędnością, powtarzamy, wzmaga się zamożność rodzin. Suma zaś zamożności pojedyńczych rodzin i osób stanowi bogactwo ogółu społeczeństwa. Przeciwnie, gdy pojedyńcze ogniska domowe nie robią oszczędności, ale spożywają więcéj, niż mają dochodu, same upadają materyjalnie i ostatecznie gasną; ale, co więcéj, na każdém z nich wypala się część bogactwa narodowego i warunków rozwoju społeczeństwa. Kwestyja ta nigdzie może nie ma tego znaczenia, co u nas. Wypadki ostatnich lat dwudziestu zachwiały naraz równowagę masy budżetów domowych. zarówno na wsiach, jak i w miastach. Był długi szereg lat, w ciągu których niedobory tysiąca domowych budżetów rodzin inteligentnych, z niezmiernem wysileniem uzupełniano. Wśród tego chaotycznego ekonomicznego przejścia, ostatecznie padł ofiarą liczny poczet ognisk domowych, z których niejedno wieki całe przetrwało. Przeciwnie z popiołów ich rozgorzały w wielkiéj ilości nowe ogniska i miejsce tamtych zajęły. Obowiązkiem jest kierowników, tak dawnych pozostałych, jak i nowo wytworzonych, aby równowaga budżetów domowych, z usilném osiąganiem corocznych oszczędności, dodawała siły nietylko samym ogniskom domowym, ale i podnosiła bogactwo ogółu społeczeństwa. Do tego wszakże jedyną drogą jest poskromienie nadmiernych wydatków domowych, powstrzymanie zbytków i chęci używania, które panowały niedopiero już i panują dotąd w obyczajach narodu naszego. Upadek fortun i rodzin z powodu niezwykłych przygód i przelicznych nieszczęść, wyjątkowo ofiarne, bezinteresowne niesienie sił i mienia na usługi dobra publicznego, znajdują zawsze najwyższe usprawiedliwienie i budzą cześć w każdéj szlachetnéj duszy; ale roztrwonienie majątku na próżność i zbytki i dopuszczenie wygaśnięcia ogniska domowego, które jaśnieć było winno cnotą i pracą, to sromotny i karygodny postępek. I tu znowu musimy odwołać się do kobiety, żony i matki, owéj ogniska domowego kapłanki. Jéj rządność, jéj umiejętna pracowitość stanowi o losie całego domu, na wszystkich jego szczegółach powyżéj dopiero rozwiniętych. Nie wchodząc w bliższe szczegóły przychodów, do których zwiększenia w niejednym razie zabiegła i odpowiednio wykształcona żona i matka przyczynić się może, przychodząc w pomoc pracy i środkom przez męża i ojca dostarczanym; wysokość rozchodów domowych nieledwie zupełnie od żony i matki zależy. Niejedna kobieta, jak czarodziejka, umié małe nieraz środki, jakby cudem rozmnażać i wszelkie potrzeby rodziny i czeladki domowéj zaspokajać. Lecz przeciwnie, gdy celem jéj popis ubraniem, zabawa i t. d., nietylko poświęci im możność obowiązkowego zaspokoje-

nia najpierwszych potrzeb domu i domowników, ale zabija duchowo moralność swych dzieci, skoro je do zbytków przyzwyczaja i własnym przykładem gorszy i psuje. Ubranie rodziny i wszelkie wydatki z niém połączone, jako i te, które stosunki towarzyskie i potrzeba rozrywki, nieodzownéj dla starszych i młodszych za sobą pociąga, stanowią, o ile są do przychodów zastosowane, nieodzowną kategoryją w budżecie każdéj rodziny. Z ideą domu i jego trwałą pomyślnością wiąże się ostatecznie równowaga domowego budżetu do oszczędności skierowana, jako konieczny téj pomyślności warunek i zasada. Na zakończenie niniejszego wywodu, który głównie skierowany był do ognisk rodzinnych, nazwą domu tutaj objętych, winniśmy dodać słów kilka wyjaśnienia: że największą część szczegółów tymże wywodem objętych, odnosimy równocześnie i do domów poświęconych wychowaniu młodego pokolenia płci obojga.

Domy takie znane są pod ogólną nazwą pensyjonatów i stancyj. Jakiekolwiek jest ich urządzenie pod względem materyjalnych wygód, zależnych od wysokości opłaty, wnoszonéj przez rodziców za utrzymanie dzieci przez czas trwania nauki, cel ich przecież, przynajmniéj w zasadzie, może być tylko jeden: zastąpienie dzieciom domu rodzicielskiego przez zapewnienie im pomieszkania, stołu, pomocy naukowych, a przedewszystkiém troskliwéj i bacznéj opieki. O tym wszakże, by pensyjonat lub stancyja, choćby utrzymywane wzorowo, mogły w zupełności zastąpić dom rodzicielski, nawet być mowy nie może. Stosunek bowiem, w jakim dzieci do utrzymującego zakład zostają, jest tylko oparty na wzajemnéj wymianie usług. Tam więc, gdzie idzie o korzyści materyjalne z jednéj strony, a o płatną opiekę i zabezpieczenie materyjalnych potrzeb dziecka z drugiéj—można znaleść wszystko, co do wygód należy, ale nigdy owego ciepła domowego ogniska, które się tylko w sercach rodzicielskich roznieca. Jeszcze młodzież żeńska, oddawana na pensyje, zostając wyłącznie pod opieką niewieścią, mniéj może dotkliwie brak macierzyńskiego serca odczuwa. Zwykle bowiem przełożone i pomocnice ich, idąc za popędem kobiecéj, uczuciowéj natury, przywiązują się do swych wychowanek i często nie szczędzą im nawet pieszczot, gdy na to swém postępowaniem zasłużą. Ale co się tyczy młodzieży męskiéj, ta do przewodnika pensyjonatu, czy stancyi zupełnie w innym pozostaje stosunku. Mężczyzna nie rządzi się sercem, ale rozumem; przedewszystkiém zaś spełnienia obowiązku wymaga. Jeżeli więc nawet wpływ ojca zastąpi, nigdy nie zastąpi młodemu sercu tkliwéj opieki matki i łagodnego jéj wpływu. Ma to przecież dobrą swą stronę. Uczy bowiem dziecko cenić wartość domowego ogniska i potęguje w niém przywiązanie rodzinne. W każdym razie od przymiotów osobistych utrzymującego zakład, od zacności jego ogniska domowego i wartości moralnéj własnéj jego rodziny, zależy tu wiele, bardzo wiele, głównie zaś skuteczność wpływu, jaki, zastępując rodziców, na wychowańca wywiera.

Tu znowu działa przykład, a obok tego karność w przestrzeganiu raz zaprowadzonego porządku, obowiązującego bez wyjątku dla wszystkich. W domu rodzicielskim, tam nawet, gdzie wszystkie czynności spełniają się „podług zégarka,“ zachodzą okoliczności, które od czasu do czasu przerywają zwykły tryb życia, burzą panujący porządek. Są to uroczystości rodzinne, wizyty w sąsiedztwo, przyjazd gości i t. p. Ale na stancyi urządzonéj wzorowo, każda

czynność, każda sprawa codziennego życia, począwszy od wstawania rannego, godzin posiłku, zabawy, nauki, następują po sobie jednostajnie, w oznaczonéj z góry kolei. Jeżeli teraz zwrócimy uwagę na ważność roli, jaką w wychowaniu „przyzwyczajenie“ odgrywa, to łatwo zrozumiemy, ile to cennych nabytków na całe życie z podobnie urządzonéj pensyi lub stancyi może wynieść młodzieniec, zwłaszcza gdy na niéj przez lat kilka lub więcéj podobnemu rygorowi podlega. Dla wielu zresztą dzieci, domowém wychowaniem lub złymi przykładami zepsutych, wzorowo urządzony pensyjonat staje się jedyną deską ratunku. Tu one często poraz pierwszy dopiero zdobywają pojęcie obowiązku, uczą się poznawać na osobie przełożonego, na czém prawdziwa wyższość człowieka zależy. To też wybór stancyi dla dzieci powinien być przedmiotem najwyższéj troskliwości ze strony rodziców i opiekunów. Stancyja bowiem prowadzona jedynie w widokach zysku, lub pokrywająca brak sumienności w przełożonym pozorami zewnętrznéj wystawności i blichtru, może zwichnąć nazawsze nadany dziecku w domu rodzicielskim kierunek, lub spotęgować wady domowego wychowania, wreszcie skutkiem braku dozoru zaszczepić zepsucie. Rzecz naturalna, iż chcąc z pożytkiem dla młodzieży taką stancyją prowadzić, należy być samemu pedagogiem wytrawnym. Jakoż zamożniejsi rodzice zwykle „na stancyjach“ u nauczycieli umieszczają swe dzieci. Ale niestety! troskliwość ta o ich dobro poza ten kres daléj nie sięga. Nietyle bowiem idzie im o korzyść moralną, jak raczéj o to, by dziecko, „stojąc“ u nauczyciela, otrzymało promocyją. To jest jedyny cel, który większość rodziców osiągnąć pragnie. Jaką jednak wyrządzają krzywdę swym dzieciom, przygotowując je w podobny sposób do życia, oraz społeczeństwu, które pomnażają jednostkami nie wdrożonemi do pracy i sumiennego spełniania obowiązku to chyba o tém mówić, byłoby rzeczą zbyteczną.

Jest jeszcze druga ostateczność, w którą wpadają mniéj zamożni rodzice, umieszczający na stancyjach drugorzędnych swe dzieci. Tym już nie idzie o wyrabianie dla nich promocyj, gdyż wpływ osób, utrzymujących stancyje tego rodzaju, tak daleko nie sięga, ale o wytargowanie na nich najniższéj możliwie za pomieszczenie dzieci zapłaty, bez względu na to, czy te znajdą należytą opiekę, pomoc naukową i pożywienie zdrowe, posilne, tak ważne w epoce ich fizycznego rozwoju. Pod tym względem, szczególniéj prowincyja wiele smutnych danych przedstawia. Jakoż w niektórych miastach, gdzie gimnazyja istnieją, umieszczanie dzieci na stancyjach odbywa się wprost za pośrednictwem „żydów faktorów,“ wynajętych przez osoby interesowane, którzy urządzają formalne licytacyje „in minus“ byle tylko przymiotem taniości pozyskać rodziców dla protegowanéj przez siebie stancyi. To też owe stancyje, utrzymywane przez niższych urzędników, zwykle grą w karty poza domem zajętych, oficyjalistów osiadłych na bruku i wdowy, nie mające innych środków do życia, stają się głównem źródłem zepsucia naszéj młodzieży, pozbawionéj kierunku, jaki jedynie człowiek, obdarzony powagą i pedagogicznym taktem, nadawać może. Że względami taniości kierują się mniéj zamożni, biedni rodzice, to się jeszcze daje wytłómaczyć, gdyż ci, dla zapewnienia dzieciom nauki, sami skazują się na największe nieraz prywacyje; ale, zaprawdę, grzechem jest nie do darowania, gdy czegoś podobnego dopuszczają się ludzie zasobni, którym się zdaje, iż podobnemi oszczędnościami powiększany majątek może w przyszłości dzieciom wynagrodzić te straty, na jakie narażają je

sami w szkołach, pozbawiając opieki i moralnego kierunku. Podobne pojmowanie obowiązków względem własnych dzieci może być tylko skutkiem strasznéj ciemnoty, która téż godne takich rodziców wydaje zwykle owoce.

Donatus (Aelijusz), autor głośnéj przez kilka wieków gramatyki łacińskiéj, żył w Rzymie, w połowie 4-go stulecia po Chrystusie i używał, jako nauczyciel języka łacińskiego niemniéj, jako pisarz i komentator Terencyjusza, wybitnéj powagi, jak o tém świadczy ś-ty Hijeronim (zob. Kronikę Euzebijusza pod r. 355, tudzież w dziele p. t. „Adversus Rufinum“ wyd. Bazyl. T. III, str. 92), jeden z pomiędzy znakomitszych jego uczniów. Prócz tego faktu nie możemy wskazać żadnych bliższych szczegółów z życia Donata; bo chociaż niektóre rękopisy przyznają mu tytuł mówcy (orator), to w nazwie téj należy widzieć tylko nauczyciela retoryki, w przeciwstawieniu do mówcy praktycznego w szrankach sądownictwa lub na kazalnicy w kościele, ponieważ praktyka pedagogiczna owych wieków łączyła ściśle naukę retoryki z nauką gramatyki. Uczony niemiecki, Schopen, (De Terentio et Donato ejus interprete. Bonnae, 1821, str. 33 seq.) starał się udowodnić, że Donat, odznaczający się w swoim wieku tak pożyteczną działalnością praktyczną w szkole i w literaturze pedagogiczno-filologicznéj, należał do rzędu profesorów (professores) t. j. do rzędu nauczycieli publicznych, mianowanych i płatnych od czasów cesarza Wespazyjana przez państwo, które z inicyjatywy wspomnionego cesarza przyznawało profesorowi, oprócz pewnych praw i przywilejów, wybitniejsze już stanowisko w hijerarchii urzędniczéj, z tytułem „Vir clarissimus.“

Znaczenie Donata w historyi gramatyki, a nawet w historyi nauki języka łacińskiego w szkole, jest bardzo wyraźne, ponieważ podręczniki jego gramatyki były przez długie wieki podstawą i wzorem nauki języka łacińskiego w szkołach całéj zachodniéj Europy, a jego komentarz do Terencyjusza, autora, używanego bardzo często w szkołach ówczesnych, odznacza się pod względem hermeneutyki i krytyki takiemi zaletami, że jakkolwiek ten sam przedmiot obrabiało bardzo wielu pisarzów, którzy pracę Donata rozmaitymi skazili dodatkami, wtrętami i amplifikacyjami, to nie potrafił żaden ani zaćmić swego przewodnika, ani téż zatrzéć indywidualności uczonego pedagoga i gramatyka.

Komentarz Donata do komedyj Terencyjusza zawiera dobre objaśnienie pięciu komedyj tego poety rzymskiego, a zatém z wyjątkiem tylko jednéj Heautontimorumentos (Oskarżający sam siebie), przedstawił nam Donat rozbiór wszystkich dzieł Terencyjusza. W komentarzu tym zwraca uczony gramatyk uwagę swoję na wszystkie te momenta, które późniejsza nauka postawiła, jako warunek dobrego komentarza pod względem hermeneutyki i krytyki. Znajdujemy tu przedstawiony krytycznie plan i założenie całéj sztuki, czytamy prawie ekonomikę całego utworu, charakterystykę występujących osób, objaśnianie subtelności językowych nietylko pod względem gramatyki i stylu, ale i pod względem rzeczowym, obok porównania z wzorami greckimi i t. p. Komentarz Donata zawiera w ten sposób wiele bardzo szacownych, skądinąd nieznanych wiadomości i faktów, które świadczą wymownie o jego wartości pedagogicznéj i dają korzystne wyobrażenie o zasłudze autora na polu nauki filologii i pedagogii praktycznéj. Największą jednak sławę zjednały Donatowi jego prace gramatyczne, przechowane dziś w krytycznych, nowszych, zbiorowych wydaniach gramatyków staro-

żytnych: Lindemanna i Keila, a znane dawniéj w osobnych wydaniach, tudzież przy wydaniu gramatyki Dyjomedesa. Gramatyka Donata jest pierwszą z gramatyk, do których drukarnie zastosowały drzeworyty; lecz wydanie to jest bardzo rzadkie, nie z powodu wartości naukowéj lub artystycznéj, ale jako ciekawe curiosum. Prace gramatyczne Donata, używane w drugiéj połowie 15-go i w 16-tym wieku, przechowywały się w licznych rękopisach i drukowano je podług nich pod osobnymi tytułami, mianowicie: 1) Ars, sive editio prima de litteris, syllabis, pedibus et tonis; 2) Editio secunda de octo partibus orationis; 3) De barbarismo, soloecismo, schematibus et tropis. Biblijoteka królewska w Berlinie posiada najautentyczniejszy, zdaje się, rękopis podręczników gramatycznych Donata, w tak zwanym kodeksie Santenijana, podług którego uskutecznił swoje wydanie Fryderyk Lindemann u Teubnera w Lipsku, 1831 r. (Corpus gramaticorum latinorum veterum. T. I, str. 1—36). Kodeks Santenijana przedstawia owe trzy prace, jako jedno dzieło gramatyczne, rozpadające się na trzy księgi, pod tytułem: „Donati ars gramatica tribus libris comprehensa.“ Wzmiankowane bowiem wyżéj trzy pisma Donata stanowią całkowite, w sobie zamknięte dzieło o gramatyce, które trzeba uważać za pierwszy „systematyczny“ wykład, za podstawę i za pierwszy podręcznik elementarnéj nauki języka łacińskiego, będący po rozproszeniu ciemności średniowiecznych, wzorem dla kilku następnych wieków, t. j. aż do przewagi szkół jezuickich w Europie zachodniéj. Okoliczność ta sprawiła, że pierwiastkową pracę D. rozszerzali nauczyciele praktyczni swojémi dopełnieniami (glossae) tak, że nietylko elementarna nauka gramatyki języka łacińskiego, ale wogóle wykład pojęć, nazw szkolnych czyli nomenklatury naukowéj, niemniéj i definicyje kategoryj gramatycznych z całą ich terminologiją, na któréj urabiała i kształciła się cała systematyka gramatyki wszystkich nowszych języków, z tego Donatowego płynie źródła. Donat trzyma się przeważnie metody katechetycznéj i dedukcyjnéj; bo jakkolwiek dyspozycyja jego wykładu nie opiera się na szeregowaniu pytań i odpowiedzi, to wychodzi zawsze z definicyi ogólnéj danego przedmiotu, którą rozwija w szczegółach, wkraczając niekiedy w granice pojęć gramatyki historycznéj i filozoficznéj, mianowicie w téj części, która należy więcéj do retoryki i nauki stylu, aniżeli do ciaśniejszego zadania gramatyki właściwéj. Powaga Donata w wieku 15-tém i 16-tém była tak wielką, że „Donatus“ był nietylko synonimem „gramatyki,“ ale zarazem i wzorem poprawnego klasycznego stylu łacińskiego. Błędy stylistyczne, barbaryzmy w słowach i w toku języka łacińskiego uważano za obrazę, za ujmę i krzywdę wyrządzoną Donatowi.

Nie zapuszczając się w tym artykule historyczno-pedagogicznym w szczegółowy rozbiór samego dzieła, poprzestaniemy na wskazaniu jego treści, która usprawiedliwi naszę, co tylko wyrażoną, opiniją. Księga 1-sza zawiera następujących 6 rozdziałów (segmenta), mianowicie: segment 1-szy: de voce, daje definicyją głosu z odróżnieniem dźwięków artykułowanych i nieartykułowanych; segm. 2-gi, de litteris t. j. o głoskach z wskazaniem różnicy między samogłoskami a spółgłoskami przy opisie ich właściwości, wynikających z mocniejszego lub słabszego funkcyjonowania pojedyńczych narzędzi mownych przy urabianiu dźwięków spółrzędnych; 3) de syllabis t. j. o zgłoskach, wyrażających „plenum sententiam;“ 4) de pedibus, pojęcia metryczne; 5) de tonis t. j. o akcencie i 6) de posituris vel distinctionibus. Księga II zawiera naukę o częściach mowy t. j. o sposobach odmiany tych,

co się odmieniają przez deklinacyją (przypadki i liczby), przez stopniowanie, i przez konjugacyją, tudzież o zastosowaniu tych, co się nie odmieniają, i to w następującym porządku: segm. 1) de octo partibus orationis, gdzie czytamy definicyje wszystkich części mowy; 2) de nomine; 3) de comparatione; segm. 4) de generibus i t. d.; segm. 17-y ostatni, o wykrzykniku. Niema tu rozdziału na etymologiją i składnią, lecz prawidła składni wykładają się okolicznościowo przy rozbiorze kwestyj etymologicznych w jak najobszerniejszém tego słowa znaczeniu. Księga III-a wkracza już więcéj w granicę retoryki i stylu; i tak czytamy: segm. 1) de barbarismo; 2) de soloecismo; segm. 3) de ceteris vitiis; segm. 4) de metaplasmo (t. j. o formach nieregularnych); segm. 5) de schematibus lexeos; segm. 6) de tropis.

Potrzeba tylko rzucić okiem na treść powyższą, aby się przekonać, o ile systematyka późniejszéj gramatyki szkolnéj urabiała się pod wpływem tego pierwiastkowego wzoru. Gramatyka Donata zawiera nietylko dokładne, jasne zestawienie wszystkiego tego, co podług pojęć ówczesnego wieku zaliczano do gramatyki; ale pozwala nam wyrobić sobie jasne wyobrażenie o ówczesnéj metodzie uczenia języka łacińskiego; jest zatem ważnym nader dokumentem dla historyi szkół. Nasze szkoły w Krakowie i Zamościu uważały gramatykę Donata za jeden z lepszych podręczników, i dlatego przepisywano ją dosyć licznie (zob. Dr. Władysław Wisłocki, Katalog rękopisów biblijoteki uniwersytetu Jagiellońskiego. Krak., 1877 — 1881. nn-ra 1934, 1944 — 1946, 1957, 2068, 2179, 2212, 2456, 2461, 2464) i drukowano kilkakrotnie. (Zob. Karol Estreicher, Biblijografija polska XV-go do XVI-go stulecia. Krak., 1875, str. 138). Nie sądzimy bynajmniéj, żeby dydaktyka dzisiejsza mogła odnosić wielkie korzyści z Donata i jego metody; ale w historyi gramatyki i filologii, niemniéj i metodologii szkolnéj, zajmuje Donat i w dziejach naszéj oświaty narodowéj jedno z ważniejszych, wpływowych stanowisk.

Literatura. Pomijając dawniejsze wydania tak osobne, jak zbiorowe (Putschius 1605), o których szczegółową wiadomość czytamy u Fabriciusa (Bibliot. Lat. T. III), gdzie oddrukowano także jakąś fikcyjną „Vita Donati“ (str. 408) i u Lindemana w przedmowie, nadmieniamy, że dla specyjalnych badań można tylko korzystać z 2-ch wydań, mianowicie: 1) Lindemana, Corpus grammat. latinorum veterum. Lipsk 1831, T. 1 i 2) Keila, Grammatici latini Lipsk, 1864. T. 3. Komentarz do Terencyjusza wydał także Fryder. Lindeman (Lipsk 1820). Oprócz tego pisał o Donacie L. Schopen w 2-ch rozprawach: 1) De Terentio et Donato ejus interprete. Bonnae 1821 i 2) Specimen emendationis in Aelii Donati commentarios Terentianos ad novam totius operis editionem edicendam propositum. Bonnae, 1826.

J. K. P.

Doświadczenie pedagogiczne, jeżeli ma mieć wartość dla życia i znaczenie dla umiejętności, nie może polegać tylko na sumie codziennych faktów, które każdy bez trudu zebrać może, lub na przeżyciu wydarzeń nawet niezwykłych (bo te stają się nieraz udziałem ludzi, którzy przez nie wcale doświadczeń nie czynią); ale jest owocem zrozumienia wydarzeń za pomocą obserwacyi, roztrząsania i porównywania ich między sobą, a nawet i za pomocą prób. Do tego nie wystarczają często przez nas samych tylko przeżyte wydarzenia; bo chociaż własne doświadczenie jest skuteczniejszém i większy ma wpływ na ugruntowanie

niewzruszonego przekonania, to jednak zyskuje ono przez przybranie obcego na rozległości w miejscu i czasie. Bez korzystania z doświadczeń przeszłości nie moglibyśmy w żadnéj umiejętności doczekać się postępu; są bowiem pewne ogólne prawa i zasady niezmienne, wspólne wszystkim wiekom i ludziom, które koniecznie uznać potrzeba, aby nie zaczynać zawsze „ab ovo“ i w ten sposób nie oddalać się samowolnie od celu coraz wyższego i doskonalszego. Nie idzie zatém, aby wszystkie tradycyjnie przekazane doświadczenia przyjmować bez zastrzeżeń na wiarę ich nieomylności: stanowią one dla nas tylko materyjał, który nam obrobić i uszlachetnić wolno, są tylko drogą, po któréj, o własnych posuwając się siłach, mamy zbiérać dalsze osobiste spostrzeżenia, służące do tém dokładniejszego sformułowania celu, jego jasności i pewności. Do kłębka podanego nam przez przodków nawiązujemy nić własnych doświadczeń; chcąc wychowywać zgodnie z charakterem narodu i duchem czasu, musimy poznać tradycyją narodową w dziejach pedagogiki, a nowsze poglądy i teoryje poddawać pod skalpel własnéj krytyki, dla wydobycia rdzenia prawdy rzetelnéj. Jest więc doświadczenie obce i własne. Gdzie się kończy piérwsze, a drugie poczyna, trudno zaiste oznaczyć; są bowiem ludzie, którzy nigdy na własne nie zdobyli się doświadczenie, ale postępują ślepo i po omacku wskazaną im drogą; inni zaś już wcześnie, bo w chłopięcym prawie wieku poczynają czynić doświadczenia pedagogiczne. Rzuciwszy okiem na ogół, bez wahania wyrzec można, że do piérwszego rodzaju należą milijony, do drugiego zaledwo tysiące: milijony postępują w wychowaniu bezmyślnie i bez systemu, idąc utartą drogą zwyczaju, i zaiste znaczna ich część używa jeszcze po dziś dzień w praktyce doraźnéj kary cielesnéj, jako najskuteczniejszego środka pedagogicznego; tysiące zaledwie zdobywają doświadczaniem umiejętném prawdziwe pedagogiczne doświadczenie. Każdy doświadcza tego tylko, czego próbuje. Osiwiały w swym zawodzie nauczyciel ma doświadczenie swego kilkudziesięcioletniego nałogu, ma poczucie swéj długiéj pracy, ale czy ma zarazem krytyczny pogląd na swe postępowanie i swą metodę? Oprócz sposobności czynienia doświadczeń, trzeba miéć dar spostrzegawczy i postanowienie korzystania z najdrobniejszych faktów. Każdy prawie człowiek w pewnéj epoce życia swego jest wychowawcą, czy to jako ojciec rodziny, czy jako nauczyciel; ma więc sposobność czynienia pedagogicznych doświadczeń; ale czy posiada zarazem i niezbędny przy tém dar spostrzegawczy? A jeżeli go nawet posiada, czy ma postanowienie korzystania z najdrobniejszych faktów, aby je zużytkować, jako materyjał do poważnego zastanowienia się nad celem i środkami wychowania? Przypadkowo może uczyni kiedy prawdziwe doświadczenie; ale z jednego doświadczenia nic się nauczyć nie można, równie jak z wielu spostrzeżeń sporadycznych, nie ujętych w całość procesem myślenia. Trzeba chciéć czynić próby i jednę i tę samę w kilku odmianach kilka razy powtarzać, nim się osiągnie istotny rezultat. Nie pierwéj można mówić o doświadczeniu, jak po ukończeniu prób, aż się ich skutki dokładnie zbadało i rozważyło. Skutkami pedagogicznych eksperymentów są błędy wychowanka w wieku dojrzałym; nie pierwéj więc można mówić o doświadczeniu, jak po upływie połowy życia ludzkiego!

Rodzice uczynili smutne doświadczenie, że ich dziecię fałszywą poszło drogą i niechybnie zamiast pociechy zgryzotę im przyniesie: nauczyciel spostrzegł, że zdolności wychowanka nie wyzyskał lub je zwichnął; a tak on, jak i rodzice spo-

strzegli zapóźno, a co więcéj, mimo spostrzeżenia, nie uczynili doświadczenia, bo spostrzegali z uprzedzeniem lub namiętnością. Rodzice, nawet inteligentni, mają niejednokrotnie albo zadobre o sobie i swym takcie wyobrażenie, albo zafałszywe pojęcia o towarzystwie dzieci i zakładach wychowawczych publicznych. Stąd to prawie zawsze zboczenia syna lub córki przypisują zgubnym wpływom szkoły i wszelkie moralne i fizyczne nawet nieraz ułomności na jéj karb kładą. Nie szukając winy w sobie, ale zawsze poza sobą; kierując się tylko miłością rodzicielską, słuchają żalów dzieci na niesprawiedliwość i surowość nauczycieli i zamiast je skarcić, utwierdzają w młodych umysłach, swém pobłażaniem lub co gorsza potakiwaniem, wczesne lekceważenie przełożonych i sąd niedojrzały o zdolnościach i charakterze nauczającego. To jeden tylko z tysiąca mały przykład na dowód, że rodzice nie uczynili doświadczenia, bo sądzili z uprzedzeniem i namiętnością. Nauczyciel, zrażony raz zuchwałością i uporem źle wychowanego ucznia, nabiéra niekorzystnego i o innych wyobrażenia, postępuje surowiéj, niż na to zasługują, wywołuje reakcyją, a nie umiejąc lub nie mogąc skutecznéj położyć tamy, unosi się i gniéwa, odbiérając sobie tym sposobem możność zbadania prawdziwych przyczyn złego, a więc i środków skutecznego zapobieżenia. Dlatego doznał tylko przykrości, ale nie uczynił doświadczenia, bo mu podstawowych do tego zabrakło warunków.

Wychowanie jest pracą, a jako takie ma swój cel, środki i granice. Zastanawianie się nad celem wychowania prowadzi nas w dziedzinę ideału; rozpamiętywanie środków i granic godzi nas z rzeczywistością. Ideał wychowania stawia teoryja w ogólnych zasadach i regułach; środki najskuteczniejsze podaje praktyka, doświadczenie, przedstawiając skutek pewnych norm postępowania. Aby być dobrym wychowawcą, trzeba zbiérać doświadczenia, próbując wyzyskać i sprawdzić teoryją; trzeba badać przyczyny niepomyślnych rezultatów i jasno sobie z nich zdawać sprawę. Bardzo roztropni zresztą i rozumni rodzice postępują przecież częstokroć w wychowaniu tylko podług wskazówek empiryzmu. Empiryzm ten stanowi nieraz tradycyją rodową, wyrabia w narodzie przesądy, które są owocem braku teoryi i wszechwładnego panowania rutyny pedagogicznéj. A niema, niestety, przedmiotu (prócz może kwestyj językowych i ortograficznych), o którymby każdy nie mniemał, że go rozumié, że może o metodach wyrokować i tylekroć głos w kwestyjach wychowania zabiérać. Zdawałoby się, że sam ten pociąg powinien być drogą do poznania teoryi, a tymczasem rzecz to rzadka nawet u pedagoga z zawodu, bo się tylko zawsze hołduje nałogowym zwyczajom, (Niemiec nazywa taki nałóg wcale nieestetycznym wyrazem „Schlendrian“), a zastanawiać się i poznawać teoryi nie chce. Jestto wadą wszystkich praktyków, że teoryi nie lubią i niechętnie się jéj badaniu oddają, sądząc, że ona jest małoznaczną. Postępując w swéj czynności naprzód, nawet wbrew swéj woli, nieraz działają źle lub dobrze, albo zaniedbują to, coby łatwo mogli byli zrobić; a choć zły skutek postępowania widzą, nie zrażają się tém i nie pytają, jakiby rzecz była wzięła obrót, gdyby byli mądrzéj postępowali, gdyby byli mieli w swéj mocy środki pedagogiczne, o których się im ani nie śniło

Każdy wiek doświadcza czego innego, bo co innego czyni; a prawdą to niezbitą, że każdy zakres doświadczeń bez principium a priori nie może być absolutnie zupełnym, a nawet stopnia, w jakim się do zupełności zbliżył, oznaczyć nie

może. Dlatego, kto do wychowania bierze się bez filozofii i teoryi, często poprawiwszy tylko manijerę, sądzi, że poczynił daleko sięgające reformy... Jak praktyka sama w wychowaniu jest niewystarczającą, tak znów teoryja sama zbyt jednostronnie pojęta utrudnia zbiéranie doświadczeń. Wychowawca, kierujący się jednostronną teoryją o naturze ludzkiego serca i ducha, fałszywie pewnie pokieruje młodzieżą; powinien on zbadać duszę i wnętrze ucznia przy każdéj nowéj trudności i w rozmaitym wieku, aby miéć obraz rozwoju umysłu i kształtowania się pojęć. W zastosowaniu teoryi musi być pewna proporcyja: to téż wychowawca, oddany całą duszą swemu zawodowi, nie będzie nigdy ani wyłącznie teoretykiem, ani praktykiem, bo zagłębiwszy się w przedmiocie pozna wnet, że początkiem i końcem teoryi jest praktyka, a początkiem i końcem praktyki znów teoryja. Teoryja i praktyka daje wychowawcy w wychowaniu takt, w nauczaniu metodę. Młodzi wychowawcy zapominają zwykle, że mają do czynienia z dziećmi a nie z równymi sobie, że więc ich przewinienia pochodzą po największéj części z lekkomyślności lub braku zastanowienia się, a rzadko tylko ze złéj woli. Stąd téż brak stopniowania w naganie i karze jest właśnie brakiem taktu, sprawiającym bardzo często samym wychowawcom niezliczone przykrości. Trzeba łatwo przebaczać, aby być dobrym pedagogiem, a wglądając w siebie i sądząc siebie przedewszystkiém, ujrzy wychowawca często przyczyny, których przedtém daremnie w uczniach szukał. Doświadczenia, czynione na uczniach, są zarazem doświadczeniami na sobie. Słabostki starszych umacniają złe w młodszych, słabość wychowawcy dla siebie nie wpoi energii uczniowi. Nauczyciel roztargniony w szkole darmo się użala na brak uwagi uczniów, nie przygotowany należycie, nie oddany zupełnie przedmiotowi otrzymuje małe postępy. Nauczyciel, sądzący surowo kolegów w zawodzie i wyrażający się dwuznacznie lub z lekceważeniem o ich pracy, i w ogóle o szkole i książkach szkolnych, może być pewnym, że się spotka z surowszą jeszcze uczniów krytyką i nigdy nie uzyska prawdziwego, z miłością połączonego szacunku. Metody i systemy nauczania są dla nauczyciela przewodnikiem w podróży; żadna atoli książka nie da mu zupełnego obrazu i tylko własne spostrzeżenia potrafią mu nadać odpowiedni koloryt. Ileż to trudnych nieraz problematów psychologicznych zdolny jest nauczyciel rozwiązać, badając wnętrze ucznia wobec rozmaitych trudności i w rozmaitym wieku życia! Umysły tępe stanowią nieraz prawdziwy probierz metody nauczyciela; aby o nich nie wątpić i nie potępić, niechaj sam pocznie się uczyć, np. gry na instrumencie muzycznym lub rysunków, a wtedy, poznawszy początkowe trudności, stanie się cierpliwszym i pobłażliwszym. Nieraz i przypomnienie trudności, jakich się w podobnym razie doznawało, poucza skutecznie; w ogólności zaś, tylko zniżenie się do pojęcia uczniów jest najskuteczniejszym środkiem dydaktycznym. Są nauczyciele, którzy dla dokładności kilkakroć i w rozmaity sposób tę samę rzecz objaśniają, sądząc, że tym sposobem lepiéj przedmiot omawiany w umysły młode wdrożą. Tymczasem osiągają zwykle wręcz przeciwne rezultaty: zbyteczne bowiem objaśnienia rozpraszają uwagę, i czynią przedmiot najbardziéj zajmujący prawdziwie nudnym. To téż korzystanie naoczne z doświadczeń starszych wpływać może najskuteczniéj na wyrobienie sobie dobréj metody przez poznanie braków i stron dodatnich. Czasem braki metody same się okażą, a wtedy myślący i sumienny ale niedoświadczony, nauczyciel, najlepiéj uczyni, radząc się doświad-

czonych; lepiéj dać się pouczyć, jak z zachowaniem fałszywéj ambicyi być w złem konsekwentnym. Jednostronne, szablonowe postępowanie z uczniami, bez uwzględnienia ich indywidualizmu, równie jak mechaniczne użycie tych samych dydaktycznych środków, wyprowadzonych z częstego ich stosowania do tych samych indywiduów, zdradzają w nauczycielu nie doświadczenie, ale rutynę suchą. Lubo w ogólności lepsza ona od niepewnego kroczenia po omacku, przynosi przecież w gruncie rzeczy więcéj szkody, niż pożytku i jest bezwzględnie niższą od małego nawet, prawdziwego doświadczenia. Rutyna nie chce znać ani teoryi, ani żadnych reguł pedagogicznych; zamknięta w ciasném formalności kole, nie widzi nic, oprócz siebie, i dla tego nie widzi ofiar swego absolutyzmu, tylko uznaje ich konieczność.

Rutyną wychowuje znaczna część rodziców swe dzieci i rutyna ta nuży ich; w miarę tego, jak dziécię późniéj wchodzi w świat, pobłażają mu więcéj i bez konsekwencyi postępują, znużeni jednostajnością wpajanych wielokrotnie przed tém zasad i reguł. Rutynę po największéj części posiadają nauczyciele wiejscy, tu i owdzie tylko oświeconą blaskiem doświadczenia; w mozolnéj pracy pragną oni sobie postępowanie i metodę ułatwić i dla tego ją ujednostajniają, sprowadzając niejako do wspólnego mianownika, a nie widząc potém nic poza nią, stają się wyznawcami skostniałego konserwatyzmu, który jest wprost przeciwny doświadczeniu opartemu na ciągłym postępie.

Roman Zawiliński.

Dotykanie. Już Arystoteles spostrzegł, że jeśli doskonałością innych zmysłów człowiek ustępuje nieraz zwierzętom, to natomiast w nadzwyczajném rozwinięciu zmysłu dotykowego nie ma równéj sobie istoty. Wyprowadzony stąd przez Arystotelesa wniosek, że dlatego właśnie jest człowiek najrozumniejszym, może być przesadnym; ale zaprzeczyć się nie da, że w rozwoju jednostki ludzkiéj zmysł dotyku zajmuje miejsce pierwsze, w dosłownem znaczeniu tego wyrazu. Człowiek dojrzały uczy się wielu rzeczy słuchem, jest to nauka uniwersytecka; lecz ażeby mógł dobrze zrozumiéć to, co słyszy, musiał przedtém widzieć wiele rzeczy, na których się dalsza wiedza opiera; nauka poglądowa musi poprzedzać naukę słowną; wzrok idzie w hierarchii wychowawczéj przed słuchem. Ale jeden i drugi mogą zacząć spełniać pedagogiczne swe cele wtedy dopiero, gdy znaczna, bardzo nawet rozległa, podstawowa część wiedzy, już została nabytą za pośrednictwem dotykania. Zmysł dotyku jest tym wybornym nauczycielem elementarnym, o którego zasługach zapominamy zwykle, ponieważ nas uczył wtedy, kiedyśmy jeszcze żadnéj nauki nie znali i ponieważ jako dobry, a skromny nauczyciel uczył, nie dając poznać, że uczy. Embryjologicznie i fizyjologicznie rzecz biorąc, jest dotyk ojcem wszystkich innych zmysłów; pedagogicznie, jest nauczycielem pierwszym, niezbędnym i nieocenionym. Z tego téż stanowiska zapatrywać się należy na znaczenie wrażeń dotykowych w rozwoju jednostki ludzkiéj. Wrażenia dotykowe są jedynémi, które już w okresie płodowego życia występują, lub przynajmniéj występować mogą. Nie mamy sposobu na dokładniejsze ocenienie téj ich pierwotnéj roli; lecz ogólna teoryja psychologiczna pozwala nam uprzytomnić sobie w przybliżeniu ich zakres i domyślać się ich znaczenia. Niema wrażeń

świadomych bez odmiany bodźców; spostrzeżenia nasze są zawsze spostrzeganiem różnic i podobieństw; o ile więc podrażnienia zewnętrzne są stałe, ciągłe i jednostajne, o tyle mogą tylko fizycznie utrzymywać mózg i nerwy w pewnym stanie, ale nie mogą być pobudką dla wrażeń świadomych. Z tego powodu jest też życie płodowe, ograniczone ścisłymi i jednostajnymi warunkami, martwém dla wiedzy świadoméj. Ale nie należy zapominać, że życie świadome nie zaczyna się w pewnéj danéj chwili przed lub po urodzeniu, lecz tylko zwolna, stopniowo i nieznacznie wykluwa się z wiedzy bezwiedniéj. Sprzeczność wyrazowa nie powinna nas tu zrażać. Nie mamy innéj nazwy dla procesów psychicznych, obejmujących in potentia czynności doskonalsze i wiedzę istotną; a z drugiéj strony jesteśmy zmuszeni uznać istnienie trudnych do określenia zawiązków pojęć w gromadzącym się zasobie bezwiednych wrażeń. Jeżeli zupełne zaprzeczenie duchowego dziedzictwa, uważanie umysłu niemowlęcego za białą, niezapisaną kartę, byłoby błędem ze stanowiska dzisiejszéj nauki; to równie też błędem jest zapominanie o tych wpływach, już nie dziedzicznych ale indywidualnych, które działać mogą i muszą przez ciało matki na dziecko. Między zaś tymi wpływami, bardzo różnorodnéj natury, jedno z ważniejszych miejsc zajmują wrażenia bezwiedne dotykowe. Przedewszystkiém dziecko podziela „cieplikowy stan“ ciała matki. Stan ten nie może mu dać świadomego poczucia temperatury, ale daje pewien nastrój nerwom dotykowym, nastrój stały, który z chwilą przyjścia na świat będzie podstawą dla pierwszego kontrastu wrażeń przez ich zmianę. Powtóre, czucie czysto dotykowe, „czucie oporu,“ nie może być całkiem obcém nieurodzonemu jeszcze przyszłemu obywatelowi świata. Choćbyśmy ruchy matki i wynikający stąd nacisk, jako natury wyłącznie biernéj, uznali za niedostateczne do spowodowania zmiany wrażeń w dojrzewającym płodzie, to jednak z chwilą pierwszych ruchów samodzielnych, wrażenia te stają się więcéj, niż prawdopodobne. W napółpłynnym mózgu dziecka tworzą się wówczas „pierwsze kojarzenia ruchów z wrażeniami,“ skojarzenia, które powtarzając się późniéj milijony razy, rozbudzą najprzód dziedziczne skłonności do podobnych skojarzeń, a zwolna ustalą i nowe. Podobnie zaś, jak odnośnie do bodźców cieplikowych, tak i tutaj bezwiedne wrażenia oporu jednostajnego w życiu płodowém, przeciwstawią się po urodzeniu wrażeniom oporu mniéj ścisłego i bardziéj urozmaiconego,—stan względnéj niewoli, stanowi względnéj swobody. Odnośnie do wrażeń „bólu dotykowego,“ stwierdzenie staje się trudniejszém. Już to ból jest chyba przywilejem narodzonych; płód, dojrzewający nawet, zdaje się być wolnym od téj niezbędnéj domieszki późniejszych wrażeń; a zobaczymy następnie, że wbrew powszechnemu mniemaniu przez pewien czas po urodzeniu, możność czucia bólu jest jeszcze wątpliwą. Témbardziéj trudno przypuszczać, ażeby organizm nie znający głodu, ponieważ pokarm bezpośrednio z krwią mu przychodzi; nie znający zimna, ponieważ wewnętrzna temperatura ciała matki jest stałą; zabezpieczony wreszcie od wszelkich silniejszych, bezpośrednich wrażeń, mógł czuć ból. Nawet nadmierny nacisk (zabójcze dla dziecka sznurówki), upadek lub ciosy matce zadawane, mogą go zabić, ale nie mogą mu sprawić bólu, w naszém znaczeniu tego słowa. Ból jest zawarunkowany fizyjologicznie pewnym stosunkiem pomiędzy odnową i zużyciem materyi w organizmie (obacz rozprawę „Ból fizyczny i moralny.“ Lwów, 1882 r.), nie może więc występować tam, gdzie z użycia wcale jeszcze niema, gdzie jest tylko przyrost. Oto i wszystko, co się

da powiedzieć o wrażeniach dotykowych w życiu płodowém. Po urodzeniu, jednostajność i słabość bodźców ustępuje miejsca nowym, silnym i urozmaiconym czynnikom. Powietrze ze wszech stron owiewa skórę, wciska się w płuca, obudzając w nich pierwszy samoistny ruch wewnętrzny. Zmiany temperatury otoczenia, mimo wszelkiéj troskliwości osób pielęgnujących niemowlę, stają się znaczne stosunkowo; poraz pierwszy doznaje chłodu; wreszcie pierwsza kąpiel staje się źródłem całego szeregu nowych wrażeń skórnych, z razu nieokreślonych, potém przyjemnych lub przykrych. Są wszelkie powody do przypuszczania, że mimo téj nagłéj napaści na nerwy dziecka owych bodźców zewnętrznych, nie przybierają one odrazu subjektywnego charakteru, to znaczy: nie są odrazu przyjemne lub przykre. Bodźce są wprawdzie bardzo silne w porównaniu z tymi, jakie w życiu płodowém działały, ale „wrażliwość na nie jest słaba,“ bardzo słaba. Dziecko krzyczy, ale jestto raczéj odruch mechaniczny odziedziczonych narządów nerwowych, niż objaw bólu. Ten krzyk mechaniczny powtarza się jeszcze dość długo, przypominając pozbawiony inteligencyi krzyk zwierząt, którym fizyjolog, eksperymentator, wyciął górne części mózgowia. Zwolna dopiéro ten krzyk zaczyna się modulować, a dobre matki z radością śledzą rozwój odcieni inteligencyi w głosie swych niemowląt. Delikatne ciałko kilkodniowego dziecka jest wyjątkowo mało wrażliwe. Szczypanie, ukłócie, nacisk, uderzenie, zimno dość znaczne nawet, prawie nie wywołują odruchów. Z drugiéj strony staranne owijanie, głaskanie, całusy, ogrzewanie, miękkie podkładki i t. p. objawy pieczołowitości, także pozostają obojętnymi. Dzięki temu pożytecznemu przytępieniu pierwotnéj wrażliwości, niemowlę, mniéj udarowane samodzielnością, niż potomstwo niższych istot ssących, posiada jednakże dość siły odpornéj, ażeby przetrwać bardzo złe warunki w rodzinach ludzi biednych lub nieoświeconych, a nawet zdarza się, że na mróz porzucone niebożątko wyrodnéj matki, wytrzyma jednak tę pierwszą próbę losu i rozwinie się zdrowo. Dla wychowawców wypływa stąd ważna wskazówka, ażeby w troskliwości swéj o delikatne ciałko dziecka nie popadali w przesadę. Strzedz je należy „od nagłych i jednostronnych wrażeń,“ zwłaszcza pod względem temperatury; trzymać ciepło, unikając powijaków krępujących ruchy oddechowe i rozwój swobodny, zwłaszcza u chłopców, oddychających więcéj dolną niż górną częścią tułowia; lecz ani zbytnie ogrzewanie pokoju, w którym dziecko przebywa, ani chronienie go od powiewu łagodnego powietrza, ani wreszcie staranie o szczególnie delikatne sukienki, nie są tu na miejscu. Tego rodzaju przesada nietylko nie chroni, ale przeciwnie naraża dziecko, wyradzając „sztuczną“ wrażliwość. W pierwszych miesiącach po urodzeniu wrażenia dotykowe powierzchni ciała są jeszcze bardzo mało czynne. Ażeby one były żywsze, potrzeba do tego ruchów samodzielnych, a te są bardzo ograniczone, ponieważ dziecko zachowuje jeszcze przeważnie skulony układ członków, właściwy życiu płodowemu. Ruchy, jakie powstają, są tylko słabą modyfikacyją téj głównéj pozycyi. Niemowlę, jeśli się porusza, to porusza równolegle obie nóżki i obie rączki, nie mając jeszcze dziś pobudek dotykowych umiejscowionych i dość wprawy w ruchach jednostronnych. Palce rąk są téż przeważnie skurczone i do pracy dotykowéj nie zdolne. Ta słaba rola bodźców skórnych powierzchni ciała odnośnie do ruchów, które późniéj wywoływać zwykły, stanowi konieczną konsekwencyją życia płodowego i przejście do życia samodzielnego. W życiu płodowém

wrażenia dotykowe były tylko następstwem ruchów, ale nie ich przyczyną. Przyczyny to były wewnętrzne, choć fizyczne. Płód czerpie pożywienie wyłącznie i bezpośrednio z krwi matki; ta zaś krew zmienia się zwolna w czasie ciąży, zmienia się w skutek tego, że płód dorastający coraz więcéj pierwiastków pożywnych potrzebuje i coraz więcéj matkę wycieńcza. W ostatnich też miesiącach krew jéj zawiera stosunkowo większy procent wody, a mniéj krążków i mniéj białka (Bouchut. Hygiène de la première enfance. Paris 1870, str. 23), wreszcie przepełnia ją kwas węglany, towarzyszący wszelkiemu zużyciu. I ten to kwas, wobec wycieńczenia krwi tętnicznéj, drażni ciało płodu i powoduje ruchy celowe; celowe, ponieważ następstwem ich jest ożywienie krążenia krwi, a tém samém poprawa w przypływie pokarmu. Że tak jest, świadczy podwójne doświadczenie: z jednéj strony bowiem matka może wywołać dowolnie ruchy płodu, wstrzymując oddech; z drugiéj strony ruchy te mogą być wywołane przez wziewanie kwasu węglanego, który dłużéj działając może nawet spowodować wyrzucenie płodu na zewnątrz, czyli poronienie. Z drugiéj strony przyczyną ruchów płodu może być odwrotnie ożywienie krążenia krwi przez spożycie pokarmów i przyspieszenie oddechów. W każdym zaś razie są to przyczyny wewnętrzne, odżywcze, nie zaś zewnętrzne dotykowe. Te ostatnie zajmują dopiero drugie miejsce. Jeżeli np. przez przyłożenie ciepłéj ręki na ciało matki, można wywołać ruchy płodu, to jeszcze nie można być pewnym, czy te ruchy wywołane zostały wprost przez dotykowe wrażenie ciepła, czy też tylko pośrednio przez przyśpieszenie obiegu krwi w ciele matki. Jedném słowem, w życiu płodowém wrażenia dotyku są raczéj skutkiem, niż przyczyną ruchów, a ten właśnie stan przedłuża się w części i po urodzeniu. Dopiero ze wzrostem wrażliwości skórnéj bodźce dotykowe przychodzą do władzy. Jeżeli jednak tak się rzecz ma z ogólną pobudliwością ciała, to wybitny od tego wyjątek stanowią usta. Ciałka dotykowe warg i języka niemal natychmiast po urodzeniu gotowe są spełniać właściwe im funkcyje. Możnaby nawet powiedzieć, że w nich koncentruje się cała działalność dotykowa pierwszego okresu życia. Dziecko rodzi się z umiejętnością ssania. Wprawdzie i tu nauka i doświadczenie mają swój udział doskonalący; wprawdzie umiejętność ta jest zrazu bezmyślną, mechaniczną; dziecko bowiem ssie wszystko, co mu do buzi popadnie i z początku nie umié odróżnić palca od piersi. Ale zawsze ssać umié, to znaczy: posiada dziedziczne uzdolnienie do wykonywania pewnych ruchów wargami pod wpływem wrażeń dotykowych. Ponieważ jednak ręce są jeszcze nieudolne, dziecko często samo wyrywa sobie pierś z buzi i zmusza matkę do interwencyi. Jeszcze częściéj trafia się to przy karmieniu biberonem, gdy niedbała niańka pozostawia dziecię własnemu jego przemysłowi. Niejednego bezpotrzebnego krzyku oszczędziliby sobie wychowawcy, gdyby już w tym pierwszym okresie kierowali rączki dziecka tak, iżby się uczyło rozpoznawać dotykaniem i utrzymywać przedmiot pożądany, a nie traciło czasu na ssanie własnych palców. Nieco więcéj celowości w nadzorze odruchów dziecka, „bez zbytniéj jednakże pedanteryi,“ nie wyszłoby na złe; zwłaszcza, że przyzwyczajone do ssania bezustannie własnych palców, późniéj wszystko niesie do buzi i nieraz zaszkodzić sobie może, nie mówiąc już o tém, że podrastające dziecko trudniéj będzie od nabytego nałogu odzwyczaić. W trzecim miesiącu do wrażeń dotykowych wilgoci

przybywa bezustannie ślinienie, będące pierwszą zapowiedzią ząbkowania. Broda jest ciągle mokra i od tarcia o ubranie zaczerwieniona; dziecko jednak zdaje się tego nie spostrzegać dzięki słabéj wrażliwości skóry, podczas gdy u człowieka dorosłego takie starcie byłoby niesłychanie przykrém i nieznośném. Z tém wszystkiém jednak, chcąc wrażliwość skóry dla celów porządku i czystości zaostrzyć trzeba to zwilgotnienie jak najczęściéj usuwać. W ten sposób i inne rodzaje wilgoci dziecko uczy się spostrzegać i płaczem celowym daje poznać potrzebę ratunku. Drobiazgi te są ważne, ponieważ późniéj trzebaby było stracić na edukacyją czystości nierównie więcéj czasu i z mniéj pewnym skutkiem. Jama ustna, w któréj skupia się pierwotna działalność dotykowa, jest téż siedliskiem pierwszych rozkoszy i pierwszych bólów niemowlęcia. Rozkoszy dostarcza ssanie, bólu wyrzynanie się ząbków. Błona śluzowa dziąseł napinana wykłuwającemi się ząbkami, sprowadza mniéj lub więcéj bolesne drażnienie, palenie, stan gorączkowy, niekiedy nawet febryczny i konwulsyjny Zarazem jednak pierwsze te bolesne przejścia mają wielkie znaczenie dla umysłu. Poraz pierwszy bowiem dziecko uczy się dokładnie umiejscowiać wrażenia dotykowe własnego ciała, gdy trąc swędzące dziąsła uśmierza podrażnienia, i poraz pierwszy poznaje dolegliwości życia w przeciwieństwie do przyjemnego poczucia zdrowia, a zarazem zależność uczuć od stanu pewnych punktów ciała. Pojęcie o różnicy własnego ciała od ciał obcych, jest podstawą wszelkiéj nauki niemowlęcéj, a w rezultacie i całéj filozofii. Nie jest zaś ono wrodzon, trzeba je nabyć, a nabywa się pierwszych pojęć nie inaczéj, jak doświadczeniem. Jakimże sposobem dochodzimy do odróżnienia naszego ciała od innych ciał, a następnie „ja“ od „nie ja“ jak mówią filozofowie? Oto najpierwszą i najniezbędniejszą podstawą dla wyrobienia się tych pojęć, są „wrażenia dwustronne dotykowe.“ Gdy dotykam przedmiotu obcego, czuję wrażenie jednostronne; gdy dotykam własnego ciała, czuję, że nietylko „dotykam,“ ale zarazem „jestem dotykany,“ czyli odbieram wrażenie dwustronne. Dlaczegóż jednak specyjalnie z ząbkowaniem łączyć należy dokładniejszą percepcyją tych różnic? Wszakże dziecko i przedtém własnego ciała dotyka? Odpowiedź na to prosta Najprzód dotyka stosunkowo bardzo mało, ponieważ nie umié władać rączkami i podczas gdy ząbkowanie zaczyna się zwykle już w piątym miesiącu, rączki wówczas zaledwie się umieją wyciągać w pewnym kierunku, a o dotykaniu umyślném różnych punktów ciała jeszcze nie może być mowy. Jedna tylko droga do buzi jest mniéj więcéj znajomą i utartą. Powtóre, dotykanie obojętne zbyt jest słabym bodźcem, ażeby skupić nierozwiniętą i rozproszoną uwagę dziecka; potrzeba na to bólu, bólu dającego się łatwo umiejscowić, łatwo namacać. Wreszcie wrażliwość dotykowa najprzód rozwija się w wargach, a język i późniéj pozostaje najczulszym organem dotyku. Nic więc dziwnego, że w téj a nie innéj sferze odbywa się pierwsze starcie pojęciowe dwu światów: zewnętrznego i wewnętrznego.

Przeciwstawienie się wrażeń zewnętrznych z wewnętrznémi, odbywające się zrazu mechanicznie, bezwiednie nawet, zwolna dochodzi do uświadomienia przez współudział ręki. Cudowny ten aparat telegraficzny funkcyjonuje coraz lepiéj w miarę rozwoju i donosi mózgowi o wszystkiém, co tylko się trafi w obrębie jego wrażliwości. Któż zliczy te milijony wrażeń, jakiémi dziecko, zaczynające pełzać, umysł swój zbogaca? Żaden uczony w swojéj pracowni, żaden podróżnik po sze-

rokim świecie nie zdobywa tak licznych stosunkowo wiadomości, nie jest zdolny uczynić tak wielu stosunkowo odkryć, jak dziecko czołgające się po ziemi. Już sama możność ruchu niesłychanie rozszerza i wzmacnia poczucie różnicy „ja“ od „nie ja,“ ustala pojęcie oporu, pojęcie twardości, kształtu, powierzchni, bryłowatości ciał, wreszcie pojęcie saméj przestrzeni, jak zbioru miejsc zajętych lub niezajętych przez ciała. Wzrok tu jest niewątpliwie bardzo pomocnym, rozszerzając i przedłużając doświadczenie mięśniowo-dotykowe; ale wszystkie te zasadnicze pojęcia mogą być nabyte i bez jego pomocy i przez niewidomych od urodzenia. W tym okresie dziecięcego rozwoju każdy kamyczek, każde drewienko, każda szpara w podłodze stają się kopalnią wiedzy i to wiedzy najpożyteczniejszéj, jaką człowiek zdobyć może. Od téj chwili datuje się owa przewaga nadawana dotykowi wobec innych zmysłów, przewaga, która kazała niewiernemu Tomaszowi dotknąć rany Chrystusa, aby w nią uwierzyć. Cokolwiek mówią o subjektywności zmysłów skeptycy idealizmu i niezależnie od wszelkich uzasadnionych wątpliwości co do natury téj prawdy, którą zmysłami zdobyć można; pozostaje faktem uświęconym przez konieczność psychologiczną, że to „im,“ a przedewszystkiém dotykowi, wspartemu czuciem mięśniowém, zawdzięczamy zasadnicze pojęcia materyi, siły, ruchu i przestrzeni. Przypatrując się uważnie zabawie dziecka, które nieskończoną ilość razy obmacuje ten sam przedmiot, całemi godzinami skubie papiér, układa i rozrzuca téż same drobiazgi, kopie dołki lub robi babki z piasku, asystujemy wielkiéj pracy ewolucyjnéj ustalania się wyobrażeń i pojęć, wzmacniania poczucia różnic materyjalnych, zdobywania elementów gieometryi płaskiéj i kulistéj, fizyki i mechaniki. Tylko z tego stanowiska patrząc na monotonne dla nas zabawy dziecka, można je zrozumiéć i umiejętnie pokierować. Nie zapominajmy, iż potrzeba wrażeń, będąca motorem tych czynności, może się stać nieoszacowaną gwarancyją późniejszego upodobania do nauki i wielu innych przymiotów moralnych. Pomagać więc, ułatwiać i urozmaicać należy tego rodzaju zabawy, a nie lekceważyć, lub co gorsza prześladować z przesadnéj troskliwości o czystość lub o zdrowie wychowańca. Ręce można umyć, a guzy się zgoją; gdy tymczasem dziecko, któremu ruszać się nie wolno, które ze wszech stron okładają poduszkami, jest przez to tylko dłużéj niedołężném, a co gorsza uczy się nudzić i krzyczéć bez celu, a guzy których mu oszczędzono w drugim roku życia, odbija w piątym. Ustalenie się przekonania o pierwotnéj, słabéj wrażliwości skóry uważamy z tego właśnie względu za ważne, że może usunąć wszelkie owe zbyteczne ograniczenia swobody dziecka z nieuzasadnionych obaw wynikające. Troskliwéj matce wydaje się nieszczęściem, gdy dziecko, zaczynające chodzić przewróci się; wodzą je więc zbyt długo na pasku, albo zamykają w kurniku, w którym uczy się wytłaczać sobie piersi i fałszywie stawiać nogi, używając je do odpychania zamiast do chodzenia. Gdy zaś upadnie, matka za nie wydaje okrzyk i, przestraszając, uczy krzyczéć dziecko, któreby na swój upadek patrzało tylko, jak na urozmaicenie zwykłego toku rzeczy. Rozumié się samo przez się, że uwagi te nie wykluczają rozumnego czuwania nad bezpieczeństwem; ale właśnie trzeba, żeby samo dziecko uczyło się zwolna czuwać nad sobą, a tego czuwania nie nauczy się inaczéj, jak kosztem bolesnych doświadczeń. Ciałko zaś jego jest tak elastyczne i tak jeszcze mało wrażliwe, że znieść może stosunkowo bezporównania większe przygody, niż człowiek dojrzały, nie doznając nawet bólu. Włosy nie

raz na głowie powstają przy czytaniu opisu tych wypadków, z jakich dzieci cało wychodzą, albo tych katowań, jakiémi niegodne matki dobijają niewinne ofiary swych zbrodniczych namiętności. Dziecię, codziennie mordowane, ulega nieraz przemocy i ginie, nie ostrzegając nawet krzykiem sąsiadów o spełniającéj się powolnie zbrodni.

Wobec tych wszystkich faktów kwestyja kary cielesnéj, czyli użycia bólu dotykowego za czynnik pedagogiczny, przedstawia się w całkiem inném świetle, niż w zeszłowiekowych podręcznikach, w których „rózdżką Duch święty dziateczki bić radził.“ Nie mówimy tu w téj chwili o uznaniu lub nie uznaniu kary cielesnéj w zasadzie, kwestyja ta będzie rozbierana osobno; chodzi tu tylko o ten wzgląd praktyczny, że skoro wbrew powszechnemu mniemaniu, ciało dziecka słabiéj stosunkowo czuje ból, niż ciało człowieka rozwiniętego, przeto, powtarzając często chłostę na dzieciach nieposłusznych, narażamy się poprostu na stratę czasu. Gdy już do tego przyzwyczajenia doszło, matka bijąca kilkoletnie dziecko więcéj się zmęczy sama, niż jemu zada bólu. Obserwując uważnie zachowywanie się dzieci w różnych rodzinach, dochodzimy do wniosku, że tam gdzie kara cielesna jest sprowadzona do minimum, tam jest zarazem najskuteczniejszą. Dlaczego? Bo „doniosłość kary cielesnéj polega nie na bólu fizycznym, lecz na wrażeniu moralném, które się z niém łączy.“ Gdy to wrażenie moralne przez częste powtarzania zatrzemy, słaby ból fizyczny staje się obojętnym. Dziecko małe, dostawszy lekkiego klapsa, wybucha płaczem, ponieważ to lekkie, ale nagłe uderzenie przestrasza je, ponieważ działa silnie moralnie. Późniéj, rzadko stosowana kara cielesna, może wywołać jeszcze silniejszy skutek przez obudzone poczucie wstydu, poniżenia, pośmiewiska wreszcie, lub jeszcze wyższych uczuć moralnego żalu, przez przykrość zadaną rodzicom; ale ktoby chciał pedagogiczne skutki kary cielesnéj tylko na fizycznym bólu opierać, ten niechybnie narazi się na zawód. Właściwe kształcenie dotyku niewielu wymaga trudów, trochę uwagi i dobréj woli wystarczy. Natura sama wyręcza pedagoga w znacznéj części. Jestto bowiem zmysł, który przedewszystkiém sam się rozwija równocześnie z ogólném dojrzewaniem organizmu, a powtóre tak łatwo, tak przymusowo znajduje dla siebie bodźce bliskie i różnorodne, że niezależnie od naszéj woli, a często i wiedzy, sam się kształci i wyrabia. Niema jednakże takiéj dziedziny rozwojowéj, w któréjby odpowiedni udział wychowawcy na coś przydać się nie mógł. Zrazu wystarczy proste czuwanie nad hygijeną skóry; późniéj staje się już pożądaną pomoc wychowawcy w podsuwaniu przedmiotów i kierowaniu ruchów dziecka, ażeby im czémprędzéj odebrać cechy bezładności i bezcelowości, a natomiast zwolna utrwalać racyjonalne skojarzenia wrażeń dotykowych z ruchami. Podsuwanie przedmiotów przed oczy i rączki dziecka praktykuje wprawdzie każda niańka, najmniéj rozsądna; chodzi jéj bowiem o to, aby dziecko zabawić, aby się niém sama jak najmniéj zajmować potrzebowała. I trzeba przyznać, że w tych razach lenistwo nianiek nie zawsze dzieciom na złe wychodzi. Byle tylko nadzór ogólny nad bezpieczeństwem nie był zaniedbany, to dla dziecka jest nawet stokroć lepiéj, gdy samo bawi się w piasku, niż gdy noszone wiecznie na rękach, huśtane i szarpane, odzwyczaja się od wszelkiéj samodzielności, a natomiast nabiera upodobania do bezmyślnych hałasów i figlów, któremi niańka usiłuje je „zabawić,“ a właściwie oszołomić. Wogóle, im dziecko mniéj jest noszone na ręku, tém lepiéj. Potrze-

buje ono bowiem rozmaitości wrażeń dotykowych i, co ważniejsza, możliwéj swobody w doświadczalném kombinowaniu ruchów i wrażeń. Na nieszczęście, jak w tym razie natura dziecka łatwo ulega przyzwyczajeniom, tak szybko znowu nabiera nałogów, tych zwłaszcza, które przedłużają niejako bierność i bezradność pierwszego okresu życia, że nic łatwiejszego jak wzwyczaiwszy je do zupełnéj i stałéj bierności, sądzić potém, że jest ona przyrodzoną właściwością i koniecznością natury dziecięcéj. Oczywiście dziecko, przyzwyczajone do usypiania na rękach lub do kołysania w kołysce. nie uśnie inaczéj, jak po odebraniu pewnéj liczby monotonnych wrażeń dotykowych, tak samo jak przyzwyczajone do śpiewu, nie uśnie bez śpiewania. Ale tylko niewłaściwa rutyna każe nam wierzyć, że tak być musi. Dzieci, nie przyzwyczajone do huśtania na rękach przed zaśnięciem, lub do kołysania w kołysce, zasypiają doskonale bez tego. Ze stanowiska teoryi, a także i racyjonalnéj praktyki, jest nawet wprost śmiesznem przypuszczenie, że dziecku, które z konieczności fizyjologicznéj więcéj i częściéj spać musi niż człowiek dojrzały, trzeba pomagać do zasypiania! Przesąd ten, równie jak wiele innych, wypływa stąd, że wychowawcy nie umieją postawić się na stanowisku natury dziecka i iść z nią ręka w rękę, tylko sztucznie przenoszą swój sposób widzenia i wprowadzają zawiele złéj sztuki tam, gdzie trochę dobréj natury wystarcza. Jeżeli zaś wogóle huśtanie lub kołysanie w celu uśpienia są zbyteczne dla dzieci zdrowych, to przeszedłszy pewną miarę, stają się nawet szkodliwémi. Bardzo często np. osoby nierozważne dla uspokojenia dziecka uciekają się do ruchów zagwałtownych, biegają z niémi po pokojach, kręcą się w kółko, trzymając je na ręku lub szastają, jak piłką w górę i na dół. Dziecko, co prawda, uspakaja się; gwałtowne zmiany wrażeń skórnych, prąd powietrza, nadmierne ożywienie krwi obiegu, wypędzają mu z głowy chęć krzyku i, pozornie rzecz biorąc, z wyjątkiem czkawki, która często od zachłyśnięcia się powietrzem powstaje, nic mu się złego nie przytrafia, a cel został osiągnięty. Zwolna nawet dziecko, które zrazu uspokoiło się, raczéj pod wrażeniem przestrachu, niż przyjemności, przyzwyczaja się do tych harców i zaczyna ich potrzebować. Ale brak widocznych złych następstw nie dowodzi jeszcze niewinności tych środków. Mózg dziecka nie może być otrząsanym bezkarnie i często w przyszłości błahe te z pozoru wybryki, odbiją się na inteligencyi. Natomiast łagodniejsze doświadczenia dotykowe mogą i powinny być używane dla uspakajania małych zwłaszcza dzieci. Bardzo często niemowlę rozkrzyczane umilknie za prostém przyłożeniem ciepłéj ręki do brzuszka. Łagodne pocieranie rękami oddaje nawet nieocenione usługi w chorobach dzieci, bądźto ożywiając działalność oddechową skóry, bądź przyspieszając i ujednostajniając nienormalny krwi obieg, bądź wreszcie pod wpływem mało znanych czynników nerwowych; dość, że instynktownie przez matki praktykowane przykładania rąk, chuchanie i systematyczne pociéranie ciała, daje nieraz zdumiewająco pomyślne rezultaty, nawet w chorobach ciężkich, konwulsyjnych. Nie zgrzeszy więc troskliwa matka, jeśli do tych naturalnych środków uciecze się przed przybyciem lekarza. Tak zwane pospolicie kurcze w nóżkach, ustępują prawie zawsze pod wpływem téj niewinnéj terapii, a znamy nawet wypadki krupu w ten sposób uśmierzone szczęśliwie. Gdy rozwój odbywa się normalnie, dorastające dziecko powinno się znaleść w posiadaniu wszystkich środków analitycznych, jakimi nas

dotyk uposaża. Czucie kształtów powierzchni, ciężaru, grubości, twardości i wilgoci, powinno być w obu rękach jednakowe, najdelikatniejsze na języku, bardzo dokładne na wewnętrznéj stronie dłoni, a zwłaszcza palców, nieco słabsze na wargach, znacznie słabsze na policzkach w miarę oddalania się od ust, lub na rękach, w miarę zbliżania się do ramion, a najmniéj rozwinięte na karku. W téj ostatniéj okolicy, z powodu rzadko bardzo rozsianych ciałek dotykowych, zdolność rozróżniania dotknięć jest tak słabą, że, gdy nas dotykaja cyrklem, którego nóżki rozstawione są na 5 do 6 centymetrów, nie możemy jeszcze ocenić, czy dwie, czy tylko jedna nóżka przylega do skóry i trzeba je znacznie rozsunąć, aby doznać wyraźnie podwójnego wrażenia. Tymczasem końcami palców czujemy dokładnie dwa ukłócia, gdy nóżki cyrkla są zaledwie na 2—3 milimetrów oddalone. Słaba wrażliwość pleców na wrażenia kształtów dotykowych najlepiéj wychodzi na jaw przy znanéj, i dla kształcenia uwagi pożytecznéj zabawce, gdy jedno dziecko drugiemu pisze palcem na plecach imiona, mające być odczytane dotykiem. Spostrzegamy wówczas, jak wielkiemi muszą być litery, ażeby mogły być poznane. I ściślejsze tego rodzaju próby mogą być odbywane na dorastających dzieciach, wyrabiając uwagę, zaostrzając zmysły, a zarazem dając powód do myślenia i zaznajamiając młode umysły z tajemnicami nerwowego ustroju. Oto przykład: ponieważ możność odróżniania dwu, nieco oddalonych dotknięć, zależy od ilości ciałek dotykowych, w danéj okolicy pod skórą rozsypanych; im więcéj przeto tych organów znajdzie się między jedną nóżką cyrkla a drugą, tém łatwiéj ocenimy ich odległość i tém odległość ta wyda nam się większą. Odwrotnie, niedostateczna ilość ciałek dotykowych, na przestrzeni między nóżkami cyrkla, spowoduje zlanie się dwu wrażeń w jedno, lub przynajmniéj złudzenie odległości mniejszéj, niż rzeczywista. Najciekawsze tego rodzaju złudzenia powstaną przy przesuwaniu cyrkla z okolic skóry, bogatych w ciałka dotykowe, do miejsc słabiéj uposażonych. I tak, jeśli końcami cyrkla lub nożyczek, rozstawionymi na parę centymetrów, dotkniemy skóry przy ustach, to najdokładniéj uczujemy dwa dotknięcia oddalone; ale, gdy zachowując odchylenie, będziemy przesuwali cyrkiel w poprzek policzków aż do ucha, to doznamy złudzenia, jak gdyby nóżki zbliżały się do siebie, a tuż koło ucha uczujemy najwyraźniéj jedno tylko ukłucie zamiast dwu. Toż samo doświadczenie powtórzyć można, z większym jeszcze efektem, posuwając cyrkiel rozwarty wzdłuż wewnętrznéj strony ręki, od palców do ramienia. Innego rodzaju złudzenia polegają na trwaniu wrażeń po ustaniu bodźca. Jeżeli np. dziecku, leżącemu na wznak, przyłożymy na czoło pieniądz jakikolwiek, to będzie ono mogło do pewnego stopnia wielkość jego ocenić, a w każdym razie pozna, czy pieniądz leży jeszcze, czy został zdjęty; lecz jeśli po przyłożeniu go naciśniemy i przytrzymamy w nacisku nieco dłużéj, to następnie możemy go zręcznie odjąć, a dziecko ciągle czuć będzie nacisk, jak gdyby pieniądz wciąż leżał. Za pomocą takich prób może ojciec zwolna zapoznawać dzieci z elementarną fizyjologiją zmysłów. Zabawy, polegające na rozpoznawaniu kształtów i powierzchni za pomocą samego dotyku bez wzroku, są wogóle pożyteczne, ponieważ wydelikatniają czucie. A choćby późniéj owo wydoskonalenie tylko na to się przydało, żeby, wyjmując po ciemku pieniądz z kieszeni, nie wyjąć srebrnego zamiast miedzianego, to i tak czas nie byłby stracony. Dla dziewcząt zaś w szczególności przydać się mogą

ćwiczenia, w celu rozpoznawania dotykiem gatunków materyj nicianych, wełnianych i jedwabnych, a także gatunków mąki, kaszy i t. d., ażeby w przyszłości nie dały się oszukiwać przekupniom. Wszystkie wogóle wrażenia dotykowe wtedy tylko są przedmiotowo dokładne, gdy im towarzyszą ruchy; więcéj zaś, niż przy wszelkich innych, potrzebném jest czucie mięśniowe przy ocenianiu ciężarów. Tak np. trzymając rękę martwo na stole, możemy przez nacisk ocenić tylko większe różnice, podczas gdy ważąc swobodnie na ręku, oceniamy i bardzo drobne. Przez ćwiczenie, właściwe niektórym kupcom i urzędnikom pocztowym, można dojść do tego, iż ocenimy różnicę jednego łuta na 30. Przy próbach takich przekonywamy się, że zgodnie z prawem psychologiczném, wykrytém przez Webera, im większe są ciężary porównywane, tém też większe muszą być różnice wagi, jeśli mają być ocenione.

Specyjalne wydoskonalenie dzieci w tym kierunku mogłoby być zbytecznem, ale wcale im na złe nie wyjdzie, gdy przy sposobności gimnastyki hantlami, albo wogóle przy przenoszeniu ciężarów i posługiwaniu się nimi, zwrócimy uwagę na pożytek pewnéj wprawy w ocenianiu wagi ciał. Wprawa w rozpoznawaniu temperatur, może być także pożyteczną, a ćwiczenia tego rodzaju mogą nastręczyć dobrą sposobność do doświadczalnego obznajmienia dzieci z niektóremi prawami fizyki i fizyjologii. Wogóle oceniamy ciepło i zimno tylko przez różnicę z ciepłotą naszéj skóry. Wszystkie ciała, które przy dotknięciu pochłaniają ciepło ręki, nazywamy zimnémi, wszystkie zaś, z których ręka ciepło pochłania, lub które ciepło ręki utrzymują, ciepłémi. Stosownie więc do tego, jaka jest w danéj chwili temperatura skóry, toż samo ciało może się nam wydać ciepłém lub zimném. Woda ogrzana na 30° Cel. jest ciepłą, ale jeśli poprzednio, przez czas nieco dłuższy, trzymaliśmy rękę w wodzie ogrzanéj do 40°, to pierwsza da nam wrażenie zimna. Metale, marmur, dotykane ręką, eter polany na skórę, lub pastylki miętowe trzymane na języku, wydają się zimniejszymi, niż są istotnie, ponieważ pochłaniają nasze ciepło; gdy tymczasem ciała, będące złemi przewodnikami ciepła, jak miękkie i grube okrycia, pierze, futra, grzeją nas, ponieważ wstrzymują promieniowanie ciepła skóry. O ile jednak temperatura ręki jest stałą, wynosząc mniéj więcéj 30 parę stopni Cels., o tyle możemy dokładnie oceniać różnice temperatury ciał obcych, nie myląc się nawet przy odpowiedniéj wprawie o $^1/_2$—$^1/_5$ stopnia. Z drugiéj strony wrażenie ciepła zależy od subjektywnych warunków przyzwyczajenia. Zachodzi w tym względzie pewien ciekawy stosunek odwrotności w porównaniu z rozpoznawaniem kształtów. Jeżeli końcami palców i wewnętrzną stroną dłoni bezporównania lepiéj oceniamy dotknięcie cyrkla lub kréślone palcem litery, to przeciwnie temperaturę poznajemy tém lepiéj zewnętrzną stroną dłoni i dalszymi punktami ramienia; ten sam płomień parzy silniéj wierzch dłoni, niż wewnętrzną jéj stronę. Taż sama woda wydaje się chłodniejszą, gdy w niéj tylko palce zanurzymy, cieplejszą gdy zanurzymy całe ramię, lub gdy całkiem wejdziemy do wanny. Kark i piersi prawie nieczułe w rozpoznawaniu kształtów, doskonale czują najmniejsze zmiany temperatury np. pod prysznicem, raz cieplejszym raz zimniejszym, a gdy nas zimno przejmuje, to najprzód dreszcz w plecach czujemy. Bardzo też wrażliwą na zimno jest skóra brzucha, w skutek specyjalnych związków nerwowych z mózgiem. Wiedząc o sile tych wrażeń, rozpustne chłopcy nieraz jeden drugiemu leją na brzuch wodę zimną, ażeby rozbudzić uśpionego. Nie

należy pozwalać na tego rodzaju figle, ponieważ, jak wykazał Brown Séquard, nagłe oziębienie brzucha sprowadza przekrwienie mózgu i u dzieci wątłych a nerwowych może się stać przyczyną choroby. Na téj saméj jednak zasadzie, związku wrażeń zimna z czynnością ośrodków nerwowych, można i dobre skutki sprowadzać, np. u dzieci astmatycznych, można uśmierzyć atak astmy przez zimny okład na kark położony. Hartowanie dzieci, celem znoszenia różnych temperatur, bez szkody dla organizmu, jest wogóle godném uznania. Dobrze jest, gdy się przyzwyczają od czasu do czasu biegać boso, nie używać szalików i kaloszy, kąpać się w zimnéj wodzie i t. p.; ale strzedz je należy od zmian nagłych, jednostronnych i nie używać dla zahartowania dziecka środków gwałtownych, zwłaszcza gdy z natury jest wrażliwe. Tak np. zmuszając dziecko do oblewania głowy zbyt zimną wodą, można wywołać wstrzymanie ruchów serca, a w rezultacie nierówny krwi obieg.

Przyzwyczajenie, jak wogóle w pedagogice, tak i tutaj jest środkiem potężnym, ale który staje się pożytecznym wtedy tylko, gdy działa zgodnie z prawami rozwoju. Wtedy zakres jego skuteczności staje się niezmiernie rozległym i nietylko w wielkich okresach czasu, ale i w małych, możemy zasady przyzwyczajania stosować. Tak np. odnośnie do wrażeń które nas w téj chwili zajmują, wiadomo, że pierwsza kąpiel w rzece bywa często dla dzieci bardzo przykrą. Ponieważ jednak kąpiele takie są niesłychanie zdrowe, a w wodach zimnych, bystro płynących, niemal cudowne w skutkach, dobrze jest dzieci tak wychowywać, żeby dorastając korzystać z nich mogły. Gdybyśmy jednak chcieli dziecko, które się zawsze myło letnią wodą i zbyt delikatnie chowane było w domu, zmusić naraz do zimnéj kąpieli, ze względu na owe dobre skutki, to zupełnie minęlibyśmy się z celem, a nawet moglibyśmy wywołać następstwo wprost przeciwne. Jeszcze prędzéj uszłoby to z kilkodniowém niemowlęciem, niż z kilkoletniém sztucznie wydelikatnianém dzieckiem. Jeśli jednak świéża, zimna woda zawsze zalecaną była, jeśli nadto przed wejściem do wody obmyjemy nią łagodnie głowę i ciało, to pierwsze wrażenie duszącego oddech zimna zostanie usunięte, skóra doraźnie przyzwyczai się do zimniejszego środka, a z chwilą wyrównania temperatur, zwłaszcza gdy w rzece zalecimy ruch ciągły, wrażenie przykrego zimna ustąpi miejsca orzeźwiającemu, łagodnemu rozgrzaniu, Wówczas nawet, im woda jest zimniejsza i bystrzejsza, tém się staje przyjemniejszą, i tém łatwiéj obudza upodobanie do zimnych kąpieli. Nie należy ich jednak zbyt długo przeciągać (5, 10—15 minut), ponieważ owe przyjemne wrażenia i dobre skutki polegają na rozbudzonéj reakcyi organizmu, na przyśpieszonych ruchach płuc, serca i żywszéj przemianie materyi, która to reakcyja długo równoważyć działania zimnéj wody nie może. Wrażliwość na „ból“ rośnie zwolna wraz z dojrzewaniem, to znaczy, wraz z ustaleniem się pewnéj równowagi pomiędzy zużyciem i odnową materyi; jednocześnie jednak rozwija się duchowa władza panowania nad bólem i jego objawami, która te ostatnie ogranicza i stłumia. Pozorna żywość przyjemności i bólów dziecięcych polega tylko na tém, że „przez chwilę“ dane wrażenie „opanowywa cały organizm,“ co późniéj, z przyczyny nagromadzonych, różnorodnych przyzwyczajeń, skojarzeń, pojęć i interesów, staje się coraz trudniejszém. Ból fizyczny powstaje wówczas, gdy jakakolwiek przyczyna naruszy normalną harmoniją funkcyj, powodując przewagę zużycia nad odnową tkanek. W zakresie więc dotykania będzie

o np. skaleczenie, uderzenie, sparzenie ogniem lub kwasem, ukłócie i wszelkie przeforsowanie skóry, wyprowadzające jéj działalność z normalnéj równowagi. U dzieci, ponieważ odnowa materyi jest szybką, ból nie trwa długo, krócéj nawet stosunkowo, niż przyjemność. Nie mniéj jednak dziecko, dobrze rozwinięte i zdrowe, powinno czuć ból pozornie żywo i miéć skórę jednostajnie wrażliwą. Gdy jedna połowa ciała „mniéj czuje niż druga," (co zwykle trafia się jednocześnie ze znaczną nierównością siły muskularnéj w ręce prawéj i lewéj), albo gdy wrażliwość na ból chwilowo bywa nienormalnie stępioną, wówczas rodzice powinni zasięgnąć rady lekarza specyjalisty, stan taki bowiem zdradza skłonność do chorób nerwowych, którym wcześnie odpowiednią hygijeną zapobiegać należy. Równie ważnymi i wymagającymi porady są odwrotne wypadki, w których skóra staje się nadmiernie wrażliwą. Niekiedy wrażliwość taka ogranicza się do tego, że dziecko nie może znosić dotknięcia jedwabiu, aksamitu, atłasu, ma wstręt do głaskania futra, do dotykania tłuszczu lub mąki, boi się zetknięcia z jakiémkolwiek niewinném zwierzątkiem, delikatnych dotknięć, łaskotania, słabych nawet prądów indukcyjnych i t. p. Są to tak zwane idyjosynkrazyje, które zazwyczaj nie trwają długo i nie mają w sobie nic niepokojącego, albo téż bez szkody realnéj pozostają w słabym stopniu przez całe życie. Ale inaczéj rzecz się ma, gdy dziecko objawi np. szczególną drażliwość krzyża, dochodzącą do tego stopnia, iż każde silniéjsze dotknięcie sprawia ból; gdy nie może znosić słońca, dostając pod wpływem jego światła plam czerwonych; wówczas porada lekarska staje się konieczną, są to bowiem dowody miejscowego przekrwieniu i wad innerwacyi, którym wprawdzie środki czysto lekarskie rzadko pomagają, ale przy których racyjonalna hygijena, przez rozsądnego lekarza wskazana, wiele może. Na szczęście, są to rzadkie wypadki w wieku młodym. Najczęściéj jeszcze trafiają się u dziewcząt w epoce dojrzewania, u tych zwłaszcza, którym zniewieściałe wychowanie nie dało odpowiedniego hartu, a przeciążenie nauką w szkołach, bezsenne noce, życie siedzące (jeśli nie tańczące nadmiernie) odebrało zdrowie. Młodzież, normalnie wychowana i nie uposażona po rodzicach specyjalnemi chorobami, miéć będzie skórę zdrową i czerstwą, świeży, łagodny rumieniec, ciepłe niezbyt suche i niezbyt wilgotne ręce, pierś zahartowaną na drobne zmiany temperatury i nogi, nie lękające się zamoczenia. Taka skóra, i dotykowe swe funkcyje spełniać będzie należycie. Czułość dotyku wyrobi się nieznacznie wśród zabaw i prac dziecięcych, jeśli im tylko pozostawimy odpowiednią swobodę i od czasu do czasu nie pożałujemy uwagi, krytyki, zachęty i pomocy. Dziecko, przyzwyczajone wcześnie do dokładnego oceniania przedmiotów dotykaniem, do zręcznego przyrządzania samemu zabawek lub rzeczy użytku, zachęcane w młodzieńczych próbach wynalazczych, gdy ma skłonność do klejenia, piłowania, zbijania i zestawiania rozmaitych możliwych i niemożliwych aparatów, późniéj, gdy trzeba będzie zacząć pracę na seryjo, nie poprzestanie na nauce słownéj, powierzchownéj; będzie czuło potrzebę bliższego zapoznania się z każdym przedmiotem, i choćby się nauczyło mało, nauczy się dobrze. Rozwój zaś innych władz duchowych czuwać będzie nad tém, ażeby téj swojéj skłonności do konkretnego oceniania rzeczy, nie obracało wyłącznie na dotykanie palcem przedmiotów, o których „niedotykanie uprasza się publiczność..."

Streszczając powyższe uwagi, dochodzimy do wniosku, że ze względu na podstawowe znaczenie dotykania w obrębie innych zmysłów, ze względu na wielką liczbę zasadniczych pojęć, które w niém początek swój biorą, ze względu wreszcie na ogólny konkretny i ścisły charakter, jaki wrażenia dotykowe wprowadzają do umysłu naszego, nie godzi się kształcenia tego zmysłu zaniedbywać, zwłaszcza, że, jak widzieliśmy, zadanie to nie wymaga wielkich trudów. Jednostronności z takiego kształcenia wtedy tylko obawiaćby się można, gdyby pedagog, pamiętając o jedném, zapomniał o reszcie i niższe władze uprawiał kosztem wyższych. Ale takich błędów pedagogika racyjonalna nie znosi i z góry je wyklucza. Ona chce miéć doskonałym całego człowieka, wydoskonalić wszystkie jego władze, a czy wszystkie te rodzaje możliwéj doskonałości przydadzą mu się w życiu, czy tylko niektóre, za to już ona nie odpowiada, na to odpowié przyszłość. Filolog, historyk, poeta, filozof lub dyplomata mogą nie znaleść sposobności do do sprawdzenia korzyści z posiadania rozwiniętego dotyku; ale jakże się on przyda przyszłemu rzemieślnikowi, mechanikowi, artyście, lekarzowi lub naturaliście! Nie trzeba bowiem zapominać, że zręczność ręki, że umiejętność jéj użycia, czy to przy tokarni, czy na strunach skrzypiec, czy na pulsie chorego, czy w analizie chemicznéj, zależy w znacznéj części od rozwiniętego czucia. Nie może być zręczną, biegłą, pewną, a tém bardziéj artystycznie, to znaczy subtelnie czynną, ręka, o tępéj wrażliwości. Czémże się przedewszystkiém różni rysownik dobry od złego?— Umiejętnością czucia przez ołówek. My wszyscy czujemy przez pośrednictwo naskórka, który sam jest nieczuły; czujemy przez rękawiczki, chociaż tylko jako ciało obce do naszéj skóry przylegają; czujemy wreszcie przez laskę lub jakikolwiek inny przedmiot twardy w ręku trzymany. Ślepi doskonale się w ten sposób oryjentują, a każdy z nas w pewnym względzie praktykuje codziennie ten sposób pośredniego czucia, gryząc zębami pokarmy. Otóż artysta posuwa tę sztukę daléj. Trzymając w ręku ołówek i kreśląc nim kréski, czuje doskonale stopień nacisku na papiér, moduluje ten nacisk, czuje drobne różnice kierunku, odległości i krzywizny tych krések, pierwéj jeszcze, nim narysowawszy, będzie mógł wzrokiem ocenić. I to stanowi jeden z pierwszych, choć niższych warunków artystycznego uzdolnienia. Bez tego, nie można być dobrym artystą wykonawcą. A chirurg, robiący nacięcia skalpelem nacięcia, przez które tak łatwo dusza ucieka, gdy są trochę nierówno zrobione, czyż nie potrzebuje tak samo dobrego czucia w rękach? Są więc powołania, które nietylko znacznego wyrobienia dotyku wymagają, ale nadto zmuszają do ciągłéj dalszéj edukacyi. Jeżeli zaś tak jest w sztukach zawsze, to w pewnéj mierze i w nabywaniu teoretycznéj wiedzy bywa tak niekiedy. Zmysł dotyku jest wprawdzie, jak powiedzieliśmy, nauczycielem elementarnym; ale w pewnych działach wiedzy realnéj, uniwersyteckiéj, bywa także, jeżeli nie samym profesorem, to przynajmniéj niezbędnym jego asystentem. Chcąc się nauczyć fizyki lub chemii, trzeba samemu miewać w ręku różne ...metry, szalki i epruwetki, trzeba samemu robić doświadczenia. Czytanie książek, ani chodzenie na wykłady nie wystarczy. Tych zaś środków, jakie obecnie po uniwersytetach dla małéj zresztą liczby są dostępne, nie możemy uważać za dostateczne. Jedni tylko anglicy zrozumieli konieczność metody dotykowéj. Tam każdy uczeń musi sam robić aparaty, których działanie ma zrozumiéć, robić z byle czego: z patyków, drucików, blaszek; z pudełka od zapałek umieją

tam zbudować elektrometr Thomsona, i nie dziw, że z takiéj szkoły wychodzą Thomsonowie i Tyndalle. Gdzieindziéj trafiają się profesorowie chemii, którzy do laboratoryjum nie zaglądają, wykłady czytają z książki, a demonstracyj wcale nie robią. Takie zaniedbanie pracy ręcznéj przy nabywaniu wiadomości przyrodniczych, musi prowadzić do nauki powierzchownéj, niedokładnéj i nietrwałéj. Psychologiczne bowiem prawa powstawania pojęć z wyobrażeń, a wyobrażeń z wrażeń, nie mogą być bezkarnie zaniedbane; a prawa te uczą, że bardzo znaczną część wiedzy musimy zdobywać nietylko własną rozwagą, ale i własnemi rękami.

J. O.

Dowcip. Skojarzenia wrażeń, wyobrażeń lub pojęć, uczuć lub ruchów, działają na nas silniéj, gdy są nowe, szczególne, niespodziewane; zmieniając bowiem bieg myśli i nastrój ogólny, ożywiają, pobudzają, wstrząsają lub śmieszą, stosownie do swego charakteru. Wyłączywszy wrażenia nagłe, zbyt silne, które są bolesne, a które siłę swą zawdzięczają bądź istotnemu natężeniu bodźców (gwałtowny huk i t. p.), bądź tylko ich podmiotowemu stosunkowi do nas, do naszych usposobień, potrzeb i uczuć (niespodziewana wiadomość o stracie majątku, przyjaciela i t. p.); będziemy mieli jeszcze rozległą kategoryją skojarzeń mniéj lub więcéj niespodziewanych, które już nie wstrząsają, nie straszą i nie rodzą bólu, ale ożywiają mniéj lub więcéj przyjemnie. Pewna część skojarzeń téj kategoryi, tych zwłaszcza, których źródłem są istoty ożywione, posiada własność obudzania śmiechu. Śmiesznem może być dla nas każde zestawienie rzeczy i objawów mniéj lub więcéj niezgodnych, które niezwykły chodzić w parze. Śmieszy nas np. osoba bardzo otyła, siląca się na lekkość w tańcu, śmieszy nas udana powaga swawolnego dziecka, równie jak pretensyje do młodości starych lowelasów; a każda rzecz zabawna staje się tém zabawniejszą, im poważniéj jest wypowiedziana. Ale nie wszystko, co obudza śmiech, jest dowcipném, i nie wszystko co jest dowcipném, śmiech budzi. Przyczyną śmiechu, (zresztą mniéj lub więcéj łatwego stosownie do usposobienia), może być każda drobna niespodzianka, każda nieodpowiedniość lub niedorzeczność. Im krócéj kto żyje, tém więcéj rzeczy go śmieszy. Młode dziewczęta śmieją się, gdy im ktoś drogę zabiegnie, gdy książka, niespodzianie spadając ze stołu, obecnych przestraszy, gdy babcia ma czepek na bakier, gdy piłka kogoś w nos uderzy. W zabawie towarzyskiéj, zwanéj sądzeniem fantów, każde mniéj odpowiednie wylosowanie kary, każde sformułowanie „trzech rzeczy nie do rzeczy“ obudza wesołość. W zdaniach np. „kanarek ma cztery nogi,“ „słońce świeci w nocy,“ „gruszki rosną na wierzbie,“ jest skojarzenie niespodziane rzeczy nieodpowiednich, obudzające zwykle śmiéch, chociaż w niém niema dowcipu. Dowcipnémi nazywamy niespodziewane skojarzenia wyobrażeń tylko wtedy, „gdy w nich pozorny brak związku kryje związek istotny, lub odwrotnie, gdy związek wypowiedziany seryjo, wypowiedziany jest w takich okolicznościach, że każe się domyślać braku związku.“ Powyższa formuła określa pierwiastek prawdy, zawarty w każdéj kombinacyi dowcipnéj i bez którego niema dowcipu—mogła być tylko pospolitość, złośliwość lub niedorzeczność. Stosownie do formy przejawu możemy odróżnić dowcip towarzyski, literacko-artystyczny

i naukowo-wynalazczy. Pierwszy czyni człowieka miłym w rozmowie; drugi cechuje talent pisarza lub rysownika humorysty i jest niejako wyższym stopniem pierwszego, ponieważ wymaga więcéj ścisłości i większego panowania nad formą, nie mówiąc już o warunkach czysto technicznych; trzeci wreszcie, jest wybitną odmianą drugiego, przeniesieniem niejako dowcipu literacko-artystycznego w sfery ściślejsze pojęć ogólnych i faktów naukowych i polega na zręcznem zestawieniu spostrzeżeń, na trafném wydobyciu na jaw przyczyn i związków istotnych z pośród przyczyn i związków pozornych, wreszcie na nowém skombinowaniu hypotez lub przyrządów naukowych w ten sposób, żeby ciemne z natury i trudne zagadnienie stało się naraz jasném i łatwém. Żaden z trzech powyższych rodzajów dowcipu nie może nas tu zajmować. Natomiast zająć nas musi rodzaj czwarty, który wszystkich trzech powyższych jest zawiązkiem, a który określimy ogólną nazwą: dowcipu dziecinnego. Można go słusznie uważać za genetyczny punkt wyjścia każdéj innéj formy; przejawia się bowiem i w pierwotném paplaniu rozpieszczonych dzieci, w rysunkach i ćwiczeniach gimnazistów i wreszcie w pomysłach lub poglądach dojrzalszéj młodzieży. Dowcip małych dzieci jest z natury swéj bezwiedny. Dzieciak wypowiada zdania dowcipne, niekiedy nawet głębsze, nie wiedząc o tém. Ponieważ jednak starsi zachwycają się niémi, powtarzając je każdemu, kto chce, czy nie chce słuchać, dzieciak nabiera przekonania o swym rozumie i sili się na koncepta, które już wtedy nie mają sensu. Rozumié się samo przez się, że takie postępowanie jest grubym błędem pedagogicznym i żadna rozsądna matka nie będzie powtarzać przy dziecku jego dowcipnych spostrzeżeń, w błahéj myśli popisania się jego fenomenalną jakoby inteligencyją. Témbardziéj, gdy dowcip jest złośliwy i dotyka osobistości. W ten sposób najłatwiéj się uchronić od nieprzyjemności, jakiéj nam dostarczają les enfants terribles, powtarzające przy gościach dotkliwe dla nich dowcipy. Niestety jednak miłość własna rodziców nie zawsze pozwala im panować nad sobą i zachować w postępowaniu miarę jednostajną, która streszcza się w następujących zdaniach: dowcipom dzieci nigdy nie schlebiać; nigdy ich przy nich nie powtarzać; złośliwe, bez względu do kogo się stosują, karcić; na niewinne nie zwracać uwagi; błędne prostować. W praktyce dzieje się zazwyczaj tak, że unosimy się nad rozumem dziecka, które nie rozumié, co mówi, a gdy przypadkiem powié coś bardzo złośliwego, karcimy zasurowo. Nadto i w tym ostatnim względzie nie trzymamy się jednéj miary; pozwalamy wyśmiewać ludzi obcych, służące, towarzyszów, żyda, żebraka, ale unosimy się gniewem, gdy dziecko dotknie naszéj własnéj słabéj strony lub osoby uprzywilejowanéj. Trafia się też, że ulegając powszechnéj w szkołach manii naśladowania profesorów, dziecko parodyjuje ich zachowanie się w sposób istotnie dowcipny i zdolny zabawić towarzystwo. Nauczyciel, ktoryby dowiedziawszy się o tém, prześladował dziecko systematycznie, jak się to niekiedy zdarza, dowodziłby braku taktu i wyrozumiałości pedagogicznéj na pustoty właściwe wiekowi. Ale inna rzecz, gdy bądź sam nauczyciel, bądź też rodzice jawnie te produkcyje młodocianego komizmu tolerują, lub co gorsza, popis z nich robią. Wówczas niewłaściwa zabawka kończy się zwykle przekroczeniem dozwolonéj granicy i karą, co trzeba było z góry przewidzieć i niewywoływać wilka z lasu. W każdéj szkole, w każdéj klasie znajdzie się taki komik, który między godzinami wykładów pobudza dobry humor całéj klasy. Są to zawsze dzieci zdolniejsze, obdarzone zmy-

słem spostrzegawczym, który nie powinien się zmarnować. Obowiązkiem nauczyciela jest zwracać uwagę na takie zdolności i wyzyskać je, bądź na pożytek samego ucznia, bądź dla wpływu na innych. Tacy bowiem dowcipnisie mają zazwyczaj wpływ znaczny na ogół towarzyszów; od nich zależy utrzymanie spokoju w klasie, a niekiedy i duch ogólny, ożywiający w danéj chwili młode umysły; w tym bowiem małym, ale pełnym, życia światku, dowcip jest znaczną siłą kierującą, jest bronią i bodźcem zarazem. Dobry nauczyciel musi o tém wiedzieć, powinien to umieć odczuwać. Surowa sztywność i suchy pedantyzm, będą zawsze stanowiły nieprzebytą przepaść między kierującym, a kierowanymi. Trzeba mieć w sobie dużo młodości, aby kierować młodzieżą. Jakkolwiek w tym okresie życia dowcip dziecinny zatraca już swój charakter bezwiedny i naiwny, niemniéj jednak pozostaje on zawsze tym darem naturalnym, przyrodzonym, którego ani wszczepić nie można, ani téż kształcić specyjalnie nie potrzeba. Wszystko, co pedagog w tym względzie zrobić może i powinien, ogranicza się do nadzoru ogólnego i do kształcenia pośredniego przez inne władze. Rozwijając zmysł spostrzegawczy, zdolność rozumowania, a więc porównywania i rozróżniania, kształcąc smak estetyczny i poczucie moralne, dając wreszcie umysłowi bogaty materyjał faktyczny, kształci tém samém dowcip, o ile ten sam z siebie istnieje, to jest, o ile istnieje wrodzona żywość asocyjacyi, skłonność do skojarzeń kontrastowych, bystrość porównawcza i pewna subtelność wnioskowania. Osobno dowcipu kształcić nie można, choćby dla téj przyczyny, że taka osobna władza nie istnieje. Mylą się frenologowie, przypuszczając w mózgu, a mianowicie w przednich jego płatach, odrębny organ dowcipu. Gdyby nawet doświadczenie nie zbijało téj opinii, wystarczyłby do wykazania jéj bezpodstawności sam rozbiór psychologiczny. Można kształcić do pewnego stopnia osobno zdolność rozumowania, osobno uczuciowość, osobno pamięć, osobno wolę, ale nie dowcip. Zresztą i dla powyższych władz duchowych odrębność jest tylko względną; wszystkie one występują w rzeczywistości mniéj lub więcéj łącznie, wszystkie są tylko uogólnieniem odrębnych stron, odrębnych form przejawu, odrębnych kategoryj funkcyj, jednéj i téj saméj duchowości. Dowcip jednak mniéj, niż którakolwiek inna z wymienionych kategoryj, jest w sobie jednorodnym; przeciwnie, jest on bardziéj złożonym, subtelniejszym i więcéj na współudziale pozostałych opartym. Stąd téż wynika trudność ogólnéj formuły, określającéj to, co nazywamy dowcipem; stąd wynika podmiotowość i względność jego wartości, a wreszcie i postawione przez nas wyżéj twierdzenie, że dowcipu kształcić nie potrzeba. Jeżeli można go z pewną słusznością uważać za rodzaj talentu, to zarazem trzeba dodać, że jest to nietylko talent wrodzony, podobnie jak muzyczny naprzykład, a więc tém samém nie dający się sztucznie wszczepić; ale nadto, że jestto talent natury ogólniejszéj, niż muzyczny, lub rysowniczy, nieograniczony do pewnéj kategoryi wrażeń, wreszcie niemający swojéj techniki. Nie mając swojéj techniki, nie wymaga tém samém całéj téj pracy wychowawczéj, jakiéj potrzebuje artysta, aby zdobyć mechanizm swéj sztuki. Mechanizm dowcipu wyrabia się sam przez się, wyrabiają go okoliczności życia, krytyka słuchaczy lub czytelników, daleko więcéj, niż czytanie humorystów i uczenie się na pamięć rzeczy dowcipnych. Owszem, ponieważ istotą dowcipu jest niespodzianość i nowość skojarzeń, przeto im mniéj humorysta ulega wzorom znanym, im dowcip jego jest świeższy i oryginalniejszy,

tém silniejszy sprawia efekt. I można powiedzieć że w saméj rzeczy, literatura humorystyczna odznaczała się zawsze największą swobodą i oryginalnością formy, najmniéj odbijała w sobie rutynę szkoły, a przez to, rzecz godna uwagi, nietylko nie rozstrzeliła się na pojedyńcze indywidualne dziwactwa, ale owszem we wszystkich wybitniejszych swych objawach wszystkich wieków, stawała na wspólnym gruncie ogólno-ludzkiéj psychologii. Znajomość ludzi i życia jest téż podstawowym warunkiem dojrzałego dowcipu, a tych wychowanie dać nie może; może tylko, o ile na to inne widoki pozwalają, nie przeszkadzać ich nabyciu. Skoro zaś nawet na wykształcenie dowcipu mało wpływa czytanie dzieł humorystycznych, to zachodzi pytanie, jak wogóle zapatrywać się należy, na kwestyją udzielania dzieciom i młodzieży pism tego rodzaju? Ażeby na nie odpowiedzieć, rozróżnijmy dwa odrębne rodzaje utworów: te, które są specyjalnie pisane dla dzieci i te, które w satyrach, powieściach i komedyjach, w książkach i pismach humorystycznych przynoszą rozrywkę, a niekiedy i pożytek dorosłym. Pierwsza kategoryja, jeśli niema ulegać zarzutom, musi być istotnie do potrzeb dziecinnego umysłu zastosowaną; to znaczy, nie powinna zawierać ani satyry na stosunki ludzkie, ani zbyt lekkich pojęć o życiu, ani płaskich fars cyrkowych. Treść takich pism powinna być czerpaną z samego życia dziecinnego, z życia zwierząt i wogóle ze sfery stosunków bliskich, niewinnych, dostępnych. Taka książeczka nie potrzebuje zresztą zawierać morałów, gdyż celem jéj tylko zabawa. Dzieci zawsze doskonale bawić się będą opowiadaniem o przygodach pani Dulskiéj, jéj kotka i pieska, ponieważ znajdą tam to, co je interesuje i co je śmieszy w rzeczywistości. Satysfakcyja zaś jakiéj doznają, będzie miała tę korzyść pośrednią, że dziecko, nawet nie umiejące jeszcze czytać, zacznie w sobie utrwalać przekonanie, że w książkach można znaleść przyjemność. Bajki takie, jak Jachowicza, są dobre, ale i z nich trzeba wybierać te, które są najprostsze, najbardziéj obrazowe i najmniéj zawierają morałów. Dobrym jest téż zwyczaj niektórych matek, które nie recytują pierwszéj lepszéj bajki, ale przy sposobności osobistego zdarzenia dziecka, czytają tę która się do niego odnosi. Wówczas mały słuchacz, najprzód zrozumié z pewnością o co chodzi, a powtóre, w umyśle jego obudzi się pewien szacunek dla bajki, która jego własne przygody przewidziała. Z drugiéj strony, jeżeli występuję przeciwko przeładowaniu humorystyki morałami, zwłaszcza nie dającymi się zastosować do tego, co dziecko już przeszło; to nietylko dlatego, że takie morały są bezskuteczne, ale bardziéj jeszcze dlatego, że odbierają skuteczność innym. Strzeżmy się pierwszéj satyrycznéj nauki, któréj dziecko nie zrozumié i nie odczuje należycie! Kilka bowiem takich bezpłodnych moralizowań wystarcza, ażeby zaszczepić w jego umyśle przekonanie, że morały z książki, czy nie z książki, satyryczne, czy nie satyryczne, to są takie puste frazesy, do których rodzice przywiązują wielką wagę, ale które są nudne i przez złość tylko wymyślone, aby psuć zabawę. Oto dlaczego lepszą jest dla dzieci niewinna humorystyka bez tendencyi, niż z tendencyją frazesowo i niepedagogicznie sformułowaną. A teraz co do humorystyki właściwéj, satyrycznéj, pisanéj dla dorosłych. Są między pedagogami tacy, którzy, wychodząc z zasady, że wychowańca jak najwcześniéj zaznajamiać trzeba z życiem realném, tém samém nie widzą przeszkody w dawaniu mu do czytania i tych książek, które życie przedstawiają ze strony śmieszniéj, ujemniéj, lekkiéj. Zasada jest słuszna, tylko zastosowanie nieścisłe. Potrzeba

zapoznawać z życiem realném jak najwcześniéj, tylko zawsze ze strony dla wieku właściwéj i celom wychowania odpowiadającéj. Nie jest zaś dla wieku właściwą krytyka wszystkich słabości ludzkich i celom wychowania nieodpowiada oswajanie się z lekkiém pojmowaniem życia. Kto więc chce miéć z syna swego człowieka seryjo, a nie dowcipnisia, ktoby chciał w córze swojéj znaleść poczucie obowiązków rodzinnych i obywatelskich, a nie tylko słabych stron i śmieszności ludzkich, ten niech im życie jaknajdłużéj przedstawia ze strony poważnéj i surowéj, a jak najpóźniéj z lekkiéj i śmiesznéj. Gdybyśmy jeszcze żyli w innych czasach! Ale dziś, duch wieku, tysiączne prądy krytyczne, sceptyczne, negatywne sprawiły, że sarkazm jest w powietrzu. Młodzież dojrzewa przedwcześnie, przedwcześnie krytykuje wszystko i wszystkich i nie czeka wcale na wpływ humorystyki, aby się śmiać z dawnych naiwnych entuzyjazmów. Takim jest bieg rzeczy i na to rady niema. Ale właśnie dlatego, niepotrzeba pomagać zarazie. Właśnie dlatego, trzeba umiejętność poważnego pojmowania życia szczepić głębiéj, niż wszystkie inne i strzedz, aby dowcipkowanie nie zawładnęło i temi sferami uczuć i przekonań, które stanowią wartość człowieka, a które krytycyzm wieku dojrzałego powinien tylko oczyszczać, a nie niszczyć.

J. O.

Dozory szkolne. Dawniéj edukacyja w Polsce pozostawała wyłącznie w rękach duchowieństwa. Stąd opieka i nadzór nad szkołami parafijalnemi należały do proboszczów, w szkołach zakonnych, głównie jezuickich, pijarskich, kierunek ogólny do gienerałów tych zgromadzeń, a bliższy nadzór do prowincyjałów, którzy mieli przy swym boku po 4-ch radców. Bezpośrednim zawiadywaniem kolegijów trudnili się: rektor kolegijum nominowany przez gienerała zakonu i dodany mu do pomocy prefekt. Świecki dozór nad szkołami w Polsce zaczyna się dopiero od r. 1775, to jest od ustanowienia Komisyi rządowéj edukacyi narodowéj, która bezpośredni dozór szkół parafijalnych powierzyła rektorom wydziałowym i protektorom, kładąc jednocześnie obowiązek na wizytatora gieneralnego, wybieranego z grona Rady Szkoły głównéj, aby ten, będąc wysyłany na rewizyje szkół akademickich i zakonnych, zwiedzał i szkoły parafijalne, wglądał w sposób instrukcyi i łagodnie zalecał odpowiednie poprawy. Wizyty szkół odbywały się corocznie, a były one dwojakie. Jedne w pierwszém półroczu odbywał każdy rektor w swoim wydziale, a drugie odprawiali wizytatorowie gieneralni, wysyłani przez Szkołę główną. Po przybyciu na miejsce wizytator zwoływał całe zgromadzenie nauczycielskie na posiedzenie, kazał sobie złożyć ustawy, protokół wizyt poprzednich i księgi szkoły dotyczące; następnie przywoływał do siebie każdego z członków zgromadzenia, badał ze wszelką powagą, łagodnością, wywiadując się tym sposobem o obyczajach przełożonych, nauczycieli, uczniów; sprawdzał stan kasy, biblijotek, muzeum, nakoniec egzaminował uczniów, wnioskował o ich zdolności i sposobie uczenia profesora i postępach uczniów. Podczas pobytu wizytatora, każdy uczeń lub dyrektor uczniów miał wolność mówienia z nim i przekładania żądań swoich. Najchlubniejszą jednak kartę w historyi oświaty krajowéj pozostawiła Izba edukacyjna, wytworzona w 1807 r. przez Komisyją rządzącą z eforatu, ustanowionego przez rząd pruski dla dozoru Lyceum czyli Szkoły gło-

wnéj warszawskiéj. Izbie edukacyjnéj poruczono ogólny nadzór i pieczę nad gimnazyjami, szkołami, szkółkami, pensyjami. W 1808 Izba w celu opatrzenia wszelkich w szczególności szkół troskliwą opieką, bacznym dozorem, tudzież dla zasięgnięcia z każdego miejsca potrzebnéj wiadomości i porady, ustanowiła dozory szkolne miejscowe przy każdéj szkole początkowéj, dozory powiatowe nad wszystkiemi szkołami w powiecie i departamentalne, obejmujące szkoły w swoim departamencie. Dozór szkolny każdéj szkoły początkowéj składał się z dziedzica miasta lub wsi gdzie istniała szkoła, z miejscowego proboszcza każdego wyznania, z burmistrza lub wójta wsi i dwóch lub trzech znakomitszych obywateli lub gospodarzy. Do takiego dozoru należało zaradzenie wszelkim potrzebom szkoły, zachęcanie rodziców do posyłania dzieci na naukę, aby wszystkie uczęszczały do szkoły; w tym celu dozory postarać się winny były wszędzie o przyjęcie gromadnego pasterza, aby dzieci w lecie nad paszeniem bydła czasu nie traciły. Nadto do dozoru należał rozkład i wysokość składki na każdego gospodarza odpowiednio do 4-ch klas zamożności, dosięgającéj wszystkich gospodarzy tak dzietnych jak i bezdzietnych, bez względu na stan i religiją; dziedzice za dzieci służby przykładali się przez wyznaczenie raz nazawsze ordynaryi w zbożu dla nauczyciela. Dozór rozciągał baczność na postępki nauczyciela, a z drugiéj strony wspierał go swą radą i pomocą. Sesyje dozoru na wezwanie prezesa, którym był dziedzic włości lub w jego nieobecności probosz miejscowy, odbywały się cztery razy do roku, po odbytém zwiedzeniu szkoły lub na wezwanie prezesa. Po egzaminach publicznych dwa razy do roku przed wielkanocą i wakacyjami odbywanych, dozór był obowiązany składać raporta o stanie szkoły. Dozory powiatowe składały się z podprefekta powiatowego, miejscowego dziekana, superintendenta ewangielickiego lub senijora, sędziego pokoju i trzech lub czterech obywateli. Taki dozór utrzymywał tabelę wszystkich szkół powiatu, pilnował, czy towarzystwa szkolne (nad szkołami początkowemi) zakreślone są stosownie do bliskości wiosek i wygody mieszkańców, czy pensyje nauczycieli są wystarczające, czy je regularnie odbierają; podawał projekta nowych towarzystw szkolnych, aby z czasem żadne miasteczko, wieś i osada nie były bez potrzebnéj szkoły. Nadto do niego należało: delegowanie jednego ze swych członków dla sprawdzenia zażaleń nauczyciela; egzaminowanie kandydatów na nauczycieli w swém gronie lub przy zaproszeniu do tego najbliższego rektora szkoły rządowéj; wybór nauczycieli, przedstawianie ich do nominacyi Izbie edukacyjnéj i składanie co pół roku do dozoru departamentalnego raportu o stanie szkół.

Nad ogółem szkół wyższych i niższych, seminaryjami nauczycieli, pensyjami prywatnemi w departamencie, rozciągał opiekę dozór departamentalny, utworzony z biskupa miejscowego lub jego zastępcy jako prezesa, gieneralnego superintendenta wyznań ewangielickich, prezydenta miasta stołecznego w departamencie i trzech obywateli znanych z gorliwości o dobro wychowania narodowego. W tym dozorze zgromadzają się wszystkie raporta od dozorów powiatowych, sam zaś dozór przedstawia Izbie edukacyjnéj wnioski co do zmiany nauczycieli lub wykładów w szkołach, a co rok w styczniu ogólny raport wraz z uwagami o stanie szkół w całym departamencie. Izba edukacyjna przekonana, iż nie może pożyteczniéj powierzyć opieki i dozoru nad szkołami kobiet i pensyjami, jak osobom, które oprócz zalet i wiadomości płci właściwych, łączą przymioty dobrych matek,

obywatelek, zawezwała w każdém mieście departamentalném znakomite i szanowne damy i im czuwanie i dozór nad wychowaniem kobiet poruczyła. Te grona dam przez częste zwiedzanie pensyj, czuwały nad sposobem wykładów, utrzymaniem młodzieży żeńskiéj w ochędostwie i zdrowém pomieszkaniu, zdatnością i rozsądkiem nauczycielek, a spostrzeżenia swe udzielały Izbie edukacyjnéj. Osoby żądające od Izby edukacyjnéj pozwolenia na założenie nowéj w mieście pensyi, winny były najprzód otrzymać od grona tych dam świadectwo o moralném i obyczajném prowadzeniu się; a następnie po otrzymanéj z dozoru opinii o użyteczności nowéj pensyi, jéj planie nauk i t. p., Izba edukacyjna wydawała pozwolenie na otwarcie nowego zakładu naukowego żeńskiego. Myśl dozorów szkolnych Izba edukacyjna przyswoiła i obszernie rozwinęła, biorąc na świadków swych starań obywateli, dla własnego potomstwa do dobra edukacyi najwięcéj przywiązanych, a matkom, znanym z wychowania własnych dzieci, powierzając pieczę nad wychowaniem dziewczynek w różnych częściach kraju. Tym sposobem żyjące pokolenie wezwane zostało przez pośrednictwo dozorów szkolnych do pomocy w wykształceniu przyszłego, a przez udział najwyższych duchownych, baczność na naukę religii i moralności w najpewniejszą straż została oddaną. Takie urządzenie opieki nad szkołami nie daje się zastąpić przez dorywcze, w odległych terminach ponawiane wizyty urzędnicze Ustanowiona w 1816 r. Komisyja rządowa wyznań i oświecenia publicznego, chcąc podźwignąć upadłe podczas wojennych wypadków szkoły, zaprosiła na organizatorów szkół wiejskich osoby, znane w różnych częściach kraju z zamiłowania sprawy wychowawczéj, poruczając im staranie o wytworzenie nowych lub przywrócenie starych szkół, łącznie z dozorami szkolnemi Izby edukacyjnéj. Taki organizator przed podaniem wniosków co do założenia szkoły, obowiązany był wyrozumiéć, gdzie najprędzéj szkoła może być założona, gdzie dziedzic jest chętny, proboszcz gorliwy, gdzie mieszczanie lub włościanie mniéj zubożeni, gdzie są fundusze miejscowe, kto ma być wezwany do dozoru szkolnego.

W r. 1833 wydana nowa ustawa dla szkół, oddała opiekę nad szkółkami parafijalnemi samym tylko proboszczom lub wikarym, którzy byli obowiązani pilnować, aby nauczyciele pełnili ściśle swe obowiązki, wywiadywać się o sprawowaniu dzieci; nie wolno im jednak było wprowadzać najmniejszéj odmiany w ustanowionym porządku uczenia, jak również obowiązani byli przestrzegać, aby i sami nauczyciele nie uchybiali w niczém od przepisanego porządku. Proboszcz był obowiązany zwiedzać szkołę przynajmniéj raz w tydzień, uczyć lub egzaminować z katechizmu, pilnować, aby dzieci ściśle wypełniały obowiązki chrześcijańskie. Po zwiedzeniu szkółek, proboszcze składali opiniją inspektorom obwodowym, mającym prawo wyboru nauczycieli z osób wykwalifikowanych na egzaminie w szkole obwodowéj. We wsiach dziedzicznych parafijalne szkoły zostały powierzane światłéj i o dobro publiczne troskliwéj opiece samych obywateli, a ci ze swéj strony mogli dozór nad szkołą poruczać innym godnym zaufania osobom ze swego wyboru. Pod względem naukowym, porządku szkolnego, opiekun znosić się musiał z inspektorem szkół obwodowych lub dyrektorem gimnazyjum, rozciągającym dozór nad szkółkami jego okręgu, a ostatni przedstawiał swe wnioski do decyzyi Rady wychowania publicznego przy Komisyi istniejącéj. W kwestyjach zaś administracyjnych, opiekun odnosił się do komisarza obwodowego i do Komisyi

wojewódzkiéj. Istniejące wówczas zakłady średnie i wyższe, jak szkoły obwodowe, gimnazyja, seminaryja, instytut wychowania panien, instytut głuchoniemych, szkoła nauczycieli elementarnych żydowskich, zależne były wprost od Rady wychowania publicznego. Zwiedzanie tych zakładów naukowych rozrzuconych po różnych częściach kraju powierzone było wizytatorom szkół, będącym jednocześnie członkami Rady wychowania publicznego. Takie urządzenie opieki nad szkołami przetrwało do wydania w r. 1862 Ustawy o wychowaniu publicznem, przywracającéj co do dozorów szkolnych zasadę w 1808 r. przez Izbę edukacyjną rozwiniętą. Dozory miejscowe nad szkołami początkowemi po wsiach, składać się znów miały z duchownego w parafii, jako przewodniczącego, wójta gmin i dwóch członków wybranych przez posiadaczy nieruchomości w gminie; po miastach i miasteczkach z prezydenta lub burmistrza, jednego z członków magistratu lub Rady miejskiéj i dwóch obywateli. Warszawa miała miéć 9-ciu dozorów szkolnych, złożonych każdy z duchownego wyznaczonego przez arcybiskupa, właściwy konsystorz ewangielicki lub gminę mojżeszowego wyznania, z dwóch właścicieli nieruchomości miejskich i dwóch członków wyznaczonych przez Komisyją oświecenia publicznego z grona nauczycieli. Dozory szkolne w Warszawie miały podlegać Radzie miejskiéj i kontroli Komisyi oświecenia publicznego, która do tego celu używała pośrednictwa inspektora szkół m. Warszawy i innych osób delegowanych. Wszystkie zaś inne dozory miejscowe szkół początkowych oddane zostały pod opiekę rad powiatowych, upoważnionych do przedstawiania wniosków, dotyczących stanu szkół powiatu, do Rządów gubernijalnych i Komisyi wyznań i oświecenia publicznego. Wznowiona myśl dozorów szkolnych w r. 1862, przed ich nawet rozwinięciem, została w 1864 r. przez inną organizacyją szkół początkowych i dozorów zamienioną, Królestwo polskie zostało podzielone na 10 okręgów naukowych, nazwanych dyrekcyjami, a dozór wszystkich szkół tak początkowych jak i średnich w tych dyrekcyjach, powierzonym został Naczelnikom dyrekcyj; szkoły zaś prywatne męskie i żeńskie w Warszawie, inspektorowi szkół m. Warszawy. Z mocy téj organizacyi szkoły początkowe znajdują się w zawiadywaniu zebrań gminnych pod nadzorem wójta gminy i ławników, którzy obowiązani są starać się o dobry byt szkółek, wyszukiwać sposobów ich poprawy, utrzymania nauczycieli, czuwania nad ich sprawowaniem; rzeczywisty jednak dozór szkół wiejskich sprawują Naczelnicy dyrekcyj, do których należy piecza nad rozwojem szkół w dyrekcyi, ich zwiedzanie, wybór nauczycieli łącznie z zebraniem gminném, znoszenie się z władzami miejscowemi w interesach szkół i żądanie od nich pomocy w razie, jeżeli tego nakazuje dobro szkoły, słowem, wszelkie interesa które poprzednio przy dozorach szkolnych zbiorowych należały do Rządów gubernijalnych, teraz przeszły do Naczelników dyrekcyj, zaopatrzonych z tego powodu w odpowiednią ilość urzędników administracyjnych. Wkrótce jednak wyjętém zostało z atrybucyi Naczelników dyrekcyj zawiadywanie szkół średnich, tak że teraz do nich należą tylko szkoły początkowe, niedzielne i zakłady naukowe prywatne, właściwéj dyrekcyi. Dozór szkół elementarnych rzemieślniczo-niedzielnych, niedzielno-handlowych w Warszawie, jako też wszelkich zakładów naukowych prywatnych spełnia Inspektor szkół m. Warszawy, mający takie same atrybucyje, jak Naczelnicy w dyrekcyjach. Szkoły średnie rządowe męskie i żeńskie t. j. progimnazyja, gimnazyja, równie jak i inne zakłady nauko-

we, np. Instytut głuchoniemych, Instytut gospodarstwa i leśnictwa, Uniwersytet, zostają pod bezpośredniém zwierzchnictwem Kuratora okręgu naukowego warszawskiego, który albo sam, albo za pomocą swego pomocnika je wizytuje i otrzymuje bezpośrednio przedstawienia od inspektorów i dyrektorów szkół średnich lub rektora uniwersytetu. Dodać tu jeszcze należy, że szkoły techniczne przy zarządach dróg żelaznych dotąd znajdują się w zawiadywaniu i pod dozorem Ministeryjum komunikacyi, Instytut zaś rządowy wychowania panien w Warszawie zależy wyłącznie od Głównego zarządu podobnych instytucyj, to jest od wydziału IV-go Kancelaryi dworu J. C. Mości w Petersburgu.

Dozory szkolne w Galicyi. a) Dozory szkół ludowych. W historyi szkół ludowych galicyjskich rozróżnić należy dwa okresy co do charakteru rozciągniętego nad niemi dozoru. Pierwszy zaczyna się z rokiem wcielenia Małopolski wraz z Rusią czerwoną, do monarchii austryackiéj, a kończy się z rokiem 1867; drugi zaczyna się z rokiem 1868. W pierwszym okresie utrzymywane były szkoły ludowe z funduszów gminnych i z t. z. funduszu normalnego (Normalschulfond) a zarząd szkół i nadzór nad niemi spoczywał przeważnie w ręku duchowieństwa. Przy każdéj szkole ludowéj istniały komitety konkurencyjne, a na dozorców szkolnych miejscowych (Ortsshulaufseher) powoływano po największéj części osoby bez znaczenia. Władze polityczne wykonywały nad szkołami nadzór pod względem ekonomicznym. Właściwy nadzór był bez wyjątku w ręku władzy duchownéj, t. j. konsystorza biskupiego, który do nadzoru szkół mianował nadzorców dekanalnych (Districtsschulaufseher) i nadzorców dyjecezyjalnych, którymi byli kanonicy gremijalni z tytułem scholastyka, która to godność nadawała piastującemu ją godność prałata. Naczelny nadzór szkół ludowych w kraju spoczywał w ręku władzy politycznéj, t. j. c. k. Namiestnictwa, przy którém istnieli inspektorowie krajowi w liczbie dwóch. Szkoły konfesyjne ewangelickie zostawały pod nadzorem inspektora szkół ewangelickich w Pradze, który jednak szkół tych nigdy nie zwiedzał, a więc tylko inspektorowie krajowi byli ich rzeczywistymi nadzorcami. Nadzór nad szkołami ludowemi w Galicyi w tym okresie nie odpowiadał wcale swemu wielkiemu celowi, podniesienia szkoły do wyżyny instytucyi iście wychowawczéj, mającéj założenie swe w ideale człowieczeństwa, t. j. w wykształceniu dziecka na zacnego członka społeczeństwa, świadomego godności i praw swoich, oraz swych obowiązków względem rodziny, gminy, kraju, państwa i ludzkości. Dwie tego były przyczyny: najprzód stosunek nadzorców do szkoły, a powtóre system szkolny, którego nadzorcy mieli być stróżami. Stosunek nadzorców do szkoły był luźny. Nadzorcy o tyle ze szkołą zostawali w styczności, o ile sami kiedyś w chłopięcych latach uczęszczali do szkoły ludowéj. Jeżeli to jednak można stosować do księży bezwarunkowo, to inspektorowie krajowi stanowili pod tym względem wyjątki. Księża zresztą mający inne, odrębne zadanie stanu kapłańskiego, uważali nadzór nad szkołą za uboczne zajęcie, którego wykonanie lub niewykonanie wcale nie obchodziło ich sumienia. Jakże zresztą mogli być dobrymi nadzorcami szkół, skoro o zasadach wychowania i nauczania nie mieli i nie mogli miéć należytego pojęcia! O Pestalozzim nikt wtedy z nich nie wiedział, a zasady Komisyi edukacyjnéj spoczywały w biblijotekach. Sami zaś byli wychowańcami źle urządzonych szkół i na wskroś przejęci zasadami nieprzyjaznemi roz-

wojowi każdéj szkoły, a przedewszystkiem ludowéj. Z systemu tego przeziera dualizm kościelno-państwowy. Szkoła ludowa w Galicyi była wtedy w połowie dawną szkołę parafijalną lub trywijalną, w połowie instytutem politycznym. Katechizm i gramatyka niemiecka (Sprachlehre) były w niéj podwalinami nauki, jak gdyby tylko organista lub diak i żandarm mieli z téj szkoły wychodzić. Wogóle ten system szkolny nie miał na celu krzewienia nauki i oświaty, lecz w pierwszym rzędzie źle pojęty interes państwa, który podnoszono wbrew warunkom naturalnego rozwoju oświaty, i który téż okazał się szkodliwym w skutkach w wychowaniu elementarném. Nadzorcy szkolni zaspokajali tylko w szkole interesa swego stanu. To téż stanowisko nauczyciela szkółki wiejskiéj, czy to parafijalnéj czy trywijalnéj zajmował diak lub organista; nauczyciela szkółki miejskiéj, czy to trywijalnéj czy normalnéj, wysłużony żandarm lub kapral. Wyjątki w téj mierze były rzadkie. Poznajmy bliżéj system ten, abyśmy mogli należycie pojąć zadanie dozorów szkolnych w drugim okresie. Prócz nauki religii, nad którą nadzorcy duchowni po ojcowsku czuwali, zamknięto w szkole ludowéj wszelką inną naukę w ramach czczego mechanizmu, mającego na celu wyuczenie czytania, pisania i rachunków. O ile zaś wciśnięto do szkoły trudny język niemiecki już w téj epoce życia, w któréj dziecko w ojczystéj mowie nie umiało się jeszcze poprawnie wyrażać ani ustnie, ani piśmiennie; o ile zresztą metoda nauczania tępiła raczéj umysł, niż go rozwijała; o tyle i powyższy, czysto mechaniczny cel, stał się celem niedoścignionym. Szczególniéj w tych okolicach Galicyi, gdzie w trzech językach odrazu, t. j. w polskim, ruskim i niemieckim rozpoczynano i prowadzono naukę, rozpaczliwy zaiste przedstawiała szkoła obraz. Czcza forma nauczania bez ducha, gramatyczny Babel z pomocą rózgi, miały wyrabiać członków wiejskiego i miejskiego społeczeństwa, przyszłych obywateli, usposobionych moralnie i intelektualnie do życia i praktycznych zajęć. Nawet najpośledniejsza część zadania szkół ludowych, t. j. przygotowanie do szkół średnich, nie była należycie spełniana. Taki stan nauki zastała z końcem r. 1867 w 2476 szkołach ludowych Rada szkolna krajowa, która dnia 24-go stycznia 1868 rozpoczęła swoje czynności. Jeżeli zaprowadzenie Rady szkolnéj krajowéj jest jednym z najpiękniejszych owoców autonomii, jaką miłościwie panujący monarcha Franciszek Józef I Galicyją obdarzył; to czynności tejże otwierają nową erę w szkolnictwie galicyjskiém w ogóle, a w szkolnictwie ludowém w szczególności. Rada szkolna krajowa podjęła czynność reformy szkół ludowych i w przeciągu lat dziesięciu przeprowadziła ją z pożytkiem całego kraju. Rozróżniamy dotąd cztery doby w okresie jéj czynności: a) od r. 1868 do r. 1871, b) od r. 1871 do r. 1873, c) od r. 1873 do 1877, od r. 1877 aż dotąd. Od r. 1868 do 1871 zaznajamiała się Rada szkolna krajowa z ówczesnym stanem szkolnictwa. Zaraz na pierwszych posiedzeniach obradowała nad ustawą o seminaryjach nauczycielskich i wypracowała projekt, który następnie przez Wydział krajowy przedłożonym był Sejmowi. Tymczasem starała się lepiéj urządzić istniejące dotąd preparandy nauczycielskie i pomnożyła ich liczbę do jedynastu. Dalsze jéj czynności w téj dobie są czysto administracyjnéj natury. To jednakże działanie było wobec nader złego stanu szkół małoznaczącém, a stanowcza naprawa wiekowego złego, mogła być tylko dziełem stanowczéj reformy ustawodawstwa szkolnego. Państwowa ustawa o szkołach ludowych z 14-go maja 1869 r. postawiła wprawdzie spra-

wę wychowania elementarnego na nowożytném stanowisku; o ile jednak pociągała za sobą potrzebę wydania kilku, stosunkom kraju odpowiadających ustaw, o tyle nie mogła posłużyć Radzie szkolnéj krajowéj za podstawę do przeprowadzenia stanowczéj reorganizacyi szkół ludowych. Do tego ustawodawstwa przyczyniła się Rada szkolna krajowa projektami. W dobie téj został stan nadzorów szkolnych niezmieniony. Że te nadzory jednak, czując swą tymczasowość, jeszcze niedbaléj, niż pierwéj, wypełniały swoje obowiązki, a raczéj ich wcale nie wypełniały, gdyż duchowieństwu nie wsmak było słuchać rozkazów władz świeckich, to łatwo zrozumieć. Rozporządzenie ministra wyznań i oświecenia z dnia 1-go grudnia 1870 wydane, w myśl projektu sejmowego z r. 1869, ustanawiające władze nadzorcze szkół ludowych, zapowiada nową dobę w okresie zbawiennéj pracy Rady szkolnéj krajowéj. Skoro tylko ogłoszono to rozporządzenie, poczyniła Rada szkolna krajowa odpowiednie kroki, aby je wykonać. Zarządziła wybory do Rad szkolnych okręgowych, ogłosiła konkurs na posady inspektorów okręgowych, a wybrawszy najodpowiedniejszych z pomiędzy kandydatów, przedstawiła ich ministrowi do zatwierdzenia; sama zaś zamianowała tych członków do Rad szkolnych okręgowych, których zamianowanie należało do jéj władzy. Mianowanie inspektorów okręgowych nastąpiło dopiero dnia 28-go marca 1871 r., a dnia 15-go maja 1871 rozpoczęły nowe Rady szkolne okręgowe swoje czynności. Rady te jednak były tylko prowizoryczne, bo nie mogły, z powodu małéj liczby członków i z powodu zbyt wielkiego zadania na nie włożonego, odpowiedzieć swemu powołaniu. Rozporządzenie owo ministra dzieliło Galicyją na 20 okręgów szkolnych, a prócz tego miasta Lwów i Kraków tworzyły osobne okręgi szkolne. Było tedy w téj dobie 22 Rad szkolnych okręgowych i tyleż c. k. inspektorów okręgowych. Rok 1873 stanowi epokę w szkolnictwie ludowém w Galicyi. W tym bowiem roku weszły w życie trzy krajowe ustawy szkolne przez Sejm galicyjski uchwalone, a przez cesarza sankcyjonowane: a) Ustawa o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół ludowych i obowiązku posyłania do nich dzieci, (z 2-go maja 1873 r); b) Ustawa o stosunkach prawnych stanu nauczycielskiego w publicznych szkołach ludowych (z 2-go maja 1873); c) Ustawa o władzach nadzorczych miejscowych i okręgowych dla szkół ludowych (z 25-go czerwca 1873). Te trzy ustawy, acz nie bez braków, są wogóle wybornemi w zasadzie i stały się fundamentem, na którym się odtąd szkolnictwo ludowe rozwija. Ustawy te normują obowiązki gmin i obszarów dworskich wobec szkoły, jako stron obowiązanych do jéj utrzymania; polepszają i zabezpieczają byt nauczycieli; klasyfikują szkoły, wydają rozporządzenia co do przenoszenia szkół na etat, wreszcie regulują nadzór szkolny. Według wspomnianéj ustawy wykonywują zarząd i nadzór nad szkołami ludowemi trzy władze, t. j. Rada szkolna miejscowa, jako instytucyja autonomiczna, c. k. Rada szkolna okręgowa i c. k. Rada szkolna krajowa. W każdéj z tych Rad są wyłącznie do nadzorowania szkół przeznaczeni członkowie, a mianowicie: dozorca miejscowy, c. k. inspektor okręgowy, dwaj c. k. inspektorowie krajowi. Dozorcę miejscowego ustanawia na mocy przepisów o nadzorach szkolnych c. k. Rada szkolna okręgowa z pomiędzy członków Rady szkolnéj miejscowéj. Obowiązkiem jego jest czuwać nad dydaktyczno-pedagogicznym stanem szkoły. W tym celu ma się znosić z nauczycielem kierującym szkołą,

brać udział w konferencyjach nauczycieli szkół kilko-klasowych, wyjawiać swe zdanie kierownikowi, a gdyby się między nimi okazała różnica zdań, to każda strona ma prawo odnieść się do c. k. Rady szkolnéj okręgowéj po rozstrzygnienie. Ponieważ dozorcą miejscowym może być tylko członek Rady szkolnéj miejscowéj, przeto ograniczenie to stało się powodem, iż musiano nieraz powierzać dozór ten ludziom nieumiejącym nawet czytać i pisać, o ile że w wielu Radach miejscowych nie zasiada nikt z inteligencyi. Chociaż zatém ustanowienie dozorców jest ważne samo w sobie, to jednak wpraktyce nie okazało się tak zbawiennem, jakby się na pozór zdawać mogło. Cała bowiem czynność wielu takich inspektorów, którzy nie mają żadnéj instrukcyi służbowéj, rozpoczyna się i kończy na zajrzeniu czasem dwa razy, czasem raz na rok do szkoły, aby się przekonać, czy dzieci uczęszczają do niéj; zwykle atoli i tego dozorcy miejscowi nie czynią. Postępowanie to dozorców licuje zupełnie z postępowaniem Rad szkolnych miejscowych, które ani pod względem dydaktyczno-pedagogicznym, ani administracyjnym i ekonomicznym nie odpowiadają wcale swemu zadaniu. Szkoła tedy ludowa nie doznaje miłościwéj opieki téj społeczności, w któréj istnieje i dla któréj jest przeznaczona, bo poziom oświaty jest jeszcze u starszego pokolenia tak niski, że szkołę raczéj za instytucyją niepotrzebną i uciążliwą, niż pożyteczną i potrzebną uważa. Słowem ustawa jest piękna, lecz nie stosowana właściwie, pozostaje niby plan artystyczny bez wykonania. Cały ciężar zarządu i dozorowania szkół spoczywa na Radzie szkolnéj okręgowéj, któréj duszą jest inspektor okręgowy, a głową starosta powiatu. Czuwa ona nad uczęszczaniem uczniów, administruje sprawy ekonomiczne szkół, mianuje tymczasowo nauczycieli, usuwa niedołężnych, organizuje szkoły, prowadzi statystykę szkół, składa sprawozdania kwartalne i roczne Radzie szkolnéj krajowéj. Czynności administracyjne sprawować powinni członkowie Rady i urzędnicy starostwa. Ponieważ atoli pierwsi nie chcą lub nie mogą tych czynności wykonywać, a drugich władze rządowe dotąd do Rad szkolnych okręgowych nie wydelegowały, przeto całe brzemię biurowych czynności Rady szkolnéj okręgowéj spada na inspektora, któremu ustawa oraz instrukcyja służbowa wcale inne obowiązki wskazuje. Ma on obowiązek co rok zwiedzić, najmniéj dwa razy, każdą szkołę swego okręgu. W czasie wizyty przysłuchuje się biegowi nauk udzielanych przez nauczyciela i poucza go na miejscu pod względem metody dydaktyki i pedagogii, przewodniczy corocznym konferencyjom nauczycieli okręgowych, na których bywają roztrząsane sprawy szkolne. W czasie wizyty ma on według § 32 Ustawy, uważać: a) czy dozorca miejscowy wypełnia swe obowiązki; b) czy w przyjmowaniu dzieci do szkoły zachowywane są przepisy prawne; c) ocenia biegłość, pilność, prowadzenie się nauczycieli w ogóle, oraz zwraca uwagę na panującą w szkole karność, porządek i ochędóstwo; daléj zważa: d) na przestrzeganie planu nauk przepisanego w r. 1876 przez Radę szkolną krajową, metodę nauczycieli i postępy dzieci w naukach; e) na pomoce naukowe, w jakie jest zaopatrzoną szkoła, tudzież na wewnętrzne jéj urządzenie; wreszcie: f) na stosunki ekonomiczne szkoły, a w szczególności na uposażenie nauczycieli i ich postronne zajęcia. Z tego widać, że inspektor okręgowy jest duszą nietylko w Radzie szkolnéj okręgowéj, ale i w zarządzie szkół ludowych wogóle i że jedynie od niego pomyślny rozwój szkoły zależy. Zrozumiemy to tém łatwiéj, jeżeli powiemy, że na pod-

stawie sprawozdań z odbytych przez niego wizyt, Rada szkolna okręgowa rozporządzenia swe wydaje i że na podstawie tych sprawozdań uwalnia Rada szkolna okręgowa nieodpowiadających swemu zadaniu nauczycieli tymczasowych, a rzeczywistym wytacza dochodzenie dyscyplinarne; że bez jego świadectwa żaden nauczyciel posady nie otrzyma i że z prawa zarządza pomocami naukowemi, które według swego uznania dobiera z liczby uznanych przez Radę szkolną krajową. Takiego inspektora mianuje minister oświecenia na przedstawienie Rady szkolnéj krajowéj. Dobiera zaś krajowa Rada inspektorów okręgowych z grona profesorów gimnazyjów, szkół realnych i seminaryjów nauczycielskich, tudzież z grona nauczycieli starszych, wydziałowych i kierowników szkół ludowych kilku klasowych. Wyjątkowo i księża na te posady powoływani bywają. Naczelny nadzór nad szkołami ludowemi wszelkich kategoryj wykonywa Rada szkolna krajowa, tak pod względem ekonomicznym i administracyjnym, jak i pod względem dydaktyczno-pedagogicznym. W wykonywaniu wszelkich czynności, wynikających z tego nadzoru, są jéj podwładne Rady szkolne okręgowe. W kolegijum Rady szkolnéj krajowéj, któréj prezesem jest namiestnik kraju, zasiada dwóch inspektorów krajowych dla szkół ludowych: jeden dla wschodniéj, drugi dla zachodniéj części kraju. Czynności ich są prawie te same, co inspektorów okręgowych, tylko na większym obszarze. Wizytują szkoły i baczą na to samo, co inspektorowie okręgowi, tylko że i czynności inspektorów okręgowych ich nadzorowi podlegają; wreszcie przewodniczą konferencyjom nauczycieli zazwyczaj co trzy lata odbywanym. Z powodu zbyt wielkiéj liczby szkół ich nadzorowi powierzonych i z powodu przeciążenia pracą biurową, mogą oni nader rzadko zwiedzać szkoły, a tak ściślejszy nad niemi nadzór pozostaje przy inspektorach okręgowych. Rok 1877 stanowi nową dobę w tym okresie szkolnictwa ludowego. W roku tym bowiem weszły w życie przepisy ustawy z 25-go czerwca 1873, dotyczące liczby Rad szkolnych okręgowych i inspektorów okręgowych. Do tego roku była bowiem Galicyja na mocy rozporządzenia ministeryjalnego z d. 1-go grudnia 1870 r. podzielona na 22 okręgi szkolne; od 1-go października 1877 r. ustanowiono w niéj 37 okręgów. Inspektorów mianowano tylko 35-u, tak że dwóm z nich dodano po dwa okręgi, z tego powodu, iż minister oświaty odmówił z funduszów państwowych takiéj sumy, któraby wystarczyła, na pokrycie etatu, dyjet i kosztów podróży wszystkich 37-miu inspektorów. Instytucyja okręgowych inspektorów jest dotąd tymczasową. Co trzy lata bowiem mianuje ich minister. Uznanie należy się działalności Rady szkolnéj krajowéj i w tym względzie. Od kilku lat stara ona się o ustalenie inspektorów okręgowych i o urządzenie ich materyjalnych stosunków i urzędowego stanowiska w ten sposób, aby mieli czas i środki potrzebne do wykonywania nadzoru ciągłego nad szkołami ludowemi w téj rozciągłości, któréj wymaga ich instrukcyja służbowa, oraz dobro szkół ich nadzorowi powierzonych. Z powyższego obrazu urządzenia i czynności nadzorów szkolnych widać, że Galicyja idzie naprzód ku światłu. Przekonywają o tém daty statystyczne. Według sprawozdań Rady szkolnéj krajowéj było w Galicyi z końcem roku 1869 szkół ludowych 2476; w roku 1879 było ich 2819; a więc w ciągu lat dziesięciu przybyło ich 343. Do tych szkół uczęszczało w r. 1869 ogółem 163,917 dzieci; w r. 1879 już 280,186, zatem przybyło 116,269 uczącéj się młodzieży; w roku 1869 przypadało na 1000 mieszkańców 34.81 uczniów; w r. 1879

na tę samą liczbę mieszkańców było 48.3 uczniów, czyli że przybyło 14% uczącéj się dziatwy.

b) Dozory seminaryjów nauczycielskich. Seminaryja nauczycielskie, których od r. 1871, dzięki usilnym staraniom Rady szkolnéj krajowéj, jest w Galicyi 9, a mianowicie: 6 męskich, a 3 żeńskie, zostają pod bezpośrednim nadzorem c. k. krajowych inspektorów szkół ludowych. Ponieważ te zakłady mają niezmierne dla szkolnictwa znaczenie, przeto téż i nadzór nad nimi wymaga niepospolitego zawodowego wykształcenia w nadzorcach. Zakłady te obejmują dwa kursa, a mianowicie: kurs teoretyczny i kurs praktyczny. Na kursie teoretycznym, trwającym lat trzy (z rokiem przygotowawczym lat cztery), uczą się kandydaci wszystkich przedmiotow, stanowiących realne i formalne wykształcenie nauczyciela ludowego Przedmioty te wykładają nauczyciele starsi. Kurs praktyczny stanowią czteroklasowe szkoły elementarne, zwane wzorowemi, w których uczą nauczyciele młodsi, wzięci ze stanu nauczycieli ludowych, a odznaczający się wyborną metodą nauczania. Otóż kandydaci przysłuchują się wykładowi nauk, począwszy od 1 aż do 4 klasy, aby kiedyś sami mogli dobrze uczyć. Obok przysłuchiwania się służą jeszcze ku temu celowi konferencyje nauczycieli, odbywane z kandydatami pod przewodnictwem dyrektora zakładu. Inspektor krajowy zwiedza te zakłady dwa razy do roku, przysłuchuje się wykładowi nauk na obu kursach, udziela wskazówek metodyczno-dydaktycznych nauczycielom na konferencyjach, a wreszcie z końcem roku szkolnego przewodniczy egzaminom dojrzałości, składanym przez abituryjentów. Nadto nadzoruje on zakład i pod względem administracyjno-ekonomicznym.

c) Dozory szkół średnich. Nad szkołami średniemi, t. j. nad gimnazyjami, szkołami realnemi i gimnazyjami realnémi mają nadzór c. k. inspektorowie krajowi szkół średnich, których w Radzie szkolnéj krajowéj jest dwóch, a mianowicie: jeden dla wschodniéj, drugi dla zachodniéj części kraju. Zwiedzają oni raz do roku szkoły w celu przysłuchania się wykładowi nauk przez profesorów i nauczycieli i nie szczędzą im na konferencyjach, odbywanych po wizytach, wskazówek metodyczno-dydaktycznych, a z końcem roku szkolnego przewodniczą egzaminom dojrzałości, składanym przez abituryjentów. Nadto nadzorują zakłady i pod względem ekonomiczno-administracyjnym. Ze względu na różnorodność przedmiotów wykładanych w szkołach średnich, a mianowicie w gimnazyjach, gdzie obok języków starożytnych i nowożytnych, uczą nauk przyrodniczych i matematyki, musi inspektor posiadać wielką erudycyją i praktyczną znajomość rzeczy.

d) Dozory wyznaniowe. Nad nauką religii, stanowiącéj istotną część nauki szkół wszelkich kategoryj, mają nadzór dozorcy, zamianowani przez Konsystorze biskupie, Zwierzchności gminne izraelskie i Intendentury protestanckie. W myśl ustawy o władzach nadzorczych z r. 1873, należą proboszczowie do Rad szkolnych miejscowych, a w c. k. Radzie szkolnéj okręgowéj, zasiadają reprezentanci Konsystorza katolickiego oraz wyznań mojżeszowego i protestanckiego, jeżeli tego wymaga liczba ludności tych wyznań w okręgu. W miastach, gdzie znaczną część ludności stanowią protestanci lub żydzi, zasiadają reprezentanci tych wyznań także w Radach szkolnych miejscowych. Do nadzorców tych należy nauka religii, ale tylko pod względem dogmatycznym, gdyż co się tyczy metody uczenia

religii, to pod tym względem mają prawo nadzoru inspektorowie miejscowi, okręgowi i krajowi.

W. ks. Poznańskie. W téj części kraju do r. 1871 dozór szkolny składał się z prezesa Regencyi, znoszącego się bezpośrednio z ministrem oświecenia i 4-ch radców regencyjnych, z których dwóch miało w swym zawiadywaniu gimnazyja i szkoły realne; dwóch zaś drugich seminaryja nauczycielskie (szkoły normalne), miejskie, rzemieślnicze, elementarne i t. p. Stosownie do ówczesnego podziału szkół według wyznań, zarówno katolickie, jak protestanckie miały radców swego wyznania. Do przewodniczenia egzaminom maturitatis w gimnazyjach wyznaczany był komisarz królewski; nadto na egzaminach w szkołach normalnych, obok radcy regencyjnego, zasiadał duchowny, delegowany przez biskupa lub Konsystorz protestancki. Co do szkół parafijalnych, każda szkoła katolicka zostawała pod dozorem miejscowego proboszcza, protestancka pod kontrolą miejscowego pastora. Ci miejscowi nadzorcy spełniali swe czynności bezpłatnie i pozostawali pod nadzorem również bezpłatnych inspektorów okręgowych, wyznaczanych z grona duchowieństwa. W okręgach katolickich urząd ten przywiązany był do godności dziekana. Do obowiązków inspektora okręgowego należało: zwiedzanie szkół, przewodniczenie zjazdom nauczycielskim i składanie raportów Regencyi o stanie szkół ich nadzorowi podległych. Od r. jednak 1871 w nadzorze szkół nastąpiła stanowcza zmiana. Jeszcze w r. 1864 Izba deputowanych badeńskich na wniosek Kniessa, pod pozorem, iż duchowieństwo obarczone obowiązkami swego powołania, nie jest zdolne należycie czuwać nad szkołą, uchwaliła prawo, usuwające księży od sprawy wychowania, nadto zażądała zmiany szkół wyznaniowych na bezwyznaniowe. Prawo to jednak, znalazłszy silny opór w duchowieństwie, nie weszło w powszechne wykonanie. Urzeczywistnił je dopiéro parlament pruski, uchwalając na wniosek ministra Falka tak zwane prawa majowe. Wprawdzie liczba radców regencyjnych pozostała taż sama, ale bez uwzględnienia potrzeb ludności katolickiéj. Jakoż księżom odebrano prawo nadzoru szkół lokalnych, powołując na ich miejsce osoby świeckie, widziane dobrze u rządu. Do takich należą: właściciele ziemscy i miejscy narodowości niemieckiéj. Nad tymi nadzorcami miejscowymi stoją inspektorowie powiatowi, pobiérający dość wysoką płacę, około 4500 marek Powoływani zwykle z grona nauczycieli gimnazyjalnych lub elementarnych, pozostają pod bezpośrednią władzą radców regencyjnych. Jak zaś ci obecnie w Poznańskiém gospodarkę szkolną prowadzą, to historyja lat ostatnich wymowne składa tego dowody.

Drażliwość, powinna być odróżnianą od wrażliwości, jako szczególny jéj przypadek. Wrażliwym wogóle jest ten, kto łatwo ulega działaniu bodźców zewnętrznych; drażliwym zaś, kto ulega działaniu bodźców pewnéj kategoryi. Kategoryją tę stanowią wrażenia, dotykające uczuć samolubnych. Powiadamy np. „ten człowiek jest tak drażliwy, że niepodobna z nim dysputować, byle co go obraża“ i zwykle też w mowie potocznéj bierzemy wyrazy „drażliwość“ i „obrażliwość“ za jednoznaczne. Stosując to pojęcie do rzeczy, zamiast do osób, rozszerzamy cokolwiek jego zakres. Mówimy np. o „drażliwéj materyi“ o „drażliwéj sytuacyi,“ rozu-

miejąc przez to takie przedmioty i stosunki, które łatwo mogą obudzić niezadowolenie, urazę lub obrazę pewnéj osoby lub pewnéj grupy osób. Bierzemy więc powód przedmiotowy za podmiotowy, ale w gruncie rzeczy natura pojęcia pozostaje ta sama. Ze stanowiska pedagogiki drażliwość może nas interesować o tyle, o ile, jako objaw pewnego umysłowo-nerwowego nastroju wychowańca, może być pomocą lub przeszkodą w wychowaniu. Podobnie, jak wrażliwość wogóle, tak i drażliwość w szczególności, jest w znacznéj części dziedziczną. Może się ona spotęgować w skutek choroby, może się przytępić w skutek powodzenia w życiu i ogólnego życiowego wyrobienia charakteru; ale pozostaje zawsze tém, czém była: przyrodzoną własnością nerwów, odbijającą się w całéj umysłowości. Jako dziedziczna, zjawia się niekiedy bardzo wcześnie. Jedna z matek opowiadała nam fakt następujący: chłopiec dziesięciomiesięczny, trzymany przy piersi, pozwalał sobie dokazywać i niepokoić matkę; zamiast ssać, jak się należy, szczypał pierś, wywijał nogami, jedném słowem, nie zachowywał się „przy stole, jak w kościele.“ Zniecierpliwiona matka wymierzyła mu klapsa; dzieciak urażony, nietylko nie chciał ssać daléj, ale gdy go następnie wzięto do piersi, odepchnął ją i całkiem ssać przestał. Matka, która właśnie była w kłopocie, jakby najłagodniéj urządzić odłączenie od piersi, pozbyła się tym sposobem kłopotu, dzięki drażliwości swego infanta. Czy tego rodzaju ambicyja jest wadą, czy zaletą? Właściwie nie jest jeszcze ani jedném, ani drugiém; ale mylą się ci rodzice, którzy ją uważają w zasadzie za przeszkodę w wychowaniu. Przeszkodą staje się ona tylko wtedy, gdy całe wychowanie pierwotne źle było prowadzone. Widziałem np. owego chłopca w rok potém: biegał po wszystkich pokojach, zaglądał do wszystkich kątów, przewracał, co mógł, do góry nogami; specyjalne zaś miał upodobanie do grzebania w piecyku żelaznym, który sam odmykał i po kilku minutach wracał od niego, uczerniony jak kominiarz. Cóż robili rodzice? Zajęci swymi obowiązkami, odzywali się od czasu do czasu z drugiego pokoju: „Oleś! nie chodź do pieca!“ „Oleś! nie odmykaj drzwiczek!“ „Oleś! będzie z tobą źle!“ Ale Oleś natrafił właśnie na grubą warstwę doskonałych sadzy, delikatnych jak mąka, a między niémi spostrzegł okrągły kamyk, który postanowił wydobyć. Ostrzeżeń rodziców, powtarzających się od godziny, w części nie słyszał, w części już się z niémi otrzaskał uważając je za zwykły akompanijament zabawy, który wprawdzie nie był przyjemny, ale ostatecznie nie przeszkadzał. Niańka, przeznaczona do pilnowania dziecka, wyznawała wprawdzie téż same zasady co rodzice, t. j. uważała grzebanie w piecu za nieodpowiednie i tak samo uznawała potrzebę napominania, a nawet szturchania dziecka od czasu do czasu; ale ponieważ te środki, jako zaczęsto i niezawsze w porę powtarzane, stały się bezskutecznymi, a powtóre ponieważ Oleś najlepiéj bawił się przy piecu, pozwalając jéj wyglądać oknem; przeto pozostawiała go w spokoju i dopiero, gdy się Oleś nanowo sadzami powalał, wywierała na nim swą złość, myjąc mu poczernione ręce w ten sposób, iż chłopiec krzyczał w niebogłosy. Wobec haniebnie pobrudzonych rąk, twarzy i sukienki, rodzice uznawali słuszność kary i tylko załamywali ręce nad niesfornością chłopaka, który dawniéj był tak posłusznym i ambitnym. Był on i teraz drażliwy, ale w inny sposób. Dawniéj po jednym klapsie, po jedném napomnieniu głośniejszém, czuł się dotknięty do żywego, płakał ostatecznie, ale słuchał; teraz był

drażliwym, ale wtedy gdy nie spełniano jego woli; wówczas dochodził z gniewu do konwulsyj. Jego bowiem dziecinna logika nie mogła pojąć, jakim sposobem to, co mogło być tolerowane przez godzinę, może się stać zbrodnią w pięć minut potém; a ponieważ własności jego nerwów były w gruncie rzeczy takie, jak u wszystkich istot żywych; pobudka więc, która zrazu mogła działać silnie, gdyby jéj użyto odpowiednio, powtarzana nieodpowiednio setki razy, musiała się stać obojętną i bezsilną. W taki to sposób drażliwość stała się przeszkodą w wychowaniu, a mogła być środkiem pomocniczym, nieocenionym. Im daléj w lata, tém gorzéj. Drażliwe niedorostki są rzeczywiście nieznośne, a na chorobę chroniczną lekarstwo coraz trudniejsze. Matka np. ośmieli się zrobić uwagę synowi lub córce przy kimś obcym: obraza na cały dzień! Dzieci nie raczą już odpowiadać na pytania, albo téż odmrukują niegrzecznie. Są to owoce dawnego siewu. Jak sobie z niémi radzić? Ponieważ mowa tu o dzieciach dorastających, musimy dotknąć najprzód jednéj kwestyi zasadniczéj, jednego błędu pedagogicznego, który jest niesłychanie rozpowszechniony, a który, nie wahamy się twierdzić, odbija się szkodliwie w całém życiu społeczném, a mianowicie w stosunku młodszych pokoleń do starszych. Geneza jego następująca: W wiekach zeszłych uczono dzieci mniéj i późniéj, niż obecnie. Znacznie mniejszym był wpływ literatury, bezporównania powolniejszy postęp nauk, słabszy ruch polityczny, prawie żaden socyjalny; znacznie trudniejsze środki komunikacyjne, materyjalne i moralne środki nauki, zabawy i rozpusty. Wszystko to razem wzięte sprawiało, że młodzież dojrzewała późniéj, dłużéj była dziecinną i że w rezultacie rozdział umysłowy między rodzicami a dziećmi dorastającémi był mniejszy. Dziś inaczéj. Do naturalnych różnic, wynikających z różnicy wieku, przybywają te, które prowadzi za sobą gorączkowo przyspieszony ruch cywilizacyjno-społeczny, a jak w naszych nieszczęśliwych warunkach i wiele innych dodatkowych okoliczności. Dość, że rodzice i dzieci coraz mniéj rozumieją się ze sobą. Syn męczy się nad zadaną lekcyją; ojciec radby mu pomódz, ale go uczono inaczéj, i choćby nic nie zapomniał, nie na wieleby się to przydało. I język i metoda zmieniły się do niepoznania. Córka suszy głowę nad jakąś kwestyją chemii, estetyki, kosmografii lub ekonomii; matkaby jéj chętnie pomogła, otrzymała przecież „nagrodę“ w Instytucie, ale jéj tego wcale nie uczono. Trudno wymagać od dziecka i tak już ogłupionego nadmiarem bezładnéj wiedzy, ażeby rozumiało ten stosunek i oceniało go należycie. W umyśle jego z konieczności powstaje lekceważenie wiedzy rodziców, a za niém i lekceważenie ich opinii wogóle. Do tego przyłącza się inna okoliczność. Wcześniejsze dojrzewanie przyśpiesza ową wielką, epokową przemianę, jaka się odbywa nieznacznie w młodych umysłach Młode oczy zaczynają patrzéć inaczéj, młode serca biją silniéj, system nerwowy osiąga maximum pobudliwości. U dziewcząt jestto szczególnie widocznem; zaczynają więcéj zwracać uwagi na otoczenie, więcéj dbać o pozory, żądają, ażeby i na nie więcéj zwracano uwagi, trochę marzą, dużo kapryszą. Rodzice spostrzegają zwolna skutki, ale zapominają o przyczynach. Matka przestaje rozumiéć córkę, a témbardziéj syna. Ojciec, najczęściéj nawet się o to nie stara. Zsumujmy teraz wszystkie te przyczyny razem, dodajmy nadto z jednéj strony nieco drażliwości wrodzonéj, z drugiéj niejasne pojęcia pedagogiczne, a będziemy musieli uznać za konieczne dyjalogi w rodzaju następujących: Matka. „Już téż doprawdy nie trzeba miéć ambicyi, żeby się tak narzucać komu, jak ty

panu Adamowi (p. Adam jest synem biednych rodziców). Kiedy starsi byli, siedziałaś jak mruk, a z nim chichotałaś, jak jaka pierwsza lepsza.“ Córka (zaczerwieniona z gniewu): „A mama najlepiéjby zrobiła, żeby się do cudzych rzeczy nie mieszała.“ Następuje półgodzinna polemika, po któréj panna dostaje spazmów i postanawia wcale nie mówić z matką. Gdy goście przychodzą, nie chce wyjść do salonu i psuje siostrom wieczór. Przez cały tydzień jest ofiarą, milczy. Kto tu winien? Ze stanowiska pedagogiki, tylko matka. Albowiem: 1) Nie mówi się nigdy dziecku, że niema ambicyi, jeśli się nie chce przytępić ambicyi szlachetnéj, a wzmocnić drażliwość pospolitą. 2) Z dziećmi dorastającémi trzeba się stawiać narówni, a nawet zniżyć się do ich wieku, dodając trochę wyrozumiałości. Pamiętać o tém, że córka jest w okresie krytycznym, iż działa w znacznéj części bezwiednie, że musi doznawać większéj przyjemności w rozmowie z p. Adamem, który jéj się podoba i który mówi o poezyjach Asnyka, aniżeli ze starszymi, którzy ją nudzą, rozprawiając o nieurodzajach i drożyznie. 3) Nie daje się nigdy poznać, że kwestyje majątkowe mogą być powodem różnéj miary różnych ludzi. 4) Skoro się już doprowadziło do tego, że niema związku duchowego między matką i córką, starać się o ustalenie go, nie złośliwemi uwagami, ale uważną obserwacyją, okazaniem serca w chwili stosownéj, wyrozumiałością i łagodnością w krytyce, a na zmianę postępowania wpływać najprzód nieznacznie przez podsuwanie odpowiednich wzorów dodatnich lub przykładów odstraszających, potém uwagą macierzyńską w cztery oczy, a nakoniec w razie ostateczności, dobrze obmyślanym i już stanowczym zakazem. Skoro ten błąd zasadniczy: brak duchowego związku między rodzicami a dorastającémi dziećmi, zostanie usunięty, wówczas i drażliwość, tracąc grunt, na którym się krzewi, osłabnie i prosty takt pedagogiczny wystarczy, ażeby z wady i zapory, jaką jest niewątpliwie w wychowaniu, stała się pomocą i zaletą. (Dopełnienie znaleść można w artykułach: Wrażliwość, Ambicyja, Duma).

J. O.

Duma jest jedną z form, w jakich się przejawia egoizm. Ponieważ zaś egoizm może dotyczéć wszystkiego, co człowieka stanowi, lub co on sam z sobą łączy; przeto i duma może miéć zakres równie rozległy, jakkolwiek zazwyczaj koncentruje się przeważnie na pewnych tylko punktach indywidualności i stosunków osobistych. Są ludzie dumni na punkcie swéj rasy i narodowości, w skutek czego lekceważą inne narody i szczepy (duma narodowa); są dumni na punkcie swego nazwiska, swego urodzenia, swoich przodków i koligacyj (duma rodowa); są dumni z własnych zasług, z dokonanych wielkich czynów, przebytych niebezpieczeństw, zdobytego majątku, sławy i popularności, przewagi siły, a choćby tylko szczęścia, które im sprzyja (duma stanowiska); wreszcie—i to jest forma najpospolitsza, ponieważ wiąże się z egoizmem wewnętrznym, najgłębszym — są dumni ze swych zdolności i talentów, rozumu i erudycyi, przytomności umysłu i odwagi, nawet dobroci serca, postawy i urody, gustu w strojach i. t. d. W mowie potocznéj nazywamy tę ostatnią formę dumy osobistej poprostu zarozumiałością lub próżnością. Duma dziecinna jest, jak zwykle, rudymentarnym objawem wszystkich tych rodzajów dumy właściwéj dorosłym, a tém samém ma cechy mniéj wybitne i trudniejsze do rozpoznania. Możnaby nawet

powiedzieć, że duma samorodna właściwie nie istnieje u dzieci. Dziecko jest wprawdzie egoistą czystéj wody, ale nie tyle przez interesowność (porównaj art. Bezinteresowność), ile z potrzeby, z konieczności. Wiele wymaga dla siebie, ponieważ istotnie wiele potrzebuje. A z drugiéj strony, ponieważ wiele potrzebuje, jest z konieczności bardziéj towarzyskiém, niekiedy nawet bardziéj altruistycznem, niż człowiek dojrzały. Ono nie może sobie samo wystarczyć, na każdym kroku czuje swą zależność od innych; ma więc wszelkie warunki raczéj do wyrobienia w sobie pokory, niż dumy. A jednak, jakże często spotykamy malców kilkoletnich, którzy z pogardą odwracają się od dzieci biednych, którzy służącego traktują, jak psa i obrażają się za najmniejszą uwagę. Czém się to dzieje? Są to już naleciałości złego wychowania; jest to duma nabyta przez naśladownictwo. Dziecko z natury jest pokornem, jest w stosunku z towarzyszami demokratą; broni swego interesu, ale rozumié. a raczéj odczuwa konieczność ustępstw, układów, wspólności. Skoro jednak raz i drugi przypatrzy się dumnemu i wyniosłemu postępowaniu rodziców, bądź z obcymi, bądź z podwładnymi i służbą, bawi je to, że może samo w ten sposób odzywać się i rozkazywać. Z początku bawi tylko, właśnie przez poczucie kontrastu pomiędzy jego sytuacyją z natury podległą, a ową możnością burmistrzowania. Późniéj, gdy pierwszych prób dyktatorskich nie powstrzymano; gdy zwłaszcza, jak to się często trafia, bawiono się także sztuczną powagą dzieciaka, lub nawet cieszono z wczesnego „odezwania się krwi szlachetnéj,“ nabiera przyzwyczajenia i staje się nieznośném dla otaczających. Na tak przygotowanym gruncie przyjmą się już wszystkie inne formy dumy. Szkoły publiczne najskuteczniéj przytarłyby jéj rogów i możnaby je słusznie w tym względzie zalecać, gdyby... gdyby korzyści, jakie przynoszą, przeważały nad możliwemi stratami. Kto może, najlepiéj zrobi, postępując z dzieckiem w domu tak, ażeby, czy późniéj pójdzie do szkoły publicznéj, czy nie, wolném było od téj tradycyjnéj naszéj choroby. W tém miejscu musimy zrobić zastrzeżenie. Dobre wychowanie ma swoje wymagania, które ograniczają absolutny demokratyzm. Niech sobie mówią zwolennicy bezwzględnéj swobody, co chcą, rozsądny ojciec nie pozwoli swemu dziecku bawić się z pierwszym lepszym ulicznikiem. Nie chodzi tu o to, kto go rodzi, ale o to, czém jest. I jeżeli wychowanie ma być czémśkolwiek, to przedewszystkiém musi być odgraniczeniem od złych wpływów. Kto tedy chce, żeby dziecko nabrało zamiłowania w czystości, nie może mu dać do zabawy ulicznego brudasa; kto chce, żeby się wyrażało przyzwoicie, nie może go posyłać do karczmy; kto chce, żeby miało poczucie własnéj godności, nie może go puścić między uczniów, którzy się kopią nogami i biją po twarzach, odtwarzając ideały cyrkowe. Błąd pedagogiczny byłby wtedy dopiero, gdyby, jako powód zakazu, stawiano dziecku nie złe wychowanie zakwestyjonowanych rówieśników, ile ich biedny strój, ich pochodzenie z „chałupy“ lub „z ulicy.“ Różnic urodzenia dziecko znać nie powinno, ale niech jak najwcześniéj poznaje różnice wartości moralnéj. Jeżeli duma i próżność w znaczeniu moralném wynika z wad wychowania, to zarozumiałość z błędów wykształcenia. Przy normalnym, pedagogicznie kierowanym rozwoju i ona powstać nie powinna. Skądże bowiem zarozumiałém ma być dziecko, które na każdym kroku zmuszone jest pytać się o rzeczy nieznane, które ciągle doznaje racyjonalnéj pomocy w naukach, którego pilnują, aby nigdy nie rozprawiało o tém,

czego nie zna, którego nie chwalą za pierwszy lepszy koncept (p. Dowcip) i które o powierzchowności swojéj wié tylko tyle, że trzeba być ubranym czysto, umytym i uczesanym? Ale na nieszczęście, taki bieg wychowania i wykształcenia nie jest powszechnym, a natomiast często zachowanie się ojca jest szkołą zarozumiałości, a matki szkołą próżności. Dziecko potrzebuje tylko raz złapać starszych na chwaleniu się z tego, do czego nie mają prawa, ażeby na swoję rękę zacząć się wprawiać w blagę i samochwalstwo. Pewien ojciec opowiadał raz obcym przy dziecku o swoich dobrach na Podolu, o zamkach i parkach, w których wygodę umiał połączyć z przepychem, a które w rzeczywistości były bardzo mizerną posiadłością, zaniedbaną i odłużoną. Cóż dziwnego, że nazajutz chłopiec opowiadał towarzyszom o swojéj własnéj złotéj karecie, którą mu na imieniny kupił ojciec, a którą znał z bajki o zaklętéj królewnie. Wrażenie, jakie zrobił na swoich łatwowiernych słuchaczach, zachęciło go do dalszych inwencyj i materyjał na blagiera gotowy. Jużto wogóle nie należy zapominać o tém, że dziecko ma dobry słuch, że jest z natury ciekawe i że rozmowy starszych, jako zazwyczaj dla niego nowe, poruszają silnie jego imaginacyją, nawet wtedy, gdy są niezupełnie zrozumiałe. Dziecko bardzo często powoduje się nie tém, co się mówi do niego, ale tém, co starsi mówią między sobą; témbardziéj zaś tém, jak mówią, jak się witają i żegnają i wogóle jak postępują ze sobą. Prędzéj, czy późniéj rodzice spostrzegają tę właściwość dzieci i, ażeby się pozbyć możliwych kłopotów, wyprawiają je do drugiego pokoju. Może to być koniecznem wyjątkowo, ale, jako zasada ogólna, jest bardzo nierozsądném. Jawność wobec dzieci powinna być posunięta tak daleko, jak tylko na to wiek ich pozwala. Prawda, że usuwając się z pod ich kontroli, niepotrzebujemy miéć ciągle na myśli w celu wychowawczych i możemy bezkarnie obmawiać przyjaciół i przyjaciółki, maltretować biednych krewnych, albo blagować na temat własnych czynów celem ujęcia sobie osób wpływowych. Ale na nieszczęście, pedagogika racyjonalna musi wymagać, aby cele wychowawcze zawsze i wszędzie były na myśli. Komu się wydaje, że może swą pracę wychowawczą rozłożyć na godziny, na lekcyje, ten nie rozumié wychowania. Wychowuje się ciągle, bez przerwy, albo się źle wychowuje. Nadto, wyosabniając swoje życie od życia dzieci, tracimy dobrowolnie ten wpływ potężny, o którym wspomniałem: możność pośredniego oddziaływania na ich umysł. Owszem, niech dziecko ma nas ciągle na oku, niech nas kontroluje i naśladuje, będziemy przez to sami lepszymi; a początkowa trudność w pilnowaniu samego siebie ustąpi, gdy się przyzwyczaimy postępować ze wszystkimi jednakowo, to znaczy: bez samochwalstwa, próżności i obłudy. Pozostaje nam jeszcze dodać kilka uwag w zastosowaniu do młodzieży dorastającéj i dorosłéj. Talenta są przyjemne w towarzystwie, ale talent połączony z zarozumiałością traci połowę wartości, a mierny talencik, przy wysokiém zarozumieniu o sobie, jest zupełnie nieznośny. Wiadomo, że u nas sztuka, a w szczególności muzyka kwitnie bujniéj, niż gdziekolwiekbądź indziéj. Panna, która nie gra na fortepijanie, jest źle wychowaną. Nie występujemy tu przeciwko muzyce w ogóle, która jest bardzo przyjemnym i pożądanym dodatkiem do dobrego wychowania, a nauka jéj, prowadzona umiejętnie, może się stać bardzo pożytecznym czynnikiem estetycznym i moralnym; ale chcemy zaznaczyć, że w skutek przesadnych pojęć o potrzebie znajomości muzyki, powstają tłumy dyletantów, a zwłasz-

cza dyletantek niemożliwie zarozumiałych. Geneza tych imaginacyjnych wielkości bardzo prosta. Rodzice wbijają dziecko w dumę, że ma talent, ażeby je zachęcić do pilności. To pierwszy błąd. Potém przychodzą popisy domowe, przy których każdy zaproszony za szklankę herbaty czuje się w obowiązku wysławiać zdolności dziecka. To już początek zepsucia, bo dziecko samo zaczyna wierzyć w swą wielkość. Nareszcie wzmianka, zamieszczona w jakimś dzienniczku przez przyjaciela domu, starającego się o starszą siostrę, dobija reszty. Już teraz wszyscy wierzą, że panna jest gienijuszem, z wyjątkiem chyba jéj nauczyciela, który jednak z pewnością z zaprzeczeniem nie odezwie się, bo mu chodzi o lekcyje. Ponieważ zaś fakt jest powszechnie wiadomy; ponieważ wszyscy się pytają, rychło córka ukaże się na horyzoncie sławy, trzeba więc już, choćby tylko „przez punkt honoru“, za ostatnie pieniądze wysłać ją do Włoch dla dokończenia edukacyi. We Włoszech nie podzielają wcale jéj dobrego mniemania o sobie i powiadają, że trzeba zacząć od abecadła. Po kilku latach wraca z głosikiem nieco wyrobionym, ale już bez tego uroku, jakiego mu dodawała młodość; talentu zaś, jak nie było, tak i niema. A tymczasem prawdziwa edukacyja została zaniedbana i podżyła panna, posiadająca również mało zdolności pedagogicznych, jak wokalnych, zmuszona jest dawać lekcyje śpiewu po pół rubla, przygotowując nowe ofiary do podobnéj karyjery. Analogiczne objawy przybyły nam w ostatnich latach i w dziedzinie literatury. Rozrost piśmiennictwa peryjodycznego, ułatwiając dostęp początkującym, stworzył także cały szereg dorywczych współpracowników, którzy, raz zobaczywszy się w druku, potracili głowy i, przekonani o swéj kwalifikacyi do sądzenia wszystkiego i wszystkich, bez pracy i bez przygotowania, dają się we znaki najzasłużeńszym pisarzom. Pod pewnym względem jestto słabostka wspólna wsystkim młodym autorom i nie należy jéj brać zasurowo. Wiara we własne siły bywa zwykle większa, gdy się zaczyna karyjerę, niż gdy się kończy. A przytém i talenta prawdziwe i gienijusze i zasługi wielkie, nie są wolne od przecenienia swego wpływu. Albożto dawno słyszeliśmy Wiktora Hugo, dającego telegramowe polecenia monarchom w imieniu całej ludzkości? Ale... „quod licet Jovi, non licet bovi,“ i dobrze robią nasze pisma, że od pewnego czasu szczerzéj wydają opinije o nadsyłanych im wierszydłach, powstrzymując tym sposobem sporo niepowołanych, którzy na inném polu mogą się stać pożytecznymi. Niewłaściwieby postępował ojciec, gdyby widząc, że syn zabawia się pisaniem wierszy, gromił go za to i prześladował. Niech sobie pisze, ile chce, niegorsza to szkoła od innych; owszem, niech go wzwyczai do tego, żeby ojcu lub komuś kompetentnemu te swoje produkcyje okazywał; ale strzeżmy go jak najdłużéj od rozgłosu, od druku, dopóki rozsądek nam nie powié, że można go puścić w świat o własnych siłach. O tém bowiem można być pewnym, że po wydrukowaniu pierwszego utworu, już sam się będzie uważał za sędziego. Jednakże, jak w ogóle w postępowaniu z dorastającymi, tak i w tym względzie należy unikać przesady. Mówić chłopcu, iż jest osłem, kiedy ma pewne zdolności, jest równie źle, jak mówić mu, że jest gienijuszem, skoro mu do tego daleko. Krytyka będzie skuteczną wtedy, gdy ją choć w części będzie mógł uznać sam krytykowany. Trzeba więc umiéć trafiać do przekonania, a pewien stopień przebiegłości nie zaszkodzi, byle miał prawdę za podstawę. W innych rodzajach dumy i próżności rozumowanie krytyczne starszych, choćby najzręczniejsze, już mniéj znaczy. Młodzieniec lub dziewczyna zarozumiali np. na

punkcie swéj urody i podobania się, nie dadzą się wyleczyć rozumowaniem, a wyśmiewaniem i ironiją można tylko zły skutek wywołać, pomijając już teoretyczną niewłaściwość takiéj metody. W takich razach trzeba się uciec do wpływów pośrednich, rozumnie skombinowanych, któreby, nie drażniąc miłości własnéj, otwierały jednak oczy na złudzenia egoizmu. Zasilne środki i tu zaszkodzą. Niechże np. ktoś wytłómaczy szesnastoletniéj kokietce, zarozumiałéj i pełnéj pretensyi, że, chcąc być czarującą, jest tylko śmieszną. Stracona fatyga! Wywoła się tylko gniew i złość. Lecz jeśli jéj damy towarzystwo człowieka młodego, a poważnego i szczerego, który wprawdzie nie powié jéj wprost, iż jest kokietką, próżną i zarozumiałą, ale całém postępowaniem swojém, każdym ruchem, każdém słowem lub spojrzeniem da zwolna poznać, że byłaby znacznie przyjemniejszą, gdyby miała mniéj pretensyi i który jéj opowié od niechcenia, jak się mężczyzni śmieją z tych panien, które pozują na królowe i przebierają w tancerzach jak w ulęgałkach, nie mając do tego dostatecznych kwalifikacyj; gdy wreszcie sama spostrzeże, że w liczniejszém nieco towarzystwie już na nią nie zwracają uwagi; to z pewnością wyleczy się choć w części ze swojéj wady, jeżeli wogóle jest wyleczalną. Przeciwnie, nieodpowiednio dobrane towarzystwo paniczyków, fanfaronów i frazesowiczów może ją popsuć do reszty, fałszywémi komplementami utrwalając chorobę. Gdy pretensyjonalność owa opartą jest na dumie rodowéj, zadanie bywa trudniejsze. Ale też rodzice, którzy jéj powstania dopuścili, nie będą się starali o jéj usunięcie, a tém samém i rady nie potrzebują. Co zaś do saméj dumy rodowéj, któréj nie towarzyszy próżność i arogancyja osobista, to pozwolimy sobie wypowiedzieć zdanie, które się może wydać zacofaném. Oto uważamy ją w ogóle za nieszkodliwą, a niekiedy za pożyteczną I w saméj rzeczy! co komu przeszkadza duma rodowa? O ile nie dochodzi do nadużyć nad gorzéj urodzonymi, a dziś już dochodzić nie może; o ile ogranicza się do szacunku dla nazwiska, które się nosi; o ile trzyma się zasady: noblesse oblige, co wprawdzie nie zawsze ma miejsce, ale nigdy nie szkodzi, o tyle niema racyi przeciw niéj występować. Jedyna ujemna jéj strona w dzisiejszym układzie społecznym: wyniosłe i szorstkie postępowanie z resztą śmiertelnych, ustępuje zwolna pod wpływem cywilizacyi. Dzisiejszy magnat, gdy jest dobrze wychowany (bo bywają i źle wychowani), jest dla każdego grzecznym; a że nie z każdym będzie za pan brat, to na to nie potrzeba być magnatem. Zbytek braterstwa może być pięknym w teoryi, ale w praktyce dowodzi tylko naiwności lub nierozsądku. Trochę dumy osobistéj nikomu nie zawadzi, a niejednego od głupstwa uchroni. Jest w powyższych uwagach tylko jedno „ale“, a dla z ilustrowania go pozwolę sobie wprost użyć przykładu. Był człowiek, który nauką i rozumem usprawiedliwiał te pretensyje, do których się czuł uprawniony przez urodzenie. Uważał się za powołanego do zbawienia swego kraju, i słusznie, bo powołanym jest każdy; okoliczności dały mu władzę w rękę. Był do tego przygotowany; zaczął działać, działać z żelazną siłą i energiją. Ale wraz z pierwszym krokiem, z pierwszym ruchem, uczuł już nie żelazną, ale ołowianą kulę u nogi, która go ubezwładniała i szamotał się czas jakiś, wreszcie upadł, pociągając za sobą kraj do cięższego, niż przedtém, upadku. Co było tą kulą ołowianą? Tą kulą było coś bardzo lekkiego, coś, co on przyniósł sam ze sobą: była próżność, był lekkomyślny pogląd na masy, była już nie sama duma rodowa, ale duma rodowa połą-

czona z butą szlachecką, z uporem nieomylnego, z wyniosłością dyktatora, z pogardą opinii publicznéj, z pretensyją do uszczęśliwienia ludzi tak, a nie inaczéj, czy chcą, czy nie chcą. Historyk, rozbierający zewnętrzny mechanizm zdarzeń, doda inne przyczyny upadku; dla psychologa ta jedna wewnętrzna, wyjątkowo w tym razie, wystarcza. Tyle na przestrogę tych, którzy dumy rodowéj nie zamykają w granicach zasady: swoboda dla wszystkich przekonań.

