Dr WANDA BOBKOWSKA

NOWE PRĄDY W POLSKIEM SZKOLNICTWIE LUDOWEM W POCZĄTKU XIX W.

KRAKÓW 1928.
NAKŁADEM POLSKIEJ AKADEMJI UMIEJĘTNOŚCI
SKŁAD GŁÓWNY W KSIĘGARNIACH GEBETHNERA I WOLFFA
WARSZAWA—KRAKÓW—LUBLIN—ŁÓDŹ—PARYŻ—POZNAŃ—WILNO—ZAKOPANE.

8006
II.

X-35739
8006 II

Kraków — Drukarnia Uniwersytetu Jagiellońskiego pod zarządem J. Filipowskiego.

SPIS TREŚCI.

Przedmowa . . . . . str. 1—2
Literatura . . . . . » 2—8

ROZDZIAŁ I.

Problem oświaty ludowej w polityce i pedagogji europejskiej na przełomie XVIII i XIX w. . . » 9—41

Reforma wychowania w duchu państwowym 9. — Próby oświaty ludu 9—10. — Problem oświaty powszechnej 10. — Wpływ fizjokratów 10—12. — Pierwsze gospodarstwa doświadczalne 12. — Wpływ prądów filozoficzno-politycznych i humanistycznych 12—13. — Polityczna misja szkoły ludowej w Prusach za Fryderyka II 13—14. — Rochow 14. — Felbiger 14—15. — Szkoła ludowa w Austrji za Marji Teresy i Józefa II 15—16. — Ideowe ujęcie sprawy oświaty powszechnej przez Komisję Edukacyjną w Polsce 16—17. — Oświata ludu we Francji za Ludwika XVI, w dobie rewolucji i za Napolena 17. — Stosunki oświatowe w Szwajcarji 18—19. — Pestalozzi 19. — Okresy jego działalności 19—20. — Szkółka elementarno-zawodowa w Neuhof 20—22. — »Godzina wieczorna samotnika« 22—24. — Szukanie nowych dróg w »Leonardzie i Gertrudzie« 24. — Szkoła w Stans 24—25. — Początkowa działalność w Burgdorfie 26. — »Metoda« 26. — »Jak Gertruda uczy swe dzieci« 27. — Zainteresowanie się obcych rządów szkołą Pestalozziego 27. — Polak Jeziorowski w Burgdorfie 28. — Obraz szkoły i metod Pestalozziego w sprawozdaniu Jeziorowskiego 28—30. — Książki elementarne Pestalozziego 30—31. — »Religijne wychowanie człowieka« 31. — »O kształceniu ciała« 31. — Podstawowe zasady pedagogiczne i dydaktyczne Pestalozziego 31—33. — Znaczenie Pestalozziego dla rozwoju szkoły ludowej 33. — Plany pedagogiczne Fellenberga 33—34. — Program szkoły w Hofwyl 34. — Wykonawca programu Wehrli 35—36. — Znaczenie Fellenberga 36—37. — Metoda czytania analityczno-syntetyczna Oliviera 37—38. — Metoda wzajemnego nauczania Bella i Lankastra 38—41.

ROZDZIAŁ II.

Prądy w oświacie ludu w dobie porozbiorowej w zaborze austrjackim, rosyjskim i pruskim . str. 42—107

Stosunek rządu austrjackiego do polskiej szkoły ludowej 42—43. — Mowa Wohlfeila przy otwarciu ćwiczeń nauczycielskich 44—45. — Kształcenie nauczycieli 45—46.

Stan oświaty w zaborze rosyjskim do r. 1802 46. — Ustawa szkolna z r. 1803 46. — Starania Czackiego około pomnożenia szkół parafjalnych 47—48. — Współpraca Kołłątaja 48. — Niezadowolenie Czackiego i Kołłątaja z ustawy wygotowanej przez Uniwersytet 48. — Czacko-Kołłątajowski projekt ustawy dla szkół parafjalnych gubernij południowych 48—52. — »Urządzenie konwiktu dla kandydatów sposobiących się na nauczycielów szkół parafjalnych« 52—54. — Rozwój szkółek ludowych w gubernjach południowych 54—55. — Zabiegi Uniwersytetu Wileńskiego około szkół parafjalnych 55—56. — Różnorodność programów nauk w szkółkach parafjalnych 56. — »Urządzenie szkoły parafjalnej w Johaniszkielach w powiecie Upitskim« Ignacego Karpia 56—57. — Książki elementarne 57. — Sposoby zwabiania dzieci do szkoły 57—58. — Poglądy współczesnych na cele oświaty ludowej 58—59.

Cele wytknięte szkole ludowej w zaborze pruskim 59. — Stan szkółek protestanckich w dzielnicach zagarniętych 60. — Plan stworzenia szkoły symultannej 60—61. — Niechęć ku niej zborów protestancko-niemieckich 61. — Tarcia w rządzie pruskim o kompetencję władz i walka o polski fundusz szkolny 61—63. — Ustanowienie Południowo-pruskiej Komisji Edukacyjnej 63—64. — Zmiany osobiste po wstąpieniu na tron Fryderyka Wilhelma III 64. — Upadek Południowo-pruskiej Komisji Edukacyjnej 64. — Złagodzenie zatargów 64—65. — List króla do Massowa w sprawie zakładania szkół ludowych i redukowania szkół uczonych 66. — Projekty edukacyjne dla zaboru pruskiego 66—67. — Uniwersytet czy szkoły elementarne 67—68. — Dążność do usunięcia duchowieństwa od wpływu na szkołę 68—70. — Propagowanie religji naturalnej 70. — Potrzeba odpowiednich książek elementarnych 70—71. — Krytyka katechizmu i książek elementarnych Felbigera 71. — Czytanki Fischera 71—72. — Wyniki akcji germanizacyjnej przez szkołę na Śląsku 72—73. — »Próba ogólnego planu szkolnego dla Prus południowych« Rochowa 73—74. — »Plan szkolny« Klewitza z 12 maja 1800 75. — Wizytacja szkół polskich przez Gedickego i Meierotta 75—77. — Sprawozdanie Zaborowskiego 77—78. — Memorjał Bandtkego 78—79. — Stosunek Schröttera i Vossa do wywodów Bandtkego 79—80. — Złagodzenie metod germanizacyjnych 80. — Projekt szkół miejskich obywatelsko-wojskowych 81—82. — Dotychczasowe przygotowanie zawodowe nauczycieli 82—83. — Polscy kandydaci w seminarjum w Cylichowie 83—84. — Inspektor seminarzystów Jeziorowski 84—85. — Funkcje jego w Cylichowie 85—86. — Nowe metody elementarne 86—87. — Opinja pedagogów i mężów stanu o metodzie Oliviera 87. — Wysłanie Jeziorowskiego do Oliviera i do Pestalozziego 88—89. — Stosunek Pestalozziego do Jeziorowskiego 89—90. — Sprawozdanie Jeziorowskiego z pobytu w Dessau i Burgdorfie 90—92. — Trudności w uzyskaniu zezwolenia króla na wprowadzenie nowych metod do szkół polskich 92. — Stosunek niemieckich pedagogów do Pestalozziego 93—94. — »Promemoria« Steinbarta 95—96. — Walka Jeziorowskiego o nowe metody i o fundowanie seminarjów na ziemiach polskich 96—97. — Ocena podręczników Pestalozziego 98—99. — Zajęcie klasztoru reformackiego w Poznaniu na seminarjum 99—100. — »Plan urządzenia seminarjum nauczycielskiego w Poznaniu« 100—103. — Seminarjum w Łowiczu 103. — Rozwój szkół elementarnych 104—105. — Działalność Schröttera w Prusach nowo-wschodnich 105. — Ogólne wytyczne rządu pruskiego w polityce szkolnej 105—107.

ROZDZIAŁ III.

Szkolnictwo ludowe w dobie Księstwa Warszawskiego . . . . . str. 108—193

1. Prace Izby Edukacyjnej . . . . . » 108—174

Ustanowienie Izby Edukacyjnej 108—109. — Jej członkowie 109—110. — Warunki pracy 110—111. — Lindego i Lipińskiego Projekty prac Izby 111—114. — »Odezwy do Nauczycielów« 114—115. — Łęskiego »Myśli i zasady urządzenia szkół narodowych« 115—116. — Raport Jeziorowskiego o seminarjum w Poznaniu 116—117. — Plan seminarjum, szkoły wzorowej, przemysłowej i niedzielnej Burgunda 117—119. — Ocena raportu Jeziorowskiego przez Staszica 119. — Zabiegi Izby o uruchomienie obydwóch seminarjów 119—120. — Odezwa Jeziorowskiego do nauczycieli 120. — Nauki i kierunek wychowawczy w seminarjum 121—122. — Kursy dopełniające dla czynnych nauczycieli 122. — Program szkółki wzorowej 122—124. — Elementarz Oliviera dla szkół polskich 125. — Memorjał Burgunda o metodzie czytania 124—125. — Projekt metody Jeziorowskiego 125—126. — »Uwagi powszechne« ks. Kopczyńskiego nad memorjałami i jego projekt metody czytania 126—128. — Jeziorowskiego »Projekt do tymczasowej Instrukcji dla Nauczycieli końcem dobrego sprawowania urzędu swego« 128—130. — »Prawa dla dzieci szkolnych« 130—131. — »Instrukcja dla wizytatorów« 131. — Stosunek Izby do Jeziorowskiego 131. — »Urządzenie szkół miejskich i wiejskich« 133—134. — Seminarjum w Łowiczu 134—135. — Chojnackiego: »Zasady pierwiastkowe pedagogiki i metodyki« 135—136. — »Zasady urządzenia seminarii czyli szkoły nauczycieli w Łowiczu« 136.

Niezadowolenie z zarządzeń Izby Edukacyjnej 137—138. — Walka reformatów o budynek klasztorny 138—140. — Stosunek episkopatu do prac Izby Edukacyjnej 140—143. — Zwolnienie Jeziorowskiego i Burgunda z rektoratu 143—144. — Zachęcenie Wolskiego do ułożenia elementarza 144. — Akcja arcybiskupa Raczyńskiego przeciw Wolskiemu 144—146. — Opinja Kołłątaja w tej sprawie 146—147. — Opinja ks. Szweykowskiego 147. — Żądania episkopatu 147—148. — Metody walki 148—150. — Stosunek Izby Ed. do nauczycieli Niemców 150—151. — Wrogi stosunek zarządu dóbr królewskich do zarządzeń Izby 152. — Brak egzekutywy Izby Edukacyjnej 152—153. — »Program książki do czytania dla ludu« 153—154. — Plan elementarza roztrząsany w Towarzystwie Przyj. Nauk 154—155. — Elementarz Bandtkego 155—156. — Uwagi Gerlacha o książkach elementarnych 156. — Uwagi Kołłątaja 156—157. — Wolskiego »Nauka początkowa czytania, pisania i rachunków« i »Przepisy dla nauczycieli« 157—159. — Uznanie zasług Wolskiego przez Izbę Ed. i Towarzystwo Przyj. Nauk 159—160. — Niemayera »Zasady edukacji i instrukcji« w przekładzie ks. Czarneckiego 160—161. — Stan szkół ludowych w Galicji zachodniej w r. 1809 161. — Działalność oświatowa F. B. Piekarskiego 162. — »Ksiądz Pleban i Wikary w Proszowicach« 162—164. — Wskrzeszenie Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych 164 — Wzorowa Szkoła Normalna K. A. Zellera w Królewcu 165. — Memorjał Szulca w sprawie zastosowania metody Pestaloco-Zellerowskiej w szkołach polskich 166. — Opinja Towarzystwa Elementarnego 166—168. — Skład Dyrekcji Edukacji Narodowej i jej sekcyj 168—169. — »Wewnętrzne urządzenie szkół pod-

wydziałowych« wraz z planem nauk dla tychże 169—170. — Poglądy Towarzystwa Elementarnego na kształcenie nauczycieli 171—172. — Odmienne zapatrywanie Dyrekcji Edukacyjnej 172. — Rzut oka na działalność Izby i Dyrekcji Edukacyjnej 173—174.

2. Pestalocyzm nieurzędowy . . . . . str. 174—186

F. Bentkowskiego »Rys krótki nauki Pestalocego« 175. — J. Mostowskiego »Instytut Pestalotsego« 176. — A. Marcinowskiego »Kurs nauk początkowych czyli książki elementarne Pestalotsego 176—177. — Chavannes »Wykład metody elementarnej Henryka Pestalozzego« w przekładzie Marcinowskiego 177—178. — List Łęskiego do redaktora Pamiętnika Warszawskiego 178—179. — Wzmianki o Pestalozzim w Dzienniku Wileńskim w latach 1815—1820 179. — Ocena Pestalozziego w Pamiętniku Warszawskim 1819 179—180. — Uczeń Pestalozziego Bońkowski 180. — Pobyt Brodzińskiego i Pawłowicza w Yverdon 1824 180. — J. K. Krzyżanowskiego uwagi o Instytucie Pestalozziego i Fellenberga, tudzież o metodzie Lankastra 180. — Wzmianki o Pestalozzim u Skarbka 180—181. — Litewski pestalocysta-praktyk Dominik Moniuszko 181. — Stosunek Kościuszki do Pestalozziego i Fellenberga 181—186.

3. Lata przejściowe 1813 i 1814 . . . . . str. 186—193

Zajęcie Warszawy przez wojska rosyjskie 186. — Wyjazd członków Dyrekcji Edukacyjnej 186—187. — Powrót Staszica i prace Dyrekcji 187—188. — »Projekt do urządzenia hierarchji akademicznej w krajach Księstwa Warszawskiego 188. — Komitet Cywilny i Sekcja Interesów Duchownych i Edukacji 188—189. — Projekt reformy edukacji Szaniawskiego 189—192. — Powołanie Potockiego na dyrektora edukacji publicznej 192—193.

ROZDZIAŁ IV.

Zabiegi około oświaty ludowej w pierwszych latach istnienia Królestwa Polskiego . . . . . str. 194—237

1. Niższe szkolnictwo zawodowe i miejskie . . . . . str. 194—214

Ustanowienie Wydziału Oświecenia i Spraw Religijnych 194—195. — Potrzeba szkół zawodowych 195—196. — Pobyt Aleksandra I w Warszawie 196. — Projekt założenia szkoły rolniczej 196. — Prace przygotowawcze Towarzystwa Rolniczego 197—198. — Oświadczenie Lindego na sesji Towarzystwa Elementarnego 198—199. — Tadeusz Mostowski ministrem spraw wewnętrznych Królestwa 199—201. — Jego plany założenia szkół rolniczych i rzemieślniczych 201. — Zabiegi w Petersburgu o przydział dóbr koronnych na szkołę 201—202. — Współpraca Towarzystwa Elementarnego 202—203. — Instrukcje dla kandydatów na wyjazd do Fellenberga i Thaera 203. — Kandydaci 203—204. — Opis Instytutu w Hofwyl przez Flatta 204—205. — Memorjał Flatta i plan Instytutu rolniczego w Marymoncie 205—206. — Założenie i rozwój Instytutu 206—207. — Urządzenie szkółki wiejskiej 207—209.

Stan rzemiosł w Królestwie 209—211. — Plan założenia szkoły rzemiosł i kunsztów 211. — Pierwsza »Szkoła Niedzielna i Świąteczna dla Terminatorów i Wyzwoleńców w Warszawie« 212. — »Urządzenie« szkół niedzielnych 212. — Stosunek do nich społeczeństwa 212—213. — Urząd organizatora szkół

elementarnych wiejskich i miejskich 213. — Szkoły cyrkułowe 213—214. — Dopuszczenie dziewcząt do szkół publicznych 214.

2. Metoda Bell-Lankastra w szkolnictwie polskiem . str. 214—237

Rozprawka Aleksandra de Laborde o metodzie Lankastra 214. — Opinja o włościaninie polskim 214—215. — Uwagi tłómacza 215. — Przemówienie Romana Markiewicza na posiedzeniu Towarzystwa Naukowego w Krakowie 215—216. — Sprawozdanie Krzyżanowskiego o metodzie dla Komisji Oświecenia 217. — Propozycje Kraińskiego 217—218. — Pierwsza szkółka Lankastra w domu Dzieciątka Jezus 218. — Spostrzeżenia Lipińskiego o metodzie 218—219. — »Wykład sposobu wzajemnego uczenia zwanego metodą Lankastra« 220—222. — Organizacja szkółek 222. — Użycie metody w pułkach polskich i rosyjskich 223. — Zachwyt nad metodą 224. — Krzewienie oświaty ludowej w Lubelszczyźnie 224—226. — Krzyżanowskiego »Uwagi nad Instytutami pedagogicznemi Pestalozziego i Fellenberga, tudzież Metodem Bell-Lankastrowskim« 226—229. — Metoda Lankastra w szkołach lubelskich 229. — S. Sierakowskiego »Zachęcenie do przyjęcia sposobu, w krótkim czasie i małym kosztem nauczenia dzieci czytać, pisać, rachować« 229—230. — Propagowanie metody w Krakowie 230. — Rozważania nad wprowadzeniem metody na sejmie 1818 230—232. — Seminarjum poznańskie po r. 1815 232—233. — Seminarja w Łowiczu i Puławach; metody w nich stosowane 233—234. — Wartość metody Lankastra 234—235. — Przesadna pochwała w Orle Białym 235. — Odpowiedź prof. Puchały 235—236. — Znaczenie metody dla szkolnictwa polskiego 236. — Reakcja w Europie przeciw oświacie ludu 236—237. — Usunięcie Potockiego z urzędu ministra oświecenia 237. — Dążności reakcyjne Szaniawskiego i Grabowskiego 237—238.

ROZDZIAŁ V.

Szkolnictwo ludowe na Litwie i Rusi . . . . . str. 239—266

Załamanie się pracy oświatowej po roku 1812 239. — Śmierć Czackiego 240. — Zwrot ks. Czartoryskiego ku sprawom oświatowym Litwy 240. — Stan oświaty ludowej według sprawozdania Uniwersytetu z r. 1816 240—241. — Pobyt księcia w Wilnie i ustanowienie Komitetu Szkolnego 241. — Skład Komitetu 241. — Powody jego bezczynności 241—243. — Działalność dozorców honorowych i wizytatorów w pomnażaniu szkół 243. — Odpowiedź gubernatora Wołłowicza na żądania społeczeństwa 244—245. — Stosunek duchowieństwa do oświaty ludu 245. — Suma prac Komitetu Szkolnego nad jakością szkoły ludowej 245—246. — Projekt seminarjum nauczycielskiego przedłożony księciu 246—248. — Stosunek Uniwersytetu do kwestji kształcenia nauczycieli 248. — Stan szkół powiatowych 248—249. — Czartoryskiego »Uwagi nad sposobem teraźniejszym uczenia po szkołach i nad odmianami, które weń wprowadzić należy« 249—251. — Zamiar założenia szkoły rzemiosł i kunsztów 251—252. — Kwestja szkół rolniczych 252—253. — Zabiegi księcia o wprowadzenie metody Lankastra 254. — Propagowanie jej przez czynniki rosyjskie 254—255. — Wyjazd Rodowicza do Homla 255. — Współpraca Uniwersytetu z masonerją nad wprowadzeniem metody 255—256. — Ułożenie tablic przez Marcinowskiego 256. — Pierwsza szkółka Lankastra w domu Dobroczynności 256. — Rozsze-

rzanie się metody na Litwie i Rusi 257. — Zastosowanie metody w szkole średniej przez Felińskiego 258. — Uwagi Jana Śniadeckiego 258—259. — Metoda »wzajemnego nieuczenia« w Wiadomościach Brukowych 259. — F. Malewskiego opis szkółki wzajemnego uczenia w Szczorsach 260—262. — Zabiegi młodzieży o szerzenie oświaty 262. — Represje rządu rosyjskiego 263. — Zamach Nowosilcowa 264.

ROZDZIAŁ VI.

Zakończenie . . . . . str. 266—275

DODATEK.

I. Instruktion für die Südpreussische Edukationskommission (1797) » 276—279
II. Józef Jeziorowski: Kurze historische Darstellung der Unterrichts-Methoden der Herren Olivier und Pestalozzi nebst einigen Bemerkungen über ihren Gehalt mit Hinsicht auf die Anwendbarkeit derselben in den öffentlichen Volksschulen Südpreussens (1803) . . . . . » 279—297
III. Józefa Jeziorowskiego ocena podręczników Pestalozziego (1804) . . . . . » 297—305
IV. Plan urządzenia seminarjum w Poznaniu (1807) . . . . . » 305
V. B. Flatt: Myśli do zakładania szkoły dla dzieci ubogich przy Instytucie Agronomicznym w Marymoncie (1824) . . . . . » 305—308
VI. J. Lipiński: Uwagi i przedstawienia względem metody Lankastra (1817) . . . . . » 308—312

Spis osób . . . . . » 313—318

PRZEDMOWA.

Zadaniem niniejszej pracy jest wykazać, jakie prądy kształtowały polską szkołę ludową w historycznym jej rozwoju w dobie porozbiorowej, w czasie Księstwa Warszawskiego i w pierwszych latach Królestwa Polskiego, o ile przenikały do niej najnowsze idee wychowawcze z zachodu, jak się przyjmowały i w jakich granicach zastosowywały je do potrzeb naszego społeczeństwa rządy obce i nasze rodzime władze wychowawcze. Chodzi tu w pierwszym rzędzie o wpływ zasad Pestalozziego i o przeszczepienie ich do programów i praktyki szkolnej na ziemiach polskich. Ponieważ wpływ Pestalozziego zaważył najsilniej na szkolnictwie elementarnem zaboru pruskiego, to też ziemie te, stanowiące potem Księstwo Warszawskie i częściowo Królestwo Polskie, znalazły w tej pracy najszersze uwzględnienie. W miarę badań nasuwały się porównawczo inne zabory tembardziej, że część zaboru austrjackiego weszła w roku 1809 w zakres działań władz edukacyjnych polskich. Szerszemu opracowaniu prądów wychowawczych czy to w zaborze rosyjskim czy austrjackim w dobie porozbiorowej stanęła chwilowo na przeszkodzie niedostępność źródeł archiwalnych, trzeba było zatem ograniczyć się dość skąpemi źródłami drukowanemi, to też te części zagadnienia nie zostały dostatecznie wyczerpane.

Ponieważ równocześnie z pestalocyzmem znalazła u nas zastosowanie i oryginalne dydaktyczne ujęcie metoda czytania analityczno-syntetyczna Oliviera, w okresie najbujniejszego zaś rozkwitu szkolnictwa ludowego, około roku 1818, metoda wzajemnego nauczania czyli Bell-Lankastra święciła prawdziwe triumfy, wypierając powoli metodę Oliviera i ograniczając wpływ Pestalozziego, trzeba było zatem i te prądy dydaktyczne uwzględnić nieco szerzej.

Nasuwały się jeszcze wyrosłe z wpływów oświecenia kwestje szkół dla dzieci fizycznie upośledzonych, kwestja wychowania dziew-

cząt, a przy omówieniu szkoły symultannej kwestja szkół żydowskich, ale każdą z nich należałoby ująć nieco szerzej, niż na to pozwalają ramy tej pracy; wobec tego pominięto je w zupełności.

W samem założeniu pracy chodziło o rozwój prądów pedagogicznych i dydaktycznych, nie zaś o historję szkolnictwa, dlatego też uwzględniam ją o tyle tylko, o ile wymaga tego konieczność wyjaśnienia pewnych zagadnień.

Podstawowych materjałów rękopiśmiennych do pracy dostarczyły mi: Archiwum Główne w Warszawie, Archiwum Minist. Wyzn. Rel. i Ośw. Publ. w Warszawie, gdzie dzięki uprzejmości i wskazówkom p. J. Lewickiego mogłam czerpać z materjałów skatalogowanych i nieskatalogowanych, dalej Archiwum Państwowe w Poznaniu, Bibljoteka Jagiellońska, Muzeum ks. Czartoryskich, Akademja Umiejętności i Archiwum Miejskie w Krakowie.

Poza archiwaljami wiele materjału źródłowego dostarczyły druki współczesne, zarówno urzędowe jak prywatne, prasa perjodyczna i pamiętniki.

Z opracowań korzystać mogłam w bardzo szczupłej mierze i to raczej dla tła historycznego, niż dla samych zagadnień zasadniczych.

Monografję tę wykonano w seminarjum historji kultury prof. Kota w Uniwersytecie Jagiellońskim.

Literatura przedmiotu.

A. Źródła rękopiśmienne archiwalne.

Archiwum Ministerstwa Wyznań R. i Ośw. Publ.

Odezwy Towarzystwa Elementarnego do różnych magistratur 1811.
Odezwy do Towarzystwa Elementarnego 1810—1811.
Protokoły posiedzeń Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych 1810—1816.
Akta Towarzystwa Elementarnego 1813—1816.
Akta Towarzystwa Elementarnego ogólne.
Tow. do Ksiąg Elementarnych. Przepisy i instrukcje dla szkół.
Raporta o czynnościach Rządu w Sejmie zdawanych od r. 1818.
Akta planów i programatów 1819—1822.
Akta tyczące się szkoły Lankastra w szpitalu Dzieciątka Jezus.
Raporta wizytatorskie Lipińskiego.
Akta seminarjum nauczycielskiego w Łowiczu i w Puławach.
Akta Komisji Rządzącej Spraw wewnętrznych i duchownych, tyczących się Instytutu Gospodarstwa rolnego, Weterynarji praktycznej, Szkoły rzemieślniczej i wiejskiej w Marymoncie.

Archiwum Państwowe w Poznaniu.

Prowincjonalne Kolegjum Szkolne.

1. III. D I. Izba Eduk. 48. Akta tyczące się etatu, pensyj, administracji i podań różnych rektora i profesorów Instytutu nauczycieli w Poznaniu 1807—1813.
2. III. D 2. Izba Eduk. 47. Akta bibljoteki Instytutu nauczycielskiego w Poznaniu 1807.
3. III. D 10. Izba Eduk. 54. Akta szkółki płci żeńskiej przy Instyt. Naucz. Poznań 1810.
4. III. D 9. Izba Eduk. 53. Akta, programata i raporta Instyt. Naucz. Pozn. 1810—1812.
5. III. D 15. Unterricht beim Seminar u. der Elementarschule 1815—1830.
6. III. D 11 i 12. Erweiterung u. bessere Einrichtung des Seminars 1818—1822.
7. III. D 23. Elementarschule beim Seminar 1816—1831.
8. III. D 22. Büchersammlung für das Seminar 1822—1838.
9. II. 1 6. Untersuchungen des Zustandes des hiesigen Gymnasiums u. Seminars 1817—1818.

Repertorjum aktów władz centralnych Księstwa Warszawskiego.

10. Izba Eduk. 26. Departament Poznański. Raporta szkół miejskich i wiejskich element. w departamencie poznańskim t. I., II. i III. 1811—1815.
11. Izba Eduk. 35. Akta szkół miejskich i wiejskich w Depart. Pozn. I. 1807.

Bibljoteka ks. Czartoryskich.

1. Rs. 3441—3445. Papiery po Czackim.
2. Rs. 3446—3450. Protokoły wizyt Czackiego.
3. Rs. 5236. Komitet reformy 1814—1815.
4. Rs. 5233. Protokoły posiedzeń komitetu reformy.
5. Rs. 5503. Mostowscy do ks. Czartoryskiego.
6. Rs. 5462. Listy Oczapowskiego do ks. Czartoryskiego.
7. Rs. 5467. Listy Suchodolskiego do księcia w sprawie szkoły w Międzyborzu. (Uwaga Radzikowskiego co do organizacji szkoły Lankastra).
8. Rs. 5477. Korespondencja Ciesielskiego (o Puławach). List Fellenberga do ks. Czartoryskiego.
9. Rs. 5447. Mostowski Tadeusz do ks. Czartoryskiego.
10. Akta Kuratorji Wileńskiej. Protokoły Rządu Uniwersytetu r. 1818, 1819 i 1820.
11. Rękopiśmienne Akta Kuratorjum Wileńskiego z lat 1803—1823.

Polska Akademja Umiejętności.

1. Rs. 224. Kołłątaj: Plan Edukacji.
2. Rs. 159 r. Akta Komisji Wyznań i Narodowego Oświecenia 1815—1816.

Archiwum miasta Krakowa.

Akta Dozoru Szkół Początkowych 1815—1846
(bez numeracji).

Archiwum Główne w Warszawie.

Rs. S. P. 114, 115, 116, 117, 260.

B. Źródła drukowane.

Rozdział I.

Pestalozzis Sämmtliche Werke herausgeg. von Seyffarth. Liegnitz 1869.
— Sämmtliche Werke II. Ausg. Liegnitz 1899—1902.

Rozdział II.

Kopczyński Elementarz dla szkół parafjalnych narodowych 1785.
Piramowicz: Powinności nauczyciela.
Bieliński Franc. Sposób edukacji w XV listach opisany.
Ustawy Komisji Edukacyjnej.
Wohlfeil Kaź.: Mowa na otwarcie ćwiczeń naukowych i katechetycznych w Krakowie 1802.
H. Kołłątaj: Listy w przedmiotach naukowych. Kraków 1844.
Délicourt: Essai critique de l'éducation publique que l'on donne dans la Prusse méridionale, autrefois Pologne. Warszawa 1800.
Murray: De l'Etat des Etudes, des Lettres et des Moeurs en Pologne. Warszawa 1800.
Pestalozzi-Studien: Monatsschrift für Pestalozzi-Forschungen, Mitteilungen u. Betrachtungen. Herausgeg. von Dr. L. W. Seyffarth. Liegnitz. Carl Seyffarth I—VIII. (1896—1903).
Aug. Israel: Pestalozzi-Bibliographie I—III. Monumenta Germaniae Pædagogica B. 25, 29, 31. Berlin 1903—1905.
Nowy Pamiętnik Warszawski 1805: Dzieje i wykład rozporządzeń szkolnych w Prusach Południowych, przez Klewitza. Rys krótki nauki Pestalozzego przez F. Bentkowskiego. Sposób nowy czytania prof. Oliviera, przez F. Bentkowskiego.

Rozdział III.

Zbiór uchwał i ogólnych urządzeń Izby Edukacyjnej od czasu jej ustanowienia. Warszawa 1809.
a) Odezwa Izby Eduk. do nauczycielów (27. II. 1807, str. 8).
b) II. Odezwa z 1. V. 1807, str. 10. W Imieniu Komisji Rządzącej — Izba Edukacji Publicznej.
c) Komisja Rządząca do Dyrektora spraw wewn. (o uwolnienie budynku sem. w Poznaniu od lazaretu, (29 IX. 1807, str. 12).
d) Odezwa Izby Eduk. do Obywatelów oraz Urządzenie Szkół Miejskich i Wiejskich Elementarnych (12. I. 1808, str. 13—27).
e) Programma książki do czytania dla ludu (10. VI. 1808, str. 32—36).
f) Zasady urządzenia seminarji czyli szkoły nauczycielów w Łowiczu. (27. IX. 1808, str. 37—66).
g) Instrukcja dla Dozorów Szkolnych (16. X. 1808, str. 72—96).
h) Regulament Szkół Miejskich i Wiejskich Elementarnych. (16. X. 1808, str. 91—103).
Urządzenie szkół podwydziałowych wraz z planem nauk dla tychże. (Zbiór przepisów administr. Księstwa Warszawskiego, Warszawa).

J. Jeziorowski: Doniesienie powszechności o urządzeniu seminarii nauczycielskiej poznańskiej. Poznań w kwietniu 1808.
K. Wolski: Ksiądz małżonek nic dziwnego nic nowego. Warszawa 1800.
Sześcioletnia korespondencja władz duchownych z rządem świeckim Księstwa Warszawskiego 1816.
A. Karbowiak: Materjały do dziejów wychowania i szkół w Ziemi Chełmińskiej, Toruń 1900.
H. Schuman: Z pamiętników śp. stryja mego Pantaleona Szumana. Uwagi nad upadkiem szkół i oświaty w tej części Polski, która się zwie W. Ks. Poznańskiem i propozycja organizacji szkolnictwa według potrzeb czasu. (Rocznik Tow. Przyj. Nauk Poznańskiego 1901).
K. Wolski: Nauka początkowego czytania, pisania i rachowania. Warszawa 1810.
— Przepisy dla nauczycielów, dających naukę początkowego czytania. Warszawa 1811.
Ks. Szweykowski: Uwagi nad wyższemi szkołami polskiemi w porównaniu do niemieckich. Warszawa 1808.
Gerlach: O ułożeniu książki, ćwiczeniu w czytaniu młodzieży służyć mającej. (Program popisu szkoły w Bojanowie 1811)
J. L. Bandtke: Elementarz (u Korna w Wrocławiu 1808).
Na Publiczny Popis Kandydatów Stanu Nauczycielskiego i Uczniów Szkoły Wzorowej w Instytucie Nauczycielskim Łowickim etc. zaprasza Siewieluński. Łowicz 1811.
Fr. Borg. Piekarski: Gospodarz Krakowski. Kraków 1811.
— Pleban i wikary w Proszowicach. Kraków 1811.
Niemayer: Zasady edukacji i instrukcji, Przekład ks. E. Czarneckiego. Warszawa 1808.
J. Lipiński: Sprawa z pięcioletniego urzędowania Izby Edukacyjnej zdana w Warszawie 1812.
— O edukacji publicznej i jej udoskonaleniu. Warszawa 1815.
J. Chojnacki: Zasady pierwiastkowe pedagogiki i metodyki. Warszawa 1815.
Józef Mostowski: Instytut Pestalotsego. Dziennik Wileński 1806.
A. Marcinowski: Kurs nauk początkowych czyli książki elementarne Pestalotsego, (b. r. m.).
Chavannes: Wykład metody J. H. Pestalotsego — przekład A. Marcinowskiego. Wilno 1808.
J. Łęski: List do redaktora. Pamiętnik Warszawski 1809.
Porównanie metody Pestalozziego z metodą Bell-Lankastra. Dziennik Wileński 1818.
Porównanie edukacji w 22 kantonach szwajcarskich a niektórych krajach niemieckich. Dziennik Wileński 1817.
Raporta osób wysłanych przez uniwersytet wileński zagranicę dla dopełnienia studjów. Dziennik Wileński 1820.
O niektórych założeniach edukacyjnych i dobroczynności. Wyimek z dzieła p. Staël o Niemczech. Pamiętnik Warszawski 1819.
M. A. Jullien: Wiadomość biograficzna o Kościuszce. Wrocław 1819.
Paszkowski: Dzieje Tadeusza Kościuszki. Kraków 1872.
Listy T. Kościuszki do Józefa hr. Sierakowskiego. Rocznik Tow. Przyj. Nauk w Wilnie 1910. T. IV.

Projekt do urządzenia Hierarchji Akademicznej w krajach Księstwa Warszawskiego. Pamiętnik Warsz. 1815.

Rozdział IV.

Opis Instytutu Fellenberga w Hofwyl przez B. Flatta. Pamiętnik Warszawski 1817. T. VII.

Uwagi rolnicze zebrane przez Benj. Flatta, dyrektora Instytutu Agronomicznego, Gazeta Wiejska 1819. Nr. 20.

Urządzenie szkoły agronomicznej w Marymoncie. Gazeta Warszawska Nr. 61.

Sprawozdanie Rady Stanu na Sejmie 1830 r. Gazeta Warszawska 1830. str. 1465.

Wiadomość historyczna o Instytucie Agronomicznym w Marymoncie przez B. Flatta. Pamiętnik fizycznych, matemat. i statyst. umiejętności w zastosowaniu do przemysłu. Warszawa, czerwiec 1830.

Popis publiczny uczniów Konwiktu Warszawskiego w Żoliborze 1822.

List p. Pictet do jego współkolegów. Warszawa 1815.

Popis publiczny w szkole wojewódzkiej Płockiej 1817.

Rys ogólny planu edukacji publicznej. Warszawa 1830.

Rocznik Instytutów Edukacyjnych. Warszawa 1830.

Pamiętnik Warszawski umiejętności czystych i stosowanych. Warszawa 1822.

Plan edukacji ubogich dzieci podług metody D. Bell i Lankastra. Pamiętnik Lwowski 1816. T II.

Przemówienie prof. Markiewicza na uroczystem posiedzeniu Tow. Naukowego. Gazeta Krakowska 1817. Nr. 89

Popis publiczny uczniów szkoły wojewódzkiej lubelskiej 1818.

Popis publiczny uczniów szkoły wydziałowej ewangelickiej w Warszawie 1818 i 1819.

Orzeł Biały. Warszawa 1819. T. I. i III.

J. K. Krzyżanowski: Uwagi nad instytutami pedagogicznemi Pestalozzego i Fellenberga, tudzież metodem Bell-Lankastrowskim. Lublin 1819.

M. A. Jullien: O potrzebie i sposobie porównywania edukacji, przekł. J. K. Krzyżanowskiego. Lublin 1822.

Wykład nauk w gimnazjum podolskiem w Winnicy 1816.

Program popisów publicznych w gimnazjum podolskiem w Winnicy 1820 i 1821.

Ks. Sebastjan hr. Sierakowski: Zachęcenie do przyjęcia sposobu w krótkim czasie i małym kosztem nauczania dzieci czytać, pisać i rachować. Kraków 1818.

Pamiętniki Niemcewicza 1809 - 1820. Poznań 1871. T. I i II.

Pamiętniki Koźmiana I.-III, Poznań 1858 i Kraków 1865. Rozdział V.

Dzieje Dobroczynności krajowej i zagranicznej. Wilno 1820—1823.

Wiadomości brukowe. Wilno 1819.

J. Twardowski: O teraźniejszym stanie oświecenia pospólstwa etc. w gubernji mińskiej. Wyjątek z raportu wizytatorskiego 1819.

J. Twardowski: Zagajenie posiedzenia publicznego Uniwersytetu Wileńskiego. 30 czerwca 1824.

Archiwum Filomatów. Cz. I. Korespondencja. Kraków 1913.

— Cz. II. T. 1 i 2. Materjały do historji Towarzystwa Filomatów. Kraków 1920.

Jan Chodźko: Pan Jan ze Świsłoczy, kramarz wędrowny. Wilno 1820.

Izabella ks. Czartoryska: Pielgrzym w Dobromilu. Warszawa 1818.
Bell-Lankastrowski sposób uczenia. Gazeta Warszawska 1819. Nr. 25.
J. Lipiński: Wykład sposobu wzajemnego uczenia, zwanego metodą Lankastra, Warszawa 1819.

C. Opracowania.

St. Kot: Szkolnictwo parafjalne w Małopolsce. Dodatek do Muzeum 1912.
— Komisja Edukacji Narodowej. Kraków 1923.
— Historja wychowania. Kraków 1924.
Compayré: Histoire de la pédagogie. Paris 1909.
F. Vollmer: Die preußische Volksschulpolitik unter Friedrich dem Großen. Berlin 1918. Monumenta Germaniae Paedagogica t. 66.
Materialien zur Geschichte polnischer Landesteile unter preußischer Verwaltung. Leipzig 1861.
A. Karbowiak: Bibljografja pedagogiczna. Lwów 1920.
W. Osterloff; Prorok pedagogiki nowoczesnej J. H. Pestalozzi. Warszawa 1910.
P. Natorp: Pestalozzi. Berlin 1919. Aus Natur- u. Geisteswelt.
E. Sallwürk: Pestalozzi. Leipzig 1897. Große Erzieher.
H. Leser: J. H. Pestalozzi. Lipsk 1908.
A. Heubaum: J. H. Pestalozzi. Berlin 1920. Die großen Erzieher.
T. Wierzbowski: Szkoły parafjalne w Polsce, i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej 1773—1794. Kraków 1921.
Beidtel: Uber die österr. Unterrichtszustände 1740—1792. Erziehungsberichte der Kais. Akademie der Wissenschaften 1851.
J. Helfert: Die Gründung der österr. Volksschule durch Maria Theresia. Prag 1860.
Dr. St. Gruiński: Dzieje szkolnictwa ludowego w Galicji. Szkoła, Lwów 1916.
Teof. Fiutowski: Szkolnictwo ludowe w Galicji w dobie porozbiorowej. Lwów 1913.
K. Widmann: Zapiski do historji szkół ludowych w Galicji. Szkoła. Lwów 1891.
Dr. F. Majchrowicz: Szkolnictwo polskie pod zaborem austrjackim w czasie Komisji Eduk. Narod. Epoka Wielkiej Reformy. Lwów 1923.
M. Rolle: Ateny Wołyńskie. Lwów 1923. Wyd. II.
A. Karbowiak: Szkoły pruskie na ziemiach polskich. Lwów 1904.
Otto Konopka: Die Schulpolitik Südpreußens. Langensalza 1915.
P. Schwartz: Die preußische Schulpolitik in den Provinzen Südpreußen u. Neuostpreußen (1795—1806). Zeitschrift für Gesch. der Erziehung u. d. Unterrichts. Berlin 1911.
Fr. Kempff: Geschichte des Lehrerbildungswesens in der Provinz Posen. Wrocław 1917.
— Beiträge zur Schulgeschichte des Posener Landes. Wrocław 1912.
M. Baliński: Pamiętniki o Janie Śniadeckim. Wilno 1864—5.
Węclewski: Wiadomość o życiu i pismach Grodka. Kraków 1876
Ks. J. Kurczewski: Wiadomość o szkołach parafjalnych w diecezji wileńskiej. Roczn. Tow. Przyj. Nauk. Wilno 1908.
Fr. Skarbek: Dzieje Księstwa Warszawskiego. Poznań 1876.

H. Konic: Karta z dziejów oświaty w Polsce. Kraków 1895.
W. Gorzycki: Oświata publiczna w Księstwie Warszawskiem. Rozpr. histor. Tow. Naukowego Warsz. T. I. zesz. II. 1921.
J. U. Niemcewicz: Pamiętniki o czasach Księstwa Warszawskiego. Wyd. Kraushar. Warszawa 1902.
Wł. Seredyński: Zapiski i dokumenta do dziejów instrukcji publicznej w Polsce. Archiwum do dziej. liter. i oświaty. Kraków, T. I.

Pedagogika Pestalozziego i jej wpływ na rozwój szkolnictwa elementarnego w krajach Europy.

ROZDZIAŁ I.

Problem oświaty ludu w polityce i pedagogji europejskiej na przełomie w. XVIII i XIX.

Była chwila w rozwoju kulturalnym Europy, kiedy najwybitniejsze jednostki w społeczeństwach, monarchowie na tronach, pierwsi mężowie stanu, generałowie wojsk — oświatę ludu, szkolnictwo elementarne uważali za rzecz godną swego zastanowienia, swej troskliwości i opieki. Ten moment — to koniec wieku XVIII i początek wieku XIX. Zainteresowanie to ściśle łączy się z wielkim przewrotem społecznym i politycznym, który dokonywał się w drugiej połowie wieku XVIII, a którego wyrazem była rewolucja francuska.

Państwo absolutystyczne, które w swym rozwoju skutecznie podporządkowywało sobie różne dziedziny życia społecznego, w tym czasie sięgnęło swojemi wpływami w sferę wychowania młodych pokoleń, wypowiadając walkę dotychczasowemu kierunkowi religijno-uniwersalistycznemu na rzecz wychowania obywatelskiego i narodowego. W walce z systemem klasztornym wyłaniają się naczelne instytucje państwowe, które, ujmując w swe ręce ster szkolnictwa i wychowanie młodzieży, starają się dostosować je do potrzeb państwa i narodu.

Reformę zaczęto od uniwersytetów i szkół łacińskich, aby dla idei państwowej wychować tych, którzy w życiu politycznem i społecznem mieli odegrać jakąś rolę. Lud, jako czynnik politycznie bierny, potraktowano na razie tylko teoretycznie, zostawiając kościołowi nadal troskę o materjalne zabezpieczenie i duchowy kierunek tej dziedziny oświaty. Są wprawdzie pewne oznaki zainteresowania się państwa kwestją oświaty ludu, tak n. p. król pruski Fryderyk I

wydaje już w roku 1717 ustawę szkolną (»Schulordnung«), wznowioną w r. 1736, w której przewidziany jest nawet przymus szkolny, ale ustawa ta, spowodowana przez pietystów, pozostawiała szkole charakter wyłącznie kościelny, a nie poparta materjalnie przez państwo, pozostała martwą literą. [1]

Wielki przewrót duchowy, który dokonywa się w drugiej połowie wieku XVIII, wyrywa szerokie masy z dotychczasowej biernej roli w państwie; wieśniakowi, rzemieślnikowi myśl ekonomiczna, filozoficzna i polityczna wyznacza jako człowiekowi i obywatelowi nową rolę; idzie z niemi ręka w rękę świecki humanitaryzm, krzewiony przez masonerję. Ze współdziałania tych czynników wyrasta wielka myśl oświaty powszechnej — już nie z pobudek irracjonalnych, w imię zbawienia duszy, ale z pobudek racjonalistycznych, w usłudze państwu i ojczyźnie.

Pierwszym, najsilniejszym argumentem, który przemówił za oświatą ludu, były opłakane stosunki ekonomiczne Europy. Przepych dworów, zbytek i żądza użycia wyższych stanów pogrążały masy pracujące, wyłącznie obciążone świadczeniami, w skrajną nędzę. Beznadziejność poprawy bytu wyradzała się w przytępienie, zobojętnienie i niechęć do pracy, która nie dawała pokrycia pierwszych niezbędnych potrzeb. To odbijało się na produkcji rolnej i na życiu gospodarczem państw. Gdy z roku na rok stosunki się pogarszały, fizjokraci w siódmym dziesiątku lat wieku XVIII zaczęli w pismach swoich zwalczać merkantylizm, a za podstawę dobrobytu państw wysuwać produkcję rolną.

Quesnay wykazywał w swych pismach, że nietylko produkcja ale również konsumcja stanowi podstawę dobrobytu państwa. Narzucał sferom inteligentnym do rozważania pytanie: »czy rolnik, mający dobre pożywienie, porządną odzież, dobrze urządzone małe gospodarstwo, kilka sztuk bydła, nie przedstawia większej wartości dla państwa przez swą konsumcję i pracowitość, którą stara się podtrzymywać swój dobrobyt, w obawie, by go nie utracić, niż rolnik zniechęcony, zdany na nędzny żywot« [2]. Wykazywał, że twierdzenie, jakoby należało utrzymać chłopa w nędzy, aby zwalczać w nim lenistwo, jest tylko barbarzyńską zasadą, uknutą przez cie-

---

[1] Vollmer: Preußische Volksschulpolitik unter Friedrich dem Großen. Monumenta Germaniae Paedagogica t. 66.

[2] Quesnay: Oeuvres économiques i philosophiques, ed. Onken, Francfort-Paris 1888, p. 263.

mięźców, by usprawiedliwić gnębienie tej warstwy społecznej, że właśnie ucisk włościan i niedostateczne zarobki czynią z nich próżniaków, kłusowników, włóczęgów i złodziei [1]. Zwalczał też ogólnie rozpowszechniony przesąd, że wieśniak oświecony nie będzie chciał uprawiać roli, ale przeniesie się do miasta, na wsi zaś braknie rąk do pracy. »Czy to prawda, — pytał — że szkoły wiejskie są szkodliwe? czyż nie potrzeba, aby dzieci wieśniaków, zajmujących się uprawą roli, umiały czytać i pisać, by pozostając w zawodzie ojców, mogły wprowadzać porządek i bezpieczeństwo do swych spraw i czytać książki, które mogą poszerzyć ich wiadomości o rolnictwie? Czy to szkoły, czy może nędza i inne równie przykre powody zniewalają rolnika do opuszczenia wsi i przenoszenia się do miast?« [2]... „Rozum sam nie wznosi człowieka ponad zwierzę — musi on być ćwiczony i wydoskonalony przez naukę praw naturalnych. Rozum sam nie wystarczy, aby człowiek umiał zachować się z godnością i zaopatrzyć się w dobra, których mu potrzeba. Ciemnota jest przywarą pierwotną człowieka dzikiego i odosobnionego; w społeczności jest ona najniebezpieczniejszem kalectwem ludzi, jest wprost zbrodnią, ponieważ ludzie, obdarzeni inteligencją, powinni wznosić się do stanu wyższego, niż dziki« [3]. Instytucję nauczania kładł Quesnay na czele obowiązków władcy, uważał ją za prawo fundamentalne wszystkich praw pozytywnych, za »zwierzchnią regułę całej ludzkiej legislatywy i wszelkich obyczajów społecznych, politycznych i ekonomicznych« [4]. Baudeau uważał oświatę powszechną za podstawowy łącznik społeczny. Państwo oparte na innej podstawie, niż na oświacie powszechnej, określał jako »piramidę postawioną na wierzchołku«. Za podstawę nauczania powszechnego uważał moralność gospodarczą, której wtóruje nauka czytania, pisania, rachunków i elementarnej geometrji [5]. Zamiast zabobonów, tak obficie rozplenionych w niższych warstwach wszystkich narodów, zalecali fizjokraci wszczepiać w lud znajomość praw natury, które jedynie potrafią pokierować wolą ludzką ku dobremu.

Idee te nie wyrastały z podłoża demokratycznego; fizjokratom państwo absolutystyczne przyświecało jako ideał formy rządu.

Pisma ich, jak wszystko, co szło z Francji, rozchwytywano po całej Europie. Zaczęto też czynić próby wprowadzania ich teorji

---

[1] Physiocrates Paris 1846. I. 99. [2] Quesnay: Oeuvres p. 268.
[3] Physiocrates. I. 54. [4] j. w. I. 53. [5] j. w. p. 671 i 672.

w życie, albo chociaż popierano tych, którzy wykazywali pewne tendencje ku ich urzeczywistnieniu. Kwestja włościańska, a z nią problem oświaty powszechnej, wchodziły w środek zagadnień ekonomicznych i kulturalnych.

Pierwszorzędne znaczenie w tym ruchu miało oparcie rolnictwa na badaniach naukowych. Rolnictwo w tym czasie wchodzi na nowe tory. Chemja, która w drugiej połowie wieku XVIII wyłania się z badań przyrodniczych jako samodzielna nauka, znajduje zastosowanie i w rolnictwie. Próby eksperymentowania na roli, opartego na badaniach teoretycznych, prowadzą na zachodzie, szczególnie w Anglji i Holandji, do zakładania wzorowych gospodarstw doświadczalnych. Za Anglją podąża Hanower i Szwajcarja.

Zasady fizjokratów popierały prądy filozoficzno-polityczne oświecenia. Teorja Descartes'a, że zdrowy rozum jest własnością wszystkich, że zatem każda jednostka ludzka nadaje się do kształcenia, a różnice w umysłych ludzkich nie wypływają z braku naturalnego uzdolnienia, ale z braku metody nauczania, zdobywała coraz więcej zwolenników. Poparta przez sensualizm Locke'a, budziła wiarę w bezwzględną skuteczność dobrej metody i w wszechmoc oświaty na moralne ukształtowanie duszy ludzkiej. Teorja prawa natury każdemu człowiekowi przyznawała prawo do szczęścia doczesnego. Z tych uprawnień wyrastała idea równości i wolności człowieka. Z pism Locke'a i Montesquieu'go, a przedewszystkiem z Umowy Społecznej Rousseau'a, wyrastała koncepcja państwa konstytucyjnego, w którem każda jednostka świadomie miała spełniać swe powinności obywatela, rodziła się demokracja, która jako podstawy swego rozwoju musiała domagać się oświecenia ludu. Idee zawarte w traktatach filozoficzno-politycznych rozwijały i udostępniały szerszym kołom pisma ulotne i broszury pisarzy dzisiaj mało znanych lub anonimowe.

Ideę równości społecznej przejmowała masonerja, a łącząc ją z dążnościami humanitarnemi, występowała w obronie wszystkich pokrzywdzonych. Z sentymentalizmem, cechującym oświecenie, zajęła się kaleką, więźniem, sierotą, pragnęła wreszcie otoczyć opieką społeczną ciemiężonego i wzgardzonego chłopka. Oświata, która — zdaniem wieku — zapewnia największe szczęście doczesne, miała promyk tego szczęścia zanieść wszędzie, gdzie dotąd panowała bezwzględna ciemnota. Szerzenie oświaty wśród ludu wchodzi zatem w program prac masonerji.

Prądy gospodarcze, polityczne i humanitarne wskazywały oświacie ludowej nowe drogi. Z instytucji religijnej, pozostającej w zależności i na usłudze kościoła, zamieniały ją na instytucję świecką, z służebnicy kościoła czyniły ję służebnicą życia. Za cel istnienia nie wyznaczały jej, jak dotąd, wyłącznie poznania wiary, ale, pozostawiając religji i jej moralnemu oddziaływaniu naczelne miejsce, pragnęły uczynić ją narzędziem materjalnego i kulturalnego postępu ludzkości.

Z warstw najbardziej oświeconych wychodzą pierwsze próby zbratania szkoły ludowej z życiem, nagięcia jej do nowych celów. Pierwsze oznaki zainteresowania się państwa oświatą ludu i wciągnięcia jej w orbitę swych interesów spotykamy w siedemdziesiątych latach wieku XVIII w Prusach. Austrji i Polsce.

Każde z tych państw kształtuje sobie szkołę ludową według swych potrzeb i celów. Najjaskrawiej występuje to w Prusach, gdzie od samego zarania swego rozwoju szkoła ludowa pójdzie w służbę politycznych zamierzeń rządu, gdzie Fryderyk II wyznaczy jej na okres półtorawiekowy misję niszczenia polskości na zagarniętych ziemiach polskich.

W Prusach już w roku 1763 Fryderyk II podpisuje pierwszy »Land-Schul-Reglement«, wzorowany na ustawie z roku 1717. Regulamin w niczem nie zmienia dotychczasowego charakteru szkoły, a skąpstwo króla na cele oświatowe nie zdradza wielkiego zainteresowania się króla kwestją szkolnictwa ludowego. Drugi »Land-Schul-Reglement«, wydany w r. 1765 dla świeżo zagarniętego Śląska, zamieszkałego w przeważnej części przez ludność polską, zdradza już wyraźnie tendencję rządu: narzuca szkole i duchowieństwu język niemiecki; obok dozoru kościelnego ustanawia nad szkołą ludową dozór państwowy w osobie inspektora szkolnego, zależnego od królewskiej kamery.

W roku 1772 żywsza działalność rządu w zakładaniu szkół ogranicza się do zagarniętych obszarów polskich i idzie równolegle z akcją kolonizacyjną. Szkoły nowo fundowane służą przedewszystkiem żywiołowi napływowemu, do dźwignięcia kulturalnego ludu polskiego niewiele się przyczyniają. Fryderyk jednak, fundując je, nadaje wobec oświeconej Europy swemu rabunkowi ziem polskich cechy misji kulturalnej wśród polskich «barbarzyńców i Irokezów« [1])

[1] Preuss: Friedrich der Große. IV. 65. w liście do d' Alemberta z 19. VI. 1775. »... ce pays que j'appelle notre Canade dans la Pomerellie... J'etablis

Mimo swego sceptycyzmu religijnego nie narusza religijnego charakteru szkółek, uznając, że religji należy pozostawić w życiu ludu dominujące stanowisko jako czynnikowi, który sam jeden w ciemnej masie może wzbudzić pewne poczucie moralności i wstrzymać ją od kradzieży i mordu. Zresztą nie krył się ze zdaniem, że »tłum nie zasługuje na to, by go oświecano«.

Jeżeli mimo to oświata ludu w pewnych częściach Prus w czasie jego panowania zaczęła się rozwijać i stwarzać wzory dla sąsiądów, zasługę przypisać należy inicjatywie i gorliwości poszczególnych obywateli.

Wzorowe na ów czas szkółki protestanckie o tendencjach raczej kulturalnych niż kościelnych stworzył w Marchji Rochow, fizjokrata, przejęty ideami oświecenia. W dobrach swych w Rekahn zakładał szkółki elementarne, układając sam przepisy dla nauczycieli i książeczki do czytania dla dzieci, dozorując pilnie szkoły, zaszczycając przyjaźnią i zaufaniem pogardzanych dotychczas pracowników oświatowych. Jego żądania, aby rozwijać u dzieci myślenie i dociekanie przyczyn wszystkiego, budziły w rządzie poważne obawy, że tak wyszkolony wieśniak gotów nawet ostrzyć swój dowcip na zarządzeniach władz, a poglądy Rochowa na zadanie szkoły elementarnej, przekraczające ciasny horyzont króla i jego ministra Zedlitza, ściągnęły na niego miano »kosmopolity-entuzjasty«, co Rochow odczuwał jako hańbę dla swego i swych dzieci imienia[1].

Rozwój szkółek na Śląsku w obwodzie żegańskim zawdzięczały Prusy wybitnej działalności Felbigera. Jego wskazania metodyczne znaczą nową epokę w nauczaniu elementarnem. »Metoda żegańska«, czy »sagańska«, jak ją nazywa Bieliński w swych »Listach«[2], zespalała naukę czytania, uprawianą dotąd oddzielnie, z nauką pisania, wprowadzała naukę chóralną w miejsce stosowanej dotąd nauki indywidualnej, przy wydatnem użyciu tablicy szkolnej; zamiast książek bez wyboru dawała początkującym uczniom jednakie elementarze; metodę wyłącznie pamięciową zastępowała kate-

---

à présent 180 écoles tant protéstantes que catholiques et je me regarde comme le Licurgue ou le Solon de ces barbares... Ce ne sera qu'avec bien du temps et une meilleure éducation de la jeunesse qu'on parviendra à civiliser ces Iroquois«.

[1] Volmer: Preußische Volsschulpolitik, str. 144.

[2] Franciszek Bieliński: Sposób edukacji w 15 listach opisany.

chezą. To były wielkie zdobycze w dotychczasowym systemie nauczania w szkole ludowej, o którego metody dotąd nikt się nie troszczył[1]. Był to już początek tych wysiłków, któremi zasłynie Pestalozzi, a którym poświęci całe swe życie. Cenną też była u Felbigera troskliwość o dobór i przygotowywanie nauczycieli i natarczywość, z jaką domagał się od nauczyciela stosowania się do swych wskazań metodycznych[2].

Działalność Felbigera znalazła chwilowe poparcie rządu nietyle jako problem oświatowy, ile raczej jako problem germanizacyjny. Nie doceniał jej Fryderyk w całej rozciągłości, czego dowodem choćby fakt, że szkole ludowej na nauczycieli narzucał inwalidów, nie troszcząc się wcale o ich kwalifikacje.

Szerszego rozmachu nabrała działalność Felbigera w Austrji, dokąd powołała go Marja Teresa w r. 1774. Przed rozbiorem Polski kwestja oświaty ludu w Austrji nie wykracza poza teoretyczne rozważania, dopiero po przyłączeniu Galicji i po utworzeniu w Polsce Komisji Edukacji Narodowej zatroszczenie się o szkołę ludową staje się nakazem politycznym. W zrozumieniu rządu szkoła ta miała stać się podporą tronu w walce z feudalizmem, miała być spójnią tego konglomeratu narodów monarchji, jednającą cesarzowej miłość i wdzięczność ludu za dobroczynne jej rządy. Rozumiano na dworze, że najlepszym spoidłem będzie język niemiecki, a najpewniejszym środkiem w krzewieniu uczuć lojalnych — uległość woli Bożej. Różnica wyznań nie stawiała tu tamy dążnościom asymilacyjnym, jak w Prusach, to też bez obawy pozostawiono duchowieństwu przeważny wpływ na szkołę. Mimo protestów Felbigera za cel szkoły uznano, poza religijnym jej charakterem, krzewienie niemczyzny, którą za rządów Józefa II przymusowo wprowadzano nawet do nauki religji. Niemiecka szkoła mogła najwyżej przysłużyć się krajom niemieckim monarchji, gdyby ją wsparło duchowieństwo, od którego

---

[1] Basedow w swojem filantropinum w Dessau ulepszał też metodę czytania, ale bez myśli stosowania jej dla szerszych rzesz.

[2] Mniej szczęśliwym był pomysł stosowania metody tabelarycznej, przejętej od Hähna z Berlina. Polegała ona na tem, że ściśle określony materjał naukowy, ułożony w sentencje lub definicje, spisywano na tablicach, systemizując go na działy i poddziały. Dla rzekomego zaostrzenia czynności myślowej dziecka wyrazy definicji spisywano tylko początkowemi literami i tak długo powtarzano, dokąd dzieci mechanicznie nie ogarnęły całej tabeli. Ten system miał na celu ograniczenie samowoli nauczyciela w doborze materjału naukowego, był rodzajem jezuickiego »ratio studiorum« dla szkoły ludowej.

materjalnie była zależna. Wobec niechęci duchowieństwa do oświaty ludu i skąpstwa rządu na jej cele, niewiele rzetelnego pożytku spłynęło dla ludu z mądrze pomyślanych projektów Felbigera[1].

W Polsce kwestja oświecania ludu była żywotna jeszcze przed ustanonowieniem Komisji Edukacyjnej[2]. Wśród gorączki reform, ogarniających wszystkie prawie dziedziny życia państwowego, stosunki ekonomiczne grały rolę pierwszorzędną, bo uzależniały każdą akcję reformatorską rządu. Na podłożu gospodarczem starano się zatem przeszczepić w świadomość narodu idee fizjokratów o zbawiennym wpływie oświaty na wszystkie warstwy społeczne. W początkowych pracach Komisji Edukacyjnej szkole parafjalnej poświęca się wiele czasu. Członkowie Komisji rozumieją jej doniosłość dla państwa i narodu, to też pragną ją wyzwolić z wyłącznej służby kościoła, a nadać jej kierunek narodowy i obywatelski, dążą do uzależnienia nauczyciela od władzy świeckiej, do wyeliminowania z nauki czytania języka łacińskiego, a zastąpienia go polskim. Obok nauki religji, stanowiącej dotąd wraz z ministranturą wyłączną treść nauczania, wprowadzają naukę moralności, która ma pouczać dziecię o obowiązkach wobec siebie, swego otoczenia i ojczyzny. Wpływ fizjokratów ujawnia się bardzo wyraźnie we wszystkich projektach, przesłanych Komisji Edukacyjnej; są one rozwinięciem zasad fizjokratycznych, przystosowanych do polskich stosunków. Przejawia się też w utylitarnem ujęciu celów szkoły — »oświecenie ludu około religji, około powinności stanu jego, około robót i przemysłu w tymże stanie«[3] — i w programie nauk, który obok czytania, pisania, rachunków i miernictwa, kładzie nacisk »na naukę ogrodniczą, rolniczą i przemysłu domowego«.

W projektach szkoła ludowa nie jest pozbawiona nawet cech demokratycznych, kiedy w pouczeniach dla nauczycieli znajdzie się przestroga, że »dzieci szlacheckie równie jak chłopskie nie są nic innego w społeczności, tylko dzieci«[4], a Popławski i Kamieński uczynią z niej w ogólnej hierarchji szkolnej pierwszy szczebel, z któ-

---

[1] Beidtel: Über die Unterrichtszustände 1740—1792. (Sitzungsberichte der Kais. Akademie der Wissensch. 1851).

[2] W r. 1770 »Monitor« ogłasza artykuł Massalskiego na temat: „Jakie nauki należałoby dawać kmiotkom, tej szacownej cząstce społeczeństwa ludzkiego, tak u nas upodlonej«.

[3] Ustawy Komisji Edukacji Narodowej, rozdział XXII.

[4] Massalski: Przepis do szkół parafjalnych. 1774.

rego kolejno dzieci bez różnicy stanu mogłyby posuwać się do szkół wyższych.

Nie obca też Polsce troska o dobrego nauczyciela, kiedy Komisja Edukacyjna nie żałuje funduszu na założenie dwóch seminarjów. Dobitnym wyrazem tej dążności są »Powinności nauczyciela« Piramowicza, w których najlepiej odzwierciedla się podkład uczuciowy, z jakim kierujące jednostki w Polsce przystępowały do oświaty ludu. Praca nauczyciela jest tu pojęta tak szlachetnie, tak prosto a gorąco wskazane jej cele, że dziełem tem, jak i całem ujęciem ideowem oświaty ludu, polska myśl pedagogiczna wyprzedziła swych dwóch zachodnich sąsiadów, Austrję i Prusy.

We Francji, gdzie zrodziły się hasła oświaty ludu pojętej nowocześnie, polityczne wpływy na rozwój szkoły ludowej były na razie najsłabsze. W sferach dworskich panowała zupełna obojętność, ba nawet lekceważenie tych wynędzniałych rzesz. Parlamenty, które po kasacie jezuitów zaopiekowały się szkolnictwem średniem i wyższem, pomijały szkołę ludową. Z grupy encyklopedystów tylko Diderot snuł plany bezpłatnej oświaty powszechnej, ale — rzecz charakterystyczna — dla Rosji, nie dla Francji [1]. Nie upomnieli się o nią ani Voltaire ani Rousseau.

Hasło nauczania powszechnego, bezpłatnego i obywatelskiego wywiesiła dopiero na swych sztandarach wraz z wolnością i równością wielka rewolucja francuska. »Skoro daliście ludowi władzę, trzeba go nauczyć mądrości« — głosił Tayllerand we wstępie do swego Projektu Edukacji, wniesionego na konstytuantę. Konstytucja z 4 września 1791 ustanawiała »publiczne szkolnictwo, wspólne dla wszystkich obywateli, bezpłatne w tych częściach nauki, które są nieodzowne dla każdego«. Dobitniej niż Tayllerand podkreślał Condorcet w Zgromadzeniu Prawodawczem konieczność powszechnego oświecenia dla obrony wolnej konstytucji.

Brakło rewolucji czasu i umiarkowania na urzeczywistnienie tej idei, ale wielką jest jej zasługą, że ją podjęła i sformułowała, nadając jej cechę aktu prawnego.

Napoleon nie doceniał ważności oświaty powszechnej dla państwa, to też Francja w praktycznem rozwoju szkoły ludowej nie odegrała przodującej roli. Przypadła ona jej sąsiadce Szwajcarji.

[1] W planie uniwersytetu, przesłanym Katarzynie, pisał. »Depuis le premier ministre jusqu'au dernier paysan, il est bon que chacun sache lire, écrire et compter«.

Tutaj na równi z Francją ogniskował się bujny ruch umysłowy zachodu. W okolicach Genewy, w Ferney rezydował po awanturniczem swem życiu Voltaire, tutaj też, w Genewie ukazały się w roku 1762 dwa epokowe dzieła Rousseau'a: »Umowa społeczna« i »Emil«. Publiczne spalenie ich ręką kata i wyrok banicji wydany na poetę dość jaskrawo charakteryzuje absolutyzm małej garstki oligarchów, stojących na czele kantonów. Egoizm warstw wyższych stwarzał w kantonach, związanych z sobą tylko luźnie wspólnem mianem Szwajcarji, w minjaturze te stosunki polityczne i społeczne, jakie można wyśledzić w potężnych państwach sąsiednich. Ucisk warstw ludowych, wyzyskiwanych przez budzący się przemysł miast kantonalnych, bezpłodna walka z nędzą wytwarzały wśród ludu szwajcarskiego tępotę, gnuśność i niechęć do pracy.

Stosunki oświatowe też nie przedstawiały się lepiej, niż w innych centrach zachodu. Może sieć szkółek ludowych była nieco gęściejsza, niż gdzieindziej, ale wyposażenie ich i stan nauk niczem się nie wyróżniał od innych. Ogólnie odczuwano brak budynków szkolnych i brak ludzi, którzyby przy jakich takich kwalifikacjach umysłowych podjęli się żmudnego, niepopłatnego i pogardzanego bakalarstwa w szkółce miejskiej lub wiejskiej. Szkółka mieściła się najczęściej w izbie mieszkalnej nauczyciela[1]. Nauczycielem w najlepszym razie był rzemieślnik, bardzo często wykolejeniec życiowy Naukę ograniczano do czytania biblji i wyuczania katechizmu. Godłem szkoły była dyscyplina.

Gorętsi patrjoci już od lat czterdziestych wieku XVIII dążyli do reform politycznych i społecznych. Tajne związki, zakładane przez wybitne jednostki, propagowane wśród kształcącej się młodzieży, dążyły do utworzenia centralnej władzy dla kantonów i do przywrócenia dawnych, demokratycznych urządzeń. Młodzież na swych zebraniach, pod przewodnictwem takich profesorów-demokratów jak Bodmer, roztrząsała współczesną literaturę społeczno-polityczną francuską i włoską, przejmując z niej kierunek myśli

---

[1] Morf, biograf Pestalozziego, stwierdza, że w Szwajcarji na 360 szkółek wiejskich zaledwie 130 miało izby szkolne, a te były w dodatku nędzne, ciemne, wilgotne i ciasne. Compayré podobnie charakteryzuje szkółki ludowe we Francji przed rewolucją: Budynki szkolne były najczęściej ubogiemi chatami, drewnianemi strzechami, ciasnemi przyziemnemi izbami, źle oświetlonemi, które służyły równocześnie za mieszkanie nauczycielowi i jego rodzinie oraz uczniom za klasę. Ławki i stoły były rzadkością: dzieci pisały, stojąc.

i impuls do demonstracyjnych wystąpień przeciw istniejącym stosunkom. Płomienne hasła demokratyczne i wychowawcze Russa, wypowiadające śmiało i przekonywująco to, co tkwiło na dnie duszy niejednej lepszej jednostki, padały tu na grunt podatny. W zespoleniu z teorjami fizjokratów, mających w Szwajcarji gorących wyznawców, stwarzały szczególne zainteresowanie się dolą ludu. Pod ich wpływem budziła się silna, niczem niezachwiana wiara, że oświata ludu, należycie ujęta, dostosowana do potrzeb życia codziennego, wzbudzi zamiłowanie do pracy, ulepszy jej sposoby, rozwinie tkwiące z natury w istocie ludzkiej dobre instynkty, a temsamem wypleni nędzę i przysporzy państwu pożytecznych obywateli.

Na tle tych idei wyrasta postać Pestalozziego, jako ojca szkoły ludowej. W pierwszych swych poczynaniach pedagogicznych stoi on na gruncie teorji fizjokratycznych i Emila, starając się wprowadzić je w czyn w wychowaniu syna i w pierwszej szkółce w Neuhof, ale gorące uczucie, z jakiem przystępuje do sprawy i szerokie horyzonty, jakie ogarnia twórcza jego myśl, pozwalają mu przeróść swoją epokę i pchnąć sprawę wychowawczą na nowe tory. Zrodziło go oświecenie, ale on sam jest już romantykiem-pedagogiem, romantykiem w życiu i w pismach. Beztroskę o zewnętrzne wartości i pewien bezład artystyczny nagrodzi sowicie tak w praktycznej działalności jak i w dziełach żarem uczucia, którem ogarnie sprawę wychowawczą, oddając jej w służbie całe swe życie.

W działalności wychowawczej Pestalozziego zaznaczają się dwa okresy: pierwszy — to osobiste jego wysiłki twórcze, samodzielne przebijanie się przez trudności pedagogiczno-dydaktyczne w ujęciu nauki elementarnej. Cel jasno wytknięty: ratowanie ludu z nędzy i poniżenia przez oświatę, wychowanie każdej jednostki na człowieka i obywatela; droga ciernista i długa, najeżona trudnościami, pokonana tylko głębokiem umiłowaniem samej sprawy. Ten okres doświadczalny obejmuje wychowanie własnego syna, pięcioletnią działalność w szkółce w Neuhof (1775—1780), szkółkę dla sierót wojennych w Stanz (od grudnia 1797 do maja 1798) i początkową pracę w szkołach w Burgdorf (1799—1804). Przełomowy moment stanowi wydanie 1800 »Metody« i 1801 »Jak Gertruda uczy swe dzieci«. Dla szkoły elementarnej okres pierwszy jest najpłodniejszy. Ewolucyjnie przeobraża się ona z instytucji zawodowej na oświatową, ogólnie kształcącą, świecką, jedną dla wszystkich bez różnicy stanu i wyznania.

W drugim okresie Pestalozziemu przypada rola kierowania pracą innych, a z nią konieczność ujęcie teoretycznego tych swoich poczynań, które praktycznie wydawały tak zadziwiające wyniki. Myśl jego, ześrodkowana w pierwszym okresie na problemie podniesienia moralnego dzieci przez pracę, naukę i ojcowski stosunek wychowawcy do wychowanka, wytęża się teraz w ujęciu teoretycznem metod pracy, w znalezieniu podstaw filozoficznych i form ustalonych i ściśle określonych dla postępowania pedagogicznego, aby je podać innym jako drogowskaz w pracy wychowawczej. Ten okres trwa do końca życia, a wydał dla myśli pedagogicznej plon tak obfity, że wobec braku systematyczności samego autora, trudno go ująć syntetycznie. Każda nowoczesna idea pedagogiczna znajdzie tam swój zarodek i poparcie swych tez.

Przy zakładaniu szkółki w Neuhof łudził się Pestalozzi, że dzieci pracą swą pokryją koszta skromnego utrzymania — latem przez lżejsze prace w polu i ogrodzie, zimą przez przędzenie. Obok ręcznych prac dzieci miały się uczyć mówić, czytać, rachować i pisać.

Taki program pracy, odbiegający daleko od dotychczasowych praktyk szkolnych, wzbudził zainteresowanie i wyjednał mu poparcie materjalne w kołach szwajcarskich fizjokratów. Gromada 50 dzieci, pozbieranych z ulicy, znalazła schronienie i ojcowską opiekę w domu Pestalozziego. Kiedy po roku istnienia szkoły ofiarność publiczna zaczęła słabnąć, Pestalozzi ogłosił w »Efemerydach«, organie fizjokratów, redagowanym przez ich przywódcę Iselina w Bazylei, szczegółowy program prac szkółki. »Prośba do przyjaciół ludzkości o łaskawe poparcie, aby dać ubogiej dziatwie rolniczej wychowanie i pracę« rozświetla idee przewodnie Pestalozziego, jego zamierzenia i cel zakładu.

»Już od dawnego czasu — pisze — wydawało mi się prawdopodobnem, że i mniejsze dzieci mogłyby przy nieuciążliwej pracy a sprzyjających okolicznościach same zapracować na swe utrzymanie, o ileby można jakąś zapomogą pokryć urządzenie i o ileby co do zabudowań i utrzymania dążono urządzić się jak najtaniej. Zbadanie tej sprawy przez doświadczenie uważałem za rzecz bardzo ważną dla ludzkości.

»Widziałem w pewnej okolicy nędzę dzieci, oddanych przez gminy w służbę do chłopów; widziałem, jak przygniatająca zatwardziałość i samolubstwo dzieci te wyniszcza, rzecby można, na ciele i duszy; jak wiele z nich bez radości i bez życia więdnąc, nie może

rozwinąć się do człowieczeństwa, dojść do sił — sobie i ojczyźnie na pożytek. Położenie posiadłości mej przy Königsfelden wydawało mi się wygodnem, aby czynić próby w tej potrzebie serca mojego. Doświadczenie roczne wykazało, że po przezwyciężeniu pierwszych trudności, nadzieje te mogłyby się ziścić.

»Doświadczenie przekonało mnie, że pożywienie, złożone z najprostszych potraw, bo prawie wyłącznie z ziemniaków i jarzyn, przy bardzo małej ilości chleba, ale rozsądnie zmieniane, stanowi wystarczające pożywienie dla zdrowego rozwoju ciała i pięknego wzrostu.

»Wiem z doświadczenia, że nie wczesna czy późna praca upośledza wzrost i rozwój najuboższej młodzieży, ale nieład w życiu, częsty brak rzeczy niezbędnych, nagła zachłanność przy rzadko nadażającej się sposobności (użycia) — więcej jednak jeszcze niepohamowane a podrażnione namiętności, dzikość, ciągły niepokój, niechęć i przygnębienie są przyczyną tamowania wzrostu i zdrowia — nie ustawiczna praca.

»Doświadczenie stwierdza, że z najgłębszej nędzy wznoszą się (dzieci) szybko do poczucia ludzkości, do zaufania i przyjaźni, że okazanie ludzkości najniższemu z ludzi podnosi duszę, że w oczach nędznego, opuszczonego dziecięcia zajaśnieje tkliwe zdziwienie, kiedy po twardych latach łagodna ludzka ręka chce je poprowadzić. Wiem z doświadczenia, że takie w głębokiej nędzy poczęte uczucie może mieć bardzo wielkie znaczenie dla rozwoju i moralności dziecka.

»Doświadczenie stwierdza, że współżycie, połączone z nadzorem i uporządkowaniem zajęć, sprzyja wszelkiemu rozwojowi, że ułatwia utrzymanie i podnosi pracowitość przez gorliwość.

»Celem moim — ratowanie zapomnianych dzieci z najniższych warstw społecznych, — opuszczonego chłopca, który wyrasta na włóczęgę albo złoczyńcę, i dziewczyny, która bez pomocy i prowadzenia zdana jest na nędzę i życie nieślubne (ehelos), którzy musieliby być straceni dla siebie i ojczyzny; tych chciałem ratować, tych chciałem wychować do czynnego i użytecznego żywota«.

Prosząc o wsparcie, zakreśla program nauk i prac w szkole, że mianowicie »wszystkie dzieci nauczy czytać, pisać i rachować«. Chłopców obznajmi z pracą rolnika, aby poznali środki i sposoby, jak z małego kawałka roli wydobyć przez doskonałą uprawę większą ilość produktów; obznajmi ich z różnorodnym sposobem uprawy

roślin pastewnych i sztucznemi sposobami przyrządzania i powielania nawozu; będzie się starał, aby przez ciągłe doświadczenie poznali różne rodzaje ziemi i skutki rozsądnego ich mieszania; zapozna ich z sadzeniem i hodowaniem drzew owocowych, a może i niektórych drzew leśnych. Te wszystkie doświadczenia mają jednak płynąć z potrzeb domu i gospodarstwa, a nie mają być uważane tylko za kosztowny eksperyment. Łatwo i naturalnie wypłynie też z potrzeb domu, że dziewczęta na zmianę ćwiczyć się będą w prowadzeniu gospodarstwa domowego, w szyciu i w pielęgnacji ogrodów.

Jednem z głównych zajęć będzie delikatne przędzenie bawełny.

Obiecuje wreszcie, że sumiennie zajmie się nauką religji i uczyni wszystko »ku pogodnemu i tkliwemu rozwojowi i wykształceniu ich serca« [1].

Program ten świadczy, że Pestalozzi nowoczesny typ szkoły elementarnej pojmował jako niższą szkółkę rolniczo-przemysłową, zatem zawodową, w której miały się ziścić postulaty ekonomiczne epoki oświecenia. Wyraźny tu jest zwrot ku związaniu szkoły z życiem, a po raz pierwszy praca ręczna staje się podstawą elementarnej nauki szkolnej. Równocześnie jednak obok pierwiastka utylitarnego wysuwa się pierwiastek idealny — idea wychowawcza — a co ciekawsze, nie kształcenie intellektu, ale budzenie uczucia, aby przez nie wpłynąć na rozwój charakteru dziecka. Poznawanie wartości pracy, budzenie dla niej poszanowania, wyrabianie wewnętrznego zadowolenia ze spełnionego obowiązku, wytwarzanie wewnętrznej spójni w gromadzie przez wspólny wysiłek w zdobywaniu choćby najskromniejszego bytu — to przewodnie myśli jego wysiłków i zabiegów.

Myśl, aby dzieci pracą swą zdołały pokryć koszta utrzymania, okazała się płonną. Zakład, oparty tylko na ofiarności społeczeństwa, musiał wkrótce dokonać swego żywota.

Doświadczenie pedagogiczne, zebrane w szkółce w Neuhof, krystalizowało się w myślach Pestalozziego i znalazło wyraz w krótkiej, ale bardzo charakterystycznej rozprawce, zatytułowanej: »Godzina wieczorna samotnika« (»Die Abendstunde eines Einsiedlers«), ogłoszonej w r. 1780 w »Efemerydach« [2]. W szeregu aforyzmów chce dociec podstawowych praw wychowania człowieka do

[1] Seyffarth: Pestalozzis sämmtliche Werke. I. wydanie, t. I. str. 45.

[2] »Efemerydy« — to czasopismo, którem fizjokrata Iselin pragnął w Szwajcarji rozpowszechnić zasady tej grupy ekonomistów francuskich.

człowieczeństwa. »Człowiek, równy sobie na tronie i w cieniu strzechy, człowiek w swej istocie — czemżeż jest? Jaką drogą ma kroczyć, aby dociec prawdy i osiągnąć wewnętrzny spokój? — Drogę do prawdy i zadowolenia znajdzie tylko w głębi swej istoty.. Kształcenie człowieka ku prawdzie jest kształceniem istoty jego ku spokojnej mądrości... Bez wewnętrznego spokoju człowiek błąka się po dzikich ścieżkach. Celem wychowania jest rozwój i wyrobienie wewnętrznych sił natury ludzkiej. Wykształcenie zawodowe musi być podporządkowane wykształceniu ogólnemu człowieka. Kto odstępuje od tego porządku natury i wysuwa nienaturalnie na czoło wychowanie stanowe, zawodowe, pańskie lub służalcze, ten odwodzi ludzkość od użycia błogosławieństw naturalnych, a prowadzi ją na morze pełne raf«.

Prawo do wykształcenia mają wszyscy.

Jedynem środowiskiem, w którem może kiełkować prawdziwe człowieczeństwo, to rodzina. »Domu rodzinny! ty jesteś podstawą wszelkiego czystego, naturalnego wychowania ludzkości«. Nauce początkowej nie wolno nabijać głowy rzeczami dalekiemi i nieuchwytnemi, ale musi ześrodkować się na najbliższem otoczeniu, musi nauczyć postrzegać, poznawać i rozumieć, co dziecię otacza, z czem styka się codziennie, musi wyrastać z środowiska. »Stosunki, które ci są bliskie, człowieku, są ważne dla wyrobienia twej istoty, twego przeznaczenia.. Człowieku, ojcze twych dzieci, nie popychaj siły ich ducha w odległe przestrzenie, zanim skrzepnie przez najbliższą wprawę... rozpierzchły chaos różnorodnych wiadomości, — to nie droga natury. Stosunki, które ci są bliskie, człowiecze, są ważne dla wykształcenia twej istoty, twego przeznaczenia«.

W rozprawce tej brzmi echo teorji Roussa, ale jest już znaczne odchylenie i postęp, bo podczas gdy Rousseau w przebiegu wychowania wyodrębnia jednostkę z ludzkiego społeczeństwa i odsuwa od wpływów otoczenia, Pestalozzi podkreśla podstawowe znaczenie rodziny i środowiska w wychowaniu dziecka. Życie rodzinne, a w niem pierwiastek uczuciowy, to czynniki, które stanowią punkt wyjścia dla ideałów wychowania nietylko jednostki, ale społeczeństwa; rodzina — to podstawa państwa, to źródło wiary w Boga i nieśmiertelność; wychowanie musi wyrastać z środowiska dziecka, z warunków życia codziennego. Pojęcie natury znacznie też u niego szersze, niż u Roussa, bo obejmuje nietylko przyrodnicze wpływy we-

wnętrzne i naturalny rozwój fizyczny i intelektualny dziecka, ale podciąga pod to pojęcie i podkreśla szczególnie pierwiastki etyczne, uczuciowe, a nawet estetyczne duszy. Łącznie z takiem ujęciem występuje u Pestalozziego jako pierwszy postulat kształcenie serca i uczucia, podczas gdy Rousseau na plan pierwszy wysuwa wychowanie człowieka rozumnego.

W rozwoju szkoły elementarnej szczególne ma znaczenie w tej rozprawce przekreślenie zawodowego jej charakteru, a wyraźne podkreślenie jej celów ogólno-wychowawczych i jej charakteru powszechnego. Pestalozziemu tych 5 lat pracy i współżycia z dziećmi dały pełne przekonanie, że celem elementarnej nauki jest harmonijny rozwój wszystkich władz ciała i duszy i skierowanie ich ku ideałom czystego człowieczeństwa, a wszelkie domieszki »stanowe, zawodowe, pańskie lub służalcze« odwodzą od celu i prowadzą na manowce. Tu po raz pierwszy w pedagogice określony został tak jasno nowoczesny charakter szkoły ludowej.

W »Leonardzie i Gertrudzie«, powieści dla ludu, która chronologicznie następuje po »Godzinie wieczornej«[1], i na tle dziejów wioski niejako epicznie daje obraz zmagania się myśli Pestalozziego w znalezieniu odpowiedniej formy dla szkółki wiejskiej i pracy wychowawczej wśród ludu, Pestalozzi robotom ręcznym i zajęciom praktycznym w szkółce wyznacza miejsce dominujące: dzieci przędą, tkają, uprawiają swoje grządki w ogrodzie szkolnym, jest nawet święto sadzenia drzewek ze współudziałem całej wioski; nauka czytania, pisania i rachunków schodzi niemal na plan drugi. Nauczyciel Glüphi pracę szkolną nawiązuje do zajęć domowych dzieci i nastrój domu przenosi do izby szkolnej, ale ponad wszystkiem góruje idea ogólno-wychowawcza: harmonijny rozwój sił ciała i duszy, ogólna sprawność i zamiłowanie do rzetelnej pracy, która w każdym stanie i zawodzie stanowi wartość jednostki i jest podstawą wewnętrznego zadowolenia. Jest to zatem raczej szkoła pracy, która jako ideał przyświeca dzisiejszej pedagogice, niż szkoła zawodowa.

Kiedy po 18 latach (1780—1798) bezskutecznego apelowania do różnych władz i czynników o pole do pracy pedagogicznej, demoktratycznie nastrojony dyrektorjat szwajcarski przydzielił wreszcie Pestalozziemu rozburzony klasztor w Stans i gromadę 80 sierót wojennych różnego wieku, zaniedbanych fizycznie i moralnie, Pestalozzi

[1] »Godzina wieczorna« wyszła w »Efemerydach« w r. 1780, »Leonard i Gertruda« 1781.

nie wrócił już do myśli nadania tej szkółce charakteru zawodowego, rolniczego, lub przemysłowego, rozstrzygnął zatem praktycznie sprawę, której teoretycznie w Leonardzie nie rozwiązał definitywnie, na rzecz szkółki ogólno-kształcącej.

W Stans, znalazł się w trudnem położeniu: zaczął pracę w środowisku wyznaniowo wrogiem [1], jako wysłannik rządu, przeciw któremu wrzała agitacja, doprowadzona do wybryków rewolucyjnych, stłumionych krwawą przemocą. Mimo to stworzył wkrótkim czasie z półdzikiej gromady dzieciaków różnego wieku i pochodzenia małą społeczność, pracującą sprawnie i zgodnie, stworzył spójnię rodzinną, opartą na stosunku wzajemnej ufności i życzliwości oraz współpracy uczniów z nauczycielem. Jako zasadniczą zdobycz dydaktyczną wyniósł z ośmiomiesięcznej swej żmudnej pracy przeświadczenie, że powolne, systematyczne utrwalenie wiadomości na niższym stopniu nauki budzi w dzieciach poczucie sił własnych, daje dziecku radość i wewnętrzne zadowolenie, ten najpewniejszy bodziec do dalszej pracy i wysiłku. Tę systematyczność w układzie i podawaniu nauk elementarnych nazwał nauką »bez luk« (»Lückenlosigkeit«) i stale podkreślał jej ważność w rozwoju sił duchowych dziecka.

System moralizowania odrzucił zupełnie wobec tej nieokrzesanej i niesfornej na razie gromady. Całą siłę umoralniającą oparł na przywiązaniu dzieci do siebie, na budzeniu w nich zaufania do ojcowskich swych uczuć.

Brak pomocy w pracy i pierwszych potrzeb szkolnych nasunął mu pomysł stosowania różnych środków dydaktycznych, które jako stałe zdobycze mógł przekazać szkole elementarnej. W celu skupienia uwagi wszystkich uczniów na przedmiocie i równoczesnej wprawy językowej, wprowadził rytmiczną naukę chóralną; do rysunków, które pilnie uprawiano i do pisania użył tabliczki łupkowej i rysika. Wobec różnorodnego przygotowania dzieci, użył przy nauczaniu pomocy dzieci bardziej zaawansowanych. Tem wyzwalał z dziecięcych dusz pierwiastek wzajemnej życzliwości, z którego sam czerpał wiarę, że uszlachetnienie ludu przez oświatę nie jest tylko snem [2].

---

[1] Ludność katolicka, pobudzana przez miejscowe duchowieństwo do oporu przeciw rządom centralistycznym Dyrektorjatu, uważała Pestalozziego, jako protestanta i wysłannika tegoż rządu, za »heretyka«.

[2] »Dzieci uczyły dzieci — pisze Pestalozzi w sprawozdaniu z swej dzia-

Dodatni wynik nadludzkich jego wysiłków stwierdzał słuszność jego założeń pracy. Kiedy wobec konieczności wojennych trzeba było po 6 miesiącach (od 7 grudnia 1798 do 8 czerwca 1799) dzieci rozpuścić, a budynek oddać na lazaret, Pestalozzi miał w sobie tak silne poczucie zdobytego postępu, tak czuł się bliskim prawdy pedagogicznej, że nie mógł spocząć, nie szukając jej ugruntowania i wykończenia. Próba stosowania swych metod w szkole podmiejskiej Burgdorfu, typowej szkółce ludowej współczesnej, prowadzonej przez szewca, uznającej katechizm za jedyną strawę duchową dla maluczkich, nie dało zadowolenia ani szewcowi ani Pestalozziemu. Rozwinął znowu swoje skrzydła, kiedy niczem niekrępowany mógł doskonalić swój system wychowawczy w własnej szkole, umieszczonej w zamku w Burgdorf.

Szkoła na razie miała typ normalnej, zatem wyższej szkoły ludowej, dla dzieci w wieku od lat 6 do 13, przy której wyznaczono 12 miejsc dla kandydatów stanu nauczycielskiego, z czasem przekształcała się się na typ szkoły średniej.

Tutaj rozwinął Pestalozzi w całej pełni to co zapoczątkował w Neuhof i Stanz. U jego boku stanęli chętni, zdolni pomocnicy, którzy z wiarą w swego mistrza i z zapałem dla sprawy poddali się jego kierownictwu. Jest to przełomowy moment w działalności Pestalozziego. Tu zaczyna się okres pracy na zewnątrz, dążność do teoretycznego ujęcia i naukowego uzasadnienia swych zdobyczy pedagogicznych, aby zjednać dla nich nietylko swe najbliższe otoczenie, ale wszystkich, którzy oświatę ludu uważali za podstawę lepszej przyszłości.

W dydaktycznych dążnościach chodzi Postalozziemu o znalezienie najprostszych form i najistotniejszych wartości, »elementów«, które jako fundament trzeba założyć w duszę dziecka, aby potem z całą swobodą prowadzić nadbudowę.

Próbą teoretycznego ujęcia swego doświadczenia w zdobywaniu metody jest »Metoda«, wydana w r. 1800; szerszem i dokładniejszem rozwinięciem zawartych w niej myśli jest najcenniejsze dzieło

---

łalności w Stanz. — Naprowadziła mnie na to konieczność. Nie mając pomocników, sadzałem zdolne dziecko między dwoje mniej zdolnych; obejmowało je ramionami, podpowiadało mu, co już samo umiało, a one powtarzały za niem, czego nie umiały. Na taki widok wściekłość wzbierała w mej piersi na ludzi, którzy mogli jeszcze głosić, że uszlachetnienie ludu jest tylko snem«.

Pestalozziego: »Jak Gertruda uczy swe dzieci. Próba wskazówki dla matek, jak uczyć swoje dzieci« [1].

Dzieło, wydane u Gessnera w r. 1801 w Bernie i Zurychu, wywarło wielkie wrażenie. Utwierdzało ono oświeconą Europę w wierze w metodę, zaczerpniętą w pismach Descartes'a, głośno reklamowaną przez filantropów. »Niema i nie mogą istnieć dwie dobre metody nauczania, pisał Pestalozzi w X. liście, istnieje tylko jedna dobra, a to ta, która w zupełności opiera się na wiecznych prawach natury; ale złych jest nieskończenie wiele, a ujemna wartość każdej z nich wzrasta w tej mierze, jak oddala się od praw natury, a zmniejsza się w miarę, jak zbliża się do tych praw. Wiem, że ta jedyna dobra nie znajduje się w mem ręku, ani w rękach któregokolwiek człowieka, ale dążę całą siłą, jaka spoczywa w mej dłoni, aby zbliżyć się do tej jedynej dobrej«. To podkreślanie metody w elementarnem nauczaniu i szukanie dla niej podstaw psychologicznych oddało szkole początkowej doskonałe usługi, stawiało bowiem pracę nauczyciela ludowego w innem niż dotąd świetle, zjednywało jej uszanowanie, nadawało godność i znaczenie.

Książka ukazała się w czasie, kiedy rządy absolutystyczne zachodniej Europy nie mogły pomijać oświaty ludu w swych programach działań, kiedy starały się podporządkować ją swym celom, aby znaleźć w niej przeciwwagę dla haseł wolnościowych i demokratycznych, płynących z młodej Rzeczypospolitej francuskiej. Z różnych też krajów zaczęli zjeżdżać się ludzie, wysyłani przez rządy,

---

[1] Tytuł książki nie odpowiada treści. Jest to próba dokładnego przedstawienia metodycznej pracy w rozwoju sił dziecka. Ujęta w formę 14 listów, daje w czterech pierwszych zarys biograficzny i obraz pracy w Stanz i Burgdorf; dziesięć następujących rozwija problem wychowania intelektualnego i moralno-religijnego. Wychowanie intelektualne, najszerzej ujęte i uzasadnione, tworzy właściwą osnowę książki. W sześciu obszernych listach omawia Pestalozzi stosunek sztuki pedagogicznej do natury, obejmując tym wyrazem nietylko otoczenie zewnętrzne dziecka, ale cały jego rozwój fizyczny i psychiczny i uzasadnia szczegółowo konieczność trzech momentów w budzeniu sił poznawczych u dziecka: 1) wydzielenie z chaosu (Verwirrung) pojęcia, które ma być przyswojone, przez liczbę, 2) oświetlenie go we wszystkich jego znamiennych szczegółach przez kształt, i 3) skojarzenie go z całością zdobytej już wiedzy przez nazwę. List XI jest treści osobistej, XII dość pobieżnie omawia konieczność systematycznego wyrabiania zręczności, zaczynając i tu od elementów takich, jak uderzenie, rzut, pchnięcie i t. p. W liście XIII i XIV podkreśla wysokie znaczenie wychowania religijno-moralnego, wyprowadza miłość do Boga z miłości do matki, nie rozwija jednak tego problemu szczegółowo.

aby na miejscu zbadać skuteczność metody i przeszczepić ją do swej ojczyzny. Wśród pedagogów, zwiedzających w r. 1803 zakład Pestalozziego w Burgdorf, znajdujemy Polaka, Józefa Jeziorowskiego, który wysłany przez rząd pruski, miał zbadać metodę, aby ją przeszczepić do szkół Prus Południowych, t. zn. ziem polskich, zagarniętych w drugim i trzecim rozbiorze.

W sprawozdaniu, przesłanem rządowi pruskiemu, Jeziorowski trzeźwo i rzeczowo ocenił strony dodatnie i ujemne instytutu i samej metody, a równocześnie podkreślił te momenty, które uderzały doświadczonego pedagoga jako nowe zdobycze pedagogiczno-dydaktyczne. Jest ono też pierwszą i jedyną obszerniejszą oceną działalności Pestalozziego z pod pióra polskiego, tem ciekawszą, że badaną pod kątem przydatności zasad wychowawczych dla polskiej szkoły ludowej.

W obszernym swym memorjale Jeziorowski zdawał sprawę: 1) z idei i zasad Pestalozziego, 2) z realizacji ich w Burgdorfie, 3) z korzyści, jakie mogłyby płynąć z ich zastosowania w szkołach elementarnych.

W realizowaniu metody uderzał Jeziorowskiego fakt, że Pestalozzi, »ten przyjaciel nauki o rzeczach«, czytania i pisania nie uznawał za cel nauki elementarnej. »Dopiero kiedy dzieci drogą zmysłów zdobyły sobie sporą ilość jasnych pojęć, kiedy nabrały pewnej wprawy w mówieniu, rozpoczyna się nauka czytania« — i to bez elementarza, na ruchomem abecadle. Odróżnia się przy niej dokładnie dźwięki od nazwy liter.

Nauka postrzegania (przy pomocy »Książki matek«[1]) wyrabia wcześnie w dzieciach trwałą uwagę, baczną i spokojną spostrzegawczość, a przez obserwowanie i badanie przedmiotów z najbliższego otoczenia prowadzi do jasnych pojęć, stwarzając przez to podstawę do dalszego poznawania. Tok nauki jest następujący: chłopiec występuje na środek i powoli i wyraźnie wypowiada zdanie za zdaniem po niemiecku, potem po francusku, wskazując na tę część tułowia, o której właśnie jest mowa; inni uczniowie powtarzają za nim głośno, wskazując równocześnie na odnośne części swego ciała. Obserwacji dzieci poddaje się rośliny, kamienie i t. p. oznacza się ich nazwy i wraz z dziećmi wyszukuje się i omawia

[1] »Książka matek« — zbiór ćwiczeń w obserwowaniu i mówieniu, grupujących się około ciała ludzkiego, wydana w r. 1802 przy współudziale Krusiego, jednego z nauczycieli zakładu.

wszystkie ich cechy. Z prawdziwą przyjemnością jest się obecnym i stwierdza się, jak szybko, poprawnie i dokładnie dzieci wszystko spostrzegają i jak niewiele szczegółów uchodzi ich uwadze.

Jako charakterystyczny szczegół metody Pestalozziego wymienia Jeziorowski wielką ilość ćwiczeń w mówieniu, które nawiązuje się do wszelkich zajęć szkolnych, tak że uczeń na 9 godzin zajęć szkolnych mówi z pewnością 8 godzin, to też dzieci wypowiadają się śmiało i biegle.

Najwięcej podziwu u wszystkich zwiedzających budzi łatwość i szybkość, z jaką uczniowie rozwiązują trudne i nieraz bardzo zawiłe zagadnienia rachunkowe. Naukę rozpoczyna się na kamyczkach, listkach, patyczkach, ale i w dalszym ciągu opiera się naukę na poglądzie, posługując się tabelami, które zapomocą kresek, kwadratów i linij uzmysławiają dzieciom pojęcia i stosunki miarowe i liczbowe. Ćwiczeń rachunkowych jest bardzo wiele, ponieważ Pestalozzi uznaje wysoką ich wartość w rozwoju duchowym dziecka.

Obok mowy i liczby najbaczniejszą uwagę zwraca się na kształt, na wyrobienie zręczności i miary w oku przez ćwiczenia w rysunkach, stanowiących jedno z głównych zajęć w zakładzie. Od rysunków geometrycznych przechodzi się do wolnoręcznych, a od tych do odtwarzania przedmiotów z natury. Laska, linja, słup, lichtarz, okno, stołek, okulary stanowią pierwsze próby rysunku wolnoręcznego, części ciała ludzkiego, zwierzęta, kwiaty i t. p. próby rysunku z natury. Jeziorowski zaskoczony jest szczególnie dowolnemi rysunkami dzieci, któremi Pestalozzi przeplatał inne; nazywa je w swem sprawozdaniu »die artigsten Zeichnungen«, a podziwia w nich nietylko dokładność, ale i gust i symetrję.

Dla geografji, geometrji, historji naturalnej i ortografji, udzielanych starszym dzieciom, nie ustalono podczas pobytu Jeziorowskiego jeszcze metod, nie wspomina też wcale Jeziorowski o nauce śpiewu, na którą kładziono wielki nacisk i której Pestalozzi przypisywał dodatnie działanie wychowawcze.

Wychowanie religijne zbaczało od utartych dróg. Nie ograniczało się ono do nauki religji, udzielanej przez duchownego katolickiego i protestanckiego. Wieczorne i ranne nabożeństwa odprawiał sam Pestalozzi. Zbierał młodzież w dużej sali jadalnej i sam miewał do niej krótką, ale gorącą przemowę. Po krótkiej modlitwie rozpuszczał uczniów, zatrzymując czterech, z którymi rozmawiał o ich stosunkach indywidualnych, ich pilności i obyczajach, umac-

niając ich po ojcowsku w cnocie. Ton, w którym do dzieci przemawiał, jego serdeczna troskiwość i ojcowska życzliwość jednały mu serca młodzieży do tego stopnia, że złośliwość i występek obce były tej młodej gromadce». Krótko mówiąc — kończy Jeziorowski swą charakterystykę pracy w Burgdorfie — uczeń Pestalozziego ma dobre, niezepsute serce, jest śmiały i rzutki, silny i zdrów, obserwuje bystro i dokładnie, tak że niełatwo coś ujdzie jego uwadze, liczy zadziwiająco szybko i dokładnie, wyraża się z wielką łatwością po niemiecku i francusku, rysuje dość dokładnie, ma dobrą miarę oka — pisze i czyta źle«.

Jeżeli do obrazu pracy w Burgdorf, skreślonej przez Jeziorowskiego, dodamy, że zwiedzających uderza miły, rodzinny nastrój w szkole, wesołość dzieci, ich zapał do pracy, podtrzymywany bez nagród i kar, ich ruchliwość i swoboda, podniecana rytmicznemi ruchami gimnastycznemi i marszami przy dźwiękach piosenek ludowych i patrjotycznych, to zrozumiałym staje się zachwyt, jakim darzono tę »radosną szkołę«, stanowiącą zupełny kontrast z dotychczasową ponurą i ostrą praktyką szkolną

Typ nauczania elementarnego nie zmienił się zasadniczo w dalszych etapach działalności Pestalozziego w Buchsee i w Yverdon. Z czasem rozszerzano zakres nauki, tak że zakłady te przyjęły typ szkoły średniej, połączonej z elementarną. Pracowano też stale nad ulepszeniem metod i doprowadzono w niektórych przedmiotach, n. p. w geografji, do doskonałych wyników [1].

Już w »Gertrudzie« Pestalozzi zapowiadał, że przygotowuje dzieła elementarne, ułożone ściśle według prawideł swej metody. W latach 1801—1804 wyszło osiem tomów [2]. Czerpane nietyle z żywego doświadczenia, ile raczej z teoretycznego wysiłku zastosowania zasad metody i tylekrotnie podkreślanej »Lückenlosigkeit«, dały przy wydatnej współpracy innych nauczycieli karykaturę dążności Pestalozziego. Sam Pestalozzi uznał je za niedostateczne, nie odpowiadające wcale temu, czego chciał i do czego dążył. Dla wielu

[1] Pestalozziego już w Stans zastanawiał u dzieci zasób wiadomości z geografji i przyrody, wysnutych z samodzielnej obserwacji i doświadczenia. Poszukiwanie elementów dla nauki początkowej nasunęło mu koncepcję rozpoczynania nauki geografji od obserwacji najbliższego otoczenia, odtwarzania go w glinie i przenoszenia mapy plastycznej na plan okolicy.

[2] Wskazówki do nauki sylabizowania i czytania; Abecadło postrzegania; Książka Matek; Nauka postrzegania stosunków miarowych, 3 tomy; Nauka postrzegania stosunków liczbowych, 2 tomy.

pedagogów stanowiły one substrat realny, na którym chcieli się oprzeć przy wypróbowaniu sposobów nauczania Pestalozziego. Nie dziw, że zawodziły i wywoływały żywą polemikę, często nieprzychylną i zjadliwą.

Próbę teoretycznego ujęcia wychowania religijnego dał Pestalozzi w rozprawach p. t. »Religijne wychowanie człowieka«, poglądy swe na wychowanie fizyczne wypowiedział w rozprawce: »O kształceniu ciała«.

Rozprawki te, jak wiele dzieł z wcześniejszej i późniejszej doby, niewielu miały czytelników wśród współczesnych, wpływ ich na kształtowanie się pojęć pedagogicznych nie dorównał zatem oddziaływaniu »Gertrudy«, a przedewszystkiem praktycznej działalności Pestalozziego. Znaczenie Pestalozziego dla współczesnych polegało bowiem właśnie na tem, że swe zasady wychowawcze popierał czynem, wysnuwał z doświadczenia, z życzliwej obserwacji dziecka i to zawsze z myślą zastosowania ich w oświacie ludowej.

Psychologiczne założenia dla swej pracy czerpał z teorji uzdolnień (Vermögenstheorie) Leibnitza, popularyzowanej przez Chrystjana Wolffa. Uzdolnienia te uważał za aktywne, twórcze siły duszy. Przekonaniem, że każdy człowiek ma wrodzoną sobie siłę moralną, która tkwi w jego osobowości i stanowi podstawę jego godności człowieczej, zbliżał się do Kanta. Każdy człowiek, choćby najbardziej upośledzony, ma w sobie choćby ślad tej godności, którą należy rozwijać i pielęgnować przez stosowne wychowanie. Wychowanie najniższych i najbardziej upośledzonych staje się zatem nakazem moralnym. Zaniedbywanie tego obowiązku osłabia pewne ogniwa w łańcuchu społecznym i przynosi szkodę ludzkości, oświata niższych warstw jest zatem społecznym obowiązkiem. Wśród uzdolnień na pierwszy plan wysuwał dwie siły: siłę postrzegania (»Auschauungskraft«) i ściśle z nią związaną siłę myślenia czyli sądzenia (»Denk- oder Urteilskraft«). Te wyrabiać i kształcić to główne zadanie wychowania intelektualnego.

Pedagogowie już przed Pestalozzim podkreślali ważność nauki poglądowej w nauczaniu elementarnem. Komeński i filantropiści dążyli do uzmysłowienia dziecku świata zewnętrznego we wszystkich jego częściach i stosunku tych części do siebie i do całości. Wiek XVIII żądał od wychowania, aby drogą zmysłów wzbogaciło umysł wszystkiem, co tylko wiedzą ogarnąć można. Stąd pęd do tworzenia encyklopedji i narzucania encyklopedycznych wiadomości w szkole.

Pestalozzi całą siłą swego przekonania wystąpił przeciw tak pojętemu wychowaniu i takiej nauce. Niema chyba jednego dzieła, jednej rozprawy, w którejby nie występował przeciw temu wielowiedztwu (»Vielwisserei« — częściej »Maulbraucherei«), uważając je za środek, przytępiający umysł. Wychowanie powinno od pierwszych prawie dni budzić siły wewnętrzne i dawać dziecku poczucie tych sił, pobudzać je do aktywności, do samodzielnego działania. Ale rozwój tych uzdolnień musi postępować zgodnie z naturalnym rozwojem dziecka, nie śmie go wyprzedzać, gdyż inaczej stępi zmysły i zabije zdolność samodzielnego myślenia i sądzenia. Niech wychowanie wykształci siłę obserwacji i myślenia, a gdy te zdobyte, wtedy dopiero można myśleć o zawodzie i bez trudu zdobywać te umiejętności, któremi człowiek na chleb swój zapracować musi. Był to zatem postulat wykształcenia formalnego.

Jak osiągnąć ten wytknięty cel dla wszystkich sił duszy, jakich używać ku temu środków, tego nie sformułował ściśle. W zakładach swoich z rodzicielską pieczołowitością dbał o fizyczny rozwój i fizyczną sprawność u dzieci. Dla rozwoju sił intelektualnych wypracował swą metodę, opierając ją na trzech elementach: liczbie, kształcie i słowie. Siłę moralną budził w dzieciach bezustannie; bez nagród i bez kar, mocą swej dobroci i miłości potrafił okiełzać najbardziej zdziczałego włóczęgę; ranne i wieczorne nabożeństwa z nawiązaniem słowa Bożego do wypadków dnia, rozmowy poufne z dziećmi, wreszcie nauka i zabawy, gimnastyka i śpiew budziły w dzieciach poczucie godności człowieczej, podnosiły je moralnie.

Dzieci zaniedbane fizycznie i moralnie pragnął ratować dla społeczeństwa. Idea wychowania ich na ludzi, znajdujących w pracy i trudach życia wewnętrzne zadowolenie i spokój duszy, na pożytecznych obywateli ojczyzny, stanowiła wytyczną jego usiłowań. Dzieła jego są też niewyczerpanem źródłem dla zagadnień pedagogiki społecznej. Naczelnym jednak postulatem wychowania był dla niego człowiek. Ideał człowieka identyfikował z ideałem obywatela. »Wewnętrzną siłę państwa — pisał — stanowi siła indywidualna, etyczna, duchowa, rodzinna i społeczna obywateli«.

Niewielka garstka współczesnych rozumiała i pojmowała całość jego dążności; pisano i mówiono wiele o jego metodzie, wydawano o nim sąd na podstawie Gertrudy, jego dzieł elementarnych, albo też jego działalności praktycznej, ale podstaw i stałych wartości jego systemu ogółem nie doceniano. Najwięcej zrozumienia i poparcia

znajdował u ludzi postępowych, przejętych hasłami demokratycznemi i narodowościowemi. Ilekroć te czynniki miały przewagę w rządach, zakłady wychowawcze Pestalozziego cieszyły się względami i materjalnem poparciem. Największy ich rozwój przypada na lata 1808 i 1809. Reakcja, która ogarnęła Europę po roku 1815, podcięła i byt zakładu w Yverdon. Opustoszał, podupadł, a dzieła Pestalozziego poszły omal w zapomnienie.

Spełniły jednak swe zadanie. Naukę elementarną, dotąd zaniedbywaną i lekceważoną, podniosły do wyżyn zagadnienia psychologicznego, godnego rozważań najtęższych głów; wskazały na ważność jej jako podstawy dla rozwoju prawidłowego władz intelektualnych i moralnych człowieka.

Wykazały znaczenie oświaty ludu dla państwa i społeczeństwa, a z szkoły elementarnej zdjęły cechę instytucji specjalnej, kościelnej czy stanowo-zawodowej, nadając jej natomiast charakter instytucji ogólnokształcącej, powszechnej, jednolitej dla wszystkich stanów i wyznań.

Pracę nauczyciela ludowego, uważaną dotąd za klątwę losu, przekształciły na misję społeczną, a pogardzanego, popychanego, ośmieszanego bakałarza postawiły w rzędzie pracowników umysłowych, poważanych i cenionych, których wysiłek i trud ma wielkie znaczenie w ogólnym postępie ludzkości.

Przygotowanie odpowiednie kandydatów do stanu nauczycielskiego stanie się też odtąd nieodzowną koniecznością i wywoła szereg wysiłków w zakładaniu seminarjów nauczycielskich, z podkreśleniem w nich studjów psychologicznych i dydaktycznych.

Przykład Pestalozziego pchnął na drogę eksperymentów wychowawczych drugiego Szwajcara, Filipa Emanuela Fellenberga.

Fellenberg był człowiekiem trzeźwym, o szerokich horyzontach myślowych i wielkiej ofiarności na cele społeczne. Plany jego sięgały daleko. Szwajcarję uważał za kraj wybrany do spełnienia opatrznościowej misji kulturalnej. Chciał on tu stworzyć rodzaj rzeczypospolitej pedagogicznej ogólnoeuropejskiej, czy nawet ogólnoświatowej, w której wszystkie rodzaje szkół znalazłyby pomieszczenie i wydoskonalenie. Tak pomyślany zakład miał obejmować instytut dla stanów najwyższych, w którym uczniowie zaznajamiać się mieli z kulturą klasyczną i współczesną, kształcić się w prawie natury, a jako podstawę ekonomji społecznej poznawać na wzorowem gospodarstwie najnowsze urządzenia rolnicze i praktyczne ich zasto-

sowanie. Dla stanu średniego chciał założyć typ szkoły realnej z nauką języków nowoczesnych, z szerszem uwzględnieniem nauki rachunków i przyrody. W tym celu dążył dwukrotnie do zlania zakładu Pestalozziego w Münchenbuchsee (1804), a potem w Yverdon (1818) z swojemi zakładami, co się jednak nie udało wobec wielkiej rozbieżności nietyle w charakterze, ile w usposobieniu obydwóch.

Dla dzieci warstw najniższych miała powstać niższa szkółka rolnicza, wzorowana w zupełności na szkółce Pestalozziego w Neuhof, uzupełniona warsztatami rzemieślniczemi, w których chłopcy mieli uczyć się sporządzać narzędzia rolnicze, mechaniki praktycznej i rzemiosł.

Instytut ten, urządzony według najnowszych postulatów wychowawczych, miał przez kursy, urządzane dla nauczycieli, stać się rozsadnikiem postępu pedagogicznego na całym kontynencie. Nie płynęły u Fellenberga plany te z jakiejś mistycznej wiary w swe posłannictwo, ale z przekonania, że ród ludzki zawdzięcza historji Szwajcarji niejedno objawienie, że sprzyja tej misji neutralność polityczna Szwajcarji i wolność wyznań, wspaniałość przyrody i rozkwit kultury, wreszcie predylekcja cywilizowanej części rodu ludzkiego do odwiedzania Szwajcarji i zaufanie, którem nawet antypodzi darzą szwajcarskie instytuty wychowawcze.

