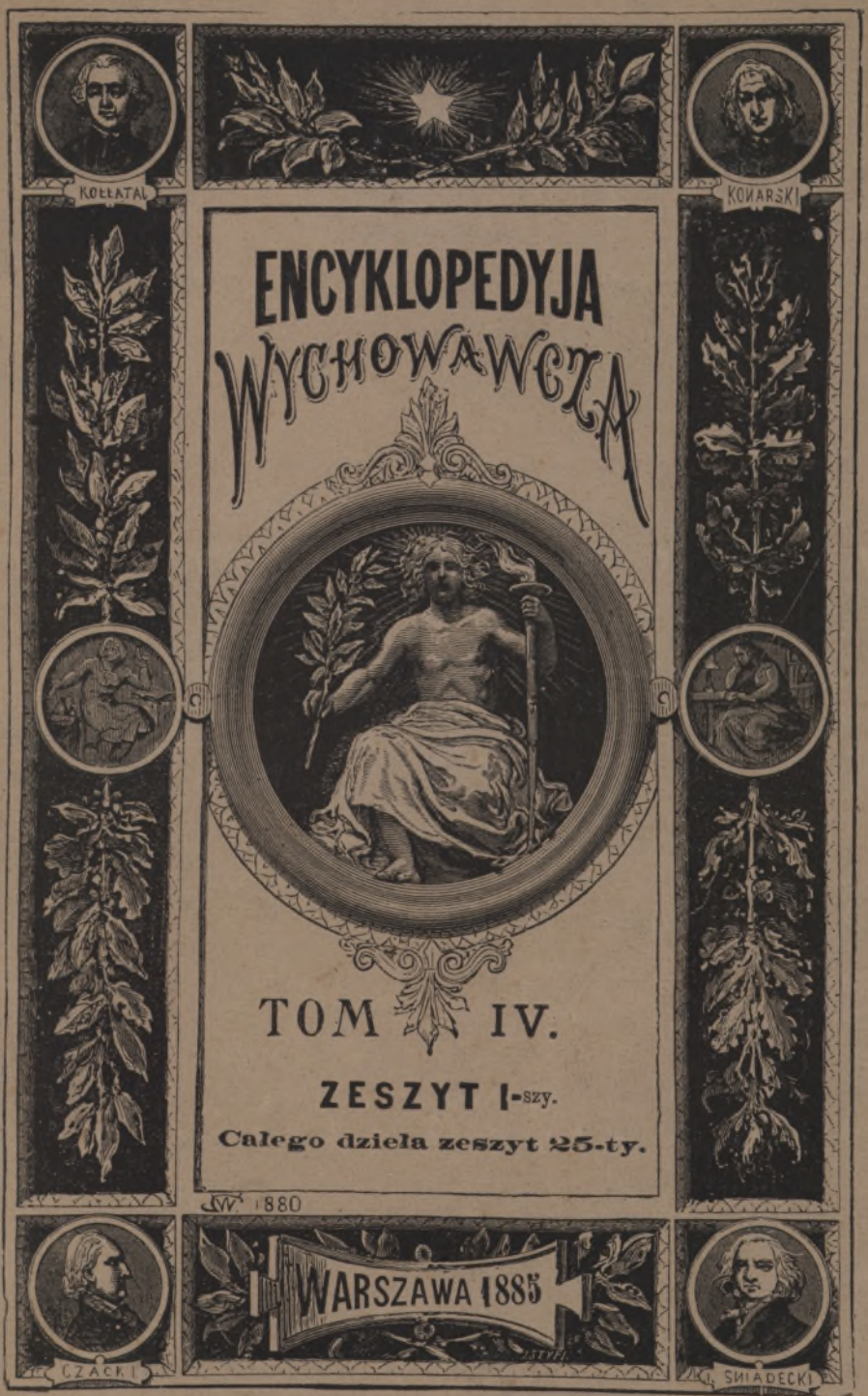


Skład główny w księgarni GEBETHNERA i WOLFFA.

IX
37(03)
Enc.
35333

ENCYKLOPEDYJA WYCHOWAWCZA,

POD REDAKCYJĄ

J. T. Lubomirskiego, E. Stawiskiego, S. Przystańskiego

i J. K. Plebańskiego.

Następujące osoby zapewniły dotychczas Redakcyi pomoc swoje i współpracownictwo:

Baraniecki, M.-A., Benni H., Bieńkowski B., Bobrzyński M., Boguski J. J., Celichowski Z., Chełmicki Z. ks., Chlebowski Br., Chmielowski P., Cieszkowski A. hr., Czerkawski E., Czubek J., Dickstein S., Długosz J., Dobrzycki H., Dzieduszycka A. hr., Dzieduszycki W. hr., Ehrenberg, Gasztowtt W., Gerson W., Gliński I. ks., Goltz A., Górski W., Gosiewski W., Grabowski B., Grabowski E., Grosglik L., Habura F., Janikowski St., Janiszewski ks., Jezierski F., Kasparek F., Kaszewski K., Kirkor A. H., Konopczyński E., Kopernicki J., Kotarbiński J., Kowalczyk, Kowerska Z., Korzon T., Kramsztyk I., Kraszewski J. I., Krukowski J. ks., Lange T., Liske K., Lubomirski J. T. ks., Lutostański B., Łagowski F., Łazarewicz W., Łepkowski J., Łuczkiewicz H., Łuczycki K., Łuszczkiewicz W., Machczyńska A., Majer J., Malinowski L., Manitius G., Marrené W., Matuszewski A., Matuszewski T. ks., Mieczyński St., Mierzyński A., Moldenhawer J., Morawski M. ks., Nehring W., Nowakowski F., Nowicki W., Ochorowicz J., Oczapowski J., Pawiński A., Pawlicki S., Pelczar J. ks., Petelenz K., Pilat R., Pilat T., Plebański J. K., Plenkiewicz R., Polkowski I. ks., Porębski A., Przyborowski J., Przystański St., Radliński I., Radliński L., Rozmuski Cz., Rymarkiewicz J., Samolewicz Z., Seredyński W., Siemieński J. ks., Ślósarski A., Smolikowski S., Smorczewski A., Sokołowski M., Starkel J., Stawiski E., Stojakowski ks., Struve H., Świeżawski E., Świderski T., Święcicki J.-A., Tarnowski St. hr., Trawiński Fl., Węclewski St., Węclewski Z., Wisłocki W., Wiśniowski S., Wołyński A., Załęski ks., Zarański St., Zajączkowski W., Zawiliński R., Zielonczanka F., Ziemięcki H., Znamirowski I., Żmigrodzki M.

Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Opolu
OPO0093781

F.

Falk, Jan Daniel, raczéj filantrop w najszlachetniejszém tego słowa znaczeniu, niż pedagog, należy do rzędu tych mężów XVIII-go i początku XIX-go wieku, którzy na polu wychowania w Niemczech niepożyte położyli zasługi. Bazedow, Campe, Salzmann, Pestalozzi, Fellenberg, Wehrli—oto pracownicy praktyczni na polu pedagogicznem. Między nimi Falk nie ostatnie, a w każdym razie odrębne miejsce zajmuje. W duchu miłości Chrystusowéj starał się młodych zbrodniarzy i opuszczone, a zaniedbane sieroty wychowywać na dobrych chrześcijan i użytecznych społeczeństwu pracowników, starał się, jak się sam wyraził, o zwalczenie pogaństwa panującego w chrześcijaństwie, a wszystko siłą miłości chrześcijańskiéj, która niezawodne przynosi zwycięstwo.

Działalność Falka w oznaczonym powyżéj kierunku obejmuje zaledwie kilkanaście ostatnich lat jego życia. Nim wszedł na drogę sobie właściwą, jako apostoł miłości, musiał przejść przez czyściec upokorzeń, zawodów, trudów i niedoli; nim się stał ojcem wszystkich opuszczonych sierot, wprzód czworo własnych dzieci utracił. Urodził się Falk na obszarze dawnéj Polski, w wolném mieście Gdańsku, 28 października 1768 r. Pradziad jego, przybyły z Anglii, miał być zakrystyjanem przy kościele protestanckim, ojciec był perukarzem; matka zaś, dzieckiem jeszcze przybyła z rodziną swą z Genewy do Gdańska. Ciężkie były dla Jana F. już pierwsze młodości lata; w 10-tym roku życia wzięty ze szkoły i oderwany od książki, do któréj przylgnął całém sercem, musiał pracować przy warsztacie ojca, surowego niemal do przesady, skutkiem czego było potajemne czytanie książek bez wyboru, nieraz przy blasku ulicznéj latarni. Wcześnie obudziło się w nim zamiłowanie do poezyi, a uratowanie go przez brata od utonięcia w Wiśle podczas ślizgawki, naprowadziło na myśl, że musiał go Bóg do czegoś dobrego przeznaczyć. Za wstawieniem się krewnych i obcych, pozwolił nakoniec ojciec, aby się uczył muzyki i języka angielskiego, nareszcie aby wstąpił do gimnazyjum, atoli z warunkiem pracowania w warsztacie w wolnych godzinach. Rada miasta Gdańska, nadając mu stypendyjum, umożliwiła dalsze studyja. W r. 1787 udał się do Halli i poświęcił teologii. Ale obok tego nie zaniedbał śledzenia ruchu literackiego tak żywego w ówczesnych Niemczech i nie pomijał sposobności słuchania takich profesorów filologii, jak F.-A. Wolff. Wkrótce porzucił teologiją i oddał się cały literaturze. Po ożenieniu się, widzimy go w Wejmarze w gronie Göthego, Herdera i Wielanda.

Z usposobienia wrażliwy, oddał się przedewszystkiém poezyi lirycznéj i zachował do końca życia łatwość tworzenia drobnych utworów okolicznościowych,

pieśni i modlitw na tle biblijnem, z których wiele stało się własnością szkoły i ludu; następnie zwrócił się do satyry i komedyi w rodzaju Arystofanesa; ale talent niezbyt wybitny nie mógł mu zapewnić przyszłości w poetyckim zawodzie. Bitwa pod Jeną (1806) wprowadziła Falka na drogę, mającą imię jego dalekiej potomności przekazać. Gdy bowiem komisyja kontrybucyjna francuska zapotrzebowała tłómacza, Wieland wskazał na Falka, który na tem stanowisku potrafił sobie taką zjednać sławę przez obronę ludu, że go powszechnie „dobrotliwym radcą“ nazywano, a w. książę wejmarski obdarzył go tytułem i pensyją radcy legacyjnego. W parę lat później po bitwie pod Lipskiem znalazł się Falk w podobnem położeniu, i stał się dobroczyńcą swojego kraju. Nieodstępna towarzyszka wojny, zaraza, zabrała mu w krótkim czasie czworo dzieci i sam F. popadł w chorobę, z której się zaledwie podźwignął. „Bóg mi życia przedłużył, pisał wtedy do przyjaciela, wiedząc, że mam serce pełne miłości bliźniego, abym je zwrócił ku biednym dzieciom, które rodziców utraciły.“ Myśl ta podsycana widokiem nędzy, w jakiej lud po wojnie zostawał, dojrzewała w umyśle Falka i coraz realniejsze poczęła przybierać kształty. Wiara w żywego Boga i rzadki zmysł praktyczny kazały mu najpierw utworzyć w Wejmarze „Towarzystwo przyjaciół niedoli“ (Gesellschaft der Freunde in der Noth) wspólnie z Hornem, proboszczem kapituły. Towarzystwo rozwijało się szybko, ale mimo znacznego zasiłku z kasy wielko-książęcej i pomocy z Anglii, środków zabrakło niedługo, bo nędza w kraju była wielka. Wtedy Falk zwrócił szczególniejszą uwagę na opuszczone dzieci. Przyszły mu na myśl słowa, jakie niegdyś do niego rajcy gdańscy wyrzekli, gdy go wyprawiali na uniwersytet: „Janie, będziesz naszym dłużnikiem, a gdy wcześniej lub później jakie biedne dziecko do drzwi twych zapuka, pomyśl, że to my starzy przychodzimy i nie wypędzaj go z domu.“ Słowa te dały początek licznym instytutom wzajemnie się uzupełniającym, jakie Falk stworzył dla opuszczonych dzieci. Jeżeli nie miały lat 14-tu zabierał je na jakiś czas do siebie, celem dokładnego poznania i założenia fundamentu religijnego. Uleczyć duszę z grzechu i upodlenia przez siłę żywej ewangielii i chrześcijańskiej miłości, było wtedy jego pierwszem zadaniem; drugiem uchronienie od nędzy i podanie środka do zabezpieczenia przyszłości. Po pewnym czasie oddawał wychowańca do rodzin przykładnych, zwykle jednak kilka osób zajmowało się sierotą. Chłopców po 14-ym roku życia (po konfirmacyi) oddawał do rzemiosła, pod tym atoli warunkiem, aby uczęszczali do szkoły niedzielnej, gdzie ich uczono czytania biblii, pisania, rachunków i rysunków. Wspomagano nawet starszych ubogich młodzieńców, uczęszczających do szkół. Sam Falk miał zawsze pewną liczbę dzieci u siebie, szczególnie zdolniejszych, które mógł sobie przygotować do pomocy w spełnianiu obowiązków nauczycielskich, wychowawczych i do korespondencyi. Naukę pobierały albo w domu w godzinach prywatnych, albo w szkole miejscowej. Dla dziewcząt urządził szkołę robót kobiecych. Dla chłopców, mających się poświęcić stanowi duchownemu, urządzał wieczorne godziny czytania biblii, którym sam przewodniczył. Wogólności Falk był najszlachetniejszym przykładem: jego słodki, pełen miłości sposób przemawiania, ta dyjalektyka pedagogiczna, która umie do pojęcia dziecięcia się zniżyć i powoli je podnosić, osobistość sama nader sympatyczna pełna poświęcenia i zaparcia się: były najdzielniejszymi czynnikami w pokonaniu dzikich tej dziatwy narowów. Falk znał grzesz-

ną naturę ludzką, ale wiedział zarazem, że w głębi serca człowieka kryje się iskra dobrego, której rozdmuchania w jasny i czysty płomień ku pożytkowi Boga i społeczeństwa podjąć się tylko może miłość chrześcijańska. Daleki od pijetyzmu, używał i kar w potrzebie, ale zwykłymi środkami wychowania były u niego: modlitwa w formie hymnu do Boga i praca. Przez czytanie biblii i śpiewanie pieśni treści religijnej, które sam układał, starał się zapalić młodzież do naśladowania Chrystusa. Za podstawę wszelkiego nauczania i wychowania uważając religiją i moralność, mawiał, że jego zakład posiada trzy klucze: jeden do śpiżarni, drugi do garderoby, trzeci najgłówniejszy do nieba, jeżeli ten ostatni nie funkcyjonuje i dwa poprzednie są bezużyteczne. „Módl się i pracuj“ to było jego wychowawcze hasło. „Pismo św.—pisze on w dzienniku swoim, woła: „Módl się“, a gdy na to setki warczących wrzecion i kujących kowadeł odpowiada: „Pracuj!“ wtedy dopiero pieśń ta jest prawdziwym hymnem pochwalnym i dziękczynnym.“ Szkoła niedzielna z warsztatem, to podług niego podstawy uszlachetnienia dorastającego pokolenia; warsztaty zaś krajowe fundamentem cywilizacyi. Praca ujarzmia siłę fizyczną, budzi zmysł zadowolenia z dokonanego czynu, pokonywa nieporządek, a buduje porządek. „Byłem nicponiem—pisze o sobie, wraz z tysiącem innych nicponiów w niemieckiej literaturze; myśleliśmy, że siedząc za stołem i pisząc, światu dopomagamy. Wielka to łaska Boga, że mię nie zmienił, jak innych w papier, ale mię użył za rodzaj szarpi i włożył w otwartą ranę czasu. Tu cały dzień mię skubią, bo rana jest wielka, a zatykać trzeba, dopóki jedno jeszcze jest na mnie włókienko.“

Zajęty tylu i tak rozlicznemi sprawami i skołatany troskami nie wypuszczał Falk pióra z ręki do ostatniej życia godziny. Pomijając utwory poetyczne i inne drobniejsze, wspomnieć musimy o wydanym w r. 1819: „Wezwaniu do stanów w. ks. wejmarskiego (Aufruf zunächst an die Landstande des Ghzgtm-Weimar), w którem poleca w szkołach średnich szczególnej opiece język ojczysty, jako podstawę rozwoju umysłowego, a dla szkół ludowych pragnie w programie nauki rzeczy konkretnych, opowiadań i treściwych wierszyków celem rozwijania pamięci. W dwa lata później wydał dziełko: „O granicy między szkołą ludową a średnią“ (Ueber die Grenzen der Volks-und Gelehrtenschule); tu podnosi konieczność wychowywania w szkołach średnich, łącząc je z kształceniem, bo tych dwu rzeczy bez siebie słusznie nie pojmował i dlatego to popiera system klasowy i nauczycieli klasowych z nieograniczoną władzą ojcowską.

Dnia 14-go lutego 1826 r. umarł Falk po długich cierpieniach. Instytut przez niego założony prowadziła dalej wdowa z pomocą Kettnera do 1-go kwietnia 1830, w którym go rząd przejął na własność. Do dziś dnia istnieje ten instytut pod imieniem Falka (Falksches Institut für verlassene und verwahrloste Kinder) i jest częścią „Powszechnej ochrony dla sierot“ pod jedną i tą samą dyrekcyją. Majątek instytutu składa się z 62¾ ar roli i kapitału oczynszowanego w sumie 9000 m. Niedobory instytutu pokrywa kasa ochrony. W końcu r. 1882 było w zakładzie 20 wychowanków, 14 chłopców i 6 dziewcząt, ilość, podług statutu najwyższa, która prawie nigdy niższą nie bywa. W zakładzie znajduje się nauczyciel, będący zarazem zarządzcą domu. Nauka obejmuje wszystkie przedmioty szkoły ludowej; oprócz tego krawiec i stolarz w tych rzemiosłach kształcą chłopców. Wychowańcy pozostają w zakładzie od wieku, w którym do uczęszczania do szkoły są obowią-

zani, t. j. do roku życia 14-go. Dzień urodzin Falka jest uroczystością zakładu, podczas której wychowańcy podarunki otrzymują.

Falkowski, Jakób Zebedeusz, ksiądz pijar, założyciel Instytutu warszawskiego głuchoniemych. Głuchoniemi, uważani w starożytności za ciężar państwa jako niedołężni; niedopuszczeni w wiekach średnich przez Kościół do niektórych sakramentów, jako niezdolni do przyjęcia nauki chrześcijańskiéj; w nowszych dopiero czasach doczekali się zrównania w prawach człowieczych. Są ślady, że już w XVI-ym i XVII-ym w. kształcono głuchoniemych; były to atoli próby prywatne, dokonywane nad dziećmi zamożnych rodziców przez duchownych lub lekarzy domowych: pierwszym szło o nauczenie głuchoniemego artykułów wiary, drugim o zastąpienie daru mowy na drodze fizycznéj. Jakoż w XVIII-ym w. powstały dwie metody kształcenia głuchoniemych: migowa, francuską zwana, któréj przedstawicielem jest ks. Karol Michał de l'Epée, założyciel pierwszego instytutu głuchoniemych w Paryżu, 1760; i głosowa, niemiecką zwana, któréj przedstawicielem jest Samuel Heinicke, założyciel instytutu głuchoniemych w Lipsku, 1778. Ks. de l'Epée stał się prędko nader popularnym, zwłaszcza w krajach katolickich. Zakładem jego interesowali się monarchowie: Katarzyna II-ga, Józef II-gi. Król St. Poniatowski pisał do ks. Kossakowskiego, aby brat jego ex-jezuita, mieszkający w Paryżu, nauczył się od de l' Epée'go sztuki kształcenia głuchoniemych, jeśli chce się stać pożytecznym ojczyźnie. Z końcem wieku XVIII-go i z początkiem XIX-go powstały w głównych miastach Europy zakłady dla głuchoniemych, urządzane przeważnie na wzór francuskiego. Dopiero jednak po wojnach napoleońskich zaczyna się powszechny wzrost szkół dla głuchoniemych; prawie we wszystkich większych miastach powstają one dzięki osobom i stowarzyszeniom prywatnym. Wobec tego nie można kraju naszego obwiniać o zbytnie opóźnienie w tym względzie, zwłaszcza gdy weźmiemy na uwagę, że już w samym początku XIX w. poczyniono dwukrotnie kroki i poniesiono ofiary w sprawie założenia Instytutu głuchoniemych. Jednakowoż hojny ofiarodawca hr. Aug. Iliński nie rozwinął założonéj szkoły głuchoniemych w Romanowie (gub. wołyńska) dla braku odpowiedniego organizatora; a znowu uzdolniony za sprawą biskupa J. Nep. Kossakowskiego na organizatora ks. Anzelm Zygmunt nie stworzył w Wilnie podobnéj szkoły dla braku funduszów. Spełnienie tego dzieła przypadło ks. Falkowskiemu w udziale. Nauczyciela, filantropa tego, który połączył w sobie zasługi de l'Epée'go i Baudouin'a, odróżnić potrzeba od innego, współczesnego mu, tegoż imienia i nazwiska ks. Jakóba Falkowskiego, dominikanina, którego „Biblijoteka kaznodziejska“ (z 12-tu tomów złożona) „Ogród różany“ i „Wielki tydzień“ miały po kilka wydań w Wilnie i stanowiły powszechną religijną lekturę przy ogniskach domowych.

Założyciel Instytutu głuchoniemych urodził się dnia 29-go kwietnia 1775 r. we wsi Budlewie, w parafii topczewskiéj, ziemi bialskiéj powiecie brańskim z ubogiéj rodziny szlacheckiéj, na szczupłym kawałku roli siedzącéj. Już w 7-ym roku życia oddano go do szkoły księży Misyjonarzy w Siemiatyczach, w następnym zaś roku życia, t. j. w 8-ym, przeniesiono go do szkoły księży Pijarów w Drohiczynie, którą w 17-tym roku ukończył i zaraz przyjął sukienkę zakonną zgromadzenia księży Pijarów; po roku nowicyjatu został posłany na roczne studyja humanijo-

ra do Szczuczyna, a następnie na dwuletnie studyja filozofii do Łomży. Zapał religijny młodego pijara godny jest zaznaczenia; tem godniejszy, że, szerzące się podówczas: niewiara i indeferentyzm nawet do stanu duchownego wciskać się poczęły. Bardzo wcześnie, bo już w 21-ym roku życia, na kilka lat przed wyświęceniem na kapłana został Falkowski nauczycielem w szkołach szczuczyńskich. W r. 1802 sprawował tamże obowiązek nauczyciela wymowy łącznie z obowiązkiem kaznodziei niedzielnego; w tym też roku wziął do siebie siedmioletniego, dotkniętego głuchotą, sierotę, Piotra Gąsowskiego, aby moralności w nim trochę zaszczepić. Pod koniec tegoż roku, mając lat 27, został prefektem szkół. Szkoły szczuczyńskie uchodziły, jak wiadomo, za jedne z najlepszych w kraju, a opinią tę młody rektor godnie utrzymać potrafił. Znana skromność Falkowskiego, która jedynym była grzechem tej „cnoty chodzącej", jak się o nim bis. Woronicz wyraził, nie pozwala przypuszczać, aby w następującym fakcie, opowiedzianym w autobijografii, było cokolwiek przechwałek. Był zwyczaj starodawny, iż prefektowie szkół na piśmie dawali pozwolenie uczniom ubogim wypraszania sobie wsparć przez czytanie Ewangielii św. po domach. Młody ksiądz prefekt, widząc całą niewłaściwość tego zwyczaju, demoralizującego młodzież, zniósł go, wyjednawszy natomiast u szlachty okolicznej stałe ofiary, z których można było kilkunastu biednym uczniom dawać utrzymanie i naukę; stypendyja te pomogły pewnej liczbie ubogiej młodzieży wyjść na światłych i pożytecznych obywateli kraju. Niedługo przecież młody rektor pozostawał na swojem stanowisku; po wizycie berlińskiej radcy szkolnego Zöllnera, w r. 1803 ksiądz Falkowski łącznie z innymi księżmi, (między którymi był ks. Szwejkowski, późniejszy rektor Uniwersytetu, dozgonny przyjaciel Falkowkiego), wysłany był na dwuletnie studyja uniwersyteckie do Berlina z obowiązkiem poznania ustroju miejscowych gimnazyjów, a następnie zastosowania go we własnym kraju, podległym podówczas berłu pruskiemu. Zdaje się, że trudności w języku niemieckim spowodowały, że Falkowski zmniejszył ów termin do połowy. Zwiedził też kilkakrotnie miejscowy Instytut głuchoniemych, istniejący od r. 1788 z czego nie odniósł korzyści, widząc tylko rezultaty nauki: sposoby albowiem i środki nauczania stanowiły tajemnicę metody. Powracając do kraju w towarzystwie ks. Szwejkowskiego, zwiedził niektóre zakłady naukowe w Niemczech. W raporcie urzędowym z tej podróży wyszydził jednego elementarnego nauczyciela w Lipsku, który, dla poprawienia niedokładnej wymowy dzieci, układał im usta na rozmaite sposoby.

W kraju otrzymał posadę nauczyciela przy szkole w Drohiczynie (nad Bugiem z obowiązkiem zreformowania tejże szkoły na sposób szkół berlińskich; niedługo tam jednak pozostawał. Trząsł się wtedy cały świat stary od surmy bojowej mocarza, gmachy szkolne zamieniały się na koszary i lazarety, tym sposobem i Szczuczyn od lat kilku był pozbawiony szkoły. Z nastaniem Księstwa warszawskiego (1807 r.), obywatele miejscowi, pomni zasług dawniejszych Falkowskiego, wezwali go, aby nanowo szkoły w zniszczonym gmachu urządził; tylko przy znacznej materyjalnej prywatnej pomocy dało się to wykonać. Aliści niezadługo znowu zerwały się orły wojenne, a całej szkole wypadało mieścić się podczas ostrej zimy w rozwalonym ratuszu miasteczka Wąsocza. Po odwrocie wojsk Napoleona, Falkowski ze szkołą do Szczuczyna powrócił i tutaj obowiązki rektora, administratora kościoła i kaznodziei sprawował do czasu, w którym go władze szkolne do innéj

pracy powołały. Dla dokładności dodajemy tutaj, że w r. 1813 otrzymał sekularyzacyją przez nuncyjusza apostolskiego w Wiedniu za staraniem biskupa Wygierskiego.

Falkowski przed wyjazdem do Berlina zainteresował się, jak wiemy, losem głuchoniemego sieroty Piotra Gąsowskiego. Zaraz też po objęciu obowiązków w Drohiczynie wziął go powtórnie do siebie, a gdy kilko-miesięczna praca do żadnego nie doprowadziła rezultatu, gdyż ani uczeń nauczyciela, ani nauczyciel ucznia zrozumieć nie mógł; zaczął za poradą jakiegoś przechodnia próbować środków, używanych podówczas na głuchotę i niemotę. Środki te: golenie głowy, kaleczenie uszu, podcinanie języka, okazały się naturalnie bezskuteczne i Falkowski, widząc pracę bezowocną, postanowił głuchoniemego odesłać opiekunom.—Praktyka ta dowodzi najoczywiściej, że przyszły założyciel Instytutu głuchoniemych nie znał odnośnéj literatury, która już podówczas miała swoich przedstawicieli, jak Amman, de l'Epée, Sicard i inni. Widzimy nadto, że Falkowski pragnąc „przywrócić mowę“ głuchoniememu, stanął odrazu na właściwym gruncie; głuchoniemy bowiem, jako posiadający organa głosu (płuca i drogi oddechowe) i organa artykulacyi (gardziel, podniebienie, mięśnie policzkowe, język, zęby, wargi, jama nosowa) mówić może; wydaje on zresztą głos, jak każde niemowlę lub zwierzę, tylko się mową artykułowaną posługiwać nie może. Przyczyna tego leży w braku słuchu, a stąd w niemożności nauczenia się mowy przez naśladowanie, którą jednakowoż innymi sposobami zdobyć można i trzeba. Na téj właśnie zasadzie oparli się lekarze-nauczyciele głuchoniemych, a zwłaszcza Amman, holender (w końcu XVII w.) za którym poszedł S. Heinicke, tworząc głosową metodę nauczania głuchoniemych. Wyczerpawszy wszystkie środki, ks. Falkowski przypomniał sobie w końcu owego nauczyciela elementarnego w Lipsku i zaczął próbować sposobu, który był potępił. Zaczął badać przed zwierciadłem rozszerzenie i układ swoich ust i innych organów artykulacyi przy wymawianiu pojedyńczych głosek, a nabrawszy pewnéj wprawy, wymawiał głoskę i kazał głuchoniemu swój układ ust naśladować, a równocześnie pisał odpowiednią literę. Najtrudniejsza jednak rzecz była z wydobyciem właściwego głosu i ustaleniem go, co osiągał przyszły dobroczyńca głuchoniemych „sposobem mniéj moralnym“, t. j. uderzaniem ucznia w plecy. Początek już był zrobiony, usilna i ogromnie długa a wytrwała praca, którą tylko nauczyciel głuchoniemych może dziś dostatecznie zrozumieć i ocenić, doprowadziła ucznia do wymawiania samogłosek, a następnie spółgłosek wargowych, które się najwyraźniéj układem odróżnić dają. Tak daléj postępując, zaczął niezmordowany pracownik tworzyć zgłoski i dobierać najpotrzebniejsze wyrazy, złożone z dźwięków, znanych już uczniowi. Równocześnie trzeba było okazywać uczniowi przedmioty nazwane i ciągle go wprawiać w ich rozróżnianie. Z czasem nauczył się chłopiec wielu wyrazów, potém pacierza i prawd religijnych, wprawił się także w poznawanie mowy z ust, naturalnie o tyle, o ile mówiący używał wyrazów, znanych głuchoniememu. Z chłopcem tym przybył Falkowski do Szczuczyna i tutaj kształcił go daléj w domu i w szkole razem z uczniami klas niższych, między którymi odznaczał się w rysunkach, kaligrafii, gieografii i arytmetyce. Zwrócił on na siebie szczególną uwagę egzaminatorów, delegowanych przez Izbę edukacyjną, na skutek czego Falkowski na sesyi Izby w styczniu 1809 r. ucznia przedstawił i opis metody jego nauki złożył. W końcu tegoż roku Towarzystwo przyjaciół

nauk wyznaczyło nagrodę dla tego, ktoby założył Instytut dla głuchoniemych w księstwie warszawskiém, a osobliwie w saméj stolicy. I znowu zerwała się burza wojenna, aż przecież rok 1815 powitał Europę utęsknionym wyrazem: pokój! Wtedyto i w skrzeszonem królestwie polskiém powstały reformy ekonomiczne i wychowawcze.

Dyrektor edukacyi narodowéj, St. Potocki, wezwał pod dniem 4-go lipca 1815 r. Falkowskiego, aby przez czas wakacyj zwiedził Instytut głuchoniemych wiedeński; wymawiał się on od tego zlecenia, aż wreszcie uległ energicznym słowom Staszyca: „Pamiętaj, że jesteś kapłan, pamiętaj, że jesteś Polak: jako Polak winieneś poświęcić się usłudze narodu, jako kapłan winieneś przynieść ulgę cierpiącéj ludzkości.“ Otrzymawszy 1800 złp. wybrał się Falkowski bryką, 4-ma końmi, zabrawszy z sobą trzech głuchoniemych, aby nabywanie teoryi w języku niemieckim łączyć z praktycznymi ćwiczeniami w mowie ojczystéj. Byli to: znany nam już Piotr Gąsowski (lat 15), Fr. Chodorowski (lat 12) i J. Neumark (lat 10); godzi się zaznaczyć, że ten ostatni był izraelita, który nawet dużo kłopotu przyczynił Falkowskiemu. Skutkiem formalności paszportowych przybył ks. F. do Wiednia dopiero w końcu sierpnia, t. j. wtenczas, kiedy się urlop jego kończył, a znowu trudności w dostaniu się do Instytutu głuchoniemych, do przezwyciężenia których aż wpływ księcia Czartoryskiego był potrzebny, postawiły go u celu wtedy, gdy fundusze się wyczerpały. Nie zniechęciło to jednak Falkowskiego od przyjętego zobowiązania, zdecydowany był nawet chłopców odesłać, a sam pozostać w Wiedniu. Zapukał do możnych domów polskich i ofiara ks. Lubomirskiéj troski kapłana o wyżywienie dzieci usunęła. Odtąd dopiero Falkowski zaczyna metodę kształcenia głuchoniemych nietylko praktycznie, ale i naukowo zgłębiać: w ciągu sześciomiesięcznego pobytu w Wiedniu nie tracił czasu. Przesiadywał na lekcyjach w instytucie, uczył swoich chłopców, zwiedzał inne szkoły wiedeńskie, a zwłaszcza Instytut ociemniałych, w którym zjednał sobie miłość i szacunek Kleina, założyciela tegoż Instytutu; oprócz tego pracował. Przeczytał np. z wielkim trudem przy pomocy gramatyki i słownika hiszpańską książkę Bonceta o kształceniu głuchoniemych. Myślał o przyszłéj szkole w kraju, gromadząc podręczniki i pomoce naukowe, nietylko dla głuchoniemych, ale i dla ociemniałych, myśląc o przyszłych nauczycielach. Tak zapoznał się z dr. Siestrzyńskim, który praktykował przy jednym z głównych szpitali wiedeńskich, układając równocześnie dzieło p. t.: „Teoryja i mechanizm mowy.“ Młody ten fizyjolog o niczém już odtąd nie marzy, jak o spożytkowaniu swéj wiedzy na korzyść nieszczęśliwych; co więcéj idzie pieszo do Monachijum, aby tam wyuczyć się nowéj podówczas sztuki litografii, którą z Falkowskim w przyszłéj szkole wprowadzić zamierzyli. Falkowski tymczasem, zostawiwszy uczniów w Wiedniu, zwiedza instytuty w Linz i Freisingen, skąd wiele projektów na przyszłość wynosi. Z obszernego raportu, jaki Falkowski władzy za powrotem złożył, widzimy, że oprócz specyjalnego celu: uzdolnienia się na kierownika szkoły głuchoniemych i ociemniałych, nie tracił z oczu ogólnego: zebrania wiadomości, jako nauczyciel, kapłan, przewodnik ludu. Zwiedza więc po miastach osobliwości, muzea, zbiory przyrodnicze, po okolicach zaś gospodarstwa wzorowe, słucha specyjalnych wykładów o roślinach trujących. Zwrócić musimy uwagę na tę okoliczność, że Falkowski nadzwyczaj skwapliwie słuchał wykładów pedagogiki, odbywał konferencyje w téj treści (np. z prof. Milde), nabył celniejsze pe-

dagogiki z przeznaczeniem ich do biblijoteki Izby edukacyjnéj, co wszystko pokazuje, że teoryja pedagogiczna była dla rektora szkół szczuczyńskich i w jego mniemaniu dla całéj władzy naukowéj w kraju, nowością. Przed wyjazdem z Wiednia odbył publiczny egzamin ze swymi uczniami i otrzymał długie testimonium, potwierdzone przez konsula rosyjskiego. W Krakowie doktoryzował się. W „Album doctorum philosophiae," na str. trzeciéj znaleźliśmy nazwisko Falkowskiego i zarazem treść rozprawy. Była to dyssertacyja „de instructione surdorum et mutorum," w dyplomie zaś doktorskim, zachowanym w archiwum instytutu warszawskiego, czytamy między innemi, że on pierwszy „ad institutionem surdorum et mutorum in patria nostra non solum cogitavit, sed etiam nec studio, nec labori, nec facultatibus suis, nec reifamiliari pepercit, ut miseris succurreret, eosque aeque signis et scripto uti, ac loqui, quod omnium difficillimum et voce humana et articulata gaudere edoceret." Było to 2-go maja 1816 r., niedługo potém towarzystwo naukowe uniwersytetu krakowskiego mianowało Falkowskiego członkiem korespondentem. Tymczasem dr. filozofii nie miał o czém do Warszawy powracać. Kapituła krakowska zaradziła potrzebie i wynajęła galar do podróży. W Warszawie stanął F. przed delegacyją, ad hoc wyznaczoną, która ks. rektora i jego uczniów na formalny wzięła egzamin, przeglądając przytém książki, pomoce naukowe, notaty i projekta jego. Prezes towarzystwa do ksiąg elementarnych, S.-B. Linde, załączył bardzo przychylny raport do obszernego protokółu tego szczególnego egzaminu, skutkiem czego Falkowski, rektor szkoły szczuczyńskiéj, otrzymał 12-go czerwca 1816 roku od Komisyi rządowéj wyznań i oświecenia publicznego nominacyją na dyrektora początkowego Instytutu dla głuchoniemych i ociemniałych, połączonego ze szkołą w Szczuczynie. Ks. Falkowski przyjął narazie tę nominacyją, chociaż nie ma wątpliwości, że myślał o założeniu instytutu w Warszawie; jakoż w parę tygodni po przybyciu do Szczuczyna opracował obszerny, szczegółowy projekt „do zaczęcia instrukcyi młodzieży głuchoniemej i ociemniałéj," w końcu którego motywuje: 1-o konieczność wyłącznego poświęcenia się rozpoczętemu dziełu, a więc zwolnienia od obowiązków rektora szkoły szczuczyńskiéj, 2-o potrzebę przeniesienia instytutu do Warszawy. Z referatu tego, który również jak i wszystkie inne odnośne dokumenta, był drukowany w Pamiętniku instytutu warszawskiego głuchoniemych z r. 1872 i 3; możemy już wyprowadzić wnioski co do metody, jakiéj się F. trzymać zamierzył. Dotychczas zacny ten filantrop, ucząc się w czterdziestym pierwszym roku życia nowych zupełnie rzeczy, błąkał się pomiędzy dwoma całkiem przeciwnymi sobie kierunkami. Praktyka z Gąsowskim i pomyślne jéj rezultaty, wpływ fizyjologa Siestrzyńskiego, przestudyjowanie dziełka Ammana: „Dissertatio de loquela..." (Amsterdam 1700), następnie uznanie wszechmicy jagiellońskiéj, która za nadzwyczajność poczytała „mowę ludzką i artykułowaną;" powinny były skłonić Falkowskiego na stronę metody głosowéj: tymczasem praktyka w Instytucie wiedeńskim, kierowanym przez Stork'a i May'a, uczniów de l'Epée'go, powaga nauczycieli, z którymi stosunki zawiązał, wpływ dzieł francuskich, które teraz poznał, łatwość osiągnięcia większych rezultatów za pomocą mig, alfabetu palcowego i mowy piśmiennéj (przy pominięciu ustnéj); skłoniły Falkowskiego na stronę metody migowéj. Być może, że i powolne, a z takim trudem zdobywane rezultaty dotychczasowych jego uczniów w mowie, a właściwie w języku, w którym bądź co bądź głuchoniemy bez pomocy wrodzonego swego języka, t. j. migów, po kilkoletniéj

dopiero uciążliwej pracy do tyla postąpić może, aby główniejsze chociaż artykuły wiary zrozumiał: wydały się kapłanowi zazbyt drogo opłacone i opóźniające naukę religii.

Nowomianowany dyrektor przyjął migi za podstawę kształcenia głuchoniemych, usuwając na plan drugi wymawianie, jako oddzielny przedmiot nauki dla niektórych zdolniejszych do tego głuchoniemych, zwłaszcza takich, co w dzieciństwie słuch utracili. Za jednę z przyczyn, przemawiających za przeniesieniem Instytutu do Warszawy podaje i tę okoliczność, że do ustalenia słownika mimicznego, do wybrania takich znaków, „które są najnaturalniejsze i łacniéj zrozumiane być mogą od ogółu," potrzeba być w ognisku oświaty, aby zasięgać rady osób, gruntowną znajomość języka narodowego we wszystkich jego częściach posiadających. Podanie Falkowskiego nie zaraz uwzględniono i początkowy instytut, a raczéj jego zawiązek przetrwał w Szczuczynie przez ciąg roku szkolnego; dopiero bowiem w roku następnym, t. j. 1817 przybył Falkowski w sierpniu do Warszawy, zamianowany rektorem Instytutu głuchoniemych (ociemniałych pominięto). W dzienniku Falkowskiego, którego zaledwie trzy kartki zachowały się w archiwum instytutu właśnie do téj chwili się odnoszące, znajdujemy parę szczegółów, wykazujących, z jakiemi trudnościami walczyć musiał instytut w pierwszych chwilach swego istnienia. Dwie izdebki i komórka w jednéj z dawnych oficyn pałacu Kazimierowskiego, stół, dwa stołki i wiązka siana, oto wszystko, co rektor i trzéj jego uczniowie na wstępie do Warszawy w posiadanie objęli. Falkowski nigdy nie zamierzał zakładać formalnego instytutu, w którymby wychowanie i nauczanie razem były połączone. Myślał tylko o szkole przychodniéj, w którejby głuchoniemi 4-ry godziny dziennie przepędzali, poczém wracaliby pod kierunek rodziców lub opiekunów. Napływ głuchoniemych obojéj płci z prowincyi, zlecenie przytém władzy edukacyjnéj zmusiły Falkowskiego do utworzenia zakładu zamkniętego (internatu), do podjęcia się największego mozołu wychowywania i kierowania młodzieżą „po większéj części zdziczałą, zuchwałą i prawie do przyjęcia wrażeń dobrych niesposobną", jak mówi sam ks. Falkowski.

Uroczyste otwarcie Instytutu głuchoniemych odbyło się przed zebraną w auli uniwersyteckiéj publicznością i wobec członków władzy edukacyjnéj dnia 23-go października 1817 roku i datę tę za początek instytutu warszawskiego uważać należy. Na téj uroczystości jeden z głuchoniemych „wynurzył własnémi usty wdzięczność swoję rządowi za opiekę nad nieszczęśliwymi", jak doniosły współczesne gazety, które się tym aktem żywo zajęły. Nowy zakład zrównano ze szkołami wojewódzkiemi, (t. j. gimnazyjami sześcioklasowémi) i pomieszczono go w 7-miu izbach staréj oficyny pałacu Kazimierowskiego. Pierwiastkowa organizacyja tego zakładu przedstawiała wiele trudności. Potrzeba było utworzyć dwa oddziały: męski i żeński, a dla tego ostatniego znaleść nietyle gospodynią, ile przewodniczkę odpowiednią; jakoż po wielu trudnościach i przykrościach ks. rektor pozyskał w osobie p. M. Pers ochmistrzynią, która godnie i niezmordowanie spełniała swe różnorodne obowiązki. Potrzeba było zaspokoić potrzeby, o których władza narazie nie pomyślała. Meble i sprzęty były w części wyżebrane, w części z wyżebranego materyjału ręką rektora sklecone, w części na kredyt wzięte. Początkowa historyja instytutu, to historyja udręczeń jego założyciela. Skromność i pokora

Falkowskiego przeszkadzały stanowczéj organizacyi i energicznemu rządzeniu rozwijającym się zakładem. Z drugiéj znów strony miłość upośledzonych od natury dzieci, wiara w lepszą przyszłość, poczucie ważności podjętego zadania czyniły z niego niezmordowanego sternika, co kosztem największych nawet wysiłków nie chciał narazić na szwank lub rozbicie nawy, z którą mu Opatrzność los nieszczęśliwych powierzyła.

Wysoce humanitarna sprawa wychowywania i kształcenia głuchoniemych miała wielu zwolenników, ale też miała i niechętnych, a założyciel i pierwszy rektor podobnego zakładu, mimo pewnych przykrości, zyskał w krótkim czasie popularność, stał się ulubieńcem Warszawy: spotykały go zaszczyty i godności ze strony władzy świeckiéj i duchownéj, posypały się obietnice ofiar na instytut. Towarzystwo przyjaciół nauk mianowało Falkowskiego członkiem swoim i na posiedzeniu publicznem d. 3 maja 1819 r. przyobiecany przed 10-u laty „z uwielbieniem usiłowań i pracy szanownego założyciela i dyrektora szkoły głuchoniemych“ złoty medal mu wręczyło. Zaszczyt ten, jak i inne dowody uznania, korzystnie niewątpliwie wpływały na Falkowskiego, zachęcając go do dalszego rozwijania rozpoczętego dzieła; rzeczywistość przecież najwięcej dała się we znaki założycielowi właśnie w pierwszych dwóch latach istnienia jego instytutu; wtedy to właśnie najwięcéj zaznał trudów i kłopotów, najwięcéj zniósł przykrości. Zakład, jak zresztą sam ksiądz Falkowski z pewném zadowoleniem wyznaje, był dość wygodnie jak na początek przez władzę pomieszczony i zaopatrzony; na pensyją rektora, dwóch nauczycieli, pomocnika, dozorczyni i wszelkie potrzeby wyznaczono rocznie 12000 złp. Wszystko to przecież w krótkim czasie okazało się niedostateczne, gdyż litościwy kapłan naprzyjmował zawiele dzieci do instytutu. Gdy ofiary publiczne mimo różowych nadziei skąpo napływały, gdy byli i tacy, co w pięknéj kopercie grosz przysyłali z dopiskiem: „jaki cel, taka ofiara;“ gdy wychowańcom zabrakło chleba, a dostawcy żywności dopominali się zaległéj zapłaty: mógł Falkowski zwątpić narazie o powodzeniu sprawy, o własnéj wytrwałości i sile, mógł pomyśleć o zamknięciu się w klasztorze Kamedułów na Bielanach. Mimo podobnych przejściowych chwil zwątpienia ksiądz założyciel ustawicznie także myślał o ulepszeniu instrukcyi głuchoniemych: niepokoiła go snać przyjęta metoda migowa, skoro przy pierwszéj swobodniejszéj chwili w r. 1819 wyjechał z kandydatem na nauczyciela w instytucie, Wysockim, do Berlina „dla przypatrzenia się tamtejszéj metodzie nauczania głuchoniemych, różnéj od téj, jaka w Wiedniu jest używana.“ Nadmierne zwiększenie liczby wychowańców (w r. 1819 instytut liczył 27 uczniów i uczennic, w r. 1821—41) pociągnęło za sobą konieczność rozszerzenia lokalu i sprawa ta najwięcéj zabiegów, trudów i energii księdza założyciela pochłonęła. Gdy po trzech latach pobytu w pałacu Kazimierowskim przeniósł instytut stamtąd we wrześniu 1820 r. do domu P. P. Wizytek na Krakowskiém przedmieściu, poił się przez 7 lat goryczą, widząc niewłaściwość tego pomieszczenia pomiędzy różnorodnymi lokatorami, w sąsiedztwie dwóch szynkowni. W niezmordowaném, gorączkowém staraniu o dom oddzielny na pomieszczenie zakładu Falkowski przebrał nawet miarę, rozpisując prośby do osób wpływowych, i władz. Komisyja oświecenia narodowego, odebrawszy od namiestnika, ks. Zajączka, polecenie zbadania z woli Monarchy potrzeb instytutu, udzieliła rektorowi piśmienne rozporządzenie „aby się nie ważył“ udawać do władz wyższych w sprawach instytutu. Jednakowoż

cesarz i król Aleksander I-y już wiedział o kapłanie, któremu troska o dom dla głuchoniemych spać nie daje, a gdy w r. 1822 zwiedzał w Warszawie zakłady naukowe, zwiedził też i ubogi instytut. Audyjencyja rektora u cesarza w dniu następnym wydała ten rezultat, że etat instytutu został potrojony (38000 złp. na 18-u stypendystów), a księdza Falkowskiego zamianowano proboszczem budującego się podówczas kościoła św. Aleksandra na placu trzech krzyży. Od tej chwili uważać można byt instytutu za zabezpieczony; głównego przecież celu ks. Falkowski nie osiągnął i tém większe teraz rozpoczął na wszystkie sposoby o dom starania; w r. 1825 przed przyjazdem cesarza do Warszawy wystosował do władzy raport, w którym przedstawił konieczność kupna lub budowy gmachu dla zakładu. Wyjednana przez ministra hr. Grabowskiego na ten cel suma 18600 rs. nie mogła wystarczyć; składki publiczne postępowały bardzo powoli; obietnice materyjałów budowlanych zawodziły; zapis Staszyca 50000 złp. w dawnych papierach procentowych wrazie zrealizowania obiecywał małą sumkę zaledwie; wszystko to zniechęciło Falkowskiego. Jakże cieszyć się musiał ten dobroczyńca upośledzonych, gdy 26-go kwietnia 1826 r. kamień węgielny pod budowę gmachu dla zakładu nareszcie położono.

Miejscowość, wybrana na instytut (przy placu 3-ch krzyży) nietylko pod owe czasy, ale i dziś w zupełności odpowiada swemu zadaniu; plac z ogrodem jest tak obszerny, że nietylko dzisiejszym potrzebom instytutu, mieszczącego w sobie 230 wychowańców, aż nadto wystarcza, ale w danym razie mógłby wybornie drugi taki instytut ze wszelkiemi budowlami i z całym przyborem wychowawczo-naukowym objąć. Na tym placu Falkowski zaledwie frontowy korpus wybudował, resztę rozległych budowli wzniósł dopiero trzeci rektor instytutu ks. J. Szczygielski. Zaznaczamy tutaj, że założycielem oddziału ociemniałych, o czém tylokrotnie a bezskutecznie marzył Falkowski, jest tenże rektor Szczygielski, który w r. 1842 sąsiednią posesyją dla ociemniałych zakupił i w całość ją z Instytutem głuchoniemych połączył.

Proboszcz i administrator nowéj parafii, spieszący w odległe zakątki przedmieścia z posługą religijną do ludności rzemieślniczéj i do ceglarzy mokotowskich, rektor rozwiniętego już znacznie instytutu, administrator części jego gospodarczéj i nowéj budowy, nie był w stanie przy właściwościach swego dobrotliwego charakteru podołać wszystkim tym obowiązkom. Starsi głuchoniemi, użyci w czasie feryj do pomocy przy budowie, nie dali się później ująć w karby karności szkolnéj; w zagmatwanych zaś rachunkach instytutu pokazały się niedokładności i deficyty, aż o radę administracyjną królestwa się opierające. Falkowski oskarżył się przed władzą o niedołęstwo i podał do uwolnienia, którego nie otrzymał. Poświęcenie tego kapłana dla głuchoniemych jest wielkie: pensyją swoję rektorską, wynoszącą z początku 4000, a potém 6000 złp. raz nazawsze na rzecz Instytutu przeznaczył; dochodami, jakie miał, jako ksiądz i proboszcz z kasą instytucką się dzielił; na różne przytém zdobywał się pomysły celem powiększenia dochodów zakładu; biedakom, zgłaszającym się do szkoły przyjęcia nie odmawiał, w ostateczności chodził od domu do domu, roznosząc wyroby głuchoniemych lub wprost prosząc zasiłku, jałmużny dla biednych swoich wychowańców. Mimo to wszystko przecież w krytycznych chwilach chce z placu ustąpić: w aktach instytutu znajduje się siedm podań Falkowskiego, o uwolnienie. Kto zna choć cokolwiek życiorys tego filantropa, podania owe musi uważać za manewra dla zmuszenia

władzy do czynniejszego zaopiekowania się zakładem. Deputacyja, wyznaczona do uporządkowania rachunków budowy instytutu, uznawszy w raporcie nieskazitelność Falkowskiego, cześć mu należną oddawszy, zaproponowała oddzielenie części gospodarczej od wychowawczej instytutu; skutkiem tego w roku 1829 utworzono radę nadzorczą ekonomiczną instytutu, pod prezydencyją wizytatora Zubelewicza; w radzie téj Falkowski, jako jéj członek do końca życia udział przyjmował.

Założyciel instytutu nieustannie myślał nad ulepszeniem sposobu nauczania, pomnożeniem funduszów zakładu, nad polepszeniem losu głuchoniemych i ociemniałych. W starannym nader doborze nauczycieli był bardzo trafnym: jeden z bijografów za największą poczytuje mu zasługę, że umiał swoich współpracowników natchnąć miłością obranego zawodu i zachęcić do naukowych studyjów w kierunku ich specyjalności; nie utonęli oni w grubéj empiryi, jak to zazwyczaj między płatnymi pracownikami bywa, ale przeciwnie, śledząc metody zagraniczne, do murów wzniesionych na pomieszczenie głuchoniemych, wnieśli metodę ich nauczania; z gmachu stworzyli szkołę, co wydała następnych pracowników instytucyi. Pierwotni nauczyciele instytutu posiadali wyższe ukształcenie naukowe, znajomość obcych języków i zaznaczyli się w literaturze pedagogicznéj. Dr. Siestrzyński, żarliwy zwolennik metody wymawiania dał „niemylną wskazówkę (jak świadczy sam Falkowski) sposobu przyprowadzenia uczniów do artykulacyi.“ Wawrzyniec Wysocki, drugi rektor instytutu (1831—1837), zaczął wydawać pamiętnik o głuchoniemych i metodzie ich uczenia w roku 1836; jest on autorem kilku dziełek pedagogicznych. Ks. J. Szczygielski, trzeci rektor instytutu (1857—1864), zmarły 1-go grudnia 1883 roku, autor wielu książek dla uczniów i nauczycieli głuchoniemych, który do ostatniéj chwili zasilał instytut drukowanemi pracami. Wądołowski, magister uniwersytetu warszawskiego, jest autorem elementarza i innych podręczników szkolnych.

Życiorys Falkowskiego możnaby wypełnić ciągłymi projektami i zmianami na korzyść głuchoniemych. Kiedy zamierzona litografija i sztuki piękne, na które głuchoniemi do uniwersytetu chodzili, wymagające, jak wiemy, specyjalnego uzdolnienia i szerszego wykształcenia, okazały się nieodpowiednie dla głuchoniemych; przerzucił się rektor na stronę rzemiosł, które wkrótce (1825) do takiéj doszły liczby w instytucie, że musiano je następnie redukować. Pragnąc głuchoniemym tak w instytucie, jak i po całym kraju pewniejszą i szerszą zjednać pomoc i opiekę, projektował powierzyć zarząd instytutu i losy głuchoniemych w ręce Misyjonarzy od św. Krzyża. Pragnął także propagowania metody głuchoniemych w seminaryjach duchownych i nauczycielskich, pragnął całą duszą drukarni w instytucie, którąby była szkołą zecerstwa dla głuchoniemych, a źródłem oświaty dla ludu; pragnął wioski dla instytutu, aby mniéj zdolni głuchoniemi w rolnictwie uzdolnić się mogli. Ostatecznym dowodem, że na sercu tego dobroczyńcy leżał los wszystkich głuchoniemych, może być projektowane przez niego Bractwo miłosierdzia ku ich wspieraniu.

Księdzu Falkowskiemu, który wcześnie rozpoczął zawód nauczycielski, zbliżał się czas emerytury; o uwolnieniu przecież ks. rektor prawdopodobnie nie myślał, pisząc podanie do władzy, aby pomocnikiem jego czyli zastępcą zamianowała

nauczyciela Wawrzyńca Wysockiego. Było to w r. 1831. Niezwykłe położenie kraju, gorączkowy nastrój, a może i podszepty osoby interesowanéj sprawiły, że ówczesny minister oświecenia Lelewel, zamianował Wysockiego rektorem, a Falkowskiego uwolnił; ten później zapytany, czy chce wrócić do kierowania instytutem, widząc, że Wysocki dobrze się wywięzuje ze swego zadania, dał odpowiedź odmowną, pozostając na probostwie św. Aleksandra (do r. 1837), mieszkając w instytucie i zastępując nauczycieli wrazie potrzeby. Był on prawdziwym duchem opiekuńczym zakładu: zajmował się głuchoniemymi, pracował z nimi w warsztatach, w kierunku rozrywkowym i estetycznym więcéj, niż utylitarnym. Od roku 1837 zamieszkał w Sejnach przy bis. Straszyńskim, jako jego spowiednik i towarzysz wizyt pasterskich po dyjecezyi. W r. 1839 na prośby rektora Szczygielskiego powrócił do instytutu, niedomagając już na zdrowiu; jakoż w r. 1842 wyjeżdżał za granicę dla jego poratowania. Od roku 1845 do 1848 mieszkał w Guzowie jako kapelan i spowiednik hr. Fel. Łubieńskiego b. ministra sprawiedliwości. Wiek podeszły i styrane zdrowie nie przeszkadzały Falkowskiemu zajmować się czynnie obowiązkami kapłańskimi na miejscu lub w sąsiednich Wiskitkach: umartwiać, domagające się już wczasu ciało praktykami religijnemi, o czém świadczą adnotacyje na rubrycelach, po nim pozostałych; zajmować się nauką dzieci u siebie lub w szkole miejscowéj. Stosunek z instytutem łączył go podwójny: jako przybranego ojca tych wszystkich istot, które się tam gromadziły, jako członka rady nadzorczéj instytutu; listy pozostałe z tego czasu, świadczą, z jaką czcią odnosili się do niego nauczyciele i wychowańcy instytutu. Z wiosną roku 1848, po śmierci hr. Łubieńskiego, powrócił znowu do instytutu i tutaj 2-go września tegoż roku umarł. Pochowany w podziemiach kościoła św. Aleksandra.

Pozostają jeszcze do zaznaczenia literackie zasługi Falkowskiego; nie są one wprawdzie wydatne, nie ostały się przed próbą czasu; świadczą jednak, że kapłan ten każdą chwilę na pożytek bliźnich obracał. Drukował niektóre kazania swoje, wydał w roku 1801 książkę do nabożeństwa dla młodzieży; drukował następnie programy doroczne instytutu, opatrując je obszernymi nieraz wstępami. W roku 1819 wydał broszurę pod pod tytułem: „O instytucie głuchoniemych warszawskim;“ we wstępie do téj publikacyi, mającéj przeważnie charakter informacyjny, określa poważnie i głęboko zadanie wychowawcy i nauczyciela głuchoniemych. Jako członek towarzystwa przyjaciół nauk, czytał w r. 1820 na publicznem posiedzeniu tegoż towarzystwa rozprawę: „O trudniących się nauczaniem głuchoniemych od XVI-go wieku“, drukowaną w rocznikach towarzystwa, a następnie przedrukowaną w dziele Aleksandry Wolfgang p. t.: „Rys historyczny usiłowań w uczeniu głuchoniemych... (Wilno 1830). W r. 1823 wydał dość szczegółowy pamiętnik swego postępowania w przygotowaniu się na założyciela instytutu p. t.: „O początku i postępie instytutu warszawskiego głuchoniemych oraz niektóre jego urządzenia.“ Książeczkę tę rzadką a źródłową znajdujemy przedrukowaną w całości w wyżéj przytoczonem dziele Aleksandry Wolfgang. W r. 1828 zaczął wydawać: „Rozmaitości ofiarowane dziatkom przez życzliwych;“ w ciągu lat dwóch wyszło ośm numerów Rozmaitości. Pisał także. i przerabiał książki moralne dla ludu, a jego książka do nabożeństwa p. t.: „Wzniesienie myśli do Boga“ pięć wydań liczy.

W r. 1875 instytut uczcił setną rocznicę urodzin Falkowskiego uroczystem poświęceniem pomnika, wystawionego założycielowi w ogrodzie miejscowym. Prasa przypomniała z tej okoliczności zasługi Falkowskiego; wyszła też bijografija jubileuszowa Falkowskiego. Były rektor instytutu J. Szczygielski, świadek jego czynów, oddał mu hołd, pisząc przed śmiercią obszerny jego życiorys. Rzecz ta znaleziona w pośmiertnych papierach ks. Szczygielskiego, a drukowana w „Pamiętniku warszawskiego instytutu głuchoniemych za rok 1884, nie źródłowa wprawdzie, jako pisana z pamięci, nie jest atoli bez znaczenia, choćby z tego względu, że zawiera długie ustępy o metodach uczenia głuchoniemych i wykazuje, o ile współczesny, czwarty dyrektor instytutu, Jan Papłoński, rozwijając pomyślnie ten zakład, urzeczywistnił projekta i marzenia jego założyciela.

Literatura. 1. O początku i postępie instytutu warszawskiego głuchoniemych, oraz niektóre jego urządzenia i t. d. (Warsz. 1823, 8-o min., str. 87). Autorem jest ks. Jakób Falkowski.—2) Aleksandra Wolfgang: „Rys historyczny usiłowań w uczeniu głuchoniemych i zakładów, na ten cel przeznaczonych. (Wilno, 1830, 8. maj, str. 315.")—3. „Wiadomość historyczna o warszawskim instytucie głuchoniemych i ociemniałych w Pamiętniku religijno-moralnym tom I, roku 1841." — 4. „Przyjaciel i Ojciec głuchoniemych. ks. Jakób Falkowski..." (Warszawa 1850, 8. min., str. 159), autorem jest ks. Firsinkowski, świadek czynów i wielbiciel zasług Falkowskiego. — 5. K. Wł. Wójcicki: „Ks. Jakób Falkowski, w II-gim tomie Życiorysów znakomitych ludzi r. 1851." — 6. Jan Papłoński: „Historyja warszawskiego instytutu głuchoniemych i ociemniałych w Pamiętniku tegoż instytutu z r. 1872 i 1873."—7. „Dokumenta do historyi warszawskiego Instytutu głuchon. i ociemn. w Pamiętniku tegoż instytutu z r. 1872 i 1873."—8. Papłoński: „Obchód setnej rocznicy urodzin ks. Jakóba Falkowskiego" (odb. z Pamiętnika instytutu) 1875.—9. Władysław Nowicki: „Ksiądz Jakób Falkowski... w setną rocznicę jego urodzin napisał... (Warsz. 1876, 8. maj., str. 81, z trzema drzeworytami). —10. Ks. J. Szczygielski: „Ks. Jakób Falkowski w Pamiętniku instytutu r. 1884."

Władysław Nowicki.

Fałszywość. Autor dzieła o „kłamstwach konwencyjonalnych", które tak żywo zajęło świat myślący, niewiele miał kłopotu z wyszukaniem tych przeróżnych a niezliczonych prawie fałszów, drobnych i grubych, przeplatających nasze życie towarzysko-polityczne. Na każdym bowiem kroku, rydwan postępu prawdy wlecze za sobą ogon chwastów i śmieci fałszu, z których zaledwie setne części odpadają po drodze, a nowe chwytają się kół bezustanku. Możnaby nawet powiedzieć, że im szybciej posuwamy się naprzód, tem więcej tego błota i pyłu czepia się nóg naszych. Cywilizacyja nie jest synonimem prawdy. Dawny, naiwny pogląd na dzieje, kazał nam wierzyć, że kolebki narodów kołysały fantastyczne widma poezyi. Tak zwane „dzieje bajeczne" miały być uosobieniem owej epoki poetycznego fałszu, w której ludzie, niezdolni do trzeźwego na świat poglądu, okłamywali samych siebie. Zwolna dopiero i stopniowo wiedza i filozofija oduczyły nas kłamstwa, a obecnie wreszcie, nastała epoka rozumu, która prawdzie tylko hołd oddaje.

Jest w tym poglądzie jedna strona rzeczywista, ale tylko jedna. Nauka, to znaczy wiedza bytu, rozjaśnia się i postępuje naprzód. Znajomość praw rządzących wszechświatem wzmaga się; teoryje mniej dokładne upadają, dokładniejsze powstają. To wszystko prawda. Ale zarazem też same ściślejsze badania, wykazały, a przynajmniej dążą do wykazania, że człowiek pierwotny kłamał bez porównania mniej, niż ludzkość cywilizowana. Człowiek pierwotny kłamał mniej, dla

wielu przyczyn, z których najważniejsza była ta, że kłamać nie umiał. Fałsz jest dowodem pewnego stopnia rozwoju. W zwierzętach jest mniej fałszu, niż w ludziach; w człowieku dzikim, nieoświeconym, prostym, mniej, niż w przeciętnym cywilizatorze. Nie idzie zatem, żeby ten związek był fatalnym, nieuniknionym na wiek wieków, ale fakt przeciętny, pozostaje faktem i rachować się z nim trzeba. Życie szybkie, za szybkie nieraz, nie daje czasu na kontrolę. Stąd mnóstwo fałszów nieumyślnych. Odziedziczane tradycyjne formy bytu, nie przestają istnieć, choć straciły swe znaczenie prawdziwe, pomnażając liczbę masek, któremi ludzkość obwiesza swe oblicze. Dążność do ideału, która przecież nigdy nie była dążnością do fałszu, przez to jednak samo, że zbyt niedościgłe stawia życiu wzory, odbija się kłamstwem w rzeczywistości. Wreszcie i to jest powód najsilniejszy, że cywilizacyja nietylko nie zniosła popędów egoistycznych, ale w wielu względach zaostrzyła ich gorączką, plątając i przyśpieszając interesa. Ideały więc idą swoją drogą, a życie swoją. Ludzie głoszący religiją braterstwa, odzierają się ze skóry; liberalni zakazują księżom modłów; patryjoci, obmyślają zabory; prawodawcy, stawiają siłę przed prawem.

Szczęściem, przez pasmo wieków, przez tę gmatwaninę ideałów i interesów snuje się jedna nić złota, wiążąca i ideały i interesa, ściągająca niebo na ziemię, nić usiłowań pedagogicznych. Człowiek chce być lepszym, niż jest. Pracuje nad tem, by pokolenia nowe, raczej przerastały go, niż karłowaciały duchowo i tem swojem usiłowaniem przerwały bezwładność tradycyi i nacisk warunków czasowych. Uczy się iść naprzód, omijać, ile można, złe drogi i obmywać swe zbrukane stopy. Pedagogika poprawia cywilizacyją, przesiewając jéj zdobycze przez sito praktyki i tylko wybrane zaszczepiając owoce. Niezawsze jednak mistrzynią téj roboty bywa prawda. Możnaby powiedzieć, że tam, gdzie zawiele pedagogiki, tam mało prawdy w pedagogice. Sztuka ta nie przestaje być sztuką; a ponieważ w dodatku jest sztuką bardzo trudną, której droga stanowi wiedzę, dzielącą ideał od rzeczywistości; nic więc dziwnego, że „poprawiając“ człowieka zbyt forsownie, nieraz tworzyła z niego istotę sztuczną. Nauka dla popisu, talent dla kokieteryi, dobroć dla interesów, odwaga dla usprawiedliwienia gwałtu, znajomość form dla pokrycia braków treści, lub co gorsza, wyrazy uczuć dobrych dla zasłonięcia uczuć złych, oto rezultaty takiéj pedagogiki, która zadanie wcielenia ideałów w rzeczywistość, podjęła nie pod wezwaniem prawdy.

W zakresie inteligencyi, władza téj surowéj bogini jest najmniéj wątpliwą. Rozum musi szanować prawdę, bo w niéj żyje. Nie było jeszcze takiéj nauki, któraby poszukiwała fałszu. Ale uczucie? Uczucie innemi chodzi drogami. Dla niego prawa rządzące światem mogą sobie nie istnieć, byle tylko istniało zadowolenie, w ostatnim razie choćby tylko pozór zadowolenia. Że zaś w człowieku panem jest uczucie, nie rozum, (choć niektórzy myśliciele pochlebiali sobie, że jest przeciwnie); więc ile razy rozum przeniewierzy się prawdzie, szukajcie uczucia! Nie jestto obelga, bo ile razy rozum dokona czegoś wielkiego, szukajcie także uczucia! Jeśli nie znajdujecie uczucia, możecie się domyślać, że je maskuje przyzwyczajenie, gdzie nic spostrzegacie przyzwyczajenia, tam je zastępuje dziedziczność. Są fałsze, wynikające z dziedzicznego instynktu lub temperamentu; są wynikające z przyzwyczajenia, są wreszcie takie, które chwilowe uczucie powoduje. A odwracając tę analizę końcem do góry, początkiem na dół, znajdziemy na dole uczucia i tylko

uczucia. One to każą kotowi chować się przed myszą, to znaczy udawać, że go niéma; one to każą dziecku obojętnemu przymilać się do matki, która ma cukierki, to znaczy udawać miłość dla interesu; one to wreszcie kierują ustami dyplomatów, którzy ambicyje osobiste lub narodowe zamykają w koperty cywilizacyjnych frazesów.

A jeżeli tak jest, to pierwszém zadaniem pedagoga, będzie przytępianie tych uczuć, które fałszywość budzić mogą, a rozwijanie tych, które ją wstrzymują. Ponieważ zaś sprawa z uczuciami trudna, tam zwłaszcza, gdzie one miały czas wytworzyć przyzwyczajenia i skłonności, bądź osobiste bądź dziedziczne; więc też lepiéj zawsze uprzedzać ich rozwój, niż skręcać siłą. Dzieci fałszywe z natury, są niesłychanie rzadkimi wyjątkami, wchodzącymi raczéj w obręb psychijatryi, niż psychologii. Odruchowa natura dziecka, łatwość ruchów zbiorowych, konieczność niemal uzewnętrznienia się każdego wrażenia, sprawiają, że u dziecka, co w mowie to i w myśli, a co się ma spełniać pod naciskiem uczuć, to się spełnia odrazu, szybko, bez kontroli. Jeżeli jednak ten stopień rozwoju wyklucza fałsz, to nie jest to zasługą dziecka, jestto tylko dowodem niemocy. Z chwilą kiedy władze centralne zaczynają się ustalać i wybijać z pod przemocy odruchów, kierowanie mową i czynami staje się możliwém, ale możliwém zarówno w złym, jak dobrym duchu. Autonomija psychiczna może powstrzymać pobudki złe i stłumić je, ale może także ukryć je tylko, zamaskować, i wtedy powstaje to, co nazywamy fałszywością. Najpospolitszemi pobudkami fałszu są chciwość i zazdrość. Dziecko widzi w rękach drugiego przysmak lub zabawkę, któréj pożąda. Wie z doświadczenia, że prostą drogą nie dostanie ich; ale chęć posiadania jest silniejszą od innych uczuć dobrych, takich, jak przyjemność z widoku radości drugich, silniejszą od hamulca przyzwyczajeń dobrych i wtedy mały zazdrośnik, posiadający już pewien stopień rozwoju i zdolności panowania nad sobą, postanawia użyć podstępu. Udaje czułość, życzliwość, pomoc, wychwala inny przedmiot, który daje w zamian, obiecuje dodać drugi jeszcze, a potém oszukawszy towarzysza, tryumfuje z odniesionego zwycięstwa. Gdzie tego rodzaju pierwsze próby dopuszczane są u dzieci, tam niewiele dobrego można się spodziewać na przyszłość. Powodzenie bowiem upaja egoizm, a stępia poczucie moralne. Obłuda zaczyna utrwalać się w młodym umyśle, z chwilą, gdy przynosi korzyści, a choćby tylko pochlebia miłości własnéj, dając w rezultacie poczucie siły i wyższości. Człowiek, któremu udało się oszukać, ma sto razy więcéj szans zostania oszustem na zawsze, niż ten, któremu się pierwsza próba, mniéj lub więcéj bezmyślna, nie powiodła. Obowiązkiem więc pedagogów jest czuwać nad tém, ażeby się pierwsze próby fałszywości nie udały.

Ale to nie wszystko. Nieudanie się nie jest jeszcze zabezpieczeniem. Zabezpieczeniem jest rozwój uczuć przeciwnych mechanice psychicznéj fałszu. Takiém zaś uczuciem jest miłość we wszystkich jéj odroślach i z całém swém błogosławioném potomstwem dobrych natchnień, wrażeń i popędów. Kto prawdziwie kocha, ten nie może być fałszywym. Kto żywi współczucie dla przyjemności lub cierpienia drugich, ten nie będzie udawał życzliwości, ale będzie ją miał na prawdę. Ten będzie wyrozumiałym, szczerym, uczynnym, prawdomównym, przyjacielskim. Trzeba więc, żeby w rodzinie, miłość była tym dobrym gienijuszem. A będzie nim wtedy, gdy wypłynie nie z saméj tylko ślepéj dobroci serca, ale z poczucia téj sprawie-

dliwości rodzinnéj, która każdego członka rodziny obdarza, i obdarzać każe jednaką dozą życzliwości, jeżeli nie miłości. Na takim gruncie fałszywość z trudnością wzejdzie. Dopiero życie może ją na wierzch wydobyć i rozdmuchać. Życie bowiem samoistne jest właściwym nauczycielem zamykania się w sobie i tolerancyi w duszach silnych; fałszu i giętkości karku w duszach słabych. Dopiero człowiek dojrzały bywa naprawdę fałszywym, zwłaszcza, jeśli jest „dobrze wychowanym.“ Tak zwane bowiem „dobre wychowanie“ salonowe, polega głównie na tém, żeby się przedstawiać lepszym, niż się jest i żeby drugich traktować lepiéj, niż na to zasługują w oczy; za oczy można o nich mówić prawdę, a nawet i nieprawdę złośliwą, byle dowcipnie i z dystynkcyją. Cóż to za miły człowiek! Trochę złośliwy, ale jak dobrze wychowany! Nazywają go brudnym egoistą, a tymczasem on taki przyjemny w towarzystwie! Młodzież go lubi, bo chętnie z nią udaje młodzieńca i względem nikogo nie okazuje dumy, a panny przepadają za nim. Panny, to znaczy ofiary fałszu w pedagogice. Dla nich to bowiem głównie urządza się ta komedyja; one to głównie na niéj się kształcą, przez nią błyszczą i cierpią. Mniejsza z tém, skąd to poszło dziś, że w wychowaniu kobiet nagromadziło się stosunkowo najwięcéj fałszu. Zacząwszy od fałszywych włosów, kształtów i rumieńców, skończywszy na fałszywych uczuciach, wszystko tam bywa farbowane. Dla zupełnego kompletu, sztucznym zaokrągleniom ciała, muszą odpowiadać sztuczne zaokrąglenia uczuć, albo raczéj uczuciowostek, które tak dobrze sztuka udać potrafi, że nieraz sama obłuda bierze je nie za imitacyją, ale za klejnot prawdziwy. Fałsz bowiem ma to do siebie, że się zrasta z człowiekiem i wtedy uchodzi świadomości. Jakże wiele kosztuje pierwszy uścisk dłoni poza plecami męża! Jakże łatwo przychodzi ukrywanie pierwszéj prawdziwéj niewiary! Obłuda graniczy wtedy z geniuszem i znajduje zadowolenie w mistrzowstwie wykonania. Fałsz karmi się sam sobą i tyje. Kobiecie pospolitéj moralnie, a inteligentnéj umysłowo, trudno jest być szczerą, trudniéj niż mężczyznie, bo żywsza ruchliwość jéj umysłu, zawierająca się cała w bezustannych reakcyjach przeciw wrażeniom i przeciw saméj sobie, przeszkadza temu; „chce mówić, a coś ją szarpie, żeby milczała; chce okazać życzliwość, a tymczasem popęd dobry daje nurka i wyrzuca na powierzchnię duszy tylko kilka baniek ironii; chce się modlić, a po głowie zaczyna jéj wirować aryja z Pięknéj Heleny. Takie kobiety zwykle objawiają miłość dokuczaniem, którego potém żałują, albo znowu ni stąd, ni z owąd kokietują ludzi, dla których mają wzgardę. Jeżeliś dla niéj czulszym, maltretuje cię; usuwasz się, drze chusteczkę w całości. Nic jéj tak nie gniewa, jak rozsądna pobłażliwość; nazwie cię tyranem, jeżeli tylko poważysz się być dla niéj wyrozumiałym.“ Kokieteryja, wynalazek par excellence kobiecy, jest imitacyją miłości, jak metal „talmi“ jest imitacyją złota, jest miłością fałszywą. Kobieta zalotna z natury, staje się coraz mniéj zalotną im więcéj kocha, im kocha głębiéj. Powierzchowne uczucia, zaszczepione przez powierzchowne wychowanie — oto źródła fałszu. Ale jakże ma być inaczéj, jeśli i wychowanie mężczyzn sprzyja krzewieniu się téj plagi. Czytałem przed chwilą zdanie jednego z tęgich felijetonistów francuskich, który tak powiada: „kokieteryja, to jeden z tych fałszów, które stanowią wdzięk kobiety...“ Nie jestże to oszczerstwo? Więc fałsz może stanowić wdzięk? Niestety! tak bywa, w braku czegoś lepszego i fałsz bywa wdziękiem. Ale tak być nie powinno. Jeśli naiwność prze-

stała być wdziękiem modnym, to nie powinna nim przestać być szczerość. Szczerość, która nie oznacza jeszcze bezmyślnéj paplaniny. Nie powinno nim przestać być prawdziwe zamiłowanie piękna, które pozwoli kobiecie upiększać się, bez kłamania każdą plamką twarzy, każdą zakładką sukni. Nie powinno nim przestać być uczucie prawdziwe, choćby chwilowe, które można miarkować w objawach, nie podstawiając czarnego za białe, zimnego za gorące. A czas doprawdy pomyśleć o tém seryjo, jeśli małżeństwo niéma się stać jedném wielkiém oszustwem, przygotowywaném długo zbiorowemi siłami rodziny. Czyżby istotnie nie można zaprowadzić więcéj prawdy w stosunkach między dwiema płciami? Są ludzie, ze wszech miar szanowni, którzy boją się prawdy, jak ognia. Bocian przynosi dzieci, niéma kobiet nieuczciwych, przeznaczeniem panny jest polować na męża, nie należy uczyć się fizyjologii, trzeba się wszystkim podobać, oto kilka wyrwanych zdań z ich pedagogicznego katechizmu. Wszystko, co dąży do poznania życia prawdziwego, jest w nim potępione; anielskość oparta na niewiadomości, mniéj lub więcéj łatwo i dobrze udawanéj, oto kwintesencyja tego systemu. Rezultat: pewna liczba gąsek, kilka zacnych wyjątków i dużo wietrznic, kąpiących się w fałszu, jak pączek w maśle; przysmak dla mężczyzn słodki, pulchny, lekki i niestrawny. Ale jakże ma być inaczéj! Kobiéta ma silniejszy pociąg do podobania się, niż mężczyzna; ma silniejszy wstręt do rzeczy grubijańskich i nie estetycznych; ma większe zamiłowanie pozorów, większą skłonność do drażnienia uczuć, które obudza, do popadania w ostateczności pod wpływem wrażeń, a wszystko to razem wzięte wysoce ułatwia fałszywość; raz dla tego, że powoduje niestałość, drugi raz dlatego, że bezużytecznie krępuje uczucia, które przy racyjonalniejszym kierunku wychowańca mogłyby mieć więcéj swobody. Dodajcie do tego wychowanie cieplarniane, obstawiające młody umysł szeregiem parawanów i szyb kolorowych, a będziecie mieli w rezultacie istotę, która, jeśli nie jest całkiem ograniczoną, musi się okazywać inną, niż jest w rzeczywistości, czyli być fałszywą. Jak wreszcie fałszywą być niéma, kiedy sama wszystko widzieć będzie? Nie uczono jéj obserwować, nie uczono jéj myśleć otwarcie, nie uczono badać ludzi, badać samą siebie, kontrolować własne czyny, inaczéj, głębiéj, niż ze stanowiska tego, co uchodzi lub nie uchodzi w towarzystwie. Stąd taki dysonans pomiędzy panną w salonie, a panną w garderobie, którą znają tylko służące i wybrane przyjaciółki; stąd owa pospolita dziś metamorfoza niewiniątka w dzień ślubu na rezolutną mężatkę nazajutrz po ślubie, mężatkę, w któréj mąż zdumiony, nie poznaje swego anioła. Niéma sceny na świecie, na któréjby nie wyśmiewano owych rad klasycznych, jakie matka daje pannie młodéj w dzień ślubu, a które ta ostatnia przyjmuje jako nieuniknioną śmieszną stronę sytuacyi. Na co to? Do czego to okłamywanie się wzajemnie? Czy nie prościéj, uczciwiéj i rozsądniéj, żeby to, co panna dowiaduje się pokątnie w sposób często brutalny, wiadomém jéj było jawnie i znaném ze strony poważnéj, bądź serdecznéj, bądź naukowéj, bez téj dozy fałszu, na któréj się już pensyjonarki poznają?

A z chłopcami, czy wiele lepiéj? Na palcach możnaby policzyć matki, które znają swych dorastających synów. — Gdzie idziesz Władziu? — Do kolegi, mamo. — Tymczasem Władzio idzie do dystrybucyi. Ciężko mu skłamać przed matką, ale niéma innéj rady: dał słowo „honoru“ Andzi, że przyjdzie. Andzia w duszy drwi z niego, ale ceni jego portmonetkę, z któréj „pożycza“ od czasu do czasu „dla

poratowania biednéj siostry.“ Władzio jest młodzieńcem dobrego i gorącego serca, chce kochać, chce poświęcać się, chce być bohaterem romansu, wolałby raczéj nic nie jeść przez tydzień, a poratować biedną opuszczoną dziewczynę. Ponieważ zaś jeść i tak dostanie w domu, poprzestaje na zastawieniu paltota, który mu „ukradli u kolegi.“ W domu udaje, że chodzi przygotowywać się do egzaminów, przed Andzią udaje, że jest samodzielnym i że „pożyczenie“ dziesięciu rubli, nie robi mu żadnéj trudności; przed sobą samym wreszcie udaje, że postępuje szlachetnie, dla wyższych celów. W gruncie rzeczy Władzio jest dobry chłopiec, kocha matkę, nie lubi kłamać, ale ma lat szesnaście, co według najnowszéj teoryi daje mu prawo do pełnoletności. Ma serce gorące, potrzebuje kochać. Tymczasem w życiu jawném niéma na to sposobu. Panny, które widuje w salonie są wszystkie „dobrze“ wychowane i w skutek tego nudne. Wreszcie surowość, panująca w domu, wyklucza nawet żywsze zabawy towarzyskie. Dopóki więc nie trafi się jakaś pełnoletnia panna, która go nauczy gruchać po kątach, szuka Andzi w dystrybucyi. Zasmakowawszy zaś w takiém towarzystwie, będzie już nieczułym na wdzięki panienek. Młodzież przyzwoita, kochająca się między sobą, stała się dziś taką osobliwością, że gdy mi pokażą młodzieńca, który jest zakochany naprawdę w pensyjonarce, przypatruję mu się jak przedpotopowéj reminiscencyi. A przecież to jest poezyja życia, to jest szkoła serca, to jest źródło szlachetnych uniesień, ogniowa próba młodéj duszy. Staliśmy się tak dalece praktycznymi, że gdy młodzi kochają się, bez widoków szybkiego pobrania, przeszkadzamy temu, jako rzeczy do niczego nieprowadzącéj. Jest to źle; do rodziców należy zachować we wszystkiém miarę i czuwać nad tém, żeby taki stosunek nie był stratą czasu, lub co gorsza ekscesem moralnym; ale zapobiegnie się temu najłatwiéj, jeśli się zostawi największą, możliwie jawną swobodę, z ciągłym nadzorem wyrozumiałym, nadzorem serca i rozumu zarazem. Nie zabraniać na ślepo stosunku, ale też i nie krzywić go zbyt częstém widywaniem. Młodzieniec, który będzie mógł rozmawiać swobodnie z przedmiotem swych marzeń raz na tydzień, będzie przez tydzień pracował lepiéj. Widując ją codzień, nie pracowałby wcale. A przytém, trzeba zawsze zostawiać czas do refleksyi, czas do reakcyj uczuciowych, które w końcu doprowadzą albo do rozejścia się, zawsze z pożytkiem pedagogicznym dla stron obu, chociażby oba serca „pękły“ na czas jakiś, albo też do pobrania się, po długiéj próbie życiowéj, po długiém poznawaniu się wzajemném, co także nigdy na złe nie wychodzi. Widziałem wiele małżeństw w ten sposób zawiązanych i sądzę, że niéma gorszego gruntu dla fałszu, jak taki. I mąż i żona zbyt przywykli do szczęścia, ażeby uledz pokusie obłudy, udawania, zdrady. Młodzieńcza otwartość rozpostarła swe skrzydła nad nimi i strzedz ich będzie długo, jeśli nie zawsze.

Trudniejsza sprawa z przesądami opinii publicznéj, które fałsz podtrzymują. Przesiąkliśmy nimi tak dalece, że kupiec, któryby mówił tylko prawdę, traciłby na tém; adwokat, któryby szedł tylko za głosem sumienia, nie zrobiłby karyjery; nauczyciel, któryby uczył tylko tego, w co wierzy, niemiałby uczniów; a dyplomacyja i polityka przestałyby istnieć, gdyby z nich fałsz wykluczono. Czy stałoby się przezto wielkie nieszczęście? Nie sądzę. W pewnym względzie przynajmniéj rola fałszu w społeczeństwach musi słabnąć stopniowo, wraz z rozszerzaniem się swobody ogólnéj i jawności spraw publicznych. Kwestyja to skomplikowana i wychodząca poza zakres naszego zadania, ale nie od rzeczy będzie nadmienić, że do obo-

wiązków każdego publicysty należy przyspieszanie téj chwili, w któréj opinija publiczna przestanie tolerować mnóstwo tradycyjnych fałszów, bezpożytecznych lub szkodliwych, choćby dla tego, że poniżają godność ludzką. Najpewniejszym zaś do tego środkiem jest taki kierunek wychowania, któryby bezustannie powiększał liczbę ludzi, mówiących tak, jak myślą, żyjących tak, jak nauczają, zdolnych pracować jawnie i dotrzymywać szczerze zobowiązań względem ogółu zaciągniętych.