Pozostaje nam duma narodowa Czy ze stanowiska racyjonalnéj pedagogiki godzi się podtrzymywać jéj rozwój? Jak wszystkie formy dumy, tak i ta ma swój punkt wyjścia w egoizmie. Ale egoizm, im bardziéj się rozszerza, tém bardziéj szlachetnieje. Mniejszym egoistą jest ten, kto działa dla dobra swojéj rodziny, niż ten, kto pamięta tylko o sobie; jeszcze mniejszym ten, kto działa w interesie swojéj klasy, swego stronnictwa; a nareszcie egoizm, odniesiony do całego narodu, chodzi często ręka w rękę z poświęceniem. Pomiędzy temi dwiema ostatecznościami: być zarozumiałym z tego, że się należy do téj, lub owéj narodowości i wstydzić się tego, że się do niéj należy, pomiędzy temi granicami mówię, jest dosyć miejsca dla dumy narodowéj rozsądnéj, dla ambicyi narodowéj, która powinna być o tyle umiarkowaną w sobie, o ile silną i niewzruszoną w potrzebie. Gdy nas niemcy zapewniają arogancko, że są jedynym narodem cywilizowanym; że mają monopol na filozofiją, jako naród „myślicieli;“ że tylko przypadkiem można być znakomitym, nie będąc niemcem; że wreszcie do nich świat należy, jako do powołanych „kulturtraegerów“, to powinniśmy im odpowiadać wzruszeniom ramion, albo wyrzuceniem za drzwi, w miarę okoliczności. Ale zasklepiać się w złudzeniach mesyjanicznych, uważać swój naród za wybrany, Chrystusowy, windykować mu korony niebieskie i rolę naczelną, chociażby w cierpieniu i na ten rachunek z dumą... opuszczać ręce, albo rozbijać się po wszystkich kątach świata; wierzyć, iż Europa ciągle na nas patrzy, ciągle nas potrzebuje, etc. etc. jest równie niemądrém, jak niepraktycznem Szlachetna duma narodowa polega tylko na tém, ażeby w szczęściu, czy nieszczęściu, w dostatku, czy w potrzebie, nie wypierać się swego pochodzenia, poczuwać się do wspólnej pracy i do wspólnych obowiązków, strzedz poszanowania swéj narodowości wśród obcych, szanować inne. Oto i wszystko. W tym téż duchu powinno być prowadzone wychowanie. Nie ulega kwestyi, że prądy reformatorskie, które stawiają cele ogólno ludzkie ponad kwestyją narodowości, mają słuszność... ze stanowiska metafizyki przyszłości. Byłoby lepiéj, gdyby wszyscy byli szczęśliwi, niż gdyby był szczęśliwym jeden tylko naród. Byłoby lepiéj, gdyby ludzie zaniechali wszelkich walk narodowych, rasowych, religijnych i tym podobnych; gdyby jedni nie odbierali chleba drugim; gdyby każdy miał swoje miejsce pod słońcem i przy stole i gdyby jedyną dumą człowieka było, że jest człowiekiem. Niewątpliwie byłoby lepiéj. Tymczasem jednak, żeby nam się nie znudziło czekać na spełnienie tych pięknych rzeczy, pamiętajmy, że „bliższa koszula ciała, niż sukmana,“ i że kto wié, czy nie bezpieczniéj będzie myśléć najprzód o sobie, a potém dopiero o wszystkich, przyjąwszy za hasło pracę cywilizacyjną dla dobra narodu, a przez naród dla ludzkości. (Dopełnienia w art. Ambicyja, Bezinteresowność, Drażliwość, Upór.)

J. O.

Dumarsais, **Cezar Chesneau,** urodzony 17 lipca 1676 r. w Marsylii, wychowany w zgromadzeniu księży Oratoryjanów, udał się do Paryża, gdzie sprobowawszy bez powodzenia zawodu rzecznika, został nauczycielem prywatnym, przebywając w domach słynnego Law'a i ks. de Beauffremont, poczém utrzymywał pensyjonat własny. Umarł w niedostatku 11 czerwca, 1756 r. Przy poparciu encyklopedystów nazwisko Dumarsais przez metodę, mającą ułatwić naukę łaciny, nabyło rozgłosu. Metodę ową D. wyłożył w dziełach ogłoszonych w 1722 i 1729 r. (L'exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine" i „Véritables principes de la grammaire, ou nouvelle grammaire raisonnée pour apprendre la langue latine.) „Niedogodności dotychczasowéj metody," powiada Dumarsais „są następujące: udziela pojęć, bez dokładnego przygotowania umysłu do przyswojenia ich sobie; uczy wyrazów, których dziecko nie rozumié; mówi o przypadkowaniu, czasowaniu, rządzie słów, czyli o wszystkiém, co dla umysłu dziecinnego jest najmniéj przystępne: słowem zaczyna od tego, co najtrudniejsze i na czémby raczéj skończyć wypadało... Cwiczenie, opracowane w tych warunkach, wytwarza tekst przybrany tylko w pozorne łacińskie szaty.. Postępujący z uczniem w taki sposób, podobny jest do człowieka, który nim się dziecko nauczyło mówić, chciałby mu objaśniać mechanizm organów mowy; nowa zaś metoda naśladuje tego, kto, nauczywszy wprzód mowy, późniéj daje poznać dziecku działanie potrzebnych do mowy przyrządów." Metoda D. składa się z praktyki (routine) i teoryi (la raison)—to jest: nauczanie języka przez użycie poprzedza naukę gramatyki. Biorąc na uwagę, że prócz zrozumienia myśli autora, uczeń cztery trudności ma do pokonania, mianowicie: zrozumienie znaczenia wyrazu, przestawienie, wyrzutnią i idyjotyzmy; D. zaopatruje przedewszystkiém dziecko w pewien zasób nazw rzeczy, podpadających pod zmysły, np. ogień, chléb, lub przemawiających do wyobraźni, poczém podaje mu tekst łaciński, którego wyrazy ustawione są w duchu i według składni języka ojczystego, bez wyrzutni, przestawień i idyjotyzmów;--następnie tłómaczenie dosłowne na język ojczysty, daléj tekst oryginalny w właściwym porządku, i nakoniec przekład swobodny na język ojczysty. W taki sposób uczeń, przechodząc od tekstu zmienionego do tekstu oryginału, w języku zaś ojczystym od tłómaczenia dosłownego do swobodnego przekładu, za jednym razem poznaje dwa języki: — swój własny i łaciński. Dla jasnego przedstawienia rzeczy, D. według téj metody wydrukował dziełko ks. de Jouvency (1643—1719): p. t. Epitome de diis et heroibus, poëticis, w czterech tekstach. Po przebyciu praktyki, przy któréj pomocy dziecko poznało zwroty i końcówki, następuje nauka gramatyki. Już w Mémoires de Trevoux, 1723 r. zauważył krytyk współczesny że metoda D. zamiast skracać, przedłuża kurs nauk: przy niéj, nie jednego już, lecz dwóch języków uczyć potrzeba—sztucznego i rzeczywistego. Damiron zaś pyta „czy to jest właściwe rozkładać język, żeby potém napowrót go składać? Czyto właściwe oszczędzać dziecku płodnych w owoce wysileń i trudu? Niech raczéj pozna język w zupełnéj i żyjącéj całości organizmu, przesiąkłego jego duchem—objawem ducha narodu." Bréal dodaje (Buisson, Dictionnaire de Pédagogie, 741): „Ta metoda, równie jak inne, mające na celu ułatwianie nauczania języków, rozmija się z głównym celem, dla którego się uczymy martwego języka: tym celem jest,

żeby umysł wykoleić i zmusić do wejścia na nowe tory myśli i mowy. Każdy zwrot, każde prawidło odmienne od właściwych językowi ojczystemu, będą dawały uczniowi powód do rozwagi .. Zadaniem więc nauczyciela nie jest usuwanie trudności z drogi, lecz uszykowanie ich w sposób metodyczny i ustopniowany.“ Równoległe ćwiczenia i tłómaczenia na język ojczysty, obok rozbioru, są to dwie czynności, prowadzące do zamierzonego celu: to ostatnie, t. j. tłómaczenie z rozbiorem, nieznane lub zaniedbane przedtém, Dumarsais wskazał, czy też wznowił—w tém jego zasługa.— D. dostarczał artykułów z dziedziny gramatyki do wielkiej Encyklopedyi: jego też jest artykuł o wychowaniu (Education), w którym robi nacisk na to, że w dydaktyce czyli w sztuce nauczania najważniejszą rzeczą jest „podporządkowanie umiejętne wiadomości.“ Zaleca, żeby nie mówić o dziesiątkach, póki dziecko nie pozna, co to jest jednostka; nim mu się powié o wojsku, niechaj wié, co rozumiéć pod wyrazem żołnierz. „Jakże“, powiada, mógłbym zrozumiéć, „że trzeba oddawać każdemu, co mu się należy“, gdybym poprzednio nie wiedział znaczenia wyrazów: „oddawać“, „należy“ i „każdemu.‘ Kurator okręgu wileńskiego (p. Czartoryjski, A.—J.), szerząc podobne zasady w dosłownėm tłómaczeniu brał one z pism Dumarsais. (Oeuvres complètes 1, 183.) D., oprócz dzieł poprzednio wspomnianych, napisał nader cenione traktaty o Tropach i Logice. (Des Tropes, ou des différents sens, dans lesquels on peut prendre un même mot dans une même langue. Paris, 1730.—Logique, réflexions sur les principales opérations de l’esprit.) W wydaniu dzieł jego (Oeuvres complètes de Dumarsais. Paris, 1797, 8, tomów 7), pomieszczono pisma, tchnące niewiarą, które nie są jego pióra. (De la raison. Le philosophe. Essai sur le préjugés. Analyse de la religion chrétienne). Los go zatém niejako poza grobem jeszcze prześladował: „żyjąc bowiem,“ jak powiada bijograf jego“, przeważnie z dziećmi i książkami, mało znał ludzi; a lubo był prostoduszny, naiwnym i dobrym, należał do liczby tych, co od urodzenia cechę nieszczęścia noszą na swém czole.“ (Tamisier: Dumarsais, sa vie et ses oeuvres. Marseille, 1872). L.

Dupanloup, Feliks. Bogata natura i wszechstronne działanie tego znakomitego męża nie dadzą się wyczerpnąć w pedagicznėm sprawozdaniu; bo czy zważymy jego troskliwość biskupią, czy prace praktyczne, czy zasługi w literaturze czy wreszcie obfite kaznodziejstwa i dusz pasterstwa owoce, wszędzie odsłania się tak niepospolity talent a niestrudzona czynność, że gdyby Dupanloup poprzestał był na jednym z rozlicznych kierunków swéj żywéj energii, jużby sobie był zapewnił trwałą pamięć w narodzie i kościele. Najwięcéj jednak zasług położył w wychowaniu, nie tylko pióro, lecz całe życie jemu poświęciwszy: edukacyja była jego głównėm powołaniem, jego wyłączną miłością. Słusznie Grzegorz XVI nazwał go „apostołem młodzieży.“ „Od początku kapłaństwa przeznaczyła mnie Opatrzność do dzieła wychowania: pierwszém uczuciem, z jakiém przystępowałem do pełnienia obowiązków moich, jako przewodnik dzieci, była żywa miłość dla ich wieku. Czule je kochałem; nigdy nie zdarzyło się, abym spotkał chłopca, a nie doznał mimo woli wzruszenia i nie pomyślał, że byłbym szczęśliwy, gdyby mnie poruczono uprawę jego ducha i serca.“ Tak sam o sobie mowi w słynnėm dziele: De l’éducation. Paris, 1858, Tom I, str. 200.—Ur. 3 stycz. 1802 r. w Paryżu, tamże

w seminaryjum św. Sulpicyjusza pobierał nauki gimnazyjalne i teologiczne. Najprzód jako kapelan księcia Bordeaux (zmarłego hr. Chambord), później, jako katecheta młodych książąt orleańskich, utworzył sobie w świecie arystokratycznym rozległe stosunki, którym później zawdzięczał wielką część swego wpływu. W salonach legitymistycznych przyswoił sobie delikatne formy towarzyskie, które mu tyle serc zjednywały, a co ważniejsza, zasady konserwatywne i doświadczenie polityczne, których później liczne składał dowody w potrzebach kraju. Upadek Burbonów i zwycięstwo rewolucyjnego liberalizmu, aczkolwiek bardzo pod owe czasy umiarkowanego, przekonały go o potrzebie odrodzenia społeczeństwa za pomocą szkół chrześcijańskich. W tym zamiarze już w r. 1831 założył towarzystwo św. Jacka, a z hr. Montalembertem, hr. de Falloux, Lacordaire'm i kilku innymi przyjaciółmi rozpoczął pamiętną agitacyją, mającą wydobyć wychowanie publiczne z pod jarzma uniwersytetu, nie uwzględniającego potrzeb chrześcijańskiego narodu.

Tym czasem sława młodego kapłana rosła w miarę, jak mnożyły się jego prace. Zostawszy dyrektorem „małego“ seminaryjum św. Mikołaja, zastosował bardzo pomyślnie do prowadzenia młodzieży nową metodę, która jest jakoby duszą i główną zaletą jego dzieła: „De l'éducation.“ Profesura retoryki w Sorbonie, a następnie administracyja kościoła św. Rocha, głównie zaś wymowa namiętna, błyszcząca, utorowały mu drogę do biskupiéj godności w r. 1849. Objąwszy rządy dyjecezyi orleańskiéj, przez 27 lat prowadził to życie wojownicze, pełne poświęcenia biskupa-polityka, które mu tyle przyniosło sławy i nienawiści, tyle wielkich tryumfów i gorzkich zawodów. Wśród nieukojonego żalu z jednéj strony, a wrzącéj nienawiści z drugiéj, trudno o sąd spokojny, bezstronny; w dodatku, sama natura zmarłego, utrudnia sąd o nim niesłychanie. Miał bowiem obok wielkich przymiotów także ogromne niedostatki, które psuły jego najlepsze zamiary, a nadwerężały sławę tak, iż dziwić się nie można różnicy zdań o jego wartości i zasługach. Gdy jedni wynoszą go pod niebiosa, zowiąc najsilniejszą podporą religii i najdzielniejszym obrońcą praw Kościoła, drudzy złorzeczą jego pamięci, wołając, że rzadko kiedy biskup, tyle co on, zaszkodził kościołowi. Bezstronny bijograf wyzna, że na polu polityki kościelnéj, położył niezmierne zasługi; świetne jego broszury i listy są jeszcze w zbyt żywéj u wszystkich pamięci, bym potrzebował tego dowodzić. W prywatném za to życiu jaśniał wielu cnotami: miłosierny do zbytku, na siebie mało wydawał. Zawsze był skory do poświęceń, zwłaszcza gdy chodziło o duszę. On to nawrócił starego ks. Talleyranda, przesiedziawszy noc całą przy jego łożu. W pedagogice zaś, wątpię, by śmiał kto naruszyć jego sławę. Dwa główne prawa francuskie o wychowaniu publiczném są w części jego dziełem: nad pierwszém z r. 1850 (o szkołach średnich) obradował w komisyi przygotowawczéj, która się zbierała u ministra de Falloux; drugiemu (o uniwersytetach wolnych) w r. 1875 on głównie w Zgromadzeniu narodowém dopomógł do zwycięstwa potężną swą wymową i rozległymi wpływami. W tymże roku wybrany senatorem, ze złamaném zdrowiem, ale z młodzieńczym zapałem przyjął tę godność, by ojczyznie, którą kochał namiętnie, służyć do ostatniéj chwili. Ale siły jego były już zużyte, a nigdy ich nie odnawiał wypoczynkiem w czasie wakacyj. Był jakoby pracą chodzącą i mawiał o sobie, że robi jak konie japońskie, które, gdy zmęczą się kłusem, odpoczywają, puszczając się galo-

pem. Co lato wyjeżdżał do klasztoru Einsiedeln w Szwajcaryi, gdzie w samotności spędzał parę tygodni. Wracając ztamtąd do Francyi w jesieni r. 1878, zachorował w Lacombe, posiadłości przyjaciela swego Du Bois, w dyjecezyi Grenobli, a 11 października pod wieczór oddał Bogu duszę. Do ostatniéj chwili modlił się i pracował, jak czynił przez życie całe. Bogate doświadczenie i szerokie poglądy złożył Dupanloup w dziele „O wychowaniu“ (De l'éducation), tak pod względem formy, jak treści zasługującém na wielkie pochwały. Wyznacza pedagogice szerokie zadanie, obejmujące zarazem życie doczesne i wieczne. Udoskonalić wszystkie władze duszy i ciała, aby człowiek, przy kompletnéj ich równowadze, pełnić mógł wszystkie swe obowiązki w tém życiu, a następnie posiąść przyszłe, oto cel edukacyi. Dla dokładnego osiągnięcia tego celu, trzeba poznać naturę dziecka i niejako wyrozumieć przeznaczenie, zdać sobie sprawę z jego wartości i zacności. Wszak „dziecko, to człowiek z całą swą przyszłością, to nadzieja rodziny i społeczeństwa, to plemię ludzkie, które się odradza, ojczyzna, która się uwiecznia: dziecko to ludzkość w samym kwiecie.“ (Tom I, str. 41 wyd. 4). Z takiego założenia płynie kilka pewników co do drogi i środków, jakimi ma się posługiwać wychowanie. Nasamprzód dziecko jest człowiekiem jeszcze nierozwiniętym, zatém wszystko w nim słabe, niedołężne, z lekka tylko narysowane. Będzie przeto zadaniem wychowania rozwijać drzemiące władze, wzmacniać, nareszcie utrwalić. Niechaj jednak ta praca nie odbywa się zbyt gwałtownie, bo wtedy zamiast wychować, skrzywimy młode drzewko. Syn Ludwika XIV był tego smutnym przykładem. Trzeba przeciwnie iść za głosem natury i przestrzegać ciągle wielkiego prawa rozwoju i postępu, które Fenelon miał na myśli, gdy kazał pedagogom postępować za naturą dziecka i dopomagać, nigdy zaś wybiegać naprzód. Taki powolny, naturalny rozwój nie ma być przecież mdłym lub opieszałym. Skoro wychowanie ma wzmacniać w dziecku to, co jeszcze jest słabém: umysł i ciało, serce i charakter, wolę i sumienie—potrzeba na to siły, ale rozumnéj, łagodnéj. Objawi się ona przedewszystkiém jako praca, bo przeznaczeniem istoty rozumnéj i wolnéj jest pracować. Stąd już zamłodu trzeba młodzież odważnie prowadzić po drodze pracy i wkładać do pilności, a będzie to praca potrójna: ciała, umysłu i woli. Ćwiczenie ciała da jego organizmowi siłę i rzeźkość; ćwiczenie umysłu wyrobi sąd i rozumowanie, pamięć i wyobraźnię; nareszcie ćwiczenie woli, lub co na jedno wychodzi serca i sumienia, utrwali charakter i zamiłowanie cnoty. Te ćwiczenia wszystkich władz duszy i ciała tak trzeba stósować do prawa powolnego, organicznego rozwoju, aby dziecko rozwijało się, o ile może, własną pracą, bo „mało znaczy w wychowaniu to, co robi nauczyciel, a znaczy bardzo wiele to, co każe robić.“ (Tom I str. 8). Więcéj od nauczyciela na rozwój dziecka wpływają spółuczniowie, bo szkoła, to drobny ale wierny obraz walk, obowiązków i praw życia społecznego; to téż wychowanie bez spółuczniów pozostanie ułomném, jednostronném. Nareszcie wiele wagi przyznaje nabyciu przez wychowanie grzeczności i dobrego ułożenia, słowem ogłady. I w tém ma racyją zupełną. Rozwijać i wzmacniać naturę dziecka, to nie dosyć jeszcze; potrzeba ją także okrzesać, aby nabyła owéj na wskróś francuskiéj sztuki du savoir-vivre, która niegdyś u nas powszechnie pielęgnowana teraz ze szkół i domów coraz bardziéj znika. Wszystko, co autor napisał o tym ważnym przedmiocie (tom I str. 20—25), polecam uwadze rodziców i pedagogów.

Streściwszy krótko bogatą we wszelkiego rodzaju refleksyje księgę pierwszą, przechodzę do trzeciéj (Tom I str. 40—107), która traktuje o środkach wychowania. Możnaby je słuszniéj nazwać rodzajami wychowania. Autor wymienia cztery: religiją, instrukcyją t. j. wykształcenie umysłu, dyscyplinę t. j. porządek, nareszcie pielęgnowanie ciała. Cztery te gałęzie tak się razem trzymają, tak są ściśle spojone, iż żadnéj z nich zaniedbać nie można bez uszkodzenia reszty. Jest to wielka prawda i prawie kwintesencyja wszelkiej mądrości pedagogicznéj. Religiją słusznie autor za główny z owych środków uważa, bo nietylko nadaje ona kierunek całemu życiu człowieka, lecz bezustannie inne środki wzmacnia, przenikając wszystkie życia ludzkiego dziedziny ożywczém swém działaniem. Przyznawszy religii tak szczytne w wychowaniu miejsce, musiał biskup zahaczyć o autora Emila, który zupełnie ją ruguje z serc młodocianych. Surową jego, acz zasłużoną krytykę, tak streścić można że nie był kompetentnym w kwestyjach wychowania człowiek, który ani swoich dzieci nie kochał, ani obcych. (Tom I, str. 130). Dupanloup przeciwnie uznaje religiją za środek, który przenika, oświeca, ożywia wsystkie inne środki. Bez niéj wszystko się wykrzywia i słabnie; co bez niéj się dzieje, musi być wątłém, próżném, błędném, przewrotném, godném pogardy. Sama tylko religija robi z edukacyi szkołę szacunku. Była to niewątpliwie bystra i głęboka uwaga, która mimo przesądów czasu zmusiła filozoficzny protestantyzm Guizota do pięknego wyznania: „Katolicyzm jest największą i najświętszą szkołą szacunku, jaka istniała kiedykolwiek na świecie.“ (Tom I str. 124). O innych częściach edukacyi wspomniana książka zawiera również cenne uwagi. Dyscyplina, ucząca porządku i dająca hart duszom, tak ważną odgrywa rolę, że „bez niéj wychowanie jest zgoła niemożebném“ (Tom I, str. 140). Wszak to ona rodzi owe liczne cnoty, często niepokaźne, a zawsze niezbędne, bez których trudno spełniać obowiązki, a jeszcze trudniéj donośnie działać w społeczeństwie. Wielu z młodzieży dopiero w zakładach wychowawczych pod rygorem praw stałych i zwyczajów nabiera ścisłości, pilności i poczucia obowiązków. Niestety dzisiaj nie tylko w ojczyznie biskupa Dupanloup'a, lecz mniéj więcéj wszędzie zaniedbana jest ta strona edukacyi z wielką szkodą charakterów. Dajemy zbytnią przewagę nauce. A jednak wychowanie (l'éducation) a nauka (l'instruction), jak przypomina Dupanloup, są to rzeczy zupełnie różne. Edukacyja rozwija wszystkie władze, duszy i ciała, nauka tylko napełnia umysł wiadomościami. Pierwsza wyrabia ludzi, druga uczonych. Stąd pierwsza powinna być celem, druga tylko środkiem. Zaniedbanie pierwszéj na rzecz drugiéj, jak to dzisiaj się dzieje powszechnie, musi zwichnąć wszystkie władze duchowe, bo nawet umysł nie może rozwinąć się należycie. Bo różnica między wychowaniem a nauczaniem także w dziedzinie intelektualnéj się powtarza, gdzie nabywanie wiadomości i rozwój umysłu powinny iść w parze. Przy dzisiejszym kierunku szkół publicznych pierwszy czynnik ma widocznie przewagę nad drugim, skąd rezultat taki, że młodzież wychodzi ze szkół uczona, ale z rozumem niedostatecznie wychowanym; innémi słowy: dużo ona wié, a mało umié. A jednak już Platon zauważył, że lepiéj nic nie wiedzieć, niż dużo wiedzieć, a nic nie umieć. Wykształconym jest ten, dodaje autor, kto dużo wié, wychowanym zaś umysłowo tylko ten, kto ma rozum, smak wyrobiony, sąd, dar myślenia i wymowę; nareszcie kompletnie wychowanym człowiekiem tylko ten będzie, kto ma w dodatku charakter, sumie-

nie, uczucie i wyrobione serce (Tom I, str. 155). Pomijam, co mówi autor o wychowaniu ciała, bo tam mniéj znajduje się nowych poglądów. Jednę tylko uwagę jego zapiszę mimochodem o powietrzu w szkołach i mieszkaniach. Brzmi ona tak: „Złe powietrze robi młodzież niespokojną, kwaśną, niezadowoloną i skłonną do złych nałogów.“ Uwaga godna zaiste, by nigdy o niéj nie zapomniano. (Tom I, str. 167. Tamże na str. 172 i 179 ciekawe szczegóły o wychowywaniu książąt francuskich według Fenelona). Muszę poprzestać na krótkim przeglądzie pierwszego tomu. Drugi i trzeci zajmują się zastosowaniem teoryi do praktycznych potrzeb rodziny i zakładów wychowawczych, a zawsze tak szczegółowym i interesującym sposobem, że zarówno granice téj rozprawy, jak mnóstwo traktowanych przedmiotów, bogactwo pomysłów i spostrzeżeń, uniemożliwiają dostatecznie ich rozbiór lub nawet streszczenie. Powiem tylko, że większa część dwóch następnych tomów poświęcona jest obowiązkom rodziców i nauczycieli zadaniu i wpływom wychowania publicznego, wzajemnym stosunkom uczącéj się młodzieży. Zaniechawszy ich rozbioru, nie mogę jednak nie zwrócić uwagi na kilka myśli głównych, oryginalnych, będących duszą całego systemu, lub, że nowym posłużę się wyrazem, jego metapedagogiką. Zasady i środki poprzednio wyłożone, są tylko mechanizmem pracy wychowawczéj; ale po za tą pracą ukryte są pewne sprzężyny, pewne pobudki i cele moralne, nadające operacyjom pełne znaczenie i właściwy charakter. Są one jakoby metafizyką owéj streszczonéj przez nas fizyki wychowawczéj. Znajdują się w ks. 2-iéj i 4-éj tomu I, oraz w 1-éj i 4-éj tomu II. Wymieniam cztery najważniejsze: wolność, szacunek, Bóg i powaga. Trudno zaprzeczyć, że cztery te pojęcia bardzo są upośledzone w dzisiejszéj edukacyi; słusznie zatém autor usiłuje przywrócić im dawny blask i przodujące stanowisko. Poznaliśmy jego wysokie wyobrażenie o dziecku. Jest to istota wątła i słaba, ale zarazem wolna i rozumna, mająca zająć kiedyś w społeczeństwie miejsce od Boga sobie przeznaczone. Będzie zatém mądre wychowanie o to dbało, aby dziecko nie przymusem, nie ślepo, lecz, jak przystoi na istotę wolną i rozumną, przez własną, samowiedną pracę i z wolnéj woli zostało tém, czém ma być: doskonałym człowiekiem, pożytecznym obywatelem, przykładnym chrześcijaninem. Z tego jasnego, jak słońce, założenia wypływa pewnik, że nigdy pedagog nie powinien stracić z oczu idei wolności, nigdy nie uchybić przynależnemu jéj uznaniu. Z drugiéj strony nie mniéj pewną jest rzeczą, że natura dziecka wielce jest niedołężna, że władze jego są nierozwinięte, niezdolne do ciągłej akcyi, do trwałego oporu, potrzebują więc pomocy, zasłony, podpory—a tą podporą stateczną, tym niewzruszonym punktem oparcia dla chwiejnych poruszeń jego serca i umysłu będzie powaga, naprzód rodziców i nauczycieli, potém Boga samego, który jest źródłem wszelkiéj powagi i władzy. Wymownémi słowy autor rozwija te pojęcia, dowodzi ich łączności i potrzeby, wykazuje, że z ich zaniedbania pochodzą najszkodliwsze choroby społeczne. Rozdziały te należą do najpiękniejszych i najgłębszych, jakie kiedykolwiek o podobnéj materyi napisano; a chociaż głównie do Francuzów się odnoszą, którzy pono dla tego od stu lat wystawieni są na wywroty polityczne, że postradali szacunek dla osób, rządu, Boga, i wolności indywidualnéj, sądzę jednak, że także inne narody nie mało skorzystać mogą z uwag biskupa orleańskiego, bo wszystkie mniéj więcéj tą samą trawione są niemocą. Zaraz w początkach swego biskupiego urzędowania Dupanloup musiał

skruszyć kopiją w kwestyi, stanowiącéj o przyszłości i rozwoju szkół uczonych. Uzyskawszy po 20-to letnich zabiegach nareszcie w r. 1850 wolność wychowania średniego, katolicy zakładali mnóstwo liceów i kolegijów niezależnie od szkół uniwersyteckich. (Wiadomo, że uniwersytetem we Francyi nazywa się cała rządowa korporacyja ucząca, od profesorów wydziałowych aż do nauczycieli elementarnych; jéj prezydentem jest zawsze minister oświecenia). Otóż, jak w każdym ruchu umysłowym, tak i ówczesném szkólnictwie katolickiém powstała partyja radykalna, szczęściem niezbyt liczna, która wszelkie złe społeczne i polityczne kładąc na karb wychowania uniwersyteckiego, postanowiła zerwać zupełnie z jego tradycyjami, a głównie z czytaniem klasyków „pogańskich.“ Głównym obrońcą téj skrajnéj opinii był ks. Gaume, zasłużony z wielu względów kapłan i literat. Ksiażka jego: Le ver rongeur des sociétés modernes, ou le paganisme dans l'éducation. Paris, 1851, zrobiła wielkie wrażenie. Potoczysty, nieraz porywający, a zawsze staranny język; liczne cytaty z autorów pogańskich, które wyrwane z tekstu, a jaskrawo oświecone, odsłaniały całą „ohydę“ moralną pogan; nareszcie dyjalektyka żywa, uderzająca wciąż w interes społeczny, a wiążąca zgrabnie rozstrój w życiu narodowém z błędami starożytnych autorów, wszystko to razem jednych pociągnęło, innych zachwiało, resztę zaś pedagogów oburzyło niesłychanie. A że Gaume był wtedy oficyjałem dyjecezyi newerskiéj i znalazł poparcie kilku biskupów, zaczął czemprędzéj wprowadzać do szkół nowe swoje wydania „klasyków chrześcijańskich“. Ruch ten, który obok dobréj intencyi i kilku słusznych wymagań zawierał także dużo niedobréj przesady, dużo żółciowych inwektyw, wywołał silną odpowiedź biskupa Dupanloup w formie listu pasterskiego do dyrektorów i profesorów szkół dyjecezalnych. Będąc sam dobrym helenistą, dostrzegł od razu, że ruch ten, jeśli zwycięży, sprowadzi obniżenie poziomu nauk i upadek ojczystéj literatury w całym narodzie. Gaume odpowiedział w r. 1852 sporą broszurą: Lettres á Mogr. Dupanloup sur le paganisme dans l'éducation, powtarzając dawniejsze argumenta. Późniéj raz jeszcze rozprowadził je w 12 tomowém dziele: La révolution. Paris, 1856 — 1859. Spór ten, w którym większość francuskich i zagranicznych biskupów stanęła po stronie Dupanloup, uważam za rozstrzygnięty przez dwie znakomite publikacyje, jedną bezimienną: Le paganisme dans l'éducation, Paris 1852, do któréj autorstwa późniéj przyznał się ks. Dechamps; drugą: „Ueber die alten und die neuen Schulen“ Münster, 1869, uczonego Józefa Kleutgen zaszczytnie znanego z dwóch obszernych prac: „Die Theologie der Vorzeit“ Münster, 1860, i „Die Philosophie der Vorzeit, Münster, 1863.) Obaj doświadczeni pedagodzy zgadzają się z biskupem orleańskim najzupełniéj, że klasycy nietylko są źródłem niewyczerpanem oświaty, a tém samém najwłaściwszym przedmiotem studyjów gimnazyjalnych, lecz że dla licznych a ważnych powodów zastąpić ich nie można autorami chrześcijańskimi. Z drugiéj strony należy w stósownéj mierze zapoznawać młodzież także z celniejszymi utworami chrześcijańskiéj literatury, oraz baczyć na to, aby wydania klasyków dla szkół przeznaczone nie zawierały ustępów, obrażających wstydliwość lub mących wyobraźnią. Nareszcie wykład profesora powinien ciągle podnosić różnicę między zasadami chrześcijańskiemi a tém, co było zdrożném lub mylném w pojęciach starożytnych. Sądzę, że w takich warunkach studyjum klasyków nietylko nie przynosi szkody, lecz staje się bardzo

pożywnym pokarmem. Sam Dupanloup według takich zasad swoje szkoły urządził, zwłaszcza „małe“ seminaryjum w La Chapelle pod Orleanem, nieustający przedmiot jego najczulszéj troskliwości. Wkrótce stało się ono wzorem chrześcijańskiéj szkoły, nietylko pod względem pobożności i dobrych obyczajów, lecz także i postępów w naukach. Raz na rok grywano dramat grecki w pałacu biskupim, a wybór paryskiéj inteligencyi napawał uszy dźwiękami heleńskiego narzecza, gdy Elektra, Edyp, Filoktet, lub Persowie wygłaszali nieśmiertelne wiersze Sofoklesa i Eschila. Autor, który tyle tomów obszernych zostawił, tyle broszur, listów pasterskich i kazań, który korespondował z całą niemal Europą, nie może domagać się, żeby jego bijograf miał pod ręką dokładny inwentarz wszystkiego, co kiedy napisał. Styl jego zawsze jasny, klasyczny w dobrém znaczeniu przypominający prozę złotego wieku, zdobył mu w r. 1854 jedno z czterdziestu krzeseł w akademii, największą nagrodę, jaka spotkać może pisarza francuskiego Z jego broszur politycznych wymieniam kilka głośniejszych. De la souveraineté temporelle du Pape. 1849. Lettre à un catholique. 1860. La convention du 15 septembre, l'encyclique du 8 décembre et le syllabus 1865; Lettre à M. Ratazzi, 1867. Lettre à M. Minghetti, 1873. Nadzwyczajne powodzenie miała broszura: L'athéisme et le péril social, 1867, tłómaczona na 7 języków nowożytnych, także na polski. W saméj Francyi w trzech pierwszych miesiącach sprzedano 20,000 egzemplarzy. Z homiletycznych i apologetycznych prac wysoką mają wartość: Le christianisme présenté aux hommes du monde, 5 tomów; Le credo de Bossuet, 3 tomy; Méthode générale du catéchisme także 3 tomy. Nareszcie z prac pedagogicznych pomnikowe mają znaczenie dwa 3 tomowe dzieła: De l'éducation i De la haute éducation intélectuelle. Pierwsze poznaliśmy dostatecznie; w drugiém rozwija autor program nauk gimnazyjalnych, następnie filozoficznych; w końcu ludziom dorosłym daje trafne wskazówki do prac naukowych. Z pierwszego dzieła spolszczono dotąd tylko dwa ustępy: Małżeństwo, 1872-go, i Dziecko, 1873-go w Warszawie. Dawniéj jeszcze wstęp do tegoż dzieła, pełen głębokich uwag o rozwoju i upadku narodów, ogłosił po polsku znany pedagog Sawczyński w „Przeglądzie Polskim“ (marzec 1871). Przed niedawnym czasem przyswoił naszéj literaturze ks. Chełmicki broszurę: „O wykształceniu kobiety“ (La femme studieuse). Wiele jego mniejszych rozpraw i kazań politycznych tłómaczono w miarę, jak wychodziły w Krakowie, Pelplinie lub Poznaniu. O życiu jego, zasługach i pismach napisał w „Przeglądzie Polskim“ (kwiecień, 1879) Dr. Jan Siemieński, w czasopiśmie lwowskiém „Szkoła“ z tegoż roku, wspomniany p. Sawczyński. Wymienić wszystko, co o nim po jego śmierci ukazało się we Francyi i za granicą, jest istotnie niepodobieństwem. Były to zresztą chwilowe głosy, bez większego znaczenia. Z wielkiéj tych pism powodzi dwie tylko publikacyje odznaczają się wdziękiem stylu, ciepłem kolorytu, wiernem uchwyceniem rysów zmarłego: 1a. Les derniers jours de Mgr. Dupanloup. Paris, 1879—bezimienne wspomnienie osoby, która go znała dokładnie; 2-a L'evêque d'Orléans, par le comte de Falloux. Paris, 1879, urywek z pamiętników wiernego przyjaciela, który słusznie napisał w przedmowie: „Nasze życia spotkały się kilka razy: on mnie zrobił ministrem wbrew mojéj, ja zrobiłem go biskupem wbrew jego woli.“ Nareszcie ostatni jego kapelan wiele dokumentów, odnoszących się do jego zgonu

i stosunków ze Stolicą św. lub biskupami, ogłosił, poprzedzonych wyczerpującym wstępem pod tytułem: Mgr. Dupanloup devant le Saint-Siège et l'épiscopat par l'abbé Chapon. Paris, 1880. **Dr. S. P.**

Dupont de Nemours, Piotr-Samuel. Utworzenie Komisyi edukacyi publicznéj w 1773 r., było w Polsce największym przełomem, jakiemu uległo wychowanie od czasu wprowadzenia chrześcijaństwa. Wychowanie bowiem od duchowieństwa przeszło do rąk świeckich; upaństwowiając wychowanie, odebrano społeczeństwu jednę z najcenniejszych swobód: swobodę nauczania; lecz w miejsce języka łacińskiego czyniąc język polski, język narodowy, językiem wykładowym, uprzystępniono milijonom naukę, oświatę, chrześcijaństwo. Żywoty więc osób, biorących udział w tak doniosłych przekształceniach, a w ich liczbie znalazł się Dupont, później noszący przydomek de Nemours, zasługują na zaznaczenie. Kiedy po zniesieniu towarzystwa Jezusowego zaszła potrzeba w zakresie wychowania nowych urządzeń na przyszłość, nastręczały się pytania: komu powierzyć kierunek, królowi, sejmowi, czy samodzielnemu gronu? jakie stanowisko i stopień wpływu pozostawić duchowieństwu? czy państwo podejmuje się wychowania jednego tylko stanu, stanu panującego, szlacheckiego, czy też całego narodu? czy oddać państwu zakłady wyższe, średnie i niższe, czy same tylko średnie, opuszczone przez świeżo zniesione towarzystwo? czy obok wyobraźni i uczucia poddać kształceniu zaniedbane dotąd inne równie poważne i męzkie zdolności umysłu, a zatém uzupełnić lub zamienić nauki klasyczne przez nauki ścisłe i stosowane? czém zastąpić nowicyjaty zgromadzeń duchownych dla zapełnienia składu nauczycielskiego? Projektodawców i projektów znalazło się mnóstwo (Éducation nationale, I): Feliks Łojko doradza (Utrzymanie instytucyj publicznych) tworzenie uniwersytetów, gimnazyjów czyli kolegijów i tak zwanych „classes," czyli szkół niższych: dobra po-jezuickie, nie przedając ich i nie tworząc jednéj masy, częściowo przyłączać do pojedyńczych zakładów, kontrolę zaś, nie zawięzując osobnéj komisyi „zabrałoby (to) część dochodów," powierzyć komisyi skarbu króla, lub rzeczypospolitéj. Ksiądz Wyrwicz (Projekt edukacyi narodowéj po zniesieniu Jezuitów w kwestyi i repliki ułożone (sic), zalecał oddać „edukacyją narodową w ręce królewskie i pod króla rozporządzenie," ponieważ to prawo zawsze w przeszłości królowi służyło i ponieważ tego „dobro publiczne wyciąga, żeby w jednym narodzie, pod jednym rządem żyjącym, jednostajny był uczenia sposób, jedna nauka, jedne księgi do nauczania się potrzebne, jedne przepisy i prawa.. Biskupom oddać, to jeszcze już i tak wielką władzę zwiększyć." Rada przy królu podaje osoby do nominacyi „których j. m. ks. biskupi w dyjecezyjach instytuowaliby i nad niemi jus reprehensionis i correctionis mieliby;" radę składają: biskup, senator, dwóch ze stanu rycerskiego i siedmiu mężów nauki, biegłych w teologii, prawie, medycynie, fizyce, matematyce, historyi i humanijorach. Ustanowić trzy akademije: w Krakowie, Warszawie i Wilnie, podzielone na pięć kolegijów, czyli wydziałów, z szóstym przygotowawczym; jedno gimnazyjum w Poznaniu, z katedrami: teologii, prawa i filozofii; dziesięć szkół pod rektorami z katedrą filozofii, i dwadzieścia pięć szkół niższych „classes," pod zarządem prezydentów. W Warszawie zaś miała być Akademija kawalerska królewska „do na-

bycia poloru, aby młodzież we wszystkich naukach miała się ćwiczyć: Króla j. m. poznawała i od niego była poznaną, a poznawszy Pana, jego kochała.“ W szkołach profesor każdy za nagrodą przy sobie kształci jednego młodzieńca na przyszłego nauczyciela. Joachim Chreptowicz (Plan de l'éducation nationale) podawał projekt: pod władzą królewską postanowić naczelnika wychowania narodowego (Chef de l'éducation nationale) oraz izbę asesorską do dóbr i funduszów, złożoną z członków mianowanych przez króla: dwa uniwersytety, po jednemu, dla Korony i Litwy. Król mianuje rektorów i zatwierdza profesorów na przedstawienie naczelnika. Rektor nauczycieli kształconych w uniwersytecie posyła do proboszczów dla zakładania szkół parafijalnych; tenże za dozór i utrzymanie nauczyciela 100 fl. rocznéj płaci proboszczowi: nauczyciel pod okiem proboszcza wykłada „początki arytmetyki i gieometryi praktycznéj:“ za zaniedbanie obowiązków, proboszcz i nauczyciel ulegają karze pieniężnéj, wymierzanéj przez rektora. Według zdania Massalskiego, biskupa wileńskiego (Projekt względem edukacyi narodowéj), należało ustanowić komisyją z czterech członków, z prezydentem na czele: członkowie w razie śmierci jednego z nich, sami wybierają następcę. Komisyja będzie „rozporządzać i utrzymywać wszelkiego rodzaju edukacyją narodową obojéj płci (jestto jedyny raz, w którym wspomniano o wychowaniu płci żeńskiéj). Prezydent naznacza sekretarzów, rektorów i profesorów, w porozumieniu z komisyją: biskupi czuwają nad utrzymaniem wiary na zasadzie prawa ogólnego, bez posiadania szczególnego prawa do wpływu na szkołę. Projekt Załuskiego, biskupa kijowskiego, dotyczący wyłącznie uniwersytetu, z którym Załuski pragnął połączyć swoję biblijotekę, zaleca utworzenie Wszechnicy w Warszawie pod nazwą Schola Poniatoviana, na wzór słynnego uniwersytetu w Turynie; o istniejących zaś w owéj epoce u nas takie wydawał zdanie 15-go września, 1773 r.: „mamy uniwersytety w Krakowie, Wilnie, Zamościu i Lwowie; pierwszy jest kościotrupem bez ciała (pisząc w języku francuskim, używa gry wyrazów: sans chaires), nie dającym się zreformować; drugi trupem, po zniesieniu jezuitów; trzeci zarodkiem; czwarty, niedonoszonym płodem.“ Konstytucyją zapadłą 15-go października 1773 r., ustanowiono na sejmie komisyją, któréj powierzono dozór nad edukacyją narodową szlacheckiéj młodzi, złożoną z ośmiu członków: mieli oni urzędować do roku 1780; na przewodniczącego powołano Massalskiego, biskupa wileńskiego, zastrzegając zastępstwo według starszeństwa, bez względu czy przypadnie na osobę z duchownego, czy ze świeckiego stanu. Król na posłuchaniu udzieloném Komisyi 18-go października, przyrzekając poparcie, zgadzał się, „żeby ona wzięła pod swój dozór i poprawę wszystkie do edukacyi w Polsce znaleść się mające ustanowienia,“ z wyłączeniem korpusu kadetów, a zatém oddano pod jurysdykcyją Komisyi szkoły najwyższe, t. j. akademije i najniższe, dla stanów nieszlacheckich przeważnie przeznaczone, t. j. szkoły parafijalne, a więc na samym wstępie zniesiono zastrzeżenie konstytucyi w przedmiocie edukacyi wyłącznie stanu szlacheckiego i wychowaniu dano charakter nie stanowy, lecz ogólnie narodowy. Zdania wypowiedziane na posłuchaniu u króla, odgłos opinii publicznéj oświeconéj, unieważniły konstytucyją przed trzema dniami zapadłą pod naciskiem przedawniających się zasad. Komisyja przez ordynacyją z d. 21-go lutego 1774 r. ustanawiała trzy akademije: w Krakowie, Poznaniu i Wilnie; w Warszawie zaś akad. nauk i sztuk, „do któréj szlachta z wojewódzkich szkół, lepiéj ucząca się, przechodzić będzie i doskonalić się

do usług i departamentu cywilnego;“ szkół wojewódzkich z konwiktami dwadzieścia sześć, po jednéj na województwo; szkół powiatowych pięćdziesiąt dwie, po dwie na województwo; szkół parafijalnych dwa tysiące pięćset, po jednéj na dziesięć wsi, rachując, że było 25,000 wsi w Koronie i Litwie. Komisyja na szkołę parafijalną przeznaczała fl. 100; na szkołę powiatową fl. 2000, na wojewódzką fl. 45000, na akademiją fl. 70000, na uniwersytet fl. 100000; razem wraz z innymi wydatkami etat wychowania miał wynosić fl. 1,956,000 rocznie. Nim do podobnego rozwoju przyszło, jeszcze 1-go lipca 1776 r., a więc we dwa lata z górą po ustanowieniu Komisyi, takowa miała pod swoim zarządem tylko 64 szkół; pragnąc zaopatrzyć się w potrzebne wiadomości, Komisyja szukała we Francyi, uważanéj za ognisko wszelkiego światła, człowieka, mogącego przyjść z pomocą i radą. Trudność zachodziła, z jakiego stronnictwa należało go powołać: czy z obozu Woltera, usiłującego zniszczyć religiją i władzę, nie mając czém onych zastąpić? czy z pośród zwolenników Rousseau, marzącego o równości, wolności, o ludzie, jako źródle władzy i o powrocie do form „cnotliwych“ rzeczpospolitych starożytnych? czy też w obozie, którego zwolenników zwano powszechnie fizyjokratami, walczącym równie jak pierwszy przeciwko obłudzie, a wspólnie z drugim przejętego nienawiścią do niesprawiedliwości. Uczniowie dra Quesnay'a, spadkobiercy chrześcijaństwa, lubo nigdy o nim nie wspominający, nauczali, że tylko to jest korzystném, co jest sprawiedliwe; że z natury naród narodowi nie może być wrogiem; że gwałt winien ustąpić przed prawem, że nieodzownym warunkiem do szczęścia jest zachowanie „zasad, porządku i praw przyrodzonych,“ ustanowionych przez Boga; że władza dziedziczna monarchów jest potrzebną do utrzymania równowagi pomiędzy tymi, co z praw korzystać pragną; że źródłem władzy jest własność, wytwarzająca władzę dla swojéj obrony; że ta władza jest najdoskonalszą, która własności najskuteczniéj broni, tyraniczną zaś ta, która się na własność targa; że źródłem produkcyi jest rola: należy więc otoczyć rolnictwo opieką szczególną, a przedewszystkiém przez pośrednictwo szkoły rolnikowi udzielić oświaty. Stronnictwo to więcéj konserwatywne od innych a razem i postępowe, miało być punktem oparcia i łącznikiem pomiędzy Komisyją i uczoną Europą; z jego więc szeregów, po niedoszłym układzie z ks. Beaudeau, zaproszono Dupont'a na sekretarza do korespondencyi zagranicznéj. Urodzony w Paryżu 14-go grudnia 1739 r. po odbyciu studyjów lekarskich, filozoficznych i ekonomicznych, Dupont wszedł w stosunki z Quesnay'em, Mirabeau, Turgot'em; przyjął udział w redakcyi pism peryjodycznych szkoły fizyjokratów (Journal de l'agriculture, du commerce et des finances, 1765—6; Ephémerides du citoyen, 1768–1772); po zwinięciu zaś ich przez ministeryjum Maupeou i Terray, przybył do Polski w 1774 r. Poglądy Dupont'a są zawarte w pismach, z których trzy odczytał w dniach 23 i 28 września, oraz 29-go listopada; czwartego zaś p. t. „Tablica zasad wychowania politycznego (publicznego)?“ (Principes de l'éducation politique) lubo było „doręczone królowi“ w aktach nie odnaleźliśmy. W pierwszém piśmie, traktującém o szkołach parafijalnych, Dupont odzywa się do Komisyi, w któréj obok króla, zasiadali Massalski, Zamoyski, Chreptowicz, Potocki, Sułkowski, Poniński. „Najjaśniejszy Panie, Wasze Wysokości, Wasze Ekscelencyje! założenie szkół parafijalnych, osobiście wam w oczach Europy nie przysporzy wiele pozornego blasku, lecz jest nader korzystném dla was i dla rzeczypospolitéj: wytworzy bowiem naród przemysłowy, cno-

tliwy, kochający ojczyznę, bitny, a jednak karny przy odwadze, który w was będzie widział ojców, a matkę w ojczyźnie.“ Jedna tylko przedstawia się trudność: jestto brak funduszów, macie do rozporządzenia jeden tylko milijon, a na same szkoły parafijalne dwóch milijonów trzeba; zwalczenie téj trudności to będzie wasza zasługa. Wprawdzie duchowieństwo dyjecezyi wileńskiéj na wezwanie dostojnego pasterza swego, zgodziło się popierać tę sprawę, ale zato w dyjecezyi płockiéj cofnęło się, przytaczając za powód ubóstwo; u szlachty więc szukajmy dodatkowych środków, wychodząc z założenia, że jestto właśnie interesem szlachty posiadać szkołę w swych dobrach, w któréjby jéj dzieci mogły początkowe pobierać nauki, nim wstąpią do szkół powiatowych. Lecz przypuśćmy, że szlachcic szkołę założy; czyż będzie uważał za odpowiednie stanowisku swemu, aby jego dziecko z dzieckiem chłopa do wspólnéj uczęszczało szkoły? Jeden z was, mówi daléj D. „wypowiedział zdanie, że to jest właśnie potrzebném dla zatarcia fatalnéj nierówności, dzielącéj stany narodu waszego: przyklaskuję temu patryjotyzmowi i ludzkości zamiarów jego.“ Inni, z odmiennego zapatrując się na rzecz stanowiska, twierdzili, że nim dla szlachcica i chłopa utworzy się szkołę wspólną, wypada wprzód nadać temu ostatniemu pewne prawa obywatelskie, zrobić go swobodnym, choćby nie przypuszczając do praw politycznych, do współpanowania: byłoby to korzystniejszém od wspólnéj nauki w szkołach; inaczéj szkoła stanie się szkołą despotyzmu, w któréj młodzież szlachecka obejściem wyniosłém da uczuć dzieciom chłopskim cały ciężar swojéj godności; skrzywi to wychowanie jednych i drugich; powaga nauczyciela na nic się nie przyda, zwłaszcza jeżeli ten nie będzie stanu szlacheckiego. Idąc za zdaniem większości, zdaniem, którego nie podzielał Dupont, uznano za stosowniejsze, w celu pomnożenia szkół, zwrócić się do uczuć poświęcenia i dumy; chciano, aby szlachta, a mianowicie ci, w których majątku znajdował się kościół parafijalny, udzielili gruntu i drzewa na szkołę, nauczycielowi zaś mieszkanie, stół i połowę inwentarza; chłopi, zachęceni przez proboszcza, drugą połowę, tudzież robociznę dla postawienia szkoły, w nagrodę czego dziedzic zwolni ich na dni kilka od pańszczyzny; nauczyciel ze swéj strony odwdzięczając się dziedzicowi, miał uczyć jego dzieci oddzielnie od chłopskich, bez wynagrodzenia. Prócz tego dziedzice mieli otrzymywać patenta na „spólników“ (affiliés) Komisyi edukacyjnéj, nadzór i kierunek szkoły, oraz przewodnictwo w zabawach i ćwiczeniach gimnastycznych; ostatecznie miano im udzielać medal z napisem po jednéj stronie: „Spólnik Komisyi edukacyjnéj,“ a „Opiekun szkół,“ po drugiéj. Dziedzic, który szkoły nie założył, posyła swe dzieci do szkoły razem z dziećmi chłopskiemi i nie ma nad nią żadnéj jurisdykcyi. W takim razie nauczyciel jest od niego niezależnym. Komisyja zaś za karę i na upokorzenie dziedzica sama będzie zakładać szkoły w podobnych miejscowościach. Dzieci mają dziennie jednę tylko godzinę lekcyi zrana; w przeciwnym razie bowiem, gdyby odrywano dzieci od roboty, szkoła mogłaby rodzicom stać się nienawistną; wreszcie godzina lekcyi na dzień jest dostateczną do wyuczenia dzieci tego, czego w szkole parafijalnéj nauczyć się mają, mianowicie: czytać, pisać, arytmetyki i miernictwa. D. przyrzeka ułożyć książkę elementarną, która służyć też będzie za przewodnik dla nauczyciela: „dzieci, ucząc się z niéj,“ powiada „wyjdą na synów kochających ojczyznę, do czego pobudką im będzie wdzięczność i interes własny.“ Zresztą

ułożenie takiéj książki odkłada do czasu, „gdy obce państwa dozwolą obywatelską działalność rozwinąć.“ Czas wolny, przeznaczony na zabawy, w wychowaniu stanowi część najważniejszą. Zabawy, któremi kierują nauczyciel i dziedzic, mają na celu tak usposobić ciało, iżby to służyło za narzędzie silnéj duszy, „a tym sposobem większą jeszcze nadały jéj energiją.“ Daléj zwraca uwagę, że, chcąc właściwie zużytkować czas wolny od nauki, nie należy spuszczać z uwagi, że szlachta jest przeznaczoną do służby konnéj, chłopi zaś do pieszéj. Wreszcie, projektuje utworzenie seminaryjów, których wychowańcy mieliby prawo do nauczania w kraju. Skuteczność wszelkich usiłowań w zakresie wychowania opiera na współudziale szlachty, tudzież duchowieństwa. Kończąc z naciskiem zaznacza: „te myśli z waszych czerpałem rozmów.“ Drugie pismo zamierzał poświęcić organizacyi seminaryjów nauczycielskich, lecz dla różności zdań między obradującymi, oraz ze względu na porę roku, wymagającą otwarcia szkół w krótkim przeciągu czasu, postanowił traktować „o stopniowaniu, czyli hijerarchii szkół.“ W szkole więc parafijalnéj, wykładać wypadnie te tylko nauki, „które są bezwzględnie potrzebne.“ Kurs ma trwać trzy lata, a dwa lata dla mających zamiar wstąpić do szkoły powiatowéj; najniższa bowiem klasa w szkole powiatowéj, odpowiada najwyższéj klasie w szkole parafijalnéj. W pierwszym roku dziecko ma jednę godzinę lekcyi rano, a drugą po południu; w drugim roku przez lato jednę godzinę co drugi dzień, w zimie zaś jednę godzinę codzień. W roku pierwszym uczą kreślenia liter i cyfr, „kreśląc bowiem litery, dziecko niepostrzeżenie uczy się poznawać je i składać,“ uczy się więc czytania. W drugim roku następuje nauka arytmetyki, czterech działań, reguły trzech oraz miernictwa—planimetryi i solidometryi. W trzecim roku podają się zasady mechaniki i hydrauliki (stosowanie poziomu wody, włoskowatości, próżni, koła, pochyłości) i nauka moralności. Na naukę katechizmu przeznaczone są jednogodzinne lekcyje w niedziele i święta. Dla nauki czytania Dupont podejmuje się ułożyć książkę, mianowicie: „Zbiór przykładów do naśladowania;“ co się tyczy arytmetyki, zaleca dzieło Viard'a. Podczas przechadzek rannych w niedziele i święta, nauczyciel obznajmia uczniów ze sadzeniem drzew, szczepieniem, oczkowaniem i t. d., to jest przedmiotami mającymi łączność z przemysłem rolnym na wsi, a miejskim po miastach. W godzinach popołudniowych odbywa z uczniami ćwiczenia „w bieganiu, skakaniu, wdrapywaniu się; „w położonych zaś w pobliżu rzek miejscowościach,“ także i w pływaniu: nadto ćwiczenia wojskowe, „zwłaszcza na ćwiczeniu nóg polegające.“—Szkoła wyższa, czyli zwyczajne kolegijum jest przeznaczoną do kształcenia szlachty wiejskiéj; przedmiotami wykładu będą nauki potrzebne do zarządu mniejszą i większą własnością, do występowania w sprawach publicznych, wykonywania powinności właściciela ziemskiego głowy rodziny i obywatela. Mając używać praw politycznych następnie, uczeń szkoły wyższéj nie może się obejść bez pewnéj umysłowéj kultury i bez talentów, które służą do ogłady. Kurs nauk trwa przez trzy lata; lekcyj godzin cztery: dwie zrana, a dwie popołudniu; przerwy między lekcyjami będą najmniéj półgodzinne. Profesorów ma być czterech; z tych jeden piastuje urząd rektora. Wykład obejmie naukę moralności, prawo przyrodzone, społeczne, cywilne i polityczne, a nadto historyją powszechną w skróceniu, historyją polską, prawo rzeczypospolitéj podług Lengnicha, ze zmianami już wprowadzonemi i wprowadzić się mającemi, buchhalte-

ryją na wzór buchhalteryi kupieckiéj, lecz uproszczoną, „treść bowiem dobra, lecz formy zawiłe“; daléj algiebrę, gieometryją streszczoną podług Clairaut'a (Eléments d'algèbre, 1746; Eléments de géometrie, 1741), Leblond'a (L'aritmétique et la géometrie de l'officier, 1768), a szczególnie Beraud'a (Physique des corps animés, 1755), mechanikę, hydraulikę, obroty ciał niebieskich według Lalanda (Traité d'astronomie, 1764), gieografiją fizyczną, gieografiją polską według kart Zanonijego; języki: łaciński i polski; łaciński podług dzieł treści filozoficznéj Cycerona, Cezara, Horacego i Wergilijusza (oczyszczonych); gramatykę powszechną według Gebelina (Court de Gebelin autor dzieła: „Histoire naturelle de la parole, ou précis de la langue et de la grammaire universelle. Paris, 1776; pisarz ten przypuszczał możność odszukania języka pierwotnego, w którym samogłoski odpowiadają wrażeniom, spółgłoski idejom i t. d.); estetykę podług Batteux (Cours des belles-lettres, 1750) i tomu drugiego Ekonomii zwierzęcéj Quesnay'a (Essay physique sur l'économie animale, 1736); retorykę: „dosyć dać poznać zasady dobrego gustu,“ powiada, „aby nauczyć nią pogardzać;“ język niemiecki, botanikę wykładaną w tymże języku niemieckim podług Boucher'a (zapewne Buchela autora dzieła: Descriptio florum, fructuum, herbarum etc., 1641), zasady rolnictwa i gospodarstwa wiejskiego, chów inwentarza podług Quesnay'a, (zapewne artykułów jego w Encyklopedyi (Fermier, Grains), Mirabeau (Philosophie rurale, ou économie générale et particulière de l'agriculture, 1764), Young'a i „dawnéj książki Olivier'a de Serres.“ Ponieważ rozumne użycie czasu wolnego od lekcyj stanowi połowę wychowania, przeto uczniowie szkoły wyższéj spędzają czas wolny podług przepisów podanych dla szkoły parafijalnéj, z dodatkiem jazdy konnéj. Najznakomitszy z pośród obywateli w powiecie będzie utrzymywał własnym kosztem nauczyciela jazdy konnéj; w nagrodę otrzymuje medal złoty. Do niego należy kierowanie ćwiczeniami połączonych szkół parafijalnych, odbywanémi w pierwszą niedzielę każdego miesiąca; młódź szlachecka bierze udział w ćwiczeniach na koniu; oddzielną rotę kadetów składa szlachta nie mająca koni. Do każdéj szkoły wyższéj przywiązaną jest przygotowawcza szkoła parafijalna. – Kolegijum wojewódzkie, czyli kolegijum wyższe kształci młodzież na mężów stanu, posłów, urzędników administracyjnych, sądowych, oraz do służby wojskowéj. Pod przewodnictwem sześciu profesorów z prefektem na czele kurs trwa lat trzy, a dla obierających zawody specyjalne, dwa lata; ci ostatni słuchają tylko przedmiotów do obranego przez nich zawodu potrzebnych. Kurs trzyletni, po trzy godzin dziennie, obejmuje taktykę podług Cezara, Belidora (Sommaire d'un cours d'architecture militaire, civile et hydraulique, 1720), Leblond'a (Eléments de tactique, 1758), Vauban'a, Clairac'a (Traité de la fortification passagère, 1750), Saint-Rémy (Mémoires d'artillerie, 1697), fortyfikacyje, miny, arytmetykę, prefekt podczas przechadzek obznajmia uczniów ze służbą polową, położeniem miejscowości, zdejmowaniem planów. Daléj kurs obejmuje język francuski, historyją i gieografiją powszechną i polityczną, tę ostatnią podług Büschinga i pierwszych tomów „Dykcyjonarza handlowego Morelleta, niezwłocznie wyjść mającego z pod prasy;“ prawo publiczne Europy podług Mably'ego, prawa rzeczypospolitéj, „jakie są i jakie być powinny.“—Przechodząc do uniwersytetów, określa ich znaczenie i powiada, iż zadaniem ich jest przechowanie, rozpowszechnienie i odkrywanie zasobów wiedzy, ujawnianie wiecznych praw rządzących światem, kulą ziemską, spo-

łecznością i ojczyzną, pobudzanie do cnoty, wreszcie uprawianie i rozszerzanie zakresów najwznioślejszych nauk i płynących z nich korzyści;“ albowiem „odbierający naukę w uniwersytetach, przygotowują się do przeznaczeń najszczytniejszych.“ Ponad całą tą organizacyją szkolną i dla jéj uzupełnienia postanawia akademiją. Akademija ma zwierzchni dozór nad całością oświecenia w kraju, z prawem podawania kandydatów do katedr profesorskich w uniwersytetach, równie jak profesorowie uniwersytetów podają kandydatów na miejsca profesorskie w szkołach wojewódzkich, a profesorowie szkół wojewódzkich kandydatów na nauczycieli do szkół powiatowych, ci zaś do szkół parafijalnych. Do Komisyi należy prawo ostatecznego zatwierdzenia: „tym sposobem całość oświaty narodowéj będzie miała bieg systematyczny i prawidłowy przez samo ciążenie hijerarchiczne, bez obciążania Komisyi.“ Rzecz godna uwagi, że w dziewiętnaście lat późniéj w 1793 r. Condorcet ten sam plan urządzenia oświaty przedstawił francuskiéj Konwencyi. Kończąc, ostrzega D., że dla tego nie mówił o nauczaniu wojskowém, gdyż to winno być powszechne, a sztuka dowodzenia wojskiem specyjalnie w szkołach wojewódzkich ma być wykładaną. Wobec okoliczności groźnych dla narodu, z każdego chłopa pragnął wytworzyć żołnierza, z szlachcica dowódcę. Młodzież, poświęcająca się stanowi duchownemu, ze szkoły powiatowéj przechodzi wprost do uniwersytetu, z pominięciem szkoły wojewódzkiéj. Nim nastąpiło odczytanie trzeciego pisma, nadeszła wiadomość o bliskim wyjeździe Duponta; ks. Ghigiotti, sekretarz do spraw włoskich, pisał do Reverdila, biblijotekarza królewskiego, pod d. 15-go października: „p. Du Pont zostaje odwołanym do Francyi na rozkaz królewski, dla objęcia być może wyższego stanowiska, jako przyjaciel poufny p. Turgot.“ Ostatnią przemowę do Komisyi D. rozpoczyna témi słowy: „Nie życzyłbym sobie opuszczać kraju, dla którego taką gorliwością i wdzięcznością natchnęła mnie doznana z waszéj strony łaska, nie zostawiwszy wam mojego poglądu na uniwersytety i akademiją.“ D. dzieli uniwersytet na pięć wydziałów: pierwszy, najważniejszy, nauk ogólnych; na nim wykładają nauki potrzebne „każdemu, kto żyje pośród społeczeństwa i pragnie się oświecić, nie poświęcając się wyłącznie żadnéj specyjalności.“ Jakieżto są nauki? gieometryja wyższa, rachunek integralny i różniczkowy, fizyka ogólna i doświadczalna, chemija stosowana do mineralogii, rzemiosł, przemysłu, do wyrobu szkła, porcelany, garbarstwa, i t, d.; słowem żąda, aby klasy rządzące kształcono na tle nauki ścisłéj i stosowanéj; myśl śmiała, wobec spółczesnych Czartoryjskich i Rzewuskich, upojonych literaturą klasyczną francuską. Pomysł głębiéj sięgał: dawne typy stawały się niemożliwe; typ rycerski ginął, zwyciężony z Puławskim pod murami Częstochowy, niknął, jako skazaniec na Syberyi, lub dobrowolny wygnaniec w Zurychu, jak Kościuszko; typ wykwintnego pana „z polorem“ przeobrażał się na tytułowanego szlachcica pod rządem austryjackim, na „marszałka“ w udziale rosyjskim, lub, smętnym tumanem owiany, gasł w pałacu marmurowym nad Newą, jak Stanisław-August. Chodziło o wytworzenie odpowiednich nowym warunkom postaci na wzór Staszyca, postaci obywatela stanu średniego, nawykiem do pracy równego ludowi; wykształceniem, acz jeszcze nie namaszczonym przez czas, równego klasie najwyższéj. Dla zawiązania wydziału lekarskiego, radzi D. połączyć w korporacyją naukową lekarzy warszawskich, stanowiących podówczas widać poważne już grono i powierzyć onym kierunek wydziału. Trzeci wydział, mia-

nowicie filologiczny miał obejmować katedry języków starożytnych i wschodnich, starożytności, mitologii „wykładanéj ze stanowiska filozoficznego;“ jedyny to raz, w którym wspomniano wyraz filozofija; fizyjokraci bowiem pogardzali filozofiją, równie jak retoryką. Wydział czwarty sztuk pięknych z kursami rysunku, malarstwa, rzeźbiarstwa, budownictwa. Wydział piąty i ostatni, teologiczny, pozostawiał wyłącznemu kierunkowi biskupów, wyjmując go z pod zawiadywania akademii. Akademija, stojąca na straży wychowania, zajmuje się układaniem książek szkolnych i ma sobie powierzony nadzór nad uniwersytetem. Utworzenie akademii jest sprawą naglącą, ponieważ bowiem „wam samym niepodobna jest zająć się odczytywaniem i oceną książek szkolnych, nie mając akademii, mieć ich nie będziecie. Idzie za tém, że nauczanie w szkołach, z braku odpowiednich książek nie będzie takie, jakiém być powinno, a tém samém stracicie wasze szkoły, kollegija, uniwersytety, waszą pracę i nakłady...“ Nie tworząc akademii, z konieczności zmuszeni będziecie powierzyć ocenę książek jednemu lub dwom komisarzom (ks. Kamiński nadmienił tylko o tém; Łukaszewicz przeto niesłusznie mu przypisuje pierwszą myśl zawiązania Towarzystwa do ksiąg elementarnych). Na początek dość będzie mieć ośmiu akademików płatnych; lecz ponieważ ośmiu uczonych nie mogą posiadać wszystkich nauk specyjalnie, wypadnie więc prócz tego mieć dwudziestu lub trzydziestu akademików bezpłatnych, którzy z wyboru, w miarę otwierających się wakansów, zajmować będą miejsca płatne. Lecz czy z początku znajdziecie zaraz potrzebną liczbę ludzi zdolnych? Stawiam więc wniosek „a czynię to z obawą, gdyż zdania podobnego wśród was nie słyszałem,“ aby pomienionemu wyżéj gronu oddawać do oceny tylko dzieła pisane w języku polskim i przekłady na język polski; inne zaś przesyłać najznakomitszym w Europie ciałom naukowym; do Akademii np. paryskiéj dzieła matematyczne; Towarzystwu królewskiemu w Londynie dzieła odnoszące się do elektryczności, fizyki i chemii; Towarzystwu ekonomicznemu w Bernie, dzieła traktujące o rolnictwie; do akademii ekonomicznéj pod przewodnictwem „Przyjaciela ludzi“ (Mirabeau) zostającéj, prace z zakresu moralności, gospodarstwa społecznego, polityki, prawa politycznego i t. d. Oprócz korzyści z zasięgnięcia zdań najuczeńszych mężów Europy „będzie to rodzaj niewinnego podstępu celem zespolenia waszéj sławy ze sławą wszystkich naukowych instytucyj w Europie, których opinija staje się z czasem uznaną i powszechnie przyjętą opiniją.“ Żegnając nareszcie obecnych, D. z rozrzewnieniem mówi: „lubo odtąd miejscem pobytu mego będzie Francyja, sercem i umysłem pozostanę przytomny waszym pracom dobroczynnym. Słodkiém i nieustanném zadowoleniem będzie dla mnie wspominać złożony wam hołd, aczkolwiek słabych lecz gorliwych z mojéj strony usiłowań. Prócz waszego szacunku, waszéj łaski i zaszczytu żem do grona waszego należał, a może i szczęścia, że będę mógł jeszcze w przyszłości należéć, innéj dla siebie nie żądam nagrody.“ (D. pobierać miał 400 dukatów pensyi, lecz dla braku funduszów, były one „idealne,“ jak się wyraził do Rewerdil'a Stanisław-August).—Pogląd Dupont'a szerokie znalazł zastosowanie: podług ordynacyi z początku r. 1774 naukę religii (nowy i stary testament, czterech ewagielistów i dzieje apostolskie) wykładano nie poza szkołą, lecz w szkole; podług zaś ustawy z r. 1783, t. j. po przemówieniach Dupont'a, wykład nauki religii ograniczono do dni niedzielnych i świątecznych i przeniesiono ze szkoły do kościoła. Byłto więc rozdział między szkołą i kościołem

natomiast rozwinięto naukę moralności wykładaną nie na podstawie chrześcijańskiéj, lecz według etyki czerpanéj z dzieł pisarzów starożytnych. Podług systemu wspomnianéj ordynacyi, w szkołach wojewódzkich w drugim roku wykładano tropy, w trzecim, retorykę i poetykę; podług zaś ustawy z r. 1783, w programie nawet retoryki i poetyki wyrzucono same nazwy, ukrywając konieczne części tych nauk pod rubrykę: „Uwagi o wymowie i poezyi.“ Metafizykę, jako nie mającą zastosowania praktycznego, całkiem usunięto, poprzestając na logice. Wpływ ten wydatniéj się odbił w wykładzie nauk ścisłych: w szkole powiatowéj na nauki ścisłe, z dwudziestu godzin lekcyj tygodniowo, przeznaczono jedenaście; w niższych klasach szkoły wojewódzkiéj godzin ośm; w klasie czwartéj czternaście; w piątéj (dwuletniéj) godzin trzynaście; w klasie szóstéj dwie; resztę godzin poświęcono logice, prawu tudzież dziejom narodowym. W szkole parafijalnéj nie uczono pisać przed rozpoczęciem nauki czytania, jak to zalecał Dupont, ale, zbliżając się do metody jego, jednocześnie uczono i czytać i pisać; XX-ty bowiem rozdział ustawy zastrzega: „ucząc czytać i pisać (nauczyciel) każdą literę na tablicy każdemu wymawiać i pisać każe.“ Wszakże nie zmiana metody w szkole paraf., lub wprowadzenie nauk ścisłych do szkoły średniéj było doniosłém następstwem zetknięcia się Komisyi z fizyjokratami. W szkole, zamiast religii i moralności objawionéj, za podstawę etyczną przyjęto teizm i moralność niepodległą, to jest moralność gieograficzną; jakoby chciano w przeddzień prób ciężkich rozbroić młodzieńca, dając mu za punkt oparcia cnoty czysto-ludzkie (przezorność, siłę, sprawiedliwość, umiarkowanie), a wyzuwając z ostatecznych zdobyczy ludzkości, z cnót chrześcijańskich, z wiary, nadziei i miłości. Naród jednak, przyjmując od sławnéj Komisyi i jéj współpracowników z uznaniem i wdzięcznością to, co w ich pracy było pożytecznego, odrzucił, co nosiło cechę niechrześcijańską i nienarodową. Po powrocie do Francyi, D. był używany przez ministrów w sprawach handlowych i ekonomicznych. Wybrany przez okrąg (baillage) Nemours do zgromadzeń prawodawczych w latach 1789 i 1795, bronił zasad umiarkowanych; w dniu 10-go sierpnia 1792 r., podczas ostatecznego zamachu na monarchiją Ludwika XVI-go, stanął z bronią w ręku wespół z synem przy osobie króla; wtenczas z ust tego ostatniego usłyszał zaszczytne słowa: „ciebie zawsze znajduję tam, gdzie tego zachodzi potrzeba.“ Późniéj, unikając prześladowań, schronił się do Stanów-Zjednoczonych Ameryki. W r. 1802 wróciwszy do Francyi, nie przyjmował urzędowań za cesarstwa. W r. 1814 był sekretarzem rządu tymczasowego; po powrocie Napoleona z wyspy Elby, ponownie udawszy się do Ameryki, zakończył życie w stanie Delaware 6-go sierpnia, 1817 r. Do końca życia nie przestając zajmować się przedmiotami wychowania, wydał dziełko p. t.: „Pogląd na wychowanie narodowe, przez rolnika (Vues sur l'éducation nationale, par un cultivateur. Paris, au II): zawiera ono dalsze rozwinięcie myśli, wypowiedzianéj wobec Komisyi przed laty dwudziestą ośmioma. „Przedmiotem wychowania,“ pisze, „jest dostarczyć obywatelom największéj sumy wiedzy, w stosunkowo najkrótszym czasie.“ Zaleca ponownie rozpoczynanie nauk, nie od nauki czytania, ale od nauki pisma: „wprzeciwnym razie spuszczamy z uwagi, że instynkt dziecięcy więcéj jest skłonny do zajęcia palców, aniżeli głowy, czyli mówiąc ściśléj, umysł dziecka zajmuje się dopiero wtedy, kiedy palce są zajęte... słowem, ucząc dzieci pisać, nie należy się troszczyć o czytanie, którego uczyć oddzielnie nie będzie potrzeby, je-

żeli trafnie uczono pisania.“ Zaleca użycie nauczycieli wędrownych; obstaje za jedną dziennie godziną lekcyj „tak, iżby przez winę szkoły rzeczpospolita nie traciła ani jednego kurczęcia, ani jednego séra, ani kartofelka.“ W inném piśmie (Mémoires sur le nombre des écoles primaires, que l'on doit entretenir) powiada: „że jeżeli rozpowszechnienie oświaty o jednę dziesiątą część powiększy żniwa narodowe, zysk będzie dziesięćkroć większy od kosztu wyłożonego na cele oświaty.“ Dupont będąc młodym poświęcił pani de Pompadour dzieło (Physiocratie, ou constitution naturelle du gouvernement le plus avantageux au genre humain. Leyde, 1768), a w podeszłym wieku opuścił kraj; tymczasem nie przystoi schlebianie wykolejonéj władzy, zarówno jak rozpacz o losach ojczyzny. Ale z drugiéj strony, ileżto cnót zdobiło współpracownika Komisyi! Albertrandy, starając się o posadę po nim, pisał (3-go grudnia 1774 r.): „Jestem daleki od myśli, abym mógł zastąpić w całości jego wiedzę.“ Boissy d'Anglas, opłakując śmierć Duponta, wyrzekł słowa: „Nie znałem człowieka posiadającego duszę równie szlachetną, podniosłą i wspaniałomyślną: umysł równie uprzejmy, oryginalny i wykształcony; charakter tak łagodny i odważny, zasady tak stałe i trafne. Połączony z nim przyjaźnią od lat trzydziestu, nie postrzegłem ani w jego prywatném, ani w publiczném życiu uczucia, któreby nie było doskonałe, myśli nienatchnionéj pragnieniem dobra, postępku, do któregoby się nie przyznała najdelikatniejsza poczciwość; przyjął on za hasło życia: „miłować i poznawać“ wyrazy u spodu jego popiersia wyryte.“

L.

Dusza. Nie tu miejsce na tłómaczenie natury i substancyi duszy. Nie chodzi o rozstrzygnięcie sporu pomiędzy spirytualistami i materyjalistami, czy dusza jest pierwiastkiem osobnym i samoistnym, czy téż funkcyją organizmu; w każdym jednak razie stanowi ona niezaprzeczony podmiot wszystkich moralnych i intelektualnych własności człowieka, jego osobę, indywidualność, jaźń: jaka dusza, taki człowiek. Niezależnie téż od ćwiczenia ciała, potrzebnego dla utrzymania i wzmocnienia gatunku ludzkiego, nieodzownem jest kształcenie duszy dla postępu, pożytku i podniesienia godności ludzkiéj.

Najprostszym i najpierwotniejszym faktem, świadczącym o istnieniu duszy, bez względu na jéj naturę istotną, bez względu nawet na zmysły, jest świadomość (sensus intimus, conscientia), czyli przeświadczenie wewnętrzne człowieka o tém że żyje, istnieje, myśli: myśl, to ukryte źródło wszelkich moralnych życia jego objawów. Od wrodzonéj siły, giętkości i bogactwa myśli, zależy potęga indywidualności człowieka; kierunek zaś, jaki ta myśl przybiera, nadaje czynom jego wartość, wpływa na ukształtowanie się uczuć. Kształcenie więc myśli, to najwyższa odpowiedzialność i zarazem zasługa pedagogii, czy to społecznéj, czy pojedyńczéj.

Do kształcenia swéj duszy zdolną jest każda istota ludzka, prócz upośledzonych od natury fizycznie, idyjotów, kretynów, osób dotkniętych jaką wadą mózgowia, lub których mózg nie dochodzi tysiąca gramów wagi. Kształcenie ma charakter podwójny: dotyczy ono z jednéj strony umysłu z drugiéj uczucia; kształcenia celem jest doprowadzenie jednostki do urzeczywistnienia tego ideału ludzkiego, jaki społeczność w danym czasie posiada.

Od jakiéj chwili kształcenie to odbywać się powinno? Od kolebki, powiada Rousseau. I nie bez słuszności. Nie na wszystkie zgodzilibyśmy się środki, jakie on w tym przedmiocie podaje; ale skoro nie zaprzeczymy, że dziecko od samego urodzenia już podlega pewnéj wrażliwości, przeto nigdy pora nie jest zawczesną do kierowania nią. Dziecko przynosi z sobą na świat duszę całkowitą ze wszystkiemi jéj przymiotami, jakie objawią się w dorosłym, tylko przynosi je w stanie zarodkowym. Do rozwinięcia tych przymiotów kształcenie sztuczne nie jest bezwarunkowo koniecznem; rozwinęłyby się one bez najmniejszéj wątpliwości mocą wewnętrznéj energii duszy, tylko w jakimby poszły kierunku, niewiadomo. Kształcenie nie jest potrzebą natury, lecz ideału społecznego; stąd też przykład, wskazówka, kierunek, edukacyja, są to kanały przewodnie, ale źródło postępu leży wyżéj. Tak nasienie dębu, rzucone w ziemię, wyda zawsze dąb: ogrodnictwo nadać mu może przez kulturę pomyślniejsze warunki rozwoju, kształty pożądane i to tylko do pewnego stopnia. Niepowstrzymanym jest pęd w kierunku dziedzicznie przez gatunek nabytym, ale pomiędzy zdolnościami zarówno plemiennemi, jak osobnikowemi, wielka zachodzi rozmaitość. Są ludy z natury niezdolne naliczyć więcéj niż do trzech, i są narody obliczające ruchy i odległości ciał niebieskich. W jednéj i téj saméj społeczności, jeden zrozumié doskonale filozofiją Kanta i mechanikę niebieską Laplace'a, drugi zatrzyma się na równaniach stopnia pierwszego i krokiem nie postąpi daléj.

Kto się zajmuje wychowaniem, widzi przed sobą w postaci dziecka żywy materyjał, posiadający przyrodzone popędy, zdolności, przymioty, władze wspólne ludzkości całéj, ale niemniéj ograniczone i nacechowane z góry warunkami indywidualności, bo każda istota ludzka, to sam w sobie mikrokosmos. Z takiego to materyjału, pod ręką wychowawcy, ma powstać „człowiek," możliwie spełniający ideał wieku, a więc oświecony, uzdolniony do pracy produkcyjnéj, cnotliwy i energiczny. Działanie więc wychowawcy na tym surowym materyjale stosować się musi do wszystkich razem stron jego duszy, która stanowi jedność niepodzielną, do umysłu, do uczuć, do temperamentu, do popędów i skłonności. Wszystkie te plastyczne objawy duszy podejść muszą pod pewien regulamin, wejść w harmoniją i równowagę, bez zadania gwałtu naturze wyzyskać się, obrócić na korzyść jednostki i społeczeństwa.

Mowa, ten potężny wyłom, który myśl, zawarta w cytadeli mózgowéj, uczyniła dla zapewnienia sobie swobodnéj komunikacyi, stanowi w kształceniu duszy środek najskuteczniejszy do zyskiwania postępu przy pomocy zmysłów. To też kiedy natura upośledzi niekiedy w tym względzie jednostkę, pedagogika usiłuje stworzyć jakiś surogat mowy; brak jednego zmysłu zastępuje drugim, a w razie niemożności zastępuje go poniekąd mową, naturalną lub sztuczną. „Różnimy się ludzie od zwierząt rozumem i mową," powiedział Kopczyński. Co to znaczy? Mowa jest tym najpotężniejszym kanałem, bezpośrednio ze źródeł doświadczenia i świadomości zasilającym nieświadomość, a więc najskuteczniejszą dźwignią rychłego postępu; z drugiéj strony, postęp ten utrwala, wzbogaca i nieskończonym czyni moc kombinowania pojęć, oraz wyciągania z nich wniosków, zarówno dedukcyjnych, jak indukcyjnych, czyli rozum. Oto czém się właściwie różnimy od zwierząt, które, lubo niepozbawione ilościowo pewnéj mowy i pewnego rozumu,

jakościowo posiadają te dwa przymioty, przy porównaniu, z człowiekiem w stopniu minimalnym, prawie nic nie znaczącym, a zatém do postępu nie są zdolne.

Namyślają się pedagogowie nad tém, „kiedy“ należy rozpoczynać kształcenie dziecka. Rzeczywiście, kwestyja ważna to stąd, że potrzeba utrafić w porę tak, ażeby ruch, w jaki umysł ma być wprowadzony, nie szarpał, a tém samém nie nadwerężał organizmu. Pora jest, rozumié się, rzeczą względną a zależną od przyrodzonych sił jednostki. Jedno dziecko z łatwością uczy się czytać w trzecim roku życia, drugiemu i siedm lat nie zawiele; przeciętnie, Bain na rozpoczęcie edukacyi wyznacza rok piąty; najwłaściwszym tu doradcą może być lekarz, informowany przez pedagoga o usposobieniach dziecka. Lecz czyż edukacyja nie odbywa się i przedtém? Zdaje się, że nawet dość ważna; wciąż jesteśmy zdania Rousseau'a, że ona odbywa się od kolebki. Różnica tylko zachodzi w tém, że tę najpierwszą dziecko przyjmuje biernie, bez żadnego ze swéj strony wysiłku umysłowego i bez przymusu. Na dowód prawdziwości przytoczyć możemy różnicę, jaką przedstawiają dzieci mniéj więcéj jednego wieku, mniéj więcéj jednych zdolności, przychodzące do szkoły. Dzieci z domów dbałych i choćby powierzchownie troskliwych o wychowanie, i w rozwinięciu umysłowém i w skali pojęć i w obyczajach, mają pierwszeństwo nad témi, których los źle pod tym względem od urodzenia wyposażył. Sama ta różnica wykazuje, że lubo jak tu, tak i tam nie było nauki we właściwém znaczeniu, wszelakoż, jak tu, tak i tam odbywała się pewna edukacyja, czyli że dusza jeszcze mimo wiedzy i woli nasiąkła pewnymi złymi lub dobrymi wpływami, pochodzącymi od inteligencyi wyższéj. O ile wpływy te były dobre, o tyle ułatwiają edukacyją dalszą i naodwrót. Należy cenić wartość tych wpływów, bo pięcio lub sześcioletni przebieg kierunku znaczy coś w okresie na edukacyją przeznaczonym, a natura dziecka znarowionego w złém, niemałą stanowi dla nauczyciela przeszkodę: łatwiéj przecież pisać na karcie zupełnie białéj, niż zabazgranéj tu i owdzie kleksami, które trzeba wycierać. Byłoby zatém rzeczą pożądaną, ażeby rodzice, ci zwłaszcza, co tak są szczęśliwi, że mają środki potemu, większą zwracali uwagę na to kształcenie duszy swych dzieci przedstanowcze, skoro częstokroć wpływy tego okresu z trudnością się ścierają.

Mowa, jako narzędzie, im jest doskonalsza tém skuteczniéj posługuje i nie żal o tę doskonałość starania, témbardziéj, iż dziecko raz przeszedłszy od dźwięków do mowy członkowanéj, z przyjemnością idzie daléj, samo upomina się o uprawę, lubi być poprawianém i ma pewną w tém ambicyją, ażeby dorównać starszym. Dbanie o poprawność mowy, o właściwość wyrażeń, powoli przygotowuje do téj ścisłości, jaka późniéj potrzebną będzie przy rozwijaniu pojęć i argumentacyi, wprawia mimo wiedzy w prawidłową gramatyczność i styl; z uwagi zaś na potrzebę formy estetycznéj, dobra wymowa w mowie uwzględnianą być odrazu powinna.

Kiedy nadejdzie pora kształcenia przymusowego, z całą oględnością na siły organizmu, wtedy w ruchu jest cała machina duchowa i myśl pracuje ustawicznie. Jeżeli dziecko stawia np. kréski na papierze (początek kaligrafii), nie sądźmy, iżby zajęta była tylko ręka i oko. W umyśle formuje się wyobrażenie kształtu, odwrotności, proporcyi, różnicy pomiędzy kierunkiem pionowym, poziomym; pomiędzy kształtem prostym, zaokrąglonym; następuje głuche zapytanie: do czego

to zmierza. Jednocześnie pracuje i strona uczuciowa: uczeń w duchu pyszni się tém piórem trzymaném w ręku, jako odznaczającą go nowością; doznaje pewnéj rozkoszy na widok swego dzieła; z niecierpliwością oczekuje chwili przejścia do kreślenia głosek; nareszcie nuży się, radby pobiegać, a tu zatrzymuje go powinność; odbywa się w téj drobnéj duszy walka pomiędzy chęcią a obowiązkiem; skończył i następuje objaw uradowania w formie, jaka nie istniała przedtém, gdy go jeszcze do pracy nie zobowiązywano, spoczynek. Czuje że wszedł w nowy dla siebie świat. Świat ten, ze wszystkiémi swémi zjawiskami, uobszernia się i urozmaica z każdym rokiem, miesiącem, dniem; przy wzmożonéj pracy i większéj odpowiedzialności, coraz więcéj strun duszy wstępuje w grę, które przy przewadze jednego tematu pobrzmiewają razem. Chcemy przez to powiedzieć, że kształcenie każdéj zdolności duszy nie odbywa się nigdy pojedyńczo, lecz z mniejszém lub większém oddziaływaniem na inne, a stąd zachodzi potrzeba harmonii, równowagi, równoczesności, i żleby wyszedł nauczyciel, któryby np. forsownie osobno kształcił pamięć, jako środek wiedzy, a inne zdolności zostawił na dłuższy czas odłogiem: zanikałyby one albo też rozwijały się same, bez kontroli, fałszywie. Usłyszano raz chłopca 7—8 letniego, który mówił do towarzysza, wskazując mu z wyniosłości nurt Wisły: „Wiész, pod Wisłą jest morze, bo Wisła wpada do morza.“ Fałszywy sąd, spowodowany fałszywém zrozumieniem pojęcia zatrzymanego przez pamięć.

W procesie poznawania, biorącym początek od zmysłu, pierwsze miejsce trzyma przyrodzona umysłu zdolność różnicowania i upodobniania, która manifestuje się bardzo wcześnie, jeszcze przed nabyciem mowy członkowanéj, jednocześnie ze zdolnością uogólniania. Badając rozwój języka na niemowlęciu od kilku miesięcy życia, Taine poczynił ciekawe spostrzeżenia zarazem i pod względem postępu pojęć (Revue phil. 1876, styczeń). W rok niespełna, jego dziewczynka dotyka, głaszcze, obraca, upuszcza, posmakowywa, słowem doświadcza wszystkiego, co jéj wpadnie pod rękę, a gdy przedmiot dostatecznie pozna, rzuca go, nie jest już dla niéj nowym, niczego więcéj dowiedzieć się nie może. Przestaje więc on ją zajmować. To czysta ciekawość, ważny bodziec poszukiwań; zda się, jakoby w jéj małym mózgu każda grupa postrzeżeń usiłowała się uzupełniać. Nie mówi, ale rozumié (10 miesięcy) niektóre wyrażenia członkowane; na zapytanie: „Gdzie dziadzio?“ odwraca się do portretu, który jéj pod tą nazwą zwykle wskazywano; spostrzega więc różnicę między portretami innymi: jeszcze to nie przechodzi granic zmyślności zwierzęcéj, np. psa domowego. Ukazano jéj raz (12 miesięcy) nagie Dzieciątko Jezus na obrazie i powiedziano: „To dziécię.“ Odtąd na zapytanie: „Gdzie dziécię?“ czynione w jakimkolwiek pokoju, odwracała oczy na wszystkie bądź obrazy, bądź sztychy. To znaczy, że, nie zrozumiawszy istotnego znaczenia nazwy, zastosowała ją do wszystkiego, co się świeci, co jest nałożone farbami, oprawne w ramki, czyli dokonała w umyśle uogólnienia. Co większa, w kilka miesięcy potém, nazwę przez się nadaną kurom, „koko,“ stosowała do wszystkich ptaków, ukazywanych jéj w rycinach na ścianie; nazwę takąż psa, „hamham,“ do wszystkich czworonogich mniejszego wzrostu, jak koza, nigdy do konia lub wołu. Czyli okazała przyrodzoną zdolność chwytania analogii i różnic, według pewnych cech wspólnych, dotąd głównie opartych na morfologii i dźwięku (szcze-

kanie psa, beczenie kozy), w czém spoczywa źródło pojęć ogólnych i mowy, z którego korzysta cała dydaktyka. Jest to już rys wysoce charakteryzujący człowieka, rys, którego w zmyślności zwierzęcéj dopatrzéć nie można: pierwszy tu raz mowa występuje jako wspólniczka myśli, by wzbijać ją na dalsze wyżyny.

Oparty na tych zdolnościach umysłu człowieka, postęp w poznawaniu, idzie szybko, gdy zmyślność zwierzęcia zatrzymuje się po kilku krokach, niezdolna przejść granicy, oddzielającéj prostą i pojedyńczą percepcyją od uogólnienia. Ile zmysłów, tyle środków odróżniania posiada człowiek, a na skali tych pięciorakich wrażeń, ileż znowu stopni i modyfikacyj kształtów, barw, wielkości, ruchu, dźwięków, ciepła, zimna i t. p. a daléj znowu, uczuć miłych i przykrych. W metodycznóm ukazywaniu różnic najskuteczniéj jest przedmioty dane jaknajbardziéj zbliżać do siebie, np. liniją prostą i koło narysować obok; a środek ten koniecznym jest zwłaszcza, kiedy chodzi, nie o tak wydatne, lecz o różnice subtelne, jak np. koło i elipsa o promieniach prawie równych; barwy podobne (czerwona, amarantowa, karmazynowa) w znaczeniu zmysłowém; w znaczeniu intelektualném: synonimy, oryginał i kopija malarska, pierwowzór i przekład poetyczny.

„Nie jest to ani niestosowne, ani naciągnione porównanie,—powiada Bain w swéj pedagogice, gdy zdolność upatrywania podobieństwa w rzeczach, nazywamy prawem ciężkości świata umysłowego... Metody, prowadzące na szczyty wiedzy ogólnéj, opierają się na okolicznościach, towarzyszących wynajdywaniu podobieństw wśród rzeczy, różniących się od siebie.“ Rzeczywiście, gdyby umysł nasz zdolny był przestrzegać jedynie różnice i na tém działanie swoje zamknął, wszystko, co poznajemy, przedstawiłoby się nam w rozproszeniu, bez związku i zależności; upatrywanie podobieństw jest czynnością umysłu, posuwającą proces poznawania dokonywany za pomocą różnic.

Umysł tam tylko upatrzyć może podobieństwo, gdzie zachodzi rozmaitość; inaczéj, nie byłoby podobieństwa ale tożsamość (o ile tożsamość bezwzględna zachodzić może), nie podbudzająca umysłu w żadną stronę Pewna ilość sztuk monety jednéj wartości, metalu i z pod tegoż samego stempla jednocześnie wyrzuconych, przedstawia tożsamość; różna wartość, metal, stępel i wielkość przedstawi rozmaitość: wpośród téj atoli rozmaitości umysł dostrzeże jednę przynajmniéj cechę wspólną, okrągłość, a wtedy powstanie w nim pojęcie podobieństwa. To go zachęci do szukania cech innych tak, iż stopniowo wznosić się będzie od cech najprostszych do coraz bardziéj skomplikowanych i w końcu trafi na cechę, mającą charakter moralny, przez którą kilka monet rozmaitéj wielkości i metalu upodobni się do jednéj sztuki innéj, zgoła różnéj, przez taką samą wartość. Prowadzenie umysłu w kierunku wynajdywania różnic i podobieństw jest może najważniejszém w kształceniu duszy, gdyż objaśnia o istotnéj wartości rzeczy i przez nie to osiągają się największe rezultaty, tak w naukach przyrodniczych, jako i moralnych. Chodzi tylko o to, ażeby szeregowanie podobieństw odbywało się nie według oznak pozornych i powierzchownych, lecz według cech głównych, istotnych, sięgających najgłębszéj natury przedmiotu. Pierwsze z nich, przemijające, niemal zawsze zmienne, zaledwie zasługują na miano podobieństw i różnic i prawie żadnego nie mają wobec nauki znaczenia; drugie stanowią prawdziwą treść rzeczy. Takich to cech różnicujących i upodobniających poszukuje umiejętność; one to bowiem stanowią jedyną podstawę podziału przedmiotów, definicyi i kla-

syfikacyi. Takie różnice i podobieństwa, upatrując np. Bopp, wykazał, że w całéj rozmaitości języków ludzkich, właściwie trzy są tylko istotne grupy, oparte na pierwiastkach wspólnych, co otworzyło nowy świat dla badań lingwistycznych i etnologicznych. Przeciwnie, przed niejakim czasem, zwolennicy niewolnictwa w Ameryce, ażeby uciszyć sumienia, wykładali (nawet z kazalnic), że murzyni nie są właściwie ludźmi, a na poparcie przytaczali barwę skóry, owłosienie i kościostan, cechy powierzchowne, zmieniające się przy pierwszém skrzyżowaniu plemienia; z umysłu zamilczeli o téj właśnie możliwości skrzyżowania z białymi, a zwłaszcza o tém, że murzyn jednakowo z innymi czuje, myśli i modli się. Wskazywanie przez nauczyciela znamion głównych i zasadniczych w przedmiotach, dla oznaczenia różnic i podobieństw, przysposabia ucznia do téj poważnéj metody badania, która zwie się analizą i syntezą; potrzeba dążyć do tego usilnie, ażeby uczeń sam dokonywał odkrycia tych znamion, a im z większą łatwością i bystrością potrafi tego dokonywać, tém wiedza jego stanie się bogatszą, gruntowniejszą, a sąd sprawiedliwszym. Ludzie, którzy, czy to z natury, czy dla braku edukacyi, niezdolni są doszukiwać się głównych znamion rzeczy przy porównywaniu jéj z rzeczami innemi, są to tak zwane głowy ciasne, krótkowidzące. a sąd ich jest powierzchowny, nie umieją odróżnić formy od treści, siły od prawa, zabobonu od wiary i t. p.

Ażeby jednak umysł przyswoił sobie rozmaite nabytki, jakich z natury nie posiadał, widocznie potrzebnym jest jakiś kléj, jakiś cement, łączący jedno z drugiém. Każda istota żyjąca, rozumié się i człowiek, przynosi z sobą dziedzicznie nabytą pewną grupę zdolności, charakteryzujących gatunek, a stanowiących zasadę bytu i podstawę dalszego gatunkowego bez niczyjéj pomocy rozwinięcia; są to tak zwane popędy wrodzone. Jeżeli, naprzykład, niemowlę przytknie rękę do rozpalonego żelaza, to, bez niczyjego wskazania i bez żadnego zastanowienia, ręka wykona ruch wsteczny dla ochronienia się od bólu. Czynność ta jest instynktową, czyli automatyczną lub organiczną, zgoła inną od téj, jaką wykona dziecko, gdy zamałe będąc wzrostem dla zerwania gruszki, podskoczy lub przystawi do drzewa drabinkę. Odrazu w tém porównaniu spostrzegamy różnicę, jaka zachodzi w stanie świadomości naszéj, gdy wykonywamy jednę lub drugą z rodzaju czynności przytoczonych. Pierwsza jest beznamysłową, ślepą, nieomylną; w drugiéj napotykamy ślady namysłu, doświadczenia i woli; przy pierwszéj stan umysłu pozostaje w zupełnym spokoju, i zachodzi tam zupełna zgodność wewnętrzna z aktem, mającym wykonać się na zewnątrz; tu zaś zgodności téj nie było, a umysł musiał się wstrząsnąć i przejść przez pewien akt usiłowania, nim zgodność tę pozyskał. Po pierwszym takim wypadku przystawienia drabiny, które było obmyślane, inne już odbędą się automatycznie. Czemuż tę zmianę zawdzięczać będzie umysł?

Nauka zmierza do tego, ażeby czynności pewne, których dusza nigdy przedtém nie odbywała, wykonywały się automatycznie, czyli z tą pewnością i nieomylnością, jaką posiada organizm. Dokonać tego można tylko po pewnéj liczbie doświadczeń, które wreszcie na nicby się nie przydały, gdyby nie ta potężna władza duszy, która zwie się pamięcią. Mówiąc władza, nie wyrażamy się dość ściśle. Wyraz ten nasuwa wyobrażenie, jakoby dusza, nakształt czegoś materyjalnego, posiadała, oprócz substancyi rozmaite części składowe. Duszy nie znamy ze strony substancyi, a więc i o jéj składzie nic mówić nie możemy. Wiemy tylko,

iż ona przebywa rozmaite stany świadomości, stosownie do działających na nią wrażeń zewnątrz i zzewnątrz organizmu; wiemy, iż te stany nadzwyczaj się komplikują w miarę tychże wrażeń siły i rozmaitości, a skutkiem takich działań i oddziaływań (które notuje psychologija), umysł nasz przechodzi przez fazę, nazywającą się pamięcią. Przez taką fazę przechodzi umysł dziecka, uczącego się między innemi, czytać. Gdy mu pierwszy raz przedstawiamy kształt głoski, umysł jego wychodzi z poprzedniego stanu świadomości wobec tego nowego bodźca; skutkiem przepływu wrażenia, przychodzącego przez wzrok, w mózgu tworzy się reprezentacyja przedmiotu i pozostaje tam do pewnego czasu, zbyt słaba, by się mogła utrwalić nazawsze; więc ją odnawiamy dowolnie, by jéj trwałość zapewnić. Suma tych reprezentacyj uformuje ten stan świadomości, który zowiemy pamięcią; lecz przychodzi chwila, gdy warunki stanów psychicznych przez częste powtarzanie staną się automatycznymi, a wtedy przestają one już być częścią pamięci. Już czytanie weszło w organizm dziecka i stało się instynktem, z całą jego ślepotą i nieomylnością: już tu pamięć żadnéj nie odgrywa roli. Pamięć powstaje wtedy tylko, gdy związki pomiędzy stanami psychicznymi, nie są jeszcze, albo już przestają być doskonale automatycznymi. Muzyk pamięta dopóty, dopóki się uczy, i nic może dokładniéj nie określa téj stopniowéj zamiany pamięci na związek automatyczny (Herbert Spencer, Psych. I, § 201). Zrazu uczą go, że każdy znak na papierze ma pewną nazwę i wymaga uderzenia w odpowiedni klawisz; a podczas pierwszych lekcyj, ilekroć znak się taki napotykał, towarzyszyła mu specyjalna czynność umysłu dla przypomnienia sobie, który klawisz uderzyć należy. Przez długie jednak ćwiczenie, szereg zmian psychicznych, zachodzących pomiędzy widokiem znaku, a uderzeniem odpowiedniego klawisza, zlał się w jednę zmianę prawie automatyczną. Wzrokowe wrażenie, jakie sprawiają nuty i ich wiązania, świadomość położenia ich na linijach i stosunku do klucza, świadomość zastosowań mięśniowych wymaganych, by rękę i palce rzucić dla uderzenia na właściwe klawisze i wywrzéć odpowiednią do efektu siłę; świadomość czasu, w ciągu którego mięśnie mają pozostawać w spoczynku lub w ruchu, by właściwa długość brzmienia (takt) była zachowaną; wszystkie te stany świadomości, które pierwiastkowo powstawały oddzielnie i kolejno, a przez to tyleż utworzyły wspomnień, teraz ostatecznie stanowią następstwo tak nagłe, że je prawie nazwać można jednoczesnością. Skoro tylko więc one przestają być stanami świadomości osobnymi, a tém samém reprezentowanymi w pamięci, natychmiast stają się automatycznymi czyli instynktowymi. Tak oto nieraz muzyk gra, rozmawiając z towarzystwem, albo myśląc o niebieskich migdałach.

I wiedza wszelka i nauka wszelka doprowadzoną być winna do tego stanu świadomości, który jest automatycznym i instynktowym: na tém zasadza się cel kształcenia. Uczeń nietylko przez pewne powtarzanie nabywa wiadomości, przedtém umysłowi obcych, tak jakby one były mu wrodzone i posługiwały do jego dobra narówni z instynktami przyrodzonymi; ale nadto uczy się przez podobneż postępowanie myśléć pewnemi kategoryjami, według kierunku wskazanego przez edukacyją. Że zaś do tego celu nieodzowną jest pamięć, powstająca w skutek silnych wrażeń doraźnych lub przy słabszém działaniu odnawianych tak, iż po zniknięciu nawet przyczyn wrażenia, umysł w świadomości zatrzymuje ideję czyli wyobrażenie przedmiotu przez nie wywołanego; przeto zdolność tę należy

ćwiczyć i nie marnować jéj napróżno, a sposoby tego winna wskazać dydaktyka Z punktu psychologicznego zaznaczyć się atoli winno, że pamięć, lubo czynnik nieodzowny w nabywaniu wiedzy, właściwie spełnia tylko funkcyją skarbnicy, archiwum, śpichlerza. Gdybyśmy mogli otworzyć mózg żyjącego człowieka i zdolni w nim byli czytać, widzielibyśmy tam wyciśnięte mocniéj lub słabiéj wszystkie te wrażenia, jakie przeszły przez duszę i trwałe po sobie zostawiły wspomnienie. Lecz gdyby dusza do niczego już więcéj nie była zdolną, tylko do pamiętania, to te wszystkie wrażenia, odciśnięte na mózgu, te wszystkie wiadomości i nabytki byłyby jałowe, a głowa nasza z całym inwentarzem nabytków przedstawiałaby zbiór surowych materyjałów, niby ziarn różnego zboża, nieprzerobionych na artykuły żywności. Nauczyciela rzeczą starać się o to, ażeby albo ziarn tego rodzaju, miejsce próżno zajmujących, nie wprowadzać, a wprowadzone natychmiast na pożyteczne przetwarzać żywioły. Zważmy na chwilę, jakim to strasznym balastem obciąża się pamięć. Nasamprzód występuje mowa ojczysta z tysiącem wyrazów, do któréj przystępują i języki obce, czyli oprócz materyi saméj, jeszcze gramatyka ze swémi prawidłami; nauka religii i moralności wymaga zapamiętania swoich znowu zasad; historyja narzuca pamięci wydarzenia; matematyka szereg dowodów; nauki przyrodnicze szeregi praw; gieografija mnóstwo nazw i kierunków topograficznych i t. p. Wprawdzie gromadzenie to odbywa się powolnie, latami, w każdym jednak razie nabijanie głowy w taki sposób, ażeby organ pamięci, jakimkolwiek on jest, miał być zbytecznie obarczonym, zachwiałoby równowagą umysłu, a przez to zanikałaby ta jego sprężystość, która właśnie służy do przerabiania materyjału na całokształty.

Sprężystość umysłu objawia się w kombinowaniu materyjału. Naprzykład, pamięć podaje dwa lub trzy pojęcia przedmiotów, oznaczone pewnymi wyrazami, słońce, gorąco. Powtarzający się widok słońca, powtarzające się uczucie gorąca, za pośrednictwem pamięci utrwaliły się w umyśle; ale w téj formie podanéj przez samą pamięć, dwa te pojęcia pozostają bez związku, stoją każde osobno, jak dwa drzewa. Czy umysł poprzestanie na tém? Zapewne, do pewnego czasu. Po czasie jednak forma ta wyraża się w ten sposób: słońce grzeje. Są to te same dwa pojęcia, tylko połączone związkiem nierozerwalnym. Gramatycznie mówiąc, z wyrazów powstało zdanie; ale co większa, zdanie to okazuje, że umysł odbył tu pewną czynność samodzielną, wielce różną od téj, jaką przedstawia pamięć, bierne odbicie wrażeń, czynność stanowiącą jego istotę. Umysł, co najmniéj, dopatrzył tu jednoczesności zjawisk, a co ważniejsza, wykrył stosunek przyczyny i skutku Czynność ta jego dałaby się słowami odbić w ten sposób: Ilekroć z cienia przechodzę na słońce, organizm mój uczuwa podwyższenie ciepła, wzmagające się czasem aż do gorąca; a więc słońce wywołuje tę zmianę. Niedosyć na tém. Ponieważ zmiana ta, to uczucie ciepła objawia się nietylko pod słońcem, ale także przy zbliżeniu się do ognia, do żelaza rozpalonego, do pieca, za przyciśnięciem do żyjącego ciała; przeto umysł, raz już będąc na drodze odkrywania związków, rozszerza sobie zakres przyczyn jednego i tego samego zjawiska, doświadczenia przenosi na inne fakta, zbiera obserwacyje, poddaje one kombinacyjom, słowem, rozumuje.

Wypowiedzieliśmy wielkie słowo: „rozumuje.“ Według starego określenia, ludzie jedni posiadają rozum, a zwierzęta instynkt. Twierdzenie gołosłowne, nie-

zrozumiałe, którego nauka przyjąć nie może, od czasu zwłaszcza, jak wykryto stosunek, zachodzący pomiędzy rozwinięciem systemu nerwowego, a stopniem inteligencyi na całéj skali zoologicznéj. Próżno smarzylibyśmy sobie głowę nad określeniem rozumu jako znowu jakiéjś osobnéj władzy duszy, kiedy przeciwnie, z łatwością przychodzi nam zrozumiéć argumenta, przemawiające za tém, że rozum jest tylko wysoko rozwiniętym i rozwielmożnionym instynktem. Niechaj nas bardzo ta identyfikacyja nie zraża: wszak łzawnica pogańska wykopana gdzieś nad Nurem i wazon porcelanowy z Miśnii lub Sewru, różnią się kształtami, barwą, artyzmem wyrobu, ale niemniéj grunt ich jest identyczny. Takaż sama różnica i takie samo podobieństwo zachodzi pomiędzy gruntem umysłowym niemowlęcia, którego odruch doraźny chroni rękę przed ogniem, a gruntem umysłowym Franklina, którego przyrząd chroni budynek od gromu. Wszystko zależy od postępu i liczby doświadczeń. Wszak już i poprzednio widzieliśmy, że te czynności, których nam natura nie dała, do których nakłada nas sztuka, z czasem przybierają charakter instynktu i wykonywają się, jak i on, automatycznie.

Instynkta, czyli nabytki dziedziczne, są esencyjonalnymi warunkami życia. Gdyby dziecko nie miało intuicyi ruchu ust, wywołanego uczuciem głodu, życieby zaginęło na tym pierwszym etapie. Więc są jedne instynkta wrodzone, nabyte przez dziedzictwo; drugie wyrabiające się i nabywane przez doświadczenie. Dopóki dziecko zdolném jest zaledwie wyciągać te wnioski bardzo proste, od uogólnień dalekie, które w jego umyśle utrwalają się w charakterze nabytych pojęć pojedyńczych; wtedy to, co nazywamy pospolicie rozumem, nie funkcyjonuje u niego więcéj, niż np. u psa domowego, który zna swoje imię, osoby domowe i rozeznaje godziny siadania do stołu. Następnie, te różne etapy, jakie przebywa dziecko w postępie rozwoju, by od pojęć pojedyńczych wznosić się do wniosków wysoce złożonych, jakie wyciąga dorosły, są tak powolnie stopniowane, że kolejność zgoła niepodobną jest do wykazania, i nikt nie może oznaczyć dnia, kiedy w życiu człowieka odbył się rozdział, jaki zdajemy się upatrywać pomiędzy wnioskami specyjalnymi i ogólnymi, a témbardziéj gdzie zachodzi granica między tém, co zowią instynktem i co zowią rozumem. Rozum bowiem ujawnia się już wtedy, gdy okoliczności zewnętrzne wydarzą się takie, że umysł przez instynkt wrodzony nie może ich sobie asymilować doraźnie i następuje zachwianie się równowagi stanów psychicznych, niepewność i zarazem dążenie do ustanowienia doskonałéj spójności pomiędzy zmianami, jakie zaszły zewnątrz a organizmem. W postępie czasu dziecko przebywa rozmaite doświadczenia, zawierające przejście od form najniższych akcyi psychicznéj do coraz wyższych. Ta komplikacyja faktów sprawia, że w czynnościach zachodzi stopniowe zmniejszanie się cech automatycznych, a w miarę tego występują początki pamięci i rozumu. Objaśnijmy to przykładem. Jeżeli dziecku grozi niebezpieczeństwo, którego doniosłości ono jeszcze nie rozumié, np. napadający zły pies, wtedy nie uczyni ono nic jeszcze, aby się uchronić. Ale pies je nastraszył, albo co gorsza ukąsił. Przebyło ono doświadczenie przykrości i bólu, które utrwaliło się w jego stanach psychicznych, pozostało jako ideja w pamięci. Na drugi raz widok podobnego psa pobudzi tę ideję do życia, ożywi reprezentacyją faktu, i jak ongi niemowlęciem instynktownym ruchem wyrwało rączkę z ognia, tak teraz podobny ruch całego ciała powtórzy dla uniknienia psa: ucieknie. W tym razie jest to już instynkt wzbogacony pamięcią i dziecko po-

wtórzy tę czynność za każdym razem w podobnym wypadku; czyli widok psa złego i ruch odpowiedni w organizmie, stanowić będą doskonałą zgodność, a przez częstsze powtarzanie, czynność, pierwotnie mająca cechę racyjonalności, stanie się automatyczną. Lecz znowu zdarzyć się może, iż pies dogoni i skaleczy, a więc zostawi wrażenie przykrości i bólu tak, iż w następnym wypadku, poprzedzający stan psychiczny dziecka w podobném zdarzeniu istniejący, zostanie zachwianym, nastąpi wzburzenie i nowy układ stanów psychicznych do nowego położenia stosowanych; wyniknie stąd albo wskoczenie na drzewo, albo obrona kijem, kamieniem i t. p.; słowem, z tego chaosu wrażeń i poruszeń skomplikowanych, jeden jakiś impuls weźmie górę nad wszystkimi, i objawi się czynem. Będzie to nowe doświadczenie, postęp, powstający za każdym razem, ilekroć skutkiem wzrastającéj komplikacyi, a umniejszającéj się częstotliwości, przystosowanie automatyczne stosunków wewnętrznych do zewnętrznych utraci swą kohezyją, stanie się niepewném i chwiejném. I tym oto sposobem, rzecz jasna, czynności, które zowiemy instynktowemi, nieznacznie zamieniają się na czynności zwane rozumowemi, by te, przez częste powtarzanie i doświadczanie, stały się znowu instynktowemi i tak daléj przez część życia, a przynajmniéj przez cały czas póki umysł nie straci energii do wytwarzania nowych kombinacyj. Jakoż, największa część naszych czynności wspólnych, codziennych, w których każdy krok zrazu poprzedzony był niepewnością działania a świadomością celu, czyli był rozumnym, większa część, powiadam, tych czynności, skutkiem nawyku, zamieniła się mniéj lub więcéj w zupełności na działania automatyczne; jak tylko otrzymaliśmy pewne wrażenia, natychmiast idą za niém ruchy odpowiednie bez pamięci, bez woli. Zatém instynkt w swych formach pierwotnych, wynikający z niego rozwój pamięci i rozumu, oraz konsolidowanie się czynności intuicyjnych i rozumowych. aż do przejścia w stan instynktowy, wszystko to tłómaczy się tą zasadą jedyną, że kohezyja między stanami psychicznymi rośnie w miarę, jak często stosunek pomiędzy odpowiednimi związkami zewnętrznymi, a umysłem odbywał się w doświadczeniu.

Siła umysłu, jak rozmaitą jest w różnych stworzeniach, tak rozmaitą w osobnikach ludzkich. Ogranicza ją już to sama natura substancyi mózgowéj, już to wiek i zdrowie tak, iż po pewnym przeciągu czasu umysł już nie jest zdolnym do tworzenia nowych kombinacyi. Ale cały postęp polega na tém właśnie, aby w czasie stosownym miał potemu sposobność. Jak od rozumowania nad szczegółami (rozumowania niemowląt), do rozumowania dedukcyjnego i indukcyjnego, postęp jest ciągły i od nagromadzenia doświadczeń zależny, tak samo nagromadzenie doświadczeń stanowi warunek całkowitego postępu wiedzy ludzkiéj od najciaśniejszych do najbardziéj rozległych uogólnień. W tém leży wskazówka dla dydaktyki i pedagogiki, które są celu świadome; powołaniem ich, ułatwić i przyspieszać to, do czego samouk przychodziłby z trudnością po próbach przypadkowych, bezowocnych, niekontrolowanych, a więc ułudnych. Prosty człowiek, stojąc wobec jakiegoś zadania, do rozwiązania którego ciągnie go potrzeba albo ciekawość lub inny jaki bodziec (wypada mu np. zmierzyć odległość do punktu niedostępnego:), nie wié, jak się do tego wziąć; więc albo przed widokiem trudności odstąpi odrazu, albo rozwinie czynność wątpliwą, mozolną, a najczęściéj bezskuteczną. Dlaczegóż to? Oto, ażeby umysł mógł utworzyć jakąś nową kombinacyją, musi ją oprzeć na jakiejś kombinacyi poprzedniéj, kombinować coś

z czegoś, czyli musi mieć pewne przygotowanie i zdolności wyrobione tak, że ta nowa kombinacyja będzie tylko przyrostem w kierunku już wyrobionym, nowym niejako pędem na téj saméj płonce, nie zaś czémś zgoła odmiennem. Jak tu bez pojęcia o trójkącie nie można było uskutecznić działania, wymagającego znajomości trygonometryi, tak we wszystkich wypadkach, ażeby na drodze rozumowéj otrzymać skuteczny przyrost wiedzy, potrzeba, ażeby wiedza zawierała żywioł podstawowy wiedzy przyszłéj, a przez spójność w stanach psychicznych zamieniła się niejako w instynkt. Nie może tu być żadnéj przerwy, żadnéj niepewności, żadnego wahania: grunt psychiczny musi być przygotowany tak, ażeby kombinacyja nowa znalazła podstawę dostateczną w idejach dawnych. I tak co do wszystkich części całokształtu wiedzy. Nauczyciel, znający sam całkowity system wykładanéj umiejętności i oznaczyć umiejący jego kolejne błamy, potrafi je ustopniować, ukolejnić i według tego naturalnego porządku stanów z głowy własnéj do głowy ucznia przenieść. Na tém ustopniowaniu doświadczeń w nowych kombinacyjach polega cała zasługa dydaktyki, jako metody ułatwiającéj nabycie wiedzy, przy wielkiéj oszczędności czasu i sił ucznia.

Za jedyne prawidło pedagogiczne podawać się zwykło przechodzenie od rzeczy znanych do nieznanych (oczywiście, odwrotność byłaby absurdem). Lecz, zdaniem naszém prawidło to mało objaśnia i wygląda na komunał. Jużciż, jeżeli się czego uczymy, to chyba tego, czego nie umiemy; więc w samym tym fakcie mieści się kierunek ku rzeczom nieznanym, któremu za punkt wyjścia służą rzeczy znane; jest to zatém fakt tylko, definicyja, ale nie prawidło. My w pedagogice widzimy właściwie dwa prawidła psychologiczne. Pierwszém jest skonsolidowanie rzeczy znanych aż do siły instynktu tak, iżby one weszły w mózg, jakoby właściwości przyrodzone, a produkowały się bez namysłu, bez pamięci, bez woli i wahania, jak ruch nóg, odbywających drogę codzienną po jednem miejscu, do jednego celu, machinalnie i automatycznie. Inaczéj, gdy przyjdzie kombinacyja nowa, w któréj objawić się mają fakta rozumowe, jako to: namysł, pamięć, wola i wahanie, a spotkają się z faktami podobnymi w stanie psychicznym, to nastąpi zamieszanie stosunków ze szkodą celu, do którego się zmierza; czyli nie będzie to przejście od rzeczy znanych, ale od źle znanych do wcale nieznanych, przejście do celu nie prowadzące. Jeżeli jednak pierwsza kombinacyja ma już charakter instynktu, to drugie prawidło polegałoby na tém, ażeby kombinacyja następna rozumowa, posiadała warunki zaczepienia się o pierwszą tak, iżby po dokonaniu ewolucyi w stanie psychicznym, zdolna była wcielić się w nią, asymilować, nie poprzestając na obokleżności; wtedy bowiem byłaby to tylko kupa wiadomości, ale nie system. Według tego zatém byłoby obowiązkiem wychowawcy przekonać się naprzód, czy wiedza ucznia przygotowawcza jest dostateczną, a następnie ustanowić takie wiązadła, iżby przejście od kombinacyi pierwszéj do drugiéj było nietylko łatwém, ale zgoła nieznacznem i mogło się zupełnie zatrzeć, a wtedy tylko może powstać jednolity całokształt.

Widzieliśmy dotąd, że przy nabywaniu wiedzy, czyli poznawania, wchodzą czynniki następujące: instynkt, zdolność upatrywania różnic, zdolność upatrywania podobieństw, zdolność czynienia uogólnień, pamięć, nareszcie rozum. Jak wielkie są rezultaty czynności rozumowych, czyli rozumowań w nauce, do-

wodem ten ogromny postęp cywilizacyi, umiejętności i wynalazków, które składały stulecia na wieniec dziewiętnastego wieku. Lecz ażeby rozumowania były płodnémi, muszą być dobrze prowadzone; jakie zaś są tego warunki, naucza logika, zwłaszcza w rozdziale swym o metodach (analiza, synteza), co już z psychologiją ma odleglejszy związek.

Bezpośrednio, jako czynnik pomocniczy w nabywaniu wiedzy, należy tu ta funkcyja umysłowa, którą nazywamy wyobraźnią; ale pod ten wyraz podciągają się najrozmaitsze znaczenia. Właściwymi przewodnikami naszych obserwacyj, towarzyszących czynności poznawania są zmysły, głównie: wzrok, słuch, dotyk. Obraz przedmiotu, który obserwujemy, np. wzrokiem, przenosi się w nasz mózg sposobem, który fizyjologija dostatecznie dziś już tłómaczy. Zatrzymanie takiego odbicia wśród substancyi nerwowéj nazywamy w tym razie pamięcią; ale ponieważ to był obraz, ideja przedmiotu, czemużbyśmy tego sposobu utrwalenia idei nie mieli nazwać wyobraźnią, tém bardziéj, iż wewnętrzna energija umysłowa może potém obraz ten urozmaicać, modyfikować, z innymi obrazami łączyć w jedność, a te właśnie podbudzenia stanu psychicznego, na podstawie których umysł wytwarza podobne modyfikacyje, stanowią pierwiastek zasadniczy funkcyi zowiącéj się wyobraźnią. Funkcyja ta ma w nauczaniu właściwe zastosowanie wówczas, gdy trudno albo niepodobna jest odwołać się do zmysłów, a co przedewszystkiém zdarza się w matematyce. Nauczyciel kreśli na płaszczyźnie tablicy figurę trzech wymiarów, np. graniastosłup, która naturalnie wydaje się płaską; więc gdyby uczeń nie posiadał zdolności utworzenia w umyśle obrazu bryły na podstawie obrazu, który ma przed oczyma, dowodzenie byłoby niepodobném i trzebaby się uciec do modeli. Ale i ten środek niezawsze dałby się zastosować. Gieometryja opisująca przedstawia trudności nierównie bardziéj skomplikowane. Tam działania odbywają się na dwóch płaszczyznach do siebie prostopadłych, a przedstawiających się jako jedna płaszczyzna, przedzielona liniją prostą; na obie te płaszczyzny linije rzucają się często w postaci punktów, płaszczyzny w postaci linij, a powierzchnie skośne, spiralne, w kształtach najniepodobniejszych tak, że grafika przedstawia zgoła co innego, niż rzeczywistość. Trzeba istotnie posiadać wyobraźnię żywą, ażeby po lekkich śladach uprzytomnić sobie istotę rzeczy. Toż samo i jeszcze w wyższym stopniu stosuje się do nauki o mechanice niebieskiéj tak, iż możnaby śmiało utrzymywać, że matematyka potrzebuje jakiéjś osobnéj wyobraźni. Nietylko tu wreszcie, ale w gieografii, w historyi, opis miejscowości lub wydarzeń musi odwołać się do téj funkcyi, ażeby uprzytomnić umysłowi to, czego w rzeczywistości niéma. W tym razie mowa, za pośrednictwem słuchu, zastępuje działania wzroku i, w miarę czułości nerwów, mniéj lub więcéj dokładny obraz rysuje na mózgu.

W tém znaczeniu pojęta wyobraźnia jest pomocnicą nauki, jednym z czynników nabywania wiedzy i pedagogicznie rozwijaną być winna. Ale odróżnić ją wypada od wyobraźni twórczéj, stanowiącéj zasadę poezyi i sztuki, inaczéj zwanéj fantazyją, która, z powodu specyjalnego ukształtowania mózgu, dotąd pozostającego tajemnicą nauki, zdobywa kombinacyje oryginalne, pod żadne prawidła podciągnąć się nie dające, a przeto i kontroli pedagogicznéj ulegać nie zdolne, chyba tylko w mechanicznych objawach praktyki poddające się rozpoznaniu i krytyce. Szkoła niéma do czynienia z wyjątkowym talentem, tylko ze śre-

dnim człowiekiem: talenta kształcą się w kierunku oraz w instytucyjach specyjalnych, „ad hoc“ ustanowionych. Liebelt tak wysokie nadawał znaczenie wyobraźni, że uczynił ją macierzą wszystkich niemal czynności umysłowych, objawiających się nazewnątrz, i w takiém pojęciu utworzył cały system filozoficzny, w którym myśli i czyny były „wyobrażaniem się“ człowieka na zewnątrz. Ale była to raczéj igraszka słów, w któréj zbyteczne zaufanie do znaczenia, ukrytego w formie językowéj, przeszkodziło do zwrócenia uwagi „na pobudki“ czynów, właściwie determinujące naturę umysłu i kierunek woli: a przeto system ten, jako naciągnięty, nie przyjął się w nauce.

Ale jest jeszcze pewna forma wyobraźni, któréj nietylko rozwijać, ale którą raczéj tłumić należy: „to wyobraźnia chorobliwa, la folle du logis,“ jak ją nazywają francuzi, wynikająca z nadczułości nerwów. Umysł, dotknięty tą nadmierną wrażliwością, pozbywa się równowagi władz, traci jędrność we wszystkich innych kierunkach i, zamiast uprawy myśli, zajmuje się snuciem marzeń, łechcących zmysł czucia. Jak się trafi w wychowaniu na podobne usposobienie, wszelkich sił wypada użyć dla skierowania umysłu ku przedmiotom surowym, a przez ciągłe odrywanie go od tworzenia obrazów ułudnych i zwracanie ku rzeczywistości można stępić tę wrażliwość i jeżeli nie unicestwić zupełnie szkodliwego jéj wpływu, to przynajmniéj osłabić go i opóźnić zapanowanie wyobraźni nad umysłem całym. W ogólności, przy kształceniu pierwotném niebezpiecznie jest dzieciom poddawać obrazy imaginacyjne, schlebiające uczuciom i pragnieniom, jakie się w nich rozwijają. Umysł znarawia się prędko, a raz przy pewném zajęciu doznawszy rozkoszy, żąda, ażeby rozkosz ta współistniała przy zajęciu każdém. Surowe zajęcia nauki metodycznéj nie mają tego przywileju; przeciwnie, przez natężenie uwagi (co nie zdarza się przy czytaniu powiastek), dusza doznaje przykrego uczucia znużenia: raz zatém rozkołysana zajęciem, obrzydza sobie w pewnym stopniu inne, sprawiające wrażenie odmienne. Lecz że nie można w zupełności odciągać umysłu i od, tego rodzaju wzruszeń, jakimi są przykłady cnót, odstraszanie od występków widoki dobrych obyczajów; przeto tylko takt nauczyciela decydować może o sposobie używania i wyborze środków.

Wyobraźnia, stanowiąca środek i łączność pomiędzy umysłem a uczuciami, naprowadziła nas na drogę do tych ostatnich. Rzeczywiście, myśl nie wyczerpuje wszystkiego: człowiek myśli i czuje. Ale dusza ludzka stanowi jedność; podział ten więc jest raczéj abstrakcyjnym, niż realnym. Każde dotknięcie szpilki na powierzchni ciała po drucie telegraficznym nerwów przebiega do mózgu, równie jak każda modyfikacyja zmysłu od przedmiotu leżącego zzewnątrz: wobu razach dochodzi do świadomości, zamienia się w percepcyją i sensacyją. Tak samo przecież rzecz się ma z każdém podbudzeniem, przychodzącém z wnętrza organizmu, z powierzchni ciała, ze świata, czy podbudzenie to fizycznem będzie albo moralném. Widocznie niéma żadnego stanu świadomości, należącego, czy to do wrażenia, czy do wzruszenia, któryby był zupełnie pozbawiony żywiołu umysłowego. Bo jeżeli wszystkie objawy myślowe są wypadkami stosunku pomiędzy organizmem i otoczeniem zewnętrznem, jak to widzieliśmy poprzednio, stosunek zaś jest tylko rzeczą stopnia i nieznacznie przechodzi od form najniższych do najwyższych; przeto z góry można być pewnym, że uczucia, uważane ze stanowiska naukowego, nie mogą być oddzielone od innych objawów świadomości, że tak samo

odbywa się między niémi stopniowy postęp w formach, tylko że inny jest konspekt tego postępu.

Dotykalny na to dowód możemy miéć, wchodząc naprzykład w piękny poranek wiosenny do Parku łazienkowskiego, którego nie znamy, a umysł nasz jest już w tém stadyjum, iż może nieco ocenić piękność natury i sztuki. Co krok spotykamy tam widoki, zastanawiające umysł: drogi wysadzane wysmukłémi drzewami, zagajenia, odbijające się w przezroczu stawu; szum kaskady łączy się ze śpiewem ptaków; tam błyśnie piękna figura rzeźbiarska na zieloném tle krzewów, owdzie piersi swe odkryje urocza budowla grecka. Dusza odbiera od tego wszystkiego wrażenia, które umysł na rzecz poznania przyjmuje do swéj skarbnicy w towarzystwie uniesień, budzących się jednocześnie z poznawaniem. I tak, przy każdéj okoliczności, w mniejszym lub większym stopniu, zawsze umysłowi towarzyszy pewne uczucie przyjemności lub przykrości. Na podstawie tych przykładów pospolitych, zjawisko to objąć możemy w regułę naukową, wyrażającą się w ten sposób: we wszystkich wypadkach materyjały, służące każdemu aktowi poznania, są albo wrażeniami, albo ich reprezentacyją; te zaś wrażenia, a tém samém i ich reprezentacyje, zawsze sprawiają pewną przyjemność lub nieprzyjemność; z konieczności za tém idzie, że żaden z aktów poznania nie może być bezwarunkowo wolnym od wzruszenia, ale to wzruszenie, towarzyszące mu, będzie mocniejsze lub słabsze stosownie do tego, ile materyjały, figurujące w akcie poznania będą mocne lub słabe ilościowo lub jakościowo. Z drugiéj strony, ponieważ każde wzruszenie zawiera obecność lub reprezentacyją przedmiotów i czynów, a wrażenia umysłowe, tém samém wspomnienia przedmiotów i czynów wszystkie zawierają poznanie; przeto wynika stąd nieodzownie, że i żadne wzruszenie nie może być bezwarunkowo wolném od poznania. Z czego nareszcie wypada, że żywioł umysłowy i żywioł uczuciowy, jako nierozdzielne, stanowią tylko dwa odmienne konspekty jednego i tego samego rozwoju, a więc wynikają i z jednego źródła i w jednaki sposób: o czém wiedzieć dla pedagoga jest rzeczą niezmiernie ważną, a dotąd mało uwzględnianą.

Powiedzieliśmy, że uczucie przystępuje do każdego aktu poznania. Tak; a więc niéma go tam, gdzie akty są czysto automatyczne. Stały mieszkaniec Parku łazienkowskiego, po pewnym przeciągu czasu nie odbywa już aktów poznawania; przechodzi się z potrzeby ruchu, oko jego mechanicznie spogląda na przedmioty stokroć widziane, mija je obojętnie; czynność jego jest automatyczną, a więc dusza nie doznaje wzruszeń. Dziecko, kiedy uczy się mówić jakim językiem obcym, to jest, kiedy go poznaje, przy czynności téj doznaje przykrych wzruszeń wysiłku umysłowego, niecierpliwości : wzruszenia te ustają natychmiast, gdy nabierze wprawy i biegłości w mowie, to jest, kiedy czynność poznawania ustaje. Kiedyż to jednak ustaje automatyzm, a poczyna się akt racyjonalny? Ustawanie aktu automatycznego objawia się powstawaniem w ośrodkach nerwowych pewnych stanów, za którymi (tak jak w instynkcie) nie idą tuż bezpośrednio stosowne objawy ruchu, — stany, trwające czas jakiś. Jeżeli stany psychiczne stają się zbyt skomplikowane, by mogły być automatycznymi, wtedy występuje pamięć, rozum, wola, a z niemi i uczucia: rozpoczyna się akt poznania. I nie dlatego tylko chyba akcyja automatyczna ustaje, że te stany powstają ra-

zem; ale dlatego, że ich powstawanie a ustawanie akcyi automatycznéj jest rzeczą jedną i tą samą; to tylko konspekt różny tego samego postępu.

Kto powiedział, że różnimy się od zwierząt rozumem i mową, z równą racyją powinien byłby dodać: i uczuciami, z warunkiem — dla ścisłości — że tylko co do stopnia, nie zaś co do materyi: różnicę właściwą stanowi tu granica, tak co do zdolności umysłowych, jako i uczuć, które zawsze idą równolegle z rozwojem poznania. Tyle dzielności duszy znajduje się w jednostce, ile ich sobie wyrobiły gatunek albo plemię; a jak zwierzęta niższe lub wyższe, tak i plemiona, ludzkie różniąc się od siebie zdolnościami umysłowemi, różnią się i uczuciami. W każdym jednak razie, człowiek, jak umysłowy tak i uczuciowy materyjał gotowym przynosi z sobą. odziedziczony po plemieniu: wyprowadzić go „e statu latente," z ukrycia w głębiach istoty, także jest rzeczą edukacyi. Tylko inny tu zgoła konspekt.

Edukacyja wogólności zajmuje się człowiekiem nie jako jednostką oderwaną, ale jako jednostką społeczną, oraz w widokach społecznych, czyli działania swe stosuje do ideału społecznego. Wiemy, że ideały te były różne w rozmaitych epokach cywilizacyi świata. Jeżeli weźmiemy za przykład najbardziéj znaną i najbardziéj wpływową, cywilizacyją grecką, to widzimy, że w Helladzie inny był ideał homeryczny, a inny sokratyczny. Ale i ów ateński „kaloskagatos," ideał obywatela z czasów Peryklesa, jakżeż daleki jest od ideału chrześcijanina dzisiejszych czasów! Więc i dzisiejszy ideał, formujący się przez dziewiętnaście wieków może nie być ostatnim, ale stosuje się przynajmniéj do pojęć dzisiejszych, które wcieliły w siebie część pierwiastków cywilizacyi dawnéj i dziedzicznie przechodzą w naturę pokoleń. Jakikolwiek, jest on obowiązującym, normalnym. Edukacyja przystępując do działania, wpatruje się w ten ideał i stawia sobie pytanie: co powinien człowiek społeczny umieć i co ukochać, ażeby się do tego ideału zbliżyć? Odpowiedziawszy sobie, przedsiebierze środki. Dla spełnienia pierwszego kształci zdolności umysłowe ucznia i nadaje mu wiedzę; dla spełnienia drugiego kształci jego uczucia i nadaje mu charakter.

Jakżeż wielka jednak w obu tych zadaniach zachodzi różnica! Żywioły wiedzy, światła, wzbogacające umysł, zawsze są społecznemi, bo światło przynieść może tylko pożytek, ono zawsze ma tylko jednę stronę. Tymczasem uczucia wszelkie mają stron dwie; są to strony wprost sobie przeciwne, wzajem się niszczące (miłość, nienawiść; duma, podłość i t. p.); a zatem uczucia są społeczne i przeciwspołeczne. Powiedzieliśmy, że uczucie rodzi się wówczas, gdy umysł przechodzi ze stanu automatycznego w stan racyjonalny przy poznawaniu. Jakie uczucie zrodzi się wówczas, na jakim powstanie punkcie pomiędzy zenitem i nadyrem linii biegunowéj, będzieli ono społeczném lub przeciwspołeczném? To tajemnica, z którą edukacyja ciężko sobie radzi i dlatego najczęściéj jéj zaniedbuje; tak, że nigdy niewiadomo, ażali z uczącego się wyrośnie Nero, czy Marek Aurelijusz, Torquemada lub Wincenty a Paulo, Franklin albo Metternich. Edukacyja helleńska wymagała, ażeby jéj wychowaniec był pięknym i dobrym piękność użytą tu być może w znaczeniu światła), pogrecku edukacyja chrześcijańska ma obowiązek żądać, ażeby jéj wychowaniec był pięknym i dobrym bezwzględnie.

Ważném jest kształcenie umysłu, bo z istoty bezświadoméj robi człowieka; ale nieuk, przy uczuciach społecznych, jeśli nie jest istotą pożyteczną, nie jest przynajmniéj szkodliwą. Zaniedbanie umysłu wychować może nieużytek; zaniedbanie uczuć wychować może potwora: zadosyćuczynienie jednemu i drugiemu wychowuje człowieka. Wychowawca zatém musi być nietylko skończonym dydaktykiem, ale i biegłym psychologiem i to czyni zeń pedagoga.

Jak stopień zdolności umysłowych, tak i kierunek uczuciowy człowiek przynosi z sobą z natury, razem z temperamentem; doświadczenie atoli wszystkich wieków wykazało skuteczność działania edukacyi na zmianę tego kierunku, przynajmniéj do pewnego stopnia. Pamiętać trzeba raz nazawsze, że pierwiastkową, w największych tajniach natury istot żyjących, a zatem i człowieka, ukrytą pobudką wszelkich czynności jest prawo utrzymania bytu, instynkt (popęd zachowawczy). Możemy śledzić jego przeobrażenia na skali najwspanialszych objawów cywilizacyjnych: w bohaterstwach, poświęceniach, w spełnieniach posłannictw najwznioślejszych — zawsze tam redukcyja odpowiednia i stopniowa ukaże nam w ostatnim wyrazie prawo zachowania bytu, w znaczeniu najogólniéjszém. Uczucia rozwinięte w plemieniu ludzkiém mocą dziedzicznie przekazywanych instynktów i skutków poznania; uczucia, przedstawiające mozajkę wielce urozmaiconą — z pominięciem popędów służących wprost fizycznie do utrzymania i utrwalenia gatunku, istotom żyjącym bez różnicy wspólne, — dadzą się rozklasyfikować na cztery kategoryje, dla których trudno dobrać należytych nazw w języku ojczystym. Będą to tedy uczucia: 1) osobiste (egoistyczne); 2) towarzyskie (altruistyczne); 3) idealne; 4) estetyczne. Rozumié się, że mamy tu na myśli kategoryje te tylko w znaczeniu społeczném, zastrzegłszy się, że istnieje granica, za którą one, a przynajmniéj pewna ich część, stają się przeciwspołecznémi; wychowanie zaś pilnie baczyć powinno, aby one, dopóki zostają pod kierunkiem, granicy téj nie przekroczyły. Zastrzeżenie to dotyczy mianowicie uczuć egoistycznych, które, niepowstrzymywane w swym rozroście, zabiłyby w człowieku jednostkę moralną, uczyniłyby zeń istotę w najwyższym stopniu przeciwspołeczną, a wzięte za podstawę edukacyi, z egoizmu naturalnego wyrodziłyby ten egoizm moralny, który jest hańbą i klęską ludzkości, gdyż, zamiast braterstwa, sprowadza on w dalszych rozwinięciach nienawiść i wojnę wszystkich przeciw wszystkim (patrz artykuł Egoizm).

Uczucia egoistyczne, jako naturalny objaw duszy, nietylko występują najpierwsze, ale są najpotężniejsze i na nich szczepią się inne: to forma najbliższa rudymentarnego popędu zachowawczego. Im większa energija w zadowoleniu tych uczuć, tém silniejszy pęd rozwoju jednostki i plemienia: bez ich zadowolenia niéma życia. Dziecięcia pierwszym czynem jest uchwycenie piersi matczynéj; późniéj chwyta ono wszystko, po wszystko wyciąga rączki. Krótkie są jego zadowolenia, ale żądze niewyczerpane i nieustanne. Im daléj w lata, tém bardziéj rzednieją przedmioty pożądania, a w tym samym stosunku dłużeje trwanie zadowoleń; umysł dokonywa wyboru. Przejrzyjmy uważnie dzieje cywilizacyi świata od tych czasów najdawniejszych, zwanych przedhistorycznymi, a przekonamy się, że cały postęp wynalazków, odkryć, potęgi, cnoty, nauki, gustu, w miarę przystępowania bodźców coraz szlachetniejszych, jak religija i miłość bliźniego, ma za podstawę chęć posiadania. Dziś człowiek poszukiwał skóry zwierzęcéj dla

ochronienia się od zimna, jutro zażądał na barki purpury; dziś chroni się w szałasie, jutro przybytkiem jego o smukłych kolumnach marmurowy pałac. Chęć posiadania, to podstawa życia; wybór przedmiotów, środki do tego celu zastosowane, to cecha cywilizacyi, jéj postępu i zboczeń. Chęć ta manifestuje się zdobyczą: w najniższych pokładach życia u zwierząt i ludzi pierwotnych zaczyna się od zatopienia pazurów i kłów w przedmiot pożądany; w najwyższych, następuje zatopienie myśli w fakta, mające na celu odkrycia naukowe lub doskonałość duchową; wszystkie zdobycze pośrednie od téj chęci zależą.

Chęć posiadania, w miarę długości trwania zadowoleń z rzeczy posiadanéj, stopniowo tylko wyradza trwałe uczucie własności: w uczuciu tém mieści się głównie ziemia jako tło dostarczające zadowoleń. Uczucie własności występuje jako najdzielniejszy regulator życia rodzinnego i społecznego, a przeto wprowadza nas w sferę uczuć innych, gdyż pojęcie własności wymaga ograniczeń, czyli stosunków z bliźnimi, o czém nie pora jeszcze mówić. Dodamy tylko, że własność w najszlachetniejszym swym wyrazie pozbywa się zmysłowych, dotykalnych dokumentów, ale pojmuje się jako prawo.

Uczucie własności i jéj prawa objawia się najwydatniéj w odniesieniu do własnéj osoby, na któréj wykonywanie jakiegobądź przymusu jest najnieznośniejszém. Przyciśnięcie ust, tamujące oddech, przytrzymanie ręki lub nogi, tamujące ruch, odjęcie pokarmu od ust, tamujące zadowolenie potrzeby głodu; doprowadza dziecko do uniesień gniewu. Te najniższe formy objawów są wskazówką uczucia swobody, które późniéj wystrzeli w usiłowaniach, dążących do wolności osobistéj, politycznéj i moralnéj.

Jak wszelki przymus osobisty sprawia przykrość, w któréj widzimy pierwszy objaw uczucia wolności, tak również przykrość dostrzegamy w razie niepowodzenia jakiéjś przez nas zamierzonéj czynności, choćby pierwiastkowo najbardziéj mechanicznéj. Chybiony pocisk, krok nieuważny powodujący upadek, omyłka w wyborze środka, wywołują gniew przeciwko osobie własnéj, nawet gdy nie mamy świadków niepowodzenia. „Jakiżem niezgrabny! Jakiżem głupi!“ woła człowiek do siebie z giestem niezadowolenia. Przeciwnie, pomyślne udanie się celu napawa rozkoszą, budzi zaufanie do swych zdolności, podwyższa w oczach własnych wartość osoby naszéj. Wzruszenia te, jak w razach poprzednich, tak i tu, oczywiście, rozwijają się w miarę wzrostu w naszym umyśle siły reprezentacyjnéj. Czyn cielesny lub moralny uwieńczony powodzeniem, sprawiając nam przyjemność, jednocześnie rozbudza zachowaną w świadomości pamięć czynów podobnych, po których podobneż następowały wzruszenia. I każde przeto z innych rodzajów powodzeń, cielesnych lub duchowych, kojarzy się w myśli nietylko z wynikiem bezpośrednim, ale z podobnymiż wynikami w podobny sposób następującymi: tak iż nareszcie czyn uwieńczony powodzeniem w ogóle, kojarzy się w świadomości z przyjemnością wogóle. A przez tę reprezentacyją utrwaloną i skonsolidowaną w ten sposób, że to, co poczynamy, odnosi pożądany skutek i napawa przyjemnością, wytwarza się uczucie szacunku dla siebie samego, które podniesione do znacznéj wysokości, nazywa się dumą. Jak ciągłe powodzenia przyczyniają się do wytworzenia upojeń i wiary w siebie, tak naodwrót jedna z największych przykrości, spowodowana częstem niepowodzeniem, wytwarza nieufność do siebie, czyli uczucie pokory: i takim sposobem

oba te uczucia, dumy i pokory, umacniają się w jednostce, następnie w rodzie, w plemieniu. Jak te, tak i inne uczucia, któreśmy tu rozważali, w ten sam sposób przenoszą się z jednostki na plemię, z plemienia znów na jednostkę, a funkcyja ich polega na zastosowaniu postępowania naszego do warunków otaczających.

Wątpimy, iżby można wśród uczuć egoistycznych odkryć inne jeszcze prócz tu wymienionych, chyba tylko ich modyfikacyje, różne odcienia, których znowu zbyt wielka jest liczba, ażeby tu wszystkie szczegółowo rozbierać. Należy je utrzymywać i rozwijać, bo na nich siła człowieka polega, ale też żadne inne nie wymagają tak bacznego kierunku jak te: one to bowiem, najłatwiéj ulegając hypertrofii, ze społecznych stają się przeciw-społecznémi. Upór naprzykład, nie z czego innego pochodzi tylko z przeświadczenia o własnéj sile i z zaufania w nią, zbudzonego szeregiem powodzeń i przyjemnością, jaką reprezentacyja ich pozostawiła; a jednak upór, chęć postawienia na swojém, drugostronny odcień ambicyi, jest uczuciem szkodliwém jednostce i społeczeństwu. Takież same odpowiedniki znaleźlibyśmy w uczuciu pokory, wolności, własności, czyli w żądzy posiadania.

Szczęściem, dla powstrzymania przesady w tych uczuciach egoistycznych, przystępuje inna ich grupa, która, nie przestając z nich czerpać soków, zasila się uczuciami pochodzącémi od bliźnich, a są to uczucia towarzyskie. Niemowlę uśmiecha się na widok osoby, któréj fizyognomija wyraża życzliwość, któréj głos odzywa się pieszczotliwie: osobą tą bywa zwykle matka. Za ukazaniem się osoby z twarzą zagniewaną, z głosem szorstkim, znika z oblicza dziecięcia uśmiech, rysy ściągają się wyrazem cierpienia, następuje płacz, ruchy niespokojne. Jak sobie wytłomaczyć ten fakt tak pospolity? Dlaczegóż to dziecko doznaje tak odmiennych wrażeń, skutkiem przyczyn pozornie tak błahych, jak różnica drgań głosowych i lekka zmiana w układzie mięśni? Widocznie w jego rozwijającym się mózgu działać zaczynają przyrządy, za pośrednictwem których grupa wrażeń wzrokowych i słuchowych wzbudza wzruszenia przyjemne, oraz takież przyrządy, służące do otrzymania wrażeń przeciwnych. Związek pomiędzy ostrym wyrazem fizyjonomii a niebezpieczeństwem, mogącém nastąpić po percepcyi téj fizyjonomii, niemowlęciu zgoła nie jest znanym; to też przypuścić trzeba, że uczute przez nie przerażenie polega na budowie nerwowéj ustanowionéj cząstkowo. Lecz dlaczegóż to budowa ta tak wcześnie obecność swą objawia? Nie wytłómaczymy sobie tego inaczéj, tylko że w poprzednich doświadczeniach plemienia, uśmiechy i łagodne drgania głosu osób otaczających towarzyszyły zwykle wrażeniom przyjemnym; gdy przeciwnie, rozmaitego rodzaju cierpienia, bezpośrednie lub dalsze, zawsze łączyły się ze zmarszczoną brwią, zaciśniętémi zębami i głosem gromowym. Te oznaki zewnętrzne nietylko metaforycznie, ale i fizyjologicznie nazwaćby można językiem uczuć, którego znajomość instynktową jednostka dziedziczy po plemieniu.

Znając tę naturalną podstawę tworzenia się uczuć towarzyskich, które w miarę przybywania i urozmaicania się percepcyi, nabierają coraz większego zakresu i znaczenia, łatwiéj możemy ocenić, jak wielki wpływ one wywierać mogą w edukacyi pierwotnéj. ciążącéj na rodzicach, jako jedynych opiekunach naturalnych dziecka. Ponieważ dziecko od niemowlęctwa już rozumié ten język uczuć

i wié, że, przy pewnych oznakach ze strony otaczających, następuje dla niego przyjemność a przy innych przykrość; ponieważ z drugiéj strony popęd zachowawczy nakazuje mu przenosić przyjemność nad przykrość, a pamięć powoli utrwala mu w świadomości reprezentacyją okoliczności, po których następowały te, lub inne percepcyje; przeto na mocy tego łańcucha percepcyj i następujących po nich wzruszeń, dziecko uczy się unikać położeń, gotujących mu przykrość, mnożyć gotujące mu przyjemność: czyli, na mocy tego spostrzeżenia system zachęt i odstręczeń mamy już w zarysie gotowy. Że zaś przypuszczać trzeba w rodzicach znajomość i takt kierujący podobnymi wypadkami; więc tu już następuje kształcenie i utrwalanie w dobrém, tępienie zarodów złego. Dziecko, powiadamy, kocha rodziców. Jest to nieprawda do pewnego wieku: to rodzice kochają dziecko odrazu, dziecko ich kochać się uczy, do miłości nawyka. Ale dzieci, powodowane dziedzicznym popędem towarzyskim, przywiązują się do rodziców przez te właśnie korzyści, jakie od nich na nie spływają, a w poczuciu zależności dają się przez nich steroryzować. Stąd powstaje odrazu ta moralność nakazowa, stanowiąca wstęp do moralności wyrozumowanéj. Dziecko nie wié i długo wiedzieć nie będzie, co jest złém lub dobrém samem w sobie, wziętem w zasadzie; lecz kodeksem jego czynów jest zakaz lub rozkaz rodzica (równie jak u ludów dzikich naczelnika plemienia). Na rodzicach dziecko uczy się przywiązywać do innych, do domowników, następnie do towarzyszów. Wspomnienia i umysłowe reprezentacyje doznanych z nimi i przez nich przyjemności, rozrywek, osoby te czynią mu drogiemi ze względu na siebie samego, i tym sposobem uczucia bliźnie kojarzą się coraz bardziéj z osobistémi Nareszcie, ażeby nie utracić tego stosunku, na którym opiera się jego przyjemność, dziecko przez interes osobisty gotowe jest do ustępstw z osobistych korzyści, a w tém leży zaród przyszłych koncesyj i wzajemnych ograniczeń społecznych. Wskazówki, jakie w tym razie daje religija chrześcijańska, przez oznaczenie stosunku jednostki do ogółu, przez wdrażanie bojaźni bożéj, przez rozwinięcie zasady: kochaj bliźniego, jak siebie samego są nieocenione, a wielce pod względem społecznym zbawienne.

Kojarzenie się uczuć towarzyskich z osobistémi wydaje w edukacyi rezultaty wielce pożądane. Weźmy za przykład egoistyczne uczucie dumy, którego rodowód wyprowadziliśmy przedtém. Jeżeli powodzenie, choćby w odosobnieniu osiągnięte, sprawia nam przyjemność, jakżeż ona potęgować się musi, jeżeli zadowolenie, albo i podziw czytamy na fizyjognomijach osób, od których albo los nasz albo dogodności nasze zależą, a z któremi łączą nas węzły spółczucia: odwrotnie, jakże potęguje się wstyd uczuwany skutkiem niepowodzenia.

Do psychologii właściwéj należy rozbiór wszystkich uczuć towarzyskich, jakie pod pewnymi warunkami rozwijają się w człowieku; z punktu edukacyjnego, w ostatniéj redukcyi. dla przyśpieszenia celu, jaki zakłada sobie moralność, nie widzimy nic nad ten pierwotny fakt obserwowany w niemowlęciu: wrażenie przyjemności, obawa przykrości. I inaczéj być nie może. Jak we wszystkiém, tak i tu praktyka o wiele wyprzedza teoryją i coś się wprzód robić musi z przymusu, nim się pocznie robić z przekonania. Wychowawca, że wrócimy do pierwotnego porównania, jest wobec niedorostków tém, czém naczelnik pokolenia względem hordy. Ma on swój cel, swój ideał, do którego wiedzie podwładnych: na téj drodze po-

wolnych on nagradza, niesfornych zmusza, jedni i drudzy czynią, co on każe, chociaż sprawy sobie z wartości wnętrznéj czynów nie zdają. Wychowawca, mający swój ideał dobra, do niego kieruje uczniów, chcą, czy nie chcą, rozumieją, czy nierozumieją. Właściwie nie rozumieją, bo czyż chłopiec wié z przejęcia się zasadami hygijeny i dyjetetyki, że powinien rano wstawać, przestrzegać czystości ciała, żołądka nie obciążać, i t. d.? A jednak, najczęściéj wbrew chęci, wykonywać to musi. I tak co do wszystkich szczegółów fizycznych i moralnych. Wprawdzie jednocześnie z tą praktyką przymusową, odbywa się i objaśnianie umysłu, ale te drugie postępy są zbyt powolne, a przepis oderwany od życia na duszę młodzieńczą nie ma prawie żadnego wpływu. Można najdoskonaléj wpoić w umysł ucznia potrzebę wstrzemięźliwości; ale przepis jéj, złożony do akt pamięci, nie stanie na przeszkodzie, kiedy w młodzieńcu zakipi krew i zadrgają nerwy: i stokroć prędzéj w takim stanie powstrzyma go od danego, a wzbronionego czynu przypomnienie cierpienia, którego w podobnym wypadku doznał i teraz doznać może, niż ów szacowny przepis, przedstawiający suchą abstrakcyją.

Pomimo jednak że wszystko w edukacyi początkowéj odbywa się pod chorągwią przymusu, i ze względu na osoby wychowujące, które są rodzajem bożyszcz dla wychowańców, dobrze jest przecie posłuchać rady Rousseau'a, który zaleca wdrażać ucznia stopniowo do oceniania wartości czynów przez pożytek lub szkodę, jaką same przez się przynoszą. Podług niego, niechaj wychowanek spełni jakiś czyn przeciwspołeczny, bez nagany lub kary ze strony wychowawcy, na przykład, niech skłamie. Lecz niech wtedy wychowawca tak poza uczniem nakieruje sprawę, ażeby to kłamstwo, mocą własnego ciążenia, w skutkach, tak mu się samo przez się dało we znaki, że go się uczeń raz na zawsze wyrzeknie. W gruncie jest to także działanie przez postrach, ale ze względu na przedmiot działanie to bliższém jest celu. Tylko że metoda taka niezawsze i nie wszędzie stosowaną być może.

Wogóle przyjąć trzeba za zasadę, że do pewnego kresu edukacyi, wychowaniec czyni wszystko dla uniknienia przykrości, wstydu, wzgardy, kary lub zyskania aprobaty; słowem, dla przypodobania się zwierzchności swéj, w jakiéjbądź przedstawiającéj się postaci, wogóle dla przypodobania się bliźnim. I w tém téż spoczywa skuteczna pomoc, jaką wychowaniu udzielają uczucia towarzyskie. Bo ten takt wychowawców, ten poczciwy przymus, ilekroć użytym być winien, mimo wiedzy i woli wychowańca, przez częste i usilne powtarzanie tych samych czynności, wprowadza do młodego organizmu pewien automatyzm w obyczajach i nawyknieniach, który zagarnia spore błamy na polu moralności społecznéj i czyni ucznia przygotowanym w porze stosownéj do rozwijania uczuć idealnych. Wyjąwszy usposobienia z natury bardzo leniwe, uparte, albo wyjątkowo przeciwspołeczne, średni wychowaniec będzie w obejściu grzecznym, uprzejmym, bo przez nawyknienie innym być nie umié; gdy był małém dzieckiem, mijał nędzarza okaleczonego obojętnie lub patrzył nań tylko, jak na dziwowisko; teraz zatrzyma się przed nim z pomocą i współczuciem, bo wychowawca dał mu poznać uciechę uczynku altruistycznego; strzedz się będzie kłamstwa, bo kilka razy wyraz — kłamca, rzucony mu w twarz, obrzucił go rumieńcem wstydu, dotknął go w najczulszą stronę uczuć egoistycznych, więc obrzydził sobie ten proceder; zdarzyło mu się wyświadczyć bezinteresowną przysługę, spełnić czyn niezwykły, za co

usłyszał pochlebne słowo i to go zachęciło do dalszéj uprawy i t. p. Słowem, jest to młodzieńczyk, jak mówią, dobrze wychowany, dzięki kojarzeniu się z egoistycznémi uczuć towarzyskich, uskutecznianemu na podstawie podobania się wychowawcom i zwierzchnikom.

Ale podstawa ta osłabia się z dniem każdym. Jak w hordzie karnéj i głosowi naczelnika posłusznéj przychodzi nareszcie chwila zapytania, ażali ten stan zależności wszystkich od jednego jest staném naturalnym i koniecznym; tak i w życiu młodem przychodzi chwila emancypacyi i krytyki. Zazwyczaj poczyna się to w okresie dokonywającym rozwinięcie płciowe. Przez ten czas faktyczna zależność od starszych utraciła swą pierwotną ścisłość; przez porównanie kierownicy utracili bożyszczowy urok, a uważani są za ludzi pewnego zawodu; czytanie książek rozmaitéj treści obudziło nowe myśli; przez rozwinięcie płciowe organizm otrzymał nowe bodźce, potężniejsze od wszystkich, jakie wynikały z instynktu towarzyskiego?

Chwila ta przypada zwykle na średnie klassy gimnazyjalne. Pierwotnie kształcenie odbywało się pod znaném hasłem: „magister dixit, deus dixit.“ Ale teraz odbyła się już pewna ewolucyja umysłowa, kategoryje myślenia przez częste doświadczenia nabrały pewnych form stałych, przeszły w stan mechanizmu, dusza zyskała jakiś pierwiastek samodzielności; i odtąd téż determinacyja czynów coraz mniéj polegać będzie na zastosowaniu się do wskazówek, czyli na chęci przypodobania się bliźnim, ale na idei samychże czynów. W tym tedy okresie zadaniem edukacyi jest okazać, że wszystko, cokolwiek dotąd w zakresie uczuć moralnych zalecała jako dobre lub złe, piękne lub brzydkie; pożyteczne lub szkodliwe, samo w sobie, według ideału społecznego jest dobrém, piękném, pożytecznem lub odwrotnie; czyli, że to postępowanie w wypadkach konkretnych, do jakiego zmuszano wychowańca było tylko iszczeniem się cząstkowém zasad, na których byt społeczeństwa polega. Po okresie posłuszeństwa następuje okres wyrozumowania, analizy, dedukcyi.

Uczucia idealne, powstające w tym okresie, w istocie swéj wynikają z uczuć towarzyskich i razem z niémi za grunt wspólny mają uczucia egoistyczne, tylko formę przybrały tak od tych ostatnich odmienną, że naprzód wydają się czémś zgoła różném, niemal odwrotném; tymczasem są to sympatyczne podbudzenia wzruszeń egoistycznych, a cechy ich różnią się stosownie do cech tychże wzruszeń sympatycznie podbudzanych. Lecz wzruszenie idealne, zasługujące na miano uczucia, zachodzi tylko wtedy, gdy przedmiot sympatyi jest czysto umysłowym i najbardziéj rozwinięte formy wzruszeń idealnych wszystkie są zgoła téj natury. Weźmy dla objaśnienia przykład. Wiadomo, i nie potrzebujemy w retoryczne formy ubierać przekonania, że nic nie idzie w porównanie z poświęceniem matki pielęgnującéj chore swe dziecko Rozbierzmy to jednak z punktu przyrodniczego, a przekonamy się, że tu oddziaływają do pewnego stopnia reprezentacyje egoistyczne. Dziecko jest cząstką cielesną jéj saméj; miłość jéj jest miłością wyłączną, a tak potężną, że wszelka boleść dziecka sprawia jéj ból osobisty, a idea utraty wprawia ją w rozpacz. Fakt troskliwości i poświęcenia, jako stosujący się do jednostki innéj, jest faktem altruistycznym; lecz natura jego, jako faktu tak ściśle złączonego ze sprawą osobistą, jest egoistyczna: wreszcie stosuje się on konkretnie do téj mianowicie jednostki A, B, lub C, do innéjby

się w téj formie nie stosował: każda nawet matka, wrazie konieczności wyboru, dziecko obce poświęci dla własnego. A teraz, chorém dzieckiem zajmuje się nie matka, lecz kobieta obca, siostra miłosierdzia. Zajęcie jéj jest zimniejsze, lubo równie staranne; ona nie cierpi nad tém dzieckiem specyjalnie, jéj czynność nie ulega zgoła tym bodźcom, jak poprzednia; ona niéma żadnego interesu osobistego w uratowaniu dziecka, które dla niéj wyobraża X; starania swe zwróci w równym stopniu do innych. Skąd ta różnica cech jednéj i téj saméj w innym razie czynności? Stąd, że czynność siostry miłosierdzia wynika ze wzruszenia czysto umysłowego, z uczucia, które, dla braku lepszego wyrazu, nazwaliśmy idealném. W niém mieszczą się wszystkie trzy charaktery uczuć: jest ono idealném, ponieważ nie stosuje się ani do pewnych osób, ani do pewnych szczególnych warunków, lecz wszędzie i zawsze, czyli stosuje się do idei; nie posiada też ono téj napiętości, jaka towarzyszy uczuciom, skierowanym do przedmiotów konkretnych, do siebie samego lub osoby innéj, wyłącznie; jest towarzyskiém (altruistycznem), ponieważ ma za przedmiot osoby inne; jest egoistycznem, ponieważ dogadza własnemu popędowi i czyni zadość zacnéj a energicznéj potrzebie duszy. Zły to jest przykład dla nas o tyle, że ten objaw idei miłosierdzia nie wynika bezpośrednio z edukacyi jednostkowéj, ale wypływa dziedzicznie z edukacyi téj wielkiéj rasy chrześcijan, którzy za natchnieniem Mistrza od dziewiętnastu wieków spełniając uczynki miłosierne, wrażenia ich w postaci instynktów przekazali pokoleniom i przyczynili się do wytworzenia idei miłosierdzia, specyjalnie chrześcijańskiéj.

Tym sposobem, pod wpływem téj edukacyi wyższéj, w któréj, oprócz szkoły w znaczeniu pospolitém, przyjmują udział i inne czynniki, jak literatura, teatr, prawodawstwo, kościół; te uczucia bezwzględne, coraz więcéj od faktów konkretnych oderwane, coraz bardziéj zespalające się z faktami uogólnionymi i ku idejom zwrócone — rozwijają się w jednostkach, na których odbyła się w pewnéj mierze ewolucyja umysłowa. Tak powstaje miłosierdzie, wspaniałomyślność, litość, przebaczenie, miłość ojczyzny, ludzkości, idei, Boga. Z pomiędzy tych wszystkich uczucia religijne, wynikające z idei Boga, uczucia, które skutkiem dziedziczności, stały się powszechnym ludzkości faktem i potrzebują tylko, zdala od barwy fanatycznéj, stosownie się rozwijać, są najdzielniejszą podstawą w edukacyi moralnéj. Z potęgi swéj natury ogarniają one całą istotę ludzką, stanowią bowiem jéj najwyższy ideał. Pod tym względem za największe szczęście dla ludzkości uznać należy ten kierunek, jaki uczuciom religijnym nadał Chrystyjanizm i jego etyka. Bóg opatrzny i wszystkowiedzący, miłość bliźniego, nieśmiertelność duszy, sąd ostateczny, nagroda i kara,—żywioły Chrystyjanizmu,— są zarazem żywiołami wysoce kształcącymi społecznie. Żywiołami témi przejęta dusza walczy ze skłonnościami przeciwnemi zasadom wiary, stara się je przezwyciężać, dla zbliżenia się do ideału ewangielicznego, przez obawę wyrzutów sumienia, które poczytuje w sobie za utajony głos samego Boga. Jeżeli skutkiem ułomności natury ludzkiéj wykracza, to czyni to ze wstydem, z zamiarem poprawy, z wiedzą, że źle czyni. Jeżeli stanowczo upada, to już wtedy tylko, gdy skutkiem niepoprawności lub widoków tryumfującéj obłudy, zachwieje się w człowieku wiara w nieomylność zasad, a uczucie religijne osłabnie; w czém dzielnie dopomagają mu teoryje ateistyczne i materyjalistyczne, działające w osłonięciu

lub jawnie, które, nadużywając rozumnie pojętéj idei samopomocy, wiarę w życie przyszłe zastąpiły wiarą w dynamit: gdy przeciwnie, częste wypadki zwrotu krzywd, skutkiem spowiedzi, a więc drażliwość sumienia, obudzonego przez uczucie religijne, świadczą o zbawiennym wpływie tego moralnego czynnika. Im czystszym jest ideał społeczny, który zawsze stanowi miarę wartości zasad, tém czystsza i wznioślejsza idea. Dawne szkoły greckie, stosując się do ideału społecznego, uczyły, że niewolnik jest wyrzutkiem, istotą niższą; dzisiejsze uczą równości ludzkiéj wobec prawa. Dawniejsze społeczności nakazywały w pień wycinać wrogów na polu bitwy, choćby bezbronnych; dzisiejsze nakazują ich oszczędzać i traktować jak przyjaciół. Szkoła idzie zawsze w kierunku wytkniętym przez drogoskazy postępu ludzkości. Biada szkole, która z wiedzą fałszuje wyniki postępu, podaje uczniom do rąk dwie miary sądów, uczy używać dwóch logik, jednéj dla siebie, drugiéj dla innych. Takie szkoły jednak istnieją, a z nich wychodzą wykształceni w uczuciach przyszli mistrze narodów, kierownicy społeczni. Takim szkołom wzgarda i przekleństwo wieków!

Oprócz uczuć fizycznych, stanowiących podstawę życia, którycheśmy tu nie dotykali. oprócz uczuć moralnych, stanowiących podstawę bytu społecznego, których tylko czyniliśmy treściwy przegląd, — istnieją w duszy ludzkiéj pewne objawy, które nazywamy uczuciami estetycznémi.

Bain w swéj „Nauce Wychowania“ (str. 114 przek. polski.), nazywa je artystycznémi, bo téż on mówi tam już tylko o wpływie sztuk pięknych na wychowanie, właściwie zatém nie o uczuciu, lecz o ukształceniu artystycznem; i rzeczywiście, z punktu wychowawczego wzgląd ten wystarcza. Inaczéj należałoby rozważać z punktu psychologicznego uczucia a raczéj popędy estetyczne, służące za grunt, na którym umysł wyrabia się w kierunku artyzmu i wytwarza mozolnie, całymi wiekami, ten potężny objaw swéj działalności, który nazywamy sztuką. Początku takich to uczuć czyli popędów musielibyśmy szukać także bardzo głęboko w tajniach organizmu, idąc za śladami tych wskazówek, jakie daje estofizyjologija. I uczynilibyśmy to w téj przynajmniéj mierze, jaką stosowaliśmy poprzednio, gdyby uczucia estetyczne jednakową ważność z innemi zdolnościami posiadały pod względem kształcenia duszy. Ale tak nie jest. Uczucia estetyczne mają w tym celu wartość tylko pomocniczą i nie można ich rezultatów życiowych kłaść narówni z nauką i zasadą moralną. Jak sztuka wogóle, wynik popędów estetycznych, jest tylko pewną symulacyją życia i natury, których formy poswojemu reprodukuje, tak i oddziaływanie jéj stosuje się nie do treści, ale do form.

Lecz, z drugiéj strony i wybór form nie jest rzeczą obojętną w życiu. Stosownie do podniosłości rasy lub jednostki, któréj umysłowi treść jakaś życiowa ma się narzucić, forma jest dobrym lub złym przewodnikiem. Jakoż, inaczéj, na przykład, wnika do duszy piękna treść wyjąkana sucho i bezładnie, a inaczéj kiedy ją wypowiedzą usta krasomówcze. Forma, przedstawiająca się zmysłowo, nie przestaje miéć jednak swego charakteru umysłowego: to wyrób rozumu albo objaw uczucia piękna. Do pewnych stanów kultury umysłowéj stosują się pewne formy życiowe i jest kultura, która w życiu nie obchodzi się bez rękawiczek, skarpetek i chustki do nosa, luboby prywacyja ta w niczém jéj wartości umy-

słowéj i moralnéj nie osłabiła. I przed czynem. moralnie złym, cofnie się kultura wyższa, jeśli nie dlatego, że jest złym, to dlatego, że jest nieestetycznym.

Z tego już zauważyć można, że rozwój uczuć estetycznych idzie mniéj więcéj równolegle z rozwojem moralności i wiedzy: pewne formy wnikają do życia, stają się jego potrzebą i uciechą. Trzeba zatém odróżnić estetykę życiową, czyli obyczajową, od téj, która stosuje się specyjalnie i bezpośrednio do sztuk pięknych: społeczeństwo jakieś może się mało zajmować uprawą tych ostatnich, np. Anglija, Szwajcaryja; niemniéj jednak zachowuje w życiu formy równie estetyczne, jak tam, gdzie sztuka rozwija się z odznaczeniem. I nie to wreszcie nazywa się kwitnieniem sztuki w narodzie, jeżeli on posiada kilku artystów, bodajby pierwszorzędnych, którzy tworzą zadziwiające arcydzieła, ale nie wychodzące wpływem poza muzea, w których się schroniły. Sztuka, a z nią uczucie estetyczne, kwitnie i rozwija się wówczas, gdy ideały i wzory mistrzów popularyzują się i rozchodzą przerobione, że się tak wyrazimy, na drobną monetę; kiedy przenikają do przemysłu, kunsztu i rękodzieł, kiedy odbicie ich widzimy w urządzeniu świątyń, budynków publicznych i prywatnych, w układzie mieszkań, w stroju, w każdym sprzęciku, jaki człowiek bierze do ręki; kiedy zwłaszcza ideały i zdrowe natchnienia narodowych wieszczów poetyckich przyswajają się duszom, obiegają, jako wskazówki i hasła.

Rozwijać uczucie estetyczne, w znaczeniu pedagogicznem, nie znaczy to koniecznie kształcić kogoś w jednéj, lub kilku gałęziach sztuk pięknych; ale szczepić tego ducha piękna, który stał się dziedzictwém społeczności tak, ażeby on zapanował w aspiracyjach, obyczajach i formach. Czy cnoty zyskują na tem, czy potężnieją lub wzmagają się liczebnie, to pytanie, na które ze stanowczém twierdzeniem zabrania nam odpowiedzieć historyja. To tylko pewna, że jeśli cnoty istnieją, to, owiane duchem estetyki, wydatniejszemi i przyjemniejszemi się stają. Cytowany przez nas Bain, co do znaczenia artyzmu w wychowaniu, powiada: — „Uczucia, budzone przez sztuki, rzadko są uważane „tylko“ za źródło przyjemności. Częściéj przypisują im wpływ moralny, nazywają wielką pomocą w wychowaniu. Bądź co bądź jednak, musimy w nich widzieć najprzód źródło przyjemności, czynnik hedoniczny i z tego względu cel „ostateczny.“ Znaczenie ich w ukształceniu umysłowém jest takież, jak wszelkiéj innéj przyjemności umiarkowanéj; mianowicie, ożywiają nas i podtrzymują w pracy.“

Gdyby się na tém tylko ograniczyło działanie uczuć estetycznych, byłby to czynnik wychowawczy dość lichy. Myśmy powyżéj nieco ważnjejszą wskazali ich rolę, choćby redukując je do znaczenia, jakie forma nadaje treści, czyniąc ją dostępniejszą i milszą. Jakoż, nigdy myśl nie sprawi na umyśle takiego wrażenia, jak kiedy przedstawi się ujęta w piękną strofę, zdobną urokiem wdzięcznéj, zpod serca dobytéj melodyi; nigdy dusza nie wzruszy się tak wszechstronnie wartością cnoty, jak kiedy widzimy ją wcieloną w bohatera dramatu godnie reprezentowanego na scenie, skupiającéj przedniejsze warunki artyzmu. Pod tym względem przedewszystkiém poezyja, a obok niéj muzyka największą wyświadczyć mogą wychowaniu przysługę i w tém téż znaczeniu zachowują one wielką, a szczorozłotą kartę w dziejach starożytnéj Hellady, kiedy to młodzież jéj, w braku innych środków ukształcenia, z poezyi tylko ilustrowanéj muzyką czerpała cześć dla bogów, przejmowała naturę bohaterów i do powinności zachęcała się oby-

watelskich. Ale sztuka jest wolną: lada chwila zmienić może przedmiot, stosownie do prądów panujących w społeczeństwie. Sztuka moralności nie tworzy, tylko moralność społeczną odzwierciedla; za subtelną jest, aby ją ująć można w karby rygoru tak, jak ujmuje się nauka i zasada pozytywna. Jaka społeczność, taka sztuka. Przychodzi chwila moralnego upadku, a wtedy na grobie zasad podkasane muzy wyprawiają harce, dopomagając do ogólnego rozstroju.

Taki jest ogólny zarys udziału, jaki rozwój uczuć estetycznych przyjmuje w edukacyi publicznéj. Dydaktyka powinna wskazać pożytki, jakie szczegółowo przynosi w szkole każda ze sztuk, do programu wykładowego wprowadzonych, a mianowicie rysunek, poezyja, śpiéw.

Wskazaliśmy tedy mniéj więcéj wszystkie zdolności duszy, pozostające w związku z celami, jakie zakłada sobie wychowanniie, powołane do zbogacania umysłu i kierowania uczuciami pokoleń ku urzeczywistnieniu ideałów społecznych. Ze stanu świadomości i nastroju uczuć wynika charakter czynów, które odbywają się za pośrednictwem woli. Lecz wola, — znowu musimy powtórzyć to, cośmy stosowali i do innych przymiotów duszy, — nie jest żadną jéj władzą specyjalną: to tylko przejście od stanu świadomości automatycznego do rozumowego, czyli nowy stan, objawiający się wówczas, gdy umysł chwieje się, popychany kilku bodźcami; i oczywiście wybór dokonywa się pod parciem bodźca najsilniejszego. Dopóki człowiek, jako dziecko, uczeń, wychowanek, prowadzony jest na pasku, czyli dopóki zostaje pod kierunkiem, wtedy, w największéj liczbie wypadków, tym bodźcem najsilniejszym jest nakaz. Lecz edukacyja do tego właśnie zmierza, ażeby tym najsilniejszym bodźcem, determinującym czyn, był właśnie ten, który czynowi nadaje charakter społeczny nie zaś przeciwspołeczny: w tym to, a nie w innym celu oświeca się umysł i wyrabiają uczucia, najbliżéj stykające się z czynami. Jeżeli wychowawca uczynił wszystko, co było w jego mocy, ażeby umysł i uczucia w ten sposób pokierować; to wywiązał się w zupełności z zadania: za czyny jednostki, po jéj opuszczeniu, odpowiedzialnym być nie może.

Lecz w jaki sposób wykonywa się to zadanie, względnie do czynów? Przez przepis (iter longum), przez przykład (iter breve), przez nawyk (iter efficax). Wszystkie trzy środki używają się razem, ale najskuteczniejszym czynnikiem jest nawyk: zwracamy nań mało dotąd zwracaną uwagę. Zbawienne, pod względem kierunku czynności, są zasady religijne; piękne ćwiczenie umysłu stanowi nauka moralna i obyczajowa; przykłady dostarczają dzielnéj zachęty skutkiem popędów sympatycznych: ale nic tak nie utrwala ruchów, czy ciała, czy umysłu, w pewnym kierunku, jak nawyk, nałożenie się, nałóg. Twierdzenie to sprawdza obserwacyja faktów z punktu psychologicznego.

Jeszcze Arystoteles utrzymywał, że nawyk jest drugą naturą. Téj wielkiéj myśli nie potrafił on jeszcze przyoblec w formę ściśle naukową, ale niemniéj rozumiał wartość czynnika. Po nim nie zdarzyło się spotkać z naukowém rozwinięciem téj myśli, dlatego też czynnik ten zawsze gdzieś zostawał na uboczu i traktowany był ze stanowiska dosyć banalnego; dzisiejsza dopiéro umiejętność dostrzega w nawyku fakt uniwersalny i jakoby jeden z przymiotów siły, uważanéj z punktu najbardziéj ogólnego. August Comte (Phil. pos. lek. 45), słusznie uważa nawyk „za jednę z głównych podstaw stopniowéj doskonalności

zwiérząt a przedewszystkiem człowieka". W miarę, jak teoryja ewolucyi i pozytywne tłómaczenie zjawisk natury usprawiedliwia się postępem nauk; pojęcie nawyku coraz lepiéj odpowiada téj myśli, że stopniowe nabywanie przymiotów przez pewną siłę odbywa się pod działaniem przyczyny zewnętrznéj, a wzmacnia częstém powtarzaniem i przechodzi u istot żyjących drogą dziedziczności. Więc zmodyfikowaćby należało wyrażenie myśli Arystotelesa w ten sposób, że nawyk nie jest to druga natura, maskująca pierwszą; ale, że sama natura jestestw przedstawia się, jako rezultat nawyknień; organa, jako wytwory tychże, przystępujące jedne do drugich; a jednostki żyjące, jako pewne systemy nawyknień, oddziaływających jedne na drugie, w równowadze nieustannie się zmnieniającéj. Psychologija dzisiejsza fakta nawyku upatruje nietylko w jestestwach żyjących, ale nawet w świecie nieorganicznym. Odzież, kilka razy użyta, lepiéj przylega do ciała, niż nowa; tu zaszła zmiana w tkaninie, a zmiana ta jest nawykiem kohezyi. Zamek chodzi lżéj po pewnym przeciągu czasu; zrazu potrzeba było więcéj siły do przezwyciężenia pewnych oporów, tępości w mechanizmie; to zniszczenie oporów jest zjawiskiem nawyku. Dźwięki skrzypiec ulepszają się pod ręką biegłego mistrza, albowiem włókna drzewa z czasem nabierają nawyknienia drgań coraz odpowiedniejszych stosunkom harmonijnym. Co większa, wrażenia przedmiotów zewnętrznych układają sobie w systemie nerwowym drogi coraz odpowiedniejsze, a te objawy życiowe, po pewnych przerwach, powracają w skutek podobnych bodźców; przez takie to działanie prądów H. Spencer tłómaczy w jestestwach żyjących powstawanie nerwu.

Ale nie będziemy tu poddawać nawyku pod analizę fizyjologiczną. Zwracaliśmy tylko uwagą na ten ważny fakt natury, dziś już z pewną siłą uzasadniony, o ile wyzyskać go może edukacyja. Ważnym on jest tutaj o tyle, iż pozostaje w pewnym związku z wolą; czyli, o ile prawdą jest, że wiele czynności nawykowych odbywać się może bez udziału woli, a nawet przy silniejszym nawyku pomimo woli; niemniéj prawdą jest i to, że wszelki akt woli przypuszczać każe istniejące wprzód nawyknienia. Siągnięcie ręką w miejsce dotknięte pewną ekscytacyją, np. zaświerzbieniem na skórze, jest aktem mechanicznym; roztworzenie parasola, w chwili poczynającego deszczu, jest aktem nawyknieniowym. Tym sposobem wolę nawet uważać można za działanie nawyknień poprzednio nabytych: i oto korzyść największa, jaką z tego czynnika wyciągnąć może edukacyja na rzecz moralności. Wychowawca, na przykład, nie przejdzie z wychowańcem mimo jakiéj istoty cierpiącéj lub zagrożonéj niebezpieczeństwem, bez wskazania mu, ażeby przyniósł ulgę lub uratował (datkiem, odstraszeniem wroga, zabezpieczeniem od pocisku i t. p.); przez powtarzanie się faktów podobnych, potrzeba niesieniu ulgi i ratunku, według Arystotelesa, stanie się drugą naturą jednostki, która z czasem czynić jéj będzie zadość już z własnego, samoistnego popędu, bez wskazówki przewodnika; czyli, według nauki dzisiejszéj, będzie to nowy nabytek skutkiem prawa ewolucyi, dołączony do nabytków dawnych organizmu, a przez utrwalenie się w jednostce zdolny przekazać się dziedzicznie w plemieniu.