Istnienie szkoły oparł na udoskonalonem gospodarstwie rolnem. W dobrach swoich w Hofwyl, w pobliżu Münchenbuchsee, przystąpił do urzeczywistnienia swoich planów. Na razie urządził instytut dla warstw najwyższych i szkółkę dla dzieci ubogich (1804). Do szkółki tej przyjmował, podobnie jak Pestalozzi, sieroty, dzieci zaniedbane, a nawet nieletnich przestępców. Dzieci miały własną pracą zarabiać na swe utrzymanie. Miały pozostawać w zakładzie do 21 roku życia, aby w okresie ostatnich lat siedmiu pracą wyrównać niedobór lat młodszych. Celem pracy wychowawczej miało być wychowanie religijno-moralne i poznanie robót rolniczych, udoskonalonych ostatniemi zdobyczami.

Naukę uważano za rekreację i przeznaczano na nią 2 godziny dziennie, jedną w południe, drugą wieczorem, jako wypoczynek po trudach dnia.

Rozkwit szkółki wiejskiej przypada na rok 1810, kiedy to zyskał wykonawcę programu tej szkółki, oddanego zupełnie jej celom, zapominającego wśród pracy o swych własnych potrzebach; był

nim Wehrli, syn nauczyciela starej daty z Turgau, który w ciężkich warunkach materjalnych domu rodzinnego od najwcześniejszych lat oddawał się pracy rolnej i tkactwu, a ostatnio próbował zawodu pokrywacza dachu.

Wehrli wyniósł z ojcowskiego domu cześć i podziw dla Pestalozziego; w lot też pojął plan Fellenberga i oddał się cały na usługi tej małej gromadce zaniedbanych dzieciaków. Był im ojcem, nauczycielem i towarzyszem. Od rana do wieczora nie opuszczał ich ani na chwilę, dzieląc z niemi wszelką pracę, ucząc ich przy pracy ręcznej obserwować i myśleć. Miłością i łagodnością budził w ich duszach utajone dotąd lepsze instynkty. Wehrli stosował w całej rozciągłości przygodny sposób uczenia. Na polu, kiedy ręce i nogi zajęte były mechaniczną pracą około rolnictwa, Wehrli, pracując wraz z dziećmi, opowiadał im, kazał im rozwiązywać zadania rachunkowe, a to wszystko w odniesieniu i w nawiązaniu do bieżącej roboty; tłómaczył im naturalny skład gleby i kamieni, uczył nazywać rośliny, wykazywał różnicę między roślinami pożytecznemi a chwastami, pouczał o ich użyteczności lub szkodliwości; przy sadzeniu roślin w rzędy i przy zakładaniu grządek podawał im i utwierdzał w pamięci geometryczne stosunki i reguły symetrji, budząc w nich równocześnie poczucie piękna; przy sposobności mówił im o powietrzu i wodzie, o deszczu, śniegu i szronie, o cieple i słońcu, o ich wpływie na roślinność i t. p. Tak dzieci zdobywały w sposób prosty i bezpośredni skarby potrzebnej im wiedzy, a co więcej, uczyły się pracować z myślą o rzeczy. Śpiew uważano za środek kształcący poczucie moralne i estetyczne. To też dzień zaczynano od hymnu do Boga, pochód do pracy w szyku żołnierskim odbywał się przy dźwięku piosenek ludowych, wrażenie pięknego zjawiska natury (burzy, nastroju nocy księżycowej) ujawniano pieśnią pochwalną na cześć Stwórcy.

Wielką zachętą w pracy były Wehrliemu pochwały Pestalozziego, który, widząc go z uczniami przy pracy rolnej, przyznał, że w szkółce tej widzi urzeczywistnienie ideału szkoły dla ubogich.

Dzięki takiemu poświęceniu się nauczyciela, szkoła Fellenberga mogła zasłynąć w Europie i stać się niedoścignionym prawie wzorem dla podobnych zakładów [1]. Do uprawy roli stosował Fellenberg

[1] Szkołę wyższą umieścił Fellenberg w pięknym, obszernym budynku; miała ona pomieszczenie dla 100 uczniów i 35 nauczycieli. Podzielona była na 3 oddziały — każdy oddział, w miarę uzdolnienia uczniów, obejmował kilka pod-

najnowsze zdobycze wiedzy. Wielki nacisk kładł na ulepszenie narzędzi rolniczych. Sam był wynalazcą maszyny do siania. Aby chłopców zapoznać z konstrukcją i sporządzaniem machin rolniczych, zakładał w Hofwyl warsztaty rzemieślnicze, w których je sporządzano i sprzedawano nieraz w bardzo odległe strony.

Rok 1814 rozsławił szkołę hofwylską w całej Europie. Odwiedził ją w tym roku w przemarszu car Aleksander I. w towarzystwie swego ministra hr. Capo d'Istria.

Skoro tylko zjawa Napoleona przestała niepokoić monarchów, rządy Europy zaczęły wysyłać młodych ludzi do Hofwyl na praktykę rolniczą, częściej jeszcze celem zbadania urządzeń szkoły dla ubogich. Typ jej jako szkoły zawodowej o małym zakresie nauk, w dobie reakcji mniej budził obaw, niż szkoła Pestalozziego, że chłop, wyszkolony w myśleniu, będzie sobie ostrzył swój dowcip na zarządzeniach rządu. Jednem z pierwszych państw, które pragnęło na grunt swój przeszczepić humanitarne urządzenia Szwajcarji i nowemi zdobyczami udoskonalić gospodarstwo rolne, było Królestwo Polskie, o czem poniżej[1].

---

działów. Naukę zaczynano od języka greckiego, historji ludów wschodnich i Grecji. Naukę historji opierano na czytaniu autorów. Fellenberg, pod wpływem neoklasycyzmu, który szerzył się w szkolnictwie średniem w Niemczech, wychodził z zasady, że język grecki, jako najtrudniejszy, tem łatwiej utkwi w pamięci, im dziecko wcześniej się z nim zapozna, a przez trudną swą konstrukcję pobudzi do myślenia i tak w myśleniu wyćwiczy, że wszystkie inne nauki nie nastręczą już potem żadnych trudności. — Drugi kurs obejmował naukę łaciny i poznanie rzymskiej historji, kultury i literatury. Na ostatnim kursie nacisk kładziono na języki nowożytne: francuski, angielski i włoski, i na historję nowożytną, nie zaniedbując łaciny i greki. Oprócz tych przedmiotów uczono, na wzór akademij rycerskich, tańców, muzyki, konnej jazdy i szermierki. Każdy uczeń dostawał kawałek ogrodu, który musiał uprawiać własnoręcznie, ucząc się użycia nowo skonstruowanych machin rolniczych.

[1] Zapewnienia Fellenberga, że szkoła wiejska dla ubogich może sama się utrzymać, dały pochop w latach klęski (1816—8) do otwierania takich szkół w każdym prawie kantonie, w żadnej jednak nie zdołano stwierdzić, aby bez pomocy materjalnej praca małych dzieci mogła wyrównać koszty ich utrzymania, a zmuszanie młodzieńców do pozostania w zakładzie do 21 roku życia, kiedy siły ich, oddane w usługę zakładu, mogły rzeczywiście być uważane za amortyzację kapitału, włożonego w ich utrzymanie, trafiało na wielkie trudności. To też szkółki oparte na pracy rolnej, znikały dość szybko. Wehrli szkółkę prowadził do r. 1833. Z jego odejściem szkółka podupadła, niełatwo bowiem było znaleźć człowieka, któryby z takiem poświęceniem oddał się w służbę społeczności.

Programu rzeczypospolitej pedagogicznej Fellenberg nie uskutecznił; stanęły temu na przeszkodzie osobiste zawiści ludzi, stojących u steru rządu, które obawiały się zbyt wielkich jego wpływów i często przeciwdziałały najszlachetniejszym jego zamierzeniom.

Fellenberg nie miał twórczych pomysłów w dziedzinie wychowawczej, ale przez swe zdolności organizatorskie i sprężyste rządy, posunięte niekiedy do bezwzględności, przez drobiazgowy prawie nadzór, przez przestrzeganie porządku i czystości, przez wiedzę rolniczą, a co bardzo ważne — przez swój byt niezależny, połączony z wielką ofiarnością na cele publiczne, potrafił istnienie materjalne zakładów zabezpieczyć od przesileń, a przez rozległe stosunki z dworami i osobami, stojącemi u steru rządów, zapewnić swym zakładom rozgłos światowy.

Dopełniał tego rozumem i wolą, do czego inicjatywę dało gorące uczucie Pestalozziego. To też szanowano i ceniono go wysoko, ale nie darzono go takiem przywiązaniem, jakie wzbudzał Pestalozzi u wszystkich, którzy z nim wchodzili w bliższe stosunki.

Zainteresowanie, jakie wobec prądów demokratycznych zaczęła budzić nauka elementarna, w połączeniu z »ewangelją natury« Russa, pociągały za sobą krytykę dotychczasowych metod nauki początkowej jako »niezgodnych z naturą« i pobudzały pedagogów do szukania nowych dróg. Równocześnie z Pestalozzim dążył do zreformowania nauki czytania filantropista Ludwik Olivier [1], twórca metody analityczno-syntetycznej.

Olivier, wraz z Stephanim (1761—1850) w Bawarji, wypowiedzieli walkę metodzie sylabizowania, przewlekającej naukę czytania niekiedy do lat 3, torturującej dzieci i nauczycieli.

Olivier naukę czytania rozpoczynał od przyswajania dzieciom krótkich zdań, przy których wygłaszaniu zwracał baczną uwagę na

---

[1] Ludwik Olivier (1759—1815), rodem z La-Sarra w Szwajcarji, przybył do zakładu Basedowa w Dessau jako nauczyciel języka francuskiego. Po rozwiązaniu filantropinum uczył prywatnie, potem założył pensjonat, do którego napływało wielu obcych uczniów. Umarł w Wiedniu. Ruchliwy i wesoły, zapalony do pracy pedagogicznej, umiał zapał swój przelewać w uczniów. Pisma Pestalozziego znał i cenił, a wpływ ich odzwierciedla się nawet w tytułach jego rozprawek pedagogicznych. W roku 1801 wydał: »Kunst Lesen u. Schreiben zu lehren auf ihr Grundprinzip zurückgeführt«; 1802 w Lipsku: »Über den Charakter und Wert guter, natürlicher Unterrichtsmethoden«; 1804 w Dessau najobszerniejsze swe dzieło dydaktyczne: »Orto-epo-graphisches Elementarwerk«, z 9 tablicami do nauki czytania i książką elementarną.

dykcję i intonację każdego głosu. Zdania rozbierały dzieci na wyrazy, wyrazy na zgłoski, a zgłoski na »momenty«. Momentami nazywał wszystkie dwu- lub wielogłosy jak *au*, *ei*, *pl*, *str*, *dr*, *tsch*. Kiedy dziecko uzyskało pewną wprawę w analizie dźwięków mowy i w odróżnianiu ich uchem, zapoznawał je ze znakami tych dźwięków, postępując od samogłosek do spółgłosek. Przy syntetycznem łączeniu samogłosek ze spółgłoskami przedłużał brzmienie tych ostatnich przez półnieme *e*, ale nie pozwalał oddzielać ich od samogłosek.

Wyniki pracy jego były doskonałe, ale teoretyczne ujęcie metody tak słabe, że niewielu mogło korzystać z pism jego, o ile nie zbadali na miejscu jego metody.

Anglja, przodująca Europie w myśli politycznej i w ulepszonych metodach gospodarki rolnej, nie dała w chwili odradzania się szkoły elementarnej żadnej inicjatywy twórczej. Kiedy jednak po wojnach napoleońskich Europa, mimo żelaznych obręczy reakcji, nie zaniechała w zupełności haseł rzuconych przez rewolucję i zaczęła dążyć do urzeczywistnienia postulatu powszechnej oświaty, kiedy izby szkół ludowych zapełniły się liczną dziatwą, a liczba nauczycieli nie wzrastała w miarę potrzeby — wtedy Anglja wsparła ten ogólny pochop do oświaty na kontynencie przez rozpowszechnienie t. zw. metody wzajemnego nauczania. Twórcami jej byli wysoki dygnitarz kościelny Dr. Andrews Bell i skromny kwaker Lankaster.

Bell wysłany jako kapelan wojskowy do Madras do Indyj wprowadził w szkółce dla dzieci wojskowych wobec braku odpowiednich nauczycieli system uczenia dzieci przez dzieci. Wobec braku przyborów do pisania, wprowadził w początkowej nauce kreślenie liter na piasku. Po powrocie do Anglji ogłosił w r. 1797 opis swej metody [1].

W rok po ukazaniu się dziełka wykorzystał doświadczenia Bella młody kwaker Lankaster w swej szkółce pokątnej w Southwork w Londynie. Dążąc do obniżenia opłaty szkolnej, a dla najuboższych do nauki bezpłatnej, zastosował przy wzrastającej liczbie dzieci nową metodę. Wykazał on dużo talentu w drobiazgowem uporządkowaniu i rozłożeniu na grupy nauki czytania, pisania i ra-

---

[1] An Experiment of Education made at the Male of Madras, suggesting a system by which a School of family may teach itself under the superintendance of the master or parents. London 1797.

chunków. Zmechanizował na sposób wojskowy ruchy dzieci przy wchodzeniu i wychodzeniu z klasy i z ławek, a każdą funkcję regulował głosem dzwonka. Funkcję uczenia i dozoru powierzał uczniom zdolniejszym, przygotowanym przez siebie, zwanym monitorami.

W czasie kiedy oświata ludu w Anglji prawie całkiem była zaniedbana, taniość szkoły, porządek wzorowy i wojskowa karność budziły sensację i ściągały wielu widzów.

Niemałą zachętą do pracy były odwiedziny króla Jerzego III i wypowiedziane przez niego życzenie, aby każde ubogie dziecię w jego państwie umiało czytać biblję.

Królewski patronat przysporzył Lankastrowi sławy i środków materjalnych, ale nie mniej niechęci i zazdrości. Intencją Lankastra i przyjaciół jego, których najwięcej liczył wśród nonkonformistów, było, aby oświatę ludową poprowadzić w duchu chrześcijańskim, ale nie sekciarskim. Pismo św. miało być w szkole czytane, objaśniane i otaczane czcią, ale bez tendencji pociągania dzieci do któregoś poszczególnego wyznania lub sekty. Zasadę tę napiętnowano jako deistyczną, zgubną i wymierzoną przeciw kościołowi anglikańskiemu. Aby przeciwdziałać bezbożnym wpływom, episkopat wezwał Bella i polecił mu zakładanie szkółek wzajemnego uczenia pod patronatem kościoła.

Bell nie okazywał dla oświaty ludu tyle zapału, co Lankaster. Należał on do tych, którzy obawiali się powszechnej oświaty, aby nie wynosiła ponad stan ludzi, skazanych na trudy pracy codziennej, i dlatego nie życzył sobie wcale, aby niższe warstwy uczono pisania i rachunków.

Powołany teraz w imię obrony kościoła przed grożącem niebezpieczeństwem, zaczął urządzać szkoły swego systemu. Sfery klerykalne zawiązały w r. 1811 stowarzyszenie oświatowe pod nazwą Narodowego stowarzyszenia dla wychowywania ubogich w zasadach oficjalnego kościoła całej Anglji i Walji [1], pod patronatem następcy tronu; prezydentem był arcybiskup z Canterbury, wiceprezydentami wszyscy biskupi Anglji i Walji. Towarzystwo wykazało dużo ruchliwości w zakładaniu szkółek systemu Bella w Anglji, Szkocji, Irlandji i Walji. Sam Bell tak był przekonany o doskonałości swej metody, iż wierzył, że za 1000 lat tylko według niej uczyć będą.

---

[1] National Society for promoting the education of the poor in the principles of the etablished church throughout England and Wales.

Wzmożonej działalności sfer kościelnych nie potrafił skutecznie dotrzymać kroku Lankaster. Niezdolny do dłuższego wysiłku, nieścisły w prowadzeniu rachunków, za mało sprężysty i zrównoważony, nie mógł sprostać wymaganiom, jakie narzucało mu kierownictwo całej sieci szkółek, stworzonej przez grono jego przyjaciół, zrzeszonych w Royal Lancasterian Institution. Raz w raz popadał w długi, a nie chciał znieść pomocy i opieki przyjaciół, którzy go z kłopotów finansowych wybawiali. Wreszcie poróżniwszy się z wszystkimi, opuścił Anglję i udał się w świat, aby propagować swą metodę. Królewsko-Lankastrowska Instytucja w r. 1814 zmieniła swą nazwę na Brytyjskie i zagraniczne Towarzystwo popierania szkół [1], kładąc sobie za cel szerzenie »angielskiej metody« nietylko w kraju, ale i zagranicą.

Lankaster zakładał szkoły we Francji, potem w Ameryce, ale brak zmysłu praktycznego w codziennych warunkach życiowych i tu pchnął go w długi i niedostatek. Umarł w r. 1838, przejechany przez pojazd w Nowym Yorku.

Bell umarł w r. 1832, szanowany i ceniony, w dostatkach i zaszczytach. Fortunę 120 tysięcy funt. szt. zapisał na cele szkolne.

Metoda Bell-Lancastra najwcześniej przyjęła się we Francji. Przejmowali ją ci, którzy oświatę ludu propagowali jako spuściznę wolnej myśli rewolucyjnej. To też nazywano ją metodą liberalną. Zwalczali ją reakcjoniści, zwolennicy restauracji, przeciwstawiając szkołom wzajemnego uczenia szkółki i system Braci Chrześcijańskich. Przez Francję metoda przeszła do Szwajcarji, Niemiec południowych i do Rosji. O szerokiem zastosowaniu jej w Polsce poniżej.

W początkowem rozwoju szkoły ludowej metoda monitorjalna oddała szkolnictwu elementarnemu niejedną cenną usługę. Wdrażała w karność i dyscyplinę całe rzesze dzieciaków, zupełnie dotąd zaniedbanych i obznajmiała je z pierwszemi elementami nauki; przymuszała dzieci do czystości i ochędostwa; co więcej, nauczała patrzeć na szkołę jako na zorganizowaną społeczność, której członkowie wzajemnie na się wpłynąć i od siebie uczyć się mieli — wdrażała je do wspólnych wysiłków i wspólnych celów; uwzględniała ruchliwość dzieci, rugowała nudę z izby szkolnej, wprowadzając

---

[1] British and foreign School-Society.

pewną rozmaitość i różnorodność w zajęcia szkolne; a mierząc wysiłek dzieci na minuty, wprowadzała przerwy i ruch, mało znane dotychczas szkole elementarnej. Dzięki tym zaletom metoda wzajemnego uczenia utrzymała się w szkołach do lat sześćdziesiątych wieku XIX, szczególnie we Francji, gdzie jeszcze dzisiaj wśród starszej generacji słyszy się dla niej słowa pochwały i uznania.

ROZDZIAŁ II.

Prądy w oświacie ludu w dobie porozbiorowej w zaborze austrjackim, rosyjskim i pruskim.

Trzeci rozbiór Polski oświatę ludową oddał pod trzy obce rządy. W każdem z trzech państw zaborczych szkolnictwo ludowe przeszło inną ewolucję i znajdowało się na różnym stopniu rozwoju.

Kiedy Austrja w roku 1795 przyłączyła do ziem pierwszego zaboru t. zw. Galicję zachodnią między Pilicą a Bugiem z Krakowem, szkolnictwo jej ludowe po chwilowym rozkwicie było w upadku. Dla szkolnictwa ludowego na ziemiach zagarniętych w pierwszym rozbiorze Austrja w minionej dobie nie uczyniła niczego rzetelnego. Wprawdzie wysłano w r. 1774 trzech kandydatów, kleryka Wojciecha Gueripa, Jana Platha i Kazimierza Wohlfeila rodem z Frauenburga w Warmji do czeskiego pedagoga Kindermanna do Kaplic (nie zaś do Wiednia do Felbigera, jak narazie proponowano, a to ze względów oszczędnościowych), aby wyuczyli się metody normalnej i stosowali ją w szkole normalnej niemieckiej, założonej we Lwowie 9 września 1775 r. Wygotowywano nawet plany patentu normalnego szkolnego (Normalschulpatent) dla Galicji, w którym projektodawca Jan Krzysztof Konrada, radca gubernjalny w Galicji, radził przy nauce katechizmu, historji i geografji w najjaskrawszych barwach zohydzać dzieciom przeszłość narodu i własne społeczeństwo, a nauki języka polskiego zaniechać zupełnie, ponieważ nie ma on stałych prawideł i posiada różne narzecza. Przeciwstawiał się energicznie tak pojętej nauce elementarnej Felbiger, obstając przy początkowej nauce w języku ojczystym i skreślając naukę historji z programu szkoły elementarnej, ale nie przekonał cesarzowej, która godziła się najwyżej na przekład na język polski tablic kate-

chizmowych i ewangelij, pozatem obstawała przy szkole początkowej wyłącznie niemieckiej. Z biegiem czasu doświadczenia, poczynione we Lwowie, przekonały Konradę o bezcelowości szkoły elementarnej niemieckiej na ziemiach polskich, przestrzegał więc przed bezwzględną germanizacją, ale bez skutku. Kiedy w r. 1780 Józef II objeżdżał Galicję, w sprawozdaniu podanem matce przyznawał, że dla szkół i narodu nie uczyniono dotąd niczego [1].

Nielepiej przedstawiał się stan szkół ludowych w Galicji wobec centralistycznych dążności Józefa II, wobec represyj językowych i skąpstwa władz na cele kulturalne narodów słowiańskich, w roku śmierci cesarza 1790.

Wstąpienie na tron Leopolda II (1790—1792) rokowało lepsze nadzieje, sądząc z zarządzeń w szkolnictwie, jakich dokonał w księstwie toskańskiem przed wstąpieniem na tron. Jego sympatje dla fizjokratów i postępowe poglądy na ekonomję, ustawodawstwo i politykę kościelną budziły żywe nadzieje w Pestalozzim, że Leopold zechce w państwie swem wprowadzić w czyn jego idee wychowawcze [2]. Zarządzenia jego przy objęciu rządów w Austrji zmierzały rzeczywiście do zwolnienia szkolnictwa z pod rządów biurokratyzmu a urządzenia autonomicznego zarządu szkolnego na wzór Komisji Edukacyjnej. Rychła śmierć cesarza położyła im kres, nim jeszcze zdołano wprowadzić je w życie.

Rok wstąpienia na tron Franciszka I (1792—1835) rozszerzył w Europie grozę królobójstwa, dokonanego we Francji. Fakt ten, jako groźne memento, dawał najsilniejszą broń w rękę wszystkim wrogom postępu. Pod wpływem konserwatywnego swego otoczenia, wskazującego na mordy rewolucyjne jako na skutki idei postępowych oświecenia, Franciszek zniósł w r. 1802 zarządzenia w szkolnictwie, dokonane przez Leopolda. Za radą kanclerza państwa Rotenhanna wydał w r. 1805 »Polityczną Ustawę Szkolną«, która w IV. rozdziale tak opiewa: »Metodę w szkołach trywialnych należy zastosować do zdolności dzieci, a ponieważ psychologja wskazuje, że u dziecka pamięć jest pierwszą dominująco-czynną władzą, metoda powinna zatem u dzieci przedewszystkiem pamięć ćwiczyć i umacniać« [3]. Temsamem ustawa wprowadzała typowy »drill« pamięciowy, który pokutował przez długie lata w szkole galicyjskiej.

---

[1] Helfert: Gründung der österr. Volksschule, str. 465.

[2] A. Heubaum: J. H. Pestalozzi. Berlin 1920. str. 128.

[3] Gruiński: Dzieje szkolnictwa ludowego w Galicyi.

Szkole ludowej odebrano zupełnie charakter ogólnokształcący, uzależniono ją od dobrej woli duchowieństwa, niechętnego postępowi i oświacie. Cele jej były wyłącznie służalczo-dynastyczne.

Dobitnie charakteryzuje zamierzenia rządowych sfer co do szkoły ludowej przemówienie Kazimierza Wohlfeila, który po powrocie swem z Kaplic i działalności przy szkole normalnej we Lwowie, po trzecim rozbiorze i przyłączeniu Krakowa do Austrji został mianowany jeneralnym inspektorem cesarsko-królewskich szkół narodowych zachodnio-galicyjskich. W mowie, wygłoszonej w języku niemieckim w Krakowie 5 stycznia 1802 r. przy otwarciu ćwiczeń nauczycielskich i katechetycznych, odnośnie do szkół trywialnych (wiejskich i małomiejskich) czytamy: »Państwo nie może pragnąć, aby w dzieci wieśniaków wpajano skłonność do uczoności, nie może chcieć, aby w nich wzniecano choćby tylko pociąg (Lüsternheit) do niej, bo społeczeństwo potrzebuje wielu czynnych rąk, a niewielu uczonych. Państwo musi zatem żądać, aby dzieci wieśniaków oddawały się zajęciu ojców, ale niech wyrastają na zręczniejszych, bieglejszych i skrzętniejszych rękodzielników, na roztropnych, pobożnych i zadowolonych chrześcijan, a wreszcie na wdzięcznych, wiernych i przychylnych poddanych monarchy; niechaj dorównają mieszkańcom innych prowincyj Austrji w przemyśle, pilności i obyczajności. W tym celu niech uczą się według niniejszego urządzenia szkół: a) nauki chrześcijańskiej, b) wskazówek co do gospodarstwa i rolnictwa, c) o obowiązkach poddanego względem monarchy, dziedzica i innych zwierzchności, d) o obowiązku służenia w wojsku wiernie, walecznie i uczciwie, jak prawdziwemu obrońcy ojczyzny przystało, e) niech uczą się wreszcie czytać, pisać i rachować, rachunków jednak więcej z pamięci praktycznie, niż piśmiennie«.

Nauka czytania, pisania i rachunków w tym programie, dążącym przedewszystkiem do wychowania wiernych żołnierzy, oddanych ślepo panującemu, wygląda na przyczepkę drugorzędną.

Na pytanie: kto ma uczyć? — odpowiada: »Nauczycielami w szkołach wiejskich nie mogą być ludzie oświeceni; człowiek, który czuje w sobie pewną sprężystość duszy, nigdyby chyba nie poświęcił się takiemu urzędowi. Łatwo dałoby się udowodnić, że nauczyciel światły (aufgeklärt) nie odpowiadałby warunkom wiejskim. Jest zatem obowiązkiem plebana, aby według swego uznania (Einsicht) tchnąć

w szkołę wiejską ducha i życie. Nauczyciel obejmie pracę mechaniczną (das Mechanische), proboszcz pokieruje nim i ożywi jego pracę; sam jednak zajmie się tylko temi przedmiotami, które wymagają większego rozwoju sił duszy«[1].

Słowa te płynęły z pod dyktanda twórcy ustawy politycznej, kanclerza Rotenhanna, który uważał, że nauczanie w szkołach wiejskich powierzyć należy przeważnie miernym głowom, bo nauczanie — przy pomocy dobrych książek naukowych — jest prostym mechanizmem, którego dokonać może najpospolitszy rodzaj ludzi... a głównie baczyć należy na ich religijność i usposobienie polityczne[2].

Jakaż przepaść między rządem zaborczym, który chciał swą wyższą kulturę narzucać zagarniętym barbarzyńcom, a dążnością Komisji Edukacyjnej, która żądała celem podniesienia godności nauczyciela ludowego, aby każdy kandydat nauczycielski rozpoczynał, po ukończeniu studjów uniwersyteckich, praktykę zawodową od szkoły elementarnej, której światłe hasła tak określał Piramowicz[3]: »Niemasz zatem ani chwalebniejszego, ani pożyteczniejszego powołania, jak być użytecznym na ten koniec do szczęścia, do oświecenia, do dobra duszy i ciała, a to nie jednego człowieka, ale całych miast, wsi i zgromadzeń... Wszyscy rozsądni i cnotliwi obywatele, poznając, jak wielką sprawą około dobra ludzkiego zabawiony jest nauczyciel, urząd i osobę jego będą mieli we czci i uszanowaniu«.

Rzecz pewna, że słowa inspektora, odmawiające nauczycielowi godności człowieka oświeconego, wypowiedziane na kursie przygotowawczym dla nauczycieli, nie mogły nikogo zbytnio zachęcić do żmudnej pracy na polu oświaty ludowej.

Seminarjów właściwych na ziemiach polskich zaboru austrjackiego nie było wcale. Na przygotowanie »mechanicznej« funkcji nauczania wyznaczano dla szkoły trywialnej 3 miesiące, dla szkół głównych 6 miesięcy nauki przy szkole głównej (Hauptschule) 4-ro klasowej. Po przepisanym czasie nauki, kandydat poddawał się egzaminowi przed egzaminatorem, wyznaczonym przez biskupa, po roku praktyki szkolnej ponownemu egzaminowi przed konsystorzem. Chodziło tutaj głównie o jego religijność i usposobienie polityczne.

Był to zaczątek reakcji klerykalno-absolutystycznej, która po

[1] Mowa na otwarciu ćwiczeń nauczycielskich i katechetycznych.
[2] Gruiński: Dzieje szkolnictwa ludowego.
[3] Powinności nauczyciela.

upadku Napoleona znalazła wytrwałego i konsekwentnego propagatora w osobie kanclerza Metternicha, a promienując z Austrji, ogarnęła w latach dwudziestych wieku XIX całą oświeconą Europę.

Rosja, sama nieoświecona, nie narzucała swemu zaborowi żadnych programów wychowawczych ani metod, bo ich sama nie posiadała. Wprawdzie Katarzyna II, pobudzona przykładem Marji Teresy, sprowadziła za poręką cesarzowej Jankowitza z Miriewa z Wiednia do Petersburga i powierzyła mu organizację szkoły ludowej. Ale brak tu było dla jego działalności podłoża kulturalnego i społecznego, to też poza ufundowaniem kilku szkół w Petersburgu i Moskwie, nie wyryły jego wysiłki żadnego piętna na szkolnictwie Rosji.

Dzielnice Polski, zagarnięte przez Rosję w II i III rozbiorze, mimo że przeszła nad niemi zawierucha lat 1792—1794 i pociągnęła za sobą upadek wielu szkół, że oderwała młodzież od nauki, a ofiarności obywatelstwa wytyczyła inne tory, przedstawiały dzięki wysiłkom Komisji Edukacyjnej w porównaniu z Rosją kwitnący obraz kultury i oświaty.

W pierwszych latach porozbiorowych szkolnictwo wegetowało zaledwie, a szkółki parafjalne, niedozorowane przez nikogo, znajdowały się, o ile wogóle istniały, w najopłakańszym stanie. Kiedy jednak w roku 1802 wstąpił na tron Aleksander I., przejęty ideami oświecenia, oceniający dzięki wpływom i przyjaźni księcia Adama Czartoryskiego zdobycze polskiej pracy kulturalnej, dla szkół zaboru rosyjskiego nastąpił okres bujnego rozkwitu.

W Rosji Aleksander chciał nadrobić w szkolnictwie, co zaniedbano przez wieki. Wzory w tym okresie czerpał wprost z Ustaw Komisji Edukacyjnej.

Za staraniem Czartoryskiego zatwierdził cesarz aktem z 4 kwietnia 1803 roku ustawę, powierzającą uniwersytetowi wileńskiemu odebraną mu przez Targowicę władzę zwierzchnią nad zakładami naukowemi 8 gubernij, do Polski dawniej należących. Kuratorem uniwersytetu został książę A. Czartoryski, a wizytatorem szkół gubernji wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej Tadeusz Czacki.

Czacki pojął swoją nominację jako wyższe posłannictwo, to też gorąco zabrał się do pracy. Nie obeznany dość dokładnie z zadaniami szkoły, czyta wszystko, co o oświacie i szkolnictwie pisano [1],

[1] Rkps. Czartor. 3446. Protokoły Czackiego z wizytacji w r. 1803. W li-

a potem z zadziwiającym zapałem podejmuje się budowy pomnika oświatowego dla utraconej Ojczyzny w formie gimnazjum Krzemienieckiego i złączonych z niem zakładów, aby uratować przez nie od zatraty polski język, polską kulturę, polską naukę.

»Byliśmy dumnymi w oczach Europy — mówi w swym protokole wizytatorskim z r. 1803[1] — z ustanowienia Komisji Edukacyjnej. Jeszcze mogiła zgasłej Ojczyzny jest kwiatami obsypana, lecz ten szczep nauk zaczynał usychać — czas jest, aby w bujne zamienił się drzewo, a ta księga dziejów, na której karcie zapisana będzie zagłada naszego narodu, niech i to zawiera świadectwo, że to, co nam jest wolno upowszechnić — Światło — to czynić nie zaniedbamy«.

Nie zaniedbał też niczego, aby to, co rozkrzewiła Komisja Edukacyjna, przeszczepić na wschodnie kresy i rzeczywiście wyhodować z nikłego na razie krzewu bujne drzewo.

Jako gorliwy pomocnik stanął u boku jego Hugo Kołłątaj, reformator Szkoły Głównej Krakowskiej, dzielny współpracownik Komisji Edukacyjnej. Podczas gdy Czacki objeżdżał dwory i dworki, klasztory i kapituły i gorącem słowem budził z apatji społeczeństwo do ofiarności i współpracy na niwie oświaty, wykazując, że tak nakazuje miłość kraju, kiedy walczył piórem i słowem czy z uniwersytetem czy z władzami rządowemi, aby uzyskać potwierdzenie swych zamierzeń i ratować kresy dla polskości, Kołłątaj skołatany więzieniem austrjackiem, schorzały, w ukryciu wiejskiego zacisza oddawał się pracy konstrukcyjnej, układając programy naukowe, statuty i ustawy dla tych typów szkół, jakie zamierzał stworzyć Czacki na ziemiach Wołynia i Podola. A program Czackiego przedstawiał się dość pokaźnie. Oprócz gimnazjum połączonego z wyższemi kursami, pragnął utworzyć kursy ogrodnictwa, rolnictwa, chirurgów, weterynarzy, nauczycieli elementarnych i szkołę guwernantek[2].

Obydwaj, tak Czacki jak i Kołłątaj, rozumieli całą doniosłość oświaty ludowej[3]. Aby narazie zaradzić brakowi odpowiednio wy-

---

ście do ks. Czartoryskiego: «Pedagogja ma swoje prawa. Wezwany do tej części administracji, przeczytałem wszystkie znane mi o tym przedmiocie dzieła».

[1] tamże.

[2] Kołłątaj. Listy. T. I. 318.

[3] Tamże. T. III. 48. Oświecenie ludu, pisze Kołłątaj, jest to daleko większą rzeczą, jak założenie najuczeńszego athenaeum. Idzie tu albowiem o dobro miljonów ludzi najpożyteczniejszych społeczności.

kształconych nauczycieli ludowych, Czacki zachęcał zakony i duchownych świeckich, aby nie żałowali funduszów i własnej pracy i zakładali szkółki parafjalne.

Niedarmo rzucał duchownym wezwanie: »Okażcie, jak uczenie szkół i szkółek parafjalnych i do nich sposobienie się jest celniejszą przed niebem, Bogiem i ludźmi zasługą... Stanę ja i staniecie wy przed sądem później żyjących. Ja, co ostrzegam, proszę i wzywam; wy, có udzielić możecie wsparcia, lub je usunąć zupełną macie wolność[1]«. Duchowieństwo diecezji kamienieckiej postanowiło przeznaczyć na te szkółki dziesiątą część dochodu każdego plebana. Duchowieństwo diecezji łuckiej w r. 1803 powzięło uchwałę, aby w każdej parafji i w każdym klasztorze założona została szkółka parafjalna.

Wzamian za to żądano jednak pewnych zmian w planie szkół parafjalnych, ułożonym przez Kołłątaja według wskazówek Czackiego.

Projekt ten powstawał oddzielnie, a nawet wbrew ustawie dla szkół parafjalnych dla 8 gubernij, należących do uniwersytetu wileńskiego, zatwierdzonej przez cara Aleksandra I 18 maja 1803 r. Ustawa uniwersytecka, wygotowana pod kierownictwem rektora uniwersytetu ks. Stroynowskiego, oddawała szkoły parafjalne pod zwierzchnictwo duchowieństwa. Kołłątaj i Czacki[2] dopatrywali się w całej ustawie, ogarniającej wszystkie typy szkół, wielu błędów, mimo że była oparta w głównym zrębie o ustanowienia Komisji Edukacyjnej. Dążyli też do tego, aby dla gubernij południowych (wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej), podległych funkcji wizytatorskiej Czackiego, stworzyć urządzenia, odpowiadające lepiej miejscowym stosunkom.

W naradach, odbywanych w dobrach Czackiego w Porycku czy też w Krzemieńcu, ścierały się osobiste poglądy obydwóch tych mężów, nieocenionych w swej gorliwości dla sprawy społecznej. Czacki, zapalony, rzucał projekty, Kołłątaj, doświadczony i wybitny organizator, miarkował, porządkował i według własnych przekonań omijał je lub wprowadzał do projektów i programów.

W projekcie ustawy dla szkół parafjalnych[3] Kołłątaj prawo prezenty nauczyciela przyznawał fundatorowi szkoły, ale zastrzegał

---

[1] Rolle M.: Ateny Wołyńskie str. 20 i 21. Mowa T. Czackiego miana na zjeździe Duchow. Łuck. Obrządku Łacińsk. 20. X. 1803 r. w Łucku.

[2] również i Jan Śniadecki.

[3] Kołłątaj: Listy. T. II. str. 148.

pierwszeństwo dla kandydatów z ukończoną szkołą zawodową i prawo dla władzy edukacyjnej usunięcia nieodpowiedniej lub szkodliwej jednostki. Zwierzchności miejscowej, t. j. plebanom lub magistraturze miejskiej przyznawał prawo wizytowania szkółek i nadzoru nad nauczycielem, ale raporty o stanie szkół, względnie skargi i zażalenia władze miejscowe winny były kierować do zwierzchności edukacyjnej. Bezpośrednią zwierzchnością edukacyjną szkół parafjalnych oraz ich wizytatorem miał być przełożony szkół powiatowych; do niego też należała funkcja egzaminowania kandydatów stanu nauczycielskiego ze zdatności do zawodu i z obyczajów.

Projekt ustawy przewidywał przymus szkolny za pomocą kar pieniężnych, a nawet z pomocą urzędnika zwierzchności miejscowej. Przymus obowiązywał wszystkich bez różnicy wyznań, szkoła miała być zatem rzeczywiście powszechną i symultanną, bez zabarwienia wyznaniowego.

Sekularyzacja szkoły parafjalnej przez wyłączną zależność nauczyciela od jurysdykcji władz edukacyjnych, z pominięciem władz kościelnych, wywołała protest duchowieństwa. Domagało się ono, aby plebani raporty szkolne podawali tylko biskupom, aby wprowadzono cenzurę ksiąg, aby nauczyciel w miejscu swego przeznaczenia — zatem przed proboszczem — zdawał egzamin, aby większy nacisk położono na praktyki religijne, a plebanom przyznano prawo prezentowania nauczyciela.

Czacki skutecznie bronił szkoły parafjalnej przed klerykalizacją, wykazując w piśmie swem do biskupa łuckiego Podhorodeńskiego [1], że albo zarządzenia wymagane, jak n. p. cenzura książek, nie leżą w jego mocy, albo że stosunki miejscowe na klerykalizację szkół parafjalnych nie pozwalają. »Uważam, pisał, że ważną jest zasługą planu szkół parafjalnych, iż plebani są urzędnikami cywilnymi szkółek, w których różne są wiary. Gdyby raporta tylko biskupom podawali, podawaliby o ludziach obcych naszym biskupom. Innych wiar kapłani nie pozwoliliby na taką uległość. Wpływ do tych szkół plebanów jest chwalebny, a nawet potrzebny, poddanie zupełne biskupom dla przyczyny wyłożonej niepodobne«. — Odpierał też żądanie prawa prezenty dla plebanów, pisząc: »Pleban, który całkiem ufunduje szkołę, ma prawo prezentowania. Porachowawszy, co fundusz daje, a co pleban, pokaże się 10-ta część dana. Nie można więc ius patronatus dla tak małego działu dać plebanom«.

[1] Rkps. Czart. 3446.

Odpierał również żądanie prawa egzaminowania kandydatów, pozostawiając je władzy edukacyjnej.

Kiedy uniwersytet wileński w uwagach swych o tym programie[1] zaczepił o niezgodność jego z programem uniwersyteckim, zatwierdzonym przez cara, co do zależności szkoły parafjalnej od władz duchownych, Kołłątaj wytknął tę zależność w programie uniwersyteckim jako wielki błąd, do którego uniwersytet nie chce się przyznać. »W zasadach i ustawach rzeczonych, pisze, poddane zostały szkółki cerkwiom, a zatem rządcom najciemniejszym, dopomogą więc do rozszenia błahoczestji, a zatem dążą do coraz większego rozróżnienia ludu z właścicielami w opinji, wychowaniu i źle zrozumianym interesie. Projekt Wizytatora (Czackiego) temu zapobiegł, bo wyjmuje szkółki z pod zwierzchności duchownej, żeby one oswobodził od zwierzchności błahoczestji... wyjął szkółki z pod władzy księżej, bo inaczej równe prawo do tej władzy miałby pop błahoczestywy jak i ksiądz rzymski... Któżby był tak nierozważny, żeby na swoje nieszczęście dawał broń w ręce ludowi i nieoświeconym popom«.

Projekt przewidywał 2 typy szkół parafjalnych: niższe jednoklasowe, o 2 latach nauki i jednym nauczycielu, i wyższe dwuklasowe, o 2 nauczycielach i 4 latach nauki. Oprócz tego w każdej parafji miała być szkoła dla dziewcząt, prowadzona przez nauczycielkę. W wyjątkowych wypadkach zgadzał się na pomieszczenie klasy dla dziewcząt w budynku szkoły męskiej.

Co do nauk program opierał się na ustanowieniach Komisji Edukacyjnej, ale je rozszerzał w kierunku praktycznego wykształcenia uczniów.

Czacki, zgodnie z prądami zachodniemi, szkołę parafjalną wyobrażał sobie jako niższą szkółkę rolniczą, w której dzieci miały się nauczyć ogrodnictwa, rolnictwa, mechaniki i leczenia bydła[2]. Nauczyciel miał mieć ogród i rolę i jako wzorowy gospodarz miał wdrażać dzieci w racjonalną pracę około roli i ogrodu. Za podstawę przy opracowaniu planu dla szkół parafjalnych miała posłużyć Kołłątajowi fundacja szkoły parafjalnej w Sielcu, uczyniona przez brata

---

[1] Kołłątaj: Listy. III. 47.

[2] Kołłątaj: Listy I. 85. W liście do Kołłątaja z 19 lipca 1803 pisze Czacki: Nauki potrzebniejsze chcę mieć stosowne od szkoły głównej do parafjalnych szkółek. Trzy nauki: ogrodową, mechaniki praktycznej, i artis veterinariae chcę mieć wszędzie uczone.

Czackiego, Michała, podczaszego koronnego, która nakładała na nauczyciela obowiązek przymusowego krzewienia sadownictwa w danej parafji[1]. To też plan wyznaczał klasie pierwszej, dwuletniej naukę moralną, rachunków, czytania i pisania, klasie drugiej doskonalenie się w pisaniu i rachunkach, a oprócz tego mechanikę praktyczną, ogrodnictwo i rolnictwo praktyczne. «Nauki przepisane na II klasę większej wymagają nierównie bardziej wprawy jak teorji« — dodawał Kołłątaj[2], ale zastrzegał przytem, aby nauczyciel dzieci nie znaglał pracować na swój własny pożytek i nie okładał ich zbyt ciężką pracą.

Naukę leczenia bydła wykluczył z programu, tłómacząc Czackiemu[3], że »takowa nauka jest niepodobna w szkole parafjalnej, nie chcąc zwłaszcza wystawiać nauki leczenia na empiryzm i szarlatanizm«. Do sztuki leczenia potrzebne są jako nauki wstępne anatomja, fizjologja, patologja i t. p. »i jakże o takich wysokich teorjach mówić dzieciom w szkółce parafjalnej«.

Wielki nacisk położono na naukę muzyki wokalnej i instrumentalnej, szczególnie w miastach i przy kościołach, wyznaczając jej w programie dla klasy II 8 godzin tygodniowo.

W dwa popołudnia wolne od nauki i w dni świąteczne uczniowie mieli przepędzać kilka godzin na wspólnej zabawie pod dozorem nauczyciela.

Celowo i wbrew programowi zakreślonemu w fundacji Michała Czackiego Kołłątaj wykluczał ze szkoły elementarnej język rosyjski, rozumując, że »pospólstwo tego języka nie potrzebuje w sposób uczony, w sposób zaś wulgarny posiada go o tyle, że się może rozmówić z rodowitym Rosjaninem«. Bał się przy pokrewieństwie ję-

---

[1] Będzie dyrektora (szkoły paraf.) obowiązkiem uważać ogród dla niego wyznaczony, jak celniejszy skład drzew owocowych, ogrodowin i roślin farbowych lub lekarskich dla wszystkich mieszkańców tego miejsca. On będzie uczył szczepić i okulizować drzewa, owoce i całego gospodarstwa ogrodowego. On dopilnuje, aby każdy, mający ziemię, żeniąc się, posadził lub zaszczepił 4 drzewa owocowe, aby każdy urodzenie swego dziecięcia takąż liczbą drzew zasadzonych lub zaszczepionych w swoim ogrodzie oznaczył, aby nareszcie każdy, co oddaje swoje dziecię do szkoły, za pierwszy rok 4, za drugi 8, za trzeci 16 drzew zaszczepił lub zasadził. Będzie także dyrektor udzielał inne ogrodowizny w poleconych mu gatunkach bądź w nasionach, bądź w wysadkach. (Kołłątaj: Listy t. I. 355 — uzupełnione rękop. Czack. ze zbioru Czartor. 3446.).

[2] Listy. T. II. str. 190.

[3] Tamże I. 365.

zyków, że naród zmoskwiczeje [1], że wprowadzając go, opóźniłoby się cel szkółek, mianowicie »prędkie oświecenie i prędką rolnictwa poprawę«.

Z książek elementarnych zalecał projekt elementarz Kopczyńskiego z r. 1785, a dla nauczycieli Powinności nauczyciela ks. Piramowicza [2]. Dla klasy II-giej, przy rozszerzonym programie nauki odczuwano brak książki do czytania z wiadomościami z przyrody, geografji, mechaniki praktycznej, ogrodnictwa i rolnictwa, którą należało wygotować jako doraźną pomoc dla niewykształconego dostatecznie nauczyciela, aby »go nietylko teraźniejszy ekonom, ale nawet rolnik nieukiem być nie poznał« [3].

Czacki i Kołłątaj zawód nauczycielski i znaczenie kulturalnej pracy nauczyciela cenili wysoko, to też »Urządzenie konwiktu dla kandydatów sposobiących się na nauczycielów szkół parafjalnych« [4] dość szerokie ma ramy. Stosownie do praktycznych celów szkoły parafjalnej i kierunek nauk konwiktu musiał w założeniu być praktyczny i mieć na celu wykształcenie dobrych rolników i ogrodników [5].

Do konwiktu mieli być przyjmowani najzdolniejsi uczniowie szkół parafjalnych, po 3 z każdego powiatu. Nauka miała trwać 8 lat i obejmować 4 klasy niższe i 2 kursy wyższe, każdy po 2 lata.

Program nauk w czterech pierwszych klasach miał obejmować: język polski, rosyjski i łaciński, ogrodnictwo i rolnictwo prak-

---

[1] Tamże II. 334. »Na co się zda, żeby lud nas, a my ludu nie rozumieli«.

[2] W liście dat. z Krzemieńca 1. II. 1804 (Listy II. 334 i 337) Kołłątaj zalecał Czackiemu przeglądnięcie elementarza i przekonanie się, »że jestto dzieło nieskończenie dobre i trudno będzie o lepsze«.

»Drugie dzieło Piramowicza (poprzednio mówił o nauce moralnej w elementarzu, proponując pewne zmiany) p. t. Powinności nauczyciela, mianowicie zaś w szkołach parafjalnych — jest nieoszacowane; nie tylko każdy nauczyciel parafjalny, ale nawet każdy kandydat w konwikcie sposobiący się na nauczyciela, powinien go tak czytać, jak czytają codzień w seminarjum medytacje, lub dla pospólstwa w niedzielę ewangelję«.

[3] Kołłątaj: Listy. II. 339.

[4] Tamże. II. 41.

[5] »Nauczyciel, jakiego mieć chciał Podczaszy (Michał Czacki), musi być rolnikiem, ja go memi ustawami podobnie mieć chciałem« — pisał Kołłątaj do Czackiego. Listy II. 333.

Tadeusz Czacki jeszcze w nauczycielu pragnął mieć chirurga i konowała, tłómaczył mu więc Kołłątaj (I. 367), że »im więcej po jednym człowieku wymagać zechcemy, tem on mniej będzie zdatny do wszystkich objektów... Staraj się J. W. Pan tak urządzić szkółki parafjalne, żeby nauczyciel wielu obcemi przedmiotami nie był odrywany od samych pryncypalnych obowiązków«.

tyczne, muzykę wokalną i instrumentalną, naukę moralną, geografję powszechną i arytmetykę. Dwa wyższe kursy miały w programie: matematykę, budownictwo, mechanikę praktyczną, artem veterinariam, historję naturalną i chemję, wreszcie prawo.

Język rosyjski, polski i łaciński, arytmetykę, moralną naukę i geografję powszechną niższe klasy miały pobierać wraz z gimnazjalistami. W czasie, kiedy gimnazjaliści pobierali naukę języka francuskiego i niemieckiego, konwiktorzy mieli ćwiczyć się w ogrodnictwie i rolnictwie. Kursów pryncypalnych matematyki, historji naturalnej i chemji, tudzież prawa i mechaniki praktycznej mieli słuchać wraz z audytorami kursów wyższych innych zakładów Krzemieńca[1].

W czasie wolnym od nauki, osobliwie zaś w czasie świąt i wakacyj, kandydaci mieli być wprawiani przez swych dyrektorów do praktycznego dawania lekcyj pisania i czytania podług prawideł elementarza ks. Kopczyńskiego.

Również w czasie wakacyj uczniowie funduszowi mieli się zatrudniać robieniem modelów mechanicznych najlepszych i najpożyteczniejszych machin, a ten, który w wynalazku lub naśladowaniu jakiego pożytecznego modelu wszystkich swych rówieśników przewyższy, miał otrzymać praemium z kasy funduszowej.

Na życzenie Czackiego program nakazywał wprawianie uczniów w pisanie i temperowanie piór na obydwie ręce.

Po 8 latach nauki kandydat miał składać egzamin i otrzymać patent na nauczyciela parafjalnego. Ustawa miała zabraniać prezentowania na posady nauczycielskie kandydatów bez patentu nauczycielskiego[2].

Czacki dążył energicznie do założenia seminarjum i obmyślał fundusze, wszedł nawet w konflikt z władzą uniwersytecką i jej rektorem Janem Śniadeckim, chcąc zbyt samowolnie na ten cel

---

[1] Nadmieniał Czacki w liście do Kołłątaja (Listy. I. 370), że historja i geografja potrzebne są w pewnym stopniu uczniom seminarjum, mimo to historję w planie nauk pominięto.

[2] Program spotkał się z krytyką uniwersytetu, że podaje naukę za obszerną i niestosowną do powołania; radził uniwersytet wyrzucić matematykę i prawo, a na to miejsce dać naukę rysunków, regestraturę fabryczną, ekonomiczną i t. p. — »Kto pragnie rzetelnego oświecenia ludu, bronił Kołłątaj programu, ten nie powinien sprzeciwiać się oświeceniu ich nauczycielów, bo z półmędrkami wszędzie największa bieda«. (Listy. III, 30).

rozporządzać legatami [1], ale mimo największych wysiłków nie wykonał zamiaru.

W programie tym uderza przedewszystkiem wysoki poziom naukowego przygotowania, zakreślonego dla nauczyciela ludowego. Wyraźna tu dążność do podniesienia w ogólnej opinji godności pracy nauczycielskiej, przez oparcie jej o szkołę średnią, a nawet o wyższe kursy, które w gimnazjum krzemienieckiem miały charakter akademicki. Praktyka byłaby wykazała brak teoretycznych wiadomości z dziedziny pedagogiki oraz praktyczno-dydaktycznego wyszkolenia przy jakiejś szkółce wzorowej.

Czacki przy widokach ziszczenia swego zamiaru nie byłby zapewne zaniedbał zasiągnięcia dokładniejszych informacyj o trybie nauk w podobnych zakładach zagranicznych. Dowodem tego list jego do Groddecka, profesora literatury klasycznej przy uniwersytecie wileńskim, w którym próbuje nakłonić tego znakomitego pedagoga i uczonego, aby osobiście przekonał się o wartości sławionych metod Foxa, Pestalozziego i Oliviera [2].

Projekt szkół parafjalnych, tem cenniejszy, że wyrastał z potrzeb społeczeństwa i był wyrazem jego żądań i wymagań, stawianych szkole ludowej, został ukazem cesarskim z 31 sierpnia 1807 r. zatwierdzony [3]. W chwili jego powstania rozwój szkół ludowych zapowiadał się doskonale: obywatele czynili na nie fundacje, miasta okazywały gotowość zakładania i utrzymywania ich, biskupi rzymscy zawierali z Czackim konkordaty, obowiązujące duchowieństwo do utrzymywania szkółek przy kościołach parafjalnych i klasztornych [4]. Powstawała sieć szkółek szczególnie na Wołyniu i Po-

---

[1] Rolle: Ateny wołyńskie. str. 195.

[2] »Młodzież nasza, pisał Czacki, celuje w naukach, sposób więc od nas użyty musi być lepszym od dawniejszego. Jeszcze w pedagogji nie mamy pewnych prawideł, a kiedy zjawił się pierwej Fox, a potem Pestalozzi i Olivier, niedowierzanie i urągowisko otoczyło ich domy. Przyszedł czas, odważono się wątpić, czy w Oxfordzie jest najlepszy sposób uczenia, czy można zacząć mówić dziecięciu językiem rozumu. Prosiłem i proszę, abyście zacni mężowie wybrali kogoś do widzenia. O, gdyby ten wybór padł na WP. Dobrodzieja! Uzbrojony w niedowierzanie, pozorem osądziłbyś ludzi i rzeczy, a same spory usłużyłyby do wykrycia ogólnej dla całego wydziału prawdy. Tej szukamy, tej żądamy wszyscy!« — (Węclewski: Wiadomość o życiu i pismach Gotfryda Ernesta Grodka. Kraków. List Czackiego do Grodka z 7 czerwca 1810 r.).

[3] M. Baliński: Pamiętniki o Janie Śniadeckim. I. 524.

[4] Kołłątaj: Listy. III. 60.

dolu w miasteczkach, przy parafjach i zakonach. Przy zupełnym braku nauczycieli świeckich naukę brali w ręce zakonnicy albo plebani, dla których jeszcze polot myśli czacko-kołłątajowskich był za wysoki, to też trudno było zniewolić ich do narodowego programu szkółki, do zarzucenia w niej łaciny, a trudniej jeszcze zniewolić wieśniaka do regularnego posyłania dzieci do szkoły, kiedy sam ciemny i niewolny, nie dopatrywał się w tem żadnej korzyści chwilowej, a walka o zachowanie polskości, przyświecająca twórcom ustawy, była mu całkiem obcą.

Uniwersytet przez współzawodnictwo z Wołyniem nie mógł pozostać biernym na polu oświaty ludowej. Program jego, podany Aleksandrowi do zatwierdzenia w maju 1803 r., za ciasne miał ramy jak na wymaganie chwili i miał błąd zasadniczy, że uzależniał dawnym trybem szkolnictwo ludowe od władz duchownych. Łatwo go wytłómaczyć stosunkami, istniejącemi w uniwersytecie w roku 1803. Uniwersytet, odzyskując prawa Szkoły Głównej, przejmował wraz z niemi całą administrację szkół, walkę o zaprzepaszczone za rządów Katarzyny i Pawła fundusze szkolne, troskę o wewnętrzną organizację gimnazjów i szkół powiatowych, o ich programy nauk, dobór nauczycieli i ksiąg elementarnych. W tym nawale prac i ważnych do rozwiązania problemów, a wobec nielicznej garstki profesorów, z których każdy musiał spełniać swe obowiązki zawodowe, szkoła ludowa, czyli — jak ją ciągle zwano — parafjalna, zająć musiała najskromniejsze miejsce. Nie było komu w tej garstce pracowników dźwigać jej do zagadnienia pierwszorzędnej wagi. Z konieczności pozostawiono troskę o nią, jak dotąd bywało, duchowieństwu.

Gorliwiej zajął się nią biskup wileński, Jan Nepomucyn Kossakowski. Idąc w ślady początkowej działalności biskupa Massalskiego, naciskał duchowieństwo swej diecezji, aby zakładało szkółki i szerzyło oświecenie, często wbrew woli obywatelstwa, niechętnego ruchowi oświatowemu wśród ludu [1].

W uniwersytecie odczuwano braki programu i pracowano jeszcze za rektora Strojnowskiego nad jego rozszerzeniem [2]. Przy współdziałaniu uniwersytetu i episkopatu wzmaga się w r. 1803 i 1804 ilość szkółek w diecezji wileńskiej i żmudzkiej.

---

[1] Ks. J. Kurczewski: Wiadomość o szkołach paraf. w diecezji wileńskiej, str. 17.

[2] Kołłątaj: Listy. III. 60.

Kiedy w roku 1806 Jan Śniadecki obejmuje rektorat uniwersytetu, jedną z największych jego zasług staje się troskliwość o wzrost szkółek parafjalnych we wszystkich gubernjach Wydziału wileńskiego. Czyni on starania o założenie przy uniwersytecie »Instytutu dla formowania nauczycieli do szkół parafjalnych«[1], co jednak dochodzi dopiero do skutku za rektoratu Malewskiego w jesieni roku 1820. Wspiera jego starania książę Czartoryski, pisząc do biskupów, aby przez gorliwość pasterską raczyli się przyłożyć do tego wielkiego dzieła, jakiem są szkoły parafjalne, bo jest to jeden z najważniejszych przedmiotów troskliwości edukacyjnej, aby początki szkoły były najlepiej w miarę potrzeby ludu opatrzone. Dzielnemu rektorowi sekundują światlejsze jednostki wśród obywatelstwa i duchowieństwa rzymsko-katolickiego i unickiego.

Program nauk w szkółkach przedstawia się różnorodnie. Zakonne nie zmieniają dawnego typu, ograniczając się do łaciny i ministrantury[2].

Szkółki prowadzone przez księży świeckich i nauczycieli mają jedne w programie język polski, rachunki i naukę chrześcijańską, inne — oprócz polskiego, język słowiański (cerkiewny), inne znów język rosyjski, przed którym Kołłątaj tak pragnął obronić szkółkę elementarną. Nigdzie w sprawozdaniach wizytatorów ani programach szkolnych nie słychać o języku litewskim; wyjątek stanowi »Urządzenie szkoły parafjalnej w Johaniszkielach w powiecie Upitskim[3]«, szkoły czteroklasowej o dwóch nauczycielach, ufundowanej przez Ignacego Karpia testamentem w roku 1808, w którem testator żąda, aby obydwaj nauczyciele znali język litewski.

Urządzenie to stoi wogóle na wyżynie najlepszych współczesnych organizacyj zachodnich. W przedmiotach naukowych określa dość dokładnie zakres nauki, rozszerzając w arytmetyce wiadomości do ułamków zwyczajnych i dziesiętnych, reguły trzech i spółki, wynoszenia liczb do kwadratu i sześcianu i wyciągania pierwiastków. Do geometrji zalicza rysunek mierniczy, początki wiejskiego budownictwa, rachunki gospodarskie i praktykę mierniczą. Naukę przyrody opiera o ogród szkolny i gospodarstwo domowe i rolne. Oprócz

---

[1] Baliński: Pamiętn. I. 529.

[2] Świadczy o tem wymownie elementarz, wydany w r. 1808 w Wilnie, zawierający po alfabecie i ćwiczeniach w czytaniu sylab, jedynie łacińskie zwroty z ministrantury.

[3] Arch. Czartor. Rs. 158. Kurat. Wil.

czytania polskiego i rosyjskiego, katechizmu i moralnej nauki, wprowadza geografję ogólną i państwa rosyjskiego [1].

Kierownictwo szkoły oddaje starszemu nauczycielowi, rząd zaś i opiekę zwierzchnią uniwersytetowi. W wydatkach szkolnych przewidziane jest dostarczanie uczniom książek, papieru, narzędzi i wszystkich potrzeb i pomocy szkolnych [2].

Rzeczą charakterystyczną, a całkiem niezwykłą na owe czasy jest zapewnienie nauczycielowi elementarnemu pensji dożywotniej.

Do nauki czytania służy w szkołach litewskich elementarz Komisji Edukacyjnej [3], ale zdarzają się fakty, że fundatorowie szkółek sprowadzają nauczycieli z Księstwa Warszawskiego, a ci wraz z elementarzem Wolskiego [4] przeszczepiają najnowsze metody zachodnie na grunt litewski. Elementarz ten w drugiej swej części chociaż częściowo czyni zadość wymaganiom czytanki dla klasy II-giej, której tak energicznie domagał się Kołłątaj, radząc nie rozszerzać bez niej szkół parafjalnych na dwuklasowe przy braku odpowiednio przygotowanych nauczycieli.

Do zachęcania dziatwy do nauki i uczęszczania do szkoły chwytano się miłych a dość oryginalnych sposobów. Tak n. p. Dzieje Dobroczynności [5] podają chlubną wzmiankę o księdzu unickim Sosnowskim, prałacie z Szantyr, który około roku 1810 założył 4 szkółki wiejskie, sprowadził do nich zdatnych nauczycieli z Lublina, którzy w szkółkach tych nauczali podług metody Wolskiego. Nauczyciel z Chlewiszcz, pragnąc zwabić do szkółki dzieci z wsi okolicznych, wysyłał tam gromadkę dzieci szkolnych z czerwoną chorągwią i transparentem, ozdobionym jasno-żółtem słońcem i napisem: Rozprasza ciemności. — Gromadka, przybywszy do jakiejś wsi, stawała na środku ulicy, rozwijała chorągiew i grą na piszczał-

---

[1] Nauka geografji obejmowała w tym czasie najczęściej krótki rys historji omawianego kraju, dlatego też w programach historja bywa najczęściej pomijana.

[2] Główną pomoc szkolną stanowił ogród szkolny, a w nim »narzędzia» jako to: grabie, rydlówki, taczki, siekierki i t. d. stosowne do wieku uczniów, aby sami mogli pracować w ogrodzie«.

[3] Nowe 2. wydanie w Wilnie r. 1799 w drukarni diecezjalnej, polecane przez biskupa wileńskiego (Kossakowskiego) wszystkim szkołom parafjalnym do użycia (Kurjer Litewski. Dodatek do Nr. 120. 12 listop. 1799) a 3. wydanie w Wilnie 1808 u Zawadzkiego.

[4] Patrz niżej.

[5] Wilno. t. I. str. 143—5.

kach i bębenkiem przywabiała dzieci do siebie. Wesołą piosenką wychwalała zgromadzonym malcom przyjemności i pożytki szkolne, rozmową i grami szkolnemi ośmielała je, a potem zapraszała do swej szkółki na naukę. Dzieci tak lgnęły do szkoły, że uciekały rodzicom z domu na naukę; nawet w roku wojny Napoleona z Moskwą, frekwencja dzieci mimo rozlicznych przeszkód i trudności wcale była liczna[1].

Podstawą wszystkich typów szkół była walka z analfabetyzmem. Nawet reakcjoniści, przeciwnicy zniesienia pańszczyzny, przyzwalali, że chłopa należy oświecać.

Poglądy na cel tego oświecenia były rozbieżne nawet wśród czynników postępowych. Podczas gdy jedni, jak ekonomista Walerjan Strojnowski, w obronie prawa własności, zgwałconego przez rewolucję, zalecali szkole dla ludu naukę o obowiązkach względem Boga i panującego, o konieczności pracy, o szanowaniu własności, uważając to za »największy przedmiot oświecenia«, a naukę czytania, pisania i rachunków przesuwali na plan drugi, — inni, jak Ignacy Lachnicki w Biografji włościanina, stawali na gruncie ulepszania i rozwoju gospodarstw wieśniaczych, domagając się od szkoły ludowej, na wzór Fellenberga, przedewszystkiem wiadomości praktycznych rolniczych, z przygodną nauką czytania, pisania i rachunków. Lachnicki domagał się choćby po jednej takiej szkółce rolniczej na każdy powiat.

Na pierwszy plan wysuwają się tu i tam czynniki gospodarcze. Moment wychowania politycznego przez szkołę wobec niewoli politycznej zupełnie musi być przemilczany. Przodującym jednostkom przyświeca przy mnożeniu szkółek parafjalnych myśl ratowania ludu od wynarodowienia, ale nie wolno im tego głośno wyjawić; świadczy o tem tylko ich korespondencja i oparcie się o zasady Komisji Edukacyjnej, która przez tępienie łaciny a wprowadzanie języka polskiego do szkoły ludowej nadała jej właśnie charakter narodowy.

Powolne przeobrażanie się szkoły elementarnej z zawodowej na ogólno-kształcącą, dokonywające się powoli na zachodzie dzięki Pestalozziemu, na razie w uniwersytecie wileńskim nie znajduje echa. Idee szwajcarskiego pedagoga znane są bez wątpienia mężom, którzy mają głos decydujący w rządzie uniwersytetu. Już od roku 1803 znajdują się w Kurjerze Litewskim wzmianki o działalności

[1] Chmielowski przedrukował te piosenki w swem dziele: Liberalizm i obskurantyzm na Litwie i Rusi. Warszawa 1898. str. 126.

pedagogicznej i literackiej Pestalozziego. Roztrząsają ją w Dzienniku Wileńskim, organie uniwersytetu, ludzie tak bliscy gronu profesorskiemu, jak Antoni Marcinowski i Józef Mostowski, ale w dziełach Pestalozziego, omawianych przez nich, ta zmiana charakteru szkoły elementarnej nie narzuca się jako zagadnienie zasadnicze i nie dochodzi jeszcze jasno do świadomości czytelnika. Pomiędzy współczesnymi pestalocystami uświadamiają ją sobie tylko ci, którzy sami imają się pracy w szkole elementarnej albo wyłącznie zajmują się jej rozbudową, a takich właśnie wśród członków uniwersytetu brak. W pracach tego szanownego grona dużo jest zabiegów o wewnętrzne udoskonalenie uniwersytetu i gimnazjów — szkoła elementarna stoi jeszcze w cieniu. Wyjątek stanowią jednostki wśród obywatelstwa, które, jak Karp i Chreptowicz, swym fundacjom filantropijnym pragną nadać charakter najbardziej postępowy.

Odmienną drogą kroczy szkolnictwo ludowe w zaborze pruskim, obejmującym pod nazwą Prus południowych Wielkopolskę i Mazowsze z Warszawą, a pod nazwą Prus nowo-wschodnich pogranicze prusko-litewskie z Białymstokiem. Dzięki roli politycznej, jaką mu zakreślono, przyjmuje ono najświeższe prądy z zachodu. Już Fryderyk II wskazał na szkołę ludową jako na czynnik, który młode pokolenia miał chować na pruskich patrjotów.

Na zapaleńców, którzy poszli za Kościuszką, w których sercach po utracie wolności i ojczyzny całą siłą budziło się zrozumienie i świadomość, jaką stratę ponieśli, na warstwy szlacheckie, na pokolenie dojrzałych już ludzi nie można było liczyć; tych należało w inny sposób gnębić i demoralizować. Ale lud prosty po wsiach i miasteczkach, nieuświadomiony dotąd narodowo, pozostający w zależności poddańczej od swych panów, tu i ówdzie nawet przez nich krzywdzony, ten można było, w myśl wyobrażeń pruskich, przez szkołę ludową wychować na Prusaków, temu z łatwością można było wymienić duszę, narzucić język niemiecki, wszczepić pruskie przekonania polityczne, wzbudzić w nim pogardę dla wszystkiego, co polskie, a uwielbienie dla swych dobroczyńców Prusaków.

Jasno wytknęli sobie ten cel i wierzyli w jego osiągnięcie mężowie stanu, którym powierzono zarząd zagarniętych prowincyj polsko-litewskich. »Diese Provinzen müssen deutsch werden, das ist das Ziel der Regierung«, pisał Schrötter, zarządca prowincji prusko-litewskiej do Vossa, zarządcy Prus południowych.

Na zagarniętych terytorjach istniały dwa typy szkół ludowych: katolickie szkoły parafjalne i ewangelickie szkoły ludowe.

Zbory protestanckie, tak augsburskie, jak reformowane, miały za rządów polskich w sprawach kościelnych i szkół elementarnych bezwzględną autonomję, nikt im się dotąd w te sprawy nie mieszał. Gromada wybierała sobie nauczyciela i stawiała mu warunki, na które musiał się godzić. Mniejsze zbory, które nie mogły utrzymać proboszcza, a które zbytnio były oddalone od większych, nakładały na nauczyciela przedewszystkiem obowiązek odczytywania w niedzielę kazania, asysty przy pogrzebach i chrztu dzieci. Często zbór wyznaczał mu książkę z kazaniami, którą miał się posługiwać przy nabożeństwach; odstąpienie od tego nakazu i wolne wygłoszenie kazania pociągało za sobą oddalenie nauczyciela.

»Wybór nauczyciela — czytamy w sprawozdaniu z Dąbrówki[1] — zależy zgoła od chłopów, a ten, który według odbytej próby najlepiej czyta kazanie i śpiewa, chłopów częstuje najlepszem piwem lub ma dobrych powinowatych i kumów, otrzymuje miejsce. O jego zdatność w nauczaniu nikt się nie pyta. Przyjmuje się go najwyżej na rok, a zwalnia się go według upodobania«.

W takich warunkach stan szkół protestanckich nie przedstawiał się lepiej niż stan szkół parafjalnych katolickich. Miały one na celu zachowanie odrębności religijnej kolonistów. Nauka ograniczała się najczęściej do wyuczenia katechizmu i czytania, charakter jej był wyłącznie kościelny. Kolonje protestancko-niemieckie cechował pewien dobrobyt, oparty na lepszych warunkach bytu ludności wolnej, na niemieckiej skrzętności i oszczędności, w porównaniu z ubogim, niewolnym ludem katolickim, zaniedbanym z nielicznemi wyjątkami, tak przez panów, jak i przez duchowieństwo.

Sfery rządzące pruskie już po II rozbiorze wzięły sobie za zadanie skolonizowanie ziem polskich chłopem niemieckim i zlanie tych dwóch żywiołów w jeden naród pruski, zatarcie odrębności narodowej i religijnej i stworzenie potężnego organizmu państwowego o jednolitej ludności. Środkiem, prowadzącym do celu, miała być niemiecka szkoła symultanna.

Sprzyjały takiemu pojęciu rzeczy prądy oświecenia. Dążyło ono przecież do zatarcia różnic wyznaniowych, do uwypuklenia w wierze chrześcijańskiej tych momentów, które mogły zgodnie z rozumem

---

[1] Fritz Kempff: Beiträge zur Schulgeschichte des Posener Landes.

wpływać na umoralnienie i uszlachetnienie człowieka, a do usunięcia tych subtelnych nieraz różnic, które przed dwoma wiekami roznamiętniały brata przeciw bratu i falą krwi chrześcijańskiej, pożogą i zniszczeniem zalały zachodnią Europę. Te dążności wieku, oparte na głęboko pojętej miłości bliźniego i tendencjach humanitarnych, miały służyć rządowi pruskiemu jako płaszczyk dla jego egoistycznych i bezwzględnych poczynań.

Ale na szkołę symultanną nie chciały się zgodzić zbory protestancko-niemieckie, uważające sobie za ujmę zlanie się z żywiołem niewolnym, przekonane o wyższości swej kultury, odnoszące się z pogardą do mas, u których zabobon, gusła i puste formy często przygłuszały prawdy wiary.

Opór i samowolę gromad trudno było ukrócić nowo wprowadzonym naczelnym władzom kościelnym protestanckim, bo nauczyciel, utrzymywany przez zbór, nie pozostawał w żadnej od władz zależności.

Wśród jednostek, dzierżących naczelną władzę w rządzie pruskim, zaznaczały się różnice poglądów i powstawały tarcia co do kompetencji władzy, co do podziału funduszów edukacyjnych, a wreszcie co do gwałtownej germanizacji zabranych obszarów. W tarcia o fundusze wplatała się walka o szkołę wyznaniową.

W dawnych prowincjach pruskich sprawy szkolne i kościelne podlegały (na mocy ukazu z 19 czerwca 1749 r.) Justizkollegjom jako władzy naczelnej. Przy każdem Justizkollegium znajdował się konsystorz odnośnej prowincji. Po drugim rozbiorze król pruski Fryderyk Wilhelm II wyznaczył w r. 1793 komisję, złożoną z 5 mężów, która miała ustanowić zarząd zagarniętych ziem pod mianem Prus południowych[1]. Komisja ta z inicjatywy ministra Vossa poddała duchowne dobra katolickie Kamerom, jako władzom administracyjnym, ponieważ 50% dochodów z dóbr duchownych miało zasilać kasę rządową. Justizminister Danckelmann, który w tem zarządzeniu widział uszczuplenie władzy Justizkollegjów, gdy nie mógł przemóc oporu Vossa, zrzekł się także na rzecz Kamer władzy zwierzchniczej nad szkołami katolickiemi Prus południowych. Powstał więc dualizm: zarząd szkół katolickich przeszedł na Kamery, względnie na Dyrektorjat Generalny w Berlinie jako na

[1] W skład jej weszli: minister Generalnego Dyrektorjatu Voss, minister Śląska Hoym, minister Struensee, śląski Justizminister Danckelmann i nadprezydent Schrötter (Konopka: Schulpolitik, str. 19).

władzę naczelną, szkoły ewangelickie podlegały władzom kościelnym. Po trzecim rozbiorze utworzono dla wyznania ewangelickiego przy poznańskiem Justizkollegium dla departamentów warszawskiego, poznańskiego, piotrkowskiego i kaliskiego wspólny konsystorz, który w sprawach szkół ewangelicko-augsburskich miał odnosić się do Oberschulkollegium w Berlinie, w sprawach szkół reformowanych do reformowanego departamentu duchownego.

Na czele Oberschulkollegium stał do roku 1798 Wöllner, a po nim Massow. Na czele Dyrektorjatu stanął w r. 1794 minister Hoym, a od r. 1798 Voss.

Po upadku powstania Kościuszki, Hoymowi oddano w zarząd powiększone trzecim rozbiorem Prusy południowe. W zagarniętych prowincjach, o których zaniedbaniu i barbarzyństwie starano się rozsiewać najpotworniejsze wieści, znalazł rząd zaborczy oddzielne fundusze szkolne, doskonale urządzoną hierarchję szkolną i kwitnące szkoły średnie. Stan szkół parafjalnych po burzach wojennych lat 1792—5 nie mógł odpowiadać ani liczbą ani urządzeniami stanowi przed rokiem 1792. Ustawy Komisji Edukacyjnej znalazły pełne uznanie u pruskich mężów stanu, a nawet sam król w piśmie do poznańskiej Kamery z dnia 14 lutego 1794 roku zalecał utrzymanie ich w mocy, pisząc: »Wszystkie te ustawy zasadnicze i porządek wewnętrznego urządzenia tak są wzorowe, że zasługują, aby je zatrzymano z modyfikacjami, których wymaga nasz zarząd państwowy« [1].

Fundusze Komisji Edukacyjnej rząd pruski w całości przeznaczył na cele szkolne. Hr. Hoym stanął na stanowisku, że majątek pojezuicki może być tylko użyty na cele szkół katolickich. Konsystorz poznański tymczasem domagał się zapomóg z niego dla szkół protestanckich. Praw protestantów do funduszu szkolnego bronił też kanclerz państwa Goldbeck.

Stanowisko konsystorza było jednak rozbieżne, o ile bowiem z jednej strony domagał się od Kamer użycia funduszu edukacyjnego dla wszystkich szkół w prowincji, o tyle z drugiej strony odmawiał Kamerom jakiejkolwiek ingerencji w wewnętrzne urządzenie szkół protestanckich i wzbraniał się uporczywie przed wprowadzeniem szkoły symultannej.

Wobec nieustępliwości Hoyma, ewangelicki konsystorz poznański 19 września 1796 r. zwrócił się wprost do króla z prośbą o wy-

[1] Konopka str. 10.

znaczenie 8000 talarów z funduszu edukacyjnego na założenie gimnazjum, seminarjum i kilku szkółek wiejskich. Ale centralny departament finansowy, rozpatrujący tę sprawę, stanął po stronie Hoyma, podkreślając wyłączne prawa katolików do funduszu edukacyjnego. Hoym wskazywał, że fundusz już i tak jest uszczuplony przez coroczną zapomogę 5000 talarów, udzielanych z niego na uniwersytety w Halli i Frankfurcie, i wykazywał konieczność założenia dla prowincji Prus południowych uniwersytetu.

Ale ta myśl była mało popularna u tych, którzy dążyli do zgermanizowania całej prowincji i którzy wysyłanie młodzieży polskiej na uniwersytety niemieckie uważali za doskonały środek zbratania się jej z kulturą niemiecką i z niemieckiem życiem towarzyskiem, za środek niechybny wyrobienia w oświeconych warstwach polskich patrjotyzmu pruskiego.

Walkę konsystorza poparły osobiste enuncjacje dygnitarzy kościelnych ewangelickich [1], którzy jako dawni obywatele Rzeczypospolitej wykazywali, że Komisja Edukacyjna nie była władzą duchowną, ale li tylko państwową, która w swej działalności nigdy nie wysuwała względów wyznaniowych. Domagali się zatem tej opieki i pomocy, jakiej im udzielała Komisja Eduk. Senjor Generalny w Poznaniu Kaulfuss wykazywał, że Komisja Eduk. wspierała szkoły protestanckie w Zdunach i Bojanowie, że do współpracy powoływała protestantów, Forstera w Wilnie, pastora Schmidta w Warszawie, że wizytowała szkoły protestanckie i żądała od nich sprawozdań. Podkreślał szczególnie zdanie, że szkoły protestantów nie są szkołami religijnemi, ale krajowemi.

Aby zarząd szkół i fundusze na nie skupić w swem ręku i zyskać pełny wpływ i władzę nad niemi, Hoym 3 maja 1797 roku powołał do życia »Południowo-pruską Komisję Edukacyjną« [2]. Wzorując się na Ustawach polskiej Komisji Edukacyjnej, zastrzegł szkolnictwu niezależność od wszelkich kolegjów kościelnych i krajowych, poddał je natomiast wyłącznie pod kierownictwo departamentu finansowego Prus południowych. Wybór członków Komisji miał należeć do króla. Pod zarząd Komisji Eduk. miały wejść wszystkie szkoły, które pobierały za polskich czasów wsparcia z fun-

---

[1] Cassiusa z Leszna, senjora obwodowego Hellwiga i senjora generalnego augsburskiego Kaulfussa z Poznania (Konopka str. 35).

[2] Załącznik A.

duszów szkolnych i którym Komisja miała nadal tego wsparcia udzielać.

Co do wewnętrznego urządzenia szkół, Komisja zastrzegała sobie wybór nauczycieli, książek szkolnych, programu nauk, metod i dozór nad obyczajami uczniów i nauczycieli.

Przynależność do któregokolwiek z trzech wyznań (katolickiego, ewang.-augsburskiego i reformowanego) nie miała wyłączać nikogo od stanu nauczycielskiego ani od uczęszczania do szkoły. Nauki religji mógł tylko udzielać kapłan wyznania, do którego uczeń należał.

Tak więc pruska Komisja Edukacyjna wprowadzała szkołę symultanną. Ogłoszenie tych ustanowień zaostrzyło walkę. Kanclerz Goldbeck wraz z Wöllnerem, prezydentem Oberschulkollegium, wnieśli skargę sądową przeciw Kamerze południowo-pruskiej. Placet króla na ustanowieniach Południowo-pruskiej Komisji Edukacyjnej, warującej departamentowi finansowemu pełne prawa nad funduszami szkolnemi, unicestwił i ten krok protestanckich władz kościelnych.

Śmierć Fryderyka Wilhelma II obaliła jednym zamachem rządy fakcji, do której należał Hoym. Dnia 16 listopada 1797 r. Fryderyk Wilhelm III objął po ojcu panowanie i pousuwał z naczelnych stanowisk dworaków ojca, obsadzając je ludźmi przeciwnej partji. Zarząd Prus południowych powierzył Vossowi, a na miejsce Wöllnera, prezydentem Oberschulkollegium został Massow. Jemu też powierzył król urząd Justizministra dla prowincji Prus południowych.

Wraz z upadkiem Hoyma pogrzebana została pruska Komisja Edukacyjna. Szkoły katolickie przeszły pod bezpośredni zarząd Generalnego Dyrektorjatu, protestanckie za pośrednictwem konsystorza podlegały jak dawniej Najwyższemu Kolegjum Szkolnemu w Berlinie.

Minister Voss w układnem piśmie do Kolegjum Szkolnego zapewniał, że pragnie w rozdzieleniu funduszów szkolnych iść za przykładem Komisji Edukacyjnej, że wsparcie szkół protestanckich uważa za słuszne. Ponieważ jednak fundusze bardzo są szczupłe, trzeba ściśle zbadać zapotrzebowanie zapomóg i to z uwzględnieniem największej oszczędności. Zaznaczył też, że zlania szkół protestanckich z katolickiemi nie uważa za wskazane. Massow w odpowiedzi na pismo to zarządził przedłożenie żądań poszczególnych szkół, które miały potem posłużyć Vossowi, względnie Klewitzowi

najdzielniejszemu jego współpracownikowi w Dyrektorjacie za podstawę w ułożeniu nowego planu szkolnego z 12 maja 1800 r.[1].

Tak zatem ugodowo ukończył się zatarg o fundusze polskie szkolne. Oświacie nie przyniósł żadnego pożytku. Wprawdzie już po drugim rozbiorze w r. 1794 władze pruskie zastanawiały się szeroko nad urządzeniem szkół katolickich na ziemiach zagarniętych[2]. Podkreślano potrzebę zatroszczenia się o oświatę ludu i nadania wszystkim typom szkół wyraźnej cechy instytucyj państwowych[3], ale skoro w tych zamierzeniach nie można było liczyć na poparcie sfer obywatelskich, wyniszczonych dostawami, przemarszami wojsk, wrogo usposobionych dla chytrego zaborcy, odłożono organizację szkoły elementarnej na później, ograniczając się do teoretycznych nad nią rozważań, a przedewszystkiem do wyciskania funduszów z wszystkich warstw narodu[4].

Celem usunięcia tarć i uspokojenia protestantów Voss na razie nie wydawał żadnych zarządzeń, zmierzających do usunięcia cech wyznaniowych ze szkoły ludowej, dalsza jego działalność idzie jednak wyraźnie w tym kierunku.

---

[1] Plan ten z wyliczeniem wszystkich zabiegów władz pruskich około podniesienia szkolnictwa polskiego ogłoszono w »Nowym Pamiętniku Warszawskim« w r. 1805 przypuszczalnie na zlecenie władz pruskich, aby przekonać polskie społeczeństwo o dobrej woli rządu wobec swych polskich poddanych.

[2] Strachwitz podał Dyrektorjatowi 3. IV. 1794 dwa obszerne plany: »Plan zur Einrichtung der Landschulen, verbunden mit den Industrieschulen«, w którym czyni próbę wprowadzenia nauki moralnej do szkoły elementarnej na wzór nauki obyczajowej Piramowicza, i »Plan zur Einrichtung der Stadtschulen behufs der Erziehung der Bürger«. Archiwum Główne. S. P. 260.

[3] Die Bildung einer Nation umfaßt alle Modificationen der Menschen in der Gesellschaft. Sie ist Mittel zum Zweck des Staats und muß eine Hauptstütze seiner inneren Dauer werden. Pismo Strachwitza do króla. Arch. Gł. S. P. 260.

[4] Unsere jetzigen Bemühungen gehen deshalb nur dahin, einen Fond zu sammeln, da die erste Einrichtung (zakładanie szkół wiejsk. i miejsk.), wenn sie auch nur in einem Kreise geschieht, mit beträchtlichen Ausgaben verbunden ist, auch da ohne Beitritt der Grundherrschaften nicht viel wird effectuirt werden können, diese aber für gegenwärtig teils durch die Unruhen, teils durch die Lieferungen zu viel gelitten und mißmutig geworden sind, und deshalb von ihnen keine besondere Unterstützung zu diesem Zweck zu erwarten ist, so scheint es uns besser zu sein, mit dieser Landschulen-Organisation nicht zu sehr zu eilen, und erst den richtigen Zeitpunkt abzuwarten, wo die Einrichtung mit wirklichem Eifer und Nachdruck geschehen kann. (Arch. Główne. S. P. 260).

Wstąpienie na tron Fryderyka Wilhelma III (1797—1840) wywołało żywszą działalność Kolegjum Szkolnego, pobudzoną przez samego króla.

Król, zainteresowany sprawą oświaty przez kapelana Kletschka, już 3 lipca 1798 r. wystosował do Massowa list, w którym żądał, aby Kolegjum zajęło się goręcej szkołą ludową. »Nauka i wychowanie — pisze król[1] — kształtują człowieka i obywatela, a jedno i drugie powierzone bywa z reguły szkołom, tak że wpływ ich na dobro państwa ma największe znaczenie; to uznano oddawna i najwięcej troskliwości poświęcono szkołom uczonym, którą to troskliwość należało raczej w większej mierze zwrócić na szkoły miejskie i wiejskie, tak z powodu przeważającej liczby poddanych, którym są potrzebne, jak też dlatego, że pomijając poszczególne próby, niczego dla nich nie uczyniono. Czas już, aby zatroszczono się o celowe wychowanie i naukę dzieci miejskich i wieśniaczych. Celem zasadniczym nie może być nic innego, jak wychowanie ich na lojalnych (gut gesinnt), posłusznych i pilnych mieszczan i wieśniaków. Stosownie do tego należy oznaczyć dokładnie zakres nauki. Poza tem, że dla nowych prowincyj należy dodać naukę języka niemieckiego i że różnica wyznań spowoduje różnicę w nauce religji, we wszystkich prowincjach należy wprowadzić program jednolity; z tego chyba nikt planowi, który zostanie wygotowany, nie uczyni zarzutu.

»Poza programem nauki należy postarać się o celowe i przystępne książki szkolne, następnie o dobrych nauczycieli, którzy w seminarjach będą pobierali wykształcenie Należy następnie zbadać obecny stan szkół i obmyśleć sposób ich reformy. Nie pominąć przytem redukcji wielkiej ilości t. zw. szkół uczonych, ponieważ są niepotrzebne i źle urządzone, a zamienić je na zwykłe szkoły miejskie (Bürgerschulen)«.

Zachęta króla, obiecującego najwyższą łaskę tym, którzy przyczynią się do spełnienia jego »ojcowskich zamiarów«, ożywiła zapał do sprawy szkolnej. Szkoły w dawnych prowincjach pruskich mniej zajęły uwagi; ważniejszą sprawą wydawało się urządzenie szkół w polskich prowincjach. Posypały się projekty osób proszonych i nieproszonych, wysuwały się przytem osobiste zapatrywania,

---

[1] Fr. Kempff: Gesch. des Lehrerbildungswesens in der Provinz Posen. str. 18.

ale i osobiste ambicje[1]. Projekty ważniejsze Kolegjum Szkolne przesyłało ministrowi Vossowi, a ten z swemi uwagami posyłał je ministrowi Schrötterowi, któremu podlegały szkoły Prus nowo-wschodnich.

W projektach tych zasadniczo wyłaniały się trzy kwestje:
1) czy w celach asymilacyjnych większą usługę odda uniwersytet, założony na ziemiach polskich, czy też rozbudowa szkolnictwa ludowego;

2) czy rozwój szkoły ludowej, a z nią uobywatelnienie szerokich mas oddać w ręce duchowieństwa, czy też osłabić wpływ jego przez zupełne ześwieczczenie szkoły;

3) czy wesprzeć kulturalny rozwój społeczeństwa przez szkołę polską, czy też raczej zaniechać szybszego rozwoju kultury, a popierać wszelkiemi środkami germanizację wsi i miasteczek przez szkołę niemiecką.

Jeszcze w roku 1796 minister Hoym w czasie walki o polski fundusz szkolny wskazywał na konieczność założenia uniwersytetu katolickiego dla zagarniętych ziem, aby zapobiec w ten sposób studjom młodzieży na uniwersytecie krakowskim.

Sprzeciwił się temu Goldbeck, dowodząc, że założenie nowego uniwersytetu chybiałoby »chlubnemu« celowi budzenia kultury, moralności i patrjotyzmu pruskiego, szczególnie wśród kleru katolickiego. »Aby poddanych oswoić z nowemi formami rządów, prawami, ustrojem i obyczajami, trzeba doprowadzić do zlania się obydwóch narodowości i wyrwać mieszkańców Prus południowych z odosobnienia, które stało się największą zaporą w postępie ich kultury. Jeżeli zamierzony uniwersytet znajdzie się na obszarze Prus południowych, to młody duchowny nie będzie miał sposobności poznania innych ludzi i obyczajów, wyzbycia się przesądów i nietolerancji, nabycia przekonania o dobroci i zaletach uporządkowanego ustroju państwowego i społecznego, a zatem i radosnej przychylności dla nowego państwa«[2].

---

[1] Konopka podaje (str. 52) z drukowanych już dawniejszych i współczesnych projektów następujące: Tolberg: Rede an die Einwohner von Südpreußen. (Danzig 1793). Zerboni di Sposetti: Einige Gedanken über das Bildungsgeschäft von Südpreußen. (Jena 1800). Holsche: Geographie u. Statistik nebst einer kurzen Geschichte des Königreichs Polen bis zu dessen Zertheilung. (Berlin 1800). Struensee: Blicke auf Südpreußen vor u. nach 1793. (Posen 1802). Zöllner: Ideen über die Nationalerziehung. 1804. — Z tych dostępne mi było tylko dzieło Holschego i Zerboniego.

[2] Konopka: Schulpolitik str. 32—34.

Gdy król poruszył sprawę szkół, znów odezwały się głosy za uniwersytetem dla Prus południowych. W r. 1799 Fechner, pastor z Osieczny (Storchnest) na Śląsku, przesłał królowi memorjał, w którym wskazywał na zbawienny wpływ, jakiby miała wyższa szkoła dla młodzieży katolickiej i protestanckiej na zatarcie różnic wyznaniowych i narodowościowych. Przez wspólny zakład naukowy szerzyłoby się więcej wzajemnej ufności i braterskiego wyrozumienia między wyznawcami pokrewnych religij... Serce młodociane dostępne jest uczuciu przyjaźni. Młodzi protestanci i katolicy, zbliżeni do siebie w ten sposób, wyzbyliby się wzajemnie przesądów, zawieraliby z sobą przyjaźń, a bigoterja, fanatyzm i nietolerancja nie znajdowałyby podatnego gruntu [1].

Za założeniem uniwersytetu przemawiał również Witowski, referent sądu kameralnego w Berlinie, radząc w swym memorjale uzyskać fundusz na utrzymanie przez złączenie diecezji poznańskiej z gnieźnieńską [2].

Voss, który jako gubernator ziem polskich miał głos decydujący, oświadczył zgodnie z opinją króla, że uważa zakładanie szkółek wiejskich i miejskich za rzecz ważniejszą, aniżeli założenie wyższej uczelni.

W pierwszym odruchu ku tworzeniu tych właśnie szkół, król zwrócił się do duchowieństwa katolickiego, chcąc, jak się to dotąd działo, troskę o oświatę ludu złożyć głównie na jego barki. W piśmie z 29 kwietnia 1799 [3], przesłanem kancelarji arcybiskupiej w Łowiczu i biskupiej w Warszawie, przypominał duchowieństwu obowiązek wstępowania w ślady świętych, którzy zyskali łaski kościoła przez oddanie życia na usługi oświecania najniższych, obowiązek zakładania szkółek przy każdej parafji i uczenia w nich, o ile niema nauczyciela, obiecując za gorliwe zajęcie się oświatą pierwszeństwo do beneficjów, szczególnie zaś dla tych, którzyby »pośrednio czy bezpośrednio udzielali języka niemieckiego«. Dziekani przy wizytacji kościołów mieli sporządzać dokładne tabele szkolne o stanie szkoły, postępach dzieci i zasługach w tej dziedzinie proboszczów, biskupi zaś mieli wygotować na ich podstawie tabele generalne i przesyłać je królowi. Obywateli i lud duchowieństwo miało zagrzewać do sprawy szkolnej przez »kazania szkolne«,

[1] Tamże str. 42.
[2] Kraushar: Tow. Przyj. Nauk. t. I. str. 63.
[3] Arch. Główne S. P. 115. I.

których treść i termin wygłoszenia miały być przesłane królowi. Wychowanie mas na dobrych i pożytecznych obywateli państwa miało przyświecać tej pracy. Aby lepiej osiągnąć ten cel, król zapowiadał zmiany w urządzeniu seminarjów duchownych, obiecując, że otoczy je szczególną opieką.

Do takiej »szczególnej opieki« nad wychowaniem i kształceniem duchowieństwa namawiał króla Zerboni di Sposetti, który w kilku memorjałach przesyłanych królowi[1] i w swej drukowanej broszurze[2] podkreślał, że przy nędzy stanu włościańskiego i małomieszczańskiego niema co myśleć o ich oświeceniu. Naprzód należy poprawić ich byt, aby pożywieniem i ubiorem stali się podobnymi do ludzi — o oświacie będzie można pomyśleć później. Oświecenie zaś należy zacząć od duchowieństwa ciemnego i zabobonnego. Radził, aby państwo ujęło w swe dłonie wychowanie i uposażenie duchowieństwa, aby tchnąć w nie ducha obywatelskości, a wtedy można się spodziewać po wpływie duchowieństwa na naród najlepszych dla państwa skutków.

Przeciw wpływowi duchowieństwa na szkołę i młodzież występowały wszystkie postępowe czynniki, dążące do ześwieczczenia wychowania i poddania go pod wpływ państwa, tembardziej że racjonalistyczne rozumowanie nasuwało nadzieję, iż zatarcie różnic wyznaniowych, będących przy niskim stanie kultury i małem uświadomieniu narodowem najsilniejszym momentem, dzielącym Polaków od Niemców, okaże się niezawodnym środkiem asymilacyjnym.

Holsche, który w swej Geografji i statystyce dość sprawiedliwie oceniał stosunki polskie i chwalił pijarów (str. 272) jako najlepszych pedagogów, w imię państwowych interesów radził odsunąć wszystkich księży i zakonników od nauczania[3], naukę religji wykluczyć ze szkoły, podawać ją dopiero w wieku dojrzalszym, a dążyć przedewszystkiem do wychowania młodzieży na użytecznych obywateli państwa.

Kamera warszawska, która energicznie dążyła do usunięcia dotychczasowego religijnego charakteru szkoły i nie życzyła sobie wcale wpływu duchowieństwa na urządzenia szkolne, zwróciła kró-

---

[1] Arch. Główne. S. P. 115.

[2] Einige Gedanken über das Bildungsgeschäft von Südpreußen. (Jena 1800).

[3] Alle Geistliche u. Mönche, mithin auch die Piaren, müßten von dem Unterricht der Jugend ausgeschlossen werden. Geographie u. Statistik... des Königreichs Polen. str. 274.

lowi uwagę, że duchownym można pozostawić jedynie nadzór nad szkołami elementarnemi i to tylko ograniczony ścisłemi przepisami, »aby despotyzm duchowny nie powstrzymał postępu w naukach, a cała sprawa nauczania nie przeszła w ograniczony dogmatyzm« [1].

Zastrzeżenie to było wstępem do szeregu programów i planów, przesyłanych przez kamerę do Berlina w sprawie przyszłego urządzenia szkół. Każdy z nich podkreślał jako rzecz zasadniczą konieczność łączenia dzieci różnych wyznań w jednej szkole, stworzenia szkoły, w której każdy przedmiot nauczania dążyć będzie do umoralnienia dzieci na podstawie zasad religji naturalnej, nie naruszającej żadnego dogmatu. Naukę religji dogmatycznej miano powierzyć duchownym poszczególnych wyznań w 3 godzinach tygodniowo. Uzasadniano ten postulat różnorodnością wyznań w Polsce, których stale wyliczano aż cztery, i ubóstwem wiosek i miast, które nie pozwalało na utrzymanie dwóch lub więcej szkółek w jednej miejscowości.

Na koncepcję szkoły symultannej godziło się nawet nieprzejednane dotąd Kolegjum Szkolne ewangelickie. Massow w liście do króla wskazywał na podstawie przesłanych tabel szkolnych na nędzny stan szkółek ewangelickich w Polsce. Powodowany troską o dzieci niemieckich rodziców, przeniesionych na obszary zagarnięte, zalecał, aby udostępnić dla nich szkoły katolickie, lepiej uposażone, obsadzając je częściowo nauczycielami ewangelickimi. Należy stopniowo dążyć do tego, aby wszystkie zakłady naukowe pojmowano jako instytucje państwowe, nie zaś jako zakłady poszczególnych partyj religijnych. Raz wreszcie należy zaprzestać oceny nauczyciela [2] według wyznania, a zacząć oceniać go według zdatności.

Do tak zakreślonego charakteru szkoły należało dostosować treść książek, z których dzieci korzystać miały. Wątpliwości kamery warszawskiej budził szczególnie katechizm, używany dotychczas w szkołach, ponieważ ułożony »secundum canones Concilii Tridentini, tchnął zbytnio nietoleranckim i żądnym władzy duchem ówczesnego stulecia«. Kamera warszawska domagała się [3] katechizmu

---

[1] Arch. Gł. S. P. 116. I. [2] Arch. Gł. S. P. 114.

[3] W memorjale do króla o szkołach wydziałowo-wojskowych z 13 listop. 1799. Arch Gł. 117.: Einen Katechismus hiezu würden wir dem Erzbischof bearbeiten zu lassen aufgeben, da der jetzt in den catholischen Schulen eingeführte Katechismus secundum Canones Concilii Tridentini zu sehr den intoleranten,

polsko-niemieckiego, któryby przeszedł przez cenzurę kościelną ale i państwową, a po arcybiskupie Krasickim spodziewano się, że wobec swego światłego sposobu myślenia, pomny swych obowiązków wobec państwa, weźmie na siebie zadanie dostarczenia go szkołom.

Dla nauki początkowej Dyrektorjat zalecał kamerom Felbigera: Lektionen für die katholische Kirche i Das neu eingerichtete A B C, a jako książki pomocnicze dla nauczycieli Felbigera: Eigenschaften, Wissenschaften rechtschaffener Schulleute, pisma Funka[1], Büscha[2] i Junkera[3]. Kamera poznańska, zapytana przez Dyrektorjat o wartość ich dla nowych dzielnic, nie podniosła głosu krytycznego, owszem podkreślała ich taniość jako dodatnią cechę.

Kamera warszawska, w której sprawom szkolnym kierunek zasadniczy nadawał radca wojenny i domen Fischer, odrzuciła książki Felbigera, gdyż oparte na dosłownem tłómaczeniu z Wulgaty, wymagają przy lekturze wiadomości z egzegezy, a napisane dla szkół wyłącznie katolickich, nie nadają się dla nowych szkół zaboru, którym należy nadać charakter międzywyznaniowy. Za najmniej odpowiedni uważa Fischer elementarz — Das neu eingerichtete A B C — dostosowany do metody normalnej, »zaprowadzonej w szkołach katolickich na Śląsku i w Czechach na szkodę kształcenia młodocianych umysłów«.

Odrzucał również inne książki, zalecane przez Berlin, jako zbyt obszerne, przesyłał natomiast królowi do aprobaty plan pierwszej czytanki i książki metodycznej dla nauczyciela, ułożonych

---

herrschsüchtigen Geist des damaligen Zeitalters atmet, den die gegenwärtige Staats-Verfassung nicht mehr dulden darf. Denn so wenig wie es mit der Würde der Regierung vereinbar ist sich mit Theologen in Streitigkeiten, die nur für die Schule gehören, einzulassen, so ist es nach den allgemein anerkannten Prinzipien einer weisen Staats-Verwaltung Pflicht der Regierung vom positiven Cultus das zu trennen, was den Untertanen in der Bereitwilligkeit seine Pflichten des Untertans zu erfüllen, hindern könnte. Dieser Katechismus müßte polnisch u. deutsch abgefaßt und in kirchlicher Rücksicht von dem geistlichen Superiora in polizeilicher aber von uns censiert und bestättigt werden. Er würde dann in allen catholischen Schulen Südpreußens eingeführt werden können. Wir hoffen, daß der Erzbischof sich eingedenk der Pflicht, die der Staat von ihm fordern kann u. wegen seiner aufgeklärten Denkart, gerne diesem ehrenvollen Auftrage unterziehen wird.

[1] Funk: Sämmtliche Schriften für Bürgerschulen, nebst den dabei erschienenen Musterzeichnungen.

[2] Büsch: Lehrbuch der Mathematik für das gemeine Leben.

[3] Junker: Buchstabier- u. Lesebuch oraz Handbuch für Lehrer.

przez siebie. Książki te miały mieć tekst polsko-niemiecki, ale Berlin obawiał się, że będą wtedy zbyt obszerne i dla użytku ludu za drogie. Wyszły w Warszawie w r. 1802, ale tylko w języku niemieckim, natomiast drukiem łacińskim, aby ułatwić naukę dzieciom polskim i niemieckim [1].

Fischer zapowiadał jeszcze część II i III tej czytanki na klasy wyższe, obiecując przy ostatniej, mającej zawierać wyjątki z polskiej literatury, współpracę Lindego i Dmochowskiego [2].

Obok religji wielką przeszkodą w asymilacji narodu polskiego był język narodowy. Tutaj najskuteczniejszej pomocy spodziewano się od szkoły ludowej, o ile tylko znajdzie się odpowiednia ilość nauczycieli władających poprawnie językiem polskim i niemieckim, a dziecku da się do rąk książki, wygotowane w obydwóch językach.

Próby asymilacji językowej, przeprowadzane wśród ludu śląskiego, niewielkie dały wyniki. Wykazywał to rządowi jeszcze w r. 1797 Regehly, pastor z Biskupic (pow. Oleśno na Śląsku), późniejszy wychowawca księcia wirtemberskiego, syna Marji z Czartoryskich, a dobitniej jeszcze J. S. Bandtke [3]. W memorjale o stanie szkół na Śląsku, przesłanym Wöllnerowi, wskazywał Regehly na bezskuteczność zarządzeń germanizacyjnych w szkole ludowej, gdzie dzieci w okolicach polskich mechanicznie wyuczają się po niemiecku katechizmu i słów biblji, a nawet czytania i pisania, nie rozumiejąc jednak wcale, co mówią, co czytają i co piszą. »Cóż pomoże — pyta — dzieciom język niemiecki? Stracony jest czas, którego zużyły na wyuczenie się go; gdyby z tą samą pilnością były się uczyły po polsku, toby chociaż wyrosły na mądrzejszych i lepszych Polaków«. — Wskazywał jako konieczność, aby urzędnicy pruscy znali

[1] Jeden egzemplarz czytanki zachowany w Archiw. Gł. S. P. 117.

[2] Jeżeli koniec wieku XVIII, a z nim i okres rządów pruskich wykazuje tę osobliwość, że mężowie stanu, prawnicy, nadają ogólny kierunek naukom i szkole, to trudno uwierzyć, aby wytrawny sąd o książkach elementarnych i metodach nauki początkowej mógł śmiało i pewnie formułować niepedagog. Nasuwa się przypuszczenie, że Fischer u boku swego miał pedagoga, znającego od podstaw metody i książki, używane dotąd przy nauce elementarnej. Późniejsze odznaczenie Jeziorowskiego nasuwa myśl, że on był tym cichym i mądrym współpracownikiem Fischera. Potwierdza to przypuszczenie wielka zgodność zasad pedagogicznych w memorjałach Fischera i późniejszych Jeziorowskiego, a między innemi zasadniczy postulat dydaktyczny przy nauce początkowej, aby zaczynać naukę czytania i pisania bez książki, wysuwany przez Fischera w książce metodycznej, propagowany później stale przez Jeziorowskiego.

[3] Patrz niżej.

język polski i z chłopem polskim mogli porozumieć się w jego języku, jeżeli rząd pragnie pozyskać przychylność ludu, a nie, jak się to dzieje, aby na niego huczano i obchodzono się z nim po prostacku, jeżeli się odezwie łamaną niemczyzną. »Ponieważ chodzi głównie o uszlachetnienie umysłu i serca człowieka, co nie jest przywiązane do żadnego języka, niechaj dzieci polskich rodziców w okolicach, w których nie słyszą ani słowa po niemiecku, uczą się wyłącznie w języku polskim. Zyskują na tem w każdym razie, a przy codziennie wzrastającej domieszce ludności niemieckiej nauczą się wreszcie i po niemiecku«[1].

Taki powolny proces asymilacyjny w zwartych masach ludu polskiego mógł wydawać się rządowi pruskiemu mało prawdopodobny, raczej można było się obawiać, że większość polska podziała asymilująco na kolonistów niemieckich, jeżeli szkoła temu nie przeciwdziała. To też rząd całą usilność swoją zwrócił na zakładanie szkół ludowych dla kolonistów, popierając przez to proces germanizacyjny, zapoczątkowany kolonizacją.

W akcji tej nie ujawniał zbyt jasno swych pobudek politycznych, zasłaniał je względami kulturalnemi, sam zresztą przekonany, że narzucenie kultury niemieckiej zbawiennie wpłynie na cywilizację zaniedbanych warstw niższych narodu polskiego.

Na przesłankach kulturalno-państwowych oparł Rochow swą »Próbę ogólnego planu szkolnego dla Prus południowych«, przesłaną rządowi 6 lutego 1800, którą obejmował szkolnictwo ludowe i średnie, kształcenie nauczycieli ludowych i dozór nad ich przygotowaniem. Nie porusza w niej wyraźnie sprawy języka ani wyznania, ale wskazuje na wielkie znaczenie szkoły początkowej dla państwa. Przemawia przez niego nie Prusak i dworak, ale człowiek oświecenia, filantrop i fizjokrata.

Plan oparty jest na 7 tezach.

1. Im więcej dzielnych ludzi państwo może sobie przysporzyć, tem jest silniejsze, tem bardziej wzrasta jego dobrobyt.

2. Człowiek łatwiej staje się dzielnym, jeżeli od młodości jego stosuje się środki, rozwijające w nim dzielność.

3. Poznawać przedmioty, nazywać je, porównywać i odróżniać, zrozumieć język i mówić zrozumiale, wreszcie uczyć się czytać, pisać, śpiewać i rachować, to wszystko — obok ogólnego nauczenia

---

[1] Schwartz; Schulpolitik.

prawidłowego myślenia i sądzenia — wyrabia dzielność w wszystkich dobrych poczęciach.

4. Od tego, jak kto wykonywa swoją pracę zawodową, zależy jego własne dobro, a także i dobro państwa.

5. Przy każdej pracy zawodowej dążyć należy do najwyższych celów, ale nie można ich osiągnąć bez środków ku temu.

6. Kto umie znaleźć najlepsze środki, tego nazywamy mądrym.

7. Mądrość jest koniecznym warunkiem dzielności w każdej dobrej sprawie.

Istnieją tylko dwa rodzaje szkół, mianowicie dla dzieci i dla młodzieńców, czyli szkoły pierwsze i drugie. Wszystkie dzieci, skoro tylko osiągnęły przez wiek odpowiedni uzdolnienie do nauki szkolnej, należy posyłać do szkoły pierwszej. Szkoła pierwsza jest zatem najważniejsza dla dobra państwa, ponieważ dobroć czy dzielność tej pierwszej szkoły decyduje o przyszłej dzielności każdego osobnika. Ponieważ dobro państwa zależy od tego, jak każdy osobnik wykonywa swoją pracę zawodową, państwo na pierwszą szkołę musi zwrócić największą baczność. Państwo dotychczas za bardzo zaniedbywało ten dział oświaty. Najnieudolniejsi ludzie, prawdziwi inwalidzi na ciele i duszy prowadzili szkoły początkowe. Temu zapobiec — to główne zadanie zamierzonych reform szkolnych. Aby te szkoły zorganizować, potrzeba budynków szkolnych. Muszą być nauczyciele, aby zaś byli uzdolnieni do swego zawodu, potrzebne są instytuty wychowawcze czyli seminarja. Szkoły początkowe muszą mieć klasy; przy nich mogłyby istnieć szkoły przemysłowe. Ponieważ płeć żeńska, której wpływ na dobro państwa tak jest ważny, korzysta zazwyczaj tylko z szkół początkowych, wynika stąd konieczność wykształconych nauczycieli.

O ile państwo nie ma dobrej woli czy też środków, aby w całem państwie wprowadzić lepsze urządzenie szkół początkowych, niech uczyni naprzód próbę z jedną prowincją. »Jak niegdyś w małej Judei zabłysło światło, które następnie opromieniło cały krąg ziemski, tak i tutaj z małej cząstki cała ludzkość korzyści czerpać będzie. Cześć panującemu, który przed innymi sięga po takie niezniszczalne laury! Kończę słowami dawnego poety francuskiego:

Propose-t'on Seigneur! du meilleur que ceci,
Bon! je ne rougis point de ce que j'en ai dit.« [1]

---

[1] Arch. Gł. S. P. 116.

Prusy południowe miały zatem być tą prowincją, która miała stwarzać w urządzeniu szkoły ludowej wzory dla ludzkości.

Wsparty projektami Rochowa i kamery warszawskiej, oraz innemi — pisanemi i drukowanemi, mając pod ręką wzory Komisji Edukacyjnej i wyraźnie objawioną wolę króla, Klewitz zredagował »Plan szkolny«, który 12 maja 1800 r. przedłożono królowi [1].

We wstępie Klewitz wskazywał na trudności wprowadzenia, w myśl życzeń króla, jednolitego programu dla wszystkich prowincyj. Szkoły dzielił na »powszechne na wszystkie stany« i na »szczególne na stan literacki«. Wskazywał też na potrzebę seminarjów dla kształcenia nauczycieli ludowych. Plan wprowadzał do szkoły elementarnej naukę mówienia, czytania i pisania w języku polskim jako »zasługującym ná względy« i w języku niemieckim, jako przeważającym »przez używanie w publicznych interesach i dla swego rozszerzenia przez wojskowych«. Znajomość obydwóch języków miała usunąć przedział między Polakami i Niemcami. Do nauki czytania polecał niemiecko-polski »Lesebuch«. Nauka religji nie należała do nauczyciela, »przeto iżby w szkole różnych wyznań uczniowie razem uczyć się mogli«. Szkoła miała wzbudzać i ćwiczyć czucia religijne w dzieciach przez powszechne religijne i moralne prawdy: »naukę każdej religji w szczególności« miała zostawić »duchownym samym, stosownie do wyznania«. Przy nauce arytmetyki zalecał »rachowanie na pamięć«. Naukę miano »przeplatać ile możności ręczną pracą«. Plan rozwiązywał zatem teoretycznie kwestję szkoły symultannej.

Król projekt zatwierdził, ale chodziło o jego uskutecznienie. Według wskazówek króla, należało się częściowo oprzeć na istniejącym stanie rzeczy. Aby go zbadać gruntownie i wykazać, w jakim kierunku należy szkoły reformować, by odpowiadały celom i zamiarom rządu, postanowiono wysłać najzdolniejszych pedagogów pruskich na wizytację i zasięgnąć ich fachowego zdania. Meierotto i Gedicke znani byli rządowi jako energiczni reformatorowie średnich szkół pruskich. Im to polecił Voss w porozumieniu z Massowem wizytację szkół polskich i złożenie sprawozdania z ich stanu wraz z wnioskami co do ich reform. Meierotto objeżdżał w roku 1800 szkoły Prus południowych w towarzystwie Zaborowskiego [2], jako

[1] W przekładzie polskim ogłoszony w »Nowym Pamiętniku Warszawskim« r. 1805 (zob. str. 65).

[2] Ignacy Zaborowski, pijar, urodzony w wojew. ruskiem w r. 1754, po

tłómacza. Gedickemu w roku 1802 towarzyszył na jego własne żądanie Jerzy Samuel Bandtke, wówczas rektor gimnazjum wrocławskiego [1].