J. O.

Felbiger, Jan-Ignacy, von). Niektórzy pisarze (Heppe, Gesch. d. deutschen Volksschule. Gotha, 1858, I), niesłusznie go nazywają założycielem szkoły początkowéj katolickiéj; przetworzył on raczéj parafijalną szkołę katolicką, na początkową szkołę państwową świecką. W miejsce języka łacińskiego wprowadzając język narodowy, nadając szkole realny kierunek, trivium średniowieczne (gramatykę, dyjalektykę, retorykę) zastępując przez trivium nowożytne (czytanie, pisanie, rachunek); obok nauki religii stawiając w programie naukę moralności niezależnéj, podważył stosunek szkoły z kościołem. Tworząc zaś specyjalne nauczycielskie seminaryja, zakłady nieznane do jego czasów, a kształcące pedagogów świeckich, wyzuł duchowieństwo z wyłącznego przywileju dostarczania nauczycieli do szkół początkowych. Przeprowadzając z powodzeniem swe zadanie, niewątpliwie Felbiger nie przewidywał jego odległych, a wszelako koniecznych i fatalnych następstw, t. j. zmonopolizowanie wychowania przez Państwo. Urodzony 6-go stycznia 1724 roku w Wielkiéj-Głogowie (według innych we Wrocławiu), po odbyciu nauk teologicznych w uniwersytecie stolicy szląskiéj, r. 1746 wstąpił do klasztoru kanoników regularnych zakonu ś. Augustyna zgromadzenia laterańskiego N. P. M. w Żeganiu; mianowany dziekanem w r. 1758, a późniéj opatem, miał sobie między innemi powierzoną opiekę nad szkołami miasta oraz wsi przyległych. Zapoznawszy się w Berlinie ze Szkołą realną (przez Heckerta r. 1739 założoną) i połączoném z nią nauczycielskiém seminaryjum (utworzoném w 1748 r.), oraz z metodą Hoenego (Tabellar u. Litteral-methode) wykształcił tam własnym kosztem posłanych nauczycieli i zreformował podwładne sobie szkoły parafijalne. Z téj okazyi ogłosił drukiem: „Rozporządzenie dla poprawy szkół katolickich trywijalnych w Żeganiu," r. 1760, które w dwudziestu sześciu paragrafach określa: godziny otwierania i zamykania szkoły, regularność w uczęszczaniu, podział zajęć między konrektorem, kantorem i nauczycielem; zaleca uczęszczanie do kościoła, wzbrania używania kary cielesnéj w stopniu mogącym zaszkodzić zdrowiu, dopuszcza wszakże klęczenie w szkole i zewnątrz szkoły z papierem w ręku, tudzież napisem, wyrażającym rodzaj przewinienia, lub bez takowego; pozwala także używania rózgi „a nawet cienkich prętów z leszczyny na tak zwanych Polaków" (Polacken) i t. d. (Borman. D. Berliner Realschule u. d. katol. Schulen etc. Berlin, 1859). Znajdując poparcie u duchowieństwa i rządu, pozakładał szkoły normalne czyli seminaryja nauczycielskie w kilku miastach, a jednę centralną we Wrocławiu (1765 r.). Na wezwanie zaś Fryderyka II-go ułożył projekt, następnie zamieniony w prawo, p. t.: „Królewsko-pruski krajowy ogólny regulamin dla rzymsko-katolików w zwierzchniczém księstwie Szlązka i hrabstwie Glatz," 3-go listopada, 1765 r. Prawo to stanowiło w przedmiocie kształcenia nauczycieli i obowiązkowego uczęszczania do seminaryjum,

wykładu podług nowych metod, przymusu szkolnego i kontroli, zakładania i utrzymywaniu szkół, postępowania i obowiązkach nauczycieli, udzielania wsparć uczniom i wizytach. Celem szkoły, według Felbigera, jest kształcenie dzieci na „obywateli pożytecznych i chrześcijan prawowiernych, dla osiągnięcia uszczęśliwienia doczesnego i wiecznego.“ Nauczyciel oddziaływa na pamięć, umysł i wolę: w tym celu w drukarni założonej (1763) dla zaopatrywania szkoły w potrzebne książki, (z której wyszedł jeden z najdawniejszych elementarz polsko-niemiecki), F. wydał katechizm (1766) mniejszy, objętości arkusza, dla „pamięciowego“ nauczania głównych artykułów wiary: średni, do „umysłowego“ zrozumienia, dla dzieci od 7 do 10-u lat przeznaczony, oraz obszerniejszy dla pokierowania „wolą:“ niedość bowiem, aby pamięć zatrzymała, umysł zrozumiał, ale konieczną jest także, aby wola w czyn zamieniła. Pamięć, umysł i wola, są to czynniki, do których się Felbiger nieustannie odwołuje. Przypomnijmy, że idąc za nim, ks. Paprocki te same podnosi czynniki we wstępnem słowie elementarza z 1777 r., pierwszego z okresu Komisyi edukacyjnej. W praktyce nowa metoda czterema środkami się posługiwała. a) nauczanie wspólne (Zusammen Unterricht): dzieci te same zdania jednym głosem jednocześnie powtarzają; uczniowie zatem, nie pojedyńczo, jak dotąd, lecz razem i w jednym czasie są słuchani: w ten sposób osięga się korzyść, że uczeń cały czas w szkole przepędza z pożytkiem, który to czas w przeciwnym razie nauczyciel pomiędzy wielu musiałby podzielić, tak, że na pojedyńczego ucznia z całej godziny parę minut zaledwieby przypadało, b). sprawdzanie przez pytania i odpowiedzi, sposobem katechetycznym, dla przekonania się, jak dalece dziecko przedmiot sobie przyswoiło, oraz czy nietylko pamięć lecz i umysł dziecka były zarówno czynne: podnoszenie ręki przez dzieci, gotowe do odpowiedzi, pierwszy raz wtedy miało być zastosowane; c) głoskowa metoda (Buchstaben Methode): zależała na tem, że wyraz i zdanie, którego dziecię pragnie się nauczyć, wypisuje się tylko początkowemi głoskami, a nauczyciel, wskazując na te głoski początkowe, tak długo wyrazy powtarza, dopóki dziecko nie będzie w stanie samo z pamięci ich powtórzyć; d) tablice, streszczające przedmiot i zawierające: definicyją, główne części, działy, poddziały, zgodność, różnicę, uboczne, dodatkowe zdania, i t. d., tak rozłożone, aby jednym rzutem oka ująć było można łączność wszystkich części, za pomocą rzecz jasno wskazujących znaków. W ten sposób nauczanie przestaje być dowolnem w ręku nauczyciela, tablica bowiem podaje wszystko, czego potrzeba nauczać: ani mniej, ani więcej. Dla przykładu załączamy tablicę katechizmu:

Definicyja: (K)atechizmem (n)azywamy (k)siążkę, (z) (k)tórej (m)łodzież (ch)rześcijańska (u)czy (s)ię (r)eligii (p)rzez (p)ytania (i) (o)dpowiedzi.

Nauka chrześcijańska traktuje:

Wogóle. Do niej należy, co chrześcijaninowi każdemu

- po części potrzebném jest wiedzieć
  - Że Pan Bóg jest jeden, który wszystko stworzył, wszystkiem rządzi. Że Pan Bóg jest sprawiedliwym sędzią i t. d.
- po części także wskazaném i pożytecznem jest wiedzieć
  - Skład apostolski,
  - Modlitwę Pańską,
  - Pozdrowienie anielskie,
  - Dwa przykazania miłości.
  - i t. d.

W szczególności. Do niéj należy jasne zrozumienie tego, w co chrześcijanin	wierzyć, czego się spodziewać, co kochać, czego zażywać, strzedz się, co pełnić, z czego uiszczać się winien,	Co Pan Bóg obiecał, co on przez kościół swój do wierzenia podaje i t. d.

Ucząc czytać, stosowano metodę zgłoskowania i łączono naukę czytania z pisaniem; poczém następowały dopiero rachunki.—Gorliwość Felbigera, powodzenie metody i zwiększająca się coraz liczba szkół zakładanych według nowego systemu, (liczba ich bowiem doszła do dwóchset), zwróciły uwagę Maryi-Teresy, która w d. 20 wrześ. 1770 r., ogłaszając, że „sprawy szkolne są i pozostaną na wszystkie czasy sprawą Państwa,“ upaństwowiła oświatę publiczną. Uwzględniając życzenie cesarzowéj, Fryderyk II-gi udzielił Felbigerowi w r. 1774 pozwolenie pobytu w Austryi; później zaś w 1778, zwolnił całkiem z poddaństwa pruskiego. Jako więc członek komisyi szkolnéj Dolnéj-Austryi, a później naczelny dyrektor (Ober-Direktor) szkół początkowych w państwie austryjackiém, ułożył prawo, ogłoszone d. 6 grud. r. 1774, p. t.: „Ogólny regulamin dla niemieckich trywijalnych i normalnych szkół we wszystkich c. k. dziedzicznych państwach.“ Na podstawie tego prawa uczono w szkołach języka narodowego prowincyi, pomijając język państwowy: nazwa przeto: „szkoła niemiecka“ nie była właściwą: można to tém wytłómaczyć, że większość szkół znajdowała się w prowincyjach zamieszkanych przez ludność niemiecką: w Galicyi zaś sam wyraz „niemieckie“ został wypuszczony, aby „nie zrażać nowych poddanych, dając im powód do posądzania, jakoby ich język macierzysty wykorzenić chciano.“ Kurandzie, jednemu z członków komisyi szkolnéj galicyjskiéj, twierdzącemu, że z przyczyny różności narzeczy i formy, niedającéj się ująć w prawidła, język polski być językiem wykładowym nie może, Felbiger trafnie odpowiadał, że ten argument zarówno przeciw językowi niemieckiemu zwrócony być może; że innym narzeczem mówią w Szwajcaryi, innym w Alzacyi i t. d.; dodając, jako obeznany z literaturą języka naszego, iż „nie braknie temuż na tworach, w doskonałym pisanych smaku.“ To też na Szląsku austryjackim, przez ludność polską zamieszkanym, pomijano państwowy niemiecki, a uczono wyłącznie krajowego, t. j. języka polskiego (1776). Stawiając również czoło nieprzyjaciołom języka ruskiego, pragnącym go w szkole ignorować, Felbiger utrzymał zasadę, „żeby dzieci w języku swych rodziców uczone były katechizmu;“ wreszcie kwestyją języka ruskiego w odwłokę puszczono. Po utworzeniu komisyj szkolnych krajowych (dla Galicyi dopiero 26 września 1776 r.) z nadaniem komisyi Dolnéj-Austryi kierownictwa ogólnego w państwie, podzielono szkoły elementarne na trzy kategoryje: a) szkoły-normalne w głównych miastach krajowych, mające służyć za wzór i normę: „są to szkoły, powiadano natenczas, w których nie będą uczyć wcale jęz. łacińs., lub jeżeli będą gdzie uczyć, to tylko początków tego języka, wraz z elementarnemi wiadomościami, mianowicie czytać i pisać;“ b) szkoły-główne, w miastach znaczniejszych; c) szkoły-pospolite, czyli trywijalne w miasteczkach i wsiach. Używanie książek szkolnych i tablic, ułożo-

nych podług jednego wzoru, było zasadniczym rysem metody Fel.: w okresie jednak działalności w Austryi, F., tracąc nieco wiarę w nauczanie za pomocą tablic, z tem większą gorliwością zajął się wydawnictwem i ujednostajnieniem podręczników. Od wzorów kaligraficznych do katechizmu, książki musiały być jednostajne: nieopatrzone stęplem komisyi zabierano, wzbraniając oprawiania, sprzedaży, roznoszenia po jarmarkach i odpustach. Co się tyczy książek w języku polskim, gdy nalegano, aby w podręczniku historyi i geografii „podać ohydny obraz anarchii b. Rzeczypospolitej, wiernie i w całej nagości skreślonej, mianowicie nieznośną dumę narodową (wobec służalca-urzędnika!) i fanatyczny duch swobody“, Fel. z podniosłością odpowiadał: „że historyja tego rodzaju do szkoły się nie nadaje“ (Helfert. Die österreichische Volksschule. Prag, 1860). „Z książkami temi (polskiemi) nie pilno (nicht pressirt), a przetłómaczyć trzeba co najprędzej tylko tablice, katechizmy oraz pismo św.;“ odzywała się w swych decyzyjach Maryja-Teresa; nie spieszono się więc tak dalece, że do jej zgonu, do r. 1780, książki szkolnej w języku polskim i ruskim nie wydrukowano.—Obok i narówni z ustawami szkolnemi i podręcznikami, ważne są dzieła pedagogiczne Felbigera mianowicie: a) „Przymioty, wiadomości i zachowanie się należytych szkolnych nauczycieli“ (Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute etc. Sagan, 1768), przeznaczone szczególniej do użytku dyrektorów nauczycielskich seminaryjów: b) „Podręcznik potrzebny do użytku nauczycieli w szkołach niemieckich“ (Nothwendiges Handbuch zum Gebrauch der Lehrer in den deutschen Schulen. Wien, 1774): byłoto skrócenie poprzedniego i przeróbka. c) „Księga metod“ (Methodenbuch für d. Lehrer der deuts. Schulen in d. k. k. Erbländern etc. Wien, 1775): Felbigera dzieło pedagogiczne najważniejsze; pierwsza część traktująca o nauczaniu, obejmuje ogólną i specyjalną metodykę; druga część przeznaczoną jest dla tych, „którzy w niemieckich szkołach uczą się metody nauczania i ich prowadzenia;“ trzecia nareszcie zawiera zbiór rozporządzeń w przedmiocie utworzenia i prawidłowego rozwijania niemieckiego szkolnictwa. Tu znajdujemy przepisy odnoszące się do szkół, powinności uczniów, posiedzeń naradczych, wizyt, półrocznych egzaminów, kar, nagród i t. d. „W całym dziele, powiada współczesny pisarz, okazuje się zdrowy rozsądek, prawdziwa miłość ludzkości, gorące zamiłowanie prawdy, słuszne uwzględnianie różności zdań i zapatrywań.“ Do zgonu Maryi-Teresy, do 1780, na 6197 szkół element. istniejących, do 3989 reformę wprowadzono. Specyjalna współczesna karta geograficzna, p. t.: „Topographia scholarum normalium“ przedstawia kraje zajęte przez szkoły normalne, granice: Freiburg w Bryzgowii na zachód, Lwów i Siedmiogród ku wschodowi, Praga i Tryjest na północ i południe. Po wstąpieniu na tron Józefa II-go, nie znajdując dawnego poparcia, panującemu bowiem, który w pierwszym roku rządów zamknął 700 klasztorów, system szkolny Felbigera mógł się zdawać nazbyt jeszcze wyznaniowym, Felbiger opuścił Wiedeń i osiadł na probostwie kolegijackiem w Preszowie, otrzymanem od Maryi-Teresy, w zamian za utracone Żegańskie opactwo: umarł tam 17-go marca r. 1788. Wpływ Felbigera nie ograniczył się na Austryi, tudzież Niemczech południowych (Fulda r. 1773, Würzburg r. 1775, i Salzburg szkoły swoje przekształciły na normalne), sięgnął on dalej. Dnia 7-go czerwca 1780 przybył kuryjer z Mohilewa do Lwowa, wyprawiony przez Józefa II-go, bawiącego tam dla spotkania się z Katarzyną II-gą z poleceniem zabrania

książek szkolnych po dwa egzemplarze każdéj „o ile można najpiękniéj oprawnych;“ jakoż wysłano z nim 29 książek dla okazania cesarzowéj rosyjskiéj. Katarzyna, idąc za przykładem wskazanym przez Austryją, po powołaniu T. Jankowicza-de Miriewo, Serba, dyrektora szkół ludowych w Banacie, ucznia Felbigera, na dyrektora-naczelnego, a późniéj na dyrektora szkoły głównéj ludowéj, czyli seminaryjum nauczycielskiego, utworzyła w Petersburgu komisyją szkół ludowych (1782) i wydała prawo dotyczące tych szkół w r. 1786; komisyja ogłosiła szereg podręczników szkolnych, które były jużto tłómaczeniem, już przeróbką przez Felbigera ułożonych. Do szkół ludowych wprowadzono wykład języka rosyjskiego w miejsce kościelnego słowiańskiego, oraz nauczanie wspólne, tablice, kreślenie początkowych głosek wyrazów, i t. d., słowem całą metodę szkół normalnych austryjackich. (Voronow. T. J. Jankowicz-de-Miriewo; ili narodnyja uczyliszcza w Rossyi. Sbg., 1858). W Polsce Komisyja edukacyjna, zawiązana we dwa lata po utworzeniu komisyi szkolnéj w Austryi, działając w tymże kierunku, w szkole parafijalnéj zastąpiła naukę języka łacińskiego językiem polskim: „Modus ministrandi sacerdoti celebranti missam,“ pięć stronnic na 125, w „Elementarzu dla szkół parafijalnych narodowych“ układu komisyi, oto wszystko, co z języka łacińskiego w szkole parafijalnéj katolickiéj u nas pozostało; język zatém obrzędowy kościelny obcym stawał się nazawsze rzeszom ludowym: dla jedności narodowéj i państwowéj poświęcono język obrzędowy uosabiający jedność religijną, ten ideał kościoła katolickiego. Do nauki religii, moralności, czytania, pisania i rachunków, dodano naukę rysunków, budownictwa, miernictwa, ogrodownictwa, teoryją rzemiosł, przemysłu, handlu, słowem przedmiotów ze zwrotem realnym. Utworzono dwa seminaryja nauczycielskie: w Łowiczu i Kielcach do kształcenia na „dyrektorów“ (nazwa „dyrektor“ sama wzięta z praktyki szkół normalnych Felbigera, zastąpiła prastarą narodową nazwę „bakałarza“ szkół parafijalnych) i t. d. Utworzono dla ujednostajnienia wykładów wydawnictwo podręczników szkolnych p. n.: „Towarzystwo ksiąg elementarnych.“ Katechizm miał być wykładany jeden i ten sam w całym państwie, co było zawsze marzeniem Felbigera; o tém przedmiocie pisząc Piramowicz, wyraża się niemal jego słowami; „że będąc od wszystkich biskupów potwierdzony, stanie się nauką po wszystkich dyjecezyjach.“ Trzy więc państwa wschodnie, zgodnie z duchem czasu i na podstawie metod Felbigera, jednocześnie szkołę początkową przekształcały: w Austryi pod nazwą szkoły normalnéj, w Rosyi ludowéj (narodnoj), u nas parafijalnéj. Wszystko to, a mianowicie sekularyzacyja i możność upaństwowienia szkoły początkowej, jest w znacznéj części dziełem Felbigera. L.

Feliński Alojzy, lepiéj znany jako poeta, jako autor „Barbary“, niż jako pedagog i profesor. Należy do téj grupy pisarzów naszych, których utwory mogą być bez obawy najmniejszéj dane w całości do rąk młodzieży. Lubo w przekonaniach jego widoczna jest bardzo różnica lat młodzieńczych od dojrzałych, wzgląd na czystość pojęć moralnych od samego początku jego literackiego zawodu był jednakowy. Wychowany w okresie bezpośrednio poprzedzającym rewolucyją francuską, kiedy sława i powaga Woltera, Roussa i encyklopedystów najwyższego dosięgły szczytu, musiał się poddać ich wpływowi, jak wszyscy niemal pisarze nasi owego czasu, i był wyznawcą bezwarunkowym zasad „wieku oświeconego“, oraz

wielbicielem rewolucyi, na której cześć pisał ody pełne zapału, dlatego, że w niéj widział urzeczywistnienie idei wolności i zabezpieczenie praw człowieka. Zrażony następnie i wstrząśnięty do gruntu rzekami krwi, przelanemi przez jakobinów; ochłódł w entuzyjazmie najprzód względem samej rewolucyi w jéj krwawym okresie, a potém stopniowo i w uwielbieniu dla mistrzów, którym zaczęto przypisywać spowodowanie wszystkich wybryków z pęt rozkutéj swobody. Wówczas uczucia a raczéj zasady religijne zajęły miejsce dawniejszéj skłonności do ubóstwienia rozumu, lubo bynajmniéj nie przemieniły się ani w fanatyczną opozycyją względem jego praw i znaczenia, ani w mistyczne zatopienie się w wierze. Został on, jak inni przedstawiciele i bojownicy naszego „wieku oświecenia“, wyznawcą potrzeby kształcenia rozumu i smaku pod daleką osłoną zasad religijnych, które od krańcowych zapędów chronić miały umysłowość ludzką. „Obskurantem“ być nie chciał, do „liberalnych“ chętnie się zaliczał, jak Jan Śniadecki, jak Stanisław Potocki, jak Tadeusz Czacki. Do lubieżności pociągu nie miał wcale, lubo widział, jak najszanowniejsi skądinąd pisarze nasi z końca wieku XVIII-go nie umieli się wyłamać z pod wpływu mody francuskiéj, która wybryki w rodzaju erotycznym upoważniała. Dlatego też od pierwszéj swojéj próby literackiéj („Jasio i Mikołajek“), do któréj treść wziął z Woltera, nie wprowadził ani jednego rysu, któryby moralności mógł być przeciwny; a w tém dążeniu wytrwał, wspierany przez temperament, do końca życia, starając się zawsze budzić tylko szlachetne i czyste uczucia: zapał do swobody, miłość ojczyzny, uwielbienie dla wielkich ludzi, lubo skłania się w życiu spokojném ku pełnieniu obowiązków gospodarza i obywatela. Jego przekłady, jak i oryginalne utwory, mianowicie: „Barbara Radziwiłłówna“ dawniéj przeceniana, dziś zanadto zapomniana, mogą wywołać w duszach wrażliwych wzruszenia i myśli, które wychowawcy pracę uszlachetniania charakteru wychowańca bardzo ułatwić mogą. Piękny język i świetne wierszowanie posługują wybornie temu moralnemu celowi. Talent miał niewielki, ale go użył rozumnie i dobrze.

Na téj ogólnéj charakterystyce Felińskiego jako poety poprzestając, popatrzmy bliżéj na jego działalność pedagogiczną.

Urodził się on r. 1771 w Łucku, gdzie ojciec jego Tomasz jako sędzia ziemski nieraz przebywał, chociaż posiadał dwie wioski na Wołyniu: Osowę i Wojutyn. Oddany do szkół w Dąbrowicy, prowadzonych przez księży Pijarów, tu odebrał początki wykształcenia, wcześnie już bardzo, bo w 15-tym roku życia okazując zdolności wierszopisarskie. Utraciwszy ojca, musiał sam o sobie myśleć; wszedł więc na praktykę prawniczą do palestry lubelskiéj, gdzie się zapoznał z rówieśnikiem swoim Kajetanem Koźmianem. Niedługo tu jednak zabawił; wzięty przez starszego o lat kilka Czackiego do Warszawy r. 1789, przebył tu najpiękniejsze i najwrażliwsze lata młodości, poznając najznakomitszych naówczas autorów: Trembeckiego, Naruszewicza, Niemcewicza, Kopczyńskiego. Mikołaj Wolski, lubo sam nic prawie nie pisał, był dla Felińskiego dobrym przewodnikiem wśród ówczesnego towarzystwa warszawskiego, a nadto w sztuce wierszowania dobre mu dawał wskazówki. Zalecony wraz z Michałem Wyszkowskim na towarzysza dla młodego Jana Tarnowskiego, siostrzeńca Czackiego, spędza w biblijotece Załuskich znaczną część dnia, gromadzi koło siebie inteligentną młodzież, zachęca ją do pracy umysłowéj, dając sam dobry przykład, wprowadza zwyczaj godny pochwały odczytywania spól-

nego wzorowych pisarzy, co nastręczało przedmiot do długich i nauczających rozpraw ustnych lub piśmiennych. Do tego grona, które korzystało z opieki Czackiego, należeli: Łukasz Gołębiowski, Franciszek Rudzki, Konstanty Tymieniecki i Michał Wyszkowski. Każdy z nich pozostawił jakąś dobrą po sobie pamiątkę czy to w piśmiennictwie, czy też w życiu obywatelskiem. Przyjaźń dochowali sobie wzajemną aż do zgonu. W roku 1794 sprawował Feliński przy boku Kościuszki urząd sekretarza do korespondencyj francuskich i na tem stanowisku wytrwał podobno aż do klęski pod Maciejowicami. Potem znalazł się w Dzikowie, w gościnie u serdecznie dla niego usposobionej rodziny Tarnowskich, wraz z wielu innymi rozbitkami, a mianowicie z przyjaciołmi swymi, Wyszkowskim i Tymnieckim, jak niemniej z Onufrym Kopczyńskim. Spędziwszy w tem miłem i dobranem gronie kilka, z wielkiem rozrzewnieniem wspominanych później miesięcy, powrócił do stron rodzinnych, ponieważ i sam tęsknił do nich i matka oczekiwała po najstarszym synu pomocy i wyręczenia w trudach gospodarskich. W domu znalazł niejakie wynagrodzenie za stratę obcowania z wykształconymi towarzyszami w osobie siostry swojej Emilii, która ukształceniem i uzdolnieniem rymotwórczem górowała nad wszystkiemi naówczas szlachciankami na Wołyniu. Zajęcie się jej młodocianym talentem, posyłanie jej wierszy przyjaciołom do oceny, wyczekiwanie ich rad i zdania uprzyjemniały mu jednostajny tryb życia wiejskiego i przenosiły go myślą w lata tak mile w Warszawie spędzone. W tym czasie korespondując z Rudzkim, który bawił ciągle przy młodym Tarnowskim, wypowiada swe pierwsze poglądy edukacyjne, będące odgłosem teoryj, mających wtedy powszechne uznanie, jako to, że ludzie są niczem z natury, a stają się wszystkiem przez wychowanie i t. p. Czytając Emila z uwagą, „tysiąc rzeczy“ znajdował w nim „wybornych“, tysiąc myśli przychodziło mu do głowy; żałował tylko, że nie miał się z kim podzielić, a zwłaszcza że nie miał nikogo, coby mu „rozsądnie zaprzeczył.“

Do r. 1796 włącznie przebywał F. razem z matką i rodzeństwem w Wojutynie; od kontraktów 1797 wziął dzierżawę od księcia Jabłonowskiego w dwu wsiach Klepacze, a od matki „małą i nieintratną wioseczkę“ Osowę, która mu jednak bardzo do smaku przypadła, z powodu „rzeczek, gaików i wielu położeń romansowych.“ Tu obrał sobie nadługo stałą siedzibę; tu z zapałem studyjował literaturę francuską, przejęty jeszcze bezwzględnem uwielbieniem dla Woltera i Roussa, tu zapoznawał się z niektórymi pisarzami angielskimi: Popem i Sternem; tu wreszcie za pośrednictwem tłomaczeń francuskich zaczął przyswajać sobie piękności Horacego i Wergilijusza. Pierwsza zawiedziona miłość, a zawiedziona z powodu filozoficznych przekonań Felińskiego, których ojciec panny nie podzielał, nie odbiła się silnie w duszy poety, gdyż niebawem pocieszył się po niej i ożenił z panną nie piękną, mającą nawyknienia i ruchy męskie ale dobrą i serdeczną Józefą z Omiecińskich, r. 1800. Odtąd przez lat kilka czuł się Feliński zupełnie zadowolonym; gospodarstwo mu się dosyć powodziło, dzieci zdrowo mu się chowały. W r. 1805 dotknął go cios bolesny; umarła mu jego ukochana siostra Emilija, a w rok potem przyjaciel Franciszek Wiśniowski. Ukojenia szuka w literaturze i starannie przekłada Ziemiaństwo Delilla, z drukiem bynajmniej się nie śpiesząc, gdyż chciał pozostać posłusznym przepisowi Horacego, który 9 lat nakazywał utwór poetyki wygładzać. Feliński istotnie zasięgał rady ówczesnych literatów i znawców poezyi: Dmochowskiego, Kropińskiego, Linowskiego, Mostowskiego, Tarnowskiego, Tymnieckiego,

Wyszkowskiego, i według ich spostrzeżeń pracę swoję bezustannie poprawiał. Zachęcony przykładem Ludwika Kropińskiego, który „Ludgardą“ swoją, odczytaną mu w rękopiśmie r. 1809, pobudził twórczość jego w kierunku dramatycznym, zabrał się do pracy nad „Barbarą“, a przedewszystkiem do zapoznania się z epoką i głównemi osobami w niéj działającemi. Po dwu latach trudów usilnych wykończył wreszcie swoję tragiedyją latem 1811 roku i przesłał ją do oceny przyjacielowi młodości, Michałowi Wyszkowskiemu, prosząc go, ażeby zakomunikował ten utwór innym znawcom i doniósł mu o zdaniu sędziów. Do druku naturalnie dzieła swego nie podaje, ale pod koniec r. 1815 wyjeżdża do Warszawy dla skorzystania z uwag i rad krytycznego areopagu, któremu chciał się osobiście przedstawić. Doznał tu tak świetnego przyjęcia, że mógł dostać zawrotu głowy. Jako autor „Barbary,“ lubo niedrukowanéj i niegranéj jeszcze, był przedmiotem owacyj nieustannych. Wyrywali go sobie uczeni, zapraszały wyższe towarzystwa, panie ubiegały się o zaszczyt uczenia się u niego mowy ojczystéj; krytycy, sławni Ixowie, wzywali go do swego grona; ujrzeć na scenie „Barbarę“ stało się życzeniem powszechnem: rok jednak upłynął, nim się ono ziściło, zapewne z woli samego poety, który ciągle jeszcze poprawiał swoje ukochane dzieło, uwzględniając starannie zarzuty krytyków stołecznych. Nareszcie d. 27-go lutego 1817 ukazała się ona w teatrze, a powodzenie jéj było naówczas bezprzykładne; i publiczność i krytyka przyjęły ją z bezwarunkowym zapałem.

Jeszcze przed wystawieniem „Barbary“, bo w połowie r. 1816, puścił Feliński w świat tom 1-szy zbiorowego wydania swoich utworów p. t.: „Pisma własne i przekładania wierszem.“ Mieściło się w tym tomie tylko: „Ziemiaństwo“ Delilla, licznymi opatrzone przypiskami, oraz obszerna rozprawa p. n. „Przyczyny używanéj przeze mnie pisowni.“ Rozprawa ta należy do najlepszych i najgruntowniejszych opracowań traktowanego w niéj przedmiotu, jakie się przed r. 1830 w piśmiennictwie naszém ukazały. Wprawdzie wywody autora nie opierają się ani na dokładnéj znajomości dziejów języka, ani na fizyjologicznem zbadaniu natury dźwięków mowy polskiéj, gdyż taki sposób obrabiania kwestyj ortograficznych w najnowszych dopiero czasach został u nas zaprzykładem obcych uczonych, a mianowicie Niemców wprowadzony; ale bądź co bądź wywody te były po większéj części rozumnie i gruntownie przemyślane i świadczyły zarówno o trafném poczuciu właściwości języka naszego jak i o dojrzałym namyśle nad środkami używanymi do wyrażania dźwięków. Dokładność w zebraniu wątpliwych pod względem ortograficznym wypadków, jasność w ich ugrupowaniu, staranie o dobór dowodów, jakimi mógł rozporządzać: oto najważniejsze metodyczne zalety téj pracy. Miała ona prócz tego doniosłe praktyczne znaczenie; jéj to bowiem głównie zawdzięczamy wprowadzenie dwu bardzo pożądanych a zupełnie usprawiedliwionych nowości, a mianowicie użycie „j“ tam, gdzie jéj dziś powszechnie używamy zamiast dawniejszego „i“ lub „y“, powtóre zniesienie zakończeń wyrazu bezokolicznego na „dź (Feliński pisze „iść“, nie „iśdź“). Zdawałoby się, że zaproponowanie takich zmian w ortografii nie powinno było wywołać żadnego oporu ze strony gramatyków i znawców języka; stało się jednak inaczéj. Jeden z najbardziéj natenczas poważnych mężów, Jan Śniadecki, przybrawszy pseudonim Zygmunta Szczeropolskiego, napisał (w „Pamiętniku Warszawskim“ 1816, zesz. grudniowy) tak ostrą, tak dotkliwą, a tak niesłuszną krytykę szczególnie na użycie „j“ i pozbawienie jé-

zyka mniemanych dyftongów „ay“, „ey“, „yy“ i t. p. („gramatyczne bluźnierstwo“) że lubo Feliński odpowiedział na nią „Rozmową w Zaciszy“ (drukowaną w „Pam. Warsz.“ 1817 r. zesz. marcowy), w której wykazał błahość dowodów Szczeropolskiego; mimo to powstrzymała rozprawa tegoż na lat kilkanaście rozpowszechnienie reformy i praktycznej i rozumowo umotywowanej.

Kiedy bawił w Warszawie, zaproponowała mu Komisyja oświecenia katedrę literatury w nowo utworzyć się mającym uniwersytecie warszawskim. Po niejakiém wahaniu się odmówił przyjęcia tak zaszczytnej posady; nie mógł atoli oprzeć się naleganiom ks. Adama Czartoryskiego, gdy go ten zaklął na pamięć Czackiego i dobro Wołynia, ażeby takąż katedrę objął w gimnazyjum wołyńskiém, które w r. 1818 otrzymało właśnie nazwę „liceum“ krzemienieckiego. Dodać wszakże należy, iż razem z tą katedrą otrzymał posadę dyrektora gimnazyjum i że ta głównie okoliczność przyzwolenie jego ostateczne spowodowała. We wrześniu r. 1818 dał Feliński przychylną odpowiedź na propozycyją księcia, ale upłynęło trzy kwartały, nim został urzędowo na dwu posadach zatwierdzony. Przez ten czas przygotowywał się niewątpliwie do wykładów, a zarazem robił plany reform, jakie w liceum przeprowadzić zamyślał. „Postanowiwszy sobie, pisał w tym czasie do Rudzkiego, nic nie czynić interesownie, porywczo i bez przekonania się gruntownego, że tak lepiéj; nie będę wcale dbał na stronnictwa, plotki i kabały. Idąc prostą zawsze i jawną drogą, znajdę pociechę nawet wśród niepomyślnych wypadków. Zresztą otwarcie mówiąc, wiele spodziewam się przeszkód, ale też wiele wsparcia i pomocy. Mając oddawna za prawidło: doux dans les formes, rigoureux dans le fond, znajdę chyba takich nieprzyjaciół, których przełamywać jest powinnością, a pokonać chwałą.“

Wykład literatury rozpoczął Feliński w sierpniu r. 1819; urzędowa zaś jego instalacyja w urzędzie dyrektora odbyła się 1-go września. Akt ten był dniem uroczystości publicznej: „wszystkich serca wybiegały naprzeciw urzędnika-obywatela, mającego poprowadzić nowe pokolenie torem, wskazanym przez Czackiego.“ Otoczony miłością i zaufaniem ogółu, Feliński zabrał się do pracy z zapałem, a uczniów miał tak chętnych i dobrych, że odchwalić się ich nie mógł. Gdy rozpoczynał swój urząd było ich 560, a po trzech miesiącach miał ich już 600 z górą. W postępowaniu z nimi trzymał się zasady, wygłoszonéj przy objęciu urzędowania, że i równie jest szkodliwą barbarzyńska surowość, jak i gorszące pobłażanie; pierwsza rodzi wstręt i oburzenie przeciw władzy; drugie, ośmielając się do wykroczeń, lekceważenie zwierzchności i prawa.“ W tym duchu zaprowadził w liceum reformę dotyczącą uczestniczenia młodzieży szkolnej w zabawach prywatnych i publicznych, oraz noszenia mundurów. Zaraz przy objęciu urzędu zwrócił się do rodziców z prośbą, aby nie odrywali swych dzieci od nauki; do teatru uczęszczać uczniom nie pozwolił, a na kasynach mogli bywać tylko w mundurach. Sam nie pokazywał się nigdy inaczéj tylko w mundurze, a ponieważ idąc w odwiedziny, zwykł był zabierać z sobą kilku studentów dla towarzystwa, więc najprzód ci uważali za swą powinność naśladować dyrektora, a za tym poszli niebawem i inni.

Jako nauczyciel literatury, miewał „tłumy“ na swych wykładach. Jak one były prowadzone możemy powziąć pewne wyobrażenie najprzód z ich programu, a powtóre z trzech urywków znalezionych w papierach profesora i ogłoszonych

drukiem. Ogólny zarys nauki literatury znajdujemy w szkicu Felińskiego p. n.: „Wykład sposobu, jakim dawane być mają lekcyje literatury polskiéj w Krzemieńcu.“ Cel tych lekcyj określa bardzo rozsądnie, a zgodnie z poglądami Czartoryskiego, kładąc nacisk na to, że najliczniejsza część uczniów nie ma wyjść na literatów, ale na oficyjalistów, obywateli, oficerów lub urzędników, którzy powinni się nauczyć „napisać chociaż niewymownie, jednak jasno, porządnie, przyzwoicie i dobrze popolsku list, raport, prośbę, dekret, mowę na zgromadzeniu publicznem i t. p.“ Na drugiem dopiero miejscu stawia wzgląd na tych, co mają być kiedyś „nauczycielami, miłośnikami lub opiekunami sztuk pięknych,“ na trzeciem zaś tę małą część uczniów, których „natura przeznaczyła na poetów lub mówców.“ Ażeby cel ten osiągnąć podaje Feliński trojakiego rodzaju środki: a) ćwiczenia szkolne; b) ćwiczenia domowe; c) kurs literatury polskiéj.—Ćwiczeń szkolnych dwa miały być przedmioty: 1) czytanie i rozbiór wzorów, naprzód przez profesora, a potem w jego przytomności przez uczniów; 2) poprawianie prac domowych, które uczniowie do szkoły przyniosą. Ażeby najsłabsi nawet uczniowie z lekcyj korzystać mogli, a zarazem, żeby dla najzdolniejszych kurs nazbyt się nie opóźniał, uczniowie, po dokładnych egzaminach i próbach mieli być rozdzieleni na trzy rzędy: słabszych miernych i celujących: każdy uczeń celujący miał przeznaczonych sobie dwu lub trzech uczniów miernych i celujących: a każdy mierny, dwu lub trzech słabszych, z którymi powtarzał lekcyje, czytał i rozbierał wzory, nakoniec przezierał, roztrząsał i poprawiał ich prace domowe. Prócz dwumiesięcznych raportów, które mocniejsi uczniowie dawać mieli nauczycielowi o postępie powierzonych sobie kolegów, z przyłączeniem pracy domowéj, za najlepszą przez nich uznanéj; sam nauczyciel często miał wglądać w to, jak pierwsi odbywają swe obowiązki względem drugich; dla ułatwienie mu tego każda praca domowa ucznia miała być pisana na połowie karty złamanéj, a obok na drugiéj połowie miały być poprawki lub uwagi roztrząsającego. Jak tylko który uczeń niższego rzędu uczynił znaczne postępy, miał być zaraz przeniesiony do wyższego, a przeciwnie, jeśli który się opuścił, za karę miał spadać na niższy. W każdym z tych przypadków profesor uważać miał, ile się do tego przyłożył dozierający; pochwali go, albo napomni, lub nawet, gdy się tego potrzeba okaże, odmieni. Ten system wzajemnego uczenia, potrosze z metody Lankastra przejęty i do wyższego stopnia nauki zastosowany, mógł być dogodny dla nauczyciela, ale pożytku uczniom wielkiego pewno nie przynosił, i dlatego w praktyce pedagogicznéj się nie przyjął. Co do ćwiczeń domowych, te bardzo słusznie miały się rozpoczynać od reprodukcyj, a kończyć się łatwemi pracami własnego pomysłu, zawsze zastosowanemi do przedmiotów najznajomszych uczniom, rzeczywistych i „mających bliski związek ze społecznemi sprawami życia, z historyją narodową, moralnością i t. p.“ Ćwiczenia, które godnemi się tego okażą, będą mogły być podawane do dzienników krajowych. Co do kursu literatury polskiéj, to Feliński nie wyszedł poza znany naówczas program; był-to wykład stylistyki i retoryki z wymienieniem celniejszych autorów i dzieł, którzy się w tym lub owym rodzaju prozy i poezyi odznaczyli. Składać się miał z czterech oddziałów pod następnymi tytułami: 1) Sztuka pisania; 2) O różnych rodzajach pism prozą: 3) O różnych rodzajach pism wierszem; 4) O darach, które my zowiemy naturalnymi do wymowy i poezyi (t. j. o rozsądku, imaginacyi, czułości, entuzyjazmie, gieniju-

szu, guście, krytyce). Na końcu kursu miała być mowa o klasyczności i romantyczności. Zdania pod tym względem nie sformułował F. wyraźnie, zdaje się jednak, że w znacznéj części podzielał pogląd Brodzińskiego; chodziło mu o to, ażeby młodzież uniknęła „obłąkań wybujałéj imaginacyi lub zapędów przewrotnéj sofistyczności, nie będąc jednak zrażoną do słuchania piękności nowych i do przestąpienia szczęśliwie płodom gienijuszu zakreślonéj dotąd granicy.“ Z kursu tego wypracował F. trzy tylko traktaty: 1) „O wierszowaniu czyli budowie wiersza polskiego i o poetach polskich od panowania Zygmunta I-go aż do naszych czasów“ (głównie pod względem rymotwórczym); 2) „Dyjalogi czyli rodzaj rozmów“ (z wyliczeniem ważniejszych dyjalogów w języku polskim); 3) „O listach“ (z dołączeniem uwag o epistolografii Rzymian, Francuzów i Polaków). Z tych traktatów pierwszy jest i najobszerniejszy i najbardziéj informujący, lubo bardzo daleki od wyczerpania przedmiotu; dwa drugie są jasno, ale bardzo pobieżnie skreślone.

Wykłady Felińskiego trwały zaledwie sześć miesięcy; a po odtrąceniu świąt Bożego Narodzenia, ogólna liczba lekcyj bardzo się okaże niewielka. Wpływu też na rozwój pojęć stylistycznych młodzieży krzemienieckiéj nie można przyznawać doniosłego; więcéj i silniéj oddziaływała na nią twórczość poetycka profesora; tém się też głównie tłómaczy sympatyja, jaką sobie F. w liceum pozyskał. W nocy z dnia 23-go na 24-ty lutego 1820 roku F. tknięty apopleksyją umarł nagle. Krzemieniec i Wołyń boleśnie odczuły stratę takiego dyrektora. Pogrzeb wyprawiono mu wspaniały.

Literatura. Prócz nekrologów w „Dzienniku“ i „Tygodniku Wileńskim“ zasługują na wymienienie: artykuł K. Tańskiéj o Felińskim z dołączeniem jego listów w „Rozrywkach“ 1862 (zeszyt listopadowy); życiorys przy wrocławskiém wydaniu: „Dzieł“ Felińskiego (r. 1840 w 2 tomach), oraz monografija Klemensa Kanteckiego w znacznéj części na rękopismach oparta w dziełku p. n.: „Dwaj Krzemieńczanie“ (Lwów, 1879, o Fel. I str. 157. Listy do Rudzkiego w piśmie: „Na Dziś“ r. 1872, t. III).

Piotr Chmielowski.

Fellenberg Filip Emanuel, von był jednym z trzech wielkich mężów, których poglądy i zasady, wygłoszone w końcu XVIII-go stulecia, nadały zwrot nowy wychowaniu młodych pokoleń. Pierwszym z nich był bezzaprzeczenia J. J. Rousseau, który z porywającą wymową przedstawił zasadnicze, wadliwe strony współczesnéj sobie europejskiéj cywilizacyi, i obrazowo wykazał fatalne wpływy, jakie na nią wywierały: upadek moralny klas uprzywilejowanych i fałszywe metody wychowania uczonych. Drugim z kolei mężem był Henryk Pestalozzi, który, przejęty głębokiém współczuciem dla opłakanego losu biednych, obrał za zadanie swego życia nauczanie ludu. Ale genijalne jego na sprawę wychowania poglądy, pierwszy dopiero Fellenberg na grunt praktyczny sprowadził. F. urodz. w Bernie, 15-go czerwca 1771 r. pochodził ze starożytnego patrycyjuszowskiego rodu. Ojciec jego najpierw profesor prawa, następnie członek rady berneńskiéj i starosta szenkenberski odznaczał się zarówno prawym charakterem jak i rozumem, i przyjmował czynny udział we wszystkich postępowych dążeniach. Matka jego wnuczka admirała Kornelijusza, prawnuczka słynnego niderlandzkiego marynarza Marcina Haarpertroon'a van Tromp była również podniosłéj duszy niewiastą. To też poświęcenie, z jakiém wybawiła swego syna od śmierci, nazawsze wyryło się w jego

pamięci i stało się zarodem niejednego czynu szlachetnego, których tyle można w jego życiu naliczyć. Czteroletni Fellenberg, bawiąc się w okolicy wildenstejnskiego zamku, który był jego ojca, jako starosty, siedzibą, wsiadł do małego wózka i z pochyłości stromego wzgórza zaczął się toczyć ku głębokiej i wartkiej Aar, w dole płynącej. Spostrzegłszy to matka, rzuca się ku niemu, zaczepia o sunący coraz szybciej ku przepaści wózek i, nie mając sił, by jego bieg szalony powstrzymać, daje mu się ciągnąć po urwistych, ostrych kamieniach, aż oblana krwią, z poranionem i poszarpanem ciałem, wstrzymując rozpęd kół, ratuje syna. Lecz nietylko dla własnego dziecka dzielna ta niewiasta ma wielkie, gorąco kochające serce; bije ono równie silnie i dla ogólnego dobra. W sześć, czy ośm lat po opisanym wypadku spostrzegł on, iż matka, czytając jakąś gazetę, nagle zalała się łzami. Uderzony tem, zaczął ją wypytywać o ich przyczynę; gdy mu zaś dała wymijającą odpowiedź, tyle dokazał usilnemi prośbami, iż prawie wymusił na niej wyznanie, że płacze nad północną Ameryką, która po walnej, przegranej bitwie, znalazła się w ciężkim ucisku. To dało w następstwie powód do zaznajomienia go z przyczynami i całym przebiegiem tej krwawej walki o odzyskanie swobody. A tak znowu serdeczne słowo matki, obudziło w jego duszy ów zapał do poświęceń i miłości dla wszystkiego co wielkie, dobre, piękne i szlachetne. Nieraz też w późnych już latach, rozprawiając o wielkich dobroczyńcach ludzkości, Fellenberg z głęboką czcią wymawiał nazwiska: Washington'a, Jeffersona i Franklina. Tego rodzaju opowieści matki działały zawsze silnie na marzącą duszę młodzieńca. Nieraz on siedząc u jej nóg wsłuchiwał się we wspomnienia bohaterskich czynów swego pradziadka lub przyglądał się zdobytym przezeń trofeom, które jak świętą relikwiją przechowywano w rodzinie. To wszystko oddziaływało potężnie na umysł chłopca, na którego niemniej korzystnie wpływał i ojciec, zacny i gorący patryjota, wierny i niezmordowany współpracownik wszystkich ówczesnych patryjotycznie i postępowo myślących mężów. Więc nie dziw, że łączyły go z nimi stosunki bliskiej zażyłości i przyjaźni; a już pierwsze miejsce pomiędzy nimi zajmował Pestalozzi, który utrzymywany od r. 1775 przez siebie zakład dla wychowywania ubogich dzieci w Neuhofie z wielką energiją rozwijał. Kiedy poraz pierwszy szlachetny, ale niepraktyczny ów reformator odwiedził Wildenstein, pani Fellenberg, która go wówczas jeszcze nie znała, uderzona zdziczałą napozór jego postacią, długą brodą, rozczochranymi włosami, a jeszcze więcej zaniedbaną odzieżą, wzięła go za żebraka i siedząc właśnie z innemi paniami przed pałacem, w cieniu lip rozłożystych, podała mu jałmużnę. Ale jakież zdumienie ją ogarnęło, gdy przybyły w tejże chwili małżonek, uściskawszy mniemanego żebraka, przedstawił go towarzystwu, jako genijalnego pedagoga. Wypadek ten napozór drobny, wstrząsnął całą istotą trzynastoletnego Fellenberga. Poraz pierwszy odczuł on, do jakiego stopnia poświęcenia i zaparcia się może dojść człowiek dla dobra bliźnich wylany. Niemniej głęboki wpływ na umysł chłopca wywarło odwiedzenie wraz z matką klasztoru Königsfelden, gdzie mieścił się zakład obłąkanych. Widok istot nieszczęśliwych, pozbawionych najwyższego daru, jakim Bóg obdarzył człowieka, podziałały tak silnie na podrastającego chłopca, iż w zapale, przyklęknąwszy przed matką, poprzysiągł jej, iż odtąd jedynym celem jego życia będzie pomagać nieszczęśliwym i biednym. Jak zaś dotrzymał tych przyrzeczeń danych zacnej matce, dowodzi między innemi wła-

snoręczny jego napis, który już jako 70-letni starzec, położył na swym portrecie: „Bogatemu rzadko zbywa na pomocy, dlatego też wspomagaj i stój przy biednych i potrzebujących.“ To wszystko, co dotąd powiedzieliśmy, świadczy wymownie, jakim sposobem i w jakich warunkach kształciła się moralna Fellenberga istota. Jednocześnie jednak rozwijano i wzbogacano jego umysł. W Wildenstein miał on dwóch nauczycieli, z których Rengger, późniejszy minister wyznań helweckiéj rzeczypospolitéj, oddziaływał nań w sposób nader podniosły. Zawiązane stosunki pomiędzy uczniem i nauczycielem przetrwały aż do końca życia tego ostatniego. Daléj kształcił się Fellenberg w instytucie słynnego poety Pfeffel'a, gdzie zawiązał stosunki przyjaźni z Lersem, któremu Göthe w dramacie „Götz von Berlichingen“ nieśmiertelność zapewnił. W maju 1786 r. Fellenberg, liczący dopiero lat 15-cie wieku, towarzyszył ojcu swemu do Olten. Mowy Renggera i Bonstettena, a zwłaszcza zagajenie ojca o potrzebie poprawy dotychczasowego narodowego wychowania, nadały ostatecznie stały kierunek dążeniom zapalonego już dla powszechnego dobra młodzieńca. Od téj chwili począł on cały swój czas wolny poświęcać studyjom, odnoszącym się do nauczania i wychowywania, unikał zaś prawie zupełnie wszelkiego towarzystwa. Inaczéj usposobieni jego młodzi koledzy, wyśmiewali go i starali się, choć napróżno wciągnąć w swoje wesołe koło, w życie czcze zabaw i rozrywek. Nadmierna praca i czytanie osłabiły jego zdrowie; tymczasem on przypisując to zbyt obfitym pokarmom i dostatniemu życiu, wyrzekł się smacznego rodzicielskiego stołu i odtąd zadawalał się jak najprostszém pożywieniem. Jednocześnie usiłował wybić się całkowicie z pod zależności wymagań towarzyskich i mody; doszedłszy zaś do tego, zachował owe przyzwyczajenia: prostotę i skromność, aż do końca życia. Nie był to jednak surowy asceta, owszem, odznaczał się swobodą myśli i zapałem właściwym młodzieńczemu wiekowi. Po dojściu do lat 16-tu uprosił rodziców, aby mu dozwolili wydalić się z domu dla dalszego kształcenia, i w tym celu odbył dłuższą podróż po Szwajcaryi, aby bliżéj zapoznać się z krajem i ludem; potém udał się do uniwersytetu w Tubindze, gdzie słuchał wykładu prawa słynnego Hofamera. Wkrótce jednak za jego radą oddał się studyjom polityczno-filozoficznym, a głównie filozofii Kanta, która też stanowczy wpływ wywarła na późniejszą jego działalność. Zbyteczny i teraz do nauki zapał, sprowadził nań chorobę. Dla poratowania więc nadwątlonego zdrowia, puścił się powtórnie w podróż, tym jednak razem oprócz Szwajcaryi udał się do Niemiec i Tyrolu. Dziesięć lat tak przenosił się z miejsca na miejsce, zawsze jednak w celu dokładnego zaznajomienia się z ludem, warunkami jego bytu, oraz środkami zaradzenia jego potrzebom. Podróże te odbywał pieszo, zatrzymywał się po włościjańskich chatach, sypiał, jadał i całymi tygodniami podzielał prace wieśniaków, a z tego obcowania z nimi zdobył przekonanie, iż tak mężczyzni, jak kobiety, potrzebują przedewszystkiém dobrze i umiejętnie pokierowanego wychowania, że tylko ono przynieść im może domowe i rodzinne szczęście, podnieść ich dobrobyt, a przez to i rozkwit państwa zapewnić. Jednocześnie, obok wzmiankowanych podróży i w całym ich ciągu, pozostawał Fellenberg w nieprzerwanym listownym stosunku z Pestalozzim. Tymczasem obawa, by Szwajcaryi nie zalały prądy rewolucyi francuskiéj, skłoniła Fellenberga do przyjrzenia się zbliska potężnemu, ale i wszystko niszczącemu żywiołowi. To też w r. 1794, wkrótce po upadku Robespierra, udał się sam do Paryża, dla bliższego przyjrzenia się tamtoczesnym, poli-

tycznym stosunkom, oraz zbadania stanu szkół i akademii. To zbliżyło go do Sieyès'a, tego dzielnego rzecznika mieszczaństwa, Lacanal'a i ks. Grégoire. Gorące mowy tego ostatniego w kwestyi publicznego nauczania, utrwaliły bardziej jeszcze w Fellenbergu zamiłowanie i skłonność do poświęcenia się sprawie wychowania. Śledząc też pilnie bieg politycznych wypadków, przestrzegał swych współobywateli o grożącém im ze strony Francyi niebezpieczeństwie. Nie wierzono mu jednak, a co gorsza okrzyczano go za rewolucyjonistę. Tymczasem wróżby i przestrogi Fellenberga ziściły się. W początku 1798 r. Francuzi wkroczyli do Szwajcaryi, zagrażając jéj podbojem. W Bernie wybuchła rewolucyja i Fellenberg, jako oficer strzelców, zabrał się energicznie do organizowania powstania. Nie poszczęściło mu się jednak. Intrygi zawistnych i niechętnych sprawiły, iż wieśniacy o mało nie pozbawili go życia. Po wzięciu Bernu przez Francuzów, nie lepiej wiodło się Fellenbergowi. Francuski bowiem komisarz naznaczył wysoką cenę na jego głowę. To też Fellenberg przez długi czas zmuszony był kryć się w skalistéj pieczarze. Nareszcie przebrany, przedostał się do Niemiec i osiadł w Tuttlingen, w Wirtemberskiém. Tu powziął zamiar wyjechać do Ameryki, ale dzięki usilnym staraniom krewnych i przyjaciół, pozyskał amnestyją. Zaraz po powrocie wyprawiono go z Bernu do Paryża w charakterze posła, ze skargą na łupiestwa francuskiego agenta Rapinat, który na posiedzeniu helweckiego Dyrektoryjatu wyrzekł owe charakterystyczne i pamiętne słowa: „Je m'apelle Rapinat, et je rapinerai aussi longtemps, que je porterai ce nom.“ Po szczęśliwie udanéj misyi, złożył swój urząd, równie jak i inny ofiarowany mu już po owém poselstwie i, odkładając karyjerę polityczną do lepszych czasów, postanowił poświęcić się dobru swoich współobywatelów na innéj drodze, mianowicie, oddać się cichéj pracy wychowania ludu, w czém widział jedyny środek przeciw zepsuciu i fałszywéj cywilizacyi. Jakoż w 1799 r. z małżonką swoją Małgorzatą von Tscharner, poślubioną w marcu 1796 r. zjechał do opuszczonego i zaniedbanego natenczas majątku Wylhof. Majątek ten, stanowiący do 1793 r. własność rodziny von Erlach, a przez Fellenberga ojca nabyty, leży przy drodze wiodącéj z Zollikofen do Schönbühl niedaleko od Bernu. Na téj to ziemi po dziśdzień przez okolicznych wieśniaków pierwotnem mianem Wylhof nazywanéj, w szerszych zaś kołach słynącéj pod głośną nazwą Hofwyl, Fellenberg przez pół wieku rozwijał błogosławioną i płodną swoję działalność. Otrzymał on od natury usposobienie na doskonałego gospodarza rolnika: posiadał bowiem bystry dar spostrzegawczy, praktyczny i jasny pogląd na rzeczy, energiją niezłomną, pracowitość olbrzymią, wytrwałość potężną, zawsze naprzód do ściśle określonego i jasno pojmowanego celu zmierzającą i łamiącą napotykane przeszkody. Dzielną zaś pomocą w wykonaniu zamierzonych planów, były i środki materyjalne, jakimi los go obdarzył. Do dziedzictwa bowiem otrzymanego po ojcu, a wynoszącego około 400,000 fr., żona przyniosła mu w posagu 80000 fr. Powodzenie swe w gospodarstwie zawdzięczał pismom Alberta Thaer'a; a lubo w początkach lekceważył teoryją, opierając się głównie na osobistém doświadczeniu i praktyce, to jednak bliższe zbadanie zasad znakomitego agronoma, dało poznać Fellenbergowi całą wartość teoryi na zasadach naukowych opartéj. Na téj podstawie wiedzy i odkryć, wziąwszy się do pracy, osuszył za pomocą drenów bagni-

ste grunta, pomnożył inwentarz, zaprowadził na wielką skalę mierzwienie wszystkich dotąd odłogiem pól leżących i doprowadził majątek do stopnia wysokiego rozkwitu. Nadto posiadając znaczne obszary ziemi, na których w malowniczém położeniu nędzne i zrujnowane, a przytém nader nieliczne wznosiły się czeladnie budynki z ponurym, i upadkiem grożącym pałacykiem, zamienił je, na olbrzymią kolonią o niezwykłej formie i charakterze, mieszczącą instytut gospodarczy, szkołę realną, normalną, elementarną, szkołę wyższą humanitarną dla mających wstąpić do uniwersytetu, z niezbędnémi dopełnieniami tych zakładów jak: kaplicą katolicką, protestancką i grecką, biblijoteką, salami fechtunku, tańca, gimnastyki, rajtszulą i t. p. Przystępując do wykonania swych rozległych zamysłów, Fellenberg w roku 1804-tym połączył się z Pestalozzim, który swój zakład, przeniesiony z Neuhofu do Burgdorf, teraz znowu urządził w Münchenbuchsee, jako miejscowości przylegającéj do gruntów i zabudowań kolonii hofwylskiéj: obaj bowiem humaniści i pedagodzy postanowili prowadzić wspólnie swe dzieło. Różnica jednak temperamentów i sprzeczne charaktery, pomimo tego, iż obaj przejęci byli jak najlepszemi chęciami, nie pozwoliły im wspólnie do jednego celu podążać. Wkrótce też musieli się rozejść, unosząc wzajemny żal do siebie. Fellenberg uskarżał się, iż Pestalozzi nie chciał, czy nie umiał się naginać do zaprowadzonych przez niego pod względem ekonomicznym i administracyjnym porządków; Pestalozzi zaś obwiniał Fellenberga, iż ten z ich połączenia pragnął ciągnąć dla siebie jedynie korzyści i dążył do absolutnego przewodzenia w wspólnie prowadzonych naukowych zakładach. To też w niedługim czasie Pestalozzi przeniósł się do Ifferten (Yverdun), gdzie rząd odstąpił mu pałacyk z gruntami, podczas gdy Fellenberg, niczém już niekrępowany, szedł dalej samoistnie w obranym przez się kierunku. Zaczął on od założenia szkoły gospodarczéj, do któréj początkowo chciał przyjmować dzieci poczciwych, ale ubogich rodziców; gdy jednak napływ ich okazał się nader nieznaczny, gdy nadto doszedł do przekonania, iż mniéj było właściwem wyrywać ich z kółek rodzinnych i rozluźniać tym sposobem związki, które najskuteczniéj oddziaływają na dziecko, zaczął swą szkołę młodymi włóczęgami zapełniać. Byłoto potomstwo żebracze, dzieci upośledzone fizycznie i moralnie, często nawet nieletni przestępcy, pozbierani z publicznych dróg i zaułków wiosek i miasteczek, których on żywił, odziewał, do pracy i uczciwego życia przygotowywał. Nie posiadał tylko odpowiednio uzdolnionego nauczyciela, któryby dla dobra téj niesfornéj gromady, wyłącznie chciał się poświęcić. Dopiero w r. 1810 znalazł się taki cichy i skromny pracownik. Był to syn jednego z nauczycieli, należących do zakładów Fellenberga, J. J. Wehrli. Do niegoto z całą słusznością można zastosować znane przysłowie: „pedagogi nascuntur, non fiunt.“ Jakoż Wehrli był z urodzenia pedagogiem i to właśnie dla takiego koła uczniów, w jakiem się znalazł obecnie. Wytrawny, zamiłowany w swym zawodzie, oddany mu duszą i ciałem, cichy i łagodny, miłością, wyrozumieniem i cierpliwością, oraz ciepłem niezwykłém serca, oddziaływał dobroczynnie na wychowańców, zjednywał sobie ufność i posłuszeństwo, tych dotąd krnąbrnych i jedynie strachem i grozą powściąganych, zaciętych, przewrotnych chłopaków. To też młode ich umysły, jak kwiaty pod wpływem chłodu zamknięte, otwierały się przed nim, czerpiąc z jego duszy ciepłe i ożywcze promienie. Jak zaś ten wpływ był dobroczynny, świadczy ta okolicz-

ność, iż w ciągu lat 14-tu mozolnéj Wehrlego pracy, jeden tylko chłopiec, jako niepoprawny, musiał być wydalony ze szkoły. Zacny zaś jéj nauczyciel najgłówniéj przez to zjednywał sobie miłość, przywiązanie i posłuszeństwo swych uczniów, że był im bezwarunkowo oddany, że dzielił ich pożywienie, prace, zabawy, nie różniąc się od nich niczém, nawet ubraniem i sposobem życia. Podzielając zapatrywanie się F., iż ludowy nauczyciel wpływać powinien na uczniów nie tyle przez wiedzę, ile dawanym z siebie przykładem, przyjął za godło: „ora et labora“ i wierny téj zasadzie pierwszych chrześcijańskiej cywilizacyi pijonerów, owych cichych, spokojnych, pracowitych i pobożnych zakonników, ćwiczył w pracy i pobożności swych wychowańców, stwierdzając zasadę własnego życia przykładem. Karne wychowanie, polegające na ciągłym trudzie około roli i zajęciu się pomocniczémi w gospodarstwie rzemiosłami, było głównem szkoły zadaniem i stosownie do jéj celu Wehrli tak urządził prace swych uczniów, iż tylko wczesnymi rankami i późnymi wieczorami udzielał im nauki religii, pisania, czytania, rachunków, oraz innych pożytecznych wiadomości, które mogły im być w dalszém życiu potrzebne. Myliłby się jednak, ktoby stąd wnioskował, iż zamało zajmowano się tu kształceniem duszy wychowańców. Wehrli bowiem nie pomijał żadnéj sposobności, nadającéj się do rozszerzenia ich pojęć. Piękność i wspaniałość natury, czy to w przepychu dnia słonecznego, czy poetycznéj, gwiaździstéj i księżycowéj nocy; nowa nieznana roślinka, barwny motyl, lub świecący robaczek; zmiany zajęć w polu o różnych porach roku, błyskawica na chmurném niebie, echa potężnych grzmotów, odbijające się o sąsiednie góry i skały; ożywcza rosa, deszcz lub śniegi; wszystko to umiał spożytkować Wehrli dla nauki, przestrogi lub wskazówki dzieci ze wszystkiego wysnuć bądź nauczającą powiastkę, bądź cały szereg pożytecznych wiadomości, które swym słuchaczom, zajętym pracą, podawał w formie prostéj, naturalnéj i zajmującéj, i tym sposobem ciągle widnokrąg ich umysłowy rozszerzał. Nadto obok rolnictwa każdy z wychowańców musiał się uczyć jakiegobądź rzemiosła; że zaś naukę prowadzono systematycznie, przeto do wydoskonalenia się w niém, uczniowie tyle tu potrzebowali miesięcy, ile gdzieindziej lat przy ograniczeniach cechowych. Dzięki też doskonałéj organizacyi, jaką Wehrli zaprowadził w oddanym jego kierunkowi zakładzie, szkoła gospodarcza cieszyła się wielkiém uznaniem i wydała świetne owoce. Liczba wychowańców wzrosła do 60-ciu; było to właśnie w czasie, gdy zakład ubogich Pestalozzego pod przewodnictwem Schmidta, skutkiem złego kierunku coraz bardziéj upadał. W późniejszych czasach Wehrli znalazł jeszcze wybornego współzawodnika i dzielną a skuteczną pomoc w byłym nauczycielu wiejskim, Wegmüllerze. Tymczasem sam Fellenberg prowadził zakład wychowawczy dla ubogich dzieci w kolonii w Maikirch, założonéj już w 1816 roku, ale która dopiero należycie w roku 1823 rozwiniętą została. Powyżéj Majkirch, o dwie godziny drogi od Hofwylu nabył on łąki kawałek i lasu i osadził nauczyciela z 11-tu chłopcami. Zakład ten po chwilach krytycznych zwrócił na siebie uwagę zwiedzających go cudzoziemców; ale na nieszczęście dla braku dobrych i odpowiednich przewodników już w 1833 r. do upadku się chylił. Za to wciąż rozwijała się świetnie pierwotna szkoła gospodarstwa ubogich w Hofwylu, a po przebyciu ciężkich prób w 1816 i 1818 roku w skutek nieurodzaju i głodu, dzięki tylko niczém nie dającéj się złamać energii Fellenberga, zyskała sobie wreszcie powszechne całéj niemal Europy uznanie. Sławę jéj głosili

ci wszyscy, którzy bliżéj i osobiście mieli sposobność ją zwiedzić. Tak już w 1814 roku hr. Capo d'Istryja, poseł rosyjski w Szwajcaryi, opisał ją cesarzowi Aleksandrowi I-mu. Chwalili ją również De Gerando (le visiteur du pauvre) i uczony mąż stanu, oraz słynny mówca parlamentu i orędownik ludowego wykształcenia w całej Europie: Lord Henryk Brougham, głowa angielskich reformatorów, który sprawozdanie swoje o zakładzie w Hofwyl w 1818 r. złożył parlamentowi. Gorące te pochwały, jak to zwykle bywa, wywołały wkrótce i zawistne głosy. Sprzyjał im nowy zwrot współczesny, duch rozbudzonéj reakcyi. Zaczęto podejrzywać a nawet oskarżać zakład Fellenberga o demokratyczne dążności. W obronie szkoły stanął hr. de Ville-Vieille, wysłannik ministra Richelieu'go, który trzy lata spędziwszy Hofwylu, w sprawozdaniu swojém, wydaném w 1821 r., udowodnił, iż zakład ten, raczéj zachowawcze rozwija pierwiastki, gdyż kształcąc najniższą, najuboższą, a zatém najniebezpieczniejszą klasę ludności i budząc w niéj zamiłowanie pracy, bądź rolnéj, bądź rzemieślniczéj, już tém samém niweczy w zarodzie burzliwe i niespokojne zachcianki i w miejsce ich wdraża zamiłowanie pilności, porządku i posłuszeństwa dla władzy. Pomimo to Fellenberg znalazł niechętnych nawet w ojczystym kantonie, gdy, śmiało dążąc do spełnienia zakreślonego sobie celu, wystąpił z myślą rozszerzenia działalności swego zakładu przez kształcenie w nim nauczycieli ludowych. Była to myśl tém szczęśliwsza, iż dotąd ze strony władz kantonu berneńskiego, nic nie zdziałano w téj mierze. Tylko osoby prywatne a zwłaszcza duchowieństwo kształciło w tym kierunku młodych ludzi podczas letnich miesięcy, którzy po zdaniu egzaminu przed komisyją edukacyjną w Bernie, otrzymywali nauczycielskie posady z tak nędznem uposażeniem, iż dla podtrzymania swego bytu musieli zwykle poświęcać się jakimś postronnym, niezgodnym z powołaniem nauczyciela zajęciom. Otóż taki opłakany ich stan nasunął Fellenbergowi myśl wytworzenia w swym zakładzie zastępu nauczycieli ludowych, którzyby obok niezbędnego naukowego przygotowania, wnieśli także do szkoły głębokie poczucie obowiązku, umiejętność kierownictwa i zapał do obranego zawodu. Jakoż już w r. 1808 publiczne kursa Fellenberga otwarte w tym celu, ściągnęły do 40-tu nauczycieli w wieku, dochodzącym często lat 60-u. Wkrótce jednak doszedł do przeświadczenia, iż dla szkoły ludowéj ubogich dzieci, należy nauczycieli z ludu dobierać, gdyż ci łatwiéj będą mogli porozumiewać się z dziećmi i wraz z niémi ciężką pracę w polu odbywać. Niechętne wszakże wystąpienie władz berneńskich, które, lękając się rosnącego wpływu Fellenberga, stawały napoprzek jego zamiarom, aż do r. 1832 odwlekło otwarcie normalnéj szkoły w Hofwylu dla ludowych nauczycieli. Energija Fellenberga, w miarę przeszkód rosnąca, pokonała stawiane na jego drodze trudności. I teraz pomoc Wehrlego okazała się w wysokim stopniu w urzeczywistnieniu jego planów skuteczną. Jakoż wkrótce zaczęli z téj szkoły wychodzić uzdolnieni należycie kierownicy, podobnych, jak Hofwyl zakładów, których też kopije w różnych miejscowościach powstały. Do takich należą: kolonija w Glarus, założona przez Linth-Eschera w 1810 z współudziałem Fellenberga, daléj braci Pictet w Coire pod Genewą, oraz zakład w Schartonne pod Trogen. Do wymienionych powyżéj, dodać należy wielką liczbę innych w Szwajcaryi i zagranicą, które, choć odmiennie zorganizowane, zawsze jednak w głównych zarysach wzorowały się na hofwylskich zakładach.

Fellenberg wszakże niepoprzestał na tém, ale raz podjąwszy sprawę wychowania, postanowił coraz daléj w obranym kierunku pomysły swoje rozszerzać. Po szkole zatém dla ubogich dzieci i zakładzie dla nauczycieli ludowych, zwrócił uwagę na dzieci klas uprzywilejowanych, zamożnych. Jakóż, by naprawić tamtoczesne społeczne stosunki, nie dość było podnieść niższe ludowe warstwy; należało jeszcze odpowiednio przygotować do życia tych, których socyjalne położenie i ogromne, zostające w ich rękach środki materyjalne, mogły stać się istotnie produkcyjnymi i na dobro ogółu obrócone z pożytkiem. Słowem, Fellenberg postanowił zreformować dotychczasowe wadliwe i powierzchowne wykształcenie klas wyższych i w 1808 r. dał pierwsze podstawy zakładowi wychowawczemu dla dzieci wyższych stanów, pod nazwą: „Philantropinu.“ W zakładzie tym zjednoczył on kurs nauk klasycznych i realnych. Języków starożytnych wszakże nie dla nich samych uczono. Głównym celem nauki było poznanie z autorów klasycznych ducha Greków i Rzymian; zrozumienie ich życia publicznego i domowego, wreszcie czynów pełnych znaczenia i pociągającego przykładu, oraz literatury i sztuki. Obok nich uczono nowożytnych języków, głównie francuskiego, angielskiego i włoskiego; muzyki, tańców, konnéj jazdy, fechtunku. Przy nauce historyi odrzuca kompendyja ze względu, iż te zwykle mają cele uboczne: religijne, polityczne lub filozoficzne. Głównie w jéj wykładzie trzymano się metody Herbarta, odrzucającéj pragmatyzm, a jednoczącéj historyją z filologiją. I tak, historyi Grecyi uczono z Ilijady i Odyssei; poczém dla zaznajomienia uczniów z dalszémi dziejami Grecyi, przechodzono do Herodota, Tucydydesa, tragików, komików, liryków i filozofów, wykładając razem naukę języka z gramatyką. Podobnie na klasykach uczono historyi rzymskiéj. Wieki średnie poznawano przy objaśnieniach Nibelungów, kronik klasztornych, Jerozolimy wyzwolonéj i Luzyjady; nowsze czasy, z narodowych klasyków. Wreszcie nadmienić należy, iż greczyznie dawano nad łacinę pierwszeństwo. Przedmioty rozłożone były tak, iż nieraz pierwszoletni uczniowie spotykali się na wykładach z uczniami drugiego lub trzecioletniego kursu. Każdego bowiem uczono tego, do czego okazywał zdolności, lubo nie ułatwiano nauki, wychodząc z zasady, iż życie ciągłym jest trudem. Znaczna też liczba nauczycieli pozwalała zajmować się każdym uczniem z osobna, odpowiednio do jego zdolności. Uczniowie wstawali w lecie o 5-éj i przygotowywali się pamięciowo na lekcyje w ogrodzie lub gaju sąsiednim; w zimie wstawali o 6-éj i uczyli się, chodząc po salach. O 7-méj spożywali śniadanie, poczém znowu przygotowywali się na lekcyje, które przed południem trwały od 8—12, po obiedzie zaś od 2—4. Po nich następowały lekcyje tańca lub śpiewu, od 6-éj opracowanie zadanych ćwiczeń i przygotowanie się na lekcyje, wreszcie o 8-éj wieczerza i parugodzinny odpoczynek. Życie familijne było podstawą wychowania, zwykle też cała rodzina Fellenberga z uczniami zasiadała do stołu. Muzykę wreszcie uważano za bardzo ważny pedagogiczny środek; stąd uczniowie tworzyli orkiestry i grywali symfonije. Każdy z nich nadto miał ogródek, który w godzinach wolnych uprawiał; wszyscy mieli wyznaczone pole i łąkę, które pod kierunkiem profesora musieli uprawiać i z nich ciągnąć odpowiednie korzyści. Tym sposobem uczyli się praktycznie agronomii; gdy zaś nie było w polu roboty odbywali ćwiczenia wojskowe i wtedy na odgłos bębna i trąbki zrywali się o 3-éj rano i w okolicy Hofwylu odbywali mustrę, zataczali obóz, rozbijali namioty, zaciągali warty, poczém sami,

rozrzutnym. Skrzętnie gromadząc i zbierając jedną ręką, drugą sypał po pańsku, wspierał potrzebujących i nigdy grosza na ogólne cele nie skąpił. W szkole „dla biednych chłopców," trzydziestu wychowańców na swym utrzymywał koszcie; okolicznym mieszkańcom w ciągu lat 30-tu dostarczał uczciwego zarobku, żywił ich w czasie głodu, odziewał ich dzieci, byle do szkół uczęszczać mogły. Powiadają, iż około 500,000 franków rozdał w swém otoczeniu w ciągu długoletniego żywota. Słowem, byłto według wyrażenia Ewangielii „dobry szafarz."

Wypada nam jeszcze dorzucić kilka uwag o samym systemacie Fellenberga i zasługach jego położonych na polu wychowania zwłaszcza ubogich. Streszczenie zasad, jakie wypowiedział w „Darstellung des Armen-Erziehungsanstalt in Hofwyl" i w innych swoich pismach, nie będzie chyba na tem miejscu bez pożytku. Zamiłowany w rolnictwie, uważał je nietylko za punkt wyjścia w swojej ojczyźnie, do zdobycia wyższej kultury, ale nadto za najpewniejszy środek zwrócenia bogactwa narodowego, trwonionego na wyrafinowane zbytki, do pierwotnych naturalnych jego przeznaczeń. W niém także widział jedyny środek zachęcenia uprzywilejowanych stanów do energicznego współdziałania w podniesieniu ogólnego dobra i zamożności kraju, oraz zapobieżenia przez praktyczny rozwój wszystkich fizycznych i duchowych sił narodu i pracę myślącą, wzrastającej w zastraszających rozmiarach nędzy, wiodącej za sobą występki i zbrodnie. Twierdził on, że w chwilach silnego podniesienia się ducha, nędza wzmaga energiją, ale w czasach wzrastającego poniżenia, sprowadza tylko ogólny upadek i powszechną ruinę! W takich czasach miłosierdzie jednostek nie pomaga cierpiącemu bliźniemu, ale raczej mnoży i powiększa zepsucie i upadek, czyniąc mu nędzę znośniejszą i odbierając energiją. To też złe trzeba w samem jego źródle przytłumić, a to da się jedynie uskutecznić przez odpowiednie i staranne wychowanie ubogich. Indywidualne zdolności ubogiego, winny być, jako jedyny jego majątek, rozwijane właściwie; duch porządku i oszczędności rozbudzony, potrzeby możliwie uproszczone i uszlachetnione. Fellenberg zwalcza samolubne obawy tych, którzy więcej spodziewają się korzyści od robotnika uciśnionego i poniżeniem doprowadzonego do stanu zwierzęcia, aniżeli od myślącego, podniesionego duchowo i moralnie. Praktycznemu mężowi nie chodziło bynajmniej o sprowadzenie wieków złotych na ziemię: owszem uwzględnia on dane okoliczności, warunki i niemożliwe, a choćby w teoryi pociągające mrzonki, poświęca dla tego, co da się w rzeczywistości osiągnąć. O tem, by wszystkim stanom dać jednakowe wychowanie, nigdy nie myślał; ale miał przekonanie, iż bogacz nie może lepszego użycia zrobić z majątku, jak używając go na odpowiednie zakłady wychowawcze dla ubogich. Główne punkta, jakie podług zapatrywania się i doświadczeń własnych Fellenberga należy mieć na względzie przy racyjonalném wychowaniu ubogich, dadzą się zamknąć pokrótce w następujących maksymach: 1) Wzmocnienie, zahartowanie i odpowiednie zawodowi wyćwiczenie sił fizycznych wychowańców (In corpore sano, mens sana). To też Fellenberg przy swych zakładach utrzymywał zawsze lekarza, który nieustannie czuwał nad stanem zdrowia wychowańców i najściślej badał pod tym względem nowo do zakładu przybyłych. Pożywienie było tu jak najprostsze. Chłopcy chodzili z odkrytą głową, latem ponajwiększej części boso, gimnastyka rozwijała ich siły; o czystość ciała dbano jak najstaranniej. Przez ochędóstwo bowiem, twierdził Fellenberg, okazuje się należny człowieczeństwu szacunek.

Odzież noszono prostą i skromną, pończochy sami chłopcy musieli sobie robić. 2) Swobodne i nieprzymuszone kształcenie umysłu. Im mniej człowiek ubogi posiada dóbr ziemskich, tem więcej w jego piersi potrzeba otwierać źródeł wesołości, swobody i wewnętrznego szczęścia. Za środki zaś ku osiągnięciu tego celu uważał Fellenberg naukę religii, budzącą miłość i zaufanie, częste opowiadania z biblii i ojczystych dziejów, wreszcie śpiew, podnoszący i uszlachetniający serca. Jego też wychowańcy byli zawsze weseli, swobodni, zarówno przy pracy jak zabawie. 3) Intelektualny rozwój powinien wychowańcow przygotować do życia tak, aby w każdej okoliczności radzić sobie umieli. Nieumiejętność formułowania ścisłych określeń i udzielania innym swych poglądów i pojęć naraża człowieka w stosunku z innymi ludźmi na tysiączne nieporozumienia i zwady. Nieudolność ta szczególnej właściwą jest ludowi; by ją usunąć, należy go kształcić w mowie ojczystej, pisaniu, rachunkach pamięciowych, dać mu pojęcie o tonach, mierze, linijach, kątach, płaszczyznach i bryłach; udzielić mu najpotrzebniejszych wiadomości z nauk przyrodniczych, tak, aby wychowaniec znajdywane minerały, rośliny i każdy rodzaj gruntu, umiał dokładnie rozróżniać i opisywać wreszcie zaprawiać go do różnych ćwiczeń umysłowych, aby łatwo i dokładnie mógł poznawać, rozróżniać i porównywać przedmioty. 4) Staranie o moralność wychowańców, a zatem wykształcenie i przygotowanie ich charakteru do bezwarunkowej prawości, rozmysłu, i jasnego pojmowania i zdawania sobie sprawy z wszelkiego działania w życiu. Do tego zaś przyczyniać się wielce mogą ranne i wieczorne pogawędki. W pierwszych wraz z modlitwą, zarysowują się plany, postanowienia na cały dzień rozpoczęty; w ostatnich zdaje się sprawę z ubiegłej doby, oceniają doznane wrażenia, spostrzeżenia, naleciałe myśli, dokonane czyny i prace. 5) Nakoniec fachowe wykształcenie ma być ostatniém i głównem zadaniem prawidłowej szkoły ubogich. Przedstawienie wszelkich warunków danego zawodu, jego środków jak równie możliwie napotykanych trudności, zagrzanie do ich zwalczenia serc młodych, oto drogi prowadzące do celu. Rolnictwo w jego udoskonaleniu jest najgłówniejszym środkiem elementarnego wykształcenia większości; jednakże i innych gałęzi przemysłu, zwłaszcza z niém ściśle związanych zaniedbywać nie należy. Nauka w szkole ubogich powinna ograniczać się do fachowych potrzeb i wymogów; im zakres jéj bardziéj ścieśniony, -tém musi ona być pełniejszą i dokładniejszą. Ograniczenie jéj wstrzymuje ubogiego od pokus: „ustawicznego z dnia na dzień rozszerzenia, jak to twierdził Fellenberg, „roszczeń swoich na ślizgiéj drodze zachcianek," przechodzących granice powołania i prawa." Takieto były podstawowe poglądy Fellenberga na wychowanie. W ogóle był on zdania, iż istotny pożytek ludzkości wymaga, aby lud powołaniu swemu i pracy oddawał się z miłością i ochotą, nie zaś z prostéj konieczności lub w widokach samego zysku. Wychowanie też ludowe, podług niego, aby mogło ten osiągnąć cel, winno być podług powyżéj wyłuszczonych zasad prowadzoném od lat najmłodszych i ciągnąć się do pełnoletności. Taka tylko praca należycie prowadzona i kierowana jest podług Fellenberga najlepszym przewodnikiem ludu i niezawodnym jego uobyczajenia i umoralnienia środkiem. Oczyszcza bowiem i podnosi ducha, krzepi ciało, harmonijnie rozwija całego człowieka. W takiém wychowaniu praca i nauka łączą się i uzupełniają wzajemnie, pierwsza więcéj zabiera czasu, ale druga jest jéj urozmaiceniem i wypo-

czynkiem. Można wprawdzie co do tego punktu niezgadzać się z Fellenbergiem, w każdym jednak razie wiele z jego zasad po dziś dzień rozwija się w życiu narodów.

