

P 1443

3168

MINERWA POLSKA

KWARTALNIK POŚWIĘCONY HISTORJI SZKOLNICTWA
I WYCHOWANIA W POLSCE

Redaktor: Prof. Dr. STANISŁAW ŁEMPICKI

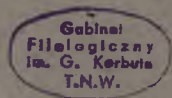
TREŚĆ:

	strona
OD REDAKCJI	3
WANDA BOBKOWSKA . . . <i>Jan Henryk Pestalozzi</i> <i>(1746—1827)</i>	6
JÓZEF ROSTAFIŃSKI . . . <i>Botanika i zoologja dla szkół</i> <i>narodowych, pierwszy raz wy-</i> <i>dane w latach 1785—1789</i> .	18
HANNA POHOSKA <i>Poglądy na nauczanie historji</i> <i>w XVIII w.</i>	34
LUDWIK RĘGOROWICZ . . <i>Szkolnictwo polskie w byłym</i> <i>zaborze pruskim w w. XIX</i> .	42
KAZIMIERZ SOCHANIEWICZ <i>Zasługi ś. p. Stanisława Sobiń-</i> <i>skiego na polu dydaktyki hi-</i> <i>storycznej</i>	58
NOTATKI I MATERJAŁY: ZYGMUNT KUKULSKI: <i>Raport Szulca z roku</i> <i>1810 o metodzie pestalozzo-zellerskiej</i> , str. 65. — ADAM WRZOSEK: <i>Aleksander Mickiewicz, ostatni profesor prawa w dawnym Liceum</i> <i>Krzemieńskim</i> , str. 75.	
RECENZJE	80
KRONIKA	94
BIBLIOGRAFJA	100

LWÓW — WARSZAWA — KRAKÓW
WYDAWNICTWO ZAKŁADU NAR. IMIENIA OSSOLIŃSKICH



PI 413



ROK I

STYCZEŃ 1927

Nr. 1

MINERWA POLSKA

KWARTALNIK POŚWIĘCONY HISTORJI SZKOLNICTWA
I WYCHOWANIA W POLSCE

POD REDAKCJĄ

DRA STANISŁAWA ŁEMPICKIEGO

PROF. UNIWERSYTETU JANA KAZIMIERZA



LWÓW — WARSZAWA — KRAKÓW

WYDAWNICTWO ZAKŁADU NARODOWEGO IM. OSSOLIŃSKICH

1927

Komitet Redakcyjny stanowią:

Ks. PROF. DR. JAN FIJALEK (KRAKÓW)

PROF. DR. STANISŁAW KOT (KRAKÓW)

PROF. DR. STANISŁAW TYNC (TORUŃ)

PROF. DR. ADAM WRZOSEK (POZNAŃ)

Od Redakcji

Potrzeba wydawania osobnego czasopisma naukowego, poświęconego historii szkolnictwa i wychowania w Polsce, nie wymaga już dzisiaj dłuższych i szczegółowych uzasadnień. Nietylko dlatego, że inne narody europejskie (pod tym względem z Niemcami na czele) posiadają już oddawna lub odniedawna podobne wydawnictwa periodyczne, zajmujące się badaniem ojczyznej szkoły i pedagogiki, ale przede wszystkim z uwagi na postulaty, jakie wysuwa tutaj samo życie, samo silnie rozbudzone zainteresowanie dla zagadnień historyczno-pedagogicznych. „Oświecenie nadaje prawdziwą cechę wszystkim narodom“, powiedział niegdyś Hugo Kołłątaj, a od wielu dziesiątek lat nikt już nie kwestionuje tej prawdy oczywistej, że bez znajomości dziejów oświaty jakiegoś społeczeństwa, bez należytego zbadania tego najbardziej normalnego organu oświecenia, jakim jest szkoła, trudno pisać zarówno polityczną, jak i kulturalną historję narodu.

Zamysły polskie o wydawaniu osobnych publikacyj z zakresu dziejów edukacji i pedagogiki w Polsce nie są bynajmniej nowe. Podnoszono je niejednokrotnie na łamach pism naukowych, w referatach zjazdów historycznych i w referatach postulatowych („Nauka Polska“). Najgorętszym szermierzem tej idei był ostatnio niestrudzony badacz szkolnictwa naszego, ś. p. Antoni Karbowski. O ile myśl o wydawnictwach źródłowych została zrealizowana (choćby częściowo) dość wcześnie w stworzonym przez Akademię Umiejętności Archiwum do Dziejów Literatury i Oświaty w Polsce (1878), — o tyle z powołaniem do życia organu stałego, periodycznego nie dało się pośpieszyć. Zagadnienia z dziejów szkolnictwa i wychowania w Polsce rozpatrywane były tylko przygodnie bądźto w ogólnych czasopismach historycznych, bądź w organach nauczycielstwa, poświęconych zasadniczo teorii pedagogicznej i problemom współczesnego życia szkolnego. Nieliczni badacze historii edukacji w Polsce znajdowali tutaj schronienie w roli gości, którym należy się uprzejmość i tolerancja.

Po powstaniu odrodzonego Państwa Polskiego i stworzeniu przez Ministerstwo W. R. i O. P. osobnej „Komisji do Badania Dzie-

jów *Wychowania i Szkolnictwa w Polsce*" (1919), sprawa wydawnictw historyczno-pedagogicznych doznała wielkiego ożywienia. Dzięki zasiłkom ministerjalnym można było zainicjować od razu aż trzy specjalne publikacje ciągłe, z których jedna objęła wydawnictwo większych prac monograficznych, druga wydawnictwo tekstów, trzecia inwentaryzację materiałów rękopiśmiennych. Myślano również od początku o czasopiśmie, chociażby w formie rocznika, to znowu jakiegoś częstszego perjurydu. Jak dalece ogół ludzi interesujących się zagadnieniami z przeszłości polskiego szkolnictwa odczuwał potrzebę specjalnego organu, najlepiej świadcsy szczegól następujący: Kiedy w r. 1922 Oddział Lwowski „Komisji do Badania Dziejów Wychowania”, wsparty pieniądze przez Ministerstwo W. R. i O. P., poczył wydawać malutkie, jednoarkuszowe piśmko p. t. *Wiadomości z Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce*, — przedsięwzięcie to spotkało się z bardzo licznymi wyrazami uznania, a czytelników i prenumeratorów pisma zebrała się wkrótce dość pokaźna ilość; niestety, wskutek cofnięcia wsparć ministerjalnych, *Wiadomości* skończyły swój żywot na drugim numerze, sprawiając mimowoli przykry zawód życzliwym czytelnikom. To tylko jeden objaw. Dowodem dalszym potrzeby i pożyteczności istotnej czasopisma historyczno-pedagogicznego jest i ta okoliczność, że projekty założenia takiego organu nurtowały i nurtują dotąd tak w siedzibie „Komisji Histor.-pedag.” w Krakowie, jako też wśród pracowników jej ruchliwego Oddziału Warszawskiego.¹⁾

Dzięki życzliwemu rozumieniu spraw kulturalnych przez Dyрекcję Wydawnictwa Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Lwowie — długoletni postulat wchodzi obecnie nakoniec na tory realne. Z rokiem 1927 ukazywać się będzie w odstępach kwartalnych *Minerwa Polska*, czasopismo naukowe, poświęcone historii szkolnictwa i wychowania w Polsce.

Do Komitetu Redakcyjnego pisma wchodzi (prócz redaktora) badacze dziejów oświaty i szkolnictwa naszego: ks. dr. Jan Fijałek, profesor Uniwersytetu Jagiell., dr. Stanisław Kot, profesor Uniwersytetu Jagiell., dr. Stanisław Tync, prof. gimnaz. w Toruniu i dr. Adam Wrzosek, prof. Uniwersytetu Poznańskiego. Współpracownictwo stałe przyrzekli *Minerwie Polskiej* pracownicy w dziedzinie historii edukacji w Polsce z wszystkich ziem Rzeczypospolitej. Kwartalnik obejmować będzie — jak wiadomo już z rozesłanego prospektu — działy: rozpraw, notatek i materiałów,

¹⁾ Dodać należy, że także założone i redagowane przez prof. Wrzoska w Poznaniu *Archiwum Historji i Filozofji Medycyny oraz Historji Nauk Przyrodniczych* w dotychczasowych swoich pięciu pokaźnych tomach pomieściło szereg bardzo cennych prac i materiałów z historii szkolnictwa w Polsce, naturalnie z szczególnem uwzględnieniem studjum medycznego i przyrodniczego.

recenzyj, kroniki i bibliografji. Ukazywać się będzie w styczniu, kwietniu, lipcu i październiku każdego roku. W związku z przejęciem **Minerwy Polskiej** przez Wydawnictwo Ossolineum, ciągłość publikacji kwartalnika jest zapewniona.

Minerwa Polska pozostawać będzie w ścisłym naukowym kontakcie z „Ministerjalną Komisją do Badania Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce”, z jej oddziałami w Krakowie, Lwowie i Warszawie, będzie do pewnego stopnia jakby jej organem, t. j. wyrazem zamierzeń i prac naukowych Komisji. Redakcja nie wątpi, że dokoła pisma zgromadzą się zarówno członkowie, korespondenci i współpracownicy Komisji i jej oddziałów, jako też ci wszyscy, którzy dotąd na apele Komisji o pomoc i propagandę jej zadań odpowiadali serdecznem zrozumieniem i żwawą współpracą, zwłaszcza w spisywaniu, gromadzeniu i przesyłaniu materiałów i przyczynków do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce, w udzielaniu tak cennych nieraz, chociaż nawet drobnych, komunikatów i wiadomości o szkolnictwie miejscowem i jego zabytkach. Na życzliwość i pomoc tych wszystkich, nieraz cichych i dalekich, współpracowników swoich z wszystkich stron Rzeczypospolitej — liczy Redakcja **Minerwy Polskiej** jak najbardziej; wyjaśniać nie potrzebuje, że ma tutaj w pierwszym rzędzie na myśli szerokie rzesze nauczycielstwa wszystkich szkół naszych, wyższych, średnich i powszechnych, oraz inspektoraty szkolne, zakłady wychowawczo-naukowe i instytucje oświatowe. Redakcja **Minerwy Polskiej** wystąpi w tym kierunku, w czasie już najbliższym, z konkretnymi postulatami, drogą zapytań i kwestjonariuszów, apeluje jednak równocześnie do inicjatywy własnej korespondentów i czytelników pisma; wszelki kontakt, nawiązany na tem polu, będzie przez Redakcję pisma troskliwie utrzymywany, a każdy wartościowy przyczynek znajdzie odpowiednie zużytkowanie w „Minerwie”.

Oddając pierwszy numer **Minerwy Polskiej** w ręce prenumeratorów i czytelników, żywimy nadzieję, że pismo nasze, chociaż szczupłe w zaczątkach, zapełni — przynajmniej w części — ten dotkliwy brak własnego organu naukowego, jaki badacze na polu dziejów szkolnictwa i wychowania w Polsce odczuwali dotychczas i sygnalizowali niejednokrotnie.

Lwów, w styczniu 1927 r.

DR. WANDA BOBKOWSKA (KRAKÓW)

Jan Henryk Pestalozzi (1746—1827)

I

Człowiek i jego dzieło

W cichej skromnej mieścinie szwajcarskiej Brugg, wśród uliczek zaspanych wysoko śniegiem, posuwał się 19 lutego 1827 roku skromny kondukt pogrzebowy. Za trumną, niesioną przez okolicznych nauczycieli, postępowała mała tylko garstka ludzi. Nad otwartym grobem zabrzmiały głosy dziecięce, aby pieśnią ukołysać do snu wiecznego tego, który w usługi maluczkich oddał całe swe życie, całą swą duszę: Jana Henryka Pestalozziego.

Ziemia przytuliła do swego łona jego szczątki doczesne, ale duch jego, zakuty w czyn, żyje dziś jeszcze, po stu latach między nami, żyje i krzepi w mozolnej pracy wychowawczej każdego, kto wraz z Pestalozzimi wierzy w zbawienną moc oświaty dla jednostki — ojczyzny — ludzkości.

Życie Pestalozziego przypada na koniec „dobrych dawnych czasów, wyprzedzających rewolucję francuską — na pełny rozwój zbłąkań, które ją wyprzedziły, i na początek tych zbroczeń, którym ona dała początek“¹⁾. Losy jego życia, jego wysiłków ideowych ściśle zespalają się z losami ojczyzny jego, Szwajcarii, z wewnętrznym jej przeobrażeniem, z ideą demokratyczną, która w miarę wpływów zewnętrznych, francuskich czy innych, to silniejszą to słabszą falą wstrząsa fundamentalnym ustrojem republiki.

Urodzony w Zurychu, w domu patrycjuszowskim²⁾, wcześniej zaznał doli sierocoj; ojciec odumarł go, kiedy liczył zaledwie 5 lat. Matka i wierna służąca Babeli otaczały delikatną dziecinę staranną opieką. Ciężkie warunki materialne stwarzały w domu ro-

¹⁾ Pestalozzi: *An die Unschuld, den Ernst u. den Edelmut meines Zeitalters u. meines Vaterlandes.*

²⁾ Ojciec jego był lekarzem, a rodzina uprawniona do wyższych stanowisk municypalnych.

dzinnym atmosferę wspólnych wysiłków i chętnych ofiar, ponoszonych na rzecz przetrwania ciężkiej wspólnej doli, wpływającej tak dodatnio w rozwoju młodego pokolenia na tłumienie egoizmu, wytworzenie spójni rodzinnej, to też dały mu na całe życie głębokie zrozumienie wielkiej wartości wychowawczej domu rodzinnego.

Po ukończeniu szkółki elementarnej i szkoły łacińskiej, zaczyna się w życiu jego w r. 1763 górny i chmurny okres wyższych studiów w *Collegium Carolinum* w Zurychu, okres buntu przeciw istniejącym stosunkom społecznym i politycznym, przeciw uciskowi ducha, wyrażającym się jaskrawo w publicznem spaleniu pism Jana Jakóba Rousseau'a ¹⁾).

Szwajcaria, podzielona na całkiem luźnie z sobą złączone kantony, przedstawiała w tym czasie w minjaturze te same wybujałości absolutyzmu, jak sąsiadka jej Francja. Wrażliwą duszę Pestalozziego porywały w tej dusznej atmosferze ideały społeczne i polityczne, które przed zawistnym absolutyzmem kilku rządzących jednostek lub fakcyj z konieczności kryły się w tajnych związkach i zrzeszeniach młodzieży i dorosłych. W Szwajcarii na czele tych związków stoją poważni, szlachetni patrioci. Celem ich dążności — polityczne zespolenie kantonów, przywrócenie swobód republikańskich, a przez to podniesienie ekonomiczne, kulturalne i polityczne Szwajcarii.

W Zurychu duszą związku ²⁾, zrzeszającego studującą młodzież około haseł humanitarnych, naukowych i patriotycznych, był Jan Jakób Bodmer, profesor historii i literatury w *Carolinum*. Uwielbiany przez młodzież, wpajał w nią przekonania demokratyczne, którym hołdowali w tym czasie „wszyscy szlachetni synowie ojczyzny“. Pokarmem duchowym tej garstki były pisma Rousseau'a, Beccarii, Filangieriego, wykazujące prawa każdego obywatela w państwie do udziału w rządzie ³⁾, dopominające się w myśl haseł humanitarnych reformy sądownictwa, zniesienia tortur i kary śmierci ⁴⁾, nawołujące władze państwowe do zniesienia wojsk a zajęcia się oświeceniem ludu ⁵⁾. Ideały wychowawcze czerpali z *Emila*. Idee te rozpały, jak sam Pestalozzi przyznaje, jego duszę, a młodzież

¹⁾ W r. 1762 spalono w Genewie ręką kata *Umowę społeczną* i *Emila*, a na poetę wydano fikcyjnie karę więzienia.

²⁾ Pod nazwą: *Helvetische Gesellschaft*.

³⁾ J. J. Rousseau: *Umowa społeczna*, 1762.

⁴⁾ Beccaria: *O przestępstwach i karach*, 1764.

⁵⁾ Filangieri: *Nauka prawodawstwa*.

ośmielały do rozszerzania pism wolnościowych, czego skutkiem były zatargi z władzą municypalną Zurychu i aresztowanie kilku związkowców, między nimi i Pestalozziego.

Ucisk władz hartował wolę ku urzeczywistnieniu ideałów i pchnął Pestaloziego narazie do studjów prawniczych, aby bronić praw uciśnionego ludu; odwiedziony od tego przez przyjaciela, poświęca się następnie ulepszonej gospodarce rolnej w dobrach fizjokraty Rudolfa Tschiffeli. Uzyskawszy od matki skromną sumkę i pożyczkę w banku, kupuje ugor w okolicy Birrfeldu i z wielkim nakładem energii zabiera się do ulepszonych metod gospodarskich, które w tym czasie na podstawie badań naukowych i eksperymentów szerzą się w Anglii, Holandji i Hanowerze. W tej pracy przyświeca mu jako idea przewodnia zachęcanie ludu wiejskiego przykładem i doświadczeniem do lepszego wyzyskania roli, a przez to wydzwignięcie go z nędzy. Kiedy eksperyment się nie udał, sprzedaje część ziemi, a chcąc nieść pomoc walczącej z skrajną nędzą ludności okolicznej i ratować jej dziatwę tułaczą od zagłady fizycznej i moralnej, zakłada na resztkach swej posiadłości w Neu-hof dom wychowawczy dla ubogiej dziatwy.

Czynem tym wkracza na właściwe tory swego życia, spełnia swe przeznaczenie, staje się wychowawcą ludu, ojcem szkoły ludowej.

Szkoła ludowa istnieje w tym czasie, tak w katolickich, jak i w protestanckich krajach, jako instytucja wyłącznie kościelna, mająca przysposobić ministrantów i kościelnych, a dzieci obeznać z katechizmem. Nauki początkowego czytania udziela organista, czasem rzemieślnik, w krajach katolickich prawie wyłącznie w języku łacińskim. Pisanie i rachunki to luksus, na który mało który nauczyciel, sam świadom tej sztuki, pozwolić sobie może.

Szkoła Pestalozziego miała stworzyć nowy typ: miała wdrażać dzieci od najmłodszych lat w lżejszą pracę na roli i w przemyśle. Dzieci, wychowywane i przyuczane w zakładzie, miały pracą swoją pokrywać koszty utrzymania, latem przez lżejsze prace w polu, zimą przez przedzenie i tkanie. Obok pracy ręcznej miały się przygodnie uczyć mówić, czytać, rachować i pisać. Szkołka miała dzieciom zastąpić dom rodzinny przez stosunek serdecznej ufności między wychowawcą a wychowankami.

W gorących słowach Pestalozzi zaapelował do „przyjaciół ludzkości“, aby, zrozumiawszy humanitarne i społeczne cele zakładu, poparli go materjalnie.

Typ szkoły elementarnej, opartej o pracę rolną, był ideałem, ogłoszonym przez grupę francuskich ekonomistów, fizjokratów, mających wielu zwolenników w wszystkich krajach Europy, a także w Szwajcarii i Polsce. Zwalczając merkantylizm, rujnujący Francję, dopatrywali się w dźwignięciu produkcji rolnej jedyne go środka ratunku dla skołatanych finansów państwowych; w dziełach swoich domagali się dźwignięcia ludu rolniczego do roli czynnika ekonomicznie produktywnego przez powszechną oświatę, dostosowaną do potrzeb tego ludu.

Bezinteresownie zapoczątkowana w roku 1775 praca wychowawcza nad gromadką zdziczałych i wynędzniałych dzieciaków w imię ratowania ich dla społeczeństwa, dla ojczyzny, zbliżyła Pestalozziego do wielu gorętszych patriotów, między nimi i do Iseлина, najwybitniejszego fizjokraty szwajcarskiego, który w tym właśnie czasie (1776), pragnąc pozyskać szersze warstwy dla idei fizjokratycznych, założył w Bazylei czasopismo pod nazwą *Ephemerydy*. W czasopiśmie tem Pestalozzi ogłosił program prac swojej szkoły i cel, do którego dążyć pragnie.

Program ten świadczy, że Pestalozzi szkołę swą pojmował jako rolniczo-przemysłową, zatem zawodową. Obok pierwiastka utylitarne go wysuwa się tu na plan pierwszy pierwiastek idealny — idea wychowawcza, a co ciekawsze, nie kształcenie intelektu, ale budzenie uczucia, aby przez nie wpłynąć na rozwój charakteru dziecka. Poznawanie wartości pracy, budzenie dla niej poszanowania, wyrabianie wewnętrznego zadowolenia ze spełnianego obowiązku, wytwarzanie wewnętrznej spójni w gromadzie przez wspólny wysiłek w zdobywaniu choćby najskromniejszego bytu — to przewodnie myśli jego zamierzeń.

Pestalozzi w pracę wychowawczą nad swą gromadką, złożoną z 50 dzieci, włożył całą swą duszę i wszystkie swe zasoby materialne, z zaniedbaniem rodziny i wszystkich swych spraw osobistych. Wzamian za poświęcenie zyskiwał bunt żebraczych matek, które dzieci schludnie przybrane i oczyszczone z robactwa namawiały do ucieczki i rzucały potwarze na całe jego zamierzenie. Po pięciu latach nadludzkiej wysiłków, po poświęceniu wszystkich swych zasobów materialnych, musiał zakład w Neuhof, oparty wyłącznie na dobrowolnych datkach, z powodu braku poparcia zamknąć.

Boleśniejsza niż nędba, która wciskała się w jego domostwo, była nieufność, okazywana mu przez najbardziej dotąd przychylnych, którzy nie taili przed nim zdania, iż uważają go za szaleńca, a za-

mierzenia jego za nieziszczalne mrzonki. Z grona dawnych przyjaciół tylko Iselin nie stracił wiary w jego dążności.

Ciężkie warunki życia po zamknięciu zakładu zbliżyły Pestalozziego do warstw najuboższych narodu, pozwoliły mu poznać i zgłębić przyczyny biedy i występków, kazały mu goręcej niż uprzednio objąć sercem i myślą tę niedolę i szukać na nią środków zaradczych. Myśli jego zataczały szerokie kręgi, ogarniały ojczyznę umiłowaną, obejmowały całą ludzkość. Bogactwo ich, spotęgowane gorącym uczuciem, kazało mu chwycić za pióro i spisać je w dziełach, omawiających bieżące kwestje społeczne i polityczne, wśród których jednak stale wysuwa się na plan pierwszy, jako podstawa wszystkich reform społecznych i politycznych, sprawa wychowania i oświecenia ludu. W 18 latach, w których daremnie szuka pracy, odpowiadającej jego wewnętrznej istocie, powstaje szereg pism filozoficzno-społecznych¹⁾.

Stosunek jednostki i społeczeństwa zaprzęta w nich z prawdziwą namiętnością jego myślenie. Szuka sposobu, aby człowieka, z natury leniwego, samolubnego, chciwego, mściwego i okrutnego, dążącego do wygody i użycia, wdrożyć w obowiązki społeczne, którym się przeciwstawia wrodzony popęd jego pierwotnej natury. Na zdrożności swej epoki szuka ratunku w ustawodawstwie, wychowaniu i religijności, lecz nie tej, któraby w walce o dogmat i literę pobudzała do fanatyzmu, ale w tej istotnej, która płynie z głębi jestestwa człowieka, jest mu podporą w walce z przyrodzonymi popędami i ostoją w nieszczęściu.

Wrzenie rewolucyjne we Francji, z hasłami równości, wolności i braterstwa ludów, budziło w Pestalozzim radosną nadzieję odrodzenia, przyniosło mu, równocześnie z Kościuszką, Washingtonem i Schillerem, tytuł obywatela Francji, ale terror i gwałty przyćmiły wkrótce zwodne błyski.

W kwietniu r. 1798 Szwajcaria pod naciskiem Napoleona przystąpiła do rewizji swego ustroju. Zgromadzenie narodowe

¹⁾ W r. 1780 w *Efemerydach*: *Godzina wieczorna samotnika* — i odpowiedź na pytanie konkursowe: *O ile należy stawiać zapory rozrzutności obywateli w małym państwie, którego podstawą ekonomiczną jest handel*; w latach 1781—1787 *Leonard i Gertruda*, książka dla ludu w 5 tomach; 1781—1782 komentarz do 1 tomu poprzedniej p. t. *Krzysztof i Elza*; 1782 tygodnik: *Ein Schweizer Blatt*; 1783 pismo konkursowe: *O prawodawstwie i dzieciobójstwie*; 1797 *Figury do mego elementarza*, zbiór bajek w liczbie 237 oraz rozprawka filozoficzno-polityczna: *Badania moje nad postępem (über den Gang) natury w rozwoju rodu ludzkiego*.

w Aarau ustanowiło Republikę Helwecką z dyrektorjatem na czele. Upragnioną przez wielu chwilę Szwajcarya opłaciła krwią i pożogą, oporna bowiem postawa ludności przeciw nowemu porządkowi sprowadziła inwazję wojsk francuskich, które z bezprzykładnem okrucieństwem zgniotły bunt, mordując mężczyzn, kobiety i dzieci. Setki sierót wojennych błąkało się wśród skrajnej nędzy i głodu, bez przytułku wśród wyludnionych wiosek. Na wiadomość o strasznej ich doli Pestalozzi użył wszystkich swych wpływów, by wolno mu było zająć się osierociałą gromadką.

W opustoszałym i zniszczonym klasztorze gromadzi około siebie 80 dzieci różnego wieku i pochodzenia, chorych na ciele i duszy, i po raz drugi rozpoczyna swą pracę wychowawcy i nauczyciela z tak bezgranicznem poświęceniem, z tak szlachetnie wytkniętym celem, że czynem tym podnosi tę pracę, dotąd pogardzaną i lekceważoną, do posłannictwa społecznego, godnego każdej lepszej jednostki w narodzie. Nie zna snu i wypoczynku, zapomina o sobie, byle tylko ratować dziecko. Jest dla tych najbiedniejszych ojcem i matką, leczy ich ciało i duszę z takim wysiłkiem, że niszczy swe zdrowie, ale w duszy ma blaski słońca, bo spełnia ten obowiązek społeczny wobec swej ojczyzny, który uważał za podstawę wszystkich wysiłków reformatorskich, zmierzających do szczęścia ludzkości.

W szukaniu najprostszych środków dla nauki elementarnej dochodzi do praktycznych a prostych rzeczy: wprowadza tabliczkę łupkową, chóralną i rytmiczną naukę, samopomoc uczniów i wiele innych środków pomocniczych, które odtąd zastępuje szkoła ludowa.

Nie było mu dane dokończyć swego dzieła. Po 5 miesiącach, wojska francuskie ścigane przez Austriaków, zajęły klasztor na lazaret. Ale Pestalozzi już nie mógł istnieć bez swego dzieła. Podleczywszy nadwątlone płuca, wyjednał sobie pozwolenie uczenia w typowej ówczesnej szkole elementarnej w Burgdorf, prowadzonej przez szewca, ograniczającej swą pracę do nauki katechizmu, pieśni nabożnych i początków czytania na piśmie św. Pestalozzi tymczasem doszedł w swej dotychczasowej pracy wychowawczej do przekonania, że wykształcenie wrodzonych sił fizycznych, intelektualnych i moralnych dziecka ma być celem pracy szkolnej, a tego nie należy zaczynać od czytania lub bezmyślnego recytowania niezrozumiałych dla dziecka abstrakcyj; u niego funkcja czytania i pisania, podobnie jak w najnowszych dzisiejszych prądach peda-

gogicznych, nie wysuwała się na pierwszy plan pracy szkolnej nad dzieckiem. To też rodzice i szewc-nauczyciel zaczęli buntować się przeciw nauczycielowi i jego nowym metodom.

Popróbowawszy jeszcze szczęścia w szkole żeńskiej, przeniósł się wreszcie Pestalozzi do drugiej szkoły dla chłopców w Burgdorf, którą udało mu się połączyć z domem sierót i mającym powstać instytutem dla nauczycieli ludowych i umieścić ją w zamku. Jest to chwila przełomowa w pracy Pestalozziego. Za poparciem rządu zyskuje stały warsztat pracy, od którego odstąpi dopiero po przeszło ćwierćwiekowym trudzie, jako starzec osiemdziesięcioletni, prawie zapomniany, a co gorzej, spotwarzony przez własnych swych ziomeków i współpracowników.

W nowym środowisku Pestalozzi stwarza jako zupełną nowość „radosną szkołę“ elementarną. Dzieci maszerują, śpiewają świeckie piosenki ludowe, uczą się wypowiadać swe myśli, potem dopiero czytać — i to bez książek, na ruchomem abecadle, liczą na listkach, kamykach, kreskach i kwadratach, rysują na łupkowych tabliczkach, a potem dopiero piszą, a w twarzyczkach ich zapal do pracy i ufność do wychowawcy. Kara i nagroda wykluczona z izb szkolnych, więc przestrasz i wybujała ambicja nie mają tu dostępu.

Przy szkółce urządza Pestalozzi kursy dla 12 kandydatów nauczycielskich, którzy przez trzechmiesięczną praktykę mają pojąć sztukę uczenia i wychowywania.

Szkółka, przez demokratyczną władzę zareklamowana, zyskała rozgłos w całej oświeconej Europie. Podążali do niej z wszystkich stron młodzi i starzy, aby zaczerpnąć wzorów i przenieść je do swoich środowisk. Nie przez polską już władzę edukacyjną, ale na koszt polskiego funduszu edukacyjnego, przyjeżdża tutaj w r. 1803 Józef Jeziorowski, przysłany przez rząd pruski, aby poznał nowe metody, któreby na zagarniętych polskich ziemiach spełniły swe zadanie, przeistoczyły ludzkość, a dziecko ludu polskiego wychowały na rozumnego, pożytecznego obywatela — pruskiego.

Z Burgdorf Pestalozzi przenosi zakład do Münchenbuchsee, gdzie łączy go z wyższą szkołą rolniczą Fellenberga i rozwija w szkołę obywatelską (*Bürgerschule*, pośrednią między szkołą wydziałową a realną), przeznaczoną w wyższych oddziałach dla dzieci stanu średniego, narazie z nauką języków nowoczesnych, potem i łaciny, stąd wreszcie w r. 1804 do Yverdon,

gdzie instytut, rozszerzony szkołą dla dziewcząt, przetrwał wśród zmiennych losów do roku 1825.

Rozszerzenie zakładu pociągało za sobą konieczność współpracy innych nauczycieli, a Pestalozzemu przypadła rola kierownika. Wynikła stąd potrzeba teoretycznego ujęcia celów i metod pracy. Powstaje więc szereg dzieł treści pedagogiczno-dydaktycznej; na czele ich w r. 1801 najbardziej zwarte: *Jak Gertruda uczy swe dzieci*¹⁾.

Ponieważ Pestalozzemu przy braku głębszego wykształcenia filozoficznego trudno było zsyntetyzować swe wysiłki, ponieważ stale gorący sentyment brał górę nad chłodnym, spokojnym intelektem, dzieła pedagogiczne wykazują pewną chaotyczność. To nie spokojnie przemyślane rozprawki dydaktyczne lub pedagogiczne, ale poezja — i to poezja romantyczna, mało dbająca o układ i formę, dzieje pięknej wzniosłej duszy, borykającej się z ciężkimi warunkami, z ludźmi, z nieudolnością cielesnej swej powłoki, byle dojść do celu, byle osiągnąć to, co serce uznało i umiłowowało za najwyższe zadanie życia: stworzenie silnych, pewnych podstaw dla takiej oświaty, któraby harmonijnie rozwijała siły fizyczne, moralne i intelektualne, zapewniła szczęście każdej, choćby najuboższej jednostce — a tem samem ojczyźnie.

Do ułożenia pracy nauczyciela w pewien system nie posiadał zdolności ten pedagog z krwi i kości, a współpraca jego kolegów stworzyła karykatury książek elementarnych²⁾. Kto z nich czerpał metodę Pestalozziego, tego zawodziły, to też współcześni mu dzielili się stale na dwa obozy: na bezwzględnych wielbicieli i bezwzględnych przeciwników. Chlubą polskiego pestalocyzmu jest to, że czerpiąc u źródła, nie chwycił się form zewnętrznych, ale rozumiał jego ducha.

Największy rozkwit instytutu Pestalozziego w Yverdun przypada na lata 1807—1812. W osobach Krusi'ego, Muralta, Niederera, Schmieda i wielu innych zyskuje Pestalozzi zdolnych i gorliwych współpracowników. Rozgłos instytutu sprowadza coraz liczniejsze rzesze uczniów i widzów. Prusy, pokonane przez

¹⁾ Nieprzebrane bogactwo rozważań pedagogicznych zawierają: *Poglądy i doświadczenia dotyczące idei nauki elementarnej*, *Śpiew łabędzi*, *Mowy z różnych okresów* i inne drobniejsze.

²⁾ W roku 1801 *Wskazówki do nauki sylabizowania i czytania*; 1802 *Książka dla matek*; 1803—1805 *Nauka postrzegania stosunków miarowych*, 3 tomy i *Nauka postrzegania stosunków liczbowych*, 2 tomy.

Napoleona, posyłają całe szeregi uczniów do instytutu, aby stamtąd zaczerpnęli ducha do pracy nad odrodzeniem narodowym. Prze do tego Fichte w swych *Mowach do narodu niemieckiego*, wskazując na metody wychowawcze Pestalozziego jako na najsilniejszy środek budzenia poczucia narodowego i spójni państwowej w ludzie. Z Francji, Anglii, Hiszpanji, Rosji, a nawet Ameryki przybywają uczniowie, a wraz z nimi często ich wychowawcy. Ten napływ obcych oraz rzesze ciekawych, zwiedzających zakład, psują częściowo nastrój, jednolitość i skupienie pracy wychowawczej. Czuje to najlepiej sam Pestalozzi, ale wewnętrzne niezadowolenie krzepi nadzieją, że ci obcy książęta i bogacze, zwiedzający zakład, od których dobrej woli zależy tysiące istnień, rozgrzeją się u ogniska jego pracy dla sprawy ludowej i zaniosą ożywczą iskrę oświaty do swych środowisk. Już nie sama Szwajcaria, ale lud prosty wszystkich krain staje się przedmiotem jego umiłowania i troski.

Wypadki roku 1812 i następujących odciągają uwagę cywilizowanej Europy od pracy Pestalozziego, chociaż właśnie w latach 1813—1815 odwiedza go najwięcej dygnitarzy. Zakład pustoszeje, liczba uczniów z 200 zmniejsza się do 60. Pociąga to za sobą trudne stosunki materialne, a wraz z nimi utarczki i waśnie w gronie nauczycielskiem. Rząd demokratyczny Szwajcarii, który przez 10 lat życzliwością otaczał zakład, zostaje obalony w roku 1814, a rząd arystokratyczny, który po nim obejmuje władzę, nie wykazuje wiele zainteresowania dla zakładów wychowawczych. Przemarsze i postoje wojsk aliantów zagrażają instytutowi zajęciem budynków szkolnych na rzecz lazaretu; uratuje go jednak osobista interwencja Pestalozziego u Aleksandra I. Po tej zawierusze zakład już nie wróci do swojej świetności. Społeczeństwa Europy, skute świętem przymierzem, innemi środkami podążą do demokratyzacji. Sława Pestalozziego coraz też słabiej rozbrzmiewa, przygłusza ją rozgłos metody Lan-kastra, i Instytut już tylko wegetuje, aby wśród rozdzźwięków i tarć między Niedererem a Schmiedem dokonać swego żywota w roku 1825. Niechęć do Schmieda przelewa Niederer na swego mistrza i staje się inicjatorem pamfletu¹⁾ młodego nauczyciela, Bibera, piętnującego Pestalozziego jako szarlatana, oszusta i świętoszka. Książka ta zadaje starcowi cios śmiertelny. Pragnie na nią odpowiedzieć, ale pióro wypada mu z ręki. Umiera 17 lutego 1827,

¹⁾ Wydany w Zurychu 1827 jako życiorys Pestalozziego.

cichy i uśmiechnięty, wybacząc tym, którzy nie dorosli duchem do tego, aby go pojąć i zrozumieć.

Pestalozzi wyrósł na ideologii oświecenia. W pismach jego odnajdujemy echa wszystkich prawie zagadnień, które poruszały pióra współczesnych mu publicystów, ale Pestalozzi ujęciem rzeczy wkracza w romantyzm; on te wszystkie zagadnienia, czyto ustrojowe i ekonomiczne, czy humanitarne i wychowawcze, ogarniał — nie chłodną rozważą oświeconych swych współziomków, ale gorącym uczuciem, ześrodkowanym na najbardziej wówczas pokrzywdzonej warstwie narodu — na ludzie wiejskim. Ten lud ubogi pragnął przez oświatę dźwignąć z niedoli, a wierzył tak w jej moc odradzającą, jak tylko umiało wierzyć w nią oświecenie.

Młodzieńcze lata jego przypadają na gorącą walkę o sekularyzację szkoły średniej, która się kończy kasatą jezuitów (1773) i zamknięciem ich szkół, ujęciem przez państwa steru wychowania publicznego, tworzeniem państwowych władz oświatowych — u nas *Komisji Edukacyjnej*, — wreszcie nadaniem szkole średniej charakteru narodowego, obywatelskiego. Ta walka, stoczona o szkoły wyższe i średnie, nie tknęła narazie szkółki parafjalnej, pozostającej nadal wyłącznie na usługach Kościoła.

Teorje fizjokratów, głoszone w latach sześćdziesiątych wieku XVIII, pragnęły tej kościelnej dotąd instytucji nadać charakter utylitarny, wyłącznie ekonomiczny. Przejmował i realizował te dążności Pestalozzi, stwarzając niższą szkołę rolniczo-przemysłową w Neuhoft, ale już z pewnym podkładem idei humanitarnych i społecznych. Stała się ona wzorem dla szkółki rolniczej Fellenberga¹⁾ i szeregu podobnych, zakładanych w pierwszych dziesiątkach wieku XIX w całej Europie²⁾. Zawodowy jej charakter znaczy już wyższy stopień rozwoju szkoły ludowej.

Pięć lat pracy i współżycia z dziećmi w Neuhoft, baczna obserwacja, oparta na głębokim zrozumieniu i umiłowaniu dziecka, i ideowy podkład jego wysiłków, przekonały Pestalozziego, że funkcji wychowawczej nad dzieckiem, z jakiegokolwiekby ono pochodziło warstwy, nie śmie przyświecać cel wyłącznie utylitarny. On w każdym dziecku, powierzonym swej pieczy, dopatrywał się przyszłego człowieka, który „równy sobie na tronie i w cieniu strzechy“, musi mieć wspólnie wytkniętą drogę rozwoju ku człowieczeństwu.

¹⁾ W Hofwyl w Szwajcarji.

²⁾ U nas przy szkole rolniczej w Marymoncie pod Warszawą.

Przekonania swe pedagogiczne, zdobyte w Neuhoft, skryształizował w *Godzinie wieczornej samotnika*, w której stwierdza, że „celem wychowania jest rozwój i wyrobienie wewnętrznych sił natury ludzkiej. Wykształcenie zawodowe musi być podporządkowane wykształceniu ogólnemu człowieka. Kto odstępkuje od tego porządku natury i wysuwa wbrew naturze na czoło wychowanie stanowe, zawodowe, pańskie lub służalcze, ten odwołuje ludzkość od błogosławieństw naturalnych, a prowadzi ją na morze pełne raf... Prawo do wykształcenia mają wszyscy“.

Tu po raz pierwszy w pedagogice określony został tak dobitnie i jasno charakter szkoły ludowej jako instytucji ogólnokształcącej. Od tego ideału Pestalozzi nie odstąpi już przez całe życie. Mozolnym wysiłkiem pracy twórczej będzie szukał środków i dróg, aby ten cel osiągnąć.