Gedicke i Meierotto, mimo że w ocenie stanu szkół polskich przykładali najwyższą miarę, patrząc na nie ze stanowiska zasłużonych reformatorów najlepszych wówczas szkół berlińskich, i mimo że je wizytowali w 6. względnie 8. roku pruskiej gospodarki na ziemiach polskich, znaleźli je w lepszym stanie, niż się tego spodziewali. Wniosków co do reformy szkół obydwaj nie zdołali sformułować, ponieważ w krótkim czasie po ukończeniu wizytacji zmarli. Voss polecił obydwom tłómaczom zebrać z największą skrzętnością ich notatki i z uwag, które czynili ustnie co do reform, ułożyć sprawozdanie dla Dyrektorjatu.

Według sprawozdania Meierotto, na obszarze przez niego zwiedzanym istniały zaledwie 4 szkoły parafjalne. Małą ich ilość i smutny ich stan doskonale wyjaśnił wizytatorowi markiz Lucchesini, który zamieszkiwał zamek w dobrach międzyrzeckich, nadanych mu przez Fryderyka Wilhelma II w uznaniu zasług jego około powiększenia państwa pruskiego przez ziemie polskie. Minister wskazywał wizytatorowi, że rząd pruski przez swe zarządzenia sam ponosi winę za smutny stan szkół katolickich. Dobra kościelne skonfiskowano, duchownym dochody ich pookrawano, a teraz żąda się od nich, aby z swych umniejszonych dochodów utrzymywali jeszcze szkółki parafjalne. Proboszcz katolicki w Międzyrzeczu zamiast 260 talarów, które pobierał dawniej, otrzymuje teraz tylko 80; podobnie jak on żyje przeważnie niższe duchowieństwo, z wyjątkiem dygnitarzy kościelnych, w nieznośnej biedzie. Proboszczowie nie mogą udzielić nauczycielowi niczego z swego uszczuplonego gospodarstwa;

---

odbytych naukach w szkołach pijarskich w Złoczowie, wstąpił do Zgromadzenia, a skończywszy nauki filozoficzne, był profesorem geometrji i hist. naturalnej w Łomży. Stąd przeniesiony do Warszawy, uczył matematyki w konwikcie pijarów. W r. 1786 opracował dla szkoły »Geometrję praktyczną«, za co został obdarzony przez Stanisława Augusta złotym medalem. W roku 1777 był w Wiedniu, gdzie nawiązał stosunki literackie z mężami, biegłymi w fizyce i matematyce. W kolegjum Konarskiego był prefektem, potem rektorem. W r. 1801 został wybrany prowincjałem (zatem tuż po podróży odbytej z Meierottem). Umarł w r. 1803. (Enc. Orgelbr.). Bandtke dedykował mu w r. 1803 pierwsze wydanie swego elementarza, o którym poniżej.

[1] Gedicke poznał J. S. Bandtkiego podczas wizytacji szkół śląskich w Wrocławiu. (Arch. Gł. S. P. 115).

ci znowu nie mogą istnieć z samych opłat szkolnych, dlatego też są zmuszeni wolne chwile poświęcać jakiemuś rzemiosłu, któreby ich wyżywiło. Ich marne nauczanie nie przysparza żadnej korzyści; staje się nawet zasadniczą przyczyną, że rodzice tracą z czasem zaufanie do nauczyciela i nie posyłają dzieci wcale do szkoły [1].

Że słowa ministra zgodne były z prawdą, o tem Meierotto przekonał się niejednokrotnie.

Uwagi Zaborowskiego i Bandtkego, przesłane do Berlina jako sprawozdanie z rozmów i uwag, czynionych przez niemieckich wizytatorów, wyraźnie wypowiadały się za szkołą symultanną, ale przeciw germanizacji szkoły i narodu.

Zaborowski w swem sprawozdaniu [2] podkreślał, iż należy podać Polakom rękę i łagodnie odwodzić ich od przesądów, nie zaś dławić w nich uczucie dawnym, czasem zupełnie nieuzasadnionym, jednostronnym i bezczelnym (frech) sądem o nich Niemców.

Wobec ubóstwa poszczególnych gmin, któreby nie mogły utrzymać samodzielnie nauczyciela, a którym, choćby najuboższym, oświata miała być dostępną, wykazywał konieczność usunięcia ze szkoły cech wyznaniowości. »Bezwzględnie koniecznem — pisze on — jest połączenie wszystkich pokrewnych wyznaniem, aby nauczyciel mógł być zaopatrzony dostatecznie i pewnie. Niema innego źródła, aby szkoły zaopatrzyć. Połączenie różnych pokrewnych wyznań musi być dokonane«. Wskazywał, że nie rzesze sprzeciwiają się temu, ale jednostki dzierżące władzę, że należałoby protokolarnie uzyskać zgodę ludności tak katolickiej jak i protestanckiej, jak tego dokonano w Kiszkowie [3], a potem kazać ogłosić to z ambony.

---

[1] Schwartz: Schulpolitik. str. 166.

[2] Konopka: Schulpolitik. str. 44-46 i str. 56-64.

[3] Schwartz: Schulpolitik. str. 170. »Am Nachmittag (28. VII. 1800) erreichte Meierotto das Städtchen Kiszkowo. Bis zur Besitznahme im J. 1793 hatte der Ort nur wenige evangelische Einwohner gehabt, jetzt machten die evangelischen mehr als die Hälfte der Bevölkerung aus. Die Polen ließen sich auskaufen, in der Hoffnung es anderswo besser zu finden. Ein junger Tuchmacher erteilte den evangelischen Kindern Unterricht. Er wollte erst erproben, ob ihm die Tuchmacherei oder die Schulmeisterei mehr einbrachte. Meierotto fand in ihm einen der beschränktesten u. steifsten Anhänger der alten oder vielmehr gar keiner Methode. Unbegreiflich erschien es ihm, daß man die Kinder nach etwas fragen könne, das sie nicht auswendig gelernt haben, und daß man im Kopf rechnen könne, ohne Zahlen vor sich zu sehen. Das Erlernen von Sprüchen und Versen nannte er eine den Eltern mißliebige Beschwerung des Kopfes. Die Einwohner wünschten

Duchowieństwo przy obejmowaniu probostw powinno podpisać deklarację, że gorliwie zajmie się szkołą.

Aby zaradzić brakowi nauczycieli, zdatni do tej pracy organiści mieli być na razie zwolnieni od wszelkich osobistych posług dla księdza, a służba ich kościelna tak urządzona, aby nie przeszkadzała ich pracy szkolnej. Duchowni, zajmujący się gorliwie szkołą, mieli być osobno za to wynagradzani. Przy szkółkach wybitniejszych pedagogów należałoby urządzać małe seminarja, w których kształciliby się młodzieńcy w metodzie nauczania i wykonywaniu przyszłych obowiązków.

Należałoby wprowadzić celową metodę nauczania, któraby kształciła serca młodzieży ku cnocie i dążyła do uzdolnienia jej w pisaniu i w czytaniu, a nie jak dotąd do wyuczania na pamięć różnych pobożnych oracyj z książek do modlenia. Nauka religji dla młodzieży jest potrzebna i konieczna, ale chybia celu, jeżeli się cały czas nauki wyłącznie na nią zużywa. Do szkół wiejskich należałoby obok książek treści religijnej wprowadzać dobre, celowe książki, budzące ducha przedsiębiorczości przemysłowej (den Geist der Industrie). O ile niema ich w języku polskim, należy kazać przełożyć je z języka niemieckiego przez dzielnych inspektorów, ponieważ język polski pozostanie językiem ojczystym.

Chociaż powątpiewano, czy Zaborowski bardzo wiernie oddał myśli i poglądy Meierotta, to jednak zastosowano się do niejednej jego wskazówki. Myśl, aby przy wzorowych szkołach parafjalnych urządzać seminarja, starano się uskutecznić jak najrychlej. Voss kamerom południowo-pruskim wydał zlecenie, aby ideę tę podjęły, przygotowały i zrealizowały[1].

J. S. Bandtke, przekonany naocznie o bezskuteczności metod pruskich w germanizowaniu ludności Śląska, ba nawet o wielkiej ich szkodliwości dla rozwoju intelektualnego i moralnego szerokich rzesz, dużo dobitniej podkreślał konieczność zachowania języka i kultury

lebhaft die Einrichtung einer guten Schule und gaben — Katholiken, Evangelische und Juden — ihren Wunsch danach zum Protokoll, verpflichteten sich auch zur Aufbringung der nötigen Mittel durch eine regelmäßige Abgabe. Die katholische Schule wurde im Sommer nicht gehalten; auch im Winter besuchten sie nur 5 von 30 schulpflichtigen Kindern«.

[1] Jako miejsca, w których możnaby urządzać seminarja dla wszystkich pokrewnych wyznań, wskazywał Zaborowski szkoły prowadzone w duchu ojcowskim w Skokach, Poznaniu, Rawiczu i Pobiedziskach (Pudewitz pow. średzki).

polskiej nietylko dla celów oświatowych i kulturalnych, ale i dla dobra państwa, które dąży do uczynienia Polaków wiernymi obywatelami swymi. Nie wahał się podkreślać jasno i dobitnie, że szkoła ludowa wiejska i miejska tylko wtedy będzie użyteczna, jeżeli będzie wyłącznie polska. »Prosty człowiek musi się ograniczyć tylko do języka polskiego. Zaniedbanie języka ojczystego pociąga za sobą barbarzyństwo i zdziczenie. Żadna szkoła świata nie zdoła nauczyć całego narodu obcego języka, z tego też powodu szkoły niemieckie dla prostego ludu chybiły całkowicie swego celu«. W kwestji zabarwienia wyznaniowego szkoły staje Bandtke na stanowisku szkoły symultannej [1].

Voss sprawozdanie Bandtkego przesłał Schrötterowi i Massowowi. Najskrajniej zareagował na nie Schrötter Przyznawał, że używanie obcego języka w szkole początkowej nie sprzyja rozwojowi kultury, popieranie rozwoju języka polskiego, gorąco przez Bandtkego zalecane, uważał jednak za przeszkodę w szerzeniu niemczyzny wśród Polaków. »Prowincje te muszą stać się niemieckiemi, to jest celem rządu« — odpisywał Vossowi. Zgadzał się raczej na zastój kulturalny, byle tylko kraj zgermanizować. Musiał przyznać, że istniejące warunki zniewalały do pozostawienia przy szkołach nauczycieli, nie rozumiejących po niemiecku, ale nie chciał szkole wiejskiej i małomiejskiej zasadniczo pozostawić charakteru polskiego.

Voss nieco względniejszy, pragnący pozyskać sympatje narodu dla rządu zaborczego, przyznawał wprawdzie, iż język niemiecki należy wprowadzić do szkół, ale zaznaczał, że dopóki nie wyszkoli się nauczycieli, władających obydwoma językami, będzie właściwem raczej pozostawić język polski, aniżeli naukę zaniedbywać. Wymagał zgodnie z Bandtkem. aby urzędnicy pruscy nie zaniedbywali i nie lekceważyli języka polskiego i tem nie zrażali sobie narodu.

Massow w liście z 15 grudnia 1803 przychylał się do zdania Vossa. Uwzględniono zatem o tyle postulaty Zaborowskiego i Bandtkego, że chwilowo pozostawiono język polski w szkołach wiejskich tam, gdzie byli nauczyciele polscy. Do szkół miejskich starano się wprowadzić obok polskiego język niemiecki. Gdzie wraz z przyby-

[1] Memorjał Bandtkego ogłosił w tłómaczeniu A. Kraushar w I. tomie Tow. Warszawskiego Przyj. Nauk. str. 45—49. (Kraków-Warszawa 1900). W jęz. niem. podaje go Konopka: Schulpolitik str. 47.

ciem kolonistów niemieckich otwierano szkołę niemiecką i sprowadzano nauczyciela Niemca, tam ludność okoliczna polska zmuszona była opodatkować się na rzecz szkoły, chociaż z nauki, prowadzonej w języku niemieckim, wcale nie korzystała.

Główny wysiłek rządu zdążał do zakładania szkółek dla tych właśnie kolonistów, którzy wśród ludu polskiego mieli być rozsadnikiem kultury niemieckiej. Ale i wśród Niemców trudno było o dobrych nauczycieli ludowych — i u nich najczęściej jakaś wykolejona jednostka imała się tego zawodu, a tembardziej w kraju, którego stopień kultury uważali za równy kulturze dzikich szczepów afrykańskich.

Na złagodzenie ostrych metod germanizacyjnych około roku 1803 wpłynęły bezsprzecznie stosunki polityczne: współzawodnictwo dworu pruskiego z carem Aleksandrem I w zdobywaniu sobie sympatji ludności polskiej. Warszawskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, założone w r. 1800, w trosce o zachowanie języka narodowego sięgało i do szkół dla ludu. Mając w swojem łonie w tej dobie takich członków jak Czackiego, Stanisława Potockiego i Staszica, wszelkiemi wpływami[1] starało się o pozostawienie języka polskiego w szkołach elementarnych.

»Tu rządowi przekładamy — pisał Czacki w r. 1802 z Warszawy[2], — że monarchja pruska jest monarchją polskich krajów, w której urzędnicy są tylko Niemcami. Ta monarchja jest w swojej młodości, a panujący może pamiętać, że jest panem wielkiego państwa, a że przestał być markgrabią brandenburskim. Odmieniwszy więc stopień małości swojej, zwrócić powinien uwagę na ten kraj, który języka swego już nie może zapomnieć. Zatem potrzeba:

1-o w normalnych szkołach język polski zostawić,

2-o pijarów zostawić,

3-o gimnazjum warszawskie polsko-niemieckie otworzyć, któremu Albertrandego za rektora mają dać.

Oczekujemy króla i ministrów na 28 czerwca. Co wskóramy, donieść nie omieszkam«.

Że Czacki z właściwą sobie żywością i uporem pukał, gdzie się tylko dało, aby ratować polskość, że podczas pobytu króla w Warszawie wytężał wszystkie siły, byle skutek osiągnąć, nie ulega wątpliwości.

---

[1] Nie pominięto zapewne Antoniego Radziwiłła, ożenionego z Hohenzollernówną.

[2] Listy do Lindego. Rs. 3468. Bibl. Jagiell.

Równorzędnie ze sprawą szkółek wiejskich poruszano w programach organizacyjnych zakładanie szkół wydziałowych (»Bürgerschulen«) dla miast. W Niemczech już od połowy XVIII wieku w rozwoju rzemiosł i przemysłu w miastach szkoły te odgrywały coraz ważniejszą rolę. Jak w zrozumiemiu fizjokratów szkoła wiejska miała kształcić rolnika, tak w zrozumieniu filantropistów już szkoła elementarna miała kształcić młodzież miejską na pracowitych i zręcznych rzemieślników, przemysłowców i handlowców. Drogą do tego miała być nauka technologji, która obejmowała poznawanie surowców używanych w rzemiośle i przemyśle, narzędzi i sposobu pracy rzemieślnika, oraz rysunki, oparte na pomiarach geometrycznych. Handlowe wiadomości miała podawać nauka rachunków przez uwzględnienie miar, wag i monet krajowych i obcych, oraz nauka geografji własnego kraju i krajów sąsiednich. W polskich krajach zamierzano wprowadzić dwa typy: wyższy i niższy. Do wyższego typu zamierzano wprowadzić naukę języka francuskiego i czytania łacińskiego.

W miastach garnizonowych dzieci wojskowych miały uczęszczać do tych szkół wraz z dziećmi innych mieszkańców, a wojsko miało pokrywać część wydatków na szkołę. Na polskim gruncie szkołom tym miało przypaść ważne zadanie zohydzania własnej ojczyzny, a urabiania sympatji i podziwu dla rządu zaborczego. Rozszerzono więc program nauką historji, prowadzonej tendencyjnie [1], a czytance na klasy niższe chciano nadać charakter wojskowy.

---

[1] Arch. Gł. S. P. 115. I. Massow do Schröttera: »Der Unterricht in den neuen Provinzen muß allerdings auf alle Art dazu genutzt werden, um in die aufwachsende Generation eine Anhänglichkeit an ihr neues Vaterland zu bringen. Diese Anhänglichkeit kann nur eine Folge der Wertschätzung desselben sein, und diese Wertschätzung kann wieder nur durch eine lehrreiche und wahre Darstellung dessen, was ihr ehemaliges unglückliches Vaterland w a r und dessen, was ihr jetziges glückliches Vaterland i s t, bewirkt werden: mit einem Worte, durch den historischen u. geographischen Unterricht. Nur muß die Absicht dieses Unterrichts nicht gar zu offen zur Schau getragen werden, wenn der Zweck nicht verfehlt werden soll. Indessen halte ich es allerdings für zweckmässig, nicht bloß bei der neuen Geschichte stehen zu bleiben, sondern auch in die älteren Zeiten zurückzugehen, hier jedoch nur kurz zu sein, dagegen in den neuen Zeiten, wo die preußische u. polnische Geschichte ineinanderfließen, desto ausführlicher, damit selbst ohne unmittelbare Hinweisung das Resultat hervorspringt: daß Polen besonders in dem letzten Jahrhundert seiner Existentz ein durch den Geist der Factionen u. durch den Einfluß frem-

Tak daleko posunięte ujarzmienie szkoły w system militarny pruski zniecierpliwiło nawet niemiecką kamerę warszawską. Fischer w piśmie do króla z chwalebną odwagą zaznaczał, że »książka wojskowa nie może być użyta, gdyż kamera nie może przekonać się o celowości użycia w nauce początkowej książek przeznaczonych dla poszczególnych stanów; naprzód należy wykształcić człowieka i obywatela, rozwinąć siły ucznia ku ogólnej sprawności, zanim przystąpi się do przygotowania zawodowego; w przeciwnym bowiem razie wychowanie będzie jednostronne i wraz z kulturą wszczepi przesądy w dziecięcą duszę»[1].

Główną przeszkodą, tamującą dążenia władz pruskich, był brak odpowiednio przygotowanych nauczycieli. Istniało wprawdzie w Prusach kilka seminarjów, ale żadne z nich nie odpowiadało swemu zadaniu, żadne z nich nie stanowiło samoistnego typu szkoły zawodowej, ale były raczej przyczepką przy gimnazjum. Jedne, jak w Szczecinie, Halli i Cylichowie, łączono z domami sierót. Te pod wpływem pietyzmu jednostronne były w swych usiłowaniach, inne pod wpływem filantropinizmu nie doceniały wartości przygotowania teoretycznego. Seminarjum Heckera w Berlinie, założone w r. 1748 przy gimnazjum, obecnie prowadzone przez ciasnego w swych poglądach pedagogicznych Herzberga, już nazwą swą jako »Küster- und Schulmeisterseminar für die königlichen Amtskirchen in der Kurmark« — zdradzało swój charakter; nie mogło też służyć za wzór ustaloną w nim metodą tabelaryczną. Młodych ludzi, którzy z jakichkolwiek pobudek przerywali nauki gimnazjalne, poduczano tu trochę muzyki i metody tabelarycznej i w ten sposób uzdolniano ich do objęcia posady nauczyciela.

Przy szkołach ludowych w większych miastach dokształcano na kursach 2 lub 3 miesięcznych nauczycieli już zatrudnionych. Całe przygotowanie do zawodu traktowano jako rodzaj rzemiosła,

---

der Mächte unglücklicher Staat war, während zu eben dieser Zeit der preußische Staat an äußerer Macht und neuer Kraft gewann.

Ich würde dabei der Meinung sein, eigentlich nur für die Lehrer ein etwas ausführlicheres Handbuch anzufertigen, dagegen den Schülern selbst nur einen kurzen Auszug daraus in die Hände zu geben, worüber ich mir jedoch meine bestimmte Erklärung noch vorbehalte«.

Schrötter w odpowiedzi proponuje na autora takiej historji jakiegoś von Baczko.

[1] Arch. Główne. S. P. 117.

tylko że czas terminowania, wyznaczony w innych rzemiosłach na lat 3, tutaj skracano i obcinano wedle upodobania.

Istniejące zakłady za podbudowę i wzór służyć nie mogły, gdyż nie wykraczały poza pewien rodzaj tresury przypadkowo pozbieranych ludzi.

Idee szerzone przez Pestalozziego, budzące sumienia pedagogiczne i otwierające dla oświaty ludu perspektywy, które wywierały potężne wrażenie nawet na najbardziej trzeźwych mężów stanu, musiały z gruntu zmienić pogląd na sprawę przygotowania nauczycieli. Te rzesze, które miały pracą swą odradzać społeczeństwo, musiały przejść same przez wewnętrzne odrodzenie w duchu Pestalozziego. Ale i Pestalozzi jeszcze szukał i badał. Idee jego należało dopiero nagiąć do istniejących warunków w poszczególnych krajach.

Rola polityczna, jaką wyznaczał rząd pruski szkole ludowej, czyniła dobór nauczycieli rzeczą tem trudniejszą. Chodziło o to, aby nauczyciel znał dobrze język polski i niemiecki, był światłym katolikiem (»ein aufgeklärter Katholik«), a równocześnie ograniczał się do najniższych wymagań materjalnych, opędzając je pensyjką 100 talarów rocznie. Liczono na to, że jednostek odpowiednich dostarczy Śląsk, Prusy wschodnie i zachodnie, zalecano też wizytatorom tamtejszych dzielnic, aby polecali odpowiednie ku temu jednostki, któreby, przećwiczone na koszt funduszu szkolnego w szkołach pruskich, mogły odpowiedzieć zadaniu.

W roku 1800, kiedy właśnie w sferach rządowych pruskich najżywiej roztrząsano sprawę szkół na ziemiach polskich, radca konsystorza frankfurckiego Steinbart, któremu w roku 1793 powierzono sprawy szkolne na ziemiach uzyskanych przy drugim rozbiorze, w sprawozdaniu z seminarjum w Cylichowie[1] nadmienił, że uważa zakład ten za instytut państwowy, a nie kościelny, że dość w nim miejsca dla wszystkich wyznań — uważałby zatem za rzecz korzystną, aby nauczyciele katoliccy z Prus południowych pobierali w nim swe nauki, »ponieważ takim sposobem przyszłe generacje bardziej zbliżą się do Prusaków i przywiążą się do nowej ojczyzny«.

---

[1] Seminarjum w Cylichowie (w pobliżu Frankfurtu nad Odrą na pograniczu Polski) założył w roku 1788 radca konsystorza frankfurckiego Steinbart przy pedagogjum i domu sierót. Dyrektor seminarjum Lobach prowadził je w duchu nowoczesnym, wprowadzając w program nauk język francuski, hodowlę jedwabników, ćwiczenia gimnastyczne, a nawet lekcje ogłady towarzyskiej i tańce. (Kempff: Lehrerbildungswesen, str. 21).

Bezpośrednio po tej zachęcie (1800) władze pruskie wysłały tam jako pierwszych seminarzystów Macieja Rodziewicza i Feliksa Bentkowskiego.

Z początkiem roku 1801 wyznaczono za inicjatywą Vossa pensję dla 12 kandydatów Polaków, po 4 z każdego departamentu (warszawskiego, poznańskiego i kaliskiego), i dla jednego inspektora, który miał ich otoczyć szczególną swą opieką i być im pomocny w nauce. Oglądano się wśród warszawskich pedagogów za odpowiednią jednostką, którejby można powierzyć tę funkcję. Wybór padł na Józefa Jeziorowskiego.

Jeziorowski, urodzony w Oleśnie (Rosenberg) na Górnym Śląsku, kończył studja teologiczne w Wrocławiu. Duszpasterska działalność w Wartburgu, w księstwie Żegańskiem, gdzie z urzędu prowadził dozór nad szkołą miejską i kilku wiejskiemi, pozwoliła mu się zetknąć bezpośrednio z owocami pracy Felbigera i ocenić wartość metody żegańskiej.

Po trzecim rozbiorze przeniósł się do Warszawy. Nęciły i zaciekawiały go tam zapewne urządzenia szkolne w duchu nowoczesnym, wprowadzone przez Komisję Edukacyjną. Tu jednak upadek szkół był znaczny. W pierwszych latach zaboru, kiedy rząd pruski zupełnie zaniedbywał szkolnictwo, a ono bez dozoru i pomocy materjalnej żyło tylko siłą rozmachu, danego mu przez Komisję Edukacyjną, wiele osób pozbawionych środków do życia, ratując się od głodu, zakładało pensje prywatne w Warszawie, które w niczem nie odpowiadały »Ustawom Komisji Edukacyjnej«. Utrzymywane przez jednostki bez żadnej ku temu kwalifikacji i tylko w celu zarobkowania, dawały obcym a nieprzychylnym podstawę do urągliwych orzeczeń o polskiej pracy pedagogicznej. Były jednak i takie między niemi, które jednały sobie i u obcych wysokie uznanie[1].

Jeziorowski w Warszawie oddał się pracy pedagogicznej, a uzdolnieniem swojem zwrócił wnet na siebie uwagę sfer rządzących. Owiany liberalnemi prądami oświecenia, złożył swą godność duchowną i wstąpił w związki małżeńskie.

---

[1] Spotwarzeniem szkolnictwa polskiego była broszura wydana w Warszawie w r. 1800 przez L. A. Delicourt: »Essai critique sur l'éducation publique que l'on donne dans la Prusse méridionale autrefois Pologne; odpowiedzią na nią, broniącą prac Komisji Edukacyjnej, wydana w tym samym roku książka również przez Francuza E. N. Murray: »Reponse à l'Essai critique sur l'éducation polonaise«.

Społeczeństwo współczesne fakty takie, dość częste wśród oświeconego duchowieństwa, przyjmowało spokojnie; polemizowano wprawdzie co do granic wolności myśli i czynu duchownych, którzy odebrali święcenia kapłańskie i związani byli przysięgą, co do kwestji, o ile celibat zgodny jest z odwiecznemi prawami natury i z licznemi ustępami pisma św., szczególnie starego testamentu, co większą ujmę przynosi duchownemu, czy porzucenie swych godności i wstąpienie w legalne w myśl pruskich ustaw państwowych związki małżeńskie, czy też związki nielegalne, wywołujące zgorszenie w otoczeniu[1], ale mimo sprzecznych zdań, darzono eksksięży zaufaniem i przyjaźnią, a zacne i poważane rodziny obywatelskie nie wahały się oddawać synów swych na wychowanie do pensyj utrzymywanych przez ekszakonników. Słynęła n. p. w tym czasie w Warszawie pensja, utrzymywana przez Konstantego Wolskiego i Ludwika Osińskiego, obydwóch żonatych ekspijarów, i cieszyła się wielką frekwencją.

W kwietniu 1801 roku Jeziorowski otrzymał od kamery warszawskiej nominację na inspektora seminarzystów[2] w Cylichowie, z zaleceniem następujących funkcyj:

1. Wyegzaminować seminarzystów przesłanych przez kamery kaliską i poznańską w ten sposób, jak za wskazaniem Fischera, radcy wojenno-dominjalnego, wyegzaminował kandydatów, którzy przez kamerę warszawską czynili zabiegi o przyjęcie do seminarjum.

2. Zapoznać się rychło z duchem panującym w seminarjum i przesłać o niem dokładne i zgodne z prawdą sprawozdanie, w którem należało bliżej określić przedmioty naukowe i mechaniczne zręczności, jakich uczą się seminarzyści południowo-pruscy i krytycznie (raisonierend) przedstawić wprowadzone tam metody, naukowe.

3. Zająć się szczególnie przygotowywaniem kandydatów do lekcyj i powtarzaniem pobranej już nauki i dawać im wskazówki, jak użyć praktycznie, czego się teoretycznie wyuczyli.

---

[1] Konstanty Wolski: Ksiądz małżonek, nic dziwnego, nic nowego.

[2] Opinja władz warszawskich o nim z dn. 26. III. 1801 tak brzmi: Jest Ślązakiem, władającym językiem niemieckim i polskim, posiada teoretyczne wiadomości z zakresu sztuki wychowania, a także praktyczne, ponieważ w archipresbiterjacie Wartemberskim prowadził dozór nad jedną miejską i kilku wiejskiemi szkołami. Jest pełen entuzjazmu dla sprawy szkolnej — nadzwyczaj światły katolik. Prosi też o zapewnienie mu posady rektora przy urządzaniu seminarjum w Warszawie. (Kempff: Lehrerbildungswesen, str. 22).

4. Przesyłać co kwartał sumiennie sporządzoną listę seminarzystów południowo-pruskich, w której dokładnie należało podać moralne prowadzenie się, pilność i postęp we wszystkich działach nauki każdego z nich.

Listę tę miał podpisać dyrektor zakładów w Cylichowie i nauczyciel seminarzystów.

Na kandydatów do seminarjum zgłaszali się ludzie z zapałem do nauki, którym środki materjalne nie pozwalały kształcić się wyżej. Byli i tacy, jak n. p. Siewieluński, którzy ukończyli szkoły pijarskie, a tylko brak dokładnej znajomości języka niemieckiego i greki w oczach Niemców czynił ich mniej zdatnymi do studjów na pruskich uniwersytetach, niż absolwentów niemieckich gimnazjów.

Seminarjum w Cylichowie złączone było z 6 klasowem gimnazjum o dzisiejszym typie humanistycznym, z łaciną i językiem francuskim, a przytem był dom sierót o silnem zabarwieniu pietystycznem.

Naukę polscy seminarzyści pobierali razem z gimnazjalistami. Oprócz godzin, wyznaczonych programem gimnazjalnym, urządzono dla nich kurs metodyki, prowadzony w dwóch godzinach tygodniowo przez dyrektora zakładu Lobacha, i kurs historji i geografji Polski, prowadzony przez Jeziorowskiego według ułożonego przez niego tekstu. Katechetyki udzielał im kaznodzieja dworski Herrose.

Opinja Steinbarta, który, mieszkając w Frankfurcie n. O., miał stały nadzór nad instytutem cylichowskim, o polskich seminarzystach i ich inspektorze była nadzwyczaj pochlebna.

Mniej zadowolenia z celowości urządzenia zakładu objawiał w raportach Jeziorowski. Podnosił on, że za wiele jest przedmiotów naukowych, bo aż 19, że za wielu uczniów; kandydaci, którym się powierza poszczególne przedmioty, nie mają odpowiedniego przygotowania naukowego i stosują lichą metodę nauczania, matematyki nie stosuje się do potrzeb życia codziennego, a naukę przyrody czerpie się z Newtona Philosophia naturalis i z metafizyki Kanta.

Seminarjum w Cylichowie uważano za instytut tymczasowy, dopóki rząd nie wyznaczy funduszów na utworzenie 3 seminarjów, po jednem na każdy departament. W seminarjach tych zamierzano wprowadzić najnowsze metody nauczania, łudzono się bowiem, że przy dobrych metodach szkoły dokonają tego w Prusach południowych, czego nie zdołano dokonać przez lat 60 na Górnym Śląsku.

Dwie metody budziły w tym czasie największe zainteresowanie, dzieląc nietylko sfery szkolne ale i rządowe na obozy — na go-

rących zwolenników i zaciętych wrogów: metoda Pestalozziego i metoda Oliviera.

W kołach zainteresowanych kwestjami wychowawczemi nie zdawano sobie dobrze sprawy, na czem te metody polegają. Identyfikowano je, nie umiano wiele o nich powiedzieć. Sam król powołał Oliviera na nauczyciela swych dwóch synów, ale wkrótce przekonano się, że metoda jego ogranicza się do początków nauki czytania.

Olivier przez 5 miesięcy w różnych instytutach w Berlinie demonstrował swą metodę. Chciał w ten sposób pozyskać dla niej wpływowych pedagogów, którzyby wprowadzili ją oficjalnem rozporządzeniem do wszystkich szkół pruskich. Wychowawca królewiąt Delbrück zawyrokował, że metoda ta oddałaby doskonałe usługi w prowincjach polskich, że przez nią możnaby w krótkim czasie pozyskać młodzież dla kultury niemieckiej.

Chodziło o wypróbowanie środka, który tak skutecznie miał ziścić zamiar ministrów. Urządzono więc z ramienia rządu urzędowe badanie metody. Powierzono Olivierowi 12 seminarzystów z zakładu Herzberga i 8 dzieci szkolnych od 9 listopada 1802 r. do 21 stycznia 1803 r. Kilku znanych pedagogów berlińskich hospitowało naukę praktyczną i teoretyczną. Ich opinja miała zadecydować, czy metoda nadaje się do użycia we wszystkich szkołach pruskich.

Opinje były sprzeczne. Dyrektor seminarjum Herzberg ze swem gronem odmawiali jej wszelkich stron dodatnich w porównaniu ze starą wypróbowaną metodą sylabizowania, a to z racji jej charakteru niemiecko-francuskiego i ponieważ wynalazcą nie był Niemiec lecz Francuz. Przyznawali, że mogłaby mieć niejedną zaletę, gdyby jakiś Niemiec przerobił ją i dostosował do użytku szkół wiejskich. Jako jeden z powodów do odrzucenia jej podawał Herzberg, że szybkie wyuczenie czytania kryje w sobie niebezpieczeństwo, ponieważ rodzice tem wcześniej odbieraliby dzieci ze szkół, a temsamem kultura narodu doznałaby raczej uszczerbku niżby się wzmogła.

Za metodą przemawiał między innymi Delbrück, wykazując jako jej zalety wyrobienie organów mowy, skupienie uwagi dzieci za pomocą tabeli i ćwiczenie wszystkich władz duszy dziecka.

Massow w krótkiej relacji zakomunikował królowi opinję pedagogów w takiej formie, że król o samej metodzie nie mógł nabrać żadnego wyobrażenia. Pod koniec relacji podał własne wnioski, aby

mianowicie w dawnych prowincjach nie wprowadzać przymusowo nowej metody, pozostawiając to wolnej woli pedagogów. »Przeciwnie jednak, o ile jest mowa o urządzeniu nowych szkół dla byłych polskich prowincyj, gdzie ma się na celu szybkie wyuczenie się języka niemieckiego, byłoby wskazane, aby seminarja dla tych szkół organizowano według metody Oliviera«[1].

Na pismo przesłane 16 marca 1803 r. król już 24 marca wyraził swą zgodę co do wprowadzenia metody Oliviera w Prusach południowych i nowo-wschodnich. Massow podał rozkaz królewski Vossowi i Schrötterowi.

Voss z żywością zabrał się do dzieła, wyznaczając 3 polskich nauczycieli z Cylichowa, Jeziorowskiego, Gruszczyńskiego i Siewieluńskiego do zwiedzenia instytutu Oliviera w Dessau i wyszkolenia się w jego metodzie.

Dla Oliviera król wyasygnował nagrodę 1000 talarów i przyznał mu na 20—30 lat wyłączne prawo druku tablic dla swej metody. Kiedy jednak Olivier prosił osobiście o urzędowe wysłanie go do Pestalozziego, król prośbie odmówił. Natomiast 23 kwietnia zwrócił się do Gedickego ze zleceniem, by udał się do Szwajcarji i dostarczył rzeczoznawczej oceny Pestalozziego i jego metody, »ponieważ przez sposób uczenia Oliviera nie otrzymał żadnych wyjaśnień co do postępowania pedagogicznego Pestalozziego«. Zanim Gedicke zdołał wykonać rozkaz króla, nagła śmierć przerwała 2 maja 1803 r. pasmo jego zasłużonego żywota.

Należało wyznaczyć kogoś odpowiedniego, ktoby mógł zastąpić powszechnie uznanego i wysoko cenionego pedagoga. Wielu wśród najwybitniejszych pedagogów niemieckich z upragnieniem wyczekiwało tej łaski królewskiej. Wybór padł na Jeziorowskiego. Było to najwyższe uznanie jego dotychczasowej działalności, tem znamienniejsze, że w pismach Jeziorowskiego do Dyrektorjatu w Berlinie, jak w późniejszych do Izby Edukacyjnej, nie znajdziemy ani śladu schlebiania władzom, ale wszędzie jasne, pewne i swobodnie głoszone własne przekonania i poglądy.

Do misji tej nadawał się Jeziorowski zapewne lepiej, niż sam Gedicke, który wyłącznie zajmował się szkołą średnią, jej zakresem nauk, metodą obcych języków i wydawaniem badzo cennych podręczników[2]. Jeziorowskiego od lat zajmował problem szkoły ludowej.

---

[1] Kempff: Lehrerbildungswesen str. 35.

[2] Wydał wprawdzie, ucząc swą córeczkę początków czytania, elemen-

Wychowany na tradycjach Felbigera, znający język polski i właściwości ludu polskiego, mógł łatwiej ocenić użyteczność nowych metod i poglądów pedagogicznych Pestalozziego dla szkół polskich, niż którykolwiek z niemieckich pedagogów.

Dnia 2 lipca 1803 r. Generalny Dyrektorjat wysłał do warszawskiej kamery zlecenie, aby Jeziorowski udał się do Oliviera w Dessau i do Pestalozziego w Burgdorf. W podróży miał zwiedzić wszystkie zakłady, które cieszyły się większym rozgłosem, a w powrotnej drodze złożyć sprawozdanie w Berlinie.

W myśl otrzymanych osobiście w Berlinie poruczeń, Jeziorowski udał się z początkiem sierpnia 1803 r. z kandydatami cylichowskimi, Gruszczyńskim i Siewieluńskim, do Dessau, a po 14-dniowym tam pobycie, już sam do Halli do Niemayera. Wyprzedzony listem polecającym, zwiedził tutaj rozgłośny dom sierót i szkoły przemysłowe, potem drogą na Lipsk, Weimar, Erfurt i Gotha udał się do Schnepfental, wreszcie przez Erlangen, Dillingen i Szafhuzę do Burgdorf do Pestalozziego.

W powrotnej drodze zwiedził sławniejsze miasta uniwersyteckie jak Fryburg, Heidelberg, Göttingen, wreszcie seminarjum w Hanowerze i Halberstadzie, oraz zakłady Rochowa w Rekahn.

Do Pestalozziego przybywał jako wysłannik rządu, mającego w Europie sławę najbardziej oświeconego, zarekomendowany listem Klewitza, w którym ten z ramienia Dyrektorjatu polecał Jeziorowskiego szczególnej atencji Pestalozziego, »chociaż departament południowo-pruski przekonany jest, że Pestalozzi przy gorącym swym zapale dla dobra ludzkości sam przez się przyczyni się do tego, aby oddalona prowincja mogła zażywać owoców jego rozmyślań i skutecznych doświadczeń nad sprawą wychowania« [1].

Stosunek osobisty Jeziorowskiego do Pestalozziego ułożył się jak najlepiej. Pestalozzi odczuł w nim wytrawnego pedagoga, który nie ograniczając się do czczych pochwał i zachwytów, badał i wartościował jego zdobycze pedagogiczne z punktu widzenia ich uży-

tarz, stosując w nim zamiast liter alfabetu wyrazy normalne i wprowadzając dwubarwny druk, ale literatura niemiecka nie podnosi jego wartości, a polska przeróbka, dokonana przez ks. Bobrowskiego w Wilnie 1816 r., przepełniona jest cytatami filozoficznemi, dla dziecka całkiem niezrozumiałemi.

[1] Pestalozzi-Studien I. str. 186. Zawierają również korespondencję władz pruskich i Pestalozziego w sprawie pobytu Jeziorowskiego, sprawozdanie jego z bytności w Burgdorf i artykuł o jego pobycie, ogłoszony w »Monatliche Nachrichten von Kirchen- u. Schulsachen« w Hanowerze w listopadzie r. 1803.

teczności dla istniejących stosunków na ziemiach polskich i nie krył swych przekonań co do trudności zastosowania wszystkich »metod« Pestalozziego na gruncie polskim.

»Talenty tego szlachetnego człowieka — pisał Pestalozzi do ministra Vossa na odjezdnem Jeziorowskiego,[1] — jego niezachwiana wola, mająca na celu możliwe dobro narodu, ale również jego głęboka znajomość ogólnych i lokalnych przeszkód, które nietylko idealnym ale często i dokładnie obmyślanym planom stają w drodze, w połączeniu z rzadką znajomością ludzi i zręcznem wyczuciem indywidualnej ich zdatności lub nieudolności dla celów wychowawczych, budzą we mnie największe nadzieje co do powodzenia mej metody w Prusach południowych. Znajomość z p. Jeziorowskim zaliczam między najszczęśliwsze wydarzenia mego życia. Takich ludzi właśnie potrzeba, aby uczynić początek zmian w nauczaniu i wychowaniu. Nieprzezorne, źle pokierowane próby i źle dobrani wykonawcy pogrzebaliby najlepszy plan naprawy szkolnictwa.

»Całem sercem pragnę ziszczenia mych idei. Jeziorowski zna je w całej rozciągłości. Znalazłem w nim przyjaciela, któremu mogłem otworzyć całe me serce«.

Podobnie wyraża się o Jeziorowskim w liście, przesłanym Klewitzowi:[2] »Wybór, którego dokonał departament w osobie p. Jeziorowskiego, nie mógł być szczęśliwszy. Wzrosła bardzo moja nadzieja, że doczekam się wprowadzenia mej metody w Prusach południowych, a polega szczególnie na talentach i działalności Jeziorowskiego, jego znajomości ludzi i stosunków lokalnych. jego sprawności (Gewandheit) połączonej z prawdziwem umiłowaniem ludu. Odnalazłem w nim żywą całą wolę mego serca, z bezmiernie większą zdolnością wykonania tego, do czego dąży, niż ja ją posiadam.

»Z utęsknieniem wyczekuję czasu, kiedy człowiek ten zacznie wdrażać szereg mężów z ludu w środki oświaty ludowej, dążącej do wyrobienia prostego rozumu, siły do pracy i niewinności serca, do przywiązania człowieka do osobistych swych stosunków i do wykształconej mądrości w tychże stosunkach«.

Po sześciotygodniowym pobycie w Burgdorf Jeziorowski wrócił do Berlina i w listopadzie (1803) zdał sprawę z swych spostrzeżeń i poglądów. Sądem trzeźwego pedagoga-praktyka uznawał w postę-

---

[1] Pestalozzi-Studien. I. 188. [2] tamże I. 188.

powaniu metodycznem Pestalozziego i Oliviera wszystko, co zasługiwało na pochwałę, ale nie stanął w rzędzie tych, którzy bezwzględnie i bezkrytycznie ulegali suggestywnemu wpływowi jednego czy drugiego pedagoga. Nie ograniczał się też do samej krytyki, ale proponował równocześnie ulepszenia, które rzeczywiście zasługują na miano ulepszeń. W ocenie metody Oliviera podkreślał Jeziorowski wielką wartość ćwiczeń przygotowawczych do czytania, wyznaczając na nie miesiąc czasu w szkołach ludowych, odrzucał użycie tablic z literami, zastępując je ruchomym alfabetem. Dla wprawy w poznawaniu liter wracał do metody wyrazów normalnych, stosowanej w Elementarzu Komisji Edukacyjnej z r. 1785.

Ducha i istotę założeń pedagogicznych Pestalozziego uznawał w całej pełni. Podkreślał w nich z uznaniem tendencję do walki z biernością duszy ludzkiej, z lenistwem w patrzeniu, badaniu i samodzielnem myśleniu. Zastosowanie wszystkich jego metod do polskich szkółek wiejskich i miejskich uważał jednak za zagadnienie bardzo trudne, którego nie umiał rozwiązać i sam Pestalozzi. Z całą stanowczością odrzucał książki elementarne, zapoczątkowane wydaniem Książki matek, natomiast radził, aby w myśl zasad Pestalozziego:

1) naukę oprzeć na poglądzie, z zastosowaniem ćwiczeń wszystkich zmysłów,

2) ćwiczenia językowe nawiązywać do wszystkiego, co dzieci czynią, widzą, czują, pragną i czego doświadczają, naukę zaś języka niemieckiego, którą uważał za pożądaną tylko w szkołach miejskich, oprzeć na metodzie używanej w Burgdorf, polegającej w wielkiej mierze na ćwiczeniu w mówieniu,

3) naukę rysunków i ćwiczenia miary w oku wprowadzić obowiązkowo do szkół miejskich,

4) naukę rachunków we wszystkich szkołach oprzeć na tablicach stosunków liczbowych, używanych z tak dodatnim skutkiem w instytucie Pestalozziego.

Słowa jego, że »każde dziecko powinno naprzód poznać otaczającą je naturę, powinno nauczyć się czytać dość biegle w wielkiej księdze przyrody, zanim zacznie się je udręczać książką drukowaną, martwą literą i symbolami«, cechują go jako wyznawcę zasad Russa. Wiara w wszechmoc wychowawczą nauki rachunków i geometrji, tak silna w wieku oświecenia, nasuwa mu pewne wątpliwości bez przeciwwagi przedmiotów z zakresu przyrody i sztuki.

Ważność momentu estetycznego w wychowaniu podkreśla w memorjale dwukrotnie.

Opierając się na uwagach Jeziorowskiego, minister Voss w krótkiem sprawozdaniu starał się scharakteryzować królowi idee przewodnie Pestalozziego i główne zasady metody czytania Oliviera.

Król z wywodów ministra nabrał przekonania, że Pestalozzi chce prosty lud prowadzić do »najwyższych krańców wiedzy i sztuki«, to też na razie nie zgodził się na wprowadzenie tych nowych metod, bojąc się, aby, nauka zmierzająca zbyt wysoko, nie rozbudziła w dzieciach z ludu ochoty do lektury i nie odwodziła ich od codziennych zajęć, tak dla kraju potrzebnych. Gdy jednak Voss w ponownem, obszernem piśmie zapewniał go, że program nauk, zakreślony planem z roku 1800, wcale zmieniony nie będzie, a nowe metody przez dokładne wyjaśnienie dzieciom tego, czego się uczyć mają, naukę przyśpieszą i wcześniej uzdolnią młodzież do zajęć praktycznych przez rozwój zdrowego rozsądku i wyćwiczenie zmysłów i rąk, kiedy zapewniał, że metoda Pestalozziego prowadzi do samodzielnego myślenia, a król nie zechce tego tłumić, że tylko człowiek nieokrzesany bywa niezadowolony i dla państwa niebezpieczny, a nigdy człowiek rozsądny i biegły w swym fachu, król reskryptem z dnia 19 stycznia 1804 zgodził się na wprowadzenie metody Pestalozziego i Oliviera do szkół Prus południowych z zastrzeżeniem, aby nie wywierać w tym kierunku żadnego przymusu. Chętnie też przystał na podwyższenie pensji Jeziorowskiego z 400 na 600 talarów z funduszu szkolnego warszawskiego i na powierzenie mu rektoratu w jednem z seminarjów, które miano otworzyć na ziemiach polskich [1].

Voss i Klewitz uprzejmemi listami podziękowali Pestalozziemu za dokładne obznajmienie Jeziorowskiego z metodą naukową, przez niego stosowaną. Klewitz ogłosił sprawozdanie Jeziorowskiego w Neue Berliner Monatsschrift wraz z swojemi uwagami i przesłał odnośny numer Pestalozziemu, tłómacząc się, że ze względu na miejscowe stosunki metody jego nie zastosuje się w całej pełni w szkołach Prus południowych, że jednak niezawodnie »spełnią się nadzieje, z jakiemi żegnał Jeziorowskiego« [2].

---

[1] Arch. Gł. S. P. 116.

Listy króla wraz z sprawozdaniem i listem Vossa ogłoszone w Pestalozzi-Studien. I. 190—192 i II. 2—10.

[2] Tamże I. 189.

W styczniu 1804 r. wydał to sprawozdanie w broszurze p. t. »Über Pestalozzis und Oliviers Lehrarten« z radosną wzmianką, że król zezwolił na wprowadzenie tych metod do szkół Prus południowych, i z listem Pestalozziego, uznającym szczególne uzdolnienie pedagogiczne Jeziorowskiego[1].

Dla samego Pestalozziego nadzieja oddziaływania na oświatę ludu w dalekiej krainie, kiedy w własnym kraju stawiano mu zapory, była radosna i ożywiająca. Dał temu wyraz w liście dziękczynnym do Klewitza[2], uznając w nim pełną zasługę Jeziorowskiego, iż zdołał dla sprawy oświecenia ludu w jego duchu pozyskać mężów, mających moc i środki w ręku do wykonania swych zamiarów.

W kołach niemieckich pedagogów dość sceptycznie odnoszono się do zamiaru wprowadzenia nowych metod do szkół ludowych. Niemayer w liście do Klewitza przyznawał, że metody Pestalozziego nie zna dokładnie, ale, o ile zdołał ją poznać z pism Pestalozziego i innych, nie widzi w niej wiele nowego, a zastosowanie jej w szko-

---

[1] Broszura wyszła u Nicolai w Berlinie; jeden egzemplarz w Archiw. Gł. S. P. 116.

[2] List Pestalozziego do Klewitza (Arch. Gł. S. P. 116), nieznany Seyffarthowi, nieogłoszony w »Pestalozzi-Blätter«:

Hochwohlgeborener Gnädiger Herr!

Es wird mir schwer die Empfindungen auszudrücken, welche das verehrliche Schreiben Ew. Exellenz in mir rege machten. Ich sehe meine Hoffnung und meine Wünsche in der Hand von Männern gelegt, die nicht bloß mit eben der Liebe zum Volke belebt sind, die auch ich in mir nähre, sondern die angleich in der Lage sind, das was in meinen Hoffnungen und Wünschen ausführbar ist, dem Volke auch zukommen zu lassen. Ich habe nicht gehofft bei meinem Leben so weit zu kommen. Dem Ende meiner Laufbahn nahend, unter der Last eines Unternehmens, dessen Umfang weit über meine Kräfte ist, und umgeben von Mißverstand und Kaltsinn, die mein Innerstes zerreißen, weil sie meinen Wirkungskreis auf denjenigen Stellen hemmen, wo mein Herz am meisten tätig zu sein wünscht, glaubte ich zu erliegen, ehe ich das öffentliche Interesse und sogar die Tätigkeit der Regierungen für meine Endzwecke rege machen könne. Ich war gegen meine Erwartung glücklich und zähle das Dasein Jeziorowsky's in meiner Anstalt unter die bedeutendsten Ursachen meines Glückes. Ich habe es diesem edlen Manne zu danken, daß Ew. Exellenz, von der Anwendbarkeit eines Teils meiner Endzwecke überzeugt, die Gnade haben, mich Ihres Schutzes und Ihres Einflusses für die wesentlichsten Teile meiner Methode zu versichern.

Genehmigen Ew. Exellenz die ehrfurchtvollste Versicherung meines Dankes, so wie der schuldigen Hochachtung, mit der ich die Ehre habe zu sein.

Ew. Exellenz gehorsamer Diener

Burgdorf, 14 May 1804. Pestalozzi.

łach uważa za zbyt wczesne, a nawet szkodliwe. Przy tem wcale niedwuznacznie zdradzał chęć odwiedzenia, gdyby się nadarzyła sposobność, zakładów w Burgdorfie.

Podobne konserwatywne stanowisko zajął dyrektor dość rozgłośnego seminarjum w Hanowerze, którego zakład Jeziorowski na rozkaz rządu zwiedził w drodze powrotnej.

Ogłosił on w listopadzie 1803 r. w Monatliche Nachrichten von Kirchen- und Schulsachen artykuł, omawiający podróż Jeziorowskiego do Burgdorf i ustnie podaną opinję jego o metodach Oliviera i Pestalozziego[1]. Rektor staje na stanowisku, że skuteczność nauczania nie zależy wyłącznie i jedynie od udoskonalonej metody, ale w znacznie większej mierze od nauczyciela i sposobu, jakim dobrą metodę praktycznie zastosować potrafi. Ponieważ metody w Burgdorf i Dessau nie są jeszcze dokładnie wypracowane i znawcy w zupełności zadowolnić nie mogą, nie można jeszcze narzucać ich nieznawcom. W zdaniu tem utwierdził go Jeziorowski. »Z czcią i wzruszeniem mówił on o zapale Pestalozziego i jego zasługach; a chociaż cała reforma, zdaniem tego czcigodnego męża, nie osiągnęła jeszcze pełnej dojrzałości, mniemał, że w samej metodzie znaleziono non plus ultra ulepszonego sposobu nauczania, gdyby tylko opracowano ją dla innych przedmiotów naukowych z tak widocznym skutkiem, jak tego dokonano w nauce rachunków; gdyż w sposobie obchodzenia się z liczbami uczniowie Pestalozziego, których jest około 100, doprowadzili do zadziwiającej biegłości«.

Podając kilka szczegółów o Cylichowie i planach rządu pruskiego założenia 3 seminarjów na ziemiach polskich, charakteryzuje autor Jeziorowskiego jako Polaka, który »posiada dużo znajomości rzeczy i gorącego zapału dla wielkiej sprawy wychowania młodzieży. Zadaniem jego będzie nietylko przenieść metodę Oliviera i Pestalozziego na ziemie polskie, ale dostosować je do języka polskiego, w którym seminarzyści, powierzeni jego opiece, uczeni być muszą«.

Artykuł ten jest ciekawym przyczynkiem do poglądów Jeziorowskiego na przyszłe swoje zadanie. W każdym razie wynika z tego jasno, że chciał pracować dla polskiej młodzieży i polskiej szkoły i że wraz z Bandtkem był zdania, iż tylko kultura narodowa może dźwignąć lud ku sprawności i moralności.

---

[1] Pestalozzi-Studien VI. 165.

Po powrocie Jeziorowskiego do Berlina nad urządzeniem szkół polskich rozpoczęła się gorączkowa praca, nadszedł bowiem czas realizowania planów i programów, nad któremi od r. 1798 do 1803 pracowały trzy kamery, konsystorze i Dyrektorjat w Berlinie. Akcja szła głównie w dwóch kierunkach: w zdobywaniu budynków szkolnych i kształceniu nauczycieli dla powstających szkół ludowych.

Jeziorowskiemu zaraz po powrocie polecono wypracowanie planu seminarjum nauczycielskiego. Klewitz oddał mu wszystkie akta Dyrektorjatu, odnoszące się do szkół ludowych i seminarjów polskiego zaboru, z poleceniem przejrzenia ich i zużytkowania w ostatecznym programie, mającym obowiązywać Prusy południowe.

W aktach tych Jeziorowski znalazł cztery obszerne plany seminarjów nauczycielskich: dwa zapewne mu znane od kamery warszawskiej, po jednym z kamer poznańskiej i kaliskiej. Plany te opierały seminarjum o szkołę średnią, albo wskazywały na niższe roczniki seminarjum duchownego jako na instytucję przygotowawczą do zawodu nauczycielskiego. Plany warszawskie domagały się dość obszernego przygotowania naukowego i pedagogicznego dla nauczyciela, polemizując dość odważnie z pismami króla, zawsze pełnemi obaw, aby nauczycielowi ludowemu nie dać za wiele wiedzy i wykształcenia.

Już podczas pracy Jeziorowskiego nad nowym programem, mającym być syntetycznem ujęciem najlepszych w Europie urządzeń tego rodzaju, wpłynęło do Massowa pismo od Steinbarta, zagrażające wszystkim postępowym wysiłkom.

Steinbart, opierając się na relacjach Severina, jednego z alumnów domu sierót z Cylichowa, którego wysłał z Jeziorowskim do Pestalozziego, i podkreślając swe 44-letnie doświadczenie pedagogiczne, wyrażał pewne wątpliwości co do wartości metody Pestalozziego. Całą jej wziętość tłómaczył wyłącznie entuzjazmem Pestalozziego dla sprawy wychowawczej. Jeziorowskiemu przesyłał równocześnie »Pro memoria« z poleceniem przedłożenia go Klewitzowi i popierania proponowanych w nim zmian w seminarjum cylichowskiem, któreby czyniły zadość potrzebom Prus południowych. Zalecał w niem mianowicie podział seminarzystów na trzy grupy, zależnie od wiedzy, jaką posiada kandydat wstępujący do seminarjum, na kandydatów nauczycielskich:

a) do wyższych szkół wydziałowych,

b) do niższych szkół wydziałowych,

c) do szkółek wiejskich.

Zaraz przy wstępnym egzaminie miano uświadamiać kandydatów, czego mogą spodziewać się po ukończeniu kursów [1].

Ocenę metod Pestalozziego i Oliviera chciał Steinbart oprzeć na ponownym eksperymencie, przeprowadzonym w Cylichowie, pomijając przy tem współudział Jeziorowskiego.

Pod wpływem pism Steinbarta zaczęto w Berlinie rozważać, czyby nie zaniechać zakładania seminarjów na ziemiach polskich, a polskim funduszem edukacyjnym wesprzeć seminarjum w Cylichowie.

Jeziorowski, widząc, że projekt polskich seminarjów jest zachwiany i obawiając się, że tyle jego poważnych badań i rozważań nad zastosowaniem idei Pestalozziego w polskich szkołach mogłoby iść na marne, skorzystał z swego pobytu w Berlinie, aby temu przeciwdziałać. Grając na antagoniźmie prusko-bawarskim, nadmieniał w obszernym liście do Klewitza, że równocześnie z nim bawili w Burgdorf dwaj bawarscy profesorowie, Müller i Obermeyer, że Bawarja obecnie nie szczędzi kosztów, byle tylko do szkół swoich wprowadzić metodę Pestalozziego. Wyrażał też głęboką boleść na myśl, że rząd pruski mógłby odstąpić od swych zamiarów, ale kończył apostrofą pełną nadziei, że sprawa spoczywa w rękach tak światłego męża (jak Klewitz), że może zatem o nią być spokojny.

Aby Klewitzowi dać broń w walce przeciw Massowowi ulegającemu wpływom Steinbarta, wykazał w memorjale [2], że seminarjum w Cylichowie nie czyni zadość warunkom wzorowego seminarjum. Nauka, rozłożona w gimnazjum tamtejszem na lat 6, daje seminarzystom w trzech latach, wyznaczonych na ich przygotowanie, tylko ułamki wiedzy. Przygotowanie pedagogiczne ogranicza się do dwóch godzin metodyki, podawanej teoretycznie przez dyrektora

---

[1] To zamierzone zarządzenie wynikało z faktu, że kiedy szkoła w Warcie zażądała z Cylichowa wykwalifikowanego nauczyciela do elementarnej szkółki miejskiej, z roczną pensją 200 talarów, nie chcieli przyjąć tej posady trzej wykwalifikowani nauczyciele, Gruszczyński, Siewieluński i Marczyński, wymawiając się, że koledzy ich pobierają 250 talarów rocznie. Jeziorowski usprawiedliwiał ich niechęć do objęcia posady lekceważeniem, z jakiem spotyka się praca nauczyciela elementarnego w Polsce, wzgardliwym tytułem bakałarza, a jako środek zaradczy przeciw temu napomykał, aby król przez jakieś odznaczenie czy wyróżnienie tej pracy dźwignął ją społecznie. Zapewniał, że wychowankowie seminarjum chętnie zgodzą się na niższe uposażenie, byle tylko praca ich cieszyła się szacunkiem i uznaniem.

[2] Dnia 18. I. 1804. Arch. Gł. S. P. 116.

Lobacha. Najdotkliwiej odczuwa się brak szkoły wzorowej, w której kandydaci mogliby sami praktycznie próbować swych sił i przygotować się należycie do zawodu. Mogłaby tę rolę spełnić szkółka elementarna przy domu sierót, gdyby w niej usunięto przestarzałe metody i cały program prac dostosowano do potrzeb szkół polskich. Skoro jednak na takie zmiany nie zechce dobrowolnie zgodzić się Steinbart, Cylichów nie może odpowiedzieć zamierzeniom rządu i dostarczyć szkołom Prus południowych nauczycieli nowszego typu.

Argumentacja Jeziorowskiego była silna i rzeczowa, a wpływ Klewitza na Vossa tak decydujący, że promemoria Steinbarta pominięto milczeniem. Na miejsce Jeziorowskiego, jako inspektora polskich wychowanków w Cylichowie, wyznaczono tymczasowo Burgunda[1], Ślązaka, który już od lat trzech z funduszu polskiego kształcił się w uniwersytecie w Berlinie pod szczególną opieką Gedickego, a obecnie w Halli u Niemayera. Cylichów uważano nadal tylko jako seminarjum przejściowe, natomiast z całą energją zabrano się do fundowania seminarjów polskich.

Jeziorowski, wsparty swem doświadczeniem pedagogicznem, które pogłębił zwiedzeniem wszystkich lepszych współczesnych seminarjów, zwartościował plany kamer i opracował na ich podstawie w Berlinie dla Dyrektorjatu obszerny plan instytucji szkolnej samoistnej, mającej za zadanie wykształcić fachowo w ciągu trzech lat pracowników oświatowych, umiejących w pracy swej stosować najnowsze metody, a w danym razie ulepszać je przez dostosowanie ich do istniejących okoliczności i warunków pracy[2].

Podczas gdy władze rozważały wartość jego planu, Jeziorowski po powrocie do Cylichowa przystąpił do zapowiedzianej już oceny

---

[1] Uwagę rządu na Burgunda zwrócił Gedicke, zalecając go Klewitzowi jako »światłego katolika«, którego kazania (był zakonnikiem w klasztorze św. Wincentego w Wrocławiu), owiane duchem postępu, jednały mu wielką wziętość w Wrocławiu, ale niepokoiły równocześnie opata. W szkółce, którą z własnego popędu założył przy klasztorze i w której bezpłatnie uczył, wykazał dużo pedagogicznych zdolności. Uwolniony za staraniem rządu od reguły zakonnej, Burgund przez dwa lata studjował na uniwersytecie berlińskim języki klasyczne i filozofję, pobierając 400 talarów z funduszu polskiego, po śmierci Gedickego udał się do Halli, polecony przez rząd szczególnej pieczy Niemayera. Po roku studjów pedagogicznych powołano go do Cylichowa, zalecając mu wyuczenie się języka polskiego. Meierotto polecał go na dyrektora gimnazjum poznańskiego. Arch. Gł. S. P. 115.

[2] Arch. Gł. 116.

książek elementarnych Pestalozziego pod względem ich użyteczności dla szkół.

Już 1 lipca 1804 r. przesłał królowi list i memorjał, oceniający rzeczową wartość wydanych książek[1]. W liście dzielił wszystkich krytyków, oceniających dotychczas pracę Pestalozziego, na jego wielbicieli, uznających ducha i jego zasady pedagogiczne i dydaktyczne na podstawie Gertrudy, jako zgodne z naturalnym rozwojem ducha ludzkiego, i na przeciwników, oceniających metodę według wydanych książek elementarnych, odrzucających wraz z łupką ziarno, którego istnienia ani się nie domyślali. W ocenie tej, zdaniem jego, chodzi o dwie rzeczy odmienne, bo o teorję i praktykę, o ducha i ciało, o zasady i ich formę. Jest rzeczą udowodnioną, że niewszyscy twórcy znakomitych teoryj wychowania i nauczania umieli pisać dobre książki szkolne, albo też praktycznie stosować swoje teorje[2]. Wystarczy, zdaniem Jeziorowskiego, podać prawidłowe zasady, teorje i zarysy, a zadaniem praktycznych pedagogów będzie doprowadzić je przez właściwe zastosowanie do doskonałości.

W memorjale Jeziorowski odrzucał książki elementarne Pestalozziego do użytku uczniów, zalecał je natomiast nauczycielom jako pewną wytyczną w pracy. Podnosił słuszność zasady Pestalozziego, że wzrokiem i słuchem najwięcej wrażeń utrwala się w naszym umyśle, ale, jeżeli młodzież ma przyswajać sobie wyobrażenia nietylko jasne i wyraźne, lecz także zupełne i prawidłowe (»vollständig u. richtig«), należy przy postrzeganiu i poznawaniu kłaść nacisk na ćwiczenie wszystkich zmysłów. Do tego zmierzają książki elementarne i to stanowi ich zasadniczą wartość.

W Książce matek rozpoczynanie nauki o rzeczach od własnego ciała i nawiązywanie do tego ćwiczeń językowych uznawał za pożądane, zbyt szczegółowe omawianie jednak uważał za nudne i bezcelowe; radził rozszerzać rozmówki na sprzęty w izbie, na zwierzęta i rośliny, a ograniczać się w omawianiu do sześciu punktów: nazwy i położenia, wymienienia części, cech, użyteczności, zebrania opisu w całość i pouczenia, jak rzecz powstaje i jak ją pielęgnować.

Ten ostatni punkt, stosowany przy roślinach, uważa za wstęp do nauki o rolnictwie i rzemiosłach. Zaznaczał jednak, że na tem nie kończy się wychowanie przyszłego obywatela, bo całe życie jest

[1] Por. niżej w Dodatku załącznik B.

[2] Dowodem tego był mu zapewne Rousseau.

ciągłą nauką, a czas młodości tylko przygotowaniem do niej; wszechstronnie pobudzona uwaga wzbogaci zasób pojęć, a w późniejszej pracy zawodowej zapewni postęp i powodzenie.

W Abecadle postrzegania[1], jak Pestalozzi nazwał geometrję, podkreślał Jeziorowski wartość ćwiczeń, które przy zamkniętych oczach każą dziecku dotykiem rozpoznawać kształty geometryczne. Do ćwiczeń, podanych w książce Pestalozziego, radby Jeziorowski dodać mierzenie kątów, oparcie wszystkich ćwiczeń o przykłady z otoczenia i życia codziennego, wreszcie wyrabianie przez ćwiczenie miary oka i biegłości w ocenie od rzutu oka wielkości miar i pojemności naczyń. Tę stosowaną geometrję nazywa szkołą pracy, praktycznem przejściem od nauki szkolnej do czynnego życia.

W Książce stosunków liczbowych[2] jeszcze raz zaznacza wielką wartość konkretyzowania pojęć liczbowych przez tablice kresek, kwadratów i ułamków, a w ćwiczenia pamięciowe pragnie wprowadzić odróżnienie czterech działań, czego u Pestalozziego brak. Ćwiczenia rachunkowe radzi prowadzić na liczbach mianowanych, aby je temsamem oprzeć o życie.

Sprawiedliwa i rzeczowa krytyka książek Pestalozziego, uzupełniona uwagami, świadczącemi o wysokiem uzdolnieniu i doskonale przemyślanych własnych zasadach Jeziorowskiego, spotkała się z życzliwą oceną dworskiej kamaryli. Król w liście do Jeziorowskiego wyraził mu swe uznanie i zalecił memorjał jego przesłać kamerom południowo-pruskim.

Po takich przygotowaniach zabrano się energicznie do fundowania seminarjów. Król wyznaczył 14000 talarów z funduszu szkolnego na budowę według planu Rochowa; kiedy jednak kamery wskazywały na obszerne zabudowania klasztorne w Górze, Skokach, Piotrkowie i Łęczycy, które gościły w swych murach zaledwie po kilku zakonników, a położeniem wśród ogrodów szczególnie nadawały się na seminarja, słabo prosperujące zaś ich szkoły średnie, po zmianie na szkoły elementarne, na szkółki ćwiczeń, rząd skwapliwie przejął tę myśl i wyznaczył budynek reformacki na przedmieściu Poznania, Środce i bernardyński w Łowiczu na seminarja dla departamentu poznańskiego i warszawskiego. Seminarjum dla departamentu kaliskiego miano uruchomić nieco później.

---

[1] Das A B C der Anschauung. [2] Das Buch der Zahlenverhältnisse.

Z pruską sprężystością i systematycznością przystąpiono do dzieła. Minister Voss otrzymał 22 kwietnia 1804 r. zlecenie królewskie, aby klasztor na Środce zająć na cele seminarjum, a 14 zakonników, w nim rezydujących, rozlokować po innych klasztorach reformackich, których w kraju zagarniętym było szesnaście.

Nie pomogły prośby prowincjała zakonu, ani powoływanie się klasztoru na prawa krajowe, na słowo królewskie i jego publiczne oświadczenie; napróżno biskup poznański Ignacy Raczyński przedstawiał ministrowi (pismem z 26 czerwca 1804 r.), że klasztor dostarczał bezpłatnych kaznodziei dla katedry, co przy uszczuplonych przez rząd pruski dochodach duchowieństwa niemałą grało rolę; daremnie gwardjan klasztoru Benedykt Sydry przytaczał w piśmie do ministra różne ujemne strony, wynikające z położenia poza miastem i t. p. — rząd nie cofnął nakazu zajęcia klasztoru, zgodził się tylko za wstawieniem się Jeziorowskiego na pozostawienie reformatom kościoła i części klasztoru, oddzielonej murem, w której na razie pozwolono pozostać przeorowi, a potem — znów na wniosek Jeziorowskiego — jeszcze dwom zakonnikom. Przeor miał sprawować funkcję kaznodziei szkolnego.

Na rozkaz kamery poznańskiej Jeziorowski przybył do Poznania 23 czerwca 1804 r. Z pomocą policji musiał zdobywać dla siebie i swej rodziny pomieszczenie w klasztorze. Perswazją starał się przekonać zakonników o ważności seminarjum dla oświaty młodzieży i ludu, łudził się nawet, że mu się to udało, nie przeczuwając, że przymus władz pruskich miał odbić się boleśnie na dalszych losach jego życia i jego działalności.

Energicznie zabrał się do urządzenia seminarjum, podkreślając jako rzecz najpilniejszą założenie szkoły wzorowej przy seminarjum, bez której nie można pomyśleć o pedagogicznem kształceniu nauczycieli. Jako nauczycieli dla seminarjum i szkoły wzorowej przydano mu na jego życzenie Gruszczyńskiego i Siewieluńskiego, nauczycieli pomocniczych w Cylichowie, tych właśnie, którzy wraz z nim w Dessau zaznajamiali się z metodą Oliviera.

Dnia 16 września 1804 r. Jeziorowski podał Dyrektorjatowi »Plan [1] urządzenia seminarjum nauczycielskiego w Poznaniu«. Pobyt Jeziorowskiego u Pestalozziego i prowadzone z nim rozmowy, za-

[1] Załącznik C w Dodatku. Plan ten odmienny jest nieco od pierwotnego, wygotowanego przez Jeziorowskiego w Berlinie, znajdującego się w aktach Arch. Główn. S. P. 116.

ufanie, jakiem darzył go minister Voss, wreszcie poczucie własnej godności nauczycielskiej i zrozumienie, jak ważną rzeczą jest wychowanie i należyte przygotowanie zawodowe nauczyciela ludowego, na którego pestalocyzm nakładał trudne zadanie »wychowawcy ludu«, parły go do ujęcia programu w jaknajszerszych ramach. Z drugiej strony krępowały go instrukcje władz pruskich i samego króla, nacechowane obawą, aby przez naukę, podaną ludowi, nie oderwać go od roli i rzemiosł, nie wyrobić w nim chęci do wiedzy i lektury, nie wzbudzić w nim niezadowolenia ze swej doli, dalej obawy, poparte zresztą codziennem doświadczeniem, że nauczyciel ludowy, gruntowniej oświecony, nie zechce podjąć się pracy tak licho wynagradzanej, tak mało uznawanej, że pokosztowawszy wiedzy, będzie tęsknił do miasta, jako do środowiska bardziej kulturalnego.

Pozytywny umysł Jeziorowskiego wybrnął z trudności, wybrał drogę pośrednią. Stworzył plan jednolity i jak na owe czasy doskonały, a tem większa jego zasługa, że stwarzał rzecz całkiem nową, do której żaden zakład ówczesny nie mógł mu dostarczyć wzoru. Ujął w program wszystko, co w danych warunkach uważał za możliwe do zdobycia.

Czas nauki w seminarjum wyznaczył na 3 lata. Cel zakładu ujął jędrnie: Rozsądek, obyczajność i przygotowawcze wykształcenie zawodowe są celem każdej szkoły ludowej; ku osiągnięciu tego celu będzie się wychowywało w seminarjum przyszłych nauczycieli.

W drugim paragrafie wysuwa, zgodnie z prądami oświecenia, na pierwszy plan wychowanie intelektualne, formalne i obywatelskie: »Każda nauka, czy to języków, czy codziennych wiadomości, musi pobudzać do czynności władze duszy, wzmacniać je przez dobrze obmyślane ćwiczenia, a sile myślenia nadawać kierunek ku pożytkowi państwa« — to pestalocyzm w całem tego słowa znaczeniu.

W przygotowaniu naukowem nauczycieli postąpił dość śmiało. Nie uwzględniając przestróg króla i władz departamentalnych, włączył do programu, oprócz podstawowych wiadomości z języków polskiego, niemieckiego i rachunków, »najważniejsze prawdy« z matematyki, geometrji i mechaniki, geografję i historję, wiadomości z ustroju państwa i ustaw policyjnych, z historji naturalnej i fizyki, z higjeny, gospodarstwa i rolnictwa, a dla nauczycieli miejskich język łaciński i francuski. Językiem wykładowym był język polski. W roku 1805 dodano jeszcze naukę śpiewu chóralnego.

W wychowaniu religijno-moralnem też szedł za prądami swej epoki. Uznając głębokie znaczenie religji w życiu, chciał duchem chrześcijańskim przepoić życie w zakładzie, w nauce religji podkreślić momenty umoralniające, wykluczyć jednak to, co dzieli wyznania chrześcijańskie i stanowi przedmiot polemiki. Tu zapewne też pragnął iść za przykładem Pestalozziego, któremu ortodoksyjne prądy protestanckie zarzucały brak religijności, chociaż działalność jego i pisma tchną najwyższemi ideałami chrześcijańskiemi.

Wykształcenie techniczne wychowanków miało na celu wyrobienie zręczności, wzmocnienie zdrowia, przedewszystkiem jednak pobudzanie do czynności i pracowitości, rozwijanie przemyślności i sprytu. Programem swoim ubiegał Jeziorowski dzisiejszą szkołę pracy, domagając się, aby seminarzyści nietylko znali się na zajęciach rolniczo-gospodarskich, ale aby się także w porze zimowej wprawiali w roboty kartonowe (jak oprawa książek i inne) i drzewne.

Znakomicie ujęty jest program wykształcenia pedagogiczno-dydaktycznego nauczyciela. Żąda on znajomości psychologji i logiki, poznawania dydaktyki każdego przedmiotu teoretycznie i praktycznie, równomiernego postępu wiadomości teoretycznych z poznaniem praktycznem metod przez hospitowanie i samodzielne prowadzenie lekcyj w szkółce wzorowej, wreszcie zdawania sprawy przez kandydatów z toku posłyszanej lekcji i wpływu jej na rozwój dzieci, zatem nawet pewnych obserwacyj na temat indywidualności dzieci. Wszystkie te momenty, do których praktyka dzisiejsza niczego nie dodała, a które, wywalczone później przez Diesterwega dla seminarjów niemieckich, przyniosły mu sławę, stanowią chlubne świadectwo wybitnych zdolności pedagogicznych i organizatorskich Jeziorowskiego[1].

Godnym uwagi jest ustęp o nadzorze i karności, w którym zaleca jako najważniejszy środek wychowawczy dla dorastającej młodzieży okazywanie jej szacunku i zaufania.

Wpływ urządzeń Komisji Edukacyjnej odbija się dość wyraźnie na ustępie o obowiązkach dyrektora seminarjum. Tak jak w myśl Ustaw Komisji Edukacyjnej rektor szkoły wydziałowej miał obowiązek wizytowania szkół niższych, udzielania swych wskazówek

[1] »Jako bowiem teorja wspierana być powinna praktyką, reguła przykładami, tak seminarjum szkółką wzorową«. (Uwagi nad Planem Seminarii szkolnego, Poznańsk. Departamentowi Gener. Skarbowemu. Rs. Arch. Min. Ośw. 1761).

i dbania o jednolity kierunek nauk, tak tutaj dyrektor seminarjum jest równocześnie zwierzchnikiem i wizytatorem szkół ludowych swego departamentu, przestrzega należytej metody, udziela rad dydaktycznych, przeznacza nauczycieli niedość biegłych w swym zawodzie na kursa wakacyjne przy seminarjum. Wykluczenie wszelkiego nadzoru duchowieństwa i pominięcie gry na organach w programie nauk nadawało seminarjum cechy instytucji świeckiej.

Program uzyskał zatwierdzenie ministra. Przeprowadzono tylko nieznaczne zmiany w szczegółach: zasadę, aby nikt nie mógł być nauczycielem bez przygotowania zawodowego w seminarjum, postanowiono przeprowadzić dopiero za lat kilka, kiedy seminarja w Poznaniu i projektowane w Łowiczu dostarczą dostatecznej liczby wyszkolonych nauczycieli. Odrzucano poza tem uroczyste wprowadzenie nauczyciela w urząd przez dyrektora seminarjum, a wizytację szkół ograniczono z $^1/_3$ na $^1/_5$ okręgu szkolnego w jednym roku.

W lipcu roku 1804 rozpoczęto naukę na razie z jednym seminarzystą, w styczniu 1805 już ich była pełna liczba 12 [1]. W czerwcu tegoż roku rozpoczęto również naukę w szkółce 3-klasowej wzorowej.

Seminarjum w Cylichowie rząd pruski utrzymywał do stycznia 1806 roku. W tym czasie odnowił dla departamentu kaliskiego i warszawskiego seminarjum w Łowiczu, urządzając je na wzór poznańskiego [2]. Tam to przeniesiono seminarzystów z Cylichowa, powierzając kierownictwo zakładu Burgundowi.

Seminarja te, przy skromnej licznie 12 kandydatów, nie mogły zaspokoić zapotrzebowania nauczycieli. Próba, aby seminarja duchowne były pomocniczemi zakładami dla kształcenia nauczycieli ludowych, trafiła na opór biskupów. Zaczęto więc rozważać i stosować radę Zaborowskiego, aby przy uzdolnionych wiejskich nauczycielach kształcić po kilku kandydatów, tworząc w ten sposób pomocnicze seminarja.

W seminarjum poznańskiem i łowickiem i w szkółkach wzorowych oparto naukę na metodach Pestalozziego i Oliviera. Wprowadzenie postępowych metod do szkół zaboru polskiego dokonało

---

[1] Pierwszymi seminarzystami byli: Diner z Trzemeszna, Politowski z Trzecieska, Jorecki z Kurnik, Mayczukiewicz z Koszut, Flatt ze Skoków, Fröhlich z Swarzędza i Deutschmann z Górówki — 4 pierwsi wyznania katolickiego, 3 ostatni ewangelickiego. (Kempff: Lehrerbildungswesen),

[2] Pamiętnik Warszawski 1805. Klewitz: »Obydwa seminarja urządzają się od dyrektora Jeziorowskiego«.

się głównie staraniem Vossa i Klewitza. W ich zarządzeniach, tyczących się szkolnictwa ludowego, widać dużo dobrej woli. Ich tendencje germanizacyjne możnaby raczej nazwać cywilizacyjnemi, niż politycznemi. W myśl ideologji oświecenia chcieli oświecać lud polski, a w swej pogardzie dla bardzo niskiej — przyznać to trzeba — kultury ludu polskiego, uważali narzucenie kultury niemieckiej za krok ku uszczęśliwieniu niższych warstw narodu.

Szkoła elementarna miała być świecka, państwowa, nie można jej było zatem powierzać, jak dotąd, plebanom lub zależnym od nich sługom kościelnym, ciemnym, niechętnym oświacie ludu, a cóż dopiero państwu zaborczemu, które, odbierając im połowę dotychczasowych dochodów, miałoby od nich żądać lojalnej pracy obywatelskiej. Nie było komu powierzać funkcji, do której przywiązywano wiele nadziei, zabrano się więc do podstawowej pracy, do kształcenia nauczycieli. Oddano na jej usługi najnowsze zdobycze pedagogiczne i dydaktyczne, jakiemi mogła się poszczycić współczesna Europa. Dobór ludzi był doskonały, przygotowanie ich do pracy wzorowe.

Narazie w nowo zakładanych szkołach elementarnych użyto nauczycieli Niemców, z których wielu nie znało języka polskiego.

Pod naciskiem Vossa król przeznaczył fundusz, asygnowany na budowę seminarjów, na zakładanie szkółek wiejskich. Władze berlińskie przez ustawiczne domaganie się od kamer sprawozdań o stanie szkolnictwa ludowego wywierały pewien nacisk na zakładanie szkół wiejskich i miejskich. Ale sprawa szła opornie. Obywatelstwo zajęło stanowisko nieprzychylne, domagając się, aby w dobrach prywatnych budowano i wyposażano szkoły z polskiego funduszu szkolnego, jak to czyniono z gorliwością w domenach królewskich [1].

Z początkiem roku 1806 kamera warszawska donosiła do Berlina, iż większa część szkół jest już urządzona, ale zorganizowane szkoły stoją pustką, ponieważ lud nie chce do nich dzieci posyłać. Perswazje i kary pieniężne wobec wielkiego ubóstwa ludu niewiele skutkowały, kamera żądała zatem pełnomocnictw, aby opornych rodziców pociągać do odpowiedzialności sądowej. Jako winę niechęci rodziców kamera wymieniała złych nauczycieli, którzy posiadają wprawdzie dość wiedzy, ale ich moralne prowadzenie

---

[1] Arch. Gł. S. P. 117.

się pozostawia wiele do życzenia. Ujawniała też kamera zamiar sprowadzenia nauczycieli z Prus wschodnich, zachodnich i Śląska, którzyby znali język krajowy, a przez to lepiej odpowiedzieli swemu zadaniu [1].

W miasteczkach, przy słabo rozwiniętym u nas stanie mieszczańskim, dążono od roku 1806 do zakładania szkółek elementarnych z przewagą w nich pracy ręcznej, jako przygotowawczej do rzemiosł. Typ takiej »szkółki przemysłowej« cieszył się w Magdeburgu rozgłosem i dość liczną frekwencją. Zaczęto więc rozważać przesłane stamtąd programy i prospekty w zastosowaniu do polskich potrzeb, ale wypadki polityczne przerwały tok pracy.

W Prusach nowo-wschodnich, pozostających pod zarządem Schröttera, widać niemniej energiczne wysiłki rządu pruskiego w zakładaniu i mnożeniu szkół ludowych. Dużo wyraźniej jednak występuje tu popieranie żywiołu niemieckiego i nieustępliwa tendencja germanizacyjno-polityczna Schröttera. Podczas gdy Voss pod wpływem Klewitza i kamery warszawskiej przeciwstawiał się nieraz Massowowi, a nawet królowi, byle szkolnictwo ludowe, a przedewszystkiem kształcenie nauczycieli w powierzonej sobie prowincji rozwinąć w duchu najnowszych zasad, Schrötter, informowany przez niego o pracach Jeziorowskiego i zarządzeniach szkolnych, przeciwstawia się nowym prądom i jakby z pewnym uporem, a nawet przekorą, idzie po linji Steinbarta. Buduje szkoły, wyciska na nie fundusze gminne i podatek szkolny, organizuje szkołę symultanną z udziałem dzieci żydowskich, ale w wewnętrznych urządzeniach, a szczególnie w kształceniu nauczycieli, nie idzie nowemi torami. W ostatniem swem zarządzeniu, wydanem w r. 1806, tyczącem się urządzenia szkół ludowych i przygotowania nauczycieli, godzi się na przygodnych kandydatów nauczycielskich, zalecając im do użytku w szkołach metody i książki, używane w Rekahn.

Zanim rząd pruski zdołał w całej pełni urzeczywistnić swe zamiary wobec polskich prowincyj, rok 1806 położył kres jego dążeniom.

Działalność rządu pruskiego w latach 1795—1806 silnie zaważyła w rozwoju szkoły ludowej na ziemiach polskich. Działalność tę można podzielić na 3 etapy: do roku 1798 zupełna bierność i zaniedbywanie, nawet zaprzepaszczanie tego, co stworzyły

[1] Tamże. Dyrektorjat nie zgodził się na udzielenie funduszów na ich sprowadzenie, chyba tylko w wyjątkowym jakimś wypadku.

wysiłki Komisji Edukacyjnej; wysiłek władz ześrodkowany w walce o fundusze szkolne i zakres kompetencji; od r. 1798—1803 prace przygotowawcze, objawiające się zbadaniem stanu faktycznego, szukaniem nowych dróg i najlepszych form, oraz rozważaniem środków, mających odpowiedzieć celom rządu i stworzyć z szkolnictwa ludowego jeden z fundamentów państwowości pruskiej; od roku 1804 energiczna akcja stwarzania takich instytutów, któreby, podnosząc kulturę i oświecenie, stały się silnym czynnikiem asymilacyjnym i wychowywały z Polaków lojalnych obywateli pruskich, z minimalnym wpływem na nie duchowieństwa, któremu zarzucano zaciemnianie umysłów zabobonami i gusłami.

Trzeba przyznać, że przystąpiono do dzieła z wielką starannością, że umiano dobierać ludzi i nie szczędzono zabiegów około ich wykształcenia, że czyniono więcej dla ziem polskich niż dla brandenburskich, ale podstawą tej działalności był fundusz szkolny, przejęty od Komisji Edukacyjnej. Bez niego wysiłek władz pruskich byłby tak nikły, jak nikłą była jego ofiarność w tym czasie na własne szkolnictwo ludowe.

Przy słabo rozwiniętem poczuciu narodowem niższych warstw łudzono się, że zatarcie różnic wyznaniowych wytworzy z ludu polskiego przez domieszkę kolonistów niemieckich jednolity żywioł pruski. Nie liczono się z tem, że stan duchowny, jedyny w tym czasie władca duszy chłopa i małomieszczanina, ukrócony w swym stanie posiadania i swej władzy, będzie wrogiem państwa zaborczego, a zespoliwszy katolicyzm z polskością, silniej zaważy w walce o duszę ludu, niż świecka szkoła ludowa, szukająca jeszcze w mrokach swych dróg, prowadzona przez nauczyciela nieudolnego, ograniczonego i zbyt ciemnego, aby pojął cele swego rządu i umiał świadomie do nich dążyć. W ślepej wierze we wszechmoc intelektu pominięto zupełnie w swych rachubach emocjonalne czynniki polskiej duszy zbiorowej. W zarozumiałem zapatrzeniu się w niemiecką doskonałość i w pogardzie dla polskich urządzeń nie przewidziano, że nauczyciel Niemiec, nie znający języka, obcy wyznaniem, nie potrafi przemówić do chłopa, nie pociągnie za sobą duszy prostaczej i przegra w walce; że zamiast stać się czynnikiem asymilacyjnym, pobudzi lud do oporu i niechęci ku wszystkiemu, co obce.

»Plan nauk — pisze Józef Lipiński [1], sekretarz generalny Izby

[1] Józef Lipiński: Sprawozdanie z pięcioletniego urzędowania Izby Edukacyjnej. Warszawa 1812.

Edukacyjnej — w szkołach od rządu pruskiego urządzonych byłby zaiste pożytecznym, lecz tenże rząd korzyść starań swoich sam mniejszą uczynił, zaprowadzając wszystkie nauki w języku obcym dla narodu, kochającego własny, a który, w wzgardzie i odrzuceniu narodowej mowy dostrzegając myśli i zamiary rządu, powziął powszechny wstręt do szkół, od niego urządzonych.

»Pewną jest rzeczą, że duch do zatarcia zwolna cechy rodowitości wydawał się we wszystkich edukacyjnych tego rządu ustawach. Ten cel okazywał się nawet w zaprowadzeniu szkół dla ludu, w ustawie ze wszech miar chwalebnej i pożytecznej, której jednak uskutecznienie z tem większą przychodziło trudnością i oporem, że lud, nie pojmujący jeszcze pożytku, zaczął od powzięcia wstrętu ku naukom, dawanym od nauczycielów cudzoziemców«.

Programu nauk, zakreślonego przez Komisję Edukacyjną, nie rozwinięto urządzeniem szkoły ludowej z r. 1800, raczej zacieśniono, bo, dodając wprawdzie do polskiego język niemiecki, pominięto w nim naukę moralności, naukę o zdrowiu i wiadomości rolnicze. Przez stworzenie jednak świeckich rad szkolnych miejscowych i nadzór nad ich czynnościami, oraz przez opodatkowanie wszystkich na rzecz oświaty zdołano wydobywać od gmin wiejskich i miejskich fundusze na szkołę; po raz pierwszy też uzależniono nauczyciela ludowego od państwa, wypłacano mu stałe pobory, uniezależniając go w ten sposób rzeczywiście od władzy duchownej. Przez ustawiczne domaganie się sprawozdań o stanie szkolnictwa ludowego Dyrektorjat wywierał nacisk na zakładanie tych szkółek po miastach i wsiach, to też w okresie ostatnich trzech lat rządów pruskich powstaje ich coraz więcej, szczególnie w obrębie kamery poznańskiej.

Prace nad programem dla szkół miejskich rozpoczęto dopiero w r. 1806, to też nie zdołano go ustalić.

Najwięcej uczyniono dla kształcenia nauczycieli. Obydwa seminarja były jako samodzielne zakłady tworem oryginalnym, całkiem nowym na swe czasy. W pedagogicznem i dydaktycznem przygotowaniu kandydatów stosowano w nich najnowsze prądy zachodu, najlepsze współczesne zdobycze metodyczne.

ROZDZIAŁ III.

Szkolnictwo ludowe w dobie Księstwa Warszawskiego.

1. Prace Izby Edukacyjnej.

Nadzieje Prusaków, pokładane w oddziaływaniu asymilacyjnem szkoły ludowej, tak narodowo jak i wyznaniowo, zostały zniweczone przez wypadki dziejowe roku 1806.

Po bitwie pod Jeną i Auerstädt i zajęciu Berlina Napoleon stał się panem Prus. Wkroczenie legjonów pod dowództwem Dąbrowskiego na ziemie polskie przyśpieszyło znów bicie serc polskich. Młodzież porzucała szkoły i garnęła się do formacyj narodowych. Budynki szkolne i klasztorne, a nawet kościoły zamieniano na lazarety, na składy broni i amunicji, na magazyny żywności. Chwilowo cele militarne przewyższały wszystkie inne.

Władze pruskie w popłochu opuszczały Poznań i Warszawę. Już 26 listopada 1806 r. książę Józef Poniatowski objął naczelnictwo straży bezpieczeństwa w Warszawie. W dwa dni potem Murat, książę Bergu, wkroczył do stolicy i zniósł dekretem z 5 grudnia imieniem cesarza rząd pruski, zaprowadzając w zamian »Najwyższą Izbę wojenną i administracji publicznej«, powołując do niej epigonów stronnictwa patrjotycznego Wielkiego Sejmu, zgrupowanych około Stanisława Potockiego.

W styczniu 1807 r. Napoleon utworzył dla ziem polskich naczelną władzę pod przewodnictwem Stanisława Małachowskiego, pod nazwą »Komisji Rządzącej«.

Chociaż wszelkie zarządzenia Napoleona miały na widoku li tylko cele wojskowe i wojenne, pierwszym odruchem tej polskiej

władzy była troska o szkołę. Był to posiew Komisji Edukacyjnej, to zrozumienie ważności sprawy oświatowej dla powstającego narodu. Na jednem z swych pierwszych posiedzeń Komisja Rządząca w 7 § swych rozporządzeń ustanowiła naczelną władzę oświatową, t. zw. Izbę Edukacyjną.

W skład tej Izby weszli wszyscy członkowie Dozoru szkolnego, stworzonego za czasów pruskich dla Liceum warszawskiego, a poza tem członkowie z wyboru [1]. Na czele stanął Stanisław Potocki, człowiek światły i postępowy, brat Ignacego. U boku jego stanęli, jako najdzielniejsi współpracownicy: ks. Stanisław Staszic, ks. Onufry Kopczyński, Bogumił Linde i sekretarz Izby Józef Lipiński, później nieco J. U. Niemcewicz, wreszcie Lelewel.

Wstąpienie Staszica do Izby nadało cechę znamienną jej pracom początkowym. Ten człowiek, który bystrym rozumem i gorącem sercem, jak nikt dotąd w Polsce przenikał niedolę niższych warstw społecznych, który jako syn mieszczański niesprawiedliwość społeczną tragicznie sam odczuwał w swem dotychczasowem życiu, władzę nadaną sobie pojął jako narzędzie ku ulżeniu doli ludu, wydźwignięciu go z opłakanego stanu półdzikości, martwoty i zgnuśnienia fizycznego i moralnego, a podniesieniu go do wydatniejszego czynnika ekonomicznego, do siły twórczej w państwie. Już w czasie wolnej Rzeczypospolitej wykazywał on szlachcie, że nie ona jedna stanowi naród polski, że te upośledzone, najliczniejsze rzesze narodu należy podnieść do godności człowieka i obywatela, jeżeli się chce utrzymać całość państwa, podnieść je gospodarczo i zapewnić mu obronę przed przemocą wroga.

Wysiłki władz pruskich, aby wyzyskać zaniedbanie dotychczasowe ludu polskiego i stworzyć sobie z niego przez podniesienie oświaty i dobrobytu powolne narzędzie dla swych celów, musiały w chwili powstania Księstwa Warszawskiego napiąć wszystkie struny w duszy Staszica i jemu pokrewnych, by zabiegi pruskie zużytkować dla dobra Polski, nie stracić ani jednej placówki oświatowej, ale wzmocnić je i otoczyć szczególną opieką rządu narodowego.

Samuel Bogumił Linde, zwolennik Kołłątaja, polski jakobin

---

[1] Skład Izby według nominacji z 14 lutego 1807 r. był następujący: prezes Stanisław Potocki, członkowie: Walenty Sobolewski, Aleksander Potocki, ks. Prażmowski, ks. Kopczyński, ks. Staszic, ks. Diehl, pastor kościoła reformowanego, ks. Schmitt, pastor kościoła augsburskiego i Bogumił Linde, rektor Liceum warszawskiego, autor Słownika.

z czasów powstania Kościuszki, obecnie rektor Liceum, założonego przez Prusaków w r. 1804 w Warszawie, brał też gorąco do serca sprawę oświaty ludu.

Niemniej zainteresowania dla niej wykazywał ks. Kopczyński, który w pracach Izby widział odradzające się tradycje Komisji Edukacyjnej, tej drogiej sobie instytucji, której sam wielce się przysłużył przez wydanie w r. 1785 pierwszego polskiego elementarza i pierwszej gramatyki polskiej.

Czujnym, sumiennym i niesłychanie pracowitym wykonawcą woli tych mężów był sekretarz Izby, Józef Lipiński.

Pierwsze miesiące stawiały Izbie nader ciężkie zadanie. Napoleon, więcej jak skąpy w przyrzeczeniach co do losu Polski, rozgrzewał urokiem swych zwycięstw młodzież do walki, obywateli do ofiarności; u ludzi rozważnych i trzeźwo myślących nie budził bezwzględnego zaufania. Niepewny wynik walk, groza i zaburzenia wojenne, troska o przyszły los, rozprzężenie porządku i ładu, towarzyszące każdej wojnie, bardzo silnie odbijały się na wychowaniu publicznem. Młodzież w rozsypce, szkoły zajęte na lazarety, fundusze edukacyjne przy wielkich zapotrzebowaniach dostaw wojskowych zagrożone, nauczyciele niewypłaceni, garnący się wobec tego do innych zajęć, których dla ludzi choćby tylko podkształconych w nowych warunkach nie brakło, — oto warunki, w których Izba zaczęła swe urzędowanie. W trudnych chwilach organizowania się i pracy początkowej Izba wytknęła sobie za cel, »aby wszelkie szkoły i jakiegobądź rodzaju instytuta, w krajach odzyskanych znajdujące się, wychowaniu i oświeceniu powszechnemu poświęcone, bez przerwy i z największą pilnością dopełniały obowiązków swego przeznaczenia«[1]. Wykonanie tego zamiaru, pomijając przeszkody spowodowane wojną, trafiało na wielkie trudności.

Władze pruskie zapotrzebowania szkoły ludowej tylko w skąpej mierze pokrywały z funduszu szkolnego. Ciężar utrzymania szkoły wiejskiej i miejskiej przenosiły na administrację miejską lub na gminę wiejską, względnie na kilka gmin złączonych w jeden okrąg szkolny, nakładając podatek szkolny na wszystkich gospodarzy okręgu, bez względu na wyznanie i na to, czy mają dzieci, czy posyłają je do szkoły lub nie. Wysokość podatku ustanawiano »podług okoliczności«[2].

[1] J. Lipiński: »Myśli i zasady ogólne projektu edukacji narodowej, na zlecenie Prezesa 1 lutego 1807«. Rs. Min. W. R. i Ośw. P. 1761.

[2] Pam. Warsz. 1805.

Lud po wsiach i miastach, niechętny tym zarządzeniom, nieprzygotowany kulturalnie do korzystania ze szkoły, podburzany przez duchowieństwo, ukrócone w swych prawach i poborach, najchętniej zrzucał z siebie jarzmo nałożonych obowiązków. Zawierucha wojenna, niepewność jutra groziły szkole ludowej zupełną ruiną.

Naturalnym odruchem członków Izby Edukacyjnej, obejmujących dziedzictwo Komisji Edukacyjnej na małym obszarze ziem, uwolnionych od okupacji pruskiej, był nawrót do urządzeń tej magistratury, która stanowiła najjaśniejszy moment w dziejach ostatnich lat wolnej państwowości polskiej.

Na sesji 4 lutego 1807 r. rozważano problem, które z dawnych urządzeń zachować, a które zmienić jako mniej korzystne i niezgodne z istniejącym stanem rzeczy. W dość obszernym referacie[1] Linde i Lipiński podnosili wysoką wartość ustaw i urządzeń Komisji Edukacyjnej, ducha obywatelskiego, przenikającego każde jej zarządzenie, ale zaznaczali równocześnie, że byłoby »uchybieniem wzoru, który ta Komisja wystawia«, gdyby Izba »od kresu, na którym prace przerwane zostały, dalej dzieła jej posunąć nie usiłowała«.

Zasadniczych zmian, zdaniem referentów, wymagała »Hierarchja czyli Rząd ogólny szkół«, a przedewszystkiem wybór rektorów i zakres ich kompetencji. Elekcje rektora, dokonywane co 4 lata przez kolegów, »otworzyły miejsce intrygom, które rozciągały się nawet do uczniów«. Rektorowie przez nadmiar funkcyj administracyjnych i troskę o fundusz, tracili kontakt ze szkołą, »przestali być nauczycielami, byli tylko rządcami, gospodarzami i kasjerami«. Reforma miała zatem polegać na tem, aby rektora uwolnić od wszelkich takich zatrudnień, a sprawę funduszów przekazać Izbom Administracyjnym każdego departamentu; wzamian za to rektor miał być zobowiązany uczyć choćby 1 godzinę tygodniowo w każdej klasie, ażeby »znieść niesłuszne mniemanie niektórych nauczycielów względem większych lub mniejszych zacności klas i nauk«, wykorzenić błędne uprzedzenie, że »uczenie klasy I może być oddane najniższemu z profesorów«, a przeciwnie wszczepić przekonanie, głoszone przez Pestalozziego, Oliviera i François de Neufchâteaux[2] o największej

[1] Arch. Minist. W. R. i O: P. Rs. 1761.

[2] François de Neufchâteaux ur. 1750 w Lotaryngji, um. w Paryżu 1828,

ważności i powadze nauk pierwiastkowych. — »Przecież dobry nauczyciel szkół i klas niższych jest tyle szacownym, ile jest ważnym i pożytecznym, a do uczenia w pierwiastkowych szkołach, za zdaniem najlepszych pisarzy o edukacji publicznej, więcej potrzeba daru uczenia, cierpliwości i chęci, na których czasem schodzi najuczeńszym Akademikom, niżeli wyższych nauk, gdzie sami uczniowie pracują za nauczycielem i znają już cenę nauki, ale wprawiać dzieci do uwagi, nie gubić w nich ochoty, nie wzbudzać wstrętu, któryby i w późniejsze lata zanieść mogli, wielkiej zdatności, rozsądku i gorliwości wymaga« [1].

Co do rodzajów szkół i stopniowania nauk stwierdzali, że »podług Ustaw Komisji Edukacyjnej szkoły, wyjąwszy parafjalne, nie tak się różniły naukami, które w nich dawano, jak raczej liczbą profesorów«. We wszystkich szkołach, choćby najniższych, łacina zabierała $^2/_3$ czasu. Wychodząc z założenia, że rząd powinien myśleć nietylko o edukacji rolników, ale pamiętać również »o miast obywatelach tak wyższej jak niższej klasy, jako też o szlachcie, jedynie gospodarstwom i przemysłowi oddającej się, toż o formujących się fabrykantach, artystach, rzemieślnikach, żołnierzach, którym to stanom szkoda trawić tyle czasu na łacinę, dzieje asyryjskie i perskie«, domagali się, aby »gatunki nauk stosować do rozmaitości potrzeb obywateli«.

Według dalszego projektu Lindego [2] należało zatem ustanowić:

1. Szkoły parafjalne czyli cyrkułowe dla wieśniaków, służących, robotników, gdzieby tylko uczono w polskim języku czytać, pisać, rachować, chrześcijańskiej i moralnej nauki. Nauczyciel jeden.

2. Miejskie szkoły niższe; oprócz wyżej wzmiankowa-

---

syn nauczyciela wiejskiego, od r. 1798 minister spraw wewnętrznych, w latach 1804—1806 prezydent senatu, od r. 1816 członek Akademji. Jako minister spraw wewn. powołał do życia pierwszą we Francji »Radę wychowania publicznego«. Dążąc do podniesienia rolnictwa, wydał między innemi »Essai sur la nécessité et les moyens de faire entrer dans l'instruction publique l'enseignement de l'agriculture». — Sam wygotował elementarz, o którym wspominają nasze akta edukacyjne.

[1] Reformie miał również ulec narzucony z góry rozkład nauk i rozdział przedmiotów między profesorów, jako zbyt krępujący. Miano zostawić go rozsądkowi rektora, który zarządzenia swoje wraz z raportami miał półrocznie przesyłać Izbie.

[2] Arch. Min. W. R. i O. P. Rs. 1761, bez daty.

nych objektów, jeszcze jeden z żyjących języków, podług okoliczności i sąsiedztwa bądź francuski, bądź niemiecki, bądź rosyjski; rysunki ręczne, praktyczne miernictwo; najpotrzebniejsze wiadomości z geografji, historji naturalnej, technologji. Nauczycielów dwóch, jeden pomocnik.

3. Miejskie szkoły wyższe; oprócz powyższych objektów, zasady mechaniki, język francuski i niemiecki, rachunki kupieckie, wprawa w styl listowy; zasady rolnictwa i gospodarstwa; geografja, historja i początki fizyki łącznie z chemją. Nauczycielów 3 i 2 pomocników.

4. Szkoły handlowe; oprócz wzmiankowanych nauk, nauka o produktach krajowych i obcych z geografją fizyczną i astronomiczną i gospodarstwo rolnicze. Historja handlu i rachunki praktyczne o regułach procentu, spółki, o gatunkach monet, miar, wag i t. d. Nauczycielów 4 i 3 pomocników.

5. Szkoły łacińskie czyli gimnazja.

6. Licea.

7. Uniwersytety.

Przy szkołach wyższych miejskich, gimnazjach i liceach proponował utworzenie klas militarnych.

Lipiński godził się na wyższy typ szkoły miejskiej z uwzględnieniem nauk handlowych tylko dla Warszawy, dla miast prowincjonalnych domagał się dla wygody uboższej szlachty szkół powiatowych, wykluczających z powyższego programu zasady mechaniki, rolnictwa i gospodarstwa, wprowadzając natomiast matematykę w stopniu potrzebnym w wojsku, prawa krajowe, historję ogólną, i szczególną narodu polskiego. Te szkoły miały na celu przygotować młodzież szlachecką do służby wojskowej.

Ponieważ Ustawy Komisji Edukacyjnej przewidywały tylko kształcenie nauczycieli dla szkół wyższych, przeto miano zbadać stan tak zw. seminarjów, założonych przez rząd pruski, i dotychczasowe wyniki ich pracy, a oprócz tego kształcić uczniów chętnych i zdolnych we wszystkich wyższych typach szkół na nauczycieli niższych typów. W Uwagach tych uderza podkreślenie ważności nauki elementarnej i przekonanie, że nauczanie początkowe wymaga szczególniejszej umiejętności i uzdolnienia pedagogicznego, lepszego przemyślenia i doskonalszych metod, niż nauka na wyższych stopniach. Był to bezsprzecznie posiew idei Pestalozziego.

Podział szkół ludowych na wiejskie i miejskie niższego i wyż-

szego typu spotykamy w programach pruskich edukacyjnych dla ziem polskich.

Aby utrzymać ciągłość nauk w szkołach, a równocześnie otrzymać przegląd istniejących zakładów naukowych, Izba Edukacyjna 27 lutego wydała »Odezwę do Nauczycielów«, wskazując w niej, że »najmniejsza w ciągu nauk przerwa nieodzyskaną wychowującej się młodzieży, a zatem dobru krajowemu przynosi szkodę«, nawołując, »aby szkoły będące w stanie, w jakim dotąd były zachowane, nieprzerwanie i z największą pilnością swego dopełniały przeznaczenia«; odezwa zapewniała nauczycielom opiekę władz, zabezpieczenie funduszów oraz pomoc w uprzątnieniu przeszkód w nauczaniu; żądała, aby w jak najkrótszym czasie raporty o stanie szkół swoich, o naukach w nich dawanych, o liczbie uczniów i profesorów i o pracy tychże przesłali do Izby Edukacyjnej. Wreszcie odzywała się do nich gorącym apelem: »Nauczyciele! ufni opiece Izby Edukacyjnej, zajmijcie się jak najgorliwiej pełnieniem tak użytecznych dla kraju usług! prace wasze zapewniają wam wdzięczność i szacunek publiczności, a troskliwe o los wasz staranie Izby Edukacyjnej!«

Silniejsza niż odezwa była niepewność jutra i cała fala różnorodnych przypuszczeń, przeradzających się w najbłędniejsze plotki, powodujące, że wezwaniu nie uczyniły zadość ani szkoły wiejskie ani miejskie.

To też Izba Edukacyjna, wzmocniona uchwałą Komisji Rządzącej z 24 kwietnia 1807 r., zapewniającą jej fundusze edukacyjne, a nawet w razie potrzeby pomoc finansową rządu, drugą odezwą z 1 maja 1807 roku[1] energicznie domagała się raportów i utrzymania szkółek w miastach i wsiach.

»Ponieważ — brzmi odezwa — wieść błędna rozniesiona, jakoby z odmianą rządu wszystkie instytuta edukacji publicznej służące, od przeszłego rządu wprowadzone, od Izby Edukacji Publicznej zniesione być miały, sprawiła szkodliwe rozprzężenie i upadek wielu ustaw pożytecznych, Izba Edukacyjna postanowienie swoje, dawniej do wiadomości publicznej podane, ponowić przedsięwzięła: iż wszelkie ustawy dotąd wprowadzone żąda mieć utrzymane i one do jak najdoskonalszej przywieść egzekucji; a szczególniej szkółki w miastach i we wsiach zaprowadzone dla

[1] Zbiór Uchwał i ogólnych urządzeń Izby Edukacyjnej str. 10.

dobra ludu i oświecenia ogólnego, aby upadkowi nie podlegały, a owszem do egzekucji opłat, przepisów i urządzeń przyprowadzone były. Żąda więc, aby magistraty i obywatele, do składki należące, one według ustaw przeszłego rządu dla własnego ich pożytku opłacali, a nauczyciele pilnie dokonywali obowiązków swoich. Wzywa zatem Izba Edukacyjna magistraty i przełożonych miejsc, w których takowe szkoły są wprowadzane, ażeby jej raporta o stanie szkół, w miejscu swojem będących, w jak najkrótszym czasie przesłali. Spodziewa się Izba Edukacyjna, iż światlejsi w każdem miejscu obywatele widzieć w tem będą troskliwość Izby Edukacyjnej o powszechne oświecenie ludu i przekonają swoich współobywatelów, iż wiele zależy do szczęścia ich, aby z tej opieki rządowej korzystali i do niej się z największą chęcią przykładali«.

Tym razem wezwanie nie pozostało bez echa. Do Izby wpłynął szereg raportów oraz projektów edukacyjnych od osób, żywiej zainteresowanych sprawą oświatową. Naturalnym biegiem rzeczy głos zabierali przedewszystkiem ci, którzy za czasów pruskich zwiedzali instytuty zachodu i najwięcej mieli do powiedzenia w sprawach edukacyjnych.

Do ciekawszych należy projekt Kaulfussa, profesora liceum poznańskiego, referowany przez Staszica na sesji 23 września 1807 [1], w którym podkreślał zgubne skutki kosmopolityzmu, a domagał się szkół narodowych, jednolitych, poniechania szkół wyznaniowych, a stworzenia szkół polskich, obowiązkowego wprowadzenia języka polskiego do szkół pogranicznych, gdzie dotąd uczą tylko w języku niemieckim, wreszcie ogólnego opodatkowania na rzecz szkoły, na wzór pruski, wszystkich obywateli, a nietylko tych, którzy dzieci do szkoły posyłają.

Józef Łęcki domagał się w swych »Myślach i zasadach urządzenia szkół narodowych« [2], aby, na wzór francuski, dzieci uważane były jako synowie Ojczyzny, a wszystkie ćwiczenia umysłowe i fizyczne zmierzały »do osiągnięcia wielkich celów chwały narodowej i rodu ludzkiego«. Miano zatem »we wszystkich szkołach wprowa-

---

[1] Rs. Arch. Min. W. R. i O. P. Nr. 1761. Referat drukowany przez Henryka Rygiera w »Materjałach do dziejów oświaty w Polsce«. Warszawa 1919. str. 7—17. Ocena Staszica w »Pismach pedagogicznych St. Staszica«, wydanych przez Z. Kukulskiego. Lublin 1926.

[2] Rs. Arch. Ośw. 1761. Warszawa 5. II. 1807.

dzić ćwiczenia fizyczne, marsze, gonitwy — dozór poruczyć osobom wojskowym« [1].

Najobszerniejsze raporty przesłali dwaj rektorowie seminarjum, Jeziorowski i Burgund [2].

Raporty ich niewiele mogły zawierać wiadomości o istniejącym stanie rzeczy: budynki szkolne zabrane na lazarety, uczniowie i nauczyciele w rozsypce, przy wojsku, szkółki wzorowe bez pomieszczenia, więc nieczynne.

Samo seminarjum, jako nowszy typ szkoły, nieznany dokładnie w swem urządzeniu władzom szkolnym polskim, należało dokładnie określić i opisać tak, jak kształtowało się w zrozumieniu samych rektorów, jak je sobie zakreślili jako ideał, do którego urzeczywistnienia dążyli.

Właściwy twórca tych dwóch Instytutów, Jeziorowski, jędrnie i treściwie ujął cel seminarjum i w skróceniu podał Izbie plan jego urządzenia oparty na projekcie z r. 1804, przesłanym władzom pruskim. Kierunki wychowawcze w zakładzie grupował na intelektualny, moralny, techniczny i pedagogiczny, zaznaczając wyraźnie, że »brał na wzór sposoby znanego z swoich dzieł Pestalozziego«. Jako zasadniczą podstawę kształcenia nauczycieli wykazywał konieczność utrzymywania przy seminarjum szkoły wzorowej 3 klasowej, bez której braknie najważniejszej części przygotowania pedagogicznego kandydatów, bo przygotowania praktycznego do zawodu. Jako uzupełnienie szkoły elementarnej zalecał szkołę przemysłową dla dziewcząt; kreślił następnie etat szkoły, obowiązki rektora i nauczycieli, uczniów i służby, podobnie jak to czynił w programie, przesłanym Dyrektorjatowi w Berlinie.

Podkreślał też konieczność łączności szkół wiejskich i miejskich z seminarjum nauczycielskiem, a jako środek ku temu, obowiązek wizytowania szkół elementarnych przez rektora seminarjum Radził zachowanie dozorów szkolnych, ustanowionych przez władze pruskie z przedstawicieli gmin, ale zastrzegał, aby tym dozorom nie przyznawano »wdawania się do rozrządzenia nauk«.

---

[1] »Projekt Instrukcji dla Dozoru szkolnego nad wszystkiemi szkołami miasta Poznania« przesłał na życzenie Izby 30. VII. 1807 Wolfram, rektor liceum poznańskiego. Projekt zalecał, aby wszystkie szkoły publiczne i prywatne podlegały Eforatowi, do którego należało powołać, oprócz rektora gimnazjum, zasłużonego dyrektora seminarjum Jeziorowskiego, oraz prezydenta miasta, gdyż Magistrat jest kolatorem szkół parafjalnych.

[2] Rs. Arch. Ośw. 1761 i 1325.

Raport Jeziorowskiego odznaczał się krótkiem, rzeczowem ujęciem, jasną świadomością celów i środków ku ich urzeczywistnieniu. Jako obraz rozwoju seminarjum dołączał program nauk, zatwierdzony przez władze pruskie, spisy uczniów i kandydatów od r. 1805, wreszcie dokładny spis inwentarza wraz z katalogiem bibljotecznym.

Kiedy Jeziorowskiemu chodziło wyłącznie o utrzymanie samej instytucji seminarjów nauczycielskich i wykazanie Izbie ich użyteczności dla oświaty ludu, raporty Burgunda przenika pierwiastek osobisty. Tak w krótkich sprawozdaniach jak i w obszernych projektach, pisanych po niemiecku, a tłómaczonych przez nauczyciela seminarzystów Siewieluńskiego, przebija pewność siebie, chęć wykazania polskim władzom swej wartości i uczoności[1].