A. M.

Feltre, Wiktoryn da. Piśmiennictwo włoskie nie obfituje w autorów pedagogicznych: działalność i wpływ ich tam zastępują do pewnego stopnia wpływy wielkiej, dzielnej, przezornej i świętobliwej przeszłości; podniosłe pomniki sztuki, języka i piśmiennictwa; urok nieporównanej piękności błękitnego nieba. Jednym z nielicznych w zakresie wychowawczym pisarzy był Wiktoryn da Feltre, przezwany „Fenelonem włoskim (Zuglia Marcello. Compendio di pedagogia. Torino, 1884). Urodz. około r. 1374 w Feltre, z ubogiej szlacheckiej rodziny Rambaldonich, studyja wszechnicze odbywał w Padwie. Nie mogąc dla braku środków opłacać profesorów np. uczonego matematyka, ale skąpego Palacone di Parma, wypłacał się pracą rąk; u niego zajmował się przez miesięcy sześć utrzymywaniem w porządku sprzętów kuchennych. Dostąpiwszy doktoratu otworzył gimnazyjum w Padwie, a następnie w Wenecyi (1422): rozgłos o uczoności, oraz powodzenia skłoniły Jana-Franciszka Gonzagę, pierwszego margrabiego Mantui do powołania go na wychowawcę synów (1425 r.): oddając w opiekę mistrzowi, Gonzaga zastrzegł dla siebie tylko „przywiązanie i imię ojca.“ Rozpoczynając pracę Wiktoryn, obrał za miastem na szkołę gmach zwany „Wesołym“ (la casa giocosa), przy zbiegu trzech gościńców; czwartą stronę stanowiły obszerne błonia; później urządzono drugi dom dla uczniów z Włoch, Niemiec, a nawet z Grecyi. Dotąd synów margrabiego wychowywano pośród zbytku: lśniło się wszędzie od złota i srebra; stroje były bogate, w powietrzu pachnidła; z pochlebstwa wyradzały się niepokoje, szczebiotliwość i niesforność; dzień schodził za stołem, na grzaniu się przed kominkiem i spaniu; ćwiczeń męskich żadnych. To też na pierwszą uczynioną mu propozycyją, Wiktoryn odezwał się: „O jakże to trudno, ażeby cnota powściągnąć mogła podniety wywołane tylu powodzeniami.“ (Rosmini. Idea dell ottimo precettore, nella vita e disciplina di Vittorino da Feltre. Bassano, 1801). Starszy syn Ludwik był tak otyłym, że z trudnością poruszał członki; na młodszego, Karola, z ciałem chudém i wycieńczonego, boleśnie było nawet patrzeć: później w obydwóch taka zaszła zmiana pod względem fizycznym, że jednemu z powodu siły dano przydomek Herkulesa, drugiego dla zręczności zwano Achillesem. Wiktoryn bowiem zasadzał wychowanie na rozwijaniu równoległém ciała, rozumu i uczuć. Cecha wieku odrodzenia, naśladownictwo starożytnych, było przyczyną, że u niego wykształcenie fizyczne zajęło w wychowaniu miejsce, jakiego nie miało w wiekach średnich, na umartwieniu ciała, nie na rozwijaniu, ideał swój zasadzających. Wiktoryn, żeby odzwyczaić od łakomstwa „bez używania przymusu, którego nienawidził“, spostrzegłszy, że uczniowie byli dostatecznie syci, śpiewaków i muzykantów wprowadzał, zajmując chłopców śpiewem, muzyką i opowiadaniami, od zmysłowości umysł odwracając. Łatwo-strawnego pożywienia nie odmawiając, pomiędzy godzinami na posiłek przeznaczonemi, sam chleb suchy dawał. Ćwiczenia odbywano najróżnorodniejsze: bieganie, skakanie, szermierkę, zdobywanie i obronę twierdz w tém celu usypywanych, młodzież na dwa zastępy dzieląc i t. d. Przed piecem grzania się zabraniał, tylko w skutek ruchu powstające ciepło za

pożyteczne dla zdrowia uważając w wychowaniu. Rozum, nauka i ćwiczenie, według niego, są niezbędnemi warunkami powodzenia: rozum porównywał do roli, ćwiczenie do uprawy, rola zaś i uprawa dają plon, t. j. naukę. Nauczyciele wykładali gramatykę, logikę, metafizykę, matematykę, uczyli malarstwa i muzyki; czterej nauczyciele, Grecy z urodzenia, wykładali język grecki, nęcący podówczas urokiem nowości. Nie uczono prawa cywilnego, karnego i fizyki; spostrzegłszy jednak zdolności którego z uczniów, W. własnym kosztem do wszechnic posyłał. Lekcyj matematyki, astronomii, logiki i nauki obyczajowej (la scienza de costumi) udzielał sam: nauczanie jego było proste, jędrne, bez kwiecistych zwrotów i obrazowości. Rozbierał dopóty pisarzy w najdrobniejszych szczegółach, dopóki się nie przekonał, że myśl przez najmniej zdolnych została pojętą; rzecz przeczytaną uczniowie powtarzać musieli; on zaś z głosu i wyrazu twarzy wnosił, o ile ją zrozumieli: cieszył się, gdy mu wytknięto omyłkę własną. Czytając, zaznaczał w pisarzu szlachetność uczuć, czystość i harmonijję stylu; nie cierpiał jednostajnego, chropowatego, spiesznego czytania. W ćwiczeniach, nie ganiąc bujności, oraz kwiecistości stylu, zwykł był mawiać, że „czas umiarkuje, ale niczego nie doda;“ rozwlekłość i nadużywanie przymiotników uważał za wadę. Logika nie służyła mu do dysput, ale do wprawy w myślenie. Nie znosił bierności, żądając nieustannej przytomności umysłowej; wiedzę bowiem nazywał starszą córą ciekawości. Zabierającym się do pisania radził odczytywać ustępy z wzorowych pisarzy, wszelako ogłędnie, by nie wpaść w naśladownictwo. Drugorzędnych pisarzy nie lubił, nad wszystkich przekładając czterech: Wergilijusza, Homera, Cycerona i Demostenesa. Cenił Wergilijusza, dla wykończenia i obszerności wiedzy; Homera porównywał ze wspaniałym oceanem, obfitującym we wszelkie bogactwa; Cycerona uważał za najbezpieczniejszy wzór dla mówcy, myśliciela i językoznawcy. Cenił innych pisarzy dla ich szczególnych zalet: Tytusa-Liwijusza zalecał dla falistości i podniosłości stylu; Lukana lubił za jego entuzyjazm, Waleryjusza Maksyma dla liczby szczytnych wzorów do naśladowania. Elegistów nie cierpiał dla pustoty i rozwiązłości, a Juwenalisa, któremu wszelka broń na rękę, byle gromił despotyzm, za sprosności szczegółów. „Dom“ więc „Wesoły“ i jego program naukowy był pierwowzorem nowożytnej średniej szkoły; Wiktoryn zatem bezwiednie utorował drogę do odebrania szkół średnich duchowieństwu na rzecz świeckich; pisarze starożytni nie zaś religija, stali się odtąd w nich podstawą nauczania; religiją ograniczono do obrządkowości. Wiktoryn w zakresie obyczajności wychowanie na przykładzie zasadzał. Nie dopuszczając chwilowego nawet próżnowania, w zmianie zajęć dla młodych szukał odpoczynku, naprzemian ćwicząc ciało, rozum i uczucie. Samotności nie dopuszczał; według niego była ona szkodliwym bodźcem wyobraźni i źródłem nałogów; miał bowiem przekonanie, że nie młodzieniec, lecz tylko mędrzec bezpiecznie samotność znosić może. Uczciwości dawał pierwszeństwo nad wiedzą: wolał młodzieńców zdolności miernych, ale cnotliwych, niż obdarzonych talentami, ale z sercem namiętnością już zakażonem. Przed lecyjami słuchano mszy św. i odmawiano godzinki do N. Panny: jednego razu, gdy Ludwik Gonzaga odezwał się o czci świętych bez uszanowania, W. wymierzając mu policzek, rzekł: „kto się ogłasza za wroga rzeczy boskich, nie godzien oglądać oblicza ojca, współobywateli i nauczyciela;“ głos podniesiony, przejęcie się z jakiem mówił, skruszyły młodzieńca: na klęczkach błagał przebaczenia. Nie

studyjowano prawa, pisma św. i ojców kościoła: bo czyż można było mówić o prawie spadkobiercom kondotierów, którzy gwałtem, podstępem, zbrodnią zagarniali italskie doliny, lub o piśmie ś. w wieku który namiętnie ubiegał się mniéj za prawdą, niżeli za schlebiającą zmysłowości formą, bałwochwalczą cześć starożytności niosąc. W. z usposobienia skory do gniewu, wyrobił w sobie charakter najsłodszy; wstrzemięźliwy, nawet soli nie używał, uważając ją za podnietę do łakomstwa; na kościoły, ubogich, więźniów hojny, do siedmiudziesiąt uczniów utrzymywał, opatrując nawet ich rodziców „aby niepokój o ich los, synom do postępu nie stał się zawadą.“ Posiadał na własność domek i ogródek zasadzony winnicą na wzgórzu Wergilijuszowem, które według podania było miejscem urodzenia wieszcza. Eugenijusz IV-ty papież mawiał, że „nad Wiktoryna nie zna pobożniejszego męża i świętobliwszego;“ w czasie pobytu w Mantui, widząc zbliżającego się Wiktoryna, ojciec ś odezwał się do otoczenia: „Jako jest wielka dusza w tém tak małém ciele: gdyby nie godność arcykapłańska powstałbym przed tym wielkim mężem.“ Wiktoryn umarł na febrę r. 1446, odmawiając modlitwy do N. Panny. Z pism jego znanym jest tylko traktat: „O pogardzie rzeczy światowych“ (Sul disprezzo delle cose del mondo), mawiał bowiem, „że lepiéj żyć cnotliwie, niż pisać biegle.“ Wzrostu był niskiego, twarzy rumianéj z wystającą wargą (patrz podobiznę rysowaną przez J. z Czartoryjskich Działyńską, rylca Oleszczyńskiego, przy dziele: Benoit. Victorin de Feltre. Paris, 1853).—Spójrzmy na rezultaty wychowania: Ludwik, syn starszy, uszedł tajemnie przed ojcem do Medyjolanu do Maryi-Filippa Wiskontego, nieprzyjaciela rzeczypospolitéj weneckiéj; że zaś Jan-Franciszek był wodzem wojska rzeczypospolitéj, Ludwik zatem znalazł się w obozie nieprzyjaciół własnego ojca: skazany na śmierć i wydziedziczony, późniéj dopiero (r. 1444) zyskał przebaczenie. Po zgonie ojca między nim a młodszym bratem, Karolem, doszło do otwartéj wojny: Karol zwyciężony, w walnéj bitwie, umarł na wygnaniu (1456). Młodsi bracia byli dotknięci kalectwem: z nich Jan-Lucyjusz, zamiłowany w Wergilijuszu był przeznaczony do stanu duchownego († 1449); Aleksander najmłodszy, który z pomiędzy wszystkich wychowańców Wiktoryna dostąpił „najwyższéj doskonałości moralnéj,“ całkowicie oddał się uczynkom pobożnym († 1466). Siostra Cecylija, dziesięć lat mając, po grecku czytała, w jedenastym roku greckim i łacińskim swobodnie rozmawiać mogła; wstąpiła do klasztoru pod imieniem Klary: w martyrologijum franciszkańskiém zapisaną jest z tytułem „błogosławionéj“ († 1451). Do uczniów Wiktoryna należy cała rzesza humanistów: Jerzy z Trebizondy, autor dzieła p. t. „De arte Rhetorica;“ Teodor Gaza z Tessaloniki „najuczeńszy mąż swojego wieku“ († 1478); Wawrzyniec Valla (1406—57), autor słynnego dzieła „Elegantiarum linguae latinae (Venetiis, r. 1471); ich był uczniem, przyjacielem, naśladowcą, Pomponijusz Leta, po Wawrzyńcu Valli prof. literatury w Rzymie (1425—71) założyciel tamże Akademii, fanatyk humanizmu, który jako religijną uroczystość obchodził rocznicę założenia Rzymu, przed ołtarzem Romulusa codzień przyklękiwał, za utwory barbarzyńskie uważał ojców Kościoła i Bibliją; w zażyłości przebywał z naszem Filipem Buonacorsim Kallimachem: Kalimacha również największa przyjaźń łączyła z autorem bijografii Wiktoryna w rękopiśmie przechowanéj, z Bartłomiejem Platina (1421—81) uczniem Ognibene de Lunigo tego „wiernego konterfektu Wiktoryna“ a który poczytywał się za wnuka po duchu mistrza z „domu Wesołego;“ Kallimach więc program nauk i metody pedagogiczne, odziedziczając

po uczniach Wiktoryna, przeniósł do Polski i posługiwać się niemi musiał przy wychowaniu synów Kazimierza III.—Inne grono humanistów również z Padwy wychodzące, i nie obce zatém wpływowi Wiktoryna, stanęło u steru wychowania Zygmunta-Augusta. Królowa Bona przyszła kierowniczka królewicza polskiego, w jego wieku młodocianym, przesiąkła była za młodu doktrynami humanistów, sama bowiem za wychowawcę miała humanistę z Padewskiéj wszechnicy: „męża czcigodnego i najuczeńszego," Franciszka Nigra; później zastąpił go niejaki Chryzostom. Wychowawcy przyszłéj królowéj polskiéj dano w pomoc 8-u nauczycieli: religii, jęz. łacińskiego, gry na arfie, muzyki, tańca, robót ręcznych, pisma i arytmetyki; dzień, po modlitwie rozpoczynał się lekcyją gramatyki: potem następowała msza ś., po obiedzie dla wytchnienia lekcyja śpiewu, muzyki i tańca, ten ostatni dla rozwoju ciała; później roboty ręczne na płótnie i jedwabiu, lekcyje poprawnego pisania tudzież arytmetyki „potrzebnéj do obliczania dochodów;" po pacierzu wieczornym lekcyja poezyi albo historyi. (Szczegóły te zawdzięczamy ciekawemu dokumentowi przez powiernika Jana Łaskiego spisanemu, a którego oryginał uprzejmie udzielono nam przez ks. Polkowskiego). Za zręczne przytoczenie wiersza Wergilijusza na poparcie, że w zastosowaniu do niewiast, trzeba mówić nie „ducissa" lecz „dux," matka Bony kazała wypłacić 100 dukatów humaniście; nie dziw więc, iż żyjąc w podobnym świecie, Bona która w trzynastym roku pisała do nauczyciela listy po łacinie, zostawszy matką nikomu innemu, jedynie humaniście chciała wychowanie syna powierzyć. Tomicki, widząc Bonę przejętą doskonałością włoskiego nauczania, do Chojeńskiego pisał: „wstydu mieć nie możemy, że nie z pomiędzy nas nauczyciela wybiera, równego bowiem Łazarzowi Buonamico nie mamy; ale też inne panujące nauczycieli z Włoch sprowadzają, patrz na Francuzów... wiem, że królowa komu innemu, niż Włochowi, wychowanianie powierzy." (Act. Tom. XVI, ex arce Bodzan., 1 marca 1535). W liście innym dodaje: „nie pozostawię w spokoju ani jednego kamienia, dopóki nie sprowadzę Buonamica:" byłto słynny profesor wymowy w Padwie; dość lekkomyślny, jeżeli mamy sądzić z jego orzeczenia, że wolałby posiadać wymowę Cycerona, niż zostać papieżem; pism po sobie nie zostawił, wolny czas bowiem od lekcyj poświęcał zabawom i zmysłowości. Drugim kandydatem na nauczyciela był Walenty Polydamus, lekarz i poeta, na dworze Tomickiego mile przyjmowany; trzecim Jan-Andrzej de Valentinis, Modeńczyk, proboszcz krakowski, sandomierski i trocki, archidyjakon warszawski, lekarz i sekretarz króla „niemałego u tegoż poważania i łaski." (Ciampi. Notizie del Italiani illustri in Polonia. Lucca, 1830). Królowa pomijając innych, nauczycielstwo powierzyła Janowi Sylwijuszowi Amatowi, zwanemu Doktorem Siculusem. (Szujski, Odrodzenie i Reformacyja, 1881). Uczeń padewski, profesor wszechnicy wiedeńskiéj (1497), krakowskiéj (1506), sekretarz, towarzyszący Zygmuntowi I-mu podczas wyprawy litewskiéj w 1515, humanista i sceptyk: dla wieku podeszłego wyręczał się Scypionem Catapanem „kopistą listów łacińskich." (Act. Tom. Vilnae, 15 marca, 1535). Po śmierci „Siculusa" objął kierunek nauczania Jan-Andrzej de Valentinis: († 1547). Włoscy przeto humaniści (stwierdza to Solikowski w wyrazach: „Sigismundus Augustus ... praeceptores habuit viros Italos, quos ad ejus institutionem mater adhibuerat. Oratio funebris pro Sigis.-Aug.), bliżsi lub dalsi uczniowie Wiktoryna da Feltre, kierowali wychowaniem dwóch pokoleń naszych królów: ze wstąpieniem na tron domu Wazów, inne wpływy otoczyły dzieci królewskie.

L.

Fenelon, Franciszek de Salignac de la Mothe. Bossuet i Fenelon są to najpoważniejsze postaci na przełomie XVII-go i XVIII-go stulecia. Jeżeli zaś w zakresie teologicznym pierwszeństwo ma Bossuet, w wychowawczym takowe należy się Fenelonowi; prócz tego wpływ poza krajowy Fenelona sięgnął nierównie daléj, niż wpływ Bossueta, a trwał jeszcze wtedy, gdy oddawna już zamarł odgłos dogmatycznych sporów. Urodzony 6-go sierpnia roku 1651 z rodziny szlacheckiéj w Périgord, w południowéj Francyi, Fenelon otrzymał staranne początkowe wychowanie w domu. W dwunastym roku znał już dobrze język grecki, a po łacinie z łatwością rozmawiał; dalsze nauki pobierał w uniwersytecie w Cahors, w kolegijum Du Plessis i seminaryjum Saint-Sulpice w Paryżu. Otrzymawszy święcenia, wstąpił tamże do zgromadzenia księży świeckich, i obsługiwał parafiją i ubogich. W dwudziestym siódmym roku życia powołany na przełożonego zakładu tak zwanych „Nowo-nawróconych“ (Nouvelles-Converties), z rodzin porzucających protestantyzm, przetrwał na tém stanowisku lat dziesięć, w którymto czasie na prośbę księżnej de Beauvilliers napisał dzieło: „O wychowaniu dziewcząt (De l'Education des filles. Paris, 1687): pierwsze to metodyczne streszczenie w tym przedmiocie. Dwa rozdziały obejmują pospolite błędy w wychowaniu; sześć dalszych, poglądy na wychowanie w ogóle, cztery zaś ostatnie są poświęcone wychowaniu dziewcząt. Błędy w wychowaniu, według niego, są następujące: „miękkość, ciemnota, próżność, namiętność do zabaw i widowisk, bezmyślna, nienasycona ciekawość (Rozd. II).“ Za zasadnicze prawo w wychowaniu stawia: „przestawać na naśladowaniu natury, usuwając przeszkody działanie onéj tamujące.“ Czułość za najpotężniejszą dźwignię poczytuje, brak jéj za dotkliwą klęskę. „Z mozołów w wychowaniu najcięższym jest“, jak powiada, „wychowywać dzieci, którym zbywa na czułości“ (R. V). Powodzenie czyni zawisłém od czterech warunków: a) wczesne rozpoczęcie: „widziałem (przytacza słowa św. Augustyna) dziecię zazdrosne: jeszcze mówić nie umiało, a już z twarzą pobladłą, zaiskrzonemi oczyma spoglądało na drugie, z niém wspólnie pierś ssące):“ b) przykład; c) nauczanie pośrednie, unikając formalnych lekcyj: „starożytni“ mówi, „daleko bieglejszymi byli w téj mierze znawcami: rozkosz, którą poezyja i muzyka darzy, torowała wstęp do głównych nauk... Uczyń naukę przyjemną... Jeżeli cnota przedstawi się dziecku smutną i ponurą, samowola ujmującą, wszystko stracone: będziesz pracował napróżno“ (R. V). „Dzieci przepadają za bajkami„ (R. VI): zaleca więc użycie apologów, a zarazem lekcyje podające wypadki zmyślone, uzmysławiające: „porusz silnie wyobraźnię dzieci, nic im nie przekładając, coby nie było przybranem w zmysłowe szaty. Wystaw im Boga siedzącym na tronie“ i t. d.; d) religii: „Główną jest rzeczą“ powiada „ustawicznie stawiać dzieciom przed oczy Jezusa Chrystusa“ (R. VIII)... ucząc, że na tym padole jesteśmy tylko niby podróżni w gospodzie lub pod namiotem... że ciało zniszczeje (R. VIII)... Jeżeli dziecię wezwyczai się na te wielkie przedmioty tak się zapatrywać,... wiele trudności wychowawczych na samym wstępie się pokona.“ Żeby zaś dzieci przejęły się tajemnicami, czynami i nauką Jezusa-Chrystusa, trzeba je przyzwaczaić wcześnie do czytania Ewangielii: „podawaj im przed oczy Ewangielije i wielkie przykłady ze starożytności; lecz czyń to dopiero, gdy wypróbujesz uległość ich i rzewność wiary. Zwracaj się ciągle do kościoła“ dodaje. Przyznaje potrzebę

nauki dla kobiet: „są (bowiem) one połowicą rodu ludzkiego krwią Jezusa-Chrystusa odkupioną“ (R. I). Fenelon nie był zwolennikiem wychowania publicznego żeńskiego, nawet w murach zgromadzeń zakonnych. „Zachowaj przy sobie córkę twoję“ odpowiadał matce do niego po radę udającej się, a więc nauczaniu zakreślał ramy szczupłe: „daj do zrozumienia, że płeć ich winna mieć niejaką wstydliwość odstręczającą je od głębokich badań“ (R. I). Dziewczęta przeto będą się uczyły czytać, pisać, czterech działań, gospodarstwa domowego, początkowych zasad prawa do zarządu majątkiem potrzebnych, historyi, dla odpoczynku i rozrywki; z języków chyba tylko łaciński, ze względów obrządkowych, retoryki, poezyi, muzyki i malarstwa oględnie i wyłącznie dla celów pobożnych.—Ks. Al. Olszewski w „Wizerunkach naukowych“ podał z dzieła tego wyciągi (1821 r.), spolszczył je zaś całkowicie W. Kosicki (Warszawa i Suwałki, 1823).

Rozgłos o uczoności i pobożności Fenelona i jego doświadczeniu w rzeczach wychowania, dzieło świeżo ogłoszone, piękne zarówno treścią jak i formą, nadewszystko zaś przychylność księcia de Beauvilliers, powołanego na wychowawcę (gouverneur) do starszego wnuka Ludwika XIV-go, księcia Burgundyi, sprawiły, że Fenelona naznaczono nauczycielem (précepteur) tegoż wnuka, d. 19-go sierpnia r. 1689. „Sam św. Ludwik, lepszego wyboru nie mógłby zrobić“ pisała pani de Sévigné do pani de Grignan (21 sierpnia, 1689). Dziecko wtedy miało lat siedm; zadanie odpowiedzialne, rzecz bowiem chodziła o wykształcenie domniemanego przyszłego monarchy nad dwudziestoma milijonami poddanych, trudne zaś ze względu na usposobienie wychowańca. „Młodość księcia Burgundyi była przerażającą,“ powiada Saint-Simon, „twardego charakteru i do gniewu skłonny, mogący się do ostateczności, nawet przeciwko przedmiotom bezdusznym, skory do wściekłości, nieznoszący oporu, bez względu na czas, miejsce, a nawet żywioły, choćby z narażeniem życia, uparty bez granic, namiętny do zabaw i łowów aż do zapomnienia: z wysokości niebios spoglądał na ludzi, jakby na jakie atomy, nic wspólnego z nim mieć nie mogące, zaledwo za istoty pośrednie własnych uważając braci. Obok tego, uderzały dowcip tudzież przenikliwość: nawet wśród wybuchów gniewu trafność i gruntowność zdań były godne podziwienia.“ Fenelon wnet zrozumiał, że wobec świetnych przymiotów i gwałtowności temperamentu, trudność nie na nauczaniu, lecz na wychowaniu raczej polegać będzie, że bezwzględna surowość stałaby się zgubą dziecka i powodem do niepowodzenia. Nikt też, według zdania współczesnych, nad Fenelona nie był sposobniejszym do pokonania podobnego charakteru; Fenelon bowiem posiadał „słodką, kwiecistą wymowę, grzeczność pociągającą, stopniowaną i szlachetną: przystępny i łatwy w obejściu, nad poziom tych, z którymi rozmawiał nigdy się niewynoszący, ujmował sobie wszystkich tak, iż kto z nim raz przestawał, temu się z nim już rozłączyć nie chciało; nie odchodzono zaś od niego bez chęci spotkania się ponownego.“ W świeżo ogłoszonych pismach poufnych (Écrits inédits. Paris, 1883), Saint-Simon powiada, że „pomimo ukrywania się, żądza jednak sławy i władzy była w Fenelonie widoczną“: należy to uważać za pozostałość ułomności ludzkiej, wynik zwodniczego wysokiego stanowiska, oraz obcowania z zarażonem próżnością i dumą towarzystwem. D'Aguesseau dodaje, że w całej jego postawie postrzegano coś szczytnego, jakby proroczego. Na wstępie więc, serdecznem obejściem i uprzejmością zyskał zaufanie i przyjaźń młodego księcia, a to tak dalece, że przetrwały do zgonu; reszty dokonała zręczność, łagodność,

stałość, wyrozumiałość, czas, tudzież rozsądek. Nie trzymając się metod ścisłych, z samych usterek czerpał naukę; lekcyje polegały nie na wykładzie, lecz akcyi: trudno było przewidzieć lekcyją, nie przewidując, skutkiem porywczości młodzieńca, jakie będzie przewinienie; nagana, rady, upomnienia w ślad następowały za usterką albo ujawnioną wadą, jako logiczne następstwa. Gniewu nie karcono słowem, lecz zdziwieniem, milczeniem i unikaniem spotkania. Używając systemu pośredniego nauczania, układał dla dziecka Apologi, dla młodzieńca Rozmowy, a „Przygody Telemaka“ dla lat już dojrzalszych. Apologi, czyli Bajki (Recueil des fables composées pour l'education de mgr. le duc de Bourgogne, 1716, 1787, 1823) prostowały zdania, kształciły rozsądek, nauczały dobrej wiary i umiarkowania, zbijały przesądy i błędy. Treści nie brano dorywczo, lecz korzystano z nastręczających się zdarzeń, celem przyswojenia nowéj cnoty, obudzenia uśpionéj siły i zdolności: np. apolog: „Pszczółka i mucha“ naucza, że brak umiarkowania niweczy przymioty nawet najszczytniejsze; w apologu: „Bachus i Faun,“ Bachus pyta: „Jak ty z syna Jowiszego szydzić się poważasz?“ Faun odpowiada: „A jakże syn Jowisza śmie popełniać błędy?“ Strofując rodową pychę, tak się odzywał do wychowańca: „Człowieka liczącego sobie za zasługę, że deszcz z obłoków spadający pole jego użyźnił, nie zrosiwszy sąsiadów roli, poczytałbyś za obłąkanego; pysznąc się z urodzenia, nie mądrzejszym się od niego okażesz.“ Nauki też czerpanéj z okoliczności naprzód ułożonych (co było ulubioną formą Fenelona oraz zwolenników jego szkoły) bynajmniej nie szczędził, uzmysławiając np. fatalne następstwa porywczości: razu jednego, książe Burgundyi rzucił obojętne pytanie stolarzowi robotą jakąś zajętemu: „Panie“ odrzekł rzemieślnik „usuń się; w gniewie za siebie nie ręczę, ręce i nogi zgruchoczę.“ Rozmowy (Dialogues des morts, composés pour l'éducation d'un prince. Paris, 1712) zawierają wypowiedziane ze stanowiska etyki sądy i opinije o najgłośniejszych wypadkach historycznych. Rozmowa między Karolem V-ym a młodym zakonnikiem klasztoru ś. Justa naucza, że odosobnienie samo przez się spokoju zapewnić nie zdoła, dopóki się dusza z burz świata nie oswobodziła. W Rozmowie „Kato i Cyceron,“ pierwszy zarzuca drugiemu, że się przed tyranem ugiął, ratując życie dwóch skazańców: „O Cyceronie“ powiada, „o ileż więcéj ja od ciebie dokonałem: zdołałem milczeć i umrzeć.“ Rozmowy „Parrhasius i Poussin,“ „Poussin i Leonardo da Vinci,“ porównywając zalety malarstwa obznajmiały z sztukami pięknemi. Z patryjotyczną radością, jak my obrazy Matejki, wita obraz Poussin'a: „Pogrzeb Focyjona.“ Dążność wszelako do pogodzenia ducha światowego i religijności, czasów pogańskich z chrześcijaństwem, odbiera Rozmowom moralną jednolitość, jaka np. jaśnieje w Plutarchu, skończoną moralnością stoicką natchnionym. Nauczanie szło bystro: uczeń półdziewiąta lat mając odczuwał piękności Wergilijusza i Rasyna, w dziewiątym roku poprawnie pisał po łacinie, w jedynastym tłómaczył Horacego, Wergilijusza, Owidyjusza i Liwijusza: brał się nawet do Tacyta. Gramatyki teoretycznie nie uczono: dawszy poznać części mowy, wprost przystępowano do ćwiczeń. Pomijając retoryczne figury, doskonalono na wzorach w stylu i wymowie. Historyczny wykład filozofii służył do wykazywania chwiejności doktryn i niemocy ludzkiego rozumu, stąd potrzeba Objawienia, stałéj podstawy, którą tylko podaje religija. Na tle dziejowém również odbywał się wykład religii: po dojściu lat czternastu, czytano Księgi mądrości, Eklezyjastę, listy śś. Hieronima, Augustyna, Cypryjana, Am-

brożego; historyją Strady, Bentivoglio i t. d. Studyjowano rolnictwo, ogrodnictwo, czerpiąc ze szczupłéj liczby autorów owoczesnych. Fizyki nie uczono wcale: „jest-to szkopuł“ (c'est un écueil), pisał Fenelon, czyto z obawy podkopania wiary, czy téż unikając zbytecznego zamiłowania przedmiotu. Według niego, książe krwi znać powinien trzy przedmioty: historyją, politykę i sztukę wojenną: inne są podrzędnymi, a raczéj tylko przedmiotem rozrywki, zwłaszcza erudycyja i poezyja. Co się tyczy wychowania fizycznego, stawiano za podstawę wstrzemięźliwość tudzież hartowanie ciała: „Książęta byli tak ćwiczeni, jakby ich na atletów wykształcić chciano.“ Rezultat osiągnięty świetny; Saint-Simon, świadek naoczny, pisze: „Niebawem pobożność wytworzyła nowego człowieka, tyle i tak przerażających braków na wręcz przeciwne zamieniając cnoty: młody książe wyszedł z téj otchłani cierpliwym, skromnym, pokornym, uprzejmym dla drugich a surowym względem siebie, człowiekiem obowiązkami swojemi przejętym i pojmującym ich ogrom.“ „Od pierwszéj komunii cnota stała się jakby mu wrodzoną“, dodaje pani de Maintenon. Czyniono wprawdzie zarzut, że wychowanie wydało młodzieńca bez samodzielności, że wykształciło na anachoretę, „że pod silną i wytrzymałą dłonią mistrza sprężyna pękła.“ (Genay, Etude sur le Telemaque. Paris, 1876). Twierdzenie niesłuszne: wykształcenie ogólne było doskonałém: brakło tylko specyjalnego; dowodem wyprawa 1708, w któréj książe nie okazał się biegłym wodzem; nie widać też materyjału na wielkiego króla; przedwczesny zgon wreszcie nie dopuścił próby: wszelako rzeczą jest niezaprzeczoną, że Fenelon wykształcił młodzieńca na człowieka uczciwego, a to jest twór najpyszniejszy, jaki na ziemi oglądać dano.

Spory teologiczne Fenelona w przedmiocie czystéj miłości Boga, nawet z wyrzeczeniem się własnego uszczęśliwienia, wszczęte przezeń w dziele p. t.: „Wykład zdań świętych o życiu wewnętrznem (Explication des maximes des saints sur la vie intérieure. Paris, 1697) wyrokiem apostolskiéj stolicy zganione, a czemu Fenelon poddał się z uległością i pokorą, tudzież ogłoszenie „Przygód Telemaka,“ w których upatrywano krytykę „wielkiego króla,“ były przyczyną usunięcia Fenelona ze stanowiska nauczyciela (1697). „Przygody Telemaka,“ jak wiadomo, są rozwinięciem księgi IV-éj Odyssei Homera. W liście pod okiem Fenelona, pisanym do kardynała Quiriniego, cel dzieła tak jest objaśniony: „Przez wdzięk i harmonijją mowy ułożonéj na wzór wiązanéj, zmiękczyć słuch a zarazem powoli umysł najszczytniejszemi i najpoważniejszemi zasadami sztuki rządzenia napoić.“ Dzieło doręczonem być miało księciu „po ukończeniu wychowania, gdy się będzie żenił.“ W dziele tém Telemak, celem odszukania ojca podróżując pod opieką Mentora czyli bogini Minerwy, przebywa niebezpieczeństwa, doznaje zawodów, popełnia błędy; postępując wszakże według rad mądrego mistrza, powoli się kształci, doskonali, aż nareszcie zostaje wzorem wszelkiéj cnoty. Obok przewodniéj myśli, grupują się sądy i spostrzeżenia nad społeczeństwami, formami rządów, różnością prawodawstw tudzież zwyczajami. Fenelon ozdoby stylu brał z Homera i Horacego, zasady moralności z Platona, uzupełniając one chrześcijańskiemi. Celem życia u niego jest służyć ludziom, nie dla sławy, ani zyskania wdzięczności, nie dla miłości nawet ku nim, lecz przez wzgląd na bogów, „którzy tak czynić rozkazują“ (K. XVIII); ideałem: czystość moralna, „więcéj,“ powiada, lękam się naj-

mniejszego wyrzutu sumienia, niżeli mąk, albo nawet śmierci“ (K. XIV). Rząd monarchiczny przenosi nad inne: „co do mnie,“ powiada Narbal „lękam się bogów, i chociażby mnie to wiele kosztowało, jestem wierny królowi, którego mi dali“ (K. III). Później, odróżniając władzę samowolną od nieograniczonéj, stawia za warunek uległości szanowanie praw ze strony-władzy, dbałość o dobro ogólne tudzież przywiązanie do narodu: „inaczéj“ dodaje „nastąpi niespodziany wywrot, który nie umiarkuje zbytecznéj władzy, lecz bezpowrotnie ją obali.“ Dla kościoła wymaga niezależności: w jego pojęciu, ponad płaskimi dachami Wersalu, jedna tylko ś. Piotra kopuła góruje: „pamiętaj,“ mówi „że panujący winien ulegać religii, a niewolno mu nigdy przepisywać jéj prawa“ (K. XXII). Rolnictwo, przemysł, warstwy ubogie mają w nim rzecznika. Wbrew idei Platona, nie jest stronnikiem wspólnéj własności, lecz tylko jéj ograniczenia; czy słusznie? gdy bowiem pokój społeczny zabezpieczyć własność nie zawsze jest w stanie, czyż może zapewnić ją ograniczenie? „Prawo bynajmniéj ludzi lepszymi nie czyni“ to są jego słowa; nacisk więc kładzie na publiczne wychowanie, wychodząc z sofizmatu, że dzieci więcéj do państwa, niż do rodziców należą (K. XIV). Cnotliwemu marzycielowi nie stanęło na myśli, co czynić w razach, gdy władza spocznie w ręku gwałciciela porządku społecznego? Znawca starożytności, Fenelon, zapomniał o Marku-Aureliuszu, duszy wzniosłymi przymiotami tyle mu pokrewnéj, który do wdzięczności dla dziada swego, nie dlatego się poczuwał, że wstęp do rodziny Cezarów mu dał i drogę do tronu otworzył, „lecz że go w młodości do szkół publicznych nie posyłał:“ szkoła bowiem pozbawiona natchnień miłości i religij, staje się gniazdem zepsucia i anarchii. Szczerość, podniosłość, prostota, zamiłowanie do życia wiejskiego, wstręt do zbytku, władzy i znaczenia, rozlane na stronnicach dzieła, dają mu prawo do przetrwania. Lecz, pomijając drobniejsze usterki, można bowiem zarzucić rozwlekłość przestróg moralnych, wypływających nie z akcyi, lecz z rozmów, w Telemaku posługiwanie się dwoistém źródłem, starożytnością i chrześcijaństwem, zamącało umysł, wytwarzając chronologiczne nieprawdopodobieństwo, i odbierało powagę nauce. Dawniéj było to samo również i w praktyce wychowania. F. bowiem pisze do księcia Burgundyi: „O Boże, gdyby ludzie wiedzieli, jak ciebie miłować, nie pragnęliby innéj pociechy, krom twojéj miłości!“ lub: „Będziesz sądzony według Ewangielii, jak ostatni z poddanych twoich;“ a obok tego spotykamy wyrazy: „trzeba wywalczać, co można; wreszcie do poziomu (otoczenia) onych się stosować,“ albo: „Bądź książe małym w obliczu Boga, ale wielkim w oczach ludzi“ a więc rady w duchu realistycznym. Cóż także chrześcijańskiego w obrazie zamykającym XV księgę? „Telemak miecz weń (w Adrasta) utopiwszy, zepchnął go w płomienie czarnego Tartaru, gdzie słuszną karę ponosi za zbrodnie?“ Przytem rozbrajając wolę („zginąłem“ woła Telemak „skoro Mentor mnie opuszcza!“ K. VII), i rozum przetwarzając na podrzędny czynnik, a zatem posługując się wyłącznie jedną zdolnością duszy, mianowicie uczuciowością, Fenelon przyłożył się bezwiednie do podkopania społeczeństwa w wieku XVIII-ym.—„Przygody Telemaka“ tajemnie przez niewiernego sługę oddane do druku (wyszły natenczas p. t.: „Suite du quatrième livre de l'Odyssée d'Homère, ou les Avantures de Télémaque, fils d'Ulysse. Paris, M D C XC. IX), w dokładnym tekście dopiero po śmierci autora wydane (Les Avantures de Telemaque,... première édition conforme au manu-

scrit de l'auteur. Paris, 1717, 2 vol.), stały się przedmiotem uwielbienia Europy; prasy nie mogły zadość uczynić żądaniom: czternaście wydań w tłómaczeniu angielskiém wyszło w krótkim czasie, jeżeli mamy wierzyć Wolterowi. Książe Andegawański (d'Anjou), przyszły król hiszpański, „we wszystkiém Telemaka naśladować postanowił“ (Lettres de la Princesse Palatine). Zofija narzeczona Emila, zapytana przez matkę o powód niespokojności, „Płacz,“ odpowiada „nad nieszczęsną córką; jéj smutek bez ratunku, jéj łzy nie mogą wyschnąć. Pragniesz znać powody, oto je masz:“ wtedy rzuca na stół książkę — matka podnosi, to „Przygody Telemaka“ (Emile, IV). Ideałem przeto klas oświeconych w XVIII-ym wieku, to młodzieniec przez świetną i subtelną wyobraźnią nauczyciela księcia Burgundyi stworzony. Ideał nie przyjął się po drugiéj stronie cieśniny, Anglija posiadała własny w Robinsonie Kruzoe; panował za to we Francyi nim bezsilny, zginął na rusztowaniu wobec Rewolucyi, a w Niemczech znikł pod wpływem zimnego racyjonalizmu Kanta. W Polsce kilka pokoleń kształcono na Telemaku: z tego źródła, jedni, jak Stanisław-August, wynieśli polor zewnętrzny przy słabo rozwiniętéj woli w przedmiocie zasad: inni, jak Kościuszko, zaczerpnąwszy ideał sprawiedliwości, prawa i miłości ludzi, zniechęceni niemożliwością urzeczywistnienia marzenia, przedwcześnie usunęli się z widowni. Obaj zarówno z Telemakiem szczytne a nawet szczytniejsze odeń mieli zadanie: jemu chodziło o odzyskanie rodziny, tym o wywalczenie niezależności ojczyzny; obaj oczy zamknęli na wygnaniu: król pośród goryczy złoconéj niewoli, po pełném ustępstw, a nieraz zepsucia życiu, wódz pod dachem wolnego obywatela, nadewszystko nawet nad pobyt w ojczyznie przenosząc swobodę i moralną czystość: ojczyzna bowiem o tyle ma ceny, o ile prawość trwa w narodzie. Oddalony ode dworu, Fenelon przebywał w Cambray, którego od r. 1695 był arcybiskupem, zajęty zarządem dyjecezyi, kształceniem duchowieństwa, wspieraniem ubogich, wreszcie utrzymywaniem stosunków z dawnymi przyjacioły, z których każdego boleśnie odczuwał stratę. Dnia 18-go lutego 1712 r. zeszedł z tego świata książe Burgundyi we dni sześć po zgonie swéj żony, ujmującéj Maryi-Adelajdy Sabaudzkiéj; 31-go sierpnia 1714 r., umarł książe de Beauvilliers. Dnia 7-go stycznia 1715 r. zgasł po nich i Fenelon „z obojętnością na wszystko co porzucał, a tém co go spotkać miało, jedynie zajęty, z wyłączającym wszelką wątpliwość spokojem“ (Beausset. Histoire de Fenelon. Paris, 1850, IV). Dnia 1-go września zmarł Ludwik XIV-ty, zamykając niepośledni z ważnych historyi nowoczesnéj działów.—Jan Jabłonowski, wojewoda ruski, w „okropném czteroletniém więzieniu swojém“ w Königsztejnie, jak w przedmowie powiada, przepolszczył wierszem Telemaka, skracając go w księgach dwunastu (Sandomierz, 1726).—M.-A. Trotz tłómaczył prozą (Lipsk, wyd. I, 1750, Warszawa, wyd. II, 1775) dedykując tłómaczenie Maryi-Antoninie-Walpurdze, królewiczównie polskiéj „która między wszystkimi językami osobliwie polskiemu swoich użycza zabaw.“ Wydanie z tytułem i kartą końcową ponownie oddrukowanemi, bez dedykacyi i bez rycin, po raz trzeci w obieg puszczono (Kraków, 1811).—Tłómaczenie przez J. Stawarskiego (Warsz., 1805—6; Wrocław, 1819) dedykowane było Aleksandrowi I-mu: „Jeżeli obce języki znajdują w państwach rosyjskich godne naśladowania wsparcie“ powiada tłómacz „czegóż się niema spodziewać język polski, którym milijony nowych tego imperyjum mówi poddanych.“—Nie poprzestając na tłóma-

czeniach, Krajewski naśladował „Przygody Telemaka“ w powieści p. t.: „Leszek Biały, książe polski“ (Kraków, 1788, 91, 1806). Telemak, Mentor, Penelopa, Kalipso, są tam przeobrażeni w Leszka, Goworka, Helenę, Irenę, księżnę kijowską i t. d. Telemakiem kieruje uczucie miłości ku ojcu, Leszkiem uczucie przyjaźni do Goworka; Leszek, równie jak Telemak, przejeżdżając po krajach, poznaje niedolę rolnika, niezaradność mieszczanina, dumę klasy rządzącej, sobkostwo panujących. Pisarz, jak autor Telemaka, narodowi i monarsze upomnień i rad nie oszczędza: do pierwszego mówi: „Co za korzyść dotąd z tych mniemanych swobód? Oto wzgardzeni od obcych, których byliśmy pogromem, wyniszczeni nieładem,“ (K. IX); do drugiego: „Niemasz przyczyny uskarżać się na to, że ci natura nie dała serca do wojny... nie staraj się więc o nic, coby było przeciw dobru tego narodu“ (K. X). Kiedy na lat kilkanaście przedtem, nazajutrz po Rozbiorze, Krasicki tworząc postać Podstolego, obudzał wszystkie zdolności w narodzie, na dalszą metę odłożywszy wybawienie, to Krajewski, w przeddzień konstytucyi 3-go maja, do niezwłocznej powoływał walki, a w ślad idąc za pisarzem francuskim opierał się jedynie na uczuciowości: pod Maciejowicami zatem znalazło się tylko sześć tysięcy żołnierzy.

L.

Fichte, Jan Gotlib, filozof niemiecki. Urodził się w r. 1762, w wiosce Rammenau, na Wyższych Łużycach. Pochodził z rodziny szwedzkiej, będąc potomkiem pozostałego w Niemczech żołnierza Gustawa Adolfa. Ojciec jego, ubogi rękodzielnik, nie mógł dostarczyć mu środków do kształcenia się. Zawdzięczał je opiece barona Miltitz. W ośmnastym roku życia wstąpił na uniwersytet w Jena i poświęcił się głównie studyjom nad filozofiją. Po skończeniu nauk został nauczycielem domowym. Poszukiwanie zajęcia zmusza go do zwiedzania krajów sąsiednich. Widzimy go jużto w Szwajcaryi, już w Polsce. W r. 1792 wydaje bezimiennie dzieło p. t.: „Krytyka wszelkiego objawienia.“ Ponieważ w nim za podstawę przyjmuje krytycyzm Kanta, a w swém założeniu ściśle do owego systemu przymyka, a raczej ów systemat w danym punkcie uzupełnia, przeto opinija publiczna dzieło to przypisała samemu Kantowi. Dla występującego dopiero na polu filozoficznem pomyłka ta wróżyła świetną przyszłość. Rozgłos wyrobiony tym faktem wyjednywa mu zaproszenie na katedrę filozofii do tejże Jeny. Lecz otrzymawszy katedrę nie został widzem tylko wypadków. Jako profesor filozofii, w historyi tej nauki zaznaczył istnienie swoje systematem noszącym jego nazwisko. Lecz twórca systematu filozoficznego był zarazem działaczem publicznym, pedagogiem, który rozumiał, że „kształcąc pokolenia kształci milijony mających przyjść na świat ludzi, że podnosi rodzaj cały na stopień wyższy oświaty.“ Przeto by kształcić przyszłe milijony, w życiu milijonów współczesnych przyjmował udział czynny i gorący. By podnieść rodzaj ludzki szukał rozwoju u podstaw, drogi prowadzące do niego wskazywał, sam unoszony prądem wypadków. Dzieła jego w większej części wywołane były faktami dziejowymi, lub własnymi czynami. Odpowiadały więc potrzebom chwili i noszą na sobie wszelkie znamiona indywidualności autora. Indywidualność zaś ta była potężną, niezwykłą. Złożyły się na nią zdolności wielkie, umysł żywy, jasny, logiczny, śmiały, charakter szczery prawy, niezłomny. Tkwiły w tym charakterze pierwiastki, które profesora

niemieckiego przeobrażały nieraz w natchnionego proroka, stawiały w roli trybuna ludowego wolnych miast i narodów. Dla tego z wychowawcy jednostek, z przewodnika naukowego kształcącego się pokolenia, stał się wychowawcą narodu całego, kierownikiem jego pojęć, objawicielem ideałów. Dlatego w systemacie swoim filozoficznym, w którym metafizyka tylko punkt wyjścia stanowi, obejmuje on i uporządkowywa wszystkie dziedziny działalności moralnej człowieka, odkrywając mu cele wznioślejsze, niż wszystkie przez filozofów i moralistów do owego czasu stawiane. Na tym to żywotnym stosunku Fichtego do czasów swoich i społeczeństwa polega rzeczywiste znaczenie jego pomysłów filozoficznych i pedagogicznych.

Dwa wielkie wypadki dziejowe, współczesne Fichtemu, tworzą epokę przewrotów, zapowiadających nową erę w życiu narodów. Tymi są: rewolucyja francuska i pogrom Niemiec dokonany przez Napoleona. Pierwszy, nietylko że przekształcił polityczny nastrój Francyi i wykazał konieczność podobnego przekształcenia w innych narodach, ale pozwolił dopatrzeć istotę charakteru ludzkiego, zrozumieć początek społeczeństwa i tworzenia się państwa. Fakta zaprzeczyły teoryjom. Okrucieństwa popełniane w zamiarze uszczęśliwienia społeczeństwa, strwożyły wszystkich, sprzyjających rewolucyi z zasady lub skłonności. Zwątpienie o wartości człowieka jednych doprowadzało do rozpaczy i apatyi, innych naginało do niewolniczéj karności i modlitwy. Wypadek drugi wykazał, że naród niemiecki istnieć może tylko pod warunkiem wstąpienia na zupełnie nowe drogi. Oba te wypadki objęły całe życie Fichtego, dostarczyły pola do badania, pobudek do działania.

Fichte w wypadkach francuskich potrafił odróżnić zasady od przypadłości, nadużycia od sprawiedliwych wymagań. Reakcyja przeciw ruchowi rewolucyjnemu, wywołana w każdem państwie, nic zmieniła w niczém wygłaszanych przezeń poglądów o ograniczoném zadaniu państwa, nie osłabiła głosu jego, gdy przemawia w obronie praw jednostki, gdy głosił, że „kto siebie ma za pana innych, jest sam niewolnikiem; ten jest swobodnym, kto dąży do tego, żeby wszyscy, co go otaczają, byli swobodni.“ W roku skazania przez Konwent na śmierć Ludwika XVI-go za winy całego szeregu przodków, wydał Fichte: „Przyczynki do sprostowania sądu o rewolucyi francuskiéj.“ Jeśli krytyka objawienia otworzyła mu uniwersytet, to Przyczynki uwagę rządów nań zwróciły. Fichte stał się podejrzanym.

Przybywszy do Jeny, rozpatrzywszy się w stosunkach miejscowych, w młodzieży, któréj kierownikiem się stawał, rychło zrozumiał, że aby módz oddziaływać skutecznie na nią, należało mu przedewszystkiém wzniecić w niéj większy zapał do nauki, natchnąć myślą przewodnią. By zapał wzniecić, potrzebował wskazać zadanie nauki, objąć syntezą ogólną prawdy rozsypane w naukach pojedyńczych, kryjące się w formułach filozoficznych. Wykłady na kursach nie odpowiadały w zupełności temu zadaniu. Programat nakładał pewne więzy na myśl. Rutyna przykuwała do form uświęconych przez tradycyją. Wprowadził więc wykłady dodatkowe w dnie niedzielne i poświęcił je badaniu przeznaczenia uczonego. Przedmiot był dla niego pierwszorzędnego znaczenia, nawet wobec wypadków politycznych, wstrząsających podstawami społeczeństwa, nawet w atmosferze rewolucyjnéj, gdyż uczonego nie wyklucza Fichte ze społeczeństwa, ale raczéj stawia na jego czele, jako takiego, który pojąwszy cel istnienia swojego, dąży świadomie do urzeczywistnienia tego celu. A ponieważ nie dąży w samotności, tylko w społe-

czeństwie, ponieważ bez istnienia społeczeństwa i zewnątrz społeczeństwa to urzeczywistnienie celu byłoby dlań niemożebnem; przeto, wykładając o przeznaczeniu uczonego, Fichte w formie przystępnej wyłożył główne podstawy swéj etyki i prawa. Wykłady niedzielne wywołały oskarżenie o pogwałcenie święta i demoralizacyją młodzieży. Musiał je przerwać. Następnie w pracach swoich po kolei ogłaszanych: „Nauka umiejętności," 1794; „Prawo natury," 1796; „Nauka obyczaju," 1798, przedstawił systemat filozoficzny, od kierunku i treści subjektywnym idealizmem w Historyi filozofii nazwany.

Ulegając parciu wewnętrznemu ku szerszéj działalności, Fichte w Jenie został współredaktorem Dziennika filozoficznego. Forberg pomieścił w nim artykuł: „O znaczeniu pojęcia Religii." Niezgadzając się z autorem co do negatywnych jego wywodów, Fichte przeciwstawia nam swój: „O powodzie naszéj wiary w boski zarząd świata." Oba, choć niezgodne z sobą, wywołały jednaki przeciw autorom zarzut, pomawiając ich o ateizm, grożąc sądem, konfiskatą, prześladowaniem. Nadaremnie się Fichte broni i ogłasza: Odwołanie się do publiczności, z zastrzeżeniem na tytule, że pismo to ma być wprzódy przeczytane nim się je skonfiskuje, lub wydawcy dziennika filozoficznego, wytoczy proces za odpowiedź przeciwko oskarżeniu o ateizm. Pobyt w Jenie stał się niemożebnym. Chroni się do Berlina. Tu miewa odczyty z filozofii dla ukształconych słuchaczów, z których powstały następnie wydane dzieła: „O przeznaczeniu człowieka," 1800; „Zasady czasów współczesnych." „Zaheta do życia świątobliwego," 1806. Tymczasem następuje pogrom Niemiec. Skoro ujrzał naród swój zgnębiony, w stolicach niemieckich rządców francuskich, wystąpił z mowami do narodu niemieckiego, w których kojąc rany, podnosząc z upokorzenia, nakreśla plan odrodzenia.

Gdy inni szukali lekarstwa na upadek polityczny w reorganizacyi wojskowéj lub administracyjnéj, w ulgach zrobionych narodowi lub powstrzymaniu prądów wieku; on ze stanowiska mędrca i pedagoga, ogłasza w mowach „do narodu niemieckiego", w zimie roku 1807/8, gdy francuski marszałek rządził w charakterze gubernatora Berlinem, że odrodzenie narodu może tylko nastąpić przez zmianę w systemacie wychowania, że szkoła może tylko podźwignąć naród z upadku, a nauka, wszczepiona we wszystkie warstwy narodu, powrócić mu utracone stanowisko i zapewnić mu je na przyszłość.

W roku 1809 zostaje Fichte obranym najprzód dziekanem wydziału filozoficznego a następnie doktorem uniwersytetu nowo założonego w Berlinie, do którego otwarcia wierny swéj zasadzie przedewszystkiem nawoływał. W parę lat (1814) umiera, stawszy się ofiarą choroby, wywołanéj głównie rozbudzoną wielce czynnością umysłową i praktyczną w czasach wojny narodowéj o niepodległość Niemiec.

Filozofija Fichtego wychodzi z systematu Kanta i jest jego krytyką zarazem i konsekwentnym w danym kierunku rozwinięciem i uzupełnieniem. Według Kanta, „Jaźń," jest raz zależną od świata zewnętrznego, jako „Ja" teoretyczne, to znowu, jako „Ja" praktyczne jest jego panem. Otóż Fichte obala ów dualizm; przyznaje bowiem pierwszeństwo rozumowi praktycznemu i twierdzi, że dla rozumu, o ile ten jest praktycznym, niéma innéj przedmiotowości oprócz téj, którą on sam tworzy. W taki sposób teoretyczny stosunek do świata zewnętrznego jest tylko zmniejszoną działalnością i dobrowolném ograniczeniem się. Filozofija ta jest

idealizmem, ponieważ Fichte, odrzucając ową rzecz w sobie Kanta, przyznał, że tylko „Ja“ istnieje, że to, co miano za zewnętrzne ograniczenie jego, jest raczej własnem jaźni złudzeniem. Jest ona zarazem subjektywną, ponieważ Fichte nic oprócz „Jaźni“ nie przyznaje i z niej wyprowadza całą naukę umiejętności.

Lecz metafizyka w systemacie Fichtego, o tyle jest ważna, o ile wiąże system ten z poprzednim i pozwala go w szeregu innych zgodnie z treścią pomieścić. Główne znaczenie filozofii téj polega na etyce. W niéj zaś zwraca przedewszystkiém uwagę naszą na tém miejscu rzecz o celu i przeznaczeniu człowieka. Tylko znając ów cel i przeznaczenie, potrafimy stosownie wychowywać człowieka. Posłuchajmy samego Fichtego.

Człowiek, jako istota rozumna, nosi sam w sobie cel swojego istnienia; to jest, nie istnieje, by służyć jakimś celom pobocznym, lecz istnieje, ponieważ istnieć powinien. Istnienie samo jest ostatecznym przeto celem istnienia jego, gdyż, nie wpadając w sprzeczność, nie możemy wskazać celu żadnego innego. To istnienie bezwzględne, istnienie dla istnienia, jest właśnie cechą człowieka i przeznaczeniem jego, o ile jest on istotą rozumną tylko. Człowiek atoli nie jest tém, czém jest, ponieważ jest, lecz tylko dla tego, że jeszcze jest coś zewnątrz niego. Świadomość empiryczna własnego „Ja“ powstaje przez ograniczenie tego „Ja“ tém, co nie jest „Ja“. „To nie-Ja“ oddziaływa na nasze uczucia. Człowiek więc, o ile jest ograniczonym przez nie-Ja, jest istotą czującą. Rozum i uczucia nie niszczą się wzajemnie, lecz istnieją w człowieku i tworzą dwojakie w nim „Ja.“ Rozum jest podstawą „Ja“ czystego, ponieważ owo „Ja“ tylko się w nim przejawia; uczucia, „Ja“ empirycznego, ponieważ przez nie dochodzimy do świadomości owego „Ja“ drugiego. „Ja“ czyste, niemoże być w niezgodzie z sobą, ponieważ jest jednością. Lecz „Ja“ empiryczne, ograniczone i dające się ograniczać przez nie-Ja, może być w niezgodzie z sobą i bywa w niezgodzie: co tembardziej ma miejsce, że owo „Ja“ empiryczne, pozostając pod wpływem i działaniem nie-Ja, nabiera pewnych nawyknień, które nie mogą się pogodzić z „Ja“ czystém. Na sprostowanie owego „Ja“ empirycznego, wygładzenie nierówności, już wola nie wystarcza. Potrzeba wprawy. Otóż nabywanie téj wprawy stanowi kulturę. Kultura nie różni się jedna od drugiéj istotą, lecz tylko stopniem. Uczuciowość powinna podlegać kulturze. To jest jedyne zadanie, które sobie w stosunku do niéj stawiać możemy. Ponieważ istnienie ma samo siebie za cel, istnienie zaś bez zupełnéj zgody pomiędzy naszém „Ja“ czystém i empirycznem jest niemożebne, przeto zgoda człowieka z samym sobą, harmonija rzeczy zewnętrznych z pojęciami koniecznémi i praktycznémi, które o nich posiada, które mu wskazują, jak rzeczy te powinny się odbywać, jest jedyném i najwyższém jego przeznaczeniem. Osiągnięcie takiéj harmonii stanowi dobro najwyższe.

W stosunku do istoty rozumnéj, która zależy od rzeczy zewnętrznych, to dobro najwyższe przedstawia się w dwojakiéj postaci; jako zgoda woli, w każdéj danéj chwili, z pojęciem woli wiecznie działającém, co stanowi dobro moralne; jako zgoda rzeczy zewnętrznych z naszą wolą, co stanowi szczęście. Nie to, co czyni szczęśliwym, jest dobrém; lecz to jest dobrém, co szczęśliwym i moralnym czyni. Bez moralności niema szczęścia. Poddać sobie przeto wszystko to, co nie jest rozumném, panować nad tém swobodnie i według własnych swych praw rządzić, będzie zadaniem człowieka. Taki atoli stan rzeczy nigdy się nie da w zupełności osiągnąć;

osięgnąwszy go bowiem człowiek przestałby być człowiekiem, a został Bogiem. Nie dosięga więc tego człowiek, lecz się do tego zbliża ciągle, a zbliżać się ma bez końca. Jeśli zgodę z sobą samym nazwiemy doskonałością, więc doskonałość będzie ostatecznym celem człowieka. Jednakże, ponieważ ten cel nie jest do osiągnięcia możliwym, przeto tylko doskonalenie się wieczne staje się jego rzeczywistém zadaniem.

Lecz człowiek nie jest samotnym na świecie. Żyje on w społeczeństwie. Wierny swéj zasadzie metafizycznéj, tak Fichte z Jaźni wyprowadza inne istoty rozumne, stanowiące społeczeństwo.

Człowiek dąży do harmonii z sobą samym. Ta harmonija wtedy tylko staje się możebną, gdy wszystko, co jest zewnątrz niego, zgadza się z pojęciami, które sobie o tém, co jest zewnątrz, wytworzył. Człowiek nietylko posiada ideę rozumu i czynności rozumnych, on nietylko dąży do urzeczywistnienia w sobie tych idei, lecz musi widzieć urzeczywistnienie się ich zewnątrz siebie. W potrzebach jego leży istnienie zewnątrz jego istot rozumnych, podobnych do niego. Przypuszczenie istnienia takich istot wprowadza go już do społeczeństwa, stawia w niém. Instynkt społeczny należy przeto do instynktów ludzkich. Człowiek jest przeznaczony do życia w społeczeństwie. On powinien w niém żyć. On nie jest człowiekiem zupełnym, jest w sprzeczności z samym sobą, jeśli żyje samotnie.

Lecz nie powinniśmy łączyć pojęcia o społeczeństwie w ogóle, z pojęciem o pewném, daném społeczeństwie, którego istnienie jest warunkowe, które poznajemy empirycznie, a nazywamy państwem. W zadaniu naszém leży nie żyć w państwie, lecz w społeczeństwie. Państwo przedstawia tylko środek dojścia do społeczeństwa doskonałego. Państwo, również jak i wszystkie urządzenia ludzkie, będące tylko środkiem prowadzącym do czegoś innego, dąży do unicestwienia samego siebie. Celem każdego rządu powinno być rząd dany uczynić niepotrzebnym.

Dążność do życia w społeczeństwie, aczkolwiek wypływa z tego, co jest najbardziéj istotném i czystém w naturze ludzkiéj, jest jednakże tylko skłonnością i jako skłonność podlegać powinna prawu wyższemu: harmonii zupełnéj nas w sobie z sobą. Harmonija ta ogranicza ową skłonność dwojako: negatywnie, skoro twierdzi, że nie powinna być w sprzeczności ze sobą; pozytywnie, gdy stawia cele istnienia człowieka w społeczeństwie.

Co do punktu pierwszego. Skłonność społeczna prowadzi nas do stosunków z ludźmi, do wymiany usług. Otóż wymiana owa powinna być zawsze wzajemną. Człowiek powinien otrzymywać i świadczyć usługi. Z tego wypływa konieczność uznania istot będących zewnątrz nas za istoty rozumne i swobodne. Z tego wynika stosunek współrzędności, lecz nigdy podrzędności. Nieuznający w ludziach istot swobodnych jest sam niewolnikiem; jeśli nie faktycznym, ma duszę niewolniczą; będzie się czołgał kornie przed tym, kto się okaże od niego silniejszym. Niewolnik niewolnikami, swobodny człowiek swobodnymi czyni ludzi. Człowiek więc nie powinien używać istot swobodnych i rozumnych do dopięcia swoich celów, nie powinien działać na nich, jako na materyją nieożywioną. Nawet gdyby mógł zrobić drugiego człowieka szczęśliwym i rozumnym, wbrew wszelako jego własnéj woli, cofnąć się powinien, gdyż pominąwszy już to, że nikt bez swéj woli rozumnym lub cnotliwym zostać nie może, lecz nadto działając na drugiego prze-

ciw jego woli, popełniałby niesprawiedliwość, a więc wchodziłby w niezgodę z samym z sobą.

Co się tyczy ograniczenia pozytywnego w nas skłonności społecznéj przez prawo wyższe, to pamiętajmy, że jednostki, składające rodzaj ludzki, różnią się między sobą. Na jedno tylko zachodzi między niemi zgoda, na cel ostateczny, doskonałość. Doskonałość jest jedna i równa sobie. Ludzie doskonali byliby równi sobie i stanowiliby jedność zupełną. Więc celem społeczeństwa jest doprowadzenie do jedności wszystkich swych członków. W takim razie atoli człowiek osiągnąłby ostateczny swój cel (przestałby być człowiekiem, zostałby Bogiem). Więc jedność wszystkich jednostek w społeczeństwie, może być celem, lecz nie przeznaczeniem człowieka w społeczeństwie. Człowiek wszelako może się zbliżać do téj jedności, dążyć ciągle do niéj, przez co rzeczywistém przeznaczeniem człowieka w społeczeństwie, będzie wytwarzanie z innymi ludźmi jedności. Jedność ta ze względu naprężenia wewnętrznego będzie coraz bardziéj zacieśniać, zmniejszać koło; pod względem za to formalnym, zewnętrznym, to koło będzie się rozszerzać. Możemy więc twierdzić, że przeznaczeniem naszém w społeczeństwie jest doskonalenie się zobopólne: doskonalenie nas samych przez działanie na nas swobodne innych; doskonalenie innych przez oddziaływanie na nich, jako na istoty swobodne. Dla spełnienia tego zadania potrzebujemy wprawy dwojakiéj: umiejętności działania na innych, jako na istoty swobodne, i uzdolnienia do podlegania działaniu innych, czyli do osiągnięcia najlepszéj cząstki z tego oddziaływania. Wprawa ta daje się nabyć i rozwijać przez kulturę.

W tym właśnie punkcie styka się etyka z pedagogiką. Nauka ta bowiem ma za zadanie przygotowywać i uzdalniać jednostki do życia w społeczeństwie, a więc, do przyjęcia udziału w wypełnianiu przez społeczeństwo swego przeznaczenia.

Dążenie w społeczeństwie do udoskonalenia, polega na zadowoleniu wszystkich potrzeb jednostek, do czego prowadzi równomierne ich rozwijanie. Staranność co do owego rozwijania powinna być poprzedzoną poznaniem uzdolnienia człowieka, zbadaniem wszystkich skłonności jego i potrzeb. Nie przychodzi to z trudnością; w człowieku bowiem istnieje skłonność do poznawania. Ponieważ samo poznanie uzdolnienia i potrzeb ludzkich, bez umiejętności rozwijania ich i zadowolenia, byłoby nauką czczą i bezcelową; więc te dwie nauki tworzą jedne całość. Pierwsza z nich opiera się na zasadach rozumu czystego: jest więc filozoficzną; druga, w części już i na doświadczeniu: więc jest zarazem filozoficzną i historyczną. Lecz nauka powinna być pożyteczną dla społeczeństwa. Ponieważ nie idzie wyłącznie o to tylko, by się dowiedzieć, jakie zdolności człowiek posiada i jakiemi środkami można je w ogóle rozwijać; potrzeba zrobić jeszcze jeden krok, by mogła przynieść należyty pożytek. Osięgnie to, jeśli jeszcze zbada na jakim stopniu kultury znajduje się społeczeństwo, którego się jest członkiem, w danéj epoce, na jaki stopień podnieść się ono może i jakich do tego potrzeba użyć środków. Na to zaś potrzeba poznać wypadki przeszłe, przypatrzeć się współczesnym. Wchodzi więc tu trzeci żywioł, czysto historyczny. Te trzy nauki tworzą jednę całość: wiedzę. Tylko na podstawie wiedzy można śledzić postęp rzeczywisty ludzkości w ogóle i czuwać, by każdy krok, postawiony naprzód, prowadził do zamierzonego celu. Ludzkość może się obchodzić bez rzeczy wielu;

wszystko można jej odjąć bez ubliżenia jéj godności, jednego tylko niepodobna: możności doskonalenia się.

Uzdolnienie do postępu w doskonaleniu się, wymaga równomiernego rozwijania zdolności, otrzymywania wiedzy od innych i udzielania jéj innym. Jednostka nie zawsze z przyczyn swego wieku może być w równowadze pod tym względem. Wychowanie ma do czynienia z jednostką, w któréj bądź wyłącznie pierwsza zdolność nad drugą ponuje, bądź też przeważa. Otóż wynika pytanie, jakie środki posiada wychowawca, by rozwijać zdolność otrzymywania, bez szkodzenia zdolności udzielania? Pamiętać on musi przedewszystkiém, że ma jednostkę swobodną, a więc unikać środków przymusowych, użycia siły fizycznéj. Daléj, pamiętać musi, że zadaniem téj jednostki ma stać się zgoda saméj z sobą; a więc, nigdy jéj nie oszukiwać, nie przedstawiać niczego, coby nie było prawdą, do któréj dochodzi i dojdzie. Nakoniec, ponieważ jednostka ta ma z czasem oddziaływać na inne, swobodne, jak i ona istoty, powinna więc od początku swego wychowania wyrabiać w sobie o wszystkiém sąd swobodny. Do wyrabiania takiego sądu wychowawca ma tylko dostarczać podstaw dostatecznych. Wychowawca pomimo ograniczonych, lecz bardziéj napozór niż w rzeczywistości, środków wychowania, nie ma zbyt trudnego pola do działania. W naturze ludzkiéj leży ufność w prawość i doświadczenie innych ludzi, spoczywa poczucie instynktowe prawdy. Nie zawodząc ufności w swą prawość, udowodniając swe doświadczenie, pielęgnując uczucie prawdy, pedagog przygotowuje jednostkę do życia w społeczeństwie i w taki sposób pracuje nad ułatwieniem społeczeństwu całemu zadania jego: doskonalenia się. Faktem jest, że przez jednostkę kształci się przyszłe milijony, że kształcąc je, uszlachetnia rodzaj ludzki, wynosi go wśród innych pracowników na prawdziwego przewodnika każdego społeczeństwa, rozumiejącego swoje przeznaczenie i dbałego o jego urzeczywistnienie.

Ponieważ wychowanie przygotowuje społeczeństwo, a w niém każdego człowieka do godnego spełnienia swego przeznaczenia; więc przedstawia się ono Fichtemu jako środek naturalny do odrodzenia własnego narodu. Należy tylko dla osiągnięcia tego celu w człowieku wychować obywatela, to jest, nauczyć go samowiednie spełniać wszystkie obowiązki względem kraju. Jakież ku temu wychowawca posiada środki? Oto należy mu przedewszystkiém wzbudzić miłość do kraju własnego. Miłość zaś wzbudzi, gdy przekona go o wartości moralnéj społeczeństwa, własnego; gdy wykaże cechy odróżniające własny naród od innych; gdy te cechy okażą się wyższemi, to jest, prędzéj i bardziéj bezpośrednio prowadzącemi do osiągnięcia celu ogólnego społeczeństwa, a w niém człowieka. Jednakże i wychowanie narodowe ma spoczywać wyłącznie tylko na podstawach nakreślonych dla wychowania ogólnego. Skoro wychowawca ma sobie odjęte wszelkie środki przymusowe, głosić może tylko prawdę i głosząc nawet prawdę czystą, wyrabiać swobodny sąd w wychowańcu. Naród najwyższy i najszlachetniejszy będzie posiadał najlepszych obywateli i drogą zupełnie naturalną, bez gwałtów i kłamstw, stanie na czele rodzaju ludzkiego. Wychowanie narodowe nie wyklucza więc jedynego hasła ludzkości: swoboda dla harmonii; lecz owszem, wyłącznie tylko pod tém hasłem staje się możebném, prawdziwém i potrafi urzeczywistnić swoje zadanie.

Poznaliśmy, jaki jest cel człowieka i społeczeństwa, jakie znaczenie w ogólnéj ekonomii życia ma wychowanie, jakie cele sobie stawia i jakich ma używać środków do urzeczywistnienia owych celów wychowanie narodowe. Dowiedzieli-

śmy się, że od państwa, przyjmując je za środek tylko, żąda Fichte, by tak rządziło narodem, iżby w każdéj danéj formie stać się mogło niepotrzebném; żąda od społeczeństwa, by wciąż dążąc do wprowadzenia zupełnéj jedności pomiędzy swoimi członkami, zapewniało każdéj jednostce swobodę zupełną w wymianie posług, opartéj na zasadzie wzajemności obustronnéj; żąda od jednostki, by poddając wymaganiom własnego „Ja“ ograniczenia spotykane w świecie zewnętrznym, ciągle pracowała nad osiągnięciem swojego celu indywidualnego, który stanowi zupełną jedność i zgodność wewnętrzną. Środkiem więc całego ruchu społecznego staje się jednostka. Podniesienie jéj moralne zadaniem głównem społeczeństwa. Tylko przez podnoszenie jednostek uszlachetnia się rodzaj; tylko przez uszlachetnienie się spełnia swoje zadanie, którém znowu jest jednostka moralna i swobodna.

Jednostka, będąc punktem wyjścia wszelkiego ruchu dziejowego i celem zarazem jego, sama w sobie nosi swe cele, w sobie posiada sposoby ich urzeczywistnienia. Urzeczywistnienie ich nie przychodzi bez pracy, wymaga nawet walki z ograniczeniami stawianémi przez świat zewnętrzny. Otóż, jakie pobudki do pracy ją skłaniają, co pobudza ją do walki, zachęca do zwycięstwa? Czy wewnętrzna potrzeba jedności i harmonii we własném „Ja?“ Dobrze, lecz owo poczucie potrzeby rozwija się w jednostce wmiarę jéj szlachetnienia. Osięga się ono dopiero przez pracę. W każdéj przeto chwili motorem wewnętrznym, prowadzącym do walki, do pracy, zostać nie może. Więc jaki jest ów motor, gdzie go szukać należy?

Na to pytanie zasadnicze w Etyce Fichte dwojaką, w dwóch różnych epokach swéj działalności, dawał odpowiedź. W jenajskiéj odpowiadał: w poczuciu obowiązku swego. Za najwyższą zasadę życia praktycznego, za podstawę nauki obyczajowéj przyjąwszy wyrzeczenie: wypełniaj zawsze swoję powinność, głosi, że winniśmy pełnić ją dla niéj saméj. Uznając atoli jeden tylko mus wewnętrzny, uwolnił jednostkę zarazem od presyi społecznéj, jako też i religijnéj. Bóg dla niego w téj dobie nie jest osobą, istotą, nawet żadną szczególną substancyją, lecz urzeczywistniającym się porządkiem moralnym. Lecz wkrótce przekonał się, że chłodne poczucie obowiązku tylko w pewnych chwilach działać może, tylko w pewnych usposobieniach dostarczyć może mocy, energii, zapału; że więc ono samo nic wystarcza i, co gorzéj, może nawet stać się czczym formalizmem, kryjącym pod sobą interesa egoistyczne, więc dwojako zabijającym swobodną czynność i prawdziwą moralność. W dobie zatem berlińskiéj uczy, że pobudek dostarcza miłość, która jest to samo, co życie. Więc samo życie skłania nas do spełniania swoich obowiązków, a skłania dlatego, że przez życie dążymy do Boga, w którym się pogrążamy jako w istocie, będącéj wszystkiém we wszystkiém. Ów Bóg nieosobisty z pierwszéj doby, będący porządkiem moralnym w świecie; w drugiéj, staje się Bogiem wspólnym wszystkim szkołom panteistycznym.

Czas jest najpewniejszym i niezawodnym probierzem doskonałości dzieł ludzkich. Niszczącemu działaniu jego podlega zarówno gmach wzniesiony ręką ludzką, jak i systemat filozoficzny, wylęgły w głowie myśliciela. Stopniem zatém doskonałości będzie odporność działaniu czasu, a więc trwanie. Zaledwie trzy czwartych stulecia upłynęło od śmierci Fichtego, zaledwie trzecie pokolenie zmienia pokolenie jemu współczesne tak, że na widowni społecznéj występują dopiero wnukowie jego słuchaczy. Cóż atoli z tego, co wygłaszał Fichte, ostało się w swéj sile i znaczeniu?

Filozofija niemiecka po Kancie, której Fichte wraz z Szellingem i Heglem stał się przedstawicielem, ustąpiła początkowo filozofii francuskiéj, następnie zaś angielskiéj, opartéj na zupełnie różnych zasadach. Upadek metafizyki jednakże mógł nie pociągnąć ostatecznie za sobą filozofii praktycznéj. Etyka Fichtego i Nauka Prawa stanowiły dwa wspaniałe gmachy osobne; rozlegające się w nich hasła olśniewały umysły, podniecały wolę, nęciły wyobraźnią. Wszelako tych haseł wyparł się najpierwéj i najzupełniéj własny naród Fichtego.

Pozostają pomysły pedagogiczne. Lecz i w tych bieg wypadków wykrył zgubne strony. Z wychowania zrobiwszy szkołę obywateli, Fichte tém samém powołał państwo do zajęcia się tą szkołą. Stwarzając atoli ideały wychowania narodowego, oddając państwu pielęgnowane owych ideałów, zapomniał, że państwo składać się może z kilku odrębnych narodowości. Wpadł więc sam z sobą w sprzeczność i sam pierwszy podkopał zasadnicze podstawy swego systematu pedagogicznego. Wychowując bowiem obce sobie żywioły etnograficzne, nauczyciele przedewszystkiém zmuszeni są uciekać się do przymusu; daléj, w interesie państwa nie mogąc głosić prawdy, tworzą specyjalne ad hoc teoryje; nakoniec, zamiast wyrabiania swobodnego sądu w wychowankach przez dostarczanie im dostatecznych podstaw do takiego sądu, narzucają swoje opłacone przekonania i, rozpocząwszy od przymusu, wieńczą całe dzieło przymusem. Co jeszcze tém bardziéj się uwydatnia i do zgubniejszych prowadzi rezultatów, że Fichte, torując pedagogii nowe drogi w całéj rozciągłości i sile, utrzymał w spadku po wiekach średnich otrzymane przedmioty nauczania. Zresztą, cóż się staje przy owym systemacie z owym kapłanem nauki, przewódzcą ludzkości, z nauczycielem? Szatę kapłańską sponiewieraną zastępuje mu halebarda policyjanta.

Słyszymy w słowach głoszonych przez obecnych przedstawicieli narodu niemieckiego potępienie ideałów Fichtego i jego wielkich współcześników. Widzimy w faktach codziennych poparcie owego potępienia w praktyce. Mamy więc wszelkie prawo zapytać, czy naród ten większą świadczył przysługę rodzajowi ludzkiemu dawniéj, gdy łudził owymi ideałami, czy też oddaje dziś, gdy szydząc z nich cynicznie, trzeźwi. Na to wszelako pytanie czas tylko stosowną da odpowiedź.

Ign. Radliński.

Filologija. Wyraz filologija jest słowem złożoném pochodzenia greckiego. Z rozbioru etymologicznego téj nazwy wnioskując, możnaby sądzić, jakoby filologija była tylko nauką języka, nauką gramatyki, bo pierwsza część nazwiska téj umiejętności, mianowicie słowo φιλεῖν znaczy: uczuwać pewną skłonność i przychylność dla kogoś lub dla czegoś, znaczy: kochać coś, w najobszerniejszém rozumieniu tego słowa; druga zaś część, mianowicie rzeczownik pochodny λογία, wypłynęła z pierwiastku λεγ, z którego jako ze źródłosłowu, wyrosły osobne gałęzie słowa λέγειν oraz rzeczowniki λόγος i λογία. Słowo λέγω znaczy: zbieram, gromadzę; rzeczownik λόγος określa zatém zdolność umysłu ludzkiego gromadzenia i ujawniania, czyli wyrażania za pomocą mowy, pojęć, które duch nasz pod wpływem różnych wrażeń tworzy i zbiera, a więc w zastosowaniu praktycznem znaczy: rozum, mowę, język, myślenie logiczne i t. p. Z nazwą filologa (φιλόλογος) łączono tedy w starożytności, zgodnie z powyższym poglądem, pojęcie człowieka, znajdującego

upodobanie w mówieniu, w rozmowie, człowieka rozmiłowanego w dyskusyjach naukowych, za jakiego np. Platon między innymi uważał Sokratesa.

Nazwiska atoli umiejętności nie streszczają prawie nigdy dokładnie ich istoty rzeczywistéj, ich znaczenia i pojęcia, jakie się z postępem czasu urobiło i ustaliło; lecz wyrażają tylko ich znaczenie pierwotne, przedstawiają ich stanowisko początkowe, charakteryzujące zaledwo jednę z gałęzi, które z pnia pierwotnego wyrosły. Zgłębianie ducha języków starożytnych, badanie dzieł literatury klasycznéj pod względem stylu i zalet językowych, stanowi jeszcze dzisiaj ważną część pracy filologicznéj; ale jéj już nie wypełnia całkowicie, ale jéj już nie wyczerpuje. Zadaniem bowiem filologii, wyrosłéj obecnie do znaczenia nauki historycznéj, jest nietylko zbadanie umiejętne, ale i przedstawienie wierne pierwiastków i kształtów życia narodów starożytnych pod względem kultury, cywilizacyi i oświaty i to równie ze strony umysłowéj i literackiéj, jako i ze strony praktycznéj we wszystkich kierunkach życia społecznego i politycznego. O ile dla filologii w dawniejszém jéj pojęciu badanie języka i literatury klasycznéj stanowiło jedyne zadanie szkoły, bez żadnego względu na stronę przedmiotową świata starożytnego; o tyle dla filologii w dzisiejszém pojęciu téj nauki stanowi język i literatura tylko skarbnicę, z któréj czerpiemy zasób wiadomości niezbędnych dla poznania i przedstawienia obrazu jak najwidniejszego kultury i cywilizacyi narodów klasycznych, wywierających przez wszystkie wieki wpływ tak dobroczynny na rozwój organiczny postępu ludzkości we wszystkich kierunkach życia. Język zatém, który dla dawniejszéj filologii był celem jedynym, który dla filologa dawniejszego był wszystkiém; język ten stał się dla filologii nowszéj tylko środkiem badania życia narodów klasycznych, bez zatarcia jednak swojego namaszczenia filologicznego w nauce filologii, mianowicie w jéj pracy gramatycznéj, krytycznéj i hermeneutycznéj.

Z powyższego wynika, że nauka dzisiejsza rozumie przez filologiją tę umiejętność, która za pomocą metodologicznego badania pomników literatury i sztuki starożytnych Greków i Rzymian, pragnie poznać i w dokładnym obrazie przedstawić ducha i oblicze starożytności klasycznéj, jako wyróżniającego się ogniwa w łańcuchu życia dziejowego ludzkości. To instynktowe przeczucie, czy też przeświadczenie o pierwszorzędném znaczeniu tego pierścienia klasycznego w łańcuchu rozwoju kultury i cywilizacyi ludzkości było tak powszechne, tak głębokie i znikąd niezaprzeczone, że uczeni europejscy pod wpływem wyobrażeń, przenikających organizacyją polityczną społeczeństwa rzymskiego łączyli ideę klasyczności czyli ideę pierwszeństwa i wzoru jak najdoskonalszego pod względem kształtów zewnętrznych, widnych dla każdego oka z klasyfikacyją Serwijuszową, czyli innémi słowy łączyli ideę klasyczności z wyobrażeniem kultury, z wyobrażeniem cywilizacyi i oświaty starożytnych Greków i Rzymian. Mówiąc zatém o nauce filologii rozumiano w następstwie przez nią tylko filologiją klasyczną, t. j. umiejętność badania i przedstawiania starożytności klasycznéj w takim obrazie, jaki za pomocą dzieł i pomników literatury i sztuki klasycznéj, w kształtach jak najwidniejszych z wiernem obliczem i duchem wskrzesić i odtworzyć można.

Jeden z pierwszorzędnych filologów niemieckich w minionéj połowie naszego stulecia, August Boeckh, profesor uniwersytetu berlińskiego, który w wysokim stopniu wpłynął na usystematyzowanie nauki filologii, uważał za istotę badań filologicznych poznanie rzeczy już poznanych („das Erkennen des Erkan-

nten"), odtwarzanie idei i wyobrażeń w starożytności klasycznéj tworzonych, wskrzeszenie ducha i kształtów w dziełach literatury i sztuki klasycznéj złożonych. Hasło to zaprowadziło wielu erudytów na błędne manowce i stało się dla zbyt pochopnych sędziów, ulegających wpływom gorączkowych prądów interesów nowożytnych, powodem jednostronnych wyroków, które postanowiły wystraszyć naukę filologii z dziedziny życia powszedniego. Wobec ruchliwéj energii literatury języków żyjących i przy uroku tak zwanych realijów, orzekli ci sędziowie bezużyteczność, a nawet szkodliwość nauk filologicznych w szkole. Zjawisko to, dotychczas jeszcze nie wyjaśnione należycie, kryje w sobie głębokie znaczenie faktu historycznego, który przenika ducha wieku nowożytnego, wieku, w którym szczytem zasług i marzeń obywatelskich stała się produkcyja, w którym palmą cnót publicznych stała się zdolność jak największéj wytworczości w świecie zewnętrznym, w świecie materyi. Pod wpływem téj idei nie widziano już w badaniach filologicznych, żadnego pożytku reprodukcyi na polu zjawisk świata duchowego: owszem, patrzano z lekceważeniem na tę skrzętność mrówczą, z jaką filologija zbierała idee, złożone w dziełach klasycznych; nie ceniono wcale téj bystrości umysłu, z jaką filologija przy pomocy światła nauki dzisiejszéj, objaśniała dzieła klasyczne; nie uszanowano téj pieczołowitości synowskiéj, z jaką je z pyłu wiekowego oczyszczała i w udoskonalonych tekstach przechowywała; nie uznawano wielkiéj siły moralnéj owéj czci poważnéj, z jaką filologija odgadywała tchnienia i myśli przodków naszych z tak zamierzchłych wieków.

Wyrazy φιλολογία, φιλόλογος, φιλολογεῖν spotykamy w języku greckim w epoce, w któréj nie mogło być mowy o filologii, jako umiejętności, ujętéj w pewien system metodologicznego badania, ponieważ to, co my dzisiaj odgadujemy tylko z pomników literatury i sztuki, było treścią wyobrażeń pokoleń żyjących, było wyrazem żywym energii duchowéj i umysłowéj chwili ówczesnéj. Wobec żywéj, ruchomej treści duchowéj, nie było wówczas potrzeby krępowania swéj energii życiowéj jakimiśkolwiek prawidłami systemu naukowego, bo duch narodu wyrażał się w czynach żywotnych na wszystkich polach działalności życia społecznego, a dotychczas nie dokazała jeszcze żadna, choćby najkonsekwentniejsza metoda tej sztuki, żeby zdołała zakuć w stałe prawidła życie organizmu, który nie skończył jeszcze żywota swojego!

Z powyższego wnosimy, że pojęcie filologii, jako umiejętności, opiera się na idei kultury, zamkniętéj, w pewnych granicach, o któréj istnieniu świadczą tylko pomniki przechowane do naszych czasów w dziełach literatury i sztuki, w ich organicznym związku i rozwoju od pierwiastków surowych i nieokrzesanych aż do utworów najdoskonalszych i najwdzięczniejszych, równie pod względem formy, jak i pod względem treści. Przenosząc pojęcie takiéj umiejętności na pole cywilizacyi i oświaty narodów nowszych, żyjących, obrażamy do pewnego stopnia elementarne pojęcia warunków życia historycznego. Badanie istoty, oraz współczesnego nam stopnia rozwoju języków nowszych, języków żyjących, rozwijających się jeszcze duchowo w ustach ludu przy równoczesném nieświadomém zacieraniu form zewnętrznych, fleksyjnych, należy do innéj dziedziny nauk, dokonywa się za pomocą innych środków, za pomocą innéj metody, aniżeli studyja filologiczne. Podobnież i badania stosunków religijnych, politycznych i społecznych narodów żyjących wymagają promieni światła daleko różno-

barwniejszego, aniżeli rozbiór tych samych organów życia narodów klasycznych, prostszych daleko, naturalniejszych i bez porównania więcej jednolitych w ustroju swoim. Zjawiska świata starożytnego, skrystalizowane w swoich formach skończonych i zamkniętych, przedstawiają pochwytne wzory, które nietylko kształcą, ale łagodzą obyczaje burzliwych pokoleń dzisiejszych przez swoję plastyczność skończoną; gdy tymczasem zjawiska świata współczesnego, oraz interesów bieżących pobudzają wprawdzie przez różnorodność i burzliwość swoję daleko silniej ciekawość umysłu; ale wobec nieudolności zaspokojenia wszystkich pragnień pod tym względem, drażnią tylko żądzę zagarnięcia jak najwięcej wiadomości, choćby najrozmaitszych, dla których pojęcia i zgłębienia potrzeba umysłu do pewnego stopnia przysposobionego przez odpowiednią gimnastykę naukową. O ile w pierwszym razie umysł skupiony w jasno ograniczonej sferze może sięgnąć do ostatnich głębin treści naukowej przedmiotu; o tyle w drugim przypadku żądza jak najszerszych wiadomości, uganianie się za wiadomościami, choćby mechanicznie nabytemi za pomocą formułek przez osobę trzecią usnutych, a gromadzonych często bez ładu i związku organicznego, zwykło się prześlizgać po wierzchu samego przedmiotu naukowego. Weźmy np. jakąkolwiek gramatykę lub słownik języka żyjącego i porównajmy go z gramatyką i słownikiem języków klasycznych, a przekonamy się o wybitnej między temi dziełami różnicy. Gramatyka i słownik języków klasycznych, czyniące zadość wymaganiom metody badań filologicznych, przedstawiają skrystalizowane niejako organizmy, jasne, wyraźne, w widnych kształtach i ustalonych zwrotach zamknięte; gdy tymczasem słownik i gramatyka języków nowszych, żyjących, wystawione nawet w granicach swego rozwoju historycznego, nie dadzą się uchwycić w kształtach pewnych, stale i niewzruszenie sformułowanych, bo są jeszcze dziś żywe, a zatem ruchome, zmienne, pod przewagą treści duchowej się uginające, lub pod wpływem wyobrażeń chwili w jak najrozmaitsze promienie rozpierzchłe.

Fakt ten prowadzi nas do zastanowienia się nieco bliższego nad stosunkiem, jaki z istoty samej rzeczy zachodzi między filologiją i lingwistyką. Kwestyja ta, podnoszona już nieraz przez najpoważniejszych reprezentantów nauki, stanowi znowu w chwili obecnej przedmiot dyskusyi, której i nauka polska milczeniem pokrywać nie powinna. Na arenie tej poważnej szermierki występują bowiem nazwiska znanych powszechnie uczonych lingwistów i filologów, jak: Jerzy Curtius, prof. uniwersytetu w Lipsku, G. Steinthal, profesor w Berlinie, K. Brugmann, prof. w Strasburgu, Jan Schmidt, M. Müller, Pott i w. i.

Profesor Curtius, rozpoczynając wykłady filologii w uniwersytecie lipskim w r. 1862, określił stosunek, w jakim należy uważać filologiją do nauki językoznawstwa czyli lingwistyki w ten sposób, że postawił jako zadanie filologii: badanie języka pod względem jego znaczenia duchowego („Culturseite“), a jako zadanie lingwistyki uznawał badanie języka pod względem jego istoty materyjalnej („Naturseite“). Przeciwko poglądowi, odgraniczającemu w ten sposób naukę filologii od lingwistyki, od językoznawstwa, wystąpił najprzód w r. 1863 prof. H. dr. Steinthal w mowie, mianej na zgromadzeniu filologów w Miśni, która rozszerzona wyszła w Berlinie u Dümmlera 1864 r. p. t.: „Philologie, Geschichte und Psychologie“. Później, bo w roku 1885 wystąpił również przeciw Curtiuszowi prof. K. dr. Brugmann. Skoro uważamy języki za organizmy, powstałe w przeciągu

wieków pod wpływem okoliczności wewnętrznych i zewnętrznych, to nie możemy sobie wyobrazić badań języka, któreby się mogły nie troszczyć wcale o duchową jego stronę, jak znowu zapatrując się na gotowe, ustalone formy językowe i gramatyczne nie pojmujemy filologii, którąby potrafiła obejść się bez poznania materyjalnéj strony języka, mianowicie w nauce o odmianie wyrazów przez deklinacyją, stopniowanie, osoby, konjugacyje i t. p. Nauka lingwistyki, równie jak i nauka filologii, wtenczas tylko pożądanym postępem poszczycić się będzie mogła, jeżeli każda uwzględni obydwa te pierwiastki w badaniach językowych, ponieważ stosunek obydwóch tych nauk do siebie na polu badań języka przedstawia się wobec potrzeb szkolnych w sposób następujący. „Lingwistyka", naucza Hirzel (K. A. Schmid: Paedagogische Encyklopaedie. T. 6, str. 1 i 2), troszczy się tylko o sam język i bada go, jako utwór organiczny, w naturalnym rozwoju jego pierwiastków i części składowych; filologija zaś pragnie zbadać stan kultury narodów klasycznych, umarłych, któréj obraz można wskrzesić tylko za pomocą pomników literatury i sztuki. Zakres prac filologicznych jest zatém daleko obszerniejszy, aniżeli pole lingwistyki. Dla filologii język nie jest ostatecznym i jedynym celem badań, ale jednym z najskuteczniejszych środków badania, obok którego dostarczają dzieła sztuki drugiego środka wielce pomocniczego przy studyjach, pragnących wnikać w ducha cywilizacyi i oświaty narodów klasycznych. Że zadufani lingwiści patrzą z lekceważeniem na tych zacofanych filologów, dla których język jest tylko środkiem badań filologicznych, to nie potrafi zmienić istniejącego stanu rzeczy, wynikającego z istoty nauki filologii, która chociaż korzystać powinna z rezultatów pozytywnych badań gramatyki porównawczéj, dla głębszego wniknięcia i zrozumienia wartości i znaczenia form gramatycznych, to nie sięga jednak po palmę mistrzyni językoznawstwa, tak samo, jak nie jest w stanie zastąpić ani nauki estetyki, ani historyi sztuki, chociaż korzysta wielostronnie z pomników sztuki greckiéj i rzymskiéj, dla dokładniejszego zbadania życia i kultury narodów klasycznych."

Oprócz tego zwraca Hirzel uwagę naszę na następujące okoliczności, które wobec zadania wychowawczego szkoły nie są bez znaczenia.

Lingwistyka, czyli nauka językoznawstwa opiera badania swoje na dwojakim gruncie, mianowicie: na kształtach i formach językowych konkretnych, przechowanych, w pomnikach literatury, w niewątpliwéj postaci, oraz na kształtach i formach oderwanych, za pomocą abstrakcyi przez analogiją tworzonych, konstruowanych. Lingwistyka nie zadawala się skarbem języka, zawartym w pomnikach literatury z epoki historycznéj, ale sięga do kolebki praojców naszych, goni za dźwiękami ludów dzikich, nieokrzesanych, których dokładnego brzmienia ani organa nasze mowne bez uszkodzenia oddać, ani środki transkrypcyi dotychczasowéj bez wykrzywienia utrwalić nie są w stanie. Ubogi zapas skąpego zasobu pierwiastków ośmiela lingwistykę do konstruowania in abstracto domyślnego pra-języka, który ma regulować surowy materyjał językowy wszystkich odrębnych narodów, urabiany przez nie samodzielnie pod wpływem fizyjologicznych warunków organizmu ludzkiego, nie mniéj pod wpływem przyczyn klimatycznych, historycznych i duchowych. Każdy nieuprzedzony widzi, że tego rodzaju „exempla" czyto abstrakcyjnie konstruowane, czy też z ust ludów dzikich przez niepewne ucho uczonych chwytane, przez organa nasze mowne wątpliwie oddane, a przez nieustaloną

transkrypcyją w piśmie utrwalone, nie dorównywają pod względem wartości argumentacyjnéj doświadczeniom w dziedzinie nauk przyrodzonych, chociaż metodologija lingwistyczna przyznaje i owym abstrakcyjom taką samą siłę dowodzenia indukcyjnego, jaką nauki przyrodzone znajdują w eksperymentach, w doświadczeniach swoich.