W metodzie szukać będzie najprostszycy elementóv wszelkiej wiedzy, dostępnych umysłowemu postrzeganiu, a od nich indukcyjnie, bez przeskocóv (*lückenlos*) i pośpiechu dążyć będzie do rozwoju myślowego dziecka. Pracę umysłową zespoli z ręczną, a cały wysiłek wychowawczy skieruje ku wydobyciu i wykształceniu lepszych instynktóv, tkwiącyh w duszy każdego dziecka. Aktywność dziecka postawi w środku zagadnień dydaktycznyh, czem da wytyczne dzisiejszym prądom wychowawczym.

Prawo do harmonijnego rozwoju sił fizycznych, duchowych i moralnyh przez szkołę przyzna każdemu dziecku w równej mierze, a dla zrealizowania tych swoich pragnień nie zawaha się stanąć przed Napoleonem, zagadnie o nie cesarza Leopolda II, króla Prus Fryderyka Wilhelma III, cara Aleksandra I; całą swą duszę otworzy Kościuszce i znajdzie w nim duszę pokrewną, pokrewnie ideały.

Zapał swój szczerzy i głęboki Pestalozzi przelewał po mistrzowsku w swe otoczenie. Naukę elementarną, dotąd zaniedbywaną i lekceważoną, podniósł w swych rozprawach pedagogicznych do wyżyn zagadnienia psychologicznego, godnego rozważań najlepszyh głów. Pracę nauczyciela ludowego, uważaną dotąd za klątwę losu, przekształcił na misję społeczną, a pogardzanego, popychanego, ośmieszanego bakalarza postawił w rzędzie przewodnikóv umysłowyh, poważanyh i cenionych, któryh wysiłek i trud ma wielkie znaczenie w ogólnym postępie ludzkości. Dziełem życia swego podniósł sprawę oświaty ludu do pierwszorzędnego zagadnienia państwowego.

Reakcja absolutystyczna pierwszej połowy wieku XIX grzebała jego ideały, ale tak jak nie zdołała stłumić demokratycznych dążeń ludów Europy, tak nie zdołała już szkoły elementarnej nawrócić na dawne tory. Powszechność nauczania jako podstawa rozwoju urządzeń demokratycznych zacznie się ziszczać wśród cywilizowanych społeczeństw, a cele, wytknięte jej przez Pestalozziego, dziś jeszcze w szkole ludowej czekają swego spełnienia.

PROF. DR. JÓZEF ROSTAFIŃSKI (KRAKÓW)

Botanika i zoologia dla szkół narodowych, pierwszy raz wydane w latach 1785—1789

(Studjum ogólne)

Przed kilkadziesiąt laty zamierzałem pisać o pracach botanicznych księdza Kluka w ogólności, a zatem i o jego *Botanice dla szkół narodowych*, pierwszej w naszej literaturze. Nato trzeba było zapoznać się z działalnością Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych i rolą, jaką tam odgrywał dr. Paweł Czenpiński. Ułatwiono mi wówczas — w szczególniejszy sposób — przejrzanie aktów z posiedzeń Towarzystwa¹⁾ i zrobienie z nich wypisów. Przekonałem się jednak, że są niewystarczające do wydania należytego sądu o powstaniu botaniki, dopóki nie dowiem się dokładnie, kto był dr. Paweł Czenpiński i jakie miał przygotowanie naukowe, zanim został członkiem Towarzystwa.

Pisząc artykuł pod tytułem: *Udział Polaków w postępie nauk botanicznych i dawniejszych zoologicznych*²⁾, musiałem dotknąć sądu o pierwszej botanice polskiej. Nie miałem tam odpowiedniego miejsca na opracowanie przedmiotu i nie znałem jeszcze ani roli, ani prac Czenpińskiego, więc nic nie powiedziałem o zoologii.

Dopiero w roku 1923 wyszła we Lwowie książka: *Epoka wielkiej reformy* pod redakcją kolegi St. Łempickiego, w której znajduje się (p. 68—106) rozprawa dra Aleksandra Macieszy z Płocka pod tytułem: *Dr. med. Paweł Czenpiński członek Towarzystwa dla Ksiąg Elementarnych*. Znakomita ta i wyczerpująca praca, mogąca służyć za wzór, jak należy traktować nowożytny temat z historii medycyny, ułatwiła mi dopiero wyrobienie sobie zdania o obu tych podręcznikach historii naturalnej XVIII w.

Komisja Edukacji Narodowej, po dwu latach istnienia, wyłoniła z siebie w roku 1775 *Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych*. Na jego czele i straży stali trzej Komisarze t. j. członkowie Komisji Edukacji Narodowej, między nimi Generał ziem podolskich³⁾. Sekretarzem Komisji i Towarzystwa był ks. Grzegorz Piramowicz

¹⁾ *Protokoły posiedzeń Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych (1775—1792)* wydał — jak wiadomo — w r. 1908 w Warszawie T. Wierzbowski.

²⁾ W książce zbiorowej p. t. *Polska w kulturze powszechnej*, wydanej w Krakowie 1918 r., pod redakcją F. Konecznego

³⁾ Książę Adam Kazimierz Czartoryski (1734—1823 r.).

(1735—1801). Narazie wybrano na członków Towarzystwa zaledwie 8 wybitnych ludzi nauki z Korony i Litwy¹⁾. Z powodu tak ograniczonej liczby osób, było to bezwątpienia zaszczytem zostać członkiem Towarzystwa. Został nim również w roku 1780 Paweł Czenpiński, doktor medycyny, mający wówczas zaledwie koło dwudziestu kilku lat wieku. Według jego to „prospektu“, — jak czytamy na odwrotnej stronie karty tytułowej *Botaniki dla szkół narodowych* — napisał swój podręcznik szkolny ks. kanonik Jan Krzysztof Kluk. Ten sam Paweł Czenpiński był też współautorem *Zoologii dla szkół narodowych*.

Trzeba wiedzieć, że historii naturalnej nie uczono zupełnie wówczas w szkołach średnich w Polsce, że nie mieli o niej wyobrażenia ani uczniowie, ani nauczyciele²⁾. Z monografii dr. Macieszy dowiedzieliśmy się, że ojcem Pawła Czenpińskiego był doktor medycyny uniwersytetu padewskiego Jan Czenpiński (1721—1785), człowiek bardzo żałożny, wzięty w Warszawie lekarz, prowadzący dom otwarty i tak kulturalny, że ks. Franciszek Bohomolec (1720—1784), uczestnik czwartkowych obiadów na dworze Stanisława Augusta, opisał wierszem: *Wieczory na Starem Mieście u Konsyljarzostwa Czenpińskich*. Dr. Jan zostaje w roku 1767 lekarzem w Szkole Kadetów, na czele której stał Generał ziem podolskich. Pierworodnym synem Jana był Paweł, o którym w dalszym ciągu pracy będzie ciągle mowa. Mimo wszelkich starań nie udało się³⁾ dr. A. Macieszy oznaczyć innych dat z jego życia jak tylko, że doktoryzuje się w Wiedniu w roku 1778, że zostaje członkiem Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych w roku 1780, oraz daty śmierci⁴⁾. Autor sądzi, że Paweł rodzi się koło roku 1755. Nie wiemy też, co Paweł robił bezpośrednio po doktoryzacji. Autor biografii przypuszcza — słusznie mojem zdaniem — że podróżował i że był w Paryżu. Bardzo znamiennym faktem jest, że rozprawę doktorską dedykuje Paweł księciu Generałowi ziem podolskich. Przez niego

¹⁾ Dr. Maciesza obliczył (l. c. p. 68), że przez cały czas trwania Towarzystwa należało do niego 24 osób, w tem trzech cudzoziemców i trzy tylko osoby świeckie.

²⁾ Stąd takie panowanie przesądów w Polsce współczesnej, o czem dają wyobrażenie n. p. *Obserwacje ekonomiczne czyli reguły gospodarskie*, wydane w Łowiczu 1769 r.

³⁾ Z powodu niezachowania się odpowiednich ksiąg kościelnych z owych czasów w parafii św. Jana w Warszawie.

⁴⁾ Umarł 8 sierpnia 1793, więc doczekawszy się hańby przystąpienia króla do Targowicy i drugiego podziału kraju. Nieszczęśliwy!

został ojciec Pawła lekarzem w Szkole Kadetów i nie bez jego też wpływu, jak sądzę, uzyskali Czenpińscy szlachectwo¹⁾ na sejmie, trwającym od r. 1773 do 1775. Książę Adam jest członkiem Komisji Edukacji Narodowej i tam właśnie na sesji w końcu listopada 1780 r. zdecydowano, żeby przyjąć młodego Pawła do „społeczeństwa elementarnego“. Wiemy, że ma zasiadać w Towarzystwie narazie bez pensji, jako doktor medycyny, biegły i w historii naturalnej, i że ma pisać książkę elementarną o zachowaniu zdrowia²⁾. Tak została tem samem rozwiązana uchwała Komisji jeszcze z roku 1775, że podręcznik o zachowaniu zdrowia ma pisać biegły lekarz poza konkursem.

Dr. Maciesza rozbiera szczegółowo treść rozprawy doktorskiej Pawła Czenpińskiego i tezy do niej dołączone (p. 80—83). Rozprawa, jak mówi autor: „nie jest samodzielną pracą badawczą, lecz jest pracą sprawozdawczą i krytyczną. Przedstawia ona w streszczeniu *Systema naturae* Linneusza, według dwunastego wydania“. Autor — mojem zdaniem — zbyt wielką przypisuje erudycję i samodzielność pracy Czenpińskiego. W XVIII w. udział profesora w pracy doktorskiej ucznia bywał pospolicie daleko większy, niż to sobie wyobrażamy. Profesor dawał pospolicie uczniowi co najmniej pomysł i plan pracy. Znam przypadek, że praca, napisana przez profesora, jest rozdzielona na sześć części, z których każda jest osobną rozprawą dokorską innego ucznia. Dr. Maciesza nie porusza kwestji, pod czym kierunkiem pisał Paweł swoją rozprawę. Ze tym profesorem wiedeńskiego uniwersytetu nie mógł być M. J. Jacquin (1727—1817), lekarz oraz profesor botaniki i chemji, to pewna, skoro nie wykładał zoologii. Wykładał ją także lekarz, a współcześnie profesor historii naturalnej, Jan Jakób v. Well³⁾ (1725—1787). K. Estreicher trafnie związał tytuł rozprawy doktorskiej Pawła z nazwiskiem jego nauczyciela Wella⁴⁾.

Z rozprawy Pawła Czenpińskiego można wyprowadzić ten pewny wniosek, że zapoznał się doskonale z klasyfikacją zwierząt. Co do tego — powiedział dr. Maciesza (p. 81), — „że Pawła Czen-

¹⁾ Dyplom nobilitacyjny z nadaniem herbu został przez króla podpisany 11 maja 1781.

²⁾ Nauka ta wykładana była stale w *Collegium Nobilium* XX. jezuitów w Warszawie (dr. Maciesza, str. 73).

³⁾ Wurzbach. *Biographisches Lexicon des Kaiserthums Oesterreich*, Wien 1886, tom 54.

⁴⁾ *Bibliografia* XV, 562.

pińskiego głównie interesowały zagadnienia zjawisk życia, zaledwie ostatnie dwie tezy mają związek z medycyną“. Mniemam, że to całkiem naturalne, skoro sama rozprawa nie jest treści lekarskiej, ale jest zoologiczna. A dodałbym także przypuszczenie: kto wie, czy książe Adam w jakiejś rozmowie z lekarzem swojej Szkoły Kadetów (ojcem Pawła) nie polecił mu, żeby syn zapoznał się ze zjawiskami życia, bo go wezwie — po powrocie do kraju — do napisania książki dla szkół: *O zachowaniu zdrowia*. A może odwrotnie, ojciec Pawła przedłożył ten pomysł swemu przełożonemu z prośbą o poparcie, które też i uzyskał.

Ledwo powstało Towarzystwo (7 marca 1775), postanowiło (14 marca t. r.), że w szkołach ma być wykładana historia naturalna. Na sesji z 18 kwietnia zdecydowano: „aby *programata* na historję naturalną zapraszały więcej, niż jedną osobę, do podania swoich prospektów, podzielonych na części tejże historji tak, żeby nie jedna osoba, albo nie całkiem, traktowała tę historję“. Na posiedzeniu 21 listopada przyjęto zasadę, że zawsze trzy osoby obowiązane będą roztrząsać *prospectus* każdej książki, oraz orzeczono szczegółowo, jak przytem postępować.

Już 28 stycznia 1777 r. złożono Towarzystwu prospekt na historję naturalną, po francusku pisaną, z dewizą wziętą z pism Buffona. W marcu, dnia 11-go, uznano ten prospekt za godny przyjęcia i przekonano się, że był napisany przez p. Dubois (1753—1808), profesora języka francuskiego w Szkole Kadetów, i p. Jana Carosi (1744—1793), kapitana w regimencie hetmana litewskiego, jak wiemy skądinąd, Włocha z urodzenia i autora niepośledniej miary, piszącego przeważnie po niemiecku i francusku.

Sekretarz Towarzystwa zapytał — po czterech latach! — w roku 1781 Carosiego, czy pisze historję naturalną, a skoro otrzymał odmowną odpowiedź, Towarzystwo postanowiło przedłożyć Komisji: „aby ksiądz Kluka lub kogo zdawać się będzie do zastąpienia w tej robocie wyznaczyła“.

Któż był ksiądz Kluk? Ks. Jan Krzysztof Kluk (1739—1796) jest tak znanym w całej Polsce autorem XVIII wieku, że tu wystarczy kilka dat z jego życia, jako przypomnienie bardzo zasłużonego ojczyźnie pisarza. Syn architekta, mając lat 24, zostaje kapłanem. W roku 1770 przenosi się na probostwo do swego rodzinnego Ciechanowca i tu przebywa do końca życia. Zaczyna autorstwo w roku 1777 (jako 38-letni człowiek), pisząc o roślinach trzy tomy (1777—1780). Niebawem wychodzą cztery tomy książek

o zwierzętach (1779—1780). W rok potem, mając 42 lat, pisał dwa wolumina o rzeczach kopalnych. Ledwo to wyszło z druku, wzywają go do napisania botaniki dla szkół narodowych. Trzytomowy *Dykcjonarz roślinny* wychodzi w latach 1786—1888. Jak wiemy, botanika dla szkół narodowych opuściła prasę w roku 1785, zoologja taka w roku 1789. Przez ostatnie lata życia wychodzą tylko nowe wydania jego prac dawniejszych. Szerzej pisałem o działalności ks. Kluka i jego zasługach przed kilku laty¹⁾. Tam zwracam czytelnika ciekawego szczegółów.

Na sesji październikowej 1781 roku zapisał sekretarz za doniesieniem Towarzystwa, iż pan Schöffler nie podejmuje się pisania historii naturalnej. Przydujący Ignacy Potocki, mocą sobie od Komisji poruczoną, mianował ks. Kluka, „któryby wygotowawszy żądane dzieło, zniósł się potem z p. Jaśkiewiczem, profesorem historii naturalnej w Szkole Głównej krakowskiej“. Zwracam uwagę że chociaż dr. Czenpiński zasiada w Towarzystwie, jednak nie jemu oddano — jakbyśmy dziś powiedzieli — do referatu projekt botaniki ks. Kluka, tylko profesorowi Jaśkiewiczowi²⁾.

W cztery miesiące potem co za zmiana dekoracji! Na sesji 25 lutego (1782 r.) czytamy: „Prospekt historii naturalnej od Kluka podany, z uwagami Kołłątaja, oddano doktorowi Jaśkiewiczowi i dr. Czenpińskiemu do przejrzenia i sprostowania“. Widocznie istniała początkowo różnica zdań między poglądami Kluka i Jaśkiewicza, którą rozstrzygał wezwany później trzeci: Czenpiński. W związku z tem postanowiono 8 marca, że każde dzieło — już nawet czytane — ma być roztrząsane przez trzy osoby.

Czenpiński czytał 25 marca oraz 15 i 25 kwietnia projekt układu botaniki, a 29 kwietnia 1782 r. „Klukowi, piszącemu historję naturalną, oddany jest projekt na botanikę, ułożony przez dokto-

¹⁾ *Polska w kulturze powszechnej*. Kraków 1918. T. II, artykuł pod tytułem *Botanika i zoologja w Polsce od czasów najdawniejszych, aż do otwarcia Szkoły Głównej w Warszawie*.

²⁾ Jan Dominik Piotr Jaśkiewicz (1748—1809), urodzony we Lwowie kończył medycynę w Wiedniu w roku 1775 na podstawie rozprawy treści farmaceutycznej. Następnie był w Paryżu, gdzie został członkiem tamtejszego towarzystwa lekarskiego oraz pierwszy z Polaków korespondentem Akademii Królewskiej Nauk w Paryżu. W roku 1780 został powołany do Krakowa na profesora historii naturalnej i chemji; był przyjacielem Kołłątaja i Jana Śniadeckiego. W roku 1787 opuścił katedrę uniwersytecką i osiadł na resztę życia w Pińczowie jako lekarz swoich rzekomo przyjaciół margrabiów Wielopolskich. Postać to zasługująca na opracowanie monograficzne.

rów Jaśkiewicza i Czenpińskiego“. Ks. Kluk nie był z tego projektu zadowolony. Jest o tem mowa na sesji 16 września, ale 7 października powiedziano, że sekretarz, posyłając odpowiedź na uwagi ks. Kluka, wyraził też: „aby chciał podług podanego układu pisać przedsięwzięte dzieło“. O cóż to właściwie chodziło? Zanim na ten najciekawszy i najistotniejszy moment mojej rozprawy odpowiem, chcę przedtem opowiedzieć, jakie koleje przechodził rękopis, zanim botanika wyszła z druku. Dnia 15 listopada 1782: „sekretarz podał przyslaną od Kluka część *Botaniki elementarnej* wraz z listem, do siebie pisanym; list odczytano. Prezydujący zarządził, że członkowie Towarzystwa: Hołłowcycz, Koblański i Czenpiński mają pracę ks. Kluka odczytać na „szadzkach“, a potem zdać o tem sprawę Towarzystwu. O rezultacie narad zdawał też sprawę Czenpiński i powiedział, że dzieło jest bardzo dobre. Dnia 6 grudnia uchwalono, że zoologii będzie się nauczać w klasie III, botaniki w IV, a mineralogii w V. Na posiedzeniu z 13 grudnia postanowiono, że ryciny do botaniki nie mają być cieniowane.

Przychodzi rok 1783. Od 22 września tego roku do 5 maja następnego, na 22 sesjach (!) czytano botanikę i rozbiegano „wyrazy tej nauce służące“. Trwało to do 4 grudnia; wtedy to dr. Czenpiński oddał do archiwum swój prospekt i rękopis ks. Kluka, a Towarzystwo ułożyło podanie do Komisji Edukacji Narodowej o „aprobację“.

Komisja wydała botanikę w roku 1785. Powiedziano wewnątrz karty tytułowej, że została napisana przez ks. K. Kluka podług prospektu I. P. Pawła Czenpińskiego. Wydano ją w 16-ce, ma stron 238 i sześć tablic rytych. Jej treść podał dr. Maciesza w swojej monografii (p. 95 i 96).

Epilog jest taki, że Komisja — jak sie dowiadujemy na sesji Towarzystwa z 27 października — przyznała ks. Klukowi za napisaną już botanikę i przez niego przedsięwziętą zoologję — nagrody razem 1400 złp. Na posiedzeniu 2 grudnia sekretarz ukazał list od ks. Kluka, do siebie pisany, w którym dziękuje za nagrodę od Komisji daną i donosi, że: „zoologję już od siebie wygotowaną około Nowego Roku sam przystawi“.

Dwukrotnie była powyżej wzmianka pod rokiem 1782, że ks. Kluk był niezadowolony z prospektu Czenpińskiego, według którego miał pisać botanikę. O cóż to chodziło? Przypadek zrządził, że dostał się w moje ręce dokument, wyjaśniający, jaka była przyczyna

sporu. Zanim go przytoczę, powiem, że Jaśkiewicz i Czenpiński narzucili ks. Klukowi oparcie systematyki w jego elementarnej botanice na systemie Van Royena.

Kto był Van Royen i jaki był jego system, rzekomo naturalny? Adrjan Van Royen (1705—1779) był dyrektorem ogrodu botanicznego w Leydzie, wydał tam w roku 1740 *Florae Leydensis prodromus*. Znam ten system z książki Filipa Fryderyka Gmelina¹⁾ (1721—1768), który go opracował obszernie i wydał w Tybindze w roku 1760 pod tytułem *Otia botanica* (tytuł ten przytaczam w dwu słowach, bo jest nadto długi). Ale tego nie mogę pominąć, co w nim na końcu powiedziano, że Van Royen rośliny na ziemi i w morzu rosnące *methodo naturali digessit*.

W pełnym systemie Van Royena wszystkie rośliny są rozdzielone na 20 klas następujących: 1. Palmae, 2. Lilia, 3. Gramina, 4. Amentaceae, 5. Umbelliferae, 6. Compositae, 7. Aggregatae, 8. Tricoccae, 9. Incompletae, 10. Fructiflorae, 11. Calyciflorae, 12. Ringentes, 13. Siliquosae, 14. Columniferae, 15. Leguminosae, 16. Oligantherae, 17. Diplosantherae, 18. Polyantherae, 19. Cryptantherae, 20. Lithophyta.

Skoro się te tytuły czyta, możnaby myśleć, że tu chodzi o grupy roślin, dziś tak pojmovane. Jakże daleko jednakże jesteśmy od rzeczywistości: bo w jednych kłásach mieszczą się rodziny przeważnie pokrewne między sobą, a zato w ostatnich wszystko, co się nie dało pomieścić w poprzednich. W literaturze XVIII w. są wzmianki, że ten system jest właściwie Karola Linné, który miał go podać Van Royenowi. Wydaje mi się to nieprawdopodobne. Jeżeli się weźmie bowiem *Caroli Linnei Classes plantarum*, wydane w roku 1738 (Lugduni Batavorum), to znajdziemy tam podane wszystkie znane systemy sztuczne, zaczynając od Andrea Caesalpino (Florentiae 1583) do ostatnich czasów. Na stronie 484 zaczynają się *Fragmenta methodi naturalis*. Linné podaje tu 45 nazw rzędów (mówimy dziś: rodziny) i wylicza należące do nich rodzaje przeważnie lepiej zestawione, niż to ktokolwiek przedtem zrobił. Gdyby Linné pisał swoje *Genera* po roku 1740, to byłby system Van Royena pomieścił niewątpliwie między sztucznymi.

Co skłoniło Jaśkiewicza i Czenpińskiego do wprowadzenia systemu Van Royena, tego nie wiemy, jednakże rozumieli oni, że

¹⁾ Według tego systemu wydał też — jak czytałem — florę Sybiru w Petersburgu (1747—1749) jego brat starszy, Jan Grzegorz Gmelin (1709—1755).

w książce dla początkujących byłoby poprostu niedorzecznością podawać system, obejmujący zarówno rośliny krajowe, jak i egzotyczne. Przerobili go więc w ten sposób, że na czele stoi: „Gromada naturalna roślin bez widocznych części owocowania“. Jest to gromada roślin skrytopłciowych, mająca cztery rzędy: bdły, porosty, mchy i paprocie. Poczem następują „Gromady naturalne roślin z widocznymi częściami owocowania“. Jest ich ośm, a mianowicie: trawiane, baldaszkowate, złożone, zgromadzone, szyszkowe, paszczykowate, łupinowe, strąkowe, i storczykowe. Zaczem następują „Gromady nazwane kunsztownymi“. Ich wyliczenie oraz całą treść książki podaje dr. Maciesza na str. 95 i 96 swojej rozprawy.

Powiedziałem powyżej, że przypadek odkrył mi zamach Jaśkiewicza i Czenpińskiego na plan pierwotny botaniki elementarnej ks. Kluka i narzucenie mu systemu Van Royena. Przypadek polegał na tem, że Jakób Gieysztor¹⁾, dowiedziawszy się o moich poszukiwaniach rękopisów po Kluku, przysłał mi w roku 1897 do wymiany ćwiartkę papieru, skreśloną ręką tegoż autora. Jest to mojem zdaniem część bruljonu, na podstawie którego zostało dopiero ostatecznie zredagowane przez Kluka pismo do Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. Przytaczam je bez zmiany, poza ortografią:

Myśli X. Kanonika Kluka.

„Co do drugiej, zdaje mi się, iż systema podane P. Van Royen na szkoły krajowe tępy przyniesie pożytek i dla następujących przyczyn inneby systema wziąć się mogło.

1-o. Tu, gdzie dopiero historia naturalna z przepisu Prześ(-wietnej) Komis(-ji) Edukac(-yjnej) nietylko w uczniach, ale i po większej części w nauczycielach samych pierwsze początki bierze, początki te bardzo im powinny być ułatwione, wydoskonalenie zostawiwszy owym czasom, kiedy ta nauka dobrze się w kraju zawięźmie i zakwitnie. Prawda, że mam w prospekcie wyrażono: iż syst(-ema) V(an) Royena jest najłatwiejsze, bo naturalne: ale też dlatego, że ma być naturalne, jest moim zdaniem trudniejsze. Co za przyczyna?

2-do. Oto kto tak był szczęśliwy! albo czyli będzie kiedy, aby roślin wszystkich naturalne systema ułożył! Jeżeli się na to wazyli Rajus, Erxleben, Oeder, Adanson i niektórzy

¹⁾ Mecenas A. Kraushar objaśnił mnie listownie, że Jakób Gieysztor, powstaniec z r. 1863, sybirak, znany był w Warszawie jako biblijoman i posiadacz cennych zabytków narodowych, które stały się własnością hr. Przeździeckich.

inni, przecież więcej nie uczynili, jako że tylko niektóre fragmenta małej gąstki roślin w przyrodzony porządek zebrawszy, nierównie ich większą część już innym w zamieszaniu zostawili, nie mogąc w pierwszym porządku pomieścić. To się dzieje i w układzie mi podanym P(-ana) Royen. Syst(-ema) więc, w którym tylko się mieszają fragmenta małej garstki z mieszaniną z pierwszym porządkiem się nie zgadzającą, a większą część wynoszącą, nie sądzę być początkowym pożyteczne do uczenia się, ale doskonałym potrzebne do dokończenia. Początkowym trzeba mieć w każdej nauce ciągłość bez gwałtownych skoków, jeżeli pamięci i pojętności sobie przytłumić nie mają.

Riwina, Morrisona, Ludwiga, Hallera (sic).

3-tio. Między innemi pożytkami botaniki jest i ten, aby każdą roślinę już wiadomą poznać, albo jeszcze niewiadomą i pierwszy raz postrzeżoną tak między innemi pomieścić, iżby od każdego na swoim miejscu należona i poznana być mogła po znakach statecznych i wyraźnych, od innych roślin ją różniących.

Książka elementarna, nie mogąc być tomową, nie może też chyba tylko przy każdej klasie mieć po kilka przytoczonych przykładów roślin. Kiedy się więc obaczy jaka roślina w książce nie opisana, idąc układem nie wciąż ciągłym, wiele to tu uczyni trudności tak dzieciom, jako i słabym jeszcze nauczycielom, w której klasie się mieścić, w której w obszernych pismach ją szukać, pod jakim jest imieniem? etc.

4-to. A do tego chcąc nauczyciela i siebie i uczniów swoich doskonalić, naukę ułatwić, nie mogą w takowym systemacie, bez niemałych trudności, dó pożądanego przyjść końca. Jedno bowiem, co im w tej mierze ułatwić może, są dzieła zagraniczne botaniczne. W tych zaś bardzo mało jest, któreby się takiego, jak jest podany, trzymały systematu. Owszem dzieła obszernie, z których najwięcejby czerpać można było, podobno wszystkie inne mają systema. Stąd każdą gdzie opisaną roślinę przesadzać na inne miejsce w układzie innym, w kraj wprowadzonym, albo bardzo wielką uczyni trudność, albo wcale błędy.

Systema P(-ana) Van Royen nie może być początkowym nauczycielom i ich uczniom pożyteczne, zdaje mi się, że systema Linneusza nierównieby pożyteczniejsze było:

1. W prospekcie mi podanym mam to wyrażono: że układ Linneusza jest najdoskonalszy. Zaczóż się więc rzeczy chwytac mniej doskonałej? Nie chcę ja przecież nic ujmować układowi P(-ana) Van Royen.

2. Systema Linneusza ma wciąż jednostajną ciągłość znaków poznawania roślin. Nie trzeba tu uważać u jednych kształtu przyrodzonego, u drugich korzeni, u innych nitek: lecz wszystkie z nitek się tylko i słupków uważają. Ta zaś jednostajność dzieciom wiele łatwości przynosi.

3. Dzieła obszerne botaniczne najwięcej porządkiem Linneusza są ułożone. Ręka zaś rękę umywa. Jak nasze rośliny łatwiej będzie przystosować do roślin już ułożonych, tak ułożone przystosować do krajowych, bez przerabiania, bez przesadzania etc. Nauka też ta, tym prędzej wzrost weźmie, im bardziej nauczyciele z dzieł zagranicznych łatwo korzystac będą mogli. Chybabyśmy się od uczonych w tej nauce zagranicznych różnic chcieli, ale z bardzo nieprędką sławą, początki trudnościami zawaliwszy.

Przydać mogę jeszcze i to. Dajmy to, że dalsze kraje używają innego systema, lecz sąsiedzkie rządzą się podług Linneusza, a bliskość ziemi ich ziemi naszej albo takiej albo podobne wydaje rośliny; i dzieła ich zawsze nam są użyteczne do botaniki krajowej“.

Tyle ksiądz Kluk w swojej replice na przymuszanie go, żeby wyłożył zmodyfikowany przez Czenpińskiego system Van Royena w książce, nietylko dla uczniów, ale i dla nauczycieli, nie mających pojęcia o botanice.

Aby nabrać wyobrażenia, czy była wogóle racja wprowadzenia systemu rzekomo naturalnego do elementarnej książki, rozpatrzmy przedtem, jakie znaczenie miał w botanice pod koniec XVIII wieku system sztuczny Karola Linné (1707—1778). (Tak go — a nie Linneuszem — nazywają na całym świecie, bo ów z urodzenia plebejusz otrzymał w roku 1757 szlachectwo z taką zmianą nazwiska.) Linné nie zajmował się ani budową, ani czynnościami roślin. Był — powiedzmy — florystą. Żył w czasach, kiedy ogrody botaniczne dążyły, w dalszym ciągu od XVI w., do gromadzenia obcokrajowych, a potem egzotycznych roślin z cieplejszego podniebia, i tem się też z zapałem interesował do końca życia.

Można bez przesady powiedzieć, że we wszystkim, co tworzył,

niał poprzedników, ale umiał z ich prac wybrać z wielkim talentem i uzupełnić to, co praktyczne, i dlatego utrzymało się w nauce.

Nową rzeczą było przedewszystkiem charakteryzowanie współczesne rodzajów i gatunków żyjących roślin. Z jego to pomysłu przyjęło się powszechnie w nauce, że każda istota żyjąca była odtąd mianowana po łacinie pierwszą rodzajową i następną gatunkową nazwą zawsze tą samą. Mało tego: obmyślił on system, który pozwolił w sposób łatwy dochodzić, jak się każda istota żyjąca nazywa. To niemała rzecz, bo to leży wogóle w naturze ludzkiej, że skoro ujrzymy po raz pierwszy jakiś przedmiot nowy dla siebie, zarówno żyjący, jak martwy, — to się nie pytamy najpierw, jak on jest zbudowany, czy złożony, ani do czego służy, ale przedewszystkiem *co to jest*, a zatem: jak się nazywa?

Otóż w tem jest jądro rzeczy, że system Linnégo pozwala — jedyny z pośród wszystkich wówczas znanych systemów — bardzo rychło i w bardzo łatwy sposób dowiadywać się, *jak się nazywa* każda żywizna w języku naukowym łacińskim.

Podwójne mianowanie roślin miało nietylko swoje znaczenie dodatnie, ale w botanice i ujemne. Bo żeby można było dojść do przyjętej nazwy łacińskiej Linnégo, trzeba było mieć kwiat i możność zbadania go. Wskutek tego Linné nazwał w pierwszym wydaniu *Species plantarum* ledwie jakieś 1200 gatunków roślin¹⁾. Jeżeli uprzytomnimy sobie, że w dziełach Bauhinów²⁾ do roku 1651 było już dobrze opisanych ze 6.000 gatunków z dobrymi lub wybornymi ilustracjami, że w tych *species* nie zostały też uwzględnione prace takie, jak np. Charle de Lecluse *Rariorum plantarum historia (Antwerpiae 1601)* i inne przynoszące opisy całkiem nowych roślin europejskich, to musimy powiedzieć, że stała się przez to niewypowiedziana szkoda nauce, rzucono bowiem cały dorobek poprzednich wieków od początku renesansu do kosza³⁾, żeby rozpocząć na nowo syzyfową pracę.

Dodajmy dla zupełności obrazu — choć to do rzeczy ściśle biorąc nie należy — jeszcze inne ujemne wpływy, wywołane przez Linnégo. Linné opierał określenie rodzaju nieraz na jednym tylko

¹⁾ *Index perfectus ad C. Linnaei spec. plant.* F. Mueller, Melbourne 1880. Tu gatunki według współczesnych rodzajów wyliczone.

²⁾ Tak w *Historia plantarum* 3 tomy folio, Ebroduni 1651.

³⁾ To już po raz drugi tak zmarnowano całe wieki pracy. Tak samo bowiem z początkiem renesansu postąpiono ze *Speculum naturale* Wincentego z Beauvais (zm. 1224) i z Albertem von Bollstädt (Albertus Magnus, zm. 1280).

gatunku; skoro poznano jeszcze drugi lub poznano ich więcej, trzeba było inaczej określać rodzaj. Linné był powierzchownym badaczem, jego zbiorowe — jak dziś mówimy — gatunki bywały niedbale określane i kryły nieraz dwa nowe, dające się nawet łatwo odróżnić. Czytałem kiedyś Franciszka Erharta: *Beiträge zur Naturkunde* (Hanower 1787—1792), który, rodem Szwajcar, był z powodu pobytu w Szwecji znajomym Linnégo. Erhart opowiada, jak Linné uznawał jego badania w rozdzielaniu i ściślejsem określaniu gatunków, wykrzykując przytem po szwedzku: „Niech mnie djabli wezmą“. Miał Linné częstą do tego sposobność, bo wielu botaników rzuciło się za jego życia do dokładniejszego opisywania roślin oraz innego określenia rodzajów i odkrywania nowych gatunków.

Z tego jednak, cośmy powiedzieli o zasługach Linnégo w botanice, wynika niewątpliwie, że ks. Kluk, pisząc w końcu XVIII wieku, miał zupełną rację, pragnąc wprowadzić do elementarnej książki system sztuczny znakomitego Szweda.

Czy botanika dla szkół narodowych powinna była tak być ułożoną, jak została według programu Czenpińskiego, o tem możemy sądzić, dowiedziawszy się przedtem, jak wyglądała zoologia dla szkół narodowych, która miała być wykładana o rok wcześniej, niż botanika.

Zoologia ta jest książką, mającą 420 stron druku w 16-ce i pięć tablic rytych. Na odwrotnej stronie karty tytułowej powiedziano: „Dzieło zoologia czyli zwierzętopismo, przez wyznaczone Osoby z Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych zebrane i ułożone, Szkołom Narodowym do użycia podług przepisów naszych podajemy. W Warszawie d. 28 grudnia 1787“. Zaczem podpisy członków Komisji Edukacji Narodowej.

Dr. Maciesza w swojej wybornej monografji opisał szczegółowo, jak w łonie Towarzystwa powstawała zoologia, napisana pierwotnie — jak to już wiemy — przez ks. Kluka, tam więc odsyłam ciekawego czytelnika; tu wystarczy wiadomość, że nie zadowalała ona Czenpińskiego i że już 7 kwietnia 1786 r. (kiedy dopiero część rękopisu ks. Kluka była w ręku Towarzystwa) wyznaczono Czenpińskiego do przejrzania i „przelania“ (przeistoczenia) tego rękopisu, dodając mu do pomocy ks. Hołowczyca i Zabłockiego (!), którzy przecież byli tylko figurantami. W ten sposób było trzech członków, jak tego wymagały przepisy. Chociaż (jak dopiero co powiedziałem) na karcie tytułowej *Zoologii* niema

nazwiska Czenpińskiego, to jednak w literaturze zwykle książka ta jemu bywa przypisywana. Tak F. Bentkowski w r. 1814 mówi pierwszy¹⁾, że *Zoologia* ta jest podobno przez Czenpińskiego napisaną. Jerzy Arnold w r. 1822 w *Roczniku Towarzystwa Przyjaciół Nauk*²⁾ stanowczo to twierdzi. Za nim bez zastrzeżeń powtarza to³⁾ L. Gąsiorowski w r. 1854. Wślad za tem mówi podobnie o Pawle Czenpińskim w r. 1861 *Encyklopedia Orgelbranda* oraz w cztery lata później *Słownik lekarzów* S. Koźmińskiego⁴⁾. K. Estreicher w *Bibliografji*⁵⁾ zna tylko jedno wydanie, podaje je pod „Czenpiński Paweł“, ale zastrzega się, że to Bentkowski robi takie przypuszczenie. Podziela w całej pełni zapatrywanie co do autorstwa zoologii dr. A. Maciesza⁶⁾ w 1923 r.

Nikt jednak nie podaje, dlaczego na tytule Komisja Edukacji Narodowej pominęła nazwisko dr. Pawła, nie wspominając nawet, że — jak wiemy na pewno — układał program. Mnie się co do tego nasuwa myśl, że nie chciano obrazić ks. Kluka, pomijając całkiem jego nazwisko.

Zoologia składa się ze wstępu ogólnej treści: o budowie ciała zwierząt oraz o czynności ich narządzi. Część druga: układ zwierząt, podaje nietylko gromady i rzędy w gromadach, ale przechodzi dalej do rodzajów, a w rodzajach do opisu pospolitych gatunków krajowych i głośnych zagranicznych. Dr. Maciesza obliczył, że w zoologii podano 396 rodzajów i gatunków zwierząt. Powiedzmy, że na swoje czasy jest to dobrze napisana zoologia, jako podręcznik dla nauczycieli, ale nie dla uczniów. Twierdzą tak, raz ze względu na obszerność książki, której treść w jednej klasie (III) nie dałaby się wyłożyć, po wtóre z powodu rozdziału V (p. 72—80), traktującego o płci i rodzeniu się zwierząt, zupełnie nie nadającego się do wykładu w niższych klasach szkół średnich.

Co w książce tej musi dziś razić każdego przyrodnika, to nazywanie po polsku wszystkich rodzajów przymiotnikowo. A zatem np. na str. 253 rodzaj *Anas* nazwany jest po polsku „kaczkowy“, a do tego kaczkowego rodzaju zaliczone gatunki tak nazwano: kaczką domową, kaczką dziką, gęś dzika, gęś domowa, cyranka, łabędź. Co zapewne podczas czytania rękopisu narzucono Czenpińskiemu, a czego uniknął Kluk w botanice (v. p. 146).

¹⁾ *Historja literatury polskiej*, Warszawa 1814. II, p. 420.

²⁾ Warszawa 1822. V, p. 137. ³⁾ *Zbiór wiadomości*, Poznań 1854, III, p. 184. ⁴⁾ p. 80. ⁵⁾ *Bibliografja* XIV, p. 562, Kraków 1896. ⁶⁾ L. c. p. 101.

