

PEDAGOGICZNA
BIBLIOTEKA
WOJEWÓDZKA
Gdańsk
Wolny Jagielloński 24

32543



32543

KSIĄŻNICA M. ARCTA

DZIEJE
SZKOLNICTWA POLSKIEGO
Z RZUTEM OKA NA JEGO PRZYSZŁOŚĆ

NAPISAŁ DLA CHWILI BIEŻĄCEJ

Prof. Dr. MICHAŁ JANIŁ



WYDAWNICTWO M. ARCTA W WARSZAWIE
1917

K. 3588/63



32543

Geprüft und auch für die Ausfuhr freigegeben durch die Kais. Deutsche Presseabteilung Warschau, den 23. VIII. 1917. T.-N^o 6456. Dr. N^o 458.

DRUKARNIA M. ARCTA W WARSZAWIE, NOWY ŚWIAT 47

SŁOWO WSTĘPNE.

Dzieje szkolnictwa polskiego mają swoje bardzo piękne karty. Co zaś zasługuje na baczność uwagi, to to, że dola i niedola naszej szkoły łączyła się bardzo ściśle z dolą i niedolą narodu.

Gdy byliśmy moralnie zdrowi i państwowo mocni lub gdy bodaj jeden z tych czynników był silny, szkoła polska stała na wyżynie. Upadek myśli państwowej i zdrowia moralnego łączył się zawsze z upadkiem szkolnictwa. Próbom odrodzenia ducha państwowego i narodowego towarzyszą skuteczne usiłowania około odrodzenia szkoły narodowej.

W niniejszym szkicu popularnym podamy najważniejsze tego rodzaju momenty z dziejów naszego szkolnictwa. Nie gubiąc się w szczegółach, wybierzemy z przeszłości tylko to, co każdy Polak, a przedewszystkiem nauczyciel polski, o szkole polskiej wiedzieć powinien.

I. ZA PIASTÓW. — AKADEMJA KAZIMIERZOWSKA.

Początek szkół w Polsce sięga czasów zaprowadzenia u nas chrześcijaństwa według obrządku łacińskiego. Wtedy dopiero mogła rozpowszechnić się po kraju nauka czytania i pisanie w alfabecie łacińskim.

W epoce piastowskiej, czyli w pierwszym okresie rozwoju państwa polskiego, szkoła polska, zorganizowana na wzór zachodnio-europejskiej, urządzonej tam przez klasztor, a potem przez doradców Karola Wielkiego, dźwiga się powoli i z przerwami. Spełnia według sił swoje zadanie, które miało na celu wykształcenie przedewszystkiem potrzebnej ilości duchowieństwa i urzędników kancelarji królewskiej, zazwyczaj także duchownych. Zostaje pod wyłącznym wpływem Kościoła, jak we wszystkich zresztą krajach Europy. Władzę zwierzchnią nad szkołami naszem sprawował arcybiskup gnieźnieński.

Szkoły dzieliły się w owym czasie na: klasztorne, katedralne, kolegiackie i parafjalne, ostatnie od w. 13-go. Zwierzchnik szkół katedralnych nazywał się scholastykiem (magister scholarum), szkół zakonnych—magister principalis. Młodzież szkolna mieszkała zazwyczaj w pewnego rodzaju internatach, chociaż później mogli także uczęszczać do szkoły t. zw. obcy (extranei), żyjący nie-raz z żebraniny (żacy).

Ogół narodu mało korzystał z oświaty, chociaż nie brakło usiłowań, ażeby i temu zadaniu podołać, czego dowodem powstające powoli szkoły parafjalne. Co więcej: na synodzie duchowieństwa w Łęczycy w r. 1285 arcybiskup gnieźnieński, *Jakób Świnka*, nakazał, aby na rząd-

ców szkół wybierano ludzi, znających dobrze język polski, oraz aby nauczano w tych szkołach języka polskiego, biorąc niezawodnie przykład od Niemców, gęsto rozsiedlonych po miastach polskich, którzy w szkołkach swoich parafjalnych uprawiali naukę języka niemieckiego.

Jednakże, jak przedtym, tak i potym, przeznaczeniem szkoły w Polsce pozostało na długo przyswojenie młodzieży znajomości języka łacińskiego i wychowanie jej w duchu prawomyślnym czyli scholastycznym. Język łaciński bowiem był potrzebny duchowieństwu; w nim spisywano akta rządowe. Słowem—łacina, podobnie jak w całej Europie zachodniej, była i w Polsce najważniejszym przedmiotem nauki. Ona to wprowadzała młodzież w świat piśmienny, który posługiwał się łaciną, a dla języków narodowych czyli „wulgarnych” (*lingua vernacula*) okazywał sporo lekceważenia.

Szkoły za Piastów stały na poziomie elementarnym, katedralne i niektóre klasztorne — na średnim, a nawet wyższym, skoro uczono w nich teologii i prawa. Szkoły katedralne istniały w Gnieźnie, Krakowie, Płocku, Poznaniu, Kruszwicy, Włocławku i Wrocławiu. Źródła historyczne wspominają o szkołach kolegiackich w Kielcach i Stobnicy. W owych szkołach średnich nauczano siedmiu sztuk wyzwolonych: gramatyki, djalektyki, retoryki, muzyki, arytmetyki, geometrii i astronomji. Nie trzeba sądzić, że treść odpowiadała tak wysokim nazwom. Muzykę np. stanowiła nauka śpiewu kościelnego, astronomję—poznanie kalendarza kościelnego i niektórych szczegółów z astrologji. Gramatyki łacińskiej uczono z Donatusa. Nauka była trzystopniowa (*trivium*) lub czterostopniowa (*quadrivium*).

Kto chciał umieć więcej, wybierał się w daleką na owe czasy podróż kołową do Bolonji, Padwy lub Paryża. Wyjeżdżały też po tę naukę już od w. 12-go liczne stosunkowo zastępy młodzieży (między innemi: błog. Iwo Odrowąż, św. Czesław, św. Stanisław Szczepanowski, błog. Wincenty Kadłubek, Konrad ks. Śląski), które nie tylko umiały posiąść uczoność zagraniczną, ale nawet zdobywały tam sławę i rozgłos pisarski. Był to wszakże stan niezadowolający, bo, o ile Polska pragnęła rozwijać się na równi z innemi narodami, potrzebowała, oczywiście, wyż-

szej uczelni (studium generale) w kraju, któraby promieniowała na cały naród, szerzyła i podnosiła w nim kulturę.

Pierwszym królem, który tę potrzebę w całej pełni zrozumiał, był ostatni z rodu Piastów, *Kazimierz Wielki*. Spędziwszy wiele lat za granicami ojczyzny, gdzie przypatrzył się dobroczynnym skutkom wyższej oświaty, po powrocie do kraju i objęciu rządów postanowił założyć wyższą uczelnię w Polsce. Był on zarazem pierwszym królem, który o to zadanie mógł się pokusić. Wiadomo bowiem, że świetnie zapowiadająca się Polska piastowska wnet popadła w upadek polityczny wskutek testamentu Bolesława Krzywoustego, który podzielił Polskę na dzielnice i naraził państwo na długie i ciężkie spory i walki międzydzielnicowe. Dopiero ojcu Kazimierza Wielkiego, Władysławowi Łokietkowi, powiodło się część rozbitych dzielnic złączyć na nowo w jedność państwową. Dopiero Kazimierz Wielki w odbudowanym w ten sposób częściowo państwie mógł zacząć rozumną gospodarkę, zasłużyć sobie na przydomek Wielkiego i na zaszczytny sąd historyj, że „zastał Polskę drewnianą, a zostawił mурowaną.”

Wyższa uczelnia Kazimierza Wielkiego, umieszczona w Krakowie, powstała w r. 1364 i nazywa się w historii naszego szkolnictwa *Akademją Krakowską*. Akademja tej, złożonej z wydziałów sztuki, prawa i medycyny, nie dostawało najważniejszego w owych czasach wydziału teologicznego, gdyż papież Urban V nie udzielił na założenie tego wydziału pozwolenia, lękając się może powstania herezji w wierze, czym już były dotknięte sąsiednie Czechy. Akademja Kazimierzowska kształciła głównie prawników, których król Kazimierz, twórca Statutu Wiślickiego i pierwszy na wielką skalę prawodawca Polski, bardzo potrzebował.

Należy przypomnieć, że Kazimierz Wielki, zakładając akademję, inspirował się po części na dworze paryskim, a delegat jego, Jan z Grotowa, wracając z Awinjonu, przywiózł ze sobą z Francji do nowej uczelni trzech filozofów i trzech uczonych w prawie. Urządzenie akademji oparł na wzorach włoskich.

Otwarcie akademii Kazimierzowskiej miało dla przyszłości kultury polskiej znaczenie zasadnicze. Mieszko I ochrzcił Polskę w obrządku łacińskim i związał ją w ten sposób z Europą zachodnią. Zorganizowana na wzór akademii zachodnich, akademja Kazimierzowska ukoronowała niejako dzieło Mieszka I i wprowadzała kulturę polską w sferę kultury zachodnio-europejskiej, przesądzając raz na zawsze drogi rozwojowe narodu polskiego. Wysunięta na kresy tej kultury, Polska otrzymała posłannictwo, które spełniała i spełnia do tej pory, a będzie także spełniać w przyszłości.

II. EPOKA JAGIELLONÓW.

Świetność akademii Kazimierzowskiej była niedługa. Po śmierci mądrego założyciela omal o niej nie zapomniano. Ale, na szczęście, spadkobierczyni tronu polskiego, z królewskiej krwi Piastów po kądzieli, Jadwiga, żona w. ks. litewskiego, a potem króla polskiego, Władysława Jagiełły, niewiasta uczona i wielka miłośniczka kraju, postanowiła wskrzesić dzieło wielkiego dziada w jeszcze większej świetności, wzięwszy sobie za doradców: spowiednika Jana ze Szczekna, rektora wszechnicy heidelberskiej Mateusza z Krakowa, biskupa krakowskiego Piotra Wysza i Jaśka z Tenczyna.

Była też tego pilna i nieodzowna potrzeba. Polska Jagiellonów była rozmiarami bodaj największym państwem w ówczesnej Europie. Dla rządzenia tym krajem potrzebowano mnóstwa ludzi światłych, których trudno było ślać dopiero po nauki za granicę. Staraniem królewskich małżonków powiodło się zjednać dla myśli szlacheckiej papieża, Bonifacego IX, który też pozwolił na otwarcie wydziału teologicznego. W ten sposób w r. 1400 powstaje w Krakowie *Uniwersytet Jagielloński*. Nazywał się uniwersytetem od łacińskiego wyrazu universitas (całość, mianowicie nauk), Jagiellońskim—od imienia rodowego królewskiego odnowiciela. Pierwszym rektorem był Stanisław ze Skalmierza, wychowanek uniwersytetu w Pradze.

Król Władysław Jagiełło urządził uniwersytet na wzór paryskiego, obdarzył funduszami, pełnomocnictwami i przywilejami. Oto niektóre z tych przywilejów.

Uniwersytet stał się szkołą powszechną i miał prawo zakładać szkoły niższe, t. zw. kolonje akademickie. Katedry obsadzać miał sam król lub czynić to na przedstawione propozycje. Uniwersytet sam sobie przepisywał rząd wewnętrzny, zatwierdzany przez panującego. Sam wybierał rektora, którym, według przywileju Kazimierza Wielkiego, nie powinien być nikt rzeczywiście uczący, ani nikt w obowiązku jeszcze uczenia zostający. Rektor otrzymał insygnja królewskie: płaszcz purpurowy, kołnierz sobolowy i berło. Miał on także prawo „*imprimatur*” dla książek i prawo klątwy przeciw krzywdzicielom funduszów uniwersytetu.

Pod dozorem kanclerza, stróża przywilejów uniwersytetu, którym był każdorazowy biskup krakowski, uniwersytet mógł egzaminować i udzielać stopni naukowych. Nie miał być przez nikogo wizytowanym, ani reformowanym, tylko przez króla lub umocowaną przez niego osobę. Dobra uniwersytetu wolne być miały od podatków i innych ciężarów publicznych; należał do uniwersytetu dozór nad wydawanemi dziełami; był asylum, jak kościół; miał dozór nad lekarzami i aptekarzami w Krakowie; był dziedzicem majątku po zmarłych bez testamentu akademikach; miał być trybunałem apelacyjnym w sprawach cywilnych między akademikami a innemi; był jurysdykcją dla wszystkich osób akademickich, w pewnych wypadkach nawet nad rektorami; do kasy uniwersytetu miały wpływać grzywny za pozывanie podległych władzy rektora do innego sądu.

Królowie późniejsi obdarzali uniwersytet dalszemi donacjami i przywilejami. Zygmunt I Stary postanowił w r. 1536, że każdy nauczyciel publiczny, jakiegokolwiek kondycji, pod zwierzchnictwem akademji w którymkolwiek miejscu uczący, był szlachcicem, póki uczył, gdy zaś skończył lat dwadzieścia uczenia, nabywał na zawsze szlachectwa z całym potomstwem i prawa do najpierwszych w kraju urzędów. Przywilej ten wskazywał z jednej strony, że akademję uważano w owym czasie za opiekunkę szkolnictwa, z drugiej, że powagę jej podtrzymywano specjalnemi prerogatywami podwładnego nauczycielstwa.

Można powiedzieć bez przesady, że obdarzony takimi prawami i przywilejami uniwersytet stawał się naczeln-

na władzą szkolną, która pod najogólniejszym nadzorem Kościoła miała kierować losami całego szkolnictwa krajowego i wychowywać młodzież w duchu potrzeb państwa polskiego. Żałować trzeba, że stosunki odmieniły się pod tym względem w w. 17-ym i 18-ym i że prawa akademji zostały naruszone przez zakon Jezuitów, co odbiło się szkodliwie na wychowaniu publicznym w Polsce.

Wiek 15-ty należał do najświetniejszych w dziejach uniwersytetu Jagiellońskiego. Nauki humanistyczne i matematyczne miały znakomitych nauczycieli. Młodzież gromadziła się tłumnie do akademji i kolonji akademickich. Uczyli się swoi i obcy. W okresie między r. 1433—1509 prawie połowę studentów stanowili cudzoziemcy, którzy organizowali się na uniwersytecie w osobne nacje. Pod koniec w. 15-go uczniem uniwersytetu Jagiellońskiego był jeden z najpotężniejszych umysłów świata, chluba największa naszego narodu, *Mikołaj Kopernik*.

Główni cudzoziemcy sławili uczoność akademji. Anglik *Leonard Cox* ogłosił w r. 1518 pochwały uniwersytetu („*De laudibus Academiae Cracoviensis*”), w których wielbił polską dialektykę scholastyczną. Przesławny *Erazm z Rotterdamu* dedykował w r. 1529 swoje wydanie dzieł Seneki biskupowi Krakowa, jako „centrum uczoności europejskiej.” Wiadomo też, jak wielką rolę odegrał uniwersytet krakowski już w pierwszej połowie w. 15-go w sławnym sporze o wyższość soboru nad papieżem.

Ale już koło połowy w. 16-go stosunki zaczynają odmieaniać się na gorsze. Napróżno Szymon Marycki snuje swoje daleko idące projekty organizacji szkolnictwa. Andrzej Frycz Modrzewski daremnie sławi dostojęństwo stanu nauczycielskiego, równego królewskiemu i biskupiemu. Jan Kochanowski upomina się głośno, ażeby nie pozwalać młodzieży na wyjazdy do szkół zagranicznych, dopóki nie ukończy studjów na uniwersytecie Jagiellońskim.

Jakież były powody tej niekorzystnej odmiany? Naprzód gorączkowa ciekawość młodzieży, która wyrwała się na Zachód, szczególnie do Niemiec i Włoch, gdzie mogła brać bezpośredni niejako udział w wielkim ruchu umysłowym, zogniskowanym około *humanizmu* (odrodzenie nauk starożytnych Greków i Rzymian) i *reformacji*

(usiłowanie naprawy stosunków kościelnych). Pomijanie akademji krakowskiej przez młodzież z rodzin najwplywowszych miało pośredni powód w tym także, iż akademja miała pośród swoich uczniów wiele dzieci mieszczkańskich i nawet włościańskich, a rosnące przywileje stanu szlacheckiego kazały odcinać mu się od tych warstw już na ławie szkolnej. Powód był to smutny i wcale dla nas niezaszczytny. Trzecim powodem zaniedbania oświaty krajowej stał się kwietyzm stanu szlacheckiego, równoczesny z zaczynającym się rozprzężeniem ustroju państwowego Polski, po śmierci ostatniego z Jagiellonów pogłębiający się coraz bardziej, z największą szkodą dla dalszej przyszłości dziejowej.

III. KRÓLOWIE ELEKCYJNI. — SZKOŁY ZAKONNE.

Trud pracy Piastów i śmiałej rzutkości Jagiellonów zaczął iść na marne. Pod wpływem czynników zewnętrznych i wewnętrznych państwo polskie za czasu królów elekcyjnych zaczęło chylić się coraz szybciej ku upadkowi. Smutnej ewolucji na gorsze w dziedzinie życia politycznego towarzyszył upadek oświaty narodowej.

Electio viritim, szkodliwy pomysł Jana Zamoyskiego, rzuciła koronę polską na bieg przypadku, wprowadziła nadmierny wpływ zagranicy na stosunki wewnętrzne, stała się powodem niesnasek i niezgody wśród ambitnych rodów wielkopańskich, naraziła Polskę na zbrojne rokosze i krwawe walki domowe, spowodowała przekupstwo i jurgieltństwo.

Po ucieczce Henryka Walezego wstąpił na tron polski rycerski Stefan Batory. Król ten zrozumiał posłannictwo dziejowe Polaków, dążył do utrzymania w powadze władzy królewskiej, ale rychła śmierć przecięła pasmo nadziei, jakie Polska po jego osobie mogła sobie obiecywać.

Dynastja Wazów, pochodząca po kądzieli z rodu Jagiellonów, jakkolwiek trzech królów z tego rodu zasiadało kolejno na tronie, nie zdołała już ocalić ani powagi rządu, ani polskiej myśli państwowej. Abdykacja Jana Kazimierza była jaskrawym dowodem rozkładu wewnętrznego, skoro

patryjotyczny ten monarcha wolał tułaczkę w dalekiej Francji, niż cierniową koronę w ojczyściej Polsce.

Niedługie panowanie Michała Wiśniowieckiego wprowadziło głębsze jeszcze rozdzielenie w narodzie, głębszy jeszcze upadek polskiej racji stanu. Nie dzwignął kraju z niedoli bohaterski Jan III Sobieski. Zwycięstwa jego nad Turkami — to ostatnie promienie rycerskiej sławy narodu, ale na zmianę stosunków wewnętrznych wpłynąć one nie potrafiły. Ostatni rycerz krzyżowy nie zdołał nawet osadzić syna swego po sobie na tronie polskim. Cudzoziemscy Sasowie byli bezsilni wobec nałogów bezrządu, a ostatni król elekcyjny, Stanisław August, był człowiekiem bez woli, który nie tylko nie umiał porwać za sobą narodu w chwili kataklizmu dla Polski, ale nie umiał nawet ocalić honoru własnego i narodowego.

Z ostatnim Jagiellonem zaginęła polska racja stanu. Przypomniała się ona jeszcze Wazom (krótkiego panowania Batorego nie można brać w rachubę), ale dobre ich chęci okazały się za słabe wobec rozdarcia wewnętrznego.

Stan szlachecki, który już za Jagiellonów ujął w ręce wszystkie prawa i przywileje, stał się za królów elekcyjnych jedynym czynnikiem władzy i znaczenia, stał się „*narodem*.” Następstwem tego była nierównowaga społeczna, która zniszczyła piękne i potężne dziedzictwo Piastów i Jagiellonów, trudem i ofiarą wszystkich warstw narodowych zbudowane. Mieszczaństwo zubożało; włościaństwo, przykute do gleby, popadło w stan bezwzględnej niewoli, stało się rzeczą, numerem inwentarza gospodarczego.

Dopóki nie ucichły ostatnie odgłosy humanizmu i reformacji, życie umysłowe zachowywało jakie takie tętno. Gdy i tego zabrakło, stan szlachecki pograżył się w zbyt kownym używaniu, nie troszcząc się o nikogo ani u góry, ani u dołu. Rzucone jeszcze w w. 16-ym demagogicznie przez warchołę Orzechowskiego: „Rzeczpospolita jest na to, aby dawała” — stało się przykazaniem rzeszy szlacheckiej. Kazania Skargi o miłości ojczyzny odbijały się, jak groch od ściany. Społeczeństwo stawało się coraz więcej niezdolnym do zrozumienia pięknych jego słów: „Jakobych się najadł i nasycił, gdy komu co do-

brego uczynię.” Głęboka anarchja wżarła się w życie publiczne. W tych to czasach powstały owe tak charakterystyczne, a tak wyłącznie polskie przysłowia:

Polska nierządem stoi;

Wolno w Polsce, jak kto chce;

Zastaw się, a postaw się;

Poznać pana po cholewach;

Za króla Sasa jedz, pij i popuszczaj pasa...

Bujność temperamentu narodowego znalazła upust w potwornych pijatykach i rozpuście, w kuligach, zajazdach, intrygach, burdach sejmikowych, polowaniach, bezmyślnych oracjach i równie bezmyślnych fraszkach czyli anegdotach.

Szlachta wzięła na siebie ciężki obowiązek, ale nie umiała i nie mogła mu sprostać. Wołano wprawdzie z emfazą, że „piersi szlacheckie są puklerzem ojczyzny,” ale puklerza tego brakło coraz częściej, choć ojczyzna żądała pomocy.

Pozbywszy się współzawodników u dołu, zabrano się do góry: zaczęto niszczyć ostatki władzy i powagi królewskiej, tak, że królowie ci stali się naprawdę tylko „malowanemi.” Obawa przed „absolutum dominium,” niczym zresztą nieuzasadniona, stała się narzędziem demagogicznym w rękach warchołów domowych i czynników postronnych. Była jednakże jedna jeszcze instytucja, która mogła stać się źródłem odrodzenia narodowego. Instytucją tą był sejm, przeznaczony na to, ażeby zaradzać potrzebom Rzeczypospolitej. Ale i tę instytucję zniszczyła *źle zrozumiana „wolność”* szlachecka, a *właściwie okropna swawola*, bo pozwalająca szlachcicowi czynić bezkarnie, co mu się podoba.

W r. 1652 znalazł się nierozumny poseł Siciński, który słowem: veto (nie pozwalam) zerwał obrady sejmowe. Marszałek sejmu, Andrzej Maksymiljan Fredro, udawał rozpacz, ale uznał obrady za zerwane. Od tego czasu veto jednego posła, nierozumnego lub przekupionego, mogło zerwać obrady sejmowe, a Rzeczpospolita straciła w ten sposób ostatnią instytucję, w której mogła radzić o swoim losie i jąć się w potrzebie naprawy.

Gdy władza królewska została zniszczona, a sejm unicestwiony, Rzeczpospolita przestała być państwem, a stała się anarchistycznym zespołem dominjów szlacheckich,

niezdolnym do trwałego życia państwowego. Dodajmy, że Rzeczpospolita nie miała nawet wojska na swoje potrzeby, bo to, jakie było, służyło pod oficerami cudzoziemskimi lub też było utrzymywane przez kilkunastu wielmożów, mogących w każdej chwili zagrozić choćby królowi i kumających się z monarchami postronnymi, którzy za to wielmożom owym wypłacali „jurgielty”, czyli pensje roczne.

Przywidzenia stanu szlacheckiego zakorzeniły się tak głęboko, że — wbrew przestrogom i upominaniu mędrszych i lepszych w narodzie — *electio viritim* i *liberum veto* uchodziły za „*żrenice złotej wolności*.”

To też niemal dziwić się trzeba, że Polska, pogrążona w bezrządzie, ostała się przecież przez półtora jeszcze wieku jako państwo, formalnie nawet niepodległe. Dziadowie nasi tak przyzwyczaili się do tego bezrządu, iż uważali, że Polska znajduje się pod szczególniejszą opieką Bożą, a ustrój Polski jest najlepszy na świecie.

Upadek polityczny Polski pociągnął za sobą upadek oświaty. Ten znowu nie pozwalał na dostrzeżenie zła i pogłębiał jeszcze bardziej upadek polityczny. Nastało tragiczne błędne koło, które pogrążyło nakoniec ojczyznę w stan niewoli.

Polacy lubią naśladować drugih. „Pawiem narodów bylaś i papuga” — powiedział niegdyś Słowacki o tym naśladowaniu i chęci imponowania drugim. Braliśmy też wiele od obcych. Braliśmy rzeczy dobre i złe, złych, niestety, więcej, złe też dłużej się u nas utrzymywały i trwały nawet wtedy, gdy gdzieindziej już się z nich wyleczono.

W dziedzinie oświaty w w. 17-ym przyjęliśmy z zagranicy *makaronizm* (wtrącanie wyrazów obcych w mowę ojczysta) i *panegiryzm* (styl napuszony, pochwalny i beztreściwy). Gdy na zachodzie Europy obie te mody ustąpiły po niedługim stosunkowo czasie jako szkodliwe, u nas rozbijały, jak zielsko na ugorze, i doszły do ostateczności, tym więcej, że znalazły gorliwych ogrodników w ówczesnym naszym szkolnictwie.

Makaronizm rozrósł się tak niesłychanie, że zachwaził nieuleczalnie nasz język. Książki z tego czasu są niekiedy tak bardzo naszpikowane łacina, iż może je rozumieć ten tylko, kto zna język łaciński, zwłaszcza, że

potym już nie tylko wtrącano słowa łacińskie, ale do słów łacińskich dorabiano końcówki polskie, tworząc z języka polskiego najdziwaczniejszy żargon, który jednak współczesnym niezmiernie się podobał. Makaronizm groził po prostu zagładą językowi polskiemu.

Równie szkodliwy był panegiryzm, który doszedł w Polsce do okropnego wprost zwyrodnienia. Brak rozumu i treści zastępowano kwiatkami stylowymi i najsztuczniejszymi dowcipami. Mądre książki nie ukazywały się prawie wcale w owym czasie. Rozkrzewiły się natomiast pochwalne oracje. „Słowakami prawdziwie jesteśmy, bo za dużo słów używamy” — skarżył się już czcigodny kanonik Starowski. Dzisiaj oracje te i panegiryki wydają się nam śmieszne. W owym czasie jednak uchodziły za szczyt dowcipu i rozumu. Tak więc panegiryzm zabijał rozum Polaków.

Gdy tak zło różnego rodzaju Polskę nawiedza, szkolnictwo nasze rośnie ciągle ilościowo, a upada jakościowo. Szkół, nawet akademji, mnoży się co niemiara. Zło może się tym łatwiej rozszerzać.

Za Zygmunta Augusta kardynał Hozjusz sprowadza do Polski zakon Jezuitów, ażeby naród doprowadzić znowu do jedności w wierze, silnie zachwianej wzrostem protestantyzmu. Zakon ten szybko dostosowuje się do warunków polskich, obejmuje w swoje ręce szkolnictwo i zyskuje w ten sposób przeważny wpływ na całokształt wychowania narodowego.

Akademja krakowska patrzyła niechętnie na wydzieranie sobie przodownictwa i kierownictwa w dziedzinie wychowania narodowego, wydawała pisma obronne, wytaczała procesy, ale utrzymać się przy słusznym swoim prawie nie potrafiła, przegrała sprawę z wpływowym zakonem, straciła naukowe znaczenie, stoczyła się pod koniec w. 17-go na stopień lichy prowadzonego seminarjum duchownego. Odbiło się to bardzo szkodliwie na państwie polskim. Gdy bowiem akademja, mimo swoich nauczycieli duchownych, była szkołą niejako państwową i wychowywała młodzież u siebie i w swoich kolonjach w duchu ogólnobywatelskim, szkoły zakonne jezuickie służyły przede wszystkim dobru zakonowi, a narodu o tyle tylko, o ile interesy narodu zgadzały się z interesami za-

konu. Można też powiedzieć, że przez dopuszczenie akademji do upadku rząd polski wypuścił z rąk najważniejsze narzędzie wpływu na przyszłość własną, oddał rząd dusz w opiekę obcą, która nie zawsze musiała być dobra ze względu na interesy Polski, jako państwa. Był to wszakże jeden tylko z przejawów ogólnej anarchji, ogólnego zaniku polskiej myśli państwowej i upadku polskiej racji stanu.

Król Władysław IV dostrzegł to niebezpieczeństwo wyłączności szkół jezuickich i próbował przeciwstawić im zakon Pijarów. Ale ani ten zakon, ani liczne inne: Bazylianów, Dominikanów, Teatynów, współzawodnictwa z Jezuitami nie wytrzymały. Już w drugiej połowie w. 17-go zakon Jezuitów dzierży wszechwładnie w dłoni cały — można powiedzieć — ster wychowania młodzieży polskiej, a inne zakony i akademja krakowska muszą się do jego metod pedagogiczno-dydaktycznych dostosowywać, aby utrzymać się przy jakim takim wpływie.

Metoda pedagogji jezuickiej i innych zakonów była dwojaka: wszczepianie ślepej wiary w słowa mistrzów i wdrażanie w ślepe posłuszeństwo. „Iurare in verba magistri” i „Różdżką Duch święty dziateczki bić radzi” — to dwa naczelne przykazania ich szkoły. Metoda przetrwała długo; monitor boćkowski był panem szkoły, a jeszcze w połowie w. 18-go Naruszewicz napisał swoją „Odeę do bizuna”...

Zapytaćby można, dlaczego szkoła jezuicka stała się tak potężną i wszechwładną. Odpowiedź łatwa. Jezuitci umieli chodzić po linii najmniejszego oporu i dopasowywać się do opinji społeczeństwa, aby w następstwie opinją tą kierować po swojemu. Nieraz zatracą się linja, czy Jezuitci bardziej dostosowują się do opinji, czy opinja do nich. Czy należy rzucać za to na Jezuitów kamieniem? Można im zarzucać co najwyżej, że nie chcieli czy nie umieli złego w społeczeństwie dostrzec, że, utożsamiawszy dobro zakonu z dobrem ojczyzny, podtrzymywali może nieraz mimowoli złe nałogi, że, stworzywszy najdogodniejsze warunki dla rozwoju zakonu, na wszystko inne mieli oczy zamknięte.

Oświata ogólna, wyższa, średnia i elementarna, upadała coraz bardziej. W w. 18-ym ojczyzna Regiomonta-

na, Kopernika i Heweljusza nie miała miernego nawet obserwatora. Co więcej! Kopernika uważano za heretyka i bynajmniej nie cieszą się jego sławą Polaka.

Znakomity polski mąż stanu, ks. Hugo Kołłątaj, pisze na ten temat jędrne a zwięzłe uwagi:

„Naprawdę tam szukać wad lub doskonałości rządu, sądzić o dowcipie lub tępości ludu, chwalić lub naganiać obyczaje, stanowić o charakterze narodowym, gdzie oświecenie nie przyszło do tego przynajmniej stopnia, aby mogło wydobyć i oddać w całej rzetelności obrazy tak ważne... Nigdzie prawie nie zastanawiano się nad tym, że oświecenie narodowe najbardziej rozszerzyć się może przez udoskonalenie mowy ojczystej. Łacina bardzo długo przeszkadzała postrzeżeniu tej prawdy... Za zepsuciem i znikczemnieniem mowy musiał nastąpić nikiemny styl, zarazem wstręt do czytania dzieł, po polsku wydawanych; wstręt czytelników zrażał pisarzy od prac lub tłumaczenia obcych; przyszło nakoniec do tego, że mowa polska służyła tylko do kazań, do pism mistycznych, do panegiryków, do mów weselnych lub pogrzebowych... Na obszarze Rzeczypospolitej były różne języki. Rząd takową mów różnicę powinien był, ile możliwości, zmniejszać, wielorakie dialekty do siebie zbliżać, języki niesłowiańskie wytępiać lub przynajmniej do tego doprowadzić stanu, żeby każdy mówił po polsku z potrzeby związku z rządem, choć mógł pozostać przy swej dawnej mowie przez nałóg i uprzedzenie... Śmieszna rzecz: Polska, właściwie tak zwana, używała łaciny w sądach i kancelaryach aż do ostatniego momentu, chociaż polski język był wygodnym i dostarczającym w całej prawniczej umiejętności dla Litwy i wszystkich województw ruskich...