Filologija natomiast zajmuje się zbadaniem życia i kultury tylko dwóch narodów klasycznych za pomocą pomników sztuki i za pomocą ich dwóch języków, pewnych i ustalonych pod względem formalnym, a jako nauka, nosi na sobie charakter i znamię nauki historycznéj nietylko pod względem treści, ale i pod względem metody.

Jakkolwiek tedy nie zachodzi żadna gwałtowna potrzeba staczać zaciętego boju z tymi uczonymi, którzy pragną stosować nazwę filologii do badań lingwistycznych, poświęconych pracom nad organicznym rozwojem materyjału, oraz form gramatycznych języków żyjących; z uczonymi, którzy za pomocą lingwistyki pragną odgadnąć zjawiska i warunki życia psychicznego tak ludów żyjących, jak i klasycznych; z uczonymi, którzy wznoszą nowe świątynie dla filologii giermańskiéj, romańskiéj, słowiańskiéj, celtyckiéj, sięgając aż do filologii indoeuropejskiéj: to ścisłość naukowa każe nam tu o tém pamiętać, że są to wszystko nazwy pochodne, pod wpływem tylko analogii powstałe. Wszystkie te filologije są stosunkowo świeżéj jeszcze daty, bo żadna z nich nie może wykazać przeszłości, jako swojéj historyi już zamkniętéj, jako swoich dziejów już spełnionych; żadna z nich nic może się równać z umiejętnością filologii klasycznéj ani pod względem bogactwa treści, ani pod względem systematyki metodologicznéj, czy to w dziedzinie gramatyki, czy też w dziedzinie literatury. Lingwistyka bada przedewszystkiém rodowód wyrazów z pierwiastków jak najprostszych, jak najbardziéj pojedyńczych; daléj wykrywa prawidła, według których kształtowały się formy gramatyczne pod względem fleksyjnym i etymologicznym, uwydatniając wpływy wewnętrzne w analogii niemniéj zewnętrzne w różnicach dyjalektologicznych. Filologija tymczasem, korzystając z owoców i rezultatów pozytywnych lingwistyki, wstępuje na daleko szersze pole, bo sięga do wyższych kategoryj gramatycznych w nauce o składni części mowy, o budowie zdań i okresów, o prawidłach, kierujących stosowaniem przypadków w deklinacyi, czasów i trybów w konjugacyi; o rządzie i wzajemnym stosunku pojedyńczych części mowy do siebie; sięga nawet w dziedzinę synonimiki, metryki i t. d. W skutek tak doniosłéj działalności zdobyła sobie filologija w szeregu licznych wieków bardzo poważne stanowisko między naukami historycznemi; gdy tymczasem lingwistyka, jako nauka językoznawstwa, wiesza się jeszcze dzisiaj niepewna na gałęziach to nauk przyrodzonych, to historyi, to filozofii. Nim jednak zdobyła filologija dzisiejsze swoje stanowisko wśród nauk historycznych, musiała przechodzić różne trudności i manowce; ponieważ nie dosyć jasny, a właściwie nie dosyć śmiały pogląd na istotę jéj zadania naukowego podsuwał jéj do rąk chorągwie, które zaciemniały, lub nawet zakrywały jéj hasło naukowe.

Od pojęcia zbyt obszernego, które nazwę φιλόλογος łączyło jak najściśléj z pojęciem erudycyi i filozofii w ogóle: φιλαθής, φιλόσοφος, φιλόμουσος, przerzucono się w epoce oświaty aleksandryjskiéj do zbyt ciasnych granic gramatyki i krytyki: γραμματικοί, κριτικοί, tak, że to za niezwykłe zjawisko uważano, gdy się który

z ówczesnych uczonych filologiem nazwał, jak to np. wiadomo o Eratosthenesie (215 r. przed Chryst.) i o rzymianinie Atejuszu Praetextatusie (40. r. przed Chr.). Za czasów Cycerona znamionowała nazwa filologa i filologii pojęcie pewnej ogłady, pewnego wykształcenia i uobyczajenia w przeciwstawieniu do prostactwa i nieokrzesania. Seneka, odróżniając pomiędzy uczonymi swego czasu gramatyków, filologów i filozofów, uważa badanie starożytności za główne zadanie filologa. Nawet w wiekach późniejszych spotykamy na sztandarze umiejętności, o której mówimy, obok nazwy filologii także jeszcze nazwiska takie, jak: studia humanitatis, humaniora, umiejętność klasyczna, wreszcie nauka starożytności i i. Żadne z tych nazwisk nie streszcza i nie określa tak dokładnie istoty i zadania tej umiejętności, co wyraz „filologija.“ Pomijając wyraz humaniora, barbarzyński pod względem formalnym, ale nie zaciasny co do treści, widzimy, że reszta tych denominacyj wyraża pojęcia albo za ciasne, albo też za obszerne w stosunku do granic, jakie nauka filolologii zakreśliła. Najgorętszy bałwochwalca filologii nie ośmieli się przeczyć temu faktowi, że poza granicami filologii klasycznej znachodzimy bardzo wiele nauk, które w równym stopniu zasługują na zaszczytne miano: „studii humanitatis;“ jak znowu z drugiej strony zgodzić się każdy na to musi, że system naukowy filologii klasycznej obejmuje w sobie bardzo wiele takich przedmiotów, które w najlepszym razie tylko pośrednio na postęp w doskonaleniu się pojęć o uobyczajeniu ludzkości wpływać mogą. Nazwa umiejętności klasycznej, nie odpowiada z tego powodu pojęciu filologii, że nauka ta musi badać i rozważać, obok dzieł pisarzów wzorowych, bardzo wiele i takich utworów, takich surowych i nieokrzesanych opinij i poglądów, których pod żadnym względem do dzieł klasycznych zaliczyć nie można. Oprócz tego przekraczałaby ta nazwa granice pojęcia kultury starożytnej Greków i Rzymian, wychodziłaby poza sferę starożytności klasycznej. Nazwa wreszcie „nauki starożytności,“ wprowadzona na pole literatury filologicznej przez Fr. Augusta Wolfa w dziele jego: „Darstellung der Alterthumswissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Werth“ (Berlin 1807), jest zaszeroką, ponieważ nie cała starożytność jest przedmiotem badań filologicznych. Gdybyśmy zaś określili bliżej i szczegółowiej tę starożytność, jako starożytność klasyczną, toby nazwa taka nie odpowiadała istocie rzeczy, ponieważ historycznie rzeczy sądząc, mogłaby się ona odnosić tylko do jednej epoki życia Greków i Rzymian, przedstawiając co do reszty bezładną zbieraninę wiadomości organicznie z sobą nie połączonych. Byłaby to zatem tylko znajomość starożytności, ale nigdy nauka, której zadaniem jest przedstawić w wiernym obrazie życie i kulturę Greków i Rzymian. Jakkolwiek tedy przy nazwie: filologija, milknie wzgląd na dzieła sztuki, obok przewagi dzieł literatury; jakkolwiek i wyraz filologija nie pokrywa w zupełności ani pojęcia, ani treści, którą nauka filologii przedstawić powinna; to mając wzgląd na to, że nietylko samo brzmienie wyrazu, ale i historyja i tradycyja dotychczasowa wskazuje dosyć jasno pole i granice, w których nauka filologii obracać się zwykła, nazwie tej pierwszeństwa przed innemi przyznać się nie wahamy.

Chociaż tedy ani w starożytności, ani w wiekach średnich, ani nawet w czasach nowszych nie było długo powszechnej zgody co do nazwy tej umiejętności, to pojęcie samej nauki, jako osobnego systemu, dosyć wyraźnie się już oddawna zarysowało. Dopóki wszelkie wykształcenie wyższe ograniczało się na znajomości

wiedzy, jaką nam przekazały dzieła literatury greckiéj i rzymskiéj we wszystkich kierunkach życia narodowego; dopóty znajomość kultury tych dwóch narodów była jedyną miarą wyższego lub niższego stopnia cywilizacyi i oświaty w ogóle. Z taką powagą nauki uniwersalnéj występuje filologija w chwili starcia się idei kultury starożytnéj z ideami kultury wieków średnich, w dziele Marcyjana Capelli p. t. „Nuptiae philologiae et Mercurii“ z końca 5-go wieku po Chr. Uczony ten, objąwszy nazwą filologii całość siedmiu nauk wyzwolonych, jako to: gramatyki, dyjalektyki, retoryki, muzyki, arytmetyki, gieometryi i astronomii, rozklasyfikował je podług wartości i znaczenia pedagogicznego ze względu na różnicę nauk niższych czyli elementarnych, oraz wyższych na tak zwane trivium i quadrivium. Pogląd ten panował wszechwładnie we wszystkich krajach Europy zachodniéj i przenikał pedagogiją wieków średnich. W takiéj postaci przedstawiała się filologija jeszcze i humanistom wieku XIV-go, XV-go, XVI-go a nawet i XVII-go we Włoszech, Francyi, Niemczech, w Polsce, w Holandyi i w Anglii z większą lub mniejszą świadomością u pojedyńczych narodów. Filologija była zatem wśród takich okoliczności nauką uniwersalną, była królową wszystkich nauk, tak, że nietylko mężowie stanu, ale i panujący, monarchowie i książęta, szukali i znachodzili największy zaszczyt w odznaczaniu się na polu studyjów filologicznych, jeśli nie przez dzieła literackie, to przez chwałę opiekunów i mecenasów studyjów filologicznych. Wprowadzenie do szkół w Holandyi nauki języka hebrajskiego, wywołało nawet dziwaczną nazwę „świętéj filologii,“ a wskrzeszone studyja nad językiem i literaturą grecką podniosły filologiją na najwyższy szczebel nauki uniwersalnéj w całéj rzeczypospolitéj literackiéj, tak, że filolog, jako polyhistor ogarniał wszystkie gałęzie wiedzy ludzkiéj.

Umysł ludzki nie znosi atoli długo takiéj mieszaniny pojęć: niebawem odezwała się potrzeba specyjalizowania téj działalności chaotycznéj, lecz przez czas dosyć długi nie można było ustalić sobie jasnego poglądu na istotne zadanie filologii pod względem treści, którą obejmować, oraz pod względem metody, która wykładem téj nauki władać powinna. Pojęcie filologii, jako nauki realnéj, ścierało się długo z pojęciem filologii, jako nauki przeważnie formalnéj. Pogląd taki dowodził pewnego pomieszania pojęć o istocie starożytności klasycznéj, któréj charakterystycznem znamieniem jest właśnie jak najdoskonalsza harmonija między treścią i formą, tak, że jednéj bez zgłębienia drugiéj ani pojąć, ani zrozumieć nie podobna.

Już Seneka pojmował filologiją jako badanie starożytności; uczeni zaś filologowie holenderscy (Hemsterhuzyjusz, Ruhnken) w w. XVII-ym i XVIII-ym upatrywali główne zadanie filologii w gramatyce, krytyce i egzegezie. Dokładniejsze pojęcie filologii dopiero się wtenczas ustalać poczęło, gdy się przekonano, że starożytność klasyczna nie zawiera w sobie całéj sumy wiedzy ludzkiéj, o czém świadczyły rozpoczęte badania nad literaturami języków nowożytnych, żyjących, oraz rezultaty badań na polu nauk przyrodzonych. Niezbite fakta dowodziły, że kultura Greków i Rzymian jest wprawdzie najsilniejszą i najpiękniejszą podstawą; że jest niwą najbujniejszą, na któréj cywilizacyja i oświata nowsza wzrosła; ale że nie zawiera w sobie całéj treści kultury i oświaty, że ta kultura, szacowna wprawdzie, ale nie najwyższa, jak mylnie głosili jednostronni chwalcy filologii, że ta kultura i oświata klasyczna nie może być uważaną za ideał ostateczny pracy cywi-

lizacyjnéj narodów europejskich, dążących do wydoskonalenia indywidualności swojéj, że nie może być uważaną za ideał pracy cywilizacyjnéj całéj ludzkości.

W kierunku tego rodzaju badań, mających na celu zdobycie dla filologii stanowiska nauki samodzielnéj, wyzwolenia jéj z kondycyi służebnéj względem reszty nauk, położył najwybitniejsze zasługi Fryderyk August Wolf, twórca nowszych studyjów filologicznych w uniwersytecie berlińskim (urodz. 1759, † 1824). Rozbiór zasług Wolfa, stanowiących ważny ustęp w historyi nauk filologicznych w Europie w ogóle, przekracza granice zakreślone Encyklopedyi wychowawczéj i dla tego zaniechać go musimy; zaznaczamy tylko, że zadanie Wolfa nie było łatwe, zwłaszcza, gdy umysły takie jak Heeren'a, Schelling'a, Hegla i i. odzywały się stanowczo z przestrogą, aby przed filologiją zamknąć bramę, otwierającą wstęp do świątyni Rzeczypospolitéj nauk. Patrząc atoli dzisiaj bez uprzedzenia na obfite nader owoce, które na wyraźnie ograniczonéj niwie filologii najgienijalniejsze umysły synów wszystkich oświeconych narodów europejskich nagromadziły; patrząc na wpływ i na stanowisko, jakie w dziejach oświaty narodowéj filologija dotychczas z pożytkiem zajmowała i zajmuje; patrząc na znaczenie, jakiego w organizacyi zakładów naukowych w świecie ucywilizowanym używała i używa: przyznać musimy filologii między naukami historycznemi dobrze zasłużone stanowisko samodzielne, a to mając wzgląd na treść jéj bogatą, równie jak i na metodę dostatecznie i wszechstronnie wypróbowaną. Patrząc wreszcie na stanowisko, jakie sobie w przeciągu wieków zdobyć potrafiły i inne nauki nowsze, obok dawniéj uznanych, mianowicie: filozofija obok teologii, nauki społeczne obok nauki prawa i nauki przyrodzone obok medycyny; nie zaprzeczy żaden poważny umysł i filologii podobnie samodzielnego stanowiska, a jeżeli się odezwą głosy lekceważące tę naukę, to one ani istoty rzeczy, ani położenia aktualnego filologii nie zmienią, ponieważ wśród szumu najhałaśliwszego tylu już doktryn potęga duchowa i pedagogiczna nauk filologicznych nie przestała ani na chwilę oddziaływać pożytecznie na postęp cywilizacyi i oświaty ludzkości, równie pod względem treści, ogrzewającéj wzniosłymi ideałami prace ludzkości, jak i pod względem metody, doskonalącéj zasady krytyki przy badaniach historycznych, literackich, estetycznych, mitologicznych i archeologicznych.

Porozumiawszy się w sposób powyższy z czytelnikiem co do treści i co do sfery pojęcia nauki filologii, wykażemy pojedyńcze gałęzie nauk, na które się cała umiejętność filologii rozpada, oraz oznaczymy porządek i stosunek, w jakim wzajemnie do siebie zostają.

Dla łatwiejszego zoryjentowania się na obszernem polu nauk filologicznych należałoby może w tym rysie encyklopedycznym określić szczegółowiéj stosunek, w jakim zostaje filologija do reszty nauk historycznych, oraz wskazać stanowisko, jakie zajmuje w całym systemie umiejętności. Oprócz tego należałoby przedstawić, choćby w treściwym przeglądzie, obraz historyi filologii dla ocenienia okoliczności i wpływów, wśród których filologija jako nauka powstała, oraz dla poznania tych kolei, jakie przebyć musiała nim zdobyła sobie dzisiejsze stanowisko w organizmie umiejętności w ogóle.

Ponieważ jednak filologija jako nauka, jest przedmiotem studyjów uniwersyteckich, akademickich, a w skutek tego tylko na katedrze uniwersyteckiéj lub

w encyklopedyi umiejętności naukę tę, we wszystkich jej gałęziach systematycznie, podług wymagań metodologii badać, rozbierać i wykładać można; przeto mniemamy, że uczynimy w tem miejscu zadaniu naszemu zadość, gdy wskażemy tylko dyspozycyją przedmiotów filologii, które dotychczasowa systematyka téj nauki przedstawia. Wystawiając bowiem taki obraz wszystkich gałęzi nauk filologicznych, nastręczamy pedagogowi sposobność wybrania z nich tych przedmiotów, które szkoła przy odpowiedniéj metodzie pedagogicznéj za skuteczny i pożyteczny środek gimnastyki umysłów kształcącéj się młodzieży uznała i w następstwie uznawać może. Zadaniem bowiem szkoły, gdzie nietylko o samą naukę, ale w równéj mierze i o wychowanie chodzić powinno, nie jest bynajmniéj doskonalenie studyjów filologicznych. Szkoły filologiczne, czyli tak zwane gimnazyja nie mogą kusić się nigdy o to, żeby miały uczyć filologii; ale zadanie ich kończy się na tém, gdy dostarczą kształcącéj się młodzieży tylko klucza, za pomocą którego będzie mogła otwierać sobie samodzielnie, według swego wyboru świątynię wszystkich nauk. Świątynia ta spoczywa na niewzruszonych fundamentach kultury klasycznéj, którą też tylko za pomocą téj kultury w organicznym jéj ustroju dokładnie pojąć i rozjaśnić można. Jedyny, generalny, że tak powiem, klucz do téj świątyni stanowią właśnie rezultaty pozytywne badań filologicznych, stanowią owoce dojrzałe nauki wyhodowane przez uniwersytety, akademije i stowarzyszenia naukowe, lub przez badania filologów najznakomitszych, pierwszorzędnych. Błądzą bowiem ci pedagogowie, którzy w bałwochwalczéj swéj admiracyi dla rzekomej wszechmocy, dla głoszonéj wszechmocnéj zdolności pedagogicznéj filologii, pragnęliby wszystkie gałęzie nauk filologicznych wprowadzić do planu wykładowego szkół średnich, ponieważ filologija, w pełnym swym rynsztunku systemu naukowego wprowadzona do szkoły przed oblicze wzrastającéj, a umysłowo jeszcze nie rozwiniętéj, niedojrzałéj młodzieży, musiałaby się zamienić, choćby w ręku najzdolniejszych filologów, w karykaturę nauki szkolnéj, a cóż dopiero, jeśliby się dostać miała w ręce praktykantów, nie mających pojęcia ani o metodzie wykładu filologicznego, ani o metodzie pedagogicznéj w ogóle. Szkoła średnia, czyli w obecnych warunkach organizacyi zakładów naukowych gimnazyjum filologiczne, pragnąc przysposobić umysły młodszych pokoleń do wszelkich studyjów samodzielnych, korzysta tylko z tych gałęzi nauk filologicznych, które doświadczenie wieków uznało bezspornie za najodpowiedniejsze środki pedagogiczne. Jednym z takich środków jest literatura klasyczna, z którą szkoła pragnie zaznajomić uczniów swoich za pomocą dzieł wzorowych greckich i łacińskich, przez czytanie ich w szkole i w domu, przez tłómaczenie ich na język ojczysty, oraz przez rozbiór utworów klasycznych pod względem treści i formy, a to głównie za pomocą gramatyki i hermeneutyki, przy świetle krytyki naukowej. W tym celu rozpoczyna gimnazyjum naukę szkolną od nauki języków starożytnych na podstawie gramatyki elementarnéj, opierającéj się przy wykładzie reguł czyli prawideł, pod których wpływem kształtowały się pojedyńcze formy deklinacyi, stopniowania, konjugacyi, niemniéj i przy wykładzie nauki składni, na tekstach autorów klasycznych przez krytykę ustalonych. W etymologii nie troszczy się taka nauka gramatyki zbytecznie o analizę rodowodu form gramatycznych, ale bierze je w postaci ustalonéj w literaturze; a słownik filologiczny poprzestaje na wskazaniu źródłosłowu i tematu wyrazu dla

uregulowania fleksyi, pozostawiając lingwistyce dochodzenie pierwiastków rzeczywistych lub podług analogii konstruowanych. W nauce o składni opiera się filologija na kategoryjach logiki elementarnéj, która trzyma umysł w pewnym rygorze prawideł, wynikających z redakcyi tekstów dzieł autorów klasycznych. Nauka zasad elementarnych metryki zamierza tylko dać uczniowi możność zrozumienia ogólnych zasad budowy wiersza klasycznego, w jego jak najrozmaitszych rodzajach, które pod względem teoretycznym stały się wzorem poetyki wszystkich języków żyjących. Gimnazyjum, nauczając gramatyki języków klasycznych, różni się głównie co do metody jak najwybitniéj od nauki gramatyki języków nowszych, żyjących. Gimnazyjum, nie dążąc w pierwszym rzędzie do stosowania języka w natychmiastowém użyciu praktycznem, dba w pierwszéj chwili więcéj o gramatykę, aniżeli o słownik; nie troszczy się tyle o łatwość jak najszybszego mówienia językiem greckim lub łacińskim, ile o ugruntowanie w umyśle znajomości form gramatycznych. Prawidła tworzenia się form gramatycznych, ustalonych na podstawie tekstów dzieł klasycznych kontrolowane konsekwentnie, zastępują już przy nauce elementarnéj w pewnéj mierze naukę logiki stosowanéj i stają się wybornym środkiem gimnastyki wszystkich władz umysłowych kształcącej się młodzieży. Metoda taka nastręczyła szkole możność usystematyzowania dokładnego wszystkich kategoryj gramatycznych, które w następstwie przeniesione zostały do nauki języków nowszych, żyjących, przy czém należy o tém pamiętać, że gramatyka języków nowszych, zostając pod wpływem zwyczaju i żywéj jeszcze energii duchowéj języka, musi z natury swojéj być swobodniejszą. O ile przy nauce języków nowszych od pierwszéj zaraz chwili przewagę ma słownik, o tyle metoda filologiczna zaczyna głównie od gramatyki, której jednak, pod groźbą zmarnowania wszelkich spodziewanych owoców pedagogicznych, nie można uczyć podług praktycznéj metody Robertsonów, Ahnów, Ollendorffów, Toussaint-Langenscheidtów i t. p. Gramatyki języków klasycznych może uczyć z pożytkiem tylko gruntownie wykształcony filolog, nie potrzebujący mówić po grecku i po łacinie, ale obyty koniecznie z poprawnymi tekstami autorów klasycznych; języków zaś nowszych, żyjących, może z pożytkiem uczyć każdy mówiący poprawnie danym językiem, chociażby nie był w stanie zdać sobie sprawy dla czego tak, a nie inaczéj mówić należy. Krokami filologa rządzi zawsze rezultat odpowiedzi na pytanie: dla czego? Nauczyciel języków żyjących może, a często musi poprzestać na samym fakcie, którego usprawiedliwienie formalne znachodzimy albo w panującym zwyczaju, albo w sile lingwistycznéj analogii, anomalii i t. p. Metoda nauki języków żyjących każe jak najwięcéj mówić danym językiem, każe za pomocą ćwiczeń praktycznych nabywać łatwości mówniczéj i stylistycznéj; metoda nauki języków klasycznych każe zaś przedewszystkiém poznać faktycznie, objektywnie całe bogactwo form językowych w ich ustroju prawidłowym, każe oswoić z niemi umysł przez czytanie tekstów klasycznych, przy pomocy ustalonych zasad gramatycznych i przy pomocy obfitego skarbu leksykalnego. W nauce o składni ma filolog ustalony prawie kanon jak najdokładniejszych prawideł i reguł z logiki i stylistyki, które trzymają umysł pod groźbą rygoru, harmonijnego ładu i porządku; gramatyka języków nowszych, zawieszona na skrzydłach spekulacyi filozoficznéj, nie zbudowała sobie dotychczas ściśle umiejętnego systemu. W poetyce wreszcie kontroluje filolog prawidła, podług których budowali poeci klasyczni swoje wiersze jak najrozmaitszego rodzaju, na podstawie zasad metryki; przy nauce

języków nowszych, gdzie nie tyle miara co akcent rozstrzyga, mają utwory poetyczne daleko więcéj swobody, a niesione na skrzydłach niepowściągnionéj prawie fantazyi, wyłamują się często z rygoru miary metrycznéj bez szkody dla utworu, jeśli go tylko prawdziwe ożywia natchnienie.

Metoda filologiczna w gimnazyjach, obznajmiając uczącą się młodzież z samodzielném stosowaniem prawideł języków klasycznych, przy rozbiorze utworów literatury greckiéj i rzymskiéj, nie czyni tego bynajmniéj w tym wyłącznym celu, żeby każdego uczącego się miała przez takie studyja prowadzić do zawodu naukowego, do katedry filologii na uniwersytecie lub w szkole. Szkoła przedsiębierze tę pracę dla tego, żeby przez zatrudnienie umysłów kształcącéj się młodzieży światem kultury starożytnéj, zamkniętéj w sobie i już skończonéj, żeby przez ćwiczenie wszystkich władz umysłowych harmonijnie wśród atmosfery pojęć i idei klasycznych, wolnych od żaru namiętności chwili bieżącéj, wolnych od popędliwości teraźniejszych doktryn naukowych, religijnych, politycznych i społecznych, a bogatych we wzory cnót publicznych, które na młode umysły w sposób łagodny i naturalny dobroczynnie oddziaływają, żeby, mówię przez te środki przygotowała w umysłach młodzieży niwę tak obszerną i tak rodzajną, na któréjby każde ziarno oświaty wzejść i bujnie rozrastać się mogło.

Nie hołdujemy bynajmniéj temu przesądowi zagorzałych chwalców filologii, którzy ją za mistrzynią wszystkich nauk uważać pragną, bo ona przestała nią być już od połowy wieku XVII-go: nie przyznajemy kulturze starożytnéj żadnéj wyższości etycznéj i scyjentyficznéj nad kulturą nowszą; ale widzimy w wychowaniu i nauczaniu jednolitém całych młodszych pokoleń broń tak potężną, broń niczém nie przepartą, w tak wysokim stopniu cywilizacyjną, że przeciwko niéj żadne doktryny nowsze, choćby najponętniejsze, ale w rozmaite strony targane i rozstrzelone, nic trwałego zbudować nie mogą. Dowodu, popierającego to twierdzenie, dostarcza historyja narodów Europy zachodniéj, które roztrąciwszy w zapędzie swego najazdu barbarzyńskiego świat Greków i Rzymian, przy zgliszczach ruin téj cywilizacyi klasycznéj rozgrzały swe zimniejsze północne natury, a połączone ideą jednolitéj kultury klasycznéj w świecie ducha, jakkolwiek szarpane przez antagonizm interesów narodowych i politycznych, potrafiły kilkakrotnie stawić czoło zwycięskie natarczywości dziczy wschodniéj. Azyjatyzm, zaprzężony konsekwentnie do rydwanu klasycyzmu, przedstawiłby widowisko, które w ogólnych dziejach ludzkości nie mogłoby pozostać bez wielkich następstw i skutków, dziś nawet w przybliżeniu obliczyć się nie dających.

Filologija ma tedy dwojakie oblicze, mianowicie: jedno naukowe, które pielęgnują uniwersytety i akademije, drugie cywilizacyjne, do którego rozkwitu przyczyniają się szkoły, jako instytucyje pomocnicze, wychowawcze. Tylko pierwsze na tém miejscu treściwie ukazać należy; drugie zaś, wymagające szczegółowszego wykładu może dopiero uwydatnić dokładnie rozbiór wszechstronny zadania pedagogicznego szkół gimnazyjalnych, oraz zbadanie gruntowne wartości wychowawczéj nauk klasycznych w szkole.

Z pojęcia filologii, któreśmy w wykładzie powyższym zdobyli, wypływa dla badacza filologii dwojakie zadanie, mianowicie: 1) Filolog powinien zbadać dokładnie całą obfitą treść kultury i cywilizacyi klasycznéj; 2) powinien przedstawić w wiernym obrazie ducha i oblicze świata starożytnego. Na téj szerokiéj niwie

występują tedy 2 rzędy nauk filologicznych, z których jedne gromadzą i przysposabiają krytycznie materyjał źródłowy (nauki formalne, pomocnicze); drugie, które ów materyjał źródłowy w umiejętnym przedstawiają obrazie (nauki realne, systematyczne, lub, jak je Fr. Haase nazywał, fundamentalne).

Badania filologiczne rozpoczynać należy na arenie studyjów akademickich od przeglądu źródeł starożytności klasycznej, które mogą być trojakiego rodzaju, mianowicie: 1) literackie, 2) artystyczne i 3) mieszane. W przeglądzie takim nie chodziłoby o rozbiór wartości literackiej, naukowej lub estetycznej danych pomników; ale tylko o krytyczne zregestrowanie źródeł z treściwym poglądem na historyją rozwoju pisma u starożytnych, na historyją rękopisów dzieł zachowanych, na klasyfikacyją wydań i t. p. (paleografija i biblijografija). Ze względu na pomniki sztuki może tu tylko być mowa o zaznaczeniu najcharakterystyczniejszych typów dzieł artystycznych klasycznych, razem z wiadomością o faktycznej ich autentyczności oraz, z wskazaniem miejsca ich zachowania, bez zapuszczania się w rozbiór warunków estetycznych. Równocześnie zwracać należy uwagę słuchaczów kursów uniwersyteckich na zbiory napisów (epigrafika), monet (numizmatyka), medali i pieczęci (sfragistyka) i t. p., wskazując ich znaczenie dla badań językowych, historycznych i starożytnych (antiquitates).

Sama znajomość albo raczej sama wiadomość o istnieniu pomników literatury i sztuki, nie dowodzi jeszcze wymaganej kwalifikacyi filologa, który powinien pokazać, że umie te źródła samodzielnie i dokładnie czytać, oraz że potrafi je w duchu kultury klasycznej rozumieć. W tym celu potrzebna jest 1-o: jak najobszerniejsza, już nie elementarna znajomość języka, ale i znajomość historyczna warunków twórczości artystycznej w świecie klasycznym; 2-re) pewna wprawa techniczna w stosowaniu tych nauk przy tłomaczeniu, albo raczej przy przedstawianiu osnowy i treści tych źródeł za pomocą gramatyki, hermeneutyki i krytyki.

Nauka języków klasycznych powinna dzisiaj w wykładzie akademickim opierać się na pozytywnych rezultatach gramatyki porównawczej, czyli nauki powszechnej językoznawstwa, starając się o to, aby zbadać i zrozumieć formalną stronę języków klasycznych w ich rozwoju organicznym, przez porównanie ich z pokrewnemi dyjalektami. Stosując w ten sposób badania lingwistyczne do potrzeb filologii, przychodzimy za pomocą rezultatów badań lingwistycznych do możności gruntownego badania redakcyi tekstów, zasłaniając w ten sposób krytykę filologiczną przed samowolnemi konjekturami. Filolog powinien mieć dokładne wyobrażenie nietylko o pojedyńczych częściach mowy, ich formach, źródłosłowach, tematach, ale także o istocie i charakterystycznych znamionach każdego z języków klasycznych, jako jednej organicznej całości (etymologija, składnia, stylistyka, retoryka, synonimika i metryka). Potrzebnego przygotowania do zajmowania się studyjami nad literaturą klasyczną w jej rodzimej szacie, dostarczyć powinna szkoła. Nie tak jasnem przedstawia się zadanie badań filologicznych co do pomników sztuki, ponieważ szkoła nie dostarcza na tem polu potrzebnych wiadomości propedeutycznych. Dla tego należałoby w kursie przygotowawczym obznajmić słuchaczów z materyjałem, którym się sztuka w starożytności zwykle posługiwała, niemniej ze sposobami technicznemi, których artysta zwykł był używać, z przedmiotami, które fantazyja artysty unaoczniać lubiła, posuwając się aż do wskazania prawideł, do których ideały artystyczne w starożytności klasycznej chętnie się

stosowały. Na podstawie tych wiadomości propedeutycznych należy rozpocząć naukę o sztukach pięknych klasycznych od wykładu pojęcia o sztuce wogóle (estetyka), ucząc pojmować i rozumieć pomniki artystyczne ze względu na ich początek i rozwój historyczny, niemniej na materyjał, którym się twórcy posługiwali, tudzież na rozmaite rodzaje i kierunki, jakie pod wpływem idei, oraz prawideł naczelnych estetyki nietylko panowanie swoje w świecie klasycznym zaznaczyły, ale i stanowisko swoje charakterystyczne w dziejach sztuki w ogóle utrwaliły.

„Hermeneutyki zadaniem jest wytłómaczyć to, co w dziele klasycznem czytamy, z punktu i ze sposobu widzenia i wyrażenia starożytnego na nasz sposób dzisiejszy; to znaczy: przenieść myśl i pojęcie autora, który dzieło pisał, na stanowisko dzisiejsze, na stanowisko nasze, którzy dzisiaj to dzieło czytamy. Hermeneutyka jest zatem zastosowaniem, gdzie tego potrzeba, całéj materyjalnéj wiedzy filologii do danego miejsca w autorze klasycznym". (A. Małecki: Prelekcyje o filol. klasycznéj i jéj encyklopedyi. Kraków 1851, str. 131). W granicach tego kierunku badań filologicznych zapisała historyja filologii bardzo wiele rozmaitych poglądów, które, tonąc w drobnostkach, zaciemniają aż do niepoznania samą istotę przedmiotu. Ponieważ nam nie chodzi o wyczerpanie szczegółów, ale o wyraźne zaznaczenie stanowiska nauki, przeto możemy te bezcelowe certacyje pominąć, nadmieniając tylko, że np. Schlejermacher stawiał filologii dwojakie tylko zadanie ze względu na badanie pomników filologicznych mianowicie: rozbiór gramatyczny i psychologiczny; inni zaś poprzestają na zaznaczeniu różnicy badań odtwarzających („construirende") i przenikających, intuicyjnych („divinirende") i t. p. Trudniejsze daleko zadanie, aniżeli przy dziełach literackich, ma hermeneutyka przy pomnikach sztuki. Sposób objaśniania figur i symbolów rozmaitych, napisów i różnych znaków otwiera dla subjektywnych, samowolnych poglądów pole jak najszersze, ponieważ bardzo często spotykamy się ze znakami zagadkowych kształtów i niemniéj zagadkowego znaczenia, które w sposób jak najrozmaitszy tłómaczyć sobie można; a z drugiéj strony uznana jest powszechnie potrzeba jak najściślejszéj hermeneutyki właśnie na tem polu, gdzie cała sfera pojęć i wyobrażeń religijnych, alegorycznie wyobrażona, wymaga umysłu najbystrzejszego, oraz kontroli krytyki jak najoględniejszéj.

Krytyki wreszcie dążnością jest „dopatrywać, czy i o ile w dziele właśnie czytanem wyraz odpowiada i przystaje do myśli czyli do znaczenia, jakie w ten wyraz włożono, a myśl, czy znowu przystaje do stanowiska i zasady całego dzieła, a dzieło do usposobienia i charakteru autora, a autor do wieku swego i do narodu, pośród którego pisze. Chodzi bowiem o to, aby to, co przez przepisywaczów w wyrazie popsutem, w myśli i znaczeniu spaczonem, w całości sfałszowanem zostało, poprawić, a przynajmniéj za popsute uznać. Obok tego chodzi jeszcze i o to, aby, chcąc otrzymać z czytania prawdziwy pożytek, umieć widzieć i rozumieć w wyrazie myśl, w myślach dążność i zasadę dzieła, — w dziele autora, a w autorze wiek, naród i całego ducha starożytności, do któréj on należy" (A. Małecki l. c. str. 132, 133).—Nie potrzeba nam co do téj kwestyi dokładnie wskazanéj, zapuszczać się głębiéj w odróżnianie krytyki filologicznéj od krytyki historycznéj i estetycznéj, ponieważ względy te nie stanowią różnicy metody, ale zależą raczéj tylko od przedmiotu oraz od celu, w jakim się danym pomnikiem zajmujemy. Krytyka filologiczna dąży do tego, aby za pomocą gałęzi pomocniczych filologii,

aby za pomocą danych historycznych (aparat krytyczny), ustalić pierwotną, autentyczną formę tekstu lub dzieła, czy to za pomocą źródeł rękopiśmiennych (dyplomatyka), czy też za pomocą analogii przez mniej lub więcej szczęśliwe konjektury. Oprócz tego stara się krytyka filologiczna objąć całość dzieła ze względu na pobudki zewnętrzne i wewnętrzne, które je wywołały, czego bez dokładnego wniknięcia w całą osnowę dzieła, tudzież bez obfitego zapasu wiadomości literacko-historycznych osiągnąć nie można. W sferze tych zagadnień obraca się np. cała w ostatnich czasach znowu tak ożywiona dyskusyja co do istoty pomników, znanych pod nazwą poematów Homerycznych. Krytyka filologiczna nie może wreszcie pomijać dzieł sztuki, które w całości oceniać i pod względem autentyczności badać powinna. Zadanie tu jest niemałe, zwłaszcza, gdy wypadnie odtwarzać całość organiczną z pojedyńczych roztrąconych cząstek. Nie wystarcza tutaj często zdolność intuicyi i diwinacyi, ale krytyk musi do pewnego stopnia posiadać zdolność artystyczną, żeby całość dzieła odtworzyć, czego świetny dowód złożył w najnowszych czasach Curtius przez rekonstrukcyją świątyni olimpijskiéj.

Zbadawszy w sposób powyższy cały zapas źródłowy, przystępuje filolog do dalszego zadania nauki swojéj, które każe mu z jak największą dokładnością odtworzyć obraz życia i kultury narodów klasycznych. Do tego celu prowadzą go różne gałęzie umiejętności, których klasyfikacyja zatrudniała najbystrzejsze umysły filologów i filozofów, lecz ostatecznie jeszcze ustaloną nie jest. Sądzimy, że odpowiemy najlepiéj zadaniu informacyjnemu artykułu niniejszego, oraz zadaniu „Encyklopedyi wychowawczéj“, gdy ważniejsze systemy w układzie nauk filologicznych w tém miejscu przedstawimy.

Prof. Hirzel wskazuje nam na tém polu drogę następującą:

Po zbadaniu źródeł, kryjących w sobie treść życia i kultury narodów klasycznych, powinien filolog poznać dokładnie przestrzeń terytoryjalną, na któréj się rozwinęło życie cywilizacyjne narodów klasycznych: gieografiją starożytną Grecyi i Włoch, wraz z gieografiją krajów przez imperyjum rzymskie w pewnéj epoce administrowanych.

Poznawszy tę podstawę materyjalną, bada filolog poglądy, jakie narody klasyczne wyrobiły sobie co do rachuby czasu, a więc obliczanie i oznaczanie dni miesięcy, lat, słowem: filolog powinien poznać chronologiją Greków i Rzymian.

Rozwój historyczny społeczeństw starożytnych zawiera najważniejsze momenta kultury narodów klasycznych; znajomość zatém historyi Greków i Rzymian, ze szczególnym względem na warunki materyjalne cywilizacyi i oświaty narodów klasycznych jest dalszem zadaniem filologa, który powinien czuwać nad tém, aby przy badaniu momentów życia historycznego nie zatarł przez swoję krytykę charakteru filologicznego w tego rodzaju badaniach, opierających się na jak najkrytyczniejszém rozbiorze i na korzystaniu ze źródeł historycznych przy zachowaniu metody jak najściślejszéj.

Te 3 nauki: gieografija, chronologija i historyja, stanowią niejako fundament i granicę téj niwy, na któréj stara się filologija wskrzesić obraz zamarłéj kultury Greków i Rzymian. Charakterystyczne znamiona i rysy téj kultury klasycznéj uwydatniają najwierniéj i najdokładniéj pojedyńcze kierunki życia narodowego ze względu na warunki i treść życia religijnego, politycznego, prywatnego, literac-

kiego i artystycznego Greków i Rzymian. Pierwsze trzy sfery obejmuje często filologija nazwą starożytności (antiquitates), pochodzącą jeszcze z epoki Varrona, a zawierającą w sobie starożytności religijne, państwowe czyli publiczne, prywatne i wojskowe.

Sferę starożytności religijnych dzielą jeszcze niektórzy filologowie na trzy gałęzie, mianowicie: mytogiją, teologiją klasyczną, wyobrażającą różne sposoby wierzenia i życia religijnego, oraz starożytności ceremoniału, czyli kultu klasycznego.

W granicach starożytności zamyka filologija: starożytności życia publicznego, przedstawiające obraz życia politycznego, instytucyje rządowe i administracyjne, zarząd skarbowości, gospodarstwa społecznego i urządzeń wojskowych.

Starożytności prywatne powinny przedstawiać dokładny obraz życia powszedniego narodów klasycznych, we wszystkich kierunkach zwyczajów i zatrudnień życia codziennego, powszedniego.

Życie artystyczne ze wszystkiemi jego kierunkami przedstawia nauka „archeologii i sztuki", która zawiera nietylko historyją, ale równocześnie i usystematyzowanie pomników artystycznych Greków i Rzymian.

Wreszcie historyja literatury Greków i Rzymian przedstawić winna dokładny obraz historycznego rozwoju niemniej i dokładną charakterystykę osobnych pomników literackich z uwydatnieniem ich znaczenia historycznego pod względem cywilizacyjnym i estetycznym.

Wszystkie te nauki razem wzięte rozchodzą się na dwa szeregi gałęzi równoległych: jeden dla kultury greckiej, drugi dla kultury rzymskiej; postępują osobną drogą, chociaż gałęzie takie, jak chronologija i sztuka razem się splatają i nie wymagają koniecznie wykładu osobnego.

W granicach tedy powyższego wywodu przedstawia prof. Hirzel następujący szemat, według którego, rozklasyfikowane nauki filologiczne, w jeden system umiejętności się układają:

I. Wiadomości wstępne. Encyklopedyja i historyja filologii klasycznej. II. Nauki formalne, zajmujące się badaniem źródeł filologii klasycznej. 1) Nauka o źródłach filologii klasycznej: a) Przegląd źródeł: α) literackich, β) artystycznych, γ) mieszanych. 2) Metoda badania i korzystania ze źródeł filologii klasycznej: a) Nauka języka (gramatyka): α) greckiego, β) łacińskiego; b) Nauka o sztuce Greków i Rzymian, c) Hermeneutyka, d) Krytyka, e) Epigrafika, f) Numizmatyka. III. Nauki realne, przedstawiające zebrany i zbadany materyjał źródłowy w osobnych systematach naukowych, jako poszczególne gałęzie nauk filologicznych: a) Stosunki miejsca, czasu i dziejów dotyczące: α) Gieografija, β) Chronologija, γ) Historyja Greków i Rzymian. b) Obraz życia narodów klasycznych: α) Religija: αα) Mytologija, ββ) Teologija, γγ) Kult czyli nabożeństwo Greków i Rzymian. β) Państwo: αα) Starożytności życia publicznego Greków i Rzymian. γ) Życie prywatne: αα) Starożytności prywatne Greków i Rzymian. δ) Życie artystyczne: αα) Historyja, oraz system Sztuki klasycznej. ε) Życie literackie: αα) Historyja i charakterystyka literatury: ααα) greckiej, βββ) rzymskiej.

Nie zamierzamy rozbierać krytycznie wartości naukowej systematyki powyższej; lecz dla porównania innych usiłowań na tem polu, przytaczamy jeszcze najwybitniejsze, które wskazać mogą kierunek, w jakim się studyja na tem polu do-

tychczas rozwijały, a to w celu dostarczenia filologom naszym kompletnego materyjału informacyjnego dla badań samodzielnych.

W urabianiu i ustalaniu systematyki naukowéj filologii położyło dwóch uczonych niemieckich najwybitniejsze zasługi i wywarło wpływ decydujący na resztę badaczów późniejszych, tak w Niemczech, jako i we Francyi, Anglii i w literaturze polskiéj, mianowicie: Fryderyk August Wolf (1807) i August Boeckh (1817). Poglądy tych dwóch filologów odsłaniają się w systematyce Bernhardy'go (1832), Elze'go (1845), Reichardta (1846), Fr. Haasego (1847), Ant. Lutterbecka (1847), H. Steinthala, francuza Benloew'a (1858), Iwana Müllera (1885), niemniéj i u filologów naszych: Ant. Małeckiego (1851) i Zygmunta Węclewskiego (1872), którzy się przedmiotem tym także zajmowali.

Fr. A. Wolf ułożył naukę filologii, którą starożytnościami nazwał, w system następujący: Definicyja nauki starożytności ma stanowić niejako wstęp do wykładu przedmiotu, który rozkłada się na trzy główne działy z kilku pomniejszymi poddziałami, mianowicie: I. Źródła nauki starożytności. 1). Pomniki piśmiennictwa, 2) Pomniki sztuki i 3) Zabytki mieszane. II. Organon nauki starożytności: 1) Gramatyka, obejmująca filozofiją i historyją języka, 2) Hermeneutyka, 3) Krytyka. 4) Zasady utworów literackich starożytnych. III. Gałęzie poszczególne nauki starożytności: 1) Gałęzie wiedzy, czerpanéj wyłącznie z pomników literackich nauki starożytności: a) Gieografija. b) Historyja ze swojemi naukami pomocniczemi, jakiemi są: chronologija i krytyka historyczna; c) Starożytności, d) Mitologija, e) Historyja oświaty: α) zewnętrznéj, β) wewnętrznéj, zjednoczonéj w historyi literatury. Jako szczebel przejściowy pomiędzy gałęziami wiedzy wskazanemi pod 1. a temi, które niebawem wskażemy w dziale drugim pod 2. kładzie Wolf rozbiór sztuk mimetycznych, poczém wprowadza pod 2): Gałęzie wiedzy, czerpanéj przeważnie z pozostałéj reszty pomników sztuki: Archeologija: a) Sztuka starożytna w ogólności: α) Przegląd zabytków przechowanych dotychczas; β) Zasady naukowe sztuki starożytnéj; γ) Historyja sztuki. b) Sztuki poszczególne: Sztuka budownicza. 3) Gałęzie wiedzy, opierające się na mieszanych zabytkach starożytności: a) numizmatyka; b) epigrafika.—Jako zakończenie: Historyja filologii wraz z biblijografiją filologiczną i antykwarską. Cel i zadanie téj nauki.

G. Bernhardy rozdzielił cały materyjał nauki filologii na 4-ry wielkie działy. I. Nauki elementarne filologii: 1) Hermeneutyka (obejmująca zarazem i estetykę starożytną), 2) Krytyka. II. Organon filologii: Gramatyka: 1) Gramatyka powszechna (porównawcza). 2) Gramatyka filozoficzna. 3) Gram. filologiczna. Jako wstęp do tego działu: Historyja obydwóch języków starożytnych; a jako Zakończenie: Leksykografija. 4) Utwory starożytne w poezyi i prozie wraz z Historyją i wykładem teoryi książek greckich i łacińskich w czasach nowszych. III. Nauki realne filologii: 1) Historyja literatury starożytnéj: a) zewnętrzna; b) wewnętrzna historyja literatury. 2) Gieografija starożytna: a) Wiadomości gieograficzne starożytnych. b) Obraz świata starożytnego (Beschreibung des physischen Daseyn's der Alten); 3) Historyja starożytna: a) Historyja polityczna wraz z chronologiją jako nauką pomocniczą; b) Starożytności: α) Star. życia publicznego, β) Star. prywatne. 4) Wiedza narodów starożytnych, mianowicie mitologija. IV. Pomniki pomocnicze filologii: 1) Sztuka u starożytnych, w któréj skład wchodzą pomniki artystyczne

mytologii. Nauki pomocnicze archeologii: Numizmatyka i Epigrafika. 2) Literatura filologii.

Dr. Hans Reichardt, uczeń A. Beockha, oprócz prelekcyj, korzystając z wydanych studyjów jego: (De fine et ingenio doctrinae disciplinaeque academicae (1817); de homine ad humanitatem perfectam confirmando (1819); de antiquitatis studio (1822); ogłosił w r. 1846 dzieło pod tyt.: „Die Gliederung der Philologie," w którym rozkłada cały system nauki filologii na trzy następujące działy z osobnymi dodatkami i gałęziami uzupełniającemi. We wstępie podaje ogólny pogląd na zasady, podług których należy uskutecznić systematyczny rozdział materyjału filologii klasycznéj na pojedyńcze części, których przyjmuje trzy, mianowicie: I. Część zewnętrzna, objektywna: Znajomość pomników starożytnych. II. Część subjektywna: Wykład przedmiotu: 1) Hermeneutyka i Krytyka wyczerpują ten oddział; 2) Stosunek wzajemny, jaki zachodzi między hermeneutyką a krytyką. 3) Zasady rozbioru i wykładu filologicznego. III. Nauka starożytności: 1) Tak nazwane Nauki pomocnicze wraz z gieografiją. 2) Rozdział nauki starożytności na naukę ogólną i szczególną, czyli na naukę starożytności i na naukę historyi starożytnéj. 3) Stosunek, jaki zachodzi między nauką starożytności a resztą nauk poszczególnych i to pod względem: a) różnicy ilościowéj, b) różnicy jakościowéj. 4) Rozkład nauki starożytności: O języku w szczególności;—filologija praktyczna; historyja filologii. W osobnych dodatkach rozbiera następujące przedmioty: I. Nazwy: filologija i nauka starożytności; II. O popularyzowaniu filologii; III. Rozbiór porównawczy teoryi. 1) Fr. A. Wolfa, i 2) G. Bernhardy'go. Za wadę pracy Reichardta, która dosyć szerokiém cieszyła się uznaniem, uważać musimy dążność do coraz większego rozdrabniania przedmiotu przy braku jednéj nici przewodniéj, którąby wszystkie gałęzie wiedzy filologicznéj w jednę całość wiązać mogła.

Jeszcze większe rozdrobnienie spotykamy u Fr. Haasego (Encykl. Erscha i Grubera, art. filologija. Cz. 23. Lipsk, 1847, str. 374—422), z tą tylko różnicą, że Haase dąży do połączenia pojedyńczych swoich gałęzi w jeden wielki organizm naukowy, gdy tymczasem systemata poprzedników jego, na poglądach Wolfa i Boeckha oparte, poprzestają na wystawieniu samego „szematu." Haase dzieli nauki filologiczne na nauki wstępne czyli propedeutyczne, nauki główne i nauki pomocnicze. Do wstępnych zalicza: 1. Historyją filologii. II. Encyklopedyją filologii. Nauki główne przedstawiają dokładny obraz życia starożytności klasycznéj i rozpadają się na gałęzie następujące: I. Warunki życia pozahistorycznego: natura kraju i klimatu, pod którego wpływem formowały się ludy starożytne: gieografija starożytna. II. Warunki życia przedhistorycznego, stosunki pierwotne, wraz ze sposobem zapatrywania się ludów starożytnych na świat i życie w epoce przedhistorycznéj: mytologia i formy czci bożéj czyli kultu bez odróżniania jeszcze religii i spekulacyi filozoficznéj. III. Warunki życia historycznego. Wstęp do nauk tego działu stanowi: Historyja, po czém rozważa się warunki tego życia historycznego w kierunkach następujących: 1) Dziedzina moralności, ujawniającéj się w życiu praktycznem: starożytności życia publicznego i prywatnego. 2) Dziedzina sztuki, ujawniająca warunki życia fizycznego i duchowego ludów starożytnych (estetyka starożytna). A) Sztuka wymowy, jako najdawniejsze i najdoskonalsze dzieło umysłu ludzkiego, oparta na badaniu języka: a) gramatyka z nauką prozodyi, b) poetyka (epiczna, liryczna, dramatyczna) wraz z nauką metryki, c) proza wraz z nauką re-

toryki i nauką o harmonii (numerus): α) styl historyczny; β) filozoficzny; γ) retoryczny. B) Sztuka naśladowcza: a) gimnastyka, b) muzyka; c) mimika. C) Sztuka obrazująca: a) architektonika, b) plastyka, c) malarstwo. 3) Dziedzina nauk, ujawniona w historyi oświaty czyli kultury, do której należą dzieje pojedyńczych nauk, będących wyrazem świadomości ducha narodowego w jego narodowém jestestwie. Wskazane powyżej działy systemu naukowego filologii wyczerpują w zupełności główne zadanie filologii; ale opierają się wszystkie na podstawie pomników i dokumentów starożytności dokładnie zrozumianych i wiernie wytłómaczonych i objaśnionych. Jeżeli tedy wskazane powyżej główne zadanie filologii ma być dokładnie wykonaném, to trzeba poprzednio uciec się do poznania gruntownego nauk pomocniczych, które prowadzą nas drogą propedeutyczną do wskazanego powyżéj celu głównego. Haase nazywa te nauki przygotowawcze, pomocnicze—narzędziami nauki filologii („instrumentale Disciplinen"), które dzieli na trzy główne gałęzie: I. Przegląd wszystkich pomników literatury i sztuki w przejrzystych repertoryjach materyjału filologicznego: a) dla literatury: historyja literatury z epigrafiką; b) dla sztuki i rzemiosł: muzeografija i numizmatyka; c) dla źródeł nowszych: biblijografija rękopisów i książek. II. Pierwsze środki, ułatwiające zrozumienie praktyczne pomników, do czego zdążać powinna nauka szkolna: a) leksykografija; b) gramatyka popularna praktyczna; c) środki dla poznania realijów cywilizacyi świata starożytnego: encyklopedyje czyli słowniki realne starożytności klasycznéj. III. Metodologija, wskazująca zasady badania powyższego materyjału filologicznego w celu osiągnięcia rezultatów naukowych: a) Krytyka dyplomatyczna, czyli niższa wraz z paleografiją. b) Hermeneutyka. c) Krytyka wyższa. Powyższa ogromna budowa Fr. Haase'go nie odznacza się ścisłością pojęć i przypomina w niektórych razach labirynt, w którym zoryjentować się trudno. Rozbicie warunków życia narodów starożytnych na 3 gałęzie: pozahistoryczną, przedhistoryczną i historyczną, zakrawa do pewnego stopnia na łamigłówkę, bo sferę wyobrażeń moralności i sztuki godzi się z równém prawem zaliczyć do warunków życia przedhistorycznego, jak z drugiéj strony podciągnąć można mytologiją i cześć bożą do sfery pojęć historycznych. Jakiém wreszcie prawem zaliczył Haase geografiją do nauk pozahistorycznych, tego odgadnąć trudno, bo jeżeli uważamy ją za opis właściwości kraju i jego klimatu, to ona nie należy wcale do filologii, ale do nauk przyrodzonych; a jeżeli przyrodzone, naturalne własności kraju mają wpływ na kierunek rozwoju charakteru narodowego, to filologija powinna badać te własności; ale wtenczas musimy tego wpływu szukać w warunkach życia historycznego, bo to są właśnie ważne nader momenta dziejów ludzkości. Podobnie powinien lingwista uwzględniać własności organów mównych, ponieważ ich wpływ na rozwój języka jest historycznie stwierdzony; badanie atoli przyrodzonych własności organów mównych—jako narzędzi mowy—jest już zadaniem fizyjologii.

Z powyższego okazuje się, że najważniejsze części systemu naukowego filologii potrzebowały jeszcze dokładniejszego obrobienia, że budowa świątyni nauki filologii nie jest skończona. Nie uczyniły też temu celowi zadość prace uczniów i zwolenników A. Boeckha, jako to: Etze'go (Ueber die Philologie als System. Dessau, 1845), ani Ant. Lutterbecka (Ueber die Wiedergeburt der Philologie zu deren wissenschaftlicher Vollendung, Mainz, 1847), ani H. Steinthala (De pronomine relativo.

Berlin 1847, str. 4—7 i 54.—„Die Sprachwissenschaft Wilch. v. Humboldts u. d. Hegelsche Philosophie“, Berlin, 1848.—„Philologie, Geschichte u. Psychologie in ihren gegenseitigen Beziehungen.“ Berlin, 1864, str. 28), ani Benloew'a (Aperçu général de la science comparative des langues. Paris, 1858, § 2). System A. Boeckha poznajemy w całości dopiero w wydanéj przez E. Bratuszka po śmierci zasłużonego filologa „Encyklopedyi i metodologii nauk filologicznych“ (Lipsk, 1877), a obraz jego jest następujący: Boeckh rozkłada cały obszar nauk filologicznych na wstęp, dwa główne działy, z licznymi poddziałami—i zakończenie.

Wstęp zawiera następujące rozdziały: I. Idea filologii czyli pojęcie, granice i zadanie téj nauki. II. Pojęcie encyklopedyi przy szczególném uwzględnieniu filologii. III. Dotychczasowe próby encyklopedyi nauk filologicznych; IV. Stosunek encyklopedyi do metodologii. V. Źródła i środki pomocnicze nauk filologicznych wogóle. VI. Rys planu nauk filologicznych.

Pierwszy oddział główny. I. Ogólny pogląd na teoryją formalną nauki filologii. W rozdziale pierwszym (1) rozbiera Boeckh teoryją hermeneutyki: definicyja i zagajenie hermeneutyki, wraz z biblijografiją téj nauki. Znajdujemy tu następujące działy: a. Interpretacyja gramatyczna. b. Interpretacyja historyczna. Wskazówki metodologiczne do obydwóch. c. Interpretacyja indywidualna. d. Interpretacyja specyjalna. Wskazówki metodologiczne do obydwóch.

W rozdziale drugim (2) rozbiera Boeckh teoryją krytyki: definicyja i zagajenie krytyki, wraz z biblijografiją téj gałęzi filologii. a. Krytyka gramatyczna razem z krytyką dyplomatyczną, oraz literaturą paleografii. b. Krytyka historyczna. c. Krytyka indywidualna. d. Krytyka specyjalna. Wskazówki metodologiczne. Rekonstrukcyja filologiczna starożytności.

Drugi oddział główny II. Nauki realne starożytności (materiale Disciplinen).

W rozdziale pierwszym (1) czytamy: Powszechna nauka starożytności z uwagami wstępnemi. A) Charakterystyka starożytnego świata greckiego: a. Życie publiczne. b. Życie prywatne. c. Cześć boża i Sztuka. d. Wiedza. — B) Charakterystyka starożytnego świata rzymskiego. Wszechdziejowe, uniwersalne znaczenie starożytności klasycznéj. Historyja powszechna nauki starożytności. Wskazówki metodologiczne.

W rozdziale drugim (2) czytamy: Szczegółową naukę starożytności. A. O życiu publiczném Greków i Rzymian. Pogląd ogólny. 1) Chronologija. Literatura chronologiczna. Wskazówka metodologiczna. 2) Gieografija. Literatura gieograficzna. Wskazówka metodologiczna. 3) Historyja polityczna. Literatura historyi politycznéj. Metodologija. 4) Starożytności publiczne (państwa). Literatura antiquitatum w ogóle, a publicznych w szczególności. — B. Życie prywatne Greków i Rzymian. Pogląd ogólny. Literatura dziejów życia prywatnego w starożytności: 1) Metrologija. Literatura metrologii. W dodatku do tego ustępu: Numizmatyka.—2) Historyja zewnętrznego życia prywatnego czyli dzieje rolnictwa w starożytności. a) Uprawa roli i rzemiosła. b) Handel; c) Gospodarstwo domowe. Literatura historyi rolnictwa w starożytności. 3) Historyja wewnętrznego życia prywatnego, czyli dzieje ustroju towarzyskiego w starożytności. a) Stosunki towarzyskie, b) Stowarzyszenia zarobkowe („Erwerbsgesellschaft“), c) Wychowanie, d) Obrządki pogrzebowe.—Literatura dziejów społeczności starożytnéj pod względem towarzyskim.

III. O religii zewnętrznéj i o sztuce w starożytności. 1). Kult, czyli zewnętrzna cześć boża w starożytności. Pogląd ogólny. a) Kult, jako cześć, czyli służba boża. b) Obrządki czci bożéj. c) Kult, jako religijny środek wychowawczy narodu. d) Mysteryje.—Literatura dziejów czci, czyli służby bożéj. Wskazówki metodologiczne. 2) Historyja sztuki. Pogląd ogólny. A) Sztuki obrazowe: a) architektura; b) plastyka; c) malarstwo. Wskazówki metodologiczne. Literatura archeologii i sztuki. B) Sztuki fizycznego ruchu ciała: a) gimnastyka; b) orchestyka; c) muzyka. C) Sztuki mowy poetyckiéj: a) rhapsodyka; b) chorika; c) dramatyka. Literatura ad B i C. Wskazówki metodologiczne.

IV. Ogólna wiedza starożytności klasycznéj. Pogląd ogólny. 1) Mytologija. Literatura mytologii. Uwagi metodologiczne. 2) Historyja filozofii. Literatura filozofii. Uwagi metodologiczne. 3) Dzieje nauk specyjalnych: a) Matematyka; b) Nauki przyrodzone na stanowisku empirycznym; c) Nauki umysłowe na stanowisku empirycznym. Literatura nauk specyjalnych. Uwagi metodologiczne. 4) Historyja literatury.—Historyja literatury greckiéj: A) Poezyja. a) epos; b) liryka; c) dramat. B) Proza: a) proza historyczna; b) proza filozoficzna; c) proza retoryczna. Historyja literatury rzymskiéj: A) Poezyja. a) dramat, b) epos, c) liryka. B) Proza. a) historyczna; b) retoryczna; c) filozoficzna. Uwagi metodologiczne. Biblijografija historyi literatury. 5) Historyja języka: A) stöchijologija (o alfabecie czyli o literach, o piśmie u Greków i Rzymian) a) fonologija; b) paleografija; c) ortografija i orthoepija. B) Etymologija: a) leksykologija; b) nauka o formach gramatycznych. C) Składnia (syntaxis). D) Stylistyka historyczna. Metryka. Literatura gramatyki. Uwagi metodologiczne. Zakończenie.

Nikt nie zaprzeczy, że dyspozycyja powyższa systemu nauk filologicznych jest tak wyczerpującą, że w granicach tych najpotężniejsze umysły pomieścić się mogą; czego też jak najwymowniéj dowodzą badania filologiczne ostatnich lat 30-tu. Materyjał naukowy na polu badań filologicznych dosięgnął już tak kolosalnych rozmiarów, że trudno bardzo o takie umysły, trudno o taką pracowitość, trudno o takie siły fizyczne i duchowe, któreby potrafiły zapanować, któreby potrafiły zawładnąć tém nieprzejrzaném bogactwem najpiękniejszych owoców pracy, wiedzy i gienijuszu ludzkiego. Przy najsystematyczniejszych katalogach z trudnością zaledwo nieco zoryjentować się można w pojedyńczych gałęziach tego obszaru wiedzy! Rosnące z każdym dniem monografije grożą zaciemnieniem obrazu ogólnego do tego stopnia, że nie można się prawie spodziewać organicznego postępu na polu badań filologicznych. W celu zapobieżenia temu niebezpieczeństwu porozumiała się między sobą znaczna liczba najznakomitszych filologów niemieckich i wsparta przez księgarnią nakładową C. H. Beck'a w Nördlingen, postanowiła wydać siłami zbiorowemi dzieło, któreby zamykało w sobie w dokładnym obrazie ostateczny czysty dochód całego dotychczasowego dorobku na polu nauk filologicznych,—przy osobném opracowaniu każdéj gałęzi przez powołanego specyjalistę. Dzieło to wychodzi w Nördlindze p. t.: „Handbuch der Klassischen Alterthumswissenschaft in systematischer Darstellung mit besonderer Rücksicht auf Geschichte und Methodik der einzelnen Disciplinen. In Verbindung mit (tu wyliczonych jest 29-u profesorów filologów) herausgegeben von Dr. Iwan Müller, prof. zwycz. filologii klasycznéj uniwersyt. w Erlandze. Całe dzieło obliczone jest na 7 tomów, z których dotychczas wyszedł dopiero tom 1-y. Plan całego dzieła

Piśmiennictwo.

Złota przędza poetów i prozaików polskich, pod redakcyją Piotra Chmielowskiego i Stanisława Krzemińskiego, (J. I. Kraszewski). Tom III, poszyt 8. Warszawa, 1885. Nakład Wł. Maleszewskiego i Teod. Paprockiego.

Biblijoteka matematyczno-fizyczna, wydawana pod redakcyją M. A. Baranieckiego, z zapomogi Kasy pomocy dla osób, pracujących na polu naukowém, imienia Józefa Mianowskiego. Warszawa. Seryja I, tom I. Początki arytmetyki M. Berkmana (z drzeworytami). Seryja I, tom II i III. Wiadomości początkowe z fizyki S. Kramsztyka. Seryja I, tom IV: Wiadomości początkowe z gieografii fizycznéj i meteorologii A. W. Witkowskiego. Seryja III, tom I. Arytmetyka, kurs teoretyczny M.-A. Baranieckiego, z przypiskami A. Żbikowskiego i J. N. Frankego. Seryja III, tom II. Początkowy wykład syntetyczny własności przecięć stożkowych na podstawie ich pokrewieństwa harmonicznego z kołem. Seryja IV, tom II: Rozwiązywanie równań liczebnych J. Sochockiego. Seryja IV, tom IV. Gieometryja analityczna W. Zajączkowskiego.

Przegląd pedagogiczny, czasopismo poświęcone sprawom wychowania szkolnego, wydawane pod redakcyją E. Babińskiego, przy współudziale komitetu, w którego skład wchodzą: Wł. Dawid, S. Dickstein, W. Górski, Fl. Łagowski, Wł. Nowicki, R. Puciata, A. Ślósarski i H. Wernic. Rok 4. Poszyt 19. Warszawa, 1885.

75.025
k 3671
7/6.

Spis artykułów w Zeszycie I-ym Tomu IV-go zawartych:

Falk; **Falkowski**, przez *W. Nowickiego;* **Fałszywość**, przez *J. O.;* **Felbiger**, przez *L.;* **Feliński**, przez *Piotra Chmielowskiego;* **Fellenberg**, przez *A. M.;* **Feltre**, przez *L.;* **Fenelon**, przez *L.;* **Fichte**, przez *L. Radlińskiego;* **Filologija**, przez *J. K. P.* (początek).

WARUNKI PRENUMERATY.

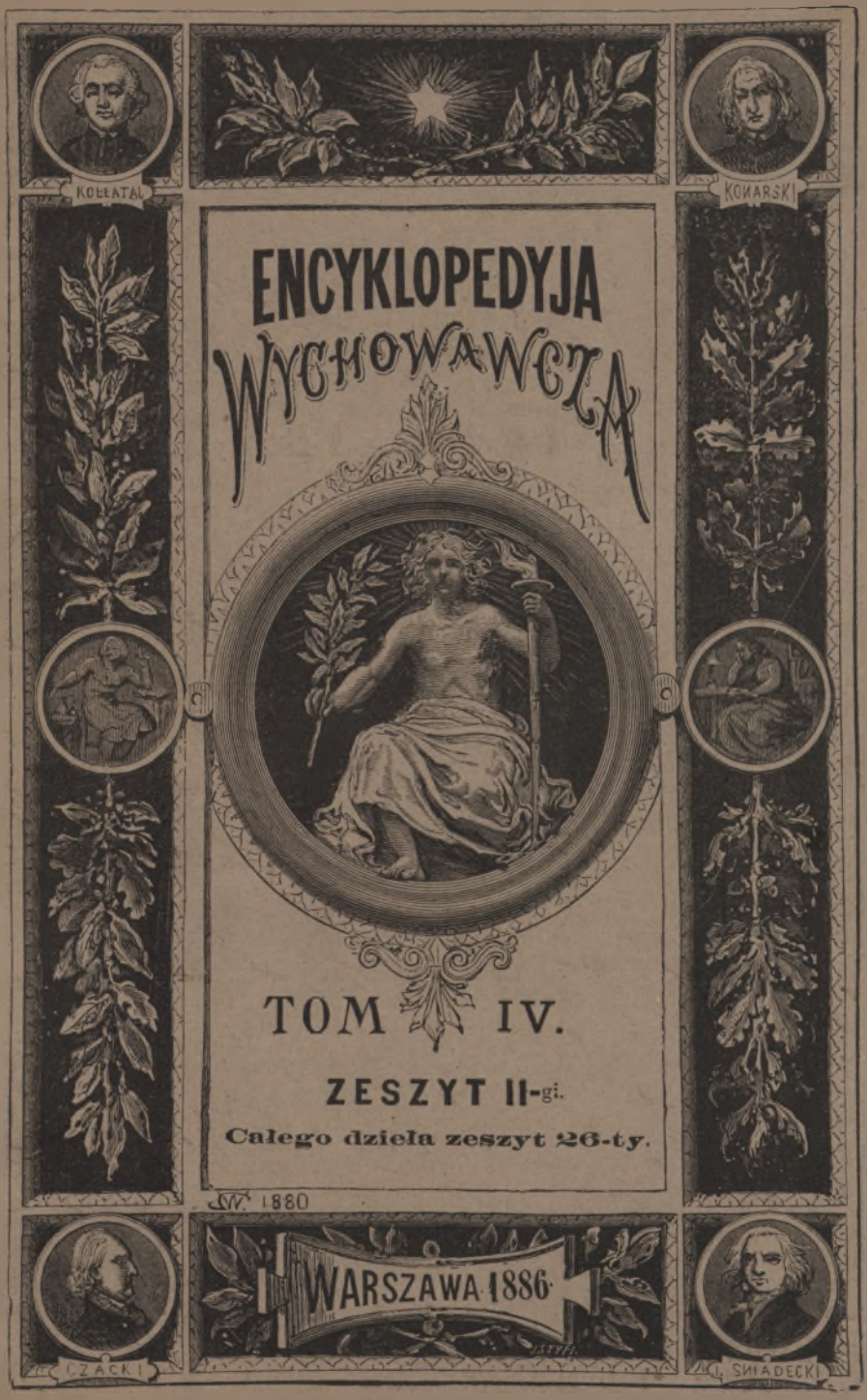
Prenumeratę na **Encyklopedyją Wychowawczą** przyjmują wszystkie księgarnie krajowe i zagraniczne.

Encyklopedyja Wychowawcza wychodzi w zeszytach pięcio-arkuszowych. Prenumeratorowie za każdy zeszyt opłacają kop. **40**, a z przesyłką kop. **50**.

Tomy pierwszy, drugi i trzeci **Encyklopedyi Wychowawczej**, obejmujące przeszło 120-cia arkuszy, kosztują rs. **15**, a z przesyłką rs. **15** kop. **60**.

Skład główny i ekspedycyja **Encyklopedyi Wychowawczej**, znajduje się w Warszawie w księgarni **Gebethnera** i **Wolffa**, Krakowskie-Przedmieście Nr. 415.

Druk J. Sikorskiego, Warecka Nr 6. Дозволено Цензурою, 6 Ноября 1885 г.



Skład główny w księgarni GEBETHNERA i WOLFFA.

ENCYKLOPEDYJA WYCHOWAWCZA,

POD REDAKCYJĄ

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

Następujące osoby zapewniły dotychczas Redakcyi pomoc swoję i współpracownictwo:

Baraniecki, M.-A., Benni H., Bieńkowski B., Bobrzyński M., Boguski J. J., Celichowski Z., Chełmicki Z. ks., Chlebowski Br., Chmielowski P., Cieszkowski A. hr., Czerkawski E., Czubek J., Dickstein S., Długosz J., Dobrzycki H., Dzieduszycka A. hr., Dzieduszycki W. hr., Ehrenberg, Gasztowtt W., Gerson W., Gliński I. ks., Goltz A., Górski W., Gosiewski W., Grabowski B., Grabowski E., Grosglik L., Habura F., Janikowski St., Janiszewski ks., Jezierski F., Kasparek F., Kaszewski K., Kirkor A. H., Konopczyński E., Kopernicki J., Kotarbiński J., Kowalczyk, Kowerska Z., Korzon T., Kramsztyk I., Kraszewski J. I., Krukowski J. ks., Lange T., Liske K., Lubomirski J. T. ks., Lutostański B., Łagowski F., Łazarewicz W., Łepkowski J., Łuczkiewicz H., Łuczycki K., Łuszczkiewicz W., Machczyńska A., Majer J., Malinowski L., Manitius G., Marrene W., Matuszewski A., Matuszewski T. ks., Mieczyński St., Mierzyński A., Moldenhawer J., Morawski M. ks., Nehring W., Nowakowski F., Nowicki W., Ochorowicz J., Oczapowski J., Pawiński A., Pawlicki S., Pelczar J. ks., Petelenz K., Pilat R., Pilat T., Plebański J. K., Plenkiewicz R., Polkowski I. ks., Porębski A., Przyborowski J., Przystański St., Radliński I., Radliński L., Rozmuski Cz., Rymarkiewicz J., Samolewicz Z., Seredyński W., Siemieński J. ks., Ślósarski A., Smolikowski S., Smorczewski A., Sokołowski M., Starkel J., Stawiski E., Stojakowski ks., Struve H., Świeżawski E., Świderski T., Święcicki J.-A., Tarnowski St. hr., Trawiński Fl., Węclewski St., Węclewski Z., Wisłocki W., Wiśniowski S., Wołyński A., Załęski ks., Zarański St., Zajączkowski W., Zawiliński R., Zielonczanka F., Ziemięcki H., Znamirowski I., Żmigrodzki M.

można uważać za ostatni wyraz systematyki naukowéj filologii, dla tego podajemy go czytelnikom Encyklopedyi wychowawczéj dla bliższéj informacyi nie tylko uczącéj się młodzieży akademickiéj, ale i stanu nauczycielskiego, któremu przecie bardzo wiele na tém zależéć powinno, aby znał dokładnie stanowisko, na którém nauka filologii dzisiaj się znajduje; aby wiedział, gdzie ma szukać potrzebnéj, a niezawodnéj pomocy, wrazie mogących nastręczyć się potrzeb lub wątpliwości.

System, o którym mówimy, przedstawia się w obrazie następującym:

I. Nauki zasadnicze, oraz historyja nauk filologicznych z jéj przygotowawczemi naukami pomocniczemi. A) Nauki zasadnicze i historyja nauk filologicznych. B) Nauki przygotowawcze: a) hermeneutyka i krytyka, b) palaeografija, nauka o rękopisach i biblijografija, c) epigrafika. C) Nauki pomocnicze: a) metrologija, b) numizmatyka, c) chronologija.

II. Nauka języka greckiego i łacińskiego. A) Gramatyka grecka (Wiadomości historyczne i metodologiczne, nauka o głoskach, fleksyi i składni). B) Gramatyka łacińska (z temiż wiadomościami z dodaniem stylistyki). C) Leksykografija grecka i łacińska. D) Retoryka i Metryka.—III. Gieografija i historyja polityczna starożytności klasycznéj. A) Gieografija i topografija. 1) Grecyja i Azyja (wraz z Sycylią i kolonijami libijskiemi). 2) Italija i Rzym. 3) Hiszpanija, Gallija, Brytanija, Germanija, Illyricum, Egipt i Afryka (poza granicami kolonij greckich). B) Główne rysy historyi politycznéj. 1) Grecyja; 2) Rzym.—IV. Nauka o starożytnościach. A) Starożytności greckie: a) państwo i prawo greckie; b) wojskowość u Greków; c) życie prywatne u Greków. B) Starożytności rzymskie: a) państwo i prawo; b) wojskowość; c) życie prywatne.—V. Wiedza starożytnych. 1) historyja filozofii i nauk przyrodzonych w starożytności; 2) mytologija, religija i obrzędy czci bożéj (kult).—VI. Archeologija i sztuka klasyczna.—VII. Historyja literatury: A. greckiéj i B) rzymskiéj.

Obznajmiwszy w sposób powyższy czytelnika Encyklopedyi wychowawczéj z istotą i granicami zadania filologii w obec dzisiejszego stanu nauki; przedstawiwszy daléj cały materyjał filologiczny w jego usystematyzowaniu naukowym, uczynilibyśmy, jak mniemamy, zadość celowi, w którym Encyklopedyja wychowawcza przedmiotem tym zająć się musiała. Szkoła, jako najważniejszy organ instrukcyi i wychowania publicznego, może z powyższego rozkładu korzystać, może według swego uznania czerpać z téj skarbnicy wiedzy powszechnéj. Zachodzi atoli jeszcze jedno dla nas pytanie, o ile oświata nasza, o ile szkoła polska brała udział w tych wiekowych trudach Europy zachodniéj, pracującéj nad udoskonaleniem środków instrukcyi publicznéj za pomocą postępu nauk filologicznych.

Pragnąc, choćby w najgrubszych rysach, scharakteryzować stosunek, w jakim zostawał rozwój nauk filologicznych w Polsce do dziejów filologii w Europie zachodniéj, musimy na chwilę przekroczyć granicę zadania naszego i rzucić okiem na to ogólne pole oświaty europejskiéj.

Zaznaczamy ponownie ten fakt, że filologija w dzisiejszém swojém usystematyzowaniu jest nauką nową. Urodziny nauki filologii przypadają w końcu XVIII-go i na początku XIX-go wieku przeważnie pod wpływem uniwersytetów i akademij niemieckich, oraz uczonych takich, jak F. A. Wolf, August Boeckh, G. Hermann, B. G. Niebuhr, F. Creuzer, Lobeck, Fryderyk

Haase i wielu innych. Dzieła lingwistyczne pobudziły w naszych już czasach filologiją do nowego życia i wprowadziły ją na pole studyjów daleko szerszych i o wiele gruntowniejszych, jak świadczą o tém studyja nad gramatyką porównawczą, rozpoczęte przez Fr. Boppa, a prowadzone z korzyścią przez uczonych takich, jak Benfey, Burnouf, Böthlingk, Weber, Wilson, Westergaard, W. Humboldt, Lassen, August Pott, August Schleicher, M. Müller, G. Curtius, Fr. Miklosic i inni.

Encyklopedyja systematyczna filologii przedstawia obszernie koleje, jakie przechodziły badania całego materyjału filologicznego od najdawniejszych czasów aż do téj chwili rozwoju, na którym się dzisiaj znajdują.

W literaturze greckiéj spotykamy bardzo wcześnie przygodne obserwacyje nad właściwościami języka, objaśnienia zwyczajów publicznych i prywatnych, uwagi nad teoryją sztuki, tłómaczenia alegoryj różnych mythów, pewną krytykę i hermeneutykę na podstawie poematów Homera i Hezyjoda, przy oficyjalnéj troskliwości o poprawność tekstu poematów narodowych pod okiem mężów takich, jak Likurg, Solon, Pizystrat, Hipparch i i. Wskazany w powyższych słowach dyletantyzm literacki postępuje pod wpływem filozofii Arystotelesa w epoce oświaty aleksandryjsko-rzymskiéj na stopień znacznie wyższy, a stanąwszy na niwie badań filologów fachowych, znajduje dla siebie grunt przyjazny i poparcie znakomite w powstających w Aleksandryi instytucyjach naukowych, jakiemi były biblijoteki i muzeum aleksandryjskie. Przy licznych pracach na polu gramatyki, obejmującéj w sobie retorykę, przy różnorodnych próbach hermeneutyki, krytyki tudzież starożytności, przemagał atoli między uczonymi aleksandryjskimi kierunek biblijograficzny i biblijotekarski, a więc gromadzenie pomników piśmiennictwa, porządkowanie i podział znalezionych zabytków na pojedyńcze księgi, pieśni, ustalanie tekstu, znaczenie akcentu, spisy autorów lub treści dzieł, katalogi i t. d. Działalność filologiczna w téj epoce nie przekraczała przytém granic literatury i sztuki greckiéj: reprezentowali ją téż prawie sami grecy, bo uczeni tacy, jak autorowie Septuaginty, tudzież Manetho i Berozus, którzy poprzestają na wyłącznéj swojéj specyjalności, mianowicie na tłómaczeniu biblii, na zbieraniu dokumentów i aktów historycznych do dziejów starożytnéj Assyryi, Egiptu i i.

W Rzymie przybiera już ten kierunek życia umysłowego charakter pedagogiczny: język i literatura grecka staje się przedmiotem nauki szkolnéj, a pod koniec Rptéj kształcono młodzież w szkołach publicznych i prywatnych za pomocą pomników literatury greckiéj, niemniéj za pomocą zabytków starożytnéj literatury łacińskiéj. Metoda téj nauki szkolnéj postąpiła, z szerzeniem się panowania rzymskiego, poza granice półwyspu włoskiego i bałkańskiego, bo szła w ślad za zwycięskimi orłami rzymskimi do Gallii, Brytanii, Illyryi, Azyi Mniejszéj, Afryki i Giermanii, zaznaczając panowanie swoje równie po szkołach chrześcijańskich, jak i pogańskich. Ze względów potrzeby praktycznéj przemagała tu wszędzie nauka gramatyki i retoryki, przy zaniedbaniu studyjów krytyczno-egzegetycznych. Zbiory wiadomości encyklopedycznych (Askonijusz, Aelijusz Donatus, Klaudyjusz Donatus, Serwijusz—i antykwarskich („Origines“ Catona) pragną przedewszystkiém służyć potrzebom edukacyi i oświaty publicznéj; krytyka literacka rozwija się w kierunku estetycznym, przy zaniedbaniu tekstu i osnowy przedmiotowéj dzie-

ła (Cycero, Horacyjusz, Kwintylijan, Tacyt, Swetonijusz, Dyjonizyjusz z Halikarnasu, Dijo Chryzostom, Plutarch, Lucyjan, Longin).

W dziełach gramatyków rzymskich znajdujemy jeszcze naukę o składni mowy zawartą w wykładzie retoryki; dopiero Apollonijusz Dyskolus w połowie 1-go wieku po Chrystusie, opracował pierwszy naukę o składni mowy ze stanowiska gramatyki, oddzielnie od retoryki. Obok prac gramatycznych zawierają dzieła leksykalne (Pamfilijusza, Verrijusza Flacca, S. Pompejusza Festusa, Pawła Dyjakona, Julijusza Polluksa „Onomasticon" i i.) dużo materyjału naukowego. Szermierki filozofów na gruncie szkoły nowo-platońskiéj, pełne interpretacyi alegorycznéj dzieł klasycznych, ożywiły nieco krytykę naukową i przyczyniły się pod pewnym względem do rozszerzenia widnokręgu działalności pedagogicznéj chociaż bez jéj pogłębienia.

Wśród takich warunków wzrastało chrześcijaństwo, wśród takich okoliczności organizowała się nowa potężna instytucyja uniwersalna w kościele katolickim na Wschodzie i Zachodzie. Kościół katolicki nie mógł lekceważyć ani literatury, ani szkoły pogańskiéj, ponieważ w arsenale tym znajdował nietylko broń najodpowiedniejszą do szermierki ze swymi wrogami wśród pogan i sekciarzów; ale w literaturze pogańskiéj widział równocześnie najobfitsze źródło kształcenia i wychowywania pokoleń młodszych. Wobec tych prądów kultury uniwersalnéj, zdobyła sobie literatura starożytna wybitne i wszechwładne znaczenie w rozwoju oświaty i edukacyi publicznéj, z tą jednak różnicą, że, wskutek przeróżnych wpływów dziejowych, słabła energija cywilizacyjna literatury greckiéj, a potężniała jak najmajestatyczniéj siła edukacyjna literatury łacińskiéj. Wzrost téj potęgi nie był jednak owocem nieposkromionéj ambicyi i uzurpacyi Rzymu, jak sądzą literaci epoki odrodzenia studyjów klasycznych, a za nimi i późniejsi, ale naturalnym, koniecznym wynikiem faktów dziejowych, ponieważ wielkie, epokowe, że tak powiem, czyny historyczne nie są owocem zamierzeń i przywidzeń ludzkich, ale rezultatem starcia się zdarzeń ogólnych, uniwersalno-historycznych z każdorazową sytuacyją interesów szczególnych.

W chwili najazdu ludów giermańskich z północy, nic reprezentowało już państwo rzymskie w obydwóch swych połowach téj potęgi politycznéj i społecznéj, ani też tych życiodajnych skarbów kultury, którą zwykliśmy sobie wyobrażać w świecie klasycznym. Prowincyje przerosły metropolija swoję; latifundija zrujnowały podstawę racyjonalnego rozwoju ekonomicznego krajów; sybarytyzm jednostek drażnił nędzę rosnącego z każdym dniem ubóstwa; nagromadzone ze wszystkich krańców świata bóstwa przeróżnych ludów w panteonie rzymskim rozsadziły świątynią moralności narodowéj: pierzchła wogóle cześć boża. Język i literatura klasyczna pod wpływem prowincyjonalizmów wstępował w nowy okres rozwoju, tracąc niepostrzeżenie poczucie warunków estetycznych piękna, wysłowienia naturalnego, oraz téj plastyki form zewnętrznych, która jest charakterystycznem znamieniem dzieł klasycznych w ogóle. Nieco wandalizmu wciskało się niebawem wszystkiemi szczelinami do rysującego się gmachu!

Najazdy barbarzyńców przeszumiały prędzéj nad głowami ludów państwa rzymskiego wschodniego; cały ich huragan srożył się z nieposkromioną siłą nad ruinami państwa rzymskiego zachodniego, którego cesarze byzantyńscy bronić nie umieli, jakkolwiek się za jedynych prawowitych jego spadkobierców nigdy uważać

nie przestawali. Było to zatém bardzo szczęśliwém zrządzeniem Opatrzności, że w obec impetu Lombardów i Saracenów, przy nieudolności egzarchatu rawenackiego, zasiadali, poczynając od Leona W-go (440—461), na stolicy Piotra Ś-go w Rzymie w téj epoce znakomici mężowie prawie w nieprzerwanym szeregu, mężowie światli, powagą swéj osobistości moralnéj i jasnym na świat i życie poglądem znamienici, którzy, broniąc interesów stolicy apostolskiéj, jako widomèj głowy zagrożonego przez barbarzyńców chrześcijaństwa, potrafili równocześnie popierać jak najskuteczniéj ogólne interesa ludzkości. Wiadomo powszechnie, w jak wysokim stopniu zależała pomyślność i bezpieczeństwo kościoła, będącego w owéj epoce podstawą pokoju i szczęśliwości wewnętrznéj całego państwa rzymskiego, od porozumienia i harmonii pomiędzy papieżem a imperatorem. Zgoda pomiędzy Damazym, papieżem, a Teodozyjuszem stała się podwaliną katolicyzmu grecko-rzymskiego, którą koncylijum Chalcedońskie (4-te z rzędu) umocowało (461 r.). Wobec rosnącéj anarchii i nie milknących sporów polityczno-religijnych w Konstantynopolu, znalazła Europa zachodnia w uniwersalnym majestacie papiestwa nietylko puklerz bezpieczny, ale i chorągiew jasną, pod którą literatura łacińska i studyja rzymskie, niby zpod popiołów świeżych ruin, wyrastać i coraz wszechwładniéj rozwijać się mogły. Zwolna atoli rwała się obok tego owa dawna nić, która wiązała literaturę grecką i łacińską w jednę wielką potęgę edukacyjną; zwolna dokonywał się rozbrat między literaturą i cywilizacyją rzymską, reprezentowaną przez majestat uniwersalny papiestwa, a grecką, która, w obec aspiracyi fakcyj dworskich, oraz w obec zamachów Saracenów, nie znachodziła w życzliwych usiłowaniach dynastyi macedońskiéj Komnenów i Paleologów téj opieki apostolskiéj pod względem pedagogicznym, jaką cieszyła się łacina w Europie zachodniéj przez całe wieki średnie pod okiem papieży i zgodnéj działalności edukacyjnéj tylu klasztorów i zakonów. Na wschodzie nie było organu, któryby tak, jak kościół w Europie zachodniéj, pracował ze świadomością pewnego planu na wypróbowanym gruncie programów szkolnych nad uspołecznieniem ludów barbarzyńskich nietylko w granicach dawnego państwa osiadłych, ale i naokoło niego się tulających.

W tych warunkach historycznych spoczywa cały sekret panowania wszechwładnego w szkołach wieków średnich literatury łacińskiéj, przy zaniedbaniu zupełném literatury greckiéj. Literatura grecka wygnana przez Turków z Konstantynopola (29-go maja 1453), przygarnięta gościnnie w Rzymie, rozdmuchała starą iskrę klasyczności i stała się niebawem pochodnią wieku odrodzenia, który, jak gdyby się wstydził dotychczasowego zaniedbania gienijuszu greckiego, pragnął dać mu w téj chwili pewną satysfakcyją przez najgłośniejsze potępienie ciemnoty średniowiecznéj nietylko w literaturze, ale i w szkole!