Zoologia może była doskonałą książką dla nauczycieli, ale czy botanika mogła być podobnie napisaną i czy słusznie narzucano jej autorowi użycie systemu Van Royena? Oto co obecnie musimy nareszcie rozpatrzyć.

Trzeba sobie naprzód zdać sprawę z tego, że każdy, nawet w mieście wychowany człowiek, który się zoologii nigdy nie uczył — ma wyobrażenie o naturalnych grupach zwierząt, wie, co jest zwierzę ssące, ptak, gad, ryba, owad i t. d., ale co do roślin rzecz ma się całkiem inaczej. Ludzie, którzy się nigdy botaniki nie uczyli, gdy się ich zapytamy, jakie grupy roślin znają, będą bardzo zakłopotani. Po namyśle i pewnych wyjaśnieniach pytającego mówią, że zboże, grochy, owoce i wiele innych roślin hoduje się w celu wyżywienia człowieka. To znów, że rumianku, mięty, bzu i mnóstwa innych roślin używa się na lekarstwa. Przypominają sobie, że są: róże, begonie, rezedy, tulipany, i że to wszystko są kwiaty. Można ich wreszcie naprowadzić na to, że z bawełny, lnu, konopi robi się tkaniny, że chmiel służy do wyrobu piwa, że wytłacza się z różnych roślin oleje, że z buraków wydobywa się cukier; — jednym słowem, zestawiają sobie w umyśle czwartą grupę roślin: technicznych. Na tem basta! Każdy przeciętnie wychowany człowiek wie też, co jest głowa, szyja, ogon, dziób i t. d. zwierzęcia, a więc, z jakich części składa się ciało zwierząt. Ale ten sam nie wie, jak nazywać jedną wspólną nazwą różne narzędzia roślin. Wszystko, co się znajdzie pod ziemią, będzie miał za korzeń, jak przyjdzie do kwiatu, to ani rusz rozróżnić części kwiatów i zdać sobie sprawę, do czego służą. Przecież ile to kosztowało pracy i zabiegów ludzkich, żeby to odkryć!

Książd Kluk, który to wszystko wiedział, musiał we wstępie przezwyciężyć te trudności. Jak przyszło do systematyki, zdał sobie zapewne jasno z tego sprawę, że jedynym systemem, ułatwiającym najlepiej poznawanie roślin, jest system Linnégo, chciał go więc w książce użyć i przysposobić uczniów do oznaczania roślin zapomocą *Dykcjonarza*, który przygotowywał do druku.

Pierwszy tom *Dykcjonarza roślinnego* wyszedł z druku w roku 1786, ale *wstęp* do niego był pisany oczywiście znacznie wcześniej. Ciekawe jest wyobrażenie ks. Kluka, wypowiedziane tam na str. XVIII, że system przyrodzony roślin jest chyba „nie ludzkie dzieło“, to znaczy, że ludzie nigdy do tego nie dojdą. Tymczasem Jussieu ogłosił swój system naturalny już w roku 1789! — Na stronie XXIV tegoż *wstępu* powiedziano, że książka elementarna

botaniczna autora jeszcze nie wyszła (wstęp jest więc widocznie pisany przed rokiem 1785), a za tem mówi autor: „Ustatecznionych tam wyrazów zażyć nie mogłem“. Kto będzie opracowywał szczegółowo *Botanikę dla szkół narodowych*, powinien porównać terminologję ks. Kluka, użytą w *Dykcjonarzu*, z terminologją, użytą w *Botanice dla szkół narodowych*. Tym sposobem będzie się można przekonać, z jakim to skutkiem pracowało Towarzystwo aż na dwudziestu posiedzeniach!

Piszząc o botanice ks. Kluka w roku 1918, byłem zdania, że wprowadzenie systemu naturalnego było w książce szkolnej racjonalne. Dziś, zastanawiając się nad tem głębiej i mając szerszą podstawę do sądu, doszedłem pod tym względem do innego przekonania.

Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych powinno było wydać naprzód zoologję, bo tam można było w łatwy sposób wyłożyć uczniom, co rodzaj, a co gatunek. Wszystkie też zwierzęta były tam ugrupowane w systemie naturalnym. W botanice trzeba się było powołać na zoologję co do różnic rodzajowych i gatunkowych (w botanice Kluka ledwo jest o tem wzmianka), następnie wyłożyć system Linnégo. Należało powiedzieć, że jest sztuczny, ale ułatwia, jak żaden inny, poznawanie nazw roślin. Wreszcie trzeba było powiedzieć uczniom, że nie potrafią jeszcze ułożyć wszystkich roślin w jeden system naturalny, jak zwierzęta, ale że są widoczne takie rzędy, i dla przykładu podać kilkanaście rodzin, dających się doskonale scharakteryzować, i z nich przytoczyć przykłady rodzajów i gatunków roślin, do nich należących, a powszechnie znanych.

Ks. Kluk miał rację, że się trzymał systemu Linnégo i że mu, ze sąsiedzkich względów z Niemcami, przepowiadał długi żywot u nas w przyszłości. — Tak zasłużony w oświatowej pracy XVIII w. Piotr Świtkowski (1744—1793) w *Magazynie Warszawskim* z r. 1784 pomieścił pochwalny artykuł p. t. *Karol Linneus inaczej Karol Linné*. W Krakowie sławny oryginał ks. prof. dr. Trzeciński, teolog, gromadzi w r. 1783 uczniów Szkoły Głównej krakowskiej i demonstrowa im system Linnégo.

W *Rocznikach Warszawskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk* z r. 1822 (XV, p. 135) jest długa pochwała działalności ks. Kluka, wygłoszona 26 listopada 1821 r. przez Jerzego Arnolda na publicznem posiedzeniu Towarzystwa. Chwali on współcześnie Czenińskiego, jako autora zoologji, która — jak się stąd dowiadu-

jemy — była jeszcze wówczas w ręku młodzieży. Nowe wydanie *Dykcjonarza* ks. Kluka wydali księża pijarzy nawet w r. 1843. Flora Wagi według tego układu została ogłoszona w Warszawie r. 1847—1848.

A botanika czy jedno miała tylko wydanie? Posiadam książkę p. t. „*Botanika dla szkół publicznych, dziełko elementarne, ułożone przez ks. Kluka, przejrzone i pomnożone układem przyrodzonym przez Bened. Wierzbickiego, nauczyciela szkół i pensji. Wydanie drugie. W Warszawie u księży Pijarów 1833 r.*“ K. Estreicher podaje w *Biblijografji* (XIX, p. 318), że *Botanika dla szkół narodowych* miała w XVIII w. dwa wydania, jedno warszawskie z roku 1785, drugie wileńskie z r. 1787. Biblioteka uniwersytecka w Warszawie ma oba te wydania i doniosła mi, że tekst obu jest identyczny. Wobec tego nasuwa się pytanie, czy botanika Wierzbickiego — książka całkiem odmienna od botaniki ks. Kluka — miała wcześniejsze pierwsze wydanie, czy nie. Sądzę, że to ostatnie przypuszczenie jest prawdopodobne. Księża pijarzy, żyjący w XIX w., zapomnieli już zapewne o przedruku wileńskim botaniki ks. Kluka z XVIII w. i, sądząc, że wówczas była tylko jedna edycja, dali książce Wierzbickiego tytuł drugiego wydania. Cytuje je K. Estreicher w *Biblijografji polskiej XIX stulecia* (tom II, p. 388) pod Kluk.

Rozejrzawszy się w temacie, jaki chciałem pierwotnie w zupełności opracować, spostrzegłem rychło, że chodzi tu o dwie różne rzeczy. Jedną ogólną, a drugą szczegółową, w której należałoby opracować polską terminologję, w książkach tych użytą, a następnie porównać *Botanikę* i *Zoologję* ze źródłami, z których autorowie czerpali. Co do botaniki ks. Kluka, autor, który się zajmie tym przedmiotem, nie będzie miał wiele trudności. Co do zoologii, nasuwa mi się myśl bardzo prosta, a uzasadniona. Paweł Czenpiński użył w swoim podręczniku najprawdopodobniej wykładów zoologii, słyszanych w uniwersytecie wiedeńskim u prof. Wella. Przemawia za tym poglądem to, że ile razy jest mowa o zwierzętach, zamieszkujących nasze górskie wyżyny i stepy naszej Ukrainy, jak np. świstak i bobak, to nie widać w sądzie o nich znającego rzecz z obu miejscowości Polaka, ale takie zdania ogólne, jakie ktoś obcy wygłaszał z katedry, nie mogąc się wdawać w szczegóły. Nie może też ulegać wątpliwości, że Czenpiński, bawiąc w Wiedniu i pisząc rozprawę doktorską pod kierunkiem Wella, musiał słuchać i jego wykładów ogólnych zoologii.

DR. HANNA POHOSKA (WARSZAWA)

Poglądy na nauczanie historii w XVIII w.*)

Mimo Cyceronowego hasła — *Historia est magistra vitae* — nauczanie historii w szkołach zaprowadzać zaczęto dopiero od XVIII w. (ściślej mówiąc wprowadzono dopiero w programy szkolne XIX w.).

Przed wiekiem oświecenia wiadomości historyczne udzielane były młodzieży w szkołach przy religji (historja święta) i przy nauce łaciny (wiadomości o autorach starożytnych). Historji ojczystej nie uczono zupełnie.

Wynikało to z dwu przyczyn. Po pierwsze, przed wiekiem XVIII nie było zorganizowanego szkolnictwa świeckiego, któreby mogło dopuścić historję do szkół, po wtóre brak było odpowiednich „narodowych“ opracowań historycznych. Właściwe „historje narodowe“ powstają dopiero w największej mierze w ciągu XVIII wieku. Nie było więc możności, gdzie i z czego uczyć.

Zainteresowanie się nauczaniem historii szło w parze z rozbudzeniem zainteresowań pedagogicznych i szkolnych wogóle. W filozofji Oświecenia rodziło się zagadnienie wychowania w związku z psychologją, etyką i moralnością, oraz z rozwojem dyskusyj społecznych i politycznych. Wszystkie te dziedziny miały wpływ nie mały na ukształtowanie się pojęć o nauczaniu historii.

W bogatej literaturze pedagogicznej Zachodu naogół wszyscy pisarze zajmują się zagadnieniem nauczania historii.

Locke w *Myślach o wychowaniu*¹⁾ (1693) wypowiada pogląd, że historja jest bardzo potrzebną nauką dla dorosłych, a miłą dla dzieci — uczyć jej więc koniecznie trzeba. Jeżeli młody człowiek chce być estymowany w społeczeństwie, umieć historję musi koniecznie. Pedagogowie francuscy wypowiadali się wyraźnie za nauczaniem historii. Przedewszystkiem historyk Fleury w *Rozpra-*

*) Szkic powyższy stanowi streszczenie części rozdziału I — *Dydaktyki Historji*, przygotowywanej do druku.

¹⁾ Przekład polski pierwszy 1781, drugi 1801.

wie o wyborze i metodzie studjów (1686) uznawał historję za naukę bardzo użyteczną, w której dobry rozkład i porządek potrzebniejszy jest jeszcze, niż w innych naukach. Fleury skonstatował, że uczenie się historii sprawia człowiekowi wiele przyjemności, ale należy na nią się zapatrywać i z poważnego punktu widzenia. Uważał, że naukę historii należy rozpoczynać wcześniej¹⁾, ale ogólnej historii uczyć się winni tylko monarchowie, członkowie rządu i wojskowi, — dla kobiet i ludzi niższego stanu jest ta nauka niepotrzebna. Każdy człowiek jednak winien znać historję swej okolicy.

Całe dzieło o nauczaniu historii opracował wielki Rollin w swojej *Rozprawie o studjach* (1726-28), poświęcając temu zagadnieniu 1½ tomu (III i pół IV)²⁾. Rollin bardzo wysoko stawiał nauczanie historii, twierdząc, że bez niej ludzkość byłaby „wiecznem dzieckiem“.³⁾

Rollin uważał, że historia powinna być „pierwszym“ nauczycielem dziecka, dlatego też zgodnie z Fleury'm twierdzi, że uczyć jej można jak najwcześniej. Podkreśla też znaczenie historii dla władców. Następnie zajmował się bardzo szczegółowym rozkładem materiału historycznego na okresy i szczegółowo pouczał, jak stosować nauczanie historii w praktyce.

W literaturze pedagogicznej francuskiej naogół utrzymywało się przekonanie, że cele nauczania historii są specjalnie umoralniające. Historia miała być zbiorem przykładów moralnych dla uczniów. W tym duchu utrzymany był naprzykład podręcznik pani de Genlis⁴⁾, która, sięgając do różnych epok i narodów, wybrała wzory historyczne do naśladowania⁵⁾, — autorka wychodziła z założenia, że naukę historii koniecznie należałoby urozmaicić i zamiast nudnej narracji dać barwne opowiadania; wobec tego też rozszerza

¹⁾ Fleury... wyd. 1796 w przekładzie rosyjskim, 199 str. „Nigdy za wcześnie dać dzieciom pierwsze pojęcie historii“.

²⁾ Rollin *De la manière d'enseigner et d'étudier les belles lettres*, 1726-28, I-IV t.

³⁾ Wyd. II z r. 1745 t. III, str. 3 „On peut dire que l'Histoire est L'Ecole commune du Genre humain“.

⁴⁾ de Genlis *Annales de la Vertu ou Cours d'Histoire à l'usage des jeunes personnes par l'auteur du Théâtre d'Éducation*, I, II, III, à Paris — 1786.

⁵⁾ Charakterystyczne, że autorka szukała przykładów nie tylko w historii państw europejskich: tak tom I zawiera wyjątki z historii świętej i starożytnej, uwzględniając nawet Chiny i Japonję, tom II historję Rzymu i Hiszpanji, tom III historję Ameryki (z uwzględnieniem Indyj), wyjątki z historii Portugalji, odkrycia i podróże geograficzne oraz szczegółowej historję Francji.

dotychczasowe zainteresowanie historyczne, uwzględniając w dużej mierze przykłady z dziedziny historii społecznej, kultury, sztuki i cywilizacji. Kształcenie charakteru nie powinno iść w parze z z nudzaniem ucznia.

Na moralne znaczenie nauczania historii zwraca też uwagę Fénelon¹⁾ i Bossuet²⁾. — Fenelon jednak podkreśla, by to umoralnienie szło przez „bajeczki z dziejów“ chrześcijańskich, a nie pogańskich. Dlatego całą naukę historii oprzećby należało na dziejach świętych. Bossuet obok czynnika moralnego wprowadził i inny argument. Przyznawał, że przykład dawnych czasów ma ogromne znaczenie dla współczesności i rodzi przekonanie, iż sławę otrzymuje tylko zasługa. Dlatego każdy winien znać historję i próbować wyobrazić sobie dawne czasy, ale najważniejszą jest nauka historii dla władców, bo im ułatwia rządzenie³⁾. Swoją podręcznik skonstruował w sposób bardzo oryginalny, bo podzielił historję powszechną na okresy od epoki Adama do Ludwika XIV.

Polityczne znaczenie nauki historii podkreślił w wymowniejszy jeszcze sposób Mably⁴⁾, który twierdził, że historia powinna być książką kieszonkową dla władców, podstawą dla ich całej działalności. Tylko znajomość historii może nauczyć, jak rozróżniać prawdę od nieprawdy i kiedy ludziom wierzyć można.

Podobne postawienie kwestji dotyczyło jednak tylko konieczności uświadomienia politycznego panujących. Zagadnienie kształcenia historycznego młodzieży poruszył przedewszystkiem La Chalotais⁵⁾, podnosząc znaczenie znajomości historii dla wszystkich obywateli państwa. Poleca uczyć się historii ludów starożytnych i współczesnych, a dla podkreślenia swych argumentów cytuje zdania ks. Fleury, St. Réale, Voltaire'a, d'Alemberta.

Głosy filozofów oświecenia Voltaire'a, Montesquieu, d'Alemberta w samej rzeczy wpływały bardzo na wzrost za-

¹⁾ Fénelon *De l'Éducation des Filles*, Paris 1688.

²⁾ Bossuet *Discours sur l'histoire Universelle à Monseigneur le Dauphin*, 1741 (nowa edycja).

³⁾ „Quand l'Histoire seroit inutile aux autres hommes, il faudroit la faire lire aux Princes. Il n'y a pas de meilleur moyen de leur découvrir ce que peuvent les passions et les intérêts, les tems et les conjonctures, les bons et mauvais conseils. Les Histoires ne sont composées que des actions, qui les occupent et fait semble y être fait pour leur usage“ (str. 1).

⁴⁾ Mably *Éloge historique...* (w tłum. rosyjskiem z 1812 r. „О изучении Истории“; francuskiego oryginału nie napotkałam narazie).

⁵⁾ La Chalotais *Essai d'éducation nationale...* 1763.

interesowań historycznych, w dziedzinach nauczania historii ważnymi były uwagi d'Alemberta¹⁾ o konieczności zrozumienia rzeczy bliskich przez studia historyczne i stąd wysnuwana zasada regresywności w nauczaniu historii.

Na inną stronę nauczania historii zwracał uwagę pedagog szwajcarski Crouzas²⁾, który podkreślał, że historia należy do nauk najbardziej przez dzieci lubianych, jest urozmaiconą i barwną, dlatego należy cenić jej kształcące wartości. Autor podał też cały szereg wskazówek, dotyczących nauczania historii, dzielenia materiału i t. d. Kładł nacisk na znajomość historii świętej, ojczyźstej i starożytnej, ale nie zaniedbał też wskazania użyteczności historii państw współczesnych. Crouzas podkreślał wartość moralną nauczania historii, rozszerzając to pojęcie na podkreślanie dobrej strony zaznajomienia się przez historję z psychiką ludzi i społeczeństw³⁾. Był też pierwszym autorem, który zwracał uwagę na konieczność zaznajomienia uczniów ze źródłami historycznymi i ich krytyką.

Resumując powyższe uwagi, możnaby śmiało stwierdzić, że szkoła pedagogiczna francuska wieku Oświecenia występowała bardzo wyraźnie za nauką historii. Odosobnionym głosem w tej sprawie były uwagi zawsze oryginalnego i paradoksalnego Rousseau'a⁴⁾. Autor *Emila* twierdził mianowicie, że historia jest źle skleconym romansem⁵⁾, przedstawia więcej stron złych, niż dobrych, i dlatego nie może mieć umoralniającego znaczenia. Historycy są największymi fantastami — i starzy i nowi, i dlatego są kłamcami i ignorantami. Emil wyciągać może więc z nauki historii wnioski tylko negatywne, jedyną korzyść, jakąby mógł odnieść z lekcji historii, to byłoby rozwinięcie w nim krytycyzmu.

Stanowisko Rousseau'a w sprawie nauczania historii było odrębne od wszystkich głosów, tem niemniej zjawily się i inne uwagi, nawołujące do nieprzeceniaania studjów historycznych⁶⁾. Takim

¹⁾ d'Alembert *Réflexions sur l'histoire et sur les différentes manières de l'écrire*, 1707.

²⁾ Crouzas *Traité de l'éducation des enfans* Haye 1722.

³⁾ Crouzas (op. cit.), str 447: „Une de plus grandes utilitée, qu'on puisse tirer de l'Histoire, c'est d'apprendre à trouver dans les dispositions du coeur humain les causes de mille événemens dont la plupart ont de grandes influences dans le Societé“.

⁴⁾ Rousseau, *Emile, ou de l'éducation*, 1762.

⁵⁾ Op. cit. livre III: IV.

⁶⁾ Bolingbrocke, *Lettres historiques, politiques, philosophiques* 1710—1730, I, II i III, wyd. 1808.

trzeźwym głosem był głos lorda Bolingbrocke, który stwierdził, że wielu ludzi zajmuje się historją przez namiętność i dla rozrywki, jak grą w karty, a niektórzy dla chwalenia się wiadomościami, wobec czego nie trzeba przywiązywać do ich studjów większej wagi. Bolingbrocke mniemał jednak, że dobrze pojęta nauka historji jest bardzo kształcącą¹⁾.

Literatura pedagogiczna Zachodu podkreślała bardzo silnie znaczenie historji w nauczaniu, umieszczeniem jednak historji jako przedmiotu szkolnego w rozkładzie pracy zajęto się dopiero w Polsce.

Wzrost zainteresowań historycznych na ziemiach polskich daje się bardzo wyraźnie zauważyć w połowie wieku XVIII²⁾. Powstanie *Societas litteraria Jablonowiana* w 1768 r., poprzednio działalność Konarskiego i Załuskich, poza tem wielkie wydawnictwa źródłowe (*Volumina legum*, *Kodeks dyplomatyczny Polski*) — wszystkie te prace ustaliły głębokie przekonanie o ścisłym związku między historją a polityką. Działyły zresztą i wpływy obce, lektura pisarzy zagranicznych, wśród których pisma Montesquieu'a, Voltaire'a, Rousseau'a, Rollina cieszyły się specjalną poczytnością. O wprowadzeniu historji do szkół pomyślał pierwszy Konarski³⁾. Podkreślił on bardzo silnie znaczenie moralne nauczania historji. W syntaksie wprowadził naukę historji przez objaśnianie autorów łacińskich i odrębną naukę historji Polski (według Pastoriusa i Hartknoch'a). Poza tem uczniowie zobowiązani byli pisać wypracowania domowe z historji i uczyć się ich napamięć, na popisy. Lekcje historji odbywają się codziennie od 3 do 4.

W naukę historji wpleciono początki nauki prawa polskiego. W wyższych klasach co sobotę urządzano repetycje z historji i polecano młodzieży czytanie książek historycznych. Konarski zwracał uwagę specjalnie na polskich historyków, ale polecał jako podręczniki dzieła obce⁴⁾. W poglądach swych na historję Konarski słuchał wielu wskazań Rollina, ale pod jego wpływem zaczęła się budzić na terenie Polski myśl o kształceniu historycznem młodzieży,

¹⁾ Bolingbrocke op. cit., t. I, str. 230 „L'histoire c'est une philosophie qui instruit par des exemples“.

²⁾ Kazimierz Chodynicki, *Poglądy na zadania historji w epoce Stanisława Augusta*, 1915. (Autor zajmuje się zagadnieniem specjalnie poglądów na historję jako na naukę, nie jako na przedmiot nauczania).

³⁾ Stanisław Konarski, *Ustawy szkolne...* (Kraków 1925).

⁴⁾ L'Abbé Lenglet Dufresnoy, Remigjusza, Bossueta i nawet Puffendorfa, z tem zastrzeżeniem, że to pisarz akatolicki i że należy opuszczać ustępy o papieżach.

co dało pochop ks. pijarowi Skrzetuskiemu do opracowania dzieła p. t. *Historja polityczna dla szlachetnej młodzi*, które ukazało się w roku ustanowienia Komisji Edukacji Narodowej, w 1773.

Na łamach *Monitora* rozwija się w latach 1770, 1773 dyskusja o znaczeniu historii w wykształceniu i zjawiają się poglądy krytyczne, naśladowane jakby z Rousseau'a. Krytycyzm w stosunku do nauczania historii objawił też ks. pijar Antoni Popławski¹⁾, twierdząc, że nauka historii nie przynosi uczniom wielkich korzyści. Z chwilą powstania Komisji Edukacyjnej naukę historii wprowadzono do szkół średnich, przede wszystkim w celu wyrobienia poczucia obywatelskiego i etycznego²⁾. W *Przepisie na szkoły wojewódzkie* z r. 1774 motywowali to twórcy Komisji Edukacyjnej bardzo szczegółowo, ostrzegając przed złem uczeniem historii: „Nauczanie dziejów, nie stosowane do serca, do zamiłowania cnoty, do kierowania obyczajami, do obrzydzenia występku, nauczanie, wystawiające uczniom za wielkość, co było próżnością, za waleczność, co było gwałtem, za politykę, co było chytryością, za przykład, co było zgorszeniem; nauczanie takie zarazi serce, obróci rozum młodego człowieka ku własnej zgubie, ku szkodzie społeczności“, dając wskazówki, jak nauczyciel ma wyjaśniać zjawiska historii dla utrzymania ich moralnych walorów.

Historji uczono w klasach I, II i III łącznie z geografją i chronologją. W wyższych z wykładem prawa i nauki moralnej. Przedmiotem nauki była historia świecka i święta; ze świeckiej udzielano najpierw historii narodowej, potem państw z Polską sąsiadujących, wreszcie dalszych, z historii starożytnej uczono historii Asyrii, Grecji i Rzymu, przyczem tłumaczono wyjątki z łacińskich historyków. Nie zaniebawiano też podawania historycznych wiadomości o „kunsztach i rękodzielach“, nauce i sztukach³⁾. Dla ułatwienia nauki historii Adam Czartoryski dał projekt podziału historii i ułożył tablice, które były rozdawane, jako nagrody dzieciom pilniejszym. Poza tem Komisja Edukacyjna podawała szereg dzieł, które polecała czytać uczniom jako lekturę prywatną historyczną, nakazując szkołom przeprowadzać kontrolę nad tem czytaniem.

¹⁾ *Zbiór niektórych materyi politycznych*, 1774. — *Rozporządzenie i wydoskonalenie edukacji obywatelskiej*, 1774.

²⁾ Dr. Mandybur, *O nauce historii w szkołach Komisji Edukacyjnej w Polsce*, 1894 Muzeum, str. 8.

³⁾ *Plan instrukcji i edukacji przepisany od Komisji dla szkół głównych i innych w krajach Rzeczypospolitej*, (po 1791 r.), wyd. Lewicki.

Szkoły Komisji Edukacyjnej były więc pierwszym terenem, na którym zastosowano systematyczną naukę historii w całym kraju. Opinia publiczna naogół się temu nie sprzeciwiała. Nawet *Monitor*, poprzednio inne zajmujący stanowisko, w r. 1780 stwierdza: „Tylko wtedy będzie wychowanie gruntowne, ojczyźnie pożyteczne, nam chwalebne, jeżeli oprzemy je na znajomości historii“.

W literaturze politycznej i pedagogicznej Polski niepodległej zwracano na to zagadnienie nieraz uwagę, rozpatrując je pod kątem zagadnień i potrzeb państwowych.

O ile bowiem uważano, że dobra edukacja jest gwarancją odrodzenia kraju, o tyle za jeden z najbardziej niezawodnych środków uznawano naukę historii ojczystego kraju.

Staszic w *Uwagach nad życiem Jana Zamoyskiego*, określił to słowami: „Moralnej nauki poręką jest historia krajowa“ i szczególną uwagę przywiązywał do nauczania historii Polski. Wbrew opinii swego wieku był nawet zdania, że znajomość historii starożytnej nie jest człowiekowi niezbędną.

Myśli Naruszewicza, Krasickiego, Wybickiego i innych¹⁾ nie wiązały się ściśle z zagadnieniami wychowawczymi i poruszały znaczenie historii jako badań lub jako lektury prywatnej.

W okresie dwudziestoletniej działalności Komisji Edukacji Narodowej wzrosły zainteresowania historyczne; w literaturze politycznej czasów sejmu czteroletniego argumenty historyczne odgrywały bardzo wybitną rolę.

Nie będzie więc może zbyt śmiałym twierdzenie, że nauczanie historii ojczyznej w wieku XVIII w Polsce wydało swe rezultaty i wykształciło, przysposabiając do obywatelskiego życia, sporą grupę młodzieży — działaczy okresu Sejmu czteroletniego, kościuszkowskiego i napoleońskiego,

Na terenie Francji sprawa przedstawiała się odmiennie. Nie było tam zorganizowanego nowego szkolnictwa w okresie *ancien régime'u*, a rewolucja i jej rządy, choć budowały nową oświatę, odnosiły się do nauk historycznych wrogo. Dopiero epoka napoleońska przyniosła odświeżenie tych zainteresowań...

W każdym razie wszystkie państwa europejskie wprowadziły historję jako przedmiot nauczania do szkół dopiero w wieku XIX, — jedna Polska wyprzedziła je w tym względzie.

¹⁾ Pomijam sprawę poglądów dydaktycznych Kołłątaja na zagadnienia historyczne, bo one łączą się ściśle z epoką porozbiorową — i nie można ich na tem tle wyodrębnić.

DR. LUDWIK RĘGOROWICZ (POZNAŃ)

Szkolnictwo polskie w byłym zaborze pruskim w w. XIX

Jakkolwiek po pierwszym rozbiore Polski posiadały już Prusy ustaloną przez Fryderyka II polityczną linię szkolną wobec żywiołu polskiego, niemniej stały one w chwili drugiego, a zwłaszcza trzeciego rozbioru przed zagadnieniem nowem.

Miał bowiem rząd pruski w Prusiech Południowych (Wielkopolska po Pilicę z Warszawą) i w Prusiech Nowowschodnich (ziemie na północ od Wisły i Bugu po Niemen) do czynienia ze szkolnictwem państwowem polskiem, zorganizowanem we właściwy sobie sposób, to znaczy tworzącem zupełnie samodzielną hierarchję szkolną, co nie znajdowało odpowiednika w ustroju szkolnictwa pruskiego.

Minister departamentu południowo-pruskiego Voss, zapoznawszy się z ustawami Komisji Edukacyjnej, wydał o nich wprawdzie następującą opinię w reskrypcie do kamery poznańskiej z dnia 14 lutego 1794 r.: *Alle diese Grundsätze sind in der Tat so musterhaft, dass sie mit den Modifikationen, welche unsere Staatsverwaltung notwendig macht, beibehalten zu werden verdienen*, w rzeczywistości jednak miały nastąpić zmiany zasadnicze, sięgające aż do rdzenia ustroju szkolnictwa polskiego. W uzasadnieniu tych zmian podnoszono, że konieczne są one z trzech powodów: 1. Szkoły polskie miały za zadanie wychowanie obywatela-republikańca, co nie da się pogodzić z absolutyzmem pruskim, 2. nauka moralna, stosowana w szkołach polskich, dąży do zbyt silnego rozwoju indywidualności, co wywołałoby w następstwie ujemne objawy u funkcjonariuszów całej machiny administracyjnej i społecznej, 3. w razie utrzymania ustroju Komisji Edukacyjnej brakłoby związku organicznego z ustrojem szkolnictwa państwa pruskiego.

Natomiast hr. Hoym, minister departamentu śląskiego, był innego zdania i po zaciętej walce z Vossem i Schrötterem, ministrem departamentu Prus Nowowschodnich, doprowadził do wykonania

własnego programu, polegającego na tem, by przywrócić w Prusiech Południowych Komisję Edukacyjną. — 5 maja 1797 r. podpisał Fryderyk Wilhelm II dekret o reaktywowaniu Komisji Edukacji Narodowej dla Prus Południowych.

Siedzibą południowo-pruskiej Komisji Edukacyjnej miała być Warszawa; miała ona podlegać bezpośrednio departamentowi południowo-pruskiemu. Południowo-pruska Komisja Edukacyjna miała się składać: z dyrektora kamery warszawskiej, dwu radców kamery, t. j. jednego dla spraw ekonomicznych, drugiego dla świeckich (*weltlich*), i trzech nauczycieli szkół warszawskich. Nominację członków Komisji zastrzegął sobie król, zresztą ustawy polskiej Komisji Edukacyjnej miały obowiązywać nadal bez zmian. Zastrzegano tylko w instrukcji dla Komisji z dn. 23 kwietnia 1797 r., by, gdzie się to tylko da zrobić, oddzielić gimnazja od szkół obywatelskich (wydziałowych) i by wszystkim uczniom bez wyjątku dać odpowiednie wiadomości o obowiązkach względem rządu krajowego i o ustroju prawnym.

Dekret o przywróceniu Komisji Edukacyjnej nie utrzymał się. W listopadzie 1797 r. umarł Fryderyk Wilhelm II, a następca jego, Fryderyk Wilhelm III, zniósł dekret ojca z maja 1797 r., poddając szkolnictwo katolickie Prus Południowych bezpośrednio kamerom poznańskiej, warszawskiej i kaliskiej, reformowane zaś i luterskie odpowiednim departamentom w centrali. Szkoły miały być wspólne dla ludności wszystkich trzech wyznań: katolików, kalwinów i luteranów; fundusze pojezuickie miały w ten sposób w równej mierze służyć dzieciom wszystkich trzech wyznań.

Teraz dopiero przysła chwila na ostateczne ustalenie planu organizacji szkolnictwa w Prusiech Południowych. 12 kwietnia 1799 r., w cztery zatem lata po trzecim rozbiorze, wydano plan organizacji szkolnictwa w Prusiech Południowych i Nowoschodnich.

Plan przewidywał powstanie szkół wiejskich, miejskich, garnizonowych, uczonych i uniwersytetów. W szkołach wiejskich i miejskich miano uczyć czytania i pisania po polsku i niemiecku, rachunków i religji, w szkołach miejskich ponadto — zaleźnie od tego, czy nauczyciel będzie miał po temu kwalifikacje, — ogólnych wiadomości z przyrody i o człowieku oraz o obowiązkach obywatela i o ustroju państwa. — Szkoły garnizonowe miały być łączone z miejskimi. Ludność miała wnosić do kas szkolnych opłaty, zależne od majątku. Szkoły uczone miały być

zreformowane według zasad neohumanistycznych, a więc z przewagą języków. Co do seminarjów nauczycielskich projektowano trzy ze sześciu istniejących seminarjów duchownych (Poznań, Gniezno, Włocławek, Łowicz i dwa w Warszawie) zamienić na seminarja nauczycielskie, trzy inne zaś zamienić na seminarja pomocnicze. Projektowanego jeszcze przez Hoyma założenia uniwersytetu nie przeprowadzono rozmyślnie: uniwersytety w Królewcu i Frankfurcie miały doprowadzić do przemieszania, zamalgamowania Polaków z Niemcami.

Rząd miał dopłacać niewielkie, stałe sumy na utrzymanie szkół, zresztą szkoły miały utrzymać się ze składek wsi i miast i z opłat uczniowskich. By koszta utrzymania szkół nie obciążały zbyt ciężko skarbu państwa, postanowiono — z 12 katolickich szkół uczonych w Prusiech Południowych (pojezuickie: Poznań, Kalisz, Warszawa, Łęczyca, pijarskie: w Rydzynie, Radziejowie, Wieluniu, Warszawie, Łowiczu i Górze) znieść 6. Faktycznie zniesiono ich 8. Natomiast protestanckie wszystkie bez wyjątku miały być utrzymane. Nauczyciele zniesionych szkół i pewna ilość innych mieli być posłani na parafje, spensjonowani, względnie odesłani do klasztorów. Emerytury miały być zniesione. Młodszych emerytów miano ściągnąć do pracy, starszych pozostawić poprostu na łasce losu. Na miejsce usuniętych mieli być sprowadzeni rektorzy i profesorowie z Niemiec.

Szczegółowy plan reorganizacyjny miał być wykonany po zarządzonej z wiosną 1800 r. generalnej wizytacji. Teraz dopiero przyszli do głosu pedagodzy. Pierwszą wizytację, która odbyła się w lipcu i sierpniu 1800 r., przeprowadził radca wyższego kolegium szkolnego (*Oberkollegium*), Meierotto, drugą w ciągu r. 1802 radca konsystorjalny, Gedicke.

Wizytacja Meierotta nie przyniosła konkretnych wyników, bo umarł on przed opracowaniem materiału wizytacyjnego, którego później dokonał jego tłumacz, prof. Zaborowski.

Gedicke, który w dwa lata później dokonał generalnej wizytacji szkół w Prusiech Południowych, nie opracował również zebranego materiału, bo podobnie, jak Meierotto, zachorował ciężko wskutek trudów podróży i umarł w maju 1803 r. — tak, że opracowanie materiału wizytacyjnego dostało się w ręce jego towarzysza podróży — Jerzego Samuela Bandtkiego.

Czy myśli, poruszone przez Bandtkiego, odpowiadały dokładnie opiniji, do jakiej doszedł Gedicke, stwierdzić się nie da. W każ-

dym razie postulaty, wysunięte przez Bandtkiego, były nadzwyczaj charakterystyczne:

Polacy powinni zapoznać się z literaturą niemiecką — bez zaniedbywania swojej. Niemcy w Prusach Południowych powinni przyswoić sobie język polski. Powinno się popierać księgarstwo polskie i niemieckie, szerzyć pisma patriotyczne polskie i polskie dzienniki. Ludność wiejską należy pozostawić przy języku ojczystym, albowiem zaniedbanie języka ojczystego pociąga za sobą zdziczenie i barbarzyństwo, jak to się stało w Sabaudji, Lotaryngji i na G. Śląsku. Niemieckie szkoły dla ludu nie osiągną absolutnie swego celu. Uniwersytet, gdyby taki w Prusach Południowych założono, musiałby być polsko-niemiecki, a nie czysto niemiecki, jak to się stało we Lwowie.

Jerzy Samuel Bandtkie, Niemiec z pochodzenia, ale oddawna żyjący wśród społeczeństwa polskiego, pragnął pogodzić naród, z którego pochodził, ze społeczeństwem polskim, które pokochał i nauczył się cenić. Nie zdawał sobie sprawy z tego, że — o ile chodzi o stosunek Niemców do Polaków — to decydowała tu tradycja 900-letnia, której Niemcy, kształcący pokolenia swoje na własnej historii, zmienić nie mogli. Nie mogli też zmienić siebie urzędnicy pruscy, wyrosli w nienawiści, pogardzie i tradycjach germanizacji do społeczeństwa polskiego.

Nic też dziwnego, że uwagi Zaborowskiego i Bandtkiego nie zmieniły i zmienić nie mogły zażartych wrogów polskości, wychowanych w szkole Fryderyka II. Gotowi do ustępstw, dotyczących form organizacyjnych szkolnictwa, w odniesieniu do języka polskiego i ducha szkoły stali uparcie przy dewizie Fryderyka II, której dał wyraz min. Schrötter, szef departamentu Prus Nowowschodnich, w piśmie z 30. X. 1803 r.: *Diese Provinzen müssen deutsch werden, das ist das Ziel der Regierung*. Cel ten osiągnie się najprędzej, jeżeli młodzież polska — od szkół ludowych począwszy — będzie zmuszona do posługiwania się językiem niemieckim. Wydawało się nawet Schrötterowi możliwem, że język polski rozplynie się niedługo w języku rosyjskim, a w państwie pruskiem po paru pokoleniach zupełnie zaginie.

Jakież były ostateczne wyniki kilkunastoletnich rządów pruskich w t. zw. Prusach Południowych? Prusy zastały tutaj po Pań-

stwie Polskiem 223 szkół miejskich i 489 wiejskich; z tego w obrębie kamery poznańskiej 525. Księstwo Warszawskie zaś objęło po rządzie pruskim według sprawozdania Lipińskiego, sekretarza Izby Edukacyjnej, 146 szkół.

O ile zatem chodzi o reformę szkolnictwa ludowego, to rezultaty wysiłków rządu pruskiego były prawie żadne. Tworzono wprawdzie nowe szkoły, zwłaszcza dla ludności protestanckiej, zakładano towarzystwa szkolne dla opieki materialnej i dozoru nad szkołami, zmuszano gminy i dwory do ponoszenia kosztów budowy szkół i przygotowywano podręczniki niemieckie. Z tem wszystkiem jednak język polski pozostał nadal językiem wykładowym, bo nie było nauczycieli, umiejących i chcących uczyć po niemiecku. Założono wprawdzie seminarja nauczycielskie w Poznaniu, Łowiczu i Białymstoku, ale te zaczęły dopiero wypuszczać nauczycieli, kiedy Prusy, rozgromione w 1806 na 1807 r., oddały drugi i trzeci zabór Księstwu Warszawskiemu.