Oświata duchowieństwa była bardzo niska. Raz na publicznym popisie w konwikcie Pijarów lektor reformacki nie mógł pojąć, jakim sposobem machina elektryczna wydaje ogień; położył więc pod korbę Agnus Dei: świętość, z wosku zrobiona, łatwo się złamała, przypadek narobił hałasu, a lektor chciał koniecznie dowodzić, że to były czary... Skutkiem tego i pospólstwo było ciemne zupełnie. Największym wstrętem do utrzymywania szkółek farnych było uprzedzenie szlachty. *Właściciele dóbr nie chcieli, aby ich poddani, jak zwykle mówiono, bałamuci-*



li się naukami... Zważając, iż duchowieństwo świeckie, a jeszcze bardziej zakonne, najwięcej z pospolitego składało się ludu, nie można dosyć się wydziwić tej obojętności względem oświecenia pospólstwa, która we wszystkich panowała zakonach. Bez światła były także kobiety, nawet szlacheckie, z nielicznymi, oczywiście, wyjątkami. Było wziętą rzeczą, ażeby nie uczyły się pisać, aż za mąż wydane, czego nawet w klasztornej przestrzegano edukacji, dla czego wszystkie prawie kobiety polskie nie tylko brzydkie miały charakter pisma, ale nawet nie umiały ortografii”...

Trzeba nareszcie dodać, że w całym tym okresie makaroniczno-panegirycznym głównym przedmiotem nauki była łacina. Język polski aż do reformy Konarskiego nie był nawet przedmiotem osobnym nauki. W porównaniu z czasami Piastów i Jagiellonów stan rzeczy uległ w tym względzie bodaj zmianie na gorsze. Za mówienie po polsku na przerwach i rekreacjach szkolnych smagano winnych...

Kto chce przekonać się naocznie, jak głębokim stał się u nas upadek oświaty, ten niechaj weźmie do ręki dwutomowe „Nowe Ateny” ks. Benedykta Chmielowskiego, encyklopedję dla pokoleń w 18-ym wieku, a zobaczy, czym pisarze karmili wówczas czytelnika. Prawda, że zbiór ks. Chmielowskiego był kompilacją z rzeczy obcych, ale obcy już o tych bzdurach zapomnieli, gdy u nas miały jeszcze największe wzięcie. Nad umysłowością obcą unosiły się już wtedy duchy Kartezjusza, Bakona, Leibniza, Newtona. W ojczyźnie Kopernika i Kochanowskiego panowały natomiast nieprzebite ciemności.

Działo się to wszystko mimo tego, że szkół i nawet akademii — jak już wspomniano — przybywało.

Czym był w myśli fundatorów uniwersytet krakowski dla Korony, tym miał się stać dla Litwy *uniwersytet wileński*. Jezuici utworzyli w Wilnie w r. 1569 swoje kolegium. Król Stefan Batory uposażył je w przywileje uniwersytetu w r. 1578, zatwierdzone w r. 1579 przez papieża Grzegorza XIII, a przez sejm w r. 1585. Do dwóch wydziałów, filozofji i teologii, Władysław IV dodał w r. 1641 prawo i medycynę. Wydział medyczny

został atoli otwarty dopiero w r. 1783, gdy uniwersytet przeszedł pod nadzór Komisji Edukacji Narodowej.

W r. 1595, za przywilejem papieża Klemensa VIII, Jan Zamoyski otworzył *akademję w Zamościu* z trzema wydziałami: filologii, prawa i medycyny, zatwierdzoną przez króla Zygmunta III w r. 1601. W r. 1648 za zezwoleniem papieża Innocentego X przydano wydział teologiczny. Akademia ta, przeznaczona zwłaszcza dla młodzieży z ziem ruskich, nie doszła i nie mogła dojść w okresie upadku polityczno-kulturalnego do większego rozwoju. Została zamknięta w r. 1784.

Zamiary Zamoyskiego były bardzo piękne, jak to widać z szkicu dyplomu, akademję ustanawiającego (w przedkładzie Stanisława Staszica):

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

Pomysł Zamoyskiego, uwzględniający w tak wysokim stopniu wychowanie narodowo-obywatelskie, nie doszedł, niestety, do spełnienia. Następcy nie zrozumieli myśli fundatora. Analogiczne pomysły pojawiły się dopiero za czasów Komisji Edukacji Narodowej.

W r. 1612 król Zygmunt III nadał prawa akademii *kolegijum jezuickiemu w Poznaniu*. Gdy jednak sejm i akademia krakowska zaprotestowały, akademja pozostała instytucją prywatną i dotrwała jako taka do r. 1773, w którym została zniesiona wraz z zakonem Jezuitów.

W r. 1608 Jezuici utworzyli *kolegijum we Lwowie* i starali się dla niego o przywileje akademii. Nadał je król Jan Kazimierz w r. 1661. Sejm i akademia krakowska wniosły protest. Papież zatwierdził bullę królewską w roku 1679. Rzeczą była w zawieszeniu. W dawnej swojej formie akademja lwowska została zamknięta w r. 1773, a po robotach wstępnych, zaczętych w r. 1783, otwarta na nowo w r. 1817 jako uniwersytet, z początku niemiecki, od r. 1867 na nowo polski. Dyplom był podpisany już w r. 1784—i wtedy po raz pierwszy nie starano się o zatwierdzenie dyplomu przez papieża.

Nawet na dalekich kresach otwarto za króla Zygmunta III *akademję Mohylańską w Kijowie*, która przez długi czas pozostawała pod stanowczym wpływem kultury polskiej i była instytucją polsko-ruską, co dowodzi bardzo dobitnie, że nawet upadająca kultura polska wywierała wpływ przyciągający na Wschód. Z powodu zaniku polskiej myśli państwowej wpływu tego dziadowie nasi nie umieli, na nieszczęście, wyzyskać.

Trzeba dodać, że dopiero Układ Hadziacki z r. 1658/9 podniósł szkołę Mohylańską do godności akademii, przy czym w umowach zaznaczono wyraźnie, że ma się ona cieszyć takimi samymi przywilejami i takimi wolnościami, jak akademja w Krakowie.

Gdy mowa o wpływie kultury polsko-łacińskiej na Wschód, godzi się wspomnieć, że wiek 17-ty i nawet 18-ty dostarcza bardzo wielu dowodów tego dobroczynnego dla polskości promieniowania. Wprowadzanie sfederowanych z Polską narodów na zasadzie „wolni z wolnymi, równi z równymi” w krąg kultury polskiej, a odrywanie ich od węzłów wschodnich, leżało przecież w interesie pol-

skiej racji stanu, pomagało emancypacji skonfederowanych. Wynikiem tego wpływu był akt Unji Brzeskiej z r. 1595. Już z początkiem wieku następnego znamienym w tym względzie objawem było nawrócenie się znakomitego pisarza ruskiego, Melecjusza Smotrzyckiego, władającego w książkach polskich doskonałą polszczyzną, który z Szawła stał się Pawłem, z zaciętego schyzmatyka pojednanym z polskością unitą. Język polski znajdował miłośników nawet na dworze carskim. Posługiwała się nim w korespondencji starszyzna kozacka; używał go dla tych samych celów chan krymski; jeden z poetów rumuńskich sławił w wierszach polskich króla Jana III Sobieskiego. Wpływ ten języka polskiego na Wschód przetrwał czasy oderwania się Kozaczyzny, a jeszcze w drugiej połowie w. 18-go ówczesny prawosławny metropolita kijowski wielbi w wierszach polskich carycę Katarzynę.

W związku z temi faktami możnaby snuć daleko idące kombinacje na temat państwowo-polskich możliwości rozwojowych, ale historia nie zna wyrazu „gdyby”, zajmuje się tylko szeregowaniem zjawisk i wydarzeń, analizą przyczyn i skutków. Ta też zimna prawda historyczna każe jedynie ubolewać, że dziadowie nasi przez dwa prawie stulecia nie tylko strzec nie umieli wielkiego dziedzictwa Jagiellonów, nie tylko nie umieli go rozszerzyć, ale co gorsza — pogrążeni w nieładzie, odcięli się od dobrych wpływów świata zachodniego i w sytości prywaty zanurzali przerażająco szybko w przepaść wspólny korab ojczysty.

Wspomnieć nakoniec wypada o próbie założenia szkoły najwyższej w Prusach, nazwanych później Królewskimi. Mistrz krzyżacki, Konrad Zöllner, uzyskał w r. 1387 przywilej papieża Urbana VI na założenie nowego „*studium generale*” w mieście Chełmnie, które miało być zorganizowane na wzór akademii bolońskiej. Ale rzecz nie weszła w życie. Dopiero w r. 1473 biskup chełmiński, Wincenty Gosławski, z upoważnienia króla Kazimierza Jagiellończyka pozwolił miastu Chełmnu na otwarcie akademii, która nazwała się „*Academia Culmensis filia Bononensis*.” Ale i tym razem szkoła nie rozwinęła się, po-

została zaniedbaną przez nas placówką, o znaczeniu kolonji akademickiej krakowskiej.

Do szkół wyższych można także zaliczyć pierwsze szkoły zawodowe w Polsce, a to *seminarja duchowne*, oraz odpowiadające im *nowicjaty klasztorne*. Wśród najstarszych seminarjów wymienić należy: warmińskie, założone jeszcze przez Hozjusza, we Włocławku z r. 1568, Poznaniu z r. 1572, na Żmudzi z r. 1574, w Wilnie z roku 1582, Gnieźnie z r. 1591, Pułtusu z r. 1592, Łowiczu z r. 1593, Lwowie i Krakowie. Do nich narosły nowe seminarja w w. 17-ym i 18-ym. Nowicjatów klasztornych było również sporo, jeżeli zważymy, że liczba klasztorów w Polsce wynosiła z początkiem w. 18-go 973, zakonników zaś i zakonnic było w tym czasie ponad 51.000, to znaczy 1 osoba zakonna na każdych 300 mieszkańców Polski.

Liczba szkół średnich była niemała i ciągle narastała. Były to kolonje akademji krakowskiej i wileńskiej, kolegia klasztorne i szkoły protestanckie. Jedne i drugie dzieliły się na niższe i wyższe. Jeden z historyków naszego szkolnictwa naliczył 40 kolonji akademji krakowskiej, ale liczba ta była zmienna. Za Zygmunta III i Władysława IV liczba kolonji nie przenosiła 17-tu. Do wyższych kolonji akademickich należały między innymi: kolegium Nowodworskiego w Krakowie, Lubrańskiego w Poznaniu, szkoła we Lwowie, Białej na Podlasiu i w Pińczowie. Szczególną sławą cieszyło się kolegium w Poznaniu, założone w r. 1519 przez biskupa *Jana Lubrańskiego*. Do szkoły tej uczęszczał sławny poeta polsko-łaciński, Klemens Janicki. Miało to kolegium z początku pięć klas: gramatykę, retorykę, matematykę, filozofję i prawo. Kolonje miały jednak przeważnie trzy klasy: gramatykę, poetykę, retorykę, niekiedy jeszcze czwartą: djalektykę.

Akademja zamojska miała kolonję w Olyce, która jednak miała raczej charakter seminarjum duchownego, nie zaś wyższej szkoły świeckiej.

Kolegjów jezuickich, do których należy także zaliczyć kolonje akademji wileńskiej, było 68. Miały one po pięć klas: infima, gramatyka, syntaksis, poetyka i retoryka, niekiedy jeszcze klasę wstępną: parva, ale były także

szkoły jezuickie o trzech klasach. Rząd wszystkich szkół jezuickich spoczywał w ręku generała zakonu i prowincjała, plan zaś oparty był o głośnie „*Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu*”, zatwierdzone ostatecznie przez generała zakonu Klaudjusza Aquavivę i ogłoszone drukiem w Neapolu w r. 1599. Łaciny nauczano w szkołach jezuickich według głośnego Alwara.

Pijarzy, sprowadzeni do Polski przez Władysława IV, doprowadzili w okresie przed reformą Konarskiego do 23 szkół; później liczba ta jeszcze wzrosła. W kolegiach pijarskich bywało po siedm klas: parva, infima, gramatyka, syntaksis, poetyka, retoryka i filozofja z matematyką. Szkoły pijarskie uwzględniały w wyższym stopniu, niż jezuickie, naukę języka polskiego, uczyły też historii polskiej i prawa powszechnego i starały się budzić w młodzieży ducha obywatelskiego. Na czele szkół pijarskich stał generał zakonu i prowincjał, podobnie jak w szkołach jezuickich.

Pośród innych zakonów do większej ilości szkół doprowadzili Bazyłjanie, w szczególności na wschodnich ziemiach Rzeczypospolitej. Byli to Bazyłjanie uniecy i szkoły ich w niczym prawie nie różniły się od jezuickich. Prawosławni mieli między innemi szkoły wyższe we Lwowie i Ostrogu.

Na szczególniejszą uwagę zasługują *szkoły średnie protestanckie*, których poziom naukowy był nieraz wcale wysoki. Do najgłośniejszych należały gimnazja w *Toruniu*, *Gdańsku* i *Elblągu*, najlepsze niewątpliwie w ówczesnej Polsce. Uwzględniały też przy wykładowym języku łacińskim język polski jako osobny przedmiot nauki, czego nie było w gimnazjach katolickich. Charakter tych szkół był przeważnie niemiecki, tylko szkoła w Bojanowie miała charakter polski. Statut gimnazjum toruńskiego z r. 1660 można uważać za wzorowy. Uczęszczali do niego synowie wielu znakomitych rodzin polskich. Doskonałe było także gimnazjum gdańskie, założone w roku 1557, z katedrą języka polskiego od r. 1589. Pierwszym nauczycielem języka polskiego był dobrej sławy poeta, Jan Rybiński. Gimnazjum to bodaj pierwsze w Polsce miało gabinet anatomji i historii naturalnej. Ucznia-

mi jego byli między innymi: sławny geograf, Kluger i sławny astronom, Heweljust.

Wielką sławę zdobyła sobie szkoła t. zw. *Braci Czeskich w Lesznie*, przerobiona w r. 1626 na szkołę wyższą przez wojewodę bełskiego, Rafała Leszczyńskiego, a to szczególnie po r. 1636, za rektoratu znakomitego pedagoga czeskiego, *Jana Amosa Komeńskiego*. Jednym z jej nauczycieli był głośny przyrodnik, Jan Johnston. Szkoła w Lesznie miała charakter nowożytny, przewyciężywszy scholastycyzm i jednostronny, wyłącznie na starożytnej filologii oparty humanizm, kładąc zaś nacisk na języki nowożytne i historję naturalną.

Socynjanie czyli Arjanie mieli także kilka dobrych szkół aż do swojego z Polski wypędzenia. Należały do nich: szkoła w Pińczowie, Lewartowie, Rakowie, Kisielinie i Lusławicach. Szkoły lewartowska, rakowska i lusławicka miały charakter szkół wyższych. Uczono w nich łaciny, greki, hebrajszczyzny, teologii, prawa rzymskiego, matematyki i muzyki. Dzieje Socynjanów i ich szkolnictwa wymagają jeszcze opracowania historycznego. Wiadomo bowiem, że posiadali wśród siebie tęgie umysły. Dość wspomnieć nawróconego z musu poetę, Wacława Potockiego.

Liczby szkółek elementarnych i parafjalnych nie znamy dokładnie, ale zdaje się być pewnym, że i pod tym względem nie traciliśmy na ilości. Historyk szkolnictwa, Łukaszewicz, pisze, że za panowania Zygmunta III i Władysława IV istniały i nad kształceniem młodzieży pracowały trzy akademje, szkół akademickich 17, jezuickich 36, oprócz tego sporo zakładów protestanckich, liczbę zaś szkół i szkółek elementarnych oblicza na przeszło 1,500. We wszystkich tych szkołach pobierało przypuszczalnie naukę 60—80,000 młodzieży. Około połowy wieku 18-go istniały trzy wszechnice, liczne seminarja duchowne, szkół akademickich 10, jezuickich 67, pijarskich 27, protestanckich 5, razem szkół wyższych 112, szkółek zaś niższych było napewno przeszło 1,500, a uczniów razem około 60,000.

Ale wszystkie te szkoły ze względu na program były z nielicznymi bardzo wyjątkami oderwane od życia, ze względu zaś na organizację oderwane od państwa, aczkol-

wiek państwo to, rządzone przez szeroką rzeszę szlachecką, potrzebowało wyrobienia obywatelskiego u jednostek. Skutki takiego stanu rzeczy musiały się pomścić. Wprawdzie w innych państwach europejskich szkoła stała także w dość luźnym związku z władzą centralną i była przeważnie pod nadzorem duchowieństwa świeckiego i zakonnego, ale w państwach tych istniał autokratyzm, państwo było jakoby prywatną własnością panującego, mogło więc wyrobić się poczucie państwowości, mogła ustalić się jakaś tradycja administracyjna i polityczna; — w Polsce panowała oligarchja i demagogja szlachty, wszystko rozpręgało się, a szkoła, nie umiejąca uczyć obowiązków obywatelskich, nieład ten pośrednio pomnażała.

Szkoły, o których mowa, wychowywały, oczywiście, młodzież męską. O wychowaniu dziewcząt nie myślano u nas na serio aż do założenia Komisji Edukacji Narodowej, która także wykształceniem kobiet postanowiła się zająć. Nie znaczy to, jakoby sprawy wychowywania kobiet nie poruszano, jakoby kobiety nasze żadnego wykształcenia nie pobierały. Tak źle nie było, choć nie było też dobrze.

Pod wpływem humanizmu *Jędrzej Glaber z Kobylina* przemawia w swoich „*Gadkach*” z r. 1535 za równouprawnieniem kobiet na polu umysłowym i za ich równomiernym z mężczyznami w naukach kształceniem. Niektóre panie polskie, od królowych Kingi, Jadwigi i Elżbiety zaczynając, posiadały wysokie wykształcenie. Nie brakowało kobiet wykształconych nawet pośród mieszczaństwa, zwłaszcza krakowskiego. Ale i głosy za kształceniem kobiety i kobiety wykształcone należały do wyjątków, na tle ogólnej ciemnoty u kobiet, skąd nawet poszedł wyraz: niewiasta (od: nie wiedząca).

Pierwsze poważniejsze usiłowania na tym polu zawdzięczają panie polskie królowom naszym, Francuzkom. Marja Ludwika, żona Władysława IV, sprowadziła z Francji Wizytki; Marja Kazimiera, żona Jana III, sprowadziła stamtąd Sakramentki. Od tej pory zamożniejsze dziewczęta szlacheckie, u Sakramentek także mieszczańskie, zaczęły pobierać lepsze wykształcenie. W szkołach tych uczono francuskiego, polskiego, śpiewu i robótek, a głównie ćwiczeń religijnych. Naukę rzeczy gospodarskich po-

zostawiono dalej wychowaniu domowemu. Pierwsza rozumna dziewczęca szkoła publiczna powstała około połowy w. 18-go przy klasztorze św. Jana w Krakowie, w której uczono czytać, pisać, rachować, szyć, prać, gotować, a na życzenie rodziców także języków i muzyki.

IV. TEORJA PEDAGOGICZNA.

Długi okres dziejowy od przyjęcia chrześcijaństwa aż po reformę Konarskiego nie wydał w Polsce samodzielnych teoretyków pedagogji. Pisarze nasi pedagogiczni brali myśli i wzory z Europy zachodniej, hołdowali więc kolejno scholastyce, humanizmowi i realizmowi, zależnie od tego, jakie prądy przenikały teorię i praktykę pedagogiczną na Zachodzie. Zapłodnieni kulturą Zachodu, umieli jednak niejednokrotnie przystosować ją do specyficznych warunków państwa polskiego i wykazali w tym kierunku dużo samodzielności. Dość wspomnieć żądanie naszych teoretyków pedagogji, ażeby szkolnictwo podporządkować państwu i wychować młodzież w poczuciu obowiązków obywatelskich. Niestety, żądania tego rodzaju naszych pedagogów nie wydawały przez długi czas rezultatu, mimo to zasługują na pamięć jako objaw dobrych chęci i przenikliwego rozumu.

Już w w. 15-ym ciekawe myśli czytać można w dziele *Ślązaka Byczyńny* p. n. „*Labyrinthus vitae coniugalis*,” gdzie położony jest nacisk na wyuczenie mowy ojczystej, uprawianie ćwiczeń fizycznych i siedmiu sztuk mechanicznych, oraz uwzględnione jest wychowanie dziewcząt. Z tegoż wieku pochodzi *list królowej Elżbiety*, żony Kazimierza Jagiellończyka, o wychowaniu królewicza, w którym—pod wpływem niezawodnie poglądów Kallimacha—żąda się równomiernego kształcenia ciała i ducha, podkreśla się naukę wymowy i języków nowożytnych, umoralnieniu przyznaje się pierwszeństwo przed wykształceniem. W szczególności żądanie wychowania fizycznego nastąpiło w tym czasie pod wpływem humanizmu.

Wiek 16-ty wykazuje sporą liczbę teoretyków pedagogji, a tam nawet, gdzie nie idzie specjalnie o szkołę, dzieła niektórych pisarzy, jak np. *Mikołaja Reja*, *Andrze-*

ja *Frycza Modrzewskiego* i *Łukasza Górnickiego*, mają wybitny charakter dydaktyczny czyli pouczający.

Na czoło wybijają się w tym wieku: *Szymon Marycki* przez żądanie, ażeby państwo wzięło w swoje ręce sprawy wychowania, oraz *Andrzej Modrzewski* przez podnoszenie znaczenia stanu nauczycielskiego i obmyślanie funduszów, na podstawie których możnaby zaprowadzić powszechne nauczanie publiczne.

Pierwsze książki o wychowaniu, napisane w języku polskim, wyszły z pod pióra *Erasma Glicznera-Skrzetuskiego* i *Mikołaja Reja*. Obaj ci pisarze hołdują wyobrażeniom protestanckim. Gliczner wydał naprzód przełożone z *Lorichjusa* przez *Koszuckiego* „Księgi o wychowaniu i o ćwiczeniu każdego przełożonego”, następnie napisał dziełko oryginalne „Książki o wychowaniu dzieci, z których rodzicy ku wychowaniu dzieci swych nauk dołożną wyczerpnąć mogą” (Kraków 1558). Gliczner stawia naukę wysoko, ale wychowanie fizyczne i kształcenie kobiet zbywa milczeniem. Mikołaj Rej pisze według wyobrażeń już wtedy wszechwładnego stanu szlacheckiego i dlatego księgi jego dydaktyczne budzą szczególniejsze zaciekawienie.

Gęsto rozsiane we wszystkich pismach Reja wskazówki wychowawcze ogniskują się w dwu dziełach: „Wizerunek własny żywota człowieka poczeiwego”, przeróbka z „*Zodiacus vitae*” *Palingenjusza* i „*Zwierciadło abo Żywot poczeiwego człowieka*” (Kraków 1568). Zwłaszcza „*Zwierciadło*” jest kopalnią wyobrażeń Reja o wychowaniu. Pisarz-samouk zajmuje tu stanowisko ściśle utylitarne, chce wychować „poczeiwego” ziemianina, który powinien wiedzieć, co winien jest Bogu, ojczyźnie i przyjaciółom.

Według Reja, dusza człowieka po przyjściu na świat jest jako „*goła tablica*”, którą trzeba dopiero zapisać. Rej, własnym przykładem pouczony, jest przeciwny wychowaniu publicznemu, gdyż w szkole można się popsuć „z plugawemi chłopięty”, przemawia natomiast za wychowaniem domowym, dawanym przez „zaczynego a bogobojnego preceptora”. Głowy dziecka radzi nie obarczać trudnemi naukami, ale przedewszystkiem wpoić w dziecko zasady moralne i czytać z nim żywoty sławnych ludzi. Resztę dadzą rozmowy ze starszemi i obserwacja-

Przykłada wielką wagę do ochędóstwa ciała i wychowania fizycznego. Radzi potym pobyt na dworze wielkopąńskim dla nabrania ogłady i znajomości rzeczy publicznych, przyzwala też na wyjazd za granicę, ale nie po to, aby szukać tam niegodziwej zabawy lub gry w karty, lecz przypatrywać się dobrym urządzeniom i zastosowywać je następnie w ojczyźnie.

Piękną książkę Włocha, Piotra Pawła Wergerjusza, (1349 — 1428), przełożył i wydrukował w r. 1564 *Marcin Kwiatkowski* p. n. „Książeczki rozkoszne o pocziwym wychowaniu dzieł”.

Za dzieło treści wychowawczej uważać też należy Łukasza Górnickiego „Dworzanina”, przekład z włoskiego humanisty, Baltazara Castiglione. „Dworzanin” uwzględnia — co prawda — już człowieka dorosłego i uczy go t. zw. dobrego tonu, ale z warunków, jakie Górnicki stawia dworzaninowi, można wywnioskować, czego uczyć się powinien ów dworzanin za młodu. Będzie tam znajomość języków starożytnych i nowożytnych, wychowanie fizyczne i wysokie ćwiczenie moralne.

Wiek 17-ty ma także kilku znacznych teoretyków pedagogii. Piszą oni w pierwszej połowie tego wieku, w drugiej upadek stał się już tak głęboki, że brakło nawet zainteresowania się sprawami należytego wychowania.

Tu wspomnieć należy program akademii zamojskiej *Jana Zamoyskiego*, *Szymona Szymonowicza* „Hercules prodiceus”, gęsto rozsiane po różnych dziełach uwagi wychowawcze *Szymona Starowolskiego*, instrukcje *Jakóba Sobieskiego*, dane synom na wyjazd za granicę, bardzo mądre uwagi w niektórych satyrach *Krzysztofa Opalińskiego* i w sielankach *Bartłomieja Żimorowicza*. Cenny materiał znajdujemy także w „przydatkach” do przekładów z *Arystotelesa Sebastjana Petrycego* z r. 1618. Petrycy podkreśla wychowanie fizyczne, a wychowanie moralne i kształcenie charakteru ma dla niego większe znaczenie, aniżeli sama nauka. *Aleksander Olizarowski* wydaje w r. 1651 ciekawe dzieło „De politica hominum societate”, którego rozdział dziesiąty, poświęcony sprawie wychowania, kładzie nacisk na kształcenie obywatelskie. *St. Herakljusza Lubomirskiego* „Rozmowy Artaksesa z Ewandrem” zawierają też sporo ciekawego materiału, a należą już do drugiej połowy w. 17-go.

Najwybitniejszym pisarzem pedagogicznym polskim w tym wieku był *Joachim Pastorjusz*, Niemiec z urodzenia, obdarzony szlachectwem polskim, który wydał w roku 1654 doskonałą książkę „*Palaestra nobilium*”. Kładzie w niej wagę na nauki przyrodnicze, matematykę i historję ojczystą. Książka Pastorjusza nie mogła już znaleźć w ówczesnej Polsce zrozumienia, podobnie jak prace dydaktyczne *Jana Amosa Komeńskiego*, napisane w czasie, gdy był rektorem szkoły polskiej w Lesznie.

Kanonem dla szkoły polskiej stała się „*Ratio studiorum*” Klaudjusza Aquavivy. Tymczasem w zachodniej Europie Thomasius wprowadza nowy kierunek na uniwersytety niemieckie; w Halli powstaje pierwszy nowożytny uniwersytet i sławne „*Paedagogium*” Franckego; w Berlinie Leibniz zakłada pierwszą w Niemczech akademję nauk. We Francji rozpowszechniają się w szkołach teorie filozoficzne Kartezjusza, w Anglii Bakona i Locke’a. W Polsce natomiast scholastyctw święci tryumfy, przepełnione nim akademje krajowe, kolonje akademickie i kolegia zakonne, on stanowi światopogląd ówczesnego społeczeństwa. Teoretyczne wywody rozumniejszych pedagogów pozostały wołaniem na pustyni.

V. REFORMY STANISŁAWA KONARSKIEGO.

Nawet w czasach najgorszych nie zbywało nam na ludziach mądrych, patrijotycznych i nie dbających o popularność, którzy zło widzieli i mieli odwagę nawoływać do reform i poprawy.

W wieku 18-ym, nawet w pierwszej jego połowie, liczba ludzi rozumnych nie maleje. Docierają nowe ożywcze prądy z Zachodu, które wałą taranem w zwały uprzedzeń, bezmyśli i nierządu. Nie wszyscy zwątpili w możliwość poprawy, jak to uczynił nawet mądry Stanisław Heraklusz Lubomirski w dziele: „*De vanitate consiliorum*” (O bezskuteczności rady).

Dygnitarze koronni chwytają za pióro, próbują wystawić zło, przemawiają do przekonania, wołają o naprawę. *Stanisław Jabłonowski* pisze swój „*Skrupuł bez skrupułu*”, *Stefan Garczyński* „*Anatomję Rzeczypospolitej*”. Przoduje między nimi niedoszły król polski, *Stanisław Leszczyń-*

ski, który wydaje swój „Głos wolny, wolność ubezpieczający”, a nie mogąc służyć ojczyźnie na tronie polskim, czyni to według sił w dalekiej Lotaryngji. Ale największe zasługi zdobywa sobie wychowanek poniekąd Leszczyńskiego, potomek starożytnego rodu w skromnej szacie zakonnika pijarskiego, ks. Stanisław Konarski.

On to z całą stanowczością „odważył się być mądrym”, jak to król Stanisław August Poniatowski bardzo słusznie kazał wybić na poświęconym jego czci medalu: *Sapere auso* (Temu, który odważył się być mądrym).

Na czym polegają niespożyte zasługi Stanisława Konarskiego?

Umiał postawić djagnozę zła, umiał podać środki zaradcze i miał odwagę cywilną wystąpić niejako do walki z uprzedzeniami i przywidzeniami całego — można powiedzieć — narodu!

Gdy cały naród sądził, że wychowanie zakonne, w szczególności jezuickie, jest najdoskonalsze, Konarski miał odwagę powiedzieć, że jest ono zupełnie złe i domaga się gwałtownej reformy.

Gdy cały naród w elukubracjach makaroniczno-pane-girycznych widział szczyty stylu, dowcipu i rozumu, Konarski miał odwagę nazwać je najobrzydliwszymi potwornościami wymowy, rozumu i języka.

Gdy liberum veto uchodziło u całego narodu za źre-nicę złotej wolności, Konarski miał odwagę nazwać to zgubne nadużycie bałwanem, który powinien być podcię-tym u samego korzenia.

Trzeba było zaiste odwagi, ażeby w ten sposób przeciwstawić się utartej i zakorzenionej opinji. Toż nie dziw, że na śmiałka posypały się gromy. Jezuici oskar-żyli go przed papieżem o niedowiarstwo. Musiał bronić się na piśmie. Na sejmikach domagano się, aby wyrzu-cony był z kraju jako szkodnik, a książki jego aby ręką kata spalone były na stosie. Grożono mu skrytobójstwem. Ofiarowywano biskupstwo. Konarski nie ugiął się ani przed groźbami, ani przed obietnicami, zbyt bowiem do-brze o słuszności swojej był przekonany, za bardzo ko-chał ojczyznę. Należał też do ludzi, którzy już za życia patrzą, jak poglądy ich zwyciężają w opinji.

Gienjalność Konarskiego polegała na tym, że, widząc wiele złego, nie wszystko naraz chciał reformować, ale jak mądry lekarz starał się poznać choroby najcięższe i te naprzód uleczyć, powtóre zaś, że umiał podać „skuteczne rad sposoby”.

Wiedział dobrze Konarski, że pokolenie starsze, w nałogach i przywidzeniach wychowane, nawyknień swoich tak szybko wyzbyć się nie potrafi. Reformę postanowił zacząć od dorastającego pokolenia. W tym celu otworzył w Warszawie w r. 1740 t. zw. *Collegium nobilium* czyli kolegium dla szlachty, w którym zaprowadził nowy program nauki i nową metodę pedagogiczną. Zaczął Konarski od szlachty, bo była to jedynie wpływowa warstwa w narodzie, a to od szlachty najbogatszej, od dzieci wielmożów, bo wiedział, że w Polsce starym zwyczajem cały kraj pójdzie za panami. Kolegium jego, w pierwszym roku prawie bez uczniów, zdobyło z czasem taką frekwencję i wpływ, iż czujni na ilość młodzieży Jezuici musieli reformować swoje kolegia na sposób szkoły wzorowej Konarskiego.

Program Konarskiego, lubo zachowywał jeszcze łacinę jako język wykładowy, wprowadzał jednak polszczyznę jako osobny przedmiot, a obok niego francuszczyznę, która stała wówczas na wysokim stopniu doskonałości i miała dobroczynnie oddziaływać na zachwaszczoną makaronizmami i panegiryzmem polszczyznę. Wprowadzał też Konarski naukę historii krajowej i prawa ojczystego, ażeby młodzież mogła poznać zło i dobro przeszłości i wychowała się na dobrych obywateli państwa. Za przykładem Zachodu szkoła Konarskiego objęła także nauki przyrodnicze i posługiwała się przy ich nauczaniu doświadczeniami, co było niezmierną i gorszącą dla wielu współczesnych nowością. Filozofja scholastyczna zastąpiona została przez Konarskiego filozofją Kartezjusza i Bakona, co również wywoływało z początku wielkie zgorzzenie, zwłaszcza wśród mistrzów jezuickich. Nareszcie batog czy różgę, najważniejsze do tej pory środki wychowawcze, zastąpił Konarski budzeniem szlachetnej ambicji i współzawodnictwa, oraz rozwijaniem poczucia obywatelskiego.