Lecz, ażeby fakt mógł się powtarzać, a przez ciągły nawyk utrwalić, potrzeba, iżby był wykonany pierwszy raz. I oto przedmiot baczności wychowawcy, mającego cel świadomy. Tenże Arystoteles (O pamięci, II, 3) mówi jeszcze: — „niektóre umysły po jednem wrażeniu nabywają nawyku zupełniejszego, niż inne

w następstwie częstych powtarzań tego samego wrażenia... tak samo, jak niektóre rzeczy pamiętamy lepiéj po jednorazowém widzeniu, niż inne, które widywaliśmy często.“ Zwracając uwagę na tę zbawienną przestrogę wielkiego mędrca, wychowawca starać się będzie, ile można, ażeby jego uczeń ani razu nie uległ wrażeniu, po którém nastąpićby mógł nawyk do czynów przeciwspołecznych, ażeby nie zapamiętał ani jednéj rzeczy, któréj wspomnienie kierowałoby go ku zamiarom przeciwspołecznym. Natomiast naprowadzać będzie ucznia na takie czyny, które same z siebie wyobrażają moralność społeczną, nim ta ujawnioną zostanie umysłowi w teoryi. Chodzi tu zatém o ten fakt najpierwszy, który czasami już sam jeden staje się twórcą nawyku, a pospolicie ojcem jest faktu drugiego, trzeciego i dalszych, to jest dalszego rozwoju tego zaczątku ruchu, który już istniał w fakcie pierwotnym. Umysł tak się z tym procesem oswoi, że pierwsza lepsza reprezentacyja wywoła odpowiednie ruchy, jakoby jéj nieuniknione następstwa i skoczymy do wody dla ratowania tonącego tak, jak usuwamy się z drogi, kiedy dorożka najeżdża, albo kiedy potrąciwszy kogo, wymawiamy: „przepraszam!“

Nie polegając zbytecznie na skuteczności pierwszych wrażeń, których siły częstokroć zaprzeczyć nie można; doświadczając raczéj, że w największéj liczbie wypadków długie tylko powtarzanie wyradza ruchy nawyknieniowe, radzimy wychowawcy, aby pożądane dla swych celów fakta nawyknieniowe wywoływał jak najwcześniéj; rodzicom zaś, ażeby przed nawyknieniami szkodliwémi strzegli dzieci, jak przed najstraszniejszą chorobą, gdyż potęga nawyku równie jest silną w obu kierunkach, silniejszą témbardziéj, gdy działanie nawyku doznaje ułatwienia w usposobieniach wrodzonych. Tę potęgę nawyku obserwować można w charakterach niedorostków, za złe postępki sądowo skazanych, a pod tym względem wielce pouczającémi są spostrzeżenia czynione choćby przez nasze Towarzystwo osad rolnych i przytułków rzemieślniczych. Jaki jest cel takiego zakładu poprawczego? Oto walka zacięta nawyku nowego z nawykiem dawnym, zapewnienie zwycięstwa pierwszego nad drugim. Cóż powiedzieć, jeżeli cała społeczność kwalifikuje się do takiego zakładu!

K. K.

Dydaktyka. Wiemy z historyi pedagogiki, że z wyrazem „dydaktyka“ łączono w różnych epokach odmienne nieco pojęcia: były czasy, gdzie wyraz dydaktyka obejmował szersze pojęcie teoryi nauczania, teoryi kształcenia umysłu młodzieży; były inne, kiedy stosowano go tylko do praktycznego nauczania przedmiotów nauki elementarnéj, tak, że jeszcze nawet dzisiaj panują pod tym względem między uczonymi pewne różnice poglądów. Starożytność klasyczna, biorąc rzecz dosłownie, literalnie, rozumiała przez dydaktykę przedewszystkiém naukę szkolną, a więc w przeciwstawieniu do wychowania — kształcenie władz umysłowych, bogacenie wiedzy za pomocą przedmiotów wykładanych i uczonych w szkole (czytanie, pisanie, deklamacyja, gramatyka i t. p.); ale oprócz tego stosowała tę nazwę niekiedy także i do ćwiczenia talentów i zręczności artystycznéj przez mistrzów do tego uzdolnionych, — i to bez najmniejszego względu na cele wychowawcze, pedagogiczne. (Porównaj wyrazy: διδαχή=nauka, ćwiczenie; δίδαξις= nauczanie szkolne; διδάσκω = uczę, nauczam, wykładam; διδάσκαλος = nauczyciel;

διδακτικός = uczący, nauczający; διδακτήριον = argument, dowód; διδασκαλία = nauka, wyuczenie czegoś, a nawet przedstawienie sztuki teatralnéj lub téż sama sztuka). Obok wychowawcy czyli „pedagoga“ (παιδαγωγός, παιδονόμος, custos, comes, paedagogus), którym bywał zwykle niewolnik, występuje już bardzo wcześnie, wykwalifikowany nauczyciel (γραμματίστης, literator, διδάσκαλος, magister). Pierwszy był nieodstępnym stróżem, opiekunem dziecka; drugi, jakkolwiek kwalifikacyją naukową nieco podniesiony, w niemniejszém jednak od niewolnika poniżeniu, uczył dzieci przedmiotów szkolnych, kształcił zdolności umysłowe i ćwiczył zręczność fizyczną młodzieńca. Polem dydaktyki była szkoła; pedagogija zaś, rozpoczynając działalność swoję w domu rodzicielskim sięgała poza szkołę: dydaktyka rozpoczyna swoję działalność dopiero wtenczas, gdy siły fizyczne i władze umysłowe dziecka posiadły pewną, odpowiednią moc do dalszego ćwiczenia i znajduje swój kres w pewnéj epoce wieku młodzieńczego; pedagogika zaś rozpoczyna pracę swoję już od kolebki, towarzyszy dydaktyce w szkole i przyczynia się w dalszém życiu korzystnie do uszlachetnienia nauki, aby ona była nietylko ozdobą, ale najdzielniejszą siłą moralną osobistości i indywidualności naszéj.

W téj myśli rozumiano w wiekach średnich przez didascalicus wszystko to, co się odnosiło do ćwiczeń szkolnych, a podręczniki, służące w szkole za przewodniki i za podstawę nauki, nazywano wogóle didascalici (sc. libri). Obok przedmiotów naukowych, widzimy jednak już i naukę obyczajów, naukę moralności, jako naturalną towarzyszkę kształcenia władz umysłowych.

Historyja oświaty następnych wieków spotyka się często z tém zjawiskiem, że ideje dydaktyczne mieszają się często i plączą szkodliwie z idejami pedagogicznemi. Jedni, przeceniając wartość pedagogiczną i znaczenie „wychowawcze“ pojedyńczych przedmiotów szkolnych, widzą jedyne szczęście społeczeństwa w nagromadzeniu jak najliczniejszych przedmiotów naukowych w szkole, sądząc, że „wielość“ przeróżnych wiadomości posunie postęp, spotęguje siły społeczne, uszczęśliwi naród; drudzy zaś, mając wzgląd nietylko na zbogacenie umysłu różnemi wiadomościami, ale i na wykształcenie duszy, na uszlachetnienie serca i na zdrowie ciała, nie widzą ideału pedagogii w samém tylko gromadzeniu jak najrozmaitszych wiadomości ze świata zewnętrznego; ale szukają oprócz świata zewnętrznego i wśród dzieł ducha ludzkiego tych przedmiotów, które, zgodnie z doświadczeniem wieków, przynoszą niezaprzeczone owoce pedagogiczne, wpływają najskuteczniéj na wykształcenie umysłu i serca i, oparte na zasadach religii i moralności, urabiają i doskonalą indywidualność i osobistość człowieka, panującego z gruntowną samowiedzą nietylko nad kierunkiem, ale i nad energiją swojéj woli.

Pedagogika uznawała zawsze zbawienny i pożyteczny wpływ nauki szkolnéj w dziejach cywilizacyi ludzkości. Już Demokryt, filozof grecki z drugiéj połowy 5-o stulecia przed Chryst., przyznawał, że nauka w skutkach swoich podobną jest do przyrody przez to, że, kształcąc umysł człowieka, uposaża go w drugą, szlachetniejszą naturę. W wieku odrodzenia się nauk biorą w edukacyi przewagę ideje dydaktyczne z zaniedbaniem względów pedagogicznych, z czego wynikła ogłada zewnętrzna („dworzanin“) przy lekceważeniu strony moralnéj człowieka. Pojawiające się w w. XVII dydaktyki: Ratke'go († 1635), (Didactica),

ważna w dziejach szkoły ludowéj; Komenijusza († 1671), (Didactica magna) wkraczają w granice zadania dzisiejszéj pedagogii, pragną być skarbnicą wiedzy i oświaty powszechnéj. Dzisiejsza nauka wychowania uważa dydaktykę za teoryją nauczania, to jest za jednę część pedagogiki, przyczyniającą się bardzo skutecznie do urzeczywistnienia ideałów edukacyi publicznéj, któréj celem jest wychowanie moralne i intelektualne człowieka.

Nie może być zadaniem niniejszego informacyjnego artykułu roztaczać całą bogatą treść tego przedmiotu, bo musielibyśmy dosyć szczegółowo rozbierać wiele kwestyj, które Encyklopedyja wychowawcza w osobnych objaśnia artykułach; ale pragniemy tylko określić jasno pojęcie dydaktyki, jako teoryi, z wskazaniem granic, jakie ją dzielą od pedagogiki czyli od nauki wychowania pod względem moralnym i obyczajowym.

Pedagogikę, uważaną jako systematyczną naukę filozoficzną, z praktycznem zastosowaniem w dziele wychowania młodszych pokoleń, dzielimy dzisiaj na trzy wielkie działy, mianowicie: 1) pedagogikę filozoficzną; 2) historyczną i 3) praktyczną.

W dziale pierwszym, opierając się na fundamencie rezultatów badań psychologii i etyki, wysnuwamy z ideałów, jakie przyświecają dzisiaj edukacyi młodszych pokoleń, zasady i prawidła ogólne kształcenia i doskonalenia człowieka w dwojakim kierunku, mianowicie: hodegetycznym i dydaktycznym. Hodegetyka rozbiera zasady prowadzenia młodzieży, czuwania nad jéj rozwojem racyjonalnym pod względem fizycznym i moralnym. Dydaktyka zaś, oparta na zasadach religii i moralności gromadzi, ocenia i klasyfikuje przedmioty nauki szkolnéj, które uważa za najskuteczniejsze środki wychowawcze w kształceniu młodzieży.

W dziale historycznym przedstawia pedagogika te fakta i te najważniejsze momenta z historyi szkół, które stanowczo wpłynęły na zmianę pojęć i wyobrażeń wychowawczych, które, jako fakta dokonane, jako doświadczenie, zastępujące niejako eksperymenty nauk przyrodniczych, mogą służyć za wskazówkę dla sztuki wychowania równie na polu hodegetyki, jako i dydaktyki, nie mniéj i na polu pedagogiki praktycznéj.

W dziale pedagogiki praktycznéj rozbiera nauka wychowania sprawę organizacyi zakładów naukowych, (szkoły ludowe, elementarne, średnie, miejskie, gimnazyja, szkoły realne, politechniczne, seminaryja, alumnaty, licea; zakłady naukowe fachowe, zakłady naukowe dobroczynne dla sierot, kalek i t. p.); ocenia prawodawstwo w sprawach szkolnych, objaśnia stosunek szkoły do kościoła, państwa, rodziny, gminy i t. d., uwzględnia uposażenie i etat szkół i t. p.

Pozostawiając artykułowi „Pedagogika“ szczegółowy rozbiór całéj systematyki nauki wychowania, ograniczymy się w tém miejscu na bliższém określeniu zadania jednéj jéj części z działu pierwszego, mianowicie dydaktyki, w któréj odróżniamy dydaktykę ogólną, wskazującą ze stanowiska filozoficznego zasady i warunki nauczania, określającą ogólne zadanie nauki szkolnéj, w celach wychowawczych przedsiębranéj, i na dydaktykę szczególną, czyli metodologiją, stosującą prawa ogólne do rozlicznych gałęzi nauczania, do wieku, temperamentu i indywidualności uczniów — objaśniającą metody w nauce szkolnéj wypróbowane i powszechnie uznane za odpowiadające najdokładniéj celom pedagogicznym. Nauka wychowania zapatruje się bowiem z właściwego sobie stanowiska na gałęzie wiedzy

ludzkiéj, pomiędzy któremi znachodzimy wiele takich, co mają ogromne znaczenie, jako przedmioty wykładu uniwersyteckiego dla zbogacenia wiedzy ludzkiéj, dla pomnożenia wiadomości, stanowiących postęp oświaty powszechnéj, a nie są odpowiednim przedmiotém nauki w szkole elementarnéj i średniéj, bo nie posiadają tych przymiotów edukacyjnych, których nauka wychowania szuka w szkole, jako w zakładzie wychowawczym. Przedmioty np. nadzwyczaj ważne w szkołach politechnicznych mogą w szkole ogólnéj podrzędne miéć znaczenie, bo nie dążą do osiągnięcia celów ogólnie ludzkich, ale szukają korzyści specyjalnych, zewnętrznych, materyjalnych, jednemu zawodowi lub rzemiosłu tylko służących. Nauka szkolna dąży w zasadzie swojéj do takiego wykształcenia władz umysłowych, któreby zdolne były nietylko pojmować jasno wszelkie zjawiska świata wewnętrznego i zewnętrznego, ale któreby mogły przyczynić się jeszcze same do postępu i do pomnożenia wiedzy ludzkiéj i w takim razie mówimy, że uczymy się dla saméj nauki. Interes uczącego się, równie jak i nauczającego, zwraca się tutaj do idei postępu oświaty. Lecz są i takie położenia, gdzie środki umysłowe a najczęściéj materyjalne, gdzie stosunki chwili lub przepotężnych warunków lokalnych i społecznych nie pozwalają na taką służbę idei oświaty, ale zniewalają nas do poprzestania na elementarnéj kulturze człowieka, która w każdym razie ułatwia gromadzenie wiadomości w pewnym zawodzie, ułatwia ćwiczenie się w tym warsztacie, który ma nam chléb zapewnić, który ma nam nastręczyć korzyści materyjalne. Im dokładniéj uprawiony był grunt potrzeb duchowych natury ludzkiéj, na którym się tego rodzaju nauka oprzéć może, tym lepszych i pewniejszych owoców, tym pożyteczniejszych skutków dla całego społeczeństwa spodziewać się można nawet i z tego rodzaju nauki tak, że pod względem ekonomiczno-społecznym nie będzie ona wcale ustępowała szkole, ogólne cele oświaty na oku mającéj. Przytém wszystkiém nadmienić trzeba, że odróżniamy w sposób powyższy „dydaktykę“ od „pedagogiki“ dla jaśniejszego przedstawienia przedmiotu i dla dokładniejszego naukowego usystematyzowania różnych gałęzi wiedzy edukacyjnéj, ponieważ nie podlega wątpliwości, że każde nauczanie może być środkiem wychowania moralnego i vice versa, a to dlatego, że wartość pedagogiczna przedmiotu nie leży wyłącznie w jego treści, ale zawiera się w metodzie nauczania. Przedmiot, np. w tak wysokim stopniu pedagogiczny, jak nauka języków klasycznych, może się stać w ręku nieodpowiednio przygotowanego nauczyciela, w ręku niefilologa—torturą dla umysłów i zmarnowaniem czasu, któregoby przy odpowiedniéj metodzie daleko korzystniéj dla rozwoju umysłowego ucznia użyć można. To samo powiedzieć trzeba i o innych przedmiotach np. o gieografii i historyi, nawet o nauce języka rodzinnego. Są nauczyciele, którzy już w szkołach średnich, przedrzeźniając wykład uniwersytecki, zapuszczają się w pewne filozoficzne lub krytyczne poglądy, zabarwione swojemi tendencyjami, przez co wlewają już w umysł młodzieńczy jad rozmaitych namiętności chwili, które, targając umysł w różnych kierunkach, nie pozwalają mu rozwijać się harmonijnie; harmonijny jednak rozwój władz umysłowych jest pierwszym warunkiem samodzielności umysłowéj. W tém właśnie leży sekret, dlaczego przedmioty tak obfitéj treści, jak historyja, gieografija, literatura sprawiają w jednym wykładzie prawdziwą rozkosz i wpływają bardzo korzystnie na rozwój władz umysłowych kształcącéj się młodzieży, gdy w drugim są męczarnią, przejmującą trwogą umysły młodociane albo z powodu

zbytecznéj drobiazgowości lub braku prostoty i potoczystości języka, albo też z powodu niesmacznych, zgryźliwych wycieczek przeciwko istniejącemu lub dawniejszemu porządkowi rzeczy. Przy tak niemetodycznym wykładzie musi każdy egzamin wykazać tylko chaos pochwytanych na chybił trafił wiadomostek, bez logicznego związku, bez zrozumienia całości tak, że wypadek jego jest więcéj rezultatem szczęśliwego trafu, aniżeli dowodem rozwinięcia do pewnego stopnia umysłu. Dla tych to względów stara się dydaktyka określić znaczenie i wartość pedagogiczną każdego przedmiotu programu szkolnego, nie mniéj wskazać metodę, którą się przy nauce szkolnéj rządzić należy.

Nauka wychowawcza, poprzestając na pewnych, ściśle zakreślonych, ciaśniejszych granicach wiadomości z pojedyńczych gałęzi wiedzy ludzkiéj, pragnie obudzić w uczniu żywe, ogólne zainteresowanie się przedmiotem; pragnie wzniecić w duszy młodzieży pewne zamiłowanie do danego przedmiotu, dla samego przedmiotu, bez żadnego ubocznego celu. Interes ten rodzi się zaś naturalnie stąd, że uczeń, rozpoczynający naukę, przynosi już z domu do szkoły pewien szereg wyobrażeń i pojęć, które nauczyciel powinien dokładniéj objaśnić, pogłębić i udoskonalić, przy czém ma najlepszą sposobność rozszerzenia owych pojęć już prawie gotowych. Otwiera się w ten sposób przed umysłem młodzieńczym świat zupełnie nowy, nieznany, którego widnokrąg z każdym dniem się rozszerza, wyraźniéj się zakreśla, coraz nowszą i świeższą barwą przemawia nietylko do imaginacyi, ale do rozumu i do serca. Obudzona ciekawość umysłu nabiera chęci śledzenia samodzielnie objawu zjawisk tego nowego, swojego świata, równie duchowego, jak i fizycznego. Zrobione jedno nowe spostrzeżenie, budzi ufność w siłę własnego umysłu, rodzi się zapał dla uroku saméj nauki. Proces ten psychologiczny odbywać się może za pomocą każdéj gałęzi wiedzy ludzkiéj: chodzi jednak dydaktyce o to, żeby te zjawiska, uchwycone przez umysł młodzieńczy, jako fakta osobne, zlewały się w jednę organiczną całość wiedzy, która w jasnych pojęciach i wyobrażeniach elementarnych ze świata duchowego i fizycznego zawarta, władać będzie w każdéj chwili całą istotą kształcącego się młodzieńca. Nie było przykładu, żeby dobra nauka szkolna nie potrafiła zainteresować młodzieży i to często w takim stopniu, że wzniecony jéj zapał stawał się potężną siłą duchową, budzącą najszlachetniejsze chęci i zamiary, tworzącą żądzę czynów cnotliwych, moralnych, szlachetnych; ufność zaś w zdobytą za pomocą własnéj pracy siłę podnosi się do znaczenia znakomitéj energii cywilizacyjnéj, staje się potęgą w wysokim stopniu wychowawczą, pedagogiczną.

Dydaktyka baczy tutaj jednak na to, żeby przy takiéj nauce nie zwracano uwagi na żadne uboczne korzyści materyjalne, na żadne pożytki przyszłą karyjerę uwzględniające, bo wtedy zniknie wszelka korzyść pedagogiczna tego namaszczenia naukowego, a pozostaną tylko owoce nauki mechanicznéj, t. j. mniejszy lub większy zapas bezładnych wiadomości z ostentacyjną chęcią sprzedania ich na targowisku życia powszedniego. Słuszną robi uwagę autor artykułu o dydaktyce w Encyklopedyi wychowawczéj Nowo-Yorskiéj (The Cyclopaedia of Education. New-York, 1877), że pierwszym warunkiem każdego nauczania, każdego, że tak powiem, kroku wychowawczego naszéj inteligencyi jest uwaga; wszelki zaś postęp zależy od samodzielnego ruchu myśli (self-activity); gdy tymczasem zawładnięcie zupełne przedmiotem (masterschip), zależy od przyswojenia

sobie myśli rdzennéj, tkwiącéj w danéj gałęzi nauki lub sztuki. Nauczyciel winien posiadać tę siłę moralną, którą czerpie z dokładnéj wszechstronnéj, samodzielnéj znajomości przedmiotu, a natenczas będzie dopiero w stanie udzielić i uczniowi uwagi wytrwałéj i statecznéj, niemniéj i obudzić w nim samodzielny ruch myśli i zamiłowanie do przedmiotu.

Dydaktyka nie szuka wartości pedagogicznéj planu szkolnego w wielkiéj liczbie przedmiotów naukowych, w czém błądzą dzisiejsze szkoły angielskie, bo z tego rodzi się zbyteczne przeciążenie umysłów, obezwładniające inteligencyją i wolę wychowańców; ale szuka tylko tych gałęzi wiedzy ludzkiéj, które się z sobą łatwo kojarzą i łączą, t. j. dąży do koncentracyi przedmiotów szkolnych. Koncentracyja ta nie wyklucza jednak bynajmniéj pewnéj, potrzebnéj rozmaitości przedmiotów szkolnych. Interes pedagogiczny wymaga od dydaktyki, żeby w dziele nauczania strzegła się jak najpilniéj wszelkiéj jednostronności, bo szkole, jako organowi wychowawczemu, nie chodzi o obudzenie interesu ucznia tylko dla jednego przedmiotu, jak to rzeczywiście istnieje przy nauce w szkole fachowéj, specyjalnéj, rzemieślniczéj lub technicznéj. Szkole, jako organowi wychowawczemu, nie chodzi o pobudzenie téj lub owéj władzy umysłu wyłącznie, nie chodzi o pobudzenie zamiłowania pewnych tylko przedmiotów i kierunków; ale o zainteresowanie ucznia w równéj mierze całością nauki szkolnéj, która pragnie wychować „całego człowieka,“ nastręczając mu sposobność, dając mu środki wykształcenia „ogólnego.“ Takie wykształcenie ogólne powinno być tym trwałym fundamentem, na którym można z ufnością wznosić każdą budowlę, na którym może się bezpiecznie oprzéć każde fachowe udoskonalenie. Należy zawsze zaczynać przedewszystkiém od kształcenia człowieka, bez względu na jego przyszłe zatrudnienie lub potrzeby powszednie, bo przedmiotem edukacyi jest wyłącznie umysł i dusza człowieka. Okrzesany, choćby z grubszego umysł, potrafi sobie łatwiéj i to z pewną samodzielnością radzić w każdym kierunku życia, a przez odpowiednie dodatkowe, okolicznościowe nawet ćwiczenie w danym fachu lub zawodzie może osiągnąć pewien stopień udoskonalenia umysłowego i moralnego, które mu w życiu wystarczy. Z tego punktu widzenia zrozumialszą się też staje kwestyja t. zw. „proletaryjatu literackiego,“ która od czasu do czasu roznamiętnia pióra zapalczywych antagonistów, z których jedni, przerażeni arogancyją niedouczonych literatów, w wyjątkowém położeniu naszém, ostrzegają społeczność o szkodliwych skutkach jednostronnych aspiracyj zawodu naukowego, któremu nie każdy umysł podołać potrafi, a brak środków materyjalnych do pesymizmu i materyjalizmu rozpaczliwego prowadzi; drudzy zaś, z niemniéj czystych pobudek, chcieliby już od kolebki zbroić każde dziecko w narzędzia do walki o byt, a gardząc ideałami edukacyi ogólnéj, gotowi każdą szkołę zamienić na warsztat. Wołają tedy na trwogę wobec zagrożonych niby przez konserwatystów zasad zdemokrytyzowanéj nauki i marzą o takiéj przyszłości, gdzieby oracz za pługiem i drwal powszedni z książką w ręku pracę swoję mógł spełniać. Czy tylko wtedy zechce pracować? Zapragnie raczéj może pisywać traktaty na temata ekonomiczno-społeczne!

Dydaktyka nie pozwala przeceniać jednego przedmiotu kosztem drugiego, bo jéj nie chodzi o rozdział, ale o stopniowanie nauki: pragnąc obudzić w duszy młodszych pokoleń i utrzymać trwale żywy, wielostronny interes dla wszelkich dzieł i utworów ducha ludzkiego, tak ze świata duchowego, jako i fizycznego, nie

odrzuca żadnéj z głównych gałęzi wiedzy ludzkiéj, ale zorganizowawszy je w jednę całość programu szkolnego, nie zaciera bynajmniéj ich rozmaitości. W tém bowiem zamiłowaniu interesów ogółu powinien, mówiąc słowy pedagoga Kerna, młodzieniec znaleść w dalszém swojém życiu oparcie i obronę przeciwko wszelkim burzliwym żądzom krewkości i namiętności wieku. Takie zamiłowanie interesów powszechnych zabezpieczy młodzieńca przed chorobliwémi marzeniami gnuśnéj fantazyi, które zwykle się rodzą z lenistwa umysłowego, będącego skutkiem jednostronnéj nauki. Takie zamiłowanie interesów powszechnych, gdzie nauki przyrodzone nie prowadzą wojny z naukami historycznemi (języki, literatura, dzieje), ale gdzie obydwie te gałęzie wiedzy się wzajemnie wspierają w celach wyższych, idealniejszych; takie zamiłowanie interesów powszechnych stanie się dla każdego tarczą obronną przeciwko zmiennym, często tak kapryśnym losom w kolejach życia powszedniego. Ono uzdolni go do cichego poddania się nieszczęściom losowym, ono uzdolni go do pewnéj abnegacyi, która towarzyszyć zwykła każdéj cnocie prawdziwéj; ono potrafi osłodzić mu życie nawet wtenczas, gdy los zawistny pozbawi go tego, co mu było najdroższém; ono daje mu możność obrania sobie nowego zawodu, gdy przeciwne losy wyrzucą go z drogi, którą kroczył poprzednio; ono wznosi dopiero każdego na to stanowisko, na którém wszelkie dobro ziemskie, równie jak i powodzenie wszelkich usiłowań ziemskich, nie jest ideałem kształcącego się człowieka, ale jest tylko czémś dodatkowém, przygodném, przez co istota nasza osobista złamana być nie może, bo nad temi przygodami wznosi się śmiało charakter moralny osobistości naszéj.

Z powyższego należy wyprowadzić ten wniosek, że owa rozmaitość, mającego się przez naukę szkolną obudzić interesu i zamiłowania wszystkich gałęzi wiedzy ludzkiéj, polega na pewnéj równowadze przedmiotów szkolnych. Nie każdy bowiem przedmiot zdolny jest obudzić równie silny i równie urozmaicony interes w umysłowości naszéj, ponieważ nie każdy zostaje w równie bezpośrednim, organicznym związku z celem i zadaniem wychowania; nie każdy zdąża samą swoją treścią do urzeczywistnienia tych ideałów, jakie sobie wychowanie postawiło. Dla wskazania tedy pedagogice prostéj drogi „dydaktyka ogólna“ bada wartość i znaczenie pedagogiczne każdego przedmiotu szkolnego pod tym dwojakim względem: 1) czy dany przedmiot budzi dość „ogólny,“ “powszechny“ interes dla postępu i cywilizacyi ludzkości, i 2-e) czy zostaje w równowadze z resztą przedmiotów szkolnych, mających urzeczywistnić ideały wychowania młodszych pokoleń.

Bogata treść tego najważniejszego działu pedagogiki odnosić się zwykła do rozbioru kwestyj przez naukę wychowania wskazanych, które w tém miejscu tylko zaznaczyć można, ponieważ osobne artykuły każdy z nich szczegółowo objaśniają. Dydaktyka ogólna, zajmując się nie dzieckiem, ale „uczniem“ w pewnym już wieku; uczniem, który przynosi z domu do szkoły pewne pojęcia i wyobrażenia, pewien zapas faktów obyczajowych, wynikłych z życia rodzinnego, towarzyskiego; stara się przedewszystkiém udokładnić i uzupełnić tę jego wiedzę zapomocą nauk historycznych i przyrodniczych, a to na gruncie nauki religii i moralności, która każdą dyscyplinę, t. j. każdy przedmiot nauki szkolnéj ogrzewać powinna. W tym celu określa dokładnie granice i znaczenie pedagogiczne nauki historyi, rozbiera daléj stosunek i związek, jaki zachodzi między nauką historyi

a nauką języków, których pedagogiczną wartość poszczególe zbadać i ściśle oznaczyć powinna. Daléj zastanawia się nad znaczeniem pedagogicznóm deklamacyi, mów, śpiewu, kaligrafii, ortografii, ćwiczeń stylistycznych, a to wszystko w stosunku do nauki języków. W podobny sposób stara się zbadać i określić znaczenie pedagogiczne nauk przyrodzonych, a to mając szczególniejszy wzgląd na wybór i ścisłe ograniczenie materyjału szkolnego w przeciwstawieniu do zadań wyższych, naukowych. Tu nastręczy się także sposobność do oznaczenia stanowiska pedagogicznego nauki „gieografii“ w systemie wychowania powszechnego. Oprócz tego rozbiera dydaktyka w dalszym ciągu wartość pedagogiczną nauki matematyki i rachunków, niemniéj i nauki rysunków i gimnastyki i to nietylko po szczególe ze względu na ich pedagogiczne znaczenie, ale w ich stosunku do nauk przyrodzonych w ogóle.

Powiedzieliśmy już wyżéj, że nauka wychowawcza opierać się winna na znajomości religii, t. j. na obudzonym interesie dla idei religijnych i zasad moralności wogóle. Na utworzenie takiéj atmosfery powinny się wprawdzie składać wszystkie przedmioty i wszystkie czynniki nauki szkolnéj: ale najskuteczniéj działać tu może nauka religii.

Dzisiejszy liberalizm, szkołą materyjalistycznéj filozofii kierowany, w jednostronności swojéj zasadza wszelki postęp na sponiewieraniu Boga, kościoła, i religii; dla tego stara się téż konsekwentnie o to, żeby wypędzić naukę religii ze szkoły, a pozostawiając wyłączną pieczę o ten przedmiot pedagogiczny troskliwości rodziców, posuwa zaciekłość swoję doktrynerską do tego stopnia, że oburzony i prawie zgorszony wyrzuca wszelkie emblemata religijne ze szkoły, chociaż je uświęciła cześć wieków i obyczaj chrześcijański, na nauce wiary oparty. Taki bunt doktrynerski namiętności, arogancyi i pychy ludzkiéj przeciwko wszystkiemu, co tylko przypomina Boga, początek i cel boski, nie da się żadną miarą usprawiedliwić; jest to bowiem jeden z tych obłędów, które nawiedzają pewną część ludzkości już nie poraz pierwszy; obłędów, po których ona znękana przeróżnémi konwulsyjnémi szamotaniami się, wracała zawsze znowu do téj wypróbowanéj zasady i prawdy, że początkiem mądrości jest bojaźń boża!

Nauka religii w szkole nie może miéć celów misyjonarskich prozelityzmu, ani sekciarskich fanatyzmu, bo nie żarliwość wyznaniowa, ale miłość chrześcijańska, nie arogancyja i pycha doktrynerów zapalczywych, ale miłość prawdy kierować powinna wykładem prawd objawionych naszéj wiary. Treści dydaktycznéj i pedagogicznéj dostarcza nauce religii historyja święta z przezornie wybranym materyjałem, katechizm, zawierający treściwy wykład jasno zdefinijowanych prawd nauki wiary i zasad obyczajów, — wreszcie treściwy przegląd historyi kościoła bożego.

Z powyższego pokazuje się, że w wielu razach nauka religii wkracza na pole nauki historyi, w najobszerniejszém tego słowa znaczeniu i dla tego zaliczają niektórzy pedagogowie naukę religii do szeregu nauk historycznych, z czego jednak nie wynika bynajmniéj, żeby jéj nie trzeba rozważać i wykładać samodzielnie, tak samo, jak uczymy osobno literatury, chociaż ona należy zarówno do sfery nauki języka, jak i do zakresu nauk historycznych. Przyczyny, dla których dydaktyka wymaga osobnéj, samodzielnéj nauki religii w szkole są bardzo jawne i doświadczeniem wieków stwierdzone. Ideja indywidualności osobistéj, którą

szkoła w każdym uczniu swoim urzeczywistnić pragnie, zawiera się w ognisku pewnych pojęć i wyobrażeń nietylko intelektualnych, ale i moralnych, których promienie rozchodzą się po całéj powierzchni wielkiego koła interesów i spraw życia ludzkiego. Jeżeli to ognisko przygasimy lub téż samowolnie odgraniczymy od bieżących spraw, tudzież instytucyj życiowych (rodzina, kościół, ojczyzna, obyczaje i zwyczaje); to zniknie pojęcie człowieka, jako istoty moralnéj, zajmującéj w świecie właściwe sobie stanowisko i mającéj odrębne swoje zadanie; zniknie pojęcie osoby z wybitnym charakterem indywidualności samodzielnéj, zdolnéj nietylko do cnoty, ale i do czynów cnotliwych. Pozostaną w takim razie tylko osobniki, t. j. jednostki wskazane na walkę o byt, które się gromadami ze sobą pasować będą, „jedni, jak się charakterystycznie wyraził Zygmunt Krasiński, z głębokiego głupstwa, drudzy z przewrotności, inni przez tę owczość masom wspólną, a która pędzi trzody ludzkie śladem głupstwa lub przewrotności, idącéj przodem.“

Nauka zatém, któréj treść i cała osnowa zamyka się właśnie w granicach myśli, pojęć i wyobrażeń moralnych i religijnych; nauka, która najskuteczniéj i to bezpośrednio wpływa na ułożenie i ukształtowanie się szerokiego królestwa takich wyobrażeń religijnych i moralnych, ma bez zaprzeczenia dostateczne prawo zajmowania samodzielnego stanowska w planie szkolnym. (Zob. Hermann Kern: Grundriss der Paedagogik. Berlin, 1881, § 26).

Okoliczność ta, że wiele materyjału pedagogicznego z tego przedmiotu szkolnego należy do szerszego pola nauk historycznych, nietylko się temu nie sprzeciwia, ale owszem stanowi silniejsze jeszcze poparcie utrzymania samodzielnéj nauki religii w szkole, ponieważ uformowane przez naukę religii koło wyobrażeń i pojęć religijnych zbogaci i nowém światłem oświeci resztę treści umysłowości młodzieży, ukształconéj za pomocą innych gałęzi wiedzy ludzkiéj. Nauka historyi biblijnéj opiera się na tym poglądzie, że losy i koleje pojedyńczego narodu są tylko środkami i drogami, których Opatrzność używa dla jego udoskonalenia, karząc niesfornych a podnosząc posłusznych i pobożnych i nie zapuszcza się w badanie prawideł rozwoju dziejowego w ogóle, gdzie obok idei rządów Opatrzności w dziejach, kierującéj w niedoścignionéj Swéj mądrości, sprawiedliwości i miłosierdziu postępem ludzkości, występuje energija „woli“ pojedyńczych czynników, prawidło organicznego związku „skutków“ ze swojemi „przyczynami,“ poczucie odpowiedzialności za popełnione „błędy,“ jako to: lenistwo, nierząd, brak poświęcenia, męstwa i t. p. W nauce katechizmu nie szuka dydaktyka w wykładzie szkolnym głębokich dociekań filozoficznych; ale poprzestaje na dokładném objaśnieniu zasad wiary, które przenikać powinny zasady moralności i obyczajów. W nauce historyi kościelnéj żąda dydaktyka obznajmienia ucznia z urządzeniami pierwszych gmin chrześcijańskich, z kolejami szerzenia się chrześcijaństwa pomiędzy rozmaitymi narodami i zwraca uwagę uczniów tylko na te momenta historyczne, które wywarły stanowczy wpływ na zorganizowanie się ostateczne kościoła. Z tego punktu uważana nauka religii powinna stanowić osobny, samodzielny przedmiot nauki szkolnéj, ponieważ przyczynia się najskuteczniéj do osiągnięcia ostatecznego celu i zadania edukacyi przez łączenie harmonijne obfitéj osnowy naukowéj z resztą wyobrażeń, wytworzonych w umyśle ucznia przez inne nauki szkolne. Nie przypisujemy bowiem saméj nauce religii w szkole takiéj cu-

dotwórczéj siły w urabianiu charakteru i osobistéj indywidualności uczniów, w budzeniu w kształcącéj się młodzieży „woli,“ kierowanéj zasadami cnoty, miłości i wiary, bo to może być owocem tylko jak najsumienniejszego wykonania całego planu szkolnego, — a więc owocem wszystkich nauk razem. Największą przeszkodę w osiągnięciu tego upragnionego celu stanowiłby nauczyciel, któryby z pobudek osobistych, z zarozumiałości, arogancyi lub pychy śmiał w szkole roztaczać kłótliwe teoryje filozoficzne lub propagować swoje tendencyje bezwyznaniowe, a nawet socyjalistyczne, jak to się przy zaniedbaniu głównych zasad nauki pedagogiki w wielu razach, niestety, dziać może. Pokolenie pod takim wpływem wychowane nie przyczyni ani postępu oświacie, ani dobrobytu i szczęścia społeczeństwu.

Po takiém ocenieniu wartości pedagogicznéj każdego przedmiotu nauki szkolnéj, można dopiero uporządkować wszystkie przedmioty nauki w dobrze obmyślanym planie nauk, z uwzględnieniem wieku i postępu w rozwinięciu harmonijném władz umysłowych. Według powyższego wywodu, będącego streszczeniem poglądów dzisiejszéj nauki, dzieli dydaktyka ogólna wszystkie nauki szkolne pod względem pedagogicznym na dwa główne szeregi, mianowicie: I. Nauki historyczne, obejmujące w sobie: a) naukę religii; b) naukę historyi w najobszerniejszém tego słowa znaczeniu; c) naukę języków, i d) literatury. II. Nauki przyrodzone, obejmujące: a) opisowy, dokładny przegląd całéj przyrody w głównych objawach jéj tworów, jako to: zoologiją, botanikę, mineralogiją, chemiją; b) rachunki i matematykę; c) fizykę; d) naukę rysunków, kaligrafii i śpiewu, oraz ćwiczenia gimnastyczne; e) gieografiją, która jednak korzysta w wysokim stopniu i z nauk historycznych, dla tego też za łącznik między znajomością świata fizycznego i duchowego uważaną być może. Równie, jak każda inna działalność, za pomocą któréj pragniemy osiągnąć cel wyraźnie określony, potrzebuje także i nauka pedagogiczna pewnego, ściśle uporządkowanego planu, podług którego postępować winna. Potrzeba i konieczność dobrego, jasnego planu szkolnego jest tym większą i tym gwałtowniejszą, im silniejsze, im rozmaitsze są środki, jakich dziś używamy do osiągnięcia celów i ideałów wychowawczych. W osobnym artykule p. t.: „Plan nauk szkolnych“ wskazane będą zasady, któremi się dydaktyka przy téj pracy rządzi razem z wzorami najlepszych planów, jakie przez dotychczasową praktykę za najodpowiedniejsze uznano; tymczasem nadmienimy, że program czyli plan nauk w szkole powinien miéć na uwadze: wiek ucznia, potrzebę stopniowania pojedyńczych gałęzi nauki szkolnéj, niemniéj i potrzebę odpowiedniéj łączności przedmiotów pokrewnych między sobą.

Kwestyi co do wieku, w którym naukę z dzieckiem rozpoczynać, a w którym ją z młodzieńcem kończyć należy, nie może dydaktyka ściśle określoną cyfrą lat postanowić, bo to zależy równie od stopnia rozwinięcia fizycznego, jak i umysłowego. Ponieważ kwestyja ta rozbieraną będzie w osobnym artykule p. t.: „Wiek,“ przeto w niniejszém miejscu nadmieniamy tylko, że stosownie do wieku zmienia się stosunek „nauczania“ do moralnego „wychowania.“ W pierwszym okresie, który pedagogowie angielscy wzbyt rychłéj granicy, bo do lat 8 lub 10 tylko sięgającéj, zamykają, przeważa działalność wychowawcza, obok któréj rozpoczyna i dydaktyka swoję czynność elementarną przez to, że nietylko udokładnia i rozszerza wyobrażenia ucznia, ale dostarcza mu nowych wiadomości i spostrzeżeń,

a to wszystko w celu obudzenia i wywołania samodzielnego ruchu myśli; nabywanie wiadomości powinno tu służyć celom wychowania moralnego, dydaktyka zostaje tu jeszcze w podrzędnym stosunku do pedagogiki. W okresie drugim, mniéj więcéj sięgającym do lat 15, do dojrzałości płciowéj, równoważą się „nauczanie i wychowanie;“ w trzecim zaś przeważa już nabywanie wiadomości i sztuk, pedagogika ustępuje zupełnie swego miejsca sztuce, czyli „metodologii“ zgłębiania i rozszerzania wiadomości, uprawie systematycznéj umiejętności — wcelu posunięcia postępu oświaty przez doskonalenie umiejętności w pojedyńczych gałęziach wiedzy ludzkiéj.

Mając te zasady na uwadze, wskazuje dydaktyka ogólna widoki, podług których „plan“ nauki szkolnéj powinien być ułożony; oznacza, który z tych przedmiotów jest stosowny i najodpowiedniejszy do każdego z owych 3-ch okresów, a to mając wzgląd na umysłowe i moralne rozwinięcie ucznia. „Każdą z owych gałęzi wiedzy ludzkiéj trzeba inaczéj traktować ze stanowiska „naukowego,“ a inaczéj ze stanowiska „pedagogicznego:“ nauka rozbiera każdy przedmiot systematycznie i syntetycznie; pedagogija zaś metodycznie i analitycznie, to znaczy, że pedagogika wykłada przedmioty szkolne w czasie i sposobem, odpowiadającym potrzebie moralnéj i umysłowéj ucznia w każdym pojedyńczym okresie (The Cyclop. of educat.). Wada, jakąbyśmy u pedagogów naszych wskazać mogli — nie mówię o szkołach, bo metoda instrukcyi szkolnéj przez rządy jest przepisaną—polega głównie na tém, że nie zwracają prawie wcale uwagi na tę różnicę. U nas znajduje się praca pedagogiczna w zaniedbaniu, bo rozpoczynamy każdą naukę niby z katedry uniwersyteckiéj; szczególniéj w najnowszych czasach, gdzie dla utrudnionych warunków miejscowych, wielu literatów, nie obytych z praktyką pedagogiczną, musi szukać zatrudnienia w pracy nauczycielskiéj, a prądy pozytywistyczne nie przestają głosić rezultatów nauk ścisłych, jako środka w walce o byt, za główne zadanie szkoły; rozwielmożniło się takie akademizowanie (sit venia verbo) nawet elementarnych przedmiotów, pobudzające do mędrkowania o każdéj sprawie, nawet umysły wcale nierozwinięte i harmonijnie nie wykształcone. Stąd mogłoby wyniknąć, że akademickie poglądy pomięszają umysły, które nie przechodziły wcale szkoły wychowania. Doświadczenie wieków uczy jednak, że bez wychowania dziczeją narody!

Każde nauczanie powinno być metodyczne, t. j. powinno się opierać na gruntowném zastosowaniu odpowiednich środków pedagogicznych przez nauczyciela i to według systemn powszechnie wypróbowanego. Każdą taką pracę, zastosowaną do pewnych prawideł i reguł nazywamy metodą (μέθοδος=via et ratio), która najkrócéj i najpewniéj prowadzi do osiągnięcia celu zamierzonego i dla tego nazywał Kwintylijan metodę drogą najkrótszą do celu: via compendiaria. Ocenieniem wartości i znaczenia pedagogicznego metod przez logikę opisanych i ustalonych (met. analityczna, syntetyczna i genetyczna) w ich zastosowaniu do każdéj gałęzi nauki szkolnéj, z uwzględnieniem wieku i rozwinięcia umysłowego ucznia, zajmuje się dydaktyka specyjalna. Wykład metodyki załączyć trzeba przy każdym przedmiocie planu szkolnego, który Encyklopedyja pod odpowiednimi wyrazami wskazuje, bo tylko w ten sposób może ona miéć wartość i znaczenie praktyczne; ogólną zaś zasadą pozostanie zdanie, że najlepszą metodą jest sam nauczyciel, — on téż jest i najlepszą szkołą, jeżeli jest nauczycielem

odpowiednio wykwalifikowanym pod względem naukowym i pedagogicznym. Nie chcemy przez to powiedzieć, aby mógł pogardzać doświadczeniem innych pedagogów, ale owszem, uważamy to za pierwszy jego obowiązek, aby doświadczenia innych, jak najdokładniéj poznał z pedagogiki historycznéj, aby się niémi do tego stopnia przejął i tak je sobie przyswoił, żeby z ich pomocą wytworzył sobie swoję własną metodę stosownie do swojéj indywidualności i do usposobienia swoich uczniów. Z pomiędzy nazwisk, o których wspomina metodyka nowsza, zasługują na uwagę: Pestalozzi, Bell i Lancaster, Jacotot i Hamilton, o których pod artykułem: „Metody i Metodyka“ będzie mowa, gdzie także cały ten przedmiot szczegółowe objaśnienie znaleść powinien.

Literatura. Dzieł osobnych, poświęconych specyjalnie dydaktyce w tém pojęciu, jakieśmy w artykule powyższym wykazali, nie przedstawia wiele literatura pedagogiczna, bo nawet noszące ten tytuł dzieła Ratichijusa i Komenijusza, nie odpowiadają temu pojęciu. Zasłużony na polu literatury pedagogicznéj prof. uniwers. praskiego, dr. Otto Willmann, rozpoczął w najnowszym czasie pod tym tytuł. dzieło w takich rozmiarach, że praktycznéj z niego korzyści dla szkoły i edukacyi publicznéj spodziewać się nie można. Sam tytuł jest już wymownem poparciem naszego twierdzenia: „Didaktik, als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung.“ Znamy dotychczas dopiéro tom I-szy. Braunschweig, 1882.

W dziełach ogólniejszych o pedagogice znajdują się pojedyńcze ustępy lub rozdziały zadaniu temu poświęcone. Główne zasady rozwinął najdokładniéj Herbart w 2-ch dziełach, mianowicie: 1) Allgemeine Paedagogik aus dem Zweck der Erziehung. 1806, 2) Umriss Paedagog, Vorlesungen. 1841. W ślady Herbarta poszedł T. Ziller: Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht. Lipsk, 1865. Obszernie rozbiera tę kwestyją prof. dr. K. V. Stoy w swojéj Encyclopaedie der Paedagogik. Lipsk, 1861, w 2-im rozdziale Paedagogiki filozoficznéj, str. 42 — 85. Hermann Kern wydrukował najprzód artykuł w Encyklop. niemiec. wychow. K. Schmidta p. t.: Unterrichtsgegenstaende, który rozszerzony czytamy w jego dziele p. t.: Grundriss der Paedagogik. Wyd. 3-cie, Berlin, 1881; gdzie cały ten przedmiot co do dydaktyki umiejętnie jest wyłożony.— Aug. Vogel: Systematische Encyclop. der Paedagogik. Eisenach, 1881. W naszéj nowszéj literaturze wskazać możemy 2 książki pod tym tytułem, nieodznaczające się jednak ani samodzielnością badania, ani głębokością, ani szerokością poglądów, ale pragnące tylko służyć za podręczniki dla nauczycieli, mianowicie: 1) Ks. Steczkowski Jan: Dydaktyka czyli umiejętność nauczania, ułożona podług Weinkopfa, Spławińskiego i t. d., dla użytku nauczycieli. Jasło, 1862. 2) Andrusikiewicz: Latarnia dydaktyczna. Lwów, 1882.

J.-K. P.

Dyktando, (dictare, dictatio, dictata), oznacza w języku szkolnym czynność, jaką nauczyciel podejmuje w celu wprawienia uczniów w pisowni, lub przekonania się o nabytéj w niéj biegłości, wymawiając głośno poszczególne wyrazy lub zdania, które na mocy uprzednio poznanych zasad ortograficznych, mają być przez uczących się drogą pisma odtworzone. Dyktanda należą przeto do rzędu ćwiczeń ortograficznych, stanowiących część nauki gramatyki. Ćwiczenia tego rodzaju już na niższym stopniu nauki szkolnéj lub prywatnéj wczesne zastosowanie znaleść powinny, ażeby niejako siłą przyzwyczajenia uchylić na przyszłość niedogodności, jakie brak poprawnéj ortografii koniecznie za sobą pociągnąć musi. Z jednéj strony brak poprawności pod względem ortograficznym dowodzi braku wykształcenia; z drugiéj zaś naraża bardzo często na śmieszność lub niemiłe, a nawet szkodliwe nieporozumienia. Zważywszy atoli, że pismo jest tylko widomym obrazem poszczególnych brzmień, albo też za pomocą tychże do świadomo-

ści drugich podanych pojęć i całych szeregów myśli; przeto chwila, kiedy dyktanda mogą skutecznie wejść w instrukcyją, określa się sama przez wprawę nabytą w wymowie i względnie biegłe kréślenie liter i wyrazów. Albowiem jak instrukcyja prawidłowa od rzeczy poznanych do ich nazw postępuje, tak też najistotniejszą i najpewniejszą podstawą, oraz zapowiedzią pożądanych skutków wszelkich ćwiczeń ortograficznych, bywa przyswojenie poprawnéj, a raczéj jak najpoprawniejszéj wymowy. Przestrzegając ściśle poprawności w wymawianiu, uczy się tém samém bez uprzedniego wpajania reguł, że dla różnych brzmień różne też istnieją znaki graficzne, bądź pojedyńcze, bądź w braku tychże złożone. Gdy się więc podczas ustnéj instrukcyi zwróci na tę okoliczność uwagę uczniów, wymógłszy równocześnie cierpliwością a sumiennėm poprawianiem zadawalającą dokładność, dopiero czas na dyktando. Ażeby atoli dyktanda, których skuteczność poświadcza odwieczna tradycyja, nie stały się tylko formą, lecz rzetelną oddały korzyść; koniecznėm jest metodyczne postępowanie, przestrzegające pewnych, doświadczeniem stwierdzonych zasad, które w praktyce koniecznie stosowane być winny. Przejście do właściwego dyktanda, jak to powyżéj powiedziano, stanowi przepisywanie pojedyńczych wyrazów lub zdań z tablicy lub książki, wyrazów rozpoznanych i przyswojonych, tak co do brzmienia, jako też co do znaczenia. Przy obecnie powszechnie panującém nauczaniu w szkole elementarnéj, gdzie nauka czytania i pisania równocześnie się odbywa, jest tego rodzaju postępowanie na porządku dziennym; o tyle tylko znajduje na tém miejscu uwzględnienie, o ile stanowi z jednéj strony właściwy punkt wyjścia, z drugiéj zaś wskazuje, jak postępować i od czego zaczynać należy, gdy uczniowi w późniejszym czasie pisowni obcego języka nabyć wypadnie. W instrukcyi języka ojczystego tylko na najniższym stopniu nauki może ten rodzaj przygotowania przedwstępnego do właściwego dyktanda być zastosowany. Właściwe zaś dyktanda w następujący radzi ona odbywać sposób: 1) Każde dyktando powinno służyć pewnemu, z całości instrukcyi ortograficznéj płynącemu celowi. Zatém nie pierwsze lepsze zdanie, lub dorywczy ustęp może służyć za materyjał do dyktowania. Chce np. nauczyciel przyswoić uczniom pisownią brzmienia ą, powinien dobierać takiego materyjału, ażeby uczeń, nie znajdując najmniejszéj trudności co do innych brzmień, poznał, że to nie „om“ ani „on.“ Więc po uprzedniém ćwiczeniu ustném, gdzie ucho oswojone zostało z różnicą pokrewnych brzmień, powinny także i w dyktandzie piśmiennėm nabiérać one dla oka dostrzegalnego wyrazu. 2) Daléj należy dyktanda układać w porządku ustnéj instrukcyi ortograficznéj w taki sposób, aby każdorazowy, poprzednio przyswojony materyjał, stał się podstawą następującego. Stąd wynika, że dopóty nie należy raz poczętéj materyi zmieniać, dopóki się nie okaże dowodnie, że uczniowie w zupełności nad nią zapanowali. Gorączkowy pośpiech tylko szkodliwie oddziałać musi. Uczeń, nie mogąc dostatecznie się wprawić, zaczyna powątpiewać o możności nabycia zadawalającéj biegłości ortograficznéj; niemniéj zniechęca się w takim razie także nauczyciel, nie widząc owoców w tym wypadku rzekoméj tylko pracy. 3) Dyktanda powinny się odbywać zdaniami, a nie w luźnych, urywanych wyrazach. Jednak zdania dobierane do dyktanda należy pod każdym względem do rozwoju umysłowego i przygotowania uczniów lub ucznia stosować. Pod względem formy wypada zachować wiekowi odpowiednią miarę i poprawność stylistyczną; treść zaś, chociażby najprostsza,

winna być mimo to pouczającą i budującą. Nie można zatém dosyć zalecić zaniechania dyktanda grzeszącego zawiłą lub gramatycznie niepoprawną formą (co nieraz z umysłu dyktujący czynią, sądząc, że to zbawiennie na uczniów oddziała, a nie baczą, że lepiéj błędów nie uczyć, aniżeli je poprawiać) albo zupełnie jałową lub też zakres wiedzy i pojęcia ucznia przekraczającą treścią, poświadczającą, że nauczycielowi tylko o wyrazy, a nie o myśl chodzi. Przestrzegać nadto należy, ażeby, dobiérając materyjału budującego, nie popaść w ostateczność innego rodzaju, t. j. w ton wyłącznie nazbyt moralizujący, czego korzyść zawsze bardzo problematycznéj bywa natury. Dyktować należy wyraźnie, chociaż nie zbyt głośno i tak, ażeby pośpiechem zbytnim nie narażać estetycznéj strony pisma i nie przyzwyczajać do pobieżności. Z drugiéj zaś strony zbytnia powolność nie powinna nużyć uwagi i zaprawiać do gnuśności. Przy tém powinno się wszelkiego dokładać starania, ażeby jednorazowe, wyraźne wygłoszenie zdania wystarczyło do zachowania brzmień i treści, gdyż i w tym wypadku, jak podczas całéj instrukcyi, skupiona a żywa uwaga najpewniejszą błogich skutków daje rękojmią. Zdarzyć się jednak może, że się ma do czynienia z uczniami w przeważnéj liczbie roztargnionymi i poprzednio do skupionéj uwagi nie nawykłymi: w takim razie użyć trzeba sposobów wskazanych rozsądną wyrozumiałością i taktem pedagogicznym. Zdanie wygłoszone każe nauczyciel powtórzyć uczniowi o nieuwagę najbardziéj podejrzanemu; gdy nie potrafi, wtedy nauczyciel poważnie, bez niecierpliwienia się wezwie uczniów lepszych, aż skutek osiągnięty zostanie. Jeżeli zaś roztargnienie okaże się w przeważnéj większości, wtenczas wypada wciągnąć do uwagi nietylko drogą kilkakrotnego powtórzenia, lecz po uprzedniém powtórzeniu przez sylabizowanie całego zdania i jednoczesne zapisywanie wyrazów. Nie należy się obawiać zbytniéj straty czasu, gdyż co się traci na ilości, zyskuje się na jakości. Jeżeli mimo to znajdą się jeszcze usterki, cenzura winna być surową, a wrazie lekceważenia czynionych zabiegów, doraźniejsza i pedagogicznie uzasadniona nastąpić powinna kara. 5) Poprawiając dyktando, należy błędy tylko podkreślić, a od uczniów samodzielnéj i ścisłéj domagać się korekty. 6) Skoro uczniowie w sposób podany doszli do zadawalającéj poprawności pod względem ortograficznym, można postąpić krok naprzód. Zamiast głośnego dyktowania każe nauczyciel wierszyk lub sentencyją, którą uczniowie uprzednio nietylko zrozumieli, lecz i z pamięci wiernie wygłosić zdołają, także z pamięci przenieść na papier. To stanowi niejako drugi stopień dyktowania, przeprowadzający do bezpośredniego utrwalania myśli pismem. Trzecim i ostatnim stopniem jest przelanie myśli podyktowanéj w innéj formie, chociaż w tych samych wyrazach. Powiada np. nauczyciel: „Bóg stworzył świat“ i każe „stworzyć“ oddać przez „rzeczownik.“ Uczniowie winni zatém na mocy prawideł drogą gramatyczną już poznanych, napisać: „Bóg jest stwórcą świata.“ Tu styka się dyktando z ćwiczeniami innego rodzaju, znanémi pod nazwą „kompozycyj,“ względem których stanowi podstawę ortograficznéj wyłącznie poprawności. (Porównaj: Ćwiczenia stylistyczne).

Karol J. Petelenz.

Dyspensa. Sam wyraz, biorąc etymologicznie, pochodzi z języka łacińskiego (dis-pendo) i znaczy w literalném pojęciu odważanie czegoś na szali, rozdzielanie, rozdawanie. W znaczeniu kościelném rozumiemy przez dyspensę akt władzy duchownéj, przez który jakiéjś osobie, albo osobom, wreszcie instytucyi, albo korporacyi udziela się pewnego zwolnienia od ogólnego prawa. Przedmiotem dyspensy nie mogą być prawa natury, prawa boskie, dogmata wiary i przepisy moralności, ale tak zwana karność kościelna, t. j. przepisy prawa kanonicznego, stanowionego przez kościół i które téż tylko przez kościół zmieniane być mogą. Pod względem pedagogicznym o dyspensie może być mowa chyba tylko z powodu postu. W téj mierze, ponieważ kwestyja postu nie jest dogmatyczną pod względem praktyki i tylko dyscyplinarną, mogą więc być i bywają rozmaite i odmienne w téj rzeczy przepisy w różnych krajach dla katolików. U nas dyspensa nie tyczy się nieletnich, gdyż ci nie zależą od siebie; gdy więc ojciec, matka lub opiekun otrzyma dla domu dyspensę, mogą z niéj bez skrupułu korzystać. Dyspensa dotyczy głównie postu wielkiego i co rok odnawianą być winna; co do innych postów, od nich uwalnia bez dyspensy każda nader ważna przyczyna. Więc choroba, podróż, trudność dostania posiłku postnego byle prawdziwa nie wymyślona; wszystko to prawo kościoła uwzględnia i z tych przyczyn dyspensy nigdy nie odmówi. Zapewne, że w kwestyi dyspens, jak i w każdéj innéj, należy odróżnić prawo od nadużycia; to téż obstając przy pierwszém, nie piszemy apologii drugiego. (Obszerne wiadomości o wszelkich dyspensach znajdzie czytelnik w Encyklopedyi kościelnéj, w tomie IV-ym, str. 424—431).

Ks. T. M.

Dziekoński, Tomasz Sylwester, należy do niezbyt wielkiéj liczby pedagogów, co odebrawszy wykształcenie u ks. Pijarów w początkach naszego stulecia, nietylko żywém, ale i drukowaném słowem na młode pokolenie i szerszy ogół społeczny oddziaływali. Oddziaływanie to nie zaznaczyło się wprawdzie jakimiś bardzo doniosłymi śladami, a co ważniejsza, w niektórych punktach nie wypływało z jednéj stałéj zasady, ale wywoływane było pobocznemi okolicznościami; w każdym atoli razie, ocenione na ogół, rozumném i pożytecznem nazwać się może.

Urodził się Dź. 29-go grudnia 1790 r. w Łomży. Matką jego była Maryjanna z Żukowskich, ojcem Mateusz, który osiadłszy w mieście, uprawą gruntów na własność nabytych zajęty, stan miejski dobrowolnie przyjął. Tomasz, oddany w 7-ym roku życia do szkoły miejscowéj ks. Pijarów, którą późniéj w powiastce „Turnieje“ znakomitą nazwał, przeszedł pięć klas pod sterem kolejno po sobie następujących prefektów: ks. ks. Przeczytańskiego, Niwińskiego i Daniłowicza. Klasę szóstą ukończył w nowo wtedy przez rząd pruski urządzoném liceum pod kierownictwem rektora ks. Edwarda Czarneckiego, kształcąc się w ciągu lat trzech zarówno we wszystkich, nowym planem objętych naukach. Oprócz rektora, wdzięcznie wspominał profesorów: ks. ks. Szwejkowskiego, Zawadzkiego, Andrzeja Czarneckiego, Strzeszewskiego i W. Dzwonkowskiego. W połowie 15-go roku życia opuściwszy szkoły, postanowił oddać się zawodowi nauczycielskiemu, a to tém chętniéj, gdy kamera białostocka zaleciła podać sobie kandydatów ze szkoły łomżyńskiéj, którzyby kosztem rządu w uniwersytecie wykształceni, do szkół wyż-

szych z czasem użyci być mogli. W liczbie tychże po egzaminie umieszczony, cieszył się nadzieją spełnienia zamiarów. Tymczasem w ciągu trzech miesięcy zwiedził część Prus (mianowicie Warmiją) jako sekretarz komisarza rządowego, który był delegowany do dostawy ludzi, przeznaczonych z departamentu białostockiego do naprawy twierdzy Grudziądza. Powróciwszy do domu, przyjął obowiązki nauczyciela prywatnego, które pełnił dwa lata, w oczekiwaniu pożądanego wezwania rządowego. W tym właśnie czasie zaszła zmiana polityczna: utworzono W. ks. Warszawskie. Wtedy upadły widoki otrzymania pomocy rządowéj; już i tak szczupły majątek rodzicielski, wojną do reszty zniszczony, na koszta studyjów uniwersyteckich nie starczył; mimo to Dź. nie utracił chęci służenia krajowi w zawodzie nauczycielskim. Czekając pomyślnéj pory, przyjął wezwanie Jastrzębskiego, mianowanego przez Najwyższą Izbę Wykonawczą pełnomocnikiem do ustanowienia komór i przykomórków na linii przecinającéj departament białostocki na część rossyjską i polską; towarzyszył mu w téj podróży w sierpniu i wrześniu 1807, miejsce sekretarza zastępując. W końcu września t. r. wróciwszy do Warszawy, wszedł jako 17-letni młodzian do zgromadzenia ks. Pijarów w celu ostatecznego usposobienia się na nauczyciela, myśląc nawet z czasem obowiązki tegóż zgromadzenia w całéj obszerności przyjąć. Ks. Edward Czarnecki, ówczesny przełożony seminaryjum pijarskiego, był jego przewodnikiem i szczególniejszym dobroczyńcą; z jego nauk najwięcéj korzystał. Obok Czarneckiego, księża: Dąbrowski, Bystrzycki, Jakubowski, Pomorzkant, Kopczyński poświęcali się z największą gorliwością ukształceniu młodych nauczycieli. Dź. oddawał się szszególniéj nauce filologii klasycznéj, literatury polskiéj, historyi i gieografii, nie zaniedbując przecież matematyki i fizyki. W ciągu własnéj nauki dawał, z woli zwierzchności, lekcyje języka francuskiego w klasie IV-éj, historyi naturalnéj, fizyki, gieografii, języka polskiego i łacińskiego w klasach niższych. Obarczony 26-ma godzinami lekcyj, w wolnych godzinach uczęszczał na wykłady. W r. 1809 przeznaczony na profesora do szkoły rydzyńskiéj, o 6-u klasach wtenczas będącéj, lat dwa uczył historyi powszechnéj i polskiéj z gieografiją, a w wolnych godzinach, rysunków topograficznych. Lecz z powodu nieporozumień, zaszłych między rektorem a niektórymi nauczycielami, nie mogąc wyjednać rozpoznania zażaleń, mimo przyrzeczeń ks. Patrycego Przeczytańskiego, naówczas prowincyjała Pijarów, w wakacyje opuścił Rydzynę a zarazem i zgromadzenie Pijarów, z którém, prócz czystéj ochoty, żadnymi ślubami, ani przyrzeczeniem związany nie był. Dnia 15-go lipca 1812 roku dostał wezwanie na nauczyciela historyi i gieografii przy szkole departamentowéj toruńskiéj (z pensyją 3000 złp.), ale czteroletnią nad siły pracą zwątlone zdrowie, a nadewszystko umowa zawarta z Koszutskim, obywatelem depart. poznańskiego, w Siedmiorogowie (pow. Krotoszyński), zaręczająca po skończonych dwu latach edukacyi prywatnéj podróż do Niemiec i Francyi, nie pozwoliły mu z owego wezwania skorzystać; na przedstawienie swoje w tym względzie otrzymał cofnięcie nominacyi z zapewnieniem względów na przyszłość. Gdy atoli w ciągu roku odleglejszy nieco termin podróży zagranicznéj ujrzał i plan jéj nie tak obszerny, jak z początku się wydawało, prosił Dyrekcyją edukacyi narodowéj o umieszczenie. Otrzymał miejsce guwernera w korpusie kadetów chełmińskich, które od września 1813 do końca grudnia t. r. zajmował. Dnia 1-go stycznia 1814 r., na mocy rozkazu Dyrekcyi, udał

się do Torunia dla objęcia wykładu literatury polskiéj po Pawle Czajkowskim (z pensyją 3000 złp.). W r. 1816 wyjednawszy sobie uwolnienie od rządu już wtedy pruskiego, potrzebne świadectwa i patent od Komisyi rządowéj wyznań i oświecenia w królestwie na profesora w Kaliszu (z pensyją 3100 złp.), odtąd aż do drugiéj połowy 1823 r. obowiązki swe pełnił za rektoratu ks. Ignacego Przybylskiego. Wprawdzie w październiku 1818 odebrał prywatnie od profesora Czwoliny, ale z woli wyższéj pochodzące wezwanie na profesora do Poznania, raz jednak wyszedłszy z pod opieki rządu pruskiego, już pod nią wracać nie chciał, wezwanie to bez odpowiedzi zostawiwszy. W r. 1820 otrzymał od Komisyi podwyższenie pensyi (3600 i na stancyją 300 złp.), oraz stopnia; drugie podobnież (na 4000 złp.), w r. 1822. We wrześniu 1823 odebrał nominacyją na pierwszego profesora przy liceum warszawskiém, zostającém pod kierunkiem S. B. Lindego.

Nim dalszy ciąg życia Dź. opowiemy, wypada scharakteryzować dotychczasową jego pedagogiczną działalność. Mając lat 33 liczył już 15-ty rok służby nauczycielskiéj w szkołach publicznych; przez pierwsze cztery lata różnym przedmiotom oddawać się musiał; przez dziesięć następnych uczył bez przerwy w klasach wyższych języka i literatury polskiéj z przydatkowemi godzinami historyi i gieografii lub języków: łacińskiego, francuskiego i niemieckiego. Przechowane dotychczas świadectwa zwierzchników wychwalają jego „pilność, przewyborne władze serca i umysłu i wszelką w obyczajach uczciwość.“ Lubo nie odbył, jak pragnął, studyjów uniwersyteckich, pracą własną potrafił zebrać a rozwagą uporządkować dużo wiadomości, do wszechstronnego wykształcenia należących. Gorliwie się oddając zawodowi swojemu, zgromadził znaczny zapas postrzeżeń pedagogicznych, które czytaniem dzieł teoretycznych utwierdził i w pewien ład ujął. Z wiadomości tych i doświadczenia korzystali uczniowie, ogół zaś tylko pośrednio, gdyż Dź. przez cały ten czas drukował mało. W opisie życia swego (26-go wrześ. 1823), przesłaném Komisyi W. i O. P. okoliczność tę Dź. tak wyjaśnia: „Zagrzebany w pracy szkolnéj, gorliwy o jak najskrupulatniejsze obowiązków moich wypełnienie, niekiedy 30 godzinami na tydzień obłożony, mało czasu miałem do układu dzieł ogółowi użytecznych; to zaś, com w wolnych od pracy godzinach dla własnego ćwiczenia wypracował, dla braku funduszów w rękopiśmie pozostać musi. Drukiem ogłosiłem jednę tylko rozprawę w Programie szkoły kaliskiéj r. 1819 umieszczoną: „O pierwiastkowém wychowaniu i przysposobieniu do szkół dzieci i o korzyściach publicznéj edukacyi.“ W rękopismie mniéj więcéj do druku przysposobione mam: Zbiór gieografii ogólnéj część I-a; Materyjały do układu téjże gieografii, część II-ga o Europie i części III o innych częściach świata; tłómaczenie traktatu Longina o górności. Inne przygotowane materyjały, jako znacznego jeszcze przerobienia potrzebujące, omijam.“

Ponieważ żaden z wymienionych tu rękopismów nigdy nie wyszedł z druku (ogłosił bowiem tylko Gieografiją Steina, przez siebie przejrzaną i „stosownie do najnowszych odmian“ poprawioną, 1823 i 1827, we Wrocławiu, u Korna; przeto dla poznania ówczesnych poglądów Dź. pozostaje nam tylko owa rozprawa w programacie kaliskim pomieszczona. Rozprawa ta, nawiasem powiedziawszy, niéma wcale tytułu, jaki jéj nadaje, dla scharakteryzowania treści sam Dź., a za nim wszyscy biblijografowie: poprzedza ją tylko epigraf z Juwenalisa po łacinie

i po polsku o dobrze wychowanym obywatelu. Zajmuje ona str. 7—36 programatu w 4-ce p. t. „Na popis publiczny uczniów Szkoły Woiewódzkiéj Kaliskiéy, który za pozwoleniem jw. biskupa senatora odbywać się będzie w kościele S. Mikołaja zacząwszy od 19-go do 24-go. Od lipca włącznie z rana od 9-téy do 1-wszéy godziny, P. P. Dozór, Władze i Publiczność zaprásza i Imiéniem Instytutu X. Ignacy Przybylski Rektor i Profesor. W Kaliszu, 1819.“ Dź. rozpoczyna rzecz swoję od zdania, które było echem filantropinizmu pedagogicznego z XVIII-o stulecia, zdania, przyznającego sztuce wychowawczéj wpływ nadzwyczaj rozległy, niemal wszechmocny.

To zdanie uznawszy za prawdę niezaprzeczoną (w późniejszych latach wszakże znacznie je zmodyfikował), powstaje na modne, powierzchowne tylko wykształcenie; za cel wychowania podaje przysposobienie „światłych urzędników, mądrych i nieustraszonych rycerzy, słowem dobrych obywateli.“ W ówczesnych szkołach widząc wszystkie przedsięwzięte środki do osiągnięcia tego celu, pragnąłby, ażeby rodzice działaniu szkoły nietylko spółczuli, ale i pomagali:, dopókąd starania ich nie złączą się i nie przyjdą w pomoc pracom nauczycieli, dop óty żadna edukacyja korzyści, jakich po niéj i słusznie spodziewać się należy, nie wyda “ Tymczasem rodzice, do 10-go lub 12-go roku życia chłopca „w samych pieszczotach i igraszkach“ chowając, późniéj gdy jego „żywość stanie się natrętną i uprzykrzoną,“ oddają do szkoły i sądzą, że obowiązku swego dopełnili. Nie tak postępować powinni; kształcenie serca, fundament całego wychowania, jest ich obowiązkiem. Pierwszy nauczyciel niech nie posiada głośnéj imienia uczonego sławy, lecz niech ma zaletę dobrych i nieskażonych obyczajów, głębokiego rozsądku; taki przyzwyczai od najpierwszych lat dziecię do używania rozumu, a gdy tego dokaże, już wszystkiego nauczył. Uczenie w dzieciństwie kilku języków jest rzeczą niewłaściwą: „czas łożony na nauczenie się czterech jednegoż wyobrażenia nazwisk, lepiéj byłby użyty na utwierdzenie go lub nauczenie czterech osobnych wyobrażeń, zwłaszcza gdy rzeczy więcéj ważą, niż ich nazwiska, a pierwsze poznane, spamiętanie drugich ułatwią.“ Dziecię do zastanawiania się nad samymi wyrazami przywykłe, wyrazami bawić się będzie w wieku dojrzałym, a myśléć żaden już uniwersytet go nie nauczy: „z takiéjto szkoły wyszli owi filozofowie dwudziestoletni, owi mędrcy bezbrodni, rozumujący zuchwale i stanowczo o tém, czego nie znają; sądzący z pierwszego rzutu o wszystkiém na formę pochapanych wyrazów; gadający wiele, a których gadaninę czczy odgłos, próżny kończy dźwięk wyrazów, bo mowie ich braknie duszy, to jest myśli.“ Złe zwiększa się jeszcze pod wpływem guwernerów cudzoziemców, którzy wszczepiają w młodociane serca niesmak do wszystkiego, co się ojczystém zowie. Dlatego téż wcześnie potrzeba oddawać dzieci do szkół publicznych: „póty instrukcyja publiczna jakakolwiekbądź żądanych nie wyda korzyści, póki szkoły początkowe dziewięcioletnie dzieci za uczniów miéć będą.“ Już w szóstym roku zaczynać się powinien „porządny bieg nauk.“ Rozpoczynając od szkoły elementarnéj, dziecko „daleko lepiéj bieg i system nauk obejmie; ciągle i jednostajnie postępując, więcéj z nich odniesie pożytku.“ W domu dokonać tego prawie niepodobna: „Znajdzież się równie we wszystkiém biegły prywatny nauczyciel, a choćby i najzręczniejszy, z jednym tylko pracując młodzieńcem, nie uchybiż tego stopniowania, na którém tak wiele

zależy? Przywiązanie do téj lub owéj nauki, znaczny postęp młodzieńca, łatwość w pojmowaniu większa w jednéj, niż w drugiéj umiejętności i tym podobne wydarzenia nie sprowadzają czasem najbaczniejszego nauczyciela z drogi przyzwoitéj? Poświęcony zaś czas jednéj nauce z uszczerbkiem innych bywa częstokroć szkodą nienagrodzoną.“ Ale nietylko pod względem naukowym edukacyja publiczna ma wyższość nad prywatną; wbrew twierdzeniu większości ma ją także i pod względem moralnym. Ponieważ zrodzeni jesteśmy do życia w społeczeństwie, przeto od dzieciństwa do niego zaprawiać się powinniśmy. Młodzieniec otoczony rówieśnikami, obok przestróg nauczyciela, z nich czerpie prawidła życia i zapatruje się na cnoty jednych, błędy drugich znosić wcześnie przywyka. Postrzegając, że tylko dobre sprawowanie się i nauka jednają pochwałę, przyzwyczaja się nieznacznie do szukania chluby z tych tylko przymiotów, mniéj zważając na zaszczyty majątku, honorów i godności, bo te zdobią rodziców, lub zdobiły przodków, nie jego. Zbliża się w szkołach bogatszy do uboższego, zawiązuje z nim przyjaźń, wyrównywa ten przedział, jaki w narodzie utworzyło modne wychowanie pod wpływem cudzoziemczyzny. Szkoły zapobiegają zarozumiałości, która w wychowaniu prywatném jest prawie nieuniknioną, gdyż młodzieniec nie ma się z kim porównać; w szkołach zaś widząc od I-széj do VI-éj klasy nieprzerwany łańcuch nauk, zwolna poznaje, że wszystko, czego poprzednio się uczył, jest niczém, że ogrom nauki nie tak łatwy do objęcia, że co moment nowe odkryć się mogą trudności. Szlachetna emulacyja możliwa jest tylko w wychowaniu publicznem: żaden wyraz nie może obojętnym być dziecięciu i młodzieńcowi, gdy ujrzy zwrócone na się oczy spółuczniów. W szkołach przywyka dziécię do używania sił własnych, gdy w domu, przyzwyczaiwszy się spuszczać na ustawiczną pomoc, na ciągłe wskazywanie drogi, po któréj ma kroczyć, późniéj „wpadłszy na wielki trakt życia, tysiącem niebezpieczeństw usłany, nowémi co moment bezdrożami przecięty, potrafiż wybrać tór prawy, uniknąć zwodniczych manowców, dać sobie radę w niebezpieczeństwach?“ Nakoniec chociażby nawet nauczył się młodzieniec w prywatnéj edukacyi wszystkiego, to „owego przywyknienia do ciągłéj pracy, porządku w działaniu i myśleniu, tak niezbycie w życiu ludzkiém potrzebnego, owéj rozsądnéj uległości zwierzchnéj władzy, za murami szkoły nie nabędzie.“ W domu niepodobna utrzymać planu nauk i regularnego ich biegu; dziécię słysząc ciągle, że nauczycielowi jego rodzice płacą i że za tę zapłatę każdéj chwili innego dostać mogą, uważa nauczyciela za sługę i zamiast mu ulegać, od niego uległości żąda. W szkołach nic podobnego zdarzyć się nie może. A przecież porządek i uległość zwierzchności są gruntem i zasadą osób pojedyńczych, rodzin i społeczeństw: „dwie cnotom tym przeciwne wady niszczą dobro prywatne, obalają narody; doznaliśmy nieszczęść, do których się niepomału przyłożyły, a nie staramy się złego wykorzenić; przyłóżmy się przynajmniéj do szczęścia następnych pokoleń, a z wdzięcznością wiek nasz wspominać będą.“ Zarzuty robione przez ludzi światowych edukacyi publicznéj są błahe, a nawet na pochwałę zakrawają. „Zdarzają się przypadki, że młodzieniec według nich dobrze wychowany, przejmie cokolwiek prostoty w obcowaniu, nabędzie szczérości i przyjacielskiego czucia w obchodzeniu się z ludźmi, zapomni wpojonéj obłudy, odwyknie od lekceważenia innych, zamieni chęć układnego przymilenia się na prawdziwą usłużność, obrzydzi sobie roznoszenie wieści fałszywych, a natomiast wprawi

się w zamilczenie powierzonych tajemnic; ależ wady te, jeżeli ich tylko nabędzie, i na wielkim świecie cierpiane być mogą, a w pospolitém pożyciu do szczęścia człowieka przyłożą się.“ Wynikiem całego rozumowania była gorąca zachęta do troskliwego wychowania dzieci, oraz do zaufania zwierzchności szkolnéj: „Niech pieszczoty, wycieńczające umysł i ciało, pobłażanie, schlebianie wadom, ubolewanie nad najmniejszą nawet karą, a cóż dopiero zamysły jakiéjkolwiek zemsty nie psują skutków zbawiennych, jakich nauczyciele po trudach i znojach słusznie spodziewać się mogą. Gdy jedno słowo z ust rodziców wyśliźnie się ubliżające w czémkolwiek nauczycielom, cała ich nauka zniknęła, wszystkie zabiegi zniszczone. Edukacyja takowa podobną będzie do wieży Babel, dla pomieszania języków równie jak ona nieukończoną.“

Gdy pisał Dź. te słowa, panowało jeszcze zupełne porozumienie pomiędzy społeczeństwem a władzą edukacyjną; ministrem oświecenia był Stanisław hr. Potocki; lecz gdy Dź. przyjechał w r. 1823 do Warszawy dla objęcia profesury w liceum, okoliczności się zmieniły: ministrem był już Stanisław hr. Grabowski, który propagował reakcyjne dążności w zakresie wychowania, działalnością swoją odstręczając młodzież i wogóle umysły gorętsze. Jaki był wpływ tego zwrotu na Dź-go, dokładnie określić niepodobna, gdyż przez lat cztéry zgórą nie posiadamy o nim szczegółowszych wiadomości. Dopiero od czasu, kiedy obok profesury w Liceum został wezwany do wykładu pedagogiki w założonym roku 1825 Instytucie rządowym wychowania płci żeńskiéj, czyli krócéj w Instytucie guwernantek, dostarczają nam informacyi o jego poglądach i przekonaniach wydane przezeń dwa dziełka. Jedno z nich ma napis: „Rys moralności, obejmuiący przestrogi dla kończących edukacyją panien nader użyteczne. Wyjątek z dzieła pani Campan o wychowaniu kobiet, z dołączeniem trzech listów o obowiązkach guwernantek, w Warszawie, 1828.“ (str. 134, 12). W dziełku tém, oprócz przekładu czterech artykułów z pism pani Campan: 1) rys moralności; 2) grzeczność, znajomość świata; 3) o potrzebie przypodobania się i o żądzy uszczęśliwiania; 4) list do jednéj z uczennic o obowiązkach guwernantki, pomieścił dwa artykuły oryginalne: 1) list pewnéj damy z prowincyi z prośbą o wyszukanie guwernantki, pisany w czerwcu, roku 1827, a za jéj pozwoleniem wydany; 2) list téjże damy do zaleconéj sobie guwernantki, zawierający kilka myśli względem wychowania kobiet, pisany we wrześniu, r. 1827. Pomijając to, co wziął z autorki francuskiéj, warto zaznaczyć myśli główniejsze, zawarte w artykułach oryginalnych. Naturalnie niéma potrzeby powtarzać ogólników o potrzebie religijności, rozsądku, sumienności w guwernantce; są to rzeczy, których w takich rozprawkach domyśléć się łatwo. Natomiast wspomnieć wypada, że owa dama pisząca listy, pragnie w guwernantce widzieć „wzór cnotliwéj i rozsądnéj kobiety, nie zaś mniéj dokładnéj literatki“ (str. 105); że wolałaby; aby jéj córka dobrze znała się na kuchni i gospodarstwie domowém, a mniéj dokładnie na wyższych naukach (str. 121), że boi się „przedrzaźniania uczuć“ i zdenerwowania (128), że książki uważa dla kobiety „jako lekarstwo na nudy w chwilach wolnych od innych zatrudnień“, że lękając się rozbujania wyobraźni, nietylko romanse (rozumié się ówczesne sentymentalne) z domu swego wygnała, ale nawet bajek Krasickiego nie odważyła się podać swéj córce: „już-to że w nich znajdzie bardzo wiele wad, których jeszcze nie zrozumié, uż-to że ton satyryczny nie bardzo przystoi kobiecie, już nakoniec że takowe

bajki stają się nieraz ponętą do tworzenia nowych powieści, urojeń, a niekiedy prostych kłamstw.“ (119). Zauważyć tu należy, że z wyjątkiem obawy o zły wpływ bajek Krasickiego, inne poglądy w listach damy zawarte, są w zupełnéj zgodzie z ówczesną instrukcyją przepisaną dla pensyj przez Komisyją rządową W. R. i O. P.

Jeszcze wyraźniéj zgodność ta widzieć się daje w drugiém dziełku Dź-go p. n. „O wychowaniu dzieci ze szczególniejszém do płci żeńskiéj zastosowaniem w Warszawie, 1828“ (str. VI, 318, 8). Autor wyznaje w przedmowie, że książka jego zawiera „powtórzenie prawie wszystkiego, cokolwiek lepszego w obcych pisarzach znalazł.“ Pisarzów zaś tych tak wylicza a zarazem ocenia: „Cyropedyja Ksenofonta, Instytucyje Kwintylijana, myśli Montaigna utorowały drogę Lockemu, korzystał z nich Fenelon. Z niemieckich pisarzy: Richter, Stuve, Campe, Trapp, Milde, Hufeland dostarczyli materyjałów Niemeyerowi, który ważniejsze ich pomysły, niezmordowaném a zawsze rozważném doświadczeniem stwierdziwszy, zebrał i w najporządniejsze dzieło ułożył. Panie Genlis, Beaumont, Guizot, Campan, Remusat z doświadczeń własnych wyciągnięte uwagi, łącząc z pomysłami tych autorów, którzy je uprzedzili, piękne i z wielu miar godne czytania dzieła pozostawiły.“ Znamienném jest opuszczenie w tym spisie Rousseau, który tak wielki wpływ na wychowanie w ostatniéj ćwierci XVIII-go i początkach XIX-go wieku wywarł. Wobec powyższych pisarzów, Dź. zastrzega sobie tylko tę zaletę, 20-letniém doświadczeniem pedagogicznem pozyskaną, iż obce pomysły krytycznie przyjmował, iż stosował teoryją do praktyki i to tylko za dobre uważał, co nie było „skutkiem rozpalonéj imaginacyi, za ideałami jedynie uganiającéj się.“ Całe dziełko składa się z 5-u rozdziałów.

W pierwszym, stanowiącym wstęp do całego utworu, mówi o działaniu wychowania, o jego celu, o przeznaczeniu kobiet, o ich cnotach, uczuciach, obowiązkach, rozumie i talentach. Dawniejszą swą wiarę w potęgę wychowania o tyle zmodyfikował, że jakkolwiek uważa umysł dziecka za „tabliczkę miękkim woskiem powleczoną, na któréj z równą łatwością najpiękniejsze obrazy, jak i obmierzłe potwory rysować można;“ ale już przyznaje, iż wychowawca nie może dowolnie tworzyć władz w duszy dziecięcia, tylko je wydobywać i rozwijać. Za cel wychowania podaje „kształcenie wszystkich władz człowieka w sposobie, najdogodniéj naturalnemu przeznaczeniu i przyszłemu jego w towarzystwie powołaniu odpowiadającym, czyli wskazanie mu prawéj drogi szczęścia tak doczesnego jako i wiecznego.“ Przeznaczenie kobiet jest trojakie: być matką, żoną i panią domu; o tém, że ma być i obywatelką, Dź. nie mówi, gdyż całe jéj działanie ma być w obrębie tylko domu zamknięte. Bardzo pięknie przedstawia wpływ matki na wychowanie dzieci: „mężczyzna w jakimkolwiek zawodzie usłudze kraju poświęcony, zapał, z jakim powołaniu swemu zadosyć czyni, przelać w syna swego usiłuje; żołnierz sposobić go będzie na rycerza, sędzia zapali w nim chęć rozstrzygania sporów lub jednania stron zwaśnionych, poeta na rymotwórcę zechce go ukształcić, i to każdy mimo własnéj woli, mimo zwyczajnego nieukontentowania ze swego stanu; kobieta tylko, bez względu na powołanie, wszelkie uczucia ludzkie budzić w nim będzie“ (str. 9). Cnotami, któremi szczególniéj kobieta odznaczać się powinna, są: pobożność, skromność, wstydliwość, łagodność, uprzejmość, cierpliwość. Uczucia namiętne kobiet utrzymać może w karbach ugruntowany

honor i wstyd, a spazmy, migreny, wszystkie modne i niemodne choroby, „skutki przywidzenia lub nieczynnego życia,“ znikną przy gorliwém zajęciu się gospodarstwem domowém. Kobieta „nic nad potrzebę uczyć się nie powinna,“ użyteczność jest miarą jéj nauki; „wszelka wyższa naukowość, o ile z głównem przeznaczeniem kobiety sprzeczna, błędem jest w wychowaniu płci żeńskiéj, marnotrawstwem czasu i kosztu, a nieraz główną tamą uszczęśliwienia“ (str. 22). Przekonanie to Dź. bardzo często w książce swojéj powtarza, tak, jakby przesadę w zbyt wielkiém garnięciu się do nauki dostrzegał wśród współczesnych kobiet, lubo, jak wiadomo, Polska miała wtedy zaledwie pięć do sześciu autorek.

Rozdział drugi poświęcony jest wychowaniu fizycznemu. Zebrał tu Dź. rozsądne przestrogi, dotyczące pożywienia, powietrza, czystości, ubioru, ruchu i spoczynku. Razem z ówczesną medycyną jest nieprzyjacielem mięsnych pokarmów i spirytualnych napojów dla dzieci, występuje też przeciw „niewzruszonemu hartowaniu,“ które „szkodliwsze czasem w swych skutkach stać się może od pieszkliwego wychowania.“ W ćwiczeniach ciała do 6-go lub 8-go roku życia jednakowe postępowanie względem obu płci za szkodliwe nie uważa. Pragnąłby wraz z panią Remusat, aby „matki choć w małéj cząstce sztukę lekarską znały, przynajmniéj co do użycia lekarstw domowych i prędkiéj pomocy chirurgicznéj,“ lecz nie doradza „wdawać się w obszerniejsze dzieła lekarskie,“ zaleca Poradnik Dziarkowskiego, dodając wszelako że „użycie jego wielkiéj potrzebuje rozwagi.“ W rozdziale trzecim mówi Dź. o wychowaniu religijno-moralném. Nastaje na nieodzowną potrzebę wczesnego wpajania w serca dziecinne uczuć religijnych, lubo nie doradza uczenia się na pamięć samych form i zasad religii, oraz długich modlitw, zwłaszcza gdy ich dziecię nie rozumié; wszelkie ćwiczenia i obrządki religijne jednak wcześnie dzieci praktykować powinny; strzedz je tylko wypada od wszystkiego, co do hipokryzyi wiedzie. Śmieszném nazywa Dź. usiłowanie tych rodziców, którzy wszystkie zjawiska natury do zasad nauk przyrodzonych odnosząc, według nich objaśnić je dzieciom starają się; ale zarazem twierdzi, iż lepiéj dzieciom nie wspominać nawet o religii, niż mówić o niéj bez wewnętrznego przekonania. W wykształceniu uczuć moralnych za najpierwsze środki poczytuje utrzymanie wesołości w dzieciach, ciągłe ich zatrudnianie, dobry przykład; potępia natomiast wszelkie namiętne postępowanie z dziećmi, czy ono będzie dobrocią, czy surowością powodowane. Zaleca wpajanie uczuć wstydu, skromności, honoru, rozróżniając je od „zgubnéj sentymentalności z bredni romansowych czerpanéj.“ Radzi, ażeby dzieci od najwcześniejszych lat przywykały do obcowania z równymi sobie, jeżeli być nie może co do stanu, przynajmuiéj co do wieku. Ostrzega, żeby dziécię nigdy nie słyszało „pospolitéj choć fałszywéj i dla wieku młodocianego nader zgubnéj maksymy, iż za pieniądze wszystkiego nabędzie, gdyż ta prowadzi je do nierozsądnéj dumy, pogardzania innymi i wszelkich uchybień wiekowi, zasłudze, talentom i pracy“ (str. 112). Na uwagach dotyczących przywiązania do rodziców, uszanowania starszych, posłuszeństwa zwierzchności, miłości ojczyzny kończy Dź. tę część swego dziełka.

Najobszerniejszym i najlepszym jest rozdział czwarty o ukształceniu umysłu. Dź. wychodzi ze słusznéj zasady, że ciało i dusza tak są ściśle z sobą połączone, iż niepodobna zajmować się uprawą jednego, nie przyczyniając się zarazem do ukształcenia drugiéj. Wyjaśniwszy następnie główniejsze pojęcia i termina

psychologiczne, zwraca uwagę wychowawców na błędne wyróżnianie przymiotów duszy od przymiotów serca, powiadając, że jak jednych, tak i drugich „główną sprężyną, przewodnikiem i razem najwyższym sędzią jest rozum.“ Błądzą zatém ci, którzy sądzą, iż w wychowaniu kobiet dość jest działać na ich serce, mężczyznom wyłącznie zostawiając udoskonalenie rozumu: „ktokolwiekby, zajmując się ukształceniem człowieka pracował nad uzacnianiem serca, wcale nie dbając o udoskonalenie rozumu, próżnąby podejmował pracę.“ Co więcéj, Dź. zapominając o swych wyrzekaniach, w 1-ym rozdz. umieszczonych, twierdzi tu, iż „kto o uprawę rozumu się stara, ten prostą drogą do ukształcenia uczuć, uzacnienia serca, czyli wogóle do udoskonalenia moralnego zmierza“ (str. 132) Hołdując ówczesnéj dążności do fachowéj instrukcyi, Dź. utrzymuje, że „ukształcenie człowieka jest względne co do jego ogólnego przeznaczenia i szczególnych powołań i być względném koniecznie powinno; tego wymaga towarzystwo ludzkie, tego wymagają szczególne osób zdolności; wykraczając przeciw takowym względom, gotujemy człowiekowi nieszczęście na całe życie, a sobie wyrzuty sumienia i sprawiedliwe utyski zgubionéj przez nas wychowanicy lub wychowańca“ (str. 135). Podaje następnie Dź. uwagi bardzo rozsądne o ukształceniu zmysłów i mowy (str. 136—172), zalecając te ćwiczenia, które dziś nauką o rzeczach nazywamy i wskazując potrzebę założenia „szkoły zabaw,“ do któréjby dzieci posyłano przed oddaniem ich do „szkół właściwych.“ W dalszym ciągu idą spostrzeżenia o kształceniu uwagi, imaginacyi, pamięci, władzy przypomnienia, rozsądku, dowcipu, rozumu i smaku. We wszystkich widać doświadczenie i wytrawność pedagoga; ponieważ jednak niéma w nich po większéj części nic oryginalnego, pomijamy je, a zwrócimy tylko uwagę na ustęp traktujący o imaginacyi.“ Powstaje tu Dź. przeciw „tkliwości sztucznéj“ i „czuciu udanemu,“ przeciw rozdrażnianiu wyobraźni i romansom; uważa za chybianie głównego celu, jeżeli się kobietom wystawia „obrazy wzniesień ślepego losu, rysy bohaterskiego poświęcenia się dla ojczyzny,“ jeżeli się w nich budzi „zapał męstwa i odwagi.“ Przeciwnie zaś: „obrazy cierpliwości, wytrwałości, poddania się wyższym wyrokom i woli Wszechmocnego, zamiłowanie domowego zacisza, szczęścia na łonie swobodnéj familii, tkliwéj miłości bliźnich i ojczyzny: oto prawdziwy żywioł dla imaginacyi kobiet, ku takim przedmiotom zwracać ją koniecznie należy“ (str. 188). Powieści o czarach, strachach i wszelkich zjawiskach przerażających potępia, ale nie pochwala przesadzonéj gorliwości o wyciąganie z każdéj powiastki sensu moralnego. „Nie lubię tych, powiada, co zaczynając lub kończąc powieść, dręczą umysł dziecinny szerokiém moralizowaniem lub śledzeniem myśli moralnéj; pedantyzm takowy nudzi, lecz nie ukształca dzieci. Opowiadaj rzecz moralną, a sens moralny dziecię wykryje samo, (str. 192, 3).

Ostatni rozdział poświęcony jest uwagom o karności. Rozpada się on na dwie części: 1) karność właściwa; 2) leczenie moralne. W pierwszéj mówi Dź. o nałogu, posłuszeństwie, nagrodach i karach. Są tu bardzo rozumne przestrogi co do błędów, popełnianych zazwyczaj przez matki i guwernantki, jako to: zbyt częste rozkazywanie i zakazywanie, zyskiwanie uległości rozkazom obietnicą nagrody lub postrachem kary, niedotrzymywanie tych obietnic lub gróźb, niestałość, przemiana surowości z łagodnością i t. p. Emulacyją, jako środek wychowawczy dla panien, uważa Dź. za zły; radzi owszem ograniczać ją i przytłumiać. Co do kary

cielesnéj, tę tylko do dzieci małych radzi stosować; w wychowaniu płci żeńskiéj już od 9 roku wcale téj kary używać nie każe, a jeśli być może chronić się jéj nawet i wcześniéj: „kara cielesna, w wieku młodzieńczym użyta, rzadko pożądany skutek przyniesie, wyjąwszy nadzwyczajne przypadki większych wykroczeń; w innym razie, jeśli dzieci wyższemi obdarzone zdolnościami, nabierają zawziętości, skrytego gniewu, chęci do zemsty, nienawiści i wzgardy ku przewodnikom swéj młodości; w tych zaś, co tępszemi duszy władzami obdarzone, tworzy się charakter podły, na wszelkie uczucia sławy i honoru nieczuły, często nawet bezwstydny“ (263, 4). Za niemniéj złe, jak karę cielesną, uważa „wszelkie namiętne karanie, szturchanie, ciągnienie za uszy, szarpanie za włosy, bicie w dłoń.“ „Zdaje się, mówi Dź., że to wszystko wyszło już z używania w wychowaniu płci żeńskiéj, życzyćby należało, aby ze wszystkiém usunięte być mogło w wychowaniu płci męskiéj“ (str. 265). Dziękowanie za karę poczytuje za rzecz niewłaściwą, całowanie rózgi za rzecz „niewolniczą i upokarzającą;“ zhańbienie nazywa „bitą drogą do zupełnego skażenia serca.“ Druga część rozdziału o karności, zajmująca się „leczeniem moralném,“ jest właściwie dopełnieniem rozdziału II-go; mowa tu o sposobach hamowania zbytniéj żywości a zmniejszania ociężałości dzieci, o szczerości i kłamliwości, o zbytniéj tkliwości i nieczułości, o gniewie, porywczości, zazdrości, kłótliwości, psotności, srogości, wstydzie fałszywym, łakotliwości, skłonności do przywłaszczania cudzych rzeczy, o strachach, gadatliwości, chełpliwości, a wreszcie o obchodzeniu się ze służącymi.

Wogóle dziełko Dź-go jest zbiorem trafnych uwag i przestróg praktycznych, wyrażonych jasno i przystępnie. Brak systematyczności, powtarzanie się byłyby to zapewne wady znaczne w dziele naukowém, ale w takim poradniku, jakim jest utwór Dź-go, niezbyt one rażą. Na swój czas była to książka dobra, odpowiadała w zupełności ówczesnemu poziomowi wyobrażeń.—W tym samym roku 1828, w którym wyszło dziełko „O wychowaniu dzieci“ Dź. został rektorem świeżo wtedy założonéj szkoły wojewódzkiéj praktyczno-pedagogicznéj na Lesznie. Wykładano tu w 6 ciu klasach naukę religii i moralności; języki: polski, łaciński, grecki, niemiecki, francuski, gieografiją, historyją powszechną i polską, arytmetykę, algiebrę, gieometryją, historyją naturalną, fizykę i chemiją. Dla téj to szkoły liczącéj w r. 1828/9 uczniów 253, a w 1829/30 uczniów 355, napisał Dź. dziełko w 3 częściach, drukowane r. 1831, p. n. „Nauka moralna o powinnościach względem bliźniego, ułożona dla użytku klas niższych szkół wojewódzkich.“ O wpływie rektora na młodzież szkoły praktyczno-pedagogicznéj tak mówi, były jéj uczeń, L. Jenike: „Jako przełożony sam wówczas nie wykładał żadnego naukowego przedmiotu, ale zastępował często nieobecnych nauczycieli, a każde takie zastępstwo prawdziwą dla nas było uroczystością. Z niezmiernym-bo téż taktem umiał on sobie jednać i miłość i szacunek młodzieży. Lękaliśmy się w nim wszyscy nie tyle surowego zwierzchnika, ile człowieka, który z konsekwencyją nieubłaganą, chociaż pobłażliwie zawsze i łagodnie, strofować umiał każde nasze uchybienie. Zaledwo rektor wszedł do klasy, gwar różnorodny, panujący zawsze w przerwach pomiędzy lekcyjami, ustawał w jednéj chwili i robiło się cicho, jak w kościele. Wtedy zasiadał on na katedrze i zwykle, zlekka tylko dotykając przedmiotu planem szkolnym wskazanego, rozpoczynał gawędę pedagogiczną, pełną nauczających zestawień, porównań i przykładów, najczęściéj z własnego

doświadczenia czerpanych. Dź. zachęcał nas do pracy, do porządku, a szczególniéj do wytrwałości, zapewniając, że sam tego wszystkiego nauczył się dopiero od Niemców w Toruniu; wpajał w nas głęboko przekonanie o potrzebie ładu społecznego i o szkodliwości anarchii; przytaczał niekiedy, jako wzory, żywoty sławnych mężów starożytności i własnego narodu, a czynił to w formie tak miłéj, tak zajmującéj, że uwaga młodych słuchaczów zawisła na jego ustach i niejeden z nich tym gawędom, prawdziwie praktyczno-pedagogicznym, zgodnie z tytułem szkoły, zawdzięcza może poważne i rozumne pokierowanie się w świecie."

Po roku 1831 właściwa działalność pedagogiczna Dź-go trwała już niedługo. Do r. 1833 był rektorem Szkoły praktyczno-pedagogicznéj i profesorem w Instytucie guwernantek, w r. 1835 został dyrektorem Gimnazyjum gubernijalnego w Warszawie i pełnił swe obowiązki do 1-go marca 1839 r., kiedy dostał uwolnienie od służby, jako emeryt. Prócz tego był kolejno: dyrektorem Biblijoteki publicznéj, członkiem Rady nadzorczéj szkół elementarnych, Komitetu egzaminacyjnego, Rady opiekuńczéj Instytutu głuchoniemych i ociemniałych. Zdaje się, że był także członkiem Rady wychowania publicznego; takby przynajmniéj wnosić wypadało stąd, że jemu-to powszechnie przypisują autorstwo: „Powodów, jakie skłoniły do uzupełnienia przepisów karności szkolnéj z dodaniem instrukcyi dla téjże zwierzchności, tudzież przepisów dla uczniów." Broszura ta, ogłoszona po polsku i po rosyjsku, w r. 1835, oraz po niemiecku i po francusku, kilkakrotnie przedrukowywana, miała na celu usprawiedliwienie kary cielesnéj, zaprowadzonéj we wszystkich klasach. Zwrócono w niéj uwagę na „rozpuszczenie młodzieży szkolnéj" będące wynikiem „modnych zasad" wychowawczych; powstawano na „fałszywą mądrość naszych czasów," według któréj „z dziećmi jak najłagodniéj obchodzić się potrzeba, a szczególniéj, że kary cielesnéj, jako środka uniżającego i sromotnego dopuszczać nie należy." Powiedziano daléj: „Doświadczenie wieków przekonywa, iż jedynie rózga, ojcowską ręką i z rozsądkiem użyta, zdolna utrzymać dzieci w zbawiennéj bojaźni, zasłonić je od szkodliwych wrażeń i wykorzenić złe skłonności, które od saméj kolebki walczą już w dziecięciu dla wybicia się na wolność." Ponieważ zaś młodzież, zarówno we Francyi, jak w Królestwie polskiém brała udział we wszystkich rozruchach politycznych; ponieważ w niéj objawia się ciągle „niepowściągniony duch nieposłuszeństwa i samowolności;" ponieważ znaleźli się „niezbyt dawno między uczniami występni, co chodzili dla oddania czci szubienicy i prochom zbrodniarzy stanu"; przeto dla wdrożenia „dziecięcéj i milczącéj pokory," tego „pierwszego obowiązku uczniów," konieczną jest rzeczą, ażeby nietylko uczniowie klas niższych, ale i wyższych, uważani również za małoletnich, „nietylko od kar cielesnych wyłączonymi nie byli, ale owszem, jako mający więcéj pojęcia rzeczy, takowym w wyższym nierównie stopniu ulegali." Kto przyjąwszy na siebie obowiązki wychowania młodzieży szkolnéj, powstaje jednak przeciw karom cielesnym, „ten podaje w podejrzenie dążność swych zamiarów, lub przynajmniéj dowodzi małego rzeczy doświadczenia." Dlatego też „każdy dyrektor, inspektor i nauczyciel, nieodpowiadający postępowaniem swojém oczekiwaniu i widokom rządu, który postanowił położyć tamę duchowi samowolności, jaką zarażone zostały instytuty naukowe w Królestwie polskiém, zostanie niezwłocznie od obowiązków swych oddalonym." Jeżeli przypo-

mnimy sobie, co Dź. mówił o karze cielesnéj w dziełku z r. 1828, uderza nas dziwna giętkość jego przekonań.

Porzuciwszy służbę w zawodzie nauczycielskim, oddał się Dź. z wielką gorliwością pracy piśmienniczéj w dwu kierunkach: tłómaczył lub przerabiał dzieła obce dla uczynienia ich przystępnémi szerszemu ogółowi, oraz układał lub tworzył pisma dla dzieci.

Z pierwszego kierunku zaznaczyć należy następne opracowania: „Życie Napoleona podług najlepszych źródeł“ (1841); „Życie marszałków francuskich z czasów Napoleona“ (1842); „Historyja Francyi“ (2 tomy, 1843—5); „Historyja Anglii“ (2 tomy, 1845—7); Historyja Hiszpanii“ (2 tomy, 1850—2); Obraz świata pod względem gieografii, statystyki i historyi wszystkich krajów, skreślony podług najlepszych źródeł“ (2 tomy, 1843, drugie wyd. 1851—2). Z tłómaczeń wymieniamy: „Gil Blas'a“ Lesage'a (1853); „Gieografiją na tle historycznem osnowaną“ Braconnier'a (4 tomy, 1857); „Dziwy świata pierwotnego“ Zimmermanna (1857, drugie wyd., 1871); „Budowę nieba czyli Astronomiją popularna“ Smitha (1857); „Teologiją moralną“ Gousset'a (4 tomy, 1858); „Historyją rzymską“ Momsena (4 tomy, 1867). Wszystkie te dzieła wychodziły w Warszawie. Opracowania są pod względem języka i stylu lepsze od tłómaczeń, zwłaszcza ostatniego, które, będąc dokonane w późnéj starości, bardzo wiele ma usterek.

W drugim kierunku, to jest w piśmiennictwie dla dzieci, daleko mniejszą rozwinął Dź. działalność. Wydał: „Wypisy polskie dla użytku uczniów klasy pierwszéj“ (1841 i 1845) i dla użytku uczniów klasy drugiéj (1842 i 1845); „Powieści starego nauczyciela dla swoich młodych przyjaciół“ (1843, 1850, 1884); „Wiązania dla moich wnuków, pierwiastki czytania, jako zachęta do nauki“ (1850) i „Rozmowy dziadka z wnukami“ (1862). Jako pisarz dla dzieci ma Dz. zalety niemałe. Pisze jasno, zrozumiale, przystępnie i poprawnie, a jakkolwiek styl jego jest sztywny, z pewném retoryczném zacięciem, jakkolwiek brak mu ożywienia, to wszakże widać staranie o plastyczne przedstawienie ludzi i wypadków. Przy każdéj sposobności zaleca dzieciom i młodzieży korzystanie z obserwacyi własnéj; z nauk przyrodniczych liczne podaje wiadomości, rozwija uczucia dobroczynne i szlachetne, przemawia za językiem i obyczajem ojczystym, zaleca, np. obdarzać takąż płacą, wygodami i szacunkiem guwernera Polaka, jak Francuza lub Szwajcara; wspomnienia wojaków napoleońskich przywodzi, lubo niewyraźnie. Nie jest pedantem, lubi, gdy się ludzie bawią umiarkowanie, ale nie cierpi „namiętnego uganiania się za rozrywkami,“ wyszydza młodzież salonową, lekkomyślną, życie nad stan, wychowanie pieszczotliwe, rozhukaną swawolę, szulerkę. Możnaby mu zarzucić, iż zbyt dotkliwie karze lekkomyślność i niedbalstwo; chłopcy, temi wadami nacechowani zostają niedźwiednikami, służącymi w menażeryi i t. p., Wieśniaków wystawia jako litościwych, szlachtę wiejską wogóle jako obojętną nieużytą. Wbrew temu, co pisał w 1828 r. moralizuje zbyt dużo i zbyt długo. Z 16-tu „Powieści starego nauczyciela“ trzy są najlepsze: „Imieniny,“ „Łódka“ i „Karuzel,“ wykazujące w sposób dobitny, jak formy walk dawniejszych stopniowo przeobrażały się, aż zeszły wreszcie na zabawy dziecinne. „Strzelanie do kurka“ wreszcie zaleca się treścią czysto swojską.

W ostatniéj pracy, poświęconéj młodzieży, w „Rozmowach dziadka z wnukami“ starał się Dź. popierać reorganizacyją szkół przez Wielopolskiego pod-

jętą. Zadaniem tych rozmów było wpojenie przekonania, że wykształcenie klasyczne jedynie odpowiada wysokiemu zadaniu edukacyi, oraz wzbudzenie zamiłowania do starożytności grecko-rzymskiéj. Oprócz osobnego rozdziału o „Ważności języka łacińskiego w ogólném ukształceniu“ dwie trzecie książki obrócił autor na zapoznanie młodzieży z filozofiją, mytologiją, religiją i bohaterskiémi dziełami Greków. O potędze wychowania jeszcze bardziéj zwątpił, niż w r. 1828, powiada bowiem: „wychowanie bezwątpienia wielki i bardzo wielki wyływ wywiera na człowieka, ale zdolniejsze jest działać ujemnie, niż dodatnio“ (str. 16); na wykształcenie jednak „rozsądku i uczucia obowiązku“ nigdy w zupełności bezskuteczném być nie może (str. 63). Wbrew temu, co pisał w r. 1828, uważa za niedorzeczną a nawet zgubną dążność sposobienie dzieci wyłącznie do powołania, jakie się im dowolnie w przyszłości przeznacza, gdyż „człowiek w młodości tak kształcić i rozwijać władze swoje powinien, żeby z czasem z łatwością mógł się przysposobić do pełnienia powołania, które, albo sam obierze, albo, co częściéj bywa, los mu narzuci“ (str. 23). Za środek do takiego ukształcenia uważa nauki filologiczne; zwolennikiem szkoły techniczéj nie jest, ale nie przeczy niektórych jéj zalet; gorzko narzeka, że dziś „rozum spekulancki owładnął światem, stał się osią jego obrotu,“ alfą i omegą życia społecznego (str. 43, 44). Wśród Polaków nie widzi ani uzdolnienia, ani zamiłowania do spekulacyi; a „jeżeli który (powiada) rzuci się do większych przedsięwzięć, niezawodnie w głębi ducha tęsknić będzie do roli, jako jedynego szlachetnego zatrudnienia“ (str. 49). Obok budzenia zamiłowania do świata klasycznego, Dź. stara się wnuków swoich wdrożyć do ścisłości w myśleniu i mowie, do unikania jednostronności, do przejęcia się tém przekonaniem, że lekceważenie obowiązków, niechęć w ich poznaniu i spełnianiu jest najstraszniejszą plagą kraju naszego (str. 71). Jest przeciwny bezwarunkowéj wśród ludzi równości; ale, mówiąc o różnicy stanów, powiada: „każdemu wolno rozwijać i doskonalić swoje władze stosownie do pozyskanych zarodów zdolności; każdy zaś stosownie udoskonalonych używać może i powinien na korzyść własną i społeczności“ (str. 18). W dziedziczeniu szlachectwa nie widzi nic złego, ale nic téż niéma przeciwko temu, żeby syn nie zajmował się tém, czém ojciec, jeżeli syn „zasłużonego wojownika“ zostaje rękodzielnikiem, i naodwrót, jeżeli syn rękodzielnika chwyta za oręż. Lubo jeden z zarodów zguby Polski widzi w rozstroju umysłów, spowodowanym przez protestantyzm, gani wszakże nietolerancyją. Lubo potępia tych, co rozumowi nie dawali rozwijać się swobodnie, przeciwny jest przecież racyjonalizmowi; zdaniem bowiem jego „epoki najwyższego wzniesienia rozumu były zarazem epokami najhaniebniejszego skażenia obyczajów, nawiększéj bezbożności“ (str. 81). Lubo sam był popularyzatorem nauk, z niesmakiem i pewną pogardą odzywa się o tém „pospolitowaniu“ umiejętności, gdyż sądzi, że „nauka kwasi zabawę, zabawa odrywa od nauki“ (str. 53).

Po ogłoszeniu pierwszego tomu „Rozmów dziadka z wnukami,“ które byłyby bardzo pożyteczne, gdyby autor był konsekwentniejszy w swoich poglądach i gdyby co do mytologii stał na stanowisku nauki nowoczesnéj, zabierał się Dź. do opracowania tomu drugiego, mającego zawrzéć naukę wymowy i poezyi, ale oderwany został od piśmiennictwa wezwaniem na członka Rady wychowania publicznego. Pełnił te obowiązki od r. 1862 do 1867. O życiu jego prywatném po r. 1839 niewiele mamy wiadomości. Lat kilka przemieszkiwał w małym fol-

warku za Pragą, ale gdy wiek sędziwy naciskał, troski gospodarcze dojmowały gdy stracił syna Bohdana w r. 1853, przeniósł się napowrót do Warszawy. Tu, nająwszy mieszkanie z ogrodem, przeplatał zajęcia literackie ulubioném sobie ogrodnictwem w lecie, a pracą mechaniczną w zimie; miał bowiem w jednym pokoju urządzony warsztat bednarski, na którym z zamiłowaniem wyrabiał zwłaszcza przedmioty potrzebne do ogrodu Postaci był poważnéj, wysokiéj, szczupłéj, z pozoru surowéj, ascetycznéj prawie; lecz, po wpatrzeniu się bliższém, dziwną nacechowanéj łagodnością. Do ostatnich miesięcy życia czerstwo się trzymał, czytywał bez okularów; dopiero na pewien czas przed śmiercią zaniewidział; zdjęcie katarakty nie udało się. Umarł w Warszawie 20 maja, 1875 r. „Dzieje jego życia, powiedziano po jego zgonie, są zarazem dziejami oświaty naszéj w ciągu lat pięćdziesięciu.“ Jeżeli w tém orzeczeniu nie tylko saméj pochwały doszukiwać się będziemy, ale poczęści i pewnéj nagany, będzie ono prawdziwém. Rzeczywiście Dziekoński odzwierciadla to falowanie światła, oraz poglądy na toż światło i sposób szerzenia go, jakie u nas w przeciągu mniéj więcéj lat 50 dostrzedz można.

Literatura. Najważniejszym materyjałem do życiorysu Dziekońskiego przed r. 1823 jest jego autobiografija (w rękop.).—Następnie wymienić potrzeba: „Popis publiczny uczniów Szkoły wojewódzkiéj praktyczno-pedagogicznéj odbywać się będzie w d. 15, 16 i 17 lipca, w sali pałacu Działyńskich na Lesznie, na który prześw. publiczność w imieniu Instytutu zaprasza T. Dziekoński rektor. W Warsz. 1830;“ jest tu wstęp (str. XII) pióra Dz-go.—Do życia późniejszego mamy tylko dwa nekrologi: jeden małoznaczący przez K. W. Wojcickiego w „Kłosach,“ r. 1875, drugi daleko cenniejszy przez Ludwika Jenikego w „Tygodniku ilustrowanym,“ r. 1875. W obu czasopismach są portrety Oceny krytycznéj działalności Dziekońskiego dotąd nie było.

Piotr Chmielowski.

Dzieła elementarne. Początki nauk—to ziarno wiadomości, czerpane ręką pedagoga z skarbnicy wiedzy powszechnéj, by w umysł dzieci, rzucone, rozwijały i umacniały ich władze, pobudzając do coraz wyższéj pracy duchowéj. Praca ta skierowana być winna do poznawania tego zakresu stosunków, w których uczniowie, przyszli obywatele, żyć mają. W zakres ten przed innymi wchodzą obowiązki rodzinne i religijne, niemniéj sprawy ekonomiczne i społeczne, z których pierwsze płyną zdrojem zasad moralnych, drugie zaś głównie bytem materyjalnym się zajmują. Tworzą one całe systemy nauk, których obszar umysł młodzieży zdobywać ma świadomie. Pierwiastki nauk tych zestawione w pewne całości, składają szereg dzieł elementarnych, których liczba, w miarę wzmagającéj się wiedzy i potrzeb oświaty, urasta. Ile zatém głównych gałęzi nauk, tyle téż odpowiednich im dzieł elementarnych. Autorowie ich obliczać się winni nietylko z postępem nauk, ale także ze stopniem umysłowego rozwoju tych, dla których książkę chcą ułożyć; nadto powinni poznać źródła wiedzy powszechnéj, aby z nich istotne zasady nauczania wywiedli.

Nie podpada wątpliwości, że cokolwiekbądź wiemy, nabywamy to w wielkiéj szkole doświadczeń z pomocą rozumu. Rozum przeto i doświadczenie, to dwa główne środki zdobywania wiedzy. Zdobycze szczerego rozumu nazywają z łacińska spekulacyjami, zdobycze doświadczenia empiryją. Tamte wyprowadza rozum z pojęć powszechnie uznanych, np. że całość z części się składa; te zaś

zdobywa w skutek doświadczenia, np. że ogień parzy. Pierwsze, wprost uznane przez rozum bez względu na doświadczenie, stanowią w dowodach rzecz główną, niejako pierwszą (prius), skąd nazwę wiadomości apryjorycznych przybrały; drugie, stwierdzane doświadczeniem, stoją za tamtemi w drugim niejako rzędzie (posterius) i stąd aposteryjorycznemi nazwane. Jak badania szczerego rozumu, tak i zdobycze doświadczenia, nie mając końca, nie mają tém samém stałéj granicy. Przecież z rzeczywistością obliczać się muszą. Rzeczywistość po prostu jest ich liczbą, ich matematyką. Zastanawiając się atoli nad naturą liczby, dochodzimy do przekonania, że najprzód ma ona wspólność z empiryją; możemy się bowiem przekonać, że 2 i 2 są 4, czyli, że 2 razy 2 czyni 4; nadto, że ma spólność wywodów ze spekulacyją, bo mnożenie nie jest czém inném, jak skróconém dodawaniem, czyli że mnożenie jest uproszczoném dodawaniem. Liczba przeto, jak widzimy, staje pomiędzy empiryją i spekulacyją, t. j. między aposteryjoryzmem i apryjoryzmami. Jest przeto naturalnym łącznikiem obu tych kierunków wiedzy. Z tego widać, że w dalekie krainy wiedzy trzy walne prowadzą drogi: a) empiryja, b) spekulacyja i c) matematyka, że zatém wszelkie wiadomości na trzy wielkie rozpadają się działy, że wszystkie dociekania prawdę mają na celu. Prawda, to źrenica czynności zarówno badacza, jak pedagoga i szkoły. Zabierający się przeto do pisania książki szkolnéj, wydobyć ma przedewszystkiém na oko istotę prawdy zbadanéj i tę w dzieło swoje przenieść i kształt najprostszy jéj nadać. Oto pierwsza zasada w układaniu dzieł elementarnych, pierwsza dla autorów przestroga.

Wchodzić w ocenienie wartości każdego z powyższych trzech działów wiedzy, o ile takowe prawdy bezwzględne, a o ile prawdopodobieństwa przedstawiają, i uporządkować je według tego w równorzędność lub podrzędność, jest rzeczą filozofii. Pedagog przedewszystkiém winien badać ów stosunek, w jakim mianowicie apryjoryzmy do ucznia zostają i wyprowadzić z niego przydatne dla siebie wskazówki. Chociażby filozofija apryjoryzmom przed aposteryjoryzmami dawała pierwszeństwo, on wejrzy w naturę jednych i drugich, oraz w przyrodzone usposobienie wychowańców swoich i zważy, czy np. prawda tak prosta, jak owa o całości i częściach, jest im apryjori dostępna, czy téż innemi drogami do jéj unaocznienia zdążać powinien. Przekonany, że dzieci niepodobna spekulacyjami zatruduiać, zwróci się do empiryi i bawić nią będzie umysł ucznia dopóty, dopóki go do spekulacyjnéj nie usposobi czynności. Ta bowiem, jak widzimy, jest wyższym stopniem umysłowego działania. Spekulacyje w gruncie rzeczy są abstrakcyjami, utworzonemi z dostrzeganych i rozpoznawanych szczegółów, z których z czasem w umyśle dostrzegającego ogólne pojęcie ma powstać. Aby więc uczeń wznieść się zdołał na tę wyżynę, winien on długo na jéj budowę znosić materyjały, t. j. zajmować się gromadzeniem i rozpoznawaniem szczegółów, poczynając naturalnie od najbliższych i najłatwiejszych, t. j. podpadających pod zmysły. Tylko nauki empiryczne i liczby pewnych danych (in concreto) przedmiotów, mieszczą w sobie warunki podobnéj czynności. One téż przedstawiają właściwe pole dla nauk elementarnych. I oto wtóra zasada elementarnego nauczania i układu dzieł elementarnych. Zasadę tę stwierdziła Komisyja edukacyjna w r. 1773 jedną z swych uchwał wtych słowach: „Książki elementarne poczynać mają od rzeczy prostych, łatwych, pod zmysły podpadających, a postępować zwolna do trudniejszych.“

Z tego widać, jak dalece nie odpowiadają potrzebom szkoły elementarnéj książki, które wykład nauk od definicyj i teoryj, a więc abstrakcyj, któremi nauki elementarne kończyć należy, poczynają. Niemiecka mianowicie literatura dydaktyczna obfituje w tego rodzaju książki niby elementarne, które, będąc po największéj części wyciągami z dzieł pisanych dla szkół wyższych, nie odpowiadają celowi.

Nie wszystkie przecież wiadomości przynoszą równy oświecanemu pożytek, nie wszystkim są one w równéj mierze potrzebne, zwłaszcza, gdy nie wszyscy znajdują się w tych samych warunkach gieograficznych, klimatycznych, politycznych i t. p. Na cóż np. przydałaby się nauka żeglugi temu, kto przestworów morza nigdy mierzyć nie będzie, lub wykład o winobraniu tym, którzy mieszkają w kraju, gdzie winnic zaprowadzić nie można? Są atoli wiadomości, zwłaszcza z dziedziny przyrody, moralności powszechnéj, ziemioznawstwa, liczby i t. d., w których oświecenie wszystkim zarówno potrzebne. Są przeto i elementa względnéj i bezwzględnéj wartości. Rozumny więc ich wybór ku rzeczywistéj umysłowéj potrzebie tych, którym nauka o nich ma być podawana, jest trzecią zasadą w układaniu dzieł elementarnych.

Z doborem elementów w jak najściślejszym związku pozostaje ich miara. Wybrane elementa w takiéj mierze uczniowi podawane być mają, aby rzeczywiście były dla niego owém ziarnem, które w spowitym jego umyśle ma się przyjąć i rozrość. Powinny one dać mu silną, stałą i trwałą podstawą, na któréj w przyszłości nabytą w szkole wiedzę mógłby uzupełniać i rozszerzać. Ziarna więc inne, mniéj plenne, nie powinny głuszyć istoty plenniejszych i użytku ich zmniejszać. Wielość ich nieoględna może nawet ucznia szkody nabawić. Nie powinien nauczyciel szczędzić trudu, aby to, co książka zawiera, uczniowi zrozumiałém uczynić. W dziele jednak elementarném, każde zdanie, każde słowo, na wagę złota kładzione być winno, aby książka nietylko głównych pojęć nie mąciła, ale także pod względem kosztów uboższéj dziatwie uszczerbku nie przynosiła. Słowem, dzieła elementarne winny być zwięzłe i tanie.

Nie dość jednak wybrać elementa w odpowiedniéj co do ich istoty ilości; należy jeszcze podać je uczniowi w formie dostępnéj, aby do niego tém zrozumialéj przemawiały i tém silniéj przylgnęły. Jakoż wszystkie wrażenia, które od chwili samopoznania na zmysły jego działały, wszystkie wypadki, którymi myśl swoję rozbudzał; ludzie wiekiem starsi i doświadczeniem bogatsi, których, w bezpośrednich stosunkach, czcić i poważać się uczył; góry, rzeki, gaje, doliny i równiny, z któremi żywe wspomnienia swobody dziecinnéj powiązał; ziemia i wody, których przyrodzone bogactwa w trzech królestwach oglądał; mowa wreszcie, któréj dźwięki słuch jego czarem tchnień macierzyńskich poiły; zajęcia, których co dzień był świadkiem, słowem, cały ten nastrój świata zewnętrznego, w którym go Stwórca postawił i żyć mu kazał, nie przestaje nań i późniéj wywierać swych wpływów. Wrażenia te nadają mu niezatarte znamię syna tego kraju, któremu on byt swój zawdzięcza; zajmowały one przedtém żywo wątły umysł dziatek i torowały do niego drogi wiadomościom pierwszym; wszystkie też stanąć powinny w pierwszym rzędzie elementów, aby do nich inne pierwiastki nauk tém łacniéj przylgnęły, aby za niemi wślad dalsze nauki zdążały. Są one przeto dla szkoły jakby gotowym gościńcem, są nakształt tyk wbitych w ziemię urodzajną, obok których wątła roślina wiedzy już łacniéj w górę się

wzniesie. Uczeń spotyka się tu z nowemi wiadomościami, jakby ze znajomymi, których tylko z innéj strony i w nowém świetle ogląda. Mając sobie elementa podawane na tle tych stosunków, które od przyrody i po przodkach w naturalnym spadku otrzymał, zdolny będzie w nich uczynić właściwe i pewne postępy. Na téj podstawie też mają stać dzieła elementarne, jako główne pomocniki w umysłowym ucznia rozwoju. Język ich mianowicie powinien być jasny, zwięzły i potoczysty. Płynąć on ma krótkiémi, łatwémi i nieskalanémi obczyzną zdaniami, aby uczeń urokiem ich zachwycony, własny postęp uczuwał i zagrzewał się do coraz głębszéj umysłowéj pracy. W zgodzie wewnętrznych prawd naukowych z zewnętrzną, swojską ich szatą, spoczywa skuteczność elementarnego nauczania. Nią także warunkuje się dobroć i wartość tych naukowych narzędzi, za pomocą których młodzież coraz to nowsze skarby wiedzy ma zdobywać. I ta jest piąta, jakkolwiek przeważnie zewnętrzna zasada nastroju dzieł elementarnych. Według niéj nie trudno pojąć, jak wielkie szkody sprawie wychowania przynosi owo dorywcze autorstwo, co nie obliczając się z potrzebami własnemi, niepomne na nieodłączne od podobnéj pracy niebespieczeństwo, byle jaka książka za granicą rozgłos zdobyła, już ją skwapliwie żywcem na język ojczysty przelewa. Autorowie ci mnożą tylko stosy dzieł cudzoziemskich, torując drogę do nas obcym, często wstrętnym pomysłom. Nie dość, że niewłaściwém słownictwem i cudzoziemskimi zwrotami każą mowę ojczystą, ale czynią oni prawie zawsze ujmę zasadom wychowania rodzimego. Pod tym względem panuje niestety tak żywe współzawodnictwo między nauczycielstwem naszém, iż nowe, rzekomo lepszych dzieł przekłady i tak zwane poprawne edycyje, książkę, zaledwie wprowadzoną, już z rąk młodzieży wytrącają. A lubo fakta te, same przez się, podobne dzieła nicością piętnują, płuży u nas to autorstwo, co świętą sprawę wychowania publicznego na poziom prostego przemysłu sprowadza. Jak rolnik nigdy dość starań łożyć nie może, aby ziemię do przyjęcia posiewu jak najlepiéj usposobił, i stosownéj pory siania nie omieszkał, oraz aby dobrocią ziarna nadzieję plonu powiększył; tak i autor dzieła elementarnego czuwać ma bezustannie nad swym umysłowym zasiewem. Myliłby się przeto, ktoby mniemał, że przytoczone tu właśnie zasady w układaniu dzieł elementarnych troskę autora o ich dobroć już zupełnie wyczerpują. Owszem, baczne zastanawianie się nad istotą i znaczeniem wytkniętego sobie zadania, tak ze względu na przedmiot w jego nieustannym rozwoju i ostatecznych badań wynikach, jak i na podmiot, t. j. na rzeczywiste umysłowe potrzeby ucznia w przyszłym jego zawodzie, winno być najpierwszym jego obowiązkiem. Zmiana zatém książek szkolnych, z powodu potrzeby ich doskonalenia, jest czynnością konieczną. Autor dzieła elementarnego winien w tym celu nie ulegające zaprzeczeniu postępy nauk w stosownéj formie uczynić własnością szkoły i zużytkować doświadczenia pedagogii ze względu na ucznia; praca więc jego w obu tych kierunkach ciągłym poprawom ulega. Z drugiéj atoli strony statek nauk elementarnych i konieczna ich wobec ucznia powaga, samo nawet wypróbowanie użyteczności dzieła w jego zastosowaniu do szkoły, oraz taniość szkolnych wydawnictw, wymagają utrzymania książek szkolnych bez zmiany przynajmniéj przez lat kilka. Mniemam, że pięcioletni okres czasu może być owém minimum, w przeciągu którego dzieła elementarne zmieniane być nie po-

winny. Zbierane wszakże w ciągu tego czasu materyjały mają być ku ich poprawieniu użyte, skoroby tego okazała się potrzeba,

Pisanie więc dzieł elementarnych dobrych przedstawia niemałe do pokonania trudności. Śmiało nawet twierdzić można, że dobra książka elementarna dla szkół początkowych lub średnich ma ich do uchylania więcéj, aniżeli kompendyjum uniwersyteckie. Autor bowiem tego ostatniego nie potrzebuje w jego układzie obliczać się z usposobieniami ucznia. Pilnując jedynie przedmiotu, podaje on go dojrzałemu młodzieńcowi w takiéj treści i formie, jaką mu kapłani umiejętności ostatecznie nadali. Wszelkie inne względy mają tu wartość podrzędną. Ale autorowi dzieła elementarnego wystarczać to nie może. Zwrócę więc uwagę na jednę jeszcze zasadę, mogącą być mu pomocą w trudném jego zadaniu. Zasadą tą jest znajomość historyi przedmiotu, o którym układać ma dzieło elementarne. Zastanawiając się nad zawiązkami, wzrostem i dzisiejszym jego stanem, dojdzie on niewątpliwie do tego przekonania, że przedmiot ten rodził się, urastał, i ukształcał wmiarę uczuwanéj jego potrzeby w umysłach już to dziecinnych, już młodzieńczych, już męskich. Te fizyczne, że tak powiem, stadyja rozwoju ludzkości w najściślejszym związku z jéj umysłowymi stopniami zostają. Inne bowiem są potrzeby narodu, zostającego w dzieciństwie organizacyi społecznéj, inne narodu młodzieńczego, inne tego, co w siły męża już urósł, inne nakoniec narodu zgrzybiałego. Gdy w pierwszym, ledwie że kiedy niekiedy zadrgnie iskra umysłowego działania, w drugim wybucha już ona chłonącym wszystko płomieniem, a gdy trzeci zapał swój wymaganiami rzeczywistości i krytycyzmem miarkuje, czwarty tymczasem tworzyć przestaje i tylko się poi rozkoszą wspomnień na widok prac i skutków, dzielniejszą ręką przodków dokonanych. Cała zaś osnowa umysłowych skarbów wszystkich, przechodzi w drogiéj spuściznie ze starszych na pokolenia młodsze, które z niéj stosowne korzyści odnoszą i w miarę umysłowego uzdolnienia téż właściwości usposobień daléj rozwijają. Te stadyja rozwoju wiedzy w dziejach, przedstawiając walkę myśli z przeciwnościami w osiągnieniu zdobyczy, walkę najciekawszą o najwyższe dobra ludzkości, mieszczą w sobie wiele nauki. Tryskają one życiem wielkich zasad dydaktycznych, zawierają najważniejsze wskazówki dla autorów dzieł elementarnych. Drogi bowiem, któremi zdobywcy i mnożyciele wiedzy w przeszłości kroczyli i sposoby, których przytém używali, są drogami i sposobami, które sobie przyrodzona, że tak powiem, pedagogija i dydaktyka ludzkości ku najcenniejszym zdobyczom umysłu tworzyła. Będą one przeto także najprostszymi i najwłaściwszymi torami i metodami dla tych, co nagromadzonéj wiedzy elementa szkole przyswajać mają. Przecież zasada ta nie przeszła jeszcze w świadomość pedagogii. Za nadto jeszcze w wychowaniu publiczném, bróżdżą téż systemy, co nie troszcząc się o jéj zasady, nauki w ostatecznych wynikach badań, bez względu na wiek i usposobienie uczniów, jedną i tą samą podawają metodą. W czém autorowie dzieł takich po dwakroć błądzą: raz, że nauczyciela pozbawiają zrozumienia odpowiednich pracy jego wskazówek, a powtóre, że wykład taki przybiéra względem uczniów wstrętne formy wspomnianych we wtóréj zasadzie: definicyj, teoryj i abstrakcyj. Z tych niewłaściwych dróg nauczania dydaktyka stanowczo wycofać się powinna. Uczynić to mianowicie ma bezwarunkowo w dziełach elementarnych, przeznaczonych

dla szkół początkowych i niższych klas szkół średnich. W wyższych bowiem zniesie uczeń teoryją, a nawet zasmakować w niéj powinien, zwłaszcza w tych przedmiotach, w których potrzebne do nich przygotowanie właściwym sposobem już w klasach niższych odebrał. Zadanie to nie łatwe, ale korzyści z jego przeprowadzenia w dziełach elementarnych tak wielkie, że trudności autorów odstraszać nie powinny. Przeprowadźmy je sumiennie w całym systemie nauk, a otworzymy dydaktyce drogi naturalne i wprowadzimy młodsze pokolenia na tory nowe, w wyższym stopniu sprzyjające samodzielnemu ich rozwojowi. Poznawszy uroki i pożytki nauki i już w szkole zakosztowawszy ich błogosławionych owoców, wyjdą one z niéj skromne, pracowite i wolne od czczéj frazeologii, którą młodzież, karmiona ogólnikami, najczęściéj z zakładów naukowych wynosi. „Historia magistra vitae,“ powiedział Cycero. Jakoż, istotnie jest ona nauczycielką narodów. Chętnie w niéj wszyscy czytają. Dla czegoż pedagogowie głębiéj w nią nie wejrzą, gdy właśnie ona w napotykanych przez nich trudnościach zbawienne może im dawać wskazówki? Wprawdzie nie każdy przedmiot nadaje się do tego i w wielu razach musimy kierować się tylko domysłami. Ależ i te, byle uzasadnione, nie będą bez pożytku. Wykazywać to na pojedyńczych przedmiotach przechodziłoby zakres tego artykułu i siły piszącego; pozostawiając przeto podobne zadanie ludziom fachowym w pojedynczych gałęziach wiedzy, spróbujemy wykazać to na jednym, wymagającym tego najbardziéj przedmiocie, a który największe stawia trudności w przeprowadzeniu reformy. Jest on bowiem w przekonaniu wielu pedagogów najdzielniejszym środkiem rozwoju młodocianych umysłów, uświęconym powagą wieków, wzorem wszelakiéj dydaktyki. Przedmiotem tym jest gramatyka.

Język, jako główny przewodnik nauk, ma w każdym systemie edukacyjnym wysokie znaczenie. To téż ważność tego przedmiotu sprawiła, że w znajomości jego prawideł powszechnie główny materyjał dydaktyczny upatrują i nauce ich nadzwyczaj wiele poświęcają czasu. Z tego powodu Donatus wielkiéj powagi w wiekach średnich używał. Jakoż książka jego była głównym przedmiotem nauki i wyłącznym wzorem dla wszelkich tak zwanych dzieł elementarnych. W niektórych szkołach stanowiła ona jedyny nawet przedmiot wykładu. Nawykano upatrywać w gramatyce najskuteczniejszy i najpotężniejszy środek ćwiczenia młodzieży, widziano w niéj niewyczerpany zdrój zasad zdrowéj dydaktyki. Kilkanaście wieków podobnéj edukacyi uświęciło tryb ten i podniosło go do znaczenia niewzruszonego dogmatu. Przeszedł on zatém w nałóg szkoły, tak, iż dziś jeszcze gramatyka zajmuje naczelne miejsce w systemach edukacyjnych, nietylko w szkołach średnich, lecz i początkowych. W niektórych klasach szkoły ludowéj zajmuje wykład języka więcéj nawet godzin nauki, niżeli wszystkie inne, razem wzięte przedmioty. Ten wielki wzgląd na naukę języka tłómaczy się zamiarem pedagogii wczesnego zaszczepiania chęci poznawania i zamiłowania mowy i skarbów ducha przodków w niéj przechowywanych, co jest rzeczą wcale chwalebną. Temu wszakże dziwić się trzeba, że do celu tak ważnego obrano środek w początkach nauczania dydaktycznie niestosowny, a nawet oczekiwanym skutkom przeciwny. Ucznia bowiem elementarnego napawają abstrakcyje wstrętem naturalnym. Gramatyka zaś to bezdenny stek abstrak-

cyj. Gdyby przynajmniéj w jéj układzie radzono się historyi, mogłaby gramatyka i dla dzieci nabrać pewnego powabu i rzetelny przynieść im pożytek. Gdyby, cofając się myślą w wieki, w których prawidła jéj zwolna powstawały, usiłowano wejrzéć w prace tych, co ją naprzód układali znalezionoby tam niezawodnie potrzebne do jéj wykładu wskazówki. Jakoż podobnie jak wieki upłynęły, nim abecadło stanęło, tak również wieków potrzeba było na to, aby w nieprzebranym skarbcu mowy i bogactwie jego literatury dopatrzéć się owych znamion, które w tysiącznych zwrotach języka, już w odmiennéj, już nieodmiennéj postaci, ustawicznie powracając, duszę ich organizmu i właściwy rząd stanowią. Weźmy dla przykładu imię czyli rzeczownik, a przekonamy się, iż ten, co naprzód jego definicyją wymyślił i w gramatyce umieścił, musiał pierwéj w tysiącznych przykładach przejść wszystkie jego odcienia, nabrać przekonania, że, tak osoby, jak rzeczy, bądź to żywotne, bądź nieżywotne, wreszcie podpadające pod zmysły lub jedynie myślą ujęte, nietylko pod względem miejsca, jakie zajmują w zdaniu, ale także w swych przypadkowych odmianach i rodzajach, pewnym stałym podlegają prawidłom, a zatém jednę i tę samę część mowy stanowią. Podobnie postępowali pierwsi gramatycy z innymi członkami czyli częściami mowy, jak równie z różnymi jéj zwrotami, nim ułożyli ogólne prawidła i abstrakcyjnie przedstawili je w definicyjach. Tymczasem gramatyka dzisiejsza zamiast naśladować tę ważną, gienetyczną i niesłychanie dydaktyczną pracę pierwszych gramatyków, podaje uczniowi gotowe już wyniki, niezrozumiałe mu dopóty, dopóki w danym przykładzie na wszelkiego rodzaju imionach, wchodzących w ich abstrakcyjne pojęcie, szczegółowo nie obaczy, czyli właściwéj treści tych definicyj nie pozna. Któż na tym przykładzie nie widzi, że idąc śladami piérwszych gramatyków, o wieleby się ułatwiło zadanie nietylko ucznia, ale i nauczyciela? Rzecz to ważna, nietylko w gramatyce, ale w całéj dydaktyce. Przekonani téż jesteśmy, że stanowi ona rdzeń reformy wszech systemów wychowania publicznego przez napisanie odpowiednich téj potrzebie dzieł elementarnych. Skuteczność wszelkiéj reformy zawisła głównie od tego. Z kwestyją tą w gramatyce wiąże się atoli jeszcze inne, niemniéj ważne pytanie: czy w ogólności systematyczny wykład gramatyki jest zadaniem szkoły początkowéj? Odpowiedź na to daliśmy już, mówiąc o zasadzie kolejności źródeł i dróg wiedzy, według któréj spekulacyje i abstrakcyje ze szkoły wykluczone być powinny; odpowiada wreszcie historyja, z któréj między innemi wiadomo, że np. Grecy w przód w wysokim stopniu rozwinięte już piśmiennictwo posiadali, nim się na gramatykę zdobyli. Wszak to dopiero w Aleksandryi, za Ptolomeuszów, którzy greckiéj kulturze do Egiptu drogi otworzyli, nauczyciele greczyzny, uczuwając coraz żywiéj potrzebę przyswajania uczniom swoim prawideł mowy, w celu lepszego rozumienia autorów, zabrali się do układania różnych cząstek gramatyki a dopiéro Rzymianie (Donatus i inni) wykształcili ją następnie i w pewną ujęli całość. Wprawdzie Platon i Arystoteles zastanawiali się już dawniéj nad zasadami mowy tak, jak każdy piszący musi wyrobić sobie pewne prawidła pisowni i pewnych form gramatycznych. Przecież nie znali oni, jak i tylu poetów, mówców, historyków, gramatyki w dzisiejszém tego słowa znaczeniu. Niepowinnaż stąd pedagogija zaczerpnąć przekonania, że i dzieci bez gramatyki wiele nauczyć się mogą? Szkoła mianowicie ludowa, mająca głównie dostarczać

chętnych rąk do rozumnéj pracy w roli, rękodziełach i przemyśle, obejdzie się bez jéj teoryi i systemu. Nie idzie atoli zatém, aby uczniowie w ćwiczeniach, zwłaszcza piśmiennych, prawideł gramatycznych poznawać nie mieli. Przeciwnie wychowańcy szkoły początkowéj przyswajać je sobie mają, ale w sposób czysto praktyczny. Niech szkoła ludowa uczy języka, a nie gramatyki. Gdyby jéj zaś o wzory i prawidła myślenia chodziło, to czyż między różnorodnemi gałęziami wiedzy jest jakakolwiek nauka, którąby adeptów swych od myślenia zwalniała? Rozwielmożnienie się przeto gramatyki w początkowéj nauce nie wypływa ze szczególnéj jéj zdolności ćwiczenia myśli, ale jest smutném dziedzictwem niedołęstwa szkół średniowiecznych. Azaliż inne nauki, mianowicie z dziedziny ekonomii, których lekceważenie całe narody pogrąża nieraz w ubóstwie, lub rolnictwo, już z swéj natury z naukami przyrodniczemi związane, nie jest stokroć skuteczniejszą nauką myślenia, zwłaszcza ze względu na potrzeby dzieci wiejskich, aniżeli gramatyka? Zostawmyż więc jéj teoryje i systemy szkole średniéj, a wzory do jéj układu czerpmy z historyi i dążmy do objęcia jedną gramatyką tych grup językowych, których znajomości szkoła koniecznie wymaga. Łączona z takim wykładem metoda porównawcza ułatwi o wiele wykład i ujęcie prawideł i da uczniowi łacniéj poznać oddzielne języków właściwości. Zapomnieć wreszcie nie można, że gramatyka języka ojczystego dla wszelkich cudzoziemskich winna być niezłomną zasadą i że wszelką gramatykę, tak swojską, jak cudzoziemską, czy to żywych, czy już umarłych języków, poprzedzać zawsze powinna.

Nie chcemy utrzymywać, aby wszystkie nauki na tle dziejowém dostarczały w równéj mierze każdemu dziełu elementarnemu potrzebnych w jego układzie wskazówek. To wszelako pewna, że wykład gieografii, co uczniowi naprzód położenie szkoły, kościoła, dworu, sąsiednich miejscowości i t. d. ze względu na cztery strony świata pokazuje i tłómaczy, nim go w powiat, kraj, państwo, część ziemi i daléj powiedzie, a kosmografiją na ostatek chowa, nie jest czém innem, tylko naśladowaniem tego sposobu nauczania, w jakim się przedmiot ten z swoich zawiązków rozwijał. Jestto rzeczywiście wykład elementarny, do którego w głównych zarysach i książkę zastosować należy. Nauka taka odpowiada nierównie lepiéj stopniowemu rozwojowi umysłowych władz ucznia, aniżeli podawana a priori, która kosmograficznémi pojęciami rozpoczyna a dopiero topografiją kończy. Wskazówki dziejowe przydałyby się w ogólności wszystkim autorom dzieł elementarnych z zakresem nauk przyrodniczych i empirycznych. Toż i owa książka, która poczet dzieł elementarnych zwykła zamykać: logika, co prawidła myślenia za przedmiot wykładów swoich wzięła, byłaby nierównie zrozumialszą i dydaktycznie donioślejszą, gdyby swe ogólne prawidła szczegółowymi faktami poprzedzała, t. j. gdyby tak, jak sama zwolna w czasie powstawała, wykładaną była. Naskuteczniejszą zaś wtedy, gdyby wyłuszczone już innych nauk elementa potrzebnego materyjału jéj dostarczały. W ten sposób cały poczet dzieł elementarnych nabrałby siły i harmonii, które każdego edukacyjnego systemu, każdéj jego reformy ideałem być mają. Tajemnica urzeczywistnienia tego ideału spoczywa głównie w oględnym układzie dzieł elementarnych. Rozumiała to dobrze Komisyja edukacyjna, gdy do autorów dzieł elementarnych w te

odezwała się słowa: „Książki elementarne przedstawiać winny jedno pasmo prawd, połączonych z sobą w sposób, aby ucznia zawczasu w praktyczną logikę wprawiały.“

Według tego, co wyżéj powiedziano, napisanie dzieł elementarnych, odpowiednich potrzebom danéj społeczności, zwłaszcza gdy jéj oświatę na właściwsze chcemy sprowadzić tory, jest zadaniem tak ważném, iż wymaga współdziałania najpierwszych w kraju powag naukowych, zużytkowania wszelkich sił umysłowych, jakiemi tylko skierowana ku temu reforma rozporządzać może. Zasiew to bowiem na przyszłość narodu, którego plony najdalsze pokolenia zbiérać mają, błogosławiąc przodków za to, że im dali, co najlepszego dać mogli. Układ przeto takich dzieł elementarnych wymaga utworzenia odrębnego ciała, któremuby wszelkie instytucyje naukowe skuteczną niosły pomoc. Z takiego téż wychodząc zapatrywania, nie lekceważyła sobie podobnego zadania dawna Komisyja edukacyjna, gdy w tym celu oddzielne Towarzystwo do ksiąg elementarnych ze znanych w owym czasie mężów światłych utworzyła. Jak zaś pojmowała swoje zadanie, dość wspomnieć, iż na zasadzie programu owego Towarzystwa, konkurs na dzieła elementarne w całéj oświeconéj Europie rozpisała i sowite za nie wyznaczyła nagrody. Za jéj przykładem poszła także Izba edukacyjna Księstwa warszawskiego, która również utworzyła osobne Towarzystwo do ksiąg elementarnych i tą drogą postępować musi każda, kierująca oświatą narodową instytucyja, która zmierza do osiągnienia takich samych jak Komisyja eduk. owoców. Tymczasem dzisiejsze dzieła elementarne tłómaczone żywcem lub wzorowane na podręcznikach niemieckich, nie odpowiadają zamierzonemu celowi. Zamiłowanie Niemców w apryjoryzmach i teoryjach sprawiło, że nieuwzględniwszy różnicy między pojętnością ucznia klas niższych a wyższych, albo téż uznając ją jedynie tylko w teoryi, karmią nietylko starszych, lecz i młodszych uczniów teoryjami apryjorystycznemi. Dzieje się to (jak już powyżéj przy zasadzie wtóréj widzieliśmy) z pomocą tak zwanych wyciągów z dzieł większych, według dziwnéj zaiste stosowanéj w tém zasady, z któréjby wypływało, że mniejszą ilością słów, choćby najniestrawniejszych, można skutecznie zaspokoić umysłowy głód ucznia początkującego. Jest to właśnie sposób odstręczania dzieci od nauki, ile że, nie uwzględniając naturalnych ich potrzeb, gwałci proste dydaktyki zasady. Niewiele troszcząc się o właściwe zasady nauczania, albo tylko teoretyczne dając im uznanie, biorą oni wzory dydaktyki ponajwiększéj części z wyższych naukowych zakładów i wprowadzają je bezwzględnie do szkół średnich, a nawet początkowych. Podobnież wolność nauczania, która słuszne na katedrach uniwersyteckich wywalczyła sobie obywatelstwo, poczyna wdziérać się do zakładów niższych, w których z właściwego ich przeznaczenia pedagogicznego, żadną miarą prawa bytu mieć nie może, a manifestuje się ona mianowicie w książkach szkolnych, bezustannie zmienianych. Schlebia to pozornie samodzielności autorów, właściwie jednak wprowadza rozstrój myśli tam, gdzieby tę jak najskwapliwiéj skupiać należało. Uprawniona najsłuszniéj na uniwersytetach, a poniekąd w klasach wyższych szkół średnich, staje się szkodliwą w niższych, w których wątła roślina wiedzy jak najtroskliwszego pielęgnowania wymaga.

Stanisław Zarański.

Dziennik szkolny. Wszystko, co i jak się w szkole wykłada, powinno być z góry obmyślane i postanowione, tak ze względu na treść, jak i czas; inaczéj, postępując jedynie za chwilowém natchnieniem, nauczyciel nie zdoła części swego wykładu, jednych do drugich w przyzwoitym utrzymać stosunku; początek zwykle będzie za obszerny, a koniec za krótki; jednéj części tyle poświęci czasu, iż mu zabraknie go na ukończenie i wykończenie całości. Poniewczasie spostrzeże się, ale już z moralną, umysłową szkodą uczniów i albo pobieżnie podążać będzie do końca, byleby mógł w sprawozdaniu powiedzieć, że przedmiot ukończył, albo téż do końca wcale go nie doprowadzi. W wiadomościach uczniów zostaną luki, które często, jak źle zabliźnione rany, odzywać się będą w dalszych ich postępach. To jest wzgląd nadzwyczaj ważny w wychowaniu, czy to publiczném, czy prywatném, który najczęściéj tracimy z uwagi, a w skutek tego wykład różnych przedmiotów nie postępuje, ale wlecze się z dnia na dzień, przez miesiące i lata, a jeżeli w końcu czas ten obliczymy, to przekonamy się, niestety, że postęp ucznia lub uczniów nie zostaje w należytym do niego stosunku.

Takie zresztą uczenie z dnia na dzień, t. j. bez ścisłego oznaczenia, co i w jakim czasie ma być dokonane, nie wpoi w ucznia tego przekonania, które odbić się powinno w całém jego przyszłém życiu, że nietylko należy w ogóle spełniać swój obowiązek, ale że trzeba go spełniać w pewnym, ściśle oznaczonym czasie. Z téj przyczyny każdy uczeń dowiedzieć się powinien na początku każdego roku szkolnego nietylko czego się ma nauczyć w ciągu tego roku z każdego przedmiotu, ale oraz, ile ma się nauczyć, ile przypada mniéj więcéj na każdą godzinę z uwzględnieniem powtarzania, świąt i wakacyj. Uczeń pojmie tym sposobem wyższą konieczność zadawanéj mu codziennie pracy, przy któréj równym wymiarze i on postępować będzie jednostajnym krokiem; tym sposobem prędzéj i łatwiéj do niéj się wdroży, niż gdyby postępował raz zbyt przyspieszonym, drugi raz zbyt wolnym krokiem.

Nie dosyć atoli rozłożyć przedmioty na cały rok; należy je oględnie rozkładać na dnie i tygodnie; mówimy oględnie, t. j. ażeby przedmioty w pewnych po sobie przerwach następowały; ażeby trudniejsze przypadały na ranne godziny i łatwiejszymi przeplatane były; ażeby, np. nauki śpiewu nie przeznaczać na godziny, w których przypuszczać należy, że trawienie jeszcze się odbywa. Podwójny więc każda szkoła miéć winna rozkład, t. j. na cały rok i każdy dzień tygodnia; pierwszy dla nauczyciela, ażeby pewnym krokiem zmierzał do ukończenia i wykończenia swego przedmiotu; drugi dla nauczyciela i uczniów, ażeby wiedzieli, jakie przedmioty na każdy dzień, na każdą przypadają godzinę. Nietylko tak postępować należy, ale wszelkie względy nakazują, ażeby codziennie zostawiać ślad i dowód, iż szkoła według tego postępuje rozkładu, iż ściśle się go trzyma, iż lekcyj ani nauczyciel, ani uczeń nie opuszcza. W tym celu w każdéj porządnéj szkole winien być dziennik, któryby był obrazem i wykładu i życia szkoły, a zarazem pilności nauczyciela i uczniów. W tym dzienniku jest obowiązkiem nauczyciela krótko, zwięźle, po upływie nie dnia, ale każdéj lekcyi, wobec uczniów, zapisywać, co było przedmiotem lekcyi, a tém samém, co było na nastę-

pującą zadaném. Bez takiego dziennika władze szkolne nie mogą miéć jasnego poglądu na pilność i wykład nauczyciela; nie mogą miéć go i rodzice w wychowaniu prywatném, a przecież jest to rzeczą nieodzowną i konieczną.

Prowadzenie takiego dziennika mniéj sumiennego nauczyciela trzyma na wodzy, a sumiennemu podaje miłą sposobność składania dowodu swéj pilności, swego w szkole działania; lecz ono wywiera wpływ zbawienny i na uczniów, bo ci, widząc, jak nauczyciel starannie zapisuje, co na lekcyi wykłada, jak każdy dzień o krok daléj naukę posuwa; dołożą i ze swéj strony większego starania, ażeby z ich winy postęp nauki powstrzymanym nie był; nauczą się, jak to z każdą chwilą należy się liczyć, z każdéj zdawać rachunek, zwłaszcza, jeżeli nauczyciel nie zaniedba przedstawiać i często im przypominać znaczenia i ważności dziennika. I nie jeden może z uczniów w przyszłém swém życiu prowadzić będzie dziennik swych czynności, swoich przychodów i rozchodów, a to ustrzedz go może od wielu strat, od wielu niepotrzebnych wydatków a zapewnić byt pomyślny. W jakiéj że jednak formie ma być dziennik taki prowadzony? Dwie są formy, obiedwie przedstawiają wprawdzie obraz każdego dnia, bo zapisuje się w nich data, nazwisko nauczyciela, przedmioty każdéj lekcyi, jak po sobie następują, a w końcu szczególne uwagi, odnoszące się do postępowania uczniów; jedna z nich atoli nie obejmuje przedmiotów wykładu w oddzielnych rubrykach, a stąd nie ułatwia poglądu na każdy przedmiot w całorocznym jego rozwoju; polecamy przeto drugę formę, któréj wzór załączamy.

Miesiąc.	Dzień.	Godzina.	Klasa Oddział	Religija.	Język wykładowy	Historyja.	i t. d. i t. d.	Uwagi.
Luty.	1	8—9	I	O Krzyżu św.		„	„	
		9—10			Czytanie: ustęp 20.			

Taki dziennik, choć nieodzowny, nie jest przecież jeszcze dostateczny, albowiem nie przedstawia całkowitego obrazu szkoły. Każda téż szkoła powinna miéć drugi dziennik, któregoby rubryki były następujące: liczba porządkowa uczniów lub uczennic każdéj klasy; imię i nazwisko ucznia, wiek, religija, miejsce urodzenia z wzmianką, którego roku i dnia do klasy zapisany został; mieszkanie i stan rodziców; następnie rubryki według miesięcy i dni, w którychby nauczyciel zaznaczał nieobecność w szkole każdego ucznia; w końcu tyle oddzielnych rubryk, ile przedmiotów wykłada się w szkole, a to w tym celu, ażeby nauczyciel oznaczał w nich postęp ucznia w naukach co miesiąc.

Wzór takiego wykazu uczniów, oraz ich uczęszczania do szkoły i ich postępów załączamy w zmniejszonéj formie.

Liczba porządk.	Imię i nazwisko, wiek, religija, miejsce urodzenia i czas wstąpienia do klasy.	Miejsce zamieszkania i stan rodziców.	Miesiące szkol.	Nieobecność ucznia podczas nauki szkolnéj kreskami po dwa dni w jednéj rubryce. 1 3 5 7 9 11 13 15 17 19 21 23 25 27 29 31	Licz. opusz. dni	Religija.	Historyja.	Gieografija.	Arytmetyka.	i t. d.
1			Wr. Paź. List. Gru. Sty. Lut. Ma. Kw. Maj Cze.							
2			Wr. Paź. i t. d.							

Dziennik ucznia lub uczennicy. Dziennik w znaczeniu, w jakiém ten wyraz tu przyjmujemy, jest to codzienne zapisywanie wydarzeń, uczuć i myśli, odnoszących się do piszącego i do jego otoczenia

Piszącym w tym razie jest uczeń, lub uczennica; więc mamy mówić o dzienniku w zakresie młodzieńczego życia, to jest o możliwych pożytkach téj pracy w wychowaniu.

Czyliż pisanie dzienników jest tak ogólnym objawem, aby wychowanie liczyć się z niém musiało i ujmować je w swe ręce, jako jeden z czynników poważnych i skutecznych? Aby odpowiedzieć dostatecznie na to pytanie, trzeba sobie najpierw przypomnieć, że dzienniczek panienki lub młodzieniaszka jest jego pracą samodzielną, a każdy objaw samodzielności w wychowaniu jest ważnym, bo w nim znaleść można nowego współpracownika, nową pomoc w ogólnéj sprawie wychowania.

Że młodzież ma często wrodzony popęd do pisania pamiętników, to nas o tém przekonywa codzienne doświadczenie. Któż z nas nie widywał w życiu tych robót pospiesznych, osłoniętych tajemnicą, często bezładnych, bez innego porządku jak ten, jaki w nich chronologija zaprowadziła? Któż nie widział w nich nieraz także pięknych początków budzącéj się myśli, grupowania wydarzeń, wywołującego refleksyją, wyrabiania się stylu, a co większa, wyrabiania się tego wewnętrznego życia, które nie pędzi bezwiednie na oślep, ale ogląda się, szuka drogi, porównywa dzień dzisiejszy z wczorajszym i zapytuje — dla czego?

Są to ważne i wiele dające do myślenia objawy, godne zaiste tego, aby wychowanie sprawę pamiętników ujęło w swe ręce, oraz wyzyskało na korzyść moralnego udoskonalenia i ukształcenia charaktern młodzieży. Lekceważąc zaś pisanie dzienników, wychowawca wypuszczałby z rąk jeden ze środków mogących stać się wielką dźwignią w wychowaniu; zapominałby, że wszelkie ćwiczenie jest

najlepszym środkiem do praktycznego stosowania wpojonych zasad i przepisów tak w zakresie umiejętności, jak i w zakresie etyki; że wreszcie jest rodzajem ćwiczenia, w którém ujawniają się wszystkie wewnętrzne zasoby młodzieńca. Piszący dziennik, przestając z własną myślą, wdraża umysł do poważnéj refleksyi, probuje sił, rozgląda się w życiu tak własném, jak i całego otoczenia, stosuje nabyte pojęcia do sądów, zdaje sobie sprawę z własnych popędów—słowém czynność ta jest dla niego zbawiennem wejściem w siebie, skupieniem ducha, zwłaszcza jeżeli ją odbywa wedle wskazówek danych przez dobrego przewodnika,

Nim podamy najważniejsze z nich, zauważyć pierwéj wypada, że czuwanie nad dziennikiem jest raczéj rzeczą domowego wychowania, niż szkolnéj nauki, a zatém inicyjatywa najpierwsza w téj sprawie należy się domowi rodzinnemu; szkoła może miéć tylko głos doradczy, z czego korzystać powinna. Do wychowawcy więc należy wpłynąć na rozpowszechnienie dzienników i kierowanie pierwszymi krokami piszącego tak, aby go doprowadzić jak najprędzéj do niezbędnéj na każdéj drodze samodzielności. Jakże ma postępować dla osiągnięcia tego dwojakiego celu? W wychowaniu przyzwyczajenie jest siłą, do któréj ciągle musimy się odwoływać i przyzywać jéj na pomoc. Starajmy się więc wcześniéj wdrożyć dziecko do pisania dzienniczka. Skoro tylko uczeń zwycięży pierwsze trudności pisowni i kaligrafii, niech mu wychowawca ofiaruje książkę z białym papierem i objaśni jéj użytek. Chwila tego daru powinna zostawić silniejsze w duszy dziecka wrażenie, a ponieważ siłą jego wyobrażeń musimy mierzyć skalę zmysłowego wrażenia, więc i wartość daru pierwszego dzienniczka należy podnieść przez związanie go z jakąś chwilą uroczystą w życiu młodzieńca i nadanie mu pewnéj okazałości zewnętrznéj. Dla tego niech to będzie książka, różniąca się od jego codziennych zeszytów, z cyframi ucznia, z oznaczeniem roku, z słówkiem wstępném od ofiarodawcy; niech ją otrzyma w dzień niezwykły, pamiątkowy w kościele, w narodzie, lub w rodzinie, np. w dniu pierwszéj Komunii św., w rocznicę odsieczy Wiedeńskiéj, w dniu imienin ojca lub matki i t.p. Książka mogłaby miéć zameczek, a klucz od niego oddany nowemu właścicielowi, jako znak wszelkiéj dla piszącego na jéj kartach swobody. Wychowawca jednak zrazu kieruje pisaniem dziennika, to jest nasuwa chwilę i wypadek, któryby zanotować warto; uczy więc wybierać między wypadkami i oceniać ich wagę, zastanawiać się nad nimi; zaleca także odrazu, aby pismo było czytelne, aby książkę zachowano w miejscu ochronném i stale oznaczoném. Wychowawca, nasunąwszy wypadek godny zanotowania, nie układa go w zdania gotowe, jak przy dyktowaniu, ale odrazu skłania dziecko do wyrażenia myśli po swojemu, samoistnie, krótko, prosto, jasno i szczerze. Szczerość, prawda i prostota niech będą dla piszącego świętościami, których nigdy fałszem profanować się nie godzi. Natchnijmy go poszanowaniem dla nich a staną się świętościami jego charakteru w późniejszém życiu.

Niech treść dziennika będzie ogólnie przynajmniéj obrazem życia młodzieńca, jego kolei i rozwoju. Więc znajdzie w nim miejsce np. data urodzenia, dzień chrztu, Komunii pierwszéj, bierzmowania, lub inny akt religijny, — dzień pójścia do szkoły, radość lub smutek rodzinny, podróż wakacyjna, powodzenie w nauce, usiłowanie ku dobremu, piękna myśl jakaś wypisana z przeczytanéj książki, przysłowie zasłyszane od starszych; utrwalenie chwil uroczystych, wyda-

rzeń podnoszących duszę do uczuć wzniosłych i pięknych; wyliczanie prac i przedsięwzięć zaczętych i wykonanych, lub zaniechanych, zgoła niezapominajmy nigdy łączyć dziennika z życiem istotném, z wypadkami poważnymi, lub mającymi ogólne jakieś znaczenie; tym sposobem ustrzeżemy ucznia od czczéj gadaniny, od mdłych fantazyj, sentymentalizmów niebezpiecznych, zwłaszcza u dziewcząt, od słów próżnych, od silenia się na uczucia sztuczne, na myśli pretensyjonalne i obce młodéj duszy. Wreszcie, niech dziennik młodzieńca będzie towarzyszem szczerym, dobrym, rozsądnym, poczciwym, rozważnym; niech jak przyjaciel słucha zwierzenia, cieszy lub żałuje, przyznaje i upomina, postanawia i kontroluje. Natchnąwszy młodzieńcowi takie przekonanie o znaczeniu i zakresie dziennika, dawszy mu go, jako pomoc do dopięcia wzniosłych celów życia, otrzymamy w nagrodę naszych usiłowań współpracownika w nim samym w wielkiéj sprawie jego własnego wychowania. Obok zaś tego dodatniego rezultatu znajdą się i inne korzyści z téj pracy, mniéj wprawdzie ważne dla podagoga, lecz ważne może w przyszłości dla dziejów i literatury. Dziennik wyrabia łatwość i wdzięk wysłowienia i nieraz nawet dla poważnych talentów pisarskich stawał się pierwszą pobudką do kształcenia autorskich zdolności. Meteryjał młodocianego dzienniczka ubogim jest wprawdzie w treść mogącą ogół obchodzić; ale zwyczaj spisywania wydarzeń wyniesiony z lat młodzieńczych w dalsze życie, przy najskromniejszych nawet zdolnościach, byle okraszonych jasnością poglądu i rzetelnością przedstawienia, może przysporzyć literaturze i dziejom owych cennych dokumentów domowych, które już, jako silvae rerum dawnéj szlachty polskiéj, wzbogaciły nie jednę kartę historyi. Dziś, gdy przy świetle prawdy i sztuki przetrząśnięto krytycznie wiele z tych zabytków domowych, przyznano ogólnie niepospolitą ważność pamiętnikom tak w literaturze naszéj, jako i w francuskiéj i innych. Uznajemy więc i my tę piękną stronę i szeroki zakres pisania dziennika, ale, wychodząc z naszego punktu zapatrywania się na ten przedmiot, powtarzamy raz jeszcze, że nie oto idzie wychowawcy, lecz o pomoc w wychowaniu, o budzenie samodzielności w wychowańcu, kształcenie charakteru w naszych uczniach i uczennicach. To jest najważniejszym i najdroższym dla niego celem, bo na trudnych drogach życia przedewszystkiém trzeba nam charakterów i ludzi — ludzi i charakterów!

Edgeworth, Maryja, z rodziny angielskiéj, osiadłéj w Irlandyi, urodzona 1 stycznia, 1767 r. w Black-Bourton, w hr. Oxford, będąc starszą córką ojca, który cztery razy ożeniony, miał dzieci siedmnaścioro, po przebyciu nauk na prowincyi i w Londynie, wcześnie poświęciła się wychowaniu młodszego rodzeństwa. Zajęcia w tym zakresie, przerywane pobytami w Londynie, tudzież podróżami do Francyi oraz Szwajcaryi, oto są ramy żywota pogodnego, pełnego skądinąd czystości moralnéj i zaparcia: doświadczenie wychowawcze, nabyty zwyczaj obserwacyi, wrodzony dar opowiadania i zachęty ojca, człowieka pomysłowego i bystrego, podały córce pióro do ręki. Należąc jako autorka do wieku osiemnastego i przejęta jego duchem, panna Edgeworth, z istniejących trzech źródeł wiedzy: chrześcijaństwa, starożytności i samopoznania, wybrała ostatnie: wy-

łączając zatém element religijny, a za tło etyczne przyjmując utylitaryzm, stanęła na gruncie czysto racyjonalnym. Doktryną jéj jest endemonizm, a rozum wyrzeka, na czém zależy szczęście; wierzy w wszechpotęgę wychowania: „młodzież bowiem i papier biały przyjmują wszystko, co na nich napiszesz.“ W dziele swojém: „Wychowanie Praktyczne“ (Practical Education, by Maria and R. L. Edgeworth, the second edition, London, 1801; wydanie pierwsze z r. 1798), zajmując się dziećmi do dziesięciu lat wieku, nie gani zabawek „o ile te są dla dzieci nauczające oraz trafnie dobierane“... Dziecko powiada „powinno miéć zabawki nauczające, a najstosowniejsze dla niego nauki są te, które bawiąc, kształcą rozum“ — jest to warunek konieczny, aby mogło przejść do prawidłowéj nauki bez łez i znużenia: teoretyczne metody nauczania są pospolitą nauczycieli wadą, i t.d. Dla zachęty w pracy używaj naprzemian przyjaźni, budzenia ciekawości, wreszcie pochwały i nagany, powracając zawsze do przyjaźni: po pewnéj przerwie przyjaźń napowrót odzyskuje dawną siłę. Nauki winny być wyłącznie z zakresu tylko nauk ścisłych. Rzetelność zaszczepia się nie przez naukę, ale przez przykłady; jest ona potrzebną szczególnie w obecnym stanie rzeczy: „kiedy zdolności, czy to do interesów prywatnych, czy publicznych, stały się tak pospolite, że posiadanie zdolności nie zapewni powodzenia w życiu: wszędzie wołają o ludzi uczciwych: niech to mają w pamięci rodzice, wychowując dzieci.“ Nie należy zawierzać sumieniu dziecka, ani rachować na poczucie dobrego i złego, rozwijające się dopiero po dwunastym roku życia; lecz ponieważ „nasze szczęście w znacznéj części zależy na poczuciu własnego zadowolenia,“ przeto do niego odwołać się należy, tolerując próżność, to jest „zadowolenie z pochwał,“ a tolerując do czasu, kiedy umysł będzie w możności wyrzec o sobie zdanie wyrozumowane, czyli kiedy duma zastąpi próżność; dozór, nieustanny dozór, niechaj tymczasem zastąpi sumienie, rozpoznawanie dobrego i złego oraz bojaźń Bożą!“ Wszystkie zdolności względnie do rozumu poddaje pod niższy porządek. „Ośmioletnia dziewczynka, wchodząc do karety publicznéj i spoglądając na towarzyszów podróży, wyrzeka: „Bądźcie dla mnie dobrymi, będę dobrą dla was“, taką jest etyka wychowania praktycznego! Przez rozum dochodzi się do normalnego poziomu, do przezorności: przezornym zaś jest ten, „kto po wyrobieniu przekonania, dąży niezachwianie do największéj sumy szczęścia.“ Domowemu wychowaniu przyznaje pierwszeństwo nad szkolném, ponieważ w pierwszym razie wychowawca wywiera wpływ więcéj bezpośredni. Stawiając się potém na praktyczném stanowisku, mówi: „byłoby niepolityczném, zbyt surowém odstręczać od szkół te dzieci, których rodzicom brak innych środków do ich kształcenia.“ Rozwój umysłowy, charakter i obyczajność daje wychowanie domowe; naukę, szkoła: „przygotuj więc należycie dziecko i nie miéj obawy: wychowanie domowe pokona zboczenia szkolne: młodzieniec bowiem na uniwersytecie jest tém, czém był wprzód w gimnazyjum; w gimnazyjum zaś tém, czém był przed wstąpieniem w jego progi.“ Wpływ rodziny sięga jeszcze daléj: „dziesięciu, dziewięcio lub- dziesięcioletnich chłopców, wychowanych w domu, przetworzą szkołę .... tego najwięcéj ucz w domu, czego najmniéj uczą w szkole.“ Od dzieła: „Praktyczne Wychowanie“ szacowniejszemi są powieści; istny to sznur drogocennych pereł. Dzieci czerpią z nich pojęcia pracy, cierpliwości, skrzętności, rzetelności i prawdomówności: z pi-

sarzów naszych, Stanisław Jachowicz, jeżeli nie naśladował, to najwięcéj się zbliżył do rodzaju pism panny Edgeworth. W powieściach nie posługuje się ona teroryzmem, ani też litością, uczuciami oczyszczającémi, a zatém bez użytku dla dzieci; gani posługiwanie się uczuciowością: ta bowiem obniża duszę, zużywa serce, nie zwiększa czułości, lecz zmniejsza. Nie chce, aby uciekano się do przygód, przemawiających do imaginacyi: ucierpią na tém skromne powszednie cnoty. Wstrętne są dla niéj powieści o „bohaterach“: czyny ich bowiem, sprzeczne są najczęściéj z zasadami moralności. Nie radzi czytania poezyi: ogólnikowe, przesadzone opisy i wyrazy stają na przeszkodzie nabywaniu dokładnych pojęć. Nad to wszystko przekłada „fakta z życia rzeczywistego, opowiedziane w sposób zajmujący, radząc używać dramatu bojaźni, ciekawości, do ukrycia nauki. „Pomocnik rodziców“ (Parents Assistent) zawiera szereg zajmujących powieści; w Tarltonie, autorka uwydatnia niebezpieczeństwo grożące chłopcu wchodzącemu do szkoły z charakterem mało wyrobionym; powiastka p. t.: „Leniwy Wawrzyniec“. ma na celu rozbudzić zabiegłość, wykazując, że powodzenie bywa w prostym stosunku do podjętych trudów; nagrodą jest pieniądz, ale pieniądz zdobyty pracą w zamiarach dobroczynnych, nie w widoku samolubnym: inaczéj nałóg chciwości wkradnie się pod pozorem cnoty; „Prosta Zuzanna,“ powieść, o któréj Walter Scott powiedział, że kiedy czytasz, np. „jak chłopiec do Zuzanny przyprowadza jagnię, nie pozostaje ci tylko zamknąć książkę i szlochać “ „Pierwsze nauki (Early lessons) zawierają przygody „Franka i Rozamundy“, doskonałe przewodniki do rozwijania umysłów dzieci; „Lucyja i Henryk,“ kurs wiadomości z nauk przyrodzonych, opowiedziany przystępnie; zaletą bowiem pism p. Edgeworth jest właśnie, że traktuje przedmioty nie z własnego stanowiska, lecz z punktu widzenia dzieci. Umieściła tu wyjątkowo wezwanie do Boga, (zawsze bowiem boleśnie odczuwała zarzuty o niereligijność). „Jakim sposobem róża z czarnéj, brunatnéj ziemi wydobywa swą karmazynową barwę, a lilija swą śnieżność? W jaki sposób maluczkie ziarno może w sobie zawierać roślinę? To stanowi cząstkę dzieł, nieznaczną część cudów Jego. Nie zachodzi potrzeba mówienia o Bogu, ponieważ wszystko przemawia o Nim,“ i t. d.; „Powieści moralne“ (Moral tales) i „Powieści ludowe“ (Popular tales), przeznaczone dla starszego wieku: powiastki „Forester“ i „Angelina“ okazują szkodliwość zużywania młodzieńczéj energii w walce z drobnemi, lecz przyjętemi ogólnie formami towarzyskiemi, gdy przeciwnie zaoszczędzać ją na pokonywanie ważnych zadań żywota należy. Niezaprzeczenie pisma panny Edgeworth przedstawiają wiele niedostatków; niema w nich ideału, niema żywiołu religijnego i nadzmysłowego; a tymczasem utylitaryzm, mający niezaprzeczenie swoje miejsce w życiu ludzkiém, zapełnić całkowicie onego nie zdoła. Czyż podobna obejść się bez twierdzeń, rozjaśniających tajemnice wieczności, przepisujących miłość bez wyrachowania? Ażali,czyniąc szczęście nasze zawisłém wyłącznie od naszéj woli, nie pominięto czynnika najpotężniejszego, mianowicie woli Opatrzności? Są to prawdy, ze względu na które pisma panny Edgeworth zawsze poczciwe (pani de Staël przedtém już wyrzekła: panna Edgeworth godną była entuzyjazmu, lecz się zagubiła w smutnym utylitaryzmie), uczą cnót tylko drobnych, chociaż cnót stanowiących powszedni chleb życia narodu. „Nie szukajmy zatém przymiotów, których nie mają: byłoby to szukać fig na jabłoni“ (Maria Edgeworth, by H. Zimmern. Lon-

don, 1883). Inny pisarz (Burnier, Histoire littéraire de l'éducation. Lausanne 1864), w pismach jéj radząc miód zbierać, a unikać żądła, na usprawiedliwienie przypomina, że pisała w nazajutrz owéj chwili, kiedy, przodująca Francyja, przez sześć miesięcy wyznawała ateizm, urzędownie zaś przez dwanaście kult rozumu ludzkiego, pod nazwą „Istoty najwyższéj". Maryja Edgeworth umarła 29 maja, r. 1849, w Edgeworthstown w Irlandyi. Spolszczone jéj dzieła są następujące: 1) Praktyczne wychowanie, rozdziały I-szy i II-gi o cackach i pracach dziecinnych, w Nowym Pamiętniku warszawskim, 1805 r.; 2) Sieroty... tłóm. z franc., przez Żółkowską. Wilno, 1829. 3) Wychowanie domowe, tłóm., przez Emiliją Ehrenbergową. Warszawa, 1862. 4) Pierwsze nauki, przekł. M. Kwietniewskiéj. Warszawa, 1873. 5) Powieści dla młodszéj dziatwy, przekład S. Chęcińskiego. Warszawa, 1875.

L.

Egoizm v. samolubstwo. Wyraz ten spotyka się ciągle nietylko w rozmowach potocznych, w sądach o ludziach i w ocenianiu ich czynów, w pismach kreślących obyczaje, w przedstawianiu charakterów na scenie, w ustach kaznodziejów, ale jeszcze wśród rozpraw nad najważniejszémi zadaniami ekonomii społecznéj i na czele najważniejszych kwestyj etycznych Mnóstwo dwuznaczności i zapatrywań wprost sobie przeciwnych osnuło się około tego wyrazu. Wynurza się on nieraz z zamętu walk stronniczych i sprzeczności zasad, jako sztandar odróżniający przeciwne obozy. To daje miarę zarazem ważności i rozległości pojęć tym wyrazem oznaczonych i elastyczności, niejasności, dwuznaczności samego wyrazu.

Że użycie wyrazu egoizm w mowie potocznéj daje powód do różnych niejasności i sprzeczności w zdaniach, nie można się temu dziwić; mowa potoczna nieodznaczała się nigdy, nieodznacza się i teraz ścisłością i krytycznością w posługiwaniu się wyrazami i sposobami wyrażania myśli. Cichy miłośnik ustronnéj, użytecznéj pracy, nazywany jest nieraz egoistą przez ludzi, z innego stanowiska zapatrujących się na życie Egoizm zbytkownika, rozrzucającego cudze i swoje mienie dla dogodzenia swym przyjemnościom, osłaniany bywa łagodniejszémi wyrażeniami, a przez tych, którzy biorą udział w zbytku marnotrawcy, egoizm taki nazywany nieraz bywa ludzkością, hojnością, złotém sercem. Nieraz nazwa egoisty przypina się przez zemstę i chęć szykany: nie chciał pożyczyć, egoista! mówi z pogardą człowiek nie zasługujący na kredyt, na tego, kto mu go słusznie odmówił. Wieleż to razy egoizm próżniaka, brzydzącego się jakąkolwiek pracą, a korzystającego chciwie z cudzéj szczodrobliwości, byle ta chciwość była pokryta pozorną niedbałością o powierzchowność, mieszkanie i ustalenie własnego bytu, nazywany jest filozofiją.

Ale, jak powiedzieliśmy, mowa potoczna nie może być brana za wzór ścisłości; to téż i tutaj szukać jéj, ani brakowi jéj dziwić się nie można. Małoważne téż to niejasności, a może pomyłki w użyciu wyrazu egoizm, nie mają doniosłości, o ile są mimowolnemi niedokładnościami w wyrażeniu, a nie odbiciem sprzecznych poglądów. Prawdziwéj wagi nabiera dopiero niejasność i sprzeczność wyrażeń w naukach: jak ekonomija społeczna i etyka, tak bardzo wpływowych i tak

rozległą mających styczność z życiem praktyczném. Stąd skrzywione pojęcia, lub źle postawione zasady, rozlewają się na pojedyńcze umysły, w błąd wprowadzają opiniją ogółu i odbijają się w życiu samém. Tu już koniecznem się staje bliższe rozpatrzenie i skrupulatne zważenie tak wyrazu samego, dającego powód do dwuznaczności i niejasności, jak i pojęć nim objętych.

Teoryja egoizmu w zastosowaniu do ekonomii społecznéj wprowadzona została do téj nauki przez A. Smitha, jéj twórcę. Stało się zaś z nią to, co z teoryją Darwina: uczniowie prześcignęli mistrza w rozciągnięciu i zaostrzeniu jego doktryny. A. Smith poprzestał na zaznaczeniu, że egoizm jest punktem wyjścia i podstawą wszelkiéj działalności ekonomicznéj; uczniowie dołożyli: że swobodne gospodarowanie jednostkowych egoizmów prowadzi do szczęścia ogólnego i każdy, pracując na własną korzyść, pracuje na zbiorowe dobro społeczeństwa.