Jakkolwiek język łaciński był przez całe wieki średnie, obok prawa kanonicznego i dyjalektyki scholastycznéj na tle kwestyj teologicznych, jedynym przedmiotem programu nauki szkolnéj; to ponieważ nauka jego zmierzała przedewszystkiém do celów praktycznych w kościele lub w służbie państwowéj i sądowniczéj, studyja, jakie w téj epoce spotykamy, szacowne nieraz pod względem materyjału biblijograficznego, nie wpłynęły orzeźwiająco na usystematyzowanie filologii pod względem jéj zadania naukowego (Fr. Haase: de mediі aevi studiis philologicis. Wrocław 1856). Przy tém wszystkiém energija systemu jednolitego w szkołach wszystkich ludów zachodnich sprawiła, że w wiekach średnich nie przedstawia się

jeszcze język łaciński, jako język umarły, a wybitniejsi pedagogowie nie stronią nawet i od literatury greckiej, jak Beda, Rhabanus Maurus, Herman Contractus, Abelard, Roger Bacon i i. Historyk, badający dzieje nauki języka łacińskiego znajdzie tu dużo materyjału; lecz filologija, jako nauka według dzisiejszego jej zadania, próżnoby te zapylone archiwa przetrząsała. Dzieła pedagogów średniowiecznych służą aż po koniec w. XV-go jednemu kierunkowi i jednej myśli w rozwoju oświaty wszystkich krajów: tych samych podręczników używano we Włoszech, Francyi, Hiszpanii, Brytanii, Niemczech, w Polsce i w Czechach, jak tego dowodzą katalogi biblijotek publicznych i klasztornych z owych wieków we wszystkich pomienionych krajach. Dzieła pedagogiczne Donata, Pawła Orozyjusza, Makrobijusza, Marcyjana Capelli, Boëcyjusza, Priscyjana Cezaryjeńskiego, Casyjodora, Izydora arcyb. Sewilli, Bedy Czcigodnego, Rhabana Maura, „Doctrinale," Wincentego Belowaceńskiego—służyły za podręczniki w szkołach przy pomocy autorów klasycznych. Idee, podniesione przez wojny krzyżowe, zwróciły uwagę umysłów na wschód, ale nie pobudziły studyjów klasycznych, nie pobudziły literatury greckiej do szerszego życia; przeciwnie aspiracyje latynizmu w różnych nowych kreacyjach państwowych, na gruncie kultury greckiej w wieku trzynastym, zdawały się niemal zacierać ten słaby wpływ, jaki pod opieką dynastyi macedońskiej, Komnenów i Paleologów literaci greccy mogli wywierać na uspołecznienie ludów, zamieszkujących państwo byzantyńskie. Smutnych skutków jawnego upadku ducha publicznego w dziedzinie życia politycznego, oświaty, szkół i cywilizacyi, jaki historyja wykazuje w państwie byzantyńskiém wieków średnich, nie zasłonią nazwiska takich uczonych, jak Stobbaeus Jan, Stefan z Byzancyjum, Focyjusz, Konstantyn Porfyrogenita, Suidas, Tzetzes, Eustathijus, Zonaras i i., ponieważ zasługi ich, niezaprzeczenie wielkie, jako kompilatorów, nie potrafią wynagrodzić zupełnego braku samodzielnej inwencyi, oraz systematycznych badań krytycznych pod względem filologicznym. Trzeba się tedy zgodzić na zdanie Gibbona, dowodzącego, że „Grecy byzantyńscy piastowali w martwych dłoniach skarby swoich ojców; ale nie mogli się poszczycić tém, że odziedziczyli ich ducha. Czytali ich dzieła, chwalili je, gromadzili; ale znużone ich umysły były równie niezdolne do samodzielnej myśli, jak i do śmielszego czynu. Wśród tak potężnych ewolucyj dziesięciu wieków nie dokonali ani jednego odkrycia, któreby się przyczynić mogło do pomnożenia szczęścia i dobrobytu rodzaju ludzkiego. Nie zbogacili starożytnych systemów filozoficznych ani jedną nową myślą. Nie zdobyli się nawet na to, aby wydrzeć zapomnieniu chociaż jedno jakie dzieło treści historycznej, filozoficznej lub poetycznej, odznaczające się niezwykłą pięknością stylu, ciepłém uczucia, samodzielnością fantazyi, lub wreszcie choćby tylko szczęśliwém naśladowaniem arcydzieł starożytnych (chap. 53, powołany przez dr. Hirzel w Encyklop. wychow. K. A. Schmidta T. VI, str. 14).

Zastanowi to może Czytelnika, gdy wobec głoszonéj powszechnie, ale nie wymotywowanéj gruntownie opinii o wielkich zasługach kultury arabskiéj w wiekach średnich, ośmielamy się twierdzić, że wpływ Arabów na postęp studyjów filologicznych w wiekach średnich był nadzwyczaj ograniczony, prawie żaden. Trochę tego blasku kultury arabskiéj, jaką się szczycą wieki średnie, zawdzięczali Arabowie wyłącznie literaturze klasycznéj, a mianowicie w takich gałęziach nauk, jak filozofija, geografija, matematyka, sztuka lekarska, nauki przyrodzone, które czerpano

z pism Arystotelesa i z dzieł uczonych aleksandryjskich; lecz nie z samych źródeł oryginalnych tylko z tłómaczeń arabskich, które z rozkazu kalifów rozmaici uczeni fabrykowali i gromadzili, przy równoczesném tępieniu oryginałów. Celem tego ruchu naukowego nie było zatém dążenie do zbadania kultury i oświaty starożytnéj za pomocą literatury klasycznéj w jéj pomnikach poetycznych, historycznych i artystycznych, zupełnie obojętnych dla uczonych arabskich, ale względy jednostronne wyłącznie praktyczne. Nie spotykamy zatém w literaturze arabskiéj żadnych dzieł poważniejszych ani na polu gramatyki, ani hermeneutyki ani krytyki, ani literatury, ani sztuki, ani nawet starożytności świata klasycznego. Jedyną zasługą Arabów pozostanie to, że przy pomocy ich szkół poznała Europa zachodnia zapomniane niektóre dzieła klasyczne, mianowicie Arystotelesa, które wpłynęły na usystematyzowanie filozofii scholastycznéj.

Tymi skąpemi owocami studyjów filologicznych w Europie aż po koniec wieku XIV-go, karmiły się i szkoły w Polsce, jakie po przyjęciu chrześcijaństwa i po urządzeniu hierarchii w kraju powstawały przy metropoli w Gnieźnie (ks. kan. Korytkowski: Prałaci i kanonicy katedry metropolitalnej Gnieźnieńskiéj. Gniezno, 1883. T. 1, str. 452 i 516. Szkoła metropolitalna), przy stolicach biskupich w Krakowie i Wrocławiu, oraz przy klasztorach Benedyktynów i i. Katalogi i spisy biblijotek powołanych instytucyj wykazują i u nas dzieła owych pedagogów europejskich powyżéj wzmiankowanych, obok dzieł autorów klasycznych, których do nauki w szkole i do krzewienia oświaty używano. Ks. kan. Ignacy Polkowski w katalogu rękopisów kapitulnych katedry krakowskiéj wspomina (Archiwum dziejów, literatury i oświaty w Polsce. Nakład akad. um. w Krakowie, 1884. T. III, str. 4) o spisie przedmiotów, znajdujących się w skarbcu katedralnym z r. 1101, uzupełnionym w r. 1111, a wydrukowanym w 1-szym tomie „Monumenta historica polonica“ Aug. Bielowskiego, z którego okazuje się, że w samym początku wieku XII-go znajdowały się w biblijotece kapitulnéj, nietylko księgi liturgiczne i pedagogiczne (Boëcyjusz, Dyjalog Grzegorza, Dyjalektyka, Aratus, Regulae Grammaticae); ale i kodeksa klasyków, jak Sallustyjusza, Terencyjusza, Persyjusza i Owidyjusza. Katalogi rękopisów biblijotek polskich, których historyja, począwszy od biblijoteki Załuskich, Tow. Przyjaciół nauk, T. Czackiego, Wileńskiéj, ks. Czartoryskich, aż do rozproszonych klasztornych, tyle przedstawia przygód wandalizmu, zawierają niejednę na tém polu wskazówkę; dla tego badacz filologii w Polsce może dziś dojść już do nieco pełniejszych rezultatów, a to za pomocą dzieł takich, jak: 1) Wład. dr. Wisłockiego: „Katalog rękopisów biblijoteki uniwersytetu Jagiellońskiego.“ Kraków, 1877—1884. 2) Wojc. dr. Kętrzyńskiego: „Katalog rękopisów biblijoteki Zakładu imienia Ossolińskich.“ Lwów, 1880—1883. Zesz. 3. 3) M. E. Sosnowskiego i L. Kurtzmanna: „Katalog biblijoteki Raczyńskich w Poznaniu.“ Poznań, 1885. T. IV, w T. 1-ym str. 1-a w uwadze, oraz spis inkunabułów str. CCCXCVII i następne. T. II, str. 15 sqq. T. III, 467 sqq. Z dawniejszych poszukiwań na tém polu zasługują na uwagę: 4) K. Mecherzyńskiego: „Historyja języka łacińskiego w Polsce.“ Kraków, 1883. 5) Michała Wiszniewskiego: „Historyja literatury polskiéj.“ Kraków, 1840—1851. T. VIII, IX treści. W. zgromadził w dziele swojém dużo materyjału dla badań filologicznych; ale sam nie znajdował się na stanowisku nauki i wyrokował zamaszyście o filologii, o któréj wartości naukowéj, równie jak i o jéj usystematyzowa-

niu nie miał wyobrażenia. Prof. Małecki („Prelekcyje o filologii klasycznej.“ Krak. 1851) starał się oświecić sz. kolegę pod tym względem; ale głos Wiszniewskiego utrzymywał długo przewagę, zwłaszcza, że młodsza generacyja polska, pozbawiona pierwszych ognisk nauki uniwersyteckiej, traciła zwolna pojęcie o zadaniu tej nauki. 6) Adama Benedykta Jochera: „Obraz biblijograficzny literatury i nauk w Polsce.“ Wilno, 1840—1857. T. III. W tomie 1-ym czytamy obszerną historyją krytyki filologicznej, literaturę grecką i rzymską. 7) Józefa Łukaszewicza: „Historyja szkół w Koronie i W. Ks. Lit.“ Poznań, 1848—1852. T. IV.

Nietylko w katalogach biblijotek i w dziełach powyżej wskazanych, znajdujemy liczne świadectwa na to, że w kraju naszym znajomość studyjów średniowiecznych literatury klasycznej, a mianowicie autorów przeważnie łacińskich, była dosyć powszechną; w dziełach kronikarzy i historyków polskich wieków średnich, jak M. Gallus, Wincenty Kadłubek, Jan Dąbrowka, Długosz, spotykamy liczne reminiscencyje, a nawet cytaty z autorów klasycznych (zob. Zeissberg: Geschichtsschreibung Polens im Mittelalter. Leipzig, 1873. Tłom. polskie, Warsz., 1876), z czego płynie zasadniczy wniosek, że znajomość literatury klasycznej była w szkołach naszych w odległej już epoce dosyć powszechna, że literatura klasyczna wchodziła w program nauk szkolnych w tych samych granicach, co w reszcie krajów Europy zachodniej. Przytem wszystkiem studyja filologiczne ograniczały się i u nas na poznaniu języka łacińskiego i swobodnem, choć nie wzorowem nim władaniu: prawidła gramatyczne zawikłane językiem dyjalektyki scholastycznej, nauka retoryki, równie jak i filozofija w powijakach scholastyki, tak że z ludnej bardzo pod owe czasy akademii Jagiellońskiej słabe szerzyło się światło naukowe po kraju. W takim stanie zastała epoka Odrodzenia studyjów klasycznych w Europie naukę filologii w Polsce.

Nietylko znamieniem charakterystycznem, ale i potrzebą przyrodzoną ducha ludzkiego jest postęp i coraz szerszy rozwój oświaty i cywilizacyi powszechnej. Wieki średnie, osławione przez frazeologów, jako okres ciemnoty, stanowią przecie jedno ważne ogniwo w tym łańcuchu pracy powszechnej; zwłaszcza, że cywilizacyja rzymska grzęzła w ostatnich wiekach panowania rzymskiego w zatrważającym upadku. Przy tem wszystkiem zaznaczyć trzeba, że na polu edukacyi publicznej zadawalały się wieki średnie pewną ogładą jednej tylko strony umysłów rosnących pokoleń, poprzestawały na pewnym stopniu edukacyi formalnej. Zajęte zanadto abstrakcyjami scholastycyzmu i teologicznego poglądu na świat i życie, zapominały o przyrodzonych potrzebach ludzkości. Człowiek, żyjący na tym padole płaczu, nie może zbyt długo wytrzymać w atmosferze tak szorstkiego antagonizmu między niebem a ziemią, nie może żyć w wyobrażeniach tak jaskrawego przeciwstawienia świata duchowego ze światem fizycznym, jakim się odznaczają wieki średnie jeszcze w epoce wojen krzyżowych. Wobec zbyt oderwanych teoryj musiała ludzkość dążyć do poznania warunków świata realnego, nie zanurzonego w materyjalizmie, ale ogrzanego duchem spokoju, oświeconego naturalnym na życie poglądem, przeniknionego pewnem poczuciem piękna estetycznego, zawartem w granicach jawnych, pewnych, zamkniętych, a mieszczącego przy tem wszystkiem obfitość idei wzniosłych, które na uobyczajenie indywiduów niemniej i całych narodów zbawienny wpływ wywierają. W tych momentach leży czarodziejski sekret kultury klasycznej w dziejach postępu ludzkości, bo z tą ideą łączą się zawsze promienie wolności, pod których cieplem nowe zwykło budzić się życie.

Jakkolwiek wypadki historyczne wieków średnich zdawały się odsuwać ludzkość od czystych źródeł oświaty klasycznéj; to nie nikło jednak nigdy, mianowicie we Włoszech, poczucie uroku literatury klasycznéj, ale owszem podtrzymywało się ciągłą nadzieją wskrzeszenia dawnéj świetności klasycznéj. (Renan: Sur l'étude du grec dans l'occident au moyen âge. Paris, 1848). Dante, stojący wprawdzie jeszcze na podstawie pedagogicznéj trivium i quadrivium, ale goniący już za nowymi ideałami poezyi i literatury, oraz Petrarca i Boccaccio przygotowują od połowy wieku XIV-go nowy zwrot umysłów we Włoszech, zwracają coraz pilniejszą uwagę na utwory klasyczne. W murach klasztornych zawiązują się w końcu w. XV-go stowarzyszenia w celu pielęgnowania literatury klasycznéj, przypominające akademiją Platona (np. we Florencyi pod przewodnictwem ks. Luigi Marsigli, zakonnika S-go Augustyna), obok których uwijają się po miastach nauczyciele wędrowni (ludi litterarii), wykładający i objaśniający dzieła klasyków nietylko rzymskich, ale i greckich.

Przy takiém usposobieniu umysłów spotęgowały następujące okoliczności obudzone w nowym tym kierunku prace naukowe.

W obec coraz większego niebezpieczeństwa, jakie groziło cesarstwu rzymskiemu wschodniemu ze strony Saracenów, osłabieni wewnętrzną anarchiją Palaeologowie oglądali się niespokojni za pomocą i obroną zewnętrzną i w tym celu kołatali przez posłów swoich u książąt włoskich i w Rzymie o zorganizowanie ligi przeciwko potędze tureckiéj. Emanuel Chryzoloras, jeden z głośniejszych greckich uczonych byzantyńskich, objeżdżający w takiéj misyi z polecenia cesarza Jana Palaeologa Europę zachodnią, obrał sobie (1391 r.) Włochy, jako ognisko swéj działalności, skąd szerzył gorliwie naukę języka greckiego, w modzie teraz wielkiéj będącego. Przenosząc się z Florencyi do Medyjolanu, Wenecyi i Rzymu, znachodził wszędzie licznych i gorliwych słuchaczów. Niebawem uważano we Włoszech tylko tych za wykształconych, którzy się mogli poszczycić znajomością języka greckiego.

Z powodów atoli, na któreśmy już wyżéj zwracali uwagę, Chryzoloras, reprezentujący zakonserwowaną wprawdzie, ale martwą niemal literaturę grecką w państwie byzantyńskiém, nie mógł poruszyć i ożywić cywilizacyi zachodniéj. Samo atoli przypomnienie literatury greckiéj w Europie zachodniéj otwierało w takich warunkach widoki nowego, ożywionego ruchu na polu nauk i oświaty. Uchodzący niedługo potém za zdobytego przez Turków Konstantynopola uczeni greccy rozpierzchli się przedewszystkiém po całym półwyspie włoskim, witani wszędzie z zapałem, jako męczennicy kultury klasycznéj, jako apostołowie języka, oraz idei Platonów i Arystotelesów, dla których po różnych miastach i rezydencyjach książęcych powznoszono już tyle ołtarzy w licznych akademijach. Umysły gorętsze i wrażliwsze chwytały się namiętnie, chociaż instynktowo tylko studyjów greckich, jako reakcyi przeciwko wszechwładnéj i wyłącznéj dotychczas łacinie i panującéj w szkole metodzie scholastycznéj. Zetknięcie się ponowne tych dwóch światów, szlachetne współzawodnictwo tych dwóch cywilizacyj, stało się iskrą, która niebawem szeroki rozżarzyła płomień. Powstające pod tém tchnieniem liczne akademije, mające przypominać akademiją Platona, cieszą się jak najsympatyczniejszymi względami pierwszych rodzin książęcych, jak np. Medyceuszów, Sforzów w Medyjolanie, Gonzagów w ks. Mantuy, a nawet kuryi rzymskiéj, mianowicie mężów takich,

jak papież Pius II, Mikołaj V, Leon X i w. i. Zdawało się, że literatura pogańska zdobywa sobie przywilej pierwszeństwa nad wszechwładnym przez kilka wieków scholastycyzmem chrześcijańskim, katolickim. Otrząsający się z dotychczasowych powijaków scholastycznych duch odkryć i wynalazków, ośmielone umysły nietylko osób świeckich, ale i duchownych przez wystąpienie Wiklefa i Husa niemniej i przez ożywioną dyskusyją nad kwestyją stosunku władzy papieskiej do soborów powszechnych; wynikły w skutek tego animusz buntowniczy przeciwko dotychczasowej wszechwładzy papiestwa; ułatwiona cyrkulacyja płodów umysłowych przez wynalezienie druku; pobudzenie idei demokratycznych przez wynalezienie prochu i utrzymywanie pułków zaciężnych obok uprzywilejowanego wieków średnich rycerstwa: wszystko to razem wzięte przyczyniło się w wysokim stopniu do uświatowienia, że tak powiem, do zdemokratyzowania zasadniczych warunków oświaty publicznej, która zwolna przestawała być przywilejem jednego stanu.

Budzące się pod wpływem tych prądów literatury narodowe, poczęły niebawem zwracać uwagę i na potrzebę reformy edukacyi publicznej, która pod okiem gorliwych kapłanów humanizmu, niemniej i pod opieką możnych mecenasów poczęła występować zaczepnie przeciwko dotychczasowej rutynie scholastycznej, głównie formalną stroną edukacyi zajętej. Charakterystycznem w tym kierunku zjawiskiem pozostanie nazawsze nietyle dowcipna, ile nieokrzesana, rubaszna satyra metody pedagogicznej scholastyków, znana pod tytułem: „Epistolae virorum obscurorum“ (1516). Poważniejsi uczeni, jak Aleksander Hegijusz (ur. 1467+1498), Rudolf Agrykola (ur. 1443), Erazm Roterdamski (ur. 1467+1536), Jan Reuchlin (ur. 1455+1522) w Niemczech; Filip Beroaldus (około 1480), Hieronim Balbus (około 1489), Robert Stephanus (ur. 1503) i Henryk Stephanus (ur. 1528) we Francyi; Grey, Kornelijusz Vitelli, Jon Colet w Anglii rozpoczęli systematyczną walkę przeciw scholastyce. Zaczepną działalność swoję rozpoczęli humaniści od wypracowania nowych podręczników szkolnych, które z czasem miały usunąć dawne kompendyja („Doctrinale“) i gramatyki, oparte na rutynie mechanicznej, nie uwzględniającej metody ani naukowej, ani pedagogicznej. Nie poprzestawano też na języku łacińskim, ale zajęto się wykładem zasad języka greckiego. Daléj zabrali się wzmiankowani mężowie do wypracowania edycyj oryginalnego, poprawnego tekstu autorów greckich i rzymskich, przez co wprowadzali znajomość literatury klasycznej do jak najszerszych kół naukowych. Przez opracowanie nowych słowników otwierali humaniści czytelnikom wszystkie skarby literatury klasycznej, czego nie można było dawniéj osiągnąć za pomocą zbioru frazeologii, zastosowanéj do pewnych tylko ekscerptów z autorów starożytnych („Vocabularius utriusqae Juris; Voc. praedicantium“ i t. p.) W zapale dążności do badań nowszych, do korzystania z oryginalnego tekstu pisma Ś-go zabrano się nawet do nauki języka hebrajskiego (Reuchlin).

Oprócz tego ogłaszają humaniści szczegółowe traktaty, poświęcone systematycznemu rozbiorowi sposobu racyjonalnéj instrukcyi szkolnéj i wychowania młodzieży, przez co podkopują pośrednio mechaniczną rutynę szkoły scholastycznéj. Literatura ówczesna obfituje w wielką nader liczbę traktatów „de formandis studiis,“ „de ratione studii,“ „institutio principis christiani,“ „de pueris liberaliter instituendis,“ „de civilitate morum puerilium,“ „de liberorum educatione et claris eorum moribus i t. p.

Wyznawcy i obrońcy dawnéj metody scholastycznéj w szkole, nie kapitulowali przecie bez zaciętéj i wytrwałéj obrony zajmowanych przez siebie stanowisk; ponieważ jednak nie łatwo im przychodziło zoryjentować się w tém nowém położeniu, dla tego, że nie czuli się naukowo dostatecznie przygotowani do takiéj walki; przeto przeważała okolicznościowa szermierka, podejrzywająca w studyjach humanistów same herezyje i kacerstwa, szczególniéj w nauce języka greckiego, wprowadzonéj do programu nauk akademickich.

Wśród takich prądów kształciła się filologija w epoce Odrodzenia nauk klasycznych.

Z nieprzejrzanego bogactwa badań, poświęconych epoce Odrodzenia nauk humanistycznych, osiągnęli filologowie rezultaty, z którymi obznajmiają nas dokładnie dzieła następujące: 1) Voigt: Wiederbelebung des klassischen Alterthums oder das erste Jahrhundert des Humanismus. Berlin 1859. Wyd. 2-e, w 2-ch tomach zupełnie przerobione i udokładnione. Berlin, 1880. 2) K. B. Hundeshagen: „Ueber die Natur u. d. geschichtliche Entwickelung der Humanitätsidee in ihren Verhaeltnissen zu Staat u. Kirche.“ Berl. 1853. 3) C. Hirzel: „Grundzüge zu einer Geschichte der classischen Philologie.“ Tübingen, 1862, wyd. 2, 1872. Bursian, Conrad: „Gesch. der classischen Philol. in Deutschl. München u. Leipzig,“ 1883. T. 2. 4) Dr. v. Urlichs: „Geschichte der Philologie. Nördlingen 1885, jako część I-a tomu I-go, powołanego wyżéj dzieła zbiorowego, wydawanego przez Iwana Müllera. Znaczenie i wartość studyjów filologicznych z téj epoki przedstawia nam się pod dwojakim względem, mianowicie: ujemnym i dodatnim.

Co do pierwszego zaznaczyć przedewszystkiém trzeba, że w dziełach humanistów brak zupełny gruntowniejszéj krytyki filologicznéj i to równie pod względem poprawności tekstu, jak i pod względem samej treści dzieł klasycznych. Humanistom chodziło głównie o gromadzenie i posiadanie jak najwięcéj skarbów świata starożytnego, choćby wcale nieokrzesanych; humaniści uważają wszystko, co napisali autorowie starożytni, za wyrocznią i cała działalność akademicka profesorów równie w Krakowie, jak i w Paryżu, Bolonii i Padwie, w Pradze i Wiedniu, wysilała się na to, aby się wtajemniczać i odgadywać myśli dzieł klasycznych, które często nietylko z powodu tekstu zepsutego były niejasne, ale nieraz w logicznym swoim wywodzie błędne, a nawet fałszywe. Słuchacz, trzymając w ręku egzemplarz autora, którego profesor objaśniał, zapisywał sobie na marginesie lub między wierszami objaśnienia nauczyciela dosyć powierzchowne, prawie potoczne, jakeśmy to mogli sprawdzić na jednym autorze, wykładanym w Krakowie przez Rud. Agrykolę. Jestto omawianie treści bez żadnego niemal rozbioru krytycznego pod względem formalnym i pod materyjalnym. Nietylko cnoty, ale i zdrożności i występki starożytnych znajdują u humanistów pewną osłonę i gotowych zawsze rzeczników, którzy różnymi sofizmatami starają się objaśnić twierdzenia wzorów klasycznych.

Co do drugiego, to przyznać trzeba, że filologowie, stojący na gruncie humanistów, doprowadzili zdolność naśladowania stylu i języka, a nawet sposobu zapatrywania się na świat wewnętrzny i zewnętrzny okiem klasyków, do takiéj doskonałości, że sztuka ta może się niemal mierzyć z genijalnością artystyczną. Obok studyjow gramatycznych, hermeneutycznych i retorycznych, dążących zawsze do jak najdokładniejszego naśladowania wzorów literatury klasycznéj pod względem

formy i pod względem treści, jest równie proza jak i poezyja we wszystkich swoich rodzajach przeważnie niewolniczą imitacyją wzorów klasycznych, wznoszącą się zaledwo w niektórych wybitniejszych umysłach i to z wielką nieśmialością do pewnéj samodzielności. Literatura łacińska w wieku Odrodzenia wyswobodziła się z widoczną korzyścią z pod zależności teologii, w któréj pozostawała przez całe wieki średnie. Filologowie téj epoki zajmują się literaturą klasyczną wyłącznie dla jéj zalet i dla wartości wewnętrznéj, literackiéj i estetycznéj dzieł klasycznych, bez względu na interesa postronne; lecz mimo to studyja ich nie przedstawiają żadnych samodzielnych, oryginalnych owoców, dlatego nie przyczyniły się też wiele do gruntowniejszego zbadania kultury narodów klasycznych. Wszystkie ideały tych filologów zamykały się bowiem w ciasnych granicach pojęć i pomników owéj ubóstwianéj i niewolniczo naśladowanéj starożytności bez szerszego poglądu na ideały ludzkości w ogóle, które przy pomocy idei oświaty klasycznéj w nowém przedstawić należało świetle. To, co powinno było być podstawą tylko i środkiem do podniesienia poziomu oświaty powszechnéj ludzkości za pomocą nauki filologii, to stało się jéj ostatecznym celem, przywilejem dwóch wybranych umarłych narodów!

Na tém stanowisku znajdowała się w téj epoce filologija w całéj zachodniéj Europie,—na takiém samém spotykamy nauki filologiczne i w Polsce, równie w akademii Jagiellońskiéj jak i w lyceum Lubrańskiego w Poznaniu, jedynych wówczas zakładach akademickich w całéj, tak obszernéj Rzeczypospolitéj, ponieważ szkoły w Pułtusku, Lwowie, Toruniu, Elblągu i Gdańsku nie odpowiadają wymaganiom studyjów akademickich.

Odrodzenie nauk humanistycznych w Polsce, jest ważnym faktem w dziejach cywilizacyi narodu polskiego. Historyja literatury polskiéj nie może jednak dotąd poszczycić się dziełem, któreby znaczenie tego faktu gruntownie przedstawiało; dla tego badacz nauk filologicznych w Polsce nie jest w stanie wykazać dokładnie wpływu, jaki wywarły nauki humanistyczne na rozwój nauki filologii w akad. Jagiel. i w szkołach, opierających się na podstawie programu wykładu akademickiego. Oprócz prac biblijograficznych, powyżéj powołanych, dostarcza dzieło K. Estreichera, mianowicie w tomie, wykazującym druki wieku XVI-go, oraz „Liber diligentiarum," t. j. Wykaz coroczny każdego kursu wykładanych przedmiotów na wydziale filozoficznym, przysposobiony przez Wł. dr. Wisłockiego, obfitego nader materyjału do dziejów „Odrodzenia nauk humanistycznych" w Polsce. W artykule pedagogicznym nie możemy rozbierać szczegółowo dzieł pojedyńczych, poświęconych filologii w jéj różnych gałęziach, ponieważ mnogość ich, bez zaprzeczenia bardzo poważna, nic wpłynęła w niczém na postęp téj nauki w szkołach naszych, które ulegały i w téj epoce przewadze wpływów obcych, żywiły się owocami oświaty europejskiéj, nie posuwając przez samodzielne krytyczne badania nauki filologii na drodze postępu naukowego ani pod względem materyjalnym, ani formalnym. Postępowaliśmy równym krokiem z innymi narodami zachodnimi.

Dzieło Józefa Szujskiego „Odrodzenie i reformacyja w Polsce" (Odbitka z „Przeglądu polskiego" w Krakowie, wydanie objaśnione przypisami, Kraków, 1881),—jest pierwszą próbką na tém polu. Szujski, zajmując się atoli ideami ogólniejszego znaczenia, rozbierając prądy humanistyczne ze stanowiska historyjozoficznego, zaznaczył ważniejsze momenta różnych ewolucyj w téj walce duchów

pogańskich z chrześciańskimi, humanistycznych ze scholastycznymi; ale nie oceniał wartości i znaczenia tych apostołów klasycyzmu w stosunku do zadania nauk filologicznych. Szujski staje w obronie scholastyków, a potępia humanistów, jako burzycieli rozwoju naturalnego, organicznego, na co nietylko filolog, ale i historyk żadną miarą zgodzić się nie może. Studyjum Szujskiego jest mimo to pożądanym drogoskazem na drodze badań tego przedmiotu.

Maryjan Sokołowski, badacz historyi sztuki w Polsce, położył w kilku monografijach niemałe zasługi na polu specyjalności swojej. Monografije Kazimierza Morawskiego (Andrzej Patrycy Nidecki, Cz. I, 1522—1572, Krak., 1884), J. N. Franke'go (Broscyjusz, 1585—1652, Krak., 1884), Stanisława Kożmiana (Konrad Celtes w „Rocznikach Tow. Przyjaciół Nauk w Poznaniu, T. V-ty), niemniej przygotowujące się wydawnictwo akademii: „Poetów łacińskich w Polsce przed Janem Kochanowskim“ wskazują drogę, którą badania nad epoką „Odrodzenia“ literatury klasycznej w Polsce postępować winny.

Wpływy „Odrodzenia włoskiego“ na Polskę sięgają dosyć wczesnej epoki. Andegaweński dwór króla Roberta oddziaływał już w pewnej mierze na Elżbietę Łokietkównę i na Kazimierza W. Przewagę legistów rzymskich, w organizującym się uniwersytecie krakowskim, do tego źródła odnieść należy. Przyjazny stosunek entuzyjastycznego humanisty, Eneasza Sylwijusza Piccolomini'ego, późniejszego papieża Pijusa II-go, ze Zbigniewem Oleśnickim, wyrósł na gruncie studyjów humanistycznych. Przeważająca liczba stronników idei wyższości koncylijów nad papieżem w akademii krakowskiej tłómaczy się również wpływem tych idei wieku. Z koncylijum bazylejskiego wędrują pierwsze księgi humanistyczne do Krakowa.—Wpływową nadzwyczaj rolę, jaką odgrywał na dworze kilku Jagiellonów (Kazimierza, Olbrachta i Aleksandra) jeden z najenergiczniejszych działaczów humanizmu, Włoch, Filip Kalimach († 1486), objaśniają jak najdokładniej idee przenikające epokę „Odrodzenia nauk i sztuki klasycznej,“ idee, za pomocą których wpłynął Kalimach stanowczo na Grzegorza z Sanoka, biskupa lwowskiego, gorliwego apostoła humanizmu w Polsce, a zaniedbałego dusz pasterza.

Nie podzielamy jednak poglądu Szujskiego co do tego, jakoby obrońcy scholastycyzmu w Polsce mieli być szermierzami prawowierności katolickiej; szermierze zaś idei humanistycznych świadomymi apostołami odszczepieństwa kościelnego. Ułożenie się pod takim kątem tych dwóch promieni oświaty wieku „Odrodzenia“ jest wynikiem ścierania się idei ogólnych, europejskich z wyobrażeniami miejscowemi. Scholastycy krakowscy nie zasługują bynajmniej na miano bohaterów zagrożonego katolicyzmu, gdy bronią przeważnie rutyny i zajmowanych beneficyjów; humanistów zaś nie pozwala historyja wieku XV-go uważać za świadomych, według ułożonego planu działających wrogów Kościoła, bo nimi kieruje przedewszystkiem zapał do dzieł klasycznych, odznaczających się naturalnością, plastyką i swobodą, żadną powagą zewnętrzną niekrępowaną.—Energiją swojego rozwoju w Polsce czerpie ten ruch u obrońców scholastycyzmu w idei utrwalonego wiekami zwierzchnictwa i wszechwładztwa duchowego Kościoła; u nauczycieli zaś humanizmu w pojęciach kultury świata klasycznego, którego nauka i literatura, w poprawnych tekstach i w pierwotnej mowie podana, odznaczała się tą swobodą myśli i tą niezależnością słowa, która w cudowny sposób oddziaływa zawsze korzystnie na rozwój umysłów. Wśród współzawodnictwa tych dwóch idei uja-

wnia się niepostrzeżenie coraz silniejsza akcyja i reakcyja, która chwilowo przechyla i w Krakowie zwycięstwo na stronę humanistów; ale zwycięstwo to nie jest stanowcze.

W całym ruchu humanizmu w Polsce przeważają wpływy obce; w pierwszej chwili włoskie rozpościerają się po komnatach królewskich, pałacach biskupich i dworach kilku możnych panów; później niemieckie za pośrednictwem Erazma Rotterdamskiego (cf. Niewiadomy tłómacz jedynego z licznych nader dzieł Erazma na język polski „Pochwała głupoty," Lwów, 1875,—przy dodaniu licznych swoich satyrycznych amplifikacyj, napisał „Życiorys Erazma" i podał cenne wskazówki do ocenienia jego stosunków z Polską i Polakami) i innych humanistów niemieckich, popierane przez nauczycieli, przybywających ze Szlązka do uniwersytetu Jagiellońskiego. (cf. Z. Węclewski: „Szlązacy w Polsce: I. Adam Schroeter, poeta uwieńczony. II. Andrzej Schoneus, rektor akad. krak." Lwów, 187?. Odb. z „Przewodnika nauk.").

O ile dwór i możni panowie, zarówno duchowni, jak i świeccy, popierają starania humanistów w Krakowie, o tyle akademija Jagiellońska utrudnia im ich pracę na katedrach kolegijów swoich, powołując się na statuta, zapewniające jej niemal monopol nauczania w całej Polsce. W tym kierunku oddziaływa uniwersytet na wszystkie swoje filije, reprezentuje pokaźnie dawną metodę scholastyczną (Michał z Bystrzykowa) wobec nieśmiałych jeszcze zapędów humanizmu. Szermierka tych idei, wlokąca się zbyt długo bez wyraźnego zdefinijowania kierunku naukowego, nie pozostała bez szkodliwego wpływu na dalszy rozwój cywilizacyi naszej, bo teoryje z sobą jawnie się nie ścierające, teoryje nie oparte na warunkach życiowych, ale gubiące się w sofizmatach metafizycznych, nie przyczyniały się do rozjaśnienia pojęć ani na polu nauki filologii, ani w sferze prac literackich. To jałowe współzawodnictwo metody scholastycznej z humanistyczną na polu filozofii i prawa kanonicznego pozostawiło dla epoki późniejszej niwę oświaty narodowej nietylko nie spulchnioną przez żaden pług krytyki naukowej, ale przeróżnemi ziołami zachwaszczoną, tak, że w chwili najazdu nowych idei reformatorskich, które z różnych stron, a mianowicie z Czech, a potem z Niemiec pod chorągwią reformy religijnej do Polski wtargnęły, Rzplita znajdowała się wśród wielkiego zamięszania pojęć na polu nauk, religii, Kościoła i polityki. Uniw. Jagiel. zamiast podnieść głos oświecający i ostrzegający naród przed niebezpieczeństwem, jakie w gruncie tych wszystkich nowinek dla społeczeństwa jeszcze politycznie nie skonsolidowanego się mieściło, skrył się za swoje mury i milczał, chociaż humaniści nie przestawali do bram jego szturmować.

Pierwsze hasło do głoszenia z katedry uniwersytetu idei i metody humanistów dał Grzegorz z Sanoka, bakałarz akademii (1433—1439), gdy w uniwersytecie nawskroś teologicznym, z pewnym wybitniejszym odcieniem filozofii, prawa i nauk matematyczno-astronomicznych, odważył się w r. 1433-im wykładać publicznie „Bukoliki" Wergilijusza według metody humanistycznej, nie krępującej się formułkami dyjalektyki scholastycznej. Grzegorz mniemał, jak nas zapewnia bijograf jego, Kalimach, uważający go za ideał humanisty, że „religija jest najskuteczniejszym środkiem rządzenia tłumem: religija– jest to, według niego, panowanie ducha w przeciwstawieniu do panowania ciałem, jest to zjednywanie serc ludzkich uczuciem i wymową, posługującą się wzruszeniem raczej, aniżeli rozumowaniem. Należy tedy wymowy uczyć się od poetów, a nie od niezrozumiałego Ary-

stotelesa. Rzeczy pod zmysły podpadające nie potrzebują argumentów, a rzeczy znajdujące się w sferze pojęć duchowych, oderwanych, nie potrzebują argumentów, bo ich nie posiadają. Etyka stoicka—to jedyny grunt filozofii; w fizyce jeden Epikur ma racyją."

Nie możemy dowieść dokładnie, czy to jest rzetelne stanowisko Grzegorza z Sanoka, czy też tylko pogląd Kalimacha; ale w każdym razie możemy pogląd ten uważać za wyraz, którym humanizm przemawiać pragnął w uniwersytecie i którym, o ile mu dozwolono, przemawiał na dworze królów, biskupów (Zbigniewa Oleśnickiego, Macieja Drzewieckiego, Konarskiego, Gamrata, Chojeńskiego, Tomickiego, Lubrańskiego, Maciejowskiego) i dosyć licznych panów świeckich.—Odtąd spotykamy humanizm w Krakowie na ławach szkolnych, na półkach księgarskich, między rozpoczynającymi się właśnie drukami, w kolegijach i bursach, w rozumowaniach nad dawnemi metodami nauczania, w poglądach na świat zewnętrzny, na państwo, na Kościół, a nawet na moralność i obyczaje. Biblijografija wykazuje już w tym czasie coraz większą liczbę kodeksów klasyków, jak: Cycero, Liwijusz, Plinijusz, Seneka, Swetonijusz, Waleryjusz Maksym, Owidyjusz, Terencyjusz, Plaut i i., obok pism najznakomitszych tego wieku humanistów, jak: Guarini († 1460), jeden z pierwszych nauczycieli języka greckiego, Franciszek Philelphus († 1481), Poggio Bracciolini († 1459), Wawrzyniec Valla († 1457), łączących się z nazwiskami profesorów uniwersytetu krakowskiego takich, jak Jan Dąbrowka, komentator Kadłubka, Tomasz Strzępiński, Jakób z Sienna, Benedykt Hesse i i. Na wniosek Jana Dąbrowki uchwalono r. 1449-go założyć nowe kolegijum: Collegium minus, którego program uwzględniał przeważnie nauki humanistyczne (dla pisarzy łacińskich w tym porządku: Boccyjusz, Alanus, Waleryjusz Maksym, Wergilijusz, Owidyjusz, Horacyjusz, Terencyjusz) obok matematyki i gramatyki jeszcze wedle zasad Pryscyjana i Donata. W r. 1462-im jest kolegijum to już zaciasne, a w odbudowanym (1476) nowym gmachu, po spaleniu się starego, zatwierdza papież Sykstus V nową erekcyją, gdzie w programie widzimy znaczny postęp nauk w kierunku humanistycznym. Między słuchaczami r. 1472-go spotykamy Kalimacha. Do Cycerona przybywa Wergilijusz i Owidyjusz w poezyi, a Kwintylijan w retoryce.

W czasie od 1475—1512, jedną z przeważnych osobistości jest Jan z Oświecimia (w języku humanistów Sacranus zwany, † 1527), uczeń Franciszka Philelpha, wielokrotny dziekan i rektor uniwersytetu, spowiednik trzech królów: Olbrachta, Aleksandra i Zygmunta, pracujący daremnie nad porozumieniem między wyznawcami kościoła greckiego z łacińskim. Jego „Modus epistolandi una cum epistolis exemplaribus" (Krak., 1507, 2-gie wyd. ibid. 1512, 3-cie 1520) zajmuje poważne miejsce między podręcznikami akademickimi. Jan z Oświecimia nie jest ślepym wrogiem postępu; ale stojąc na gruncie ustalonych w uniwersytecie tradycyj, występuje rozumnie przeciwko różnym wybrykom humanizmu, podkopującym podstawy i zasady tych pojęć moralnych i religijnych, na których się opierać była winna kultura narodowa, jeśli pragnęła postępować na drodze organicznego rozwoju oświaty. W r. 1480-ym, idąc za przykładem uniwersytetu paryskiego, przeprowadził Sacran, jako rektor, nową organizacyją uniwersytetu, polegającą na tem, że przybywający do Krakowa humaniści musieli być przez dwa lata ekstraneami, potem wchodzą do fakultetu, jako ekstranei, potem dopiero mogą

jaką katedrę pozyskać, gdy władze uniwersytetu uznają ich zasługi, a na decyzyją pod tym względem wpływają w tym czasie mężowie tacy, jak Michał z Bystrzykowa (Parisiensis), profesor filozofii (zwolennik Duns-Scota przeciw Tomistom) i Jan z Głogowy († 1507), głośny matematyk i komentator pism arystotelesowych. W tych to zatém okolicznościach należy szukać przyczyny, dla której Sacranus, mimo względów, jakimi go zaszczycali królowie, biskupi i możni panowie, nie mógł sobie zaskarbić życzliwości społeczeństwa polskiego, które, jak to zwykle bywa, choćby bezwiednie lgnęło do humanizmu, uważanego za jedyny sztandar postępu.

Przez kilka lat następnych słabnie też nieco humanizm w uniwersytecie, albo raczéj przybiera pewien odcień odrębny, będący wynikiem prądów lokalnych, gdy przybycie do Krakowa Konrada Celtesa (na wiosnę r. 1488-go), głośnego szalbierza humanisty, pełnego chytrości, zarozumiałego Niemca, wywołało nowe wzburzenie w akademii, tak, że Jan Sacranus (rektor w r. 1493-im) i jego koledzy zabierają się do energicznych kroków dyscyplinarnych przeciwko takim obcym turbatorom pacis internae, marzącym o reformie akademii. Trzymany zdala od katedry w kolegijum, starał się Celtes, wspierany przez Kalimacha i innych orędowników humanizmu, szerzyć idee tego kierunku za pomocą środków, wypróbowanych już w téj robocie we Włoszech, mianowicie za pomocą stowarzyszenia poza uniwersytetem. Wśród takich okoliczności powstała w Krakowie „Sodalitas Vistulana," mająca przypominać liczne akademije włoskie. Należeli do niéj oprócz Celtesa: Filip Kalimach, Jan Ursyn, Albert Brudzewski (Brutus), Rudolf Agrykola młodszy, Walenty Eckijusz Szlązak, Wawrzyniec Rab (Corvinus), Jan Somerfeld (Aesticampianus), Paweł z Krosna (Ruthenus), Jan z Wiślicy i i. (Pomiędzy utworami poetycznemi, które akademija krakowska postanowiła wydać na cześć pamięci Jana Kochanowskiego pod tyt.: „Corpus vetustissimorum poetarum Poloniae latinorum usque ad Joannem Cochanovium,"—znajdą się poezyje i tych piewców nuty Epikura. Czytając atoli studyjum dr. Bronisława Kruczkiewicza, docenta uniwersyt. krakowskiego, „O Pawle z Krosna i Janie z Wiślicy" w XII-ym tomie „Rozpraw wydziału filologicznego," Krak., 1885, struchleliśmy na widok tak słabéj roboty, przechodzącéj wszelką miarę nieudolności pod względem stylu i języka polskiego! Dokąd my idziemy, jeżeli w gronie akademii podobnéj polszczyzny używać można? Studyja nad tym przedmiotem powinny być bez zarzutu pod względem elementarnych warunków pracy naukowéj zarówno co do treści, jak i co do metodologii, poprawności stylu i czystości języka).

Władza uniwersytecka chwyciła się przeciw tym agitatorom środka, którego w tym czasie użył także uniwersytet paryski: zamknęła bowiem uczącą się młodzież w bursach, nie pozwalając jéj szukać nauki po mieście. Niebawem opuścił Celtes Kraków prawie nagle—w końcu r. 1489-go—i to zapewne nie dobrowolnie. (Zob. St. Kożmian: Konrad Celtes w „Roczniku V-ym Tow. Przyjaciół Nauk w Poznaniu." Poznań, 1869. Str. 265—293. Kożmian nie zajmuje się szczegółowo tyle pismami, ile raczéj osobistemi przygodami tego Niemca, szalbierza i fałszerza (sprawa podrobionych poezyj Horosvity!), którego poemata pełne są jadu i nienawiści do narodu polskiego, obok arogancyi buty niemieckiéj, którejby służbici ks. Bismarcka dzisiaj nie przewyższyli). Chociaż tedy nie zginął humanizm poza uniwersytetem, to na katedrach akademickich od r. 1490-go do 1501-go, niemal go

znać nie było, bo go prawie ekstranei tylko reprezentowali. W literaturze i drukach ówczesnych płyną jednak, chociaż nierównem korytem, obydwa kierunki: Ursyna, Korwina i Somerfelda, obok dzieł filozoficznych Jana z Głogowy i Michała z Bystrzykowa, przy przewadze kierunku matematyczno-astronomicznego Wojciecha z Brudzewa. W r. 1490-ym imatrykulował się w uniwersytecie krakowskim Mikołaj Kopernik, którego dzieło humanistyczne, tłómaczenie Teofilakta Simokatty, wydaje w Krakowie Paweł Korwin r. 1509-go.

Dwór królewski, nie mniéj i rezydencyje wielu biskupów i licznych możnych panów, nie przestawały popierać kierunku humanistycznego przeciwko scholastycyzmowi, przemagającemu dotychczas w uniwersytecie. Humaniści krakowscy, idąc za przykładem uczonych humanistów we Włoszech, Francyi i w Niemczech, wyprowadzają do walki sztandar reorganizacyi instrukcyi publicznéj, piszą traktaty pedagogiczne, odkrywające przewrotność i nicość metody scholastycznéj w szkole. Między rękopismami biblijoteki uniwersytetu krakowskiego (w katalogu Wisłockiego, Nr. 3307) znajdujemy kopiją dzieła, sporządzoną w r. 1852-im przez Stef. Muczkowskiego z książki, znajdującéj się w biblijotece cesarskiéj w Wiedniu, pod tyt.: „De institutione regii pueri," a rozpoczynającéj się od słów: „Helisabeta, Poloniae regina, Wladislao Pannoniae Bohemiaeque regi, filio Casimiri s. p. d." Zeissberg wydrukował (Archiv. f. oester. Gesch., 1877) ten traktat, będący programem humanistycznym wychowania dzieci królewskich w radykalnym kierunku Kalimacha, w przeciwstawieniu do metody edukacyi scholastycznéj. (Ob. także art. Elżbieta w „Encykl. wychow." T. III, str. 511—520). Słusznie uważa Szujski że chociaż nie pisała go Elżbieta Jagiellonka, córka Fryderyka, wdowa po Kazimierzu Jagiellończyku, dla najstarszego syna, Władysława; ale okoliczność ta, że pozwoliła mu istnieć pod swojém imieniem, jest już charakterystycznem znamieniem chwili wśród zapasów wskazanych dwóch prądów. Szujski sądzi z wszelkiém prawdopodobieństwem, że pisał ten traktat w r. 1500-ym Jan Sylwijusz Siculus, Włoch, powołany z Padwy do Wiednia przed r. 1500-ym. W tym roku niéma Siculusa w Wiedniu, a w r. 1506-ym znajdujemy go między profesorami prawa w uniwersytecie krakowskim. Powyższy traktat pedagogiczny zalecił, zdaje się, autora królowi na nauczyciela przy Zygmuncie Auguście, którym był także pewien Jan Siculus (Sycylijczykiem przez niektórych nazwany), zapewne ta sama osobistość, jak przypuszcza Szujski, chociaż wyraźnego dowodu na to nie posiadamy. Odtąd wciska się na katedry uniwersyteckie coraz więcéj cudzoziemców humanistów, popieranych usilnie przez Zygmunta I-go i biskupa krak. Konarskiego, kanclerza uniwersytetu, jakoto: Garcyjas, Piotr Rojzyjusz, obydwaj Hiszpanie i prawnicy. Ostatni był zarazem sekretarzem Bony.

Nietylko przez traktaty pedagogiczne podkopują humaniści podwaliny scholastycyzmu; ale uderzają wstępnym bojem na dawniejszą metodę instrukcyi szkolnéj, wykazując skażenie, jakiém profesorowie scholastyki zeszpecili język klasyczny autorów łacińskich. Jan Somerfeld (Joannes Aesticampianus), czytający w chwili reakcyi same kursa filozoficzno-scholastyczne, wydaje w r. 1500-ym swój „Modus epistolandi," przepełniony pochwałami Kalimacha. (Zob. dr. Gustav Bauch: „Rhagius Aesticampianus in Krakau, w „Archiv. f. Literaturgesch.," 1884, XII). Inny Szlązak, Wawrzyniec Corvinus (Rabe), (Dr. Gustav Bauch: „L. Corvinus, Breslau, 1883,—patrz Morawski: „Nidecki," str. 3), wydaje w Krakowie 1502 r.

dziełko pod tyt.: „Hortulus elegantiarum," poświęcone studentom akad. krakowskiéj, w którém przeciwstawia łacinę klasyczną nieokrzesanym peryjodom i wyrażeniom scholastyków. Na tę chwilę przypadają też pierwsze druki dzieł Cycerona w Krakowie, u Hallera: „Rhetorica ad Herennium," „Or. pro Ligario" (1500), „Cato Maior sive de Senectute" (1502), „De officiis," „Tusculanae quaestiones," „Laelius sive de amicitia," „Or. pro Pompeio," „Somnium Scipionis" (1507), „Sallustius de Conjurat. Catil." (1507), „Eutropius" (1510), „Cicero pro Archia" (Crac., Vietor, 1517) i i.

Konarski, bisk. krak., zmierza od r. 1505 do reformy uniwersytetu, mianowicie wydziału filozoficznego w duchu humanistów, poleconéj w r. 1510-ym przez Synod piotrkowski. Uniwersytet odwleka sprawę, co do tego stopnia rozgniewało Konarskiego, że nałożył kontrybucyją na majątek uniwersytetu. Uniwersytet, pobudzony przez Michała z Bystrzykowa, apeluje do papieża Leona X-go i do Synodu łęczyckiego i zwycięża Konarskiego; lecz ten nie ustaje w powziętym zamiarze i wyjednywa nareszcie dekret Leona X-go (29-go marca 1518-go r.), polecający reformę uniwersytetu arcybiskupowi Łaskiemu, bisk. Konarskiemu i Tomickiemu, do któréj przystąpiono w r. 1521-ym. Ożenienie się Zygmunta I-go, po śmierci Barbary Zapolskiéj, z Boną z domu Sforzów (1518 r.), księżniczką Baru i Medyjolanu, sprzyjało w wysokim stopniu widokom humanistów w Krakowie: coraz liczniejsze ich zastępy wdzierają się do katedr uniwersyteckich mimo trudności, zgotowanych im przez postanowienia z czasów rektoratu Jana z Oświecimia (1480 r.) względem ekstraneów. „Liber diligentiarum" wykazuje coraz więcéj lekcyj humanistów, wykładających obok dawniejszego Cycerona i Wergilijusza także Owidyjusza, Horacyjusza, Terencyjusza, Lukana (1515), Persyjusza i prozaików: Waleryjusza Maksyma (1513), Sallustyjusza (1514). Jest to chwila najwybitniejszéj działalności w uniwersytecie Pawła z Krosna († 1517). Liczba lekcyj humanistycznych przewyższa w niektórych latach liczbę kursów scholastycznych; gdy jednak uposażenie ich katedr nie wyrównywa uposażeniu dawniéj ustalonych fundacyj, zmuszeni są zarabiać na chleb nauką prywatną, przez co zaniedbują katedrę i dysputy, skąd dla uniwersytetu szkodliwe wynikają następstwa, bo za ich śladem idą także i scholastycy: lekcyje o dziełach Arystotelesa milczą już przez kilka lat z rzędu. Młodzież opuszczona przez mistrzów, odstręcza się od nauki, a formuje się także w przeciwne sobie szeregi, urządza formalne bójki między sobą, przez co rozluźniają się w sposób zadziwiający węzły karności szkolnéj. Humaniści, reprezentujący kierunek nowy, postępowy, porywają za sobą młodzież, coraz swawolniejszą, bo dawni reprezentanci władzy uniwersyteckiéj stracili powagę w oczach młodzieży, a nowi nauczyciele—sami w życiu i poglądach swoich mniéj poważni—szacunku w niéj nie obudzili.

Mimo pokaźnego wcale szeregu głównych humanistów, wyłącznie prawie rymotwórców, nie spotykamy jednak w tych latach w Krakowie prawdziwych uczonych, którzyby naukę filologii czy to pod materyjalnym, czy też pod formalnym względem posunąć naprzód zdołali, chociaż znajomość literatury klasycznéj, mianowicie łacińskiéj, coraz większe ogarnia koła. Drukarnie nie mogą nastarczyć wydań klasyków łacińskich, z katedr słyszymy coraz więcéj wykładów, poświęconych niemal wszystkim autorom klasycznym. (Zob. poety angielskiego Coxusa

Leonarda: de laudibus acad. Cracoviensis. Crac., 1512, 1516, 1518, u Vietora). Oprócz wymienionych wyżej, Jana Somerfelda i Korwina, mieli niemałe u nas znaczenie w tym czasie: Paweł z Krosna, Rusin z Małopolski, i Rudolf Agrykola młodszy, nauczyciel synowców biskupa Konarskiego, już to przez poezyje, które ogłaszali, już też przez wydawanie pism głośniejszych humanistów, jak: Erazma z Roterdamu, Beroalda, Philelpha, Laurencyjusza Valli i i.

Szujski, widząc,że główni obrońcy dawnych praw uniwers.,jak Michał z Bystrzykowa i Jan z Oświecimia, nie stronią od autorów klasycznych, ale że pierwszy zajmuje się sam wykładem Cycerona, a drugi wydaje kilkakrotnie swój „Modus epistolandi," przestrzegając poprawnéj łaciny,—robi słuszną uwagę, że w zapasach tych uniwersytetu z humanistami nie można tak bezwzględnie potępiać obrońców praw uniwersytetu, jako ludzi ciemnych, zacofanych, dla idei postępu nieprzystępnych, ponieważ oni nie występują przeciwko idei humanizmu, jako wyrazowi dążności do wyższéj oświaty i kultury; ale tylko przeciwko zdrożnym wybujałościom humanistów, obrażających z pewną lekkomyślnością dawne tradycyje i szanowane dotąd obyczaje!

Dwa atoli były przedmioty nauki szkolnéj, przy których scholastycy krakowscy, równie jak francuscy i niemieccy, z zaciętością, godną lepszéj sprawy, walczyli: mówimy o nauce języka greckiego i hebrajskiego, które, jako organa kacerstwa i złego ducha, z pewną zaciekłością długo potępiano. Przyczyna tego zjawiska nie leżała w zamiłowaniu ciemnoty, ponieważ, jakeśmy wyżéj nadmienili, studyja nad klasyczną literaturą grecką nie stanowiły wówczas téj potęgi oświaty, jaka się kryła w literaturze i sztuce greckiéj; ale nieprzyjazne zapędy humanistów przeciwko powadze Kościoła ostrzegały władze uniwersyteckie, gdzie teolodzy i prawnicy przewagę mieli, przed niebezpieczeństwem, jakie ztąd dla spokoju w rzeczach wiary i Kościoła wyniknąć musi, gdy niepowołani gramatycy, epikurejczycy i poganie z przekonania, zaczną rozbierać w szkole oryginalny tekst grecki pism Nowego Testamentu, a hebrajski Starego Zakonu. Wobec przemagającego atoli prądu wieku były to środki zbyt znikome: przy większéj liczbie takich ognisk naukowych, jak Kraków, byłaby właśnie gruntowna nauka z szerszym poglądem filozoficzno-krytycznym daleko skuteczniejszém antidotum. Bogata biblijoteka Zygm. Augusta w Wilnie gromadziła wprawdzie najznakomitsze kodeksa i edycyje klasyków starożytnych; ale szkoły, któraby wpływ szerszy wywierać mogła, nie było. Szkoła Lubrańskiego w Poznaniu nie wywierała wielkiego wpływu na zewnątrz. Ani w Warszawie, ani we Lwowie nie ukazuje się poza szkołami klasztornemi żadne światło nauki, uwzględniającéj potrzeby wieku.

Już od r. 1511-go czynili humaniści próby wprowadzenia do programu nauk akademickich wykładu języka greckiego, posuwając na tę katedrę ucznia akademii, Jerzego Libana z Lignicy, popieranego przez biskupa Tomickiego, ale bezskutecznie. Walenty Wróbel († 1538) zdołał zaledwo w r. 1514-ym jeden kurs nauki języka greckiego prześlizgnąć, zamilkły w latach następnych; dopiero w r. 1520-ym otwierają się katedry dla tego przedmiotu, którego uczy wspomniany już Jerzy Liban z Lignicy (gramatyki), Rudolf Agrykola (tłómaczy Kratesa), Jakób z Sieradza (wykłada Hezyjoda), Sebastyjan de Leopoli (Homera r. 1521), Antoni z Napachania (Ilijadę, 1527), Sebastyjan de Hallis (gramatykę grecką, 1527).

Można się było spodziewać, że po wyczerpaniu się weselszéj nieco w tym okresie muzy poezyi, również obudzi się żywszy interes do prozaików klasycznych, jak i do poprawnego naturalnego stylu klasycznego; niemniéj, że wprowadzony przez wykład języka greckiego nowy przedmiot na katedrę uniwersytecką, przy zwrocie umysłów do studyjów poważniejszego naukowego zakroju, skieruje oświatę polską z pola jałowéj szermierki humanistów ze scholastykami na niwę racyjonalnego postępu badań filologicznych. Uniwersytet Jagielloński, będący w ostatnich latach miejscem popisu humanistów ze wszystkich krańców Europy, powinien był wśród tak ożywionego ruchu humanistycznego wykształcić sobie z pomiędzy słuchaczów swoich odpowiednich profesorów Polaków. Szermierka ta między humanistami a scholastykami była atoli w Krakowie zapobieżna, powierzchowna, a wskutek tego i jałowa. Walczące z sobą strony omawiały raczéj kwestyje sporne, ale ich gruntownie nie rozbierały. W polemice ówczesnéj przeważa ton więcéj satyryczny, aniżeli krytyczny. Wydania klasyków łacińskich, dosyć wprawdzie częste i liczne, są przedrukami edycyj obcych; o kolacyjonowaniu kodeksów, o rozklasyfikowaniu edycyj w stosunku do wartości i pierwszeństwa kodeksu, na którym się te edycyje opierały, nie widzimy aż do prac Nideckiego poważnych śladów; dlatego też wydania krakowskie klasyków nie wpływały na udokładnienie tekstu oryginalnego, nie bogaciły materyjału krytyczno-filologicznego. Umysły zdolniejsze opuszczały tedy albo omijały Kraków i szukały wykształcenia gruntowniejszego coraz częściéj za granicą, co się jeszcze częściéj zdarzać poczęło, gdy po silném nader wstrząśnieniu umysłów w Polsce przez zbyt wrzaskliwe idee buntowniczego mnicha niemieckiego, Lutra Marcina i jego popleczników Niemców, nietylko w szeregach krzyżackich Alberta, ale i po znaczniejszych miastach pruskich, głoszone z katedr zagranicznych „nowinki“ tém ponętniejszém echem młodzież uczącą się do siebie wabić poczęły. Wychodźtwo to musiało być bardzo znaczne, skoro, za przyczynieniem się uniwersytetu, mogło wywołać rozporządzenie Zygmunta I-go w r. 1534-ym, zakazujące Polakom udawać się do uniwersytetów zagranicznych po naukę. Przyczyny tego, jak się niebawem okazało, bezsilnego dekretu, odwołanego po latach dziesięciu (r. 1543-go), należy szukać przedewszystkiém w chęci ochronienia młodzieży od wpływów antykatolickich; ale, patrząc na jałowe kłótnie humanistów ze scholastykami, nie możemy zaprzeczyć niskiego poziomu naukowego owych licznych poetów, piszących wprawdzie swoje wiersze, listy, rozprawy i mowy lepszą nieco od scholastyków łaciną; ale nie pogłębiających w żadnym kierunku saméj metody badania ani pod względem gramatyki, ani pod względem treści antykwarskiéj i historycznéj. Ubogie wreszcie uposażenie nowych katedr, przy uciążliwych postanowieniach organizacyi uniwersytetu co do ekstraneów z r. 1480-go, nie zachęcało mężów zdolniejszych do katedry w Collegium minus, tak, że uniwersytet krakowski, słynący niedawno jako ognisko najwyższéj oświaty dla Europy północnéj, począł się, jeżeli nie chylić ku upadkowi, to widocznie słabnąć. Na tę ostatnią okoliczność zwraca uwagę Jan Kochanowski w „Satyrze“ swoim, pisanym wprawdzie kilkanaście lat późniéj (1563), ale malującym dokładnie sytuacyją powszechną (Wyd. jubileuszowe. T. 2, str. 53, wiersz 263—275):

„Tego baczyć nie mogę, dla której przyczyny
Wolicie do Włoch albo do Niemiec słać syny,
Mając swe szkoły doma: gdzie przedtém jeżdżali
Cudzoziemcy, którzy się nauką parali.
Zdadzą się wam podobno prostacy Mistrzowie:
. . . . . .
Jeśli im i tę trochę weźmiecie, co mają:
Na dziesięć grzywien jednak dosyć wymyślają.
Ale niech ma zapłatę, godność między wami:
Ręczę wam, że zrównacie z ich tam Sorbonami.
Nakoniec ważcie doma taki koszt na dzieci,
Ujrzycie, że się do was wszystka Padew zleci.“

Kwestyja co do liczby Polaków, uczących się na uniwersytetach obcych, przedstawia nader ciekawy interes dla badacza dziejów kultury naszéj; nie może jednak spodziewać się ona dokładnego objaśnienia przy szczupłym materyjale źródłowym, jaki dotychczas zgromadzono. Piękny przykład na téj drodze badań dał dr. St. Tomkowicz przez wydanie „Metryki nacyi polskiéj na uniwersytecie lipskim od 1409-go do 1600-go.“ (W Archiwum dziejów literat. i oświaty w Polsce. Tom II, Krak., 1882, str. 409—471). Podług téj metryki wynosi ogólna suma Polaków imatrykulowanych w Lipsku, w wieku XV-ym 108, w XVI-ym 580; t. j. w wieku XV-ym przypada rocznie paru tylko, w XVI-ym dochodzi cyfra nowoprzybywających rocznie od 13 do 40.—Sprawozdanie z matrykuł innych uniwersytetów zagranicznych, ogłaszanych drukiem (Heidelberg), byłoby nader pożądaném.

Tymczasem kwestyja naprawy edukacyi publicznéj w Polsce nie schodziła z porządku dziennego, popierana przez humanistów, podkopujących sposób nauczania scholastyków. Głośny w swoim czasie profesor uniwersytetu lipskiego, Krzysztof Hegendorff (Hegendorfinus), sprowadzony przez Jana Latalskiego, bisk. poznańskiego, na profesora do szkoły Lubrańskiego w Poznaniu, rozpoczął pięcioletnią tutejszą swoję energiczną działalność nauczycielską (1530—1535) przemową publiczną, w któréj rozbierał zasady metodologii studyjów naukowych, z uwzględnieniem stosunków szkolnych w Polsce: „De recta studendi et vivendi ratione ad bonarum litterarum virtutumque studiosos in Gymnasio Posnaniensi adhortatio.“ Kraków, 1530, u Vietora. W tym samym duchu wydał: „De educandis erudiendisque pueris nobilibus libellus. In usum novae Acad. Posnaniensis conscriptus.“ Krak., 1532 (u Vietora). Daléj „Stichologia seu ratio scribendorum versuum studiosis in Neoacad. Posn. dictata.“ Krak., 1534. Oprócz polemiki jego z Grzegorzem z Szamotuł, nader żółcią zaprawnéj, zasługuje i ta okoliczność na uwagę, że Hegendorfinus popierał w Poznaniu bardzo gorliwie naukę języka greckiego, wykładając i tłómacząc dzieła Izokratesa („Areopagiticos,“ Krak., 1534) i Demostenesa („Pro Rhodiorum libertate,“ Krak., 1538).

Przy tém wszystkiém, jakkolwiek walka między scholastykami a humanistami nie ustaje, to traci ona zwolna wszelkie naukowe znaczenie: niepostrzeżenie prawie przeszła ona na pole zaciekłych namiętności religijnych, z których filologija korzystać nie mogła. Dowodzi tego polemika Grzegorza z Szamotuł z Hegendorfinem. Scholastycy wietrzą w humanistach heretyków, patrzą niechętném okiem na naukę literatury greckiéj i języka hebrajskiego, ścigają w gronie

uniwersytetu heretyków (Jakób z Iłży). Wobec słabnącéj frekwencyi w uniwersytecie na wszystkich kursach, wobec zaniedbania profesorów starszych, postanowiono w tym czasie (1536—1539) reformę wydziału filozoficznego zapomocą następujących środków, mianowicie: 1) wzbronienia młodzieży wyjazdu do uniwersytetów zagranicznych, 2) zachęcania młodzieży do dysput filozoficznych, przy karceniu młodych magistrów za uczenie prywatne, które ich od dysput odciąga,— niemniéj 3) zachęcania młodzieży do studyjowania dzieła Donata: „Ars vetus," oraz reszty dzieł Arystotelesa, szczególniéj „De anima," bo dotychczas ograniczano się niemal na traktatach jego z dziedziny fizyki i etyki.

Przy rozbujałym atoli zapale muzy humanistycznéj, przy podniesionym republikanizmie Rzpltéj, stającéj się coraz wyłączniéj szlachecką, wskutek fakcyj dworskich i antagonizmu rodzin możniejszych między sobą (Zebrzydowscy),—stanowił Arystoteles słabą już warownią metody scholastycznéj. Potrząsają nią Orzechowski („Fidelis subditus"), Przyłuski (w „Statutach") i Szymon Marycki. W czerwcu 1549-go r., po burdzie studenckiéj z ludźmi kanonika Czarnkowskiego, w probostwie WW. ŚŚ., znaczna część studentów opuściła Kraków przy odgłosie śpiewu studenckiego: „Ite in verbum universum!"

W szeregu humanistów wiodą rej rymotwórcy, których coraz więcéj spotykamy; lecz ci, jakkolwiek doprowadzili sztukę naśladowania wzorów klasycznych do najwyższéj doskonałości, nie wywierali żadnego wpływu na postęp nauk filologicznych.

Z pomiędzy znakomitszych humanistów, nauczycieli studyjów filologicznych, odznaczających się gruntowniejszą nauką, zasługują na wyróżniającą wzmiankę: Wojciech Nowopolski, Szymon Marycki, Jakób Górski i Benedykt Herbest.

Wojciech Nowopolski (ur. 1508, † 1558) wykładał (1540 r.): Cycerona („Rozmowy Tuskulańskie," „Pro Marcello" i „Pro Milone"), a oprócz tego uprawiał naukę języka greckiego (1545), jakoto: dyjalektykę i fizykę Arystotelesa, Ilijadę Homera, Hezyjoda, Demostenesa i Euklidesa.

Szymon Kocielek (od łacińskiego wyrazu: calix=kocielek, zwany Kalicius, a od greckiego: κάριξ=kocielek, Maryckim, od miejsca zaś urodzenia Szymonem z Pilzna nazywany, ur. 1515-go r.), ukończywszy nauki akademickie w Krakowie ze stopniem bakałarza (1535-go r.), oraz doktora i mistrza (1539-go r.) wspierany przez Piotra Kmitę, udoskonalił się jeszcze w Padwie i w Rzymie w literaturze starożytnéj i w prawie, skąd doktorem obojga praw i teologii do Krakowa powróciwszy, objął przy protekcyi Kmity w uniwersytecie katedrę retoryki. Biegły filolog, nie poprzestawał na komentarzach do dzieł Cycerona („Pro Publ. Quinto," „De Oratore"); ale popierał gorliwie naukę klasyków greckich, drukując teksty greckie Demostenesa z tłómaczeniem łacińskiém („De pace," Krak., 1546; „Pro libertate Rhodiorum," Krak., 1547). Zniechęcony małém poważaniem stanu nauczycielskiego, oraz obojętnością Polaków dla nauk i uczonych, wezwany przez Hozyjusza, opuścił, zdaje się, podrażniony w miłości własnéj Kraków, przeniósł się do Prus (1551), gdzie, pozyskawszy indygenat prowincyi, został wybrany posłem na sejm lubelski 1569, na którym, w zastosowaniu się do otrzymanéj instrukcyi z sejmiku stanów pruskich, protestował energicznie przeciwko unii Polski z Litwą. Okoliczności, towarzyszące ustąpieniu Maryckiego z Krakowa, powinni byli uwzględniać ci, którzy pisząc o rozgłośném dziele Maryckiego: „De scholis seu

academicis libri II“ (Kraków, 1551, drugie wydanie 1557), wartość historyczną książki jego nieco przecenili. (Jeżowski Maciej: „Wiadomość o życiu i pismach Sz. M.,“ w „Progr. szkoły na Żoliborzu.“ Warsz., 1825; Piotr Chmiel. „Dziesięć lat dziejów wychow. w Polsce XVI w.,“ w tygodn. „Bluszcz,“ 1877 r., Nr. 9—15; Jan Lewicki w „Sprawozdaniu dyrekcyi c. k. gimnazyjum w Przemyślu za rok 1885.“ Przemyśl, 1885, str. 3—20).—Pismo Maryckiego jest mocno tendencyjne, zdradzające obrażoną miłość własną. Skoro się o tych względach pamięta, może badacz historyi szkół w Polsce dużo korzystać z dzieła Maryckiego, ponieważ z porównania akademij włoskich z uniwersytetem krakowskim nietylko pod względem ich funduszów, ale i pensyj profesorskich, niemniéj i pod względem metody wykładu akademickiego okazuje się dosyć wyraźny i dokładny obraz ówczesnéj edukacyi publicznéj w Polsce. Marycki zachęca panów polskich, równie duchownych, jak i świeckich, do szczerszego i skuteczniejszego opiekowania się akademiją, która dla zbyt skąpych środków materyjalnych upada. W księdze I-széj, rozprawiając o nauce i szkołach w ogólności, przyznaje pierwszeństwo szkołom publicznym nad prywatnemi, ocenia znaczenie szkół i akademij, dowodząc, że sława i dobrobyt narodu wypływają z postępu nauk, a środkiem i jedyną drogą, prowadzącą do tego celu, są dobre szkoły. M. utyskuje na to, że sama organizacyja uniwersytetu krakowskiego jest wadliwa, gdy nie nauka lecz starszeństwo stanowiło o powodzeniu nauczycieli. Jest to zatém ponowny atak na organizacyją uniwersytetu, przez Jana Sacrana w r. 1480-ym przeprowadzoną, ponieważ o poleconéj przez papieża Leona X-go w r. 1521-ym nie mamy w téj chwili wiadomości. Wytyka wreszcie M. ówczesnym profesorom uniwersytetu wszechstronność powierzchowną, która, niestety, do dnia dzisiejszego nie przestaje ścigać uczonych polskich!

Jako filolog, nie położył atoli Marycki zasług wybitniejszych i trwalszych, ponieważ, chociaż znał dokładnie język grecki i łaciński, uważał filologiją tylko za naukę krasomówstwa, pomijając stronę badań gramatycznych, krytykę tekstu, systematyczną interpretacyją, oraz osnowę materyjalną, historyczną dzieł klasycznych.

Na stanowisku Maryckiego znajdujemy także głośnego profesora wymowy w uniwersytecie krakowskim (1559—1565), Jakóba Górskiego (ur. 1525, † 1585), który odznaczył się jako nauczyciel prawa i teologii w szkole płockiéj (1570—1578) i zdobył sobie pewne znaczenie na polu polemiki teologicznéj i polityczno-pedagogicznéj. Ze względu na naukę filologii, był Jakób Górski jednym z tych najbardziéj wpływowych uczonych, którzy przez systematyczny wykład retoryki, oparty na pisarzach klasycznych, a mianowicie na dziełach Cycerona, wywracali jałowe dysputy scholastyków „de lana caprina.“ W historyi téj gałęzi filologii wywierały dzieła Jakóba Górskiego wpływ trwały przez dłuższe lata i pozostaną nazawsze świadectwem samowiedzy zwycięskiego humanizmu wobec milknących, chociaż nie kapitulujących scholastyków. Dzieła retoryczne Jakóba Górskiego są: 1) De Periodis atque numeris oratoriis libri II. Crac., 1558. 2) De generibus dicendi liber I. Adolescentibus dicendi studiosis opus utile. Crac., 1559. 3) De figuris grammaticis atque rhetoricis libri V. Crac., 1560.—Jakób Górski uczy, że nauka wymowy nie powinna ograniczać się na samém naśladownictwie autorów klasycznych, ale obowiązana zwracać się także do rozbioru kwestyj bieżących; że nie należy jéj się zamykać w granicach samej przeszłości,

ale może swobodnie wkraczać w granice teraźniejszości, a nawet przyszłości, zachowując tylko pod względem formalnym tę miarę, której wzory i przykłady znajdujemy u pisarzów klasycznych. W szczegółowém badaniu nad tą miarą, nad prawidłami budowy peryjodów i okresów krasomówczych, figur retorycznych i przenośni, nie poprzestawał G. na wywodach dyjalektyki Arystotelesa, stanowiącéj dotychczas niemal kanon retoryki ówczesnéj, ale szukał wzorów w pismach Cycerona, Kwintylijana i niektórych autorów greckich. Nowatorstwo takie z początku obojętnie przyjmowane, wywołało niebawem głos opozycyi i to nie ze strony scholastyków, ale z grona humanistów, do których bez zaprzeczenia policzyć trzeba Benedykta Herbesta.

Benedykt, nazwany Herbestem, jak niektórzy twierdzą, za przykładem innych humanistów, od wyrazu herba—ziele (bo rodzima jego nazwa miała być Zieleniewicz vel Zieliński), urodził się r. 1531-go w Nowém-Mieście na Rusi. Ukończywszy studyja akademickie w Krakowie, uczył po różnych mniejszych szkołach łaciny i greczyzny, między innemi przez trzy lata w głośniejszéj szkole we Lwowie. Powróciwszy do Krakowa, pozyskał prawo nauczania w uniwersytecie, gdzie równocześnie z Jakóbem Górskim rozbierał pisma retoryczne Cycerona (1559); lecz niebawem, bo w tym samym roku, wezwany został przez arcybiskupa Przerębskiego do Skierniewic dla zorganizowania i podniesienia szkoły tamtejszéj, utrzymywanéj przez arcybiskupów. Po dwóch latach gorliwéj działalności nauczycielskiéj, powołał go stąd do Krakowa senat uniwers. Jag., za przyczynieniem się biskupa krak. Filipa Padniewskiego i wojewody krakowskiego Piotra Kmity, na profesora wymowy. W r. 1561-ym rozpoczął tedy powtórnie wykłady swoje w przedmiocie retoryki i gramatyki. Nie możemy dociec, czy z pobudek czysto naukowych, czy też podżegany ambicyją i zawiścią wobec rozgłośnéj sławy Górskiego, wydając r. 1561-go u Siebeneychera w Krakowie „Listy Cycerona“ w 4-ch księgach, przyczepił się do poglądu Górskiego na istotę i znaczenie peryjodów w krasomówstwie. Rozbierając listy Cycerona,odróżniał Herbest cztery rodzaje stylu, głosił odmienne od Górskiego zdanie o istocie peryjodów krasomówczych i starał się wykazać bezpodstawność nauki Górskiego. Herbest nauczał, że okresy podzielić można na gramatyczne i retoryczne; że okres gramatyczny składa się z członków i przestanków, t. j. z odpowiedniego ustosunkowania zdań pobocznych do zdania głównego; gdy przeciwnie mówca, retor, w okresach swoich ma tylko wzgląd na miarę i liczbę: „an grammatici periodos, membra et incisa, sententiam et sintaxim distinguant; oratores autem multitudine distinguant pedum et numero.“ Co do drugiéj kwestyi, to Herbest utrzymywał przeciw Górskiemu z wielką energiją tę regułę, że mówcy niewolno wykraczać poza granicę przeszłości i teraźniejszości,—tudzież, że pożyteczniejsze będzie dla młodzieży zalecenie jéj w mowach raczéj pochwały, a nie nagany, jak zalecał Górski. Czytelnik dzisiejszy z trudnością pojąć zdoła, jakim sposobem rzecz tak subtelna i niemal błaha, jak zapatrywanie się na pojęcie „peryjodu“ w krasomówstwie, mogło posiadać w sobie tyle siły duchowéj, że zdołało w owym czasie rozdmuchać polemikę nader gorącą między tymi dwoma zapaśnikami na katedrze retoryki w uniwersytecie Jagiellońskim; polemikę, która nie dała się zażegnać ani dysputą publiczną, ani w licznych publikacyjach z jednéj i z drugiéj strony, tak, że zdaleka na rzeczy patrząc, myślałby kto, że tu chodziło o ideały podobne do klasyczności i romantyczności

w czasach nowszych. Szermierka ta przyczyniła się znacznie do wyrobienia u nas pojęć o zadaniu krasomówstwa, będącego w ówczesnéj Polsce, wszędzie sejmikującéj, w modzie,—ale przy tém wszystkiém nie pozostawiła trwałych, pożytecznych dla nauki filologii rezultatów. Górski tryumfował, popierany przez Stanisława Orzechowskiego, Grzegorza z Sambora, Stanisława Grzebskiego, objaśniającego Demostenesa, Jana Kochanowskiego, a wreszcie Nideckiego i i. Herbest, wezwany przez Czarnkowskiego, biskupa poznańskiego, na rektora szkoły Lubrańskiego, podźwignął razem z Grzegorzem Samborczykiem upadającą tę szkołę poznańską, tak, że młodzież liczniéj do niéj uczęszczać zaczęła. Gwałtowniejszy atoli ruch protestancki w Wielkopolsce porwał w swój wir wrażliwy umysł Herbesta, który zużywał się w jałowych sporach teologicznych, aż ostatecznie znalazł spokój w zakonie księży Jezuitów, do których wstąpił w r. 1571-ym. Kaznodzieja, potém i spowiednik Katarzyny Jagiellonki w Szwecyi, nie obchodzi już filologa.

Andrzéj Patrycy Nidecki, urodził się 1522 r. w Oświecimie, nauki akademickie odebrał w Krakowie pod okiem Wojciecha Nowopolskiego i Andrzeja Maryckiego, poczem kształcił się w Padwie do r. 1556-go, gdzie cieszył się szczególnemi względami sławnych filologów włoskich Manucyjusza, Sygonijusza i Robertella. Po powtórnéj wycieczce do Włoch pozyskał w Padwie 1559 r. stopień doktora obojga praw. Powróciwszy do kraju nie wstąpił na katedrę profesorską, ale pracował w kancelaryi króla Zygmunta Augusta, zwracając się w chwilach wolniejszych do ulubionych studyjów filologicznych. Najznakomitszém dziełem Nideckiego na tém polu jest drugie jego wydanie fragmentów Cycerona, w Wenecyi 1565 r. W studyjach przygotowawczych do tego dzieła przetrząsnął Nidecki wszystkich pisarzów, którzy się na Cycerona powołują i z niego przykłady czerpią. Po kilku odtąd wiekach pracy przybyło bardzo mało do zbioru fragmentów Cycerona, odłączając naturalnie to, co znalezione późniéj kodeksa Cycerona (Niebuhr i Mai) nowego przyczyniły. Fragmenta poetyckie, które Nidecki pierwszy zebrał i ułożył, przedstawiają np. ułamki Arateów Cycerona w takim komplecie, w jakim je dzisiejsze wydania Cycerona podają, tak, że praca Nideckiego stała się dla późniejszych filologów dziełem podstawowém (Morawski, l. c. str. 111). „Pracę swoję podzielił Nidecki na dwie części, z których każda rozpada się na 4-ry rozdziały. Najprzód idą teksty, potém objaśnienia z ułamkami mów, listów, dzieł filozoficznych i utworów poetyckich. Każda z tych 4-ch części opatrzona na czele katalogiem dzieł fragmentarycznie zachowanych wraz z uwagami ogólnemi.“ Pierwszém zadaniem Nideckiego było tu ustalenie krytyczne tekstów wadliwych podług wyrozumowanéj, jasnéj metody, którą opisuje szczegółowo w Adnot. IV, 15 (Zob. u Morawskiego l. c. str. 112 i 113). Z pracą tą Nideckiego rachują się nowsi wydawcy dzieł Cycerona np. Halm („Beitraege zur Berichtigung und Ergaenzung der Ciceronischen Fragmente,“ 1862 u Morawskiego l. c. 117). Nidecki umarł jako biskup wendeński w Inflantach, 1586 r.

Obok Nideckiego studyjów na polu rekonstrukcyi tekstów autorów klasycznych, spostrzegamy w tym czasie w literaturze filologicznéj w Polsce widoczny zwrot od gramatyki i retoryki do realijów, a to zdaje się pod przeważnym wpływem badań i wykładów Sygonijusza, jak tego mamy wymowny przykład na Janie Zamoyskim w dziele jego „De senatu romano,“ (Wenecyja, 1563), z późniejszych

na Pawle Goślickim („De optimo senatore," Wenecyja, 1568), Krzysztofie Warszewickim („De optimo statu libertatis." Crac. 1598) i w. i. Najbujniéj kwitnie jeszcze w Polsce przez czas dłuższy rymotwórstwo, które pod piórem wielu poetów łacińsko-polskich osiągnęło najwyższy stopień artystycznego naśladownictwa i to w opiewaniu przedmiotów swojskich zupełnie na sposób poetów łacińskich wieku Aug. Oktawijana. Andrzéj Krzycki (ur. 1483 † 1537), Jan Dantyszek (ur. 1485 † 1548), Klemens Janicki (ur. 1516†1543), Andrzéj Trzycieski († 1583), Jan Kochanowski (ur. 1530†1584), Sebastyjan Fabijan Klonowicz (ur. (1551 † około 1603) („Victoria deorum"), Szymon Szymonowicz (ur. 1557 † 1629), Sarbiewski (ur. 1595 † 1640) i w. i., dostarczają na to pożądanych dowodów. Oprócz głośnych, powołanych wyżéj poetów, nadmienić jeszcze trzeba, że przy panującym wówczas „kulcie" dla rymotwórców klasycznych, których pisarze narodowi w mowie ojczystéj przedewszystkiém naśladować się starali, nie było pomiędzy ówczesną inteligencyją polską prawie nikogo, coby w wierszu łacińskim sił nie próbował, nie wyjmując nawet takich mężów, jak Tarnowski, Jan Zamoyski i i.

Wzmiankę o poetach łacińsko-polskich w artykule o filologii uważamy z tego powodu za konieczną, że wielu z Polaków, kształcących się w nowszych czasach w uniwersytetach niemieckich, a mianowicie we Wrocławiu i Berlinie, a poświęcających się studyjom filologicznym na dzisiejszém ich stanowisku naukowém, w chwalebném zamiłowaniu rzeczy swojskich obierało sobie za przedmiot swoich rozpraw, dla osiągnięcia stopni naukowych, dzieła poetów łacińsko-polskich. Korzystając z krytyki i metodyjologii filologicznéj, dzisiaj udoskonalonéj, starali się młodzi filologowie zbadać znaczenie filologiczne tych poetów, tudzież rozebrać krytycznie wartość ich dzieł poetycznych, przez co podtrzymywali żywszy związek między inteligencyją polską a literaturą filologiczną, lekceważoną od dosyć dawna przez młodsze pokolenia polskie. Drobne te pierwociny filologów naszych nie mogły wpłynąć na postęp nauki filologii, ale rozszerzały zawsze widnokrąg pojęć filologicznych. Pisali w tym kierunku: Zygm. Węclewski (o Krzyckim 1874 i o Janickim 1869); Czaplicki Leon (o Dantyszku 1855); Masłowski Walenty (o Janickim 1857); Ant. Mierzyński (o Klonowiczu 1857); Stan. Węclewski („Flis" Klonowicza, 1862, „Szymonowicz" 1864); Kolanowski Maksymilijan („Sarbiewski" 1842). Pod wpływem tych samych dążności tłómaczono już i dawniéj na język polski owe rymy łacińskie (Kaź. Brodziński dosyć szczęśliwie; Wład. Syrokomla nieudolnie, bez zrozumienia oryginału i i.). Tłómaczenia te, o ile odpowiedziały niełatwemu zadaniu takiéj pracy, mogą być uważane za nabytek literatury polskiéj.