Konarski zajął się specjalnie wytępieniem wad stylu i wymowy (retoryki). W tym celu napisał dzieło „*De emendandis eloquentiae vitiis*” (O naprawie błędów wymowy), w którym wystąpił w sposób nieprzejednany przeciw makaronizmowi i panegiryzmowi, chłoszcząc niemiłosiernie uznane wielkości, a zaczynając od bezlitosnej krytyki własnych utworów młodocianych, kiedy to sam jeszcze ogólnym wadom ulegał. Książka wywołała burzę. Najwybitniejsi mistrzowie jezuicki i inni rzucili się na Konarskiego, ale bez skutku. Konarski zwyciężył na całej linii. Jak daleko zaś sięgała w tym kierunku reforma Konarskiego, dość powiedzieć, że postawił on zasadę, iż *lepiej jest pisać jasno i mądrze stylem choćby najprostszym, niż niejasno i niedorzecznie stylem choćby najbardziej kwiecistym i chwytającym za ucho*. Ponieważ wymowa zbyt wielu miała jeszcze zwolenników w narodzie i znajomość jej niezawodnie potrzebna była w społeczeństwie, w którym kwitło życie publiczne, Konarski napisał nowy podręcznik wymowy, który zrywał z dawnymi wadami i podawał młodzieży na ćwiczenie i wzory takie przykłady, które uczyły, rozwijały serce i rozum, przygotowywały do pożytecznego życia obywatelskiego.

W dawniejszych kolegiach zakonnych młodzież odgrywała od czasu do czasu, zazwyczaj z początkiem i końcem roku szkolnego oraz w czasie uroczystości świątecznych, sztuki teatralne, a właściwie djałogi w lichej łacinie i o tendencji wyłącznie niemal ascetycznej. Konarski zachował zwyczaj przedstawień teatralnych, ale przedstawienia same zreformował, wprowadzając sztuki także polskie, a w ogólności rzeczy o tendencji uszlachetniającej, zwłaszcza w kierunku rozumnego pojmowania obowiązków obywatelskich i budzenia czynnego patryjotyzmu wśród młodzieży. Sam nawet wzorową sztukę dla tego celu napisał.

Gdy Konarski załatwił się z reformą szkolnictwa i wychowania, zabrał się do reformy życia politycznego i napisał wyborne dzieło „*O skutecznym rad sposobie*”. Na początku przedstawił w krótkim zarysie upadek kraju i wyliczył mnóstwo wad, w których społeczeństwo było pogrążone. Jedną z tych wad nazwał największą, a to liberum veto, tej też wadzie całe dzieło poświęcił i tak

gruntownie i rzeczowo szkodliwość zrywania sejmów przedstawił, iż i w tym kierunku — mimo sarkania i gniewów ciemnej rzeszy szlacheckiej — wygrał na całej linii. Po pojawieniu się dzieła Konarskiego żaden już sejm nie został zerwany, aczkolwiek formalnie dopiero sejm czteroletni zniósł zgubne nadużycie.

Imię Stanisława Konarskiego będzie też na zawsze złotemi głoskami wypisane w rzędzie najlepszych patryjotów i najrozumniejszych pisarzy politycznych. W pierwszym zaś rzędzie należy mu się złota karta w dziejach naszego szkolnictwa. W tym też kierunku znalazł Konarski niezadługo znakomitych naśladowców, którzy teorię i praktykę nauczania mieli postawić na niebywalej dotąd wyżynie.

VI. KOMISJA EDUKACYJNA. — KOŁŁATAJ I PIRAMOWICZ.

Haniebnej pamięci sejm podziałowy z r. 1773 zostawił po sobie, jakby na urągowisko, jedną przecież pożyteczną pamiątkę. Wobec tego, że zakon Jezuitów został właśnie zniesiony przez papieża, a ogromne majątności tego zakonu w Polsce znalazły się bez właściciela i z natury rzeczy przechodziły na skarb państwa polskiego, sejm postanowił na wniosek *Joachima Chreptowicza*, ażeby dobra tego zakonu, zajmującego się przedewszystkiem szkolnictwem, przeszły na własność *Komisji Edukacji Narodowej*, którą sejm powoływał równocześnie do życia, tworząc niejako w ten sposób pierwsze ministerstwo oświaty w Polsce i nawet w Europie. Głośną jest sława Komisji Edukacyjnej u swoich i obcych; tu podamy najogólniejsze, ale zarazem najważniejsze o niej wiadomości.

Na pierwszy rzut oka wydawałoby się mogło, że pomysł utworzenia Komisji Edukacyjnej wyskoczył nagle i niespodziewanie z głów sejmowych, jak bogini Minerwa z głowy Jowisza. Tak jednak nie było. Pisma reformatorskie Stanisława Leszczyńskiego, Stefana Garczyńskiego, Stanisława Konarskiego i innych nie pozostały bez wpływu na opinię ludzi rozumnych i patryjotycznych. W umysłach światlejszych szerzyło się coraz bardziej przeświadczenie, że jednak Polska nierządna istnieć nie

może, że wolna elekcja i liberum veto nie są żrenicami złotej wolności, ale źródłem upadku, że zatem należy jąć się co rychlej naprawy zakorzenionych wad i nałogów, a w pierwszym rządzie podnieść poziom oświaty narodowej, jako najważniejszego źródła odrodzenia obywatelskiego.

Nieszczęśliwy przebieg Konfederacji Barskiej i pierwszy rozbiór kraju stały się groźnym memento, iż z reformami zwlekać nie można, jeżeli nawet ojczystą chce się uratować od zatonięcia.

Zniesienie zakonu Jezuitów otworzyło sposobność do przeprowadzenia takiej reformy w dziedzinie bodaj najistotniejszej, bo w zakresie oświaty narodowej. Środki materialne były po temu, trzeba je tylko było odpowiednio zużytkować i do nowych celów przystosować. Na pochwałę naszych dziadów musi się powiedzieć, że po niedługich stosunkowo wahaniach uczyniono to bardzo dobrze, lepiej nawet, niż gdzieindziej, a w ten sposób smutny okres przedgonny opromieniono blaskiem dobrego i mądrego dzieła, którego skutki dobroczynne pozostały cenną spuścizną po tej epoce.

Było zaś prawdziwie szczęśliwym zdarzeniem, iż Komisja Edukacyjna znalazła wśród współpracowników tak ogromnie utalentowanych ludzi, jak ks. *Hugo Kołłątaj* i eksjezuita, ks. *Grzegorz Piramowicz*. Im to, chociaż skromne na pozór zajmowali stanowiska, zawdzięczać należy w bardzo dużym stopniu, że Komisja Edukacyjna wywiązała się ze swojego zadania tak, iż lepiej prawie wyobrazić sobie nie można.

Znaczenie Komisji Edukacji Narodowej polegało przede wszystkim na tym, że *rząd polski obejmował na nowo w ręce wychowanie przyszłych obywateli*, co było niegdyś celem akademii Kazimierzowskiej i uniwersytetu Jagiellońskiego, a co zostało wypaczone przez oddanie tego kierownictwa czynnikom dla państwa bądź co bądź postronnym, w pierwszym rządzie zakonowi Jezuitów. Szkoła w Polsce stawiała się w ten sposób na nowo szkołą polską i rządową, mającą wychowywać młodzież tak, aby społeczeństwu z nią, a jej ze społeczeństwem było dobrze.

Duch ustaw Komisji Edukacyjnej zależał na tym — pisze Kołłątaj — iż podług tych ustaw *wszelkie wychowa-*

nie młodzieży obywatelskiej należy do rządu i stosowane być powinno do konstytucji krajowej. Celem Komisji było oświecenie powszechne wszystkich kraju mieszkańców, bez podniety próżnego szperania w naukach wyższych nad swój stan, nie przeszkadzając atoli wielkim dowcipom, owszem, pomagając im wznieść się tak wysoko, jak tylko możność ludzka pozwala. Równie ważnym celem było zachowanie charakteru narodowego, bez którego żaden naród obstać nie może, a zatym staranie się o zachowanie jednostajnych obyczajów, jakie wzięliśmy od naszych ojców, tudzież o zapobieżenie, aby ślepe naśladowanie cudzoziemszczyzny nie wytępiało charakteru narodowego.

Rząd najwyższy, t. j. sejm, postanowił zwierzchność urzędową, która nie arbitralnie, lecz konstytucyjnie, podług raz przyjętych prawideł i ustaw, podległych poprawom, rządziła pośrednio i bezpośrednio całym układem edukacyjnym. Układ ten na tym najbardziej zależał, iż *tylko był jeden stan nauczycielski czyli edukacyjny*, któremu powierzono edukację i bliższy jej dozór. Ten stan miał swoją hierarchję, czyli różne stopnie rządu i uległości.

Komisja Edukacyjna była *najwyższą w tej hierarchji zwierzchnością*, przed sejmem jedynie odpowiedzialną, rządząc jednemi przedmiotami bezpośrednio, drugimi pośrednio. Bezpośrednio rządziła dochodami i utrzymywała ich całość pod swą opieką, przepisywała systemy edukacji, pomnażała lub zmniejszała naukowe instytuty, karała i nagradzała osoby stanu nauczycielskiego, dawała patenty urzędnikom i nauczycielom, czyniła corocznie raport rządowi i publiczności o stanie instytucji naukowych i t. d.; pośrednio zaś doglądała wykonania swych ustaw i rozporządzeń, przez siebie uchwalonych, czym się bezpośrednio zatrudniać miały szkoły główne czyli uniwersytety, krakowski i wileński.

Po tej najwyższej magistraturze *drugi porządek w hierarchji trzymać miały szkoły główne*, jako magistratury, rządzące szkołami wszelkiego gatunku i instytutami naukowemi, a to: a) przez seminarja nauczycielskie, z których profesorów do wszystkich szkół opatrowały, b) przez karność, którą we wszystkich szkołach utrzymywały, c) przez wizyty, które do wszystkich szkół wysyłały,

d) przez promocje, które drogą konkursu dla wszystkich zabezpieczały. O czym wszystkim Komisji Edukacyjnej dawać miały raporty i od niej dalsze rozkazy odbierać.

Nawiasem dodać należy, że za niepodległej Polski tylko szkoła główna krakowska została w ten sposób zorganizowana; w szkole głównej wileńskiej, rządzonej przez eksjezuitów, częściowo tylko przeprowadzono pracę, która dopiero po rozbiorach, w odmienionych warunkach, zgodnie wprawdzie z zasadniczymi ustawami Komisji, stosownie jednak do innego rządu centralnego została wykończona.

Szkoły w stosunkach podległości akademii krakowskiej dzieliły się na wydziałowe i podwydziałowe, co było *trzecim stopniem hierarchji nauczycielskiej*. Zgromadzenia wydziałowe miały swego rektora, podwydziałowe prorektora. Rektor miał bliższy dozór nie tylko nad swym zgromadzeniem, ale nawet nad szkołami podwydziałowymi w swym wydziale. Prorektor był równie przełożonym zwyczajnym swej szkoły, ale nadto wszystkich szkółek mniejszych w swym okręgu; a tak, *począwszy od szkoły głównej aż do najmniejszej szkółki, wszystkie były subordynowane podług swego stopnia aż do najwyższego rządu edukacyjnego*. W ten sposób urządzenie układu na pierwszy rzut oka dawało się widzieć, bo wszystkie szkoły i całe edukacyjne systema związane było w jedno pasmo, niczym nieprzerwane.

Systemat naukowy doskonalił się nieustannie, nad czym Komisja pierwsza czuwała, ustanowiwszy w r. 1779 *Towarzystwo do ksiąg elementarnych*. Towarzystwo miało na celu zaprowadzenie dobrych i jednolitych podręczników we wszystkich szkołach krajowych. Była to praca bardzo trudna wobec braku lepszych podręczników, ale Towarzystwo wywiązało się z niej doskonale, każąc jedne przerabiać, inne przekładać z języków obcych, na inne rozpisując konkursy. Towarzystwo, przez wizytacje szkół odbierając raporty o wszelkich postrzeżeniach nad już wprowadzonymi podręcznikami, miało obowiązek wyznaczone podręczniki poprawiać i doskonalić, a tak reforma w systematach i opinjach nigdy nie chybiała, a zawsze stawała się jednostajna. Komisja zatwierdzała nowe dzieła, a szkoła główna drukowała je i rozsyłała do wszystkich szkół. Z tego poszło, że *umysły jednako oświecone*,

w jednych sentymentach wychowane, powinny były na jedne zgodzić się polityczne i moralne zasady. I w samej rzeczy — pisze o tym Kołłątaj — ten cud dał się widzieć na sejmie z r. 1788; samo więc doświadczenie przekonało o dobroci układu.

Komisja Edukacyjna, mimo najlepszych chęci, nie odrazu weszła na drogę właściwą. Miała jednak ten wielki rozum, który kazał pilnie zastanawiać się, zasięgać światła u swoich i cudzoziemców, korzystać z rady i pomocy drugich, bez żadnego uprzedzenia partyjnego, a nawet wyznaniowego.

Jeszcze w r. 1776 szkoły Komisji stały w rezultacie na poziomie reformy Konarskiego i były prawie w całości w rękach zakonników, a więc pod dość luźnym wpływem świeckiej Komisji Edukacyjnej. Na 65 szkół było 19 pijarskich, 6 bazylijskich, 37 eksjezuistów i 1 komunistów; na 308 nauczycieli było 256 eksjezuistów.

Trzeba było jasnej głowy i energicznej woli młodego kanonika, ks. Hugona Kołłątaja, ukrytego za zastępcą prezesa Komisji, ks. Michała Poniatowskiego, ażeby ułożyć należycie nowy „rząd” edukacyjny i pchnąć całą robotę na tory *zeświecczenia i upaństwowienia szkoły pod względem formy i ducha*, ażeby tak wychować ucznia, żeby i jemu było dobrze, i z nim było dobrze. To też po przystąpieniu Kołłątaja do pracy postęp dokonywał się stosunkowo bardzo szybko i wnet wykazał znaczne rezultaty. W roku 1789 na 74 szkoły średnie już 34 było świeckich czyli akademickich, a na 482 nauczycieli 115 świeckich. Jeden uczeń szkoły średniej przypadał wtedy na 550 mieszkańców.

Bardzo ważne było także to, że prace Komisji znamionowała *postępowość w wyborze przedmiotów* (co do programu) i *autorów* (co do treści i ducha). Z tą postępowością napotkał się Kołłątaj zaraz przy przystąpieniu do pracy Komisji, ale i tutaj chęciom nieskrystalizowanym umiał nadać żywotne kształty organiczne. Jego to głównie dziełem było usunięcie metafizyki, a wprowadzenie „nauki moralnej” czyli nauki „*religji naturalnej*” do szkół Komisji. Jego to głównie zabiegom zawdzięczać należy wyrugowanie języka łacińskiego jako wykładowego i *wprowadzenie po raz pierwszy od czasu istnienia Polski języka*

polskiego jako wykładowego, co tak się nie podobało ciemnej rzeszy szlacheckiej, iż zmusiło później Komisję na znaczne w tej sprawie niedopatrzienia.

Przejście z teorii do praktyki nie było rzeczą łatwą. Chodziło o to, od czego zacząć, komu powierzyć praktyczne przeprowadzenie uplanowanej roboty. Iście szczęśliwym zrządzeniem losu nasuwał się Kołłątaj, obdarzony zaufaniem Michała Poniatowskiego. Kto wie, czy całe dzieło Komisji bez jego energii i stanowczości nie byłoby wypaczone lub nawet udaremnione.

Jeszcze przed przystąpieniem Kołłątaja do pracy Komisja postanowiła radykalnie przebudować całe zasady szkolnictwa średniego. Kołłątaj zastosował się na ogół do jej pomysłów w tym względzie, chociaż sam, jak mówił już wtedy do ucha członkom Towarzystwa elementarnego, wybrałby inną drogę działania, zatrzymałby zrazu w szkołach średnich dawny sposób nauczania, dawne plany i podręczniki, zwracając natomiast główną uwagę na utworzenie *seminarjum nauczycielskiego*, w którym można by wpierw wykształcić *nową generację nauczycieli*, zdolną do zrozumienia i wprowadzenia w życie nowego programu, nowych zasad szkolnictwa. W tym celu należało zreformować odpowiednio akademię krakowską.

Już w kwietniu r. 1776 Kołłątaj zwierzył się ze swemi myślami Michałowi Poniatowskiemu i na żądanie przygotował dla niego „*Memorjał o reformie akademji krakowskiej*”, w którym wyluszczył zasady, jakie Komisja ostatecznie za swoje przyjęła. Na razie jednak Komisja obstawała jeszcze przy pierwszych zamiarach, czyniąc w nich nieznaczny wyłom, bo lubo w r. 1777 powierzyła 27-letniemu prałatowi zaszczytną misję przeprowadzenia reformy w krakowskiej szkole nowodworskiej, mocno ograniczyła pełnomocnictwo jego co do akademji, polecając mu tylko poznać jej stan obecny i przygotować grunt do reformy.

Uroczyste otwarcie albo raczej zaprowadzenie nowego sposobu nauczania w gimnazjum nowodworskim zarządził Kołłątaj na 26 czerwca r. 1777. Aby zaspokoić słuszną ciekawość, jak wyglądała szkoła średnia według pomysłu Komisji Edukacyjnej, pomieszcza się w całości przepisaną „*tabelę nauk*”.

Do nauk, prowadzonych stopniami przez wszystkie klasy, należała nauka chrześcijańska i nauka moralna. Program szczegółowy w każdej klasie był następujący: w klasie I były uczone: język łaciński, arytmetyka, historia z geografją, wiadomości o zwierzętach, ptactwie i rybach; w klasie II: język łaciński, historia z geografją, arytmetyka, ciąg dalszy zoologii; w klasie III: język łaciński, geometria, historia z geografją, botanika, wiadomości ogrodniczej roboty; w klasie IV: geometria, botanika, wiadomości o rolnictwie; w klasie V: fizyka, algebra, wiadomości o rzeczach kopalnych; w klasie VI: logika, mechanika, hydraulika, wiadomości o człowieku względem zachowania zdrowia; w klasie VII: prawo, retoryka, poetyka, wiadomości o naukach, sztukach i rzemiosłach.

Objaśnienia dalsze mówiły, że nauka chrześcijańska przez trzy pierwsze klasy w szkole, przez cztery następne będzie dawana w kościele; oraz że nauka moralna, na prawie natury zasadzona, stopniami prowadzona, zakończy się na prawie politycznym, na prawie narodów i wiadomości prawa polskiego. Z nauką języka łacińskiego, w trzech pierwszych klasach szczególnie dawana, w następnych kontynuowana, w ostatniej przy retoryce powtórzoną, nierozdzielnie złączona będzie nauka języka polskiego. Prócz tego podług możliwości dawane będą w szkołach języki zagraniczne.

W instrukcjach szczegółowych i przestrożach do tej tabeli uwydatnia się znamienne dusza samego Kołłątaja. Widoczną troskliwością chce otoczyć język ojczysty i dlatego przepisuje, że we wszystkich przedmiotach, do których język polski wystarczyć może, profesorowie będą go używać. Mają dalej dbać, ażeby dzieci żadnego słowa polskiego źle nie wymawiały. Przy nauce łaciny układ słów języka ojczystego poprzedzi zawsze łaciński i na tym dopiero okazana różność lub przeciwnie będzie praktyczną dla uczniów demonstracją.

Troszczy się także o zadania i podaje w tym względzie doskonałe uwagi: „We wszelkich kompozycjach na pierwszych trzech klasach owe czeze, oschle, obojętne, problematyczne, nadto wysokie dla uczniów materje, od nauczycieli wywołane będą. Nauczyciel wystrzegać się będzie w powszechności, aby na niesmacznych chryjach

najwięcej czasu i pracy nie tracił, aby наконец ostrze-
gał młodego o błędach, jakie są w stylu: podchlebstwa,
rozwlekłości w mówieniu, zbytek słów, niedostatek rze-
czy i złe albo żadne myśli i wyrazów ze sobą sklejenie."

Staranie o język ojczysty, w którego używaniu był
sam mistrzem wzorowym, płynęło u pracownika Komisji
z najgłębszego przekonania. *Mowę ojczystą* — napisał
później—*uważać powinniśmy jak skarb najdroższy, jak włas-
ność najprzyjemniejszą, przez którą wszystkie umiejętności
i nauki staną się przystępnymi dla umysłów tych nawet oby-
wateli, których pamięć nie jest dość zdolna obciążać się grun-
towną znajomością mów obcych.* Nie samo więc próżne
przywiązanie do ojczystej mowy skłaniać nas powinno,
abyśmy około jej wydoskonalenia z największą pracowali
gorliwością, ale widoczna potrzeba oświecenia publiczne-
go. Gdziekolwiek nauki dawane były w obcym języku,
tam zawsze mała bardzo liczba ludzi korzystała z ich
światła, a cała masa ludu była podobnie barbarzyńska,
jak ich mowa; gdziekolwiek nauki dawane były w ojczy-
stiej mowie, tam oświecenie złuzowało barbarzyństwo,
a mowa ojczysta stawała się prawdziwie mową uczoną.

Bardzo ciekawy jest plan szczegółowy nauki chrześci-
jańskiej. W pierwszej klasie miał być nauczany prosty,
ale doskonały katechizm, przyczym ostrzega się nauczy-
ciela, aby nie przyłączał do katechizmu nauki o grze-
chach i ich podziale, często bowiem takowa wiadomość
przyczyną jest zepsucia serc młodych, które cnocie po-
święcić należy. W klasie drugiej ma być objęta historia
starego i nowego testamentu. Tutaj nauczyciel historycz-
nie umieści całą naukę objawienia, poczynawszy od grze-
chu pierworodnego aż do naprawy onegoż, eksplikując
uczniom, co jest objawienie, a co powtórzone z prawa
natury. W klasie trzeciej nauka chrześcijańska przełoży
wiadomości dziejów, do wiary należących, zachowując
wielki rozsądek i wybór w powieściach, oraz idąc środ-
kiem między zabobonnością a niedowiarstwem. Nauczy-
ciel zastanowi się także nad obrządkami dyscypliny ko-
ścielnej, przekładając dzieciom w jednych punktach trwa-
łość, w drugich odmianę.

Godnym największej uwagi pomysłem Komisji Eduka-
cyjnej była nauka moralna czyli *nauka religji naturalnej*.

Kołątaj interesował się tym przedmiotem bardzo pilnie, w późniejszych znacznie latach napisał nawet książkę, którą chciał uczynić podręcznikiem szkolnym tej nauki, a rękopisów jej rzeczywiście używali do tego celu niektórzy nauczyciele w Krakowie, Krzemieńcu i Warszawie, a z drukowanego już wydania korzystano w Wilnie.

Wydaje się być rzeczą pożądaną dać tego przedmiotu bliższe wyjaśnienie, zgodne z projektem Kołątaja i zapatrzywaniem Komisji. Nauka moralna miała brać swój początek stąd, skąd czułość serca dziecinnego mogła się do niej przystosować. Zaczynała się tedy od powinności względem rodziców i domowników. Prowadzona stopniami, mówiła dalej o powinnościach towarzyskich względem bliźniego, jako o tych, które młody człowiek, w ludzkiej społeczności żyjący, ma przed oczyma i codziennie na sobie doświadcza. Z kolei miała traktować o powinnościach względem Boga, wystawiając go dzieciom jako powszechnego ojca i najmiłosierniejszego prawodawcę. Pierwsza część tej nauki miała się zamknąć na powinnościach względem siebie samego, opisując prawa własności, osobistej sprawiedliwości i wszelkiej uczciwości. Na stopniu wyższym, gdy młodzież poznała już przepisy o powinnościach, zajmie się systematycznym wykładem prawa naturalnego, a zakończy się wykładami o prawie politycznym, o związkach społeczności i powinnościach, jakie obywatele mają względem magistratu czyli rządu i wzajemnie.

Wyborne są także uwagi, jakie Kołątaj czyni o niektórych przedmiotach. Przy nauce historii każe nauczycielowi wystawiać za przykład to wszystko, co się zgadza z ludzkością, dobroczynnością i pobożnością, oraz wytykać, w oderwaniu się od przesądów, przedniejsze dzieje, bez żadnej w słowach ogródki, z przydaniem zawsze sprawiedliwej pochwały lub nagany. Fizykowi zaleca wystrzegać się owych „nieużytecznych, próżnych i już nieco zapomnianych spekulacji”, czas natomiast poświęcić potrzebnym doświadczeniom, bez zapędzania się w próżną około fizycznych rzeczy metafizykę. Nauczycielowi logiki radzi, aby głębszej metafizyce roztrząśnienia kwestji trudnych zostawił, sam zaś starał się, aby więcej przykładami, jak regułami, formował swoich uczniów do

logiki praktycznej, to jest do roztropnego użycia rozumu. Logika zdrowa, od owych bałamuctw i dzikich wykwintów (z czasów szkoły zakonnej) oczyszczona, poda uwagi o władzach i działaniach duszy, pokazując, jaką drogą w każdej materji publicznej i prywatnej poznać można prawdę i drugim ją pokazać. Sąd Kołłątaja podzielała niewątpliwie cała Komisja, skoro w „tabeli” nie zamieściła metafizyki.

Kołłątaj znalazł jak najlepszy wynik reformy w gimnazjum nowodworskim. Przeprowadzone po skończonym roku szkolnym egzaminy dały najlepsze świadectwo dokonanej reformie i zachęciły Komisję do ułożenia *jednostajnego planu nauk dla wszystkich szkół w Koronie i Litwie*, co także zlecono Kołłątajowi.

Przekonawszy się doświadczalnie o zdatności Kołłątaja do pracy organizatorskiej, Komisja przyjęła teraz w całości plan jego co do reformy akademji i wyniosła go na zaszczytny urząd wizytatora, sprawowany dotychczas przez biskupów krakowskich. Już podczas wakacji roku 1778 Komisja przysłała mu przepis obowiązków, któremi niezwłocznie miał się zająć. Zadanie było bardzo trudne, bo akademja „był to wielki szkielet przedpotopowego mamuta, który łatwiej było rozebrać, niż weń życie natchnąć”.

Postanowiono zacząć od reformy fakultetu teologicznego, najzamożniejszego w akademji i najpoważniejszego. Dokonane na drażliwym fakultecie zmiany zatwierdziła Komisja dopiero z końcem r. 1780, nie usunąwszy przez to fermentu, jaki się tam przejawił i przyczynił do gwałtownego potym prześladowania osoby Kołłątaja. Późniejszy sędzia tych przemian, ks. kan. Łętowski, żalił się charakterystycznie, iż „ruszono kilku starców z odwiecznej siedziby,... fakultet teologiczny bez potrzeby osadzono na nowo, gdy tej nauki jest normalnym stanem stać na miejscu”.

Kołłątaj uporządkował następnie fundusze i zamiast pięciu, a nawet jakoby 3,000 złotych rocznego dochodu, wydobył z rumowiska ponad 70,000 złotych i to już po odtrąceniu emerytury dla nauczycieli i wsparć dla uczniów. Komisja Edukacyjna dopłacała potym na roczne potrzeby akademji z funduszków pojezuickich 150,000 zł.,

na seminarjum nauczycielskie 24,000, na szpital Łazarza 5,400. Z kolei zajął się prawami i przywilejami akademji, które troskliwie pozbierał, uporządkował i kazał wydrukować p. t. „*Privilegia et statuta Universitatis Cracoviensis*”.

Zasłużony Jan Śniadecki nie ma dość słów uznania i dla trzeciej części pracy Kołłątaja, tyczącej się *planu nauki i osób*. Plan wprowadzał — jak już wiadomo — jedność nauki i jedność dozoru szkolnego w całym kraju i miał przez to samo najznakomitsze zalety. Co do osób, Kołłątaj sądził, że wybór do zawodu nauczycielskiego powinien być brany ze wszystkich stanów i powołań, jako z rozległego i bogatego pola darów umysłowych i talentów. Zakonników uważał raczej za nieprzydatnych do tego zawodu, z powodu ich nieograniczonej podległości, z namiętności przełożonych i z celów głównego powołania, w które wzrost nauk wcale nie wchodzi.

Plan ten nie wyczerpywał ani wszystkich pomysłów, ani całej działalności Kołłątaja. W trakcie reformy wydziału teologicznego przygotował reformę wydziału filozoficznego i *plan seminarjum nauczycielskiego*. Na ten koniec ogłosił: „*Ratio studiorum pro Facultate Philosophica in Universitate Cracoviensi A. 1778*”.

To też niemałą musiało być pociechą dla Kołłątaja, gdy spotkało go nareszcie całkowite uznanie i zaufanie ze strony najwyższej magistratury, która reformy jego zatwierdziła i pozwoliła na wprowadzenie przygotowanego porządku w sposób uroczysty. W ten sposób odnowienie nauk, czyli reforma szkoły głównej krakowskiej, odbyło się z wielką uroczystością dnia 1-go października roku 1780.

Opis czynności Kołłątaja za pierwszej wizytacji należy jeszcze dopełnić ważnemi reformami i zarządzeniami, dotyczącemi bardziej jeszcze życia wewnętrznego akademji.

Utrzymał on nadal fakultety, ale odmienił katedry. Na fakultecie filozoficznym ustanowił dwie główne katedry matematyki, z przydatkową lekcją astronomji, katedrę fizyki, historii naturalnej z chemją, literatury łacińskiej i polskiej. Na medycynie anatomję połączono z fizjologją, patologję z kliniką medyczną, chirurgję z klini-

ką chirurgiczną i akuszerską, farmację z materją medyczną. Teologii wyznaczono trzy katedry zamiast dawnych sześciu, a to: pisma św. z językami orjentalnemi, historii kościelnej i teologii dogmatycznej z moralną. Fakultet jurystyczny miał: prawo przyrodzone, ekonomiczne i polityczne, prawo rzymskie, prawo krajowe cywilne i kryminalne, prawo duchowne i proces prawa kościelnego.

Na medycynie, można powiedzieć, że rzucił pierwsze fundamenty szkoły lekarskiej, zwłaszcza przez założenie szpitala klinicznego. Zakazał wydawania astrologicznych ludycia, wstrzymał dalsze wykłady filozofji scholastycznej, usunął średniowieczne colloquia publiczne, etykę zastąpił prawem natury, zreformował wykłady retoryki. Urządził seminarjum nauczycielskie na wspólnym stole i mieszkaniu. Zniósł rozdawnictwo beneficjów wolnych i stopniowe dosługiwanie się godności akademickich, dopuściwszy na niektórych wydziałach konkursy zewnętrzne lub specjalne powoływanie. Wyrównał pensje profesorskie. Władzę rektora ograniczył, przydając mu Radę z łona profesorów, co potym Komisja w Ustawy wprowadziła.

Na tym na teraz zamknął Kołłątaj urząd wizytatora, mianowany w nagrodę pierwszym emerytem akademji. Lecz zamiast wypoczynku spotkało go najokropniejsze prześladowanie ze strony biskupa krakowskiego, kapituły i fanatyzmu. Wiadomo zaś, że łatwiej jest złemu tysiąc fałszów na niewinnego rzucić, jak niewinnemu z jednego oczyścić się. „Należy się spodziewać. — pisał o tym Jan Śniadecki do biskupa Michała Poniatowskiego — że kiedy W. M. Pan zgłębisz stan całej tej sprawy ks. Kołłątaja, kiedy poznasz widoczną jego niewinność i zawziętość jego ciemniźcicieli, której świadkiem będąc, osłupiałem nad przemiarem złości ludzkiej, smutne te okoliczności powiększą jeszcze niezawodnie wzajemne między nimi uczucia”... Uniewinniony nareszcie, przystąpił Kołłątaj do dalszej wizytacji.

Zaraz na początku drugiej tej wizytacji urządził Kołłątaj ostatecznie założone już za pierwszej wizyty seminarjum nauczycielskie dla kandydatów stanu akademickiego czyli nauczycielskiego, oparte na wspólności domu i stołu. Trzeba sądzić, że dostosował się tutaj całkowicie

do życzeń Komisji, która zamierzała w dalszym ciągu podobnie urządzić seminarja dla nauczycieli parafjalnych; życzenia te bowiem nie odpowiadały ani jego poglądom ani sekretarza akademji, Śniadeckiego, gdyż obaj byli przeciwnikami życia konwiktowego, a zwolennikami wychowania w domach prywatnych. Do seminarjum nauczycielskiego ściągnął Kołłątaj młodzież bazylijańską, ażeby zaopatrzyć kresy Polski w dobrze myślących nauczycieli.

Jedną z bardzo wielkich zasług Kołłątaja było teraz założenie dziś jeszcze istniejącego szpitala św. Łazarza w Krakowie. Zbudowały to dzieło zabiegi Kołłątaja i ofiarność prymasa już wtedy Poniatowskiego. Aby zaopatrzyć kraj jak najprędzej w lekarzy i chirurgów, zawarł Kołłątaj umowę z Radą Nieustającą w r. 1785, mocą której miasta koronne miały nadesłać 150 młodzi, któraby za tanią opłatą mogła sposobić się do pożytecznego zawodu. Wydało to znakomite rezultaty.