Przeciwko tak sformułowanéj doktrynie i jéj następstwom wystąpiło doświadczenie z licznymi dowodami; wystąpili pisarze chrześcijańscy różnych wyznań; nowa szkoła ekonomistów i socyjaliści. Nie możemy się zatrzymywać obszerniéj nad tém, jak nowsza szkoła ekonomistów, porzucając stanowczo teoryją egoizmu i jego swobodnego gospodarstwa, rozdzieliła się na dwie grupy: jednę, oddającą wyłącznie państwu kierunek spraw ekonomicznych, a zachowującą dla siebie tylko skromną rolę meklerów, albo winkelkonsulentów naukowych; drugą, szukającą w samém społeczeństwie, w zawiązaniu ściślejszego stosunku z religiją i moralnością sił obronnych przeciwko doktrynie egoizmu i podstaw szerszych do ugruntowania na nich nauki, oraz stosunków ekonomicznych. Wspomnimy tylko, że skrzętnie wzięły się do dzieła grupy różnych wyznań chrześcijańskich, działając, już to pismem, już to tworzeniem licznych stowarzyszeń ekonomicznych w duchu chrześcijańskim, a przez to samo na innéj stojących podstawie, niż ta, którą zalecała dawna szkoła ekonomistów. Wspomnimy jeszcze, jak socyjalizm, obrawszy sobie za punkt wyjścia walkę przeciw egoizmowi wszystkich, zapominając tylko o swoim własnym, doszedł na téj drodze do ostateczności i dąży przedewszystkiém do ogólnego zniszczenia budowy państwowéj i społecznéj. Dodać jeszcze winniśmy, że dawna szkoła ma dotąd swoich zwolenników, a zasady, długo przez nią głoszone, weszły w przekonania, nawyknienia, w życie, wcieliły się w praktykę giełdową i przemysłową i dłuższego będzie potrzeba czasu i roztropnych reform prawodawczych, aby wyrobione na téj podstawie stosunki na lepsze wprowadzić tory.

Powyższych kilka rysów daje miarę, jaką rolę odegrał egoizm w ostatnich czasach i jaką jeszcze odgrywa w teoryi nauk społecznych i w życiu samém ekonomicznem. To samo z pewnemi zmianami spotkamy zaraz na polu etyki. Ponieważ etyka, równie jak gospodarstwo społeczne, osobne będą miały w tém dziele karty, przeto obydwóch tych przedmiotów dotykamy bardzo krótko, o tyle tylko, ile koniecznie potrzeba dla objęcia całości przedmiotu przez nas traktowanego.

Jak peryjody lat suchych i mokrych przychodzą po sobie w różnych odstępach, a przychodzą pod wpływem nieznanych dotąd po większéj części, praw przyrody; tak samo prądy myśli odmienne zjawiają się w kolei czasów, z nieznanych zwykle płynąc źródeł. Nieraz, po upływie jakiegoś czasu, wypływają na wierzch stare wyobrażenia i kierunki, nowemi tylko ubrane formami i pod zmienionémi nazwiskami. Prądy filozoficzne i z nimi łączące się moralne, ulegają

stale temu nierównomiernemu falowaniu. W towarzystwie odradzających się doktryn filozoficznych, wypływają i takie, które są naturalnymi ich satelitami. Kilkakrotnie spotykaliśmy u różnych pisarzy tę uwagę, że epoka panowania w filozofii sensualizmu i mniéj lub więcéj uwydatnionego materyjalizmu, są chwilami, w których teoryje, podnoszące egoizm, szczególniéj obfitują. Rzeczywiście, pielęgnowany egoizm przez niektórych moralistów starożytności, stale odpychany przez filozofów chrześcijańskich, w XVIII-ém w. zostaje nanowo otoczony szczególnymi względami filozofów. Niektórzy z nich (bo nie wszyscy) uważają potrzebę, stawienia naprzeciw jego wybujałościom jakiegoś odczynnika. U jednych pojawia się atrakcyja, jako taki odczynnik, u innych sympatyja. W Anglii późniéj zjawia się dobre zrozumienie interesu własnego, jako przeciwdziałacz nieoświeconemu egoizmowi. Pewnie nie będziemy posądzeni o potwarz, jeżeli w pozytywizmie nowoczesnym poważymy się zaznaczyć pewne pokrewieństwo z sensualizmem i materyjalizmem, wyrażonymi nieco odmiennie, niż dawniéj. To téż z pozytywizmem staje na polu moralném altruizm. Altruizm z wielu innemi rzeczami przechodzi z pozytywizmu do filozofii ewolucyi i pojawia się w głośnéj obecnie teoryi moralnéj ewolucyjnéj H. Spencera. W tém najnowszém gnieździe egoizm usadowiony jest bardzo wygodnie, obsypany pochlebstwami. Przyznano mu więcéj, niż równouprawnienie i równomierność z altruizmem, bo jedność substancyi i przewagę nad tym ostatnim. Nie możemy zatrzymać się nad rozpatrywaniem doktryny Spencera; rozbiór jéj nie byłby tutaj na właściwém miejscu. W dalszym ciągu będziemy zmuszeni kilka słów jeszcze o niéj powiedzieć.

Kiedy takie zapatrywania, będące ostatnim wyrazem w kwestyi znaczenia moralnego egoizmu, spotykamy w teoryi filozoficznéj bardzo upowszechnionéj; tymczasem liczna grupa myślicieli stoi oparta na teoryi Kanta o obowiązku, teoryi nie mającéj nic wspólnego z powyżéj wzmiankowaną teoryją. Przeważna jednak większość we wszystkich społeczeństwach cywilizowanych zachowało przekonania moralne chrześcijańskie, oparte na miłości bliźniego i piętnujące egoizm, czyli po polsku mówiąc samolubstwo, jako proste przeczenie praw moralnych. Takie przeciwieństwa panują na polu teoryi.

Przeciwieństwa te odbijają się w życiu, wytwarzając ten zamęt obyczajowy, który jest cechą obecnéj chwili. Jedni biegną za zyskiem, nieprzebierając w środkach i za użyciem, nieoglądając się na nikogo; inni wahają się, powstrzymywani, jeżeli nie przekonaniami, to pewną trwogą opinii publicznéj; inni jeszcze pod wpływem zdrowego rozsądku, a przeważnie tradycyi, nawyknień i przekonań chrześcijańskich, pilnują się w życiu, aby pewną miarą w potrzebach i pewną dozą wyrzeczenia się, zyskać środki do ofiarności tak dla potrzebujących, jak dla dobra publicznego. W teoryi więc i w życiu jest dla jednych bezwzględnie dobrym, dla drugich bezwzględnie złym, dla innych obojętnym. Niepodobna przecież, aby jedno i toż samo było złe i dobre zarazem, obojętne, lub raz złe drugi raz dobre, stosownie do okoliczności.

Postarajmy się przekonać przez bliższą analizę, czy do wyrodzenia się tych antagonizmów, tego zamieszania wyobrażeń, tych niedających się na pozór pogodzić przeciwieństw nieprzyłączyło się zarówno odmienne pojmowanie wyrazu egoizm, a tém samém odmienne nim posługiwanie się, zarówno jak różnica zasad

głębiéj idących. Oddzielmy przedewszystkiém sam wyraz i złączone z nim pojęcia i poddajmy go bliższemu rozbiorowi.

Rozpatrując się uważnie tak w teoryjach ekonomistów, jak moralistów, widzimy, że zwykle nie rozróżniają oni instynktu zachowawczego, rzeczy zupełnie odrębnéj natury, od właściwego egoizmu, który, oddzielony od tamtego i rozpatrzony sam w sobie, przedstawia odmienne zupełnie cechy. Instynkt zachowawczy jest ogólnym, połączonym ściśle z życiem, koniecznym do jego utrzymania, a więc wrodzonym. W miarę wyższego rozwoju istot organicznych, stopniuje się i podnosi w swéj świadomości. W samym człowieku, nawet na najniższym stopniu jego bytu, jest on instynktem naprzód świadomym. W miarę kształcenia się umysłowego i podnoszenia się stosunków towarzyskich, ze stanu świadomości, przechodzi się do stopnia rozumu zachowawczego, bada cele swoje i środki do celu wiodące, staje się umiejętnym. Wraz z uspołecznieniem i cywilizacyją nietylko podnosi się, ale rozgałęzia, staje się rozumem zachowawczym zastosowanym do zachowania rodziny, a daléj do ochrony i postępu społeczeństwa. W tém rozgałęzianiu się instynktu zachowawczego na osobisty, rodzinny i społeczny, tkwi już zgodność i harmonija jego, a raczéj jedność z poczuciem moralném, które te rozdzielone promienie instynktu łączą w jedną moralną całość. Nie tylko więc instynkt zachowawczy nie stoi w sprzeczności z poczuciem moralném, ale się nawzajem dopełniają. Instynkt zachowawczy daje mu podstawę, grunt; poczucie moralne daje tamtemu nawzajem prawodawstwo i celowość. W tém połączeniu więc instynkt zachowawczy jest pierwszym punktem oparcia na drodze do spełnienia obowiązków względem siebie, rodziny i społeczeństwa. Ta zdolność jego do rozrostu i do zakreślania coraz szerszych kół, oraz udział, jaki w tém bierze poczucie moralne, objaśnia, w jaki sposób ofiarność łączy się i łączyć z nim może. Oddanie części swoich sił, wygód, wczasów i przyjemności dla dobra rodziny jest ofiarą cząstki dobra jednostki dla zachowania całéj grupy społecznéj, w któréj tkwi przyszłość społeczeństwa. Oddanie dla społeczeństwa części dobra osobistego jest znowu ofiarą dla szerszego już koła, którego dobro wraca i rozlewa się na wszystkich. W ten sam sposób donośne w celach swoich instynktowe pobudki, łącząc się z temi, które rozum wskazuje i które serce dyktuje, mogą prowadzić stopniowo, w ważnych chwilach, do wyrzeczenia się wszelkich względów osobistych, do poświęcenia życia, mienia, obowiązków rodzinnych dla celów ogólnego dobra.

Instynkt zachowawczy w istotném swojém znaczeniu jest samoistnością, samodzielnością, samowiedzą; łączy się on z moralną wolnością człowieka i stanowi dla niéj niejako materyjalną podstawę. Samoistność i samodzielność są nietylko najcenniejszymi czynnikami charakteru jednostki, ale, wchodząc w charaktery wielu jednostek, dają prawdziwą siłę charakterowi narodu. Wiele przygód spotyka tak ludzi, jak narody w długowiekowém ich życiu; ale te tylko wychodzą z nich zwycięsko, w których charakter wchodzi znaczny procent tych cennych składników.

Wskazówki powyższe, chociaż wcale nie wyczerpują przedmiotu, muszą w artykule Encyklopedyi wystarczyć do oznaczenia cech instynktu zachowawczego.

Inaczéj zupełnie rzecz się ma z egoizmem. Przedewszystkiém jednak musimy zaznaczyć, że egoizm uważamy za synonim samolubstwa, a posługujemy się częściéj wyrazem egoizm, jako więcéj upowszechnionym i utartym. Zupełnie nieuzasadnioném uważamy mniemanie, że samolubstwo ma być wyższym stopniem egoizmu, jakto jeden z naszych pisarzy utrzymuje. Egoizm może miéć bardzo liczne stopniowania, ale te nie są gatunkowo pomiędzy sobą różne; oddzielnéj więc gatunkowéj nazwy niepotrzebują; są to proste odmiany w stopniowaniu. Gdyby się nawet różniły gatunkowo, to tém bardziéj wyraz cudzoziemski nie mógłby być użyty na oznaczenie jednego gatunku, a ten sam wyraz przetłómaczony na polski oznaczać gatunku innego.

Natura lubi wszystkie początki otaczać pewną tajemnicą: wiele jest takich, których nauka niezdołała wykryć, zasłaniając niewiadomość swą hypotezami. Początek myśli, uczuć, okryty jest taką tajemniczą zasłoną. Charakter, będący kwintesencyją różnych pierwiastków wrodzonych i nabytych, jak rozum, uczucia, temperament, wpływy wychowania i otoczenia, kryje w swoich głębiach niejednę psychologiczną zagadkę. Pod jego wpływem stoją popędy i skłonności, różniąc się między sobą, w różnych osobnikach, według różnic charakteru i ulegając w ciągu kształcenia się charakteru różnym zwichnięciom, wybujałościom, skrzywieniom. O takich to wybujałościach i skrzywieniach mówi Machiavel, że przez nie i najlepsze może się stać najgorszém, a w ludzkich sprawach nasienie złego znaleść się może obok nasienia dobrego. Ta uwaga da się zupełnie zastosować do samolubstwa. Samolubstwa już dla tego nie można uważać za instynkt ogólny, właściwy naturze ludzkiéj, że popęd do niego nie jest wszystkim ludziom wspólny; a jeszcze dla tego, że zauważyć nieraz można u ludzi w ciągu ich życia rozwinięcie się téj skłonności, niekiedy nawet przyczynę, która skutek sprowadziła. Przyczynami temi bywają niekiedy wpływ osób lub doktryn sofistycznych, których każda epoka dostarcza, wreszcie może niekiedy przyczyny patologiczne, zaszłe w organizmie. Wczesne ukazanie się w młodzieńcu tego fatalnego skrzywienia charakteru można niekiedy odnieść w części do skłonności dziedzicznéj, w części do wpływów otoczenia. To wszystko, co u starszych wywołać może pojawienie się popędu egoistycznego, to wszystko u młodych może działać na rozwój odziedziczonéj skłonności. Tym sposobem rozdmuchują się iskry, i nowa wada bujać zaczyna. Egoizm stopniować się może, rozrastać, zmieniać formy, pod któremi się objawia, róść do rozmiarów namiętności, prowadzić z czasem do występku; w najniższych przecież swoich objawach już jest pierwiastkiem negacyjnym. Sam wyraz samolubstwo oznacza zamknięcie się w sobie i dla siebie; odosobnienie swoich celów i dróg życia, bez troski o drugich, tém bardziéj o dobro ogólne, zbiorowe; postawienie siebie przed wszystkiém i przed wszystkimi; poświęcenie praw moralnych dla osobistych korzyści; pogardę poczucia sprawiedliwości, miłosierdzia, litości, bezwzględność celów i środków. Jest przeciwnym biegunem wszelkiéj moralności, czy ją kto chce wyprowadzać z uczucia, czy z intuicyi, czy z dobrze zrozumianego interesu, czy z religii. To są ogólne cechy egoizmu, oddzielonego od instynktu zachowawczego, to jest od tego, co nim nie jest i sprowadzonego do swego istotnego znaczenia.

Rozdział powyższy pomiędzy instynktem zachowawczym, a właściwym egozmem zdawał nam się dosyć ważnym, aby się nad nim dłużéj nieco zatrzymać

Nie jest to rzecz nowa; już Knies w cenném swém dziele „Die politische Ekonomie vom Standpunkte der geschichtlichen Methode," zwraca uwagę ekonomistów na to rozróżnienie, silny kładąc nacisk na rzeczywiste znaczenie jego. On zaś sam wspomina, że uwaga spotkana w pismach Machiavela tę różnicę mu nasunęła. Wyrazy zasadnicze moralności chrześcijańskiéj: „kochaj.... bliźniego twego, jak siebie samego," wskazują na logiczną konieczność rozróżniania miłości własnéj, godziwéj, od takiéj, któréj tego charakteru w żaden sposób przyznać niepodobna. Tém więcéj dziwić się można, że moraliści nie starali się jéj uwydatnić, chociaż właściwie ich to było obowiązkiem i zadaniem. Brali zwykle egoizm ryczałtowo i stawali w jego obronie, lub go ogółowo potępiali. Tą samą drogą poszedł H. Spencer w swojéj moralności ewolucyjnéj. Stąd też pochodzi u niego dziwne zamieszanie w określeniu egoizmu i jakby zatarcie jego anti-moralnego i anti-społecznego charakteru, zwłaszcza że w przyszłości obiecuje zupełną harmoniją pomiędzy nim, a altruizmem. Że takie ich ustosunkowanie, po obnażeniu egoizmu z tego, co do niego nie należy i odkryciu jego istoty, jest niemożliwe, zdaje się widoczném.

Obstajemy więc przytém, że egoizm w różnych swoich postaciach, czy jako egoizm osobisty, czy jako egoizm grup społecznych, czy jako egoizm narodowościowy, jest złem bezwarunkowo, z którém walka jest konieczna. Niedosyć na tém. Wszędzie i zawsze dostrzegano, że kultura, postęp moralny, podniesienie poziomu obyczajowego, wolniéj się krzewią i wzrastają, niż zło w ogólności, którego egoizm jest jedną z ważnych części składowych. Wszystkie téż usiłowania religii, prawodawstwa, wychowania, literatury i sztuki zwrócone zawsze bywały do tego, aby podniecać pierwsze, hamować drugie. Taką samą walkę toczy ciągle sztuka i praca z dziką naturą w uprawie drzew i roślin użytecznych, w okiełznaniu i zwróceniu do właściwych cywilizacyjnych celów sił przyrody. Można powiedzieć, że cywilizacyja jest postępową walką z jednéj, z występującemi ciągle pod nowemi postaciami szkodliwemi namiętnościami ludzi i dzikiemi siłami przyrody z drugiéj strony. Czy walka ta skończy się kiedy? niewiemy. To pewna, że obecnie jest równie konieczna, może konieczniejsza, niż kiedykolwiek; dość obejrzéć się na około siebie.

Niektórzy nowi moraliści dają do zrozumienia, lub otwarcie wygłaszają, że nietylko stare formuły moralności się zużyły, ale i narzędzia, których używano do walki ze złem już się zestarzały. Próby co do formuł nowych zawodzą; ale mianowicie wynalezienie nowych narzędzi okazuje się widocznie niemożliwém. Religija, a obok niéj prawa obowiązujące, literatura, sztuka, wychowanie, objaśniona badaniami naukowémi i doświadczeniem opinija publiczna, były i będą zawsze jedynémi narzędziami do téj walki. Metody ich działania mogą się poprawiać, środki, jakimi się posługują, zmieniać lub upraszczać i na téj drodze może być postęp ciągły, lecz tylko na téj drodze. Ale tymczasem na ludzi chciwych nowości, albo ułatwień dla ich egoizmu, nagadywania na ciasnotę moralności chrześcijańskiéj, podnoszenie szczęścia i użycia, jako celu życia, wskazywanie egoizmu, jako hamulca przeciwko szkodliwym wybujałościom uczucia i współczucia, wywierają swój skutek, podmywają grunt moralny, podniecają pragnienia i coraz szersze roszczenia. Wpływ literatury tego rodzaju i postęp wzrastającego egoizmu w społeczeństwie poznać można po rozsypywaniu się jednostek na

odosobnione atomy, po rozstroju interesów zbiorowych, po antagonizmie grup i warstw społecznych, po jednoczesnym wzroście zbytku i chciwości cudzego, po wzrastającéj liczbie skandalicznych fortun i skandalicznych procesów. Do jakiéj zaś siły i natężenia dojść egoizm jest zdolny, jak stłumić może najsilniejsze wrodzone uczucia, dosyć jest wskazać na dzieciobójstwo u kobiety, na zdradę lub zaparcie się własnego kraju u mężczyzny.

To, co powiedzieliśmy dotąd, mogło przekonać, zdaje się, o ważności przedmiotu ze stanowiska wychowawczego. Staraliśmy się przedewszystkiém odróżnić dwa pojęcia łączone błędnie w jeden wyraz egoizm, oczyścić naprzód pojęcie instynktu zachowawczego od wszelkiéj innéj przymieszki, a następnie wykazać istotę samego egoizmu. Wyszedł on obnażony z okrycia przywłaszczonego, wcale nie w dwuznacznych, mieniących się kolorach, ale jako bezwzględne złe. Takie oczyszczenie materyjału samo przez się już daje wskazówki co do działania wychowawczego przeciw temu złemu.

Wiadomo, że działanie wychowawcze skierowane być może: albo przeciw wadzie już istniejącéj, albo do zapobieżenia jéj pojawieniu i rozwinięciu; czyli że może być raz medyczne, drugi raz hygieniczne. Że hygieniczne jest nierównie ważniejsze i obszerniejsze, tego nie potrzeba dowodzić; rzadkie téż nawet są wypadki, aby egoizm u młodzieży objawiał się w sposób wyraźny i stanowczy, czasem jako skłonność, częściéj jako nieświadomość natury i skutków złego. Wiadomo téż, że proces myślenia u dzieci rozwija się powoli i nieznacznie, dojrzewa z czasem i wprzód, nim można działać na umysł, można już skutecznie działa nawyknienia.

Stosując te uwagi do wpływu wychowawczego anti-egoistycznego, spotykamy się zaraz na pierwszym kroku z tém spostrzeżeniem, że gdy miara potrzeb osobistych człowieka może rość do nieskończoności, a chęć zaspokojenia wszystkich rozwija skłonności egoistyczne; wyrobienie więc wczesne miary potrzeb w dziecku i wprowadzenie téj miary w nawyknienie, jest może jednym z główniejszych środków hygieniczno-wychowawczych. Słuszną robi uwagę F. A. Lange w swojéj Historyi materyjalizmu, że gwałtowne wzmaganie się potrzeb jest cechą naszych czasów, że nawet jest to aksyjomatem pseudo-etyki materyjalistycznéj, że człowiek tém szczęśliwszy, im mniéj ma potrzeb, byleby tylko był w stanie je zaspokoić. Starożytność pod tym względem innego była zdania i chrześcijanizm przeciw kierunkowi temu zawsze walczył. Skutki téj doktryny nowoczesnéj, nie mającéj żadnéj powagi czasu i doświadczenia za sobą, widoczne są już zanadto w chorobie organizmu społecznego, iżby przez pedagogikę mogły nie być uznane. Miarę więc w potrzebach należy zaszczepiać od początku, zamieniając ją w stałe nawyknienie. Że dziecko, utrzymywane w skromności potrzeb, a patrzące ciągle na zbytek i nadmiar potrzeb u osób starszych w swojém otoczeniu, znosiłoby z niesmakiem swoje położenie i nie uwierzyło prawdzie zasad przewodniczących jego wychowaniu, dosyć o tém wspomnieć.

Oszczędność idzie w naturalnym związku z miarą potrzeb, ale oszczędność ma swą osobną kartę w tém dziele; tu więc na niéj zatrzymywać się nie będziemy. Miara potrzeb i oszczędności są fundamentem ofiarności; jedno drugie dopełnia i umożebnia. Bez ducha ofiarności miara potrzeb i oszczędność przechodzą łatwo w skąpstwo; ofiarność bez oszczędności wyczerpuje się i wysycha w źródle. Ofiar-

ność także wcześnie rozwijana staje się nawyknieniem i potrzebą; ale w miarę rozwijania się myśli, koniecznem jest obudzenie tejże i łączenie jéj z ofiarnością, aby ta ostatnia odpowiadała środkom i trafiała do właściwego celu. W miarę też rozwijania się myśli w młodzieńcu, nastaje epoka działania już nietylko na jego nawyknienia, ale na umysł i wyrabianie przekonań i charakteru. Tu już liczba środków działania na umysł i serce wzrasta; nastręcza je historyja, przykłady z życia, literatura, teoretyczna moralność i religija. Ta ostatnia mianowicie podaje najskuteczniejsze i najgłębiéj sięgające; podnosi bowiem myśl do téj wysokości, z któréj nietrwałość wielu rzeczy, wartość istotna życia i wielkość celów moralnych najlepiéj się uwydatniają.

E. St.

Egzamin (z łaciń. examen, ex-agimen, ex-ago; niemiec: Prüfung) jest w najogólniejszém znaczeniu środkiem dokładnego poznania jakiegoś przedmiotu, aktem zbadania podstaw, na których się jakieś twierdzenie lub nauka opiera, sposobem ocenienia wiedzy i mierzenia jéj zakresu, w granicach przez pewne indywidua zdobytéj. Szkoła, budując systematycznie gmach wiedzy, musi używać egzaminu jako środka, dającego jéj możność przekonania się o wynikach pracy pedagogicznéj, podjętéj przez nią dla uszczęśliwienia przyszłych pokoleń; musi wreszcie dla celów państwowych i dobra społeczeństwa zbadać i oznaczyć stopień wiedzy i uzdolnienia przyszłych obywateli kraju, którzy mu w różnych zawodach mogą ofiarować swoje usługi. Pozostawiając na stronie początek historyczny egzaminów, zajmiemy się jedynie streszczeniem wymagań, jakie co do nich stawiają kandydatom ustawy szkolne tak w Cesarstwie ros. (od r. 1869) i Królestwie polskiém (od r. 1873), jako też w różnych zakładach naukowych na zachodzie. Nadto, ponieważ egzamina, obok strony formalnéj, określonéj ustawą, wymagają jeszcze od egzaminującego metody właściwéj, opartéj nietylko na osobistém doświadczeniu, ale zależnéj i od natury przedmiotu i ogólnych psychicznych właściwości natury ludzkiéj; przeto na końcu niniejszego artykułu jeszcze słów kilka o samym egzaminie powiémy.

Egzamina formalne.

A) Egzamina w zakładach naukowych w Cesarstwie rosyjskiém i Królestwie polskiém dzielą się na: a) Egzamina w gimnazyjach i progimnazyjach klasycznych, b) egzamina w szkołach realnych, c) egzamina kandydatów na nauczycieli prywatnych i d) na egzamina kandydatów na nauczycieli gimnazyjalnych. a) Egzamina w gimnazyjach i progimnazyjach klasycznych są: 1) wstępne, 2) klasowe, 3) promocyjne, 4) powakacyjne, 5) dojrzałości.—1) Egzamina wstępne odbywają się przed rozpoczęciem roku szkolnego. Rodzice lub opiekunowie, pragnący umieścić dzieci w gimnazyjum lub progimnazyjum, obowiązani są wnieść podanie podług przepisanéj formy na papierze bez stempla do dyrektora lub inspektora zakładu, nie później wszakże, jak przed 1/13 sierpnia i do tego dołączyć: 1) metrykę chrztu, 2) świadectwo pochodzenia, 3) świadectwo szczepionéj ospy i po 4) fotografiją, udowadniającą tożsamość osoby kandydata. Wstępujący do klasy przygotowawczéj winni mieć nie mniéj, niż lat 8 i nie więcéj niż 10; do klasy pierwszéj przyjmują się dzieci pomiędzy 10-ym

i 12-ym rokiem skończonym; wiek, wymagany do klas innych, stosuje się do powyższéj normy. Egzamina wstępne odbywają się w dniach oznaczonych przez zwierzchność szkolną, przez nauczycieli zakładu pod nadzorem dyrektora, inspektora, lub gospodarzy klasowych, składających oddzielne komisyje. Egzamina te są piśmienne i ustne. Od kandydatów do klasy przygotowawczéj wymaga się: znajomości pacierza i głównych prawd wiary; z języka rosyjskiego czytania i krótkiego opowiadania przeczytanego ustępu, oraz umiejętności pisania za dyktandem bez rażących omyłek; z arytmetyki liczenia do tysiąca, wraz z objaśnieniem systematu dziesiętnego pisania liczb i umiejętnością rozwiązywania łatwiejszych zadań na dodawanie i odejmowanie, a nadto znajomości tabliczki mnożenia. Od kandydatów do klasy I-éj wymaga się znajomości całego kursu nauk klasy przygotowawczéj, a zatém z religii: obszerniéjszych wiadomości głównych prawd wiary; z rosyjskiego, poprawnego czytania, opowiadania i objaśnienia znaczenia wyrazów, rozróżniania części składowych zdania prostego i części mowy w ogóle, odmiany rzeczowników, przymiotników i słów w trybie oznajmującym, oraz biegłości w dyktandzie; z arytmetyki pisania liczb i rozwiązywania czterech działań arytmetycznych ustnie i piśmiennie. Egzamina do klas następnych odbywają się z przedmiotów każdéj klasie właściwych i w zakresie osobnymi programatami wskazanym. Jeżeli kandydat nie okaże dostatecznego uzdolnienia do téj klasy, do któréj zdawał egzamin, wtenczas według ustawy, za zgodą rodziców i opiekunów może być do bezpośrednio niższéj klasy przyjęty; w praktyce jednak, z przyczyny braku miejsca, dzieje się całkiem inaczéj i jako nieprzygotowany, do żadnéj innéj klasy przyjęty nie bywa. Jeżeli z kandydatów, którzy złożyli egzamin, nie wszyscy dla braku miejsca w zakładzie pomieszczeni być mogą, natenczas rada pedagogiczna pozostawia pierwszeństwo tym, którzy, obok wyższego umysłowego rozwinięcia, lepsze na egzaminie otrzymali stopnie, a przy równych warunkach tym, którzy pierwéj wnieśli podanie. Kandydaci, niepomieszczeni w zakładzie, mogą na mocy otrzymanego świadectwa z egzaminu w jednym zakładzie, przyjętymi być do innych, jeżeli miejsce się znajdzie. Również wrazie jego opróżnienia mogą być uczniowie przyjmowani i w ciągu roku, jeżeli obok uzdolnienia do klasy, w któréj chcą być pomieszczeni, okażą na egzaminie znajomość wyłożonego już kursu. Uczniowie, kończący progimnazyjum rządowe, przyjmowani są do gimnazyjum na mocy wydanych im świadectw bez egzaminów.

2) Egzamina klasowe odbywają się co kwartał w ciągu roku szkolnego we wszystkich klasach, przez dyrektora zakładu. Egzamina te mają na celu sprawdzenie postępu uczniów, oraz metody i pilności nauczyciela. Nie przerywają biegu nauk, lecz odbywają się w ciągu godzin, oznaczonych planem na każdy przedmiot. W obecności dyrektora nauczyciel wykładający zapytuje po dwóch lub trzech uczniów, należących do każdéj z pięciu grup, na jakie się klasa według stopni rozpada, a dyrektor zapisuje z odpowiedzi stopnie i porównywa je ze stopniami podanymi przez nauczyciela do księgi cenzur. Stosownie do dawanych odpowiedzi przez uczniów, może stopnie zapisane w księdze cenzur poprawić lub według uznania obniżyć.

3) Egzamina przejściowe. Promocyje uczniów z klasy do klasy odbywają się przy końcu roku szkolnego na podstawie całorocznych, wzię-

tych przecięciowo stopni, oraz egzaminów bądź wyłącznie piśmiennych, bądź tak piśmiennych, jak ustnych. Egzaminom pierwszego rodzaju podlegają klasy: I, II, III, V, i VII; egzaminom rodzaju drugiego klasy: IV i VI sta, O egzaminie dojrzałości klasy VIII-éj pomówimy osobno. Aby uczeń mógł być dopuszczony do egzaminu, musi otrzymać przeciętny roczny stopień z każdego z głównych przedmiotów, jak język rosyjski, języki starożytne i matematyka, w klasie I i II nie mniéj jak $2\frac{1}{2}$, w klasie III i IV nie mniéj, jak $2\frac{3}{4}$, w klasach V, VI i VII nie mniéj, jak zupełną 3-kę (dostateczny). Nadmienić tu wypada, iż stopnie $2\frac{1}{2}$, $2\frac{3}{4}$, wtedy tylko uznane być mogą za dostateczne, jeżeli za ostatni kwartał z przedmiotu, a za pilność i uwagę przeciętnie z całego roku uczeń okazał stopień dostateczny (3). Co do przedmiotów, uznanych przez ustawę za drugorzędne, z tych stopień przeciętny nie może być mniejszy jak: 2 (mierny). W ocenianiu stopni język polski nie bierze się w rachubę. Nawet uczniowie otrzymujący z niego całoroczny, przeciętny stopień niższy od 2-ch, mogą przejść do klasy wyższéj, jeżeli czynią zadość wymaganiom co do innych przedmiotów głównych i drugorzędnych. Egzamina w klasach: I, II, III, V i VII nie przerywają zwykłego biegu nauki. Wypracowania piśmienne, odbywają się w dniach i godzinach oznaczonych osobnym planem w ciągu 3-ch ostatnich tygodni, tak jednakże, by przynajmniéj na dni pięć przed zamknięciem roku szkolnego dopełnione być mogły. Uczniowie klasy IV i VI na cztery tygodnie przed końcem roku od lekcyj uwalniani bywają. W klasie przygotowawczéj ostatnie 5 dni powinny być poświęcone na egzamina. Do egzaminów piśmiennych każdy nauczyciel, z wykładanego przez siebie przedmiotu, podaje dyrektorowi gimnazyjum lub inspektorowi progimnazyjum po kilka tematów, z których ci robią odpowiedni wybór i podają je do wiadomości uczniów przed rozpoczęciem egzaminów. Wrazie nieodpowiedniego wybrania tematów przez nauczyciela, dyrektor lub inspektor może je sam od siebie naznaczać. Temat, opracowany w ciągu roku, nie może być poraz drugi podawany uczniom na egzaminie. Wypracowania takie uczniowie piszą pod nadzorem jednego z nauczycieli. Następnie nauczyciel wykładający poprawia je i wartość każdego odpowiednim stopniem wyraża. Nadto każde wypracowanie przechodzi przez ocenę dyrektora gimnazyjum, lub inspektora progimnazyjum, oraz jednego z nauczycieli, wchodzącego w skład komitetu, którzy po wzajemném porozumieniu się, oznaczają stopień średni, mający o promocyi ucznia stanowić. Jeżeli uczeń klasy I, II, III, V i VII-éj z egzaminu piśmiennego, w jednym z przedmiotów głównych, otrzyma stopień niedostateczny (2), przy dostatecznym, przeciętnie wziętym z całego roku, natenczas o jego promocyi rozstrzyga egzamin ustny, zwany „dopełniającym,“ który odbywa się wobec dyrektora lub inspektora i nauczycieli: wykładającego i asystenta. I nawzajem, stopień dostateczny (3), lub dobry (4), otrzymany na egzaminie z wypracowania piśmiennego, może pokryć braki stopni, przeciętnie otrzymanych w ciągu całego roku. Jeżeli uczeń przecięciowo za cały rok z głównych przedmiotów, jak: rosyjski, łaciński, grecki i matematyka, okazał stopnie dobre (4), rada pedagogiczna może go od egzaminu uwolnić. Egzamina ustne w klasie IV-éj, odbywają się, według losem wyciągniętych pytań, ze wszystkich przedmiotów wykładanych w klasach niższych w ciągu czteroletniego kursu; egzamin z klasy VI-éj, obejmuje tylko przedmioty wykładane

w klasach V i VI-éj. Egzamina te odbywają się wobec komisyi, złożonéj z dyrektora lub inspektora, nauczyciela wykładającego, oraz nauczyciela tegoż samego lub pokrewnego przedmiotu, występującego w charakterze asystenta. Każdy z członków komisyi zapisuje z odpowiedzi uczniów stopnie według własnego uznania, poczém na sesyi, odbywanéj po ukończonym egzaminie, członkowie komisyi wyprowadzają z nich dla każdego ucznia stopień przeciętny. Stopnie otrzymane na egzaminie ustnym, zestawiają gospodarze klasowi ze stopniami otrzymanymi z wypracowania piśmiennego, a osiągnięta z nich cyfra przeciętna o stopniu ostatecznym stanowi. Poprawek z egzaminu ustawa nie dopuszcza. Do egzaminu z klas czterech i sześciu mogą przystępować także kandydaci przygotowani prywatnie. Ci wszakże, przy podaniu i wymaganych dowodach, muszą własną fotografiją dołączyć. Uczniowie, mający z przedmiotów głównych przecięciowo stopień 4½, otrzymują nagrody z klasy pierwszéj w książkach; ze stopniem 4 (dobrym), otrzymanym przecięciowo, nagrody klasy drugiéj w listach pochwalnych. Uczniowie, nie otrzymujący promocyi po dwuletnim w jednéj klasie pobycie, uwalniają się z zakładu; na mocy jednak świeżo wydanego rozporządzenia ministra, mogą być przyjmowani na rok trzeci do tejże saméj klasy w szkołach realnych. Uczniowie, trzykrotnie pozostający w jakiejś klasie po lat dwa w ciągu gimnazyjalnéj nauki, tracą prawo za trzecim razem do pozostawania nadal w gimnazyjum.

4.) Egzamina powakacyjne ustanowione są dla uczniów klas, w których egzamina piśmienne, wraz z całorocznym, przeciętnie wziętym stopniem, o promocyi stanowią. Jeżeli uczeń klasy I, II i III-éj, z dwóch przedmiotów za drugorzędne uznanych, a w V, VI i VII-éj z jednego z takich przedmiotów, na egzaminie stopień niedostateczny otrzymał, natenczas przy innych promocyjnych stopniach, może przejście do wyższéj klasy warunkowo otrzymać, jeżeli z powyższych drugorzędnych przedmiotów po wakacyjach zadawalająco złoży egzamin.

5.) Egzamina dojrzałości mają na celu przekonanie się, o ile uczeń kończący klasę VIII-ą, uzdolniony jest do słuchania nauk w uniwersytecie lub innych specyjalnych, wyższych naukowych zakładach. Do egzaminów dojrzałości, obok uczniów gimnazyjum, mogą przystępować i kandydaci kończący nauki w zakładach prywatnych, lub przygotowani z edukacyi domowéj. W tym celu tak pierwsi, jak i drudzy obowiązani są na półtora miesiąca przed rozpoczęciem egzaminu, zrobić do dyrektora gimnazyjum podanie na papierze bez stempla o przypuszczenie ich do egzaminu dojrzałości, wraz z krótkim opisem biegu swego życia w języku rosyjskim. Kandydaci postronni winni nadto dołączyć: 1) metrykę urodzenia i świadectwo stanu, 2) fotografiją własną, 3) wiadomość o miejscu zamieszkania rodziców lub opiekunów i 4) 10 rs. na korzyść egzaminatorów, a wrazie niemożności ich złożenia, prośbę o uwolnienie od opłaty z dołączeniem świadectwa ubóstwa. W podaniu do dyrektora należy nadto wymienić: do którego uniwersytetu i na jaki wydział, oraz do któréj specyjalnej szkoły lub wyższego zakładu naukowego kandydat zamierza po ukończeniu gimnazyjum uczęszczać, a także, jakiéj gałęzi praktycznéj działalności pragnie się poświęcić. Podania te wraz z załączonymi do nich dowodami, rozpatruje komisyja, złożona z dyrektora i inspektora gimnazyjum, oraz nauczycieli wykładających w klasie VIII-éj, i ostatecznie decyduje, który z kandydatów do

gzaminu dopuszczony być może. Niedopuszczają się do egzaminu uczniowie, którzy nie ukończyli 17-stu lat życia, lub którzy nie mogą być za dojrzałych uznani. Przy ocenianiu stopnia dojrzałości uczniów komisyja bierze na uwagę: 1-o ich prowadzenie się w szkole i po za szkołą w ciągu całego gimnazyjalnego kursu, 2) pilność, oraz stopień zajmowania się bądź wszystkiemi naukami wogóle, bądź pewną grupą przedmiotów, 3-o) regularne uczęszczanie do szkoły, 4) pilność w przygotowywaniu się na lekcyje, 5) punktualność w wykonywaniu piśmiennych zadań domowych i porządek w odbywaniu zadań klasowych, 6) uwagę podczas lekcyj i nakoniec po 7) stopnie otrzymane w ciągu roku. Uczniowie, mający przeciętny stopień niedostateczny z jakiegokolwiek przedmiotu, lub okazujący brak dostatecznego rozwinięcia umysłowego, nie mogą być dopuszczeni do egzaminu i albo pozostają na rok następny w klasie VIII-éj, albo też zupełnie uwalniają się z gimnazyjum. Kopiją decyzyi, wraz ze szczegółową charakterystyką każdego ucznia, co do jego temperamentu, charakteru, skłonności, sposobu myślenia i rozwinięcia umysłowego, komisyja przesyła kuratorowi okręgu naukowego. Egzamina są piśmienne i ustne. Pierwsze z nich obejmują: język rosyjski, łaciński, grecki, matematykę. Temata do egzaminów piśmiennych przesyła kurator okręgu naukowego w kopertach zapieczętowanych, które dyrektor otwiera w obecności członków komisyi i uczniów w chwili rozpoczęcia egzaminu. Egzamina te odbywają się we wszystkich gimnazyjach okręgu naukowego w jednym dniu i o téj saméj godzinie. Na wypracowanie z języka rosyjskiego ustawa przeznacza godzin pięć z rzędu, gdyż ono ma głównie o stopniu rozwinięcia ucznia stanowić; temat wszakże powinien być tak wybrany, aby treścią swą nie przechodził zakresu gimnazyjalnéj nauki. Na wypracowania z języków starożytnych, oraz rozwiązanie zadań z arytmetyki, i algiebry, gieometryi i trygonometryi naznacza się po godzin trzy. Wypracowania z łaciny polegają na przekładzie tekstu, nadesłanego w języku rosyjskim, wziętego z jakiegoś ustępu z historycznych pisarzy, jak Cezara, Liwijusza, mniéj więcéj w objętości trzech rozdziałów z jednéj księgi, nie objaśnianych jednak w ciągu kursu gimnazyjalnego; z greckiego na takim samym przekładzie, tylko łatwiejszego ustępu. Do tekstu rosyjskiego okrąg naukowy dołącza niektóre, mniéj uczniom znane wyrazy. Podczas egzaminu piśmiennego uczniowie podzieleni na grupy, rozmieszczeni po 10-u po salach, i rozsadzeni przy oddzielnych stolikach, pozostają pod ciągłym i surowym nadzorem jednego z członków komisyi egzaminacyjnéj. Niewolno im przynosić z sobą żadnych naukowych pomocy, jako to: dzieł autorów, gramatyk i słowników; wyjątek od tego tablice logarytmów stanowią. Papieru, oraz innych materyjałów piśmiennych dostarcza gimnazyjum. Uczeń spóźniający się nie może być do egzaminu dopuszczony. Przez czas trwania egzaminu kandydaci nie mogą wydalać się z sali; wrazie tylko koniecznéj potrzeby, nauczyciel dozorujący może pozwolić im pojedyńczo wychodzić, ale wtedy i w protokóle egzaminu i na wypracowaniach czas nieobecności każdego jak najściśléj oznacza, a na korytarzu gimnazyjalnym pomocnicy gospodarzy klasowych, odbywający ciągły dyżur, dają nad wychodzącym baczenie. Jeżeli uczeń w ciągu egzaminu posiłkuje się wzbronionemi pomocami naukowemi, lub się wogóle jakiegobądź oszukaństwa dopuszcza, natenczas traci prawo, aż do roku następnego, odbywania egzaminu. Wrazie powtórnego dopuszczenia się oszu-

kaństwa, prawo to utraca nazawsze i władza szkolna zawiadamia o tém wszystkie gimnazyja w Cesarstwie i Królestwie. Kto w ciągu egzaminu zachoruje, temu bądź późniéj inny się temat naznacza, bądź stosownie do okoliczności egzamin na rok następny się odkłada. Wypracowania powinny być oddawane zaraz po ich przepisaniu na czysto, wraz z brulijonami. Dozorujący oznacza na oddanéj sobie pracy godzinę jéj ukończenia i podpisuje na niéj swoje nazwisko. Prace niedokończone w oznaczonym na egzamin czasie, również oddane być powinny. Wypracowania te przegląda najprzód nauczyciel wykładający dany przedmiot, zaznacza w nich błędy popełnione przeciw etymologii, składni, stylistyce i logice i zapisuje stopień umotywowany odpowiednimi wywody. Też same prace przegląda każdy z członków komisyi egzaminacyjnéj i wrazie różnicy zdania, wyraża swą opiniją piśmiennie; następnie wypracowania te oddają się wyznaczonemu z grona profesorów uniwersytetu przez kuratora okręgu naukowego deputatowi, który, niezależnie od opinii komisyi, zapisuje swe zdanie. Ogólny stopień oznacza się cyframi: 1 (mały) 2 (mierny), 3 (dostateczny), 4 (dobry), 5 (celujący). Wrazie różnicy w zdaniach, sprawa decyduje się większością głosów. Przy równéj ich liczbie głos przewodniczącego roztrzyga, w każdym jednak razie zdanie mniejszości zapisuje się w protokóle. Na przypadek różnicy zdania deputata lub dyrektora z decyzyją większości komisyi, sprawę ostatecznie rada kuratora rozstrzyga. Niedostateczny stopień, otrzymany przez kandydata, z jakiegokolwiek przedmiotu na egzaminie piśmiennym, pozbawia go prawa stawania do egzaminu ustnego. Egzamina ustne obejmują: religiją, język łaciński, grecki, matematykę, fizykę, historyją powszechną i rosyjską. Kandydaci postronni zdają egzamina ze wszystkich przedmiotów kursem gimnazyjalnym objętych, z wyłączeniem języka polskiego. Komisyją egzaminacyjną składają: dyrektor i inspektor gimnazyjum, nauczyciel wykładający przedmiot, oraz dwóch asystentów, wybranych z pośród nauczycieli tegoż samego lub pokrewnego przedmiotu. Oprócz nich zasiada także na egzaminach i delegat kuratora. Z języka łacińskiego kandydaci tłómaczą z prozaików (Liwijusz, Salustyjusz, Cyceron) i poetów (Owidyjusz, Wergilijusz, Horacy) te ustępy, które nie były przekładane i objaśniane uczniom w klasie, ani zadawane, jako samodzielne opracowania domowe; nadto odpowiadają na pytania z gramatyki, mytologii i starożytności, oraz objaśniają dane ustępy pod względem historycznym i gieograficznym. Z języka greckiego, obok dokładnéj znajomości etymologii i główniejszych reguł ze składni, tłómaczą: Ksenofonta i Homera. Egzamin z matematyki obejmuje wszystkie jéj gałęzie kursem gimnazyjalnym objęte i polega na wprawie w rozwiązywaniu zadań arytmetycznych, algiebraicznych, gieometrycznych i trygonometrycznych. Z fizyki, kandydaci winni posiadać jasne pojęcie o ogólnych własnościach ciał, o prawach statyki i dynamiki, o cieple, głosie, świetle, magnetyzmie i elektryczności. Z historyi dokładne zrozumienie biegu dziejów powszechnych, a w szczególności historyi greckiéj, rzymskiéj i rosyjskiéj. W czasie egzaminu ustnego z każdego z wyżéj wymienionych przedmiotów spisuje się protokół, w którym obok nazwiska kandydata zamieszcza się wyciągnięte przez niego losem pytania i stopień otrzymany z odpowiedzi. Egzamin ustny każdego ucznia trwa od 20-stu do 30-stu minut. Po ukończonym egzaminie, na protokóle podpisują się wszyscy członkowie komisyi. O przyznaniu patentu dojrzałości stanowi na ogól-

néj sesyi rada pedagogiczna, ze wszystkich nauczycieli w skład gimnazyjum wchodzących, złożona. Do otrzymania patentu koniecznem jest otrzymanie ze wszystkich przedmiotów stopnia dostatecznego (3), przy sprawowaniu co najmniéj dobrém (4); wszakże pomimo tego kandydat może nie otrzymać patentu, jeżeli rada pedagogiczna, gospodarz klasy, lub nauczyciel wykładający przedmiot, uznają go za niedość rozwiniętego umysłowo lub dojrzałego moralnie. Kandydatom, którzy przy ciągłéj pilności w nauce w klasach niższych i sprawowaniu się wzorowém, otrzymali na egzaminie z obydwóch starożytnych języków i matematyki stopnie celujące (5), przyznaje rada pedagogiczna medale złote, jeżeli z innych przedmiotów przeciętny stopień więcéj im, niż 4½ wypada; tym zaś, którzy tylko w starożytnych językach, lub w matematyce otrzymali stopnie celujące, a z pozostałych przedmiotów otrzymali przeciętny stopień więcéj niż 4, udzielają się medale srebrne. Kandydatom, którzy nie złożyli egzaminu dojrzałości, wydają się na ich żądanie świadectwa, w których wypisują się postępy ze wszystkich przedmiotów gimnazyjalnych na podstawie stopni rocznych; kandydatom postronnym zaś tylko z tych przedmiotów, z których złożyli egzamin, przy czém nadmienia się, iż świadectwa te nie nadają im żadnych praw, jakie służą kandydatom, którzy złożyli całkowity egzamin.

b) Egzamina w szkołach realnych co do form ogólnych odbywają się na tychże samych, co i w gimnazyjach klasycznych zasadach; różnice wypływają tu ze specyjalnego znaczenia tych naukowych zakładów. I tak: egzamina promocyjne bywają: 1) albo tylko piśmienne, 2) albo tylko ustne, albo téż po 3) i piśmienne i ustne. Uczniowie klasy I-éj odbywają egzamin piśmienny z języka rosyjskiego i arytmetyki; klasy III-éj tak piśmienny, jak ustny, z języka rosyjskiego i matematyki, ustny zaś z jednego z języków nowożytnych: niemieckiego lub francuskiego; uczniowie klasy IV-éj piśmienny i ustny: z języka rosyjskiego, matematyki, jednego z języków nowożytnych i gieografii w zakresie całego kursu czterech klas niższych; nakoniec uczniowie klasy V-éj, na oddziale zasadniczym, egzamin piśmienny z języka rosyjskiego i z jednego z języków nowożytnych; ustny i piśmienny z matematyki, oraz tylko ustny z fizyki; uczniowie zaś klasy V-éj, na oddziale handlowym, egzamin piśmienny z języka rosyjskiego, piśmienny i ustny z obydwóch nowożytnych języków i ustny z arytmetyki handlowéj i ekonomii kupieckiéj. Z pozostałych przedmiotów uczniowie szkół realnych klasy I-éj, III-éj, IV-éj i V-éj tylko wtedy są obowiązani zdawać egzamin, jeżeli z którego z nich za cały rok otrzymują stopień przeciętny nie mniejszy, niż dwa (mierny), przy stopniu dostatecznym (3) za ostatni kwartał roku szkolnego. Nadmienić tu należy, iż egzamina te winny poprzedzać, tak zwane repetycyje, które, rozpoczynając się na sześć tygodni przed egzaminami, mają na celu nietylko zbadanie stopnia rozwinięcia ucznia i znajomości przedmiotu, ale nadto i samo przygotowanie do egzaminu. Co do klasy II-éj, to egzamina w niéj odbywają się ze wszystkich przedmiotów w zakresie kursu klasy I-éj i II-éj, a mianowicie, piśmienne: z języka rosyjskiego, arytmetyki i jednego z dwóch nowożytnych języków: niemieckiego lub francuskiego; ustne zaś: oprócz powyżéj wymienionych przedmiotów, z religii i gieografii. Wszystkie inne egzamina promocyjne z pozostałych przedmiotów, ograniczają się do zakresu kursu klasy II-éj. Aby otrzymać

promocyją do klasy wyższéj, potrzeba: po 1-e mieć z głównych przedmiotów realnych i z matematyki (arytmetyki, algiebry, gieometryi i trygonometryi) w klasie I-éj i II-éj przeciętny stopień z całorocznego kursu nie mniejszy, niż $2^1/_2$; w klasie III-éj i IV-éj nie mniejszy, niż $2^3/_4$; w obu zaś oddziałach klasy V-éj, nie mniejszy jak 3, który wszakże wtedy tylko uważa się za promocyjny, jeżeli w ostatnim kwartale uczeń otrzymał z tych przedmiotów stopień dostateczny i takiż stopień za rok cały z pilności i uwagi; 2) w każdym z przedmiotów drugorzędnych otrzymać przecięciowo za rok cały stopień nie mniejszy nad 2, przy stopniu dostatecznym za ostatni kwartał z przedmiotu, oraz z pilności i uwagi za rok cały, z tym wszakże zastrzeżeniem, iż przedmiotów takich nie może być więcéj, nad dwa. Co do rysunków ręcznych i linearnych, oraz kaligrafii, z tych uczniowie nie zdają egzaminów; prace wszakże uczniów, wykonane w ciągu repetycyj, rozpatruje oddzielna komisyja, złożona z dyrektora, inspektora i dwóch nauczycieli. Dla otrzymania promocyi należy mieć z tych przedmiotów przeciętny stopień roczny nie mniejszy, nad $2^1/_2$, oraz stopień dostateczny (3), otrzymany za prace wykonane w czasie repetycyj. Uczniowie, odznaczający się wzorowém sprawowaniem i mający ze wszystkich obowiązkowych przedmiotów, do których, z wyjątkiem języka polskiego, należą rysunki i kaligrafija, przeciętny roczny stopień $4^1/_2$ i takiż stopień otrzymany na egzaminie z głównych przedmiotów, dostają nagrodę stopnia pierwszego w książkach lub liście pochwalnym; ci zaś, którzy przy sprawowaniu wzorowém mają ze wszystkich przedmiotów przeciętny roczny stopień nie mniejszy nad $4^1/_2$, a na egzaminie z głównych otrzymali nie mniejszy, niż 4-ry, dostają nagrody stopnia drugiego jedynie w listach pochwalnych. Nadto uczniowie odznaczający się stopniami celującymi w rysunkach, przy stopniu przeciętnym rocznym z innych przedmiotów nie mniejszym nad $3^1/_2$, mogą także otrzymywać specyjalne nagrody.

Uczniowie, pragnący otrzymać patent lub świadectwo z ukończenia całkowitego kursu nauk wykładanych w szkole realnéj, składają ostateczny egzamin w klasie VI-éj zarówno na wydziale zasadniczym, jak i handlowym. Do egzaminu tego mogą być dopuszczani kandydaci, pobierający nauki w zakładach prywatnych, jak równie przygotowani z domowéj edukacyi. Egzamin ostateczny rozpada się na piśmienny i ustny. Egzamin piśmienny w oddziale zasadniczym obejmuje: a) wypracowanie w języku rosyjskim, b) tłómaczenie z języka rosyjskiego na jeden z nowożytnych języków, oraz 3) zadania z matematyki: jedno z arytmetyki, dwa z algiebry i gieometryi, oraz jedno z trygonometryi i gieometryi opisującéj. W oddziale handlowym: a) wypracowanie w języku rosyjskim, b) wypracowanie łatwiejszéj treści w obydwóch nowożytnych językach, w formie listu na zadany temat, c) tłómaczenie z rosyjskiego na też języki t. j. niemiecki i francuski, oraz d) zadanie z buchhalteryi. Ustny egzamin w klasie VI-éj zasadniczéj obejmuje: religiją, język rosyjski, oraz jeden z nowożytnych języków, historyją powszechną, historyją naturalną, fizykę, chemiją i mechanikę. W klasie VI-éj na wydziale handlowym: religiją, język rosyjski, niemiecki i francuski, historyją, gieografiją handlową, arytmetykę handlową, historyją naturalną, fizykę i buchhalteryją.

Egzamina w klasie VII-éj, obejmującéj tak zwane kursa dodatkowe, są również piśmienne i ustne. Pierwsze odbywają się we wszystkich trzech oddzia-

łach, składających ta klasę z matematyki, a mianowicie: jedno zadanie naznacza się do rozwiązania z algiebry, drugie z algiebry w zastósowaniu do gieometryi; następnie na oddziale ogólnym: z rosyjskiego i jednego z dwóch nowożytnych języków; na oddziale mechaniczno-technicznym z mechaniki, na chemiczno-technicznym zaś z chemii technologicznéj. Co do kandydatów, zgłaszających się do egz. z edukacyi prywatnéj, tym naznaczają się egzamina piśmienne ze wszystkich przedmiotów wykładanych na tym z kursów, z którego ukończenia otrzymać pragną świadectwo; nadto obowiazani są dokonać: na oddziale chemicznym dwóch analiz: mechanicznéj i fizycznéj w laboratoryjum istniejącém przy szkole i na oddziale mechanicznym: rysunku składowych części jakiejś maszyny, według skali wskazanéj. Ustny egzamin dla uczniów szkoły realnéj, posiadających patenta z ukończonych klas sześciu, ogranicza się: do religii, matematyki i fizyki we wszystkich trzech oddziałach; fizyki, w zakresie całego kursu realnego; na oddziale zaś ogólnym: z języka rosyjskiego i jednego z nowożytnych; na mechaniczno-technicznym: z mechaniki; na chemiczno-technicznym: z chemii ogólnéj i chemii technologicznéj. Co do stopni z innych przedmiotów, te w świadectwie uzupełniają się stopniami, wziętymi przecięciowo z księgi cenzur za rok cały, w połączeniu ze stopniami otrzymanymi w ciągu repetycyj. Kandydaci postronni zdają egzamin ustny ze wszystkich bez wyjątku przedmiotów. Uczniom i kandydatom, którzy na egzaminie otrzymali stopnie „dostateczne," udziela dyrektor świadectwo, dające im prawo wstąpienia do jednego z wyższych specyjalnych zakładów naukowych. Świadectwo to jednak nie uwalnia ich od egzaminu wstępnego, który ma na celu sprawdzenie otrzymanych w świadectwie stopni i umysłowego rozwinięcia kandydata.

c) Egzamina kandydatów na nauczycieli i nauczycielki. Każdy, chcący otrzymać prawo nauczania, winien poddać się przepisanemu egzaminowi. Dla uzyskania kwalifikacyi na nauczyciela elementarnego lub nauczycielkę początkową, wymagany jest egzamin w zakresie kursu progimnazyjalnego: z religii, języka rosyjskiego i arytmetyki. Dla pozyskania kwalifikacyi na nauczyciela lub nauczycielkę domową wymagany jest egzamin ze wszystkich przedmiotów kursem progimnazyjalnym objętych, oraz w zakresie gimnazyjalnym z tego przedmiotu, który sobie kandydat lub kandydatka za swą specyjalność obiera. Egzamin ten poprzedzają egzamina piśmienne, mianowicie: dyktando i wypracowanie w języku rosyjskim, rozwiązanie zadania arytmetycznego, oraz wypracowanie specyjalne z obranego przedmiotu. Jeżeli nim jest jeden z nowożytnych języków, jak polski, francuski, niemiecki; natenczas, oprócz wypracowania na temat treści ogólnéj, wymagane jest jeszcze danie piśmiennéj odpowiedzi na jakąś kwestyją z gramatyki. Znajomość teoryi pedagogiki i metodyki w program egzaminu nie wchodzi, natomiast każdy z kandydatów i kandydatek winni są odbyć lekcyją próbną na temat dowolnie obrany, która ostatecznie o ich uzdolnieniu pedagogicznem stanowi. Otrzymany z niéj stopień nie może być niższy nad dobry (4). Egzamina tego rodzaju odbywają się w gimnazyjach męskich, klasycznych cztery razy do roku: w dniu $^1/_{13}$ marca, maja, października i grudnia. Przed tym terminem kandydaci i kandydatki wnoszą w czasie właściwym do kuratora okręgu naukowego podanie, do którego się dołącza: metrykę urodzenia, świadectwo zamieszkania i świadectwo odbytéj spowiedzi, oraz świadectwo zakładu, w którym

pobierali nauki. To ostatnie wszakże nie jest koniecznem. Kurator dowody te przesyła do jednego z gimnazyjów, poczém kandydaci na nauczycieli lub nauczycielki początkowe składają po rs. 3, na nauczycieli lub nauczycielki domowe po rs. 10 i przystępują do egzaminu.

d) Egzamina na nauczycieli gimnazyjalnych. Każdy, kończący kurs uniwersytecki ze stopniem rzeczywistego studenta lub kandydata ma prawo ubiegać się o posadę rządową nauczyciela w gimnazyjum lub progimnazyjum. Osoby, które nie kończyły uniwersytetu, a pragną otrzymać kwalifikacyją na nauczycieli gimnazyjalnych, składają egzamin podług wymagań, objętych kursem uniwersyteckim. Kandydat powinien wyrazić w podaniu, z jakiego przedmiotu chce stopień kwalifikacyjny pozyskać i do prośby dołączyć: a) metrykę urodzenia, b) świadectwo ukończenia kursu naukowego w jakimkolwiek zakładzie naukowym średnim i c) świadectwo dobrego prowadzenia się Poddający się egzaminowi obowiązany jest w uniwersytecie: a) wykonać pracę piśmienną na temat zadany przez komisyją egzaminacyjną, b) złożyć ustny egzamin i c) odbyć dwie próbne lekcyje: jednę w klasie niższéj, drugą w klasie wyższéj któregokolwiek gimnazyjum. Lekcyje te odbywają-się w obecności dyrektora gimnazyjum i jednego z profesorów uniwersytetu, należącego do składu komitetu egzaminacyjnego lub rady pedagogicznéj, przy czém jest także obecny nauczyciel gimnazyjum, wykładający ten przedmiot, z którego kandydat lekcyją próbną odbywa. Dla pozyskania kwalifikacyi na nauczyciela, trzeba koniecznie otrzymać z głównych przedmiotów, co najmniéj, stopień dobry (4); z pomocniczych zaś nie niższy, nad dostateczny (3). Wypadek próbnéj lekcyi oznacza się wyrazem: „dostateczny“ lub „niedostateczny.“ Egzamina te odbywają się w ciągu roku szkolnego, to jest: od $^1/_{13}$ września do $^1/_3$ maja. Program egzaminu na nauczyciela gimnazyjum i progimnazyjum obejmuje następujące grupy przedmiotów głównych, oraz pomocniczych, z których wymagany jest tylko egzamin ustny. Dla składającego egzamin na nauczyciela języka rosyjskiego głównymi przedmiotami są: 1) historyczna gramatyka języka rosyjskiego, 2) język cerkiewnosłowiański, oraz 3) historyja literatury rosyjskiéj; przedmiotami zaś pomocniczymi: 1) logika i psychologija, oraz 2) język łaciński, z którego egzamin ogranicza się do tłómaczenia jakiego ustępu łatwiejszego z autora rzymskiego na język rosyjski. Dla kandydata na nauczyciela języka łacińskiego głównymi przedmiotami są: 1) język łaciński z dokładną znajomością gramatyki i z umiejętnością objaśniania autorów złotego wieku oraz tłómaczenie z języka rosyjskiego na łaciński ustępów historycznéj treści, 2) starożytności rzymskie. oraz 3) historyja literatury rzymskiéj; pomocniczemi zaś naukami są: 1) język grecki, ze znajomością gramatyki, oraz tłómaczenie Homera, Herodota i Ksenofonta; 2) historyja Grecyi i Rzymu. Dla kandydatów na naucz. języka greckiego, jako główne przedmioty wymagane są: 1) język grecki, czytany podług zasad Erazma i znajomość nowo-greckiéj pronuncyjacyi z szczegółową znajomością gramatyki, umiejętnością objaśniania wzorowych autorów, i tłómaczenia z języka rosyjskiego na grecki łatwych historycznych ustępów; 2) starożytności greckie, oraz 3) historyja literatury greckiéj; jako pomocnicze zaś przedmioty: 1) język łaciński ze znajomością gramatyki i umiejętnością tłómaczenia któregokolwiek historyka złotego wieku, oraz 2) historyja Grecyi i Rzymu. Dla kandydata na nauczyciela matematyki i fizyki

głównymi przedmiotami są: 1) czysta matematyka, 2) fizyka i gieografija fizyczna; pomocniczą zaś nauką astronomija. Dla nauczyciela historyi i gieografii głównymi przedmiotami są: 1) dokładna i gruntowna znajomość historyi powszechnéj, a w szczególności starożytnéj, jasne pojmowanie związku wypadków historycznych, oraz historyja Rosyi; nadto gruntowna znajomość gieografii politycznéj z danemi statystycznemi, a także głównych zasad giegrafii matematycznéj i fizycznéj; pomocniczą zaś nauką język łaciński. Dla kandydatów na nauczycieli historyi naturalnéj i chemii główne przedmioty są: 1) zoologija, 2) botanika, 3) mineralogija i gieognozyja, 4) chemija nieorganiczna, organiczna i analityczna; pomocniczemi naukami: fizyka doświadczalna i gieografija fizyczna. Dla składających na nauczycieli języka niemieckiego lub francuskiego za główne przedmioty uważają się: 1) język niemiecki lub francuski w zakresie gimnazyjalnego kursu, oraz 2) język łaciński; jako przedmiot pomocniczy: konwersacyjny język rosyjski.

B) Egzamina w zakładach naukowych na zachodzie dzielą się na: a) egzamina uczniów, b) egz. kandydatów na nauczycieli szkół ludowych i wydziałowych; i c) egz. na nauczycieli szkół średnich.

a) Egzamina uczniów dzielą się na: 1) wstępne, 2) prywatne, 3) promocyjne i powakacyjne, 4) roczne i popisy i 5) egzamina dojrzałości.

1) Egzamin wstępny jest niezbędny dla uczniów nowo-wchodzących do szkoły, która swój plan naukowy opiéra już na pewnéj elementarnéj podstawie i do wytkniętego celu systematycznie dążyć pragnie. Szkoły elementarne, czyli ludowe, mogą wymagać tylko pewnego wieku, w którym umysł dziecięcia zwykle przystępnym się staje dla nauki formalnéj, a organizm opierać się zdoła szkodliwym wpływom i trudom; szkoły średnie zaś muszą wymagać przedwstępnych wiadomości, by na zwykłéj drodze cel swój osiągnąć mogły.

Egzamin wstępny zaprowadzono dopiéro z nowym ustrojem szkół w wieku bieżącym, najpierw w Prusiech, potém w Austryi i Francyi, a poniekąd i w Anglii. W Prusiech żądają od wstępujących do szkół średnich: biegłości w czytaniu pisma niemieckiego i łacińskiego, znajomości części mowy, biegłości w pisaniu dyktanda bez rażących błędów ortograficznych, przy czém zwracają uwagę na czytelność i czystość pisma; z rachunków wymagają biegłości w używaniu czterech działań głównych matematycznych z liczbami całkowitemi, i nakoniec obznajomienia się z historyją Starego i Nowego Testamentu.

W Austryi jeszcze za czasów istnienia szkół trzechklasowych (trivium) i normalnych (czteroklasowych) wystarczało dla przyjęcia do najniższéj klasy szkoły średniéj świadectwo dobrego postępu z klasy 4-éj normalnéj, chociaż w wątpliwych razach wolno było ucznia poddać egzaminowi wstępnemu i wrazie niepomyślnego wyniku nie przyjąć; odkąd zaś szkoły elementarne czyli ludowe, zorganizowane na innych, aniżeli dawne, podstawach, do wybitnego celu własnego dążyć poczęły, nie oglądając się na potrzeby szkół średnich; egzamin wstępny stał się i tu nieodzownym środkiem postępu nauki w zakreślonych granicach. Od początku roku 1870/1 nie żądano już świadectwa szkoły ludowéj od wstępujących do gimnazyjów lub szkół realnych, ale każdego egzaminowano; żądania tego egzaminu różniły się o tyle od powyżéj przytoczonych pruskich, że wymagano praktycznéj znajomości deklinacyj i konjugacyj języka ojczystego i biegłości

w rozbiorze (!) zdania pojedyńczego rozwiniętego, obok znajomości zasad ortograficznych i pewności w używaniu znaków przestankowych (!). Żądania te były bezsprzecznie za wysokie, a w obec zupełnéj nieważności świadectw, wystawionych przez nauczycieli szkół ludowych, musiały wywołać niezadowolenie i projekta zmiany. W r. 1878 poleciło ministerstwo oświaty uwzględniać świadectwa szkoły ludowéj, ale ta zmiana jeszcze wymagań ogółu nie zadowoliła i sprawę tę poruszono na zjeździe Tow. pedag. galic. w r. 1881 w Krakowie, domagając się zupełnego zniesienia egzaminu. W odpowiedzi na te żądania ministerstwo poleciło krajowym Radom szkolnym zasięgnąć pod tym względem opinii kółek nauczycielskich i po ich zbadaniu wydało d. 27 maja 1884 r. nowe rozporządzenie, obowiązujące od r. szk. 1885, na mocy którego dzieli się egzamin wstępny na część piśmienną i ustną. Egzamin z religii może być tylko ustny i tylko z tymi uczniami, którzy w świadectwie szkoły ludowéj otrzymali z tego przedmiotu stopień niższy, niż dobry. Na podstawie takiego samego stopnia z języka ojczystego i rachunków, popartego „zadowalającém“ wypracowaniem piśmiennem, można ucznia uwolnić od egzaminu ustnego z tych przedmiotów; znajomości użycia znaków przestankowych w dyktandzie rozporządzenie ministra już nie wymaga. Jeżeli stopnie zamieszczone w świadectwie szkoły ludowéj i wypracowania piśmienne nie okazują dostatecznego przygotowania i rozwinięcia ucznia, natenczas szkoła niedopuszcza go do egzaminu ustnego i za nieprzygotowanego do nauki wyższéj uznaje. W objaśnieniu do tego rozporządzenia Rada szkolna galicyjska postanowiła, aby nie brać w rachubę świadectwa nauczyciela ludowego, zaznaczającego postęp „mierny“ w jakim przedmiocie, i mimo nawet niedostatecznego wypracowania piśmiennego ucznia do egzaminu ustnego przypuścić.

Z tego uwzględnienia świadectw szkół ludowych powinny obie strony być zadowolone: sąd nauczycieli szkół ludowych o uzdolnieniu ucznia zdobył sobie uznanie, a nauczyciele szkół średnich mają pracę uproszczoną i ułatwioną; z tego powodu też ministerstwo wyraża życzenie, aby czas pozyskany na gruntowny egzamin uczniów pozostałych i bezstronną ocenę ich uzdolnienia obrócić; co do nieprzygotowanych zaś należycie, wykryć wszystkie braki w wymaganych od nich wiadomościach i od szkoły średniéj na razie ich usunąć.

We Francyi, od czasu ministerstwa Roulanda, żądają przy egzaminie wstępnym do oktawy lyceów (VIII, niem. VI, austryj. I) biegłości w czytaniu i pisaniu oraz pewnéj gramatycznéj znajomości języka wykładowego; do seksty zaś egzamin wstępny obejmuje dyktando, początki gramatyki francuskiéj i łacińskiéj, objaśnienie ustępu z „Epitome historiae sacrae et graecae“. Egzamin do klas wyższych (division supérieure) obejmuje: przekład i objaśnienie ustępu łacińskiego i greckiego z autorów kwarty (IV), pytania z trzech gramatyk: francuskiéj, łacińskiéj i greckiéj, z historyi i gieografii, oraz zadania rachunkowe. Egzamin, złożony przed komisyją egzaminacyjną, gdziekolwiek bądź w kraju spełniającą swoje czynności, daje prawo do wstąpienia do każdego z zakładów, istniejących bądź na prowincyi bądź w stolicy.

W Anglii, gdzie wychowanie i wykształcenie dopiéro obecnie powoli przechodzi w ręce rządu, a w ogólności opiéra się na fundacyjach osób prywatnych i korporacyj; gdzie rozklasyfikowanie szkół jest prawie niemożebném, bo granice ich są niewymierne: egzamina wstępne są regułą w szkołach fundacyjnych

(endowed schools) i ograniczają się do czytania, pisania, rachunków i znajomości biblii; uzupełnione znajomością łaciny wystarczają nawet do wyższych stypendyjów (L. Wiese, Deutsche Briefe über engl. Erziehung II, str. 80, 162 i n.) Niektóre kolegija (colleges) na uniwersytetach w Cambrigde i Oksfordzie wymagają egzaminu wstępnego, ale wymagania są tu niejednakowe i miara ocenienia nieraz bardzo płytka. Czasem wystarcza polecenie, aby być przyjętym. To też dają się już słyszéć głosy, domagające się dokładnych egzaminów, aby na uniwersytecie elementów nie uczyć. Wiek przyjęcia także bywa różny; wystarcza lat 14. (L. Wiese. l. c. I, p. 137—138).

Sposób, w jaki się ten egzamin odbywa w Niemczech i w Austryi jest prawie ten sam; przepisy wskazują, aby dyrektor zakładu lub jego zastępca był przy egzaminie obecny, a egzaminowali nauczyciele fachowi, mający właśnie objąć naukę w klasie najniższéj. Godziłoby się jednak zaprowadzić zwyczaj mianowania egzaminatorami tylko nauczycieli wytrawnych, pedagogów doświadczonych, aby dzieci, niezręcznem pytaniem zakłopotane lub surowém obejściem przestraszone, nie traciły ducha. Projekt Hirzla (Encykl. Schmida t. I. „Aufnahme"), aby po skończonym egzaminie przyjęcie do zakładu odbywało się uroczyście, połączone z błogosławieństwem udzielonem przez katechetę zakładu, oparty jest na głębokiéj znajomości serca ludzkiego i wpływu, jaki zwykle każda uroczystość na młode umysły wywiéra; zaprowadzenie téj nowości nie byłoby bez pożytku. Natomiast żądanie tego samego pedagoga, aby egzamin wstępny odbywał się publicznie, nie ma gruntownéj podstawy.

Egzamina wstępne do seminaryjów nauczycielskich (Lehrerbildungsanstalten) są w Prusiech i w Austryi niezbędnymi wtedy, jeżeli uczeń na podstawie ostatniego świadectwa z najwyższéj ukończonéj klasy nie daje rękojmi, iż w seminaryjum słuchać będzie nauk z korzyścią, zwłaszcza, jeżeli jego wiadomości przewyższają poniekąd cel kursu przygotowawczego (Vorbereitungsklasse, Vorseminarium, Präparande). Wymagania stawiane przy tym egzaminie odpowiadają mniéj więcéj czterem najniższym klasom szkoły średniéj; główny zaś nacisk spoczywa na języku ojczystym, co do którego żąda się od kandydata, aby każdy ustęp gramatycznie rozebrać, a rzeczowo, t. j. pod względem wiadomości z gieografii, historyi powszechnéj, nauk przyrodniczych i gieometrycznéj morfologii, objaśnić był wstanie. Pod kierunkiem dyrektora, który wedle potrzeby dzieli członków komisyi na sekcyje co najmniéj z dwu członków złożone, odbywa się ten egzamin przeważnie ustnie; piśmiennie tylko w języku ojczystym i w rachunkach. Na podstawie stopni, otrzymanych na egzaminie, konferencyja nauczycieli rozstrzyga o przyjęciu kandydata.

Odkąd we Francyi seminaryja nauczycieli szkół ludowych uczyniono internatami bezpłatnymi, minister oświaty wyznacza na końcu każdego roku szkolnego czas odbywania z kandydatami egzaminów wstępnych. Składają się one z dwu seryj: piérwsza jest rodzajem egzaminu próbnego i ma na celu ułożenie listy kandydatów do właściwego egzaminu; egzamin ten próbny jest tylko piśmienny i składa się z dyktanda, kaligrafii, zadania z języka francuskiego, rozwiązania jednego lub więcéj zadań z arytmetyki i rachunku metrycznego, nakoniec z rysunku próbnego. Temata do prac wybiéra minister i przesyła je na 3

dni przed egzaminem inspektorowi akademii; czas ich opracowania jest z góry oznaczony. Na zadaniu, oprócz imienia i nazwiska, musi kandydat wymienić seminaryjum, do którego chce być przyjęty, a wtedy, po przejrzeniu i ocenieniu zadań, inspektor akademii powołuje dopuszczonych do egzaminu do stawienia się w odpowiedniém seminaryjum, gdzie, po oględzinach lekarskich, przystępują do właściwego egzaminu ustnego z języka franc., rachunków i metrycznego systemu, zarysu historyi i gieografii Francyi, repetycyi wykładu jednego z profesorów zakładu, oraz egzaminu z muzyki, śpiéwu i gimnastyki. Nadto kandydaci zdają egzamin z ćwiczeń wojskowych, a kandydatki z szycia. Po ukończeniu egzaminów komisyja składa listę uzdolnionych, w liczbie odpowiadającéj ilości miejsc, jakiémi rozporządza każde seminaryjum; najwyżéj uzdolnionych po nich przedstawia jako kandydatów na miejsca, mogące opróżnić się w przyszłości.

Jeżeli uczeń, pomijając początkową, pragnie wstąpić do klasy wyższéj jakiegokolwiek zakładu, natenczas wymagania stawiane mu przy egzaminie wstępnym stosują się do zakresu nauk klasy bezpośrednio niższéj; wrazie zaś gdyby uczeń starał się o przyjęcie do klas wyższych, podczas, gdy w poprzednich, choćby nie w bezpośrednio niższych, ukończono już kurs jakiegoś przedmiotu, jak np. w Austryi, przy systemie dwustopniowości historyi powszechnéj lub nauk przyrodniczych opisowych, wtedy egzamin rozszerza się i do zakresu wiadomości z téj nauki, którą uczeń w tym stopniu posiadać winien, aby mógł w równéj mierze z innymi współuczniami robić w niéj dalsze postępy. Złożenie legalnego świadectwa półrocznego lub rocznego, z innego równorzędnego i publicznego zakładu naukowego, może ucznia uwolnić od egzaminu wstępnego; wrazie niepomyślnego wyniku, można ucznia przyjąć do niższéj klasy, aniżeliby mu się to należało na podstawie przedłożonego świadectwa, w żadnym razie atoli, nawet przy celujących postępach, nie wolno ucznia do wyższéj klasy promować.

Egzaminu wstępnego, odbytego raz, poprawiać nie wolno; o jego wyniku szkoła nie jest obowiązaną wydawać osobnego świadectwa, spisuje tylko z jego odbycia protokół, pozostający w aktach szkolnych.

Za egzamin wstępny do klasy najniższéj nie pobiéra się opłaty; za egzamin do klasy wyższéj płaci się w Austryi 12 złr. Natomiast pobiéra każdy zakład od nowo wstępującego ucznia, czy to do najniższéj, czy do najwyższéj klasy, bez względu na to, czy pobierał edukacyją prywatną, czy przechodzi z innego zakładu, t. zw. wpisowe, wynoszące w Austryi 2 złr. 10 ct., w Niemczech od 1 do 5 talarów, różnie w różnych prowincyjach.

2. Egzamina prywatne mają to z wstępnymi wspólnego, że właściwie prywatnym jest każdy egzamin wstępny do klasy wyższéj i dopiéro po jego pomyślnym wyniku, uczeń prywatny, wpisany w poczet innych, staje się uczniem zwyczajnym. Dla dokładniejszego wyjaśnienia téj kwestyi nadmienić wypada, iż Zarys organiczny austryjacki zowie uczniem prywatnym tego, który do żadnéj szkoły na podstawie wpisu nie należy, tylko po pewnym przeciągu czasu na podstawie egzaminu wstępnego staje się uczniem zwyczajnym; prywatystą zaś tego, który, zapisany na listę uczniów, co półrocze do egzaminu się zgłasza, pobierając naukę nie w szkole, lecz w domu. Atoli podczas kiedy egzamina wstępne można składać w dowolnym czasie, byle tylko posiadać wiek przepisany, egzamin prywatny musi składać pry-

watysta z końcem każdego półrocza, a na roczne potrzebuje już pozwolenia krajowéj władzy szkolnéj, przy czém wykazać musi przeszkody składania egzaminu w czasie właściwym.

Egzamina prywatne mają tedy szczupły zakres jednego lub co najwyżéj dwu półroczy nauki szkolnéj, a przepisy kładą szczególny nacisk, by dla zdobycia gruntownéj podstawy do ocenienia uzdolnienia, kandydata były dokładne i ścisłe

Egzamin tego rodzaju w Austryi odywa się piśmiennie i ustnie pod kierunkiem dyrektora zakładu zwykle w ostatnich dniach półrocza przez niego wyznaczonych. Piśmienne wypracowania, pod nadzorem nauczycieli wykonane, dostają się potém do rąk egzaminatorów, którzy je, przed egzaminem ustnym przejrzawszy, niejednokrotnie biorą za przedmiot egzaminu ustnego. Przy egzaminie piśmiennym nie wolno być nikomu obecnym oprócz nauczyciela dozorującego, a w pewnych razach i egzaminatorów; przy ustnym mogą być obecni rodzice lub opiekunowie i nauczyciele domowi uczniów. Egzamin ustny z jednego przedmiotu trwa mniéj więcéj pół godziny, cały więc 4 do 5 godzin.

Tak bywa w szkołach średnich austryjackich.

W Niemczech egzamina prywatne w znaczeniu powyższém nie istnieją. Wychowanie, ujęte w ścisłe przepisy rządowe, stawia wychowaniu prywatnemu nieprzezwyciężone trudności, zwłaszcza, jeżeliby młodzieniec, po ukończeniu nauk prywatnych, chciał wstąpić w służbę państwową. Wyjątek od tego stanowi egzamin dojrzałości, do którego i uczniowie nie należący do gimnazyjum (extraneer) zgłaszać się mogą; o tych atoli pomówimy niżéj.

We Francyi z egzaminami rzecz się ma podobnie, jak w Niemczech.

Ze względu na ustrój szkół angielskich możnaby z małymi wyjątkami wszystkie tamtejsze egzamina, z wyjątkiem uniwersyteckich pro gradu, nazwać prywatnymi, bo komisyje egzaminacyjne nie troszczą się o to, gdzie kto pobiérał nauki i czy daje rękojmię, że wymaganiom odpowié, byle tylko miał wiek przepisany. Self-education jest znamieniem wychowania angielskiego, rozmaite rodzaje egzaminów jego celem. „Jak głos dzwonu, rozlega się od czasu do czasu po całym kraju wezwanie: pójdźcie i poddajcie się egzaminowi! A wtedy przychodzą chłopcy i dziewczęta, młodzieniaszki i dorośli, by złożyć dowody o zasobach wiedzy zdobytéj. Jak do tego przyszli, nikt o to nie pyta; która droga najlepsza, nikt nie wskaże; wymaga się tylko odpowiednich rezultatów i to jest charakterystycznem zamieniem Anglii i objaśnia wysokie znaczenie egzaminów w szkole i na uniwersytecie“. Tak Wiese charakteryzuje (l. c. II. str. 185—186) tę gorączkę egzaminowania, jaka w ostatnich czasach ogarnęła umysły w Anglii. Składa się, mówi on, egzamina, dla otrzymania świadectwa o stopniu zdobytéj wiedzy dla stypendyjów, nagród i t. p.. a kogo się chce szczególniéj polecić, trzeba tylko wypisać wszystkie jego tytuły, odznaczenia i nagrody. Stąd to np: uniwersytet londyński (University college) jest poprostu tylko instytutem do odbywania egzaminów tak, jak wogóle uniwersytety angielskie są tylko szkołami wyższemi, a nie prawdziwymi uniwersytetami. Gdzie więc egzamin jest celem nauki, a warunki przystąpienia do niego łatwe, nic dziwnego, że każdemu zależy na jak najprędszém zdaniu egzaminu i do tego celu dąży z pomocą wszelkich możliwych środków. Do takich egzaminów przygotowują zazwyczaj nauczyciele domowi (private tutors i tak zwani ironicznie cramers,

opychacze głów nauką), wskutek czego „private tuition“ bierze górę nad „college tuition“ ze szkodą nauki właściwéj. Za przykładem uniwersytetu oksfordzkiego, który piérwszy w r. 1858-ym podał plan „Middle-class examinations“ poszły i inne uniwersytety. Corocznie w różnych porach i miejscowościach odbywa te egzamina młodzież, mająca przedewszystkiém zawody praktyczne na oku, poniżéj lat 15-stu (juniors) i poniżéj lat 18-stu (seniors); przedmiotem ich są: znajomość czytania i ortografii, rachunków, geografii i t. p. Imiona tych, którzy zdali, z wymienieniem zakładu, z którego wyszli, podają dzienniki; odznaczający się otrzymują dyplomy, świadectwa i nagrody.

3. Egzamina promocyjne i powakacyjne, egzamina klasowe. Promocyja ucznia do klasy wyższéj zależy zwykle od ogólnego sądu, jaki sobie o nim wciągu roku szkolnego nauczyciele wykładający w téj klasie urobią. Jeżeli atoli z rozmaitych powodów, ten lub ów nauczyciel ma co do uzdolnienia ucznia niejakie wątpliwości, wtedy mu dopomaga w szkołach średnich egzamin promocyjny w każdéj klasie, wykazujący wyniki ostateczne nauki całorocznéj. W Austryi w egzaminach piśmiennych, obejmujących wszystkie przedmioty, z wyjątkiem religii, nauk przyrodniczych i propedeutyki filozoficznéj, biorą udział wszyscy uczniowie; prace te poprawione, fachowy nauczyciel wręcza koledze fachowemu wyższéj klasy lub dyrektorowi. Jeżeli zaś i po należytém ocenieniu wypracowania nauczyciel nie ma jeszcze pewności co do uzdolnienia ucznia, a postępy jego na dobrą stronę się chylą, wtedy odbywa się egzamin ustny w obecności dyrektora lub jego zastępcy, poczém na konferencyi klasyfikacyjnéj stanowi się o promocyi ucznia. Jako zasadę, w przyznawaniu promocyi do wyższéj klasy, Zarys organ. austr. wypowiada, iż żaden uczeń nie może postąpić wyżéj, jeżeli choćby w jednym przedmiocie jest stanowczo do wyższéj nauki niedojrzałym, a w takim razie pozostać musi w téj saméj klasie na rok drugi. W Niemczech panują pod tym względem w rozmaitych prowincyjach rozmaite zwyczaje: odbywają egzamina zwykle na końcu każdego półrocza w każdéj klasie, z wyjątkiem najwyższéj, w obecności nauczyciela fachowego wyższéj klasy. Na Pomorzu i w Brandeburgii są te egzamina piśmienne i ustne; w Prusiech i Saksonii zostawia się to opinii dyrektorów, czy egzamina podobne urządzać; na Szląsku i w Westfalii urządzają je tylko w wątpliwych wypadkach, w Badeńskiem postępują podobnie, jak w Austryi. We Francyi niéma egzaminu promocyjnego z klasy do klasy, ale z dywizyi do dywizyi (division élémentaire, division de grammaire, division supérieure); w Anglii zaś promocyja zależy od egzaminu głównego, przed świętami Bożego Narodzenia i od egzaminów klasowych (zob niżéj); w niektórych zakładach można przecież w ciągu kursu (term.) zgłaszać się w celu uzyskania promocyi. Przy egzaminie tym chodzi nietylko o zdobyty zasób wiadomości, ale i uzdolnienia do słuchania wyższych studyjów; może lepiéj byłoby, jak to poniekąd praktykowano i od piśmiennego egzaminu uwalniać uczniów dobrych, aby tym sposobem pozyskać, osobliwie w przepełnionych klasach, możność dokładniejszéj kontroli. Egzaminowanie wszakże tylko słabych, pociąga za sobą lenistwo w tym czasie lepszych uczniów, jeżeli wiedzą, że ich się pytać nie będzie; jeśliby zaś egzaminowano wszystkich, brakłoby czasu i materyjału do dokładnego ocenienia słabszych, a w liczniejszém gimnazyjum musiałby dyrektor co najmniéj przez miesiąc podobne egzamina odbywać. Ze względu przeto na stratę

czasu postawiono wniosek, aby egzaminów tych zaniechać, bo nauczyciel lepiéj w ciągu roku pozna ucznia i jego wiadomości oceni, aniżeli dyrektor w kilkunastu co najwyżéj minutach, jednemu uczniowi poświęconych. Trudno téż i temu zaprzeczyć, że instytucyja tego egzaminu jest, lubo nie wszędzie, ale jest, dla uczniów, pośrednio przez rodziców lub opiekunów, demoralizującą. Są uczniowie, którzy przez całe półrocze zaniedbują się w jednym lub więcéj przedmiotach, a rodzice lub opiekunowie, opierając nadzieje poprawy stopnia przy egzaminie promocyjnym, podtrzymują lenistwo próżniaków, utwierdzając ich w mniemaniu, że przy „ferzetce“ (Versetzungsprufung) da się wszystko naprawić. Atoli właśnie ze względu na takich rodziców i opiekunów egzamin ten jest potrzebny, aby nauczyciela od pocisków niesprawiedliwości i stronniczości uchronić. Nienawiść ucznia spada w takim razie nie na jego tylko głowę, ale i na głowę dyrektora. Mają te egzamina inną jeszcze dodatnią stronę: uczniowie słabsi nie z lenistwa, ale wskutek choroby lub chwilowego, nie od nich zależnego zaniedbania, pozostawszy za innymi w tyle, powtarzają przedmiot; przy ich egzaminowaniu powtarzają go mimowolnie wszyscy w klasie, a wiadomo, że powtarzanie jest w dydaktyce niepoślednim czynnikiem. Nadto ma i dyrektor nową sposobność ocenienia postępu uczniów i metody nauczyciela, a zdaniem niektórych pedagogów ostre egzamina promocyjne wpływają niepomiernie na pomyślny rezultat egzaminu dojrzałości. Zdaje się tedy, że co do ich utrzymania strony dodatnie przeważają.

Jeżeli uczeń do egzaminu promocyjnego nie stawił się z jakiejkolwiek przyczyny, albo, jeżeli postęp jego okazał się niedostatecznym do przejścia do klasy wyższéj, wtedy Zarys Org. austr. daje mu jeszcze możność poprawy na tak zwanym egzaminie powakacyjnym (Nachtrags oder Wiederholungsprüfung), który atoli jest dobrodziejstwem, a nie prawem, bo zależy od opinii grona nauczycielskiego. W pierwszym wypadku przyczyna niestawienia się do egzaminu promocyjnego musi być usprawiedliwioną ważnymi powodami; w drugim zgromadzenie nauczycieli orzeka, czy uczeń w przeciągu feryj przez szczególną pilność może wyrównać braki w niedość gruntownie przyswojonym sobie przedmiocie. Zarys Org. zwraca téż i na to uwagę, że podobny egzamin powakacyjny może cel swój osiągnąć w przedmiotach realnych, lub których wykład obejmuje co najwyżéj rok czasu; w matematyce zaś i w językach, tylko w nadzwyczaj wyjątkowych wypadkach. Nawet w pierwszym razie należy z tego środka korzystać ostrożnie i tylko po głębokiéj rozwadze pozostawić uczniowi nadzieję wyrównania braków, bo udzielając tego pozwolenia łatwo, można wywołać zarzut, że się rok cały traci na naukę przedmiotów, które w dostateczny sposób w przeciągu dwu miesięcy przez ucznia przyswojone być mogą.

Uczeń, dopuszczony do egzaminu powakacyjnego, nie otrzymuje ani promocyi, ani świadectwa; w katalogu zapisuje się tylko stopień niedostateczny, a w uwagach zaznacza się, iż otrzymał pozwolenie poprawy. Po dopełnionym dopiero w ostatnich dniach feryj rocznych egzaminie, zapisuje się otrzymany przez niego stopień z dodatkiem: „przy egzaminie poprawczym.“

Dodać wypada, że egzamin powakacyjny może uczeń tylko w tym zakładzie odbywać, do którego w ostatniém półroczu uczęszczał; gdyby zaś chciał go składać

w innym zakładzie, musiałby się poddać egzaminowi wstępnemu ze wszystkich przedmiotów, a z takiego nie może żadnego otrzymać świadectwa. Jeżeli uczeń z powodu słabości przed upływem połowy półrocza szkołę opuścił, może być dopuszczony po wakacyjach do egz., na którego podstawie komisyja orzeka o jego promocyi. W pierwszém półroczu niéma ani egzaminu promocyjnego, ani poprawczego; ostatni odbywa się niekiedy w sześć tygodni po zakończeniu pierwszego półrocza z uczniami, nie okazującymi dostatecznych postępów w przedmiocie, którego kurs w ciągu tegoż półrocza się kończy, np. w mineralogii w III-éj i V-éj klasie austryjackich gimnazyjów, w fizyce w klasie IV-éj gimnazyjów realnych. Jeżeli egzamin ten niepomyślnie wypadnie, pozostawia się orzeczeniu konferencyi nauczycieli i przyzwoleniu dyrektora, czy uczeń może być dopuszczony do poprawy z tych przedmiotów podczas egzaminu promocyjnego, a co może jedynie wtedy nastąpić, gdy postępy ucznia w innych przedmiotach są zadawalające. Świadectwo półroczne otrzymuje uczeń dopiero po ukończonym egzaminie, z podobnym, jak powyżéj, dodatkiem przy cenzurze.

Na przełomie między egzaminami promocyjnymi a rocznymi, stoją t. zw. egzamina klasowe (Classenprüfungen), w Niemczech dosyć pospolite. Odbywają się one albo na końcu każdego kursu, albo na końcu roku i to we wszystkich klasach w jednym, lub w różnych przedmiotach. Egzaminatorem jest zwykle dyrektor, lub jeden z fachowych nauczycieli. Nie rzadko, oprócz całego grona nauczycielskiego, a przynajmniéj wolnych od nauki jego członków, znajdują się na takim egzaminie klasy wyższe lub kuratoryja szkolne, w skutek czego odbywa się to w sali dużéj, przez co egzamin ten nabiera cechy popisu; tylko że się odbywa bez udziału publiczności. Egzamina te mają wyrabiać w gronie nauczycieli poczucie wspólności, a obok tego służyć jako bodziec do współzawodnictwa, tém więcéj, że się w formie lekcyi wzorowéj, na podstawie obmyślanego planu, odbywają. Po ich ukończeniu, konferencyja omawia metodę, wystrzegając się krytyki osobistéj i pochwał. Z tego względu należałoby początkujących na to nie narażać. Egzamin nie powinien przerywać zwykłego biegu nauki szkolnéj, co jednak wobec uroczystéj jego cechy, obecności osób obcych a zwłaszcza uczniów klas wyższych, zdaje się być niemożliwém. Wogóle cel tego egzaminu nie jest zbyt jasny.

4. Egzamina roczne, popisy. Szkoła ma niezawodnie obowiązki względem domu. Oprócz prywatnego porozumiewania się rodziców z nauczycielami potrzeba przynajmniéj jednéj takiéj chwili w roku, gdzieby z jednéj strony rodzice dziecko swe w otoczeniu innych ujrzéć i o jego postępach w nauce naocznie przekonać się mogli, a z drugiéj zaś, aby nauczyciele dali poznać publiczności, przynajmniéj w zarysie, życie wewnętrzne szkoły, jéj cele, drogi i środki. Rzecz to nieobojętna dla szkoły i domu zawiązanie serdeczniejszego stosunku!

Chwilą tą jest egzamin publiczny czyli roczny, urządzany zwykle na końcu roku szkolnego. W austryjackich szkołach ludowych urządzenie jego i sposób odbycia zależy od Rady szkolnéj miejscowéj i kierownika szkoły; po wspólném porozumieniu się, uwiadamiają po tém o wyniku Radę szkolną okręgową, która przeznacza dzień i kierownika egzaminu. Egzamina te trwają zwykle w jednéj klasie przez pół dnia; na każdy przedmiot przypada mniéj więcéj pół godz. czasu. Wstęp dozwolony wszystkim osobom starszym.

Egzamina roczne w seminaryjach nauczycielskich (na kursie I, II i III) nie są właściwie publicznymi, skoro prócz uczniów wyższych kursów i grona nauczycieli nikt zresztą do nich nie ma przystępu. Nie ma on téż na celu publiczności, ale raczéj uczniów, by ich zmusić do zebrania w całość wiadomości i urobienia sobie poglądu na cały obszar nauki rocznéj; nadto ma umożliwiać gronu nauczycielskiemu przegląd wymagań i rezultatów w poszczególnych przedmiotach — rzecz niezbędnie potrzebną do świadomego i harmonijnego dydaktycznego postępowania. W szkołach średnich austryjackich niéma ani rocznych, ani półrocznych egzaminów. Zarys organiz. zdaje się tolerować istniejący w r. 1849-ym zwyczaj urządzania podobnych egzaminów, skoro mówi (§ 74-y), że jeżeli grono nauczycielskie ma specyjalne powody do ich usunięcia, to może tego zażądać od Rady szkolnéj krajowéj; radzi je przecież zachować we właściwéj, przez Radę szkolną krajową zatwierdzonéj formie, przyczém zaleca ogłaszać klasyfikacyje uczniów i kończyć śpiewem chóralnym. Jeżeli ma się udzielać nagrody, to w wyborze ich należy stosować się do indywidualnych potrzeb naukowych ucznia. Egzamina te atoli poczynały powoli na wniosek zgromadzeń nauczycielskich ustępować z widowni; zatrzymano tylko egzamin nie-publiczny z religii w ostatnim dniu każdego półrocza; po nim rozdawano świadectwa. W r. 1872 im zniesiono i ten egzamin. Rok szkolny kończy się nabożeństwem i rozdaniem świadectw. Stało się to przeważnie za przykładem Niemiec, gdzie egzamina roczne tylko w szkołach ludowych się utrzymały i to nie we wszystkich prowincyjach. Klasa za klasą w jednym lub więcéj przedmiotach, poddaje się owemu egzaminowi, przy którym są obecni wszyscy nauczyciele zakładu, naczelnicy władz, korporacyj, nauczyciele innych zakładów, rodzice i przyjaciele młodzieży. Często łączą się z tymi egzaminami deklamacyje, śpiew, przemowa dyrektora, a nawet wystawy prac uczniów i zbiorów naukowych. We Francyi, zaczynając od szkół początkowych (écoles primaires), aż do lyceów, rozpowszechnione jest nagradzanie uczniów medalami, dyplomami, atoli rzadko z tém łączy się popis i egzamin roczny. Tylko konkursa, do których zgłaszają się najcelniejsi uczniowie zakładów jednego miasta, są rodzajem popisu. Jedném z najcharakterystyczniejszych znamion szkół angielskich jest skrupulatne utrzymywanie interesu dla nauki między szkołą a domem. I nic dziwnego; gdzie korporacyje i osoby prywatne są fundatorami szkół, tam zajęcie się niemi i opieka publiczności muszą być rozleglejsze. Właśnie szkoły fundacyjne mają podług swego statutu (Endower-Schools-Acts) corocznie ogólny, nadzwyczajny odbywać egzamin, na który jeden z uniwersytetów wysyła swego delegata, jako egzaminatora. Egzamina te, jak w ogóle wszystkie prawie w Anglii, składają się przeważnie z piśmiennych odpowiedzi na wylosowane pytanie; niekiedy zwraca egzaminator pytania ustne, ale nie do jednego ucznia, lecz do całéj grupy. Żadnego egzaminu nie odbywa uczeń w Anglii bez celu: jak do wyższych przystępuje dla stopni akademickich, lub otrzymania kwalifikacyi do posad rządowych, tak niższym poddaje się dla nagród. Środka tego dla obudzenia współzawodnictwa nadużywają w Anglii, podobnie i we Francyi, nagradzając za pilność, obyczajność, nawet za zręczne zacinanie piór! Akt rozdawania nagród musi być uroczysty, publiczność bardzo liczny przyjmuje w nim udział, gazety opisują uroczystości i zamieszczają imiona nagrodzonych. Zwykle z tą uroczystością łączy się popis: uczniowie de-

klamują pojedyńcze dramatyczne sceny, nawet z starożytnych autorów; szczególnie Szekspir i Plaut dostarczają obfitego materyjału. Popisy podobne nie są i nam obce: w szkołach wydziałowych i wojewódzkich b. Księstwa warszawskiego i Królestwa, a szczególniéj w sławném Liceum krzemienieckiém odbywały się popisy z wielkim przepychem i uroczystością ze strony szkoły, a z żywém zajęciem ze strony publiczności. Jestto pewną cechą charakteru naszego narodowego, że już od wczesnéj młodości lubimy się popisywać, do występów publicznych nadzwyczaj jesteśmy pochopni i na oklaski nader czuli. Czy na charakter i serce wychowanka więcéj wpływa zimne rozdanie świadectw i niema nauczyciela pochwała, czy też uroczyste i publiczne wyszczególnienie?... doświadczonym zostawiamy odpowiedź. Jakeśmy widzieli, w szkołach średnich austryjackich a więc i galicyjskich zniesiono egzamina publiczne, roczne; lata minęły, a niestłumiony popęd do tego rodzaju uroczystości odżył w galicyjskich gimnazyjach, wprawdzie w innym celu, ale w bardzo podobnéj formie. Wieczory ku uczczeniu pamięci Ad. Mickiewicza, na których obok przemowy dyrektora lub nauczyciela, popisują się uczniowie klas najwyższych deklamacyją, odczytem, śpiewem lub grą na jakimkolwiek instrumencie, są niczém inném, jak wskrzeszeniem tradycyi dawnych popisów.

5). Egzamina dojrzałości są wyłącznie przywilejem szkół średnich i narówni z nimi stojących zakładów naukowych, jak: szkół wydziałowych wyższych (Höh re-Bürgenschulen) i seminaryjów nauczycielskich. Są one ostatnim aktem wychowania szkolnego i mają zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów nader doniosłe znaczenie. Nauczyciele mają sposobność przekonania się o owocach swéj pracy lub brakach, wynikających z niedość trafnéj metody nauczania lub taktu pedagogicznego; uczniowie zaś, widząc w nich środek dostania się do téj świątyni wiedzy, którą uniwersytetem zowiemy, pojmują znaczenie nauki dla niéj saméj i stanowiska społecznego, do którego egzamin dojrzałości jedynie otwiera wrota. Istnienie tego egzaminu datuje się od wieku. W r. 1788-ym wyszło w Prusiech pierwsze tego rodzaju rozporządzenie, mające na celu wzbronienie przystępu do uniwersytetu nieprzygotowanym należycie. Przepis ten zaostrzony w r. 1812-ym, roztrząśnięty w r. 1834 i zmodyfikowany w latach ostatnich przetrwał do dni dzisiejszych, lubo do wymagań czasu odpowiednio zmieniony. Za przykładem Prus poszły wnet inne, drobne państwa niemieckie. W Austryi zaprowadzono ten egzamin z nową organizacyją gimnazyjów w r. 1849-ym, a szkół realnych w roku 1872. We Francyi zaprowadził go minister Fourtoul r. 1852; w Anglii pierwszy uniwersytet londyński (London Unive sity) urządził egzamin „for matriculation," a za nim w lat kilka uniwersytety w Oxfordzie i Cambridge (r. 1874) „for certificates," chociaż właściwie egzaminów tych w zupełności z egz. dojrzałości niemieckimi porównać nie można. Do egzaminu dojrzałości przystępować mogą zarówno uczniowie gimnazyjum, jak i kandydaci przygotowani prywatnie (Exstraneen, eksterniści), na końcu lub na początku roku szkolnego, t. j. w czasie, poczynając od miesiąca czerwca do września włącznie; pierwsi obowiązani są złożyć piśmienne co do tego żądania rodziców, drudzy metrykę, że ukończyli 18-y rok życia, jeżeli egzamin zdają w gimnazyjum, lub 17, jeżeli patent chcą otrzymać ze szkoły realnéj. Tam, gdzie kursa w dwóch najwyższych klasach gimn. są dwuletnie, jak w Prusach, mogą uczniowie wyjątkowo uzdolnieni po upływie półtora roku

do egz. dojrzałości przystąpić, nie inaczéj jednak, jak za zgodą wszystkich nauczycieli, wykładających w najwyższéj klasie. We Francyi rzadko który uczeń uczęszcza cztery lata na oddział wyższy (division supérieure), ale zwykle w trzecim roku opuszcza szkołę i dopiéro późniéj, jako prywatny, zgłasza się do egzaminu. Egzamina w Anglii odbywają się w rozmaitych porach roku, w ciągu kursu szkolnego i to przeważnie z tymi, którzy, nie przeszedłszy nawet klas wyższych w jakimkolwiek zakładzie, przed ukończeniem lat 15-tu życia do tego egzaminu się zgłaszają. Aby oszczędzić komisyjom egzaminacyjnym niepotrzebnego zajęcia i nie narażać na upokorzenie kandydatów, zgłaszających się postronnie, postanowiono w niektórych państwach, jak Austryi, Prusach, aby po wniesieniu piśmiennych podań, komisyja zbadała stopień umysłowego rozwinięcia każdego z kandydatów, oraz warunki, w jakich pobierali dotychczasowe wykształcenie; jeżeli co do którego z nich możność zdania egzaminu okaże się wątpliwą, natenczas komisyja ma prawo zrobić mu swoje uwagi i wpłynąć na cofnięcie się od egzam., choćby nawet jéj przyszło porozumiéć się z rodzicami lub opiekunami. Jeżeli mimo to, uczeń trwa w swém postanowieniu, przypuścić go do egzaminu należy. Co do uczniów gimn., otrzymujący przy klasyfikacyi z 2-go półrocza w najwyższéj klasie stopień 3, nie mogą być przypuszczeni do egz. dojrzałości. Egzamin dojrzałości dzieli się na: 1) piśmienny i 2) ustny. Temata do egzaminu piśmiennego wybiera albo komisyja egzaminacyjna każdego gimnazyjum i te bezpośredniéj władzy szkolnéj do zatwierdzenia podaje, która je może odrzucić i przez siebie wybrane temata naznaczyć (Prusy, Austryja); albo je nadsyła wyznaczony z ramienia Akademii delegat (Francyja, Anglija). Temata te, opieczętowane, dopiéro w dniu egzaminu, po otwarciu koperty wobec członków komisyi, podają się kandydatom do opracowania. Egzamina piśmienne w gimnazyjach austryjackich polegają na: opracowaniu tematu w języku ojczystym, tłómaczeniu z języków klasycznych, i rozwiązaniu kilku zadań matematycznych. Nadto w Galicyi, oprócz wypracowania w języku ojczystym, uczniowie obowiązani są jeszcze napisać wypracowanie w języku niemieckim, W Prusiech żądają opracowania tematu łacińskiego i przekładu z języka ojczystego na grecki; we Francyi kompozycyi łacińskiéj i przekładu; w Anglii okazania dostatecznéj wprawy w ortografii angielskiéj i znajomości gramatyki; wypracowanie łacińskie nie jest koniecznem; napisanie jego wszakże, wraz z wypracowaniem greckiém, cenią tu narówni z uzdolnieniem do układania wierszowanych utworów. W szkołach realnych pruskich wymagane jest wypracowanie niemieckie, oraz francuskie lub angielskie, a nadto tłómaczenie z tego z dwóch języków nowożytnych, w którym nie pisano wypracowania; daléj rozwiązanie 4-ch matematycznych zagadnień, jednego z fizyki i jednego z chemii. W austryjackich szkołach realnych, z wykładowym językiem niemieckim, wymagają: wypracowania niemieckiego i przekładu z francuskiego języka (w Krainie i Tyrolu z włoskiego) na niemiecki i odwrotnie; przekładu z angielskiego (w Tyrolu z francuskiego) na niemiecki, oraz rozwiązania zadań z matematyki i gieometryi wykreślnéj. W szkołach realnych, z wykładowym językiem polskim lub czeskim, wypracowanie wymagane jest w tychże językach, a nadto dokonanie przekładu z języka niemieckiego na polski lub czeski i odwrotnie, oraz z francuskiego na język wykładowy. W szkołach galicyjskich

język francuski uznany jest za nadobowiązkowy; przekładu więc z niego nie wymagają. We Francyi dla otrzymania stopnia „baccalauréat ès sciences“ egzamin piśmienny ogranicza się do tłómaczenia z łacińskiego na francuski i rozwiązania kilku zagadnień z matematyki i fizyki. Czas do napisania wypracowań na temat dany naznacza się od 5 do 6, na inne od 2 do 3 godzin. Żadnych środków pomocniczych prócz słownika przy tłómaczeniu greckiém (Austryja) i tablic logarytmicznych przynosić z sobą nie wolno. Jeżeli zdający egzamin zmuszony jest w ciągu pracy wydalić się z sali, musi złożyć dozorującemu nauczycielowi część opracowaną zadania, którą ten swym podpisem zaznacza. Po ukończeniu zadań każdy abituryjent, oprócz wypracowania przepisanego naczysto, powinien złożyć i brulijon. Jeżeli którego z kandydatów na oszustwie w ciągu pracy schwytano, lub przekonano się, iż z obcéj pomocy korzystał, natenczas albo traci opracowaną część zadania i musi nowe zadanie pod osobnym wypracować nadzorem, przy czém fakt ten zaznacza się w świadectwie, jak w Austryi; albo też odsunięty bywa od egzaminów aż do następnego terminu, jak w Prusiech. Powtórne przekroczenie tego prawa pociąga za sobą bądź to odroczenie egzaminu do pewnego terminu (Austryja), bądź zupełne raz nazawsze od niego wykluczenie (Prusy).

Kto wypracowania nie obrobi w przepisanym terminie, winien oddać niedokończone; jeżeli brakło mu czasu na przepisanie, byle zadanie obejmowało całość, może je brulijon w zupełności zastąpić. W jednéj sali więcéj niż 20-tu w gimnazyjum, a 15-tu w szkole realnéj (w Austryi) znajdować się kandydatów nie może; wyższą liczbę należy na równe oddziały podzielić, nad każdym z osobna baczny nadzór rozciągnąć. Dnie wyznaczone na wypracowania piśmienne mają bezpośrednio i bez przerwy następować po sobie. Wypracowania te najprzód obowiązani są przeczytać nauczyciele wykładający i ocenić je podług norm istniejących (Austryja); nadto rozważyć ich stosunek do postępów rocznych i odpowiednim stopniem wartość każdego oznaczyć (Prusy). Po takiém ocenieniu, wypracowania przechodzą do rąk każdego z egzaminatorów z osobna, począwszy od dyrektora (Austryja); poczém wszyscy, przed rozpoczęciem egzaminu ustnego, ustanawiają ostateczny stopień (Prusy). Jeżeli większa część wypracowań kandydata uznaną za „niedostateczną“ zostanie, natenczas komisyja nie dopuszcza go do egzaminu (Prusy). Egzamin ustny odbywa się w czasie oznaczonym przez przewodniczącego w komisyi, zwykle w końcu roku szkolnego. Trwa zaś każdodziennie od 4-ch do 8-miu godzin. Jeżeli uczeń w ostatnich latach, przy wzorowych obyczajach, odznaczył się postępami celującymi w naukach, a nadto wypracowania piśmienne w większéj części za „dobre“ uznane zostały, natenczas może być uwolniony od egzaminu ustnego za zgodą członków. Oprócz tego, przewodniczący w komisyi ma prawo i innych uczniów uwalniać od pojedyńczych przedmiotów lub egzamin z nich skracać (Prusy). W austryjackich gimnazyjach uwalnia się ucznia od egzaminu z historyi powszechnéj i fizyki, jeżeli w ostatnich czterech półroczach (kl. VII-éj i VIII-éj) okazał postęp w tych przedmiotach przynajmniéj „chwalebny.“ Egzamin ustny powinien właściwie obejmować wszystkie przedmioty naukowe klasy najwyższéj; atoli w Prusiech nie wchodzi do ich grupy fizyka; z jéj zakresu zadają zwykle przy matematyce pytania. Egzamin dojrzałości w Austryi podług Zarysu organicznego powinien się odbywać publicz-

nie, t. j., że oprócz doputacyi gminnéj i innych władz, których kosztem szkoła średnia się utrzymuje, mogą być obecni i rodzice lub opiekunowie. W praktyce atoli dzieje się inaczéj. Przewodniczący oznacza następstwo przedmiotów i czas trwania egzaminu każdego z osobna, Przedmiotami egzaminu w Austryi są: języki starożytne, nowożytne (niemiecki, czeski, polski i t. p.), historyja i gieografija, matematyka i fizyka. Wymagania, stawiane abituryjentom w poszczególnych przedmiotach, stosują się zwykle do ogólnego celu gimnazyjum; a więc w języku ojczystym pożądaną jest: łatwość wysłowienia, jasność i zwięzłość w przedstawieniu rzeczy bez stylistycznych i gramatycznych usterków, nadto znajomość literatury narodowéj; w językach starożytnych możliwa biegłość w przekładaniu ustępów z prozaików lub poetów, wraz z stosownem objaśnieniem rzeczowém i gramatyczném; w historyi znajomość najważniejszych wypadków z dziejów Grecyi i Rzymu, historyi średniowiecznéj i nowożytnéj ze szczególném uwzględnieniem czasów najnowszych i historyi ojczystéj; ważniejsze dane z gieografii matematycznéj i fizycznéj, politycznéj zaś o tyle, o ile te zostają w związku z wypadkami historycznymi; w matematyce rozwięzywanie równań 1 i 2 stopnia, działania z logarytmami, planimetryja, stereometryja i trygonometryja z zastosowaniem jéj do rozwięzywania zagadnień; w fizyce znajomość zjawisk i praw, w zakresie mechaniki, akustyki, optyki, elektryczności i ciepła z dowodami matematycznymi. W Prusiech wymagania są mniéj więcéj te same, gdyż się na nich wzorowały przepisy austryjackie; różnica polega jedynie na tém, że w zakres przedmiotów egzaminacyjnych wchodzi także nauka religii; kandydat przeto musi okazać znajomość Pisma św., zasad wyznania, do jakiego należy i głównych epok historyi kościelnéj. Co do języka francuskiego, to wszystkie wymagania ograniczają się do przekładu utworów prozaicznych i poetycznych, nie nastręczających osobliwych trudności. Przy ustnym egzaminie dla pozyskania stopnia „baccalauréat ès lettres“ we Francyi żądają: extemporale z języka łacińskiego, greckiego i francuskiego, i zadają pytania z logiki, historyi, gieografii, arytmetyki, planimetryi i fizyki; przy ustnym zaś „baccalauréat ès sciences“ odpowiednio do poprzednich wymagań, żądają extemporale z jęz. francuskiego, łacińskiego, niemieckiego i angielskiego, oraz zadają pytania z logiki, historyi, gieografii, matematyki czystéj i stosowanéj, fizyki i historyi naturalnéj.

Egzamina tego rodzaju, odbywane czyto w Londynie „for matriculation,“ czy w Oksfordzie i Cambrydge „for certificates,“ jak nie mają oznaczonego czasu, lecz w ciągu całego roku szkolnego na różnych miejscach się odbywają, tak nie mają określonego stopnia przygotowania kandydatów i miary wymagań egzaminujących. Oksford i Cambrydge ogłaszają wprawdzie corocznie swe „regulations“ egzaminowe, ale te są ciągle zmieniane; w r. 1876 (podług Wiesego) zestawiono cztery grupy przedmiotów i każdy, zgłaszający się do egzaminu, wybierał sobie dowolne przedmioty, których liczba atoli najmniéj 4-ry, najwięcéj 6 wynosić może. Piérwszą grupę stanowiły języki: łaciński, grecki, francuski, niemiecki; drugą niższa i wyższa matematyka; trzecią: biblija, język angielski i historyja; czwartą: mechanika, chemija, botanika, gieologija i gieografija fizyczna. Obrane przedmioty muszą przynajmniéj do trzech grup należéć; kto okazał dostateczne wiadomości w jednym z przedmiotów grupy drugiéj lub czwartéj, może trzy inne przybrać

z grupy piérwszéj. Księgi i rozdziały autorów, z których pytania do tłómaczenia zadawane będą przy egzaminie, ogłasza się naprzód; między trudnymi a łatwymi wolny pozostawia się wybór; nie wyklucza to atoli dawania do tłómaczenia z autorów nieogłoszonych ustępów. Uniwersytet londyński urządza co pół roku egzamina „for matriculation;“ w ciągu dni 5-ciu przeznaczają 28 godzin na egzaminowanie, a w tych 16 na język: łaciński, grecki i angielski (po zniesieniu greckiego, niemiecki), resztę na matematykę, nauki przyrodnicze, fizykę, chemiją; na te ostatnie przedmioty szczególny kładą nacisk i bez dostatecznéj ich znajomości nikt nie może uzyskać stopnia. Dla szczególnego rygoru i surowości egzamin ten ma w Anglii najszersze uznanie, i otwiéra drogę do instytutów prawniczych, medycznych i wojskowych. Zwyczajnie (z wyjątkiem Francyi) wydaje komisyja egzaminacyjna po ukończeniu egzaminu świadectwo, stwierdzające pochodzenie ucznia, jego obyczajność i ocenę postępów w poszczególnych przedmiotach naukowych, z zaznaczeniem, czy kandydat uznany został za dojrzałego lub nie i czy stopień jego dojrzałości nie zasługuje na wyszczególnienie. Kandydaci, przy egzaminie przepadli, dają się na trzy kategoryje podzielić: 1) albo kandydat nie odpowiedział wymaganiom w jednym przedmiocie i wtedy przypuszcza się go do egzaminu poprawczego w toku nauki szkolnéj, rozpoczętéj w roku następnym po wakacyjach, zwykle we wrześniu (Austryja); 2) albo niedostateczne jego wiadomości ujawniają się w kilku przedmiotach i wtedy może być do powtórnego egzaminu dopuszczony po upływie sześciu miesięcy; albo nakoniec po 3) otrzymane stopnie na egzaminie są w ogóle niedostateczne i wtedy dopiéro kandydat po upływie roku do egzaminu dopuszczony być może (Austryja, Prusy). Kandydatom tych kategoryj albo wydaje się świadectwo odbytego egzaminu, zawiérające stopnie ze wszystkich przedmiotów, z oznaczeniem terminu, w którym powtórnie do egzaminu zgłosić się mogą (Austryja); albo tylko zwykłe zaświadczenie, iż kandydat do egzaminu przystąpił, z nadmienieniem wszakże o niepomyślnym jego wyniku (Prusy). Zgłaszający się do egzaminu powtórnego muszą złożyć powyższe świadectwo. Stopnie „chwalebne,“ otrzymane już z jakichś przedmiotów, uwalniają kandydata od powtarzania z nich egzaminu (Austryja). Przepisy pruskie i austryjackie pozwalają na dwukrotne powtórzenie egzaminu, t. j. do trzeciego razu; przypuszczenie do egzaminu poraz trzeci zależy w Austryi od pozwolenia ministra oświaty. Czwarty raz do egzaminu przystępować nie wolno. Nadto w Prusiech można powtarzać egz. dojrzałości tylko w téj prowincyi, w któréj się go piérwszy raz składało; przepisy zaś austryjackie ograniczają to prawo nawet do zakładu.

W tych państwach, gdzie nauczanie odbywa się pod kontrolą rządu, gdzie przeto z obowiązku uczniowie szkół publicznych przy końcu swego w nich pobytu do egzaminu dojrzałości się zgłaszają, istnieją osobne przepisy dla tych, którzy, domowéj pozostawieni pieczy, chcieliby przecież uzyskać patent dojrzałości ze szkoły publicznéj. Mówimy tu o Prusach i Austryi; we Francyi bowiem i Anglii, jakeśmy to już wspominali, nie potrzeba kończyć szkół, aby do egzaminu przystąpić. Uczniów, zgłaszających się do egzaminu dojrzałości z edukacyi domowéj zowią w Prusiech ekstraneami, w Austryi eksternistami lub prywatystami. Warunki przypuszczenia ich do egzaminu dojrzałości, zamykają się w następują-

cych punktach: wiek abituryjenta musi być odpowiedni do lat nauki szkolnéj, a przeto w gimnazyjum wynosi lat 18, w szkole realnéj austr. 17. Jeżeli eksternista był wprzód uczniem zwyczajnym, ale z jednéj z klas wyższego gimnazyjum wystąpił, nie może się zgłaszać wcześniéj do egzaminu, jak z kolegami, regularnie w szkolnéj nauce naprzód postępującymi. Uczeń, wydalony z gimn. na drodze dyscyplinarnéj, lub taki, który dla jakiéjkolwiek przyczyny samowolnie zakład opuścił, traci to półrocze, w którém uczniem być przestał i może dopiéro o pół roku późniéj od swych kolegów zgłosić się do egz. W Austryi potrzebuje do tego pozwolenia krajowéj Rady szkolnéj; w razie pozbawienia go prawa uczęszczania do wszystkich szkół, pozwolenia ministeryjum. Jeżeli opuszczenie zakładu nastąpiło, np. z powodu przeniesienia się ojca lub opiekuna na inne miejsce, uczeń nic na tém nie traci. Do podania o przypuszczenie do egzaminu mają eksterniści dołączyć dowód, że są krajowcami i mają wiek przepisany, a to przynajmniéj na 3 miesiące przed końcem roku szkolnego. Władza szkolna rozpatruje podanie, a uznawszy dołączone do niego dowody za legalne, wyznacza proszącemu zakład, w którym ma odbywać egzamin. Sfałszowanie daty urodzenia lub inne w celu podejścia używane fortele, pozbawiają kandydata prawa składania egzaminu. Kandydaci, pragnący ze szkół realnych (I-go rzędu w Prusiech) uzyskać świadectwo dojrzałości, celem uczęszczania na uniwersytet, mogą otrzymać ułatwienie tego rodzaju, iż mając w ciągu nauki ze wszystkich przedmiotów stopnie dobre, a w języku niemieckim, matematyce i historyi przynajmniéj zadawalające (w Prusiech dostateczne), mogą być z tych przedmiotów od egzaminu uwolnieni. Stopnie te wciąga się z księgi cenzur w nowe świadectwo. Jeżeli zadanie i extemporale łacińskie wypracują dostatecznie, egzamin ustny ogranicza się tylko do języka łacińskiego, greckiego i historyi starożytnéj. Dotychczas mówiliśmy tylko o egzaminie dojrzałości w gimnazyjach i szkołach realnych, czyli średnich; do ich rzędu, należą jeszcze w Austryi i Niemczech seminaryja nauczycielskie męskie i żeńskie i szkoły wydziałowe lub miejskie (Bürgerschulen) Egzamin dojrzałości w pierwszych odbywa się tylko w Austryi, w drugich tylko w Prusiech. Polega on zresztą na tych samych, co poprzednie, zasadach i obejmuje część piśmienną i ustną (w sem. naucz. i praktyczną) z zastosowaniem do celu zakładu. Różnice polegają na tém, że w seminaryjach nauczycielskich egz. dojrz. nie jest publiczny (jak to miało być w Austryi podług Zarysu Organ.), że przy egz. piśmiennym żądają wypracowania z historyi naturalnéj i powszechnéj i że we wszystkich głównie na metodykę zwracają nwagę. Egzamin praktyczny, od którego jednak kandydaci mogą być uwolnieni, jeżeli w ostatnim roku z metodyki i praktycznych ćwiczeń przynajmniéj „dobre“ otrzymali stopnie, ma na oku zbadanie metodycznéj biegłości, nabytéj przez seminaryjne ćwiczenia. Tam się też odbywa ten egzamin, o którego przedmiocie ma abituryjent dzień przed tém być uwiadomiony. Do jego odbycia może przewodniczący w komisyi zawezwać nauczycieli ze szkoły ćwiczeń, i potworzyć sekcyje przynajmniéj z 3 ch członków złożone. Jeżeli do egz. dojrzałości w seminaryjum nauczycielskiém zgłosi się kandydat, przepadły przy egzaminie odbywanym w gimnazyjum lub szkole realnéj, wtedy, przypuszczony do egzaminu seminaryjskiego, dopełnia go tylko z tych przedmiotów, których niéma w planie gimnazyjów lub szkół realnych. Po egzaminie ukończonym pomyślnie, wydaje się abituryjentowi nowe świadectwo,

w którym pomieszczają się stopnie z przedmiotów, z jakich kandydat zdał egzamin w sposób zadawalający w gimnazyjum lub szkole realnéj. Wymagania stawiane przy egzaminie ostatecznym w szkołach miejskich niemieckich, łączą w sobie tryb, zachowywany w średnich klasach gimnazyjalnych i realnych. Obok języka łacińskiego (z którego wymagania ograniczają się do rozumienia Cezara i Owidyjusza), jest nadto przedmiotem egzaminu język francuski i angielski; daléj historyja, gieografija, matematyka i nauki przyrodnicze. Z języka niemieckiego wymagany jest tylko egzamin piśmienny.—Obraz ten nie byłby jednak zupełny, gdybyśmy nie nadmienili o walkach, toczonych pomiędzy zwolennikami egzaminów, a ich przeciwnikami i nie przedstawili punktów spornych reformy, którą w sposobie przeprowadzenia tego egzaminu za konieczną uważają. Ze względu na rozległość literatury odnośnéj, ograniczymy się tylko do zestawienia najtreściwszego, nie wdając się w zbijanie twierdzeń lub tworzenie własnych projektów. Przeciwnicy egzaminu dojrzałości należą albo do publiczności, poza szkołą stojącéj, albo do samych nauczycieli i wychowawców. Z pierwszymi łatwa rozprawa: brak zastanowienia się z ich strony nad celami nauk, uczucie obawy o dzieci, krewnych lub pupilów, wreszcie jakiś fakt odosobniony, rzekomo przeciw egzaminowi świadczący, przerzuciły ich do obozu przeciwników. Inaczéj rzecz się ma z nauczycielami i pedagogami, o ile egzaminom dojrzałości są przeciwni. Ich argumenta, mniéj więcéj uzasadnione dotyczą zarówno nauczycieli, jak uczniów. Egzamina dojrzałości, mówią oni, przeszkadzają spokojnemu biegowi nauki; obecność komisarza, który, jakto się zdarza w Niemczech, wcale pedagogiem nie jest, ubliża powadze nauczycieli, którzyby sami bez niego, na podstawie doświadczenia i znajomości uczniów, lepszy o nich sąd wydać mogli. Dla uczniów jest ten egzamin tylko szkodliwy: nie daje on nigdy miary wiadomości uczniów; doprowadza ich, osobliwie w części piśmiennéj, do różnego rodzaju podstępów; wywołuje pracę dla egzaminu, nie dla nauki saméj, a to natężenie w pewnym czasie sił umysłowych odbija się potém długo w znużeniu, jakiemu uczniowie nieraz celujący podlegają podczas studyjów uniwersyteckich i nie odpowiadają wysokim o nich oczekiwaniom. Na to odpowiadają obrońcy egzaminu: egzamin ten dla publiczności, dla uczniów i nauczycieli niezbędnie jest potrzebny. Nieraz sami rodzice nie umieją orzec, w jakim kierunku daléj dziecko kształcić mają, do jakiego przeznaczyć je zawodu. Egzamin dojrzałości rozwiązuje nieraz tę zagadkę i daję im podstawę do dalszego postępowania. Uczniowie znowu w egz. dojrzałości znajdują silny bodziec do oddania się nauce, któregoby nie czuli, gdyby przykładanie się do niéj pozostawiono wyłącznie dobrym ich chęciom. Nadto egzamin dojrzałości równa wszystkich wobec prawa, wysoko czy nisko urodzonych i usuwa powody nepotyzmu, jakiego zawsze ubodzy obawiaćby się musieli. Nauczyciele przeciwni egzaminom, nie widzą, że właśnie przez egz. dojrz. szkoły średnie nabiérają znaczenia szkół wyższych, a nauczyciele zyskują powagę; oprócz tego mają oni w egzaminie poniewolną kontrolę własnéj pracy, któréj innym sposobem nie mogliby osiągnąć. Obecność komisarza, człowieka fachowego, nie ubliża im wcale; owszem, poznaje on bliżéj nauczycieli i może ich dokładniéj ocenić, jeżeli jest ich bezpośrednim przełożonym.

W utrzymaniu egzaminów dojrzałości ma interes wreszcie państwo i kościół: przez nie bowiem zdobywają przeświadczenie o uzdolnieniu do fachowych

studyjów przyszłych swych urzędników i dygnitarzy. Państwo przez komisarza strzeże nadto w ten sposób jednolitości i punktualności w wykonaniu przepisanego planu szkolnego, i zyskuje pewność, że najwyższe zakłady naukowe, jak akademije i uniwersytety, nie będą zmuszone uzupełniać braków gimnazyjalnéj nauki. Chodzi tedy przedewszystkiém o to, jak urządzić egzamina, aby odpowiadały wszystkim stawianym im warunkom. Najpiérw należy przypuszczać takich tylko uczniów do egzaminu dojrzałości, o których charakterze i moralności z jednéj, a wiadomościach potrzebnych z drugiéj strony, najmniejszéj komisyja nie ma wątpliwości. Egzamin ten ma się odbywać raz na rok, w miejscu, gdzie szkoła średnia się znajduje, a egzaminatorami muszą być profesorowie najwyższéj klasy. Do zbadania wiedzy uczniów, a raczéj ich dojrzałości musi komisyja użyć i piśmiennego i ustnego egzaminu, a przedewszystkiém w tych przedmiotach, w których dojrzałość umysłowa ucznia najlepiéj uwydatnić się może. Powszechnie uważają za takie obok języka ojczystego, języki klasyczne (w szkołach realnych nowożytne), a nadto matematykę, w którą wchodzą i zagadnienia z fizyki (Prusy). Niektórzy (Wilhelm) pragną ograniczyć egz. piśmienny tylko do zadania z języka ojczystego i przekładu z języka ojczystego na łaciński (w gimnazyjach), sądząc, że w tych dwu ćwiczeniach dostatecznie ujawni się dojrzałość ucznia; wszyscy zaś szczególną uwagę zwracają na nadzór ścisły przy wypracowaniu tematów. Temata, zastosowane do pojęcia i wiedzy uczniów, uchronią ich od szukania obcéj pomocy. Przy egzaminie ustnym należy wymagać rzeczy istotnych, nie pamięciowych, bo egzamin musi się odbywać bez poprzedniego ad hoc przygotowania, jeśli ma odpowiedzieć celowi; pytań nie należy ograniczać, ale stosować je do indywidualności ucznia; postępować oględnie i raczéj zachęcać, niż zniechęcać dla zyskania czasu. Szczególniéj uczniów pilnych i tych, co zadanie w języku ojczystym dobrze zrobili, od ustnego egzaminu w pojedyńczych przedmiotach uwalniać.

Osiągnięcie celu egz. dojrzałości będzie łatwém i niemozolném, jeśli się wykonania planu szkolnego ściśle przestrzegać będzie, a przy ocenieniu każdorocznych postępów, osobliwie w klasach wyższych, postępować surowo, tak, by tylko pilni i uzdolnieni uczniowie do najwyższéj klasy się dostali. Nadto, nie należałoby próżniakom, jeśli już tacy się znajdą, zostawiać furtki w możności poprawiania jednego przedmiotu po dwu miesiącach, jak się to dzieje w Austryi; egzamin poprawczy powinien się odbywać najwcześniéj po upływie pół roku i to ze wszystkich przedmiotów, bo przy nim nie chodzi o wyrównanie pamięcią pewnych braków, ale okazanie dojrzałości umysłowéj, i przygotowania do dalszych specyjalnych studyjów. Jak przy wstępie do szkoły, tak i przy jéj opuszczeniu żądają niektórzy pedagogowie aktu uroczystego. Rozdanie świadectw, poprzedzone przemową stosowną dyrektora zakładu i uroczyste pożegnanie się uczniów z nauczycielami i szkołą, byłoby więcéj odpowiedniém i szkoły godniejszém, niż prywatne gromadne żegnanie się z nauczycielami w ich mieszkaniach. Pod tym dachem, gdzie się poznali i uczyli, powinni uczniowie rozstawać się z nauczycielami, wnosząc i nadal w życie to poczucie wspólnéj ławy, koleżeństwa i przyjaźni, jakiego brak daje zawsze o stronie wychowawczéj szkoły niezbyt pochlebne świadectwo.

b. Egzamina nauczycieli. Stały się potrzebą, odkąd szkoła, wychodząc po za obręb murów klasztornych lub budynku parafijalnego, zaczęła pojmować wszech-

stronniéj swoje zadanie. Odkąd nawet najniższe warstwy społeczeństwa dopatrzyły korzyści i ważności wychowania i nauczania, musiano zwrócić uwagę na tych, którzy mieli kształcić przyszłych obywateli kraju. I kościół i państwo i gmina musiały wymagania, stawiane nauczycielowi, oprzéć na pewnéj podstawie, jeżeli miały swe cele osiągnąć. „Dobra szkoła, to dobry nauczyciel," a dobrym będzie wtedy, jeżeli za pomocą egzaminu uzdolnienie swoje i wiadomości fachowe wykaże w tym stopniu, w jakim ich ustawy i prawa państwowe wymagają, ze względu na potrzeby dobrze zorganizowanéj szkoły. Nie daleko trzeba sięgać w przeszłość, aby nauczanie niższe i wyższe znaleść w rękach duchowieństwa; wtedy to święcenia kapłańskie, a nieraz nawet sama suknia zakonnego laika, stanowiły kwalifikacyją do nauczycielskiego zawodu. Z nowym ustrojem szkół niższych i wyższych, dokonanym przez rządy państw środkowéj Europy, stosunki się zmienić musiały: postawiono wyraźny cel szkole niższéj i średniéj i odnośnie do niego zastosowano wymagania w egzaminie kandydatów na nauczycieli. Na pytanie: co nauczyciel umiéć powinien, aby być dobrym nauczycielem? można otrzymać różne odpowiedzi. Pomijając tych, którzy sądzą, że nauczyciel powinien tyle tylko umiéć, ile ma ucznia nauczyć; zastanowić się musimy nad kwestyją, czy nauczyciel powinien być przedewszystkiém nauczycielem a potém uczonym, czy też przedewszystkiém uczonym; albo inaczéj: czy kandydat na nauczyciela ma starać się głównie o umiejętne, fachowe, czy pedagogiczne wykształcenie? Że nauczyciel powinien poznać gruntownie umiejętność i własną pracą, wtajemniczyć się we wszystkie zawiłe jéj kwestyje, a nadto utrzymywać się na wysokości nauki współczesnéj, tego zaprzeczyć trudno; ale niemniéj przyzna każdy, iż posiadając wiedzę, posiada dopiéro materyjał. Aby zaś dobrym był nauczycielem, potrzebuje umiéć jeszcze zastosować umiejętność do wymagań szkolnych, a więc posiadać znajomość pedagogiki i wprawę w praktyczne uczenie. Przepisy różnych państw europejskich zgadzają się, iż w egzaminach nauczycieli szkół elementarnych koniecznie za podstawę przyjąć należy nietylko gruntowną znajomość pedagogiki, ale i metodyki wszystkich przedmiotów, planem szkół początkowych objętych; w przepisach atoli co do nauczycieli szkół średnich hołdują jednéj lub drugiéj zasadzie, a dwa najwięcéj na polu wychowania zbliżone do siebie a może i najwyżéj stojące państwa Austryja i Prusy, zamało uwzględniają stronę pedagogiczną w wykształceniu kandydatów na nauczycieli szkół średnich, mimo energicznych nawoływań pedagogów. Tylko w Wirtemberskiém znajomość gruntowna pedagogiki stoi na piérwszym planie. Idąc stopniowo, przypatrzmy się najpiérw egzaminacyjnym przepisom dla kandydatów na nauczycieli szkół ludowych i wydziałowych. Przepisy te stawiają na piérwszém miejscu gruntowną znajomość pedagogiki i metodyki. Kandydat na nauczyciela szkoły ludowéj ma udowodnić, że „od czasu uzyskania świadectwa dojrzałości (przynajmniéj w ciągu lat trzech), starał się rozszerzać zakres swéj wiedzy i że się dokładnie zaznajomił z treścią i metodą przedmiotów wykładanych w szkole ludowéj (Austryja). Nie chodzi tu o szczegóły, w każdym z osobna przedmiocie, ale o zarysy ogólne, a przedewszystkiém o to, czy w jego wiadomościach panuje ład i jasność i czy jest w stanie zdać sobie sprawę, na czém polega metodyczny wykład przedmiotów naukowych. Wymagania te wyraźniéj określone są dla kandydatów na nauczycieli szkół wydziałowych: nazwa bowiem

„pedagogiki“ obejmuje „znajomość najważniejszych zasad antropologii (somatologii i empirycznéj psychologii), logiki, znajomość natury dziecka i środków, jakimi w jego wychowaniu posługiwać się należy, oraz hygieny szkolnéj; zasad dydaktyki, historyi pedagogiki ze szczególném uwzględnieniem historycznego rozwoju austryjackich szkół ludowych i wydziałowych i ich zadań w teraźniejszości. Zasady karności szkolnéj, praw i przepisów szkolnych mają mu być również znane. W podobny sposób mniéj więcéj określają i pruskie przepisy wykształcenie pedagogiczne kandydata; w określeniu tylko miary wymagań w poszczególnych przedmiotach są dokładniejsze, podając mniéj więcéj punkta wytyczne, ze szczególném uwzględnieniem rzeczy rodzinnych i ludowych. Austryjackie przepisy nie określają wyraźnie wymagań w poszczególnych przedmiotach, jakimi są w szkole ludowéj, oprócz religii, czytanie i kaligrafija, język wykładowy, rachunki w połączeniu z gieometryczną morfologiją, najłatwiejsze i godne zapamiętania rzeczy z historyi naturalnéj, gieografii i historyi szczególniéj kraju ojczystego, rysunki, śpiéw, gimnastyka i dla dziewcząt roboty ręczne; ale określiwszy istotę egzaminu ustnego, zwracają tylko na to uwagę, że kandydaci, chcący uzyskać świadectwo do nauczania religii, muszą się poddać osobnemu egzaminowi. Co do uzyskania kwalifikacyi do szkół wydziałowych, rozróżniają przepisy austryjackie między przedmiotami trzy grupy: piérwszą stanowi język ojczysty (w Galicyi także niemiecki), historyja i gieografija; drugą nauki przyrodnicze z fizyką i chemiją, w uzupełnieniu zaś i z matematyką; grupę trzecią stanowią: matematyka, rysunki, z uzupełnieniem egzaminu z fizyki i chemii. Wymagania co do tych przedmiotów są dosyć szczegółowo określone. Do uzupełnienia grupy 1-éj i 2-éj można dowolnie obiérać sobie przedmioty z grupy 3-éj. Kandydat, który już kwalifikacyją dla szkół średnich otrzymał, ma tylko uzupełnić egzamin z pedagogiki i tych przedmiotów, z których, w grupie dla szkół wydziawych, kwalifikacyi nie otrzymał.

Egzamina w Galicyi odbywają się dwa razy do roku: w Krakowie i Lwowie, we wrześniu i w lutym. Część ustna poprzedza egzamin piśmienny pod nadzorem członków komisyi. Kandydaci na nauczycieli szkół ludowych opracowują temat w języku ojczystym (ewentualnie drugim krajowym), rozwiązują zagadnienia matematyczne, i odpowiadają na pytania, zadane z innych przedmiotów, szczególniéj z pedagogiki i dydaktyki; kandydaci na nauczycieli szkół wydziałowych otrzymują ze wszystkich przedmiotów obranéj grupy temat do opracowania. Żadnych podręczników do pomocy używać nie wolno. Kandydaci wydziałowi otrzymują do wypracowania każdego tematu, ludowi zaś do opracowania z pedagogiki, języków i matematyki 4-ry godziny czasu, po których upływie zadanie skończone, czy nie, oddać muszą. Czas do opracowania innych zadań oznacza komisyja. Wskutek jednogłośnéj uchwały komisyi może być uwolniony od egzaminu piśmiennego ten z kandydatów, który swe uzdolnienie udowodni pracami literackiemi. Trzeciém stadyjum egzaminu jest lekcyja próbna, którą odbywa kandydat w jakiéjś szkole w obecności komisarzy; na dzień przedtém daje się mu temat lekcyi do opracowania. Za pomocą tego egzaminu ma kandydat udowodnić, czy posiada zdolności dydaktyczne i jak daleko sięga jego praktyczne, uzyskane już uzdolnienie. Po odbytym egzaminie członkowie komisyi (między którymi przynajmniéj dwóch powinno być z grona nauczycieli szkół ludowych) ustanawiają sto-

pnie według odpowiedzi kandydata z poszczególnych przedmiotów. Takich stopni jest pięć: bardzo dobry, dobry, dostateczny, ledwie dostateczny i niedostateczny. Przy ocenie ustnego i praktycznego egzaminu głosują tylko ci członkowie komisyi, którzy kandydata egzaminowali; dla ułatwienia bowiem zadania może się komisyja dzielić na sekcyje dla kandydatów ludowych z trzech, dla wydziałowych z 5-u członków złożona; przy ocenie piśmiennéj części egzaminu i ogólnym rezultacie głosują wszyscy członkowie. Jeżeli wypada równa ilość głosów po jednéj i po drugiéj stronie, stawia się stopień niższy. Jeżeli kandydat ludowy otrzymał więcéj niż z dwu przedmiotów stopień „ledwie," albo choćby z jednego „niedostateczny," odmawia mu się kwalifikacyi. Jeszcze surowiéj postępują przepisy z kandydatami do szkół wydziałowych, którym odmawiają kwalifikacyi, jeżeli otrzymają więcéj niż w jednym przedmiocie stopień dostateczny. Stopnie udzielane przy ocenianiu kwalifikacyi na naucz. szkół ludowych są następujące: 1) b. dobry, jeżeli we wszystkich przedmiotach przeważa ten stopień; 2) dobry, jeżeli się znajdzie większa ilość stopni wyższych od dostatecznego a niéma żadnego ledwie dostatecznego i 3 dostateczny, jeżeli niéma żadnego stopnia niedostatecznego. Podobnie rzecz się ma i z kwalifikacyją nauczycieli szkół wydziałowych. Stopień pierwszy otrzymują kandydaci, którzy we wszystkich przedmiotach otrzymali stopień bardzo dobry; drugi, jeżeli nie mają niższego stopnia, niż dobry; trzeci, jeżeli obok dobrych i bardzo dobrych stopni, z jednego przedmiotu otrzymają dostateczny. Nie przyznanie kwalifikacyi stanowi stopień 4-ty. Świadectwo kwalifikacyjne zredagowane na podstawie protokółu, zawiérać ma wymienienie do jakiéj kandydat narodowości należy i w jakim języku nauki udzielać może. Szczegóły do niego czerpie komisyja z curriculum vitae i świadectwa egzaminu dojrzałości, które każdy kandydat do prośby o przypuszczenie do egzaminu ma dołączyć. Kandydaci, którzy nie pobierali nauk w seminaryjum nauczycielskiém, mają także dołączyć świadectwo stanu zdrowia. Stopnie z poszczególnych przedmiotów i ogólny wynik egzaminu, wyrażają się w świadectwie cyframi. Na końcu świadectwa kandydata ludowego ma być wyraźnie zanotowane, czy i w jakim stopniu może nauczać religii; świadectwo zaś kandydata wydziałowego musi zawiérać przy każdym stopniu z osobna motywa. uwzględniające przyznaną mu kwalifikacyją. Na wygotowaném świadectwie kładą swoje podpisy dyrektor i jeden z członków komisyi. Odrzuceni kandydaci mogą się jeszcze raz, ale nie więcéj, zgłosić do egzaminu, który się dla kandydatów szkół wydziałowych rozciąga zawsze na wszystkie przedmioty obranéj grupy, dla ludowych zaś może się ograniczyć za wolą komisyi do tych tylko przedmiotów, z których kandydat przy pierwszym egzaminie otrzymał niższy, niż dobry stopień. W przedmiotach nadobowiązkowych prowadzi egzamin albo sama komisyja, albo poprzestaje na dowodach uzdolnienia jéj złożonych. Przepisy powyższe dla kandydatów mają analogiczne zastosowanie i do kandydatek stanu nauczycielskiego tak ludowych, jak wydziałowych. Z robót ręcznych otrzymany) stopień w świadectwie dojrzałości, przenosi się do świadectwa kwalifikacyjnego. Kandydatki szkół wydziałowych grupy przyrodniczéj, nie potrzebują udowadniać znajomości trygonometryi i rysunku gieometrycznego, ponieważ się tych przedmiotów w seminaryjach nie uczą. W tych krajach monarchii austryjacko-węgierskiéj, gdzie w szkołach język wykładowy nie jest niemiecki, egzamin kandydatów szkół ludowych z tego przedmiotu jest wymagany w takim samym zakre-

sie, jak przy egzaminie dojrzałości, tylko że kandydat musi dowieść, iż zdobył znajomość poważnych dzieł niemieckich w ubiegłym od tego egzaminu trzechleciu. Świadectwo egzaminu dojrzałości z seminaryjum uzyskane, uprawniało kandydata do objęcia urzędu nauczyciela-pomocnika; niniejsze zaś kwalifikacyjne daje mu podstawę do stałego objęcia posady rzeczywistego nauczyciela. Przepisy pruskie niewiele różnią się od powyżéj przedstawionych austryjackich; tylko, że pruskie komisyje przy egzaminie kwalifikacyjnym przedewszystkiém na praktyczne uzdolnienie zwracają uwagę i egzamin ten w kilku przedmiotach z kandydatem odbywają; nadto, czas między opuszczeniem seminaryjum, a z zgłoszeniem się do egzaminu nauczycielskiego przedłużają do lat pięciu i przy egzaminie ustnym zalecają obecność wszystkim członkom komisyi, aby sobie o kandydacie dokładne mogli wyrobić pojęcie. Tu także winniśmy nadmienić, że tak w Austryi, jak i w Niemczech nauczyciele seminaryjów nauczycielskich posiadają bądź to kwalifikacyją do szkół wydziałowych, bądź do szkół średnich, a nie rzadko spotyka się między nimi ludzi ze stopniem akademickim i uznaniem w świecie literackim lub naukowym. We Francyi podług najnowszych rozporządzeń, każdy, pragnący uczyć w szkołach początkowych, musi posiadać świadectwo uzdolnienia (brevet de capacité pour l'enseignement primaire) i to drugiego stopnia (brevet élémentaire) lub pierwszego (brevet supérieur), albo też świadectwo uzdolnienia pedagogicznego (certificat d'aptitude pédagogique). Do osiągnięcia pierwszego, potrzeba posiadać przynajmniéj lat 16-ie, do drugiego 17-ie i świadectwo drugiego stopnia; do ostatniego przynajmniéj lat 21 i dowód, że od uzyskania świadectwa drugiego stopnia upłynęło dwa lata w służbie publicznéj. W każdém z tych trzech stadyjów egzamin rozpada się na piśmienny i ustny. Egzamin piśmienny odbywa się pod nadzorem członków komisyi, przy czém czas, przeznaczony do opracowania tematów, określony jest ściśle. Przedmiotem egzaminu piśmiennego w stopniu II-gim jest kaligrafija (kursywą i rondem), dyktando, zadanie francuskie, rozwiązanie dwu zadań rachunkowych z czterech działań, z uwzględnieniem miar i wag metrycznych.

Egzamin ustny na tym samym stopniu obejmuje odczytanie wybranego ustępu poetycznego lub prozaicznego, z objaśnieniem znaczenia wyrazów i związku myśli; analizę zdania na tablicy, pytania z rachunków i elementarne wiadomości z gieografii i historyi Francyi. W ciągu egzaminu otrzymuje również kandydat pytania z zakresu metodologii poszczególnych przedmiotów planu naukowego. Egzamin piśmienny stopnia pierwszego składa się: z rozwiązania zadań arytmetycznych i gieometrycznych, z wypracowania z zakresu fizyki lub nauk przyrodniczych, z zastosowaniem do hygieny, przemysłu, gospodarstwa wiejskiego i ogrodnictwa; następnie z wypracowania, do którego temat wybiera się z literatury francuskiéj albo z historyi, gieografii lub etyki; nakoniec z rysunku prostokreślnego lub ornamentacyjnego. Przy egzaminie ustnym, składającym się z 6-u oddziałów, wymagania rozciągają się do pytań z algiebry, buchhalteryi, początków gieometryi, pomiaru polowego i niwelacyi; daléj pytań z fizyki, chemii i historyi naturalnéj z zastosowaniem do potrzeb codziennego życia; oraz z historyi powszechnéj a przedewszystkiém historyi Francyi, z gieografii powszechnéj, a nadto czytanie i objaśnienie ustępów klasycznych z francuskich pisarzy, obok ogólnego poglądu na historyją literatury francuskiéj; nakoniec egzamin ze

śpiewu i gimnastyki. Egzamin dla osiągnięcia świadectwa uzdolnienia pedagogicznego składa się z 3-ch oddziałów: z wypracowania na temat dotyczący administracyi szkoły i metodologii, z ustnéj korektury pracy piśmiennéj ucznia, po 1½ godzinném przygotowaniu się pod klauzurą i nakoniec z lekcyi próbnéj, do któréj temat z jakiegokolwiek przedmiotu, objętego planem szkolnym, kandydat losem wyciąga. Do lekcyi téj przygotawać się ma w ciągu jednéj godziny. Stopnie z odbytego egzaminu ustanawia komisyja; zła nota z jednego obowiązkowego przedmiotu, pociąga za sobą odrzucenie kandydata. Komisyje, złożone z inspektora akademickiego i inspektorów szkół ludowych, zbiérają się do egzaminów drugiego i pierwszego stopnia dwa razy do roku; do egzaminu pedagogicznego przynajmniéj raz w ciągu roku. Przepisy te stosują się i do kandydatek. Do kształcenia sił nauczycielskich w Anglii urządzono instytuty pedagogiczne „normal schools," którym państwo udziela zasiłków. Są one po największéj części internatami. Już w 13-ym roku życia dziecko, uznane za zdolniejsze od drugich, przedstawia dyrektor inspektorowi, jako kandydata na pomocnika (pupil teacher), który jest cenzorem w infant schools. W 18-ym roku życia składa egzamin wstępny do seminaryjum pedagogicznego, a po dwuletnim w niém pobycie może się zgłosić do egzaminu. Przy egzaminie tym wymagają znajomości biblii, katechizmu i liturgii, umiejętnego czytania, opowiadania, kaligrafii, arytmetyki, pedagogiki, gramatyki, stylistyki, gieografii, historyi, znajomości dwu pierwszych ksiąg Euklidesa z zadaniami, hygieny i ekonomii społecznéj, nakoniec śpiewu i rysunków. Świadectwa uzyskaue dzielą się na różne stopnie; głównie zaś zwracają uwagę na praktyczno-pedagogiczne wykształcenie; wymagają mniéj może nauki, ale więcéj zdolności przelewania jéj w drugich. Tak się przedstawia w ogólnym obrazie egzamin nauczycieli szkół niższych.

c) Egzamina kandydatów na nauczycieli szkół średnich. Polegają na tych samych, co poprzednie zasadach, ale w odmiennéj mierze. Już przy egzaminie nauczycieli szkół wydziałowych, można było zauważyć różnicę w wymaganiach stawianych nauczycielowi ludowemu. Jakoż, oprócz znajomości pedagogiki, musiał kandydat okazać gruntowną wiedzę w obranéj grupie przedmiotów, ujętą w granice szczegółowymi przepisami. Czy nauczyciel gimnazyjum lub szkoły realnéj ma udowodnić na egzaminie tylko specyjalne, fachowe wykształcenie, albo czy żądać od niego należy i znajomości pedagogiki i przepisów szkolnych i w jakiéj mierze?—na to pytanie nie wszyscy jednakowo odpowiadają, a stąd i nie wszystkie państwa na tych samych zasadach opiérają przepisy o egzaminach. Nikt podobno nie zaprzeczy, że nauczyciel musi być panem przedmiotu, jeżeli go chce użyć, jako środka do kształcenia uczniów. To panowanie nad przedmiotem nie może ograniczać się na znajomości samych jego elementów; ale musi być zgłębieniem umiejętném metod i źródeł. Wszak największe i najgruntowniejsze zasoby wiedzy fachowéj nie mogą dać jeszcze patentu na nauczyciela, a twierdzenie jakoby dla fachowo wykształconego nauczyciela znajomość pedagogiki była niepotrzebną, a wszelkie instrukcyje dydaktyczne krępującemi jego samodzielność, mogło powstać tylko w umyśle niedojrzałym. Nauczanie jest sztuką, a pedagogika umiejętnością, którą zdobyć trzeba, na podstawie psychologicznéj, ugruntować swoję metodę i postępowanie, aby przemówić do pojęcia dziecka i młodzieńca językiem zrozumiałym dla niego. Do odpowiedniéj kwalifikacyi wiedzie tylko sto-

sowne wykształcenie, a jak się ono ma zdobywać i gdzie, czy uniwersytet ma dawać tylko umiejętne teoretyczne wykształcenie, a szkoła średnia praktyczne pedagogiczne; czy do uniwersytetu obie strony należą, albo czy zakłady, spełniające praktyczne zadanie, mają się łączyć z uniwersytetem, czy szkołą? na te pytania rozstrzygającéj nie mamy odpowiedzi. W ostatnim czasie coraz liczniejsze i poważniejsze podnoszą się głosy (Dr. L. Kulczyński: Wykształcenie nauczycieli gimn.; Dr. Th. Vogt: Das pädagogische Universitäts-Seminar), za utworzeniem przy uniwersytetach zakładów pedagogicznych, zwanych seminaryjami, któreby miały za zadanie praktyczne kształcenie kandydatów na nauczycieli szkół średnich, zwłaszcza, że istniejące w Niemczech (w Kiel, w Gietyndze, osobliwie zaś w Królewcu, Berlinie, Szczecinie i Wrocławiu), błogie w skutkach wydają owoce. Ale potrzeba kształcenia pedagogicznego kandydatów na nauczycieli szkół średnich, nie znajduje w sferach decydujących i pedagogicznych uznania ze względu na trudności w przeprowadzeniu planu; stąd to większość przepisów egzaminacyjnych ubocznie tylko zwraca uwagę na stronę pedagogiczną w przygotowaniu kandydatów, kładąc główną wagę na wykształcenie fachowe. Jedyny prawie wyjątek pod tym względem znajdujemy w przepisach wirtemberskich, które stawiają na pierwszym planie przygotowanie pedagogiczne nauczyciela; kandydaci, w jednym i tym samym terminie zgłaszający się do egzaminu, otrzymują ten sam temat do opracowania pod nadzorem, z ogólnéj pedagogiki. W przepisach szczegółowych co do przedmiotów fachowych nie tworzą przepisy wirtemberskie grup żadnych, ale żądają od wszystkich kandydatów znajomości filologii klasycznéj i niemieckiéj, w historyi zaś i matematyce tylko najelementarniejszych wiadomości. Wszyscy kandydaci posiadają w ten sposób pewną oznaczoną miarę równorzędnych wiadomości, zastosowanych do potrzeby szkoły, a stąd użycie nauczycieli w szkole łatwe, równie jak przeprowadzenie jednostajnéj metody i planu szkolnego. W austryjackich i pruskich przepisach, które nas tu przedewszystkiém obchodzą, przeważa umiejętny kierunek. Komisyje egzaminacyjne złożone są z profesorów uniwersytetu wydziału filozoficznego, z których każdy, reprezentujący pewien fach, mianowany bywa przez ministeryjum członkiem na rok jeden (Austryja). Do nich to wnoszą kandydaci piśmienną prośbę o przypuszczenie do egzaminu, do któréj dołączają: 1-o patent dojrzałości, jako dowód ukończenia gimnazyjum; 2) tak zwane absolutoryjum uniwersytetu, jako świadectwo, odbytych studyj w przepisanym przeciągu czasu: w Prusiech triennium, w Austryi quadriennium; 3 curriculum vitae, obejmujące cały bieg wykształcenia, kierunek, zakres, oraz literackie środki pomocnicze. To ostatnie, według wymagań w Prusiech, powinno być napisane przez filologów w języku łacińskim. Jeżeli kandydat, po otrzymaniu absolutoryjum uniwersyteckiego, dopiéro w rok do egzaminu się zgłasza, ma dołączyć do podania uzyskane od władzy miejscowéj świadectwo moralności. Obcokrajowi (nie mający obywatelstwa), chociażby posiadali wszystkie warunki wymienione, mogą być przypuszczeni do egzaminu tylko za pozwoleniem ministerstwa oświaty, na wniosek komisyi egzaminacyjnéj. Jeżeli prośba uwzględnioną zostanie, natenczas kandydat musi przebyć cztery stadyja prób, nim ostatecznie za uzdatnionego uznanym zostanie. Pierwsze stadyjum egzaminu polega na opracowaniu domowém tematów, przesłanych kandydatowi na

skutek wniesionéj poprzednio prośby. Tematów takich otrzymuje kandydat w Prusiech 2—3, w Austryi 3—4, z których jeden treści ogólniejszéj, filozoficznéj lub pedagogicznéj („dydaktycznéj, Austryja), ma wykazać stopień jego wykształcenia filozoficznego i pedagogicznego; inne z zakresu fachowych przedmiotów, mianowicie: głównego i pomocniczych. Jeżeli tym ostatnim jest filologija klasyczna, wtedy wyznacza się temat grecki do opracowania w języku łacińskim (Austryja). Komisyja przy wyborze tematów może uwzględnić studyja szczegółowe i życzenia kandydata, lub między kilku tematami wolny pozostawić mu wybór (Prusy). Do opracowania każdego tematu z osobna, wyznacza się termin trzechmiesięczny; może on być wszakże przedłużony, jeżeli kandydat przed upływem terminu pierwszego umotywuje powody, dla których w czasie oznaczonym nie mógł wypracowań wykończyć, choć dłużéj, niż na rok, tylko ministeryjum na wniosek komisyi, ma prawo termin odroczyć. W Prusiech naznaczają kandydatom nowe temata, jeśli w ciągu roku wypracowań nie złożą. Oddając wypracowania, ma kandydat we wstępie podać dokładny spis środków pomocniczych i w toku elaboratu wymienić dzieła, któremi się posiłkował. Oprócz tego winien dołączyć piśmienne oświadczenie, że złożone wypracowanie samodzielnie obrobił. Jeżeli kandydat złoży rozprawę, napisaną w celu osiągnięcia stopnia akademickiego i przez uniwersytet przyjętą, albo przynajmniéj inną, drukowaną pracę z zakresu obranego przezeń przedmiotu (Prusy); wtedy komisyja może go uwolnić od fachowych wypracowań domowych, ale nie od wypracowania pedagogicznego. Komisyja wszakże może mimo to obstawać przy wymaganiach ustawy (Austryja), jeżeli to uzna za konieczne. Oddane wypracowania ocenia fachowy członek komisyi, przyczém, podług przepisów austryjackich, ma uważać na samodzielność opracowania, gruntowność wiadomości fachowych, jasność myśli i przedstawienia i na stylistyczną poprawność i łatwość. Oceniający wypracowanie pedagogiczne może sobie zastrzedz omówienie jego ustne, o czém kandydata w swoim czasie zawiadomić należy.

Jeżeli opracowanie uznane zostało za niedostateczne, komisyja nie przypuszcza kandydata do dalszego egzaminu i uwiadamia o tém inne w państwie komisyje (Austryja); w razie pomyślnego wyniku, wzywa kandydata w najbliższym terminie do egzaminu. Przyjęte wypracowania domowe mają znaczenie przez dwa lata od czasu ich przyjęcia. Jeżeli się kandydat w tym czasie do egzaminu nie zgłosi, tracą swoje znaczenie (Austryja). Drugie stadyjum egzaminu w Austryi stanowią wypracowania piśmienne pod nadzorem, bez użycia środków pomocniczych; poprzedzają one bezpośrednio egzamin ustny. Na wypracowanie z przedmiotu głównego wyznacza się godzin dziesięć (z przerwą w południe dwugodzinną), dla pobocznego pięć. Egzamin ten ma wykazać, o ile kandydat w zakresie swych nauk posiada wiedzę bystrą i pewną, nawet bez wszelkich środków pomocniczych; w ocenieniu atoli należy te warunki uwzględnić i na formę stylistyczną mniéj zważać, stawiając atoli te same żądania co do jasności myśli i przedstawienia rzeczy. W Prusiech wypracowania te nie są regułą a tém mniéj stadyjum egzaminu, ale zależy to od uznania komisyi, czy chce się za pomocą tego, nie zawsze pewnego środka, o stopniu wykształcenia fachowego kandydata przekonać. Tematami atoli tych wypracowań klauzurowych są tylko przekłady z nie-

mieckiego na inne starożytne lub nowożytne języki, oraz zagadnienia matematyczne. W Wirtemberskiém temat do wypracowania tego rodzaju daje się jeden dla wszystkich kandydatów z zakresu pedagogiczno-dydaktycznéj treści. Jeżeli wynik tych wypracowań okaże się dla kandydata pomyślnym, wtedy dopiéro przystępuje do ostatniego stadyjum: egzaminu teoretycznego, ustnego. Wspomnieliśmy już, że kandydat ma wolny wybór łączących się w grupy przedmiotów. Do tego wyboru zastosowane były wypracowania piśmienne domowe i dokonywane pod nadzorem; do niego stosuje się także i egzamin ustny. Z przedmiotów, planem szkół średnich objętych, właściwie dadzą się ułożyć tylko trzy grupy: filologiczna, filologiczno-historyczna i matematyczno-przyrodnicza i takie też grupy przyjmują przepisy pruskie. Kandydat filologii klasycznéj, musi, obok dwóch starożytnych języków, pozyskać kwalifikacyją do nauczania przez wszystkie klasy albo języka niemieckiego, albo historyi i gieografii, lub w klasach średnich historyi, gieografii i niemieckiego języka; kandydat historyk musi, oprócz fachowych przedmiotów, jak historyja i gieografija, starać się o kwalifikacyją do nauczania w średnich klasach filologii i języka niemieckiego; nakoniec, nawet kandydat przyrodnik musi, oprócz fachowych przedmiotów posiadać uzdolnienie do nauczania w najwyższéj klasie propedeutyki filozoficznéj, a w średnich klasach filologii klasycznéj lub nowożytnéj. To samo się odnosi i do kandydatów filologii nowożytnéj (języka francuskiego i angielskiego). W Austryi ze względu na wielość języków krajowych (wykładowych), podobne ugrupowanie stało się niemożliwém, gdyż w ręku jednego nauczyciela zawiele gromadziłoby się przedmiotów, którychby on ogarnąć nie mógł; dlatego to grupa filologiczna rozpada się już na dwie: klasyczną i nowożytną (obejmującą języki: polski lub rusiński, czeski lub kroacki i t. p. z filologiją klasyczną); historyja i gieografija stanowi grupę oddzielną, przyrodnicza zaś rozpada się znowu na fizykę z matematyką, oraz nauki przyrodnicze, opisowe z matematyką i fizyką. Tym sposobem powstało grup pięć; a jeśli do tego doliczymy grupę propedeutyki filozoficznéj (propedeutyka z matematyką lub językiem greckim, jako główne, a łacińskim lub fizyką, jako przedmioty poboczne) i grupę filologii nowożytnéj (języków francuskiego, włoskiego, angielskiego), wtedy otrzymamy grup siedem dla gimnazyjów i nieco więcéj dla szkół realnych (osobliwie w grupach przyrodniczych). Niepodobna nam wchodzić tu w szczegółowe objaśnienia wymagań, stawianych kandydatom w każdéj z grup wymienionych, a co więcéj w każdym przedmiocie z osobna. W ogólności zaznaczyć tylko wypada, że przy każdym przedmiocie potrzebna jest znajomość jego literatury; co do fachowéj zaś wiedzy trudno żądać od kandydata wielostronności, ale chodzi o gruntowność, na któréjby wsparty mógł daléj postępować w nauce; wreszcie o przekonanie się, czy kandydat rozumié związek, zachodzący pomiędzy głównym, obranym przez się przedmiotem, a innymi, planem szkolnym objętymi przedmiotami i czy, pojąwszy cel wychowania w nauczaniu, potrafi dla niego wyniki wiedzy i badań w odpowiedni sposób wyzyskać i uczniom w należytéj formie udzielać. Dlategoto nawet świetne rezultaty, otrzymane z egzaminu w jednym przedmiocie, nie mogą wynagradzać braków, ujawniających się w innych i kandydat dopóty nie uzyska kwalifikacyi, dopóki braków tych nie wyrówna zupełnie. Jeżeli kandydat nie uczynił zadość stawianym wymaganiom, komisyja go oddala, wyznaczając mu termin do powtórnego

zgłoszenia się do egzaminu, ale tylko wtedy, jeżeli uzdolnienie jego daje rękojmię, iż przez dalsze studyja zdoła wszystkie braki wypełnić. Termin ten może być wyznaczony po upływie roku, rzadko krótszy, chyba że dotyczy dodatkowych przedmiotów. Gdyby i tym razem nie zdał egzaminu, może uzyskać pozwolenie ministerstwa zdawania poraz trzeci; trzy razy jednak odrzucony kandydat, poraz czwarty do egzaminu zgłaszać się nie może. Również nazawsze komisyja usuwa od egzaminu kandydatów, którzy już przy pierwszym egzaminie wykażą niedostateczne przygotowanie, lub których stopień wykształcenia nie daje rękojmi, by mogli kiedy wypełnić umysłowe swe braki. Od orzeczenia jednak k misyi wolno kandydatowi odwołać się do ministerstwa oświaty. Odrzuconemu kandydatowi przy ustnym egzaminie, komisyja oświadcza z góry, czy ma w następnym terminie powtórzyć egzamin z wszystkich, czy tylko z niektórych przedmiotów. W każdym razie otrzymuje z odbytego egzaminu świadectwo, które, oprócz dokładnego rodowodu, wyszczególnienia przedmiotów, z których odbywał wypracowania piśmienne i ustny egzamin, zawiera także i odpowiedni stopień kwalifikacyi. W Austryi umieszcza nadto komisyja na końcu ogólny swój sąd, czy uznaje kandydata za uzdatnionego do nauczania i to jakich przedmiotów, w których klasach gimnazyjalnych, czy realnych i w jakim wykładowym języku. Przepisy zwracają na to uwagę, aby przy ostatecznem orzeczeniu nie było żadnych dodatków, ograniczających lub podnoszących przyznanie uzdolnienia. W Prusiech są trzy stopnie świadectw: stopień I (najwyższy) otrzymuje kandydat, który w obranéj grupie przedmiotów okazał dostateczną znajomość rzeczy do nauczania w prymie i sekundzie wyższéj, t. j. klasach najwyższych; stopień drugi daje kwalifikacyją do nauczania w klasach średnich (od III niższéj do II niższéj); stopień trzeci nareszcie otrzymuje kandydat, który, starając się o świadectwo drugiego stopnia albo w fachowych przedmiotach, albo w ogólném wykształceniu przepisanym wymaganiom zadosyć uczynić nie mógł.

Jeżeli kandydat uzyskał kwalifikacyją do nauczania najwyżéj tylko do kwarty (IV), wtedy egzaminu tego komisyja nie przyjmuje i nie może go władza przypuścić do tak zwanéj rocznéj próby, chyba w razach wyjątkowych. Do uzyskania posady nauczyciela starszego, potrzeba kwalifikacyi drugiego stopnia z uzdolnieniem do nauczania dwu przynajmniéj przedmiotów aż do klasy najwyższéj. Jeżeli nauczyciel przez dłuższy czas w klasach najwyższych nie wykładał specyjalnie obranego przez się przedmiotu, natenczas władza przy posunięciu go na posadę nauczyciela starszego, może zażądać od niego powtórzenia egzaminu (Prusy). W Austryi traci świadectwo moc prawną, jeżeli kandydat w ciągu następnych lat pięciu nie odbywał praktyki próbnéj w jednym z naukowych zakładów; chyba że udowodni, iż przez ten czas na polu umiejętności pracował; w razie przeciwnym musi nanowo poddać się egzaminowi, w którym komisyja może go tylko uwolnić od wypracowań domowych. Uzyskawszy z egzaminu zadawalające świadectwo, kandydat uzyskał wprawdzie już wiele, ale do otrzymania zupełnéj kwalifikacyi potrzebnéj do objęcia urzędu nauczyciela, żąda od niego państwo, aby nabrał jeszcze praktycznego uzdolnienia przy jednym z zakładów naukowych, w którym w przyszłości ma zająć stanowisko nauczyciela. Czas próby trwa w Austryi i w Prusiech rok jeden. Kandydatowi wolno sobie wybrać prowincyją a nawet i zakład naukowy, jeżeli to się interesom władzy nie sprzeci-

wia. Kandydat poddany pod ogólne pedagogiczne kierownictwo dyrektora zakładu, znajduje się oprócz tego pod wyłącznym kierunkiem wykładającego przedmiot nauczyciela. Na jego to godziny ma kandydat uczęszczać pilnie, dla zaznajomienia się z metodą wykładu i rozkładem materyjału wykładowego na każdą klasę z osobna. Wszystkie też objawy życia szkolnego, metodyczne traktowanie poszczególnych rozdziałów przedmiotu, jego literatura, karność szkolna i cały plan naukowy, mają stanowić przedmiot dydaktycznych rozpraw między profesorem a kandydatem, bądź ustnych, bądź piśmiennych, które się winny powtarzać w regularnych czasu odstępach, np. tygodniowych. Każdy kandydat obowiązany jest do bezpłatnego nauczania 6—8 godzin w tygodniu; jeżeli potrzeba wymaga, a co do uzdolnienia kandydata żadnéj niema wątpliwości, wtedy zwierzchność może mu większą ilości godzin do wykładu przeznaczyć. Gdyby postępowanie kandydata w ciągu próby okazało się nietaktownėm i dla zakładu szkodliwém, wówczas dyrektor może go natychmiast usunąć i donieść o tém władzy wyższéj, która go albo do innego zakładu przenosi, albo przedstawia ministerstwu wniosek o usunięcie go zupełnie od zawodu nauczycielskiego (Austryja). Po ukończeniu roku próby otrzymuje dopiéro kandydat świadectwo, które mu daje zupełną kwalifikacyją do ubiegania się o posadę rzeczywistego nauczyciela. Przepisy pruskie zwracają i na to uwagę, aby kandydat zmuszony w braku miejsca, po roku próby w prywatném zajęciu szukać utrzymania, zostawał w styczności z władzą szkolną a to w celu dawania mu wskazówek, co do dalszego kształcenia się. W Austryi, osobliwie w Galicyi, gdzie wielu, wcale jeszcze nieegzaminowanych kandydatów znajduje umieszczenie w charakterze zastępcy nauczyciela, podobnego wypadku nie przewidziano. Na zakończenie dodać winniśmy tę praktyczną wskazówkę, że takie egzaminowanie w Austryi wynosi złr., 30, a. w. w Prusiech 8 talarów czyli 24 marki. Pozostaje nam jeszcze przedstawić porządek egzaminów nauczycieli szkół średnich we Francyi i Anglii. Większość nauczycieli licealnych i szkół komunalnych (colléges communaux) we Francyi kształci się w seminaryjum, noszącém nazwę: école normale supérieure, a mającém oddział humanistyczny (section littéraire) i realny (section des sciences). Przez dwa piérwsze lata studyjów seminaryjnych kształcą się kandydaci w fachowych przedmiotach przeważnie na wydziałach uniwersyteckich, aby po ukończeniu ich otrzymać stopień licencyjata (licencié ès lettres, ès sciences physiques, ès sciences mathématiques, ès sciences naturelles), bo tylko tym sposobem mogą przejść na kurs najwyższy i ostatni, który cały poświęcony jest wykładom pedagogicznym i dydaktycznym. Nadto kandydaci obowiązani są przynajmniéj przez jeden miesiąc ostatniego kursu brać udział w lekcyjach szkolnych liceów i kolegijów, a o ich takcie pedagogicznym ma potém kierownik zakładu z gronem nauczycieli wydać dokładne świadectwo.

Egzamin ostateczny w obydwu oddziałach obejmuje część piśmienną, ustną i lekcyją praktyczną. Egzamin piśmienny w oddziale humanistycznym obejmuje zadanie greckie i łacińskie, na którego napisanie przeznacza się godzin 4-ry, rozprawkę łacińską treści literackiéj lub etycznéj, łacińskie wiérsze, i francuską rozprawę na temat literacki, lub etyczny (w 7-u godzinach). Realiści wypracowują kilka obszerniejszych rozpraw fachowych w przeciągu godzin 7-u. Ustny egzamin tych ostatnich odbywa się z każdego przedmiotu przez pół godziny; hu-

manistów zaś trwa przez 3 kwadranse i obejmuje objaśnienie gramatyczne, stylistyczne i historyczne greckiego, łacińskiego i francuskiego tekstu autorów czytanych w seminaryjum, nadto odpowiedzi na zadane pytania z historyi, filozofii i języka niemieckiego lub angielskiego, z literatury greckiéj, rzymskiéj i francuskiéj. Egzamin praktyczny trwa w obydwu sekcyjach przez pół godziny i obejmuje temat z gramatyki lub historyi literatury, po 24 godzinném przygotowaniu się. Egzamin powyższy uprawnia wprawdzie do objęcia posady nauczyciela, ale do otrzymania tytułu profesora potrzebuje kandydat złożyć jeszcze egzamin t. z. agregacyjny, który zawsze odbywa się we wrześniu. Zgłaszać się mogą do niego nietylko byli uczniowie seminaryjum, ale i inni nauczyciele, nawet prywatni, jeżeli tylko odbyli studyja uniwersyteckie i otrzymali stopień licencyjata. Obejmuje on cztery grupy przedmiotów: gramatyczną (na niższe klasy), humanistyczną (agrégation des humanités), matematyczną i fizyczno-przyrodniczą. W każdéj grupie trzeba przejść przez egzamin piśmienny, ustny i praktyczny. Nadmienić tu wypada, iż we Francyi istnieje system nauczycieli klasowych. W Anglii nie otrzymują kandydaci stanu nauczycielskiego przygotowania odpowiedniego swemu zawodowi. Mimo uznania potrzeby seminaryjów (training colleges), które dla nauczycieli szkół niższych istnieją, nie zdobyto się dotąd na podobny zakład dla nauczycieli szkół wyższych. Prywatne usiłowania, zawiązanego w roku 1846 College of Precepters w Londynie, mimo założenia katedry pedagogiki i czasopisma Education Times, nie wiele sprawę tę naprzód posunęły. Obsadzanie posad nauczycielskich odbywa się albo na zasadzie świadectw uniwersyteckich, albo powyżéj wymienionego College of Precepters, albo nakoniec poleceń nauczycieli starszych, a nawet osób prywatnych. Bachelor of arts, polecony przez wpływowe osoby jest zwykle nauczycielem.

C). Egzaminowanie jest pewną wymianą myśli między pytającym a pytanym i wymaga jasnego sformułowania pytań, aby kandydat, jeżeli tylko odpowiednio się przygotował, mógł z myślą egzaminującego zjednoczyć swe o rzeczy pojęcia. Z tego wynika, że pytanie postawione musi nietylko być co do treści logiczne, ale nadto formą udatne i zupełnie poprawne. Oprócz tego pytanie musi zdążać do celu konsekwentnie; nie może odbiegać od rzeczy, ale, pozostając w związku z innémi, w pewnym oznaczonym szeregu i stopniu następować ma jedno po drugiém. To wszystko da się streścić w zasadę, iż egzaminowanie równie, jak nauczanie musi odbywać się podług pewnéj metody, któréj, niestety, często brak egzaminatorom zarówno w szkole, jak i na uniwersytecie. Pierwsi nie umieją się zniżyć do pojęcia dzieci i młodzieży i przemawiają do nich, jak do osób dojrzałych: grzeszą więc formą; drudzy uważają egzaminowanie za rodzaj łamigłówki i silą się na stawianie kandydatom trudności: grzeszą więc co do treści pytań; tak jedni zaś, jak drudzy egzaminując, myślą tylko o sobie, a nie o kandydacie i tracą główny cel z oka. Zdarzało się niejednokrotnie, że członkowie komisyj egzaminacyjnych zadawali, jako temata do wypracowań piśmiennych kandydatom stanu nauczycielskiego, takie kwestyje naukowe, których sami narazie może nie umieliby rozwiązać, lub przy egzaminie ustnym wymagali rzeczy tak drobiazgowych, że ich spamiętanie dla przedmiotu może być tylko kwestyją podrzędnéj wartości. Stąd to poszło, że wielu np. w Austryi sumiennych kandydatów, bojąc się niepowodzenia, na lata całe odkładają egz ; zapuszczają się bowiem

w drobiazgi, a tracą pogląd na całość i nieraz prawdziwie utalentowani, siły swe i najlepsze lata na tak bezowocnych marnują studyjach. Przepisy pruskie wyraźnie wskazują normę postępowania w instrukcyi, w któréj polecają uwadze egzaminatorów młody wiek kandydata i niepodobieństwo gruntownego przygotowania; kandydat bowiem powinien tylko w pewnéj gałęzi, np. na pewnym autorze, okazać biegłość hermeneutyki i krytyki, obok dokładnego obeznania się ogólnego z przedmiotem i tym sposobem dać komisyi gwarancyją, że, znając metodę naukowego badania, potrafi z jéj pomocą wszystkie nastręczające się mu późniéj trudności rozwięzywać. Doświadczony téż egzaminator zdoła wyróżnić rzeczy główne od pobocznych i z tych jeszcze wybrać takie, które mu pozwolą ocenić zasób wiedzy kandydata istotnie potrzebnéj. Egzaminowanie znowu szkolne ma cel inny, i inne téż do niego prowadzą drogi. Nauczyciel uważać ma egzamin za środek przekonania się, czy rzecz, którą objaśnił, uczniowie należycie pojęli i zrozumieli. Kontroluje przeto wiedzę ucznia nabytą i utrwala ją, a obok tego wprowadza go na wyższy szczebel umysłowego rozwoju; tam zwraca się głównie do pamięci, tu do rozumu i daru kombinacyjnego, w obu zaś razach chodzi mu o wywołanie samodzielnéj pracy ucznia, opartéj bądź to na reprodukcyi, bądź na asocyjacyi pojęć.

Egzaminowanie, jak powiedzieliśmy, składa się z pytania, zadanego przez nauczyciela i z odpowiedzi ucznia. Jedno zawisło ściśle od drugiego; jak pytanie wywołuje odpowiedź, tak ta znowu jest przyczyną, a nawet treścią następnego pytania. Co do formy przeto, sposób egzaminowania jest bardzo stary, bo jeszcze Sokrates używał go w całéj pełni. Stąd otrzymał on nazwę metody sokratycznéj, a zarazem od pytania erotematycznéj lub katechetycznéj. Atoli przeciwko nazywaniu tego sposobu nauczania metodą, wystąpili w ostatnich czasach poważni pedagogowie jak Ziller i Kern, twierdząc, że metoda, czyli droga nauczania, może być tylko analityczną lub syntetyczną, ale ta lub owa posługuje się zewnętrznemi formami nauczania (Lehrformen), jakiemi są obok deiktycznéj — heurystyczna, obok akroamatycznéj—erotematyczna.

Literatura. Do egzaminów szkolnych posługiwaliśmy się w pierwszym rzędzie artykułami odnośnymi z Encykl. Schmida, wyd. 1. (T. I, str. 304—313, art. „Aufnahme“ Hirzla; T. III str. 194—196, „Gymnasium“ Kramera; T. VI, str. 150—267, „Preuss-Volkschulwesen“ W. Thilo; str. 267—335, „Preussen. Die höheren Schulen“ E. Bonella; str. 335—357. „Preussen. Maturitätsprüfung“ L. Wiesego; str. 453—504 „Maturitätsprüfun“ C. G. Firnhabera; T. VIII, str. 22—31 „Schulfeste“ Gottschicka; str. 193—205 „Schulprüfungen“ O. Fricka; T. IX, str. 660—675 „Versetzung. Versetzungsprüfungen“ Wehrmanna); dziełami L. Wiesego: „Das höhere Schulwesen in Preussen,“ 3 tomy (1864, 1869, 1874) i „Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preussen,“ 2 Ausg. Berlin, 1875; austryjackim Zarysem Organizacyjnym (Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich, Wien, 1879), zbiorem Normalijów Fr. Hübla (Handbuch der Direction, Professoren, Lehrer und Lehramtskandidaten etc. 2 Aufl., Prag, 1878); artykułem Wilhema: „Ueber die Maturitätsprüfungen an den Gymnasien“ w Jahrb. für wiss. Pädagog. T. VIII. Do egzaminów nauczycielskich służyły nam przedewszystkiém znowu co do egz. niemieckich artykuły Schmida Encykl., zawierające odpowiednie informacyje, a więc Stockmayera: „Prüfung der Volksschullehrer“ T. II., str. 504—515. Schradera: „Prüfung der Lehrer an höheren Schulen“ T. VI., str. 515—527“ dalej sam regulamin egzaminacyjny w Wiesego Verordnungen etc. „Co do austryjackich: „Handbuch der Reichsgesetze und Ministerial-Verord-

nungen über das Volksschulwesen in den im Reichsrathe vertretenen Königr. und Länd.“ 3 Aufl. Wien, 1881. „Verordnungsblatt des K. K. Ministerium für Cultus und Unterricht.“ Leon Cyfrowicz: Nowe przepisy egzaminacyjne dla kandydatów na nauczycieli w gimnazyjach i szkołach realnych, w Krakowie, 1884; do francuskich Chr. Schrödera: „Das Volksschulwesen in Frankreich I Theil. Die Vorbildung, Prüfung und gesetzliche Stellung der Volksschullehrer in Frankreich.“ Köln., 1884, i artykułu Baumleina: „Frankreich“ w Encykl. Schmida T. II; do angielskich: Wiesego: Deutsche Briefe über englische Erziehung, 2 tomy i M. C. Hippeau: Wychowanie publ. w Anglii (tłóm. St. Bełzy) Warszawa, 1874. Do ogólnych uwag o wykształceniu nauczycieli służyły: W. Schradera: „Erziehungs und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen“ 2 Aufl. Berlin, 1873. Dr. Leon Kulczyński: „Wykształcenie nauczycieli gimnazyjalnych (Odb. z Przewod. nauk. i lit. Lwów, 1883). Th. Vogt: „Das pädagogische Universitäts-Seminar etc.“ Leipzig, 1884. Co do egzaminowania, to z mniéj obfitéj do tego specyjalnie przedmiotu literatury, wymieniamy, oprócz artykułu z Schmida Encyklopedyi p. t. „Fragen und Antworten,“ napisanego przez W. Thilo—odnośne ustępy w W. Schradera: „Erziehungs und Unterrichtslehre“ 2 wyd. (str. 273—280). T. Zillera: „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik“, Leipzig, 1876, str. 141. II. Kerna: „Grundriss der Pädagogik“ 2 wyd. str. 127—128.