O ile chodzi o szkoły średnie (uczzone, narodowe), to liczbę ich w Wielkopolsce zmniejszono do 4 (Kalisz, Piotrków, Poznań, Rydzyna). Zostały one oczywiście zniemczone. Profesorów, nie władających językiem niemieckim, usunięto tak, że np. w szkole narodowej (gimnazjum) poznańskiej pozostało tylko 3 profesorów z czasów polskich; z tych zaś tylko jeden był Polakiem. Na miejsce usuniętych sprowadzono Niemców.

Pod względem organizacyjnym największym zmianom uległa szkoła narodowa w Poznaniu. Nadano jej charakter gimnazjum filologicznego. Pierwsze miejsce wśród przedmiotów, uczonych w szkole, zajęły — poza łaciną i greką — języki: francuski i niemiecki, których udzielano we wszystkich klasach przez całe gimnazjum. Historję Polski usunięto zupełnie, a wprowadzono historję brandenbursko-pruską i powszechną. Nowością pod względem organizacyjnym była t. zw. komisja szkolna, w skład której weszli: przedstawiciel kamery poznańskiej, przedstawiciel rejencji, trzej przedstawiciele wyznań: katolickiego, luterańskiego i reformowanego, wreszcie rektor szkoły. Komisja egzaminowała i mianowała profesorów, układała budżet, przeprowadzała kontrolę kasy, dbała o stan budynku i była pierwszą instancją we wszystkich sprawach szkoły. Komisja poznańska, jako wcześniejsza, była do pewnego stopnia wzorem do zorganizowania t. zw. eforatu liceum w Warszawie, z którego wyłoniła się Izba Edukacyjna za Księstwa Warszawskiego.

Kiedy zagroziła Prusom wojna z Rosją w 1805 r., rząd pruski uznał za stosowne oddziaływać na polską opinię publiczną przez projekt budowy nowego, okazałego gmachu dla gimnazjum poznańskiego. Społeczeństwo polskie jednak, mające za sobą kilkanaście lat rządów pruskich, zwiesć się nie dało. To też na wiadomość o klęsce armji pruskiej pod Jeną wybuchło powstanie, które w szybkim rozpędzie opanowało całą ludność polską t. zw. Prus Południowych. Reakcja antyniemiecka była tak silna, że nietylko z administracji, ale i ze szkolnictwa pousuwano za jednym zamachem profesorów-Niemców. Pousuwano nawet tych Polaków, których podejrzewano o sympatje niemieckie. Wobec tego, nim powołano nowe siły nauczycielskie i nim skończyła się wojna pokojem tyłżyckim, nauka w szkołach, zwłaszcza wyższych, mocno niedomagała.

Dopiero w 1808 r. rozpoczęła się praca po szkołach — w warunkach wprawdzie nieuregulowanych, ale spokojnych.

Na pierwszy plan wysunęło się wtedy zagadnienie — kierunku reformy szkolnictwa w Księstwie Warszawskiem, w którego skład weszły Prusy Południowe, a więc i Wielkopolska właściwa. Co ma być podstawą reformy szkolnictwa polskiego? Czy formy organizacyjne, wytworzone przez rząd pruski, czy nawrócenie do niezmiernie żywej jeszcze tradycji Komisji Edukacyjnej? Zagadnienie to było tem donioślejsze, że dotyczyło sprawy polskiej na Litwie i Rusi, gdzie od 1803 r. była w toku akcja reorganizacyjna szkolnictwa polskiego, prowadzona przez ks. Adama Czartoryskiego, Tadeusza Czackiego, a zwłaszcza ks. Hugona Kołłątaja.

Stanisław Potocki, prezes nowoutworzonej najwyższej magistratury szkolnej Księstwa, Izby Edukacyjnej, stał na stanowisku, że szkolnictwo jest dla polityki wewnętrznej Państwa Polskiego sprawą zbyt ważną, by oddawać całe nad niem kierownictwo w ręce osobnej hierarchji szkolnej, choćby z uniwersytetem na czele, którego zresztą w danym momencie — w 1808 r. — w granicach Księstwa Warszawskiego jeszcze nie było. Kołłątaj natomiast, wychodząc z założenia, że po rozbiorach pozostał nam tylko jeden środek łączenia się w jedną całość, mianowicie przez zasady edukacji, jako podstawy jedności politycznej, radził zatrzymać ustawy Komisji Edukacyjnej, tem bardziej, że na Litwie i Rusi zorganizowano już szkolnictwo właśnie według tych zasad.

Mimo tych względów, niewątpliwie bardzo słusznych, świadczących jak najlepiej o głębokości ujęcia zagadnienia szkolnego, o nawrocie — bez żadnych zastrzeżeń — do zasad i form orga-

nizacyjnych Komisji Edukacyjnej nie mogło być mowy. I to nie tylko z tego względu, że wykazywały one pewne braki, z których zresztą i Potocki i Kołłątaj zdawali sobie doskonale sprawę, ale przede wszystkim dlatego, że w nadanej Księstwu Warszawskiemu konstytucji, opartej o wzory francuskie, nie było miejsca na tego rodzaju samodzielną instytucję, jak Komisja Edukacyjna.

W rezultacie zasadnicza walka Kołłątaja i Potockiego skończyła się tem, że formy organizacyjne, nadane szkolnictwu wielkopolskiemu przez rząd pruski, przeważnie pozostawiono, zmieniając tylko zupełnie ducha i treść szkolnictwa.

Pozostawiono więc towarzystwa szkolne, dozory miejscowe, składki szkolne, o ile chodzi o szkolnictwo ludowe; — eforaty, o ile chodzi o szkoły departamentowe, — Dozór Szkoły Głównej, o ile szło o uniwersytet. Poddanie Izby Edukacyjnej — od 1812 r. Dyrekcji Edukacji Narodowej — pod władzę Ministerjum Spraw Wewnętrznych, odpowiedzialność jednostkowa, a nie kolegjalna — to wpływy francuskie. Natomiast w programach szkół ludowych, departamentowych, średnich nawrócono przeważnie do tradycji Komisji Edukacyjnej.

W takim stanie rzeczy praca nad zorganizowaniem szkolnictwa za Księstwa Warszawskiego szła szybkim krokiem naprzód tak, że ilość szkół średnich, a zwłaszcza ludowych, pomnożyła się znacznie w ciągu kilkuletniego istnienia Księstwa Warszawskiego. Po pewnych, zresztą krótkotrwałych, tarcjach przyjęło się ono jak najlepiej, a społeczeństwo darzyło je wielkiem zaufaniem.

Po ponownem objęciu Wielkopolski zmienił rząd pruski w ciągu dziewięciu pierwszych lat w ustroju szkoły bardzo niewiele. Rugów żadnych nie przeprowadzono, a w planie nauki — poza drobnymi zmianami, dotyczącymi rozkładu godzin na poszczególne przedmioty — wprowadzono jedną tylko doniosłą zmianę. Usunięto historję Polski, która miała być odtąd traktowana tylko w związku z historją powszechną, a nie stanowiła osobnego przedmiotu nauki. Językiem wykładowym pozostał nadal język polski.

To dziwne przychylnie stanowisko rządu pruskiego wobec szkolnictwa w Wielkopolsce, zwłaszcza wobec systemu germanizacji, stosowanego na Śląsku, Pomorzu i w Prusach Wschodnich, pozostawało w związku z ogólną sytuacją polityczną w odniesieniu do sprawy polskiej. Część Ks. Warszawskiego, połączona z Rosją, otrzymała w myśl traktatu wiedeńskiego konstytucję i wojsko narodowe, a na podstawie konstytucji sejm, sądownictwo, admini-

stracę polską i polskie szkolnictwo. Car Aleksander, uchodzący w tym czasie jeszcze za wielkiego przyjaciela Polaków, obiecywał połączenie Litwy i Rusi z Królestwem Kongresowem.

Powstałe równocześnie Wolne Miasto Kraków było wprawdzie wolne i niepodległe tylko w nagłówkach aktów urzędowych, niemniej jednak i tu polską była cała administracja, sądownictwo i szkolnictwo. Jeżeli się do tego doda, że akt końcowy traktatu wiedeńskiego zapewniał Polakom urządzenia narodowe we wszystkich trzech zaborach, to łatwo na tem tle zrozumieć i stanowisko rządu pruskiego. Z postanowieniami kongresu wiedeńskiego nie myślał rząd pruski liczyć się na stałe. Nie mógł jednak przejść z miejsca do gwałtownej germanizacji. Musiał zresztą, nauczony doświadczeniem z lat 1806 i 1807, brać pod uwagę i nastroj ludności, która wiedziała dobrze, że ani w Kongresówce, ani w Krakowie nie było mowy o ucisku. Dlatego też na namiestnika wysunął rząd pruski ks. Antoniego Radziwiłła, którego działalność i dobre chęci na każdym zresztą kroku paraliżował. Równocześnie jednak rozpoczął starania, by zmienić nastroje cara Aleksandra, zacieśnić obręcz ucisku nad Kongresówką w przekonaniu, że będzie mógł automatycznie zmienić i swoje stanowisko i zastosować względem ludności polskiej w Wielkopolsce tę samą politykę wynaradawiania, jaką prowadził na Pomorzu, Śląsku i w Prusach Wschodnich. Ten wysiłek, podjęty przy pomocy dyplomacji wiedeńskiej, wydał nadspodziewanie szybki rezultat w 1820 r. Głównym atutem, głównym argumentem, którym operowano wobec cara, były spiski młodzieży. Mistrzem ceremonji, dyrygentem całej tej akcji, był tajny radca carski, uosobienie szpiega, policjanta i prowokatora w jednej osobie — Mikołaj Nowosilcow.

Wiedząc dobrze, że młodzież polska ma możność — na podstawie traktatu wiedeńskiego — kształcić się bez przeszkód w obrębie trzech państw zaborczych, rozpoczynał Nowosilcow zdaleka, od studentów polskich na uniwersytetach w Wroclawiu lub Berlinie, przeprowadzał przez uniwersytet w Krakowie, jako miejsce ze względu na liberalną konstytucję, tradycje polskie i zabytki historyczne — specjalnie niebezpieczne. Stąd przeniósł akcję do Warszawy i docierał wreszcie do Wilna. W akcji jego ziemie polskie stanowiły jedną organiczną całość, a młodzież polska jednakowo we Wroclawiu, Poznaniu, Krakowie, Warszawie i Wilnie — pełna była „nierozsądnej narodowości“. Kiedy zaś uznał, że ma wszystkie nici w swoich rękach, rozpoczął równocześnie procesy młodzieży

w Wilnie i w Warszawie, a przy pomocy rezydenta rosyjskiego sięgnął i do Krakowa.

Rząd pruski, który dostarczał skrupulatnie materiałów do procesów Nowosilcowowi, poczekał na wynik jego akcji, by rozpocząć podobną akcję i u siebie, w Wielkopolsce. Po procesach z lat 1821, 1822 i 1823, w Warszawie, Wilnie i Krakowie, rozpoczęły się w 1824 r. represje w Poznaniu.

Zapowiedzią niejako zmiany kursu była zmiana na stanowisku prezesa rejencji. Kierownictwo rejencji objął w 1821 r. po Zerbonim-DiSposetti — Bauman. Celem ostatecznym Baumana była unifikacja Wielkopolski ze Śląskiem, Pomorzem, Prusami Wschodnimi pod względem ustroju szkolnictwa. Nie myślał jednak robić tego gwałtownie, bezwzględnie, jak później Bismark. Byłoby to bowiem wobec istnienia jeszcze konstytucji w Królestwie mocno niebezpieczne. Działał więc Bauman bardzo ostrożnie. Sprowadził sobie doskonałego pomocnika w osobie radcy rejencji, Jacoba, który miał za zadanie wynalezienie najlepszych środków do wykonania powziętego planu. I nie można powiedzieć, by Jacob nie wykazał pod tym względem pomysłowości i dużej wytrwałości.

Wobec braku materiału do procesu młodzieży, ograniczył się wprawdzie do zakomunikowania szkołom pisma min. oświaty z sierpnia 1824 r., zalecającego rektorowi i profesorom, „aby młodzież od zwyczajnych teraz obłąkań politycznych przestrzegali i wszelkiemu kierunkowi złemu zapobiegali“.

Przetłumaczone na język zrozumiały oznaczało to taką samą walkę, jaką prowadził Nowosilcow z „nierozsądną narodowością“ polską, z uniwersalizmem polskim. Zorientowany co do roli, jaką odgrywają w szkole polskiej profesorowie Polacy, uderzył przede wszystkim w nich. Wyzyskując błahy w istocie powód, bo zaoferowanie przez uczniów najulubieńszym profesorom medaljonów z podobiznami Napoleona, ks. Poniatowskiego i Kościuszki, pozbył się z Gimn. Marji Magdaleny najwplywowszych na młodzież i społeczeństwo miejscowe profesorów: Cassiusa, prof. Muczkowskiego i Trojańskiego. Jeżeli zestawimy to z usunięciem z Uniwersytetu Wileńskiego Lelewela i Gołuchowskiego oraz paru profesorów w Krakowie, stwierdzimy w tem uderzającą analogję.

Ideałem Baumana i Jacoba był taki profesor, któryby działał w kierunku jak najsilniejszego zespolenia młodzieży i społeczeństwa polskiego ze społeczeństwem niemieckim, jednym słowem przygotowywał grunt do roztopienia się polskości w nie-

mieckości. Kandydatów takich znachodził Jacob mało. Tem cenniejszymi nabytkami byli ci, którzy zdecydowali się działać w myśl intencji rządu. Takim był np. dyrektor gimnazjum Marji Magdaleny, Stoc, typ karjerowicza, który wprawdzie młodzieży polskiej nie prześladował, ale giął się we dwoje przed każdym rozporządzeniem władz pruskich. Młodzież, która umie nieraz doskonale uchwycić główne cechy charakteru profesorów, drwiła z niego, że przemowy swoje rozpoczyna od słów: *My Polacy — Wir Deutsche*. Krótkie, a bardzo mocne określenie, czego chciał rząd i na co go dził się, jako dyrektor polskiego gimnazjum — Stoc.

To „zbliżanie się“ społeczeństwa polskiego do niemieckiego nie kończyło się na poleceniach czy usuwaniu profesorów, ale objawiało się w nieprzerwanej tendencji okrawywania praw języka polskiego w szkole. W 1825 r. w gimnazjach polsko-katolickich wprowadzono, jako język wykładowy, język niemiecki — w klasach wyższych niemal wyłącznie. Klasy niższe miały ulec podziałowi na oddziały polskie i niemieckie. Protestował przeciw temu silnie i zdecydowanie arcybiskup, ks. Walicki, protestował w imieniu społeczeństwa pułkownik Niegolewski na sejmie prowincjonalnym przeciw temu, „że język polski nieprawnie zastąpiony został niemieckim“. Interpelację Niegolewskiego uwzględniono w adresie do tronu. Rząd pruski obiecał, że postanowień traktatu wiedeńskiego odtąd ściśle przestrzegać będzie, ale w tym samym roku wydano rozporządzenie, że inspektorowie szkolni, katolicy, mają umieć po niemiecku, że nawet księża i organiści mają przed uzyskaniem stanowiska wykazać się znajomością języka niemieckiego. Wobec tego na sejmie prowincjonalnym z 1830 r. pojawił się nowy protest przeciwko tym rozporządzeniom, a zarazem żądanie, „aby obietnice i przyrzeczenia królewskie, dotyczące zachowania narodowości polskiej, były wypełnione“.

Protest ten nie doczekał się już odpowiedzi, bo tymczasem wybuchło powstanie listopadowe, a po jego upadku mowy nawet być nie mogło o ustępstwach ze strony rządu pruskiego. Zniesienie konstytucji Królestwa, represje polityczne i rusyfikacja, były upragnioną przez rząd pruski sposobnością do odkrycia kart polityki wobec żywiołu polskiego. Usunięto ks. Radziwiłła, tolerowanego dotąd jako zło konieczne, a następcą jego, jak i zmarłego w r. 1830 Baumana, Flottwell, rozwinął ostrożne poczynania Baumana i Jacoba w pełny system, uzupełniony naśladownictwem środków, stosowanych w Królestwie.

Wchłonięcie żywiołu polskiego — to cel ostateczny, do którego osiągnięcia dostosowano wszystkie gałęzie administracji, sądownictwo i szkolnictwo.

Administracja ta nietylko zabiera ziemię czyto za karę za udział w powstaniu listopadowem, czy drogą wykupną, nietylko sprowadza kolonistów niemieckich, ale, aby przyśpieszyć proces germanizacji drogą wchłaniania pokojowego, — popiera małżeństwa mieszane. Że to nie był najgorszy sposób germanizacji, zdaje się nie ulegać żadnej wątpliwości.

Z kar za udział w powstaniu listopadowem utworzono fundusz szkolny, którym zasilano wyłącznie dawne i nowozałożone szkoły protestanckie. Przyśpieszono ekspirację zniesionych klasztorów, a z funduszu poklasztornego wyposażono przedewszystkiem szkoły protestanckie.

Specjalną uwagę zwrócił Flottwell na szkolnictwo ludowe. Referaty, dotyczące szkół ludowych, oddano w ręce radcom szkolnym i konsystorjalnym — protestantom, którzy wprowadzali nauczycieli protestantów wszędzie tam, gdzie była choćby drobna grupka ludności protestanckiej. Usuwano nauczycieli Polaków, zastępując ich Niemcami, sprowadzanymi z odległych prowincyj. Skasowano zupełnie język polski w klasach wyższych, w Lesznie nawet w niższych. Usunięto w zupełności nawet dotychczasową, skromniutką naukę historii polskiej.

W odpowiedzi na te wysoki Flottwella posypały się znowu protesty. Ale rząd zajmuje wobec nich zgoła odmienne stanowisko, niż w 1827 r. Na petycję z 1837 r. o język polski w szkołach odpowiedziano, że „szkoły mają na celu właśnie naukę języka niemieckiego, który jedynie uzdatnia do urzędów“.

Położenie zmienia się znacznie na korzyść po wstąpieniu na tron Fryderyka Wilhelma IV. W czasie koronacji Fryderyka Wilhelma IV przez usta hr. Raczyńskiego i na sejmie prowincjonalnym z r. 1841 postawiono sprawę języka polskiego w szkołach tak mocno, że to — łącznie z ochłodzeniem się gorącej przyjaźni z Rosją — spowodowało wydanie reskryptu ministerjalnego z 1842 r. w sprawie języka wykładowego, którym znoszono parallelki niemieckie w klasach niższych. Głównym językiem wykładowym był tu język polski — z tem, że uczniowie uczą się tyle niemieckiego, że będą mogli słuchać wykładów po niemiecku w klasach wyższych. W sekundzie miał być głównym językiem wykładowym — niemiecki, ale miano przy nauce filologii tłumaczyć

i na język polski; przy matematyce, fizyce i francuskim można też było używać języka polskiego.

Wysiłki Flottwella spotkały się z masowem przeciwdziałaniem ze strony społeczeństwa polskiego. Założone pisma: *Przyjaciel Ludu* i *Szkółka Niedzielną* — to niejako organy oświaty pozaszkolnej. Obok tego w r. 1838 powstał z inicjatywy Libelta i Moraczewskiego *Tygodnik Literacki*, redagowany przez Wojkowskiego, *Dziennik Domowy* pod redakcją Kamieńskiego, *Orędownik*, wydawany przez Łukaszewicza i braci Poplińskich, i wreszcie — najpoważniejszy może ze wszystkich: *Rok pod względem oświaty, przemysłu i wypadków czasowych*. Ruch literacki w Wielkopolsce był żywszy, niż kiedykolwiek przedtem; przyczyniała się do tego wolność druku, a więcej jeszcze emigracja polska, która, po zniesieniu konwencji kartelowej Prus z Rosją o wzajemne wydawanie zbiegów i przestępców, skierowała się do Wielkopolski. Zasiliła stan rzemieślniczy, spowodowała wzmożenie się ruchu umysłowego, którego koroną było założenie w 1857 r., a więc w kilkanaście lat już po erze flottwellowskiej, Towarzystwa Przyjaciół Nauk.

Wychowawczo — niweczono wpływy szkoły pruskiej bądźto przez zakładanie pensjonatów, bądź przez pomoc materialną i skierowywanie młodzieży do pewnych zakładów zagranicą — z zakreślonym zgóry celem dostarczenia społeczeństwu polskiemu jednostek, przygotowanych fachowo, zwłaszcza do zawodów praktycznych.

Cel ściśle narodowo-wychowawczy miał pensjonat, założony przez Karola Libelta. Jeszcze wyraziściej występowało to w działalności *Towarzystwa Pomocy Naukowej*, założonego z inicjatywy Karola Marcinkowskiego w 1841 r. Towarzystwo utrzymywało już w pierwszym roku po założeniu 36 uczniów, dostarczając im mieszkania, opału, wikt, opieki i płacąc za nich opłatę szkolną. W 1848 r. korzystało z pomocy Towarzystwa z samego gimnazjum M. Magdaleny 80 uczniów, w r. 1849/50—65. W roku 1861 założyło *Towarzystwo Pomocy Naukowej* osobny konwikt dla uczniów, utrzymywanych kosztem Towarzystwa. Pomoc Towarzystwa straciła w ten sposób na rozmiarach, a zyskała na głębszem ujęciu, bo poza szkołą pozostawali uczniowie pod wyłącznym wpływem wychowawczym Towarzystwa, a przez to mogły być osiągnięte w zupełności cele jego akcji. Działalność Towarzystwa doznała później ograniczenia z powodu zdecydowanej nie-

chęci rządu pruskiego. Do r. 1873 jednak panowała między Towarzystwem a dyrektorami katolickiego a zarazem polskiego gimnazjum św. Marii Magdaleny zupełna harmonia.

Zainteresowanie społeczeństwa zagadnieniami wychowawczymi jest w latach 40-tych bardzo żywe, tak żywe, że podobnego momentu musielibyśmy szukać w odległej przeszłości, w pierwszej połowie XVII w., za czasów Jana Amosa Komenjusza w Lesznie. Było ono w każdym razie szersze i głębsze, niż za czasów Komisji Edukacyjnej. Dowodem tego nie tylko liczne stosunkowo czasopisma o charakterze pedagogicznym, ale i szereg wybitnych uczonych-teoretyków i praktyków pedagogicznych. W 1842 r. wydaje przy pomocy materialnej obywateli Wielkopolski słynne swoje dzieło *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej* Bronisław Ferdynand Trentowski. Współcześnie z Trentowskim działał najwybitniejszy w XIX w. historyk szkolnictwa polskiego, Józef Łukaszewicz. Jego *Obraz historyczno-statystyczny M. Poznania*, który wyszedł w 1838 r., był już za życia Łukaszewicza silnie eksploatowany, a *Historja szkół w Koronie i W. Ks. Litewskiem* w 4 tomach, wydana między rokiem 1849 a 1852, dziś w wielu poglądach przestarzała, była aż do ostatnich niemal czasów jedynym szerokiem ujęciem historii szkolnictwa polskiego.

Najszlachetniejszą, najbardziej swoistą, szczerze polską postacią w dziejach szkolnictwa wielkopolskiego, to syn ubogiego ekonoma, z zawodu nauczyciel ludowy, Ewaryst Estkowski. Jako młody nauczyciel ludowy, oddany z całym poświęceniem wychowaniu najmłodszego pokolenia w skromnej, wiejskiej szkółce w Wojciechowie, zapoznał się Estkowski dokładnie z praktyką pedagogiczną. Z niezmierną bystrością ujmował wszystkie braki dotychczasowych metod nauczania, wskazując równocześnie, w jakim kierunku powinna iść ich reforma.

Nadzwyczaj trafnie określił Estkowski ujemne strony wychowania niemieckiego. Szkoły wielkopolskie, zorganizowane na zasadach niemieckiej pedagogiki, „uczą tylko wiele znać i wiedzieć, ćwiczą gimnastycznie pamięć, rozagę i rozum, ale nie wychowują, nie pielęgnują serca, nie wydobywają najaw szlachetnych uczuć i natchnienia, nie wykształcają wewnętrznego sumienia wychowanców. Estkowski zapoczątkował zorganizowanie *Towarzystwa Pedagogicznego* i czasopisma *Szkoła Polska*, w którym rozwijał obszernie program reformy szkolnictwa, pragnąc nadać wychowaniu szkolnemu charakter narodowy i zdemokratyzować oświatę.

Estkowski — to polski Pestalozzi. Tylko mała różnica. Pestalozziemiu oddano pod kierownictwo szkołę w Burgdorf, jakby stację doświadczalną, gdzie system swój mógł wydoskonalić i wykończyć. Estkowski, usunięty z posady przez władze pruskie, niezawsze właściwie i dobrze rozumiany przez pewne sfery własnego społeczeństwa, umarł na suchoty.

Wspomnieć wreszcie wypada i nauczyciela seminarjum w Paradyżu A. Kisze wskiego, który w 1847 r. wydał czytanekę *Nauka o świecie*, czytanekę, która w 20 lat później zaczęła odgrywać wielką rolę, jako podręcznik nauki domowej, po usunięciu języka polskiego ze szkół wielkopolskich.

Współcześnie w związku z całym tym ruchem na polu szkolnictwa w Wielkopolsce — pojawiają się pomysły i próby tworzenia szkolnictwa wyższego.

Pomysł szkoły dla malarzy, rzeźbiarzy, rytowników i architektów przy gimnazjum św. Marji Magdaleny, poruszony przez hr. Atanazego Raczyńskiego na sesji sejmu prowincjonalnego z 1830 r., nie został zrealizowany, bo rząd pruski temu się sprzeciwił. Natomiast próby zorganizowania uniwersytetu dały pewne, wcale duże, rezultaty. W 1841 r. rozpoczęły się — głównie z inicjatywy Libelta — powszechne wykłady o charakterze uniwersyteckim. Wykładał więc Moraczewski o Słowiańszczyźnie do XV w., Libelt o estetyce, Matecki miał wykłady z zakresu chemji i fizyki, Krauthoffer z dziedziny prawa. Był to niewątpliwie zawiazek uniwersytetu, który w warunkach normalnych byłby rozwinął się w pełny uniwersytet, gdyby nie wyjątkowe położenie polityczne, powodujące, że najlepsze siły naukowe pochłonięte zostały w zupełności aktualnymi zagadnieniami politycznymi.

Rezultaty wysiłków społeczeństwa wielkopolskiego na polu wychowawczem były w latach od 1815—1860 r. w każdym razie bardzo wielkie. Pierwszorzędni pracownicy na niwie narodowej: Marcinkowski, Libelt, Moraczewski, uczeni: jak Małecki, Nehring, Mierzyński, Węclewski, Wolfram, Przyborowski — to ludzie, którzy wyszli ze szkół wielkopolskich w tym właśnie okresie.

Upadek powstania styczniowego i niemal równoczesne zwycięstwo Prusaków w wojnie duńskiej, a w dwa lata później w wojnie austriackiej, stanowią punkt zwrotny w stosunku rządu pruskiego do żywiołu polskiego. Język polski traci krok za krokiem coraz więcej praw mimo upornej obrony. Rząd pruski usiłuje przez bezwzględną politykę wynaradawiania osiągnąć to, czego nie

udało mu się uzyskać przez kilkadziesiąt lat przebiegłej polityki ustępstw od 1815—1830 r. za Fryderyka Wilhelma IV i za ery flottwellowskiej. Po 1871 r., po zwycięstwie w wojnie francuskiej, rząd pruski prowadzi politykę, którąby można porównać do rozjuszonego byka, którego wpuszczono do dobrze utrzymanego ogrodu. Dzieje się to w imię zasady, postawionej 70 lat przedtem przez min. Schröttera, że Wielkopolska musi być niemiecką, a reszta powinna utonąć w morzu rosyjskiem. Germanizacji ulec miała Wielkopolska, Pomorze i dawne Prusy Nowowschodnie, gdzie oddawna rozpoczęto celową kolonizację żywiołem niemieckim. Reszta żywiołu polskiego (w Kongresówce) miała ulec rusyfikacji. By praca szła tem żywszem tempem, czynił Bismarck usilne starania o to, by i w Petersburgu utrzymać kurs bezwzględnej rusyfikacji, by przez równoczesne, jak najsilniejsze wynaradawianie złamać żywioł polski duchowo i wytworzyć w nim przekonanie, że oparcia, nawet moralnego, poza granicami Niemiec nie znajdzie. To też przebieg wypadków po r. 1873 w Wielkopolsce i Kongresówce wykazuje z dumiewającą analogję — co do środków, metod i czasu zarządzeń.

Bismarck, rozpoczynając swą zacieklą walkę z żywiołem polskim, był przekonany, że ma przeciwko sobie tylko szlachtę i duchowieństwo; z ludem się nie liczył. Był mocno przekonany, że wszystkie zarządzenia przyjmie obojętnie i absolutnie lojalnie. Nie widział, względnie — zapatrzony w olbrzymią potęgę materialną Niemiec, nie chciał wiedzieć, że w duszy każdego człowieka, jak i całego narodu, istnieją dwa czynniki, których ani jednostka, ani naród nie da nigdy zniszczyć w sobie i broni ich zawsze, jako największego idealnego skarbu: poczucie narodowe — choćby w formie najbardziej prostej — i przekonania religijne.

Bismarck uderzył najpierw tylko w czynnik pierwszy. Okólnik rejencyjny z dnia 25 kwietnia 1867 r. zaprowadził obowiązkowo naukę języka niemieckiego we wszystkich szkołach ludowych polskich, a równocześnie wyszło rozporządzenie, by w gimnazjach katolickich kłaść jak najsilniejszy nacisk na naukę historii brandenbursko-pruskiej. W 1871 r. rozporządzono, by naukę łaciny prowadzono tylko po niemiecku, a obok tego, by używanie języka polskiego przy wykładach ograniczyć do minimum. Równocześnie polecono wprowadzić język niemiecki przy nauce religji. Księżom, uczącym religji, kazano złożyć oświadczenie protokolarne, że poddadzą się rozporządzeniom

kolegium szkolnego. Niemal wszyscy katecheci oświadczyli, że miarodajnem dla nich jest tylko stanowisko i zarządzenia arcybiskupa, ks. Ledóchowskiego. Wobec tego księży opornych zawieszono w urzędowaniu, a nauka religii w szkołach katolickich na dłuższy czas ustała. Rozpoczęła się teraz walka z drugim czynnikiem, czynnikiem religijnym. Całe społeczeństwo wielkopolskie skupiło się w sobie, zważyło i z całym spokojem, ale zarazem z największą zaciętością przyjmowało dalsze, liczne rozporządzenia szkolne: rozpróśnienie po odległych prowincjach państwa pruskiego polskich profesorów gimnazjów katolickich, wprowadzenie od 1876 r. języka niemieckiego, jako wyłącznie wykładowego w gimnazjach katolickich, zniesienie w 1880 r. nauki języka polskiego, a wreszcie zupełne usunięcie języka polskiego z gimnazjów wielkopolskich. Od 1900 r. nie zabrzmiało już słowo polskie w szkole polskiej.

Ze spokojem przyjmowano cios za ciosem, jakie rząd pruski wymierzał szkolnictwu ludowemu, np. prawo o strejkach i karach szkolnych, przymuszające rodziców do posyłania dzieci do znienawidzonej szkoły, usunięcie w 1887 r. nauki czytania i pisania po polsku. Dopiero poniewieranie i bicie dzieci za opór przeciwko nauce religii po niemiecku wywołały odruch społeczeństwa, które dotąd z zaciśniętymi zębami przyjmowało szaleństwa germanizacyjne rządu niemieckiego.

Obrona religii katolickiej przed protestantyzmem, obrona polskości przed niemczyzną — związały się ze sobą tak silnie, że niemal nie widziano między jednym a drugim różnicy. Całe społeczeństwo skupiło się w obronie polskości i religii katolickiej. Działacze oświatowi bronili zacięcie religii, naodwrot kler katolicki prowadził — obok zawziętej obrony religii — i pracę oświatową na szeroką skalę. Nic też dziwnego, że na czele największej polskiej instytucji oświatowej T. C. L. (Towarzystwa Czytelní Ludowych) stali przeważnie księża i stan ten dotrwał aż po dzień dzisiejszy.

Mimo niewątpliwie wielkich rezultatów pracy tak T. C. L., jak i innych instytucji oświatowych, stan świadomości narodowej w Wielkopolsce nie przedstawiałby się zbyt okazale, gdyby w czasie najgorętszej walki z wojującym nacjonalizmem protestanckim nie rzucono hasła, że pracą oświatową zająć się powinni wszyscy, których tylko na to stać. Hasło podjęto i w krótkim czasie powstało dziesiątki tysięcy placówek oświatowych po rodzinach. Ro-

dzina zatem polska, ta podstawowa, najzdrowsza i najsilniejsza komórka społeczna, stworzyła ostatecznie tę twierdzę, o którą rozbiły się, jak o skałę, wszelkie wysiłki rządu niemieckiego.

W ten sposób praca oświatowa w duchu polskim rozbiła się na dziesiątki tysięcy fragmentów, których dziejów pisać niepodobna, bo byłyby to dzieje poszczególnych rodzin. Potrzebowała ta praca tylko narzędzi pracy — podręczników.

To też już nie dla paru tysięcy fachowych nauczycieli, ale dla owych tysiącznych i krociowych rzesz — powstało *Wydawnictwo Dobrych i Tanich Książek* k. s. Bażyńskiego, które w dziesięciu latach wydało 140.000 tomików. Obok tego powstało wydawnictwo doskonałych elementarzy. W domu rodzicielskim, a nie w szkole, gdzie się tylko uczyła, nabywała młodzież tej tężyzny, hartu i ducha narodowego, który podsunął jej postanowienie i przeprowadzenie powstania w grudniu 1918 r.

DR. KAZIMIERZ SOCHANIEWICZ (LWÓW)

Zasługi ś. p. Stanisława Sobińskiego na polu dydaktyki historycznej

Tragicznie poległy od kuli skrytobójców dnia 19 października 1926 r. Stanisław Sobiński, kurator okręgu szkolnego lwowskiego, urodzony w Złoczowie 12 czerwca 1872 r., tam uczęszczał do szkół: ludowej i średniej. W gimnazjum już wyróżniał się wśród kolegów swemi zdolnościami i zaletami towarzyskimi, które mu zjednały ogólną sympatję wśród towarzyszy ławy szkolnej. Po złożeniu egzaminu dojrzałości w r. 1890, słuchał wykładów na wydziale filozoficznym uniwersytetu we Lwowie w latach 1890—1894, poświęcając się studjom w zakresie języka polskiego, historii i geografji. — Był to okres w dziejach nauczania historii na uniwersytecie przełomowy, kiedy to działalność ś. p. F. X. Liskego już ustała (zmarł bowiem w r. 1891). Ster nauki historycznej spoczywał wówczas w rękach ś. p. Tadeusza Wojciechowskiego († 1919), pierwszego profesora na katedrze historii Polski, utworzonej w r. 1883. Obok niego działali na katedrach: ś. p. Zydzor Szaraniewicz, wykładający historję austriacką; ś. p. Aleksander Semkowicz, wykładający wybrane zagadnienia z historii powszechnej; Ludwik Finkel, ujmujący rozliczne zagadnienia historyczne, zawarte w klasycznym, a niestety nieopublikowanym, „Wstępie do dziejów powszechnych“ i szeregu kursów specjalnych, oraz Bronisław Dembiński, wykładający „Historję Rzymu od Grakchów do Augusta“, „Przegląd dziejów od reformacji do rewolucji francuskiej“, „Historję parlamentaryzmu“, „Włochy w epoce odrodzenia“; na wydziale prawa działał M. Bobrzyński, wykładający „Historję włościan w Polsce“.

Nie jest mi wiadomem, kogo właściwie ś. p. Sobiński uważał za swego przewodnika duchowego w studjum historycznym, ale nie ulega wątpliwości, że wyniósł on z uniwersytetu gruntowną wiedzę historyczną. Sądząc jednakże z dochowanych referatów sprawozdawczych, napisanych w latach 1893 i 1894, z książki

K. Wernera *Beda der Ehrwürdige und s. Zeit* oraz Anthienego *Der päpstliche Nuntius Carl Caraffa*, a wygłoszonych w seminarjum prof. B. Dembińskiego, możnaby mniemać, że tenże wywarł na niego wpływ największy. Niewątpliwie epicki dar słowa i stylizacyjne ujęcie w poprawnej, a niekiedy błyskotliwej szacie słowa jakiegokolwiek problemu, stanowiące cechę mistrza, udzieliło się w pewnej mierze ś. p. Zmarłemu. Zdaje się, że owe upodobania literackie, które stanowiły jeden z rysów charakterystycznych zmarłego kuratora, spowodowały, że na uniwersytecie obok historii poświęcał się bardzo gorliwie studjum języka i literatury polskiej pod kierunkiem ś. p. Romana Pilata. Zjawisko to uderza tem bardziej, jako rys psychiki i kierunku studjów, że stosunkowo najmniej uwagi poświęcał ś. p. Sobiński studjom geograficznym u ś. p. prof. Rehmana. Pracował poza tem w seminarjach: ś. p. T. Wojciechowskiego, ś. p. R. Pilata, B. Dembińskiego. Znajdował też czas na pracę społeczną, której formą była „Czytelnia Akademicka“, odgrywająca tak wybitną rolę w historii naszego ówczesnego ruchu narodowego. Przebieg studjów i pracy uniwersyteckiej wskazywał już jasno przyszłą rolę, nietyle naukowca, lecz nauczyciela, dydakty, rezygnującego ze sławy autorskiej, a pragnącego utrwalić swe imię w szarej, a bezimiennej działalności praktycznej. — Sumiennie też przygotował się do praktycznego zawodu, do którego wprowadziła go pramacierz polskich lwowskich zakładów — gimn. III, wówczas Franciszka Józefa, dziś Stefana Batorego, postawione niegdyś wysoko przez ś. p. Z. Samolewicza; tutaj w r. szk. 1893/4 odbywał aplikanturę, za dyrektury ś. p. W. Biesiadzkiego. Nie potrzebuje podkreślać znaczenia tego faktu, bo już miałem sposobność zaakcentować rolę tego zakładu w dziejach naszego odrodzenia narodowego¹⁾, ale zwróć uwagę na inną rzecz, może również znamionną dla historii owego pokolenia uniwersyteckiego. Jest nią wystawa krajowa z r. 1894, która była motorem myśli społeczeństwa b. zaboru austriackiego, skupiła siły twórcze, rozwijała optymizm, rzucała hasła nowe, innemi słowy ześrodkowywała i napinała energję ducha do czynu i pracy nad odrodzeniem narodu przez rozwój jego wszystkich zasobów materialnych i duchowych, a zwłaszcza przez oświatę i szkołę. Nic też dziwnego, że człowiek, wchodzący na drogę czynu w charakterze nauczyciela młodzieży, przesiąknięty idea-

1) Zob. K. Sochaniewicz: *Czterdziestolecie Muzeum 1885—1925 r.*, str. 53.

lizmem owych lat w wieku, który jest jeszcze zdolny wchłaniać w siebie ideały, pozostał wierny im całe życie aż do owego momentu, kiedy zdradziecka kula przecięła nić żywota.