Można też powiedzieć bez żadnej przesady, że uniwersytet krakowski żyje jeszcze dziś w całości w instytucjach, stworzonych przez Kołłątaja. Prawdę tylko napisał *J. Soltykiewicz*, późniejszy profesor akademji: „Kołłątaj ułożył plan zupełnie nowej reformy, obejmujący całą razem hierarchję stanu nauczycielskiego i ogólny nad szkołami dozór, a tak dźwignął z upadku dzieło Kazimierza Wielkiego i Władysława Jagiełły, postawiwszy je na stopniu nierównie okazalszej świetności... Akademia nasza winna mu nadewszystko owego *narodowości ducha*, który przetrwał między akademikami i ich uczniami przez wszystkie prześladowania czasy, nie dopuszczając, aby się ich charakter i sposób myślenia w czymkolwiek zmienił...” Tym większa zasługa Komisji Edukacyjnej, iż męża tak znakomitego umiała użyć do pracy i dokonać przy jego pomocy olbrzymiego dzieła odnowy szkolnictwa krajowego.

Na zakończenie tego wykładu popularnego o znaczeniu Komisji Edukacji Narodowej dla dziejów i rozwoju naszego szkolnictwa, przypomina się trzy dzieła, z pracami Komisji związane, a trwałe jako wzór i nauka dla najdalszych nawet pokoleń w Polsce.

Pierwszym z tych dzieł — to „*Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla Stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane*”, drukowane naprzód jako projekt w r. 1781, jako obowiązujące przepisy w roku 1783. W takim stanie Ustawy obowiązywały aż do 1-go października r. 1790, w którym wprowadzono kilka zdobytych doświadczeniem ulepszeń, przeważnie drobniejszego znaczenia, przeznaczonych jednak tylko dla szkół koronnych. Głównymi redaktorami Ustaw byli dwaj mężowie: Hugo Kołłątaj, autor części „rządowej”, i Grzegorz Piramowicz.

Ustawy Komisji Edukacyjnej należą do najwspanialszych tego rodzaju w dziejach szkolnictwa całego świata. Ożywia je technienie wielkiego rozumu i humanitaryzmu, wysoki cel, szczerłość i oparcie się o prawo przyrodzone. Podajemy dla przykładu niektóre ustępy:

„Z ważności obowiązków stanu nauczycielskiego, który ma tworzyć i kształcić dobrych obywateli w ojczyźnie, miarkować łatwo można, jaka być powinna przezorność w wybieraniu kandydatów, jaka troskliwość i wierność w ćwiczeniu i doświadczeniu onych, jakie nakoniec upewnienie się w przyjmowaniu do stanu nauczycielskiego”.

„Najżywszym jest Komisji życzeniem, aby wszyscy, jej zwierzchności podlegli, rządząc się jak najpiękniejszemi sumienia, honoru, słuszności, ubiegania się do chwalebnych nadgród pobudkami, wszelką potrzebę i przyczynę sądów i kar oddalali”.

„Uczeń powinien na siebie poglądać jako na młodego obywatela, który się sposobi i do tego dąży, aby się stał obywatelem dojrzałym”.

„Nauczyciele mogą mianować z pomiędzy uczniów do rozsądzania i ugadzania w mniejszej wagi sporach i przewinieniach szkolnych spółuczniów, albo ciż sami upraszać i wybierać takowych polubownych sędziów, a w pierwszym przypadku osądzeni mogą nie przestawać na zdaniu sędziów wyznaczonych; wtenczas wytoczenie i odwołanie sprawy pójdzie przed profesora moralnej nauki”.

Drugim cennym dziełem, związanym z pracami Komisji, były zalecone jako „*vademecum*” dla nauczycieli ks. Grzegorza Piramowicza: *Powinności nauczyciela, mianowicie zaś w szkołach parafjalnych, i sposoby ich dopełnienia*.

Dzieło, użyteczne pasterzom, panom i ich namiestnikom, o dobro ludu troskliwym, rodzicom i wszystkim, edukacją bawiącym się (Warszawa 1787).

Książka ta, która jeszcze dzisiaj powinna znajdować się w ręku każdego nauczyciela polskiego, wypisywała zaraz u wstępu zdanie, że „najprawdziwsza i jedyna chwalebna jest pracować dla pożytku ludzi”. Oto niektóre jej uwagi i zalecenia:

„Tylko ten lekce sobie ważyć stan nauczycielski może, którego rozum pełen jest błędu, a serce nie ma prawdziwej miłości ku narodowi człowieczemu”.

„Nigdy nie powinien nauczyciel przystępować do kary cielesnej, to jest do chłosty i plag, chyba by wszystkie inne środki nie powiodły się wcale, chyba by krnąbrność rozmyślna lub niepoprawiona łatwość kłamania, zgorszenie znaczne drugich, taką karę potrzebną czyniło. Takie kary upadlają umysł, bo są niewolnicze”.

„Nauczyciel niech się wystrzega hypokryzji, to jest fałszywego udawania pobożności. Łatwoby tę obłudę poznali uczniowie. Bardzoby ten błdził i Boga obrażał, któryby czas na samych pacierzach łożył... wbijać zatym (powinien) w umysły uczniów, że wszystkie powierzchowne nabożeństwa nie podobają się Bogu, bez serdecznej ku Niemu i bliźniemu miłości”.

„Niech wie (nauczyciel), że sami panowie i uczeni, im są zacniejsi, im więcej mają rozumu i poznania rzeczy, tym się łaskawiej i bardziej po ludzku z wieśniakami obchodzą”.

Trzecie dzieło, niesłychanie cenne, lubo ogłoszone drukiem dopiero r. 1810 w Krakowie, łączy się przecież najściślej z pracami Komisji Edukacyjnej i pozostało jako trwała po jej zamierzeniach spuścizna. Jest to ks. *Hugona Kołłątaja: Porządek fizyczno-moralny czyli Nauka o należytościach i powinnościach człowieka, wydobytych z praw wiecznych, nieodmiennych i koniecznych Przyrodzenia*. Dzieło to było przeznaczone na podręcznik nauki moralnej dla szkół wyższych. Za Księstwa Warszawskiego nie znalazło jednak aprobaty w Warszawie; mimo to posługiwał się nim uczony Sam. Bog. Linde, używano go w szkole głównej krakowskiej i wileńskiej i w liceum krzemienieckim. W „Porządku” zajmuje się Kołłątaj sprawami czło-

wieka, jako członka społeczeństwa, chcąc wydobyć z tej podstawy wszystkie jego „należytości” i „powinności”. Z tworu myśli polskiej niepośledniej wartości wydobywamy niektóre zdania:

„Człowiek jest z przyrodzenia do dobrego skłonny i tak potrzebami własnymi naglony, że, byle tylko szedł za ich uczuciem, byle starał się one zaspokajać środkami, jakie mu przyrodzenie wskazuje, byle używał do tego swych należytości (od społeczeństwa) i dopełniał ściśle nieoddzielne od nich powinności (względem społeczeństwa), nie może być złym”.

„Przesady mają tylu gorliwych obrońców, ilu ich często nie ma najwidoczniejsza prawda. Przesady tak wpływają na nasz rozum, jak szkła kolorowe na zmysł widzenia,... ani będziemy więcej w stanie postrzec się, że jesteśmy w błędzie. Stają się one zarazą niezliczonych pokoleń i całego rodzaju ludzkiego, jeżeli zwłaszcza staną się prawidłem dla nauki, opinii lub prawodawstwa, tak dalece, że ledwie można znaleźć przypadek nieszczęśliwości w życiu społecznym, któregooby nie należało odnieść do tej jedynej przyczyny, zwłaszcza, że obrońcy przesady posługują się najśmielszymi zabiegami obłudy”.

„Póki rządy narodów nie będą w zgodzie z nauką, z której wyprowadzają się prawidła dla obyczajów ludzkich, póki inaczej uczyć będą w szkołach, a inaczej wypadnie postępować w praktyce życia, póty ludzie nie będą wolni od zgorszenia błędu, choćby ich nauka zasa-
dzała się na nieprzepartych niczym prawidłach, choćby nawet z samego nieba objawioną była”.

„Wszystko, cobyśmy uczynili niesamowolnie, nie byłoby naszą sprawą, lecz skutkiem obcej siły, która do nas nie należy”.

„Wojna nie jest zasadą naszych praw przyrodzenia, ale nieszczęściem koniecznym, jak długo ludzie następują na swe należytości, przez niezachowanie nieoddzielnych powinności”.

„Praca ludzka ma nie tylko swój rzetelny szacunek, ale nadto służy za cenę i miarę szacunku innych rzeczy”.

„Własność jest to posiadanie rzeczy, nabytej podług prawa, które wyłącza sprawiedliwie należytość innych do tej samej rzeczy”.

„Nastąpienie na własność osobistą jest daleko większym występkiem, jak nastąpienie na własność rzeczy”.

„Heroizm jest to sprawa, zasadzona na dobroczynności, kiedy powinność świadczenia pomocy bliźniemu lub całej społeczności, znajduje się w zbiegu z powinnością zachowania naszego bytu, a kiedy pierwszą przekładamy nad drugą, albo ją dopełniamy z niebezpieczeństwem dopełnienia drugiej”.

„Gdzie nikt nie cierpi, tam wszystkim dobrze; gdzie jeden cierpi, tam nie może być wszystkim dobrze”.

Dodać nareszcie należy, że wszystkie ustanowienia Komisji Edukacyjnej uchwałała jednomyślna zgoda i nie-masz przykładu, żeby choć jeden interes w tej magistraturze większością zdań był kiedy załatwiony.

A jednak wsteczniectwo silnie występowało przeciw ostatnim zwłaszcza robotom Komisji; spóźnione odgłosy tej niechęci nie przycichły nawet zasejmu konstytucyjnego, ażeby odezwać się pełnym głosem po zawiązaniu zbrodniczej Konfederacji Targowickiej. Targowica usunęła Komisję, poskromiła „swywołę filozoficzną” i chciała nawet obalić całe urządzenie Komisji Edukacyjnej, co jest najlepszym dowodem patryjotyzmu, mądrości i pożyteczności tejże Komisji.

Dzieło Komisji Edukacyjnej było wspaniałym słońcem, niestety, u zachodu bytu państwowego Polski. Zło wewnętrzne zniszczyło usiłowania szlachetnych Polaków; żli sąsiedzi skorzystali z niegodziwości nierozumnych i zaślepionych.

Liczbę szkół i uczniów Komisji Edukacyjnej obliczył Łukaszewicz, jak następuje: Istniały w Polsce wówczas dwie szkoły główne (Kraków i Wilno), 33 akademickich czyli państwowych, 41 zakonnych, ale podległych Komisji, 4 szkoły wojskowe (korpus kadetów i szkoły magnackie w Nieświeżu, Niemirowie, Grodnie i Rydzninie), 15 seminarjów duchownych, 2 seminarja nauczycielskie: w Kielcach i Łowiczu, 1 szkoła malarska i 1 szkoła anatomji i chirurgji (obie w Warszawie). Według raportów wizytatorów z r. 1784 nauczało w 33 szkołach państwowych 247 nauczycieli, w 41 szkołach zakonnych 450.

Jeżeli zwrócimy uwagę, że szkolnictwo parafjalne wzrosło także w liczbę, że sporo było szkółek protestan-

ckich, niemieckich i żydowskich, musimy z dumą patrzeć na owocną robotę Komisji i jej na cały kraj promieniowanie.

Prace Komisji Edukacyjnej dowodzą także, że, jeżeli w Polsce znajdzie się grono ludzi dobrej i mocnej woli i czynu, a potrafi działać wytrwale i bez oglądania się na popularność, ogół społeczeństwa, który z początku odnosi się do takich ludzi z wielką niechęcią i nieufnością, nabiera dla nich powoli szacunku, godzi się z wprowadzonymi reformami i pozwala się opanować. Grono takie musi mieć, oczywiście, władzę w rękę, aby działać bez względu na trudności i czynić dobrze bez względu na to, że ci, którym czyni się dobrze, z początku tego nie rozumieją. Jest to nauka, zdobyta doświadczeniem, która w wolnym państwie polskim nieraz pono okazać się może przydatną...

VII. PIERWSZA SZKOŁA RYCERSKA.

W związku z reformami we wszystkich niemal dziedzinach, jakie na widok grożącego nieomylnie upadku zamierzono za panowania Stanisława Augusta Poniatowskiego, stała także pierwsza w Polsce szkoła rycerska „dla edukowania szlacheckiej młodzieży i usposobienia jej do zdatnych usług w ojczyźnie w radzie i w boju”, założona z początkiem r. 1765 i pomieszczona w Warszawie w pałacu Kazimierzowskim.

Do tej pory Polska nie miała własnej szkoły rycerskiej. Młodzież, chcąc zaznajomić się z nauką rycerską, musiała wyjeżdżać za granicę. Reszta przygotowywała się do służby wojskowej praktycznie: w obozach hetmańskich i w służbie na kresach. Póki wojny prowadzono na sposób dawny, kończenie specjalnych szkół rycerskich nie było może tak bardzo niezbędne. Gdy jednak mniej więcej od w. 16-go nastąpiła nowa technika i taktyka wojenna, brak szkoły rycerskiej w kraju był wielkim zaniedbaniem, któremu nie mogło zaradzić powoływanie oficerów cudzoziemskich do służby w Polsce.

Ludzie rozumni i szeroko patrzący brak ten odczuwali. To też już od Władysława IV we wszystkich „pacta conventa” stawiano królom jako jeden z warunków zało-

żenie w Polsce szkoły rycerskiej. Dobra myśl długo jednakże nie mogła doczekać się spełnienia. Założona przez mądrego Stanisława Leszczyńskiego w w. 18-ym akademja rycerska w Lunevillu, jakkolwiek 24 miejsc przeznaczała dla Polaków, nie mogła potrzebie dostatecznie zadość uczynić.

Organizatorem i komendantem pierwszej szkoły rycerskiej w Polsce, ufundowanej niemal całkowicie kosztem samego króla, był *Adam Kazimierz ks. Czartoryski*, generał ziem podolskich. Szkoła ta, która przestała istnieć wraz z ostatecznym rozbiorem kraju, pozyskała dobrą sławę, przygotowując nieźle młodzież do zawodu żołnierskiego i rozwijając w sercach młodzieży gorącą miłość ojczyzny. Raz na tydzień młodzi kadeci recytowali „katechizm rycerski”, przez samego komendanta ułożony, mieli też swój hymn narodowy, a był nim wiersz I. Krasińskiego: „Święta miłości kochanej ojczyzny, czują cię tylko umysły pocziwe”...

Szkoła rycerska, zwana także *korpusem kadeckim*, była wzorowana na organizacji akademji wojskowej w Berlinie. Obejmowała siedm klas, z czego pięć pierwszych dawały ogólne wykształcenie szkolne i wojskowe, dwie ostatnie były poświęcone studjom specjalnym w kierunku wojskowym i cywilnym. Ponieważ ówczesna taktyka obracała się głównie około sztuki bronięcia fortec i ich oblegania, szkoła więc uwzględniała przeważnie inżynierję wojskową, na wydziale zaś cywilnym uczono przeważnie prawa. Ogólny duch szkoły był wpływem ówczesnych zasad wiedzy encyklopedycznej, skojarzonej ze ścisłością niemiecką. Jaki wpływ duch ten wywierał, dość powiedzieć, że wychowankami szkoły rycerskiej byli między innymi tak nieskażeni patryjoci, jak: Tadeusz Kościuszko, Julian Ursyn Niemcewicz, Karol Kniaziewicz, Fiszer, Jasiński i Sowiński.

Aby nie powracać do tego tematu, pomieszcza się krótkie uwagi o szkołach rycerskich w Polsce po rozbiorach.

Już w r. 1795 powstaje na ziemiach polskich nowy korpus kadetów w Kaliszu, założony przez rząd pruski na wzór podobnej szkoły w Chełmnie, fundowanej przez króla pruskiego, Fryderyka II. Była to szkoła początko-

wa, po której ukończeniu młodzież przechodziła na wyższe nauki do korpusu kadetów w Berlinie.

Po utworzeniu Księstwa Warszawskiego szkoły w Kaliszu i Chełmnie przeszły pod władzę Komisji rządzącej, która powierzyła dalszą ich organizację prezesowi Izby Edukacyjnej, Stanisławowi Potockiemu. Ponadto w roku 1808 minister wojny, ks. Józef Poniatowski, założył w gmachu arsenału w Warszawie szkołę artylerji i inżynierów. W r. 1809 nastąpiła reorganizacja kursów artyleryjskich. Dotychczasowa szkoła otrzymała tytuł elementarnej, ponadto utworzona została nowa szkoła artylerji i inżynierji (szkoła aplikacyjna) i praktyczna szkoła poligonowa.

W dobie tworzenia się Królestwa Kongresowego w organizacji szkół wojskowych zaszła ta zmiana zasadnicza, że miejsce dotychczasowego kierownictwa cywilnego zajęła władza wojskowa z w. ks. Konstantym na czele.

Z dawniejszych szkół Księstwa pozostał korpus kadetów w Kaliszu, który uległ jednak pewnym reformom. Najwyższą szkołą wojskową w Królestwie była *szkoła aplikacyjna w Warszawie*, powstała w r. 1820 ze zreorganizowanej dawniejszej szkoły artylerji i inżynierji. Komentarzem tej szkoły był pułkownik Sowiński, późniejszy generał i bohaterski obrońca Woli. Oprócz tych dwu szkół, była jeszcze niższa szkoła oficerska, t. zw. podchorążych, wstawiona udziałem swych uczniów w rewolucji 29 listopada r. 1830. Założona w r. 1815 przez w. ks. Konstantego, przeznaczona była dla podoficerów celem kształcenia ich na oficerów i dzieliła się na pieszą i konną.

Z upadkiem powstania listopadowego w r. 1831 upadły ostatnie formy bytu państwowego Polski. Szkoły rycerskie na ziemiach polskich przestały być instytucjami polskimi. W społeczeństwie zrodziła się niechęć do obcej wojskowości i do wojskowości wogóle. Młodzież polska kształciła się tylko bardzo nielicznie w szkołach rycerskich, o ile idzie o naukę dobrowolną. Społeczeństwo zatracalo zwolna zmysł rycerski i w ten sposób samoniekako pozbawiało się dobrowolnie nauki rycerskiej, która każdemu żywemu narodowi jest nieodzownie potrzebna, a tym bardziej narodowi niewolnemu, skoro oręż przez wszystkie dzieje i aż po nasze czasy jest jedynym

środkiem, którym narody żywe utrzymują, narody zaś niewolne odzyskują niepodległość.

Surogatami nauka rycerska zastąpić się nie da. Takim surogatem było w ostatnich latach rozbudzone albo raczej zorganizowane u nas pod wpływem angielskim harcerstwo (skauting). Takim surogatem nieco dawniej był Sokół, przeznaczony dla starszych. Oba surogaty zawiodły, gdy ojczyzna znalazła się w potrzebie.

Na szczęście, i w tym długim okresie między r. 1831—1914 znajdowali się u nas ludzie, którzy starali się choćby drobnej części naszej młodzieży zapewnić rzeczywiste wykształcenie żołnierskie w polskich szkołach żołnierskich. Usiłowania tych ludzi przybrały konkretne formy w latach przed powstaniem styczniowym, a to szkoła w Cuneo Mierosławskiego, a potem w latach przed ostatnią wojną światową, mianowicie w szkołach Związków i Drużyn strzeleckich we Lwowie i Krakowie. Oficerowie z pierwszych szkół walczyli w r. 1863, oficerowie i żołnierze z szkół ostatnich stworzyli t. zw. później Legjony Polskie, których pierwsze kadry w dniu 6 sierpnia r. 1914 przekroczyły granicę austrijacko-rosyjską i wypowiedziały wojnę Rosji.

W okresie wielkiej wojny światowej, zaczętej w r. 1914, pracowało i pracuje kilka szkół rycerskich polskich, ale zrodzone w wirze wojny, służyły w pierwszym rzędzie celom doraźnym, szybkiemu przysposobieniu oficerów niższych stopni do służby frontowej. W historii narodu polskiego zajmą one przecież miejsce bardzo poczesne i bardzo zaszczytne.

Dla szkół rycerskich w Polsce nadechodzi nowa epoka. Wolne państwo polskie musi stanąć w tym względzie na poziomie ogólnoeuropejskim i zapewnić młodemu Polakom możliwość jak najlepszego przygotowania się we wszelkich dziedzinach nauki rycerskiej, ażeby, gdyby zaszła potrzeba, poprowadzili naród na pola obowiązku, cnoty i chwały.

VIII. UNIWERSYTET WILEŃSKI. — LICEUM KRZEMIENIECKIE.

Rozbiory Polski nie zburzyły całego dzieła Komisji Edukacyjnej. Przetrwało ono w odmienionych warunkach na Litwie i na Rusi aż do powstania listopadowego.

Car Paweł zachował szkołę główną wileńską, a car Aleksander utworzył osobne kuratorjum oświatowe dla prowincji polskich, do Rosji przyłączonych. Dnia 8 września r. 1802, dnia 24 stycznia i 18 maja r. 1803 wyszły trzy ukazy cara Aleksandra I, wydane względem oświecenia powszechnego, mające zarazem służyć jako podstawa do reorganizacji szkolnictwa na Litwie i Rusi, pod kuratorjum *ks. Adama Czartoryskiego*. Ukazem z 4 kwietnia roku 1803 przeobrażona została szkoła główna wileńska w „Imperatorski uniwersytet wileński”.

Bawiący wówczas na Wołyniu *ks. Hugo Kołłątaj* napisał „Uwagi nad trzema imperatorskimi ukazami” i odczytał je Tadeuszowi Czackiemu, aby ten, mając dostęp do ludzi, którym powierzono reorganizację, mógł je odpowiednio zużytkować. On też nakłonił pomocnika swego z lat reformy krakowskiej, uczonego matematyka i astronoma, *Jana Śniadeckiego*, do przyjęcia rektorstwa na nowo-organizującym się uniwersytecie.

Samo urządzenie uniwersytetu wileńskiego, zaczęte jeszcze za niepodległej Polski, opierało się o dawniejsze ustawy Komisji Edukacyjnej i dokonaną już reformę szkoły głównej krakowskiej, oczywiście w dostosowaniu się do centralnego rządu rosyjskiego. Jan Śniadecki porozumiewał się z Kołłątajem listownie co do swojej roboty, niejednokrotnie zaś wprost kopjował urządzenia i projekty swojego przyjaciela i mistrza. Ponieważ doświadczenie niejednego nauczyło, uniwersytet wileński stanął pod niektórymi względami wyżej od uniwersytetu krakowskiego. O dobroci zreorganizowanej wszechnicy litewskiej najlepiej świadczy fakt, że wychowała ona Joachima Lelewela, Adama Mickiewicza, Juljusza Słowackiego, Filaretów i Filomatów. Dobroczynne jej światło zbyt krótko, niestety, promieniowało. Pełna żywotności szkoła została zamknięta ukazem carskim z 1 maja r. 1832.

Otwarcie zreorganizowanego uniwersytetu nastąpiło 17-go czerwca r. 1803. Dzielił się na cztery wydziały: fizyczno-matematyczny (10 katedr), lekarski (katedr 6), nauk moralnych i politycznych wraz z prawem i teologią (katedr 10), wydział literacki i sztuk wyzwolonych (katedr 5). Uniwersytet posiadał charakter polski. Ważnym do tego środkiem były dla Śniadeckiego osobne *posiedzenia naukowe* (jakie bywały także w Krakowie), na których profesorowie odczytywali w języku polskim rozprawy naukowe. Uniwersytet był więc równocześnie szkołą, towarzystwem naukowym i najwyższą władzą nad szkołami niższymi.

Trudności nie brakowało. Już wypadki z r. 1812 zachwiały poważnie bytem instytucji. Znużony Śniadecki ustąpił z rektorstwa w r. 1814. W r. 1819 rząd zabronił uniwersytetowi wydawać stopnie naukowe, przywrócił znów to prawo w r. 1826. W dziesięć lat po Śniadeckim ustąpił Czartoryski z kuratorjum, następcą jego został Nowosilcow. W r. 1824 wprowadzono do uniwersytetu język rosyjski jako kancelaryjny; w r. 1826 uniwersytet traci prawo wyboru rektora, rektorem dożywotnim został mianowany Pelikan. Powstanie listopadowe posłużyło za pozór do zamknięcia potężnej placówki kultury polskiej, najpiękniejszego, choć tylko pośrednio, owocu, jaki wydała działalność Komisji Edukacji Narodowej.

Wpływ uniwersytetu wileńskiego obejmował Litwę i Ruś. Gdy jednak odległość miejsca nie pozwalała mieszkańcom Rusi korzystać w całej pełni z urządzeń wileńskich, ks. Adam Czartoryski postanowił otworzyć zakład pomocniczy dla Rusi, który nie miał i nie mógł być uniwersytetem, ale miał być czymś więcej, niż szkoła średnia, został zaś wyborną szkołą wychowania obywatelskiego, jakiej pragnął niegdyś Zamoyski w akademji zamojskiej.

Robotę powierzył ks. Adam Czartoryski *Tadeuszowi Czackiemu*, który wolą Aleksandra I zamianowany został wizytatorem szkół w gubernjach: Wołyńskiej, Podolskiej i Kijowskiej, i wezwany do urządzenia instytutów naukowych w tych gubernjach, celem pomnożenia oświecenia publicznego. Czacki odwiedził wypuszczonego właśnie z niewoli austrijackiej na Wołyń Hugona Kołłątaja i pro-

sił go o pomoc i poradę. („Ten, co pierwszy szkołę główną wizytował i nią rządził, ten, co doświadczenie łączył z teorią, nie odmówi mi wsparcia”).

Z wspólnej pracy Czackiego i Kołłątaja, w której Kołłątaj był głową, a Czacki wykonawcą, powstało przepiękne dzieło liceum („gimnazjum”) krzemienieckiego. Przypomnieć trzeba, że Kołłątaj, źle widziany przez wielu wpływowych w Polsce dla swego nieprzejednanego patryjotyzmu i filantropji, okazał w całej robocie tak wielką bezinteresowność, iż współcześni nie wiedzieli o tej jego współpracy, a na medalu pamiątkowym, wybitym przez Warszawskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk na pamiątkę otwarcia liceum, niema jego podobizny... Okazało się znowu prawdą, co potym powiedział o nim Staszic: „Często pracował za innych, a zawsze dla dobra innych, nie dając w tym miejsca ani swemu osobistemu interesowi, ani miłości własnej. Non sibi laboravit, sed omnibus inquiringentibus veritatem; w tym jedynie szczęśliwy, że, wylany dla społeczeństwa, pracował, póki mógł i ile mógł, nie wymagając po nikim wdzięczności”...

Kołłątaj opracował dla Czackiego szereg projektów ogólnych i szczegółowych, jak:

„Projekt urządzenia gimnazjum wołyńskiego w mieście J. I. Mości Krzemieńcu i wszystkich innych szkół, w gubernji Wołyńskiej zaprowadzić się mających”;

„Projekt urządzenia szkół parafjalnych po miastach, miasteczkach i wsiach, w gubernji Wołyńskiej zaprowadzić się mających”;

„Wzór i porządek nauk, które będą dawane w imperialnym wołyńskim gimnazjum od 1-go października 1805 do dnia 31-go lipca 1806 r. w Krzemieńcu”;

ponadto wiele innych rzeczy, a nareszcie, co było iście koroną zabiegliwości Kołłątaja, tekst mowy, przeznaczonej dla Czackiego na otwarcie gimnazjum.

Organizacja liceum krzemienieckiego była w swoim rodzaju arcydziełem wyzyskania warunków i okoliczności, świadczy o gienjalnym talencie organizatorskim Kołłątaja, dla najdalszej nawet potomności pozostaje wzorem doskonałej szkoły polskiej, do potrzeb narodowych zastosowanej.

Liceum krzemienieckie skupiło też w swoim gronie niepoślednich profesorów, między innemi Euzebijusza Sło-

wackiego, ojca Juljusza, i Alojzego Felińskiego, autora hymnu: „Boże, coś Polskę”. Z pośród młodzieży, wychowanej w liceum krzemienieckim, wyszli potem najzaciejśsi obywatele i zasłużeni pisarze. Niestety — i ta placówka polskości zniszczona została po niedługim rozkwicie.

Liceum składało się z czterech klas wstępnych i z sześciu kursów, podzielonych na trzy dwulecia, z pozostawieniem wolności uczęszczania na czwarte dwulecie, na którym udzielano matematyki wyższej i astronomji. Miało prawo udzielania patentów na chirurgów, akuszerki, kownałów, ogrodników i geometrów praktycznych. Posiadało własną drukarnię i bibliotekę z kursem bibliografji.

Cztery klasy początkowe miały czterech nauczycieli, to jest: 1) nauczyciela języka rosyjskiego, 2) polskiego i łacińskiego, 3) francuskiego, 4) niemieckiego. Ci nauczyciele dawać mieli lekcje języków na przemianę we wszystkich klasach; wykładać także mieli arytmetykę, naukę moralną i geografję powszechną, a to w języku polskim; i tak: nauczyciel rosyjskiego miał dawać arytmetykę, nauczyciel francuskiego naukę moralną, nauczyciel niemieckiego geografję powszechną, nauczyciel zaś języka polskiego i łacińskiego nie miał żadnej dodatkowej lekcji, dlatego, aby miał więcej czasu do udoskonalenia uczniów w rzeczonych językach.

Sześć kursów wyższych obejmowało: 1) matematykę i logikę, 2) fizykę, 3) historję powszechną, 4) historję naturalną i chemję, 5) prawo, 6) literaturę. Dodatkowe zaś kursy, do których uczniowie mogli się przykładąć podług woli, ochoty lub potrzeby, były: 1) język grecki, 2) mechanika praktyczna, 3) gramatyka powszechna języków słowiańskich, 4) bibliografja.

Dla uczniów ogrodnictwa chciał mieć Kołłątaj założyć ogród botaniczny przy gimnazjum wołyńskim, który miał zaopatrywać w nasiona ogrody przy szkołach powiatowych i parafjalnych; oprócz tego w Winnicy proponował utworzyć ogród „pryncypalny” na trzy gubernje. Nauczyciel botaniki wraz z nauczycielem ogrodnictwa i rolnictwa praktycznego mieli wydawać corocznie ważniejsze badania lub doświadczenia w botanice, ogrodnictwie i rolnictwie, a te miały być dochodzone lub spraw-

dzane we wszystkich ogrodach gubernji. Jeżeli takowe badania lub doświadczenia nadesłane były do gimnazjum ze szkoły głównej wileńskiej, raport o rozwiązaniu lub sprawdzeniu, nadesłany do gimnazjum ze wszystkich ogrodów gubernji, miał być posłany szkole głównej; jeżeli zaś były podane przez nauczycieli gimnazjów, miały być komunikowane szkole głównej dla sprawdzenia po innych gubernjach.

Bardzo ciekawie obmyślił Kołłątaj plan *seminarjum pańien*, do którego miały być przyjmowane dziewczęta ze stanu szlacheckiego i nieszlacheckiego, które miało stać pod opieką dożywotniej wielkiej mistrzyni, mianowanej przez cesarzową, a pod bezpośrednim dozorem wicemistrzyni. W czterech pierwszych klasach dziewczęta miały się uczyć: języka polskiego, włoskiego, francuskiego, niemieckiego, nauki moralnej, arytmetyki, geografji, historii, formowania charakteru, muzyki instrumentalnej i wokalne, przedzenia i szycia, tudzież sposobu robienia na drutach i warsztaciku. Na dwóch kursach wyższych miały poznać: fizykę, logikę, chemję, botanikę, ogrodnictwo praktyczne, prawo, rysunki i haftowanie. Wielka mistrzyni będzie wysyłała z ramienia swego wizyty do wszystkich pensji w całej gubernji, oprócz czego rektor gimnazjum w Krzemieńcu, a prorektorowie w szkołach powiatowych, będą wizytowali pensje pańien. Każda upatentowana pensja powinna dawać takie nauki, jakie jej będą przepisane przez w. mistrzynię, a wszystkie pensje, któreby się nie chciały organizować według tych przepisów, natychmiast i na zawsze zamknięte być miały.

Nakoniec szkoły powiatowe otrzymały dla czterech klas niższych plan jednakowy, gimnazjalny, w dwu klasach wyższych dwuletnich dawały: matematykę, fizykę, logikę, prawo i literaturę.