St. G. i Roman Zawiliński.

Egzamina akademickie, (ścisłe, rigorosa) składają ukończeni studenci uniwersytetu jakiegokolwiek wydziału, celem otrzymania stopni akademickich. Egz. te początkiem sięgają wieków średnich, czyli powstania samych akademij i uniwersytetów. Wtedy to, „facultas artium liberalium“ (wydz. filozoficzny) i jego stopnie, stanowiły pierwszy szczebel w otrzymaniu godności teologicznych, prawniczych lub medycznych. Student wydziału filozoficznego, chcący pozyskać najniższy stopień bakałarza (baccalaureus), musiał się przedewszystkiém postarać o świadectwo jednego z magistrów, iż jest dostatecznie do egzaminu przygotowany. Ponieważ zaś nietylko w naukach, ale i w ich zastosowaniu wyćwiczony być winien, przeto przynajmniéj przez pół roku przed egzaminem obowiązany być uczęszczać na dysputy zwyczajnych magistrów, by się wprawił w uzasadnianie stawianych tez i zbijanie zarzutów. Egzamin sam był dysputą, w któréj oponentami byli magistrowie. Bakałarze musieli przez następne dwa lata wykładać lekcyje, a przedewszystkiém ćwiczyć się w dyjalektyce i uczestniczyć w dysputach zwyczajnych magistrów; stawając bowiem do egzaminu na magistrów, winni byli podać na piśmie, kiedy i komu w dyspucie na zarzuty odpowiadali. Bakałarze uczyli po szkołach farnych i kolonijach akademickich, stąd nazwę „bakałarza“ uważano za identyczną z nazwą „nauczyciela.“ Dopiéro po dwu latach dysput i uczęszczaniu na przepisane wykłady, poddawał się każdy, chcący otrzymać stopień magistra, najprzód próbie, a potém egzaminowi z metafizyki, dyjalektyki, fizyki, logiki, arytmetyki, muzyki, teoryi planet, filozofii naturalnéj, z Euklidesa i Arystotelesa. Po tym egzaminie otrzymywał „licentiam docendi“ w akademii; następnie, dopełniwszy pewnych formalności i krótkiéj dysputy, otrzymywał tytuł „magistra artium.“ Z tym stopniem przystępowano zwykle do studyjów na innych fakultetach, np. teologicznym, gdzie po dwu latach nauki można się było ubiegać o tytuł bakałarza „cursor“ a następnie „sententiarius.“ Bakałarz stawał się za przyzwoleniem fakultetu „licencyjatem,“ a po odbyciu dysputy „magistrem.“ Też same stopnie otrzymywano na wydziale prawniczym i medycznym,

tylko że na ostatnim dochodzono do stopnia doktora, nieudzielanego na wydziale artium, a nadawanego tylko honoris causa na wydź. teologicznym i prawniczym. Ten pobieżny rzut oka na pierwsze zawiązki stopni akademickich potrzebny był koniecznie do zrozumienia dzisiejszych stopni naukowych, otrzymywanych na różnych uniwersytetach, z których jedne, więcéj konserwatywne, pozostały przy dawnych zwyczajach, inne zaś zupełnie je zmieniły. Już z tego, cośmy o egzaminach szkolnych powiedzieli, wnieść łatwo, że instytucyje uniwersyteckie angielskie najmniéj odstępują od pierwotnych zwyczajów. Jakoż wstępujący na uniwersytet, nim rozpocznie fachowe studyjum, musi postarać się o stopień bakałarza nauk wyzwolonych: „bachelor of arts.“ Do jego osiągnięcia potrzeba odbyć trzy lata studyjów uniwersyteckich i w ciągu każdego z nich złożyć odpowiedni egzamin. W Oxfordzie egzamin z kursu pierwszego roku zową: „little go“ (krok mały) lub „responsions“; po drugim roku: „moderation the first public examination),“ (przy którym wymagają znajomości języków klasycznych, Nowego testamentu dwu ks. Euklidesa i arytmetyki). Kto się tylko do przepisów ściśle stosuje i podług nich odbędzie egzamin, zowie się „passmen“; ci którzy zasłużą na pochwały „classmen“. Nakoniec po trzecim roku stają do trzeciego egzaminu „great go“ (wielki krok), po którego odbyciu otrzymują dyplom bakalarski. Pierwszy i drugi egzamin jest ustny i piśmienny, ostatni tylko piśmienny; zgłaszający atoli się do niego musi odbyć przedtém z fachowym profesorem prywatne colloqium. W Cambridge niéma dla bakalaureatu egzaminów rocznych, tylko w kolegijach; po trzech latach zgłaszają się kandydaci do egzaminu konkursowego w obranym fachu. Egzamin ten zowie się „tripos“ od trzech stopni, właściwie od trójnoga, na którym kandydaci zasiadali. Uzyskany stopień pierwszy daje kandydatom tytuł: „wranglers“, drugi: „seniores optimi“, trzeci: „iuniores optimi“. Kto w matematyce i językach klasycznych zupełnie odpowié wymaganiom, otrzymuje tytuł: „double first.“ Wymagania, stawiane tedy przy egzaminie na stopień bakałarza, w pewnych tylko kierunkach są wyższe od niemieckiego i austryjackiego egzaminu dojrzałości. Wyższym od bakalaureatu jest „master of arts“ (magister artium), do którego, prócz trzechletnich, jeszcze po bakalaureacie studyjów, osobnego egzaminu składać nie potrzeba; kandydat starać się tylko musi o zapisywanie rokrocznie w metryce uniwersytetu swego imienia, jako uczęszczający do jednego z kolegijów, nadto opłacić pewną taksę. Trzecim uniwersytetem, który nie wykład nauk, lecz wyłącznie udzielanie stopni akademickich ma na celu jest uniwersytet londyński. Do bakalaureatu przypuszcza on kandydatów po roku studyjów i po złożeniu egzaminu wstępnego (for matriculation), t. j. mniéj więcéj w 17-ym roku życia. Egzamin do osiągnięcia tego stopnia jest dwojaki: „first bachelor of arts examination,“ i w rok późniéj „second b. of. a. examination;“ poczém otrzymuje się dyplom. Kandydaci „for honours“ podlegają ściślejszym egzaminom. Od roku 1867 przypuszczają i kobiety po ukończeniu lat 17-u do egzaminów uniwersyteckich. Do otrzymania stopnia „master of arts“ potrzeba miéć najmniéj 19 lat życia, t. j. trzy lata studyjów; egzamin ten jest w stosunku do oksfordzkiego i cambridgskiego o wiele ściślejszym. Wymagania są prawie na każdym uniwersytecie różne; w Londynie można otrzymać stopień bachelor of arts bez znajomości języka greckiego, za to w Oxfordzie i Cambridge niema osobnego egzaminu na stopień master of arts. Te dwa stare uniwersytety udzielają stopnie doktora tylko hono-

ris causa; w Londynie można go osiągnąć za pomocą trudnego egzaminu i to w rozmaitych gałęziach wiedzy.

Uniwersytet edynburski udziela tylko tytuł „master of arts“ po czteroletniém studyjum. Uniwersytet a raczéj akademija w Durham, udziela tylko stopień doktora medycyny, o który najczęściéj starają się słuchacze Instytutu medycznego Newcastle, sąsiadującego z Durham. Po Anglii, Francyja najwięcéj zachowała formalnego podobieństwa do starych zwyczajów; tylko że baccalauréat czy to ès lettres, czy ès sciences jest tam po prostu egzaminem dojrzałości w szkole klasycznéj lub realnéj, jak to na właściwém powiedzieliśmy miejscu. Licencyjat można na uniwersytecie otrzymać po dwu latach studyjów, złożywszy egzamin piśmienny i ustny. Stopień doktora jest tylko, jak w Anglii, honorowy i mało używany; natomiast najwyższym tytułem naukowym jest tytuł członka akademii. W Niemczech w rozmaitych uniwersytetach, rozmaite lokalne panują zwyczaje, mniéj lub więcéj na staréj oparte tradycyi. Atoli i stopnie są tu już mniéj liczne i warunki ich otrzymania zupełnie różne od poznanych powyżéj. Najwięcéj konserwatywnym jest wydział teologiczny; oprócz bowiem Freiburga, Rostoku i Würzburga, gdzie tylko stopnia doktora św. Teologii udzielają i Heidelbergu, gdzie on jest tylko honorowym, wszystkie inne uniwersytety w liczbie 16 udzielają stopnia niższego: licencyjata św. Teologii, a wydział teologiczny uniw. jenajskiego nawet i bakałarza. Na wydziale prawnym z wyjątkiem uniwersytetu w Bonn, gdzie udzielają licencyjatury i doktoratu, wszędzie istnieje tylko stopień doktora, równie jak na medycznym; filozoficzny zaś zachował jeszcze w Bonn, Halli i Monasterze (Münster) stopień niższy: magistra filozofii a raczéj nauk wyzwolonych. Z dawnego zwyczaju promocyi in absentia, t. j. w nieobecności doktoranda, pozostał tylko jeszcze ślad w Halli na wydziale teologicznym. Na wszystkich wydziałach i uniwersytetach warunkiem przypuszczenia do jakiegokolwiek stopnia akademickiego, jest wniesienie podania, z dołączeniem a) świadectwa egzaminu dojrzałości; b) absolutoryjum z przepisanych lat studyjów uniwersyteckich; c) rozprawy naukowéj przez kandydata wypracowanéj i d) curriculum vitae, t. j. opisu przebiegu studyjów i ich kierunku. Sam zaś egzamin polega na: 1) przyjęciu rozprawy; 2) egzaminie ustnym; 3) dysputy i obrony publicznéj tez, poczém następuje: 4) promocyja i wręczenie dyplomu. Minęlibyśmy się z celem niniejszego artykułu, gdybyśmy chcieli wchodzić w szczegóły przepisów wszystkich uniwersytetów i wszystkich wydziałów; ale nie możemy pominąć ogólnikiem wydziału filozoficznego, zwłaszcza w tych uniwersytetach, do których wielu z naszéj młodzieży udaje się po ukończeniu szkół krajowych. Takimi uniwersytetami są: królewiecki, wrocławski, berliński, lipski, getyngski, heidelberski, które udzielają tylko stopnia doktora filozofii. Chcący otrzymać na jednym z tych uniwersytetów powyższy akademicki stopień, muszą wnieść do wydziału filozoficznego prośbę, napisaną w języku łacińskim, oznaczając dwie główne grupy przedmiotów, w których chce być egzaminowanym. Do prośby należy dołączyć: a) dowód odbytego akademickiego triennium; b) opis biegu życia (vita, curriculum vitae) w języku łacińskim; c) świadectwo egz. dojrzałości; d) rozprawę naukową, która, jeśli dotyczy filologii klasycznéj lub w ogóle starożytnego świata, musi być napisana po łacinie, oraz e) zapewnienie, że kandydat rozprawę tę sam opracował, bez obcéj niedozwolonéj pomocy, Jedynie w Heidelbergu rozprawy naukowéj nie wymagają, chociaż

przedłożoną, oceniają i w dyplomie o niéj wzmiankę czynią. W Getyndze nie przyjmują już drukowanéj, w Lipsku zaś tylko wtedy, jeżeli od ogłoszenia drukiem rok upłynął. W Lipsku i Heidelbergu wolno dołączać do prośby życzenia co do przedmiotów pobocznych egzaminu ustnego, oraz w tym ostatnim z uniwersytetów świadectwo moralności (absolutoryjum), jeżeli kandydat nie był imatrykułowany w miejscu. Po przyjęciu prośby i rozprawy, wyznacza mu się termin do ustnego egzaminu, który w Heidelbergu jest głównym warunkiem otrzymania dyplomu i odbywa się wobec zgromadzenia profesorów wydziału; w Lipsku zaś mogą go pominąć ci kandydaci, którzy np. „veniam docendi“ w szkołach średnich otrzymali na podstawie egzaminu państwowego. We Wrocławiu każdy kandydat, oprócz fachowego przedmiotu, poddać się musi egzaminowi z filozofii a filolog z historyi.

Po egzaminie ustnym, w pomyślnym wypadku w Berlinie i Heidelbergu następuje wydanie dyplomu przy złożeniu przepisanéj taksy; w Lipsku zaś jeszcze je poprzedza podpisanie roty przysięgi. W Królewcu i Wrocławiu dawny zwyczaj dysput i uroczystéj promocyi jeszcze dotąd nie ustał; w pierwszym następują one w 6 miesięcy po egz. ustnym, w drugim po trzech miesięcznym terminie W Getyndze zostawia się to do woli doktoranda, czy zechce poprzestać na podpisaniu roty, lub sobie życzy dysputy, odczytu i przemowy dziekana. Wydanie dyplomu zależy jeszcze od warunku złożenia przepisanéj liczby egzemplarzy przyjętéj rozprawy; liczba ta w Getyndze wynosi 240, w Lipsku 210 (przy większych dziełach 3, przy odbitkach z naukowych czasopism 6), w Heilderbergu 180 (przyczém koszta są o 70 marek mniejsze). Taksa egzaminowa, którą się bądź przed egzaminem, bądź po nim kasie uniwersyteckiéj uiszcza, wynosi w Lipsku 200 marek, w Królewcu 240, w Getyndze 250, (i koszta druku dyplomu), we we Wrocławiu 330, w Berlinie 355, w Heidelbergu 420. Przystępujemy do Austryi, w któréj na wszystkich uniwersytetach znany jest i udzielany tylko stopień doktora; jedynie farmaceuci mogą otrzymywać stopień magistra farmacyi. Główna waga spoczywa w egzaminie ustnym. Na wydź. teolog. składa się on z czterech „rygorozów,“ po dwie godziny, na medycznym i prawniczym z trzech, na filozoficznym tylko z dwóch, ale tu jest koniecznem przedłożenie naukowéj rozprawy rękopiśmiennéj lub drukowanéj. Na wydziale medycznym można składać jedno rygorozum po drugim roku studyjów, co się atoli bardzo rzadko zdarza; na wydź. teologicznym tylko wyszczególniający się mogą to czynić w 4-ym roku studyjów, zresztą odbywają się te egzamina po ukończeniu nauk, a na wydź. prawnym i filozoficznym udowodnienie tego w formie absolutoryjum uniwersyteckiego jest niezbędnym do przypuszczenia warunkiem. Otrzymanie stopnia doktora filozofii zależy tedy od aprobaty rozprawy naukowéj i złożenia dwu egzaminów ścisłych (rigorosa); po nich następuje promocyja i wręczenie dyplomu. Temat rozprawy zależy od wyboru kandydata, jego zaś opracowanie ma być dowodem, że jest biegłym w obranym przedmiocie i ma znajomość metody naukowéj w połączeniu z samodzielnością sądu Forma rozprawy musi naturalnie być odpowiednią. Dwaj referenci (prof. zwycz.) wydają o niéj swe zdanie na piśmie i, jeżeli się obaj zgadzają na przypuszczenie lub odrzucenie, taka zapada uchwała; w razach wątpliwych rozstrzyga kolegijum profesorów. Ustny egzamin obejmuje dwa rygoroza, z których jedno dwugodzinne ma za podstawę samą rozprawę i jéj zakres nau-

kowy; drugie filozofiją. Jeżeli rozprawa jest historyczną, pytają kandydata z historyi i filologii klasycznéj; jeżeli filologiczną, z filologii i historyi starożynéj; jeżeli z filologii nowożytnéj, to pytania odnoszą się do dziedziny filologii klasycznéj i t. d. Jeżeli rozprawa jest z zakresu filozofii, wtedy jéj historyja i znajomość źródeł jest przedmiotem dwugodzinnego „rigorosum,“ a obrana grupa innych przedmiotów, jednogodzinnego. Przy egzaminie tym nie chodzi o wiedzę encyklopedyczną, ale o znajomość źródeł i umiejętnéj metody; zdanie doktoranda musi téż być oparte na samodzielnym sądzie. Egzamin ustny jest publiczny; następstwo rygorozów dowolne, równie jak i przedział między nimi. Promocyja, polegająca na złożeniu uroczystéj przysięgi, odbywa się bezpośrednio po egzaminie w obecności rektora, dziekana wydziału i jednego profesora zwyczajnego. Drukowanie rozprawy nie jest wymaganém. Taksa wynosi na wydziale filozoficznym 140 złr. w. a, na prawnym 210 złr., na medycznym 240 złr., na teologicznym 178 złr. i 33 ct.

Co do stopni naukowych, otrzymywanych na uniwersytetach, w Cesarstwie rosyjskim i uniwersytecie warszawskim, to tych jest cztery: studenta rzeczywistego, kandydata, magistra i doktora. Dla otrzymania dyplomu rzeczywistego studenta wymagane jest ustawą czteroletnie uczęszczanie na kursa wydziałów: filologicznego, matematycznego i prawnego, oraz pięcioletnie na kursa fakultetu medycznego. Czas kursów, obowiązujących dla wolnych słuchaczów, skraca się o rok jeden na każdym z wydziałów. Dla otrzymania przejścia każdorocznie z jednego kursu na drugi wymaganym jest na egzaminie przeciętny stopień co najmniéj dostateczny (3) z każdego przedmiotu; do otrzymania zaś stopnia studenta rzeczywistego po ukończeniu uniwersyteckiego kursu, przeciętny stopień, nie mniejszy nad 3½ z przedmiotów głównych, oraz 3 z przedmiotów dodatkowych. Stąd wynika pewna anomalija. Jeżeli bowiem słuchacz któregokolwiek wydziału, rok rocznie przechodził ze stopniami dostatecznymi, to na ostatecznym egzaminie musi z głównych przedmiotów koniecznie otrzymać stopień celujący (5), jeżeli na stopień przeciętny ma mu wypaść 3½. Wolni słuchacze i żydzi nie otrzymują stopnia studenta rzeczywistego, ale jeżeli chcą dyplom uniwersytecki pozyskać, muszą koniecznie na egzaminie stopień kandydata otrzymać. Do tego zaś wymagany jest stopień przeciętny 4½ ze wszystkich przedmiotów głównych, z czego wypada, iż z egzaminów przejściowych każdy, co najmniéj musi otrzymać stopień przeciętny 3½, na ostatecznym zaś celujący (5), by mu ostatecznie wymagana przeciętna cyfra wypadła. Każdy wreszcie kandydat, po upływie lat dwóch, może się starać o pozyskanie stopnia magistra. Do tego znowu wymagany jest egz. ustny z obranych przez się przedmiotów, wobec całego fakulteckiego grona, które zadaje ze wszystkich przedmiotów pytania. Jestto egzamin nader ścisły i surowy. Egzamin ten nadaje prawo drukowania i publicznego bronienia rozprawy. Nakoniec każdy magister po upływie roku, od daty otrzymania dyplomu, może się doktoryzować, t. j. bronić rozprawy, jeżeli ta poprzednio przez odnośny fakultet na wniosek sprawozdawcy za dostateczną uznaną zostanie. Wszystkie te stopnie nadają w Rosyi ważne przywileje. I tak: posiadający stopień studenta rzeczywistego, obowiązany jest tylko do półrocznéj służby wojskowéj, kandydata— do 3-ch miesięcznéj. W razie zaś wejścia do służby cywilnéj, student rzeczywisty otrzymuje klasę 14, kandydat 12, magister 9, doktór 8.

Literatura. Do egzam. akad. w Anglii cytowane powyżéj dziełko Z. Wiesego; do egz. niemieckich Dra M. Baumgarta: „Grunsätze und Bedingungen zur Erlangung der Doctorwürde“ Berlin, 1884; do austryjackich Dra G. Thaa: „Sammlung der für die österr. Universitäten giltigen Gesetze und Verordunngen.“ Wien, 1871.

Roman Zawiliński.

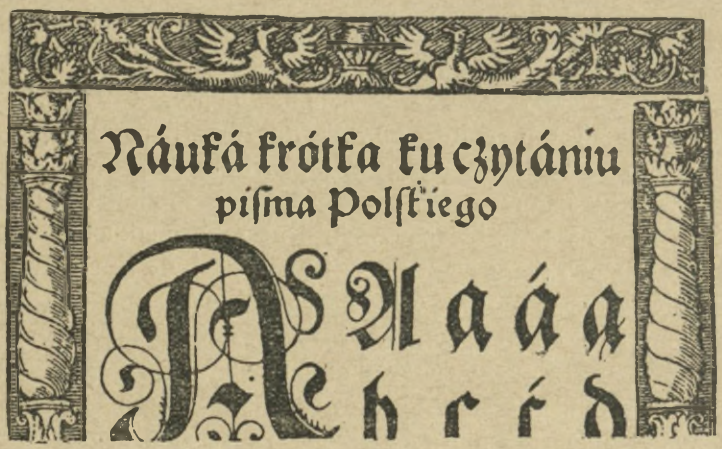
Elementarz jest książką, służącą do nauki czytania i pisania; „w świecie cywilizowanym najwięcéj poczytną i rozpowszechnioną“, powiada współczesny pedagog. Elementarze, czyli raczéj księgi zgłosek, niezaprzeczenie najdawniejsze, są to cegiełki czyli tabliczki z gliny w Muzeum brytańskiém, w oddziale assyryjskim zachowane: pierwsza, pochodzi z archiwum świątyni Nebo, w Borhpie, z pierwszego roku „Cyrusa, króla krajów“ (538 r. pr. Chr.), ułożona przez niejakiego skrybę Nabuukim-ablai; druga z dziesiątego roku Artaksatu, czyli Artakserksesa (455 pr. Chr.), dzieło Natu-kur-uru. W Grecyi uczono głosek, wymieniając nazwę według porządku alfabetycznego, nie zaś oznaczając każdą właściwym jéj dźwiękiem; tak więc mówiono: Alfa, Beta i t. d. aż do Omegi. Następnie szczegółowo studyjowano samogłoski i składano zgłoski: Bet'Alfa —ba; Bet' Epsylon-be; Bet'Jota-bi, i t. d. „Najprzód,“ powiada owoczesny autor Dyjonizyjusz z Halikarnasu, „uczymy się nazwisk głosek, ich form i dźwięków, następnie sylab i zmian ich zwyczajnych; potem zaczynamy czytać i pisać, ale zgłoskując i zwolna, nim nabędziemy wprawy; a wtedy dopiero wedle woli jednym ciągiem.“ Plato (Prawo, 7), zaleca uczyć „czytania i pisania zarazem;“ nauczanie było rodzajem lekcyi muzyki: dzieci musiały przestrzegać iloczasu, podnosić i spuszczać głos według natury akcentów. Najmłodszym dzieciom dawano czytywać bajki Ezopa, starszym Symonidesa, powszechnie zaś Ilijadę i Odyseję. Filostrat w życiu Heroda Attyka wspomina, że ów sofista, dla pokonania trudności, jaką syn jego znajdował w wyuczeniu się alfabetu, nadał odpowiedniéj liczbie jego towarzyszów nazwiska głosek, aby, wołając na nich, mógł się ich wyuczyć. U Rzymian uczono się abecadła z małych tabliczek; Kwintylijan radzi używać głosek wyrobionych z kości lub podobnego materyjału; „quod tractare, intueri, nominare jucundum sit (infantiae).“ Posługiwano się metodą zgłoskowania: „dzieci młodsze uczą się głosek i zgłoskowania, a jedno ze starszych powtarza każdą pojedyńczą sylabę głośno i dobitnie.“ Św. Hieronim, pisząc do Gaudencyjusza o wychowaniu dziewczynki Paktuli, powiada: „niech po dojściu lat 7-u na pamięć uczy się Psałterza, a późniéj od lat 9-ciu niechaj skarbem jéj serca staną się księgi Salomonowe, Dzieje Apostołów i Proroków;“ w pierwszych więc stuleciach chrześcijaństwa nie znano elementarza, jako dziełka specyjalnego: czytać uczono się na Piśmie św. W wiekach średnich, w Anglii, używano jako elementarza książki p. t. Primareus (Primer), najdawniejsze wydanie drukowane wyszło r. 1491; byłto zbiór codziennych modlitw przez starych i młodych, świeckich i duchownych, zarówno w szkole, jak i przy ołtarzu używany. W celach szkolnych kilka kart, z wyrazami jednozgłoskowymi, poprzedzało zbiór modlitw; późniéj, oddzieliwszy owe karty, naklejano na deseczki, i żeby od uszkodzenia ochronić, przezroczystym rogiem pokrywano; stąd poszła nazwa „Rogowéj książki“ (Horn-book). Daléj wyszedł elementarz p. t. „Prymer po angielsku, z niektóremi modlitwami i duchownémi rozmyślaniami, dzieło wielce potrzebne dla nierozumiejących języka ła-

cińskiego," wydrukowane w roku 1534. - „Primer" i do dziś jest w użyciu powszechném. Mamy przed sobą jeden z nich (Burns standard reading books, adapted to the requirements of the Code of 1871. Infants school primer. London, Burns and Oats), rozchodzący się w niezliczonéj liczbie wydań i egzemplarzy. Na nim uczy się dziecko zasad czytania nie w porządku abecadłowym, ale według zewnętrznéj formy głosek. I tak: nasamprzód idą głoski drukowane duże, złożone z linij prostych; potém z prostych i ukośnych; nareszcie tworzące się z linij prostych i zagięć. W abecadle małém idą naprzód głoski podobne do dużych, następnie niepodobne i wreszcie takie, które się łatwo biorą jedne za drugie (c, e; m, n, u). Po zgłoskowaniu i pierwszych ćwiczeniach w czytaniu, na lekcyi siedmnastéj, uczeń ma już napisać przeczytane. Ćwiczenia rozpoczynają się od wyrazów: Dary Boże, a kończą opowiadaniami z Pisma ś. We Francyi abecadlnik w formie książki lub tablicy był w użyciu od najdawniejszych czasów. W opisie księgozbioru Delfina, przyszłego Ludwika XI-go, w wieku XV-ym, zapisano: „Abecadlnik kupiony od mistrza Jana Majoris, kantora św. Marcina z Tours, ślicznie pisany na pięknym pargaminie i bogato iluminowany." Poczynając od wieku XVI-go wydawano tam liczne elementarze, jużto pod tytułem: „Krzyż w imię Boga" (Croix de par Dieu; de parte Dei) już: „Krzyż Jezusa (Croix de Jésus), od krzyża zdobiącego kartę tytułową. Późniéj, np. elementarz z r. 1722, składał się z czterech lub pięciu kart, obejmujących prócz 24 głosek charakterem gotyckim i łacińskim, oraz w porządku zwyczajnym, drugi raz odwrotnym, także litery „odręczne" raz ligatury, czyli połączenie dwóch liter, w druku podówczas natrafiane, jakoto: ss, ff, sl, st, wreszcie skrócenia powszechnie w użyciu będące. W Niemczech przed 1520 r. Valentyn Ickelsamer, uczeń lub towarzysz Karlstadta, a więc z obozu protestanckiego, ogłosił naukę czytania metodyczną p. t. „Właściwy sposób nauczenia się czytania; oraz niemiecka gramatyka, z któréj każdy może nauczyć się czytać" (Von der rechten Weise lesen zu lernen; auch deutsche Grammatik, daraus einer von ihm selbst mag lesen lernen): nauczał pomijać sylabizowanie, a brać się wprost do czytania. W r. 1526 dwukrotnie wydana „Książeczka dla dzieci, poprawiona i powiększona" (Ein Büchlein für die Kinder gebessert und gemehrt); składa się z abecadła, ustępów z pism Lutra, przypowieści z Biblii i liczb do stu. „Fibel" ułożona przez M. Lutra (1525—30), zawiera abecadło, Ojcze nasz, Skład apostolski i pacierze, z wyłączeniem Pozdrowienia anielskiego. Za naszych czasów w Niemczech pod względem nauki czytania wzięła górę metoda, zasadzająca się na wyrazowaniu, z pominięciem zgłoskowania, a w połączeniu z poprzedzającém ćwiczeniem umysłu, oka i ręki za pośrednictwem rozmowy, rysunku, pisma. Wśród licznych, z mniejszemi odrębnościami, na powyższych zasadach opartych elementarzy, wspomnimy: Böhmego (Lese-Fibel für den vereigniten Sprech-Zeichen-Schreib und Lese-Unterricht, 66 Aufl. Berlin, 1884); Soleredera, (58 Aufl., 1883), a przedewszystkiém A. Hoestera (Fibel oder Schreib-Lese Unterieht. Essen, 1885). Ten ostatni miał już 1038 wydań; a od r. 1853, to jest od pierwszego wydania, rozeszło się go 3,114,000 egzemplarzy; w saméj Warszawie było wydań siedm (wyd. F. Hösicka, 1884); ostatnie wyszło z przekładem na język rosyjski i polski. W przedmowie, pod hasłem „Wpatrzyć się, myśléć, mówić, pisać, czytać," powiada autor: „Wychowaniec przez pisanie powinien uczyć się czytać. Co ma czytać, niech wprzód napisze;

co napisał, niech przeczyta i zrozumié i t. d.“ W cesarstwie austryjackiém na takich zasadach ułożony elementarz jest dziełem zbiorowém, wydaném przez ces. król. szkolne wydawnictwo (Lesebuch für oester. Volks und Bürgerschulen. Wien, 1884). W Czechach „Abecedár lub Slabikár“ byłato zwyczajnie z kilku kart złożona książka, zawierająca abecadło, zgłoski, tudzież wyrazy jedno i dwuzgłoskowe, lub naklejony na drewnianéj deszczułce arkusz z wyobrażeniem koguta u góry; stąd i tabliczkę „Kogutkiem“ zwano. Najdawniejszy elementarz drukowany w Prostějově przez J. Günthera, w 1547 r. obejmuje abecadło, zgłoskowanie, a kończy się „nabożeństwem chrześcijańskiém.“ W Polsce ustanowili abecadło Jakób Parkosz z Żórawicy: wzniosłe hasło natchnęło pracę jego: „Walka za ojczyznę, dla jéj obrony podjęta“ powiada, na widoku mając nietykalność języka ojczystego;—„godna pochwały, zbawiona bowiem ojczyzna, zbawiona jéj część, a nie przeciwnie“ (1439—40), tudzież Stanisław Zaborowski: ten skarżył się że „dawni Polacy... tyle namnożyli różniących się brzmieniem i postacią liter, że przechodziły liczbę 40;“ sam zaś 53 głosek podał. W traktacie swym o ortografii zamieścił: modlitwę pańską, pozdrowienie anielskie, skład apostolski, dziesięcioro bożych przykazań, dwa przykazania prawa ewangielicznego, prawo natury, grzechy śmiertelne: wszystko bowiem to „każdy chrześcijanin powinien umiéć.“ Parkosz więc i Zaborowski pracami swemi, uzupełnionemi przez Seklucyjana i Januszowskiego, wytworzyli materyjał do elementarza; oni więc byli twórcami elementarza polskiego. Z czegoż bowiem ten się składa? Z abecadła i z doboru modlitw; tamten ustanowił Parkosz, te podał Zaborowski. Nimeśmy posiedli elementarz drukowany, metoda ucząca czytać podług Glicznera (Książka o wychowaniu dzieci, w Krakowie, 1558) była następująca: „Jak nie zaraz Rzym zbudowano, tak nie wszystkiego razem potrzeba dziecięcia uczyć, pirwej obiecadła a, b, c, d etc., potem sylabizować albo liter składać ab, ac, ad, etc., a naostatek czytać, zupełną sentencyą albo słowa.“ W rok późniéj powiada Herbest (Scholae apud s. Mariae templum Institutio. Crac , 1559): „Ci, co nauczaniu młodzieży sumiennie i godnie poświęcić się pragną, dzielą uczniów na pewne klasy: jednych uczą abecadła, składania sylab i łączenia ich w wyrazy“ i t. d.

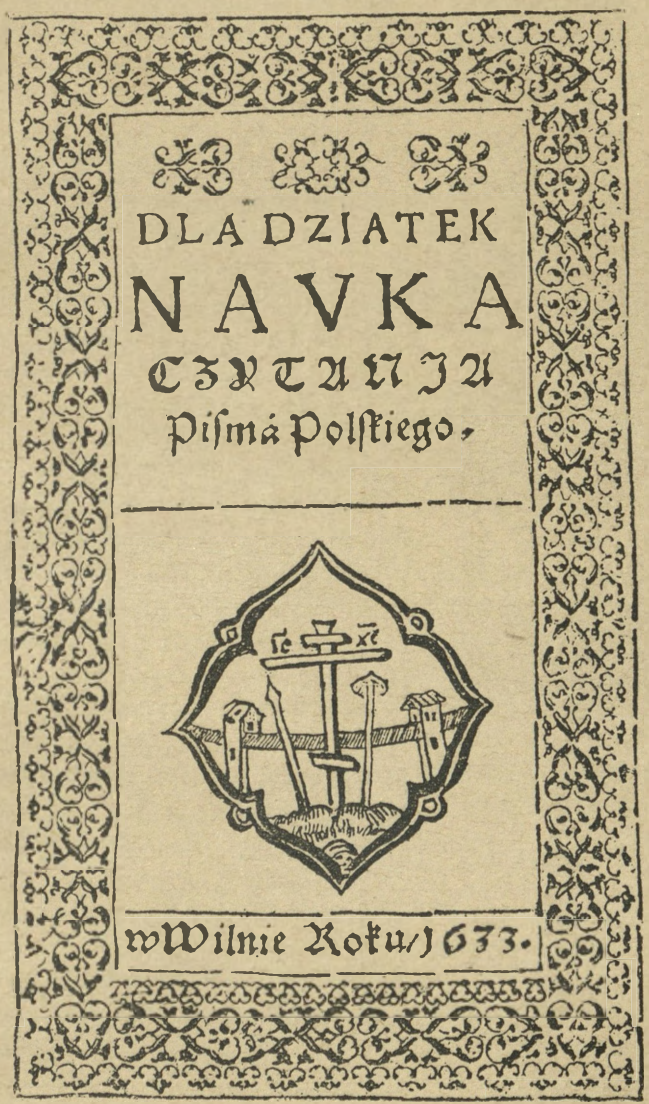
Elementarz najdawniejszy polski wyszedł do użytku wyznawców religii protestanckiéj, w Królewcu u Daubmana. około r. 1570: odnaleziony przez Ż. Paulego (1877), obecnie przechowany w bibl. Jagiel., składa się z 12-tu kawałków in 8-o, druk gotycki, między nimi jedynie trzy stronnice, przechowały się w całości, inne pocięte. Był to widocznie arkusz, który z jakichkolwiek powodów odrzucony został, a stąd i z drugiéj strony na nim drukować zaniechano; stał się następnie makulaturą i wszedł do oprawy innéj książki. Tytuł brzmi jak następuje: „Nauka krótka ku czytaniu pisma polskiego.“ Pod nim abecadło polskie, które się zaczyna od A większego, a następnie a mniejsze jak i reszta głosek, które atoli odcięte są w połowie liter: b, c, ć, d. W drugiéj połowie téj pierwszéj stronnicy musiało być abecadło większe, a u dołu zapewne liczby od 1 do 10. Cała ta stronnica jest otoczona ozdobami drukarskiemi; stronę zaś odwrotną zajmowały wyłącznie zgłoski. Na stronie 3-éj i 4 éj rozpoczynał się katechizm, podzielony na 6 części, które najprzód ogólnie były wymienione, a następnie dopiero każda zosobna, ale krótko przedstawioną została. Znamy następ-

pujące części: I. O dziesięciorgu przi (kazaniu bo) żym. II. O wierze krześciańskiéy. VI. O wieczerzy panskiey; kończyły elementarz różne modlitwy, jak: Ojcze nasz, przed i po pokarmie i t. p. Co do objętości, to więcéj niż str. 16 obejmować nie mógł, bo jedna strona jest oznaczona A III, a onę wypełnia już druga część katechizmu. W końcu nadmienić wypada, że jeden kawałek każe się domyślać obrazka, ale jaki on był niepodobna wskazać, bo tylko cząsteczka i to z ozdób jego się przechowała. Podobny elementarz co do objętości i treści, wychodził i na Szląsku; o nim pisze ks. Fiedler, polski pastor, w Międzyborzu: „Polska książka do czytania, któréj do nauki używali nauczyciele, składała się z kilku kart; miała na tytule piejącego koguta; potém następowało kilka stronic do sylabizowania, Ojcze nasz, dziesięcioro przykazania, apostolskie wyznanie



wiary i kilka modlitw.“—Elementarz drugi, ten dla wyznawców kościoła wschodniego wyszedł p. t.: „Dla dziatek nauka czytania pisma polskiego.“ W Wilnie r. 1633, w 8-ce; kart C4=40 str. niel. Obrazków jest 11, na których czele są 4-réj Ewangieliści, 4 zaś małe wśród tekstu, a 5-ty pod tytułem krzyż wyznania wschodniego. Na stronie 3-éj abecadło mniejsze gotyckie, jak i zresztą cały elementarz, zaczyna się, podobnie jak w poprzedzającym urywku, od przyozdobionego większego A, a kończy się przytoczeniem kilku znaków pisarskich; pod niém zaś liczby arabskie od 1 do 10. Na stronie 5-éj cztery różne abecadła i niektóre skrócenia np. am=ā i t. p. Zauważyć należy, iż w większém abecadle nie masz ani ą, ę, ani żadnéj miękkiéj, ani głoski ł, które atoli znajdujemy w mniejszych. Na stronie 7, 9, 11 i 13 są zgłoski, jakie z bardzo małą różnicą ukazują się w późniejszych elementarzach łacińsko-polskich i wyłącznie polskich a mianowicie: 1. Składanie dwu sylab, co ma znaczyć dwóch głosek np. ab, eb, ib, ob, ub i t. d. 2. Składanie dwu sylab: ba, be, bi, bo, bu i t. d. 3. Składanie trzech sylab np. bla, ble, bli, ble, blu i t. d. 4. Składanie trzech albo czterech sylab np. arz, erz, irz, orz, urz; brza, brze, brzi, brzo, brzu i t. d. Wszystkich tych zgłosek jest 350, a w skład żadnéj głoska ł nie wchodzi. Na stronie 15-éj modlitwa do św. Ducha, którą nam przytoczyć wypada, ażeby okazać, jak ta książeczka pięknym odznacza się językiem: „chwała tobie Boże nasz; Chwała tobie królu niebieski,

pocieszycielu, Duchu prawdziwy, który wszędzie iesteś y wszytko napełniasz, skarbnico dobroci y żywota dawco. Przydź y mieszkay u nas y oczyść nas od wszelkiey zmazy y zbaw dobrotliwy dusze nasze.“ U dołu zaś: Pieśń anyelska, którą masz mówić trzy kroć, kładąc na się znamię krzyża ś.: Święty Boże, święty mocny i t. d. Na stronie 17 i 18: modlitwa do ś. Tróyce; modlitwa pańska, a potém: Przydźmy, pokłońmy się przed Krolem y Bogiem naszym i t. d. Na stronie 19, 20, 21 i 22 pod obrazkiem, przedstawiającym w środku króla Dawida, a pobokach śś. Piotra i Pawła znajduje się Psalm 50. Na stronie 23 modlitwa do P. Mariey z obrazkiem Matki Boskiéj Bolesnéj. Na stronie 25 i 26: wyznanie prawosławney wiary, pierwszego y wtorego powszechnego Concilium. Na stronie 27, 28, 29 modlitwa poranna ś. Makaryjusza i modlitwa Makaryjusza wielkiego z obrazkiem. Na stronie 31, Dziesięcioro Boże przykazanie. Na stronie 32 33 i 34 Summa Zakonu: Miłuy Pana Boga twego i t. d. Uczynki miłosierne; siedm grzechów śmiertelnych; grzechy, które zawżdy pomsty od Boga żądaią; siedm darów Ducha świętego; ośmioro błogosławieństwa; przy końcu zaś str. 34 zaczynają się modlitwy, a mianowicie: 1. Przed pokarmem u stołu. 2. Modlitwa po pokarmie. 3. Modlitwy przy wieczerzy z Psalmu 12. 4. Modlitwa po wieczerzy z Psalmu czwartego. 5. Modlitwy, gdy się spać masz położyć; a kończą się uwagą: A kładąc się spać, znak krzyża ś. na sobie uczynisz, mów: W imie Oyca: Panie Jezu Chryste zmiłuy się nad nami. Każda z tych stronnic obwiedziona jest ozdobami drukarskiemi. Po obeznaniu się z dwoma najdawniejszymi elementa-



rzami wspomniemy o elementarzu z r. 1710 p. t. „Elementarz, albo początek nauki dla dzieci chrześcijańskich, drukowany w Królewcu, nam tylko biblijograficznie znany. Nauki czytania i pisania dla katolików, najdawnieysze znane wydanie z r. 1774 (Wilno) wspomina o nim katalog J. Grebla z 1781 r. Następne wydanie krakowskie: „Nauka czytania pisma polskiego. Teraz z przydatkiem nowego katechizmu dla małych dziatek zebrana, R. P. 1791, w Krakowie, w druk. Dziedziczki i Successorów," 8, str. nl. 32; środek tytułowéj strony zajmuje drzeworyt, przedstawiający Matkę Boską z dziecięciem leżącém na ziemi, przed którém, jeden z Trzech Króli hołd składa. Treść jego w krótkości następująca: 1. Na odwrotnéj stronie tytułu 5 różnych abecadeł. 2. Składanie sylab: Ba-be-bi-bo-bu. 3, Rano wstawszy i t. d. 4. Modlitwa pańska. 5. Pozdrowienie Panny Maryi. 6. Dwanaście członków wiary chrześcijańskiéj. 7. Dziesięcioro Bożego Przykazania. 8. Modlitwa o ś. Duchu. 9. Magnificat. 10. Psalm 129. 11. Modlitwa do Pana Boga za wszystek lud. 12. Błogosławienie stołu. 13. Podziękowanie P. Bogu wstając od stołu. 14. Gdy rano, w południe i w wieczór dzwonią na pacierze. 15. Pożądanie błogosławieństwa P. Boga. 16. Polecanie saméj (?) siebie Naj. Pannie Maryi. 17. Litanija do Najświętszéj Panny na uproszenie szczęśliwéj śmierci. 18. Modlitwa: Łaskę twoię prosimy cię Panie i t. d. 19. Modlitwa: Najśw. Rodzicielki twojéj oblubieńca i t. d. 20. Pieśń do Naj. Panny: O Naj. Matko Boża i t. d. 21. Modlitwa do ś. Barbary. 22. Katechizm dla młodych dzieci. 23. Kolęda: Rozdżką Duch święty i t. d. Wychodziły one w 8-ce, mając od 24 do 30 stron, po całym kraju, a mianowicie: w Warszawie (1807, 18, 26, 30, 32, 33, 43, 44, 45, 46, 58), w Częstochowie (1807, 16, 17, 27, 38, 43, 48, 1872 odbito 100000 egzemplarzy, sprzedaje


NAUKA
CZYTANIA PISMA
POLSKIEGO.
Teraz z przydatkiem nowego
Katechizmu dla Małych Dziatek
ZEBRANA.
Roku Pańskiego 1791.
W KRAKOWIE
W Drukarni Anny Dziedzicki
i Sukcessorow.

się po 25000 rocznie), w Krakowie (1811, 46), Wadowicach (1863, 1872, 74), w Poznaniu (1810, 35, 46, 54), w Kijowie, Berdyczowie (1843), w Wilnie (1816, 22, 34, 39, 41, 42, 50, 51, 53, 58, 59, 60, 62, 63, 78, 79, 80, 82, 83), w Grodnie (1834, 38), Mińsku (1830) i t. d. We wszystkich znanych wydaniach abecadła zajmują odwrotną stronę tytułu i raz jest ich pięć, drugi raz sześć. Zgłoski są wszędzie tak ułożone, jak w łacińsko-polskich i nigdzie ł nie wchodzi w skład żadnéj zgłoski np. Bła i t. d. Po nich następują modlitwy, które we wszystkich wydaniach zaczynają się od: Rano wstawszy uczyń znak krzyża ś.; w jednych atoli na czole i piersiach; w innych zaś i to mniejszéj liczbie na czole, ustach i piersiach; zresztą nie wiele się różnią od siebie, chociaż jedne modlitwy tu dodano, tam usunięto, a w innych zwrócono uwagę na logiczne następstwo wyrazów po sobie. Przy końcu wszystkie mają krótki katechizm, który wszakże w jednych zaczyna się od pytania: Co jest P. Bóg? w drugich: Która jest pierwsza cnota? W niektórych późniejszych wydaniach, a mianowicie w zachodnich gubernijach wychodzących, jest dodatek do katechizmu: „O czci Cesarza wszech Rossyi.“ Nieledwie wszystkie kończą się kolędą: Różdżką Duch ś. i t. d. W wydaniu z r. 1807 w druk. Jasnéj Góry Częstochowskiéj ostatnie wiersze są odmienne:

Które zaś (matki) z młodu dziatkom pobłażają,
W starości na nie płaczą, narzekają.
Lecz próżne płacze, próżne narzekania,
Godnieście tego dla złego karania.

Z tym rodzajem elementarzy są spokrewnione pod względem objętości, formy i treści te, które pod tytułem: Groszówki wychodziły w Krakowie, Tarnowie, Wadowicach, Jaśle, Cieszynie i t. d. Najliczniejsze atoli wydania wychodziły w Bochni od r. 1830 do r. 1863 i do nich przywiązane są dwa nazwiska: ks. J. Miki (Groszówka, czyli początkowa nauka poznawania liter, sylabizowania i t. d. w Bochni, nakł. i dr. W. Pisza) i W. Wielogłowskiego (Groszówka, czyli nauka czytania dla wiejskich dzieci, ułożona przez ... Kraków, 1863) zawiera abecadło, pacierze, katechizm, naukę dobrego sprawowania się, kilka powieści przeważnie do bytu wieśniaka polskiego zastosowanych i żywoty śś. Wojciecha, Izydora, Franciszka, Stanisława, Antoniego, Kunegundy, Józefa, Gertrudy.

Z wiekiem ośmnastym, obok „Nauki czytania i pisania,“ zjawiła się książka z nowym tytułem: Elementarz: Elementarz pod względem metod, bada i znajduje nowe, ułatwiające naukę czytania; pod względem ćwiczeń, obok treści religijnéj, cechującéj „Naukę czytania,“ wprowadza treść czerpaną z wiedzy i potrzeb życia świeckiego: to właśnie stanowi zasadniczą różnicę pomiędzy dawną „Nauką czytania“ a późniejszym elementarzem: elementarze w téj formie jeżeli nie wcześniéj, to z pewnością były już znane na początku XVIII-go wieku: katalog bowiem Hebanowskiego, księgarza ze Lwowa, z roku 1709—14 wspomina, że w Jarosławiu na jarmarku, elementarze toruńskie, partyjami po 450 egzemplarzy kupowano, sprzedając we Lwowie po gr. 15 i po zł. 1. „Kwiatki“—sądzimy, że to były również elementarze, kaliskie, poznańskie, gdańskie,—sprzedawano po groszu za egzemplarz. Lecz dopiero Komisyja edukacyjna razem z gronem pedagogów ze swego otoczenia, wytworzyła szereg elementarzy. Jeden z najwcześniejszych współpracowników Komisyi, ks. A. Kamiński, natchnął autora pierwszego elementarza

z tego okresu. W dziele swojém „Edukacyja obywatelska,“ (Warsz., 1774) Kamiński wymagał, ażeby w elementarzu część pierwsza obejmowała katechizm i krótki zbiór Ewangielij, druga zaś zbiór powieści i wiadomości z historyi naturalnéj „do praktyki gospodarskiéj służących,“ tudzież arytmetykę. W tych właśnie warunkach wyszedł najdawniejszy elementarz (Elementarz dla płci męskiey nowym sposobem y użytecznym ułożony. R. P. 1747, w Łowiczu), ułożony przez ks. Fr Paprockiego, byłego członka S. J. a naówczas kanonika łowickiego. W przedmowie ks. Paprocki powiada, że „początki wychowania dzieci biorą od elementarza, który, jeżeli tylko ma za cel nauczyć czytać, czyni krzywdę dziecięciu: bo czemuż ucząc się czytać, nie może się uczyć poznawać y pamiętać tych rzeczy, któreby mu się zgodziły na całe życie.“ Pierwszy zatém rozdział służy do poznania głosek, ich składania i czytania pisma; drugi do modlitwy „którey kazać uczyć się na pamięć, aby y bez książki umiało dziecie chwalić Pana Boga;“ trzeci służy do poznania wiary i obyczajów; w czwartym dają się wiadomości z gospodarstwa, a w piątym mówi się o zachowaniu zdrowia przez lekarstwo.“ Lekarstwa podawane niezawsze są trafne: „morowego powietrza chcąc ujść, trzeba,“ powiada, „czosnek jadać z potrawami ..... y żywe srebro miéć na szyi w orzechu laskowym lub w piórku zaszpuntowane.... lecz często odmieniać.“ W końcu załączony jest sposób służenia do mszy ś., tudzież arytmetyka. Drugi elementarz z porządku był napisany w duchu innego, z liczby głośnych pedagogów współczesnych, ks. A. Popławskiego (O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacyi obywatelskiéj w Marcu, 1774 podany. W Warszawie. 1775). W swém dziełku Popławski zalecał, aby po wyuczeniu głosek i zgłoskowania, dzieci zaczynać uczyć czytać od takich rzeczy, „któreby im y znajome, y powabne y ciekawe, y potrzebne były..., dla utrzymania przy téj wesołości, która, w dziecinnym osobliwie wieku, pokrzepia ciało, rozum wypogadza y siłę jego natęża,“ a tem jest „historya naturalna o zwierzętach domowych y dzikich w Polsce;“ potém idzie dopiero katechizm. Wychodząc z podobnych zapatrywań, rozpowszechnionych przez Bazedowa i idąc za myślą przez Popławskiego rzuconą, ks. Krajewski ułożył dziełko p. t. „Gry nauk dla dzieci (w Krakowie, 1777:)“ cel zamierzony wyraża się w tych słowach: „abym bawiąc pożytecznie wiek młody, od pierwszych lat sposobił go do nauk.“ W grze pierwszéj mającéj na celu obyczajność, drogą rozmów uczy obowiązków względem „Boga, siebie i drugich;“ w grze drugiéj i trzeciéj przy pomocy kart uczy abecadła: „litery są okryślone w czworogrania, podkleiwszy w kilkoro dla mocy... te karty dziecięciu zachwaliwszy, proponuy, aby z tobą grało.“ W razie większéj liczby dzieci zaleca użycie „Cieńnika“... ten „z papieru grubszego lub kleiowego płótna zrobiony, niech ma w sobie dwie lub trzy na wskroś przebite dziurki... Przez te ukazuj dziecięciu litery, które na karcie podklejoney mieć będziesz.“ Do nauki pisania zaleca biuro p. Dumas de Montpéllier: „jest (ono) nakształt szafy drukarskiéj, mając w sobie 40 lub 50 przegródek małych. Włoż w te przegródki itery wyraźnie napisane, każ mu układać słowo, np. Kraków. Dziecię sylabizując, będzie po literze wyciągać z przegródek, zacząwszy od K. Te litery ułożywszy jedne przy drugich ciągiem, napisze te słowo Kraków,“ i t. d. Daléj idą rozdziały: „Gra języków,“ mianowicie francuskiego: „wszyscy bowiem kawalerowie umieją go;“ gra historyi za pomocą kopersztychów, medalów, numizmatów; gra geografii: „najtrudniejsza (?) ze wszystkich wyzwolonych nauk... téj bowiem cała

umiejętność składa się z imion, ze słów z różnych języków wziętych, dzikich i bez żadnego pomiędzy sobą związku;“ rzecz kończy się grą arytmetyki. Brak prostoty w wykładzie, język polski skażony (np. czytamy: „Sposób dywidowania przez liczmany),“ przemilczenie dogmatu chrześcijańskiego—idąc bowiem za Bazedowem, o Chrystusie nie wspomniano, sprawiły, że książka poszła w zapomnienie. W porządku chronologicznym elementarz trzeci do nas ze Szlązka przybył: Jan Ignacy Felbiger, opat z Saganu, wydał elementarz dla szkół katolickich, najprzód po niemiecku, następnie po polsku p. t.: „Neu eingerichtetes A. B. C. Buchstabir und Lesebüchlein zum Gebrauche besonders der Oberschlesischen Schulen Polnisch und Deutsch verfasset.“ Nowo zebrane obiecadło do sylabizowania i czytania dla potrzeby osobliwie Górnego Szlązka szkół po polsku i po niemiecku wypracowane (Sagan im Verl. d. Katholi.-trivial-Schule, gedruckt bei J.-Ch. Lauhen). Fr. Bieliński, członek komisyi edukacyjnéj, autor dziełka p. t. Sposób edukacyi w XV listach opisany (R. P. 1775), zwrócił uwagę na elementarze Felbingera, „u każdego księgarza, w Wrocławiu przedawanych:“ na wzór onego ułożony u nas téż niebawem wyszedł p. t. „Elementarz do nauczenia się abecadła, sylabizowania i czytania ku wygodzie szkół parafijalnych sporządzony (Warszawa, 1780, 1782; Wilno, 1798). Często język poprawiano; jedne wyrazy wyrzucono, a inne na ich miejsce dodano; inne zdania moralne do czytania przytoczono, ale układ cały nietkniętym zachowano, a jest następujący. Zaczyna się od porównania mniejszych i większych liter w druku i piśmie według ich postaci; poucza o samogłoskach, spółgłoskach i znamionach pisarskich, a kończy się ten ustęp liczbami arabskiemi i rzymskiemi, pod któremi znajduje się liczba 1765, którą za rok wydania przyjęliśmy, bo na tytule w naszym egzemplarzu dwie ostatnie liczby roku zostały zatarte. Dzieli zgłoski na 5 rodzajów, stosownie do zbiegu samogłosek i spółgłosek, a pod każdą ich grupą podaje do czytania pojedyńcze wyrazy i krótkie zdania moralne; na końcu liczne przykłady wyrazów dla wprawy w czytanie. Pod tytułem zaś: Niektóre wykłady o słowach (wyrazach) jest mowa: I. o liczbach; II. o sylabach; III. o słowach (wyrazach); IV o sylabizowaniu; V. o czytaniu; VI. o pisaniu; i przytoczone są niektóre abrewijacyje np. C=Caput=Rozdział i t. p. Elementarz ten kończy się: Przydatkiem, w którym znowu głoski podzielono na 7 rodzajów, ze względu na ich kształt. Wymienimy ten podział dosłownie, przytaczając zarazem, jak się wyrażano w polskiém wydaniu. I tak: I. Pierwszy sposób liter, które tylko na iedney w zgórę stoiącey krótkiey krésce zawisły, jak: i, r, t; a w r. 1780: Pierwszy gatunek polskich i łacińskich liter, które się z liniiek czyli laseczek z góry na dół pociągnionych robią t. j.: i, r, t. II. Drugi sposób liter, które na więcey prostych w zgórę stoiących krótkich kréskach zawisły jak: n, ń, u, m; w naszém wydaniu: Drugi gatunek polskich i łacińskich liter, które się z więcey laseczek z góry na doł pociągnionych robią, jak: n, u, m. III. Trzeci sposób liter, które na poszagowych kréskach zawisły t. j : v, y, w, x, z, ź, ż; a u nas: Trzeci gatunek liter, które się z ukosowych laseczek składają: v, y, w, x, z. IV. Czwarty sposób liter, które na pół okrągło giętych kréskach zawisły i to: c, ć, e, é, a, á, ą, s, ś; w naszém wydaniu: Czwarty gatunek liter, które się z półokrągłych gęstych kreśleniów czynią, jak: c, e, ę, s, a, ą. V. Piąty sposób liter, które na całym krągu zawisły, jak: o, ó, g; a 1780. Piąty gatunek liter, które się z całego kręgu robią: o, g. VI. Szósty spo-

sób liter, które górną długość mają i to: l, ł, f, h, k, d, b; w naszém zaś wydaniu: Szósty gatunek liter, które u góry laseczki dłuższe nad inne litery mają t. j.: l, h, k, d, b, f. VII. Siódmy sposób liter, które spodnią długość mają: q, p; i tak samo u nas: Siódmy gatunek liter, które u dołu laseczki dłuższe nad inne litery mają: q, p. Elementarz własny Komisyi edukacyjnéj p. t. Elementarz dla szkół parafialnych narodowych, 8, str. 125 (Kraków 1785, 1792, 1810; Wilno, 1799, 1808. 1820, 1830; Warszawa, 1831), był dziełem zbiorowém: protokół bowiem Komisyi z d. 11 lutego 1786 r. opiewa: „wyznaczywszy za nie (Elementarz) 1200 zł. nagrody komisyja oświadczyła autorom tego dzieła, jx. Piramowiczowi Nauki moralnéj jx. Gawrońskiemu Arytmetyki, jx. Kopczyńskiemu Nauki pisania i czytania, że przeto nie tak prace ich nagradza, jako raczéj daje im dowód szacunku swego i względów za nową przysługę, mimo swoich obowiązków dla edukacyi uczynionych. Elementarz zawiera: I. Naukę pisania i czytania (str. 1—48); II. Katechizm; III. Naukę obyczajową; IV. Naukę rachunków; modus ministrandi. Nauka czytania i pisania najprzód zaczyna wyłącznie od pisania i to głosek mniejszych; następnie porównywa je z większemi i na wzorze IX wskazuje różnice między głoskami pisanemi a drukowanemi i przechodzi do czytania druku, lecz jeszcze za pośrednictwem zgłoskowania, z téj właściwéj wychodząc zasady, ażeby umysł dziecka jednym naraz zajmować przedmiotem. W celu poznawania głosek obrał wyrazy, które uprzytomnia dziecku w umyśle rodzinę, kościół, naród i pracę, a około których można ugrupować wszystkie uczucia i pojęcia, jakie dziecko w całym życia swego pochodzie, ma w sobie rozwijać, zdobywać i przyswajać. Wyrazy te podpadają pod zmysły dziecka i wiążą się z jego uczuciem, a o Bogu nie tu poraz pierwszy słyszy; dla nas ma równe prawo to, co dziecko czuje, jak i to, co widzi, słyszy, czego się dotyka. Te wyrazy są następujące:

oyciec, matka, siostra;
fara, xiądz, bóg;
król, pán, sługa;
chléb, mięso, woda.

W dalszym zaś postępie:

sąsiádka, bębének, topór,
głąb, głąb', nic, nić,
lep, lep', nos, nos', stáw, páw',
wóz, woz', zakáz, zakáż.

Całe w ogólności postępowanie z uczniami wskazał na XVI wzorach, a XVII stanowi oddzielną tablicę pouczającą, jak dzieci mają robić linije i pisać i zawierającą abecadło mniejsze i większe. Z tych wzorów możemy jedynie przytoczyć wzór pierwszy, który przecież sam jeden przekonać zdoła o rozbiorczéj metodzie Kopczyńskiego, opartéj na pisaniu. I tak:

o y c i e c
o
y
c
i
e
c

Nauczyciel najprzód cały ten wyraz był obowiązany napisać na tablicy, policzyć i pokazać dzieciom na oko, z ilu osobnych głosek ten wyraz się składa i te głoski napisać znowu na tablicy, ale jednę pod drugą; dzieci, znając cały wyraz poznawały nastepnie te pojedyńcze głoski, wymawiały je tak, jak i cały wyraz: „oyciec.“ Wymawiały zaś już po jednéj, już po dwie, już po trzy, już po więcéj, już wszystkie razem. Pokazywał daléj nauczyciel dzieciom, jak się piszą osobne głoski, kreśląc je znowu na linijach, których wzór znajduje się w elementarzu. Ażeby postacie tych głosek wbiły się dzieciom w pamięć, nauczyciel miał je porównywać do rzeczy dzieciom znanych np. o do kółka, y do widełek, c do księżyca i t. d. O téj znakomitéj pracy Kopczyńskiego, pamięć prawie zaginęła; zapomniano nawet, że on, a nie kto inny był jéj autorem i dopiero w Galicyi w ostatnich prawie latach elementarz ten przypomniano i stosownie oceniono, a tém samém wskazano, jaka zasada jest i być powinna podstawą naszéj metodyki elementarnéj, któréj pozostać wiernymi, a przecież ją rozwijać i doskonalić za swój powinniśmy uważać obowiązek, tém bardziéj, że Niemcy nietylko ją sobie przyswoili i za swoję uznali, ale daléj ją rozwinęli i rozwijają, nie tak jednak, ażebyśmy nic powiedzieć, nic dodać nie mogli.—Piątym elementarzem, który na tém miejscu przytoczyć możemy jest: „Sposób nowy, najłatwiejszy pisania i czytania razem, dla panienek, z przypisami dla nauczycielek, w Krakowie, 1790, 8. Przedmowa do rodziców str. 11. Przypisy do sposobu str. 131. Katechizm str. 7. Wypisy i nauka obyczajowa dla panienek z nauką rachunkową str. 168. Regestr. 11. Autorem jest ks. A. M. Lubicz Prokopowicz, który poprzednio należał do zgromadzenia ks. Pijarów, lecz późniéj za pozwoleniem z Rzymu został proboszczem w Kętach, gdzie umarł d. 14 lutego 1807 r. I tu nauka czytania opartą jest na pisaniu, a nawet dopóki dzieci pisać i wymawiać się głosek nie nauczą, dopóty książki do ręki dostać nie mają, a ta nauka pisania rozpoczynała się od różnych laseczek, kółeczek i półkółeczek. Prokopowicz, chociaż zaniechał drogi analitycznéj, lubo na jedném miejscu lekko o nią potrąca, przecież tą swoją pracą dowiódł, że był myślącym pedagogiem; że zapatrywał się na wychowanie córek naszych nie powierzchownie, oraz że zgłębi serca i myśli wysnuł dla nich zasady rodzinnego wychowania, stawiając im za cel i do tego je prowadząc, co rzeczywiście godność kobiety i obywatelki stanowi. „Oba Elementarze Kopczyńskiego i Prokopowicza polegają zawsze jeszcze na staréj metodzie sylabizowania,“ powiada Zarański (Zarys dziejów nauki czytania. Kraków, 1868) „różnią się wszelako w tém, że Piramowicz (Kopczyński) poczyna rzecz od całych wyrazów, z których tokiem analitycznym czyli rozkładniczym bez wszelkiego przygotowania, pojedyńcze głoski wydobywa i pisze, poczém już daléj rzecz syntetycznie t. j tokiem zbiorczym prowadzi, gdy tymczasem Prokopowicz tok wyłącznie syntetyczny poprzedza mechaniczném ćwiczeniem w kreśleniu pojedyńczych lasek i kółeczek. Oba więc elementarze polegają na syntetyczném łączeniu pisania z czytaniem, uzupełniając się nawzajem“—Spółcześnie dla Polski odpadłéj pod rząd austryjacki, Dyrekcyja szkolna w Wiedniu zarządziła przetłómaczenie na język nasz elementarza, ułożonego około 1754 r. przez księży szkół pobożnych z Nikolsburga, w Morawii, p. t. „A, B, C, oder Namenbüchlein zum Gebrauche in den Schulen in den k. k. Staaten; str. 40.“ Tłómaczeniem zajął się o. Netter,

z zaleceniem: „na poprawność języka polskiego nacisku szczególnego niémabyć robiono;“ (v. Helfert. D. Oestreich.-Volksschule) nosi on tytuł: „Elementarz ku pożytkowi szkoł (sic) narodowych w cesarsko-krolewskich (sic) dziedzicznych państwach“. W Lwowie, druk T. Pillera, arcybiskupiego typografa, 1791 r. Treść: alfabet polski i niemiecki; zgłoski; wyrazy; modlitwy; Ojcze nasz, pozdrowienie dwanaście artykułów wiary, dziesięcioro przykazań boskich, pięcioro kościelnych, krótkie nauki dobrych obyczajów, krótkie historyjki, poraz pierwszy wprowadzony przedmiot do elementarza polskiego, modlitwy poranne przy zaczęciu szkoły i po szkole, przed stołem i po stole, akty wiary, nadziei i miłości, liczba, „o składnym czytaniu i o pisarni (sic)“, czyli ortografii. Język upstrzony germanizmami i prowincyjonalizmami: „Czarny mąż, Sekretne dziecko,“ zamiast czarny człowiek, skryte dziecko; „kumie, moje konie poszli“ zamiast poszły, „a które mam w domu zachorowali“ zamiast zachorowały i t. d. Wydania następne wychodziły w Krakowie (u J. Małeckiego), Wiedniu, 1795, 1854; Warszawie („ku pożytkowi młodzieży w szkołach jj. xx. ss. Redemptoris ss. Trinitatis“), 1795 i u Pukszty 1812: w tych dwóch wydaniach opuszczono ostatnie dwa rozdziały (o składnym czytaniu i o pisaniu).—Rząd pruski dla prowincyj oderwanych od Polski, biorąc za wzór elementarz przez F. Gedicka ułożony (Kinderbuch zur ersten Uebung ohne A, B, C und Buchstabiren, 1791), wydał elementarz p. t.: „Xiążka do czytania dla szkoł (sic) elementarnych“. Część I (w druk. szkol. J. K. Mści w Warszawie, 1802). Wiadomo, że Gedicke, zastępując metodę syntetyczną przez analityczną, uczył dzieci wprost czytania; dziecko poznawało alfabet, ucząc się czytania. W polskiém jednak wydaniu na pierwszéj karcie umieszczono alfabet, po którym następują wyrazy, opowiadania o rzeczach potocznych, o człowieku, („Mam dziesięć palców“ i t. d.), o zwierzętach i powieści. Język poprawny: „uczony,“ jak wydawca powiada w przedmowie „znający doskonale polski i niemiecki język“, oraz „kilku rodowitych uczonych Polaków, język niemiecki znających dobrze, zajmowali się tłómaczeniem. Współcześnie wyszedł elementarz, wydany przez J.-S. Bandtkiego (w Wrocławiu, u W.-B. Korna, 1803, 1808 i 1824), p. t.: „Nowy elementarz polski. Zawierający różne do pojęcia dzieci stosowne wiadomości, powieści i nauki moralne, wypisy z historyi naturalnéj i wiersze wyborne z celniejszych autorów ojczystych.“ Elementarz, naśladowanie niemieckiego elementarza Mewijusa, był pierwszym elementarzem polskim z obrazkami: „dotąd“ powiada Bandtkie „żadnego niémasz z kopersztychami.“ B. wprowadził do elementarza inny jeszcze żywioł dotąd mu obcy, a tak cenny—historyją ojczystą; umieścił bowiem powieść o Piaście i Rzepisze—„ale powiada autor, bardziéj za romansem ś. p. Jezierskiego, jak za suchą powiastką Kadłubka lub Długosza poszedłem.“ Ale zarówno ten ostatni, jak i poprzedni przez rząd pruski wydany byłyto pierwsze elementarze w języku polskim, z których żywioł religijny wykluczono: w rozdziale bowiem kilkuwierszowym: „o obowiązkach ku Bogu“ czytamy: „Ponieważ religija najlepiéj nas o tych obowiązkach uwiadomić i onych sama jedynie tylko nauczyć może, o nich tu dalszéj wzmianki nie będzie; lecz każdego odsyła się do tego źródła szczęśliwości nietylko doczesnéj ale i wiecznéj, które od wieków każdemu otwarte.“ W Lublinie ks. A. Chraczyński S. P. wydał: „Nowy elementarz, zawierający naukę czytania“, 1800, 8, str. 28, a J. Kutsch, 1801: „Książ-

kę do sylabizowania i czytania polszczyzny, na potrzebę uczyć się zaczynających dziatek w miejskich i wiejskich szkołach Szląska.“

Za czasów Księstwa warszawskiego, z polecenia Izby edukacyjnéj, kś. K. Wolski, wydał Elementarz p. t.: „Nauka początkowego czytania, pisania i rachunków“, w Warszawie, 1811, tab. 12, str. 216, 8. Do niéj należą: Przepisy dla nauczycielów, dających naukę początkowego czytania. Następne wydania wychodziły w Warszawie 1815, 1818, 1819, 1829, 1830, 1835, w Krakowie 1824 i 1830. Nie wszystkie wydania są wiernem odbiciem pierwszego wydania i tak: w wydaniu z r. 1829 zmieniono początkowe tabele, a nazwy samogłosek i spółgłosek są nawet dziwaczne np. całogłoski albo całoustne głoski i półgłoski hukające: e b, b', p i t. p.; w wydaniu z 1824 r. dodano katechizm i sposób służenia do mszy ś., a gotyckim drukiem psalm XVII i XVIII. W Krakowie „Nauka“ smutniejszego doczekała się losu, bo ją skrócono i przemieniono w elementarz do zgłoskowania pod nazwą: „Nauka czytania dla użytku szkół początkowych w wolném mieście Krakowie“ i t. d., 1841, 8. Wolski poleca na czele nauczycielowi rozmowy z uczniami, ażeby dzieci ośmielić najprzód do mówienia, obudzić ciekawość, pozyskać sobie ich serca, bez czego żadna nauka pożądanych nie wyda owoców; ażeby zachęcić do pracy umysłowéj i wszczepić do niéj zamiłowanie, tak atoli, ażeby znajdowały w niéj upodobanie i nabrały do niéj rzeczywistéj ochoty: do tych rozmów podane są wzory. Poczém mają dzieci uczyć się na krótkich zdaniach np.: Matka i ojciec żywią nas i t. p., rozróżniać słuchem wyraz od wyrazu; następnie dobierano stosownych wyrazów, ażeby je rozdzielać na zgłoski, a w końcu zgłoski te na samogłoski i spółgłoski, a zawsze tylko na ucho. Tego dokonawszy, nauczyciel wprawiał uczniów w poznawanie postaci głosek, a do tego celu służyć miały następujące wyrazy: Adam, Ewa, izba, oko, oba, udo, fara, ręka, kąkol, ława, noga, koń, zyz, gałąź, żaba, gęś, paw', tama, karm', drób', karp', cytryna, dawać, hałas, jama, xięga. Te wyrazy rozbierano na ucho na pojedyńcze brzmienia, a za pomocą abecadła ruchomego wskazywano ich postaci i w ich rozpoznawanie wprawiano, a zarazem tu dopiero uczniowie głoski te na tabliczkach swych kreślili. Wolski przepomniał atoli wskazać w swych przepisach, jak przechodzić od druku do pisma, choć do elementarza dołączono wzór pisma, który się poczyna od wskazania części, z jakich się ono składa i zawiera abecadło większe i mniejsze. Z głosek każdego z owych wyrazów układano dla wprawy w czytanie inne wyrazy np. z Adam—dama; z oba—abo. Teraz dopiero podawano dzieciom do ręki elementarz i uczono je, w jakim porządku głoski po sobie następują; nauczyciel dyktował głoski np. B-a-b-a, a uczniowie pisali je, najprzód pojedyńczo, potém składali z nich zgłoski: Ba-ba; w końcu cały wyraz: Baba i t. d. Tablica 12, zajmująca str. 36, liczne do tego podaje wyrazy ze stosownem zaraz obok objaśnieniem ich znaczenia. Jeżeli więc Komisyja edukacyjna zaczynała od pisma, to Izba edukacyjna od druku i pisanie bądź co bądź weszło na drugi plan; tam rozbierano wyrazy na głoski, tu zaś najprzód pojedyncze zdania na wyrazy, a te na zgłoski i głoski; ale natomiast ważnym są względem pedagogicznym owe wstępne rozmowy i uczenie czystych brzmień spółgłosek. To są najwybitniejsze różnice tych dwóch elementarzy; a oprócz tego, kiedy elementarze Komisyi edukacyjnéj i Prokopowicza, wyjąwszy naukę rachunków, wyłącznie miały na celu, ażeby w młode serca zaszczepić przedewszystkiém

zasady moralności i poczucie obowiązków, a różne inne wiadomości z innych czerpać polecały dziełek; to w elementarzu Wolskiego znajdujemy przeważnie zestawienie tego, co zasób wiadomości dziecka i rozszerzyć i wzbogacić miało. I tak: wstęp składa się zdań krótkich; poczém następują: ziemia, rzeczy ziemskie, słońce, miesiąc, gwiazdy, człowiek, zwierzęta, rośliny, rzeczy kopalne, podział czasu, potrzeby człowieka i społeczności; dusza ludzka, rozmowy, Bóg wszystko widzi, Bóg wszystko dobrze ułożył na świecie; podobieństwa i różnice pomiędzy rzeczami; powieści: Cyrus młody, Sąd Salomona, dzieci, gdy słuchają rady starszych, to im na dobre wychodzi, różne wynalazki ludzkie, listy, zdania moralne, pieśni, bajki, znaki liczebne (ułożone przez ks. Dąbrowskiego) a na końcu wiersz Krasickiego do ojczyzny. Charakterystycznym i cechującym epokę, jest elementarz pod tytułem: „Nauka czytania i pisania pisma polskiego, wydana do użytku żołnierzy pułku XIII-go piechoty," Zamość, 1812, 8; ułożył Z. Rościszewski. Załoga, która podczas oblężenia nie zawahała się własną założyć mennicę, nie zapomniała także o elementarzu; to też onego treść odpowiada nastrojowi chwili: „Polak," powiedziano tam w nauce żołnierskiéj „przeznaczony do obrony swojéj ojczyzny, zrzeka się natychmiast w części swojéj wolności, w proporcyi stopnia, w którym służy." Elementarze z obrazkami wychodziły we Wrocławiu u Korna (1803, 1808, 1824, 1850); we Lwowie: „Abecadło obrazkowe dla dobrych dzieci", 8 (1811), w Wilnie: „Elementarz polski, czyli łatwy sposób nauczenia dzieci czytać po polsku, z obrazkami do każdéj litery alfabetu polskiego" i t. d. 8, (1815).

Za czasów Królestwa konstytucyjnego, Komisyja wyznań i oświecenia zatwierdziła elementarz wydany p. t.: „Nauka początkowego czytania, dla szkół elementarnych," w Warszawie, 1819 r. Treść: głoski zwyczajne i gotyckie, większe i mniejsze, wyrazy jednozgłoskowe, kilkozgłoskowe, w jedno zdanie złożone; nauki z pisma ś. (z Eccles., Przysłów, Psalmów); powieści, pieśni poranne i wieczorne; bajki; opowiadanie: „Kazimierz W. król chłopków", psalm Dawida przekładu J. Kochanowskiego; znaki liczebne, tablica mnożenia i w dodatku: pacierz i katechizm „dla uczniów wyznania katolickiego." Współcześnie wyszedł: „Elementarz dla pobożnych dzieci, zawierający naukę czytania, naukę chrześcijańską i obyczajową i naukę z pisma ś." (Krzemieniec, Warszawa, 1823); zawiera: pacierze, litaniją loretańską, katechizm, bibliją dla dzieci (rozdziały ze starego i nowego testamentu), wreszcie tablicę mnożenia. W r. 1823 w Krzemieńcu i w Warszawie wyszło: „Wiązanie Helenki. Książeczka dla małych dzieci, uczących się czytać", przez autorkę Pamiątki po dobréj matce: praca ta, wyłącznie treści podatnéj dla dzieci do czytania, słusznie zawdzięcza jéj liczne swe wydania (wyd. 6-te, Warszawa, 1872), niektóre nawet z tłómaczeniem na język niemiecki i francuski. Jan Bobrowski wydał: „Początki czytania dla dzieci bez A B C i zgłoskowania." Wilno 1816, 4, str. 80; jest to tłómaczenie dzieła F. Gedike. (Kinderbuch zur ersten Uebung im Lesen ohne A B C und Buchstabiren)." Autor w przedmowie tak przemawia w tłómaczeniu Bobrowskiego, a przytaczamy to jego zdanie, bo ono i dziś jeszcze powinno być wskazówką dla wszystkich, co elementarze układać zamierzają, oraz jest ono pośrednio wysoką pochwałą metody Kopczyńskiego i zasad Komisyi edukacyjnéj. „Według panującego trybu (mówi Gedike) uczymy dziecię najprzód część (głoski) potém całość (wyraz) poznawać, gdy tymczasem ono przeciwnie zgromadza swoje wyobrażenia i pierwéj od pozna-

wania całości, jeżeli ta całość nie jest zbyt wysoką dla dziecinnego umysłu, do ściślejszego rozważania części jéj przechodzi. W powszechności tryb zbiorowy, który rozum od części do całości, od przyczyn do skutków prowadzi, bardziéj jest torem rzemiosła i układu, niżeli natury; bardziéj do tego służy, ażeby poznane już i wynalezione rzeczy układać, aniżeli nowe rozpoznawać i wynajdywać. Tryb zaś rozbiorowy, który przeciwnie od całości do części, od skutków do przyczyn postępuje, jest niezaprzeczenie przyrodzonym torem ludzkiego umysłu, mianowicie umysłu świeżo się rozwijającego. Miałożby tedy być rzeczą nienaturalną zastosować tenże tryb do nauki czytania? miałożby to tylko być przeciw rozumowi od spostrzegania całości do poznawania części przechodzić? Dosyć długo trapiono dzieci zbiorowym trybem (a my dodamy ze swéj strony, że i dziś jeszcze przeważnie trapimy), ucząc je przez głoski poznawać wyrazy. Cóż? gdybyśmy przecież choć raz rozbiorowo doświadczyli i wprawiali dzieci przeciwnie przez wyrazy i z wyrazami poznawać głoski? I w tym celu Gedike ułożył swój elementarz, w którym głoska lub głoski, które dziecko ma poznać, są na czele każdéj stronnicy czerwono i czarno wydrukowane. Pod niemi liczne umieścił wyrazy, na których dziecko ma je poznawać i w ich rozpoznawanie się wprawiać; wyrazy te najprzód czerwono, a potém czarno i czerwono drukowane zaczynają się z początku od owéj głoski, którą dziecko ma poznać. Ostatni wiersz powtarza wyrazy wiersza pierwszego, ale czarno drukowane i w innym porządku.“ Do najlepszych między elementarzami, przeprowadzonymi według metody zgłoskowania, zaliczyć trzeba: „Nowy elem. polski, czyli nauka czytania ułatwiona przez B. B.“ Drugie wyd. w Warsz., 1827, 16, str. 86, (wyd. I nie jest nam znane). Autor choć trzymał się dróg starych, jednak był zdolnym i światłym pedagogiem, co widać z układu książki i z przestrogi zamieszczonéj na końcu. Naukę rozpoczyna nie od całego abecadła, ale od samogłosek, po których dopiero do spółgłosek najpierw twardych, potém miękkich, a nareszcie oznaczonych dwiema literami (ch, cz i t. p) przechodzi. Uczy jednocześnie liter większych i mniejszych, a radzi także uczyć i pisanych i zachęcać dzieci do naśladowania ich kształtów na piasku lub krédą na tablicy. Sylabizowanie zgłosek nie mających znaczenia zbywa prędko, a natomi ast podaje dużo łatwych i podzielonych na zgłoski wyrazów; stopniowanie od wyrazów i zgłosek łatwiejszych do trudniejszych jest zachowane starannie. Radzi téż zadawać dzieciom wyrazy do dzielenia ich z pamięci na zgłoski i głoski. Dla wprawy w czytaniu podano dużo, dobrze dobranych zdań moralnych, pacierz, modlitwy, bajki z objaśnieniami i powiastki; daléj maksymy z pisma ś. w przedmiocie różnych cnót i występków;“ książka kończy się „sposobem służenia do mszy“ i wspomnianą już „przestrogą“ zwróconą do nauczycieli, którą możnaby téż przedmową nazwać. Ks. S. Gintyłło wydał: „Naukę czytania po polsku dla młodzieży wyznania starozakonnego“ (Wilno, 1817, 4, str. IV i 18).—W Warszawie elementarze z obrazkami zaczęły wychodzić, o ile nam wiadomo w r. 1826: „Abecadło dla młodzieży wszystkich stanów; przytém krótka nauka chrześcijańska, czyli katechizm katolicki,“ 8, str. 64, obrazków 8. „Abecadło obrazkowe, połączone z zabawą dla dzieci z 24-ch rycin złożone, z książeczką objaśnień, 12-tu rycin starannie iluminowanych, które miało trzy wydań, 1827—37. Następnie Kreusch wydał: „Nowy elementarz polski, czyli podarunek dla dzieci,“ drugie wyd. 1845, 8, str. 24. Pierwszy elementarz, wyłącznie polski, w kształcie futeralika wyszedł

około 1819, b. w. m., 24 kartach, z stosownemi figurami do każdéj litery alfabetu, oraz z literą nad każdą figurą, wyobrażającą przedmiot. Następnie dwa we Lwowie r. 1823: „Abecadło w tabliczkach z rycinami.“ Wydawane abecadła na jednym arkuszu, na 9, 16 i więcéj, zaczęły wychodzić we Lwowie r. 1824.

W Królestwie polskiém, po 1831 r., za rządów autonomicznych, władze szkolne zalecały: „Nowy Elementarz dla dobrych dzieci“, przez F. S. 12, 1834. Zarządzenie władzy brzmi (Zbiór przepisów adm., 1866): „Może nauczyciel także wprost zacząć czytać, nie pokazując żadnéj litery pierwéj. Uczniowie umieją na pamięć modlitwę jaką lub bajeczkę, w któréjby się wszystkie litery abecadła mieściły; nauczyciel pierwszy wyraz pisze na tablicy, zostawując przedział między głoskami, np. „Zdrowaś“; czyta ten wyraz, poczém każe uczniom na tablicach łupkowych lub na piasku pisać pierwszą głoskę i wymawiać ją, potém dodaje drugą i tak następnie. Tym sposobem, nauczywszy czytać i pisać tę modlitwę lub bajeczkę, wybiera wyrazy jéj nie w porządku i każe pisać, a przekonawszy się, że już umieją, wybiera drugą modlitwę, podobnież z nią postępując, a tak nauczy dzieci czytać uniknąwszy zgłoskowania.— L. Su(miński) wydał elementarz p. t. „Książka czytania i rachunków do użytku szkół elementarnych przez Radę wychowania publicznego zatwierdzona i polecona.“ Warszawa 1835, 8, str 118: wydania późniejsze z lat 1838, 47, 50, 58, 72, 78. Zawiera samogłoski większe i mniejsze; spółgłoski większe i mniejsze; podział głosek na pojedyńcze, złożone, twarde, miękkie i t. p. znamiona pisarskie, początki zgłoskowania np. be, ce, de; zdania, modlitwy, niektóre ustępy z katechizmu, psalmy i powieści; następnie rady o utrzymaniu zdrowia, o zachowaniu się bogobojném i obyczajowém; maksymy, a w końcu: początki rachunków, które się kończą na 4 działaniach z liczbami wielorakiemi. Elementarz ten nietylko zboczył z drogi wskazanéj już dawniéj przez naszą dydaktykę, ale nadto grzeszy stylem niepoprawnym: owe zaś początki rachunków wyłożone są sposobem, który nie odpowiada władzom pojmowania dzieci. Daléj w roku 1837 w Warszawie wyszedł nakładem Glücksberga: „Nowy Elementarz polski, obejmujący w zupełności zasady nauki czytania, tudzież ogólne zasady arytmetyki, wiadomości z gieografii, i opisanie pożyteczniejszych sztuk i rzemiosł z obrazkami,“ 8, str. 115. Owe atoli w zupełności zasady czytania są jedynie głoski, zgłoski i wyrazy, które sięgają do str. 20, na których dziecko przez zgłoskowanie ma się nauczyć czytać. Jeżeli zaś owe zasady arytmetyki nie są ani dostateczne, ani odpowiednim sposobem przedstawione, to inne wiadomości początkowe z gieografii, zupełnie swemu nie odpowiadają celowi. W r. 1838 wyszedł: „Najnowszy alfabet polski historyczno-obrazkowy, ofiarowany dobrym i pilnym dziatkom, zawierający w sobie prócz pierwszych zasad gramatyki i arytmetyki piękne powieści do czytania, oraz dwadzieścia trzy żywotów sławnych uczonych ludzi i poetów,, z dołączonymi do nich portretami,“ 8, str. 68. Jeszcze dziecko nie nauczyło się czytać, a już na str. 15, ma się uczyć gramatyki, a w końcu czytać żywoty: Aryjosta, Byrona (!), Cerwantesa, Newtona, Osyjana i t. d. W r. 1840 ukazał się: „Abecadlnik warszawski. Podarunek dla grzecznych dzieci:“ mamy przed sobą wydanie piąte, 8, z r. 1856, str. 83. Jest to jeden z małéj liczby elementarzy, który stopniował rozmiary druku dla niewprawnego oka dziecka, a że obok tego nie podaje treści, któraby przechodziła zakres jego pojęć, stąd miał liczne wydania.

Tu uwagę zwrócić powinniśmy na nowy kierunek nadany nauce czytania przez ów, zanadto prędko zapomniany, potężny umysł, mianowicie przez B. Trentowskiego. W Niemczech, gdzie on przebywał, w sprawie u nas tak poważnie przez Komisyją edukacyjną podniesionéj w wieku ostatnim, od tego czasu nauka czytania niemały zrobiła postęp. I tak: w Spirze, około r. 1792, Mateusz Folz uczył wymieniać spółgłoski bez pomocy samogłosek; ćwiczono się w czystém wszelkich głosek wymawianiu: naśladując syk węża lub gęsi, dochodzono do czystego wymówienia „s“ zamiast „es“; warcząc nakształt psa lub kota, zbliżono się do czystego wygłaszania „r“, zamiast „er“ i t. d. Postępowanie takie tę miało korzyść, że dzieci u progu nauki do pewnéj samodzielności pobudzało i ułatwiało trudne przejście od głoskowania do sylabizowania. L. Olivier zaś ze względu że niektóre spółgłoski bez pomocy samogłoski nie dają się wymówić, dla zaradzenia dodawał do każdéj spółgłoski na końcu jak najłagodniejsze „e“, czyli niemieckie ö, lub francuskie eu: nauki czytania nie rozpoczynał od poznania pojedyńczych głosek, lecz, napisał na tablicy głoskami w druku używanemi jakie łatwe zdanie, odczytał je głośno, a za nim je powtarzali kilkakrotnie wszyscy uczniowie. Następnie czytano i powtarzano każdy wyraz zosobna dopóty, aż dzieci wszystkich wyrazów, lubo tylko mechanicznie, nie nauczyły się czytać. Daléj w tenże sam sposób rozbierano wyrazy na sylaby, w końcu rozkładano sylaby na pojedyńcze głoski. Po wyczerpaniu ćwiczeń na jedném zdaniu przystępowano do obrobienia tymże samym rozkładniczym sposobem drugiego, trzeciego i t. d. zdania, dopóki dzieci całego abecadła nie poznały: potém dopiero dawano im książkę do ręki. Olivierowi należy się więc zasługa, jeżeli nie stworzenia, to rozpowszechnienia metody wyrazowania z odcieniem rozkładowym. W. Wittmer stał się przedstawicielem tejże metody w kierunku zbiorczym: wychodząc z pewnika, że mowa poprzedza naukę, że przedewszystkiém mowę w brzmieniach pojedyńczych głosów poznać należy, nim się do czytania przystąpi. Wittmer uczył abecadła, bez pomocy znaków piśmiennych na wygłaszanych jedynie wyrazach, gdy zatém dzieci całego abecadła wyuczyły się na ucho, przystępowały dopiero do uczenia się go na oko. Metoda ta ma już tę wadę „że zamiast raz, dwa razy dzieci czytać uczy; pierwszy raz w myśli i drugi raz na tablicy; jest więc raczéj utrudnieniem niż ułatwieniem.“ Trentowski przekonał się zatém że „właściwie dwie są czytania metody: stara czyli zgłoskująca i nowa czyli wyrazująca. Obie względem siebie są ostatecznościami. W środku zatém spoczywać musi metoda prawdziwa. „Spółgłoska bez pomocy samogłoski wymówić się nie da, nie należy więc spółgłosek w ich oddzielności wymawiać i to jest główną zasadą poleconéj przez Trentowskiego „Metody czytania“, którą nazwał „Metodą polską“ (Zarański). „Czy to pisząc na tablicy, czy kreśląc na powierzchni piasku, czy też biorąc w pomoc osobne litery, drukowane na kartkach podobnych do grania, mniejsza o to, mówi on; ale połóż przed oczy uczniów nasamprzód samogłoski: a, e, i, o, u, y! Nazwij każdą z nich wyraźnie i głośno! Uczniowie mają nazwy te powtórzyć. Późniéj dawać mu będziesz każdą z nich wyrywkowo, i każesz ją nazywać. W pół godziny nauczą się sześciu tych liter. Teraz składasz te same głoski np. ae, ai, ao, au, ay i każesz je czytać. Czytanie to łatwe, bo polega na naturalném wymówieniu każdéj samogłoski z osobna, daje jednakże prawdziwy obraz dalszego czytania. Skoroś to skończył, przystępujesz do spółgłosek i oświadczasz dzieciom, że liter tych bez pomocy samogłosek ani

nazwać ani wymówić niepodobna, że więc stawiać je potrzeba obok samogłosek i wprost czytać! Bierzesz tedy „b“ i stawiasz je przed samogłoskami po kolei, a poźniéj po samogłoskach, czytając: ba, be, bi, bo, bu, by; potém zaś ab, eb, ib, ob, ub, yb. Dzieci powtórzą, wnet się nauczą i pomiarkują, jak się rzecz ma z czytaniem. Bierzesz znowu „c“ stawiasz przed „a“ i wymawiasz ca. Ledwieś to wymówił i dzieci powtórzyły, czytać same daléj będą, skoro po „c“ inne samogłoski postawisz: ce, ci, co, cu, cy, oraz ac, ec, ic oc, uc, yc. Tak postępować będziesz przez wszystkie spółgłoski. Żadnéj z nich nie nazwiesz ani empiryczném be, ce, ani metafizyczném bö, cö, ale, stawiając je obok samogłosek, czytać je każesz. Metoda ta ani sylabizuje, ani głoskuje, ale czyta, dla tego zowiemy ją Metodą czytania. Tu poznają dzieci już na drugiéj lekcyi jasną różnicę między samogłoskami i spółgłoskami, a chociaż żadnéj ze spółgłosek nazwać nie umieją, czytają je przecież obok samogłosek doskonale! Skoro dzieci przeszły przez wszystkie głoski t. j. od ba, be, bi, bo, bu, by, aż do za, ze, zi, zo, zu, zy, tudzież od ab, eb, ib, ob, ub, yb, aż do az, ez, iz, oz, uz, yz, postępujesz daléj przez zgłoski więcéj złożone, jak np. bra, bar, arb i t. p. i przez krótkie wyrazy np. sér, nóż, nos i t. p. do coraz dłuższych słów, a wreszcie do zdań. Że podwójne głoski nasze „sz“, „cz“ i t. p. za jeden głos uważać będziesz, o tém dość na wspomnieniu“ (Chowanna II, 378). Podjął tę myśl T. Sierociński i wydał: „Zasady poprawnego czytania i pisania po polsku z załączeniem nowego sposobu uczenia czytać.“ Warsz., 1845, 8, str. 46, r. 1847, str. 66, a w r. 1862: „Nowy sposób uczenia czytać w krótkim czasie i t. d.“, str. 66. VII. Ks J. Bogdan wydał elementarz w którym okazywał się być wyłącznym zwolennikiem metody Trentowskiego; w drugiém zaś wydaniu (Nauka czytania polskiego. Kształcenie serca. Rozwijanie umysłu, Warsz., 1875, 8, str. 288, III) umieścił ją dopiero po metodzie zgłoskowania. O téj książce to tylko powiedzieć możemy, że powieści są zadługie dla dzieci uczących się czytać; ich właściwe miejsce byłoby w książce do czytania, a nie w elementarzu; że niekiedy za daleko się posunął w rozdziale III: „Rozwijanie umysłu“, a w końcu, że początki gramatyki są przedwczesne. W roku 1856-ym wyszło: „Abecadło dla Zygmusia“ przez Z. H., wydane na dochód domu schronienia pod nazwą ś. Wincentego a Paulo, 4, str. 62: w swoim rodzaju jedno z lepszych; nie stara się bowiem przywabić do siebie różnemi, a dla dzieci przedwczesnemi wiadomościami. Pominąć również nie możemy prac na tém polu zasłużonego T. Nowosielskiego. I tak, w roku 1846 wyszedł: „Towarzysz domowy dla pilnych dzieci, czyli początki czytania i innych pożytecznych wiadomości do pojęcia młodocianego wieku zastosowanych“, 12; do roku 1881 doczekał się jedynastego wydania. Pierwsza część odpowiada zadaniu swemu, ale owe: najsławniejsze ludy w starożytności, owe znakomitsze narody i miasta europejskie, owe: wiadomości z historyi powszechnéj, celu swego zupełnie chybiają. Oprócz tego Nowosielski wydał r. 1862: „Ilustrowany abecadlnik historyczny dla dzieci polskich, zawierający w sobie początkowe nauki sylabizowania i czytania, przykazania boskie, treść nauki chrześcijańskiéj, opowiadania z życia sławnych mężow Polaków, powiastki moralne, modlitewki, początki arytmetyczne, ważniejsze wypadki z dziejów polskich i t. d. przez M. (Ilnicką) spisane“, 8, str. 82. Nieco ożywił martwą metodę zgłoskowania S. Jachowicz przez wydanie: „Zabawki abecadłowéj“, r. 1848, 8, str. 36 z ryciną, gdzie dziecko z kilku zasadniczych części układać sobie miało

głoski w celu ich dokładnego poznania i spamiętania. W r. 1859 w Warszawie, 8, str. 92 wyszedł: „Elementarz dla chłopców wiejskich“; w znacznéj części napisany przez J.-K. Gregorowicza, a wydany nakładem b. Towarz. rolniczego w Królestwie polskiém, którego kilkadziesiąt tysięcy egzemplarzy w przeciągu dwóch lat się rozeszło. Treść książeczki ściśle do pojęcia dzieci zastosowana odznacza się przydłuższym wstępem p. t.: Prawdy gospodarskie przez starych gospodarzy na pytania i odpowiedzi ułożone; do każdéj odpowiedzi stosowne dołączono wierszyki. Z poprzedzającym elementarzem w ścisłym zostaje związku: „Upominek dla dziewcząt wiejskich“, którego główną autorką była p. Pruszakowa. Wyszedł on również w Warszawie r. 1860, 8, str. 92; w r. 1879 ukazało się wydanie 12. Różnica między Elementarzem a Upominkiem jest ta, iż w tym ostatnim znajdują się: prawdy domowe i gospodarskie dla kobiet, również podzielone na pytania i odpowiedzi, do których podobnież dołączono wierszyki. Tak ów Elementarz jak i ten Upominek miały widocznie w układzie swoim na uwadze nauczycieli wyżéj pedagogicznie niewykształconych i noszą na sobie wyraźne piętno, iż zamierzano zaszczepiać w młode pokolenia uczucia religijne i wcześnie podsuwać zasady, któreby w przyszłości mogły je do lepszego doprowadzić bytu. „Wykład nauki czytania, pisania i rachunków dla użytku nauczających w ochronach i szkołach wiejskich“ przez F.-S Dmochowskiego, z dołączeniem powiastek i przysłów polskich, oraz 15-tu tablic liter i wyrazów. Właściwie są to dwie odrębne części: Część 1, zawiera informacyją dla tych, którzy się zajmują uczeniem dzieci czytania, pisania i rachunków; część II, obejmuje powiastki. Widocznie autor miał na pamięci i urządzenie szkoły według myśli Lankastra i jego tablice, z tą różnicą, iż swoje dzielić poleca na mniejsze tabliczki, tak dla pojedyńczych liter, jak i pojedyńczych wyrazów. Gdybyśmy chcieli wytknąć w czém i o ile grzeszy informacyja przeciw uznanym zasadom dydaktyki, przekroczylibyśmy zakres naszego zadania, to więc jedynie powiedzieć możemy, iż cel téj pracy i jéj wydania zupełnie jest chybiony.—F. Barański r. 1860 wydał: „Elementarz według nowéj metody z abecadłem ruchomém wielkich i małych liter i z wizerunkami królów polskich“; wyszedł w Żytomierzu, 8, str. 54.—A.-K. Groza wydał w Żytomierzu w roku 1860 aż trzy elementarze: „Elementarzyk“, 8, str. 27; „Elementarz mniejszy“, 12, str 56 i Elementarz większy“ z tablicą figur gieometrycznych, z rycinami do historyi naturalnéj, z dwiema pół sferzami i mapką Europy“, 8, str. 297 i III. Ten ostatni jest to rzeczywiście skład kilku książek elementarnych, które atoli nie odpowiadają tym zasadom, na jakich dydaktyka elementarna opierać się musi. Owe powieści, owe udzielane nauki, przechodzą zakres władz umysłowych dziecka i wykład ich nie jest do nich zastosowany, a niekiedy nawet podana definicyja nie jest prawdziwa: np. Arytmetyka jest nauką liczenia; ależ liczenie jest tylko częścią arytmetyki, a zresztą w dziełkach elementarnych nie należy nigdy zaczynać od definicyi ale na drodze praktycznéj do niéj dochodzić. A. Kwiatkowski tamże wydał: „Elementarz obrazkowy“, 8, str. 48. A. Walicki w r. 1862, w Mińsku wydał „Elementarz ścienny“ na 2 arkuszach.—W Petersburgu w r. 1860 nakł. Wolfa wyszła: „Kolenda. Podarek dla dobrych i grzecznych dzieci. Abecadło stopniowane i stopniowana nauka czytania“, 4, str. 112. Część I-a. Wydanie staranne i chociaż z metodą nauki czytania tu wskazaną zgodzić się nie mo-

żna, to przecież sumienną pracę autora uznać musimy. Tamże w r. 1861, a w Warszawie r. 1862, w księgarni H. Nathansona ukazał się: „Elementarz polski dla polskich dzieci obojéj płci, wszelkich stanów, plemion i wyznań“, ułożył J. Bańkowski. Na tytułowéj karcie czyta się: „Ucz się, a jak się nauczysz, ucz innych“; a na stronnicy odwrotnéj: „Wolno jest przedrukować każdemu.“—Metodę odwieczną zgłoskowania starano się udoskonalić przez wprowadzenie pewnych uproszczeń i ulepszeń. Do takich prób należy: „Zupełnie nowa i ułatwiona nauka czytania polskiego, czyli abecadlnik polski,“ ułożony przez H. Dobrzyckiego, 16, str. 36. Warsz., 1862. Ułatwienie polegało na tém, że nie przyuczano dzieci do takich nazw liter, jak np. el, ef, zet, lecz kazano nazywać wszystkie spółgłoski według jednego prawidła, t. j. oparte na samogłosce e, a więc: le, fe, ze. Nie można zaprzeczyć, że podobne zmodyfikowanie nazw liter ułatwiało naukę zgłoskowania i pozwalało uczniom prędzéj zrozumieć zasadę łączenia głosek w czytaniu. Rzeczywistą wartość mają przy nauce czytania wraz z pisaniem, mianowicie przy przechodzeniu od pisma do druku: abecadła ruchome. Pierwszy u nas pomysł takiego abecadła należy się pewnemu szlachcicowi, żyjącemu w zeszłym wieku, a historyja tego wynalazku jest następująca: Młody książe Karol Radziwiłł, „Panie Kochanku“, nie mogąc zasmakować w sylabizowaniu, a przytém od matki swéj, ostatniéj z Wiśniowieckich, jako jedynak pieszczony, pędził już rok piętnasty na strzelaniu bąków, nim matka dla niego takiego nauczyciela znalazła, któryby go, bez żadnego sprzeciwiania mu się, czytać i pisać nauczył. Podjął się tego szlachcic pan Piszczało, za dwa folwarki dziedziczne, przybrawszy dla emulacyi z księciem, dwóch towarzyszów nauki: Wołodkowicza i Rejtana Michała. Wypisał on abecadło kredą na wielkiéj tablicy i dał paniczom strzelby do rąk, aby do wymienionych przezeń liter strzelali, ucząc ich naprzód nazw liter, następnie tychże składania w sylaby, całe słowa i zdania; za czém wkrótce kulami nauczyli się czytać a potém z własnéj ochoty i pisać. Pan Piszczało wymyślił tedy w Nieświeżu, zastosowany do usposobienia swych uczniów, właściwy sposób czytania, mający niejakie podobieństwo z tym, który św. Hieronim Rzymiankom zalecał. Tylko że ten święty nauczyciel dał panienkom rzymskim coś podobnego do lalek, Piszczało zaś Litwinom swoim strzelby, w celu zdobywania niemi abecadła. Działo się to w pierwszéj połowie wieku XVIII, skoro w drugiéj, książe „panie Kochanku,“ już marszałkował. Z początku Komisyja edukacyjna polecała abecadło ruchome, nim swój wydała elementarz. W nowszych czasach wyszło w Warszawie abecadło duże i małe, na arkuszu do rozcinania na pojedyńcze litery.—W innych dzielnicach Polski, mianowicie w Galicyi, w Krakowie, w r. 1846, ukazała się: „Nauka dla szkół początkowych miejskich i wiejskich, z polecenia władzy edukacyjnéj w w. m. Krakowie i jego okręgu zebrana i ułożona przez J.-K. Morelowskiego, 8, str. 240. Tegoż autora w r. 1851 wyszły: „Początki z nauki czytania pisaniem,“ 8, str. 70. Elementarzyk ten, w większéj pierwszéj połowie, jest niemal dosłownem Rakowicza (o którém niżéj) przekopijowaniem i naśladowaniem. Do tego dodano: „Objaśnienie metody przy połączonéj nauce czytania i pisania.“ Metoda polega na tém, iż dzieci poznają brzmienie i postać jedynie samogłosek, a po wyjaśnieniu postaci każdéj spółgłoski czytają i piszą zgłoski z tych spółgłosek z każdéj samogłoski utworzone np. wa, we i t. p. Dziecko żadną miarą nie dowiaduje się

ani o brzmieniu ani nazwie spółgłoski. Tę drogę i inni wskazują, ale jeżeli ona jako tako uchodzi przy samém czytaniu, to jest zupełnie wadliwą przy pisaniu. Tu potrzeba, ażeby dziecko, brzmienie każdéj głoski w wyrazie słyszało i rozróżniało i znak na nie z całą rzeczy świadomością kreśliło. Inne ma warunki czytanie, inne pisanie. Czytanie zlewa głosy w pewną jedność, a pisanie głosy rozdziela; przy czytaniu winno dziecko znane sobie brzmienia uczyć się razem wymawiać, a przy pisaniu musi iść za uchem, które mu pojedyńcze podawać powinno brzmienia, a nie zgłoski. Tamże r. 1839, 8, str. 64 wyszedł: „Nowy elementarz polski z przydatkiem ciekawych i pożytecznych wiadomości.“ Elementarz ten pierwszy przytacza przykłady wyrazów jednakowo brzmiących, a mających przecież różne znaczenie i wymagających przeto odmiennéj pisowni np. choć słabyś, to chodź i t. p. Lecz czyni to już na str. 21, a zatém zawcześnie. S. Szklarski na osnowie metody Trentowskiego wydał elementarz pod nazwą: „Nauka czytania polskiego ułożona podług najnowszéj i najłatwiejszéj metody. (Kraków, 1846, 8, str. 30. W Krakowie zaczęły wychodzić Elementarze obrazkowe, o ile nam wiadomo, w roku 1837 i to: „ABC dla dobrych dzieci“ abecadło w rozmaitych kolorach in 16, a w roku 1840: „Abecadło polskie z kwiateczkami“ przez A. Jachowiczową i „Pierwsza książka dla małych dzieci.“ Wydanie 3, bez r.—w Galicyi, w r. 1851 nastąpiła po pół wieku w szkołach pierwsza zmiana elementarza, wyszedł on pod tytułem: „Elementarz dla szkół katolickich w cesarstwie austryjackiém, w Wiedniu, 8, str. 94; autorem jego był K. Borowicz, a od roku 1867 do r. 1872 wychodził pod tym samym tytułem, ale poprawiony przez Eberharda. Dodano oddzielnie: Uwagi dla nauczycielów względem Elementarza wydanego w r. 1867, str. 4.—Przechodząc do dzielnicy, pod rządem pruskim zostającéj, zaznaczymy, że pierwszy elementarz, uczący równocześnie i pisma i druku wyszedł z pod pióra pedagoga poznańskiego, pod tytułem: „Elementarz do ćwiczenia się w polskiém czytaniu, zastosowany ile możności do czytania i pisania, jako téż głoskowania i sylabizowania“ przez F. Miernickiego, Berlin, 1845. „Elementarz Miernickiego, powiada Szkoła polska r. 1849, należy do najlepiéj i do najmetodyczniéj ułożonych ze wszystkich nowych znanych, opiera się na metodzie łączenia pisania z czytaniem. My nie zgadzamy się z tymi, którzy sądzą, że to najlepsza jest metoda, podług któréj od samego początku dzieci uczą się poznawać razem pisane i drukowane głoski. Wszakże nawet małych i wielkich głosek razem uczniom nie pokazujemy, ażeby ich uwagi nie rozrywać, ich słabéj wyobraźni zawiele nie powierzać. Dla czegóż ma dziecko na głos: „a“ dwojaki poznawać znak? Dwa wyobrażenia na jednę i tę samę rzecz w głowie swéj urabiać? Według naszego przekonania najstosowniejszą jest rzeczą, że dzieci, których siła wyobraźni i pamięci, lubo chwytna, ale jeszcze zbyt młodociana, na samym początku odbierania nauk, jedne tylko znaki na wyobrażenie głosów poznają i na jednych tylko znakach z początku czytać się uczą. A że przy poznawaniu drukowanych głosek jedynie są dzieci biernemi, zwłaszcza gdzie w masie się uczą i kiedy sprężystość nauczyciela wieloletniém powtarzaniem téj saméj nauki już osłabnąć koniecznie musiała; przeto sądzimy, że najwięcéj uniknąć można szkodliwego mechanizmu, ucząc dzieci czytania początkowego na pisanych tylko głoskach. Dzieci każdy znak podany im przez nauczyciela na wyobrażenie głosu, nietylko

wciągają w swą duszę i tu go zachowują, ale wyjmują go znów z wyobraźni i pamięci, przynoszą go sobie przed oczy i wcielają napowrót w znak. Pisząc dziecko głoskę, sprowadza najpierw sobie jéj obraz w duszę za pomocą wzroku, za pomocą myśli i woli przenosi potém ten obrazek przez palce na tabliczkę; przez rozum porównywa daléj ten utworzony obraz z wyobrażeniem wyrytém na duszy i przyznaje nakoniec temu obrazowi i wyobrażeniu jednozgodność, podobieństwo, równość lub różnicę. Ileż zatém więcéj umysłowego działania odbywa się w umyśle dziecka, aniżeli przy poznawaniu drukowanych głosek. Poznając i pisząc dziecko głoski, zatrudnia zmysł wzroku, wyobraźnią, pamięć, rozum, wolę i ręce. Dzieci, które z przyrodzenia wciążby zatrudnianémi być chciały, wolą téż przeto pisać, niż czytać.“ My zaś ze swéj dodamy strony, że zbawienniéj, pożyteczniéj i łatwiéj nawet w jednym utwierdzać dzieci względzie, w jednym doprowadzać je do pewnéj biegłości, niż dwoma naraz zatrudniać je przedmiotami a przez to naukę im utrudniać.“ Zdanie to pozostało bez skutku i w Poznaniu, nawet po r. 1849, nie wyszedł ani jeden elementarz na téj zdrowéj oparty zasadzie. Również tam w r. 1845 A. Kiszewski wydał: „Naukę polskiego pisania i czytania.“ Klasa I. Cylichów, 8, str. 104. Mamy przed sobą wydanie 8-me z r. 1860. Autor podaje na wstępie uczniom pierwsze ćwiczenia do pisania, a następnie zaczyna od samogłosek pisanych, a obok przedstawia je jako drukowane; ale na str. 4-éj zaczyna od drukowanego: „r“, a dopiero na str. 5-éj przechodzi do pisanegoi tak daléj na przemian przez całe abecadło, składając przytém pojedyńcze tylko zgłoski. Takie przeskakiwanie od druku do pisma sprzeciwia się wszelkiéj zasadzie; zajmowanie dzieci samemi nic nieznaczącemi zgłoskami, jeżeli mechanicznie udziela im wprawy, to władze za to ich umysłowe pozostawia odłogiem. Do elementarzy, opartych na téj metodzie wymawiania samych brzmień nietylko samogłosek, ale i spółgłosek, należą: „Elementarz polski dla szkół wiejskich i miejskich“. Część I. Wypracował ks. F.-A.-E. Łukaszewicz. Leszno, 1844, 8, str. 92: elementarz miał 4-ry wydania. W r. 1851 wyszła w Poznaniu „Metoda pisania i czytania z tablicą rycin,“ przez E. Estkowskiego; wydana przez redakcyją „Szkoły,“ 8, str. III i 92; wyd. 2, 1862. Tenże nakładca i w tymże 1862 r. wydał: „Elementarzyk“ przez E. Estkowskiego, ułożony wedle metody pisania i czytania“, 16, str. 48. Układ jego bardzo zbliżony do elementarza Rakowicza, tylko na początku podaje przygotowawcze ćwiczenia do pisania w postaci kresek, rysunków, lasek oraz kółek pochyłych W r. 1876 wyszło wyd. 2, str. 49. W zakresie elementarzy ilustrowanych wyszedł w Poznaniu pierwszy Elementarz z obrazkami w roku 1840, z 44 drzeworytami. W r. 1847 wyszła: „Nauka czytania dla grzecznych dzieci“ ozdobiona 12-tu obrazkami i t. d. „ABC dla grzecznych dzieci.“ Poznań, 1858 (nakł. K. Reyznera); „Nauka czytania z obrazkami.“ Toż, 1857 i 58. W roku 1860 wyszedł w Poznaniu, 8, str. 78, z drzeworytami: „Nowy elementarz polski według zasad przy nauce elementarnéj pisania i czytania za najlepsze uznanych“, ułożony przez J. Pawelickiego; na drugiém wyd. r. 1864 nazwał się Pawelitzkim? W Toruniu wychodziły w latach 1844, 56 i 59. w Berlinie w r. 1847 i 66 wyszedł K. Figlarskiego: „Abecadlnik dla grzecznych dzieci w sylwetkach“; do liter humorystyczny wiersz dołączony, np. do litery y:

Gdy na głowie chłopiec stanie,
Macie Ypsilon Mospanie.

Pominąć w końcu nie możemy, iż posiadamy elementarze drukowane innym, niż łacińsko-polskim alfabetem. I tak, gotyckim: „Nauka czytania polskiego.“ Cieszyn, 1853, 8, str. 45. Rakowicza: „Nauka pisania i czytania“, Poznań, 1865, 8, str. 72; literami świeckimi rossyjskimi: „Elementar dlia dzeci wejskich“. S. Petersburg, 1865, Warszawa, 1866, 8, str. 118. Elementarz wreszcie ostatni odniesionym być winien do następnego okresu.

Okres po 1864 r. również obfitością wielką odznacza się wydawnictw na polu elementarzy: nim zajmiemy się tymi, co są w powszechnym użytku, uczynimy wzmiankę o niektórych innych: Elementarz S Zarańskiego, ułożony śladem dziejowego rozwoju nauki pisania i czytania w zastosowaniu do umysłowéj potrzeby dzieci polskich.“ Kraków, 1869, 8, str. 156 i 4. „Wykład elementarza ułożonego śladem dziejowego rozwoju nauki pisania i czytania.“ Toż, 1869, str. 211 i 6, 8. Jest to próba elementarza analityczno-syntetycznego, łączenia nauki czytania i pisania, w duchu elementarza Komisyi edukacyjnéj, na podstawie religijno-historycznéj. Jeżeli elementarza tego praktyczny nauczyciel użyć nie może, to pozostanie on chlubnym dowodem najlepszych chęci autora: zawiera wiele ważnych rad, uwag i przestróg.—M.-J. Konstantynowicz ułożył: „Przewodnik opisowo-porównawczy do wyuczenia czytania i pisania po polsku wszystkich dorosłych i dzieci w krótkim czasie, z ilustracyjami.“ Warsz., 1879, 16, str. 224 i kilkanaście tablic. Autor, znając widocznie tylko metodę zgłoskowania, a nie wiedząc o nowszych postępach w dziedzinie nauki czytania, postanowił tę naukę po swojemu udoskonalić. I oto wpadł na pomysł, aby abecadła uczyć stopniowo, przez wykazanie podobieństwa każdéj litery do jakiéjś rzeczy, któréj nazwa od téj litery się zaczyna. A idzie ku temu sposobem naciągania; np. w literze „j“ upatruje podobieństwo do Judki (żyda), którego przedstawia na obrazku; w lit. „k“ do konika, w lit. „e“ do Edzia, w lit. „ę“ do „Edzia z noskiem“ i t. p. I nie poprzestaje na tém, jeszcze każe wszystkie litery nazywać imionami owych rzeczy: w ten sposób np. uczeń ucząc się czytać wyrazy, musi sylabizować w myśli: konik-łapaczy=kły;-konik-ramię-a=kra i t. d. Oprócz tego nauka idzie zresztą niezmiernie sucho, książka jest przeładowana mnóstwem nieuzasadnionych kombinacyj z liter dla wprawy w czytaniu. Choć autor zapowiada, że uczeń za pomocą téj metody nauczy się czytać w 26-u godzinach, to jednak, zbadawszy jego pomysł, przychodzimy do przekonania, że tą drogą nawet w ciągu 26-u tygodni celu zamierzonego trudno osiągnąć. W. Trybulski jest autorem książki p. t. „Stopniowana droga do książki, czyli ułatwiony sposób nauki czytania, pisania, rysunku i pierwszych zasad pisowni“, z 45-u drzeworytami w tekście i jednym tytułowym, ze wzorkami rysunkowymi i kaligraficznymi, oraz ze szczegółowémi objaśnieniami dla uczących. Warsz. 1878, 8, str. VII, 72, XVI, 116 i III. W samym elementarzu jest tylko druk, bez pisma; dopiero na końcu są dołączone osobne wzorki do rysowania i pisania, ale w objaśnieniach autor każe rozpoczynać naukę od pisania. Książka ułożona i wydana jest starannie, tylko grzeszy nieco drobiazgowością aż do pedanteryi posuniętą. Góruje nad poprzedniemi tém, że nie od zgłosek bezmyślnych, lecz od wyrazów naukę rozpoczyna i zbliża się w ten sposób do metody analityczno-syntetecznéj;

główne zaś jéj wady są: liter większych uczy jednocześnie z mniejszemi; do rozpoznania niektórych głosek wybiera wyrazy, mieszczące te głoski nie na początku ani na końcu, tylko we środku; koléj głosek i liter jest bardzo wadliwa i nieracyjonalna: np. z głoską i znakiem „ch“ zapoznaje wprzód niż z „h“; „dź“, idzie przed „dz“ i przed „ź“ „sz“ wpierw a późniéj „ż“ i t. p. Wydzielenie też przy nauce czytania głosek rz, c, dz i t. p. do rzędu miękkich na równi z głoskami ź, ć. dź... jest najniesłuszniejsze i gmatwa tylko pojęcia w uczniu. Szkoda także, że wyrazy w druku i piśmie nie są nigdzie podzielone na zgłoski, jak również, że do książki wkradło się kilka błędów językowych, obcych naleciałości w zwrotach, jak np.: „ukazując na tabliczkę, pokazując na ul,“ „śledzić za ręką.“—W zakresie metody rozpoczynających naukę od pisania, ale łączących ją z czytaniem pisma drukowanego, wypada też wspomnieć wydawnictwo pod tyt.: „Krótki elementarz do przepisywania.“ Warszawa, 4, str. 8; drukowany czerwono i oddzielnie czarno. Miał on na celu uprzystępnić naukę czytania ludowi szkół pozbawionemu: autorem jego jest hr. J. Zamoyski, który mniemając, że różnica postaci głosek pisanych a drukowanych, utrudnia niepotrzebnie naukę pisania i czytania, starał się ją usunąć i z tego powodu zmienił postać głosek drukowanych, zbliżając ją do postaci pisanéj; Zamoyski zamyślał tym sposobem drukowane książeczki wydawać dla ludu. Na wstępie umieścił autor abecadło mniejsze i większe w kształcie przez siebie obmyślanym, następnie liczby cyframi i literami, szczegółowo do 30, ogółowo zaś do milijona z przyłączeniem tabl. Pitagoresa, modlitwę pańską, pozdrowienie anielskie, skład apostolski, dziesięcioro Bożego przykazania; pięć przykazań kościelnych, siedm uczynków miłosiernych co do ciała, siedm uczynków miłosiernych co do duszy i w końcu wiersz 13-ty z listu ś. Pawła do Koryntyjan. Autor przypuszcza, że i liczby i modlitwy są wszystkim znane i wymaga, ażeby najprzód piórem zaczernić z kolei wszystkie „a“, potém ą, b, c i t. d. a następnie cały elementarz jednym ciągiem przepisać; późniéj odstąpił od zamiaru zmienienia postaci głosek drukowanych i wydał: „Krótki elementarz do samouctwa w pisaniu, czytaniu i liczbowaniu“. Paryż, 8 podłużna, a 2-gie wydanie r. 1872 w Warszawie, str. 16. Drukowany jest tylko czerwono, a treść, oprócz zmiany abecadła, jest zupełnie ta sama; dodany tylko słownik, gdzie każdy wyraz wypisano dwa razy, raz nieco większemi głoskami, a drugi raz pod nim mniejszemi i to podzielony na zgłoski, obok zaś każdego wyrazu są odpowiednie do jego znaczenia obrazki. Wychodziły elementarze na czysto historyczném tle ułożone: „Abecadlnik historyczny.“ Kraków (Praga) 1860 i 1863, z rysunkami W. Elijasza, 1883, z rycinami uczniów J. Matejki. „Abecadlnik historyczny“ ułożony przez K. Goralczyka (W.-L. Anczyca), Warszawa, 1860 i 1861 (pod imieniem Lerue), Lwów, 1869 i 1880; w obydwóch abecadlniach do każdéj litery dodano ryciny, przedstawiające pamiętne postacie: Anny, Bolesława Chrobrego, Czarnieckiego, Długosza i t. d. Zakończymy ten ustęp wzmianką pracy, która świadczy, że wszędzie, nawet i w Ameryce, niezapominamy o tém, co dla nas jest najdroższém i że staramy się, ażeby swego odrębnego nie zatracić piętna. I tak mamy przed sobą: „Elementarz pierwszy, kurs przygotowawczy do nauki czytania i pisania po polsku“, ułożony przez J. Baczyńskiego. Chicago, czcionkami druk. Gazety katolickiéj, 1878, 8, str. 32 i „Elementarz drugi,“ str. 96; wydanie jest staranne, stopniowanie rozmiarów druku uwzględniono i wargowe miękkie spółgłoski b', f', p' nie-

zarzucone, które dziś grafika usiłuje w naszym języku zagładzić. Co do języka, to autor chociaż bardzo rzadko, przecież niekiedy wyraża się sposobem u nas niezwykłym np. „prezentując publice polskiéj kurs przygotowawczy“ i t. d.

W Królestwie polskiém obecnie w powszechném jest użyciu: „Elementarz dla chłopców wiejskich“ oraz „Upominek dla dziewcząt wiejskich,“ a nadto „Elementarz dla dzieci,“ ułożony przez W.-L. Anczyca (wyd. Ungra, 1879). Jak pierwsze tak i drugi oparte są na metodzie zgłoskowania; w elementarzu Ungra pomieszczono obrazki, ułatwiające poznawanie liter; treść ćwiczeń w połowie jest świecka, a w połowie religijna, według zasady Komisyi edukacyjnéj. W szkołach pierwszeństwo otrzymują elementarze zalecone przez władzę i zasadzające się na metodzie doraźnego czytania, mianowicie trzy elementarze: A. Celichowskiego „Nauka czytania i pisania, podług zasad za najlepsze uznanych“ (Warsz., 1865, 1877 i t. d. 1883, wydanie siódme); książka, do któréj ułożenia autor skorzystał z elementarzy poznańskich: Rakowicza i Pawelickiego; składa się ona z dwóch części: część pierwsza obejmuje naukę „głosowania“ i doraźnego czytania w połączeniu z równoczesném pisaniem, podzieloną na pięć stopni, obejmujących zgłoski pojedyńcze „otwarte,“ wyrazy jedno i dwu zgłoskowe, składające się „z pojedyńczych zamkniętych zgłosek,“ wyrazy, które się zaczynają od dwóch spółgłosek i „zamykają“ na samogłoski lub spółgłoski, wyrazy, mające na początku lub końcu trzy albo więcéj spółgłosek z sobą połączonych, poznanie dużych głosek, pisanych nie alfabetycznie, lecz gienetycznym porządkiem. Część II obejmuje dalszą, zupełnie już rozwiniętą naukę czytania w czterech rozdziałach, gdzie jest mowa o szkole, domu, wsi, człowieku, o określeniu czasu, podziale na cztery pory roku i t. d. Elementarz ten, przeznaczony dla wszystkich wyznań i stanów, ażeby nie obrazić czyjegokolwiek religijnego uczucia, obraża wszystkie: autor bowiem, w tekście, pomijając wszelką religijność, pomieszcza dopiero tylko przy końcu katechizm rzymsko-katolicki. W przedmowie autor, Jeskego posądza o plagijat; pisarzów elementarzy innych „nazywa starymi literatami i literatkami, komedyjopisarzami, agronomami:“ nie szczędząc pochwał dla siebie, powiada, że „przełamał pierwsze lody,“ że z przedmiotem jest „gruntownie, teoretycznie i praktycznie obeznany:“ i t. d. — Drugim z porządku jest według takiejże metody ułożony elementarz A. Jeskego: „ABC, czyli nauka czytania i pisania“, wydanie piąte. (Warszawa, 1884) i „ABC, czyli nauka czytania i pisania“, wyjątek z 5-go wydania. ABC, część przeznaczona dla uczniów w szkole“ (Warszawa, 1884). Część pierwsza przygotowawcza do nauki czytania i pisania: Przygotowanie ma na celu budzić zmysły i ducha z uśpienia, wpływać na rozwój oka i ręki, za pomocą rysunku przeprowadzając zadania; wyrobić w dziecku pojęcie o tém, co jest mowa, wyraz, jak się ten wyraz tworzy z osobnych dźwięków i t. d.; część druga zawiera naukę czytania metodą doraźną; część trzecia obejmuje dalszą naukę czytania, podaną w formie opisów, powiastek, wierszyków, zagadek; treścią jéj: świat dziecka, to jest rodzina, dom, szkoła, zwierzęta domowe, ogród, miasto, wieś, łąki, lasy, wody, ziemia, świat, Bóg; część czwarta obejmuje szczegółową naukę pisania. Ganiąc dawne podręczniki, nazywa one „pustką kilku-arkuszową, bezmyślną, ciemną jak noc, nagą jak szkielet.“ Nauka pisania jest drukiem i czytaniem poprzedzona, za wadę to poczytać należy. Objaśnienia téż dla nauczyciela są zanadto drobiazgowe i przez to nie-

praktyczne; ale za to książka ta ma już tę zaletę, że nie uczy po kilka głosek naraz, lecz stopniowo po jednéj i że naukę rozpoczyna nie od bezmyślnych sylab, ale od wyrazów: przez to zbliża się do metody analityczno-syntetycznéj. Wyrazy jednak zostały dobrane niezbyt szczęśliwie (np. zgłoskę „i“, poznaje się na celowniku zaimka l. m. „im“), a koléj głosek powstała przypadkowo. — Niemniéj od tamtych są rozpowszechnione elementarze K. Prószyńskiego (Promyka).

„Elementarz na którym nauczysz czytać w 5 albo 8 tygodni,“ Warszawa, 1875, str. 31; do r. 1884 wyszło téj książki 10 wydań. Nauka rozpoczyna się od samogłosek, po których następuje najpierw wyraz „baba:“ ilustrowany obrazkiem i wszelkie kombinacyje samogłosek ze spółgłoską b, a daléj idą wyrazy i zdania złożone z liter już poznanych. Po takiém przeprowadzeniu nauki spółgłoski „b,“ rozpoczyna się w ten sam sposób praca nad spółgłoską „t“, któréj poznanie i zapamiętanie ułatwiają wyrazy: „but“ i „bat“ ze stosownymi obrazkami i t. d. Potém stopniowo przechodzą tak samo spółgłoski: k, j, d, m, l, ł, r, g, n, p, w, f, h, ch, z, ż, s, sz, c, cz, rz, dz; po nich spółgłoski zmiękczone; daléj ustopniowane przejście do wyrazów ze zbiegiem dwu lub więcéj spółgłosek i wreszcie różne przykłady dla wprawy w czytaniu, złożone z wyrazów przystępnych dla ludu i dzieci. Nauka rozpoczyna się od liter mniejszych. Dopiero po przejściu wszystkich, zaczynają zwolna przybywać litery większe, a wreszcie podane jest abecadło w zwykłym porządku większe i mniejsze, łacińskie i polskie, drukowane i pisane; ku końcowi zamiast zwykłéj tabelki mnożenia wskazano sposób pisania i czytania liczb. Na początku elementarza tekst duży przeznaczony dla ucznia, bywa przeplatany króciutkiemi radami i objaśnieniami, dla nauczyciela drukowanémi drobném pismem. „Obrazkowa nauka pisania i czytania oraz elementarz dla samouków,“ obmyślany przez tegóż autora, Warsz., 1879, część I, str. 31 i 4 karty wzorów kaligraficznych, część II i III, str. 39, 4. Nauka, powiada autor, rozpoczyna się od kreślenia dla wprawy ręki i oka różnych figurek. Nie są to rysunki konturowe w kratkach, tylko pojedyńcze kréski w różne grupy i kształty poukładane, aby wyobrażały jakiś znany dziecku przedmiot. Uczeń, kreśląc je między linijami poziomemi, uczy się zarazem pisać i rozróżniać elementy późniejszych liter, a nauczyciel znajduje w nich obfity materyjał do pogadanek o rzeczach. Po tych ćwiczeniach przechodzi się do samogłosek, które wydzielają się z wyrazów tak, aby na nich skupiła się uwaga ucznia. Wyrazy te są to imiona przedmiotów, dających się uzmysłowić i przedstawionych na obrazkach. Oprócz tego podany jest tuż drugi szereg obrazków uwydatniających, w jaki sposób układają się usta przy wymawianiu każdéj z pięciu głównych samogłosek. Gdy już uczeń ma wydzieloną z wyrazu samogłoskę i wié, jak się wymawia i oznacza literą, natenczas sam tę literę kreśli i utrwala w pamięci. W ten sposób przechodzą się samogłoski: a, o, u, e, i, a wyrazy do ich wydzielenia, użyte są: a-niół, o-ko, u-cho, e-wa, i-gła. Następnie uczeń przechodzi do rozpoznawania spółgłosek, zaczynając od „l“, któréj połączenia z samogłoskami poznaje na wyrazach: ul, u-le, la-la i obok każdego z nich znajduje stosowny obrazek. Po przejściu głoski „l“, dochodzi się do głoski i litery „s“ za pomocą wyrazów i obrazków: lis, o-sa, las. Tąż drogą uczeń rozpoznaje daléj wszystkie inne głoski, uczy się spółgłosek zmiękczonych, potém dopiero przechodzi do wyrazów, mających zbieg dwóch lub większéj liczby spółgłosek, a w trakcie całéj téj nauki zaznaja-

mia się także stopniowo, sposobem poglądowym, z pisaniem i czytaniem cyfr. Dalsza koléj głosek, następujących po „s“, jest taka: y, b, t, r, k, ł, ę, ą, j, w, g, n, z, ż, d, m, c, p, f, h, ch, sz, cz, rz, dz, dż, ń, ś, ź, ć, dź, w', b', p', m', ki, gi, fi; wyrazów zaś typowych i obrazków w tym szeregu z powodu bardzo wielkiéj ich ilości (bo aż paruset), wyliczać tu nie możemy. Liter od początku przez czas długi autor używa tylko mniejszych, większe zaś dopiero w dalszym ciągu zaczynają się nieznacznie zjawiać i przejście do nich odbywa się bez żadnéj trudności. Nadto usunięta została kwestyja przechodzenia od liter pisanych do drukowanych i niedogodność wynikająca z zaprzątania umysłu ucznia dwoma naraz kształtami graficznymi na każdą głoskę. Kwestyja ta została pokonaną w ten sposób, iż autor nauki obrazkowéj używa na początku pisma, składającego się tylko z części istotnych; wszelkie zaś ozdoby i dodatki zostały pousuwane lub pozmniejszane. Również starano się uniknąć mącenia pojęć w umyśle ucznia, powstającego zwykle przy literach podwójnych, oznaczających jednę głoskę: rz, sz, cz, ch, dż i użyto w tym celu na początek znaków tych połączonych. Całe abecadło z liter tak uproszczonych ułożone, zarówno mniejsze jak i większe, znajduje się w dalszym ciągu I-éj części elementarza, na któréj końcu są dołączone wzory „przenośne“, ułożone stopniowo do pisania piórem, przedtém bowiem autor zaleca uczniom pisać tylko ołówkiem lub rysikiem. Część II-ga i III-cia przekracza już zakres elementarza i uczy sposobem poglądowym układać i dzielić zdania, używać znaków pisarskich, pisać poprawnie i logicznie myśli wypowiadać.

W Galicyi obecnie w powszechném użyciu jest „Nauka czytania poprzedzona pisaniem. Elementarz dla szkół początkowych, ułożony z polecenia rady szkolnéj krajowéj, przez H. Seredyńskiego,“ Wiedeń, 1870, 8, str. 151, wyd. 2-e, 1873, 8, str 114 i nl. 2. W treści zaszła tu ważna zmiana, bo ostatni ustęp, może i najlepszy ze wszystkich musiał być opuszczony. Elementarz zaczyna od rysunków, ale nie podaje nauczycielom wskazówki, że wprzód mają i jak mają przygotować dzieci do pisania; przedstawia samogłoski mniejsze, a następnie bierze naraz albo po jednéj, albo po dwie spółgłoski mniejsze, na których czele umieszczono „w“; usiłuje przytaczać wyrazy, w których skład wchodzą jedynie poznane głoski. Kiedy dzieci nabiorą pewnéj wprawy w pisaniu i czytaniu pisma, przechodzi nauczyciel z dziećmi do poznawania głosek drukowanych również mniejszych i wprawia je w czytanie druku na pojedyńczych wyrazach. Następnie uczą się dzieci poznawać samogłoski większe tak pisane, jak drukowane, piszą i czytają całe, ale krótkie zdania również pisane i drukowane. A jak na swojém miejscu porównały abecadło pisane mniejsze z mniejszém drukowaném, tak tu porównywują większe. Co ukończywszy, przystępują do czytania dłuższych ustępów jedynie już drukowanych. W r. 1875 nastąpiła zmiana tego elementarza, w tytule, treści, i układzie, dokonana przez komisyją w tym celu utworzoną. Tytuł: „Elementarz dla szkół początkowych“: w układzie, na czele spółgłosek postawiono głoskę „n“ i tym sposobem unikniono zgłosek bez znaczenia, których było jeszcze kilka w elementarzu Seredyńskiego, lecz nie rozróżniono „n“ i „ń“. Co do treści, tę zupełnie zmieniono, ale niestety liczne wkradły się błędy pod względem języka, które dopiero usunięto w wydaniu z r. 1878, niektóre atoli jeszcze pozostały. Oprócz tego nadano niektórym zgłoskom pisanym: l, ł, h, k kształt, jakiego u nas nie mają i nie

miały. Najlepsze wydanie jest z r. 1880, które we Lwowie wyszło nakładem zakładu narodowego imienia Ossolińskich, 8, str. 116. Pomimo, że nie jedna rzecz pod niejednym względem wymaga poprawy, to przecież, ze wszystkich elementarzy, opartych na zasadzie syntetycznéj a połączonych z pisaniem, elementarz rady szkolnéj galicyjskiéj najbardziéj zbliża się do zasady przekazanéj nam przez Komisyją edukacyjną. Drugi elementarz w użyciu na Szląsku austryjackim jest: „Elementarz podług metody analityczno-syntetycznéj“ (w Wiedniu, nakł. c. k. wydawnictwa książek szkolnych, 1874, 8, str. 102). Wyd. 2, 1878, str. 99, 8, 1881, 1883, które atoli nie jest prostém powtórzeniem, zawiera bowiem liczne ulepszenia pod względem formy i układu. Na końcu elementarza znajdują się: „Deutsche Sprechübungen“, ćwiczenia w mówieniu niemieckiém zupełnie nie na swojém miejscu. Same już wyrazy, jakie autor (A. Rusch) obrał do rozbierania na głoski, wskazują widocznie wielką różnicę, jaka zachodzi między tym elementarzem, a elementarzem np. Zarańskiego. I tak: ul, len, lis, las, osa, sowa, kos, kot, mak, rak, koń, jeleń, baran, ryba, paw', gil, pudel, cepy, huzar, dach, fabryka, koło, dąb, zając, gałąź, wąż, ręka, gęś, mysz, sieć, taczki, orzeł, dzwon, dżdżownik, niedźwiedź, a zatém w ogóle 35 wyrazów. Obok każdego z nich znajduje się rysunek odpowiedni jego znaczeniu. Załączamy dwa wzory, ażeby okazać, jak autor, zaczynając od głosek mniejszych, postępuje pod względem rozkładania wyrazów a składania głosek. I tak:

I ul u l
lu ul

II len e n

el le en len ule i t. d.

Już z tych dwóch wzorów widzimy, że dzieci poznają głoski i ich brzmienia jużto na początku, jużto w środku, jużto na końcu wyrazów. Tak w drugim jak i trzecim oddziale elementarza zakradły się błędy przeciw językowi i niewłaściwe sposoby wyrażania się np.: jedno drzewo nie czyni lasa; dwóch zajęcy; dwanaście miesięcy składają rok; uwiąźnie; ślicznie głosek (sic) ułożyłeś; w boru; lecz ty jesteś przyczyną twojéj choroby; jako téż znowu: lód jest robotą zimna; kto robi, głodem nie umrze; paw pyszy się z ogona i t. d. Przez cały elementarz od początku do końca dzieci piszą wyrazy w jednym ciągu; nigdzie ich uwaga nie jest zwróconą na podział wyrazów na zgłoski; to pozostawiono zupełnie domyślności nauczyciela, jak ma sobie pod tym względem postępować, a również jego pozostawiono domyślności, ażeby wprawiał dzieci w pisanie „i“ i jako znaku miękczenia; przy niektórych miękkich, jak np. „ś, ź“, nie podano ani jednego na to przykładu. W oddziale drugim przechodzi elementarz do wskazania głosek większych naszego abecadła i tu zaczyna od „O“, kładąc zawsze dla przypomnienia ów wyraz, na którym dzieci brzmienie i postać téj głoski poprzednio poznały, a więc: „osa o O“, a pod każdą głoską znajdują się jużto krótkie zdania, jużto wierszyki do pisania i czytania. Wyłącznie pismem zajmuje się elementarz aż do str. 40 (2 wydanie), a więc właśnie przez całą połowę, od str. 82 następują owe „Sprechübungen“; to zdaje się rzeczą niewłaściwą; tym bowiem sposobem zdawałoby się, iż dzieci mają się wprzód nauczyć biegle nawet pisać, nim zaczną druk czytać, a to nie jest zadaniem metody łączącéj pisanie z czytaniem: zdaje się przecież, że autor tego wy-

maga, bo podaje do pisania bajeczki, pieśni, w ogóle dłuższe ustępy. Następnie autor przechodzi od pisania do druku, ale jedynym środkiem do tego jest to, iż dzieci toż samo czytają, jako pisane, co czytają, jako drukowane; ależ one rychło to spostrzegą i z pamięci powtarzać będą, co jest drukowane, a nie przypatrzą się postaciom głosek drukowanych; nawet przy usilnéj pomocy nauczyciela trudno im będzie wprawić się w ich rozpoznawanie, bo nie masz żadnego w tém porządku i następstwa, a nawet w elementarzu nie porównano abecadła pisanego z drukowaném. Na dokładném przecież i szybkiém rozpoznawaniu postaci tych głosek, zależy biegłe potém czytanie. To porównanie pisma z drukiem zajmuje 5 stron; poczém dzieci przechodzą do czytania ustępów, do których z początku zbyt małych użyto czcionek. Te ustępy składają się z różnych bajeczek i wierszyków.

W wielkim księstwie poznańskiém pierwszorzędne miejsce w domu i szkole zajmują dwa elementarze: „Nauka czytania i pisania, wypracowana z polecenia Towarzystwa pedagogicznego.“ Autorem tego elementarza (wyd pierwsze, 1850, 8) jest D. Rakowicz. Zaczyna on, z pominięciem rysunku obrazów i wszelkiego innego przygotowania, od mniejszych samogłosek, następnie zestawia naraz po cztery spółgłoski według podobieństwa ich postaci np. w-r-n-m i składa z nich do pisania pojedyńcze zgłoski, a podaje całe wyrazy drukowane do czytania, dzieląc je na zgłoski, nie wiążąc ich łącznikami np. wi-no. Przechodzi potém do zgłosek większych, a po ich ukończeniu do czytania całych ustępów tak drukowanych, jak i pisanych. Ostatnie wydanie 137, 1882, przejrzane przez W. Kłaczyńskiego; na karcie tytułowéj ul otoczony pszczołami, wśród narzędzi rolniczych i ogrodowych. Drugi elementarz ma tytuł: „Książka do początkowego czytania dla szkół tak polskich jako też i niemieckich, ułożona przez K. Kasińskiego“ (Poznań, wyd. 129, 1884). W wydaniu 5-em, 1870 r. rycina: Jezus na krzyżu; w wydaniu ostatniém jużeśmy jéj nie znaleźli. Ten elementarz pomija zgłoskowanie, przechodząc wprost do czytania; ćwiczenia jednakiéj treści i porządku, jak w elementarzu poprzednim: rysik, piórnik i t. d., kończy się bezbarwnemi powiastkami; niéma modlitw ani katechizmu; o Chrystusie i wieczności by najmniejszéj wzmianki; ze sposobu, w jaki traktowano przedmioty, sądzimy, że książka odpowiednią jest raczéj dla wieku doszkolnego; szkolny bowiem potrzebuje pokarmu pożywniejszego i podnioślejszego. W Prusach zachodnich w użyciu: „Elementarz polski, napisany z polecenia towarzystwa moralnych interesów“ (Pelplin, r. 1881, trzydziesty dziewiąty tysiąc) w którym trzymano się metody dawnéj; podane w nim jest drukowane abecadło małe i wielkie, samogłoski i spółgłoski pojedyńcze i złożone, abecadło pisane, ćwiczenia w zgłoskowaniu; do czytania zaś modlitwy, pieśni nabożne, ustępy o Panu Bogu, o pięciu zmysłach, o duszy, o nauce, a nareszcie miary i wagi. Na Szlązku „niestety,“ pisze do nas kapłan z Królewskiéj-Huty pod d. 24 listopada 1884 r., wcale w szkołach nie uczą od lat dziesięciu czytać i pisać po polsku“; „na szczęście“ (glücklicherweise), odzywa się w piśmie nam udzielonym Herman Freund, zapewne żyd zniemczony, księgarz z Bytomia; wreszcie tam w użyciu elementarz Pelpliński. W Prusach wschodnich dawniéj w użyciu były elementarze „z kogutami“ (Hahnenfibel) w języku polskim i litewskim; treść: abecadło, ojcze nasz, dziesięcioro przykazań, artykuły wiary. Do ćwiczeń używano książkę p. t. „Przyjaciel dzieci, to jest księga do czytania i używania dla uczącéj się młodzie-

ży“ (w Królewcu, 1826, 8, str. 111 i 396). Przedmowę z r. 1793 podpisał ks. Jerzy Olech, „przy regimencie J. W. Generała de Hauzen“; niema tu abecadła; książka zawiera pieśni pobożne, małe moralne kawałki, powiastki, próbę szkolnéj nauki dla dzieci na wsiach, „wydanéj przez Pana de Rochow“; z księgi magistra Szuberta, nauka Jezusa; „krótkie uwiadomienie o Prusach z księgi p. Bëtychera“ i t. d. Pośród Mazurów „polskie elementarze są mało używane i mało poważane (sic); chodzi tam o najprędsze germanizowanie,“ pisze do nas zacny Mazur, otrząsający się z naleciałości germańskich, które go opanowały w szkole.

Brak religijności i namaszczenia (na widoku mamy tylko elementarze zagranicą wydawane), brak ścisłych pojęć etycznych o obowiązkach i powinnościach, jasno, szeroko i na podstawie Objawienia poważnie wypowiedzianych, brak idei kraju, uleganie obconarodowym wpływom, niedostateczna znajomość historyi nauki czytania i pisania, przy ubóstwie treści, jest cechą elementarzy w użyciu będących. W elementarzu rady krajowéj galicyjskiéj na czele ćwiczeń do czytania wyobrażono dziecko modlące się na klęczkach; na str. 57 kościół; na str. 59 znajduje się krakowiaczek, jako ideę kraju przypominający:

Krakowiaczek ci ja,
W Krakowiem się rodził,
Sześć latek mi było,
Do szkołym już chodził i t. d.

Na str. 99-éj rycina przedstawia Pana Jezusa z kolendą:

W żłobie leży, któż pobieży
Kolendować małemu
Jezusowi Chrystusowi,
Dziś nam narodzonemu?
Pastuszkowie, przybywajcie!
Jemu wdzięcznie przygrywajcie,
Jako Panu naszemu!

Na końcu str. 116, rycina: dzieci na klęczkach przed opromienioném godłem Zbawienia. Oto są cztery ustępy przypominające o Bogu i narodzie: zbyt szczupłe, kiedy książka do dziecka przemawia w stu tysiącach egzemplarzy rocznie. W elementarzu analityczno-syntetycznym w użyciu na Szlązku austryjackim umieszczona znana pieśń St. Jachowicza p. t. „Opatrzność boska:“

Wiesz, ile robaczków
Krąży w słońca blasku?
Ile rybek w wodzie,
Ile w morzu piasku?

Pan Bóg je policzył
O dziecinko droga!
Każde jest w opiece
U dobrego Boga.

Czy wiesz, ile gwiazdek
Na tle nieba błyska?
O! Bóg je policzył
I dał im nazwiska i t. d.

Podniosły nastrój! Czyż témbardziéj żałować nie trzeba, że to jedyna pieśń pobożna w tym elementarzu? W obydwóch elementarzach poznańskich ani słowa o wierze, o wieczności, o czci przodków. Ogólniki deistyczne, zimno przemawiające do umysłu dojrzałego, a bez znaczenia dla dziecięcia, oto wszystko co napotykamy! Ręka więc współczesnego pedagoga rozbiła stary chrześcijański tekst Nauki czytania, wytworzonego przez katolików: Parkosza z Żórawicy i Stanisława Zaborowskiego, oraz protestanta Jana Seklucyjana; zarzuciła usiłowania Komisyi edukacyjnéj pogodzenia religii z wiedzą, zaczynając od ele-

mentarza i splatając je w nierozerwalną jedność; gminny tekst życia potocznego przy bezwyznaniowości, zastąpił tekst wzniosły, chrześcijański: tymczasem dzieje nauczają, iż żaden naród nie przeżył religii swojéj.

Kultura nasza, jako zachodnia, rozwijała się na tle łacińskiém: łaciński więc język był przedewszystkiém celem nauczania. A jednak pierwszy elementarz łacińsko-polski, znany jest dopiero ten, o którym wspomniał Łukaszewicz, podając następujący tytuł: „Elementa puerilis institutionis pluribus in locis reformata. Ex officina Domański“ (Warszawa, 1714—30). Mamy wiadomość o wydaniu z r. 1765 (Poznań); biblijoteka zaś Kórnicka posiada wydanie z r. 1791: „Elementa seu prima puerorum scientiae fundamenta, to jest: Elementarz dla dzieci płci męskiéj ułożony. W Łowiczu, w drukarni jo. x-cia jmci prymasa arcybiskupa gnieźnieńskiego.“ Tytuły ich nieco się zmieniają, np. w wydaniu z r. 1793 (Cracoviae, typis Dziedziczka et successoribus): „Elementa puerilis institutionis pluribus in locis reformata piisque orationibus ac doctrina christiana recenter aucta et reimpressa. „Elementa“ wychodziły w Krakowie (1812, 17), Wadowicach (1874), Gdańsku (1804), Warszawie (1847, 58, 83), Częstochowie (1851), Wilnie (1834, 39, 50, 53, 55, 58, 59, 60, 62, 63, 78, 79, 80, 82, 83), Grodnie (1834), Mińsku (1831), Berdyczewie (1834). Układ ich mniéj więcéj jest następujący:

1. Różnego rodzaju abecadło. 2. Zgłoski. 3. Różne modlitwy. 4. Sposoby służenia do mszy ś. 5. Katechizm. 6. Słowniczek. 7. Colloquia. 8. Proverbia. 9. Notae aritmeticae od 1 do 1000 = M. 10. Kolęda. O tém pomówić nie zawadzi i w szczególności: 1. Abecadło większe i mniejsze raz łacińskie poprzedza polskie, drugi raz odwrotnie a stosownie do tego i treść cała następuje po sobie. Oddzielnie są wymienione: vocales, diphtongi, consonantes, a czasem i „h“ aspiratio; w późniejszych jedynie wydaniach przybierają i nazwy polskie jak: samo-brzmiące, dwu-głośne, współbrzmiące. 2. Zgłoski, które chociaż nie wszędzie w jednym i tym samym następują po sobie porządku, to przecież wszędzie ułożone według jednéj i téj saméj zasady, a mianowicie:

Consonantes praepositae vocalibus;
Vocales praepositae consonantibus;
Consonantes plures vocalibus praepositae;
Vocales pluribus consonantibus praepositae.

Zgłoski te wogóle zajmują po trzy strony; zależy to w części od wielkości czcionek, a w części, iż w niektórych wydaniach dodano zgłoski z kilku consonant i vocali, np. Brda i t. p., bez względu czy one rzeczywiście w skład języka wchodzą. W żadném wydaniu niéma ani jednéj zgłoski, w któréjby znajdowało się ł i słusznie, bo wszakże dziecko miało się uczyć czytać po łacinie. Tych zgłosek w wydaniu z r. 1791 jest 280, a w wydaniu r. 1793 jest 295. We wszystkich znanych wydaniach, po zgłoskach umieszczono: abbreviationes quarundam syllabarum. Te skrócenia są wskazówką, iż Elementa pochodzą z najdawniejszych czasów, bo skrócenia te były dla uczniów nieodzowne do czytania rękopisów; 3. Następnie znajdujemy modlitwy po łacinie i po polsku, które tu według wyd. z r. 1793 wymieniamy: Rano wstawszy dziécię i t. d. Modlitwa pańska, Pozdrowienie anielskie, skład apostolski, dziesięcioro Bożego przykazania. Ofiarujęć Panie Boże wszystkie myśli i t. d. Racz Panie dnia tego i t. d. Panie Boże wszechmogący, który od początku dnia tego i t. d. Aniele Boży, któryś jest stróżem moim i t. d. Błogosławieństwo. Gdy dzwonią na pacierze rano, w południe i w wieczór. Wzywanie Ducha ś. Oratio: Deus qui corda fidelium etc. Veni Creator Spiritus. Intrando ecclesiam. In aspersione aquae benedictae. Modus ministrandi. Modus ministrandi sacrificio missae p.p. sacerdotibus ord. Praedicatorum. O salutaris Hostia etc. Tantum ergo Sacramentum etc. Ecce panis angelorum etc. Jesu dulcis memoria etc. Domine Rex Deus: Abraham dona nobis (serenitatem vel pluviam) etc. Nauka o mszy ś. Kiedy godzina bije, mówić najprzód wypada: Zdrowaś Maryja i t. d. Jezu mój konający i t. d. Hymnus ss. Ambrosii et Augustini.

Modlitwa do Pana Boga za wszystek lud. Modlitwa przy podniesieniu Ciała Pańskiego. Co powinno dziecię czynić w kościele? Canticum Beatae Mariae Virginis. Antiphona. Salve Regina etc. Benedictio mensae. Gratiarum actio. Oratio: Benedic Domine nos etc. Oratio: Retribuere dignare nos etc. De officiis Christiani hominis. Do patrona albo patronki miesięcznéj, wierszem. Nabożeństwo wieczorne. Hymnus: Te lucis ante terminum etc. Litaniae ad Beatam Virginem Mariam. Pod względem tych modlitw i nauk wszystkie wydania w pewnym różnią się stopniu, a mianowicie jedne wymieniają np. siedm sakramentów i t. p. co w innych opuszczono. Zawsze atoli i wszędzie jednym odznaczają się i celem i duchem. W późniejszych wydaniach wsunięto po nich: Formula brevis et facilis declinationum; co jest imię? co jest słowo? Ile jest rodzajów imion? Pytanie powszechne spadków, a nakoniec: formula conjugationum. 4. Sposoby służenia do mszy ś. Tych w żadném nie brak wydaniu, ale w niektórych znajduje się i sposób służenia oo. Karmelitom. Przeważnie są tylko po łacinie, a jedynie w wydaniu z r. 1880 całkowicie i po polsku. 5. Katechizm. Nauka duchowna przez krótkie pytania i odpowiedzi. 6. Słowniczek, zaczynający się od Bóg—Deus, mojmeus i t. d. W wydaniu Domańskiego, zaczynał się od Deus-Bóg, Cornu-róg i t. d.; podobnego atoli układu nie znalazłem nigdzie, jak i alfabetu większego i mniejszego pisanego. Liczba wyrazów jest rozmaita; w wydaniu z r. 1793 jest ich 960; z r. 1817 jest 930; z r. 1854 zaś 645, a z r. 1880 tylko 590. W wydaniu z r. 1840 wyrazy te ułożono według znaczenia. 7. Colloquia zaczynają się od: Bona vel bonum mane, a kończą się: Ad revidendum. Żadne wydanie ich nie opuściło. 8. Proverbia wszystkim uczniom do różnych dyskursów służące np.:

Bóg pomocą temu bywa,
Kto go na ratunek wzywa.

Deus invocantibus se presto est i t. d. 9. Rozmowy między nauczycielem a uczniem np. Dziś rano, o któréj godzinie się obudziłeś? Hodie mane i t. d., jak i: Gładkie i dowcipne powieści, których przedmiotem jest: Epiktet, Alfons Król Aragoński, Arystoteles, Zeno i t. d. znajdują się jedynie w wydaniu z r. 1793 a z r. 1817, na ich miejscu jest ustęp: De Deo—O Bogu. 10. Znaki arytmetyczne albo liczba. Te wszędzie sięgają do 1000=M i to do 40 podane są jednostkami, a od 40 do 100 dziesiątkami; od 100 do 1000 zaś setkami i to liczbami arabskiemi i rzymskiemi. W niektórych dopiero późniejszych np. z r. 1840, Vilnae, pojawiła się tablica mnożenia. 11. Na końcu Kolęda: Różdżką Duch święty dziateczki bić radzi i t. d. Nie w każdém wszakże wydaniu na wiersz ten natrafiamy, a nawet w wydaniu z r. 1802 na jego miejscu umieszczono, co następuje:

Nikt pieszczot rodzicielskich, kto baczny nie chwali.
I rozpieszczony syn się w czasie na nie żali.
Podobni są do śmiechu ojcowie i matki,
Zbytkiem swych pieszczot, mową gorszą swe dziatki.
O gospodarstwie ojciec, z ojcem o swym synie,
Matki mówią o córkach, dobre gospodynie.
Nasiona wiary w serca głęboko wrzucają;
Swe dzieci na krótkim munsztuku trzymają;
Teraz zaś jako dziatki w miastach edukują?
Do świata wprzód, niż do Boga drogę im torują.
Nad takowém ćwiczeniem trzebaby zapłakać.
Niż się modlić, wprzód matki uczą córki skakać.
Nie znają rozpieszczone przez swe matki córki,
Co jest książka duchowna, różaniec, paciorki!
Różnych języków, manier, w mówieniu akcentów,
Wprzód, niż miłości Boga uczą komplementów.
Pałac niebieski dobrym zbudowany;
Tam wiele kmiotków będzie między pany.
Trudno rzec będzie: „A ty chłopie zasie“!
Porówna Pan Bóg wszystko w owym czasie!

Nieco dłużéj zatrzymaliśmy się nad tym elementarzem, bo jakkolwiek on dzisiejszym słusznym nie odpowiada wymaganiom, to przecież liczne pokolenia od niego naukę swoję rozpoczynały; pokolenia, które okrywały się chwałą i sławą tak na polu wiedzy, jak i czynu.

Przechodzimy do elementarzy, które wbrew ścisłym pedagogicznym zasadom, dzieci walczące z trudnościami jednego języka, obarczają równocześnie nauką dwóch, a nawet więcéj języków. Elementarze rosyjsko-polskie wychodzić zaczęły w Wilnie od r. 1803, p. t.: „Elementarz dla uczenia młodzieży czytać po rosyjsku i po polsku z dodaniem moralności, anekdot, zbioru potrzebniejszych wyrazów.“ Inne elementarze wychodziły w r. 1811, 1824, 1834. „Elementarz nowy“ przez F. R. już wydanie 10-te miał w r. 1846; w Warszawie, polsko-ruski do użytku szkół początkowych, z decyzyi komitetu urządzającego (układu A. Szmurło) wyszedł w r. 1865. Inny, ułożony przez A. L., miał już wydanie 3-e, r. 1873, Polkowskiego zaś bez sylabizowania i poznawania głosek, wyszedł r. 1880. Również w Warszawie r. 1875 wyszedł: „Srawnitielnyj polsko-ruskij Bukwar po zwukowomu sposobu, sostawił M. Striżewskij“, 4, str. 54. W jednym względzie przyznać musimy autorowi zupełną słuszność, a mianowicie, gdy w przedmowie powiada, że mówić jest rzeczą łatwą, ale poprawnie władać językiem bardzo trudną, sam na sobie czego wyraźnie dowodzi, pisze bowiem „brzytew“ zamiast „brzytwa“, „łbem“ nazywa głowę ludzką; pies ukąsił palec Pawłowi zamiast, albo: Pawła ukąsił w palec, albo: Pawłowi ugryzł palec i t. p.; daléj używa wyrazów, których w naszym języku nie mamy np. sztyk (bagnet). Podając na wstępie drukowane samogłoski i spółgłoskę „j“ zapomina przedstawić je jako pisane; na każdéj stronie u góry podaje tylko większe głoski, a każe dzieciom pisać i czytać mniejsze. — Elementarz łacińsko-polsko-niemiecki wyszedł pod tytułem: „Nowy Elementarz“ (Warszawa, 1778). — Elementarz niemiecko-rosyjsko-polski znamy tylko jeden: wyszedł w Mińsku, 1852 roku. — W Przemyślu zaś Ławrowski wydał w r. 1835 Elementarz ruski, niemiecki i polski dla szkół parafijalnych w Galicyi.—Elementarz polsko-niemiecki najdawniejszy zapewnie jest: „Klucz do polskiego y niemieckiego języka, to jest gruntowna nauka jako się nietylko Niemiec polskiego, ale jako się Polak języka niemieckiego łatwiéj i rychléj czytać, zrozumieć, mówić y pisać nauczyć może. Zu Breslaw im Jahr 1616“; następnie za nim idzie: „Nova et methodica institutio in lingua polonica... der Jugend zum besten vorgestellt von S.-J. Malczowski in derselbigen Sprache notario und praeceptore. Dantzig, 1696“, zawiera istne skarby językowe; znajduje się w biblijotece miejskiéj gdańskiéj. Wychodziły następnie: „Xiążeczka (nowa) do sylabizowania i czytania“ (Warszawa, 1770, 74, 76), „Nauka czytania“ (toż, 1795); „Elementarz polski i niemiecki“ (toż, 1802); „Abecadło niemieckie i polskie z obrazkami“ (Wrocław, 1807, 21); „Nowy elementarz polski i niemiecki“ J.-M. Elkana (1843, 49, 56, 61); „Elementarz polsko-niemiecki dla katolickich szkół elementarnych“, ułożony przez K. Łukaszewskiego (Leszno); „Elementarz polsko-niemiecki“ A.-R. Onderki: pierwsze wydanie (1845) zniszczone zostało dla błędów przeciwko językowi polskiemu: wydanie dziesiąte wyszło w r. 1865 (Wrocław). Elementarze polsko-niemieckie wychodziły następnie w Krakowie, Częstochowie, Berdyczewie i Brodnicy.—Elementarze polsko-francuskie-niemieckie wychodzić zaczęły od 1803 r. w Warszawie (1814, 16, 19, 25, 30, 38), w Wilnie od r. 1809 (wyd. 8-me z r. 1850). Elementarze polsko-francuskie pojawiły się na-

przód w Warszawie (1776, 79, 1803, 1813); J.-M. Elkana (1843, 51, 58); wychodziły także w Wrocławiu i Lipsku.

F. Nowakowski i L.

Najdawniejszy elementarz czyli „Bukwar“ języka słowiańskiego, który używa abecadła zwanego kirylicą, wyszedł w Urachie, w królestwie wirtembergskiém r. 1561, 8, str. 11: jest on w narzeczu chorwackim. Drugi ukazał się w Wilnie, 1596 r. p. t. „Nauka ku czitaniu i rozumieniu pisma słowenskoho: tu tyż o swiatoj troyci, o wczełowieczeniy Hospodni“: zawiera: „Modlitwy, ispowiedanie prawosławnoy wiery. Leksic i siriecz rieczenia wkratcie sobrany. J iz słowenskoho jazyka, na prosty Ruskij dialet istołkowany“ i t. d. Tamże w r. 1618 i 1621 (p. t „Gramatika, albo złożenie pismena, chotiaszczymsia ucziti słowienskoho jazyka, młodoletnim otraczatam“, 8, str. 136, rycin 6) i 1657. W Kijowie 1664 i 1670; w Czernichowie 1680; we Lwowie drukowano pierwszy „Bukwar“ około 1612 r.; następnie (przywiléj króla Władysława z 1638 r. zastrzegł prawo drukowania słowiańskich i ruskich książek we Lwowie, wyłącznie na rzecz M. Sliozki), 1638, 1668, 1671, 1690, 1692, 1710, 1754, 1807; w Uniejowie 1698; w Supraślu, 1715, str. 70; treść: „pismena, słozi dwopismennij, tripismennij, modlitwy, psalmy, hymny, dziesięcioro przykazań, siedm sakramentów, „czisło“ t. j. liczba; w Poczajowie, 1760, przedruk „Bukwara“ wydanego w Supraślu z dodatkiem wyznania wiary Atanazego, arcybiskupa aleksandryjskiego; wydanie 1828 ma tytuł: „Bukwar słowenskoho jazyka czesti uczaszczymsia w poleznoje rukowożdenie dla unitow tipom izdatelia. W obiteli Poczajowskoj, tszczaniem monachow czina ś. Wasilia welikoho.“ W Moskwie p. t. „Azbuka“ przedruk „Bukwara“ wileńskiego, z dodatkami wydał Bazyli Burcow, r. 1634, 1637, 1657, 1664, 1694; ostatni ułożony przez K. Istomina dla cesarzewicza Piotra, syna Piotra-wielkiego, z rycinami do głosek sztychowanemi na miedzi. Z pomiędzy wielu obecnie w obiegu będących, najbardziéj znany, sądząc z liczby wydań, mamy bowiem przed sobą wydanie dwunaste, jest elementarz p. t. „Perwaja uczebnaja kniha cerkowno-słowianskoho jazyka. Sostawił S.-F. Gruszewskij.“ Kijów, 1884.—Abecadło świeckie języka rosyjskiego jest stosunkowo najmłodsze: byt ma ledwo półtora wiekowy; jest to ta sama „kirylica,“ tylko zaokrąglona i ozdobniejsza; kształt głosek przypomina czcionki, któremi w Wenecyi w wieku XVII-ym drukowano książki w języku serbskim: dzieło braci Tessingów, Holendrów, przy współpracownictwie Kopijewskiego czyli Kopiewicza, „Polaka mieszkającego w Amsterdamie“ w 1707 r. Pierwsza książka drukowana temi czcionkami wyszła w roku 1708; pierwszy zaś elementarz w 1710 r. p. t. „Azbuka graždanskaja z nrawouczeniami, prawlena rukoju Petra welikoho“ (przedr. St. Petersburg, 1877). Z pomiędzy elementarzy języka rosyjskiego, w których metoda dźwięków i poglądowa wzięła górę w ostatnich czasach, zasługują na zaznaczenie: „Ruskaja azbuka dlia sowmiestnoho obuczenia pismu, czteniu i risowaniu, W. Gerbacza“, a także: „Nagladnaja azbuka“ z 800 rycinami, F. Pawlenkowa i tegoż: „Azbuka-kopiejka“ z wielą rycinami „isty skarb dla szkół rossyjskich“ w cesarstwie, powiada autor

notyski nam udzielonéj. W król. polskiém w powszechném jest użyciu: „Ruskij Bukwar dla polskich dietej, izdan po rozporjażeniu warsz. uczebnaho okruha“ (Warsz., 1884); tekstowi rosyjskiemu towarzyszy tekst w języku polskim alfabetem rosyjskim.—Elementarze języka ruskiego z odcieniem czerwono-ruskim, zaczęły wychodzić od r. 1817: „Słowensko-ruskij bukwar“, druk Pillera, we Lwowie. Następne wydania są z lat: 1819, 1827, 37, 42 (nowym sposobom ułożonyj dla domasznoj nauki), 1847—51 (dotąd przedrukowywany dla użytku powszechnego), 1852 (po tretij raz napeczatan i izdan), 1857 (Rusko-słowenskij w oupotreblenie .... w ouczilischczach prichodzkich. Wyd. 2), 1865, (w Lwiegrodzie), 1868, 1870 (w Wiedniu), i 1883 „ułożiw Omelian Partyckij.“ Tekst stanowi kirylica, ale są stronnice drukowane czcionkami świeckiemi, które zową tam skoropisem. „Abecadnyk dla ditej ruskich,“ nakładem K. Wilda, we Lwowie, 1867, jest próbą elementarza czcionkami łacińskiemi, próbą niepomyślną, gdyż książka bez odbytu pozostała.—W języku małoruskim zaznaczymy elementarze: P. Kuliszy „Hramatka z malunkamy“ (Peters., 1857, 1861), rozpowszechniona przed dwudziestą laty: dzieło to dziś wyczerpane. „Azbuka po metodie Zołotowa, dla jużno-ruskoho kraja“ (Połtawa, 1861), znana powszechnie pod nazwą „Połtawskaja hramatka.“ M. Gatcuka: „Ukraińska abetka“ (Moskwa, 1863), przesiąkła uczuciem narodowém; rycina tytułowa przedstawia zaporożca pod wspaniałym dębem, na gałęzi którego zawieszony kołpak, szabla, rusznica; rumak przywiązany obok, a opodal u porohów, szumią pieniące się fale Dniepru; na każdéj głosce rycina obrazująca życie narodowe: pod D: dobosz; pod Ż: żupan; pod Z: zaporożec; pod K: kozak; pod O: osełedec. Niéma modlitw, katechizmu—narodowe tylko przysłowia, zagadki, dumki, kolędy i pieśni. Elementarz O. K (oniskiego), w braku innych, obecnie bardzo jest rozpowszechniony: „Hramatka abo persza czytanka,“ Kijów, 1883: czcionki świeckie. Narzecze białoruskie posiadało również swe elementarze; jeden z nich wyszedł głoskami łacińskiemi, p. t. „Elementarz dla dobrych dziatek katolikow“, Warszawa, 1862.

Litewski elementarz ukazał się już w 1547 r. w Królewcu, ułożony przez Marcina Mosvidiusa, jednego ze stypendystów ks. Alberta Pruskiego na wszechnicy królewieckiéj. Dziełko (Catechismusa prasty szadei, i t. d.) składa się z wezwania do duchowieństwa, pieśni, nauki czytania (Pygus in trumpas mokslas skaititi yr raschity.) i katechizmu: unikat egzemplarza przechował się w bibliotece królewieckiego uniwersytetu, przedrukowany w Getyndze staraniem A. Bezzenbergera w 1874 r. „Moksłas skajtyma raszta lietuwiszka¿dieł mażu wayku. Wilnini“, 1781 (Nauka czytania i pisania po litewsku dla małych chłopców), 8, str. 32, wychodziła w licznych wydaniach 1790, 1796, 1828, 30, 38, 42, 43, 45, 49, 51, 52, 53, 54, 58, 59, 60 (trzy wydania), 1861, 1867 (czcionkami rossyjskiemi). Obok tego wyszły: Niezabitowskiego (Wilno, 1824); „Moksłas skajtyna dieł mażu wajku“ (Wilno, 1838); Dowkonta (Peters., 1842); Olechnowicza, Elementarius (Wilno, 1846); Juzumowicza, Akielewicza, tłómaczenie wydanego przez b. Tow. roln. w Król. pols. elementarza (Wilno, 1860); „Liementarius Lietuwiszkas dieł mażu wajkelu o rabian dieł dydeksinu iszduktas“ per K. M. B. Warszawa, 1862 (tłómaczenie „Nauki czytania i pisania“). W Prusach wschodnich w użyciu: „Skajtytinnes. Tilżeje“ (Tylża), z godłem koguta oraz „Pibelis arba Knygeles. Hand-Fibel für d. littauisch-deuts. Schreib-Lese-Unterricht. Gumbinen, 1882.“—Elemen-

tarze języka łotewskiego drukowane jedne czcionkami gotyckiemi dla Łotyszów protestantów, drugie łacińskiemi dla Łotyszów katolików. Najdawniejszy znany elementarz czcionkami gotyckiemi jest dopiero z r. 1782 i 1797; pierwszy p. t. „Jauna A B Z un Lassischanas Mahziba“ (Nowy abecadlnik i nauka o czytaniu) z druk. Steffenhagena w Jełgawie (Mitawie): po rycinie, mającéj na celu odstręczać od pijaństwa, abecadło, zgłoskowanie, wyrazy trudniejsze z samogłoskami wśród wielu spółgłosek, przewodnik do żywota poczciwego i wskazówki dla nauczycieli. Obecnie najwięcéj rozpowszechnione elementarze pochodzą z druk. E. Platessa w Rydze, tudzież ułożony przez E.-A. Schwech'a „Jauna ahbeze“ (13 wyd., Righâ, 1883), odbijane w liczbie 5000 egzem. rocz. Elementarze drukowane czcionkami łacińs. wychodziły w Połocku i Wilnie, mianowicie wydany p. t. „Mociba Lasiszonas gromotu Łatwieszu preksz mozim berniem ar wysadu Diwa Lyugszonu un ejsu Mocibu katoliszku satykta un Wilniê, 1820 godâ pi Barnickungu Bazylianu izdrukowatâ.“ (Nauka czytania ksiąg łotewskich dla małych dziatek i t. d.); liczne były wydania pomiędzy 1824 i 1870 r., obecnie niéma ich nawet śladu. Elementarz dla chłopców wiejskich, tł. Elem. b. Tow. roln. w królestwie pols. (Pytus Elementers diel ziemniku pujszkiniu. Wilno, 1863); jedyny egzemplarz znany znajduje się w biblijotece miejskiéj w Rydze; obecnie głoskami łacińskiemi drukują tylko w Amsterdamie. Elementarz łotewski czcionkami świeckiemi rosyjskiemi, w r. 1864 rozdawano bezpłatnie.

Do nauki języka hebrajskiego, języka obrządkowego dla współobywateli wyznania mojżeszowego, w wykładzie polskim istnieje książka p. t. „Początkowa nauka języka hebrajskiego łatwym sposobem wyłożona“, przez J. Muszkata (Warszawa, 1858). Rozdział pierwszy: abecadło hebrajskie i polskie; pięć głosek piszących się przy końcu wyrazów; głoski zmieniające swe brzmienie, kiedy mają w środku punkcik zwany „dagesz;“ podobnie i jednobrzmiące głoski; głoski, w których formie zachodzą małe różnice; znaki zgłoskowe; ćwiczenia dla wprawy w czytanie; tablica czterech różnych sposobów wymawiania: starozakonni bowiem portugalscy, jako potomkowie wyższych warstw, zachowali pierwotne wymawianie harmonijne, inni jakoto: niemieccy i litewscy mniéj dobre, a najgorsze polscy; rozdział zakończają modlitwy i zdania moralne; drugi rozdział zawiera naukę o rzeczach. Do nauczania abecadła i czytania początkowego, wydano tablicę (w druk. Goldmana) abecadła hebrajskiego, rosyjskiego, polskiego i niemieckiego, oraz „Kro-mikrę“ t j. naukę czytania po hebrajsku, ułożoną przez B.-L. Frydmana (Warsz., 1882). W Galicyi wydano „Elementarz hebrajski“, podług R. Fuchsa, opracował dla szkół wykładowym językiem polskim N. Landes (Lwów, 1880); nie jestto właściwie elementarz, nie zawiera bowiem abecadła, lecz ćwiczenia do czytania z samych modlitw złożone, z wielce podniosłym religijnym nastrojem. W tymże kierunku ogłoszono dziełko, p. t.: „Nauka języka polskiego dla Izraelitów“, wypracował J. Bernfeld, redaktor czasop. „Ojczyzna“ we Lwowie, 1885, 12.

L.

Elyot, Tomasz Sir, był autorem najdawniejszego, w języku angielskim drukowanego dzieła o wychowaniu, p. t.: „Wychowawca“ (The boke named the Governor, divised by Sir Thomas Elyot; wydanie pierwsze 1533 r. wydanie najnowsze: edited by H. H. S. Croft, London, 1880, 2 t.), dzieła w swoim czasie roz-

powszechnionego, gdyż do r. 1580 miało już wydań ośm. Urodzony w hrabstwie Derby, w roku, jak się zdaje, 1497, Elyot nie odebrał wykształcenia uniwersyteckiego, lecz otrzymał lepsze nad wszelkie inne, spędzając młodość przy ojcu, w obcowaniu zmężami takimi, jak Erazm, T. Linacr († 1524), znakomity hellenista, J. Colet († 1519), założyciel sławnego w dziejach angielskiego szkolnictwa zakładu naukowego przy Ś. Pawle w Londynie, których koło siebie gromadził kanclerz Tomasz Morus. Po podróżach odbytych zagranicą wstąpił do służby królewskiéj i jako poseł przebywał w Rzymie, tudzież na dworze Karola V-go w 1535 roku; umarł r. 1546. Pomysł i wzór do pracy wziął z dzieła F. Patrycyjusza, biskupa Gaety (1497): „De regno et regni institutione“ (Parrhisiis impress., 1519, in folio) Elyot pragnie być pożytecznym „słusznéj formie rzadu,“ tą formą jest dla niego rząd ustanowiony przez Henryka VIII-go, rząd absolutny, samowładny; władza zaś w tym kształcie istniejąca zawisła od podtrzymywania przez klasę rządzącą, t. j. urzędniczą i dla téjto tylko klasy Elyot napisał swe dzieło; „dla tych“, powiada w przedmowie zwróconéj do króla, „którzy następnie będą uważani za godnych być sprawcami rzeczypospolitéj pod sterem Waszéj Wysokości “ Dla niego rodzice są przedewszystkiém stróżami czystości duszy dziecka tak, „iżby niezepsuta przez rozmowy lub widoki sprośne albo gminne, pozostała wolną od skazy i plamy. Idąc w ślad za Kwintylijanem, zostawia dziecko do lat siedmiu „w niewinnéj nieświadomości.“ Wychowanie zasadza na połączeniu muzyki, historyi, gieografii i nauki „potocznéj wiedzy,“ t. j. doktryn moralistów, mówców tudzież filozofów starożytnych. Lecz „ponieważ nieprzerwana nauka, bez ćwiczeń ciała, wyczerpuje siłę żywotną ducha,“ zaleca mocowanie się i ćwiczenia zapaśnicze, strzelanie z łuku „najważniejsze z ćwiczeń,“ łucznik bowiem stanowił obronę Anglii; jazdę konną „ponieważ takowa wywyższa jeźdzca nad poziom gminu, służąc zarazem do ścigania uchodzących wrogów i do uchodzenia przed groźném niebezpieczeństwem w razach, gdy rozum dyktuje ucieczkę;“ daléj łowy „pożyteczniejsze nad spędzanie czasu w zamkniętéj komnacie:“ wreszcie taniec, „wymagający od młodzieńca rozwagi, przytomności i bystrości, które są przymiotami dojrzałych umysłów.“ Wczesne poświęcanie się studyjom specyjalnym jak najmocniéj gani, „gdyż takowe,“ jak powiada, „bywało powodem nieopłaconego sponiewierania się wielu umysłów.“ Przypominamy, że jak współcześnie Górnicki w Polsce, Castiglione we Włoszech, tak Elyot pisze wyłącznie dla warstwy obierającéj za zawód życie polityczne; nauki więc specyjalne radzi odkładać do ukończenia trzydziestu lat wieku. Ćwiczenia umysłu na pisarzach starożytnych, oraz zalecane przez Elyota ćwiczenia i zabawy gimnastyczne nieustanne i najróżnorodniejsze, są dotychczas zasadą wychowania klasy politycznéj w Anglii coraz to szczepiącéj na starym pniu narodowym różdżki nowe, świeże: zawsze pomnéj, że wiara bez męstwa jest niczém, lub według znanego wyrażenia zwolenników klasycyzmu, że Minerwa z Belloną chodzić winny w parze.

L.

Elżbieta, z domu rakuskiego, córka cesarza Albrechta II-go i Elżbiety, dziedziczki Czech i Węgier, urodzona około r. 1436, wcześnie utraciwszy rodziców, wiele w dzieciństwie od losu wycierpiała, a te przeciwności wyrobiły w niéj hart ducha i tęgość charakteru. Wykształcenie, jak się zdaje, odebrała staranne,

w duchu rozpowszechniającego się już wtedy w Niemczech humanizmu. Wyszedłszy w r. 1453 za Kazimierza Jagiellończyka, została matką sześciu synów i siedmiu córek. Będąc świadkiem coraz świetniejszego rozwoju państwa polskiego, patrząc na powodzenie swego potomstwa, przywiązała się do swéj nowéj ojczyzny, przejęła się czcią dla tradycyj w rodzie królewskim przechowywanych. O ile na wychowanie swych dzieci wpływała, nie możemy powiedzieć napewno, gdyż bezpośrednio do tego odnoszących się dokumentów nie posiadamy; w każdym razie przypuszczać wolno, iż zarówno przykładem żywym jak i przestrogami na ich uobyczajenie wpływ wywierała niemały. O jéj poglądach wychowawczych możemy mieć niejakie pojęcie z pisma, które się pod jéj imieniem do naszych czasów przechowało. Jest to rozprawka pedagogiczna w formie listu, pisanego przez Elżbietę do najstarszego syna swego Władysława, króla czeskiego i węgierskiego. Tytuł jego brzmi: „Helisabeta Poloniae regina Wladislao Pannoniae Bohemiaeque regi, filio carissimo S. P. D. de institutione regii pueri.“ Do napisania go dały najprawdopodobniéj powód zaślubiny Władysława z Anną de Foix, hrabianką Angoulême, zaszłe w r. 1502. Elżbieta spodziewała się wnuka, którego już nawet ulubioném sobie imieniem „malutkiego Kazimierza“ mianuje i posłała, rady swe i przestrogi synowi co do wychowania „królewskiego dziecka.“ Nadzieje jéj zawiedzione zostały. Anna w r. 1503 urodziła córkę, a dopiero w trzy lata potém syna, późniejszego króla Ludwika, ale tego nie doczekała się już babka, gdyż zmarła 30-go sierpnia 1505 r.

O ile Elżbieta może uchodzić za autorkę traktatu pod jéj imieniem przechowanego, domysłem tylko oznaczyć się daje. Elżbieta, jakkolwiek wykształcona, jakkolwiek władająca zapewne językiem łacińskim, jakkolwiek pochodząca z rodu Habsburgów, który w tym samym mniéj więcéj czasie wydał poetkę Małgorzatę, córkę cesarza Maksymilijana I-go, sama przecież w tak podeszłym wieku nie trudziłaby się chyba pisaniem dosyć długiego i mnóstwem wspomnień z autorów klasycznych ubarwionego listu, co musiało niewątpliwie wiele kosztować pracy, gdyż potrzeba było miéć pod ręką jeżeli nie same dzieła wspominanych w liście autorów włoskich, to przynajmniéj utwory pedagogiczne humanistów włoskich, gdzie takie cytaty już były nagromadzone. Słusznie więc już Szajnocha przypuścił, iż list o wychowaniu królewicza powstał „jak każdy inny z ówczesnych listów książęcych, to jest królowa podawała treść pisma, a kanclerz jéj, czy ktokolwiek wyjątkowo powołany ku temu, przyoblekał osnowę w dyplomatyczny owego czasu język, przyozdabiał ją dodatkami swéj erudycyi, kwiatami stylu swojego“ (Dzieła, II, 44). Co do osoby tego sekretarza, to A. Przezdziecki i Zeissberg wskazują Macieja Drzewieckiego, albo Erazma Ciołka, albo którego z Włochów na dworze polskim bawiących; Szujski zaś stanowczo Włocha chce w nim widzieć, domyślając się, iż był nim Jan Sylwijusz Sycylijczyk (Odrodzenie i Reformacyja w Polsce, 38, 155). Ponieważ są to proste domysły tylko, żadnemi argumentami nie poparte, nie można do nich zbyt wielkiéj przywięzywać wagi; zaznaczyć tylko wypada z naciskiem, iż sekretarz ten, czy był Włochem, czy Polakiem, posiadał świetne wykształcenie humanistyczne, władał językiem łacińskim swobodnie i umiejętnie, przejęty był naturalnie czcią najgłębszą dla Greków i Rzymian, a zwłaszcza dla ich literatury, z któréj brał przykłady i maksymy

pełnemi garściami. Wpływ humanizmu włoskiego, jak w każdéj radzie, w każdéj wskazówce, tak téż znać w każdém wyrażeniu nawet, bo jak Włosi nazywali Rzymian „przodkami“ swoimi, jak wszyscy humaniści XV-go stulecia, chociażby innéj narodowości, jeżeli tylko po łacinie pisali, podobnież „przodków“ w Rzymianach widzieli: tak téż i autor listu niejednokrotnie, przytaczając jakiś przykład z życia rzymskiego, przykładem „przodków“ go nazywa. Obok téj najwybitniejszéj właściwości traktatu, nie można wszelako pominąć kilku wzmianek odnoszących się do członków domu jagiellońskiego, świadczących, iż dążności humanisty połączyły się tu z tradycyjami rodzinnemi. W tych właśnie wzmiankach wolno przedewszystkiém szukać udziału Elżbiety w ułożeniu listu o wychowaniu królewicza. Jest mianowicie jeden rys, który nie da się wytłómaczyć chęcią humanisty zaskarbienia sobie łaski u monarchy, lecz chyba tylko szczególném upodobaniem matki Mam tu na myśli uwielbienie dla Jana Olbrachta, który w chwili pisania listu już nie żył, a więc nie mógł wpływać na ducha i pióro tego, który go kréślił. Matka chyba jedynie nad świeżym grobem swego syna, mogła, nie ubliżając innym dzieciom, zawołać: „Boże mój! jakiéjże to niewymownéj doznawałam radości, gdym widziała, że ani jeden rodzaj zalet zdobiących majestat królewski, nie był obcy naszemu Janowi Albertowi, którego, jak się zdawało, natura zrodziła dla ozdoby majestatu! Ilukolwiek jest królów, ilukolwiek było ich niegdyś i ilukolwiek ich będzie, wszystkich przewyższył ludzkością, którą zaszczycała powaga, Jan Olbracht, król polski“ (str. 105).