Krótki żywot seminarjum, przeniesionego z Cylichowa do Łowicza we wrześniu 1806 r., a zamkniętego już w listopadzie tegoż roku z powodu zawieruchy wojennej, nie nastręczał rektorowi dość materjału, aby pochwalić się przed władzami polskiemi swą działalnością. Tem obszerniej (bo na przeszło 140 stronach) podawał Izbie program prac seminarjum łowickiego. W szczegóły organizacji wplatał długie wywody pedagogiczne i krytyczne uwagi dydaktyczne, oparte na współczesnych prądach myśli pedagogicznej niemieckiej, szczególnie Niemayera, świadczące o wielkiem oczytaniu i przejęciu się niemi rektora. Przygotowanie seminarzystów do zawodu sprowadzał według Kanta do trzech warunków: formy, miejsca i czasu, wprowadzając dość niezręcznie i nielogicznie w skromny program nauk różne podziały »edukacji pospolitej i szczególnej« tak »co do formy jak i co do materji«.

W elementarnej nauce wykazywał wartość metod Pestalozziego i Oliviera, krytykując dotychczasową metodę »Eklektycyzmu« i »Lektycyzmu«[2], stwierdzając, że »pierwsza sprawia ociężałość w natężeniu umysłu, martwość, gadulstwo i nieład w nauczycielstwie; druga czyni we względzie umiejętności najszkodliwszą intole-

[1] W sprawozdaniu o rozpoczęciu nauki w szkółce wzorowej (Rs. Min. W. R. i O. P. Nr. 1325) pisze: »czując się na siłach i będąc wewnętrznie przekonani, tem jesteśmy, czem (się) być mienimy, i niełatwo, a przynajmniej w tych stronach, równych sobie Rywalów lękamy się, którzyby nas co do prawdziwego zamiłowania tego stanu, więcej jak co do zdolności potrzebnych przewyższali«.

[2] W archiwum Min. W. R. i O. P. są dwa obszerne programy: jeden Nr. 1325, drugi znacznie obszerniejszy Nr. 1761.

rancję i ślepe naśladownictwo, skąd widzi się owo »uprzedzenie, które nigdy dalej postąpić nie daje«.

W dalszej części planu kreślił urządzenie szkoły wzorowej, szkoły przemysłowej, wreszcie szkoły niedzielnej dla tych, którzy nauki w szkole elementarnej ukończyli.

Organizacja seminarjum nie odstępowała zasadniczo w niczem od organizacji seminarjum poznańskiego. Inaczej szkoła przemysłowa. Jeziorowski uważał ją za uzupełnienie szkoły elementarnej, Burgund, wzorem filantropistów, kreślił program szkoły elementarnej dla chłopców i dziewcząt, w której praca ręczna miała równouprawnienie, a nawet przewagę nad ćwiczeniami umysłowemi.

Za cel stawiał jej wzbudzenie »ochoty do pracy i chęci do przemysłu«. Rozumiejąc, na jakie trudności w rozkładzie zajęć natrafi jeden nauczyciel, chcąc równomiernie potraktować naukę czytania, pisania i rachunków z robotami ręcznemi i ogrodowemi różnego gatunku, radził uczniowi zdolniejszemu polecić zastępstwo przy nauce elementarnej, aby nauczyciel mógł lepiej dopilnować praktycznych zajęć dzieci [1].

Podczas pracy nauczyciel lub nauczycielka przez opowiadanie lub czytanie odpowiednich ustępów moralnych mieli wychowawczo działać na dzieci. »Nauczyciele, uczący według sposobów Pesta-

---

[1] Program robót ręcznych szkoły przemysłowej był dość obszerny, miał bowiem obejmować:

a) skubanie płóciennych lub jedwabnych płatków,
b) przędzenie wełny, bawełny, lnu i jedwabiu,
c) robienie pończoch, czapek, rękawiczek, chustek i t. p. z różnych nici, robienie sieci rybackich i myśliwskich,
d) robienie wstążek z rozmaitej materji różnej szerokości i wzorów,
e) robienie franszów z wełny, nici i jedwabiu,
f) robienie koronek i siatek w gatunkach ordynarnych,
g) plecenie koszałek i koszyków,
h) szycie bielizny,
i) robienie i plecenie kocyków i kobierców,
j) ogrodnictwo, łącznie z praktyką poznawania dobrej i złej ziemi, jej poprawy, chowania drzewek owocorodnych, ich rozgatunkowania i polepszenia zapomocą przesadzania, oczkowania i rozkrzewiania przez gałęzie,
k) ogrodnictwo stosowane do tej nauki, jak się jarzyny ogrodowe sieją, sadzą, jak mogą być od robactwa i mrozów zachowane,
l) zakładanie jedwabnic,
m) sposób zakładania pasieki.

Wybór prac miał zależeć od stałego zapotrzebowania pewnych wyrobów w okolicy, pory roku i innych okoliczności.

lozziego«, mieli podczas robót powtarzać z dziećmi pewne ćwiczenia. Dla orzeźwienia umysłu i wzniecenia ochoty do pracy zalecał Burgund śpiewanie z dziećmi pięknych pieśni — i to podług nut.

Szkołę niedzielną zalecał dla wsi i miast. Mieli do niej uczęszczać przymusowo wszyscy służący, parobcy i rzemieślnicy w okresie terminowania. Wyzwolenie czeladnika miało pozostawać w zależności od pilnego uczęszczania do szkoły niedzielnej. Miano w niej powtarzać te wiadomości, które daje szkoła elementarna, i uczyć się wszystkiego, »co pomaga użytecznie do wiadomości powszechnej«.

Nauka w szkole elementarnej, przemysłowej i niedzielnej miała być bezpłatna.

Raport Jeziorowskiego i projekty Burgunda zwróciły uwagę Izby na tych dwóch pedagogów. Projekt Jeziorowskiego zyskał szczególne uznanie Staszica, który, referując go na sesji 15 maja 1807 r. [4], własnoręcznie skreślił uwagę o użyteczności seminarjów i zachęcał Izbę do szczególnej nad tym instytutem opieki. Na jego wniosek Izba Edukacyjna uprzejmem pismem »najmocniej« zachęcała Jeziorowskiego, »aby, będąc pewnym pomocy Izby Edukacyjnej, w swej gorliwości w utrzymaniu tego instytutu nie ustawał i aby się starał profesorów i uczniów seminarzystów, ile możności, w tym czasie utrzymać i zgromadzić«. Polecała mu też wizytację szkół wiejskich i miejskich departamentu poznańskiego. Apelowała równocześnie do dyrektora spraw wewnętrznych, aby zalecił »Izbie Administracyjnej Poznańskiej największą usilność o uwolnienie domu tego od lazaretu«. W piśmie do tejże Izby Administracyjnej zaznaczała potrzebę »najusilniejszego starania, aby zachować, a nawet polepszyć stan szkoły Seminarjum Nauczycielów w Poznaniu«, i upraszała ją, aby przywróciła szkółkę wzorową, przynaglając rodziców do uiszczania na rzecz tej szkoły opłat, ustanowionych przez władze pruskie.

Nie szczędziła też Izba zabiegów, aby uruchomić również seminarjum w Łowiczu, a przy niem wzorową szkółkę elementarną. Wobec bezwzględności wojskowych władz francuskich nie było to rzeczą łatwą, a często decydująco wpływały osobiste jakieś sympatje albo uprzedzenia. Tak n. p. komisarz wojenny francuski Vast, jakiś bel esprit, pobyt w Łowiczu pragnął uprzyjemnić sobie

[4] Raport Staszica wydał Z. Kukulski w »Pismach Pedagogicznych St. Staszica«, str. 52.

studjami nad literaturą klasyczną. Książek łacińskich dostarczał mu Burgund, co miało ten dodatni skutek, że budynek pobernardyński bez wielkich trudności w maju 1807 opróżniono z lazaretu i oddano do użytku seminarjum nauczycielskiemu.

W Poznaniu osobiste zabiegi ks. Kopczyńskiego u komendanta Le Gendre mniej były skuteczne. Francuzowi udało się przekonać wizytatora, że »tak wielki klasztor i tak drogo oporządzony niezupełnie jest potrzebny dla seminarzystów« i że na te cele wystarczy jakiś inny dom. Nie upierał się też ks. Kopczyński przy żądaniach Izby. Seminarjum umieszczono w instytucie dla akuszerek, urządzonym przez władze pruskie, nieczynnym obecnie z powodu zamieszek wojennych, gdzie jednak dla braku miejsca nie dało się uruchomić szkółki wzorowej.

Na brak stanowczości w zabiegach wizytatora około opróżnienia budynku poreformackiego na cele seminarjum wpływały miejscowe nastroje i okoliczności, o których poniżej.

Izba niezadowolona z połowicznego załatwienia sprawy, naglona przez Jeziorowskiego, który podkreślał, że seminarjum bez szkoły ćwiczeń nie może odpowiedzieć swemu zadaniu, zwróciła się do dyrektora spraw wewnętrznych, Łuszczewskiego, »z usilną prośbą, aby ratując od upadku ten instytut, tak dla krajowej edukacji koniecznie potrzebny, uczynił staranie o uwolnienie go od lazaretu«.

Komisja Rządząca w myśl żądań dyrektora spraw wewnętrznych ogłosiła rzeczywiście za wolne od lazaretów, magazynów i kwaterunku »wszelkie miejsca, w których się lekcje publiczne dają, a w szczególności dom Seminarjum Nauczycielów w Poznaniu« [1].

Jeziorowski, mając zapewnioną opiekę Izby, wydał w czerwcu 1807 odezwę do młodzieży, zachęcając ją do zawodu nauczycielskiego, wykazując, jaką korzyść przynosi Ojczyźnie trud wychowawczy około jej młodzieży. »Nie bójcie się już ani głodu, ani pogardy, ani tysięcznych przykrości. Państwo zapewnia Wam chleb i honor!«.

Zaczął też wizytację szkół elementarnych departamentu i przesłał Izbie raport wraz z »Projektem instrukcji dla wizytatora«. Izba reskryptem z 10 lipca 1807 uznała w jego uwagach »równie światłe widoki, jak i dowód obywatelskiej gorliwości o dobro edukacji na-

---

[1] Zbiór uchwał i ogólnych urządzeń Izby Eduk. str. 12.

rodowej« i oświadczyła zamiar po roztrząśnieniu Projektu Wizyty rozpowszechnić go drukiem i przesłać go wszystkim departamentom [1].

Na apel Jeziorowskiego zaczęli się zgłaszać kandydaci, z których rektor wybrał 12 i rozpoczął z nimi naukę przygotowawczą. Na kandydatów przyjmował uczniów od lat 16 do 30. Seminarjum obejmowało 2 lata nauk wstępnych i rok nauk specjalnych, jak psychologji, metodyki i zasad wychowania. Do nauk wstępnych zaliczano język polski i niemiecki, rachunki, geometrję, przyrodę, początki fizyki i chemji, geografję, historję i śpiew.

Nauki religji seminarzyści nie pobierali, »jako ludzie już dorośli, bo pospolicie po 16 leciech do uczelni wstępujący, a zatem w religji swego wyznania według wszelkiego podobieństwa utwierdzeni«, zato wielki nacisk kładziono na metodę udzielania religji na niższych stopniach szkoły elementarnej, aby nauczyciel mógł zastąpić duchownych, uchylających się od obowiązku nauczania religji, przekazujących go organiście lub zakrystjanowi. Zgodnie z prądem wieku, starano się i w tym przedmiocie znaleźć pewne elementy pierwiastkowe, od których należałoby zaczynać budowę. Pestalozzi wywodził miłość do Boga od miłości dziecka do matki, do rodziców. Jeziorowski uwzględniał też czynnik emocjonalny, ale wyprowadzał go z obserwacji i umiłowania przyrody [2].

Aby nauczyciela uzdolnić do roli wychowawcy ludu, podawano kandydatom wiadomości teoretyczne i praktyczne z ogrodnictwa i pszczelnictwa. W ogrodzie szkolnym pod dozorem ogrodnika sadzili i szczepili drzewka, zakładali ule, mnożyli pasieki. Spodziewano się, że nauczyciel, mający ogród przy szkole, »da z siebie mieszkańcom żywy pochop do rozszerzania po kraju ogrodnictwa i pszczel-

---

[1] Arch. Państw. Pozn. Akta szkół miejskich i wiejskich w departamencie poznańskim 1807.

[2] »Poznawanie świata, a mianowicie przyrodzin ziemskich, pisał, stanąć musi dzieciom za pismo św., nim się na niem poznać mogą« (w oddziele I.). Łącznie z obserwacją zjawisk natury chciał wpajać w dzieci »prawdy o istności Boga i Jego przymiotach, o związku życia doczesnego z wiecznem, o dobroczynnych układach Boskich ku uszczęśliwieniu człowieka«, a podawać je tak, »aby je dzieci nietylko pojęły i pamiętały, ale też przyjęły do serca i niemi tchnęły«. W oddziele II. naukę religji łączono z nauką moralną, podając dzieciom dzieje nowego testamentu, oddzielając od niej »wiadomości rzeczy przyrodzonych«. Przy nauce moralnej czyli obyczajowej przestrzegano, aby tylko o tem z dziećmi mówić, »co nie jest nad ich pojęcie i z czego już w swym wieku i położeniu korzystać mogą«.

nictwa, tego tak zaniedbanego źródła skarbów narodowych«, a gdy doroślejsi chłopcy obznajmią się z tą pracą i za młodu ją polubią, to w dalszym wieku niełatwo ją porzucą »dla gnuśności i przesądów«[1].

Za staraniem Jeziorowskiego Izba Edukacyjna wyznaczyła fundusz na nauczyciela rysunków, które Jeziorowski uważał za koniecznie potrzebne dla nauczycieli szkół miejskich, z których mieli rekrutować się późniejsi rzemieślnicy i sztukmistrze.

W chwilach wolnych od zajęć kandydaci trudnili się robotami tekturowemi i wyrobami z drzewa, sporządzali potrzebne przybory szkolne, jak n. p. ruchomy alfabet.

Aby czynnych już nauczycieli obznajomić z nowemi metodami pracy szkolnej, Jeziorowski zgromadził w listopadzie 1808, oprócz 12 seminarzystów, 9 nauczycieli, wybranych podczas wizytacji szkół, którzy przybyli do seminarjum »na przećwiczenie«, pobierając od Izby Eduk. zapomogę na pobyt w Poznaniu. Seminarjum dostarczało im bezpłatnie mieszkania i nauki. Na żądanie Jeziorowskiego Izba Ed. podwyższała zapomogi dla nauczycieli na przećwiczeniu i przedłużała czas ich pobytu w seminarjum z dwóch do trzech i czterech miesięcy, domagając się tylko wzamian zapewnienia, »iż na wezwanie od Izby do nauczycielstwa na wezwaną szkołę natychmiast pośpieszą«.

Szkoła wzorowa miała 3 oddziały. Oddział pierwszy dzielono na 2 poddziały.

W 1. poddziele, przeznaczonym dla dzieci początkujących, uczono czytania polskiego i niemieckiego, oraz rachunków. W 2. poddziele uczono czytania polskiego i niemieckiego, rysunków i pisania, przeprowadzano »ćwiczenia rozumu i pamięci«, podawano »wiadomość rzeczy przyrodzonych jako wstęp do nauk religijnych« i naukę obyczajową.

W oddziele II w zakres nauk wchodziło czytanie polskie i niemieckie, nauka religji i moralna, ćwiczenia w języku polskim i niemieckim i pisownia, rachunki pamięciowe i piśmienne, wiadomości

---

[1] Obraz rozwoju i prac seminarjum podał Jeziorowski do publicznej wiadomości w kwietniu 1808 r. w »Doniesieniu Powszechności o Urządzeniu Seminarii Uczycielskiej Poznańskiej», które na własny koszt kazał wydrukować w 10 polskich i tyluż niemieckich egzemplarzach. Bibljot. Jagiell. w Krakowie posiada jeden egzemplarz niemiecki, Archiwum Państw. w Poznaniu w aktach seminarjum egzemplarz polski i niemiecki.

rzeczy przyrodzonych, wiadomości ziemiopiskie (geografja), ćwiczenia rozumu i o zachowaniu zdrowia króciuteńko.

W oddziele III: styl polski i niemiecki, pisanie i rysunki, miernictwo, nauka o przyrodzinach i ich użyciu, przyrodnictwo (fizyka), ziemiopistwo z dziejami, o zachowaniu zdrowia, znajomość najpotrzebniejszych praw krajowych i porządkowych, nauka religji i moralna, rachunki pamięciowe i piśmienne.

Program ten, bardzo śmiały na swój czas, przesłany Izbie Edukacyjnej[1], zawierał zastrzeżenie, że nauka podawana jest w zakresie przystępnym dla dzieci.

Przekraczał on znacznie ciasne ramy ustawy pruskiej z roku 1800. Szkoła, stworzona i prowadzona przez wybitnego pedagoga, znawcę wszystkich najlepszych współczesnych szkół ludowych niemieckich i szwajcarskich, nie miała z pewnością wiele równych sobie w Europie. Programem przypominała szkołę w Burgdorfie[2].

Niema tu już obawy, aby nie rozszerzać horyzontu myślowego dziecięcia z ludu, niema mowy o wykształceniu fachowem rolniczem czy rzemieślniczem, ale jest nacisk położony na pobudzenie czynności duszy i ciała, na wzbudzenie chęci do pracy i wysiłku fizycznego, popartego przemyślnością i wysiłkiem intelektualnym. Nauka o zachowaniu zdrowia, przejęta z programów Komisji Edukacyjnej, doskonale uzupełniała program, a miała na celu walkę z brudem, lenistwem, przesądami i zabobonami, zakorzenionemi u ludu prostego, które wpływały na wielką śmiertelność dzieci i stanowiły doskonałe podłoże dla szerzących się tak często epidemij.

W wychowaniu moralnem obok służby Bożej stawia się służbę Ojczyźnie. Nauka historji ojczystej i geografji, praw i obowiązków obywatelskich nadaje szkole cechę instytucji świeckiej, państwowej. Do szkółki wzorowej napływ dzieci był, jak na owe czasy, ogromny. W lutym było ich 164, w tem 133 chłopców, a 31 dziewczynek, około Wielkiejnocy liczba wzrosła do 191. Między dziećmi wyznań chrześcijańskich znalazło się nawet 8 dzieci żydowskich, co było zupełną nowością i zaznaczało wielki postęp.

Jeziorowski napierał na Izbę Administracyjną w Poznaniu.

---

[1] Rs. Arch. P. Pozn. Izba Eduk. 48.

[2] Do dzisiejszych wymagań brak jej tylko nauki zręczności dla chłopców, proponowanej przez Jeziorowskiego w programie nauk, chwilowo jednak jeszcze nie wprowadzonej. Dziewczęta uczyły się robót kobiecych w dwóch godzinach dziennie u etatowej nauczycielki przemysłowej.

a przez nią pośrednio na Izbę Edukacyjną, aby wprowadzono przymus szkolny z pomocą kar pieniężnych i aby na rzecz szkoły opodatkowano wszystkich mieszkańców, nawet bezdzietnych, bo »dobra edukacja dzieci jest dla wszystkich zamieszkałych w kraju ludzi wspólnem dobrem. I ten, co dzieci nie ma, ważne z niej odnosi korzyści«.

Izba Edukacyjna program szkoły wzorowej przyjęła bez zastrzeżeń. Można przypuścić, że cała działalność Jeziorowskiego budziła zaufanie, skoro Izba we wszystkich ważniejszych sprawach, dotyczących szkoły elementarnej i seminarjów, zwracała się o zdanie do niego.

Tak Jeziorowski jak i Burgund zasadniczo zgadzali się, że do nauki początkowej należy stosować metodę Oliviera i zasady Pestalozziego, obydwaj też stwierdzali brak w języku polskim książki elementarnej, któraby uwzględniała te nowe prądy.

Izba, chcąc dokładniej poznać istotę nowych metod, zażądała od obydwu rektorów zarysu metody nauki początkowej.

Burgund, mając u swego boku Siewieluńskiego, przydzielonego jeszcze przez władze pruskie do Łowicza, przystąpił wraz z nim do dokładnego wyjaśnienia zasad metody Oliviera. Dostosowanie jej do języka polskiego, zapoczątkowane przez Jeziorowskiego jeszcze w r. 1803 podczas jego pobytu w Dessau, zostało pracowicie dokonane przez samego Oliviera, który przy współpracy Gruszczyńskiego i Siewieluńskiego wygotował tabele w języku polskim i zestawił całą broszurę wyrazów i zdań, zawierających odpowiednie »momenty« dla nauki czytania, nadając jej tytuł: Versuch einer Anwendung des Olivier'schen Ortho-epo-graphischen Systems auf die polnische Sprache. Entworfen mit Hilfe zweier geborenen Polen. Dessau im August 1803[1]. Podana władzom pruskim, nie znalazła za rządów pruskich echa przy układzie elementarza dla szkół polskich.

Obecnie świtała nadzieja zastosowania jej w polskich szkołach.

W obszernym memorjale polsko-niemieckim[2], po krytycznych uwagach na temat pamięciowego mechanizmu dotychczasowych metod, zaczynających czytanie od wyuczania poszczególnych liter w alfabetycznym czy innym porządku, i metody nominalnej, stosowanej przez Felbigera, a przejętej przez Kopczyńskiego, wykazywali łowiccy

[1] Broszurka, rękopis Oliviera, zachowana w Aktach S. P. 116. Archiw. Głównego.

[2] Arch. Min. W. R. i O. P. Rks. 1761.

pedagogowie konieczność rozpoczynania nauki elementarnej od ośmielenia dziecka do wyraźnego mówienia. Dość obszernie kreślili główne zasady metody Oliviera, zalecając zastosowanie jej w szkołach Księstwa[1].

Naukę pisania należało, zdaniem autorów, rozpocząć po poznaniu wszystkich liter, lub też równocześnie z czytaniem.

Do nauki rachunków polecali Książkę stosunków liczbowych Pestalozziego.

Na zakończenie podawali prospekt książki do czytania dla szkół elementarnych miejskich i wiejskich, która miała zawierać wiadomości z różnych dziedzin wiedzy w tym zakresie, w jakim należało podawać je dzieciom w szkole elementarnej.

Jeziorowski odstępował w swym projekcie[2] metody czytania nieco od zasad Oliviera: zachowywał ćwiczenia w mówieniu i tok analityczno-syntetyczny, odrzucał jednak przydechowe *e* przy spółgłoskach, ograniczając się do samego ich brzmienia; pełną nazwę liter wprowadzał w nauce abecadła. Zamiast tablic oliwierowskich z literami i momentami, zachęcał do użycia ruchomego abecadła, używanego przez Pestalozziego, którego wzory załączał do referatu. Załączał również tablice drukowane polskie i niemieckie, na których dzieci po poznaniu wszystkich liter miały się ćwiczyć w czytaniu łatwych zdań[3]. Typy do tych tablic sam w drzewie wycinał, ponieważ nie mogła ich dostarczyć żadna drukarnia w Poznaniu.

Wśród zalet metody wymieniał Jeziorowski i tę, że »rodzice nie potrzebują łożyć na żadne elementarze i abecadlniki..., a dzieci, chodząc ciągle do szkoły, wyuczą się w 3 miesiące czytać wyśmie-

---

[1] Naukę słuchowego odróżniania dźwięków dzielili projektanci na 6 przedćwiczeń, zalecając w dalszej nauce używanie tablic z obrazkami i momentami dla wzrokowego poznawania kształtów liter i kojarzenia ich z sobą w wyrazy, ściśle według wskazań Oliviera. Po ćwiczeniach tych miano w klasie posługiwać się książką z powiększonym drukiem, aby wszystkie dzieci w klasie z jednej książki korzystać mogły. Miała ona zawierać »krótkie, łatwe myśli, przykładów kilka z nauki obyczajowej i niektóre przypowieści, kilka łatwych bajeczek«. Po takich ćwiczeniach »można podać w rękę dzieciom jakąkolwiek książkę; z początku czytać będą zwolna, ale wkrótce z największą łatwością i dokładnie«. Jako szczególną zaletę metody podnosili ożywienie dzieci, ustawiczne ćwiczenie w mówieniu i łatwe opanowanie pisowni.

[2] Arch. Min. W. R. i O. P. Nr. 1761.

[3] Treść tablic przesłanych Izbie: Kocham ojca mego i matkę moją. Ojciec i matka, rodzice moi najmilsi — kochają mnie bardziej, niż inni ludzie. Dają mi codzień pożywienie, to jest jadło i napój.

nicie każdą książkę, nie wspominając o tem, co prócz czytania skorzystają«. Do dalszego ćwiczenia w czytaniu dzieci miały otrzymać czytankę, któraby zawierała wiadomości z różnych dziedzin w zakresie zrozumiałym dla dzieci. Materjały do takiej czytanki Jeziorowski miał już przygotowane. Na razie zalecał w języku polskim Piramowicza: »Naukę obyczajową dla dzieci«, w języku niemieckim Riss: »Lehr- und Lesebuch«, (Magdeburg).

Na zakończenie zapewniał Izbę najuroczyściej, że wszystkie jego zabiegi około wprowadzenia nowych metod i stworzenia środków pomocniczych są całkiem bezinteresowne, że nie szuka w nich żadnego zysku, a jedynym celem dążności jego jest »wydobycie szkół z opłakanego stanu lichości, w którym się znajdują, poprawienie sposobu uczenia i pomnożenie przez to rozumności, cnoty i religijności«.

Najwięcej kompetencji dla oceny nowych metod posiadał wśród członków Izby ks. Kopczyński, sam autor elementarza; jemu też oddano do rozpatrzenia obydwa referaty.

Czcigodnemu staruszkowi zbyt drogie były tradycje Komisji Edukacyjnej, zbyt do nich przylgnął, aby całkiem bez uprzedzeń i bez zastrzeżeń mógł zalecić nowe metody do użytku szkół.

Zwięzłe i treściwe wskazania metodyczne Jeziorowskiego, skromne ale pełne godności uzależnianie dalszej swej pracy od woli Izby, mniej nastręczały sposobności do ujemnych uwag. Napuszysty styl Burgunda, niejasne wysłowienie się i sztuczne urabianie zwrotów, polegające na trudności tłómaczenia referatu niemieckiego na polski, jego bezwzględna krytyka dawnych metod i chęć wykazania swej wyższości i erudycji w dość prostych problemach dostarczały ks. Kopczyńskiemu wielu podstaw do ujemnych, a nawet zgryźliwych opinij, które z referenta przenosił na samą metodę.

W »Uwagach powszechnych«[1] nad dwoma memorjałami Burgunda[2] uznawał go za »pisarza biegłego w teorji i praktyce uczenia dzieci«, ale mu zarzucał »przywiązanie się do dwóch tylko pedagogów, Oliviera i Pestalozziego, obu górnych metafizyków, a przeto niebardzo stosownych do pojęcia miernych dowcipów, jakie pospolicie w kandydatach do nauczycielstwa bywać zwykły, a dopieroż w dzieciach«.

---

[1] Arch. Min. W. R. i O. P. Nr. 1761. str. 357.

[2] a) O metodzie nauki początkowej, b) Jakich kwalifikacyj należy żądać od nauczyciela.

W »Uwagach szczegółowych« kwestjonował zdolność słuchowej analizy wyrazów na dźwięki u dzieci, pytając: »kto przed praktyką czytania pojąć potrafi teoretyczne wyobrażenia organizmu wyrazowego brzmienia? kto postrzeże w mowie ludzkiej rozmaitość pierwiastkowo pojedynczych głosów, które, nie będąc dowolnemi, jako ze składu organów pochodzące, przez niezliczone kombinacje spojone, rodzą osobne słowa w mowie?«... Dodawał uwagę, iż »zapewne p. Olivier i p. Burgund długo musieli ustną i pisaną mowę rozbierać, uważać i kombinować, niżeli przyszli do tak wysokiej czytania teorji«.

Największe niezadowolenie u ks. Kopczyńskiego wzbudzało w projektach Jeziorowskiego i Burgunda zarzucenie przy nauce czytania nazw spółgłosek, a podawanie dzieciom samego ich brzmienia. Z podrażnieniem przytaczał *e* przydechowe metody Oliviera jako argument, iż niesposób dać pojęcie spółgłoski bez dołączenia samogłoski do jej brzmienia. Odrzucał zatem bezwzględnie metodę t. zw. głosową, a w imię »wybitnego mówienia« dzieci zalecał raczej zachowywanie pełnej nazwy liter przy wygłaszaniu trudniejszych sylab, np.: *redzeń* lub *erdzeń* — *pe-ste-rąg* i t. p., a przy końcowych spółgłoskach miękkich dodawanie »nieznacznego bardzo *i* — n. p. gołąb*i*, karp*i*«.

Odrzucał też użycie obrazka jako środka pomocniczego przy nauce czytania, radząc Izbie »odesłać do historji naturalnej malowidła rzeczy, a w nauce czytania i pisania przestać na postaciach literalnych«.

Na myśl, że przy nauce czytania elementarz mógłby się okazać zbędnym, odpowiadał dwuwierszem:

»Rzadkim przetakiem każe czerpać wodę,
Kto młodych uczyć bez ksiąg znalazł modę«.

Wobec ujemnych uwag nad nowemi metodami ks. Kopczyński wygotował trzeci projekt metody czytania, który przesłał Izbie jako Bezimienny. Przejmował w nim z metody Oliviera wstępne ćwiczenia w mówieniu, rozbiór zdania na wyrazy, zgłoski i głoski, odróżnianie słuchowe pojedynczych głosek, co nazywał »czytaniem czyli wymawianiem z pamięci«. Potem wprowadzał wzrokowe poznawanie liter na 9 wyrazach normalnych swego elementarza z r. 1785, zachowując nazwy spółgłosek, dalej rozróżnianie samogłosek otwartych, ściśnionych, nosowych, miękkich i twardych, spółgłosek miękkich i twardych, wreszcie łączenie samogłosek z samo-

głoskami (oy-ciec) i ze spółgłoskami »abecadłowym sposobem«, skróty literowe, n. p. N. K. (Najjaśniejszy Królu) i znaki pisarskie.

Tablica szkolna powinna zastąpić, zdaniem projektanta, wszystkie tablice drukowane, »gdyby każdy nauczyciel potrafił na niej pisać wielkiemi, czytelnemi i jako tako foremnemi i gładkiemi literami«. Ponieważ o to bardzo trudno, wprowadzał za Jeziorowskim ruchomy alfabet, zachęcając Izbę do wydatku kilkuset złotych na potrzebne druki.

Miarkując swe oburzenie na naukę czytania bez książki, zalecał w swym projekcie dla nauki w szkole ćwiczenia pamięciowe i na tablicy, bez użycia książki; dla powtarzania w domu uważał za rzecz konieczną wydanie »krótkiego elementarza dla dzieci i dłuższych od niego przepisów dla nauczycielów«, któreby zawierały obszerne wskazówki metodyczne dla każdej tabeli elementarza, metodę jasną i łatwą uczenia dzieci czytać i pisać, a »nawiasem, rzeczy do innych nauk należące, nakształt nasion, gdzieindziej mające nabrać wzrostu«, jak logika, fizyka, moralność, religja, historja zewnętrzna, przystojność etc.

Po ćwiczeniach w elementarzu zalecał przystąpić do czytania innych książek elementarnych, odrzucając projekt czytanki, zawierającej »rzeczy do innych, oddzielnych książeczek należące«.

Myślowy rozbiór wyrazów, zdań i ustępów, gorąco przez Jeziorowskiego zalecany, uważał w początkowej nauce za stratę całej korzyści i pracy nad sylabizowaniem, zalecał natomiast zwrócenie »przedniejszej baczności na samo organiczne a gramatyczne słów wymawianie, czyli czytanie«.

Izba seminarjom pozostawiała swobodę doboru metod; ustalenie metody miała rozstrzygnąć nieco później książka elementarna.

Szkoły ludowe, które Izba otaczała najtroskliwszą opieką, nie mogły czekać na nauczycieli, wykształconych w seminarjach. Tu tymczasem dawnym sposobem trzeba było dobierać ludzi dobrowolnie się zgłaszających i wybierać wśród nich jednostki, nadające się najlepiej do zawodu. Dla nich trzeba też było wygotować instrukcje szkolne i programy naukowe, których dla szkół ludowych brakło w Ustawach Komisji Edukacyjnej.

W sierpniu r. 1807 Izba zażądała od Jeziorowskiego projektu »Jaki jest sposób najlepiej i najpewniej, zwłaszcza w krótkim czasie, dociec, czy stawający do egzaminu jest nauczycielem, jak być po-

winien«[1], oraz »Projektu do tymczasowej Instrukcji dla Nauczycieli, końcem dobrego sprawowania urzędu swego«.

Jako główny warunek zdatności do zawodu stawiał Jeziorowski zamiłowanie do pracy pedagogicznej i pewną wrodzoną zdolność pedagogiczną, które egzaminator miał wybadać przez poufną rozmowę z kandydatem o jego własnych naukach, metodach, jakie stosowano przy ich udzielaniu, zdaniu kandydata o ich wartości, wreszcie przez lekcję praktyczną, którą kandydat w obecności egzaminatora miał przeprowadzić na dany temat w szkole elementarnej. Przygotowanie naukowe miano wybadać przez klauzurowy egzamin piśmienny i egzamin ustny. Dodatni wynik egzaminu obowiązkowo miał być poparty rodzajem świadectwa moralności, które miała wystawić kandydatowi uprzednia jego zwierzchność.

»Projekt do tymczasowej Instrukcji dla Nauczycieli końcem dobrego sprawowania urzędu swego«[2], który wygotował Jeziorowski również na żądanie Izby, tchnie wyraźniej niż inne jego pisma pestalocyzmem.

»Wychowywać i nauczać młódź nieudolną jest to pomagać jej stopniami do rozwijania i wzmacniania zaszczepionych w nią przez Boga zdolności i sił; jest to usposabiać ją do użycia tak wzmocnionych sił na dobro bliźnich i ich własne podług woli Boga« — oto założenie psychologiczne i moralne, tosamo na którem opiera Pestalozzi cały swój system pedagogiczny.

Wszystkie nauki w szkole elementarnej, do których poza czytaniem, pisaniem, rachowaniem, religją, nauką obyczajową i rysowaniem zalicza »według czasu i możności« historję naturalną i fizykę, naukę o człowieku i sposobach zachowania go przy zdrowiu, geografję i dzieje ojczyste, oraz znakomitsze prawa narodowe i porządkowe, mają na celu »obudzenie w uczniu sił, władz i zdolności, orzeźwienie jego postrzegliwości, zaostrzenie uwagi, ćwiczenie należyte pamięci i imaginacji, roz-

[1] Odpowiedź Jeziorowskiego w Arch. Min. W. R. i O. P. Rs. 1761. str. 217.

[2] Arch. Min. W. R. i O. P. Rs. Nr. 1761. str. 109. Projekt zawiera 8 paragrafów. § 1. O wychowaniu i nauczaniu. § 2. O cnotach główniejszych, po nauczycielu oczekiwanych. § 3. O naukach i wprawach, mających być dawanemi w szkołach. § 4. O sposobie uczenia. § 5. O niektórych szczegółach, tyczących się urządzenia szkółki. § 6. O karach szkolnych. § 7. O prawach dla dzieci szkolnych. § 8. O stosunkach nauczyciela do różnych osób.

szerzenie pojętności, wzmocnienie moralnego rozsądku, zgoła wraz większe udojrzalnienie rozumu dzieci, do którego im z urzędu winien dopomagać nauczyciel i wychowawca«.

Wielki nacisk kładzie na metodę nauczania. Nauczanie dzieci, jako rzecz niełatwa, wymaga »pilnego namysłu, rozwagi i przygotowania... Do każdego nauczyciela należy rozważyć wprzód rzecz, w jakiby ją sposób uczynić dzieciom jasną, zrozumiałą i do pojęcia zdatną«. Podkreśla z naciskiem, aby »z małemi dziećmi mówić tylko o rzeczach, dających się widzieć i czuć, z doroślejszemi i o przedmiotach nie podpadających pod zmysły«. Nie uczyć na pamięć, czego nie rozumieją, a poniechać w nauce, czego im dobrze wyjaśnić nie można; objaśniać niezrozumiałe wyrażenia i wyobrażenia przez stosowne rozmowy albo przyjemne powieści.

W urządzeniu szkółki, wśród celowych zarządzeń porządkowych, jak podziału dzieci na oddziały, ścisłego wymiaru godzin na naukę, oddzwaniania lekcyj, użycia jednakich książek dla dzieci jednego oddziału, uwagi godne są zarządzenia, tyczące się przymusu szkolnego, zalecające nauczycielowi sporządzanie miesięcznych wykazów nieobecnych dzieci i przesyłanie ich zwierzchności miejscowej, która przez kary pieniężne zmusi rodziców do regularnego posyłania dzieci na naukę.

Paragraf o karach szkolnych idzie całkiem po wytycznej wymagań Piramowicza w Powinnościach nauczyciela. »Kij, bat i wszelkie ohydzające znaki, przystające bardziej do domu złoczyńców aniżeli do przyjacielskiej uczelni, niemniej wszelkie od złośliwego serca wynalezione męczarnie jako to: klęczenie kolanami na grochu, tatarce i t. p. nie mogą być przez nauczyciela użyte, a to pod utratą urzędu swego.

»Chłosta nie ma mieć miejsca w szkole, ani nawet na żądanie rodziców, ani nawet na oświadczenie nauczycielowi, że inaczej nic dobrego z dziecka ich nie będzie. Toby odrażało dzieci od szkoły, a czyniłoby nauczyciela katem.

»Żadne nieprzyzwoite słowo nie powinno wyjść z ust nauczyciela, coby było cechą człeka prostaka i bez wszelkiego poloru... Dzieci mają być kształcone na rozumnych, zdatnych i dobrych ludzi przez nauczyciela. Tego dokonać może na nich tylko jego miłość, przychylność, łagodne naprowadzenie, niesprzykrzone powtarzanie i, o ile możności, stosowna nauka«.

Do Instrukcji dołączał Jeziorowski regulamin szkolny, obejmu-

jący w 14 punktach »prawa dla dzieci szkolnych«, rodzaj przepisów obyczajowych, który radził przeczytać dzieciom i wraz z rozkładem godzin zawiesić w klasie na ścianie lub drzwiach.

Opiekunem nauczyciela i pracy szkolnej miał być, w zrozumieniu Jeziorowskiego, wizytator. W szczegółowej »Instrukcji dla wizytatorów«[1], wygotowanej na zlecenie Izby, przydziela mu rolę pośrednika między szkołą a społeczeństwem. Uposażając go w rozległą władzę[2] i żądając dla wykonania jego zarządzeń wsparcia władzy wykonawczej, czyni go rzecznikiem porządku i rygoru szkolnego, ale równocześnie obrońcą praw krzywdzonego lub źle płatnego nauczyciela.

Wszystkie pisma Jeziorowskiego cechuje wysoko rozwinięty zmysł pedagogiczny, trzeźwość sądu i umiarkowanie, przy szlachetnie wytkniętych celach zdolność organizatorska, wchodząca w szczegóły, nie gubiąca się jednak w drobiazgach, niezachwiana wiara w skuteczność pracy wychowawczej pojętej wszechstronnie i dążność do dźwignięcia w opinji publicznej pracy wychowawcy ludu przez wpojenie w nauczyciela przekonania, że praca jego ma wysoką wartość społeczną, a tylko jego własna godność i wartość moralna zjedna dla niej sympatję i szacunek otoczenia.

Poglądy i przekonania jego tkwią w ideologji oświecenia. Znać w nich wpływ Roussa, tradycje Felbigera, a nadewszystko wpływ ideowej pracy Pestalozziego, którego chaotycznemu nieraz zapałowi przeciwstawia spokojną rozwagę i doskonałe poczucie rzeczywistości.

Zasady jego zaznaczone, niektóre nawet podkreślone w Powinnościach nauczyciela Piramowicza, żywe zatem w Polsce jako tradycja Komisji Edukacyjnej, jednały mu uznanie i sympatję członków Izby.

Wyrazem wielkiego zaufania do jego zdolności pedagogicznych było wezwanie Izby (w styczniu 1808), aby zajął się »w najkrótszym, o ile być może, czasie ułożeniem elementarza, jednostajnego dla wszystkich szkół miejskich i wiejskich«, i aby przesłał plan dzieła Izbie, »która spodziewa się po jego doświadczeniu i wiado-

---

[1] Arch. Min. W. R. i O. P. Rs. 1761.

[2] »Wizytator ma moc czynienia i przyprowadzenia natychmiast do skutku wszelkie urządzenia (sic), ogólnym nieprzeciwne, ani od nich zbaczające, tyczące się wewnętrznego i zewnętrznego stanu szkoły. Miasto i wieś mają je przyjąć, a urzędy wykonawcze całą swoją powagą wesprzyć«.

mościach pedagogicznych najrozsądniej i najpożyteczniej ułożonego elementarza«.

Miał on uzupełnić zabiegi Izby około szkół ludowych, których chlubnym dowodem było »Urządzenie szkół miejskich i wiejskich elementarnych«, ustanowione na sesji 12 stycznia 1808 r.[1].

Konstytucja napoleońska obdarzała wieśniaka wolnością osobistą i przyznawała mu prawa obywatelskie. Izba, świadoma swych zadań w tej ważnej chwili społecznej, zwracała »najpierwszą staranność swoją ku oświeceniu tej najliczniejszej części narodu«.

W gorącej odezwie do obywateli i duchowieństwa, których to władze pruskie celowo starały się usunąć zupełnie od wpływu na szkołę elementarną, wzywała obydwa te stany do gorliwego zaopiekowania się szkołami dla ludu; zaklinała obywateli, aby wykazali obcym, iż żyje w nich duch konstytucji 3. maja i zadali kłam ich niesłusznym, na niewiadomości polegającym zarzutom. Apelowała do proboszczów, aby spełnili »święty obowiązek, który nakłada na nich powołanie ich i religja«.

W »Urządzeniu« Izba Ed. po raz pierwszy ustawowo na ziemiach polskich stwierdzała szkołę powszechną: »Żadne miasto, miasteczko, ani wieś nie ma zostawać bez potrzebnej dla siebie szkoły«.

Aby oświatę uczynić sprawą społeczną i zainteresować nią wszystkich mieszkańców, ustanawiała »Towarzystwa szkolne«; w skład ich mieli wchodzić wszyscy mieszkańcy okręgu szkolnego, bez różnicy stanu i wyznania. Towarzystwo szkolne ze swego łona miało wybierać Radę szkolną czyli Dozór, złożony z dziedzica lub jego zastępcy, z plebana parafji, z pastora ewangelickiego, gdzie jest, z burmistrza lub wójta i z jednego lub dwóch miejscowych gospodarzy. Była to kopja zarządzeń pruskich, które zalecał Izbie Jeziorowski, z tą jednak różnicą, że Dozór, wprowadzony przez Izbę, pociągał do współpracy obywatelskie i duchowne sfery, które były wykluczone z Dozorów pruskich.

W ustawach dla szkół ludowych Izba Eduk. stanęła bezwzględnie na stanowisku szkoły symultannej: »Żadne dziecko, jakiejkolwiekbądź religji są jego rodzice, nie jest wyłączone od tej szkoły«[2].

»Lubo do nauczyciela należy dawać nauki w ogólności przepi-

---

[1] Zbiór uchwał str. 17.

[2] Urządzenie, str. 18. § 5.

sane, a nauka religji, każdemu wyznaniu właściwa, dawana być ma od kapelana każdego respective wyznania, jednak Izba Eduk. mianować będzie do miejsc, mających zupełnie katolików, nauczyciela religji katolickiej, do miejsc, mających zupełnie obywatelów ewangelików, nauczyciela ewangelika.

»Za miasta i wsie zupełnie katolickie lub zupełnie ewangelickie te będą poczytane, w których w czasie nominowania nauczyciela tylko czwarta część mieszkańców jest wyznania innego.

»W miastach i wsiach, w których liczba obywatelów odmiennego wyznania byłaby prawie równa, mianowany będzie nauczyciel jednego lub drugiego wyznania, byle posiadał język polski. W takowych miejscach nauczyciel różnego wyznania dawać będzie naukę czytania, pisania i wszelkich umiejętności, do religji nie należących. Kapłani zaś każdej respective religji, mający curam animarum, obowiązani są w szkole, kościele lub w domu dawać dzieciom przynajmniej trzy godziny na tydzień naukę religji«[1].

Regulament szkół miejskich i wiejskich elementarnych dzielił szkołę ludową na 3 klasy.

Program nauk znacznie w nim skromniejszy, niż zakreślał go Jeziorowski dla swej szkółki wzorowej.

»W szkole wiejskiej — głosi § 13 — uczniowie uczyć się mają 1) czytać drukowany i pisany charakter według metody przepisanej, 2) pisać podług wzorów wydanych[2], 3) rachować na pamięć i cyframi do reguły trzech inclusive, 4) nauki moralnej i religji. W wyższej klasie do tych nauk przydana będzie 5) nauka o zachowaniu zdrowia, 6) o utrzymywaniu i leczeniu bydła domowego i wiadomości rolniczych, jakoto: zasiewu traw, utrzymywania pasiek etc., 7) rozmiaru prostego gruntów, 8) znajomości miar, wag, pie-

---

[1] Regulament z 16. X. 1808. Zbiór uchwał str. 98 i 99.

[2] W piśmie z 4 maja 1808 r. (Programmata i Rapporta Inst. Naucz. Pozn. Vol. 1. Izb. Ed. 53) Jeziorowski zwracał uwagę Izbie, iż dotychczasowa metoda uczenia pisania, polegająca na prowadzeniu ręki ucznia lub pisaniu mu kształtów litery ołówkiem, aby ją potem uczeń pociągał atramentem, nie nadaje się dla większej liczby uczniów i zabiera dużo czasu. Przesyłał zatem Izbie wzory drukowane blado czerwonym atramentem, które dziecko naprzód miało pociągać czarnym atramentem, a potem obok ćwiczyć się w samodzielnem pisaniu. Prosił o zatwierdzenie tych wzorów dla departamentu poznańskiego. Kempff (w Lehrerbildung) twierdzi, że wzory te przez długie lata były w użyciu.

Po ustąpieniu Jeziorowskiego Izba poleciła wygotowanie wzorów do pisania profesorowi Werbuszowi.

między, 9) znajomość praw wzajemnych między obywatelami, 10) W mieście przydana będzie krótka wiadomość o rzeczach do rzemiosł i handlu służących i rysunki rzemieślnicze.

»W miastach, gdzie szkoła przemysłowa dla dziewczyn ustanowiona będzie, nauczycielka uczyć ma wszelkich robót kobiecych, jakoto: szycia, przędzy, dobrego prania, uprawy nabiału etc.

»Na wiosnę i w jesieni uczyć się będą dzieci sadzić, szczepić i oczkować drzewka owocowe, tudzież zasiewania i chodzenia koło wszelkich warzyw i roślin pożytecznych«.

Program pomijał z planu Jeziorowskiego ćwiczenia rozumu, naukę geografji, historji i fizyki; naukę przyrody ograniczał do praktycznych zajęć na polu i w ogrodzie, rozszerzał zato zakres nauk rolniczych i gospodarskich, dążył więc raczej do niższych szkółek rolniczych dla ludu, niż do ideału szkoły ogólno-kształcącej, który przyświecał Jeziorowskiemu.

W seminarjum w Łowiczu zgrupowała się około Burgunda, a później około Siewieluńskiego, gromadka dawnych wychowanków cylichowskich, wśród których szczególnym zapałem dla nowszych zagadnień pedagogicznych odznaczali się Pągowski i Wojciech Izydor Chojnacki.

Gorący zapał Burgunda i spokojna rozwaga i wytrwałość Siewieluńskiego tchnęły w zakład ten od pierwszej chwili jego odbudowy ducha postępu i umiłowania pracy wychowawczej. Seminarjum wspierane przez Izbę Edukacyjną, zaczęło rozwijać się pomyślnie, internat zapełnił się kandydatami, a szkółka wzorowa zgromadziła rzesze uczniów i uczennic. Z pełną świadomością ich wartości stosowano tu metodę Oliviera, zasady wychowawcze i dydaktyczne Pestalozziego i Niemayera. Zaproszenia na »Publiczny Popis Kandydatów Stanu Nauczycielskiego«, wydawane co roku przez Siewieluńskiego, który od czerwca roku 1808 po usunięciu Burgunda został dyrektorem zakładu, zawierają dużo ciekawych i charakterystycznych uwag, świadczących o tem, że pełną dłonią czerpano ze skarbów współczesnej myśli pedagogicznej, a szczególnie z zasad Pestalozziego.

Nacisk położony na wypowiadanie się dziatwy, uprawianie rachunku pamięciowego z obszernem zastosowaniem liczmanów i tablic Pestalozziego, sposób budzenia uczuć religijnych drogą miłości do rodziców, oraz zaufania i przywiązania do nauczyciela, szczepienie zasad moralności nie przez suche moralizowanie ale

przez odpowiednio oświetlane fakty z życia codziennego, krzewienie miłości ojczyzny i poczucia obowiązków obywatelskich z niej wypływających, wreszcie podkreślanie ogólno-kształcącego charakteru szkoły elementarnej z wyraźnem zaprzeczeniem jej charakteru rolniczego czy rzemieślniczego — to znamienne rysy pestalocyzmu łowickiego.

Chlubnem świadectwem zasad wychowawczych, wiedzy i zainteresowań pedagogicznych nauczycieli, pracujących w tym zakładzie nad ukształceniem przyszłych krzewicieli oświaty, jest książka Chojnackiego, wydana w Warszawie w r. 1815 p. t. »Zasady pierwiastkowe pedagogiki i metodyki, — dzieło mogące służyć dla trudniących się edukacją publiczną i prywatną elementarną«. Książka ta miała być praktycznym drogowskazem dla nauczycieli, nie posiadających przygotowania seminaryjnego; podawała im zasady postępowania pedagogicznego i metodykę przedmiotów, objętych programem szkoły elementarnej, wskazywała źródła, skąd czerpać mają obszerniejsze wiadomości, potrzebne w zawodzie. Najwyższem uznaniem Chojnackiego cieszą się zasady Komisji Edukacyjnej, wyrażone w Powinnościach nauczyciela Piramowicza. Z nich czerpie prawidła stosowania kar i nagród w szkole, postępowania nauczyciela z dziećmi, obowiązku przygotowania się do każdej lekcji i inne. W nauce czytania zaleca metodę analityczno-syntetyczną według elementarza Wolskiego[1] i jego »Przepisy dla nauczycielów«, które jako trudne radzi uzupełniać wskazówkami metodycznemi elementarza Kopczyńskiego z r. 1785. Z dawniejszej literatury pedagogicznej lubi zacytować Kwintyljana, z nowszej Willaume'a, pomocnika Rochowa w Rekahn, i Pestalozziego, nie pomija jednak i Rollina, Basedowa i Kampego. W metodyce poszczególnych przedmiotów widać bezpośredni wpływ »Zasad edukacji i instrukcji« Niemayera. Przy nauce rachunków poleca metodę Pestalozziego, radząc czerpać dokładniejsze o niej wiadomości z dzieła Chavannes o Pestalozzim w przekładzie Marcinowskiego[2]. Pestalocyzmem tchnie zasadnicza tendencja książki, aby każdą wiadomość, podawaną dziecku, związać z codziennem jego życiem i otoczeniem, a wszelkie wiadomości oderwane, wszelkie gadulstwo usunąć z szkoły elementarnej. Łącznie z tą zasadą odnosi się krytycznie do rozpowszechnionego wówczas

[1] Zobacz niżej.
[2] O przekładzie Marcinowskiego poniżej.

poglądu, że szkoła elementarna może dać przygotowanie zawodowe, po wsiach rolnicze, po miastach rzemieślnicze[1].

Zwalcza też naukę języków obcych w szkole początkowej, dowodząc, że »na nicby się nie przydało, gdyby różnych języków i nauk po szkołach elementarnych uczono, nawet szkoda czasu na ich uczenie poświęconego. Dzieci zazwyczaj w dwunastym roku ze szkoły wychodzą: nauczenie się jednego języka ileż to czasu potrzebuje? cóż dopiero więcej języków i nauk?... O której szkole mówią, że w niej wszystkiego uczą, o tej powiedzieć można przeciwnie, iż bardzo mało w niej uczą«. Uwagi godne jest jeszcze, że Chojnacki po raz pierwszy do literatury pedagogicznej polskiej wprowadził terminy »pedagogika i metodyka«, przejmując je od teoretyków niemieckich[2].

Program prac i nauk seminarjum łowickiego wyszedł, jak już wspomniano, z pod pióra Burgunda. Izba Edukacyjna w czerwcu r. 1808 ustanowiła »Zasady urządzenia seminarii czyli szkoły nauczycielów w Łowiczu«. Urządzenie to, ogłoszone przez Izbę drukiem, oparte jest jednak raczej na projekcie Jeziorowskiego, odstępuje od niego tylko w dwóch punktach i to organizacyjnych: Jeziorowski dążył do bezpośredniej zależności instytutu i funkcyj rektora od władzy centralnej (w Prusach od Dyrektorjatu, w Księstwie od Izby Eduk.), podkreślając ważność tego zarządzenia, jako że przez to rozwój i dobro szkółek ludowych i seminarjów nie będzie zależne od intryg. Izba Edukacyjna jako władzę pośrednią wysuwała Dozór czyli Eforat. Program Izby pomijał również wizytację szkółek departamentu przez dyrektora seminarjum, na co Jeziorowski także kładł wielki nacisk jako na moment, wprowadzający łączność i jednolitość kierunku seminarjum nauczycielskiego i szkół ludowych, a także oddziaływanie nietylko seminarjum na szkoły, ale również wybitniejszych nauczycieli-praktyków na postęp i rozwój dydaktyki w samem seminarjum.

---

[1] »Bo ileżby czasu łożyć trzeba, chcąc, aby się dziecko w szkole nauczyło jakiegoś rzemiosła, kunsztu i t. d. Ileżby to lat do szkoły chodzić musiało? Czyżby się znalazł taki nauczyciel, któryby wszystkie umiał rzemiosła i kunszta? Należy przecie do nauczyciela wystawić dzieciom z nich pożytki i do nich je zachęcać, ale dawać w nich informacyj nie ma. Lubo technologja jest częścią nauki elementarnej, mało i z ograniczeniem o niej mówić w szkołach elementarnych należy. O wszystkiemby bowiem dzieci mówiły, lecz niegruntownie, porobiłyby się papugami, od czego zachować je trzeba».

[2] Kot: Historja Wychowania, str. 546.

Kiedy w Izbie Edukacyjnej wrzała praca nad wewnętrznem i zewnętrznem urządzeniem oświaty ludowej, powoli gromadziły się chmury na horyzoncie, które zapowiadały wstrząsy w samej Izbie, a których bezpośredniem następstwem miało być usunięcie się od pracy Jeziorowskiego. Rozpoczynała się walka duchowieństwa o wyłączną władzę nad szkołą ludową, która przez sekularyzację tej szkoły wymykała mu się z rąk, walka przestarzałego systemu zakonnego, która, prowadzona o szkołę średnią w ostatnich latach niepodległej Polski, unicestwiła tyle zacnych wysiłków Komisji Edukacyjnej, a teraz miała pozbawić Izbę najdzielniejszych pomocników w pracy nad oświatą ludu, miała przyczynić się też niemało do wahania Fryderyka Augusta w rozszerzeniu pełnomocnictw Izby i udzieleniu sankcji konstytucyjnej tej najwyższej magistraturze wychowawczej.

Poza tem zaznacza się dość ostro walka narodowościowa, z jednej strony jako naturalny, ale też celowo podsycany odruch żywiołu polskiego przeciw Niemcom, pozostawionym na urzędach, z drugiej brutalne i uporczywe obstawanie przy zdobytych, a raczej przywłaszczonych sobie uprawnieniach niemieckiego żywiołu kolonizacyjnego.

Jedyną podporą Izby są światlejsze sfery obywatelskie, które, zakosztowawszy niewoli i ucisku pruskiego, zrozumiały całą ich grozę i z patrjotycznych pobudek potrafiły się oprzeć demagogicznym poczynaniom, skierowanym przeciw Izbie.

Władze pruskie na zabranych ziemiach polskich godziły w stan posiadania duchowieństwa i w bezwzględną jego władzę nad ludem. Swemi tendencjami pogodzenia wyznań i zacierania ich różnic w szkole drażniły uczucia religijne ludu, jedyne jakie w nim podtrzymywano od wieków, a budziły poczucie krzywdy nawet tam, gdzie poczucie przynależności narodowej drzemało dotąd pod grubą warstwą nędzy społecznej i zawiści stanowych. Zwolnienie ziem polskich z pod tego ucisku i pochód wojsk polsko-francuskich ku Warszawie, a potem ku Królewcowi, witano jako moment wyzwalający z wszystkich zarządzeń niewygodnych, niesympatycznych, jako moment odwetu przeciw Niemcom, rozpierającym się na wszystkich kierujących urzędach. Kiedy Izba Ed. wzięła w swe ręce sprawy oświatowe na zwolnionych obszarach, spodziewano się, że obali wszystkie urządzenia pruskie, nauczycieli, Niemców czy Polaków, przez władze pruskie zatrudnionych, usunie od pracy, a sprawy

oświatowe odda znowu, jak ongiś za króla Sasa, wyłącznie w ręce zakonników.

Pierwsze zarządzenia Izby, mające na celu zachowanie wszystkich oświatowych instytucyj, zdążających do oświaty ludu, dość wyraźne zaznaczenie, że Izba w opodatkowaniu na rzecz szkoły i w innych zasadniczych zarządzeniach pójdzie śladem władz pruskich, wywołały głębokie rozczarowanie.

Sfery duchowne, bezwładne za czasów pruskich, zaczęły szukać dróg, aby odzyskać dawny stan posiadania, a z nim i wpływy w rządzie polskim.

Hasło do walki przeciw zarządzeniom Izby dały zabiegi ks. Kopczyńskiego o uwolnienie budynku poreformackiego od lazaretu i przekazanie go Jeziorowskiemu na seminarjum. Instytut ten nie cieszył się uznaniem reformatów, bo przecież umieszczony był w części budynku klasztornego, zabranego przez rząd pruski.

Jeszcze za rządów pruskich reformaci starali się urobić opinję publiczną przeciw zakładowi i jego kierownikowi. Kiedy Izba Eduk. po pochlebnej opinji Izby Administracyjnej w Poznaniu, w uznaniu użyteczności szkoły powzięła zamiar utrzymania zakładu, reformaci, unikając walki otwartej, oszczerstwem starali się podkopać istnienie zakładu. Nie poprzestając na budzeniu niezadowolenia wśród uległych sobie mieszczan i szlachty »na dzisiejszą pedagogikę i edukację«, wręczyli w wielkiej tajemnicy ks. Kopczyńskiemu »swe zdanie, zgodne z wrzaskami pospolitemi«[1], o dyrektorze seminarjum poznańskiego, które wizytator przesłał Izbie »ad archivum secretum«.

Walkę przeciw szkole ludowej świeckiej, upozorowaną walką przeciw osobie, prowadzono zręcznie i zgodnie, tak że umiano pozyskać dla swych przekonań ks. Kopczyńskiego. Pierwsze jego sprawozdania zalecają Burgunda i Jeziorowskiego na rektorów seminarjów, podkreślając ich odwagę, dzięki której w zawierusze wojennej pozostali na swych posterunkach, w dalszych zaś wizytator zaleca księży dominikanów i inne zgromadzenia na nauczycieli szkół parafjalnych, stwierdzając, że »stan i ubiór duchowny ma większą powagę i uszanowanie tak u rodziców jako i u dzieci: bezżenny i na ubóstwo przysięgający mniej ma roztargnień i przeszkód do nauki i na mniejszej zapłacie przestać może, zwłaszcza mając płatną przy tym kościele fundację«.

---

[1] Raport ks. Kopczyńskiego. Arch. Min. W. R. i O. P. Nr. 1804.

Nawrót do dawnych uprzedzeń i brak zdecydowanej woli w zarządzeniach organizacyjnych szkół były zrozumiałemi u sędziwego wizytatora, ale u członków Izby wywołały wrzenie.

Przykre zadanie zreferowania raportów z wizytacyj przypadło Lindemu[1]. Słowami, w których z trudem ukrywał oburzenie, dał wyraz niezadowoleniu Izby z wyniku misji, powierzonej ks. Kopczyńskiemu.

»Z smutkiem i żalem... truchlejąc prawie«, stwierdzał, że ks. wizytator nadwerężył swoją powagę, a tem samem Izby Eduk., przejmując pismo »ułożone sposobem prawdziwie delatorskim, bo bez podpisu« — że »w piśmie tem żółć, nienawiść i zazdrość wymierzyły cios śmiertelny nie na samego Jeziorowskiego, ale na egzystencję seminarjów, których alumnów podzielić chce między gimnazjami jakimiś«; że profesorom, przez rząd pruski do pracy oświatowej powołanym, zarzuca niszczenie religji i ducha narodowego[2].

Czynił zarzut ks. Kopczyńskiemu »z uczynionego nad władzę mu daną kroku«, iż wbrew życzeniom Izby zgodził się, aby dla seminarjum wyznaczono jakieś szczuplejsze miejsce zamiast dawnego budynku poreformackiego. Stawiał wniosek, aby nieodwłocznie zażądać od Izby Administracyjnej poznańskiej »wyreperowania domu seminarjum« na cele szkoły, aby wskrzesić Dozór nad Liceum poznańskiem i poddać mu seminarjum; zażądać od tegoż Dozoru i Izby Administracyjnej »zdania o Jeziorowskim i tłómaczenia się, jakie mogą być przyczyny nieukontentowania z niego w tamtej okolicy«.

Izba Administracyjna, zapytana o opinję, odpisała, że może tylko potwierdzić przychylną ocenę, przesłaną jeszcze w marcu 1807 r., »z aktów bowiem najmniejszej wyśledzić nie jest w stanie wiadomości, aby z niego nieukontentowanie jakieś w okolicy tutejszej być miało«[3].

Wiadomość o wywiadzie Izby doszła uszu Jeziorowskiego. Uczuł się pokrzywdzonym na czci i w obszernym liście wskazał Izbie na reformatów, jako na sprawców »nieukontentowania z niego w powszechności«. Opisywał walkę, jaką za czasów pruskich staczali przeciw seminarjum, rzucając z kazalnicy klątwę na zakład,

---

[1] Referat Lindego tamże, str. 37 – 48.

[2] Ten ostatni zarzut godził w samego Lindego i całe grono Liceum warszawskiego, powołane przez rząd pruski, w którem znajdował się Bentkowski, Szwejkowski i inni zasłużeni pedagogowie.

[3] Arch. Państw. Pozn. Izba Ed. 48.

strasząc uczniów, że »Bóg odsunie od nich błogosławieństwo i odbierze im pamięć i rozum«. Przyciszeni w zapale przez ustępstwa, wyjednane dla nich przez Jeziorowskiego w Berlinie, z chwilą przewrotu politycznego znów wznowili walkę, starając się podstępnie o usunięcie Jeziorowskiego i odzyskanie klasztoru, licząc w tem na poparcie »mężów z Warszawy, do których znaleźli dostęp«. Prosi zatem Jeziorowski o zbadanie rzuconej potwarzy, aby mógł odzyskać zaufanie Izby, »bez któregoby mu jeden dzień urzędowania nie był miły«.

Izba po wyjaśnieniu sprawy nadal Jeziorowskiemu okazywała pełne zaufanie, darząc go coraz to nowemi misjami, a nalegając na administrację poznańską o uwolnienie budynku poreformackiego, podkreślała niedwuznacznie swe stanowisko.

Reformaci, nie osiągnąwszy swego celu, znaleźli inną, skuteczniejszą drogę.

Godność arcybiskupa gnieźnieńskiego objął po śmierci Krasickiego w roku 1801 Ignacy Raczyński, dotychczasowy biskup poznański. Wychowany w szkołach jezuickich, wielki zwolennik kierunku wychowania tegoż zakonu, boleśnie dotknięty jego kasatą, nie potrafił w chwili odzyskania bytu politycznego narodu przez ustanowienie Księstwa Warszawskiego wyzbyć się egoizmu stanowego czy kongregacyjnego, ani wzbudzić w sobie tych uczuć obywatelskich i tej łączności z narodem, która tylu światłych duchownych, szczególnie pośród pijarów, pchnęła do ofiarnej pracy dla narodu i zgotowała im chlubne imiona w dziejach oświaty polskiej. W nim teraz reformaci znaleźli oparcie i pomoc w walce z Jeziorowskim.

Jak długo dłoń pruska ciążyła nad polską krainą i duchowieństwu polskiemu pozostawiała tylko troskę o wiarę i religję, arcybiskup znosił pokornie zarządzenia obcej władzy, skarbiąc sobie łaski rządu zaborczego. Teraz, kiedy władza polska, przez Komisję Rządzącą nad oświatą ustanowiona, wzięła ster w rękę, aby dopełnić dla ludu tego, czego nie zdołała wywalczyć Komisja Edukacyjna a o co wołała konieczność życiowa i polityczna, arcypasterz nie wahał się rozpocząć walkę przeciw tej magistraturze i sięgać po władzę tam, gdzie łatwą zdawała się do zdobycia. Podkopywanie powagi i władzy Izby Edukacyjnej tem było dla niej niebezpieczniejsze, że w konstytucji napoleońskiej nie było o niej wzmianki, a król saski Fryderyk August, mianowany księciem warszawskim,

sam bez woli i energji, przytem nabożny i oddany praktykom religijnym, tem łatwiej mógł się dać powodować najwyższemu dygnitarzowi kościelnemu.

Niepokoiły Raczyńskiego poczynania Izby, zmierzające do ujęcia przez państwo oświaty ludowej. To, co dla Komisji Edukacyjnej było postulatem za wczesnym, teraz stawało się dla Izby Edukacyjnej o tyle łatwiejszem, że władze pruskie przez stwarzanie szkół symultannych i usuwanie ich z pod wpływu duchowieństwa uczyniły już pierwsze kroki ku zapewnieniu państwu dominującego wpływu na szkołę dla ludu. Walka o wyłączny wpływ zakonów na szkołę średnią była dla kościoła placówką straconą, należało zatem ratować chociaż szkołę elementarną dla kościoła i wyłączyć ją zupełnie z pod wpływów świeckich.

Z tej koncepcji myślowej wypłynął z pod pióra Raczyńskiego list do króla-Niemca, wysłany w sprawach edukacyjnych z pominięciem Izby 28 września 1808 r., w którym w najciemniejszych barwach maluje mu zepsucie i skażenie obyczajów w Księstwie Warszawskiem. Punktu zaczepienia dostarczał mu fakt, że na czele obydwóch seminarjów stali dwaj żonaci exksięża, Burgund i Jeziorowski.

»Duchowni świeccy i zakonni — pisał — wyłamują się z pod karności i posłuszeństwa przełożonych swoich, bo znajdują u magistratur rządowych protekcję. Złe, którem są zarażeni wyżsi, już się i w duchownych spostrzegać daje, a nawet przechodzi do pospolitego ludu. Ta zaraza jeżeli z którego źródła, to najwięcej z tej edukacji pochodzi; bo gdy się między nauczycielami mieszczą libertyni, księża i zakonnicy apostaci, którzy, porzuciwszy swój stan i żony pojąwszy, powierzone sobie mają ćwiczenie młodzieży, jak to np. w Poznaniu i Łowiczu, gdzie apostaci formują pedagogów do parafjalnych szkółek, wystawiają też uczniów takich, jakimi oni sami, bez religji i moralności.

»Biskupi z praw odwiecznych, nietylko duchownych ale też krajowych, mieli powierzony dozór nad szkołami i edukacją, teraz od niej usunieni, w prawach i władzy swej ściśnieni, i bez mocy ich egzekucji«.

Jako środek zapobieżenia »dalszej zarazie« doradza: »Niech ludzie bez religji i obyczajów dobrych, apostaci, oddaleni będą od stanu nauczycielskiego, a miejsce ich niech zastąpią nauczyciele cnotliwi, w religji ugruntowani i bez noty. Niech będzie prawo,

obowiązujące nauczycielów w szkołach osobliwie początkowych uczyć wiary świętej i łacińskiego języka. Bojaźń Boża jest początkiem wszelkiej mądrości, a język łaciński, istotnie potrzebny dla stanu duchownego, i w każdym innym stanie przydatnym być może.

»Przywróć Wasza Królewska Mość biskupom wpływ do edukacji i dozór nad nią!« [1].

Postulaty Raczyńskiego były jasne: szkoła ludowa miała jak przed 50 laty nauczyć pacierza i odczytania łacińskiej ministrantury i miała wrócić pod wyłączną władzę duchowieństwa [2].

Chwilowo list nie odniósł dodatniego skutku. Dostał się do rąk króla w chwili, kiedy Napoleon toczył walkę z papieżem, zakończoną zniesieniem państwa kościelnego, zniweczeniem władzy świeckiej papieża i uprowadzeniem Piusa VII jako jeńca. Niebezpiecznem mogło się wydawać królowi rozszerzanie w takiej chwili władzy duchowieństwa, więc też nie wydał żadnego w tej kwestji rozporządzenia.

Raczyński nie dał za wygraną. Kiedy król z końcem roku 1808 wybierał się do Warszawy, arcybiskup posłał mu w październiku list powitalny [3], w którym ponawiał skargi i propozycje: »Raczysz Najjaśn. Panie najpierw mieć wzgląd na edukację. Odbieram z różnych stron smutne wiadomości, że się znajdują nauczyciele szkół i szkółek, ludzie bez religji i dobrych obyczajów, apostaci zakonnicy, którzy porzuciwszy stan, pojąwszy żony, urzędy nauczycielskie sprawują, a nawet są rektorami i prefektami szkół pedagogicznych dla alumnów, formujących się pod nimi na przyszłych nauczycielów szkolnych, języka narodowego polskiego dobrze nie znający, a kosztownie opłacani, a co i za przeszłego, choć protestanckiego rządu nie było, trafiają się nauczyciele dysydenci dla katolickich szkółek. Pierwsi zarażają dzieci irreligją i rozwięzłością, drudzy czynią pro-

---

[1] Sześcioletnia korespondencja władz duchownych z rządem świeckim Księstwa Warszawskiego. str. 10.

[2] Do podobnych celów dążyli księża benoni w Warszawie, zakon złożony po większej części z Niemców, wydaleni rozkazem Napoleona z końcem roku 1808 z Księstwa Warszawskiego. Niemcewicz w Pamiętnikach o czasach Księstwa Warszawskiego (str. 99), tak charakteryzuje ich działalność: Celem ich najpierwszym było wskrzesić zakon jezuitów, opanować znowu wychowanie młodzieży, wpajać w ich umysły wszystkie dawne przesądy, słowem zatrzeć ducha wolności, a przez ciemnotę tem łatwiejszem uczynić ich posłuszeństwo.

[3] Sześcioletnia koresp.

zelitów swej sekty z katolickiej młodzieży. Po takiem wychowaniu dzieci jakichże się spodziewać z nich obywatelów, urzędników, a dopieroż duchownych...

»Więcejby zaś nierównie skarb zyskał, gdyby, oddawszy edukację zakonnikom, znaczne intraty, któremi się opłacają szkoły, na zasilenie potrzeb narodowych obrócone zostały, a religja i obyczaje dobrze na temby zyskały... To więc przedstawiwszy, upraszam jak najmocniej W. K. M. Pana Miłościwego:

»abyś przywrócił biskupom wpływ do edukacji i dozór nad nią, a plebanom poruczył dozór parafjalnych szkółek. Nakaż oddalić od edukacji ludzi bez religji, apostatów, protestantów, aby każde wyznanie miało swojej religji nauczycielów!«

Nie została zapewne tajną Jeziorowskiemu akcja arcybiskupa, wymierzona wprost przeciw jego osobie. Czuł, że stanowisko jego i byt rodziny są zagrożone, że i Izbie, chociaż tak życzliwie dla niego usposobionej, trudno będzie oprzeć się ewentualnemu rozkazowi króla. Praca podziemna przeciw Jeziorowskiemu nie ustawała i w samym Poznaniu. Dał się dla niej pozyskać najstarszy wśród seminarzystów, Benjamin Flatt, który doniósł Izbie, że Jeziorowski źle odżywia seminarzystów. Skarga okazała się nieuzasadnioną; wciągnięto w nią Gruszczyńskiego, który się przed Jeziorowskim z współwiny oczyścił, ale cała ta sprawa musiała utwierdzić rektora w przekonaniu, że w tych warunkach praca jego dla Księstwa Warszawskiego skuteczną być nie może.

Kiedy zatem rząd pruski, znający jego wiedzę i uzdolnienie, ceniący w nim pestalocystę, zaproponował mu w grudniu 1808 r. rektorat w seminarjum nauczycielskiem w Kwidzyniu, wyznaczając mu oprócz mieszkania i opału 900 talarów rocznie (w Księstwie pobierał 300), Jeziorowski poprosił Izbę o zwolnienie od obowiązków na Wielkanoc r. 1809.

»Jak bolesnem sercu memu być musi — pisał do Izby[1] — zniesienie tak chlubnych i zaszczytnych dla mnie stosunków z Izbą Edukacyjną, trudno mi określić. Jej powszechnie znana sprawiedliwość i ludzkość, jej roztropne i w duchu prawdziwie pedagogicznym już poczynione urządzenia niewymazane w sercu mem wyryły i dziękczynności i szanowności uczucie«. — »Głos jednak utrzymania własnego« przemógł żal i tak Księstwo Warszawskie, a z niem

[1] Rs. Arch. P. P. Izba Eduk. 48.

i polska oświata straciła bardzo zdolnego, pracowitego i wytrawnego pedagoga, w chwili kiedy ich nie miała zbyt wielu przygotowanych praktycznie i naukowo, aby skutecznie i celowo pracować dla dobra szkoły ludowej.

W kwietniu 1809 r. Jeziorowski opuścił Poznań. Izba Ed. jakby z pewnem wahaniem, dopiero na ponowione nalegania poznańskiej Izby Administracyjnej i samego Jeziorowskiego wydała mu dekret, zwalniający go ze służby.

Na czele seminarjum w Poznaniu stanął Gruszczyński.

W Łowiczu podjęto również walkę przeciw seminarjum. Tutaj godzono w Burgunda, jako Niemca nie znającego języka polskiego. Izba w czerwcu 1808 r. zwolniła go z obowiązków rektora, powierzając tę funkcję Siewieluńskiemu.

Zapoczątkowana praca nad rozszerzeniem oświaty ludowej, mimo rozlicznych trudności, zaczynała powoli wydawać owoce. Już w maju 1808 r. donosił Lipiński Stanisławowi Potockiemu do Drezna, że prefekci pilnie popierają sprawę szkółek elementarnych i że te rozwijają się coraz lepiej [1].

Przy wzrastającej liczbie szkółek wzrastała także potrzeba zawodowo przygotowanych nauczycieli, a skoro ich było bardzo mało, potrzeba podręcznika, któryby dla chętnych był metodyczną wskazówką w mozolnej pracy. Izba Edukacyjna, pozbawiona współpracy Jeziorowskiego, zwróciła się do Konstantego Wolskiego, profesora literatury polskiej w Liceum warszawskiem, znanego pedagoga i właściciela prywatnej pensji, z zachętą ułożenia elementarza dla szkółek wiejskich i miejskich Księstwa Warszawskiego i przewodnika metodycznego dla nauki początkowej.

Fatalny zbieg okoliczności chciał, że i Konstanty Wolski należał do liczby tych zakonników, którzy za rządów pruskich wystąpili z klasztoru i wstąpili w związki małżeńskie.

Fakt ten wobec akcji arcybiskupa przeciw żonatym ekszakonnikom już w ciągu roku 1808 zwrócił uwagę króla na osobę Wolskiego. W rozmowie z sekretarzem stanu Brezą dał wyraz swemu zdziwieniu, że w gronie profesorów Liceum warszawskiego znajduje się człowiek, »który dał tak jawny i skandaliczny dowód wzgardy dla religji«. Breza poczuwał się do obowiązku donieść o tem Stanisławowi Potockiemu, dzieląc się z nim wrażeniem, iż byłoby ży-

[1] Tokarz: Ostatnie lata Kołłątaja. Kraków 1905. II. 108. w dopisku.

czeniem króla, aby Wolskiego usunięto z urzędu. Chociaż Potocki w memorjale o religji katolickiej, podanym królowi w r. 1807, sam potępiał fakt żenienia się księży, fakt nietylko tolerowany, ale wprost popierany przez rząd pruski, teraz tłómaczył się przed Brezą, że nie zdoła sam od siebie przeprowadzić w Izbie usunięcia Wolskiego, a nie ma możności powołania się na rozkaz króla w tej mierze. To stanowisko Potockiego wpłynęło widocznie łagodząco na oburzenie króla. W liście z 10 października 1808 r. Breza donosił Potockiemu, że »względem Wolskiego król raczej życzenie niż wyraźną swą wolę dał poznać. Nie upatruje tak gwałtownej potrzeby zwalenia losu człowieka za zniewagę stanu swojego, popełnioną za dawnego rządu« [1].

Groźniej przedstawiało się położenie Wolskiego, kiedy z początkiem roku 1809 Izba upatrzyła sobie w nim dyrektora Redakcji ksiąg elementarnych, a arcybiskup, podrażniony do żywego, wystosował do króla pod datą 19 stycznia list, domagający się usunięcia Wolskiego z urzędu i zamknięcia jego pensji prywatnej, piętnujący fakt piastowania tak odpowiedzialnego urzędu przez apostatę jako cios dla religji, którą ten apostata wyznaje, a hańbę dla duchowieństwa i zuchwalstwo »pod bokiem jednego z najcnotliwszych i najpobożniejszych królów« [2].

---

[1] Tokarz: Ostatnie lata Kołłątaja. II. 110.

[2] List arcybiskupa do Króla Imci o oddalenie od urzędu nauczycielstwa ks. Wolskiego, apostaty. (Sześciol. Korespondencja): »Najjaśniejszy Panie! Abym dopełnił tego, co mi sumienie i mój urząd pasterski dopełnić nakazuje, przedłożyłem W. K. Mości pod dn. 26. październ. r. p. potrzebę oddalenia od edukacji młodzieży apostatów księży zakonników, którzy, porzuciwszy stan swój, pojąwszy żony, urzędy nauczycielskie sprawują.

Lecz gdy, przybywszy tu do Warszawy, zastałem w tej stolicy kraju, w oczach magistratur rządowych, pod bokiem W. K. Mości podobnego apostatę i nauczyciela w osobie księdza Wolskiego, który będąc aktualnym kapłanem i zakonnikiem, professem w zgromadzeniu księży pijarów, za przeszłego rządu protestanckiego publicznie pojął żonę i z nią mieszkając, nietylko sprawuje urząd nauczyciela w Liceum, które jest publiczną i powszechną dla wszystkiej młodzieży szkołą, ale trzyma jeszcze domowe pensje, przeto odważam się tem usilniej ponowić W. K. Mości moje położenie i prośbę, im prędszego i skuteczniejszego ten czyn gorszący zaradzenia wymaga.

Jak wielki cios dla św. religji naszej, którą ten apostata wyznaje, a prawa i ustawy jej publicznie i bezkarnie gwałci! jak to jest czyn, gorszący młodzież, którą uczy, i jej moralność psujący! jak ta okoliczność hańbi stan duchowny! Co za zuchwalstwo! w kraju, gdzie religja katolicka jest religją stanu, pod bokiem jednego z najcnotliwszych i najpobożniejszych królów! Nie trzeba, abym to W. K. Mości przekładał. Moją tylko jako naczelnika ducho-

Natarczywym zabiegom Raczyńskiego, popartym osobistą interwencją na audjencji, uzyskanej przez niego podczas pobytu króla w Warszawie z początkiem roku 1809, nie zdołała się Izba przeciwstawić. Wolskiego usunięto z Liceum z żalem grona i Izby, gdyż trudno było zastąpić go kimś równie zdolnym i oddanym swemu zawodowi.

Sprawa narobiła dużo wrzawy. Kołłątaj, który wrócił z przymusowego pobytu w Moskwie i bacznie śledził rozwój spraw edukacyjnych w Księstwie, w listach do Lindego dawał wyraz ubolewaniu nad losem Wolskiego i swemu oburzeniu na mieszanie się arcybiskupa do spraw wychowawczych, piętnując akcję Raczyńskiego jako »fanatyzm i obłudę«. Chociaż może nie znał treści memorjału, który kollegjum biskupów Księstwa Warszawskiego z inicjatywy Raczyńskiego przesłało 3 marca 1809 r. do króla z żądaniami swemi, przeczuwał, że zanosi się na walkę podobną do tej, jaką toczyć musiała z eksjezuitami Komisja Edukacyjna. Dlatego też przestrzegał Lindego, a pośrednio i Potockiego, aby Izba, gdyby duchowieństwo domagało się koniecznie stanowiska w Izbie, dopuściła nie więcej jak jednego biskupa światłego i wyrozumiałego, aby w żadnym razie nie dopuszczono ich więcej. Winy mieszania się władz duchownych w sprawy szkolne dopatrywał się w przejętych od Prusaków Dozorach szkolnych, w których duchowieństwu przyznawano pewien udział w zarządzie szkolnictwa, co »obudziło myśl biskupom, aby się starali podgarnąć pod siebie edukację publiczną«. Izba, zdaniem Kołłątaja, sama sobie w ten sposób przygotowała zatarg z duchowieństwem. »Niech tylko temu, pisał do Lindego, pan Stanisław (Potocki) nie zaradzi, doświadczy, że mu pokażą zęby

---

wieństwa i pierwszego w tym kraju pasterza, jest najusilniejszą prośbą: abyś W. K. Mość, zachowawszy duchownym zwierzchnościom postąpienie z takimi podług rygoru praw duchownych, raczył oraz wydać dekret, przez któryby nietylko ksiądz Wolski apostata, ale też wszyscy inni apostatowie od pensyj domowych i pod jakimkolwiek tytułem edukacji, jakoteż od sprawowania urzędów cywilnych, jako ludzie z ustaw prawa duchownego w klątwie będący, infamją notowani, oddaleni zostali«.

Z słów Raczyńskiego wynika jasno, że Wolski nie przeszedł na protestantyzm, że zatem uwaga co do tego u Tokarza w Ostatnich latach Kołłątaja i u Gorzyckiego, który ją zapewne za Tokarzem powtórzył, nie ma żadnej podstawy; żaden z żeniących się księży nie przechodził na protestantyzm, nie uczynił tego ani Jeziorowski, ani Dmochowski, ani Ludwik Osiński, ani też ks. Maciejowski, rektor gimnazjum podolskiego w Winnicy.

i znudzą go tak, że wszystko porzuci. Daj kurowi grzędę, jeszcze wyżej będę. Jeżeli Komisja Edukacyjna w czasie anarchji mogła być zupełnie wolna od księżego wpływu, choć miała księży w swem łonie, byłoby śmiesznością, gdyby wam teraz przyszło upaść pod wpływ takowy« [1].

Bronił świeckości szkoły i ksiądz Wojciech Szweykowski, jeden z bardzo gorliwych i światłych pedagogów tej doby (od r. 1816 pierwszy rektor uniwersytetu warszawskiego), pisząc w swych Uwagach nad wyższemi szkołami polskiemi w porównaniu do niemieckich (Warszawa 1808): »Jak usuwać wszystkich duchownych od edukacji (jak niektórzy życzą), nie widzę potrzeby, kiedy ta pod strażą zwierzchności krajowej zostaje; tak oddawać wszystkie szkoły jakiegokolwiekbądź stopnia samym duchownym, choćby najświatlejszym, nie sądzę rzeczą przyzwoitą ani bezpieczną«.

Roszczenia duchowieństwa w memorjałach, królowi podanych, szły dość daleko. Oprócz ponawianych żądań usuwania z wszystkich urzędów państwowych ożenionych exksięży, domagali się biskupi, aby osoby te, ścigane przez władze kościelne, nie miały »pobłażania i obrony od urzędników cywilnych« [2]. Żądali, aby król »przykazał dopełniania obowiązków religijnych«, nie ograniczając tego żądania ani urzędem ani wiekiem, by »zabezpieczył biskupom wpływ bezpośredni do edukacji, aby mogli z ramienia swego deputować osoby do Dozorów szkolnych po departamentach, przed któremi także odbywałyby się egzamina kandydatów do nauczycielskiego urzędu«. Tłomacząc »skutki nieszczęśliwe na ołtarz, trony i społeczność ludzką spływające z wolności druku i sprzedawania książek, przez kościół zakazanych«, dopraszali się zniesienia tych

---

[1] Tokarz: Ostatnie lata Kołłątaja II. 113.

[2] Kiedy Łuszczewski, minister spraw wewnętrznych, któremu podlegały sprawy religijne w Księstwie, zwrócił się do arcybiskupa z zapytaniem, jakie konkretne fakty dały powód do memorjałów biskupich, wystosowanych do króla z pominięciem ministerstwa, arcybiskup jako najdrastyczniejszy podał następujący fakt: »Walenty Kaweczyński, kapłan aktualny, zakonnik franciszkan-apostata, pojął żonę w Warszawie. Konsystorz o tem zawiadomiony, udał się do magistratu i apostata został aresztowany; lecz wyższa władza kazała go wypuścić. Konsystorz szukał u innych urzędników pomocy przeciw temu apostacie, ale jej nie znalazł. Aresztowanie przez władzę duchowną księży niemoralnych i gorszących zganione zostało; ksiądz po wprowadzeniu kodeksu Napoleona za prawego małżonka w oczach towarzystwa, którego więzić nie można, ogłoszony«.

wolności, a nawet »rewizji księgarń i zabrania z nich książek zaraźliwych«. Broniło się też duchowieństwo energicznie przeciw daninie $^1/_4$ swych dochodów na rzecz funduszu edukacyjnego, ustanowionej przez rząd pruski a przez rząd Księstwa zatwierdzonej.

Szkoły parafjalne miano w myśl memorjału z 25 listopada 1811[1] oddać pod bezpośredni rząd i dozór biskupów, »aby w nich uczono bez przeszkody wszelkiej, jak biskupi osądzą potrzebę«. Chodziło tutaj o tę łacinę, której brak w szkole elementarnej miał być taką klęską dla religji i kościoła.

Akcja władz duchownych zwracała się nietylko przeciw osobom exksięży, ale także przeciw samym seminarjom nauczycielskim i ich wychowankom, a przedewszystkiem przeciw oświacie ludu.

Kiedy w roku 1810 seminarjum duchowne w Łowiczu zajęto na lazaret, skarżył się Raczyński, że »urząd więcej troskliwy jest o kilku bakałarzy pod niemoralnym rządem edukujących się, niżeli o księży do posług duchownych w kraju katolickim potrzebnych« — chociaż dyrektor seminarjum łowickiego, Siewieluński, piastował swój urząd z godnością i potrafił zakładowi i wychowankom jego wyrobić najlepszą opinję w społeczeństwie[2].

Duchowieństwo przy parafjach miejskich, za przykładem swych przodowników. podburzało opinję przeciw nauczycielom, którzy wyszli z seminarjów, jedynym zatem, mającym rzetelne przygotowanie zawodowe, tak że wielu z nich musiało swój urząd opuścić[3].

Wyjątkowe stanowisko w episkopacie polskim zajął jedynie biskup-nominat płocki, Tomasz Ostaszewski, który w odezwie do duchowieństwa, przychylnej zamierzeniom Izby, zalecał proboszczom swej diecezji gorliwe zajęcie się oświatą ludu. Minister spraw wewn. Łuszczewski, za naleganiem Izby, przesłał odezwę tę arcybiskupowi i wszystkim biskupom z prośbą, aby w swych diecezjach naśladodowali tak chwalebny przykład.

Oporne stanowisko duchowieństwa świeckiego i mało chlubne metody, któremi przeciwdziałało zamiarom Izby, dość barwnie cha-

---

[1] Sześcioletnia korespondencja.

[2] Dowodem tego podania różnych gmin, bardziej dbających o dobrą szkołę ludową, domagających się od Izby nauczycieli z ukończonem seminarjum w Łowiczu.

[3] Rocznik Tow. Przyj. Nauk. Pozn. 1900. str. 306. Szuman: Z papierów ś. p. stryja mego Pantaleona Szumana: Uwagi nad upadkiem szkół i oświaty w tej części Polski, która się zowie W. Ks. Poznańskiem, i propozycje organizacji szkolnictwa według potrzeb czasu.

rakteryzuje list obywateli [1], przesłany Izbie, doradzający jej przymuszanie karami szlachty do posyłania dzieci do szkół.

Konsystorze ewangelickie, zwaśnione za czasów pruskich z kamerami o fundusze szkolne, opierały się również przyjmowaniu nauczycieli, wykształconych w seminarjach, na co użalał się Izbie Jeziorowski.

Jeżeli sfery inteligentne tak mało miały zrozumienia dla kulturalnych dążności Izby, to nie dziw, że i miejscowe Dozory szkolne pod wpływem duchowieństwa rościły sobie prawo poprawiania jej zarządzeń co do programu nauk, chociaż ustawa tego zabraniała.

---

[1] Izbo Edukacyjna! Pośpieszamy donieść z ukontentowaniem w takowej osnowie głos JW. Biskupa i konsystorza płockiego, wart po całym kraju być publikowanym i uskutkowanym: mogłoby to bardzo łatwo nastąpić podówczas (ale najprędzej prawie i nigdy), czem rychlej uprzątniętoby przeszkody; a te są najpierwsze i największe z Ichmość Att. Dziekanów, Kanoników drążkowych, Proboszczów, Plebanów i t. d. Kilku nas Obywateli byliśmy zaproszeni na obiad (czasu Odpustu) niby do naszego Pasterza, gdzie zastaliśmy wielu Dziekanów, Kanoników, Proboszczów, Plebanów i t. d. Podczas tegoż obiadu wszczęła się mowa o tymże Głosie wydanym, a od Izby Eduk. uchwalonym. My Obywatele, znając szacunek Nauk, wskrzesicielom tychże wierny hołd z największą wdzięcznością i czułością oświadczaliśmy. Wyż wymienieni Ichm. księża, uważając troskliwość i gorliwość naszą o Nauki, aby były wkrótce i wszędzie Szkółki Elementarne zaprowadzone, odpowiadają jednym głosem: dawne wieki nie znały żadnych Nauk, a przecie szczęśliwe były i teraz tych wymysłów nie potrzeba; nie mają co do czynienia, to takimi baśniami zaprzątają sobie głowy i nas tym chcą zatrudnić — ale nic z tego nie będzie.

Ach dla Boga, podrętwieliśmy, to słysząc: jakże na świecie może być dobrze, gdy taki piękny przykład (a jeszcze duchowni) z siebie dają. Nie widać innego środka na takich Patryotów, tylko przykazać i pogrozić im odebraniem Probostwa na zawsze; jedyny sposób na nich ten, gdyż inaczej nigdy z nimi do skutku przyjść nie można; a zaś na prostą Szlachtę, Mieszczan i Włościan nie można pewniejszego i lepszego środka wynaleźć do nakłaniania, żeby swe syny posyłali do szkoły, jeno publikowaniem z Ambon przez kilka niedziel (nie przez zęby i opacznie, jak się teraz dzieje), z tym dodatkiem, że za nieposłuszeństwo Rządowi będą karani i przymuszeni egzekucją wojskową do zapłacenia kilkudziesiąt złotych. Z przyczyny tej przyłączamy tu ten sposób, bo my sami przez facecję kilka razy tak prostej Szlachcie, Mieszczanom i Włościanom jako wyżej niby przepowiadaliśmy. Odpowiadali, że jeżeli tak nastąpi, to będziemy posyłać do szkoły, aby tylko w każdej Parafji one były.

Jesteśmy z winnym szacunkiem Izby Edukacyjnej

Obywatele.

Ze wsi Dziedzicznej dnia 6 sierpnia 1811 r.

(Arch. Min. W. R. i O. P. Akta rozmaite Izby Ed. Nr. 1826.).

»Zamiast nauk przepisanych — skarżył się Gruszczyński Izbie — domagają się od nauczycieli to łaciny... to francuszczyzny... to usług w czasie nawet nauki do pogrzebów, do mszy służenia, dzwonienia, kursu śpiewania«, a o ile nauczyciel nie stosuje się do ich woli i uczy według przepisów szkolnych, wstrzymują mu pensję i zagrażają utratą urzędu.

W wyższych i niższych warstwach społecznych te same objawy: korzenie się przed silnym rządem obcym, a wybujała samowola i brak posłuchu wobec powolnego rządu krajowego — polskiego[1].

Brak egzekutywy, o którą daremnie walczyła, nie pozwalał Izbie na dość energiczne wystąpienia przeciw lekceważeniu władzy i przepisów, przeciw samowoli, wspieranej wyższą powagą duchowieństwa.

Niemniej dokuczliwie dawał się odczuwać Izbie ten brak egzekutywy w stosunku jej do szkół ewangelickich Księstwa.

Izba, nie chcąca przejmować praktyk wynarodowiających od

---

[1] Gruszczyński, wierny tradycjom Jeziorowskiego, aby ukrócić samowolę Dozorów, wygotował ścisły program nauk dla szkoły elementarnej 3-klasowej, prowadzonej przez jednego nauczyciela i przesłał go Izbie do zatwierdzenia z prośbą, aby pozwoliła wydrukować go i obesłać do wszystkich nauczycieli wyszłych i wyjść mających z seminarjum, z poleceniem umieszczenia go na drzwiach szkolnych, by »w ten sposób Dozory miejscowe i rodzice wiedzieli, czego i kiedy mają po nauczycielu żądać«.

Kiedy Izba Eduk. posłała mu do oceny plan nauk, proponowany przez Dozór szkolny w Szamotułach (podpisany przez ks. Walentego Kozłowskiego pod datą 6 lipca 1811), wyłączający wszystkie rzeczowe i praktyczne wiadomości, a przeładowany łaciną i językiem niemieckim, dał upust swemu oburzeniu, pisząc: »Uczniom i uczennicom polskim, mającym nabrać rozumu do pojęcia nauk duchownych w języku polskim, do gospodarstwa, rzemiosł, handlu, urzędów niektórych miejskich, wiejskich i wojskowych, albo szkół wyższych w Polsce, — pobożności względem Boga, siebie, bliźnich i Ojczyzny polskiej, — użyteczności dla narodu polskiego końcem uszczęśliwienia go i siebie, naznacza (program) najwięcej łaciny, jakoby ta mogła ich do tego usposobić. Nie naznacza zaś rachunków pamięciowych tak potrzebnych i umysł ćwiczących. Nie naznacza robót gramatycznych i stylowych polskich, tak w życiu nieuchronnych. Nie naznacza dziejów polskich, tak dzielnie do Ojczyzny przywiązujących. Nie naznacza nauki o zdrowiu ludzkiem, tak każdemu użytecznej. Nie naznacza miernictwa gospodarskiego i rzemieślniczego z rysunkiem prostym, tak ważne dla gospodarza i rzemieślnika. Zgoła każe uczyć wbrew potrzebom narodu i uczni, wbrew przepisom Izby Edukacyjnej. A przecież nauczyciel ma rozkaz uczyć podług niego pod niewypłatą pensji lub utratą urzędu«.

Prusaków, może także częściowo powodowana względami na króla-Niemca, pozostawiła nauczycieli Niemców na swych urzędach, żądając tylko, aby przez egzamin z języka polskiego uzyskali patent Izby Edukacyjnej na nauczycieli. Niepatentowany nauczyciel nie miał być cierpiany w szkołach. Na wyuczenie się języka polskiego pozostawiała nauczycielom 2 lata.

Zarządzenie to wywołało z polskiej strony burzę, z niemieckiej bierny opór, szczególnie w tych okolicach, gdzie przy znacznej, często przeważającej domieszce ludności niemieckiej rząd pruski przez szkołę forsował był germanizację.

Ludność polska, która od rządu polskiego spodziewała się represji przeciw znienawidzonym Niemcom, czuła się zawiedzioną w swych nadziejach. Prefektury bydgoska i poznańska już od roku 1807 przesyłały Izbie skargi i prośby ludności katolickiej, domagające się usunięcia nauczycieli Niemców, a zastąpienia ich nauczycielami Polakami [1].

---

[1] Wymownie charakteryzuje nastrój ludności prośba »gburów polskich z Granic« do magistratu miasta Chełmna, ogłoszona przez Karbowiaka w »Materjałach do dziejów wychowania i szkół ziemi Chełmińskiej«, Toruń 1900 str. 17. »Dano nam do czytania — pisze Jerzy Ehrler, dozorca szkół, Łukasz Piotrowski et consortes — obwieszczenie prześw. Prefektury bydgoskiej z dn. 10 września r. b., podług którego wolno wyznawcom luterskim utrzymywać szulmistrzów Niemców, po polsku nie umiejących, i że się w ich szkoły nikt wdawać nie powinien. Mocno takie obwieszczenie nas boli, bo takim sposobem nasze dzieci będą musiały bez wszelkiej edukacji zostawać. Jest naszych rodaków familij przeszło 70 na nizinie chełmińskiej. Rząd chce, abyśmy byli Polakami, a żaden szulmistrz nie jest w stanie uczyć naszych dzieci po polsku czytać i pisać, wszystkie pisma zwierzchności wychodzą po polsku, jakże będą mogły nasze dzieci, przyszedłszy do lat, je czytać i wykonać rozkazy. Niemcy o to wcale nie dbają, owszem jak dawniej tak i teraz mają wolę zaciętą przeciw temu wszystkiemu, co tylko z polskiego języka pochodzi.

»Abyśmy dzieci nasze do szkół niemieckich posyłali, nie możemy, bo nie chcemy, aby po niemiecku zamiast po polsku się uczyły, ani pozwolić nie możemy, aby się katechizmu luterskiego i śpiewek niemieckich uczyły, czem pospolicie najbardziej dzieci ciż szulmistrzowie zabawiają. Prosimy więc pokornie prześwietnego Magistratu, aby nam raczył wyjednać w Granicach szkołę polską. Mają Niemcy na nizinie swoich szkół 10, a my biedacy nie możemy mieć ani jednej.

»Szulmistrz polski jest nam koniecznie potrzebny, bo kto ma nam napisać odpowiedzi na rozkazy zwierzchności, do miasta chodzić mil dwie lub trzy jest wielka zmuda dla gospodarzów.

»Do tego czasu zastąpiliśmy Niemców w mowie polskiej i w pisaniu, ale to jest ciężar dla nas kilku, a my nie mamy przyczyny to robić, co inni robić

Z drugiej strony nauczyciele Niemcy ani myśleli dopełniać warunku Izby i douczać się języka polskiego, ośmieleni do oporu i zaciętości opieką swych zborów, od których byli materjalnie zależni. Światlejsi pastorowie, lojalnie wobec władz polskich usposobieni, zachęcali nauczycieli do posłuszeństwa władzy naczelnej, a gdy to było daremne, sami wyuczali dzieci języka polskiego, za co wizytatorowie i Izba Edukacyjna nie szczędziła im pochwał i uznania [1].

Wprost wrogie wobec Izby i jej zarządzeń dozorczych i językowych było stanowisko zarządu dóbr królewskich. Na czele dominjów państwowych pozostawił Fryderyk August zagorzałego Niemca Colombę, który już za rządów pruskich wsławił się nienawiścią do wszystkiego, co polskie, a teraz negował wszelką ingerencję Izby Eduk. do szkółek w dobrach królewskich. Kamery królewskie nadużywały swej władzy, usuwając nauczycieli, mianowanych przez Izbę, a przyjmując na ich miejsce innych, bez względu na to, czy posiadali patent Izby, czy też nie. Oporne swoje stanowisko tłómaczyły przed królem kłamliwie, że mianowicie Izba wydała rozkaz, aby w przeciągu dwóch lat w szkołach elementarnych uczono tylko po polsku, język zaś niemiecki aby koniecznie został zaniechany. Spór, toczony z Izbą o opatentowanie nauczycieli, a zatem o egzamin z języka polskiego i uznanie Izby Eduk. naczelną władzą wszystkich szkół w Księstwie, oparł się o ministerstwo spraw wewnętrznych, a nawet o króla. Król język polski w szkołach Księstwa uznał za prawo konstytucyjne i tem samem wsparł Izbę; ale w praktyce amty nadal usuwały i powoływały samowolnie nauczycieli [2].

Izba w walce z napływowym żywiołem niemieckim wobec słabej swej władzy wykonawczej musiała wykazać dużo ustępliwości. Gdzie ze względów materjalnych wskazane było połączenie szkoły katolickiej z ewangelicką, a Niemcy się temu opierali, zasłaniając

---

powinni, zwłaszcza kiedy do polskiego języka wcale pokwapić się nie chcą, bo są zacięci.

»Jeżeli na szkołę polską katolicką nie chcą sąsiedzi Niemcy pozwolić, o co jednak sprawiedliwie prosimy, dobrze, niech będzie taka, aby tylko uczono po polsku czytania, pisania, rachunków, ale śpiewania luterskiego i ich katechizmu nie chcemy, bo jesteśmy Polacy katolicy, którzy wcale prześladowania od Niemców podczas wojny cierpieć musieliśmy. Bardzo prosimy i pokornie prześw. Magistratu, abyśmy mieć mogli szulmistrza Polaka dla dobra dzieci naszych«.

[1] Arch. Państw. Pozn. Raporta szkół m. i w. w depart. Pozn. Izba Eduk. 28. Wizytacja ks. Wolickiego.

[2] Winc. Gorzycki: Oświata publ. w Ks. Warszawskiem. str. 63.

się względami wyznaniowemi, Izba zlecała nauczycielowi polskiej szkółki, aby dzieciom szkoły niemieckiej udzielał 2 godzin dziennie języka polskiego, dzieci zaś niemieckie zachęcała do nauki, obdarzając je polskiemi elementarzami [1].

W wypadkach ostrzejszego oporu Niemców wobec jej zarządzeń potrafiła dość surowo piętnować zuchwalstwo »buntowniczych fanatyków, pod gorliwością religji duch pruski pokrywających« i zagrażać utratą urzędu, a nawet wydaleniem z granic Księstwa [2].

Mimo tych walk, prowadzonych na wszystkie strony, akcja Izby nie słabła.

Chcąc zaspokoić piekącą potrzebę chwili, wydała w czerwcu 1808 r. »Program książki do czytania dla ludu« [3]. Książka ta miała oprócz nauki czytania »zawierać istotne wiadomości, służące do ukształtowania umysłu, skierowania wyobrażeń ludu i wad jego poprawy,... aby w niej znaleźć mógł zasady, prawidła i wiadomości dla siebie istotnie w życiu potrzebne«. Dzieło to miało być »niejako krótkim zbiorem encyklopedycznym... sposób podania jasny, nie przekraczający pojęcia ludu«.

»Materje, mające się istotnie mieścić w tem dziele«, były następujące:

1) »O ogólnych stosunkach człowieka z swoim Twórcą, bliźnimi i innemi stworzeniami. O obowiązkach wzajemnych dzieci i ich rodziców. O pożytkach pracy, oszczędności i porządnego gospodarowania. O wstrzemięźliwości i o skutkach pijaństwa. Prawidła zachowania zdrowia. Wystawić szpetność i skutki nieochędostwa.

2) »Co do obowiązków obywatelskich: Sprostować wyobrażenia o wolności i wzajemnych stosunkach obywatelskich. O winnem uszanowaniu praw i zwierzchności. O miłości i obowiązku bronienia Ojczyzny.

3) »Co do wiadomości: Ma być najjaśniej napisana teorja 4 pierwszych działań arytmetycznych, z regułą trzech, praktycznie zastosowaną do potrzeb włościan, z okazaniem tych rachunków na rzeczach samych.

»Treść najpotrzebniejszych wiadomości temu stanowi, wyciągnięta z prawa krajowego.

---

[1] Karbowiak: Materjały do dziejów wychow. etc. str. 69.

[2] Tamże — str. 63.

[3] Zbiór uchwał i ogólnych urządzeń Izby Eduk. str. 32.

»Znajomość miar i wag, w porównaniu prostem z wagami sąsiedzkich krajów i z nowemi francuskiemi.

»Niektóre części gospodarstwa rolniczego i wiejskiego, z okazaniem różnicy sposobów gospodarowania w różnych stronach kraju naszego i zagranicznego, stosownie do natury gruntu i miejsca.

»O korzystaniu z płodów ziemnych.

»Niektóre części historji naturalnej kraju tak naszego jak i sąsiedzkiego, mianowicie o chowie bydła i gatunkach jego, o zasiewaniu łąk sztucznych, o pszczołach, owcach i t. d.

»W opisie tych wiadomości unikając zbytniego szerzenia się, ograniczyć się tylko w podaniu treści rzeczy już doświadczonych i prawdziwie użytecznych«.

Trudno dojść, czy Izbie więcej zależało na książce do nauki czytania dla dzieci, mającej zawierać równocześnie ćwiczenia w czytaniu dla dalszych stopni nauki, czy też raczej o książkę dla ludu, z encyklopedycznie ujętemi wskazówkami odnośnie do praktycznych jego zajęć i mądrości życiowej. Tytuł książki wskazywałby na drugie, ale o zwalczaniu analfabetyzmu wśród dorosłych wtedy jeszcze nie myślano, można zatem przypuszczać, że Izbie chodziło raczej o książkę szkolną, a w tym wypadku program Izby z góry wykluczał dobrą książkę.

Program widocznie też nie zadowolnił tych, których ta sprawa goręcej zajmowała. Warszawskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, dzielnie sekundujące Izbie w jej dążnościach oświatowych, w miesiącu lipcu i wrześniu 1808 r. (zatem w miesiąc po wydrukowaniu programu) obradowało w przedmiocie książek elementarnych. Projektodawcą był Józef Łęski[1], profesor matematyki w Liceum warszawskiem, znawca i zwolennik Pestalozziego. Z punktu widzenia jego zasad ujął plan książki elementarnej. Roztrząsając na posie-

[1] Łęski, urodzony w Żarnowcu, pobierał pierwsze nauki w Gdańsku. W r. 1772 oddany do Korpusu Kadetów w Warszawie, w r. 1789 jest brygadjerem. W r. 1794 wysłany z poleceniami do Kościuszki, dostaje się do niewoli pruskiej w Nissie — utrzymuje siebie i pomaga innym przez malowanie minjatur. Po odzyskaniu wolności zwiedza galerje w Dreźnie i Berlinie. W r. 1796 przybywa do Krakowa i zajmuje się wychowaniem młodzieży, a po zwolnieniu Jana Śniadeckiego z katedry, obejmuje po nim katedrę astronomji w uniwersytecie. Od r. 1804 do 1809 jest profesorem fizyki i matematyki w Liceum warsz. Od 1809—1811 przebywa w Paryżu na studjach, w latach 1811—1823 jest profesorem astronomji w Krakowie. W r. 1823 wraca do Warszawy, gdzie umiera 1825.

dzeniu Towarzystwa pytanie: Jakie ogólne uwagi i wnioski wyprowadzić należy z obecnych potrzeb wychowania publicznego i celów prac naukowych[1] — doszedł do wniosku, że »wygotowanie wszelkiego rodzaju elementarzy powinno być zatrudnieniem uczonych«, bo tym sposobem pracują dla dobra najliczniejszej klasy mieszkańców i czynią zadość obecnej potrzebie krajowej.

Jako zasadniczy postulat w układzie elementarza podkreślał swojskość i oryginalność. W układzie powinno być zachowane najściślej prawo postępu od najlżejszych do coraz trudniejszych wiadomości (»Lückenlosigkeit« Pestalozziego).

Encyklopedycznemu planowi Izby przeciwstawiał bardzo umiarkowany zasób wiadomości w książce elementarnej. »Gdyby nasz wieśniak umiał czytać i pisać i znał pierwsze obowiązki jako człowiek żyjący w społeczeństwie, zdaje się, że to jest wszystko, czegoby po nim od pierwiastkowej nauki w szkole wiejskiej co do nauk moralnych wyciągać można«. Elementarz powinien zawierać »rudymenta ojczystego języka i zasady moralności«, przez nie powinien kształcić język i wolę. Kształcenia rozumu dokonywać ma »elementarz arytmetyki z licznemi przystosowaniami do wiadomości i potrzeb rolnika, z umieszczeniem oraz niektórych główniejszych potrzeb przyrodzenia, zwłaszcza takich, któreby się prostemi przykładami liczebnemi objaśnić dały«.

»Wezwany do takowej roboty, mówił Łęski, będę miał honor poddać pod wyrok wydziału pierwsze w tej mierze mej usilności owoce«.

Łęski, nawołując, aby elementarz był oryginalny i narodowy, dopełniał luki w programie Izby. Namnożyło się bowiem na ziemiach polskich sporo elementarzy, tłómaczonych z niemieckiego, często najeżonych germanizmami i błędami językowemi. Wydawca ich, księgarz Korn w Wrocławiu nie zawsze miał takich tłómaczy, jak Wybicki[2]. Między tłómaczonemi na wzmiankę zasługuje elementarz,

---

[1] Kraushar: Towarz. Warsz. Przyj. Nauk. II. 146.

[2] »Pamiętnik Niemcewicza o Księstwie Warszawskim« str. 25 podaje, że Wybicki tłómaczył książki elementarne dla Korna, nie podaje jednak, jakie. Wydawnictwem polskich książek elementarnych Korna interesował się żywo ks. generał A. Czartoryski. W maju 1808 zwrócił się z usilną prośbą do rektora Jana Śniadeckiego, aby znalazł kogoś »świadomego«, mającego »dość rozsądku do zrozumienia i wnijścia w ważność przedmiotu«, któryby się podjął poprawy germanizmów i prowincjonalizmów w książkach dla dzieci, wydanych u Korna. Śniadecki mimo pilnych zajęć rektorskich sam podjął się tej pracy i w krótkim

przełożony z oryginału niemieckiego Mewiusza przez Jerzego Sam Bandtkiego, wydany po raz pierwszy w r. 1803, a po raz drugi w r. 1808, dedykowany księdzu Ignacemu Zaborowskiemu, prowincjałowi szkół pobożnych. Bandtkie naśladował tylko układ oryginału i tłómaczył drobne powiastki; rozdział I i II opracował oryginalnie; w częściach dla uczniów wyższych oddziałów umieszczał, zamiast nieforemnych przekładów poezji niemieckiej, »wiersze wyborne z przedniejszych autorów polskich«; wiadomości z przyrody uzupełniał naszym Klukiem, opuścił długie moralizatorskie wywody niemieckie, a przy końcu elementarza dał podanie o Piaście kołodzieju, jako objaśnienie kopersztychu, zdobiącego kartę tytułową. Tem samem po raz pierwszy w książce dla szkółki elementarnej zawitał fragmencik bajecznych dziejów Polski.

O charakter narodowy naszych książek elementarnych dopominał się bardzo energicznie rektor szkoły ewangelickiej w Bojanowie, Gerlach, zarzucając, że młodzież nasza uczy się o bohaterach rzymskich, francuskich, a nawet angielskich, a nie uświadamia sobie, »iż Polacy także mieli i mają ludzi, których współcześni kochali, potomni szacowali i którzyby na to zasłużyli, ażeby ich każdy z nas naśladował... Niech książka do czytania i rozmyślania nad nią będzie zaprowadzona, zawierająca w sobie rysy życia sławnych w czemkolwiek narodzie ludzi, lub pojedyncze czyny, któremi jakimkolwiekbądź sposobem dobro kraju przysporzyli. Niechże te zbiory wspaniałych czynów będą pomnikiem, niby nagrodą publiczną, dłużej nad wszelkie ordery trwającą, a daleko godniejszą szacunku nad wszelkie pomniki zburzycieli krajów i wyniszczycieli rodzaju ludzkiego. Z nich młodzież niech się naucza w języku rodowitym zasad nauki moralnej praktycznej«[1].

Charakter narodowy, a do pewnego stopnia wojskowy, szkół wszelkiego typu leżał na sercu i Kołłątajowi. W memorjale, pisanym (ale nieskończonym) dla Fryderyka Augusta w czasie walki z Izbą

---

czasie przesłał księciu »uczynione poprawy polszczyzny« w Elementarzu Korna. Książę w gorących słowach dziękował Śniadeckiemu, że »uznawszy ważność zagruntowania prawideł dobrego językiem rodowitym mówienia na książeczkach elementarnych, które dla dzieci są przeznaczone, raczył zstąpić z niebios, gdzie tak znakomicie figuruje, i zatrudnić się sam wyplenieniem i oczyszczeniem z szkodliwej i nieuleczonej już w dalszym wieku zarazy, nałogiem wczesnym nabytej zepsutej mowy«. (Baliński: Pam. o Janie Śniadeckim I. 507).

[1] Program popisu szkoły w Bojanowie. 1811.