Pracę Nideckiego trzeba uważać za słup prawie graniczny w historyi studyjów filologicznych w Polsce na gruncie humanizmu europejskiego w téj formie, w jakiéj się w Polsce zaaklimatyzować potrafił. Wpływ studyjów tego kierunku spostrzegamy jeszcze dosyć długo w nieprzerwanym ciągu, chociaż ze słabnącą widocznie energiją, w uniwersytecie krakowskim i w założonéj 1595 r. przez Jana Zamoyskiego akademii zamoyskiéj, uważanéj za filiją szkoły krakowskiéj i biorącéj od niéj profesorów swoich. W szeregu filologów z téj epoki zwracamy uwagę czytelnika na następujących uczonych: 1) Burski Adam, piszący się zwyczajem humanistów Bursius, urodził się około roku 1560-go w Brzezinach, miasteczku na Mazowszu, dziś powiatowém w gubernii piotrkowskiéj, umarł zaś, podług wyraźnego dowodu w Album akademii zamoyskiéj, dnia 15-go lutego

1611-go r. („Biblijoteka warszawska," 1884 r. T. II-gi, str. 324). Nauki szkolne pobierał w szkole lwowskiéj, dokąd zabrał go ze sobą jeden z krewnych, Szymon Brzeziński, gdy się tam z Brzezin przeniósł. Ze Lwowa wysłany dla ukończenia nauk wyższych do akademii krakowskiéj, pozyskał tu 1580-go r. stopień naukowy. Posłany przez akademiją do Lwowa na nauczyciela, został rektorem szkoły tamtejszéj, poczém, opuściwszy Lwów, przebywał zagranicą dwa lata na naukach, a powróciwszy do Krakowa, otrzymał w akademii katedrę filozofii i zarząd bursy Jeruzalem. Niebawem wezwał Jan Zamoyski Burskiego na profesora wymowy i filozofii do założonéj przez siebie akademii zamoyskiéj, któréj po Stephanidesie został wtórym rektorem r. 1597-go, głośnym na katedrze wymowy i filozofii z gruntownéj znajomości obydwóch języków klasycznych. Biblijoteka ordynacyi zamoyskiéj posiada w rękopisie kursa filozofii, oraz wykłady filologiczne, które Burski miewał w akademii zamoyskiéj o Dyjonizym Halikarnaskim i Tucydydesie, świadczące o umyśle krytycznym profesora. Z dzieł Burskiego, drukiem ogłoszonych, najważniejszém w dziejach pedagogii jest: „Dialectica Ciceronis, quae disperse in scriptis reliquit, maxime ex stoicorum sententia etc." Zamość, 1604,—którego treść szczegółowo już przedstawił w „Encyklopedyi wychowawczéj" (t. II-gi, str. 379—383) Tytus Świderski pod wyrazem: Burski. Powyższe dane bijograficzne podaliśmy dla sprostowania niektórych dat chronologicznych, w późniejszych już studyjach ustalonych.—2) Romer Adam ze Stężycy (urodz. 1566-go r., umarł 1616-go r.), uczeń akademii krakowskiéj; pozyskawszy wyższe stopnie w naukach wyzwolonych i filozofii w Krakowie, kończył studyja teologiczne w Rzymie, poczém przez 26 lat oddawał się gorliwie pracom akademickim. Patrząc ze smutkiem na upadające nauki w akademii, wpływał na biskupa krakowskiego Tylickiego, kanclerza akademii, aby w wykonaniu breve papieskiego przedsięwziął reformę akademii, przez usunięcie z niéj profesorów świeckich, mających beneficyja kościelne i trudniących się gospodarstwem wiejskiém, z zaniedbaniem obowiązków profesorskich. Przez to ściągnął atoli na siebie taką burzę, że został w r. 1610-ym z grona kolegów wykluczony. Romer ogłosił drukiem: a) „De ratione recte eleganterque scribendi ac loquendi libri III." Krak., 1590. Jest to gramatyka łacińska w 4-ch częściach podług Pryscyjana i Linacra; b) „De informando oratore libri III." Krak., 1593. Jest to wyciąg z pism Cycerona i Kwintylijana o wymowie, z wskazówkami autora, dowodzącego, że do wymowy potrzeba dobrego przygotowania, głębokiéj nauki i ćwiczenia; c) „M. T. Ciceronis orationes: pro lege Manilia; pro S. Roscio; Catilinariae quatuor; post reditum in Senatum; nova Philippica; pro Marco Marcello—commentariis illustratae." Krak., 1610. Nie jest to komentarz krytyczny, ale rozbiór nadzwyczaj szczegółowy podług zasad dyjalektyki scholastycznéj.—3) Birkowski Szymon (urodz. 1574-go r., umarł 1626-go r.), doktor medycyny, ale więcéj filolog, aniżeli lekarz, gruntowny znawca języka greckiego, wezwany przez Zamoyskiego do akademii zamoyskiéj nietylko na profesora wymowy, ale i na przewodnika i lekarza syna, Tomasza. Ogłosił, oprócz pism lekarskich Galena, z dziedziny filologii: „Dyonysii Halicarnassei de collocatione verborum graece et latine S. B. recensuit et nunc primum convertit." Zamość, 1602. W biblijotece ordynacyi Zamoyskich w Warszawie są w rękopisie jeszcze trzy dzieła Birkowskiego (komentarze do Porfiryjusza), ważne pod względem krytyki filologicznéj. (cf.

Janocki: „Nachrichten von den raren polnischen Büchern.“ Tom V-ty, str. 212—216; u Jochera, loc. cit., tom I-szy, str. 25—139).—4) Sykst Erazm ze Lwowa, doktor medycyny i filozofii, profesor akademii zamoyskiéj (umarł 1635-go roku), dla wielkiéj swéj nauki znany uczonym zagranicznym, zajmował się, oprócz literatury lekarskiéj, głównie utworami poety dramatycznego z epoki J. Cezara i Augusta: Publijusza Syra. Wydał też Sykst: a) „Publii Syri Mimi cum paraphrasi Erasmi Rotterdami, notis Scaligeri et observationibus Erasmi Sixti Leopoliensis.“ Krak., 1590; b) „Publii Syri Mimi selectae sententiae opera et studio Erasmi Sixti.“ Krak., 1599; c) „Commentarius medicus in L. Senecae opera.“ Lwów, 1627.—5) Petrycy Sebastyjan († 1626), ur. w miasteczku Pilznie, gdzie ukończywszy początki nauk, kształcił się w akademii krakowskiéj. Pozyskawszy w r. 1583-im stopień doktora filozofii, wykładał ten przedmiot przez lat siedem w kolegijum mniejszém i uczył się obok tego sztuki lekarskiéj. Towarzysząc, jako lekarz przyboczny, Marynie Mniszchównie do Moskwy, dostał się tam z wielu innymi Polakami do więzienia, gdzie skracał sobie czas przekładem Horacyjusza na język polski. Powróciwszy do kraju, zamieszkiwał w Krakowie, a potém we Lwowie, poświęcając się zupełnie na usługi ludności biedniejszéj. Pomijając wielkie jego zasługi, jako założyciela fundacyi historyjografa przy akademii, oraz jego dzieła medyczne, wspominamy o Seb. Petrycym, jako filologu i tłómaczu dzieł Arystotelesa na język polski. Wydał bowiem: a) „Polityki Arystotelesa, to jest rządu Rzeczypospolitéj, z dodatkiem ksiąg ośmioro.“ Krak., 1605. b) „Etyki Arystotelesowéj, to jest, jako się każdy ma na świecie rządzić, z dodaniem ksiąg dziesięciorga.“ Krak., 1618. c) „Ekonomiki Arystotelesowéj, to jest rządu domowego, z dokładem księgi dwie.“ Krak., 1710.—Już z tytułów powyższych widzi czytelnik, że Petrycy nie ograniczył się na tekście Arystotelesa, ale powiększył go znacznie dodatkami, w których trudniejsze miejsca wyjaśnia, liczne przestrogi i rady, zastosowane do spraw polskich, podaje, zwraca uwagę na różnicę stosunków społecznych za czasów Arystotelesa z nowszymi, tak, że filolog polski, badający dzieje filozofii starożytnéj, polityki, pedagogiki, etyki lub ekonomiki, znajduje tu obfity materyjał naukowy, wyłożony praktycznie w czystym języku polskim. Chęć przenoszenia faktów starożytności klasycznéj do wyobrażeń polskich, usuwała w umyśle Petrycego do tego stopnia wszelkie inne metodologiczne względy, że nawet jego d) „Horatius Flaccus“ (Krak., 1609) w języku polskim nie zgadza się z tekstem oryginalnym, bo Petrycy wiele zwyczajów i okoliczności kultury starożytnéj na polskie poprzemieniał.—6) Syn Sebastyjana, Jan Innocenty Petrycy († 1641), doktor medycyny i filozofii, profesor i historyjograf akademii krakowskiéj, wykładał w uniwersytecie r. 1598-go „Topica“ Cycerona, a r. 1624-go wydał w Krakowie dzieło p. t.: „Palaestra,“ gdzie podaje sposoby, jakimi z kilku mów Cycerona można ułożyć inne, według okoliczności. Jego „Princeps polonus“ (Krak., 1633) nie jest bez znaczenia informacyjnego dla dziejów wychowania w Polsce.—7) Cynerski Rachtamowicz Jan († 1651), kanonik katedralny krakowski, profesor wymowy, a późniéj teologii w akademii, grzeszący przesadą i brakiem smaku w swoich licznych panegirykach, wydał „Jul. Agricolae Vita a C. Corn. Tacito scripta, opera J. Cynerski per aphorismos politicos explicata et in lucem edita.“ Krak., 1643.—8) Potocki Paweł, wojewodzic bracław., uczeń akad. padewskiéj, dostał się w r. 1655 na Ukrainiedo niewoli w Moskwie, gdzie przesiedział lat

trzynaście. Umarł r. 1674-go. Przedtém wydał: a) „Exercitationes oratoriae elucubratae.“ Wenecyja, 1642. b) „Historico-politicus sive quaestiones historicae et civiles ex 3 libris primi decadis Titi Livii concinnatae.“ Krak., 1646.— Przedrukowane dzieła Pawła Potockiego w Warszawie r. 1747-go p. t.: „Opera omnia Comitis in aureo Potok Pilavitae Potocki, Castellani Camenecensis.“

Pomiędzy nauczycielami wymowy w akademii krakowskiéj, znajdujemy od r. 1627-go po Janie Innocentym Petrycym: Jana Brożka (J. Broscius), wykładającego teoryją wymowy, podług dzieła Cycerona: „De oratore libri III.“ Gdy jednak Brożek położył główne zasługi na polu nauk matematycznych, oraz jako żarliwy obrońca akademii w jéj walce z Jezuitami, a pochwalne jego rymy łacińskie nie odznaczają się tą klasycznością, co innych poetów łacińsko-polskich; przeto możemy w tém miejscu poprzestać na téj wzmiance (cf. J. N. Franke: „Jan Brożek, akademik krakowski 1585—1652.“ Krak., 1884, oraz artykuł p. S. Dicksteina w „Encyklopedyi wychowawczéj,“ t. II, str. 319—325).

Z powyższego przeglądu widzimy, że walka pomiędzy scholastykami a humanistami nie zakończyła się w Polsce żadném stanowczém zwycięstwem ani jednych, ani drugich. Nie był to bowiem spór poważnie naukowy, prowadzony dla zwycięstwa jednéj lub drugiéj teoryi, jednéj lub drugiéj świadomie pojmowanéj różnicy zasad naukowych i cywilizacyjnych. Tymczasem wystąpił do tych słabnących zapasów trzeci szermierz w nauczycielach Jezuitów, którzy, idąc śmiało, energicznie, zdobyli sobie wstępnym bojem pod koniec XVI-go i z początkiem XVII-go wieku przeważny wpływ na społeczeństwo polskie, co się także i na polu nauk odbić musiało.

Jakkolwiek antagonizm między humanistami a scholastykami w Polsce nie pozostawił po sobie dzieł znakomitych, któreby wpłynęły na dalszy kierunek i postęp w rozwoju nauk filologicznych u nas; to zaprzeczyć nie można, że pod promieniami humanizmu zmienił się naród polski do niepoznania.

Społeczność polska, wzrosła na podstawie swobodnych indywidualności lokalnych, prowincyjonalnych; zorganizowana wreszcie politycznie przez unią lubelską (1569) w ogromny naród za pomocą idei federacyi różnych pierwiastków plemiennych (lechickich, pruskich, litewskich i ruskich), odwróciła się w w. XVI-ym od wyobrażeń szkoły i wiedzy średniowiecznéj, scholastycznéj, a poczęła gonić za ideałami świata Greków i Rzymian, za odrodzoną literaturą starożytną, pełną swobody i poezyi, za wzorami piękna klasycznego. Rubaszność i prostotę patryjarchalną w mowie i obyczajach zastępowała zwolna wytworność wymowy Cycerońskiéj, oraz „dworskość włoska“ w życiu towarzyskiém. Ciężką i niezgrabną jeszcze prozę z peryjodami rozwlekłymi, żadnym porządkiem konstrukcyi gramatycznéj nie związanymi, kształciła i doskonaliła troskliwość metodologiczna o piękny klasyczny styl łaciński w literaturze i w mowach publicznych. Zwolna gasnął mistycyzm średniowieczny, a budził się realniejszy zmysł artystyczny, który korzystnie wpływał na rozwój literatury narodowéj, polskiéj. Obok teologii i prawa, odzywają się śmielsze dyskusyje filozoficzne, nie krępowane samą dyjalektyką Arystotelesa, oraz studyja astronomiczno-matematyczne, tudzież sztuki piękne w poezyi i architekturze na całym obszarze wielkiéj Rzeczypospolitéj.

Humanizm przyniósł tedy niemałe korzyści dla rozwoju kultury i postępu narodowości polskiéj.

„Panujący w Polsce dłużéj, aniżeli w reszcie Europy zachodniéj, scholastycyzm odłączał nas niepostrzeżenie od kultury zachodniéj i nie torował nam skutecznie i trwale drogi do tych narodów, które, łącząc się z kościołem katolickim, zazdrosném okiem czuwały nad odrębnością swoją plemienną. Wpływ akademii krakowskiéj, w któréj istniało osobne kolegijum dla Litwinów, ograniczał się do zaopatrywania Litwy w księży, głoszących słowo Boże. Dopiéro humanizm potrafił odwrócić panów litewskich od ruszczyzny, zbliżając ich do społeczeństwa polskiego, do jego języka i cywilizacyi. Pod wpływem legistów rzymskich dokonywa się kodyfikacyja praw litewskich, która wnosi na wschód wiele urządzeń polskich wraz z językiem polskim, bo statut litewski (1530) został spisany nietylko w ruskim i łacińskim, ale i w polskim języku.“ W tym samym kierunku oddziaływały instytucyje, zwyczaje i obyczaje polskie na Prusy i resztę ziem nadbałtyckich, które się do Rzeczypospolitéj dobrowolnie przyłączyły, z zawarowaną odrębnością w sposób formalnéj międzynarodowéj tranzakcyi. Humanizm stał się tedy dla Rzeczypospolitéj pochodnią, która oświecała kulturze polskiéj szeroką drogę na wschód i na północ: należało tylko więcéj zwartym szeregiem iść za tą gwiazdą przewodnią, nie folgując przyrodzonéj nam ociężałości i niezaradności w robotach szerszego widnokręgu.

Uznając tę dodatnią stronę humanizmu w dziejach naszych, nie możemy równocześnie zamilczeć i o skutkach ujemnych, jakie pozostawiły po sobie agitacyje humanistów w historyi naszéj.

Niewolnicze uwielbienie i bałwochwalcze naśladowanie wzorów klasycznych zabijało pracę samodzielną, odwracało umysły od pracy ściśle naukowéj, od studyjów metodologicznych, gruntownych, których nawet u ówczesnych profesorów uniwersytetu nie widzimy. W obec takiego położenia rzeczy otwierało się tu dla uniwersytetu Jagiellońskiego piękne zadanie zreformowania studyjów akademickich na podstawie metody, stosowanéj przez humanistów we Włoszech i w Wiedniu. Scholastycy krakowscy, zapatrując się na Paryż, chwytali się w tym celu niektórych środków zewnętrznych; ale nieśmiałość dalszego w tym kierunku postępowania usprawiedliwiali względami etycznymi, które gorszyły się poglądami i obyczajami nauczycieli-humanistów, płochych i nadto ruchliwych. Brak potrzebnéj w takich razach odwagi naukowéj i obywatelskiéj odwracał umysły młodzieży od wszechnicy krajowéj, popychał inteligentniejsze osobistości do szkół zagranicznych i sprawił to, że nietylko współcześni, ale i późniejsi stanęli ze swojemi sympatyjami po stronie humanistów przeciw scholastykom, bez głębszego rozbioru powodów takiego postąpienia. Badacz dziejów polskich, widząc w téj epoce opiniją tak lekceważącą uniwersytet Jagielloński, szuka napróżno w dziejach oświaty i kultury naszéj tych faktów i tych okoliczności, które sprawiły, że w chwili dźwigającego się wpływu szkół jezuickich zwróciły się znowu sympatyje inteligencyi narodowéj na stronę uniwersytetu, chociaż ten nie przestał być scholastycznym; a wystąpiły głośno przeciw Jezuitom, chociaż oni nie zamykali się w pętach metody scholastycznéj, chociaż nie stronili od nauki języka greckiego, chociaż nie uciekali od literatury klasycznéj, ale owszem, odznaczali się w początkowéj swéj działalności szkolnéj niezaprzeczonym postępem na polu pedagogii. Mimo to zajął uniwersytet względem szkół jezuickich takie samo stanowisko, jakiego bronił przeciw zabiegom humanistów, za co

znalazł w późniejszych wiekach głośny poklask w szerokich kołach literatów polskich, chociaż w jednym i w drugim razie chodziło uniwersytetowi przeważnie, a może i wyłącznie o monopol nauczania, a nie o poprawę metody wykładu.

Nietyle sąd historyczny, opierający się na faktach dokładnie zbadanych, ile opinije powierzchowne, będące echem epoki upadku edukacyi publicznéj w Polsce, nie pozwoliły późniejszym uczonym naszym wejrzeć głębiéj w istotną przyczynę zatargu uniwersytetu Jagiellońskiego z Jezuitami i z każdemi innemi nowemi szkołami w Rzeczypospolitéj. Zamykano oczy na wojny ościenne i domowe, które prawie bez wytchnienia pustoszyły Polskę wdłuż i wszerz przez dwa wieki (XVII-ty i XVIII-ty), niszcząc wszelkie organa życia umysłowego i społecznego mordem i pożogą; ale zadawalano się utartymi frazesami, popieranymi uprzedzeniem z pobudek antykatolickich, a potém politycznych, jakoby nie ogół położenia, ale wyłącznie i jedynie Jezuici mieli być przyczyną naszego upadku umysłowego, a wskutek tego i politycznego. Pogląd taki chwili, w któréj Komisyja edukacyjna przystępowała do swojéj pracy reorganizacyjnéj, łatwo pojmujemy, na słabe strony metody pedagogicznéj Jezuitów równie surowo patrzymy; ale pozostawienie tego uprzedzenia bez dokładnego rozbioru uważamy za wielką szkodę dla rozwoju organicznego umysłowości naszéj, a mianowicie nauk szkolnych, między któremi zajmowały w wieku XVII-ym i XVIII-ym nauki filologiczne pierwszorzędne stanowisko. Był czas, w którym szkoły jezuickie miały przewagę w całéj Europie zachodniéj, a nie przeniewierzyły się nigdzie zasadom pedagogii do tego stopnia, w jakim je potępia literatura nasza. Niemcy widzą przyczynę upadku szkół u siebie w wieku XVII-ym nie w systemie nauczania Jezuitów, ale w wojnie trzydziestoletniéj. Akademija zamoyska, filija krakowskiéj, chociaż brała profesorów swoich z uniwersytetu Jagiellońskiego, nie mogła się dźwignąć i dla téj saméj przyczyny upadła. Nie weszliśmy zatém jeszcze na drogę, którą wskazywał Szujski w r. 1867-ym („Przegląd polski," 1867, październik, str. 154), twierdząc, że „czeka nas droga wydobywania się z utartych frazesów i sądów przez studyja poważne."

Patrząc z dzisiejszego stanowiska na owoce pracy naukowéj akademii Jagiellońskiéj, nie możemy się godzić na pogląd J. Sołtykowicza („O stanie akademii krakowskiéj," Krak., 1810, w Przemowie), uczącego, że „na całą Rzeczpospolitę powinna być jedna szkoła główna, ażeby wszystkie umiejętności i nauki wyzwolone z jednego wypływały źródła, a tém samém nie mogły wprowadzać żadnego poróżnienia w opinije filozoficzne, religijne i polityczne." Pomijając to, że sama zasada jest fałszywa, na wielkich przestrzeniach zabójcza dla postępu edukacyi, to i wnioski są nielogiczne, bo idea zwierzchniczéj władzy wychowania nie powinna nigdy być kajdanami dla swobody ruchu umysłowego. Cywilizacyja dzisiejsza, jeśli nie jest zaślepiona bałwochwalstwem liberalizmu radykalnego dla wszechwładzy państwa, pragnie właśnie wywalczyć sobie prawo swobodnego nauczania: „l'enseignement libre," „la liberté de l'enseignement." Gdyby uniwersytet Jagielloński był odpowiadał zadaniu chwili, to byłby mógł utrzymać wpływ zwierzchniczy pod względem naukowym równie nad świeżo powstającemi akademijami jezuickiemi w Wilnie (1578), nad szkołą w Poznaniu, Lwowie (1606), jak i nad resztą kolegijów jezuickich; ale nauki w akademii krakowskiéj chyliły się już w wieku XVI-ym ku widocznemu upadkowi, jak tego dowodzą nieustające na-

woływania do reformy ze strony synodów prowincyjonalnych, króla Zygmunta Augusta, sejmów i papieżów, od r. 1523-go począwszy. Już wyżej nadmieniliśmy o zaleconéj przez synod piotrkowski reformie, którą miał się zająć w r. 1523-im Gamrat i Łaski („Statut Januszowskiego," str. 223). Synod warszawski z r. 1543 postanowił: „ponieważ uniwersytet, czyli szkoła główna krakowska, dla niektórych nowych i nieznośnych zwyczajów powoli ku upadkowi chylić się zdaje; przeto synod postanowił, ażeby przewielebny arcybiskup gnieźnieński i biskupi: krakowski i przemyski, zjechawszy do Krakowa, reformę téj szkoły przedsięwzięli." Postanowienie to pozostało atoli bez skutku, gdy w r. 1552-im nowy synod warszawski zalecił: „przedewszystkiém zaś główną szkołę krakowską niechaj w myśl uchwał synodalnych zreformują biskup krakowski i jego kapituła." Na sejmie 1562-go r. dopominał się Zygmunt August reformy szkół krakowskich, pułtuskich i poznańskich. Piotr Myszkowski, biskup krakowski, odpowiadając na breve papieża Pawła V-go z r. 1609-go, dopominającego się naprawy uniwersytetu krakowskiego, pisze te słowa: „Od wielu lat o zreformowaniu akademii téj tak uchwały prowincyjonalne, jakoteż prawo sejmowe, ustanowione są: niedawno także na synodzie prowincyjonalnym Ichmość biskupi i całe duchowieństwo żądało odemnie, ażebym reformy tego zakładu, oddawna zaniedbanéj, dopełnił." (cf. Theiner: „Mon. Pol.," t. III, str. 30,—dokument powołany w ciekawéj książce ks. Załęskiego p. t.: „Czy Jezuici zgubili Polskę?" Lwów, 1874, wydanie 2-gie, str. 215). Zaznaczonego przez powyższe dokumenty upadku akademii wiele lat przed usadowieniem się Jezuitów w Polsce (1565—1578) nie można tedy kłaść na karb szkodliwéj działalności tego zakonu, ale trzeba go uważać za owoc zaniedbania naukowego scholastyków krakowskich, którzy z postępem czasu postępować nie umieli lub za leniwi do tego byli wobec ruchliwszych, chociaż może powierzchowniejszych humanistów. Gdy do takiego położenia rzeczy, będącego wynikiem nierozstrzygniętego antagonizmu scholastyków z humanistami, przyłączyła się jeszcze ta okoliczność, że po unii lubelskiéj utworzyło się naturalnym rzeczy porządkiem główne ognisko życia publicznego na równinach mazowieckich, a w ślad za tém i stolica państwa z Krakowa do Warszawy przeniesioną została; ujrzał się Kraków opuszczonym, zaniedbanym. Warszawa zaś, nie mając za sobą żadnéj tradycyi naukowéj, bez szkół wyższych, bez biblijotek zasobnych, bez drukarni, nie mogła narazie zastąpić Krakowa na polu naukowém. Wojny szwedzkie spustoszyły do reszty stolicę Jagiellonów wraz z zakładami naukowymi, bez przyczynienia się Jezuitów, a epoka następująca nie sprzyjała długo wzniesieniu się Warszawy pod względem naukowym. Nawet przemożni tutaj Jezuici nic trwałego zbudować nie mogli. Upadek nauk w Polsce XVII-go i XVIII-go wieku był zatém rezultatem wypadków dziejowych i nie należałoby go kłaść tylko na karb pojedyńczych osobników, ale winowajcą jest tu ogół cały w jednych szeregach mniéj, w drugich więcéj, ale cały!

O ile wykształcenie humanistyczne było bezpłodném i encyklopedycznem, powierzchownem, o tyle wykształcenie scholastyczne w Polsce w. XVI i XVII było nieruchomém, zacofaném, powiedzielibyśmy nawet wstecznem, nie rachującém się dostatecznie z położeniem, tak wyraźnie zmienionem przez wypadki historyczne.

Szkodliwie oddziałał humanizm w Polsce na potężną dotychczas siłę religijności w naradzie, którą osłabiwszy, spowodował w trakcie czasu coraz większe zepsucie obyczajów, oraz lekceważenie pewnych niewzruszonych zasad w dziedzinie prawa i polityki, czyli w całém życiu publiczném. Pod wpływem niezgruntowanych pojęć i wyobrażeń republiki i tyranii klasycznéj szerzyło się bowiem w kraju przerażające zamieszanie pojęć prawnych i politycznych, z czego płynął brak zasad w życiu publiczném, tudzież brak prawdziwéj ambicyi politycznéj, służącéj wyższéj idei dobra publicznego.

W chwili, kiedy humanizm począł się wciskać do Polski i do uniwersytetu Jagiellońskiego, rządziła się jeszcze Polska przeważnie ustawodawstwem prowincyjonalném, prawnie nieskodyfikowaném, ideą państwa jednolitego nieprzeniknioném. Po ogromnym rozroście Polski w wieku XV-ym i XVI-ym występowały na jaw pewne braki i niedostatki, których nie zaspakajały ani postanowienia wiślickie, ani ustawy nieszawskie, ani korektura pruska, ani „excepta“ mazowieckie, ani liczne postanowienia z epoki Jagiellonów, dla danych potrzeb ogłaszane. W celu skodyfikowania tych rozmaitych ustaw w jednym zbiorze chwytano się teraz gorliwiéj jeszcze, aniżeli dawniéj, prawa rzymskiego, jako najpewniejszego przewodnika przy podobnéj robocie. Nie gardzono i teraz jeszcze prawem kanoniczném, ale w prawie cywilném i publiczném ulegano wpływom nauki „odrodzonéj,“ która, porzucając więzy szkoły scholastycznéj, stroiła się chętnie w idee republikanizmu Cyceronowego i innych podobnych oratorów. Gromadzono tedy ustawy prawodawstwa polskiego w „Statutach“ Łaskiego i Przyłuskiego: poczęto je na tym gruncie badać, objaśniać, tłómaczyć, na sejmach stosować, tak, że umysły gadatliwéj szlachty zagustowały w téj elokwencyi frazeologicznéj, rozmijającéj się niekiedy z logiką i ze ścisłością prawodawczą, gubiącéj się w zapędach deklamatorskich, które pozostały cechą charakterystyczną sejmikującéj szlachty aż po ostatnie dni Rzeczypospolitéj. Projekt Taszyckiego t. zw. „korektury praw,“ sięgający głębiéj w istotę prawa rzymskiego, został przez szlachtę odrzucony (1534). Słuszną też robi uwagę prof. M. Bobrzyński („Dzieje Polski w zarysie,“ wyd. 2-gie, Warsz., 1881, t. II, str. 51), twierdząc, że „na nieszczęście zmysł prawniczy nie jest jeszcze zmysłem politycznym, który jasno ocenia każde położenie, bezzwłocznie chwyta odpowiednie środki zaradcze, nie cofając się przed ofiarami osobistemi, choćby najdaléj sięgającemi. Nauka prawa rzymskiego dobrze pojęta, opierająca się na powadze zasady najwyższéj urzędu w pojęciu „imperium,“ mogła była wpłynąć zbawiennie na umysły szlachty; ale ogół téj szlachty, zadawalając się wykształceniem humanistycznem, encyklopedycznem, nie wnikał głębiéj w ideę nauki prawa rzymskiego, jak to czynili nasi mężowie stanu wieku XV-go, i dla tego nie mógł zdobyć się na to przekonanie, że siła rządu była zasadniczą podstawą prawa i państwa starożytnego. Przyswajano sobie z literatury klasycznéj daleko łatwiéj pojęcia i sentencyje o zgubnych skutkach „tyranii,“ o wolności i równości obywatelskiéj, aniżeli pojęcia obowiązku i posłuszeństwa dla władzy panującéj. Wybierano z literatury klasycznéj tylko to, co mogło z łatwością służyć za usprawiedliwienie logiczne ówczesnego kierunku umysłów szlacheckich. Faktem niewoli, istniejącéj w Grecyi i Rzymie, usprawiedliwiano ucisk chłopa polskiego; równością obywatelską w Sparcie, Atenach i w Rzymie idealizowano, podtrzymywano ostentacyjną, iluzyjną równość między szlachtą, a podsycano namiętną

nienawiść ku możnowładztwu. Jeżeli zaś burzliwość sejmów, konfederacyj i rokoszów, przy braku silnéj egzekucyi przepisów prawa, ostrzegała o niebezpieczeństwie wyrodzenia się wolności w swawolę i dopominała się potężniejszéj władzy wykonawczéj; to przestrogę taką zagłuszano argumentem z Cycerona: od czegoż cnoty obywatelskie?“ Pogląd ten na stosunek głównych organów życia publicznego, imponujący umysłom płytkim, ale zabójczy dla powagi wszelkiego urzędu, zagłuszył zwolna zupełnie poczucie idei prawa rzymskiego, idei „imperium,“ a torował drogę bezsilnéj patryjarchalności w epoce, w któréj wszyscy sąsiedzi pracowali nad wzmocnieniem władzy państwowéj.

Przy tém wszystkiém można się było spodziewać, że z tego zapalczywego współzawodnictwa idei tak doniosłych, jak scholastycyzm i humanizm, powinna była wyniknąć pewna korzyść dla rozwoju postępowego nauk w Polsce. Tymczasem oczekiwanie to zawiodło, ponieważ humanizm, zboczywszy z drogi pierwotnéj swojéj idei oswobodzenia umysłu ludzkiego z więzów zewnętrznych, oddał się w zapale walki zbyt pochopnie na usługi szermierki religijnéj, która w wieku XVI tak gwałtownie wstrząsała społecznością europejską. Ambicyja i arogancyja buntownicza „nowinkarzy“ zaabsorbowała zupełnie żywotne idee humanizmu, zepchnęła jego ideę cywilizacyjną na stanowisko szermierza przeróżnych doktryn religijnych, na stanowisko szermierza często fanatyczniejszego, mniéj wyrozumiałego, bardziéj inkwizytorskiego,aniżeli był którykolwiek z najgorliwszych scholastyków. Na podstawie tych momentów historycznych nastąpiła, po tak zwanéj „reformacyi kościoła,“ silna reakcyja, która popchnęła co najzdolniejsze umysły do szeregów najgorliwszych obrońców powagi i zwierzchnictwa władzy kościelnéj.

Humaniści obudzili wśród społeczeństwa europejskiego żywy nader interes dla starożytności klasycznéj, zwrócili uwagę jéj na wielkie znaczenie pedagogiczne kultury klasycznéj; ale zanadto powierzchowni i encyklopedyczni nie potrafili stworzyć samodzielnéj, wszechstronnie wyrozumowanéj metody badań filologicznych. Idee humanistyczne, sięgające pierwiastkowo do jak najszerszych widnokręgów, zostały przez wzburzone fale szermierki religijnéj zepchnięte na ograniczone stanowisko pedagogii, na stanowisko nauki szkolnéj, fachowéj, pozostawiając zaledwie słabe reminiscencyje swojego wpływu w uniwersytetach i szkołach wyższych, uprawiających nauki dla idei postępu, dla idei wzrostu oświaty i cywilizacyi narodów. Zamiast spodziewanéj swobody nauki, dla któréj humanizm podjął walkę ze scholastycyzmem, widzimy w uniwersytetach europejskich drugiéj połowy XVI-go i pierwszéj XVII-go wieku, po przejściu szarugi zapalczywości sekciarskiéj, panowanie jak najzimniejszéj, formalistycznéj ortodoksyi przeróżnych „konfesyj“ w ich odrębnych granicach. Naukę klasyków zapędzono znowu do służby namnożonych teraz przeróżnych teologij, formułowanych absolutnie przez rozmaitych doktrynerów, stawiających martwą literę biblii z ciasnymi swoimi, dyjalektycznie uporządkowanymi dogmatami, jako słońce, które promieniami swymi cały świat umysłowy ogrzewać i oświecać miało.

Filologija, spychana coraz gwałtowniéj do znaczenia klucza, otwierającego tajemnice biblii lub pism ojców Kościoła, stara się wprawdzie przeniknąć do świata kultury starożytnéj zapomocą gromadzenia jak najobfitszego materyjału literatury starożytnéj, zapomocą porównywania i objaśniania tekstów, badania szczegó-

łów leksykalnych i antykwarskich; ale brak jéj wszelkiego zapału dla utworów ducha starożytności klasycznéj. Obudzone przez humanistów nowe życie na polu nauk i sztuk przerodziło się niepostrzeżenie w zimną, nadzwyczaj sztywną i sztuczną formalistykę. Pocieszający wyjątek stanowią jeszcze w téj epoce dwa kraje, mianowicie: Francyja i Holandyja, gdzie filologija zajmuje najwybitniejsze samodzielne stanowisko między wszystkiemi naukami i wywiera na wszystkie kraje ościenne wpływ tak stanowczy, że dzieła uczonych francuzów i holendrów są przewodnikami i źródłem wiedzy filologicznéj uczonych polskich i szkół polskich. Do szeregu tych uczonych filologów należą: a) Z pomiędzy francuzów: Dyjonizy Lambinus († 1572), Marek Antoni Muret († 1583), utrzymujący korespondencyją ze Stefanem Batorym i wielu uczonymi polakami; zasłużeni wydawcy najznakomitszych słowników: Stephanus Robert (Etienne) † 1559 (łacińskiego), wraz z synem Henrykiem (greckiego) † 1598; Józef Justus Scaliger († 1609); Casaubonus Izaak († 1614), wraz z synem Merykiem († 1671), Klaudyjusz Salmazyjusz († 1653), oraz Jezuici: Dyjonizyjusz Petawijusz († 1652), Franciszek Vigerus i i. b) Z pomiędzy holendrów: Hugo Grotiusz, Heinzyjusz, Justus Lipsyjusz, G. J. Vossyjusz, Jakób Gronowijusz, Grewijusz, Perizonijusz i i.

Charakterystycznem znamieniem działalności filologów téj epoki nie jest tyle wykład i badanie języka, ograniczające się co najwięcéj do leksykografii, ile raczéj tak zwane realija filologiczne, mianowicie: starożytności, mytologija, gieografija, sztuka, epigrafika i numizmatyka, dla których wydają się rozmaite „thesauri.“

Reszta krajów europejskich korzysta z tych badań, ale ich własną działalnością nie zbogaca, nie rozszerza, ani nie pogłębia, poprzestając na nauce języków klasycznych dla walki o dogmata, dla polemiki teologicznéj. Zaciekłość zdumiewająca wśród walki o najdrobniejsze łamigłówki dogmatyczne zatrudniała bez wytchnienia uniwersytety równie protestanckie, jak i katolickie. Scholastycyzm dotychczasowy, zaskoczony przez metodologiczną, jasno w obronie powagi Kościoła występującą robotę zakonu Jezusowego, nie może się narazie porozumieć z tym nowym sprzymierzeńcem, a zbyt nieruchomy, spoczywa zadługo na swojém uprzywilejowaném stanowisku i dla tego nie może się w końcu opędzić współzawodnictwu tego sojusznika swego w walce z wrogami kościoła katolickiego. Po uniwersytetach i w szeregach obydwóch obozów, równie protestanckich, jak i katolickich, panowała niezakłócona zgoda jedynie co do nieprzejednanéj walki z tą nauką, z tymi nowszymi polotami myśli, z tą filozofiją, która się z pod rygoru doktryn dogmatycznych otrząsnąć usiłowała. Kalwin pali żywcem Servet'a w Genewie (1553) za bluźniercze nauki o Trójcy Ś-téj; w ten sam sposób ukrócono w Rzymie w r. 1600-ym bluźniercze nauki Giordana Bruno; z tych samych pobudek, wskutek postanowienia parlamentu, spalono żywcem Vaniniego Lucylijusza w Tuluzie (1619), obwinionego o ateuszostwo. Losy dzieł Kopernika, Galileusza, liczne martyrologije fanatyzmu, jakim słynęli protestanci w Anglii, w Skandynawii i w. i. krajach, stanowią wymowną ilustracyją kultury danéj epoki. (Czytelnik, ciekawy tych krwawych dziejów, znajdzie najdokładniejszą informacyją w dziele uczonego angielskiego, Lecky'go: „History of the rise and influence of the spirit of Rationalism in Europa.“ London, 1866 („Historyja oświaty w Europie,“ tłom. także na

język niemiecki pod tyt.: „Gesch. d. Ursprungs und Einflusses der Aufklaerung in Europa.“ Lipsk i Heidelberg, 1868, t. 2).

Na polu życia politycznego widoczny jest w całéj Europie, z wyjątkiem Polski, prąd ku pomnożeniu władzy państwa. Z ideą kościoła narodowego rodziło się pojęcie zależności „kościołów“ i „szkoły“ od państwa. Z postępem rozwoju idei wszechwładzy państwa, stają się i uniwersytety zakładami państwowymi, profesorowie urzędnikami państwowymi, opłacanymi przez panujących. Względną autonomiją zachowują jeszcze dawne prastare akademije w krajach katolickich, oraz wyższe zakłady naukowe tak potężnego zakonu, jakim był zakon OO. Jezuitów.

Kto pragnie zbadać i ocenić dokładnie warunki dalszego rozwoju nauk filologicznych w Europie, a zatém i w Polsce wieku XVII-go i XVIII-go, dla wydania sądu o przyczynach wzrostu lub upadku oświaty i cywilizacyi, ten nie może przenosić do owéj epoki wyobrażeń i zasad naszego wieku, ale powinien uprzytomnić sobie dzieje tamtych wieków w ich uniwersalnym związku. Oderwanie bowiem od organizmu oświecenia publicznego którejkolwiek gałęzi pojedyńczéj, czyby ona reprezentowała szkoły akademickie, czy też szkoły łacińskie, czy jezuickie, psuje widnokrąg ogólny, zaciemnia i wykrzywia obraz szczególny i niepozwala badaczowi wniknąć w rzetelną istotę przedmiotu. Jednostronne takie stanowisko sprawiło, że co do literatury naszéj XVII-go wieku prowadzi się do dnia dzisiejszego spór bezpożyteczny pomiędzy zwolennikami szkół jezuickich, a ich najenergiczniejszymi nieprzyjaciołmi, i to spór w najlepszéj wierze podejmowany i podtrzymywany.

Jakkolwiek szkoły Jezuitów opierały programat swojéj instrukcyi na nauce języka łacińskiego z równém, jak w innych zakładach wychowawczych, uwzględnieniem języka greckiego; to filologija, jako nauka samodzielna, nie jest im do żadnéj szczególnéj wdzięczności obowiązana. Szkoły jezuickie w Polsce miały tak samo, jak na całym świecie, jeden główny cel na oku, zasadzający się na tém, aby wychować młodsze pokolenia w głębokich zasadach objawionéj wiary Chrystusowéj, na światłych i jak najgorliwszych obrońców kościoła katolickiego. Nie chodziło zatém szkołom jezuickim o przysposobienie młodzieży do przyszłych zawodów naukowych, ale o takie wyćwiczenie umysłu i wymowy za pomocą języków starożytnych, mianowicie łacińskiego, uważanych za najlepsze środki pedagogiczne, żeby wychowaniec tych szkół mógł być doskonałym szermierzem katolicyzmu wśród sierdzących się ze wszech stron innowierców. Metoda instrukcyi jezuickiéj różni się przez to od innych, że rozpoczyna prawie odrazu od zdań i ustępów najłatwiejszych pisarzów klasycznych i z tymi wyrazami i zdaniami postępuje do gramatyki; nie nagina zatém języka do wyuczonych teoretycznie reguł gramatycznych, ale wysnuwa raczéj reguły gramatyczne z wzorów języka, poprzestając na wyuczeniu się dokładném paradygmatów deklinacyi, konjugacyi, stopniowania, znaczenia jak najwięcéj wyrazów bez dociekania przyczyn takiéj a nie innéj formy, takiego a nie innego zwrotu, okresu i t. p. Mając w pamięci te fakta, dąży przez ciągłe ćwiczenia praktyczne do jak największéj swobody w mówieniu i pisaniu językiem łacińskim. Przy całéj téj robocie, polegającéj głównie na pobieżném tłómaczeniu wybranych ustępów autorów klasycznych, chodzi tylko o to, aby „zapomocą tych wzorów przyswoić sobie język Greków, a mianowicie Rzymian, urobić

sobie styl poprawny—i o nic więcéj, o nic innego.“ (Ratio stud. reg. sub titulo: Regulae academiae rhetorum et humanistarum). Na osobnych konferencyjach lub na lekcyjach klas wyższych odczytywano własne prace poetyczne lub krasomówcze, wygłaszano z pamięci wyuczone ustępy z klasyków, poddawano analizie celniejsze mowy Cycerona i Demostenesa, objaśniając przy téj sposobności starożytności rzymskie i greckie oraz historyją starożytną. Po skończonym roku humanijorów, następowały dwa lata filozofii, fizyki i matematyki. Którzy uczniowie okazywali szczególny talent do matematyki, fizyki, filozofii lub filologii (języków), tym dawano rok jeden na prywatne studyjum w ulubionéj umiejętności i z nich wybierano nauczycieli do szkół niższych i średnich, a nawet akademickich. Przy ćwiczeniach w stylu było pierwszym obowiązkiem naśladować Cycerona tak dalece, że ktoby inne okazywał skłonności, ku innemu zwracał się klasykowi, odstępowałby od zasad instytutu jezuickiego i grzeszyłby przeciwko zasadzie „obedyjencyi.“ Ani w mowie, ani w piśmie nie powinni uczniowie użyć żadnego zwrotu lub wyrazu, któregoby nie potrafili poprzeć powagą pisarza aprobowanego. Wymowa zatém i ćwiczenia piśmienne w szkołach jezuickich były zbiorem wyuczonych na pamięć frazesów, równie jak z reminiscencyj Wergilijusza uczono się budować wiersze, a nawet dramata łacińskie. Przewodnikiem przy nauce reguł gramatycznych było dla języka łacińskiego głośne przez długie wieki dzieło Alvareza Emanuela, uczonego filologa (ur. na wyspie Maderze 1526-go r., † w Eworze 1528-go r.) pod tyt.: „De institutione grammatica libri III.“ Dillingen, 1574,—powtarzane późniéj niezliczoną ilość razy za granicą i u nas w kraju. Do pierwszych wydań u nas należą: w Poznaniu 1577, w Wilnie 1592, Kaliszu, Połocku i Brunsbergu. Do nauki języka greckiego używali Jezuici gramatyki Gretsera w wydaniach zagranicznych, późniéj krajowych, jakoto: wileńskich, krakowskich, brunsberskich i i.

Z powyższego już widoczna, że gramatyka Alvara, mająca przedewszystkiém wzgląd na praktyczne stosowanie języka łacińskiego, nie odpowiada zadaniu gramatyki filologicznéj, wypracowanéj metodologicznie z zamiarem wniknięcia w istotę organizmu języka w jego formach i w jego składni. Dla celów edukacyi szkolnéj nie jest atoli dzieło Alvara pozbawionem stron dodatnich, praktycznych, tak, że jeszcze w r. 1852-im okazała się potrzeba nowego jego wydania. Mecherzyński widział zapewne jedno z najpóźniejszych wydań w Polsce, gdy twierdzi, że wydania Alvara w Polsce były stosowane do właściwości naszego języka, ponieważ wydania wieku XVI-go i XVII-go, a nawet XVIII-go są wiernymi przedrukami edycyj zagranicznych. Wogóle nadmienić tu trzeba, że opinij wieku XVIII-go, potępiających tak zapalczywie Alvara i szkoły jezuickie, nie podzielali najznakomitsi uczeni wieku XVI-go i XVII-go, ale owszem, nie szczędzą im pochwał jak najgłośniejszych, stawiając je wogóle wyżéj od kolonij akademickich i od szkół protestanckich. Do takich bałwochwalczych niemal czcicieli szkół jezuickich należą: 1) Jan Sturm († 1589), chluba pedagogów niemieckich w wieku XVI-ym; 2) Bacon Verulamski († 1626), twórca badań nauk przyrodzonych; 3) Hugo Grotius; 4) W. Leibnitz i w. i. Dla naszego zadania wystarczy, jak mniemamy, charakterystyka powyższa studyjów klasycznych w szkołach jezuickich, bo z niéj widno, że szkoły jezuickie używały języków klasycznych tylko za środek pedagogiczny i to w celu wyraźnie zamierzonym, tak, że nawet dzisiejszy wykład gimnazyjalny, jeśli go tylko racyjonalnie prowadzą, jest pod względem nauko-

wym wyższym od metody wykładu szkół i akademij jezuickich. W historyi zatém filologii nie zajmują Jezuici w porównaniu z innymi zakonnikami tak wielkiéj karty, jak w innych gałęziach nauk. Obok głośniejszych na innem polu imion Skargów, Wujków, Stan. Warszewickich, powinien zająć w dziejach filologii w Polsce najwybitniejsze stanowisko Grzegorz Knapski, autor znanych wprawdzie, ale dotychczas gruntownie nie ocenionych i odpowiednio do ich wartości nie spożytkowanych słowników polsko-łacińsko-greckich; łacińsko-polskich; łacińsko-niemiecko-polskich, oraz zbioru „Przysłów polskich“ („adagia polonica“). Knapski urodził się (1564) w Grodzisku, miasteczku mazowieckiém, dziś osadzie w powiecie błońskim, kształcił się w kolegijum jezuickiém w Pułtusku, wstąpił do zakonu 1583-go r., poczém pełnił obowiązki nauczyciela w kolegijum wileńskiém i innych szkołach, gdzie wykładał matematykę i retorykę przez lat 5, a teologiją przez lat 2. Przekonawszy się wśród zatrudnień nauczycielskich, jak konieczną była potrzeba dobrego słownika języka łacińskiego i polskiego, postanowił wypracować dzieło pożądane podług ścisłéj metody naukowéj. Rozpocząwszy tak rozległą pracę, przechodzącą niemal siły pojedyńczego człowieka, na początku wieku XVII-go, prowadził ją bez wytchnienia, doskonaląc, bogacąc i rozszerzając to, co już raz był wydał, z niezmordowaną wytrwałością aż do chwili swego zgonu, który go zaskoczył w Krakowie 1638-go r. Pozostały przysposobiony materyjał przez późniejszych wydawców był do nowych edycyj wcielony. Żałować trzeba, że w ogłoszoném wydaniu niedługo po śmierci autora (1643) usunięto pochlebną wzmiankę wydania 1-go z r. 1621-go o Broscyjuszu (cf. str. 164 i 165, wyd. 2-gie ze str. 415, szp. 2 wyd. 1-go z r. 1621-go).

Pod wpływem instrukcyi szkół jezuickich szerzyła się wprawdzie łatwość w używaniu języka łacińskiego, ale przy urywkowém korzystaniu z autorów klasycznych, z których gromadzono całe frazesy gotowe do praktycznego użytku, upadała filologija i krytyka gramatyczna, a co gorsza, zaczął się coraz natrętniéj wkradać i do mowy polskiéj zwyczaj szpecenia języka przez mieszanie w mowie polskiéj wyrazów, a nawet całych frazesów łacińskich z polskimi. Od czasu wywodów Aleks. Tyszyńskiego (Wstęp do wydania Lewentalowego „Bibl. najceln. utworów literatury europ.“ „Wojny chocimskiéj“ Wacława Potockiego), nie zechce już dzisiaj nikt czynić Jezuitów odpowiedzialnymi za szpecenie języka polskiego makaronizmami; ale dla świadectwa, jak się na tę kwestyją zapatrywał Knapski, zapewne nie jedyny pomiędzy członkami zakonu, posłuchajmy, co on w téj sprawie w r. 1621-ym pisze: „Przy tém to miałem w staraniu i baczeniu mojém, aby już od nas wynoszącą się rodowitą mowę zatrzymać, skażoną przez mieszanie łaciny oczyścić i krój narodowy i właściwy jéj przywrócić. Bolałem, postrzegając wzmagający się w Polsce dziki zwyczaj, który polskie i łacińskie słowa, na obcy sposób stosowane, w niesforną mieszaninę tak sprzęga, że jéj ani Polak, ani łacinnik ze wszystkiém zrozumieć nie zdoła. Sadzący się na łataną łacińskimi wyrazami mowę, co do łaciny mniemają się być Cyceronami, co do polskiego Kochanowskimi lub Górnickimi, a są tylko mięszańcami dzikimi i kazicielami obydwóch języków. Onym to wykazałem w moim Słowniku sposób, że język nasz bez téj lichéj i szpetnéj łataniny obejść się może i powinien.“ (W przedmowie do „Słownika“ cf. „Encyklopedya“ Orgelbranda sub v. Knapski). Nie możemy w téj chwili zapuszczać się w szczegółowy rozbiór war-

tości filologicznéj wszystkich trzech słowników, które zwykle uważają tylko za trzy tomy jednego słownika, bo to powinno być przedmiotem osobnego artykułu krytycznego; ale dla informacyi biblijograficznéj, oraz dla zaznaczenia bogactwa naukowo-filologicznego téj znakomitéj pracy uczonego Jezuity, zwracamy uwagę filologów naszych na następujące fakta.

Knapski rozpoczął wydawnictwo swojéj pracy w r. 1621-ym od: I. „Słownika“ polsko-łacińsko-greckiego pod tyt.: „Thesaurus polono-latino-graecus, seu promptuarium linguae latinae et graecae Polonorum usui accomodatum. Quid in eo praestitum sit in proaemio leges...“ Następuje długa relacyja nietylko o treści Słownika, ale i o sposobie ułożenia tego „Skarbca,“ która ze znacznémi uzupełnieniami powtarza się przy późniejszych wydaniach, tak, że tytuł najdokładniejszy niżéj wypisany zamyka się słowami: Kraków, druk Cezarego, 1621 fol. (kart 16, 1346 i 16). „Skarbca“ tego podają biblijografowie 7 wydań, wszystkie w Krakowie u Cezarego, mianowicie: 1641 fol., 1643 fol. i 2-ie 4-to, 1668 fol. i 2-ie 4-to. II. „Thes. polono-latino-graeci Gregorii Cnapii S. J. T. II-us latino-polonicus.“ Ibid. 1626, 4-to; 1643, 1652, 1668 (podług Janockiego najlepsze), 1678, 1693, 1780 ...novo Synonymorum et phrasium poëticarum apparatu auctus, necnon innumeris latinis, polonicis et germanicis vocabulis locupletatus per A. R. P. Paulum Kollacz. Warsz., druk M. Grölla, 1780, 4-to, kart 2, 1135 i 111. Również jako II-gi tom ogólnego tytułu: „Thes. polono-latino-graecus,“ znany jest: „Thesaurus latino-germanico-polonicus. Editio nova correctior.“ Posn. typis Soc. J., 1698, 4-to, ibid. 1726, 4-to, ibid. 1741, 4-to, ibid. 1754, 4-to. III. „Thesauri polono-latino-graeci Gregorii Cnapii e S. J. T. III, continens Adagia polonica selecta et sententias morales ac dicteria faceta honesta latine et graece reddita.“ Krak., druk Cezarego, 1632, 4-to (kart 88, 1388, 4). Wiele późniejszych dzieł pod tyt.: „Idiotismi polonici,“ „Synonima,“ „Słownik ks. Woronowskiego“ i t. p., czerpano z dzieła Knapskiego.

Stanowisko naukowe, z którego Knapski zapatrywał się, jako filolog, na zadanie swoje, opisuje najdokładniéj w obszernéj przedmowie, oraz na tytule wydania 1621-go r. Informacyją tę, później rozszerzoną na podstawie materyjału pozostałego po Knapskim, znajdujemy jeszcze dokładniejszą przy wydaniu z r. 1643, która zawiera na tytule przy wyd. z r. 1621-go przywiedzionym, te słowa: „Seu promptuarium linguae latinae et graecae in tres tomos divisum. Quod tamen Indicis latino-poloni-adjecti beneficio aliis etiam nationibus usui magno esse poterit, tum ad verborum simplicium et conjunctorum, graecorum et latinorum, copiam facillime comparandam, eorumque delectum, tum denique ad variam eruditionem, quae sparsim aspergitur, colligendam. Quid in eo praestitum sit in proaemio leges. Hic illud affirmare licet, in hocce opere congesta esse, quaecumque ad latinarum et graecarum simplicium vocum nomenclaturam et ad conjunctarum phrasium pertinentia continent Thesauri graeci et latini, item Calepini, Nicolii Lexica, Dictionaria, Nomenclatores, Libri denique Synonymorum, Copiae verborum et phrasium, graeci et latini. Additae praeterea mille voces latinae, quibus Thesauri et Calepinus carent, et totidem fere, quae in eisdem vitiosa, sunt correcta. Deprompta haec ex bonis Scriptoribus, eorumque exemplis, ubi opus erat illustrata, additis etiam interpretationibus obscuriorum locorum et multimoda eruditione ex Philologorum et Criticorum libris.“ W tomie 2-im wydania „Słownika łacińsko-

polskiego" z r. 1668-go wprowadził wydawca jeszcze dalsze udokładnienia: „...Accessit et Index rerum insigniorum et annotationum ad Criticen et variam eruditionem pertinentium, in primo Tomo positarum, vel ei hic annexarum, ab Authore ipso confectus, vel potius affectus ad illustrandam obscuram veterum latinitatem e qua non pauca in illud opus congesta sunt et ad ostendendam polonicae linguae copiam, vim, elegantiam, analogiam, originem et cum aliis linguis similitudinem, vel ab iis differentiam idque exemplo doctorum Virorum, qui in suis peregrinis, seu a latino diversis linguis, simile quid tentarunt. Ne vero mireris in Indice longiores digressiones, admonitiones et doctrinas, habuit et hic, quos sequeretur. Omissis aliis, duos accipe Obertum Gifanium, qui latinum et Henricum Stephanum, qui graecum Indicem simili ratione contexerunt." W obszernéj przedmowie 1-go wydania tomu I-go daje Knapski gruntowny pogląd na ruch naukowy na polu studyjów filologicznych w epoce współczesnéj, zawierający wiele ciekawych danych dla dziejopisa filologii w Polsce. Z dzieła Knapskiego korzystały wszystkie szkoły, nietylko jezuickie, ale i protestanckie i pijarskie w mniéj lub więcéj zręcznych skróceniach.

Akademija jezuicka w Wilnie nie położyła żadnych wybitniejszych zasług na polu nauk filologicznych, bo prace takie, jak Krasnodębskiego (Adam Kwiryn) „Philosophia Aristotelis explicata" (Warsz., 1678), Kojałowicza (Kazimierz Wijuk, ur. 1617; umarł rektorem kolegijum połockiego 1674): „Institutionum rhetoricarum pars I i II." Wilno, 1654, i t. p., nie ułatwiały znajomości świata starożytnego i nie przedstawiały dokładnego obrazu nawet téj gałęzi kultury klasycznéj. (Zob. Michał Baliński: „Dawna akademija wileńska, próba jéj historyi od założenia w r. 1579-ym do ostatecznego jéj przekształcenia w r. 1803-im." Petersburg, 1862. Nakład Ohryzki). Dla badacza ruchu naukowego i literackiego w Polsce wieku XVII-go i XVIII-go stanowi pożądaną nader pomoc szacowne i, jak na pracę biblijograficzną, bez nadto rażących błędów dzieło, zawierające najdokładniejszy spis wszystkich pisarzów zakonu Jezuitów asystencyi polskiéj od samego początku istnienia w Polsce zakonu aż do naszych czasów, napisane we Lwowie (1852—1855) przez ks. Józefa Brown'a, prowincyi naprzód białoruskiéj, potém galicyjskiéj kapłana, przełożone z łacińskiego na polski przez ks. Władysława Kiejnowskiego S. J., wydane przy „Przeglądzie poznańskim" w Poznaniu u Ludwika Merzbacha pod tyt.: „Biblijoteka pisarzów asystencyi polskiéj Tow. Jezusowego, powiększona dwoma dodatkami, z których pierwszy zawiera polskie i rosyjskie tłómaczenia, drugi wydania pisarzów Tow. Jezusowego do innych asystencyi w Polsce i Rossyi. Poznań, 1862, str. 501.

Pojawiające się filologiczne studyja akademików krakowskich, oraz członków zakonu Pijarów, nie różnią się wybitnie od traktatów jezuickich, jak to widzimy w pracy Ochockiego Gabryjela, prof. medycyny w uniwersytecie krakowskim, pod tyt.: „Flos eloquentiae Tullianae." Kraków, u Cezarego, 1654; księży Pijarów: Papczyńskiego Stanisława pod tyt.: „Prodromus rhetoricus." Warsz., 1665; Kraus'a Michała: „Manuductio institutionum rhetoricarum," Warsz., 1687, gdzie autor popiera prawidła sztuki krasomówczéj przykładami z dzieł krasomówców klasycznych, a zwłaszcza Cycerona.

W zakresie tak zwanych realijów filologicznych zasługuje na uwagę badacza dziejów filologii w Polsce, dzieło wojewody pomorskiego, Stanisława Kobierzyc-

kiego († 1665), pod tyt.: „De luxu romanorum commentarius. In quo romanarum opum admiranda copia, vestium splendor, aedificiorum magnificentia, conviviorum luxuriosi apparatus proponuntur.“ Lovanium, 1628, — oparte na prelekcyjach tamtejszych profesorów, pod którymi Kobierzycki się kształcił. Drugie wydanie tamże 1655, przedrukowane także w „Skarbcu starożytności rzymskich“ Grewijusza („Thes. antiqq. roman.“ T. VIII, str. 1251).—Nauki filologiczne po szkołach protestanckich przeróżnych wyznań heretyckich w Lesznie, w Toruniu, Elblągu, Gdańsku i t. d., postępują tym samym torem wyłączności konfesyjnéj i nie odznaczają się ulepszoną w czémkolwiek metodą, bo i tutaj uważano nauki klasyczne tylko za klucz do rozumienia biblii i za środek do prowadzenia polemiki na polu kwestyj religijnych. Szkoły posługują się przeważnie zagranicznémi wydaniami klasyków, a krajowe edycyje są mechanicznym przedrukiem wydania zagranicznego bez żadnéj kontroli tekstu, bez poważniejszych komentarzy krytycznych ani pod względem języka, ani pod względem treści. Najwięcéj zajmowano się w téj epoce Cyceronem: przedrukowywano edycyje dawniejsze, układano zbiory z różnych pism filozoficznych i retorycznych dla nauki szkolnéj; pisano wstępy, komentarze, objaśnienia do czytania z pożytkiem mów Cycerona. Oprócz Burskiego pracowali w tym kierunku: 1) Szymon Piechowicz („Narrationes, sententiae ex Cicerone.“ Zamość, 1611). 2) Tobolski Adam († 1620 w Toruniu), nauczyciel w domu Latalskich i szkół publicznych, wydał: 1) „Phrases ab Aldo Manutio conscriptae lingua polonica secundum alphabeti seriem et germanica adauctae.“ Gdańsk, 1606; 2) „Ciceronis trium de officiis librorum trinlinguis eaque brevis epitome.“ Toruń, 1611. Wyciąg ten z dzieła Cycerona, ułożony w formie pytań i odpowiedzi, uwzględnia głównie teoryje filozoficzne dzieł Cycerona w porównaniu z Arystotelesowémi. 3) Maczuski Andrzéj zebrał wyjątki z dzieł Platona, Plutarcha, Hekatona i Teofrasta, czyniące wzmiankę o przyjaźni, a streściwszy odpowiednie dzieło Cycerona, wydał p. t.: „O przyjaźniach i przyjaciołach.“ Dobromil, b. r. (prawdopodobnie 1530—1540), 2-gie wyd. w Wilnie, 1817, z objaśnieniami Feliksa Żukowskiego.—Ciekawy dokument przedstawiania stosunków współczesnych zapomocą wyrywanych frazesów z Cycerona, stanowi książka popisowa szkoły toruńskiej z r. 1618-go pod przewodnictwem rektora Konrada Grasera pod tyt.: „Judicium repetundarum nuper in gymnasio thoruniensi ex Verrinis Ciceronis institutum ab aliquot oratoriae candidatis, manuductore Conrado Grasero rectore. Toruń, 1618.

Jakkolwiek nie wyborowe, zasługują w wieku XVII-ym na zaznaczenie tłómaczenia dzieł autorów klasycznych na język polski. Koszutski Stanisław, poufały domownik Mik. Radziwiłła, sekretarz królowéj Barbary, pilny i zręczny tłómacz dzieł łacińskich na polski, piszący już w wieku XVI-ym (Reinh. Lorichiusa: „Księgi o wychowaniu etc.“ Wilno, 1553—1555; wyd. 3-ie w Krakowie, 1558; 4-te w Wilnie, 1606), przetłómaczył także M. T. Cycerona: „O powinnościach wszech stanów ludzi, ksiąg troje, na język polski przez S. K. przełożone i krótkiemi przypiskami objaśnione; ktemu przydano żywot jego,“ w Łosku, 1575; wyd. 2-gie, Wilno, 1583; 3-ie 1593; 4-te 1606, przy którém znajduje się tłóm. księgi Cycerona: „O starości,“ przez Bieniasza Budnego.—Jędrzéj Kochanowski tłómaczył „Eneidę“ Wergilijusza. Krak., 1590 i 1640.—Otwinowski Waleryjan tłómaczył w pierwszéj połowie wieku XVII-go poemata Wergilijusza i Owidyjusza:

1) „Georgicon, albo Ziemiaństwa Wergilijusza Marona ksiąg czworo“ (b. m. dr. 1614); 2) „Księgi Metamorphoseon, to jest Przemian od Publ. Owidyjusza Nasona, wierszami opisane.“ Krak., 1638. Lepsze tłómaczenie tego dzieła Owidyjuszowego wydał, nieznany zresztą na polu piśmiennictwa, Jakób Żebrowski pod tyt.: „Owidyjusza Nasona Metamorphoseon, to jest Przeobrażenia ksiąg piętnaście.“ Krak., u Cezarego, 1636; wyd. 2-gie w Wilnie, 1821, pod okiem Leona Borowskiego, który napisał wiadomość o Żebrowskim i porównał pracę jego z tłómaczeniem Otwinowskiego. — Wzmiankowany wyżej Kojałowicz Kazimierz, Jezuita, tłómaczył Kaja Kornelijusza Tacyta: „Kronika od zejścia cesarza Augusta,“ wydana dopiero w Warszawie r. 1803-go w „Zbiorze“ Mostowskiego.—Bieniasz Budny przełożył dosyć szczęśliwie Cycerona: „O przyjaźni“ (Wilno, 1603) i „O starości“ (wydane ponownie osobno w Wilnie 1616, bo drukowano już tę księgę Cycerona przy wyd. St. Koszutskiego. Wilno, 1606).—Wargocki Andrzej tłómaczył: 1) Justyna: „Historyją czterech monarchij“ (Krak., 1604; wyd. 2-gie 1607); 2) G. Jul. Cezara: „O wojnie francuskiéj“ (Krak., 1608; wyd. 2-gie w „Zbiorze“ Mostowskiego, Warsz., 1803); 3) Walerego Maksyma (Krak., 1609); 4) Kwintusa Kurcyjusza: „O dziejach Aleksandra W.“ (Krak., 1614; wyd. 2-gie 1618, 3-cie 1624).— Daniecki Jan tłómaczył z Lucyjana: „Tymon, dyjalog z Lucyjana, przekład wierszem.“ Krak., 1608.—Cielecki Jakób przełożył na język polski: „Książki Julijusza Frontyna, senatora rzymskiego, o fortelach wojennych, ksiąg czworo.“ Poznań, 1604; wyd. 2-gie 1609.—Marcin Słonkowicz: „Persyjus Aul. Flac. Dowcipny wierszopis rzymski przetłóm. p. M. S.“ Krak., 1651.—Januszowski przekładał niektóre bijografije z Plutarcha, w sposób, nie czyniący zadość wymaganiom filologii. W końcu wieku XVII-go odznaczył się na polu przekładów klasyków starożytnych na język polski Dominikanin Bardziński Jan (ur. 1657, † 1708), broniący gorliwie czystości języka polskiego przeciwko makaronizmom i wciskającéj się francuzczyźnie. Znane są: 1) „Odrodzona w ojczystym języku Farsalija Lukana, to jest Wojna domowa rzymska z argumentami Sewera Sulpicyjusza i suplementami różnych i t. d. i t. d.,“ w Oliwie, 1691. Filologowie przyznawali tłómaczeniu ks. Bardzińskiego pierwszeństwo przed tłómaczeniem tegoż dzieła, dokonaném przez Wojciecha Stanisława Chrościńskiego († 1717), wydaném również w Oliwie 1690, 2-gie wyd. tamże 1693-go r., bo jakkolwiek „wiersz ks. Bardzińskiego grzeszy niekiedy rymem zbyt pospolitym i wymuszonym, to nie pozbawiony jest mocy i zwięzłości.“ 2) Smutne starożytności Teatrum, to jest Tragedyja Seneki rzymskiego, na polski język przetłómaczone.“ Toruń, 1696.

Z powyższego przeglądu, który możnaby jeszcze wielu nazwiskami pomnożyć, okazuje się, że przy osłabionéj twórczości umysłów polskich w owéj epoce, zabawiano się chętnie literaturą klasyczną, ale jéj naukowo, systematycznie nie badano. Szkoła, mając w programacie swoim naukę języka łacińskiego i greckiego, uprawiała te przedmioty dla swoich potrzeb pedagogiczno-praktycznych, ale akademije nie wychodziły z rutyny dawniejszéj, owszem, zniżały się do tych potrzeb praktycznych, które sobie ze względu na interesa wyznania religijnego zakreśliły.

Umysł ludzki nie może atoli pozostawać długo w takiéj ociężałości i w takiém osłupieniu. Zbyteczna przewaga idei hierarchiczno-kościelnych, gorliwość niemal misyjonarska uczących w szkołach, sprawiła w przeciągu niezbyt długiego czasu pewien zastój w ruchu życia naukowego: widziano, że szkoła, użyta jako na-

rzędzie propagandy religijnéj, chybia swojego celu głównego; przekonywano się o téj prawdzie historycznéj, że poświęcenie wydoskonalenia umysłu i serca jakimkolwiek ubocznym i zewnętrznym względom, czy to wyłącznego wyznania kościelnego, czy interesom hierarchii duchownéj, czy interesom fakcyjnym dążności politycznych, czy wreszcie interesom wyłącznego jakiegoś zawodu praktycznego, nie odpowiada idei edukacyi publicznéj i musi wywoływać reakcyją, która się z jak największą zapalczywością obraca właśnie przeciwko tym ideałom, które niedawno z takiém namaszczeniem ubóstwiano. Gorliwość szkoły na polu interesów kościelno-religijnych w wieku XVII-ym wywołała reakcyją w kierunku realistycznym, prowadzącym społeczeństwo europejskie drogą filantropii do materyjalizmu i do lekceważenia dobrodziejstw cywilizacyjnych, które z korzyścią pielęgnuje kościół i religija.

Na reakcyją, o któréj mówimy, złożyły się pierwiastki realistyczne i filozoficzne, reprezentowane przez uczonych takich, jak Kartezyjusz i Piotr Beyle we Francyi, Spinoza w Niderlandach, Bakon Werulamski, Newton, Locke w Anglii, Leibnitz, Thomazyjusz i Ratychijusz w Niemczech, Amos Komeński w Czechach i w Polsce (ur. 1592, † 1671), którego dzieła: „Janua linguarum reserata“ (1631, w Lesznie), „Didactica magna,“ „Novissima linguarum methodus“ (Leszno, 1648), „Atrium“ i „Orbis pictus,“ wskazują kierunek, w jakim zakłady naukowe daléj postępować będą.

Nim taka zmiana w pojęciach pedagogicznych w życie wejść mogła, nastąpił jeszcze jeden fakt bardzo ważny, który na kierunek studyjów filologicznych nie pozostał bez znaczenia.

Blask, oraz prawdziwie zadziwiający wzrost języka i literatury francuskiéj za panowania Ludwika XIV-go, obok udatnych tłómaczeń klasyków na język francuski, poruszył kwestyją, czyby oświata narodów europejskich nie mogła poprzestać na swoich, narodowych klasykach, na dziełach swoich pisarzów wzorowych, zamiast wśród tylu trudów mitrężyć umysły uczącéj się młodzieży nauką języków umarłych. Wobec kwestyi, sformułowanéj w ten sposób, obniżyło się świetne dotychczas stanowisko filologii we Francyi także do znaczenia środka pedagogicznego, usystematyzowanego podług wymagań metody szkoły jezuickiéj. Pod wpływem opozycyi idei spirytualistycznych, które spostrzegamy w walce Jansenistów z Jezuitami, w szkole de Port-Royale, u Rollin'a i Fenelona, zwróciła się działalność naukowa filologów we Francyi przeważnie na pole „starożytności,“ „mytologii,“ „gieografii“ i „sztuki,“ „epigrafiki“ i „numizmatyki.“ Dopiéro w drugiéj połowie wieku XVIII-go zwracali filologowie francuscy więcéj uwagi na znaczenie badań języków klasycznych, tłómacząc pilnie utwory klasyczne, komentując je i rozbierając krytycznie pod względem gramatycznym, ze szczególném jednak uwzględnieniem historyków i mówców. Zwracają tu na siebie uwagę dzieła autorów takich, jak: Crevier, Larcher, Volney, Clavier, Oberlin, Schweighaeuser, Raoul Rochette, Boisonnade, Letronne i i. W tym samym kierunku postępują studyja filologiczne w Holandyi, w Anglii i w Niemczech, reprezentowane przez takich filologów, jak: Drakenborch (ur. 1684, † 1748), Oudendorp (ur. 1696, † 1761), Hemsterhuys Tyberyjusz (ur. 1685, † 1750), Ruhnken Dawid (ur. 1723, † 1797), Ryszard Bentley (ur. 1662, † 1742), Ryszard Porson († 1808), Ferguson, Gibbon, Gillies, Marcin Kruzyjusz, Gruterus, Chrystyjan Gottl. Heyne, Jan Aug. Ernesti,

Jan Jakób Reyske, Spanheim, Cellaryjusz, Wojciech Fabrycyjusz, G. J. Vossyjusz i i.

Pod wpływem tych idei, przenikających kulturę narodów zachodnich, dokonał w Polsce Stanisław Konarski (ur. 1700, † 1773) w tymże samym kierunku reformy edukacyi w szkołach i kolegijach pijarskich (od r. 1740—1754), uwzględniając, obok nauki języków klasycznych, opierającéj się zaraz z początku na gramatyce, historyją i nauki przyrodzone w zakresie elementarnym. Plan nauki szkolnéj Konarskiego, trzymany w granicach potrzeb szkół średnich, nie mógł wywrzeć wpływu stanowczego na postęp filologii w Polsce, ale przez wprowadzenie wielu przedmiotów realistycznego znaczenia do szkoły, zaciekawiał społeczeństwo, wywoływał zawiść szkół innych zakonów i pobudził wszystkie do naśladowania. Za-Pijarami poszli Jezuici, Teatyni, Bazylijanie i i. Wpływ dworu dwóch królowych: Maryi Ludwiki Gonzagi i Maryi Kazimiry sprawił, że polacy nawykali do zwracania swoich oczu na blask oświaty i cywilizacyi francuskiéj. Upatrując w utworach pisarzów francuskich, czy to oryginalnych, czy też z dzieł autorów klasycznych tłómaczonych, najlepsze wzory klasyczności, lekceważono klasyków starożytnych, a starano się we wszystkiém doścignąć tylko wzorów autorów francuskich, równie w dziedzinie sztuki, jak i nauk filologicznych, które i w Polsce, szarpanéj bezustannie wojną, zwracają się pod wpływem reformy Konarskiego raczéj do realijów, kontentując się klasycyzmem francuskim. Naśladowanie bezmyślne u nas tego kierunku krytyki filologicznéj w literaturze francuskiéj czyniło idei prawdziwego klasycyzmu wielką ujmę, na co słusznie utyskiwał A. Mickiewicz w swojéj odezwie „Do krytyków i recenzentów warszawskich.“ Wykształcone pod wpływem tych idei społeczeństwo polskie poczęło odczuwać niesmak napuszystéj wymowy, ale nie złożyło w chwili stanowczéj ani w starszéj, ani w młodszéj swéj generacyi dowodów téj dzielności obywatelskiéj, tego jasnego poglądu na interesa publiczne kraju, téj wspólności myśli i uczuć, jakie wobec katastrofy r. 1772-go potrzebne były.

Wobec widocznego w Polsce wieku XVII-go upadku nauk, nie brakło u nas umysłów bystrych, jasno na rzeczy patrzących, które, rachując się z wypadkami historycznymi, wskazywały na główną przyczynę tego smutnego zjawiska. Szymon Starowolski pisze już w połowie XVII-go w. w rozdziale 21-ym swojéj „Reformacyi obyczajów“ te słowa: „A stąd każdy łacno obaczyć może, iż dla tego tak wiele złych ludzi w Rzeczypospolitéj bywa, którzy się nierządem, rozbojem, kradzieżą, łupiestwem, pijaństwem i zabójstwem bawią, że i ćwiczenie z młodych lat złe mieli i że prawa żadnego do ćwiczenia młodzi w Polszcze nie mamy. A zatém dobrzeby było, aby jako w wielu innych rzeczach, tak i w tém prawo na wychowanie z młodu wszyscy mieli jednakie.“ Zmiany, wprowadzane pod wpływem dążności St. Konarskiego, nie mogły zastąpić powagi prawa powszechnie obowiązującego, zależały one bowiem od przełożonego każdego instytutu, który je wprowadzał tylko w miarę swojego usposobienia naukowego, w miarę interesu lub przepisów reguły zgromadzenia, do którego należał. Obok zatém nowéj metody w tym lub owym przedmiocie, utrzymywała się w innych metoda dawniejsza z mechaniczną swoją rutyną, jak to nawet w akademii Jagiellońskiéj widzieć się daje.

Dopiéro zniesienie zakonu Jezuitów stawiło polakom przed oczy potrzebę urządzenia prawnego edukacyi publicznéj, któréj uczynił zadość ów sejm fatalny,

odbyty w r. 1773-im pod laską osławionego Adama Łodzia-Ponińskiego, posła liwskiego, przez „Ustanowienie Komisyi, nad edukacyją młodzi narodowéj szlacheckiéj dozór mającéj“ Komisyja edukacyjna zapatrywała się na swoje zadanie z bardzo poważnego i szerokiego stanowiska; ale wobec nieustalonych w kraju pojęć o zadaniu pedagogicznem pojedyńczych nauk, wobec braku odpowiednich sił naukowych, nie mogła uniknąć pewnych błędów, wynikających z położenia chwili, które pracę jéj tamowały. Przerażona opłakanymi skutkami wszechwładnego panowania nauki języków klasycznych, z których ani jedna z istniejących w Rzeczypospolitéj trzech akademij w Krakowie, w Zamościu i Wilnie, nie umiała w żadnym kierunku naukowym korzystać, upośledziła nauki klasyczne. Przedsiębrane przez Komisyją edukacyjną reformy akademii krakowskiéj (1780), wileńskiéj i zamoyskiéj, chociaż układane przez męża tak wytrawnego sądu w rzeczach pedagogicznych i naukowych, jak Kołłątaj, nie oceniały sprawiedliwie znaczenia naukowego i cywilizacyjnego filologii: Kołłątaj nie przekraczał w tym przedmiocie dawnéj miary. I znowu musimy zapytać się uważnego badacza dziejów oświaty naszéj, czy społeczeństwo polskie, a właściwie szlacheckie, bo wszelkie reformy szkół uwzględniają ostentacyjnie, za przykładem reszty Europy, tylko tę jednę warstwę narodu, wychowane już co najmniéj przez dwa pokolenia w szkołach zreformowanych pijarskich i w szkołach Komisyi edukacyjnéj, złożyło dowody tych cnót obywatelskich i tego jasnego poglądu na aktualne położenie stosunków wewnętrznych i międzynarodowych, jakie wobec katastrofy r. 1794-go potrzebne były? I tu odpowiedzieć trzeba, że nie złożyło takich dowodów; bo jakkolwiek podczas sejm czteroletniego spostrzegamy znaczny postęp w zapatrywaniu się na istotę i znaczenie wielu instytucyj dawnéj Rzeczypospolitéj, to są one jeszcze zanadto abstrakcyjne, nie płynące z gruntu duszy głębokich przekonań i nieograniczonéj gotowości do ofiar. Szkoły Komisyi edukacyjnéj grzeszyły tą kardynalną wadą, że wiele przedmiotów kursu akademickiego, jak np. prawo cywilne, prawo natury, prawo narodów i ekonomiją polityczną, wprowadzały do programu nauki szkolnéj dla młodzieży niedojrzałéj jeszcze i umysłowo dostatecznie nie przygotowanéj do zrozumienia tych nauk. Oprócz tego obrażała Komisyja edukacyjna zasady racyjonalnéj pedagogiki przez to, że usiłowała z wyższych szkół krajowych robić zakłady specyjalne dla każdéj niemal gałęzi nauk (rolnictwo, ogrodnictwo, mechanikę, architekturę i t. p.). Pojęcie co do téj kwestyi jest jeszcze dzisiaj w społeczeństwie naszém niejasne, z wielką szkodą dla racyjonalnego, gruntownego kształcenia umysłów.

Szkoły Komisyi edukacyjnéj, obejmując zawiele przedmiotów, szerzyły encyklopedyzm w wielu pokoleniach, gdy nam potrzeba było pracy umysłowéj jak najgłębiéj sięgającéj, obejmującéj trzeźwém okiem szerokie widnokręgi bez mamideł powierzchownego blichtru.

Studyja uniwersyteckie odczuły zaledwie słabe skutki gorliwych usiłowań Komisyi edukacyjnéj co do podniesienia nauk. Kraków szedł chętnie drogą wskazanéj reformy; Poczobut w Wilnie nieco się otrząsał, ale przeszkód nie stawiał.

Nastąpiły lata, w których akademija Jagiellońska tylko historycznością swoją świadczyła o swoim bycie. Nauka języków klasycznych nie wznosiła się tu ponad program nauki gimnazyjalnéj: o uprawie też nauk filologicznych w ich właściwém pojęciu mowy tu być nie mogło. Równie bez wpływu na oświatę narodo-

wą była akademija lwowska, powstała z dawniejszego kolegijum jezuickiego roku 1782-go, nazwana od imienia panującego „Universitas Josephina.“

Okoliczność ta, że uniwersytety nasze nie mogły się dźwignąć na stanowisko zakładów poważnie naukowych, była, prócz względów na samą, naukę jeszcze i dla tego bardzo szkodliwą, że nastręczała skłonnym do peregrynacyj zagranicznych polakom powód do jeżdżenia do obcych krajów po koronę światła, wskutek czego znaczna część młodzieży traciła łączność ze społeczeństwem swojskiém i zapalona nieraz ideami kosmopolitycznemi, lekceważyła nieświadomie najżywotniejsze interesa narodu.

Lepsza zdawała się w tym czasie przeświecać przyszłość dla oświaty polskiéj w krajach, przeszłych pod berło rossyjskie, gdzie Wilno i Krzemieniec, a potém nawet przez krótki czas Kijów, stanowiły ważne ogniska życia umysłowego i ściśle naukowego.

Po kilkoletnich kłopotach finansowéj natury, które utrudniały Szkole głównéj wileńskiéj pracę na polu naukowém, ogłoszony został dnia 4-go (16-go) kwietnia 1803-go r. akt potwierdzenia i odnowienia Szkoły głównéj wileńskiéj, która odtąd poczęła nosić imię cesarskiego uniwersytetu wileńskiego, podzielonego na cztery wydziały, czyli fakultety, z których czwarty, „literatury i sztuk wyzwolonych,“ obejmował między innemi katedry: wymowy i poezyi, języka i literatury greckiéj, języka i literatury łacińskiéj. Uniwersytet wzrastał dosyć szybko przy gorliwych staraniach ks. Ad. Czartoryskiego, który w braku przysposobionych odpowiednio przez dawniejszą edukacyją krajową profesorów, oglądał się za nimi po wszystkich stronach świata. Było w kraju kilku poważniejszych uczonych ex-Jezuitów, ale już w zbyt podeszłym wieku, aby mogli stanąć na katedrze. Pismami swémi, a mianowicie doskonałémi tłómaczeniami dzieł autorów klasycznych szerzyli tylko dokładniejsze wiadomości o kulturze narodów starożytnych.

Do zastępu tych pracowników należą: 1) ks. bisk. Albertrandy Jan (urodz. 1731, † 1808) przełożył na język polski i przypisami objaśnił dzieło francuskie Maquera pod tyt.: „Dzieje Rzeczypospolitéj rzymskiéj od założenia Rzymu aż do cesarzów.“ Warsz., 1767, t. 2, a oprócz tego wypracował dzieło samodzielne pod tyt.: „Zabytki starożytności rzymskich w pieniądzach, pospolicie medalami zwanych, z czasów Rzeczypospolitéj i 16-tu pierwszych cesarzów.“ Warsz., 1805, t. 3. 2) Ks. bisk. Naruszewicz Adam Stanisław (ur. 1733, † 1796) wydał „Tłómaczenie K. Kornelijusza Tacyta,“ Warsz., 1772, t. 4 i „Dzieła poetyckie,“ Warsz., 1778, gdzie w IV-ym tomie znachodzimy tłómaczenia z Horacyjusza i Anakreonta. 3) Ks. Nagurczewski Ignacy (ur. 1719, † 1811) wydał: a) „Publijusza Wirgilijusza Marona księgi wszystkie.“ Warsz., 1754, a potém osobno pod tyt.: „Eklogi, czyli Bukoliki.“ Warsz., 1770 i 1778; b) „Mowy Cycerona przeciw Katylinie i za Markiem Marcellem.“ Warsz., 1763, wyd. 2-gie 1771; c) „Filipiki Demostenesa z przyłączeniem uwag historycznych i politycznych. Warsz., 1774. Tłómaczył wierszem „Ilijadę“ Homera, lecz praca ta pozostała w rękopisie; tylko ks. III-cią i IV-tą umieścił Dmochowski w III-im tomie swego przekładu „Ilijady.“ 4) Ks. Siemiaszko Jan: „Mowa Cycerona.“ Wilno, 1771. 5) Tołoczko Adam († 1793): „Mowy M. T. Cycerona, na ojczysty język przełożone.“ Wilno, 1778, wyd. 2-gie. 6) Ks. bisk. Pilichowski Dawid (ur. 1735, † 1803), prof. uniwersytetu wileńskiego, wydał: a) Kaja Kryspa Salustyjusza: „Historyja o wojnie z Katyliną.“ Wilno,

1767, wyd. 2-gie 1778 z dodatkiem tekstu łacińskiego dla pożytku młodzi szkolnéj; b) Lucyjusza Anneusza Seneki: „O krótkości życia, o życiu szczęśliwem i t. d.“ Wilno, 1771, wyd. 2-gie 1781; c) L. A. Seneki: „O łaskawości,“ ksiąg dwoje i „Gniewie,“ ksiąg troje. Wilno, 1775, wyd. 2-gie 1782; d) L. A. Seneki: „Listy do Lucylijusza.“ Wilno, 1781 i 1782, t. 4. 7) Hr. Ossoliński Józef Maksymilijan (ur. 1748, † 1826), znany biblijograf, historyk i założyciel Zakładu swego imienia we Lwowie, tłómaczył: a) L. A. Seneki: „O pocieszeniu,“ ksiąg troje. Warsz., 1782; b) Liwijusza Tyta: „Dzieje rzymskie,“ wyd. we Lwowie dopiéro w r. 1850, tomów 2.

Za najzasłużeńszego uczonego na polu nauk filologicznych uważać trzeba Grodeka Gotfryda Ernesta, który, jako profesor uniwersytetu wileńskiego, od r. 1803-go do 1825-go przyczynił się najskuteczniéj do trwalszego rozbudzenia interesu dla filologii. Grodek urodził się w Gdańsku r. 1762-go. Nauki uniwersyteckie pobierał w Getyndze, gdzie téż w r. 1786-ym otrzymał stopień doktora filozofii. Tak przysposobiony był nauczycielem literatury greckiéj i łacińskiéj przy ks. Adamie Czartoryskim (późniejszym kuratorze) w Puławach, skąd powołano go w r. 1803-im do uniwersytetu wileńskiego na profesora literatury greckiéj i rzymskiéj, oraz starożytności. Oprócz tego był prefektem biblijoteki uniwersyteckiéj od r. 1805-go do 1826-go, t. j. aż do saméj śmierci. Gr. był jednym z najgorliwszych profesorów uniwersytetu wileńskiego, oddany z całém zamiłowaniem swemu przedmiotowi i posiadający zdolność wlewania w słuchaczów zapału swego do starożytności klasycznéj, jak się to okazało na wielu jego uczniach tego znaczenia, co Adam Mickiewicz, Józef Jeżowski, Jan Wiernikowski, Ludwik Sobolewski i i.