Przejdźmy do samego traktatu. Forma listu uwalniała autora od ścisłego trzymania się przedmiotu i wiązania szczegółów w pewną naukowo uczłonkowaną całość. Jest to jakby swobodna pogadanka, w któréj myśli następują po sobie dosyć luźnie, stosownie do przypadkowo natrąconego w rozmowie wyrazu. Kojarzenie się wyobraźni jest tu jedynym przewodnikiem; stąd powstaje częste przerywanie jednéj kwestyi i powracanie do niéj po dłuższym lub krótszym ustępie; stąd i przepisy wychowawcze niejednokrotnie się powtarzają. Chcąc więc przedstawić treść tego traktatu, niepodobna iść za nim trop w trop, lecz potrzeba rozrzucone po różnych miejscach uwagi zebrać w pewne grupy, zjednoczone myślą wspólną, przyczém wiele przykładów ilustrujących reguły pominąć wypadnie, lubo dla charakterystyki utworu dodać należy, iż przykłady te wielce wykład ożywiają.

Najogólniejszą uwagą, jaką w całém dziełku wyszukać można, jest ta, że należy kształcić równomiernie i ciało i ducha. Nie zapisano jéj tu wprawdzie jako zasady, ale częste jéj powtarzanie i sama treść przepisów szczegółowych dowodzą przekonywająco, że była ona dla autora myślą przewodnią w układzie reguł wychowania. Jest to pierwszy węzeł, łączący nasz traktacik z ówczesnym ruchem humanistycznym, który, wskrzeszając tradycyje klasyczne, dążył do osiągnięcia ideału wychowania greckiego, polegającego na harmonijnym rozwoju sił cielesnych i duchowych. Daleko tu już jesteśmy od wyobrażeń średniowiecznéj ascetyki, która nakazywała umartwienie ciała, ażeby przeszkody dla duszy nie stanowiło; pod wpływem humanizmu zaczyna ciało i w teoryi nabierać ceny, a starożytna maksyma, żądająca, ażeby myśl zdrowa była w zdrowém ciele, staje na czele teoryi pedagogicznéj. Zgodnie z tą myślą, wychowaniu fizycznemu po-

święca Elżbieta liczne ustępy, poczynając od samego urodzenia dziecka. Zaleca więc przedewszystkiém iżby królowa, jeżeli tylko bez szkody zdrowia zrobić to będzie mogła, sama karmiła swe dzieci, najpierw dlatego, że tak nakazuje Ksenofont, a powtóre, i to głównie, ażeby chłopiec karmiony obcém i jakby „przybłędném“ (adventitio) mlékiem „nie odrodził się od Kazimierza i innych przodków naszych;“ dusza bowiem dziecięcia silniejszemu niekiedy ulega zepsuciu ze strony mamek, niż ze strony wychowawców (morum magistri); we wzroście drzew więcéj waży natura gruntu, niż natura nasienia. Jeżeli jednak—mówi daléj Elżbieta, Anna nie będzie mogła karmić sama, „to starać się musisz wynaleźć mamkę zacną, przystojnych obyczajów, a jeśli można, z rodziców szlacheckich urodzoną, która nadto powinna, zdaniem mojém, posiadać wykwintną wymowę, ażeby dziecko zaraz z młodości razem z mlekiem ssało uczciwość, skromność, oraz żeby przywykło do dobrego wymawiania.“ Co do pokarmów, za rzecz najzdrowszą podaje Elżbieta, ażeby dziecko poprzestawało na trzech, a najwyżéj na czterech prostych potrawach, przyczém przytoczono tu sławną rozmowę młodziutkiego Cyrusa z dziadkiem Astyjagesem. Co do napojów, każe się przyzwyczajać do jednego gatunku wina, niezbyt mocnego ani ostrego; białe wina są zdrowsze od czerwonych i tém mniéj szkodzą, im są lżejsze; ci, co się od wina powstrzymują, są zdolniejsi od innych do działalności, ponieważ, jeśli mają umysł wyższy, pilnością i skrzętnością nad innymi górują. Gotowaby zatém doradzać, żeby pić wino pomieszane z wodą, „gdyby nie uważano tego u nas za zbrodnię największą, którą pokutą jedynie zmazać można.“ Do wykształcenia sił ciała wielce pomagają wszelkiego rodzaju „uczciwe“ zabawy. Ogólną tu regułą być winno, ażeby chłopiec brał udział w tych wszystkich grach, w których więcéj waży rozum, aniżeli los ślepy. W szczególności zaś zalecono „borykanie się z rówieśnikami, bieganie, byleby nie aż do spocenia się, skakanie (czy też taniec, saltus), a wreszcie jakąś grę w kamyki (calculorum ludus), którą za starodawnych jeszcze czasów miał wynaleźć Palamedes, ażeby bohaterów greckich pod Troją od nudów oswobodzić. W dni świąteczne nie małą korzyść przyniesie chłopcu pójście na łowy, tak spokrewnione ze sprawą wojenną, przyzwyczajające do mężnego znoszenia upału i mrozu, hartujące ciało i wyrabiające zwinność. Lecz łowy te nie powinny być połączone z niebezpieczeństwem, a więc polować należy na takie zwierzęta jak zające, sarny, kozy dzikie, jelenie. W wieku młodzieńczym powinien się chłopiec uczyć walczenia na włócznie, sprawiania szyków bojowych, robienia mieczem „nie tyle dla zadawania ran, ile dla ich unikania,“ rzucania oszczepem, używania machiny wojennéj, łuku. Głód, chłód, upał i bezsenność niech chłopiec przywyka znosić, bo los jest zmienny, a konieczność zmusić może do przestawania na małém. Wstrzemięźliwość powinna być jego hasłem, bo cóż bardziéj zmniejsza majestat królewski niż to, iż ten, co ma rozkazywać licznym narodom, sam sobie rozkazywać nie może. Ospałości zaś i rozkoszy niech zupełnie unika; sen bowiem zadługi pozbawia chłopców sprężystości, a rozkosze czynią go zniewieściałym. Śmiechu przeciągłego chłopiec znać nie powinien. Nie zapomina téż Elżbieta o piękności i elegancyi ciała, powołując się na zdania znakomitości klasycznych, według których postawa króla winna odpowiadać jego godności. W każdym tedy ruchu ciała okazywać się ma elegancyja, wykluczająca wszelką gburowatość. Ruchy oczu należy koniecznie miarkować, bo, jeżeli każdy członek ciała powinien być na wodzy

trzymany, to oczy króla muszą najbardziéj regule téj ulegać. Twarz wesoła i czoło pogodne niezmiernie wielką przychylność zjednać mogą. We wszystkich okolicznościach życia, szczęśliwych czy nieszczęśliwych, jednostajny wyraz twarzy zachować wypada. Chód wreszcie nie powinien być szybki, ani zaniedbany, powłóczysty: ma być podobniejszym do pochodu, niż do napadu (incessui quam ingressioni similior).

Od wychowania ciała przejdźmy do wychowania duszy. Zgodnie z poglądami pedagogów włoskich „pierwszéj“ połowy wieku XV-go Elżbieta umoralnieniu daje pierwszeństwo nad wykształceniem, rozprawiając o niém najszczegółowiéj, a nadto wypowiadając tu i owdzie stanowczo, że dla królów korzystniejszą jest (magis opportuna) dobroć, aniżeli wiedza (bonitas quam scientia). W sposobie atoli, w jaki Elżbieta każe wdrażać umysł dziecięcy do cnoty, widzimy już wpływ niektórych humanistów włoskich „drugiéj“ połowy XV-go stulecia, którzy, coraz bardziéj się zagłębiając w studyja nad życiem starożytnych Greków i Rzymian, podziwiając poetyczną piękność ich mytologii, zapominali, albo na chwilę albo nawet nazawsze, że się w religii chrześcijańskiéj urodzili. Do takiego zapomnienia w „pobożnym“ domu jagiellońskim dojść nie mogło; ale dążność ku niemu widać dość wyraźnie w książeczce o wychowaniu królewicza. Istotnie niepodobna nie zauważyć w niéj najpierw tego faktu, że obok nadzwyczaj obfitych przypomnień z dziejów klasycznych, oraz tych narodów, o których greccy lub rzymscy pisarze najczęściéj wspominali; obok wzmianek o wydarzeniach spółczesnych w Polsce lub w krajach sąsiednich, niéma tu ani jednego wypadku z historyi Izraelitów, ani jednego przytoczenia z pisma św. lub z dzieł ojców kościoła. Elżbieta raz tylko jeden wspomina jakiegoś teologa, nie wymieniając nazwiska, i to w kwestyi wcale nie teologicznéj; a ci biskupi i kardynałowie, o których imiennie wzmiankuje, występują tu w charakterze czysto świeckim, jako urzędnicy lub połowie przy dworze królewskim, nie zaś jako kapłani. Powtóre, jakkolwiek królowa wpajanie prawd religijnych stawia na czele; nie wyciąga z nich przecież przepisów moralności, ale zdaje się raczéj, iż główne prawd owych znaczenie widzi w obrzędach, w czci zewnętrznéj. „Tak przyzwyczajać potrzeba chłopca, pisze ona, ażeby szczególniéj czcił i lękał się Boga Zbawiciela i niepokalanéj dziewicy Maryi, od których tyle dobrodziejstw otrzymaliśmy. Niech codziennie odmawia godzinki do Matki Boskiéj; niech nigdy, jeżeli tylko możliwém to będzie. nie śniada, póki wprzód nie wysłucha odprawionéj przez księdza mszy, ażeby wszyscy widzieli, że chłopiec jest do religii wielce przywiązany.“ Zalecenie to, ażeby wszyscy widzieli, tak odmienne od przepisu ewangielicznego, zostało objaśnione w sposób następny: „Nic bowiem nie zjednywa bardziéj umysłów ludu dla książąt, jak opinija o przywiązaniu ich do kultu boskiego... Ile pomaga do zyskania sobie przychylności ludu mniemanie o religii boskiéj (divinae religionis opinio), okazał Aleksander Macedoński, który zwykł był silnie królom zalecać poszanowanie nawet dla zabobonów, co są jedynie skażoną religii postacią, ponieważ był tego zdania, że przez nie rządcy plemion i narodów mocno na ich umysły działają.“ (str. 18). Względy więc polityczne, nakazujące szanować religiją poddanych, są tu najwięcéj uwydatnione. Etyka oparta została nie na biblii, lecz przeważnie na autorach klasycznych. Na czele cnót wszystkich kładzie Elżbieta „sprawiedliwość,“ ale nie rozszerzając się nad nią długo, przechodzi do

cnoty prawdziwie królewskiéj: do „męstwa“ (fortitudo animi), wyliczając cały szereg zalet z niego wypływających: „Kto męstwo posiada, temu zawsze towarzyszyć będzie wytrzymałość (tolerantia), która uczy mężnie znosić trudy wszelkie i przykrości tak w pokoju, jak i na wojnie, jak niemniéj hartowność (duritia), która najdzielniéj odgania niedołęstwo i zniewieściałość; daléj zaś cierpliwość (patientia), która potrafi stale znosić wszystko, co ciężkiém, przykrém, kłopotliwém, trudném do zniesienia się wydaje; temu nie obcą będzie odwaga (firmitas), która nie dozwoli uledz niebezpieczeństwom i przeciwnościom, ani wielkość duszy (magnitudo animi), która odgania poniżenie i pogardę; ani ufność w siebie (fidentia), która zagarnia pod władzę swoję siły i umysły; ani wyższy pogląd (despicientia), który wszystko inne prócz cnoty za nic uważa; ani téż tęgość umysłu (confirmatio animi), to jest moc i szlachetność wobec nieszczęść, a z nią połączy się również wspaniałomyślność (generositas), która wszystko z wyjątkiem czci i chwały lekceważyć umié. Przyjdzie téż na pomoc ostrożność (cautio), która nie dozwala wystawiać się lekkomyślnie na niebespieczeństwa, a zarazem zdolność powstrzymywania się (compositio animi), ażeby czy-to w skutek gniewu, czy żądzy rozkoszy, czy innego jakiego popędu, miary nie przebrać; zamilczę już o stałości (constantia), która jest nierozłączną męstwa towarzyszką.“ Trzecią główną cnotą, zalecaną niejednokrotnie jest wstrzemięźliwość (temperantia) tak w jedzeniu i napoju, jako téż i w innego rodzaju rozkoszach, które przyciemniają, światło i tępią bystrość rozumu. Ze wstrzemięźliwością łączy się czwarta, daleko szerszego zakresu cnota: panowanie nad sobą (continentia), którą Elżbieta nazywa przecudną ozdobą wszystkich innych cnót i dodaje, że nawet zorza wieczorna nie przewyższa blaskiem innych gwiazd tak dalece, jak książęta cnotą ową górują nad swymi poddanymi. Jako piątą cnotę zaleca Elżbieta złote umiarkowanie (aurea mediocritas), ten środek we wszystkiém, o jakim począwszy od Arystotelesa moraliści i poeci po większéj części raczéj marzyli, niż naprawdę za możliwy go uważali. Chłopiec winien nauczyć się znosić jednostajnie zarówno pomyślne jak przeciwne losy; niech pamięta, że królowie, książęta i wodzowie są ustawicznie wystawieni na pociski losu; niech będzie przekonany, że z wolności w niewolę, z bogactwa w nędzę, ze wspaniałego stanowiska na bardzo niepozorne zejść może; los bowiem w tém jedynie zawsze jest stały, że nigdy stałym nie jest. Z umiarkowania rodzi się roztropność (prudentia), tak przeciwna lekkomyślności (temeritas). Szóstą nareszcie a zarazem ostatnią cnotą, do któréj Elżbieta radzi wdrażać umysł młodociany jest dotrzymywanie słowa i zamiłowanie prawdy (fides); towarzyszką jéj znowu jest stałość (constantia). Jak wzwyczajać należy młodzieńca do wykonywania tych wszystkich cnót.? Na to pytanie znajdujemy w liście Elżbiety dwojakie odpowiedzi: twierdzące i przeczące. Najprzód więc dobry przykład ze strony wychowawcy, jest tu rzeczą najważniejszą; powtóre towarzystwo z zacnymi, uczciwymi i kochającymi prawdę chłopcami niezmiernie wiele się przyczynia do utwierdzenia wychowańca w zasadach moralności; szczególniéj radzi wyszukać sobie przyjaciela, któryby śmiał mówić prawdę w oczy; wreszcie zaleca, ażeby Władysław z pośród poddanych swoich wybrał starców najzacniejszych, którychby syn jego słuchając i obyczaje podziwiając, mógł się w cnocie umacniać. Do drugiego rodzaju środków policzyć należy najpierw: unikanie towarzystwa ludzi zepsutych, doradców rozkoszy, kłamców,

a przedewszystkiém pochlebców; powtóre należy strzedz się pychy, którą Kazimierz Jagiellończyk nazywał klęską państw. O karach i nagrodach, jako środkach wychowawczych, niéma tu ani słowa; raz tylko, i to w sposób niezupełnie jasny, mówi Elżbieta, że chłopców „strachem“ powściągnąć można. Zdaje się, że główną przewodnią myślą co do prowadzenia dzieci po drodze cnoty był przepis na końcu listu umieszczony: „niech chłopiec żadnego świadka nie obawia się bardziéj nad własne sumienie.“

Nauki nie rozważa Elżbieta jako przedmiotu samoistnego, lecz zwraca się ku niéj przedewszystkiém jako ku dzielnéj przewodniczce w wykształceniu „wymowy,“ którą poczytuje za cnót wszystkich „ozdobę“ (ornamentum), dodając z istnie humanistycznym zapałem, że ona tak wielką jest zaletą królów, iż tego język ludzki wypowiedzieć nie potrafi. Ponieważ zaś do wyćwiczenia się w dobréj „uczonéj“ wymowie najwięcéj przyczynia się „literatura,“ przeto nad jéj przyswojeniem zastanawia się Elżbieta, zgromiwszy naprzód niedbalstwo tych ojców, co dzieci swoje oddają na naukę nauczycielom niezdolnym, sądząc mylnie, że początki umiejętności może wykładać ladajaki wychowawca. Co do zakresu nauk i stopnia zagłębiania się w nich, to królowa robi ogólną uwagę, iż Władysław ma wychowywać nie filozofa, nie uczonego, nie krasomówcę, ale przyszłego króla; dlatego téż nader małą liczbę przedmiotów naukowych wymienia. O uczeniu czytania niéma tu ani słowa. Prawidła gramatyki (rozumié się łacińskiéj), z dobrych autorów poczerpnięte i w pewną zwięzłą całość ułożone, uczeń powinien często odczytywać i na pamięć się ich uczyć. Skoro już „średnio“ (mediocriter) gramatykę bedzie umiał, niech czyta poetów a mianowicie Wergilijusza. Przy czytaniu nauczyciel powinien wypytywać ucznia o reguły gramatyczne, gdyż podwójny wynika z tego pożytek: wychowaniec przypomina sobie gramatykę a zarazem przywyka do mówienia czysto i ozdobnie językiem łacińskim. Po Wergilijuszu nastąpić ma studyjowanie przepisów retorycznych, których należy się uczyć na pamięć i w praktyce zaraz je zastosowywać; a to najdogodniéj spełnić można w ten sposób, gdy nauczyciel często będzie zadawał ćwiczenia do przekładu z języka ojczystego na łaciński. Pod tym względem wielką pomoc oddać mogą Listy Cycerona, które uczeń naśladować powinien, ażeby przyswoić sobie wytworność (elegantia) mówcy rzymskiego. Oprócz listów polecono tu jeszcze dwa utwory Cycerona a mianowicie traktat: „O obowiązkach“ oraz „Rozprawy tuskulańskie.“ Z literatury greckiéj jedno tu tylko wymieniono dzieło, zalecane „przez naszego Kallimacha“ i to zapewne w przekładzie łacińskim, gdyż o nauce greczyzny nigdzie nie wspomniano. Jestto: „Cyropedyja“ Ksenofonta. Królowie utwór ten znać powinni, gdyż w nim naucza autor w sposób przykładowy, jaki jest ideał króla, jakie cnoty, jakie talenta posiadać, a od jakich wad powstrzymywać mu się należy od dzieciństwa aż do ostatniego dnia życia. Na tém właściwie kończy się cały zakres nauk na główny plan wysuniętych; inne bowiem wiadomości przypadkiem już tylko i dla celów ubocznych, nie czysto-wychowawczych są polecone. I tak np. mówi tu Elżbieta o nauce innych języków prócz łacińskiego, ale to ze względu, iż wychowaniec ma być rządcą różnych narodów: „niech się uczy chłopiec języka Włochów i Niemców, gdyż mowa polska, francuska i węgierska nie może mu być obca.“ Nie wspomina wcale o czeskim, może dla jego

podobieństwa z polskim, a może uwaga o potrzebie tłómaczenia z „ojczystego“ na łaciński wydawała się już dostateczną. Równie okolicznościowo wspomina królowa naukę historyi; mówi bowiem o niéj głównie z tego powodu, żeby obrzydzić wychowańcowi towarzystwo pochlebców. „Czytanie historyi jest dla królów nader pożyteczne, nietylko dlatego, że daje poznać słowa i czyny godne pamięci, ale téż dlatego, że zaznajamiając się z czynami innych i z wypadkami, książęta stają się zdolniejszymi do działań wojennych. Wiedzieć to tylko, co za naszych czasów się stało, jest to samo, co zawsze być dzieckiem, zawsze niemowlęciem“. Z dziejopisów poleceni są także tylko łacińscy. Na pierwszém miejscu postawiony Liwijusz, potém pamiętniki Cezara, daléj Salustyjusz, Waleryjusz Maksym, Justyn, w końcu Kwintus Kurcyjusz i „inni autorowie, co podali pamięci świetne czyny królów i książąt.“ Wreszcie jest jeszcze okolicznościowa wzmianka o muzyce, lecz w taki sposób, że uczeń względem niéj staje raczéj na stanowisku bierném, niż czynném: „Pożyteczną także będzie rzeczą dla odświeżenia umysłu chłopca, gdy uszy jego dźwiękami muzycznymi się rozweselą; nie należy bynajmniéj lekceważyć tego rodzaju zabawy, ponieważ i umysł nasz rozrywa i ochocze a uczciwe usposobienie obudza.“ Szczupłość tego programu nauk poznamy wyraźnie, jeśli porównamy go z tym, jaki w pierwszéj połowie XV-go stulecia przepisał Piotr Paweł Wergeryjusz. Wylicza on, oprócz sztuki czytania i pisania, cały szereg umiejętności naówczas znanych i uprawianych. Na najwyższém miejscu stawia historyją i etykę; następnie wymienia wymowę wraz z retoryką i poetyką; daléj kładzie nacisk na muzykę; nie zapomina także o arytmetyce, gieometryi, astronomii, naukach przyrodniczych, rysunku, perspektywie, nauce o wagach, ani o medycynie i jurysprudencyi; w końcu powiada, że nad temi wszystkiemi naukami góruje teologija. Nie każdy, przestrzega Wergeryjusz, ma się z jednakowym wysiłkiem do wszystkich tych nauk przykładać, gdyż na dokładne poznanie jednéj z nich potrzebaby życie całe poświęcić; ale ponieważ wszystkie umiejętności w najściślejszym związku ze sobą zostają, żadna z nich nie może być zaniedbaną, gdyż w przeciwnym razie nie zrozumié się należycie nawet téj, którą się specyjalnie studyjuje (H. Kämmel w Pädagogische Encykl. Schmida, IX, 653, 654). Elżbieta widocznie pragnie uchronić wychowańca od przeładowania nauką i dba wielce o jego zdrowie; stąd téż wynikają przepisy, odnoszące się do porządku, w jakim mają się zajęcia dzienne odbywać. Do zatrudnień umysłowych najodpowiedniejszy jest ranek, a jeżeli można, to nawet „godziny przededniowe“ (horae antelucanae); nauka powinna trwać aż do chwili posiłku rannego. Po śniadaniu, które zawsze umiarkowane być winno, znowu następować ma nauka, ale ilość godzin nie da się ściśle oznaczyć, gdyż w tém miejscu widoczna jest omyłka w rękopiśmie (saluberrimumque factu puto ut sexque (!) horam ad minus puer esset). Potém następują rozmowy potoczne, muzyka, gry rozmaite, a niekiedy polowanie i wprawa w sztuce wojennéj.

Oprócz powyższych daje Elżbieta jeszcze szereg różnych przestróg, które na granicy pomiędzy moralnością a ceremonijałem towarzyskim pomieścić można. Odnoszą się one do stosunków królewicza z ludźmi. W wieku dziecięcym ma się chłopczyna przyzwyczajać do łaskawego słuchania tych, co kiedyś poddanymi jego będą, gdyż jeżeli często, a z twarzą wesołą czynić to będzie, to pozyska przy-

chylność i miłość wielką. „A jeżeli który z poddanych ofiaruje chłopcu jakieś podarki, co się u nas często zdarza, niechże je przyjmie ochoczo i z okiem wesołém, chociażby mniéj godne były majestatu królewskiego.“ Zalecono też częstą z poddanymi rozmowę i załatwianie sporów pomiędzy nimi. Co do wieku dojrzalszego, znajdujemy najprzód powtórzenie przepisu, ażeby chłopiec kochał tych, co o nim staranie miéć mają; następnie zalecenie „ludzkości“ i „przystępności“ nietylko względem domowników, ale względem wszelkiego rodzaju ludzi. Najszerzéj atoli mówi królowa o hojności i utrzymaniu majestatu królewskiego. Skąpstwa powinien chłopiec unikać jak wielce niebezpiecznéj rafy podwodnéj, gdyż z tą wadą łączą się najnikczemniejsze towarzyszki, jako to: drapieżność, zdzierstwo, zabójstwo, wygnanie, męczarnie. Hojność, mianowicie pochodząca z wdzięczności, któréj jest towarzyszką i jakoby siostrą, przedstawiona tu jako cnota nieodbicie królowi potrzebna. Jeżeli jednak względem wszystkich potrzebną jest hojność, to szczególniéj wielką korzyść przynosi, kiedy ku uczonym i utalentowanym się zwraca, bo nieśmiertelnością dawców obdarza. I tu z prawdziwie humanistycznym zapałem a poczęści i przesadą wypowiedziano zdanie, że gdyby Kazimierz i Olbracht nie byli hojni i łaskawi względem Kallimacha, to pamięć ich nie przeszłaby do potomności. Co do towarzystwa wogóle, królowa ze względu na to, iż wychowaniec ma zostać w przyszłości władcą dwu najbogatszych państw, doradza usilnie, ażeby nie zaniedbywał nikogo; ale mimo to, ludzi odznaczających się cnotą, męstwem, dobrocią, religiją obdarzał większą miłością, poważaniem i zaszczytami: „ludzi bowiem uczciwych, jakkolwiek biednych, wyżéj cenić należy, od nikczemników, chociażby bogatych.“ W końcu podaje królowa wskazówki co do zachowania majestatu królewskiego. Młodzian winieu pamiętać, iż jest synem wielkiego króla i że ma być kiedyś władcą „wielu narodów.“ Jeżeli o tych dwu względach nigdy nie zapomni, to wiedzieć będzie, że dbać mu należy o powagę i stałość, które są najsilniejszemi podstawami majestatu królewskiego, a najwdzięczniéj i najprzyjemniéj torują sobie drogę do umysłów ludzkich i niemniéj podziw, jak i przychylność zdobywają. Dlatego też na naradach zawsze chłopiec niech więcéj słucha, niż mówi i z najskromniejszą miną niech się wypytuje o przyczyny i powody tego, co usłyszał. Do zwiększenia powagi przykłada się niemało to, żeby zdania swego nie wypowiadać natychmiast ani też nie zbijać zdań cudzych wobec wielu słuchających; żeby twarzą, oczyma, giestem tak manewrować a doradców swoich wypytywać, iżby się zdawało, że myśli ich chce się do gruntu poznać i wybadać. W mówieniu niech się przyzwyczaja chłopiec do zwięzłości i dowcipu; w odpowiedziach niech będzie ostrożny, a w naganach, gdyby ich było potrzeba, niech się okazuje łagodnym i łaskawym, niech zawsze ma wzgląd na osoby, na czas i miejsce; łajanie bowiem, jeżeli jest ostre, będąc podobne do obelgi, rodzi nienawiść. A jeżeli, jak to często się zdarza, potrzeba będzie pochwalić go, niechże pamięta o powadze i skromności i niech tak chwali, ażeby istotnie słowa jego były wyrazem pochwały, a nie podziwu; „bo podziw jest dowodem wielkiéj niewiadomości.“ Dalszym środkiem zachowania powagi jest powstrzymanie zapędów gniewu „w kole rozsądku.“ Ale jak należy unikać gniewu, tak też w niczém nie trzeba okazywać nadmiernéj radości, która dowodzi lekkomyślności i nierozsądku. Najdzielniejszym atoli środkiem jest praktyka; dlatego też młodzieniec powinien być obecnym przy przyjmowaniu przez króla posłów ob-

cych mocarstw. Szczególną uprzejmość należy okazywać cudzoziemcom, a co się tyczy krajowców, to Elżbieta radzi młodzieńcowi znać magnatów, którzy mają być kiedyś pod jego panowaniem i po imieniu nieraz do nich przemawiać, gdyż tym sposobem najprędzéj zyska sobie ich przychylność i przywiązanie. Żadne słowo, ani czyn żaden królewicza nie może być pozbawionym stałości, prawdy, roztropności, a tego, co za godne nagany w innych poczytuje, niech sam nie popełnia. Żadnéj złéj namiętności, jeżeli to być może, nie powinien się oddawać; a jak zawsze należy odstręczać chłopca od towarzystwa złych ludzi, tak téż niech w nikim takiéj wiary nie pokłada, żeby nie mógł przypuścić, iż i on i inni upaść przecie mogą.

We wszystkich poglądach tu wygłoszonych przeważają względy praktyczne; czy jest mowa o religii czy o nauce, o moralności czy o przystojności, nigdzie pytanie dotyczące tych przedmiotów nie są roztrząsane teoretycznie, w stosunku tylko do własnéj treści, ale wyłącznie w stosunku do życia, do zastosowania. I nie jest to wynikiem jedynie najbliższego przeznaczenia listu, który nie mógł wchodzić w głębokie rozważanie kwestyj naukowych, lecz miał podać rady mogące być zaraz wykonanemi; wynikiem to także „utylitarnego“ zapatrywania się na rzeczy. W systemie wykształcenia pierwiastek pamięci przeważa nad pierwiastkiem rozumu. Widnokrąg umysłowy rozszerzył się wprawdzie w porównaniu z widnokręgiem średniowiecznym, ale sposób przyswajania go sobie nie zmienił się: jak dawniéj biblija i ojcowie kościoła, a raczéj zastępująca i jedno i drugie scholastyka; tak pod wpływem ruchu humanistycznego autorowie klasyczni stali się powagą, któréj się bez rozbioru poddawano, starając się pamięciowo jako najpotrzebniejsze narzędzie w nabywaniu wiedzy wyćwiczyć. Celem ostatecznym nauk było wyrobienie i udoskonalenie wymowy, która już bezpośrednio w życiu zastosowanie znaleść miała. Dlatego téż nie dbano tak bardzo o ścisłość dowodzenia, o dokładność pojęć. Dążność listu o wychowaniu królewicza jest reformatorska w tém znaczeniu, że nie uświęca wyobrażeń, obyczajów i nałogów, jakie zdawiendawna w kraju istniały; ale, nie rugując tego, co dobrém było, stara się zaprowadzić pewne zmiany nietylko wewnętrznéj, lecz i zewnętrznéj strony dotyczące. Zamiast rubaszności zaleca ugrzecznienie; zamiast szorstkości, przystępność; zamiast uczt długich i obfitych, biesiady skromne, ożywione i udochowione rozmową; zamiast poprzestawania na wyobrażeniach tradycyjnych, wskazuje obfite źródło wiadomości i oświaty w dziełach klasycznych. List ten świadczy wymownie o silném już przenikaniu cywilizacyi włoskiéj do wnętrza kraju naszego.

Literatura. Rękopism listu królowéj Elżbiety znajduje się obecnie w Wiedniu, w biblijotece dworskiéj pod N. 10573. Już Jöcher (Allgem. Gelehrten-Lexicon) i Janocki o nim wspominali; potém Ciampi (Bibl. critica); ale dopiero A. Przezdziecki podał treść w artykule p. n. „O królowéj Elżbiecie żonie Kaz. Jag. i rękopiśmie pod jéj imieniem: o wychowaniu królewskiego dziecka“ (Bibl. Warsz. 1852, I, 524—550). Potém pisał o tymże przedmiocie K. Szajnocha w art. „Matka Jagiellonów“ („Dod. do Gaz. Lwows. 1854, N. 1—4,6, „Szkice“ 1857, 81—114, „Dzieła“ II, 41—71). Drukiem ogłosił ten zabytek dopiero Zeissberg. 1877 w „Archiv für oesterr. Geschichte“ st. 55, 94—136. Już po tém ogłoszeniu pisali o dziełku tém: Chmielowski: „Pierwsza w Polsce książka o wychowaniu“ („Bluszcz“ 1879 N. 1—5); J. Szujski: „Odrodzenie i Reformacyja w Polsce“ (Kraków, 1881, 36—38, 153—155).

Piotr Chmielowski.

Emerytura nauczycielska. Wszystkie państwa starają się zabezpieczać byt wysłużonym lub niezdolnym do dalszéj pracy urzędnikom, wojskowym, a nawet pozostałym po nich wdowom i sierotom przez wyznaczenie pewnego rocznego wynagrodzenia, zwykle zwanego emeryturą. Takie instytucyje emerytalne rozmaicie są urządzone zależnie od źródeł, z których pochodzą ich fundusze, czy to wyłącznie z ogólnych państwowych, czy z funduszów gminnych, czy z kapitałów zakładowych na ten cel przeznaczonych, następnie powiększanych przez składki samychże urzędników. Wysokość jednak przyznawanych przez państwa emerytur nie zasadza się nigdzie na ścisłym rachunku, opartym na ilości wniesionych składek podczas służby urzędnika; stąd powszechnie państwa ponoszą dodatkowo znaczne ofiary z ogólnych swych dochodów na zabezpieczenie bytu osób, które poświęciły swe życie usługom kraju. — Względnie do różnych rodzajów służby państwowéj, nauczyciele z powodu warunków ich powołania wyjątkowe zajmują stanowisko w urządzeniach emerytalnych każdego niemal kraju. Płace bowiem nauczycieli, a szczególnie nauczycieli szkół początkowych, zaledwie wystarczają na najskromniejsze utrzymanie z rodziną; o uzbieraniu więc przez nich jakiegoś zapasu na starość, mowy być nie może. W wielu nawet razach nauczyciele bez pomocy ubocznych zarobków, np. z prac literackich, utrzymywania pensyjonarzy, dawania lekcyj prywatnych, a nawet przepisywania i t. p., nie byliby w stanie zapewnić głównych potrzeb rodziny.

W służbie nauczycielskiéj nie ma takiego stopniowania, jakie istnieją w zawodach wojskowym lub urzędniczym. Często nauczyciel, a szczególnie początkowy, na jedném wynagrodzeniu pozostaje przez długie lata, o awansie dla braku wyższéj kwalifikacyi myśléć nie może, wtedy gdy z podobném jak on wykształceniem naukowém w innéj służbie państwowéj, dosłużyć się łatwo można wyższych, lepiéj uposażonych stanowisk, dających możność oszczędności na potrzeby starości, rodziny. Zawód nauczycielski średnio rozpoczynają kandydaci około 23-go roku życia, po ukończeniu uniwersytetu lub seminaryjum nauczycielskiego; do innych zaś gałęzi służby młodzież wcześniéj bywa przyjmowaną i z korzyścią w nich pracuje. Nauczycielska służba jest więcéj męcząca, nietylko z powodu jednostajności zajęć, urozmaicanych jedynie przez peryjodyczną zmianę uczniów, ale z konieczności wytężania umysłu przy nauce, a co ważniejsza ciągłego napięcia energii dla zapanowania nad różnorodnymi charakterami zgromadzonéj w klasie i co rok się zmieniającéj młodzieży. To ciągłe wytężanie umysłu i energii szybko zużywa nawet silne organizmy, sprawiając ten skutek, że nauczyciel w krótszym czasie, utraca zdolność do prowadzenia klasy, szkoły, staje się niezdatnym do dalszéj pracy nauczycielskiéj, a rodzice, gminy, lub sama władza przełożona nad zakładem naukowym, występuje o zmianę takiego przedwcześnie zużytego pedagoga, który wówczas utraca wszelką nadzieję polepszenia swego bytu; w swoim zawodzie nie może już służyć, a do innéj służby pomimo nauki i czerstwości zdrowia niechętnie bywa przyjmowanym. W odmiennych warunkach znajduje się każdy urzędnik; skutkiem większéj różnorodności zajęć, wymagających głównie rutyny, przy każdym niemal awansie rozszerza on zakres swéj pracy, staje się z latami pożyteczniejszym, lepiéj więc wynagradzanym i często nawet po wysłużeniu lat zatrzymywanym dla swéj wprawy, obznajomienia się ze wszelkimi szczegółami

pewnéj gałęzi służby. Przytoczone okoliczności oddawna i u nas powstrzymywały napływ młodzieży do służby nauczycielskiéj w normalnym nawet stanie kraju, i dla tego uznanie potrzeby zachęcania i zabezpieczenia przyszłości nauczycieli panującą było oddawna myślą naczelnych władz, zajmujących się edukacyją narodową, szczególnie od czasu Komisyi edukacyjnéj. Gdy szkoły pozostawały w ręku duchowieństwa, uposażenie zasłużonych nauczycieli nie przedstawiało trudności dla zakonów, rozporządzających licznémi beneficyjami, dobrami. Po zniesieniu Jezuitów, najbogatszego i najwięcéj mającego szkół zakonu, okazała się potrzeba zachęty do stanu nauczycielskiego i obmyślenia środków przyzwoitego utrzymania zasłużonych profesorów. W r. 1781 Komisyja edukacyjna, ustępując kościoły i sumy obligacyjne jezuickie w różnych dyjecezyjach, zastrzegła wyraźnie, aby dla utrzymania uzdolnionych profesorów i nauczycieli, zaleconych przez Komisyją edukacyjną, biskupi zachowywali w kapitułach po kilka miejsc, mogących im dostarczać na późniejsze lata odpowiednich uposażeń. W celu zaopatrzenia na przyszłość szkół w osoby uzdolnione do instrukcyi publicznéj, Komisyja edukacyjna 1783 roku postanowiła, iż profesorowie szkoły głównéj, nieduchowni, którzy wysłużyli 16 lat, pobierać mają $^2/_3$ pensyi profesorskiéj do końca życia; profesorowie tylko ze stanu duchownego, posiadajacy w nagrodę zasług w stanie akademickim odpowiednie beneficyja duchowe, pensyi emerytalnéj nie mogli otrzymać. Co do innych szkół przepisano, iż nauczyciel po wysłużeniu lat 20-tu miał prawo do emerytury. Następna działalność Izby edukacyjnéj ciągle skierowaną była do uzacnienia stanu nauczycielskiego przez zyskanie dla niego słusznie należnych a uszanowanie jednających nagród, oraz opatrzenie troskliwe w wieku do pracy niezdolnym, a przez to zachęcenie osób sposobiących się do tego stanu. Za czasów ks. warszawskiego, prezes Dyrekcyi edukacyi publicznéj (St. Potocki), projektując urządzenie hijerarchii akademickiéj, wyrzekł: „iż rzetelny hołd należy się w naszym czasie (1815 r.) nauczycielom; potrzeba ustaw, któreby w skutku przyznawały im te zaszczyty i to winne z innymi stanami porównanie, które zdolne jest w oczach świata i wieku naród nasz zalecić „i w duchu téj przewodniéj myśli Dyrekcyja proponowała, aby stosownie do dekretu królewskiego z r. 1811, członkowie hijerarchii akademickiéj „mieli pierwszeństwo przed innymi do wszystkiego gatunku funkcyj i urzędów publicznych, „ażeby z Senatu hijerarchii akademickiéj przez Monarchę mianowanego dwaj członkowie z wyboru tegoż senatu zasiadali w sejmie krajowym, „ażeby w myśl dawnych praw i przywilejów, nadanych akademikom krajowym, wszyscy nauczyciele publiczni, jakiegokolwiek urodzenia, po 20-tu latach prac nauczycielskich przypuszczeni byli nazawsze do szlachectwa, „a wszyscy nauczyciele publiczni dopóki uczą, używali wszelkich praw szlachcie konstytucyją krajową zapewnionych.“ W tym projekcie powiedziano daléj, że pensyja nauczycieli brana będzie w części lub całkowicie z funduszów zawakowanych emerytur szkolnych i że „wszyscy uczący na etacie funduszu edukacyjnego umieszczeni, w miarę pobieranéj pensyi płacić będą z obowiązku roczną składkę na fundusz téj Arry“ i że „wszystkim innym członkom hijerarchii akademickiéj „wolno jest wpisać się do Arry i w miarę wnoszonéj składki rocznéj, zapewnić sobie fundusz dożywotni.“—Zapowiedziana jeszcze w 1817, dopiero w 1824 r. ogłoszoną została Ustawa stowarzyszenia urzędników, oficyjalistów i posługaczy Królestwa polskiego w celu zapewnienia im spo-

sobu utrzymania; gdy wiek podeszły lub utracone zdrowie niezdatnymi ich do dalszéj służby uczynią. W téj ustawie przeprowadzoną została zasada opłaty składki 4% na rzecz funduszu emerytalnego od wszelkich płac etatowych urzędników; lecz z pensyj emerytalnych lub pensyi szczególnych zasług żaden procent na rzecz funduszów emerytalnych strąconymi nie był. Do takiego stowarzyszenia zostali przyłączeni w r. 1825 profesorowie, nauczyciele szkół średnich tak duchownego, jak i świeckiego stanu, pobierający płace etatowe; procent przez nich od pensyi na emeryturę wnoszony wynosił tylko 2%, a skarb Królestwa dopłacał kasie stowarzyszenia emerytalnego 3% od płac etatowych wszystkich osób hijerarchii stanu nauczycielskiego. Piętnaście lat skończonych nadawało wówczas prawo do $^1/_4$ ostatniéj, najwyższéj płacy nauczycielskiéj; 25 lat do $^1/_2$, a 35 lat do emerytury wyrównywającéj całéj ostatniéj płacy. Jeżeli profesor lub nauczyciel popadł przed wysłużeniem 15-tu lat w kalectwo, lub stracił zdrowie tak dalece, że nie był w stanie sprawować dłużéj publicznych obowiązków: w takim razie otrzymywał emeryturę jak za wysłużonych lat 15-cie. Wdowy po nauczycielach, którzy wysłużyli lata, nadające prawo do emerytury, otrzymywały połowę téj pensyi, jaką pobierali lub wysłużyli ich mężowie, a jeżeli zaś ci nie przesłużyli jeszcze lat przepisanych dla najniższéj emerytury, wówczas wdowa bezdzietna dostawała jednorazowe wynagrodzenie równe $^1/_2$ ostatniéj rocznéj płacy męża, a gdy pozostało po nauczycielu jedno lub więcéj dzieci, to wdowa z dziećmi pobierała jednorazowo całoroczną płacę męża. Połowa pensyi emerytalnéj, jakaby przysługiwała zmarłemu ojcu, spadała na dzieci niezależnie od drugiéj połowy przyznawanéj żonie, a gdy zmarli oboje rodzice, to 1-o lub 2-je dzieci brały połowę, a 3 lub więcéj pozostałych sierot całą emeryturę ojca.

Powyższe prawo emerytalne (z 1825 r.) nadało ważne przywileje dla stanu nauczycielskiego względnie do innych rodzajów służby publicznéj; gdy bowiem urzędnicy płacili składkę na fundusz emerytalny 4% od swych pensyj, nauczyciele tylko 2%; gdy urzędnik dopiero po 20-tu latach, otrzymywał emeryturę wynoszącą $^1/_4$ płacy, nauczyciel pobierał ją już po latach 15-tu; $^1/_2$ płacy przyznawaną była urzędnikom po 30-tu latach, nauczycielom po 20-tu; całą zaś emeryturę nauczyciel mógł otrzymać po 35-u, a urzędnicy po 40-tu latach służby czynnéj.

Co do nauczycieli szkół elementarnych, ci dopiero po wydaniu w 1840 roku Ustawy, wskazującéj zasady utrzymywania szkół elementarnych, zostali przyłączeni do stowarzyszenia emerytalnego urzędników, profesorów i nauczycieli szkół średnich w r. 1844; przy czém składka na fundusz emerytalny była oznaczoną w ilości 6% od saméj pensyi początkowych nauczycieli (bez obliczenia wartości naturalijów np. zboża, drzewa i t. p.); połowę tego procentu t. j. 3% opłacali, sami nauczyciele elementarni, drugą połowę 3% Skarb królestwa wnosił do funduszów emerytalnych. Przy tém, ze względu na wielką rozmaitość wynagrodzeń pieniężnych, otrzymywanych przez nauczycieli szkół początkowych po wsiach i miasteczkach, rozdzielono wówczas te płace na 4-ry klasy, tak, iż w miastach najniższa płaca kwalifikująca się do składki emerytalnéj była 60 rs., a następnie 90, 120, 150 rs.; po wsiach zaś 45, 75, 105, 120 rs. rocznie. Dozwolono także nauczycielom początkowym nabywać praw do pensyi emerytalnéj i za czas przed przyłączeniem ich do stowarzyszenia emerytalnego urzędników z obowiązkiem za-

płacenia za cały ciąg służby poprzedzającéj rok 1844, podwójnéj składki emerytalnéj po 6% od pobieranych płac wraz z procentem składanym. Ciężki to był warunek dla starych nauczycieli, obarczonych rodziną, a chcących zaliczenia do emerytury lat przepędzonych na służbie przed ustanowieniem emerytury, a przytoczony powyżéj rozdział szkół początkowych na 4-ry klasy według płac nauczycieli stał się w następstwie rażącą krzywdą, dotąd jeszcze nie naprawioną.

Powyższe pierwotne przepisy emerytalne dla nauczycieli, uległy w r. 1850 znacznemu obostrzeniu i dziś wszyscy nauczyciele i profesorowie płacą na emeryturę 6%, a 4% dopłaca skarb, wnoszą od każdego awansu w płacy połowę rocznéj przewyżki do funduszu emerytalnego, a nadto tak nauczyciele, jak i urzędnicy, pobierający już wysłużoną emeryturę, obowiązani są opłacać jeszcze na fundusz emerytalny 10% od swych emerytur. Co do liczby lat, nadających prawo do emerytury, to i tu zaszła ważna zmiana; teraz każdy nauczyciel dopiero po 20 letniéj służbie wysługuje $^1/_4$, po 25-ciu latach $^1/_2$, po 30 latach $^3/_4$, a najwyższą emeryturę wynoszącą $^9/_{10}$ płacy, dopiero po 35-ciu latach; przy czém lata pośrednie nie wchodzą w rachubę, tak, iż nauczyciel wysłużywszy 29 lat 11 miesięcy i dni 29 otrzymuje emeryturę tylko za lat 25 i t. p. Nauczyciel, jak i każdy urzędnik przed skończeniem 50-ciu lat wychodzący ze służby, nie otrzymuje emerytury, chyba że został uwolniony z powodu choroby lub organizacyi władz rządowych. Obok tych ograniczeń ogólnych emerytalnych, nauczyciele szkół początkowych pozostają w najwięcéj niekorzystnych warunkach. Płaca ich w ciągu ostatniéj ćwierci wieku znacznie została powiększoną, nawet podwojoną, a jednak wiejski lub miasteczkowy nauczyciel początkowéj szkoły, może opłacać składkę tylko od najwyższéj skali, w jakiéj zamknięte zostały ich wynagrodzenia przed laty kilkudziesięciu; stąd wypada, iż szczupło uposażeni nauczyciele elementarni nie mogą nawet po 35-ciu latach pracy otrzymać emerytury odpowiedniéj ich rzeczywistéj płacy, lecz poprzestawać muszą na $^9/_{10}$ normalnéj (według dawnych 4-ch klas) płacy, stanowiącéj tylko część pobieranego przez nich w końcu służby wynagrodzenia. To zapomnienie o losie osób pracujących w tak ważnéj gałęzi edukacyi publicznéj, oprócz innych znanych okoliczności, przyczynia się do odstręczania młodzieży od zawodu nauczycieli początkowych. Według ukazu z 1867 r. profesorowie i wszyscy nauczyciele pochodzenia rosyjskiego, służący w Królestwie polskiém, nie ulegają powyższym przepisom emerytalnym Królestwa polskiego, a natomiast mają zapewnione inne prerogatywy i prawa służbowe. Każdy z nich, będąc w służbie naukowéj w obrębie Królestwa polskiego, co lat 5 otrzymuje dodatek wynoszący 25% téj płacy, jaką pobiera w dniu wysługi terminu; wszystkie te jednak dodatki w ogólnéj summie nie mogą przewyższać podwójnéj całkowitéj płacy; opłacają tylko 3% od swych płac i dodatków na rzecz funduszów Cesarstwa; po latach 20-tu służby w Królestwie, otrzymują całkowitą emeryturę, a po latach 15-tu połowę, przy czém zalicza się i czas służby nauczycielskiéj przebytéj w Cesarstwie, przyjmując 5 lat takiéj służby za 4-ry lata w Królestwie polskiém. Nadto profesorowie i nauczyciele pochodzenia rosyjskiego, po przesłużeniu w Królestwie 2 lat, otrzymują wsparcia na wychowanie dzieci, rocznie po 100 rs. na każde dziecko od 9—13 roku życia, a po 150 rs. na dziecko mające od 13 — 17 lat, z zastrzeżeniem aby rodzicom wypłacano taką zapomogę nie więcéj jak na troje

dzieci. Wsparcia te na edukacyją dzieci nauczyciela lub profesora pochodzenia rosyjskiego nie ustają w razie śmierci nauczyciela, aż do 17-go roku życia pozostałych po nim dzieci.

W Cesarstwie rosyjskiém za ogólne prawidło przy wyznaczaniu emerytury służy tabela, według któréj pensyje rozdzielone są na 9 klas:

Całkowita pensyja emerytalna

1-éj klasy	rs.	1143	kop. 60
2-éj klasy	„	857	„ 70
3-éj { 1-go stopnia	„	571	„ 80
3-éj { 2 go stopnia	„	428	„ 85
4-éj klasy	„	343	„ 5
5-éj klasy	„	285	„ 90
6-éj klasy	„	214	„ 50
7-éj klasy	„	171	„ 60
8-éj klasy	„	128	„ 61
9-éj klasy	„	85	„ 80

Za lat 20—30 służby wyznacza się $^1/_3$ powyższych pensyj; za 30—35 $^2/_3$; za 35 całkowitą.

Oprócz téj ogólnéj zasady dotyczącéj lat służby, przy wyznaczaniu pensyi wysłużonym urzędnikom, istnieją różne szczególne postanowienia dla pojedyńczych krajów (Kaukazu, Syberyi i t. p.) i dla pewnych gałęzi służby publicznéj. W Cesarstwie niéma oddzielnéj kasy emerytalnéj, ani stowarzyszenia emerytalnego rządowego, lecz wszystkie emerytury tak urzędników, jak i nauczycieli płatne są z ogólnych funduszów państwa; stąd też nie jest pobieraną składka stała na fundusze emerytalne urzędników; opłacany zaś procent 2% od płac przez urzędników i nauczycieli zalicza się do kapitału inwalidów, wdów i sierot. Jedynie tylko strąca się do skarbu przewyżka płacy przez pierwsze trzy miesiące przy każdym awansie urzędnika lub nauczyciela. Profesorowie i nauczyciele szkół średnich, jakkolwiek pod względem wysokości przyznawanych im emerytur podciągnięci są pod wymienioną powyżéj skalę dziewięciostopniową, jednak korzystają z bardzo ważnéj prerogatywy, iż po wysłużeniu 25-ciu lat otrzymują całą pensyją dożywotnią, przypadającą im według skali emerytalnéj, a po każdych 5-ciu latach następnych przebytych jeszcze na służbie, emerytura wysłużonego nauczyciela zwiększa się o $^1/_5$ część. Wdowa bezdzietna, pozostała po pensyjonowanym profesorze lub nauczycielu szkół średnich, otrzymuje dożywotnią pensyją równą połowie pensyi męża; a jeżeli są i dzieci małoletnie, wtedy wspólnie z matką mają prawo do całéj pensyi emerytalnéj męża i ojca. Jeżeli zaś profesor lub nauczyciel nie nabył jeszcze praw do pensyi, lecz w chwili śmierci wysłużył już lat 10 w służbie etatowéj, wtedy wdowa dostaje jednorazowe wsparcie, równe całorocznéj płacy męża. Dotąd nauczyciele i nauczycielki szkół początkowych w Cesarstwie nie korzystają z praw emerytury rządowéj narówni z profesorami i nauczycielami średnich zakładów naukowych rządowych; zabezpieczenie ich losu wrazie utraty zdrowia na służbie lub w starości, czyniącéj ich niezdolnymi do dalszéj pracy, pozostawione jest dobréj woli i uznaniu ziemstw. W bieżącym roku Ziemstwo gubernijalne moskiewskie ustanowiło stałą kasę pensyjną dla nauczycieli i nauczycielek szkół początkowych, asygnując na ten cel jednorazowo jako fundusz żelazny 152000 rs. i stanowiąc, iż nauczyciele i nauczycielki od płacy po-

bieranéj w wysokości 200 rs. opłacać mają do kasy 3% rocznie, a po wysłużeniu 15-tu lat, otrzymywać będą dożywotnią pensyją 100 rs., po 20-tu latach 150, a po 25-ciu całą płacę 200 rs.

Wypada tu jeszcze przytoczyć zasady, według których otrzymują emeryturę profesorowie i nauczyciele w sąsiednich państwach. W Austryi urządzenia emerytalne są różne, nietylko w pojedyńczych krajach, stanowiących monarchiją Austro-Węgierską, ale nawet w każdym kraju, zależnie od tego, czy nauczyciel służy przy zakładzie naukowym państwowym, czy też w zakładzie utrzymywanym z funduszów miejscowych pojedyńczego kraju koronnego, gminy.

Zasadą pensyj dożywotnich dla urzędników i nauczycieli lub profesorów państwowych jest następująca skala:

Za lat 10—15 wyznacza się $^1/_3$ części ostatniéj płacy, otrzymywanéj na służbie
„ 15—20 „ $^3/_8$
„ 20—25 „ $^4/_8$
„ 25—30 „ $^5/_8$
„ 30—35 „ $^6/_8$
„ 35—40 „ $^7/_8$

Pensyje emerytalne nauczycieli wyznaczane są odpowiednio do liczby lat służby i płacy ostatecznie pobieranéj, łącznie z dodatkami pięcioletnimi (Quinquenalzulagen) i dodatkami za kierownictwo (Functionszulagen).

Dla pracujących przy zakładach utrzymywanych z funduszów państwowych (Uniwersytet, szkoły średnie, instytuta techniczne i t. p.), lecz z wyłączeniem szkół początkowych, wprowadzoną jest ta zasada, iż czas przebyty na służbie profesorskiéj lub nauczycielskiéj oblicza się według powyższéj skali w ten sposób: że każde trzy lata służby uznaje się za lat cztery; taż sama zasada utrzymuje się i przy obliczaniu służby mięszanéj, czyli przy przejściu z innych gałęzi służby państwowéj do zawodu nauczycielskiego i odwrotnie. Dyrektor, profesor lub nauczyciel, przechodzący z zakładu średniego, utrzymywanego przez pojedyńczy kraj monarchii, do zakładu średniego państwowego, uważani są jakby całą swą służbę przepędzili w zakładzie państwowym, wtedy gdy podobna wzajemność obowiązuje zakłady gminne lub krajowe, w których wspomniane osoby przepędziły część swéj służby nauczycielskiéj. Nauczyciel lub profesor, który przed wysłużeniem 10-ciu lat musi przejść w stan spoczynku, otrzymuje jednorazowe wynagrodzenie, równające się rocznéj pensyi skoro przesłużył od 2—5 lat skończonych, a równe $1\frac{1}{2}$ razy wziętéj płacy rocznéj, gdy przesłużył od 6 do 10 lat.

Dla wdów i sierot po nauczycielach, którzy wysłużyli już pensyje emerytalne, emerytury wyznaczają się według rang urzędu przez zmarłego męża lub ojca zajmowanego. I tak wdowy po profesorach zwyczajnych uniwersytetu, lub instytutów technicznych, akademii sztuk pięknych, po inspektorach szkolnych krajowych, biblijotekarzach uniwersytetu i t. d. otrzymują pensyi 500 fl.; wdowy po profesorach nadzwyczajnych, dyrektorach państwowych zakładów naukowych i t. p. otrzymują 400 fl.; po profesorach szkół średnich państwowych rocznie 350 fl. Niezależnie od téj emerytury, wdowy po osobach służących w zawodzie naukowym pobierają wsparcia na wychowanie dzieci, a mianowicie wdowy po profesorach zwyczajnych uniwersytetów, instytutów technicznych, akademii i t. p. na każde dziecko dostają rocznie 80 fl.; wdowy po dyrektorach i profesorach śre-

dnich zakładów państwowych lub profesorach nadzwyczajnych w uniwersytetach, instytutach i t. d. otrzymują na dziecko po 60 fl. Wsparcia na edukacyją dzieci wraz z pensyją wdów nie mogą nigdy przenosić połowy pensyi emerytalnéj, przypadającéj zmarłemu ich mężowi i ojcu. Dodać tu jeszcze należy, że wdowa i dzieci zmarłego w czynnéj służbie nauczyciela, mają prawo przez 3 miesiące, po śmierci nauczyciela, zajmować bezpłatnie mieszkanie przywiązane do posady męża, albo otrzymać odpowiednie wynagrodzenie za kwartał.

Nauczyciele szkół ludowych i miejskich (Volks und Bürgerschulen), równie jak wdowy i sieroty po nich pozostałe, mają także prawo do pensyi emerytalnéj według skali obowiązującéj dla urzędników państwowych. Dla pokrycia wynikających stąd wydatków w różnych królestwach i krajach Austro-Węgier wytwarzane są oddzielne fundusze emerytalne pod zarządem Rad szkolnych krajowych, pochodzące ze składek samych nauczycieli, ofiar od gmin, i poszczególnych krajów. Gminy, które same troszczą się o fundusze emerytalne nauczycieli, są oswobodzone od obowiązku uczestniczenia w spólnym funduszu emerytalnym odpowiedniego kraju.

Jako przykład, najbliżéj zresztą obchodzić nas mogący, przytoczymy tu niektóre przepisy dotyczące emerytury nauczycieli szkół początkowych w Galicyi. Wymiar emerytury zależy od wysokości płac i od lat służby; do płacy wliczają się pięcioletnie dodatki i dodatki za kierownictwo szkołą. Przed wysłużeniem lat 10-ciu nauczyciel, przechodzący w stan spoczynku, otrzymuje tylko jednorazowe wynagrodzenie, czyli tak zwaną odprawę, wyrównywającą $1\frac{1}{2}$ rocznéj płacy; po wysłużeniu lat 10-ciu nauczyciel dostaje dożywotnio część czwartą płacy, a za każdy następny rok służby dodaje się w emeryturze $^1/_{40}$ część ogólnéj sumy płac, pobieranych w chwili wyjścia ze służby. Wdowy i sieroty po nauczycielach, wtedy mają prawo do zaopatrzenia czyli emerytury, gdy ich mężowie lub ojcowie nabyli już prawa do emerytury. Jeżeli zaś zmarły nauczyciel nie wysłużył lat 10-ciu, wdowa sama dostaje tytułem odprawy $^1/_4$ części płacy męża, a jeżeli wdowa pozostaje z dziećmi, to razem otrzymują $\frac{1}{2}$ należności rocznéj męża. Nadto po nauczycielu zmarłym lub odprawionym przed ukończeniem 10-ciu lat służby, należy się mu lub spadkobiercom, zwrot składek uiszczonych do funduszu emerytalnego. Dopiero po wysłużeniu 10-ciu lat przez nauczyciela, wdowa otrzymuje emeryturę w wysokości $^1/_3$ części rocznéj płacy męża, a na wychowanie pozostałych dzieci wyznacza się dodatek, nie mogący z emeryturą wdowy przewyższać połowy ostatniéj płacy męża i ojca. Dodatek na wychowanie ustaje, gdy dziecko skończy 20 lat, lub gdy inne uzyska utrzymanie. Jeżeli rodzice zmarli oboje, to sieroty pozostałe otrzymują zasiłek na wychowanie obliczony według tego, czy ich ojciec miał prawo do odprawy, czy do emerytury; emerytura dzieci nie może jednak przenosić rocznie $^1/_6$ części ostatniéj płacy ojca. Wdowa i sieroty po nauczycielu zmarłym na służbie, zatrzymują jeszcze przez kwartał pomieszkanie jego, lub dostają kwartalną ratę za pomieszkanie. Gdy do uposażenia szkoły należą grunta, to pożytki z nich wtedy są własnością spadkobierców zmarłego na służbie nauczyciela, gdy śmierć zaszła między 1-ym czerwca, a 31-ym października; w każdym innym czasie należy się rodzinie tylko zwrot wydatków poniesionych na osiągnięcie tych pożytków. Jeżeli ostatnia płaca nauczyciela wraz z dodatkami nie przenosi 600 fl., a spadek nie wystarcza na opędzenie kosztów choroby i pogrzebu;

wtedy spadkobiercy dostają $^1/_4$ część płacy ojca jako kwartał pozgonny. Celem otrzymania funduszu na emerytury nauczycieli ludowych w Galicyi, oprócz wpływów z majątku zakładowego, zapisów, darowizn i t. d., wszyscy nauczyciele szkół ludowych wnoszą w pierwszym roku służby 10% swéj płacy, następnie 10% od każdéj nadwyżki płacy, i stale po 2% od rocznéj płacy. Jeżeli te wszystkie wpływy nie wystarczają na pokrycie wydatków, wówczas wyjednywa się dodatek potrzebny z funduszu krajowego Galicyi.

Przepisy emerytalne dla urzędników państwowych w Prusach, oznaczają pensyje dożywotnie:

za lat 15 do 20 w wysokości $^1/_4$ płacy
„ 20 — 30 „ $^3/_8$ „
„ 30 — 40 „ $^4/_8$ „
„ 40 — 50 „ $^5/_8$ „
po latach 50 „ $^3/_4$ płacy;

za tę granicę emerytura przejść nie może. Wnoszone przez urzędników składki emerytalne są progresyjne, tak, że od płac do 400 tal. włącznie płaci się 1%; daléj składka rośnie powoli tak, że pobierający 2500 tal. płaci tylko 2%; od 4300 tal. płaci 2½%; od 6300 tal. 3%; od 8300 tal. 3½%; od 12500 tal. 4% i t d.

Profesorowie uniwersytetu i nauczyciele szkół średnich rządowych, uważani za urzędników państwowych, doznają jednak pewnych ulg emerytalnych. Jeżeli przed wysłużeniem 10-ciu lat ulegną w czasie spełniania swych obowiązków i z powodu służby chorobie, czyniącéj ich niezdolnymi do dalszéj pracy; wówczas nabywają prawa do najniższéj emerytury; po wysłużeniu zaś lat 10 ciu, gdy z powodu choroby przechodzą do stanu spoczynku, dostają emeryturę w wysokości $^{20}/_{80}$ płacy; ta pensyja za każdy następny rok służby powiększa się o $^1/_{80}$ płacy, czyli po przesłużeniu 50 ciu lat dochodzi $^{60}/_{80}$, czyli $^3/_4$ ostatniéj najwyższéj płacy. Do służby czynnéj nauczycielskiéj zalicza się rok próby przepisanéj dla nowowstępujących nauczycieli, jako też czas służby wojskowéj (od chwili uruchomienia armii aż do końca uruchomienia). Wierzyciele za długi nie mają prawa zajmować pensyi emerytalnéj wynoszącéj 400 tal. lub mniejszéj od téj summy; przy wyższych emeryturach wierzyciele mogą miéć przyznaną tylko połowę przewyżki nad 400 tal. Wdowa i dzieci odbierają płacę zmarłego męża lub ojca, jeszcze przez jeden miesiąc, następujący po miesiącu śmierci; taka miesięczna pośmiertna płaca nie ulega żadnym zajęciom.

Wszyscy żonaci nauczyciele, pobierający płacę większą od 250 tal., obowiązani są uczestniczyć w ogólnym królewskim zakładzie zabezpieczenia wdów i sierot i zapewnić dożywotnie dla wdów najmniéj $^1/_5$ część płacy profesora lub nauczyciela. Jeżeli nauczyciel umrze w ciągu pierwszego roku przystąpienia do téj kasy, wdowa pozostała nie otrzymuje żadnéj pensyi; w drugim roku nastąpionéj śmierci męża wdowa pobiera corocznie wsparcie wynoszące $^1/_3$ części, w trzecim $^2/_3$; dopiero w czwartym i następnych latach uczestnictwa męża, wdowie jego przyznaje kasa całe wsparcie zabezpieczone jéj przez męża. Oprócz powyższych przepisów ogólnéj kasy wdów, obowiązujących profesorów, nauczycieli i urzędników przy uniwersytetach, każdy niemal uniwersytet posiada oddzielną swą kasę wdów i sierot, do któréj jednak należą tylko sami profesorowie uniwersytetu. Nauczyciele szkół początkowych w Prusach pod względem praw i obowiązków nie są

uważani za urzędników państwowych (Beamte des Staats), lecz za sługi państwa (Staatsdiner): otrzymują stałe płace, lokal i pewne naturalija z funduszów miast, gmin, a państwo przychodzi tylko w pomoc przez wyznaczane dodatki; przy czém wolni są od wszelkich podatków gminnych. Pensyje ich, nie przenoszące 400 tal., nie ulegają żadnym zajęciom za długi, a wierzyciele na zaspokojenie swych należności nie mają prawa zajmować rzeczy potrzebnych dla nauczyciela i jego rodziny, jak np. pościeli, ubrania, bielizny. Nauczyciele początkowi w Prusach nie korzystają z praw emerytalnych, ustanowionych (w r. 1872) dla profesorów i nauczycieli szkół średnich. W starości lub wrazie niemożności dalszéj służby, udzielane im bywa pewne wsparcie dożywotnie, dochodzące $^1/_3$ pensyi z ogólnego funduszu emerytalnego, do którego wnoszą w ciągu swéj służby składki; zaopatrzenie jednak nauczycieli elementarnych i ich wdów w stale oznaczoną emerytnrę dotąd w Prusach nie zostało uregulowane, odpowiednio do ważności téj gałęzi służby naukowéj.

Również nauczyciele początkowi pozbawieni są w Prusach prawa uczestniczenia w Ogólnym zakładzie król. zaopatrzenia wdów i sierot; natomiast dozwolono im w każdéj prowincyi lub okręgu tworzyć oddzielne kasy, które jednak wyznaczają wdowom i sierotom po nauczycielach początkowych bardzo małe dożywotnie pensyje. Takich drobnych kas wdów i sierot w Prusach jest przeszło 51. Wysokość udzielanego przez nie dożywotniego wsparcia wdowom, zależy od wysokości składek wnoszonych za życia nauczycieli, od zakresu działalności kasy czyli liczby uczestników. We Frankfurcie tylko dopuszczono nauczycieli początkowych do uczestnictwa w kasie wdów i sierot, przeznaczonéj dla urzędników tam służących, i za procent 3% od rocznéj swéj płacy, nauczyciele początkowi zapewniają rodzinom pozostałym po ich śmierci przyzwoitsze utrzymanie, dochodzące niekiedy 400 guld. rocznie.

S. P.

Encyklopedyje wychowawcze. Pojęcie powszechnie dziś nadawane wyrazowi „encyklopedyja“ nie odpowiada pierwotnemu jego znaczeniu u greckich i rzymskich pisarzy, którzy przez ten wyraz rozumieli ogół nauk koniecznych dla każdego, ubiegającego się o nazwę człowieka wykształconego, lub o wyższy urząd, stanowisko. Zaliczano do nich: gramatykę, poetykę, retorykę, filozofiją, matematykę i w ogóle każdą sztukę i umiejętność, a nawet rytmikę i ćwiczenia ciała. Szkoła aleksandryjska liczbę powyższą nauk ograniczyła do siedmiu, tak zwanych sztuk wyzwolonych, których uprawa przysługiwała każdemu wolnemu człowiekowi. W wiekach średnich siedm tych nauk rozdzielono na dwie grupy; trzech z nich: gramatyki, arytmetyki i gieometryi, zwanych „trivium“, nauczano w szkołach elementarnych; pozostałe cztery: muzyka, astronomija, dyjalektyka i retoryka, tworzące „quadrivium“, wykładane były w szkołach wyższych. Przy rozwoju jednak i wysunięciu się na miejsce naczelne filozofii, teologii a następnie nauk przyrodniczych, powyższy podział nauk wyzwolonych nie mógł się utrzymać, jako nie obejmujący tych gałęzi wiedzy ludzkiéj; i wtedy to zaradzając potrzebie, zaczęto wydawać różne „specula“, jakoto: speculum doctrinale, speculum historiale, speculum naturale. Poraz pierwszy spotykamy nazwę encyklodyi, jako oznaczającą całość umiejętności, w dziele Scalich'a wydaném 1559 r.,

pod tyt.: „Encyclopaedia, seu orbis disciplinarum tum sacrum tum profanum"; następnie wieki 18-ty i bieżący dostarczyły licznego szeregu encyklopedyj w różnych językach, obejmujących zestawienie według pewnéj zasady działów wiedzy ludzkiéj w obszerniejszym lub szczuplejszym zakresie. Odpowiednio do tego, encyklopedyje są albo ogólne, albo specyjalne, jednéj poświęcone gałęzi nauk. Biorąc na uwagę formę, w jakiéj bywają porządkowane oddzielne artykuły lub rozdziały, spostrzegamy dwa rodzaje układu: jedne trzymają się porządku alfabetycznego, inne starają się o układ systematyczny. Stąd ostatecznie encyklopedyje bywają: ogólne alfabetyczne lub systematyczne i specyjalne alfabetyczne lub systematyczne. Układ jednak alfabetyczny, przedstawiający łatwość odszukania żądanego ustępu lub szczegółu, posiada w ogóle pierwszeństwo i większość encyklopedyj ogólnych i specyjalnych trzyma się téj formy.

Pedagogika, jako nauka wytwarzająca się i ustalająca dopiero swe zasady, nie może jeszcze rościć prawa do miana umiejętności o stałych, niewzruszonych podstawach. Obfitując zaś w różne kierunki, doktryny, metody stosowane do bieżącéj chwili, wielce się nadaje do układu encyklopedycznego i najwięcéj téż istnieje encyklopedyj wychowawczych. U nas potrzeba encyklopedyi wychowawczéj podwójnie czuć się dawała od czasu, gdy kwestyje pedagogiczne żywiéj zajęły społeczność; gdy piśmiennictwo stara się przez nowe dzieła, tłómaczenia ważniejszych przedmiotów z obcych języków, monografije pedagogiczne lub artykuły w pismach peryjodycznych, zaradzić niedostatkowi, jaki istniał w naszéj literaturze i gdy zła wola usiłuje powstrzymać rozwój nauki wychowawczéj, a nawet zwichnąć jéj główne podstawy. Wobec takich okoliczności, konieczność zasilenia społeczeństwa w zdrowe wychowawcze poglądy, w przedstawienie mu przebytych już prób lub metod wychowawczych, z objaśnieniem ich stron ujemnych lub zalet, wywołała potrzebę dzieła, zawierającego w sobie ogół wiedzy pedagogicznéj, opracowany w sposób najwięcéj odpowiadający charakterowi naszéj młodzieży, naszym stosunkom i ideałom.

Przystępując w końcu 1877 r. do niniejszego wydawnictwa, rozłożonego na lat kilka, redakcyja uważała za właściwe wytknąć zasady, któremi i sama i jéj współpracownicy mogliby się stale kierować w swych pracach. Zasady te, jako mogące posłużyć do oceniania dążności pojedyńczych artykułów i całego dzieła, zasługują na ujawnienie. W opracowaniach teoretycznych, przeznaczonych dla Encyklopedyi, postanowiono mieć na uwadze: że religija katolicka, religija większości mieszkańców kraju, będąca instytucyją podstawową naszego bytu społecznego, ma być traktowaną z winném poszanowaniem, a inne tak chrześcijańskie, jak i niechrześcijańskie wyznania z należném uwzględnianiem; że oprócz rozwijania zdrowych pojęć o zasadzie państwa, wszędzie ujawniać się winna miłość ojczyzny i naszéj narodowości; że w tém wydawnictwie panować mają zasady najczystszéj i najwznioślejszéj moralności publicznéj i prywatnéj, jako rękojmia zdrowego rozwoju społeczeństwa, przy jednoczesném wykazywaniu, że rodzina, ten pierwotny zawiązek społeczeństwa, oparta na religii i moralności, jest podstawową instytucyją wychowawczą. Prowadzona według tych zasad polska Encyklopedyja Wychowawcza, jedno z najnowszych wydawnictw tego rodzaju, korzystając z zalet, a unikając stron ich ujemnych, nie jest naśladownictwem a tém

bardziéj tłómaczeniem, lecz samodzielną pracą, zastosowaną do potrzeb miejscowych, noszącą wybitną cechę krajową.

Oprócz przytoczonych myśli podstawowych, przeprowadzonych w naszéj Encyklopedyi Wychowawczéj, Redakcyja stosowała się i do innych zasad, opartych na doświadczeniu, przyjętych w tego rodzaju pracach. Przytoczenie ich uważamy również za odpowiednie tak dla czytelników, jak i przyszłych pracowników na polu piśmiennictwa pedagogicznego. Pomimo przyjęcia systemu alfabetycznego, cały materyjał teoretyczno-wychowawczy nie jest obrobiany w sposób leksykograficzny, czyli nie ograniczono się na samém określaniu znaczenia i treści przedmiotu, lecz przeciwnie, podobne artykuły traktowano wyczerpująco, z wyrozumowanym przeglądem całego odnośnego aparatu biblijograficzno-krytycznego i to nietylko z polskiéj, ale i z obcych literatur, tak, aby one stanowiły dokładną, choć treściwą monografiją danego przedmiotu, napisanego z dzisiejszego stanowiska.

Jakkolwiek sztuka wychowawcza dopiero w 18-ym wieku zaczęła przybierać formę naukową, jednakże w tym krótkim czasie zbogaciła się wieloma kierunkami, które zapanowały chwilowo w pedagogice, jak np. kierunek pijetystyczny, filantropizm, humanizm, idealizm, realizm. Najcelniejsi jednak pedagodzy nowożytni należą do eklektyków, którzy, unikając jednostronności pijetystycznéj, przesady w poglądach humanistów, zbyt ograniczonego zapatrywania się realistycznego, zachowują pośrednie stanowisko, wybierają z przytoczonych kierunków to, co jest najodpowiedniejszém dla tak ważnéj sprawy, jaką jest religijne i naukowe wychowanie młodzieży, a więc ostateczne udoskonalenie natury ludzkiéj. Téj drogi trzymano się i w polskiéj Encyklopedyi Wychowawczéj; wyłączność pewnego kierunku z umyślném pomijaniem innych, nie mogła prowadzić do wytkniętego celu. W téj Encyklopedyi, jak i w większości innych, podobnych wydawnictwach, obok krytycznie opracowanego zestawienia w odpowiedniéj do ważności przedmiotu obszerności, podaje się obraz przebytych prób, środków pomocniczych, używanych w różnych wyjątkowych okolicznościach, metod, które w swym czasie zyskały choć krótkotrwałą wziętość, a następnie wpływ, jaki w następstwie wydały w kwestyi wychowania. Nie mogąc wszakże zbyt szczegółowo traktować wszystkich przedmiotów, mających pewne znaczenie, wypadło przy właściwych artykułach przytaczać dzieła, poświęcone jakiéj specyjalności, w których chętny czytelnik może znaleść szczegółowy przedmiot wyczerpująco obrobiony.

Przy opracowywaniu oddzielnych ustępów. składających Encyklopedyje Wychowawcze, pozostawiano odpowiednie pole udziałowi, jaki w téj nauce przyjmują inne pomocnicze umiejętności. Oprócz historycznego zarysu, zwykle poprzedzającego lub niekiedy kończącego szczególny ustęp, miano na uwadze systematyczność w wykładzie, obejmującą teoretyczną i praktyczną pedagogikę, czyli etykę i stronę fizyczną wychowania. Artykuły teoretyczne opierają się zawsze na zasadach psychologii przy roztrząsaniu duchowéj strony wychowania, a na fizyjologicznych danych przy fizycznem jego przedstawianiu. Pamiętając przytém, iż pedagogika nie jest umiejętnością czystą, lecz nauką stosowaną, działającą według pewnego planu, w celu wpajania w duchowo jeszcze niedojrzałą młodzież, idei dobra, prawdy i piękna, lecz nie troszczącą się o same pojęcia lub po-

znanie tych idei; autorowie prac przeznaczanych do Encyklopedyi wychowawczéj posiłkowali się tylko wywodami nauk, które mają za przedmiot powyższe idee, to jest: etyką, logiką i estetyką, a przy badaniach zewnętrznych, fizycznych: anatomiją, psychologiją i dyjetetyką.

Po tém przytoczeniu kierowniczych zasad naszéj Encyklopedyi, ogólnych warunków koniecznych przy obrabianiu materyjału pedagogicznego, a więc niezbędnych we wszystkich encyklopedyjach pedagogicznych; wymienimy celniejsze encyklopedyje wychowawcze w obcych językach, zaczynając od czeskiéj, którą zaczęto wydawać w r. 1883 pod tytułem: „Encyklopaedie pedagogická, slovnik vědomosti z vychovani a vyucovani domáciho a vevějneho ve skolach nizszych, srednich, a vysokich“ pod redakcyją Fr. Zoubek, P. Durdik, V. Hylman, J. Masek, Fr. Nekut, J. Sauer. Dotąd wyszło 7 miesięcznych zeszytów, każdy od 4 - 5 arkuszy druku. Czeska encyklopedyja podaje w porządku alfabetycznym znaczenie wyrazów naukowych i wychowawczo pedagogicznych, życiorysy mężów zasłużonych w pedagogii tak krajowców, jak i cudzoziemców, obszerniéj traktując przedmioty czysto pedagogiczne. Sposób słownikowy układu przedmiotów, przystępność wykładu, dodawanie drzeworytów sławnych uczonych, świadczą o dążności spopularyzowania tego wydawnictwa. Zarzucićby można téj pracy zbytek drobnych szczegółów, jak np. objaśnianie nazw: ablativ, akusativ, akusativ s infinitem, wymienianie szkół w państwach Afryki, przytaczanie nazw kości ludzkich w art. „Anatomija“ niedostateczne dla uczącego się anatomii i t. p. Wogóle jednak bardzo staranne obrobienie ważniejszych artykułów, w dotychczas wyszłych zeszytach słownika pedagogicznego czeskiego, dokładność wiadomości, odnoszących się do Czech, dozwalają wnosić, iż to wydanie nietylko dla krajowców, ale i dla cudzoziemców chcących miéć wiadomości o stanie naukowości i pedagogii w Czechach, stanie się wielce pożyteczném, zyska należną wziętość, będzie ozdobą piśmiennictwa czeskiego.

W niemieckim języku wydano najwięcéj encyklopedyj pedagogicznych, w których materyjał naukowy traktowany jest przeważnie w porządku alfabetycznym. Do takich encyklopedyj zaliczamy: Wörle, Encyklopädisch-pedagogisches Lexicon 1835 r.; Münch, Universal Lexicon der Erziehungs und Unterrichts-Lehre 2 wyd. 1845; Hergang; Pädagogische Real Encyklopädie 2 wyd. 1851; K. Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs und Unterrichswesens, 2 wyd. 1880; Petzold, Handwörterbuch für die deutschen Volksschullehrer, 2 w. 1878; K Schmid, Pädagogische Handbuch für Schule und Haus, 1878 r. Oprócz tych, literatura niemiecka posiada encyklopedyje wychowawcze, traktujące przedmioty pedagogiczne w systematycznym porządku, a mianowicie: Stoy, Encyklopädie, Metodologie, und Literatur der Pädagogik, 2 wyd. 1878. Wittstock, Grundriss einer Encyklopädie der Pädagogik, 1865. Vogel, Systematische Encyklopädie der Pädagogik 1881.

Z przytoczonych wydawnictw zasługują na wyróżnienie dwa: Hergang'a Pädagogisch-Real Encyklopädie i Schmid'a: Encyklopädie des gesamten Erziehung's und Unterrichtswesens. Ostatnie szczególniéj dzieło, obejmujące 11 tomów, należy do najcelniejszych prac zbiorowych, przedstawiających całość wychowawczo-pedagogicznego materyjału. Pojedyńcze artykuły opatrzone w odnośną literaturę (głównie niemiecką) są starannie opracowane (choć niekiedy

brak w nich odpowiedniéj treściwości), z uwzględnieniem historyi przedmiotu, traktowanego ze strony teoretycznéj i praktycznéj. W odpowiednich artykułach spotykamy statystyczne dane o rodzajach szkół, ich liczbie, stosunkach nauczycieli (z pominięciem wiadomości o szkołach specyjalnych np. rolniczych, leśnych). Redakcyja tego znakomitego dzieła nie zawsze się trzyma na bezstronném stanowisku w kwestyjach dotyczących religii, tak, iż wiele prac ma cechę pedagogii ewangielickiéj. Obszerność Encyklopedyi Schmid'a, czyniąca ją nieprzystępną dla ogółu, spowodowała myśl wydania, dzieła obejmującego jedynie artykuły zajmujące nauczyciela i wychowawcę, główne zasady pedagogiki i dydaktyki, równie jak i ujemne strony wychowania, obchodzące przedewszystkiém rodziców. Tak skrócona wielka Encyklopedyja pod redakcyją K. Schmid'a i Drehman'a wyszła pod tytułem: Pädagogisches Handbuch für Schule und Haus r. 1877.

Pod względem planu wyróżnia się najnowsza encyklopedyja francuska nosząca tytuł: Dictionaire de pedagogie et d'instruction primaire. Składa się z dwóch części: pierwszéj teoretycznéj, obejmującéj prawodawstwo szkolne i historyją nauczania, i drugiéj, traktującéj o zastosowaniu zasad pedagogicznych do różnych przedmiotów nauczania, będących kursem nauk, przeznaczonym dla nauczających w szkołach początkowych, czyli dla nauczycieli szkół normalnych francuskich. Pomimo układu alfabetycznego trudno odrazu znaleść w tém dziele jaką datę lub fakt; lecz dla osób pracujących w zawodzie naukowym, dla wykładających pewien dział nauki, po obeznaniu się z myślą tego układu, takie rozdwajanie przedmiotów przedstawia pewną dogodność, gdyż oddzielnie znajdzie historyją i program nauki, a osobno ustęp traktujący żądany przedmiot wyczerpująco, metodycznie.

W języku angielskim pierwsza Encyklopedyja wychowawcza wyszła 1877 r. w New-Yorku pod tytułem: The cyclopaedia of education a dictionary of information for the use of teachers, school-officiers, parents and others, przez Henry Kiddle i Alex. Schem. Jestto jednotomowy wielki słownik, podający objaśnienia znaczenia wyrazów, związek z pedagogiją mających, lub mniéj więcéj obszerne monografije przedmiotów wychowawczych. Ponieważ daty, liczby statystyczne, a nawet zapatrywania się na kwestyje edukacyjne ulegają szybkim zmianom; przeto wydawcy powyższéj encyklopedyi corocznie wypuszczają Supplement to the cyclopaedia of educations, obejmujące potrzebne informacyje, roztrząsanie kwestyj będących na czasie i t. p. W ten sposób zaradzono potrzebie ciągłego odświeżania danych statystycznych i zyskano możność utrzymania dzieła na stanowisku danéj chwili.

S. P.

Energija. Ażeby ocenić pedagogiczne znaczenie energii, trzeba w niéj przedewszystkiém odróżnić dwie rzeczy całkiem różne, choć zazwyczaj mieszane ze sobą. Jedna z nich ma charakter mimowolny, druga dowolny; jedna jest władzą przeważnie bezwiedną, druga przeważnie świadomą; jedna objawia raczéj stan zdrowia cielesnego i odcień temperamentu, jest przeważnie dziedziczną i nie da się pedagogicznie zaszczepić ani wytępić; druga objawia stan

rozwoju duchowego i charakter moralny, jest w części nabytą i podlega najzupełniéj czynnikom wychowawczym.

Rozpatrzmy bliżéj te dwie władze.

Dla określenia pierwszéj zachowam nazwę, nadaną jéj bardzo trafnie przez Baina, nazwę „energii mimowolnéj.“ Odróżnienie to, ważne w psychologii teoretycznéj, staje się niezbędném w pedagogice i można śmiało powiedzieć, że oszczędzonoby sobie wielu zawodów, wielu błędów, gdyby o téj odrębności pamiętano. Niektórzy fizyjologowie, a jednym z pierwszych w tym względzie był Sieczenow, usiłowali, nie bez słuszności w wielkiéj części wypadków, sprowadzić całą działalność zewnętrzną do „odruchów“, czyli do skurczów mięśniowych, wywołanych wrażeniami nerwów czucia. Tymczasem już znacznie dawniéj Bain wykazał, opierając się również na faktach fizyjologicznych, iż oprócz działalności wywoływanéj wrażeniami, istnieje działalność, równie zresztą fizyjologiczna, ale od wrażeń czyli wszelkich pobudzeń czuciowych niezależna, a mimo to potężna w skutkach, bo wszelkim wogóle ruchom za podstawę służąca. Działalność ta wypływa „z saméj siły żywéj ośrodków nerwowych.“ System nerwowy, podobnie jak każda inna tkanka organiczna, a nawet bardziéj niż wszystkie inne, potrzebuje się odnawiać, ażeby żyć. Życie jest ciągłą przemianą materyi. Ta przemiana materyi, będąca prawie wyłącznie utlenianiem, wytwarza ciepło, wytwarza elektryczność, wytwarza wogóle „ruch,“ albo mówiąc językiem utartym: „siłę“ W ośrodkach więc nerwowych, jeśli tylko są normalnie odżywiane, jest zawsze pewien zasób siły, czyli ruchu utajonego, który to zasób, im jest większy, tém mu trudniéj pozostać utajonym i tém łatwiéj, tém koniecznéj nawet drażni wprost nerwy ruchu z ośrodków tych wychodzące i uzewnętrznia się w mięśniach. Ogół tych podrażnień, nie czuciowych ale centralno-dynamicznych, stanowi ruchliwość istoty żywéj. Będzie ona tém ruchliwszą, im większy posiada zapas nagromadzonéj siły żywéj, a ten znów będzie tém większy im żywszą przemiana materyi. Dlatego to dzieci i młode dziewczęta są bezporównania ruchliwsze, niż istoty dojrzałe, w których przyrost równoważy się z zużyciem, albo nawet, jak u starców i osób schorowanych, temu ostatniemu ustępuje. Dlatego również człowiek, który wyspał się lub wypoczął jest ruchliwszym, niż zmęczony lub zaspany. Rozumié się samo przez się, że w rzeczywistości ta mimowolna, czysto fizyczna i od wrażeń niezależna energija, plącze się z pobudzeniami czuciowémi; ale niemniéj odróżniać je należy, ponieważ istnieją fakta, dowodzące zupełnéj ich odrębności. Tak np. ponieważ budowa naszego ciała w ogóle, a układu nerwowego w szczególności, jest symetryczną; ponieważ nadto prawa półkula mózgu przewodniczy ruchom lewéj strony, a lewa prawym: musi więc istnieć pomiędzy siłą żywą, nagromadzoną w prawéj półkuli i siłą żywą, nagromadzoną w lewéj, pewien antagonizm, pewna przeciwwaga, która sprawia, że gdy nacisk dynamiczny z jednéj strony ustąpi, druga zaczyna działać automatycznie. Dlatego to zwierzęta, którym pewną część śródmóżdża, ale z jednéj tylko strony wycięto, ulegają automatycznie i niezależnie od wrażeń, ruchom obrotowym: kręcą się w kółko machinalnie. W pewnym drobnym stopniu, nierównomierność taka może istnieć stale, i wtedy, jak to bywa nawet u większości ludzi, siła nerwowa prawéj ręki przeważa, albo, jak u mańkutów, lewéj. Fakt swobodnego budzenia się daje nam inny przykład dzia-

łania téj centralno-nerwowéj siły. Sen jest odnowicielem sił organizmu. Narządy życia roślinnego pracują ciągle na to, ażeby pokryć straty poniesione przez narządy życia zwierzęcego i dać im zapas siły na czas czuwania. To téż gdy ta odnowa zaczyna być zupełną, sen staje się lżejszym, a nawet, jak to już zauważył Arystoteles, nagromadzona siła wewnętrzna pierwéj wywołuje ruchy człowieka budzącego się, nim jeszcze zmysły działać zaczęły, czyli nim zewnętrzne wrażenia mogły spowodować obudzenie. Bain, który to zdanie podziela, mówi nawet wprost, że „przy budzeniu się ruch poprzedza czucie.“ Właściwie możnaby tu zrobić zastrzeżenie, ponieważ te dwa czynniki występują równolegle i trudno powiedzieć, czy człowiek, jak sądził Burdach, budzi się i porusza dlatego, że we śnie doznaje wrażeń, czy téż jak myśli Bain, że dlatego zaczyna doznawać wrażeń, iż się przez nagromadzenie siły rozbudził i poruszył. Sądzę, że oba te procesa idą ręka w rękę i że nie można stawiać jednéj normy bezwzględnie, ponieważ obserwacyja uczy, że są wypadki obudzenia w skutek wrażeń i wypadki obudzenia bez ruchu, który następuje dopiero po świadomości rozbudzenia. Ale jest to kwestyja specyjalna, którą téż możemy zostawić na boku. Dość nam wiedzieć, że mimowolna energija istnieje. że jest skutkiem odnowy fizyjologicznéj i że może powodować ruchy. Fizyczne więc przyczyny ruchów czynnych (są bowiem i bierne), będziemy musieli podzielić na trzy kategoryje: 1) pobudzenia centralne, 2) wrażenia wewnętrzne i 3) wrażenia zewnętrzne. Gdy koń zbiedzony, stojący z łbem spuszczonym, zdobywający się zaledwie na opędzanie much ogonem, zostanie pobudzony batem i ruszy z miejsca, wówczas możemy powiedzieć, że pobudką ruchu było wrażenie zewnętrzne; lecz gdy rumak dobréj krwi wypoczęty i wykarmiony, rwie się do biegu, niecierpliwie przebierając nogami i gdy go trzeba raczéj silnie trzymać, niż do biegu zachęcać; wówczas musimy powiedzieć, że przyczyną jego ruchliwości jest nadmiar siły i znaczny zasób mimowolnéj energii. Nareszcie pośrednie pobudki wrażeń wewnętrznych objawiają się wtedy, gdy bądź to przyjemne, bądź częściéj przykre wrażenie wewnętrzne zmusza istotę żywą do okazywania ruchliwości, niekiedy gwałtownéj, konwulsyjnéj nawet, pomimo że wrażenia zewnętrzne nie biorą w tém udziału, a napięcia energii centralnéj może być nawet wyczerpaném. Już z powyższego przykładu widać, że trzy te czynniki mogą się wyosobniać, a nawet wchodzić w kolizyją. Za wielką wrażliwością nie idzie téż zawsze wielka ruchliwość. Temperamenta czynne, energiczne są owszem częściéj mało wrażliwe, a przyłączenie się do tych usposobień organicznych pewnéj formy rozwoju duchowego, może, jak zobaczymy, nadawać bardzo różnorodny charakter woli i czynom. Zazwyczaj jednak trzy te czynniki wspomagają się wzajemnie. Gdy np. człowiek z natury spokojny i łagodny, wpada w gniew lub jakiekolwiek inne uniesienie; wówczas zwykle wrażenia zewnętrzne były przyczyną wtórnych wrażeń wewnętrznych, pobudzających, a jedne i drugie razem działając, wywołują nadto większą produkcyją siły żywéj centralnéj i wspólnie decydują o czynach. Niezwykłe wrażenia mogą nawet wytworzyć nadmierną, niemal cudowną produkcyją siły nerwowéj. Niebezpieczeństwo życia, częstokroć sił do ucieczki przysparza; w pewnych stanach patologicznych histeryi, epilepsyi i innych chorób analogicznych siły nerwowo-mięśniowe organizmu podczas ataku mogą przekroczyć normę najlepiéj uposażonych jednostek. U tak zwanych „konwulsyjonistów“ naprzykład, gwałtowność, siła i trwałość ruchów graniczy

niemal z cudownością. Ale właśnie w tych krańcowych wypadkach spotykamy już nieproporcyjonalność pomiędzy siłą bodźców, a rozwiniętą energiją, nieproporcyjonalność, która świadczy o przyrodzonéj, względnéj niezależności téj władzy od wrażeń. Jakkolwiek więc te ostatnie, mogą zawsze, w pewnym stopniu kierować produkcyją energii, a tém samém mogą i powinny być wyzyskane przez pedagoga; ale ścisła obserwacyja ostrzega nas z góry, że na téj drodze niewiele jest do zrobienia i że energija fizyczna, związana ściśle z nieznaną nam bliżéj naturą systemu nerwowego, bądź wprost dziedziczną, bądź indywidualnie w czasie rozwoju płodowego nabytą, jest elementem przyrodzonym, z którym się trzeba rachować, którym można zawładnąć, zwracając go w pewną, a nie inną sferę przejawu, ale który w ogólnym toku wychowania musimy przyjąć formalnie takim, jakim jest. Dziecko „żywe“ będzie zawsze żywém, mimo wszelkich kar i perswazyj; ono swoję mimowolną energiją zużyć musi, nie w téj formie, to w innéj, nie na drzewach, to na krzesłach; a ponieważ jedną z zasad pedagogii musi być nieużywanie środków bezskutecznych, więc téż i w tym razie usiłowania nasze powinny być skierowane nie ku zmianie temperamentu, co jest niemożliwe, ale ku rozwinięciu innych władz wyższych na tém tle danego temperamentu i powinny miéć na celu takie zużytkowanie mimowolnéj energii, ażeby wywołać nałogi czynności i ruchów pożytecznych bądź dla zdrowia, bądź dla nauki, a tém samém uchylić nałogi przejawiania się téj energii w ruchach bezcelowych lub szkodliwych. Całe zadanie wychowawcy, odnośnie do téj władzy fizycznéj, na tém tylko polega. Nie znaczy to jednak, żeby ono było łatwém; wymaga bowiem ciągłego interesowania się dzieckiem, podsuwania mu jednych zajęć i zabaw, a uchylania drugich. Za to praca taka wychowawcy stokrotnie się nagrodzi, energija bowiem fizyczna, zużytkowana odpowiednio, może dać podstawę charakterowi dzielnemu i silnemu w znaczeniu czysto-moralném.

Inna rzecz, gdy się ma do czynienia z brakiem energii przyrodzonéj, z temperamentem biernym, leniwym i ospałym. Tu przedewszystkiém radzić powinien lekarz, a radzić może niewiele. Gdy stan taki wynika z chwilowego osłabienia, może przejść pod wpływem starań hygijenicznych; ale gdy jest wrodzonym i normalnym, zostanie. W każdym jednak razie należy próbować środków wskazanych przez racyjonalną fizyjologiją, która zazwyczaj jest w sprzeczności ze sposobem traktowania takich dzieci. Gdy chłopiec lub dziewczynka okazują wyjątkowy brak ożywienia, gdy są ospałe, nieczynne, nieruchome, w jakiż sposób z nimi postępujemy? Rozmaicie, i w tém jest pierwszy błąd. Raz bowiem, gdy nam zależy na spokoju domowym, tolerujemy niedołęstwo, a nawet chwalimy je: „Widzisz Jasiu, jaki Józio grzeczny, siedzi sobie cicho w kąciku, podczas gdy ty latasz i krzyczysz, jak opętany.“ Ale Jasio, który jest bezstronniejszym obserwatorem, niż rodzice, czuje doskonale niesłuszność téj pochwały, wié bowiem, że Józio jest grzeczny z lenistwa. Innym razem, gdy chodzi o popis przed gośćmi, pochwała dostaje się Jasiowi, który biega jak fryga, rozwesela towarzystwo, szybko usłuży, zręcznie odpowié, podczas gdy Józio, który może miéć i większe zdolności i lepsze chęci, przez swą nieruchliwość, przez swój flegmatyczny temperament wydaje się niegrzecznym mrukiem i zyskuje naganę. Takie postępowanie szkodzi obu chłopcom; jeden uczy się blagi i pochlebstwa, drugi zniechęca się coraz bardziéj do wszelkiego przejawu energii i traci tę, jaką miał, na skryte

roboty lub rozmyślania niewłaściwe jego wiekowi. Mógłby ktoś pomyśleć, że ponieważ energija fizyczna jest wynikiem przemiany materyi, więc powiększając lub zmniejszając ilość pokarmów, można słabe i flegmatyczne temperamenta ożywić, a silne i sangwiniczne złagodzić.

Byłby to błąd, błąd zresztą bardzo pospolity nawet w hygijenie. Zupełnie jest fałszywém mniemanie niektórych lekarzy, jakoby można wzmocnić słaby organizm jedynie przymusowém karmieniem esencyjonalnymi pokarmami, takimi, jak surowe mięso, jaja lub rozmaite ekstrakty. Odżywianie się organizmu zależy nietyle od procentowego składu materyj azotowych w pobieranym pokarmie, ile od zdolności samego organizmu do ich asymilowania. Ta zaś zdolność zależy od nerwów, rządzących trwonieniem i przyswajaniem. Gdy nerwy działają, jak należy, to w każdym, najmniéj nawet procentowo pożywnym pokarmie, znajdą dla siebie potrzebne pierwiastki; gdy działają źle, wówczas sztuczne karmienie esencyjonalne może je tylko bardziéj odzwyczaić od normalnéj pracy. I dochodzi nieraz do tego, że organizm któremu gwałtem kazano krew wytwarzać, oddaje tę, jaką miał, w krwotokach. Nie na pokarmy więc, ale na nerwy zwrócić trzeba główną uwagę. Gdy działają leniwie, pobudzić je, ale pobudzić środkami naturalnymi. Do takich zaś należy przedewszystkiém powietrze. Wiadomo powszechnie, iż czyste powietrze „trawi“, to znaczy, pobudza przemianę materyi, wzmacnia sen, a pośrednio i energiją. Dziecko niemrawe i leniwe w mieście, może się stać ruchliwém i silniejszém na wsi, w lesie, w górach, nad morzem. Tych więc środków przedewszystkiém próbować należy, dodając do nich niezbędne i zawsze najpewniejsze wpływy moralne.

Po tych uwagach możemy już przejść do rozbioru energii duchowéj.

Energija duchowa jest przymiotem woli. Wola zaś jest ogólnym wyrazem, oznaczającym działanie i kombinowanie się motywów, czyli popędów psychicznych. Od ich tedy siły, zależéć będzie dzielność woli, zwana energiją. Siła tu zaś może być dwojaką: czynną, czyli samodzielną i bierną, czyli odporną. Wyraz „energija“ stosujemy zwykle tylko do pierwszéj, pozostawiając drugiéj nazwę „uporu.“ Ale w rzeczywistości są one w ścisłym związku i nie można być człowiekiem energicznym, nieposiadając pewnéj siły odpornéj względem tego, co nam na drodze staje, lub co nas z drogi sprowadzić usiłuje, chociaż odwrotnie, można być upartym, czyli posiadać odporną siłę woli, nie będąc energicznym. Tu więc rozbierzemy te tylko czynniki, które decydują o energii, w pełném, samoistném jéj znaczeniu. Popędy wynikają z uczuć lub z wyrobionych na ich gruncie przyzwyczajeń. Formalnie rzecz biorąc, popędy są stanem czynnym uczuć; ale to określenie nie zawsze wystarcza, ponieważ rozwój różnicowy życia duchowego ustala zwolna pewien przedział, a nawet antagonizm między uczuciami i popędami. Przykłady najlepiéj to objaśnią. Uczucie przyjemne widoku apetycznych potraw przejdzie od razu w popęd do jedzenia, jeśli jesteśmy głodni; ale po nasyceniu, a zwłaszcza po przesyceniu i widok potraw przestaje budzić uczucie przyjemne, a nawet może obudzić przykre, niesmaku, obrzydzenia i wtedy już nie wywoła popędu do jedzenia, ale może wywołać popęd przeciwny, pozbycia się widoku potraw. W przykładzie tym związek między uczuciem i popędem jest ścisły: pierwsze przechodzi odrazu w drugi. Mniéj ścisły jest związek między uczuciem przyjemności z oglądania pięknego obrazu, a chęcią nabycia go Nare-

szcie całkiem już odrębnie może występować popęd do pisania wierszy od przyjemności czytania obcych poezyj. Tu już działalność czysto bierna rozszczepia się od działalności czynnéj umysłu, a gdy nałóg utrwali ją, wówczas ze swéj strony popęd do działania sam stwarza nowe przyjemności, które go wciąż odnawiają i podtrzymują. Jestto właśnie jedną z tajemnic energii, że sama w sobie niejako znajduje coraz nowe bodźce. Nie należy tylko tych, z konieczności nieścisłych wyrażeń, brać dosłownie. Żadna władza sama siebie ani w całości, ani w części stwarzać nie może i uczucia téż nie tworzą się, tylko obudzają. Jeżeli więc powiadamy, że energija podtrzymuje sama siebie, albo, że człowiek sam sobie wytwarza pobudki do działania, to opisujemy tylko krótko i obrazowo proces długi i zagmatwany, w którym jeden szereg asocyjacyj obudza drugie, przez fakt swojéj wyjątkowéj siły, Kto chce energicznie jakiś zamiar przeprowadzić, ten musi go miéć ciągle na myśli, a ta trwałość w myśli sprawia, iż napływające wrażenia, wspomnienia i uczucia, łącząc się ze stanem panującym, utrwalają go jeszcze bardziéj, podtrzymują i odżywiają. Jeżeli więc ze strony fizycznéj energija potrzebuje podpory w zasobie żywéj siły nerwowéj, to ze strony psychicznéj uważana, potrzebuje przedewszystkiém żywych i trwałych popędów. Żywość popędów jest wrodzoną umysłowi dziecinnemu, ale trwałość nie; to téż energija w pełném znaczeniu tego słowa jest przymiotem woli młodzieńczéj lub dojrzałéj, ale nie dziecinnéj. Wraz z ustaleniem się konsystencyi tkanki mózgowéj, zrazu całkiem miękkiéj, żywość wrażeń i popędów dziecinnych, w części słabnie a w części przedłuża się. Toż samo pobudzenie nie opanowywa już od razu całego umysłu, ale za to trwa dłużéj; monoideizm prosty, chwilowy ustępuje miejsca monoidezmowi względnemu, złożonemu i trwalszemu, przyczém około jednéj idei (właściwie uczucia, popędu, namiętności) grupują się inne, i wtedy działalność przez nie wywołana będzie energiczną, zamiast być tylko przelotnie upartą. Zwolna przez rozwój umysłowy i ten proces jeszcze się komplikuje. Powiadamy, np. że wola ludzka może panować nad popędami. Co to znaczy? To znaczy, że pewna część ustaliła się i związała w jednolitą falangę, która może stawić czoło popędom chwilowym. Jest to najwyższy stopień rozwoju energii duchowéj, do jakiego człowiek zmierzać powinien; trudniéj bowiem być energicznym względem samego siebie, niż względem innych, a nawet niż wogóle w działaniach zewnętrznych. Tutaj téż ukazuje się cała ważność kierowania rozwojem dojrzewającéj woli. Musi mu przewodniczyć wielka roztropność i wyrozumiałość zarazem, ponieważ takiego panowania nad sobą nie można nakazać morałami, ani samym rozwojem pojęć moralnych. Pojęcia moralne stanowią jednę sferę, a energija woli drugą, tak dalece, iż rzadko chodzą w parze, a wybornie mogą istniéć jedne bez drugiéj. Energija duchowa jeśli ma być czynną skutecznie, musi się ćwiczyć, zwolna, wprawiać, przyzwyczajać, nabierać nałogów dodatnich, tak samo, jak nabiera zwykle ujemnych. Nie zasada, ale przykład musi być punktem wyjścia takiego ćwiczenia. Upominania i zachęty mogą grać tylko rolę pomocniczą, któréj nadużywać nie należy. Niezbędnym téż warunkiem jest przyzwyczajenie dzieci do obserwowania samych siebie; trzeba im uprzytomniać ich sposób postępowania, poddając go objektywnéj krytyce, takiéj, żeby odrazu siłą własnego doświadczenia trafiało do przekonania. Np. „Widzisz Józiu, gdybyś się był pośpieszył z nauką, byłbyś użył tych wszystkich przyjemności wycieczki, o których opowia-

da Jasio.“ I na tém koniec. To wystarczy, ażeby Józio, przy drugiéj podobnéj sposobności przypomniał sobie żal, jakiego doznał i ażeby ten żal skłonił go do energiczniejszéj pracy. A jeśli nie wystarczy odrazu, to wystarczy po pewnéj liczbie takich doświadczeń, może i bez ich sformułowania przez rodziców. Albo znów gdy chodzi o wypadek przeciwny: „Widzisz Stasiu, gdybyś był niedokazywał nad miarę, nie byłbyś zwichnął nogi i nie byłbyś teraz siedział w pokoju, gdy inne dzieci biegają po dworze.“ Takie sformułowanie sytuacyi może się przydać, ale będzie tém skuteczniejsze, im rzadziéj będzie wypowiadane. Należy bowiem raz nazawsze otrząsnąć się z téj błędnéj wiary, że jakiekolwiek przestrogi, same przez się, mogą wpływać na postępowanie dzieci. Najrozsądniejsza, najprostsza i najoczywistsza (dla nas) rada, wejdzie jedném uchem, a wyjdzie drugiém, jeśli dziecko samo nie doświadczyło jéj skuteczności, jeśli ona nie jest tylko sformułowaniem jego własnego doświadczenia, dorzuconém do swego doświadczenia i to nie na odległy okres czasu, tylko w danéj sytuacyi, doraźnie. Doświadczenie zaś duchowe, jako subtelniejsze i trudniejsze od doświadczenia fizycznego, wymaga jeszcze powolniejszego rozwoju, jeszcze więcéj stopni przejść musi, nim wyda rezultat pedagogiczny wzmocnienia woli, lub energicznego użycia jéj w danych wypadkach. Trudność tu występuje naocznie, np. w sztuce panowania nad własną mową. Energija dziecka, nie mogąc się objawiać w czynach szerszych, sprowadza się głównie do energii ruchów i energii mowy. Jak jednemi tak i drugiemi zwykle szafuje nadmiernie dziecko zdrowe i o żywym temperamencie. Nauczyć je, ażeby przed zrobieniem jakiegoś ruchu żywego, albo wypowiedzeniem gwałtowniejszego słowa pomyślało, czy robi dobrze, jest pracą nielada. I ściśle rzeczy biorąc, bardzo mało jest ludzi takich, nawet dojrzałych, rozumnych i taktownych, którzy zawsze uprzytomniają sobie to, co mają powiedzieć, nim powiedzą. Zwykle dwa te procesa idą równolegle: mówi się podczas myślenia i myśli mówiąc. Sztuka opóźniania słowa, ażeby nieszło za prędko po myśli, a raczéj po początku myśli jest trudną, a w stanie podniesienia, w jakiém ciągle żyją dzieci, prawie niemożliwą. Trzeba więc zwolna tylko przyuczać do tego, ażeby dziecko, gdy rozpędza się i trzepie językiem bez potrzeby, umiało od czasu do czasu zatrzymać się, „ugryść się w język,“ jak radzi dosadnie pedagogija ludowa. Można do tego użyć zrazu wprost powagi, a potém przypomnień i pobudzania ambicyi. „Wszyscy myśleli, że Staś jest rozsądny chłopiec, a tymczasem rozpędził się i palnął głupstwo.“ Staś się zawstydzi i zamilknie; zamilknąwszy raz, będzie już miał wszczepioną chęć powstrzymywania się, która nie zawsze wystarczy, ale która przy innéj pobudce, przy jakiéjś zewnętrznéj przeszkodzie naprzykład, może przeważyć i gdy następstwa pokażą, że stało się dobrze, iż na tém zyskał, będzie już miał ułatwioną możność kontroli nad samym sobą.

Do energii woli potrzebne są, jak powiedziałem, żywe i trwałe popędy, ale nie należy wyrazu żywość brać w znaczeniu żywości dziecinnéj, zapalnéj, błyskotliwéj i niespokojnéj. Jest wielka różnica między człowiekiem namiętnym tylko, a energicznym. Można być energicznym bez uniesień, a nawet bez zapału; a przynajmniéj bez tego zapału, który wszyscy muszą widzieć. Owszem, przy danéj sile woli, im kto mniéj zużywa swą mimowolną energiją na okazywanie swoich przedsięwzięć, na mówieniu o nich, na manifestowaniu swojéj energii wszystkim, których ona obchodzi lub nieobchodzi, tém więcéj ma szans, że jéj nie wyczerpie przed

czasem. I w oczach ludzi doświadczonych, ten zawsze więcéj zasłuży na wiarę, kto nic nie mówiąc i nie błyszcząc zapałem, zwolna od czasu do czasu ujawni swą energiją czynami, związanymi jedną nicią jakiejś idei, aniżeli ten, który wiele opowiada o swych zamiarach i wszystkim świeci w oczy swą przedsiebiorczością, chociażby ją posiadał istotnie. Są jednak ciekawe organizacyje, które się nie mogą powstrzymać od mimowolnéj blagi na ten temat. Ktoś naprzykład był żołnierzem odważnym, bił się dzielnie, a jako oficer wykonał kilka wycieczek, dowodzących niezwykłéj rzutkości i brawury; ale o tych on nie mówi; natomiast w pełnych zapału mówkach opowiada o swéj energii rzeczy niebywałe, nieprawdopodobne, a co śmieszniejsza, wcale nie bardziéj dla niego pochlebne, niż te, których istotnie dokonał. Rezultat z tego jest ten, że ludzie rozsądni zaczynają wątpić nawet o prawdziwości tego, co istotnie miało miejsce, a powtóre, że człowiek, który w ten sposób ekspensuje swoję energiją, stopniowo traci ją w zastosowaniu do prawdziwych czynów. Skoro więc w wychowańcu naszym zauważymy skłonność do tego powierzchownego kierunku, musimy się postarać o zwrócenie energii na właściwą drogę, kładąc tamę bladze. Przyczyni się do tego przedewszystkiém wszczepianie prawdomówności, która i od wielu innych zboczeń zabezpieczy, a także pozytywne ćwiczenie energii w kierunkach dodatnich praktycznych i naukowych. Na tém zaś polu główny nacisk musi być położony na wytrwałość, bez któréj niéma energii, a którą szczepić trzeba pilnowaniem, ażeby każda robota zaczęta, była skończoną i pomaganiem wychowańcowi w ten sposób, ażeby w chwili, gdy energija jego słabnie, znaleść mu i podsunąć pobudkę, która dążenie w danym kierunku podtrzyma. Wówczas ustali się zwolna przyzwyczajenie do działania trwałego i skutecznego i gdy energija straci swój pierwotny, dziecinny, zapalny charakter, odzyska swą doniosłość wzmocnioną w spokojnéj i trwałéj sile woli. Samo się przez się rozumié, że i udział wielu innych władz duchowych może tu być wielce pomocnym, a często niezbędnym. Tak np. w pojęciu energii duchowéj, leży między innymi szybkość działania, a tę znów najlepiéj zapewnimy, kształcąc przytomność umysłu, która wprawdzie w znacznym stopniu zależy od temperamentu, ale także i od wprawy. Niéma ludzi, którzyby tę cenną własność posiadali we wszystkich kierunkach, ale w pewnym danym kierunku rozwija ją łatwo praktyka, w warunkach urozmaiconych. Do tego téż niezbędném jest pozostawienie wychowańcowi pewnéj odpowiedniéj swobody, bez któréj samodzielność w ogóle, a przytomność umysłu w szczególności rozwinąć się nie może. Nareszcie rozwój wyobraźni, rozwój władzy myślenia i pomysłowości nadadzą energii tę giętkość i sprężystość, która jéj pozwoli stosować się do okoliczności i wyzyskiwać je, podczas gdy poczucie moralne czuwać będzie nad tém, ażeby ten oportunizm i ta zręczność nie przeszły w materyjalizm życiowy. W zasadach (popędach) moralnych bowiem wola powinna znajdować i pobudki i tamy w miarę potrzeby, a możliwém to będzie wtedy, gdy te zasady oparte będą nie na erudycyi, lecz na uczuciach i przyzwyczajeniach. Wogóle całém zadaniem wychowania odnośnie do kwestyi, która nas zajmuje, jest poddanie energii mimowolnéj pod zarząd energii duchowéj. W całości nie jest to możliwém. Energija nerwowa była pierwéj, nim się rozwinęła energija duchowa, była jéj podścieliskiem, a w znacznéj części nawet jéj motorem. Zwolna jednak motywy uczuciowe, egoistyczne, ale świadome, przyłączają się do bodźców nerwowych; po

egoistycznych mogą przyjść bezinteresowne i w rezultacie sfera duchowa obejmuje niejako nadzór nad przejawami energii mimowolnéj, zaczyna nią kierować, zwracać jéj strumienie to w tę, to w ową stronę i wtedy między temi dwiema dziedzinami czynników życiowych ustala się organiczna łączność, z mniejszą lub większą korzyścią celów wyższych. Człowiek nigdy wprawdzie nie przestaje ulegać pobudkom wewnętrznym bezwiednym, ale może zwolna rozszerzać zakres działania pobudek świadomych i wyrobić im hegemoniją nad innemi. Kontrola i władza popędów psychicznych, przyłącza się wtedy do trzech poprzednio wymienionych rodzajów bodźców, a im bardziéj się wzmocni i krystalizuje, wyćwiczy i od pobudek chwilowych wyemancypuje, tém więcéj będziemy mieli prawa nazywać ją energiją ducha.

J. O.

Epinay, (Ludwika-Florencyja-Petronela de la Live d'). W wieku XVIII, mianowicie po r. 1783, w rodzinach polskich zamożnych (np. u kasztelanowéj trockiéj, Teofili z Rzewuskich Platerowéj), zabierających się do wychowywania dzieci, pośród książek edukacyjnych niejednokrotnie spotykamy się z dziełem pani d'Epinay: „Rozmowy Emilii.“ Ze względu na wziętość dzieła oraz, że podało autorce „Pamiątki po dobréj matce“ plan do znanego „Wiązanie Helenki“, życiorys pani d'Epinay umieszczamy. Urodzona w r. 1725, była córką L. Tardieu d'Esclavelles, brygadyjera wojsk królewskich; w dziewiętnastym roku życia wyszła za D. d'Epinay, syna jednego z dzierżawców (fermier général) skarbu państwa. Zaniedbana przez lekkomyślnego i zbytkom oddanego męża, nie poszła także drogą obowiązku. Czczość światowego życia zapełniała obcowaniem z ludźmi talentu i pióra, towarzystwem rzekomych filozofów: J. J. Rousseau, Diderot'a, d'Holbach'a, Duclos, a szczególniéj Grimm'a, korespondenta literackiego cesarzowéj rossyjskiéj. Gdy znikły złudzenia i młodość, oraz zdrowie i majątek, wzgląd na dorastającego syna i córkę, a następnie wnuczka, nadewszystko zaś moda—skłoniły ją do zajęcia się piśmiennictwem wychowawczém. Dając pierwszeństwo wychowaniu domowemu, pisze w listach do swego syna (Lettres à mon fils, Genêve, 1758, 12): „nie chciałam cię oddawać w obce ręce, pragnąc, abyś w domu ojca nawykł do cnoty i dobroci;“ tymczasem w domu spędzano dnie na zabawach, koncertach i widowiskach. Pragnąc ustrzedz od zetknięcia z małobudującym żywiołem życiowym, udała się z synem do Genewy, rachując na poprawę przez wpływ dawnéj stolicy Reformy; skończyło się na tém, że młodzież wyśmiała chłopca w aksamitach, galonach, koronkach. W liście „Do guwernantki méj córki (Mes moments heureux. Genêve, 1758, 8)“ rozkład czasu ustanawia taki: wstawanie o ósméj; o dziesiątéj czytanie, oraz wykład Ewangielii i Listów; o jedynastéj pisanie, spacer, lub w razie niepogody roboty ręczne; obiad i przestawanie z matką do godziny czwartéj; po czwartéj, katechizm; nigdy na pamięć; historyja, gieografija, ćwiczenia pamięciowe ze sztuk teatralnych; przed udaniem się na spoczynek, rachunek moralny z przebiegu dnia. Autorka „Wiązania Helenki“ trzyma się podobnego rozkładu, z opuszczeniem ćwiczeń pamięciowych z komedyi, dodając rozdziały: „Helenka idzie do spiżarni,“ i „Helenka spotyka

biedną kobiétę.“ Upomnień, nagan i kar zabrania: wrazie drobnych usterek każe zwracać uwagę na potrzebę zachowania dobréj opinii u ludzi: w razach ważniejszych odwoływać się do sumienia, lecz jedynie działając na przekonanie i rozumując. „Rozmowy Emilii“ (Conversations d'Emilie. Leipzig, 1774; Paris, 1775, 1781) pisane są według metody Bazedowa, z którą zapewne Niemiec Grimm zapoznał autorkę: jest ich dwadzieścia (u Hofmanowéj dziewiętnaście); treść zaś stanowią: człowiek, dusza, świat zwierzęcy, roślinny, kopalny; zdrowie, od którego zawisła możność wykonywania swoich obowiązków, będących wynikiem przyjemności osobistéj i zadowolenia: cnota czyli usiłowanie chodzenia drogą powinności; według d'E. szlachetnie urodzonym jest ten „kto z natury posiada skłonność ku dobremu.“ Za przykładem Rousseau'a nie radzi zbyt wcześnie dziecka do nauki wdrażać i t. d. Uczuciowość jest wyłącznym regulatorem sumienia i życia: uczuciowość, panująca od wydania Encyklopedyi aż, do Robespierra, która doprowadziła klasę wyższą do zepsucia, a lud, domagający się praw, do używania, do okrucieństwa. O Bogu nie wspomina wcale, a rocznicę urodzin Woltera każe święcić, jako uroczystość dla rodu ludzkiego. Razem z dziełami pani de Genlis: „Adela i Teodor,“ Berquin'a: „Przyjaciel dzieci“, De la Croix: „Uwagi nad początkiem cywilizacyi,“ Moreau: „Komentarz nad historyją Francyi“, Daubenton'a: „Nauka dla owczarzy“ i Parmentiers: o kartofli, „Rozmowy Emilii“ przedstawione zostały do konkursu o nagrodę Montyon'a i takową uzyskały. Wtedy poraz pierwszy akademija francuzka nagrodę ową przyznawała: byłoto 16-go lutego 1783; we dwa miesiące późniéj, 17-go kwietnia tegóż roka pani d'Epinay umarła. Na zakończenie stawiamy pytanie: gdzie szukać przyczyny powodzenia dzieła skądinąd nie wielkiéj wartości? Że miało powodzenie, świadczą, prócz pomienionéj nagrody i licznych wydań, słowa przez Katarzynę II, zawsze schlebiającą rozgłosowi, pisane do Grimma: „podziękuj autorowi (dzieło ogłoszono bez wyrażenia nazwiska autorki); używam jego metody ze starszymi wnukami i udaje mi się dobrze.“ Powodzeniu sprzyjała okoliczność, że dzieło zgodne było z prądem czasu, nieprzyjaznego chrześcijaństwu; że przemawiało do przekonań sceptycznych większości; że wreszcie „od niemowlęctwa szczepiło niewiarę, czego dotąd nikt nie przedsiębrał,“ jak pisze zagadkowy ów człowiek, przyjaciel pani d'Epinay, słynny ks. Galijani. Autorka polska traktowała te same przedmioty, lubo bez metafizycznych, dla niemającego dziesięciu lat dziecka, nieodpowiednich wywodów, bez opowiadań o wyspach zaczarowanych i o takichże księżniczkach, zastępując one przez powiastki czerpane z życia potocznego, a oddane z prostotą i wdziękiem. „Rozmowy“ bowiem „Emilii“ natchnęła namiętność i sekciarstwo, „Wiązanie“ zaś „Helenki“ duch pogodny i zdrowy rozsądek. L.

Erazm z Rotterdamu. Wielkie wypadki dziejowe nie równo oddziaływają na wszystkich ludzi Umysły niższe biernie i nieświadomie przyjmują ich następstwa, siłą bezwładności opierają się wpływom stosunków nowych, tak, jak kamień opiera się zawichrzeniom natury. Umysły wyższe, z mocy saméj ruchliwości i żywotności swéj ulegają wpływowi prądów, asymilują się do nowéj atmosfery, jak organizmy czułe i samodzielne. Erazm zawadził życiem swém o dwa

takie wypadki, które ważnością swą nie mogły nie oddziałać na organizm spółczesnéj mu Europy: z jednéj strony o zdobycie Konstantynopola przez Turków, które poprzedziło jego urodzenie o lat czternaście, z drugiéj o reformę religijną Lutra, do któréj przygotowania trafiły na jego wiek dojrzały. Jednym ze skutków wypadku pierwszego był ruch filologiczno-klasyczny, wywołany emigracyją mnóstwa światłych Greków, którzy znajomość literatury Helleńskiéj upowszechniali w Europie; gdy następstwem zachodów reformistycznych był ruch wolnomyślicielski, wstrząsający powagami i oddający pod dyskusyją racyjonalną opinije apodyktyczne ciał i kongregacyj. Oba te ruchy ześrodkował w sobie umysł Erazma.

Urodził się on w Rotterdamie, d. 28 paźdz. 1467 roku, jako syn Flamandczyka, nazwiskiem Gheraerds z Gondy i Małgorzaty córki lekarza. Matka dała mu imię Dezyderyjusz, które późniéj w tłómaczeniu greckiém przeszło na Erazma, i tak mu już nadal pozostało. W szkole Deventerskiéj, pod słynnymi mistrzami, jak Aleksander Hegijus i Rudolf Agricola, w nauce uczynił wielkie postępy. Osierocony w trzynastym roku życia, ulegając naleganiom opiekunów, pomimo wstrętu do stanu duchownego, wstąpił jako nowicyjusz do klasztoru kanoników regularnych w mieście Stein, należącém do dyjecezyi Utrechckiéj. Od życia klasztornego uwolnił Erazma biskup Cambrejski, wziąwszy go do siebie za pozwoleniem właściwego biskupa. Po wyświęceniu się w r. 1492, pojechał on do Paryża, dla wystudyjowania teologii scholastycznéj, zawarł przyjaźń z margrabiną Weere, i za jéj to głównie protekcyją odbył podróż do Anglii, gdzie doznał bardzo dobrego przyjęcia od lorda-kanclerza Tomasza Morusa. Wkrótce jednak powrócił znowu do Paryża, a następnie udał się do Włoch i to dopiero w r. 1506, kiedy miał lat bez mała 40.

Celem tych częstych podróży Erazma była nauka i propaganda naukowa. Wszędzie, gdziekolwiek przybył, wyczerpywał wszystko, co było do wzięcia, ażeby wiedzę swą zbogacić. Podróż jego do Włoch miała mu posłużyć do wykształcenia się w naukach klasycznych, a zwłaszcza w greczyznie; tam bowiem głównie przebywali uczeni wychodźcy byzantyjscy. Dla braku metody umiejętnéj, bo motoda Bakona jeszcze się nie pojawiła, nauka w ścisłém znaczeniu podówczas, rzec można, nie istniała wcale: był to jeszcze wiek scholastycyzmu, a więc filozofii, opartéj na teologii, ściśle przez tę ostatnią kontrolowanéj, co było istném zabójstwem wszelkiéj twórczości, wszelkich pomysłów samodzielnych na drodze postępu myśli; dowodem nieustanne walki, jakie mistrzowie nauki i odkryć staczać musieli ze stróżami porządku teologicznego. O cokolwiek zaczepisz, z czemkolwiek chcesz się odezwać publicznie w imię światła, zawsze zastajesz przed sobą takiego kontrolera w czerwonéj odzieży, który pyta, czy czasem pomysł twój nie krzyżuje się w czémkolwiek z jakim tekstem, arbitralnie tłómaczonym; nie zwalcza on go tą samą bronią, krytyką przedmiotową, ale bronią obcą, przeciwko któréj niéma się czém zasłonić. Położenie takie, zakuwające myśl w nieruchomość, musiało mocno drażnić umysły rozległe i jasne, charaktery swobodne, do jakich należał Erazm. Kiedy przybył do Włoch, jego wielka erudycyja, wytworność stylu i dowcip zjednały mu mnóstwo stosunków, oraz licznych wielbicieli w sferach wysokich i pomiędzy książętami kościoła. Zwiedził celniejsze grody italskie, słynące ze swych uczelni: w Turynie przyjął stopień doktora Teologii, w We-

necyi drukował swoje „Adagija,“ czyli przypowieści. Z Rzymu znowu powrócił do Anglii, gdzie jednak, pomimo wysokich stosunków, dochodzących aż do samego króla Henryka VIII-go, nie mógł się utrzymać, skutkiem swéj prawdomówności i niepodległości ducha. Tam to napisał on swoje sławne dzieło: „Pochwała głupoty“ (Encomium moriae), satyrę przeciwko obyczajom współczesnym, nie oszczędzającą żadnego stanu. Dzieło to potępione zostało przez Sorbonnę już po jego śmierci, bo w r. 1542; Rzym jednak nie kładł go długi czas na indeksie, co nastąpiło nierównie późniéj i to z oporem, na skutek instygacyi nieprzyjaciół Erazma. Mnisi, przeciwko obyczajom których często występował Erazm, nalegali, ażeby powrócił do klasztoru kanoników regularnych, z którego wyszedł; ale on oparł się temu, i papież Leon X-ty uwolnił go od ślubów zakonnych. Z téj względności papieża tyle korzystał Erazm, że mógł poruszać się swobodniéj i pracować dla dobra nauki; miłość niepodległości i zacisza, nie pozwoliła mu korzystać ze ścigających się ustawicznie zaproszeń różnych dworów, tak cesarskiego, jako i wielu królewskich, życzących mieć w nim nauczyciela, doradcę, sekretarza, słowem dygnitarza państwowego. Nie takie były ambicyje Erazma: po wielu odbytych podróżach, osiadł on na dłuższy czas w Bazylei, gdzie drukował prace swoje w sławnéj typografii Frobena i gdzie też umarł, 1536 roku.

Wielki udział, jaki Erazm przyjął w epoce, tak zwanéj „Odrodzenia“ nauk i sztuk, ma swoje dwie strony. Odrodzeniem nazwano wiek szesnasty dlatego, że wieki poprzednie, wygrzebując się same przez się z ciemności, w jaką pogrążyły je najazdy barbarzyńców azyjatyckich na Europę, niszczących państwa i narzędzia oświaty, nie mogły sobie poradzić z postępem, tłumionym zwłaszcza przez nadużycie arbitralnéj powagi teologicznéj i dopiero zyskały pomoc w przyswajaniu sobie kultury starożytnéj po Grekach i Rzymianach pozostałéj, a przez świeży wynalazek druku łatwo się upowszechnić mogącéj. Owóż, kto się dobrze nauczył po łacinie i po grecku, ten był, albo mógł być rzeczywiście, „uczonym,“ ponieważ przed umysłem jego stawał całkowity obraz wielkiéj wiedzy i literatury starożytnéj, z którą spółczesna nie mogła iść nawet w dalekie porównanie. Erazm tedy, biegły w obu językach starożytnych, erudyt, jak na swój czas, głęboki, a przytem z natury utalentowany, był jednym z tych właśnie uczonych i on to działaniem swém, jako nauczyciel i pisarz, przyczynił się najwięcéj do odrodzenia nauk, w znaczeniu jakieśmy wyżéj określili. Ocalałe przed barbarzyńskim wandalizmem szczątki literatury starożytnéj w rękopismach, dostępne zaledwie pojedyńczym osobom i to bardzo bogatym, ponieważ manuskrypta płaciły się na wagę a czasem wyżéj wagi złota, przechowywane starannie po klasztorach i dworach panujących, wynajdywał on, wynalezione rozpoznawał, sprawdzał mozolnie teksty, opatrywał ułatwiającemi zrozumienie tekstów przedmowami krytyczno-filologicznemi, a następnie tak przygotowane dla publiczności, ogłaszał drukiem. W ten sposób wydał on lub przejrzał wielu pisarzy łacińskich i greckich, mianowicie: Senekę, Swetonijusza, Au. Victora, Am. Marcellina, Eutropijusza, Kurcyjusza, Cycerona księgi de Officiis i Tusculana, Plinijusza starszego, Liwijusza i Terencyjusza; z greckich Demostenesa, Arystotelesa i pierwszy tekst Ptolomeusza. Prócz tego wydał nowy Testament po grecku, oraz inne pisma filologiczne i teologiczne. Nowa łuna zaświeciła wtedy na widnokręgu myśli spółczesnéj, kiedy z grobu niejako powstali poeci i historycy. Olśniony świat, z bijącém od zapału

sercem, rzucił się ku temu nowemu światłu, które z Budeuszem i Reuchlinem, za sobą rozsiewał Erazm; niedziw przeto, że imię jego zrosło się wówczas z pojęciem nauki, a osoba stała się pożądaną wszędzie, gdziekolwiek pożądano światła. Po Erazmie posypało się tysiące wydań autorów klasycznych; ale jemu należy się jako pracownikowi zasługa pierwszéj godziny. On jest może największym z tych „wielkich poprzedników," podobnych, zdaniem pisarza francuskiego Hueta, do uczonych dzisiejszych, jak Krzysztof Kolumb do kapitana statku krążącego codziennie między Calais i Duwrem.

Erazm był duchownym, a jednakże on to wydatniéj, niż ktobądź w jego wieku, wyobraża postęp tego ducha świeckiego, który, począwszy się z Odrodzeniem, usiłuje z większą lub mniejszą trafnością zdobyć sobie pewną dzielnicę niezależną, w równéj odległości od kościoła i reformy. Nikt więcéj i goręcéj nie walczył bronią najzjadliwszéj satyry przeciwko obyczajom panującym, tak w społeczeństwie świeckiém, jako i w kościele; rzucał on tysiące sarkazmów przeciwko duchowieństwu, których pełne są jego pisma, pod rozmaitymi tytułami, w dziesięciu tomach objęte; rozbierał swobodnie i krytykował dogmata nieustalone, występował przeciwko powagom i tak agitując wciąż, obudził w Lutrze nadzieję wielkiego poparcia herezyi. Stało się jednak inaczéj. Jak tylko Erazm spostrzegł, że Luter nietylko już sposobem gabinetowym zamierza załatwić pewne nieporozumienia teologiczne i dyscyplinarne, ale że występuje zbrojnie i wrogo przeciw jedności kościoła i powadze Rzymu; Erazm, dotąd jego sprzymierzeniec, natychmiast obrócił broń przeciw niemu i przeciw całéj Reformie: żądał on tylko reform, ale nie zerwania. Jego korespondencyja z Lutrem narobiła wielkiego skandalu i wykazała w największém świetle tę chwiejność i brak stanowczości w charakterze, jaką Erazm okazywał całe życie i przez co, pomimo wyższych danych umysłowych, żadnéj ważnéj roli politycznéj, jako mąż czynu, odegrać nie mógł. Umysł jego był niezmiernie czynny, ruchliwy, zaczepny. Erazm rzucał się na wszystko, w czém upatrywał złe: lubił zaczepiać i jątrzyć, ale sam przyciśnięty do muru, często, zamiast iść daléj i nałożyć głową, chował się jak żółw w skorupę. Zwolennik drogi pośredniéj zarówno w religii, jak w nauce, często zwracał przeciwko sobie tych, których zjednać sobie nie mógł.

Jakkolwiek działanie jego nader było obszerném w materyjach religijnych i wypełniło niemal całe jego życie, nie tu wszakże rozbierać je miejsce. Jest to moment niezmiernie ciekawy, jako zakątek historyi politycznéj Europy zachodniéj, mający pewną doniosłość w dziedzinie filozofii socyjalnéj; tę stronę jednak działalności Erazma pominąć musimy, a zwrócić się wyłącznie do jego usiłowań na drodze pedagogicznéj. Wielkie i prawdziwe zdanie wypowiedział Lejbnitz:— „Zmień system edukacyi, a zmienisz postać świata." Pokazało się to na wieku szesnastym, który wobliczu scholastyki miał pod tym względem zadanie trojakie: reformę nauczania, tłómaczenia i naśladowanie starożytnych, oraz wyzwolenie ostateczne języków i literatur narodowych. Erazm chwycił się dwóch pierwszych części tego zadania i dał potężne poparcie swemu wiekowi. Tu wpływ jego jest niezaprzeczony i wielki, a działanie zawsze prawie umiarkowane i roztropne, wielce różne od téj nietaktowności i niestanowczości, z jaką widzimy go występującego w agitacyjach religijno-socyjalnych. Tu on walczy zarówno i skutecznie przeciwko namiętnościom wyłącznym dwóch stronnictw, gwałtownie porywających ku

sobie nauczanie pokoleń nowych na początku wieku szesnastego. Broni praw starożytności klasycznéj przeciwko skrupułom wiary trwożnéj i podejrzliwéj; ale zarówno téż, w imię wiary, zwraca się przeciw roszczeniom sekty, tak zwanéj cycerońskiéj, którą uważa za subtelną formę nowego pogaństwa. Ażeby ocenić wpływ Erazma na wychowanie, potrzeba znać ówczesny ustrój uczelni. Nie mówiąc już o uniwersytetach, gdzie wszczynały się zacięte kłótnie między humanistami i scholastykami, istniało w Niemczech, oraz na całéj linii scholastycznego Zachodu mnóstwo szkół, odpowiadających zakresowi dzisiejszéj edukacyi średniéj. Szkoły te były kosmopolityczne, tak mniéj więcéj, jak i cała Europa średniowieczna, jak i sam Erazm, który nie umiał powiedzieć, do jakiéj narodowości należy. Rolę narodowości odegrywał wtedy panujący, a jedność stanowił kościół wraz ze swym językiem. Szkoły téż pozostawały pod nadzorem duchowieństwa regularnego, rzadko pod zawiadywaniem „konsula“ miasta. Prefekt, pod nazwą scholasteresa, rządził zakładem, a nauczyciele, właściwie zwani „ludi magistri“, wykładali pod jego kierunkiem. Podług Erazma, szkoły te zachowały za jego czasów całą surowość wieków poprzedzających. Ażeby być przyjętym i „miéć prawo słuchać najczęściéj wykładu osła“ należało złożyć akt posłuszeństwa względem nauczycieli i uczniów, oraz poddać się bez szemrania pewnym próbom śmiesznym lub szpetnym, będącym znakiem zewnętrznym tego posłuszeństwa. Nowoprzybyły, naprzykład, musiał nosić „na barana“ każdego, kto zechciał, pozwolić na umazanie twarzy rzeczą wstrętną (adhibetur lotium aut si quid foetius lotio). Takie to było wkupne, obyczaj, który utrzymał się, przy zmianie form, aż dotąd po szkołach niemieckich, gdzie „fuchs“ musi przejść przez jakieś utrapienie, nim zyska u kolegów dostojne miano „bursza.“ Brutalność zawiadowców wyrównywała brutalności uczniów, a zwyczaj bicia dzieci był powszechny. Przywięzywano ucznia do słupa, a im bardziéj się zapierał przypisywanego mu postępku, tém więcéj otrzymywał cięgów; przygotowywano go tym sposobem do późniejszéj tortury, będącéj w tak częstém użyciu. Piorunuje téż przeciwko temu Erazm przy każdéj sposobności.

W tych téż to szkołach najbardziéj zakorzeniły się wady nauczania scholastycznego. Zawiadowcy utrzymywali metodę, która na miejsce studyjowania bezpośredniego autorów, wprowadziła wykład kompilacyj i „sum“ wszelkiego rodzaju, pożytecznych zapewne w czasie, kiedy nie było innego sposobu ześrodkowania rozpierzchłych szczątków wiedzy ludzkiéj, ale odstręczających umysły młodzieży. Z drugiéj znów strony, nie zachowywano należytego przejścia od jednego porządku poznania do drugiego, ale mięszano gramatykę z logiką, wymowę z poezyją, na mocy tylko pewnych podobieństw powierzchownych; a że znowu teologija mięszała się do wszystkiego, przeto zamiast stopniowego wkraczania po szczeblach kolejnych coraz głębiéj w naukę, wprowadzano do niéj chaos, bezzwiązkowość, a umysł uczącego się upadał pod ciężarem wiadomości nierozgatunkowanych. Czyli, jak się ironicznie wyraża Erazm (Dial. de recte lat. graeceque serm. pron.), „Rzucają dziecko w sofistykę, dyjalektykę, supozycyje, amplifikacyje, restrykcyje, ekspozycyje, rezolucyje, w zagadki i labirynty kwestyj, oraz wszystkich tajemnic teologii.“

Zaledwie téż mając lat dwadzieścia, już z własnego natchnienia uderzył na to nauczanie zbutwiałe. Przesycony aż do mdłości teologiją szkolną, a już owia-

ny słodkiém tchnieniem muzy starożytnéj, pisał on swe cztery księgi krytyki pod nazwą: „Antibarbari“, z których jedna tylko pozostała. Jest to nietylko wypowiedzenie wojny nauce, a raczéj ciemnocie ówczesnéj, ale zarazem punkt wyjścia do reformy wychowawczéj i literackiéj. Traktat ten w księdze pierwszéj ujęty jest w formę dyjalogową, nakształt platońskich lub cycerońskich i nawet nieco wonią ich zatrąca. To rozprawa między humanistami i teologami, istotnie pełna dowcipu i taktu akademickiego, w któréj jeden zwłaszcza z rozmówców broni gorąco, ale z umiarkowaniem sprawy literatury pogańskiéj, prześladowanéj w imię Chrystusa. Chce on, ażeby nauka, nie odrywając się od chrystyjanizmu, owszem przejmowała się duchem jego coraz bardziéj, a rozkoszując się pięknościami starożytnych, nie przyznawała im wartości równéj cnotom chrześcijańskim i urzeczywistniła zdanie św. Augustyna: „Per se inutilis scientia, cum caritate utilis.“ Tak przemawiając Erazm (przez usta Battusa), stawiał właściwy punkt pojednania pomiędzy dwoma obozami, wydzierającemi sobie kierunek edukacyjny i wskazywał zarazem grunt, na którym wiara, nie obawiając się o siebie i pewna szacunku dla swych praw, mogła pozwolić rozwijać się swobodnie nauce świeckiéj. Ta myśl eklektyzmu pojednawczego, chcącego bez krzywdy dla żadnéj, strony połączyć w jedno nauki duchowne i świeckie, odbija się wszędzie i nieustannie w późniejszych pismach Erazma, równie jak w jego działaniach, czy to kiedy występuje jako kierownik nauk, lubujący się w udzielaniu praktyczném rad najpopularniejszych, czy jako nauczyciel swego czasu, tworzący dzieła retoryczne i erudycyjne.

Najczęściéj, ma on na względzie nietyle kierunek nauczania publicznego, ile prowadzenie małéj gromadki dzieci wybranych, oddanych pod zawiadywanie nauczyciela wspólnego, który udziela im naukę w takiéj mierze, w jakiéj każdy uczeń przyjąć ją może z korzyścią. Swoją drogą obstaje za wielkiemi szkołami publicznemi, w których widać już poważne usiłowania wymierzone przeciw jałowiznie nauczania scholastycznego; sam nawet przez długie lata zostaje dyrektorem honorowym kolegijum „Trzech Języków“ w Lovanijum, które istotnie wyglądało na twierdzę odosobnioną w kraju, zajętym przez scholastycyzm. Ale mimo to, sposób nauczania, stanowiący jakoby jego predylekcyją, przedstawia kompromis pomiędzy wychowaniem szkolném a domem rodzicielskim, polegający na pomieszczeniu małéj liczby uczniów pod kierunkiem nauczyciela, podtrzymywanego w swém zadaniu przez czynny nadzór rodzin; gdyż zdaniem jego, ojciec nie powinien nigdy oddzielać się od dzieła tak ważnego, jak wychowanie syna. Pragnąłby on, ażeby prawa karać mogły niedbaluchów, którzy, lekceważąc tak święty obowiązek, „zabijają dusze“ swych dzieci (Declam. de puer. instituendis). Zachęca przytém rodziny bogate, ażeby synom swoim dodawały na własny koszt chłopca ubogiego, ale z dobrą głową, któryby, sam zdążając do lepszego losu, utrzymywał zarazem emulacyją wśród swych szlachetnych kolegów: środek, który nie wiem czy za radą Erazma, był jednak u nas w Polsce często praktykowany. Erazm lubi wdawać się w szczegóły i w nich celuje. Rzec można literalnie, iż on prowadzi rękę swego ucznia, że go uczy kreślić na papierze głoski czytelne i kształtne, sam przywiązując wartość do téj pięknéj sztuki graficznéj, która po wynalezieniu druku powoli szła w zaniedbanie. Nadewszystko jednak na-

lega na to, ażeby oszczędzać uczniowi odstręczających subtelności gramatycznych, radząc, ażeby zaraz po nauczeniu się odmian imion i słów, brał się do czytania autorów klasycznych. Nie dochodząc do téj teoryi kłamliwéj, która pracę chce zamaskować igraszką, a psuje tylko jednę i drugą, pragnie, ażeby lekcyja była krótka, łatwa i lekko wesołością zaprawna.

Wcześnie on usposabia umysł ucznia do myślenia samodzielnego i zaleca temata do ćwiczeń piśmiennych z życia rzeczywistego wyjęte, w czém czasami posuwa się zadaleko (snadź w chwilach roztargnienia), zadając naprzykład, takie temata, jak: „Staranie się o rękę dziewicy“, albo: „Odciągnięcie od miłostek występnych“. Chodzi mu nadewszystko o to, ażeby uczeń nawykł jak najprędzéj kierować samym sobą, nakreślił sobie plan swojéj pracy i wykonywał go ściśle. Dopomaga mu do dobrego podziału godzin dnia, by żadnéj chwili nie pozostawiać na woli fantazyi, mniemając, „iż przy nauce trzeba się przyzwyczaić do ulegania rozumowi, nie zaś doraźnym zachceniom umysłu.“ Po lekcyi z nauczycielem, uczeń kilka chwil poświęcić ma cichemu rozmyślaniu nad tém, co słyszał. Szczegółowo wskazuje mu, jak należy czytać książki, ażeby możliwą korzyść z czytania otrzymać. Nie pozwala uczniowi porzucać książki rozpoczętéj, przygotowuje mu szufladki dogodne do składania notat, niby komórki do zbierania codziennego miodu. Nie zapomina i o przepisach hygijenicznych, towarzyszyć mających pracy umysłowéj, czas poranny wskazując do niéj za najstosowniejszy. Zdaje się, jakoby w swém mało znaném a niepospolitém dziełku: „Rady dla czytających książki“ J. K. Szaniawski nie obcym był rozmaitym uwagom mistrza renesansu, przy naszym renesansie warszawskim. Nie zostawił Erazm jakiegoś osobnego kursu pedagogiki i dydaktyki; ale ponieważ umysł jego wyłącznie prawie zajęty był reformą społeczeństwa, polegającą głównie na edukacyi młodzieży; przeto kwestyi wychowania dotyka niemal wszędzie, gdzie ślady myśli jego zostają. Celowi temu specyjalnie poświęcił jednak kilka oddzielnych broszur, jak: „De pueris statim ac liberaliter instituendis;“ — „De civilitate morum puerilium;“—„De ratione studii;“ tudzież ostatnią część rozprawy: „Christiani matrimonii institutio,“ gdzie mówi o wpływie małżeństwa i domu rodzicielskiego, na wychowanie dzieci. Za podstawę do ułożenia systemu wychowawczego służy mu z jednéj strony Pismo św., z drugiéj cała literatura starożytna, a mianowicie Arystoteles, Plato, Plutarch i Kwintylijan. Jak we wszystkich innych kierunkach, tak i tu, usiłuje on na miejscu téj gotyckiéj edukacyi średniowiecznéj, postawić edukacyją, polegającą na kombinacyi religii i moralności chrześcijańskiéj ze sprężystością charakterów i kulturą umysłową grecko-rzymską.

Z osnowy wspomnionych tu opuskułów specyjalnych, jako téż ze zdań rozrzuconych wynika, że dziecko kształcić się winno zaraz po urodzeniu, rozpoczynając od edukacyi ciała. Nadmienić tu należy, iż wszystkie zasadnicze myśli Erazma Rotterdamskiego w materyi wychowania, widocznie wcielił do swego Emila Rousseau, nawet edukacyją kobiety, tylko się do tego nie przyznał. Oddać mu jednak trzeba sprawiedliwość, że widoki edukacyjne znacznie rozszerzył prawdami i marzeniami. Co do Erazma to zdrowie fizyczne (mens sana in corpore sano), a więc pożywienie, mieszkanie i ubranie, jako trzy czynniki zdrowia, wzrostu i sił, przedewszystkiém zwracają jego uwagę. Zdania jego w tym punkcie, lubo nie-

zbyt rozwiniętym sposobem wypowiadane, nie różnią się w gruncie od naukowych opinij hygijenistów dzisiejszych. Za pierwotne wychowanie dzieci czyni on odpowiedzialną matkę, tak, jak wychowanie to czyni głównym pretekstem małżeństwa, usprawiedliwieniem instytucyi, która w nowym Testamencie zaledwie jest tolerowaną. Dziecko karmione być powinno przez matkę. Nauka jego na seryjo rozpoczyna się w latach siedmiu, ale i przedtém, sposobem zabawy wprawiać je można w rzeczy pożyteczne, uczyć praktyk religijnych, szczepić moralność i obyczajność. Erazm błędnie, razem z wielu starożytnymi, utrzymuje, że człowiek jest niby karta biała, na któréj to tylko pozostanie, co edukacyja zakreśli. To jednak przekonanie tém większą każe mu przywiązywać do edukacyi wagę. Dlatego to on poczyna ją od urodzenia i dnia jednego nie chce zostawić luźnym. Za bodziec do postępu w edukacyi tak moralnéj, jak umysłowéj, uważa obejście łagodne; surowość i pastwienie się karami za byle przestępstwo, potępia.

Gdy dziecko dojdzie do wieku edukacyi metodycznéj, czyli do lat 14-tu, może ją odbywać w domu albo w szkole; potém bezwarunkowo zaleca edukacyją publiczną. Czy w domu jednak, czy w szkole, główną rzeczą jest nauczyciel; wyborem téż jego zajmuje się bardzo energicznie. Pomijamy wszystkie krytyki, przez jakie przepuszcza spółczesny mu sposób nauczauia i niedbalstwo samychże rodziców w przedmiocie edukacyi: ale jego nauczyciel, oprócz odpowiedniego wykształcenia, powinien być człowiekiem prawym, przykładnym, łagodnym i cierpliwym; a wszystko to jeszcze niedosyć! jeszcze rodzice czuwać powinni nad sposobem, w jaki spełnia swój obowiązek.

Pierwszą rzeczą w téj edukacyi jest umocnienie się w zasadach religii chrześcijańskiéj, ćwiczenie w wierze, w pobożności, nabywanie cnót przez rozważanie żywota Chrystusa i wybranych Pańskich, tych zwłaszcza, których świątobliwość wykazuje Pismo św. Wreszcie do cnoty zachęcać mają dziecko przykłady z najbliższego otoczenia; umysł dziecięcy, jako skłonny do naśladownictwa, z łatwością tym sposobem wkłada się do praktyki cnót i wprowadza je w naturę wychowańca.

Tyle co do strony moralnéj. Umysł znowu kształci się podwójnie: przez poznanie słów i poznanie rzeczy, a pierwsze iść powinno przed drugiém. Przez poznanie słów rozumié Erazm naukę gramatyki, zalecając jednocześnie grecką i łacińską dla bliskiego ich z sobą powinowactwa. Mniéj radzi polegać na prawidłach, przedewszystkiém zaleca rozmowę, która wielce ułatwia przyswojenie sobie języków, oraz czytanie autorów wyborowych, uczenie się na pamięć, ćwiczenia piśmienne. Po poznaniu języków dopiero następuje nauka rzeczy. Pod tym względem odsyła on również do autorów starożytnych, a to w ten sposób, ażeby nauczyciel, czytując z uczniem autora, zastanawiał się nad każdém zdaniem, zawierającém coś kształcącego we wszelkiéj dziedzinie wiedzy, tłómaczył mu to, objaśniał, wiązał jedno z drugiém i tak oto przechodził z nim pewien rodzaj encyklopedyi tych umiejętności, na jakie zdobyć się mogła starożytność reprezentowana w ocalonych dziełach autorów. Dobrze jest dla klasyfikacyi streszczać przeczytane fakta, sentencyje, zdania, wszelkiego rodzaju nauki i informacyje; po napisaniu dzielić na odpowiednie kategoryje i składać w osobnych szufladkach, stosownie do przedmiotu. Im więcéj uczeń przejdzie w ten sposób autorów

źródłowych (za jakich Erazm uważa starożytnych), im z większą skutecznością według podawanych przez niego wskazówek, przyswoi sobie ich wiedzę; tém stanie się z czasem człowiekiem światlejszym. Ufny w skuteczność tego środka nabywania wiedzy, sam wskazał go najpraktyczniéj, boć jego „Adagija," zbiór zdań, maksym, przypowieści, z literatury starożytnéj wypisanych i skomentowanych, są właśnie żywym téj metody przykładem.

Ten sposób nabywania wiedzy dzisiaj wydaje się dzikim, ale bo téż to była wiedza renesansowa, humanistyczna, która do ubóstwienia niejako doprowadziła zapał swój dla starożytności, nie widząc nic lepszego koło siebie. Zważmy jednak, że za czasów Erazma nie było podręczników naukowych, nie było rozdziału nauki na przedmioty zrobionego w celu dydaktycznym: nie było nic, lub gorzéj niż nic, był chaos i zakuwanie głów przedmiotami bez pożytku dla ćwiczeń umysłowych. Zważmy zarazem, że metoda Erazma, jakkolwiek oparta tylko na wyjątkach z autorów, według propozycyi jego, encyklopedyzuje się, a następnie podlega klasyfikacyi. Uczeń staje się wszechstronnym, przynajmniéj co do humanijorów i nauk moralnych. Z literatury starożytnéj czerpie pojęcia w zakresie filozofii, historyi, estetyki, gieografii, prawa; uczy się rozumiéć poezyją i sztukę, z Arystotelesem i Kwintylijanem odbywa pewien kurs krytyki literackiéj; nawet umiejętności realne nie są mu zupełnie obce. Te osobne przegródki, w których Erazm każe trzymać streszczenia, stosownie do przedmiotu, to początek klasyfikacyi, zależny od porządku, jaki kto w niéj przyjmie, a zarazem i początek specyjalizacyi. Niebawem przyjdzie ktoś, zobaczy takie przegrody, zaprowadzi w nich porządek ściślejszy, streszczenia skupi bliżéj, ściśnie węzłem jednorodności bliższéj i ukaże się przez to pierwsza forma podręcznika, czyli pierwszy krok do wydobycia się z chaosu. To téż Erazm, wskazując swoje „fontes sapientiae," ucząc, jak z nich korzystać należy, ażeby stały się żywą krynicą umysłów, stworzył iście epokę w pedagogii, założył pierwsze i dotąd niewzruszone, a tylko poprawiane fundamenta dydaktyki.

Nie o jeden tylko umysł troszczył się Erazm: on chciał edukacyją swą objąć całego człowieka. Widzieliśmy jak wiele przywięzywał wagi do religii; religiją tę chciał on widzieć nietylko w wierze i praktykach, ale i w obyczajach.. To właśnie ma na celu wspomniane tu jego dziełko: „De civilitate morum", książka, używająca w swoim czasie niesłychanego rozgłosu. Z nią łączą się inne rozprawki, nauczające obycia się w świecie, życia porządnego i towarzyskiego, niby estetyki życiowéj, Znajdują się w tych artykułach rzeczy nawet dość powierzchowne, ale nie można odmówić im trafnego rzutu oka na społeczność, sądu krytycznego i w ogóle pożytku. Pisemko to jest jakoby przewodnikiem dla młodzieńca, wskazującym, jak ma się zachować względem siebie i drugich, w domu, w kościele, w towarzystwie. Fachowéj edukacyi nie dotykał Erazm; raz tylko napisał przewodnik „dla chrześcijańskiego panującego (institutio principis christiani"), ale w tym podręczniku zaledwie kilka stronnic początkowych dotyczy strony edukacyjnéj; właściwie jest to rodzaj cybernetyki.

Niemałą zasługę Erazma stanowi to, że on już w początkach szesnastego wieku zwrócił szczególną uwagę na edukacyją kobiéty, silnie powstając przeciw tym przesądom swego społeczeństwa, które z niéj miéć chciało trusię, albo

lalkę. Przeciwi się on zwyczajowi zamykania kobiet po babińcach, w celu oddalenia jakoby od nich pokus i niebezpieczeństw, grożących ich czystości. Owszem, żąda dla nich światła, podniesienia umysłu, wiedzy niebezpieczeństw i zarazem wartości tego świętego skarbu, jakim jest czystość, nauczając, jak pilnie strzedz go potrzeba. Radzi więc, ażeby rodzice nie sromali się wprowadzać córki w towarzystwa męskie, lecz chce, ażeby te córki wiedziały, jak się w tych towarzystwach zachowywać mają, a przez stosowną kulturę umysłową nie pozostawały w cieniu Nie przepisał on osobnéj instrukcyi dla edukacyi kobiecéj, która zależy wreszcie od stanu i warstwy społecznéj; ale tak samo, jak u chłopców, rozwijać każe umysły na podstawie Pisma ś. i moralności chrześcijańskiéj, cnoty gruntować przykładem rodziców, unikać rozmarzenia, wypływającego z pieśni miłosnych, muzyki namiętnéj, tańca, czytania romansów. Poleca wychowanie kobiece poddać surowości niemal większéj, niż męskie, a to z powodu, iż kobieta wrażliwszą jest z ustroju organicznego, a słabszą i do wykolejenia skłonniejszą. Jakkolwiek uwagi Erazma o wychowaniu kobiecém są zbyt ogólnikowe i niewyczerpujące, jemu należy się uznanie za tę inicyjatywę, która, silny oddźwięk w Europie znalazłszy dopiero w końcu ośmnastego wieku, dziewiętnastemu pozostawiła prawdziwe rozwinięcie kwestyi kobiecéj drogą odpowiedniéj edukacyi. Kwestyją tę wreszcie edukacyjną, nietylko do domu i szkoły zredukowaną, ale rozciągniętą na całą społeczność ludzką, lepiéj zobaczymy przy lekkiém choćby dotknięciu treści innych jego prac, zachodów i dzieł, z powołaniem się na niektóre dotąd wymienione.

Jako publicysta w duchu Renesansu, a więc jako nauczyciel powszechności, Erazm występuje w charakterze bardzo rozmaitym: edytora, tłómacza autorów greckich na łacinę, komentatora, zbieracza, wreszcie oryginalnego autora pism retorycznych i filologicznych. W téj pracy pierwszego łamania lodów, pierwszéj pijonijerki, położył on zasługę, z jaką mało która równać się może, jeśli, jak słuszna, nie doskonałość wykończenia, ale pomysły i cierpliwość miéć będziem na względzie. W wieku Odrodzenia nie w smak było niektórym uczonym, że druk wyrywał im monopol skarbów rękopiśmiennych i tym sposobem znosił kastowość; Erazm wysoko wzniesiony ponad tę ciasnotę pojęć, wysilał się, ażeby rzucać co najwięcéj światła. Mnoży on wydania dzieł klasycznych już przedtém odkrytych, wzywa do poszukiwań rękopismów po klasztorach; nawołuje wszystkie umysły „do odbudowania tego boskiego pomnika starożytności, który jakoby się rozsypał.“ Tych, którzy pracują około tego, mieści powyżéj książąt,—„ponieważ oddają się pracy świętéj, rozciągającéj się nie do jednéj prowincyi, ale do wszystkich narodów i czasów.“ Bez względu téż na prace oryginalne, sam zajmuje się i tłómaczeniem i wydawnictwem, co stanowiło podówczas zajęcie wysoko zaszczytne. Połączony ze sławną w owéj epoce typografiją Frobena w Bazylei, sam ślęczy nad prasą drukarską, dozoruje robót i pilnuje korekty. Tłómaczy na łacinę Hekubę i Ifigeniją Eurypidesa; wydaje po łacinie dwie pierwsze księgi „Gramatyki greckiéj“ Teodora Gazy, z ulepszeniem metody i poprawieniem wielu błędów; czém przyczynia się do ułatwienia nauki tego języka po szkołach.

Tegoż roku, to jest 1518, kiedy wyszła ta gramatyka grecka, Erazm wydał rozmowę o dokładném wymawianiu łaciny i greczyzny. Rzecz chodziła o to: Spółcześni Grecy byzantyjscy wymawiali język swój tak, że brzmienie głoski „i“ przeważało znacznie nad wszystkiemi samogłoskami, gdyż oprócz brzmienia głoski

właściwéj, inne jeszcze głoski, jako to: η (eta), υ (ypsilon), tudzież dyftongi: ει οι, brzmiały także jak ι, co rzeczywiście sprawia, że kiedy tą metodą czytamy jakiś ustęp grecki, to „i“ słyszymy aż do znudzenia. Uczeni zachodni, mianowicie Reuchlin i Melanchton, opierając się na tém, że jużciż Grecy spółcześni zapewne w spadku bezpośrednim po starożytnych przejęli wymawianie, a więc że jest zasada pozytywna do przyjęcia za prawidło tego wymawiania w zastosowaniu i do języka starożytnego, postanowili je zachować. Erazmowi nie zdało się to zupełnie słusznem. Sądził on, że starożytni musieli nadawać jakiś osobny odcień samogłosce η (e długie), dla odróżnienia jéj od „i“ i nie mógł się zgodzić na taką męczącą jednostajność. Oto główny przedmiot jego dyskusyi, która późniéj dopiero przybrała przesadzone rozmiary między etacystami i itacystami, tak iż w całéj Europie zachodniéj eufonija wzięła górę nad jakąkolwiek prawidłowością, i wymawianie greckie ustanowiono według tegoczesnego i dosyć nawet dowolnego brzmienia głosek, gdy wymawianie byzantyjczyków utrzymało się tylko między Grekami i przyjętém zostało przez narody religiją związane z Byzancyjum. Niewiadomo jednak dla czego etacyzm nazwano metodą Erazmijańską, gdyż Erazm w tym dyjalogu swoim, przedstawia tylko rzecz objektywnie, ale jéj bynajmniéj ani rozstrzyga, ani stanowczego nic nie wypowiada.

Jego „Parabola“ v. „Similia“, zbiór porównań, zastosowanych do przedmiotów natury i życia powszedniego, oraz księga „Apoftegmatów“, mieszcząca wybór zdań poczerpniętych z Arystotelesa, Plinijusza, a zwłaszcza z Plutarcha i Lukana, stanowią przejście od prac wydawniczych i tłómaczeń do dzieł dydaktyki bardziéj oryginalnéj. Rozprawa jego „O sposobie pisania listów“, dziś ze względu na cel, ma już tylko znaczenie biblijograficzne, jak większa część dzieł służących pożytkowi; ze względu jednakże na czas, zasługuje na uwagę. Dzisiaj, kiedy bibuła jest tak bardzo upowszechnioną, ktokolwiek z literatów ma co do powiedzenia publicznie, w krótkich rzutach, pisze artykuł do jakiegoś, swego wyboru czasopisma, albo wydaje broszurę. Dawniéj i dla drożyzny materyjałów drukarskich i dla braku komunikacyi, było to niepodobném: w druku też ukazywały się tylko książki. Literat, pod naciskiem myśli, pisał tedy list do któregoś z przyjaciół lub nieprzyjaciół; ale stylizował go tak, iżby ten list wyglądał na uniwersał, na utwór literacki, zgoła różny od prywatnéj korespondencyi poufnéj: a to na wzór Cycerona i Plinijusza młodszego. Listy takie przeto, wysyłane przez umyślnych, przepisywane na kilka rąk, odpowiadały dzisiejszym dziennikom: dotyczyły już to kwestyj ogólnych, już też najczęściéj palących, a u Erazma te głównie figurują. Napisał on takich listów kilka tysięcy przez życie; dużo ogłoszono drukiem; i takie to listy mając on na uwadze, ułożył pisania ich metodę, dość arbitralną, lubo dowcipnie traktowaną i nie bez zastosowania w nauce zwyczajnéj stylistyki, według tego orzeczenia, iż „list powinien odegrywać rolę Merkurego, a według traktowanego przedmiotu przybierać formy wszelakie, nie przestając być uprzejmym i nauczającym.“ Wszystko, co w téj rozprawie mówi Erazm, oprócz formy dowcipnéj i trafnych spostrzeżeń moralnych, doskonałą nieraz stanowi charakterystykę epoki i do wielu rzeczy odnieść się może tylko nie do sposobu pisania listów, tak, jak i rady naszego Felińskiego; bo listy w znaczeniu właściwém, żadnego osobnego rodzaju literackiego nie stanowiąc, żadnéj też kontroli literackiéj nie ulegają.

Najznakomitszą atoli rzeczą, jaką dla nauki spółczesnych, w stylu Odrodzenia uczynić mógł Erazm, był to zbiór przysłów, krótkich zdań i przypowieści, z rozmaitych pisarzy starożytnych wyjętych, stosownie objaśniony, który wypełnia tom drugi pism jego wydanych u Frobena, p. t „Adagiorum chiliades quatuor cum sesquicenturia, in quo explicantur proverbia.“ Jak „Nowy Testament grecko-łaciński“ stanowi ześrodkowanie jego działalności teologicznéj, tak „Adagija“ stanowią ześrodkowanie pracy jego filologicznéj. Księga ta, która ukazała się zaraz w pierwszym roku wieku szesnastego, niekompletna jeszcze i zaledwie naszkicowana, imię Erazma wysunęła górą ponad wszystkie znakomitości spółczesne literackie, a na świat zachodnio-niemiecki rzuciła blask chwały, zdający się być dotąd przywilejem samych tylko Włoch.

Już i przed Erazmem starano się przyswajać myśli spółczesnéj jakoweś tu i owdzie pochwytane zdania starożytnych; ale scholastyka widziała w nich tylko formuły jałowe, o których znaczenie ścierano się w szkołach na pięści. Mężowie uczeni i rozumni czuli potrzebę zasilenia epoki mądrością wieków przeszłych. Polidor Wirgilijusz, w epoce Erazma pisał także traktat o przysłowiach; pomnik filozoficzny Budeusza „de Asse“ głębszą może nawet posiada naukę; ale rzuca światło na jednę tylko ciemną stronę historyi greckiéj i rzymskiéj. Dzieło Erazma przyjmuje charakter najogólniejszy. Zebrał on w tém dziele, zważmy z jakim to musiało dokonać się trudem i cierpliwością! przeszło cztery tysiące greckich i rzymskich przysłów, ale takich, za pomocą których w jednéj księdze wskrzesza niejako obyczaje dawne, zwyczaje, życie prywatne i publiczne, dowcip, wyobraźnią i rozsądek społeczny. Wprawdzie do zbioru tego wprowadza on pewne obrazy tylko zmysłowe, czyli figuryczne sposoby mówienia, np. „dissertari de lana caprina“, tłómacząc ich znaczenie proste pod metaforą ukryte; ale i w tém nawet jest pewna zasługa, przez wskazanie formy praktycznéj, w jaką się myśl starożytna przyoblekała. Lecz nie koniec na samém zebraniu. Erazm, jak wszędzie i przy każdej okazyi, tak i tu usiłuje być nauczycielem sam przez się, głównie z uwagą na wiek swój. Przysłowia więc starożytne służą mu za asumpt do własnych przypisów i objaśnień nieraz bardzo obszernych o stanie politycznym i religijnym swego czasu, które pełne będąc uwag satyrycznych i ostrych aluzyj do postępków panujących, a zwłaszcza do potwornéj uczoności scholastyków, w zestawieniu właśnie takich szczegółów oburzających życia spółczesnego z pięknością maksymy starożytnéj, przysłowia te, powiadamy, najwięcéj przyczynić się mogły do zwrócenia uwagi, wstrząśnienia serc, a tém samém do sprawienia przewrotu w sferze moralności i nauki. Wydania téż téj księgi ścigały się jedno za drugiém. Inni uczeni współcześni, wysoko ceniąc pracę Erazma i zachwycając się nią, przesyłali mu dla uzupełnienia swoje własne materyjały, tak, że edycyja, która wyszła w siedm lat po pierwszéj, r. 1508, była jakby nowém dziełem, wzbogaconém tymi szczegółami, jakie nadesłali mu uczeni włoscy: Lascaris, Egnatius, Musurus, ludzie, ile widać z nazwisk, pochodzenia greckiego. Pomysł więc téj pracy leżał niejako w duchu czasu, ale wykonać go, przy swéj żelaznéj pracy i nieporównanéj erudycyi mógł tylko jeden Erazm. Nie jest ta praca, z dzisiejszego uważana stanowiska, dosyć krytyczną i dużo w niéj moglibyśmy zaznaczyć jużto błędów historycznych, już powierzchowności w poglądach: w każdym jednak razie, zebranie w jednę wielką całość popularną i skomentowaną wszystkiego, co zale-

cać mogło starożytność i okazać wyższość jéj nad poziom moralny i intelektualny spółczesny, obudzenie przez to wstydu w oczach i zachęty, uważać śmiało można za cios najcięższy zadany scholastyce i za krok najbardziéj stanowczy do zwrócenia oświaty ku temu ognisku, które z pod ruin grecko-rzymskich przyświecać zaczęło spółczesnym.

„Nowy Testament“ i „Adagija“, to dwa wielkie pomniki, na których z dumą oprzéć się może posąg tego mistrza Renesansu; ale jeżeli chodzi o ten dydaktyzm, jaki płynie z satyry, nie możemy zacytować współcześnie nic wyższego nad jego „Pochwałę Głupoty.“ Kiedyż bo rzeczywiście i gdzie, satyra mogła miéć nadzieję bujniejszego żniwa, jak na tém polu uprawionem przez długotrwałe instytucyje wieków średnich, tak podobne do samowoli i swawoli silnych, uzbrojonych przywilejami nietykalności? Kto rzeczywiście mógł, a raczéj z prawa powinien był ponosić ciężar nagany za złe, jakie nurtowało społeczność do tego stopnia, że trzydzieści lat krwawéj ekspijacyi nie zdołały go wykorzenić i końcowi ośmnastego wieku pozostawiły dokończenie dzieła? Jużciż chyba ci, przy których była władza i kierunek tak państw, jako umysłów i sumień, którzy stanowili czoło społeczeństw i pierwsze zasiadali miejsca. W tę stronę téż żądło swe zwraca satyra Erazma. Miał on w tym rodzaju poprzedników, lecz ci różnią się od niego tonem. W głębi wieków średnich, gdzie nierówność była prawem powszechném, satyra przychodzi więcéj jako pociecha dla maluczkich, niż jako nauka dla wielkich. Nie jest ona ani głosem wołającym do broni, ani dzwonem alarmującym gród: to skarga gorzka, śmiech blizki łez; w głębi jéj spoczywa rezygnacyja, jak u Minnezengerów i w poemacie Roman de la Rose. Ale satyra renesansowa, więcéj literacka, dyskretniejsza w formie, chytrzejszą i podstępniejszą jest w treści. Ona niby to nie tyka zasad, nie chce mącić pokoju świata; ale tak jakoś niechcący, przez roztargnienie, uderzy znienacka w stronę najdrażliwszą; z naiwnością dziecka, które nibyto samo nie wié, co czyni, wyśmieje powagę w chwili, gdy ta się najbardziéj nadyma; i samo nie wié kiedy zbudzi u starszych zapytanie: „a prawda, skądto tytuł do takiéj powagi?“

Już to u Erazma wszędzie, tak w przypiskach do „Nowego Testamentu,“ jak do „Przysłów“, w „Colloquiach“ równie jak w Listach, przepływa nieustannie ten duch satyryczny, jak krew młoda i żywa, krążąca po całém ciele człowieka. Jako teolog, moralista, czy literat, przy każdéj sposobności daje się unosić prądowi satyrycznemu i nieraz kolnie wyrazem jak sztyletem, nie dziurawiącym mięśni, ale dojmującym do serca; nieraz zapędziwszy się, zapomni o miejscu i czasie, tak, że w przeciągłéj dygresyi od przedmiotu trudno mu nawet nawiązać przerwaną nić rozprawy. Ale „Pochwała Głupoty“ jedyném jest jego dziełem poświęconém wyłącznie satyrze społecznéj i ściśle tylko do spółczesnych obyczajów, mianowicie w Niemczech zastosowanéj, a głównie zwróconéj do dworów, dworzan, duchowieństwa wszelkiéj hierarchii i rodzaju. Tutaj już satyra nie jest głosem dziecka zgłupia-frant; ale, przy wszelkich pozorach wesołości i dobroduszności, biczem straszliwym i bezwzględnym. Słysząc ten ton obelżywy, gryzący, nie mający żadnego względu na wysokość posterunków duchownych i świeckich; znając przytem grozę, w jakiéj duch czasu utrzymywał podobne wybryki krytyczne, człowiek dzisiejszy dziwić się musi temu zuchwalstwu zbuntowanego subal-

terna, który zdaje się, jakoby mieszkał gdzieś w twierdzy niedostępnéj i stanowił sam przez się trzecią potęgę osobną, obok monarszéj i duchownéj. Gdzież tedy jest jego armija? pytamy. Ha! odpowiedź na to wskazuje te liczne już wtedy zastępy malkontentów, około których powstaje jakiś gwar cichy, lecz niepokojący zapowiedzią burzy. Często téż, istotnie, w chwili poprzedzającéj wielkie przesilenia, napotykamy te umysły przodownicze, zarazem niedyskretne i roztropne, które przebiegając lotem lekkim i niesfornym nad widownią świata, rozrzucają tu i owdzie nasiona niebezpieczne, nie przewidując nawet żniwa, jakie stąd powstanie. Czém „Zaślubiny Figara“ w ośmnastym, tém „Pochwała Głupoty“, o ile nadto ilustrowana rysunkami Holbejna, była w szesnastym wieku. Erazm w niéj podnosi batutę i wygłasza pierwszy ton, by zbudzić tę orkiestrę, mającą wykonać wielką uwerturę do reform społecznych, podczas bezkrólewia, istniejącego między konającą epoką wieków średnich, a epoką nową. W tém jego dziele, pod tym bufońskim tytułem, siedzi w zarzewiu cała Reformacyja. Niedarmo Luter, bezskutecznie wzywając Erazma do współpracownictwa, wyrzucał mu niekonsekwentność i zdradę: Luter miał słuszność, ale z jednéj tylko strony. Erazm w gruncie nie chciał walić budynku, pragnął go jedynie poprawiać; lecz środki, jakimi się wziął do tego, może bezwiednie były zbyt radykalne i zamiast prostować, podcinały. Luter sądził go według środków, nie według intencyi i w tém się omylił. Za tę pomyłkę ukaranym został dotkliwie: Erazm teraz, równie zaciętą wydał wojnę Reformacyi, jak przedtém Scholastyce, uważając ją, obok wszystkiego, za przeszkodę w rozpoczętém rozwijaniu nauki klasycznéj, przez oderwanie umysłów do bójki teologicznéj: i w wysiłkach téj wojny umarł, nie bez tego jednak, ażeby te jego wysiłki nie przyczyniły się do osłabienia postępów Reformacyi, pozbawiając ją tak dzielnego i wpływowego szermierza, a pozostawiając go w obozie przeciwnym.

Stąd taka sroga krytyka wieku? Czy jego obyczaje usprawiedliwiają owo juwenalowe zacięcie Erazma przeciw wszystkim? Do historyi należy odpowiedzieć na to. W archiwach jéj znajdziemy świadectwo tego faktu, że w miarę postępu wieków średnich słabła coraz bardziéj wiara. Jeżeli zaś moralność wieków średnich, nawet przy wierze gorącéj, często chodziła samopas, cóż to musiało być wówczas, gdy reprezentacyje religijne głównie zajęte były podniesieniem interesów ludzkich i czasowych! W ten świat niewiary, rozpusty i okrucieństwa, wkracza starożytność ze swym wdziękiem pogańskim, a cała Italija przyjmuje ją z zapałem. Wtedy rzeczywiście można się było obawiać o powrót pogaństwa. Stamtąd to szły przykłady najzaraźliwsze; a lubo świat zachodnio-niemiecki stał zawsze w pewném przeciwieństwie z Włochami; niemniéj ulegał wpływom italskim, tak jak my dzisiaj, pomimo wszelkich zarzutów czynionych Francyi, ulegamy wpływom francuskim, pociągnięci gustem, werwą i wdziękiem. Stan więc moralny Niemiec, pod rozkładającym i złowrogim wpływem obyczajów włoskich, niemniéj był groźnym, jak ich stan polityczny: sięgało to zepsucie nawet aż do Polski, i Kraków, pomimo rozkwitu Akademii, już rozkładał się niejako na dwie dzielnice obyczajowe, z których jedna pod przewodnictwem Tarnowskiego, kryła dawny obyczaj staropolski, prosty i szorstki; druga pod natchnieniem Bony, upajając się wdziękami muz adryjatyckich, przejmowała zarazem i tę truciznę

obyczajową, jaka pod gorącém niebem Italii tak bujnie rozkwitła. Niewiara od zwierzchników duchownych sięgała aż do prostego ludu, dopóki Jezuici, pomimo wszystkich przypisywanych im niekorzyści, nie zawładnęli kościołem, ażeby w nim szczepić reformę moralności i obyczajów.

Erazm więc, świadek obyczajów wieku, znajdował w jego żywiołach moralnych nietylko wystarczający, ale niewyczerpany przedmiot do satyry. Nie ukrywano się ze złém przed opinią publiczną, któréj nie było; wystawiano je na widok publiczny: nie potrzebował więc szukać i zgłębiać, dość mu było gotowe obrazy szkicować. Miał przytém gotowy wzór w Sebastyjana Brandta dziełku p. t. „Narrenschiff“, które od r. 1494 do 1512 rozszarpano w dziesięciu wydaniach; ale Erazm w swojém „Encomion“ zachował ton własny, który się również podobać musiał, skoro książka rozeszła się blizko w dwudziestu tysiącach odbitek.

Do dzieł też jego edukacyjnych należy rozprawa o „Małżeństwie chrześcijańskiém“, gdzie duchowny ten wiele zajmuje się kobiétą. Pominąwszy dyskusyje prawno-teologiczne, utrudniające przystęp do téj rozprawy, oraz dygresyje nieprzyzwoite, nie licujące z zalecaną w saméjże rozprawie obyczajnością domowego trybu; dziełko to przedstawia moralność Erazma w najlepszém świetle, a skutkiem powabnego stylu daje się czytać z łatwością Przepisy jego, dotyczące edukacyi małżeńskiéj i rodzinnéj, powtórzono po nim sto razy, i dziś nie znajdziemy tam nic dla siebie nowego; ze względu jednak na wiek, mają one niezaprzeczone znaczenie. Żąda on, ażeby związkowi małżeńskiemu nie towarzyszył pośpiech, ale zastanowienie. Wartość dziewicy nie zależy na tém, ażeby była powierzchownie piękną i dobrze ułożoną, ale iżby posiadała przymioty duszy, dawała rękojmię trwałości uczucia, polegającą raczéj na przyjaźni, niż miłości. Powinna przytém umiéć jakieś rzemiosło, posiadać jakiś fach w ręku, jako tarczę przeciwko nudzie, matce występku, oraz jako oręż na wypadek zmiany losu. Małżonce on głównie powierza misyją wydelikatniania uczuć męża, którego, snadź według modelów spółczesnych, przedstawia w postaci, charakteryzującéj potrosze dzikie zwierzę. Ona łagodnością miękczyć ma tę naturę brutalną i samowolną, ulegać, ażeby zwyciężyć, prosić, ażeby rozkazywać. Zyskiwać będzie serce męża przymiotami rzetelnymi duszy: nie niszczyć go strojem zbytkownym, nie odstręczać pożyczaną od kosmetyków pięknością. Nawzajem mąż winien żonie opiekę i dbałość o jéj ukształcenie umysłowe; niewiadomo tylko skąd taki brutal sam weźmie ukształcenia, lubo w owym wieku, oświata chodziła jakoś w parze z niedelikatnością uczuć; ona ma zdawać przed nim sprawę ze swych myśli i przeczytanych książek. Erazm stawia ją pod tym względem zanadto w charakterze małoletności, na co kobiety wszystkich wieków zgodzić się nie chcą i słusznie.

Matce zaleca, ażeby sama karmiła dzieci, ktorym następnie przepisuje cały tryb pierwotnego wychowania aż do drobiazgów śmiesznych, świadczących jednak o wielkiéj jego na tym punkcie troskliwości. Hygijena fizyczna zajmuje go również, jak moralna; a obowiązki rodziców względem dzieci kreśli z głębokiém poczuciem dobra rodzinnego, dom rodzicielski czyniąc pierwszém ogniskiem ich edukacyi, nad którą panować ma dobry przykład tych naturalnych nauczycieli, obok prawideł i zachęt.

Dziwna rzecz, że przy przeglądzie działalności publicystycznéj Erazma, zawsze nam na myśl nasuwał się Wolter. I rzeczywiście, gdyby chodziło o to, mo-

żnaby znaleść dużo punktów porównania. Jako człowiek przypomina on nam Woltera tém, że lubił stypendyja i pobierał je od tych, których karcił; jako moralista, nie wiemy, o ile czynami, ale gustami wybiegał w te krainy, do których przystępu zabraniał w pismach; wreszcie, tak samo, jak tamten, całe życie był chory i całe życie narzekał, co mu nie przeszkadzało żyć i pracować w największém rozhukaniu żywiołów przez lat siedmdziesiąt. Jako działalność, był i przedmiotem i celem i stylem agitator kosmopolita, bardzo podobny Wolterowi; a jeśli dodamy te punkta zwrotne w historyi, na których spotykamy obydwóch, podobieństwa znacznie się zbliżą.

Zarówno jak Wolter, zostawił Erazm mnóstwo listów, które weszły w skład jego dzieł. Z tych to listów, równie jak z wolterowskich, wyczerpać można wszystko, czém był, co myślał, czego pragnął i jak postępował. I zdaje się, niéma nic rozwiniętego w jego dziełach, czegoby listy nie przedstawiały w szkicu. O ile więc dzieła jego, oprócz biblijograficzno-historycznéj, żadnéj dziś nie przedstawiają wartości utylitarnéj, o tyle listy stanowią wielce poważny, ciekawy i powszechnie interesujący dokument wieku, tak samo, jak znowu dzieła, zwłaszcza niektóre popularniejsze, nie przestaną zachowywać wartości formy stylowéj, i że tak powiem artystycznéj, ze względu na oryginalny dowcip autora i styl jego renesansowy.