Edukacyjną o Szkołę Główną w Krakowie (1810), zwalczał »cudzoziemszczyznę« Izby, a domagał się »zachowania całkiem charakteru narodowego, bez którego żaden naród obstać się nie może«, obudzenia ducha wojskowego i zrobienia go powszechnym we wszystkich klasach, aby każdy Polak od wczesnej młodości sposobił się na dobrego żołnierza, inaczej ten kraj długo nie ostanie. »Jak tylko tego prawidła nasi ojcowie odstąpili, tak zaraz do upadku chylić się poczęliśmy« [1].

Jeziorowski, intrygami zniewolony, ustąpił z swego stanowiska, nie wygotowawszy elementarza. Izba, znaglona rozwojem szkół elementarnych, skoro jej brakło najlepszego znawcy nowych prądów w szkole elementarnej, a zarazem najzdolniejszego praktyka-pedagoga, wezwała do ułożenia elementarza Konstantego Wolskiego, profesora literatury polskiej w Liceum warszawskiem.

Na żądanie jego, przesłała mu wszystkie projekty i programy, tyczące się nauk początkowych, dostarczone jej z Poznania i Łowicza, oraz obszerne ich oceny i projekty ks. Kopczyńskiego.

Wolski na tym materjale oparł cały układ swej »Nauki początkowej czytania, pisania i rachunków«, oraz swych »Przepisów dla nauczycieli«.

Idąc za życzeniem ks. Kopczyńskiego, oddzielił książkę metodyczną od elementarza. Samą naukę czytania i pisania oparł o memorjały Burgunda i Jeziorowskiego.

W Przepisach wprowadzał przed nauką czytania ćwiczenia wstępne w mówieniu, oparte w zasadzie na ćwiczeniach przedwstępnych Burgunda. W gawędy około rzeczy znanych i miłych dziecku wplatał powiastki, aby przedewszystkiem wzbudzić zainteresowanie, zdobyć sobie zaufanie i serca dzieci, a potem tą drogą zachęcić dziecko do mówienia. Moment wypowiedzenia się dziecka ma nauczyciel w myśl wskazówek wyzyskać dla poznania jego indywidualności i stopnia rozwoju umysłowego.

Metodę nauki czytania, omawianą w Przepisach, a rozwiniętą w ćwiczeniach początkowych w elementarzu, oparł na zmodyfikowanej przez Jeziorowskiego metodzie Oliviera. Wprowadza analizę słuchową zdań i wyrazów, wyróżnianie głosek według ich brzmienia (z pominięciem nazwy), zespolenie brzmienia z kształtem liter przy użyciu ruchomego alfabetu, syntetyczne zebranie głosek w wyrazy,

---

[1] Rs. Akad. Umiej. Nr. 224.

a nie w zgłoski bez znaczenia, wreszcie omówienie z dziećmi treści każdego przeczytanego wyrazu.

Książkę do czytania daje Wolski dziecku do ręki dopiero wtedy, kiedy ono już umie czytać i składać wyrazy na ruchomem abecadle, zatem całkiem w myśl zasad Jeziorowskiego.

Wolski trzeźwym sądem wytrawnego pedagoga z całego materjału przygotowawczego wybrał, co było najlepszego, i stworzył, jak na swe czasy, rzecz doskonałą. Mimo że jako profesor literatury przywykł był do młodzieży dojrzalszej, trafił w rozmówkach wstępnych wcale dobrze w ton pogawędki nauki początkowej, dał dobre wskazówki, od czego zaczynać i około czego snuć te wstępne rozmowy [1]. Nie dziw, że stale zajętemu wzorami literatury klasycznej jako powiastki nasuwały się opowiadania dość dalekie od pojęć dzieci, n. p o »Lwie złagodzonym przez wdzięczność«. Może nawet świadom pewnych braków przestrzegał, aby nauczyciel nie trzymał się ściśle podanych wzorów, ale tylko »brał miarę«, jak należy postępować w ćwiczeniach przygotowawczych.

Jeżeli się zważy, że literatura dziecięca nie istniała w tym czasie wcale i jak niezręcznie zabierał się do tych rzeczy tak genjalny pedagog, jak Pestalozzi w swej Książce dla matek, czyniąc ją w praktyce bezużyteczną, to można darować Przepisom drobne usterki, między które możnaby jeszcze zaliczyć przewlekłość nauki słuchowej, a z uznaniem podnieść należy wielki postęp w ujęciu całej nauki początkowej, polegający na rozbudzeniu zaciekawienia i ochoty do pracy u dziecka, a wyrugowaniu z izby szkolnej największego wroga nauki szkolnej — nudy.

Był to pierwszy i na długie dziesiątki lat jedyny zupełny i wyczerpujący, polski podręcznik metodyczny dla nauki początkowej, jasny i zrozumiały, zatem przystępny nawet dla tych nauczycieli, którym brakowało przygotowania zawodowego w seminarjach.

Dalszy układ »Nauki czytania« — uwzględniał w miarę wia-

---

[1] Tematami wstępnemi: rodzice, rodzeństwo, dalsza rodzina, dom rodzinny, zajęcia codzienne rodziców, upodobania dzieci i t. p. Kiedy te »pierwsze ćwiczenia« rozważano na sesji Tow. dla Ksiąg Elementarnych dn. 26 listopada 1810 (Arch. Min. W. R. i O. P. Rs. Nr. 51), uznano, że »ś. p. Wolski niedokładnie i niezupełnie je ułożył«. Stosownie do czynionych na sesji uwag, ks. Czarnecki wziął je do zupełnego i dokładnego opracowania. Jest w nich zatem i jego współpraca.

domości potrzebne w życiu codziennem, ale odstępował od programu Izby. Po nauce czytania, następowały ustępy treści przyrodniczej: ziemia — rzeczy ziemskie — słońce, miesiąc i gwiazdy — człowiek — zwierzęta — rośliny — rzeczy kopalne — podział czasu — potrzeby człowieka i społeczności — dusza ludzka; dalej »Rozmowy« o Bogu i o podobieństwie i różnicy między rzeczami; »Powieści różne«, dające na przykładach z życia naukę moralną w zakresie obowiązków wobec rodziców, bliźnich i Ojczyzny. Wśród tych powiastek znajdujemy podanie o Piaście kołodzieju i opowiadania z historji ojczystej z czasów Łokietka, Kazimierza Wielkiego i Sobieskiego; — dalej »Wynalazki ludzkie« z dziedziny rolnictwa, czyszczenia zboża, robienia mąki i chleba, uprawiania ogrodów, odzienia, farbowania, budowy domów, kruszców i sposobu ich wyrabiania, żeglugi; Listy; Zdania moralne; Pieśni, wśród których psalmy i pieśni Karpińskiego i bajki Krasickiego.

Temu elementarzowi nikt nie mógł zarzucić braku swojskości i oryginalności. Wiadomości rzeczowych, nie uwzględnianych dotąd wcale w czytankach, jest w nim dużo, forma przeważnie łatwa i do wieku dziecięcego dostosowana.

Całą wartość jego można ocenić należycie, jeżeli porówna się go z elementarzem wydanym przez Misjonarzy w Warszawie i drugim w Częstochowie w r. 1808, gdzie po szeregu ćwiczeń zgłoskowych następują łacińskie zwroty z ministrantury i katechizm jako jedyne ćwiczenie w czytaniu.

Część rachunkową, umieszczoną przy końcu elementarza, opracował ks. Dąbrowski, stosując się do przepisów Kondyllaka w dziele p. t.: La langue des calculs [1].

Na jej ujęcie dzisiaj żadną miarą zgodzićbyśmy się nie mogli. Nie godzili się widocznie na nią również rektorzy i nauczyciele seminarjów, gdyż w sprawozdaniach ich czytamy stale, że rachunki prowadzą metodą Pestalozziego, która zarzucała przy nauce początkowej rozszerzanie nazw liczbowych i odczytywanie tychże w setki miljonów, a wzamian za to wprowadzała pojęcia ilościowe na liczmanach, powoli i gruntownie rozszerzane, i nie dopuszczała ani jednej nazwy bez wyjaśnienia i wskazania na tablicach jej treści.

Dzieło Wolskiego Izba przyjęła z wielkiem uznaniem. W artykule, zamieszczonym przez Izbę w Korespondencie Warszawskim

[1] Protokoły Tow. do Ks. Elem. Arch. Min. W. R. i O. P. Nr. 51. Sesja z 3. i 6. grudnia 1810.

i Zagranicznym[1], nie omieszkano zaznaczyć, iż »autor dzieła, Konstanty Wolski, odpowiedział Izby Edukacyjnej zamiarom i potrafił z rozmaitych metod, równie zachwalanych i używanych zagranicą, wybrać co mają najlepszego i one pogodzić. Tak dalece, iż książka ta używana być może jako treść najlepszych w tej mierze dotychczas pedagogicznych odkryć«.

Jeden egzemplarz za pośrednictwem ministra spraw zagranicznych przesłano królowi, podkreślając, że w układzie dzieła stosowano się »do najpóźniejszych odkryć i sposobów najsławniejszych pedagogów, jako to Pestalozziego, Olivier, Tillich etc., których różne od siebie zdania starano się pogodzić i korzystać z tego, co każdy ma najpożyteczniejszego«[2].

Twórcę elementarza spotkała zasłużona nagroda. Kiedy bowiem za staraniem czynników kościelnych odjęto mu podstawę bytu, usuwając go ze stanowiska profesora Liceum, Izba powołała go na dyrektora Wydziału Redakcji Ksiąg Elementarnych, utworzonego 26 lutego 1809 r.

Towarzystwo Przyjaciół Nauk mianowało go na wniosek Staszica 2 lipca 1809 r. swoim członkiem na miejsce zmarłego Dmochowskiego. Na posiedzeniu, na którem wprowadzono go w poczet członków, Staszic jako tytuł do wyboru położył na pierwszem miejscu jego zasługi około ułożenia elementarza dla ludu, a na drugiem dopiero jego długoletnią pracę nad przekładem Liwjusza.

Do członków Towarzystwa Przyjaciół Nauk zaliczał się między innymi pedagogami od r. 1808 ksiądz Edward Czarnecki, pijar, którego zdolności pedagogiczne zwróciły uwagę rządu pruskiego, tak że wysłał go na dopełnienie studjów do Berlina. Tam Czarnecki przejął się nowszemi kierunkami pedagogiki niemieckiej i przełożył po powrocie do kraju na język polski »Zasady edukacji i instrukcji« głośnego podówczas rektora uniwersytetu w Halli, Karola Augusta Niemayera, wnuka i następcy Frankego. Dwa tomy tego dzieła obejmują, rzecby można, wszystkie zagadnienia pedagogiki praktycznej i były zbiorem tych poglądów pedagogicznych, jakie wytworzył koniec wieku XVIII, zwartościowanych wytrawnym sądem pedagoga-praktyka, znającego młodzież i szkołę.

Dzieło Niemayera jako książka dla nauczycieli cieszyło się

[1] Nr. 30. z 13 kwietnia 1811. str. 464.

[2] Sekretarz Stanu Breza pismem z 29 marca 1811. zawiadomił Izbę, że złożył książkę u stóp tronu.

wielką u nas poczytnością, a księdzu Czarneckiemu przyniosło zaszczyt nominacji na członka zwyczajnego Towarzystwa Przyjaciół Nauk.

Przyłączenie do Księstwa Warszawskiego w roku 1809 tak zw. Galicji zachodniej z Krakowem nie przysporzyło Izbie żadnych nowych pomysłów pedagogicznych dla szkoły ludowej [1]. Wymownem tego świadectwem są słowa sprawozdania Lipińskiego [2] z czynności Izby: »Nic tam (w Galicji), pisze on, do zachowania w dawnym stanie, nic do naśladowania z ustaw i urządzeń Izba Edukacyjna nie znalazła. Trudno jest wystawić sobie smutny stan, w jakim Izba Edukacyjna znalazła wszystkie instytuta edukacji publicznej... Co do szkół początkowych, instrukcji ludu służyć mających, rząd przeszły nie rozciągnął starań swoich do założenia szkół takowych we wsiach. Żadnej w tym rodzaju Izba nie znalazła«.

Wprowadzenie kodeksu Napoleona i tu sprawę oświaty włościan wraz z ich wolnością osobistą czyniło zagadnieniem doniosłem. Zaczęły się zatem mnożyć pomysły oświecania włościan przez książki i czasopisma dla ludu, udostępniające mu w łatwej formie opowiadania korzyści nowych zarządzeń, społeczne jego prawa i obowiązki. Impuls wychodził z Krakowa. Tutaj żywiej sprawą oświaty ludu zajął się Franciszek Borgjasz Piekarski, prezes sądu karnego, członek Dozoru Szkoły Głównej. Zaraz po wprowadzeniu kodeksu Napoleona, ustanawiającego równość wszystkich obywateli wobec prawa, wydał książeczkę, w której zaznajamiał lud z jego nowemi uprawnieniami [3]. Zaczął też wydawać czasopismo rolnicze [4], w którem zamierzał zaznajamiać lud wiejski z ulepszeniami w uprawie roli i płynącemi stąd korzyściami. Ale cóż mogły zdziałać książki i czasopisma wśród analfabetów? — Rozumiał to Piekarski, a skoro

[1] Rozważano wprawdzie na sesjach Tow. do Ks. Elem. pisma Wohlfeila polskie i niemieckie, jak Metoda uczenia, Anleitung zu den ersten Religionswahrheiten, jakiś elementarz, Prowadzenie dzieci, Urządzenię szkół, etc., ale niema śladu, aby uznano ich użyteczność i wyzyskano z nich cokolwiek do użytku szkół.

[2] Józef Lipiński: Sprawa z pięcioletniego urzędowania Izby Eduk.

[3] Kmieć Proszowski Symon, synowym, córkom, zięciom, wnukom i prawnukom uroczystość wprowadzenia kodeksu Napoleona Wielkiego dn. 15 sierpnia 1810 w Krakowie obchodzoną, artykuły tegoż kodeksu ważniejsze tłómaczący, oraz życie swoje i gospodarstwo opowiadający. Kraków 1811.

[4] Gospodarz Krakowski, Projekta poprawienia rolnictwa obejmujący. Pismo perjodyczne, Kraków 1811.

konstytucja napoleońska o oświacie milczała, wydał znów w r. 1811 broszurę p. t. »Ksiądz Pleban i Wikary w Proszowicach«, w której z gorącą odezwą zwracał się do duchowieństwa, aby dokonało swego powołania i zajęło się oświatą ludu. Chciałby obudzić w duchownym poczucie, że i on jest obywatelem kraju, że »nie siejąc i nie orząc, żyje z publiczności«, a zatem należałoby mu się zastanowić nad tem, »jak wzajemnością krajowi wypłaca i jak dla dobra jego pomaga«. W idealnie zakreślonej działalności plebana proszowickiego wypowiada swe pragnienie, aby każdy czyn plebana, całe jego życie było wzorem i szkołą dla ludu. Staranność około kościoła i cmentarza, wzorowo utrzymany ogród i szkółka drzewek, drogi wysadzane wiśniami i czereśniami, wzorowa gościnność, łagodne postępowanie z ludźmi bez fukania, a przeciwnie przynęcanie ich do służby Bożej obrazkami, a nawet świeżo pieczonemi bułeczkami, wzorowo uprawiana rola, założenię Towarzystwa i banku rolniczego, to wszystko zdziałać może i powinien pleban, który powinien być ojcem i dobrodziejem swej parafji. Pragnąłby autor przekonać plebanów, »że od oświecenia ludu wiejskiego kraj cały inną miałby postać: widzielibyśmy inną uprawę, chów bydła, budynki, piękne i porządne wsie i miasta«, a nikt nie zdoła tak skutecznie budzić w ludzie moralności, poczucia obywatelskiego i miłości ojczyzny, jak plebani przez ambonę i konfesjonał. Między najświętsze obowiązki plebana zalicza utrzymanie szkoły dla chłopców i dziewcząt. Jaka ma być ta szkoła, charakteryzuje wyraźnie zdaniem, że »najlepiej ten edukację opisał, kto powiedział, że dzieci tego się uczyć powinny, co całe życie robić mają. — Wiejski lud powinien mieć religję, obyczaje, znać kraj, obowiązki stanu rolniczego, przeznaczenie swoje, miłość ojczyzny... całe gospodarstwo, jego układ i wszystkie do niego potrzebne roboty, umieć szczególnie przyczyny, dlaczego się ta lub owa w tym czasie odbywa praca«. Stosownie do tego zaleca praktyczny kierunek nauki, przeplatanej ręczną robotą i zajęciami w ogrodzie i w polu. Plebanowi zaleca pilne czytanie pism Thaera i Fellenberga, organiście względnie wikaremu, prowadzącemu szkółkę, poznanie i wprowadzenie metody Pestalozziego[1]. Zalecanie nauki śpiewu w szkółce i wiara w zbawienny

[1] Charakterystyczne wsród tego planu edukacji jest polecanie szczególnej opiece plebana, wójta i wójtowej dzieci nieślubnych, nakładanie na nich obowiązku zajęcia się matką i zapewnienia dziecku utrzymania i opieki, aby uchronić nieszczęśliwą od dzieciobójstwa.

jego wpływ na obyczajność dzieci i starszych, nacisk położony na naukę przędzenia na kołowrotkach, wreszcie wiele jego uwag pozwala przypuszczać, że Piekarski znał pisma Pestalozziego i Fellenberga nietylko w relacji o nich, ale bezpośrednio, i że przemawiały do jego przekonania.

Nie omieszkał też pod koniec dziełka odpowiedzieć na obawy, któremi osłaniano skąpstwo, egoizm stanowy, lenistwo i niechęć względem oświaty ludu: »Lecz powie czytelnik: mając tak edukowanych wieśniaków, czyli uprawy roli, razem z kobietami do miasta się przenosząc, nie porzucą? Posłuszeństwo, pańszczyzna nie zginie i rolnictwo całkiem nie upadnie? — Bynajmniej. Każdy człowiek oświecony zna swoje obowiązki, z chęcią je pełni, bez mruczenia wykonywa i poczciwie się sprawuje, mamy tego w innych krajach dowody: Francuzi, Niderlandczykowie, Niemcy etc. Jeden jest przeciwko projektom wyliczonym zarzut, że lud wiejski oświecony nie da panom władzy nadużywać, bo prawa przeczyta, nauczy się i o krzywdę upomni. Nie będzie mógł pan rzemieślnikowi bronić do cudzej wsi z robotą nająć się, nie osadzi go za to w areszcie, nie będzie ekonom, podstarości, komisarz za bagatelę przed oknami pana chłopa katował, z gruntu ogołacał, zamęścia dziewkom o granicę bronił, pańszczyzny nad inwentarz wymagał, albo podług inwentarza z roku 1760 przez bywszego dziedzica albo siebie samego spisanego dnie do żniwa opłacał, lecz czyliż dla zbronienia takich, jeżeli gdzie są, niesprawiedliwości nie trzebaby ludu oświecać?... Wszak w obliczu prawa wszyscy równi, wieśniak z tego węgielnego kamienia nigdy korzystać nie będzie, jeżeli mu oświecenia nie damy. — Narodzie odrodzony! wiesz dla czegoś upadł, a kto twoją bytność przywrócił, wszystkich sił do uwiecznienia swego bytu wytężasz, a między temi największe — rolniczego ludu oświecenie. Stanie duchowny!.. czego w kościele, na ambonie, na spowiedziach nauczasz, to sam, że do wykonania podobne, uczynkami dowodź, wszak wiara bez uczynków martwa. Kto bliźniego nie kocha, kraju, w którym żyje i który go utrzymuje, nienawidzi. Stan wasz z stanem świeckim konstytucja pogodziła, chciejcie, a lud wiejski w jednym roku, co ojczyzna, co jej miłość, jakie dla niej obowiązki, pozna, rzuci się do pracy, oświecenia, będzie lepszym, a dom kryminalny w samym Krakowie dnia 26 maja 186 osobami napełniony, między któremi ledwie 10 czytać umiejących i pisać znajdzie, a rocznie 80.000 złp. i więcej kosztujący, w pustynię się zamieni...

»Śmiele mówię, że opuszczone wykonanie powołania waszego w nauczaniu ludu katechizmu, pacierza, moralności i na czem zawisła, tłómaczenia i wystawienia złych skutków z przestąpienia przykazań Boskich, miłości bliźniego, i na czem się zasadza, objaśnienia praw kryminalnych i kar za przestępstwa ustanowionych, lud wiejski gruby, nieczuły, nieoświecony do kryminału sprowadza.

»A któż za czas marnie stracony, kto za łzy matki, żony, ojca, dzieci więźnia samemu Najwyższemu odpowie! Kto tak znaczne koszta utrzymania narodowi wynagrodzić powinien!«

Przez przyłączenie Galicji zachodniej Izbie Edukacyjnej przybywało dużo pracy, a wzrost jej działalności wymagał większej ilości pracowników. Wewnętrzne urządzenie szkół, rozpatrywanie planów, zatwierdzanie programów, wreszcie piekąca potrzeba dostarczania uczącej się młodzieży i nauczycielom książek elementarnych, dostosowanych do wymagań i programów Izby, zniewoliły ją do ustanowienia przy swej kancelarji 26 lutego 1809 r. »Wydziału Redakcji Ksiąg Elementarnych«, któremu 26 kwietnia 1810 nadano nazwę »Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych«, ustanawiając statutem jego zakres działania.

Tutaj Izba poszła wypróbowanym śladem Komisji Edukacyjnej. Stanowiło ono niejako radę przyboczną Izby. Decyzje jego w sprawie zatwierdzania książek do użytku szkół lub wprowadzania inowacji do nauki szkolnej musiały uzyskać potwierdzenie Izby. Posiedzenia odbywano dwa razy na tydzień. Na posiedzeniach tych przekazywano poszczególnym członkom do oceny dzieła lub plany, dyskutowano nad niemi, a decyzję przesyłano potem Izbie. W skład Towarzystwa weszli sami pedagogowie: pijarzy ks. Czarnecki, ks. Kamieński, ks. Bystrzycki, ks. Dąbrowski i ks. Szweykowski, oprócz tego Stefasius, profesor starożytności, i Beicht, profesor geografji. Konstanty Wolski, przeznaczony na dyrektora Towarzystwa, umarł po trzechmiesięcznej działalności, Izba powołała zatem na przewodniczącego Samuela Lindego, rektora Liceum, zasłużonego wydawcę Słownika polskiego.

Ocenę programów szkół elementarnych i redakcję książek dla szkół początkowych przekazywano najczęściej ks. Czarneckiemu, ks. Szweykowskiemu i ks. Kamieńskiemu. Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych, zatwierdzone przez króla w grudniu 1810 r., żywą rozwinęło działalność. Gorliwość i pracowitość jego członków ujawnia

się w fakcie, że dokładnej i dość nieraz obszernej oceny książek dokonywano z posiedzenia na posiedzenie, lub w przeciągu tygodnia.

Wśród programów w ciągu roku 1811 wpłynął pod obrady Towarzystwa Elementarnego plan, który zniewolił członków do wypowiedzenia swych poglądów na Pestalozziego i jego metodę.

Prusy, powalone przez Napoleona, uszczuplone w swych granicach, całą swoją nadzieję w odrodzenie państwa pokładać zaczęły w wychowaniu młodego pokolenia przez rozbudzenie w niem poczucia narodowego.

W Królewcu, gdzie po klęskach r. 1807 przebywał dwór królewski, Fichte z katedry i wśród zebrań zagrzewał do pracy nad odrodzeniem w »Mowach do narodu niemieckiego«. W tych mowach, wygłaszanych często w obecności króla i królowej, wskazywał na wysoką wartość dla Prus systemu pedagogicznego Pestalozziego, z którego wyszczególniał przedewszystkiem momenty, zdążające do wychowania obywatelskiego. Bezpośredniem następstwem tych płomiennych, patrjotycznych mów było powołanie pestalocysty Jeziorowskiego na dyrektora seminarjum w Kwidzyniu i powołanie do Królewca w r. 1810 Karola Augusta Zellera, teologa wirtemberskiego, dość głośnego pedagoga-pestalocysty. Zeller zapoznał się z systemem Pestalozziego w Burgdorf, w latach 1806—1808 był nauczycielem w zakładzie Pestalozziego w Yverdon. Następnie powołany przez Fellenberga do Hofwyl, prowadził tu kursy wakacyjne dla nauczycieli. Człowiek o wielkiej inicjatywie, potrafił rozgrzać chwilowo otoczenie do pracy, zapoczątkować ją, porwać za sobą, ale dla braku wytrwałości i bardzo dziwacznych czasem pomysłów, a wielkiej zarozumiałości i samowoli, stawał się przykry dla współpracowników i dla otoczenia.

W Królewcu rozwinął na razie żywą działalność jako kierownik Wzorowej Szkoły Normalnej, rodzaju seminarjum, i Szkoły Wolnej dla ubogich dzieci od lat 5 do 12. W Szkole Wzorowej kształcił 30 wychowanków w wieku od lat 9 do 14 na przyszłych nauczycieli.

W czasie wakacyj letnich urządzano kursy dla czynnych już nauczycieli.

Na kursy te prefektura bydgoska wysłała profesora Szulca i pastora ks. Powalskiego[1]. Po powrocie Szulc podał Izbie Eduka-

[1] Doniósł o tem Towarzystwu Przyjaciół Nauk prefekt bydgoski Gliszczyński (Kraushar: Tow. Prz. N. II. str. 229) na posiedzeniu czerwcowem 1810.

cyjnej memorjał w sprawie zużytkowania w szkołach polskich metody Pestaloco-Zellerowskiej [1].

Podając dokładny opis Szkoły Wzorowej i metody w niej stosowanej, roztrząsał pytanie, czy możnaby ją przy obecnym stanie szkół zastosować w departamencie bydgoskim.

Metoda sama odbiegała bardzo daleko od wszelkiego pestalocyzmu, była raczej zlepkiem praktyki rolniczej w Hofwyl u Fellenberga (dzieci pracowały w ogrodzie i stajni, rozwiązując przy pracy zagadnienia rachunkowe, powtarzając lekcje i śpiewając) i szerzącej się już metody wzajemnego uczenia (uderzenie dzwonka lub bębna regulowało ruchy dzieci, zdolniejsi uczniowie uczyli mniej zdolnych). Sąd szkolny, który odbywał się »uroczyście« w sobotę po lekcjach, przypomina z wielu względów praktyki szkół zakonnych.

Szulc w memorjale jako trudności w zastosowaniu metody u nas wykazywał: przesądną niechęć do wszelkich nowości, »grubą nieumiejętność i tępy umysł« licho płatnych nauczycieli, obojętność i wstręt wielu duchownych względem szkół, brak odpowiednich izb szkolnych, lichą frekwencję dzieci, wreszcie brak przekładów książek Zellerowskich na język polski. Proponował zatem uwolnienie od obowiązków na czas jakiś osoby, któraby się podjęła tłómaczenia dzieł Zellera i Schmita (pomocnika Pestalozziego), i założenie szkoły wzorowej doświadczalnej w Bydgoszczy, któraby dodatniemi wynikami pracy przekonała i zachęciła nauczycieli i duchowieństwo do zastosowania metody nawet w szkółkach wiejskich.

W kwestji memorjału, przesłanego do zaopinjowania Towarzystwu Elementarnemu, »podał zdanie ustnie« ks. Czarnecki na sesji 20 kwietnia 1811 r., redakcję piśmiennej oceny polecono ks. Kamieńskiemu wspólnie z ks. Czarneckim [2].

»Towarzystwo — brzmi raport [3] wygotowany dla Izby — z uwagą i pilnie roztrząsnąwszy udzielony sobie przez Izbę opis szkoły Pestaloco-Zellerowskiej w Królewcu, im go znalazło dokładniejszym i honor autorowi swemu czyniącym, tem się mocniej przekonało, że pomieniona szkoła jest pierwszą próbą, za której zamierzony cel żadne jeszcze doświadczenie nie zaręcza.

---

[1] Memorjał z dokładnym opisem szkoły królewieckiej i z propozycjami Szulca ogłosił dr. Kukulski w »Minerwie Polskiej« (1927) zesz. I. str. 67.

[2] Arch. Min. W. R. i O. P. Odezwy Izby Eduk. do Tow. Elem. 1810—1811. i Protokóły posiedzeń Tow. do Ksiąg Element. 1810—1816. str. 39.

[3] Zdania w nawias ujęte — to uwagi dodane przez Lindego.

»Kilkanaście już lat upłynęło, jak Pestalozzi znalazł nowy sposób uczenia, który pisma publiczne powszechnie sławią i wystawiają za najważniejsze w pedagogice odkrycie, zapewniające »nową generację rodu ludzkiego«, który nakoniec do kilkunastu tu i ówdzie szkółek oddawna już jest zaprowadzony: a przecież większa część najdoświadczeńszych, żadnym przesądem nie uprzedzonych pedagogów, nie dostrzegła jeszcze tak zbawiennych tego skutków, aby radziła powszechne jego do szkół elementarnych zaprowadzenie.

»[W samych nawet Niemczech, gdzie ta metoda największe znalazła przyjęcie, nie wiedzą dotychczas i kłócą się jeszcze, co to jest »Pestalocyzm«, na co Towarzystwo mogłoby powiedzieć, że Pestalocyzm jest to być Pestalozzim]...

»P. Zeller już tyle niedokładności upatrzył w Pestalozziego metodzie, że osądził za rzecz potrzebną poprawić ją, albo raczej na jej zasadach nową swoją utworzyć. Ileż tu znowu potrzeba będzie do doświadczenia i przekonania się skutkiem, że ta nowa metoda lepsza jest od dawniejszej? A w tym znowu czasu przeciągu nie odkryjeż kto jeszcze nowszej? — I to także uważało Towarzystwo, że kiedy w kraju pruskim, gdzie miasteczka i wsie tak są porządnie zabudowane i urządzone, gdzie lud tak pracowity i przemyślny, gdzie od kilkudziesięciu lat szkoły dla nauczycielów elementarnych są pozakładane i z tych szkółek wielu nauczycielów dobrze z pedagogiką oswojonych wychodzi, gdzie lud pospolity w mnóstwie szkółek parafjalnych tak już jest okrzesany, że trudno znaleźć człowieka, aby nie umiał jako tako czytać, pisać i rachować; przecież wprowadzenie nowej uczenia metody podług gruntownego bardzo oświadczenia duchowieństwa katolickiego pruskiego[1] nieprzełamane znajduje trudności; jakże pomyśleć można, aby taż metoda do szkółek naszych elementarnych rychło zaprowadzić się dała w kraju, w którym ani nauczyciel ani lud cale do niej nie są przygotowani, i gdzie tysiączne inne niż gdzieindziej znalazłaby przeszkody, z których wiele p. Szulc z przenikliwością znającego się na rzeczy obserwatora dostrzega i opisuje.

»Zdaje się tedy Towarzystwu, że za wczesną, trudną do wyko-

[1] Opinja duchowieństwa katolickiego Warmji i Prus zachodnich, wydrukowana łącznie z memorjałem Szulca, zwalcza projektowane przez Królewską Wschodnio-pruską Komisję dla Nauczania elementarnego w Królewcu zjazdy nauczycieli wiejskich, wyznaczone na sierpień 1810, zatem w czasie żniw, w celu zapoznania się z metodą i ocenienia jej użyteczności dla szkół wiejskich.

nania i niepotrzebną byłoby rzeczą zakładać w tych czasach bądź w Bydgoszczy bądź gdziekolwiek szkołę wzorową, podobną do Instytutu Normalnego w Królewcu, lecz że czekaćby należało,

a) aż nauczyciele nasi dobrze się obeznają z nauką początkowego czytania, pisania i rachunków, przez Izbę świeżo na szkoły elementarne przeznaczoną, a przez zręczne jej użycie przygotują i siebie i uczniów swoich do korzystania z nowych w pedagogice odkryć;

b) aż książki elementarne Zellera, których druk jeszcze nie jest ukończony, częścią przetłómaczone, częścią stosownie do ducha języka ojczystego przerobione zostaną, co zdaniem Towarzystwa J. P. Szulc najdokładniej uskutecznićby potrafił, jeżeliby Izbie zdawało się wezwać go do tego i dopomóc;

c) aż podług tych książek prywatne osoby, już za granicą już u nas obeznawszy się z nową metodą, doświadczą jej użyteczności pojedynczo, każdy na małej liczbie swych dzieci lub uczniów;

d) aż lepsze czasy przysporzą w kraju naszym zapasów na troskliwszą edukacją i lepszą opłatę nauczycielów normalnych, na lepszą ich szkół lokalność i potrzebne do nich narzędzia.

»Kiedy już tak i umysły i materjały przygotowane zostaną, kiedy doświadczenie jawnie okaże użyteczność metody Pestalozzo-Zellerowskiej, wtedy dopiero zdaniem Towarzystwa należałoby urządzić szkołę wzorową, podobną do królewieckiej, naprzód przy szkole elementarnej, a później przy seminarjach księży świeckich«. (Podpisany Linde)[1].

Ostrożność Towarzystwa co do nowej metody okazała się słuszną. Książki elementarno-gramatyczne i do nauki śpiewu, wygotowane przez Zellera, osądziła niemiecka krytyka pedagogiczna jako całkiem obce ideom Pestalozziego[2]. Sam Pestalozzi osądził Zellera jako człowieka, który najwyższych celów wychowawczych (das Höchste der Sache) nie ma ani w głowie ani w sercu. Jego niezrównoważonej umysłowości przeciwstawia niemiecka historjografja wychowawcza spokojną i trzeźwą pracę Jeziorowskiego.

Rok 1812 przyniósł zmianę nazwy Izby Edukacyjnej na »Dyrekcję Edukacji Narodowej«.

Dyrekcja, zatwierdzona przez króla 17 grudnia 1811 r., obej-

---

[1] Arch. Oświec. Odezwy Tow. Elem. do różnych magistratur Nr. 44.

[2] Schmid: Gesch. der Erziehung V. t. 3. str. 135.

mowała swe funkcje 7 stycznia 1812 r. Liczbę członków Dyrekcji rozszerzono znacznie w porównaniu z Izbą, ale na czele stanęli ci sami ludzie, którzy dotąd przewodzili w Izbie. Dyrektorem Edukacji Narodowej z pełną odpowiedzialnością za wszelkie funkcje Dyrekcji został Stanisław Potocki. Na członków czynnych powołano radcę stanu Staszica, sekretarza stanu J. U. Niemcewicza, referendarza w Radzie Stanu Morawskiego, proboszcza katedralnego płockiego ks. Prażmowskiego, J. Lipińskiego i Lelewela.

Oprócz tego ustanowiono 10 członków honorowych, którzy tytułem swego urzędu, jak arcybiskup, prowincjał pijarów i superintendent zborów ewangelickich, lub z nominacji króla brali udział w obradach.

Wizytatorami zostali zamianowani: eksprowincjał pijarów ks. Kopczyński, proboszcz metropolitalny gnieźnieński ks. Wolicki, dawni wizytatorzy krakowscy Dymidowicz i Wohlfeil, wreszcie Fijałkowski, były profesor Szkoły Głównej Krakowskiej.

Dyrekcja podzieliła się na 3 sekcje: 1. ekonomiczną (Sobolewski, Staszic, Lelewel, Diehl, Wolicki, Mallet), 2. Szkoły Głównej, wydziałów akademickich, szkół departamentowych i kadeckich co do nauk (Zamoyski, Niemcewicz, Prażmowski, Linde, Dymidowicz i prowincjał pijarów), 3. szkół wydziałowych i elementarnych, seminarjów nauczycielskich i duchownych. W skład tej sekcji weszli: Aleksander Potocki, Teodor Morawski, J. Lipiński, ks. O. Kopczyński, Fijałkowski i Wohlfeil.

Pierwszy rok działalności Dyrekcji zaznaczył się ogłoszeniem szeregu Ustanowień, opracowanych jeszcze przez Izbę Edukacyjną, a normujących przedmioty naukowe i zakres ich w każdej kategorji szkół [1].

»Wewnętrzne urządzenie szkół podwydziałowych wraz z planem nauk dla tychże« zaznaczało odchylenie od przyjętego przez Izbę systemu pruskiego, a zbliżenie się do urządzeń Komisji Edukacyjnej, która szkoły elementarne miejskie nazywała podwydziałowemi. Nietylko nazwa tych szkół, ale i plan nauk poszedł po linji dawniejszych polskich urządzeń, wprowadzając w program tej szkoły

[1] Wewnętrzne urządzenie szkół departamentowych; Plan nauki szkół departamentowych; Wewn. urządzenie szkół wydziałowych wraz z planem nauk dla tychże; Wewn. urządzenie szkół podwydziałowych wraz z planem nauk dla tychże; Instrukcja dla nauczycieli co do karności szkolnej; Instrukcja względem opłat uczniów.

łacinę i język niemiecki, pominięty w programie Izby dla szkół elementarnych.

Szkoła podwydziałowa miała zachować kierunek praktyczno-utylitarny. Celem miało być podanie »wszystkich tych nauk i umiejętności, które wykształcają obyczaje i oświecają rozum, zaostrzają przemyślność i wskazują na źródła prywatnej zamożności i bogactw krajowych, podają sposoby nabycia i pomnożenia obojga«. Wymagano od niej, »aby sposobiła młodzież na dobrych rzemieślników, kramarzów, ławników miast miejscowych, sołtysów wiejskich, włodarzów, pisarzów gospodarskich, podoficerów, strażników leśnych, różnych kancelistów i t. p.« Naukę obliczano na 3 lata: jeden rok nauki elementarnej w wymiarze 20 godzin tygodniowo, dalsze dwa lata w wymiarze 26 godzin.

Przy nauce języka ojczystego kładziono nacisk na praktyczną wprawę w wysławianiu się i pisaniu. Nauczyciel miał dawać baczność, »aby uczniowie jak najwięcej wprawiali się w styl i sposób pisania rzeczy im potrzebnych do przyszłego przeznaczenia«. Wymagano od nauczyciela, aby przy czytaniu tępił bezmyślność i przez opowiadanie czytanych ustępów wprawiał uczniów w poprawne wysławianie się. Zalecano prostowanie wyrazów, mających swe źródło w przesądach gminu, jako to: upiór, strzyga, czary, urok, zabobon, fanatyzm etc., a objaśnianie takich, jak: ludzkość, własność, sprawiedliwość, równość, gospodarczość, społeczność naturalna i cywilna, stan rolniczy, kupiecki, rzemieślniczy, przemysł, żołnierka, ojczyzna i t. d.

Postępem w instrukcji był sposób udzielania geografji. Jeszcze Jeziorowski zalecał rozpoczynać naukę od kuli ziemskiej, a dochodzić do kraju ojczystego. Plan zalecał wyjście od otoczenia dziecka, miejsca położenia szkoły i postępowania do okolicznych miast i wsi, do departamentu, kraju, krajów ościennych, Europy, wreszcie do części świata. Nauczyciel przy nauce geografji oprócz wyliczenia powiatów, miast, rzek i gór wymieniać miał »płody rozmaite i użytek onych w konsumpcji krajowej, w rękodziełach i handlu«.

Plan ten stawał w sprzeczności z dotychczasowym programem dla szkół elementarnych wiejskich i miejskich, ogłoszonym przez Izbę w r. 1808, a rozszerzony zakres nauki i ustanowienie ze szkół początkowych miejskich wyższej kategorji w ogólnej hierarchji szkolnej musiało pociągnąć za sobą zmiany w programie nauk seminarjów nauczycielskich.

Jakoż rzeczywiście jeszcze w ciągu r. 1812 Dyrekcja Edukacyjna przesłała Towarzystwu Elementarnemu projekt kształcenia nauczycieli elementarnych przy szkołach wydziałowych i podwydziałowych, na wzór austrjackich szkół normalnych.

Towarzystwo zadecydowało, że

1) Kandydat na nauczyciela elementarnego musi umieć tyle, ile daje szkoła elementarna (broń Boże — podwydziałowa albo wydziałowa); jeżeli umie tyle, nie trzeba go uczyć więcej, dość będzie ugruntować go w nabytych wiadomościach, podać mu sposób ich uczenia i nauczyć bardzo prostego organistostwa kościelnego.

Na to zdaje się lat 3 za wiele. Jeżeli nie rok jeden, to najwięcej dwa w seminarjum siedzieć powinien.

Nauczywszy go więcej, niż będzie potrzebował do szkoły elementarnej, nie utrzyma się przy niej.

2) Szkoły elementarne wyższe o 3 klasach niepotrzebne wobec zaprowadzonych szkół podwydziałowych i wydziałowych. Przy szkołach wydziałowych i podwydziałowych rektor nie miałby czasu zajmować się uczeniem metody kandydatów nauczycielskich, wobec tego Towarzystwo proponuje, aby nauczyciele, wykształceni w Łowiczu lub Poznaniu, dobierali sobie chętnych kandydatów i tych przy sobie kształcili za wynagrodzeniem 300 zł. rocznie, a kandydat utrzymałby się łatwiej na wsi za 365 zł. rocznie, niż w Łowiczu i Poznaniu. Należy kandydatów wprawiać tylko w metodę nauczania 1. potocznych zasad religji, 2. moralności religijnej, t. j. wyciągnionej z Biblji i Ewangelji, 3. czytać pismo drukowane i ręczne, 4. rachować z pamięci i na liczbach pisanych aż do reguły trzech inclusive, na koniec przebiec z kandydatami książkę do czytania dla ludu, aby ją temuż tłómaczyć po prostu umieli« [1].

Pismo to, przesłane Izbie, dość dobitnie charakteryzuje stosunek Towarzystwa Elementarnego do szkoły elementarnej i nauczyciela ludowego i tem dotkliwiej daje odczuć brak w niem bojowników idei demokratycznych, jak Staszic, oraz pracowników - praktyków takich, jak Jeziorowski. Czarnecki i Kamieński, znawcy szkoły średniej, ludzie pracowici i chętni, ale bez większych zdolności, bez nerwu pedagogicznego i głębszej wiary w skuteczność oświaty ludowej, która Jeziorowskiego tak zbliżała do Pestalozziego, nie po-

[1] Arch. Ośw. Akta Tow. Elementarnego Nr. 48. 1813—1816.

trafili zrozumieć przeistoczenia, przez jakie na zachodzie przechodziła szkoła elementarna. Czuli się zawiedzeni w skutkach stosowania metody Pestalozziego, bo nie potrafili wznieść się do należytej oceny jego idei pedagogicznych. Z czystem sumieniem i w najlepszej wierze pragnęli obalić to, co pestalocyzm u nas zapoczątkował, mianowicie należyte, zawodowe przygotowanie nauczyciela ludowego i nadanie szkole elementarnej tak wiejskiej jak i miejskiej charakteru ogólno kształcącego. Włożyli wiele szlachetnego wysiłku w ułożenie programu szkoły podwydziałowej, ale trud okazał się daremny: szkoły podwydziałowe upadały, bo grupki zakonników, utrzymujących je, nie stosowały się do ich przepisów i nie posiadały odpowiedniego wykształcenia, a społeczeństwo nie darzyło ich wielkiem zaufaniem.

Propozycje Towarzystwa Elementarnego nie rozwiązywały kwestji, jakie wykształcenie powinien posiadać nauczyciel szkoły podwydziałowej i skąd je czerpać.

Dyrekcja Edukacyjna nie zastosowała się do wskazań Towarzystwa Elementarnego, nie obniżyła lat nauki w seminarjum, ani też liczby przedmiotów naukowych, zmodyfikowała tylko o tyle program, że przydała naukę gry na organach i śpiewu kościelnego, oraz czytania łacińskiego. Czyniła to ustępstwo na rzecz ciężkich warunków ekonomicznych, które nie dozwalały uboższym parafjom na opłacanie nauczyciela i organisty. »Nie chciała jednak, pisze Lipiński [1], powszechnie przywiązywać urzędu nauczyciela do funkcji organistów«. Dozwalała tylko »w czasach zaburzeń i niedostatku włościan na połączenie tych dwóch urzędów« tam, gdzie znalazła organistów usposobionych, zawsze jednak z zastrzeżeniem, aby funkcja organisty nie stawała na przeszkodzie regularnemu i prawidłowemu wykonywaniu obowiązków nauczycielskich.

Nie podzielała też Dyrekcja pesymistycznych wątpliwości Towarzystwa Elementarnego co do skuteczności oświaty, jak to widać z słów Lipińskiego [2], iż »szkołom zostawione jest i ich tylko być ma dziełem ulepszenie przyszłego pokolenia«. Dzięki tej wierze władze nasze edukacyjne dążyły, mimo tylu przeciwności, z niestrudzoną energją ku urzeczywistnieniu najlepszych ideałów swej doby, byle stanąć na wysokości swego zadania i w kulturalnym rozwoju narodu nadążyć zachodowi.

[1] Lipiński Józef: O edukacji publicznej i jej udoskonaleniu. Warszawa 1815.
[2] Tamże.

Rzut oka na działalność Izby Ed. w okresie pierwszych pięciu lat jej urzędowania (1807—1812) nasuwa twierdzenie, że Izba powstanie swoje zawdzięczała tradycjom Komisji Eduk., objawiającym się u władz naczelnych w chwili powstania Księstwa Warszawskiego jako zrozumienie wysokiej wartości oświaty dla dobra i całości państwa.

Przejąwszy po Komisji Eduk. jako dziedzictwo troskę o wszystkie typy szkół, na pierwszem miejscu wśród swych zabiegów i starań stawiała szkołę ludową, której budowy nie zdołała dopełnić jej poprzedniczka.

W urządzeniu tej szkoły poszła drogą rozsądku i umiarkowania. Przejmując w spuściźnie od Prusaków doskonale przygotowanych pedagogów, obznajmionych z najnowszemi prądami i najlepszemi zdobyczami pedagogicznemi i dydaktycznemi chwili obecnej, pozostawiła im pełną swobodę i inicjatywę w urządzaniu seminarjów, z których mieli się rekrutować w przyszłości wychowawcy ludu. Otwierała zatem naoścież polskie podwoje dla pestalocyzmu i nowej metody analityczno-syntetycznej. W urządzeniu szkół wzorowych przy seminarjach i związanych z niemi szkół przemysłowych nie krępowała żadnym przepisem dyrektorów Jeziorowskiego i Burgunda, później Gruszczyńskiego i Siewieluńskiego.

Te nowe typy szkół, stworzone pod wpływem pestalocyzmu, tkwiły zasadniczo i były dalszym rozwojem tych idei, na jakich oparte były prace Komisji Edukacyjnej, trudno zatem nieraz ściśle oddzielić ich wpływ od wpływu urządzeń polskich przedrozbiorowych. W »Urządzeniu szkół miejskich i wiejskich elementarnych« Izba korzystała z dokonanego postępu: podkreślała już nietylko za wzorem Komisji Eduk. świeckość szkoły ludowej, ale wykluczała nawet jej charakter wyznaniowy; dążyła przez to do szkoły powszechnej, a nawet do przymusu szkolnego.

Chociaż z programu Jeziorowskiego nie przejęła historji i geografji ziemi ojczystej, to jednak kładła nacisk na kształcenie uczuć obywatelskich tak przez naukę moralności jak i przez umieszczenie w elementarzu i książkach do czytania »wypisów z dziejów krajowych«[1].

---

[1] Zob. Pisma pedag. Staszica, str. 313. (wyd. Kukulskiego, Lublin 1926). »Książeczki do czytania zamykać będą: przepisy zachowania zdrowia, chowu bydła, użytku krajowych roślin, powieści moralne, wypisy dziejów krajowych«.

Z urządzeń Komisji Eduk. przejęła charakter utylitarno-fachowy szkoły miejskiej i wiejskiej, kładąc nacisk na wiadomości z rolnictwa, ogrodnictwa i rzemiosł.

Kiedy walka z wstecznemi prądami utrudniała jej pracę, podkopywała jej władzę i pozbawiała najlepszych sił fachowych, starała się nie utracić żadnej nowej zdobyczy, ale przeciwnie wykorzystać i utrwalić dla polskiej szkoły i polskiej książki szkolnej najlepsze momenty z nowych prądów zachodu. Na podstawie nowych metod powstaje elementarz Wolskiego i pierwsza polska książka metodyczna dla nauki początkowej, obydwie chociaż oparte na obcych zdobyczach, ale nie na obcych wzorach, zatem oryginalne, przynoszące chlubę polskiej pracy pedagogicznej tej doby.

Szeroki rozmach Izby w pracy około rozwoju szkół dla ludu dosięga w wydaniu tej książki swego punktu kulminacyjnego. Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych, powołane w r. 1810 do współdziałania, nie wykazuje wielkiego polotu i zrozumienia wysokiej wartości nowych prądów. W pracach jego widać obniżanie się lotu, rezygnowanie z wysokich zamierzeń i celów, pewną przyziemność i dążność do kompromisu. Szweykowski i Czarnecki, obydwaj wychowankowie uniwersytetów niemieckich, pilnie spełniają obowiązki cenzorów, ale daleko im duchem i sercem do Staszica i Potockiego; oni nie rozumieją tej idei pestalocyzmu, chcącej dźwignąć nauczyciela na pewien piedestał społeczny, a w społeczeństwo wszczepić szacunek dla jego pracy. Świadczy o tem tendencja obniżania przygotowania naukowego nauczyciela i ukrócenie czasu na to przygotowanie.

Wiele zarządzeń Towarzystwa Elementarnego tłómaczą ciężkie warunki gospodarcze, z jakiemi walczyło Księstwo Warszawskie, ale z drugiej strony te same warunki nie zdołały stłumić i przygnieść do ziemi członków Izby, mimo że Staszic, a zapewne i inni, niemniej realnie patrzyli na istniejący stan rzeczy i wywołane nim konieczności. Izba Ed. wierna zatem została hasłom postępowym. Tej szlachetnej nieustępliwości Izby szkoła ludowa polska zawdzięcza w tym czasie swój rozkwit nietylko ilościowy, ale i jakościowy.

2. Pestalocyzm nieurzędowy.

Oprócz osób, które z urzędu, jak Jeziorowski, Gruszczyński i Siewieluński, zajmowały się zbadaniem systemu wychowawczego

Pestalozziego, był szereg działaczy, którzy, podobnie jak Łęski i Piekarski, starali się zainteresować nim kulturalne warstwy społeczeństwa polskiego.

Łącznie z pobytem Jeziorowskiego w Burgdorf, z programem jego prac i sprawozdaniem Klewitza z zabiegów i zamiarów rządu pruskiego co do szkolnictwa ludowego na ziemiach polskich, ogłoszonem w styczniowym numerze »Nowego Pamiętnika Warszawskiego« r. 1805, ukazał się w marcowym numerze tegoż pisma pierwszy w publicystyce polskiej artykuł o Pestalozzim. Autorem tego »Rysu krótkiego nauki Pestalocego« był Feliks Bentkowski, od r. 1800 wychowanek, od 1803 nauczyciel języka polskiego w Cylichowie, zatem najbliższy Jeziorowskiemu, jego współpracownik, świadom jego poglądów na najnowsze prądy pedagogiczne i planów wprowadzenia ich do polskich szkół ludowych.

W rozprawce tej podawał do wiadomości charakterystyczne poglądy Pestalozziego na rozwój władz duszy u dziecka i rolę wychowawcy w tym rozwoju, podstawowe momenty jego metody tak, jak je skreślił w »Gertrudzie«, opisywał metodę nauki mówienia i czytania, podawał krótką zawartość »Książki dla matek« i »A B C wzroku, czyli nauki wzrokowej miar i stosunków«, której doskonałe wyniki w zastosowaniu zachwalał, zgodnie z sądem Jeziorowskiego. Zapowiadał też »w krótkim czasie wydanie książek elementarnych Pestalocego z tablicami, pod imieniem Pedagogiki najnowszej«.

Nie wiadomo, co stanęło na przeszkodzie, że zamiar Bentkowskiego nie doszedł do skutku. Być może, że praca pedagogiczna w Liceum warszawskiem, gdzie od r. 1804 miał sobie powierzoną naukę języka i literatury polskiej, która to praca dała mu impuls do zbierania materjałów dla swej historji literatury polskiej.

Artykuł o Pestalozzim kończył dość charakterystycznemi dla ówczesnych zaborczych stosunków słowami nadziei, »że i u nas w Rosji[1], pod szczęśliwie nam panującym monarchą, Aleksandrem I, który całą swą szczęśliwość na edukacji swych poddanych pokłada, wkrótce te metody wprowadzone będą. Bo kandydaci zagraniczni, znający sposoby Pestalocego, bywają od uniwersytetu wileńskiego powoływani na różne urzędy, a od gorliwego o edukację męża W. J. P. Józefa Kossakowskiego, wizytatora i dyrektora szkół gubernji grodzieńskiej, łaskawie są protegowani«[2].

---

[1] Warszawa należała w r. 1805 do zaboru pruskiego.

[2] Nie udało mi się niestety dociec, o kim tu mowa.

O wczesnem zainteresowaniu się uczonych sfer Wilna Pestalozzim świadczy artykuł Józefa Mostowskiego p. t. »Instytut Pestalotsego«, umieszczony w »Dzienniku Wileńskim« w r. 1806. Opisywał w nim Mostowski instytut Pestalozziego, metody w nim stosowane, oparte na 3 elementach — nazwie, kształcie i liczbie, zbierał pokrótce uwagi, jakie można było wysnuć czy to z »Gertrudy«, czy też z pism niemieckich i francuskich, które po ukazaniu się »Gertrudy« komentowały zasady Pestalozziego, to chwaląc je przesadnie, to znów wyszydzając bezlitośnie, lub też uzupełniając je własnemi poglądami i przekonaniami. Mostowski wspomina o tej walce, sam podanych wiadomości osobiście nie zabarwia.

Najgorliwiej zajął się dydaktyczną stroną wydanych książek metodycznych Pestalozziego Antoni Marcinowski, interesująca i wybitna postać w gronie ludzi ześrodkowanych około dźwignięcia nauk w Wilnie [1].

Aby ocenić należycie wartość pedagogiczną dzieł elementarnych Pestalozziego, zaczął je stosować w nauce prywatnej. Pierwsza próba zastosowania »Abecadła postrzegania« okazała »wielką trudność w pojmowaniu ze strony ucznia«. Nie zrażony tem Marcinowski, zaczął zgłębiać coraz ściślej metodę, wreszcie wydobywając z niej myśli zasadnicze, czyli jak sam je określa »nasiona metody«, zabrał się do ułożenia książki, która miała być rodzajem przygotowania, poprzedzającem użycie książek Pestalozziego. Otuchy w tej pracy doskonalenia książek metodycznych Pestalozziego w przekładzie na język polski dodała mu książka D. A. Chavannes: Exposé de la méthode élémentaire de H. Pestalozzi, wydana w Paryżu w r. 1805, w której autor, wielki wielbiciel Pestalozziego, wzmiankuje, »iż sam Pestalozzi przez praktykę w uczeniu postrzegł niedostatek poprzednich zasad w swojej metodzie i w tenże sam sposób przedsięwziął go dopełnić«, na jaki naprowadziło Marcinowskiego doświadczenie.

---

[1] Urodzony w r. 1781 w miasteczku Radoszkowicach w gub. Mińskiej, pobierał nauki w Mińsku, a potem kończył uniwersytet wileński. Związał się też z ruchem kulturalnym Wilna na całe życie, zasługując się szczególnie w ruchu publicystycznym jako wydawca i redaktor Kurjera Wileńskiego (1817—1839), Dziennika Wileńskiego (1819—1830), Dziejów Dobroczynności krajowej i zagranicznej (1820—23) i jako nakładca Dziejów narodu litewskiego Narbutta w 9 tomach.

Prospekt[1], którym Marcinowski obwieszczał ukazanie się tych dzieł, przełożonych na język polski, i w którym zachęcał do przedpłaty, mającej umożliwić nakład, zapowiadał 7 tomików o 10 do 12 arkuszach, obejmujących:

1) Książkę dla matek, albo sposób uczenia dzieci uważać i mówić, cz. I.

2) Naukę postrzegania kształtów w przedmiotach, część I. i II. z figurami.

3) Naukę postrzegania stosunków miarowych, cz. I. i II. z przydaniem do niej rysunku z 3-ma tablicami.

4) Naukę postrzegania stosunków liczbowych, cz. I. i II. z 3-ma tablicami.

Prospekt zapowiadał również ukazanie się w najbliższym czasie przekładu książki Chavannes.

Widocznie zawiodły oczekiwania na przedpłatę zapowiedzianych dzieł, gdyż w oznaczonym przez autora czasie — t. j. w marcu 1808 — ani też w najbliższych latach nie ukazały się w druku, dopiero w roku 1851 wydrukowano jeden tomik p. t. Układ ćwiczeń. w Wilnie. Zato w r. 1808 wyszedł w Wilnie zapowiedziany przez Marcinowskiego przekład »Wykładu metody elementarnej Henryka Pestalozzego, przez Chavannes« i rozszedł się w krótkim czasie po ziemiach polskich, zalecany przez władze edukacyjne dla bibljotek szkolnych nauczycielskich i dla seminarjów.

Był to dobry wybór, uczyniony wśród książek o Pestalozzim. Sam Pestalozzi w przedmowie do 2. wydania Gertrudy w r. 1820 pisze, że Chavannes w ocenie skutków jego pracy pedagogicznej i sposobie przedstawienia ich publiczności przewyższał jego własne o tem mniemanie i wzmagał siłę, która tkwiła na dnie jego duszy[2].

Książka w jasnej i łatwej formie charakteryzowała metodę w ogólności, omawiała książki elementarne, przystosowanie zasad tej metody do nauki czytania, do nauki języka niemieckiego i francuskiego, do geografji i historji naturalnej, kreśliła sylwetkę samego Pestalozziego i pomocników jego Krüsiego, Toblera i Bussego. W miłych barwach opisywał Chavannes, jako częsty naoczny świadek zajęć szkolnych, tryb życia w instytucie, sposób dawania lekcyj,

---

[1] Kurs nauk początkowych czyli książki elementarne Pestalotsego — z niemieckiego na polski język przełożone przez Antoniego Marcinowskiego (broszurka bez miejsca druku i daty).

[2] Seyffarth. Pest. sämmtliche Werke. Liegnitz 1901. T. IX. str. 9.

stosunek nauczycieli do uczniów, podnosił znaczenie starań około wychowania fizycznego, moralnego i religijnego. Wzmiankując o połączeniu się Pestalozziego z Fellenbergiem i o zamiarze stworzenia instytutu centralnego wychowawczego, dawał obraz szkoły rolniczo-rzemieślniczej i szkółki dla ubogich w Hofwyl.

Nie dziw, że książkę czytano z zajęciem i że pobudzała tych, którzy wybierali się zagranicę, do zwiedzania obydwóch instytutów.

W spisach dzieł bibljotecznych różnych szkół, dochowanych z czasów Księstwa Warszawskiego i pierwszych lat Królestwa, wszędzie prawie widnieje jako jedna z pierwszych książek pedagogicznych. Była w dobie pierwszej fali pestalocyzmu jedyną w języku polskim, że tak powiem, monografją o Pestalozzim, jego działalności i jego zasadach pedagogicznych i dydaktycznych i pozostała jedyną do r. 1910, kiedy literatura polska pedagogiczna przy powrotnej fali pestalocyzmu doczekała się w książce Osterloffa — »Prorok pedagogiki nowoczesnej: Henryk Pestalozzi« — obszerniejszej nieco oceny działalności i dzieł Pestalozziego.

Kiedy w pierwszych latach istnienia Księstwa Warszawskiego społeczeństwo polskie w poczuciu odrodzenia swego i odzyskanej wolności natężało swe siły, aby tę wolność, tak ciężko odkupioną i z tylu stron ograniczaną utrzymać, i gdy z powodu rozbieżności dróg ku temu celowi powstawały tarcia i niesnaski, Pamiętnik Warszawski, wychodzący od r. 1809 pod redakcją Ludwika Osińskiego, umieścił w pierwszym swym tomie list Łęskiego do redaktora Pamiętnika, w którym tenże sprawę narodową wiąże z systemem wychowawczym Pestalozziego.

Wskazując na minione lata niewoli jako na czas, wyznaczony przez Opatrzność dla narodu, aby stał się rozumniejszy, mocniejszy i lepszy, nawołuje społeczeństwo do jedności i zgody, bez której nic się nie może stać wielkiem, utrzymać się i zakwitnąć, do rozpoczęcia nowej, mocniejszej i lepszej budowy dobra publicznego — budowy, której nie zdoła dokonać »ani rząd, acz mocną byłaby gwarancja jego, ani prawa, acz wielką byłaby ich sankcja«, ale jedynie moralna wolność, objawiająca się w czynach. Taka moralna wolność jest dziełem kultury i wychowania ludzi od pierwszej młodości. Wyniki pracy nad dorosłymi i starymi są zawsze niepewne, ale tem pożyteczniejsza dla ludzkości i ojczyzny jest praca nad młodzieżą, dążąca do wyrobienia w niej tej »wartości, jaką każdy sam sobie dać może«, która wobec ojczyzny polega na »zdol-

ności do ile możności wielu usług, przestawaniu na ile możności małem i odwadze na wszystko«. — Wyrobienie tej wartości w młodzieży musi mieć na celu publiczne wychowanie. Zjednoczyć muszą się do tego najszczerzej i najściślej tacy mężowie, których nie tak stan i urząd, jak raczej duch narodowy do tego wezwał i poświęcił.

Podstawę, »założony fundament« do takiego odrodzenia stanowią zasady Pestalozziego, zawarte w jego pismach, szczególnie w Gertrudzie. Ujmując je treściwie, dowodzi, że »Pestalozzi natrafił szczęśliwie na zasady, jakich niniejszy stan kultury wymaga«, że młodzieniec wychowany na tych zasadach wyjedna społeczeństwu i sobie wiele korzyści.

Okres wojen i niepokojów między latami 1809 i 1815 nie sprzyjał publicystyce i spokojnej pracy kulturalnej.

Żywsze zajęcie się problemami wychowawczemi po r. 1815 zaznacza się, przy wznowionym ruchu publicystycznym na Litwie, szeregiem artykułów o edukacji, umieszczonych w Dzienniku Wileńskim. Częste tu wzmianki o Pestalozzim, ale z wyjątkiem jednej bezpośredniej, wszystkie oparte na dziełach obcych, tłómaczone z francuskiego lub rosyjskiego. Tak w r. 1817 (t. I. 444) prof. Golański tłómaczy z francuskiego »Porównanie edukacji w 22 kantonach szwajcarskich a niektórych krajach niemieckich«, gdzie wzmianka o Pestalozzim i Fellenbergu. W pierwszym tomie Dziennika z r. 1818 znów Golański ogłasza »Porównanie metody Pestalozziego z metodą Bell-Lankastra«, jako »wyciąg z przełożenia, które Siewers podał cesarzowi« z propozycją połączenia tych dwóch metod i wprowadzenia ich do rosyjskich szkół dla dzieci wojskowych. — W r. 1820[1] zjawia się szereg artykułów, ogłaszanych jako »raporta osób wysłanych przez Uniwersytet Wileński zagranicę dla dopełnienia studjów«. Tu przy opisie instytutów w Hofwyl i Yverdon w garstce uwag z pod pióra Polińskiego[2] poza spostrzeżeniem, że »cały sposób uczenia w tej szkole (w Yverdon) zależy na naprowadzaniu uczniów na drogę wynalazków, iżby sami odkrywali rzeczy im wykładane«, niema w ocenie Pestalozziego żadnej nowej, oryginalnej myśli.

Z czasopism warszawskich Pamiętnik Warszawski z r. 1819

---

[1] T. II. str. 410 — III. 26 — i w r. 1822. t. I. 429.

[2] Rkps. Czart. Kuratorja Wileńska. Protokoły posiedzeń Rządu uniw. Sesja 5 marca 1819.

umieścił wyjątek z dzieła o Niemczech pani Staël, w którym autorka z zachwytem opisuje zakład w Yverdon, uważając go »jako jedno z najlepszych założeń wieku naszego«. Krytykując Russa, że zbyt późno, bo dopiero w 11. lub 12. roku życia radzi zaczynać naukę, że całe życie nauczyciela chciałby poświęcić jednemu tylko uczniowi, że pracę wymaganą od dziecka uważa za mordowanie głowy dziecka, przeciwstawia mu Pestalozziego, który podaje dziecięciu sposobność odkrywania samo przez się tego, czego je chce nauczyć, a prowadzi dzieci drogą tak łatwą i tak wyraźną, że dzieci bawią się nauką i garną się do niej z radością. Broni też Pestalozziego od czynionego mu zarzutu, że metoda jego przytłumia imaginację, stwierdzając, że nie edukacja ale natura tworzy genjusze, a »początkowe wiadomości, doskonale jasne i pewne, nie mogą być tamą genjuszu«. Wreszcie ocenia w krótkich słowach »Leonarda i Gertrudę«, podnosząc jako najbardziej wzruszający moment scenę oddania ziemniaków. Jakiejś obszerniejszej wzmianki o tem dziele nigdzie u nas w tej dobie doszukać się nie można. Główne zainteresowanie budziły książki metodyczne, chociaż najmniej wartościowe, oraz Gertruda.

W roku 1820 szkółkę wzorową przy seminarjum w Łowiczu prowadził młody nauczyciel Bońkowski, o którym Lipiński w swem sprawozdaniu wizytatorskiem uczynił wzmiankę, »że niewiele skorzystał u Pestalocego« a dopiero wprawia się w seminarjum. Widać zatem, że i w czasie zmierzchu instytutu Pestalozziego wysyłano z Królestwa kandydatów dla zgruntowania jego zasad.

Ostatnią wzmiankę o polskich odwiedzinach w latach upadku instytutu mamy z roku 1824, kiedy Brodziński z geologiem Pawłowiczem odbywali pieszo podróż po Szwajcarji w celach naukowych. Smętnie brzmi uwaga Pawłowicza o Pestalozzim, »który obciążony laty, żyje dawniej nabytą sławą; teraźniejszy jego instytut nie zasługuje prawie na uwagę« [1].

Krótkiej, ale jędrnej i oryginalnej oceny doczekał się u nas Pestalozzi od zdolnego pedagoga lubelskiego, Jana Kantego Krzyżanowskiego, w wydanej w Lublinie 1818 r., a omawianej poniżej broszurce p. t. »O Instytucie Pestalozziego i Fellenberga tudzież o metodzie Lankastra«.

Znaczenie takich instytutów, jak Pestalozziego i Fellenberga,

---

[1] Bieliński. Uniwers. Warszawski III. 294.

dla ekonomicznego rozwoju kraju omawiał w swych prawniczych wykładach na Uniwersytecie Warszawskim Fryderyk Skarbek [1].

Nie brakło wreszcie u nas pestalocystów, którzy pragnęli iść czynnie w ślady wielkiego męża. Jednym z takich filantropów był Dominik Moniuszko, zamożny ziemianin, który w dobrach swych w gubernji mińskiej założył w r. 1824 konwikt dla dziewcząt, a dla chłopców szkołę z dwoma oddziałami. Na wyższym miano za zadanie wpływać wedle metody Pestalozziego na rozwój uwagi, pamięci i sądu o rzeczach. W oddziele niższym wprowadzono metodę Lankastra. W porze zimowej na koszt dziedzica, za małem tylko przyczynieniem się rodziców dzieci miały pomieszkanie i pożywienie przy szkole, gdzie pod troskliwą opieką spędzały czas na nauce teoretycznej. Latem wrzała praca w ogrodach warzywnym, owocowym i lekarskim, urządzonych przy szkole, przy użyciu udoskonalonych narzędzi rolniczych.

W szkole uczono religji, czytania w języku polskim, słowiańskim i rosyjskim, pisania, rachunków i rysunków, a z praktycznych wiadomości ogrodnictwa, pszczelnictwa, weterynarji, nauki o zdrowiu i technologji. Uczniom starszym podawano wiadomości z geografji i miernictwa.

»Duszą tego zakładu, pisze o nim Bieliński [2], był Dominik Moniuszko. Swoje wysokie uzdolnienie, całe mienie poświęcił dla dobra kmieci, których rozkolonizował, pozakładał przy każdej chacie ogrody owocowe, wykorzeniał pomiędzy starszymi przesądy, przestrzegał moralności«. Na schyłku życia został złamany brakiem współczucia ze strony współobywateli i wzrastającą obojętnością samychże włościan.

Ze zgonem założyciela upadła w r. 1848 i szkoła.

Z grona naszych wielkich mężów najbliżej zetknął się z Pestalozzim Kościuszko. Spotkali się z sobą w roku 1803, kiedy Pestalozzi bawił w Paryżu jako poseł na »konsultę«. Obrady posłów szwajcarskich odbywały się w domu Piotra Zeltnera, u którego zamieszkał Kościuszko od roku 1801.

Umiłowana przez obydwóch sprawa ludu, wspólna obydwom tym mężom skromność i zewnętrzna prostota, przy wysokiej wartości wewnętrznej i poczuciu swej godności osobistej, musiały wzbudzić wzajemny szacunek i sympatję. Ten skromny, zaniedbany pe-

[1] Bieliński: Uniwersytet Warszawski.

[2] Tamże t. III. 452.

dagog, który przybywał do Napoleona, aby wskazać mu wysoką wartość oświaty ludu i jednać dla tej sprawy jego dumną duszę, zbyty przez cesarza krótką i niecierpliwą odpowiedzią, iż nie ma czasu zajmować się abecadłem, tem goręcej otwierał serce przed sławnym naczelnikiem i wodzem polskim, który dzielił z nim jego wiarę.

Bo też sprawa wyzwolenia ludu wiejskiego z niewoli i dźwignięcia go przez oświatę do godności człowieczej była jednem z przewodnich pragnień w życiu Kościuszki. Dość dowodów na to w życiu Kościuszki, a do najoczywistszych należy list jego do Aleksandra z roku 1814, w którym, oprócz amnestji dla wszystkich Polaków, domaga się od cesarza »konstytucji wolnej, podobnej do angielskiej, któraby nakazywała zakładania szkół kosztem rządu utrzymywanych dla rolników, żeby ich niewola w ciągu lat 10 zniesiona i posiadanie własności im udzielone było«. O tej jego dążności świadczy również legat jego amerykański, w którym fundusz 13 tysięcy dolarów przeznaczał na wychowanie i wyswobodzenie tylu dzieci niewolników, na ileby wystarczyło.

W r 1815, kiedy nadzieja połączenia Królestwa z zaborem rosyjskim zawiodła, Kościuszko zamieszkał w Solurze, w domu Ksawerego Zeltnera (brata Piotra). W zacisznem miasteczku szwajcarskiem, zdala od zgiełku świata, unikając odwiedzin ciekawych a obojętnych, utrzymywał stosunki towarzyskie z małą garstką wybranych osób, pokrewnych mu przekonaniami i pragnieniami. Do grona tych wybranych należał generał Jullien, pierwszy biograf Kościuszki [1].

Synowie Julliena, wychowywani u Pestalozziego, wraz z ojcem odwiedzali Kościuszkę i zapewne niejednym zajmującym szczegółem z życia szkolnego pobudzali zaciekawienie Kościuszki i chęć odnowienia dawnej znajomości z Pestalozzim.

Pierwszym krokiem zbliżenia się do Pestalozziego był list Kościuszki, w którym prosił go o wskazanie książki, będącej drogowskazem, »jak profesor ma postępować w klasach z dziećmi podług jego sposobu i jego pomysłów«. Dowiadywał się też Kościuszko, czy koniecznie mieć należy młodzież na pensji, chcąc ją uformować moralnie i fizycznie podług jego myśli.

Informacyj tych zasięgał Kościuszko w styczniu r. 1816 dla

[1] M. A. Jullien (1775—1848) polityk i publicysta, od r. 1828 członek korespondent Tow. Przyj. Nauk, obrońca sprawy polskiej po powstaniu listopadowem. Wspomina o nim Wład. Mickiewicz w Żywocie A. Mickiewicza, II. 231.

Józefa Sierakowskiego [1], który na razie bawił w Paryżu w zażyłych stosunkach z księżną Jabłonowską i hr. Mostowską, małżonką ministra spraw wewnętrznych w Królestwie. Może Sierakowski chciał, wracając do kraju, zalecić się władzom rządowym znajomością prądów pedagogicznych zagranicznych, co w danej chwili było dobrą rekomendacją na urzędy, szczególnie wobec zainteresowania, okazanego przez Aleksandra instytutom pedagogicznym szwajcarskim.

W obszernej odpowiedzi [2] z 6 lutego 1816 r. Pestalozzi przyznawał, że wszystkie dotąd ogłoszone książki »nie mogą być uważane za wzory nauczania«, że zatem koniecznem jest, aby nauczyciel na miejscu »wniknął w ducha metody i przyswoił sobie należycie środki nauczania«. Gorąco też zapraszał Kościuszkę, aby odwiedził jego zakład. »Odwiedziny Pana — pisał — więcejby mnie wzruszyły i zaszczyciły, niż jakiekolwiek inne. W każdym razie na przyszłą wiosnę, mijając Solurę, aby udać się do Argowji, będę się czuł szczęśliwy, gdy będę mógł jeszcze raz w życiu uściskać Pana i porozmawiać na ten temat z pełnem uczuciem i z pełnem ciepłem, jakiego mi udzieli obecność Pana«.

W marcu tegoż roku Pestalozzi rzeczywiście odwiedził Kościuszkę. Gorący, niczem niestłumiony zapał sędziwego pedagoga musiał udzielić się sędziwemu wodzowi. Zaraz też po wyjeździe Pestalozziego śle list za listem do Sierakowskiego, posyła mu 5 książek elementarnych Pestalozziego, zalecając mu, aby wyjednał swym wpływem u Mostowskiego wysłanie na koszt rządu »2 lub 3 młodzieńców światłych, rozgarnionych, a nie głupich — uchowaj Boże« do Pestalozziego na 3 lata, aby »zupełnie wiadomi byli o tej edukacji jego, którą ja znajduję najkrótszą, najświatlejszą i najlepszą«.

Trudno orzec, czy Sierakowski dopełnił zlecenia Kościuszki. Przybywał do Warszawy w czerwcu 1816 r., kiedy rokowania z Petersburgiem o wysłanie dwóch kandydatów do Fellenberga w pełnym

---

[1] Józef Sierakowski, uczony starożytnik, uczeń kolegjum pijarów w Warszawie, sekretarz poselstwa u dworu szwedzkiego, po podziale Polski podróżował po Europie. W r. 1812 był członkiem Rządu tymczasowego na Litwie. W r. 1815, przebywając w Paryżu, został posądzony o jakieś knowania polityczne i uwięziony; uwolniony w marcu, w pierwszych dniach kwietnia 1816 r. opuścił Paryż, aby udać się do Brukseli, a stąd do Warszawy, gdzie został członkiem Komisji Wyznań Rel. i Ośw. Publ.

[2] Rocznik Tow. Przyj. N. w Wilnie 1910. Koresp. Kościuszki z Sierakowskim.

były toku[1]. Z innych wysłanych w tym roku zagranicę żaden nie dostał zlecenia pobytu w Yverdon. Może z prywatnych funduszów wysłano kogoś, ponieważ Pestalozzi w liście z 4. grudnia 1816 r. do przyjaciela swego Muralta[2] pisze, że ma w swym zakładzie Anglików, Włochów, Francuzów, a nawet jednego Polaka[3].

Z końcem maja 1816 r. Kościuszko w towarzystwie księżnej Jabłonowskiej, jej syna Antoniego, hrabiny Potockiej, Zeltnera i Julliena w dwudniowym pobycie odwiedził zakład Pestalozziego w Yverdon.

Jullien, jako towarzysz Kościuszki, tak kreśli tam pobyt jego w małej biografji, wydanej bezpośrednio po śmierci Kościuszki[4]:

»Uczniowie instytutu Pestalozziego zachowają długo w pamięci dzień 27 i 28 maja 1816 r. W dwóch tych dniach cieszyli się obecnością wysłużonego bohatera polskiego, który raczył być przytomnym następnie wszystkim ich naukom, zapytywać się sam dzieci i ich nauczycieli i oglądać we wszystkich szczegółach instytut prawdziwie sławny. O jak miło było wśród tej powabnej młodzieży, na której polega nadzieja ludzkości, widzieć tego szanownego starca, obrońcę niepodległości swej ojczyzny, którego imię w historji z czcią od współczesnych już od lat 25 w rzędzie najsławniejszych, uczczonych wieków poszanowaniem, które jedyną stanowi chwałę, policzonem zostało. Obecność Kościuszki stawiała przed oczy młodzieży żywy obraz i wzór wszystkich cnót obywatelskich.

»Rozmawiał z profesorami, dziwił się nad wybornym owocem ścisłego ich i poufałego z dziećmi obcowania i nad wpływem moralnym, pochodzącym już to z życia społecznego, zaprowadzonego w szkole publicznej, już z ćwiczeń ciała i umysłu. Szanowny starzec nowem zdawał się oddychać życiem wśród tej słodkiej i czy-

---

[1] Jeden z nich, Flatt, w sprawozdaniu o instytucie Fellenberga, zapowiadał również sprawozdanie z pobytu u Pestalozziego; — nie znalazłam jednak żadnej o tem wzmianki, czy przebywał u Pestalozziego dla poznania instytutu, ani nawet, czy go wogóle odwiedził.

[2] Muralt przez dłuższy czas był współpracownikiem Pestalozziego, jednym z tych, którzy w r. 1804 spowodowali połączenie się Pestalozziego z Fellenbergiem. W r. 1810 opuścił zakład w Yverdon i udał się do Petersburga, gdzie ceniony i popierany, pracował jako pastor i propagator idei Pestalozziego.

[3] Israel t. II.

[4] Tłómaczonej na język polski i wydanej w Wrocławiu 1819 r. — ponownie wydanej w »Pamiętnikach z dziejów dawnej Polski«, w Poznaniu 1843 — wreszcie po raz trzeci w Tarnowie 1894.

stej czynności. Po skończonych lekcjach młody Pestalozzi popisywał się swemi zwrotami wojskowemi w ulicach drzewistych poza jeziorem i gimnastyczną zręcznością w pobliżu ogrodu, w obwodzie na to przeznaczonym.

»Generał Kościuszko oświadczył panu Pestalozzi, iżby się miał za szczęśliwego, gdyby w Polsce podobne zakładano instytuta dla młodzieży, jak instytut w Yverdon, a osobliwie dla dzieci ubogich. To życzenie przyjaciela ludzkości, który już zniknął z naszych oczu, zapewne uskutecznione zostanie od współobywatelów, którzy będąc czcicielami jego wielkiej duszy, zechcą szanownemu cieniowi jego złożyć ten hołd, bez wątpienia najmilszy dla niego«.

Stosunek Kościuszki do Fellenberga nie ma już tego zabarwienia uczuciowego, tak sympatycznego w stosunku jego do Pestalozziego. Tu znajomość zaczęto od interesu. Kiedy bowiem Kościuszko w r. 1815 postanowił osiąść na stałe w Szwajcarji, omawiał osobiście z Fellenbergiem kupno jakiejś fermy. Interes nie doszedł do skutku. Przypuszczalnie w tym czasie, a może kiedyś później, Kościuszko odwiedził zakład Fellenberga. Ten zaprowadził go do fabryki narzędzi rolniczych. Kościuszko, patrząc na te pięknie wykończone cacka rolnicze wyłącznie z punktu ich użyteczności w Polsce, uznał je za dobre do zabawy, ale nie do użytku, a tem mniej w Polsce.

Kiedy potem Flatt, jeden z wysłanych w r. 1816 kandydatów do Fellenberga, odwiedził Kościuszkę, ten wyraził się o Fellenbergu: »Zdaje mi się, że to arlekin, który tylko widowiska teatralne pokazuje«.

Zdanie swoje zmienił Kościuszko, kiedy przy ponownej bytności serce jego ujęła gromada ubogich dzieci, wychowanych w szkółce wiejskiej w Hofwyl.

»Jednego dnia (roku 1817), pisze Flatt[1], przyjechał Kościuszko do Hofwylu; przyjął go Fellenberg bardzo uprzejmie i zaprowadził do szkoły dzieci ubogich.

»Patrzcie dzieci, mówił Fellenberg, to jest sławny generał Kościuszko, który walczył za niepodległość Polaków; zaśpiewajcie mu pieśń o wolności Szwajcarów!« — Dzieci śpiewały, Kościuszko słuchał, a po ukończeniu dziękował z rozrzewnieniem całej szkole i Fellenbergowi za ten piękny moment, który mu sprawił.

---

[1] Gazeta Wiejska 1819. Nr. 20, str. 153.

»Kościuszko, twierdzi Jullien, był przekonany o prawdzie słów Locka, że różnica między ludźmi pochodzi od różnicy ich wychowania — przez dzieci tylko można odrodzić ludzi; wychowanie i nauka podają ku temu środki. Pragnął zaprowadzić w swej ojczyźnie szkółki rolnictwa i przemysłu, instytuty dla wychowania wieśniaków i ubogich, końcem polepszenia ich losu. W tym celu zwiedzał pilnie wyborne instytuta edukacji i rolnictwa, założone przez p. Fellenberga w Hofwyl przy Bernie. Życzył sobie bowiem i on podobny w Polsce założyć instytut«.

Nie doczekał się Naczelnik choćby zaczątku urzeczywistnienia tej myśli. Nim ją wprowadzono w czyn, zamknął oczy na wieki.

3. Lata przejściowe 1813 i 1814.

Lata 1813 i 1814 były nader ciężkie dla spraw wychowawczych: nędza, głód, wyludnienie, pustka w skarbie, przemarsze i postoje wielkiej armji napoleońskiej, wreszcie okupacja wojsk rosyjskich utrudniały niesłychanie wszelkie ofiary materjalne na oświatę ludową. Nie mogło być mowy w tych warunkach o wzroście oświaty, wysiłek Dyrekcji Edukacyjnej szedł zatem w kierunku zachowania przynajmniej tego, co poprzednich lat uzyskać zdołano. »Co tylko staraniem, co zachęcaniem i nader szczupłemi funduszami można było w odwracaniu szkodliwych skutków dokazać, niczego nie zaniedbano, i chlubą również dla Dyrekcji i dla całego ówczesnego wydziału nauczycielskiego na zawsze zostanie, iż przez ciąg ówczasowych zamieszań skutkiem obywatelskiej gorliwości instytucję edukacyjną nietylko od rozprężenia zachowano i wogóle na stopniu, w jakim się znajdowała, utrzymano, ale nawet niektóre w tym czasie poczyniono polepszenia«[1].

Już 8 lutego 1813 wojska rosyjskie pod dowództwem generała Miłoradowicza zajęły Warszawę. Rząd Księstwa Warszawskiego w ślad za księciem Józefem Poniatowskim udał się do Krakowa, a wraz z rządem opuścili stolicę przodownicy narodu, jak Staszic, Niemcewicz i Stan. Potocki. W marcu z woli cara Aleksandra I została ustanowiona Rada Najwyższa, złożona z senatora Łanskoja, feldmarszałka Kutuzowa, tajnego radcy Nowosilcowa, radcy Tomasza

[1] Archiwum do dziejów literatury i oświaty w Polsce. T. I. str. 60.

Wawrzeckiego, księcia Lubeckiego i zarządcy dóbr koronnych Colomby, w celu zarządzania w imieniu »Jego Imperatorskiej Mości wszystkiemi prowincjami Księstwa Warszawskiego, temi które już zajęły wojska rosyjskie, i temi które na przyszłość zajętemi zostaną«. Odezwa, wydana przez generał-gubernatora Księstwa, Łanskoja, zapowiadała narodowi prawidła umiarkowania w zarządzie wojskowym i cywilnym Księstwa.

Nastały chwile, kiedy z zapartym oddechem wyczekiwano wyniku walki Napoleona. Rząd tymczasowy z nieufnością śledził objawy uczuć ludności stolicy przy wiadomościach nadchodzących z pola bitew — radosnych po wygranej Napoleona pod Lützen, bolesnych, nawet rozpaczliwych po wieści o rozbiciu wojsk pod Lipskiem, tragicznej śmierci księcia Józefa i wzięciu do niewoli tylu synów najznamienitszych rodzin polskich.

Łagodziła ból i przerażenie wieść o okazanej życzliwości Aleksandra dla jeńców polskich, który generałom w łaskawych słowach pozwolił odprowadzić do kraju rozbitki wojska polskiego. Wracali więc do kraju, a jednocześnie z wojownikami wrócił po kilkumiesięcznej niebytności w stolicy Staszic, duch przewodni wszystkich prac Dyrekcji Edukacyjnej.

Jego powrót dał pochop do nowych prac Dyrekcji. Wydawnictwa jej z r. 1812 wszechstronnie i gruntownie określały wewnętrzne urządzenie szkół, zakres nauk w każdym typie szkoły i w każdej klasie, jasno określały kierunek nauki, oparty na zrozumieniu i zgłębieniu każdej rzeczy, którą uczeń miał potem ogarniać pamięcią, szczegółowo wyznaczały uczniowi, nauczycielowi, rodzicom i dozorom szkolnym ich obowiązki. Ścisłe przestrzeganie tych ustaw dałoby było Polsce wzorowe szkoły każdego typu. Jednolitość, zachowana w programach, miała na celu uporządkowane stopniowanie nauk, począwszy od szkoły elementarnej a skończywszy na Głównej, aby każdy niższy typ szkoły mógł być szczeblem do wyższego typu, — spajała szkolnictwo w jedną wielką całość, mającą na celu wzrost narodowej kultury we wszystkich jej objawach.

Dyrekcja, zastanawiając się wśród nowo podjętego działania »nad planem edukacji i urządzeniem wewnętrznem wszystkich szkół w kraju, widzi, że do dopełnienia dzieła potrzeba jeszcze ustanowienia hierarchji stanu nauczycielskiego i obmyślenia nagrody zasłużonym«, pisał Staszic 14 października r. 1814 do Towarzystwa

Elementarnego[1]. Pierwszy projekt do ułożenia hierarchji dał sam Staszic, jako »Myśli do ułożenia stanu nauczycielskiego«. Projekt Staszica, dyskutowany na kilku posiedzeniach Dyrekcji, wywołał referaty ks. Prażmowskiego, W. Surowieckiego i członków Towarzystwa Elementarnego. Z tych referatów powstał projekt drugi, a szczegółowa nad nim dyskusja dała wreszcie podstawę do projektu trzeciego, który przyjęto na ogólnem posiedzeniu Dyrekcji 26 kwietnia 1815 r. jako zasadniczy i podano do druku p. t. »Projekt do urządzenia hierarchji akademicznej w krajach Księstwa Warszawskiego«[2].

Było to uwieńczenie dzieła Izby, a potem Dyrekcji Edukacyjnej, jej walk i zabiegów około obudzenia narodu polskiego przez oświatę.

Projekt hierarchji wcielał szkołę elementarną jako pierwszy szczebel oświaty, jako nieodzowną cząstkę całości w organizację szkół. Nauczycielowi szkoły elementarnej nadawał »stopień po radcach albo zwierzchnościach gminnych«. Uznając pracę nauczycielską za »najważniejszą usługę i najwyższy zaszczyt«, ustanawiał, aby »w myśl dawnych praw i przywilejów nadanych akademikom krajowym, wszyscy nauczyciele publiczni, jakiegokolwiek urodzenia, po 20 latach pracy nauczycielskiej przypuszczeni byli zawsze do szlachectwa... Nauczyciele wszelkiego stopnia etatowi, uważani jako urzędnicy publiczni, od chwili swego umieszczenia na etacie i otrzymania nominacji« według projektu nie mogli być oddaleni »tylko za wyrokiem, na mocy przepisów kodeksu karności, przez Dyrekcję Edukacyjną wydanym«.

Warunki polityczne nie pozwoliły na urzeczywistnienie tego projektu.

Kiedy Dyrekcja Edukacyjna w nowych warunkach zabierała się do pracy, tymczasem w stolicy, w środowisku bliższem Radzie Najwyższej powstawał projekt, dążący do obalenia Dyrekcji i odebrania jej członkom naczelnego steru w wychowaniu i zniweczenia świeckiego charakteru szkoły. Twórcą jego był Józef Kalasanty Szaniawski.

Car Aleksander podczas swego pobytu w Paryżu 19 maja

---

[1] Muzeum 1904. str. 328. Karbowiak: Z działalności Staszica jako członka Dyrekcji Edukacji Narodowej.

[2] W Pamiętniku Warszawskim 1815. T. II.

1814 r. wyznaczył Komitet, który miał w Warszawie przygotować projekty zmian, jakieby należało wprowadzić w urządzeniach Księstwa Warszawskiego[1]. Do Komitetu powołani zostali oprócz ks. A. Czartoryskiego, Nowosilcowa i Wawrzeckiego, senator Ostrowski, ordynat Stanisław Zamoyski, Tadeusz Mostowski, Matuszewicz, Linowski, Stanisław Grabowski, Ossoliński, ksiądz Koźmian, Horodyski, Bieńkowski, Dominik Kuczyński i Szaniawski.

Aleksander dał poza tem pełnomocnictwo księciu Adamowi Czartoryskiemu, Nowosilcowowi i Wawrzeckiemu rozszerzenia Komitetu przez powołanie do niego osób, których współpraca okazałaby się skuteczna.

Ten »Komitet Cywilny« miał w instrukcji wyznaczonych 9 punktów, które miały stanowić temat jego obrad. Chodziło przedewszystkiem o zmianę administracji, zbyt kosztownej dla tak małego kraju i zapewnienie nienaruszalności własności przez jakiekolwiekbądź rekwizycje. Punkt 7. instrukcji zalecał wskazanie sposobów, aby przywrócić powagę duchowieństwa i jego dobra, a także zwiększyć jego dochody, aby mogło być prawdziwie pożyteczne. Punkt 8. zalecał obmyślenie sposobów podniesienia nauk, edukacji publicznej i różnych instytutów, które się nią zajmują, szczególnie Akademji Krakowskiej.

Komitet Cywilny podzielił się na kilka sekcyj, które pracowały z usilnością, aby na czas wygotować projekty, mające być przedłożone Aleksandrowi do zatwierdzenia podczas jego pobytu w Warszawie.

Dnia 8 lipca 1814 r. ukonstytuowała się Sekcja Interesów Duchownych i Edukacji. W skład jej weszli: ordynat Zamoyski, ks. Koźmian i Szaniawski; 10 lipca rozszerzono ją, powołując ks. Woronicza i ks. Prażmowskiego.

Trzeba pamiętać, że rok 1814 był dla Aleksandra I przełomową chwilą, kiedy to osłabł wpływ przyjaciela młodości Adama Czartoryskiego, a zawładnął duszą jego mistycyzm religijny, który, przygotowany przez Le Maistra, rozdmuchiwała pani Krüdener, prorokując, że wielki car przez skruchę i upokorzenie się przed Bogiem dopełni wielkiej misji dziejowej. Była to chwila, kiedy jakobin polski Szaniawski, jeden z najgorliwszych, nie wytrzymał próby ognia i wprzągnął się w rydwan Nowosilcowa, kiedy, łaknąc łask cara,

---

[1] Rkps. Czartor: Nr. 5236. Komitet reformy 1814—1815.

ubiegał i odgadywał życzenia i plany rządu rosyjskiego, barwiąc swe projekta kłamliwemi poglądami na ubiegłe dzieje oświaty i służalczem słowianofilstwem, które w słowach jego brzmiało fałszem i obłudą.

Już w dwa tygodnie po ustaleniu składu sekcji (24. VII. 1814) Szaniawski przedłożył obszerny projekt [1] w dwóch częściach; pierwsza mówiła o sprawach duchowieństwa, druga kreśliła obszerny plan edukacji. Szaniawski stanął tu na stanowisku oddania oświaty ludowej pod wyłączny wpływ duchowieństwa, z jak najszerszą ingerencją tegoż w sprawach oświatowych wyższego stopnia.

Aby uzasadnić swe wnioski, tak pisał we wstępie projektu:

»Dopóki oświecenie i wychowanie szły nieoddzielnie w parze z religją, dopóty cywilizacja ludów postępowała pewnym (chociaż niekiedy przez nieprzyjazne wypadki opóźnianym) krokiem. Doskonaliły się i rozszerzały nauki i umiejętności; wzrastał przemysł wszelakiego rodzaju i handel, a z nimi razem lepszy, swobodniejszy byt mieszkańców każdej klasy i stopnia; wznosiły się coraz ozdobniejsze osady włościańskiego stanu: zgoła na tej drodze utworzyły się owe w każdym rodzaju społeczne zapasy, których dotąd dwudziestokilkoletnie (możnaby powiedzieć) szaleństwa wyczerpać jeszcze nie zdołały. Oprócz tego udoskonaliło się prawodawstwo we wszystkich swoich oddziałach. — Gdyby się były dalsze postępy ludzkości posuwały dalej tą samą drogą i pod przewodnictwem sprzymierzonego z religją wychowania, już dzisiaj Europa byłaby się ujrzała zbliżona bez najmniejszego wstrząśnienia ku pożądanemu kresowi wysokich w towarzyskiem porządku udoskonaleń. — Ale dowcip ludzki spanoszony mnogiemi nabytkami w badaniu natury, które wyprzedzało leniwy postęp moralnych nauk, powziął zawczesną próżność i zaczął niemal mniemać, że podchwycił już sam nawet Twórczej Mądrości tajemnice. Przeciw jawnym skazówkom Twórcy, przeciw wyraźnym nawet ustawom natury, zrównano stany, klasy, powołania; zniesiono wszelkie korporacje, w których pielęgnował się duch spokojnego oporu przeciw występującej z swoich karbów władzy i w których wszelki mniej umiarkowany popęd zmysłów ku częstszym zmianom społecznego porządku błogie napotykał zawady.

»Ludy, straciwszy w sercach religję, straciły wyższą posadę

[1] Rkps. Czart. 5236. Komitet reformy 1814—1815.

prawdy i cnoty. Nadęta indywidualność irreligijna człowieka stawiała go na miejscu tych wszystkich przedmiotów poszanowania, wznosząc w nim coraz bardziej własne o samym sobie rozumienie. Trzeba zatem wrócić do ducha rozsądniejszych czasów. Trzeba zatem wzmocnić na nowo uczucia religijne w sercach i ustalić nierozerwalne przymierze edukacji i oświecenia publicznego z religją.

»Tem przyjemniejszą rzeczą będzie wykonać jasne wyrazy Najwyższego ukazu, gdy on to właśnie zawiera, co najznamienitsi przodkowie nasi byliby najskwapliwiej własną krwią podpisali. Gdyby oni teraz mogli zmartwychpowstać, tedy pierwszem ich serca natchnieniem byłoby rzucić się z pokorą przed podnóże Tronu Monarchy i tam następujące wyrzec błagalne wyrazy: Utwierdź nam Wielkomyślny Władco dobroczynne panowanie religji Ojców naszych; umocnij potęgą Twoją wpływ wielkich jej prawideł na serca Polaków; przywróć świetność ołtarzów i przybytków Pańskich; resztę pomyślności naszej dopełni błogosławieństwo niebios i wskrzeszona prawość narodowego charakteru, bo lud, z żywą wiarą i cnotliwą myślą ufający Twórcy i takiemi rządzący się uczuciami, nie może być nieszczęśliwym«.

Po takim szumnym i czołobitnym wstępie roztrząsa w części I. położenie materjalne duchowieństwa, katastrofalne dla społeczeństwa umniejszenie jego wpływu na wychowanie publiczne, szczególnie na oświatę ludu, i podaje projekty dźwignięcia dobrobytu, a zatem i znaczenia duchowieństwa, radząc między innemi, aby $^1/_3$ funduszu edukacyjnego odkładać na powiększenie funduszów duchownych.

W drugiej części, poświęconej »Edukacji i Oświeceniu publicznemu«, po narzekaniach, że edukacja szkolna »trąci duchem irreligijnych czasów«, że zaniedbuje się języki klasyczne i »uprawę religijną i moralną«, że korporacje nauczycielskie zniszczone, a egzystują tylko »indywidua nauczycielstwem się trudniące«, że przez oddanie oświaty w ręce rządów ta nader delikatna instytucja straciła swoją dobroczynną niepodległość, że zanadto hołduje cudzoziemskiemu światłu, »nie pamiętając, że rozległa Słowiańszczyzna ma także swojego właściwego ducha, swoje właściwe znamiona... jako to bogobojność nieobłudną, prostotę, skromność i gościnność rolniczą« — wysuwa jako pierwszy, »po najlżejszym namyśle« nasuwający się wniosek negatywny:

»że Izba Edukacyjna zostać nie może przy sterze tak ważnego dzieła!

»Nie byłoby naprzód dość roztropnie podejmować znaczne wydatki na pensjonowanie tylu dyrygujących[1], skoro wielu jeszcze nauczycieli niedostaje szkołom, a nawet wielka część tych, co się już dzisiaj znajdują, nie odpowiada istotnej potrzebie takiego oświecenia, do jakiego dzisiaj dążyć krajowi potrzeba. Z drugiej znów strony kierunek tak ważnego dla ludzkości przedmiotu ani mógłby przyzwoicie stać się atrybucją jednego tylko z ministrów, ani też mógłby oddanym być osobnemu urzędowi, nie będącemu w możności związku z pierwszemi konstytucyjnemi ogniwami ogólnej kraju władzy«.

Zwalcza też zdanie, aby kierownictwo edukacji oddać Akademji Krakowskiej, natomiast radzi utworzenie Wielkiej Rady Edukacyjnej, do której ma wejść 5 senatorów, tajemnemi głosami wybranych — w tem najmniej dwóch, a najwięcej 3 biskupów — i delegowani ważniejszych instytutów naukowych. Komplet Rady miał się składać z 11 członków, a wśród delegowanych instytutów miało być najmniej 5 duchownych ze stanowczym głosem.

Rada ta »nie powinna nakazami swemi wdawać się do kierunku wiejskich szkółek parafjalnych«, które miały pozostawać »pod bezpośrednim dozorem miejscowych proboszczów«, a które z obowiązku swego miały kształcić pewną liczbę organistów.

Pensje żeńskie miano tolerować tylko »w obwodzie gmachów klasztornych i pod miejscowym zakonnic dozorem. Szkoły lub szkółki innych wyznań nie mogą być oddzielnie zakładanemi, jak tylko za zdaniem Rady Edukacyjnej, do tronu o najłaskawsze zezwolenie przedłożonem, i pod warunkiem urzędowego nad niemi dozoru«.

Mimo że w sekcji zasiadało na 5 członków 3 duchownych, projekt Szaniawskiego, noszący tak wybitne piętno płaszczenia się i schlebiania władzy rosyjskiej, przedyskutowany na sesji, nie zyskał zatwierdzenia.

Wiadomość o propozycjach Szaniawskiego doszła do wiadomości członków Dyrekcji Edukacyjnej.

St. Potocki ukazem cesarskim z 21 sierpnia 1814 powołany

[1] »Dyrygujący« — jak Potocki i Staszic wcale nie pobierali pensji za swoje funkcje w Izbie Edukacyjnej.

na dawny swój urząd dyrektora edukacji publicznej, nie omieszkał oględnie ale dobitnie zwrócić uwagę Komitetu Cywilnego, iż przedewszystkiem Dyrekcja Edukacyjna powołana jest z urzędu do zajmowania się sprawami wychowawczemi, i domagał się, aby Komitet komunikował Dyrekcji wszelkie projekty, mające służyć do udoskonalenia edukacji [1].

Na odezwę Potockiego Komitet oświadczył (19. II. 1815), »iż wtenczas, gdy przystępować będzie do ostatecznego roztrząsania projektów, w przedmiocie poprawy publicznej edukacji podanych, nie omieszka zgłosić się do Dyrekcji Edukacji Narodowej, w celu osiągnięcia potrzebnych do tego przedmiotu informacyj« [2].

Tymczasem konstytucja nadana Królestwu w maju 1815 r. ustanawiała Komisję dla Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, oddając głos w sprawach wychowawczych i kierownictwo edukacji narodowej tym samym mężom, którzy dotąd tak gorliwie ten urząd sprawowali. Kierunek zaznaczony przez Szaniawskiego i decydujący jego wpływ na sprawy wychowawcze Królestwa miały dopiero za lat kilka powstrzymać rozwój szkolnictwa ludowego i zniszczyć wiele wysiłków, włożonych przez Izbę Edukacyjną w oświatę warstw najniższych.

---

[1] Rs. Czart. 5233. Protokół posiedzeń Komitetu reformy 1814—1815.

[2] Tamże.

ROZDZIAŁ IV.

Zabiegi około oświaty ludowej w pierwszych latach Królestwa Polskiego.

1. Niższe szkolnictwo zawodowe i miejskie.

Dekretem cesarskim z 20 maja 1815 Księstwo Warszawskie zamienione zostało na Królestwo Polskie. Rząd tymczasowy demonstracyjnie złożył w czerwcu swoje urzędowanie w ręce namiestników królewskich, czyli drugiego rządu tymczasowego, na znak, że ustał rząd rosyjski, a nastał rząd krajowy. Organizacja tego rządu, ustanowiona w Wiedniu 20 maja 1815 r., oddawała prezydencję znów senatorowi Łanskojowi (mimo zapewnienia, że rządy tylko przez krajowców sprawowane być mają), a namiestnikami mianowała Nowosilcowa, ks. Czartoryskiego, księcia Lubeckiego i Wawrzeckiego. Tymże dekretem majowym powoływał Aleksander do życia Wydział Oświecenia i Spraw Religijnych, któremu Królewska Namiestnicza władza zaraz po objęciu rządów poleciła »przygotowanie projektów, jakieby się mogły okazać potrzebnemi do rozwinięcia ogłoszonych zasad przyszłej Królestwa konstytucji w tem, co się rzeczonego Wydziału mogło dotyczyć«[1].

Wydział Oświecenia i Spraw Rel. na sesji, odbytej 28 września 1815 r., podzielił się na 2 oddziały: jeden do »przedmiotów cenzury, edukacji i instrukcji publicznej«, drugi »do prac w przedmiocie religijnym«. Listę członków, wyznaczonych na sesji wrześniowej[2], zmieniono nieco na sesji 4 listopada w myśl majowego dekretu

---

[1] Archiw. do dziejów lit. i ośw. w Polsce. I. 165.

[2] Na sesji wrześniowej wybrano Staszica, Niemcewicza, Platera, refer. Koźmiana, Lipińskiego, Józefa Kossakowskiego, pominięto zaś Potockiego. (Rs. 159. Hr. Akad. Umiej. Wyciąg z protokołu posiedzeń Organizacyjnego Wydziału Oświec. Narod. i Spr. Wyzn. Rel. dn. 28 września 1815).

cesarskiego, powołującego do oddziału edukacyjnego: Stanisława Potockiego, ordynata Zamoyskiego, Staszica, Platera, referendarza Koźmiana, Horodyskiego, Lindego, Lipińskiego i Józefa Kossakowskiego. Na posiedzeniu z 28 grudnia 1815 ustanowiono, iż »oprócz członków Komisji Edukacyjnej, mianowanych przez cesarza, należeć będą tymczasowo z równem znaczeniem i głosem wszystkie członki byłej Dyrekcji Edukacyjnej«[1].

Ostatnie ustanowienie było bardzo ważne dla oświaty, ponieważ zapewniało ciągłość prac, podjętych w minionej dobie, i wykluczało szkodliwy dyletantyzm. Stwarzało również mur obronny przeciw wstecznym prądom, objawiającym się tak silnie w memorjale Szaniawskiego.

Wydział Oświecenia z gorliwością i pośpiechem zabrał się do pracy. »Przed wszystkiem wygotowany został i podany rządowi plan edukacji publicznej«, który dążył do tego, »aby żadnego nie zostawiono mieszkańca, któremuby korzystanie z dobrodziejstw oświaty stosownie do jego przeznaczenia miało być zagrodzone«[2].

Na pierwszy plan wysuwała się sprawa szkółek wiejskich, która szła łącznie z kwestją włościańską, tak żywotną w dobie organizacyjnej Królestwa Polskiego.

Wyniszczenie kraju przez przemarsze i postoje armij obcych, sprowadzające po wsiach ostatnią nędzę i głód, zdławiły w zarodku zdobycze Księstwa Warszawskiego na polu oświaty ludowej. Upadały szkółki wiejskie, założone ofiarnością obywateli, światlejszego duchowieństwa, a nawet gromad wieśniaczych, które już za czasów Księstwa w niejednym zakątku kraju zdradzały świadomość, że oświata dzieciom ich jest użyteczna, a nawet konieczna, i upominały się u Izby Edukacyjnej o nauczycieli, kształconych w Poznaniu lub Łowiczu.

Oprócz konieczności dźwignięcia upadłych i zakładania nowych szkółek odzywały się głosy krytykujące, że szkoły elementarne za mało dają przygotowania do życia praktycznego.

W kraju wyniszczonym ekonomicznie chodziło przedewszystkiem o dźwignięcie rolnictwa, przemysłu i handlu.

Wiele osób, powołanych do steru rządów, wracało z Francji, z Austrji, czy z Saksonji, krajów, w których ulepszona uprawa roli, rozwój rzemiosł, uregulowane stosunki handlowe i ulepszone środki

[1] Rs. Akad. Umiej. 159/I. Hr.

[2] Archiw. do dziej. lit. i ośw. I. 166.

komunikacyjne, mimo niepokojów i wojen, utrzymywały pewien dobrobyt i wpływały dodatnio na skrzętność i pracowitość warstw najniższych. Po kwitnących tych krajach nędza i ubóstwo Polski, wyludnienie, upadek gospodarstw wiejskich, nędza miast i miasteczek i ta beznadziejność poprawy doli, odbijająca się przytępieniem, rozleniwieniem i biernością niższych warstw, musiały tem boleśniej odbijać swym kontrastem i tem silniej pobudzać do pracy nad podniesieniem kraju i ulżeniem niedoli ludu.

Zachęty do pracy nie brakło. Krzepiła ludzi nadzieja, którą umiał podtrzymać Aleksander, że nadszedł choćby tylko dla części Polski okres spokojnej pracy dla podźwignięcia i uszczęśliwienia społeczeństwa. Wierzono słowom monarchy, który zapewniał, że »szczęście waszego narodu będzie dla mnie największą nagrodą« [1].

Od 12 listopada do 3 grudnia 1815 r. Aleksander przebywał w Warszawie. Wracał opromieniony zwycięstwami, ale pełen łaskawości, z chęcią zdobycia sobie serc Polaków i zatarcia kultu, jaki kwitł na ziemiach polskich dla Napoleona.

Żywy, chwytający w lot wszystkie dążności epoki, z chęcią przeszczepienia ich do swego państwa, podczas pobytu w Szwajcarji zainteresował się instytutami Pestalozziego i Fellenberga, które w tych ciężkich, wojennych chwilach spełniały szlachetne posłannictwo opieki nad sierotami i dziećmi zaniedbanemi. Udzielenie audjencji i łaskawe przyjęcie Pestalozziego i Fellenberga, obdarzenie ich orderami św. Włodzimierza, zakaz okupowania zakładu Pestalozziego na lazaret, wreszcie ufundowanie kaplicy prawosławnej przy zakładzie Fellenberga świadczyły wyraźnie o zainteresowaniu się tą akcją humanitarno-oświatową. Niemniejsze przejęcie się temi sprawami objawiali w jego otoczeniu generał Siewers i hr. Capo d'Istria, którzy zwiedzali zakłady wychowawcze Szwajcarji, Francji i Niemiec z myślą krzewienia kultury zachodu wśród społeczeństwa rosyjskiego.

Instytut Fellenberga cieszył się sławą najlepszego, obok Thaera w Möglinie, instytutu rolniczego w Europie. Łącznie ze sprawą włościańską omawiano prawdopodobnie podczas bytności cesarza w Warszawie możliwość zakładania w Polsce podobnych szkół rolniczych.

---

[1] Skarbek. Dzieje Polski. Cz. II. str. 42. Odpowiedź Aleksandra na mowę deputacji polskiej, wygłoszoną przez St. Zamoyskiego w pałacu Elysée Bourbon w Paryżu 30 sierpnia 1815 r.

Kwestja szkół rolniczych nie była w Polsce rzeczą nową. Kiełkowała ona dość wcześnie, bo jeszcze za czasów Stanisława Augusta, kiedy to w Ujazdowie pod Warszawą za poparciem króla myślano założyć taki instytut, połączony z ogrodem botanicznym i doświadczalnym [1].

Podjęto ją ponownie w r. 1805 w łonie Towarzystwa Przyjaciół Nauk, gdzie szereg członków, zainteresowanych rolnictwem, chciał na akcje zakupić włości, w celu prowadzenia gospodarstwa wzorowego, połączonego z instytutem rolniczym.

W roku 1809 inicjatywę instytutu rolniczego podejmuje znów doskonały agronom, członek Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Biernacki, który w dobrach swych Sulisławicach w departamecie kaliskim od lat prowadził gospodarstwo doświadczalne. Teraz przeznaczał własne fundusze na założenie instytutu w swych dobrach, oraz chciał podjąć się tłómaczenia na język polski pism Thaera.

Z tych zamierzeń wyłoniło się wreszcie w marcu 1810 r. Towarzystwo Rolnicze w Warszawie, które po dokonanych funkcjach organizacyjnych, jako pierwszą czynność wewnętrzną wyznaczyło deputację, złożoną z Gutakowskiego, Łuszczewskiego i Aleksandra Potockiego, do »ułożenia projektu względem założenia instytutu rolniczego w Łomnej pod Warszawą«, w dobrach koronnych, dzierżawionych przez Trembickiego. W ciągu roku 1811 poczyniono pomiary, plany gospodarowania i wniesiono do rządu prośbę o zatwierdzenie ich i wyznaczenie zapomogi na budowę pomieszczeń dla uczniów i profesorów, oraz o restaurację już istniejących, a przez wojnę zniszczonych budynków.

Rok 1812 stanął na przeszkodzie realizacji tego planu.

Szkoły te miały mieć głównie na celu stworzenie gospodarstwa doświadczalnego i zachęcenie wyższych warstw społeczeństwa do udoskonalania w poszczególnych dobrach wiejskiej gospodarki według wskazań naukowych Anglików i Thaera.

Instytut Fellenberga przyświecał jako wzór, który należałoby naśladować w Polsce. Już w r. 1811 ordynat Zamoyski, czynny członek Towarzystwa Rolniczego, wysłał tam na swój koszt Piotruskiego, głównie dla zbadania ulepszonych narzędzi rolniczych, tamże stosowanych i wyrabianych. W kwietniu 1812 r., kiedy Towarzystwo Rolnicze zaczęło wydawać »Dziennik Towarzystwa Królewskiego

---

[1] Wł. Grabski. Historja Tow. Rolniczego I. 37.

Gospodarczo-Rolniczego«, zaraz w pierwszym numerze znalazł się szczegółowy opis gospodarstwa Fellenberga w Hofwyl.

Skoro tylko po upadku Napoleona minął okres bezwładu i niepewności, Towarzystwo Rolnicze przystąpiło w lutym 1815 r. do zreorganizowania się. Nie brakło między jego członkami najczynniejszych osobistości byłego rządu i Dyrekcji Edukacyjnej: Stanisława Potockiego, Staszica, Ignacego Sobolewskiego, Matuszewicza, Adama Czartoryskiego i pestalocysty litewskiego Józefa Kossakowskiego.

Pierwszą i jedyną czynnością wewnętrzną Towarzystwa było, obok uchwalenia ogólnej ustawy, zajęcie się instytutem rolniczym. Na sesji 9 lipca 1815 wzięto znów pod uwagę Łomnę, ale dość uciążliwe warunki, stawiane przez Trembickiego, nasuwały koncepcję wyznaczenia na te cele innego miejsca, położonego bliżej Warszawy. Sprawa instytutu była zatem bardzo żywotna, kiedy Aleksander przybył do Warszawy. Za pośrednictwem Czartoryskiego deputacja Towarzystwa otrzymała audjencję u cesarza. Na pierwszej sesji po wyjeździe Aleksandra znów bliżej rozpatrywano projekt szkoły rolniczej. Wydział IV (umiejętności i kunsztów), któremu powierzono szczegółowe wypracowanie planu, zaopinjował, że z jednej strony należy podnieść wysoko stopę wykształcenia, by odpowiedniem ono było dla właścicieli, a z drugiej strony udostępnić korzystanie w nim z nauki kształcącym się na ekonomów, włodarzy, a nawet chować parobków, oraz rzemieślników wiejskich. — Zaczynano zatem już określać bliżej charakter instytutu, ale ostra krytyka planu, podniesiona przez oddział wychowu inwentarza, i brak decyzji co do miejsca na instytut znów sprawę podały w odwłokę.

Z innego nieco punktu widzenia zajęło się sprawą szkół rolniczych Towarzystwo Elementarne. Tutaj Linde na posiedzeniu z 9 grudnia 1815 poddał krytyce szkolnictwo wiejskie, podając plan ulepszenia szkół, a mianowicie nadania im kierunku praktycznego przez zakładanie odpowiedniej ilości szkół rolniczych w każdym departamencie.