Praktycznie rozwinął działalność w charakterze zastępcy nauczyciela, zrazu w r. 1894 w Krakowie w gimn. św. Jacka, skąd po złożeniu w r. 1897 egzaminu nauczycielskiego przeszedł na posadę nauczyciela (31-go czerwca 1898 roku) w gimnazjum w Wadowicach. Tam obok pracy nauczycielskiej rozwijał działalność społeczną, zwłaszcza oświatowo-wykładową wśród tamtejszych sfer inteligencji, szerząc znajomość nowych prądów literackich, stworzonych przez ówczesną „Młodą Polskę“. Uzyskawszy w drodze konkursu, dzięki niezwykłym kwalifikacjom zawodowym, w roku 1903 posadę w II szkole realnej w Krakowie, pozostawał na tem stanowisku do 7 grudnia 1909 r., t. j. do czasu, kiedy odszedł na stanowisko dyrektora świeżo utworzonej szkoły realnej w Tarnobrzegu, której rozbudowę prowadził do wybuchu wojny światowej. Na okres pobytu w Wadowicach i Krakowie przypada też początek działalności na polu teoretycznej dydaktyki historii ś. p. Zmarłego. Prace swe w tym kierunku pomieszczał głównie w *Muzeum*, wówczas jedynem czasopiśmie, poświęconem sprawom nauczania i wychowania, w latach 1901, 1906, 1910, 1911, 1913, 1919. Ogłaszał też prace osobne. Pierwsze wystąpienie na tem polu (*Muzeum* t. XVII, st. 868) jest to głos krytyki reform, dokonanych w r. 1899—1900 w zakresie nauczania historii na wyższym stopniu, w związku z nową organizacją szkół realnych. Reforma ta, idąca w interesie studjum prawniczego na uniwersytetach, wywołała ostrą ocenę St. Sobińskiego, wskazującego na nadmierne przeciążenie uczeni w kl. VII. Poza tem na szczególną uwagę zasługują: *Plan nauki historii w zreformowanej szkole średniej* (Kraków 1907), *Najważniejsze postulaty w sprawie nauczania historii polskiej* (*Muzeum* 1910), *Uwagi metodyczne o nauczaniu historii* (Warszawa 1910), *O nauce historii wobec nowych planów naukowych* (Lwów 1911). Zasadnicze podłoże tych studjów ma swe źródło w nowej ideologii w zakresie polityki szkolnej, jaka nastąpiła po r. 1905.

Zagadnienie to, pozostające w związku z faktem, że od r. 1905 Rada Szkolna Krajowa pracowała na własnym statucie, wносиło hasło unarodowienia i reformy szkoły¹⁾. — W r. 1906

¹⁾ Zob. referat zbiorowy *Nasza szkoła średnia, krytyka jej podstaw i konieczność reformy. Referat zbiorowy* (odbitka z *Muzeum*, Lwów, 1906 r.).

wysunęła się koncepcja nowego typu szkoły realnej z nadobowiązkową nauką języka łacińskiego, jako próba kompromisu zasad kształcenia i pogodzenia kierunków klasycznego i matematyczno-przyrodniczego starego typu. Dla tej akcji utworzyły się w łonie ówczesnego T. N. S. W. dwie komisje reformy, jedna we Lwowie, a druga w Krakowie, a dla dostarczenia szkole próbnej podstawy finansowej zawiązano w Krakowie w r. 1907 „Towarzystwo Reformowanej Szkoły Średniej“. Ożywiona akcja w tym kierunku na polu nauczania, wyprzedzająca t. zw. reformy marchetowskie w zakresie szkolnictwa średniego w r. 1908, wciągnęła w swą orbitę ś. p. Sobińskiego i znalazła odzwiek we wyżej wskazanych pracach z zakresu dydaktyki historii. Akcja ta, kontynuowana, a raczej rozwijana przed wybuchem wojny światowej w pracach drukowanych Sławomirskiego i dr. A. Kłodzińskiego, doprowadziła do stworzenia „Krakowskiej Komisji Reformy Planów i Podręczników“, która odegrała poważną rolę w dobie wskrzeszenia Państwa Polskiego.

Jak wiadomo, reforma nauczania z r. 1909, która w znacznej mierze dotyczyła historii¹⁾, w odniesieniu do tego przedmiotu kompromisowo godziła interesy nauczania historii powszechnej, austriackiej i polskiej, historii kultury oraz nauk polityczno-społecznych. Materiał ten w szkołach polskich b. zaboru austriackiego wzrósł nadmiernie przez przyłączenie historii powszechnej, historii Słowiańszczyzny i Polski, na Zachodzie ogólnikowo traktowanych. W tych warunkach okazała się niemożność wyczerpania materiału w kl. V—VII w gimnazjum, co spowodowało cofnięcie do kl. IV początku systematycznej nauki historii. Następstwem tego faktu było, że historję starożytną pragmatycznie pojętą rozpoczynano w wieku za wczesnym, kiedy umysł nie był dostatecznie rozwinięty, a dalej cofnięcie stopnia niższego do klasy I-szej. Człowiekiem, który może najlepiej ocenił i przewidział ujemne strony tych reform na polu nauczania historii, był właśnie ś. p. Sobiński²⁾. Z niezwykłą bystrością wskazał on, że skutkiem reform stało się aktualnem przeciążenie młodzieży, co znalazło swe ujście naturalne w tem, że zasób wiedzy materialnej (znajomość faktów) spadł bardzo nisko, a to wytworzyło w następstwie wiedzę powierzchowną i nieugruntowaną, niepogłębioną należycie w zakresie zagadnień

¹⁾ Zob. A. Halban i K. Sochaniewicz: *Nauczanie historii w szkołach średnich* (referat Sekcji VII na IV zjazd historyków w Poznaniu 1925 r., str. 7).

²⁾ *Muzeum*, t. XVI (1), 1910 r., str. 483.

prawnych i społecznych, brak wyrobienia w zakresie historycznego myślenia (samodzielnego ujmowania genetycznego związku). Wskazał on dalej przedwczesność reformy: nie było odpowiednio do umysłów przystosowanego podręcznika dla klasy I, któryby uwzględniał historję porozbiorową, nie było też na należywym poziomie nauki stojącego podręcznika dla gimnazjum wyższego, ani wypisów historycznych do nauki historii powszechnej i polskiej, nie było podręcznika do nauki wiadomości polityczno-społecznych, brak było podręcznika metodyki i dydaktyki (wzorów lekcyj praktycznych), a przedewszystkiem podręczników, liczących się z planem, czasem i warunkami szkoły polskiej.

Dziś, kiedy te postulaty w wolnej i wskrzeszonej Polsce, a więc w warunkach chyba już korzystnych, tylko w nieznacznej mierze są spełnione, rozumieć można i ocenić należycie to właściwe naświetlenie problemu nauczania historii w szkole średniej. Ale ś. p. Sobiński nie tylko go potrafił naświetlić i rzucać idee twórcze w tym kierunku: on sam rozpoczął ich realizację od rzeczy, która była zdaje się najaktualniejszą t. j. od napisania metodyki nauczania historii. Dotychczasowa bowiem podstawa i *vademecum* nauczyciela — *Instrukcja dla nauczycieli gimnazjalnych*, wydana w r. 1884, zmieniona znacznie w drugim wydaniu, a po raz trzeci wydana w r. 1913, rzecz skądinąd doskonała, dobra jednak tylko dla szkół niemiecko-austriackich, nie liczyła się z natury rzeczy z interesami polskiej szkoły w b. zaborze austriackim; mogła mieć znaczenie posiłkowe, ale nie mogła zastąpić nieistniejącego podręcznika metodycznego dla nauczyciela polskiego. Były wprawdzie rodzime próby rozwiązania tego problemu¹⁾, były usiłowania w tym kierunku u ś. p. T. Korzona, zapoczątkowane rozprawą *O nauczaniu historii* (z powodu zamierzonej reformy szkół średnich w Galicji, Warszawa 1882), ale były one niewystarczające. Uczyniły dopiero temu postulatowi zadość napisane w okresie obejmowania dyrektury w Tarnobrzegu (7/XII 1909 — 30/X 1910) *Uwagi metodyczne o nauczaniu historii*, wydane w r. 1910 w Warszawie, jako nr. 4 *Książnicy Wychowawczej*. Autor określił je nader skromnie jako rezultaty własnego doświadczenia, rozmyślań i dyskusji w gronie kolegów oraz niejakiej znajomości literatury dydaktycznej „dla ułatwienia młod-

¹⁾ *Sprawozdanie z czynności Kom. Zarz. Główn. Tow. Pedagogicznego, wydelegowanej do rozpatrzenia szkół średnich*. Lwów 1881.

szym towarzyszom zawodu orientacji wśród różnorodnych, często sprzecznych opinii o nauce historii“.

Po omówieniu w trzech rozdziałach celów nauczania historii, zagadnień ogólno-metodycznych i szczegółowej dydaktyki historii, dał autor literaturę przedmiotu, przykłady lekcji historycznych i poradnik bibliograficzny. Cechuje *Uwagi metodyczne* oparcie wywodów i też nie tylko na doświadczeniu dydaktyki i metodyki niemieckiej, ale i francuskiej. Jest to jakby pierwszy powiew kultury łacińskiej w ramy organizacyjne szkół polskich b. zaboru austr., opartych i żyjących niemal wyłącznie schematami niemieckimi. Nie pominął też autor w swoich rozważaniach wyników, do jakich doszedł ś. p. Tadeusz Korzon, mogący słusznie uchodzić za Nestora naszych dydaktyków historii. Ale mimo to książka ma swoje właściwe piętno, jest książką samoistnie przemyślaną i w wielu szczegółach i sposobach ujęcia oryginalną. Jest to jej zaleta, a przez to samo i dziś nie straciła na aktualności i stanowić powinna składnik biblioteki podręcznej nauczyciela historii, tem bardziej, że — jak dotąd — nie mamy właściwie nowego podręcznika metodyki i dydaktyki historii, któryby istotnie spełniał wymagania nowoczesnego programu polskiej szkoły. Dało temu wyraz Min. W. R. i O. P., zaliczając w r. 1920 *Uwagi* ś. p. Sobińskiego do książek pomocniczych w nauczaniu historii, poleconych nauczycielstwu. Nasuwa się pytanie, skąd owo zainteresowanie zagadnieniami teoretyczno-dydaktycznymi u autora *Uwag metodycznych*? Możemy się domyślać, że jest to wynik studjów na uniwersytecie lwowskim, choć możliwe jest, że ś. p. Zmarły sam poszedł tą drogą. Nie od rzeczy jednak będzie zaznaczyć, że temi problemami interesował się ś. p. Tadeusz Wojciechowski w rozprawce *Co to jest historia i poco się jej uczymy* (1883), oraz prof. Finkel, który śledził nader bacznie metody nauczania, jak świadczy rozprawka p. t. *O t. zw. metodzie regresywnej nauczania* (*Muzeum* 1894 i odb.¹⁾), wydana w chwili, kiedy ś. p. Sobiński kończył studja uniwersyteckie. Zdaje się nie ulegać wątpliwości, że ten zadatek zagadnień, jaki dali Zmarłemu jego mistrze w czasie studjów uniwersyteckich, jeżeli nie bezpośrednio, to pośrednio może nań oddziałał z widocznym skutkiem. Rzecz znamienita, że Zmarły, tak żywo interesujący się zagadnieniami dydaktyki

¹⁾ Zob. recenzję T. Korzona w *Kwart. Historycznym* (1896) oraz *Listy otwarte, mowy i rozprawy*, t. II, Warszawa 1916.

i metodyki historii, nie napisał sam podręcznika historii dla szkoły średniej. Być może złożyły się na to wypadki natury wojennej, które zburzyły warsztat pracy, jaki stworzył sobie w szkole realnej w Tarnobrzegu, oraz różnorodność zajęć publicznych. Pełnił bowiem od 30/X 1917 r. obowiązki dyrektora Gimnazjum VI we Lwowie, następnie od 1 kwietnia 1918 wizytatora szkół średnich przy Min. W. R. i O. P. w Warszawie; z tego stanowiska 25 sierpnia 1918 r. zrezygnował i powrócił na dyrekturę Gimnazjum VI. Mianowany 1 maja 1919 r. ponownie wizytatorem przy Min. W. R. i O. P., objął 10 września 1919 r. kierownictwo ówczesnej gal. Rady Szkolnej Krajowej po prof. dr. F. Zollu, jako delegat Min. W. R. i O. P.; na tem stanowisku, przy reorganizacji R. Szk. Kraj. na kuratorjum, został mianowany 3 lutego 1921 r. kuratorem okręgu szkolnego lwowskiego. Pochłonięty pracą urzędową, zwłaszcza w początkach organizacji nader silnie absorbującą, zarzucił niwę, na której z pożytkiem pracował, t. j. dziedzinę dydaktyki i metodyki nauczania historii. Gdy jednak minęła pierwsza faza prac organizacyjnych, mimo ciężkich i trudnych obowiązków, związanych z urzędem, na którym pozostawał niemal od wskrzeszenia Państwa, wrócił znów ku zagadnieniom dydaktycznym, ale już z innej dziedziny. Rezultatem tych nowych zainteresowań było opracowanie podręcznika *Geografii Polski* dla wyższego stopnia szkoły średniej (wydanego po raz pierwszy w 1924 r., w r. 1926 po raz wtóry) oraz współudział w zbiorowym podręczniku *Nauki o Polsce współczesnej*, razem z prof. Bujakiem i Pazdrą.

NOTATKI I MATERJAŁY

DR ZYGMUNT KUKULSKI (LUBLIN).

Raport Szulca z roku 1810 o metodzie pestalozzo-zellerskiej.

W rękopisie Polskiej Akademji Umiejętności w Krakowie nr. 1179, pomiędzy różnemi dokumentami z okresu Księstwa Warszawskiego, znajduje się oddzielny plik akt zatytułowany: *Szkolnictwo (Izba Eduk.) 1809—1812*, a w nim trzy zeszyty, każdy o 4 kartkach foljo, należące do raportu prof. Szulca z Bydgoszczy z r. 1810 o szkole pestalozzo-zellerskiej w Królewcu. Zeszyt ze znakiem *B* na pierwszej karcie w górze po prawej stronie zawiera: *Opis Szkoły Wzorowej Królewieckiej*. Drugi zeszyt, opatrzony literą *D*, ma następujący tytuł: *Czyli metoda Pestalozzo-Zellerska, podług zamiaru i prawdziwej swej istoty, przy stanie terażniejszym szkół w Departamencie Bydgoskim, może być powszechnie zaprowadzona?* Nakoniec trzeci zeszyt z tekstem niemieckim, opatrzony literą *E*, jest zatytułowany: *An die Königlich-Ostpreussische-Elementar-Unterrichts-Commission zu Königsberg*. Z tego wynikałoby, że do raportu należały jeszcze załączniki *A* i *C*, ale ich we wspomnianym rękopisie niema, a usilne nasze w tym kierunku poszukiwania nie odniosły pożądanego skutku. Jednakże odnalezione zeszyty tworzą istotny zrab raportu, który w całości drukiem po raz pierwszy ogłaszamy, jako cenny przyczynek do dziejów oświaty w Polsce na początku XIX stulecia, kształtującej się pod przemożnym wpływem pestalocyzmu. Albowiem August Zeller (1774—1846) należy do bezpośrednich uczniów Pestalozziego i gorących zwolenników jego metody nauczania. W roku 1803 przybył on do Burgdorfu, do instytutu Pestalozziego, a następnie od roku 1809 prowadził w Heilbronn kursy dokształcające. Wnet potem powołano go w charakterze radcy szkolnego do Królewca, gdzie był przez pewien czas dyrektorem Instytutu Normalnego. Atoli z powodu zbyt krańcowych poglądów musiano go zwolnić z zajmowanego stanowiska. Wtedy otworzył zakład dla sierót w Wirtembergji (Lichtenstein).

Autorem raportu, napisanego w Bydgoszczy dnia 15 października 1810 r., jest profesor gimnazjalny Szulc, wysłany do Królewca „na rozkaz Jaśnie Wielmożnego Prefekta, jak najgorliwszego

o dobro szkół naczelnika“, — o czym dowiadujemy się z treści samego raportu. Prefektem bydgoskim był podówczas Gliszczyński, który usilnie popierał starania miejscowego dozoru szkolnego, zmierzające do wprowadzenia po szkołach niższych metody uczenia „do przyrodzonych władz człowieka stosowniejszej“. W tym celu myślano o urzędzeniu w Bydgoszczy szkoły na wzór Instytutu Normalnego Zellera w Królewcu, z którejby nową metodę uczenia można było stopniowo wprowadzać do szkół elementarnych.

W tomie I księgi II monografji A. Kraushara: *Towarzystwo Królewskie Przyjaciół Nauk* (Kraków—Warszawa 1901) spotykamy wzmiankę, odnoszącą się do interesującej nas sprawy. Było to na posiedzeniu czerwcowem 1810 r. działu literackiego Tow. Warsz. Przyj. Nauk. „Prefekt bydgoski, Gliszczyński, doniósł, że wysłano do Królewca księży: Powalskiego i Szulca, by tam słuchali kursów pedagogiki Pestalozzowego, w celu wprowadzenia jej na nowo do systemu wykładów szkolnych“ (str. 229).

W aktach prefektury bydgoskiej, znajdujących się obecnie w posiadaniu Archiwum Państwowego w Poznaniu, nie znaleziono najmniejszego śladu obchodzącej nas żywo kwestji. W związku z nią stoi do pewnego stopnia pismo pastora Powalskiego z Brodnicy z dnia 16 lipca 1808 r. do prefekta Gliszczyńskiego, w którym wskazuje na potrzebę założenia seminarjum nauczycielskiego w powiecie michałowskim i zapowiada przedłożenie własnego projektu w tej sprawie¹⁾.

Do Królewca wysłano tedy kaznodzieję ewangelickiego z Brodnicy, Powalskiego, i Szulca, profesora gimnazjalnego z Bydgoszczy. Czy i Powalski złożył jaki raport z podróży — niewiadomo.

Raport Szulca znalazł się na porządku dziennym obrad Izby Edukacyjnej. Protokół bowiem sesji 538 z dnia 29 marca 1811 r. notuje pod pozycją 8780: „Prefekt Deptu Bydgoskiego przesyła raport J. Pana Szulca, wysłanego do rewizji szkoły Pestalozzo-Zellerowskiej. — Odesłano do Towarzystwa Elementarnego“²⁾.

Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych zatrudniało się raportem Szulca na trzech posiedzeniach. Na sesji 71 dnia 11 kwietnia 1811, poz. 237: „P. Izba Edukacyjna komunikowała Towarzystwu raport J. Pana Szulca o szkole Pestalozzo-Zellerowskiej w Królewcu z żądaniem opinji Towarzystwa w tej mierze. JJXX. Kamiński i Czarnecki wzięli to do referatu“³⁾. Na sesji 73 dnia 20 kwietnia 1811, poz. 250: „JX. Rektor Czarnecki ustnie zdał raport o manuskrypcie J. Pana Szulca: *O szkole Pestalozzo-Zellerowskiej*; odda go do przejrzania JX. Kamińskiemu i wspólnie z tymże

¹⁾ Zob. w Archiwum Państwowem w Poznaniu fascykul p. t.: *Colligenda do aktów względem urządzenia szkół* (sygn. arch.: „Pref. Bydg. H. a 3“) na str. 29.

²⁾ *Protokół czterech departamentów nowowcielonych do Księstwa Warszawskiego* od dnia 10 kwietnia 1810 r. do dnia 3 maja 1811 r. Archiwum M. W. R. i O. P.

³⁾ *Protokół posiedzeń Towarzystwa Ksiąg Elementarnych Księstwa Warszawskiego* w roku 1810 zaczęty. Archiwum M. W. R. i O. P.

podaje swe zdanie na piśmie¹⁾. Nakoniec na sesji 75 dnia 27 kwietnia 1811, poz. 265: „JX. Rektor Kamiński podał recenzję opisu szkoły Pestalozzo-Zellerowskiej i uwagi nad nią, które zostały Prześw. Izbie Edukacyjnej przesłane²⁾).

Ostatecznie w protokole sesji Izby Edukacyjnej 549 z dnia 30 kwietnia 1811 r. pod pozycją 9066 zapisano: „Toż [Elementarne] Towarzystwo daje opinią względem szkoły Pestalozzo-Zellerowskiej, którą czytano na sesji Izby Edukacyjnej³⁾).

Raportu prof. Szulca i recenzji ks. Kamińskiego nie zdołaliśmy odszukać w aktach Izby Edukacyjnej.

I.

Czyli metoda Pestalozzo-Zellerska, podług zamiaru i prawdziwej swej istoty, przy stanie teraźniejszym szkół w Departamencie Bydgoskim, może być powszechnie zaprowadzona?

To pytanie da się na trzy inne rozwiązać.

1. Czyli się cała metoda we wszystkich swych częściach w całym departamencie da zaprowadzić?

2. Czyliby przynajmniej w głównem mieście departamentu wzorowa, na wzór Instytutu Normalnego Zellera w Królewcu, wystawiona, a z niej metoda rzeczona do szkół elementarnych miast pierwszych departamentu wprowadzona być nie mogła?

3. Czyliby przez ustanowienie takowej szkoły wzorowej dokazać nie można, aby, po wyjściu roku, części przynajmniej głównejsze metody do wszystkich szkół elementarnych tak po miastach, jak i po wsiach zaprowadzone były?

Ad. 1. Odpowiedź na pytanie pierwsze z przyczyn, których się łatwo dorozumieć można, zaprzecznie wypaść musi: ponieważ nowości każda w rzeczach szkół i wychowania, radykalne polepszenie ich na celu mająca, tylko zwolna zupełnie we wszystkim i powszechnie wprowadzoną być może. Bardzo wiele i wielkich przeszkód musiałoby się wprzód uprzętać, a te między innymi są:

a) Przesąd uporeczywy bardzo wielu ku rzeczy każdej nowej, któryby tem bardziej powstawał przeciw elementarnej tej nauce, ile różniącej się ze wszystkim od dotychczasowej.

b) Licha płaca, przez nauczycieli pobierana: gruba nieumiejętność i tępy ich umysł, niezdolny pojąć ducha i dążenia do Instytutu Normalnego Królewieckiego wprowadzonych ksiąg elementarnych i użycia ich przyzwoitego; tudzież obojętność i wstręt wielu duchownych względem szkół, luboby się już z obowiązku powołania swego dobrem ich jak najbardziej trudnić powinni.

c) Niewygodność lokalności w małych, częścią arcybiednych a częścią nawet zapadnięciu bliskich, domach szkolnych.

d) Nauka elementarna Pestalozzo-Zellerska jest bez przerwy, to jest podzielona na stopnie, z których poprzedzający zawsze jest fundamentem następującego; a ten nie może być zrozumiany, gdy poprzedzający nie został pojęty. Ta bez przerwy nauka wtędy tylko pożyteczną być może,

1) Jak wyżej. 2) Jak wyżej. 3) Jak pod 2) na str. 66.

gdy dzieci żadnej nie opuszczają godziny. W szkołach zaś elementarnych, osobliwie wiejskich, zawsze a najbardziej latem, opuszczania takowe tak często się zdarzają, iż nauka ta, przerwy nie cierpiąca, wprowadzona być nie może, dopóki środki, zapobiegające temu złemu, nie będą użyte.

e) Nauka elementarna u nas musi być dawana w języku narodowym, a na ten koniec musiałyby księgi elementarne Zellera, których druk, oprócz *Nauki znaków językowych*, jeszcze nie jest dokończony, częścią tłumaczone, częścią też, np. rzeczona *Nauka znaków językowych*, podług ducha języka ojczystego być przerobione, takoby tę pracę chciał podjąć, musiałby się wprzód z duchem i treścią wszystkich tych ksiązek oswoić, a na ten koniec od wszelkich obowiązków urzędu być wolnym.

Ad. 2. Żadnej to nie podpada wątpliwości, iż, gdy Prześwietny Dozór Szkolny stałe ma przedsięwzięcie, sposób uczenia dotychczasowy, zamiarowi wcale nie odpowiadający, ze szkół niższych wygluzowania, a na miejsce jego wprowadzenia metody, do przyrodzonych władz człowieka stosowniejszej, i w naszym departamencie, aby generacja wzrastająca tak na umyśle, jak i ciele silniejszą stała się, nietrudnaby rzeczą było, Szkołę Wzorową, podobną Instytutu Normalnego w Królewcu urządzić, w którejby użyteczność tejże metody we wszystkich jej częściach doświadczoną być mogła. Rozumie się samo przez się, iżby dyrektorowi szkoły tej jeszcze przynajmniej dwóch zdatnych pomocników przydać trzeba, którzyby, równie jak on, od innych zatrudnień urzędu uwolnieni, przejęci byli chęcią szczerą, niemniej wolą jak najlepszą i potrzebną na ten koniec wytrwałością ożywieni. Gdyby te osoby, jednym tchnące duchem, powinności urzędu swego nauczycielskiego z gorliwością, Pestalozzemu lub Zellerowi właściwą, bez przeszkód wszelkich pełnić mogli, mając przytem wyjście przyzwoite; gdyby się o to starano, aby w tym instytucie nie schodziło ani na lokalności przyzwoitej, ani też na innych potrzebach i wygodach w stosunku do liczby nauczycieliów i uczniów; gdyby dzieci zawsze pod okiem nauczycieli zostawały, albo przynajmniej zwierzchność ustanowiła, ażeby na lekcjach zawsze ciągle bywały, ponieważ ta nauka nie dozwala żadnej przerwy bez uszczerbku dla uczniów; gdyby wreszcie wszyscy, jak w Instytucie Zellera, podług jednego pracowali planu i do jednego dążyli celu — spedziewałby się godziło, iżby i w tym instytucie po niektórych czasie celu dopiąć można, który Zeller w Instytucie swoim wystawił i poczęści już dopiął. Gdyby, mówię, wszyscy, wpływ na rzecz szkół i edukację mający, o użyteczności i dobrych skutkach metody oczywiście się przekonali, czyliby przesądnych swych zdań i obojętności względem rzeczy szkół nie porzucili? i każdy, którego dobro Ojczyzny poniekąd obchodzi — a gdzież prawdziwy rodak, któregooby obchodzić nie miało! — czyżby nie został pobudzony do przyczynienia się, «by lepszy sposób uczenia i wychowania i w innych departamentu miastach i wsiach bez znaczących dla kraju kosztów wprowadzony i ugruntowany został? Gdyby więc ten sposób uczenia za zaleceniem go i użyciem ciągłego wpływu takich szlachetnie myślących przyjaciół dzieci bez kosztu i wyraźnych rozkazów rządu do szkół miejskich wprowadzony został; gdyby się tam zbawienne jego skutki potwierdziły na dzieciach, zapewniemy w czasie po wsiach a osobliwie, między księżmi, gorliwych przyjaciół znalazł, którzyby radą i uczynkiem usiłowali przeszkody wzyż wyrażone uprzętnąć. Komu trwały wpływ duchownych na spóspółstwo znany, przekona się, że nawet toż spóspółstwo, gdy przez nich przyzwicie w duchu religii do wspierania dobrej tej sprawy zachęczone będzie

skłonmem się okaże do wspierania tejże. Duchowieństwo w tej mierze najwięcej dokazać może. O tej prawdzie przekonany rząd pruski do wiadomej konferencji w Królewcu księży tylko powołał. Jako też powinnością powołania ich najświętszą, być powinno już w dzieciach fundament założyć, gdy pragną, aby przyszli ich parafianie rozumniejszymi, moralniejszymi, silniejszymi na ciele i duszy i patriotyczniejszymi stali się.

Ad. 3. Tym sposobem możnaby zaprowadzić nie już po roku, lecz w przyszłości, zwolna naukę elementarną, chociażby nie w całej swej rozległości, przecie w wyciągu treści, we wszystkich szkołach wiejskich departamentowych, a wprawdzie:

a) Skróconą i podług ducha języka narodowego, z zachowaniem stopniowania, przerobioną *Naukę znaków językowych* Zellera (*Elemente der Sprachzeichenlehre* von C. A. Zeller, Königsberg 1810), która to *Nauka* już wyszła z druku;

b) *Naukę liczbową* Zellera;

c) *Naukę śpiewania, czyli Metodykę z rytmiką* Zellera (które to dwie ostatnie nauki jeszcze niezupełnie wydrukowane; lecz gdy to nastąpi, natychmiast rozsyłane będą wraz z rzeczoną *Nauką znaków językowych* pod tym powszechnym tytułem: *Beiträge zur Beförderung der Preussischen Nationalerziehung*. Herausgegeben von Carl August Zeller, Königl. Preuss. Oberschulrathe. Königsberg, 1810. Gedruckt bei Heinrich Degen — dla wszystkich księży i nauczycieli w Prusiech, szkołami elementarnymi trudniących się, a wprawdzie *gratis*, ile kosztem rządu drukowane).

d) Skróconą naukę formów i wielkości czyli elementów geometrii Szmita (*Die Elemente der Form und Grösse (gewöhnlich Geometrie genannt) nach Pestalozzi's Grundsätzen* bearbeitet von Joseph Schmid, einem seiner Zöglinge und Lehrer am Institut zu Iferten, I und II Theil. Bern 1809);

e) Rysunki Szmita (*Die Elemente des Zeichnens nach Pestalozzischen Grundsätzen* bearbeitet von J. Schmid. Bern 1809);

f) Gimnastyki ze względu na kształcenie obywatela na obrońcę Ojczyzny;

g) W duchu Pestalozzowego i Zellera wypracowana powszechna nauka religijna.

Imię Pestalozzowego wystawiają wszystkie pisma periodyczne. Sposób jego uczenia ogłaszają jako wynalazek najważniejszy w pedagogice, oczekując z użycia jego nowej generacji rodu ludzkiego. Skutki, wypadki, których w Normalnym Instytucie Zellera doświadczone i widziano, potwierdzają, iż oczekiwanie to nie będzie bezskutecznem. Sąsiedzi nasi niemieccy, lubo im nie schodzi na szkołach dobrze urządzonych, wielką okazują gorliwość w zaprowadzeniu tegoż sposobu uczenia. Nawet i w Hiszpanji instytut takowy, podług pism publicznych, na wzór Pestalozzowego urządzono. Czyliż mamy światłym naszym ustępować sąsiadom; my, na których uwaga świata całego zwrócona?

Kształcenie ludzi jest zbawiennem, czcigodnem zatrudnieniem, jest, mówię, współpracowaniem około dzieła Boskiego; zasługę więc i cześć jednającą musi być rzeczą, być jego narzędziem. W tem przekonaniu byłem w Królewcu na rozkaz Jaśnie Wielmożnego Prefekta, jak najgorliwszego o dobro szkół naczelnika; z tem przekonaniem powróciłem dla złożenia wypadków dostrzeżeń i doświad-

moich, z uszanowaniem jak najgłębszem łącząc oraz upewnienie stałego przedsięwzięcia dla dobra Ojczyzny i nadal ile możności przykładać.

W Bydgoszczy, dnia 15 października 1810.

Szulec, Prof. Gimn.

II

Opis Szkoły Wzorowej Królewieckiej

1. Osoby do niej należące

Osoby należące do Instytutu Normalnego są: 1. Radca szkół jeneralny, Zeller, jako dyrektor szkoły; trzech nauczycieli (którzy w niniejszym opisie, dla odróżnienia ich od 6 najlepszych uczniów, nauczycielami nazwanych, profesorami nazywani będą): Griebie, dający jeometrię i rachunki; Sommer, uczący języka, śpiewania i trudniący się ekonomją instytutu, i Liedke, ćwiczący dzieci w gimnastyce, rysunkach i pisowni; 2. Trzydziestu uczniów, dzieci rodziców ubogich, po większej części klasy najniższej, od lat dziewięciu do czternastu; 3. Posługacz, w porządku i czystości dom utrzymujący, w piecach palący i trudniący się wraz z żoną i służącą gotowaniem i praniem dla domu całego; 4. Czeladnik kunsztu krawieckiego, który, będąc krawcem szkoły, jest i oraz jej uczniem.

2. Przeznaczenie uczniów

Uczniowie tej Szkoły Wzorowej przeznaczeni są na nauczycieli do szkół elementarnych, z których więksi za parę lat, powziawszy wprzód nieco wiadomości z ziemiopistwa, historii naturalnej i fizyki, które to umiejętności mają być wkrótce w duchu metody wypracowane, rozsyłani będą na prowincję.

3. Ubiór uczniów

Prosty kaszkiet na głowie, trzewiki, kamasze czarne, spodnie szare, obszerne. Frak na święta ciemnoszary, z białemi wyłogami; na dni powszednie suknia dostatnia szara, a do roboty takoważ z płótna grubego.

4. Etat

Zeller bierze rocznie: pensji dla siebie 7.200, na każde dziecię po 600, dla profesorów po 3.000, a posługacza z żoną i służącą 600 złotych.

5. Lokalność

Domostwo piękne z wieżą i zegarem, w miejscu zdrowem leżące, składa się z 4 sal i 14 izb. Przed niem dziedziniec, na którego środku ogródek do kwiatów, obok stajnia i studnia; ztyłu plac do gimnastyki i musztry, a za tym placem ogród wielki.

6. Sala sypialna

W sali sypialnej stoją łóżka uczniów wzdłuż czterema rzędami; zamiast pościeli materac, dwie poduszki mechem wytkane i dwie kołdry wełniane na każdym łóżku; przy niem naczynie drewniane do umywania się i skrzynka do sukien, na której ręcznik; a pod łóżkiem pudło do szczotek. — O godzinie $\frac{3}{4}$ na piątą latem, a $\frac{3}{4}$ na szóstą zimą, uczeń, tydzień mający, jako dozorca sali sypialnej, przez posługacza obudzony, uderzeniem w bęben daje znać do wstania; o piątej lub szóstej woła: „Wstajcie! bierzcie na się westkę! suknie! myjcie się! czeszcie się!“ i t. d.; co współuczniowie wszyscy, podług komenderowania jego porządnie czynią; a ubrawszy się, idą za bębem do roboty.

7. Praca ręczna

Jedni udają się latem do ogrodu, gdzie kopią, sadzą, przesadzają i t. d., drudzy do stajni, którą czyszczą, paszą dwie krowy i kozę, do instytutu należące, lub inną trudnią się robotą, przy której bezprzestannie lub powtarzają lekcje, douczają się ich, rachują z pamięci, lub śpiewają. Po południu przez godzinę krawczą.

8. Szkoła

Od godziny ósmej do jedenastej z rana, a od pierwszej do piątej po południu, uczą się dzieci w izbie jasnej i obszernej, z rana języka, geometrii i rachunków, a po południu śpiewania z rytmiką, pisania i rysunków. Dla profesorów jest w końcu izby wywyższenie o trzech stopniach, na którym krzeselko i stolik z dzwonkiem, tablica wielka z linjami do nut i liter wzorowych; nad niem tablica mała do zapisywania późno przychodzących. Uczniowie siedzą sześciu rzędami twarzą do profesora; każdy z nich ma oddzielną swą ławeczkę i stolik, w nim schowanie do chustki, serwety, kubka, sprzętów szkolnych, jako i innych należących mu rzeczy drobnych; będąc na trzy podzieleni klasy, to jest 6 nauczycieli, 12 podnauczycieli i tyleż uczni. W środku rzędu każdego siedzi nauczyciel, po stronach podnauczyciele, a między nimi i nauczycielem uczniowie. Skoro który z profesorów przejdzie z uczniami stopień jakiegokolwiek nauki i nauczyciele, to jest najbieglejsi uczniowie, go pojmą, natychmiast zaczynają ciż nauczyciele uczyć swych podnauczycieli, ci zaś, gdy tego potrzeba wymaga, osobliwie, gdy nauczyciele idą uczyć dzieci w Szkole Wolnej (której opis na końcu), uczniów, z taką pilnością i gorliwością, że wyjście nawet profesora ze szkoły żadnego szkodliwego nie ma skutku. Tym sposobem w szkole jednej tworzy się 6 szkólek i tyleż towarzystw przyjacielskich, których członki, ile że nauczyciele przez podnauczycieli, ci zaś przez uczniów obierani, kochając się, nietylko w szkole lecz i za szkołą jak najchętniej słabszym mocniejsi dopomagają. Milczenie nakazuje się przez dzwonięcie ze strony profesora, a przez rozkazanie położenia rąk obydwóch na stolik ze strony nauczycieli i podnauczycieli. Uczniowie odpowiadają częścią pojedynczo na zapytania, lecz częściej chórem, to jest wszyscy razem, podług taktu; uczą się zaś wszyscy razem głośno wszelkich przedmiotów także podług taktu. Gdy który, potrzeba zagniony, oprócz lekcji, głośno chce mówić, podniesienie ręki prawej jest znakiem proszenia o pozwolenie. Dwa razy z rana i dwa razy po południu wychodzą wszyscy jeden za drugim ze szkoły porządkiem na pięć minut, gdy zaś który, co się rzadko zdarza, podczas lekcji wyjść chce, przemienia tabliczki przy drzwiach wiszącej stronę białą na czarną. Prędzej drugiemu wyjść nie wolno, dopóki strony białej nie widzi, co znakiem, że pierwszy już powrócił.

9. Gimnastyka

Gimnastyczne ćwiczenia z tańczeniem, fechtowaniem i uczeniem się przy stojności, odbywają się naprzemiennie dwa razy na dzień, to jest od jedenastej do dwunastej i od 5 $\frac{1}{2}$ do 6 $\frac{1}{4}$ wieczorem na sali, na gimnastykę przeznaczonej. W tej wiszą rzędem pałasze i strzały z łukami drewniane, które ostatnie mogą też być zamiast karabinów używane; tudzież są na niej umocowane: lina do sufitu i słup 14 stóp wysoki do sufitu i podłogi; jako też różne sprzęty ogrodowe, np. trzydzieści rydeł, motyki, nożyce, żaźki i t. d. Na której to sali uczą się także nietylko tańczyć i pojedynku, po linii i słupie aż do sufitu z łatwością

wielką wchodzą, ale też w dni niepogodne zamiast na placu, na musztrę wyznaczonym, maszerują i manewrują.

10. Nabożeństwo

W niedzielę godzina od 9 do 10-tej poświęcona jest nauce religijnej i nabożeństwu, które odprawia się na sali bez wszelkiej ozdoby zwyczajnej, przyozdobionej jedynie po ścianach girlandami i wieńcami z liści dębowych i stolikiem z przykryciem białym, na którym obraz mały gustowny w przeźroczu, wystawiający kościół prawdy z figurą w nim, prawdę wyobrażającą, do którego Jenjusz prowadzi dwoje dzieci; tudzież na nim dwie świece w srebrnych lichtarzach. Po wnijściu do niej dzieci, na których czele Zeller i profesorowie, w pokoju pobocznym, zastaną białą od sali przedzielonym, śpiewa czterech uczniów głosami czterema pieśń z akompanjowaniem fortepianu. Poczem Zeller z religijnym uniesieniem się mówi modlitwę, którą wszyscy z równym uniesieniem się nabożnym powtarzają, psalmy i miejsca Pisma Ś-go stósownie dobrane tłumaczy; ażeby zaś wyobrażenie Boga tem bardziej w umysł młodociane wpoił, zawieszony jest na ścianie nad stolikiem rzeczonym napis wialkimi literami: „Bóg jest bliski“. Nabożeństwo kończy się, jak się zaczęło, śpiewaniem.

11. Stół

Zeller i profesorowie mają stół wspólny z dziećmi; potrawy są zdrowe, zwyczajnie dwie, chleb dobry; na śniadanie chleb z mlekiem, a na podwieczerek z serem lub masłem.

12. Urzędy

Dozór ogólny nad dziećmi mają profesorowie kolejno co tydzień. Nauczyciele, to jest dzieci najlepsze, doglądają podnauczycieli, ci zaś uczniów. Oprócz tego jest jeden z uczniów najporządniejszych dozorcą w szkole, a drugi w sali sypialnej porządek utrzymujący.