Ze wszystkich dzieł Erazma, których tytułów moc jest ogromna a objętość mieści się w dziewięciu tomach formatu arkuszowego, literatura nasza przyswoiła sobie jednę tylko „Pochwałę głupoty“, i to bardzo świeżo, bo dopiero w roku 1875. (Pochwała Głupoty, Erazma Rotterdamskiego. Deklamacyja czyli próba krasomówska, z dodaniem dwóch listów Erazma: do Marcina Dorpijusa i Tomasza Morusa, oraz rozmów: Epikurejczyk, Senacik, Swit, Trzeźwa uczta i Fryderyka Platnera mowy na obronę pieniaczy. Z łacińskiego przełożone i przypisami objaśnione. Lwów, nakładem tłómacza; 1875). Tłómacz bezimienny dopuścił się tu jednak pewnego dziwactwa. Sam widać posiadający umysł wielce satyryczny, co chwila pomiędzy teksty Erazma wtrąca spostrzeżenia własne, krytyczno-społeczne, czasami przez kilka ciągnące się stronnic, bynajmniéj czytelnika o téj niespodziance nie uprzedzając, a tylko nieco grubszém pismem, przez skrupuł literacki, wtręty te oznaczając. Tak, że my zrazu, uderzeni pewnymi anachronizmami, w głowę zachodziliśmy, skąd Erazmowi przychodzi cytować Kochanowskiego i tym podobnie, albo téż prawić pojęciami dzisiejszémi, dopóki nas porównanie z tekstem nie objaśniło o tym figlu tłómacza, który ze względu na samo zadanie pracy, jak na czytelników mniéj uważnych, musimy potępić. Pomimo to, pomimo zwrotów językowych czasami trącących rutenizmami, za zasługę poczytujemy tę pracę, która, obok jednego z celniejszych utworów Erazma, stawiając kilka pomniejszych, daje pewne wyobrażenie o autorze. Reszty dokonywa wybornie, podług danych samegóż Erazma, skreślony życiorys, jako téż cenne wskazówki do jego stosunków z Polską i Polakami. W téj również książce, obfitującéj w erudycyją, znajdzie czytelnik wskazane dzieła z literatury obcéj, służyć mogące za źródło wiadomości o Erazmie, do czego wreszcie dopomagają wszystkie encyklopedyje.

K. K.

Estetyka i wykształcenie estetyczne. Artykuł niniejszy o estetyce obejmuje trzy główne części: 1) określenie estetyki; 2) historyją i literaturę estetyki i 3) treść estetyki.

1) Określenie estetyki. Nazwa estetyki pochodzi od greckiego wyrazu αἴσθησις, wrażenie zmysłowe. W dosłownem tedy znaczeniu estetyka jest nauką, mającą za przedmiot działanie zmysłów i ich bezpośrednie wytwory. W tém dosłownem znaczeniu używa téj nazwy Kant, który pierwszą część swego dzieła: Krytyka czystego rozumu, 1781 r. nazywa Estetyką i określa ją, jako naukę o zasadach zmysłowego poglądu na rzeczy, t. j. poglądu wynikającego z działania zmysłów. Na trzydzieści lat przedtém jednak inny myśliciel, profesor filozofii we Frankfurcie nad Odrą, Aleksander Bogumił Baumgarten, wydał dzieło pod tą samą nazwą Aesthetica, 1750 r, w którém, opierając się również na rozbiorze wrażeń zmysłowych, dochodził do wniosku, że estetyka jest nauką o udoskonaleniu zmysłowego poglądu na rzeczy. Doskonały zaś pogląd zmysłowy na rzeczy, pogląd przedstawiający wrażenia zmysłowe w odpowiedniém uporządkowaniu i budzący w skutek tego zadowolenie i upodobanie, nazywał pięknem a z tego stanowiska estetykę określał jako naukę o pięknie. Określenie to estetyki stało się z czasem powszechném, pomimo opozycyi Kanta i jego zwolenników, tak, że dzisiaj wyrazy estetyka, estetyczny, używają się tylko w związku z pojęciem o pięknie.

2. Historyja i literatura estetyki. Jak nazwa, tak i treść estetyki, jako nauki o pięknie, jest wytworem nowszych czasów. Starożytni posiadali głębokie poczucie piękna i uwydatnili je w całym szeregu wspaniałych utworów poezyi i sztuki; ale nie zastanawiali się jeszcze dostatecznie nad pięknem, nie poddawali go rozbiorowi, nie pytali, co to jest piękno, jakie są jego cechy i własności i dla tego właśnie nie posiadali nauki o pięknie. Ze stanowiska piękna można powiedzieć, że starożytni byli artystami, ale nie estetykami; oni wytwarzali dzieła piękne, ale ich nie badali i nie krytykowali.

Pomimo to zawiązki dzisiejszéj estetyki, jako nauki o pięknie, napotykamy już u znakomitych myślicieli Grecyi. Pitagoras już na 500 lat przed Chrystusem zdawał sobie sprawę ze znaczenia muzyki, uznawał w niéj doniosły środek oczyszczenia i podniesienia duszy i dla tego potępiał wszelką muzykę niespokojną, dysharmonijną, jako szkodliwą dla wewnętrznéj równowagi ducha Sokretes wnikał już w ogólną istotę piękna, dowodząc, że artysta zestawia w jednę harmonijną całość rozrzucone w naturze czynniki piękna i wytwarza przez to dzieło sztuki, które budzi nasze zadowolenie. Ale nadto piękno, według wymagań Sokratesa, powinno być zarazem i dobrem, t. j. odpowiadać życiowym potrzebom i moralnym dążnościom człowieka. To ścisłe połączenie piękna z dobrem, charakteryzuje w ogóle poglądy estetyczne starożytnych myślicieli i znajduje swój wyraz w złożoném pojęciu moralnego piękna, piękna urzeczywistniającego się w życiu i działaniu, w charakterze i dążnościach człowieka. Dla oznaczenia tego pojęcia Grecy używali wyrazu καλοκαγαθία. Opierając się bardziéj na bezpośredniém poczuciu piękna, niż na abstrakcyjném jego pojęciu, w różnicy od innych objawów. Grecy domagali się, aby i człowiek w całości swojéj, w życiu i działaniu zadawalał to ich poczucie piękna. Cały poetyczny idealizm Platona, najznakomitszego ucznia Sokratesa, polega na tém połączeniu piękna i dobra. Przytém jednak,

Platon, w licznych dyjalogach, a mianowicie w Gorgijasie, Fedrusie, Timeuszu i Filebosie, zajmuje się już bardziéj szczegółowo przedmiotami estetycznymi, i rozróżnia główne własności i objawy piękna. Od piękna zewnętrznego, zmysłowego, odróżnia piękno duchowe, a temu przeciwstawia piękno bezwzględne, najwyższą pozaświatową doskonałość, która zawiera w sobie prototypy wszelkiéj piękności ziemskiéj w kształcie boskich idei wszechrzeczy. Prawdziwa sztuka powinna być odtworzeniem czyli naśladowaniem (μίμησις), owéj nadziemskiéj doskonałości, owych idei, i przyczyniać się przez to do udoskonalenia samego człowieka, do uszlachetnienia serca i podniesienia umysłu Wszelkie utwory poezyi i sztuki, które nie uwydatniają téj idealnéj tendencyi i nie mają na oku celów moralnych, Platon potępia jak najsurowiéj. Stąd pochodzi jego niechęć szczególniéj do muzyków i poetów, którym zarzuca, że w miejsce przedstawienia prawdy niebiańskiéj, idealnéj doskonałości, podniecają tylko zmysłowość ludzką fałszem i ułudą. To téż takich artystów i poetów Platon wyklucza zupełnie ze swego idealnego państwa. Trzeźwiéj i z większą wyrozumiałością patrzy Arystoteles na piękno i artyzm. I on wprawdzie nie rozróżnia jeszcze jasno piękna od dobra, ale opiera się już na bardziéj szczegółowym rozbiorze objawów piękna i wyprowadza z niego swe ogólne poglądy estetyczne. Poglądy te wyłożył Arystoteles głównie w swéj poetyce, oraz w retoryce. Zewnętrznemi, na zmysły oddziaływającemi cechami piękna są według niego: określoność, porządek i symetryja. Pierwsza z tych cech polega na tém, że przedmioty, które się nam podobają, nie są ani zbyt wielkie, ani zbyt małe, lecz wywołują wrażenie wyraziste, dokładne. Porządek zaś jest czynnik, wprowadzający jedność do mnogości składowych części; w skutek czego każda rzecz, budząca upodobanie, przedstawia się jako całość w sobie skończona. Co się wreszcie tyczy symetryi, to ona, według Arystotelesa, polega na harmonijném ustosunkowaniu w danéj całości jéj części szczegółowych. Z tą zewnętrzną stroną piękna, którą nazwać można jéj formą, łączy się i odpowiednia treść, czyli idea. Idei téj, jako treści piękna, a zatém i dzieła sztuki, Arystoteles jednak nie szuka, jak Platon, w pozaświatowéj sferze, lecz czerpie z widzialnéj i dotykalnéj rzeczywistości. Sztuka jest i dla Arystotelesa naśladowaniem, ale naśladowaniem nie pozaświatowéj idei, lecz idealnéj treści rzeczywistości. Prototypy wszechrzeczy istnieją według Arystotelesa nie o niebie, lecz w samych rzeczach. Potrzeba tylko usunąć z danych objawów świata wszystko to, co jest przypadkowém, zmiennem, fałszywém i niedoskonałém; natenczas odsłania się przed nami istota, czyli idealna treść tych objawów, ich doskonałość i prawda rzetelna. Odtworzenie właśnie téj istoty, czyli treści idealnéj przedmiotów, jest zadaniem sztuki według Arystotelesa. Ona przedstawia nam oczyszczony obraz rzeczywistości, obraz udoskonalony, idealizowany, w różnicy od przypadkowéj, niedoskonałéj rzeczywistości codziennego życia. W tym duchu mówi Arystoteles że malarstwo nie ma przedstawiać tego. co jest, lecz to, co być powinno; że poezyja powinna być prawdziwszą od historyi, że tragiedyja jest lepszą, niż życie, że portrecista przedstawia oryginał piękniejszym, niż jest rzeczywiście. Zgodnie z tym poglądem na istotę piękna i sztuki, Arystoteles dochodzi do bardziéj życiowego, niż Platon pojęcia jéj celu i przeznaczenia. Sztuka ma według niego czworaki cel: 1) szlachetną rozrywkę, 2) pouczające za-

jęcie, 3) oczyszczanie poglądu na rzeczy, i wreszcie 4) moralne udoskonalenie. To ostatnie Arystoteles poczytuje za najwyższe zadanie sztuki, chociaż nie wyłącza i nie lekceważy innych jéj zadań i celów. Tylko pojęcie sztuki dla sztuki, uznanie samodzielnego jéj znaczenia, jako środka zadowolenia przyrodzonego poczucia piękna, było jeszcze obce Arystotelesowi.

Wszyscy późniejsi autorzy, którzy bądź jeszcze w starożytności, bądź w pierwszych siedmnastu wiekach ery chrześcijańskiéj kwestyjami estetycznemi się zajmowali, opierają się prawie niewolniczo na powyższych poglądach Platona lub Arystotelesa i nie budzą wskutek tego szczególnego zajęcia. Zaznaczymy tutaj tylko pobieżnie ich imiona i dzieła. Bezpośredni uczeń Arystotelesa Teofrast, miał napisać cały szereg rozpraw estetycznych o poezyi, komedyi i komiczności, o muzyce, entuzyjazmie i t. p., ale o treści tych rozpraw posiadamy tylko bardzo niedokładne wiadomości. Wśród Rzymian opracowali retorykę i poetykę na podstawie zasad Arystotelesa szczególniéj: Cicero (de oratore, de inventione), Horacyjusz (ars poëtica) i Quintilian (de institutione oratoria). Ostatni z nich żył już w pierwszym wieku po Chrystusie W dwa wieki późniéj, nowoplatonik Plotin wznowił w Aleksandryi poglądy Platona i połączył je z religijnym mistycyzmem. Wśród licznych jego rozpraw, zebranych przez uczniów jego pod napisem „Enead", szósta rozprawa pierwszéj Eneady i ósma piątéj traktują specyjalnie o pięknie w duchu Platona. W tymże duchu napisaną jest rozprawa grecka o wzniosłości, przypisywana niesłusznie, jak pokazały najnowsze badania, Longinowi, retorowi ateńskiemu, współczesnemu z Plotinem. Rozprawę tę przełożył na język polski Józef Kowalewski p. t. O górności. Wilno, 1823. Tu téż wspomnieć należy o piśmie św. Augustyna, ułożoném jeszcze przed jego nawróceniem p. t.: de pulchro et apto, które jednak zaginęło. Ocalała natomiast rozprawa jego o muzyce, w któréj w duchu Arystotelesa piękno sprowadza głównie do jedności składowych czynników.

Uczeni wieków średnich, zajęci prawie wyłącznie kwestyjami religijnemi nie czuli żadnego pociągu do szczegółowego traktowania piękna, jako przedmiotu przeważnie świeckiego. Jeżeli jednak dla celów praktycznych w retoryce i poetyce z niém się spotykali, natenczas powtarzali zazwyczaj tylko ogólnikowo zdania Platona lub Arystotelesa. Nawet znakomici przewodnicy nowszéj, samodzielnéj filozofii z początku siedmnastego wieku, jak Bakon i Kartezyjusz, mając na oku położenie nowych fundamentów dla badań filozoficznych, nie uwzględniali jeszcze należycie specyjalnych poszukiwań z zakresu teoryi piękna i sztuki. Bakon zalicza sztuki piękne do nauk; architekturę podporządkowywa pod matematykę, a poezyją określa jako historyją, w ten sposób przedstawioną, aby budziła zadowolenie. Kartezyjusz znowu dotyka kwestyj estetycznych tylko mimochodem, nie mając wcale na myśli sformułowania swych odnośnych poglądów.

Dopiero na początku XVIII-go wieku rozpoczynają się w Anglii, Francyi i Niemczech samodzielne studyja nad pięknem i sztuką, i objawia się dążność do systematycznego zaokrąglenia tych studyjów w jednę umiejętną całość, która téż wnet przybiera nazwę osobnéj nauki, Estetyki. Chociaż kierunki badań estetycznych, dokonanych przez znakomitych myślicieli trzech głównych narodów, które stoją na czele nowoczesnéj filozofii i nauki, często się nawzajem krzyżują,

z tém wszystkiem jednak w każdym z tych narodów uwydatnia się jasno odrębna tendencyja w traktowaniu kwestyj estetycznych. Odrębność ta wypływa z różnego usposobienia i różnych warunków umysłowego rozwoju Anglii, Francyi i Niemiec; przybiera jednak ze stanowiska ogólnéj historyi estetyki znaczenie racyjonalnego podziału pracy około wszechstronnego rozwiązania zadań téj nowéj zupełnie nauki. W Anglii rozwinął się od czasów Bakona i Lokka empiryzm psychologiczny, t. j. badanie objawów umysłowych ze stanowiska doświadczalnego. W zastosowaniu do kwestyj estetycznych, empiryzm ten miał przedewszystkiém na oku zbadanie warunków podmiotowych piękna, t. j. rozbiór wrażeń estetycznych i tak zwanego zmysłu piękna, czyli smaku. Estetyka angielska jest właściwie psychologiją piękna. We Francyi przeciwnie, empiryzm przyjmował przeważnie charakter przedmiotowy; punktem wyjścia była dla niego przyroda zewnętrzna i w ogóle zjawiska i fakta świata zmysłowego. Stąd téż estetycy francuscy opierają swoje teoryją po większéj części na pojęciach naturalistycznych i zajmują się rozbiorem nie umysłowéj siedziby piękna, lecz saméj sztuki, jako zewnętrznego, widzialnego i dotykalnego objawu piękna. Estetyka francuska sprowadza się w gruncie rzeczy do saméj tylko teoryi sztuki. W Niemczech wreszcie kwitnęła już od czasów Leibnitza filozofija spekulacyjna z tendencyją metafizyczną wniknięcia w istotę wszechrzeczy, wykazania związku pomiędzy szczegółowymi objawami i ogólnemi zasadami bytu. W zakresie estetyki tendencyja ta doprowadza do rozległych zaciekań nad istotą piękna, nad kwestyją czém jest piękno samo w sobie, niezależnie, zarówno od podmiotowego poczucia piękna, jak i od jego przejawu przedmiotowego w sztuce. Estetyka niemiecka jest przeważnie metafizyką piękna i sztuki, przeto estetyka niemiecka obok swych metafizycznych dążności uwzględnia zarazem psychologiją piękna i teoryją sztuki, i dochodzi w skutek tego do wszechstronnego obrobienia estetyki jako nauki o pięknie. To téż estetyka najszerzéj i najsamodzielniéj rozwinęła się w Niemczech. Przyznają to otwarcie sami estetycy angielscy i francuscy, pomimo całéj różności w zdaniach co do pojedyńczych kwestyj estetycznych. Rozwój estetyki u nas dokonywa się także przeważnie na tle estetyki niemieckiéj.

W obec powyższéj charakterystyki ogólnego rozwoju estetyki nowoczesnéj, ograniczymy się w dalszym przebiegu jéj historyi na krótkiém wyliczeniu głównych przedstawicieli powyższych trzech kierunków w wieku XVIII-m i XIX-m, dodając tylko tu i owdzie bliższe objaśnienia co do szczegółowéj treści ich poglądów estetycznych. Szersze i wyczerpujące traktowanie tego przedmiotu, a szczególniéj krytyczny rozbiór różnorodnych teoryj estetycznych, nie może być tutaj naszém zadaniem.

W Anglii rozpoczyna w wieku XVIII-ym badania psychologiczne nad poczuciem piękna hr. A. Shaftesbury, przyjaciel Lokka, autor dzieła p. t. „Letters concerning enthusiasm, 1708.“ Stoi on jeszcze w ogólnych poglądach estetycznych na stanowisku platonizmu; ale rozbierając entuzyjazm, jako źródło umysłowe poczucia piękna i dobra, wskazuje drogę do dalszych badań nad podmiotową stroną piękna. Franciszek Hutcheson w dziele swém: „Inquiry of the origin of our ideas of beauty and virtue, 1720“, rozróżnia już wyraźniéj poczucie piękna od poczucia dobra, i wyprowadza pierwsze z działania osobnego zmysłu wewnętrznego dla piękna (sense of beauty), niezależnego od woli i czynników moralnych.

Proporcyja, symetryja, harmonija, mówi, budzą zadowolenie estetyczne bez względu na ocenę moralną rzeczy i jéj praktyczną użyteczność. Nadto wykazuje doniosłość estetyczną rozlicznych pojęć, kojarzących się w naszym umyśle z danym przedmiotem. Im przedmiot wywołuje asocyjacyje bardziéj zadawalające, przyjemniejsze, tém się nam bardziéj podoba. Coraz dokładniejsze rozróżnienie samych uczuć estetycznych wykazuje następnie Edmund Burke w dziele: „Enquiry into the origin of our ideas of the sublime and the beautiful, 1757.“ Rozróżnienie wzniosłości od piękna opiera Burke na dwóch różnych popędach człowieka, jakimi są: popęd zachowawczy i popęd towarzyski. Pierwszy jest powodem ciągłéj walki ludzi między sobą; doprowadza zatém do uczuć bólu i przestrachu. Odtworzenie zaś w naszym umyśle tych uczuć bólu i przestrachu bez rzeczywistego niebezpieczeństwa, Burke nazywa wzniosłém. Popęd towarzyski przeciwnie, ma swoje źródło w miłości. Wszystko zaś, co budzi miłość, podoba się nam, nazywamy pięknem. W dalszym ciągu tych, jak widzimy, jeszcze dość surowych poszukiwań nad psychologiczną istotą poczucia piękna, zasługuje na wzmiankę lord Henryk Home, starszy brat znanego filozofa Dawida Hume; w dziele „Elements of criticism, 1762“, stara się przedstawić formalną teoryją smaku estetycznego na podstawie szczegółowego rozbioru wrażeń zmysłowych. Wszystko, co działa przyjemnie na wyższe zmysły wzroku i słuchu, nazywa pięknem. Do wywołania takiéj przyjemności przyczyniają się głównie: porządek w połączeniu części składowych rzeczy, proporcyja i barwa. Od piękna odróżnia następnie wrażenie wzniosłości, które jednak również sprowadza do znamion czysto zmysłowych, dowodząc, że ono jest skutkiem działania na nas rzeczy o wielkich rozmiarach. Podczas gdy piękno nas bawi i rozwesela, to wzniosłość nastraja poważnie. W związku z tymi poglądami rozbiera daléj czynniki estetyczne kontrastu, niespodzianki i nowości, śmieszności, obawy, współczucia, patosu i t. p., naciągając wszystko w duchu sensualistycznym do prostego działania wrażeń zmysłowych. Dalszy rozwój w tym kierunku reprezentuje Wilijam Hogarth, znany artysta i krytyczny ilustrator zepsutych obyczajów XVIII-go wieku. Wydając pod koniec swego życia dzieło napisane przy udziale przyjaciół literatów p. t. „Analyses of beauty 1763“, Hogarth starał się określić dokładnie, jakie własności zmysłowe przedmiotów wywołują w nas upodobanie estetyczne i dochodzi w tym względzie do wniosku, że linija wężykowata, podobna do przedłużonego „S“ jest główną podstawą piękna. Linija ta trzyma środek pomiędzy linią prostą i obwodem koła i zawiera w sobie wszystkie własności, które Hogarth za cechy charakterystyczne piękna poczytuje, a mianowicie: proporcyjonalność, rozmaitość, jednostajność, zawikłanie i wielkość. O estetyczném rozwinięciu i zastosowaniu téj dowolnéj zasady wnosić można, zważywszy, że Hogarth w imię téj zasady oddaje pierwszeństwo zawikłanemu stylowi architektonicznemu barokko, jego krętym essom floresom na gzymsach, przed prostotą i powagą stylu klasycznego Greków. Na pobieżną wzmiankę zasługuje w tym związku filozofija zdrowego rozsądku, czyli zmysłu powszechnego (common sense) Tomasza Reida, który w dziele „Inquiry into the human mind 1763“, między innymi i sądy estetyczne o piękności lub szpetności przedmiotów wyprowadza z pewnych wymagań, uznanych przez wszystkich zdrowomyślących ludzi. Naturalnie, że wymagania

te sprowadzają się do minimum, i nie zawierają w sobie nic nowego w porównaniu z wyłożonemi dotąd teoryjami. W tym też duchu, chociaż bardziéj szczegółowo, rozwinął swe poglądy zwolennik Reida-Dugald-Stewart, w dziele: „The philosophy of human mind, 1792“ i w osobnéj rozprawie „On the beautiful.“ Stewart już poprostu twierdzi, że piękno nie jest niczém przedmiotowém, lecz wyłącznie stanem naszego umysłu. Polega ono przedewszystkiém na przyjemnéj harmonii kojarzących się wyobrażeń, które następnie na przedmioty przenosimy. Tę teoryją asocyjacyi, w zastosowaniu do wrażeń estetycznych, rozwinęli znakomitsi psychologowie angielscy bieżącego wieku i sprowadzali też do niéj całą swoję naukę o pięknie. Archibald Alison dowodzi w swém dziele: „Essay on the nature and principles of taste 1811“, że nie ma wcale bezpośrednich wrażeń piękna; każde wrażenie staje się estetyczném tylko o tyle, o ile w umyśle naszym wywołuje szeregi innych przyjemnych asocyjacyj. Tomasz Brown znowu sprowadza w swych „Lectures on the philosophy of human mind, 1820“ (19-te wyd. 1856), wrażenie piękna do dwóch znamion zasadniczych, jakiémi są: 1) przyjemność doznanego wrażenia i 2) utożsamienie przyjemności z pewnym przedmiotem. Dopiero z tymi prostemi elementami piękna, łączą się przez asocyjacyją wszystkie inne bardziéj złożone czynniki estetyczne. Ostatnim wyrazem téj estetyki psychologicznéj w Anglii jest teoryja wzruszeń (emotions) estetycznych, wyłożona przez Aleksandra Bain'a w dziele: „The emotions and the Will, 1859 (ostatnie wyd. 1875). Za punkt wyjścia do swych badań w tym względzie bierze Bain rozróżnienie zmysłowéj przyjemności od piękna, a następnie praktycznego pożytku i rzemiosła od sztuki. Przyjemności zmysłowe, mówi, posiadają trzy następujące cechy: 1) łączą się z pewnymi funkcyjami cielesnemi, mającemi na celu zachowanie i rozwój organizmu; 2) łączą się pewnymi czynnikami wstrętnymi, w skutek których przyjemności zmysłowe nie mają charakteru czystych przyjemności; i po 3) nakoniec wywoływane są przez czynniki dostępne wyłącznie dla osobnika, w którym się zjawiają. (Np. jednym i tym samym kawałkiem chleba dwóch ludzi nasycić się nie może). Wszystko, co się przyczynia do normalnego wzniecenia przyjemności zmysłowych jest pożytecznem, a rzemiosła zaś służą pożytkowi. Wzruszenia estetyczne mają według Baina charakter zupełnie odmienny. Cechą ich jest: 1) że się nie łączą z funkcyjami, mającemi na celu samo zadowolenie, 2) że nie budzą żadnych nieprzyjemnych i wstrętnych asocyjacyj, lecz są przyjemnościami czystemi i 3) że czynniki, wywołujące wzruszenia estetyczne, dostępne są nietylko dla jednego osobnika, lecz dla wielu ludzi. (W oglądaniu obrazu wielu znaleść może zadowolenie estetyczne). Stąd też wynika, według Baina, że sztuka odróżnia się od rzemiosła tém, że ma na oku samą tylko czystą przyjemność, dostępną dla najszerszych warstw społeczności ludzkiéj. Wrażenia estetyczne są wprawdzie słabsze od wrażeń zmysłowéj przyjemności, skoncentrowanych w jednym osobniku, ale za to czystością i powszechnością swoją nabierają wyższéj doniosłości. Czynnik socyjalny sztuki w związku z teoryją rozwoju uwzględnił specyjalnie Herbert Spencer, który według ogólnego planu swéj filozofii syntetycznéj odnosi traktowanie kwestyj estetycznych nie tylko do psychologii, lecz i do socyjologii, jako trzecią jéj część, mającą za przedmiot postęp intelektualny, estetyczny i moralny. W tym też związku wyłożył Spencer swe poglądy estetyczne w swoich: „Essays moral, political and aesthetic,

1864. Z pomiędzy nowszych dzieł, rozwijających szczegółowo powyższe zarysy estetyki psychologicznéj w Anglii, wyliczamy tu w końcu najważniejsze: Hay: „The science of beauty, 1856.“ Ruskin: „Lectures on art. 1870.“ Grant Allen: „Physiological Aesthetics, 1877;“ tegoż: „Aesthetic evolution in man, 1880.“ Forbes: „The science of beauty an analytical inquiry into the laws of Aesthetics, 1881.“ Wooder: „Aesthetics and modern aestheticism, 1883.“

We Francyi, jak już zauważono, teoryje estetyczne opierały się głównie na rozbiorze sztuki. Pierwszy, który ten kierunek zaznaczył, ograniczając się jednak wyłącznie rozbiorem zasad poezyi, był Boileau w swém znaném dziele: „De l'art poetique, 1674.“ Zakres ten rozszerzył następnie Du Bos w dziele: „Reflexions critiques sur la poësie, la peinture et la musique, 1719,“ a po nim Crousar w dziele drukowaném: „Sur le beau, 1724“ i André w lekcyjach wydanych p. t. „Essai sur le beau 1741“ starali się sprowadzić piękno artystyczne do pewnych znamion określonych; nie wychodzą jednak w tym względzie poza ogólną ideę jedności i harmonii, uwydatnioną już przez Arystotelesa i św. Augustyna. Krytyczniejsze badania nad sztuką rozpoczyna dopiero Batteux w dziele: „Traité des beaux-arts, reduits à un même principe, 1746.“ On pierwszy podejmuje we Francyi głośną po dzień dzisiejszy kwestyją o naśladowaniu natury przez sztukę. Rozbierając odnośne poglądy Platona i Arystotelesa, dochodzi do wniosku, że sztuka jest w istocie swojéj naśladowaniem natury, ale naśladowanie to, według jego zdania, nie odnosi się do natury, jaką jest, lecz jaką być może, do natury udoskonalonéj przez wyobraźnią. Artysta nie odtwarza prawdy w ogóle, lecz tylko piękną prawdę (le beau vrai). Na pytanie zaś czém się różni prawda piękna od szpetnéj, Batteux daje wymijającą odpowiedź, dowodząc, że stałych praw w tym względzie niéma, że w gruncie rzeczy upodobanie lub nieupodobanie w przedmiotach jest objawem czysto podmiotowym. Nadto Batteux wprowadza do teoryi sztuki rozróżnienie sztuk mechanicznych, ornamentacyjnych i pięknych. Pierwsze mają na celu pożytek, drugie pożytek i przyjemność, ostatnie zaś tylko przyjemność. Teoryją naśladowania natury rozwinął do ostateczności w duchu naturalistycznym znakomity Diderot w szeregu rozpraw i krytyk estetycznych, a szczególniéj w swém piśmie: „Essais sur la peinture, 1765.“ Na czele tego pisma stawia zdanie: „la nature ne fait rien d'incorrect“ i, przyjmując to zdanie za zasadę swych poglądów estetycznych, dowodzi, że sztuka niéma na celu przedstawienia jakiegoś wymarzonego piękna, lecz celem jéj jest odtworzenie natury, bez względu na nasze pojęcia o jéj piękności lub szpetności I szpetne, aby było zgodne z naturą, jest przedmiotem sztuki. Poza naturą i jéj naśladowaniem nie posiadamy żadnego innego sprawdziana estetycznego. Tak zwany smak estetyczny jest wypływem kaprysu, jeżeli się nie trzyma natury. W odstępstwie od natury tkwią wszelkie zboczenia i niedokładności sztuki, a szczególniéj przesada i manijerność, którą Diderot poczytuje za największą wadę artystyczną. Göthe przełożył tę pracę Diderota na język niemiecki i zaopatrzył ją w uwagi, mające na celu wykazać według jego własnych słów, „retoryczno-sofizmatyczną śmiałość“ autora w rozwinięciu swoich poglądów. Doprowadza on do pomięszania natury i sztuki, zamiast rozjaśnić ich wzajemny do siebie stosunek. Zresztą wymaganie naturalności ze strony Diderota było uprawnione, jako opozycyja przeciwko współczesnéj mu sztuce, która się gubiła w przesadzie i nienaturalności.

Liczni pisarze francuzcy XVIII-go wieku, jak d'Alembert, Marmontel, Laharpe i inni rozwijali poglądy Diderota, ale nie zdołali uzupełnić ich żadnym czynnikiem, zasługującym na uwagę. Łączność sztuki i w ogóle piękna z ideą dobra, wznowił Wiktor Cousin w swym „Cours de philosophie, 1836," przerobionym i uzupełnionym w dziele p. t.: „Des vérités absolues ou du Vrai, du Beau et du Bien, 1854." Stojąc przeważnie na stanowisku platonizmu, Cousin ceni sztukę głównie jako środek moralnego podniesienia i dla tego też nie zajmował się opracowaniem osobnéj teoryi sztuki. Cała jego estetyka sprowadza się do zdania, że piękno sztuki polega na harmonijném połączeniu jedności i rozmaitości (l'unité et la variété). Do prawdy natomiast, jako do czynnika zasadniczego sztuki i piękna, zwrócił się znowu Lamennais, który swoję teoryją sztuki wyłożył szczegółowo w trzecim tomie dzieła: „Esquisse d'une philosophie, 1840" (osobne wydanie po śmierci autora p. t.: „De l'art et du beau, 1865"). Pięknem nazywa on prawdę przedstawioną w kształtach zmysłowych. Le beau est le vrai manifesté dans une forme sensible. Sztuka ma tedy za zadanie uzmysłowienie prawdy; jest ona formą, czyli ukształtowaniem prawdy. A chociaż prawdę pojmuje Lamennais w duchu przeważnie idealistycznym, mówiąc z Platonem o prototypach wszechrzeczy, zawierających w sobie ich prawdę istotną; z tém wszystkiem jednak powyższe określenie piękna i sztuki stało się punktem wyjścia dla najnowszéj estetyki francuskiéj. Z tego punktu wyjścia Jouffroy w swoim: „Cours d'Estétique", wydanym po jego śmierci przez Damirona 1843, sprowadza teoryją sztuki do teoryi wyrażenia myśli i uczuć (théorie de l'expression) i objaśnia ten pogląd szeroko na podstawie psychologii, z uwzględnieniem odnośnych prac Anglików i historyi sztuki. Jasność, siła i dokładność wyrazu w zmysłowém przedstawieniu treści umysłowéj, oto istota piękna i sztuki według Jouffroy. Piękno jest życiem, siłą w stanie czynnym, t. j. w stanie ekspresyi swéj treści wewnętrznéj. Sztuka uwydatnia ten życiowy wyraz treści ukrytéj w kształtach i dźwiękach. Najwyższy zaś rozwój estetyki w tym kierunku reprezentuje w obecnéj chwili znakomity pisarz H. Taine, głównie w pracach: „Philosophie de l'art, 1865." „De l'ideal dans l'art, 1867" (przekład polski F. Mierzejewskiego, 1873), „Philosophie de l'art en Grèce, 1865." „Philosophie de l'art en Italie, 1866." „Philosophie de l'art dans les Pays-Bas, 1866" i w innych. Teoryją sztuki, według Taine'a, oprzéć należy na krytycznéj historyi sztuki. Twórczość poety i artysty zależy od najrozliczniejszych warunków klimatycznych, etnograficznych, politycznych, ekonomicznych i społecznych, jedném słowem od otoczenia (le milieu). Warunki te wytwarzają artystę, stanowią o jego temperamencie, usposobieniu, tendencyjach i t. d. Stąd sztukę należycie zrozumiéć można tylko na podstawie zbadania wszystkich warunków, którym swe istnienie i swój rozwój zawdzięcza. Z tego punktu widzenia filozofija sztuki Taine'a nie zajmuje się wcale kwestyją piękna; lekceważy ją nawet, dowodząc, że wszelkie określenia piękna są zbyteczne i niemożliwe. Upodobanie jest rzeczą uboczną w sztuce. Dla filozofa sztuki wszelka sztuka powinna miéć równe znaczenie; on nie oddaje pierwszeństwa ani sztuce włoskiéj przed gotycką, ani téj przed flamandzką, lecz bada wszystkie kierunki i szkoły artystyczne, nawet kierunki najsprzeczniejsze, bo jego zadanie polega tylko na przedstawieniu faktycznych objawów rozwoju artystycznego ludzkości.

Jak botanika zajmuje się nietylko drzewem pomarańczowém i wawrzynem, lecz i sosną i brzozą i o każdéj roślinie daje należyte wyobrażenie; podobnie i estetyka, która jest pewnym rodzajem botaniki, tylko że ma za przedmiot nie rośliny lecz dzieła ludzkie, obejmuje wszystkie dzieła, wpadające w zakres sztuki, z równą sympatyją. Rzecz naturalna, że z takiego stanowiska staje się niemożliwą wszelka ocena dzieł sztuki, wszelkie rozjaśnienie kwestyi: dla czego, pomimo całéj przedmiotowości, jedne dzieła bardziéj się nam podobają, niż inne; dla czego w ogóle wyróżniamy sztuki piękne od wszelkich innych wytworów ludzkiéj działalności. Dla tego też sam Taine zmuszony był pójść o jeden krok daléj i przedstawić cechy sztuki pięknéj w różnicy od dzieł nie zasługujących na to miano. Sztuki piękne, mówi, mają na celu przedstawić pewne rysy charakterystyczne przedmiotów, czyli pewną wydatną ideę z większą wyrazistością i dokładnością, aniżeli to czyni natura. Dążnością „do charakterystyki“ odróżnia się sztuka „piękna“ od rzemiosła i techniki; w tendencyi zaś wyrazistszego i dokładniejszego zaznaczenia rysów charakterystycznych przedmiotów, a szczególniéj osobistości ludzkiéj, aniżeli to czyni rzeczywistość, uwydatnia się różnica dzieł sztuki w porównaniu z dziełami przyrody. W ten sposób Taine zjednoczył i wzajemnie uzupełnił teoryją naśladowania Diderota i teoryją ekspresyi Jouffroy. Do znakomitszych dzieł najnowszéj estetyki francuskiéj, opracowanych w kierunkach powyżéj zaznaczonych, należą: Chaignet: „Principes de la science du beau, 1860;“ Ch. Lévêque: „La science du beau étudiée dans ses principes, dans ses applications et dans son histoire, 1861;“ Ch. Bénard: „Questions de philosophie. 5 Section. Estétique, 1872;“ Th. Gauckler: „Le beau et son histoire, 1873;“ E. Veron: „L'esthétique. Origines des arts, le goût et le génie, 1878;“ D. Nolen: La science du beau, 1880;“ M. Guyan: „Les problèmes de l'esthétique contemporaine, 1884.“

Na czele estetyki niemieckiéj stoi wspomniany już na wstępie Baumgarten. I w stosunku do powszechnego rozwoju nauki o pięknie zasługuje on w zupełności na miano ojca estetyki, bo stworzył nietylko nazwę téj nauki, przyjętą we wszystkich językach, lecz nadto pierwszy objął wszystkie kwestyje, wpadające w zakres tej nauki, w jednę systematyczną całość. Podczas kiedy w Anglii badano tylko podmiotowe poczucie piękna, a we Francyi zwrócono uwagę prawie tylko na sztukę, to Baumgarten już w roku 1750 traktuje w swéj estetyce zarówno o psychologicznych warunkach piękna, jak i o pięknie w przyrodzie i w sztuce. Estetykę swoję dzieli na dwie główne części: na teoretyczną i praktyczną, czyli na teoryją piękna i teoryją sztuki. Pod względem psychologicznym miał na oku przedewszystkiém jasne rozróżnienie piękna od prawdy i dobra. Prawda, mówi, wypływa z działalności rozumu; jest doskonałością w zakresie logicznym procesów umysłu. Dobro znowu stosuje się do życiowéj działalności człowieka; jest doskonałością ze względu na moralne dążności woli. Ale oprócz rozumu i woli, posiadamy zmysły, ulegamy wrażeniom zmysłowym i przy ich pomocy wytwarzamy pewne poglądy na świat zmysłowy. Otóż doskonałość w tym zakresie zmysłowych wrażeń i poglądów Baumgarten nazywa pięknem; jest to tedy doskonałość estetyczna, w dosłownem znaczeniu tego wyrazu, t. j. zmysłowa, w różnicy od logicznéj: moralnéj. Rozbierając zaś następnie warunki piękna, jako doskonałości zmysłowéj, Baumgarten sprowadza je wszystkie do idei porząd-

ku. Wrażenia zmysłowe same przez się są ciemne, nieokreślone, chaotyczne. Przez ich uporządkowanie określamy ich wzajemny do siebie stosunek i układamy je w całość i to właśnie ma za skutek wrażenie piękności. Zgodnie z filozofią Leibnica, do któréj się przyznawał, Baumgarten widział w przyrodzie urzeczywistnienie najwyższéj harmonii i doskonałości, a zatém i piękna. Natura, mówi, jest wzorem wszelkiéj piękności. To téż sztuka pójść winna w ślady tego wzoru. W naśladowaniu natury widzi tedy Baumgarten, wraz z Batteux i Diderotem, najgłówniejsze zadanie sztuki; ale on motywuje to naśladowanie istotną pięknością natury, podczas gdy Batteux domagał się udoskonalenia natury przez wyobraźnią, a Diderot uznawał i naśladowanie szpetnego, jeśli tylko jest naturalném. Dzieło Baumgartena wywołało w Niemczech liczny bardzo szereg pisarzów, którzy w jego duchu opracowywali estetykę i tworzyli niejako szkołę jego. Dla braku jednak głębszych studyjów z zakresu psychologii i historyi sztuki, szkoła ta nie zaznacza wydatnego postępu w poglądach estetycznych. Postęp taki wywołał dopiero znakomity Winckelmann, swémi źródłowémi badaniami nad historyją sztuki u Greków i Rzymian. Dzieło jego: „Geschichte der Kunst des Alterthums, 1764," wydane na nowo jeszcze 1870 roku, jest podstawą całéj nowszéj historyi sztuki. Podczas swych studyjów historycznych Winckelmann ogłosił różne rozprawy z zakresu teoretycznéj estetyki, a szczególniéj: „Gedanken über die Nachahmung der Alten, 1755 i Von der Fähigkeit der Empfindung des Schönen, 1763." W rozprawach tych dochodzi do wniosku, że najdoskonalszym wzorem piękna, są dzieła sztuki Greków, są one w istocie wzorami klasycznymi, których rozbiór jedynie doprowadzić może do prawdziwych pojęć o pięknie i sztuce. Przy pomocy takiego rozbioru wyróżnia Winckelmann trzy główne rodzaje piękna, t. j. piękno kształtów (Formschönheit), piękno postawy (Haltung) i piękno wyrazu (Ausdruck). Pierwsze polega na połączeniu rozmaitości i prostoty w linijach; linija eliptyczna odpowiada najbardziéj wymaganiom tego piękna; urzeczywistnia się ono najdoskonaléj w kształtach ludzkiego ciała. Piękno postawy uwydatnia według Winckelmana stronę idealną sztuki; jego istotę stanowi wdzięk (Grazie), w którym się łączą szlachetna prostota i spokojna wzniosłość (edle Einfalt und stille Grösse). Piękno wyrazu wreszcie polega na zachowaniu miary w naśladowaniu min, giestów i ruchów ciała, malujących rozliczne, czynne i bierne stany duszy i jéj wzruszenia. Sztuka grecka jednoczy w sobie harmonijnie wszystkie te czynniki piękna; dlatego właśnie jest niedościgłym wzorem dla artystów wszystkich czasów. Nietrudno spostrzedz, że wszystkie te właściwości piękna odnoszą się tylko do piękna posągowego, do rzeźbiarstwa. To téż Winckelmann zupełnie w duchu klasycznym wszystkie inne sztuki rozpatrywał tylko ze stanowiska plastycznego. Uzupełnienie tego punktu widzenia reprezentuje znakomity krytyk i poeta Lessing, który znowu w swych krytycznych badaniach nad estetyką uwzględnił poezyją w porównaniu ze sztukami plastycznemi. Tu wymienić należy szczególniéj jego wpływową rozprawę p. t. „Laokoon, oder über die Grenzen der Malerei u. Poesie, 1766." Zasługa Lessinga polega głównie na jasném rozgraniczeniu tych dziedzin piękna, przez szczegółowe wykazanie, że sztuki plastyczne zależą od warunków przestrzeniowych i dla tego przedstawiają zawsze tylko piękno formalne kształtów, i to w jednym wyłącznie momencie jego przejawu, podczas gdy żywiołem poezyi jest czas, a zatém następ-

stwo objawów po sobie i działanie. Warunki tedy piękna w poezyi są zupełnie inne. Szczegółowy zaś wykład tych warunków w Dramaturgii Lessinga, 1767, stał się fundamentem całéj nowszéj teoryi poezyi, a szczególniéj teoryi dramatu i sztuki dramatycznéj. Wśród licznego grona pisarzów, którzy w kierunku Winckelmanna i Lessinga kwestyje estetyczne traktowali, zasługują na szczególną wzmiankę: Göthe i Hirt. Pierwszy w uwagach do przekładu pracy Diderota o malarstwie i w licznych innych rozprawach estetycznych uogólnia zasady Winckelmanna, dowodząc, że sztuka ma za przedmiot przedstawienie znaczącego, doniosłego (das Bedeutende); Hirt zaś w pracach z zakresu historyi sztuki i w rozprawie: „Ueber das Kunstschöne“, 1797, uzupełnia ten pogląd szczegółową nauką o charakterystycznem w sztuce. Odtworzenie rysów indywidualnych przedmiotu, jemu tylko właściwych w różnych od innych przedmiotów, spożytkowanie kształtów, ruchów, wyrazu, światła, barw, cieniów i t. p., jako środków dla zaznaczenia tych odrębnych, charakterystycznych rysów przedmiotu—oto zadanie sztuki. Tém podniesieniem charakterystyczności do wysokości zasady estetycznéj, Hirt wyprzedził teoryje Jouffroy i Taine'a.—Głębsze filozoficzne badania nad istotą piękna i jego objawami rozpoczął dopiero Kant, szczególniéj w swéj Krytyce władzy sądzenia, „Kritik der Urtheilskraft,“ 1790, któréj pierwsza część poświęcona jest rozbiorowi estetycznéj władzy sądzenia. W rozbiorze tym Kant z właściwą sobie krytycznością rozjaśnia pojęcie piękna, zarówno ze strony podmiotowej w stosunku do innych, pokrewnych objawów ducha, jak i ze strony przedmiotowéj, w stosunku do natury i sztuki. Poglądy jego w tym względzie dają się sprowadzić do następujących zdań: ze stanowiska podmiotowego pięknem nazywa się to, co bezpośrednio, t. j. bez poprzedniego rozmyślania i bez interesu praktycznego wywołuje powszechnie i koniecznie upodobanie. Znamiona tedy bezpośredniości, bezinteresowności, powszechności i konieczności upodobania, stanowią duchową istotę piękna. Bezpośredniość wykazuje, że upodobanie estetyczne jest uczuciem, wolném od rozbiorowéj działalności myśli, która doprowadza do prawdy, ale nie do piękna. Bezinteresowność zaznacza niezależność upodobania estetycznego od wszelkiéj pożądliwości i wszelkich względów i tendencyj postronnych; ono jest upodobaniem czystém i wolném w sobie, niepomieszaném z żadnym innym czynnikiem psychicznym. I to stanowi jego różnicę zarówno w porównaniu ze zmysłową przyjemnością, która się zawsze łączy z pożądliwością, z chęcią posiadania przedmiotu przyjemnego, jak i w porównaniu z dobrem moralném, które, oddziaływając na wolę, budzi zachętę do działania w oznaczonym kierunku. Taką zachętę wywołać może i piękno, jako usymbolizowanie idei moralnych; ale zachęta ta nie jest konieczną właściwością piękna, nie stanowi jego istoty. Powszechność upodobania estetycznego polega na tém, że wypływa z ogólnie ludzkiéj natury, z czynników działających w każdym człowieku; wolném jest tedy od wszelkich względów na wymagania prywatne, od ciasnoty czysto indywidualnego poglądu na rzeczy. I tém się różni piękno od pożytku. Konieczność wreszcie, jako własność upodobania estetycznego, zaznacza fakt, że piękno z natury swojéj, przez samo istnienie swoje wywołuje upodobanie, zmusza nas tedy do uznania, że jest pieknem mimo woli i wiedzy. Ale nie jest to konieczność teoretyczna, wynikająca z dowodów, ani przedmiotowa, oparta na sile zewnętrznéj, ani wreszcie konieczność praktyczna, powołująca

się na potrzebę,—lecz konieczność wewnętrzna, idealna, zachowująca wszelkie pozory wolności; bo jako upodobanie czyste, niedopuszcza żadnych obcych czynników, a jako upodobanie ogólno ludzkie, łączy się bezpośrednio z samą naturą naszego ducha. Oto strona podmiotowa piękna. Ze stanowiska przedmiotowego Kant nazywa pięknym taki przedmiot, który posiada formę celowości, ale nie wywołuje w nas pojęcia o jakimkolwiek szczegółowym celu. Kwiat np. nazywamy pięknym, bo sam w sobie, jako całość, w ustosunkowaniu swych części urzeczywistnia celowość, ale jako piękny, poza tą swoją wewnętrzną celowością zewnętrznego celu nie ma. Gdy taki cel zewnętrzny odkrywamy, natenczas nie oceniamy już kwiatu ze stanowiska estetycznego, lecz tylko ze stanowiska utylitarnego. Podobnież i dzieło sztuki samo w sobie musi zawierać formę celowości; ale chcąc być piękném, nie powinno wywoływać żadnego pojęcia o celach ubocznych, t. j. nie powinno być środkiem dla obcych celów, bo wtedy utraca przedmiotowe warunki piękna. W ten sposób Kant wszelkie wymagania jedności, harmonii, proporcyi, symetryi i t. p. dawnéj estetyki, sprowadza do pojęcia celowości, jako formalnego czynnika w układzie i ustosunkowaniu składowych części całości. W dziele piękna wszystko musi być celowo umotywowaném; ale, jako całość, dzieło sztuki motywu swego istnienia i działania zdradzać nie powinno. Różnica między pięknem natury i pięknem sztuki polega, według Kanta, na tém, że w naturze piękno przedstawia się jako realny przedmiot, w sztuce zaś nie sam przedmiot, lecz tylko nasze wyobrażenia o nim stanowią czynnik estetyczny. Stąd piękno natury oddziaływa na nas silniéj, niż sztuka; jako objaw bezpośredniéj twórczości przyrody, uwydatnia wszechstronniéj czystą celowość rozumu i odpowiada ściśléj podmiotowym wymogom piękna, niż sztuka. To téż Kant oddaje pięknu natury pierwszeństwo przed pięknem artystyczném. Sztuka nie ma wprawdzie za zadanie naśladowania natury w jéj szczegółowych objawach; ale tém jest wyższą, im ogólny charakter jéj twórczości bardziéj się zbliża do twórczości natury. Najdoskonalszém dziełem sztuki jest to, które zaciera różnicę między naturą i sztuką i wywołuje wrażenie, jak gdyby było objawem swobodnéj, żadnymi zewnętrznemi przepisami niekrępowanéj twórczości natury. Do takiéj zaś twórczości artystycznéj wznosi się tylko genijusz prawdziwy, który téż jest jedynym prawodawcą w dziedzinie sztuki. W pojęciu tedy genijuszu, Kant usuwa antagonizm między naturą i sztuką na polu estetyczném i kładzie niewzruszone fundamenta do prawdziwie filozoficznéj teoryi sztuki. Szczegółów zaś téj teoryi już tutaj daléj rozwinąć nie możemy.—Cała nowsza estetyka niemiecka, bogata w niezliczone dzieła i w najróżnorodniejsze poglądy i kierunki, ma za punkt wyjścia powyższe teoryje Kanta, które wywarły wpływ niezaprzeczony i na nowszych estetyków francuskich i angielskich, np. na Bain'a. Postęp po Kancie reprezentuje estetyka niemiecka zarówno pod względem metafizycznym, określając bliżéj stosunek idei piękna do ogólnych zasad wszechbytu, jak i pod względem rozszerzenia i specyjalizacyi badań estetycznych w kierunku antropologicznym, psychologicznym i historycznym. Nie mogąc tutaj dać wyczerpującego pojęcia o tym postępie, zaznaczymy tylko najważniejsze, wytyczne momenta.—Poeta Schiller, obok licznych uwag z zakresu teoryi piękna i sztuki, podniósł szczególniéj ogólnie ludzki, humanitarny charakter piękna, wyprowadzając takowy w swych listach: „Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen," 1795,

(przekład polski Lewestama, 1843), z popędu człowieka do zabawy (Spieltrieb — co w nowszych czasach czyni i Herbert Spencer), i wykazując bliżéj związek piękna z podniosłemi dążnościami człowieka na polu wolności i towarzyskości (Freiheit und Geselligkeit). W pokonaniu surowego materyjału przez formę, widział najwyższe zadanie poezyi i artyzmu.—Znany pisarz Jean Paul Richter, przerabia poglądy Kanta i stosuje takowe w szczególności do teoryi poezyi i humoru w swéj: „Vorschule der Aesthetik," 1804. Filozof Fichte traktował kwestyje estetyczne tylko ze stanowiska moralnego. Schelling natomiast widzi w pięknie i w sztuce najwyższe objawienie istoty wszechświata, absolutu, natury, a w filozofii sztuki koronę filozofii w ogóle. Pięknem nazywa nieskończoność, przedstawioną w kształtach skończonych. Potęgą jednającą te sprzeczności, które dla myśli nazawsze się wyłączają, jest twórcza wyobraźnia, jako czynnik wszechświatowy. Ona też jest głównym motorem, działającym w artyście. Sztuka, jako dzieło genijuszu, jest jéj wytworem i wywołuje najgłębsze zadowolenie właśnie przez owe konkretne wcielenie odwiecznéj, idealnéj treści bytu w realne kształty zmysłowości. Ogólne te poglądy na piękno i sztukę Schelling rozwinął szczegółowo zarówno w kilku specyjalnych rozprawach, jak i w swych lekcyjach o filozofii sztuki (Philosophie der Kunst), mianych w r. 1805, a wydanych po jego śmierci 1859.—W duchu Kanta, Fichtego i Schellinga, lubo z wieloma indywidualnemi modyfikacyjami, opracowali estetykę szczególniéj: Solger Erwin: „Gespräche über das Schöne," 1815, i tegoż: „Vorlesungen über Aesthetik," wyd. pośmiertne, 1829; Krause: „Grundriss der Aesthetik," wyd. pośmiertne 1836; Schleiermacher: „Vorlesungen über Aesthetik," wydanie pośmiertne 1842, i inni. Najpełniejszy rozwój metafizyki piękna reprezentuje Hegel, zarówno w swym systemacie w ogóle, jak i w swych wykładach estetyki: „Vorlesungen über Aesthetik", wyd. pośmiertne 1849. Wychodząc z panteistycznéj zasady powszechnego rozwoju idei, nazywa piękno przejawem idei w materyi (Durchscheinen der Idee durch den Stoff). Sztuka jest wytworem ducha na najwyższym szczeblu jego rozwoju, t. j. ducha bezwzględnego, narówni z religiją i filozofiją i różni się od nich tylko różną formą w przedstawieniu jednéj i téj saméj treści idealnéj. Religija przedstawia tę treść w formie podmiotowego uczucia, filozofija w formie czystéj myśli, sztuka zaś przedstawia ją w formie zmysłowego wyobrażenia. Wszechstronne rozwinięcie tych zasad przez Hegla wpłynęło na poglądy większości nowszych estetyków niemieckich. Pierwszym, który w tym duchu opracował systemat estetyki, był Ch. H. Weisse: „System der Aesthetik," 1830. Ze szkoły téż Hegla wyszedł najznakomitszy estetyk ostatnich czasów, Fryderyk Teodor Vischer, autor klasycznego po dzień dzisiejszy dzieła: „Aesthetik oder Wissenschaft des Schönen," 4 tomy, 1846—1857. Obok głębokomyślnych poglądów metafizycznych, dzieło to odznacza się niewyczerpaném bogactwem bystrych uwag i szczegółowych materyjałów z zakresu psychologii piękna i teoryi sztuki. Wśród licznego grona nowszych pisarzy, którzy, opierając się na Vischerze, z większą lub mniejszą samodzielnością opracowali estetykę, wymieniamy tylko: K. Rosenkranza: „Aesthetik des Hässlichen," 1853; M. Carriere'a: „Aesthetik," 1855, nowe wyd. 1873; tegoż: „Die Kunst in Zusammenhange der Kulturentwickelung und die Ideale der Menschen," 5 tomów, 1863—73 (polski przekład ostatniego tomu wydania Glücksberga 18); Köstlin'a: „Aesthetik," 1863;

Lemcke'go: „Populäre Aesthetik," 1865, nowe wyd. 18 (przekład polski Br. Zawadzkiego, 1874); Eckardt'a: „Vorschule der Aesthetik," 1865; K. Hermanna: „Aesthetik," 1876; R. Prölssa: „Katechismus der Aesthetik," 1878.—Odmienny zupełnie sposób zapatrywania się na piękno i sztukę reprezentuje filozof Herbart. Chociaż szczegółowéj estetyki nie napisał, stworzył jednak szkołę, która ogólne jego zasady w osobnych dziełach rozwinęła. Herbart w opozycyi względem idealizmu Hegla, sprowadza piękno do saméj tylko formy, do kształtów, wywołujących estetyczne upodobania; treść, idea, jest dla piękna, według niego, rzeczą obojętną. Z tego stanowiska opracował estetykę uczeń Herbarta, R. Zimmermann, w dziele: „Allgemeine Aesthetik als Formwissenschaft," 1865.—W kierunku empirycznym, z uwzględnieniem psychologicznych i fizyjologicznych danych, pracowali w ostatnich czasach w Niemczech nad estetyką: Zeising: „Lehre von den Proportionen des menschl. Körpers," 1854 (wykazuje prawo złotego cięcia, jako zasadę estetyczną); tegoż: „Aesthetische Forschungen," 1855; Kirchmann: „Aesthetik auf realistischer Grundlage," 1868; Fechner: „Zur experimentellen Aesthetik," 1871; tegoż: „Vorschule der Aesthetik," 1876 (zob. o Fechnerze szczegółowo artykuł H. Struvego w kwartalniku „Kłosów," 1877, t. II, str. 252 i nast.); S. A. Byk: „Physiologie des Schönen," 1878. — Historyją estetyki z uwzględnieniem przeważnie jéj rozwoju w Niemczech napisali: R. Zimmermann: „Geschichte der Aesthetik als philos. Wissenschaft," 1858; H. Lotze: „Geschichte der Aesthetik in Deutschland," 1868; M. Schasler: „Kritische Geschichte der Aesthetik," 1872.

U nas prócz zaznaczonych powyżéj przekładów dzieł Longina, Schillera, Taine'a, Carriera i Lemckego, literatura estetyczna reprezentowaną jest głównie przez Kremera, Libelta i Trentowskiego. Kremer, biorąc za punkt wyjścia filozofiją Hegla, rozwinął swe poglądy estetyczne w „Listach z Krakowa," 1843, i w „Podróży do Włoch," 1859—1864 (zob. „Dzieła Kremera," 1877 i nast., t. IV do XI-go). O stanie studyjów estetycznych u nas do Kremera i o jego doniosłości w tym względzie, zob.: Struve: „Życie i prace Kremera," 1881, str. 125 i nast. Libelt w duchu Schellinga widział w wyobraźni, którą „umem" nazywa, główną potęgę bytu i zajął się szeroko pomyślaną klasyfikacyją jéj objawów w swym „Systemie umnictwa," 1850 i w swéj „Estetyce, czyli umnictwie pięknem," 1852 (Filozofia i krytyka. Nowe wyd., 1874, t. II i nast.). Trentowski wreszcie w II-gim tomie dzieła pośmiertnego: „Panteon wiedzy ludzkiéj," 1874, wyłożył Estetykę, jako trzecią część Morfozyki, nauki o formie tego świata, i określa ją jako naukę o formie humanistyki, czyli człowieczeństwa.—Inne nowsze prace z zakresu estetyki w naszéj literaturze są: H. Struvego: „O pięknie i jego objawach," 1865; J. Ochorowicza: „O twórczości poetyckiéj," 1877; W. Dzieduszyckiego: „Studyja estetyczne," 1878; M. Massoniusa: „Szkice estetyczne," 1884.

3. Treść estetyki. Jako nauka o pięknie, estetyka zająć się musi zarówno określeniem ogólnych własności piękna, jak i rozbiorem jego szczegółowych objawów. Dlatego najodpowiedniéj podzieloną być może na dwie główne części: ogólną i szczegółową. Podstawami dla wykrycia własności piękna zarówno ogólnych, jak i szczegółowych, są: 1) Upodobanie estetyczne, jako objaw podmiotowy. 2) Piękno natury, jako objaw przedmiotowy, i wreszcie 3) Sztuka piękna. Dla pełnego naukowego i krytycznego rozwoju swéj treści estetyka koniecznie

czerpać winna z tych trzech źródeł. Ograniczenie się jedném z nich, bez należytéj uwagi na inne, doprowadza do pojęć skrzywionych o pięknie, które z natury rzeczy pociągają za sobą błędne poglądy na ocenę piękna, jak i w ogóle na wszelkie kwestyje estetyczne. W części ogólnéj owe trzy czynniki estetyki nie mogą być jeszcze uwzględnione wyczerpująco; tutaj zadanie badacza polega tylko na rozbiorze pytania: co to jest piękno? jaki jego stosunek do innych objawów i dążności ducha ludzkiego, a szczególniéj do dobra i prawdy, do religii, moralności i nauki? Przy rozjaśnieniu tych kwestyj ogólnych, badacz naturalnie obejść się nie może bez znajomości szczegółowego materyjału swego przedmiotu —ale tego materyjału nie uwydatnia jeszcze w wykładzie kwestyj ogólnych. Materyjał ten z całym obszarem kwestyj szczegółowych, występuje na jaw dopiero przy rozbiorze powyższych trzech czynników estetyki z osobna, które w ten sposób stanowią osobne naukowe części estetyki szczegółowéj, jako: 1-o) psychologija piękna, 2-o) metafizyka piękna i 3-o) filozofija sztuki.

Możnaby się sprzeczać o to, czy część ogólna każdéj nauki a zatém i estetyki, ma wyprzedzać część szczegółową, czy też powinna nastąpić dopiero po niéj, jako wywód z rozbioru szczegółowych objawów. Wiadomo, że w nowszych czasach metodę indukcyjną zastosowano nietylko do samych badań naukowych, lecz i do wykładu wyników tych badań. Domagano się tedy, aby wykład danego przedmiotu rozpoczynano od przedstawienia szczegółowych objawów, a dopiero w końcu zaznaczono ogólne poglądy na przedmiot, wynikające z rozbioru owych objawów szczegółowych. Pozostawiając wyczerpanie téj kwestyi metodycznéj, tak ważnéj pod względem pedagogicznym, specyjalnym artykułom, powiemy tu tylko, że wszelkie badania szczegółowe opierają się na pewnych pojęciach ogólnych, na podstawie których dany przedmiot wyróżniamy od innych i, jako przedmiot odrębny, o cechach sobie tylko właściwych, osobno badamy. Te pojęcia ogólne wyrażają się już w określeniu każdéj nauki, zaznaczającém jéj przedmiot. Wszystkie dalsze specyjalne poszukiwania stoją pod bezpośrednim wpływem takiego ogólnego poglądu. I tak w zakres estetyki wpada tylko to, co nazywamy pięknem, co do tego ogólnego pojęcia odnosimy. Zależnie tedy od treści tego pojęcia, zakres i kierunek badań estetycznych się zmienia. Dla kogo piękno jest tylko objawem psychicznym, ten nie będzie traktował o pięknie przedmiotowém natury; kto znowu ogranicza piękno samą tylko sztuką, sprowadzi też całą estetykę do filozofii sztuki i t. d. Jedném słowem, ogólne pojęcie danego przedmiotu decyduje o charakterze wszelkich badań szczegółowych, specyjalnych, i dlatego właśnie rozjaśnienie tych pojęć ogólnych powinno stać na czele każdéj nauki. Kto tego nie robi, a rzecz swoję zaczyna od kwestyj szczegółowych, ten albo zginie w chaosie szczegółów, niby w lesie bezdrożnym, albo też kierować się będzie mimowolnie pewnémi pojęciami ogólnémi, z których nie zdał sobie należytéj sprawy. Odpowiedź na pytanie: co to jest piękno? stanowi zasadę całéj estetyki. Nie wdając się w krytyczny rozbiór rozlicznych w tym względzie poglądów, powiemy tylko, że najprostsze określenie piękna, obejm ujące wszystkie jego objawy przedmiotowe i wreszcie artystyczne, wyraża się w zdaniu: że piękno jest harmoniją treści z formą. Określenie to znajduje swoje potwierdzenie zarówno w najelementarniejszym objawie piękna, t. j. w prostém zaprowadzeniu porządku, ładu wśród bezładnéj mnogości szczegółowych czynników, jak i w najwyższém urze-

czywistnieniu piękna, w utworach artystycznych gienijuszu. Wszędzie, gdzie istnieje zgodność pomiędzy pewną treścią i jéj ukształtowaniem, pomiędzy duszą i ciałem pewnéj rzeczy, pomiędzy jéj stroną podmiotową, idealną i jéj stroną przedmiotową, zmysłową, pomiędzy duchem i materyją, pomiędzy wewnętrznym nastrojem i zewnętrznym wyrazem, pomiędzy tém, co być powinno i tém, co jest rzeczywiście, tam istnieje piękno jako objaw odrębny wśród wielu innych objawów istnienia, w których téj zgodności nie napotykamy, które nam przedstawiają bądź treść bez formy, bądź formę bez treści, bądź wreszcie dyzharmoniją pomiędzy tymi czynnikami.

W duchu naszym istnieje wielkie bogactwo treści; najrozliczniejsze myśli, uczucia i dążności działają w naszym umyśle, dochodzą do naszéj świadomości. Psycholog bada tę treść, wykazuje prawa, którym ruch i życie umysłowe podlega. Ale najwznioślejsze pomysły, najszlachetniejsze uczucia i dążności same przez się nie są jeszcze pięknem. Do tego potrzeba, aby się wyrażały w równie wzniosłéj i szlachetnéj formie, aby się ukształtowały choćby w samym duchu, choćby tylko w wyobrażeniach lub słowach. A wtedy dopiero zgodność pomiędzy treścią ducha i jéj formą, wytwarza piękno i podaje estetykowi przedmiot do właściwych badań. Z drugiéj znowu strony przyroda przedstawia nieskończone bogactwo kształtów. Przyrodnik, badający objawy przyrody, dążący do wykrycia jéj praw, ma właściwie na oku tylko ukształtowanie się materyi w przyrodzie. Całe przyrodoznawstwo jest w gruncie rzeczy morfologiją (μορφή kształt, forma). Ale pomimoto przyrodoznawstwo nie bada piękna przyrody, bo sama forma nie jest jeszcze pięknem; ten dopiero mówi o pięknie przyrody, kto w bogactwie jéj form odczuwa pewną treść, kto te formy rozpatruje jako uzewnętrznienie pewnych czynników wewnętrznych, działających w przyrodzie. A to czyni właśnie nie przyrodnik, lecz estetyk. Tamten bada tylko formalny, mechaniczny związek pomiędzy objawami, ten wnika w idealną treść przyrody i rozbiera jéj kształty, jako uprzedmiotowienie owéj treści idealnéj. Sztuka wreszcie z natury swojéj łączy treść i formę; ale ona jest piękną o tyle, o ile przedstawia harmoniją obydwóch tych czynników. Najwznioślejsza treść ducha, oddana w niedołężnéj formie, nie jest pięknem; pięknem również nie jest sama kształtność formalna, gdy bezduszna, pozbawiona treści. Podobnież i panowanie treści nad formą, lub formy nad treścią, a zatém i niewolnictwo jednéj strony względem drugiéj, narusza harmoniją, równowagę obydwóch tych czynników, nie jest tedy pięknem. Tak np. nauka łączy także treść i formę, ale forma odgrywa w niéj rolę drugorzędną; zostaje uwzględnioną tylko o tyle, o ile zrozumienie i wykład treści naukowéj, t. j. prawdy, tego wymaga. Treść zaś stanowi właściwą istotę nauki, niezależnie od formy. Jeżeli pomimo to, pisarz naukowy zwraca niekiedy baczniejszą uwagę na stronę zewnętrzną swego wykładu, natenczas równoważy, harmonizuje treść z formą i przez to samo opuszcza już pole czysto naukowe i przechodzi w dziedzinę piękna, poezyi, artyzmu. Przemysł ma na oku głównie pożytek i wygodę; dla osiągnięcia tego celu stosuje zazwyczaj niewolniczo formę swoich wyrobów do danéj treści, t. j. do pewnego szczegółowego celu. Takie zaś niewolnictwo formy sprzeciwia się pięknu, więc téż wyroby przemysłu zazwyczaj nie są piękne. One przybierają charakter este-

tyczny dopiero wtedy, gdy forma wyzwala się z pod niewolnictwa treści, gdy się staje wolnym, samodzielnie uharmonizowanym czynnikiem względem treści, a w tedy przemysł coraz bardziéj zbliża się do sztuki pięknéj. Z drugiéj strony, większość towarzyskich i prawnych stosunków wśród ludzi, nawet moralność i religija przedstawiają nam panowanie pewnych form nad treścią. Zwykły, przeciętny człowiek poddaje cały ustrój swego życia samym tylko formom, które go też niejednokrotnie krępują, niedając się swobodnie rozwinąć treści jego ducha, jego samoistnym myślom, uczuciom i dążnościom. Stąd też zwykły, codzienny tryb życia niéma w sobie zazwyczaj pierwiastku piękna. Dopiero, gdy duch, idea formy towarzyskie i społeczne ożywia; gdy je treścią napełnia i do zharmonizowania formy z treścią dąży, co w samém życiu jest objawem wyjątkowym, ale w poezyi i w sztuce, szczególniéj dramatycznéj, stanowi wątek do wielu dzieł wspaniałych: wtedy dopiero stosunki życiowe przestają być tylko przedmiotem oceny moralnéj, a przyjmują zarazem charakter estetyczny, wkraczają w dziedzinę piękna.

Upodobanie estetyczne, jako objaw psychiczny, polega na zadowoleniu czystém, jakie w nas wywołuje harmonija i równowaga treści z formą, gdy dla treści nie poświęcamy formy, ani też dla formy nie lekceważymy treści, gdy wartości i znaczenia danego przedmiotu nie oceniamy ze stanowiska saméj tylko treści, ze stanowiska prawdy, dobra, pożytku, ani ze stanowiska saméj formy, mechanicznie i technicznie, lecz ze stanowiska harmonii treści i formy w danym przedmiocie. Upodobanie takie w pięknie dla samego piękna, bez wszelkich względów i interesów ubocznych, a zatém bezinteresowne, wyróżnia zadowolenie estetyczne od wszelkiego innego zadowolenia. Tutaj wartość logiczna i moralna, praktyczna i utylitarna przedmiotu, staje na planie dalszym i stanowi co najwięcéj tylko czynnik uboczny naszego zadowolenia; podobnież i technika sama przez się, jako czynnik formalny nie przyjmuje pierwszorzędnego udziału w naszéj ocenie. Tutaj wszystko zależy głównie od tego, czy treść i forma wzajemnie się uzupełniają i równoważą, czy stanowią jednę harmonijną całość, która nas wynosi ponad drobnostkowe interesa osobiste, a szczególniéj po za sferę dualistycznéj niezgody pomiędzy treścią i formą, po za ich sprzeczność i dysharmoniją, tak często występującą w świecie realnym i w rzeczywistych stosunkach życiowych. Ta niezależność od wszelkich względów ubocznych, praktycznych, utylitarnych, nadaje przedmiotom pięknym charakter idealności. One z natury swojéj nie łączą się koniecznie z rzeczywistością, lecz mają zazwyczaj tylko pozory rzeczywistości; a nawet i w takich razach, gdy są przedmiotami najrealniejszymi, ich treść estetyczna polega na myślach, ideach, uczuciach, które się z tymi przedmiotami w świadomości naszéj łączą, szukając w nich tylko wewnętrznego wyrazu, uzmysłowienia.

Powyższe pojęcie piękna, jako harmonijnego zjednoczenia treści i formy, wywołującego czyste, bezinteresowne zadowolenie, obejmuje wszystkie określenia piękna, jakie historyja estetyki wykazuje. W niém mieszczą się zarówno teoryje idealistyczne, zwracające główną uwagę na treść piękna, nazywające piękno zgodnością idei z rzeczywistością, jak i teoryje realistyczne, dla których strona zewnętrzna piękna, jéj „forma“, t. j. charakterystyka treści, stanowi najgłó-

wniejszy czynnik estetyczny. Harmonija treści i formy uwzględnia oba te czynniki estetyczne równomiernie. Nie obstaje przy wymarzonym idealizmie treści, aby tylko przedstawiona treść znalazła harmonijny wyraz, wyraz budzący czyste upodobanie, wolne od wszelkich względów ubocznych, leżących po za obrębem piękna, harmonijnego wyrównania treści z formą. Warunek ten sam już zaznacza zakres treści estetycznéj, bo nie wszelka treść nadaje się do estetycznego przedstawienia, nie znajduje formy, któraby się z nią łączyła według zasad harmonii i równowagi. Z drugiéj strony, powyższe określenie nie sprowadza znowu piękna wyłącznie do formy zewnętrznéj, do sposobu przedstawienia treści. I najżywsza charakterystyka sama przez się nie jest jeszcze piękną, jeżeli się odnosi do treści błahéj, nic nieznaczącéj, bo razić nas będzie dyzharmoniją pomiędzy bogatymi zasobami zewnętrznego wyrazu a ubóstwem treści. Forma, wyraz, charakterystyka jest wprawdzie samodzielnym czynnikiem estetycznym, nie jest tylko środkiem w służbie treści, lecz zajmuje względem niéj miejsce zupełnie równouprawnione. Ale charakterystyka sama nie jest jeszcze pięknem, nie budzi jeszcze zupełnego i czystego upodobania estetycznego, bo narówni z treścią stanowi tylko jeden ze składowych czynników piękna, których zharmonizowanie stanowi dopiero istotę piękna. Więc téż najpowabniejsza z pozoru forma, wykazująca lekceważenie lub zaniedbanie odpowiedniéj treści, nigdy piękną nie będzie. W ten sposób powyższe określenie piękna ma charakter syntetyczny i doprowadza do naukowego rozbioru wszystkich czynników estetycznych, usuwa samowolę w oddaniu pierwszeństwa jednemu z tych czynników na niekorzyść reszty.

Powyższe ogólne poglądy na piękno i warunki upodobania estetycznego rozwija wszechstronnie estetyka szczegółowa, obejmująca, jak widzieliśmy, trzy główne części: psychologiją piękna, metafizykę piękna i filozofiją sztuki. Nie mogąc się tutaj zająć szerszym wykładem treści tych trzech części, zaznaczymy przedmiot każdéj z nich w głównych tylko zarysach.

Psychologija piękna. Wykazuje podmiotowe warunki upodobania estetycznego. W tym celu rozbiera szczegółowo wszystkie te objawy psychiczne, które się łączą z wrażeniami estetycznémi. Wrażliwość umysłu na harmonijne połączenie treści i formy, oraz zdolność doznawania czystego, bezinteresownego upodobania, nazywamy poczuciem piękna, lub téż zmysłem estetycznym. W skład jego wchodzą różne czynniki psychiczne. Najgłówniejszymi są: 1-o wrażliwe zmysły, szczególniéj dwa wyższe: wzrok i słuch, uzupełniane przez dotyk, które wśród wszystkich mają najwięcéj znaczenia estetycznego; 2-o delikatne uczucie, zdolne z łatwością przejąć się pewną treścią nietylko w formie oderwanéj, przedmiotowéj myśli, lecz i w formie podmiotowego stanu, uczucia, zgodnego z ową treścią; 3-o żywa wyobraźnia, która zawiera w sobie zarówno zdolność wyraźnego odtworzenia widzianych dawniéj obrazów przy najmniejszéj podniecie, a wtedy nazywa się imaginacyją, jak i zdolność uplastycznienia oderwanéj treści umysłu, lub wzruszeń podmiotowych i wcielenia takowych w odpowiednie, charakterystyczne obrazy, co stanowi istotę tak zwanéj fantazyi, jako władzy twórczéj w dziedzinie piękna. Należyte rozwinięcie powyższych czynników poczucia piękna, szczególniéj przy pomocy poezyi i innych sztuk pięknych, wraz z wyrobionym sądem w sprawach piękna, stanowi istotę tak zwanego dobrego smaku czyli gustu estetycznego. Żywsze zaś uzdolnienie zmysłu estetycznego w związku zazwyczaj z pe-

wném wyrobieniem technicznem, nazywa się talentem. Talent, wynoszący się wysoko ponad zwykłą miarę bogactwem i głębokością swéj treści umysłowéj, oraz wyrazistością i żywością obrazowania (formy) nazywamy gienijuszem w dziedzinie piękna, gienijuszem poetyckim lub artystycznym.

Przy pomocy wrażeń zmysłowych działa na nas strona zewnętrzna przedmiotu pięknego, jego forma; to też zmysły reprezentują w sferze piękna podmiotowego czynnik formalny. Na wzrok działają kształty i barwy, światło i cienie, w ogóle stosunki przestrzeniowe, które, ulegając prawom symetryi, proporcyi i perspektywy, tworzą materyjał piękna plastycznego. Słuch przejmuje dźwięki i tony w czasowém następstwie po sobie, ich rytm; melodyja i harmonija są warunkami piękna muzykalnego.

Uczucia stanowią stronę wewnętrzną piękna podmiotowego, jego treść. Nie możemy się tutaj zająć rozbiorem psychicznéj istoty uczucia, ani klasyfikacyją jego objawów; powiemy tylko, że uczucie jestto bezpośrednie przejęcie się ducha własnym swoim stanem; a że stany naszego ducha zmieniają się stosownie do rozlicznych wewnętrznych i zewnętrznych czynników, oddziaływających na nas; więc też z tego wynika wielka rozmaitość uczuć. Każde wrażenie zmysłowe, każda myśl, idea, każde pobudzenie woli w tym lub owym kierunku, oddziaływając na nasz stan wewnętrzny, powodują rozliczne uczucia. Z natury zaś piękna, jako harmonii treści z formą wypływa, że nastrój estetyczny i upodobanie w pięknie powstaje w naszym umyśle dopiero wtedy, gdy doznajemy harmonii pomiędzy czynnikami formalnymi piękna i jego czynnikami treściowymi, t. j. pomiędzy wrażeniami zmysłowémi i uczuciami. Wrażenia zmysłowe same przez się nie wytwarzają jeszcze piękna w naszym duchu, nie wywołują jeszcze upodobania estetycznego. W najprozaiczniejszych stosunkach życiowych ulegamy wrażeniom zmysłowym i to wrażeniom, czyniącym często zadość formalnym warunkom piękna, symetryi, proporcyi, harmonii barw lub dźwięków i t. p.; a jednak wrażenia te nie powodują zawsze i koniecznie upodobania estetycznego; przeciwnie, zależnie od naszego chwilowego usposobienia, mogą się nam wydawać przykre, nieprzyjemne. Stan tedy naszego ducha wpływa bezpośrednio na nasze upodobanie estetyczne; ono zjawia się tylko wtedy, gdy z danémi wrażeniami zmysłowémi łączy się harmonijnie pewna treść uczuciowa; gdy kształty i barwy, dźwięki i tony, oddziaływając na nas, wywołują w naszym duchu pewien stan wewnętrzny, czyli uczucie, które owe wrażenia zmysłowe wypełnia, często bezwiednie, pewną treścią, znajdującą w owych wrażeniach swój wyraz harmonijny. Nastrój estetyczny nie polega tedy, ani na téj treści uczucia, ani na wrażeniach zmysłowych, lecz na harmonii, na równowadze tych dwóch czynników, na ich wzajemném uzupełnieniu się. Jestto stan wyjątkowy, gdyż w zwyczajnym biegu życia umysłowego sfera wrażeń zmysłowych i sfera uczuć nie łączą się harmonijnie, lecz są albo obojętne względem siebie, albo też nawet naprężone dyzharmonijnie. Nastrój estetyczny doprowadza dopiero zasadnicze czynniki bytu podmiotowego do wewnętrznéj równowagi, harmonizuje, że tak powiem, człowieka z samym sobą, podnosi wszystkie czynniki jego życia umysłowego, i na tém polega właśnie to zadowolenie wewnętrzne, czyste, jakie się łączy z nastrojem estetycznym. Smutek, przygnębienie, ból, łagodzą się, gdy znajdują swój wyraz w smętnéj dumce; radość, miłość, zadowolenie i cały szereg innych uczuć dodatnich, uszlachetnia się,

wynosi ponad ciasnotę czysto osobistych stosunków, gdy się harmonijnie łączy z formą zmysłową, jako z czynnikiem współrzędnym, bo forma z natury swojéj uogólnia treść indywidualną, nadaje jéj charakter ogólnie ludzki, humanitarny. Podobnież odwrotnie, forma zmysłowa, która sama przez się w najlepszym razie wywołuje tylko wrażenie przyjemności zmysłowéj, staje się czynnikiem piękna, powoduje wrażenia estetyczne, gdy się napełnia odpowiedniém uczuciem, gdy się przedstawia jako wyraz pewnéj głębszéj treści, która z nim się harmonijnie jednoczy. Wyzwalamy się wtedy znowu z pod dualizmu składowych czynników naszéj istoty, a poczucie ich wewnętrznéj zgodności, równowagi i harmonii nastraja nas estetycznie, przedstawia się nam jako piękno, urzeczywistnione w zakresie naszego ducha.

Wyobraźnia, obejmując, jak widzieliśmy, imaginacyją i fantazyją, reprezentuje na polu estetyczném ową zdolność umysłu, która wytwarza harmoniją pomiędzy treścią i formą piękna. Ona to, stosownie do zasobów umysłu, wynajduje do danéj treści odpowiednią formę, albo téż do danéj formy wynajduje treść odpowiednią i harmonizując oba te czynniki, wytwarza samodzielnie piękno. Myśli, idee, uczucia, wyobraźnia wciela w obrazy, uplastycznia, kształtuje, czyni przystępnémi dla wrażeń zmysłowych. Z drugiéj strony, obrazy, które posiada, które się w niéj na podstawie doznanych wrażeń wytwarzają, wyobraźnia podnosi w sferę idealną, opromienia, ozłaca wartością duchową, kojarząc te obrazy z głębszą treścią umysłu. W skutek takiego działania wyobraźni, nastrój estetyczny i piękno stają się wytworem samego ducha, który czuje nietylko potrzebę harmonijnego połączenia treści i formy, lecz w wyobraźni posiada i zdolność do wszechstronnego i zadawalającego urzeczywistnienia téj harmonii, za pośrednictwem własnych wytworów piękna. Szczegółowe rozwinięcie zaznaczonych tutaj czynników, należy już do saméj psychologii piękna.

Metafizyka piękna. Rozbiera piękno ze stanowiska przedmiotowego, t. j. zajmuje się pytaniem: czy piękno istnieje samo w sobie? czy jest objawem bytowym? a jeśli nim jest, na czém polega jego istota? Że świat zewnętrzny, przedmiotowy bardzo często budzi nasze upodobanie estetyczne, przedstawia się nam jako piękny, o tém wątpliwości niéma. Kwestyja tylko, w jakiém znaczeniu jest pięknym? Czy z formami, które w nim napotykamy, łączy się harmonijnie własna jego treść? czy zewnętrzna zmysłowa jego strona w nim samym uzupełnioną jest stroną wewnętrzną, idealną? czy ciało jego ożywione jest duchem, wytwarzając organiczną spójnię i harmoniją tych czynników? Czy téż byt przedmiotowy, świat zmysłowy sam w sobie żadnéj głębszéj treści nie posiada, z którąby się mógł harmonijnie połączyć, którąby w swych formach zewnętrznych wyrażał? W pierwszym razie świat byłby pięknym sam w sobie, w drugim zaś wydawałby się nam pięknym tylko w tych razach, gdy bezduszne jego formy własną naszą treścią napełniamy, gdy z jego rozlicznymi objawami kojarzymy harmonijnie nasze uczucia, myśli i dążności. Piękno przyrody byłoby w takim razie także tylko wynikiem podmiotowéj działalności, bez istotnego przedmiotowego znaczenia. Tak tedy kwestyja o pięknie przedmiotowém zależy od ogólnych metafizycznych poglądów na istotę i objawy świata. Tylko ten może mówić o piękności świata, kto uznaje, że jest on wyrazem głębszéj treści, a zatém potęgi duchowéj, która w nim się

przejawia. Wspaniały ustrój wszechświata, bogactwo i rozmaitość jego objawów, uzupełniających się nawzajem, organizacyja zarówno całéj przyrody, jak i nieskończonéj liczby jéj szczegółowych jestestw, łączy się w takim razie z pojęciem Najwyższéj Mądrości, przenikającéj i ożywiającéj wszystko Swą myślą. Z harmonijnego zaś zrównoważenia zewnętrznéj formy świata z jego własną w nim działającą treścią, wytwarza się w nas poczucie Piękna Najwyższego, ściśle spojonego z Najwyższą Mądrością i z Najwyższą Dobrocią. Z tego dopiero stanowiska piękno świata i przyrody przedstawia się we właściwém świetle i staje się możliwym rozbiór piękna przedmiotowego, w jego szczegółowych objawach.

Całe nieskończone bogactwo tych szczegółowych objawów świata sprowadzić się daje do trzech głównych momentów, jakimi są: świat astronomiczny czyli niebo, następnie ziemia, wreszcie człowiek. Ustrój świata astronomicznego reprezentuje ideę ładu, porządku, niezłomnego prawa, obejmującego wszystkość, panującego w każdym zakątku nieskończonego przestworu, a zatém i nad owym pyłkiem niebieskim, na którym człowiek żyje i który swoją matką ziemią nazywa. Nadto niebo za pośrednictwem słońca jest źródłem światła i ciepła, i warunkiem koniecznym życia. W tém wszystkiém objawia się tajemnicze działanie niebiańskich potęg, które treścią swoją wszechświat przenikają, wyznaczając jego ruchom i objąwom pewne wyższe cele. Cząstka tych celów urzeczywistnia się na ziemi w sposób widzialny i dotykalny, bo w kształtach zmysłowych. Ziemia jest areną życia. Objawia się ono już tajemniczo w ukształtowaniu saméj ziemi i w krystalizacyi jéj składowych czynników; występuje zaś na jaw w całéj swéj pełni w nieskończonéj rozmaitości jestestw organicznych, począwszy od atomu organicznego, nazwanego komórką, a kończąc na całych szeregach najwyżéj uorganizowanych jestestw. Życie z istoty swojéj jest piękném, jest nawet najwyższym wyrazem piękna przedmiotowego, bo ono wśród wszystkich objawów przyrody urzeczywistnia najprzystępniéj harmoniją pomiędzy treścią i formą. Już sam ustrój organiczny ciała jest formą zewnętrzną zmysłową, łączącą się harmonijnie z pewną treścią wewnętrzną, z życiem psychicznem, z duszą danego jestestwa. Trup nie jest piękny, bo przedstawia tylko formę organiczną, pozbawioną treści, ducha. Owa zaś harmonija między treścią i formą organizmu uwydatnia się jeszcze bardziéj w objawach życia, gdy każdy ruch zewnętrzny ciała staje się wyrazem pewnych stanów wewnętrznych, a każdy stan wewnętrzny łączy się z odpowiednim ruchem na zewnątrz. Wykazanie stopnia i charakteru téj harmonii w organizacyi różnych jestestw i w ich ruchach stanowi przedmiot szczegółowego rozbioru piękna życiowego, jako najwydatniejszego objawu na ziemi. Człowiek zajmuje odrębne stanowisko wśród objawów piękna przedmiotowego. W pozostałéj przyrodzie harmonija życiowa pomiędzy treścią i formą urzeczywistnia się bezpośrednio; czynniki składowe życia równoważą się tutaj same przez się, wprost. W skutek tego piękno przedstawia się nam w przyrodzie jako fakt dokonany. Spójnia pomiędzy treścią i formą jest nawet w przyrodzie często tak ścisłą i nierozerwalną, że nie odczuwamy wcale harmonii pomiędzy tymi czynnikami, bo harmonija wymaga koniecznie rozróżnienia czynników w jéj skład wchodzących. Rzecz naturalna, że w takich razach nie mówimy

też o pięknie. W człowieku natomiast i w jego objawach życiowych nie napotykamy bezpośredniéj, faktycznéj harmonii między treścią i formą, między duchem i ciałem, między dążnościami wewnętrznemi i zewnętrznymi warunkami bytu. Przeciwnie, życie ludzkie przedstawia pierwotnie dyzharmoniją, przeciwstawność tych czynników, a harmonija pomiędzy nimi zjawia się zazwyczaj jako wynik całego szeregu poprzednich procesów i działań, doprowadzających owe czynniki tylko stopniowo do należytéj równowagi. W człowieku treść wewnętrzna, duch, swémi pragnieniami i dążnościami przewyższa stokrotnie zewnętrzne warunki bytu, jego formy zmysłowe. Stąd wynika przyrodzona dążność człowieka do przekształcania tych warunków bytu zmysłowego, do przerabienia ich według wymagań swéj treści duchowéj, do zharmonizowania rzeczywistości faktycznéj ze swymi ideałami. Zharmonizowanie to przedstawia się człowiekowi jako najwyższe przeznaczenie jego bytu, jako doskonałość, do któréj dążyć winien, chcąc osiągnąć dobrobyt i szczęście. Cała kultura, historyja i cywilizacyja człowieka polega na téj dążności. Dzieje ludzkości są dziejami przekształcenia form zmysłowych ludzkiego bytu według wymagań treści duchowéj. Przekształcenie to dokonywa się za pośrednictwem ciągłéj walki człowieka z przyrodą i ludzi pomiędzy sobą, i stąd pochodzi ów dramat dziejowy ludzkości, który sam w sobie jest piękny, bo wykazuje stopniowe, coraz wyższe zharmonizowanie treści i formy bytu ludzkiego, coraz pełniejsze i wszechstronniejsze zrównoważenie się ideałów i rzeczywistości. Zbliżenie się do tego celu stanowi postęp w życiu i rozwoju zarówno każdéj jednostki z osobna, jak w życiu i rozwoju rozlicznych społeczeństw narodów i całéj ludzkości. Ale zupełne dopięcie tego celu wydaje się niemożliwém z powodu realnych stosunków życia. Człowiek nie może bezwzględnie przeistoczyć ani własnéj natury, ani natury w około siebie; zawsze potęga rzeczywistości przeciwstawiać się będzie w życiu jego ideałom. Podobnież i same ideały są zbyt często wytworem jednostronnéj abstrakcyi i dlatego zrównoważyć się nie mogą z rzeczywistością. Ten rozkład treści i formy jest powodem częstego zniechęcenia człowieka do samego siebie i życia, pierwiastkiem pesymizmu i tragiczności w dziejach ludzkości. Energija ducha ludzkiego przezwycięża wprawdzie zawsze znowu tę wewnętrzną dyzharmoniją; ale czyni to tylko przy pośrednictwie całego szeregu środków pomocniczych, podtrzymujących i wzniecających ową wiarę w ostateczny cel całego ruchu dziejowego, wszelkich jego wysiłków na drodze postępu ku doskonałości.

Głównymi środkami w tym względzie są: religija, nauka i sztuka. Religija podtrzymuje ową wiarę ze stanowiska Istoty Najwyższéj, od któréj człowiek wygląda pomocy w urzeczywistnieniu ideału swego ducha. Nauka zbliża nas do owego celu krytycznym rozbiorem rzeczywistości, który, z jednéj strony rozszerza władzę naszą nad nią, a z drugiéj modyfikuje nasze ideały stosownie do praw światem rządzących. Sztuka zaś wyprzedza w wytworach fantazyi owo zrównoważenie treści i formy, ideału i rzeczywistości i tém samém dodaje otuchy w dążeniu do osiągnięcia tego celu w stosunkach życiowych. W niéj piękno znajduje najpełniejsze urzeczywistnienie, bo w niéj harmonija między treścią i formą występuje na jaw najwyraźniéj i najczyściéj. Sztuka bowiem z natury swojéj dąży do przedstawienia téj harmonii, podczas gdy inne objawy zarówno działalności człowieka, jak i przyrody, w najlepszym razie uwydatniają tę harmoniją tylko jako

cechę dodatkową wśród wielu innych cech, i wskutek tego nie dają nam poznać czynników estetycznych dość wyraźnie i czysto. Względy uboczne, w danéj chwili często ważniejsze, niż względy estetyczne, mącą zazwyczaj nasz sąd estetyczny przy rozpatrywaniu przyrody i dziejów ludzkości. W sztuce zaś tych względów ubocznych niéma; ona wyczerpuje swoję istotę w urzeczywistnieniu wymagań estetycznych, i dla tego właśnie piękno przedstawia się nam w niéj czystém, niepomięszaném, wyraźném, jedném słowem jako piękno samo w sobie, bez wszelkich dodatków nieestetycznych ani w swéj treści, ani w swéj formie. Stąd téż filozofija sztuki, stanowi koronę całéj estetyki.

Filozofija sztuki. Opiera się na szczegółowym rozbiorze piękna podmiotowego i przedmiotowego, piękna ducha i natury, idei i rzeczywistości. Sztuka ma za treść swoję piękno podmiotowe, a za formę piękno przedmiotowe; ona z istoty swojéj jest objawem harmonijnego zrównoważenia ducha i natury, idei i rzeczywistości. Organiczne zespojenie treści idealnéj, poruszającéj uczucie i podnoszącéj ducha z formą realną, mającą wszelkie pozory prawdy i rzeczywistości, oto cel i przeznaczenie sztuki. Każdy z tych składowych czynników jest równie koniecznym w sztuce; zaniedbanie jednego z nich nadwereża istotę sztuki pięknéj, narusza jéj charakter estetyczny i sprowadza ją na fałszywe tory. Sztuka może i powinna miéć tendencyją, ale tylko tendencyją estetyczną, skierowaną ku realizacyi piękna. Wszelka inna tendencyja czyni ze sztuki narzędzie dla urzeczywistnienia celów postronnych, krępuje swobodny i samodzielny jéj rozwój. Sztuka podobnież miéć winna na oku prawdę, stosunki realne ludzkiego bytu, „naśladować“ naturę i historyją; ale to wszystko tylko dla wytworzenia przedmiotowéj formy, z którą się łączyć winna treść właściwa sztuce, treść idealna, czyniąca zadość wymogom serca i umysłu. Realizm pozbawiony téj treści idealnéj, niéma żadnéj racyi bytu w zakresie sztuki, bo prawda i natura dla uwydatnienia swéj treści nie potrzebują sztuki, tém bardziéj, że najwyższy artyzm w tym względzie zawsze pozostanie tylko nieudolném odtworzeniem rzeczywistości. Tylko w związku z treścią idealną, forma realna staje się objawem piękna w sztuce.

Zharmonizowanie i zrównoważenie treści i formy w sztuce, może miéć z natury rzeczy dwa różne punkta wyjścia i rozwinąć się w dwóch różnych kierunkach. Punktem wyjścia mogą być zarówno treść, jak i forma, zarówno uczucia, idee, dążności ducha, szukające odpowiedniego urzeczywistnienia w formach świata zmysłowego, jak i prawda i rzeczywistość, pojęte jako formy, dla natchnienia ich pewną treścią idealną. W pierwszym razie sztuka rozpoczyna swój pochód z wyżyn ducha i w swéj dążności do uwydatnienia jego treści zstępuje coraz bardziéj w zakres świata zmysłowego, równoważąc wszędzie oba te czynniki W drugim razie, odwrotnie od rzeczywistości codziennéj, wznosi się coraz bardziéj w sferę idealną, ożywiając wszędzie kształty rzeczywistą treścią duchową. Krótko mówiąc: sztuka w pierwszym razie urzeczywistnia idee, a w drugim idealizuje rzeczywistość i w skutek téj czynności, zmierzającéj do jednego celu z dwóch przeciwległych kierunków, dochodzi do wszechstronnego i pełnego rozwoju swéj istoty, do wytworzenia całego bogactwa piękna artystycznego. Z powyższego wynika podział sztuk pięknych na dwie grupy zasadnicze: na sztuki podmiotowe, idealne, szukające swego uzupełnienia w objawach przedmiotowych; i na sztuki przedmiotowe, realne, czyniące zadość wymogom estetycznym podmiotu, łącząc

się z jego treścią idealną. Sztuki téj ostatniéj grupy mają za swój materyjał kształty przestrzeniowe i dlatego zazwyczaj nazywają się sztukami plastycznemi. Do nich należą: budownictwo, rzeźbiarstwo i malarstwo. Najbezpośredniejszym zaś zmysłowym wyrazem treści duchowéj jest dźwięk; to też sztuki podmiotowe mają zawsze za swój materyjał zmysłowe dźwięki i z tego stanowiska w różnicy od sztuk plastycznych, mogą być nazwane sztukami dźwięcznemi. Do nich należą: poezyja, krasomówstwo i muzyka. Na czele rozwoju dziejowego sztuki już na dalekim wschodzie stoją: poezyja i budownictwo, jako pierwsze objawy działalności artystycznéj w dwóch przeciwległych kierunkach. Poezyja jest sztuką najbardziéj podmiotową, budownictwo najbardziéj przedmiotową. Pierwsza, łącząc się ze słowem, z rytmem i wierszem staje się najpierwszym wyrazem pięknego uzmysłowienia idei. Budownictwo natomiast reprezentuje najrealniejszą potrzebę człowieka w świecie zmysłowym, potrzebę schronienia, ale, jako sztuka piękna, wykazuje zarazem najpierwszą dążność człowieka do idealizowania rzeczywistości, do ożywienia jéj kształtów pewną ideą, zdolną wywołać upodobanie estetyczne. Po poezyi i budownictwie występują w rozwoju sztuki w świecie klasycznym: krasomówstwo i rzeźbiarstwo. W obydwóch głównym materyjałem artystycznym, jest już sam człowiek. Krasomówstwo, wraz ze sztuką dramatyczną, ma za przedmiot człowieka żywego, mówiącego i działającego pod wpływem natchnienia, wyrabiającego z samego siebie formę za pomocą słowa, mimiki i giestu formę zewnętrzną dla odpowiedniego wyrażenia treści wewnętrznéj ducha. Rzeźbiarstwo natomiast ma za główny przedmiot zewnętrzne kształty człowieka, które ożywia, podnosi, wcielając w nie treść duchową. W ten sposób obie te sztuki nawzajem się uzupełniają. Krasomówca i artysta dramatyczny, wyrabiają z siebie żywe posągi; rzeźbiarstwo zaś jest skamieniałém krasomówstwem, posągową sztuką dramatyczną. Ostatnia wreszcie para sztuk pięknych, muzyka i malarstwo reprezentują z jednéj strony najściślejsze zespolenie treści duchowéj z wyrazem zmysłowym, a z drugiéj najwyższe idealizowanie rzeczywistości. W muzyce treść duchowa nie daje się już oderwać od dźwięku, z którym się łączy. Melodyja i harmonija wyrażają bezpośrednio pewne stany duchowe. Muzyka jest krystalizacyją poruszeń duchowych w dźwiękach. Ściślejszego zespojenia ducha i materyi, treści i formy, aniżeli w muzyce nigdzie nie napotykamy. Z drugiéj znowu strony idealizacyja rzeczywistości dosięga swego zenitu w malarstwie. Tutaj kształty, barwy i cienie rzeczywistości przedstawiają się nam tylko w obrazie, a zatém wolne od realnych praw fizycznego świata. Malarstwo zachowuje tylko pozory rzeczywistości, przeistacza ją jednak zupełnie według wymagań treści idealnéj, którą w ową pozorną rzeczywistość przyodziewa. W rozwoju sztuki muzyka i malarstwo zajmują miejsce ostatnie; są to sztuki nowoczesne, stojące pod wpływem idei o bezpośredniéj syntetycznéj łączności świata duchowego ze światem zmysłowym. Dopiero na podstawie poprzedniego bogatego rozwoju poezyi i budownictwa, krasomówstwa i rzeźbiarstwa, zjawić się mogły muzyka i malarstwo, jako wytwory, które przedstawiają najściślejszy związek między składowymi czynnikami piękna artystycznego. Wszechstronny rozbiór powyższych sztuk pięknych z osobna, z należytém uwzględnieniem wymagań estetycznych odnośnie do treści i formy każdéj z nich, stanowi przedmiot szczegółowego

rozwoju filozofii sztuki, jako ostatniéj części estetyki. Nadto nadmienić należy, że w zakresie każdéj z tych sztuk rozjaśnieniem szczegółów technicznych i artystycznych i sprowadzeniem ich do pewnych reguł, zajmuje się osobna teoryja w połączeniu z odpowiednią praktyką czyli wprawą techniczną, np. teoryja poezyi, krasomówstwa, muzyki i t. d.

Przechodzimy obecnie do kwestyi wykształcenia estetycznego. Dla należytego rozjaśnienia tego przedmiotu dzielimy go na następujące główne części: 1) cel, 2) znaczenie, 3) zasady wykształcenia estetycznego, wreszcie 4) literatura.

Cel wykształcenia estetycznego. Celem ogólnym wychowania jest tak wszechstronne rozwinięcie ciała i umysłu wychowańca, aby, doszedłszy do dojrzałości, mógł nadal samodzielnie kierować sobą w urzeczywistnieniu swego przeznaczenia. Cel ten ogólny, zasadniczy wychowania osiągnięty być może tylko na podstawie uwzględnienia całkowitéj natury wychowańca, wszystkich zarodków, działających w jego fizycznéj i umysłowéj organizacyi i dążących do rozwoju. Na tém polega powyższe wymaganie wszechstronności w rozwinięciu wychowańca. Zaniedbanie téj lub owéj ze stron zasadniczych wychowańca, pociąga za sobą skrzywienie jego istoty, dysproporcyją w jego ustroju, skazuje go na kalectwo fizyczne czy umysłowe, które mu z natury rzeczy utrudnia a czasem nawet i uniemożliwia dalsze samodzielne urzeczywistnienie celów swego istnienia.

Prawda, owa wszechstronność i równomierność w rozwoju przyrodzonych zasobów wychowańca nie może być bezwzględną. Natura indywidualności, charakter jéj uzdolnienia, a nadewszystko ograniczoność człowieka pociągają za sobą z konieczności pewną specyjalizacyją w pracy wychowawczéj, a zatém i w rozwinięciu władz fizycznych i umysłowych wychowańca. Zresztą wzgląd na cele życiowe, praktyczne, zmusza do rozwoju jednych władz przed drugiemi, wogóle do stopniowania ich doniosłości dla osiągnięcia najważniejszych i najbezpośredniejszych celów wychowania. Ale pomimo to pedagogika, jako nauka i praktyka pedagogiczna, jako sztuka, nie powinna nigdy spuszczać z oka powyższego ideału wszechstronności i równomierności w rozwoju wychowańca. Na tém bowiem polega prawdziwie ludzki, humanitarny charakter wychowania, w różnicy od wychowania specyjalnego, zawodowego. Prawdziwy pedagog nie powinien wyłącznie tylko układać wychowańca do pewnych specyjalnych celów życiowych, lecz powinien koniecznie zarazem szanować i kształcić w wychowańcu człowieka. Wśród wielu względów, które wychowanie miéć winno na oku, wzgląd estetyczny, czyli wzgląd na piękno posiada doniosłość niezaprzeczoną. Pięknem nazywamy harmonijne połączenie pewnéj treści z pewną formą, budzące samo przez się czyste, bezinteresowne upodobanie, t. j. upodobanie wolne od wszelkich czynników postronnych, leżących za obrębem przedmiotu upodobania (zob. wyżéj). Tém czystém, bezinteresownem upodobaniem różni się zadowolenie estetyczne z przedmiotów pięknych od zadowolenia, wywoływanego przez rzeczy pożyteczne, które także bardzo często łączą treść i formę, ale w oczach naszych mają wartość tylko jako środki dla osiągnięcia poza niemi istniejących celów. Jesteśmy zadowoleni z narzędzia, maszyny i t. p. gdy kształt i ustrój ich (ich forma) zgadzają się z ich przeznaczeniem (treścią). Ale to zadowolenie nie odnosi się do narzędzia samego przez się, lecz warunkuje się celem, któremu ono służy.

Gdy się zrzekamy celu, narzędzie traci na wartości; podobnież gdy dla jakichkolwiek powodów nie odpowiada celowi. Upodobanie zaś w przedmiocie pięknym wolne jest od takich względów ubocznych; przedmiot piękny budzi zadowolenie sam przez się, niezależnie od celów postronnych.

Piękno w tém znaczeniu napotykamy nietylko w sztuce pięknéj, lecz i w naturze, o ile jéj kształty obdarzamy pewną treścią i w duchu, o ile treść jego przybiera odpowiednią formę. Piękną jest Madonna Sykstyńska Rafaela w galeryi drezdeńskiéj, bo łączność wzniosłéj idei tego utworu z jéj upostaciowaniem jest harmonijną i budzi upodobanie sama przez się, bez wszelkich względów ubocznych, bez względu na to, czy obraz ten jest moją własnością, czy téż czyjąkolwiek, czy wystawienie jego przynosi korzyści lub kosztuje, czy służy innym artystom za wzór piękności lub nie i t. d. Pięknym również nazywam widok Mont-Blanc, gdy niebotyczne jego kształty wypełniam odpowiednią ideą lub poczuciem wzniosłości przyrody i znajduję w tém upodobanie, bez względu na wszelkie inne punkta widzenia, z których patrzéć mogę na olbrzymią górę pokrytą śniégiem i lodem. Piękne wreszcie mogą być moje wspomnienia przeszłości lub marzenia o przyszłości, o ile w umyśle moim przy pomocy wyobraźni przyodziewają się w kształty odpowiednie, bez względu znowu na to, że przedmiot tamtych już dawno nie istnieje, a te może nigdy się nie ziszczą.

Zdolność umysłu doznawania bezinteresownego upodobania w pięknie nazywamy poczuciem piękna albo zmysłem estetycznym. O jego składowych czynnikach mówiliśmy powyżéj, przedstawiając treść pierwszéj części Estetyki t. j. Psychologii piękna. Tutaj ze względu na praktyczne zadania wychowania, dodamy, że uzdolnienie estetyczne, nazywane zazwyczaj talentem, przedstawia się w trzech głównych stopniach, a mianowicie: 1) jako talent bierny, 2) jako talent naśladowczy, i 3) jako talent twórczy. Ponieważ różne te stopnie uzdolnienia są podstawą wszelkiego wykształcenia estetycznego, więc je przynajmniéj w ogólnych zarysach scharakteryzować należy. Talent bierny objawia się w zdolności interesowania się wszystkiém, co się do piękna odnosi, oraz łatwego zrozumienia i przejęcia się przedmiotami, mającymi wartość estetyczną. Talent taki, według zwykłego wyrażenia, „lubi“ bądź poezyją, bądź muzykę, bądź malarstwo i t. p. bawi się téż czasem pisaniem wierszy, graniem na fortepijanie lub skrzypcach, rysowaniem i t. p. albo téż zbieraniem przedmiotów, ze sztuką związek mających; ale granic takiego przeważnie biernego lubowania się w pięknie nie przekracza. W nim przeważa czynnik uczuciowy uzdolnienia estetycznego przy słabszém rozwinięciu strony estetycznéj zmysłów i wyobraźni. Talent naśladowczy natomiast, dzięki szczególniéj żywszéj wrażliwości zmysłów estetycznych, z łatwością przyswaja sobie wymagania techniczne téj, lub owéj ze sztuk pięknych. Przezwyciężając rozliczne w tym względzie trudności, znajduje już zadowolenie estetyczne w samodzielném wykonaniu piękna. W swéj zaś działalności wykonawczéj talent tego rodzaju ogranicza się zazwyczaj tylko naśladowaniem i odtworzeniem już istniejącego piękna. Jego uzdolnienie, opierając się głównie na zmysłach, ma charakter przeważnie formalny, odnosi się do zewnętrznéj, zmysłowéj strony piękna, do ujęcia takowego w pewne widzialne i słyszalne kształty; i na tém polu dosięgnąć może wysokiego udoskonalenia, nazywanego wirtuozostwem. Ale treść dla téj działalności wykonawczéj, kształtu-

jącéj, musi mu być dana, bo jéj zaczerpać nie może z własnych zasobów umysłowych, dla braku wyższego uzdolnienia wyobraźni. Nie wyłącza to wprawdzie, że i taki talent doznaje pewnych porywów twórczych, pewnych dążeń do wydania nowych dzieł piękna; ale bliższy rozbiór tych dzieł wykazuje zazwyczaj, że są one tylko reminiscencyjami, wzmocnieniem już istniejących motywów estetycznych. Zresztą zauważyć należy, że granice w objawach życiowych nie dają się nigdy zakreślić bezwzględnie; zawsze istnieją tutaj objawy przejściowe odnoszące się zarazem do dziedzin rozgraniczonych. Więc téż talent przeważnie bierny łączy się często z pewném uzdolnieniem naśladowczém, a to uzdolnienie znowu z pewnymi czynnikami twórczości. Talent twórczy jednak w ścisłém znaczeniu, obok wysokiego rozwoju poczucia estetycznego i wrażliwości zmysłów, posiada nadto niezwykle żywą i czynną wyobraźnią. Wszelkie wrażenie, jakiemu podlega, wszelkie uczucia, dążenia i myśli, które w nich się objawiają, kojarzą się z łatwością z obrazami. Ta łatwość zaś kojarzenia się wszelkiéj treści umysłowéj z wytworami imaginacyi i fantazyi pociąga za sobą nowe, uderzające kombinacyje, które, przy odpowiedniém uzmysłowieniu środkami scenicznymi w słowach, dźwiękach lub kształtach, (poezyja, muzyka, sztuki plastyczne), przedstawiają się jako nowe zupełnie i ze wszechmiar samodzielne utwory piękna.

W każdym wychowańcu, w najmniéj nawet uzdolnionym, czynniki estetyczne istnieją jako pewne zarodki przyrodzone, dążące do rozwoju. Już Arystoteles zauważył, że dziecko i wiek młodzieńczy mają bardziéj na oku piękno, niż pożytek. Samo działanie zmysłów i normalnego ustroju umysłu wywołuje w wychowańcu pewne potrzeby estetyczne, które zaspokojone być winny w sposób odpowiedni. Najmniejsze już dziecko znajduje upodobanie we wrażeniach wzrokowych i słuchowych. Nie kontentuje się tedy samém tylko praktyczném zużytkowaniem swych zmysłów, lecz lubuje się w pewnych wrażeniach dla samych wrażeń, bez wszelkich względów ubocznych. Na téj podstawie przygląda się z zajęciem barwom i kształtom przedmiotów i przysłuchuje się pieśniom, nuconym przez matkę. Z czasem budzi się w niém i wyobraźnia. Rzeczy widziane odtwarzają się w jego umyśle, kojarzą się z właściwemi nazwami, tak, że następnie same nazwy, t. j. wyrazy, oznaczające rzeczy słyszane lub widziane w piśmie stają się bodźcami wywołującymi odpowiednią działalność imaginacyi. Dalsze swobodne kojarzenie się obrazów podnieca fantazyją, która w zabawach dzieci i w ogóle w wytworzeniu odrębnego dziecięcego poglądu na świat, odgrywa rolę tak ważną. Dziecko nie posiada jeszcze dostatecznie rozwiniętego umysłu, aby poznać świat rzeczywisty przedmiotowo, a jednak patrzy nań, żyje w nim i przyjmuje pewien czynny udział w jego objawach, więc wytwarza sobie o nim swój podmiotowy, fantazyjny obraz, z którego tylko bardzo powoli wyrasta. Im żywsze przy tém posiada uczucie, tém bardziéj się rozmiłowywa w tym swoim fantazyjnym świecie, tém większy wyradza się w nim antagonizm między światem idealnym i światem rzeczywistym. Antagonizm ten występuje na jaw z całą potęgą często i w wieku dojrzałym. Świat rzeczywisty, realne stosunki bytu i życia nie odpowiadają zawsze naszym poglądom na to, co być powinno, na doskonałość, którą sobie w umyśle wyobrażamy, odnośnie do któréj wytworzyliśmy sobie pewien ideał. Ideał taki sam przez się ma charakter estetyczny i wyraża się téż zazwyczaj w odpowiednich utworach piękna.

Wykształcenie estetyczne ma na celu prawidłowe rozwinięcie w wychowańcu, stosownie do jego uzdolnienia, powyższych czynników zmysłu estetycznego czyli poczucia piękna. Stosownie do tego uzdolnienia, najbliższym i najogólniejszym celem wykształcenia estetycznego jest rozbudzenie w wychowańcu bierności estetycznéj, t. j. zdolności odczuwania i zrozumienia piękna w naturze, w duchu i sztuce. Nie każdy wychowaniec może być wykształcony na wirtuoza, tém mniéj na samodzielnego twórcę w dziedzinie estetycznéj, na poetę i artystę. Ale każdy, najbardziéj nawet upośledzony umysłowo, posiada pewne zawiązki zmysłu estetycznego, które go uzdalniają do biernego odczuwania piękna. W każdym pedagog może zbudzić poczucie różnicy między pięknem i szpetnem, między harmoniją i dyzharmoniją składowych czynników różnych przedmiotów. W każdym podniecić może tyle fantazyi i uczucia, aby znajdował wewnętrzne zadowolenie we wszystkiém, co kształtne, harmonijne, ładne, piękne, w naturze lub sztuce; co podnosi uczucie ponad sferę prozaicznéj codzienności; co mu odsłania świat ideałów, świat doskonalszy, odpowiadający bardziéj pragnieniom, życzeniom i duchowym potrzebom człowieka, niż rzeczywistość. Jestto minimum żądań w zakresie estetycznym, które pedagog zazwyczaj bez trudności będzie mógł przekroczyć. Przy pomocy bowiem takiego biernego poczucia piękna natury, ducha i sztuki, łatwo zachęci wychowańca do czynności naśladowniczéj, do odtworzenia tego, co mu się podoba, do przyswojenia też sobie pewnéj technicznéj biegłości, niezbędnéj dla takiego odtworzenia (biegłość w trafném i wyrazistém opisaniu przedmiotów widzianych, lub też opowiadaniu doznanych przygód, albo też opowieści i utworów czytanych, daléj biegłość w rysowaniu przedmiotów, wreszcie biegłość w muzyce i t. p.). Na téj podstawie wykształcenie estetyczne będzie mogło przystąpić i do spełnienia owych najwyższych zadań, do kierowania zdolnościami twórczemi wychowańca. Należą one, jak wiadomo, do objawów wyjątkowych; wywoływać je sztucznymi środkami, niby przymusem nie można. Celem pedagoga w tym względzie może być tylko zbogacenie wychowańca wszystkimi tymi zasobami estetycznymi, które są konieczne dla prawidłowego rozwoju twórczości, a do nich należą właśnie zaznaczone już powyżéj czynniki: poczucie dla piękna natury, ducha i sztuk, oraz biegłość techniczna w odtwarzaniu rozlicznéj treści. Po za te najbliższe cele wykształcenia estetycznego, które naturalnie zastosowywane być winny do warunków indywidualnych, pedagog i wobec najwyższych nawet zdolności twórczych wychowańca nie może miéć żadnych innych zadań i celów, i szukać ich też nie powinien. Wszelka chęć własnowolnego kierowania takiemi zdolnościami pociągałaby za sobą tylko skrzywienie ich naturalnego i prawidłowego rozwoju. Prawdziwy pedagog, przejęty szacunkiem dla talentu twórczego, lub nawet gienijuszu wychowańca, wyrzecze się chętnie wszelkich egoistycznych wpływów i ograniczy się samą tylko działalnością pomocniczą i przygotowawczą. Potomność bardziéj mu za to wdzięczną będzie, niż za wszelkie sztuczne wysiłki, mające na oku ukształtowanie wyjątkowo uzdolnionego wychowańca według jakiegoś samowolnie wymyślonego modelu.

Znaczenie wykształcenia estetycznego, jako rozwoju przyrodzonego poczucia piękna, wykazane być może tylko na podstawie jego związku z innymi czynnikami wychowania. Wychowanie zaś w ogóle, ze względu na ciało i umysł wychowańca przyjmuje dwojaki charakter: fizyczny i umysłowy. To

ostatnie znowu, stosownie do przyrodzonych zdolności umysłu, obok zmysłu estetycznego, ma na oku rozwój prawidłowy zarówno myśli, pojętności wychowańca, nazywanéj zazwyczaj inteligencyją, jak i rozwój prawidłowy objawów jego woli, dążności i działania, uwydatniających wartość moralną wychowańca. Stąd obok wykształcenia estetycznego, kierownictwo nad rozwojem umysłowym w ogóle, obejmuje zarazem wykształcenie intelektualne i moralne. Chcąc tedy w sposób odpowiedni rozjaśnić znaczenie wykształcenia estetycznego należy się bliżéj zastanowić nad nim zarówno pod względem intelektualnym i moralnym, jak i fizycznym.

Wzajemny do siebie stosunek powyższych trzech kierunków wykształcenia umysłowego, określa się dokładnie ich ostatecznymi celami. Wykształcenie intelektualne ma na oku prawdę, pracuje przedewszystkiém nad rozwinięciem inteligiencyi wychowańca, nad rozjaśnieniem jego myśli i pojęć, obdarzając go przytém odpowiednim zasobem wiadomości z zakresu rozlicznych nauk. Wykształcenie moralne kieruje się ideą dobra i dba o to, aby wychowaniec zapoznał się ze swymi obowiązkami względem siebie, ludzi i Boga i nawykł do sumiennego ich spełnienia pomimo wszelkich przeszkód, na jakie w tym względzie bądź w samym sobie, bądź zewnątrz siebie natrafia. Wykształcenie estetyczne wreszcie łączy się z ideą piękna. Z tego punktu widzenia wzajemne ustosunkowanie powyższych kierunków rozwoju umysłowego wychowańca nie przedstawia szczególnych trudności; wypływa ono, że tak powiem, z natury rzeczy. Najistotniejsza wartość człowieka polega na jego charakterze moralnym. Gdzie tego brak, tam wszelka inteligencyja i wszelka wiedza, oraz wszelkie zdolności estetyczne zamiast służyć dobru jednostki i ogółu, obrócone być mogą na złe. Więc wykształceniu moralnemu należy z góry przyznać pierwszeństwo, jako najważniejszemu czynnikowi wychowania w ogóle. Porównywając daléj wykształcenie intelektualne z estetyczném, także wątpliwości być nie może, które z nich posiada wyższą doniosłość przy urzeczywistnieniu ogólnych celów wychowania. Rozwinięta inteligencyja, jasny pogląd na siebie i świat, zdolność przedmiotowego rozbioru rzeczy, to wszystko są niewątpliwie czynniki ważniejsze dla ogólnego rozwoju umysłowego wychowańca i dla jego stanowiska życiowego, jako człowieka, niż wszelkie wyrobienie jego zdolności estetycznych. Bez rozwiniętéj inteligencyi człowiek staje się istotą upośledzoną, pozbawioną należytéj świadomości swego bytu i wszelkiéj samodzielności, t. j. istotą zależną bezwzględnie od innych, a przez to chybia celu swego istnienia; w każdym razie skazany zostaje na ślepotę umysłową, daleko przykrzejszą od ślepoty fizycznéj. Brak rozwinięcia zmysłu estetycznego jest wprawdzie także kalectwem umysłowém, ale mniéj doniosłém i mniéj dokuczliwém, bo dotyczy organu nie tak ściśle związanego z samym bytem umysłowym człowieka, podobnie jak brak zmysłu smaku fizycznego mniejszą ma doniosłość, niż brak wzroku. Nie można tedy zaprzeczyć, że ze stanowiska ogólnych celów wychowawczych wykształcenie estetyczne ustąpić musi pierwszeństwa nie tylko moralnemu, lecz i intelektualnemu. Uwydatnia się też to w całéj historyi pedagogiki, która pokazuje, że praktyka pedagogiczna najprzód miała na oku stronę moralną wychowańca, następnie dopiero zwróciła uwagę na jego rozwój intelektualny, a dopiero w końcu na wyższym stopniu kultury, zaczyna należycie pojmować i znaczenie czynników estetycznych wychowania.

Takie podporządkowanie wykształcenia estetycznego pod moralne i intelektualne nie usprawiedliwia jednak lekceważenia jego znaczenia, albo uznania w niém tylko jakiegoś zbytku, bez którego obejść się można. Bynajmniéj! Łatwo bowiem przekonać się o tém, że prawidłowy rozwój zmysłu estetycznego jest koniecznym warunkiem normalnego wychowania człowieka, jako człowieka, i że nadto cele moralnego i intelektualnego wykształcenia należycie urzeczywistnione być mogą tylko przy pomocy właściwego spożytkowania czynników estetycznych. Zastanowimy się nieco bliżéj nad tą kwestyją, wykazującą znaczenie wykształcenia estetycznego.

Sam fakt upodobania, jako wewnętrzny pociąg umysłu do pewnego przedmiotu, ma znaczenie pierwszorzędne w praktyce wychowawczéj. Upodobanie rozbudza i podnieca wszystkie zdolności dziecka. Pod wpływem upodobania cały nastrój psychiczny wychowańca przyjmuje charakter odmienny; działalność wszystkich jego fizycznych i umysłowych zdolności odbywa się łatwiéj, swobodniéj, tętnem przyśpieszoném, ochoczo, żwawo, weseléj. Ani poczucie surowe obowiązku, ani nadzieja nagrody, ani obawa kary, ani wreszcie najlogiczniejsze poglądy na potrzebę i pożyteczność pewnych rzeczy, nie ożywiają i nie podniecają do tego stopnia całego jestestwa dziecka, wszystkich jego czynników zarazem, jak właśnie upodobanie. W niém nie działa tylko abstrakcyjna myśl, lecz i uczucie; nietylko uczucie, lecz i wyobraźnia; nietylko wyobraźnia, lecz i sfera wrażeń zmysłowych. W skutek tego upodobanie, jako podnieta, obejmuje najszersze kręgi naszego umysłowo-fizycznego bytu i wprawia je wszystkie w ruch harmonijny na korzyść przedmiotu upodobania. Każdy pedagog prawdziwy wié dobrze, że spełnia najważniejszą część swego zadania, gdy zaszczepia w wychowańcu upodobanie do pewnego sposobu zachowania się względem siebie i innych, do tego lub owego zajęcia, przedmiotu, nauki. Jeżeli o to chodzi, aby wychowaniec dokonał jakiejś czynności samodzielnie, swobodnie, z własnego popędu, a bez tego dobre wychowanie w ogóle istnieć nie może, natenczas trzeba umieć obudzić w nim upodobanie do téj czynności. Przez nawyknienie przyjmuje ono charakter trwałego zamiłowania, które z czasem staje się drugą naturą człowieka.

Już z tego łatwo zrozumieć, że czynnik estetyczny jest nietylko bardzo ważnym, ale poprostu koniecznym środkiem pomocniczym w praktyce wychowawczéj. Zarówno moralne, jak i intelektualne wychowanie posiłkują się na każdym kroku bezpośrednio tym czynnikiem, uzupełniając przez to bądź oddziaływanie na samo tylko poczucie obowiązku, czyli sumienie wychowańca, bądź wszelkie abstrakcyjne nauczanie. Wiadomo, że najsilniejszy wpływ na wychowańca pod względem moralnym wywiera przykład. Jeżeli się zaś zapytamy, co właściwie nadaje przykładowi taką doniosłość pedagogiczną, natenczas nie można będzie zaprzeczyć, że polega ona głównie na naśladowaniu tego, co się wychowańcowi podoba. Dziecko nie pojmuje jeszcze należycie moralnego znaczenia pewnych form i wymagań, określających jego stosunek do otoczenia; ale formy te działają na jego zmysł estetyczny, na wzrok i słuch, na uczucie i wyobraźnią, i przy pomocy upodobania wywołują mimowolne naśladowanie, a z czasem nawyknienie. Podobnież nie ulega wątpliwości, że tak zwane „przemawianie do serca“, jako czynnik moralnego wychowania, ma przeważnie charakter estetyczny. Chodzi tu zazwyczaj o to, aby przedstawić wychowańcowi harmonijny ustrój, ideał jego

własnych stosunków życiowych, wśród których on zająć winien miejsce właściwe, unikając wszelkiego rozdźwięku, wszekiéj dyzharmonii. On zna dobrze swe obowiązki w szczegółach, już mu je niejednokrotnie wskazano i zażyto może już wszelkich środków ściśle moralnych: zachęty, napomnienia i kary, aby go wdrożyć do spełnienia wymagań wychowawcy. Wszystko jednak pozostało bez należytego skutku. Wtedy wychowawca usiłuje podziałać na wyobraźnią i zmysł estetyczny wychowańca. W poetycznych barwach odtwarza przed nim obraz stosunków życiowych i zaznacza miejsce, jakie w tym obrazie zająć winien, aby całość była skończoną, piękną, aby jemu samemu podobać się mogła. A motyw ten w sposób właściwy zastosowany do usposobienia wychowańca, wywiera niejednokrotnie skutek zbawienny. U dzieci mniejszych takie estetyczne demonstracyje „ad hominem“ zastępujemy zazwyczaj bajką lub powiastką z tendencyją moralną. Nad związkiem czynników estetycznych z religiją nie potrzebujemy się dopiero szerzéj zastanawiać; każdy bowiem pedagog wié dobrze, że znaczna część wpływu religijnego na wychowańca sprowadza się do wrażeń estetycznych. Poezyja, muzyka i sztuki plastyczne wchodzą w skład wszelkich obrządków religijnych, a ta strona estetyczna religii działa zazwyczaj daleko silniéj na umysł wychowańca i człowieka w ogóle, niż wszelkie oderwane nauki i teoryje dogmatyczne.

Taką samą doniosłość posiada czynnik estetyczny i w zakresie wykształcenia intelektualnego, a w szczególności w nauczaniu. Świadczy o tém wymownie metoda poglądowa, która w gruncie rzeczy jest koncesyją ze strony intelektualizmu na korzyść wymagań estetycznych. Już Locke, a jeszcze bardziéj Pestalozzi i jego następcy dobrze rozumieli, że myśl oderwana, nie jest zdolną należycie zająć umysłu dziecka. Brak ten zajęcia wynika właśnie z tego, że treść abstrakcyjna nie może przyjąć w umyśle dziecka żadnéj określonéj formy. Wyobraźnia dziecka pozostaje jeszcze w sferze najprostszych i najzwyczajniejszych przedmiotów zmysłowych. Do nich czuje pociąg naturalny i upodobanie. Chcąc tedy rozbudzić samodzielną czynność jego umysłu, czyli działalność, wynoszącą się nad przedmioty zmysłowe, oceniającą ich wartość z różnego stanowiska, wydającą tedy sądy o nich, należy zacząć od naocznego przedstawienia samych tych przedmiotów i obudzić dla nich zajęcie umysłu. A tego właśnie uskutecznić nie można, nie wywołując w dziecku przedewszystkiém upodobania estetycznego w tych przedmiotach. Nauka o rzeczach i zabawy Fröblowskie, jako środki intelektualnego rozwoju dziecka, mają nawskroś charakter estetyczny. Bez takich czynników estetycznych obchodzić się téż nie może prawidłowe nauczanie innych przedmiotów, starszych wychowańców. Tak np. tylko nieumiejętny pedagog ograniczać się może w nauce języków, tak ojczystego, jak obcych, samém tylko wdrażeniem ucznia w suche reguły i prawidła gramatyczne. Bez wywołania w uczniu żywszego zajęcia dla rysów charakterystycznych i piękności języka, bez ilustrowania reguł wyjątkami z autorów wzorowych, a wreszcie bez samodzielnych ćwiczeń językowych na temata, budzące upodobanie estetyczne ucznia, nauka języków nie może doprowadzić do pożądanego celu. Niechęć szczególniéj dla klasycyzmu, zawierającego w sobie niewyczerpane bogactwo środków dla intelektualnego i moralnego wykształcenia młodzieży, jest zazwyczaj winą samych tylko pedagogów, którzy nie zawsze są zdolni w sposób należyty spożytkować

stronę estetyczną przedmiotów klasycznych. Przy niedołężném zaś traktowaniu, zaniedbującém czynniki estetyczne nauczania, nudzić będą ucznia nawet historyja naturalna, fizyka i chemija, odnośnie do których istnieje odwrotne niebezpieczeństwo, aby się nie stały w praktyce pedagogicznéj bezmyślnémi bawidełkami, podniecającémi tylko wyobraźnią zmysłów, zamiast kształcić zmysł obserwacyjny i podniecać popęd badawczy. O doniosłości czynników estetycznych w wykładzie historyi nie potrzeba zapewne rozwodzić się szczegółowo. Zauważymy tylko jeszcze, że nawet nauka matematyki tém skuteczniéj prowadzoną być może, im umiejętniéj się posiłkuje czynnikami estetycznymi. Odnosi się to nietylko do zewnętrznéj formy wykładu, ale zarazem i do saméj treści matematyki. I w dziedzinie oderwanych działań umysłu, wielkości pomyślanych tylko, liczebnych i przestrzeniowych, przejawia się potęga ludzkiéj wyobraźni i domaga się uwzględnienia swych wymagań estetycznych. Dobry nauczyciel matematyki zdoła rozbudzić upodobanie estetyczne i dla takiéj abstrakcyjnéj czynności wyobraźni, a tém samém wdrożyć ucznia do owych czystych działań umysłowych, które na wzór prawidłowego biegu ciał niebieskich w nieskończonym przestworze, wynoszą myśl ludzką wysoko ponad ciasnotę i ograniczoność stosunków ziemskich. Tylko w ten sposób pojęta nauka matematyki staje się szkołą przygotowawczą dla szczytu ludzkiéj mądrości, dla filozofii. Oprócz powyższych względów i wzgląd na wychowanie fizyczne, na zdrowie i prawidłowy rozwój ciała wychowańca łączy się bardzo ściśle z wymaganiami estetycznémi. Wszędzie nawet, gdzie wychowaniec przyjąć winien samodzielny udział w swojém wychowaniu fizycznem, tam najskuteczniejszą sprężyną jego działania są zazwyczaj motywa estetyczne. Do nich np. należą wymagania czystości i porządku około własnéj osoby, tak ważne pod względem hygijenicznym; daléj swoboda i prawidłowość we wszelkich ruchach ciała, jakoto: bieganie i zabawy na świéżém powietrzu, ćwiczenia gimnastyczne, ślizganie się po lodzie, taniec, jazda na koniu i t. p. To wszystko pozostaje w ścisłym związku ze względami estetycznymi. Bez odpowiedniego rozwoju zmysłu estetycznego w tym kierunku, cała ta strona wychowania fizycznego łatwo przekroczyć może miarę, a w każdym razie straciłaby wiele na uroku dla wychowańca, tak niezbędnego, aby on samodzielnie i ochoczo wykonywał wszystkie zaznaczone wymagania hygijeniczne. Upodobanie jest i tutaj w każdym razie silniejszym bodźcem, niż wszelkie logiczne lub moralne argumenta na korzyść owych wymagań.

Wobec takiego bezpośredniego udziału czynników estetycznych tak w wychowaniu moralném i intelektualném, jak w fizycznem, pedagog kierujący się nawet względami czysto utilitarnymi, nie powinien spuszczać z oka prawidłowego rozwoju zmysłu estetycznego wychowańca. Ale nadto wykształcenie estetyczne samo przez się posiada wysoką doniosłość pedagogiczną, niezależnie od swego wpływu na inne czynniki wychowawcze. Doniosłość ta przedstawia się wyraźnie w następujących momentach.

Człowiek w ogóle, a tém bardziéj dziecko, nie może być ciągle zajęty pracą, t. j. działaniem natężoném, skierowaném ku urzeczywistnieniu pewnych, ściśle określonych celów. Z drugiéj jednak strony i chwile wolne od pracy, o ile nie są poświęcone wypoczynkowi podczas snu, wypełnione być winny także pewną czynnością, pewném zajęciem. Takie zajęcie w chwilach wolnych od pracy nazy-

wamy zabawą, rozrywką. Otóż zabawy, rozrywki wszelkiego rodzaju, choćby najbardziéj pouczające, powinny miéć przedewszystkiém charakter estetyczny; bo najprzód tylko o tyle są zabawami, rozrywkami, w różnicy od obowiązkowego zajęcia, czyli pracy, o ile budzą upodobanie, i powtóre, tylko o tyle odpowiadają godnie swemu przeznaczeniu, o ile upodobanie; jakie wywołują, jest czystém, szlachetném, t. j. ma cechy estetyczne. Tak tedy cała kwestyja zabaw i rozrywek, tak ważna pod względem pedagogicznym, łączy się ściśle z wykształceniem estetyczném i tylko przy jego udziale w sposób należyty rozwiązaną być może. Czy weźmiemy pod uwagę najzwyczajniejsze cacka i bawidełka dla rozerwania niemowlęcia, czy téż najkosztowniejsze zabawki dla starszych dzieci, czy zastanowimy się nad pedagogiczną doniosłością spaceru, gimnastyki, tańca i wszelkiego rodzaju gier towarzyskich, czy téż nad oceną literatury przeznaczonéj dla młodocianego wieku, do czytania w czasie wolnym od pracy; zawsze wzgląd estetyczny wysuwa się na pierwszy plan, albo przynajmniéj tak ściśle się łączy z innymi względami, że od nich wcale oderwanym być nie może.

Do warunków należytego i prawidłowego spełniania zadań życiowych należą nietylko nauka i moralność, wiadomości i dobra wola, ale i pewna ogłada towarzyska, sztuka właściwego zachowania się w najrozliczniejszych stosunkach życiowych i względem najrozliczniejszych ludzi. Sztuka ta ułatwia niejednokrotnie rozwiązanie najtrudniejszych i najbardziéj zawikłanych zadań w życiu; wielu ludzi za jéj pośrednictwem jedna sobie przyjaciół, wyrabia ważne i poważne stosunki i toruje sobie drogę do wydatnych stanowisk w społeczeństwie. Prawda, zbyt często się zdarza, że sztuka ta przechodzi w obłudę lub służalstwo i samymi pozorami chce zastąpić brak nauki i dobréj woli, a wtedy staje się objawem najprzewrotniejszéj demoralizacyi. Ale nadużycie takie ogłady towarzyskiéj nie daje prawa do jéj lekceważenia; jest ona w każdym razie dorobkiem cywilizacyi i opiera się na prawidłowym rozwoju stosunków społecznych. Jest ona zaś przeważnie natury estetycznéj; możnaby ją nawet poprostu nazwać estetyką towarzyską, która staje się udziałem człowieka tylko w skutek odpowiedniego wykształcenia estetycznego. Ono jedynie zwraca należytą uwagę na ład i piękno w całém zewnętrzném wystąpieniu wychowańca; na czystość ciała i ubrania, na stosowność wszelkich środków upiększenia i stroju, na przystojność w ułożeniu i ruchach podczas stania i chodzenia, witania i mówienia, jedzenia i picia i t. d., jedném słowem dba o przyswojenie wychowańcowi właściwych form we wszelkich stosunkach towarzyskich. W ścisłym związku z tą estetyką towarzyską pozostaje odpowiednie wyrobienie gustu w upiększeniu mieszkania, w doborze sprzętów i sprzęcików domowych, w całém w ogóle zewnętrzném otoczeniu człowieka. A temu wszystkiemu zadość uczynić może tylko odpowiednie wykształcenie estetyczne.

Zmysł estetyczny i poczucie piękna wreszcie, jako czynnik przyrodzony umysłu, domaga się zaspokojenia swych wymagań i w sferze samego życia duchowego. Człowiek nie kontentuje się tylko prawdą i dobrem; on potrzebuje i piękna dla zupełnego zadowolenia wewnętrznego, dla swego szczęścia. Stąd pochodzi ów przyrodzony idealizm, przejawiający się w najprozaiczniejszych nawet naturach pomimo ich wiedzy i woli. Każdy człowiek myślący ma pewne ideały, wyrażające jego życzenia i pragnienia odnośnie zarówno do ogólnych ce-

lów jego bytu, jak i do całego bogactwa najrozliczniejszych stosunków życiowych. Takie ideały, marzenia, nadzieje wytwarzają się sposobem naturalnym bezpośrednio już w dziecku i rozwijają się wraz z rozwojem jego zdolności umysłowych. Są one koniecznymi czynnikami najpraktyczniejszych nawet dążności, bo podniecają energiją w urzeczywistnieniu wszelkich celów, ożywiają człowieka wytrwałością, męstwem, odwagą w spełnieniu najtrudniejszych zadań, zachęcają do wielkich czynów. Od treści tych ideałów zależy kierunek myśli, uczuć i woli młodzieży. Ideały przesadne lub chaotyczne mogą skrzywić zupełnie rozwój wychowańca i uczynić go niezdolnym do spełnienia zadań życiowych. Stąd to właśnie wychowawca nie może być obojętnym na to, jakie ideały się wytwarzają w młodocianym umyśle. A że wytwór ideałów wszelkiego rodzaju jest naturalną funkcyją czynników estetycznych umysłu, wyobrażeń, uczuć, fantazyi; więc też znowu tylko odpowiednie wykształcenie zmysłu estetycznego może dać rękojmię prawidłowego rozwoju ideałów młodzieńczych.

Z tym przyrodzonym idealizmem łączy się nietylko u dzieci, o czém mówiliśmy powyżéj, ale i u większości dojrzałych ludzi pociąg do pewnych upodobań, do pewnych zajęć lub przedmiotów, budzących szczególne zadowolenie, nadających życiu wartość wyjątkową, ściśle związaną z indywidualnemi, podmiotowemi dążnościami, nawyknieniami i zachciankami. Zaspokojenie takich upodobań ożywia siły fizyczne i umysłowe człowieka, zachęca do pracy, ułatwia znoszenie wszelkich trudów i spełnienie często najuciążliwszych obowiązków, opromienia blaskiem świątecznym zwyczajny, codzienny przebieg życia. Pielęgnowanie i kształcenie upodobań nabiera w skutek tego wysokiéj doniosłości wychowawczéj. Wśród wszelkiego zaś rodzaju upodobań, upodobania estetyczne w pięknie natury, ducha i sztuki mają znaczenie najważniejsze, bo najprzód dają się zaspokoić w sposób najprostszy, np. przez widok objawów natury, przez czytanie książki, lub oglądanie dzieła sztuki; a następnie nie mają nic wspólnego z rozbudzeniem niskich namiętności, lecz przeciwnie przyczyniają się do uszlachetnienia uczuć i wywołują zadowolenie czyste, wolne od wszelkich nieprzyjemnych, przygnębiających wspomnień. Upodobania estetyczne przeciwdziałają najskuteczniéj rozwojowi wszelkich nieszlachetnych upodobań, bądź zupełnie zmysłowych, bądź z namiętnościami połączonych (np. używanie trunków wyskokowych, gry hazardowne i t. p.). Ale upodobania estetyczne stają się udziałem człowieka znowu tylko na podstawie prawidłowego rozwoju zmysłu estetycznego, są one wytworem wychowania i wykształcenia, zwracającego uwagę należytą na czynniki estetyczne wychowańca. Uwagi powyższe, bez dalszego szczegółowego rozprowadzenia, wykazują dostatecznie znaczenie pedagogiczne wykształcenia estetycznego i jego konieczną potrzebę w racyjonalnym systemacie wychowawczym.

Zasady wykształcenia estetycznego. Urzeczywistnienie celów wykształcenia estetycznego w praktyce pedagogicznéj, oprzéć się musi na pewnych, jasno określonych zasadach, które dają się sprowadzić do następujących najgłówniejszych momentów. Przedewszystkiém zauważyć należy, że wszelkie prawidłowe działanie estetyczne na wychowańca wymaga z jego strony pewnego usposobienia i nastroju, z którego wychowawca zdać sobie winien sprawę i który uwzględnić winien w swém działaniu, jeżeli chce osięgnąć jakikolwiek skutek. Upodobanie

estetyczne jest jednym z najswobodniejszych i zarazem najbardziéj podmiotowych objawów umysłu. Wywołać je można tylko przy pomocy chętnego współdziałania osobnika, w zgodności zarówno z przyrodzonymi czynnikami jego indywidualności, jak i z danym, chwilowym stanem, w którym się przypadkowo znajduje. Ta psychologiczna natura upodobania wyróżnia zasadniczo pedagogiczną działalność na polu estetyczném, od działalności na wszelkich innych polach wychowania. Podczas gdy w zakresie moralnym i intelektualnym powaga pedagoga odgrywa rolę pierwszorzędną, a wychowaniec jéj ulegać winien z całém zaufaniem, w przekonaniu, że przewodnik lepiéj wié od niego co jest dobrém, co złém, co prawdą, co fałszem; to przeciwnie już najmniejsze dziecko bardzo prędko pojmuje, że o jego upodobaniach lub nieupodobaniach nikt inny wyrokować nie może, że tutaj powaga ojca, matki, nauczyciela się kończy, że to jest dziedzina, w któréj ono samo swobodnie króluje, bez wszelkiego zewnętrznego nacisku lub przymusu. Na tém poczuciu podmiotowéj swobody, niezależności, łączącém się z upodobaniem estetyczném, polega znaczna część jego uroku dla każdego osobnika. Więc też pedagog przedewszystkiém pamiętać winien, aby na polu estetyczném działalność jego w niczém nie naruszała tego poczucia swobody i niezależności wychowańca, aby uwydatnieniem swéj powagi, swych wymagań, rozkazów, sam nie podkopywał tego delikatnego wytworu umysłowego, który na wzór mimozy, za lada rubaszném dotknięciem kurczy się i odwraca w stronę wprost przeciwną.

Nie wynika z tego, aby się pedagog zrzekł wszelkiego kierownictwa upodobaniami estetycznémi wychowańca, aby powaga nie miała żadnego znaczenia w zakresie wykształcenia estetycznego. Bynajmniéj; pedagog prawdziwy i na tém polu będzie wywierał wpływ stanowczy na wychowańca i obudzi w nim chęć szukania i w kwestyjach estetycznych objaśnień, wskazówek i nauki u przewodnika. Ale właśnie dla osiągnięcia tego celu wychowawca postępować musi z wielkim taktem. Wpływu i kierownictwa swego nie powinien narzucać wychowańcowi, żeby nie drażnić jego poczucia swobody i nie wywoływać opozycyi. Jeżeli dobry pedagog w całéj swéj działalności tak się umié postawić względem wychowańca, że ten odczuwa głęboko dobro, jakie na niego spływa z wychowania i dlatego z wdzięcznością i zaufaniem powierza się we wszystkiém przewodnikowi; to taki stosunek jest tém bardziéj warunkiem zasadniczym wszelkiego w ogóle działania estetycznego na wychowańca. Najmniejsza niechęć z jego strony względem pedagoga czyni wpływ estetyczny niemożliwym. Tutaj bardziéj, niż we wszystkich innych dziedzinach, wychowaniec powinien miéć poczucie, że wychowawca okazuje mu dobrodziejstwo, łaskę, gdy się nim zajmuje, gdy obok jego potrzeb uwzględnia i jego upodobania. Tylko to poczucie, wyrażające się w ochoczém oddaniu się pedagogowi, i wskazanym przez niego zajęciom, daje rękojmię owego swobodnego usposobienia i nastroju ze strony wychowańca, bez którego, jak widzieliśmy, niéma wogóle upodobania estetycznego.

W związku z tą pierwszą zasadą wykształcenia estetycznego, dotyczącą wzajemnego do siebie stosunku wychowańca i wychowawcy, łączy się dalsza, odnosząca się do ogólnego charakteru wszelkich zajęć estetycznych. One wszystkie, choćby nawet wymagały natężenia i były zatém pracą w ścisłém znaczeniu,

powinny jednak sprawiać wychowańcowi przyjemność i przedstawiać mu się jako zajęcia rekreacyjne, wypoczynkowe lub ożywiające, którym się oddaje tylko w chwilach wolnych od innych obowiązkowych zajęć. Urok świąteczności, wyniesienia się ponad zwyczajny tryb życia, pewnego wyjątkowego nastroju, łączy się zawsze z wrażeniem piękna i ten charakter należy też nadać wszelkim zajęciom estetycznym, jeżeli mają w sposób prawdziwy wpłynąć na rozwój wychowańca. Słuszność téj zasady i jéj praktyczna doniosłość, w kilku słowach wykazane być mogą.

Najprzód należy zauważyć, że zaniedbanie téj zasady pociąga za sobą bardzo dotkliwe szkody pedagogiczne. Jeżeli zajęcia estetyczne nie będą traktowane jako rzecz wyjątkowa, sprawiająca szczególną przyjemność, natenczas wychowaniec tak do nich przywyknie, że w końcu nie będą miały dla niego żadnego uroku, t. j. nie będą już budzić jego upodobania, a zatém przestaną być tém, czém z natury swojéj być winny, a pedagog utraca zarazem wszelką możność dalszego działania na zmysł estetyczny wychowańca. Środki bowiem takiego działania bardzo łatwo się wyczerpują, a przesyt estetyczny czyni wychowańca nieczułym na wszelkie nowe bodźce i pociąga za sobą osłabienie, a w końcu nawet zupełną niezdolność poczucia piękna. Gdyby się zaś udało sztuczną odmianą podrażnień estetycznych ocalić wychowańca od zupełnego przesytu, natenczas nadmiar wrażeń przyjemnych tego rodzaju miałby za skutek zniewieściałość, rozpieszczenie, zgnuśnienie fizyczne i umysłowe. Przywykłszy tylko do przyjemnych, delikatnych wrażeń, do ciągłego ulegania swym upodobaniom, choćby najszlachetniejszym, idealnym; wychowaniec przenosi środek ciężkości swego życia umysłowego ze sfery codziennych, przedmiotowych stosunków w sferę marzeń podmiotowych, i znajduje wewnętrzne zadowolenie tylko w jednostronnym subjektywizmie, który go pozbawia energii i wytrwałości w walce z przeciwnościami i czyni go niezadowolonym ze siebie i ze świata, gdy w życiu nie wszystko przebiega według jego woli i upodobania. Nastrój pesymistyczny, przenikający w nowszych czasach nawet do filozofii, jest wypływem takiego przesytu i zniewieściałości. Stąd to właśnie wynika konieczna potrzeba zachowania miary w zajęciach i upodobaniach estetycznych. One są na miejscu tylko w związku z rzeczywistą pracą, z zajęciami obowiązkowémi, tylko jako środek ożywczy, przeplatający istotne natężenie fizyczne i umysłowe. Funkcyja wrażeń estetycznych w życiu umysłowém równa się zupełnie funkcyi przyjemnych wrażeń smakowych przy odżywianiu organizmu. Pokarm, budzący wstręt, nie odżywia organizmu, nie zostaje przez niego nawet trawionym. Więc o dobry smak pokarmu dbać koniecznie należy. Ale z tego bynajmniéj nie wynika, aby dzieci karmiono samemi tylko słodyczami. Przeciwnie, nadmiar słodyczy, wogóle zbytnie drażnienie i łechtanie podniebienia szczególnie ponętnymi pokarmami, psuje żołądek, czyni go niechętnym i niezdolnym do przyjmowania i trawienia zdrowego codziennego pokarmu, a w końcu budzi nawet niesmak do wszelkich słodyczy, do najponętniejszych dla zdrowego człowieka pokarmów; analogija ta może być jak najściśléj przeprowadzona i zawiera w sobie cały szereg praktycznych wskazówek dla pedagoga, których szczegółowo rozprowadzać niéma potrzeby. Popiera ją także filozofija mowy. We wszystkich bowiem językach cywilizowanych wyrażenia: smak, gust, używają

się zarazem w znaczeniu przenośném, w zastosowaniu do wrażeń estetycznych do piękna i sztuki.

Przechodząc od tych zasad ogólnych do szczegółów, zaznaczyć należy, że praktyka wychowawcza, mająca na oku racyjonalne wykształcenie zmysłu estetycznego, uwzględnić winna dwa następujące główne momenta, jako to: a) otoczenie, czyli atmosferę estetyczną dziecka, b) wpływ bezpośredni pedagoga na rozwój estetyczny wychowańca. Na odpowiedniém rozwinięciu tych momentów i ich właściwém zużytkowaniu, polega cała praktyka pedagogiczna w zakresie wykształcenia estetycznego.

a) Otoczenie czyli atmosfera estetyczna dziecka. Zarówno prawo zachowania siły, znajdujące swoje zastosowanie i w objawach umysłowych, jak i cały szereg specyjalnych poszukiwań psychologicznych, wykazuje w sposób niezaprzeczony wysoką doniosłość świata zewnętrznego dla usposobienia wewnętrznego każdego osobnika. Prawda, nie można zaprzeczyć, że dusza posiada swoję własną przyrodzoną treść, gdyż bynajmniéj nie jest próżną tablicą, którą wrażenia zmysłowe dopiero pewną treścią wypełniają. Dziedziczność i przyrodzona organizacyja, działająca w każdym osobniku według pewnych praw przy samém przyjmowaniu wrażeń zmysłowych i objawiająca nadto pewne indywidualne skłonności i tendencyje, wykazują jasno, że wszelkie czynniki, działające z zewnątrz na osobnika, podlegają zmianom zasadniczym stosownie do różnorodnych rysów przyrodzonych, odziedziczonych i nabytych, danéj indywidualności. Z tém wszystkiém jednak każde wrażenie zmysłowe oddziaływające na dziecko, pociąga za sobą pewne zmiany w jego usposobieniu psychicznem i wpływa na kierunek jego myśli, uczuć i dążności. Otoczenie tedy zewnętrzne, wśród którego dziecko żyje, wzrasta i rozwija się, bogacąc umysł najrozliczniejszémi wrażeniami, posiada pierwszorzędną doniosłość pedagogiczną, szczególniéj w zakresie estetycznym, pobudzającym tak silnie wrażliwość dziecka. Stąd wynika potrzeba pilnego baczenia na jakość owych wrażeń, oddziaływających ciągle na dziecko i w ogóle na charakter jego otoczenia. Dla urzeczywistnienia celów wykształcenia estetycznego i prawidłowego rozwoju wychowańca pod tym względem, należy się co do otoczenia dziecka kierować następującemi głównemi zasadami.

Przedewszystkiém należy, o ile tylko można, dbać o to, aby dziecko od pierwszych chwil życia i w przeciągu całego swego rozwoju nie doznawało wrażeń ujemnych pod względem estetycznym, a zatém wrażeń brzydoty, nieczystości, nieładu, nieprzyzwoitości, i tym podobnych. Nawyknienie do tego rodzaju wrażeń osłabia w zarodku poczucie estetyczne, podkopuje wrażliwość dla delikatniejszych czynników estetycznych, zaciera różnicę między szpetném i pięknem i skrzywia w skutek tego cały rozwój estetyczny wychowańca. Taka ochrona od wpływów szkodliwych jest konieczną podstawą wszelkiego dodatniego wpływu otoczenia. Zastosowanie zaś praktyczne téj działalności ochronnéj jasne jest samo przez się, bez szerszych wywodów. Wymaga ono poprostu tego samego szacunku estetycznego dla oka i ucha dziecka, niemowlęcia nawet, jakiém zwykliśmy otaczać zmysły wyższe ludzi dojrzałych i wykształconych. Stara zasada Kwintilijana: „summa puero debetur reverentia“ powinna znaleść i tutaj należyte zastosowanie. Nie wyrządzać dzieciom krzywd estetycznych, których sami znosić nie chcemy, oto cała zasada owéj działalności ochron-

néj. Jeżeli tedy ucho nasze nie znosi wrzasku, hałasu, śpiewów ordynarnych, fałszywych tonów, nie narażajmy też naszych dzieci na tego rodzaju przykre i nieestetyczne wrażenia. Jeżeli brzydzimy się nieczystością i brudami w sprzętach codziennego użytku, w ubraniu własném i osób, które nas otaczają; jeżeli jaskrawe światło, krzyczące barwy, ich dyzharmonija, daléj nieład i nieporządek w układzie przedmiotów, wywołują na nas przykre wrażenie: natenczas czuwajmy nad tém, aby i wzrok dziecka nie ulegał tego rodzaju wrażeniem nieestetycznym, aby ubranie jego i otoczenie, sprzęty, zabawki, książki z obrazkami i t. d., czyniły zadość wymaganiom dobrego smaku, niczém nie skrzywiały poczucia estetycznego wychowańców. Nie godzi się pod tym względem pozbywać dzieci byle czém. Doznawane nieestetyczne wrażenia wywierają swój skutek i wpływają często na rażące zboczenia w usposobieniu wychowańca nawet na innych polach jego umysłowego rozwoju, na polu intelektualném i moralném. Niejedna ordynarna mamka, piastunka, bona lub guwernantka, mimo woli i wiedzy, działając często nawet w najlepszéj wierze, przyczyniła się do umysłowego zdziczenia wychowańca, podkopując w nim wszelkie delikatniejsze poczucie piękna, dobra i prawdy. Bardzo wiele szkody pod względem estetycznym wyrządzają też niestosowne szpetne zabawki i książki obrazkowe. Nie potrzeba tu bynajmniéj przepychu i elegancyi dla zaspokojenia wymagań estetycznych; przeciwnie prostota i naturalność, wolne od wszelkiéj manijery i wymuszoności są tutaj, jak w ogóle w zakresie estetyki, najodpowiedniejszym czynnikiem. Ale właśnie dlatego ochronić należy dziecko od widoku i ciągłego obcowania z zabawkami lub obrazkami szpetnymi, pozbawionymi wszelkiéj wartości estetycznéj. One bowiem nie dają dziecku dokładnego wyobrażenia o przedstawianych przedmiotach, a nadto wdrażają je do szukania upodobania w brzydocie. Przy braku prawdziwie estetycznych zabawek, daleko racyjonalniéj pobudzać fantazyją dziecka najprostszymi czynnikami. Niech się bawi według własnego pomysłu choćby tylko kamykami, klockami, patykami lub też zabawkami zaznaczającemi w najogólniejszych tylko zarysach kształty przedmiotów, aniżeli obrazkami, lalkami i figurkami, posiadającemi wprawdzie pozory rzeczywistości, będącemi jednak w gruncie rzeczy tylko jéj karykaturami o wyrazie wstrętnym, skrzywionym, o barwach pstrych, krzykliwych, o kształtach nienaturalnych, sztywnych lub przesadnych. Dziecko fantazyją swoją łatwo uzupełnia brakujące rysy przedmiotów, ale fałszywych sprostować nie umié; przeciwnie biorąc je za prawdę, utraca zdolność dokładnego rozróżnienia przesady, karykatury, w ogóle rysów błędnych, od rzeczywistości, aż w końcu mięsza je ze sobą bezwiednie. Dziecko takie, chcąc w późniejszym czasie przy pomocy np. rysunku odtworzyć kształty rzeczywiste przedmiotów i ludzi, mimowoli ulega reminiscencyjom dawnym, zaczerpanym z ciągłego obcowania z owymi nieestetycznymi przedmiotami, które pozostawiwszy swe ślady, osłabiają nowe wrażenia i nadają im nadto charakter odmienny, skrzywiony. To też tylko zdwojona uwaga i praca dojrzałego umysłu, zdolne są z czasem zrównoważyć tego rodzaju wpływy szkodliwe, od których dobre wychowanie dziecka ochronić winno.

Z powyższą ochroną od nieestetycznych czynników otoczenia, łączyć się winna z natury rzeczy i staranność o dodatni wpływ takowego na wychowańca. Atmosfera estetyczna, ciągłe, mimowolne i bezpośrednie przejęcie się wrażeniami

piękna, harmonii, czystości, ładu, jest najlepszą szkołą dla prawidłowego rozwoju zmysłu estetycznego. Natura, kultura i sztuka piękna zawierają w sobie pod tym względem niewyczerpany zasób najrozliczniejszych środków pomocniczych. Jeżeli tylko można, dbać należy o to, aby dziecko od pierwszych nieomal chwil życia bezpośrednio ulegało wrażeniom, płynącym z tych źródeł. Natura zająć winna i tutaj miejsce pierwszorzędne. Kwiaty w mieszkaniu i ogródek około lub przynajmniéj w bliskości domu, oraz częstsze spacery i wycieczki, są minimum natury, jakiego wychowanie estetyczne ze względu na otoczenie dziecka wymagać musi. Dziecko powinno codziennie, we wszystkich porach roku swobodnie obcować z przyrodą, a w miarę możności przebywać w niéj i dłużéj. Tylko bezpośrednie przebywanie wśród natury, nastraja dziecko estetycznie względem przyrody; zaszczepia w niém poczucie swobody, ten zarodek wszelkiego podniesienia estetycznego, daje mu możność zwrócenia baczniejszéj uwagi na piękne i charakterystyczne rysy objawów przyrody, budzi zajęcie do każdego kamyczka, kwiateczka, żyjątka, do wszelkich zmian w kształtach tych istot w skutek ich rozwoju, do gry światła i barw, do wszelkich w ogóle objawów, oddziaływających na wrażliwość dziecka. Przytém otoczenie przyrody ma pod względem estetycznym to wielkie pierwszeństwo przed zwykłą kulturą i sztuką piękną, że odświeża umysł nieskończoną rozmaitością swych objawów, a silnymi swymi kontrastami (np. pogody, pór roku i t. p.) podtrzymuje i odradza wrażliwość estetyczną, gdy tymczasem wytwory kultury i sztuki zazwyczaj się powtarzają, pociągając za sobą pewną monotoniją, która w końcu przy ciągłém działaniu zbyt łatwo wywołuje przesyt i zniewieściałą apatyją. Dlatego właśnie najwspanialsze wytwory kultury i sztuki pięknéj nie są zdolne w otoczeniu dziecka zastąpić wpływu estetycznego przyrody. Z drugiéj jednak strony nie można naturalnie zaprzeczyć, że kultura i sztuka uszlachetniają samą naturę, a zatém i w otoczeniu dziecka uzupełniać ją winny. Ideałem tak wychowania w ogóle, jak i wychowania estetycznego, nie może być rozwój dziecka w otoczeniu saméj natury. Kultura i sztuka wyciągają pod względem estetycznym z natury jak najwięcéj pierwiastków piękna i działają następnie całą masą skupionych, skoncentrowanych sił na wrażliwość umysłu. Więc téż dla celów estetycznych wychowania wymagać należy, aby kultura i sztuka piękna, stosownie do możności, należycie uwzględnione były; aby pokój, w którym dziecko przebywa, sprzęty, które je otaczają, ludzie, z którymi obcuje, zbliżały się, o ile można, do ideału kultury i zadawalały nietylko zmysł estetyczny dziecka, lecz czyniły zarazem zadość wyższym wymaganiom estetycznym dojrzałego umysłu, aby się dziecko kształciło estetycznie bezpośrednio przez swoje codzienne, zwyczajne otoczenie. Rzecz naturalna, że tutaj wchodzić już nie możemy w szczegóły; zależą one najprzód od warunków czysto zewnętrznych, od możności rodziców i t. d., a nadto głównym kierownikiem w téj dziedzinie musi być zawsze dobry smak i kultura towarzyska wychowawców. Szło nam tylko o zaznaczenie zasady, że otoczenia estetycznego dziecka lekceważyć nie należy, lecz przeciwnie, że tutaj największa staranność, stosownie do możności, jest obowiązkiem rodziców i dobrego pedagoga.

b) Wpływ bezpośredni pedagoga na rozwój estetyczny wychowańca. Przez staranność o atmosferę estetyczną, którą dziecko oddycha, o jego otoczenie, wychowawca wywiera wpływ bardzo potężny, pełen doniosłości dla całego rozwoju

dziecka, ale zawsze tylko wpływ pośredni, przy którym on sam nie przyjmuje czynnego udziału. Ten udział czynny i wpływ bezpośredni rozpoczyna się dopiero wtedy, gdy wychowawca ze świadomością swych celów wprost na dziecko oddziaływa, posiłkując się przy tém odpowiednimi środkami. Od tych środków nawet zależy w danym razie różny charakter bezpośredniego wpływu na dziecko, bo cel przy wszystkich środkach jest jeden, ten sam, t. j. rozbudzenie i prawidłowe rozwinięcie zmysłu estetycznego wychowańca (zob. wyżéj). Więc téż obecnie z natury rzeczy mówić będziemy głównie o środkach bezpośredniego wpływu na wykształcenie estetyczne wychowańca. Pod tym względem pierwszą zasadą powinno być, aby używane przez pedagoga środki odpowiadały stopniowi umysłowego rozwoju dziecka i jego uzdolnieniu estetycznemu. Najlepsze i najskuteczniejsze środki pomocnicze wykształcenia estetycznego mogą pozostać bez wszelkiego skutku, lub téż wywołać skutek wprost przeciwny, gdy pedagog, posiłkując się nimi, nie stosuje się do powyższéj zasady. Ileż to grzeszą rodzice, wychowawcy, prowadząc dzieci przedwcześnie do teatru, pozwalając na czytanie utworów literatury pięknéj, szczególniéj powieści, romansów, bez uwzględnienia istotnych potrzeb estetycznych wieku! Zachowanie pod tym względem miary i stopniowania stosownie do rozwoju dziecka, jest niezbędnym warunkiem prawidłowego wykształcenia estetycznego. Bez uwzględnienia tego warunku dziecko rozstraja się estetycznie, ulega przesytowi lub wpada w przesadę, a w każdym razie skrzywioném zostaje w całém swém usposobieniu estetyczném. Nadmiar rozdrażnień nerwowych, choćby najestetyczniejszych, podkopuje poczucie dla prostoty i naturalności, podnieca upodobanie do nieokiełzanéj fantastyczności lub sztucznéj, wymuszonéj manijery; karmienie zaś dziecka treścią estetyczną, przekraczającą zakres jego umysłowego rozwoju, któréj tedy strawić nie może, wdraża je do wygłaszania bezmyślnych sądów estetycznych, do kontentowania się samą zewnętrzną, powierzchowną stroną utworów piękna i zniechęca zarazem do wszelkiego głębszego wniknięcia w ich treść myślową, idealną. Sztuka piękna, a zatém i poezyja, staje się w oczach takiego dziecka zwyczajném tylko bawidełkiem, drażniącém nerwy i nic więcéj. Panowanie takiego właśnie poglądu na poezyją i sztukę wśród dzisiejszych społeczeństw, a szczególniéj wśród publiczności teatralnéj, jest niewątpliwie skutkiem takiego skrzywionego wykształcenia estetycznego, takiego braku stopniowania w użyciu środków, pobudzających zmysł estetyczny dziecka. Pragnąc pod tym względem dojść do pewnych praktycznych wskazówek, należy koniecznie uwzględnić dane z zakresu psychologii, które powyżéj w ogólnych zarysach zaznaczone zostały. Wogóle powiedzieć można, że pierwsze lata życia, wymagają głównie użycia środków oddziaływających na estetyczne wykształcenie zmysłów i ruchów dziecka. Późniéj zaś należy, przy dalszym rozwoju powyższych czynników, uwzględnić w sposób odpowiedni wykształcenie estetyczne uczucia i fantazyi przebudzających się coraz bardziéj pod wpływem wrażeń zmysłowych, dążąc do zapanowania nad niémi. Z takiego podziału nie wynika wprawdzie, jakoby te wyższe objawy zmysłu estetycznego nie przejawiały się wcale i na niższym stopniu rozwoju i nie domagały się już wcześnie odpowiedniego uwzględnienia. Dziecko stosunkowo jeszcze mało rozwinięte posiada jednak już uczucie i fantazyją, i niéma téż powodu przytłumiać

ich rozwoju, gdy się samoistnie przejawiają. Powyższy podział ma tylko na celu zaznaczyć naturalne następstwo w rozwoju zdolności estetycznych dziecka.

Początkowo działać można wyłącznie tylko na stronę zmysłową dziecka; uczucie i fantazyja pogrążone są w pierwszych latach życia jeszcze zupełnie w sferze wrażeń zmysłowych, bez wszelkiego prawie względu na treść tych wrażeń, na ich stronę wewnętrzną, myślową. Dopiero około czwartego roku życia dziecko zaczyna przejmować się ową treścią wewnętrzną, ale przejmuje się nią początkowo tylko podmiotowo, subjektywnie, ze stanowiska samego tylko uczucia, w związku ze swém osobistém usposobieniem i z osobistemi potrzebami umysłowemi. Stąd też i wyobraźnia dziecka w tym okresie pozostaje jeszcze zupełnie w sferze podmiotowéj i zmysłowéj. Na stanowisko zaś przedmiotowe, wnikające w piękno, jako w objaw samodzielny, niezależny od samych tylko podmiotowych czynników, lecz posiadający własną treść i rządzący się własnémi prawami, wznosi się osobnik dopiero przy pomocy fantazyi, polegającéj, jak widzieliśmy, na kojarzeniu obrazów zmysłowych według pewnéj samodzielnéj myśli przewodniéj. Jestto tedy objaw estetyczny, który dostępnym się staje dopiero przy pewnéj dojrzałości umysłu i nadto wymaga już pewnego wyższego wyrobienia estetycznego zmysłów i uczucia. Na podstawie powyższych uwag przedstawimy tedy główne środki wychowawcze, którymi pedagog posiłkować się winien w celu prawidłowego rozwinięcia zmysłu estetycznego wychowańca.

Wykształcenie estetyczne zmysłów pozostaje w najściślejszym związku z kształceniem zmysłów w ogóle. A że temu ostatniemu przedmiotowi z natury rzeczy w Encyklopedyi wychowawczéj poświęcone będą osobne artykuły, więc się pod tym względem ograniczyć możemy kilkoma tylko uwagami, charakteru estetycznego, uzupełniającemi to, co się już powyżéj z powodu otoczenia estetycznego dziecka powiedziało. Estetyczne wykształcenie wzroku rozpocząć się winno od przyuczenia dziecka do wyraźnego rozróżnienia barw i kształtów przedmiotów. W tym celu należy dawać małym dzieciom do ręki tylko zabawki o barwach czystych, dobitnych, nie przekraczających zakresu pięciu barw tęczowych. Wszelkie barwy mięszane, lub brudne, wszelka niewyrazistość mąci wrażenia dziecka i utrudnia mu rozróżnienie barw. Doświadczenia fizyjologów i psychologów wykazały, że dzieci tylko bardzo powoli rozróżniają barwy. Według Preyera dziecko przez cały przeciąg pierwszego roku życia odczuwa tylko światło i ciemność; barw zaś wcale nie rozróżnia. Dopiero w połowie drugiego roku znajduje upodobanie w przedmiotach jaskrawych, ale odczuwa wyraźnie tylko barwę żółtą i czerwoną. Jeszcze w trzecim roku myli się ciągle przy oznaczaniu barwy zielonéj i błękitnéj. Obie te barwy przez długi czas stawia narówni z białą lub szarą, stosownie do większéj lub mniejszéj ich jasności. W ciągu czwartego roku życia dzieci rozróżniają dopiero z należytą jasnością barwy główne. Rzecz tedy naturalna, że téj pracy oka dziecięcego przy rozróżnianiu barw nie należy utrudniać przez przedstawienie przedmiotów o barwach niewyraźnych, brudnych lub mięszanych. Należy też unikać wszelkiego powikłania wyraźnych nawet barw; prostota i wyrazistość jest tutaj wymaganiem koniecznem, pierwszorzędném. Dopiero gdy dziecko jasno rozróżnia barwy główne, można je przyuczać do rozróżnienia odcieni tych barw, oraz barw mięszanych. Taż sama zasada zastosowaną

być winna i ze względu na kształty. Małym dzieciom należy dawać do ręki, o ile tylko można, przedmioty o kształtach prostych, wyrazistych. Najodpowiedniejszémi bawidełkami są pręcik, sześcian, kula, piramida i t. d. Wszelkie kształty skomplikowane, wywołują wrażenie nieokreślone i wdrażaja dziecko od młodu do wytwarzania mętnych wyobrażeń. Ono niéma jeszcze możności rozłożyć tych wyobrażeń na prostsze; więc wszystko spływa w jego oku w jednę niewyraźną całość. Tymczasem przywykłszy najprzód do kształtów elementarnych i wytworzywszy sobie o nich dokładne wyobrażenia, dziecko następnie wszędzie te kształty odnajduje i w skutek tego z łatwością uprzytomnia sobie kształty złożone, składając je w swojéj wyobraźni z kształtów prostych, wyraźnych, Na takiéj dopiero podstawie, przyuczywszy oko dziecko do rozróżnienia głównych barw i przejmowania kształtów prostych, przystąpić można do estetycznego spożytkowania Nauki o rzeczach. Tutaj barwy i kształty już się coraz bardziéj komplikują, ale pomimoto wzgląd na określoność, jasność i wyrazistość powinien być ciągle panującym. Jak pod względem umysłowym nie należy obciążać myśli dziecka rzeczami, których pojąć nie jest w stanie, tak i ze stanowiska estetycznego należy miéć ciągle na uwadze stopniowanie w rozwoju zmysłu dla piękna barw i kształtów. Dopiero po zaznajomieniu dziecka z obrazami pojedyńczych przedmiotów, można mu przedstawić obrazy pojedyńczych scen, w których przedmioty, zwierzęta, ludzie ze sobą się łączą i na siebie oddziaływają, a w końcu dopiero zwracać jego uwagę na obrazy kompozycyjne, odtwarzające całą mnogość różnorodnych stosunków życiowych. Tu już w miarę umysłowéj dojrzałości wychowańca, pedagog zwrócić może jego uwagę bądź na treść obrazka, bądź na jego układ, bądź wreszcie na jego stronę malowniczą.

Rzecz naturalna, że należyte zrozumienie tych ostatnich względów wymaga już pewnego wyrobienia mechanicznéj zręczności dziecka za pomocą rysunku i malowania. To téż dziecko już bardzo wcześnie samo z siebie czuje pociąg do odtwarzania rzeczy widzianych i nie ulega téż wątpliwości, że dopiero takie odtwarzanie wpaja w jego umysł z należytą dokładnością kształty i barwy widziane i daje mu następnie możność korzystania z tych zasobów wyobraźni w najrozliczniejszych celach, a zatém i w swych dążnościach estetycznych.

Z tego już wynika, że nauka rysunku i malowania jest koniecznym środkiem wykształcenia estetycznego i znaleść winna powszechne zastosowanie od najmłodszego wieku, t. j. od chwili, gdy dziecko wogóle nabiera tyle pewności w ruchach, że może prowadzić ołówek i pędzelek. Nie jest tutaj naszém zadaniem wyłożyć specyjalnie dydaktykę wykształcenia estetycznego, a zatém i poszczególnych nauk, będących środkami tego wykształcenia. Pod tym względem odesłać musimy czytelnika do artykułów specyjalnych. Więc téż i ze względu na naukę rysunku i malowania ograniczyć się możemy tylko zaznaczeniem ich ogólnego udziału w rozwoju estetycznym wychowańca. Wymaganie zasadnicze wyrazistego przejmowania kształtów i barw daje się w zupełności urzeczywistnić tylko przy pomocy rysunku i malowania. Dopiero konieczność wiernego odtworzenia widzianych kształtów i barw, zmusza dziecko zwrócić na nie baczną uwagę, porównywać je ze sobą, rozróżniać od siebie, w ogóle przejąć się ich rysami charakterystycznymi. Samo tylko bierne przyjmowanie świata zewnętrznego, bez czynności naśladowniczéj, dążącéj do odtworzenia doznawanych wra-

żeń wzrokowych, nie może im nadać należytéj wyrazistości. Jak dziecko przyswaja sobie mowę nietylko przez bierne słuchanie dźwięków, lecz i przez ciągłe ich powtarzanie, wyrabiające dopiero należycie słuch dla wszystkich odcieni mowy; tak też i wzroku kształcić nie można racyjonalnie samém patrzeniem na przedmioty, lecz potrzeba do tego i umyślnego powtarzania doznanych wrażeń wzrokowych przez ich odtworzenie. Wymaganie to jest tak prostém, z natury rzeczy wypływającém, że w istocie dziwić się należy, że dotąd jeszcze nie znalazło powszechnego obywatelstwa w praktyce pedagogicznéj. Nauka rysunku zawsze jeszcze jest zaniedbywaną, traktowaną po macoszemu; o systematycznem zaś zużytkowaniu malowania jako środka kształcączgo oko, dotąd prawie jeszcze wcale nie pomyślano. A jednak, ileż to bezpośrednich praktycznych korzyści i ile prawdziwie estetycznego zadowolenia łączy się dla wychowańca od najmłodszego wieku aż do dojrzałości z racyjonalnie prowadzoną nauką rysunku i malowania! Śmiało powiedzieć można, że bez téj nauki prawdziwe estetyczne wykształcenie staje się poprostu niemożliwém; należyte zrozumienie piękna plastycznego na téj nauce się opiera i z niéj głównie czerpie materyjał do głębszego wniknięcia w istotę sztuki plastycznéj. Kto się nie nauczył rysować i malować, patrzy, że tak powiem, na przedmioty płasko, nie odczuwa dość wyraźnie całéj rozmaitości i piękności kształtów, barw, ich oświetlenia i cieniowania. Wyobraźnia jego i na polu utworów umysłowych, poezyi, będzie miała odcień abstrakcyjny, nie dosięgnie należytéj obrazowości i plastyki. Wszyscy prawie pierwszorzędni poeci umieli dość dobrze rysować. Rzecz naturalna, że z powyższego nie wynika, aby każde dobrze wychowane dziecko stało się z czasem skończonym rysownikiem lub malarzem. Chodzi tu tylko o to, aby w normalném wychowaniu uwzględniono rysunek i malowanie o tyle, o ile tego wymaga rozbudzenie zmysłu dla piękna plastycznego, aby wychowaniec nie patrzał na świat i sztukę okiem obojętném, lub też nie ulegał tylko nieokreślonym, niewyraźnym wrażeniom, lecz potrafił odczuwać piękność symetryi, proporcyi, linii i układu kształtów, oraz piękność harmonii barw, ich kształtów, oświetlenia, cieniowania i t. d. Czego w szczególności potrzeba dla osiągnięcia tego minimum wymagań estetycznych ze względu na piękno plastyczne, tego już rozbierać nie będziemy; w każdym razie nie godzi się, aby rysunek i malowanie bardziéj zaniedbywano, niż np. śpiéw i muzykę, niéma bowiem żadnego racyjonalnego powodu oddawania tym ostatnim pierwszeństwa przed tamtemi. Jeżeli dotąd w praktyce pedagogicznéj zwrócono baczniejszą uwagę na wykształcenie estetyczne słuchu, niż wzroku, to przyczyną tego objawu nie były żadne względy wychowawcze, lecz poprostu wygoda i łatwość większa w nauczaniu śpiewu i muzyki, niż rysunku i malowania. Dopiero w najnowszych czasach niektórzy pedagogowie, szczególniéj w Szwajcaryi, starają się o wprowadzenie nawet do szkół elementarnych racyjonalnie prowadzonéj nauki rysunku i malowania.

Estetyczne wykształcanie słuchu różni się pod wieloma względami od takiegoż wykształcenia wzroku. I tutaj wprawdzie należy miéć przedewszystkiém na uwadze jasność, wyrazistość i określoność wrażeń, oddziaływających na dziecko. Wszelka chaotyczność, wszelkie pomięszanie mąci i tutaj sąd dziecka i utrudnia mu dokładne rozróżnienie doznawanych wrażeń. Ale tendencyja pedagogiczna przy kształceniu wzroku i słuchu jest różną. Kształcenie wzroku ma, że tak po-

wiem, przeważnie charakter teoretyczny; poznanie zasadniczych objawów światła i cienia, bez względu na ich bezpośrednie życiowe zastosowanie, odtworzenie przedmiotowe rzeczy, stoi tutaj na pierwszym planie. Stąd to zwracamy główny nacisk na wyraźne przejęcie się zasadniczemi barwami i kształtami przedmiotów. Słuch zaś kształcimy przedewszystkiém z tendencyją praktyczną, utilitarną. Nie mamy tutaj bynajmniéj na oku, aby dziecko nasamprzód obeznało się ze skalą muzyczną i rozróżniało wyraźnie tony téj skali, jak to ma miejsce odnośnie do barw, lecz chodzi nam głównie o to, aby dziecko przedewszystkiém rozróżniało wyraźnie dźwięki mowy i zrozumiało ich znaczenie. Ta tendencyja praktyczna ma zazwyczaj ten skutek, że dzieci przez daleko dłuższy czas nie rozróżniają wyraźnie tonów muzykalnych, przynajmniéj nie zwracają należytéj uwagi na ich rozróżnienie, a dochodzą do takowego zwykle dopiero w skutek osobnéj nauki muzyki, która swoją treścią teoretyczną uzupełnia czysto praktyczną tendencyją w pierwiastkowém kształceniu słuchu. Nie wynika to bynajmniéj z saméj istoty wrażeń słuchowych, przekonano się bowiem, że są dzieci, które już w dziewiątym miesiącu życia zdolne są wyraźnie rozróżniać i nawet poprawnie odśpiewać tony, zaznaczone na fortepijanie (W. Preyer). Niéma tedy racyjonalnego powodu odkładać kształcenie zmysłu muzykalnego do czasu, gdy dziecko dosiągnęło już pewnéj swobody w ruchach rąk i zdolne jest oznaczać tony odpowiedniemi nazwami, jak to się zwykle dzieje. Zupełnie tak samo, jak przyuczamy najmniejsze dzieci do powtarzania dźwięków „mama," „tata" i t. d., możemy i powinniśmy nawet w miarę możności przyuczać je do słuchania i powtarzania zasadniczych tonów skali muzycznéj. Dziecko znajduje w nich większe i czystsze zadowolenie, a przedewszystkiém zadowolenie mające daleko większą doniosłość estetyczną, niż owe dyzharmonijne szmery grzechotki, trąbki, bębny lub owe fałszywe i krzykliwe śpiewy nieokrzesanéj niańki, do których zazwyczaj, przy obecném zaniedbaniu estetycznych wymagań słuchu, niemowlę przywykać musi. Wczesne, racyjonalne kształcenie zmysłu muzycznego przy pomocy fortepijanu, a jeszcze lepiéj na podstawie poprawnego śpiewu, jest wielkiém ułatwieniem przy późniejszéj nauce muzyki. Dziecko, przywykłszy od niemowlęctwa do słuchania i powtarzania czystych tonów, spotyka się z nimi późniéj jako z dobrymi znajomymi, znajduje w nich tém większe upodobanie i z łatwością zapamiętywa ich nazwy i odtwarza je według potrzeby. Tylko taka baczność na zmysł muzykalny niemowlęcia zdolną będzie uwolnić dzieci od owych męczarni umysłowych i fizycznych, które dotąd zazwyczaj się łączą z przymusową nauką muzyki. Nauki téj pod względem estetycznym nie mogliśmy bynajmniéj lekceważyć. Muzyka wnika bez porównania głębiéj w duszę człowieka, niż sztuka plastyczna; wrażenia słuchowe poruszają bezpośrednio uczucie, gdy tymczasem wrażenia wzrokowe oddziaływają na umysł tylko pośrednio, przy pomocy wyobrażeń, wywoływanych przedmiotami widzianymi. I pod tym względem słuch ma bardziéj charakter podmiotowy, życiowy, a wzrok przedmiotowy, teoretyczny. Chcąc tedy oddziaływać na usposobienie podmiotowe człowieka, na jego serce, uczucie, niéma potężniejszego środka nad śpiew i muzykę, wogóle nad estetyczne poruszenie słuchu. Myzykalne wykształcenie wychowańca jest koniecznym warunkiem harmonijnego zrównoważenia jego uczuć i namiętności i daje mu możność zachowania téj równowagi przez całe życie i powrócenia do niéj, gdyby

naruszoną została w skutek nieprzewidzianych, a tak częstych w życiu przewrotów zewnętrznych i wewnętrznych. Tak tedy muzyka wywiera wpływ sięgający daleko po za sferę estetyczną w dziedzinę moralności, jak o tém świadczą tysiączne przykłady, począwszy od króla Dawida. Każdy człowiek prawdziwie wykształcony powinien posiadać rozwinięty zmysł muzykalny. Nauka śpiewu od pierwszych lat dziecinnych i początków muzyki staje się w skutek tego warunkiem dobrego wykształcenia. Ale właśnie ten potężny wpływ muzyki na usposobienie podmiotowe człowieka, na cały nastrój jego życia wewnętrznego, domaga się tém większéj staranności, gdy chodzi o jéj spożytkowanie wychowawcze. Muzyka zdolną téż jest człowieka zdenerwować, rozstroić do szczętu. A skutek taki wywiera zawsze, gdy przekracza miarę, zaznaczoną estetycznemi potrzebami słuchu, gdy zamiast zadawalać ucho i przy pomocy tego zadowolenia wpływać na harmonijne podniesienie serca i umysłu, dąży głównie do zręczności technicznéj, nie pozostającéj w zbyt bliskim związku z samą istotą muzyki. Wirtuozostwo muzyczne jest często największym wrogiem prawdziwéj muzyki. To téż niéma przewrotniejszéj pod względem estetycznym zasady, nad owo nauczanie muzyki, mające na oku wyłącznie tylko biegłość techniczną. Bez niéj się wprawdzie nauka muzyki nie obejdzie, ale nigdy zapominać nie należy, że jest ona zawsze tylko środkiem, a nie celem muzyki, że dla przyswojenia wychowańcowi tego środka nie godzi się spuszczać z oka celu muzycznego wykształcenia. Nie każde dziecko może się kształcić na wirtuoza muzycznego; do tego potrzeba specyjalnych studyjów, przekraczających nadto zdolności i usposobienie większości wychowańców. Dla większości téj i dla osiągnięcia bezpośrednich celów muzycznego wykształcenia, wystarcza w ogóle bierne poczucie piękna muzykalnego i biegłość w odśpiewaniu lub w odtworzeniu na jakim instrumencie prostszych, ogólnie dostępnych utworów muzycznych. W tym téż zakresie nie trudno obudzić i podtrzymać zamiłowanie estetyczne dziecka do muzyki. Wszelkie zaś nadmierne wymagania, przesadna baczność na wyrobienie techniczne, przy zaniedbaniu muzykalności i melodyjności, przemawiających do usposobienia estetycznego dziecka, pociąga za sobą z natury rzeczy zniechęcenie wychowańca, które, jak widzieliśmy powyżéj, uniemożliwia zupełnie wpływ estetyczny pedagoga na umysł młodociany. Po dalsze szczegóły ze względu na dydaktykę muzyczną, odesłać musimy czytelnika do artykułów i prac specyjalnych.