Protokół sesji tej tak ujmuje sprawę: »Z powodu tego, że Rząd teraźniejszy usilnie chce się zająć uszczęśliwieniem ludu wiejskiego, rolniczego, a dotychczasowe urządzenia szkółek wiejskich nie odpowiedziały zamiarom Rządu, gdy te bardziej mają za cel instrukcję aniżeli edukację dzieci, i doświadczenie pokazuje, że uczeń taki ze szkółki wiejskiej, przestawszy do niej uczęszczać, zapomina tego, czego się nauczył, a to przez zaniedbanie i brak dobrego

w domu przykładu, tak dalece, iż prawie żadnej korzyści ze swej kilkoletniej nauki nie otrzymuje, prezes udzielił myśli swojej Towarzystwu, czyby nie wypadało ułożyć projektu, według którego miałby być założony w każdym departamencie Instytut; w nimby kilkadziesiąt chłopców wiejskich mogło zostawać do lat 20 mniej więcej i jedynie tam kształciliby się na dobrych gospodarzy; taki instytut mógłby mieć nadane grunta; te, uprawiane przez samych uczniów, dałyby im w czasie fundusz na utrzymanie się, który w początkach ze skarbu musiałby być awansowany. Takowy instytut powinienby zostawać pod przewodnictwem rozsądnego i dobrego gospodarza wiejskiego, doświadczenie bowiem pokazało w innych krajach, iż taki zwierzchnik umiałby lepiej trafiać do ich umysłu, aniżeli z innego stanu, chociażby daleko światlejszy. — Tę myśl swoją podał prezes pod roztrząsanie Towarzystwa«.

Towarzystwo, wychodząc z założenia, że warunki gospodarcze z powodu różnorodnych gruntów i położenia są bardzo odmienne, oświadczyło się za tem, aby instytutom przyznano mniejszy obszar gruntów i mniejszą ilość uczniów, ale wzamian za to założono po kilka takich szkół w każdym departamencie [1].

Myśl była rzucona — chodziło o jej urzeczywistnienie.

Jakoż z początkiem roku 1816 przybył do Warszawy z Paryża Tadeusz Mostowski, mianowany przez Aleksandra ministrem spraw wewnętrznych. Człowiek wykształcony, zdolny, doskonały znawca stosunków zagranicznych, zamiłowany w gospodarstwie wiejskiem i pracujący od lat nad ulepszeniami w duchu nowoczesnym swych majątków ziemskich, wnosił z sobą zapał do pracy, znajomość rzeczy i wielką polityczną przezorność w postępowaniu z władzami rosyjskiemi [2].

---

[1] Arch. Ośw. — Protokoły Tow. do Ksiąg Element. Nr. 53. str. 175.

[2] Wychowany we Francji, wrócił w młodzieńczych latach do Polski, gdzie małżeństwo z księżniczką Radziwiłłówną i dawne stosunki ojca wyjednały mu kasztelanję raciąską i miejsce w senacie. Uczestnik prac stronnictwa patrjotów podczas Wielkiego Sejmu i współredaktor Gazety Narodowej i Obcej, po upadku konstytucji 3 maja osiadł w Tarchominie, swych dobrach pod Warszawą, sprowadził kilkanaście rodzin rolniczych z Francji, rozdał im grunta i ulepszoną gospodarką starał się tworzyć wzory dla swych współziomków.

Powstanie Kościuszki oderwało go od zajęć gospodarskich. Mianowany przez Kościuszkę członkiem Rady Najwyższej, przysługiwał się powstańcom swemi stosunkami z Francją, znajomością polityki europejskiej, swą bystrością i przenikliwością. Po dwuletniem więzieniu rosyjskiem, uwolniony przez Pawła I.

Obejmował Mostowski urząd nad wyraz trudny, który wkładał na jego barki całą odpowiedzialność za dźwignięcie kraju z nędzy i ubóstwa. Brał go na siebie z pełną świadomością trudnego zadania. Zdając sobie sprawę z tego, że gdy wojsko, chwilowo utrzymywane przez skarb rosyjski, zaciąży na skarbie Królestwa, nie zdoła uzyskać dla planów swych odpowiedniego budżetu, umiał wyjednać od cesarza dla swego ministerstwa oddzielny fundusz 8 miljonów z podatku liwerunkowego, zmienionego z ziarna na gotówkę [1].

Program prac jego wypowiedział już w odezwie do narodu generał Zajączek, mianowany 3 grudnia 1815 r. całkiem niespodziewanie namiestnikiem Królestwa: »Pod cieniem praw łagodnych i sprawiedliwych powstanie u was rolnictwo, przemysł i handel; ziemia się wasza uprawi, ozdobią miasta, kunszta i nauki zakwitną, swoboda powszechna ugruntuje, charakter narodowy ustali i rozwinie«.

Najbliższem zadaniem było dźwignięcie gospodarki rolnej i zbliżenie jej do wzorów zachodnich.

»Winszować należy każdemu krajowi ministra, pisze o Mostowskim Koźmian, któryby, mając swoją ziemską własność, tak namiętnie był zakochany w rolnictwie, jak Mostowski. Na swojej własno-

---

wraz z Ignacym Potockim i Niemcewiczem, wrócił do swych zniszczonych dóbr w Tarchominie. Przebywając za czasów rządów pruskich częścią na wsi, częścią w Warszawie, otaczał się literatami i poetami. W poczuciu obowiązku obywatelskiego ratowania kultury polskiej od zagłady i zapomnienia wznowił swą drukarnię i zajął się wydawnictwem pisarzy polskich dawnych i współczesnych. Rozwiedziony z pierwszą żoną, ożenił się po raz drugi z panią Szymanowską, z domu Potocką, i wyjechał z nią do Paryża. Tam kupił majątek ziemski i oddał się znowu wzorowej gospodarce wiejskiej, literaturze i polityce.

Kiedy w roku 1812 zawiązała się Konfederacja Generalna, Mostowski zgłosił z Paryża swe przystąpienie, a za poparciem Matuszewicza został mianowany ministrem spraw wewnętrznych Księstwa. Bystry polityk, krytycznie oceniał stosunek Napoleona do Księstwa Warszawskiego. Związany przyjaźnią z księciem Czartoryskim (synem), był jednym z pierwszych, którzy po klęsce Napoleona rozpoczęli negocjacje z wysłannikiem Aleksandra, generałem Czaplicą. On też był redaktorem proponowanych ze strony polskiej i przyjętych przez Aleksandra warunków, pod któremi Polska miała odstąpić Napoleona, a połączyć się z Rosją.

Negocjacje te wpłynęły bez wątpienia w roku 1815 na nominację jego na urząd ministra spraw wewnętrznych.

[1] Koźmian. Pamiętniki. III. 239.

ści doświadczał on wprzódy wszystkich zagranicznych wynalazków, machin, przerabiania płodów i t. d., nim je zastosował do kraju, jako już niewątpliwem doświadczeniem popartych«.

Mostowski znał instytut Fellenberga, na nim też postanowił wzorować się przy zakładaniu pierwszej szkoły rolniczej w Polsce.

W maju 1816 r. wniósł wśród innych planów organizacyjnych na sesję administracyjną projekt założenia szkoły kunsztów i rzemiosł na Bielanach, szkoły rolnictwa nowoczesnego w Wawrzyczewie i szkoły weterynarji w Rudce w dobrach koronnych pod Warszawą[1]. Już 6 czerwca donosił księciu Czartoryskiemu, że fundusze na szkoły rzemiosł i rolnictwa są gotowe i oddzielone w Komisji Oświecenia. Szkołę rzemiosł chciał wzorować na podobnej szkole w Chalons nad Marną.

Podczas gdy w Warszawie w ministerstwie spraw wewnętrznych i w Komisji Oświecenia żywo krzątano się około planu Mostowskiego, nad urzeczywistnieniem jego pracował w Petersburgu Ignacy Sobolewski, mianowany sekretarzem stanu dla spraw polskich u boku cesarza.

Planami Mostowskiego, wymagającemi nietylko pokrycia kosztów na urządzenie i utrzymanie szkoły, ale przydziału dóbr koronnych, upatrzonych przez ministra, mających dostarczyć gleby na gospodarstwo doświadczalne, zainteresował on hrabiego Capo d'Istrię, którego wpływowi w tym czasie ulegał Aleksander. Capo d'Istria, przez przewodnią ideę swego życia zbliżony do księcia Czartoryskiego i Polaków[2], przychylnie usposobił Aleksandra dla sprawy,

---

[1] Rs. Czartor. 5447. List Tad. Mostowskiego do ks. Czartor. z dn. 25 maja 1816.

[2] Capo d'Istria, rodem Grek z wyspy Korfu, oddał swój wybitny talent dyplomatyczny na usługi Rosji, w myśli wyjednania wsparcia tego mocarstwa dla swej greckiej ojczyzny w przyszłej walce o niepodległość. W r. 1813 oddał Aleksandrowi ogromne usługi przez swą zręczność dyplomatyczną. Jemu też przypisuje historja zredagowanie traktatu świętego przymierza. Po ukończonych rokowaniach wiedeńskich Aleksander mianował go współministrem spraw zagranicznych u boku hr. Nesselrode, wyróżniając go swem zaufaniem i ulegając chwilowo silnie jego wpływowi. Capo d'Istria podczas swego pobytu w Szwajcarji nawiązał serdeczne stosunki z Pestalozzim i Fellenbergiem, a bujna jego natura sprzyjała gorąco planom Fellenberga, aby pod protektoratem oświeconych tronów i za ich wsparciem utworzyć w Szwajcarji międzynarodowy instytut centralny wychowawczy, któryby dostarczał Europie wzorowych wychowawców, wyćwiczonych w najlepszych metodach. Kiedy w styczniu r. 1822 Grecja ogłosiła uroczyście swą niepodległość, Capo d'Istria, zwolniony ze swego

tak że mógł wkrótce oświadczyć Sobolewskiemu, iż car pragnie wspierać instytut Fellenberga przez wysłanie do niego kilku młodych ludzi, którzy, ogarnąwszy zasady ulepszonej agronomji, mogliby w Rosji założyć po powrocie podobne instytuty.

Powołując się na tę rozmowę z Capo d'Istrią, Sobolewski przedłożył cesarzowi prośbę, aby zgodził się na skierowanie młodych ludzi, duchownych i świeckich, których pewną liczbę Polska stale na studja zagranicę wysyła, do Fellenberga.

Otrzymawszy od Aleksandra przyzwolenie, zawiadomił o tem Mostowskiego, wzywając go, aby wspólnie z ministrem Wyznań Rel. i Oświecenia Publ., St. Potockim, ułożył projekt szkoły i oznaczył fundusz, »jaki rocznie na ten przedmiot będzie mógł być zapewniony i takowy Ministrowi Sekretarzowi Stanu w jak najkrótszym, ile być może, czasie przesłać zechciał, dla komunikowania go hrabi Capo d'Istria, końcem zrobienia stosownego z p. Fellenbergiem układu« [1].

W liście do Mostowskiego Sobolewski przesyłał kopję swego pisma do cara, zalecając, aby wziąwszy ją na wzór, podkreślili moment, że młodzi duchowni, wysłani do Hofwyl, będą mogli odprawiać nabożeństwa w kaplicy katolickiej i udzielać lekcyj języka, literatury i historji polskiej młodym arystokratom, wysłanym tam na studja.

W myśl tych wskazówek na sesji Komisji Ośw. przedyskutowano projekt, przesłany do Namiestnika w Rządzie imieniem Mostowskiego i Potockiego, w którym zawiadamiano rząd o zamiarze wysłania dwóch świeckich i dwóch duchownych kandydatów do Fellenberga, aby tam posiedli wiedzę teoretyczną i praktyczną, którąby potem mogli zużytkować w podobnym instytucie w Polsce.

Pismem z 13 lipca 1816 r. [2] wezwała Komisja Oświecenia Towarzystwo Elementarne, aby jej przesłało, »o ile mieć może, urządzenie instytutu p. Fellenberga« i aby wygotowało instrukcję dla kandydatów, udających się zagranicę w celu doskonalenia się w agronomji.

Towarzystwo w odpowiedzi [3] wskazywało na dwa artykuły,

---

urzędu w Rosji, osiadł w Genewie i całą swą energję wytężył, aby sprawie greckiej zapewnić opiekę dyplomacji i zwycięstwo. Zginął jako prezydent Grecji w r. 1828 od skrytobójczej ręki swego rodaka.

[1] Rs. 1629. V. I. L. B. Arch. Minist. W. R. i O. P.

[2] Rs. 61. Arch. Min. W. R. i O. P. Akta Towarzystwa Element. ogólne.

[3] Tamże.

zamieszczone przez Osińskiego w Pamiętniku Warszawskim w r. 1809 i 1810, i na broszurkę, tłómaczoną z języka francuskiego, p. t. List pana Pictet do jego współkolegów: O ustanowieniach i urządzeniach gospodarstwa rolniczego w Hofwyl, majętności p. Fellenberga w Szwajcarji, i o będącej tam szkole ubogich. Opis w Dzienniku Towarzystwa Król. Gospod.-Rolniczego uszedł uwagi Towarzystwa Elementarnego. Dla bliższej informacji zaraz też zamówiło z Hofwyl »Landwirtschaftliche Blätter«, redagowane przez Fellenberga.

O ile artykuły w »Pamiętniku Warszawskim« dawały tylko dość ogólne wzmianki o urządzeniach gospodarskich w Hofwyl, podnosząc systematyczność wszystkich zarządzeń, punktualność w wykonaniu i wzorowy porządek w gospodarstwie, broszurka pana Pictet, wydana w Warszawie w r. 1815, dawała bardziej szczegółowe wiadomości o urządzeniach szkolnych, o kierunku wychowawczym, o przedmiotach naukowych, o Wehrlim i jego pracy, jego sztuce wpływania wychowawczo na dzieci bez kar i nagród, o znaczeniu wychowawczem śpiewu i gimnastyki, wreszcie o lekarzu szkolnym, pod którego opieką pozostają wszystkie dzieci w instytucie.

Równocześnie przesyłało Towarzystwo instrukcję dla kandydatów [1], w której zalecało, aby przy dokładnem objęciu całej nauki baczyli pilnie na te urządzenia, które mogą być z korzyścią zastosowane do ziemi i roślin kraju naszego, aby własnoręcznie przykładali się do wszystkich robót i obeznali się tak dokładnie z narzędziami rolniczemi, by je własnoręcznie potrafili zrobić, a zepsute naprawić. W punkcie 6. podkreślano, że, »ponieważ w czasie do założenia w kraju instytutu agronomicznego użytymi być mają, zatem oprócz agronomji doskonalić się powinni w pedagogji do rolnictwa zastosowanej, tak iżby nietylko obeznali się z przedmiotami naukowemi w tym instytucie dawanemi, ale oraz z ich metodą, ze sposobem obchodzenia się z uczniami, ich utrzymania i zatrudnienia, rozrywek i t. p. W wypadkach wątpliwych mieli zasięgać rady swych nauczycieli.

Komisja Oświecenia na kandydatów wybrała Benjamina Flatta i Tadeusza Wernika.

Flatt, urodzony w Skokach, był jeszcze za czasów pruskich wychowankiem seminarjum poznańskiego, był jedynym seminarzystą,

---

[1] Rs. 61. Arch. Min. W. R. i O. P.

który nie wciągnął się do wojska i przetrwał wypadki roku 1806 i 1807 u boku Jeziorowskiego i Gruszczyńskiego. Przybył do seminarjum jako rękodzielnik, stolarz i oddał się z takim zapałem nauce, że Jeziorowski w sprawozdaniu do Berlina wyróżniał go wśród innych co do zdolności i pilności[1]. Mniej sympatyczne światło rzuca na jego charakter współudział w intrydze, uknutej przeciw Jeziorowskiemu, i przy zeznawaniu zrzucanie winy na Gruszczyńskiego. Kiedy w r. 1809 po ustąpieniu Jeziorowskiego Gruszczyński objął rektorat seminarjum, Flatt czynił usilne starania o miejsce nauczyciela szkółki wzorowej. Gruszczyński, niechętny mu, podkreślał w opinji o nim jako przeszkodę jego wyznanie protestanckie, które mogłoby wzbudzić niechęć i podkopać zaufanie do szkoły. Zwróciwszy na siebie uwagę »Opisem topograficznym Księstwa Warszawskiego, z krótkim zarysem dziejów polskich aż do naszych czasów«, został powołany w r. 1809 do Korpusu kadetów w Kaliszu. Tam zdolnościami, pracą i przygotowaniem pedagogicznem potrafił zdobyć takie uznanie, że Komisja Oświecenia jemu poleciła zwiedzenie zakładów rolniczych szwajcarskich i niemieckich.

Już w sierpniu wyruszył wraz z Tadeuszem Wernikiem[2] w podróż. Podczas gdy obydwaj przebywali u Fellenberga, ministerstwo spraw wewnętrznych borykało się z uwolnieniem Bielan i Marymontu z folwarkami Wawrzyczewem i Rudą od dzierżawców, aby w myśl dekretu cesarskiego z 23 września 1816 przystąpić do prac przygotowawczych. W ciągu roku 1817 w Pamiętniku Warszawskim[3] ukazał się opis instytutu Fellenberga, podany przez Flatta jako sprawozdanie z jego pobytu.

W sprawozdaniu tem na pierwszy plan wysuwa się zainteresowanie autora stroną pedagogiczną urządzeń Fellenberga. Niewiele tu mowy o gospodarstwie, pominięte zakłady naukowe dla wyższych stanów, ale tem obszerniej opisana szkółka dla ubogich, praca Wehrliego, sposób przygodnego udzielania przyrody, dydaktyka nauki czytania, rachunków i śpiewu; z uznaniem i on wymienia poniechanie nagród i kar, niepotrzebnych wobec tego, że uczniowie cały dzień są zajęci i nie mają czasu na wybryki młodzieńcze, i radość, z jaką dzieci garną się do nauki, udzielanej tylko po 2 godziny dziennie w formie rozrywki po całodniowej ręcznej pracy.

---

[1] Kempff. Lehrerbildungswesen. str. 85.

[2] Bliższych szczegółów o Werniku nie mogłam nigdzie znaleźć.

[3] Pam. Warsz. 1817. str. 313.

Szkoła dla ubogich przedstawia mu się jako wzór szkoły, »jakiejby potrzeba dla naszych włościan, dla mieszkańców mniejszych miast i jakąby każdy właściciel dóbr bez kosztów mógł założyć. Jest to szkoła, jakiej u nas i czas i okoliczności wymagają... W takowych to szkołach nauczy się nasz lud prosty kochać i wykonywać cnotę dla niej samej, z wewnętrznego o jej świętości przekonania, nie zaś z obawy kar, któremi mu ustawicznie grozić trzeba«. — Nadto obiecuje sobie Flatt ze szkół takich złagodzenie nieufności pospólstwa do wyższych stanów i pokonanie oporu lub bierności, jakiemi wieśniak przeciwstawia się każdej odmianie w gospodarstwie. Radzi zatem założyć ją przy instytucie agronomicznym i połączyć, na wzór Fellenberga, z instytutem nauczycieli wiejskich. Książkę do nauki czytania Wolskiego proponuje dopełnić książką z wiadomościami gospodarskiemi dla ludu, na wzór niemieckiej »Not- und Hülfsbüchlein«; uważa za potrzebne ułożenie »Zbioru piosneczek moralnych« i »Zbioru pięknych czynów czyli stosownego opisu żywotów wielkich i sławnych mężów szczególniej z historji polskiej, dla wzbudzenia miłości ojczyzny i dla napojenia serc szlachetnemi myślami«. Za rzecz konieczną sądzi założenie szkoły dla osierociałych i ubogich dziewcząt, bo, »jeżeli jedynie edukować będziemy mężczyzn, a zaniedbamy płeć żeńską, wtedy tylko połowę dzieła uskutecznimy. Wszak dobre i rozsądne matki i staranne gospodynie są zasadą szczęścia familij i narodów«.

Po kilkomiesięcznym pobycie u Fellenberga obydwaj kandydaci udali się na naukę gospodarstwa do zakładu Thaera w Möglinie. Po powrocie Flatt wystosował 2 lipca 1818 r. do Komisji Oświecenia obszerne pismo, w którem wyłuszczał swoje poglądy na wzory, jakich mogą dostarczyć nam gospodarstwa Fellenberga i Thaera[1]. Założenie szkoły dla dzieci ubogich rolników występuje dwukrotnie w tym memorjale jako postulat, którego spełnienie mogłoby dźwignąć dobrobyt pana i chłopa. Komisja Oświecenia, po przedyskutowaniu referatu Flatta, wezwała jego i Wernika (25 lipca) do ułożenia planu nauk w szkole rolniczej.

Flatt niezwłocznie uczynił zadość żądaniu i pod datą 3 sierpnia przesłał Komisji obszerny plan szkoły[2], który, uzupełniony pla-

---

[1] Memorjał ten opublikowany w Gazecie Wiejskiej 1819 r.

[2] Rs. L. Nr. 1628. Arch. Min. W. R. i O. P.

nem Wernika[1], stał się podstawą nauk teoretycznych i praktycznych Instytutu Agronomicznego w Marymoncie do roku 1831.

Instytut według pierwotnego założenia miał mieć 3 oddziały: szkołę wyższą dla młodzieży z ukończoną szkołą średnią, drugi dla kształcenia w nim parobków i włodarzy, którzyby przyjęci po ukończonym 16-tym roku w liczbie dwunastu, stanowili równocześnie służbę folwarczną, i trzeci, pomyślany na wzór Fellenberga jako szkoła dla dzieci ubogich rolników.

Przy ciężkich warunkach finansowych pierwszych lat Królestwa, a tak rozległych pracach, jakie sobie postawiło za zadanie ministerstwo spraw wewnętrznych wraz z Komisją Oświecenia, niełatwo było mimo nadań Aleksandra i największej gorliwości ministrów zadość uczynić wszystkim wymaganiom instytutu agronomicznego, obmyślanego na większą skalę. Narazie uruchomiono w r. 1820 szkołę wyższą, a rząd ograniczył fundusz na 5 parobków, którzy należycie przygotowani, mieli potem być pomocnymi dyrektorowi w prowadzeniu szkółki wiejskiej.

Szkoła wyższa posiłkowała się profesorami świeżo założonego Uniwersytetu Warszawskiego, którzy dojeżdżali na wykłady. Flatta mianowano dyrektorem, a Wernika inspektorem instytutu.

Wernik, nie mogąc pogodzić się z pewną zależnością swego urzędu od dyrektora, zaraz w pierwszym roku istnienia instytutu oddał się alkoholizmowi. Ponieważ urazy, jakie odczuwał do swego zwierzchnika, chciał w stanie pijanym pomścić nożem, trzeba było go całkiem usunąć[2].

Zależność wszelkich ważniejszych zarządzeń od zezwolenia władz utrudniała tak dalece wszelki postęp w gospodarce instytutu, pracę dyrektora i całą administrację, że pochłaniał on na razie znaczne koszta, a nie przynosił spodziewanych korzyści. Wkradło się też pewne niezadowolenie z rządów Flatta; jego autokratyzm i wykazywanie stałych niedoborów zniechęcały przeciw niemu członków Komisji Oświecenia. Chodziło też o stworzenie katedry rolnictwa przy Uniwersytecie Warszawskim i oddanie instytutu na usługi tej

---

[1] Tamże.

[2] O dwóch duchownych, księdzu Stokowskim i Hasselquiście, wysłanych również przez Komisję Wyznań Religijnych i Oświec. Publicznego nieco później do Fellenberga, jest tylko wzmianka w aktach, że Komisja na żądanie Flatta ma im polecić zrobienie rysunku lub modelu wagi mostowej, używanej w Hofwyl. Innych śladów jakiejś szerszej działalności nie znalazłam.

katedrze. Flatt do objęcia katedry nie posiadał odpowiednich kwalifikacyj, to też stanowisko jego było poważnie zachwiane.

Rektor Uniwersytetu Szweykowski listem z 22 stycznia 1822 proponował objęcie dyrekcji instytutu z równoczesnem objęciem katedry rolnictwa przy Uniwersytecie Warszawskim Oczapowskiemu, obywatelowi z pod Wilna, który bawił w tym czasie na koszt Uniwersytetu Wileńskiego i Czartoryskiego zagranicą, celem zbadania stosunków rolniczych i włościańskich na zachodzie [1].

Flatt zdołał jednak przekonać władze, że wadliwe urządzenia, polegające na braku samodzielności dyrektora i zależności od władz administracyjnych, utrudniają wydobycie zysków z gospodarstwa. Zgodzono się zatem na oddanie mu w dzierżawę Marymontu i Bielan i zarządzanie niemi według swej woli. Z dochodów dóbr miał opłacać profesorów szkoły i utrzymywać szkółkę wiejską. Tak usamodzielniony instytut wyjęto z początkiem roku 1822 z pod władzy Komisji Oświecenia (której kierownictwo przeszło w ręce Stanisława Grabowskiego), a oddano pod bezpośredni zarząd ministerstwa spraw wewnętrznych.

Jaką wagę Mostowski przywiązywał do instytutu, wynika z tego, że gdy na sejmie r. 1818 zdawał sprawę z prac rządu, mówiąc o oświeceniu publicznem, »mniej zajął się świeżo zaprowadzonym Uniwersytetem Warszawskim, niż szkołami Lankastra i instytutem rolniczym na wzór szkoły Fellenberga w Hofwylu, których użyteczność wysoko wynosił« [2].

Teraz, obejmując bezpośrednio władzę nad instytutem agronomicznym i pragnąc nadać mu trochę rozgłosu, aby zachęcić warstwy wyższe i niższe do korzystania z niego, kazał ogłosić w Gazecie Warszawskiej 16 kwietnia 1822 r. dość szczegółowy program nauk klasy niższej i wyższej, ogłaszając również możność otrzymania od rządu stypendjów agronomicznych.

Od Flatta zażądał, w myśl nowych z nim układów, szczegółowego planu nauk i urządzeń szkółki wiejskiej dla ubogich dzieci.

W kwietniu 1824 r. podał Flatt ministerstwu swoje »Myśli do zakładania szkoły dla dzieci ubogich przy Instytucie Agromicznym« [3], na których prawie bez zmiany oparto urządzenie tej szkółki w Marymoncie.

---

[1] Rs. 5462. Czartor.
[2] Skarbek: Królestwo Polskie II. 131.
[3] Rs. 1629. V. I. L. B. Arch. Min. W. R. i O. P.

Jako podstawę przyjmował »zasady, na których opiera się szkoła Fellenberga«. Szkółka według tych zasad miała się sama z siebie utrzymywać. Nauczyciel szkółki miał stale przebywać z dziećmi, dzielić z niemi trudy dnia, przewodniczyć im przy pracy, z niemi jadać i sypiać. Na naukę, skromnie ograniczoną do czytania, pisania, rachunków pamięciowych i rysunków, przeznaczona była w lecie jedna godzina, w zimie dwie, rano przed rozpoczęciem pracy lub wieczór po skończonych zajęciach dnia. Resztę dnia dzieci spędzać miały przy gospodarstwie, w polach i ogrodzie, zajęte pracą, dostosowaną do ich wieku i sił fizycznych, gdzie przy robocie lub na spacerach nauczyciel miał przygodnie podawać im wiadomości o składzie gleby, roślinach, fenomenach nadpowietrznych i t. p. W zimie, kiedy gospodarstwo nie dostarczało potrzebnego zatrudnienia, dzieci miały ćwiczyć się w rzemiosłach: prząść len i wełnę, zająć się koszykarstwem i robotami drzewnemi. Mostowski w swych uwagach na marginesie wymieniał jako wskazane — roboty bednarskie, ciesielskie i stolarskie.

Do szkoły miano przyjmować przedewszystkiem »dzieci wiejskie i z miast rolniczych, ubogie zupełnie lub osierociałe, które w gminach stają się ciężarem«. Dzieci te od 9. do 21. roku życia obowiązkowo miały pozostać w szkole, aby w młodzieńczym wieku pracą swą w gospodarstwie pokryć koszta swego utrzymania w latach dziecięcych. W pierwszych 6-u lub 7-u latach dzieci musiały brać udział we wszystkich pracach około gospodarstwa, w ostatnich mogły sobie obierać zawód owczarza, gorzelnika, ogrodnika lub konowała, albo też pozostać przy ogólnych pracach gospodarskich. Dla tych starszych urządzono rodzaj nauki dopełniającej w niedzielę.

Liczbę uczniów, ograniczoną do 30-u, miano z 10-u powiększać miarowo, przyjmując w pewnych odstępach czasu po jednym, aby przybywającego tem łatwiej wdrażać w schludność, porządek, karność i wewnętrzny nastrój szkoły.

Ta kopja szkoły Fellenberga, osobiście przez Mostowskiego oceniona, uzyskała jego zatwierdzenie.

Nauczyciela do szkoły ubogich polecił Siewieluński z seminarjum łowickiego w osobie Zaremby.

Szkoła wiejska, rozpoczęta w sierpniu r. 1874, rozwijała się pod troskliwem okiem Flatta wcale dobrze. Z przyjętych na razie 9 chłopców, 5 nie miało wcale rodziców, 1 ojca ociemniałego, 2 miało tylko matkę, a 1 rodziców ubogich, obarczonych gromadą

dzieci. Co do wieku — najmłodszy miał lat 10, najstarszy 17. Jeszcze w r. 1824 liczba wzrosła do 16, a w r. 1826 do 30[1].

Według programu liczba ta nie miała być przekroczona. Na propozycję Flatta, aby wobec natłoku uczniów szkołę podzielić na dwa oddziały, z których jeden miał być w Marymoncie, a drugi w Wawrzyczewie, ministerstwo się nie zgodziło, mimo że Flatt nie żądał na utrzymanie większej liczby chłopców żadnego dodatku, tylko prosił o wyznaczenie pensji dla drugiego nauczyciela elementarnego.

Nie chciano prawdopodobnie zbytnim rozwojem szkoły wywoływać konfliktów z Nowosilcowem i prześladowań instytutu, zapoczątkowanych w r 1826, kiedy to doniósł do Petersburga, że system nauki historji polskiej, przyjęty w szkole agronomicznej, oparty na »Pielgrzymie z Dobromilu«, budzi jego niezadowolenie.

Skutkiem tego doniesienia wydano z Petersburga zarządzenie, aby szkoła agronomiczna i dramatyczna co do nauki religji, moralności i historji podlegały dozorowi Komisji Oświecenia i używały wyłącznie książek elementarnych, przez tęż Komisję zatwierdzonych

W roku 1830 Flatt wykazywał w Wiadomości historycznej o Instytucie Agronomicznym w Marymoncie, umieszczonej w Pamiętniku fizycznych, matem. i statyst. umiejętności, że wobec ulepszonych systemów gospodarskich na ziemiach Królestwa należało założyć 25—30 takich szkół dla dzieci. Stwierdzał też z zadowoleniem, że, »ile od uczniów wyszłych już i gospodarstwem się trudniących można było zasięgnąć wiadomości, właściciele po większej części tak z ich sprawowania jak z ich umiejętności i zdatności są kontenci: starania się o uczniów co rok są liczniejsze i dlatego Instytut Agronomiczny odpowiada swemu zamiarowi i w części potrzebie krajowej«.

Tragiczne wypadki roku 1831 przerwały istnienie szkółki wiejskiej, urządzonej na zasadach pestalocyzmu. Instytut po upadku powstania wraz z innemi szkołami zamknięto.

Obok rolnictwa wielką troską Mostowskiego było dźwignięcie rzemiosł i handlu, uprzemysłowienie kraju. Rozwój rzemiosł chromał

[1] Szczegóły te i następujące zaczerpnięte ze sprawozdań Flatta, przesyłanych co roku ministerstwu spraw wewnętrznych, i z pism, zawartych w Aktach Kom. Rząd. Spr. Wewn. Vol. I. L. B. 1629. Archiw. Min. W. R. i O. P.

u nas silnie, a przemysłu nie było wcale. Ludność rodzima szlachecka, choćby najuboższa, nie garnęła się do rzemiosł, ponieważ uprawianie ich uważała za ubliżające swej godności szlacheckiej. Próbowała Komisja Edukacyjna, idąc torem encyklopedystów, przełamywać te przesądy i uprzedzenia i nawet w program szkół średnich wprowadzić naukę zręczności i kunsztów, ale na to trzeba było dłuższego przeciągu czasu, niż dany był Komisji do wszczepienia zdrowszych pędów w schorzały pień narodu.

Wieśniak polski, zależny od pana w wyborze swej pracy, przywiązany do niedawna więzami pańszczyzny do roli i jej właściciela, nie miał sposobności wyuczenia się rzemiosła. Wyuczał się wszystkiego potrosze, jak to widział u dziada i pradziada, aby opędzić pierwsze potrzeby gospodarstwa, to też jego sprzęt gospodarski i rolniczy nie odznaczał się doskonałością.

Po małych miastach ludność chrześcijańska trudniła się uprawą roli, ludność żydowska handlem, stanu mieszczańskiego nie było prawie wcale. W większych miastach rzemiosłem trudnili się najczęściej przybysze, przeważnie Niemcy, którzy przy pewnej dozie pracowitości i dokładności w pracy zdobywali dość łatwo dobrobyt, ale wprowadzali często separatyzm narodowy i religijny z domieszką pogardy dla ubogiej i w swem ubóstwie rozleniwiałej ludności rodzimej.

Lata wojenne Księstwa Warszawskiego mimo zdrowej inicjatywy, która w szkolnictwie elementarnem i powiatowem wyrażała się naciskiem położonym na naukę rysunków, na rozbudzenie w młodzieży zamiłowania do rzemiosł i kunsztów, i nadaniem tym szkołom kierunku wyłącznie praktycznego, nie zdołały zapełnić braków tak dotkliwie odczuwanych.

Postęp w rolnictwie, który zyskiwał coraz więcej zwolenników w światlejszych kołach szlachty, pociągał za sobą konieczność sporządzania ulepszonych narzędzi. Nowe przyrządy, sprowadzane z Szwajcarji, Anglji, Francji i Niemiec, wymagały znajomości mechaniki, aby umieć się z niemi obchodzić, umieć je naprawić i sporządzić nowe na wzór sprowadzonych. Brak wyćwiczonych, pewnych rzemieślników odczuwano powszechnie.

Już w czasie Księstwa robiono próby nadania szkołom elementarnym miejskim charakteru szkół rzemieślniczych, ale nie zdawano sobie dobrze sprawy z ich istoty; chciano przy zbyt ograniczonym czasie i nieudolnym nauczycielu przez teorję nauczyć pracy ręcznej.

»Mówiono o naukach, kunsztach i umiejętnościach, pisze Chojnacki[1], jak gdyby w Akademji, słowem mówiąc, chciano w nich dzieci encyklopedystami uczynić«.

Z rzemieślnika-analfabety nie obiecywano sobie zbyt wiele korzyści dla rozwoju rzemiosł i przemysłu, — odczuwano konieczność podawania wiadomości elementarnych czytania, pisania, rachunków i rysunków tej młodzieży, która miała stanowić stan rzemieślniczy, a która przy osobistej wolności rolnika, zapewnionej mu kodeksem Napoleona, mogła rekrutować się z tego stanu.

Jedną z pierwszych trosk Staszica, zatem i Izby Edukacyjnej, było tworzenie dla tej młodzieży szkół niedzielnych. W uwagach swoich nad sprawozdaniem Jeziorowskiego w roku 1807 żądał dla terminatorów szkół niedzielnych, jako uzupełnienia planu nauk elementarnych[2]. Kiedy Jeziorowski zażądał osobnego wynagrodzenia dla nauczyciela rysunków w seminarjum, motywując swą prośbę uwagą, że cieśla, mularz, garncarz, ślusarz, stolarz, tokarz, mosiężnik, malarz, rzeźbiarz, mechanik, fabrykant bez zręczności rysunków na jaki taki stopień doskonałości zdobyć się nie mogą, Izba mimo swych szczupłych funduszów wyznaczyła żądane wynagrodzenie, byle seminarzysta posiadł odpowiednią kwalifikację do przyszłego swego zawodu[3].

Mostowski za jeden z ważnych czynników w swych rozległych planach powiększenia i uporządkowania miast, bicia dróg, dźwigania handlu, przyczynienia się do pomyślności kraju i wygody mieszkańców przez dźwignięcie kultury materjalnej wszystkich warstw narodu, uważał rozwój rękodzieł i przemysłu. Przekonaniami temi bliski Staszicowi, powierzył temuż Wydział przemysłu i kunsztów w ministerstwie spraw wewnętrznych. Zjednoczenie w tym ręku urzędu szefa Wydziału przemysłu i kunsztów z godnością czynnego i wpływowego członka Komisji Oświecenia nie mogło pozostać bez dodatnich skutków. Wprawdzie nie udało się urzeczywistnić planu Mostowskiego, aby założyć szkołę rzemiosł i kunsztów na wzór francuskiej École des Arts et des Metiers w Chalons sur Marne[4], ale niezwłocznie przystąpiono w Warszawie do zakładania szkół nie-

---

[1] Zasady pierwiastkowe pedagogiki i metodyki. str. 124.

[2] Izba Eduk. żądała od Jeziorowskiego (w r. 1807) ułożenia prawideł, według których »szkoły przemysłowe i niedzielne urządzone być mogły«.

[3] Arch. Państw. Pozn. Rs. Izba Eduk. 48.

[4] Uskuteczniono to tylko częściowo przy szkole rolniczej w Marymoncie.

dzielnych, w których młodzież rękodzielnicza w niedziele i dni świąteczne po odbytem wspólnie nabożeństwie pobierała początkowe nauki w zakresie potrzebnym w każdem rzemiośle.

Pierwszą taką szkołę otworzono już w czerwcu 1815 r. jako »Szkołę Niedzielną i Świąteczną dla Terminatorów i Wyzwoleńców« przy szkole ewangelickiej w Warszawie [1].

Kuratorem zboru augsburskiego był Linde. Jego też inicjatywie naukowej i troskliwości, oraz gorliwości i pracowitości nauczyciela Laubera zawdzięczała ta szkoła swe przodujące stanowisko wśród szkół elementarnych warszawskich tej doby.

Zaraz przy założeniu szkoły niedzielnej okazało się, jak gwałtownie potrzebna była ta instytucja, bo z pomiędzy kilkudziesięciu terminatorów, którzy się do niej zgłosili, większa część nie umiała ani czytać, ani pisać. Trzeba było zatem utworzyć 2 oddziały, jeden dla początkujących, drugi dla umiejących czytać i pisać.

Program nauk [2] pierwszej szkoły niedzielnej obejmował: 1) Ćwiczenia piśmienne w polskim i niemieckim języku; za tematy ćwiczeń służyły: listy, regesta, kwity, rewersy, kontrakty kupna i najmu etc. 2) Arytmetykę z uwzględnieniem monet krajowych, miar i wag. 3) Rysunki architektoniczne wprost z natury przy pomocy narzędzi na papier przenoszone, potem tuszowane lub koloryzowane. Na wzór brano okna, drzwi, szafy, stoły i t. p., aby uczniowie mogli potem naukę aplikować do swych rzemiosł. 4) Początki geometrji. 5) Chemję.

Z początkiem roku 1817 przystąpiono do dalszej organizacji tych szkół, a w r. 1818 wydano ich »Urządzenie«, nie odbiegające od pierwotnego programu, uzupełnionego historją naturalną, technologją i mechaniką.

Za przykładem Warszawy poszły i inne znaczniejsze miasta, a przedewszystkiem Lublin.

Nauczyciele owiani zapałem, który szedł od władz, chętnie i gorliwie oddawali się pracy w tych szkołach. Młodzież garnęła się też do nauki, mimo że praca w szkole zabierała jej godziny wypoczynku niedzielnego. Najmniej zrozumienia okazywali majstrowie, którzy mimo nakazu władz dość oporni byli posyłaniu młodzieży, nie mówiąc już o zachęcaniu albo przynaglaniu jej do regularnego uczęszczania na naukę.

---

[1] Popis szkoły wydział. ewang. Warszawa 1816.

[2] Tamże.

Próbowano wywrzeć pewien nacisk na nich, wydając rozporządzenie [1], że żaden analfabeta nie może być wyzwolony i samodzielnie rzemiosła uprawiać mu nie wolno. Może te zarządzenia byłyby w końcu odniosły jakiś skutek, gdyby linja dążności Komisji Oświecenia nie była się załamała tak silnie po ustąpieniu Stanisława Potockiego z urzędu ministra oświecenia, a objęciu steru wychowania przez Stanisława Grabowskiego.

Urządzenie szkół elementarnych wiejskich i miejskich przejęło Królestwo bez zmian od Księstwa Warszawskiego, uzupełniając nadzór nad niemi powołaniem organizatora, wybranego z pomiędzy gorliwych obywateli albo duchownych dla każdego okręgu szkolnego, obejmującego kilka lub kilkanaście parafij. Zadaniem takiego organizatora było »trudnić się wraz z miejscowemi Dozorami doskonaleniem już zaprowadzonych szkółek, tudzież zakładaniem i urządzaniem ich tam, gdzieby sobie mieszkańcy tego życzyli i sposobność dozwalała« [2].

Wzrost szkółek w pierwszych latach istnienia Królestwa był znaczny. »Chwalebnym i nieocenionym w skutkach swych, pisze Skarbek [3], był popęd ogólny do oświaty, który się objawiał w młodych i starych, w rodzicach i w dzieciach, w klasie bogatszej, do zajęć publicznych, i w klasie mniej zasobnej, do życia z pracy powołanej«. Ten pęd ogólny należało wesprzeć.

Bieda, walka o kawałek chleba, bardziej dotkliwa w większem zbiorowisku ludzi, w stolicy, niż na wsi, czyniła często naukę początkową dla dzieci miejskiego proletarjatu niedostępną, gdyż trzeba było za nią płacić. Nauczycielskich zajęć imali się prywatni nauczyciele nietyle »z poświęcenia się mozolnej pracy nauczania, jak raczej dla osobistych widoków« [4], a niezależni materjalnie od władzy edukacyjnej, mało sobie ważyli jej przepisy i urządzenia. Chociaż najlepiej pomyślane i opracowane, stawały się martwą literą, narodowi niewiele przynosiły korzyści. Uboga młodzież w stolicy, mniej przez rodziców pociągana do zajęć domowych niż dzieci wiejskie, od lat najmłodszych przyzwyczajała się do lenistwa, marniała moralnie i umysłowo. Temu należało zapobiec przez szkołę.

Władze edukacyjne, przy niewielkich zasiłkach rządowych,

---

[1] Rocznik Instytutów Wychowawczych. Warszawa 1830.
[2] Głuszyński: Rys histor. str. 168.
[3] Skarbek: Król. Polskie. II. 113.
[4] Głuszyński: Rys hist. str. 169.

same niewiele mogły zdziałać. Zwróciły się więc do władz municypalnych Warszawy o wyznaczenie funduszu na zaprowadzenie w każdym cyrkule miasta szkół początkowych publicznych, w których młodzież warstw najuboższych mogłaby pobierać naukę bezpłatnie, młodzież majętniejsza za opłatą kilku złotych rocznie. Władze miejskie, w zrozumieniu korzyści, jakie stąd spłynąć mogły, wyznaczyły rzeczywiście fundusz na etacie urzędu municypalnego, tak że we wrześniu r. 1819 przystąpiono do zakładania szkół cyrkułowych, pierwszych bezpłatnych szkół elementarnych na ziemiach polskich.

W szkołach tych starano się o najlepszy dobór nauczycieli i o najlepsze metody nauczania. Nauczyciel, zależny bezpośrednio od władzy edukacyjnej, poczuwał się do obowiązku stosowania się do życzeń tej władzy, przez to przepis i ustawa nabierały dopiero znaczenia i mocy, wykonanie jej nie było, jak dotąd, zależne wyłącznie od dobrej woli prywatnego nauczyciela.

Znamienną nowością w nich był moment, że szkoła publiczna po raz pierwszy otwierała swe podwoje dla dziewcząt, tworząc dla nich oddzielne klasy pod kierownictwem »przyzwoicie usposobionych nauczycielek«[1], gdy dotychczas poza wzorowemi szkółkami przy seminarjach w Poznaniu i Łowiczu oraz nielicznemi szkółkami wiejskiemi nowszego typu nauką dziewcząt zajmowały się wyłącznie klasztory i pensje prywatne, do których dzieci z ludu nie miały przystępu.

Urządzenie szkół cyrkułowych przypada równocześnie z entuzjastycznem u nas przyjęciem i wprowadzeniem do nauki początkowej metody Lankastra.

2. Metoda Bell-Lankastra w szkolnictwie polskiem.

Metoda wzajemnego uczenia propagowana we Francji przez samego Lankastra, wznieciła tam żywy zapał około roku 1815, zalecana przez pisma hr. Aleksandra de Laborde i de La Steyrie. W ciągu roku 1816 i 1817 zapanowała tam istna gorączka wzajemnego uczenia, która udzieliła się Polakom, bawiącym w Paryżu na studjach.

Delaborde w rozprawce swej o metodzie zalecał gorąco jej

---

[1] Głuszyński: Rys hist.

skuteczność dla wszystkich oświeconych narodów Europy z wyjątkiem Polski, uznając, że lud polski jest »w swym stanie za daleki jeszcze od udziału tego dobrodziejstwa«.

»Włościanin polski, zdaniem jego, przedzielony od innych klas przez żydów, którzy trzymają w rękach swoich handel, przemysł i kapitały kraju, wstrzymany w swych postępach, nie zna społeczności tylko przez ciężary, nie zna człowieczeństwa tylko przez potrzeby, ani innego życia nad niedostatek« [1].

Pismo Delaborde'a w przekładzie ze wzmianką o Polsce i zarysem metody podał Pamiętnik Lwowski w czerwcu r. 1816. Wskazywał tłómacz, że w tylu klasztorach i innych budowlach, stojących pustką, a mających odpowiednie sale, nietrudnoby było założyć w Galicji — we Lwowie i innych miastach — szkoły wzajemnego uczenia; »w ludniejszych zaś wsiach mogąż dziedzice lepiej użyć swego majątku, czasu i zdolności, jak wystawiając szkółki dla oświecenia ubogich włościan, którym wszystko winniśmy? Ta ziemia ich krwią i potem tyle razy skropiona, te miasta, wsie i drogi ich niespracowaną ręką zbudowane, powinny w nas zbudzić najszlachetniejsze uczucia. Oświecajmy dzieci włościan, jeżeli chcemy do naszego kraju zaprowadzić powszechną oświatę, bez której rolnictwo, przemysł i handel kwitnąć nie mogą. Oświecajmy pokolenie dobroczyńców naszego kraju, jeżeli chcemy stanąć w rzędzie cywilizowanych narodów«. Apel ten miał zadać kłam słowom pisarza francuskiego, artykuł poza tem nie zbijał jego twierdzeń ani jednem słowem.

Mniej obojętnie przyjął zarzut, chociaż nie mógł mu odmówić pewnej słuszności, Roman Markiewicz, profesor fizyki w Szkole Głównej Krakowskiej. Na uroczystem posiedzeniu publicznem Towarzystwa Naukowego, które obchodziło 18 października 1817 r. rocznicę nadania konstytucji i otwarcia szkół publicznych w wolnem mieście Krakowie, wygłosił odczyt o metodzie Lankastra, opierając go na »kopersztychach« przesłanych Towarzystwu przez ordynata Zamoyskiego i pismach Delaborde'a i de La Steyrie. »Nie wchodzę w to, — mówił [2] — jak daleko pan hrabia niemylny jest w swojem twierdzeniu, czy on sam osobiście przekonał się o tym stanie naszego ludu, czy też na wzór innych, idąc za uprzedzeniem raz po-

---

[1] Pamiętnik lwowski. 1816. T. II.

[2] Gazeta Krakowska Nr. 89. z 29 październ. 1817.

wziętem, zbierał z różnych dzieł wiadomości bez dowodów, aby swoje tem większem i osobliwszem zrobił, to tylko muszę mu przyznać, iż on nie najdalej od prawdy się odbłąkał. Lud bowiem nasz w większej części, jak ów chory, wzbraniając się od lekarstw zbawiennych, nie dozwala jeszcze nawet brzasku światełka wpuścić do swego poziomego i dymem przejętego szałasu tak dalece, iż groźbą i nakazem w wielu miejscach przymuszać go trzeba było do tego, co go może zasłonić od napaści i oszukaństwa tej chytrej klasy współmieszkańców, która jego nędzą żyje. Wstydzimy się w oczach innych narodów za jego ciemnotę i spodlenie, ale on sam z siebie nie dąży ku swojemu ulepszeniu, zdaje się, jak gdyby czekał, aż ci, którzy byli przyczyną poniżenia jego, dźwigną go własnemi siłami i wrócą do praw jemu właściwych, jakich używają klasy rolnicze u innych, bogatszych i przemyślniejszych narodów. Próżnym jest zarzutem tych, którzy się boją z kilku przykładów źle dobranych, że wieśniak, powziąwszy pierwsze te nauki, opuszcza swoje siedlisko i ze szkodą rolnictwa przenosi się do miasteczka; ta nieprzyzwoitość mogła się dotąd zdarzyć, póki wieśniak, umiejący czytać, pisać i rachować, jest u nas jeszcze feniksem. Lecz, gdy ta pierwsza skorupa ciemnoty raz rozbitą, a oświata pierwiastkowa upowszechnioną zostanie, co przy pomocy nowej metody swój skutek wziąć może, natenczas umiejący czytać i pisać rolnik nigdzie nie znajdzie powabniejszego dla siebie miejsca nad to, w którem się urodził.

»Lecz z drugiej strony pamiętać nam zawsze na to należy, iż nigdy żaden naród nie potrafi użyć na swoje szczęście dobrodziejstw, które hojną ręką natura sypie na jego krainę, nigdy nie może się stać przemyślnym, ludnym i bogatym, póki wszystkie klasy nie wezmą się razem za ręce, a osobliwie póki ta, która jest najliczniejsza, nie zacznie szczerze pracować razem z nami na dobro wspólne. Napróżno zakładać będziemy instytuta, sprowadzać skądinąd ludzi z talentami lub wysyłać młodzież zagranicę; naród na ziemi swojej i w sobie samym wielkości i świetności dla siebie szukać powinien i znajdzie, który jej szuka. Wszystkie zaś inne powierzchowne lekarstwa, wszelka okazałość i możność małej liczby naczelnych familij, będą tylko blaskiem zewnętrznym, a my, przyodziani tą powierzchownością, wewnątrz u siebie zawsze będziemy szczerze ubogimi.

»Wracając do uwag p. Delaborde, gdyby nawet zaprowadzenie i urządzenie podobnych szkółek nie dało się tak łatwo po wsiach

uskutecznić, miasta przynajmniej mogą być do tego w stanie, a jeśli które, to Kraków, przeznaczony na spokojność i przybytek nauk, pierwsze ma prawo i pierwszy dać do tego przykład u siebie jest obowiązany. Mamy w naszem mieście 9 szkółek parafjalnych, a liczba uczących się jak dotąd zapewne 200 nie dochodzi; za wprowadzeniem zaś metody Lankastra można być pewnym, że liczba ich przynajmniej w trójnasób się powiększy, a wszystkie szkółki w jedną przelane być będą mogły. Przez to przyśpieszy się to pożądane dla przemysłu i obyczajów miasta upowszechnienie oświaty pierwiastkowej; a do nas, obywatelów tej szczupłej krainy, należeć będzie chwała, żeśmy pierwsi swoim przykładem dali wzór piękny współrodakom naszym do naśladowania«.

W chwili, kiedy Markiewicz w wolnym Krakowie budził ambicję pierwszeństwa we wsparciu szkoły elementarnej nową metodą, w Lublinie i Warszawie wprowadzenie jej do początkowej nauki było już w pełnym toku.

W r. 1816 wrócili z Francji wysłani tam kosztem rządu na studja dwaj profesorowie, Skrodzki i Jan Kanty Krzyżanowski. Krzyżanowski, były uczeń Akademji krakowskiej, profesor fizyki i matematyki w gimnazjum lubelskiem po zwiedzeniu Niemiec, Anglji, Francji i Włoch wiózł z sobą dla gabinetu fizycznego gimnazjum lubelskiego bogate uposażenie w najnowsze instrumenty i przybory doświadczalne. Podczas pobytu zagranicą zainteresował się metodą Lankastra, a wróciwszy do kraju z końcem roku 1816, zdał sprawę Komisji Oświecenia z istoty i użyteczności tej nowej metody dla początkowej nauki [1]. Komisja, zatrudniona wówczas jeszcze wewnętrzną swą organizacją, nie przyłożyła widocznie zbyt wielkiej wagi do jego sprawozdania, skoro na nie czynnie nie zareagowała.

W roku 1817 z różnych stron odezwały się głosy, nawołujące do wprowadzenia metody Lankastra do szkół początkowych w Polsce [2].

W lipcu r. 1817 wpłynęło do Komisji Oświecenia pismo Wincentego Kraińskiego, oświadczające Komisji jego gotowość służenia Ojczyźnie. Kraiński po ukończeniu w roku 1813 nauk filozoficznych i prawniczych w Akademji krakowskiej zwiedzał własnym kosztem przez 3 lata Akademje wiedeńską i paryską, przykładając się do

---

[1] Orzeł Biały 1819. T. III. str. 148.

[2] Przemowę Markiewicza opublikowała Gazeta Krakowska w sprawozdaniu z posiedzenia Towarzystwa Naukowego w październiku r. 1817, a za nią Gazeta Lwowska w grudniu tegoż roku.

przedmiotów prawnych, szczególniej do prawa natury i ekonomji politycznej. Obok tego nabył w Paryżu »wiadomości szkół zasadowych Lankastra«, które organizował następnie w wielkiem księstwie Badeńskiem i w królestwie Wirtemberskiem.

Ofiarując swe usługi Komisji Oświecenia, prosił o umieszczenie »przy Akademji warszawskiej, gdy być może w Wydziale prawnym... Jeżeliby mimo tego było życzeniem Komisji uorganizować szkoły zasadowe podług sposobu Lankastra, chętnie swoje do tego usługi poświęci« [1].

To przejście z jednej ewentualności do drugiej dosadnie charakteryzuje ducha czasu, gdzie zajęcie się szkołą elementarną stawiano na równi z katedrą uniwersytecką.

Komisja propozycje Kraińskiego chętnie przyjęła. Wobec chwilowego braku wakansu na Uniwersytecie zaleciła Kraińskiemu, aby zniósł się z Lipińskim i urządził szkołę podług metody Lankastra w domu Dzieciątka Jezus, wskazanym przez Staszica, jako posiającym odpowiednią do tego celu salę jadalną.

Kraiński wraz z Lipińskim raźno przystąpili do pracy. Komisja Oświecenia reskryptem z 20 sierpnia zaleciła superjorowi szpitala, »aby wspomnianym organizatorom w poruczonej im czynności, dobro instytutu za cel mającej, chciał być pomocnym i rozporządzenia ich zalecił, komu należeć będzie, ściśle zachowywać« [2].

Po urządzeniu sali według wskazówek Kraińskiego i wygotowaniu przez niego tablic, stanowiących nieodzowną część metody, już 1 września rozpoczęto naukę. Dnia 9 listopada odbył się próbny popis przy asyście zaproszonych i licznie zgromadzonych gości. Wyniki pracy okazały się zadziwiające.

Bieg pracy Kraińskiego bacznie śledził Lipiński. Nazajutrz po popisie, na sesji ogólnego zebrania Komisji Oświecenia zdawał sprawę z wyników i czynił swoje spostrzeżenia nad metodą. W dłuższem przemówieniu [3] wymieniał jako właściwą jej zaletę nietyle wskazanie sposobu uczenia, ile »sposobu, jakim szkoła najlepiej może być urządzona«. Zestawiając ją z metodą Pestalozziego i Oliviera, przyznawał, że te »użyteczne są, gdzie wielka ilość nauczycieli jest oświecona, usposobiona i pilna« — metoda Lankastra

---

[1] Rs. Arch. Min. W. R. i O. P. Akta Nr. 1033 tyczące się szkoły w szpitalu Dzieciątka Jezus, urządzonej na wzór Lankastra.

[2] Tamże.

[3] Dodatek IV.

»szczególnie użyteczną i najwidoczniej korzystną się staje, gdzie ich jest niedostatek«.

Między jej zaletami wyszczególniał rygor wojskowy, łatwy dozór, oszczędność ściśle wymierzonego czasu, utrwalenie w pamięci dzieci materjału naukowego przez uczenie innych, pobudzanie w dzieciach gorliwości przez nagrody i przeznaczanie ich na monitorów, podział każdej nauki na drobne części i możność postępu dopiero po dobrze ugruntowanych początkach, walkę o pierwszeństwo, wreszcie ożywienie dzieci, spowodowane nagrodami, uporządkowaniem zajęć i poruszeniami wojskowemi. Jest to zdaniem jego machina, »która, raz urządzona i nakręcona, sama postępuje, a której nauczyciel pilnuje ruchu, a znać powinien sprężyny i kółka, aby ją w regularnym biegu utrzymywał«.

Twierdził on nawet, że »pozwala ona użyć tych wszystkich myślnych ćwiczeń, które w innych są zalecone, gdyż nie przeszkadza i nie odrzuca żadnej metody i to, co w innych użytecznego rzetelnie być może, czasem innym sposobem, ale w skutku wykonywa«.

U nas przemawia za nią brak zawodowo przygotowanych nauczycieli i łatwość nauczenia się jej, ściśle przepisany porządek w działaniu, wreszcie niezależność postępu uczniów od uzdolnienia, pilności lub zaniedbywania się nauczyciela.

Chcąc ją u nas wprowadzić, »należy wziąć się silną ręką do rzeczy... Niedość jest mieć osoby, któreby znały tę metodę, któreby nawet potrafiły ją zaprowadzić, ale takie, któreby z obowiązku tem zajęte były... Jeżeli zatem Komisja postanowi silnie urządzać takie szkoły, należy poświęcić coś na utrzymanie organizatora stałego, któryby urządził nowe i urządzonych ciągle pilnował, w ścisłem dopełnianiu utrzymywał i doskonalił, nauczycieli zdatnych wybierał, ich instrukcją się zajmował. Inaczej się samo lub przez ludzi do tego jedynie nieobowiązanych nie zrobi«. Na organizatora proponował Kraińskiego, którego umiejętności, usilności i zręczności był świadkiem.

Rzeczą Komisji miało być wydrukowanie tablic i sprowadzenie tabliczek łupkowych i rysików.

Kończy uwagą, iż »bez pomocy, pierwszego dzielnego popchnięcia i zajęcia się rządowego zaprowadzeniem tego sposobu nie można się spodziewać, aby od kogo z partykularnych był zaprowadzony«.

Aby umożliwić każdemu nauczycielowi poznanie tej metody,

wydał Lipiński (w Warszawie r. 1819) »Wykład sposobu wzajemnego uczenia, zwanego metodą Lankastra«. Metoda wymagała obszernej, jasnej sali szkolnej, z szeregiem ławek, stojących w odstępach od siebie tak, aby rząd uczniów mógł stanąć między swą ławką a stołem następującego rzędu i na dany znak mógł szybkim ruchem równocześnie zająć miejsca. Odstęp między ścianą a ławkami musiał być tak duży, aby można spuszczać ruchome półkola, wokoło których ustawiali się uczniowie przy nauce czytania i rachunków. Pod ścianą wśród półkola były słupy, zwane telegrafami, do umieszczenia tablic, a obok wywyższenie dla monitora.

Metodę ujął Lipiński w 3 główne punkty: 1⁰ Tryb czyli porządek przepisany, normujący postawę, chód, trzymanie się uczniów i wszystkie ich poruszenia w ściśle określonym porządku. 2⁰ Wzajemne nauczanie, dzielące monitorów na zwyczajnych, dozorujących i generalnych i wyznaczające ich funkcje. 3⁰ Podział na klasy przy nauce czytania i pisania.

Wzajemne nauczanie wyznaczało monitorom dozorującym ważną funkcję pilnowania ochędostwa i czystości współuczniów, nim wejdą do klasy; w wypadku powtarzającego się niedbalstwa, przewidywało szorowanie lub czesanie ucznia w obliczu całej klasy, a nawet wydalenie z izby szkolnej. Do nich też należało zamiatanie i porządkowanie izby szkolnej, rozdawanie przyborów szkolnych i dozór nad nimi. Monitorowie zwyczajni wyręczali nauczyciela, ucząc mniej zaawansowanych współuczniów. Komendę nad wszystkiemi, ściśle przepisanemi poruszeniami uczniów dzierżył monitor generalny, który znakiem dzwonka lub krótką komendą wprawiał w ruch monitorów i uczniów. Nauczycielowi pozostawała tylko funkcja ogólnego dozoru i nauka klasy najwyższej, z której rekrutowali się monitorowie klas niższych.

Rozczłonkowania nauki czytania i pisania na poszczególne klasy dokonywały tablice, których było 48.

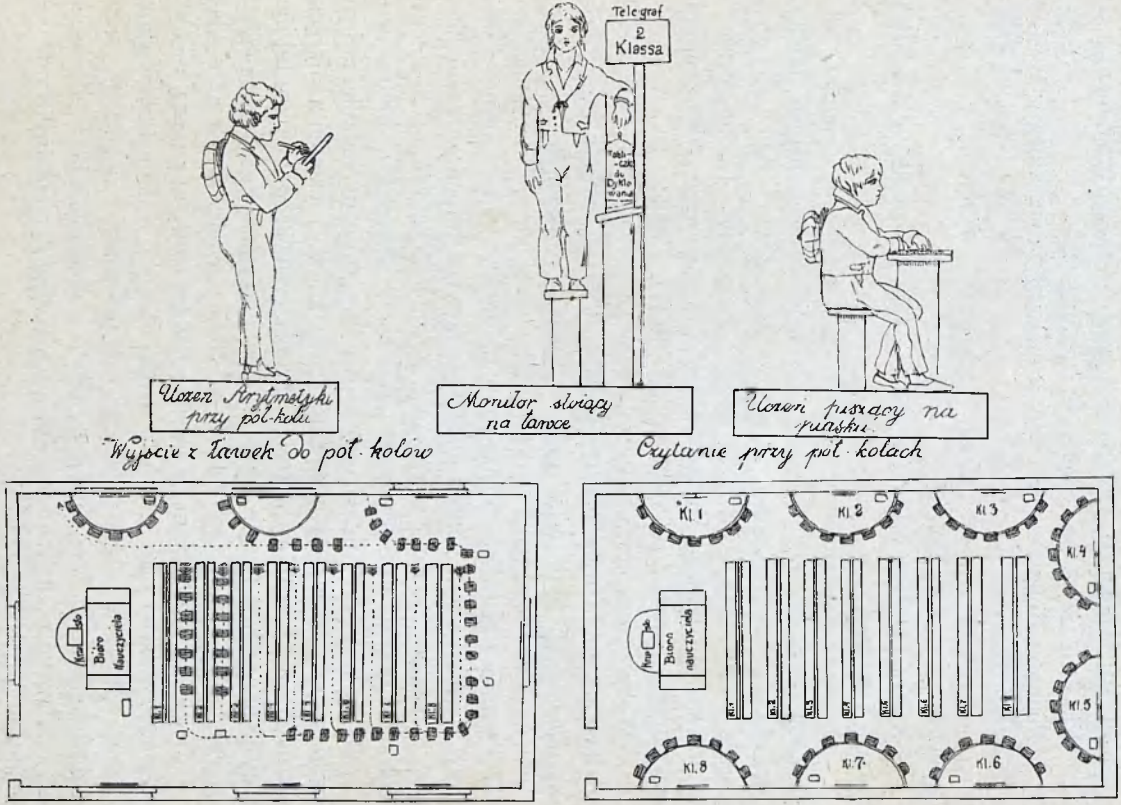
»Klasa I. miała 5 tablic, zamykających litery wielkie i małe, pisane i drukowane, samogłoski i spółgłoski.

Klasa II. Tabel 6, wszelkie kombinacje dwóch liter.

Kl. III. Tabel 6, kombinacje 3 liter.

Kl. IV. Tabel 6, kombinacje 4, 5, 6 liter; słowa jednosylabowe.

Kl. V. Tablic 7, (tu zaczynają czytać) krótkie zdania i przysłowia, sylaby rozdzielone,



Urządzenie sali szkolnej według wzoru podanego przez J. Lipińskiego w »Wykładzie wzajemnego uczenia«.

Kl. VI. Tabel 8, dalszy ciąg zdań i przysłow(iów) religijnych i moralnych. Sylaby nierozdzielone.

Kl. VII. Tabel 10, wyjątki z nowego i starego testamentu.

Kl. VIII. Czyta na książkach i rękopisach«.

Podobne stopnie zachowano w nauce pisania, która w klasie I. i II. ograniczała się do kreślenia liter na piasku, w następnych klasach posługiwano się tabliczkami łupkowemi i rysikami, a w ósmej najwyższej czasem papierem i piórami.

Naukę czytania uzupełniano ćwiczeniami w analizie słuchowej zgłosek i wyrazów.

Numeracja uczniów w półkolu około telegrafu oznaczała stopień ich doskonałości. Monitorowi nie wolno było poprawić błędnej odpowiedzi, czynił to uczeń z kolei słabszy. Jeżeli udało mu się poprawić kolegę, zajmował jego miejsce w rzędzie. Uczeń pierwszy w półkolu otrzymywał znaczek z napisem: pierwszy. Takie współzawodnictwo miało być bodźcem do nauki i uwagi.

W szkołach, przeznaczonych dla dzieci ubogich lub sierot, środkiem zachęty były nagrody pieniężne od $^1/_{10}$ grosza do 10 groszy, które obliczano przy końcu tygodnia i dzieciom wypłacano. Temi nagrodami starano się czynić zbędnemi kary. Przy konieczności karania stosowano klęczenie z tabliczką karną różnej treści. Przy znaczniejszych przewinieniach nauczyciel wyznaczał z monitorów i uczniów Radę Familijną, która sądziła winnego; nauczyciel potwierdzał lub »osładzał« wyrok. W przypadku kłótni nauczyciel mianował Sędziego Pokoju, którego zadaniem było zwaśnionych pogodzić i utrzymać zgodę między uczniami. Podręcznik metodyczny, wydany przez Lipińskiego, przewidywał użycie tej metody w nauce historji narodowej, historji naturalnej i geografji i dzielił zakres tych przedmiotów dla szkoły elementarnej również na 8 klas.

Nie szczędziła Komisja Oświecenia kosztów, aby nową metodą wesprzeć rozwój szkół elementarnych. Jeszcze w listopadzie wyznaczono Kraińskiemu 4000 zł. rocznie, z poleceniem zajęcia się organizowaniem szkół wzajemnego uczenia i doskonalenia w tej metodzie kandydatów na nauczycieli, poświęcając tym obowiązkom najmniej 4 godziny dziennie.

W grudniu Komisja na wniosek Lipińskiego wyasygnowała pewną sumę na połączenie dwóch sal w szkole ewangelickiej i urządzenie ich odpowiednio do wymagań nowej metody[1].

---

[1] Rs. 1033. Arch. Min. W. R. i O. P.

Nauczycielowi w szkole Dzieciątka Jezus, który zmuszony był wobec mizernego uposażenia »wysługiwać się w kościele, aby co ze starzyzny ubioru od zakonnic dostał, co z wielkim uszczerbkiem jest dla szkoły, często bowiem zostają same dzieci bez nauczyciela i przez półtorej godziny«, na prośbę [1] Kraińskiego wyznaczono rocznie 100 zł., aby mógł zaniechać służby kościelnej i aby go zachęcić do ścisłego stosowania tej metody.

W styczniu 1818 r. Komisja Oświecenia podała do czasopism ogłoszenie, iż, »postanowiwszy zaprowadzić i rozszerzać mianowicie w szkole elementarnej użyteczny z wielu względów sposób uczenia czyli metodę zwaną Lankastra, za prawdziwą zaletę mieć będzie temu nauczycielowi, któryby elementarną szkołę swoją w tutejszem mieście stołecznem szczególniej podług tego sposobu starał się urządzić. J. P. Kraiński wezwany do organizowania szkół elementarnych na wzór Lankastrowskich ma obowiązek każdemu żądającemu dawać potrzebne w tej mierze objaśnienia, a to dwa razy w tydzień w szkole już stosownie urządzonej w szpitalu Dzieciątka Jezus. Życząc więc dokładną powziąć wiadomość o takiem urządzeniu szkoły i pomienionym sposobie uczenia, zechcą się tam udawać we wtorki i piątki od godziny 2—4 popołudniu« [2].

Organizacja szkółek wzajemnego uczenia postępowała szybko; z końcem roku 1818 liczono ich w stolicy 9 [3]. Do wszystkich tych szkół sprawiła Komisja Oświecenia ławki i inne potrzeby, wyjąwszy szkołę p. Bawikowskiej, do której wszystkiego dostarczyła Warszawska Loża Jedności Słowiańskiej.

Nadto z pomocą Kraińskiego zaprowadzono metodę wzajemnego uczenia w trzech pułkach polskich i jednym rosyjskim. Tu podziałał zapewne przykład wojsk rosyjskich, wracających w r. 1818 z trzechletniego postoju z Francji, w których to pułkach Woroncew wyzyskał czas postoju na zwalczanie analfabetyzmu metodą Lankastra [4].

Programy szkół, drukowane na roczne popisy, pełne były za-

---

[1] Rs. 1033. Arch. Min. W. R. i O. P.

[2] Tamże.

[3] Szkołę Dzieciątka Jezus, 2 ewangelickie dla chłopców i dla dziewcząt, szkołę męską przy wydziałowej na Nowem Mieście, szkołę na Pradze, na Solcu, i 3 szkoły prywatne: pensję płci obojej p. Salisza, pensję męską p. Nawrockiego i pensję dla dziewcząt p. Bawikowskiej. (Orzeł Biały I. 193).

[4] Niemcewicz: Pamiętniki (1809—1820) T. II. str. 406.

chwytów nad skutecznością metody. Tak n. p. program popisu szkoły ewangelickiej z roku 1818 w krótkim zarysie metody podnosił wysoką wartość dozorowania dzieci przez dzieci, powierzania im różnych funkcyj, jak spisywania nieobecnych, rozdawania piór i zeszytów, dozoru nad tabliczkami i t. p. Stwierdzał też równocześnie, że »w ten sposób uczniowie uczą się uważać swą szkołę za małe państwo, które musi być rządzone przez przełożonych i utrzymywane w porządku podług pewnych praw. Uczą się przy tem urządzeniu wspólną rzeczą wspólnie zarządzać i powagę praw uznawać. To wszystko nie jest tylko ważnem dla utrzymania samej szkoły, lecz jest równocześnie dla młodzieży wybornem przygotowaniem do ich późniejszego domowego i obywatelskiego życia. Kto przepisy szkolne poważać się uczy, ten poddaje się także chętnie przepisom państwa; kto w szkole uczy się zarządzać szkołą stosownie do przepisów, ten stanie się przez to zdatnym do uczestnictwa w zarządzaniu państwem albo domowem gospodarstwem... Wszędzie panuje porządek, wszystko dzieje się z staranną dokładnością i wszędzie daje się spostrzegać życie, czynność i wielka uwaga. Przyzwyczajanie się do tych cnót staje się drugą naturą, co dla ucznia w następnem życiu ma wielkie znaczenie. Skutki takiego szkolnego wychowania później niezawodnie postrzeżemy w jego familijnem pożyciu, w jego urzędowaniu, w jego warsztacie, w prowadzeniu interesów i w jego całym sposobie postępowania«.

Trudno było powiedzieć więcej na pochwałę wartości wychowawczej metody.

Stolicy dzielnie sekundował Lublin. Ziemia lubelska, obfitująca w jednostki chętne do pracy publicznej, od przyłączenia jej do Księstwa Warszawskiego w roku 1809 wykazywała wiele samodzielnej inicjatywy w różnych kierunkach pracy społecznej i intelektualnej. Na życiu umysłowem i gospodarczem całego województwa wyciskały swe piętno z jednej strony Puławy i Zamość, z drugiej Hrubieszów.

Dla obydwóch Czartoryskich, ojca i syna, sprawa włościan nie była obojętna. Książę generał pierwszy na ziemiach polskich zakładał kasy pożyczkowe dla włościan, a w listach jego z czasów Księstwa dość częste wzmianki o sprawie polepszenia doli wieśniaka i dania mu przystępu do światła. Książę kurator pragnął sprawę włościan w Polsce załatwić według najlepszych wzorów zagranicznych. Nie szczędził kosztów na podróże do Francji, Anglji, Niemiec

i Szwajcarji dla Oczapowskiego[1] i innych, aby śledzili i notowali wszystko, co do oczynszowania i oświecenia włościan odnosić się może. Sam znosił się listownie z Fellenbergiem[2], prosząc go o przesłanie odpowiednich dzieł, tę kwestję omawiających.

Księżna ruchliwa i czynna wszędzie, gdzie można było szerzyć postęp i kulturę narodową, w sferę swych obywatelskich obowiązków włączyła zakładanie szkółek dla włościańskiej dziatwy. Z tego zainteresowania się ludem i chęci rozbudzenia w nim poczucia narodowego wypłynął z pod jej pióra w r. 1818 »Pielgrzym z Dobromilu«, książka, która w formie gawędy miała dać włościanom, oprócz różnych wiadomości gospodarskich, umiłowanie przeszłości narodowej przez poznanie ich z wybitnymi królami i bohaterami polskimi i ich czynami. Z rzadką przenikliwością i intuicją pedagogiczną wskazywała księżna na obrazek jako punkt wyjścia i ważny środek pomocniczy przy nauce historji u dzieci i ludu. »Innej przyczyny szukać nie będę, pisze we wstępie, dlaczego je napisałam, nad tę, że wieśniaków, rolników, słowem chłopów naszych lubię i szacuję; że wszelkiemi siłami chciałabym ich do lepszego bytu doprowadzić, w błędach oświecić, a w chwilach od pracy wolnych zabawić i rozerwać. Już po kraju mnóstwo szkół wiejskich jest ustanowionych, uczą się dzieci czytać i pisać, ale cóż będą czytać, jeżeli dla nich pisać nie będą; nie mogąc użyć tej nauki, prędko się od niej odchęcą«. Bezpieczniej było nie zdradzać swej myśli najgłębszej, że mianowicie wobec tragicznego wczoraj a niepewnego jutra księżna umiłowanie przeszłości i ratowanie kultury narodowej uważała za czyn patrjotyczny, wszczepienie poczucia narodowego w lud wiejski za konieczność, poznanie choć pobieżne dziejów ojczystych dla ludu zatem tak ważne, jak naukę religji, czytania, pisania i rachunków.

Po tej samej mniej więcej wytycznej jak Puławy szedł w tym czasie i Zamość. Ordynat Stanisław Zamoyski, zięć księcia Czartoryskiego, należał do najgorliwszych propagatorów zakładania szkółek rolniczych. Kiedy Towarzystwo paryskie dla zakładania szkółek wzajemnego uczenia wydało w r. 1816 miedzioryty, ilustrujące urządzenie sali i wszystkie poruszenia się uczniów w klasie, Zamoyski zbiór tych miedziorytów w r. 1817 przesłał Towarzystwu Nauko-

---

[1] Rs. 5462. Czart.

[2] Czart. 5477. List Fellenberga i list hr. de Villevieille do księcia kuratora.

wemu w Krakowie, aby je tam przeglądnięto i metodę, o ileby się dobrą okazała, zastosowano w szkołach polskich[1]. Wpływ dworów magnackich na koła szlachty okolicznej był rzeczą znaną i zwyczajną w Polsce. Całkiem nowym czynnikiem kulturalnym w życiu narodowem był Hrubieszów. Dobra Hrubieszowskie, nabyte przez Staszica w r. 1801 od rządu austrjackiego i uwłaszczone, przez ścisły statut zobowiązywały gromady wiejskie do utrzymywania szkółki, szpitala, przytułku dla starców i tym podobnych świadczeń. Dobroczynne skutki w podniesieniu poziomu oświaty w kluczu hrubieszowskim rychło poczęły zaznaczać się w gospodarce i dobrobycie tamtejszej ludności. Działalność Staszica musiała budzić w dzielniejszych jednostkach poczucie konieczności walki z analfabetyzmem i pobudzać do akcji zakładania szkółek.

Konstytucja Królestwa powoływała w każdem z 8 województw Radę obywatelską, mającą wśród fikcyjnych swych uprawnień politycznych obowiązek »przestrzegania dobra województwa«. Rada województwa lubelskiego jako najskuteczniejszy środek ku osiągnięciu tego dobra uznała oświatę ludu. Zawiązała ona w łonie swojem w r. 1818 Towarzystwo Przyjaciół Nauk, które za główne swe zadanie postawiło sobie »rozkrzewienie nauk początkowych w szkołach elementarnych miejskich i wiejskich«[2]. Na czele stanął prezes Rady wojewódzkiej Joachim Owidzki, sekretarzem został Kazimierz Puchała, profesor historji w gimnazjum lubelskiem, zastępcą sekretarza Jan Kanty Krzyżanowski.

Dla osiągnięcia swych celów Towarzystwo postanowiło »nad wszystkiemi metodami początkowej instrukcji zastanawiać się i też do okoliczności miejscowych zastosować«. Wyznaczono zatem z grona członków komisję, »której polecono wypracować ogólny układ metody, która, zastosowana do okoliczności i trudności zachodzących miejscowych, najlepiej mogłaby potrzebie szkółek szczególniej wiejskich odpowiedzieć«[3].

Na jednem z pierwszych zebrań Towarzystwa zabrał głos w tej sprawie Krzyżanowski, najlepiej przygotowany wiedzą pedagogiczną i uzdolnieniem do pokierowania tą sprawą. Za cel swego

---

[1] Gazeta Krakowska Nr. 89. z 29 październ. 1817. Przemówienie Markiewicza.

[2] J. K. Krzyżanowski. Uwagi nad instytutami pedag. Pestalozziego i Fellenberga, tudzież metodem Bell-Lankastrowskim. Lublin 1819.

[3] Tamże.

przemówienia wytknął sobie obznajmienie członków Towarzystwa z rozgłośnemi prądami pedagogicznemi i dydaktycznemi, stosowanemi w szkołach początkowych na zachodzie, których wartość i zalety mógł zbadać we wzorowych instytutach podczas swej podróży zagranicą. Ujął je w swem przemówieniu jako »Uwagi nad Instytutami pedagogicznemi Pestalozziego i Fellenberga, tudzież Metodem Bell-Lankastrowskim«. — Już w samym tytule wyróżniał i odgraniczał metodę od zasad pedagogicznych. Programem przemówienia miało być »wyłożyć i porównać cele, środki i sposoby edukacyjne celniejszych instytutów pedagogicznych, zwracających na siebie uwagę wszystkich przyjaciół ludzkości«.

Oddając hołd Pestalozziemu, Fellenbergowi i Lankastrowi jako ludziom, którzy »słusznie pomiędzy dobrze zasłużonych mężów ludzkości są policzeni«, jako tytuł do chwały ich wymienia, iż »wszystkich trzech przedmiotem usiłowań była najniższa, a zatem najuboższa klasa społeczeństwa«.

Oceniając pokrótce działalność pedagogiczną Pestalozziego, podnosi naprzód psychologiczną podstawę jego założeń, podkreśla w systemie rolę matki, postępowanie metodyczne »bez skoku i przerwy« i interpretuje bardzo dostępnie trzy zasadnicze czynniki metody: nazwę, kształt i liczbę. Wymieniwszy jako cel edukacji »formowanie całego człowieka«, stwierdza, że mimo naturalności celu i jasności środka — ażeby od znanych postępować do nieznanych — system Pestalozziego »jest raczej z imienia przyjmowany, aniżeli w istocie zgłębiany, rozważany i prawdziwie zastosowany. Życzyćby sobie zaś należało, aby z czasem mógł być duchem wszelkiej edukacji i sposobem, będącym w mocy każdego nauczyciela, służącym do udzielenia wszelkiej wiadomości«.

Omawiając z kolei Fellenberga, głównie uwagi swe poświęca »Instytutowi wychowania najuboższych dzieci wiejskich, albo raczej nietylko najuboższych, ale i najbardziej opuszczonych i zaniedbanych niejako od całego towarzystwa ludzkiego«. Najbardziej uderza go okoliczność, »iż przybywszy na miejsce, nie zastaje się tego instytutu w osobnych zamkniętych salach, lecz rozproszony po wszystkich rozgałęzieniach robót wiejskich, po polach, ogrodach, stajniach, oborach i t. d., głównem bowiem jest ich zatrudnieniem robota wiejska... ćwiczenia naukowe stają się po całodziennej pracy znojach właściwą rozrywką i do następnej pracy wzmocnieniem«.

»Dzieci przyzwyczajają się do pracy porządnej... uczą się pracę uważać jako jedyny środek utrzymania swego jestestwa i źródło wewnętrznej spokojności i ukontentowania w każdej położenia doli, a nie uważać pracę jako szczególną tylko karę pewnego urodzenia i stanu, uprzedzenie aż nadto w naszym narodzie upowszechnione, które jest głównem źródłem ubóstwa tego stanu, jak i celną przyczyną największej części występków. Fellenberg dąży do ustalenia pewnego w wszelkich przeciwnościach wytrwałego charakteru moralnego i religijnego.«

Kreśląc skąpy zakres ćwiczeń naukowych, skromne pożywienie i hartowanie fizyczne dzieci, dochodzi wreszcie do konkluzji, że »znajdując się wpośród tego instytutu, niepodobną jest rzeczą być wolnym od przekonania, iż ten z wielorakiego względu byłby najstosowniejszym w naszym kraju edukacji wiejskiej«. Komunikuje też Towarzystwu z pewną dumą lokalną, »iż województwo Lubelskie widzi pierwsze wpośród siebie zawiązane Towarzystwo na wzór zagranicznych w celu upowszechnienia szkółek... w przedmiocie, w którym gorliwość obywatelska dzielniejszą być może nad największą usilność rządu... jest pierwsze, które widzi metodę Bell-Lankastrowską zastosowaną u siebie... nareszcie będzie pierwsze u siebie widzieć tak dobroczynny zaprowadzony instytut Fellenberga, a to gorliwem staraniem szanownego tegoż województwa współobywatela J. W. ordynata Zamoyskiego«.

Omawiając wreszcie wartość metody Lankastra, uważa ją za użyteczną, oszczędzającą czas i koszta, ale tylko dla początkowej instrukcji. »Mieszanie wyobrażeń wcale z sobą różnych instrukcji i edukacji jest przyczyną, że przypisuje się tej metodzie to, czego w sobie nie zawiera i zamiarom autorów nie jest odpowiednie... Życzyćby należało, ażeby prawdziwi ludzkości przyjaciele w gorliwych swych chęciach nie brali środków za cele i upowszechnienia oświaty w klasach najniższych na samej tylko nauce czytania nie pokładali; wiadomość czytania jest bowiem tylko środkiem, służącym do wykształcenia umysłowego i moralnego, dzielnym wprawdzie, lecz którego dzielność głównie zależy od zasad wychowania ogólnego, na które wypadałoby mieć więcej względu we wszystkich stanach, chcąc, aby oświata istotnie przynosiła pożytki społeczeństwu ludzkiemu...

»Metod Pestalozziego, konkludował, jest właściwie edukacyjnym, równie jak Fellenberga; Bell-Lankastra zaś jest metod in-

strukcji i to nie w ogólnem znaczeniu, lecz tylko w szczególnym pierwszego szczebla udziale. Pestalozziego powinien być uważany jako właściwy duch, który w wszelkiej edukacji panować powinien. Bell-Lankastra z pożytkiem w początkowej instrukcji zawsze być może użytym. Fellenberga zaś uważam za najstosowniejszy właściwej edukacji włościan, któryby najdzielniej mógł się przyczynić do ich stosownego uformowania«.

W myśl swych przekonań Krzyżanowski w roku szkolnym 1817/18 wprowadził metodę Lankastra do klasy początkowej przy szkole wojewódzkiej, do szkoły rzemieślniczej i do szkoły wojskowej przy pułku lubelskim, wyszkolił też w niej nauczyciela z Janowa (na pd. od Lublina). Oryginalny sposób bycia dzieci w szkole wabił widzów. »Niema dnia — pisze Krzyżanowski[1] — w którymby młodzież, nadspodziewanie w naukach początkowych postępująca, nie sprawiała podziwienia w odwiedzających tę szkołę«. Szkółka lubelska nabierała też coraz więcej rozgłosu.

W Krakowie ukazała się (w r. 1818) broszura księdza Sebastjana hr. Sierakowskiego[2], w której zachęcał senat i władze uniwersyteckie do wysłania »wybranego z talentem, statkiem, moralnością, rozsądkiem i wymową« nauczyciela na 4—6 miesięcy do Lublina, »w tem albowiem mieście ta szkoła jest kwitnąca, który nader łatwą nauczycielstwa naukę pojąwszy, ledwie nie sam na parafje miasta tutejszego wystarczy, a na wiejskie wkrótce przysposobi«. Jako argumenty za wprowadzeniem tej metody wysuwał »nawyknienie do porządku, przystojności, do ochędostwa, do pracy i posłuszeństwa przełożonym, których dość cenić nie można, a które

---

[1] Popis publiczny uczniów szkół wojewódzkich Lubelskich. r. 1818.

[2] X. Sebastyan hr. Sierakowski: Zachęcenie do przyjęcia sposobu, w krótkim czasie i małym kosztem nauczenia dzieci czytać, pisać, rachować. Kraków 1818.

Ks. Sebastjan Sierakowski (1743—1824), przed rozbiorem Polski członek Towarzystwa Elementarnego, następnie prezydent trybunału koronnego lubelskiego i piotrkowskiego, obdarzony »dygnitaryą kustosza koronnego«, zajmował się po rozbiorach literaturą i wydał pierwsze w języku polskim dzieło o architekturze. W r. 1809 po przyłączeniu Krakowa do Księstwa Warszawskiego, został za staraniem Kołłątaja (Tokarz: Ostatnie lata Kołłąt. II. 127.) rektorem Uniwersytetu, którą to godność sprawował przez lat 5. Wystawił pomnik Kopernikowi. Umarł w r. 1824. Obszerniejszą charakterystykę jego działalności rektorskiej podaje Tokarz w wyżej wymienionem dziele. (Nekrolog w Dziejach Dobroczynności — Wilno. 1824. T. VI. str. 93).

w dalszem życiu niezmierny wpływ do osobistego szczęścia mieć będą«.

Nie pozostała bez skutku zachęta Markiewicza i Sierakowskiego: już w r. 1819 w szkole św. Florjana i św. Anny metoda wzajemnego uczenia, wzorowana na szkole lubelskiej, była w pełnym rozwoju, a postępy dzieci przy jej stosowaniu okazywały się lepsze niż w innych szkołach, gdzie jej nie stosowano[1]. Gorliwy w tym czasie pracownik na polu szkolnictwa ludowego Rzeczypospolitej Krakowskiej, Jan Libera, zaczął nawet stosować ją w okręgu wolnego miasta[2].

Statut dla szkółek początkowych z r. 1819[3], który ustanawiał w Krakowie 4 szkoły niedzielno-rzemieślnicze, ustanawiał »dla łatwiejszego nauczenia młodzieży rzemieślniczej czytać i pisać« zaprowadzenie »metod Oliviera i Lankastra«. Ustawodawcom żadna z nich widocznie nie była znana, skoro umieszczono je tak zgodnie obok siebie, jedną wymagającą inteligentnej i intensywnej pracy nauczyciela, drugą oddającą cały mechanizm nauczania w ręce małych monitorów.

Zrozumienie doniosłości oświaty powszechnej dla gospodarczego i kulturalnego rozwoju kraju, przenikające w szersze już nieco sfery społeczne, ale i pewien rozdźwięk między Komisją Oświecenia a opozycyjnemi żywiołami, znalazły swój wyraz na pierwszym sejmie Królestwa w r. 1818. W sprawozdaniu z czynności dwuletniej rządu[4] minister Mostowski z naciskiem podnosił starania rządu około wprowadzenia szkół rolniczych, przemysłowych, niedzielnych i rozkrzewiania w szkołach początkowych w Warszawie i Lublinie »systematu tak wiele pożytecznego wzajemnego nauczania«.

Izby sejmowe odpowiedziały w uwagach nad raportem[5] uznaniem chwalebnej gorliwości rządu w pomnażaniu szkół elementarnych, domagały się jednak założenia seminarjum dla nauczycieli, którzyby łącznie z plebanami »wpajali w młodocianne serca zami-

---

[1] L. Trzcińska: Szkolnictwo ludowe w Rzptej Krakowskiej (1815—1846), Kraków 1907. str. 66.

[2] Tamże.

[3] Arch. Miejskie: Akta Dozoru Głównego szkół początkowych W. M. Krakowa (1815—1856). Akta Wizyty jeneraln. 1819. (bez numeracji).

[4] Gazeta Warszawska 1818. Nr. 25. Mowa ministra Mostowskiego w sejmie 27 marca 1818.

[5] Arch. Min. W. R. i O. P. Akta Kom. Rz. Wyzn. Rel. i Ośw. P. Rapporta o czynnościach Rządu na Sejmie zdawanych. V. I. Nr. 27.

łowanie świętych prawideł wiary, miłość pracy i zatrudnień domowych«, i wyrażały zdanie, że »jednym z najdzielniejszych środków, jakie te zamiary uskutecznić mogą, jest zaiste upowszechnienie szkoły Lankastra wzajemnego uczenia«.

Poparł te żądania sam Aleksander, zalecając za pośrednictwem ministra sekretarza stanu Sobolewskiego władzom szkolnym zwrócenie klasztorów »do ich pierwiastkowego przeznaczenia t. j. do nauczania młodzi..., ustanowienie sprawiedliwej proporcji między liczbą szkół wyższych a liczbą szkół niższych, która w porównaniu jest daleko za małą, oraz rozkrzewienie systemu tak wielce pożytecznego wzajemnego uczenia«.

Na postulaty Izb, w których temsamem mieściły się zarzuty wymierzone przeciw Komisji Oświecenia a ściślej biorąc, przeciw ministrowi oświecenia Potockiemu, nie omieszkano odpowiedzieć. Bronił Lipiński energicznie gorliwości Komisji co do religijnego wychowania młodzieży [1], a co do Lankastra nadmieniał, że »w dobrach rządowych zaprowadzone być mają szkoły wzajemnego uczenia dla płci obojej za przyłożeniem się Rządu — w miastach za przyłożeniem pewnego fixum z przychodów miejskich, ile etaty pozwalają«. To łączenie metody Lankastra z nawrotem do systemu zakonnego nauczania przez opozycję sejmową i samego Aleksandra jest dość ciekawem jednoczeniem dwóch wrogich sobie na zachodzie prądów. W Anglji metodę uważano za niebezpieczny objaw sekciarstwa i w obronie kościoła anglikańskiego zrekrutowano przeciw niej związki kościelne z osobami domu królewskiego na czele. We Francji propagowali metodę ludzie niechętni reakcji i urządzeniom, narzuconym przez święte przymierze. U nas metoda cieszyła się przedewszystkiem poparciem lóż masońskich, które pokrywały nietylko koszty

---

[1] »Z zadziwieniem swojem widziała Komisja w przedłożeniu Izby Poselskiej troskliwość o religijniejsze młodzieży wychowanie. Aby się przekonać, iż w tak ważnym i istotnym wychowania celu nic do żądania od Komisji nie zostaje, dośćby było przeczytać wszystkie jej w tej mierze przepisy i ustanowienia w urządzeniu szkół publicznych. Dość uważyć, że większa część szkół jest w rękach duchownych i zakonników, że Komisja posiada w gronie swojem biskupów i osoby duchowne; że tychże biskupów wezwała w każdem województwie do przodowania w dozorach wojewódzkich, dziekanów do obwodowych, a proboszczów do parafjalnych. Nie może Komisja przypisać życzenia tego innemu powodowi, jak zbytniej może niektórych osób gorliwości. — (Akta Komisji Rządowej Wyzn. Rel. i Ośw. Publ. Rapporta o czynnościach Rządu na Sejmie zdawanych. Vol. I. Nr. 27. r. 1818—1825.).

urządzenia sal, ale i wykształcenia nauczycieli w tej metodzie. U Aleksandra to zbratanie klerykalizmu z liberalizmem można wytłómaczyć sobie brakiem wewnętrznej równowagi, który cechuje wszystkie jego działania, u naszej opozycji sejmowej, obok braku wyrobienia politycznego, pochopnością przejmowania obcych wzorów, walką nie z systemem, ale z osobami stojącemi u steru.

Przyznać należy, że dla oświaty niższych warstw rząd Królestwa czynił bardzo wiele. Sprawa szkół dla ludu i ulepszonych metod za inicjatywą rządu zapełniała czasopisma różnych odcieni i budziła zainteresowanie się nią społeczeństwa; artykuły pedagogiczne, zamieszczane w zaproszeniach na roczne popisy gimnazjalne, wszczepiały w szlachecką młodzież i jej rodziców przekonanie o konieczności oświecania ludu wiejskiego i piętnowały zaniedbywanie tej sprawy jako podkopywanie bytu ojczyzny [1]; Fryderyk Skarbek w wykładach ekonomji i administracji w nowo założonym Uniwersytecie Warszawskim uzasadniał rozumowo korzyści, płynące dla dobrobytu państwa z poczynań Pestalozziego i Fellenberga.

Przy mnożącej się liczbie szkółek wiejskich i miejskich coraz dotkliwiej znów zaczęto odczuwać brak nauczycieli.

Seminarjum w Poznaniu, oderwane przez kongres wiedeński od Królestwa, zasilało tylko swój okręg należycie przygotowanymi nauczycielami. Mocą swej wzorowej organizacji nie traciło na wartości nawet pod dość słabem kierownictwem Gruszczyńskiego. Kiedy w roku 1815 regencja pruska wydała reskrypt do zakładu z nakazem baczenia na to, aby nauczyciele w przyszłym swym zawodzie mogli udzielać nauki tak w polskim jak i niemieckim języku, »poczciwiec« Gruszczyński kazał natychmiast nauczycielowi kandydatów wykładać seminarzystom, po niemiecku nie umiejącym, wszystkie przedmioty w tym języku. »A trwało to, jak stwierdza biskup Wolicki, z wielką szkodą wykształcenia tych młodzieńców aż do czerwca 1816 r., aż gdy z okazji publicznego popisu przekonano się o popełnionym błędzie i zniesiono rozporządzenie« [2].

Wizytacja przeprowadzona na nakaz rządu w r. 1818 przez radcę konsystorza Bornemanna, stwierdzała dużo lepszy stan nauk,

---

[1] Popis publiczny szkoły wojew. płockiej 1817. O korzyściach wynikających z oświecenia ludu wiejskiego, a stąd o koniecznej potrzebie szkółek elementarnych — przez Ign. Stankowskiego, profesora literat. ojczystej.

[2] Szuman: Z papierów str. m P. Szumana etc.

niż się tego władze pruskie spodziewać mogły [1]. To też stan szkółek elementarnych katolickich w W. Księstwie Poznańskiem, zaopatrzonych w dobrych nauczycieli, zaczął się podnosić i odbijać dodatnio od szkółek ewangelickich, mających wprawdzie nauczycieli, ale »więcej zdatnych i częściej przeznaczonych do obsługi kościelnej niż nauki szkolnej« [2]. Skonstatowanie faktu tego przez władze pociągnęło za sobą zarządzenie, aby $^1/_3$ miejsc przy seminarjum obsadzić seminarzystami ewangelikami [3].

W programie nauk nie wprowadzono na razie zmian. O metodzie Lankastra niema w aktach wzmianki. Że ją tam znano i nią się interesowano, świadczą spisy dzieł biblioteki seminaryjnej z r. 1820, wśród których między dziełami dydaktycznemi jest aż 5 o tej metodzie [4]. Przy dobrze przygotowanych do zawodu nauczycielach wystarczała tu metoda Jeziorowskiego, nie odczuwano widocznie potrzeby szukania nowych dróg.

Seminarjum w Łowiczu też dobrze spełniało swe zadanie. Lipiński podczas swej wizytacji w r. 1823 stwierdzał, że »młodzież formuje się tu bardzo dobrze do swego przeznaczenia«... że »gdziekolwiek w objeździe swoim znalazł kandydatów z tego instytutu, wszędzie powziął o nich bardzo dobrą opinję, jeden z nich w Błoniu otrzymał kilka razy zaletę w Dzienniku Wojewódzkim« [5]. Potwierdza to również sprawozdanie Głuszyńskiego, sekretarza generalnego Komisji Oświecenia, głosząc, że »tylko tam początkowa szkoła dobroczynne skutki przynosi, gdzie nauczyciele z potrzebnemi przymiotami serca i umysłu, dostatecznie wykształceni w instytucie nauczycielskim, z poświęceniem się pełnią obowiązki i że bez takich instytutów szkoły początkowe ani mogą ani istnieć powinny [6].

Ilość kandydatów, podniesiona w r. 1818 do 50, nie mogła

---

[1] Archiw. Państw. Pozn.: Prow. kol. szk. III. D 11 i 12.

[2] Tamże.

[3] Tamże.

[4] Bell: Schulmethodus. — Lankaster: Einziger Schulmeister unter 1000 Kindern, übers. von Natarp. — Bell u. Lankaster und ihre Methode. Wien 1819. — Harnisch: Bell-Lankastsches Schulwesen. Breslau 1819. — La Steyrie: System des wechselseitigen Unterrichts. (Arch. Państw. Pozn. Akta Prow. kol. szk. III. D. 22.).

[5] Akta sem. w Łowiczu. Raport wizyty Lipińskiego. 28. VII. 1823. (Arch. Min. W. R. i O. P.).

[6] Arch. do dziejów liter. i oświaty. T. I. str. 188.

jednak zaspokoić licznych próśb, wpływających do Komisji Oświecenia, o nadesłanie do nowo założonych szkół nauczycieli »wykształconych w instytucie w Łowiczu«. W r. 1819 Komisja Oświec. przystąpiła zatem w porozumieniu z księciem Czartoryskim do założenia seminarjum w Puławach. Ilość kandydatów z powodu szczupłości miejsca nie przekraczała liczby 12. W obydwóch seminarjach w Królestwie wprowadzono jako przedmiot »porządek uczenia w szkole parafjalnej wiejskiej podług metody Lankastra«. Przy nauce rachunków trzymano się metody Pestalozziego, wprowadzono też za wzorem Jeziorowskiego do szkółki »ćwiczenia rozumu i pamięci« przejęte żywcem z szkółki w Burgdorf. Na kierownika seminarjum powołano po pewnych wahaniach Pągowskiego, który za czasów pruskich pobierał nauki w Cylichowie, potem w r. 1806 wraz z Burgundem przydzielony został do Łowicza, gdzie z wielkiem uznaniem przełożonych spełniał obowiązki nauczyciela kandydatów. Powołanie go na dyrektora do Puław znamionowało wyraźnie kierunek, jaki chciano nadać nowemu zakładowi.

Naukę gry na organach i śpiewu chóralnego prowadził nauczyciel Raszek z taką gorliwością i z tak dodatnim skutkiem, że goście w Puławach z zachwytem słuchali podczas nabożeństwa pieśni kościelnych, śpiewanych przez uczniów szkółki i kandydatów, a zachęcony przez wizytatorów wydał zasiłkiem Komisji Oświecenia kancjonał pieśni kościelnych i śpiewu figuralnego, dodatnio oceniony przez Elsnera.

»Oprócz tego w czasie wolnym od nauk 160 nauczycieli z województwa mazowieckiego w celu doskonalenia się w polepszonym sposobie uczenia znajdowało się w instytucie łowickim i korzystało z prac tamtejszego rektora« [1]. Komisja Oświecenia wzywała poza tem rektorów szkół niższych, aby zachęcali zdolnych uczniów do poświęcenia się zawodowi nauczyciela wiejskiego i aby zajęli się kształceniem doroślejszych do tego zawodu. Tętno życia i pracy szkolnej zawrzało wszędzie. Nauczyciel, dzięki opiece i troskliwości Komisji Oświecenia, powoli z upodlonego dotąd stanu bakałarza podnosił się do roli pracownika oświatowego.

Wprowadzenie metody Lankastra miało w sobie coś ożywczego i zachęcającego. Ten rodzaj musztry dzieci pod komendą in-

---

[1] Akta Rapportów z czynności Komisji W. R. i O. P. Nr. 27. Raport z marca 1819 r.

nych dzieci, powaga małych monitorów, przejętych ważnością swych funkcyj, ożywienie wśród dzieci wywołane współzawodnictwem o pierwsze miejsca w półkolu, ich czystość i ochędostwo musiały u przyjaciół młodzieży wzbudzać przekonanie o doskonałości metody. Pierwszorzędną jej wartość w rozwoju szkoły stanowił moment, że nie zadowalała się ciemną, ciasną, wilgotną izbą, zastawioną sprzętem kuchennym i rękodzielniczym, ale wymagała jasnej, obszernej sali, dość dogodnej, aby dzieci marszem mogły zachodzić na miejsca, dość jasnej, aby w każdym jej punkcie dzieci mogły odczytywać treść tablic, umieszczonych na telegrafach.

Ogólny entuzjazm dla metody prowadził jednak do przesady. Orzeł Biały, czasopismo warszawskie, skupiające około siebie wrzący element młodzieży, występującej z pewną krzykliwością przeciw różnym zarządzeniom władz, narzuconym przez czynniki rosyjskie, z początkiem roku 1819 podało krótki zarys wprowadzenia metody Lankastra do szkół warszawskich, podnosząc wyłączne w tem zasługi Kraińskiego. Pomiędzy przedmiotami, dawanemi metodą Lankastra, zacytował Orzeł oprócz czytania, pisania i rachunków, rysunki techniczne, technologję, geografję, gramatykę, historję naturalną, historję polską, geometrję, naukę obyczajową i katechizm, a nawet w trzech szkołach fizykę, chemję, antropologję, architekturę, rolnictwo, ogrodnictwo i mechanikę — jednem słowem, zakres wiedzy, przekraczający nawet ramy szkoły średniej.

Te bezkrytyczne pienia oburzyły lubelskich pedagogów. Puchała, sekretarz Tow. P. N. w Lublinie, profesor historji w tamtejszej szkole wojewódzkiej, bliski pracą i dążnościami Krzyżanowskiemu, nie zaprzeczając zasług Kraińskiego, zaznaczył w artykule polemicznym pierwszeństwo Lublina w poznaniu metody, a równoczesność wprowadzenia jej w Lublinie i Warszawie.

Przesadny zapał w wyliczaniu przedmiotów, dawanych metodą Lankastra, schłostał ostro, zarzucając, że »jak z jednej strony metodę tę, w swych obrębach ze wszech miar użyteczną, w szarlatanerję zamienia, tak z drugiej strony te same upośledza nauki, poddając filozoficzne i umysłowe wyobrażenia mechanicznym działaniom i uderzeniom dzwonka. Metoda w swojej zasadzie dla szkół elementarnych i początkowych przeznaczona, bujną wyobraźnią tak wysoko jest wzniesiona, iż mało zdaje się brakować, aby szkoły wojewódzkie, a nawet Uniwersytet nie miał być metodą Lankastra urządzony, bo kto już potrafił antropologję, geometrję, fizykę, chemję, rolnictwo,

mechanikę i t. p. podciągnąć pod rozkazy monitorów, temu już niewiele brakuje do podzielenia na tempa wszystkich innych wiadomości i nauk... Ze smutkiem tę prawdę wyznać musimy, iż nowość i zewnętrzność tej metody, bardziej uderzająca zmysły niż przekonywająca, była przyczyną, że obroty wzięto za ducha metody, a nazwiska nauk za same nauki, a tak całe to dzieło jest znikomem i bezużytecznem«.

Rozkwit metody Lankastra zespala się ściśle na ziemiach polskich z okresem pierwszego rozkwitu szkolnictwa ludowego, z ostatnim etapem wytężonej pracy nad urzeczywistnieniem oświaty ludu, zapoczątkowanej przez Komisję Edukacyjną, nad przygotowaniem go do tej roli, jaką wyznaczały mu konstytucyjne dążności Europy. Entuzjazm dla metody jest u nas raczej entuzjazmem dla samej sprawy oświecania tych rzesz ubogiej dziatwy, o których dolę potroszczyło się dopiero oświecenie. Widoczne to we wszystkich niemal rozprawkach o tej metodzie, umieszczanych tylokrotnie w Dziennikach, Kurjerach, Gazetach, Pamiętnikach warszawskich i t. p., gdzie mniej uwagi poświęca się istocie metody, a daleko goręcej przemawiają z nich do czytelnika postulaty dźwignięcia ludu ciemnego i zaniedbanego z poniżenia do takiego stopnia kultury, by w swej sprawności, pracowitości i przemyślności mógł bez wstydu stanąć obok ludu kwitnących społeczeństw zachodnich.

Zalecana w dobie liberalizmu Aleksandra przez niego samego i wielkiego księcia Konstantego szkołom Królestwa, w chwili reakcji staje się w niewinnej treści swych tablic do czytania jedną z pierwszych kwestyj, o które zaczepi imperjalizm rosyjski.

Ogólna reakcja w Europie, tłumienie wszelkich dążności konstytucyjnych i wolnościowych ludów, tak przekonywująco narzucone przez Metternicha władcom świętego przymierza na kongresie w Opawie jako jedyny puklerz przeciw rewolucji i anarchji, oddziałały paraliżująco na sprawę włościańską, a wraz z nią na oświatę ludu. Zaczęto obawiać się ludu, świadomego swych praw człowieczych, pewniejsze dla rządów i monarchów były rzesze analfabetów, do których umysłowości tyle docierało światła, ile użyczył im ksiądz z ambony. Religijność, pokora chrześcijańska, wdzięczność dla dobroczynnego monarchy — to hasła, które Austrja podawała innym rządom jako środek najpewniejszy utrzymania ludów w uległości i posłuszeństwie. Lektura — to straszak — to najpewniejsza droga do anarchji i królobójstwa. »Wzrost i postęp światła w XVIII

wieku — to podkopanie religijności, moralności, pokoju i szczęścia społeczeństw«. Tak twierdził jeszcze w r. 1814 Szaniawski w memorjale, podanym komitetowi reformy. Czegoż mogła się spodziewać oświata polska, kiedy w r. 1821 taki człowiek stanął na jej czele, jako Dyrektor generalny wychowania publicznego?

Wśród walk wewnętrznych, jakie toczyły się w łonie rządu warszawskiego, niedość jeszcze wyświetlonych, gotował się cios, wymierzony przeciw osobie ministra oświaty Potockiego, który godził równocześnie w jego dzieło oświecenia, tak mozolnie wznoszone przy przeważającej współpracy Staszica i Lipińskiego. Akcja przeciw Potockiemu z powodu jego »Podróży do Ciemnogrodu« była tylko ostatniem pchnięciem w tej zaciętej walce, zapoczątkowanej w r. 1807 przez Raczyńskiego, której jednym z epizodów było usunięcie Potockiego w r. 1814 od obrad i prac Komitetu Cywilnego, uwieńczonej w r. 1821 usunięciem go z urzędu ministra oświecenia, a zwycięstwem tych prądów, których przedstawicielami są Stanisław Grabowski, od 14 sierpnia 1821 roku następca Potockiego na urzędzie ministra oświecenia i Józef Kalasanty Szaniawski, od tejże daty dyrektor generalny wychowania publicznego — obydwaj obłudnicy i świętoszkowie, marne narzędzia i powolne sługi Nowosilcowa.

Akcji tych czynników zasekundował namiestnik Zajączek, znosząc przymusowe, chociaż drobne opodatkowanie włościan na rzecz szkoły elementarnej, datujące się od czasów pruskich, ustanawiając tylko dobrowolne datki, co przy kryzysie rolnym lat dwudziestych w jednej chwili podcięło nietylko rozwój, ale byt szkółek wiejskich.

Usunięcie Potockiego od steru oświecenia i ograniczenie temsamem wpływu Staszica stanowi przełomową chwilę dla prądów pedagogicznych i ideowych w polskiem szkolnictwie ludowem. Od chwili dominujących wpływów Nowosilcowa, Szaniawskiego i Grabowskiego całkiem inny duch ożywia — a raczej prowadzi do upadku szkolnictwo ludowe. Datą tą zamyka się w Królestwie okres dążności oświatowych, zapoczątkowanych przez Komisję Edukacyjną, mających na celu otrząśnienie całego narodu z dotychczasowej jego bierności i uśpienia władz duszy, z lenistwa i bezmyślności, a wzbudzenie w nim chęci do pracy i odwagi myślenia i sądzenia w zakresie jego codziennych zajęć, w stosunku do zjawisk przyrody, w oświetleniu jego obowiązków wobec Boga, bliźnich i Ojczyzny — zaczyna się zaś okres świadomego i celowego tłumienia wszelkiej wolnej myśli, wszelkiego zdrowego i samodzielnego sądzenia na rzecz

ślepego posłuszeństwa i bezwzględnej uległości wobec wszystkich autorytetów, czy dobrowolnie uznanych, czy narzuconych przemocą — okres upadku, który zaprzepaścił tyle zdrowych prądów i cennych zdobyczy polskiej pracy pedagogicznej.

Polskie ręce grzebały dorobek kulturalny, który z takim trudem zgotowało pokolenie »oświeconych« Polaków. Palma pierwszeństwa wśród grabarzy oświaty należy się Szaniawskiemu i Grabowskiemu, a listki z ich laurów tym wszystkim, którzy świadomie czy nieświadomie przyłożyli rękę do dzieła.

ROZDZIAŁ V.

Szkolnictwo ludowe na Litwie i Rusi.

Litwa w latach 1812—1815 podobne przechodziła koleje, jak ziemie zachodnie dawnej Rzeczypospolitej. Pierwszy silny impuls pracy oświatowej nad ludem, szlachetnie i gorąco podjęty od roku 1803 przez Czackiego, wspierany i rozszerzany na prowincje północno-wschodnie od roku 1807 przez rektora Śniadeckiego, załamał się pod wypadkami roku 1812. Przemarsze wielkiej armji, smutny jej odwrót, a w trop za nią przemarsze i postoje wojsk rosyjskich sprowadzały na wieś litewską i ruską głód, nędzę i zarazę, dziesiątkując jej ludność, pozbawiając kraj wyłącznie rolniczy rąk do pracy. Ciemnota i zabobon wśród wieśniaków utrudniały wszelką akcję ratunkową nawet tam, gdzie jakaś szlachetniejsza jednostka przez opiekę lekarską pragnęła nieść pomoc i tamować rozwój zarazy. Ten smutny stan rzeczy niweczył dotychczasowy dorobek oświatowy. Represje rządu rosyjskiego, wymierzone głównie przeciw szlachetniejszym i ruchliwszym jednostkom ze sfer obywatelskich i uniwersyteckich, które w czasie pobytu Napoleona na ziemiach litewskich nie usuwały się tchórzliwie od współdziałania, paraliżowały wszelką myśl twórczą. Niełaska rosyjskiego ministra oświecenia Razumowskiego, okazywana Uniwersytetowi i jego rektorowi Śniadeckiemu, wreszcie usunięcie tego zacnego i gorliwego męża od rektoratu, odbiło się przykro na całem szkolnictwie, podległem Uniwersytetowi jako Szkole Głównej [1].

[1] Jan Śniadecki w Rządzie tymczasowym, ustanowionym dla Litwy przez Napoleona, piastował godność ministra oświecenia. Po powrocie władz rosyjskich do Wilna Śniadecki, a wraz z nim i Uniwersytet, dotkliwie odczuwał niełaskę rządu. Razumowski, minister oświecenia przez blisko 2 lata nie na-

Najboleśniejszy cios zadał sprawie oświatowej zgon niestrudzonego jej bojownika, Tadeusza Czackiego, który wyczerpany walką o całość i utrzymanie swego dzieła, umiłowanego gimnazjum krzemienieckiego i związanych z nim zakładów, uległ gorączce nerwowej w lutym 1813 roku.

Przebłyski lepszej przyszłości zdawały się świtać z rokowań, podjętych w sprawie polskiej na kongresie wiedeńskim. Nadzieja, że Aleksander dokona wielkiego czynu zjednoczenia Litwy z Księstwem Warszawskiem, nadawała szczególnego znaczenia sprawie włościańskiej, leżącej w zaborze rosyjskim dotąd odłogiem. Mimo że kongres nie ziścił nadziei, a mianowanie Zajączka namiestnikiem Królestwa odsunęło Czartoryskiego od wpływów politycznych, sprawa uwłaszczania i oświecania ludu wiejskiego nie zeszła z programu działania tych, którzy mieli gorętsze poczucie potrzeb kraju i narodu.