Jak z tego widać, Czacki za podniętą Kołłątaja urządził z liceum krzemienieckiego rodzaj małej szkoły głównej, która, lubo sama podporządkowana szkole głównej wileńskiej, sama przecież ze swojej strony sprawowała nadzór nad szkołami niższymi w trzech gubernjach ruskich, nie wyjmując szkół parafjalnych, których zaprojektowanie było następujące.

Celem projektu było, ażeby przeprowadzić jak najściślej oświecenie powszechne. W tym celu ukaz przepisywał, ażeby szkoły parafjalne „w przeciągu roku jednego” zaprowadzone były w miastach, miasteczkach i wsiach cesarskich; obywatele zaś byli wezwani, aby uczynili to samo po swoich miastach, miasteczkach i wsiach, nie tylko tam, gdzie były kościoły parafjalne i zakonne, ale i tam, gdzie żadnych nie było kościołów. Szkółki miały być osobne dla chłopców, osobne dla dziewcząt. Jako fundusz szkoły parafjalnej, miało być postanowione: dla szkółek o dwóch nauczycielach i nauczycielce morgów 68, dla szkółek o jednym nauczycielu i nauczycielce morgów 51, dla jednego nauczyciela bez szkoły osobnej dla dziewcząt morgów 34. Tylko nauczyciel rządca miał gospodarować, siłom pomocniczym miał dawać oznaczoną ordynarję. Mieszkanie miało być w naturze; sprzęt rolny, gospodarski, domowy i szkolny miał być dany wraz z fundacją i stanowić inwentarz, przy pomocy każdorazowego dziedzica według potrzeby odnawiany. W mieście miano płacić nauczycielom gotowe pieniądze w wysokości od 250—500 zł., co na ówczesne stosunki bardzo poważnym było uposażeniem.

Rodzice dziecięcia, do szkoły oddanego, raz tylko mieli zapłacić wartość pół korca żyta, jaka będzie w czasie, gdy się zaczyna nowy rok szkolny. Rodzice ubodzy mieli być wolni od opłaty. Z ofiar miał się zbierać fundusz do rozporządzenia zwierzchności edukacyjnej, która miała go używać w pierwszym rzędzie na „pensje emerytalne nauczycielów wysłużonych, cele oświecenia i cierpiącą ludzkość”.

Uczniowie szkoły parafjalnej uczyć się powinni czytać i pisać, moralnej nauki, arytmetyki, katechizmu, ogrodnictwa i rolnictwa praktycznego, tudzież mechaniki praktycznej, historii naturalnej o zwierzętach i ptactwie domowym, o owadach, pożytecznych i szkodliwych w gospodarstwie, w szczególności o pszczołach, botaniki o roślinach pożytecznych i szkodliwych zdrowiu zwierzęcemu, a mianowicie o grzybach, nakoniec geografji i muzyki. Dziewczęta zaś miały się uczyć: pisania i czytania, nauki moralnej, rachunków, katechizmu, przędzenia na kołowrotkach na obie ręce, białego szycia, robót na drutach,

uprawy ogrodów warzywnych, prania bielizny, gotowania jeść, dobrego obejścia się z nabiąłem i drobiem gospodarskim. Klasy miały być dwie dwuletnie.

W liceum krzemienieckim istniały sądy uczniowskie. Cel ich był niezawodnie podobny do tego, jaki Kołłątaj przesłał Czackiemu w nakreślonych na ten temat „Uwagach nad pismem, zawierającym w sobie ustawy szkolne pod tytułem: Sąd uczniów gimnazjum wołyńskiego”. Piśze tam Kołłątaj między innemi:

„Gdy poprowadzimy młodzież od wczesnej młodości przez praktyki jurystowskie, nabierze skłonności do pieśniactwa i będzie miała gust prawować się o najdrobniejsze bagatele; każdy z nich będzie chciał być sędzią, patronem, instygatorem. Dwa są jedynie środki do usposobienia młodzieży na dobrych obywateli: dobra nauka moralna i odpowiadające we wszystkim takowej nauce dobre przykłady.

„Myśl ustanowienia sądu uczniów musiała mieć dwa ważne cele: pierwsze, ażeby zapobiec wszystkim niewolniczym karom, które osobliwie dla wyższych kursów nie przystoją; drugi, ponieważ w kraju tutejszym utrzymane są jeszcze wolne elekcje urzędników, aby wprowadzić młodzież od wczesnej młodości do zamiłowania tej nieobojętnej prerogatywy. Lecz bez wprowadzenia trwałych sądów można z łatwością do obu celów trafić. Ile możliwości, nie trzebaby obierać sędziów i nie wprowadzać między uczniów żadnych formalności procesu. Jeżeliby atoli było nieodmienną wolą, aby sąd ustanowiony i w skutku zaprowadzony na zawsze pozostał, tedy ustawę tę trzebaby poprawić w dwu najważniejszych punktach: 1) ażeby wybory nie były zwoływane dla obrania samych tylko sędziów, lecz dla obrania wielu innych urzędników (cenzorów, opiekunów chorych i ubogich i t. p.), 2) ażeby sprawy o niepilność, nieposłuszeństwo nauczycielom prywatnym lub publicznym w żaden sposób nie należały do tego sądu, bo to robiłoby sprawę między uczniem i nauczycielem, co zdaje się być przeciwnie pierwszym subordynacji zasadom, ażeby nauczyciel miał sprawę przed sądem uczniów”.

Uniwersytet wileński i liceum krzemienieckie, wyrosłe z ducha Komisji Edukacyjnej, zapisane będą na za-

wsze złotemi głoskami w dziejach szkolnictwa polskiego i polskiej twórczej myśli pedagogicznej.

IX. KSIĘSTWO WARSZAWSKIE. — KRÓLESTWO KONGRESOWE. — RZECZPOSPOLITA KRAKOWSKA.

Rozbiór Polski wprowadził chaos na polu szkolnictwa w Polsce. Na ziemiach litewsko-ruskich, dzięki wyjątkowo pomyślnym okolicznościom, stosunki ułożyły się najszybciej i przetrwały w tym stanie do powstania listopadowego. Na reszcie ziem polskich zamieszanie było dłuższe, gdyż tutaj co pewien niedługi czas następowały zmiany granic terytorjalnych. Dwa razy w tym okresie wydobywało się z grobu zmniejszone państwo polskie: raz za Księstwa Warszawskiego, drugi raz za Królestwa Kongresowego; nie można też zapominać o wolnej, acz pozostającej pod opieką trzech dworów, Rzeczypospolitej Krakowskiej.

Pamięć Komisji Edukacyjnej pozostała trwałą w narodzie, za każdym więc razem, gdy okoliczności pozwalały, budziła się u nas szlachetna ambicja na polu szkolnictwa. Wyda się przecież dziwnym, że organizatorowie szkolnictwa polskiego w wolnych tworach państwowych polskich mniej byli wierni ideałom Komisji Edukacyjnej, niż to się widziało równocześnie na ziemiach litewsko-ruskich. Wpływy francuskie górowały za Księstwa Warszawskiego ponad wpływami Komisji; w pewnym stopniu można zauważyć to samo w Królestwie Kongresowym; tylko Rzeczpospolita Krakowska była dość wierna wspólniejszej tradycji. Wpływ Komisji nie dał się mimo to usunąć i był dość żywy aż do powstania listopadowego. „*Rys ogólnego planu edukacji publicznej w Królestwie Polskim*”, wydany w Warszawie w r. 1830, nosi jeszcze widoczne ślady Komisji, w szczególności pomysłów Kołłątaja.

Zdawało się, że kierujący politycy Księstwa Warszawskiego powołają przede wszystkim tyle zasłużonego Kołłątaja na stanowisko prezesa przekazanej po rządzie pruskim *Izby Edukacyjnej* w Warszawie. Tak się nie stało. Prezesem został Stanisław Potocki. Mimo to Kołłątaj opracował szereg memoriałów, które nie pozostały bez

wpływu na roboty Izby Edukacyjnej. Wymienimy kilka takich memorjałów: „*Postrzeżenia nad ustawą Konstytucyjną Księstwa Warszawskiego*”, w których uzasadniał potrzebę ustanowienia ministra religji, oświecenia i pomocy i nakreślił dla niego wzorowy program działalności, „*Urządzenia w ogólności wszystkich szkół Księstwa Warszawskiego, a w szczególności akademji krakowskiej*” i „*Projekt urządzenia wszystkich szkół w kraju*”.

Gdy w Warszawie organizowano ostatecznie Izbę Edukacyjną, Kołłątaj napisał memorjał, prawdopodobnie dla króla, w którym zwracał uwagę, aby urządzający nowe dzieło nie spuszczały z oczu ustaw Komisji Edukacyjnej. „Byłoby albowiem nieodżałowaną szkoda, gdybyśmy dobrą i wspaniałą budowę wywrócili, nie będąc w stanie podobnej wystawić teraz. Skromność, z którą nam postępować należy, więcej nam przyda zalety nad chęć porywczych odmian i ślepego naśladownictwa naszych sąsiadów (ma na myśli Niemców)... Dlatego, cofając się z upadku, w którym pogrążeni byliśmy od tylu lat, *nie powinniśmy lekceważyć naszych krajowych ustanowień*, w tych albowiem tylko mamy się poznać, czy jesteśmy jeszcze Polakami lub tylko obcymi na ziemi ojców wyrodkami, wzywającymi napróżno imienia ojczyzny...” Szczególnie nie podobała się Kołłątajowi projektowana ustawa o „dozorach”, która dopuszczała duchowieństwo do zbyt ścisłej kontroli nad szkołami.

Lubo Izba Edukacyjna nie bardzo stosowała się do uwag Kołłątaja, przypominamy kilka cennych myśli z jego „*Postrzeżeń*”, gdyż zachowały one wartość do dzisiaj i stanowią własność polskiej teorii pedagogiczno-organizatorskiej.

„W każdej gminie — pisze Kołłątaj — powinna być szkołka czytania, pisanja i rachunków; w każdej parafji szkołka wyższa, gdzieby była nauka chrześcijańska, moralna i wyższe rachunki, tudzież nauka o rolnictwie, ogrodnictwie i lasach. W miasteczkach powinny być szkołki jeszcze wyższe, gdzie oprócz wyliczonych nauk będzie dawana geografia krajowa, stosowana do potrzeby mieszkańców, z dodatkiem wiadomości o targach, jarmarkach, o drogach i spławach, o łatwości zamiany i nabycia rzeczy, o wydoskonaleniu rękodzieł i warsztatów,

które się w tym miasteczku znajdują; będą także dawane początki miernictwa.

„W miastach powiatowych zaprowadzi się szkoły, w których oprócz wyż wyliczonych nauk dawana będzie nauka gramatyki języka krajowego i łacińskiego, tudzież język francuski i niemiecki, początki matematyki, historii naturalnej, fizyki, logiki, historii, nauki moralnej i wymowy. W miastach departamentowych założy się licea albo szkoły wyższe, jakkolwiek one nazwać się podoba. Napróżno byłoby opisywać cały układ tej szkoły. Dość, że nauki, w nich dawane, powinny już sposobić uczniów do słuchania kursów w szkole głównej, które są naukami dla ludzi szczególnych stanów. Przy liceum powinna być dawana chirurgia początkowa i szkoła położnicza, nawet sztuka konowska. Najwidoczniej stawiał tu Kołłątaj, jako typ, liceum krzemienieckie, choć w skromniejszym cokolwiek zakresie.

„Dzieląc cały kraj na dwie równe połowy co do ludności i rozległości, zaprowadzi się dwie szkoły główne, a w nich seminarja gieneralne dla kleryków, seminarja dla kandydatów, sposobiących się na nauczycieli do liceum i szkół powiatowych, tudzież dla kandydatów na nauczycieli do szkółek niższych, dla alumnów medycyny i chirurgji. Przy szkole głównej powinna także być założona szkoła rolnictwa i ogrodnictwa. W Krakowie powinna być założona *szkoła górnicza* na wzór szkoły frejberskiej.

„Oprócz szkół powinien minister założyć *biblioteki publiczne* w każdym mieście departamentowym, zebrawszy księgi ze wszystkich bibliotek zakonnych i innych zgromadzeń, fundusze na pomnożenie bibliotek obmyślić. Powinien dalej ustawy dla stanu nauczycielskiego i do karności szkolnej ściągające się przepisać, budowy dla wszystkich szkół i innych oświecenia ustanowień założyć, Zgromadzenia uczone pod swym dozorem utrzymywać i onym pomagać, Towarzystwo do ksiąg elementarnych, we wszelkim rodzaju edukacji potrzebnych, ustanowić.

„Obowiązkiem ministra będzie także ułożenie i zaprowadzenie *planu wychowania młodzieży żeńskiej*, tak żeby ta część społeczna od najniższej aż do najwyższej klasy nie była zostawiona przypadkowi lub nierozważnemu na-

śladownictwu, jak dotąd. Starać się będzie minister zaprowadzić *konserwatorja* dla pomnożenia i wydoskonalenia talentów płeć obojęj”.

Izba Edukacyjna, której następczynią została w r. 1811 *Dyrekcja Edukacji Narodowej*, położyła znaczne zasługi około rozszerzenia szkolnictwa, kontynuowała też drugą reformę Kołłątaja co do akademji krakowskiej; ale w pewnej mierze obniżyła jej znaczenie, ograniczając jej cele do „doskonalenia się własnego, doskonalenia młodzieży i upowszechnienia światła w kraju przez dzieła uczone”. Czasy niespokojne Księstwa Warszawskiego utrudniały przeprowadzenie praktyczne niejednej roboty, która mogła być uskuteczniiona dopiero przez ministrów oświaty Królestwa Kongresowego, kiedy czasy nastały spokojniejsze.

Głównym typem szkół średnich za Księstwa były szkoły „departamentowe”, odpowiadające gimnazjom gubernjalnym na ziemiach litewsko-ruskich, oraz t. zw. szkoły wydziałowe, odpowiadające szkołom powiatowym na Litwie i Rusi. Ustawa z r. 1812 zadanie tych szkół określa w sposób następujący:

„Właściwym każdej szkoły departamentowej celem jest dać uczniom swoim tak gruntowne zasady wszystkich nauk i umiejętności, kształcących rozum i napawających serce szlachetnemi uczuciami, ażeby młodzieniec, ukończywszy chwalebnie wszystkie tej szkoły klasy, był usposobiony do słuchania w szkole głównej tej umiejętności, w której się szczególnie wydoskonalic zechce, końcem użycia jej za główny przedmiot dalszego przeznaczenia swojego do ważniejszych kraju posług; przestający zaś na edukacji, w tejże szkole wziętej, aby mógł z pożytkiem dzieła uczone czytać i one rozumieć, a jako światły obywatel, i sam się dobrze rządzić, i radami swojemi współobywateli wspierać i urzędy, ogólnego tylko obeznania się z wszystkimi gatunkami nauk i umiejętności potrzebujące, z dobrem narodu sprawować”.

„Celem szkoły wydziałowej jest dać dobrze poznać młodzieży treść wszystkich tych nauk i umiejętności, które wykształcają obyczaje i oświecają rozum powszechnie potrzebnymi i użytecznymi wiadomościami, zaostrzają szczególnie przemysł i wskazują mu obfite źródła tak prywatnej zamożności, jak bogactw krajowych, i podają

niezawodne praktyczne sposoby nabycia i pomnożenia obojga”.

W spadku po Księstwie Królestwo Kongresowe otrzymało 8 szkół departamentowych, 16 wydziałowych, 8 podwydziałowych i 1,110 szkół początkowych, nie wliczając w to szkółek dla kolonistów niemieckich, których w samym tylko departamencie bydgoskim było 200.

Królestwo Kongresowe otrzymało *Komisję wyznań religijnych i oświecenia publicznego* i za ministra Stanisława Potockiego pracowało nad szkolnictwem bardzo skutecznie. Ale od r. 1821 rozpoczęła się, gdy ministrem został Grabowski, reakcja, która przyniosła szkolnictwu szkodę. Dla przykładu podaje się cyfry. W r. 1821 było szkół po wsiach i miasteczkach 1,222 z 37,623 uczniami, nie wliczając w tę cyfrę szkół cyrkulowych w Warszawie, opartych na systemie Lankustra, szkoły niedzielnej dla młodzieży rzemieślniczej i osobnych szkół dla młodzieży żydowskiej. Komisja sejmowa z r. 1825 stwierdza zaś z boleścią, że od r. 1823 ubyło w szkołach uczniów 18,676. To samo spotykamy w szkołach średnich, które nazywały się za Królestwa „wojewódzkimi” i wydziałowemi. W roku 1819 było szkół takich 35, w r. 1825 już tylko 32. Liczba uczniów tych szkół spadła w tymże czasie od 7,251 do 3,771.

Za czasów Królestwa Kongresowego Warszawa posiadała po raz pierwszy szkołę główną pod nazwą „*Królewski Uniwersytet Warszawski*”, złożoną z pięciu wydziałów: teologicznego, prawa i administracji, lekarskiego, filozoficznego, nauk i sztuk pięknych, otworzoną uroczyście dnia 14 maja r. 1818. Przed samym powstaniem dano uniwersytetowi urzędową nazwę „Aleksandryjskiego”. Do zorganizowania uniwersytetu przyczyniły się zabiegi *Komisji Rządowej* pod przewodnictwem Stanisława Staszica, które znalazły punkt oparcia w istniejących już w Warszawie dwu szkołach akademickich: lekarskiej, tudzież prawa i administracji. Profesorów wybrano w znacznej mierze z pośród dobrych sił liceum warszawskiego. Wydział teologiczny uniwersytetu, niejako powszechne narodowe seminarjum duchowne, został zatwierdzony bulłą papieża Piusa VII z r. 1818. Uniwersytet był założony na wzór francuski, bez samorządu, pod ścisłą kontro-

łą władzy, miał służyć przedewszystkiem praktycznym celom państwa.

Okres Królestwa Kongresowego odznacza się troskliwością w organizowaniu *szkolnictwa zawodowego*. W ułożonych pod kierunkiem ministra oświaty Stanisława Potockiego „*Głównych zasadach do planu edukacji i instrukcji w Królestwie Polskim*” czytamy:

„Chcąc, aby młodzież, która w wydziałach akademickich ukończyła nauki do najwyższej ich teorji, znalazła sposobność doskonalenia się praktycznie i przez stosowanie ich do potrzeb krajowych stała się rzeczywiście użyteczną, mają być w dalszym rozkładzie tego planu ustanowione dla każdego akademickiego wydziału szkoły teoretyczno-praktyczne, jak oto: do wydziału filozoficznego: szkoła politechniczna, szkoła kopalni i hutnictwa, szkoła mineralogji, szkoła topograficzna, szkoła inżynierska dróg i mostów, prócz tego szkoła specjalna rolnicza, leśnictwa, tudzież szkoła sztuków i rękodziel”.

Mimo ogromnych trudności plan został częściowo wykonany. W r. 1816 otwarto w Kielcach pierwszą na ziemiach polskich szkołę górniczą, przeniesioną w r. 1826 do Warszawy, gdzie utrzymała się do r. 1828. W r. 1818 powstał instytut agronomiczny w Marymoncie wraz ze szkołą weterynaryj. Tegoż roku otwarto szkołę leśnictwa i szkołę budownictwa i miernictwa. Ta ostatnia połączona była naprzód z uniwersytetem. Gdy potym Staszic podniósł myśl założenia szkoły inżynierji cywilnej dróg i mostów, zaczęto się sposobić do założenia w Warszawie wielkiego *Instytutu politechnicznego*. W r. 1825 powstała w tym celu szkoła przygotowawcza, która w r. 1829 stała się faktycznie politechniką, aczkolwiek formalnie nie było jeszcze odpowiedniego rozporządzenia.

W r. 1817 utworzony został *instytut dla głuchoniemych*, którego pierwszym dyrektorem był ks. Jakób Falkowski. W r. 1820 przyjęty został projekt instytutu dla kształcenia nauczycielek, wzorowany na berlińskim instytucie guwernantek.

Prace nad dalszym organizowaniem szkolnictwa w Królestwie Kongresowym, coraz mniej dobrze widziane przez sfery petersburskie i reakcję krajową, doznały gwałtownej przerwy po upadku powstania listopadowego.

Tradycja organizatorska szkolnictwa polskiego utrzymała się najdłużej w Rzeczypospolitej Krakowskiej, bo przetrwała prawie do połowy w. 19-go, aby po niedługiej przerwie dostać się znowu w ręce polskie i pozostać w takim stanie do dnia dzisiejszego.

Pierwsze lata po rozbiorach były ciężkie, szczególnie dla akademji krakowskiej. Rząd austrijski wprowadził język wykładowy niemiecki lub łaciński, ale zniemczenie nawet co do formy nie było nigdy zupełne, gdyż niektóre wykłady ze względów praktycznych odbywały się dalej po polsku. Postanowienia rządu austrijskiego ustały w r. 1809, gdy Kraków został przyłączony do Księstwa Warszawskiego. W Krakowie ukazał się duch opiekuńczy uniwersytetu, ks. Hugo Kołłątaj, który napisał „*Urządzenie Szkoły Głównej Krakowskiej dnia 2 grudnia 1809*”, zatwierdzone przez ks. Józefa Poniatowskiego, poczym zabrał się do drugiej reformy akademji.

Urządzenia Kołłątaja nie trwały długo, gdyż w r. 1815 Kraków stał się wolnym miastem, a uniwersytet został na nowo zreorganizowany przez t. zw. *Komitet Konstytucyjny*, ustanowiony przez Komisję organizacyjną Rzeczypospolitej Krakowskiej, który w r. 1818 ogłosił nowy „Statut organiczny uniwersytetu krakowskiego”. Uniwersytet podupadł znowu, a życie naukowe ujawniało się głównie w Towarzystwie naukowym krakowskim, pomyślanym jeszcze przez Kołłątaja.

Organizacja innych szkół w Rzeczypospolitej Krakowskiej odbyła się również w r. 1818 i trzymała się wzorów polskich. Dwa licea w Krakowie, dwie szkoły wydziałowe (w Krakowie i Chrzanowie), szkoła średnia przemysłowo-handlowa na Kazimierzu — oto wcale poważny rezultat wysiłków lilipuciego państewka. Liczba szkół początkowych wzrosła, a już w trzecim dziesiątku w. 19 nie było prawie ani jednej wsi w republice krakowskiej, która nie miałaby szkół i budynku szkolnego.

Jeśli uwzględnimy ogólne wyniki, do jakich doprowadziły usiłowania polskie na polu szkolnictwa w okresie częściowej niepodległości owych trzech krótkotrwałych tworów państwowości polskiej, możemy stwierdzić z radością, że naród nasz znaczenie szkolnictwa rozumiał i wykazał w tym kierunku dużo inicjatywy, energii i sku-

tecznej woli. W czasach ciągłych zmian politycznych i wśród poważnych przeszkód wewnętrznych (ze strony duchowych potomków Targowicy) dokonano przecież niemało.

X. TEORJA PEDAGOGICZNA MIĘDZY R. 1740 — 1831.

W okresie między r. 1740 — 1831 za granicą panował żywy ruch teoretyczno-pedagogiczny, rozpoczęty już w w. 17. Wielu z teoretyków było zarazem doskonałymi praktykami. Do takich należą między innymi: Wolfgang *Ratichius*, zwolennik nauki doświadczałnej, udzielanej w języku ojczystym; Jan Amos *Komeński*, którego głośny „*Orbis pictus*” wyszedł w r. 1667 w przekładzie polskim Macieja Dobrackiego, a który był zwolennikiem zgodnego rozwoju sił ciała i ducha i określał jako cel wychowania wytworzenie osobistości poważnej i moralnej; August Herman *Francke*, twórca seminarjów nauczycielskich dla szkół ludowych i wyższych, wyznawca zasady: „Należy uczyć dla życia, nie dla szkoły;” biskup *Fenelon*, autor „*Przygód Telemaka*”; John *Locke*, który oparł naukę wychowania na podstawie psychologicznej i powtarzał za *Gassendim*, że niema nic w umyśle, czego pierwaj nie byłoby w zmysłach; Jan Jakób *Rousseau*, głoszący, że „wszystko jest dobre, co wychodzi z rąk Stwórcy, wszystko wyradza się i psuje pod rękami człowieka” i że celem wychowania jest stworzyć „całego człowieka”; Jan Bernard *Basedow*, głosiciel kierunku pozawyznaniowego w wychowaniu; Joachim Henryk *Campe*, autor doskonałych pism dla młodzieży; Chrystjan *Salzmann*, którego szkoła miała przedstawiać rozszerzoną rodzinę i starała się zastąpić wychowankom najlepszych rodziców; Fryderyk *Rochow*, pracownik nad oświatą ludową, zwolennik jasności myślenia i wróg ustawicznego uczenia się na pamięć; Jan Henryk *Pestalozzi*, który przyznawał wychowaniu pierwszeństwo nad nauczaniem, uważał naukę wychowania za sztukę pobudzania czynności duchowych dziecka i sądził, że niema nic ważniejszego dla szkoły nad zapał, pracowitość i wytrwałość nauczyciela; Fryderyk *Froebel*, twórca „ogródka dziecięcego”; neohumanista Fryderyk August *Wolf*; Emanuel *Kant*, który umoralnienie podawał za cel wychowania i uważał, że nauczyciel powinien kierować

się prawdą i do prawdy wdrażać umysł wychowanka; Jan Fryderyk *Herbart*, który kładł nacisk na kształcenie woli przez budzenie wszechstronnego zajęcia się danym przedmiotem i uważał etykę za naukę o pięknie moralnym; Józef *Lankaster*, założyciel bezpłatnej szkoły elementarnej z metodą wzajemnego uczenia; Piotr Samuel *Dupont de Nemours*, projektodawca szkoły średniej.

Teorie i usiłowania praktyczne tych mężów znane były światlejszym pedagogom i organizatorom szkolnictwa w Polsce, były też naśladowane w okresie reform, nigdy jednak ślepo, ale zawsze z przystosowaniem ich do właściwości Polaków i warunków życia polskiego. Z niesłychanym wprost talentem czyniono to zwłaszcza w dobie Komisji Edukacyjnej, kiedy umiano korzystać ze znanych wówczas teorii pedagogicznych, ale robiono to w sposób twórczy i doskonale polski.

Najważniejsze polskie dzieła z zakresu teorii pedagogicznej i organizacji szkolnictwa zostały już wymienione przy opisywaniu warunków, w jakich szkoła polska pracowała w świetnym okresie, rozpoczętym w r. 1740 przez reformę Konarskiego, załamany przez rozbiory, przerwany przez upadek powstania listopadowego. Wymieniono już zasadnicze rzeczy Konarskiego, Kołłątaja, Piramowicza, które będą należały zawsze do najpiękniejszych w dziejach polskiej teorii pedagogicznej; wzmiankowano niektóre najważniejsze zasady z ustaw szkolnych, jakie pojawiły się w tym czasie. Dodajemy uzupełnienia.

Literatura polska w drugiej połowie w. 18 ma w dużej mierze charakter dydaktyczny. Satyry Piotrowskiego, Krasickiego, Naruszewicza, Krasickiego „Przypadki Mikołaja Doświadczyńskiego”, „Monitor” Bohomolca, dzieła Staszica i inne — są istną skarbnicą uwag na temat nauczania. Wyjątkowe wprost stanowisko w tym względzie należy przyznać „*Monitorowi*” Bohomolca.

Z dzieł, wyłącznie pedagogii poświęconych, wymienić trzeba: ks. Antoniego *Popławskiego* „O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej projekt Prześwietnej Komisji Edukacji Narodowej Kor. Pol. i W. Ks. Lit. w marcu 1774 podany” (1775), Franciszka *Bielińskiego* „Sposób edukacji w XV listach opisany” (1775), ks. *Ładowskiego* „Powinności dla osób szlachetnie urodzo-

nych" (1788), ks. Adama *Czartoryskiego* „Katechizm kaddecki”.

W pierwszych trzech dziesiątkach w. 19-go liczba poważnych teoretyków wzrasta. Wybitni pedagogowie polscy, jak Edward *Czarnecki*, ks. Jakób *Falkowski*, ks. *Szwejkowski*, kształcą się w Berlinie. Ruch, rozbudzony przez Komisję Edukacyjną, wzmaga się.

Jędrzej *Śniadecki* pisze o fizycznym wychowaniu dzieci (1805 i 1822) i stawia za ideał człowieka, który „w czerstwym i kształtnym ciele czyste nosi serce i niepokalaną ma duszę, kto ma zdolności społeczeństwu, w którym żyje, przydatne”. Wawrzyniec *Surowiecki* pisze „List do przyjaciela o wadach edukacji młodzieży polskiej” (1807). Sekretarz Izby Edukacyjnej, Józef *Lipiński*, wydaje „O edukacji publicznej i o jej udoskonaleniu w kraju naszym” (1815). Edward *Czarnecki* pisze „Zasady edukacji i instrukcji” (1808). Wojciech *Chojnacki* drukuje „Zasady pierwiastkowe pedagogiki i metodyki” (1815). Ignacy *Borowski* wydaje w r. 1819 „Pedagogikę”. Nie są to wszystkie z tej dziedziny utwory. Godne uwagi są np. Stanisława *Jachowicza* „Bajki i powiastki” i rozliczne dzieła Klementyny z *Tańskich Hoffmanowej*.

Pojawiają się także przekłady. Ks. *Truskolawski* przekłada w r. 1781 dzieło *Locke'a* „O edukacji dzieci”; w roku 1818 wychodzi przekład mów *Fenelona* o wychowaniu młodzieży żeńskiej; w r. 1817 Stanisław *Borodziez* tłumaczy z francuskiego „Rysy charakterystyczne złego wychowania”; w r. 1819 Jan *Bobrowski* przekłada pedagogikę *Kanta*; w r. 1830 *Kurowski* przerabia zalecone przez Komisję rządową dzieło Adolfa *Knigge* „O wychowaniu dzieci”. Jest tych przekładów więcej.

Na osobną uwagę, jako sąd cudzoziemca o wychowaniu i charakterze Polaków, zasługuje wydany w r. 1800 w Warszawie Francuza *Delicourt* „Szkic krytyczny o wychowaniu publicznym w Prusach południowych, niegdyś w Polsce”, napisany po francusku. Sąd o szkole polskiej jest za surowy i niesprawiedliwy, jak również sąd o ówczesnej szlachcie polskiej, którą *Delicourt* nazywa niemal dziką. Jeżeli jednak wytyka z drugiej strony — pisze Maurycy *Straszewski* — że w Polsce w wychowaniu domowym powierza się młodzież nieraz nieukom bez wykształ-

cenia, jeżeli po pensjach gani chciwość ich właścicieli i wyzyskiwanie przez nich tak zwanych dyrektorów, jeżeli wytyka przeładowywanie uczniów zbyt dużą liczbą godzin nauki i przyjmowanie przez chciwość zbyt wielkiej liczby uczniów na pensje, jeżeli wreszcie wyraża się o Polakach, że całe szczęście zakładają w wystawnym życiu, w wielkich wydatkach, a równych sobie oceniają tylko według stopy ich życia — to we wszystkich tych sądach swoich ma Delicourt słuszość.

XI. UWAGI OGÓLNE O SZKOLNICTWIE POROZBIOROWYM.

Rok 1795 był dla Polski wyroczny. Rzeczpospolita Polska została wymazana z rzędu państw europejskich. Okropna boleść opanowała serca szlachetnych.

Polska racja stanu stanęła przed zagadnieniem: czy dać się wchłonąć przez organizm obcy, czy też poprawiać społeczeństwo, pracować i szukać czynnie środków ocalenia. Myśl o szukaniu ocalenia musiała stać się, oczywiście, nakazem dla żyjącego pokolenia i wszystkich następnych. *„Upaść może i naród wielki, zginąć tylko nieczemny”* — pocieszał i ostrzegał Staszic. *„Nigdy nie należy rozpaczać o Rzeczypospolitej”* (Nil desperandum)—nakazywał bez przerwy za Konarskim Kołłątaj. Stan lepszych umysłów polskich jest też po rozbiorach zadziwiający. Ani śladu poddania się dokonanemu przy pomocy wyrodnych rodaków gwałtowi.

Żołnierz polski zdołał przedostać się w pewnej liczbie do Lombardji. Tam, na niwach auzońskich, wbrew układom zaborców, którzy zapowiadali, że imię Polski nie będzie nigdy wymawiane w traktatach międzynarodowych, rozbrzmiała w roku 1797 Wybickiego pieśń-program:

Jeszcze Polska nie zginęła, póki my żyjemy!
Co nam obca przemoc wzięła, mocą odbierzemy!

Jednocześnie sformowało się wojsko, Legjony Polskie. Oręż polski kazał światu pamiętać o Polsce, choć

zamknięto ją do trumny, choć, rozdarta na trzy części, nie miała nawet kawałka ziemi wolnej na mogiłę.