13. Prawa szkolne

Na prawa szkolne jest dwadzieścia miejsc z Pisma Ś-go wybranych i zamiarowi najbardziej odpowiadających, np. „Nie kradnij; nie kłam; czcij ojca, matkę nauczycieli“ i t. d. Karząc nauczyciel który, lub zwyczajnie Zeller sam, przewinienia jakie, podciąga je pod jeden z tych tekstów, mówiąc, iż nie on, lecz Bóg przez Chrystusa lub innego męża świętego, to lub owo czynić zakazał.

14. Sąd szkolny

W sobotę po lekcjach poobiednich odbywa się uroczyście sąd szkolny tygodniowy na sali konferencyjnej. Profesorowie, na których czele Zeller, stawają rzędem na wywyższeniu kilkustopniowem. Przed nimi stawa z pokłonem niskim i uszanowania pełnym jeden po drugim z nauczycieli, który, gdy Zeller i profesorowie nie mają mu co zarzucić, odchodzi, czyniwszy jak przy wstępie pokłon. W przeciwnym zaś razie, wyciągnięcie ku niemu ręki prawej znaczy przewinienie, po którego wyjawieniu udaje się na skinienie Zellera na miejsce, dla przestępców przeznaczone, zwyczajnie z rozrzewnieniem się niemałym. Poczem ustępują profesorowie miejsca nauczycielom, którzy sobie również postępują z podnauczycielami, ci zaś z nieustnymi (*sic*).

15. Nagroda i kary

Uczeń każdy, który się nie dopuścił przestępstwa żadnego, odbiera w nagrodę kartkę drukowaną z tekstem od Zellera. Winnemu zaś każdemu, dawszy

mu wrzód przyzwoite ojcowskie napomnienie, odbiera po kartce; a nie mającemu żadnej zasłużoną dyktuje karę, za wykroczenie małe małą naznaczając karę, czucie honoru wzbudzającą, za zdrożności zaś największe, np. kłamstwo, złodziejstwo, każe bić różgą w ręce.

16. Skutek edukacji

Taki sposób uczenia, wychowania i postępowania sobie z dziećmi łagodnie i po ojcowsku, jako i przykładne Zellera i profesorów życie, które jest szkołą najprawdziwszą, zapalającą ich umysł skłonny przejąć co jest w innych, osobliwie w nauczycielu, sprawuje, iż dzieci do Zellera i profesorów tak przywiązane, jak do ojców; że zdrowe, roztropne, przystojnie wesołe, grzeczne i tak moralne, iż od czasu dawnego prawie wszystkie już żadnych nie odbierają kartek, co jest dowodem jak najprzystojniejszego postępowania.

Szkoła Wolna

Oprócz Szkoły Wzorowej w tymże instytucie jest druga, tak nazwana Szkoła Wolna, składająca się z 60 dzieci płci obojga od lat 5 do 12, które się uczą tych samych nauk, co uczniowie Szkoły Wzorowej; od godziny 8 do 11 z rana i od pierwszej do czwartej po południu, ze wszystkiem tak urządzona, jak szkoła pierwsza, z tą tylko różnicą, że dzieci po skończonych lekcjach chodzą do domu, i że rzadko profesorowie, lecz po większej części uczniowie starsi Szkoły Wzorowej w niej lekcje dają, a to z pożytkiem jak największym.

III

An die Königlich-Ostpreussische-Elementar-Unterrichts-Commission zu Königsberg.

I. Den vorgelegten Aufgaben des Königl. Ober-Schul-Raths Herrn Zeller über die grössten Hindernisse, die der Begründung einer Elementarschule, wie sie seyn soll, in unserer Umgebung sich entgegen stellen, nach uns beiwohnender Kenntniss der Lokalverhältnisse, unser Gutachten einzureichen, ermangeln wir nicht Nachstehendes ganz ergebenst vorzulegen. Ohne die allgemeine Zweckmässigkeit dieses oder jenes Elementar-Unterrichts zu berühren, worüber die Auflösung noch manche Selbsterfahrung erfordern dürfte, beschränken wir unsere Bemerkungen nur auf die Verhältnisse, welche eine allgemeine Anwendung jedes bestimmten Elementarunterrichts wesentlich bei uns behindern.

1. Sind fast keine Schulgebäude; und würde man die hie und da vorhandenen Wohnungen der Organisten, welche grösstentheils der Pfarrer jetzt selbst unterhält, als Schulhäuser ansehen wollen, so sind solche, wie nicht minder die wenigen vorhandenen Schulgebäude, so beschränkt und elend, dass schon diese ein augenscheinliches Hinderniss darstellen.

2. Werden die Organisten, auch allenfalls als Schullehrer betrachtet, fast durchgängig, oder an vielen Orten vom Pfarrer salarirt, welches den Unterricht behindern muss, sich nicht erhalten.

3. Besitzen die so angestellten Männer keineswegs solche Fähigkeit, welche ein Lehrer nothwendig besitzen soll, um einem Unterrichte sich mit Erfolg zu unterziehen, welcher durchaus gehörige Vorkenntnisse erfordert.

4. Stehen keine Beiträge zu Lehrer-Gehalten, Schulbänken und zu Unterrichts-Materialien von der Gemeinde zu erwarten, welche fast allgemein nur

Dienstboten, elende Einlieger, höchstens aber hie und da einige durch den Krieg erschöpfte Hubenwirthe sind.

5. Sind die weiten Entfernungen der eingepfarrten Ortschaften eben so als die wenige Assistenz der Localbehörden der anhaltenden Frequenz entgegen, ohne welche kein Normal-Unterricht denkbar ist. Wenn aber von der für den Monat August angeordneten Zusammenkunft der Schullehrer die Rede ist, so stellen sich gleichfalls in unsern Umgebungen folgende Hindernisse entgegen.

a) Sind wir selbst aus dem hier cursorisch aufgestellten Überblick noch nicht ganz dazu geeignet.

b) Dürfte es an hinlänglicher Anzahl der unterrichtsfähigen Dorfschullehrer ermangeln.

c) Ist der Monat August für uns sowohl als für die Schullehrer selbst der Ernte- und Saatzeit wegen sehr behindert.

d) Können in 6 Wochen ohne vorbereitetem Beispiele eigener Schulkinder zugezogenen Gehülfen unmöglich ungebildeten Männern die Lehrgegenstände und Unterrichtsweise zuschaulich genug dargestellt werden.

e) Dürfte es unsern Orts am Lokale nicht allein zum Unterricht sondern auch zur Behausung der zusammenkommenden Lehrer fehlen.

f) Endlich wo der Unterricht in Polnischer Sprache begonnen und ausgeführt werden müsste, ermangelt es noch ganz an den in dieser Sprache auszuarbeitenden Anleitungen.

Wesshalb einem fruchtlosen Unternehmen vorzubeugen, wird es Noth, alle dieze Verhältnisse einer nachdenklichen Erwägung zu würdigen.

Königsberg, den 24 Juni 1810.

Die Katholische Geistlichkeit

v. Matthy. Gube. Zamoyski. Mankowski. Malewski. Rehag. Dietrich. Podiaski. Busse.

II. Gründe, wesshalb der Unterricht der Dorfschullehrer künftigen August—Monat noch nicht mit Erfolg unternommen werden kann.

Die für den bevorstehenden Monat August beabsichtigten Versammlungen der Dorfschullehrer können dem dabei zum Grunde gelegten wohlthätigsten Zwecke so wenig versprechende Aussichten gewähren, dass wir unterzeichnete aufgefordert, die Hindernisse, welche mit andern Gegenständen vermengt, wir unterm 24. d. dargestellt haben, nochmals besonders einzureichen, keinen Anstand nehmen, Einer Hochv. Elementar-Unterrichts-Commission solche hiemit wesentlich zu wiederholen.

Nur der im Kinderkreise selbst gemachte Gebrauch soll ja die Kunstrichter zum Urtheile über den Werth oder Unwerth der uns vorgelegten Mittel berechtigen. Nicht der Blick auf das fertige Clavier kann richtig urtheilen, ob es fehlerhaft sey oder nicht, sondern wenn wir darauf gespielt haben. Es müssen also:

1. erst eigene Versuche den Werth und die allgemeine Anwendbarkeit Alles dessen bewähren, was gleichsam im Treibhause künstlerisch erzeugt, hier als natürliche Frucht, vielleicht nur Blendwerk, aufgetischt wird.

2. Kann der stumpfere Geist eines jetzt grösstentheils kummervollen Dorfschullehrers nicht so oberflächlich durchgeübt werden, als eine Versammlung von erlauchten Männern, deren scharfes Auge und tieferer Blick das Mangelhafte sich selbst zu ergänzen vermag. Dass übrigens auch die Ernte und Saat-

zeit jetzt im Wege, später aber rauhe Witterung und verkürzte Tage die Auswahl passender Versammlungsorte erschweren, dass bis jetzt weder die verheissenen Beiträge vervollständigt, weder sonstige Materialien vorrätig — besonders, dass für Polnische Gegenden noch gar nichts vorhanden, verdienen ebenfalls als vorläufiges Hinderniss beachtet zu werden.

Wenn aber kein ächter Trieb uns leitete, durch wirkliches Gedeihen eines zweckmässigen Elementar-Unterrichts allgemeine Volksbildung möglichst zu erzielen, sondern wenn nur von Sucht ergriffen, wir durch unzeitige Bereitwilligkeit blos den Anschein einer Auszeichnung zu gewinnen beabsichtigten, würden gewiss so gut als vielleicht mancher Einzelne durchsichtige Gewinnsucht verleitet, unbekümmert über den gedeilichen oder ungedeilichen, flüchtigen oder dauerhaften Erfolg auch wir eitle Anerbietungen nicht scheuen, die aber unser Ehrgefühl und unsere patriotischen Gesinnungen schlechterdings untersagen, weil keineswegs wir gemeint seyn können, die Landesväterliche Freigebigkeit unsers verehrten Königs fruchtlos zu missbrauchen, und unsere freiwillig angewandten Kosten zu vereiteln.

Was unsererseits hierin geschehen kann und geschehen wird, dürfen wir daher nur dahin wohlmeinend und aufrichtig bestimmen, in der Folge Anträge einzureihen, wann? wo? in welcher Art? wir dem Unterrichte der Dorfschullehrer in unsern Umgebungen uns zu unterziehen werden gerathen und zweckmässig erachten,

Königsberg, den 27-ten Juni 1810.

Die Katholische Geistlichkeit von Ermland
und Westpreussen
u. s.

Fragen der Gesellschaft zur Beantwortung vorgelegt:

1. Ist es möglich, und wie ist es möglich, den im hiesigen Normalinstitute eingeführten Lehrgegenständen auch in den niedern Stadt- und Landschulen Bahn zu machen? 2. Welches (*sic*) sind die Hindernisse, welche sich der Begründung einer Elementarschule entgegen setzen? 1. Personelle, 2. Lokale, 3. Temporelle?

Aleksander Mickiewicz

ostatni profesor prawa w dawnym Licenm Krzemienieckiem

(Sylwetka, skreślona przez jego ucznia.)

Wydał PROF. DR. ADAM WRZOSEK (POZNAŃ)

I. Przedmowa wydawcy

Przed paru laty przygotowałem do druku część *Pamiętników* Aleksandra Kozieradzkiego, mianowicie obejmującą szczegółowy, z talentem napisany opis szkół na Wołyniu, w których się kształcił autor *Pamiętników*. Część tę uchwaliła wydać Komisja do Badania Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce. Atoli z powodu niepomyślnych obecnie warunków wydawniczych, niewiadomo kiedy to nastąpi. Tymczasem przeto podaję drobny urywek z rzeczonych *Pamiętników*, będących bardzo cennym materiałem do historii

wychowania i szkół w Polsce, osobliwie zaś do dziejów Liceum Wołyńskiego, w ostatnich latach jego bytu. Zanim podam wspomnienia Kozieradzkiego o Aleksandrze Mickiewiczu, winieniem je poprzedzić kilkoma wiadomościami, zarówno o autorze wspomnień, jak i o opisanym przezeń profesorze.

Aleksander Bohowityn Kozieradzki urodził się w Radomiu w 1813 r. Po ukończeniu szkółki parafjalnej w Turzysku (1820 do 1822), małym miasteczku w powiecie kowelskim, a potem szkoły powiatowej w Łucku (1822—1827), dostał się do Liceum w Krzemieńcu (1827—1831) jako stypendysta fundacji dr. med. Lerneta, po pomyślnem złożeniu egzaminu konkursowego. W czasie powstania listopadowego, mając niespełna 18 lat, opuścił w końcu marca 1831 r. Krzemieniec, wstąpił do korpusu Dwernickiego i brał udział w bitwie pod Boremlem, po której dostał się do niewoli. Skazany do bataljonów wojskowych w Omsku na Syberji, po drodze, w Kazaniu, ciężko zaniemógł. Uznany za niezdolnego do odbywania dalszej drogi na Sybir, został wcielony jako żołnierz do I kazańskiego garnizonowego bataljonu. W niewoli przebył półczwarta roku. Wróciwszy do kraju, zapisał się do Akademji Medyko-Chirurgicznej Wileńskiej, którą po pięcioletnich studiach ukończył w r. 1840 ze stopniem lekarza. W roku następnym osiadł w Krzemieńcu i tam do końca życia zajmował się praktyką lekarską. Umarł w r. 1860. Pozostawił w rękopisie trzy części niezmiernie ciekawych *Pamiętników*: w pierwszej opisuje szkoły, w których pobierał nauki; w drugiej (niedokończonej) pisze o czasach swej niewoli, w trzeciej kreśli dolę i niedolę lekarza prowincjonalnego na tle własnych przeżyć. — Pierwsza część *Pamiętników*, która nas tutaj najwięcej interesuje, została napisana w latach 1850—1854. Rękopis wszystkich trzech części *Pamiętników* został ofiarowany Bibliotece Jagiellońskiej w r. 1923 przez córkę autora, Marję z Kozieradzkich Świdorską i wnuczkę Alinę Świdorską. — Kozieradzki, pisząc wspomnienia o swoich nauczycielach, żadnego z nich nie pomija, charakteryzując niektórych bardzo żywo i dosadnie.

Wśród niemałej liczby świetnych nauczycieli Szkoły Krzemienieckiej, jednym z najwybitniejszych był bezsprzecznie rodzony brat Adama Mickiewicza, Aleksander. O tym niepospolitym profesorze wiemy dotąd niewiele, a pobieżne wzmianki o nim w różnych wydawnictwach nie są wolne od sprzeczności. Można jednak ustalić już do pewnego stopnia niektóre wiadomości o jego życiu i działalności. Ukończył on Uniwersytet Wileński ze stopniem magistra obojga praw, napisawszy obszerną rozprawę, wydrukowaną w r. 1825 w *Dzienniku Warszawskim* i zaopatrzoną przypisami Lelewela. Tytuł rozprawy: *Jaki wpływ prawodawstwo rzymskie na polskie i litewskie mieć mogło*¹⁾. Powołany do Li-

¹⁾ F(ranciszek) M(aksymiljan) S(obieszczański): *Encyklopedia powszechna Orgelbranda*. Warszawa 1864, t. XVIII, str. 488.

ceum w Krzemieńcu, wykładał tam prawo polskie i litewskie, tudzież rzymskie oraz encyklopedję prawa¹⁾. Po skasowaniu Szkoły Krzemienieckiej, był profesorem prawa rzymskiego w Uniwersytecie Kijowskim, skąd go ze względów politycznych, przeniesiono na takąż katedrę w Uniwersytecie Charkowskim. — Stanowisko jego w Kijowie i Charkowie nie było łatwe jako byłego nauczyciela krzemienieckiego i jako brata Adama Mickiewicza, mocno skompromitowanego wobec rządu rosyjskiego. A ponieważ były to czasy Mikołaja I, czasy silnej reakcji w Rosji, musiał być bardzo ostrożny, aby nie narazić się rządowi. To też zaniechał zupełnie pisywania listów do braci zagranicą: Adama i Franciszka. Adam Mickiewicz w listach, pisywanych do końca życia do brata Franciszka, byłego uczestnika powstania listopadowego, osiadłego potem w Poznańskim, często się skarży, że brat Aleksander wcale doń nie pisuje. Lecz i sam nie pisywał także do brata w obawie, aby mu listami swojemi nie zaszkodzić. W jednym z listów do brata Franciszka tak pisał: „Od Aleksandra nie mam dawno wiadomości. Pisać teraz do niego nie śmiem, żeby mu nie zrobić kłopotu“²⁾. Żyjąc w tak trudnych warunkach, Aleksander Mickiewicz chętnie opuszcza Charków, skoro tylko wysłużył emeryturę, i osiada na Litwie w mająteczku przez siebie nabytym, gdzie w r. 1871 umarł³⁾.

Wszędzie pracą swoją i charakterem wzbudzał szacunek. Nie tylko w Krzemieńcu zaskarbił sobie powszechne uznanie, lecz i na obczyźnie. Historyk Uniwersytetu Kijowskiego, Władimirskij-Budanow, niezycliwie względem Polaków usposobiony, pisząc o nim, że stał w Kijowie na czele koła byłych profesorów krzemienieckich i że był ośrodkiem, około którego skupiali się ludzie, co snuli „bezpłodne wspomnienia minionych dni“, dodaje jednak, że był to utalentowany profesor, stojący na wysokości poziomu ówczesnej nauki⁴⁾.

Cały swój dorobek naukowo-profesorski pozostawił w trzech do druku przygotowanych rękopisach: dwóch polskich i jednym rosyjskim. Tytuły rękopisów polskich: 1) Kursa prawa wykładane w Liceum Krzemienieckim, 2) Encyklopedja praw; rosyjskiego: Kurs prawa rzymskiego⁵⁾.

II. Wspomnienia A. Koziaradzkiego.

Aleksander Mickiewicz, brat sławnego Adama, był przysłany od Uniwersytetu⁶⁾, w miejsce Jaroszewicza, na nauczyciela prawa rzymskiego i prawa

¹⁾ Rolle Michał: *Ateny wołyńskie*. Wyd. II, Lwów, Zakład im. Ossolińskich, 1923 r., str. 77.

²⁾ List datowany w Genewie 12 sierpnia 1833 r. *Dzieła Adama Mickiewicza*. Wydał Tadeusz Pini. Lwów (b. r.), t. III, str. 400.

³⁾ Rolle M., l. c. str. 77.

⁴⁾ M. F. Władimirskij Budanow. *Istorija Impieratorskawo Uniwersitieta Światowa Władimira*. Kijew 1884, t. I, str. 127.

⁵⁾ Sobieszezański F. M. l. c.

⁶⁾ Wileńskiego. (Przypisek wydawcy.)

cywilnego krajowego wraz z historją tegoż prawa. Wykładał sposobem uniwersyteckim, to jest, dawszy uczniom tekst treściwy, na prelekcjach daleko obszerniej go tłumaczył. Nie słuchał zadanej lekcji, jak inni nauczyciele robili, ale ciągle wykład przedmiotu z każdą lekcją posuwał, a tylko niektóre godziny naznaczał na repetycje. Szkoda, że uczniowie, w większej części przyzwyczajeni do wyczucia się każdej lekcji z osobna, nieoswojeni z wykładem uniwersyteckim, nie odnosili takich korzyści, jakich się spodziewać należało z pięknego wykładu Mickiewicza. I rzeczywiście, kiedy tłumaczył historję prawodawstwa polskiego, nie można się było nie zachwycać. Nie używał on żadnej deklamacji, i owszem aż nadto był skromnym; trzymał małą notatkę w ręku, w którą mając wlepione oczy, rozwijał powoli spokojnym, lecz poważnym głosem najbardziej przekonujące prawdy, najwznioślejsze myśli. W historii prawodawstwa polskiego, tak ściśle połączonej z historją narodu, przebiegał historję kraju naszego. Zjednoczenie Polski w jedno ciało przez Władysława Łokietka, usiłowania tego prawdziwie wielkiego monarchy, mądre rządy Kazimierza Wielkiego, a z nim narodzenie się statutu wiślickiego, połączenie się Litwy z Polską, świetną epokę jagiellońską a w niej zygmuntofskie czasy, obraz i znaczenie sejmów, Statut litewski, konstytucje, słynnych prawoznawców i dziejopisarzy naszych, stawiał żywo przed oczyma i przenosił duszę w epokę, którą opisywał. Serca słuchaczy przepełniały się błogą radością, czując tak szczerzy i tak rzetelnie przedstawioną wielkość naszą minioną, tak pod materjalnym, jako i umysłowym względem. Jakimże się zato smutkiem serce napełniało, kiedy przyszło się słuchać historii ostatnich lat egzystencji Polski, kiedy prawo tak zgodne z potrzebami kraju przez bezrząd szło w pogardę, kiedy konfederacje nieraz zbawienne, a częściej zgubne, obdzierały z powagi prawodawstwo nasze, — kiedy obca przemoc wpływała na tworzenie konstytucyj, — kiedy zbawienną konstytucję 3-go maja piekielna targowicka konfederacja obaliła i kraj zgubiła. Jakże dobitnie przedstawił to rozczwartowanie kraju naszego, smutniejsze, jak za czasów przed-Łokietkowych i przejście znacznej części kraju polskiego wraz ze Statutem litewskim pod berło rosyjskie. „Odtąd“, głosił, „wielka zmiana zaszła w prawodawstwie naszym, gdyż dotąd wola narodu była źródłem prawa, — odtąd zaś źródło prawa wypływało z woli panującego, Statut litewski, najmiłościwiej prowincjom naszym zostawiony, jest i dotąd obowiązującym prawem cywilnem, lecz w miejsce dawnych konstytucyj sejmowych, dopełniających Statut litewski, wola monarchy obostrza go lub dopełnia ukazami“. Przedstawiwszy znaczenie ukazu tak dobitnie, iż tem odmalował istniejący stan rzeczy, również wyraził przebieg historję prawodawstwa rosyjskiego, poczynając się od *Ruskiej Prawdy* i *Testamentu* (Завѣщаніе) Włodzimierza Monomacha, dał treściwy rozbiór *Ułożenija* (Уложения) Michała Aleksiejewicza, *Sudiebника* (Судебника) i kończył wyliczeniem ważniejszych ukazów, których szereg rozpoczął Piotr Wielki, a następcy jego prowadzą; a między nimi głównie uwagę ściągnął na *Dworjańską Hramotę* (Дворянская Грамота), najmiłościwiej przez Katarzynę II udzieloną. W tym rozwoju prawodawstwa rosyjskiego zwięźle, lecz rzetelnie przedstawił rozwijanie się politycznej potęgi Rosji. Tym sposobem wykładając historję prawodawstwa, nieznacznie prawie postawił uczniów na stanowisku, z którego ocenić można było sprawiedliwie istotę prawa cywilnego naszych prowincyj, pod berłem rosyjskiem zostających. Każdy już mógł przewidzieć, że ukaz, którym pozwolono było nam sądzić się Statutem litewskim, mógł być zamienionym drugim ukazem

znoszącym istnienie Statutu litewskiego. W wykładzie samego prawa, definicją samą wyrazu p r a w o potrafił wlać w przekonanie uczniów powagę prawa, jego potrzebę i konieczność bezwarunkowej mu uległości. Słowem, wykład Mickiewicza nietylko uczył prawa, ale uczył szanować prawo i przysposabiał młodzież na godnych obywateli. To też bez wdzięczności nie godzi się wspomnieć o Aleksandrze Mickiewiczu. — Szkoda, że niedługo wykładał swój przedmiot, gdyż na parę lat tylko przed 1830 r. przybył do Krzemieńca. Był to nauczyciel pracowity, a chociaż nie zbliżał się do uczniów, jednak był szanowany. Zarzucićby można było to tylko, iż niebardzo lubił szkołę krzemieniecką i harde miny uczniów; zawsze wyżej cenił Litwę, z której był rodem, a wadę tej parciałości można było zarzucić wszystkim nauczycielom Litwinom, do Krzemieńca przysłanym.

RECENZJE

Stanisław Konarski: Ustawy szkolne. Z języka łacińskiego przełożyła Wanda Germain, przypisami zaopatrzył prof. Jan Czubek, wstępem poprzedził prof. St. Kot. Kraków 1925. Nakł. M. Arcta w Warszawie. Biblioteka Pisarzy Pedagogicznych, nr. 1.

„Komisja do Badania Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce“ jako pierwszy numer *Biblioteki Pisarzy Pedagogicznych* umieściła t. zw. *Ustawy szkolne* St. Konarskiego. Jak wyjaśnia prof. Stanisław Kot we wstępie do wydawnictwa, jest to wybór wyjątków większych z łacińskiego dzieła Konarskiego p. t. *Ordinationes visitationis apostolicae pro provincia polona clericorum regularium pauperum Matris Dei Scholarum Piarum—Anno Domini MDCCCLIII*.

Są tu zawarte, prawie w całości, część IV i V oraz parę wyjątków z trzech pierwszych części. We wstępie profesor Kot wyjaśnia, dlaczego „wizytacje“, odbyte przez Cyprjana Komorowskiego pijara, zostały opisane i wydane, wraz z szeregiem ustaw i rozporządzeń jako dzieło Stanisława Konarskiego. Określa też bliżej okoliczności ich powstania.

Szczegółowe przypiski w tekście, opracowane przez profesora Czubka, mają charakter encyklopedyczny i często dość popularny, pozwalają jednak mniej wyrobionemu czytelnikowi na dokładniejsze zaznajomienie się z tekstem. Dla specjalistów wybór ten z pism Konarskiego nie może być wystarczający, ale dla tych, którzy z jego reformacją się zapoznają, jest znajomość tego wydawnictwa konieczną. Język tłumaczenia jest bardzo poprawny i jasny, utrudnia trochę korzystanie z wydawnictwa brak indeksu rzeczowego.

Należy podnieść nadzwyczajne znaczenie udostępnienia czytelnikowi polskiemu (nauczycielowi w szczególności) korzystania z dzieła pięknego, wnoszącego wiele myśli i dającego poznać twórczą inicjatywę wielkiego reformatora, a do tego czasu prawie nieznanego.

Dr. H. Pohoska (Warszawa)

Teodor Wierzbowski, Szkoły parafjalne w Polsce i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej, 1773—1794. Prace monograficzne z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce, nr 1. W Krakowie. Skład główny w Książnicy Polskiej T. N. S. W. w Warszawie, 1921.

Zmarły uczony pozostawił w spuście wiele prac z dziedziny historii wychowania i szkolnictwa. Przedewszystkiem naj-

większą jego zasługą było wydanie kilkudziesięciu zeszytów materiałów do Komisji Edukacyjnej z Archiwum Głównego w Warszawie. Przez długie lata prof. Wierzbowski był tego archiwum pracownikiem i znał je gruntownie. Jednocześnie z wydawaniem źródeł zajął się prof. Wierzbowski opracowywaniem monografii o Komisji Edukacyjnej. W roku 1911 ogłosił tej monografii tom I, w którym jednak znajdowały się tylko: A) omówienie literatury i źródeł drukowanych i B) omówienie źródeł archiwalnych. W zapowiedzi autora praca o *Szkołach parafjalnych* stanowić miała tom V całości wydawnictwa (całość w ośmiu tomach). Tom ten ukazał się w roku 1921 i jest jedynym, jaki zdołał autor opracować.

Wszystkie zalety i wady powyższej monografii pozostają w ścisłym związku z owym planowanym wielkiem wydawnictwem. Bez względu miał autor pracę ogromnie ułatwioną przez owo gruntowne zaznajomienie się z Archiwum Głównym warszawskim, gdzie *gros* materiałów potrzebnych spoczywało. Z drugiej strony budzi się obawa, że źródła znajdujące się w tem archiwum, przesłoniły autorowi cały szereg dokumentów równie ważnych, znajdujących się w innych punktach kraju, a nawet w innych zespołach bibliotecznych¹⁾. Poza tem odnosił się do nich autor często niekrytycznie, nadając im większą wagę, niż miały w istocie²⁾. Z tych czynników wynikło zaniedbanie ważnych źródeł i niezawsze słuszne zestawianie tych, które były materiałem opracowywanym („Kodeks” Zamoyskiego i „Ustawy”... Komisji...).

Szkoły parafjalne składają się z dwu części zasadniczych: pierwszej (str. 113), będącej charakterystyką działalności Komisji Edukacyjnej na polu oświaty ludowej, i drugiej, dającej zestawienie istniejących szkół parafjalnych w Koronie i na Litwie, o ile się o nich wiadomości znalazły... (jest to więc raczej próba zestawienia, oparta na materiałach na miejscu dostępnych).

Genezę idei oświatowej upatruje prof. Wierzbowski zupełnie słusznie w pewnem demokratyzowaniu się społeczeństw, — o ile chodzi o wpływy na Polskę, to uwzględnia tylko pruskie i austriackie, a nie docenia zupełnie wpływów zachodnich³⁾. Jest to jeden z zasadniczych błędów monografii. Drugim będzie stanowczo zbyt chaotyczny plan opracowania, z czego wynikną merytoryczne niedopatrzenia. Np. rozdział I mówi o głosach pisarzy-pedagogów o oświacie ludowej, w końcu rozdziału są informacje o powstaniu Komisji Edukacyjnej. Tymczasem powyżej zaanalizowane pisma

¹⁾ Tak było np. ze źródłami z Archiwum Czartoryskich, Popielów, a nawet z dokumentami, znajdującymi się w Bibliotece Uniwersyteckiej w Warszawie.

²⁾ Tak się sprawa przedstawiała z t. zw. „protokółami” Komisji, wydanemi jako takie, choć są one tylko „skrótami” z protokołów, które znajdują się jeszcze we właściwym Archiwum Komisji w Rosji (zob. Lewicki: *Ustawodawstwo szkolne*, 1925).

³⁾ Z czego zresztą czyni mu zarzuty sama „redakcja” wydawnictwa i dotychczasowi recenzenci: prof. Lewicki (*Bibliografia Pedagogiczna*, 1921) i moja recenzja (*Przegląd Pedagogiczny*, 1921).

w dużej mierze (Bieliński, Popławski, Kamieński) powstały na wieść o założeniu Komisji i po jej wezwaniu do współpracy... Podobnie przedstawia się sprawa z analizą Kodeksu Zamoyskiego z r. 1780 (rozdział IV) po analizie Ustaw *K. E. N.* (z r. 1783), z powoływaniem się na wpływ *Ustaw* na pracę Zamoyskiego. Podobnych przesunięć jest więcej¹⁾, a rażą one tem bardziej, że podważają zaufanie do autora, tak są widoczne. Równie chwiejne jest kilkakrotne podawanie „statystyk“ szkół ludowych, oparte tylko na „dostępnym narazie“ materiale. Należałoby unikać wyprowadzania wniosków z takich cyfr, a raczej zastosować podawanie ich w przypiskach. Nie może być mowy o żadnym próbnym nawet zestawieniu statystycznym bez oparcia się o archiwa kościelne (dla Litwy Wierzbowski to w pewnej mierze uwzględnił) — i bez badania nad temi szkółkami, które mogły raportów Komisji nie składać. Pomimo tego szeregu uwag krytycznych, nie można nie docenić ogromu pracy włożonej w powyższą monografię. Jest ona pierwszą próbą ujęcia bardziej syntetycznego pewnego działu prac Komisji²⁾. Poza tem daje ten efekt zewnętrzny, jaki stworzy każda sumienna praca, połączona z wiedzą erudycyjną. Nie rozstrzyga praca Wierzbowskiego problemu oświaty ludowej w Polsce za Komisji Edukacyjnej i nie rozwiązuje go ostatecznie, ale stawia go na mocniejszych podstawach i przyszłemu badaczowi ułatwia budowanie dalszej syntezy. Spełnia zadanie pierwszej struktury, jakby projektu budowlanego, który musi zostać jeszcze uzupełniony i wykończony ostatecznie przez następców.

Dr. H. Pohoska (Warszawa)

Hanna Pohoska. Sprawa oświaty ludu w dobie Komisji Edukacji Narodowej. W Krakowie, nakładem M. Arcta w Warszawie 1925 (Prace monograficzne z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce, nr. 6), str. 182.

Książka Pohoskiej stanowi cenny przyczynek do niebogatej literatury o Komisji Edukacji N.; jest ona jakoby uzupełnieniem niedawno wydanej rozprawy ś. p. T. Wierzbowskiego o szkołach parafjalnych za czasów KEN; zajęła się bowiem autorka zostawioną przez W. na boku raczej teoretyczną stroną sprawy oświatowej w ostatniej dobie naszej niepodległości, t. j. „zobrazowaniem powstania i rozwoju idei oświaty ludu w Polsce XVIII w.“ (raczej tylko drugiej jego połowy). Wychodzi od nakreślenia obrazu dążeń ówczesnych w tej dziedzinie na Zachodzie, w dwu niejako rozgałęzieniach: w jednym znalazło się omówienie nie tylko pedagogicznej, ale i prawniczo-ekonomiczno-społecznej i t. d. literatury teoretycznej, dotyczącej tych spraw, i to zgrupowanej i pomieszczonej razem bezładnie: francuskiej, angielskiej włoskiej; w dru-

¹⁾ Zestawione w powyżej cytowanych recenzjach.

²⁾ W szerszych rozmiarach, niż to czynili inni, przed Wierzbowskim.

giem jest mowa o poczynaniach nie tylko teoretycznych, lecz i realnych, pruskich i austriackich. Rozdział drugi poświęcony „polskim planom oświatowym“ w tej dobie; tu mieści się naprzód omówienie ogólne dotyczącej literatury ówczesnej, więc dzieł Popławskiego, Bielińskiego, Kamińskiego, Wybickiego i inn., a potem ugrupowanie zagadnień według przyjętego przez KEN podziału edukacji na fizyczną, moralną, umysłową. W następnym rozdziale przystępuje autorka do działalności samej Komisji Edukacji Narod. w zakresie szkolnictwa ludowego, uwydatniając zwłaszcza dwa jej etapy: *Przepis dla szkół parafjalnych* i *Ustawy*. Z kolei idzie omówienie podręczników Komisji Eduk. dla szkół ludowych. Zamyka książkę rozdział, obrazujący „sprawę oświaty ludowej“ w dobie 1782—1794.

Autorka w przedmowie ostrzega czytelnika, w odniesieniu do I rozdz. jej książki, że wobec trudności zbadania dostatecznego zasobu literatury obcej, dotyczącej się oświaty ludu, z konieczności wysnuwała nieraz co do tego „wnioski hipotetyczne“ (str. 9), że zwłaszcza nie mogła zbadać „tego, co tam (na Zachodzie) było, t. j. jakie opinie tam się stwarzały, ale raczej to, co z tamtych poglądów musieli wiedzieć ci z Polaków, którzy się zagadnieniem oświatowym zajmować zaczęli“ (str. 10). To zastrzeżenie uchyla zgóry możliwe pod tym względem zarzuty; zresztą nawet nie możnaby wogóle stawiać zarzutów temu stanowisku, boć przecie dla badania wpływów wartościowy jest nie całokształt jakichś myśli, nie to, co gdzieś powstawało i było, lecz to, co przeszło przez alembik rozważań mężów twórczych w danym narodzie.

Ale nasuwają się co do tego wstępnego rozdziału zarzuty innego rodzaju: po pierwsze, że autorka ograniczyła się przy obrazowaniu sprawy oświaty na Zachodzie (prócz jedynie Prus i Austrii) do wypowiedzianych tam tylko teoretycznych poglądów, nie zająłszy zaś w to, co ów „Zachód“ faktycznie dla owej oświaty czynił i uczynił w tej dobie, po drugie — i to zarzut poważniejszy — że ów obraz jest chaotyczny; nie można naprawdę zyskać jasnego wyobrażenia, w jakim kierunku szła odnośna literatura pedagogiczna np. Francji lub Włoch, co więc stąd czy stamtąd przejęliśmy; autorka bowiem ze strzępów myśli pedagogicznych Locke'a, to znów Beccarii, Ballexserda czy Filangieriego, Berengera czy fizjokratów, skleja jakąś mozaikę dążeń zachodnich, uporządkowaną nieco według motywów (uzasadnienie konieczności oświaty ludu: czynniki ekonomiczne, depopulacja, idee filozoficzne i t. p.), ale ta mozaika — to nie obraz, to nieraz obraz wręcz fałszywy; bo czyż można gromadzić to wszystko razem bez porządku? O całe niebo lepiej jest z obrazem dążeń w Prusiech i Austrii, tu jest znaczna jasność i przejrzystość. — Ale pomijając powyższe zarzuty, nasuwa się pytanie, czy taki oderwany zarys w tej książce i wogóle w tego rodzaju pracach (choć często autorowie się posługują tą metodą) ma jakąś wartość, a raczej czy jest potrzebny? Ma on niby stanowić tło dla obrazu naszych stosunków w tej dziedzinie, ma umożliwić czytelnikowi proces po-

równywania, ale czy umożliwiał? Czy bowiem obraz ten nie idzie sobie swoją drogą, a obraz naszych stosunków swoją? Czy nie lepiejby było użytkować dany materiał obcy w rozdziale, kreślącym dążenia oświatowe polskie, i tam ustawicznie zestawiać podobieństwa i różnice, ukazywać czytelnikowi wpływy zagraniczne na nasze wychowanie; uniknęłoby się powtarzania, lepiejby się zrozumiało te związki nasze z Zachodem, których wykrycie, jak w innych dziedzinach, tak szczególnie w tej mało zbadanej u nas dziedzinie edukacji — jest wprost konieczne; a już najbardziejby to pożądane było w stosunku do Komisji Edukacji Narod., której narodziny do tak niedawna (dziś już to się skończyło) uważało się za podobne do wyskoczenia Minerwy z głowy Jowisza. Stąd byłaby książka zyskała bardzo na wartości, gdyby autorka poza tem, co wyżej powiedziano, była zbadala np. pokrewieństwa elementarza Komisji lub *Powinności nauczyciela* (co się ich tyczy, zrobiła autorka, ale tylko pół kroku, wskazując niejaki podobieństwa do Felbigerowych *Eigenschaft...*, znanych jej niestety tylko ze streszczenia). Rozdziały II—IV pod względem konstrukcji są dobre; w nich autorka użytkowała nadto sumiennie dostępny jej (i zupełnie zresztą wystarczający) materiał drukowany i rękopiśmienny (nie uwzględniła, z powodu niemożności doszukania się, cyrkularnego listu Mniszcha do obywateli w sprawie szkół parafjalnych z r. 1777, drukowanego w *Ustawodawstwie szk. KEN* Lewickiego str. 135—137, ale ostatecznie rzecz to nie tak ważna). Przy rozdziale V można zauważyć, że dałoby się, nawet idąc drogami, wskazanymi dawno przez Pilata (*Lit. polit.*) albo Szybalską (*Głosy społeczeństwa w kwestji wychowania i nauki z cz. Kom. Ed., Muzeum* 1916 r. XXXI), której, zdaje się, autorka nie zna, dałoby się więcej dorzucić myśli współczesnych o sprawie oświaty ludu (dlaczego autorka zaczyna ten okres datą: 1782?).

W każdym razie te cztery rozdziały stanowią cenne studjum; zgromadzenie i uporządkowanie bogatego materiału drukowanego i rękopiśmiennego, sumienne wyzyskanie go i omówienie stanowi zasługę. Szkoda tylko, — lecz coprawda za duże to żądanie — że autorka nie poświęciła podręcznikom dla szkoły ludowej, i to nie tylko Komisji Edukac., ale wszystkim współczesnym dostępnym jej, np. elementarzowi, więcej uwagi i nie oceniła ich krytycznie (uwagi, wypowiedziane przez nią o nich, pozostawiają niejednokrotnie wiele do życzenia); wszelako do tej pracy musiałby i będzie musiał wziąć się specjalista metodyki nauki pisania, czytania i t. d.