Czartoryski, zepchnięty z dotychczasowego pola działania, zwrócił baczniejszą uwagę na sprawy oświatowe Litwy. Bawiąc do roku 1816 w Warszawie, czuł tam tętno życia i postępu i pragnął z całej duszy przenieść je na Litwę. Z początkiem roku 1816 zażądał od ministra oświecenia potwierdzenia swej godności kuratora okręgu szkolnego wileńskiego. Sprzyjającą dla Uniwersytetu Wileńskiego okolicznością było usunięcie z początkiem roku 1816 z urzędu ministra oświaty Razumowskiego, a zastąpienie go mniej narazie wrogo dla Polaków usposobionym księciem Golicynem. W ślad za potwierdzeniem swej godności kuratora, zażądał Czartoryski od Uniwersytetu sprawozdania z jego działalności nietylko jako instytucji naukowej, ale również jako Szkoły Głównej, sprawującej rząd nad wszystkiemi szkołami ośmiu gubernij.

Sprawozdanie Uniwersytetu [1] ujawniało w całej pełni smutny stan oświaty ludu na Litwie i Rusi. Na obszernej połaci kraju od Żmudzi do Kijowa było szkółek parafjalnych 233 [2], z czego zale-

wiązywał żadnej korespondencji z Uniwersytetem, a dekretem z 13 lutego 1815 usunął Śniadeckiego z urzędu rektora, wyznaczając na zastępcę jego Niemca Lobeweina. Dopiero po ustąpieniu Razumowskiego (w sierpniu 1816) i potwierdzeniu Czartoryskiego na kuratora okręgu szkolnego wileńskiego, Uniwersytet 16 listopada 1816 wybrał rektorem Szymona Malewskiego, profesora prawa przyrodzonego. (Pam. życia ks. Jundziłła. Archiw. do dziejów lit. i ośw. w Polsce. t. XIII.).

[1] Rs. Czart. Kur. wil. 300.

[2] Że liczba ta była w rzeczywistości znacznie mniejsza, można wnioskować z raportu wizytatora Twardowskiego ze stanu szkół parafjalnych w gub.

dwie kilka miało zapewniony stały fundusz, reszta zależna była od dobrej woli fundatorów, nie miała zatem ustalonego bytu. Zagadnienie poziomu nauk i sposobu ich podawania sprawozdanie pomijało milczeniem.

Ogrom spraw, które w Uniwersytecie czekały swego spełnienia, wymagał osobistego zetknięcia się księcia z kierownikami oświatowymi Litwy. W lipcu 1817 r. książę przybył do Wilna i w szerokich zarysach omówił z rektorem Szymonem Malewskim i rządem Uniwersytetu program działania. Aby usunąć wadliwości organizacyjne, wynikające z funkcji Uniwersytetu jako Szkoły Głównej, i podnieść sprawność rządu, książę ustanowił dwa komitety: Komitet Ekonomiczny, któremu oprócz zawiadywania funduszem szkolnym 8 gubernij polecał uregulowanie sprawy włościańskiej w dobrach uniwersyteckich, i Komitet Szkolny, na który nakładał trudny obowiązek urządzenia i uporządkowania szkół wszystkich stopni w tym duchu, aby odpowiadały potrzebom narodu. Komitetowi temu przekazywał również funkcje Komisji dla Ksiąg Elementarnych. Jako »przedmiot szczególnej troskliwości Komitetu« zalecał »zaprowadzenie szkół parafjalnych po wsiach i miasteczkach stosownie do przepisów pod dniem 31 augusta 1807 r. tam, gdzie ich dotąd niema, zachęcanie dziedziców dóbr ziemskich i duchowieństwa do ich zakładania; ułatwienie do tego środków, przygotowanie odpowiednich nauczycielów, oraz urządzenie szkół parafjalnych już exystujących«[1].

Skład Komitetu Szkolnego stanowili: rektor Uniwersytetu Malewski jako przewodniczący, dwaj dziekani: Jędrzej Śniadecki i ks. Chodani, prefekt kandydatów do stanu nauczycielskiego ks. Jundziłł, dyrektor gimnazjum wileńskiego Budziłowicz. Oprócz tych 5 członków z głosem decydującym w obradach Komitetu brali udział trzej adjunkci Uniwersytetu: Kontrym, Żukowski i Borowski, jednak tylko z głosem doradczym.

Komitet od pierwszej chwili swego istnienia nie potrafił spełnić zadań, zakreślonych mu przez księcia, co też niewątpliwie odbiło się ujemnie na szkolnictwie elementarnem Litwy.

Na bezczynność Komitetu składało się kilka powodów[2]:

---

mińskiej z roku 1819; instrukcja szczególna uniwersytecka wykazała tam 55 szkół, a Twardowski znalazł istniejących 25, zatem mniej niż połowę.

[1] Arch. Czart. Kur. Wil. 112.

[2] Cytuję je według pisma jakiegoś anonima. Arch. Czart. Kur. Wil. 158.

»1. Iż nie miał żadnego funduszu na swoje utrzymanie i porządne prowadzenie działań swoich;

2. Iż był tylko referentem, i to do rządu Uniwersytetu, a przeto w czynnościach swoich związany i ograniczony;

3. Iż wybór członków był nietrafny i nieodpowiadający zamierzonemu celowi«.

Kiedy Komitet na pierwszych swoich sesjach zastanawiał się »nad funduszem na wydatki nieuchronne przy tym Komitecie i nad dobraniem sekretarza w przedmiotach naukowych, co jest rzeczą najważniejszą«, kiedy proponował księciu, aby »wizytatorów płatnych wyznaczać co 2 lata, a na zmianę poruczać co drugi rok wizytację dyrektorom gimnazjalnym, przez co co roku zaoszczędzonoby 2.000 rubli, z których 500 będzie można przeznaczyć na sekretarza naukowego, 200 na manualistę, a 1300 na fundusz na nagrody za wygotowanie dzieł elementarnych i inne wydatki nieuchronnie potrzebne«, — książę sprawę funduszów pomijał, może dlatego, aby nie dopuścić do spraw tych ingerencji ministra, natomiast na nalegania rektora zalecał ks. Maciejowskiego, dyrektora gimnazjum w Winnicy, na jakieś beneficjum uniwersyteckie w przekonaniu, że pracowitością swoją i wiedzą pedagogiczną podeprze leniwe i niewydatne poczynania Komitetu. Na szczególne zdolnosci pedagogiczne Maciejowskiego i »jego talent do uczenia początków i szczęśliwą do tego metodę« zwrócił książę uwagę podczas objazdu szkół podolskich, gdzie w gimnazjum w Winnicy »z niemałą przyjemnością przez 3 dni słuchał egzaminów« [1].

Kandydaturze Maciejowskiego na wakujące beneficja sprzeci-

---

[1] Maciejowski w czasie pruskich rządów w obwodzie białostockim należał do tych wybranych, którzy na koszt polskiego funduszu edukacyjnego kształcili się w Berlinie pod kierunkiem Gedickego. Jak wielu innych, tak i on poszedł za prądem liberalnym swego czasu i jako duchowny pojął żonę. Po powrocie z Berlina był dyrektorem gimnazjum białostockiego. Kiedy w roku 1808 Białystok przyłączono do Litwy, Maciejowski dostał się pod rząd Uniwersytetu Wileńskiego. Rozszedłszy się z żoną, został powołany na stanowisko dyrektora nowo założonego w r. 1814 gimnazjum w Winnicy. Na swe nowe stanowisko wnosił wielki zasób wiadomości pedagogicznych, gorliwość w wykonywaniu obowiązków, zapał do nowych prądów i idei, ale również cień swego postępku, który dawał niechętnym mu broń w rękę. Przejęty, jak wszyscy, którzy się zetknęli w czasach rządów pruskich z zasadami Pestalozziego, ważnością szkoły początkowej i jej pracy ideowej, byłby zapewne Komitetowi Szkolnemu oddał wielkie usługi.

wiali się kilkakrotnie członkowie Komitetu, mimo że w ich gronie nie było komu zająć się organizacją szkolnictwa niższego. Cierpkie wyrzuty czynił książę z tego powodu Malewskiemu [1].

Zależność poczynań Komitetu od rządu Uniwersytetu była tem dotkliwsza, że przy wielkiej nieraz zacności charakteru profesorów i ich gorliwości naukowej powstawały w gronie stronnictwa i koterje, które utrudniały współpracę.

Przy wyborze członków Komitetu pominięto z wielką szkodą dla sprawy Ernesta Groddecka, profesora języka greckiego i literatury łacińskiej, »prawdziwego pedagoga«, jak go określa któryś z kolegów, dość mu zresztą nieprzychylny. Już współczesna opinja członków Komitetu dzieliła na »indyferentystów absolutnych«, do których zaliczała Jędrzeja Śniadeckiego, ks. Jundziłła i ks. Chodaniego, i na »ignorantów«, którymi mianowała rektora Malewskiego, prof. Becu i dyrektora Budziłłowicza. »Reszta z głosem doradczym nic nie znaczyła i niczem się trudnić nie mogła« [2].

Bez wątpienia żaden z członków Komitetu nie doceniał ważności oświaty ludowej dla sprawy narodowej, nie mówiąc już o sprawie społecznej. Fundusze szkolne, jakiemi zarządzał Uniwersytet, wyznaczano wyłącznie na zapotrzebowania Uniwersytetu i na utrzymanie szkół średnich, a kiedy minister Golicyn zażądał 200 rubli rocznie na wsparcie szkoły elementarnej w Mińsku, szły od Komitetu do księcia gorące prośby »o ocalenie funduszu edukacyjnego od podobnych wydatków... Pierwiastkowa edukacja — zdaniem Komitetu — mniej kosztowna, może być łatwiej przez rodziców samych utrzymana, albo znaleźć fundusz z dobroczynności prywatnych i bogobojnych«.

Mimo takich zapatrywań sprawę pomnożenia szkół elementarnych Komitet szczerze wziął sobie do serca. Aby zagrzać społeczeństwo do zakładania szkół początkowych choćby na razie w mia-

---

[1] »O pomieszczeniu X. Maciejowskiego w Komitecie Szkolnym i o daniu mu jakiego beneficjum zapomniałeś JWPan, tymczasem kanonje i probostwa innym się daje. Nie mogę zataić W. M. Panu, ilem się zadziwił i zmartwił, dowiadując się, iż członkowie Komitetu, których w trzy lata wszystkie moje błagania nie mogły do żadnej z tylu prac potrzebnych i użytecznych przywieść, pierwszy raz wyszli z swojej oziębłości i letargu, nie żeby coś zrobić, ale aby rozbić moją pracę i przykrości mnie nabawić. Profesor chemji na to jedno znalazł przecie dosyć wolnego czasu. Spodziewam się, iż żal, jaki mam do W. M. Panów, wkrótce przejdzie«.

[2] Arch. Czart. Kur. Wil. 152.

stach i miasteczkach, wznowił instytucję dozorców honorowych, zaprowadzoną jeszcze w r. 1811 na rozkaz Razumowskiego. Dozorców honorowych wybierał Uniwersytet z pośród obywateli, mających wzięcie w powiecie[1]. Im powierzano dozór nad istniejącemi szkołami powiatu, szerzenie wśród ludności dążności oświatowych, zachęcanie jej do dobrowolnych składek na rzecz szkoły.

Wizytatorom, płatnym z funduszu szkolnego, Komitet zalecał troskliwą opiekę nad szkołami parafjalnemi i domagał się od nich dokładnych sprawozdań z istniejącego stanu rzeczy. Ciekawym pomnikiem zabiegów wizytatorskich o zebranie funduszów na szkoły elementarne, a zarazem oświetleniem stosunku ludności — chociaż pewnych okolic — do sprawy szkolnej jest sprawozdanie Lewickiego, dyrektora szkół, z objazdu obwodu białostockiego w roku 1820. W każdem miasteczku zwoływał on do ratusza mieszczan, dowiadywał się, czy, kiedy i jakie szkoły istniały w miasteczku, z jakich funduszów je utrzymywano. Mieszczanie z uznaniem wszędzie podnosili działalność pruską w zakładaniu szkółek, ich dobrą organizację, opartą na ogólnem opodatkowaniu i płaceniu nauczyciela z funduszów skarbowych, wreszcie dbałość władz pruskich o pomieszczenie szkoły i o sprzęt szkolny. Mimo ogólnego zubożenia wszędzie oświadczali gotowość składania dobrowolnych podatków na rzecz szkoły. Domagano się ustanowienia z urzędników miejskich »Komitetów skarbowych«, któreby ściągały podatki z ludności, a potem opłacały nauczycieli. W Sokółce na zebranie mieszczan w ratuszu przybyło kilku żydów starszych z kahału, którzy prosili, aby żydzi należeli do mającej się ustanowić składki, jak należeli za rządów pruskich. Podawali projekt, aby »dochód miasta, zwany krobkowy, w kwocie 400 zł. rocznie, będący od najdawniejszych czasów pod wolnem zarządzeniem miasta, a mianowicie kahału, teraz zaś pod opieką rządu narodowego, został użyty na zaprowadzenie szkoły«[2].

Niektóre miasta oprócz dobrowolnych składek mieszkańców przeznaczały »sumy pewne, należne im od skarbu«, na rzecz szkoły.

Gubernator Wołłowicz na prośbę naczelników miast o potwier-

---

[1] Obok dozorców honorowych byli dozorcy etatowi, wybierani z nauczycieli doświadczonych, podlegli jednak w funkcjach dozoru honorowym, z obowiązkiem informowania ich o sprawach szkolnych. (Arch. Czart. Kurat. Wil. 119. str. 177—180).

[2] Arch. Czart. Kur. Wil. 321. str. 10.

dzenie tych zapisów oświadczył, iż rozumie potrzebę szkół parafjalnych po miastach koronnych, zgadzał się na składki i ofiary mieszczan, ale ofiary z funduszów, należących do ogólnych dochodów skarbowych, jak n. p. króbka, uzależniał od zezwolenia wyższej władzy. Nie zgadzał się też na komitet, złożony z urzędników, »ponieważ rzecz ta bez oderwania takowych urzędników od właściwych im obowiązków włożoną na nich być nie może«, radził natomiast, aby rozpatrzenie i ustalenie funduszów szkół miejskich poruczyć dozorcom honorowym. Odwołanie się gubernatora do władz wyższych przesądzało sprawę funduszów na niekorzyść szkoły, żądanie zaś przez niego sprawozdania, w jakiej mierze przyłączają się do ofiar zobowiązani do tego proboszczowie miejscowi, było dość wyraźną odprawą wszelkich żądań szkolnych, skierowanych do skarbu.

Duchowieństwo i klasztory, zobowiązane konkordatem (zawartym jeszcze w r. 1783 między episkopatem a Komisją Edukacyjną) do utrzymywania szkół przy wszystkich kościołach diecezji wileńskiej, tylko z trudnością naginały się do swych obowiązków. Wprawdzie metropolita Siestrzeńcewicz ponowił rozkaz zakładania szkółek przy parafjach, a zakony oświadczały gotowość zajęcia się nauką elementarną, ale dawały zastrzeżenia, że naprzód zniosą się z prowincjałami. Nie pomagało listowne znoszenie się księcia z biskupami i prowincjałami; po długich zachodach zawyrokował, że z duchowieństwem nie dojdzie do ładu, chyba carskim ukazem, któryby obowiązywał wszystkich [1].

Nacisk Uniwersytetu na społeczeństwo za pośrednictwem dozorców honorowych i wizytatorów, wpływów osobistych, a w znacznej mierze i tajnych towarzystw masońskich, które po roku 1816 mnożą się i w mniejszych miastach Królestwa i Litwy, doprowadził szkołę ludową do znacznego ilościowego rozwoju, szczególnie na Żmudzi, gdzie wizytatorowie stwierdzali istnienie szkółek parafjalnych przy każdym kościele parafjalnym. Nauka w tych szkółkach odbywała się tylko od Bożego Narodzenia do Wielkiejnocy, a nalegania wizytatorów nie zdołały skłonić rodziców do posyłania dzieci w wcześniejszym terminie jesiennym do szkoły.

Co do podniesienia jakości szkół niższych prace Komisji nie wykazują zbyt wiele zasług. Nie było poprostu wśród członków

---

[1] Arch. Czart. Kur. Wil. 111. str. 1119.

człowieka, któryby zagadnieniu temu poświęcił swój czas, uznał je godnem swych zabiegów [1]. Suma pracy trzechletniej Komitetu dla szkół parafjalnych streszcza się w obszernem zadokumentowaniu, że łacina w szkole elementarnej jest bezużyteczna, z czem polemizuje jeszcze biskup podolski Maćkiewicz i duchowieństwo zakonne, w rozważaniach nad koniecznością przedruku Powinności nauczyciela Piramowicza, wreszcie w wydaniu opinji, że już w szkołach parafjalnych należy uczyć gramatyki polskiej, że jednak gramatyka polska (bez łaciny) ks. Kopczyńskiego, wydana już po śmierci jego w Warszawie, zawiera »za wiele niepotrzebnej gadaniny, dla uczniów niezrozumiałej«.

Wielki brak inicjatywy ujawnia się też w pracach Komitetu co do założenia w Wilnie seminarjum nauczycielskiego. Książę podczas swego pobytu w Wilnie wykazywał członkom rządu uniwersyteckiego konieczność założenia seminarjum jako nieodzownego warunku dźwignięcia na wyższy poziom szkółek parafjalnych. Z jakimś biernym oporem wobec władz Królestwa, które mogły dostarczyć znakomitego jak na owe czasy planu organizacyjnego seminarjum, Komitet Szkolny sięgnął po wzory do Petersburga i zamiast jakiegoś gruntownie obmyślanego i ściśle opracowanego programu szkolnego, opartego na potrzebach kraju, jak się tego domagał Czartoryski, przedłożył księciu w marcu 1818 zarys seminarjum nauczycielskiego, skreślony na rozkaz kuratora petersburskiego przez »aktualnego stanu konsyljarza Uwarowa«. Autor, zaczepiając o działalność Jankowicza z Miriewa w roku 1782, zwalcza myśl przygotowywania nauczycieli w gimnazjach, ponieważ przy wyższem wykształceniu przerzucają się do innych zawodów, zaleca natomiast założenie w Petersburgu zakładu naukowego p. t.: »Drugi Oddział Głównego Instytutu Pedagogicznego dla sposobienia w nim nauczycielów szkół powiatowych i parafjalnych«. Projekt przewiduje 4 lata nauki w instytucie; wiek wstąpienia wyznacza między 12. a 14. rokiem życia; przy dobrym postępie w naukach przewiduje możliwość dalszych studjów w seminarjum głównem w Uniwersytecie; dla absolwentów wyznacza 14. stopień służby państwowej z możnością awansu. Są to szczegóły organizacyjne. Program nauk i wybór metod miała ustanowić rada, której członków miał mianować kurator.

[1] Tutaj dopiero przez kontrast ujawnia się ogromna zasługa Lipińskiego w Izbie Edukacyjnej i w Komisji Oświecenia, który całe swe życie oddał w służbę urzeczywistnienia dążeń i postulatów władz edukacyjnych.

W Uniwersytecie Wileńskim rolę rady spełniał Komitet Szkolny, jemu zatem przypadło ułożenie programu nauk i wyboru metod dla seminarjum wileńskiego. Niestety członkowie jego nie odczuwali dość wyraźnie tej nowej fali, która spłukiwała ze szkoły parafjalnej i nauczyciela ludowego pleśń średniowieczyzny, a nadawała pracy oświatowej nad ludem charakter narodowy. To też idąc na kompromis z dawnym systemem kościelnym, zbratali szkołę organistów ze szkołą nauczycieli. Można to tłómaczyć ciężkiemi warunkami ekonomicznemi wsi i miasteczek, które nie mogły utrzymać nauczyciela i organisty, możnaby tłómaczyć faktem, że Kościołowi wobec innowierczego rządu przypadała wraz z szkołą ludową rola obrońcy polskości na kresach wschodnich, ale nie ma się wrażenia, aby przy układaniu planu seminarjum wileńskiego Komitet uświadamiał sobie ten fakt, ma się tu raczej poczucie, że idąc linją najmniejszego oporu, chwytał się dawnych wzorów, stworzonych jeszcze przez Komisję Edukacyjną, i chcąc, jak dotąd, budować szkolnictwo ludowe na ofiarności duchowieństwa, mimo że dotąd stale zawodziła, przyszłemu nauczycielowi wyznaczał funkcję »sługi ołtarza i kościoła«. Projekt, zatwierdzony 9 lipca 1819 r. przez Aleksandra, wypadł bardzo chudo[1] i nie może się zmierzyć z projektami Jeziorowskiego i Burgunda. Brak w nim przedewszystkiem nauki historji, geografji i prawa przyrodzonego, czyli, jakbyśmy dzisiaj

---

[1] Jako przedmioty nauki wyznaczono: a) naukę chrześcijańską, b) naukę obyczajową o powinnościach nauczyciela parafjalnego i wiejskiego, c) początkowe zasady polskiej i rosyjskiej gramatyki, d) czytanie po łacinie dla rzymsko-katolickiego i po słowiańsku dla grecko unickiego obrządku, e) arytmetykę i początkowe prawidła geometrji z ich przystosowaniem do wymiaru praktycznego, także do mechaniki i w szczególności do niektórych prostych machin, potrzebnych w gospodarstwie, do narzędzi rolniczych i niektórych rzemiosł i t. d. f) ogólne wyobrażenia fizyki, g) ogólne wyobrażenia, jakim sposobem pomagać w chorobach, mianowicie w zaraźliwych, jakich używać sposobów do ratowania się od ukąszenia psów wściekłych, owadów i innych do zachowania zdrowia służących, h) ogrodnictwo i krótką naukę wiejskiego gospodarstwa, i) rysowanie planów i prostej budowli gospodarskiej, k) piękne pisanie, l) śpiew kościelny i granie na organach, m) porządek uczenia w szkołach parafjalnych i wiejskich podług metody Lankastra, n) obrząd rzymsko-katol. i grecko-unick. kościoła. — Jako cel wyznaczono seminarjum »sposobienie nauczycieli dla szkół parafjalnych, a razem zapewnienie przyzwoitej w kościołach liturgjalnej posługi«. Umieszczono je przy seminarjum duchownem, »gdyż w tem, równie jak w nowo zakładającem się seminarjum, sposobią się ludzie do służby ołtarza i kościoła«. (Dziennik Wileński 1820. t. III. 121).

powiedzieli, nauki obywatelskiej, które w tym czasie nowej szkole nadają cechę instytucji obywatelskiej i narodowej. Zakres nauk bardzo w nim skromny, a jest w tem może i trochę winy księcia, który uważał, że zbyt wysokie wykształcenie nauczyciela i wysokie uposażenie, wyznaczone mu ustawą Czacko-Kołłątajowską z r. 1807, uczyniło ją niewykonalną.

Że mimo wszystko nie orjentowano się dobrze w Komitecie w dążnościach zachodu ześwieczczenia szkoły ludowej, świadczy o tem fakt, że kiedy wreszcie we wrześniu 1820, po wielu zabiegach uruchomiono projektowane jeszcze przez Śniadeckiego w r. 1808 seminarjum nauczycielskie, umieszczono je przy seminarjum duchownem, spodziewając się najlepszego wpływu kleryków na przyszłych nauczycieli. Ten kościelny charakter seminarjum dogadzał władzom rosyjskim, ale sam w sobie nie miał ożywczych soków, bo też i w samych jego twórcach brak wewnętrznego przekonania o jego wartości dla dobra szkoły ludowej. Widać to choćby z faktu, że zaraz w pierwszych miesiącach jego istnienia rząd Uniwersytetu miał zamiar wyłączyć z małej garstki kandydatów dwóch najzdolniejszych do doskonalenia się wyłącznie w architekturze, zapoczątkowanej w Uniwersytecie w roku 1820 przez Podczaszyńskiego. Nie zgodził się na to minister, »aby uczniów seminarjum nauczycielskiego nie odrywać od swego ‚przeznaczenia«[1]. Ten brak ducha i polotu, a z drugiej strony ciężka dłoń rosyjska, nie pozwoliły seminarjum wileńskiemu rozwinąć szerszej działalności, któraby zaważyła na jakościowym rozwoju elementarnych szkółek litewskich[2].

Poza szkołą parafjalną funkcję szkoły elementarnej na Litwie spełniały szkoły powiatowe, pozostające prawie wyłącznie w rękach zakonów. Szkoła powiatowa nabijała chłopcu głowę pewną ilością słówek łacińskich i reguł gramatycznych, historją Asyryjczyków i Babilończyków, logiką, algebrą, fizyką, prawem przyrodzonem, a operując czczym werbalizmem, najczęściej niezrozumiałym i dla nauczyciela, nie dawała dla codziennych stosunków życiowych prawie żadnego przygotowania. Wielu z jej absolwentów, nie znalazłszy przy zmienionych stosunkach politycznych miejsca po kancelarjach i ekonomjach, wiodło przy rodzinie żywot próżniaczy, nie wiedząc,

[1] Arch. Czart. Kur. Wil. 111. str. 563.

[2] Pierwsi jego wychowankowie wyszli w r. 1824, kiedy już godność kuratora okręgu szkolnego wileńskiego z rąk Czartoryskiego przeszła na Nowosilcowa.

czego się imać, tembardziej że przemysłu nie było, a handel dzierżyli wyłącznie żydzi, przewyższający obrotnością i sprytem młodzież rodzimą.

Na Zachodzie widoczne były zabiegi, aby usunąć rozdźwięk między szkołą a życiem. Przy raźniejszem tętnie życia i korzystniejszych warunkach gospodarczych starano się usunąć szczególnie z niższych typów szkół balast niepotrzebnej wiedzy, a zastąpić go wiadomościami praktycznemi, bliższemi wymagań życia codziennego. »Widzimy wszędzie — pisał Czartoryski do Uniwersytetu — kupców, fabrykantów, drobnych właścicieli, wcale nie uczonych, nie mówiących o prawie natury i narodów, ani o ciepliku, lecz mających wiele rozsądku i pracowitości, stosujących uważnie do swych przedmiotów proste swe wiadomości i postrzeżenia fizyczne, umiejących prawa kraju swe, ile im potrzebne, oraz mających jasne i ugruntowane przekonania o kilku prawdach moralnych, politycznych i handlowych«.

Wizytacja szkół powiatowych utwierdziła księcia w przekonaniu, że szkoły te nie wyrabiają wyżej wymienionych typów, ale niedobranym i źle podawanym materjałem naukowym wytwarzają powierzchownych pyszałków, paczą charaktery. Pragnąc przeprowadzić reformę tych szkół i nadać jej właściwy kierunek, przesłał Uniwersytetowi w r. 1817 »Uwagi nad sposobem teraźniejszym uczenia po szkołach i nad odmianami, które weń wprowadzić należy«[1].

W obszernym tym memorjale za najważniejsze zadanie szkoły uważa jej działalność wychowawczą. Szkoła powinna tępić wady charakteru narodowego, jak »nieuwagę, brak zastanowienia, wstręt do ciągłej pracy, lekkość, powierzchowność, próżność, wielkie o sobie rozumienie, chęć odmiany i nieograniczanie się«. Werbalizm szkolny wady te, zdaniem księcia, podsyca, należy go zatem zastąpić metodą indukcyjną, opartą na rzetelnej pracy ucznia, zaczynającą naukę od poznawania szczegółów, nie zaś od definicyj i twierdzeń ogólnych.

Po ostrej krytyce »akademicznej instrukcji« udzielanej przez nieudolnych nauczycieli, rekrutujących się z »najmniej obiecujących subjektów uniwersyteckich«, przechodzi dość szczegółowo przedmioty, które należałoby podawać uczniom, i stara się wskazać elementy, od których każdy przedmiot w szkole powiatowej zaczynaćby należało.

---

[1] Arch. Czart. Kur. Wil. 153.

Szkoła parafjalna dwuklasowa powinna być »pierwszym szczeblem« tej edukacji pospolitej. »Uczniowie, przychodzący do szkoły powiatowej, nie powinni być przyjmowani, jeśli nie mają instrukcji parafjalnej«.

Na pierwsze miejsce wysuwa w szkole powiatowej gramatykę polską, wolną od »metafizycznych rozróżnień«, opartą na przykładach, mającą na oku »ukształtowanie logiczne i moralne ucznia«. W nauce literatury i retoryki główny nacisk położyć na to, aby ucznia nauczyć jasno myśleć, a myśli swoje »gładko i zwięźle na piśmie tłómaczyć«. Główny nacisk położyć na prozę; poezję radby całkiem usunąć ze szkoły powiatowej, »bo genjuszów to nie wstrzyma, a od poetów bez genjuszu Boże nas uchowaj«.

Naukę geografji zaleca zaczynać od miejsca szkoły, rozszerzając stopniowo wiadomości na powiat, gubernję, kraj własny, Rosję i Europę, a skończyć na krótkiem wyobrażeniu innych części ziemi.

Podobnie historję radzi zaczynać od dziejów ojczystych, bliskich dziecku i zrozumiałych, historję powszechną zaś traktować na wyższych stopniach szkoły łącznie z geografją Europy.

Łacinę należy ograniczyć do nauki samego języka i czytania łatwiejszej prozy z pominięciem poezji.

Przykłady z arytmetyki wszystkie powinny być brane z potrzeb życia, rzemiosł i gospodarstwa; w geometrji miernictwo powinno być na pierwszym planie.

Nauka fizyki, przy użyciu najprostszych środków, musi mieć na celu usunięcie zabobonów i podanie wiadomości, »mogących się użyć w rozmaitych profesjach i potrzebach życia«.

Nauka religji musi we wszystkich obrządkach dopatrywać się sensu moralnego i stale łączyć wiarę z moralnością.

Logikę należy usunąć ze szkół niższych, zastąpić ją przez porządne dawanie arytmetyki i gramatyki.

Najwięcej trudu i kłopotu nastręcza księciu nauka prawa przyrodzonego, prowadzona dotąd według książki Stroynowskiego. Chciałby usunąć cały balast zbyt trudnych i niezrozumiałych dla ucznia zagadnień, dać mu natomiast »ugruntowanie pewnych prawd, tyczących związku i szczęścia społeczności«, i broń przeciw roszczeniom rządu, przeciw niesprawiedliwości urzędników i przeciw wykrętom i podstępom patrońskim.

Rozwija zatem cały plan książki elementarnej, w której radby

dać wiadomości o prawidłach postępowania w społeczeństwie, o rządzie i rządzonych, o zasadach wzajemnych ich praw i należytości, o stosunku między narodami i niektóre prawdy o bogactwie wewnętrznem i zewnętrznem; chciałby, aby wykazywano uczniom niezgodność praw istniejących z prawem przyrodzonem, wskazano drogę ewolucyjnego postępu ku usunięciu tych różnic i tę wyższą cnotę, »która uznaje obowiązki, nie wymagając wzajemności«. Inaczej »uczeń, wyszedłszy ze szkoły, wszystko na opak w doświadczeniu widząc, albo całą naukę ma za fałsz i próżne marzenia, albo prawa jego wiążące za potworność, godną jak najprędszego obalenia i w niczem go nie obowiązujące«.

Do klasy III, na której wielu uczniów kończy swe nauki, powinien chłopiec w myśl projektu »odnieść korzyści w moralności religijnej, poznaniu geografji i historji ojczystej, arytmetykę całą i rachunkowość, oraz wiadomości o rolnictwie i ogrodnictwie, prócz początków geometrji i łaciny«.

Memorjał ten, bardzo mądrze i realnie obmyślony, miał Komitetowi Szkolnemu być wytyczną dla jego prac i zarządzeń, miał zachęcić członków do szczegółowego rozwinięcia poszczególnych zagadnień i ułożenia programów dla książek elementarnych poszczególnych przedmiotów. Niestety nawet tak daleko posunięta inicjatywa księcia rozbijała się o bierność członków Komitetu. Na nalegania księcia, aby młodych pociągnąć do pracy, odpowiadał rektor, że »znajdują się młodzi pisarze, ale tylko się zajmują polotnemi pismami, którzy niezdatni są do napisania czegoś systematycznego, a Komitet nie może być w tej mierze tak pożytecznym, jakby żądać należało« [1].

Obok reformy szkoły powiatowej i wytknięcia jej dróg rozwoju książę zaczął zabiegać o zakładanie przy Uniwersytecie szkoły rzemiosł i kunsztów, aby w ten sposób przełamać przesąd społeczeństwa do pracy ręcznej. Wzorem miały być zawo-

---

[1] Arch. Czart. Kur. Wil. 111. str. 511. Wskazywał książę na ks. Kłągiewicza i ks. Chodaniego, aby, jako znawcy szkół zakonnych, podjęli się projektu reformy szkół powiatowych. W arch. Czart. znalazłam tylko dłuższy referat ks. Chodaniego z września 1823 r. p. t. Myśli względem poprawienia Edukacji krajowej przez urządzenie przyzwoite szkół niższych (Kur. Wil. 30), nie odbiegający w niczem od Uwag księcia, wskazujący na metodę Lankastra jako odpowiednią dla szkoły parafjalnej, nie dający poza ogólnikami żadnego realnego planu.

dowe szkoły zagraniczne, szczególnie szkoła rzemiosł w Châlons sur Marne. Uniwersytet zalecił zwiedzenie tej szkoły dwom swoim stypendystom, Górskiemu i Polińskiemu, i nie szczędził kosztów na zamówienie machin i przyrządów do mechaniki. Górski po powrocie do kraju miał zająć się organizacją szkoły. Nie zdawano sobie dobrze sprawy, na jakim poziomie ją postawić. Powstał plan połączenia jej z seminarjum dla nauczycieli parafjalnych.

Górski, wróciwszy do Wilna, rozmieścił machiny, zajął się nawet naprawą kilku uszkodzonych, ale efekt pracy na zewnątrz ograniczał się do demonstracyj niedzielnych, do których mieli dostęp rzemieślnicy.

Niemniej opornie rozwijała się przy Uniwersytecie sprawa dźwignięcia rolnictwa w kraju na wyższy poziom przez wprowadzenie ulepszonej gospodarki rolnej, opartej na naukowym eksperymencie, mimo że nie brak było na te cele ofiarności obywatelskiej.

Jeszcze w roku 1803 próbowano iść torem Zachodu, stwarzając przy Uniwersytecie katedrę rolnictwa, połączoną z gospodarstwem doświadczalnem w okolicy Wilna. Wzoru postępowego gospodarstwa miała dostarczyć kolonja angielska, założona w okolicach Petersburga. Sam Aleksander sprowadził tam »całą familję rolniczą z Anglji«, a rząd nad nią oddał Nowosilcowowi, wówczas prezydentowi petersburskiej Akademji Nauk. Kiedy w listopadzie roku 1803 na wniosek Czartoryskiego Uniwersytet roztrząsał sprawę wysłania synów obywatelskich do tej kolonji angielskiej, obecny w Wilnie hr. Pociej ofiarował Uniwersytetowi na ten cel 3000 zł. W pierwszych dniach maja 1804 r. rozpoczęła się nauka praktyczna pod kierownictwem Davidsona, zarządzającego gospodarstwem angielskiem. Wśród wysłanych studentów na pochwałę kierownika zasłużył szczególnie Herberski [1]. Kiedy jednak wrócił do Wilna, zamiast zużytkować nabyte wiadomości, zaczął zabiegać o stypendjum na podróż zagranicę, celem wydoskonalenia się w weterynarji. Czartoryski z oburzeniem wypominał, że zmarnował tyle czasu na naukę gospodarstwa wiejskiego, a obecnie, nie znając dobrze anatomji człowieczej i zwierzęcej, chce chwytać się innego działu, ale »nie chcąc

---

[1] Uniwersytet wysłał tam 4 uczniów: Wincentego Herberskiego, Jana Samowicza, Stanisława Kłągiewicza i M. Załatego. Herberski poświęcił się naukom medycznym i w r. 1823 został mianowany dyrektorem kliniki terapeutycznej przy Uniwersytecie Wileńskim.

go odwodzić od nauk, do których czuje szczególne zamiłowanie«, pozostawił rozstrzygnięcie rektorowi Śniadeckiemu.

Po roku 1815 kwestja katedry rolnictwa znów stawała się żywotną. Czartoryskiemu znane były zabiegi rządu warszawskiego o szkołę rolniczą i rzemiosł w Marymoncie; były one zapewne niemałym bodźcem, aby dla Litwy i Wołynia stworzyć podobne zakłady przy Uniwersytecie Wileńskim i liceum krzemienieckiem. Książę z udoskonaleniem gospodarstwa rolnego ściśle zespalał sprawę uwłaszczenia chłopów. Kiedy Uniwersytet wyznaczył w r. 1819 fundusz na podróż zagranicę dla Oczapowskiego, książę żywo zainteresował się sprawą, otoczył Oczapowskiego opieką, sam z prywatnych funduszów słał mu zasiłki, udzielał rad i wskazówek, na co szczególnie zwracać uwagę podczas podróży[1]. Za najważniejszy przedmiot podróży wskazywał książę »przypatrzenie się z bliska przyczynom, posługującym do polepszenia bytu włościan« w krajach zachodnich. Zalecał też Oczapowskiemu, aby »wszystko, co do oczynszowania włościan ściągać się może we wszystkich krajach, które ma zwiedzić, najstaranniej śledził i notował«.

Dla Krzemieńca wyznaczono na agronoma i wysłano zagranicę w r. 1822 absolwenta tamtejszego liceum, Michała Fryczyńskiego. Obydwaj z Oczapowskim mieli za zadanie zatrzymać się przez czas dłuższy u Thaera w Möglinie, a potem w okrężnej podróży przez Hanower, Anglję, Holandję i Francję zatrzymać się czas dłuższy w Hofwyl u Fellenberga. Oczapowski z powodu choroby i nagłego powrotu do kraju ominął Szwajcarję; Fryczyńskiego Thaer w Möglinie odwodził od myśli zatrzymania się przez czas dłuższy u Fellenberga, zalecał mu raczej słuchanie wykładów na Uniwersytecie Berlińskim[2]. Skutkiem tego działalność ich poszła w kierunku naukowym, z pominięciem humanitarnej idei zakładania szkółek rolniczych dla ubogiej dziatwy.

W roku 1820 zwiedzał szkołę Pestalozziego i zakład Fellenberga adjunkt Uniwersytetu Poliński i zdał dość dokładne o nich sprawozdanie, przejrzane i częściowo zamieszczone przez Jana Śniadeckiego w Dzienniku Wileńskim. Chodziło tu jednak o ogólny stan oświaty i zakładów wychowawczych Francji i Szwajcarji, nie miało to zatem żadnego wpływu na rozwój niższych szkółek rolniczych na Litwie.

---

[1] Arch. Czart. Rs. 5462.

[2] Arch. Czart. Rs. 2477.

W jednym jednak kierunku inicjatywa Czartoryskiego nie poszła na marne, ponieważ znalazła poparcie innych czynników, a przedewszystkiem lóż masońskich: metoda Lankastra znalazła z tem samem co w Królestwie powodzeniem zastosowanie w szkołach parafjalnych, ba — nawet w liceum krzemienieckiem.

Już w roku 1816 Czartoryski z Warszawy informował Uniwersytet o nowej angielskiej metodzie, która na Zachodzie zyskała wielu zwolenników i zachęcał do wysłania do Warszawy uczniów, aby się tam metody nauczyli i rozkrzewiali ją na Litwie. Posłał też Uniwersytetowi książki o metodzie, które po różnych kolejach wreszcie w styczniu 1818 dotarły do Uniwersytetu. Ponieważ zredagowane były w języku angielskim, oddano je do oceny Janowi Śniadeckiemu. Zainteresował się niemi również profesor Becu. Tłómaczenia mieli dokonać uczniowie kursu języka angielskiego pod kierownictwem Józefa Saundersa [1].

Malewski w myśl zlecenia księcia zniósł się z ks. Pohlem, przełożonym misjonarzy w Wilnie, i zachęcał go do wysłania dwóch uczniów do Warszawy. Sprawa jednak utknęła, ponieważ ks. Pohl chciał użyć na ten cel funduszów, legowanych przez śp. biskupa Jana Kossakowskiego na zakład głuchoniemych, pozostających w depozycie u misjonarzy, na co trudno było się zgodzić. Uniwersytet polecił zatem Daniłowiczowi, bawiącemu chwilowo w Warszawie, aby zwiedził nowo powstałe szkółki.

Metoda w tymsamym czasie zyskiwała na rozgłosie w Petersburgu. Niosły ją ze sobą pułki wojsk rosyjskich, wracające pod dowództwem Woroncewa z Francji, krzewiły ją tajne związki, którym jeszcze chwilowo sprzyjał Aleksander. W Petersburgu zawiązało się Towarzystwo, złożone z pierwszych dostojników, które za cel postawiło sobie zakładanie szkółek prowadzonych metodą Lankastra. Hr. Rumiancow, kanclerz państwa, sprowadził do Homla, miasteczka swego dziedzicznego w gubernji Mohylewskiej, Anglika, p. Haerd, znającego język rosyjski, który urządził tam szkołę dla włościan według metody Lankastra i sam w niej uczył. Oprócz nauki czytania, pisania i rachunków, wprawiano dzieci w rękodzieła i w roboty, połączone ze stanem rolniczym.

Nalegania księcia, aby chociaż w kilku szkołach wprowadzić

---

[1] Józef Saunders, Anglik, profesor sztycharstwa przy Uniwersytecie Wileńskim.

metodę, znalazły poparcie u reprezentantów rządu: gubernator Korsakow po powrocie z Petersburga zachęcał członków Uniwersytetu do założenia towarzystwa na wzór petersburskiego, a minister Golicyn za pośrednictwem Czartoryskiego posłał Uniwersytetowi dzieło Hamela o nowych metodach nauczania, które szczegółowo omawiało metodę Lankastra i sztychami ilustrowało urządzenia klasy i musztrę uczniów [1]. Gorliwie popierały metodę związki masońskie, jednoczące w swem łonie najświatlejsze jednostki społeczne.

Tyle czynników, zespolonych z sobą, pobudziło do akcji ociężały Komitet Szkolny. Już w kwietniu 1818 r. Malewski mógł donieść księciu, że profesor Becu przyjął na siebie zaprowadzenie próby metody Lankastra w sali Prozorowskiej, którą urządzi się z dochodów beneficjalnych.

Na posiedzeniu rady uniwersyteckiej 29 stycznia 1919 r. rektor Malewski zaproponował, aby Uniwersytet wykorzystał dostatni fundusz, przeznaczony przez Ignacego Karpia na szkołę w Johaniszkielach, i wysłał nauczyciela tej szkoły Rodowicza, »mającego wszelkie do tego potrzebne usposobienie«, do Homla na 3 miesiące, »dla nauczenia się metody Lankastra, dla przypatrzenia się urządzeniu tej szkoły i ćwiczeniu się uczniów w gospodarstwie i rzemiosłach« [2].

W myśl tej propozycji Uniwersytet zwrócił się do hr. Rumiancowa o pozwolenie, a gdy nadeszło, rektor wygotował instrukcję dla Rodowicza, przyjętą jednomyślnie na sesji 26 lutego. Rodowicz 1 marca już ruszył w drogę. Dla łatwiejszego poznania metody dano mu z Uniwersytetu za rewersem tłómaczenie jej z angielskiego.

Podczas swej bytności w Homlu Rodowicz zwrócił się do Uniwersytetu z propozycją swego mistrza, p. Haerd, aby za jego poleceniem sprowadzono z Anglji z Lancastrian Society łupkowe tabliczki i rysiki, co też uskuteczniono.

Równocześnie Towarzystwo wolnych mularzy wysłało kosztem swoim w marcu 1819 dwóch uczniów Uniwersytetu, Domkiewicza i Pawłowicza, Żmudzinów, do Petersburga, celem wyuczenia się metody. Uniwersytet współdziałając, uwolnił ich na 4 miesiące od obowiązku słuchania wykładów i wyposażył ich w świadectwa,

---

[1] Przekład książki Komitet Szkolny na wniosek Budziłłowicza polecił kandydatowi filozofji Hryniewiczowi, zaliczając mu tę pracę za zasługę; korektę co do czystości języka przeprowadzał Borowski; czyniono też zabiegi, aby sztychami ułatwić zrozumienie urządzeń szkoły.

[2] Arch. Czart. Kur. Wil. Protokoły posiedzeń Rządu. 1819.

które im miały ułatwić dostęp. Jednego z nich spodziewano się po powrocie zyskać dla Krzemieńca.

W maju tegoż roku Wincenty Kraiński podał Uniwersytetowi oświadczenie, że w czasie wakacyjnym gotówby był przyjechać do Wilna, aby urządzić tu szkółkę Lankastra, żądając tytułem kosztów podróży i dwumiesięcznego pobytu w Wilnie 450 rubli. Ze względu na niedogodny czas wakacyjny i już poczynione kroki Uniwersytet propozycji Kraińskiego nie przyjął. Podczas kiedy wybrani kandydaci wyuczali się praktycznie metody, w samem Wilnie masonerja krzątała się około urządzenia w Towarzystwie Dobroczynności sali i odpowiednich przyborów szkolnych, jak ławek, półkoli i telegrafów.

Wakacyjne miesiące 1819 r. stanęły pod znakiem metody Lankastra. Zainteresował się nią niestrudzony Marcinowski. Po powrocie kandydatów z Petersburga i Homla zabrał się przy ich pomocy do ułożenia tablic według wzorów, przywiezionych z Petersburga. Wymagało to wiele trudów i kosztów, bo litery do tablic trzeba było dopiero wygotować, a należało się również zająć dobraniem i wydrukowaniem książeczek, które po przejściu tablic miały dzieciom służyć do ćwiczenia się w czytaniu [1]. Uniwersytet, korzystając z jego gorliwości, wszedł z nim w układ, aby wydrukowanie tablic wziął na siebie. Uniwersytet skłonny był udzielić mu z funduszu Karpia 500 rubli, które w przeciągu 5 lat miał spłacać bez procentu po 100 rubli na rok.

Już 26 lipca wolni mularze, ubiegłszy innych, otworzyli pierwszą szkółkę w domu Dobroczynności. Na razie posługiwano się w niej tablicami pisanemi. Uroczyste jej otwarcie miało nastąpić na życzenie Korsakowa w dniu imienin cesarza 30 sierpnia.

W sierpniu przybył do Wilna ks. Maciejowski, który bawił w Warszawie, aby tam zbadać i ocenić nową metodę. Pochwalił racjonalne urządzenie szkółki w Wilnie, uznał Marcinowskiego »jedynym do ułożenia tablic w języku polskim« [2], a uzyskawszy 150 rubli na pokrycie pierwszych wydatków i przyrzeczenie otrzymania

---

[1] W maju 1818 zawiązało się przy Uniwersytecie akcyjne Towarzystwo Typograficzne pod prezydencją Ogińskiego i Chreptowicza, które głównie miało się przyłożyć »do wydania naprzód w języku polskim książek dla dzieci, ciekawych i pożytecznych«, których brak ogólnie odczuwano. Chodziło o sporządzanie tanich wydawnictw, aby je udostępnić wszystkim. (Kurat. Wil. 111. str. 145.).

[2] Arch Czart. Kur. Wil. 111. str. 469.

tablic drukowanych i tabliczek dla dzieci, wyjechał do Winnicy, aby i na Podolu krzewić nową metodę.

W Krzemieńcu wizytator Wyleżyński przy pomocy »pana szefa« Drzewieckiego[1] wystarał się o obszerną salę szkolną u franciszkanów. Na urządzenie jej według wymagań metody uzyskał Drzewiecki z ofiar obywateli 1000 rubli. Mając salę i środki, zażądali od Uniwersytetu, aby wysłał do Krzemieńca jednego z nauczycieli, obznajmionych z metodą. Nie mógł Uniwersytet uczynić zadość żądaniu, ponieważ po wyjeździe Rodowicza do Johaniszkiel obydwaj nauczyciele, kształceni w Petersburgu, potrzebni byli w Wilnie. Zażądano zatem, aby z Krzemieńca przysłano młodzieńca, wybranego z dozorców domowych, któryby po wyuczeniu się metody w Wilnie zaprowadził ją w Krzemieńcu.

Nowe szkółki budziły w publiczności zaciekawienie i cieszyły się jej uznaniem. Na rozkaz rektora odwiedzali je studenci Uniwersytetu, kandydaci do stanu nauczycielskiego. Zainteresowało się niemi nawet duchowieństwo, a karmelici z Wilna i bernardyni z Mińska wysłali swych zakonników dla wyuczenia się metody. Zjechał też do Wilna ks. Rupejko, którego szkoła 3-klasowa, wyłącznym jego kosztem utrzymywana w Szadowie, cieszyła się najlepszą sławą, aby poznać nowy sposób uczenia i wprowadzić go do klasy elementarnej; zagrzali się do niej hr. Pociej ze Stolina i Chreptowicz ze Szczors. W Słucku obywatele zamierzali założyć Towarzystwo dla zaprowadzenia szkół wzajemnego uczenia, udali się zatem do ministra o potwierdzenie go. Ten — wobec takiego zapału — zawahał się i przekazał to Uniwersytetowi. Na wiadomość o tem Czartoryski, bawiący za granicą, zalecał Malewskiemu, aby Uniwersytet prezesa Towarzystwa obrał dozorcą honorowym powiatu słuckiego i w ten sposób oddał mu szkółki w opiekę[2].

Gorących krzewicieli uzyskała metoda w dozorcach honorowych i wizytatorach, którzy w gorliwej swej pracy nad szerzeniem oświaty dużo łatwiej mogli budzić zainteresowanie dla nowych form nauczania niż dla starej, przeżytej szkółki parafjalnej[3].

---

[1] Józef Drzewiecki, marszałek szlachty powiatu krzemienieckiego, popularny i znany powszechnie pod imieniem »pana szefa«. Bliższe szczegóły o jego działalności w Krzemieńcu podaje M. Rolle w »Atenach Wołyńskich«.

[2] Ten ogólny zapał tak cieszył księcia, że spowodował zdanie: »Żałuję, że nie jestem teraz w kraju!« (Kur. Wil. 111. str. 1114.).

[3] Wśród dozorców honorowych szczególną gorliwością w opiekowaniu

Jan Chodźko w swej książce dla ludu, »Pan Jan ze Świsłoczy« (Wilno 1819), wydanej właśnie wśród największego zapału dla metody, wędrownemu kramarzowi, obchodzącemu targi i odpusty, między skarby jarmarczne jako jeden z najcenniejszych wkłada tablice Lankastra, któremi wabi i zaciekawia dzieci, wzbudza w nich ochotę do nauki, w ojcach zaś przekonanie o wartości oświecenia.

Wielkim zwolennikiem metody okazał się Alojzy Feliński, autor »Barbary Radziwiłłówny«, nowo mianowany w r. 1819 dyrektor liceum krzemienieckiego. Zalecał on księciu, aby wyuczyć jednego lub dwóch nauczycieli metody i posyłać ich po szkołach, dopókiby nie nauczyli wszystkich nauczycieli nowego sposobu [1].

Kiedy w r. 1819 rozpoczął naukę języka i literatury polskiej w Krzemieńcu i trzeba mu było borykać się przy gromadzie 600 uczniów z różnem przygotowaniem, uzdolnieniem i stopniem pilności uczniów, postanowił wprowadzić nietyle wzajemne uczenie ile wzajemną pomoc w nauce między kolegami. Po dokładnym egzaminie dzielił uczniów na słabszych, miernych i celujących. Każdy uczeń celujący miał przeznaczonych sobie 2 lub 3 miernych, a każdy mierny 2 lub 3 słabych, z którymi powtarzał lekcje, czytał i rozbierał wzory, nakoniec przeglądał i roztrząsał jego prace domowe. Co dwa miesiące uczniowie zdawali raport o postępach powierzonych sobie kolegów z przyłączeniem pracy domowej, za najlepszą przez nich uznanej. Przy znacznych postępach uczniowie przechodzili do wyższego rzędu, przy zaniedbaniu się spadali na niższy.

Na użycie takiej metody przy nauce języka i literatury polskiej w szkole średniej bardzo krytycznie zapatrywał się Jan Śniadecki. W liście do księcia Czartoryskiego [2], w którym winszował mu pozyskania Felińskiego na dyrektora dla Krzemieńca, zwracał uwagę na ważność w nauce języka ćwiczeń piśmiennych i starannej ich poprawy. »Jeżeli czytane i poprawiane przez nauczyciela nie będą, na nic się nie zda cała lekcja szkolna. Użycie tej metody wzajemnego uczenia na podobieństwo Lankastrowskiej znajduję, jeżeli nie niepodobne, to bardzo trudne: bo gdzie zachodzą prawidła pewne, jednostajne i powszechne, tam w nich jeden wyuczony drugich nauczyć może, jak n. p. w sztuce czytania i pisania mecha-

---

się szkółką parafjalną wyróżniali się obywatele: Karp, Szyszło, Römer, Białozor i Jan Chodźko, wśród wizytatorów Józef Twardowski.

[1] Kur. Wil. 111. str. 1108.

[2] Baliński: Pamiętniki o Janie Śniadeckim I. 794.

nicznego. Ale w wymowie i literaturze prócz prawideł gramatycznych nikt nie będzie wyuczony: celujący uczeń może drugiemu błędy gramatyczne języka wytknąć i poprawić, ale mu nic nie potrafi powiedzieć o wartości, przyzwoitości wyrazów lub myśli, o ich wyłożeniu trafnem, niedokładnem lub błędnem, bo to jest nad jego sferę, jako owoc faktu, nabytego długą refleksją i wprawą; zgoła celujący uczniowie mogą przestrzegać w drugich sposobu poprawnego, ale nie smakownego i logicznego pisania«.

Sam Uniwersytet nie zakreślał użyteczności metody ram zbyt szerokich. »W szkole tej, pisał Malewski do księcia, można łatwo uczyć oprócz czytania, pisania i arytmetyki, nadto katechizmu, geografji i początków gramatyki«.

Pokpiwał z niej zlekka w »Wiadomościach Brukowych« Jędrzej Śniadecki, dając obrazek, jak to rodzice naukę syna powierzają nauczycielowi, który sam niczego nie umie i prowadzi lekcję metodą »wzajemnego nieuczenia«. Ale satyra była łagodna i nie gasiła zachwytów, owszem przeciwnie, metoda zyskiwała coraz więcej wielbicieli, szczególnie wśród młodzieży uniwersyteckiej.

Było to przecież młode pokolenie, które w gorące swe serca brało nietyle formę ile ducha, który wskrzeszał oświecenie ludu. Ci »Promieniści«, którzy zapałem swoim chcieli z posad ruszyć bryłę świata, którzy pieśń ludu i urok wierzeń ludowych opromieniali poezją, pragnęli i czynnie przyczynić się do uszczęśliwienia tego ludu, do dźwignięcia go do godności człowieczej. Pojmowali ten dobrowolnie na siebie przyjęty obowiązek poważnie, pragnęli wykonać go najlepiej. Aby poznać stan oświaty w kraju i drogi jej rozwoju, roztrząsali na swych tajnych zebraniach sprawozdania wizytatorów, których dostarczał im Franciszek Malewski, syn rektora, z kancelarji uniwersyteckiej. Zawierały one wyczerpujące wiadomości o szkołach parafjalnych, wykazywały wielkie ich braki i trudności w ich pokonywaniu. Aby znaleźć środki zaradcze i zamierzonym dążnościom nadać właściwy kierunek, garnęli się młodzi do dzieł, które mogły im wskazać tory, jakiemi kroczyli mężowie jak Pestalozzi i Lankaster, które zaznajamiały ich z nowemi prądami zachodu, z zasadami pedagogicznemi Niemayera[1] i innych. Między swoje obowiązki zaliczali zwiedzanie szkół i zdawanie sprawy z ich stanu, po-

[1] Liczne tego ślady w korespondencji młodzieży, ogłoszonej w Archiwum Filomatów.

stępu nauk i ducha w nich panującego. Metoda Lankastra przemawiała do nich tem, że zrodziła ją troska o dzieci z ludu, że zalecała się swoją taniością i tak prostym na pozór mechanizmem, że dziecko mogło go bez trudu opanować.

Temu szlachetnemu zapałowi filomackiemu zawdzięczamy miły i barwny opis szkółki wzajemnego uczenia w Szczorsach, w dobrach Chreptowicza, który w roku 1821 zgromadził 250 uczniów, a zyskawszy nauczyciela p. Talmont, sam »czynnie i z wielkim zapałem koło niej chodził«.

»Ze Szczors — pisze Malewski do Czeczota[1] — niczego Ci więcej życzyć nie mogę, tylko szczorsowskiego piwa, humoru, ogrodu i szkoły Lankastra. Patrząc uważnie na 250 dzieci, zebranych razem w ogromnej rejtszuli, co to za widok, co za pole do postrzeżeń, jaka pociecha! Nie w mieście, ale na wsi, nie na 50 albo 100 dzieciach Lankastra metodę uważać potrzeba. Ubiór chłopski, siermiężki, koszule, kurtki płócienne, wielkość masy, szybkość komendy, na niej tylko dająca się ocenić, to robi Lankastra wielkim dobroczyńcą, to skłania do ugięcia kolan przed wielkością myśli tego człowieka, albo lepiej przed błogosławioną Opatrznością, która w tym wieku ten wynalazek sprowadziła. Widziałem szkoły w Wilnie, odchodziłem od nich bez wielkiego wrażenia, owszem, przyznam się, z niejakiem niedobrem uprzedzeniem; ale wszedłszy do szkoły szczorsowskiej, od pierwszej chwili nie mogłem odjąć się radości i rozrzewnieniu. Gdyby był biust Lankastra, (a będzie), pewnobym poszedł i szczerze modlił się do niego. To jest przedmiot godny zająć wszystkie umysły, mojem zdaniem godniejszy starań i zabiegów, niż wszystkie konstytucje. Chreptowicz jest teraz w moich oczach prawdziwie dobrym panem, dobrym człowiekiem. Widziałem, jak go po wyjściu ze szkoły tłum dziatwy otoczył, jak mu nogi, ręce całowali i widziałem łzy w jego oczach. Te łzy przywiązały mnie do niego na zawsze«.

Z mniejszym entuzjazmem, ale bardziej rzeczowo opisywał Malewski szkółkę w Szczorsach i trudności, z jakiemi walczyć musiał początkowo Chreptowicz, w liście do Kontryma, redaktora »Dziejów Dobroczynności«, pisanym z myślą o opublikowaniu go w tem czasopiśmie[2]. Sądząc z tego opisu, szkoła urządzona była wzorowo.

---

[1] Archiwum Filomatów cz. I. t. III. 388.

[2] Dzieje Dobroczynności. Roczn. II. 829—835. O szkółce wiejskiej w Szczorsach.

Chreptowicz urządził w maneżu blisko pałacu wielką salę szkolną, ściśle według wymagań metody, sprowadził z Wilna nauczyciela i powierzył mu na razie 50 dzieci, z któremi tenże »odbył trudne początki i usposobił do przewodzenia innym. Ustalił się bieg porządny, pisze Malewski, a wtenczas zalecono, aby z całej włości dzieci płci męskiej od lat 7—10, bez których pomocy rodzice w domu obejść się mogą, do szkoły były oddane. Rozkaz ten, ściśle wykonany, stał się przyczyną wielu skarg, narzekań i dziwnych wymysłów. Włościanie z powodu, że w tymże maneżu ćwiczenia wprzódy odbywali żołnierze od jazdy, i dla połączonej z metodą wojskowej komendy, rozkaz oddania dzieci do szkoły wzięli za rozkaz sposobienia ich na rekrutów; wreszcie, jak zwyczajnie w początkach, złą wróżbę sobie czynili. Matki, stając w obronie dzieci, różne dla nich wymyślały choroby, mimo to wszystko jednak rozkaz wykonano z wytrwałością i w dniu 9 czerwca ławki szkolne 203 uczniami zostały napełnione. Odtąd szkoła przybrała postać uderzającą i poważną, obudziła się między dziećmi emulacja, zaczęły pysznić się, że chodzą do szkoły, pilnować i przywodzić uciekających, a przez to rozszerzone coraz to lepsze o szkole przekonanie pomnożyła się liczba dzieci do 258, między niemi jeden wyznania izraelickiego. Ustały wszelkie narzekania: matki, babki, ojcowie przychodzą do szkoły, cieszą się, widząc synów monitorami, i jak mówią: wolę Boską i Pańską wypełniają z ochotą«.

Postępy w nauce były znaczne. Po niespełna 3 miesiącach 42 dzieci czytało pieśni nabożne Karpińskiego; za dowód ochoty do pisania mogły służyć »wszystkie wrota po wsiach kredą popisane«. Z kar używano w szkole tylko przyznania się do winy przed wszystkimi i napomnienia.

Chreptowicz dzieci, mieszkające dalej, poumieszczał w pobliskich chatach i sam wyznaczał dla nich pożywienie, aby przy obfitości owoców i mleka nie zakradły się między nie jakie choroby. Mimo tej ostrożności »lekarz codzień szkołę odwiedzał i szczepienie ospy ściśle było przestrzegane«.

Szkoła miała trwać tylko do 1 października z powodu »niedostatku obszernej na zimę budowy«. Starszych chłopców na zimę miano przenieść do pobliskiego miasteczka Niechniewicz, gdzie Chreptowicz w r. 1811 wystawił nowy budynek szkolny na przeszło 100 uczniów. Na przyszły rok miały wszystkie dziewczynki z Szczors i okolicy pobierać naukę przymusowo, potem szkoła miała co roku

przenosić się do innego majątku Chreptowicza, do Szczors zaś miała dopiero wrócić, kiedy małe dzieci dorosną znów lat 7 lub 8. Miał to być »piękny przykład szkoły krążącej (école ambulante), podobny w części do szkół irlandzkich i szkockich, które Hamel w swojem dziele opisał«.

Zapaleni szlachetnym przykładem jednostek, filomaci snuli plany zakładania takich szkółek po całym kraju, do czego pragnęli pozyskać księcia Czartoryskiego [1]. Chcieli »wpłynąć na parochów, aby szkółki parafjalne zakładali, a gdzie tego nie można, bo wyznania grecko-unickiego popi pospolicie rządowi rosyjskiemu sprzyjają, zobowiązywać panów, by szkółki Lankastra zaprowadzali«. Miały one zatem przeciwdziałać rusyfikacji ludu. Spodziewali się w tej akcji pomocy młodzieży uniwersyteckiej, którą całą chcieli zagarnąć pod swój wpływ i przez nią wszczepiać swe ideały w starszych, »wmówić w nich zakładanie szkółek Lankastra« [2].

Nie gasiły ich zapału wiadomości podawane z Petersburga, że »kurator nie ma tu prawie nikogo przyjaznego, stąd i wszystkie jego działania z wielkim muszą iść oporem, a nawet, powiedzieć można, rzadko przyjdą do skutku« [3], ani coraz to nowe represje ministra Golicyna, wymierzane właśnie w tę ogólną dążność oświecania ludu.

Gdzie nie dało się działać otwarcie, tam szukali dróg okrężnych. Tak Kulesza, jeden z Promienistych, w liście do Czeczota zachęcał [4] swych wileńskich kolegów, aby któryś z nich »przyjął chłopca, plebeja, któryby usługując, mógł w szkółce Lankastra nauczyć się czytać i pisać«, aby »za powrotem udzielił swoich wiadomości ziomkom«. Pragnął Kulesza »nieznacznie zaprowadzić szkółkę, żeby ten stan biedny ludzi tyle przynajmniej nabył poznania, aby czuł, że jest człowiekiem«.

List ten, pisany w kwietniu 1823 r., był jednym z ostatnich dowodów tych szlachetnych porywów młodzieży w szerzeniu oświaty wśród ludu. Pisany był w przededniu śledztw Nowosilcowa, które zmroziły w pierwszym rozkwicie te delikatne pędy kultury, szczepione przez młodszych i starszych.

---

[1] Arch. Filom. Koresp. t. IV. str. 11.

[2] Arch. Filom. cz. II. t. II. 383 i 386.

[3] Arch. Filom. cz. I. Koresp. t. I. 303. List Pietrzyńskiego do Jeżowskiego z Petersburga p. d. 28. IX. (10. X.) 1820.

[4] Koresp. t. V. 194.

Już od roku 1819 władze rosyjskie zaczęły niechętnem i podejrzliwem okiem spoglądać na zapał, z jakim społeczeństwo na Litwie garnęło się do oświaty, uznano też w Petersburgu za rzecz konieczną tłumić te zapędy. Zaczęto od drobnych szykan. Tak w listopadzie 1819 r. rzucono szkole ludowej pierwszą kłodę pod nogi, zalecając rozkazem ministra pobierania opłat szkolnych od uczniów[1]. Godziło to w szkółki wzajemnego uczenia, dokąd dziatwa uczęszczała bezpłatnie. Władze uniwersyteckie wyznaczyły zatem 27 gr. opłaty miesięcznej, które miano obrócić na wydatki szkolne, jak tablice, papier, ołówki i gąbki.

Następnie władze rosyjskie zaczepiły o tablice do czytania, w których raziły rząd przysłowia ludowe, umieszczone tam przez Marcinowskiego. Rozkazem ministra z 29 lutego 1820 r. skonfiskowano tablice, sporządzone w Wilnie, pozostawiając tylko tablice z literami, zgłoskami, liczbami i »tablice czasowania«; do nauki czytania dopuszczono natomiast tylko tablice, wydane przez Departament Narodowego Oświecenia w Petersburgu, zawierające cytaty z pisma św.[2]. Zacny Marcinowski zabrał się do tłómaczenia tych cytatów na język polski, ale praca jego nie zyskała znów aprobaty Czartoryskiego, który radził, aby oprzeć się na tekście Wujka. Ruchliwość dozorców honorowych w propagowaniu szkółek dla ludu niemile dotykała rząd petersburski. To też w marcu 1821 r. zalecił minister, aby szkółki Lankastra przeszły pod rząd dozorców szkół powiatowych (fachowych), którzy o nich mieli raportować do Petersburga. W lipcu tegoż roku minister znów zażądał szczegółowego dozoru co do przedmiotów, dawanych w tych szkółkach, z szczególnem zaleceniem, aby »z zaprowadzeniem nowych wstrzymać się do ogólnego urządzenia w Imperium względem tego«. W sierpniu znów chodziły słuchy, że księgi elementarne dla szkół litewskich wszystkie mają być drukowane w Petersburgu.

Mimo tych niebezpiecznych podmuchów od wschodu mnożą się szkółki Lankastra — wolniej niż tego pragną gorące żywioły — ale stale. W roku 1823 jest ich w okręgu wileńskim 11[3]. Otacza

---

[1] Arch. Czart. Kur. Wil. 111. str. 484.

[2] Arch. Czart. Protokoły z obrad Rządu Uniwersytetu Wil. r. 1820.

[3] Dwie w Wilnie, a po jednej: w Johaniszkielach fundacji Karpia, w Szczorsach u Chreptowicza, w Stolinie u hr. Pocieja, w Międzybożu u ks. Czartoryskiego, w Wyleśnicy w dobrach Józefa Twardowskiego, rektora Uniwersytetu

je szczególną opieką rektor Uniwersytetu Twardowski i kurator Czartoryski.

Tę pracę oświatową, podjętą od r. 1819 z energją, prowadzoną z pełnem zrozumieniem jej wielkiego znaczenia dla sprawy narodowej, podcina w samym jej rdzeniu szatański na nią zamach Nowosilcowa. Społeczeństwo oszołomione razami, wymierzonemi w najlepszą cząstkę młodzieży, nieprędko otrząśnie się z przygnębiającego wrażenia, wywołanego nieludzkiem znęcaniem się nad bezbronnemi dziećmi, a wśród takiego nastroju nie zrodzi się w następnych latach żadna myśl twórcza; braknie odwagi do czynu, kiedy najodważniejszym podcięto skrzydła.

Oświata ludu w Królestwie i na Litwie, jak widać z powyższego zarysu, nadążała w tym okresie Zachodowi w wszystkich omal kierunkach. Przodowali jej mężowie światli, ludzie najlepszej woli, którzy wszystko, co tylko kraje kulturalne miały przedniejszego, przeszczepiali na grunt rodzimy, mimo że warunki pracy i rozwoju przy ogólnem wyczerpaniu powojennem i w przykrych stosunkach politycznych, pod obcem jarzmem, były tu o wiele trudniejsze niż gdziekolwiek indziej. Przez ofiarną ich pracę i zasób kunsztu politycznego Królestwo może poszczycić się bezpłatną szkołą ludową dla dziewcząt i chłopców, nauczycielem elementarnym opłacanym przez władze municypalne, zależnym zatem od zarządzeń władzy, wyższą i niższą szkołą rolniczą, weterynarji i rzemiosł w Marymoncie, wreszcie szkołami niedzielnemi dla rzemieślników i terminatorów. W seminarjach, opartych na planie Jeziorowskiego, wrze praca nad należytem przygotowaniem nauczyciela do uszlachetnionego przez swój cel zawodu, a wszystkie te zakłady urzeczywistniają najnowsze prądy, najlepsze wzory, jakich tylko mogły dostarczyć państwa, przodujące kulturą całemu światu. Oprócz pestalocyzmu, którego przejawem jest szkółka rolnicza dla ubogiej dziatwy, który objawia się w urządzeniach seminaryjnych z przewodnią myślą dania szkole początkowej najlepiej przygotowanego pedagoga, wreszcie w ogólnej ideologji ulżenia ludowi przez oświatę jego ciężkiej doli, dostaje się do polskiej szkoły elementarnej w Królestwie i na Litwie metoda Lankastra, przyjęta z entuzjazmem, krzepiąca nadzieją, że przy jej pomocy nawet w trudnych warun-

---

1822—1824, w Szadowie u ks. Rupejki, w Winnicy, w Krzemieńcu i u bernardynów w Mińsku.

kach, przy małej liczbie nauczycieli a dużej liczbie dzieci, przyszłe pokolenie, oświecone i narodowo uświadomione, lepiej będzie broniło swych praw i swej wolności, niż mogły to czynić w tragicznych chwilach upadku te szare, uciemiężone masy, do których światło nauki jeszcze wtedy nie dotarło.

Władze Królestwa, mające wśród swoich dostojników wielu wybitnych patrjotów, mogły w pierwszych latach dzięki swej organizacji sprawnie działać, to też wysiłek jednostek nie szedł na marne. Staszic, Mostowski, Potocki znaleźli wykonawców swych programów, a wśród tych pracowitością i wytrwałością przoduje wszystkim Józef Lipiński.

W gorszem położeniu znalazł się okrąg szkolny wileński. Śmierć Czackiego pozbawiła południowo-wschodnie gubernje ducha opiekuńczego, który mocą wielkiego ukochania sprawy narodowej pobudzał wszystko, co czuło po polsku, do ofiarności i czynu. Z chwilą, kiedy brakło jego głosu, nawołującego swe pokolenie do odpowiedzialności dziejowej wobec przyszłych pokoleń za wzrost oświaty i uczuć narodowych tam, gdzie zagrażała im zagłada, ostygał zapał w duchowieństwie i świeckich.

Uniwersytet Wileński jako Szkoła Główna był przeżytkiem niedostosowanym swą organizacją do wymagań nowoczesnych; nie mógł być równocześnie instytucją naukową i ministerstwem oświecenia. Od profesorów, pojmujących należycie swe obowiązki naukowe, trudno było żądać zajmowania się szczegółową organizacją szkółek parafjalnych, albo układaniem programów i metod dla szkół powiatowych, pensyj żeńskich i seminarjów nauczycielskich, jak tego domagał się kurator. Trudno było tego żądać od ks. Jundziłła, zapatrzonego w swój ogród botaniczny i zbiory minerałów, trudno od Jędrzeja Śniadeckiego i innych członków Komitetu Szkolnego. Można tylko do nich mieć żal, że nie dopuścili do pracy organizatorskiej Maciejowskiego, a tem samem zmarnili tyle zdrowej inicjatywy Czartoryskiego. Wśród zabiegów o niższe szkoły działalność księcia wybija się tu chlubnie na pierwsze miejsce, ale brak mu niestety fachowego pedagoga-wykonawcy i, co gorsze, wszelkiej pomocy rządu.

Rząd Królestwa, uciskany i gnębiony, zawsze był rządem i, jak długo sprawy szkolne spoczywały w rękach Potockiego, był niezależnym w swych poczynaniach, a miał nawet w krytycznej chwili możność oddania Marymontu pod władzę Mostowskiego. Władzę Czartoryskiego jako kuratora okręgu wileńskiego okrawano coraz

bardziej różnemi ukazami ministra, a wrogi do niego stosunek dostojników rosyjskich, wciskających się po roku 1815 w łaski cesarza, wszelką jego osobistą interwencję czynił dla dobra sprawy omal niebezpieczną. Skutki tej niełaski odczuwa się nawet w stosunku członków Rządu Uniwersytetu do życzeń i propozycyj księcia. Z przykrem uczuciem śledzi się w korespondencji księcia z Uniwersytetem te prośby i napomnienia, to szukanie i wskazywanie dróg, tę dążność jego do oparcia sprawy oświatowej o sfery obywatelskie, skoro inne zawodziły. do przełamania w członkach Uniwersytetu przesądu, że wmieszanie się czynnika obywatelskiego sprawie oświatowej nie wyjdzie na dobre.

Kończy ten bujny okres narodowego wysiłku w Królestwie dymisja Potockiego, na Litwie dymisja Czartoryskiego, dwóch mężów, dążących do światłych, szlachetnych celów. stąd niewygodnych i znienawidzonych Nowosilcowowi. Od tej chwili biorą górę ci, którzy na upodleniu ducha narodu dorabiają się honorów i tytułów, a sprawę oświaty ludu spychają na długie dziesiątki lat z wysokości, na jaką wzniosły ją zabiegi władz oświatowych Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego, a na rubieżach wschodnich osobiste wysiłki Czackiego, Czartoryskiego i kilku profesorów i obywateli zgrupowanych w Wileńskim Uniwersytecie i w sądowej Komisji Edukacyjnej Litwy.

ROZDZIAŁ VI.

Zakończenie.

Oświatę ludową odrodziło oświecenie.

Obalając ideały średniowieczne, skrystalizowane w wyłącznej dążności do zbawienia duszy, stwarzało ideały doczesne, a wśród nich i oświata ludu znalazła swe miejsce i to przodujące, jako środek zrealizowania hasła wolności i równości człowieka.

Walka o sekularyzację celów życiowych, a wraz z niemi i celów wychowawczych, dokonywała się na przełomie wieku XVIII bądź rewolucyjnie, w brutalnej walce, jak we Francji, po części i w Szwajcarji, bądź ewolucyjnie, jak w Prusach i na ziemiach polskich, w walce niemniej zaciętej, ale prowadzonej potajemnie i podstępnie.

W tej walce Kościoła i państwa o niepodzielną władzę nad ludem krystalizował się powoli typ szkoły ludowej, zmieniając się z instytucji kościelnej na instytucję państwową, służącą wszystkim stanom i wszystkim wyznaniom bez różnicy. Szkoła tak pojęta nie wykluczała w tej dobie ani na chwilę i w żadnem społeczeństwie ideałów chrześcijańskich, religji wszędzie zostawiała dominujące stanowisko, wykluczała tylko wyznaniowość i sekciarstwo, zalecając przeciwnie curam animarum nad dziećmi z większym naciskiem i w większym zakresie pasterzom każdego poszczególnego wyznania, niż to zwykli byli spełniać w czasie, kiedy szkoła parafjalna wyłącznie była w ich ręku.

Pierwszy typ szkoły ludowej, jaki wyłania się z dążności wieku, możnaby nazwać rolniczo-przemysłowym. Urzeczywistnia go Pestalozzi w swej pierwszej szkółce w Neuhof, kreśląc szczegółowo jej

cele i zamiary, dające się streścić w słowach: ratować najbardziej zaniedbane, najuboższe dzieci dla społeczeństwa i państwa, ucząc je pracować i pracę miłować. Typ takiej szkoły, udoskonalony przez Fellenberga przy pomocy Wehrliego, przyjmuje się w Europie i Ameryce, odtworzony i u nas dokładnie w szkółce wiejskiej w Marymoncie.

Podstawę tego typu szkoły wiejskiej stanowi praca rolnicza i ogrodnictwo. Odpowiada ona szczególnie tym społeczeństwom, u których produkcja rolna stanowi podstawę bytu. U nas całkiem samorzutnie jako dalszy rozwój dążności Komisji Edukacyjnej powstaje w urządzeniu szkoły parafjalnej Czacko-Kołłątajowskiej całkiem podobny typ szkółki wiejskiej.

Szkoła miejska narazie nie wytwarza jeszcze wyraźnego typu, wahając się między programem szkoły wiejskiej, w której rolnictwo miała zastąpić nauka rzemiosł, a programem niższych klas »szkoły uczonej«.

Przy pierwszych zaraz próbach upowszechnienia oświaty narzuca się zdolniejszym pedagogom całe niedołęstwo metod nauki początkowej i konieczność tworzenia nowych, dostosowanych do naturalnych praw rozwoju człowieka. Druzgocąca krytyka Russa w Emilu rodzi pozytywną pracę nad metodą Pestalozziego, Oliviera i innych. Przoduje tu Pestalozzi, wykraczając w swych pomysłach metodycznych poza ramy szkoły elementarnej, rzucając idee i postulaty, z których niejedne do dziś dnia nie doczekały się spełnienia. W nauce czytania pierwszeństwo należy się Olivierowi, twórcy metody analityczno-syntetycznej.

Ulepszona metoda wymaga jako warunek sine qua non należycie przygotowanego do swej pracy zawodowej nauczyciela. Prób kursów przygotowawczych wszędzie dosyć, czy to pod nazwą seminarjów, czy kursów katechetycznych przy szkołach normalnych, czy innych. Odbywa się istna wędrówka do Heckera do Berlina, do Pestalozziego i do Fellenberga, do Wiednia do Felbigera, nawet do Kaplic do Kindermanna. Z tych wędrówek wyłania się pierwsze typowe trzechletnie seminarjum na ziemiach polskich, w Poznaniu, z 3-klasową wzorową szkołą ćwiczeń, o doskonale obmyślanem przygotowaniu pedagogiczno-dydaktycznem nauczyciela, uwzględniającem najnowsze i najlepsze zdobycze Zachodu. Niemcy nie umieją mu przeciwstawić żadnego podobnie urządzonego seminarjum, miałoż ono przecież być tem światłem, które miało promieniować na

całe Niemcy — nie mogą się poszczycić podobnem ani Francja, ani może nawet Szwajcarja.

Pestalozziego zawiodła próba szkółki rolniczej w Neuhof. Jego badawczy umysł dostrzegł tu pomyłkę w założeniu, że szkoła początkowa może być pomyślana jako szkoła zawodowa. Pozbawiony warsztatu pracy rolniczej w szkole w Stanz jak i w szkole w Burgdorf, odstępuje od idei wychowywania dzieci na rolników lub rzemieślników, a dochodzi do ideału szkoły elementarnej ogólno-kształcącej, rozwijającej w dziecięciu sprawność fizyczną przez rysunki, ruch, gimnastykę, musztrę; rozum i rozsądek — przez ścisłość obserwacji zjawisk i stosunków zachodzących między niemi; uczucie i wolę — przez budzenie w niem poczucia godności osobistej, aby w ten sposób przygotować je do wszystkich zawodów życiowych. Ten typ szkoły nie wyróżniał już ani stanu, ani wyznania, chował dziecię na człowieka w najszlachetniejszem słowa tego znaczeniu.

Tak pojętą szkołę ludową przeniósł Jeziorowski na ziemie polskie jako ideał, do którego dążyć mieli wychowankowie jego seminarjum. O ten ideał rozpocznie się walka z czynnikami konserwatywnemi, w której Jeziorowski pokonany ustąpi z pola, ale posiew jego uratują inni od zatraty.

Polska w rozwoju szkoły ludowej przez prace Komisji Edukacyjnej ideowo dotrzymuje kroku zachodowi, kształtując ją w projektach i Ustawach według zasad fizjokratycznych.

Po trzecim rozbiorze szkoła ludowa w każdym zaborze odmienne przechodzi koleje.

W Galicji, zagarniętej przez Austrję, suma wysiłków rządu zaborczego jest bezwzględnie ujemna. Tu szkoła ludowa, pozostawiona dobrej woli duchowieństwa, zmarniała zupełnie.

W zaborze rosyjskim z chwilą wstąpienia na tron Aleksandra i objęcia kuratorji wileńskiej przez księcia Czartoryskiego, nowy duch ożywia oświatę. Szeroki gest cesarza w zatwierdzaniu wszystkich ustaw szkolnych, przedkładanych mu przez Czartoryskiego, widoczna chęć zdobycia jak największych sympatyj w polskiem społeczeństwie przez wyróżnianie rodaka, pociągają tu do pracy wychowawczej Czackiego, Kołłątaja, braci Śniadeckich i innych. Do zaboru rosyjskiego chroni się twórcza praca oświatowa polska, aby tu dopełniać postulatów, jakich nie zdołała urzeczywistnić Komisja Edukacyjna. Z dwóch programów szkoły ludowej, jednego uniwersyteckiego ciaśniejszego, drugiego kołłątajowskiego, obszerniejszego

i bardziej postępowego, toczących ze sobą walkę, odnosi zwycięstwo drugi, wyrosły organicznie z potrzeb społeczeństwa, nie odbiegający w swoim typie od pierwotnego ideału Pestalozziego, urzeczywistnionego w szkole w Neuhof. Chce on kształcić dzieci na zdatnych rolników, ogrodników i rękodzielników. Przechyla się ku niemu Uniwersytet z rektorem, Janem Śniadeckim na czele, kiedy program uzyskuje w r. 1807 zatwierdzenie cara. W dalszym swym rozwoju szkoła ludowa nabiera tu przy nierozwiązanej sprawie włościańskiej i zagrożeniu ludu rusyfikacją raczej cech placówki narodowej niż instytucji ogólno-kształcącej.

W zaborze pruskim szkole ludowej przypada ważna rola polityczna, rząd zaborczy stara się zatem urządzić ją jak najlepiej, aby sprawnie dokonała swego przeznaczenia jako czynnik asymilacyjny. Fundusze edukacyjne polskie ratują od rozdrapania osobistości w rządzie pruskim, skądinąd niezbyt zaszczytnie znane.

Najbardziej wytężona akcja rządu pruskiego w kierunku stworzenia wzorowej szkoły ludowej na ziemiach polskich rozwija się w roku 1803, zatem równocześnie z zarządzeniami edukacyjnemi Aleksandra, mającemi wzbudzić w polskiem społeczeństwie zaufanie i wiarę w jego życzliwość dla Polaków i sprawy polskiej. Zarządzenia pruskie mają wyraźne tendencje emulacyjne; widać z nich, że rządowi pruskiemu zależało na tem, aby Warszawa bez zazdrości mogła przyjmować wieści z za kordonu. Tem też tłómaczy się złagodzenie tendencji germanizacyjnej i powierzenie ważnej i odpowiedzialnej misji zwiedzenia najlepszych wówczas instytutów wychowawczych Saksonji i Szwajcarji, a przedewszystkiem Pestalozziego, w celu zastosowania najlepszych zasad i metod w szkole ludowej Prus południowych, Polakowi Jeziorowskiemu, z pominięciem tylu pedagogów niemieckich, którzy się o ten zaszczyt ubiegali.

Wybór padł na pedagoga, który łączył w sobie znajomość sprawy, szlachetny dla niej zapał, samodzielność sądu i śmiały, oryginalny program pracy. Za jego pośrednictwem pestalocyzm dostał się do polskiej szkoły ludowej nie jako roślinka, która w obcych sobie warunkach może zmarnieć albo wybujać, ale jako dojrzały owoc doskonale przemyślanej pracy wychowawczej, wyzyskującej dla rodzimej kultury wszystko, co ją może dźwignąć i uszlachetnić.

Bezpośrednim wynikiem starań rządu pruskiego o szkołę ludową było założenie seminarjum nauczycielskiego w Poznaniu, urządzonego według planu Jeziorowskiego, śmiałego, logicznie obmyślo-

nego we wszystkich szczegółach, istnie po kołłątajowsku. Stworzenie tego seminarjum to prawdziwa zasługa rządu pruskiego, oddana polskiej szkole ludowej, bez względu na to, jakie pobudki złożyły się na jego powstanie. Polska przez tę instytucję przejmowała najnowsze i najlepsze zdobycze kulturalne Zachodu wcześniej niż Prusy i inne kraje Rzeszy.

Seminarjum poznańskie i rektor jego Jeziorowski to najcenniejszy nabytek, jaki dostał się władzom edukacyjnym Księstwa Warszawskiego w chwili jego powstania. Zrozumieli to mężowie, którym oddano w ręce ster wychowania publicznego, otoczyli więc instytut i rektora szczególną swą opieką, starając się równocześnie wyzyskać tę zdobycz dla celów oświatowych całego Księstwa. To były te wpływy pruskie, którym ulegała Izba Edukacyjna, a były one bezwzględnie dodatnie. Zarządzenia Izby z lat 1807 i 1808 wyraźnie wyróżniają seminarjum w Poznaniu; Izba spełnia wszystkie żądania Jeziorowskiego bez zastrzeżeń, a ceniąc jego wykształcenie i doświadczenie pedagogiczne, raz wraz poleca mu to układ elementarza i metodyki dla nauki czytania, to urządzenie szkół niedzielno-rzemieślniczych, to znów ocenę programu seminarjum łowickiego. Wpływ Jeziorowskiego na początkową organizację szkolnictwa ludowego, dokonanego przez Izbę Edukacyjną, jest decydujący, i to nietylko w układzie nauk, ale również w zarządzeniach organizacyjnych, bo nie kto inny jak właśnie Jeziorowski w początkowych swych pismach zwracał uwagę Izby na dodatnie zarządzenia pruskie i zalecał utrzymanie Towarzystw szkolnych i Dozorów. Nie da się też zaprzeczyć, że udoskonalenie metody Oliviera, tak jak ją rozwijają »Przepisy« i »Nauka czytania« Wolskiego, jest dziełem Jeziorowskiego z roku 1804 z poprawkami z roku 1808.

W walce przeciw nowemu typowi szkoły ludowej episkopat Księstwa pokonał pestalocystę, ale nie wykorzenił pestalocyzmu. Przetrwał on w urządzeniach seminarjów poznańskiego i łowickiego i lepiej uposażonych szkół ludowych, mimo że go niewszystkie organy doradcze Izby doceniały i rozumiały jego tendencje. Przyjął się tem łatwiej, ponieważ wiele jego pedagogicznych postulatów można już odnaleźć w dążnościach Komisji Edukacyjnej, chociażby tak ważne, jak wychowanie obywatelskie i narodowe. Ustawy i zarządzenia Izby Edukacyjnej, tyczące się wewnętrznych urządzeń i nauk w szkołach ludowych, wygotowane pod wytyczną jego dążeń, mogą śmiało stanąć obok współczesnych zarządzeń najbardziej kul-

turalnych narodów Europy; co do wprowadzenia ich w życie — zabrakło Księstwu, podobnie jak Komisji Edukacyjnej, sprzyjających warunków politycznych i tej tężyzny wewnętrznej społeczeństwa, która pozwoliłaby konsekwentnie i wytrwale, bez zawiści osobistych i stanowych, dążyć do celów wytkniętych przez przodujące jednostki.

Lata klęsk 1812—1815 uczyniły wielki wyłom w zapoczątkowanym rozwoju szkoły ludowej. Słupy graniczne oddzieliły Poznań od Warszawy. Tylko Łowicz mógł w Królestwie podtrzymywać jeszcze tradycje Jeziorowskiego. Czyni to, pielęgnując w swym programie nauk szkoły wzorowej »ćwiczenia rozumu« i naukę rachunków »z pamięci, sposobem Pestalozzego«, przeszczepiając je również do założonego w r. 1819 seminarjum w Puławach za pośrednictwem Pągowskiego, nauczyciela tych przedmiotów w Łowiczu, późniejszego dyrektora zakładu w Puławach.

W roku 1815 w skład rządu Królestwa wchodzi jako minister spraw wewnętrznych Tadeusz Mostowski, osobistość tak wybitna, że wpływ jego, chociaż tylko pośredni, zaznacza się dość wyraźnie na urządzeniach szkolnictwa ludowego. Oświatę wprzęgał w służbę tych celów, jakie pragnął osiągnąć, obejmując swój trudny urząd. Wielki miłośnik kultury francuskiej, otwiera dla niej znów wrota polskie.

Jednym z pierwszych jego organizacyjnych pomysłów jest założenie szkoły rolniczej w Wawrzyczewie pod Warszawą, na wzór instytutu Fellenberga w Hofwyl, i szkoły rzemiosł i kunsztów na Bielanach, na wzór takiejże w Châlons sur Marne. Pomysł ten, rozszerzony w plan wielkiego instytutu agronomicznego, obejmującego obok rolnictwa i rzemiosł także weterynarję i leśnictwo, dochodzi do skutku, przeprowadzony konsekwentnie na razie przez współdziałanie ministra oświaty Stanisława Potockiego i Mostowskiego, a po ustąpieniu Potockiego, przez wyłączną o niego troskę Mostowskiego.

Przez oddanie Staszicowi steru w wydziale przemysłu i kunsztów przyłożył też bezsprzecznie rękę do zakładania szkół rzemieślniczo-niedzielnych, które, zapoczątkowane w Warszawie, przyjęły się w wszystkich większych miastach Królestwa i przetrwały nawet przesilenie oświatowe, wywołane ustąpieniem Potockiego z urzędu ministra oświecenia i oddaniem steru wychowania w ręce Stanisława Grabowskiego i J. K. Szaniawskiego.

Między wpływy francuskie na życie kulturalne Królestwa

w pierwszych latach jego istnienia należy też zaliczyć metodę Lankastra. We Francji była ona wyrazem liberalizmu konstytucyjnego, sympatji dla haseł rewolucji. U nas chwilowo budzi zainteresowanie wszystkich czynników. Propaguje ją Komisja Oświecenia, podnosi to z naciskiem jako zasługę rządu Mostowski na sejmie r. 1818, domagają się jej Izby sejmowe w swych postulatach podanych monarsze po ukończonym sejmie, wreszcie zaleca ją władzom sam Aleksander i wielki książę Konstanty. Entuzjazm dla niej jest wyrazem rozbudzonej w całym narodzie, we wszystkich jego warstwach dążności do oświaty, wspieranych usilnie przez władzę oświatową, jak długo przodują jej Potocki i Staszic.

Zastąpienie metody Oliviera w początkowem nauczaniu metodą wzajemnego uczenia było ustępstwem na rzecz istniejących warunków, na rzecz braku uzdolnionych nauczycieli, ale było też krokiem wstecznym, zaprzepaszczeniem zasady myślowego rozwoju dziecka od pierwszej chwili jego bytności w szkole przez rozumnego nauczyciela na rzecz mechanicznego wyuczania liter i zgłosek, łatwego dla nauczyciela, trudnego dla dzieci. Nie przyjęło jej też Poznańskie, bo tam zbyt żywe były jeszcze wpływy Jeziorowskiego, podtrzymywane przez jego następcę Gruszczyńskiego, podjęło ją Królestwo i Litwa, bo tu mimo wysiłków władz szkoła elementarna nie stanęła na tej wyżynie, na jakiej postawił ją w Poznańskiem Jeziorowski. Reakcja polityczna, obawiająca się w Polsce zbliżenia stanów i uświadomienia narodowego ludu wieśniaczego przez szkołę, zaczęła dzieło zniszczenia od podstaw kultury, od szkoły ludowej. Zniesienie podatku na szkołę podcięło jej byt materjalny, a bez tego nie mogły się rozwijać nawet najidealniejsze prądy pedagogiczne. Kończył się w całej Europie okres »rozruchu pedagogicznego«[1], kończyło się też pięćdziesięciolecie wytężonej polskiej pracy pedagogicznej (zapoczątkowanej w roku 1773 przez Komisję Edukacyjną) zgrzytem więzienia i katowania młodzieży przez Nowosilcowa za to, że śmiała czuć i myśleć po polsku.

Suma dorobku kulturalnego tych kilkunastu zaledwie lat swobodnego działania władz rodzimych w okresie Księstwa i pierwszych lat Królestwa wcale pokaźna, tembardziej jeżeli się zważy, z jakiemi trudnościami trzeba było walczyć o postęp. Dla oświaty ludowej

[1] Archiw. Filomatów: Korespondencja IV. 394. — Malewski pisze do Zana (24. XII. 1822 — względnie 5. I. 1823) o »epoce pedagogicznego rozruchu, już dawno przeminionej«.

znajdzie się w niej szkoła elementarna z całkiem nowoczesnym programem nauk, którego nie powstydziłby się i koniec wieku XIX, i o charakterze instytucji ogólno-kształcącej, wzorowo urządzone seminarja ze znakomicie obmyślanem przygotowaniem pedagogiczno-dydaktycznem kandydatów, niższa szkoła rolnicza i rzemieślnicza w Marymoncie, szkoły niedzielno-rzemieślnicze, wreszcie w szkołach cyrkułowych pierwsza bezpłatna szkoła powszechna, oparta na stałym funduszu municypalnym. Jeżeli do tego dodamy »Naukę czytania« Wolskiego i jego »Przepisy dla nauczyciela« jako szczegółową metodykę nauki początkowej, Chojnackiego »Zasady pedagogiki i metodyki« dla wszystkich przedmiotów wchodzących w zakres szkoły elementarnej, rozumne i wcale szczegółowe wskazówki metodyczne dołączone do urządzenia szkół podwydziałowych, a zaczerpnięte z przełożonych przez ks. Czarneckiego »Zasad edukacji i instrukcji« Niemayera, wreszcie »Wykład metody wzajemnego nauczania« Lipińskiego, to wyrasta z tego bardzo poważny całokształt wysiłków około oświaty ludowej, świadczący o tem, że polska praca pedagogiczna w zastosowaniu najnowszych zdobyczy wychowawczych nietylko nadążała innym kulturalnym społeczeństwom, ale je nawet wyprzedzała, dopóki reakcja polityczna rządów zaborczych ciasnemi pętami nie skrępowała wolności myślenia i działania.

Złożyła się na ten rozkwit współpraca wielu jednostek mniej lub więcej wybitnych, zachęcanych i kierowanych wolą światłych przodowników jak Potockiego, Staszica, Kołłątaja, Czackiego, Czartoryskiego, oraz cichego, ale niestrudzonego ich współpracownika, Józefa Lipińskiego. W tym całym dorobku niemała cząstka przypadnie nieznanemu dotąd i całkiem zamilczanemu polskiemu pestalocyście, Józefowi Jeziorowskiemu.

Na Litwie rozwój szkół ludowych odbywa się ruchem falistym. Najwyższe jego napięcie przypada na lata 1819—1823. Inicjatywa płynie tu głównie od kuratora Uniwersytetu, ks. Czartoryskiego. Bierze ją w swe gorące serca młodzież uniwersytecka, zrzeszona w tajne związki, którym przodują Zan i Mickiewicz. Cios, zadany tym związkom przez Nowosilcowa, bije gromem i w oświatę ludu; ustąpienie Czartoryskiego z godności kuratora pozbawia ją najgorętszego jej orędownika. Po tragicznych wypadkach wileńskich przycicha zapał do oświatowej sprawy wśród niedobitków uniwersyteckich; młodzież, rokująca tyle nadziei, idzie w rozsypkę i tuła się na obczyźnie, a lud sam za krótko i zbyt mało zaznał tej oświaty,

aby mógł był docenić jej wartość, zapragnąć jej dla siebie i sam krzewić ją wśród siebie.

Mimo krótkiego okresu rozwoju wysiłek w nią włożony nie poszedł na marne. Pozostawił w zbiorowej duszy społeczeństwa posiew uczuć narodowych, które pozwoliły nam przetrwać niewolę i doczekać się jasnej chwili zmartwychwstania. Przyszłość do nas należy, a wysiłek odrodzenia naszego musi iść w tym kierunku, aby wytężoną pracą oświatową nad ludem nadrobić to, co gwałtem stłumili w rozkwicie nasi ciemięzcy.

Dodatek.

I. (do str. 63—64).

Instruktion für die Südpreussische Edukationskommission.

Nachdem Se. Königl. Maj. von Preussen, unser allergnädigster Herr sich entschlossen haben, zu besserer Beförderung der so nötigen und heilsamen Erziehung Allerhöchst der südpreussischen Untertanen alle dabei abzweckenden Sachen, sowohl was die Verwaltung der dazu bestimmten Fonds als die innere Schuleinrichtung betrifft, einer besonders dazu angesetzten Kommission vom 1. Juni (1797) an zu unterordnen, so setzen S. K. Maj. deshalb nachstehendes fest:

1.

Diese Edukationskommission soll ihren Sitz in Warschau haben und ein eigenes Siegel mit der Umschrift »Königl. Südpreussische Edukationskommission« führen: der unter ihrer Verwaltung stehende Edukationsfonds soll die Vorrechte landesherrlicher Kassen haben.

2.

Se. Königl. Majest. bewilligen derselben hiermit bei allen Schreiben und Geldern, welche sie in Schulsachen und zum Unterhalt der auswärtigen Schulinstitute absendet, desgleichen bei den von den letzteren an sie in Sachen erstatteten Berichten Portofreiheit: die Schuldner des Edukationsfonds aber sind schuldig, ihre an den Edukationsfonds abzuführenden Gelder franko an sie einzusenden.

3.

Diese Kommission soll unter keinem der südpreussischen Landes-Collegiorum, sondern allein unter der Aufsicht und Leitung des dirigierenden südpreussischen Finanz-Departements stehen. Die südpreussischen Landeskollegia und andere Gerichte aber sind schuldig, die von ihr an sie gelangenden Requisitiones gehörig und rechtlicher Art nach zu befolgen: in anderen nicht zum Edukationswesen gehörigen Sachen bleiben jedoch sowohl die Mitglieder der Kommission als Lehrer und Schüler den gewöhnlichen Gerichten unterworfen.

4.

Die Kommission soll bestehen

aus einem Direktor der Kriegs- und Domänenkammer zu Warschau, welchem alle diejenigen Pflichten, wie einem anderen Direktor eines Collegii obliegen;

aus 2 Räten dieser Kammer, von denen der eine besonders die rechtlichen und der andere die ökonomischen Sachen zu bearbeiten hat;

aus 3 Schulmännern aus dem dort befindlichen Erziehungsinstitute, welche alles, was zum Unterrichte in den verschiedenen Instituten, zur Aufsicht über die Sitten der Lehrer und Schüler, deren Prüfung und dergleichen gehört, zu bearbeiten haben. Auch sollen letztere verpflichtet sein, jährlich einmal, jeder in einem besonderen Bezirk alle von der Kommission ressortierenden Erziehungsinstitute zu revidieren, sich genau nach dem Unterrichte und den Sitten zu erkundigen und davon an die Kommission zu berichten, wofür sie Diäten und zu Reise freien Vorspann erhalten sollen;

aus einem Kassierer, welcher die Kasse unter sich hat, und einem Sekretär, welcher die Expeditionen besorgt;

die Registratur-Kontrolle und Kanzleigeschäfte sollen von den Subalternen der Kammer gegen eine billige Remuneration mit bearbeitet werden.

5.

Die Auswahl dieser Personen, sowie auch die Bestimmung der demnächst auf den Etat zu bringenden Zulagen und Besoldungen behalten sich Se. Königl. Maj. vor.

6.

Der Wirkungskreis dieser Edukationskommission erstreckt sich über ganz Südpreussen und besonders auf diejenigen Erziehungsinstitute, zu welchen unter der vorigen Landesregierung Beiträge aus dem Edukationsfonds geleistet wurden oder in der Folge werden geleistet werden, wo diese Beiträge und Zuschüsse sind, und die Erziehungsinstitute selbst bisher unter anderen Behörden gestanden haben, wollen Seine Königliche Majestät es zwar dabei auch fernerhin belassen, doch soll die Edukationskommission berechtigt sein, wegen zweckmässiger Verwendung dieser Zuschüsse Nachfrage zu halten.

7.

Die Pflichten dieser Kommission sind zweierlei:

1. die Verwaltung des Edukationsfonds und
2. die Aufsicht über das Innere der Schulinstitute.

8.

In Absicht der ersten hat die Kommission für

1. die Ausmittelung,

2. für die gesetzliche Sicherstellung der Kapitalien und

3. » » prompte Abführung der Zinsen: desgl.

4. » » sichere Elocation der etwa eingehenden Kapitalien auf einer Seite,

5. so wie auf der anderen Bestimmung und Auszahlung der Beiträge und Zuschüsse an die Erziehungsinstitute nach den Bedürfnissen eines jeden und mit Hinsicht auf den Fonds zu sorgen. Zu welchem Behufe jährlich ein solider, zweckmässiger Etat auszufertigen und an den dirigierenden südpreussischen Staatsminister einzuschicken ist. Zu allen nicht etatsmässigen Ausgaben muss besondere Approbation zwar nachgesucht werden, doch wollen Se. K. Maj der Kommission nachgeben, bis zu 10 Ta. ohne Approbation auf den Fonds zu assignieren.

9.

Zu diesem Teile der Geschäfte der Kommission gehören auch die dem Edukationsfonds gehörigen Grundstücke, deren Benützung und Unterhaltung, wegen welcher letztern jährlich von einem benachbarten Bauoffizianten gegen Diäten Anschläge zu machen sind, und hat der jährlich herumreisende Visitator zugleich auf die Notwendigkeit der Bauten und deren zweckmässige Ausführung Rücksicht zu nehmen.

10.

Die innere Schulaufsicht begreift folgende Hauptpunkte unter sich: die Wahl der Lehrer, der Lehrbücher, der Stunden des Unterrichts, den Unterricht selbst und vorzüglich die Aufsicht über die Sitten der Lehrer und Schüler.

11.

Die Lehrer sind bei vorkommenden Vakanzen oder auch wenn neue anzustellen sind, von der Kommission zu prüfen und dem südpreussischen Finanzdepartement zur Genehmigung vorzuschlagen. Die anderen Gegenstände wollen Se. Königl. Maj. zwar der Edukationskommission allein überlassen, doch ist davon jährlich einmal ein umständlicher Hauptbericht im Mai an das südpreussische Departement zu erstatten.

Bei diesen Gegenständen hat die Kommission nachstehende Rücksichten vorzüglich vor Augen zu haben:

1. dass, um alle Verwirrung zu vermeiden, die Einrichtungen der ehemaligen Edukationskommission nicht ohne Not abzuändern,

2. dass die Kultur der deutschen Sprache allenfalls durch neuanzusetzende Lehrer möglichst ausgebreitet,

3. dass Schüler, die nicht eigentlich zu Gelehrten bestimmt sind auch nicht nötig haben, sich gelehrte, ihnen in der Folge ganz unnütze Kenntnisse zu erwerben: weshalb es sehr gut sein wird, den gelehrten Unterricht von dem eigentlichen, wo es nur möglich ist, zu trennen,

4. dass allen Schülern ohne Unterschied eine richtige Kenntnis

ihrer Pflichten gegen die Landesregierung und der gesetzlichen Verfassung beigebracht werde.

12.

Da die ganze Absicht dieser Einrichtung die Nationalerziehung und Bildung ist, so soll keine der 3 christlichen Religionsparteien von dem Lehramte und von Besuchung der Schule ausgeschlossen werden, noch das Lehramt, die Ordensschulen ausgenommen, ein besonderes Vorrecht des geistlichen Standes sein: doch versteht es sich von selbst, dass die Schüler den Religionsunterricht nur von Geistlichen ihrer Religion erhalten können. Nur Fähigkeiten, Talent zum Unterricht und gute Sitten sollen bei der Auswahl der Lehrer in Erwägung gezogen werden.

13.

Zur Erhaltung der guten Ordnung wollen Se. K. Maj. der geordneten Kommission das Strafrecht auch insofern übergeben, dass die Schüler mit gewöhnlichen Schulstrafen belegt auch aus den Instituten ausgestossen werden können, und hängt es von der Kommission ab, wieviel sie von diesem Strafrecht den einzelnen Instituten übertragen will. Lehrer selbst aber können nur nach vorgängiger Untersuchung und erstattetem Bericht an das südpreussiche Departement ihres Dienstes entlassen werden. Se. K. Maj. haben das Zutrauen zu dieser angeordneten Edukationskommission, dass sie diesen ihren Pflichten auf das genaueste und ihrem ganzen Umfange nachleben werde und sichern derselben dagegen alle Königl. Unterstützung, Huld und Gnade zu.

So geschehen Berlin, den 3. Mai 1797.

Friedrich Wilhelm
Hoym.

(Arch. Główne. Akta pruskie 106. 74.).

II. (do str. 28—30, oraz 90—92).

Józef Jeziorowski.

Kurze historische Darstellung der Unterrichts-Methoden der Herren Olivier und Pestalozzi nebst einigen Bemerkungen über ihren Gehalt mit Hinsicht auf die Anwendbarkeit derselben in den öffentlichen Volksschulen Südpreussens.

Soll ein Mann über die vieljährigen menschenfreundlichen Bemühungen gewisser Männer, die ihm an Jahren und Erfahrungen, an Kenntnissen und Verdienst so weit voranstehen und also ihm in jeder dieser Hinsicht Ehrfurcht einflössen, sein Gutachten besonders über den Gehalt ihrer Arbeiten in gewisser Beziehung abgeben, so wird er sich um so

mehr in einer Art von Verlegenheit befinden, je weniger seine Ansichten und sein Urteil mit den Urteilen und den Ansichten dieser Männer zusammentreffen. Dieser Umstand muss ihn aber auch um so mehr stimmen, seine Bemerkungen nur mit Vorsicht und Bescheidenheit, mit vorurteilsloser Prüfung und gewissenhafter Unparteilichkeit zu äussern.

Dies ist meine Lage, aber auch meine Stimmung, in der ich mich beim Niederschreiben meiner Bemerkungen über die Leseunterrichtsmethode des Herrn Prof. Olivier und über die Erziehungs- und Unterrichtsart des Schweizer Pädagogen Herrn Pestalozzi befinde. Nur mit Schüchternheit entledige ich mich dieses so wichtigen und in der Veranlassung für mich so höchst wohlthätigen Auftrags, ob ich gleich Gelegenheit gehabt habe, an der Quelle dieser beiden Methoden eine Zeit lang zu verweilen, den Gang derselben zu beobachten, viele meiner Ideen und Ansichten mit der der Urheber auszutauschen, auch überdies mehrere solide Schulanstalten nach ihren innern und äussern Verhältnissen in Augenschein zu nehmen und mir eine, wenn es nicht anmassend klingt, mehrseitige und freiere Ansicht der Sache zu verschaffen.

Von der Unterrichtsmethode des Herrn Prof. Olivier.

Was Herr Prof. Olivier mit dieser Methode beabsichtigt, ist bekannt. Er will, wie er sich selbst darüber ausdrückt, jene so höchst widrige, ja selbst nicht wenig verderbliche Schlendriansmethode von Grund aus umschaffen, oder noch richtiger selbige ganz abschaffen und an ihre Stelle eine eben so natürliche, als unfehlbare und zugleich für Lehrer sowohl als Schüler unglaublich leichte und angenehme Lehrart setzen; ingleichen die Rechtschreibung zu gründen, dass die Kinder jedes beliebige, selbst das längste und schwerste Wort ganz richtig und gründlich nach dem Gehör zusammensetzen lernen.

Behufs meiner Ansicht will ich daher

A. alle diejenigen Uebungen angeben, welche Herr Prof. Olivier mit einer Anzahl Kinder von gebildeten Eltern während meiner Anwesenheit in Dessau zur Darstellung seiner Methode angestellt hat;

B. einige meiner Bemerkungen über diese Methode äussern und

C. einen Vorschlag zur Modifikation und also zur mehreren Brauchbarkeit derselben in den Volksschulen wagen.

A. Historische Angabe der Olivier'schen Methode.

Die sämtlichen Uebungen kann ich auf drei Hauptpunkte reduzieren und ihnen die übrigen unterordnen.

1. a) Die erste Uebung bestand in der Vorbereitung zum Lesen und hatte den Zweck, die Kinder erst sprechen zu lehren, ihre fehlerhafte Aussprache zu berichtigen, die Sprachorgane angenehm und zweckmässig zu üben und eine Menge richtiger Begriffe seinen angehenden Leseschülern beizubringen. Hierzu bediente er sich des Moriz'schen Lesebuchs mit Bildern, aus welchem er mehrere Sätze langsam und deutlich

vorsprach, dieselben eben so deutlich von allen Kindern zugleich nachsprechen liess und ihnen auch manche Begriffe beizubringen gesucht hat.

b) sind die Kinder eine zeitlang hierin geübt worden, so liess er die Sätze in der Art wiederholen, dass sie jedes einzelne Wort durch einen Takt mit der Hand angeben und also so viele Wörter, so viele Bewegungen mit der Hand machen mussten.

c) Nun wurden die Kinder auch angehalten, die Sätze und Redensarten derart nachzusprechen, dass sie zu jeder Silbe einen Takt schlugen und also dadurch die Wörter in ihre Silben auflösten. Diese Uebungen waren sehr zweckmässig und nützlich. Die Lebhaftigkeit des Unterrichts, die Sprache und Aussprache, Gedächtnis und Sachkenntnis gewannen jederzeit dabei.

d) Jetzt fing der Herr Prof. Olivier auch die Silben, wie er nennt, in ihre Momente zu zerlegen, indem er jede Silbe in zwei Teile und zwar unmittelbar vor dem Vokallaute spaltete, z. B. l au f en, K in d er, Sch u l e, l er n en, schr ei b en etc. Die Kinder hingegen mussten erraten, was er habe damit sagen wollen, oder mit andern Worten: sie mussten aus diesen Silbenteilen Wörter zusammensetzen: laufen, Kinder, Schule, lernen, schreiben, etc.

e) Nun wurde das Geschäft umgekehrt. Olivier gab ganze Wörter auf und die Kinder mussten sie unter Verrichtung des Auf- und Niederschlags ebenso in Halbsilben auflösen, wie sie es in der vorigen Uebung gehört haben; z. B. Zusammensetzung: Z u s am m en s e tz ung.

f) Mitunter und zur Abwechselung übte er sie auch im natürlichen und ausdrucksvollen Nacherzählen zweier Fabeln: der Storch und der Habicht, ingl. die Biene und die Taube.

2. Durch diese Vorübungen den Weg angebahnt, ging er zu seinen drei Bildertafeln über, wo sich verschiedene Gegenstände abgebildet vorfanden. Sie sind aber so gewählt, dass der Laut eines beabsichtigten Buchstabens in der Benennung des abgebildeten Gegenstandes entweder zu Anfange, wie in O fen, Qu itte etc., oder in der Mitte, wie in j ün ger oder endlich zu Ende, wie in Trau be, Tul pe enthalten war. Die erste Bildertafel enthält den Konsonantlaut vor dem Vokal; die zweite stellt blos die Vokallaute dar, die dritte begreift die Konsonantlaute zu Ende einer Silbe oder eines Wortes. Der Gebrauch dieser Tafeln ist folgender:

a) lehrt Herr P. Olivier die Kinder die abgebildeten Gegenstände kennen und sie benennen.

b) Dann teilt er sich mit den Kindern in die Benennung der erwähnten Gegenstände dergestalt, dass er blos die Anfangs-, die Kinder hingegen die Endsilbe oder denjenigen Teil des Wortes aussprechen, in welchem eigentlich der intentionierte Laut des Buchstabens enthalten ist; z. B.

Lehrer	Schüler
Trau	be
Tul	pe
Ro	se etc.

Ebenso verhält es sich mit der zweiten Bildertafel und mit ihrem Gebrauch.

Lehrer	Schüler
Lieber	En-
kel, bring diese	An-
gel deinem	On-
kel. Dieser Mann lebt in	Un-
garn und er ist j	ün-
ger, als sein Bruder. etc.	

Diese Bildertafel hat sehr viel Unbehilfliches und Verwirrendes.

Ich habe nie bemerken können, dass sich die Kinder mit Leichtigkeit hineinfinden konnten. Ungleich brauchbarer und zweckmässiger ist die dritte, die darauf angelegt ist, den Konsonantlaut zu Ende des Worts rein und selbständig erscheinen zu lassen. Der Lehrer zeigt auf die abgebildeten Gegenstände, als Korb, Hut, Rock, Schaf, etc. hin und sagt: Kinder! das ist ein Kor — nein, erwidern die Kinder, es ist ein Korb. Was habe ich denn ausgelassen? fragt der Lehrer; und die Kinder geben jedesmal den fehlenden Laut dadurch an, dass er sie das Kor — zuvor aussprechen und nach einem kleinen Zwischenraum erst das übrige Fehlende durch Lippen, Zähne, Zunge, Kehle etc. sehr richtig angeben lässt.

c) haben es die Kinder hierin bis zu der nötigen Fertigkeit gebracht, so zeigt der Lehrer von nun an nicht mehr auf den gemalten Gegenstand hin, sondern auf den darüber stehenden Buchstaben; nachdem er den Schülern zuvor begreiflich gemacht hat, dass jede Sache mit willkürlichen Zeichen bezeichnet werden könne: z. B. die Wochentage ☉ ☾ ♃ ♁ etc., gewisse Apothekerwaren mit △ ⊹ ▽ ⊹ etc., Zahlen mit Ziffern: 1. 2. 3. 4. etc., Musiktöne mit Notentypen und also auch Sprachtöne mit a. b. c. d. e. f. etc. oder *a. b. c. d. e.* etc.

d) Diese Kenntnis der Buchstaben wird den Kindern noch dadurch tiefer eingeprägt, dass man sie ihnen einzeln auf Pappe geklebt ohne alle Ordnung vor die Augen bringt und sie benennen lässt.