W kraju po chwilowym osłupieniu rozwinęła się pożyteczna praca odrodzeniowa. Trzeba było ocalić przedewszystkiem świadomość narodową, a do tego konieczna była oświata polska, szkoła polska. Zrozumiano to, wyzyskiwano każdą dogodną okoliczność, walczono z przeszkodami. Szło z jednej strony o to, ażeby kulturę polską utrzymać na poziomie europejskim (nie dać się schłopić), z drugiej, ażeby podnosić lub przynajmniej podtrzymywać poziom kulturalny szerokiej rzeszy narodowej.

Możliwość pracy po rozbiorach nie wszędzie była jednakowa, a wszędzie niestała. Najdogodniejsze warunki były naprzód w zaborze rosyjskim, względnie znośne w pruskim, przez dwa lata znowu w rosyjskim, nareszcie i najdłużej w zaborze austriackim. Przodownicy ducha narodowego wszystkie te warunki wyzyskiwali i starali się je obrócić na dobro narodu, na utrzymanie przedewszystkiem świadomości narodowej.

Rzecz nie była łatwa, bo ginąca ojczyzna zostawiła w puściźnie ciężkie zaniedbania. Małomieszczaństwo i włościaństwo mówiło po polsku, nie miało na sumieniu żadnego grzechu względem Polski, ale miało też mało uświadomienia narodowego lub było go — bez własnej winy — zgoła pozbawione. Szlachta miała ciężkie grzechy na sumieniu, posiadała natomiast świadomość narodową. Trzeba było szlachtę wyleczyć z zakorzenionych błędów, i wyzyskać jej świadomość narodową dla celów ojczyzny; trzeba było mieszczanina i chłopą zrównać w poczuciu narodowym z szlacheicem, ażeby pracować ze wzmożoną energją narodową; trzeba było starać się, ażeby całość nie pozostawała nazbyt w tyle za oświeconszymi narodami europejskimi. Praca była zatem niezmiernie mozolna. Przeszkody zewnętrzne i zakorzenione uprzedzenia wewnętrzne niejedno utrudniały lub nawet uniemożliwiały. Wysiłki najlepszych i najrozumnijszych nie mogły mimo to ustawać. Jakoż, na szczęście, nie ustały nigdy, nawet w czasach najgorszych, nawet wśród największych trudności zewnętrznych i wewnętrznych. Inaczej być nie mogło. Duch bowiem wielkich ojczyców przeszłości, wiel-

kich orłów-mogilników, nie przestał ani na chwilę unosić się nad pokoleniami żyjącymi.

Już w r. 1800 założono w Warszawie, która była wówczas pod zaborem pruskim, *Towarzystwo Przyjaciół Nauk*, które dotrwało aż do upadku powstania listopadowego i było niejako rządem duchowym całego narodu, skupiając w swoim łonie co najcieńszych uczonych polskich, co najlepsze charaktery. Zasługi Towarzystwa polegały nie tylko na jego wydawnictwach kulturalno-oświatowych, ale może jeszcze bardziej na utrzymywaniu żywego ogniska wspólnej całej Polsce kultury narodowej. Albertrandi, Staszic i Niemcewicz byli kolejno prezesami Towarzystwa, Kazimierz Brodziński ostatnim jego sekretarzem, Adam Mickiewicz jednym z najmłodszych członków.

Podobny cel miało *Towarzystwo Naukowe Krakowskie*, założone jeszcze przez Kołłątaja, a wznowione w r. 1816 przez rektora uniwersytetu, Walentego Litwińskiego. Towarzystwo krakowskie, zwłaszcza po zamknięciu w r. 1833 przez Rosjan Warszawskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, stało się nowym ogniskiem życia umysłowego dla całej Polski. Spełnia tę rolę do dnia dzisiejszego, od r. 1873 pod nazwą *Krakowskiej Akademii Umiejętności*, który to przywilej zaszczytny został jej nadany przez cesarza austriackiego, Franciszka Józefa I. Krakowska Akademia Umiejętności położyła ogromne zasługi około podniesienia kultury polskiej, a jako najwyższa tego rodzaju instytucja polska, zdobyła sobie należne imię wśród najwyższych tego rodzaju instytucji światowych.

Każda dzielnica polska starała się na własną rękę podtrzymać — o ile można — żywe tętno umysłowości polskiej. W r. 1857 powstało *Towarzystwo Przyjaciół Nauk w Poznaniu*, złożone obecnie z pięciu sekcji i posiadające bibliotekę z około 150,000 tomów i rękopisów.

Zabór rosyjski był po powstaniu listopadowym pozbawiony możliwości tworzenia tak niezbędnych ognisk życia umysłowego polskiego. Mógł to uczynić dopiero po niektórych wolnościach, zdobytych przez rewolucję rosyjską z r. 1905. Jakoż w r. 1906 ufundowano *Towarzystwo Przyjaciół Nauk w Wilnie*, połączone w r. 1913 z wileńskim *Muzeum Nauki i Sztuki*; w r. 1907 utworzo-

no *Towarzystwo Naukowe w Warszawie*, wypełniając zbyt długą lukę, jaka nastąpiła w r. 1833.

Dążność do tworzenia ognisk naukowych w Polsce była tak silna, że objęła ona wszystkie większe miasta polskie, przede wszystkim Lublin i Lwów, gdzie też istnieją bardzo poważne zawiązki nowych tego rodzaju instytucji.

Równolegle z tworzeniem towarzystw uczonych szło gromadzenie *księgozbiorów*. Pierwszy potężny księgozbiór polski powstał jeszcze w w. 18-ym, jako jeden z wielu objawów zaczętego wówczas ruchu odrodzeniowego. Już w r. 1747 biskup kijowski, Józef Andrzej Załuski, otworzył w Warszawie pierwszą w Polsce bibliotekę publiczną, t. zw. *Bibliotekę Załuskich*, która w r. 1774 obejmowała około 400,000 tomów. Po trzecim rozbiore kraju bibliotekę tę wywieźli Moskale do Petersburga; to samo uczynili później z biblioteką Warszawskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, uniwersytetu wileńskiego i wielu innemi. Rosja niszczyła pod tym względem bardzo usilnie dorobek cywilizacyjny Polaków—i to nie tylko na tym polu.

Pośród wielu poważnych bibliotek polskich, które przetrwały rozbiory i pozostały w kraju, w ciągu dalszych lat ciągle na nowo pomnażane, zasługuje na uwagę stara i czcigodna *Biblioteka Jagiellońska w Krakowie*. Po rozbiorach biblioteki powstawały przy towarzystwach naukowych lub były gromadzone przez osoby prywatne, jak np. *Biblioteka Krasieńskich*, a taksze *Biblioteka Zamojskich w Warszawie*. Największą biblioteką w Polsce, powstałą dzięki inicjatywie prywatnej, jest obecnie *Ossolineum we Lwowie*. Tu dodać należy, że w zaborze pruskim i austryjackim biblioteki mogły się rozwijać swobodnie i bez przeszkody, w zaborze natomiast rosyjskim były przeważnie grabione lub musiały lękać się tej grabieży w każdej chwili.

Nakoniec wspomnieć jeszcze trzeba o *specjalnych stowarzyszeniach uczonych*, jakie po rozbiorach na ziemiach polskich w różnych czasach powstawały. Z bardzo wielu tego rodzaju wymienia się niektóre:

w Warszawie: Koło matematyczne, Towarzystwo psychologiczne, Towarzystwo prawnicze, Towarzystwo lekarskie, Towarzystwo miłośników przyrody, Towarzystwo techników, Towarzystwo miłośników historii, Kasa Mianowskiego;

we Lwowie: Towarzystwo historyczne, Towarzystwo ludoznawcze, Towarzystwo literackie im. A. Mickiewicza, Towarzystwo nauczycieli szkół wyższych, Towarzystwo filozoficzne, Towarzystwo prawnicze, Towarzystwo przyrodników, Towarzystwo techników;

w Krakowie: Towarzystwo filozoficzne, Towarzystwo prawnicze i ekonomiczne, Towarzystwo historyczne, Towarzystwo numizmatyczne.

Nadewszystko jednak społeczność nasza starała się pilnie pielęgnować szkolnictwo.

Szkolnictwo polskie w *zaborze pruskim* utrzymywało się w pierwszych latach po rozbiorach mniej więcej w formach, ułożonych przez Komisję Edukacyjną, przystosowanych, oczywiście, do nowych potrzeb rządu pruskiego. Język niemiecki został wprowadzony do szkół jako obowiązkowy, ale germanizacja nie wydawała się z początku głównym zamierzeniem rządu pruskiego. Obok szkół polskich powstały i powstawały coraz liczniejsze szkoły niemieckie, szkoły polskie były jednak nadal utrzymywane, miały dobre podręczniki, Polacy pielęgowali swobodnie swoją narodowość. Taki stan rzeczy trwał mniej więcej do r. 1871, od którego to czasu zaczęła się germanizacja szkolnictwa polskiego, aż do jego upadku.

Rzecz znamienna. Rząd pruski siedł w tym względzie za przykładem rządu rosyjskiego. Dopóki rząd rosyjski pozwalał na pielęgnowanie narodowości polskiej, dopóty rząd pruski pozwalał na to samo. Gdy po powstaniu w r. 1831 rząd rosyjski zaczął krępować Polaków, rząd pruski został jego naśladowcą. Krótki okres zabiegów Wielopolskiego miał swoją podobiznę w Poznaniu. Eksterminacyjna polityka Rosji w stosunku do szkolnictwa polskiego, przeprowadzona na dobre mniej więcej od r. 1870, znalazła w Poznańskim naśladownictwo.

Granice zaboru pruskiego były — jak wiadomo — niestałe. Zaraz po rozbiorach w obręb państwa pruskiego weszły także t. zw. Prusy południowe, z głównym miastem Warszawą, odpowiadające mniej więcej okupacji niemieckiej z ostatniej wojny. Po pokoju tylżyckim utworzono z tej części t. zw. Księstwo Warszawskie, a ziemie

Księstwa z niewielkimi zmianami weszły w roku 1815 w skład t. zw. Królestwa Kongresowego i nie wróciły już nigdy pod panowanie pruskie. Przy państwie pruskim po dawniejszych rozbiorach pozostało tylko t. zw. W. Ks. Poznańskie i Prusy zachodnie, oraz nie należący do Polski już od w. 14 Śląsk. W terminologii polskiej utarł się zwyczaj, że zabór pruski nazywano powszechnie „Poznańskiem”.

Otóż w Poznańskim przez długie lata panowała — jak wspomniano — możność pielęgnowania narodowości polskiej. Co więcej: gdy w dwu innych zaborach warunki były pod tym względem ciężkie, Poznańskie w latach od 1840 — 1863 wybiło się na czoło ruchu umysłowego polskiego. W tych czasach żyli tam i działali ludzie tak niepospolici, jak filozofowie: *Libelt*, *Cieszkowski*, *Trentowski* (autor między innymi cennego dzieła o wychowaniu p. n. „*Chowanna*”), historycy: *Moraczewski* i *Jarochoowski*, zbieracze: *Raczyński* i *Mielżyński*, pedagog *Ewaryst Estkowski*, jeden z założycieli „Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego”, zasłużony tak bardzo twórca istniejącego do dzisiaj funduszu naukowego dla popierania uczącej się młodzieży *Karol Marcinkowski*, *Józef Łukaszewicz*, zasłużony autor „*Historji szkół w Koronie i Litwie*”, bracia *Koźmianowie*, pedagogowie: *Poplińscy*, *Cegielski*, *Rymarkiewicz* i wielu innych. Poznańskie urobiło w tych czasach młodość znakomitego historyka literatury i gramatyka, *Antoniego Małeckiego*, oraz doskonałego popularyzatora świadomości narodowej, *Józefa Chociszewskiego*.

W r. 1822 pruski minister oświaty wyraził przekonanie, że germanizacja jest niewykonalna, że religja i język są „najdroższymi świętościami narodu”. W r. 1840 król Fryderyk Wilhelm IV powołał się na traktaty wiedeńskie i zlecił ministrowi, aby język polski obok niemieckiego w wyższych zakładach naukowych uwzględniano w tej mierze, jaka odpowiada ojcowskim zamiarom króla. W r. 1842 wydano instrukcję, według której dzieci w szkołach wiejskich miały pobierać naukę w języku ojczystym. Język niemiecki miał być we wszystkich szkołach obowiązkowym. Po miastach język polski miał być używany tylko w klasach najniższych. W latach od 1848 — 1853 język polski w szkolnictwie poczynił znacz-

ne postępy. W r. 1853 wprowadzono urzędownie język polski nawet do szkół *Górnego Śląska*. Analfabetyzm był rugowany pośpiesznie i ostatecznie.

W r. 1860 w samym W. Ks. Poznańskim było szkół ludowych 1,800, z tego około 1,000 katolickich i wyłącznie polskich. Wolno też było uczyć w nich dziejów polskich. Były także gimnazja polskie: św. Magdaleny w Poznaniu, w Trzemesznie i Ostrowie i polsko-niemiecka szkoła realna w Poznaniu. Młodzież polska mogła się kształcić po polsku w szkołach elementarnych i średnich. W gimnazjach niemieckich język polski był nauczany jako przedmiot nieobowiązkowy. W latach między r. 1840—1846 Polacy tamtejsi zaczęli nawet myśleć o stworzeniu uniwersytetu dla W. Księstwa Poznańskiego.

Po r. 1871 stosunki odmieniły się gwałtownie na gorsze. Polskie szkolnictwo średnie zanikło. W r. 1872 nawet nauka religii w szkołach średnich została zaprowadzona w języku niemieckim. W r. 1873 wprowadzono niemieczynę jako język wykładowy do szkół ludowych, tylko religja była wykładana jeszcze na stopniu niższym po polsku. W r. 1886 obsadzanie posad nauczycielskich dostało się wyłącznie w ręce państwa, a w r. 1887 usunięto język polski jako przedmiot nauki. Społeczeństwo przyjmowało rozpęd, germanizacyjny z większym spokojem, niż się spodziewać należało.

Dopiero odebranie dzieciom w r. 1906 języka polskiego przy nauce religii nawet na stopniu najniższym poruszyło do żywego. W październiku r. 1906 wybuchnął pamiętny strejk szkolny, który przetrwał do połowy r. 1907.

Był to objaw bardzo znamieny, bo sięgający do samych źródeł polskiej świadomości narodowej, której, jak z tego widać, brakło najistotniejszej podstawy poczucia narodowego, opartego przede wszystkim na języku narodowym. Odruch powstał wtedy dopiero, gdy naruszono wykład religji.

Nawiasem trzeba dodać, że objawy tej samej natury, aczkolwiek w innym czasie i dla innych powodów, uwydatniły się także pod dwoma innymi zaborami.

Gdy w Austrii zaprowadzono konstytucję i niemieckie dotąd szkolnictwo w Galicji zostało przeobrażone na pol-

skie, ze względu na język wykładowy, nie wywołało to z początku ogólnego zapału. Ze strony ludzi, należących nawet do t. zw. inteligencji, dawały się słyszeć głosy, że nowa szkoła z polskim językiem wykładowym nie pozwoli młodzieży zaznajomić się gruntownie z językiem niemieckim i utrudni jej karierę życiową...

Analogiczny przejaw wydarzył się w Królestwie po r. 1905, gdy obok rosyjskiej szkoły rządowej („z prawami”) zaczęła rozwijać się polska szkoła prywatna („bez praw”). Rzucone wówczas hasło bojkotu przyjęło się tylko częściowo, bo znaczna część ludności chciała korzystać z „praw”, jakie dawała rosyjska szkoła rządowa. Znałe są również bolesne przejawy w stosowaniu hasła antybojkotowego. W latach ostatniej wojny zdarzyło się coś niemniej przykrego. Wojska rosyjskie były już dość długo i dość daleko za granicami Królestwa, a ludność uczyła się jeszcze po rosyjsku. Czuwali nad tym niektórzy... Polacy. Dopiero obce władze okupacyjne wyrzuciły język rosyjski ze szkół, magistratów i godeł nad sklepami.

Szkolnictwo polskie w *zaborze rosyjskim* przechodziło także bardzo różne koleje. Tutaj dodaję, że szkolnictwem polskim nazywam takie, gdzie język wykładowy był polski, chociażby koszty utrzymania szkół ponosił rząd zaboreczy i on także mianował nauczycieli, przepisywał program nauki i sprawował nadzór naczelny.

Podobnie jak pruski, i rosyjski zabór posiadał granice niestałe. Zaraz po rozbiorach należały do Rosji tylko t. zw. ziemie litewsko-ruskie, t. j. kraj, położony na wschód od późniejszego Królestwa Kongresowego. W r. 1815 w obręb władzy carskiej weszło także, jako osobne państwo, t. zw. Królestwo Kongresowe, połączone z Rosją unją personalną. Po r. 1831 Królestwo zatrzymało nazwę, ale straciło częściowo bodaj suwerenne prawa i stało się prowincją rosyjską. Od tego też czasu także ten teren należał do zaboru rosyjskiego. Taki stan rzeczy przetrwał aż do r. 1915, w którym wojska niemiecko-austriackie, posilkowe przez nieliczne, ale waleczne Legjony Polskie, wyparły wojska rosyjskie z ziem etnograficznie polskich i z części ziem, należących do Polski historycznej.

Zaraz po rozbiorach i aż do r. 1831 warunki rozwoju dla szkolnictwa polskiego pod zaborem rosyjskim były wcale pomyślne. Ks. Adam Czartoryski otrzymał rozległe pełnomocnictwa do urządzenia szkolnictwa na Litwie i Rusi. Mianowany kuratorem szkolnictwa dla tych ziem, umiał skupić koło siebie znakomitych ludzi, jak Jan Śniadecki, Hieronim Stroynowski, Tadeusz Czacki, umiał korzystać z mądrych rad i doświadczeń ukrytego za kulisami Hugona Kołłątaja. Usiłowaniom tych mężów i ich pomocników powiodło się dokonać ostatecznej reformy uniwersytetu wileńskiego w duchu wskazań Komisji Edukacji Narodowej, stworzyć tyle sławne liceum krzemienieckie, zorganizować rozległą sieć polskiego szkolnictwa średniego i elementarnego. Jeden z dygnitarzy rosyjskich wyraził się o tej pracy, że wstrzymała ona na sto lat proces rusyfikacji tego kraju.

Poza obrębem działalności tych mężów zorganizował się w r. 1812 na wzór hiszpański *uniwersytet jezuicki w Połocku* z trzema wydziałami: języków, filozofji i teologii. Wykład odbywał się po łacinie i po polsku. Uniwersytet ten zaczął upadać od r. 1820, gdy Jezuitów wydalono z Rosji, a został ostatecznie zamknięty w r. 1833, zbiory jego wywieziono i rozdzielono między biblioteki w Moskwie i Petersburgu. Bez względu na to, że ojcowie połoccy zanosili skargi na uniwersytet wileński aż w Petersburgu, a jeden z historyków literatury nazwał uniwersytet połocki „twierdzą obskurantyzmu”, w samym fakcie istnienia uniwersytetu, bądź co bądź, polskiego, trzeba widzieć możność skutecznego oddziaływania kultury polskiej i katolickiej na kresy dawnego państwa polskiego.

Po r. 1831 nastąpiły bardzo uciążliwe warunki dla szkolnictwa polskiego pod zaborem rosyjskim. Uniwersytet warszawski został zamknięty. To samo spotkało uniwersytet wileński, połocki i liceum krzemienieckie. Przez cały r. 1832 szkoły publiczne w Królestwie były zamknięte. W szkolnictwie nastąpiło zamieszanie. Co pewien czas wprowadzano rzekome reformy, zazwyczaj na gorsze, zwłaszcza, gdy w r. 1840 *Komisja rządowa oświecenia* ustąpiła miejsca *Okręgowi naukowemu warszawskiemu*. W ustawie z tegoż roku język rosyjski wymieniony

jest na drugim miejscu zaraz po religji, język polski dopiero na czwartym. Historia polska została usunięta z liczby przedmiotów naukowych. Nauka języka rosyjskiego miała być prowadzona obszernie i gruntownie, przy języku polskim pozwolono tylko na czytanie dzieł treści moralnej i technicznej. W r. 1850 postanowiono wstrzymać zbyt wielki napływ młodzieży do szkoły. Już w roku 1843 otwarto w Warszawie pierwszą realną szkołę niemiecko-rosyjską, z zupełnym wyłączeniem języka polskiego, jako przedmiotu nauki.

Po zniesieniu uniwersytetu warszawskiego tworzone szkoły wyższe specjalne z językiem wykładowym polskim, które jednak po niedługim czasie były zamykane, jak: *akademia teologiczna* (1835 — 1867), *szkoła sztuk pięknych* (1844 — 1863), *kursa prawa* (1840 — 1846), *instytut ginekologiczny*. Uniwersytet „Aleksandryjski” został otwarty na nowo w r. 1857, przemieniony na *Szkołę główną* w r. 1862, w której to formie został zamknięty w r. 1869; na to miejsce otwarto *cesarski uniwersytet rosyjski* z językiem wykładowym rosyjskim, nie wyłączając katedry literatury polskiej, który, bojkotowany po r. 1905 przez znaczną część młodzieży polskiej, dotrwał do r. 1915, w którym został przeniesiony do Rostowa nad Donem. W Warszawie natomiast rząd okupacyjny niemiecki pozwolił na *otwarcie uniwersytetu polskiego i politechniki polskiej*.

Z uniwersytetu wileńskiego, zamkniętego w r. 1832, ocalała *akademia medyczna* do r. 1842 i *akademia teologiczna*, przeniesiona w r. 1842 do Petersburga. Uniwersytet połocki znikł bez śladu. Liceum krzemienieckie, przeniesione do Kijowa, zamieniło się w rosyjski uniwersytet św. Włodzimierza.

Szkolnictwo średnie na ziemiach litewsko-ruskich straciło charakter polski w r. 1834, kiedy ukazem carskim zaprowadzono język wykładowy rosyjski i zniesiono wszystkie szkoły, prowadzone przez duchowieństwo polsko-katolickie.

Po r. 1863 rząd rosyjski wypowiedział szkole polskiej śmiertelną walkę. W r. 1866 zamieniono większą część szkół średnich w Królestwie na t. zw. szkoły mieszane z językiem wykładowym rosyjskim, a równocześnie zapro-

wadzano nowe szkoły, także wyłącznie rosyjskie. System rusyfikacyjny stał się nieprzejeđnany, ogarnął nawet szkołę elementarną i dotrwał, o ile idzie o szkoły rządowe, do ostatka pobytu Rosjan na ziemiach polskich.

Rok 1905 przyniósł w zaborze rosyjskim niejake zmiany. Rząd nie uczynił wprawdzie ustępstw do końca w zakresie szkolnictwa rządowego, robiąc jeno nie dotrzymywane obietanki, ale powiew wolności zmusił go do pewnych ustępstw na rzecz szkolnictwa prywatnego. Dzięki temu „*Polska Macierz szkolna dla Królestwa Polskiego*” mogła rozwinąć znaczną działalność, przerwaną wszakże niezadługo, gdy instytucja ta, a za nią inne świeżo utworzone placówki kulturalne polskie zostały zamknięte. Myśl polska pedagogiczna znalazła tu wyraz w czasopismach wychowawczych, jak: *Przegląd Pedagogiczny*, *Wychowanie w domu i w szkole*, *Nowe tory* i in.; oraz w wielkich, nie ukończonych jeszcze wydawnictwach, jak: *Encyklopedia wychowawcza*, *Poradnik dla samouków*.

Nowy, silny ruch szkolny i oświatowy polski zaczął się na długo uciskanych ziemiach w chwili, gdy żołnierz rosyjski i urzędnik rosyjski z ziem tych ustąpić byli zmuszeni. Jak grzyby po deszczu, powyrastały szkoły polskie na całym uwolnionym obszarze. Ożywiona praca w tej dziedzinie, jakkolwiek bardzo trudna, dokonywała się w naszych oczach i ma przed sobą rozległe horyzonty.

Szkolnictwo *galicyjskie* odbyło drogę odwrotną do dwu innych zaborów. Dopóki rząd austriacki był autokratyczny, to jest z krótką przerwą do r. 1867, tendencje jego w zakresie szkoły, którą uważał za narzędzie polityczne, były germanizatorskie. Oprócz dzielnicy, zajętej jeszcze w r. 1772, rząd austriacki zabrał w trzecim rozbiórze t. zw. nową Galicję z Lublinem, odpowiadającą mniej więcej okupacji austriackiej z r. 1915. Część tę stracił za Księstwa Warszawskiego i pozostał tylko przy starej Galicji.

Aż do zaprowadzenia konstytucji szkolnictwo galicyjskie przedstawiało się bardzo nędznie. Wprawdzie Józef II wprowadził dobroczynny *przymus szkolny*, ale w Galicji przynajmniej nie wszedł on w życie. We wszystkich szkołach zapanowała szkodliwa metoda wyłącznie pamięciowa. Germanizacja ogarnęła nieliczne szkoły śred-

nie i wciskała się mocno nawet do szkół ludowych (trywjalnych i normalnych). Dopiero *Zarys organizacyjny* z r. 1849 czyni w tym kierunku wyłom.

Po nastaniu konstytucji w Austrii Galicja otrzymała samorząd, a przede wszystkim szkolnictwo polskie, pozostające odtąd pod kierownictwem *Galicyjskiej Rady Szkolnej Krajowej*, utworzonej rozporządzeniem cesarza Franciszka Józefa I z 25 czerwca r. 1867. Tegoż roku ministerjum oświaty w Wiedniu wydało „Projekt ustawy dla szkół ludowych dla wszystkich krajów Cislitawji”, sankcjonowany w r. 1869. Odtąd szkolnictwo w Austrii, w szczególności także w Galicji, wkracza na nowe drogi.

Rada Szkolna Krajowa zaczęła pracę wydaniem w roku 1868 *odezwy do nauczycieli i całego obywatelstwa kraju*, w której powołała się na wzór wiekopomnej Komisji Edukacyjnej i podnosiła ważność oświaty ludu, stawiając reformę szkół ludowych na pierwszym planie swego działania. Kompetencja Rady Szkolnej Krajowej ciągle wzrastała, mogła też stać się prawdziwie ministerjum oświaty dla tej części ziemi polskiej. Dla różnych powodów, nie tylko pozakrajowych, rezultaty pracy tej magistratury nie stały się tak wielkie, jakimi być mogły. Są w każdym razie bardzo poważne. Tuż przed wojną liczba szkół ludowych wynosiła około 6,000 z około 20,000 nauczycieli, szkół średnich — ponad 100, nadto sporo szkół przemysłowych i zawodowych. Najtrudniejszy pozostał stosunek Rady Szkolnej Krajowej do podwładnego nauczycielstwa, nad którym sprawuje władzę niemal absolutną, ale winą tkwi tu nie tyle może w samej magistraturze szkolnej galicyjskiej, ile w uczynieniu z niej organu administracyjno-politycznego, który nieraz nie pozwala jej kierować się samemi tylko pobudkami wychowawczemi, ale przymusza stosować się do względów politycznych kierującego chwilowo w kraju stronnictwa. Mimo to działalność galicyjskiej Rady Szkolnej Krajowej trwale będzie zapisana w rocznikach szkolnictwa polskiego. Reforma zaś potrzebna, zwłaszcza w nowych warunkach, da się tu przeprowadzić bez większych trudności, gdyż grunt do niej jest już dostatecznie przygotowany.

Szkolnictwo wyższe, zawisłe już nie od Rady Szkolnej Krajowej, ale od wiedeńskiego ministerjum wyznań i oświaty, przedstawia się okazale, w pewnej mierze dzięki zabie-

gom sejmu krajowego. *Dwa uniwersytety polskie*, w Krakowie i Lwowie, od r. 1869 i aż do r. 1916 jedyne uniwersytety polskie na ziemiach polskich, rozwinęły skrzętną działalność naukową i skupiły bardzo poważną ilość słuchaczy. Ze szkół wyższych Galicja posiadała ponadto: *politechnikę*, *akademię weterynarii* i *akademię handlową* we Lwowie, *akademię sztuk pięknych* w Krakowie, *akademię rolniczą* w Dublanach, seminarja duchowne w Tarnowie, Przemyśle i Stanisławowie (ruskie). Z powodu wybuchu wojny nie doszło do skutku postanowione już założenie akademii górniczej w Krakowie.

Dla przygotowania kandydatów do stanu nauczycielskiego przy szkołach ludowych pracuje szereg seminarjów nauczycielskich, rządowych i prywatnych. W Galicji wschodniej miały one charakter utrakwistyczny (polsko-ukraiński). We Lwowie i Krakowie istnieją doskonałe szkoły średnie przemysłowe. W różnych miejscowościach kraju istnieje szereg szkół leśniczych, rolniczych i rzemieślniczych, przeważnie na stopniu średnim. Lwów posiada dobrze urządzony *zakład dla głuchoniemych*. Mamy też w Galicji początki szkół dla dzieci opuszczonych i moralnie zaniedbanych oraz dla umysłowo niedorozwiniętych.

Szkolnictwo średnie i ludowe w Galicji stało się w erze konstytucyjnej całkowicie polskie, z języka wykładowego i ducha, z uwzględnieniem, oczywiście, narodowości ukraińskiej, która otrzymała własne szkolnictwo ludowe i średnie (pod kierunkiem wspólnej Rady Szkolnej Krajowej) oraz kilka katedr w uniwersytecie lwowskim. Uniwersytet krakowski posiada katedrę języka i literatury ruskiej (ukraińskiej). W szkołach ludowych polskich i średnich w Galicji wschodniej język ukraiński był udzielany, w średnich przeważnie obowiązkowo dla młodzieży ukraińskiej. Język polski był przedmiotem obowiązkowym we wszystkich szkołach ludowych ukraińskich, w średnich—nadobowiązkowym. Regulacja tych stosunków, rozpoczęta poważnie przed wojną, nie została jeszcze ostatecznie ukończona.

Uniwersytety lwowski i krakowski przechodziły w Galicji zmienne koleje, zanim zaczęły ostatecznie funkcjonować jako instytucje polskie. W r. 1853 niemieczyna

stała się językiem urzędowym uniwersytetu krakowskiego, ale trwało to niedługo, bo w r. 1861 przywrócony został język polski częściowo, a w r. 1870 całkowicie do praw swoich urzędowych. Uniwersytet lwowski otwarty został na nowo w r. 1817 z wykładami w języku niemieckim. W r. 1867 przywrócono częściowo wykład polski, całkowicie — w r. 1871, z wyjątkiem kilku katedr w języku ukraińskim. Od r. 1879 język polski otrzymał prawa języka urzędowego w uniwersytecie, który przez utworzenie w r. 1894 wydziału medycznego otrzymał pełnię nauk uniwersyteckich.

Szkolnictwo polskie w Galicji za doby konstytucyjnej szło stałą drogą rozwoju, o ile idzie o ilość szkół, a wspierane przez różne instytucje obywatelskie, doszło — jak wspomniano — do bardzo pokaźnych rezultatów. Z instytucji tego rodzaju do najważniejszych należało *Towarzystwo Szkół Ludowej*, rozporządzające przed wojną opartym na składkach dobrowolnych budżetem rocznym w kwocie około 1 miliona koron, założone w setną rocznicę Konstytucji 3-go maja, to jest w r. 1891, przez komitet obywatelski, który wywiesił hasło, że „oświata jest siłą narodów, pierwszą i ostateczną podstawą ich powagi moralnej, dobrobytu i znaczenia”. Pierwszym prezesem Towarzystwa był jego współtwórca, znakomity poeta, *Adam Asnyk*.

Nauczycielstwo galicyjskie zawiązało poważne organizacje zawodowe. Do najstarszych należało *Towarzystwo pedagogiczne*. W r. 1884 zorganizowano *Towarzystwo nauczycieli szkół wyższych* z własnym, dobrze w niektórych okresach redagowanym miesięcznikiem „*Muzeum*”, z liczbą członków, dochodzącą do półtora tysiąca. Najlichnniejszą organizacją nauczycielską, bo obejmującą około 10 tysięcy nauczycieli, stał się *Związek polskiego nauczycielstwa ludowego w Galicji* z dobrze redagowanym organem „*Głos*”.

Dnia 3-go maja r. 1907 dzięki zabiegom Ludomiła Germana otwarto we Lwowie *Polskie Muzeum Szkolne*, instytucję doniosłego znaczenia dla pedagogii polskiej, bo mającą za zadanie gromadzenie rękopisów, książek, podręczników, medali i innych pamiątek, odnoszących się do dziejów wychowania i nauczania w dawnej Polsce, ponad-

to urządzanie wzorowych gabinetów przyrodniczych, fizycznych, laboratoriów chemicznych, biologicznych i t. p. W niedługim okresie czasu Muzeum doszło do bardzo poważnego rozwoju.