Na zakończenie kilka uwag drobniejszych: W rozdziale I czy II należało wziąć pod uwagę Rousseau'a: *Uwagi nad rządem polskim*, które o sprawie kształcenia włościan ciekawe wypowiadały poglądy (por. np. w wyd. *Bibl. Nar.* str. 26 i n., 88 i n.). Zbyt śmiało jest stwierdzenie, jakoby pedagogowie polscy „dział i źródeł niemieckich prawie nie znali“ (str. 10); wprawdzie bowiem wpływy angielsko-francuskie (angielskie via Francja) górują w tej

epoce nad wszystkimi innymi, ale literatura niemiecka docierała przez Wielkopolskę, Prusy Królewskie, Galicję; zresztą sama autorka doszukuje się kilkakrotnie jej wpływów u Bielińskiego, Popławskiego, Piramowicza i in. Również zapewne nie ostoi się sąd o braku „ślądu znajomości dzieła La Chalotais“ z r. 1763 (str. 53); coprawda łagodzi go autorka stwierdzeniem, że „nie udało jej się trafić“ na ten ślad. Wpływ idei fizjokratycznych na sprawę oświaty ludu gdzie indziej i u nas, choć autorka go nie pominęła, za słabo — mojem zdaniem — został uwydatniony. Streszczenie *Powinności* Piramowicza, aczkolwiek oczywista nie można go było uniknąć, powinnyby być oszczędne, krytyczne, uwzględniające jedynie to, co ściśle się wiąże z tematem. Czy w Polsce głównie i jedynie na te dwie przeszkody natrafiała oświata ludu: „anarchiczna, bezmyślna szlachta“ i „masa ciemnego chłopstwa“? (str. 84).

Kilka drobnych sprostowań: str. 45 zbędny przyp. 1, nic bowiem nie wyjaśnia; str. 62 przyp. 2 — poco po raz już któryś cytować znaną uwagę anonima w Monitorze o *Emilu*; str. 106 przyp. 3, pierwsze wydanie druk. *Ustaw Komisji Edukac.* nosi datę r. 1783, nie 1782 (pewno omyłka druku?); str. 118 przyp. 3, starostwo szremskie nie leżało ani nie leży na Pomorzu, lecz ongi i dziś w woj. poznańskim; str. 126 autorka bliżej nie uzasadniła, dlaczego typowym dla owego czasu podręcznikiem polsko-francuskim była *Nowa książeczka*; str. 127 mylnie oznaczone i ustawione przyp. 2 i 3; str. 147 przyp. 1, należało obok Smoleńskiego wzmiankować i *Raporty* Wierzbowskiego. Pomijam drobniejsze usterki.

Abstrahując od tych, przeważnie zresztą mniejszych błędów w książce, wypada stwierdzić, że autorka naogół dobrze (tu i ówdzie tylko za słabo) uwydatniła tę dziwną nieśmiałość czy połowiczność, czy niedbalstwo, czy przesadne liczenie się z opinią publiczną ze strony Komisji Edukacyjnej, których rezultatem było to opóźnianie się naprawdę karygodne z ruszeniem sprawy szkoły ludowej z miejsca, to zwlekanie z wydaniem podręczników dla tej szkoły, to wogóle raczej teoretyczne, i to niewielkie, zajmowanie się zagadnieniami, niż praktyczne działanie w tym kierunku. Gdy się wgląda w te sprawy, budzi się przykre przypuszczenie, że członkowie Komisji Edukacyjnej, choć nikt im nie odmówi dobrej woli, gorliwości, nawet zapału, widocznie nie umieli się zdobyć na jasne zorientowanie się (jakże się historia powtarza) co do celów i środków działalności oświatowo-szkolnej tego ministerstwa wychowania narodowego, a w następstwie nie wytknęli sobie wyrażnego biegu i kolejności prac, stopnia ważności tej czy tamtej sprawy. To wszystko podsuwa nam konieczność krytycznego przyjrzenia się i oceny działalności tej instytucji, dla której doniedawna mieliśmy tylko słowa najczęściej bezkrytycznego uwielbienia, a która — jak wszelkie dzieła rąk ludzkich — ma oczywiście swoje rzetelne wartości, ale i słabe strony.

Dr. Stanisław Tync (Toruń).

Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej — rozporządzenia, ustawy pedagogiczne i organizacyjne (1773—1793), zebrał i zaopatrzył wstępem krytycznym oraz przypisami *prof. Józef Lewicki*. Kraków 1925. Nakł. M. Arcta w Warszawie. *Biblioteka Pisarzy Pedagogicznych* nr. 2.

Z pośród wydawnictw „Komisji do Badania Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce“ wysuwa się powyższy zbiór dokumentów na plan pierwszy. Samo zagadnienie zebrania najważniejszych ustaw i rozporządzeń z okresu naszej największej inicjatywy twórczej w dziedzinie pedagogii i szkolnictwa dawało *prof. Józefowi Lewickiemu* możność w formie suchego wydawnictwa źródłowego — zobrazowania bujnej myśli polskiej.

Jak autor zaznacza na wstępie, jest to zbiór praw szkolnych, których genezę i okoliczności powstania *dr. Lewicki* każdorazowo wyjaśnia.

Na szczególną uwagę zasługuje metoda grupowania typów źródeł, która nakazała autorowi umieścić je w porządku chronologicznym przy podaniu ich ostatecznym, a we wstępie charakteryzować je pod względem typu, provenjencji i t. d.

Autor podaje bardzo pracownie zebrane wiadomości o źródłach, starając się niejednokrotnie wysledzić autorów i okoliczności powstania danego dokumentu. Szczegółowy indeks osobowy i rzeczowy ułatwia bardzo korzystanie z powyższego zbioru. Nie wyczerpuje on całkowicie prawodawstwa Komisji (co autor zaznacza), ale grupuje wszystkie ważniejsze i dostępne materiały, częstokroć podaje je w druku po raz pierwszy. Dla badacza owej doby jest zbiór ten doskonałym pomocnikiem, pozwalającym mu zorientować się w ogólnych zarysach tak w całości prac ustawowych Komisji Edukacji Narodowej, jak i w przebiegu i rozwoju poglądów pracowników Komisji na pewne jednostkowe zagadnienie. Dla niespecjalistów otworzy *Ustawodawstwo szkolne* całą dziedzinę bogactwa duchowego Polski w XVIII wieku i pozwoli im na zbliżenie się tą drogą ku wielkim twórczym umysłom owej doby. Przy całym naukowym i metodycznym potraktowaniu wydawnictwa, co stwarza z niego monumentalne dzieło, jasny i dostępny wykład wstępu daje możność każdemu oświeconemu czytelnikowi bliżej ku temu dziełu podejść.

Dr H. Pohoska (Warszawa).

Pisma pedagogiczne Stanisława Staszica. Wydał i opracował *Zygmunt Kukulski*. Przedmową poprzedził *Ign. Chrzanowski*. Z zasiłku Min. Wyznań i Oświecenia, Lublin 1926, skład główny u Gebethnera i Wolffa, 8-vo, stron XX + 352. Z popiersiem Staszica (według L. Kaufmanna).

Działalność Staszica, jako pedagoga (zarówno teoretycznego, jak i praktycznego¹⁾), nie została dotąd zbadana i oceniona z tego

¹⁾ Wiadomo bowiem, że Staszic był (w latach 1779—1792) wychowawcą synów kanclerza Andrzeja Zamoyskiego, a nadto wykładał czas jakiś w Aka-

przedewszystkiem powodu, że brak było całkowitego i krytycznego wydania wszystkich jego pism pedagogicznych. Poglądy bowiem Staszica na wychowanie nie były wyłożone w jakimś jednym dziele specjalnem, lecz znajdują się częściowo w rozdziale początkowym jego *Uwag nad życiem Jana Zamoyskiego*, w przeważnej zaś mierze zawarte są w późniejszych, bardzo mało znanych jego pismach już z epoki Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego (w latach 1807—1826) jako to: w raportach do władz szkolnych, w mowach, planach edukacyjnych, w przypiskach do poematu *Ród ludzki* i t. d. Wydanie tych wszystkich pism było wielce utrudnione przez to, że trzeba się było niejednokrotnie uciekać do studjów archiwalnych, wiele rzeczy wydobywać z rękopisów i ustalać autorstwo różnych projektów wychowawczych. To też każdy historyk myśli pedagogicznej i wychowania w Polsce winien rzetelną wdzięczność prof. Kukulskiemu, że podjął się tej niewątpliwie żmudnej pracy i dał w wydaniu zbiorowem wszystkie pisma pedagogiczne Staszica, wśród których większość należy do całkowicie zapomnianych, już choćby z tego względu, że ukazały się w *Dzielnach* Staszica, publikowanych w Warszawie jeszcze w latach 1815—20 (tom I i IV), zdawna wyczerpanych i (w ostatnich swych tomach, zawierających *Ród ludzki*) nawet umyślnie niszczonej przez władze rosyjskie.

Wydanie dra Kukulskiego poprzedza przedmowa prof. Ign. Chrzanowskiego, który — podkreślając ogromny nakład pracy, zapisał naukowy i godny Staszica pietyzm wydawcy, — uwydatnia zarazem twórcze, nieprzemijające walory poglądów pedagogicznych autora *Przestróg dla Polski*. Zwraca uwagę Chrzanowski, że Staszic to przecież przedewszystkiem nauczyciel — nauczyciel całego narodu, którego istotę on pierwszy w Polsce pojął i wyjaśnił. „Każdy myślący Polak znajdzie tyle mądrych i zbawiennych myśli w pismach pedagogicznych Staszica, że poznać je i przemyśleć winien sobie poczytać za obowiązek...“ Jakkolwiek niektóre zapatrywania Staszica na wychowanie nie wytrzymały próby czasu, tak, że razi nas dziś np. jego skrajny utylitaryzm, to jednak z drugiej strony ileż tam rad, uwag, spostrzeżeń, do dziś dnia aktualnych, zbawiennych, żywotnych, i to „dotyczących zarówno wychowania w Polsce, jak ogólnych, powszechnych podstaw i celów wychowawczych“. Będąc jako polityk umysłem nawskroś nowoczesnym, wyprzedzającym swoje pokolenie o wiek dobry z okładem (boć wszystkie niemal problemy, z których rozwiązywaniem boryka się Polska odrodzona, on w przededniu upadku Rzpltej stawał na porządku dziennym), — był też Staszic zupełnie wyjątkowym, bo prawie jedynym i bezwątpienia najwybitniejszym teoretykiem pe-

demji Zamojskiej jako lektor języka francuskiego, tę jednak, jego praktyczną działalność pedagogiczną trudno zbadać, dla ubóstwa materiału źródłowego do biografji Staszica w okresie jego życia przed rokiem 1800. Okres ten naświetla krytycznie najnowsza monografia o Staszicu w dobie Polski niepodległej (1755 do 1795) pióra Cz. Leśniewskiego (Warszawa 1926, rozdział II, 3, str. 98 nn).

dagogii i dydaktyki w Polsce pierwszej połowy XIX stulecia. Naczelną i nieśmiertelną myśl pedagogiczną Staszica widzi Chrzczanowski w tem jego zapatrywaniu, że wychowanie powinno tak zmieniać istotę natury ludzkiej, wołającej o osobiste szczęście, żebyśmy, kiedy tego zajdzie potrzeba, nawet nieszczęście „obierali za naszą szczęśliwość“...

Właściwe pisma pedagogiczne Staszica (w liczbie 19) poprzedza jego ciekawa autobiografia. Dalej następują kolejno po sobie utwory pedagogiczne Staszica w porządku — o ile możności — chronologicznym. Mamy tu zatem m. in.: ustęp o edukacji z *Uwag nad życiem J. Zamoyskiego*; o „sposobie oświecenia“ z przedmowy do przekładu *Epok natury* Buffona; raport o sprawozdaniu seminarjum naucz. Jeziorowskiego w Poznaniu, z 1807 r.; projekty wewnętrznej organizacji Izby Edukacyjnej, też z 1807 r.; ocenę śmiałego projektu Kaulfussa o edukacji krajowej; obszerną obronę (z 1812 r.) funduszu edukacyjnego przeciw uroszczeniom posiadaczy dóbr pojezuickich, przeznaczonych na cele oświatowe; — dalej kilka mów Staszica, wypowiedzianych do uczniów (z okazji egzaminów w szkołach publicznych); krótki zbiór zasad wychowania w Polsce, Francji, Austrii, Prusiech, Rosji i Księstwie Warsz. z 1814 r.; projekt hierarchii stanu nauczycielskiego w Księstwie Warsz.; plany edukacyjne w gminie hrubieszowskiej, wyjęte z *Kontraktu T-wa Roln. Hrubieszowskiego* (tytuł drugi); wyjątek z *Rodu ludzkiego* (ostatni 77 rozdział *Uwag*) na temat, jaka powinna być edukacja publiczna; wreszcie wygłoszona w 1824 r. w T-wie Przyjaciół Nauk t. zw. „pochwała“ (wspomnienie-pośmiertne) Stan. Potockiego, towarzysza prac Staszica za Księstwa Warsz., później ministra oświecenia i prezesa senatu, znanego z udziału w walce liberalizmu z obskurantyzmem, autora *Podróży do Ciemnogrodu* i w. mistrza masonerii polskiej. — „Dopełnienia zawierają rzeczy, nie uwzględnione poprzednio (m. in. plan edukacji publicznej z raportu Izby Edukac. r. 1808 oraz osobny plan edukacji publicznej w Księstwie Warsz. z 1810 r.), a także *miscellanea*. Pisma mniej znane zaopatrzył wydawca odpowiedniami wstępami o charakterze napoły bibliograficznym, napoły informacyjnym, dla ułatwienia czytelnikowi zrozumienia tekstu; nadto wszystkie utwory objaśnione są przypiskami i uwagami.

Słusznie zauważa prof. Kukulski, że „myśl i działalność pedagogiczna Staszica, nawiązując ściśle do tradycji Komisji Edukacji Narodowej, zmienia programy i typy szkół na drodze powolnej ewolucji, by je dostosować do ducha i potrzeb nowszych czasów“. W ten sposób Staszic „wyrasta na pioniera szkolnictwa polskiego XIX wieku“. Wolno żywić nadzieję, że jego system edukacyjny doczeka się nareszcie gruntownego opracowania monograficznego, do którego znakomite wydanie *Pism pedagogicznych* z pewnością najsukuteczniej się przysłuży.

Czesław Lechicki (Lwów)

Czesław Leśniewski: Stanisław Staszic, jego życie i ideologia w dobie Polski niepodległej (1755—1795). („Rozprawy historyczne Towarzystwa Naukowego Warszawskiego“, Tom V, zeszyt 2), str. 352 + 2 nlb.

Dzieło powyższe stanowi pierwszą poważną naukową pracę syntetyczną o twórczości Stanisława Staszica. I chociaż dotyczy ono tylko epoki pierwszej w życiu Staszica, t. j. omawia ideologię i działalność pisarską Staszica, a nie dobę jego wyężonej pracy społecznej i politycznej (1806—1826), to jednak jest bardzo poważnym i solidnym zapełnieniem luk w naszym historycznym piśmiennictwie.

Zgóry należy zaznaczyć, że bardzo bogata literatura przedmiotu stanowiła dla autora powyższego opracowania raczej przeszkodę, niż pomoc w pracy, tyle tam było nagromadzonych błędów i niedokładności. Trzeba było iście benedyktyńskiej cierpliwości autora, by na 59 stronach 1 rozdziału (*Dotychczasowe prace o życiu Stanisława Staszica*) doprowadzić do obalenia tych błędów i poddać je dość druzgocącej analizie.

Autor bardzo pracowicie doszedł do ustalenia szeregu dat biograficznych Staszica, poza tem zdecydował o „fałszywym“ przypisywaniu Staszicowi autorstwa t. zw. „jego pamiętników“, wydanych w r. 1903. Autor dowodzi, że tylko część tych pamiętników jest istotnie pióra Staszica, w związku z czem przesuwając terminy jego podróży zagranicznych. Drugą rewelacją jest przesunięcie daty wydania *Uwag nad życiem Jana Zamoyskiego* z 1785 na 1787 (nawiasem można dodać, że ten drugi wywód jest mniej przekonujący). Poza ową metodyczną część pracy, która — jak sam autor przyznaje — trochę za wiele może w proporcji do części syntetycznej zajmować miejsca — cztery rozdziały poświęcone są już nowej konstrukcji biografii i ideologii Staszica.

Rozdział II zajmuje się źródłami ideologii Staszica, przyczem autor przywiązuje dużą wagę do studjów paryskich Staszica, i przedstawia je na bardzo pogłębionem tle literatury wieku Oświecenia. Bardzo ciekawa konstrukcja tego rozdziału rzuca dalszą analizę źródeł na tło domu ekskanclerza Andrzeja Zamoyskiego i jego działalności w Polsce (jest to jedna z pierwszych prób głębszej analizy i charakterystyki naukowej tego typowego działacza).

Rozdział III stanowi analizę poglądów teoretycznych Staszica, ogłoszonych w jego pismach z epoki przedrozbiorowej, przyczem autor zwraca specjalną uwagę na idee religijne, filozoficzne i polityczne pisarza. Poglądy na zagadnienia oświatowe zostały zanalizowane i przedstawione w dość zwięzłym, ale wyraźnym obrazie.

Odrębny konstrukcyjnie charakter noszą rozdziały IV i V: dają one „krytykę rzeczywistości historycznej“ w pismach Staszica i analizę *Wskazań* Staszica dla Polski. Rozwój twórczej i oryginalnej myśli staszycowskiej został tu przeprowadzony w sumiennem, ale jasnym i planowem rozważaniu.

Dzieło p. Leśniewskiego wzbogaca o bardzo ważny dorobek naukowy nasze badania nad stanem umysłowości Polski w XVIII wieku i staje się w pewnym węższym zagadnieniu „ostatniem“ (o ile tak określić wolno) słowem nauki.

Dr. H. Pohoska (Warszawa)

Dr. Mieczysław Ziemnowicz. Problemy wychowania współczesnego. Warszawa—Kraków. Tow. Wydawnicze (Mortkowicz), 1927 str. XIII + 284.

Praca dra Z. zwraca uwagę na konieczność reformy tradycyjnej szkoły naszej, przedstawiając sposoby i wysiłki, które w tym celu już zostały podjęte. Nie ulega wątpliwości, że dzisiejsza szkoła choruje na różne niedomagania, jak materjalizm i formalizm dydaktyczny, brak indywidualizacji, samodzielności, radości w pracy. I skądże powstały te braki?

Głównym źródłem niedomagań szkoły jest, zdaniem autora, nieznajomość dziecka. Dopiero nowoczesny eksperyment psychologiczny, oparcie się na biologii i fizjologii, posuwają naprzód znajomość wychowanka i normują stanowisko szkoły wobec niego. Zdanie autora jest trafne, jednakże z tem zastrzeżeniem, że braki szkoły nie zostały wykryte dopiero zapomocą nowoczesnych badań naukowych, lecz ujawniło je życie, rozdzwięk, jaki zaczął się coraz bardziej zaznaczać między szkołą a wymaganiami faktycznego życia. Wtedy to zwróciły się badania naukowe w stronę natury dziecka, aby jej dopomóc do bujniejszego rozwoju. Rozbudzić zainteresowanie ucznia, aktywność, spontaniczność, indywidualność — oto ulubione, popierane badaniami, hasła reformatorów, — natura wychowanka ma dojść do jak najpełniejszej samorealizacji. Niektórzy organizatorzy idą w tym względzie tak daleko, że rozbijają cały ustrój klasowy, pozwalając uczniom na pełną swobodę w nauce co do wyboru przedmiotu, czasu, metody. Tem samem zmienia się i stanowisko nauczyciela: zejść on musi z autorytatywnej wysokości katedry i stanąć w pośrodku uczniów jako ich dyskretny pomocnik i doradca.

Lecz samorealizacja ucznia nie może posuwać się do bezgranicznej, niczem nie krępowanej wolności. Ze względu bowiem na dobro społeczne uczeń winien się podporządkować pod wyższe socjalne cele — nad wychowaniem ciąży więc pewien przymus — samorealizacja doznaje ograniczenia i przeciwwagi w samopoświęceniu. Szkoda, że autor tu zaraz nie uderzył wyraźnie i śmiało w ów gruby sęk, o który zahaczają się wszelkie reformatorskie problemy. Trudności reformy szkoły wynikają z następującego zadania: Jak złożyć na barki wychowanków cały zasób kulturalnego dorobku społecznego, nie stępując i nie ubezwładniając ich indywidualnych upodobań, lecz raczej rozwijając je jak najkorzystniej.

Drogi do urzeczywistnienia tego zadania, dziś już liczne i różne,

sprowadza autor do dwóch wspólnych mianowników: jedna grupa, to szkoła pracy, druga, to metody laboratoryjne.

W pierwszej części swej rozprawy, rozwodząc się o szkole pracy, autor charakteryzuje wprawdę dwa główne kierunki, reprezentowane przez Johna Dewey'a w Stanach Zjednoczonych i Jerzego Kerschensteinera w Niemczech, poczem przechodzi do opisu szkoły zawodowej, jak ją pojął reformator szkoły rosyjskiej (bolszewickiej) Błonskij; omawia szkoły doświadczalne w Niemczech, zwłaszcza w miastach hanzeatyckich, także w Saksonji i Mannheimie. Przy tej sposobności dowiadujemy się szczegółu, nieznanego może szerszemu ogółowi, że twórca znanego systemu mannheimskiego, Sickinger, nie budował na własnych oryginalnych pomysłach, ale czerpał natchnienie swoje w szkołach belgijskich, w Brukseli, a zapomniał nam później o tem powiedzieć. W Belgji wybija się na czoło nowszych dążeń system Decroly'ego w Brukseli. Dla ilustracji przedstawia nam autor tok dwu lekcji oraz kilka planów systemu Decroly'ego. Na podobnych zasadach oparła lekarka włoska Marja Montessori swoje *Case dei Bambini*, które zyskały tak wielki rozgłos w świecie. Z nowoczesnych szkół niemieckich opisuje autor jeszcze gimnazjum w Neukoelln pod Berlinem, które sam zwiedził. Nauka odbywa się swobodnie pod przewodnictwem sprężystszego ucznia, uczniowie przygotowują referaty, spisuje się podczas „lekcji“ protokół, przeprowadza dyskusje, zadanie nauczyciela redukuje się do roli doświadczonego superarbitra w kwestjach spornych, niejasnych, trudnych. W zapale pracy młodzi „badacze“ nie słyszą dzwonka, wzywającego na przerwę, nie przerywają nauki przez cały szereg godzin.

Przechodząc do metod laboratoryjnych, autor poświęca najwięcej uwagi systemowi daltońskiemu Miss Hellen Parkhurst, zarzucającemu podział uczniów na klasy, a wprowadzającemu podział na przedmioty, z których każdy otrzymuje swą odpowiednią pracownię. I tu daje autor kilka przykładów, ilustrujących sposób nauki laboratoryjnej. Z szeregu innych twórców i zwolenników reformy przytacza autor jeszcze Angela Petriego, O'Neilla, Jana Lightharda, omawia Gary-System, The Winnetka Technique i The Project-Method.

W ostatnim rozdziale, *Widoki na przyszłość*, stwierdza autor, że dotychczasowe próby reformatorskie wykazały niezmierną wartość aktywności wrodzonej, spontanimizmu ucznia, swobodnej współpracy z kolegami, działającej uspołeczniająco i pobudzająco. Dlatego to nowe prądy idą skrajnie w kierunku rozbijania klasy, zaznacza się nawrót do pracy indywidualnej, wszelki szablon się kruszy, programy stają się elastyczniejsze, wyłania się konieczność zrezygnowania z uniwersalizmu nauki — różniczkowanie uczniów, specjalizacja, to najmodniejsze hasła.

Autor podjął się niełatwego zadania. Bo sądzić o sprawach, które są dopiero *in statu nascendi*, w zaraniu prób i eksperymentów,

polecać, przestrzegać i stawiać horoskopy na przyszłość jest rzeczą wymagającą dużo intuicji i wyrobienia pedagogicznego. Na dobrą sprawę autor odczuwa, że musi być ostrożny, nie zapala się ponad miarę, ani niezachęca sceptycznie do tego lub owego problemu i dzięki swej rzeczowości i ostrożności przedostaje się szczęśliwie przez ową Scyllę i Charybdę, kreśląc nam obraz tych wszystkich ciekawych wysiłków i prób, pragnących ciężko toczący się wóz szkolnictwa razniej pchnąć naprzód. Praca autora posiada zatem poważną wartość informacyjną. Główne systemy zostały omówione. Odnosimy jednak wrażenie, że jeśli chodzi o podział pracy, to został on ujęty nieco ciasno (dwie części). Dlatego to autor musi się nieraz powtarzać, z tego powodu też wyłania się trudność, na którym miejscu omówić system manheimski. Autor omawia go w pierwszej części, a przecież jednak systemu manheimskiego nie można zaliczać do kategorii szkół pracy, boć pozostaje on nadal naszą tradycyjną szkołą klasową, różniczkującą tylko uczniów podług zdolności.

Obok cechy informacyjnej wysuwa się także charakter dyrektywny omawianej książki. Piszemy się tu w zupełności na zdanie autora, że ogólnie i radykalnie przeprowadzone u nas reformy wywołałyby mogły chaos i zamieszanie, działać więc trzeba rozważnie i stopniowo. Zalecałoby się może chwycić się wpraw jakich metod pośrednich, jak np. metody minimalnego i maksymalnego materiału nauczania (Raschkego) lub metody Decroly'ego, za którą autor gorąco przemawia. Słuszne są uwagi autora, że szkoła pracy mieści w sobie pewne niebezpieczeństwo zmaterializowania społeczeństwa, że cały jej wysiłek skierowany na wykształcenie intelektualne, podczas gdy czynniki wychowawcze nie dochodzą do odpowiedniego znaczenia, że brak w niej pierwiastka emocjonalnego, że cierpi w niej kult słowa mówionego. Dobitnie też podkreślamy żądanie gruntowniejszego wykształcenia nauczyciela: nowe metody wymagają od niego wiele, więcej niż dotychczasowa szkoła, znać on musi nie tylko swój przedmiot doskonale, ale i posiadać wyrobienie fachowe. Jak w innych kulturalnych krajach, tak i u nas trzeba by umożliwić nauczycielom dostęp do studiów pedagogicznych na uniwersytecie. A z tego wynika postulat, że każdy uniwersytet posiadać winien dobrze zorganizowane katedry pedagogii i psychologii.

Wywody swoje opiera autor często na tle historycznym, co wzmacnia ich wartość i siłę. Uwagi historyczne autora niezawsze jednak wykazują pochodzenie źródłowe. Zaznaczyć musimy, że szkoła klasztorna nie służyła wyłącznie Kościołowi, jak to autor twierdzi (str. 2), wychowywała bowiem, jak wiadomo, nie tylko duchownych, ale i świeckich (*schola interior* — *schola exterior*). Nie zgadza się także z historyczną prawdą, że szkoła, dopiero „od rewolucji francuskiej przyjmuje do swego grona już nie tylko synów klas uprzywilejowanych, ale i mieszczańskich“ (str. 2), wiemy bowiem, że już w średniowieczu istniały liczne szkoły stanowe, jak

miejskie, przeznaczone głównie dla mieszczan, szkółki parafjalne dla dzieci ludu, szkoły cechowe, także rycerze pobierali po dworach odpowiednie stanowe wychowanie (Glicner zowie je „dworackim szkołowaniem“). Jakżeż więc można twierdzić, że w wiekach średnich tylko duchowni udzielali i pobierali naukę, a świeckie stany szkół nie miały (str. 72)? Lecz autor, zdaje się, nic korzystnego o średniowieczu powiedzieć nie chce, ale uderza dość głośno w starą nutę — od rozzłoszczonych pierwszych humanistów ona pochodzi — o zacofaniu średniowiecza, o skostniałym w formie kosztem treści scholastycyzmie, o okrutnym rządzie kija w szkole i t. d. Z pewnością, że w średniowieczu nie było takich szkół, jakie późniejsza kultura wytworzyła — przecież świat postępuje naprzód. Oby tylko nasze szkoły po upływie kilku wieków nie otrzymały czasem tych samych pięknych epitetów, któremi autor średniowieczne darzy. Możeby wreszcie i dla nas Polaków nadeszła pora, abyśmy w sądach naszych o średniowieczu byli oględniejsi, jeśli ludzie tej miary co Burckhardt lub Paulsen (protestanci) patrzają z uznaniem na tę pracowitą i produktywną w swoim rodzaju epokę czasu, — my zaś, przy lada sposobności, powtarzamy starodawny za panią matką pacierz o ciemnych, zacofanych, pełnych grozy czasach... A w dobie odrodzenia nie myślano wcale o prawach dziecka? narzeka autor; prawo życia i śmierci nad dzieckiem mieli rodzice, a zwłaszcza ojciec? (str. 20). To chyba fatalny *lapsus calami!*

Pomijając pomniejsze usterki, nie mogę milczeniem pominąć tego, że autor nieściśle i wręcz niewłaściwie przedstawia ducha religji chrześcijańskiej-katolickiej. Kościół żąda, wywodzi autor, wyrzeczenia się szczęścia doczesnego (str. 42), pogardy dla wszystkiego, co ziemskie (str. 97), a ideał doskonałości i połączenia się z Bogiem, acz szczytny, to jednak niedostępny dla większości ogółu (str. 42). Przeciwnie rzecz się ma: Kościół uczy, że świat jest piękny, bo wyszedł z rąk Bożych, i godny pożądania i zajęcia jako środek do osiągnięcia zbawienia. Nigdy nikomu Kościół nie narzuca obowiązku rezygnacji ze szczęścia osobistego, ziemskiego, — rezygnować winien tylko człowiek z woli swojej, o ile staje się przewrotną, a nadto nie mamy upatrywać ostatecznego celu życia w materialnych dobrach ziemskich, bo istnieją wyższe, idealniejsze. Ideał ten jest osiągalny dla wszystkich ludzi i nie stracił on ani straci kiedykolwiek na swej żywotności, dopóki istnieć będzie w nas to, co nazywamy „ludzkością“.

Lecz niedopatrzienia powyższe nie przesądzą oczywiście prawdziwej, rzetelnej wartości pracy dra Z. Książkę tę, pisaną stylem jasnym, potoczystym czyta się z rosnącym zajęciem, a ciekawa jej treść przyczyni się z pewnością do tego, że znajdzie się niebawem licznie w ręku nie tylko fachowca, ale i inteligentnego laika.

Doc. ks. dr. Karol Mazurkiewicz (Poznań)

KRONIKA

„Komisja do Badania Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce“. **Sprawozdanie Oddziału Lwowskiego.** *A. Historia szkolnictwa w byłej Galicji.* Jednym z głównych zadań Oddziału Lwowskiego (poza odbywaniem posiedzeń) jest — opracowanie zaprojektowanej już przed trzema laty Historji szkolnictwa w b. Galicji. Pomnikowa ta praca, obliczona na 5 dużych tomów, ma dać możliwie pełny, chociaż w zarysach tylko ujęty, obraz szkoły i wychowania wielu polskich pokoleń pod zaborem austriackim za lat niemal 150: obraz tych dziejów, mało znanych ogółowi społeczeństwa polskiego, które nie tylko nacechowane były nieraz tragizmem, ale równocześnie bogate w wysiłki długotrwałe i konsekwentne ducha polskiego, w momenty poświęcenia, walki zaciętej i ostatecznego zwycięstwa. Redakcję naczelną tego wydawnictwa prowadzi b. prezes Oddziału Lwowskiego, radca Ferdynand Bostel, który objął osobiście opracowanie tak ważnych działów, jak: polityka szkolna rządu i parlamentu austriackiego wobec b. Galicji, historia naczelnich władz szkolnych galicyjskich, oraz dzieje szkolnictwa średniego. Nad historją szkolnictwa powszechnego pracuje od lat kilku znany pisarz, Mieczysław Opałek, nauczyciel szkoły powsz. we Lwowie. Szkolnictwo wyższe przypadło w udziale prof. Ludwikowi Finklowskiemu (uniwersytet lwowski), rektorowi Pałowskiemu (szkoln. handlowe), ś. p. prof. Królikowskiemu (weterynarja), ś. p. prof. St. Pawlikowskiemu (szkoln. rolnicze), prof. drowi L. Ręgorowiczowi (Akademja Sztuk Pięknych) i innym autorom. Poza tem rozdzielono jeszcze pomiędzy wielu pracowników inne działy i inne tematy specjalne, mające wejść w skład tego dzieła zbiorowego. Dokładniejsze sprawozdanie z postępów pracy nad „Historją szkolnictwa galicyjskiego“ pomieści *Minerwa Polska* niebawem; dzisiaj zaznaczyć tylko można, że niełatwa i żmudna praca nad tą publikacją prowadzona jest bez przerwy, niektóre części dzieła są gotowe lub na ukończeniu, starania te natrafiają jednak na znaczne trudności, tak z powodu braku pomocy materialnej ze strony centralnych władz oświatowych, jako też ze względu na konieczność korzystania z archiwów ministerstw austriackich we Wiedniu, co znowu wymaga niemałego nakładu czasu i środków materialnych. Natomiast ogromne Archiwum Państwowe we Lwowie stoi — dzięki uprzejmości członka Komisji, dyr. Eug. Barwińskiego — otworem dla współpracowników Oddziału Lwowskiego. Za przy-

kładem Lwowa, także i Oddział Warszawski podjął myśl przygotowania zbiorowego historii szkolnictwa pod b. zaborem rosyjskim, a istnieje nadzieja, że i Wielkopolska przyczyni się do zupełnego skoordynowania tych zamierzeń.

B. Prace inwentaryzacyjne. Równocześnie stara się Oddział Lwowski o zinwentaryzowanie materiałów rękopiśmiennych do historii szkolnictwa i wychowania w Polsce, znajdujących się w tujejszych bibliotekach i archiwach. Pracę tę, o ile chodzi o biblioteki, prowadzi kustosz Ossolineum, Władysław T. Wiślocki, który opisał dotąd kilka tysięcy rękopisów o treści całkowite lub częściowo pedagogicznej, głównie z przebogatych zbiorów Zakładu Narod. im. Ossolińskich. Manuskrypt pracy p. Wiślockiego powinien już niebawem znaleźć się w druku. Inwentaryzację materiałów szkolnych z Archiwum Państwowego we Lwowie przeprowadził dla Komisji dyrektor tej instytucji, dr. Eugenjusz Barwiński.

C. Wydawnictwa. Oddział Lwowski wydawał w r. 1922 pismo, poświęcone historii oświaty i szkolnictwa p. t. *Wiadomości z Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce*, zainicjowane przez pierwszego przewodniczącego Oddziału, członka Komisji, prof. dra Kazimierza Twardowskiego (zob. o tem piśmie str. 4 niniejszego zeszytu *Minerwy*). Obecnie staraniem Oddziału Lwowskiego — w porozumieniu z Wydawnictwem Ossolineum — przyszło również do skutku publikowanie *Minerwy Polskiej*.

D. Zainteresowanie szerszych kół społeczeństwa pracą Komisji. Pragnąc zachęcić szersze sfery do współpracy nad dziejami dawnej szkoły polskiej, zaprosił Oddział Lwowski w miesiącach ostatnich do grona swoich pracowników szereg osób, zajmujących się bądź naukowo, bądź też praktycznie zagadnieniami historii szkolnictwa i pedagogicznymi, przedewszystkiem z pośród nauczycielstwa szkół lwowskich wszystkich stopni. Na posiedzeniach, w których program wchodzi także odczyty i komunikaty, omawiano żywo zwłaszcza sprawę ewidencji i użytkowania naukowego materiałów do historii szkolnictwa, spoczywających w szkołach lwowskich i prowincjonalnych. Szczególnie nauczycielstwo szkół powszechnych okazuje wiele zainteresowania dla tego doniosłego postulatu.

E. Zarząd Oddziału Lwowskiego. Przewodniczącym Oddziału Lwowsk. jest obecnie prof. Uniw. J. Kazim., dr. Stanisław Lempicki, sekretarzem inspektor szkół lwowskich, Alojzy Wanczura.

st.

Prace Oddziału Warszawskiego „Komisji do Badania Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce“. 1. *Przepisywanie i gromadzenie materiałów.* Oddział Warszawski rozwinął w latach 1925 i 1926 bardzo żywą działalność. Dzięki subwencji, otrzymanej od Ministerstwa W. R. i O. P., przystąpiono przedewszystkiem do systematycznego przepisywania, gromadzenia i przygotowywania do druku najważniejszych materiałów do dziejów szkolnictwa i wychowania w Polsce. Razem przepisano do lata

1926 r. 44 rękopisów (z bibliotek i archiwów Krakowa i Warszawy), obejmujących przeważnie: raporty generalnych wizytatorów w Komisji Eduk. Nar., koronnych i litewskich, z lat 1787—1793, dalej korespondencję kołłątajowską, t. j. listy Kołłątaja do prymasa Michała Poniatowskiego, do Szczepana Hołłowczyca, Dziewiałtowskiego, Sniadeckiego i innych, i odwrotnie listy do Kołłątaja od różnych osób pisane w sprawie reformy Akademii Krak.; nadto i korespondencję Poczobuta z sekretarzem Komisji Edukacyjnej. Dalszemu przepisywaniu stanął narazie na przeszkodzie brak środków wydawniczych.

2. *Biblioteka.* Biblioteka Oddziału Warsz. pomnożyła się o cenne depozyty rękopiśmienne, mianowicie otrzymano depozyt: a) po ś. p. prof. Zarzeckim, b) po ś. p. St. Łagunie z rąk prof. J. K. Kochanowskiego i c) 14 prac dyplomowych Państw. Instytutu Pedagogicznego.

3. *Referaty i prace.* Z referatów wygłoszonych na posiedzeniach Oddziału, wymienić należy: referaty pp. Króla i Lewickiego „O centralnym katalogu materiałów do historii szkolnictwa“, p. Hornowskiej o materiałach do historii szkolnictwa w Bibliotece Zamoyskich w Warszawie, oraz prof. Dicksteina, który przedstawił dokument z r. 1518 do Akademii Lubrańskiego w Poznaniu. Od p. Kaz. Dulęby otrzymał Oddział rozprawę o nielegalnej pracy oświatowej w b. Królestwie Kongresowem.

4. *Inwentaryzacja i materiały nieznanne.* Oddział Warszawski prowadził również dalej pracę w kierunku zinwentaryzowania materiałów rękopiśm. do historii szkolnictwa i wychowania, znajdujących się w bibliotekach i archiwach Warszawy. P. Hornowska przeprowadziła już dawniej taką inwentaryzację w Bibliotece Zamoyckich, w ostatnich czasach złożyła sprawozdanie z podobnej pracy w Bibliotece Krasin'skich, gdzie przejrzała 4.600 rękopisów. Pomagał jej przytem częściowo p. Lętowski. P. Tadeusz Dubiecki podjął się zbadania t. zw. Archiwum Królestwa Polskiego, rewindykowanego przed niedawnym czasem z Moskwy, szukając w niem materiałów do historii oświaty i szkolnictwa w Polsce. Przejrzał 132 tomów rękopisów z lat głównie 1792—1795. Zaledwie jednak kilkanaście tomów ujawniło materiały poszukiwane, w łącznej ilości około 200 dokumentów. I tak: tom nr. 202 zawiera ważny materiał do ostatecznej likwidacji Komisji Edukacyjnej (około 20 dokumentów) z końca roku 1794 i początku 1795; nr. 186 podaje 47 dokum. z lat 1794 i 1795, odnoszących się do Korpusu Kadetów w Warszawie, specjalnie wyjaśniających ostatnie dni istnienia Korpusu, jego rozwiązanie i likwidację, oraz plany Stanisława Augusta stworzenia w miejsce Korpusu innej szkoły, cywilnej. W tomach 233, 241 i 257 znajduje się dużo materiału do tejeż Szkoły Rycerskiej (Korpusu), wyjaśniających warunki istnienia tej szkoły w czasie insurekcji kościuszkowskiej. Tom 182 obejmuje znowu dokumenty do Korpusu Paziów Królewskich. Znajdujemy tu spis wszystkich paziów

Stanisława Augusta i stwierdzamy, iż Korpus Paziów był zorganizowany jako osobna szkoła, gdzie paziowie pobierali nauki od specjalnych nauczycieli wedle pewnego programu, przyczem duży nacisk kładziono na naukę historii i geografji. Otrzymywali oni świadectwa i mieli osobnego kierownika naukowego, którym pod koniec panowania Stan. Augusta był Józef Łęski.