Nachdem die Schüler sämtliche Buchstaben, Laut und Zeichen, mittelst der Bildertafeln kennen gelernt haben, so schritt Herr Prof. Olivier endlich zur

3. Hauptübung. Eine grosse in drei Felder abgeteilte und mit den vorigen drei Bildertafeln vollkommen analoge Buchstabentafel ist das wesentlichste Stück bei dieser Methode. Auf dieser fanden die Kinder dieselben Buchstaben wieder, und da sie mit jedem Zeichen auch den rechten Laut verbanden, so wurde sogleich zu den Zusammensetzungen der Laute geschritten, als: bl, pl, dr, pr, dr, tr, etc. Hierauf zeigte Olivier mit dem Stöckchen auf einige Buchstaben, welche zusammen ein Wort bildeten, und die Kindern wurden angehalten diese Buchstaben auszusprechen, dann gab er wieder ein Wort an, wozu die Buchstaben an

der Tafel zusammengesucht werden mussten. Diese Uebungen wurden häufig getrieben und machten das erste Lesen aus.

Von hier wurden die kleinen Leseschüler zu einem besonders dazu eingerichteten Lesebuche geführt. Die Erleichterung des Lesegeschäfts besteht in der Abteilung der Silben nach den oben angegebenen Prinzipien: z. B. Er kl ä r ung zw ei er B il d er t a f eln etc. Dieses buchstabierten zuvor die Kinder und dann lasen sie es.

Dies ist der Gang, welchen Herr Prof. Olivier bei dem Leseunterrichte zur Zeit meiner 17-tägigen Anwesenheit in Dessau eingeschlagen hat. Die Wirkungen, welche diese Methode bei den Kindern hervorbrachte, waren freilich nicht von grosser Bedeutung. Indess dies lag mehr ausser als in der Methode selbst. Es waren einmal noch zu kleine Kinder, die man durchaus mit jedem Leseunterricht und würde er auch nach der vollkommensten Methode besorgt, verschonen sollte. Ueberdies waren die Kinder vonseiten ihrer Vorkenntnisse ungleich gewählt. Zwei bis drei haben schon den Unterricht nach dieser Methode genossen und warfen sich auch jetzt zu Wortführern und Sprechern auf, während dass die Uebrigen zurückblieben. Endlich war auch diese Zeit von 17 Tagen viel zu kurz, um seinen Endzweck an den Kindern zu erreichen, wie solches Herr Olivier selbst eingesteht.

B. Einige meiner Bemerkungen über die Olivier'sche Methode.

So vorzüglich auch diese Methode des Leseunterrichts im Gegensatze der ganz alten ist; so empfehlungswürdig sie auch in der Hauptsache sein mag, so scheint sie mir doch in der Anwendung und bei dem Gebrauch derselben in öffentlichen Schulen wünschenswerte Abänderungen und Modifikationen zuzulassen. Was für eine besondere Klasse der Kinder, für diesen oder jenen Lehrer sehr wohl berechnet und anwendbar sein mag, ist des ungeachtet nicht auch für alle Schulen, für alle Lehrer.

1. Sie ist zu lautreich, erlaubt sich Subtilitäten und Zersplitterungen der Laute in der Sprachanalyse, von welchen sehr viele Sprachkenner nichts wissen wollen. Gesetzt aber auch, Herrn Oliviers Sprachanalyse ist wirklich gegründet, so gehören dennoch diese seine Nüancen der Aussprache nicht in unsere Dorf- und niedern Stadtschulen. Nicht alles Gute und noch weniger in der ganzen Ausdehnung und Erschöpfung desselben muss und darf ohne Ausnahme und Rücksicht gelehrt werden. Meiner Ansicht nach wärs hinlänglich, die 8 Grundlaute: u, o, a, ä, e, ü, i (y j), die 18 Mitlaute: m, b, p, f, v, w, s, sch, z, d, t, l, n, r, g, ch, k, h, und die Zusammensetzungen ai, ay, au, äu, ei, eu, etc., bl, br, pt, pr, st, etc. in unsern Schulen zu lehren. Nicht auf Feinheit, wohl aber auf Richtigkeit der Sprache und Aussprache haben wir die ohnehin so sehr beschränkte Schulzeit zu verwenden. Es ist für Volksbildung und selbst für sittliche Kultur unendlich wichtiger, die Bemühungen da-

hin zu verwenden, dass die höchst widrigen, und einem auch nur einige Meilen weit entfernten schon unverständlich kauderwälschen Mundarten verdrängt und dagegen eine richtige und verständliche Sprache allgemeiner gemacht werden könnte. Denn darin liegt weit eher der Grund, dass der gemeine Mann so ausserordentlich zurück ist, dass er bei aller Menge der populärsten Vorträge und Pflichten dennoch unwissend, roh und einer höhern sittlichen Kultur fast nicht fähig ist, als wenn wir die Ursache darin aufsuchen wollen, wie es Herr Prof. Olivier vermeint, dass dieser Mann nach der alten geistlähmenden Methode lesen gelernt hat.

2. Die gleichmässige Benennung der Buchstaben, indem man allen Konsonanten hinten das kurze e als den Stützvokal anhängt, so wie auch die Zusammenfassung mehrerer Zeichen, sobald sie insgesamt nur einen einfachen Laut bezeichnen, z. B. ch, sch, ei, au, etc. ist zwar eine merkliche Erleichterung des Lesenlernens und eine wirkliche Verbesserung, die nicht mehr neu ist, doch scheint es mir nicht ratsam zu sein, gleichlautende Buchstaben, als v und f, c und z etc. mit einem Namen ohne Unterschied zu belegen; gesetzt, dass sie auch wirklich vonseiten des Lautes in ein Fach zusammengeworfen werden könnten. Dadurch wird ja das Rechtschreiben unnötigerweise erschwert. Das Kind soll z. B. »fetter« schreiben; welches Zeichen soll es nun aus dem Fache w, f, v, ph, pf, dazu wählen? Jedes insbesondere lautet der Olivierschen Behauptung nach wie fe. Nun macht er zwar weiterhin jedes Schriftzeichen dadurch kenntlich, dass er sagt: v von Vater, f von Schafe, pf von Pferd, ph von Philosoph, w von Löwe. Allein wer fühlt es nicht, wie unbehilflich und weitläufig solches in der wirklichen Anwendung sein mag? Soll der Knabe bei den orthographischen Uebungen, z. B. verfertigen, buchstabenweise angeben, so werden in solche Angabe Vater und Schaf unnötig und die Verständlichkeit störend aufgenommen. Ueberdies, so wie Herr Olivier auf einer Seite die Laute zu sehr distinguiert, so scheint er auf der andern Seite solches — wo es nötig wäre — weniger zu thun. Würde er z. B. in dem angeführten Falle dem pf den Laut geben, den die Niedersachsen wirklich so richtig hören lassen; möchte er das ph als eine Zusammensetzung, das blos bei Wörtern griechischen Ursprungs anstatt des φ vorkommt, aus seiner Tabelle wenigstens von der Hand verweisen; ferner das w und f als auffalend in der Aussprache unterschiedene Laute trennen und dem v etwa den Stützlaut i oder a zum Unterschiede von fe geben und dieses in seiner Tablatur durchgehends beobachten, so würden seine Unterrichtsmittel, die Tabellen, an Richtigkeit und vor allem andern an Einfachheit viel gewinnen.

Glücklicherweise haben wir in der polnischen Sprache alle diese Abweichungen von der Hauptregel, alle diese Willkürlichkeiten nicht. Da sind so viele Laute als Buchstaben und Buchstaben als Laute; ändert sich die Aussprache, so ändert sich auch die Orthographie. Wir schreiben z. B. nicht Geographia, sondern Jeografia, Fizyka etc.; weil es so ausgesprochen wird.

3. Was mir aber am wenigsten, dem Herrn Prof Olivier aber am meisten gefällt, ist der Gebrauch der grossen Buchstabentafel zum Lesen. Alles was wir im ganzen Leben lesen werden, wird nebeneinander stehen; so sind unsere Handschriften, so unsere Bücher; was zusammen gehört, wird auch nebeneinander gestellt. Das Lesenlernen an der Olivierschen Buchstabentafel wird gerade auf dem entgegengesetzten und sehr unnatürlichen Wege betrieben. Soll z. B. das Wort Vater gelesen werden, so wird mit dem Stöckchen an der Tabelle herauf und herunter, rechts und links und nach allen Ecken gefahren, um nur auf die 5 Buchstaben zu zeigen, anstatt dass man sie einzeln den Kindern vor die Augen und so nach und nach nebeneinander ganz aufstellen und die Schüler an den Totalblick des ganzen Wortes gewöhnen sollte, wodurch nicht nur die Lesefertigkeit, sondern auch die Orthographie befördert würde. Unser schnelles Lesen ist weder Analyse noch Synthese; es ist vielmehr das reine Produkt von beiden, das Produkt des Totalblicks, welcher durch das Danebenstellen der Buchstaben zu ganzen Wörtern am gewissesten befördert wird. Ueberdies ist das geschwinde Aufsuchen — und geschwind muss es ja gehen, sonst vergisst der Knabe unterdessen die ersten Buchstaben — der Buchstaben an der Tafel für den Lehrer so schwer, weil die Tabelle mit einer Menge von Buchstaben überladen ist, dass man sich nur nach einer langen Uebung — wie ich selbst bei denen gesehen habe, die sich dieser Methode seit geraumer Zeit bedienen — diejenige Routine verschaffen kann, welche durchaus notwendig ist, wenn die Methode nicht langweilig und zeitfressend sein sollte.

Doch ich will hier lieber abbrechen, um zum Vorschlage einer Methode übergehen zu können, die das wesentliche Gute der Olivierschen aufnimmt und besonders für Land- und niedere Stadtschulen überaus anwendbar und passend ist. Vielleicht kann ich dann noch bei der Aufzählung ihrer Vorteile einiges von der Olivier'schen Methode berühren

E. Modifizierte Leseunterrichtsmethode.

1. Sie ehrt und nimmt in voller Überzeugung von der Güte die oben angeführten und dem Leseunterrichte vorangehenden Vorbereitungen mit grosser Bereitwilligkeit auf. Sie bestehen darin, dass man interessante, belehrende Sätze langsam, deutlich und mit gehörigem Ausdruck vorsagt und sie die Schüler nachsprechen lässt; dass man die Kinder im natürlichen Nacherzählen kurzer, aber die Aufmerksamkeit fesselnder Geschichten übe; dann diese Uebungen in der Art wiederholt, dass man erstens jedes Wort, dann auch jede Silbe durch eine Bewegung der Hand angeben lässt. Ich wünsche aber trotz der von Herrn Olivier angeführten Gründe diese Sätze und Erzählungen nicht aus dem Buche zu entlehnen, welches für die ersten Leseübungen bestimmt ist, weil dann ein solches Lesen nicht ein Produkt der Anstrengung ist, die Buchstaben zu lesen, als vielmehr das Wiedergeben dessen, so man dem Gedächtnisse durch so vielerlei Behandlung des Lesestoffes anvertraut hat. Einige Anstrengung

soll ja das Lernen den Kindern kosten; denn schon die Anstrengung selbst, sofern sie nur mit den Kinderkräften im weisen Verhältnisse steht, ist von grossem, obgleich zu häufig übersehenen baren Ertrage für die subjektive Bildung des Geistes. Auch bleibt dasjenige um so tiefer und fester haften, was uns Mühe und Anstrengung gekostet hat. Diese Methode nimmt also alle die dem wirklichen Leseunterricht vorangehenden zweckmässigen Vorbereitungen an. Ja sie wünscht, dass man sie noch mehr verlängern und erweitern möchte, um die Kinder nicht so früh und unvorbereitet zu dem Lesegeschäfte anzuführen. Das Kind kann und muss sich zuvor viele körperliche und geistige Geschicklichkeiten erwerben und eine Menge nützlicher und angenehmer Begriffe einsammeln, ehe es an das Geschäft des Lesenlernens geführt wird. Ein jedes Kind sollte zuvor die es umgebende Natur kennen lernen, sollte in dem grossen Buche der Natur ziemlich fertig lesen können, ehe man es mit dem gedruckten Buche — mit und ohne Bilder — mit dem toten Buchstaben und den symbolischen Begriffen zu quälen anfängt. Und nur dann wird das Lesen im gedruckten Buche, auch ohne Bilder, gebacknen und essbaren Buchstaben und allerlei Tändeleien, schnell und angenehmer vonstatten gehen.

2. Diese modifizierte Methode benennt auch die Buchstaben dadurch gleichförmig, dass sie ihnen hinten den Stützlaut (e) anhängt, übrigens aber unter den gleichlautenden Buchstaben, v, f, etc. — einen Unterschied in der Benennung macht. Sie lässt auch fleissig aus dem Kopfe buchstabieren oder die einfachen und zusammengesetzten Laute eines Wortes pronunzieren, indem der Lehrer ganz im Olivierschen Geiste auf dem Wege der Analyse die Wörter auflöst und dieselben von den Kindern auf dem Rückwege zusammensetzen lässt; z. B.

Lehrer: schl a f en, Kinder: schlafen,
» str a f en, » strafen,

und nach vielen Uebungen auch umgekehrt.

3. Hierauf folgt sogleich

a) die Kenntnis der Buchstaben als Formen,

b) die Verbindung des Buchstabenlautes, welchen sie schon durch das Gehör kennen gelernt haben, mit dieser oder dem Buchstabenzeichen, und endlich

c) die allmähliche Zusammensetzung der Buchstaben zu sogenannten Diphthongen:

au, ei, äu, etc.
bl, br, st, etc.

worauf sogleich kurze und leichte Wörter durch Zusatz eines oder zweier Buchstaben, als mir, dir, mein, Maus, Bach, Buch, Baum, Dach, Leib etc. gebildet werden können. Dieses dreifache Geschäft ist dennoch so leicht, einfach und für Kinder so anziehend, dass ichs in einem Beispiele näher angeben muss. Auf Pappe oder Holz geklebte, gedruckte oder

geschriebene, grosse Buchstaben werden einzeln an die Tafel angelegt. Man sagt z. B.: Kinder! dieser Buchstabe hier heisst be und lautet b, wie in Kor-b. Wie heisst er? und du? und wie lautet er? Ihr wisst also alle, dass dieser Buchstabe be heisst und klingt oder lautet wie b. Jetzt will ich euch einen zweiten Buchstaben hersetzen; seht einmal! Dieser heisst u und lautet auch so. Wie heisst er? und der vorige? und dieser? Recht gut! Der heisst also be und lautet b und dieser da u. Nun merkt auf! ich will euch beide Laute, so durch diese Zeichen angedeutet werden, zusammen aussprechen. Was meint ihr wohl, wie wird das wohl lauten, b und u? Habt acht! dies lautet zusammen bu. Wie lautet es? — Welche Buchstaben muss man haben, um bu zu bekommen? Jetzt

d) werden die beweglichen Buchstaben dem Kinde in die Hand gegeben, damit es sie so stelle, dass bu herauskommt. Dann werden sie versetzt ub und ihr Laut in dieser Zusammensetzung bestimmt. Hierauf bringt man sie in die vorige Stellung bu, setzt die Buchstaben ch hinzu und verfährt nach der als Beispiel angegebenen Methode, so dass hierauf buch herauskommt. Jetzt wird eine Verstandsübung über dieses Wort angestellt. Man zeigt den Gegenstand den Kindern, wenn es sein kann, und unterhält sich in katechetischer Form mit ihnen über die Teile, den Nutzen und Gebrauch, Materie und Eigenschaften desselben.

Nach dieser so angenehmen Beschäftigung haben die Kinder folgenden Vorteil:

1. dass sie schon 4 bis 5 Buchstaben, ihre Gestalt, den Namen und Laut kennen;

2. dass sie sie zusammen auszusprechen wissen oder lesen;

3. dass sie dies auch dann vermögen, wenn die Buchstaben versetzt werden;

4. dass sie durch die zuletzt angestellte Verstandsübung einen deutlichen Begriff vom dem gelesenen Worte erhalten.

Kommen nun mehrere Wörter zusammen — denn dieses Wort bleibt an der Tafel zur Wiederholung zurück — so können noch

e) Vergleichungen zwischen 2, 3 und mehreren Wörtern angestellt werden, man untersucht, was sie miteinander gemeinsam haben und wodurch sie sich unterscheiden. Wenn denn nun alle Tage, anfangs ein oder zwei Wörter und dann immer mehrere an die Tafel angelegt und so durchgearbeitet würden, welch ein Gewinn, welch ein Beitrag zur Lesefertigkeit und Aufhellung des Verstandes, zur harmonischen Uebung des Geistes und der Geistesfähigkeiten, des Gedächtnisses an den Namen der Buchstaben, der Einbildungskraft an ihrer Gestalt, des Witzes und Scharfsinnes an dem Vergleichen und Unterscheiden und des Verstandes durch die erwähnten Uebungen.

Bis jetzt hatten die Kinder durchaus kein Buch. Sind sie aber im Lesen an der Tafel so weit geübt, dass man glaubt, sie werden im Lesebuche fortkommen, so gibt man ihnen erst jetzt solches in die Hände. Dadurch erspart man alle kostbare Bildertafeln, die ohnhin zum Nachteil

des beabsichtigten Zweckes die Jugend mehr zerstreuen, durch grössere Umwege zum Ziele führen, und — so wie die Olivierschen sind — aus mehreren Gründen weder für Landschulen noch Landschulstuben recht passend sind. Die Anfertigung solcher Lesekasten, bestehend aus mehreren Alphabeten, ist leicht und kostspiellos. Schon die freien Stunden der Seminaristen können dazu benutzt werden. Der Gedanke: ich zeichne schon für meine künftige Schule, versehe mich mit dem nötigen Schulapparat, würde nicht nur ein wohlthätiges Vorgefühl in ihnen wecken, sondern auch Wetteifer, seinen Lesekasten so schön und sauber anzufertigen, als möglich, anfachen. Hierzu kommen noch die Vorteile des Zeichnens, der nützlichen Beschäftigung und der Weckung des Schönheitsgefühls, die allerdings nicht zu übersehen sind. Ferner ist diese Methode von der Art, dass man die stärkste Klasse auf einmal und mit ungemein viel Interesse sämtlicher Kinder unterhalten und unterrichten kann. Ein höchst schätzbarer Vorteil, der zwar auch der Olivier'schen, obgleich nicht in dem Grade, eigentümlich ist, hingegen der alten ganz gefehlt hat und worin gerade die Hauptursache der so langsamen Fortschritte im Lesen zu suchen war.

Ich habe sie gesehen — die Methode — in der Erziehungsanstalt des Herrn Pöhlmann zu Erlangen in vollem Gange. Hier war es denn, wo ich mich gleichsam unwillkürlich für die Zweckmässigkeit und ihre vorzügliche Anwendbarkeit in allen Dorf- und Stadtschulen (die mir sehr wohl bekannt sind), in öffentlichen als auch Privatlehranstalten im Stillen erklären musste. Hier wurde der Wunsch rege, dass doch dieser Leseunterricht überall auf eine so angenehme und einfache, Kosten und Zeit ersparende und auf die Bildung des Geistes so wohltätig wirkende Art erteilt werden möchte. Wird nun vollends diese Methode durch die lichten Partien der Olivier'schen verbessert, so würden wir ja auf eine geraume Zeit eine Leseunterrichtsmethode für unsere Schulen haben, welche nach meiner Ueberzeugung die leichteste, angenehmste, zweckmässigste, wohlfeilste und mithin auch die anwendbarste unter allen bis jetzt bekannten wäre.

Pestalozzi's Erziehungs- und Unterrichtsart.

Bei der Darstellung Pestalozzischer Erziehungs- und Unterrichtsart, die so sehr teils durch ihre Grundsätze, Mittel und ihre ganze Tendenz, teils und vornehmlich durch den »amtlichen Bericht von Ith«, der sie mehr in statu posse als esse geschildert hat, die Aufmerksamkeit der pädagogischen Welt auf sich gezogen, will ich mich für jetzt blos auf die Angabe der drei Punkte:

1. Auf die Ideen und Grundsätze des Pestalozzi,
2. Auf die Realisierung dieser Grundsätze oder auf das Institut zu Burgdorf und
3. Auf den Nutzen, der daraus für unsere Elementarschulen resultieren könnte, beschränken.

1. Pestalozzi's Ideen und Grundsätze.

Diese psychologisch und wissenschaftlich zu würdigen ist grösserer Zeitraum nötig, als der von wenigen Tagen. Hier nur das Historische.

Mitten unter dem gemeinen Volke seines Vaterlandes verlebte Pestalozzi als ein aufmerksamer und grosser Menschenkenner die meisten Jahre seines Lebens. Er merkte die immer zunehmende Unwissenheit, Schlaffheit und Sittenlosigkeit dieses Volkes, so wie unter dem Haufen gebildeter — sein — Wollender immer mehr Verschlagenheit und Bösartigkeit, Betrug und Bedrückung des gemeinen Mannes.

Teils von den Gefühlen des reinsten Wohlwollens für die Menschheit, teils von dem bittersten Unwillen gegen diejenigen, die das Volk absichtlich in diesem Zustande zu erhalten suchten, mächtig ergriffen, fing er an, mehr als sonst über die Quellen des Menschenelendes, dieser Menschenverschlechterung nachzudenken und schrieb als Resultat dieses seines Nachdenkens das berühmte Volkslesebuch »Lienhard und Gertrud«.

Die Quelle dieses Uebels glaubte er in jugendlicher Verwilderung, im Mangel an zweckmässiger Erziehungs — und Unterrichtsart, in der beispiellosen Trägheit, die Kräfte des Körpers und des Geistes zu brauchen, gefunden zu haben, und entschloss sich, an die Jugenderziehung selbst Hand anzulegen. Aber nur zu bald sah er auch ein, dass, wenn er seine Absichten erreichen wollte, er den bisherigen Schulunterricht, der ihm mehr auf die Schwächung, Verwirrung und Zerstörung der Naturkräfte, als auf eine harmonische Entwickelung der menschlichen Kräfte hinzuarbeiten schien, durchaus verlassen und einen neuen, auf die Natur gegründeten, weit kürzern und angenehmeren Weg betreten müsse. Vor allen anderen vermisste er in dem gewöhnlichen Schulunterricht ein allmähliches Fortschreiten von einem zum andern, vom leichteren zum schweren, vom nahen zum entfernten, vom einfachen zum zusammengesetzten, und seine Bemühung war also auch vornehmlich dahin gerichtet, eine lückenlose Reihenfolge des Unterrichtsstoffes, — einen Prozessionsmarsch auszumitteln, um die Naturentwickelung der Seelenkräfte zu beschleunigen. Seine Absicht ist, eine Elementar-Anschauungs-Methode aufzustellen, welche eigentlich die geistleere Bildung durch blosse Bücher verdrängen und eine naturgemässere und umfassendere Ausbildung der Geistesanlagen durch Fertigkeiten des Anschauens, Nachbildens, Sprechens und Rechnens begründen sollte. Erhöhung und Verstärkung der intensiven Kraft des Geistes und Deutlichkeit der Begriffe hat daher diese Methode vorzugsweise zu ihrem Zwecke. Ein Zweck, welchen Pestalozzi so gut an dem niedrigsten als an dem höchsten im Volke zu erreichen wünschte.

Die Mittel im allgemeinen sind ihm hierzu: Sprache, Zahl und Form, als drei Hauptquellen des Elementarunterrichts, aus welchen alle übrigen Mittel zur Verdeutlichung der Begriffe abgleitet werden oder sich an dieselben anschliessen können. Zahl und Form deswegen, weil sie an allen sichtbaren Gegenständen zu finden und — was die Hauptsache ist — sich zu einer ganzen Reihe von Uebungen zur Entwickelung der Geisteskräfte

eignen. Sprache hingegen, weil sie sich über alle möglichen Verhältnisse auslässt, zu klaren und deutlichen Begriffen ungemein viel beiträgt und schon an sich ein intensives Bildungsmittel des Geistes ist. Alle übrigen Eigenschaften, die teils durch Vergleichungs- und Abstraktionsvermögen bemerkt werden, sind entweder nicht an allen Gegenständen so allgemein vorzufinden, oder aber — worauf, wie eben gesagt, das meiste ankommt, eignen sich nicht zu einer Reihenfolge der Geistesübung, z. B. Farben, die zwar an allen Gegenständen vorzufinden sind, von welchen aber nichts weiter ausgesagt werden kann, als dies ist roth, blau etc. Alle diese Eigenschaften dienen jedoch so sehr zur Vollständigkeit und Deutlichkeit des Begriffes, dass sie gleichsam den zweiten Kursus des Elementarunterrichts ausmachen und mit der Benennung einer besondern oder speziellen, sowie die obige einer allgemeinen Anschauungslehre belegt werden könnten.

2. Das Institut zu Burgsdorf.

Wollte man die Güte der Pestalozzischen Erziehungs- und Unterrichtstheorie nach dem Institute zu Burgsdorf beurteilen, wie dies häufig der Fall ist, so würde man gegen seine sehr durchdachten und so oft mit den Maximen unserer grössten Pädagogen zusammentreffenden Grundsätze der Pädagogik und Didaktik unbillig sein und dem Pestalozzi selbst sehr weh thun. Das Institut war vor drei Jahren noch nicht, und seit dem Entstehen hatte es mit zu vielen Hindernissen aller Art, besonders mit ökonomischen zu kämpfen, als dass man den Grundsätzen des Unterrichts die Garantie der Zweckmässig- und Brauchbarkeit hätte erringen können, welches nur den vielfältigen Versuchen möglich ist. Das Institut, als eine zarte Pflanze, hätte daher noch einige Jahre im Stillen und ungestört wirken sollen, worauf es vielleicht das geworden wäre, was Ith davon aussagt. Doch ist schon vieles, denn es wird inbetracht der kurzen Zeit ungemein viel geleistet, und ich will die einzelnen Unterrichtsgegenstände hier nacheinander berühren.

Der Leseunterricht.

Das Lesen wird in Burgsdorf nicht zu den ersten Schulbeschäftigungen gemacht, wie es ohnehin von Pestalozzi, diesem so warmen Freunde des Sachunterrichts, zu vermuten ist. Erst wenn die Kinder eine Menge klarer und deutlicher Begriffe durch Anschauung, d. h. auf dem Wege der Sinne eingesammelt haben; erst wenn sie im Sprechen hinlänglich geübt worden, werden sie zum Leseunterricht angeführt. Dieser wird nun mittelst beweglicher, an kleinen Täfelchen geklebter Buchstaben dem grössten Teile nach bewirkt. Name und Laut werden auch hier sorgfältig unterschieden. Uebrigens ist die ganze Prozedur derselben, mit der zuerst in Leipzig aufgekommenen, durch Pöhlmann verbesserten und zugleich zur Geistesübung erhobenen Methode übereinstimmend. Von der Tafel gehen die Leseschüler zur »Anweisung zum Buchstabieren und Lesen-

lernen, Bern 1801« von Pestalozzi und von hier in das Buch der Mütter über. Im ganzen haben die Pestalozzischen Schüler zu wenig Leseübungen und lesen auch wirklich schlecht.

Das Buch der Mütter oder der besondere Anschauungs-Unterricht.

Diese Lektion hat zum Zwecke, die Kinder sobald als möglich zur anhaltenden Aufmerksamkeit, bedächtiger und ruhiger Beobachtung, Untersuchung und Auffassung der sie umgebenden sinnlichen Gegenstände, zu richtigen Begriffen von denselben zu führen und dadurch das Fundament zu jeder höhern Erkenntnis zu legen. Das Buch der Mütter soll eine Menge solcher Gegenstände in einer natürlichen, zweckmässigen Reihe nebst einer praktischen Anweisung, wie man diesen Lehrstoff zu behandeln habe, enthalten. In dem bereits gelieferten ersten und dem nächstens herauskommenden zweiten Hefte wird der menschliche Körper nach 10 Ansichten, als ebensovielen Uebungen zur anschaulichen Kenntnis der Kinder gebracht. Die Wahl ist meiner Ansicht nach sehr gut; es ist von grossem Nutzen, die Kenntnis der Aussenwelt von sich selbst ausgehen zu lassen. Aber die Ausführung, die Behandlung des Stoffes, hat nicht das Zweckmässige und wird weder den Schweizer noch den deutschen Müttern sonderlich behagen. Der Gebrauch desselben ist folgender: Ein Knabe, an dem die Reihe ist, tritt hervor und spricht deutsch, dann französisch, Satz für Satz langsam und deutlich mit der Hinweisung auf den Teil des Körpers, von dem gerade die Rede ist, den übrigen Schülern vor, welches sogleich von der ganzen Klasse laut und gleichfalls mit der Hindeutung auf den Teil ihres Körpers nachgesprochen wird. So geht es die ganze Stunde. Ist der eine Vorsprecher müde, so wird er von einem andern abgelöst. Der Leher dirigiert also blos den Unterricht und sorgt für Ordnung, Ruhe und fleissiges Nachsprechen. Diese Uebung wechselt mit dem naturhistorischen Unterrichte ab. Es werden nämlich Pflanzen, Steine etc. vorgenommen, ihnen der Name gegeben und die sämtlichen Merkmale mit den Kindern gemeinschaftlich aufgesucht und bestimmt. Es ist ein Vergnügen, dabei gegenwärtig zu sein und zu bemerken, wie schnell, richtig und genau sie alles angeben und wie wenig ihnen schon jetzt entgeht. Krüsi, der ungemein viel Sinn für Natur hat, erteilt diesen Unterricht.

Der Sprachunterricht

ist mit der wesentlichste Lehrgegenstand im Pestalozzischen Institute. Er wird praktisch und theoretisch betrieben. Praktisch dadurch und dies gehört mit zu dem Charakteristischen dieser Anstalt, dass alles, was vorgenommen und mittelst der Anschauung zur Kenntnis gelangt, auch zugleich den Redestoff abgeben muss. Es ist fast keine Ziffer in dem Buche der Zahlverhältnisse, kein Strich und Punkt in dem Hefte der Massverhältnisse, welche nicht den Pestalozzischen Schülern die Notwendigkeit

auflegten, die wiederholten Sprachübungen an den Faden der Methode zu knüpfen. Bei der Tabelle der Zahlverhältnisse spricht der Knabe fast die ganze Stunde. Bei Handzeichnungen wird an jeden Strich, jedes Verhältnis, jede Figur die Redeübung gebunden. Die Antworten werden von allen gemeinschaftlich gegeben, und das Buch der Mütter ist absichtlich dazu mit angelegt worden, um die Kinder reden zu lehren. Die Pestalozzischen Zöglinge haben daher viel, sehr viel praktische Sprachübungen; denn sie sprechen in 9 Stunden des täglichen Unterrichts gewiss 8, ohne ihre freien Stunden in Anschlag zu nehmen. Es ist aber auch wahr, dass sich die Knaben mit grosser Geläufigkeit ausdrücken. Der theoretische Sprachunterricht wird in beiden Sprachen nach Regeln der Sprachlehre erteilt und hat nichts Eigentümliches.

Das Rechnen.

Zu dem wesentlichsten Erziehungs- und Unterrichtsmittel im Pestalozzischen Institut gehören die Zahlverhältnisse und das schriftliche Rechnen. Die meiste Zeit, die grösste Anstrengung werden aber auch auf diese Uebungen verwendet. Schon beim ersten Besuch der Schule fängt der Knabe an zählen zu lernen. Es werden Blätter, Steinchen, Hölzchen etc. auf den Tisch gelegt und gesagt:

Das ist 1 Steinchen, 2 mal ein Steinchen, 3 mal 1 Steinchen; dann hier ist ein Hölzchen, 2 mal ein Hölzchen etc. Bei diesem Geschäfte bleiben die Wörter, eins, zwei, drei etc. immer unverändert stehen, hingegen die Wörter: Steinchen, Hölzchen etc. ändern sich mit der Verwechselung des Gegenstandes. Durch dieses Bleiben des einen und das fortfahrende Abändern des andern erzeugt sich der Abstraktions-Begriff der Zahl im Kinde, worauf es endlich zur Strich- oder Einheits-Tabelle geführt wird. Dort weiss es schon die Striche nicht als ein Strich, 2 mal ein Strich etc.: sondern als 1, 2, 3, 4 etc. zu behandeln. Hierauf folgen nun die 8 Uebungen der ersten Tabelle, welche den Grund für die übrigen Uebungen in Brüchen sind. Die Form des Unterrichts ist folgende. Der Lehrer versammelt seine Schüler vor der abzuhandelnden Tabelle, zeigt mit dem Stöckchen auf die Striche und spricht laut mit den Kindern z. B. (die 2. Uebung):

1 ist der halbe Teil von 2.
2 mal 1 ist 1 mal 2.
3 mal 1 ist 1 mal 2 und der halbe Teil von 2, bis 20 mal 1 ist 10 mal 2.

Diese und jede Reihe wird ohne Absatz hergesagt, dann wird halt gemacht und verschiedene auf das Abgehandelte bezug habende Fragen an die Schüler gestellt, z. B. 17 mal 1, wie viel mal 2 ist es? Weiss es das Kind ungeachtet der angestellten Uebungen nicht, so weist es der Lehrer an die Strichtabelle hin, lässt es in der 2. Reihe 17 Striche zählen und dann die Zählung der Doppelstriche wiederholen, worauf dann das Kind aus anschauender Ueberzeugung sagt: 17 mal 1 sind 8 mal 2

und der halbe Teil von 2. So geht es mit der dritten, vierten etc. Reihe, worauf dann der Lehrer immer schwerere Aufgaben gibt z. B. 75 mal 1, wieviel sind es 2, 3 bis 9? oder wieviel Zweier, Dreier, Vierer etc. sind es? Der Schüler antwortet: 75 mal 1 sind 37 mal 2 und der halbe Teil von 2 oder auch 25 mal 3.

Aufgabe: 6 mal der 6. Teil von 36 und 2 mal der 3. Teil vom 6. Teil von 36. Wievielmal 7 sind es?

Antwort: 5 × 7 und 5 × der 7. Teil von 7. Wie hast du das gefunden? frägt der Lehrer. Schüler: Der 6. Teil von 36 ist 6, und 6 × der 6. Teil von 36 ist 6 × 6 ist 36 × 1. Der 3. Teil von 6 ist 2, 2 × der 3. Teil von 6 ist 2 × 2. 2 × 2 ist 4 × 1; 36 × 1 und 4 × 1 ist 40 × 1, 40 × 1 aber sind 5 × 7 und 5 × der 7. Teil von 7.

Ingleichen: 44 : 48 = 77 zu was?

Antwort: zu 84. Warum? 44 ist 11 × der 12. Teil von 48 und 77 ist auch 11 × der 12. Teil von 84, folglich verhält sich 44 : 48 = = 77 : 84.

Alle Aufgaben werden nicht nur mit der grössten Geschwindigkeit aufgelöst, sondern auch, was das Verdienstliche ist, die Beweisführung so bündig und durch so viele Mittelsätze durchgeführt, dass man solche Uebungen als eine Art praktische Logik betrachten könnte. Die jeden Fremden in Erstaunen setzende Fertigkeit der Schüler in Burgsdorf, die kompliziertesten Aufgaben schnell zu lösen, schreibe ich vor allen andern den Reihenfolgen von Uebungen zu, die so streng in einander greifen, so zweckmässig vom Leichteren zum Schwereren schreiten, so ohne Lücke zusammenhängend sind, dass man sie ein wahres Kontinuitäts-System nennen könnte. Zweitens den vielen Uebungen darin, wodurch alle Formen dem Schüler geläufig werden, und selbst eine Menge Zahlverhältnisse dem Gedächtnisse eingeprägt wird. Ob übrigens diese Uebungen ausser der Grundlegung zu Kopf — und schriftlichen Rechnungen auch wirklich das leisten, was sich Pestalozzi davon verspricht, nämlich, dass sie Geisteskräfte wirklich verstärken und erhöhen, getraue ich mir nicht zu entscheiden. Man müsste mehrere Zöglinge von Anfang bis zu einer gewissen Zeit möglichts scharf ins Auge fassen und sie mit seiner Aufmerksamkeit genau verfolgen, die Fortschritte, die zunehmende Leichtigkeit etwas aufzulösen, bemerken etc. worauf sich dann etwas Bestimmtes sagen liesse. Soviel scheint richtig und ausgemacht zu sein, dass kein Mittel des Unterrichts existiere, welches so viele innere Disposition hätte, den Geist des Menschen so allseitig zu bilden, die vornehmsten Kräfte desselben in Tätigkeit zu setzen und also auch die Kraft des Geistes bis zu einem ungemein hohen Grade zu erhöhen, als das Elementarmittel der Zahlverhältnisse. Es kann aber auch sehr leicht geschehen, dass bei allen diesen Geistesoperationen, der genauen Aufmerksamkeit, Abstraktion, des Reflektierens, Kombinierens, der Beurteilung und der Folgerung, sich dennoch eine Einseitigkeit in der Bildung des Geistes erzeugen könnte, ein gewisses Geschick, blos mit Zahlen umgehen zu wissen, und dagegen

eine Leere und Trockenheit für alles übrige. Es müsste denn sein, dass der Geist zu gleicher Zeit Uebung und Nahrung an den übrigen Gegenständen der Natur und Kunst fände, welches jenem gleichsam das Gleichgewicht halten müsste. An diese Uebungen endlich schliesst sich das schriftliche Rechnen an, welches gleichfalls in Burgsdorf stark betrieben wird. In weiterem Verfolge hat diese Beschäftigung nichts Anziehendes.

Zeichenunterricht.

Der Unterricht im Zeichnen ist mit eine Haupt-Lektion im Institute zu Burgsdorf. Durch die Anschauung erhalten wir den Begriff von Mass, Umriss und Verhältnis eines Gegenstandes. Die richtige Schätzung eines Gegenstandes macht die Ausmessung desselben nötig. Nach und nach kann man sich durch langsames, bedächtiges, wiederholtes Anschauen von einer, und das beständige Berichtigen durch Instrumente von der andern, eine Reife und Richtigkeit hervorbringen, die sich auf den Fall der Not auch ohne Instrumente behelfen kann. Dazu ist aber nötig, dass man dem Auge und der Hand eine wohlberechnete Reihenfolge von Uebungen eröffne, die den Zögling von der einfachsten Linie durch alle Körperumrisse zur Vollendung und der daraus resultierenden Kraft führen soll. Die gerade Linie und das Quadrat schienen sich dem Pestalozzi am meisten zu dieser Reihenfolge von Uebungen zu eignen. Das Kunstmittel des Messens aber, ohne das des Rechnens, würde für uns äusserst beschränkt und für unsere Bedürfnisse nie befriedigend werden, denn alles Messen, sagt Pestalozzi, ohne Kenntnis der Zahlverhältnisse würde uns nicht weiter führen, als zu sagen: Das ist einmal, und einmal, und wieder einmal so gross als das andre. Das Quadrat also schien dem Pestalozzi die höchstglückliche Erfindung zu sein, das ihm vermöge seiner Teilbarkeit ins Unendliche nicht nur zum Fundamente des Rechnens, sondern auch vermöge des Verhältnisses der Höhe zur Breite, zum Fundamente des Messens oder der Würdigung des Flächeninhalts vortreffliche Dienste leisten sollte. Er sah in einer und derselben Figur seine 2 Elementarpunkte: Zahl und Form konzentriert, worüber er sich nur dann mittelst des 3. Elementarpunkts der Sprache auszulassen nötig hatte, um so die 3 Punkte seines Elementarunterrichts sämtlich einzufassen. Daher sein Enthusiasmus über diese Entdeckung: »Wenn mein Leben einen Wert hat, so ist es der, dass ich das gleichseitige Viereck zum Elementarpunkte der Anschauungslehre erhoben habe«.

Die Methode dieses Unterrichtszweiges ist folgende: Vor der Tafel der Massverhältnisse versammelt der Lehrer seine Schüler. Er zeigt dann auf verschiedene Linien hin und sagt: Das ist eine wagerechte, senkrechte, schiefe etc. Linie. Dies wiederholen die Kinder jedesmal laut. Dann macht sie der Lehrer auf das Verhältnis dieser Linien aufmerksam, indem er sagt: die erste Linie ist der Hälfte der 2. Linie gleich etc., wie solches das Heft der Massverhältnisse weiter lehrt. Auf diese Vorübungen und Vorkenntnisse folgt das Zeichnen der geraden Linien und des Vierecks, später auch des Zirkels innerhalb des Vierecks auf Schiefertafeln, welches

auf zweierlei Art geschieht. Einmal tritt der Lehrer vor die Tafel hin und zieht eine Linie mit der Kreide, indem er dazu spricht: Ich ziehe eine gerade, wagerechte Linie von der linken Hand zur rechten hin, die Schüler thun dasselbe an ihren Schiefertafeln. Habt ihr das gethan? fragt der Lehrer. Ja. Was habt ihr gethan? Wir haben eine gerade, wagerechte Linie von der etc. Der Lehrer fährt fort, aus dieser Linie eine beliebige Figur zu bilden und solches jedesmal mit Worten auszudrücken, welches beides von den Kindern nachgeahmt wird. Ist die Figur beendigt, so werden die Arbeiten untersucht, das Verhältnis der Teile zum Ganzen bestimmt und eine praktische Anwendung aufs Leben gemacht. Diese Lektion ist wirklich von grossem Nutzen und wert, in allen Bürgerschulen eingeführt zu werden. Das anderemal zeichnen die Schüler beliebige Figuren und diese Lektion hat die überraschendsten Arbeiten, die artigsten Zeichnungen hervorgebracht, die sich nicht nur durch Akkuratesse, sondern auch Geschmack und Symmetrie empfehlen. Im ganzen wird jedoch bei so zweckmässigen Uebungen dennoch zu wenig gethan. An das freie Zeichnen der Landkarten sogar mit Reduktion zu einem andern Massstabe, an so eine Akkuratesse der Zeichnungen mathematischer Figuren, dass sie die Probe des Instruments aushalten könnten, ist jetzt im Institute gar nicht zu denken. Und doch könnte es sehr leicht dahin gebracht werden. Von mathematischen Zeichnungen wird der Uebergang zu Kunstzeichnungen und von da zum Kopieren natürlicher Gegenstände gemacht. Ein Stock, ein Lineal, ein Ballen, ein Leuchter, Fenster, Stuhl, Tisch, Augengläser sind die ersten Versuche in der Kunstzeichnung, Teile des menschlichen Körpers, Tiere, Blumen etc. in der Naturzeichnung. Das Quadrat kommt auch hier wieder als ein vortreffliches Hilfsmittel, den Zeichnungen die Richtigkeit des Verhältnisses zu geben, und dieselben zu erleichtern, sehr gut zu statten. Zugleich wird auch der Schreibunterricht betrieben. Die Kinder zeichnen erstens an der Tafel die einzelnen Buchstaben innerhalb des Quadrat-Umrisses so gross, als der Raum gestattet, damit ihnen die Teile der Buchstaben destomehr in die Augen fallen möchten. Von hier gehen sie zu Zeichnungen der Buchstaben auf dem Papier, noch mit Hilfe der Quadrat-Einteilungen und endlich ohne dasselbe und aus freier Hand. Anfangs sind die Buchstaben gross und werden dann immer kleiner gezeichnet. Diese viele Zeit verderbenden Zeichnungen grosser — bis ein Fuss langer — Buchstaben, ist meines Erachtens die Ursache, warum übrigens auf kalligraphisches Schreiben so wenig Zeit verwendet und warum bei aller Messungssucht dennoch die Zöglinge mehr schlecht als leidlich schreiben. Da ich zu seiner Zeit eine andere Methode in Vorschlag zu bringen wagen werde, so will ich auch vom Schreibeunterrichte nichts weiter erwähnen. Ueberdies wird noch Unterricht in der Geometrie, Geographie, Naturgeschichte, Orthographie mit den Grösseren, sowie im Singen und der Religion erteilt. Die vier ersteren Unterrichtsgegenstände werden zur Zeit noch nach keinen festen Formen und Methoden vorgetragen. Der Religionsunterricht wird von 2 Predigern, einem katholischen Namens Döbeli und einem reformierten mit Namen Niederer

besorgt. Die Morgen- und Abend-Andachtsübungen hält Pestalozzi selbst. Die sämtliche Jugend versammelt sich um ihn im Speisesaale, an die er eine kurze, eingreifende und väterliche Anrede hält. Hierauf hebt Pestalozzi ein kurzes, aber salbungsvolles Gebet an und entlässt die Zöglinge bis auf 4 an ihre Arbeiten. Mit diesen 4 nimmt er eine spezielle Sittenmusterung vor, er spricht über ihre individuelle Lage, Sitten und Aufführung, ihren Fleiss, ihre Fortschritte und Geistes-Talente mit ihnen und benutzt solches zur Befestigung des Tugendsinnes in ihnen. Abends wird nochmals eine Rücksprache darüber mit ihnen genommen und den folgenden Tag werden 4 andere zu ähnlicher Sittenmusterung bestellt. Dieses, sowie der Ton, in welchem er dies alles vorträgt, seine zärtliche Sorgfalt, sein wahrhaft väterliches Wohlwollen gegen diese Jugend machen, dass alles an ihm hängt, dass Laster und Bosheit unter dieser Jugend ganz fremd sind. Kurz der Pestalozzische Zögling ist von gutem, unverdorbenem Herzen, kühn und dreist, fest und gesund, beobachtet scharf und genau, so dass ihm nicht leicht etwas entgehen wird, rechnet schnell und richtig bis zur Verwunderung, drückt sich deutsch und französisch mit grosser Leichtigkeit aus, zeichnet ziemlich akkurat, hat gutes Augenmass, schreibt und liest schlecht.

3. Von der Nutzanwendung Pestalozzischer Methode in unsern Volksschulen.

Dies ist die grosse Frage, das wichtigste Problem, das mir Niemand, selbst Pestalozzi nicht, befriedigend lösen könnte. Er stellt uns eine Erziehungs- und Unterrichtsmethode zunächst und mit Rücksicht auf das Volk des Landes auf, gibt den Lehrstoff genau und ausführlich an, lehrt die Methode, nach welcher dieser Lehrstoff behandelt werden soll und legt die ganze Sache den Müttern ans Herz und in die Hände. Und dennoch werden vielleicht mehrere der Meinung mit mir sein, dass man sich an unseren (und allen) Volksschulen schwer versündigen würde, wenn man ihnen diese Pestalozzische Methode im ganzen Umfange und zumal so, wie sie die Elementarbücher darstellen, zumuten wollte.

Ich ehre und respektiere ihre vortreffliche Tendenz, ich bin einverstanden mit ihren Elementarpunkten, aber die Form und Ausdehnung, in welcher er sie ausgeführt zu wissen wünscht, passt nicht für die Bedürfnisse des Volkes. Doch die Sache ist zu wichtig und ich hoffe in ein paar Monaten über diese Angelegenheit noch einmal und umständlicher zu sprechen. Im allgemeinen wünsche ich inbetreff ihrer Nutzanwendung in den Volksschulen folgendes:

a) Dass der anschauliche Unterricht — das heisst der Unterricht durch alle unsere Sinne — in unseren Schulen mehr, als es bis jetzt geschah, betrieben würde. Dass sich das Buch der Mütter, so wie es ist und wahrscheinlich in dieser Form fortgesetzt werden dürfte, nicht dazu eigne, ist nur eine Stimme im Publiko. Doch an Schriften und Hilfsmitteln hierzu fehlt es uns nicht und sie dürften nur noch mehr diesem

Zwecke angepasst werden, um solche einem Schullehrer, oder auch einer Mutter mit mehrerem Fug und Recht in die Hände geben zu können.

b) Dass der Sprachunterricht durch praktische Uebungen mehrere Aufmerksamkeit auf sich ziehen möchte, dass er soviel als möglich an alles, was die Kinder thun, sehen und erfahren, empfinden und wünschen etc., geknüpft werden möchte, dass in Südpreussen nämlich in Städten, wo man das Bedürfnis der deutschen Sprache fühlt, eben so die polnische und deutsche Sprache gleichzeitig und praktisch in Schulen gelehrt würde, wie in Burgsdorf die deutsche und französische.

c) Dass der Zeichenunterricht, die Uebungen des Augenmasses in den Bürgerschulen Südpreussens fast ebenso wie in Burgsdorf betrieben werden möchten und endlich

d) dass die Zahlverhältnisse dergestalt abgekürzt würden, als es nötig ist, um sie zum Fundamente des Kopf- und schriftlichen Rechnens legen zu können. Uebrigens sind die 3 Tabellen: nämlich die Einheitstabelle und die 2 Bruchtabellen so einfach, so wohlfeil und bei dem Unterrichte im Rechnen so zweckmässig, dass ich sie mit allen noch so sinnreichen und kostbaren Vehikeln nicht vertauschen wollte und muss wünschen, dass sie sich in allen Schulen befänden und — was die Hauptsache ist — auch gebraucht würden. Sie werden kaum ein paar Groschen kosten.

Dies sind im allgemeinen die Gedanken und die Wünsche, die sich mir auf meiner Reise aufgedrungen und mich bis hierher begleitet haben.

III.

(do str. 97—99).

Józefa Jeziorowskiego ocena podręczników Pestalozzego (1804).

Eurer Königl. Majestät überreiche ich alleruntertänigst in der Beilage meine Ideen über die Anwendung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode in der Volksschule im Bezug auf die, in meiner v. J. devotest übergebenen »kurzen historischen Darstellung der Unterrichtsmethode der H. H. Pestalozzi und Olivier« in Betreff der Nutzanwendung geäusserten Wünsche. Während meiner jetzigen Anwesenheit in Züllichau wollte ich zuvor teils die von den freilich äusserst spärlich sich mir darbietenden Gelegenheiten zu experimentieren abgezogenen Erfahrungen befragen, teils mehrere über Pestalozzi und seine Methode herausgekommenen Schriften zuvor nachlesen, um ja mit der möglichsten Um- und Vorsicht zu Werke zu gehen und um nicht etwas zu empfehlen, was über kurz noch lang die reife Erfahrung zurückweisen muss, oder etwas zu vernachlässigen, was einer Beherzigung wert ist. Allein auf beiden Wegen glaube ich mich in meinen bereits geäusserten Urteilen über den Wert Pestalozzischer Grundsätze des Unterrichts, so wie über die minder glückliche Abfassung der Elementarbücher auch noch mehr bestärkt zu haben. Die Urteile derje-

nigen Männer, so sich bis jetzt über diese pädagogische Angelegenheit haben öffentlich vernehmen lassen, sind so sehr widersprechend, dass man glauben muss, es sei von zwei verschiedenen Dingen die Rede, welches auch wirklich der Fall ist.

Freunde Pestalozzis Methode halten sich bei der Beurteilung derselben an die im Hauptwerke: »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt« aufgestellten Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts; sie finden dieselben fast durchweg dem Gange, welchen die Natur in der Entwickelung des menschlichen Geistes zu nehmen pflegt, ganz angemessen und also natürlich und psychologisch, die daraus abgeleiteten Regeln und Vorschriften zur besseren Methode sehr folgerecht, wahr und wichtig. Gegner Pestalozzis Methode hingegen halten sich bloss an die teils durch Pestalozzi selbst. teils durch seine Gehilfen herausgegebenen Werke der Elementarmethode — als den ersten rohen Versuch, dem Geiste einen Körper zu geben — und finden daran, freilich mit Recht, so vieles auszusetzen, dass sie das Gute und Brauchbare darüber vergessen, und den Kern — welchen sie freilich nicht ahnen — mit der Schale von sich werfen. Dem einen scheinen sie auf nichts als blossen Mechanismus, dem andern auf Vorbereitung zur Mathematik, dem dritten auf blosse Ausbildung des Menschenverstandes mit sträflicher Hintansetzung oder gar Vernachlässigung der moralischen Bildung herauszulaufen. Und also ist freilich die Rede von zwei verschiedenen Sachen: von der Theorie und Praxis, vom Geist und Körper, von Grundsätzen und ihrer Form. Jene können sehr gut sein, diese nicht viel taugen, denn es ist in der heutigen Erfahrung eine nur zu sehr begründete Wahrheit, dass nicht alle Männer, die noch so treffliche Theorien des Unterrichts u. der Erziehung aufgestellt haben, auch darum gute Schulbücher schreiben, trefflich lehren und erziehen können. Dies ist auch nicht immer notwendig; denn haben wir nur erst richtige Grundsätze. Theorien und Grundzüge, das Werk weiter zu fördern — und der Vollkommenheit näher zu rücken ist und wird die Sache mehrerer praktischer Schulmänner sein.

Meiner Ansicht nach sind also Pestalozzis Elementarbücher in der bestehenden Form und Ausdehnung nicht geeignet, um sie in Volksschulen ohne wesentliche Veränderungen brauchbar und zweckmässig zu finden, aber unter gewissen Modifikationen lassen sie sich von einem nicht ganz unschicklichen Schulmann treffend benutzen. Dies wenigstens etwas spezieller anzudeuten war die Absicht des beifolgenden Aufsatzes. Meine künftige Lage, die mir nahe bevorstehenden Verhältnisse werden mich Erfahrungen machen lassen, wodurch ich in den Stand gesetzt werde, diese Elementarmethode vollständiger, detaillirter und treffender zum Besten der Schullehrer in Südpreussen auseinanderzusetzen; denn auf diese Grundlinien, so wie sie sind, lege ich einen nur äusserst begrenzten Wert.

Mit der tiefsten Ehrfurcht erstrebe ich Eurer Königlichen Majestät allerunterthänigster

Jeziorowski.

Züllichau 1. Juli 1804.

Über die nähere Anwendung der Pestalozzischen Elementarmethode in der Volksschule.

— Ich ehre den Geist und die vortreffliche Tendenz der Pestalozzischen Unterrichtsmethode — waren ungefähr meine Worte in einem v. J. dem Hohen Königlichen Südpreussischen General-Finanz-Departement eingereichten Aufsatze: »Kurze historische Darstellung der Unterrichtsmethoden der Herrn Pestalozzi und Olivier«, — ich bin einverstanden mit ihren Elementarpunkten, aber die Form und Ausdehnung, in welcher sie Pestalozzi ausgeführt wissen will, passt nicht für die Bedürfnisse des Volkes.

Hierauf folgten einige Wünsche im allgemeinen in Betreff der Anwendung dieser Methode in der Volksschule die sich

a) auf die Notwendigkeit des Unterrichts durch die Anschauung —

b) auf mehrere Bildung der Sprache beim Elementarunterrichte durch viele zu veranlassende Sprachübungen —

c) auf Abkürzung der Zahlverhältnisse und solche Modifikation derselben, dass sie zum Fundament des Kopf- und schriftilichen Rechnens gelegt werden könnten, wozu Pestalozzis Tabellen sehr gute Dienste leisten —

d) auf fast gleichen Unterricht im Zeichnen und auf Übung des Augenmasses

bezogen. Ich versprach nach angestellten Versuchen und nach der ruhigsten Überlegung noch einmal über diesen Gegenstand zu sprechen, die dort bloss im Allgemeinen angedeuteten Wünsche ausführlicher anzugeben und den Gebrauch der Pestalozzischen Elementarbücher näher zu bestimmen.

Wir gelangen freilich zur Anschaulichkeit der Kenntnisse vornehmlich durchs Auge und Ohr, wie Pestalozzi sagt; denn nur auf diesen zwei Wegen wird das Bewusstsein des Kindes als die erste Kraft des Vernunftswesens entwickelt, weil die Einwirkungen durchs Auge und Ohr ohne körperliche Empfindungen und also tätig sind, und insofern ist der erste Unterricht, dessen das Kind fähig ist, nur durchs Gesicht und Gehör möglich. Allein in der Folge entwickeln sich auch die übrigen Sinne und werden zu eben so vielen Wegen, dem Menschen nicht nur ganz eigentümliche, sondern überhaupt weit vollständigere und richtigere Begriffe beizubringen. So ist z. B. der kleine Schierling von Petersilien durch die äussere Struktur, also durchs Auge sehr schwer, durch Geruch hingegen sehr leicht zu unterscheiden. Und welche traurige Folgen kann nicht die Verwechslung dieser Kräuter nach sich ziehen. Und also hat der geäusserte Wunsch für mich diese Bedeutung, dass man alles, so sich vor und an die 5 Sinne der Kinder zur Anschauung bringen lässt, anschauen und bemerken lassen solle; damit die Jugend nicht nur klare, sondern auch deutliche Begriffe, inwiefern sie derselben schon fähig ist — von jeder Sache erhalte und dadurch einen festen und sicheren Grund des Wissens lege. Solche anschauliche Kenntnisse befördern vornehmlich die zwei Hefte der Pestalozzischen Elementarbü-

cher, nämlich das Buch der Mütter und das Heft der Massverhältnisse. Der Gebrauch derselben in der Volksschule könnte folgender sein:

Das Buch der Mütter.

Dieses soll zum Zwecke haben, die Aufmerksamkeit und den Beobachtungsgeist bei den Kindern anzuregen und sie anzuleiten, sich sprachrichtig über alles, so sie bemerken, auszudrücken: also Schärfung der Aufmerksamkeit und Sprachübung nebst Sprachberichtigung.

1. Übung. Die erste Übung sei daher, dass man die Aufmerksamkeit der Kinder auf sinnliche Gegenstände lenkt und solche benennen lässt. Kann man die Objekte nicht in Natura den Kindern vor die Augen stellen, so muss es wenigstens durch Modelle oder Abbildungen geschehen. Die streitige Frage, ob der menschliche Körper oder ein Produkt der Kunst oder Natur die Reihe solcher Übungen eröffnen müsse, bleibt hier gänzlich weg, denn hier ist nicht die Rede von dem ersten Bemerken und den ersten Eindrücken der kleinen Kinder, sondern von 5, 6 und mehrjähriger Schuljugend. Hier ist es hohe Zeit, die Aufmerksamkeit des Kindes auf seinen eigenen Körper zu lenken, dem Denken eine anhaltendere und vernünftige Richtung zu geben und dem regellosen und wilden Umherschweifen ein Ende zu machen. Mit ihm wechseln alle übrigen, den Kindern am meisten zu wissen nötigen Gegenstände der Kunst und der Natur ab. Die Sache sehen, den Namen denken und ihn aussprechen, muss eins sein. Die Kinder mögen daher alles, was in der Stube ist, als Gerätschaften, draussen Tiere, Bäume, Pflanzen etc. benennen. Die bis ins kleinste Detail gehende Zergliederung des menschlichen Körpers scheint für dieses Alter langweilig, unfruchtbar und unzweckmässig zu sein. Mit dieser Übung kann sogleich die 2te nach Pestalozzi verbunden werden, nämlich die Angabe der Lage der Teile, z. B. die Blume steht auf dem Stengel, der Stengel auf der Wurzel, diese in der Erde, und das ganze Gewächs im Garten.

2. Übung. Sie ist die 3te und 4te nach Pestalozzi und lehret die Teile des Ganzen aufzählen und ihren Zusammenhang bestimmen, z. B. das Dach ist ein Teil des Hauses; die Blätter sind Teile des Zweiges, die Zweige sind Teile der Äste, die Äste des Stammes, alles Teile des Baumes. Nun können sogleich die Teile des Ganzen der Zahl nach angegeben werden.

3. Übung. Diese lehrt auf die Eigenschaften der Gegenstände achten und zwar nach den verschiedenen Sinnen. Erstens die, welche durchs Gesicht wahrgenommen werden, z. B. der Tisch ist viereckig, wagerecht, rot etc. Dann die, so durchs Gehör und endlich durch Geruch, Gefühl und Geschmack entdeckt werden, z. B. die Vorstellungen von hart, weich, von sauer, süss, bitter, von verschiedenen Gerüchen etc., wodurch die Betrachtung, Beobachtung und Beschreibung des Gegenstandes vollständiger wird.

4. Übung. Soll das Kind auf den Nutzen und Gebrauch der Gegenstände aufmerksam machen und ihn angeben lehren, z. B. das Fenster dient, um Luft in der Stube zu haben, ingleichen um Wind, Regen

und Kälte abzuhalten. Es ist von grossem praktischen Nutzen auf den Gebrauch und die Anwendung jeder Sache genau zu achten und darüber reichlich urteilen zu können.

5. Übung. Nachdem das Kind alles, was an einem Gegenstande wesentlich ist, bemerkt und ausgesagt hat, so wird es jetzt dem Kinde etwas Leichtes sein, einen Gegenstand zu beschreiben und sich im Zusammenhange über denselben vernehmen zu lassen.

6. Übung. Endlich mag die Übung die Kinder lehren, wie man diesen oder jenen Gegenstand besorgt, pflegt und wartet, z. B. wie hält man das Kleid, den Tisch, das Buch rein? wodurch kann man's beflecken, zu Grunde richten? Wie pflegt man diese Pflanze? etc. Dieses führt nach und nach zum Gartenbau, zu Handwerken etc., mit einem Worte — ins tätige Leben. Freilich ist damit die Bildung des Kindes und des künftigen Staatsbürgers keineswegs als beendigt anzusehen. Das ganze Leben hindurch ist ein fortwährender Unterricht und die Jugendzeit bloss eine Vorbereitung darauf. Durch solchen Jugendunterricht geweckt und zur Aufmerksamkeit gewöhnt, gelangt der Mensch durch jeden Fleiss, den er seinem Berufe widmet, zu einer Menge anschaulicher Kenntnisse. Anstrengung und Arbeit hat immer Belohnung zur Folge, teils in dem erwählten Fache der Geschäfte, teils über unsere eigenen Kräfte und über die Mittel, mit Erfolg zu arbeiten. Überdies erhält auch die Erkenntnismasse einen Beitrag durch Analogie. Nicht alles erkennt man unmittelbar aus eigener Anschauung, aber diese führt uns zu Mutmassungen über ähnliche Beschaffenheiten der Dinge, die wir nie wirklich wahrgenommen haben.

Die Form oder das Abc der Anschauung.

Form ist die Begrenzung durch Umriss, wodurch sich die Gegenstände von einander sondern. Durch Form wird ein Objekt fasslich und darstellbar. Sobald als die Form der Dinge aufgefasst wird, so zerfliessen sie nicht mehr, wie in einem dunkeln Nebel, die Klarheit der Anschauung geht zu deutlichen Begriffen über. Schon bei der anschaulichen Kenntnis der Dinge, nach Anleitung des Buches der Mütter, kommt die Form derselben in Betracht. Es werden dem Kinde Körper von verschiedener Form vor die Augen — und bei zugemachten Augen, zum Wahrnehmen durchs Gefühl gebracht, z. B. ein Würfel, ein länglich viereckiger Körper, ein Dreieck, eine Kugel. Dies lernt das Kind kennen und benennen und die Frage: Wie sieht der Gegenstand aus, was hat er für Form oder Figur? muss bei dem Bemühen, klare und unverworrene Begriffe zu erhalten, die erste, so wie die Frage: wie heisst er — die zweite sein. Gleich wie man durch Vorlegen und Zählen verschiedener sichtbarer Gegenstände endlich die reine Größe abzählen und auffassen lernt, ebenso werden durch Vorlegen und Anschauen gewisser regelmässig geformter Körper endlich die reinen Begriffe von Formen des Vierecks, Ovale etc. abstrahiert, in Linien auf der Tafel vorgezeichnet und die Kinder zum Nachzeichnen auf ihre Schiefertafeln angeführt. Man fängt von der einfachsten, also graden Linie nach verschiedenen Richtungen auslaufend an und

fährt beinahe in der Ordnung fort, wie solches in dem Hefte der Massverhältnisse vorgezeichnet ist, doch mit folgendem Unterschiede,

a) dass zwar die Kinder angeführt werden, sich über alles, was sie tun, richtig auszudrücken, oder um so zu sagen, Linien und Umrisse wie Worte zu lesen, doch mit Vermeidung der tausend Wiederholungen einer und derselben Sache, wodurch ein geistloser Mechanismus nur gar zu leicht erzeugt werden kann.

b) Dass man die Kinder nicht nur im Zeichnen der Quadrate und Zirkel sondern auch verschiedener Winkel von bestimmter Grösse z. B. von 5°, 10°, 15°, 20° etc.

c) Dass man den Kindern sogleich eine Anwendung aufs gemeine Leben von jeder vorkommenden Linie und Figur mache, z. B. wo findet man hier in der Stube eine wagerechte, eine lothrechte, eine schräge Linie? wo ein Viereck? wo etwas rundes? Stellet den Stock lothrecht! haltet ihn wagerecht! etc.

d) Dass man das Augenmass der Kinder nicht nur an kleinen Figuren, auf dem Papier oder an der Tafel übe, sondern auch dass man sie anführe Weiten, Höhen, Entfernungen, Breiten, Tiefen, Räume und Gewichte zu schätzen. Es ist oftmals von vielem Nutzen, auf den ersten Blick den Inhalt eines Gefässes, einen Haufen Getreide etc. so ziemlich richtig zu schätzen wissen. Die Übung eignet sich sehr gut zu den Industriearbeiten, welche entweder im Garten oder in der Stube vorgenommen werden, und so greifen die Schulübungen in die Arbeitsschule und diese in das tätige Leben.

e) An diese jetzt gedachten, in Pestalozzis Schule und Schriften zu sehr vernachlässigten Übungen, liessen sich gerade diejenigen geometrichen, stereometrischen, mechanischen etc. Wahrheiten auschliessen, welche für den Bürger und Landmann von praktischen Folgen sind.

f) Und endlich soll das Auge nicht nur reguläre Formen, deren es wenig in der Natur gibt, sondern auch irreguläre Umrisse der Körper teils durch das bisher gebildete Augenmass, teils aber auch mittelst der jetzt angeführten geometrischen etc. Wahrheiten würdigen lernen.

Sind die Kinder so weit, dass sie ziemlich grade Linien nach allen Richtungen, Winkel, Quadrate, Zirkel und Ovale mit Griffel ziehen können, werden sie zum Zeichnen der Buchstaben, anfangs recht großen an der Tafel und in der Folge immer kleineren und auf dem Papier, nicht minder zugleich zum Lesen angehalten, so dass das Schreiben und Lesen gleichzeitig betrieben wird, und also eins das andere unterstützt.

Das Zeichnen aus freier Hand oder Zeichnen nach der Natur kann entweder mit dem Schreibunterrichte zu gleicher Zeit fortlaufen oder ihm nachfolgen.

Das Buch der Zahlverhältnisse.

Die Pestalozzischen Zahlverhältnisse sind wirklich eine Art von Geistesgymnastik. Das laute Hersagen der Zahlenreihen fordert eine solche Sammlung des Geistes und Fixierung der Gedanken auf dieselben.

dass es ohne dieselbe nicht möglich ist, die Zahlverhältnisse an der vor sich habenden Strich- und Bruchtabelle laut herzusagen. Und damit ist in einer öffentlichen Schule schon sehr viel gewonnen. Überdies setzen sie die mannigfaltigsten Kräfte des Geistes in Tätigkeit und Übung. Eine für Volksschulen passendere Einrichtung derselben, so dass sie zugleich als wirkliches Kopfrechnen und als Grundlage des Rechnens überhaupt gelten können, wird jetzt versucht.

1. Übung. Die Kinder lernen zählen mittelst gewisser in die Augen fallender Gegenstände, als Blätter, Rechenpfennige, Hölzchen etc. | Hölzchen || zwei Hölzchen, ||| drei Hölzchen, |||| vier Hölzchen, ||||| fünf Hölzchen etc. bis 100 und weiter, dann von 100 bis auf 1 zurück. Durch diese Übung lernen sie von den Realgegenständen die reine Größe eins, zwei, drei etc. abstrahieren, worauf dann diese Übung an der Strichtabelle wiederholt werden kann, ohne jedoch die Striche mitzubenennen, sondern die Zahlen in Abstracto: eins, zwei, drei etc. herzusagen.

2. Übung. Die Kinder lernen bis 100 mit verschiedenen Differenzen vorwärts und nachgehends auch rückwärts zählen, als z. B. 2, 4, 6, 8, 10, 12 etc. 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21 etc. 4, 8, 12, 16, 20, 24 etc. 5, 10, 15, 20, 25 etc. Hierzu dient ihnen die Strichtabelle vortrefflich, wo die Striche schon in der Art abgeteilt sind. Indem die Kinder hinaufzählen, tun sie im Grunde nichts anders, als sie addieren die Differenz 1, 2, 3, 4 etc. zu der vorher ausgesprochenen Summe hinzu, z. B. 2 + Differenz 2 = 4, 4 + 2 = 6, 6 + 2 = 8, 8 + 2 = 10, 10 + 2 = 12 etc. etc., und indem sie zurückzählen, verrichten sie die einfachste Subtraction, wo nämlich die Summe um die Differenz 1, 2, 3, 4, 5 etc. immer kleiner gemacht wird, z. B. 20 — 2 = 18, 18 — 2 = 16, 16 — 2 = 14, 14 — 2 = 12, so auch 21 — 3 = 18, 18 — 3 = 15, 15 — 3 = 12 etc. und also ist diese Übung nichts anders als eine anschauliche Grundlage zur Addition und Subtractions.

3. Übung. Die Übung ist eine Verdoppelung und Vervielfältigung der vorigen und zwar mit ungleichen Zahlen, oder die gewöhnliche Addition und Subtraction mit 2, 3 und mehreren Posten, mit 2, 3 und mehreren Substractoren z. B. 2 + 3 + 4 wieviel sind dies zusammen? 2 + 4 + 7 + 9 = ? So auch bei der Subtraction 9 — 2 — 3 wieviel bleiben noch übrig? Von 8 + 7 sollen 5 + 2 + 3 abgezogen werden; wieviel behaltet man noch? Anfangs gibt man 3, dann 4 und so immer mehrere Zahlen den Kindern zum Zusammenzählen oder zum Abziehen auf, wodurch das Zahlengedächtnis sehr geübt wird, welches für jedermann von großem Nutzen ist.

4. Übung. Auf diese Übungen folgt erst die 2te Übung nach Pestalozzis Zahlverhältnissen, wo nähmlich eine gewisse Anzahl Einheiten in gewisse kollektive Zahlen 2, 3, 4 etc. zusammengestellt werden und nachgehend's bestimmt wird, wieviel solche Zweier, Dreier etc. aus einer Anzahl Einheiten gemacht werden können, z. B. 25 × 1 wievielmal 3, wievielmal 4 etc., welches nichts anderes als Division ist.

5. Übung. So wie die vorige Übung als Grundlage der Division

anzusehen ist, ebenso kann diese, oder nach Pestalozzi die 3te Übung als Fundament der Multiplikation, oder als eine Wiederholung der Division betrachtet werden. Es werden hier nämlich gewisse Collectiv-Zahlen in ihre Einheiten, aus den sie bestehen, aufgelöst, z. B. 7×5 wievielmal eins? 9×6 wievielmal 5?

Und also hätten wir in dieser angegebenen Art eine Grundlage für die 4 ersten Species, welche sonst in den Pestalozzischen Zahlverhältnissen zum Teil vermisst wird; denn dort beziehen sich alle Übungen entweder auf Multiplikation und Division oder auf die Regel de Tri.

6. Übung. Diese nach Pestalozzi 8. Übung führt den Schüler dahin, sich aller einfachen Zahlenverhältnisse, bei deren Bestimmung die Einheit nicht geteilt werden darf, aufs deutlichste bewusst zu sein und sich darüber mit der grössten Bestimmtheit ausdrücken zu können. Der Schüler wird zu diesem Ende auf das einfachste Verhältnis zwei gegebener Zahlen zu einander aufmerksam gemacht und dieses Verhältnis auf eine dritte gegebene und die zu suchende 4te Zahl anzuwenden gelehrt. Es soll z. B. 4 mit einer zu suchenden Zahl in eben das Verhältnis gebracht werden, in welchem 18 zu 63 steht. Der Schüler fasst daher die Zahlen 18 und 63 näher ins Auge und findet, dass $18 = 2 \times 9 - 63$ aber 7×9 also wie $2 : 7$ steht. Nun geht er zu 4 über und fasst diese Zahl in zwei Hälften geteilt als 2×2 auf und folglich wird die gesuchte 4te Zahl 7×2 oder 14 sein müssen. Das Verhältnis also $18 : 63 = 4 : 14$ ist nicht nur richtig, sondern es wird als solches auf der Einheitstabelle anschaulich nachgewiesen und daher vom Verstande rein aufgefasst. Diese Übung ist daher die beste Grundlage für die Proportionslehre und die zweckmässigste Übung, sich darin zu befestigen.

Auf diese und ähnliche Art liessen sich die Pestalozzischen Zahlverhältnisse wenigstens vor der Hand vereinfachen und modifizieren, um sie als Grundlage der 4 Species und der Regel de Tri und doch auch zugleich als eine empfehlenswerte Geistesgymnastik in der Volksschule zu gebrauchen. Nach und bei jeder Übung müssen Fragen an die Kinder gestellt werden, welche in das tätige Leben einschlagen, z. B. anstatt zu fragen 17×1 wievielmal 3? frage man lieber: 17 Pfennige wieviel sind dies Dreier? Anstatt $7 : 3 = 21 : \ldots$ gebe man den nackten Zahlen Bedeutungen. Wenn 3 Citronen 7 Pf. kosten, wieviel Groschen müssten wohl 21 kosten.

Die Übungen mit Brüchen laufen mit den Übungen der ganzen Zahlen paralell und mithin findet auch hier das so ziemlich seine Anwendung, was oben von den ganzen Zahlen gesagt worden.

Zu allen den hier vorgeschlagenen Übungen dienen die Pestalozzischen Tabellen, nämlich die Einheits- oder Strich- so wie die Bruch- oder Quadrattabelle vortrefflich; ohne sie würde die Anschaulichkeit des Unterrichts ungemein erschwert und mithin sind sie von Seiten der Zweckmässigkeit, Einfachkeit und Wohltätigkeit mit vollem Rechte zu empfehlen.

Berlin 15. Juli 1804.

An den Inspektor Jeziorowski.

Die von dem Inspektor Jeziorowski am 1. d. M. geäusserten Ideen über die Anwendung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode in den Volksschulen sind sehr richtig und ein neuer Beweis, dass er mit dieser Methode völlig vertraut geworden, sie auch zu würdigen versteht. Seine eingereichten diesfälligen Bemerkungen und Vorschläge werden daher den südpreussischen Kammern zum Gebrauche mitgeteilt, und ihm solches als ein Beweis der Zufriedenheit damit hierdurch in Gnaden eröffnet.

Friedrich Wilhelm.

(Arch. Główne. Akta pruskie. S. P. 116).

IV.

(do str. 100—103).

„Plan Seminarjum Poznańskiego"

przesłany Izbie Edukacyjnej przez Jeziorowskiego w r. 1807, na który powołuje się notka[1] na str. 100, wyjdzie według informacji dra Z. Kukulskiego w najbliższym czasie razem z innemi planami edukacyjnemi tej doby w wydawnictwach Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Lublinie p. t. »Projekty edukacyjne z r. 1807«, wobec czego nie podajemy go w niniejszem wydawnictwie.

V.

(do str. 207—209).

Benjamin Flatt.

„Myśli do zakładania szkoły dla dzieci ubogich przy Instytucie Agronomicznym w Marymoncie".

(przesłane Ministerstwu Spraw Wewnętrznych przez dyrektora tegoż Instytutu, Benjamina Flatta, dn. 23 kwietnia r. 1824).

Zasady, na których opiera się szkoła Fellenberga, powinny też być w najgłówniejszych częściach zasadami naszej szkoły:

Że szkoła zwolna powinna być przyprowadzona do tego stopnia doskonałości, że się po większej części sama z siebie, bez dostarczania innych znacznych funduszów będzie mogła utrzymać.

Dla dopięcia tego będzie trzeba:

1) Tylko takie dzieci przyjąć, które już mają tyle siły, aby mogły choć lekkie tylko roboty już uskuteczniać n. p. pleć, grabić, gnój rozrzucać i t. p., a takie są w 9. lub 10. roku.

2) Aby największa część dnia była przeznaczona na ręczną pracę gospodarską i tylko w lecie jedna, w ziemie 2 godziny dziennie i w niedziele popołudniu przeznaczyły się na lekcje.

3) Ażeby wszystkie urządzenia tej szkoły, tyczące się utrzymywania dzieci, mianowicie co do stołu, odzieży, pościeli, pomieszkania, były jak najprościejsze, najmniej kosztowne, jednak wygodne, zdrowe i swemu zamiarowi odpowiadające.

4) Aby dzieci tak długo pozostały w szkole, pókiby nie były zdatne zaraz po wyjściu z niej przyjąć obowiązki n. p. parobków, włodarzów, gospodarzów wiejskich, owczarzów i t. p. — t. j. do 21. lub 22. roku; do takiego czasu przy większych siłach i większem usposobieniu byłyby w stanie wynagrodzenia kosztów, które się w młodości na pierwsze ich utrzymywanie awansowały.

Stosując się do tych zasad, myśli względem zaprowadzenia w Marymoncie podobnej szkoły są następujące:

1) Do tej szkoły jedynie będą przyjęte dzieci wiejskie lub z miast rolniczych; szczególniej będzie tu wzgląd miany na dzieci ubogie zupełnie lub osierociałe, które w gminach stają się ciężarem.

2) Pobyt w tej szkole będzie od lat 12—14; żadne nie będzie przyjęte, które nie ma przynajmniej 9 lat skończonych.

3) W pierwszych 6 lub 7 latach pobytu swego w szkole, dzieci będą przeznaczone do robót ich siłom odpowiadających we wszystkich gałęziach wiejskiego gospodarstwa, ażeby przez to we wszystkich potrzebnych robotach dostały należytą wprawę. Roboty te nie będą w bardzo wielkiej odległości od szkoły, tak aby dzieci w tych pierwszych 6—7 latach żadnej lekcji nie opuszczały; w ostatnich zaś 6—7 latach pobytu swego dziecko może sobie obrać pewne stałe zatrudnienie n. p. albo owczarstwo, gorzelarstwo, ogrodnictwo, konowalstwo — albo zostanie podług ochoty przy ogólnych robotach gospodarskich jako przyszły parobek, gospodarz wiejski i t. d. Dzieci ostatnie tylko w niedzielę i świąteczne dni będą uczęszczać na lekcje w Marymoncie dawane.

4) Szkoła samabędzie w Marymoncie i dyrektor Instytutu Agronomicznego wyznaczy w bliskości pomieszkania swego lokal, gdzieby wszystkie dzieci razem mieszkać mogły i gdzieby dyrektor codzień mógł je kontrolować.

5) Lekcje będą dawane albo zrana, przed rozpoczęciem roboty, albo wieczór po robocie. Przedmioty naukowe będą: Czytanie (książki, które się dzieciom podadzą, są: Nauka początkowa czytania — Pielgrzym z Dobromilu — Nauki dla włościan — Śpiewy historyczne i t. p.); rachowanie na pamięć i dla zdolniejszych rachowanie na tablicy; nauka pisania i rysowania ręcznego także tylko dla zdatniejszych przeznacza się. Co się tyczy innych przedmiotów, rolnikowi potrzebnych, n. p. znajomości gruntów, roślin, fenomenów nadpowietrznych i t. d. te dzieciom przez nauczyciela przy robocie lub na spacerach będą objaśniane.

W zimowem półroczu proboszcz miejscowy w tydzień przynajmniej raz będzie dawał naukę religji, a w każdą niedzielę dzieci ze swoim nauczycielem na nabożeństwie znajdować się powinny.

Gdyby który uczeń we wszystkich teoretycznych naukach wielkie okazał talenta, we wszystkiem innem celował, mógłby kiedyś przejść do wyższej klasy agronomów (co jednak będzie tylko wyjątkiem).

6) W zimowem półroczu, gdyby gospodarstwo rolne nie dostarczało potrzebnego zatrudnienia dla wszystkich dzieci, te będą zatrudnione przędzeniem lnu, wełny, robieniem pończoch, koszów, łyżek i innych statków drewnianych.

7) Co się zaś tyczy ekonomicznych stosunków i zasad, podług których kiedyś ma przyjść do tego, aby się sama utrzymała, mam honor przedstawić następujące obrachowanie.

(Tu następuje szczegółowe obliczenie kosztów utrzymania, ubrania letniego i zimowego jednego dziecka, wynoszące z praniem bielizny i lekarstwami około 256 zł. rocznie i zestawienie dochodów z pracy dziecka stosownie do wydatności pracy w różnym jego wieku, ustalone od 18 roku życia na 33 grosze dziennie).

Co się tyczy porządku policyjnego, wszyscy uczniowie będą przyzwyczajeni do największego posłuszeństwa, do porządku i czystości. Szczególnie wpajać się w nich będzie wstręt do próżniactwa i zamiłowanie pracowitości.

Stół ich będzie wspólny i w towarzystwie ich nauczyciela lub innego przewodnika. Uczniowie sami sobie będą czyścić pomieszkanie, słać łóżka, łatać suknie, prać bieliznę, myć swoje statki, do czego wszystkiego im potrzebna instrukcja będzie dana. Sypiać uczniowie będą na tapczanach, każdy osobno i każdy będzie mieć na łóżku kołdrę bajową, poduszkę, siennik i prześcieradło.

8) Nauczyciela obowiązkiem będzie prócz dawania lekcyj, uczniom przy pracach przewodniczyć, z nimi jadać i sypiać. Dyrektor Instytutu Agronomicznego chętnie mu przy organizacji szkoły, przy dawaniu nauki, przy dozorowaniu uczniów i zaprowadzeniu rozsądnej karności będzie pomocnym. Lecz z początku trudno będzie o takiego nauczyciela — nim zaś stosowny człowiek się znajdzie (który albo z seminarjum z Puław, albo z innej posady nauczyciela elementarnego może być wezwany), przeznaczę z początku jednego z ubogich i porządnych uczniów agronomicznych na nauczyciela, po kilku latach spodziewam się, że między uczniami szkoły ubogich znajdę stosowne subjectum. Młody człowiek, chociażby nie był odrazu zupełnie uzdatniony na podobnego nauczyciela, może w Instytucie Agronomicznym nabywać potrzebnych wiadomości. Nauczyciel w nagrodę swoich robót ręcznych będzie miał stołowanie i inne stosowne wygody z funduszów ekonomicznych. Lecz co do pensji i rząd będzie musiał na niego w etacie rocznym 300 lub 400 zł. wyznaczyć.

9) Co do rozwinięcia samej szkoły, myślę w pierwszym roku np. od św. Jana zacząć z 10 uczniami, liczbę tę można co rok o 5 powiększyć, póki nie dojdzie do 30.

W pierwszym roku możnaby przyjąć uczniów cokolwiek starszych, np. od 12—15 lat, ażeby z tymi prędzej dojść do jakiego celu, albo z nich ukształcić sobie nauczyciela, w następnych latach możnaby coraz młodszych przyjąć.

Ponieważ zaś szkoła dzieci ubogich zupełnie będzie zastępować pierwszą i niższą klasę uczniów agronomji, więc klasa ta przy założeniu tej szkoły zupełnie może ustać, i Komisja Rządowa Spraw Wewnętrznych zamiast przeznaczenia 1800 zł. na stypendja uczniów niższej klasy, potrzebuje tylko tę samą sumę jako roczny dodatek do utrzymania całej szkoły przeznaczyć i ten dodatek (oprócz pensji nauczyciela) będzie do-

stateczny do zaspokojenia tych potrzeb, które jeszcze z funduszu za roboty uczniów nie mogły być zaspokojone; powyższe 1800 zł. wypłacane będą dyrektorowi Instytutu Agronomicznego p. t. dodatku do utrzymania uczniów ubogich w miesięcznych ratach, a dyrektor za to całe gospodarstwo tej szkoły i całe ich utrzymawanie weźmie na się; co się zaś tyczy wydatków na pierwszy zakład potrzebnych, n. p. łóżek z potrzebami, naczyń stołowych, ubierania tych uczniów, którzy zupełnie obnażeni albo w łachmanach przybywają do szkoły, na pierwsze zakupy książek i innych potrzeb szkolnych i t. d., Komisja Spraw Wewnętrznych raz na zawsze wyznaczy etatem 2000 zł., które tylko cząstkowo, przy zdarzających się potrzebach i za osobnemi asygnacjami będą wybrane.

10) Co rok raz publiczny będzie popis tej szkoły, lecz rządowi w każdej chwili będzie wolno posyłać do niej rewizorów dla przekonania się o jej stanie.

11) Przedstawienie dzieci Komisji Rządowej Spr. Wewn. do przyjęcia ich do tej szkoły należeć będzie do dyrektora Instytutu, do niego więc wszyscy pretendenci zgłosić się powinni. Przed otworzeniem szkoły stosowne ogłoszenie do pism publicznych będzie podawane. Żadnym rodzicom, opiekunom lub krewnym nie będzie wolno dzieci odebrać ze szkoły przed 21. rokiem, chyba że Komisja Rządząca w pojedynczych przypadkach inaczej ustanowi.

12) Gdyby się przez doświadczenie okazać miało, że niektóre z powyższych zasad szkoły ubogich nie są odpowiadające swemu zamiarowi, może dyrektor zaproponować stosowne odmiany.

Co rok przynajmniej raz złoży Komisji Rządzącej Spraw Wewnętrznych raport o stanie i postępach szkoły.

(Akta Komisji Rządzącej Spraw wewnętrznych i duchownych, tyczące się szkoły rzemieślniczej i wiejskiej w Marymoncie. Arch. W. R. i O. P.).

VI.

(do str. 218—219).

Józef Lipiński.

Uwagi i przedstawienia względem Metody Lankastra czytane na sesji ogólnego zebrania dnia 10 listopada 1817.

Gdy rozmaite metody kolejno zachwalane lub podawane wzbudzały zapał i przesadne nadzieje i pochwały, które powoli się zmniejszały i ostygały, umyśliłem zastanowić się bez uprzedzenia i z najbezstronniejszą rozwagą nad metodą, Lankastra zwaną, która w teraźniejszym czasie z tak powszechną usilnością w Austrji i Francji jest rozszerzana: zważyć, jakie ma ewentualne korzyści, dla których znajduje dzielną tam pomoc, jakie pożytki mieć może dla nas, czy ma i czy być może u nas przyjętą i rozszerzaną, porównać się z innemi dotąd w Niemczech podawanymi metodami: aby tyle użyć w tej mierze rozwagi, ile potem usilności do jej rozkrzewienia, jeżeli się tak użyteczną okaże, za jaką jest powszechnie miana.

Porównywać dawniejsze i dotąd ogłaszane metody z tą użytą najprzód przez Bell, a wskrzeszoną w Anglji przez Lankastra, jest to porównywać rzeczy, różne niejako przymioty mające. Wyraz albowiem »Metody« może być zastosowany do różnego znaczenia. Metody dotąd w Niemczech najbardziej podawane, zajmowały się szczególniej doskonaleniem sposobu, jakim nauka jakowa ma być uczona — Lankastra, jakim szkoła najlepiej być może urządzona i to jest właściwą jej zaletą. Metody tamte trudniły się po większej części rozbieraniem mowy ludzkiej, wyrazów, sylab, głosów, kształtem znaków, kombinacją liczb do stosownego uczenia. W których wyznać potrzeba, mimo wielu użytecznych przepisów, wiele miesza się teoretycznych, które w praktyce nietyle użyteczne się okazują. Metoda ta w zamyśle wzajemnego uczenia dzieci zatrudnia się organizacją stosowną do tego, z wielu bardzo miar użyteczną, zajmuje się użyciem oszczędnem czasu, wprowadzeniem najściślejszego porządku, urządzeniem najdokładniejszego dozoru, wzbudzeniem o ubieganie się ich etc. A lubo ten sposób używały niektóre inne metody, jak Pestalozziego, Oliviera etc., lecz tylko cząstkowo do szczególnych nauk, Bell i Lankaster użyli go całkowicie do prowadzenia samej szkoły i uczenia wszystkich nauk.

Metody pierwsze zależą na udoskonaleniu nauczyciela w sposobie dawania różnych nauk i prowadzenia szkoły. Ta w samej organizacji znajduje te sposoby tak, że nauczyciel od nich odstąpić lub zaniedbać ich nie może. Już tam za niego o wszystkiem pomyślano, na wszystko porządek, czas przepisano.

Tamte użyteczne są, gdzie wielka liczba nauczycieli jest oświecona, usposobiona i pilna. Ta tam szczególnie użyteczną i najwidoczniej korzystną się staje, gdzie ich jest niedostatek.

Wiadomo jest, że naprzód potrzeba podała myśl urządzenia szkoły wzajemnego uczenia dzieci przez drugie — du Mutuel enseignement. Mówią niektórzy, iż ta myśl nie jest nową. Odpowiedzieć można, iż przychodziła ona wielu cząstkowo, lecz nikt jej tak nie użył, nie rozwinął i nie urządził. A mianowicie, iż przy wykonaniu i rozwinięciu tej myśli kolejno przez Bell, Lankastra i innych we Francji tyle w urządzeniach bardzo użytecznych udoskonaloną została, iż nietylko dla korzyści oszczędzenia kosztu, ale dla najdoskonalszego dotąd uorganizowania szkoły i dla wielu wynikających stąd korzyści ta metoda jest przeniesiona i zalecana, jako to:

1) Dla uskutecznienia wzajemnego uczenia potrzeba było szczególniej ustanowić ścisły porządek, którego prowadzenie wielkiej liczby dzieci przy ich żywości wymagało; ten porządek ważny jest w każdej szkole. Użyto więc poruszeń wojskowych: od wejścia do szkoły do wyjścia dziecię nie może nic innego czynić, jak pilnować komendy, — jego postawa, poruszenie, wszystkie działania i kroki są przepisane.

2) Dozór jest łatwy: dziecię, łamiące porządek, jak żołnierz w szyku, łatwo jest postrzeżone.

3) Czas wyrachowany i cały obrócony na naukę, a ta na korzyść;

chwila nauki nie jest przerwana, chyba samym przejściem do półkolów z ławek, co samo nudne dla dzieci siedzenie przerywa.

4) Dziecię uczące samo się lepiej udoskonala.

5) Wyższość przywiązana do uczenia innych, nagrody, które powinny być dawane dozorcom i pierwszym w każdej klasie, ożywia bardzo ubieganie się wzajemne.

6) Co do postępu i promocji: Poddział każdej nauki na drobne części od jej początku aż do ukończenia i stosowny do tego podział klas dla każdej nauki sprawia, iż żaden z uczniów krokiem go przejść nie może, nie będąc w pierwszym ugruntowany. Ten bowiem tylko przechodzi do wyższej klasy, kogo nikt z małej liczby 10 kolegów poprawić w niczem nie może. A nawzajem żaden uczeń nie czeka na drugich, postępuje według własnej zdolności i usposobienia. A tak z samego przepisanego porządku odbywa się codzień nauka, examen i promocja.

7) Ta ustawiczna, że tak powiem, walka o pierwszeństwo utrzymuje ciągłą i bardzo żywą emulację, baczność i ochotę.

8) Znaki, promocje, nagrody, porządek i poruszenie wojskowe niewymownie bawią i ożywiają dzieci. Same one z ochotą przestrzegają porządku i dopełniają wszelkich form przepisanych. Dzieci uczące uczą według tablic ściśle przepisanych i sposobu wskazanego. A tak szkoła sama idzie. Jest to, jeżeli porównać można, machina, która raz urządzona i nakręcona, sama postępuje, a której nauczyciel pilnuje ruchu, a znać powinien sprężyny i kółka, aby je w regularnym biegu utrzymał. Machina tą przecie nie jest zupełnie machiną w tem znaczeniu, w jakim wielu przywiązanych do dawnych w pismach chciało ją przedstawić. Pozwala ona użyć tych wszystkich myślnych ćwiczeń, które w innych są zalecone, gdyż nie przeszkadza i nie odrzuca żadnej metody i tego, co w innych użytecznego rzetelnie być może, to czasem innym sposobem, ale w skutku wykonywa. Jakoż — wiele przydaje do rozwijania władz umysłowych, i ta metoda zawsze coś w udoskonaleniu postępuje. Zastanowić się tu trzeba nad uwagą względem tej metody: iż co się tyczy korzyści z oszczędzania kosztów, to co do naszego kraju nie może być taka, jak tam, gdzie cała ludność się uczy i znajduje się wielka liczba uczniów. To jest prawda, lecz w większych miastach i znaczniejszych wszędzie zaprowadzona być może. Nie wspominając Warszawy, gdzie niemniej jest dzieci, jak w innem jakiemkolwiek mieście, zwłaszcza ubogich, co okazuje niezmierna ilość drobnych szkółek. — Powtóre szkoła ta równie zajmować może 500, 1000, jak 50 uczniów. Jeżeli niecała jeszcze ludność u nas się uczy, spodziewać się należy, że to kiedyś nastąpić powinno, a może ta metoda do tego zbliży. Wszakże gdyby nie oszczędzała kosztów na naukę i z innych względów wystawia większe u nas jak gdzieindziej powody do jej zaprowadzenia.

1) Mniejsza jest u nas liczba nauczycieli, którzyby mieli wyobrażenie jakowejbądź metody. Wystawienie więc takiej zwłaszcza, która ma porządek rzeczy uderzający, widoczne i jawne do objęcia zmysłowego urządzenia, jest pożyteczniejsze, jak innej. Okaże ona jasne nauczycielowi cele i sposoby.

2) Porządek ścisły, który jest koniecznym i istotnym jej przymiotem, bo na nim polega, dla nas szczególniej jest rzetelnym przymiotem. Nauczyciel musi pilnować porządku, a dzieci od dzieciństwa nabierają nałogu porządnego działania.

3) Gdyby we wszystkich znaczniejszych miastach była zaprowadzona, nauczyciele ze wsi i mniejszych szkółek widzieliby coś, przejęliby coś użytecznego, co zawsze poprawiałoby sposób uczenia i prowadzenia.

4) Szkoła w Łowiczu podaje wprawdzie kandydatom sposoby uczenia, ale te to sposoby zależą od szczególniejszych zdatności każdego nauczyciela, od jego chęci, pilności, od powstrzymania się lub zaniedbywania owych. Nie widzimy od czasu zaprowadzenia tej szkoły wielkich ani widocznych nawet skutków w poprawieniu sposobu uczenia. W jednej jakowej szkole może iść lepiej, ale inne z tego nic dotąd nie korzystają. Między tylu naczycielami każdy uczy po swojemu. Bo te sposoby nie są tak uderzające, jak ten, który wzór naoczny wystawia.

Korzyści więc, jakem okazał, tego urządzenia szkoły są: czas oszczędzony i dobrze użyty, ścisły porządek wojskowy, który utrzymuje dokładność i regularność; ożywienie emulacji i ochoty, zapewnienie się o każdego ucznia korzyści. Dozór najdokładniejszy i t. p., dla których z największym pożytkiem zaprowadzonym być może.

Względem sposobu zaprowadzenia.

Chcąc zaprowadzić u nas metodę Lankastra, nie byłoby dosyć wystawić jeden jaki mały wzór, ale wypada wziąć się silną ręką i wciąż ją ile możności rozmnażać. Im więcej podobnie urządzonych i wystawionych będzie, tem mocniej zapewnia się bytność i dokładność wszystkich i wzrost metody. Niedość jest mieć osoby, któreby znały te metody, któreby nawet potrafiły je zaprowadzić, ale takie, któreby z obowiązku tem zajęte były. Ustanowiony porządek powierzchownie uderza, a w urządzeniu go jest wiele szczegółów, które ustawicznej pilności wymagają, wiele drobnych rzeczy wiedzieć potrzeba i ustawnie zwracać do porządku i onego pilnować, ten bowiem potrzebuje wielkiej dokładności, a uchybienie wszystko miesza. Należy formować dozorców, zwolna urządzać, nim machina iść zacznie. Samemu nauczycielowi trzeba dać pojąć ducha przepisów, aby umiał postępowanie swoje do tego stosować. Potrzebuje on wiele przestróg, objaśnienia i szczególnej instrukcji. Potrzeba ciągłej baczności na szkołę zaprowadzoną, bo lenistwo naszych nauczycieli łatwo zaniedbuje regularność. Wypada więc ciągle urządzać i urządzonych pilnować. Urządzone a nie pomnażające się i sobie zostawione, coraz iść leniwo, wyradzać się, zaniedbywać i upadać będą. Zdaje mi się więc, że należy naprzód dokończyć całą szkołę Dzieciątka Jezus, w której połowa chłopców uczy się po dawnemu i umyślić na to lokal. Szkoła dziewcząt jest bardzo liczna, szkoły u św. Kazimierza i u Misjonarzów są dosyć liczne. Niepodobna, aby Municypalność nie znalazła jakiego lokalu w jakim niewiele zamieszkałym klasztorze, gdzieby mogła wielką szkołę dla ubogich dzieci miasta wystawić. Koszt dla miasta

Warszawy z funduszów miejskich na wyporządzenie większej sali nie byłby tak wielki: za tym przykładem inne miasta znaczniejsze pójść mogą, a z czasem i partykularne ustanowienia. Jeżeli więc Komisja postanowiła silnie urządzać takie szkoły, należy poświęcić coś na utrzymanie organizatora stałego, przynajmniej do czasu, któryby i urządzał nowe i urządzonych ciągle pilnował i w ścisłem dopełnieniu utrzymywał i doskonalił, nauczycieli zdatnych wybierał, ich instrukcją się zajmował. Inaczej nic się samo lub przez ludzi do tego nieobowiązanych nie zrobi. Wiem, jakiego czasu i jak silnego i ciągłego zatrudnienia się potrzebuje urządzenie dokładne jednej szkoły. Na tego polecam JP. Kraińskiego, który okazał, że jest świadomym i świadkiem jestem jego usilności i zręczności. Lubo ta metoda w utrzymywaniu swojem oszczędza kosztów, w zaprowadzeniu pierwszem wymaga, które u nas byłyby znaczniejsze, lecz je ułatwić i oszczędzić można.

1) Potrzebuje wielkiej liczby tablic do czytania, pisania, rachunków, rysunków etc., które zastępują książki. Przepisanie tylu tablic jest bardzo długie i trudne. Należy je wydrukować i mieć Assortiment gotowy dla szkół zakładających się.

2) Tabliczki arduasowe oszczędzają kosztów na papier, ale są u nas za drogie, bo niema innych, jak oprawne. Potrzeba, by je dla ułatwienia razem sprowadzić, co bardzo tanio przyjść może. Te uwagi okazują, iż bez pomocy i, że tak rzekę, pierwszego dzielnego popchnięcia i zajęcia się rządowego zaprowadzeniem tego sposobu, nie można się spodziewać, aby od kogo z partykularnych był zaprowadzony.

J. Lipiński.

(Akta tyczące się szkoły Lankastra w szpitalu Dzieciątka Jezus. Arch. Min. W. R. i O. P.).

BIBLIOTEKA ŚLĄSKA

Spis osób.

Albertrandy 80
Aleksander I 36, 46, 48, 55, 80, 182—3, 186—9, 194, 196, 198—201, 206, 231—2, 236, 240, 247, 252, 254, 267, 270, 273.

Baczko 82
Bandtke J. S. 72, 76—9, 94, 156
Basedow 15, 37, 135
Baudeau 11
Bawikowska 223
Becu 243, 254—5.
Beicht 164
Beidtel 16
Bell 38—40, 308
Bell-Lankaster 1, 40, 179, 214, 227—9
Bentkowski F. 84, 139, 175
Białozor 258
Bieliński Franciszek 14
Bieliński Józef 181
Bieńkowski 189
Biernacki 197
Bodmer 18
Bońkowski 180
Bornemann 232
Borowski 241, 255
Breza 144—5, 160
Brodziński 180
Budziłłowicz 241, 243, 255
Burgund 97, 103, 116—9, 124, 126—7, 134, 136, 138, 141, 144, 157, 173, 234, 247
Büsch 71
Buss 177
Bystrzycki 164.

Capo d'Istria hr. 36, 196, 201—202
Chavannes 135, 176—7
Chodani 241, 243, 251
Chodźko Jan 258
Chojnacki 134—6, 211, 274
Chreptowicz 59, 256—7, 260—3
Colomba 152, 187
Compayré 18
Condorcet 17
Czacki Michał 51—2
Czacki Tadeusz 46—55, 80, 239, 265—6, 269, 274
Czaplica 200
Czarnecki 158, 160—1, 164, 166, 171, 174, 244
Czartoryscy 224
Czartoryski Adam 155, 225
Czartoryski Adam syn 46, 56, 189, 194, 198, 200—1, 207, 234, 240, 246, 248—9, 252—5, 257—8, 262—6, 269, 274
z Czartoryskich Marja ks. Wirtem. 72
Czeczot 262.

D'Alembert 13
Daniłowicz 254
Dankelmann 61
Davidson 252
Dąbrowski pijar 159, 164
Delaborde hr. 214—6
Delbrück 87
Descartes 12, 27

Deutschmann 103
Diderot 17
Diehl 109, 169
Diner 103
Dmochowski 72, 146, 160
Döbeli 295
Domkiewicz 225
Drzewiecki 257
Dymidowicz 169.

Ehrler 151
Elsner 234.

Fechner 68
Felbiger 14—6, 42, 71, 84, 89, 124, 131, 268
Feliński A. 258
Fellenberg 35—7, 58, 162—3, 165—6, 178—180, 183—6, 196—8, 201—8 225—9, 232, 253, 268, 272, 305
Fichte 165
Fijałkowski 169
Fischer 71—2, 82
Flatt 103, 143, 184—5, 203—9, 305
Forster 63
Fox 54
Franciszek I 43
Franke 160
Fröhlich 103
Fryderyk I 9
Fryderyk II 10, 13, 59, 76
Fryderyk August 137, 140, 152, 156
Fryderyk Wilhelm II 61, 64
Fryderyk Wilhelm III 64, 66
Fryczyński 253
Funk 71.

Gedicke 75—6, 88, 97, 242
Gerlach 156
Gessner 27
Gliszczyński 165
Głuszyński 233
Golański 179
Goldbeck 62, 64, 67
Golicyn 240, 243, 255
Górski 252
Grabowski Stanisław 189, 207, 213, 237—8, 272
Groddeck 54, 243
Gruszczyński 88—9, 96, 100, 124, 143—4, 150, 173—4, 204, 232, 273
Guerip 42
Gutakowski 197.

Haerd 254—5
Hähn 15
Hamel 255, 262
Hasselquist 206
Hecker 82, 268
Herberski 252
Herrose 86
Herzberg 82, 87
Holsche 67, 69
Horodyski 189, 195
Hoym 61—4, 67, 279
Hryniewicz 255.

Iselin 20
Ith 288, 290.

Jabłonowska ks. 183—4
Jankowicz z Miriewa 46, 246
Jerzy III 39
Jeziorowski 28—30, 72, 84—6, 88—103, 105, 116—134, 136—141, 143—4, 146, 149—150, 157—8, 165, 168, 170—1, 173—5, 204, 211, 233—4, 247, 264, 269, 270—4, 279, 297—8, 305
Jeżowski 252
Jorecki 103
Józef II 15, 43
Jullien 182, 184, 186
Jundziłł 241, 243, 265
Junker 71.

Kamieński pijar 16, 164, 166, 171
Kampe 135
Kant 31, 86, 117
Karp I. 56, 59, 255—6, 258, 263

Karpiński 159, 261
Katarzyna II 46, 55
Kaulfuss senjor 63
Kaulfuss profesor 115
Kaweczyński 147
Kazimierz Wielki 159
Kindermann 42, 268
Kletschek 66
Klewitz 64, 75, 89—90, 92—3, 95—7, 103—5, 175
Kluck 156
Kłągiewicz 251—2
Kołłątaj 47—55, 56, 109, 146, 156, 229, 269, 274
Komeński 31
Konarski St. 76
Kondyllak 159
Konrada 42—3
Konstanty w. książę 236, 273
Kontrym 241, 260
Kopczyński 52—3, 109—110 120, 124, 126—7, 135, 138—9, 157, 169, 246
Kopernik 229
Korn 155—6
Korsakow 255—6
Kościuszko 59, 62, 110, 154, 181—6, 199
Kossakowski Jan 55, 57, 254
Kossakowski Józef 175, 194—5, 198
Kozłowski 150
Koźmian ks. 189
Koźmian referendarz 194, 200
Kraiński 217—9, 222—3, 235, 256, 312
Krasicki I. 71, 140, 159
Krüdener 189
Krusi 28, 177, 291
Krzyżanowski J. K. 180, 217, 226—9, 235
Kuczyński 189
Kulesza 262
Kutuzow 186
Kwintyljan 135.

Łachnicki 58
Lankaster 38—40, 181, 207, 214—5, 217—8, 220, 223, 227—231, 233—6, 247, 251, 254—6, 258—260, 262—4, 273, 308—312
La Steyrie 214
Lauber 212
Le Gendre 120
Leibnitz 31
Lelewel 109, 169
Le Maistre 189
Leopold II 43
Lewicki wizytator 244
Libera Jan 230
Linde 72. 80. 109, 111—2, 139, 146, 164, 166, 168—9, 195, 198, 212
Linowski 189
Lipiński 106, 109—11, 113, 144, 161, 169, 172, 180, 194—5, 218—22, 231, 233, 237, 246, 265, 274, 312
Liwjusz 160
Lobach 83, 86, 97
Locke 12, 186
Lubecki książę 194
Lucchesini 76.

Łanskoj 186—7, 194
Łęcki J. 115, 154—5, 175, 178
Łokietek 159
Łuszczewski 120, 147—8, 197.

Maciejowski 146, 242—3, 256, 265
Maćkiewicz biskup 246
Mallet 169
Malewski Franciszek 259, 260—1, 273
Malewski rektor 56, 240—1, 243, 254—5, 257, 259
Małachowski 108
Marczyński 96
Marcinowski 59, 135, 176—7, 256, 263
Marja Teresa 15, 46
Markiewicz R. 215, 217, 226, 230
Massalski 16, 55
Massow 62, 64, 66, 70, 75, 79, 81, 87—8, 95—6, 105

Matuszewicz 189, 198, 200
Mayczukiewicz 103
Meierotto 75—8, 97
Metternich 46, 236
Mewiusz 156
Mickiewicz 274
Miłoradowicz 186
Moniuszko D. 181
Montesquieu 12
Morawski T. 169
Morf 18
Moriz 280
Mostowska hr. 183
Mostowski Józef 59, 176
Mostowski Tadeusz 183, 189, 199—202, 207—9, 211, 230, 265, 272—3
Müller 96
Muralt 184
Murat 108

Napoleon 17, 36, 46, 58, 108, 142, 147, 161, 165, 182, 187, 196, 198, 200, 211, 239
Nawrocki 223
Nesselrode hr. 201
Neufchâteaux François de 111
Newton 86
Niederer 295
Niemayer 89, 97, 117, 134—5, 160, 259, 274
Niemcewicz 109, 142, 155, 169, 186, 194, 200
Nowosilcow 186, 189, 194, 209, 237, 248, 252, 262, 264, 266, 273—4.

Obermeyer 96
Oczapowski 207, 225, 253
Ogiński 256
Olivier 1, 37—8, 54, 87—9, 91—4, 96, 100, 103, 111, 117, 124—7, 134, 157, 160, 218, 230, 268, 271, 273, 279—288, 297, 309
Osiński Ludwik 85, 146, 178, 203
Ossoliński 189
Ostaszewski biskup 148
Osterloff 178
Ostrowski 189
Owidzki 226.

Paweł I 55, 109
Pawłowicz geolog 180
Pawłowicz 255
Pągowski 134, 234, 272
Pestalozzi 1, 18—20, 22—37, 43, 54, 58—9, 83, 87—96, 98—100, 102—3, 111, 113, 116—8, 121, 124—6, 129, 131, 134—5, 154, 158—60, 162—3, 165—8, 171—2, 175—185, 196, 201, 218, 226—9, 232, 234, 242, 253, 259, 267—270, 272, 279—80, 288—305, 309.
Piast 159
Pictet 203
Piekarski F. B. 161, 163, 175
Pietrzyński 262
Piotrowski 151
Piotruski 197
Piramowicz 17, 52, 65, 126, 130—1, 135, 246
Pius VII 142
Plater 194
Plath 42
Pociej hr. 252, 257, 263
Podczaszyński 248
Podhorodeński biskup 49
Pohl 254
Pöhlmann 288. 290
Poliński 179, 252
Politowski 103
Poniatowski ks. Józef 108, 186—187
Popławski 16
Potocka hr. 184
Potocki Aleksander 109, 169, 197
Potocki Ignacy 200
Potocki Stanisław 80, 108—9, 144—6, 169, 174, 186, 192—5, 198, 202, 213, 231, 237, 265—6, 272—4
Powalski 165

Prażmowski 109, 169, 197
Puchała 226, 235.

Quesnay 10—11.

Raczyński I. 100, 140—2, 146, 148, 237
Radziwiłł Antoni 80
Radziwiłłówna 199
Raszek 234
Razumowski 239—240, 244
Regehly 72
Riss 126
Rochow 14, 73—5, 89, 99, 135
Rodowicz 255, 257
Rodziewicz 84
Rolle 257
Rollin 135
Römer 258
Rotenhann 43, 45
Rousseau 12, 17—9, 23—4, 37, 91, 131, 180, 268
Rumiancow 254—5
Rupejko 257, 264.

Salisz 223
Samowicz 252
Saunders 254
Schmidt pastor 63, 109
Schmit J. 166
Schrötter 59, 61, 67, 79, 81, 88, 105
Severin 95
Sierakowski Józef 182—3
Sierakowski Sebastjan 229—230
Siestrzeńcewicz 245
Sievers 179, 196
Siewieluński 86, 88—9, 100, 117, 124, 134, 144, 148, 173—4, 208
Skarbek 181, 213, 232
Skrodzki 217
Śniadeccy 269
Śniadecki Jan 53, 56, 154—6, 239—40, 248, 253—4, 258, 270
Śniadecki Jędrzej 241, 243, 259, 265
Sobieski 159
Sobolewski 109, 169, 198, 201—2, 231
Sosnowski 57
Staël 180
Stanisław August 76, 197
Stankowski 232
Staszic 80 109, 115, 119, 160, 169, 171, 174, 186—8, 192, 194, 198, 211, 218, 226, 237, 265, 272—4
Stefasius 164
Steinbart 83, 86, 95--7, 105
Stephani 37
Stokowski 206
Strachwitz 65
Stroynowski rektor 48, 55
Stroynowski Walerjan 58, 250
Struensee 61, 67
Surowiecki 188
Sydry 100
Szaniawski J. K. 188—190, 192—3, 195, 237—8, 272
Szulc 165—8
Szweykowski 139, 147, 164, 174, 203
Szymanowska 200
Szyszło 258.

Talmont 260
Talleyrand 17
Thaer 162, 196—7, 205, 253
Tillich 160
Tobler 177
Trembicki 197—8
Twardowski rektor 240, 258, 263—4.

Uwarow 246.

Vast 119
Villevieille hr. de 225
Voltaire 17—8
Voss 59, 61—2, 64—8, 75—6, 78—9, 84, 88, 90, 92, 100—1, 104—5.

Wawrzecki T. 187, 189, 194
Wehrli 35—6, 203—4, 268
Werbusz 133

Wernik 203—6
Willaume 135
Witowski 68
Wohlfeil 42, 44, 161, 169
Wolff Chrystjan 31
Wolfram 116
Wolicki 152, 169, 232
Wöllner 62, 64, 72
Wolski K. 57, 85, 135, 144—6, 157—160, 164, 174, 205, 271, 274
Wołłowicz 244
Woroncew 223
Woronicz 189
Wujek 263
Wybicki 155
Wyleżyński 257.
Zaborowski 75, 77—9, 103, 156
Zajączek 200, 237, 240
Załaty 252
Zamoyski St. 169, 189, 195, 197, 215, 225, 228
Zan 274
Zaremba 208
Zedlitz 14
Zeller 165—8
Zeltner Ksawery 182, 184
Zeltner Piotr 181
Zerboni di Sposetti 67
Zöllner 67, 69.

Żukowski 241.

Biblioteka Śląska

Errata.

Str.	63	w	dopisku	zamiast	—	Załącznik A	ma	być	— Załącznik I.
»	100	»	»	»	—	Załącznik C	»	»	— Załącznik IV.
»	218	»	»	»	—	Dodatek IV	»	»	— Załącznik VI.