Na polu teoretycznym pedagogowie galicyjscy nie wyszli wprawdzie poza wzory dawniejsze polskie i współczesne zagraniczne, mimo to i w tym kierunku teoria pedagogiczna polska była dobrze kontynuowana przez takich ludzi, jak: Józef *Dietl*, Stanisław *Sobieski*, Józef *Soleski*, Bronisław *Trzaskowski*, Zygmunt *Samolewicz*, Tomasz *Soltysik*, Franciszek *Majchrowicz*, Bolesław *Mańkowski*, profesor *Bizoń*, nauczyciel ludowy Stefan *Zaleski* — i inni.

Pod dobroczynnym wpływem wolności konstytucyjnych i dzięki sąsiedztwu Galicji obudził się ruch polski w kierunku szkolnictwa na Śląsku cieszyńskim, nie należącym do Polski od w. 14-go, gdzie też utworzono zasłużoną *Macierz szkolną dla Księstwa Cieszyńskiego*. Do najwydatniejszych pracowników około oświaty polskiej na Śląsku należeli: Paweł *Stalmach*, ks. Jakób *Świeży*, ks. Józef *Londzin* i pastor Franciszek *Michejdu*. Na skutek zabiegów Macierzy niezbyt liczna ludność polska Śląska cieszyńskiego posiada trzy dobre szkoły średnie i rozgałęzioną sieć szkół ludowych i wydziałowych. Wypada wspomnieć, że prace Macierzy cieszyły się szczególną opieką Królestwa Kongresowego, zwłaszcza zaś Warszawy.

Szkolnictwo polskie w Galicji i na Śląsku opiekowało się równie wychowaniem młodzieży męskiej i żeńskiej. W tym kierunku dokonał się bardzo duży postęp. Dla kobiet stworzono naprzód licea prywatne, wnet jednak zaczęto otwierać gimnazja prywatne i dopuszczono je na uniwersytet. To też w ruchu oświatowym, zwłaszcza w dziedzinie prywatnego szkolnictwa ludowego, kursów dla analfabetów, ochronek i t. p., kobiety odgrywają coraz większą rolę.

XII. CHARAKTERYSTYKA CZASÓW POROZBIOROWYCH.

Bez względu na to, że w długim okresie porozbiorowym mieliśmy znakomitych organizatorów szkolnictwa polskiego i bardzo światłych pisarzy-teoretyków w dzie-

dzinie edukacji, cały ten długi okres jest w gruncie rzeczy martyrologją szkoły i młodzieży polskiej. Utwory powieściowe: Sienkiewicza „Z pamiętników poznańskiego nauczyciela” i Zycha „Syzyfowe prace” dotyczą tego tematu od strony uczuciowej, ale dalekie są od wyczerpania szkód, jakie naród polski ponosił przez brak własnego rządu oświatowego i podporządkowanego mu szkolnictwa polskiego z ducha i treści. Szkody te wprost nie dadzą się wymierzyć, gdyż nie posiadamy żadnego miernika, który dałby nam poznać, jak wyglądałoby nasze szkolnictwo, gdyby warunki były inne. Rzec możemy ocenić tylko pośrednio: przez porównanie ze stanem szkolnictwa w Europie zachodniej i przez cyfry naszego analfabetyzmu. Ale i ta ocena może być tylko bardzo niedokładna.

Wskutek pokrajania żywego narodu na trzy części dostaliśmy się mimowoli w orbitę trzech różnych systemów szkolnictwa, które nie mogły nie wywrzeć najgłębszego wpływu na naszą młodzież, a w konsekwencji na całe społeczeństwo. Zatraciła się w ten sposób możliwość *jednolitego* wychowania młodzieży polskiej, wpojenia w nią jednolitych zasad obywatelskich, przez co jedność ducha i czucia narodowego musiała ponieść niepowetowane szkody. Dodajmy do tego, że szkoła, kierowana przez trzy różne rządy obce, nie miała bynajmniej zamiaru wychowania tej młodzieży na obywateli Polaków, że cel jej był raczej wprost przeciwny, ażeby zrozumieć najstraszniejsze skutki takiego stanu rzeczy.

Samoobrona młodzieży niewiele mogła na to poradzić. Opór, stawiany duchowi, szerzonemu przez szkołę obcą, mógł być tylko ograniczony, mógł zwalczać zło w pewnym stopniu, ale nie mógł go usunąć ani też skutecznie mu zapobiec. Wpływ starszych rodaków na młodsze pokolenie podtrzymywał je wprawdzie (choć nie zawsze) w samoobronie, ale i on nie wystarczał, skuteczny być nie mógł, wewnętrznego rozdarcia duchowego nie powstrzymywał. Młodzież, wychowywana w trzech różnych systemach, urabiała się na trzy typy odrębne. Im który z tych systemów był doskonalszy ze stanowiska czystej pedagogji, tym zgubniejszy był jego wpływ, o ile idzie o wychowanie narodowe. W sferze duchowej taki stan

rzeczy pogłębiał podziały geograficzne. Młodzież z różnych zaborów mówiła wprawdzie w domu językiem polskim, czuła się polską, ale stawała się sobie obcą, oddalała się od siebie w sferze umysłowych i uczuciowych poruszeń i reakcji wewnętrznych, jak gdyby należała do trzech różnych narodów.

Warunki były jeszcze jako tako do zniesienia, gdy szkoła ta bodaj z języka była polska i miała nauczycieli rodaków. O ileż gorzej było, gdy nauczyciele w większości lub całkowicie byli cudzoziemcami, a wykład wszystkich przedmiotów odbywał się w języku zaborców. A w takich przecież warunkach, w różnych dzielnicach w różnym lub tym samym czasie, wychowywały się całe pokolenia polskie.

Nienawisć do języka i nauczyciela obcego nie potrafiła uchronić młodzieży od wpływu *obcej duchowości*, jaka sączyła się zwolna, ale stale, w duszę młodzieńca polskiego. Powiada przysłowie: kropla wydrąży skałę. Kto chciał skończyć szkołę i uzyskać patent, tak konieczny potem w walce o byt, ten musiał starać się poznać język obcy jak najszybciej i jak najdokładniej. Mniejsza o to, że czynił to z początku z niechęcią i z odrazą, że czynił tak choćby do końca. W każdym razie czynił to i wchłaniał w siebie kulturę i duchowość obcą w tak wrażliwym wieku młodzieńczym i choćby mimowoli ulegał jej wpływowi, tym więcej, że równocześnie nie miał sposobności do kształcenia się w języku własnym i na pisarzach ojczystych. Nauka potajemna w języku własnym i o rzeczach ojczystych szkody szkoły obcej częściowo pomniejszała, ale ich nie usuwała. Nauka potajemna nie była przytym nigdy ani stała, ani systematyczna, ani ogólna.

Pedagogowie wiedzą dobrze, co to znaczy nauka w języku obcym. Wiedzą, że każdy język ma swoją odrębną obrazowość, swój odrębny sposób patrzenia na ludzi, rzeczy i zjawiska, słowem — swoją wyłączną indywidualność. Weźmy kilka przykładów. Polak mówi: słońce wschodzi i zachodzi. Grek mówi o tym samym: słońce wynurza się i zanurza. Polak patrzył na słońce wschodzące na szerokiej przestrzeni, wydawało mu się, że ono skądś przyszło. Grek obserwował to zjawisko nad brzegiem morza i dla niego słońce wynurzało się z fal mor-

skich. Dla Polaka horyzont był „niebem” od chmur, mgieł (niemieckie: „Nebel”), jakie widział nad sobą przeważnie, gdy patrzył w górę; łacinnik widział w tym jakieś utwierdzenie ponad ziemią: „firmamentum”. Przykłady jeszcze ciekawsze możnaby podawać w nieskończoność.

Chcieliśmy na tych przykładach pokazać, że każdy język jest na swój sposób — żeby tak się wyrazić — postrzegaczem, technikiem, rysownikiem i malarzem. Dlatego też żaden utwór obcy nie da się dosłownie przetłumaczyć, ale musi być na jakiś inny język przetworzonym.

Wyobraźnia dziecięca jest — jak wiadomo — łatwo chwytliwa i pamiętliwa. Praktycznie znaczy to, że dziecię polskie, nauczane w języku rosyjskim albo niemieckim, mimowoli rozwijało umysł według wyobrażeń języka rosyjskiego albo niemieckiego, a zatracalo zwolna i niepostrzeżenie sposób tworzenia wyobrażeń na modłę polską, zatracalo po prostu bezwiednie polski sposób obrazowania i myślenia, *cudzoziemczalo od wewnątrz*, wynaturzało się, żeby użyć wyrażenia drastycznego. Niema w tym określeniu żadnej złośliwości ani przesady, niema też cienia niechęci do języków obcych, których znajomość każdemu człowiekowi jest bardzo potrzebna.

Inny też zachodzi proces w umyśle młodzieńca, gdy kształci się i wychowuje w języku własnym, a obcy poznaje, jako osobny przedmiot. Wtedy dostrzega i niemal odczuwa różnice, zachodzące między językiem własnym a obcym, nie zatracając więc obrazowania polskiego. U dzieci szczególnie wrażliwych nawet i wtedy język obcy nie pozostaje bez wpływu na ich zdolność czy raczej sposób obrazowania, ale skutek w każdym razie nie może być tak głęboki, jak przy wchłanianiu wszystkich przedmiotów w języku obcym.

Nauka w obcym języku wykładowym naraża młodzieńca na jedno jeszcze bardzo poważne niebezpieczeństwo, zwłaszcza gdy nauczyciel obcy jest dobrym pedagogiem i dobrym człowiekiem, co przecież niejednokrotnie mogło się zdarzać. Czułe serce dziecka łatwo łączy się nicią sympatji z człowiekiem dobrym i poddaje się bez oporu jego wpływowi. Jeżeli do tego człowiek ten wykladał literaturę obcą, objaśniał arcydzieła obce, nić sympatji

z nauczyciela przechodziła na przedmiot, co i bez tego trudne było do uniknięcia. Poezja Schillera czy Goethego, Puszkina czy Lermontowa sama przez się nie mogła pozostać bez wpływu na umysł i serce młodzieńca. Cóż dopiero, gdy nauczyciel był sympatyczny i przedmiot dobrze objaśniał, a uczeń na tych poetach musiał poprzestać, nie mogąc w szkole dowiedzieć się niczego o Mickiewiczu i Słowackim, ani też nie czytając dzieł ich pod kierunkiem światłego pedagoga.

To też w życiu polskim nierzadki był typ Polaka, mówiącego po polsku, ale pozbawionego najistotniejszych składników kultury i duchowości polskiej, cudzoziemca z ducha, jakkolwiek nazywał się i chciał być dobrym Polakiem. Był to nawet jeden z najtragiczniejszych momentów w polskim życiu zbiorowym.

Polacy z różnych zaborów, wszedwszy z sobą w przypadkową styczność, czuli się też niejednokrotnie sobie obcemi, jakkolwiek w tym samym rozmawiali języku. Polak z zaboru rosyjskiego był już bliższy duchowo Rosjaninowi, niż Polakowi z Poznańskiego; ten znów mimo wszystko czuł się bliższym duchowo Niemcowi, niż Polakowi z pod zaboru rosyjskiego; Galicjanin, wychowywany od lat pięćdziesięciu w szkole polskiej, czuł znowu „inszość” Poznaniaka czy Królewiaaka lub mieszkańca Litwy. Jak doniosłe musiało to mieć następstwa tam, gdzie trzeba było zespolenia woli Polaków z wszystkich trzech zaborów, przypominać nie trzeba, bo i tę tragiczną chwilę kazała nam przeżyć historia.

Jeżeli działo się tak w sferach inteligencji, cóż dopiero dziać się musiało wśród szerokiej rzeszy narodowej! Poddana wpływowi obcego z ducha i języka rządu, narażona na wszelaką demoralizację, jaka z tego stosunku wynikać musiała, bez należytej opieki inteligentnych spółrodaków, demoralizowanych zresztą także przez okropne warunki, rzesza ta zamierała zwolna jako czynnik polskości, losu takiego uniknąć nawet nie mogła. Pod tym względem stosunki w Królestwie w latach 1870 — 1914 były gorsze jeszcze, niż w Poznańskim, gdyż analfabetyzm w zaborze rosyjskim był straszny, największy procentowo w całej Europie.

Spółeczeństwo, zmuszone żyć w takich warunkach, skazane było na powolną, ale nieuniknioną śmierć narodową. Nie trzeba też było proroctwa, ażeby przewidzieć, że w pewnej określonej, niezbyt dalekiej przyszłości żyjąca w takich warunkach część narodu zamrze na zawsze dla polskości. Niebezpieczeństwo stawało się tym większe, że znośne stosunki materialne mogły podobać sobie w takich warunkach i usuwały chęć zmiany rzeczy. Patryjoci, żyjący pod zaborem rosyjskim, doświadczyli tego wszystkiego bardzo żywo, a historia wielkiej wojny, rozpoczętej w r. 1914, pokazała w całej jaskrawości, jak bardzo naród nasz w zaborze rosyjskim został zasymilowany na rzecz rusycyzmu.

To też wojna z r. 1914 stała się błogosławieństwem dla naszego narodu, aczkolwiek naraziła nas na tyle cierpień materialnych. Wstrząsnęła ona organizmem duchowym narodu, wydobyła na jaw wszystkie jego choroby wewnętrzne. Uświadomieni politycznie patryjoci ujrżeli z przerażeniem stan najokropniejszy: zatrutę polskiej myśli państwowej, zanik poczucia łączności między zaborami, zwyrodniały oportunizm, paraliż woli, niezdolność do czynu, słowem, bezwład pod względem narodowym. Okropny widok rzeczywistości przemówił silniej, aniżeli mogły to uczynić wszelkie rozumowane wywody i przypuszczenia. Teraz dopiero można było chorobę nie tylko stwierdzić, ale także zanalizować, zacząć jąć się środków leczenia.

Byłoby niewątpliwie przesadą, gdyby powiedziano, że stan tak okropny został spowodowany wyłącznie niedomaganiem lub nawet zupełnym brakiem szkolnictwa polskiego. Ponieważ jednak szkoła i oświata narodowa są podstawowymi czynnikami świadomości i duchowości narodowej, upośledzenie Polaków w okresie porozbiorowym na polu szkolnictwa trzeba uważać za najistotniejszą przyczynę wszystkich złych skutków stanu niewoli.

Że tak właśnie było, a nie inaczej, dowodzą tego pomysłniejsze przejawy w życiu narodowym wszędzie tam, gdzie szkoła polska bodaj przez jakiś czas mogła działać i działała; pod zaborem rosyjskim do r. 1831, w zaborze pruskim do r. 1871, w zaborze austrijackim w ostatnich pięćdziesięciu latach. Z szkół tych wychodziły zawsze wybitniejsze indywidualności, które oddziaływały w spo-

sób pożądaný na otoczenie narodowe i podtrzymywały świadomość polską. Działo się to nawet wtedy, gdy szkoła polska choćby tylko przez niedługi czas pracowała, jak np. Szkoła Główna Warszawska po reformie *Wielopolskiego*.

Historja szkolnictwa w okresie porozbiorowym stała się tedy mistrzynią w ocenie potrzeb życia narodowego. Można by powtórzyć starorzymskie: *Uczcie się, pouczeni przykładem (Discite exemplo moniti)*. Co prawda, prawdy tej społeczeństwu naszemu przypominać nawet nie trzeba, gdyż ono samo korzystało w okresie porozbiorowym jakby instynktownie z każdej pomyślniejszej okoliczności i, kiedy tylko miało możność, rzucało się natychmiast na pole szkolnictwa, próbując odrobić, co zaniedbane, podtrzymać, co upadało. Gdy zaś takich okoliczności nie miało, usiłowało bodaj częściowo w tajnych szkołkach i kompletach przeciwdziałać złemu i choćby cząstki dobra duchowego narodu ocalić.

Z tak zaobserwowanych niewątpliwych faktów płyną jasne wnioski co do postępowania na przyszłość, które stają się z kolei przedmiotem naszego rozważania.

XIII. PRZED ZADANIAMI PRZYSZŁOŚCI.

Warunki zasadnicze, w jakich znajdzie się przyszłe nasze szkolnictwo, będą pomyślne, gdyż spełniona została najistotniejsza przesłanka możliwości rozwoju szkolnictwa polskiego: Polska została wpisana na nowo jako wolne państwo na mapę Europy.

Nie wolno jednak sądzić, że wolne państwo polskie samo przez się da nam odrazu własne i dobre szkolnictwo. Czeką nas w tej dziedzinie trud niemały. Musimy starać się naprawić szkody, wyrządzone przez długie lata niewoli, musimy ponadto bardzo dużo odrobić i nadrobić, ażeby zbliżyć nasze szkolnictwo do miary narodów, prawdziwie oświeconych. Zadanie to tak ogromne, że niewiadomo, czy dwa nawet najbliższe pokolenia zdołają mu podołać. W sądzie tym niema pesymizmu, jest raczej najkrótsza miara, jaką wymierzyć może optymizm.

Tworzenie szkolnictwa polskiego będzie należało do pierwszych zadań organizatorów konstytucji polskiej, któ-

rzy muszą obmyślić i ułożyć *dobry rząd edukacyjny*, ażeby odbudowa albo raczej zbudowanie na nowo szkoły polskiej mogło się wogóle rozpocząć. Nie jest obojętne, kto ten rząd edukacyjny będzie układać, kto i jak plan edukacyjny wypracuje.

Najzasłużeńszy Polak w dziedzinie szkolnictwa, ks. Kołłątaj, zastanawiając się nad tym samym przedmiotem, zapisał doskonale, nieprzestarzałe do dzisiaj uwagi:

„Widząc, co jest przedmiotem rządu w zaprowadzeniu edukacji narodowej, każdy się przekona, że to systema nie cudzoziemiec, nie ksiądz (czyli: nie ze stanowiska kościelnego), nie sawant, znający tylko akademje zagraniczne, ale człowiek-statysta, znający duszę narodu i jego położenie, znający zwyczaje obce i krajowe, *wolny od wszelkich przesądów*, samo dobro ojczyzny mający przed oczyma, ułożyć powinien.

„Takiego mieć życzę układającego plan edukacji dla mego narodu, nie przeto, żebym chciał mieć wysypane granice oddziału między Polakami i innych krajów mieszkańcami, nie dlatego, żebym się ważył odradzać te obowiązki, które winni jesteśmy naszej religji i tolerancji obcych, lecz dlatego, że człowieka-statystę wyobrażam sobie, jako obejmującego wszystko to, co rząd winien religji, gościnności, naśladowaniu dobrych przykładów w obyczajach, dobrych wzorów w naukach; że taki człowiek w układzie planu nie pomyli się, ani się da złudzić pozorem; że w sobie zamiary do tego przewidzi i opatrzy środki do postrzeżenia błędów, gdyby się miały wcisnąć, a nawet poda prawidła, jak machina jego ma się sama od siebie naprawiać, aby była długotrwała. Plan w tak ważnym przedmiocie powinien być *jednej ręki dziełem*; należy zapewne zasięgać światła od wielu, ale wszystkie rady przez jednego powinny być egzaminowane, zebrane, przyjęte lub odrzucone; żadna legislacja, w jakimkolwiek bądź przedmiocie przedsięwzięta, nie obeszła się inaczej bez błędu”...

Chciejmy spodziewać się, że ogólna poprawa serc i wzrost duchowy, jaki musi być wynikiem największej w dziejach zawieruchy światowej, da nam takiego męża opatrnościowego, który ułoży doskonały polski rząd edukacyjny.

Będzie rzeczą najwyższej wagi, czy plan tego rządu edukacyjnego oprze się na prawie przyrodzonym i dostosuje się do specyficznych właściwości i potrzeb narodu polskiego; czy sam rząd edukacyjny stanie się organizacją samorządną, jedynie od woli ustawodawców zależną, czy też będzie zawiśły od ogólnopañstwowej administracji politycznej.

Rozstrzygnięcie tego zagadnienia będzie miało największy wpływ na całość przyszłego szkolnictwa polskiego. Wiadomo, że administrację sprawują we wszystkich krajach urzędnicy, zależni bezpośrednio od każdorazowego gabinetu, zmuszeni stosować się do jego „światopoglądu”. Gabinety takie bywają zmienne: raz przychodzą do steru czynniki zachowawcze, innym razem postępowe, to znowu skrajnie prawicowe lub lewicowe, innym razem mieszane. Ażeby utrzymać się przy wpływie, zmieniają w niektórych państwach—a nie wiemy, jak będzie u nas—cały personel administracyjny, zachowując z dawniejszego jedynie ludzi sobie dogodnych. Ta tak wielka zależność funkcjonariuszy administracyjnych od władzy centralnej administracyjnej byłaby złowieszcza, gdyby miała się przenieść na grunt szkolnictwa. Bez względu na to, że nauczycielstwa naraz zastąpić innym nie można, sama możliwość nacisku władzy administracyjnej na narodowy urząd nauczycielski, na jego niezawisłość i bezstronność, przynosiłaby skutki fatalne. Zmienienie bowiem nauczyciela w urzędnika administracyjnego to wykoszławienie elementarnych zasad szkolnictwa, to wytępienie nauczycieli z powołaniem, a hodowanie nauczycieli-karjéristów, to zmiana szkoły w narzędzie chwili...

Rzecz oczywista, że urząd edukacyjny nie może z drugiej strony wisieć w powietrzu, oderwany od państwa i jego celów. Ale urząd ten powinien być pozatym samoistny, doskonale samorządny, odpowiedzialny jedynie przed sejmem lub wybraną z jego łona komisją, czego znamienity wzór pozostawiła tak bardzo w duchu polskim pomysłana, przesławna Komisja Edukacyjna.

Państwo nie może mieć bowiem na celu wychowanie młodzieży na konserwatystów czy socjalistów, bigotów czy niedowiarków. Chęci takie, gdyby je nawet popierał chwilowo sterujący gabinet ministerjalny, byłyby godne potępienia. Państwo ma jeden tylko cel: *wychować mło-*

dzieńca na cnotliwego człowieka i prawego obywatela. Dobra szkoła nie może mieć także innego celu — i dlatego obce musi być jej wszystko, co łączy się z polityką chwili, a nie przedstawia walorów trwałych, zawsze ważnych i potrzebnych, bez względu na to, kto w danym momencie zdołał opanować opinię publiczną. Szkoła musi sięgać do źródeł poznania i prawdy, inaczej celu właściwego spełnić nie potrafi, dobrego obywatela kraju nie wychowa.

Nauczyciel, tworzący zrab szkoły, nie może być zależny od kaprysu chwilowo sterujących polityków, nie może być gwałconym przez nich w sumieniu i przekonaniu. Nie powinien też być zależny od politycznej władzy administracyjnej, ale jedynie i wyłącznie od swojej władzy edukacyjnej, która też jedynie będzie miała prawo nagradzać go lub karać, w tym wypadku dopiero po ścisłym zbadaniu sprawy i po stwierdzonej winie w pełnieniu urzędu nauczycielskiego. Tylko w takich warunkach stan nauczycielski może skupić w swoim łonie ludzi, szczerze i ofiarnie oddanych swemu powołaniu, jak pięknie wyraził się o tym Kołłataj: „Stan nauczycielski „ważny, pracowity i dobroczynny”, powinien być stanem odrębnym i osobnym, przyzwoicie opatrzonym, używającym potrzebnych mu praw, swobód i zachęceń, samo poświęcenie się naukom za cel mającym i dla samych krajowców otwartym”.

Dobry i samorządny urząd edukacyjny, dobry i nie krępowany przez postronne czynniki polityczne nauczyciel to dwie pierwsze i główne podstawy wszelakiego dobrego szkolnictwa. Należą dalej do niego dobre *podręczniki*, jasne i treściwe, oparte na najnowszych wynikach prawdy naukowej, uwzględniające przedewszystkiem rzeczy ojczyście, dla całego kraju jednolite. Zrozumiało to już doskonałe Towarzystwo do ksiąg elementarnych przy przesławnej Komisji Edukacyjnej. Podręczniki te powinny być, oczywiście, dostosowane do różnych stopni nauki i różnych typów szkoły. W takim tylko wypadku wszystka młodzież krajowa urobi umysł i ukształtuje serce na jednolitych prawidłach i posiadzie tę przy różnaitości temperamentów jednolitość w myśleniu i postępowaniu, która jest pierwszorzędnym warunkiem zdrowego rozwoju spo-

łącznego i pojmowania siebie i swoich obowiązków w stałym związku z powszechnością narodową, z państwem polskim.

Co do podręczników, drobna jeszcze uwaga, bardzo ważna zasadniczo, choć pozornie błaha. Podręczniki muszą mieć *jednostajną pisownię*. Rozbiory kraju rozłączyły nas niegdyś geograficznie, poróżniły duchowo, rozdzieliły nawet w pisowni. Czas, ażeby w wolnej Polsce rozdziały i pod względem pisowni ustąpiły, ażeby dziecko polskie nie było w kłopotcie, jak właściwie pisać po polsku należy...

W chwili obecnej odczuwamy dotkliwie brak nauczycieli. Ludzi uczących mielibyśmy sporo, ale nie idzie przecież o to, aby mógł uczyć każdy, kto nie ma nic lepszego do roboty. Kto chce innych nauczać, musi sam uczyć się, przygotować do zawodu nauczycielskiego. Dzisiaj zdarza się u nas, że do zawodu nauczycielskiego zabierają się nie dokończeni technicy, prawnicy, handlowcy, nawet aptekarze. Zdarzyć się może, iż między takimi ochotnikami z przymusu znajdzie się prawdziwe nawet powołanie, ale będzie to zawsze wyjątek. Na nauczycieli powinna iść młodzież z powołania, nie dla chleba, bo nauczycielstwo, jak kapłaństwo, jest powołaniem. Paedagogus nascitur (nauczyciel rodzi się) — powiedział już stary Rzymianin.

Potrzebnych sił do zawodu nauczycielskiego naraz nie zbierzemy. Polski urząd edukacyjny musi sobie jednak postawić za jedno z pierwszych zadań przygotowanie młodzieży do stanu nauczycielskiego, w założonych w tym celu seminarjach. Narazie trzeba będzie posiłkować się tym materiałem, jaki da się użyć, ale pamiętając zawsze, że *nie ma dobrej szkoły bez dobrego nauczyciela*. Najlepsze przepisy nie pomogą, gdy nauczyciel — mówi się ogólnie — nie ma odpowiedniego przygotowania, gdy jest to tylko człowiek wykolejony lub niedokształcony, który traktuje szkołę i młodzież nieporadnie i bez zrozumienia. Najlepszy podręcznik nie pomoże, gdy nauczyciel nie ma potrzebnej wiedzy. Najwymowniejsze apostrofy do młodzieży nie odniosą skutku, gdy nauczyciel nie świeci młodzieży żywym przykładem, jako człowiek sumienny, obowiązkowy, prawdomówny, szczery, prosty,

wstrzemięźliwy i ochędożny. Sąsiedzi nasi, Niemcy, dobrze to zrozumieli, dlatego też stan nauczycielski jest u nich w bardzo wysokim poważaniu, a wyniki patryjotycznej pracy nauczyciela niemieckiego ujawniły się w całej pełni podczas ostatniej wojny światowej. Za przykładem Niemiec podobny typ nauczyciela chciały sobie stworzyć Stany Zjednoczone Ameryki Północnej. Polski urząd edukacyjny pójdzie niezawodnie tą samą drogą.

Dobry *budynek szkolny* jest dalszym warunkiem dobrego szkolnictwa. Obok świątyni szkoła powinna być niejako centrem w każdej miejscowości i odznaczać się już wyglądem zewnętrznym. Piękno i schludność powinny charakteryzować budynek i poszczególne izby szkolne. Młodzież, wstępując w progi szkolne, powinna czuć, że wchodzi jakby do sanktuarjum, które otwiera przed nią świat doskonalszy, świat ducha. Korytarze i ściany niech będą obwieszone pięknymi obrazami treści pouczającej i ogólnie kształcącej, oraz reprodukcjami arcydzieł sztuki rodzimej i obcej. Idzie o to, ażeby zmysł piękna mógł się już jak najwcześniej w młodych Polakach rozwijać i doskonalić. Zbyteczna dodawać, że pod względem higieny budynek szkolny nie powinien nic pozostawiać do życzenia. Należą do tego takie urządzenia, jak centralne ogrzewanie, łaźnie, wentylacja, obszerne, częściowo zaдрzewione dziedzińce do rekreacji i t. d. Przy budowie najskromniejszej nawet szkoły wiejskiej trzeba będzie o tym pamiętać i w miarę to stosować.

Zasadą szkolnictwa polskiego powinna być jego powszechność i przymusowość, charakter zaś publiczny. Powszechność i przymusowość będą tym bardziej nakazane, że nie byłoby innej drogi do zwalczenia *analfabetyzmu*, tej niezawinionej naszej hańby w obecnym czasie. Jakże straszny jest fakt, że ponad 69% ludności w byłym zaborze rosyjskim nie umiało czytać ani pisać w r. 1914, że tak potężna suma jednostek polskich była ślepa na duchu. Boć nikt chyba zaprzeczać nie może, że czym jest ślepotą fizyczna dla ciała, tym jest analfabetyzm dla ducha! Człowiek-analfabeta może mieć najszlachetniejsze skłonności wrodzone, może nawet dobrze postępować w życiu, oświecony światłem katechizmu i doświadczenia, niemniej — ze względu na nowoczesne warunki życia — będzie to

człowiek nieszczęśliwy, nie mogący wydobyć z siebie dla siebie i dla społeczeństwa tej energii duchowej, jaka wzmagalaby bogactwo duchowe narodu. Wyjątki w tej mierze potwierdzają regułę. Fakt zaś nieszczęśliwości takiego człowieka pozostaje prawdziwym, bez względu na to, że on sam tej nieszczęśliwości nie odczuwa.

Potrzeba zwalczenia u nas analfabetyzmu będzie tym pilniejsza i konieczniejsza, że wolne państwo polskie musi zaprowadzić, jak to jest w całym ucywilizowanym świecie, równe prawa obywatelskie, równy głos przy wszelakiego rodzaju wyborach do ciał ustawodawczych i instytucji publicznych. Byłoby bardzo niebezpieczne, gdyby tak słuszne i sprawiedliwe prawo dostało się w ręce analfabetom. Musieliby go nadużyć, wiedzeni na pasku przez nie przebierającą w środkach demagogję. Szczęście jednostek narodowych i interes państwa polskiego domagają się równocześnie wytępienia analfabetyzmu, a bez przymusu szkolnego i powszechności nauczania uczynić się to nie da.

Szkolnictwo polskie musi mieć charakter publiczny. Znaczy to, że szkoła polska będzie pozostawała pod kierunkiem centralnego państwowego urzędu edukacyjnego i pod kontrolą publiczną. Jedyne taka szkoła może wychowywać młodzież na dobrych obywateli państwa, rozumiejących interesy społeczeństwa, godnych i zdolnych do podporządkowania się potrzebom i wymaganiom tego społeczeństwa. Szkoła publiczna istnieje jako obowiązująca między innemi we Francji, Niemczech i Austro-Węgrzech. W krajach, w których szkolnictwo prywatne było bardzo wysoko rozwinięte, mianowicie w Stanach Zjednoczonych i Anglii, proces przeobrażania się szkoły prywatnej w publiczną zatacza coraz szersze kręgi. Dokołało się to zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych, gdzie już tylko katolicy i wojująca część protestantów przechowywali szkołę prywatną, co na ogólną liczbę szkół publicznych stanowi bardzo niewielki odsetek, zasadniczo bowiem szkolnictwo ludowe i średnie w Stanach Zjednoczonych jest już dzisiaj publiczne. W Anglii w latach ostatnich podobny proces zaczął się coraz szybciej dokończywać.

Teorja pedagogiczna uznała wyższość szkoły publicznej nad prywatną, a to dla wielu względów, z których kilka przypominamy.

Szkoła publiczna, zatym utrzymywana kosztem publicznym, jest zasadniczo (nie mówi się o wyjątkach) lepiej wyposażona w wykwalifikowane siły nauczycielskie, w dogodne budynki i środki naukowe, a ma to przecież dla dobrej szkoły bardzo wielkie znaczenie.

Nauczyciel szkoły publicznej, zawisły od publicznego urzędu edukacyjnego, jest swobodniejszy w wykonywaniu swego urzędu, aniżeli nauczyciel szkoły prywatnej, który musi się stosować, ażeby nie być usuniętym i pozbawionym chleba, do interesów czysto materialnych właściciela szkoły. Odbija się to przedewszystkiem na pobłażliwości nauczyciela prywatnego w stosunku do młodzieży nawet wtedy, gdy ta pobłażliwość ze względu na cel nauczania jest karygodna. Właściciel szkoły prywatnej chce jak najwięcej zarabiać i zgromadzić w swojej szkole jak najwięcej młodzieży, ażeby zarobek był jeszcze większy. Nie idzie mu tedy o prawdziwą naukę, ale raczej o jej zewnętrzne pozory, co musi odbijać się szkodliwie na edukacji młodzieży, zarówno pod względem moralnym, jak i co do zdobywania przez nią potrzebnych wiadomości. W takich warunkach najlepszy nawet nauczyciel szkoły prywatnej nie czuje się odpowiedzialnym wobec społeczeństwa i zasad pedagogji wychowawcą, ale staje się mimowoli nie odczuwającym nieraz przykrej swojej sytuacji zwyczajnym groszorem i rzemieślnikiem.