Grodek stoi na stanowisku, jakie sobie w téj epoce zdobyła filologija w Niemczech: nie ogranicza się na znajomości samego języka, ale wciąga w zakres studyjów filologicznych naukę całéj starożytności klasycznéj, zgodnie z poglądem Wolfa i Bernhardy'go. System swój wyłożył Grodek już jako nauczyciel ks. Czartoryskiego w dziele pod tyt.: „Antiquarische Versuche.“ Lemberg, 1800, u Pillera, gdzie w formie listów przedstawia uczniowi swemu w sposób akroamatyczny zadanie, granice, oraz metodę badań filologicznych. W liście 1-ym mówi o pobudkach i przeróżnych interesach, wiążących się z badaniami starożytności klasycznéj, podając wskazówki co do kierunku, w jakim studyja filologiczne przedsiębrać należy. W liście 2 oznacza ściśle granice dla filologicznych badań starożytności: mówi o zadaniu i o nazwie téj nowéj nauki, przedstawia swój programat wykładu tego przedmiotu, z uwydatnieniem względów, po których rozpoznać i ocenić można znaczenie i wartość nauk filologicznych. W liście 3-im rozprawia o pomnikach literatury Greków i Rzymian, z ograniczeniem obszaru tych przedmiotów, oraz z wykazaniem znaczenia i potrzeby znajomości tych języków. W liście 4-ym mówi Grodek o tłómaczeniach autorów klasycznych przy rozbiorze kwestyi, podnoszonéj i dziś jeszcze, czyby nie można przez tłómaczenia zastąpić tak mozolnéj, a bezużytecznéj, jak się niektórym zdaje, nauki języków umarłych. W liście 5-ym dowodzi Grodek, że studyjum pisarzów starożytnych wymaga znajomości wielu nauk historycznych, które systematycznie klasyfikuje i metodologicznie porządkuje. Podawszy podział naukowy całego przedmiotu, wzmiankuje o ważności gieografii starożytnéj dla filologii i treściwym rzutem oka na roz-

bierane kwestyje zamyka swoje wykłady metodologii filologicznej. Z poglądem, wyrażonym w tych listach, wprawdzie udokładnionym i w wielu szczegółach rozszerzonym, spotykamy się, w niektórych późniejszych publikacyjach, a mianowicie: a) „Adeundi muneris prof. litter. graecarum in Acad. Caes. Viln. 1805 habita allocutio;“ b) w „Indexie lectt. 1819/20: disputatio contra iniqua quaedam de veterum linguarum studio judicia.“ (Rozprawę tę wydał w tłómaczeniu polskiém L. Sobolewski w „Dzienniku wileńskim,“ 1819 r.). Oprócz wielu rozpraw, poświęconych rozbiorowi kwestyj specyjalnych (np. teatrowi greckiemu i i.), które czytelnik w biblijografii K. Estreichera (t. II-gi, str. 84 i 85) odczytać może, zwracamy uwagę na pracę Grodka większych rozmiarów: a) „Antiquitatum romanarum doctrina in usum lectionum academicarum adumbrata.“ Vilnae, 1811; b) „Historiae Graecorum litterariae elementa in usum lectionum conscripsit.“ Vilnae, 1811, str. 528; c) „Initia historiae Graecorum litterariae, secundum edidit.“ Tomów 2, Vilnae, 1821, str. VIII, 226 i VIII, 278.—Krytyczne wydania Sofoklesa: „Philoctetes“ i „Trachiniae,“ dają wyobrażenie o sposobie, według którego stosował Grodek przepisy krytyki filologicznéj przy rozbiorze i wydawaniu autorów, z czego uczniowie jego mieli wszelką łatwość korzystać i studyja filologiczne daléj pielęgnować. Pożądany przyczynek do charakterystyki Grodka wydał Zygm. Węclewski w „Przewodniku nauk. i liter.“ przy „Gazecie lwowskiéj“ z lipca i września 1878-go r. pod tyt.: „Listy G. E. Grodka do Joachima Lelewela,“ str. 667—672 i 763—768.—Krótkie istnienie uniwersytetu wileńskiego przeszkodziło uformowaniu się poważnego grona filologów, którzyby pracami swemi byli mogli przyczynić się do postępu nauk filologicznych w całym kraju. Z uczniów Grodka próbowali sił swoich w kierunku wskazanym następujący: 1) Ludwik Sobolewski (ur 1791, † 1830), po ukończeniu uniwersytetu był nauczycielem w Kownie i Białymstoku, poczém zwiedził Niemcy i Francyją, skąd powróciwszy do Wilna, mianowany został adjunktem i wykładał język łaciński. Nakoniec mianowany biblijotekarzem uniwersytetu, pracował Sobolewski w Paryżu nad porównaniem kodeksu listów cesarza Julijana Apostaty z wydaniem ich przez Spanheima. Choroba i rychły powrót do Wilna pozwoliły mu tylko wykonać część téj pracy, która pozostała w rękopisie. Sobolewski wydał: a) „Eutropii Romanae historiae breviarium.“ Albifonti (Białystok), 1817; b) „Adryjanka,“ komedyja Terencyjusza, do użytku szkół przystosowana. Wilno, 1820; c) „Wypisy łacińskie“ na klasę II-gą i III-ią szkół powiatowych. Wilno, 1826; d) „Wypisy łacińskie,“ zawierające w sobie główne rysy historyi starożytnéj (wyjąwszy rzymską), do użytku szkół zastosowane. Wilno, 1827; e) „Wiadomość o piśmie pod tyt.: „Feriae Varsavienses“ (w „Dzien. wileńskim“ i osobno w Wilnie, 1821), w któréj krytykował prace warszawskiego profesora Sebastyjana Ciampiego. Późniéj poświęcił się S. wyłącznie biblijografii i literaturze polskiéj, dla któréj położył znakomite zasługi. 2) Kowalewski Józef Szczepan (ur. się na Litwie, w Grodzieńskiém 1800 r., † w Warszawie 1878), głośny oryjentalista, profesor i rektor uniwersytetu w Kazaniu, wreszcie dziekan powstałéj r. 1862-go Szkoły głównéj warszawskiéj i potém bez przerwy cesarskiego uniwersyt. warszawskiego. K. słuchał nauk uniwersyteckich w Wilnie od r. 1817-go, gdzie wstąpiwszy do instytutu pedagogicznego, poświęcił się wyłącznie filologii i historyi pod okiem Grodka i Lelewela. Jeszcze studentem będąc, napisał w „Dzienniku wileńskim“ (r. 1822, t. II, str. 29—57) „Wiado-

mość o życiu Longina," poczém przetłómaczył z greckiego znany traktat: 1) Longina: „O górności" (Wilno, 1823). W roku następnym wydał: 2) Owidyjusza Nazona: „Metamorfozy," dla użytku młodzi szkolnéj ułożone (ks. I—VI). Wilno, 1823. (Praca ta była równocześnie drukowaną w „Encyklopedyi brunświckiéj klasyków łacińskich," 1823. 3) „Objaśnienia do Owidyjusza Nazona Metamorfozy," dla użytku młodzi szkolnéj ułożone (ks. I—VI, Wilno, 1823), za które udzielił mu uniwersytet nagrodę, przeznaczoną za najlepsze dzieło elementarne. Niebawem z wielu innymi kolegami wydalony z Wilna, poświęcił się studyjom nad językami azyjatyckimi, szczególniéj mongolskimi. 3) Jeżowski Józef († 1855): a) „Dodatek do Horacyjusza ód celniejszych, objaśnionych przez J." Wilno, 1824; b) „O postępie badań filologicznych we względzie pism Platona." Moskwa, 1829. 4) Hryniewicz Jan Stanisław († 1866) kończył nauki w uniwersytecie wileńskim 1818-go r. i wykładał potém literaturę łacińską w uniwersytecie i w akademii medyko-chirurgicznéj w Wilnie. Tłómaczył na język polski gramatykę grecką Buttmanna, wydaną w skróceniu przez Grodka w języku łacińskim (1817), pod tyt.: „Gramatyka grecka, skrócona przez G. E. Grodka." Wilno, 1823. W rękopisie pozostały: „Przekład mów Cycerona: de Catilina," „Rys starożytności rzymskich," „Historyja literatury rzymskiéj." 5) Wiernikowski Jan Nepomucen, filolog i oryjentalista (ur. 1800), uczeń uniwersytetu wileńskiego, ukończywszy Instytut języków wschodnich w Petersburgu, był profesorem uniwersytetu w Kazaniu. Wydał: a) „Oda Pindara, przeróbka pierwsza." Wilno, 1823; b) „Niektóre celniejsze ody Pindara, z potrzebnémi do ich zrozumienia objaśnieniami, z tekstem greckim i tłómaczeniem prozaicznem." Wilno, 1824. 6) Elijaszewicz Tadeusz, uczeń uniwersytetu wileńskiego, wydał: a) „Ogólne uwagi nad klasycznością i romantycznością." „Dziennik wileński," t. V, 1828; b) „Edyp w Kolonie," tragedyja Sofoklesa, przekład z greckiego. Wilno, 1829; c) „Wiek Sofoklesa, w którym pisał tragedyją: Edyp w Kolonie," w „Dzienniku wileńskim," t. VII, 1829.

Nim wskażemy jeszcze innych filologów z téj epoki, których jednak za uczniów Grodka uważać nie można, nadmieniamy, że Tadeusz Czacki widział ujemną stronę organizacyi szkół, dokonanéj przez Komisyją edukacyjną, w upośledzeniu nauk klasycznych wobec rozszerzonych zanadto nauk fachowych i języków nowszych. W liceum krzemienieckiém pragnął tedy zapobiedz złym skutkom, jakieby stąd dla oświaty narodowéj wyniknąć mogły przez podniesienie nauk klasycznych i gimnazyjalnych, tworząc dla zaspokojenia potrzeb realnych wieku osobne wydziały i fachowe szkoły. Mimo téj dążności nie położył Krzemieniec znaczniejszych zasług względem postępu nauk filologicznych w Polsce, w części dla braku odpowiednio uzdolnionych profesorów, których ani zaniedbany uniwersytet krakowski, ani wileński w zawiązku swojego postępowego rozwoju dostarczyć jeszcze nie mógł, a w części dla krótkości swojego istnienia (1805—1833), bo przerwaną nić systematycznéj pracy naukowéj niełatwo z korzyścią nawiązać można. Pełniący tu obowiązki profesora literatury polskiéj i łacińskiéj, oraz starożytności rzymskich, uczony biblijograf, Pijar, Aloizy Osiński (ur. 1770, † 1842 biskupem łuckim), zajmował się przeważnie literaturą polską.—Ważniejsze daleko zasługi na polu filologii klasycznéj w liceum krzemienieckiém położył Maksymilijan Jakubowicz (ur. 1785 na Wołyniu, † w Żytomierzu 1853), mąż wielkiéj nauki i życia religijnego, znany autor gramatyki języka polskiego. Jakubowicz pobierał nauk

akademickie w uniwersytecie wileńskim, a po ukończeniu ich był profesorem języków: greckiego i łacińskiego, oraz literatury starożytnéj w szkołach gimnazyjalnych w Łucku, w Święcianach, Świsłoczy i Warszawie, następnie w liceum krzemienieckiém aż do jego zamknięcia (1832). Od r. 1834-go był profesorem literatury starożytnéj w uniwersytecie św. Włodzimierza w Kijowie, a naostatku aż do wysłużenia emerytury, t. j. do r. 1842-go, literatury łacińskiéj w uniwersytecie moskiewskim. Jakubowicz pojmował już prace swoje filologiczne ze stanowiska filozoficznego i korzystał z postępów, jakie w jego epoce zrobiła filologija szczególniéj w Niemczech. Dzieła jego były przez długi czas powszechniémi podręcznikami w szkołach na Litwie i Rusi; wiele zaś nader szacownych prac na polu filologii klasycznéj (prelekcyj i komentarzy w języku polskim do Cycerona i Horacego; w języku łacińskim wykończył: „Historiae litterariae Graecorum et Romanorum interioris adumbratio;“ pracował nad mytologiją starożytną, tudzież nad starożytnościami rzymskiemi) pozostało w rękopisie w rękach rodziny i kryje się gdzieś bez żadnéj korzyści dla oświaty narodowéj. Z ogłoszonych drukiem prac filologicznych wspomnieć należy: a) „Gramatykę języka łacińskiego, do użytku szkół przeznaczoną.“ Wilno, 1825. Część I i II. Część III gramatyki powyższéj stanowią: b) „Wypisy z autorów klasycznych rzymskich, dopełniające naukę przypadkowania i czasowania łacińskiego dla kl. I-éj i II-éj szkół powiatowych.“ Wilno, 1825; c) „Gramatykę języka łacińskiego.“ Część IV „O składni.“ Wilno, 1826; d) „O sposobie uczenia języków.“ Wilno, 1826; e) „De virtute Romanorum ejusque causis.“ Moskwa, 1841.—Nader pożytecznie dla podniesienia edukacyi wogóle, a filologii w szczególności, działał w tym czasie zasłużony pedagog Michał Maciejowski, Pijar, wysłany za czasów rządu pruskiego kosztem skarbu do Berlina. Po skończeniu tamże trzechlecia akademickiego, otworzył w Białymstoku gimnazyjum, które kilku zasłużonych filologów wychowało, jak Stefazyjusz i Aug. Wannowski. W r. 1814-ym wezwany na dyrektora gimnazyjum do Winnicy na Podolu, podniósł znakomicie na dłuższy czas tę szkołę nietylko jako jéj zwierzchnik, ale i jako pedagog uczony, który pilnie badał warunki nauki gimnazyjalnéj, oraz stosunku tych zakładów naukowych do szkół innych. Wydał: a) „O istotném postanowieniu szkoły uczonéj, gimnazyjum nazywającéj się i stosunkach jéj z innemi szkołami.“ Krzemieniec, 1815; b) „Wykład nauk i sposobu tychże dawania w gimnazyjum podolskiém.“ Berdyczów, 1816; c) „O sposobie uczenia języka greckiego.“ Berdyczów, 1817; d) „Projekt do polepszenia gimnazyjum podolskiego.“ Kamieniec, 1817.

Obok zatém Wilna, tego ogniska życia naukowego, nie zaniedbywano i w dalszym promieniu zajmować się starożytnością klasyczną. Wspomnieć tu należy elementarne podręczniki Szym. Fel. Żukowskiego (ur. 1782, † 1834), adjunkta prof. uniw. wileńskiego: a) „Początki języka greckiego.“ Wilno, 1806; b) „Chrestomatiją grecką, czyli księgę pożyteczną i łatwą do czytania dla uczących się języka greckiego.“ Wilno, 1807. Wyd. 2-gie pod tyt.: „Wypisy greckie“ (podług Jacobi'ego 1817 i 3-cie 1822), oraz Stefazyjusza (Stoephasius), profesora liceum warszawskiego, a potém dyrektora gimnazyjum w Lesznie w W. Ks. pozn. († 1842), podręcznik nauki starożytności greckich i rzymskich, tudzież gramatyki greckiéj podług wzorów niemieckich, oraz: „Wypisy“ dla ćwiczeń szkolnych w tych językach podług Gede-

ki'ego (1811—1819). Z pożytkiem pracowali w tym czasie następujący filologowie: 1) Münnich Jerzy Wilhelm († w Wilnie 1829), profesor literatury greckiéj, łacińskiéj i języków wschodnich w uniwersytecie krakowskim, a ostatecznie wileńskim, wydał: a) „M. Tullii Ciceronis libri de Republica, notitia codicis Sarmatici facta, illustrati quantumque fieri potuit restituti“ (Getynga, 1825), gdzie wykazuje, o ile Wawrzyniec Goślicki w dziele swojém: „De optimo Senatore,“ wypisywał teoryje swoje wprost z Cycerona; b) „Sexti Rufi de regionibus urbis Romae libellum edidit et commentario illustravit.“ Hanow., 1815; 2-gie wyd. poprawione, Wilno, 1829.—2) Jeżowski Maciéj (ur. 1796, † 1846), prefekt konwiktu Pijarów na Żoliborzu, wydał: a) „Gramatykę grecką,“ 2 części. Warsz. i Wrocł., 1828—1830, będącą właściwie tłómaczeniem dzieła Burnoufa, z pewnemi odmianami i dodatkami; b) przetłómaczył dzieło Herodota, z którego atoli wydrukował tylko wyjątek z księgi VIII-éj (w programacie szkoły na Żoliborzu z r. 1827-go); reszta pozostała w rękopisie.—3) Muczkowski Józef (ur. 1795, † profesorem biblijografii i biblijotekarzem biblijoteki Jagiellońskiéj w Krakowie 1858-go r.) wydał: a) „Sexti Aurelii Victoris de viris illustribus urbis Romae, nec non de Caesaribus.“ Poznań, 1823, dla użytku szkół ze słownikiem łacińsko-polskim;“ b) „Pierwsze zasady języka łacińskiego.“ Krak., 1842.—4) Antoni Kotschula, ur. 1785 we wsi Surowéj w Górnym-Szlązku, odebrał wyższe nauki we Wrocławiu, a przeniosłszy się z rodzicami do Ks. warszawskiego, pełnił obowiązki nauczyciela prywatnego, późniéj elementarnego w Sieradzu. W r. 1818-ym mianowany nauczycielem obcych języków w szkole wydziałowéj w Piotrkowie, przeniesiony został 1822-go r. w tym samym charakterze do Wielunia. Wydał oprócz gramatyki języka niemieckiego i arytmetyki: a) „Phaedri Augusti Fabulae Aesopeae,“ z uwagami i słownikiem wyrazów tych bajek dla użytku młodzieży szkolnéj.“ Wrocław, 1820; b) „Cornelius Nepos de vita excellentium imperatorum,“ z uwagami polskiemi, ułatwiającemi zrozumienie tego pisma, a do użytku szkolnego zastosowanemi. Wrocław, 1821. 5) Ks. Floryjan Bobrowski (ur. 1787, † 1840) wydał: „Lexicon latino-polonicum,“ na wzór słownika Jakóba Facciolati ułożony. Wilno, 1822 i 1823. Wyd. 2-gie, pomnożone i poprawione na podstawie nowszych prac leksykograficznych i uzupełnione dodaniem wyrazów w naukach medycznych, używanych przez Fel. Rymkiewicza, wyszło w 2-ch tomach. Wilno, 1841—1844.—Zasłużony tak wielostronnie ekonomista i filantrop, Stanisław Staszic (ur. 1755, † 1826), znalazł dosyć czasu na tłómaczenie „Ilijady“ Homera, które wyszło w tomie VI-ym rzadkiéj edycyi zbiorowéj dzieł jego: „Dzieła Stanisława Staszica.“ Warszawa, 1815—1821, tomów 9.

Nieustające wojny i niepewny byt polityczny znacznéj części krajów dawnéj Rzeczypospolitéj polskiéj nie pozwalał na utrwalenie się pewnéj organizacyi szkół, a mianowicie szkół z wykładem akademickim, któryby mógł korzystnie wpływać na rozwój racyjonalny nauk filologicznych w Polsce. Rządy pruskie zapisały pamięć swoję powstałém w r. 1801-ym „Królewskiém towarzystwem przyjaciół nauk warszawskiém,“ którego członkowie okolicznościowo tylko i to bardzo powierzchownie uwzględniali literaturę filologiczną. Otworzone „Królewskie liceum warszawskie“ (1803) ze swoim „Eforatem“ opierało się na gruncie przepisów Komisyi edukacyjnéj i sprzyjało raczéj kierunkowi nauk technicznych, wprowadzając tylko do szkół fachowych nieco pedagogii i metodologii gimnazyjalno-filologicznéj

akademij pruskich, do których wysyłano młodzież zdolniejszą dla udokładnienia nauk. Podczas krótkotrwałéj egzystencyi Księztwa warszawskiego postępowała ustanowiona 1807-go r. „Najwyższa Izba edukacyjna“ w tym samym kierunku; dopiéro powstała r. 1812-go „Dyrekcyja generalna edukacyjna,“ ulegając wpływowi rozbudzonego w Niemczech ruchu na polu nauk filologicznych, zwróciła dawniejszy kierunek techniczny więcéj w stronę nauk filologicznych, które tak korzystnie wpłynęły na rozwój uniwersytetu wileńskiego i w szkole krzemienieckiéj piękne obiecywały owoce w przyszłości. Wyrazem dążności naukowych téj chwili są prace Jana Samuela Kaulfussa († 1832), profesora, a od r. 1814—1824 rektora gimnazyjum w Poznaniu, a późniéj na Pomorzu, członka Król. tow. przyjaciół nauk warszawskiego. Kaulfuss, stojąc na stanowisku nauk filologicznych swego czasu, pragnął obznajmić Polaków z nauką, która nazwą swoją budziła u nieświadomych reminiscencyje scholastyczne. Opinije, nieprzychylne dla nauk filologicznych, uchodziły w owym czasie za cechę postępu, opierającego się na podstawie klasycyzmu francuskiego, a podtrzymywanego przez polemikę literatury encyklopedystów z teoryjami politycznemi wieku XVII-go i XVIII-go, których szczegółowo jeszcze nie zbadano, ale ryczałtem potępiano. Z tego stanowiska patrzano i u nas na ciemności filologii klasycznéj. Kaulfuss wystąpił tedy w „Pamiętniku warsz.“ z r. 1810-go (marzec i kwiecień) przeciwko tak jednostronnym sądom w rozprawie pod tyt.: „O filologii, czyli nauce starożytności klasycznéj; o jéj wpływie do kształcenia rozumu i serca, do przysposabiania na dobrego obywatela i urzędnika, niemniéj do szczęśliwości publicznéj i prywatnéj,“ którą dokończoną wydał w osobném dziełku we Wrocławiu 1814-go r. Rozprawę swoję podzielił Kaulfuss na dwie części. W pierwszéj wyłuszczył, co to jest filologija, czyli nauka starożytności klasycznéj; w drugiéj zaś starał się dowieść, jak ona wpływa na usztalcenie rozumu i serca. Po wielostronnéj definicyi znaczenia nazwy téj nauki w wiekach średnich, w epoce odrodzenia i w różnych krajach (w Anglii, Francyi i w Niemczech) podaje Kaul. dyspozycyją całéj treści nauki filologii, tak, jak ją pojmowali ówcześni filologowie niemieccy: Fr. A. Wolf, Bernhardy i i. Kaulfuss rozumie przez „philologią,“ czyli naukę starożytności klasycznéj — naukę, „obeznawającą nas z najpolerowniejszymi narodami starożytnymi, to jest z Grekami i Rzymianami, przez którą nabywamy znajomości ich języka, dowiadujemy się o ich losie, poznajemy ich polityczną i domową dolę, skład ich rządu, ich kunszta, nauki i sposób myślenia“ (str. 8). Zaznaczywszy daléj, że wszystkie nasze nauki czworakiego są rodzaju: bądź matematyczne, filozoficzne, historyczne, bądź z obu ostatnich złożone; liczy filologiją do tych ostatnich, dowodząc, że fundament téj nauki jest historyczny, a dalsza budowa filozoficzna. Części téj nauki są wielorakie. Chcąc albowiem narody te dokładnie poznać, trzeba rozumieć ich pisane dzieła; do tego prowadzą: gramatyka, hermeneutyka i krytyka. Gramatyka poucza prawideł języka, hermeneutyka sposobu wchodzenia w właściwe znaczenie, krytyka pewności, oraz wierzytelności tekstu i samychże dzieł, Do poznania losu tych narodów prowadzi historyja polityczna, chronologija (nauka rachuby czasu w ogólności) i gieografija, nauki nierozerwaném ogniwem spojone. Rząd zaś wewnętrzny, byt i położenie domowe, jako wypływające z usposobienia umysłu i charakteru, znacznie się przykładają do poznania każdego narodu, a do tego prowadzi znajomość konstytucyi, prywatnego życia, ustaw policyjnych i t. d, co pospolicie nazywają

starożytnościami (antiquitates). Dla dokładniejszego poznania narodów, trzeba posiadać znajomość poloru ich rozumu, ich sposobu myślenia, a do tego prowadzi znajomość ich mytologii, filozofii, historyi ich uprawy społecznéj, literatury, nauk i kunsztów. Szczególniéj ważną jest w tym względzie znajomość mytologii: ona bowiem z czasów, z których żadnych nie mamy pisanych dokumentów i tych od żadnego narodu powziąć nie możemy, podaje nam wierny rys wybrażeń, sposobu myślenia, uprawy, charakteru i temperamentu narodów. Na téj podstawie układa tedy Kaulfuss filologiją w system następujących gałęzi naukowych, czyli dyscyplin filologicznych: 1) Gramatyka filozoficzna (jako wstęp); 2) Gramatyka grecka; 3) Gramatyka łacińska; 4) Hermeneutyka filologiczna; 5) Krytyka filologiczna (nauka sądzenia o rzetelności słów, miejsc w pismach, pism samych i dzieł kunsztu); 6) (jako dodatek) sposób czytania z użytkiem, rozumienia autorów i kształcenia stylu łacińskiego; 7) Geografija starożytna; 8) Historyja polityczna starożytna (osobliwie Greków i Rzymian); 9) Chronologija historyi starożytnéj; 10) Starożytności (antiquitates) greckie; 11) Starożytności łacińskie; 12) Mytologija (historyja wyobrażeń o idealnych przedmiotach); 13) Historyja literatury greckiéj; 14) Historyja literatury rzymskiéj; 15) Nauka napisów (na posągach, monetach, domach i t. d.); 16) Historyja nauk u Greków; 17) Historyja nauk u Rzymian; 18) Historyja kunsztów: A) tych, które do pięknych nie należą: *a*) architektury prostéj, *b*) rzemiosł, *c*) rękodzieł; B) pięknych: *a*) numizmatyki (moneta, uważana pod względem kunsztownéj formy, stępla i t. d.); *b*) pięknych dzieł kunsztu: 1) posągów i obrazów (iconographia), 2) dzieł kunsztownych z wklęsłém ryciem (glyptographia), 3) dzieł kunsztownych z wydatném ryciem (toreumatographia), 4) obrazów na wazonach (aggeiographia); *c*) Historyja literatury tych kunsztów; 19) Historyja literatury całéj nauki filologicznéj“ (str. 8—12). Z powyższego widoczna, że dla zgłębienia i uprawiania z pożytkiem tak obszernéj nauki potrzeba jeszcze wiele wiadomości pomocniczych ze wszystkich prawie nauk; potrzeba znajomości języków nowszych do korzystania z literatury nowszéj i znajomości przynajmniéj jednego z języków wschodnich dla poznania ducha i charakteru oryjentalnego. Takiém jest podług Kaulfussa zadanie filologa, który bierze sobie tę naukę za przedmiot usiłowań życia swego. Kto się jéj atoli uczy jedynie dla wykształcenia rozumu i serca, ten nie potrzebuje poświęcać takiéj pilności wszystkim jéj częściom. Pomijając rozbiór szczegółów, mających uwydatnić siłę pedagogiczną nauk filologicznych, jako nie należących obecnie do zadania naszego, nadmieniamy, że Kaulfuss wydał jeszcze w zakresie filologii następujące traktaty: 1) „De studiis Graecarum et Romanarum litterarum in scholis acrius et rectius exercendis dissertatio.“ Poznań, 1819; b) „Cur lingua graeca juventuti Poloniae in primis addiscenda sit.“ Poznań, 1821. (Po polsku w „Mrówce poznańskiéj“); c) „Wie muss alte Literatur gelehrt werden wenn sie einen Platz unter den Gymnasial-Lahrgegenstaenden verdienen soll.“ Koźlin, 1826; d) „Ueber meine Methode alte Literatur zu lehren.“ Koźlin, 1830; e) „De authoribus veteris in usum gymnasiorum edendis.“ Koźlin, 1830. Z przeglądu prac powyższych wynika, że nie brakło literaturze polskiéj na początku wieku XIX-go jasnego poglądu na zadanie i na system metodologiczny filologii; ale był to pogląd osób pojedyńczych, pogląd w każdym razie mniejszości, którego nie popierały ani prace zreformowanéj akademii Jagiellońskiéj, ani wykłady profesorów otworzonego świeżo w ro-

ku 1815-ym uniwersytetu warszawskiego, a tym mniéj sucha, mechaniczna metoda Wacława Aleks. Maciejowskiego, wykształconego na uniwersytetach niemieckich we Wrocławiu i Getyndze, profesora literatury starożytnéj w liceum warszawskiém (około r. 1818), przed jego przejściem do uniwersytetu na wydział prawa i administracyi.

W akademii Jagiellońskiéj reprezentował od r. 1785-go naukę filologii z nominacyi Komisyi edukacyjnéj Jacek Idzi Przybylski, wierszopis, tłómacz i amator starożytności. Przybylski urodził się w Krakowie 1756, † tamże 1819. Przed objęciem obowiązków biblijotekarza i katedry starożytności w akademii Jagiellońskiéj, zwiedził Przybylski zakłady naukowe zagraniczne, poczém w r. 1791-ym mianowany został profesorem starożytności i literatury greckiéj. Uzyskawszy w r. 1802-im emeryturę, zajął się wyłącznie przekładem autorów klasycznych na język polski, dopóki 1809-go roku nie został wezwany przez rząd Księstwa warszawskiego do wykładu literatury greckiéj i łacińskiéj w akademii krakowskiéj. Przez dwa lata pełnił jeszcze ulubiony przez siebie obowiązek, poczém syt sławy, cofnął się na spoczynek. Przybylski, tłómacz niezmordowany, posiadający wiele różnorodnych wiadomości, nie był jednak tą osobistością, któraby na katedrze mogła zbawienny wpływ wywierać na młodzież, któraby ją potrafiła za sobą porwać, do przedmiotu zapalić; ale owszem, człowiek nudny i niesmaczny swoimi dziwolągami językowymi, musiał przedmiot ten zohydzić, wstrętnym dla młodzieży uczynić, tak, że pisma jego, pełne dziwactw i przywidzeń jak najrozmaitszych, żadną wartością naukową poszczycić się nie mogą. Profesorowie takich usposobień zawsze szkodzą nauce, którą reprezentują, a to było w Krakowie w téj epoce tym smutniejsze, że nie widzimy tu przez długi czas na katedrze filologii nikogo, ktoby powagę téj nauki akademickiéj mógł ratować i podtrzymać. Dla dokładności atoli biblijograficznéj nadmieniamy, że Przybylski prócz wierszy i panegiryków okolicznościowych, wydał następujące dzieła, których tytuły wskazują treści filologiczne, pozbawione jednak wszelkiéj metody naukowéj, a ośmieszone raczéj przeróżnymi dziwactwami językowymi: 1) „Homera Batrochomyjomachija.“ Kraków, 1789; 2) „Hezyjoda dzieła wszystkie.“ Kraków, 1790; 3) „Homera Ilijada.“ Kraków, 1790; 4) „Wieki uczone starożytnych Greków i Rzymian.“ Krak., 1790; 5) „Ortografija języka greckiego.“ Krak., 1791; 6) „Początki języka greckiego.“ Krak., 1792; 7) „Owidego Nazona wiersze na wygnaniu pisane.“ Krak., 1802; 8) „Wirgilego Eneida.“ Krak. 1811, tomów 2, wyd. 2-gie 1812; 9) „O ziemiaństwie Wirgilijusza,“ Krak., 1813; 10) „Pamiątka dziejów bohaterskich w śpiewach Homera i Kwinta.“ Krak., 1814—1816, tomów 7.

Występujący potem w Krakowie Kajetan Trojański (urodził się w Lublinie 1796†1850), praktyczny nauczyciel gimnazyjalny, oraz zasłużony autor podręczników (Gramatyka łacińska do potrzeby szkół polskich zastosowana, 5 wyd. od 1819 we Wrocławiu do 1836 w Warszawie przerobione i pomnożone; „Zadania do tłómaczenia z polskiego na łaciński, 2 części, Poznań, 1828 i 2-gie wyd. 1829) i Słownika do nauki języka łacińskiego (Słownik polsko-łaciński, Wrocław, 1819) powołany do wykładu literatury polskiéj i łacińskiéj w uniwersytecie, nie pozostawił po sobie ani w uczniach, ani w dziełach swoich dowodów pożytecznéj działalności na polu nauk filologicznych, bo przygotowane dwa wielkie dzieła w rękopisie: a) Słownik łacińsko-polski i b) Słownik polsko-łaciński, oraz dzieło pod tyt.

„Biblijoteka filologiczna“ stały się pastwą płomieni w pożarze Krakowa w roku 1850.

Akademija Jagiellońska nie mogła się zatem dźwignąć ze swojego upadku nawet po reformie przez Kołłątaja przeprowadzonej, a to głównie dla utrudnionych nader i niepewnych stosunków politycznych. Nietylko nauki filologiczne, ale i inne nie mogą się tu pochlubić żadnym znamienitszym samodzielnym postępem, aż dopiero M. Wiszniewski, Zyg. Helcel, J. Kremer i Mecherzyński, obudzili nieco żywszy ruch na polu badań literatury, prawa i filozofii. Praca K. Mecherzyńskiego pod tyt.: „Historyja języka łacińskiego w Polsce“ Krak. 1833, podająca nazwiska gramatyków i chronologiczny spis autorów łacińskich w Polsce wydanych, nie jest bez pożytku dla dziejopisa filologii w Polsce; należałoby ją tylko krytycznie udokładnić.

Ustanowiona po zwinięciu, Dyrekcyi gieneralnéj edukacyi publicznéj w Królestwie polskiém „Komisyja rządowa wyznań i oświecenia publicznego“, nie znachodząc ani pomiędzy wychowańcami uniwersytetu krakowskiego, ani wileńskiego kandydatów przysposobionych odpowiednio do objęcia katedry filologii w uniwersytecie; musiała, przy obsadzaniu katedr filologii klasycznéj w otworzonym 1817 roku uniwersytecie warszawskim szukać profesorów zagranicą.

Uniwersytet warszawski ustanowiony był urzędowo 7-go listopada, 1816 r.; uroczysta zaś inauguracyja jego odbyła się dopiero 14-go maja 1818 r.; lecz już od r. 1817 był czynny we wszystkich swoich pięciu wydziałach, po złączeniu się trzech nowych wydziałów: teologicznego, filozoficznego, oraz nauk i sztuk pięknych z istniejącemi dawniéj „za rządów Dyrekcyi gieneralnéj edukacyi publicznéj“ dwiema osobnemi szkołami: prawa z administracyją i sztuki lekarskiéj. Obsadzenie zatém niektórych katedr wyprzedziło sam akt inauguracyjny.

Wybór profesorów zagranicznych do wykładu filologii, jaki zrobiła w danéj chwili Komisyja rządowa wyznań i oświecenia publicznego wypadł jak najnieszczęśliwiéj, bo ani ks. Sebastyjan Ciampi, ani August Ernest Zinserling, nie odpowiedzieli zadaniu tak ważnego stanowiska. Zinserling (ur. 1780 w w. ks. wejmarskiém, † w Petersburgu w parę lat po zamknięciu uniwersytetu warsz. 1831 r.), odbył swoje studyja w Gietyndze i ogłosił dwa dzieła z dziedziny starożytności klasycznéj w języku niemieckim (1806 i 1808). Wypadki polityczne przerzuciły go do Berlina do służby administracyjnéj i stamtąd powołał go 1817 r. ówczesny minister oświecenia St. hr. Potocki na profesora literatury starożytnéj. Zinserling wykładał ten przedmiot po łacinie aż do zamknięcia uniwersytetu. W czasie tym wydał: 1) „De interpretatione duplici locorum quorundam Virgilii et Horatii.“ Warsz. 1817. 2) „Histoire Romaine.“ Ibid. 1824.—Ks. Seb. Ciampi (urodz. 1769 w m. Pistoja † 1847 we Włoszech), był profesorem literatury starożytnéj przy uniwersytecie pizańskim. Pisał kilka rozpraw o uczonych Włochach z epoki odrodzenia, oraz o sztukach pięknych, które go zaznajomiły z hr. Sierakowskim, gorliwym opiekunem sztuk pięknych, a ten zalecił go St. hr. Potockiemu na profesora do organizującego się właśnie uniwersytetu. Zaproszony przybył Ciampi 1818 r. do Polski i otrzymał zaraz kanoniją sandomierską, a niebawem katedrę profesora literatury greckiéj. C. wykładał przez 4-ry lata ten przedmiot; lecz gdy wykład suchy, w obcym do tego języku, bez szerszego poglądu na zadanie filologii, nie mógł korzystnie oddziaływać na młodzież uniwersytecką, stroniącą więcéj od

Ciampi'go, aniżeli od „greki“; otrzymał uwolnienie w r. 1822 z tytułem profesora honorowego i korespondenta Komisyi oświecenia z przywiązaną do tego pensyją. Osiadł tedy pod Florencyją i zajmował się swojemi pracami literackiemi, biblijograficznemi i archeologicznemi. Przedsiewzięte przez Ciampi'go, jako profesora literatury greckiéj w Warszawie wydawnictwo, pod. tyt.: „Feriae Varsavienses seu vindiciae litterariae et alia, quae vacans ab academicis praelectionibus scribebat S. Ciampi. Vars., 1818, 1819 i 1828, mieści w sobie rozmaite rozprawy filologiczne i archeologiczne, które spotkały się, jakeśmy już wyżéj nadmienili, z bardzo surową krytyką L. Sobolewskiego. (Wiadomość o piśmie Feriae Varsov. Wilno, 1821). Oprócz tego ważne jest dla historyka i artysty dzieło Ciampi'go; „Bibliographia critica delle antiche reciproche correspondenze dell Italia colla Russia, Polonia etc. Firenze, 1834—1842, t. 3, jakkolwiek bez systemu i krytyki nagromadzony tylko materyjał. Żadnemu tedy z tych filologów nie można było zaprzeczyć szerokich wiadomości z dziedziny starożytności klasycznéj; ale uczeni cudzoziemcy, nie opierając się na głębszych studyjach filozoficznych, gubili się na manowcach jednostronnego kierunku archeologii i starożytności, pielęgnowali więcéj, tak zwane realija filologiczne, a zaniedbywali gramatykę, hermeneutykę i krytykę, traktując nawet literaturę więcéj ze stanowiska historycznego, aniżeli filologicznego. Działalność obydwóch uczonych na katedrze w języku martwym była bez życia i bez zapału; nie tchnęła ciepłem uczuć i wspólności dążeń obywatelskich i nie wznosiła się ponad rutynę wykładu gimnazyjalnego, bo obywała się bez głębszéj krytyki filologicznéj i bez szerszego poglądu na idee kultury i cywilizacyi świata starożytnego. Studyja filologiczne wymagają poza katedrą wykładu ćwiczeń praktycznych w gramatyce, hermeneutyce i krytyce przy korzystaniu samodzielném z całéj biblijografii filologicznéj, co tylko w tak zwanych seminaryjach filologicznych z korzyścią uprawiać można. Filologowie uniwer. warsz. nie lekceważyli wprawdzie ćwiczeń praktycznych, ale miały one przeważnie pedagogiczne, a nie naukowo-badawcze znaczenie. Gdy obok tego zwrócimy i na tę okoliczność uwagę, że młodzież, pragnąca się poświęcić badaniom filologicznym, nie znachodziła potrzebnéj podniety i pomocy naukowéj ani w wykładzie filozofii, ani historyi, jak najsłabiéj reprezentowanych w uniwersytecie warszawskim; to nic dziwnego, że sławę wydziału podtrzymywał wymowny Ludwik Osiński z La Harpem w ręku, jako z wyrocznią krytyki estetycznéj. Umysły młodzieży, zamiast sięgać do głębi przedmiotu, zamiast nawykać do zapatrywania się poważnego na aktualne położenie kraju, nauczyły się brać rzeczy powierzchownie, błyskotliwie; przez co zacieśniało się poczucie istotnych obowiązków obywatelskich, a wzmagała się wyobraźnia przy lada pozornym blasku. Opłakane to położenie umysłowości polskiéj pod względem krytyki estetycznéj, odmalował jak najdokładniéj Adam Mickiewicz w swojéj odpowiedzi „Recenzentom i krytykom warszawskim;“ ale chłoszcząc ostrą rózgą satyry ówczesnych nieuków, pełnych arogancyi, nieodstępującéj nigdy ludzi zarozumiałych, bo niedouczonych, nie wnikał w przyczyny, dla których napadający go niekompetentni krytycy tak ogólném uznaniem cieszyć się mogli. Fr. Dmochowski, patryjarcha krytyków warszawskich, zwany Laharpem polskim, pracował nad tłómaczeniem Ilijady w epoce, kiedy „Prolegomena Wolfa o Homerydach“ zajmowały umysły nietylko filologów, ale i krytyków estetycznych. Dla nas byli jeszcze

francuzi z końca 18-go stulecia wyrocznią. Te okoliczności, to jest ten brak systematycznéj, metodologicznéj krytyki w dziedzinie nauk filologicznych, tłómaczy nam też to zjawisko, że, wśród owéj zbyt głośnéj walki w literaturze naszéj pomiędzy klasykami a romantykami, nie spostrzegamy jasnego pojęcia o istocie idei klasycyzmu; ale słyszymy długo tylko szelest teoryj abstrakcyjnych, mglistych, przeczuwanych raczéj, niż pojmowanych. Sporu tego nie potrafili też sprowadzić na grunt właściwy obrońcy klasycyzmu z powołania; ale poeci sami, mianowicie Kazimierz Brodziński i Adam Mickiewicz!

Niebawem ujrzała się znów edukacyja publiczna zaskoczoną przez wypadki, które ją z nieutorowanéj jeszcze drogi wyrzuciły na łaskę i niełaskę losów, przeczuć, pragnień i nadziei—nadziei, któréj sznur szlachetną dłonią trzymany, obiecywał wyprowadzić ją na jaśniejsze pole oświaty i poważniejszych badań naukowych.

Tymczasem jednak zamilkło wszędzie słowo polskie na katedrach uniwersyteckich. Młodzież polska musiała szukać światła badań filologicznych po uniwersytetach w Petersburgu, Moskwie, Kijowie, Wrocławiu, Berlinie, Wiedniu, Oksfordzie i t. d.

Po zwinięciu uniw. warsz. 1831 r., i wileńs. (1832), uczniowie uniw. wileńskiego rozproszeni po różnych stronach Europy, niosą obcéj młodzieży naukę starożytności klasycznéj, któréj się poświęcali w Wilnie pod okiem Grodka.

Mickiewicz Adam uczy w języku francuskim Szwajcarów literatury łacińskiéj w akademii lozańskiéj (październik 1838 do września 1840), Walicki Alfons uczy młodzież rosyjską w języku rosyjskim literatury starożytnéj w uniwersytecie charkowskim, Kowalewski Józef wykłada wśród Tatarów w Kazaniu literaturę rzymską, chociaż reminiscencyje metodologii wileńskiéj widocznie struchlały u znawcy chińszczyzny pod ciężarem idei kultury mongolsko-tatarskiéj.

Przygody, jakie towarzyszyły zdobywaniu katedry filologii przez Mickiewicza (ur. 1798 † 1855) w akademii lozańskiéj, opisał najdokładniéj P. Chmielowski w dziele: „Adam Mickiewicz. Zarys bijograficzno-literacki.“ Kraków i Warszawa, 1886, w t. II-gim, str. 272—312. Z prelekcyi, które Mickiewicz wykładał w Lozannie „o literaturze łacińskiéj“ aż do przejścia na katedrę literatury słowiańskiéj w Paryżu, znane są trzy ,wydane przez syna poety, Wład. Mickiewicza, w czasop. „Revue universelle internationale,“ 1884 r. z grudnia NN 18—20 i 1885 ze stycznia. Ułamki innych odczytów mają być później drukowane, jak obiecuje N 20 tegoż czasopisma. W tłómaczeniu polskiém wydał owe 3 prelekcyje P. Chmielowski pod tyt.: „Adam Mickiewicz, odczyty w Lozannie,“ Warsz. 1885, str. 133. Wartości filologicznéj odczytów Mickiewicza nie należy przeceniać, bo znaczenie ich leży głównie w ideach krytyczno-literackich, za pomocą których pobudzał Mickiewicz młodzież do samodzielnego myślenia, do wnikania w ducha utworów klasycznych i do sprawiedliwego oceniania warunków dzieła klasycznego pod względem formalnym i realnym. Wpływ Mickiewicza na młodzież był bardzo zbawienny i przez władzę nadzwyczaj wysoko ceniony.

Walicki Alfons (ur. 1800 † 1858), ukończył nauki akademickie, rozpoczęte w Wilnie, w uniwersytecie dorpackim, gdzie po napisaniu rozprawy 1) „De Cornelio Nepote“ (Dorpati Livonorum 1832) otrzymał stopień naukowy doktora filozofii, poczém został profesorem literatury starożytnéj w uniwersytecie charkowskim.

W r. 1839 wydał już w Charkowie studyjum pod tyt. 2) „De cyclo epico.“ 3) Król Edyp: tragiedyja Sofoklesa, przekład z greckiego, umieszczony w „Arcydziełach dramatycznych,“ wydawanych przez J. Korzeniowskiego i A. Walickiego, Wilno, 1842. W rękopisie pozostały tłomaczenia: Eurypidesa „Medea;“ Sofoklesa „Antygona;“ Eschynesa i Demostenesa „Mowy o wieńcu“ z komentarzami; „Historyja literatury greckiéj“ 50 arkuszy pisma.“ W języku rossyjskim rękopis: „Prelekcyje o literaturze greckiéj.“

Na polu literatury polskiéj filologicznéj, spotykamy się odtąd przez czas nadto długi z podręcznikami gimnazyjalnymi, opierającymi się na tłomaczeniu książek szkolnych niemieckich i to przeważnie w W. Ks. poznańskiém, gdzie stosownie do chronicznych dawniejszych „fluktów“ prusaczyzny niemieckiéj raz zwalniano, drugi raz obostrzano troskliwość opieki nad zagrożoną Germaniją, i podług tego dozwalano niekiedy w szerszych rozmiarach używać języka polskiego przy nauce gimnazyjalnéj, prowadzonéj w ogóle w języku niemieckim.

Z pomiędzy nauczycieli gimnazyjalnych, którzy wobec umilkłych katedr uniwersyteckich podtrzymywali w danych warunkach interes dla nauk filologicznych, położył największe zasługi Wannowski August, nauczyciel języków starożytnych w gimnazyjum św. Maryi-Magdaleny w Poznaniu od r. 1829-go do 1871-go. Wannowski ur. się w Dąbrowie w gub. grodzieńskiéj 1801 r. († w Poznaniu 1871), odbył nauki gimnazyjalne w Białymstoku, uniwersyteckie w Królewcu jako stypendysta Radziwiłłów. Zawód nauczycielski rozpoczął w gimnazyjum w Ratzeburgu, a potém w Collegium Fridericianum, skąd powołano go w r. 1829-ym na profesora języków starożytnych do gimnazyjum ś. M.-Magdaleny w Poznaniu. Na tém stanowisku nietylko przez liczne traktaty pisane w języku łacińskim; ale i za pomocą żywego słowa wpajał w liczne generacyje uczniów swoich zamiłowanie a nawet pewien zapał do umiejętności filologii, tyle u nas lekceważonéj i sprawił to, że wielu z uczniów jego stosownie do okoliczności i możności pracowało nad tą gałęzią nauk, którą uznać trzeba za niezbędnie potrzebny zasiłek, za pożądaną podporę oświaty i literatury ojczystéj. W. wydał: 1) „Initia theoriae casus, qui dicitur absolutus“ 1, 2, fascic. Ratzeburg, 1825, 1826; 2) Syntaxeos anomalae Graecorum pars de constructione, quae dicitur absoluta de quc anacoluthis huc pertinentibus“ Lipsk, 1835; 3) „De ratione, qua Graeci in scribendis nominibus propriis Romanorum usi fuerint,“ Poznań, 1836; 4) „Antiquitates romanas e graecis fontibus explicatas edidit.“ Regiom. Prussor. 1846 (Poprzednio w programie gimnaz. S. M. Magd. w Poznaniu, 1843 r.); 5) „Semasiologiae latinae specimem,“ Progr. gimn. S. Mar. Magd. w Poznaniu 1855; 6) „Metonymiae ratio e scriptoribus latinis explicata,“ Progr. gimn. Pozn. 1860; 7) „De promiscuo verborum activorum et neutrorum usu apud scriptores latinos,“ Progr. gimn. Poznań, 1867. Bliższą charakterystykę działalności nauczycielskiéj Wannowskiego, może czytelnik znaleść w rozprawie M. A. S. pod tyt.: Wannowski August „Wspomnienia dla jego uczniów i przyjaciół“ (na pamiątkę 45-letniéj służby) Poznań, 1869.

Dla umożebnienia nauki jęz. łacińs. i greck. w szkołach, ogłosił 1) Ant. Popliński (ur. 1796†1868) gram. łacińską (większą i mniejszą), Poznań i Bydgoszcz, 1835. Podręcznik ten, głównie oparty na Zumpcie, poprawiany i uzupełniany, w trakcie czasu doczekał się 7-o wyd. w r. 1869, w Poznaniu. Oprócz tego, wydawał Popliński „Przykłady do tłomaczenia z łac. na polskie i z polskiego na łacińskie dla klas po

sobie następujących.“ 2) Hipolit Cegielski (ur. 1815 † 1868): „Gramatykę języka greckiego podług Kühnera“ Poznań, 1842, wyd. 2-gie, 1862. 3) Dr. A. Morowski, tłómaczył na język polski „Gramatykę (elementarną) języka greckiego Rob. dra Engera.“ Wrocław, 1849, wyd. 2-gie, przerobione i powiększone przez dr. J. Zwolskiego, (Ostrów, 1865 i 3-cie 1866), który razem z Engerem ułożył i wydał także odpowiednie „Przykłady do tłómaczenia z greckiego na polski i z polskiego na grecki,“ tamże 1867.

Po ukołysaniu burzy 1848 roku, zdawało się, że się otworzy przychylniejsza era dla rozwoju nauk i literatury polskiéj w uniwersytecie jagiellońskim. Rząd wiedeński zdecydował się na poprawę stosunków w uniwersytecie w Krakowie, dozwalając, obok wykładów niemieckich, wykładu niektórych przedmiotów także i w języku polskim. Dla urzeczywistnienia tego planu, powołano 1850 r. z Poznania nauczyciela gimnazyjalnego Antoniego Małeckiego (ur. 1821) na zastępcę profesora nauk filologicznych w uniwersytecie krakowskim. Profesor Małecki chwytał chętnie za pióro literata, odbył systematyczne studyja filologiczne pod okiem A. Boeckha w Berlinie i brał się gorliwie, po obywatelsku za ciężki na naszéj ziemi pług filologa. Małecki, pojmując znaczenie i wyjątkową ważność tego zaniedbanego u nas przedmiotu, poświęcił się z całym zapałem swoim obowiązkom. Przedewszystkiém należało okazać czczość gołosłownych zarzutów Michała Wiszniewskiego przeciw nauce filologii i określić stanowisko, jakie zajmuje filologija w systemie ogólnym nauk, przy odpowiednio kierowanych ćwiczeniach w badaniu zadań filologicznych. Wydane w r. 1851 „Prelekcyje o filologii klasycznéj i jéj encyklopedyi, miane w półroczu letniém roku 1850 przez A. Małeckiego,“ Krak. 1851, str. 252, uczyniły w swoim czasie téj potrzebie zadość. Sz. profesor, wykazawszy we wstępie stosunek filologii do innych nauk, tudzież wpływ filologii na zewnątrz, mówi daléj o znaczeniu filologii w ogólności i o szczegółowém jéj znaczeniu w szkołach, poczém przechodzi do encyklopedycznéj dyspozycyi całego materyjału téj nauki, która zawiera następujące dyscypliny: Część I-a. 1) Gramatyka grecka; 2) Gramatyka łacińska; 3) Mitologija grecka i rzymska. Część II-ga. 4) Chronologija starożytna; 5) Gieografija starożytna; 6) Historyja grecka; 7) Starożytności greckie; 8) Historyja rzymska; 9) Starożytności rzymskie. Część III-cia. 10) Archeologija, czyli nauka o architekturze, rzeźbiarstwie i malarstwie starożytném; 11) Historyja literatury greckiéj; 12) Historyja literatury rzymskiéj; 13) Estetyka czyli poetyka klasyczna; 14) Filozofija starożytna. Z powyższéj dyspozycyi przedmiotu nauk filologicznych, niezadowalającéj już dzisiaj po tyloletniéj działalności europejskich uniwersytetów, ożywionych studyjami gramatyki porównawczéj, etnografii, biblijografii i t. p.; każdy przekonać się może, że prof. Małecki wziął pod uprawę grunt dosyć szeroki, aby na nim nauka filologii zaszczepioną być mogła i żeby miała dosyć swobody do jak najszerszego rozwoju. Tymczasem pod koniec roku 1854 zapadł w Wiedniu dekret, w skutek którego najodpowiedniejsi profesorowie polscy, jak Antoni Zygmunt Helcel, Wincenty Pol, Zielonacki i Małecki, uwolnieni zostali od zajmowanych dotychczas obowiązków. Małecki osiadł w Poznaniu, skąd dopiero przez katedrę filozofii w Insprucku, przeszedł (1856) na profesora literatury polskiéj do uniwersytetu we Lwowie.

Owoc zasianego przez Małeckiego ziarna w uniwersytecie Jagiellońskim nie zmarniał wprawdzie zupełnie, bo „Prelekcyje“ jego zreflektowały nieco bezmyśl-

nych wrogów nauk filologicznych; ale ziarno rzucone w ten sposób na niwę akademicką, nie mogło się rozwijać organicznie nie mogło wzrastać odpowiednio do potrzeb oświaty narodowéj, bo gwałtowne zmiany w organizacyi instytucyi naukowych oddziaływają bardzo szkodliwie na postęp nauk.

Rządy „Okręgu naukowego w Król. Polskiém“ patrzały z ceremonijalną powagą na naukę filologii; uważały ją niemal za przywilej Niemców i na swój sposób otaczały większą troskliwością przeważnie nauki realne, fachowe, zawodowe, tak, jakby więcéj zależało społeczeństwu na dobrze wyćwiczonych osobnikach fachowych, aniżeli na dobrze wychowanych i ogólnie pod względem umysłowym harmonijnie rozwiniętych ludziach, uzdolnionych do samodzielnego poglądu i do wyrozumowanego sądu w sprawach dobra publicznego.

Wskrzeszona 1861 r. „Komisyja rządowa wyznań i oświecenia publicznego,“ upoważniona do zreformowania edukacyi publicznéj, starała się o to, aby przy téj reformie, rachując się z postępem nauk wogóle, mogła nawiązać nici z przeszłością narodową, mającą w zakresie szkoły dobrą za sobą tradycyją. Powstała na tym gruncie ustawa Szkoły głównéj warsz., uwzględniała dostatecznie potrzebę nauki filologii, a dla zapobieżenia mieszaniu zadań nauki z potrzebami praktycznemi szkół średnich, ustanowiono przy wydziale historyczno-filologicznym seminaryjum pedagogiczne. Szkoła główna warszawska poczęła działalność swoję bardzo szczęśliwie. Wprawdzie i teraz musiała Komisyja rządowa wyznań i oświecenia publicznego oglądać się za filologami poza granicami Królestwa; ale znalazła ich między Polakami z W. Ks. poznańskiego, którzy z korzyścią odbyli swoje studyja uniwersyteckie w Berlinie lub Wrocławiu, i jako nauczyciele gimnazyjalni, mieli pewne doświadczenie pedagogiczne. Z pomiędzy powołanych do „Szkoły głównéj“ filologów, znany już był najszerzéj w literaturze ściśle filologicznéj Zygmunt Węclewski, nauczyciel gimnazyjum ś-téj Maryi-Magdaleny w Poznaniu przez ogłoszone drukiem następujące prace: 1) „Słownik łacińsko-polski do autorów klasycznych zwykle po gimnazyjach czytywanych.“ Poznań, 1851, wydanie 2-gie, Kraków, 1868 roku; 2) „De rebus Epidauriorum disputatio.“ Poznań, 1854. (Program gimnaz. z r. 1854); 3) „De studio in graeca lingua a Polonis consumpto.“ Poznań, 1857. Rozprawa ta była drukowaną w programie gimn. ś-téj M.-Magd. w Poznaniu, pod tyt.: „Choephoris e graeco translatis de studio, quod ... in Graecis legendis Poloni consumpserunt“ i t. d.; 4) „De Sophoclis Oedipo Rege comentatio“ w Hali, 1863, rozprawa napisana w celu osiągnięcia stopnia naukowego doktora filozofii, jako warunku zajmowania katedry akademickiéj. Stanowisko, z którego Węclewski zapatrywał się na zadanie i na metodę nauk filologicznych, znajdujemy jasno skreślone w artykule okolicznościowym pod. tyt.: „Filologija klasyczna,“ drukowanym w czasopiśmie „Wieniec,“ wydawanym przez Hip. Orgelbranda w Warsz. 1872 r., Nr. 27. Profesor Węclewski stoi na gruncie wskazanym w dyspozycyi Fr. Haase'go, wyżéj przytoczonéj, od któréj nie odbiega także i Ant. Małecki. Obok wielostronnéj działalności na katedrze Szkoły głównéj, nie ustawał prof. Węclewski w pracy na polu literatury filologicznéj, którą zbogacił kilku dziełami, łączącemi się z metodologiją badań filologicznych, jak: 5) „Disputatio de Clementis Janicii scriptis...“ Varsavia, 1864. Ten sam przedmiot po polsku p. t.: „Wiadomość o życiu i pismach Klemensa Janickiego,

Warsz., 1869, (Odb. z Bibl. warsz., 1868, t. 4, str. 229—278; 6) „O niewiastach w starożytnej Grecyi.“ Warsz., 1865; 7) Historyja literatury greckiej,“ Warsz., 1867; 8) „Słownik grecko-polski,“ Warsz., 1870. Powołany po zwinięciu Szkoły głównej (1869) do uniw. lwowskiego (1872 r.), zwrócił uwagę swoję na niektórych pisarzów z epoki humanizmu w Polsce (Krzycki, Kraków, 1844, Schroeter i Schoneus (Lwów, 1879)), rozważał działalność prof. Grodka (Lwów, 1878) i wydał przekład tragików greckich Eschylosa, Eurypidesa i Sofoklesa, nakładem bibl. kórnickiej, Poznań, 1880—1881, t. III.—Przyborowskiego Józefa (ur. 1825) zalecała gruntowna monografija: 1) o Janie Kochanowskim (Poznań, 1857), 2) szacowne studyja gramatyczne (Vetustissima adjectivorum linguae polonae declinatio etc. Poznań, 1861) i starożytnicze (Znaczenie wsteczy w sądownictwie polskiem za Wład. Jagiełły. Bibl. warsz., 1860), na podstawie źródeł archiwalnych gruntownie opracowane.—Antoni Mierzyński (ur. 1829) wydał był w Berlinie roku 1857 studyjum w języku łacińskim „O życiu i pismach Sebast.-Fab. Klonowicza“ (Acernus) razem z „Roksolaniją“ jako rozprawę dla osiągnięcia stopnia naukowego doktora filozofii, oraz „Przykłady do tłómaczenia z greckiego na polski i z polskiego na grecki ze słownikiem, zastosowane do gramatyki greckiej H. Cegielskiego,“ Poznań, 1862, 2-gi przedruk 1864 bez wiedzy autora z licznymi błędami. Pogląd swój na zadanie filologii objawił w prelekcyi publicznej pod tyt.: „O dzisiejszém stanowisku filologii,“ Warsz., 1865. W następnym czasie zajmował się także mytologiją i archeologiją („Przyczynki do mytologii porównawczej,“ odb. z Bibl. warsz., 1867. Jan Łasicki „Źródło do mytologii litewskiej,“ Krak. 1870). Utrzymawszy się na katedrze filologii w cesarskim uniwersytecie w Warszawie, napisał dla pozyskania wymaganego stopnia akademickiego w uniwersytecie rosyjskim studyjum w języku rosyjskim „O Perseuszu u starożytnych epików, logografów, liryków, tragików i komików.“ Warsz., 1862. W ostatnim czasie wydał: „Ajas,“ tragiedyja Sofoklesa, przeł. z greck. Warsz. 1883, (zob. Bibl. warsz. 1883. T. III, str. 441—449). Kornelijusza Neposa „Żywoty znakomitych mężów,“ przekładał i objaśnienia historyczne dodał A. Mierzyński. Z zapomogi kasy imienia Mianowskiego, Warsz., 1883, (oceniona w Bibl. warsz. 1884, t. 3, str. 139).—Wolfram Jan-Stefan (ur. 1824 † 1870), dał się poznać przez rozprawę doktorską: „De tribunis plebis usque ad decemviralem potestatem. Berlin, 1856 i dopiero w Warszawie ogłosił niektóre studyja z dziedziny starożytności klasycznej („O widowiskach publ. w starożytnym Rzymie,“ Warsz., 1865. Rzymianka „Studyjum obyczajowe,“ odb. Bibl. warsz., 1869) i tłómaczenie satyry Juvenalisa „O wychowaniu“ (Bibl. warsz., 1869. t. 4, str. 189), oraz niektórych komedyj Plauta („Jeńcy“), (Bibl. warsz, 1868); pozostałe w rękopisie drukuje Lewental w Bibl. najcelniejszych utworów liter. europejskiej, Warsz., 1885.

Oprócz wymienionych filologów pracował w tym czasie w Warszawie na polu filologii Augustyn Szmurło (ur. 1821), wychowaniec uniwersytetu w Moskwie, nauczyciel języków starożytnych w b. instytucie szlacheckim, profesor literatury greckiej i rzyms. w Akademii duchownej, przełożony b. kursów przygotowawczych do Szkoły głównej, w początkach adjunkt katedry filologii w tejże szkole, potem dyrektor gimnazyjum I-go, obecnie emeryt. Szm. opracował samodzielnie naukę o składni w gramatyce języka łacińskiego, którą razem z naucz. gimnazyjum Cypryjanem Izdebskim ułożyli i nakładem Okręgu naukowego warszawskiego wy-

dali pod tyt.: 1) „Gramatyka łacińska teoretyczno-praktyczna w 3-ch oddziałach“ Warsz., 1850—1860. Oprócz tego wydał: 2) „Historia litterarum romanarum brevissime exposita,“ Vars., 1851; 3) „O dziejowém stanowisku starożytności klasycznéj i o ważności pedagogicznéj języków starożytnych,“ Warsz., 1862; 4) „O kulturze Grecyi,“ Warsz., 1863; 5) „Kilka słów o celu i kierunku gimnazyjalnego nauczania w ogóle i w szczególności o metodzie wykładu języka polskiego, łacińskiego, historyi i gieografii w zakresie gimnazyjalnym,“ Warsz., 1865.

Z powyższego przeglądu można się przekonać, że nauki filologiczne miały w b. Szkole głównéj warszawskiéj siły naukowe wystarczające, tym bardziéj, że znachodziły silne poparcie w systematycznym wykładzie nauk filozoficznych i historycznych. Młodzież, wchodząca do Szkoły głównéj z kursów przygotowawczych, przychodziła oprócz tego z ogólnym poglądem na encyklopedyją i metodologiją nauk akademickich, gdzie nabrała także ogólnego pojęcia o wartości filologicznéj gramatyki porównawczéj, reprezentowanéj przez osobną katedrę w Szkole głównéj, a wspieranéj skutecznie przez wykłady języka polskiego i czeskiego ze stanowiska lingwistyki nowszéj. Z tego wynikł pewien antagonizm między filologami szkoły dawniejszéj, a lingwistami, wobec którego zamilkł prędko kierunek gramatyki teoretyczno-praktyczny. Dyskusyja na polu filologii klasycznéj i lingwistyki przybierała chwilami ton nieco gorętszy; ale to wpływało korzystnie na młodzież akademicką, budziło interes do kwestyj filologicznych, ośmieszonych nieco przez dziwactwa dawniejszych gramatyków, filozofów mowy i „glossofilów,“ którzy w Warszawie po r. 1850 gramatyką języka polskiego się zajmowali. Pomiędzy kandydatami, kończącymi kursa wydz. historyczno-filologicznego, była znaczna liczba filologów, przysposobionych do systematycznego badania nauk filologicznych, którzy, jako nauczyciele gimnazyjalni, a nawet akademiccy, pożytecznie nauce służą, jak Baudoin de Courtenay, Lucyjan Malinowski i A.-A. Kryński.

W téj saméj epoce zdawała się otwierać i dla uniwersytetu krakowskiego pomyślniejsza przyszłość, gdy za rządów Schmerlinga (1861) język ojczysty odzyskiwać począł swoje prawa nieprzedawnione. Powołany do Krakowa z Poznania dr. filozofii Alfred Brandowski (ur. 1835), zaznaczył kierunek swoich studyjów przez następujące prace: 1) „De Stanislai Oxii Orichovii Annalibus Polonicis;“ Berlin, 1860; 2) „Zbiór przykładów do tłómaczenia z łacińskiego na polskie i z polskiego na łacińskie.“ Poznań, 1863; 3) „Wykład budowy wierszów Owidego, Wirgilego i Horacego.“ Krak., 1868. Recenzyja téj pracy w „Bibl. warsz.,“ 1869, t. 1, str. 466—468; 4) „O pomysłach lęchickich p. Aug. Bielowskiego wobec filologii klasycznéj.“ Krak., 1868.

Niezależnie od wpływu uniwersytetu Jagiellońskiego, którego promienie nie mogły tak szybko oświecić i ogrzać szerszego koła, pracowało w Galicyi na polu filologii w zakresie szkół średnich i wyższych kilku nauczycieli gimnazyjalnych, którzy, stojąc na gruncie dawniejszéj metody, nie lekceważyli jednak rezultatów „filologii nowszéj,“ stosując tę nazwę do nauki gramatyki porównawczéj. Bron. Trzaskowski, nauczyciel języka łacińskiego i języka polskiego, wydał: a) „Ćwiczenia łacińskie.“ Rzeszów, 1863; Lwów, 1868 i 1869; b) „Stanowisko filologii słowiańskiéj w dziedzinie badań językowych wogóle.“ „Tygod. nauk.“ Lwów, 1865.— Zygmunt Samolewicz wydał: a) „Gramatykę języka greckiego podług Curtiusa Jerzego.“ Lwów, 1869; b) „Gramatykę języka łacińskiego.“ Lwów, 1874.—Oprócz

nich zasługują tu na wzmiankę: Ignacy Znamirowski i Stanisław Sobieski. Ignacy Znamirowski wydał we Lwowie 1869-go r. książkę pod tyt.: „D-ra M. Meiringa Gramatyka łacińska dla średnich i wyższych klas gimnazyjalnych, na podstawie języka polskiego opracowana.“ Tytuł powyższy każe się spodziewać, że autor, zamierzywszy podręcznik nauki języka łacińskiego dla młodzieży polskiej, postanowił skorzystać z rezultatów nauki gramatyki porównawczej, coby zasługiwało na wszechstronne uznanie, gdyby wykonanie choć w części odpowiadało zamiarowi. Tymczasem p. Znamirowski, pochwyciwszy kilka powierzchownych wiadomostek z tak zwanej „nowszej szkoły,“ poprzyczepiał je do systemu dawnej szkoły tak niezręcznie i z taką nieudolnością, że ani „starych,“ ani „młodych“ filologów zadowolić nie potrafił i żałować wogóle trzeba, że się wziął do zadania, którego nie pojmował i wcale do niego przygotowanym nie był. Tacy apostołowie „nowszej filologii“ kompromitują tylko nowszy kierunek badań filologicznych. (Zob. recenzyją téj gramatyki w „Bibl. warsz.,“ 1869, t. IV, str. 164—168).—Stanisław Sobieski, przez pewien czas dyrektor gimnazyjum rzeszowskiego, był jednym z owych rzadkich u nas członków ciała nauczycielskiego, którzy, nie poprzestając na praktycznem pełnieniu swojego urzędu, uważają powołanie swoje za obowiązek służenia nauce, a dbali o spełnienie obowiązku względem kraju i społeczeństwa, starają się wedle możności choć nie wielkie, ale szczere składać téj nauce ofiary. Żałować trzeba, że nieopatrzna okoliczność w urzędowaniu wyrzuciła tego zdolnego filologa z drogi chlubnie rozpoczętej pracy i obezwładniła dalszą działalność jego pedagogiczną. Sobieski wydał jeszcze za panowania języka niemieckiego w szkołach galicyjskich: 1) „Ueber den Standpunkt, von welchem die Aeneide des Vergil beurtheilt werden soll.“ Progr. gimn. w Nowym Sączu 1854; 2) „Vergil und Ovid nach ihren Gleichnissen der Aeneide und den Metamorphosen.“ Progr. gimn. we Lwowie, 1861; 3) „Mniejsza gramatyka łacińska dla szkół gimnazyjalnych,“ Lwów, 1865, wyd. 2-gie, popr. Lwów, 1868. Do téj gramatyki wydał: 4) „Ćwiczenia łacińskie“ i t. d. Cz. I-sza. Formy regularne, 1865. Cz. II-ga Formy nieregularne, Lwów, 1866, 2-gie 1878, 3-cie 1879; 5) „Gramatyka łacińska dla szkół gimnazyjalnych.“ Lwów, wyd. 3-cie, 1874, 4-te 1880; 6) „Ćwiczenia łacińskie (składnia przypadków) na kl. III,“ Rzeszów, 1878; 7) „Właściwości języka łacińskiego czyli „Syntaxis ornata“ (Uzupełnienie gramatyki) dla użytku gimnazyjum wyższego,“ Lwów, 1870. Oprócz tego wydał z objaśnieniami na wzór edycyi Weidemanna: J. Cezara: „de bello gallico;“ Sallustyjusza: „Bellum Jugurthinum;“ Cycerona: „Cato major sive de senectute“ oraz „Laelius sive de amicitia dialogus,“ Rzeszów, 1880. Prace te podejmowane dla użytku szkolnego nie znamionują postępu na drodze ściślejszego stosowania metody i krytyki, ale raczej cofanie się w tył, pochodzące zapewne z pośpiesznej nieco roboty. Zob. recenzyją tych wydawnictw, napisaną przez R. Zawilińskiego w Bibl. warsz. 1880, Tom. I, str. 167—171.

Budzące się w ten sposób życie nauk filologicznych na podstawie dosyć szerokiej zostało atoli niebawem znowu gwałtownie podciętém, nim dojrzéć i racyjonalnie za pomocą metodologicznej krytyki w silne drzewo naukowe wyrość mogło. Nieutrwalone jeszcze podstawy świątyni naukowéj w Warsz. zostały rozrzucone (1869), a umysły gorętsze rozpierzchły się po różnych drogach i poczęły się w znacznéj części trawić w zapalczywości publicystycznéj. Skompromitowany idealizm roman-

tyczny, łączony przez nieświadomych ze starożytnością klasyczną, oniemiał wobec strasznéj katastrofy, któréj zapobiedz nie umiał, ponieważ nie miał jasnego poglądu na żywotne interesa narodu i wskutek tego nie mógł się zdobyć na potrzebną odwagę cywilną. Przerażony klęską tak straszną, nie potrafił zoryjentować się prędko w nowém położeniu, przez co ośmielał zwolenników przebudzonego realizmu do nowych jaskrawych mamideł. Realizm ten, wylęgły z nienawiści do przecenianego niedawno idealizmu, zaufany w moc swoich pierwiastków edukacyjnych, nie sięgający systematycznie do gruntu badań naukowych, ale chwytający zjawiska nowe, byle jaskrawsze, o ledwo, że nie utonął w materyjalizmie.

Szczęśliwém było zrządzeniem losu, że wprowadzenie języków krajowych, jako wykładowych, w uniwersytetach lwowskim i krakowskim (4-go czerwca 1871), oraz powstanie 1872-go r. (dekret cesarski z dnia 20-go stycznia) Akademii umiejętności w Krakowie potrafiło nietylko podtrzymać, ale systematycznie daléj posunąć uprawę nauk filologicznych.

Tymczasem nie przestawano jednak ani na chwilę zajmować się starożytnością klasyczną. Ant. Bronikowski (ur. 1817, † 1885) nie ustawał w tłómaczeniu klasyków greckich: Homera, Herodota, Ksenofonta, Platona i Tucydydesa, a chociaż dziwactwa stylistyczne tych przekładów kompromitowały raczéj, aniżeli zalecały klasyków, słynących z doskonałéj formy plastycznéj i stylistycznéj; to publiczność nasza miała sposobność obznajmiania się z materyjałem starożytności klasycznéj. E. Rykaczewski przełożył na język polski wszystkie „Mowy Marka Tullijusza Cycerona“ i wydał w Paryżu 1870—1871 t. 3 (nakład Bibl. kórnickiéj). Sadowski Henryk przełożył i uwagami objaśnił, oraz poglądem historycznym na rozwój filozofii rzymskiéj uzupełnił M. Tullijusza Cycerona: „Sen Scypijona (Somnium Scipionis) Warsz., 1871) Zob. Rozbiór tych przekł. w Bibl. warsz., 1872, t. 1, str. 135—143). Zamiana myśli pomiędzy ludami stała się dziś równą koniecznością, jak zamiana płodów przemysłowych. Misyją tę spełniają jednak godnie tylko ci pisarze, którzy nietylko zdolnością literacką, ale i doskonałą znajomością przedmiotu przysposobieni, potrafią ubrać cudze myśli w piękną swojską szatę bez widocznego utrudzenia w formie naturalnéj, prostéj, przystępnéj dla ogółu publiczności czytającéj. Zadanie tłómaczenia dzieł starożytności klasycznéj, odpowiadające warunkom pracy filologicznéj, jest też daleko trudniejsze od tłómaczeń literatury beletrystycznéj, i nie każdy, kto zna języki starożytne sprostać mu potrafi. Literatura polska przedstawia w każdéj epoce dzieła, które, mianowicie w dziale poetycznym, kuszą się o palmę zwycięstwa na tém polu. Obok przekładów Fr.-S. Dmochowskiego (Homera „Ilijada“ wyd. 1-sze, 1800—1801, wyd. 3-cie, 1827; Wergilijusza „Eneida“ 1809, wyd. 2-gie, 1830; Horacego „Listów“ razem z Onufrego Korytyńskiego „Księgi o sztuce rymotwórczéj,“ Warsz., 1814); Feliksa Frankowskiego (Wergilijusza „Gieorgiki“ 1819); Ks. Aleksego Kotiużyńskiego (Wergilijusza „Georgiki“ 1821); Ks. Jana Gorczyczewskiego (Wergilijusza „Skotopaski“ (!?) (1821); M. Marcina Fijałkowskiego prof. wysłużonego w Szkole głównéj krak. i członka Tow. naukowego w Krakowie (Horacego „Poezyje“ z objaśnieniami i tekstem łacińskim, t. dwa, Wrocław, 1818); Marcelego Mottego, nauczyciela gimnazyjum w Poznaniu, autora rozprawy filologicznéj: „de Fauno et Fauna sive bona dea ejusque mysteriis“ (Berlin, 1840), który przełożył na język polski Wergilijusza „Bukoliki“ Po-

znań, 1852: Horacego „Satyry“ Poznań, 1853; oraz „Listy“ Poznań, 1856; Arystofanesa „Chmury“ Poznań, 1866) odznaczające się pewnemi zaletami literackiemi i pedagogicznemi, spotykamy prace trzymane w granicach warunków tłómaczenia szkolnego, ale nie celujące zręcznością literacką (Popiela Pawła „Ilijada,“ Krak., 1830), lub krępujące się wymaganiami wierności filologicznéj (Zygm. Węclewski, J. Wolfram); M. Oswalda Balzera („Ilijady“ Cz. I-a, Lwów, 1879); Fr. Ks. Stankiewicza „Ilijada“ ks. I-sza, Krak., 1880), chociaż i nie brak takich, które dążą do zaspokojenia potrzeb szerszego koła czytelników (Ant. Mierzyński „Ajas“). Pomiędzy „Przekładami i naśladowaniami“ Jul.-U. Niemcewicza, wydanymi poraz pierwszy w Lipsku, 1867, spotykamy także Horacego „Ody, satyry i listy“ nie uwzględniające jednak wymagań tłómaczenia filologicznego. Przekłady Fr. Wężyka („Poezyje z pośmiertnych rękopisów,“ Krak., 1878, t. III; w t. I „Edyp w Kolonie; „Eneida“ Wergilijusza), zalecają się pięknym stylem i językiem, ale nie odpowiadają warunkom tłómaczenia filologicznego. W szeregu tych przekładów utworów klasycznych, które obok pewnéj wartości filologicznéj stanowią pod względem literackim prawdziwy nabytek i zbogacenie literatury polskiéj zasługują na zaszczytną wzmiankę przekłady Sofoklesa Kaź. Kaszewskiego, Lucyjana Siemieńskiego („Odysea“ Krak. 1874, Warsz., 1877; Horacego „Ody“ wybrane, Krak., 1860); Felicyjana Faleńskiego (Przekłady obcych poetów: Hezyjod, Horacyjusz, Wergilijusz, Juvenalis i wielu nowszych. Warsz., 1878); Ant. Małeckiego (Sofoklesa: „Elektra,“ Poznań, 1854); Józef Szujskiego (Arystofanesa „Rycerze“ Eschylosa „Agamemnon „Prometeusz“) i Jana Czubka: Sofoklesa „Edyp w Kolonie“ 1876; „Antygona,“ 1881. (Szczegółowy rozbiór ktytyczny „tłómaczeń utworów Sofoklesa“ napisał Roman Zawiliński w Bibl. warsz., 1881, t. 3, str. 365—381. T. 4-ty str. 94—106).

Rozwój stosunków narodu polskiego ostatnich dwóch dziesiątków lat bieżących sprawił, że pielęgnowanie metodologiczne nauki, a więc i filologii w literaturze polskiéj zależy od troskliwości i gruntownéj nauki najwyższych instytucyj edukacyjnych i naukowych w Galicyi, mianowicie od profesorów filologii klasycznéj w uniwersytecie krakowskim i lwowskim, którzy zarazem jako członkowie akademii utrzymują związek naukowości polskiéj z postępem nauk Europy zachodniéj. Wydawane publikacyje Akademii mieszczą dotychczas skromny jeszcze owoc pracy naukowéj na tém polu, prasa peryjodyczna nie zwraca potrzebnéj uwagi na studyja filologiczne, a powstały świeżo organ filologii, pod tyt. „Prace filologiczne“ pod red. A.-A. Kryńskiego, J. Baudouin'a, J. Karłowicza L. Malinowskiego, Warsz., 1885 r. jakkolwiek w jednostronnym kierunku lingwistyki w I-ym zeszycie występujący, nie zechce zapewne pomijać milczeniem i tych studyjów filologicznych, które się na polu starożytności klasycznéj w granicach „filologii“ pojawią. Najwięcéj spodziewać się atoli można po gruntownych ćwiczeniach, jakie się urządzają w tak zwanych seminaryjach akademickich przy katedrach uniwersyteckich lub też w osobnych kółkach młodzieży uniwersyteckiéj. Nadzieję tę czerpiemy z pocieszającéj wiadomości, którą podało czasopismo „Muzeum,“ poświęcone sprawom szkół wyższych, wychodzące we Lwowie od r. 1885. W zesz. styczniowym z r. 1886-go str. 48, czytamy wiadomość o żywem zajmowaniu się studentów uniwersytetu lwowskiego nauką filologii z tą wzmianką, że „w ostatnich cza-

sach podjęło „Kółko filologiczne młodzieży uniwersyteckiéj we Lwowie“ pod okiem protektora kółka, prof. L. dr. Ćwiklińskiego, bardzo ważną pracę, a mianowicie ułożenie zbiorowemi siłami biblijografii polskiéj i ruskiéj, odnoszącéj się do nauk klasycznych, którą zamierza drukiem ogłosić. Ta praca ma przygotowywać za pomocą najdokładniejszego wykazu wydań, przekładów i rozpraw bogaty materyjał do historyi filologii w Polsce i na Rusi, a przez to przyczynić się do rozjaśnienia dziejów cywilizacyi w téj części Europy.“ Wydawnictwo takie będzie miało doniosłe znaczenie nietylko dla słownika języka polskiego, ale i dla wzorów poprawnego stylu polskiego, który przez zapomnienie przekładów dawniejszych za dni naszych coraz bardziéj dziczeje i ubożeje. Pracę już rozdzielono pomiędzy pojedyńczych członków, tak, że można się spodziewać, iż za dwa lata ukończoną będzie.—W przeświadczeniu o skromnéj, bo informacyjnéj tylko wartości artykułu powyższego, opartego na dziejach cywilizacyi i oświaty polskiéj, mam nadzieję, że podjęta praca trud nasz uzupełni.

Literatura. Wielki obszar i różnorodność nadzwyczajna zbyt szczegółowych kwestyj, rozbieranych w tym artykule, wymagała zaraz na razie odpowiedniéj informacyi, dla tego znajdzie czytelnik literaturę do tego artykułu w samym tekście. Dla informacyi ogólniejszéj przy kwestyjach, które nieco odskakiwały od przedmiotu naszego, powołujemy jeszcze: 1) Böck, Gesch. d. Tübinger Universitaet, gdzie na str. 92 czytamy wiadomość, że w Tybindze wykładał w uniwersytecie naukę języka greckiego od r. 1537 do 1559 polak, Maciéj Garbicki (Garbicius † 1559)), który wydał w Bazylei utwór Eschylesa „Prometeusz“ z łacińskim tłómaczeniem i uczonym komentarzem. T. Lieber uczcił go mową pochwalną, którą wydał w Tybindze 1614 r. pod tyt. „Oratio in funere M. G. habita, cf. Graefenhalm, Gesch. d. Philol. 2) Bibliographie hellénique, ou description raisonnée des ouvrages publiés en grec par des Grecs aux XV et XVI siècle, par Emil Legrand, Paris. 1885, 2 t. Jestto dzieło monumentalne i nadzwyczaj ważne dla dziejów wskrzeszenia literatury greckiéj w w. XV-ym i XVI-ym. Wreszcie dla informacyi ogólnéj, oprócz powołanego wyżéj rozpoczętego dzieła zbiorowego pod red. prof. Iwana Müllera w Nördlindze: 3) „Handbuch d. klass. Alterthumerwissenschaft.“ 4) E. Hübner „Grundriss zu Vorlesungen ueber d. Geschichte und Encyklopaedie der classischen Philologie.“ Berlin, 1876. Tegóż 5) „Grundriss zu Vorlesungen ueber die roemische Literaturgeschichte“ Berlin i 6) „Grundriss zu Vorlesungen ueber d. lateinische Grammatik, również w Berlinie u Weidemanna. 7) Neue Jahrbucher fuer Philologie und Paedagogik. Wyd. dr. Alfr. Fleckeisen i Herm. Masius, do r. 1866. T-ów 134, w Lipsku u Taubnera.—Tamże: 8) Archiv. fuer lateinische Lexikographie und Grammatik mit Einschluss des aelteren Mittellateins. Przygotowanie do obszernego Thesaurus linguae latinae. Wyd. przez Edwarda Wolfflinda. Lipsk 1884, 1885 i 1886.

J. K. P.

Filozofija i wykształcenie filozoficzne.

Określenie filozofii. Dosłowne określenie filozofii, jako zamiłowania do mądrości (od φίλη=miłość i σοφία=mądrość), nie daje wyraźnego pojęcia o jéj treści i przedmiocie w różnicy od innych pokrewnych objawów ducha. Każda nauka w istocie swojéj jest wynikiem zamiłowania do mądrości, a dosłowne określenie filozofii wykazuje tylko wspólne źródło wszelkiéj w ogóle nauki, wszelkiéj pracy umysłu nad poznawaniem rzeczy. To też pierwiastkowo każdego w ogóle myśliciela, badacza, uczonego nazwano filozofem. Według podania, powtórzonego przez Cycerona i Dyjogenesa z Laerty, pierwszy Pitagoras z Samosu, który żył w szóstym wieku przed Chr. wprowadził tę nazwę filozofii, filozofa. Gdy go Leon, król Flijusu, zapytał,

czém się zajmuje, Pitagoras odpowiedział, że jest filozofem, t. j. miłośnikiem mądrości, prawdy; wielu wprawdzie, dodał, nazywa się wprost zofami, t. j. mędrcami, ale mądrość jest udziałem tylko bogów; człowiek co najwięcéj może być miłośnikiem mądrości. Dopiero jednak od czasu Sokratesa i jego uczniów nazwa filozofii staje się powszechną dla oznaczenia pewnego odrębnego rodzaju badań naukowych, w różnicy od innych nauk.

Co do określenia samego przedmiotu filozofii, to niéma dotąd ogólnie przyjętéj definicyi, którąby z równą ścisłością określała ten przedmiot, jak to ma miejsce ze względu na przedmiot innych nauk. Ten brak ścisłéj i ogólnie przyjętéj definicyi wynika z dwóch głównych przyczyn: 1) przedmiot filozofii nie podpada pod zmysły, nie jest bezpośrednio widzialnym i dotykalnym; więc daje powód do wytworzenia się różnych zdań w tym względzie; 2) filozofija jest z istoty swojéj objawem samodzielnego, krytycznego umysłu, który, nie ulegając panującym wyobrażeniom, wyrabia sobie własny pogląd na rzeczy, a zatém i własne pojęcie o filozofii. Przysłowie: co głowa, to rozum, odnosi się przedewszystkiém do filozofów. Z tego jednak nie wynika, aby nie można było wykazać pewnych wspólnych znamion, właściwych wszelkim w ogóle dążnościom filozoficznym, w różnicy od innych nauk. Przeciwnie, porównywając zarówno filozofiją z innemi naukami, jak i różne określenia filozofii pomiędzy sobą, można bez trudności oznaczyć rysy charakterystyczne filozofii, jako odrębnego objawu w życiu umysłowém człowieka.

Rysy te, właściwe wszelkim w ogóle dążnościom filozoficznym, dają się sprowadzić do dwóch następujących, jakimi są: 1) krytyczny rozbiór podstaw ludzkiéj wiedzy i 2) dążność do wytworzenia ogólnego na świat poglądu. Rysami tymi różni się filozofija z jednéj strony od religii, a z drugiéj od nauk specyjalnych. Religija, podobnie jak filozofija, zawiera w sobie dążność do ogólnego na świat poglądu; ale pogląd ten nie jest w religii wynikiem rozbiorczéj, krytycznéj pracy rozumu, lecz objawieniem bądź bezpośredniéj uczuciowéj intuicyi, bądź téż historycznéj tradycyi, występującéj jako objawienie Boskie. Nauki specyjalne znowu mają zawsze za przedmiot pewien tylko zakres objawów, ale nie wszystkich razem, nie doprowadzają tedy do ogólnego na świat poglądu. Nadto, ostateczne podstawy każdéj nauki specyjalnéj mają charakter dogmatyczny, t. j. przyjmowane są, że tak powiem, na dobrą wiarę bez krytycznego rozbioru. Przyrodnik ma gotowe pojęcie o naturze; widzi w niéj zespolenie bytu fizycznego, ulegające stałym, niezmiennym prawom. Ale nie rozbiera ani pochodzenia, ani słuszności swego zasadniczego poglądu na przyrodę; przeciwnie pogląd ten bierze za podstawę dla swych badań specyjalnych. Jeżeli zaś który z przyrodników wnika głębiéj i krytycznie w ostateczne zasady swego poglądu na przyrodę i na jéj prawa; natenczas przekracza zakres specyjalnych badań przyrodnictwa i staje się filozofem przyrody. Punktem wyjścia dla historyka jest pewne, gotowe pojęcie o prawach rozwoju i postępu ludzkości. Badania historyka specyjalisty opierają się koniecznie na takiém pojęciu. Krytyczny zaś rozbiór tego pojęcia nie stanowi przedmiotu historyi, jako nauki specyjalnéj, lecz filozofii historyi, czyli historyjozofii, jako części składowéj filozofii. Toż samo się powtarza na wszystkich polach dociekań naukowych. Zawsze nauka specyjalna przyjmuje za fundament pewne ogólne pojęcia, poglądy, zasady, których sama już krytycznie nie rozbiera. Takiego rozbioru krytycznego ostatecznych podstaw nauk specyjalnych

podejmuje się tylko filozofija i tą tendencyją krytyczną, wnikającą w ostateczne podstawy wiedzy ludzkiéj, wyróżnia się filozofija jak najwyraźniéj od innych nauk.

Stosownie do powyższego powiedzieć możemy, że filozofija jest nauką, dążącą do ogólnego na świat poglądu przy pomocy krytycznego rozbioru ostatecznych podstaw wiedzy ludzkiéj. Szczegółowe rozwinięcie i uzasadnienie powyższego określenia znaleść można w pracy H. Struvego p. t.: „Rysy charakterystyczne filozofii i jéj znaczenie w stosunku do innych nauk, 1875.“

Historyja filozofii. Już na dalekim wschodzie u Chińczyków, Indów, Persów, Hebrajczyków i Egipcyjan napotykamy zawiązki filozofii. Ale u tych narodów zaznaczone rysy charakterystyczne filozofii nie wyróżniły się jeszcze dość dobitnie od innych objawów życia duchowego. Przeciwnie, łącząc się ściśle, bądź z praktyczną życiową mądrością, bądź z religiją, bądź z zawiązkiem nauk specyjalnych nie przedstawiają odrębnego rozwoju filozofii. Rozwój taki rozpoczyna się z należytą wyrazistością dopiero u Greków. Grecy są też klasycznym narodem filozofii. Wszystkie główne części filozofii, jako wszystkie zasadnicze kierunki myśli filozoficznéj, rozwinęły się u nich w sposób typowy, wywierając wpływ stanowczy na ukształtowanie poglądów filozoficznych aż po najnowsze czasy. Zaznaczymy tutaj w najwydatniejszych tylko rysach to znaczenie Greków w dziejach filozofii.

Historyją filozofii greckiéj rozdzielić można na trzy główne okresy. Pierwszy okres obejmuje początki filozofii aż do Sokratesa, od roku mniéj więcéj 600 do roku 450 przed Chrystusem. Drugi okres od r. 450 do śmierci Arystotelesa roku 322, przedstawia najwyższy rozkwit filozofii greckiéj w naukach Sokratesa, Platona i Arystotelesa. Trzeci wreszcie jest okresem stopniowego upadku filozofii greckiéj w skutek jéj pomięszania z dążnościami postronnemi.