W czasie swoich poszukiwań starał się specjalnie p. Dubiecki o wynalezienie i zarejestrowanie dokumentów, oświetlających stosunek władz insurekcyjnych kościuszkowskich do szkolnictwa i zagadnień oświatowych oraz działalność t. zw. Wydziału Instrukcji. Udało mu się to o tyle, iż z protokołów Rady Zastępczej, istniejącej od 21 kwietnia do końca maja 1794 r., oraz następnie Rady Najwyższej Narodowej, wynotował wszelkie wzmianki i uchwały, związane ze sprawami oświaty, oraz szczególnie wyszukiwał dokumenty Wydziału Instrukcji, rozprószone po poszczególnych tomach Archiwum Królestwa Polskiego. Materiał ten mógłby służyć jako podstawa do monograficznego opracowania działalności Wydziału Instrukcji, jak dotąd zupełnie nieznaney. Przekonywamy się, że Wydział ten naprawdę niewiele mógł się zająć samą edukacją, gdyż raczej obarczano go takimi czynnościami, jak redagowanie odezw, komunikowanie się z duchowieństwem w sprawie nabożeństw patriotycznych i t. d.

4. *Prace o szkolnictwie warszawskiem z czasu Komisji Edukacyjnej.* Poza tem zajął się p. Dubiecki opracowaniem dziejów i stanu szkolnictwa, a mianowicie szkół wydziałowych w samej Warszawie, w okresie istnienia Komisji Edukacyjnej. Z dwóch istniejących wtedy szkół, t. j. pijarskiej i akademickiej (czyli po-jezuickiej), uwzględnił p. D. przedewszystkiem tę ostatnią, jako bezpośrednio podległą Komisji. Ponieważ materiał, wydrukowany przez T. Wierzbowskiego, okazał się niewystarczającym, gdyż nie obejmuje on wszystkich lat z okresu 1773—1795, należało go więc uzupełnić materiałem rękopiśmiennym i w tym celu sięgnąć do oryginałów raportów wizytatorskich oraz sprawozdań szkoły, które znalazły się w tomach 222, 236, 34 i 45 Archiwum Głównego. Zarys monograficzny, jaki wyłonił się na podstawie tych studjów, wykazuje 3 okresy rozwoju szkoły wydziałowej warszawskiej za czasów Komisji Edukacyjnej, przyczem okres I, od 1773 do 1782, wymaga jeszcze najwięcej uzupełnień. Przy zbieraniu materiałów do tej pracy natrafił wspomniany badacz na cenny dokument z roku 1775 (Ms. Czartor. Nr. 416) p. t. „Informacja o stanie ekonomicznym, politycznym i szkolnym konwiktów warszawskiego ex-jezuickiego“; rzecz ta jest ciekawa tak ze względu na charakterystyczne rysy obyczajowe XVIII w., pojęcia pedagogiczne, społeczne, higieniczne, jako też ze względu na przepisy i regulaminy, normujące życie konwiktów młodzieży w Polsce; zasługiwałaby na dokładne badanie i osobne studjum.

5. *Zarząd obecny Oddziału Warszawskiego.* Zarząd ten ukonstytuował się w czerwcu 1926 roku. Przewodniczącym wybrano

prof. dra Józefa Lewickiego, zastępcą dra W. Wąsika, sekretarzem i bibliotekarzem dr. H. Pohoską, skarbnikiem p. Hornowską. Do Komisji Rewizyjnej: pp. S. Dicksteina, K. Konarskiego i A. Patkowskiego. Do Komisji Redakcyjnej: pp. Lewickiego, Dicksteina i Wąsika. Ł.

Księga zbiorowa ku uczczeniu Stanisława Staszica. Jubileusz setnej rocznicy zgonu Staszica wydał już w r. 1926 bogaty plon piśmienniczy. Do tego dorobku piśmienniczego przyłączy się niebawem, w pierwszych miesiącach 1927 r., okazała księga zbiorowa p. t. *Stanisław Staszic*, którą wydaje Lubelski Komitet Obchodowy pod redakcją prof. Zygmunta Kukulskiego, znanego historyka pedagogii. Na treść tej księgi, która obejmie około 50 arkuszy druku dużej czwórki, złoży się bogaty zbiór rozpraw, artykułów, materiałów i przyczynków, opracowanych przez przedstawicieli różnych dziedzin nauki polskiej, jako to: historyków literatury, kultury, szkolnictwa i oświaty, filozofów, przyrodników, geografów, prawników, ekonomistów, socjologów, statystyków i t. d. Całość da wyczerpujący i wszechstronny obraz wspaniałej a tak różnorodnej działalności wielkiego Obywatela i Budowniczego nowej demokratycznej i przemysłowej Polski. Trudno tu wyliczać wszystkich autorów, których nazwiska wymienia pięknie wydany prospekt księgi. Znajdują się wśród nich profesorowie: Grabowski, Szajnocha, Wiśniowski, Sinko, Kot, Bruchnański, Ptaszycki, Szober, Dickstein, Hahn, Chodynicki, Orsza-Radlińska, Kukulski, Iwaszkiewicz, Fuliński, Daszyńska-Golińska i cały szereg innych poważnych badaczy. Poza artykułami wejdzie do księgi wiele materiałów i listów nieznanych, bibliografia staszicowska i około 300 ilustracji i podobizn fotograficznych. Księga wydana będzie w nakładzie 500 egz., z tego tylko 400 do rozprowadzenia po około 60 zł. za egzemplarz. Zamawiać należy pod adresem Komitetu: Lublin, Uniwersytet. Na czele ruchliwego Komitetu Lubelskiego stoją profesorowie: Kukulski i Julian Krzyżanowski oraz dyr. Tułodziecki (skarbnik) i prof. Kamykowski (sekretarz). St.

Zapowiedź nowych wydawnictw z historii pedagogiki w Lublinie. W wydawnictwach Lubelskiego Komitetu obchodu 100-nej rocznicy zgonu St. Staszica ukaże się wkrótce — prócz księgi zbiorowej — rozprawa ks. dra Edwarda Ptaszyńskiego p. t. *Staszic jako pedagog*.

W *Bibliotece Uniwersytetu Lubelskiego*, która wydała już szereg pożytecznych prac z historii oświaty, kultury i literatury, pojawi się w najbliższym czasie rzecz p. t. *Pestalozzi w Polsce* w opracowaniu prof. Zygmunta Kukulskiego, docenta pedagogiki w Uniwersytecie Lwowskim. Do wydawnictwa tego wejdą sprawozdania, rozbiory i sądy o Pestalozzim w Polsce na początku XIX stulecia. St.

Szkolnictwo polskie na terenie Rzeszy Niemieckiej. Na terenie Górnego Śląska istnieje obecnie faktycznie 18 szkół z językiem wykładowym polskim, liczących 942 dzieci; do tej liczby

sprowadza się w Niemczech ogólna ilość szkół powszechnych, w których nauka odbywa się po polsku. W Polsce zaś istnieje kilkaset szkół z 85.000 dziećmi, pobierającymi całkowitą naukę w języku niemieckim. Poza tem w Niemczech nauka języka polskiego wprowadzona jest zaledwie w 11 szkołach na Powiślu (część Prus Zach. po prawej stronie Wisły) dla 400 dzieci, w 2 szkołach na Warmji dla 32 dzieci i w 18 szkołach na pograniczu (resztki Poznańskiego i Prus Zachodnich po lewej stronie Wisły) dla 966 dzieci; ogółem przeto państwo niemieckie zapewnia naukę polską w większym lub mniejszym stopniu 2340 dzieciom polskim. Oprócz tego istnieją prywatne szkoły polskie, będące w rzeczywistości popołudniowymi kursami języka polskiego, w następującej liczbie: w Westfalji i Nadrenji 14 szkółek dla 828 dzieci, w Berlinie 12 szkółek dla 787 dzieci, w Hamburgu 2 szkoły dla 94 dzieci, w Hanowerze 1 szkoła dla 18 dzieci, w Lipsku i Dreźnie 3 szkoły dla 90 dzieci, we Wrocławiu 1 szkoła dla 48 dzieci — razem 33 szkółek z 1.865 dziećmi. Szkół średnich polskich na całym obszarze Rzeszy Niemieckiej niema zupełnie. W rezultacie otrzymujemy cyfrę 4.205 dzieci polskich, dla których w pewnym zakresie jest uwzględniana nauka polska, podczas gdy w Polsce naukę w języku niemieckim pobiera 95.000 dzieci.

(Wychowanie i Życie, Lwów, Nr. 1 (4).

BIBLIJO GRAFJA

zestawił ANTONI KNOT (Lwów)

Rok 1924.

1. **Boswell Bruce A.** Educational reform in Poland after the first partition. *The Slavonic Review*, Vol. III, Nr. 7.

2. **Charlampowicz Konstanty W.** Polski wpływ na szkolnictwo ruskie w XVI i XVII st. Z niedrukowanego oryginału rosyjskiego przełożył i wstępem zaopatrzył Alojzy Wanczura. Lwów, 8°, stron 47 + 1 nlb.

3. **Chrzanowski Ignacy.** Wielka reforma szkolna Konarskiego. Wyd. 2-gie. Warszawa, 8°, stron 22 + 2 nlb. *Bibl. Histor.* Nr. 7.

4. **Chrzanowski Ignacy.** Komisja Edukacyjna i jej posiew. Warszawa, 8°, stron 37 + 1 nlb. *Bibl. Uniw. Ludow. i Młodzieży Szkolnej.* Nr. 226.

5. **Cieszyński Nikodem X.** Uniwersytet lubelski, jego powstanie i rozwój. Poznań, 8°, str. 20. Wydawnictwo „Ligi Katolickiej“ w Poznaniu“ X.

6. **Czarnecki Michał.** Krótka wiadomość o tajnych towarzystwach uczniów Uniwersytetu (wileńskiego) aż do ich rozwiązania w roku 1824. *Z świata filareckiego.* Wyd. H. Mościcki, Warszawa.

7. **Dąbrowski Piotr Zygmunt.** Instrukcja Jakóba Sobieskiego w zestawieniu z poglądami pedagogicznymi Sebastjana Petrycego. *Przegląd Pedagog.* zeszyt 1—2.

8. **Estreicherówna M.** Zasady wychowawcze jenerałowej Zamoyskiej. *Przegląd Powszechny*, tom 161, nr. 483 (marzec).

9. **Górski Wojciech.** Trzy karty z życia Gimnazjum męskiego Prywatnego pod wezwaniem Św. Wojciecha, założonego w r. 1877 przez Wojciecha Górskiego, kandydata nauk fizyko-matem. b. Warsz. Szkoły Głównej. Okres apuchtinowski 1877—1905. Pseudo-wolnościowy 1905 do 1919. W niepodległej Rzplitej Polskiej 1919—1924, streścił ..., dyrektor gimnazjum ... z okazji kongresu międzynarodowego profesorów szkół średnich w sierpniu 1924 r. w Warszawie. 8° str. 32.

10. **Górski Wojciech.** Les trois étapes du Lycée Saint-Adalbert, Periodes ..., Varsovie, 8°, str. 56 — zob. nr. 9.

11. **Hahn Wiktor.** Bibliografja prac ogłoszonych z powodu 150 rocznicy ustanowienia Komisji Edukacji Narodowej i zgonu St. Konarskiego. *Rocznik Pedagogiczny*, seria II, tom II.

12. **Janik Michał.** Dzieje szkolnictwa polskiego. Z rzutem oka na jego przyszłość. Wydanie drugie, przejrzane i uzupełnione. Częstochowa 8°, str. 4 nlb + 159 + 1 nlb.

13. **Kallenbach Józef.** Dymisja Czarotorskiego jako kuratora okręgu wileńskiego. *Sprawozdania z czynności i posiedzeń Pol. Akad. Um.*, tom XXIX, nr. 3 (marzec).

14. **Karchowski Jan.** Wspomnienie o Gimnazjum św. Marji Magdaleny, skreślone dla upamiętnienia obchodu 350-letniego jubileuszu tej uczelni w r. 1923. Poznań, 8°, str. 35 + 1 nlb.

15. **Konopka Kazimierz ks., T. J.** Listy akademików w XVI w. *Rocznik Towarz. Przyjaciół Nauk w Przemysłu*, tom V za rok 1924.

16. **Kot Stanisław.** Historia wychowania. Zarys podręcznikowy, Kraków, 8°, str. XI + 1 nlb. + 663 + 1 nlb.

17. **Kot Stanislas.** La Réforme de l'Instruction Publique en Europe au XVIII-e siècle et la Commission de l'Education Nationale en Pologne. W „La Pologne au V-e congrès international des sciences historiques“. Bruxelles 1923. Varsovie.

18. **Krasiński Teodor.** Dziennik ucznia Uniwersytetu Wileńskiego (1816—1818). *Z świata filareckiego*, wyd. H. Mościcki, Warszawa.

19. **Kurtz Stanisław.** Jan Pankiewicz, Monografia. Warszawa, 8°, str. 42 + 6 nlb. + VI.

20. **Laehs Jan.** Polscy uczniowie Państwowej Szkoły lekarskiej. *Archiwum Historji i Filozofji Medycyny*, tom I.

21. **Leopolda.** Jezuita i reformy szkolne Konarskiego i Komisji Edukacji Narod-

wej. *Przegląd Powszechny*, t. 161, nr. 481 (styczeń).

22. **Londzin Józef ks.** Początki szkolnictwa w Księstwie Cieszyńskim. Cieszyn 16^o, str. 32. Odb. z *Gwiazdki Cieszyńskiej*.

23. **Magiera Jan.** Ks. Samuel Ormis, pedagog słowacki. *Kultura słowiańska* nr. 6—7.

24. **Majchrowicz Franciszek.** Historia pedagogii ze szczególnem uwzględnieniem dziejów wychowania i szkół w Polsce. Wyd. piąte z 98 ilustr. Warszawa, 8^o, str. 4 nlb. + 436.

25. **Ks. Mazurkiewicz Karol.** Ustrój najstarszego gimnazjum polskiego. *Przegląd Pedagogiczny*, zes. 1—2.

26. **Opatrny Wit Jarosław.** Germanizacja gimnazjum poznańskiego w r. 1834. *Rocznik I Państwowego Gimnazjum im. św. Jana Kantego w Poznaniu*. 1921 do 1924.

27. **Piasecki Eugenjusz.** Wychowanie fizyczne Grecji starożytnej. *Wychowanie Fizyczne*, rocz. V.

28. **Puciata Leon.** Nauczanie religii w szkołach zreformowanych przez Komisję Edukacji Narodowej. *Kwartalnik Teologiczny Wileński*, Rok I—II.

29. **Romanowicz Alfred.** Z przeszłości obecnego Gimnazjum Państwowego we Wrześni. *Sprawozd. V. Dyrekcji Państw. Gimn. Klasycz. we Wrześni* za rok szk. 1923/24.

30. **Rowid Henryk.** Najwybitniejszy przedstawiciel pedagogiki eksperymentalnej w Polsce (Jan Władysław Dawid) *Ruch Pedagogiczny*. Rok XI. Nr. 1—2.

31. **Skibiński Zdzisław.** Katedra anatomji w Uniw. Jagiell. od r. 1602 do r. 1779. *Archiwum Hist. i Filoz. medyc.* Tom. I.

32. **Skibiński Zdzisław.** Rafał Józef Czerwiakowski, prof. anatomji w Uniw. Jagiell. od r. 1779 do 1782. *Archiwum Hist. i Filoz. medyc. oraz Hist. Nauk Przyrod.* T. I, zes. III i IV.

33. **Stetkiewiczówna Wanda.** System wychowania kobiet według Komisji Edukacji Narodowej. *Przegląd Pedagogiczny*. Rok XLIII, zes. 4.

34. **Szumowski Władysław.** O egzaminie na stopień doktora medycyny, który odbył się w Poznaniu w roku 1786. *Nowiny Lekarskie*. Zes. 2.

35. **Świdwiński St.** Pokłosie wydawnictw ku czci Komisji Edukacji Narodowej. *Przyjaciel Szkoły*, zes. 9, 10. Poznań.

36. **Titow Ch.** Stara wyszcza oświta w Kijiwskiej Ukraini końca XVI — pocz. XIX w. (z 180 malunkamy) *Ukr. Akad.*

Nauk Zbir. ist. fit. widd. Nr. 20, str. II + 13 + 432 + (1). Kijiw.

37. **Tokarz Waclaw.** Komisja Edukacyjna i Uniwersytet Jagielloński. Warszawa, 8^o, str. 43 + 1 nlb. Odb. z *Przeglądu Warszawskiego*.

38. **W. H.** Myśli Gandhiego o wychowaniu. *Ruch Pedagogiczny*, rok XI. Nr. 3—4.

39. **Woronicz T.** O szkołach „tajnych”. Wilno, 8^o, str. 16. Odb. z *Przeglądu Wileńskiego*.

40. **Ō. Woroniecki Jacek.** „Paedagogia perennis” (św. Tomasz z Akwinu a pedagogika nowożytna). Odb. z *Przeglądu Teologicznego*. Lwów, 8^o, str. 20.

Rok 1925.

1. **Bańkowski Zdzisław.** Pszczelin. Pierwsza szkoła rolnicza dla młodzieży wiejskiej. 1900—1925, Warszawa, 8^o, str. 48.

2. **Bauer Hans.** Danziger Studenten in Köln während des Mittelalters. *Festschrift zur Jahrtausendfeier der Rheinländer in Danzig*. Danzig.

3. **Birkenmajer Aleksander.** Neues zu dem Briefe der Pariser Artistenfakultät über den Tod des hl. Thomas von Aquin. (Separatabdruck aus *Xenia Thomistica*) Rom. 8^o, str. 18.

4. **Blaike Jan Stefan.** Historia wychowania. Repetytorjum przedegzaminowe. (Na podstawie dzieła Prof. Dr. Kota.) Lwów—Warszawa. 8^o, str. 95 + 1 nlb.

5. **Bontyck Norbert.** Schule und Pfarre in Miechowitz vor 70 Jahren (3 Kap. aus *Stary kościół miechowski*, deutsch übers. v. Ludwig Chrobok). Beuthen O. S. 8^o, str. 31.

6. **Brensztejn Michał.** Teatr szkolny w Krozach na Żmudzi. Wilno. 8^o, str. 30 + 2 nlb. Odb. z *Ateneum Wileńskiego*. R. III, zes. 9.

7. **Bujak Franciszek.** Geografia na Uniwersytecie Jagiellońskim do połowy XVI wieku, w *Studja geograficzno-historyczne*. Warszawa—Kraków.

8. **Byszewski Witold.** Rozwój szkolnictwa handlowego w Polsce. Warszawa. 8^o, str. 60 + 4 nlb.

9. **Faber W.** Die Johannisschule in Danzig vom Mittelalter bis zum Jahre 1824. Danzig, str. 124.

10. **Frankowski Jan.** Dzieje gimnazjum siedleckiego (1844—1905). Warszawa. 8^o, str. 13 + 3 nlb.

11. **Jabłonowski Władysław.** Uniwersytet w Pawji. *Tygodnik Illustr.* Nr. 26.

12. **Karbowiak Antoni.** Z rozmyślań nad „Chowanna” Trentowskiego. *Przyjaciel Szkoły*. Rok IV, nr. 3.
13. **Konarski Stanisław.** Ustawy szkolne, z jęz. łac. przełożyła Wanda Germain. Przepisami zaopatrzył Jan Czubek. Wstępem poprzedził Prof. Stan. Kot. Kraków, 8^o, str. XVI + 511 + 1 nlb. Minist. W. R. i O. P., Komisja do Badania Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce. *Biblioteka Polskich Pisarzy Pedagog.* Nr. 1.
14. **Kot Stanisław.** Geneza Komisji Edukacyjnej. *Bulletin inter. de l'Acad. Pol. des sciences et de lettres. Classe de philologie, classe d'histoire et de philosophie.* Les années 1919, 1920, II partie, Cracovie.
15. **Kot Stanisław.** Polacy na studjach w Orleanie w XVI i XVII w. *Tamże*, jak nr. 14.
16. **Kot Stanisław.** Polacy na studjach w Lowanium. *Tamże*, jak nr. 14.
17. **Kozłowska-Studnicka Janina.** Zaborcy mienia Uniwersytetu Wileńskiego przez Rosję 1832—1842. *Pamiętnik IV powszechnego zjazdu historyków polskich w Poznaniu 6—8 grudnia 1925.* I Referaty. Lwów.
18. **Książka pamiątkowa 1915—1925,** ku uczczeniu 10-lecia szkół „Stowarzyszenia Naucz. Polskiego w Wilnie”. Wilno, 8^o, str. 2 nlb. + 15 + 1 nlb.
19. **Łempicki Stanisław.** Dzieje szkolnictwa i wychowania w Polsce. (Stan badań i postulaty.) *Pamiętnik IV powszechnego zjazdu hist. pol.* I Referaty i osob. odbitka.
20. **Łubińska Cecylja.** Przyczynek do dziejów szkolnictwa polskiego w Wielkopolsce. *Przegląd Powszechny*, t. 168, nr. 503.
21. **Mańkowski Alfons ks.** Dzieje myśli uniwersyteckiej na Pomorzu. *Roczniki Tow. Nauk w Toruniu.* R. 32.
22. **Marcius Szymon z Pilzna.** O szkołach czyli akademjach ksiąg dwoje (1551). Przełożył i objaśnił Antoni Danysz. Kraków, 8^o, str. XLII + 226. Minist. W. R. i O. P., Komisja do Badania Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce. *Bibl. Pol. Pisarzy Pedagog.*, nr. 4.
23. **Die Matrikel des päpstlichen Seminars zu Braunsberg 1578—1798.** Im Namen des Hist. Vereins für Ermland herausgegeben u. mit biographischen Zusätzen versehen von Georg Lühr. *Monumenta Historiae Varmiensis.* 30. Lief. Bd. XI, 3. Braunsberg, str. IV + 80.
24. **Mazurkiewicz Karol ks.** Benedykt Herbst, pedagog-organizator szkoły polskiej w XVI wieku, kaznodzieja-misjonarz doby reformacji. Poznań, 8^o, str. 275.
25. **Mazurkiewicz Karol ks.** Najstarszy katolicki katechizm polski. *Przegląd Teologiczny.* Rok VI.
26. **Piasecki Eugenjusz.** Dzieje wychowania fizycznego. Lwów, 8^o, str. XII + 250 + 2 nlb. *Bibl. Wych. Fizycz. i Sportu*, nr. 1.
27. **Pohoska Hanna.** Sprawa oświaty ludu w dobie Komisji Edukacji Narodowej. Kraków, 8^o, str. 4 nlb. + 182 + 2 nlb. Minist. W. R. i O. P., Komisja do Badania Dziejów Wychow. i Szkoln. w Polsce. Serja I. *Prace monogr. z dziejów wych. i szkol. w Polsce*, nr. 6.
28. **Polackówna Marja.** Plany nauczania geografji wedle Wielkiej Komisji Edukacyjnej, jej drogowskazy dla współczesnych. *Półkocie geograficzne.* Zbiór prac, poświęcony Eug. Romerowi przez jego uczniów, Lwów—Warszawa.
29. **Politechnika Warszawska 1915—1925.** Księga pamiątkowa, wydana pod redakcją prof. Leona Staniewicza. Warszawa, 8^o, str. 4 nlb. + 573 + 3 nlb.
30. **Ratusznik Jan.** Wychowanie fizyczne w programie Komisji Edukacji Narodowej. *Szkoła*, r. I, nr. 3.
31. **Rokoszny Józef ks.** Monografia Państwowego Seminarjum Nauczycielskiego Męskiego w Radomiu. 1915—1925. Radom, 8^o w., str. 234 + 2 nlb. + 29 + 3 nlb. + 12 str. tablic.
32. **Skibiński Zdzisław.** Wincenty Szaster, profesor anatomji w Uniw. Jagiellońskim od 1782 do 1820. *Archiwum Hist. i Filoz. Medycyny oraz Hist. Nauk Przyrodniczych*, t. II.
33. **Sławiński Witold.** Jan Emanuel Gilibert, profesor i założyciel ogrodu botanicznego w Wilnie. *Ateneum Wileńskie*, rocz. III.
34. **Sochaniewicz Kazimierz.** Z dziejów elementarnego nauczania geografji w byłym zaborze austriackim. *Przegląd wyd. Książnicy*, r. VI, nr. 8.
35. **Sztk sprawozdawczo-statystyczny o Państwowem Gimnazjum w Dębicy,** z okazji dwudziestopięcioletniego (1900—1925) jubileuszu. Tarnów, 8^o, str. 37 + 3 nlb. Odb. ze *Spraw. Dyrekcji* za rok 1924/25.
36. **Szumowski Władysław.** Krakowska szkoła lekarska za czasów Komisji Edukacyjnej. *Sprawozdanie z czynności i posiedzeń Pol. Akad. Um.* T. XXX, nr. 4.
37. **Tatarkiewicz Władysław.** O scho-
lastyce wileńskiej. *Bulletin Intern. de*

l'Acad. Polon. des sciences et des lettres, I. Classe de philologie, II. Classe d'Histoire et de Philosophie. L'année 1922. Cracovie.

38. **Tync Stanisław**. Najdawniejsze ustawy Gimnazjum Toruńskiego. Toruń, str. 4 nlb. + XVI + 166 + 2 nlb. *Tow. Nauk. w Toruniu, Fontes XXI*.

39. **Tync Stanisław**. Jadłospis bursy Gimnazjum toruńskiego (oeconomiae scholasticae) z początku XVI wieku. *Zapiski Towarzystwa Naukowego w Toruniu*. T. VI, nr. 10.

40. **Uniwersytet Poznański w pierwszych latach swego istnienia** (1919, 1919/20, 1920/21, 1921/22, 1922/23) za rektoratu Heljordora Święcickiego. *Księga pamiątkowa*, wyd. staraniem Senatu Uniw. Poznańskiego pod redakcją Adama Wrzoska. Poznań, 8^o, str. 710 + 4 nlb. + 1 tabl.

41. **Vilniaus Lietuviu Gimnazija**. 10-ties metu sukaktuvėms paminėti (Wileńskie litewskie Gimnazjum. Na uczczenie 10-letniej rocznicy). Vilnius, 8^o, str. 53 + 3 nlb.

42. **Wanczura Alojzy**. Szkolnictwo w starej Rusi. *Bullet. intern. de l'Acad. Polon. des sciences et de lettres*; Classe de philologie, classe d'histoire et de philosophie. Les années 1919, 1920, II partie. Cracovie.

43. **Wrzosek Adam**. Zarys rozwoju Uniwersytetu Poznańskiego za rektoratu Heljordora Święcickiego (1919—1923) w *Uniw. Poznański w pierwszych latach swego istnienia*, Poznań — zob. nr. 40, j. w.

44. **Wrzosek Adam**. Założenie Uniwersytetu Poznańskiego. *Tamże*, zob. nr. 40, j. w.

45. **Wrzosek Adam**. Założenie Królewskiej Szkoły Lekarskiej w Grodnie za Stanisława Augusta. *Archiwum Hist. i Filoz. Medyc. oraz Historji Nauk Przyrodniczych*, t. II, zes. II.

46. **Wrzosek Adam**. Powstanie Wydziału Lekarskiego w Uniwersytecie Poznańskim. *Archiwum Hist. i Filoz. Medyc. oraz Historji Nauk Przyrodniczych*, t. II, zes. II.

47. **Wrzosek Adam**. Izydora Kopernickiego program wykładów antropologii. *Wydał...* Poznań, 8^o, str. 4. Odb. z *Archiwum Historji i Filoz. Medycyny oraz Historji Nauk Przyrodniczych*, t. III, zes. II.

48. **Żongolłowicz Bronisław**. Ustrój Uniwersytetu Wileńskiego. *Rocznik Prawniczy Wileński*, I.

Rok 1926

1. **Barwiński Bohdan**. Wsenarodna szkoła imeny Markijana Szaszkewycza u Lwowi. Ohljad jiji zasnowyn i rozwytku, z nahody 40 — littia jestwowannja na osnovi żereł. Lwów. 8^o, str. 56, odbitka z „*Rady*“.

2. **Bielecki Tadeusz**. Wychowanie wojskowe za czasów Komisji Edukacji Narodowej. Warszawa. 8^o, str. 16.

3. **Frankowski Jan**. Niszczenie szkół łukowskich po powstaniu listopadowym (1831—1852) i wiadomości o konwiktie Szaniawskich w Łukowie. Szkic historyczny. Warszawa. 8^o, str. 37 + 1 nlb.

4. **Heitzman Marjan**. Jana Wyclifa traktat *De universalibus* i jego wpływ na uniwersytet praski i krakowski. *Archiwum Komisji do Badania Historji Filozofji w Polsce*. T. II. Cz. II. Kraków.

5. **Jachimowski Tadeusz ks.** Dokumenty do nominacji Józefa Gołuchowskiego profesorem filozofji na Uniwersytecie Wileńskim. *Archiwum Komisji do Badania Historji Filozofji w Polsce*. T. II. Cz. II. Kraków.

6. **Kierecki M.** Sposób nauczania historii w Poznańskiej Szkole Wydziałowej w latach 1777—1789. *Przyjaciel Szkoły*. Rok V. Nr. 12.

7. **Kleiner Juljus**. Listy Mickiewicza i Adama ks. Czartoryskiego do Wiktora Cousina w sprawie katedry literatur słowiańskich. *Przegląd Współczesny*. R. V. Nr. 55 (listopad).

8. **Konopczyński Władysław**. Stanisław Konarski. Warszawa. 8^o, str. XIX + 1 nlb. + 471 + 1 nlb.

9. **Kot Stanisław**. Dzieje wychowania. Podręcznik dla seminarjów nauczycielskich. Warszawa — Kraków. 8^o, str. 4 nlb. + 334.

10. **Krauska — Bużycka J.** Poglądy pedagogiczne i działalność nauczycielska Fr. Froebela. *Wychowanie Przedszkolne*. R. II. Nr. 1, 2, 3, 4.

11. **Lipski Jacek**. Archiwum Kuratorji Wileńskiej X. Ad. Czartoryskiego. Kraków. 8^o, str. XIV + 2 nlb. + 308 + 4 nlb. + 1 podobiz. — Minist. W. R. i O. P., Komisja do Badania Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce. Serja III. *Materiały do dziejów szkolnictwa polskiego*, nr. 2.

12. **Marczak Michał**. Zabytek dawnego szkolnictwa parafjalnego w Miechocinie. Kraków. 16^o, str. 20. Przedruk z *Głosu Narodu*, nr. 213 — 215.

13. **Mirski Józef.** Stanisław Szczepanowski (Piast) jako apostoł edukacji narodowej, *Przyjaciel Szkoły* R. V. Nr. 1—10.

14. **Nytko Bolesław.** Myśli Staszica o edukacji narodowej, *Przyjaciel Szkoły*. Rok V. Nr. 2.

15. **Nytko Bolesław.** Teofil Lenartowicz współpracownikiem „Szkołki dla dzieci” Ewarysta Estkowskiego, *Przyjaciel Szkoły*. Rok V. Dodatek do nr. 16.

16. **Pfałowna Zofja.** Idea pedagogiczna ś. p. Matki Marceliny Darowskiej, *Muzeum*. R. XLI, zes. 3.

17. **Romanowski Alfred.** W 25-ciolecie sprawy wrzeńskiej, *Sprawozdanie Dyr. Państw. Gimn. Klasycz. im. H. Sienkiewicza we Wrześni*, VII, za r. szk. 1925/26.

18. **Skalski Stanisław.** Stanisława Szczepanowskiego poglądy na wychowanie i szkołę, *Ruch Pedagogiczny*. Rok XIII (XV) Nr. 5. (Maj).

19. **Sosnowski Paweł.** Trzy rocznice (1885, 1905, 1915). Szkic z dziejów szkolnictwa i nauczycielstwa b. Królestwa Kongresowego, Warszawa, 8^o, str. 17 + 1 nlb.

20. **Staszic Stanisław.** Pisma pedagogiczne. Wydał i opracował Zygmunt Kukulski. Przedmową poprzedził Ignacy Chrzanowski, Lublin, 8^o, str. XX + 351 + 1 nlb. + 1 ilustr.

21. **Stemler Józef.** Polska Macierz Szkolna. Szkic historyczno-sprawozdawczy z 20-lecia działalności 1905 — 1925. Wydawnictwo jubileuszowe, Warszawa, 8^o, str. 224.

22. **Stopa Franciszek.** Idee pedagogiczne Karpińskiego, *Muzeum*, r. XLI, zes. 3.

23. **Tatariewicz Władysław.** Materiały do dziejów nauczania filozofii na Litwie, *Archiwum Komisji do Badania Historji Filozofji w Polsce*. Tom II. Cz. II. Kraków.

24. **Tokarski Franciszek.** Dziesięciolecie II Miejskiej Szkoły Rzemieślniczej w Warszawie, Rok 1915 — 25 podał... Warszawa, 8^o, str. 45 + 4 nlb. + 8 str. nlb.

25. **Tync Stanisław.** Próba utworzenia Akademii protestanckiej w Prusach Królewskich w r. 1595, *Reformacja w Polsce*. Roczn. IV.

26. **Wrzosek Adam.** Karol Marcinkowski. Z 2 ilustr. Warszawa, 8^o, str. 27 + 1 nlb. *Wielka Biblioteka*. Dział drugi. *Biblioteka Szkolna*, nr. 22.

27. **Wrzosek Adam.** Rzut oka na rozwój Wydziału Lekarskiego w Uniwersytecie Poznańskim w pierwszym trzecieciu jego istnienia (1920/21, 1921/22, 1922/23) za rektoratu Heljodora Święcickiego, *Archiwum Hist. i Filoz. Medyc. oraz Hist. Nauk Przyrod.* T. III. Zesz. I.

28. **Wrzosek Adam.** Projekt Izzydora Kopernickiego urządzenia Zakładu Antropologii na Wydziale Lekarskim w Uniwersytecie Jagiell, wydał... *Archiwum j. w.* T. III. Zesz. II.

29. **Ziembicki Witold.** Baltazar Hacquet, członek Fakultetu Lekarskiego we Lwowie z epoki józefińskiej, kim był i co pisał o naszym kraju, a zwłaszcza o jego zdrojach, Poznań 8^o, str. 26 + 2 nlb., odb. z *Archiwum Historji i Filoz. Medycyny oraz Historji Nauk Przyrodniczych*. T. II. Zesz. I.



KSIĘGARNIE

WYDAWNICZO-SORTYMENTOWE

ZAKŁADU NARODOWEGO IMIENIA OSSOLIŃSKICH

WE LWOWIE, przy Placu Halickim 12a, telef. 32-69. P. K. O. 153.154

W WARSZAWIE, przy ul. Nowy Świat 69, telef. 198-81, P. K. O. 6658

p o l e c a j ą :

Własne wydawnictwa Zakładu z zakresu podręczników szkolnych dla szkół powszechnych, średnich i akademickich, oraz publikacji naukowych i beletrystycznych

Wszelkie wydawnictwa naukowe i szkolne, beletrystykę;

Dla P. T. Nauczycielstwa dzieła z zakresu pedagogji i dydaktyki, oraz wszelkie podręczniki metodyczne

Literaturę szkolną i pomocniczą

Księgarnie utrzymują i rozwijają specjalny dział literatury dla dzieci i młodzieży

Księgarnie Zakładu Narodowego im. Ossolińskich przyjmują prenumeratę wszelkich czasopism polskich i zagranicznych, utrzymują kontakt z wszystkimi instytucjami wydawniczymi w Polsce i zagranicą

Bibliotekom nauczycielskim, wszelkim instytucjom naukowym i zrzeszeniom kulturalno-oświatowym sprzedają księgarnie książki na dogodne spłaty

Wszelkie zlecenia załatwiają szybko i dokładnie

Na żądanie dostarczają bezpłatnie kompletnych katalogów z każdej dziedziny nauki

P₅
413

WYDAWNICTWO
ZAKŁADU NARODOWEGO IMIENIA OSSOLIŃSKICH
WE LWOWIE, ULICA OSSOLIŃSKICH 11, — TELEFON Nr. 168

Lwów, Główna ekspedycja, ul. Kalecza 5, telef. Nr. 12-22. — Lwów, Księgarnia własna pl. Halicki 12 a, telef. Nr. 32-69. — Kraków, Filja Wydawnictwa, ul. św. Anny 11, telef. Nr. 35-27. — Warszawa, Księgarnia własna, ul. Nowy Świat 69, telef. Nr. 198-81. — Poznań, Skład główny, Księgarnia św. Wojciecha. — Wilno, Skład główny, Księgarnia św. Wojciecha

poleca następujące publikacje:

<i>Balicki Juljusz i Maykowski Stanisław.</i> Kraj lat dziecinnych. Pierwszy rok nauki języka polskiego w szkołach średnich ogólnokształcących	6·20
<i>Boczar J. ks. i Szymd Gerard ks. dr.</i> Dzieje biblijne w krótkości Część I na oddział I szkoły powsz.	—80
— Część II na oddział II szkoły powszechnej	1·30
<i>Fischer Adam Prof. Dr.</i> Lud Polski. Podręcznik etnografii Polski	6·—
<i>Hartleb Kazimierz i Gawlik Mieczysław.</i> Kultura Polski	6·—
<i>Devey John.</i> Zasady moralne w wychowaniu	—52
<i>Fredro Aleksander.</i> Pisma wszystkie. Komedje t. I, II, III	36·—
<i>Jarosz Włodzimierz.</i> Opowiadania z dziejów powszechnych i polskich. Cz. I dla kl. V szkół powszechnych	3·—
— Część II dla kl. VI szkół powszechnych	3·20
<i>Karbowiak A.</i> Dzieje wychowania i szkolnictwa. T. III, okres przejściowy 1433—1510	10·—
<i>Kinel-Krasucki-Noskiewicz.</i> Owady krajowe. Przewodnik do określania rzędów, rodzin i rodzajów — 2 zeszyty	7·—
<i>Pigoń Stanisław.</i> Do podstaw wychowania narodowego. Ze słowem wstępnem Ign. Chrzanowskiego. II wyd.	1·68
<i>Splawiński-Kubiński.</i> Gramatyka języka polskiego. Podręcznik szkolny	—·—
<i>Taub Szymon.</i> Spostrzeżenia nad pogodą w szkołach powszechnych i średnich. Wskazówki praktyczne	1·20
<i>Tyszkowski Kazimierz.</i> Informacyjna biblijografia historii polskiej za rok 1925	6·—
<i>Witkowski A. i Zakrzewski K.</i> Zarys fizyki. Wydanie III	10·—
<i>Zgórski Kazimierz Dr.</i> Higjena. Podręcznik dla szkół powszechnych. Wydanie V	1·50