W ścisłym związku z kształceniem słuchu pozostaje i kształcenie mowy dziecka. I tutaj względy estetyczne odgrywają rolę bardzo ważną. Czystość, wyrazistość i dokładność, są i tutaj wymaganiami zasadniczémi wszelkiéj estetyczności. Dziecko od pierwszéj chwili, gdy zaczyna powtarzać dźwięki mowy, przywykać winno do wygłaszania tych dźwięków czysto, wyraziście, dokładnie. Najmniejsze nawet dziecko chętnie się uczy mówić i z upodobaniem wewnętrznem sili się nad wiernem odtworzeniem słyszanych dźwięków. Niéma tedy żadnego powodu robić mu w tym względzie jakichkolwiek ustępstw, zadawalać się wymową nieczystą lub nawet fałszywą. Ustępstwa tego rodzaju są tylko dowodem ograniczoności i słabości wychowawców i wyrządzają dziecku wielką krzywdę, krzywdę nietylko moralną, przytępiając w dziecku w zarodku energiją i zamiłowanie do natężania sił, a zatém i do pracy, lecz zarazem i krzywdę estetyczną i intelektualną. Nawyknienie bowiem do nieczystości i niewyrazistości w mo-

wie, pociąga za sobą w naturalnym rozwoju niewyrazistość i mętność wyobrażeń, oznaczanych za pośrednictwem mowy. Niedbalstwo w rozróżnieniu elementarnych dźwięków i form językowych, osłabia zarazem działanie myśli i wyobraźni; dziecko nadto utraca zupełnie poczucie piękności i jędrności języka i zadawala się w tym względzie w końcu nieokreślonémi wrażeniami, bez wszelkiéj krytyki estetycznéj tych wrażeń, a zatém i bez wszelkiego sądu estetycznego, który jak wszędzie, tak i tutaj wypływa tylko z jasnego poczucia miary, sprawdzania normy zasadniczéj, zastosowanéj do wszelkich innych objawów. Z wyrazistością w wygłoszeniu samych dźwięków mowy łączyć się winno następnie, przy dalszym rozwoju dziecka i wymaganie, aby zdania wypowiadało z odpowiednią modulacyją głosu, z uwzględnieniem właściwego akcentu nietylko językowego na pojedynczych zgłoskach wyrazów, ale i logicznego na samych wyrazach, stosownie do ich znaczenia w ogólnym toku mowy. Jedném słowem nauka deklamacyi nie powinna być tylko zbytkiem estetycznym, udzielanym dojrzalszym dzieciom, lub nawet tylko starszym panienkom, lecz powinna stanowić czynnik składowy przy pierwszych próbach mówienia ze strony dziecka. Naturalnie, że nauka tego rodzaju wolną być winna od wszelkiego pedantyzmu, mogącego dziecko zniechęcić lub znużyć. Ale wczesne zwracanie uwagi na tę stronę mowy jest rzeczą bardzo ważną, jako środek przygotowawczy do głębszego wniknięcia w piękność mowy, szczególniéj ojczystéj i do estetycznego wyrobienia saméj strony zewnętrznéj w wysłowieniu się wychowańca.

Z kształceniem estetyczném zmysłów idzie w parze kształcenie ruchów. Stanowi ono podstawę wszelkiéj samodzielnéj czynności estetycznéj, naśladowniczéj i twórczéj, w różnicy od biernego przejmowania doznawanych wrażeń. Stąd téż już wszelkie odtworzenie wrażeń wzrokowych lub słuchowych w rysunku i malowaniu, w mowie i muzyce, łączy się z kształceniem ruchów dziecka. Pierwiastkowo ruchy dziecka mają charakter prostych automatycznych odruchów, które się dokonywają same przez się bez nadzoru i kierownictwa myśli celowéj, inteligencyi i woli. Kształcenie ruchów ma na oku doprowadzić dziecko do możliwego panowania nad nimi i do poddania ich działania świadoméj celowości. Z tego punktu widzenia kształcenie ruchów stanowi nader ważne zadanie wychowania i obejmuje bardzo rozległe pole praktyki pedagogicznéj. Zazwyczaj przedmiot ten traktowanym zostaje w związku z wychowaniem fizyczném, ponieważ ruchy ciała są koniecznym warunkiem prawidłowego rozwoju i zdrowia organizmu. Więc téż w tym dziale pedagogiki znaleść można bliższe objaśnienia co do ogólnych zasad i warunków kształcenia ruchów i co do dokonywania takich szczegółowych ruchów, jak pierwotne chwytanie i trzymanie przedmiotów, czołganie się, stanie, chodzenie, bieganie i t. d. Gimnastyka i taniec stanowią tutaj główną podstawę racyjonalnego wyrobienia ruchów całego ciała i jego kończyn. Wydoskonalenie zaś ruchów w kierunku delikatniejszym, a szczególniéj przyuczenie dziecka do należytego spożytkowania rąk jako narzędzi dokonywania wszelkich czynności jest przedmiotem specyjalnych nauk zręczności, jako to rysowania, pisania, szycia i t. p., i tutaj za wzór służyć powinny owe znane powszechnie zajęcia Fröblowskie, które, zabawiając dzieci, wyrabiają ich zręczność w najrozliczniejszych kierunkach. Wykształcenie estetyczne ruchów polega właściwie

tylko na tendencyi estetycznéj, którą wychowawca uwzględnić winien przy takiém wszechstronném wyrobieniu ruchów, a zatém na dążności do wcielenia w nie pewnych zasadniczych wymagań piękna, jakoto harmonii i równowagi, żywości i wyrazistości, lekkości i gracyi. Zasadniczém w tym względzie wymaganiem jest, aby owa tendencyja estetyczna nie była żadnym zewnętrznym dodatkiem, przyczepionym z przymusu do rozwoju ruchów dziecka, lecz przenikała duchem swoim samą naturę ruchów, nadając im z gruntu charakter estetyczny. Bez takiéj naturalnéj, wewnętrznéj spójni dążności estetycznych z wyrobieniem ruchów, dziecko, chcąc zadosyć uczynić wymaganiom estetycznym, wpadałoby w manijerę i wymuszoność, które zamiast budzić upodobanie estetyczne, podniecają zazwyczaj tylko humor otoczenia i budzą śmiéch ironiczny. Dla zapobieżenia takim objawom potrzeba, aby dziecko nieomal od pierwszych chwil życia ulegało wpływom estetycznym. Ponieważ zaś psychologija uczy, że naśladowanie jest u każdego dziecka pierwszym początkiem i najpotężniejszym środkiem samodzielnego, celowego zapanowania nad ruchami, więc téż tutaj występuje na jaw w całéj pełni doniosłość otoczenia, atmosfery estetycznéj dziecka. Nie wyrastając w otoczeniu czyniącém zadość swojém zachowaniem się wymaganiom estetyki i przyzwoitości towarzyskiéj, wychowaniec z trudnością przyswoi sobie w późniejszém życiu ową estetykę ruchów, która charakteryzuje dobre wychowanie towarzyskie. Głównymi zaś rysami prawdziwie estetycznego wyrobienia ruchów są: 1) świadome panowanie nad ruchami, będące podstawą powagi, spokoju i pewności siebie w ruchach; 2) miara i rytmiczność w dokonaniu samych ruchów, nadające ruchom charakter lekkości, elastycznego zaokrąglenia każdego ruchu z osobna i harmonijnego zrównoważenia ruchów skombinowanych; wreszcie 3) ścisła naturalna spójnia między wewnętrzną treścią umysłu, myśli, uczucia, poruszeniami woli, a zewnętrznym jéj wyrazem w ruchach. Na tym rysie polega charakterystyczność i żywość ruchów, szczególniéj giestykulacyi i mimiki. Przyswojenie ruchom wychowańca tych rysów jest ostatecznym celem estetycznego wykształcenia ruchów. Praktyczne zaś urzeczywistnienie tego celu zależy od właściwego spożytkowania zaznaczonych środków w duchu estetycznym.

Kształcenie zmysłów i ruchów ma jeszcze przeważnie charakter zewnętrzny, formalny. Ale już przy ich pomocy wychowawca oddziaływa i na wewnętrzne usposobienie wychowańca, na treść estetyczną jego umysłu. Należyte zaś uwzględnienie tego usposobienia wewnętrznego w praktyce pedagogicznéj sprowadza się głównie do kształcenia uczucia i fantazyi wychowańca. Tutaj stoi na pierwszym planie już nie forma piękna, lecz treść jego, bez któréj wszelkie udoskonalenie zmysłów i ruchów pozostaje objawem połowicznym, nie czyni zadość wszechstronnym, zasadniczym wymaganiom wykształcenia estetycznego. Piękna forma-to zarówno w sztuce, jak w życiu tylko ciało piękne, które budzi istotne, czyste upodobanie estetyczne tylko wtedy, gdy w niém żyje i działa zarazem dusza piękna. Ta dusza zaś, ta treść wewnętrzna przejawia się głównie w uczuciu i fantazyi. Praktyka pedagogiczna posiada wielkie bogactwo najróżnorodniejszych środków do estetycznego wykształcenia owych zdolności wewnętrznych wychowańca. Wszystkie środki intelektualnego i moralnego wykształcenia mogą być zarazem i spożytkowane w celach estetycznych, zależy to tylko od tendencyi estetycznéj wychowawcy i od jego zręczności w praktycznem przeprowa-

dzeniu téjże tendencyi. Nauka każdego bez wyjątku przedmiotu, szczególniéj zaś historyi naturalnéj i historyi powszechnéj, nadaje wychowawcy sposobność do oddziaływania na usposobienie estetyczne wychowańca, na jego poczucie piękna i fantazyją. To też estetyczne kształcenie téj strony umysłu nie może i nie powinno stanowić jakiegoś oderwanego momentu w praktyce pedagogicznéj, jakiegoś zajęcia szczegółowego, któremu poświęcić można pewne określone chwile lub godziny, lecz przeniknąć winno całkowitą działalność wychowawcy, pozostawać w najściślejszym związku z ogólném wykształceniem umysłu dziecka. A pod tym względem trudno sprowadzać wymagania pedagogiczne do pewnych szczegółowych reguł i prawideł. Dobry wychowawca, mający na uwadze cele wykształcenia estetycznego, przejąwszy się jego ogólnemi zasadami, będzie umiał te zasady stosować w każdym szczegółowym wypadku, przy każdéj nadarzającéj się sposobności. Chodzi tutaj tylko o to, aby był świadomy potrzeby estetycznego wykształcenia i aby wykształcenie to uwzględniał narówni i wspólnie z intelektualném i moralném wykształceniem, jako jeden ze składowych czynników działalności pedagogicznéj. Przy tém wszystkiém jednak istnieją pewne szczególne środki oddziaływania na estetyczny rozwój uczucia i fantazyi wychowańca, które pedagog w sposób należyty spożytkować winien dla osiągnięcia celów i zadań wykształcenia estetycznego. Do tych środków należą sztuki piękne i poezyja, w ogóle literatura piękna. Środki te odgrywają dotąd jeszcze rolę zbyt podrzędną w praktyce pedagogicznéj i traktowane są bardziéj jako bawidełka umysłowe i rozrywki zbytkowne, niż jako poważne i konieczne czynniki wychowania. A jednak środków tych lekceważyć nie można, gdyż od ich racyjonalnego zastosowania zależy urzeczywistnienie najistotniejszych zadań wykształcenia estetycznego, tak niezbędnego, jak widzieliśmy, dla prawidłowego wychowania w ogóle. O doniosłości w tym względzie rysunku i muzyki mówiliśmy już powyżéj. Zastanowimy się tutaj tedy tylko jeszcze nad poezyją, która stanowi właściwie treść estetyczną wszelkiéj sztuki pięknéj, nietylko piękna umysłowego w słowie.

Poezyją w tém ogólném znaczeniu można nazwać pięknem ducha, pięknem wywołującém zadowolenie estetyczne przy pomocy samych objawów umysłowych. Formą tego piękna duchowego są wyobrażenia, treść jego stanowią uczucia. Stąd właśnie pochodzi, że wszelka poezyja polega na harmonijném zespoleniu uczuć i wyobrażeń, na wyrażeniu pierwszych przy pomocy ostatnich, na wcieleniu poruszeń estetycznych w kształty umysłowe, wytwarzane przez fantazyją. Dlatego też poezyja oddziaływa z natury swojéj na obie te władze zmysłu estetycznego zarazem, podczas gdy muzyka może oddziaływać na uczucie bez poruszenia fantazyi, a sztuka plastyczna znowu zdolną jest często podniecać samą tylko wyobraźnią bez dotknięcia uczucia. Już z tego wynika wysoka psychologiczna, a zatém i wychowawcza doniosłość poezyi. Skupia ona w sobie czynniki estetyczne wszystkich innych sztuk pięknych, prawda że w formie oderwanéj, umysłowéj idealnéj, sprowadzającéj stronę zmysłową piękna do minimum, ale za to z drugiéj strony tém silniéj i bezpośredniéj działa wprost na ducha, na usposobienie estetyczne osobnika.

Spożytkowanie poezyi w praktyce pedagogicznéj łączy się ściśle z nauką języka ojczystego i literatury. Ograniczając się tedy tematem naszego artykułu, zaznaczymy tu pod tym względem tylko wymagania, wypływające bezpośrednio

z istoty i zadań wykształcenia estetycznego. Z tego zaś stanowiska przedewszystkiém zauważyć należy, iż trzy główne działy poezyi: epika, liryka i dramat odpowiadają najzupełniéj trzem epokom rozwoju umysłowego dziecka i jego potrzebom estetycznym w każdéj z tych epok. W pierwszych latach dziecięcych do siódmego, ósmego roku życia budzi zajęcie dziecka głównie tylko treść epicka. Opowiadanie faktów, samych tylko faktów, opis osób przyjmujących w nich udział, miejscowości i zewnętrznych okoliczności, wśród których się te fakta dokonywają, oto czynniki oddziaływające w tym wieku prawie wyłącznie na zmysł estetyczny dziecka. Świat zewnętrzny jest jeszcze dla niego zupełną nowością, więc pragnie się z nim zaznajomić, ale pojąć i zrozumiéć w nim może tylko stronę, wpadającą, że tak powiem w oczy, stronę widzialną i dotykalną. A że wzrok dziecka także jeszcze nie daleko sięga, a ruchy jego bardzo są jeszcze ograniczone; więc niewiele przedmiotów może poznać samodzielnie, z tém większą tedy ciekawością słucha opowieści swego otoczenia o rzeczach i zdarzeniach istniejących za jego szczupłym widnokręgiem. Niéma najmniejszego powodu przytłumiać téj naturalnéj ciekawości i zmuszać dziecko, aby swą działalność umysłową ograniczało wyłącznie zakresem realnych, dostępnych dla niego przedmiotów. Wielu nowszych pedagogów powstaje szczególniéj przeciwko wszelkim opowieściom o książętach i księżniczkach zaklętych, o cudach nadzwyczajnych i t. p. Mają oni słuszność za sobą, o ile ganią jednostronne i wyłączne karmienie umysłu dziecięcego takiemi opowieściami fantastycznemi. Dziecko powinno koniecznie już wcześnie zapoznawać się ze światem rzeczywistym i przejmować się jego treścią estetyczną, pięknem prawdy życiowéj i codziennych stosunków. Ale z tego nie wynika, aby wszelki polot wyobraźni poza granicę widzialnéj rzeczywistości był szkodliwym. Bynajmniéj, wyobraźnia dziecka może się prawidłowo kształcić tylko pod wpływem takich opowieści fantazyjnych. One bowiem podniecają działalność wyobraźni, zachęcają ją do samodzielnego i swobodnego kojarzenia wyobrażeń i zapoznają dziecko z materyjałem, na którém wzorować się może i powinno. Bez takich opowieści, wyobraźnia dziecka albo czołgałaby się zawsze tylko po ziemi i nie wyszłaby nigdy z zakresu niewolniczego naśladownictwa rzeczywistości, albo téż, nie znajdując w tym zakresie wewnętrznego zadowolenia, wpadałaby w samowolę bezmyślną, naruszającą najprostsze wymagania prawdopodobieństwa i logiki. Umysł człowieka, a zatem i dziecka, nie zadawala się tém, co jest, lecz domaga się polepszenia, udoskonalenia rzeczywistości. Ta dążność wytwarza właśnie ideały najrozliczniejszego rodzaju. Bez fantazyi zaś, przekraczającéj zakres rzeczywistości niéma ideałów. Realizm jednostronny, sprzeciwiający się należytemu rozwojowi fantazyi, staje się w skutek tego zarazem i przeciwnikiem prawdziwego postępu. Nie jedne marzenia dziecięcéj wyobraźni, które w swoim czasie uchodzić mogły za przesadne i fantastyczne, stały się z czasem prawdą rzeczywistą, dzięki właśnie energii, podnieconéj przez wyobraźnią. Zresztą dziecko już bardzo wcześnie ocenia wszelką treść fantastyczną ze stanowiska realnych stosunków, a lubuje się w wytworach wyobraźni ze świadomością o tém, że one nie mają charakteru bezwzględnie realnego, że one są igraszką umysłową, sprawiającą zadowolenie estetyczne odpowiedniém zjednoczeniem i uporządkowaniem wyobrażeń. Nadto dziecko, nasyciwszy się opowieściami, w naturalnym rozwoju umysłu, samo z czasem utraca pociąg do

owych objawów dowolnéj gry wyobrażeń, a domaga się treści uczuciowéj w utworach poetycznych. Jestto pora liryzmu, która uzupełnia epikę pierwszych lat dziecięcych i zaznacza już pewien zwrot umysłu od świata zewnętrznego ku samemu sobie, ku podmiotowym potrzebom i dążnościom ducha. W téj epoce nie ginie bynajmniéj zajęcie dla epiki, ale ona wywołuje upodobanie estetyczne już nie samo przez się, lecz tylko o tyle, o ile w niéj się przejawia nastrój uczuciowy, oddziaływający i podnoszący podmiotowe usposobienie rozwijającéj się samowiedzy. I tutaj pedagog liczyć się winien z naturalnémi wymaganiami wychowańca i kierować niémi według pewnych, jasno określonych zasad. Liryzm poetycki nie powinien nigdy przechodzić w zbytnią miękkość, zniewieściałość, lub w marzycielstwo nieokreślone, subjektywne, oceniające wszystko ze stanowiska osobistych zachcianek i dążności. Uwzględniając naturalną skłonność dorastającego wychowańca do liryzmu, pedagog zwrócić winien baczną uwagę na pielęgnowanie całéj skali uczuć estetycznych, a szczególniéj tych uczuć, które są niezbędne dla harmonijnego zrównoważenia poruszeń estetycznych wychowańca. Od jednostronnéj miękkości i subjektywizmu ochrania tutaj najlepiéj odpowiednie podniecanie uczucia wzniosłości. Sposobność do tego nadarza się szczególniéj w traktowaniu tematów z historyi Greków i Rzymian, oraz zwrócenie uwagi na wzniosłość przyrody, bądź bezpośrednie, bądź przy pomocy prawdziwie poetycznych opisów jéj objawów wyjątkowych. Nadto stosunki życiowe, osobiste, rodzinne, zawierają w sobie niewyczerpany materyjał do prawidłowego kształcenia liryzmu młodocianego w kierunku estetycznym. Nie brak téż utworów poetycznych, które pedagog spożytkować winien dla nadania owym uczuciom więcéj wyrazistości i określoności dla przelania ich, że tak powiem w formę plastyczną, ochraniającą je od niejasnego rozpływania się po przestworze umysłowym wychowańca. Samodzielne próby poezyi lirycznéj, które w téj epoce należą do objawów prawie zwyczajnych, dają pedagogowi sposobność do szerszego rozwinięcia swéj działalności estetycznéj. W ostatnim wreszcie okresie rozwoju umysłowego wychowańca, w czasie dojrzewania umysłu zajęcie estetyczne ma charakter przeważnie dramatyczny. Wychowaniec zaczyna już tutaj przeczuwać kolizyje życiowe, pojmuje zarazem potrzebę rozwinięcia osobistéj energii w walce o urzeczywistnienie swych zadań życiowych, swego przeznaczenia. On nie kontentuje się już teraz ani prostą opowieścią faktów, ani biernym liryzmem uczucia, lecz pragnie przyjąć czynny udział w stosunkach życiowych, i własném działaniem wpłynąć na przebieg spraw ludzkich, a szczególniéj na ukształtowanie własnéj swéj przyszłości. To wszystko są już czynniki dramatyczne, spożytkowane artystycznie zarówno w poezyi dramatycznéj jak i w literaturze powieściowéj. W tych téż utworach znajduje dojrzewająca młodzież największe zadowolenie estetyczne. Teatr i powieść, oto potężne dźwignie estetycznego wykształcenia w téj epoce. Na poprzednich stopniach rozwoju zastosowanie tych środków nie jest odpowiedniém. Prowadzenie dzieci nierozwiniętych jeszcze do teatru i dawanie im do czytania powieści narusza prawa naturalnego rozwoju i wywołuje sztuczne, przedwczesne dojrzewanie, które dobrego owocu wydać nie może. Dopiero przebywszy epokę epiki i liryzmu, wychowaniec zdolnym jest zrozumiéć należycie ową treść dramatyczną, która proste fakta i uczucia przeistacza na czyny samodzielne, płynące z namiętnego starcia się osobnika ze światem zewnętrznym. Dla

dojrzewającego dopiero umysłu teatr i powieść staje się szkołą przygotowawczą do życia nietylko pod względem moralnym, lecz i estetycznym i daje mu poznać treść piękna, przenikającą życie i jego krzyżujące się nawzajem dążności. Przy współczesnym wprawdzie stanie sztuki dramatycznéj i literatury powieściowéj, niéma nic trudniejszego nad właściwe spożytkowanie tych potężnych środków wykształcenia estetycznego w praktyce pedagogicznéj. Dramat i powieść, podniecające najniższe namiętności, zamiast je miarkować i równoważyć, nie mogą być uważane za odpowiednie środki wychowawcze. Główne bowiem zadanie estetyczne wychowawcy względem młodzieży dojrzewającéj polega na pielęgnowaniu i kierownictwie idealnych porywów wychowańca, który w tym okresie rozwoju z niecierpliwością wyczekuje chwili, gdy wystąpi z samodzielną działalnością na arenie życie. Podkopywanie tego młodzieńczego idealizmu za pośrednictwem utworów, przedstawiających życie ze strony ujemnéj, zmuszających wychowańca do tarzania się w samych tylko brudach społecznych, jest grzechem nie do darowania, z którego żaden pedagog nigdy przed nikim usprawiedliwić się nie zdoła. Młodzieniec karmiony takimi utworami utraca energiją moralną i poczucie idealne, niezbędne do walki życiowéj, jeszcze przed swojém wystąpieniem na arenę życia, staje się on starcem zniechęconym do wszystkiego, nim właściwie żyć pocznie i dla tego żadnych celów i zadań życiowych należycie spełnić nie będzie w stanie. Tylko zdrowy, pożywny pokarm, posiadający własności dodatnie, zdolnym jest w istocie posilić organizm tak cielesny, jak i mysłowy, a takim zdrowym, pożywnym pokarmem w zakresie estetycznym są tylko utwory, łączące prawdę życiową z treścią idealną; rzeczywistość, czyli to, co jest, z poglądem na to, co być powinno. Literatura każdego cywilizowanego narodu a zatém i nasza posiada bogaty zasób takich utworów, zarówno dramatycznych, jak i powieściowych. Z nimi to należy przedewszystkiém bliżéj zapoznać młodzież dorastającą, a wtedy sama straci gust do wszelkich utworów o tendencyi ujemnéj, do wszelkich dążności powodujących chaotyczne powikłanie sądu estetycznego i zupełny rozstrój poczucia piękna. Gdyby zaś literatura swojska okazała się nie wystarczającą do właściwego zaspokojenia różnostronnych potrzeb estetycznych dojrzewającéj młodzieży, natenczas należy posiłkować się i dziełami innych literatur europejskich. Znajomość pierwszorzędnych utworów poetycznych świata jest nietylko warunkiem prawdziwego wykształcenia w ogóle, ale kształci zarazem najlepiéj sąd estetyczny wychowańca i ocala go od owéj bezmyślnéj powierzchowności, która się coraz bardziéj wkrada w literaturę dramatyczną i powieściową naszych czasów, a kontentując się samém tylko podrażnieniem zmysłowéj wyobraźni, przyczynia się do przestraszającéj dezorganizacyi nietylko zmysłu estetycznego, ale i moralnego społeczeństwa. Jeżeli kiedy, to w naszych czasach pedagog jak najstaranniéj pielęgnować i rozwijać winien idealne zasoby młodzieńczego umysłu przy pomocy najlepszych i najpiękniejszych dzieł literatury swojskiéj i powszechnéj. Rzecz naturalna, że dla osiągnięcia tego celu samo czytanie takich dzieł uzupełnione być winno ich objaśnieniem. Wiadomości z zakresu teoryi poezyi i historyi literatury są tutaj niezbędne dla należytego wtajemniczenia ucznia w piękności rozbieranych utworów dla wskazania mu drogi do bliższego zrozumienia ich układu artystycznego i podniosłéj,

idealnéj treści. Ku temu też celowi skierować należy i prace piśmienne dojrzewającéj młodzieży, które nie mają być tylko ćwiczeniami językowemi i stylistycznémi, lecz służyć powinny za środek do rozwoju estetycznéj samowiedzy wychowańca, do samodzielnego zastanowienia się zarówno nad podmiotowémi wrażeniami, doznawanémi pod wpływem znakomitych utworów piękna, jak i nad przedmiotowymi warunkami ich estetycznego działania.

Zaznaczone powyżéj w ogólnych zarysach środki wykształcenia zmysłów, uczucia i fantazyi są zupełnie wystarczające dla osiągnięcia najbliższego celu wykształcenia estetycznego, t. j. do rozbudzenia w wychowańcu poczucia piękna, zdolności odczuwania estetycznych czynników natury i sztuki. Rozwinięcie zaś wyższych zdolności estetycznych, a szczególniéj samodzielnéj twórczości, przekracza już zakres ogólnego wykształcenia estetycznego i stanowi przedmiot specyjalnego wykształcenia artystycznego.

4. Literatura. Zasady wykształcenia estetycznego nie znalazły dotąd specyjalnego obrobienia. Jestto w ogóle przedmiot, który dopiero w nowszych czasach zwraca na siebie baczniejszą uwagę. Materyjały do naukowego traktowania téj części pedagogiki, oraz wskazówki praktyczne w tym kierunku mieszczą się dotąd głównie w ogólnych opracowaniach pedagogiki i dydaktyki, następnie w kilku nowszych opracowaniach psychologii wychowawczéj. Podobnież zawiera w sobie materyjały z zakresu wychowania estetycznego i bogata literatura, dotycząca zajęć Fröblowskich. Pośród licznych rozpraw, traktujących bądź o wychowaniu estetycznem w ogóle, bądź o wychowaniu różnych zdolności estetycznych, przytoczymy tu następujące:

Fr. Schiller: „Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen, 1795.“ Przekład polski Lewestama, 1843. — K. B. Stark: „Kunst und Schule. Allgem. Schulzeitung“, r. 1871.— Bruno Meyer: „Aus des ästhetischen Pädagogik. Sechs Vorträge, 1873.“—Götze: „Die Poesie als erster Erziehungsstoff für den Kindlichen Geist.“ 1875.—Elise Polko: „Vom Gesange“ (zadanie matki przy pielęgnowaniu muzyki domowéj), 1876. — Albrecht: „Theater Ballbesuch der Schulkinder. Cornelia. Tom 25, 1876.“—H. Magnus: „Die methodische Erziehung des Farbensinnes“, 1879.—B. Perez: „L'éducation des sens ésthetique cher le petit enfant. Revue philosophique, 1879. Nr. 12.“—Menge: „Der Kunstunterricht an Gymnasien. Jahrbuch für Philologie u. Pädagogik., 1880.“ — R. Haase: „Die Bedentung der Musik als Bildungsmittel u. ihre Beziehung zur Poesie, 1882.“—K. W. Meyer: Die Pflege des Idealen auf unseren höheren Schulen, 1884.“ — Literaturę polską o wychowaniu estetycznem podajemy z możliwą dokładnością w porządku chronologicznym przy pomocy biblijografii pedagogicznéj, zamieszczonéj w drugim tomie Encyklopedyi Wychowawczéj, oraz Wiadomości Biblijograficznych T. Paprockiego.—J. Chełmecki: „O sposobie korzystania z czytania książek, 1862.“—A. Szmurło: „O dziejowém stanowisku starożytności klasycznéj i o ważności pedagogicznéj języków starożytnych, 1862.“—E. Estkowski: „Rysunki w szkole elementarnéj. Pisma pedagogiczne. Tom I, 1863.“—E. Ziemięcka: „Kurs nauk wyższych dla kobiet, obejmujący psychologiją, estetykę, pedagogiją i moralność, 1864.“ — H. Struve: „O estetycznem wychowaniu kobiety, 1867.“—B. Trzaskowski: „Ćwiczenia stylistyczne w szkołach niższych. Szkoła lwowska, r. 1868.“ Tenże: „Nauka historyi literatury polskiéj w gimnazyjach. Dodatek do Szkoły lwowskiéj, 1869.“—J. Siedmiograj: „Nauka rysunku w szkołach niższych. Szkoła lwowska, r. 1869.“— S. Sobieski: „O majówkach i wycieczkach młodzieży szkolnéj“. Tamże.—M. Łomnicki: „Wycieczki przyrodnicze w gimnazyjach. Szkoła lwowska, r. 1870.“ — F. Nowakowski: „O majówkach, wycieczkach i przechadzkach młodzieży szkolnéj. Dodatek do Szkoły lw., r. 1870.“ —J. Siedmiograj: „O potrzebie ilustrowania książek, przeznaczonych dla użytku szkół ludowych. Szkoła lw., r. 1870.“ —P. Święcicki: „Dekla-

macyja w szkołach wiejskich.“ Tamże.—W. M. Bernardzikiewicz: „Znaczenie zabaw dziecięcych i majówek. Szk. lw. z r. 1872. — J. Dobieszewska: „O robótkach w edukacyi elementarnéj kobiet.“ Tamże. — J. W. „Nauka rysunku w szkole ludowéj.“ Tamże. — J. W. „Słówko o ogrodach szkolnych.“ Tamże.—Cz. J. „O potrzebie zbiorów i gabinecików starożytności w szkołach naszych. Szk. lw. z r. 1873.“—E. Gabryjelski: „O nauce stylu polskiego.“ Tamże.—Ap. Ellinger: „O ćwiczeniach stylistycznych w szkole początkowéj. Szk. lw., r. 1874.“—J. Biczaj: „O należytém zużytkowaniu ogrodu szkolnego. Szk. lw., r. 1876.“—J. K. Plebański: „O pedagogicznem znaczeniu nauk klasycznych, 1876.“—H. Struve: „Poezyja, muzyka i rysunek jako środki wychowania estetycznego“ Ateneum, r. 1878.—F. Kozubowski: „O wyborze książek dla dorastającéj młodzi. Cieszyn, 1879.“—J. Harwot: „Pracownia szkolna. Odczyt, 1881.“—P. Chmielowski: „Poezyja w wychowaniu, 1881.“ — St. Markiewicz: „Letnie kolonije dla ubogich dzieci, 1881.“—E. Bogdanowicz: „Ideały naszéj młodzieży. Przegląd pedagogiczny, r. 1882.“—A. Jurgielewicz: „Ćwiczenia głosowe w nauce czytania.“ Tamże.—S. Mieczyński: „Ćwiczenia stylistyczne w języku ojczystym.“ Tamże.—H. Wernic: „Wypracowanie polskie.“ Tamże.—T. Ziemba: „Estetyka poezyi, 1882.“—B. „Wycieczki wakacyjne naszéj młodzieży. Przegląd pedagogiczny, r. 1883.“ — Jak może i powinna wpływać szkoła na wykształcenie estetyczne młodzieży? Tamże. — „Zabawy i gry i ich znaczenie pedagogiczne.“ Tamże. — J. W. Dawid: „Rozbiory estetyczno-literackie.“ Tamże.—„Lwowskie kolonije wakacyjne, 1884.“—Waleryja Marréne: „Kilka uwag o nauczaniu historyi literatury. Przegląd pedagogiczny, r. 1884.“—S. Stradon: „Potrzeba zakładania ogródków dziecięcych.“ Tamże. — „Kolonije wakacyjne. Przegląd pedagogiczny, r. 1885.—James Sully: „Kształcenie fantazyi.“ Tamże.—„Muzyka jako środek wychowawczy. Echo muzyczne, r. 1885.“

Henryk Struve.

Estkowski, Ewaryst, urodził się d. 26-go października 1820 r. we wsi Drzązgowie, powiecie średzkim, w Wielkopolsce. Ojciec jego, właściciel małego folwarku w Strzyżewie, powierzył syna dla braku szkółki miejscowéj nauczycielowi elementarnemu w Krzepiszynie, którego sposób nauczania na mechanizmie oparty tak malca do nauki zniechęcił, iż ojciec zmuszony był odebrać go do domu. Wkrótce potém młody Ewaryst zaczął uczęszczać do szkoły w Powidzu, w któréj był wprawdzie młody i gorliwy nauczyciel, ale szedł tą samą mechaniczną drogą, co pierwszy. Wymagania jego nadto były tak wielkie, że chłopiec mimo usilności podołać im nie mógł. Najrozmaitsze kary domowe i szkolne, nie miały na niego wpływu. „Tak mnie zafukano, powiada, żem drżał, gdy mnie nauczyciel, lub ktoś inny po nazwisku zawołał.“ Aby go zmusić do nauki, użył ojciec w porozumieniu z nauczycielem surowego środka: kazał mu opuścić dom, a nauczyciel szkołę. Przez cały dzień nie wolno mu było ani na chwilę wejść do domu. To go tak przeraziło, iż na klęczkach z płaczem przyrzekł, że się uczyć będzie, byleby go napowrót do domu i szkoły przyjęto. W skutek nowéj zmiany miejsca zamieszkania rodziców, po całorocznéj przerwie, zaczął chodzić do niemieckiéj szkoły ewangielickiéj w Bierzglinie. W następnym roku, mając lat 12-e, uczęszczał na lekcyje prywatne do nauczyciela w Jarząbkowie. Był on podówczas pilny i spokojny, ale nie umiano go do nauki zachęcić. To też nic dziwnego, że gdy w domu jego rodziców pracował stolarz, upodobał sobie w jego zatrudnieniu i żądał od ojca, aby pozwolił mu uczyć się stolarki. Wkrótce jednak rzemiosło straciło urok dla niego, gdy widział majstra pijanego, prowadzącego nieprzystojne żarty i poznał innych uczniów sprosne postępki i hulanki. Wrócił więc po kilku tygodniach do domu i zaczął znów szkołę nawiedzać. W tym

czasie obudziło się w nim pierwsze poczucie przyszłego powołania: powziął zamiar udać się do seminaryjum pedagogicznego w Poznaniu. Jakkolwiek nędznie przygotowany, mając lat 15-e, pojechał r. 1836 do Poznania celem złożenia egzaminu do seminaryjum. Przyjęty, zaczął przykładać się do nauk z całym zapałem. Po trzech latach nauki uzyskał w r. 1839 świadectwo nauczyciela elementarnego i objął niebawem posadę nauczyciela w Wojciechowie pod Jaraczewem. Uczniów miał 80-u, od 6—14 lat; z tych mała tylko cząstka znała drukowane i pisane głoski. Tabliczek, książek, ani tablic ściennych do czytania nie było; rodzice nieprzyzwyczajeni do posyłania dzieci do szkoły, nie chcieli łożyć na książki, ani kupić tabliczek; inni pokupowali najniepraktyczniejsze i najróżnorodniejsze elementarze. Męcząc się niezmiernie w szkole i nie wiedząc, jak zatrudnić wszystkich uczniów, udawał się kilkakrotnie ustnie i piśmiennie do inspektora szkoły z prośbą o zakupienie koniecznie potrzebnych przyborów i książek. Gdy to jednak nie odnosiło skutku, zniecierpliwiony napisał do niego szorstki list, a następnie przedstawienie do radcy ziemiańskiego w Śremie. Lecz wszystkie te usiłowania naraziły go tylko na rozliczne nieprzyjemności ze strony gminy i inspektora, który stał się odtąd jego nieprzebłaganym wrogiem. Wytrwał wszelako Estkowski przez półczwarta roku na téj posadzie, zajmując się pilnie szkołą i rolą, a chwile wolne poświęcając uzupełnieniu swéj wiedzy przez czytanie bez wyboru najrozmaitszych książek, jakich tylko mógł dostać. Tém wszystkiém nie przejednał jednak przełożonego, który w r. 1843 przeniósł go do małego miasteczka Mikstatu, gdzie mu za karę poruczono posadę drugiego nauczyciela. Tu przepędził około półtora roku, ogromną obarczony pracą; w szkole miał około 200 dzieci, które prawie nic nie umiały. Trudem sumiennym i dobrém obchodzeniem się z dziatwą, pozyskał wszakże jéj przywiązanie i mógłby był spokojnie swe obowiązki sprawować, gdyby go nie paliła chęć ustawiczna kształcenia się dalszego. Pracą i wielostronną lekturą przyszedł w końcu do przekonania, iż brak mu tego, co nazywają szkołą. W jednym z listów późniejszych powiada wyraźnie: „nie wiem, skąd to pochodzi, ale od 9-u już lat, coś mnie wciąż popycha, abym tylko wychowaniu i pedagogice się poświęcił.“ Postanowił przeto bądźcobądź uzupełnić niedostateczne swe wykształcenie i udać się na uniwersytet. Wystarawszy się z jak największą trudnością o szczupłe fundusze, porzucił nauczycielstwo i w roku 1844 w uniwersytecie wrocławskim zapisał się na fakultet filozoficzny. Z całym zapałem poświęcał się teraz naukom, pragnąc w krótkim czasie uzupełnić wszelkie braki swéj wiedzy, które uczuwał dokładnie. Dość powiedzieć, że równocześnie słuchał wykładów języków słowiańskich, statystyki, historyi, psychologii, logiki, nauk przyrodniczych, że uczył się języka francuskiego i łacińskiego, a nadto odwiedzał katolickie seminaryjum nauczycielskie. Nabywanie wiedzy połączone było u niego z prawdziwém zaparciem i poświęceniem; pomimo to nie upadł na duchu. Zaszłe jednak podczas jego pobytu w Wrocławiu wypadki, przerwały dalsze jego kształcenie na uniwersytecie i zmusiły go przyjąć posadę prywatnego nauczyciela w Broniszewicach, w powiecie Pleszewskim. Tam w chwilach pozaobowiązkowych pracował daléj nad własném wykształceniem. W sierpniu 1847 opuścił Broniszewice, aby się udać do domu rodzicielskiego i przysposobić do egzaminu na rektora szkół; nosił się bowiem z myślą założenia szkoły preparandów do seminaryjum nauczycielskiego w Jaksi-

cach, pod Inowrocławiem, do czego kwalifikacyja rektorska, wedle ustaw rządowych, była niezbędna. Jednakże projekt ów nie doszedł do skutku. Starając się usilnie o odpowiednie swemu powołaniu pole działania, uzyskał nie bez trudów, za poparciem osób wpływowych, posadę nauczyciela w Seminaryjum nauczycielskiém w Poznaniu. Po krótkiéj przerwie, spowodowanéj wypadkami 1848 r., objął znowu pierwszą posadę nauczycielską w seminaryjum i wziął się gorliwie do pracy, lecz niebawem pod naciskiem dążności germanizacyjnych, postradał wkrótce to miejsce. Pozbawiony środków do dalszego utrzymania, postanowił w roku następnym 1849 założyć prywatną szkółkę przygotowawczą, lecz, nie uzyskawszy na to pozwolenia rządu, rozpoczął wydawnictwo czasopisma: „Szkoła polska“, które, nie rozchodząc się po za granice księstwa, nie mogło prenumeratą kosztów wydawnictwa pokrywać. Stąd długi i kłopoty, i praca od świtu do nocy, najbezinteresowniejsza, a za którą złamanego nie miał szeląga; utrzymywał się, dając lekcyje prywatne; pracował ciężéj od robotnika. W r. 1850 wstąpił w związek małżeński.

W r. 1853 ważny wypadek w jego życiu nastąpił: podróż do Niemiec i Francyi. Dokładniejszy jéj opis znajduje się w wyjątkach z Listów, umieszczonych w pośmiertném wydaniu pism jego pedagogicznych. Podróż ta wywarła nań wpływ nader korzystny, gdyż jak powiada Libelt, „rozszerzył on w skutek tego zakres własnéj wiedzy i osobistego znaczenia, powchodził w stosunki z najpierwszymi pisarzami, otarł się o różne znakomitości literackie i społeczne, poznał świat i ludzi na obszerniejszą skalę i sprostował niejeden swój sąd o nich.“

Niedługo wszelako daném mu było na szersze rozmiary swą działalność rozwijać. Praca nad siły podkopywała powoli jego zdrowie Już w roku 1854 dla nadwątlonych sił udać się musiał do wód leczniczych w Salzbrun. W październiku 1854 r. z żalem opuścił Poznań, przenosząc się do Ostrowa, aby objąć posadę nauczyciela języka polskiego, w wyższym, prywatnym instytucie naukowym, założonym przez d-ra Schwarzbacha, gdzie się wielu Polaków kształciło.“ Nie mogę, są jego słowa, pozostać dłużéj w Poznaniu; siły mam stargane dawaniem 30 tu lekcyj na tydzień i czasu nie mam dla mojéj ukochanéj pracy.“ Nie długo jednak mógł tam pełnić obowiązki. Z początkiem lata, za radą lekarzy, udał się do Ischlu. Pobyt sześciotygodniowy u wód, następnie kuracyja winogronowa przywróciły mu chwilowo zdrowie. Pełen dobréj nadziei powrócił do nauczycielskich zatrudnień; lecz choroba wzmagała się znowu coraz więcéj. Przebywszy zimę udał się z początkiem lata 1856 r. do Soden, gdzie zakończył życie dnia 15 sierpnia.

Aczkolwiek Estkowski umarł młodo, bo w wieku, w którym zazwyczaj rozpoczyna się dopiero prawdziwy rozkwit człowieka i zużytkowanie zdobytych uprzednią pracą wiadomości i doświadczenia; to jednak w owym krótkim żywocie zajął tak wybitne stanowisko i pozostawił po sobie przez czyny i pisma tak niezatartą pamięć, że ktokolwiek chce zająć się zbadaniem dziejów oświaty polskiéj i szkół w połowie bieżącego stulecia, nie może milczeniem pominąć jego prac na tém polu podjętych. Nasamprzód zwracamy uwagę na jego zasługi, jako założyciela pierwszego Towarzystwa pedagogicznego polskiego, a następnie rozbierzemy kolejno jego dzieła, jako pisarza pedagogicznego dla młodzieży i ludu.

Towarzystwo pedagogiczne powstało w r. 1848. Przewodnią myślą jego organizatorów była chęć połączenia usiłowań jednostek i dążność do skupienia pracy w jedném wspólném ognisku. Towarzystwo miało być „moralnym przewodnikiem w wykształceniu młodzieży polskiéj; miało zapatrywać się na każdą część wychowania ze stanowiska narodowego.“ Na pierwszém posiedzeniu, zwołaném przez Estkowskiego i kilka innych osób, wybrano komisyją, w któréj skład weszli pedagogowie: Estkowski, Rakowicz i Siekierski. Komisyja ta ogłosiła w d. 10-ym września 1848 r. programat stowarzyszenia, którego cel zawierał się w następnych punktach: 1) prace pedagogiczne w języku polskim i w rzeczach, które całe stowarzyszenie uzna za najpotrzebniejsze; 2) ćwiczenie się w wymowie ojczystéj; 3) powolne poprawianie i reformowanie szkółek w duchu narodowym; 4) wydawanie pisma pedagogicznego, jako organu dążeń i prac całego stowarzyszenia; 5) wyrabianie opinii publicznéj wśród nauczycieli i księży; 6) zawiązanie filijalnych stowarzyszeń pedagogicznych po wszystkich powiatach polskich pod pruskiém panowaniem zostających. Program ten pierwotny na dalszych zebraniach znacznie zmodyfikowano i rozszerzono, ostateczną zaś redakcyją i ułożenie statutów poruczono komitetowi, w którego skład, obok innych, wchodził: ks. Prusinowski, jako prezes, a Estkowski, jako sekretarz. Komitet ogłosił w dniu 26-ym września 1848 r. drukiem ustawy „Polskiego Towarzystwa pedagogicznego.“ Celem Towarzystwa miało być podniesienie ludu przez szkoły. Środkami do osiągnienia zamierzonego celu służyć mającymi były: opracowania metodyki, dydaktyki, pedagogiki; opracowanie najpotrzebniejszych książek dla szkół elementarnych; posiedzenia wszystkich członków Towarzystwa i biblijoteka dzieł pedagogicznych lub z pedagogiką styczność mających. Towarzystwo w Poznaniu było ogniskiem centralném i miało polecać delegowanym swym w powiatach zawięzywanie towarzystw powiatowych, zostających z centralném w stosunkach. Towarzystwom powiatowym zostawiano zupełną swobodę i autonomiją; tak np. zależało od ich uznania, czy mają zostawać w ścisłéj jedności, czy też według potrzeby rozdzielić się na mniejsze okręgi. Ziemie polskie w monarchii pruskiéj, poza obrębem księstwa leżące, podzielono na pruskie i szląskie; w pierwszych uważano za ognisko Chełmno, w drugich Bytom. Jedność całego Towarzystwa utrzymywać miały: a) pismo pedagogiczne, b) posiedzenia walne, dwa razy do roku się zbierające, na które każde towarzystwo filijalne, tak w księstwie, jak poza księstwem miało obowiązek wysyłać przynajmniéj jednego delegata; c) korespondencyje. Wykonanie uchwał polecono dyrekcyi centralnéj, wybieranéj większością głosów na pół roku, a złożonéj z dyrektora, sekretarza i podskarbiego. Nadto miały istnieć trzy wydziały: a) wydział pedagogiczny, złożony z 15-u członków, który miał rozdzielić się na trzy komisyje: metodyki, dydaktyki i pedagogiki ścisłéj; b) wydział redakcyjny, złożony z 5-u członków, mający się zajmować wydawaniem czasopisma; c) wydział biblijoteczny, również z 5-u członków złożony, mający się zająć utworzeniem biblijoteki Towarzystwa. Prócz dwóch walnych zgromadzeń miało Towarzystwo centralne odbywać publiczne posiedzenia co dwa tygodnie. Każdy, wstępujący do Towarzystwa, składał celem utworzenia biblijoteki jedno dzieło pedagogiczne, lub z pedagogiką, albo narodowością styczność mające, a oprócz tego w kwartalnych ratach 1 złoty polski.

Oto główne zarysy polskiego Towarzystwa pedagogicznego, które nauczycieli w W. księstwie poznańskiém miało pobudzać do energiczniejszéj pracy i żywszego ruchu. Nim jednak statut otrzymał sankcyją przez walne zgromadzenie, cholera, wzmagająca się, powstrzymała przez dwa przeszło miesiące wszelkie usiłowania. Po dwóch zaś miesiącach ostygł już pierwotny zapał, tak dalece, że na dwóch pierwszych zebraniach dla braku członków nie można było powziąć żadnéj uchwały. Stało się to dopiero na trzeciém zgromadzeniu, na którém wybrano komitet redakcyjny i dyrekcyją. Estkowski wszedł do pierwszego jako prezes redakcyi czasopisma, a do drugiéj jako sekretarz. Mimo tych chwilowych niepowodzeń, Towarzystwo rozwijać się zaczęło prawidłowo i obejmować coraz szersze koła. Oprócz nauczycieli elementarnych, przystąpili do niego liczni księża i obywatele tak wiejscy, jak miejscy. Roczniki Szkoły polskiéj dają nam obraz rozwoju Towarzystwa. W roku 1849 zawiązały się liczne towarzystwa filijalne w różnych miejscowościach księstwa; mniéj pomyślnie wiodło się Towarzystwu na Szląsku i w Prusiech Zachodnich, ale i tu miejscami rozwijał się ruch znaczny. W roku 1850 czytamy jeszcze o dosyć licznych posiedzeniach towarzystw filijalnych, lubo nie brak już skarg na apatyją a jeszcze więcéj na przeszkody i zapory stawiane ze strony rządu. W roku 1851 niektóre oddziały Towarzystwa prowadzą jeszcze dosyć sprężyście czynność dalszą, ale w ogólności spostrzegać się daje na całéj linii upadek i rozstrój, a zamiast zawiązywania nowych oddziałów, czytamy ciągle o rozwiązywaniu się oddziałów dawniejszych. W roku 1852 w Szkole polskiéj nie znajdujemy już żadnéj wzmianki o towarzystwie, co dowodzi najwymowniéj, że proces rozkładu powolnego ukończył się w ciągu roku 1851. Tak tedy myśl, powzięta przez Estkowskiego i kilku innych pedagogów, myśl nader szczęśliwa, która mogła dla kraju wydać błogie następstwa, upadła bezpowrotnie nietyle z przyczyn wewnętrznych, t. j. braku udziału i interesu nauczycieli, jak raczéj dla tego, że biorąca wszędzie górę reakcyja nie mile patrzała na stowarzyszenie, mające tak wybitny narodowy charakter, że stawiała mu na każdym kroku przeszkody, aby mniéj odważnych i mniéj niezawisłych odstręczyć od towarzystwa, a tém samém bez użycia gwałtownych środków sprowadzić jego upadek. Rychły atoli zgon towarzystwa nie czyni żadnéj ujmy zasłudze jego założycieli, którzy jego utworzeniem pragnęli położyć silną tamę germanizowaniu szkół polskich, a zarazem podźwignąć z upadku i uszlachetnić stan nauczycielski. A że pomiędzy owymi założycielami pierwsze miejsce zajmuje Estkowski, nie podlega najmniejszéj wątpliwości, chociaż skromny pracownik kryje się z tém starannie, wysuwając ciągle naprzód inne osoby, aby ukryty za niemi tém skuteczniéj, wolen od osobistéj zawiści, mógł działać.

Mając mówić o pracach literackich Estkowskiego, zastrzegamy się z góry, że mimo szczeréj chęci, nie możemy być dokładni i nie zdołamy przytoczyć wszystkiego, co wyszło z pod jego pióra. Działalność Estkowskiego była nader obszerna; pracował on jako pisarz z pomyślnym skutkiem równocześnie na wielu niwach. Znaczna część jego artykułów umieszczona była w ówczesnych czasopismach poznańskich; wiele też wychodziło bez podpisu, lub było oznaczone tylko początkowemi głoskami. To też choć od owego czasu przedziela nas zaledwie z górą lat 30, trudno jednak zebrać wszystkie jego prace i ugrupować je w takim porządku chronologicznym, aby każda przynależne sobie miejsce zajęła.

Działalność swą, jako pisarz pedagogiczny, rozpoczął bardzo wcześnie Estkowski. W Orędowniku naukowym, wydawanym w Poznaniu przez A. Poplińskiego i J. Łukaszewicza znajduje się w trzech N. 19, 20, 21 z r. 1843, pierwszy, jak przypuszczamy artykuł jego pod tytułem: „Kilka słów o szkołach elementarnych w W. księstwie poznańskim.“ W nim za główną przyczynę braku oświaty wśród ludu uważa język niemiecki, którym posługiwała się szkoła, a obok tego powstaje na duchowieństwo i szlachtę, która szkoły nie otaczała należytą opieką. Prócz téj rozprawki, znajduje się jeszcze kilka pomniejszych jego prac tak w Orędowniku, jak w Tygodniku.

W roku 1845 wychodziły w Poznaniu dwa nierozłączną całość tworzące pisma. Pismo dla nauczycieli ludu i Pismo dla ludu polskiego. W obu znajdują się artykuły, wyszłe z pod pióra Estkowskiego. Szerszą działalność rozwinął Estkowski dopiero w roku 1849, gdy wystąpił jako redaktor pisma pedagogicznego: „Szkoły Polskiéj“, która pod jego redakcyją przez lat pięć, bo od roku 1849 do 1853 wychodziła w Poznaniu, jako pismo miesięczne lub sześciotygodniowe. W czasopiśmie tém zespala się i jednoczy główna praca naszego pisarza; dlatego téż poświęcić jéj musimy nieco baczniejszą uwagę. Pierwsze cztery roczniki wychodziły pod jego wyłączną redakcyją. Wprawdzie powstałe równocześnie Towarzystwo pedagogiczne, którego Szkoła Polska miała być organem, wybrało do wydawania czasopisma komitet redakcyjny, w którego skład obok Estkowskiego weszło jeszcze sześć osób, pomiędzy niemi także ks. Prusinowski; ale ów komitet wkrótce zaprzestał swoich czynności, a cały ciężar redakcyi przyjął na swoje barki Estkowski. Wspierali go w téj pracy początkowo nawet znakomici współpracownicy jak Libelt, Rymarkiewicz i inni; pomoc ich jednak mogła być tylko chwilową. Pismo to stanowi wieniec jego zasługi pedagogicznéj i obywatelskiéj. Przez nie wskazał on nowe tory, którymi szkoła postępować winna; obalił z gruntu dawną zasadę nauczania za pomocą grozy, a na miejsce jéj wprowadził środki dążące do tego, aby nauka była dla dzieci raczéj zabawą, aniżeli trudem. Głoszone przezeń zasady pedagogiczne, mają tę właściwość, że są zastosowane do naszego charakteru narodowego; że acz nie gardzą doświadczeniem przez narody postronne nabytém, opiérają się jednak na dokładnéj i wszechstronnéj znajomości i świadomości własnych naszych potrzeb.

Lubo kształcony na wzorach niemieckich, nie daje się on wcale olśnić ich teoryjami; dla niego większe znaczenie mają prace Komisyi edukacyjnéj, większą powagę stanowi Piramowicz, więcéj przemawia do jego przekonania sekretarz Izby edukacyjnéj Wolski. Wiedząc atoli, że prace i pisma z owéj epoki przykrywał pył zapomnienia, słusznie zaczął reformę od przywoływania do pamięci i świadomości narodu pism pedagogicznych ubiegłéj przeszłości, od ogłaszania ich tekstu dosłownego. Tak należy rozumiéć owe w Szkole polskiéj dosyć często pojawiające się przedruki z dawniejszych dzieł pedagogicznych, jak Szymona Maryckiego, Sebastyjana Petrycego, Piramowicza, Konst. Wolskiego i innych. W r. 1853 znajduje się tu ważny artykuł biblijograficzny: „Wiadomości o pisarzach i ich dziełach pedagogicznych polskich od roku 1500 do r. 1853 włącznie.“ Ze względu na cel dzieła, w którém niniejsza rozprawka ma się ukazać, nie możemy poświęcić artykułom w rocznikach Szkoły polskiéj zawartym, takiego rozbioru, na jaki zasługują; wszelko uważamy za konieczność podać przynajmniéj treść ta-

kich, które, objętością i znaczeniem wychodząc poza ramy artykułów dziennikarskich, mają cechę gruntownych rozpraw, stanowiących przez się odrębne dziełka. Wyliczymy je porządkiem chronologicznym. W roczniku z r. 1849: a) „Kilka wstępnych słów o najpierwszéj nauce elementarnéj.“ W rozprawie téj rozbiera autor szczegółowo regulamin poznańskiéj szkoły elementarnéj, mającéj służyć za wzór dla innych szkół, i wykazuje, że celem jéj nie jest ucznia czegoś pożytecznego nauczyć, lub w ojczystéj mowie wykształcić, lecz nauczyć tylko języka obcego. Nauka elementarna zdaniem jego ma trojaki cel: a) uszlachetniać uczucia, b) kształcić wszystkie władze umysłowe; c) przyswajać uczniowi początki wszelkich głównych wiadomości. Następnie podaje metodę, jak należy uczyć religii, metodę, któréj treść i dziś powtórzyćby można, i poddaje rozbiorowi naukę o rzeczach pod zmysły podpadających, występując energicznie przeciw tym, co rozpoczynają naukę czytaniem i pisaniem. b) „Uwagi nad początkową nauką czytania, pisania i rysunków. Rzecz rozpoczyna się potępieniem mechanicznéj nauki początkowéj, zniżającéj dzieci do rzędu bezdusznych narzędzi. W dalszym ciągu rozwija rozmaite metody czytania, poczynając od „Przepisów dla nauczycieli, dających naukę początkowego czytania“, ułożonych w roku 1811 przez K. Wolskiego z polecenia Izby edukacyjnéj warszawskiéj, a poleconych wszystkim nauczycielom szkół elementarnych. Rozebrawszy następnie metody praktykowane na zachodzie i w Niemczech, oddaje pierwszeństwo metodzie czytania podanéj przez Trentowskiego w Chowannie, wprowadzając w niéj pewne ważne zmiany. Przemawia téż za metodą Diesterwega łączenia czytania i pisania w ten sposób, aby pisanie szło przed czytaniem druku. c) „O wychowaniu dzieci do siódmego roku.“ Artykuł cały, poświęcony głównie matkom, zajmuje się fizycznem wychowaniem dzieci. d) „Rysunki w szkole elementarnéj.“ Autor oświadcza się stanowczo za wprowadzeniem ich nauki, wykazując ich ważność w życiu rolnika i rzemieślnika i podając metodę ich nauczania. e) „Ku poczciwemu żywotowi dziecię chowane być ma.“ W tym krótkim artykule podnosi autor ważność przykładu rodzicielskiego i zgody małżeńskiéj, jako najdzielniejszych czynników dobrego wychowania.

Wszystkie powyżéj wymienione rozprawy znajdują się przedrukowane w wydaniu pośmiertném Pism pedagagicznych, które wyszło w roku 1863 w Poznaniu. W roczniku 1850 umieścił Estkowski ciągnące się przez wiele numerów: a) „Nauki, tyczące się gminy, życia i stosunków wieśniaka,“ wydane następnie oddzielnie, jako osobne dziełko w roku 1861. Opierając się na przepisach Komisyi edukacyjnéj, która w planie nauk umieściła „naukę o utrzymaniu i leczeniu bydła domowego i wiadomości rolniczych, znajomość praw wzajemnych między obywatelami, wiadomość o rzeczach do rzemiosł i handlu służących“; niemniéj polegając na słowach Piramowicza, który poleca nauczycielowi mówić „o zacności stanu rolniczego i wpoić w dzieci przywiązanie do stanu i siedliska swego“; twierdzi Estkowski, że młodzieży kmiecéj nauka o tém wszystkiém daleko jest bliższą, ważniejszą i potrzebniejszą, niż nauka fizyki, historyi naturalnéj i gieografii. Trafność tego zdania uznać musimy; że zaś dotychczas w praktyce mało znajduje zastosowania, pochodzi z trudności, jakich ona przysparza nauczycielowi tak ze względu na sam przedmiot, częstokroć niedokładnie znany, jak ze względu na wiek nieletniéj dziatwy. Trudności owe nie uszły wszelako uwagi Estkowskie-

go; to też zaraz na wstępie daje radę nauczycielowi, aby nie mówił uczniom o rzeczach, których sam nie rozumié jasno i aby zasięgał rady u ludzi biegłych; całą zaś tę naukę przeznacza dla starszéj młodzieży. Przedmiot obszerny, podzielony jest na dziewiętnaście dłuższych nauk. Nie możemy podawać choćby nagłówków poszczególnych nauk; to wszelako śmiało twierdzić można, że układ książki, zawierający pytania i odpowiedzi, krótkie lub obszerne w miarę potrzeby i cały tok wykładu popularny i prosty, są zupełnie trafne i szczęśliwie obmyślane, tak, że dziełko jeszcze dzisiaj każdemu nauczycielowi wiejskiemu jako podręcznik do tak zwanéj nauki niedzielnéj, odbywanéj ze starszą wiejską młodzieżą, niepoślednią oddać może przysługę b). „Wychowanie Polek.“ Jestto jedna z najwdzięczniéj napisanych rozprawek. Wychodząc z twierdzenia, że przeznaczeniem kobiety jest uszczęśliwianie drugich, kréśli dosadném piórem dawne wychowanie Polek, przeciwstawiając mu teraźniejszą edukacyją rozpieszczoną, płytką, nie opartą na religii i moralności; w końcu gorącémi i natchnionémi słowy wzywa do nawrotu. c) „Metoda czytania i pisania.“ Obszerna ta praca ciągnie się przez kilka numerów tego i następnego rocznika Szkoły polskiéj. Wyszła ona następnie osobno w roku 1862 w Poznaniu. Autor podaje w niéj praktyczny przewodnik dla nauczyciela, jak postępować z uczniami od pierwszéj chwili wstąpienia ich do szkoły aż do czasu, gdy nauczą się czytać i pisać. Poznanie jéj jest dla nauczycieli ludowych pożądane, a dla tych, co śledzą postęp nauki czytania i pisania, niezbędne. Obszerne ocenienie téj rozprawy znajduje się w Zarysie historyi elementarza. Kraków, 1868. W roczniku 1851: a) „Słów kilka o kształcącéj się młodzieży.“ W tym niedługim, ale dosadnym artykule zawarte są nader trafne uwagi nad równoczesném błędném wychowaniem, które sprawia, że młodzież fizycznie coraz więcéj słabnie i że jéj brak natchnienia, zapału i młodzieńczości. Przyczyna tego smutnego stanu polega zdaniem jego na przedwczesnéj dojrzałości. b) „Stosunek właściciela wsi i księdza do szkoły i nauczyciela elementarnego.“ Już wówczas w Niemczech ujawniła się dążność do zupełnego rozłączenia szkoły i kościoła. Estkowski przeciwnie upatruje pomyślność szkoły w połączeniu wspólnych usiłowań obu czynników. c) „O powinnościach rodziców względem dzieci.“ Rzecz jędrnie i silnie napisana wykazuje, iż na nic się nie przyda sztuka pedagogiczna, na nic systematyczne wychowanie, ogrody dla dzieci, pensyje, szkoły, jeżeli dom rodzicielski jest niemoralny, jeżeli w domu dziecko nie oddycha powietrzem zdrowém, jeżeli w domu nie panuje prawdziwa bogobojność, zgoda i cnota. Cała rozprawa zasługuje na to, aby ją każda rodzina na pamięć umiała. W roczniku 1852: a) „O nauce gieografii początkowéj.“ Podany jest tu sposób, jakby naukę przygotowawczą gieografii rozpoczynać należało. b) „O kształceniu kobiet“ i „Wychowanie i wykształcenie płci żeńskiéj w zarysie.“ Wykazawszy w pierwszym artykule na czém właściwie wychowanie kobiety polega, podaje w drugim w ogólnym zarysie przedmioty, których kobieta uczyć się powinna, wypowiadając zarazem myśl przewodnią, że nauka udzielana młodzieży żeńskiéj powinna głównie podnosić i wspierać moralność i cnotę. Zakończeniem niejako tych dwóch artykułów jest trzeci, p. t.: „Jak korzystać powinna panienka z czasu od skończenia tak zwanéj edukacyi, aż do pójścia za mąż.“ c) Następne artykuły poświęcone są prywatnéj edukacyi młodzieży męskiéj. „Dlaczego chłopcom majętniejszych rodziców powszechnie tak trudno idzie w szkołach?“ Źródło

tego upatruje autor w niedostatecznem, mechanicznem, albo wręcz fałszywém przysposobieniu chłopców do szkół przez nauczycieli prywatnych. Chcąc zaś temu w przyszłości zapobiedz, podaje prywatnym nauczycielom potrzebne rady i wskazówki. Do tego samego celu zdąża artykuł: „Uwagi nad prywatném wychowaniem młodzieży męskiéj," w którym wykazuje ujemne strony prywatnego wychowania, dając pod każdym względem pierwszeństwo wychowaniu w szkole publicznéj. d) „Nauczyciel elementarny, uważany ze względu na powołanie, życie domowe i stanowisko, jakie w gminie zajmuje." Artykuł ów napisany z żywém przejęciem się dla sprawy wychowania i oświaty.

Rocznik piąty 1853 wychodził pod wspólną redakcyją Estkowskiego i ks. Sumińskiego. Odtąd „Szkoła polska" przybiera wyraźną cechę pisma kościelnego; nie poparta jednak przez tych, na których najwięcéj liczono, t. j. duchowieństwo, z końcem roku wychodzić przestała. Mówiąc o pracach Estkowskiego pedagogicznych, wspomnieć musimy o dwóch książkach szkolnych, które tworzą praktyczne zastosowanie zasad wypowiedzianych w rozprawie: „Metoda pisania i czytania." Dzieła te są: a) „Elementarzyk ułożony wedle metody pisania i czytania" (patrz Elementarz); wydany poraz pierwszy w roku 1851 doczekał się wielu wydań, z tych ostatnie wyszło w Poznaniu 1876. Właściwy elementarz poprzedzają przygotowawcze ćwiczenia do pisania; mieszczą się więc rysunki różnych łatwych do rysowania przedmiotów, które dzieci kreślić mają na tabliczkach, nim do kreślenia głosek przystąpią. Naukę właściwego czytania z pomocą pisania rozkłada Estkowski na następujących sześć działów: 1) naukę pisania i czytania samogłosek; 2) takąż naukę spółgłosek we wszystkich ich odcieniach, łącząc kolejno po jednéj z nich ze samogłoskami; 3) pisanie i czytanie sylab i wyrazów z jedną spółgłoską na początku i jedną na końcu; 4) pisanie i czytanie sylab i wyrazów, w których dwie na początku, następnie takich, w których na końcu dwie zgłoski się zbiegają; 5) pisanie i czytanie różnych wyrazów i zdań krótkich; 6) pisanie wielkich głosek, tudzież pisanie i czytanie różnych zdań. Elementarzyk ów poddał dokładnemu rozbiorowi autor: „Zarysu dziejów nauki czytania w celu zawiązania dydaktyki narodowéj i reformy elementarza. Kraków 1868" (na str. 133 i nast.) i przyznaje mu niepoślednie zasługi, stawiając go najwyżéj pomiędzy współczesnymi polskimi elementarzami.

Ściśle z Elementarzykiem łączy się: „Książka do pierwszego czytania dla szkół publicznych i prywatnych. Część II-ga. Wydanie I-sze w Poznaniu 1850." Wydanie III-e poprawne i pomnożone wyszło w Berlinie, 1863. W przedmowie do tego dziełka powiada autor, że przedewszystkiém starał się o to, aby uczniowie to, co znać mają, poznali gruntownie; aby na rzeczy pod zmysły podpadające, tudzież na najpowszedniejsze zatrudnienia i sprawy życia ludzkiego nawykli patrzéć z uwagą i zastanowieniem. W końcu dodaje, iż w niniejszéj książce niéma nic obcego, dalekiego, ale wszystko swojskie, miejscowe, rodzinne, powszednie, bo niezmiernéj wagi była dla niego zasada pedagogiczna: „tylko od znanych rzeczy postępuj do nieznanych." Program w przedmowie podany, wykonał autor ściśle i ze zwykłą sobie sumiennością.

Oprócz pracy na polu pedagogicznem i dydaktycznem, działalność literacka Estkowskiego rozwijała się także w innych kierunkach, pozostających w związku

ze sprawą szkół i oświaty. Mamy tu na myśli jego prace: a) poświęcone dziatwie i młodzieży, b) prace poświęcone ludowi. W rok po rozpoczęciu wydawnictwa Szkoły polskiéj, począł Estkowski wydawać „Szkółkę dla dzieci,“ początkowo jako pismo miesięczne, następnie jako sześciotygodniowe. Wychodziła ona bez przerwy od roku 1850—1853, przez trzy pierwsze lata pod wyłączną redakcyją Estkowskiego, w roku 1853 pod redakcyją Estkowskiego i ks. Sumińskiego. Przeznaczeniem pisma była nauka, t. j. uzupełnianie wiadomości w szkole nabywanych, a zarazem i przyjemna rozrywka dla dzieci. Gdy po czterech latach ciężkiéj walki i stratach materyjalnych, redaktor postanowił razem ze Szkołą polską zwinąć także Szkółkę dla dzieci, zacny księgarz Żupański podjął się wydawać daléj to pismo, ale pod zmienionym tytułem: „Szkółka dla młodzieży“, która wychodziła przez dwa lata 1854 i 1855 znowu pod wyłączną redakcyją Estkowskiego. Atoli pismo to, przeznaczone głównie dla starszéj młodzieży, dla uczniów szkół wyższych, zmieniło znacznie kierunek, a nadto straciło cechę pisma peryjodycznego i przestało budzić zajęcie. Do pism dla młodzieży przeznaczonych należy także: „Zbiorek rzeczy swojskich ku nauce i rozrywce dla młodzieży. Poznań 1859.“ Jestto ostatnia, pośmiertna, niedokończona praca zasłużonego pisarza.

Pozostaje nam jeszcze wymienić dzieła Estkowskiego, jako pisarza ludowego. Praktyczny, wolny od niemieckiego formalizmu, a przytém jasny umysł Estkowskiego rozumiał to należycie, że chcąc podźwignąć lud, uszlachetnić jego serce i oświecić głowę, nie wystarcza urządzić wzorowo szkoły, lecz należy także i starszym podać do rąk pożywny i zajmujący pokarm umysłowy. Posiadając wrodzony dar rozumienia ludu, Estkowski postanowił wydać cały szereg prac tego rodzaju pod ogólnym tytułem: „Książki ludowe.“ Nie dokonał jednak w zupełności zamierzonéj pracy; wyszedł bowiem tylko: „Żywot człowieka poczciwego na wzór zwierciadła Mikołaja Reja, staraniem i nakładem głównéj dyrekcyi Ligi polskiéj. Poznań 1850.“ Drugie wydanie wyszło w Warszawie w roku 1863 nakładem Gebethnera. Dzieło całe składać się miało z trzech części: pierwsza przeznaczona dla młodego człowieka od urodzenia, aż do średnich lat, obejmuje: „Jakie są przypadki młodego, jakie ma być wychowanie jego i ćwiczenie, i nauki, i postanowienie i jak się brać powinien do chleba.“ Druga przeznaczona dla wieku średniego zawiéra: „Jaka ma być sprawa około niego, jakie ożenienie jakie postępki i jaki ma być jego żywot poczciwy i stateczny.“ Trzecia miała być: „Zwierciadłem dla starego wieku, jak się ma podstarzały człowiek sprawować.“ Wykończone są tylko dwie pierwsze części; w obu podaje autor ludowi rady nader skuteczne, praktyczne i zbawienne; język zaś jest tak zbliżony do języka ludu tak pod względem doboru wyrazów, jak co do zwrotu i zakresu wyobrażeń, że trudno podobno znaleść dziełko ludowe przystępniéj napisane i dla ludu zrozumialsze.

Oto jest poczet dzieł i rozpraw, skréślonych piórem Estkowskiego. Jeżeli weźmiemy na uwagę, że zakończył dni swoje w wieku, w którym drudzy dopiero na szerszą widownię występują; jeżeli uwzględnimy, z jakiemi to trudnościami walczyć, jakie zapory przełamywać musiał, aby sobie zdobyć ową obszerną wiedzę, którą umiał tak dzielnie wyzyskać dla dobra szkoły, młodzieży i ludu; jeżeli zważymy, że dzielna jego dusza w wątłém ciele była zamknięta; jeżeli nareszcie pomyślimy, jak ciężko przychodziło mu zdobyć sobie niezależne stanowisko

i wśród powszechnéj objętości bez żadnego zysku, owszem ze stratą znaczną, ogłaszać na pożytek nauczycieli, młodzieży i ludu wzniosłe swe zasady: to zaiste przyznać musimy, że Estkowski zdziałał w swym krótkim żywocie wiele, bardzo wiele i zasłużył sobie na to, aby pamięć jego imienia przeszła do potomnych pokoleń, a znajomość dzieł jego rozpowszechniała się coraz więcéj pomiędzy nauczycielstwem i wszystkimi zajmującymi się wychowaniem młodzieży.

Do bijografii Estkowskiego mamy dosyć obfity materyjał. Najważniejszém źródłem do pierwszéj części jego żywota jest jego autobijografija, umieszczona w pośmiertném wydaniu pism pedagogicznych. Poznań, Żupański, 1863, str. VII—XXIII. Autobijografiją poprzedza: Przedmowa Libelta, zawierająca także niektóre szczegóły z jego życia. Teofil Lenartowicz, z którym łączyła Estkowskiego serdeczna przyjaźń, umieścił w Tygodniku Ilustrowanym warszawskim z r. 1860 obszerniejszą o Estkowskim wzmiankę. Czasopismo „Szkoła“, wydawana we Lwowie, umieściła także w r. 1870 bijografiją Estkowskiego. W mniejszym artykule korzystano z udzielonych przez rodzinę listów i manuskryptów Estkowskiego.

Zygmunt Samolewicz.

Etnografija i Etnologija. Etnografiją i etnologiją nazywamy dwie pokrewne sobie umiejętności antropologiczne, których przedmiotem wspólnym są narody (ἔθνοι), składające ludzkość. Ta wspólność przedmiotu z jednéj, oraz świéże powstanie tych umiejętności z drugiéj strony i niedość ustalone pojęcie o właściwym ich zakresie i celu, wymagają ściślejszego określenia wyrazu ἔθνος (naród, plemię, lud), oznaczającego sam przedmiot tych umiejętności. Jakóż dotąd ma on nader chwiejne znaczenie: jedni rozumieją przezeń wszelką zbiorową grupę ludzkiego rodu, spojoną powinowactwem krwi i wspólnością stałych, dziedzicznych cech fizycznych, a zatém rasę, szczep i plemię w znaczeniu zoologicznem; drudzy zaś przez wyraz ἔθνος rozumieją naród w najściślejszém znaczeniu, t. j. grupę społeczną ludzi skupionych w jednę organiczną całość, którą utrzymuje wspólność mowy i tradycyi, wspólność potrzeb, celów i wyobrażeń duchowych i społecznych, oraz wspólność obyczajów i bytu, jedném słowem wspólność tego wszystkiego, co stanowi narodowość, bez względu na różnorodne pochodzenie pierwotnych składników rasowych, które ją stworzyły.

Dotychczasowemu zamięszaniu z powodu wyrazu „ethnos“, łatwo jest kres położyć, trzymając się tego ostatniego znaczenia. Ku temu też zmierzają coraz wyraźniéj w swoich pracach przedniejsi przedstawiciele nauki, tak, iż do antropologii właściwéj zaliczają badania i opisy fizycznych właściwości, cechujących rasy, szczepy i plemiona rodu ludzkiego, oraz wywód rodowitości i wzajemnego powinowactwa lub odrębności krwi, z dochodzeniem przyczyn jednego lub drugiego stosunku; podczas gdy podobne badania, zastosowane wyłącznie do właściwości życia duchowego i bytu narodów, odnoszą do zakresu etnologii i etnografii.

Przyjąwszy to objaśnienie nazw, dwóm tym umiejętnościom służących, znajdziemy już w ich etymologii, nader trafne określenie samego ich przedmiotu. Etnografija (od ἔθνος naród i γράφειν, pisać, opisywać, po czesku „narodopis“), znaczy opisywanie właściwości cechujących pojedyńcze narody i ludy, lub ich grupy większe i mniejsze, bez względu na ich stosunek do ogółu rodu ludzkiego. Etnologija zaś z greckiego ἔθνος, naród i λόγος wiedza, (najtrafniéj przetłómaczona wyrazem niemieckim Völkerkunde), obejmuje zbiór wiadomości o wszystkich

narodach i ludach w ogóle, oraz wiadomości o pojedyńczym narodzie z uwzględnieniem jego stosunku do całéj ludzkości i składających ją plemion. Czyli, krótko mówiąc: etnografija gromadzi i opisuje fakta, a etnologija ocenia je i tłómaczy, odnosząc do całego rodu ludzkiego. W tém to rozumieniu, etnografija i etnologija stanowią dwie umiejętności zupełnie odrębne, chociaż jednością przedmiotu i wielorakimi punktami stycznymi jak najściśléj z sobą związane. Każda z nich z właściwego sobie stanowiska bada pojedyńcze narody i ludy, lub ich zbiorowe gromady, albo ogół ich cały; każda ma swoje odmienne drogi, metody i środki; każda nakoniec swoją drogą osięga wyniki odrębnéj natury, chociaż te się na każdym kroku posiłkują, dopełniają i objaśniają nawzajem. W tym podziale i rozróżnorodnieniu pracy nad wspólnym przedmiotem, etnografii przypadło być umiejętnością ściśle opisową („descriptive Ethnology“ Latham) i analityczną; etnologija zaś zajmuje wyższe stanowisko nauki syntetycznéj i rozumującéj na podstawie faktów przez etnografiją zdobytych. Rozpatrzmy się bliżéj w jednéj i drugiéj.

Etnografija ma za zadanie opisać w obrazie całkowitym lub częściowym własciwości wszelkiego rodzaju, cechujące daną grupę społeczną rodzaju ludzkiego, większą lub mniejszą, t. j. całą rasę, szczep, plemię, naród, a nawet pojedyńczy ród. Jest tedy etnografija powszechna, opisująca wszystkie rasy, szczepy, plemiona i narody; może być również etnografija szczegółowa, np. rasy mongolskiéj, szczepu fińskiego lub słowiańskiego, plemienia cygańskiego, narodu litewskiego, a nawet etnografija Czarnogórców, Huculów, Kurpiów i t. p. Również bywa etnografija szczegółowa pewnego kraju, prowincyi i pojedyńczéj okolicy. Mając takie zadanie, etnografija przy badaniu i opisie danéj grupy etnicznéj zastanawia się nad mnóstwem przedmiotów i szczegółów, z których jedne stanowią same przez się cechującą właściwość badanéj ludności, drugie zaś w większéj lub mniejszéj mierze wpływają pośrednio na wytworzenie się tych właściwości. Jedne i drugie razem są trojakiego rodzaju: fizyczne, bytowe i psychiczne.

a) Właściwości fizyczne badanéj ludności, t. j. budowa ciała i wzrost, barwa skóry, włosów i oczu, siła i wytrzymałość w pracy, temperament, zdrowotność i chorobliwość, płodność, śmiertelność i t. p. należą z natury swojéj do antropologii, która dla dokładnego poznania i ścisłego określenia tych rzeczy, posiada swoje własne prawidła i metody. Pilny wszakże etnograf (Latham, O. Kolberg, Fr. Müller i inni) nie pomija również tych szczegółów i z własnych, chociaż mniéj ścisłych, lecz zawsze trafnych spostrzeżeń, kreśli postać typową opisywanéj ludności z tak malowniczą charakterystyką jéj rysów zewnętrznych, temperamentu i usposobień, że z niéj powstaje pierwszy wybitny obraz téj indywidualności.

b) Właściwości bytowe. Ponieważ byt danéj ludności, jéj rodzaj życia, obyczaje, stosunki domowe i społeczne, a nawet jéj uzdolnienie i kierunek cywilizacyjny, zostają w ścisłéj zależności od wpływów zewnętrznych otaczającéj przyrody; słusznie przeto etnografowie zwykli opisem saméj siedziby badanych ludów, jéj topografii, płodności gleby i t. p. poprzedzać właściwy obraz etnograficzny ich bytu. Do tego zaś obrazu wchodzą przedmioty i szczegóły, odnoszące się do powszednich, najpierwszych potrzeb życia indywidualnego, domowego i społecznego, oraz do wszelkich stosunków rodzinnych i społecznych badanéj ludności. Należą one do następujących kategoryj: 1). Osady i mieszkania. Opisuje się tu

najprzód położenie osad gromadnych (wsi i miast), ich rozkład i postać; następnie mieszkania pojedyńcze wszelkiego rodzaju: jaskinie, szałasy, budy, namioty, lepianki i domy, ich kształty, budowę, rozkład wewnętrzny, urządzenie i sprzęty, oświetlenie i ogrzewanie, ogrodzenie i zabudowania dodatkowe. 2) Pożywienie. Tu należą pokarmy wszelkie, ich rodzaje, sposób użycia w stanie surowym lub w potrawach, oraz ich przyrządzanie przez pieczenie i gotowanie. Przytém opisują się sposoby wydobywania i rozniecania ognia. Daléj opisują się tu napoje zwykłe i trunki wszelkiego rodzaju wraz ze sposobami ich otrzymywania, używania rozmaitych narkotyków (opijum, tytuń, betel i t. p.). Nakoniec opowiada się o jadłach nadzwyczajnych: gliny, arszeniku i o ludożerstwie. 3). Odzież. Przedmiotem opisów są tutaj ubiory powszednie i strojne i ich odmiany według stanów, płci, wieku, pory roku i t. p., przyczém opisuje się ubranie całego ciała lub pojedyńczych tylko części, t. j. nakrycia głowy, opaski bioder i obuwie. W braku wszelkiego ubrania, opisują się ozdoby i odznaki wszelkiego rodzaju: malowanie i tatuowanie skóry, piętna rodowe i plemienne. Tu należy także plastyczne przekształcenie części ciała: spłaszczanie lub wydłużanie głów, spłaszczanie nosa, naciąganie płatków usznych i t. p. 4). Rodzaj życia: koczowniczy, łowiecki, pasterski, rolniczy lub przemysłowy, wraz z właściwymi każdemu zwyczajami i praktykami. Opisują się przytém wszelkie narzędzia, broń i machiny, zwierzęta domowe i ich hodowla, ziemiopłody i ich uprawa, rzemiosła i ich wyroby; nakoniec handel i jego rodzaje, pieniądze i zastępujące je przedmioty zamienne, miary i wagi. 5). Rodzina i nieskończenie rozmaite wewnętrzne stosunki rodzinne stanowią najobfitszy przedmiot dla badań etnograficznych. Przedewszystkiém sam rodzaj związków małżeńskich, t. j. jedno—i wielożeństwo, wielomęstwo i wszechżeństwo; sposób zawierania tych związków (porwanie, kupno lub wiano) wraz z odnoszącémi się do nich prawami, zwyczajami i obrzędami. Następnie przedmiotem badania są stosunki wewnętrzne w rodzinie: stanowisko i prawa ojca i matki, stopnie pokrewieństwa i łączące się do nich prawa; stanowisko dzieci w rodzinie, ich wychowanie, wyzwolenie dojrzałéj młodzieży obojga płci i towarzyszące temu obrzędy i zwyczaje; stanowisko wdów, starców i prawa dziedzictwa. Tu należą nakoniec objawy moralności rodzinnéj i wszelkie jéj zboczenia uświęcone zwyczajem, jak dzieciobójstwo i starcobójstwo. 6). Społeczeństwo. Sam jego ustrój przedstawia dla etnografii przedmiot wielce bogaty, a mianowicie: stany i kasty społeczne, ich wzajemny stosunek i służące im prawa; niewola i stosunek niewolnika do panów, ich rodziny i całego społeczeństwa. Następnie należy tu rząd i jego władze; prawa powszechne i osobiste; sprawiedliwość, spory i sądy; występki i zbrodnie; kary prywatne i publiczne i moralność publiczna. Nakoniec stosunki międzynarodowe sąsiedzkie, wojna i przymierza wraz z odnoszącémi się do nich prawami, zwyczajami i obrzędami publicznemi.

c. Właściwości psychiczne odnoszą się do wszelakich objawów życia duchowego badanéj ludności, niezmiernie różnorodnych, zależnie od wrodzonego i odziedziczonego zasobu władz duchowych, oraz ich właściwego kierunku, od nabytego lub wyrobionego stopnia rozwoju tychże władz i wynikających stąd odpowiednich wyobrażeń, popędów i duchowéj działalności. Właściwości te postrzegają się tedy w mowie, wyobrażeniach religijnych, obyczajach i obrzędach, w twórczości poetycznéj, sztuce i wiedzy. I tak: 1) Mowa ustna, oraz rozmaite, stopniowane

jéj objawy przez znaki mimiczne, wykrzykniki i dźwięki głosowe proste, nakoniec przez pismo obrazowe i głoskowe, będąc bezpośrednim i najwierniejszym wyrazem myśli ludzkiéj, służy etnografowi za najprzedniejszą cechę do odznaczenia opisywanéj ludności i do określenia jéj powinowactwa rodowego lub odrębności od innych grup etnicznych. Stąd też w etnografii opisują się pilnie zasadnicze właściwości języka badanego narodu (ob. Język), jego słownictwo, budowa, powstającą bądź przez agglutynacyją bądź fleksyją, fonetyka i formy gramatyczne. W dodatku też do tego mówi się o piśmie będącém w użyciu (ob. pismo) i wszelkich jego właściwościach. 2). Wyobrażenia religijne, równie jak mowa, będąc nieodłączną przyrodzoną właściwością ducha ludzkiego, stanowią drugi, nader ważny przedmiot do badania w charakterystyce psychicznéj. Należą tu nietylko rozmaite formy religii (fetyszyzm, szamanizm, panteizm, politeizm i monoteizm, ob. Religija), lecz i przepisane przez nie praktyki zewnętrzne i służące do tego instytucyje. A zatém opisują się tu przybytki dla obrzędów i uroczystości religijnych, kapłaństwo, jego przywileje, władza, wpływy i stosunek do społeczeństwa. Daléj, należy tu opis wszelkich praktyk religijnych: modły, ofiary, obrzędy doroczne i okolicznościowe. Obok tego tu się opisują wszelkie wierzenia i praktyki, mające istotnie lub pozornie charakter religijny, t. j. zabobony, gusła, czary, a także podania mytologiczne. 3). Obyczaje i obrzędy uświęcone tradycyją i praktykowane przy ważnych wypadkach życia domowego i społecznego, stanowią odziedziczoną i każdemu narodowi drogą własność, a z téj przyczyny są dla etnografa przedmiotem największéj wagi. W życiu domowém zawiązanie nowéj rodziny przez małżeństwo obchodzi się zwykle właściwymi obrzędami weselnymi; następnie narodziny lub zgon dają również powód do przepisanych obyczajem obrzędów. Podobnież rozpoczęcie lub zakończenie ważniejszych czynności rolniczych, pasterskich, myśliwskich lub rybackich, np. zażynki i dożynki, winobranie, wypędzanie trzody na pastwisko, pomyślne zakończenie łowów i t. p., obchodzi się osobnemi ceremonijami i igrzyskami. Naostatek, rozmaite okoliczności, przygody i wydarzenia ściśle z formą bytu społeczeństwa związane, bywają obchodzone publicznie we właściwy sposób, uświęcony obyczajem. Tu należą obrzędy noworoczne wiosenne, zapusty, igrzyska po otrzymaném zwycięstwie, wstąpienie na tron nowego pana, nakoniec doroczne lub doraźne obchody pamiętnych zdarzeń historycznych. We wszystkich tych obyczajowych obchodach i obrzędach, jako stałych i każdemu narodowi właściwych objawach duchowego życia, mieści się obfite i nader cenne źródło do spostrzeżeń i studyjów etnograficznych. 4). Twórczość poetyczna. Nie jest ona wprawdzie przyrodzonym darem duszy ludzkiéj, takim jak mowa i religijność, gdyż narody, stojące na najniższych szczeblach kultury, nie miéwają jéj zgoła; lecz tam, gdzie ona istnieje, etnografija posługuje się nią, jako nader cechującą oznaką stopnia i rodzaju rozwiniętych w tym kierunku skłonności i władz duchowych badanego narodu. Twórczość poetyczna wyraża się przedewszystkiém i najzwykléj w pieśniach wszelkiego rodzaju (ob. Pieśni ludowe), oraz w opowieściach (ob. Gadki i podania ludowe). Obok tego godne są uwagi etnografa: samorodna mądrość ludowa, zawarta w przysłowiach i dowcip wyrażający się w zagadkach (ob. Przysłowia i zagadki). 5). Estetyczność. Podobnie jak usposobienie poetyczne ludu, jest ona wyrazem wrodzonego lub przez kulturę nabytego upodobania w pięknie; stąd też

ma ona dla etnografii znaczenie równe z poprzedzającém. Usposobienie i zdolności estetyczne danego ludu, objawiają się zamiłowaniem w muzyce i tańcach, oraz w sztukach plastycznych. Muzyka jest tak powszechną potrzebą duszy ludzkiéj, że ją w najpierwotniejszym stanie znają i uprawiają ludy nawet najdziksze. U nich wprawdzie muzyka zasadza się na tonach samych, bezładnie głosem śpiewanych, które bez słów stanowią dla nich pieśń całkowitą; pieśń zaś prawdziwa zjawia się dopiero przy wyższym stopniu kultury, gdy ze śpiewem łączą się wyrazy pieśni, mniéj lub więcéj poetyczne (ob. Pieśni). Na tym stopniu muzyka obchodzi się bez żadnych narzędzi, które dopiero po pewném udoskonaleniu towarzyszą jéj śpiewom, lub zastępują je nawet. Począwszy od najprostszych narzędzi (bębnów, brzękadeł i drumli), aż do najdoskonalszych smyczkowych i dętych, nieskończona ich rozmaitość jest równie ciekawym dla etnografa przedmiotem, jak sama muzyka. W narzędziach bada on i opisuje ich budowę, doniosłość muzyczną i sposób użycia. W muzyce zaś, tak instrumentalnéj, jak wokalnéj, obok szczegółów tyczących się jéj saméj (ob. Muzyka), zajmują etnografa rozmaite uboczne szczegóły innego rodzaju, np. kto zwykle gra lub śpiewa, mężczyzni, czy kobiety? czy miłośnicy, lub muzykanci i śpiewacy z rzemiosła? czy się gra i śpiewa chórem, lub pojedyńczo? i t. p. W tańcu przy dźwiękach muzyki, lub bez niéj, zajmują podobnież etnografiją: nieskończona rozmaitość tańców, rodzaj i charakter ruchów w tańcu, udział, jaki w nim biorą tancerze i widzowie, nakoniec i to, w jakiém miejscu, o jakiéj porze i w jakich okazyjach one się odbywają? Ponieważ w objawach wesela przy tańcu zwykł z całą swobodą wypowiadać się wrodzony temperament ludu, taniec przeto podaje etnografowi jednę z cech niepośledniéj wagi dla charakterystyki psychicznéj badanego ludu. Z drugiéj strony, gdy tańce przechowują się niekiedy z wyłączném upodobaniem i tradycyjnie niejako wśród danéj ludności; stąd tedy etnograf spotyka w nich nieraz takie właściwości, które obok innych, ważniejszych, naprowadzają go na ślady dawnego zbliżenia, lub nawet powinowactwa etnicznego między dwoma ludami. Sztuka plastyczna, w innym kierunku czyniąc zadość wrodzonemu usposobieniu estetycznemu badanego ludu, częstokroć o wiele wyprzedzającemu jego wykształcenie umysłowe, objawia się w pracowitém przyozdabianiu rysunkiem, ubarwianiem lub rzeźbą wszelkich przedmiotów służących do jego użytku. Do tego rodzaju utworów sztuki należą: zdobienie mieszkań zewnątrz i wewnątrz różnobarwnymi wzorami, figurami lub rzeźbą; podobnież ozdobianie przybytków religijnych, pomników grobowych, sprzętów domowych, naczyń glinianych, narzędzi zwykłych i broni oraz ich oprawy; wzorzyste tkaniny z włókna i przędzy; nakoniec malowanie i tatuowanie własnéj skóry na ciele. Pomysły ornamentacyjne tych utworów, zasadnicze ich motywa, naśladowane z przedmiotów natury lub całkiem fantastyczne, zastosowanie pewnych ornamentacyj do właściwego rodzaju przedmiotów, naostatek sama technika oraz narzędzia i materyjały używane do tych ozdób, stanowią bogaty i wdzięczny przedmiot dla badań etnograficznych. 6). Wiedza. Ma się tu na myśli nie wiedzę z góry nabytą przez naukę, lecz samorodną, zbudowaną z wiadomości mających dwojakie źródło: jedne wyrabiają się empirycznie z własnych spostrzeżeń i zastanawiania się nad przedmiotami i zjawiskami natury; drugie zaś tworzą się z wrodzonych umysłowi ludzkiemu pojęć o przestrzeni, czasie i ilości. Te to ostatnie, stopniowo sformułowane w pewien rodzaj

systemu zrozumiałego dla ogółu, zostają przezeń wszczepione do swojéj wiedzy i zastosowane do powszednich potrzeb życia. W tém rozumieniu wiedza ludowa, jako przedmiot dla etnografii, przedstawia się nam trojako: w kosmologii, medycynie i arytmetyce ludowéj. 1). Kosmologija składa się z wszelkich wiadomości i wyobrażeń samorodnych o świecie, jego początku i zjawiskach. Należą tu przeto wyobrażenia o ziemi, lądzie i morzu, o niebie i ciałach niebieskich; o zjawiskach meteorologicznych i ich przyczynach, oraz o wpływie tychże zjawisk i ciał niebieskich na ludzi i wszelkie twory i płody ziemskie; nakoniec na owéj wiedzy astronomicznéj opiera się właściwe każdemu ludowi oznaczanie stron świata i podział czasu na lata, miesiące i doby. 2) Medycyna ludowa zasadza się na wyobrażeniach samorodnych o istocie wszelkich chorób i ich źródle, oraz na empirycznem leczeniu chorych ludzi i zwierząt domowych, bądź właściwémi ziołami i innymi środkami, których własności i moc leczniczą poznano z doświadczenia, bądź za pomocą czarów, zamawiań i wszelkich praktyk tajemniczych. Do medycyny należy także znajomość trucizn i sposobów ich przygotowywania. 3). Arytmetyka, bez wszelkiéj teoryi i prawideł, zasadza się zwykle na najprostszych działaniach dodawania i odejmowania z pamięci. Działania te, zależnie od pojęcia o ilościach, liczbach i ich stosunku, odbywają się podług rozmaitych systemów liczbowych (ob. Arytmetyka t. I, str. 330 i dalsze). Obok tychto systemów liczenia, zajmują etnografiją nazwy nadawane rozmaitym liczbom oraz same sposoby rachowania: na palcach, kamykami (calculi), na abaku i t. p. Ciekawe są także rozmaite znaki liczbowe: kreślone, karbowane lub węzłami znaczone; nakoniec miary długości, pojemności, wagi, czasu i t. p. Z mierzenia ziemi rozmaitą miarą długości wytworzyły się praktyczne sposoby i wiadomości gieometryczne.

Oto jest w głównéj osnowie obszerny, niezmiernie bogaty i różnobarwny przedmiot badań etnograficznych. Jedyném źródłem tych różnorodnych wiadomości są bezpośrednie spostrzeżenia i badania, dokonywane wśród większych lub mniejszych grup etnicznych. Zdobywa je sobie etnografija nader rozmaitemi drogami: dostarczają ich podróżnicy (lądowi i morscy) z dalekich i nieznanych krajów, misyjonarze, urzędnicy, przemysłowcy, kupcy i wszelkiego rodzaju osadnicy, przebywający przez dłuższy czas na miejscu, naukowe wyprawy wysyłane w celu zbadania nieznanych krajów, nakoniec specyjalni badacze miejscowi, lub miejscowe stowarzyszenia i instytucyje naukowe. Pochodząc ze źródeł tak różnorodnych, wiadomości etnograficzne co do swéj wiarogodności, gruntowności i ścisłości mają nader rozmaitą wartość naukową: największą mają te, które pochodzą od badaczy specyjalnie uprawiających etnografiją, lub podane przez uczonych gieografów i przyrodników, dostatecznie oswojonych z zadaniami etnologii. Nader cenne i bogate są wiadomości etnograficzne, podawane w opowiadaniach misyjonarzy, urzędników i t. p.; lecz w nich niekiedy spotykają się fakta mniéj lub więcéj spaczone pod względem osobistych poglądów i uprzedzeń religijnych, politycznych i socyjalnych. Mniéj gruntowne i pewne są wiadomości etnograficzne, czerpane z malowniczych lecz dorywczych opisów podróżniczych wszelkiego rodzaju; pochodzą one z postrzeżeń, aczkolwiek trafnych, lecz najczęściéj zbyt pośpiesznych i powierzchownych.

W umiejętném zużytkowaniu materyjałów tak różnorodnych, etnografija ma przedewszystkiém za zadanie, roztrząsnąć krytycznie poszczególną ich war-

tość naukową. Następnie przy ich opracowaniu, jako nauka ściśle opisowa, postępuje ona trybem nauk przyrodniczych i ich metodą przejąwszy się, z zebranych wiadomości dobiera należące do jednego przedmiotu, zestawia je, sprawdza i dopełnia jedne drugiemi; tym sposobem przychodzi do poznania stanowczych, lub przynajmniéj prawdopodobnych faktów, które w zbiorowym obrazie, nakreślonym wyżéj, jako plon już gotowy podaje do użytku wiedzy.

Ażeby uczynić zadość tak rozległemu zadaniu, etnografija poprzestać musi na badaniu i umiejętnym opisie tych tylko właściwości etnicznych danéj grupy rodzaju ludzkiego, jakie się obecnie badaczowi przedstawiają, t. j. zajmuje się głównie dzisiejszym jéj bytem i dzisiejszymi objawami jéj życia materyjalnego i duchowego, rodzinnego i społecznego. Jak zaś te same objawy przedstawiały się przed laty, kiedy mianowicie i skutkiem czego uległy one dokonanéj zmianie? to wszystko chociaż nie jest obojętném dla etnografii, chociaż i tych wiadomości ona nie pomija, lecz ich umyślnie nie poszukuje, pozostawiając te kwestyje do wyjaśnienia etnologii, do któréj właściwie należy wszechstronnie, a zatém i historycznie roztrząsać i objaśniać znaczenie i pochodzenie faktów obecnych, przez etnografiją opisywanych.

Ograniczając się wszakże do saméj teraźniejszości, etnografija ma przed sobą zbyt rozległe pole do uprawy, aby je w przedstawionym wyżéj zakresie odrazu zdołała ogarnąć. Długą więc jeszcze i mozolną ma ona pracę przed sobą, któréj tylko częściowo i powolnie dokonywa. Stąd téż i naukowe prace w dziedzinie etnografii są to: 1-o) Ogólne zarysy etnograficzne wszystkich ras, plemion i narodów, podane w pewnym porządku. W nich znajdujemy tylko główne właściwości cechujące każdą opisywaną grupę, zwykle z górującém w nich przedstawieniem tych cech (fizycznych, lingwistycznych i t. p.), do których autor, według osobistego zapatrywania, przywiązywał najwyższą wagę. 2-o) Opisy monograficzne, wyczerpujące w większym lub mniejszym stopniu wiadomości etnografii o pewnéj grupie lub miejscowości. 3-o) Opracowania cząstkowe w mniejszym zakresie, zawierające dokładny i uporządkowany opis jakiegoś wybranego przedmiotu z etnografii danego ludu, lub uporządkowany zbiór rzeczy, odnoszących się do tego przedmiotu np. opis obrzędów i zwyczajów Huculów, albo zbiór ich pieśni podań i guseł. 4-o) Nakoniec drobniejsze przyczynki do etnografii, jako artykuły w pismach czasowych, zawierające dorywczo spisane wiadomości i szczegóły wszelkiego rodzaju, jako surowy materyjał do etnografii pewnéj miejscowości.

Literatura: 1) Prichard J. C.: „Researches into the Physical History of Mankind" Lond. 1836—47. Tomów 5 z atlasem (przekład niemiecki R. Wagnera w Lipsku 1840—48 r. 5 tomów)." 2) Klemm: „Allgemeine Culturgeschichte der Menschheit. 6 Bde. Lpz. 1843—1852."—3) Waitz Th.: Anthropologie der Naturvölker, 6 Bde. Lpz. 1859—72.—4 Maury. A.: „La Terre et l'homme. Paris, 1861."—5) Brace Ch.: „A. Manual of Ethnology of the Races of the Old World. Lond. 1869 (z atlasem). — 6) Lubbock J.: „The origin of Civilisation and the primitive Condition of Man. 4 ed. Lond., 1878. (tłómacz. niemiecki i francuski)." — 7) Tylor E. B.: „Researches into the early History of Mankind 3 ed. Lond., 1878" (są tłómaczenia franc. i niem.)" — 8) Tylor E. B.: „Anthropology an introduction to the study of Man and civilisation. Lond., 1881." — 9) de Quatrefages A. „L'espèce humaine, 4 ed. Paris, 1878."—10) Andree R.: „Ethnographische Parallelen und Vergleiche. Stuttgart, 1878."—11) Peschel O.: „Völkerkunde 5-te Auflage bearbeitet v. A.: Kirchhof. Lpzg., 1881 (jest tłómaczenie polskie z dawniejszego wydania przez Dr. Wisłockiego, popsute licznymi dodatkami z dzieła Fr. Müllera, podanymi za własne. Przekład bardzo

nie umiejętny, lecz dla nieznających niemieckiego języka przydać się może). — 12) Müller Max.: „Selected essays on Language, Mythology and Religion. 2 vol. Lond. 1881.“ — 13) Ratzel Fr.: „Anthropo-Geographie. Grundzuge der Anwendung der Erdkunde auf die Geschichte. Stuttgart., 1882.“—14) Hellwald Fr.: „Kulturgeschichte in ihrer natürlichen Entwickelung. Bd. I—II. Augsburg, 1883—84.

Etnologija, mając szersze i głębsze poglądy na ten sam przedmiot, niż etnografija, uprawia go też z całkiem odmiennego i daleko wyższego stanowiska. Etnografija, jako nauka opisowa, zajmuje się wyłącznie ścisłém i wszechstronném badaniem objawów etnicznych, nie wchodząc w ich przyczyny, pochodzenie i zależność od przyrodzonych lub nabytych skłonności i charakteru badanego narodu, podczas gdy dla etnologii te ostatnie względy są właśnie najgłówniejszym przedmiotem. Etnografija, mając dla swych badań ściśle wytknięty zakres i cel, do którego zmierza według własnego planu, nakreślonego wyżej, stosuje ten plan zarówno do każdéj grupy etnicznéj, większéj lub mniejszéj. W etnologii jest inaczéj: tam same zadania mnożą się i urozmaicają niezmiernie, a to zależnie od tematów, które roztrząsa i od tego, czy badanie etnologiczne stosuje się w danym razie do pewnéj tylko grupy etnicznéj, czy też do całego rodzaju ludzkiego.

Etnologija przetę, nietylko dla tego, że jest umiejętnością dopiero budującą się z materyjałów etnograficznych i innych, lecz przez sam charakter zadań i kwestyj, któremi się zajmuje, nie jest i nie może być nigdy nauką ujętą w pewne, naprzód zakreślone granice, gdyż te nieodzownie zmieniać się muszą w miarę rozwoju saméj nauki i otwierających się przed nią coraz nowych poglądów i kwestyj. Skutkiem tego niepodobna jest nam i tu streścić całego przedmiotu etnologii w podobnym zarysie, jaki próbowaliśmy podać o etnografii. Poprzestaprzeto musimy tylko na przedstawieniu główniejszych zadań, należących do jéj zakresu.

W przedniejszych dziełach etnologicznych, prace naukowe przedstawiają nam trojaki kierunek: 1) zastanawiają się nad zależnością rodu ludzkiego od otaczającéj go przyrody; 2) zajmują się samym rodem ludzkim w jego rozczłonkowaniu na plemiona i ludy i 3) porównywają i tłómaczą objawy bytu i życia duchowego ludów. W pierwszym kierunku, z zestawienia wiadomości i faktów czerpanych z gieografii fizycznéj, etnografii i historyi, rodzą się dla etnologii nader ważne temata naukowe. Takim jest przedewszystkiém znaczenie obszarów lądowych i morskich, t. j. ich rozkładu i kształtów, jako bezpośrednich czynników przy rozsiedleniu się rodzaju ludzkiego i wytworzeniu się jego grup etnicznych. Przykład tego ostatniego mamy na rasie polinezyjskiéj, któréj wytworzeniu się z żywiołu malajskiego sprzyjało pasmo wysp na Oceanie spokojnym. Za tém idzie ocenienie wielorakich wpływów, jakie wywiera charakter orograficzny lądu na osiadłe na nim ludy, dzieląc je od siebie przyrodzonemi zaporami lub sprzyjając ich łączności, a także nadając ich bytowi i kulturze odpowiednie piętno. Dla przykładu dość jest, nie szukając daleko, wspomnieć czém były i są obecnie Alpy a nawet Pireneje i Karpaty, jako miedze kulturne między ludami po obu ich

stokach. Daléj, w ukształtowaniu się brzegów morskich zamieszkałego ludu, oraz w kierunku i wielkości rzek, które go przerzynają, poszukuje etnologija przyczyn, pobudzających ludy do ruchliwości żeglarskiéj w celach handlowych i kolonizacyjnych, która im samym nadaje właściwy charakter i sprawia znane z historyi i obecnie dokonywające się wielkie przewroty w losach i życiu innych ludów.

Następnie klimat, oraz warunki fizyjograficzne miejscowości, tu żyznéj i malowniczéj, ówdzie zaś jałowéj i dzikiéj, łącznie z charakterem jéj fauny i flory zajmują etnologiją w wysokim stopniu, jako czynniki bezpośrednie, ustawicznie i potężnie wpływające na ostateczne niejako wymodelowanie wszystkich właściwości duchowych danego narodu. Dowodów na to jest mnóstwo: weźmy np. uderzający wszystkich podróżników brak wytrwałości i ładu w pracy, jakim się odznaczają ubogie ludy w krajach podbiegunowych. Buckle to słusznie tłómaczy przez długie przerwy w ich całorocznéj pracy, powodowane zbyt długą zimą z krótkimi dniami, które, zmuszając do peryjodycznéj bezczynności, wyrabiają owe usposobienia do nieładu w życiu. Podobnież wśród natury zdumiewającéj i przerażającéj swoim ogromem i potęgą, np. w krainie wulkanów, puszcz leśnych, gór olbrzymich i t. p., duch ludzki przerażony widokiem nieskończoności, wobec któréj czuje swą niemoc, staje się lękliwym, apatycznym i mniéj przedsiebiorczym, niż pośród natury spokojnéj, która wyrabia w nim wiarę w siebie i swoje siły, a dając umysłowi jego czas i spokój potrzebny do zastanawiania się nad otaczającymi go przedmiotami i zjawiskami przyrody, sprzyja jego wykształceniu. Nakoniec, co się tyczy roślinności i fauny, wiadomo, jak dalece od ich bogactwa i charakteru zależy cały byt materyjalny człowieka, który, stosując się do tego, czém go przyroda obdarza, lub mu grozi i szkodzi, obiera sobie rodzaj życia łowiecki, pasterski lub rolniczy, i według nich wyrabia odpowiednie obyczaje i układa swoje stosunki społeczne i rodzinne. Niemniéj oddziaływają one i na duchowe usposobienie i jego objawy, a mianowicie: przyroda, dając człowiekowi w miejscowéj roślinności i faunie to tylko i w takiéj mierze, ile on sobie z nich sam przez odpowiednią pracę zdobyć i przysporzyć może dla zaspokojenia swych potrzeb, podnieca go tém do należytéj działalności i przemyślności, a tém samém sprzyja umysłowemu i duchowemu jego rozwojowi i cywilizacyi. Skąpiąc mu zaś nad miarę w jedném, lub dając nad miarę w drugiém, sprowadza inercyją umysłu i woli, a stąd zastój w kulturze, w pierwszym przypadku przez przygnębienie fizyczne i moralne, w drugim przez zaniedbanie się i lenistwo. Po tém wszystkiém, co się rzekło, nie trudno jest zrozumiéć, iż konieczna i nierozłączna styczność człowieka z przyrodą i wieloraka zależność od potężnych jéj wpływów, nie mogą być obojętne dla etnologii. Owszem, spełniając jedno z najważniejszych swych zadań, t. j. śledząc przyczyny fenomenów etnologicznych, musi ona na każdym niemal kroku oglądać się na owe wpływy przyrody, głęboko je rozważać i w nich szukać należytego objaśnienia dla wielu obchodzących ją faktów, które na innéj poznała drodze. W drugim kierunku, t. j. zajmując się ludami i rasami składającemi ludzkość całą, etnologija ma sobie za najpierwsze, chociaż nie najgłówniejsze zadanie, rozpatrzéć się w całym składzie rodu ludzkiego i jego rozczłonkowaniu a to w téj myśli, aby okreslić, jak można najwyraźniéj granice przyrodzone, istniejące pomiędzy pojedyńczemi grupami większego i mniejszego

rzędu i na podstawie tego rozgraniczenia uszykować je systematycznie w porządku i związku przyrodzonym, t. j. dojść do umiejętnéj i racyjonalnéj klasyfikacyi ras i ludów. Liczne jednak próby dokonania tego, nie uczyniły dotąd zadość temu trudnemu zadaniu, a to z dwojakiéj przyczyny: najprzód dla braku szerokiéj i pewnéj podstawy, na któréjby umiejętna klasyfikacyja ludów oprzéć się mogła w sposób podobny, jak klasyfikacyje botaniczna i zoologiczna. Gdy bowiem za taką podstawę obrano cechę ściśle etnologiczną, t. j. język, klasyfikacyja okazała się całkiem sztuczną; albowiem w niéj ludy ściśle spokrewnione pochodzeniem i wspólnością dziedzicznych znamion fizycznych, znalazły się częstokroć w działach dalekich od siebie i przeciwnie. Podobnież i klasyfikacyje ułożone według typów fizycznych, pod wielu względami nie zadowoliwszy antropologii właściwéj, tém mniéj mogły same przez się wystarczyć etnologii. Drugą i to najważniejszą podobno przyczyną niepowodzenia w klasyfikacyi tak etnologicznéj, jak antropologicznéj jest to, iż między stykającemi się z sobą grupami rodzaju ludzkiego niéma dość wyraźnych granic, gdyż cechy fizyczne i etniczne tych grup przechodzą jedna w drugą tak nieznacznie, iż o pośrednich między niemi ogniwach częstokroć niepodobna jest orzec, do któréj mianowicie ze stykających się grup właściwie należą. Skutkiem tego najnowsze klasyfikacyje etnologiczne i antropologiczne mają podstawę mieszaną, według któréj działy pierwszorzędne opierają się na cechach fizycznych, podrzędniejsze zaś na cechach etnologicznych. Nie są to wszakże prawdziwe systemy, ugruntowane raz nazawsze na trwałych podstawach i tego znaczenia nie przywiązuje do nich ani antropologija, ani etnologija, lecz ma je tylko za tymczasowe i w każdéj umiejętności pożądane uporządkowanie rzeczy, ułatwiające ich przegląd i porównawcze nad niemi badania.

Drugiém wielkiéj wagi zadaniem etnologii w nauce o rasach jest dochodzenie i wyświecenie tego, od jak dawna i jaką drogą przyszło do istniejącego rozczłonkowania rodzaju ludzkiego na tak liczne ludy i jak się wytworzyły wszelkiego rodzaju właściwości etniczne tych ludów. Antropologija fizyczna, mająca w swoim zakresie toż samo zadanie, dąży do jego rozwiązania właściwą sobie drogą badań nad charakterystyką fizyczną ras i plemion ludzkich tegoczesnych i wstecz aż do najdawniejszych. Etnologija zaś dochodzi tegoż drogą całkiem odmienną i jak dotąd skuteczniejszą, t. j. badając dzieje pierwotne ludów i pozostałe po nich zabytki ich kultury z czasów najodleglejszych.

Pomijając hypotezy mniéj lub więcéj uzasadnione, etnologija w liczbie wyników otrzymanych przez te badania, wykazuje dwojaką drogę przyrodzoną, jaką się wytwarzają nowe, odrębne grupy etniczne. Pierwszą jest dobrowolne, lub przymusowe odszczepienie się większego lub mniejszego odłamu pewnéj rasy pierwotnéj, który następnie odosobniony od swego szczepu głównego, rozmnaża się wśród warunków bytu tak dalece odmiennych, iż te, rodząc wśród niego całkiem nowe potrzeby, sprawiają zupełny przewrót w jego pierwotném usposobieniu, obyczajach, wyobrażeniach i dążnościach i nadają mu nowe piętno, nowy charakter etniczny. Taką drogą powstały w czasach historycznych i to stosunkowo niedawnych: Węgry w Europie, dzisiejsze narody w Ameryce południowéj i t. p. Drugą, pospolitszą drogą tworzenia się nowych grup etnicznych, jakiemi są

wszystkie niemal narody europejskie, jest bezpośrednie długie oddziaływanie na siebie dwóch odmiennych ras lub narodów, które się z sobą ściśléj zetknęły w stosunkach sąsiedzkich lub handlowych, przez kolonizacyją lub podbój gwałtowny albo powolny. Wynikiem takiego zbliżenia i oddziaływania bywa powolne lub szybkie przetwarzanie się etniczne. Dzieje się to razem z krzyżowaniem się fizycznem, lub bez tego, lecz w każdym razie samo przez się stanowi przedmiot pierwszorzędnéj wagi dla etnologii. Tu należą powszechnie znane przykłady przenarodawiania przymusowego lub dobrowolnego. Najbardziéj zaś zdumiewający obraz podobnego przewrotu w obyczajach i całym porządku społecznym narodu odbywa się przed naszemi oczami w Japonii, skutkiem ściślejszego zetknięcia się z cywilizacyją europejską.

Jednym z najpotężniejszych czynników przy tworzeniu się narodów tą lub ową drogą były wędrówki ludów, które z tego względu wielce zajmują etnologiją. Badając to zjawisko, stara się ona poznać jego wielorakie pobudki, któremi bywają: niepokonana ruchliwość przyrodzona ludom koczowniczym (Indyjanie Ameryki płn., Cyganie); przeludnienie, potrzeba szukania lepszego klimatu i żyzniejszéj ziemi, ucisk pod jarzmem zdobywców lub własny popęd zdobywczy i t. p. Zależnie od pobudek tak różnorodnych i od charakteru samych ludów wędrujących, obraz i charakter wędrówek bywa rozmaity, a mianowicie: znane są tłumne, doraźne nawały wielkiemi masami (Mongołowie, Goty, Hunny i t. p.); gromadne i peryjodyczne wyprawy niewielkich plemion (Indyjanie Amer. płn., Kafry), powolne lecz ciągłe prądy cząstkowe niektórych narodów (np. obecne emigracyje z Europy do Ameryki i Australii), nakoniec jednorazowe rozproszenie się jednego narodu i wsiąknienie jego cząstek w inne narody z zachowaniem własnéj indywidualności etnicznéj. Każdy z tych rodzajów wędrówki, mając odmienne pobudki i odbywając się przy odmiennych warunkach, przyjaznych lub przeciwnych, przedstawia téż inne zjawiska i odmienne skutki, nad którymi etnologija nie może się nie zastanawiać.

Obok tego wszystkiego zajmuje się ona wyświecaniem rodowodu pojedyńczych ludów, oraz etnicznego powinowactwa między nimi. Dowody o pochodzeniu pojedyńczych ludów czerpie etnologija z ich historyi i ustnych podań. Wiadomości i fakta otrzymane tą drogą, sprawdza ona i udowadnia w danym razie powinowactwem języka danego ludu z językiem jego szczepu macierzystego, oraz podobieństwem wyobrażeń religijnych, podań, wierzeń, obrzędów, obyczajów i wszelkich innych objawów i właściwości etnicznych. Na tém podobieństwie opiera etnologija swoje wnioski o powinowactwie etniczném dwóch narodów, które to wnioski ostatecznie sprawdza, zestawiając z potwierdzającém je lub miarkującém orzeczeniem antropologii o stopniu fizycznego podobieństwa między badanymi ludami.

Na najmocniejszym jednak stoi gruncie i najpewniejszą siebie jest etnologija w trzecim kierunku swych badań, których przedmiotem są wszelkie objawy bytu i strony duchowéj ludów. Tutaj bowiem rozumowanie jéj wyłącznie jest krytyczno-porównawcze nad faktami zupełnie pewnymi, których jéj etnografija dostarcza. Wyzyskując te wiadomości, etnologija zestawia różnorodne fakta, odnoszące się do jednego przedmiotu, waży je, porównywa między sobą, roztrząsa

je w związku ze szczegółami i faktami innego rodzaju, i tym sposobem dochodzi do wszechstronnéj świadomości każdego objawu etnicznego. Poznawszy to i roztrząsnąwszy pokolei główne rodzaje objawów bytowych i psychicznych, etnologija wyświeca przyczyny bliższe i dalsze tych objawów bytowych i psychicznych, tłómaczy proces ich rozwoju, stopniowego doskonalenia się i przeobrażeń, oraz wszelkie warunki sprzyjające temu lub nieprzyjazne; wykazuje związek i stopień zależności jednych objawów od drugich, nakoniec określa ich doniosłość w charakterystyce etnologicznéj ludów. Dla objaśnienia tego przykładem obaczmy, jak etnologija roztrząsa najpowszedniejszy przedmiot w bycie ludzkim, t. j. mieszkanie. Najprzód, z nagromadzonych wiadomości i szczegółów etnograficznych, jakie istnieją o mieszkaniach u rozmaitych ludów, poznaje ona i wykazuje niezmierną ich rozmaitość. Począwszy albowiem od doraźnych schronisk po jamach w ziemi, wydrążeniach skał, lub pod narzuconym na prędce szałasem z gałęzi, ludzie chronią się w czasowych budach pokrytych liśćmi, lub w przenośnych namiotach wszelkiego rodzaju; inni budują sobie stalsze mieszkania w jaskiniach i lepiankach w ziemi lub nad ziemią; inni znowu, nie poprzestając na tém, stawiają już trwałe chałupy z drzewa lub gotowych brył kamiennych; inni daléj, budują prawdziwe domy podzielone na izby i piętra; nakoniec wielkie budynki ze wszelkimi wymysłami i ozdobami sztuki budowniczéj. Porównywając następnie wszystkie te rodzaje mieszkań, etnologija dostrzega między nimi pewne stopniowanie, zależne z jednéj strony od warunków klimatycznych, oraz od potrzeb, wypływających z rodzaju życia mieszkańców, z drugiéj zaś strony od stopnia ich kultury. W tém zaś stopniowaniu odkrywa ona daléj trojakie, coraz wyższe do tego pobudki, któremi są: potrzeba zwykłego schroniska dla rodziny, któréj czyni zadość jaskinia, buda, lepianka lub namiot; potrzeba wygody, którą zapewniają domy mniejsze lub większe z przybudówkami, ogrodzeniem podziałem na izby, piętra i t. p.; naostatek potrzeba estetyczna ozdobności i przepychu, któréj zadość czynią budowle okazałe i ozdobne. Nakoniec zestawiając te stopniowane potrzeby i odpowiednie im rodzaje mieszkań ze stanem kultury i uzdolnienia tychże ludów, etnologija rozpoznaje i objaśnia cały proces naturalny rozwoju sztuki budowniczéj, jak ona się rodzi dopiero z pobudek wygody i technicznie objawia w kunszcie ciesielskim przy budowie z drzewa, oraz w murarskim przy budowie z obrobionych kamieni lub cegły i jak ostatecznie rozkwita i kształci się tylko pod wpływem pobudek estetycznych. Tym to sposobem, począwszy od najpierwotniejszych schronisk, aż do najwspanialszych przybytków, mieszkania ludzkie służą etnologii, obok innych przedmiotów, za miarę ukształcenia pojedyńczych ludów.

Ażeby uczynić zadość tak ważnym i różnorodnym zadaniom naukowym, z których główniejsze tylko przedstawiono w powyższym zarysie, etnologija musi zachowywać ścisłą łączność z wielu innemi umiejętnościami, które pod jakim bądź względem zajmując się rodzajem ludzkim, dostarczają jéj, każda ze swego zakresu, potrzebnych wiadomości i faktów. I tak: nie mówiąc już o etnografii, która jest główną podstawą i skarbnicą etnologii, ani o antropologii, z którą pospołu, chociaż odmiennemi drogami, usiłuje rozwiązywać najważniejsze kwestyje naukowe, tyczące się przyrodzonego ugrupowania ludów i ich powinowactwa, etnologija ma najbliższą styczność z gieografiją.

Gieografija fizyczna przedewszystkiém, podaje jéj fakta niezbędne do wyjaśnienia praw przyrodzonych i zjawisk rozsiedlenia się ludów na kuli ziemskiéj, oraz wpływu przyrody na rozwój i charakter tych ludów. Historyja jest dla etnologii jedyném źródłem wiadomości o zmianach i przewrotach, jakie zachodziły w składzie i życiu ludów skutkiem podbojów, wędrówek narodowych, ruchu handlowego i kolonizacyjnego i t. p. Statystyka dostarcza jéj swoich dat o obecnym stanie społecznym i bycie materyjalnym ludów, o stopniu ich żywotności i sile produkcyjnéj. Lingwistyka jest pochodnią etnologii w kwestyjach tyczących się rodowodu i powinowactwa ludów. Archeologija przedhistoryczna w należytém rozumieniu niczém inném nie jest właściwie, jak etnologiją ludów pierwotnych, opierającą się na badaniu ich zabytków z téj epoki, do któréj pamięć i świadectwo historyi jeszcze nie sięgają. Stąd téż nadano jéj i nazwę osobną: paleo etnologii, czyli paletnologii. Nakoniec historyja sztuki i przemysłu, a nawet technologija przychodzą w pomoc etnologii przy jéj studyjach nad twórczością i pracą ludów.

Korzystając ze wszystkich tych umiejętności i posiłkując się niemi, etnologija nie jest téż i dla nich nawzajem bez większego lub mniejszego pożytku. Dla etnografii jest ona światłem i duchem ożywczym, dla antropologii ścisłym sprzymierzeńcem, dla gieografii politycznéj i historyi pożądanym niejednéj rzeczy tłomaczem, a dla lingwistyki skarbnicą obfitą faktów często jéj potrzebnych. Od niedawna dopiero wyrabiająca się samoistność etnologii, jako umiejętności mającéj własne pole do uprawy, rozległość tego pola i różnorodność zadań, które się na niém nasuwają, nie dozwoliły jéj jeszcze przybrać formy ustalonéj, właściwéj naukom starszym i już dojrzałym. Stąd, tak samo jak w etnografii, prace etnologiczne, zasadzając się przeważnie na obrobieniu częściowém rozmaitych zadań, zajmują się bądź pojedyńczemi grupami etnicznemi, bądź studyjowaniem pojedyńczych tematów o kulturze ludów w ogólności. Nieliczne zaś dotąd dzieła etnologiczne większéj miary o całym rodzaju ludzkim, nie wyczerpują jeszcze wszystkich zadań wyłożonych wyżéj, chociaż żadnego z nich nie pomijają. Znakomici autorowie tych dzieł, z rozmaitych punktów widzenia rozpatrując się w dziejach pierwotnéj i objawach obecnéj kultury ludów, przedstawili nam je w obrazach, nacechowanych w każdém dziele charakterem odmiennym: przyrodniczo-antropologicznym (Tylor, Lubbock, Peschel), porównawczo-opisowym (Klemm), lub historycznym (Hellwald), i dla tego dopełniają się one wzajemnie przy nauce etnologii.

Tak więc nieco surowa i niewykończona budowa etnologii i etnografii od niedawna stanęła; niesporo bowiem zabierano się do niéj, a nawet materyjałów dostarczono dość późno. Starożytność niewiele nam zostawiła wiadomości o narodach owoczesnych. Najwierniejsze i najrozmaitsze podał Herodot, który sam wiele ludów i krajów widział i jeszcze więcéj o nich słyszał. Po nim dopiero Cezar i Tacyt opisują wiernie ludy zachodniéj Europy. Plinijusz starszy, erudyt wielki i skrzętny kompilator, nagromadził w cztérech księgach poświęconych gieografii mnóstwo wiadomości etnologicznych, lecz spisując pośpiesznie, podawał on łatwowiernie rzeczy z niepewnych źródeł słyszane; stąd wkradło się do pism jego niemało bajek, które późniejsi kompilatorowie, aż do XVII-go wieku włącznie, wciąż powtarzali w najlepszéj wierze.

W średnich wiekach zaprzątnienie filozofiją scholastyczną było tak wielkie, że nawet opis odbytych w XIII-ym w. podróży Marka Polo do Mongolii, Chin i Japonii, zawierający rzeczy nieocenione dzisiaj dla etnologii, przyjete były obojętnie, a nawet z niewiarą. Dopiero w XVI-ym wieku, niedawne odkrycie Ameryki, a w niéj ludzi nowéj, nieznanéj rasy staje się pobudką do rozmyślań nad istnieniem wielce odmiennych ras ludzkich i nad ich pochodzeniem; skąd rodzi się hypoteza poligenizmu, poraz pierwszy wyraźnie wypowiedziana przez głośnego wówczas Paracelsa. Zdaje się jednak, iż odkrycie nowego świata nie przyczyniło się jeszcze w tym wieku do wprowadzenia trzeźwiejszych pojęć i do sprostowania dawniejszych wiadomości etnologicznych; albowiem znane nam jedno małe dziełko etnograficzne, wydane w r. 1540 zamilcza zupełnie o Ameryce; o Afryce zaś i o Azyi powtarza jeszcze stare baśnie czerpane z Plinijusza i innych starożytnych pisarzy, z dołączeniem o Azyi wiadomości, podanych przez Marka Polo i Rubrukwisa. Ciekawe to dziełko nosi tytuł: „Omnium gentium mores, leges et ritus ex multis clarissimis rerum scriptoribus a Joanne Boëmo Aubano (Teutonico) nuper collecti... tribus libris absolutum opus: Asiam, Africam et Europam describentibus.“ Dziełko to musiało zyskać sobie wziętość w owym czasie, skoro w r. 1542 już wyszło w tłómaczeniu włoskiém w Wenecyi. W XVII-ym wieku, po długiéj i zaognionéj polemice o Prae-adamitach, rozbudzonéj rozprawą Izaaka La Peyrère (1655), świta pierwszy pomysł do klasyfikacyi znanych wówczas plemion ludzkich, podany bezimiennie pod postacią listu w „Journal des Scavants“ w r. 1684; a zamyka ten wiek dzieło angielskie (1695) również bezimienne, z rozprawą „O zaludnieniu nowego świata i innych krajów dalekich“ (Memoirs read before the Anthrop. Soc. of London. vol I str. 360 – 371), wykładającą doktrynę poligenizmu z zadziwiającą w owych czasach gruntownością.

Wiek XVIII-ty rozpoczyna się pod dobrą wróżbą dla etnologii i antropologii znakomitą rozprawą Rumpfa, wydaną w Hamburgu r. 1721 p. t.: „Dissertatio critica de hominibus orbis nostri incolis, specie et ortu avito inter se non differentibus.“ Autor, monogenista otwarty, jak to wskazuje sam tytuł jego rozprawy, z niezmierną erudycyją i umysłem krytycznym wyciąga na jaw wszelkie baśnie i dziwy opisywane i powtarzane przez autorów o rozmaitych ludach i zbija je po kolei. W tém też jest największa zasługa Rumpfa, że w czasie, gdy coraz daléj sięgające stosunki handlowe i prądy kolonizacyjne przyniosły już do Europy bardzo bogaty zasób wiadomości pewnych o dalekich i nieznanych przed tém ludach i rasach całego świata; on pierwszy odważył się oczyszczać te nagromadzone materyjały z odwiecznych błędów i tym sposobem utorował drogę dla przyszłych wielkich budowniczych naszéj umiejętności. Pierwszym tym budowniczym antropologii, a przez to samo i etnologii był Buffon. Czerpiąc z nader licznych i różnorodnych źródeł, nie zawsze pewnych, a rzadko dokładnych, wybierając z nich pracowicie ziarnka po ziarnku, utworzył on z tego w 2-éj części swojéj „Historyi naturalnéj człowieka“ (1749 r.) poraz pierwszy całkowity obraz rodzaju ludzkiego, ze wszystkiemi znanemi wówczas jego odmianami (variétés). Opisując bardzo wiernie cechy fizyczne i właściwości duchowe ras, określił nader trafnie stosunki powinowactwa, granice gieograficzne, obyczaje i stopień kultury pojedyńczych ludów.

Odtąd etnologija, jeszcze w zawiązku i bezimiennie, trzyma się nieodłącznie antropologii, ugruntowanéj przez Blumenbacha przy końcu XVIII-go wieku i uprawianéj przez Virey'a, Bory de St. Vincent, Desmoulins i innych, w pierwszéj ćwierci wieku bieżącego. Dalszy tedy jéj rozwój z antropologiją pospołu, zależał od postępu wiadomości gieograficznych; ten zaś został nagle wstrzymany przez zawieszenie wypraw i podróży morskich, które były niemożliwe z powodu wojen napoleońskich. Dopiero od r. 1817, t. j. od wyprawy Freycineta począwszy, aż do r. 1837, t. j. do podróży Dumont d'Urville'a naokoło świata, liczne wyprawy naukowe z saméj Francyi na wszelkie morza i lądy świata, wynagrodziły sowicie poprzedzający zastój i wzbogaciły etnologiją ogromnym zasobem nowych i najpewniejszych wiadomości. Jednocześnie przybyło jéj skądinąd zupełnie nowe i nieoczekiwane poparcie i światło, t. j ze strony lingwistyki, umiejętności świeżo stworzonéj pracami braci Schleglów, Boppa, Lassena i W. Humboldta.

Wszystkie te zasoby skrzętnie i świetnie wyzyskał J. Prichard w pomnikowém dziele swojém p. t. „Badania nad historyją naturalną rodzaju ludzkiego", wydaném w r. 1828, a potém znacznie przerobioném i wzbogaconém w r. 1837. Po kwestyjach ogólno-antropologicznych, które zajmują cały tom pierwszy tego dzieła, w dalszych czterech opisuje on po kolei pojedyńcze rasy, plemiona, szczepy i ludy, kreśląc wszechstronny obraz każdéj grupy. Przyczém, objaśniając rodowody opisywanych ludów i ich powinowactwo lub odrębność, posługuje się hojnie i umiejętnie wiadomościami historycznemi; najgłówniejsze zaś argumenta do tych kwestyj czerpie z lingwistyki, którą poraz pierwszy szeroko zastosował do zadań etnologii.

Wkrótce potém, gdy coraz nowe materyjały do etnologii napływały już w takim nadmiarze, iż ich zużytkowanie przewyższało siły pojedyńczego człowieka, za inicyjatywą W. Edwardsa w r. 1839 powstało w Paryżu osobne „Towarzystwo etnologiczne" dla studyjowania plemion ludzkich. Chociaż nieliczne, lecz dość czynne z początku towarzystwo to, gdy po trzech latach istnienia wystąpiło z 1-ym tomem swych rozpraw, świat naukowy powitał je z wielkiém uznaniem i podziwiał doniosłość prac, które w sobie zawierały. Wprawdzie towarzystwo to, w parę lat potém zboczywszy od swego programu, musiało zamrzéć i rozwiązać się; lecz obok dość cennéj spuścizny dwóch tomów rozpraw etnologicznych, zasłużyło się naszéj nauce dwojakim sposobem: raz, samą nazwą swoją, nadając jéj poraz pierwszy właściwe miano „etnologii", a powtóre tém, iż wkrótce (1844) za jego przykładem powstały dwa podobneż towarzystwa etnologiczne: jedno w Londynie, drugie w Nowym-Yorku. Pierwsze z nich, wielce zasłużone i nader czynne, po latach 30-tu zlało się z Tow. antropologiczném w sławny dziś Instytut antropologiczny W. Brytanii, drugie zaś podobno czynném jest dotąd. W tymże czasie, t. j. po r. 1840, nielicząc najważniejszych odkryć w Afryce i Australii, nie pozostało na całéj kuli ziemskiéj takiego ludu, któregoby byt i przemysł, obyczaje, mowa i religija nie były opisane przez podróżników. Z drugiéj téż strony, w saméj Europie silniejszy popęd do badań etnograficznych na miejscu, już dość czynnie uprawianych w wielu krajach, wyszedł z Niemiec za sprawą Jakóba Grimma. Znakomite dzieło jego o mytologii giermańskiéj, do którego za materyjał służyły mu podania, przesądy, rozmaite zwyczaje i obrzędy

ludu niemieckiego, wykazało poraz pierwszy całą doniosłość naukową badań tego rodzaju i wywołało naraz mnóstwo pracowników na to pole, którego uprawa, rozpoczęta pod hasłem mytologii, zamieniła się następnie we wszechstronne badania etnograficzne.

Stanąwszy na tym punkcie, zostawało już tylko etnologii i etnografii instalować się niejako pośród innych umiejętności pod własnym znakiem i mianem. To się stało w r. 1859 przez założenie Tow. antropologicznego w Paryżu, oraz innych, które wkrótce na wzór tegoż powstały w Londynie, Berlinie, Wiedniu, Florencyi i innych miastach Europy i Ameryki północnéj. Mają one wszystkie jedno zadanie: wszechstronną uprawę umiejętności antropologicznych, t. j. wiedzy o rodzaju ludzkim w trojakim kierunku: antropologii właściwéj, etnologii i paletnologii. Tak tedy etnologija wraz z etnografiją, wypielęgnowane przez antropologiją w duchu przyrodniczym i przez nią na stanowisku umiejętności ścisłéj i samoistnéj ugruntowane, pracują odtąd i postępują z antropologiją pospołu w jéj głównych ogniskach, t. j. w towarzystwach antropologicznych. O czynności zaś tych towarzystw w zakresie saméj tylko etnologii i etnografii, można bez przesady powiedzieć, że to, czego dokazały i co dla nauki zdobyły w ciągu ostatnich lat 25-ciu, przewyższa ze wszech miar to wszystko, co od wieków istniało przedtém. Drugim opiekunem naukowym etnologii i etnografii są towarzystwa gieograficzne, urządzające lub wspierające swoim kosztem najważniejsze wyprawy naukowe, w których programie badanie ludów stanowi przedmiot niezbędny. Naostatek do rozpowszechnienia naszéj umiejętności przyczyniają się niezmiernie specyjalne wykłady w niektórych uniwersytetach oraz bogate muzea etnograficzne, istniejące we wszystkich niemal miastach stołecznych w Europie i kilku miastach w Ameryce.

Przy tak potężném zewsząd poparciu, ruch naukowy w dziedzinie etnologii i etnografii jest już dziś imponującym. Nie licząc bowiem dzieł i rozpraw osobno wydawanych i tego, co się drukuje w wydawnictwach towarzystw antropologicznych i gieograficznych, dla zadość uczynienia potrzebie naukowéj specyjalistów i ogółu publiczności, istnieje kilka pism peryjodycznych, wyłącznie poświęconych tym naukom, obok wielkiéj liczby pism podróżniczych i innych naukowych, w których się mieszczą cenne wiadomości i rozprawy etnologiczne. Jak zaś obfitą jest produkcyja naukowa na polu etnologii i etnografii, o tém świadczą coroczne wykazy biblijograficzne wszelkich prac, podawane w „Archiv für Anthropologie,“ które zajmują około 100 str. dość ścisłego druku, in 4-o, chociaż nie wyczerpują wszystkich wiadomości, gdyż pominięte są w nich prace wydawane w językach słowiańskich i węgierskim.

W Polsce, aż do końca przeszłego wieku nikomu na myśl nie przyszło zajmować się badaniem rzeczy ludowych, chociaż o obyczajach w Polsce, t. j. szlachty polskiéj pisali nieraz i swoi i obcy. Dopiero na początku tego wieku po raz pierwszy poważne głosy o potrzebie tych badań u nas, wyszły od dwóch najświatlejszych mężów owego czasu, mianowicie od H. Kołłątaja i J. P. Woronicza. Pierwszy, w znanym i kilkakrotnie przytaczanym liście swoim d. 15-go lipca 1802 r. z więzienia w Ołomuńcu pisanym do księgarza krakowskiego Maja (ob. X. Hug. Kołłątaja Korespondencyja listowna; z rękopismu wydał Ferd. Kojsiewicz, w Krakowie 1844. Tom I, str. 21—23), życzył, ażeby obok gieografii dawnéj Pol-

ski, historyi prawa polskiego i innych przedmiotów, objaśniających dzieje narodowe, ktoś się podjął także napisania „doskonałego dzieła o obyczajach, zwyczajach i obrządkach narodu polskiego,“ przyczém wskazywał na potrzebę „poznania obyczajów pospólstwa we wszystkich prowincyjach, województwach i powiatach,“ a mianowicie badania mowy ludowéj, ubioru, obrzędów, zabaw i igrzysk, guseł i zabobonów, „postaci i fizyjognomij,“ wszelkich szczegółów bytu, nałogów i wad, a nawet medycyny ludowéj. Nakreśliwszy tym sposobem całkowity niemal program etnografii krajowéj, uczy Kołłątaj, jak ten program wykonać: „Ktoby się chciał podjąć napisać takowe dzieło, ma on sobie zadać pracę najprzód: aby się dobrze rozpatrzył, jak dawni i teraźniejsi opisywali obyczaje innych ludów; powtóre: ułożyć korespondencyją obszerną po wszystkich częściach Polski, dla zasięgnięcia jak najdokładniejszéj wiadomości o obyczajach aktualnych wszystkich ludów tego kraju, a gdyby można, dostania dobrych rysunków tych wszystkich objektów, które nie dość jest opisać, ale je trzeba widzieć i czytelnikom w kopersztychach przedstawić; pióro jego nie powinno być poetyczne, ani nadętego stylu, wszelako powinienby on starać się oddać tę materyją w sposób interesujący i przyjemny, z uwagami do przedmiotu stosownemi.“

Pomysł ten Kołłątaja wyszedł na jaw, niestety, dopiero w r. 1844. Tymczasem w Towarz. warszawskiém przyjaciół nauk J. P. Woronicz pierwszy przemówił o naukowém znaczeniu pieśni ludowych w osobnéj rozprawie w r. 1803 i 1805. W tym ostatnim roku pojawił się w Nowym pamiętniku warszawskim pierwszy artykuł treści etnograficznéj p. t. „Swactwa, wesela i urodziny u ludu ruskiego na Rusi czerwonéj,“ napisany bezimiennie i wcale nie pod wpływem głosu Woronicza, gdyż przy opisie niezłym obrzędów weselnych, nie podano właśnie ani jednéj pieśni Po kilku latach wyszło znowu dziełko z własnego natchnienia napisane przez Ign. Czerwińskiego p. t.: „Okolica zadniestrska między Stryjem i Łomnicą.... i t. d. Lwów, 1811 r.“, w którym znajdują się bardzo ciekawe szczegóły i wiadomości etnograficzne o bycie, zwyczajach, obrzędach, zabobonach i t. d. ludu miejscowego. Następnie w „Dzienniku wileńskim“ z r. 1817 podała Maryja Czarnowska bardzo dobry opis Kupała, Radaunicy i Rusałek z pow. czerykowskiego gub. mohylewskiéj, również z własnego pomysłu napisany; słowem, pomimo tych próbek etnograficznych, widać, iż wspomniona rozprawa Woronicza nie zachęciła narazie nikogo do studyjów etnograficznych nad rzeczami ludowemi.

Prawdziwym ich inicyjatorem u nas był Adam Czarnocki, znany powszechnie pod przybraną nazwą Zoryjana Dołęgi Chodakowskiego. On to pierwszy z całą świadomością rzeczy i swego celu zwrócił się wprost do ludu, od roku 1814 do 1820 całą niemal Ruś naszą schodził i mnóstwo zebrał materyjałów. „Widziałem“, powiada M. Wiszniewski (Hist. Lit. Pol. t. I, str. 191), „jakich on doświadczał trudności, choć umiał wszystkie dyjalekta ruskie i polskie: chodził w obdartéj kurtce i częstował wódką; lud albowiem wiejski zamyka serce i duszę przed człowiekiem, którego za coś wyższego poczytuje od siebie i nie przypuszcza go do tajemnic swoich uczuć, wymykających się w słowach i piosnkach;.... nieraz zamiast piosnki zelżywe słowa odnosił, a czyli go i co gorszego nie spotykało, zaręczyć nie mogę, Lecz nietylko prostoty wiejskiéj, nawet młodzieży uczącéj się i nauczającéj, szlachty i nieszlachty był pośmiewiskiem. Nikt nie umiał po-

wiedzieć czego on szukał, choć się rad każdemu z chęci swoich tłómaczył. Ale nic go nie zrażało; z jasnym „misiacem“ i trzema „zorami“ w ustach, żelazną uzbrojony cierpliwością, pytał ciągle o uroczyska i prosił o piosnki. Dopiero przy schyłku życia, niech mu Bóg tego nie pamięta, wziął się do gospodarstwa,“ t. j. zarządzał majątkiem jakiegoś właściciela w gub. Twerskiéj, gdzie też i życie zakończył w r. 1825. Materyjały pracą jego zgromadzone dostały się do Moskwy; część ich wyzyskał Maksymowicz dla wydanych przez siebie pieśni ukraińskich, reszta zaś gdzieś marnie zaginęła.

Rozprawka Chodakowskiego „O Słowiańszczyźnie przedchrześcijańskiéj“ w r. 1818 ogłoszona i wymownie wypowiedziane w niéj myśli o znaczeniu naukowém podań ludu, jego obrzędów, zwyczajów i pieśni rozbudziły poraz pierwszy skuteczne zamiłowanie do badania rzeczy ludowych, a przykład dany przez niego pobudził trzech gorliwych zbieraczy pieśni gminnych. Pierwszym z nich był K. Wł. Wojcicki, który r. 1823, więc 16-letnim będąc młodzieńcem, począł zajmować się badaniem rzeczy ludowych i zwiedzając niektóre części kraju, spisywał sam lub zbierał za pośrednictwem innych osób przeważnie pieśni ludu polskiego, jego podania, gadki, przysłowia i zabobony. Jakoż, gdy Tow. warszawskie przyjaciół nauk, jak się zdaje pod wpływem prac Chodakowskiego, w r. 1828 ogłosiło konkurs na rozprawę etnograficzną p. t. „Opisanie obyczajów, obrzędów, podań, przesądów i pieśni obrzędowych ludu,“ 21 letni Wójcicki miał już tak obficie zebrane materyjały o tym przedmiocie, iż w roku następnym mógł złożyć żądaną rozprawę. Nagrody za nią nie doczekał się młody autor, gdyż Towarzystwo w r. 1830 zostało rozwiązane; lecz z téj rozprawy skorzystał członek tegoż Towarzystwa, Łukasz Gołębiowski. Jego „Lud Polski“ pierwsze etnograficzne dzieło w naszéj literaturze, wydane w r. 1830, jest w znacznéj części skompilowane z rękopismu wspomnianéj rozprawy Wójcickiego i uzupełnione rzeczami czerpanemi skądinąd, lecz nie mającemi częstokroć nic wspólnego z ludem. W roku następnym wydał tenże w Warszawie nowe dzieło p. t. „Gry i zabawy różnych stanów,“ w którém są opisane niektóre gry, zabawy i igrzyska doroczne ludu.

W r. 1833 Wacław z Oleska (Zaleski) wydał we Lwowie: „Pieśni polskie i ruskie ludu galicyjskiego“ z muzyką przez K. Lipińskiego instrumentowaną. Autor, od młodości zamiłowany w pieśniach ludu, spisywał je najprzód dla siebie; potém zagrzany przykładem Chodakowskiego, zebrał za pośrednictwem innych osób liczbę okazałą 1½ tysiąca pieśni rozmaitego rodzaju. Jako pierwszy zbiór pieśni ludowych ma on wysoką wartość historyczną w naszéj literaturze etnograficznéj; lecz wielką wadą w nim jest to, iż przy układaniu autor pominął całkiem względy etnograficzne. Skutkiem tego, zamiast ludu polskiego i ruskiego, mając wciąż na myśli „lud galicyjski,“ nie odłączył jednych pieśni od drugich. Obok tego zamieścił bardzo wiele pieśni nieludowych, a nawet za ludowe podał zwyczajne elegije, sielanki i t. p. utwory bezimiennych lub znanych wierszopisów ówczesnych. Dopiero w r. 1835 J. Łoziński wydał w języku rusińskim w Przemyślu bardzo dokładny opis obrzędów weselnych ludu ruskiego z towarzyszącymi im śpiewami. We trzy lata po Wacławie z Oleska, K. Wł. Wójcicki wystąpił po raz pierwszy z poważniejszém dziełem w dwóch tomach p. t. „Pieśni ludu Białochrobatów, Mazurów i Rusi z nad Buga“ Warszawa, 1836. Chociaż staranniéj,

uporządkowany i wolny od domieszek pieśni nieludowych, zbiór ten, podobnie jak Wacława z Oleska, grzeszy jeszcze brakiem kierunku i charakteru etnograficznego; gdyż np. przy pieśniach obrzędowych i weselnych, niéma tam nigdzie opisu tych obrzędów. Przytém cały ten zbiór w ogólności świadczy, że część tylko podanych w nim pieśni przy sposobności spisywał zbieracz z ust ludu, reszta zaś dostarczona mu była przez inne osoby. Przytém pieśni ruskie są spisane nie dość poprawnie, a polskie natomiast dość często ogładzone zanadto. Melodyje, dołączone do kilku pieśni i kilkanaście rysunków, mających wyobrażać ubiory ludowe z rozmaitych okolic, stanowiłyby bardzo pożądane dla etnografii dopełnienie dzieła, gdyby rysunki nie budziły wątpliwości, czy były z natury rysowane, czy téż według ustnego opisu autora.

O wiele wyższe pod każdym względem od poprzedzających są dwa zbiory pieśni ludowych, wydane wkrótce potém przez Żegotę Paulego; pierwszy p. t. „Pieśni ludu polskiego w Galicyi“ T. 1, Lwów, r. 1838; drugi zaś p. t. „Pieśni ludu ruskiego w Galicyi,“ tamże, T. 2, r. 1839 i 1840. W jednym i drugim, pieśni po większéj części spisane własną ręką prawdziwego miłośnika i znawcy, zachowały całą swoję barwę i brzmienie mowy ludowéj, nadto są one bardzo umiejętnie uporządkowane podług ich rodzajów i treści. Obok tego liczne na każdém właściwém miejscu objaśnienia i szczegóły tyczące się obrzędów, zabaw, uroczystości i zwyczajów ludowych, świadczą wymownie o prawdziwie etnograficznym zakroju téj pracy. Nakoniec nader nauczające i trafne porównania z pieśniami ludowemi Słowaków, Czechów i Serbów, czerpane z zasobnéj już wówczas erudycyi i szczęśliwéj pamięci sędziwego dzisiaj autora, nadają jego dziełu wartość wysoką i tak trwałą, że pozostanie ono nazawsze wzorem dla prac tego rodzaju.

W tymże czasie, t. j. w r. 1837 zjawia się dzieło Wojcickiego o innym przedmiocie etnograficznym, a mianowicie: „Klechdy, starożytne podania i powieści ludu polskiego i Rusi, w 2-ch tomach“. Jako utwór literacki są to bardzo udatne i zajmujące opowiadania na temat gadek ludowych, lecz jako praca etnograficzna wielkiéj wartości nie mają. Pod nazwą „Klechdy,“ podobno że obcą ludowi, dzieło to podaje samą tylko osnowę gadek lub podań, całkiem ogołoconą z rodziméj ich szaty, t. j. obrazowania i dykcyi ludowéj, które dla etnografa stanowią przedmiot równie ciekawy i ważny jak treść sama. Przytém o żadnéj prawie z tych klechd nie wiadomo, czy jest polską lub ruską, ludową czy szlachecką, ani gdzie była spisaną: czy „na wątłych tratwach górali, czy na piaszczystém Mazowszu, czy w lasach Kurpi“ i t. d.?

Jakkolwiek bądź, to wszystko, co się o rzeczach ludowych na pierwszy raz zjawiło w naszéj literaturze w ciągu tych lat kilku, począwszy od r. 1830, stanowi dobry i szczęśliwy początek w etnografii, przed tém zupełnie u nas nie uprawianéj. Sama nowość przedmiotu podana w tych dziełach i nieznany dotąd urok, jaki mają w sobie owe pieśni, gadki, podania, zwyczaje i obrzędy ludowe, tak przedtém lekceważone a tak dla każdego przystępne, zaciekawiły ogół i pociągały ku temu przedmiotowi coraz pilniejszych i umiejętniejszych pracowników. Jakoż, począwszy od téj doby, aż do ostatnich lat szóstego dziesiątka tego wieku, w rozmaitych prowincyjach zjawiają się wciąż nowi badacze rzeczy ludowych, ogłaszający swe prace bądź w dziełach osobnych, bądź w rozmaitych czasopismach naukowych i literackich. Tenże sam Wojcicki i O. Kolberg na Mazowszu

Podlasiu; J. Lipiński, R. Berwiński i J. Łyskowski w Wielkopolsce; J. K. Gregorowicz w Sandomierskiém, J. Konopka w Krakowskiém; L. Zejszner na Podhalu; Delavaux w Bieskidach; ks. S. Witwicki wśród Hucułów; K. Brzozowski, J. Czeczot, J. I. Kraszewski, L. Jucewicz, R. Zienkowicz, E. Staniewicz, E. Tyszkiewicz, A. Gliński, S. Dowkont i inni na Litwie i Białorusi; M. Grabowski, E. Rulikowski, E. Izopolski, A. i R. Podberescy i A. Marcinkowski na Ukrainie; A. Sławikowski i T. Stecki na Wołyniu, uprawiając w tym okresie rozmaite przedmioty należące do etnografii miejscowéj, złożyli zewsząd materyjały nader obfite i cenne dla przyszłych prac naukowych.

Rok 1857 zaznacza się w dziejach naszéj etnografii dwoma dziełami wielkiego znaczenia dla jéj postępu. Pierwszém jest: „Lud Ukraiński, jego pieśni, bajki, podania“ i t. d. przez Ant. Nowosielskiego (Marcinkowski). T. I i II. Wilno, 1857. Odłożywszy na stronę, czerpane z mytologii indyjskiéj i starożytnych pisarzy greckich wszelkie roztrząsania, komentarze i wywody naukowe, którymi autor poprzedził swe dzieło i na każdym kroku do utrudzenia poprzeplatał pojedyńcze rozdziały; główna treść i osnowa jego mają wartość niezmierną w każdym szczególe. Podane w tém dziele opisy rozmaitych obrzędów ludowych, bajki, podania, legendy, wierzenia i gusła, oraz wiadomości i szczegóły o bycie, tańcach i ubiorach ludu, jego przysłowia i zagadki, składają się na tak żywy i wierny obraz ludu ukraińskiego, jakiego dotąd u nas nie znano. Wprawdzie każdy z wymienionych dopiero przedmiotów przedstawiony jest w niewielu przykładach, lecz podług własnych, bardzo pilnych spostrzeżeń autora opowiedziany tak wiernie i dokładnie, a każda rzecz słyszana przez niego, tak żywcem z ust ludu schwytana i bez najmniejszéj odmiany powtórzona, iż wszystko to powinno zostać nazawsze wzorem umiejętnego zbierania rzeczy ludowych. Tymże sposobem spisane były przez Marcinkowskiego ludowe pieśni ukraińskie, które z dodatkiem niektórych dum historycznych, wyjętych z drukowanego zbioru Maksymowicza stanowią trzeci tom dzieła, znajdujący się u nas w rękopiśmie.

Drugiém dziełem podobnéj miary, które w tymże roku wyszło w Warszawie, są: „Pieśni ludu polskiego“ przez Oskara Kolberga. Składa się ono z dwóch części: w pierwszéj podano 41 pieśni najbardziéj rozpowszechnionych, z niezliczonymi waryjantami ich tekstu i melodyj; druga zawiera 466 tańców rozmaitych (polskie, mazury, kujawiaki, obertasy, walce), ułożonych na nuty, wraz z należącemi do nich przyśpiewkami. Wszystko to jak najwierniéj spisane przez samego autora, umiejętnie uporządkowane i oznaczone skąd pochodzi. W dodatku do tego dzieło jest ozdobione 10 doskonałemi rycinami kolorowanemi ubiorów ludowych, zdjętemi z natury w rozmaitych okolicach.

Dzieło o pieśniach ludowych, rozpoczęte przez takiego miłośnika poezyi ludowéj i zarazem tak głębokiego znawcę muzyki, gdyby nawet i daléj poprowadzone było w tymże wyłącznym kierunku muzycznym, byłoby niewątpliwie samo przez się arcydziełem w literaturze etnograficznéj. Lecz dla naszéj etnografii ma ono najwyższe znaczenie z téj przyczyny, że przedsięwzięta nad niém praca wywabiła samego Kolberga na daleko obszerniejsze i płodniejsze pole badań. W wędrówkach swoich po kraju, od r. 1838 szukając z zapałem i spisując pieśni ludowe oraz ich muzykę, musiał on dla tych samych pieśni i muzyki przyjmować udział w obrzędach, uroczystościach i zabawach ludu, a obcując z nim ustawicz-

nie, nasłuchał się jego mowy, opowieści, podań i t. p. oraz przypatrzył się wszelkim szczegółom bytu i zwyczajów ludowych. Żyjąc w takiém otoczeniu, które jego badawczemu umysłowi nastręczało na każdém miejscu coraz to nowe obrazy, przedmioty i szczegóły z życia duchowego ludu, Kolberg nie mógł pozostać obojętnym na to wszystko i poprzestać na samém tylko napawaniu się muzyką ludową. Owszem rozciekawiał się on i rozmiłowywał w tém wszystkiém coraz mocniéj, badał uważnie, spisywał skrzętnie i tym sposobem rychło o tém się przeświadczył, że nawet ta muzyka ludowa, któréj badaniu się oddał, daleko łatwiéj i jaśniéj da się wypowiedzieć i zrozumieć ze wszystkiemi jéj właściwościami miejscowemi, jeżeli się ją przedstawi nieodłącznie od wszystkich innych objawów tegoż życia duchowego ludu, którego ona jest tylko cząstkowym wyrazem.

Zastanowiwszy się nad tém, Kolberg, po wydaniu pierwszego dzieła swego o pieśniach ludu, nie zawahał się zmienić całkowicie pierwotnego planu rozpoczętéj pracy i oprzéć go na szerszéj i pewniejszéj podstawie wszechstronnych badań etnograficznych. Jakoż, począwszy od r. 1865, cały szereg dalszych dzieł jego nosi już nowy tytuł, wymownie wypowiadający tę szczęśliwą dla nauki zmianę, a mianowicie: „Materyjały do etnografii słowiańskiéj“ oraz „Lud, jego zwyczaje, sposób życia, mowa, podania, przysłowia, obrzędy, gusła, zabawy pieśni, muzyka i tańce.“

Dzieła te tworzą cały szereg monografij etnograficznych pojedyńczych prowincyj kraju, a mianowicie: Sandomierskie (Seryja II, 1865 r.) T. 1. Kaliskie Ser. III i IV, 1867 r.) 2 tomy, Krakowskie (Ser. V—VIII, 1871—75 r.) 4 tomy Poznańskie (Ser. IX—XV, 1875—1882 r.) 7 tomów i Lubelskie (Ser. XVI, XVII. 1883—84) 2 tomy. Dalszym ciągiem tego jest drukujące się obecnie Mazowsze, mające obejmować 4—5 tomów a pod tytułem odmiennym wyszły w roku 1882 i 1883 dwa tomy dzieła p. t. „Pokucie, obraz etnograficzny“, którego dalsze 2 tomy są przygotowane do druku. Sama już liczba imponująca 6 prowincyj, etnograficznie opisanych w 19-tu tomach, wydanych w ciągu tyluż lat, świadczy o olbrzymiéj pracy i niezmiernéj zasłudze Kolberga w dziedzinie etnografii. W każdém z tych dzieł, prawdziwie wzorowych, starał się on, wmiarę zdobytych materyjałów, objąć wszystkie właściwości bytu i objawów duchowych ludu opisywanéj prowincyi. Chociaż według skromnéj zapowiedzi autora w jego przedmowie do „Sandomierskiego“, podany obraz etnograficzny miał mu tylko służyć za dodatkowe tło dla głównego przedmiotu, t. j. muzyki ludowéj; stało się wszakże inaczéj: każde bowiem dzieło jego jest przedewszystkiém etnograficzną monografiją, o ile możności wszechstronnie i wyczerpująco opracowaną; muzyka zaś, hojną i mistrzowską ręką do niéj dodana, ożywia tylko słowa podanych pieśni tak samo, jak ozdabiają dzieło staranne ryciny i objaśniają niezliczone i pracowite przypiski. Każda z tych monografij, obok umiejętnie uporządkowanych i wzorowo opracowanych szczegółów, zebranych przez samego autora, zawiera w sobie także mnóstwo wiadomości czerpanych od innych autorów, z dokładnemi wskazówkami biblijograficznemi.

Dotychczasowe tedy prace Kolberga razem wzięte, przedstawiają się nam jako niezmiernie bogata skarbnica materyjałów etnograficznych o naszym ludzie i są tak świetnym nabytkiem dla etnologii ojczystéj, słowiańskiéj i powszechnéj, jakim jeszcze w żadnym kraju i narodzie nie obdarzyła nauki praca jednego czło-

wieka. Zdobywając sobie tę niezmierną zasługę, Kolberg stał się od lat 20-tu głównym przedstawicielem naszéj etnografii, oraz niezrównanym w niéj mistrzem i wzorem dla teraźniejszych i przyszłych pracowników na tém polu. Mając też drogę przez niego wytkniętą i doskonale utorowaną, najpierwszém i głównem zadaniem naszéj etnografii było od lat dwudziestu i w chwili obecnéj jest: zbierać skrzętnie wszelkie materyjały w okolicach kraju nie badanych przez samego Kolberga, w tych zaś które opisał, dopełniać to, czego swym trudem nie objął.

Czyniąc zadość téj potrzebie, liczni miłośnicy rzeczy ludowych w rozmaitych stronach, jednocześnie z Kolbergiem zbierali miejscowe materyjały etnograficzne i ogłaszali je, aż do najnowszych czasów, w opracowaniach osobno wydanych, lub po rozmaitych czasopismach naukowych i literackich. Takimi byli: K. Kozłowski, J. Roger, Z. Gloger, E. Janota, Mśc. Kamiński, Ant. Juszkiewicz, L. Malinowski, ks. Wł. Siarkowski, W. Kętrzyński, E. Chłopicki, R. Zawiliński, S. Matysiak i wielu innych.

Z ich liczby jeden tylko Z. Gloger przed laty 15-tu sprobował innéj drogi i w dziele swojém p. t. „Obrzędy weselne, przez Pruskiego. Cz. I. Kraków, 1869 r.“,–przedsięwziął na podstawie ogłoszonych już drukiem opisów wesela i znajdujących się tam szczegółów, opracować porównawczo i objaśnić cały rytuał weselny ludu polskiego, ruskiego i litewskiego. Obrany temat był bardzo powabny i wdzięczny, a do opracowania jego młody i uzdolniony autor zabrał się nader umiejętnie i pilnie; lecz, podobno przez niedostateczność materyjałów gotowych, nie osiągnąwszy tego czego oczekiwał, zmuszony był zatrzymać się w połowie rzeczy, t. j. na uczcie weselnéj i obdzieleniu korowajem, a dalszéj pracy zaniechać. Pod wpływem znakomitych prac Kolberga i przy jego osobistym udziale, nowy i dzielny popęd do badań etnograficznych u nas wzbudzony został w roku 1874 przez utworzoną w Akademii umiejętności w Krakowie komisyją antropologiczną. Mając na celu zbieranie, opracowywanie i wydawanie materyjałów do antropologii krajowéj w każdéj gałęzi, największą czynność wypadło jéj rozwinąć w kierunku etnografii. Od lat dziesięciu komisyja ta stała się ogniskiem naukowém dla dawniejszych pracowników na polu etnografii i pozyskała dla niéj znaczny poczet nowych.

W ośmiu tomach rocznika, wydawanego przez komisyją antropologiczną p. t. „Zbiór wiadomości do antropologii krajowéj“ (1875—1884) nagromadziły się już nader cenne i umiejętne opracowane materyjały do etnografii rozmaitych części dawnéj Polski, dostarczone przez dwudziestu kilku współpracowników. Mianowicie z okolic Kielc bardzo obfite materyjały wszelkiego rodzaju kilkakrotnie podał Ks. Wł. Siarkowski; podobnież od Wielunia i Radomska J. Grajnert; z ziemi Dobrzyńskiéj Al. Petrow i O. Kolberg; z Podlasia i Mazowsza Z. Gloger (nazwy weselne i obrzędowe, zagadki), M. Gralewski (imiona Chrzestu w Łęczyckiém); P. Ulanowska (Zapiski etnogr. z Czerskiego); z Wielkopolski: O. Kolberg (mowa); o Góralach Bieskidowych Dr. J. Kopernicki (zagadki) i Dr. Wł. Kosiński (bajki i zagadki); z Litwy i Białorusi: O. Kolberg (pieśni litewskie); Dr. Wład. Dybowski (przysłowia białoruskie); P. Bykowski (pieśni obrzędowe z Pińszczyzny); z Rusi Czerwonéj: Dr. T. Żuliński (o Tucholcach), Parylak (gwara); p-na W. Malinowska i S. Szablewska (obrzędy i pieśni weselne); z Ukrainy: E. Rulikowski (obszerny zbiór materyjałów wszelkich), A. Podbereski (Demono-

logija ludowa), pani J. Moszyńska (Obrzędy i pieśni weselne z pod Białéj Cerkwi, kupajło i zabawy doroczne), B. Popowski (Obrzędy i pieśni weselne z Zalewańszczyzny, pieśni wszelkie z tejże wsi) i C. Neyman (materyjały rozmaite z okolic Pliskowa); z Wołynia: pani Z. Rokossowska (wesele i pieśni z pod Zwiahla). Oprócz tego obszerne prace niezależne od miejscowości podali tamże: D. Wierzbicki (meteorologija ludowa) i Br. Gustawicz (Podania i wierzenia ludowe o roślinach i zwierzętach).

Nowe ognisko dla prac etnograficznych powstało także od lat czterech w Warszawie, a mianowicie, w dziale antropologicznym „Pamiętnika fizyjograficznego“ (T. I—IV 1881—84), w którym podane były prace: J. Karłowicza (nazwy plemion i ziem dawnéj Polski); Z. Glogiera (ś. Jerzy) i Dr. J. L. Kozłowskiego (Mapka etnograficzna Prus królewsko-książęcych i Warmii).

Na takim stopniu i na téj drodze stanęła obecnie uprawa etnografii krajowéj. Rzuciwszy jeszcze raz okiem na cały przebieg jéj rozwoju od początku niniejszego wieku, możemy w nim odróżnić trzy okresy: 1) Okres przygotowawczy, do r. 1830, zaznaczony poważném, lecz nie dosłyszaném nawoływaniem Kołłątaja i Woronicza, a po kilku luźnych próbach bez myśli przewodniéj, zakończony zjawieniem się Z. Chodakowskiego i obudzoném przez niego zamiłowaniem do rzeczy ludowych. 2) Okres początkujący, od r. 1830 do 1857, zaznaczony przez K. W. Wojcickiego, Ł. Gołębiowskiego i Wacława z Oleska, a ugruntowany przez Żegotę Paulego. Odznacza się kierunkiem archeologiczno-literackim, jednostronną uprawą przeważnie pieśni ludowych i podań. 3) Okres obecny, wszechstronnéj uprawy etnografii, jako umiejętności samoistnéj i wyzwolonéj od służenia zadaniom i celom historycznym i literackim. Rozpoczyna go A. Marcinkowski swojém dziełem: „Lud Ukraiński“ nie wolnym wprawdzie od poglądów archeologicznych i mytologicznych, jednocześnie z O. Kolbergiem, który, zacząwszy od badań specyjalnych nad muzyką ludową, w swych dziełach następnych staje się od razu prawdziwym reformatorem i twórcą etnografii ojczystéj. Ostatecznie ugruntowana przez niego na samoistném i trwałém stanowisku umiejętności ścisłéj i uprawiana przez licznych już dziś pracowników, etnografija nasza w tym ostatnim okresie przybrała stanowczo metodę, charakter i kierunek umiejętności przyrodniczéj.

Od dalszego jéj postępu i rozwoju na téj drodze oczekiwać należy, iż rozpowszechniana jéj uprawa i pozyskany w tym celu znaczny zastęp pracowników, mogą wywołać potrzebę utworzenia osobnego Towarzystwa etnograficznego. To zaś z całą skupioną siłą swych naukowych i materyjalnych zasobów, wprowadziłoby naukę na nowe tory, nadając przyszłym badaniom etnograficznym prawidłową i jednostajną miarę, a nadewszystko kierunek i plan jeden zadaniom nauki najodpowiedniejszy, na którym dotąd u nas jéj zbywa.

Pomimo powszechnie uznanéj wartości swojéj, Etnografija i Etnologija nie doczekały się jeszcze sankcyi urzędowéj i nie weszły do programu nauczania publicznego, jako przedmioty osobne. Etnologija jedna tylko wykłada się w niektórych uniwersytetach jako przedmiot dodatkowy do nauk historycznych, a etnografija, jako część gieografii; wszakże i to niestale, lecz według upodobania i uznania właściwych profesorów. Po szkołach zaś średnich tylko we wstępie do gieografii opowiada się uczniom w kilku słowach o pięciu rasach głównych

i ich głównych szczepach, o różnych formach religii i rządów, o głównych językach i t. p. Stąd też w braku faktycznéj podstawy do uznania znaczenia pedagogicznego tych umiejętności, trudno jest wypowiedzieć coś więcéj nad pobieżne teoretyczne uwagi i dezyderata. Co się tyczy etnologii, to dowodzić potrzeby i pożytku jéj przy nauce historyi w szkołach, byłoby rzeczą zbyteczną. Nie ulega bowiem wątpliwości, że wszelkie opowiadanie o dziejach jakiegoś narodu, lub o pewnych zdarzeniach historycznych stanie się jasném i zrozumiałém wtedy tylko, jeżeli się ma przed oczami wierny obraz tego narodu, o którym jest mowa i tych narodów, które występują na scenę w opowiadaném zdarzeniu historyczném.

Weźmy naprzykład naukę historyi starożytnéj: bez treściwego, ale wiernego i żywego zarysu etnologicznego ludów Aryjskich, Semickich, Egipcyjan, Greków i Rzymian, bez poprzedniego objaśnienia ich różnic pod względem przyrodzonych usposobień, religii, obyczajów i ustaw społecznych i rodzinnych i t. p., daje się uczniowi nie rzeczywisty, lecz jakiś urojony obraz o świecie starożytnym i jego dziejach. Jak w bajce, przedstawiają mu się narody starożytne i osoby występujące w ich dziejach pod postaciami fikcyjnemi jakichś Greków, Rzymian, Persów i t. p. Toż samo i czyny tych narodów, ich walki, przymierza sądy i t. p. przedstawiają się w obrazach mglistych, bezbarwnych, lub oblekają w szaty nowoczesne. Nawet z dziejów nowszych, czyż można nabyć jasnego i wiernego pojęcia o tém, co znaczyło w historyi np. panowanie Arabów w Hiszpanii lub Osmanów na Wschodzie Europy, albo zrozumieć walki wewnętrzne państw i miast włoskich, nie znając popędów naturalnych, obyczajów i organizacyi społecznéj tych narodów? Nauka historyi, jeżeli nie ma być martwą tylko mozajką, ułożoną z dat chronologicznych, spisu monarchów i wodzów i katalogu wojen i bitew, musi koniecznie oprzéć się na wiadomościach etnologicznych. Dlatego też mniemamy, iż w szkole każdy nauczyciel historyi obowiązany jest sam posiadać gruntowną znajomość etnologii i przy wykładach swoich posługiwać się nią na każdym kroku, tak samo, jak się posługuje gieografiją. Co się tyczy etnografii, to w nauce szkolnéj należy się jéj dwojakie miejsce: raz przy nauce gieografii, jako nieodłącznéj jéj części, a powtóre przy nauce języka i literatury ojczystéj, jako przedmiotowi dodatkowemu i praktycznemu.

W dzisiejszéj nauce szkolnéj zwykło się poprzedzać gieografiję polityczną krajów doskonałym wykładem gieografii fizycznéj; lecz opisując bardzo starannie obraz i układ poziomy i pionowy kraju, oraz jego płody mineralne i roślinne i świat zwierzęcy, o jego mieszkańcach mówi się bardzo pobieżnie. Wylicza się tylko po nazwisku plemiona składające ludność kraju, wzmiankuje się w potrzebie o barwie ich skóry, wymienia się języki jakimi mówią i niekiedy opowiada się krótko historyją utworzenia się obecnéj ludności z rozmaitych pierwiastków plemiennych. Na tém i koniec; lecz to bynajmniéj nie wystarcza uczniowi do należytego wyobrażenia sobie mieszkańców pewnego kraju. Stąd też ludność Indyj np. przedstawia mu się mniéj różnorodną, niż ludność Austryi lub Rossyi; a w Afryce nieco wyraźniéj malują mu się tylko postacie Arabów czarnych i nagich murzynów i żółtych Hotentotów; po za tém zaś obciążają mu tylko pamięć suche i martwe nazwy Fellahów, Berberów, Koptów, Nubijczyków, Aszantów i t. p. Taka nauka gieografii jest oczywiście niedostateczną i nie na wiele się przyda.

Albowiem co za korzyść z poznania saméj tylko gieografii politycznéj i fizycznéj jakiego kraju, bez wiadomości chociażby najelementarniejszych o charakterystyce etnograficznéj jego mieszkańców, wiadomości takich, któreby umysłowi ucznia dawały wyraźne wyobrażenie o ich indywidualności. Bez tego wyobrażenia, nauka gieografii daje tylko znajomość saméj kuli ziemskiéj, jéj powierzchni, płodów, istniejących na niéj państw, miast i dróg komunikacyjnych; mieszkańcy zaś téj ziemi przedstawiają się jak porozrzucane na niéj mrowiska ludzi białych, czarnych i żółtych, mówiących tym lub innym językiem. Zważywszy to, uważamy za konieczne, ażeby dotychczasowy sposób uczenia gieografii w szkołach ..enich uzupełniono obowiązującym dodatkiem elementarnych wiadomości etnograficznych o mieszkańcach każdego kraju. A mianowicie: dawszy wyobrażenie o fizycznéj postaci kraju, o jego klimacie, płodach i zwierzętach, należy w krótkim, lecz ożywionym wykładzie nakreślić uczniom wierny obraz ludności, t. j. najwyrazistsze cechy fizyczne, rodzaj życia, mieszkania, pożywienie i kilka najciekawszych szczegółów z bytu mieszkańców; opowiedzieć o ich religii i najosobliwszych z jéj obrzędów, nakoniec kilka najciekawszych rysów o ich obyczajach z życia rodzinnego i społecznego. Szczegóły te dobrze dobrane, żywo opowiedziane i objaśnione, o ile możności, dobrymi rysunkami, wystarczą najzupełniéj do wszczepienia w umyśle i pamięci uczniów wiernego obrazu opisywanéj ludności; przypominając go zaś przy każdéj sposobności, porównywając z obrazem etnograficznym innego narodu, przyswoi się go i utrwali nazawsze w umyśle ucznia. Do tego mniemania przyprowadza nas następujące zastanowienie się nad celem i korzyścią pedagogiczną umiejętności przyrodniczych w nauce szkolnéj. Celem tego nauczania jest najprzód wzbogacenie i urozmaicenie wiedzy uczniów pożytecznemi wiadomościami o rzeczach nas otaczających; a powtóre, ażeby umysł młodzieży zajęty zbyt jednostronnie przedmiotami abstrakcyjnymi, skierować ku przedmiotom materyjalnym i na nich kształcić władze i zdolności umysłowe innego rodzaju, t. j. postrzegania, porównywania i roztrząsania rzeczy poznanych.

Temu dwojakiemu zadaniu pod każdym względem zarówno uczyni zadość nauka etnografii krajowéj, z tą przytém różnicą, przemawiającą na jéj korzyść, że przedmiot nauki—lud, z natury swojéj wyższy od tworów przyrody, zdolny jest zasilić wiedzę młodzieży wiadomościami niemniéj pożytecznemi jak te, które ze świata naturalnego zdobywa, i że na nich ćwicząc swój umysł w postrzeganiu i badaniu wszelkich objawów życia materyjalnego i duchowego ludu, zyska tyleż na sile, co przez badania przyrodnicze, a nadto w tém zajęciu znajdzie dla siebie pokarm zupełnie nowy i pożywny. Stawiając etnografiją krajową pod względem pedagogicznym narówni z naukami przyrodniczemi, nie rozumiem przez to potrzeby systematycznego jéj wykładania obok tamtych, jako osobnego przedmiotu obowiązkowego; samo bowiem ćwiczenie praktyczne w umiejętném robieniu spostrzeżeń etnograficznych wystarcza najzupełniéj do osiągnienia wyrażonego dopiero celu. Co mianowicie ma być dla uczniów przedmiotem spostrzeżeń etnograficznych? w jakim porządku i zakresie mają się one wykonywać, jaką drogą i jakimi środkami? o tém wszystkiém nie trudno jest doświadczemu w téj rzeczy nauczycielowi chętną do tego młodzież pouczyć. Należyte objaśnienie ustne, poparte krótkiemi wskazówkami na piśmie ułożonemi podług jednego ze wzorowych dzieł Kolberga (np. Krakowskie), wprowadzi młode umysły na najlepszą drogę

jak to już z bardzo pomyślnym skutkiem robili: ś. p. Dr. E. Janota, b. prof. gimnazyjum Ś. Anny w Krakowie, Br. Gustawicz tamże i Dr. Kosiński w Wadowicach.

Do podobnych ćwiczeń etnograficznych należałoby zachęcać tylko młodzież dostatecznie już rozwiniętą pod względem umysłowym i naukowym, t. j. uczniów klas wyższych; porą zaś do tego najwłaściwszą, a nawet jedyną są wakacyje letnie i zimowe na wsi. Chociaż każdy światły nauczyciel, zamiłowany w rzeczach ludowych i znający się na nich, może być dobrym przewodnikiem młodzieży w rzeczonych studyjach etnograficznych, to jednak najodpowiedniéj zająć się tém może nauczyciel języka i literatury ojczystéj. Najprzód dlatego, że jako znawca języka, potrafi nauczyć młodzież, jak ma spisywać pieśni, gadki, przysłowia i t. d. z ust ludu, nie zmieniając oryginalnéj dykcyi, zwrotów i brzmienia mowy ludowéj; powtóre, iż nauczyciel literatury studyjujący z potrzeby wszystko, cokolwiek się odnosi do historyi oświaty narodu, winien posiadać znajomość i miéć dokładne pojęcie o znaczeniu naukowém wszelkich objawów pierwotnego jéj stanu, przechowujących się u ludu w jego utworach poetycznych, podaniach, obrzędach, tak zwanych zabobonach, t. j. wierzeniach i praktykach, mających charakter pogański.

Z tego rodzaju rozrywek naukowych na polu etnografii wypływałaby dla uczącéj się młodzieży korzyść wieloraka: najprzód znajomość języka ojczystego w jego pierwotnéj prostocie, sile i świeżości, z jego nieskażonemi formami i zasobem swojskich wyrażeń, zapomnianych w języku piśmiennym, co najdzielniéj zahartować ją może przeciw przyszłym wpływom obczyzny, zakażającym coraz bardziéj język ojczysty. Drugą korzyścią jest wzbogacenie wiedzy poznaniem rzeczy tak ciekawych, a tak dla umysłu pożywnych, jakiemi są ludowe pieśni, podania, gadki, przysłowia, wierzenia i t. p. Nakoniec praktycznie użyteczną okaże się nabyta przy téj sposobności znajomość bytu i życia domowego ludu, jego potrzeb codziennych i dążeń, jego przymiotów i wad, znajomość niezbędna dla przyszłego obywatela kraju w każdym zawodzie.

Literatura. 1) Berghaus H.: Die Völker des Erdballs, 2 Bde. Brüssel, 1845—47.—2) Latham R. G.: „The Natural history of the Varieties of Man. London, 1850.“—3) Latham: „Descriptive Ethnology, vol. I—II, Lond., 1859.“ — 4) Pickering: „The Races of Man and their geographical distribution. Lond. 1851.“ — 5) Wood. J. G.: „The Natural history of Man. Vol. I—II. Lond., 1868—70.—6) Müller Fr.: „Allgemeine Ethnographie. Wien, 1877.—7) Hellwald Fr. „Die Erde und ihre Völker. 2 Bde. Stuttgard, 1878.—8) Figuier L.: „Les races humaines. Paris, 1880.“ 9) Brown: „The Races of Mankind. Vol. I—IV. London, 1874—76.—Atlasy: 1) Berghaus H. „Physikalischer Handatlas VII und VIII Abtheilung: Anthropograhie und Ethnographie. Gotha, 1852, fol.“ —2) Gerland G.: „Atlas der Ethnographie. 41 tablic z drzeworytami i tekst, fol. Leipzig, 1876.—3) Dammann C.: „Ethnographischer Atlas sämmtlicher Menschenracen in Photographien. 25 Taff. fol. Hamburg, 1876.“ —Instrukcyje do spostrzeżeń etnograficznych: 1) „Notes and Queries on Anthropology for the use of Travellers and residents in uncivilized Lands. Lond. 1874.“—2) Neumayer G.: „Anleitung zu Wissenschaftlichen Beobachtungen auf Reisen. Berlin, 1875.

Dr. J. Kopernicki.

Koniec tomu trzeciego.

Biblioteka Wojsk. Akad. Polit.
im. F. Dzierżyńskiego

BIBLIOTEKA NAUKOWA
WAP
60618/2
344/630.8