Na tym nie kończy się szkodliwa dla edukacji zawisłość nauczyciela szkoły prywatnej. Musi on także starać się, ażeby był dobrze widziany przez posyłających działwę do szkoły prywatnej rodziców. Ilu i jak sprzecznym gustom i przywidzeniom musi w takim wypadku dogadzać, zbyteczna wywodzić. Wpływa to oczywiście bardzo niekorzystnie na samo dzieło edukacji.

Jeden z pedagogów amerykańskich, zastanawiając się nad celami szkoły, wyraził śmiało a nie pozbawione pewnej słuszności zdanie, że szkoła ze stanowiska interesów państwowo-społecznych i ogólnoludzkich powinna mieć większe znaczenie od domu i w niejednym wypadku musi być *korektorką wychowania domowego*. Wywodził dalej,

że wychowanie domowe wdraża w młodzież pewne przekonania lub przywidzenia stanowe, rasowe i wyznaniowe, które nie dadzą się pogodzić z interesami społeczeństwa, ujętego w całość państwową. Szkoła nie może oczywiście wdzierać się w sumienie i sympatje młodzieży i rodziców, musi jednak baczyć, ażeby młodzież nie identyfikowała przywidzeń, nabytych w domu, z głosem sumienia i rozumiała, że *interes publiczny i zgodne współżycie obywatelskie wyższe są nad nałogi wychowania domowego*. Ważność tej zasady podkreślał tym silniej, że dom nie zawsze posiada światłych rodziców i że najświatlejsi nawet rodzice nie stoją wyżej w ogólnym poziomie kulturalnym i zrozumieniu potrzeb społeczno-państwowych od dobrych nauczycieli szkoły publicznej.

Jeśli zgodzimy się na zasadę pedagoga amerykańskiego, a w znacznej mierze zgodzić się na nią trzeba, tym silniej wystąpi *wyższość szkoły publicznej nad prywatną*.

Zapytać się nawet należy, jakie słuszne racje mogą przemawiać za szkolnictwem prywatnym w tych państwach i narodach, gdzie szkoła publiczna jest zorganizowana. Wszakże szkolnictwo publiczne jest wysiłkiem całej społeczności narodowej i dobro tej społeczności jedynie ma na oku. Jest też oczywiste, że centralny narodowo-państwowy urząd edukacyjny dobro to widzi lepiej, niż poszczególna rodzina, gdyż patrzy na społeczeństwo z wyższych punktów widzenia, z wyższego — że tak powiem — horyzontu. Szkoła prywatna będzie więc złem nieuniknionym tam, gdzie niema zorganizowanej szkoły publicznej. Ale i wtedy dążyć należy do zorganizowania szkoły publicznej. Gdy to nastąpi lub gdzie to już nastąpiło, tam szkoła prywatna traci wszelkie swoje walory i staje się szkodliwym nieraz przeżytkiem.

Zachodzą wyjątkowe wypadki, gdzie szkoła prywatna może przecież zachować swoją wartość. Jeżeli jakiś wybitny pedagog wpadnie na pomysł jakiejś nowej metody nauczania, którą uważa za dobrą, a do szkoły publicznej wprowadzić jej nie może, w takim razie powinna mu być dana możliwość eksperymentowania, o ile znajdzie chętnych rodziców, którzy zechcą posłać swoje dzieci do takiej prywatnej szkoły doświadczalnej. Ale i wte-

dy byłoby lepiej, gdyby publiczny urząd edukacyjny zbadał program owego pedagoga i — jeżeli uzna to za stosowne lub w razie niepewności co do skutków owej nowej metody i programu — przeznaczył jedną lub kilka szkół publicznych w różnych stronach kraju na pole doświadczalne.

Wypadki takie mogą być bardzo rzadkie, gdyż uprawa ducha, podobnie jak uprawa roli, nie zyskuje na częstej zmienności, ale na lepszości sposobu uprawy. Nadużywanie eksperymentów mogłoby okazać skutki bardzo niepożądane. Pedagogja ma już za sobą doświadczenie wieków. W zdobyczach jej znalazły się najlepsze wartości teoretyczne i praktyczne wszystkich czasów. Każde nowe pokolenie może dodać do niej jakąś nowość pożądaną i duchowi czasu odpowiadającą, ale przewroty gwałtowne nie byłyby tutaj na miejscu.

Szkoła publiczna stanowi jeden z najdoskonalszych środków zbliżenia młodzieży, pochodzącej ze wszystkich stanów, zawodów, wyznań i narodowości, jakie w danym państwie mieszkają. Ponieważ młodzież ta, wyrósłszy na ludzi dojrzałych, musi żyć w tej samej społeczności państwowej, to jej zbliżenie za młodu może być bardzo pożyteczne, usunie lub co najmniej zmniejszy niejedno uprzedzenie, która naraża współżycie na tyle trudności. Zaciera ona także różnicę między bogatym a ubogim, uczy cenić pracowitość, zdolność i charakter, czyli prawdziwe i istotne wartości człowieka, uczy zarazem współczucia i wyrozumiałości dla mniej uzdolnionych, słowem, staje się doskonałym czynnikiem w dziele formowania człowieka i obywatela.

Szkoła prywatna oddziaływać w ten sposób nie może. Skupia ona zazwyczaj młodzież zamożniejszą i — że tak powiem — społecznie i rodowo uprzywilejowaną, pogłębia zatem różnice społeczne, utrwała odrębności, wzmacnia różnice wyznaniowe i rasowe, działa w wysokim stopniu niespołecznie. Stanowi bowiem jakby państwo w państwie. Nie jest to specjalny zarzut, jaki stawia się szkole prywatnej, ale stwierdzenie rzeczywistości na podstawie mnóstwa przykładów.

Dawna Rzeczpospolita wypuściła niegdyś wychowanie z pod swej opieki i pozwoliła, że szkoła stała się pry-

watną instytucją. Skutki były — jak wiadomo — najokropniejsze. Dlatego nowa szkoła w wolnym państwie polskim powinna być publiczna, jeżeli to państwo chce mieć należyty wpływ na bieg wychowania swojej młodzieży i rósć w siły moralne, a w następstwie materialne.

Nie trzeba wielu słów na to, ażeby uzasadnić, że przyszła szkoła polska powinna być także *bezpłatna*, co zresztą będzie się łączyło najściślej z jej charakterem publicznym. Nie będzie to żadna nowość, boć już dzisiaj we wszystkich państwach rzetelnie oświeconych szkoła jest bezpłatna. Koszty jej utrzymania ponosi państwo z danin czyli podatków publicznych. Jeżeli państwo utrzymuje własnym kosztem sądownictwo, skarbowość i wojskowość, toć jasne jest, że inaczej nie może być ze szkołą, która jest fundamentem dobrej budowy państwowej, bo wychowuje dla państwa skarb najcenniejszy: mądrych i moralnych obywateli.

My, Polacy, którzy pod zaborem rosyjskim byliśmy dobra tego pozbawieni, wiemy, ile tracił kraj, w którym ogromna większość obywateli nie mogła zapewnić dzieciom swoim średniego i wyższego wykształcenia, ponieważ opłaty szkolne i w rosyjskich szkołach rządowych, i w polskich szkołach prywatnych były za wysokie. Przez całe pokolenia marnowały się w ten sposób nie mogące wydobyć się talenty, kraj jałowiał duchowo coraz silniej.

Z obliczeń wiadomo, że w ostatnich latach przed wojną z r. 1914 produkcja literacka zaboru rosyjskiego była niższa, niż w zaborze austrijackim. Ale zabór austriacki, choć posiadał mniej niż połowę ludności polskiej w stosunku do zaboru rosyjskiego, posiadał natomiast publiczną i bezpłatną szkołę. O ile idzie o stosunek inteligencji do narodu, Galicja posiada najwyższy procent inteligencji, pochodzącej z rodziców mieszczańskich i włościańskich, co znaczy, że w Galicji w najwyższym stopniu — w porównaniu z innemi zaboremi — wszystkie warstwy narodowe składały się na całość duchową narodu. Pod zaborem rosyjskim stosunki pod tym względem były najgorsze.

Zdarza się spotykać zdanie, że zbudowanie dobrego szkolnictwa polskiego w wolnym państwie polskim nie napotka na żadne trudności, że rzecz ta dokona się nie-

zmiernie łatwo. Mniemanie takie polega na fatalnym złudzeniu. Prawda, że w dziedzinie szkolnictwa mieliśmy najpiękniejsze objawy w czasach wolnej Rzeczypospolitej i w epoce nawet porozbiorowej, ale w tymże samym czasie mieliśmy także najmniej pożądane objawy. Rozkwit naszego szkolnictwa bywał zawsze efemerydą, stan zły bywał natomiast dość stały i nie zawsze z cudzej winy, nawet po rozbiorach. Reforma naszego szkolnictwa nie dokonywała się nigdy łatwo. Komisja Edukacji Narodowej napotykała na niesłychane uprzedzenia u rodaków; to samo powtórzyło się przy reorganizowaniu Izby Edukacyjnej za Księstwa Warszawskiego; to samo nareszcie przy rozwoju prac Galicyjskiej Rady Szkolnej Krajowej.

Wiemy, wśród jak okropnych trudności tworzyło się i tworzy nowe wolne państwo polskie, aczkolwiek czas i okoliczności nagliły i nie powinny były dopuszczać zwłoki. Szkolnictwo będzie się organizowało w czasach spokojnych, kiedy nie będzie tej widocznej nagłości. Trzeba być pewnym, że polskie „jakoś to będzie” wypłynie na wierzch i rzecz pójdzie na drogi ślimacze. Wielkich frazesów i daleko idących projektów oczywiście nie zabraknie. Wiadomo jednak, jak daleka w Polsce droga od słowa do czynu i jak najczęściej na słowie porzeczamy.

Przypuśćmy wszakże najdogodniejsze warunki. Wyobraźmy sobie, że nowe czasy i wydobyta z więzów energia narodowa wydadzą wielkiego człowieka, który jasno i patrijotycznie obmyśli projekt nowego szkolnictwa polskiego i dostanie się do grona mężów, którym zorganizowanie edukacji krajowej zostanie powierzone. Wysiłki jego napotkają na przeszkody naprzód w gronie owych mężów wybranych, aby z kolei spotkać się z uprzedzeniami społeczeństwa. Ale dajmy na to, że człowiek ów, jak Farys Mickiewiczowski, zwalczy i te przeszkody, że program jego stanie się programem rządu narodowego. Trudności mimo to istnieć nie przestaną.

Nie nie da się zbudować bez *pieniędzy*. Aby zbudować szkolnictwo polskie publiczne, trzeba będzie na to ogromnych funduszy. Państwo będzie je ściągало z podatków. Potrzeby organizującego się państwa polskiego będą jednak bardzo wielkie i będą wymagały ogromnych

nakładów w każdej dziedzinie zorganizowanego przez państwo życia publicznego. Dziadowie nasi nie lubili płacić podatków, mawiali też, że Rzeczpospolita jest na to, aby dawała. Znali tylko „należytości” swoje od państwa, ale nie poczuwali się do „powinności” względem niego. Nie sądźmy, że ten nałóg da się tak szybko wykorzenie, że ofiarność nasza odpowie potrzebom, że więc organizacja nowego życia odbędzie się szybko. Liczymy się raczej z ewentualnością, że twórcy przyszłego szkolnictwa polskiego staną wobec skąpych dotacji na cele edukacji narodowej. W takich zaś warunkach wyniki ich pracy mogą być tylko nikłe.

Zasada przymusu, powszechności i publiczności napotka także na niemałe trudności. Włościanin nasz nie od razu zrozumie, że dziecko w pewnym wieku i w pewnej porze roku musi uczęszczać do szkoły, zamiast paść krowy i pomagać w drobnych robotach gospodarskich. Żyd nie pogodzi się tak prędko z zasadą szkoły publicznej i porzuceniem chederów. W kołach t. zw. inteligencji nie znikną naraz uprzedzenia przeciw powszechności nauczania, pojawią się z całą pewnością obawy o t. zw. „hyperprodukcję” (nadmiar) inteligencji, a płynąć będą z troski trudniejszej walki o byt. Nikt nie przerobi ludzi naraz na aniołów, demagogja więc nie straci pola do popisu. Sposobności nie zabraknie.

Wolna Polska nie jest państwem narodowościowo jednolitym. Na ziemiach jej mieszkają także mniejszości narodowe. W zakresie szkolnictwa musi im być dana szkoła w języku ojczystym, w której język polski będzie oczywiście jednym z obowiązkowych przedmiotów, jako język państwowy i pośredniczący; w szkołach czysto polskich musi być wzajemnie udzielana nauka języka, który jest najbliższy, sąsiedzki, albo właściwy mieszkańcom danej miejscowości. Czy zrozumienie tych potrzeb i praw dla wszystkich będzie ogólne — przewidzieć niepodobna.

Na osobną uwagę zasługują *Żydzi*. Na całym świecie zaliczają się oni do narodowości tego państwa, które jest dla nich ziemią rodzinną, posługują się też jego językiem. U nas w Polsce niewola wytworzyła zupełnie inne stosunki. Większość żydowska nie poprzestaje na przyznanej sobie bez żadnych zastrzeżeń zupełnej swobodzie oby-

watelskiej i wolności wyznaniowej, ale uzurpuje sobie prawo do osobnej społeczności narodowej. Jest to objaw, wcale trudny do zrozumienia. Żyd polski, wyemigrowawszy do Węgier, Stanów Zjednoczonych lub gdziekolwiek indziej, uczy się jak najszybciej języka nowej ojczyzny i nie rości sobie żadnego prawa do uznania t. zw. żargonu za swój język narodowy. Żyd rosyjski, prześladowany przez Rosjan i wyrzucony przez nich do Polski, posługiwał się u nas jeszcze do niedawna językiem rosyjskim i uważał się za Rosjanina, często nawet wojującego. Pozostaje więc zagadką, dlaczego Żydzi, w Polsce urodzeni i wychowani, nieraz tu od wieków zamieszkali, nie chcą uznać w Polsce ojczyzny i wyodrębniają się językowo. Ten stan niezdrowy cierpiany być nie może. Żydzi polscy, na równi z wszystkimi innymi mieszkańcami Polski, posiadają całkowite równouprawnienie obywatelskie i całkowitą swobodę religijno-wyznaniową, ale wzamian muszą poczuwać się do powinności względem swojej ojczyzny polskiej. Mogą się tutaj uważać za Polaków, Rusinów, czy Litwinów, zależnie od tego, wśród jakiej większości mieszkają, ale prawa do uznania dialektu niemieckiego czyli żargonu za odrębny język narodowy rościć sobie nie mogą. Szkoła polska nie może uznać żargonu, a może posługiwać się nim na najniższych stopniach w dzielnicach miejskich żydowskich chyba tylko przejściowo, dla ułatwienia młodzieży przejścia do nauki polskiej, litewskiej lub ruskiej. Czy Żydzi ten swój obowiązek obywatelski, we własnym zresztą interesie, rozumieją — przewidzieć niepodobna...

Wolna Polska nie jest też państwem jednolitym wyznaniowo. Katolicy stanowią ogromną większość, ale obok nich żyją tu także protestanci, prawosławni i Żydzi. Lękać się trzeba, że i w tej sprawie nasuną się niemałe trudności, cięższe bodaj, niż przy odpowiednim organizowaniu szkolnictwa publicznego w zakresie różnych narodowości. Społeczeństwo polskie, albo raczej centralny szkolny urząd edukacyjny, musi okazać w tym kierunku bardzo dużo energii, a czyniąc zadość wymaganiom religji, nie dopuścić do niepożądanych eksperymentów.

Zasada publiczności i powszechności szkoły jest — jak to wyżej wykazano — oczywista, dla potrzeb i trwa-

łości zdrowo zbudowanego państwa polskiego i każdego innego nieodzowna. Z tej zasady wynika, że *szkoła wyznaniowa* jako taka nie powinna być w nim dopuszczona. Jeżeli nie można będzie uniknąć, w pewnym przynajmniej stopniu, prywatnej szkoły wyznaniowej, szkole publicznej czynienie różnicy między młodzieżą różnych wyznań powinno pozostać obce.

Młodzież różnych wyznań musi przyzwyczajać się już na ławie szkolnej do współżycia i poznawania wspólnych obowiązków obywatelskich. Czasy obosiecznych walk religijnych, które niegdyś tyle krwawych ofiar spowodowały, minęły niepowrotnie. Zasada: *cuius regio, eius religio* — straciła dawno na znaczeniu. Prozelityzm może przejawiać się, ale tylko jednostkowo i dobrowolnie, jako własnowolny akt sumienia.

Religia katolicka, jako wyznanie większości mieszkańców Polski, zachowa nie kwestjonowane przez nikogo stanowisko przodujące, nie w tym jednak stopniu, aby naruszać spokój religijny, aby najwyższe nawet urzędy państwowe miały być dla członków innych wyznań niedostępne.

Duch szkoły musi być *religijny*, to znaczy, że młodzież musi wyrabiać w sobie poczucie odpowiedzialności wobec własnego sumienia i wobec Najwyższej Istoty. Dzielną pomocą w takim wychowaniu młodzieży mogłaby być nauka moralna, wprowadzona ewentualnie do nowej szkoły polskiej, za wzorem przesławnej Komisji Edukacji Narodowej. Na tym wszakże kończy się obowiązek i cel szkoły przy nauce przedmiotów świeckich.

Potrzeby religijno-wyznaniowe młodzieży zaspokajając będą nauczyciele duchowni tych wyznań, do jakich młodzież danej szkoły będzie należeć. Oni to pod odpowiednim nadzorem przedstawicieli duchowieństwa, wchodzących do najwyższego państwowego urzędu edukacyjnego, sprawować będą nad młodzieżą „*curam animorum*” czyli opiekę duchowną.

Przedstawiliśmy szkieletowo zadania nowego szkolnictwa polskiego i trudności, na jakie przy budowaniu tego szkolnictwa przygotowanym być trzeba. Zwłaszcza w zakresie trudności dałoby się niejedno jeszcze naprowadzić,

ale staraliśmy się podać trudności najistotniejsze i na tym poprzestajemy.

„Nie odrazu Kraków zbudowano”. Nie wszystko też naraz w szkolnictwie polskim przeprowadzić potrafimy. Pokolenia będą nad tym pracowały.

Jedno wszakże będzie koniecznym obowiązkiem naszego pokolenia. Ono już musi ułożyć dobry rząd edukacyjny i podać zasadnicze wytyczne, które zwolna będą się wypełniały coraz piękniejszymi szczegółami. Ono także musi wydobyć potrzebne fundusze, ażeby zaraz od pierwszej chwili można było przystąpić z dużym rozmachem do budowania szkolnictwa. Ono nareszcie musi przystąpić natychmiast do założenia należytej ilości seminarjów nauczycielskich, w których młodź krajowa mogłaby sposobić się do zawodu nauczycielskiego.

„Nie święci garnki lepią”. Jeżeli będzie wola w organizatorach rządu polskiego i edukacji narodowej, wszystko to zrobić potrafimy. Obfitość wzorów własnych i obcych będzie nam pomocą. Chęć dorównania narodom oświeconym będzie dla nas szlachetnym bodźcem. Piękna ambicja, ażeby dobrze uczynić Rzeczypospolitej, zdwoi nasze wysiłki, pomnoży energję, zwalczy uprzedzenia. Obudzą się najcenniejsze cnoty ludzi wolnych, szczęśliwych, że dano im pracować dla wolnej ojczyzny, do zakładania zdrowych fundamentów pod budowę przyszłej szczęśliwości narodu polskiego.

Przeszłość poucza, że w chwilach odradzania się ducha narodowo-obywatelskiego naród nasz zwracał się z wielką usilnością na pole budowania szkolnictwa narodowego, znajdował też zawsze ludzi zdolnych i patryjotycznych, którzy utajone chęci narodowe oblekali w program i umieli — przy pomocy drugich — nadawać temu programowi kształty rzeczywiste. Teraz inaczej być nie powinno. Inaczej też nie będzie!

XIV. FANTAZJA PRZYSZŁOŚCI.

Pięćdziesiąt lat minęło od czasu, gdy Feniks polski odrodził się z popiołów, gdy wolny naród polski w granicach, wyznaczonych sobie przez Opatrzność, zaczął biec

na nowo do współzawodnictwa z najoświecieńszymi ludami Europy.

Kto żył przed półwiekiem i żyje teraz, oczom własnym uwierzyć nie może, że prawdziwym i rzeczywistym jest obraz, na który patrzy. Wszystko odmienione, jak za dotknięciem różdżki czarodziejskiej. Nawet słońko promienniejsze zdaje się zsyłać blaski na nieszczęśliwą tak jeszcze niedawno ziemię. Po niwach polskich stąpa na nowo lud wolny, dostojny w swej godności, równy wobec siebie i mądrymi rządzony ustawami, które sam sobie ułożył, gościnny dla obcego, prawy i uczciwy dla sąsiada.

Krajobraz polski dziwnie porywa za oczy. Dobrze uprawione pola, dobrze zagospodarowane lasy, rzeki i potoki uregulowane. Wyborne gościńce i gęsta, doskonała sieć kolejowa, rozumnie pomyślane kanały rzeczne. Na widnokręgu to zgrabne wieżycy kościołów, polskim sposobem budowanych, to wysokie kominy fabryk, wydobywających surowce lub przerabiających je na cenny artykuł zapotrzebowania krajowego i wywozowy.

Murowane miasta uśmiechają się zielenią parków i ogrodów. Schludne wioski drewniane, częściej murowane, pokryte czerwoną dachówką; tylko tu i ówdzie, jakby na pamiątkę dawnych epok, obszerna chata na uboczu, o piastowskiej strzesze słomianej i gnieździe bocianim.

Cudzoziemcy, którzy niegdyś, przez długie wieki, wiele pisali o barbarzyńskim kraju i niegospodarnym narodzie, nie mogą nadziwić się zmianie sadyb ludzkich i rządności ludu, zachwycają się ustawami narodu i jego obyczajami, państwo Polaków za wzór swoim społeczeństwu stawiają. Bo prawdziwie kraj ten prześliczny, jak „zastawiony dla gości stół, różnowzorowym kryty kołbiercem”..

Cóż dopiero, gdy wejrzysz bliżej w życie rodzinne i państwowe. Wszyscy czują się, jak bracia; żadnych waśni społecznych, żadnych sporów wyznaniowych czy narodowościowych; zasługa osobista stanowi jedyne szlachectwo; przeszłość narodowa otoczona najwyższą cześcią, bo nawet błędy jej i grzechy — jako przestroga i nauka — stały się błogosławieństwem nowych pokoleń. Nikt

nikomu nie zazdrości, nikt nad drugiego się nie wynosi, wszyscy współzawodniczą z sobą w czynieniu dobrze. Niestety, kalectwo i choroba mają publiczną opiekę, bo miłosierdzie chrześcijańskie zostało uznane w tym kraju za powinność państwa, na którego potrzeby składają się wszyscy, płacąc daniny według stopnia zamożności. Życie rodzinne, podpora zasadnicza społeczeństw i narodów, czyste i wzorowe. Nieobyčajność publiczna, zmora tyłu wieków i pokoleń, znikła. Występki stały się najrzadszym wyjątkiem. Można by niemal powiedzieć, że Królestwo Boże zstąpiło na ziemię. Uczeń, czytając księgi z dawnych wieków, nie mogą wyjść ze zdumienia, że ludzkość tak jeszcze niedawno własnowolnie podtrzymywała zło i niewolę.

Któż stał się tym dobroczynnym reformatorem i odrodzicielem? *Szkola publiczna*. Budynki szkolne, zazwyczaj wśród pięknych ogrodów, należą do najpiękniejszych budowli w całym kraju. Obok nich wszędzie biblioteki publiczne i domy narodowe, miejsca zabaw, odczytów, konferencji, zebrań politycznych, mieszczące zarazem główne osobliwości historyczne i przyrodnicze danej okolicy.

Szkola publiczna, kierowana przez mądrych i cnotliwych nauczycieli, wyrosłych i wybranych z pośród najlepszej młodzieży, stała się okiem w głowie społeczeństwa. Działwa poznaje tam dobro i piękno, uczy się konstytucji krajowej i obowiązków obywatelskich, sposobi się, odpowiednio do skłonności, temperamentu i zdolności, do wszelkich zawodów, potrzebnych społeczeństwu. Ćwiczenia fizyczne i zabawy na wolnym powietrzu odgrywają wielką rolę w wychowaniu; to też młodzież wyrasta silna, zdrowa, dobrze zbudowana, pełna szlachetnego zapału i cnotliwej ambicji. Społeczeństwo składa na szkołę wysokie daniny, a znakomity centralny urząd edukacyjny czuwa, ażeby szkole na niczym nie zbywało i była równomiernie zaopatrzona. Program nauki jest doskonały, obejmuje to, co istotne, a metoda sokratyczno-poglądowa bez trudu prowadzi do celu.

Każdy młodzieniec czy dziewczyna uczy się jakiegoś rzemiosła, gdyż praca fizyczna i umysłowa równego

w tym kraju doznaje szacunku i równie jest nagradzana. Najzdolniejszą młodzież kształci się specjalnie, wysyła się nawet dla poznania stosunków na świecie za granicę, ażeby pielęgnowała potym w sposób szczególniejszy umiejętności krajowe. Z tej też młodzieży wybiera się potym rządców kraju i nauczycieli, o ile charakter doskonały powołaniu temu towarzyszy i odpowiada. Szczególniejsza pracowitość i cnota jest nagradzana i odbiera prawo do osobliwego szacunku publicznego.

Młodzież męska ćwiczy się w rzemiośle rycerskim. Wprawdzie naród polski jest wielbicielem pokoju, ale ojczyzna musi być na wszystko przygotowana. Ćwiczenia te wzmacniają zresztą zdrowie młodzieży, zaostwiają zmysły, rozwijają bystrość umysłu, uczą poprzesztawiania na małym, podtrzymują poczucie równości i pielęgnują cnoty społeczne.

Powiecie, że obraz taki to jedynie marzenie wyobraźni i że nigdy nie może stać się rzeczywistością. Tak sądzić nie wolno. Niech każdy z nas weźmie pod uwagę samego siebie. Czy nie chciałby być dobry i doskonały? Nie mamy prawa mniemać, że bliźni nasi nie mają równie szlachetnych skłonności. Niektórzy powiadają, że człowiek rodzi się z duszą jako goła tablica, którą dopiero trzeba zapisać. Jeżeli społeczeństwo pomoże człowiekowi przez wychowanie zapisać ją dobrze, jakąż jest przeszkoda, ażeby dobrze wychowany ogół stał się dobry. Inni sądzą, że człowiek z natury jest dobry, a złym robi go złe wychowanie i złe otoczenie. Jakąż jest przeszkoda, ażeby dobremu z natury człowiekowi zapewnić dobre wychowanie i zachować go w dobroci? Inni nareszcie mniemają, że człowiek urodził się w grzechu pierworodnym, ale grzech ten został zmazany. A więc i w tym wypadku niema przeszkody, ażeby przez dobre wychowanie nie uczynić człowieka na zawsze dobrym. W każdej z tych ewentualności jest atoli jeden warunek: *dobre wychowanie*. To zaś może dać tylko dobra szkoła, kierowana przez dobrych nauczycieli, kontrolowana przez dobry urząd edukacyjny i dobre społeczeństwo.

Fantazja może zmienić się w rzeczywistość, skoro tylko w społeczeństwie obudzi się zrozumienie dla tej

rzeczywistości. Niejedno marzenie zostało już w ten sposób ucieleśnione. Wierzmy też, że odrodzenie i udoskonalenie społeczeństwa przez dobre wychowanie stanie się rzeczywistością dla niedalekiej przyszłości. W tej wierze muszą wychowywać się pokolenia, a skutek z całą niezawodnością musi nastąpić.



SPRÓSTOWANIE.

- Str. 26 w. 8 od góry *zam. po reformę pow. być do reformy.*
- „ 27 „ 17 „ dołu „ Zwierciadło abo... *pow. być „Zwierciadło,*
którego najważniejsza część nosi tytuł...
- „ 27 „ 18, 19 „ dołu „ Wizerunek *pow. być Wizerunk.*
- „ 29 „ 12, 13 „ góry „ na uniwersytety niemieckie; *pow. być do*
uniwersytetów niemieckich.
- „ 29 „ 1 „ dołu „ niedoszły *pow. być były.*
- „ 33 „ 13 „ „ „ ministerstwo *pow. być ministerjum.*
- „ 34 „ 4 „ góry „ a w pierwszym rządzie *pow. być przede-*
wszystkim.
- „ 38 „ 2 i 3 „ „ „ Komisję na znaczne w tej sprawie niedo-
patrzenia pow. być Komisję do znacznych
w tej sprawie ustępstw.
- „ 44 „ 8 „ „ „ że rzucił pierwsze *pow. być rzucił pierwsze.*

T R E Ś Ć.

Słowo wstępne	3
I. Za Piastów. — Akademia Kazimierzowska	5
II. Epoka Jagiellonów	8
III. Królowie elekcyjni. — Szkoły zakonne	11
IV. Teorja pedagogiczna	26
V. Reformy Stanisława Konarskiego	29
VI. Komisja Edukacyjna. — Kołłątaj i Piramowicz	33
VII. Pierwsza szkoła rycerska	50
VIII. Uniwersytet wileński. — Liceum krzemienieckie.	54
IX. Księstwo Warszawskie. — Królestwo Kongresowe. — Rzecz- pospolita Krakowska	61
X. Teorja pedagogiczna między r. 1740—1831	68
XI. Uwagi ogólne o szkolnictwie porozbiorowym	71
XII. Charakterystyka czasów porozbiorowych	85
XIII. Przed zadaniami przyszłości	91
XIV. Fantazja przyszłości.	106

SZKOLNICTWO. WYCHOWANIE.

- Chrzanowski I. Wielka reforma szkolna Konarskiego. — 25
- Contou E. Szkoły nowego typu. Spolszczył i uzupełnił J. Modzelewski. 1 —
- Kopczyński St. Dr. Higijena i szkoła. — 50
- Krzemiński St. Komisja edukacyjna. — 65
- Matthias A. Dr. Pedagogika praktyczna dla wyższych klas średnich zakładów naukowych. Spolszczył A. Krasnowolski. 3 75
- Meczowska T. Szkoły mieszane (Koedukacja). — 40
- Rogowski Wł. Dr. i Radliński T. Szkoła narodowa. 1. O wychowaniu narodowem. 2. Szkoła narodowa. — 75
- Wabner J. Nauczycielstwo i pedagogja — 50
- Wakar Wł. Oświata publiczna w Królestwie Polskiem (1905—1915): 1. Polskie szkoły handlowe. 2 Oświata urzędowa. 3 25
- Foerster W. Fr. Nauka życia. Książka dla rodziców, wychowawców i nauczycieli, tłómacz. M. Buyno-Arctowa. — 90
- Nauka życia w przykładach. Pogadanki kształcące charakter dzieci i młodzieży. Cz. I. Samodzielność. Panowanie nad sobą. — 90
- — Cz. II. Miłość względem obcych. Odpowiedzialność. O ratowaniu bliźnich. — 75
- — Cz. III. Potęga drobnoustrojów. Uwolnić od złego uroku. Pokora. Rodzice i dzieci. — 50
- Nauka życia. Książka dla rodziców i wychowawców. Cztery powyższe tomiki w jednym tomie. 2 50
- Gould F. J. Pogadanki moralne dla dzieci. Z angielskiego przełożyła I. Moszczeńska:
- Serja I. Panowanie nad sobą Poczucie godności. 1 —
- Serja II. Samopomoc. Prawda i rzetelność. 1 —
- Wydzga M. Krótki zarys początkowego nauczania. Wskazówki dla uczących na wsi i w mieście. 1.25, w opr. 1 65

NAUCZANIE ANALFABETÓW DOROSŁYCH.

- Gąsiorowska N. Dr. Historia Polski w nauczaniu analfabetów dorosłych. Uwagi metodyczne. — Rozkład materiału. — Wskazówki bibliograficzne — 75
- Leszczyńska St. Nauczanie arytmetyki dorosłych analfabetów. Program i wskazówki metodyczne. Wyd. II, popr. i powiększone. — 75
- Weychert-Szymanowska Wł. Nauka czytania i pisanie z analfabetami dorosłymi. Program i wskazówki. — 75



PEDAGOGICZNA
BIBLIOTEKA
WOJEWÓDZKA

Gdańsk-Wrzeszcz
Al. Gen. J. Hallera 14



32543

NIE WYPOŻYCZA SIĘ
DO DOMU