Pierwszy okres ma przeważnie charakter naturalistyczny. Przyroda, natura, stanowią główny przedmiot filozoficznych rozmyślań w tym okresie. Trzy główne szkoły filozoficzne tego okresu: jońska, pitagorejska i eleacka zaznaczają ten kierunek myśli. Pierwsza szkoła, któréj głównymi przedstawicielami byli: Tales, Anaksymander, Anaksymener, daléj Heraklit, Empedokles, Demokryt i Anaksagoras, rozpatrywała pierwiastki fizyczne świata i ich rozwój, miała w skutek tego charakter genetyczny. Wynikami jéj rozmyślań były pojęcia wiecznego ruchu (Heraklit) dwóch sił przeciwległych nienawiści i przyjaźni, odpychania i przyciągania, działających w świecie (Empedokles), wreszcie niepodzielnych cząstek składowych czyli atomów, wchodzących w skład wszystkich jestestw przyrody (Demokryt). Szkoła pitagorejska, któréj głową był wspomniany już powyżéj Pitagoras, a dalszym przedstawicielem uczeń jego Filolaos, miała charakter matematyczny. W skutek badań astronomicznych myśliciele ci doszli do przekonania, że świat ulega prawidłowości matematycznéj, że liczba i harmonija stanowią jego istotę. Trzecia wreszcie szkoła pierwszego okresu greckiéj filozofii, eleacka, tak zwana od Elei, kolonii greckiéj w niższéj Italii, miała na oku jedność świata, pomimo całéj mnogości i rozmaitości jego objawów. Dążność monistyczna stanowi tedy rys charakterystyczny téj szkoły, reprezentowanéj głównie przez Ksenofanosa i Parmenidesa. Pojęcia tych myślicieli zbliżały się już do panteistycznego poglądu na przyrodę, gdyż jedność jéj uznawali za wynik ducha, przenikającego świat cały i żyjącego w nim.

Drugi okres filozofii greckiéj uzupełnia poprzedni rozszerzeniem zakresu badań filozoficznych. Podczas gdy myśliciele pierwszego okresu zastanawiali się prawie wyłącznie tylko nad przyrodą; to w tym okresie przedmiotem dociekań staje się zarazem i duch ludzki, wewnętrzne życie człowieka z całém bogactwem swych różnorodnych potrzeb i dążności. Przejście do tego drugiego okresu stanowią tak zwani sofiści (Protagoras, Gorgijas, Hipijas i inni), którzy, odnosząc się krytycznie do swych poprzedników i zaznaczając doniosłość indywidualnych, osobistych poglądów na rzeczy, utorowali drogę do głębszych badań nad objawami życia wewnętrznego. Sokrates rozpoczął te badania na seryjo. Za podstawę całéj filozofii przyjmował on znany napis na świątyni delfickiéj: „poznaj samego siebie.“ Platon rozwinął daléj te badania i zastosował ich wyniki do ogólnego na świat poglądu. Z idei rozumu wytworzył osobny świat idealny, nadzmysłowy, zawierający w sobie doskonałe pierwowzory wszelkich rzeczy zmysłowych, i stał się w skutek tego typowym przedstawicielem idealizmu. Wielki uczeń jego Arystoteles uzupełnił ten idealizm szczegółowym rozbiorem realnych objawów świata. W miejsce pozaświatowych idei przyjmował za podstawę świata dwa czynniki zasadnicze: jeden ogólny, powszechny, materyją; a drugi indywidualny, organizujący materyją, formę, ale formę czynną, działającą celowo, będącą tedy ideą, wcielającą się w materyją, ożywiającą swą treścią duchową jak cały świat, tak i wszystkie jego objawy szczegółowe. Nadto Arystoteles poddawał krytycznemu rozbiorowi cały szereg objawów życia wewnętrznego człowieka, jako to: myślenie, poczucie piękna, dążności praktyczne i stał się w skutek tego ojcem zarówno psychologii, jak i logiki, estetyki, etyki i polityki.

Trzeci okres filozofii greckiéj przedstawia stopniowy upadek filozofii w skutek jéj połączenia z dążnościami postronnemi. W miejsce krytycznego poznania prawdy i wytworzenia ogólnego na świat poglądu, uwzględniano w tym okresie przeważnie dążności życiowe, a w końcu wyrzeczono się nawet zupełnie dalszych badań filozoficznych. Świadczą o tém trzy główne szkoły tego okresu: stoicka, epikurejska i skeptyczna. Szkoła Stoików, tak zwana od portyku upiększonego w słupy, stoa, w którym nauczał założyciel téj szkoły Zenon, a następnie uczniowie jego Kleantes i Chryzyppus, sprowadza filozofiją głównie do mądrości życiowéj, która znowu ma polegać na życiu zgodném z wymaganiami przyrody. Wszelkie badania nad istotą świata, stanowiące przedmiot ówczesnéj filozoficznéj fizyki, jak i badania logiki nad prawidłowém myśleniem, Stoicy uznają tylko za środki dla osiągnięcia celów praktycznéj etyki. Więc też owych części filozofii samodzielnie nie uprawiają. Toż samo powiedzieć należy o Epikurze i jego szkole, która się różni od poprzedniéj głównie inną zasadą etyczną. Osiągnięcie szczęśliwości wszechstronnego zadowolenia jest zasadą filozofii epikurejskiéj. Wobec reguł, wskazujących drogę do tego celu, poznanie świata, w ogóle prawda, ustępuje na plan dalszy. Nic tedy dziwnego, że w końcu występuje w Grecyi z całą otwartością i nauka, że prawda w ogóle nie jest dostępną dla człowieka, że praca nad jéj poznaniem jest zupełnie zbyteczną i do celu doprowadzić nie może. Jestto właśnie nauka skeptyków: Pyrona, Timona, Eneksydema i innych. Szkoła ta zaznacza ostateczny upadek filozofii greckiéj, z którego podźwignąć już jéj nie mogli, ani perypatetycy, uczniowie Arystotelesa, ani akademicy, następcy Platona, ani wreszcie

nowoplatonicy, wzmacniający naukę swego mistrza w związku z różnymi czynnikami religijnymi już w trzecim wieku naszej ery.

Chrześcijaństwo ożywiło nanowo zaufanie człowieka do swoich sił umysłowych i moralnych a zatem i wiarę w możność poznania prawdy i docieczenia tajemnic istnienia. Ale dążności filozoficzne w świecie chrześcijańskim aż pod koniec szesnastego wieku stoją przeważnie pod wpływem poglądów religijnych. Stąd pochodzi, że im brak owego rysu charakterystycznego, którym, jak widzieliśmy, filozofija wyróżnia się od religii: brak im krytycznej samodzielności. Filozofija wieków średnich, czyli tak zwana scholastyczna filozofija, oddała się zupełnie na usługi teologii. Stanowi ona też właściwiej część historyi teologii, niż historyi filozofii w ścisłem tego słowa znaczeniu.

Historyja samodzielnej filozofii rozpoczyna się dopiero znowu z końcem szesnastego i początkiem siedmnastego wieku. Na czele jej rozwoju stoją Bakon (1561—1626) i Kartezyjusz (1596—1650). Pierwszy krytykował filozofiją scholastyczną i szukał nowej metody ścisłego badania i poznania rzeczy. Metodę tę upatrywał w rozbiorze szczegółowych objawów i w wywodzie wniosków ogólnych na tej podstawie. Jestto metoda indukcyjna, doświadczalna Bakona, która przyczyniła się do wzmocnienia ścisłych badań naukowych i wpłynęła zarazem na dalszy rozwój poglądów filozoficznych. Kartezyjusz rozpoczynał także badania filozoficzne od rozbioru metody. Ale za punkt wyjścia nie przyjmował doświadczenia zewnętrznego, rozbioru objawów zmysłowych świata, lecz treści i stany własnego umysłu. Myślę, więc jestem (cogito, ergo sum), oto według niego pierwsza prawda zasadnicza. Wszystko, co się nam przedstawia z równą jasnością i wyrazistością, jak ta prawda, przyjęte też być winno, jak i ona, za prawdę. Sprawdzianem prawdy nie jest tutaj zmysłowe doświadczenie, rozbiór objawów zewnętrznych, lecz treść wewnętrzna rozumu. Na tej podstawie wytworzył Kartezyjusz ogólny na świat pogląd, zwany dualizmem, który opierał się na antagonizmie między umysłem i zmysłami, duszą i ciałem, duchem i materyją, Bogiem i światem.

Na podstawie powyższych poglądów Bakona i Kartezyjusza nowoczesna filozofija rozwinęła się przeważnie w dwóch przeciwległych kierunkach, w kierunku empirycznym i racyjonalnym, realistycznym i idealistycznym. Pierwszy kierunek reprezentują w przeciągu siedmnastego i ośmnastego wieku szczególniej w Anglii: Hobbes, Locke, Dawid Hume, Reid i inni; we Francyi zaś Condillac, Diderot, Helvetius, Holbach, Cabanis i inni. W Anglii kierunek empiryczny i realistyczny miał charakter psychologiczny; we Francyi zaś przechodził na pole ogólnych metafizycznych pojęć i wytworzył pogląd materyjalizmu, dowodzącego, że jedynym i wyłącznym czynnikiem świata jest materyja. Kierunek socyjalny i idealistyczny w tymże samym czasie znalazł swych głównych przedstawicieli w takich znakomitych myślicielach, jak Spinoza (1632—1677) i Leibnitz (1646—1716). Spinoza, pragnąc przezwyciężyć dualizm Kartezyjusza, doszedł do panteizmu, do nauki, że pomiędzy światem i Bogiem niéma różnicy, że Bóg jest światem a świat Bogiem. Leibnitz natomiast stał się ojcem tak zwanej monadologii, t. j. nauki, że świat składa się z monad, z cząstek indywidualnych, czujących i myślących. Bóg jest monadą pierwotną, centralną. Wszystkie inne monady od Boga pochodzą i znajduję w Nim swój ustrój harmonijny.

Nową podwalinę dla dalszego rozwoju filozofii położył pod koniec ośmnastego wieku Kant (1724—1804) swą „krytyką rozumu.“ Rozróżniając po raz pierwszy z naukową ścisłością zdanie rozumowe, jako zawierające w sobie treść obowiązującą koniecznie wszystkich myślących i nadto niezmienną (np. zasady matematyki, logiki i t. p.) od zdań doświadczalnych, nie posiadających tego charakteru powszechności, konieczności i niezmienności, bo są zależne od całego szeregu zewnętrznych warunków doświadczenia; Kant poddał krytycznemu rozbiorowi doniosłość owych zdań rozumowych dla istotnego poznania rzeczy. Wyniki jego krytyki dają się wprowadzić do kilku głównych zdań. Istoty rzeczy (das Ding an sich) rozum ludzki poznać nie może teoretycznie, naukowo, a to dla tego, że formy i prawa rozumu, będące koniecznymi środkami poznawania rzeczy, mają charakter podmiotowy, subjektywny i nic zgoła nie orzekają o istocie bytu, leżącej za obrębem ludzkiéj podmiotowości. Powszechność, konieczność i niezmienność wymagań rozumu mają tedy znaczenie tylko dla człowieka, ale nie bezwzględnie. Jakim świat jest sam w sobie po za obrębem naszych pojęć o nim, tego nigdy dociec nie będziemy w stanie. Ten wynik skeptyczny krytyki teoretycznego rozumu, uzupełnia jednak Kant ze stanowiska rozumu praktycznego, czyli moralności Wymagania moralności mają charakter bezwzględny, t. j. obowiązują człowieka bez względu na jego poglądy teoretyczne. Stąd pochodzi, według Kanta, że wszystkie pojęcia, idee, postulaty rozumu, które są niezbędne dla urzeczywistnienia wymagań moralności, powinny być uznane za prawdę, bez względu na to, czy prawda ich może być teoretycznie, naukowo dowiedzioną, lub nie. Do takich niezbędnych warunków urzeczywistnienia wymagań moralności Kant zalicza: istnienie Boga, nieśmiertelność duszy i wolność woli. Bez tych trzech postulatów rozumu praktycznego moralność jest niemożliwą, więc je też uznać należy, choćby i ich prawda teoretycznie dowieść się nie dała.

Krytyka rozumu Kanta wpłynęła bezpośrednio na rozwój filozofii w wieku XIX-ym. Wskutek jéj działania na umysły, zasadnicze kierunki nowoczesnéj filozofii, empiryzm i racyjonalizm, realizm i idealizm, przyjęły charakter odmienny, nowy. Empiryzm i realizm opierał się po większéj części na sceptycznych wynikach krytyki Kanta, podczas gdy racyjonalizm i idealizm narówni z Kantem dążył do poznania prawdy bezwzględnéj, pomimo zaznaczonéj powyżéj trudności. Zmodyfikowany pod wpływem krytyki Kanta empiryzm i realizm, przyjął nowy charakter w tak zwanym pozytywizmie, którego ojcem jest August Comte (1798—1857). Istoty rzeczy, powtarza Comte za Kantem, poznać nie możemy, więc też dążności w tym kierunku raz nazawsze wyrzec się należy. Metafizyka, jako nauka o istocie bytu, jest zbyteczną i niemożliwą. Dostępne dla nas są tylko szczegółowe objawy świata, a że naukowym rozbiorem i badaniem tych objawów zajmują się nauki specyjalne; więc filozofija, według Comte'a, nie jest niczém innem, tylko encyklopedycznem zestawieniem wyników nauk specyjalnych. Pomimo tego krytycznego punktu wyjścia, pozytywizm przyjmuje jednak za podstawę zarazem dogmatyczne postulaty przyrodoznawstwa, a mianowicie pogląd, że świat jest objawem samych tylko sił fizycznych. Stąd pochodzi jego pokrewieństwo z nowoczesnym materyjalizmem i naturalizmem (Vogt, Moleschott, Büchner, Häckel i inni), który znowu, zapominając zupełnie o Kancie, wytwarza bez wszelkiéj krytyki metafizyczne pojęcia o materyjalnéj istocie świata. Do podobnych bezkry-

tycznych wyników, tylko w kierunku przeciwległym, doszedł jednostronny racyjonalizm i idealizm XIX-go wieku. Jego charakterystycznem znamieniem jest abstrakcyjna, rozumowa konstrukcyja świata, na podstawie filozoficznéj intuicyi, bez należytego uwzględnienia wyników badań szczegółowych. Świat sam staje się wskutek tego abstrakcyjną ideą, oderwanym od realnych podstaw duchem, snującym z siebie nieskończoną mnogość pojedyńczych objawów. Takim przedstawia się w filozoficznych poglądach Fichtego, Schellinga, Hegla, Schopenhauera i ich uczniów, aż do najnowszego—Edwarda Hartmanna.

Wobec powyższych sprzecznych poglądów, krytycznych, metodologicznych i metafizycznych, dalsza praca samodzielnéj myśli filozoficznéj objawiać się może tylko w krytycznym rozbiorze już nietylko jednostkowego rozumu, lecz rozumu powszechnego, wyrażającego się w całym rozwoju filozofii, we wszystkich jéj różnorodnych naukach i poglądach. Typowe formy tych poglądów, empiryzm i racyjonalizm, realizm i idealizm, wypływają bezpośrednio z organizacyi umysłu, z różnych środków poznania (zmysłów i rozumu) i z różnych potrzeb i dążności ducha ludzkiego. Syntetyczne zrównoważenie tych czynników organicznych, wykazanie krytyczne ich względnéj prawdy i doniosłości zarówno w prawidłowym rozwoju ducha, jak i w pełnym, wszechstronnym poglądzie na świat,—oto zadanie filozofii w przyszłym jéj rozwoju. Najbogatszym w materyjał naukowy podręcznikiem historyi filozofii jest dzieło Fr. Ueberwega p. t.: „Grundriss der Geschichte der Philosophie," 5-te wyd. 1880. Tam też znaleźć można szczegółową bibliografiją odnośnie zarówno do całéj historyi filozofii, jak i do pojedyńczych epok i szkół. W języku polskim posiadamy przekład historyi filozofii Schweglera, Warszawa, 1863, dokonany przez Fr. Krupińskiego, a obecnie wychodzi historyja filozofii Lewes'a w przekładzie Ad. Dygasińskiego.

Treść filozofii. Filozofija ze względu na swoję treść obejmuje cały szereg pojedyńczych nauk filozoficznych, rozwijających szczegółowo owe rysy charakterystyczne filozofii, o których mówiliśmy powyżéj. Wszystkie te nauki rozdzielić można na dwa główne działy. 1) Filozofija fundamentalna, zasadnicza, mająca na oku zadania krytyczne filozofii, 2) Filozofija szczegółowa, rozbierająca pojedyńcze przedmioty wiedzy ludzkiéj, w celu wytworzenia ogólnego na świat poglądu.

Filozofija fundamentalna rozbiera krytycznie ogólne zasady filozoficznéj działalności myśli ludzkiéj. W tym celu przedewszystkiem zdać sobie winna sprawę z samej filozofii, a zatém szukać odpowiedzi na pytanie: co to jest filozofija? do czego dąży? jakie są jéj zadania? Filozofija filozofii powinna być punktem wyjścia dla wszelkich krytycznych badań w jéj zakresie. Nauka, poświęcona temu zasadniczemu zadaniu, nosi zazwyczaj nazwę Wstępu do filozofii i Encyklopedyi nauk filozoficznych. Wstęp wykazuje, czém jest filozofija, Encyklopedyja zaś przedstawia w systematycznym porządku rozliczne zadania filozofii i podaje charakterystykę nauk filozoficznych, dążących do rozwiązania tych zadań. Jest to ogólny plan późniejszych szczegółowych badań filozoficznych. Bez takiego ogólnego planu badania szczegółowe rozstrzeliwałyby się chaotycznie na wszystkie strony. Wiedząc, czém jest filozofija i jakie są jéj zadania, należy daléj poddać krytycznemu rozbiorowi zarówno środki, prowadzące do urzeczywistnienia tych zadań, jak i ogólny przedmiot badań filozoficznych, t. j. podmiotowe, subjektywne i przedmiotowe, objektywne czynniki filozofii. Środkami filozofii są procesa my-

ślenia; ogólnym zaś przedmiotem jéj badań jest: istnienie, byt. Krytycznym rozbiorem myślenia, jako środka poznawania rzeczy, zajmuje się Logika. Rozbiorowi zaś przedmiotowych czynników filozofii, t. j. zasadniczych naszych pojęć o istnieniu, bycie w ogólności, poświęconą jest nauka filozoficzna, nazwana metafizyką. Logika daje nam możność krytycznéj kontroli procesów naszego myślenia, zarówno procesów opartych na doświadczeniu, jak i procesów samodzielnego rozumowania. Metafizyka natomiast rozjaśnia krytycznie znaczenie całego szeregu pojęć przedmiotowych, objektywnych, wchodzących w skład wszelkich naszych poglądów na świat, jak np. pojęć: istoty i zjawiska, przyczyny i skutku, czasu i przestrzeni, prawa i celu, konieczności i wolności, ducha i materyi i t. p. Modne w nowszych czasach lekceważenie metafizyki ma za skutek bezkrytyczne i chaotyczne spożytkowanie wszystkich powyższych pojęć.

Filozofija szczegółowa opiera się na powyższych krytycznych zasadach filozofii fundamentalnéj. Mając jasne pojęcie o zadaniach filozofii, jéj środkach i metodach, wreszcie o zasadniczych czynnikach przedmiotowych, wchodzących w skład wszelkiego rozumowania filozoficznego, można przystąpić do rozpatrzenia pojedyńczych, szczegółowych przedmiotów filozofii. Cały obszar tych przedmiotów sprowadzić się daje do trzech głównych, jakimi są: człowiek, przyroda i Bóg. Ogólny pogląd na świat staje się możliwym tylko przy odpowiedniém filozoficznem opracowaniu powyższych trzech przedmiotów. Ograniczenie się samym człowiekiem doprowadza do jednostronnego subjektywizmu, dla którego człowiek jest wszystkiém na świecie, zamiast być cząstką jego, spełniającą pewną określoną funkcyją w porządku wszechświata. Nowoczesny sceptycyzm na polu teoretycznem, a pesymizm w kwestyjach życiowych, jest objawem takiego subjektywizmu. Dla kogo znowu przyroda jest jedynym przedmiotem badania i wiedzy, ten wpada w jednostronny naturalizm i fenomenalizm, pozbawiony głębszych zasad dla rozjaśnienia zadań i przeznaczenia człowieka. Człowiek staje się w oczach jego przemijającym fenomenem, a najwznioślejsze dążności ducha ludzkiego w zakresie prawdy, piękna i dobra przyjmują charakter sporadycznych objawów, bez samoistnéj i trwałéj wartości. Sprowadzenie wreszcie przedmiotu ludzkich rozmyślań do samego tylko Boga pociąga za sobą mistycyzm jednostronny, zapominający o realnych podstawach bytu ludzkiego i jego życiowych zadaniach. Wzajemne uzupełnienie się powyższych przedmiotów filozofii, ich odpowiednie zrównoważenie i ustosunkowanie jest tedy koniecznym warunkiem pełnego, wszechstronnego i wedle możności jednolitego poglądu na świat.

Człowiek jest naturalnym punktem wyjścia filozofii, jako objawu umysłowéj działalności. Samopoznanie jest koniecznym warunkiem wszelkiego głębszego poznania przyrody i Boga. Dla należytego poznania człowieka należy z natury rzeczy rozebrać najprzód ogólne podstawy życia ludzkiego i jego umysłowych dążności, a następnie poddać rozbiorowi działalność człowieka, jéj zasady, prawa i rozwój historyczny. Pierwsze zadanie spełniają: Antropologija i Psychologija, pojęte jako nauki filozoficzne. W tém pojęciu nie są one tylko naukami opisowemi, zbierającemi materyjał empiryczny odnośnie do człowieka, lecz mają na oku głębsze wniknięcie w istotę ludzkiego bytu, oznaczenie stanowiska człowieka w przyrodzie, oraz określenie jego duchowego pierwiastku w stosunku do ciała. Rozbiór zaś działalności człowieka rozpada się, stosownie do wyników psycholo-

gii, na trzy główne działy, mające za przedmiot trzy zasadnicze objawy duszy ludzkiej, mianowicie: myślenie, uczucie i wolę, które w stopniowym swym rozwoju dążą do prawdy, piękna i dobra. Zasadami i prawami myślenia zajmuje się Logika, a jego rozwojem historycznym w celu przyswojenia sobie prawdy—historyja filozofii. Pierwsza z tych dwóch nauk znalazła jednak, jak widzieliśmy, swoje należyte uwzględnienie już w filozofii fundamentalnej, rozbierając środki pomocnicze wszelkiego wogóle poznania prawdy. Historyja filozofii natomiast uzupełnia w sposób szczegółowy ową dążność do poznania prawdy, wykazując dorobek przeszłości na tém polu. Zasady i prawa uczucia, jako objawu umysłowego, dążącego do piękna, do harmonijnego wyrównania podmiotowych wymagań i ideałów z przedmiotowością,—stanowią przedmiot Estetyki. Urzeczywistnienie zaś piękna w historycznym rozwoju, uzupełniające teoretyczne podstawy w tym względzie, przedstawia się w historyi sztuki. Nakoniec zasady i prawa woli ludzkiej, dążącej w prawidłowym swym rozwoju do dobra, t. j. do urzeczywistnienia zadań i przeznaczenia ludzkiego bytu, stanowią przedmiot Etyki; historyczne zaś rozwinięcie téj dążności, sprowadzone do zasad filozoficznych, przedstawia się nam w nauce zwanéj filozofiją historyi, która jest ostatnią i najwyższą częścią filozofii człowieka, gdyż obejmuje w sobie ostateczne wyniki wszelkich badań nad istotą, przeznaczeniem, dążnościami i jego rozwojem.

Filozofija przyrody, jako druga część filozofii szczegółowéj, ma za przedmiot sprowadzenie empirycznego materyjału nauk przyrodniczych do pewnych ogólnych zasad filozoficznych. Zadanie jéj polega tedy najprzód na rozbiorze samego pojęcia przyrody i wykazania jego składowych czynników, a następnie na wyjaśnieniu zasadniczém całego bogactwa i rozmaitości objawów szczegółowych przyrody. Kwestyja ustroju celowego lub mechanicznego przyrody, jedności jéj sił i praw, stopniowego rozwoju i przeznaczenia jéj objawów i istot, —należy bezpośrednio do filozofii przyrody i rozstrzygnięte być może umiejętnie, choćby nawet w duchu negatywnym, tylko przy pomocy poprzedniego krytycznego rozbioru zasadniczych pojęć, dotyczących bytu wogóle, a zatém tylko na podstawie metafizyki.

Toż samo należy w końcu powiedzieć i o filozofii Boga, czyli teologii filozoficznéj. I tutaj punktem wyjścia dla wszelkich poszukiwań prawdziwie filozoficznych, jest wszechstronna i zasadnicza krytyka odnośnych danych dla rozstrzygnięcia kwestyi o istnieniu i istocie Boga, o stosunku jego do świata, o sposobie jego objawienia się w przyrodzie i dziejach ludzkości i t. d. Dla tego też właśnie taki rozbiór idei Boga może być w zakresie filozofii tylko ostatecznym wynikiem poprzedniego rozbioru objawów istoty człowieka i przyrody. Ze stanowiska krytycznego i umiejętnego i zasadniczo różnego od stanowiska bezpośredniéj wiary, głównym motywem uznania Boga i jego wpływu na powstanie, rozwój i przeznaczenie świata, jest niemożność zadawalającego wyjaśnienia człowieka i przyrody przy pomocy czynników w nich samych działających. Tylko dlatego, że praw logicznych, estetycznych i moralnych, rządzących umysłowem życiem człowieka, wyprowadzić nie możemy z działania fizycznéj przyrody; a ustrój prawidłowy téj ostatniéj nie daje się również objaśnić przy pomocy jéj własnych fizycznych czynników, na co każdy krytyczny przyrodnik zgodzić się musi, tylko dlatego filozofija dochodzi do idei Boga i szuka w niéj ostatecznego rozwiązania całéj zagadki istnie-

nia. Stąd to pogląd na Boga, jako ostatecznéj i najwyższéj zasady wszechbytu, może być tylko koroną filozofii, ostatnim szczeblem jéj rozwoju, łączącym ją z innymi objawami ducha ludzkiego, a w szczególności z „religiją," jako praktycznem objawieniem uznania Boga przez człowieka.

Wykształcenie filozoficzne. Przystępując na podstawie powyższego ogólnego wyjaśnienia filozofii do rozbioru kwestyi o wykształceniu filozoficznem, zwrócimy najprzód uwagę na cele i środki wykształcenia filozoficznego, oraz na jego dydaktykę w zakresie szkół średnich, a następnie rozbierzemy znaczenie jego dla wyższego wykształcenia naukowego.

Cele i środki wykształcenia filozoficznego w zakresie szkół średnich. Z natury filozofii wynika bezpośrednio dwojaki cel jéj nauczania: formalny i materyjalny. Pierwszy wypływa z charakteru filozofii, drugi z jéj dążności do wytworzenia ogólnego na świat poglądu. Pierwszy ma na oku wykształcenie samego myślenia, jako środka, narzędzia wszelkiéj naukowéj i filozoficznéj działalności umysłu; drugi natomiast pragnie zbogacić umysł wychowańca pewnemi wiadomościami z zakresu filozofii. Oba te cele wymagają bliższego rozpatrzenia. Ćwiczenie i prawidłowe wyrobienie przyrodzonych zdolności wychowańca jest niewątpliwie pierwszorzędném zadaniem wychowania; zadaniem w każdym razie ważniejszém, niż zbogacenie umysłu pozytywnym materyjałem wiedzy. Dziecko musi najprzód umieć wogóle chodzić i nabrać pewności w ruchach rąk, nim spożytkować może biegłość nóg i rąk w celach praktycznych, życiowych; musi najprzód umieć mówić, nim zdolném będzie skorzystać z obcéj i własnéj mowy. Więc też i umysłowo musi najprzód należycie wyćwiczyć swe zdolności, nabrać biegłości w dokonywaniu działań umysłowych, a dopiero następnie spożytkować może te działania dla urzeczywistnienia innych, poza niémi samémi leżących celów. Takie wykształcenie zdolności dla samych zdolności, bez względu jeszcze na pewne szczegółowe spożytkowanie takowych w celach praktycznych, stanowi właśnie istotę formalnego wykształcenia w przeciwstawieniu do materyjalnego, treściowego.

Doniosłość takiego formalnego wykształcenia jest oczywistą sama przez się. Wprawdzie, wyznać należy, że formalnego wykształcenia nie można bezwzględnie oderwać od materyjalnego. Wszelkie bowiem zdolności wyrobić się mogą tylko na podstawie działań konkretnych, a zatem ściśle połączonych z pewną treścią, z czynnikiem materyjalnym. I to jest też głównym argumentem licznych w nowszych czasach przeciwników formalnego wykształcenia. Ale pomimo to nie trudno wykazać czynniki, dowodzące jasno samodzielności i pedagogicznéj doniosłości wykształcenia formalnego. Najprzód różni się ono zasadniczo tém od materyjalnego, że treść samych działań odgrywa tutaj rolę drugorzędną, jest nawet sama przez się zupełnie obojętną. Gdy uczymy dziecko chodzić, nie pytamy wcale o konkretny cel chodzenia, o treść, mająca być urzeczywistnioną przy jego pomocy. Idzie nam tylko o to, aby dziecko w ogóle chodziło, aby nabierało biegłości i pewności w ruchach nóg. Z tą niezależnością wykształcenia formalnego od pewnéj konkretnéj treści, łączy się jego wszechstronność. Podczas gdy wykształcenie materyjalne z natury rzeczy ogranicza się zawsze pewnym, ściśle określonym przedmiotem, inne zaś pozostawia na uboczu, a zatém z konieczności ma charakter jednostronny; to przeciwnie, wykształcenie formalne z natury swojéj jest wszechstronném. Każda treść, każdy przedmiot ma dla niego równe znaczenie;

korzysta ono ze wszelkiéj treści dla możliwego oderwania czynności od konkretnego przedmiotu, dla jéj uogólnienia i obudzenia przez to jasnéj świadomości o powszechnych zasadach i prawach danego działania, niezależnie od szczegółowéj treści, do któréj to działanie w danym wypadku się odnosi. Już z tych rysów charakterystycznych wykształcenia formalnego wynika jego doniosłość pedagogiczna. Ono wdraża wychowańca do samodzielności i swobody działań, czyni go niezależnym od czynników szczegółowych, od zewnętrznych warunków, i daje mu możność zapanowania nad wszelkimi szczegółami przy pomocy ogólnych praw i zasad, kierujących daną działalnością. Żaden wypadek konkretny nie może go zaskoczyć nieprzygotowanym, bo się obznajmił ze wszystkimi typami odnośnéj sfery objawów i nie przywykł niewolniczo i mechanicznie do jednego tylko typu, do pewnego wyłącznego tylko przedmiotu.

Wśród wszystkich zdolności fizycznych i umysłowych wychowańca, myślenie potrzebuje najniezbędniéj zaznaczonego wykształcenia formalnego. Myślenie jest narzędziem dla wszelkiéj działalności umysłowéj; wszelka treść dochodzi do naszéj świadomości tylko przy pomocy myślenia, przy jego też tylko pomocy zastanawiamy się nad daną treścią, zdajemy sobie sprawę z jéj rysów charakterystycznych, jéj stosunku do innych objawów i z jéj doniosłości dla nich. Stąd wynika, że myślenie zdolne jest spełniać należycie swoję funkcyją w życiu umysłowém tylko gdy się rozwija wszechstronnie, gdy nabiera raczéj świeżości i elastyczności, że każda treść nań oddziaływa, że wszystko może się stać przedmiotem jego zastanowienia przy pomocy ogólnych zasad i praw, kierujących działalnością umysłu. Własności te jednak przyswoić może myśleniu tylko wykształcenie formalne, tylko wykształcenie, mające na oku działalność saméj myśli, bez względu na treść szczegółową. Wszelkie bowiem wykształcenie myśli w kierunku szczegółowym, przy pomocy konkretnych materyjałów wiedzy, wdraża ją do pewnych wyłącznych czynności, budzi jéj zajęcie dla pewnéj tylko treści, układa ją do pewnego jednostronnego poglądu na rzeczy, tak, że w końcu, w skutek nawyknienia, z téj ciasnéj szczegółowéj sfery wcale się wydobyć nie może i nie chce, aż nareszcie utraca zupełnie zdolność naturalnego pojęcia wszelkiéj treści, leżącéj za obrębem téj ciasnéj sfery, zrozumienie obcych myśli, innych zapatrywań na rzeczy, innego sposobu myślenia. Tak powszechnym w naszych czasach i szczególniéj u nas brak tolerancyi w zakresie naukowych i filozoficznych poglądów, owo monopolizowanie miana „naukowości“ przez pewne jednostronne kierunki myśli, owa niechęć do wniknięcia w obcy sposób myślenia i nieudolność jéj zrozumienia: to wszystko są skutki braku wykształcenia formalnego myśli w młodszéj generacyi. Łatwo tedy zrozumieć, że wszelkie wdrożenie myśli do krytyczności i prawdziwéj przedmiotowości możliwém jest tylko przy pomocy wykształcnia formalnego. Wykształcenie bowiem materyjalne z natury swojéj ma zawsze charakter dogmatyczny i podmiotowy, jak to wynika z rysów charakterystycznych nauk specyjalnych w porównaniu z filozofiją, o czém mieliśmy powyżéj. To też wykształcenie formalne myślenia jest koniecznym warunkiem wszelkiego rozwoju filozoficznego i naukowego umysłu. Bez wykształcenia formalnego myśl wznieść się nie może na stanowisko samodzielnéj krytyki, wszechstronnego i przedmiotowego rozbioru rzeczy, wolnego od dogmatycznych nawyknień i uprzedzeń.

Najwłaściwszym i najskuteczniejszym zarazem środkiem wykształcenia formalnego myśli jest logika, odpowiednio traktowana. Z przedmiotu swego nauka ta, jak widzieliśmy, zajmuje się rozbiorem myślenia, jako narzędzia poznawania rzeczy. Przedstawia ona tedy powszechne prawa i zasady myślenia bez względu na szczegółowe przedmioty poznania, t. j. niema na oku samego poznania tych szczegółowych przedmiotów, lecz wykazuje prawidłową działalność myśli względem każdego bez wyjątku przedmiotu. W ten sposób logika odrywa umysł najbardziej od ciasnej sfery konkretnych zadań poznania i wznosi go na stanowisko ogólne, z którego nabiera pojęcia o zasadniczych zadaniach i prawach poznania, o zadaniach i prawach odnoszących się do każdego bez wyjątku przedmiotu. Zaznaczony tedy powyżej czynnik formalnego wykształcenia myśli, znajduje tutaj swoje najwłaściwsze urzeczywistnienie.

Prócz logiki są i inne nauki, mogące w pewnym stopniu służyć za środki do wykształcenia formalnego myśli. Na pierwszem miejscu postawić tu należy matematykę, której nawet niektórzy pedagogowie oddają w tym względzie pierwszeństwo przed logiką. W samej rzeczy i matematyka jest przeważnie nauką formalną, rozwija bowiem powszechne prawo i zasady odnośnie do czynności umysłowych, mających za przedmiot ilość i wielkość. I matematyka niema tedy na oku poznania konkretnych objawów swego przedmiotu, lecz wznosi umysł w swym zakresie poza wszelką szczegółowość do ogólnego poglądu, a tem samem wdraża go do panowania nad pojedynczemi objawami z punktu widzenia powszechnych zasad. Ale pomimo to, matematyka ze względu na formalne wykształcenie myśli nie może zastąpić logiki dla łatwo zrozumiałych powodów. Przedmiot matematyki ma już charakter szczegółowy, konkretny w porównaniu z logiką. Matematyka rozpatruje wyłącznie czynniki ilościowe; stąd wynika, że jej najogólniejsze nawet zasady i prawa, dają się zastosować wyłącznie do tej sfery pojęć. Tymczasem umysł ludzki w działalności swej nie jest bynajmniej ograniczonym samemi tylko pojęciami ilościowemi, lecz uzupełnia wszędzie ilość jakością. Pomimo wszelkich starań pewnych kierunków myśli ludzkiej, sprowadzania całego bytu i wszystkich jego objawów do czynników ilościowych, dotąd cel ten osiągniętym nie został i z natury rzeczy nigdy osiągniętym nie będzie, ponieważ jakość stanowi taką samą konieczną kategoryją umysłu, jak ilość i usuniętą być może z zakresu funkcyj umysłowych tylko wraz z usunięciem ilości i wogóle wszelkich zasadniczych czynności umysłu. Różnice między prawdą a fałszem, między pięknem a szpetnem, między dobrem, cnotą a złem, przewrotnością; dalej różnica między świadomą siebie myślą, między duchem a bezmyślną ciemną materyją, nie dadzą się nigdy sprowadzić do czynników ilościowych, nie dadzą się nigdy oznaczyć matematycznie. Różnice te bowiem nie wynikają z połączenia różnej ilości jednorodnych czynników, lecz właśnie z różnej natury samych tych czynników. Nie można powiedzieć, że prawda zawiera w sobie więcej lub mniej myśli, niż fałsz; że piękno polega na większej lub mniejszej liczbie wrażeń, niż szpetne; że moralność odróżnia się od niemoralności tylko większą lub mniejszą liczbą działań; podobnież powiedzieć nie można, że jasna, świadoma siebie myśl, różni się od kamienia tylko różną ilością jednych i tych samych czynników. To wszystko są różnice jakościowe, których ilościowo określić nie można, które należycie zrozumiane i bliżej scharakteryzowane być nie mogą z punktu widzenia matematycznego, lecz pojęte być mogą tylko

ze stanowiska ogólniejszego, wynoszącego się wysoko ponad zakres samych tylko czynników ilościowych. Umysł, któryby od dzieciństwa wdrożył się wyłącznie tylko w myślenie matematyczne, dla którego ilość stałaby się jedyną i wyłączną kategoryją myślenia, pozbawiony byłby zdolności należytego zrozumienia powyższych szeregów myśli, wpadałby zawsze w jednostronność i w błędy różnego rodzaju przy rozpatrywaniu wszelkich czynników jakościowych. Wykazuje to w sposób oczywisty, że matematyka nie jest wystarczającą do nadania umysłowi wszechstronnego wykształcenia, nie jest zdolną wdrożyć go do zrozumienia wszystkiego, co godne jest uwagi człowieka myślącego. To zadanie spełnić może tylko logika, która, rozpatrując ogólne zasady myślenia, nie wyłącza z jego zakresu ani ilości, ani jakości, ani żadnych innych czynników zasadniczych umysłu i dlatego właśnie jedynie zdolną jest odpowiednio rozszerzyć widnokrąg młodocianego umysłu, przyswoić mu owe ogólne formalne wykształcenie, które go ocala od zamknięcia swych myśli w ciasnem kółku pewnych tylko pojęć i czynności. O zastosowaniu logiki do praktyki pedagogicznej, mówimy poniżej w rozdziale o dydaktyce wykształcenia filologicznego.

Podnosząc znaczenie i niezbędną potrzebę wykształcenia formalnego myśli przy pomocy logiki, nie mam bynajmniej zamiaru lekceważyć wykształcenia materyjalnego, treściowego. Prawda, wykształcenie formalne jest ważniejszem ze stanowiska pedagogicznego, bo tylko odpowiednie wyrobienie władz umysłowych uzdalnia je do przyjmowania treści, materyjału wiedzy. Ale z tego nie wynika, aby to ostatnie nie było równie koniecznem dla zupełnego wykształcenia. Ogólna łączność formy i treści określa też jak najwyraźniej wzajemny do siebie stosunek formalnego i materyjalnego wykształcenia. Najdroższe wino rozpływa się i nie przynosi nikomu żadnej korzyści, gdy nie jest ujęte w pewną formę, w naczynie ściśle określone. Sama zaś forma, samo naczynie bez cennego płynu, ma jednak zazwyczaj tylko wartość podrzędną, a w każdym razie nie urzeczywistnia swego celu, gdy jest próżnem, gdy pozbawione jest treści. Nadto forma, naczynie jest niezbędnem do tego, aby się w nim treść ciągle odnawiała, aby czynniki zużyte przy jego pomocy zastąpiono ciągle świeżym, ożywczym materyjałem. Wykształcenie formalne tedy nie jest bynajmniej samo jedynym, ani najgłówniejszym celem wykształcenia wogóle. Wyrabia ono tylko wszechstronnie władze umysłowe i uzdalnia je do przyjęcia i przyswojenia sobie, oraz do ciągłego odnawiania treści materyjału wiedzy z całem bogactwem jej konkretnych, szczegółowych zasobów. Nie chodzi nam tedy bynajmniej o czczy formalizm, lecz o to, aby wszelka szczegółowa treść myśli ujętą została w odpowiednią, trwałą i wyraźną formę, dającą jedynie możność należytego spożytkowania szczegółowej treści. Tak tedy i wykształcenie filozoficzne nie może się ograniczyć samymi tylko czynnikami formalnymi. Powstaje pytanie, w jakim zakresie spożytkować należy pedagogicznie treść szczegółową filozofii, jakich wiadomości filozoficznych udzielić należy młodym, rozwijającym się umysłom?

Z natury rzeczy, a mianowicie z niedojrzałości młodocianego umysłu wynika, że zadaniem wykształcenia filozoficznego w tym względzie nie może być wszczepienie w wychowańca pewnego wyłącznego poglądu na świat, wdrożenie jego umysłu do szczegółowego sposobu myślenia, do pewnego kierunku filozoficznego. Taka wyłączność schlebiać może samolubstwu pedagoga, zadosyć uczynić może jego

osobistym widokom, jego chęci propagowania własnych przekonań, zjednanie téj owéj sekcie filozoficznéj nowych adeptów; ale względy pedagogiczne, mające na oku rozwój umysłowy i przyszłą samodzielność wychowańca, nigdy nie dadzą się pogodzić z taką wyłącznością wykształcenia filozoficznego. Niedojrzały umysł wychowańca nie może się wznieść na stanowisko krytyczne względem danego poglądu filozoficznego, przywykłszy zaś za przykładem pedagoga widzieć prawdę w pewnym tylko kółku myśli, w pewnéj szkole filozoficznéj, utraca zazwyczaj chęć i zdolność do zapoznania się z innymi poglądami i w skutek tego już z lenistwa umysłowego trzymać się będzie w życiu dogmatycznie poglądów, narzuconych mu w młodości. W ten sposób owa wyłączność pociąga za sobą skutek przeciwny najistotniejszym zadaniom wykształcenia filozoficznego, które mają na celu rozbudzić krytyczną samodzielność umysłu i dać mu w przyszłości możność dojść do własnego poglądu na świat i życie. Nadto ostateczne podstawy każdego poglądu filozoficznego nie są dostępne dla młodocianego umysłu, leżą za obrębem jego pojętności. On nie może wytworzyć sobie o nich jasnego pojęcia, a nakarmiwszy się pomimo to niezrozumiałą treścią zasadniczego poglądu na świat, stosuje ją bezkrytycznie do szczegółów wiedzy i wpada przez to zbyt łatwo w chaotyczne powikłanie myśli. Jeżeli gdzie, to w wykształceniu filozoficznem należy się trzymać zasady, aby treść, materyjał nauki, zastosowany był do zdolności rozwoju wychowańca, aby nie przeciążał jego umysłu, lecz mógł być przez niego należycie strawionym. Tylko przy spełnieniu tego warunku podziałać można na ożywienie działalności umysłowéj wychowańca i zachęcić go pracy w zaznaczonym kierunku.

Dla powyższych powodów z zakresu filozofii szczegółowéj, spożytkować należy w celach pedagogicznych w średnich zakładach naukowych tylko takie wiadomości, które są niezbędne dla prawidłowego rozwoju wychowańca, a rozszerzając jego widnokrąg umysłowy, żywiéj zająć go mogą bez obciążenia go treścią niezrozumiałą. Wyłączyć tedy przedewszystkiém należy wszelkie sprowadzanie poglądów na człowieka, przyrodę i Boga do ostatecznych zasad metafizycznych, wszelki rozbiór krytyczny tych zasad. Pod tym względem racyjonalna pedagogika wymagać może tylko, aby udzielono wychowańcowi wiadomości pozytywnych, w formie dogmatycznéj, jako materyjału do jego własnego, samodzielnego zastanowienia w przyszłości, gdy umysł jego dojrzeje zupełnie.

Co do wiadomości, dotyczących przyrody i Boga, to takowe w sposób wystarczający skupione są w historyi naturalnéj, w fizyce i chemii, elementarnie traktowanych, oraz w nauce religii. Uzupełnienie tych wiadomości czynnikami filozoficznymi z zakresu filozofii przyrody i filozoficznéj teologii, byłoby przedwczesném dla zaznaczonych powyżéj przyczyn. Wszelka filozofija przyrody opierać się musi z natury rzeczy na bliższéj znajomości wyników przyrodoznawstwa; punktem zaś wyjścia dla wszelkiéj filozofii religii są nauki pewnéj pozytywnéj religii i poczucie religijne, rozwinięte w sposób odpowiedni przy pomocy tych nauk. Nie można być filozofem przyrody, nie przejąwszy się duchem przyrodoznawstwa, jego metodą badania i wynikami takowéj; ale również nie można być filozofem religii, dojść do głębszych, najkrytyczniejszych nawet poglądów na Boga i jego stosunek do świata i ludzkości, nie posiadając rozwiniętego poczucia religijnego; nie wyrobiwszy takowego na podstawie pozytywnéj religii. Tak modne w naszych czasach przesądzanie kwestyj religijnych w kierunku negacyjnym, z punktu widzenia, nie mają-

cego nic wspólnego z głębszém poczuciem religijném, porównać można tylko ze sądami niewidomego o barwach. Czyż można należycie pojąć i odpowiednio ocenić objaw, którego się nie doznawało we własnym duchu? I teoryje przyrodnicze często są błędne; krytyczna nauka wyprzedza i na tém polu często panujące w danéj chwili poglądy, rozchodzi się nieraz rażąco z materyjałem naukowym podręczników, używanych w szkołach. Pomimo to nikomu na myśl nie przyjdzie wprowadzać do szkoły sprzeczek uczonych fizyków, fizyjologów, wogóle przyrodników. Każdy pedagog oddaje pierwszeństwo teoryi skończonéj, ściśle określonéj i wszechstronnie opracowanéj, choćby nawet błędnéj pod niejednym względem, przed chwiejnémi pojęciami tworzącéj się dopiero, choćby najdoskonalszéj teoryi. Do szkoły nadaje się wyłącznie tylko skrystalizowany materyjał naukowy, materyjał ściśle sformułowany, wyłączający wszelką krytyczną chwiejność i nieokreśloność. Tylko taki materyjał może stanowić fundament dla wszelkich dalszych samodzielnych poszukiwań naukowych, mających na oku uzupełnienie lub nawet przekształcenie panującéj teoryi. Dziwna rzecz, że są ludzie naukowi i nawet pedagogowie, którzy tych wymagań racyjonalnéj pedagogiki nie chcą zastosować do religii, lecz tutaj trzymają się zasad wprost przeciwnych, sprzecznych z prawidłowym rozwojem umysłu ludzkiego. Gdyby ich zasady negacyjne i radykalne chciano konsekwentnie zastosować do nauk, natenczas i na tém polu zapanowałby bezwzględny skeptycyzm, chwiejność i nieokreśloność co do najelementarniejszych pojęć naukowych, a tém samém przerwanąby została wszelka prawidłowa tradycyja w rozwoju naukowym, wielka łączność teraźniejszości z przeszłością, a przyszłości z teraźniejszością.

Tak tedy ze względu na przyrodę i Boga główne wiadomości z zakresu nauk przyrodzonych, oraz nauka religii są zupełnie wystarczającemi i nie wymagają filozoficznego uzupełnienia. Przeciwnie, nauki te są nader ważnymi czynnikami przygotowawczymi dla rozwoju filozoficznego umysłu młodocianego. Religija obok swéj doniosłości praktycznéj, życiowéj, podnieca działalność myśli w kierunku transcendentalnym, poza światowym, podtrzymuje dążność do głębszego wniknięcia w istotę rzeczy, do przyswojenia sobie prawd, przekraczających zakres zmysłowych objawów świata. Czynniki te w związku z rozwijającą się później samodzielnością i krytycznością umysłu wchodzą w skład prawdziwie filozoficznego usposobienia, które w znacznéj części polega na dążności transcendentalnéj, na oderwaniu się myśli od zmysłowego porządku rzeczy w celu wniknięcia w jego nadzmysłową istotę. Ale ten transcendentalizm doprowadza w saméj rzeczy do jednostronności, do marzycielstwa i samowolnéj konstrukcyi świata, gdy go od młodości nie uzupełnia rozwój zmysłu obserwacyjnego, kierunek myśli ku realnym, zmysłowym objawom świata, ku fundamentom faktycznym wszelkich ogólniejszych na świat poglądów. A ta właśnie strona umysłu rozwija się najbezpośredniéj pod wpływem nauk przyrodzonych, które tedy ze stanowiska wykształcenia filozoficznego stanowią konieczne uzupełnienie nauki religii. Dopiero odpowiednie rozwinięcie obydwóch zaznaczonych kierunków myśli, wyzwala świadomość od wszelkich jednostronności i doprowadza ją z czasem do owej równowagi umysłowéj, która jest podstawą wszelkiéj niezależności i samodzielności sądu, a zatém i wszelkiéj filozofii.

Jeżeli nauki przyrodzone i nauka religii, poza obrębem filozofii, zawierają w sobie wystarczające dane do wytworzenia w dojrzalszym umyśle filozoficznych poglądów na przyrodę i Boga, to tego samego powiedzieć nie można o żadnej nauce szkolnej ze względu na człowieka. Cały materyjał naukowy, dotyczący bytu ludzkiego sprowadza się w szkole, poza obrębem nauk filozoficznych, do filologii i historyi powszechnej. Jestto materyjał niewątpliwie koniecznie potrzebny, bez którego nie można nabrać odpowiedniego pojęcia o człowieku. Pomimo to materyjał ten za bardzo jest rozstrzelonym i za mało posiada pojęć ogólnych, skupiających jednolicie pogląd na człowieka, na jego istotę i przeznaczenie, aby sam przez się mógł być wystarczającym, aby nie potrzebował uzupełnienia ze strony nauk filozoficznych. Wychowaniec dojrzewający umysłowo musi posiadać dane, zdolne go doprowadzić do głębszego samopoznania i poznania ludzi, oraz do szerszego poglądu na życie i jego zadania. Tych zaś danych zaczerpać nie może w sposób wystarczający z filologii i historyi, do tego potrzeba, aby się bliżej zapoznał z zasadami psychologii i etyki. Pierwsza rozjaśnia jego pojęcia ze względu na istotę człowieka i jego objawy umysłowe; druga natomiast objaśnia go odpowiednio co do jego zadań życiowych jak względem samego siebie, tak względem innych ludzi i całego społeczeństwa. Obie te nauki łączą się jak najściślej z życiem indywidualnem wychowańca, z jego rozwojem umysłowym i moralnym i dlatego budzą z jednej strony jego zajęcie, a z drugiej mogą być wykładane w sposób elementarny, przystępny, przy pomocy konkretnych objawów, zaczerpanych z samego życia wychowańca i zrozumiałych dla niego bez trudności na podstawie uwagi i zastanowienia, nieprzekraczających jego zdolności umysłowych.

Przy tem, zauważyć należy, że w ogólnym systemacie nauk, udzielanych wychowańcowi, psychologija uzupełnia nauki przyrodzone, a etyka naukę religii w kierunku filozoficznym. Filozofija przyrody ma charakter jednostronny, połowiczny, póki się opiera wyłącznie tylko na rozbiorze objawów świata zewnętrznego, zmysłowego. Objawy psychiczne, życie wewnętrzne, umysłowe stanowi, na równi z objawami fizycznemi, cząstką ogólnego bytu, przyrody. Nie mając należytego pojęcia o życiu umysłowem, i nie sprowadzając takowego do odpowiednich zasad, przyrodnik ulega zbyt łatwo, często mimo woli, jednostronnym tendencyjom materyjalizmu. Bardzo bowiem łatwo być zwolennikiem tego kierunku myśli, gdy się ignoruje wszystkie fakta życia umysłowego, nie dające się objaśnić z punktu widzenia materyjalizmu. Psychologija tedy, sama przez się, traktowana nawet ze stanowiska jak najbardziej empirycznego, gdy tylko wiernie przedstawia zasadnicze objawy życia umysłowego, jest najlepszem przygotowaniem do głębszego pojęcia przyrody, a w każdym razie ocala umysł młodociany od ślepej uległości dla bezkrytycznych dogmatów naturalizmu. Z drugiej strony etyka uzupełnia w tymże kierunku filozoficznym naukę religii. Pomimo całej doniosłości religii, w wychowaniu i życiu nie można jednak wymagać, a tem bardziej nie można praktycznie urzeczywistnić wymagania, aby dojrzewający umysł, rozwijając się coraz samodzielniej, nie zapatrywał się z czasem na treść religii krytycznie i skeptycznie. Krytycyzm i skeptycyzm jest nawet ze stanowiska samej religii koniecznem przejściem do wyrobienia własnego przekonania, do świadomego uznania prawdy tej lub owej religii. Czyja wiara nie przeszła przez ogień krytycyzmu i skeptycyzmu, ten nie jest należycie świadomym podstaw swej wiary, ten uznaje na ślepo obce

Piśmiennictwo.

Jana Kochanowskiego dzieła wszystkie. Wydanie pomnikowe. Tom III-ci. Warszawa 1884.

Złota przędza poetów i prozaików polskich, pod redakcyją Piotra Chmielowskiego i Stanisława Krzemińskiego, Tom IV, zeszyt 1. Warszawa, 1886. Nakład Wł. Maleszewskiego i Teod. Paprockiego.

Biblijoteka matematyczno-fizyczna, wydawana pod redakcyją M. A. Baranieckiego, z zapomogi Kasy pomocy dla osób, pracujących na polu naukowém, imienia Józefa Mianowskiego. Warszawa. Seryja I, tom I. Początki arytmetyki M. Berkmana (z drzeworytami). Seryja I, tom II (edycyja 2-ga) i III. Wiadomości początkowe z fizyki S. Kramsztyka. Seryja I, tom IV: Wiadomości początkowe z gieografii fizycznéj i meteorologii A. W. Witkowskiego. Seryja III, tom I. Arytmetyka, kurs teoretyczny M.-A. Baranieckiego, z przypiskami A. Żbikowskiego i J.-N. Frankego. Seryja III, tom II. Początkowy wykład syntetyczny własności przecięć stożkowych na podstawie ich pokrewieństwa harmonicznego z kołem. Seryja IV, tom II: Rozwiązywanie równań liczebnych J. Sochockiego. Seryja IV, tom IV. Gieometryja analityczna W. Zajączkowskiego. Tom X. Mechanika teoretyczna J.-N Frankego.

Przegląd pedagogiczny, czasopismo poświęcone sprawom wychowania szkolnego, wydawane pod redakcyją E. Babińskiego. Rok 5. Poszyt 12. Warszawa, 1886.

Gramatyka czeska J. Szasteckiego, nakładem K. Kaszewskiego. Warszawa, 1884.

Spis artykułów w Zeszycie 2-im Tomu IV-go zawartych:

Filologija, przez *J. K. P.* (dokończenie); **Filozofija**, przez *H. Struvego* (początek).

WARUNKI PRENUMERATY.

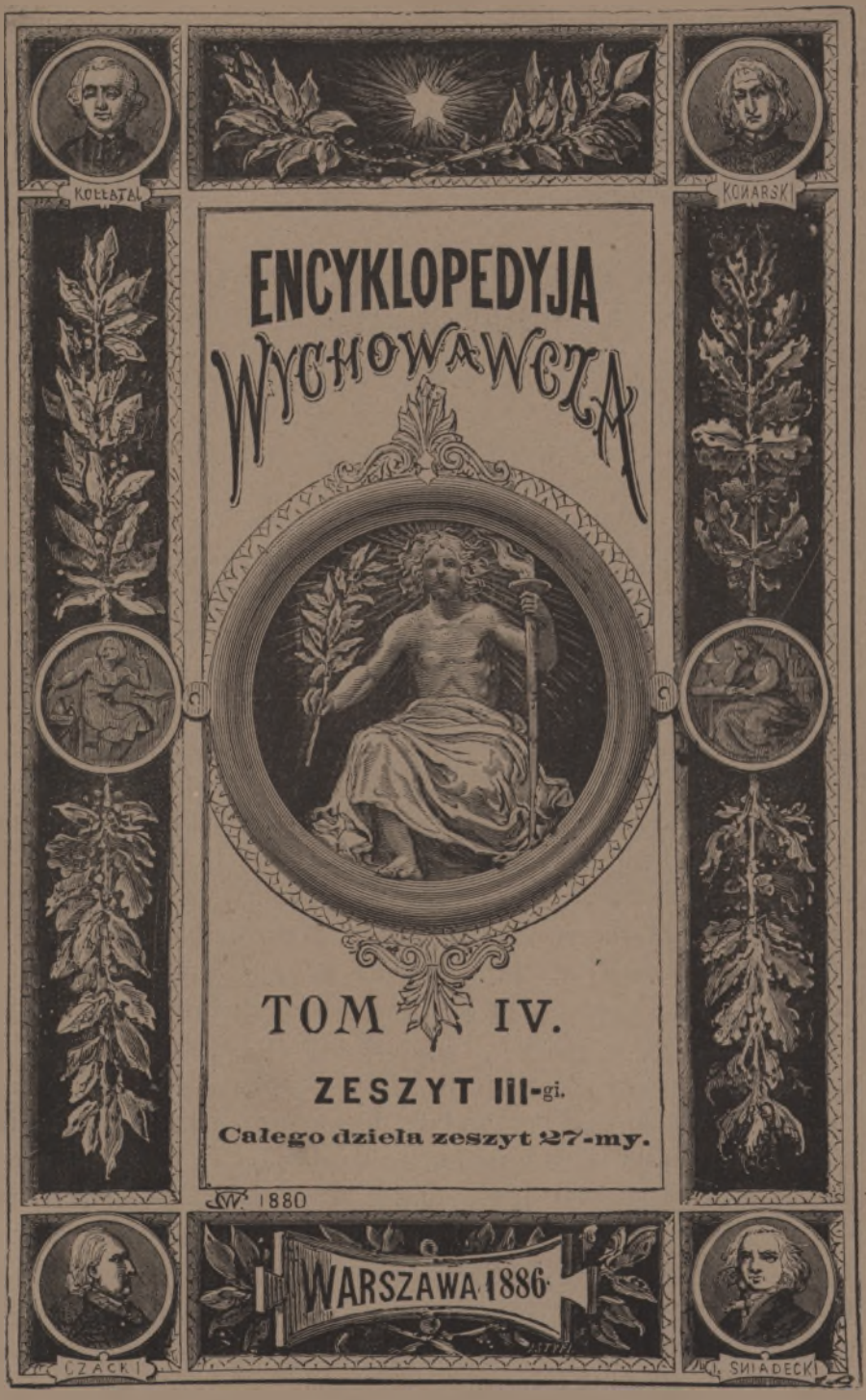
Prenumeratę na **Encyklopedyją Wychowawczą** przyjmują wszystkie księgarnie krajowe i zagraniczne.

Encyklopedyja Wychowawcza wychodzi w zeszytach pięcio-arkuszowych. Prenumeratorowie za każdy zeszyt opłacają kop. **40**, a z przesyłką kop. **50**.

Tomy pierwszy, drugi i trzeci **Encyklopedyi Wychowawczej**, obejmujące przeszło 120-cia arkuszy, kosztują rs. **15**, a z przesyłką rs. **15** kop. **60**.

Skład główny i ekspedycyja **Encyklopedyi Wychowawczej**, znajduje się w Warszawie w księgarni **Gebethnera** i **Wolffa**, Krakowskie-Przedmieście Nr. 415.

Druk J. Sikorskiego, Warecka Nr 6. Дозволено Цензурою, 11 Іюня 1886 г.



Skład główny w księgarni GEBETHNERA i WOLFFA.

ENCYKLOPEDYJA WYCHOWAWCZA,

POD REDAKCYJĄ

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

Następujące osoby zapewniły dotychczas Redakcyi pomoc swoję i współpracownictwo:

Baraniecki, M.-A., Benni H., Bieńkowski B., Bobrzyński M., Boguski J. J., Celichowski Z., Chełmicki Z. ks., Chlebowski Br., Chmielowski P., Cieszkowski A. hr., Czerkawski E., Czubek J., Dickstein S., Długosz J., Dobrzycki H., Dzieduszycka A. hr., Dzieduszycki W. hr., Ehrenberg, Gasztowtt W., Gerson W., Gliński I. ks., Goltz A., Górski W., Gosiewski W., Grabowski B., Grabowski E., Grosglik L., Habura F., Janikowski St., Janiszewski ks., Jezierski F., Kasparek F., Kaszewski K., Kirkor A. H., Konopczyński E., Kopernicki J., Kotarbiński J, Kowalczyk, Kowerska Z., Korzon T., Kramsztyk I., Kraszewski J. I., Krukowski J. ks., Lange T., Liske K., Lubomirski J. T. ks., Lutostański B., Łagowski F., Łazarewicz W., Łepkowski J., Łuczkiewicz H., Łuczycki K., Łuszczkiewicz W., Machczyńska A., Majer J., Malinowski L., Manitius G., Marrené W., Matuszewski A., Matuszewski T. ks., Mieczyński St., Mierzyński A., Moldenhawer J., Morawski M. ks., Nawrocki F., Nehring W., Nowakowski F., Nowicki W., Ochorowicz J., Oczapowski J., Pawiński A., Pawlicki S., Pelczar J. ks., Petelenz K., Pilat R., Pilat T., Plebański J. K., Plenkiewicz R., Polkowski I. ks., Porębski A., Przyborowski J., Przystański St., Radliński I., Radliński L., Rozmuski Cz., Rymarkiewicz J., Samolewicz Z., Seredyński W., Siemieński J. ks., Ślósarski A., Smolikowski S., Smorczewski A., Sokołowski M., Starkel J., Stawiski E., Stojakowski ks., Struve H., Świeżawski E., Świderski T., Święcicki J.-A., Tarnowski St. hr., Trawiński Fl., Węclewski St., Węclewski Z., Wisłocki W., Wiśniowski S., Wołyński A., Załęski ks., Zarański St., Zajączkowski W., Zawiliński R., Zielonczanka F., Ziemięcki H., Znamirowski I., Żmigrodzki M.

poglądy i dlatego co chwila, w skutek przebudzenia się umysłowéj samodzielności może od tych poglądów odstąpić i uznać inne za prawdziwsze. Wykształcenie umysłowe niema zadania przytłumiać w wychowańcu naturalnego objawu krytycyzmu i skeptyzmu, lecz zadanie jego pod tym względem polega tylko na tem, aby podało wychowańcowi środki do samodzielnego wyswobodzenia się z objęć skeptycyzmu, do przezwyciężenia wewnętrznéj rozterki między prawdą i fałszem, pięknem i szpetnem, dobrem i złem. Stłumienie téj rozterki podczas samego wychowania ma za skutek tém silniejszy jéj objaw w wieku dojrzalszym, gdy wychowaniec się wyzwala z pod opieki pedagoga. A wtedy z powodu braku odpowiedniego przygotowania, pozbawiony jest zazwyczaj środków do usunięcia swéj rozterki wewnętrznéj i dojścia do pozytywnych, dodatnich poglądów. Stąd ów nastrój czysto negacyjny większości młodzieży, która nie odebrała filozoficznego wykształcenia. Ona zerwała z panującymi poglądami, nic czuje się jednak na siłach do zastąpienia takowych innymi, bardziéj zadawalającymi; więc wyczerpuje całą swą działalność umysłową samą tylko negacyją, samym wylewem goryczy i niezadowolenia na to wszystko, co inni za prawdę uznają. Od takiego smutnego wyniku względem prawd moralnych i religijnych młodzież ocaloną być może tylko przez zaznajomienie się bliższe z ogólnie ludzkiemi zasadami moralności, z zasadam zaczerpanemi nietylko z wiary i objawienia, lecz i z ustroju umysłowego pojedynczego człowieka, z wymagań jego rozumu, oraz z organizacyi i porządku społecznego A taki wykład zasad moralności stanowi właśnie przedmiot etyki filozoficznéj. Ona jedynie może być opoką zbawienia dla młodocianego umysłu wśród wzburzonego morza wątpienia. Poczucie ludzkiéj godności i ogólnie ludzkich obowiązków i zadań uległość dla prawa wyższego, któréin człowiek autonomicznie kierować się musi, jeżeli nie chce się minąć z własném swojém szczęściem i z przeznaczeniem swojém: oto wyłącznie czynniki, które zdolne są wyprowadzić umysł negacyjny z labiryntu wątpienia na drogę prawdy, piękna i dobra, rozbudzić w nim znowu zamiłowanie do pracy pozytywnéj, dodatniéj. Praca ta nie szuka zadowolenia w burzeniu, lecz przeciwnie na fundamentach przeszłości powoli, ale skrzętnie, znosząc kamień po kamieniu, buduje gmach przyszłości. Przy pomocy téż tylko etyki filozoficznéj umysł samodzielny, przejąć się znowu może wyższemi prawdami religii, wznieść się na stanowisko dojrzalszéj męskiéj wiary, różnéj od wiary bezpośredniéj, dziecięcéj, nie zdającéj sobie sprawy ze swych zasad i treści.

Z powyższego przeglądu celów i środków wykształcenia filozoficznego wynika, że młodzież, rozwijająca się w zakresie średnich zakładów naukowych, obeznana być winna bliżéj koniecznie z logiką, psychologiją i etyką. Wykład tych przedmiotów w szkołach połączony jest zazwyczaj pod ogólną nazwą propedeutyki filozoficznéj. Rozpatrzymy teraz ze stanowiska dydaktycznego sposób traktowania tych nauk filozoficznych w zaznaczonym zakresie.

Dydaktyka wykształcenia filozoficznego w zakresie szkół średnich. Historyja rozwoju wykształcenia filozoficznego w szkołach objaśnia w sposób nader pouczający powyższe uwagi. W wiekach średnich pielęgnowano prawie wyłącznie tylko stronę formalną wykształcenia filozoficznego. Dlatego téż logika dyjalektyka, oraz spory czysto formalistycznéj treści, stanowiły wówczas główny przedmiot nauczania w zakresie filozofii. Wynikało to zresztą z całego charakteru śre-

dniowiecznéj uczoności. Ona bowiem wyłączała jeszcze zupełnie wszelkie samodzielne badania filozoficzne. Pogląd na świat, a zatém materyja filozofii, był dany średniowiecznym uczonym dogmatycznie jako treść, przewyższająca zakres ludzkiéj pojętności i domagająca się w skutek tego bezpośredniego uznania. Przy takim stanie rzeczy cała filozofija mogła być tylko nauką formalną, pozbawioną wszelkiéj samodzielnéj treści. Szkoły kształciły też wyłącznie formalną działalność myśli, ale nie bogaciły jéj żadną treścią naukową. Dopiero humanizm, wskutek swych zdobyczy na polu filologii i historyi, zanosi protest przeciwko formalistyce średniowiecznéj, ale też w swéj jednostronności objawia tendencyją przeciwną wszelkiemu wykształceniu filozoficznemu. W XVI-ym i XVII-ym wieku logikę i dyjalektykę zastępują w szkołach retoryką i poetyką. Zamiast kształcenia myśli, kształcono mowę i zdolność władania językami, szczególniéj starożytnymi. O wykształceniu filozoficznem, ani formalném, ani materyjalném, wcale już nie myślano. Sądzono bowiem, że wiadomości filologiczne zdolne są zupełnie zastąpić wszelką filozofiją, a w skutek tego wytworzył się z czasem w praktyce pedagogicznéj formalizm gramatyczny i wogóle filologiczny, nie wiele lepszy od formalizmu dyjalektycznego średnich wieków. Reakcyją przeciwko powyższym czynnikom formalnym wykształcenia w duchu treściowym, materyjalnym, z szerszem uwzględnieniem filozofii, reprezentuje wiek XVIII-ty, wiek oświaty, który się mienił filozoficznym. Wiek ten wprowadza do szkół zarówno matematykę, historyją naturalną, gieografiją, jak i logikę, psychologiją, prawo natury i etykę. Główna tendencyja pedagogiczna w tym wieku polega na wzbogaceniu wychowańca jak największą liczbą pożytecznych wiadomości z zakresu wszystkich nauk współczesnych. Wiadomości tych nie dobierano zazwyczaj należycie, nie wykładano w formie odpowiedniéj, obciążano niemi często umysł młodociany, bez względu na jego zdolności i stopień rozwoju. Miało to szczególniéj miejsce w zakresie filozofii; gdy zaznaczone powyżéj przedmioty uzupełniano często jeszcze wykładem ontologii, naturalnéj teologii, polityki i całym szeregiem innych kwestyj filozoficznych, nieprzystępnych zazwyczaj wcale dla młodocianego umysłu. Nie dziw tedy, że tego rodzaju „oświata,“ takie nieracyjonalne wykształcenie filozoficzne pociągnęło za sobą z czasem ów zamęt w głowach co do najprostszych zasad zarówno wiedzy, jak i porządku społecznego, jaki się wyraża pod koniec wieku w rewolucyi francuskiéj. Wraz z reakcyją polityczną przeciwko jéj wytworom występuje zarazem i reakcyja przeciwko wykształceniu filozoficznemu. Zamiast wyciągnąć z historyi odpowiednią naukę i uorganizować racyjonalnie wykład filozofii, równoważąc jego czynniki formalne i materyjalne w duchu prawdziwie pedagogicznym, wyrzucono filozofiją w ogóle z zakresu szkół średnich. Za wzór typowy w tym względzie służyć mogą losy filozofii w Prusach. W roku 1816 usunięto z gimnazyjów pruskich wszelki wykład nauk filozoficznych. Nawet potężny wpływ Hegla w kierunku wykształcenia filozoficznego miał tylko za skutek, że w roku 1825 zezwolono na wykład logiki i psychologii w ostatniéj klasie gimnazyjów, dwie godziny na tydzień, nie obowiązując do tego jednak nikogo, lecz pozostawiając rzecz całą uznaniu dyrektorów. Na dodanie do tego wykładu etyki, gorąco popieranego przez Hegla, rząd pruski żadną miarą zgodzić się nie chciał. Nie trudno pojąć, że przy takiéj niechęci rządu do wykształcenia filo-

zoficznego, dyrektorowie nie protegowali wcale dozwolonego wykładu logiki i psychologii. Nowy zaś programat szkolny pruski z r. 1856 usunął znowu i ten wykład, zalecając, aby wiadomości z zakresu logiki wyłożono w ostatniéj klasie wspólnie z wykładem języka niemieckiego, szczególniéj przy poprawianiu ćwiczeń piśmiennych. Dopiero w roku 1882 wznowiono w gimnazyjach pruskich wykład logiki i psychologii, pozostawiając zaprowadzenie takowego jednak, jak i w programacie z r. 1825, uznaniu dyrektorów. Postanowienie to z d. 31-go marca z r. 1882 było spowodowane rezolucyją dyrektorów gimnazyjalnych prowincyi nadreńskiéj, którzy w r. 1881 zaznaczyli konieczną potrzebę wprowadzenia przedmiotów filozoficznych do gimnazyjów. Nie uczyniono zaś tego wykładu obowiązkowym i poruczono rzecz całą uznaniu dyrektorów tylko dla braku odpowiednio przygotowanych nauczycieli (Zob. Lehrplaene für die höheren Schulen etc. Berlin, 1882, str. 18 i nast.)

W Austryi wykład filozofii znajdował się bez porównania w lepszém położeniu. Gdy w roku 1849 zamieniono w Austryi licea, które obejmowały w części i kursa uniwersyteckie, na ośmioklasowe gimnazyja, na wzór niemieckich, wtedy zaprowadzono w ostatniéj klasie tygodniowo dwugodzinny wykład logiki i psychologii; wykład ten później w roku 1856 rozszerzono, wyznaczając dla niego dwie godziny na tydzień w siódméj i ósméj klasie. Zarazem instrukcyja ówczesna zaleca wedle możności uzupełnienie powyższych przedmiotów wykładem wstępu do filozofii. Jako podręczniki wprowadzono opracowania tych przedmiotów, napisane w duchu Herbarta, którego filozofija znajduje się w bliższym związku z matematyką i przyrodoznawstwem, a w każdym razie nie stanowi względem nauk specyjalnych takiego antagonizmu, jak filozofija Hegla. Téj może okoliczności przypisać należy, że wykład powyższych przedmiotów filozoficznych w zaznaczonym zakresie pozostał obowiązującym w gimnazyjach austryjackich aż do chwili obecnéj. Najnowszy bowiem plan naukowy dla gimnazyjów austryjackich z dnia 26-go maja 1884 r. nie narusza tego porządku rzeczy, chociaż zapowiada w objaśnieniach na przyszłość pewną zmianę w tym względzie. Zmiana ta dotyczéć będzie głównie przeistoczenia osobnego wykładu psychologii na wstęp psychologiczny do logiki i ograniczenia całego wykładu do dwóch godzin tygodniowo w ósméj klasie. W ten sposób zredukowanoby przedmioty filozoficzne w gimnazyjach do pobierania tylko wykładu logiki, poprzedzonéj wstępem psychologicznym. Nadto zaprowadzonoby ten wykład w najniekorzystniejszym czasie, t. j. w ostatnim roku nauk gimnazyjalnych, gdy młodzież prawie wyłącznie zaprzątniętą jest myślą o egzaminie ostatecznym. Reakcyja tedy przeciw filozofii, która gdzieindziéj objawiała się wcześniéj i dzisiaj już słabnie, występowałaby w Austryi dopiero w chwili, gdy filozofija zaczyna znowu budzić powszechniejsze zajęcie i gdy większość pedagogów, jak pokazuje przywiedzione powyżéj postanowienie dyrektorów gimnazyjalnych, przekonaną jest o pożyteczności i potrzebie szerszego traktowania przedmiotów filozoficznych w szkołach średnich (Zob. „Instructiones für den Unterricht an den Gymnasien in Oesterreich.“ Wiedeń, 1884, str. IV i 299 i nast.).

U nas reformę wykładu szkolnego filozofii w duchu nowszych czasów, rozpoczął już Konarski około roku 1740. W szkołach pijarskich w skutek téj reformy uczono logiki, etyki i metafizyki. Pierwszą i ostatnią głównie według Antoniego

Genueńskiego, który trzymał się przeważnie nauki Lokka; później od r. 1766 używano też logiki Narbutta; na wykład zaś etyki wpływały przeważnie poglądy Antoniego Wiśniewskiego współpracownika i ucznia Konarskiego. Starania biskupa Stanisława Załuskiego, podjęte również około tego czasu w celu zaprowadzenia w szkołach Akademii krakowskiej wykładu filozofii podług Krystyjana Wolffa, ucznia Leibnitza, spełzły na niczém z powodu, że przedstawiciele Akademii, zajęci wyłącznie sprawą kanonizacyi św. Jana Kantego, o żadnéj reformie szkolnéj słyszéć nie chcieli. W skutek tego, poza obrębem szkół pijarskich, panowała wszechwładnie filozofija scholastyczna aż do reformy, zaprowadzonéj przez Komisyją edukacyjną w r. 1773. Reforma ta dokonaną została, stosownie do panującego ducha czasu, w kierunku rozszerzenia wiedzy i szczegółowych wiadomości ucznia, przy zaniedbaniu wykształcenia formalnego umysłu. W tym też duchu zaprowadzono dwugodzinny wykład logiki do szóstéj klasy szkół wydziałowych, oraz wykład nauki moralnéj (etyki) we wszystkich klasach. Ponieważ strona materyjalna, przedmiotowa w wykładzie szkolnym filozofii, oraz praktyczne jéj zastosowanie ma niezaprzeczoną wagę pedagogiczną, a ta strona uwzględnioną została w instrukcyi Komisyi edukacyjnéj w sposób wzorowy, pominąwszy tylko zbyteczne rozszerzenie zakresu nauki moralnéj; przeto z korzyścią będzie dla dydaktyki tych przedmiotów i w naszych czasach, gdy przypomnimy tutaj główne momenta téj instrukcyi (według Historyi szkół Łukaszewicza, t. II).

Instrukcyja dla nauczyciela, wykładającego logikę, była następująca: „Jeżeli logika przez wzgląd niektórych początkowych reguł, kierujących człowiekiem w dochodzeniu prawdy, może się nazwać szczególną, osobną nauką; uważając jéj zastosowanie i używanie, jest powszechną wszystkim naukom, wszystkim zabawom życia człowieka w jakimkolwiek stanie. Pokazany już jest związek logiki z gramatyką i przed wyłożeniem jéj reguł, zalecone jéj używanie. Idąc tą drogą, pierwéj dzieci logikami będą, niż poznają jéj nazwisko. Ale nie dopuścimy ich do retoryki, do poezyi, t. j. do wymowy wszelkiego rodzaju, bez wyraźnych téj nauk przepisów. Nauczyciel podzieli tę naukę na dwie roboty, t. j. na podanie początków i fundamentalnych ustaw logicznych, i na ciągłe przystosowanie tychże początków do nauk i do wszelkich robót uczniów swoich. I. Co się tyczy pierwszéj części, zacznie od krótkiego i jasnego przełożenia sposobów działania duszy. Założy za grunt, że wszelkich obrazów myślnych początkiem są zmysły. Zostawi głębszéj metafizyce roztrząśnienia kwestyj trudnych. Ukaże, jako logiki istotny jest cel kierować myślami człowieka, prowadzić go do poznania prawdy, ubezpieczać rozum od błędów. Ściągnie więc nauczyciel początki i reguły do małéj liczby. Naprzykład: 1) Napomni, żeby w rzeczach i umiejętnościach naturalnych żadnéj za pewną nie mieć i nie twierdzić, któréj pewności jaśnie nie poznaje. 2) W poznaniu rzeczy poczynać od nocyj wiadomszych, prostych, osobnych, niezłożonych, postępując do wyższych, niewiadomych, złożonych, powszechnych. 3) Podzielać naukę powszechną i złożoną na części, z roztrząśnieniem każdéj części dochodzić całości. 4) Ukaże nauczyciel źródła błędów, sofizmów w mówieniu, w wnoszeniu, jakie są przywiązania do strony, zwyczaje zadawnione, gnuśność w myśleniu, branie słów niedokładne, branie rzeczy myślą oderwane za rzeczy istotne, prócz myśli bytność mające. 5) Poda sposób traktowania każdéj nauki dwojaki, analityczny, t. j. którym postępują od skutków lub części do przyczyny lub całości; synte-

tyczny, którym się schodzi od przyczyn do skutków, od całości do części, od powszechności do szczególności. 6) Zaleci sposób analityczny do wszelkiego w obcowaniu ludzkiem używania. 7) Nakoniec poda reguły zdrowéj krytyki do sądzenia o książkach, o wartości świadectw, o dziejach. II. Wyłożenie początkowych reguł logicznych nie wiele zabierze czasu; ale przykładanie, stosowanie tychże początków będzie ustawiczne, w praktyce od żadnéj roboty nieoddzielone. Sposób wprawiania uczniów niższéj klasy w logikę, dość jest dotknięty (wymagano łączenia logiki z gramatyką bez osobnego nauczania pierwszéj); obszerniejsze pole takowego ćwiczenia otwiera się w wyższéj klasie. Wtenczas nauczyciel: 1) Tłómacząc autorów kawałki, da uczniom poznawać, czy jasne są myśli autora, czy dobry myśli związek, czy postępowano w tém piśmie drogą w logice ukazaną, czy ten sposób jawnie wydany, czy sztuką, bez naruszenia naturalności, jest utajony. 2) Bawiąc się około tłómaczenia mów Cycerona i innych, ukaże, gdzie się słaby dowód znajduje, gdzie sofizma okrasą mowy utajone, rozbierze przez „analysim“ konsekwencyje, obnaży, że tak rzekę, ze stroju wyrazów, tropów, figur, sens szczery; przestrzeże, żeby się nie dawać uwodzić pierwszym mowy pozorom, którymi piękne dowcipy wiele dokazują, a zwodziciele wiele szkodzą. 3) Używając nauczyciel tego samego sposobu, gdy wydane będzie jakie pismo małe, jaka mowa, jaka dysertacyja, podobne „analysis“ naznaczy za materyją ćwiczenia, jak zowią okupacyi.“

Instrukcyja Komisyi edukacyjnéj dla nauczyciela nauk moralnych, w tych punktach, które mogą mieć zastosowanie w czasach obecnych, brzmi jak następuje: „Jeżeli od pierwszych początków życia człowieka dawana mu będzie edukacyja moralna, nie wiele zostanie potrzeby osobnéj instrukcyi moralnéj. Rozsądek, czułość serca, nałogi dobre staną za najwymowniejsze i najdowodniejsze namowy, dysertacyje i lekcyje o obyczajach. Trzeba przez wszystek przeciąg edukacyi szkolnéj, przez wszystkie w tym przeciągu roboty dążyć do tego końca. Nauka moralna utwierdzi rozum, uczyni uczniów sposobnymi do edukowania drugich, objaśni w obowiązkach i powinnościach swoich. Nauka moralna zamyka przedniejsze części: 1) religija, 2) prawo natury, 3) ekonomikę, 4) politykę. Nim się o tych moralnéj nauki częściach mówić będzie, położymy wprzód powszechne prawidła, które nauczycielem w téj rzeczy kierować mają. 1) Nie będzie nauczyciel obciążał uczniów wielkimi moralnymi traktatami, ani ustawicznie kazania prawił. 2) Nie będzie z obojętnością i oziębłością mówił w materyi, która oprócz jasności i prostoty wymaga żywości do wzruszenia. 3. Nie będzie nauki moralnéj odkładał tylko do godzin pewnych, ale też rozsądnie w miejscu i czasie usuwając ją z okazyi, obruszając uczniów na zdarzoną jaką niesprawiedliwość, podłość i przeciwnie słodko tykając ich duszę przypadłą jaką uczynnością, sprawiedliwością. 4. Nie dopuści, aby dzieci nabierały owego śmiesznego mędrkostwa prawić maksymy moralne nie za powodem czucia, ale za powodem próżności ich i chęci popisywania się. 5. Nie dopuści, aby dzieci o własnych wadach mówiły z obojętnością bez wstydu, jako się mówi o chorobach; 6. Nie zapomni nakoniec nauczyciel, upominając o przywary i błędy, podawać środków poprawienia onych i przykładać wszelkiego do tego starania.—Wyłożenie powinności i obowiązków człowieka podług porządku przyrodzonego zowiemy prawem natury, które tym sposobem w szkołach podawać się ma: 1. Pożyteczna rzecz będzie ciągle tę naukę prowadzić, od powinności względem rodziców, aż do posługaczów domu, w którym mieszkają. 2) Mówiąc o obowiąz-

kach przykładami stwierdzać naukę tak, jak się w radach o historyi zaleci. 3) Z przykładów samych wbijać uczniom, jak jest własnym interesem człowieka wypełniać swoje powinności, nie naruszać sprawiedliwości. 4) Uprzedzić trzeba młodego przeciw najpotężniejszemu całej moralnej edukacyi nieprzyjacielowi, zgorszeniu. 5) Trzeba dać uczniom swoim poznać, iż ludzie nieznający swoich powinności i interesów, pełni przeciwności, jak być muszą ludzie nieoświeceni, złe prawa stanowią i z samych praw swoich psują się. 6) Trzeba im prawdziwe ukazać prawa i obowiązki bez systematów, z doświadczenia, z widocznej potrzeby. 7) Kiedy im się wyłoży, co potrzeba człowiekowi do wygodnego życia, co to jest własność, co wolność, co bespieczeństwo winne każdemu człowiekowi, zrozumieją całe prawo natury. Ekonomika uczy powinności człowieka w rządzie domowym, gospodarskim. Pierwszy to jest świat człowieka, dom jego; pierwszy rząd gospodarowanie. Rady względem postępowania sobie w tej nauce są następujące: 1) Zachowując w tej nauce pomiarkowanie, od dzieciństwa ona zaczętą być powinna. 2) Przestrzedz należy uczniów, jak szpetne jest używać jedzenia, odzieży, innych potrzeb i wygód, a nie wiedzieć i nie myślić komu się to winno, jak się to robi. 3) Przestrzedz należy uczniów, że nie mają żyć za światem, że mieć będą różnego gatunku potrzeby, związki, interesa. 4) Napomnieć trzeba, że ubóstwo jest pewnym i gorzkim skutkiem zaniedbanej ekonomii. 5) Napomnieć trzeba, że błędna jest rozumieć, iż lepiej iść gospodarstwo nie może, jak idzie. 6) Nauczyciel ma ostrzegać, że wesoło żyć, używać rozrywek, cieszyć się spokojnością wewnętrzną bez ekonomii nie można. Chcąc tę naukę do praktyki przyprowadzić: 1) Niech nauczyciel zbierze tymczasem, co najlepszego w tej materyi upatrzy dla kraju naszego. 2) Niech dzieci znają ziemię, która ich karmi i nosi; dom, w którym mieszkają, chleb, który jedzą. 3) Niech w dni wolne od szkół idą do różnych rzemieślników, niech się wywiadują nazwiska naczyń, materyj, ich gatunku, miejsca skąd sprowadzone bywają. 4) Niech mają wiadomość o urodzajach krajowych, ich cenie, przyczynach taniości i drogości. 5) Niech wchodzą do kramów kupieckich, gdzie rzeczy do odzieży, do sprzętu domowego sprzedają. 6) Niech się wprawiają, żeby osobnych swoich wydatków czynili regiestrzyk, zawsze ostrzegając środka między rozrzutnością i niebacznością na swoje pożytki, a między skąpstwem i łakomstwem. 7) Niech obrzydzona im będzie lichwa, zdzierstwo, skryte niesprawiedliwości. 8) Niech wprawieni będą w największe ochędóstwo, w porządek, punktualność.“ Następują dalej podobne wskazówki przy nauczaniu polityki, ale wskazówki te, przekraczając już zupełnie zakres zdolności umysłowych uczniów i nadto zachęcając ich do wygłaszania niedojrzałych sądów, w sprawach, o których nie mają żadnego bezpośredniego, własnego z życia zaczerpanego pojęcia, nie mogą być uznane za właściwe ze stanowiska racyjonalnej pedagogiki; nie pozostają też w bliższym związku z zadaniem wychowawczem etyki filozoficznej. Jako podręczniki Komisyja edukacyjna zalecała logikę Kondyllaka, którą jednak dopiero w roku 1802 przełożył na język polski Jan Znosko, dalej: Naukę moralną, opracowaną dla szkół narodowych przez ks. A. Popławskiego, wreszcie profesora akademii wileńskiéj Hieronima Strojnowskiego: Naukę prawa przyrodzonego, politycznego, ekonomiki politycznej i prawa narodów (Szczegóły, co do przywiedzionych podręczników logiki, zob. H. Struve, Logika, t. I).

Przewroty polityczne pod koniec XVIII-go i na początku XIX-go wieku, pociągnęły za sobą reakcyją w wykładzie szkolnym filozofii i w tych częściach dawnéj Polski, które przeszły pod berło rosyjskie. Ze szkół na długi szereg lat usunięto wszelki przedmiot filozoficzny, najelementarniejszą nawet logikę. Dopiero wskutek zastosowania do Królestwa polskiego obowiązującéj obecnie w Cesarstwie ustawy gimnazyjalnéj z r. 1871, plan szkolny z d. 31-go Czerwca 1872 r. zaprowadza dwugodzinny tygodniowo wykład logiki do piątéj i siódméj klasy. Wkrótce jednak, bo w planie dziś obowiązującym a zatwierdzonym przez ministra oświecenia d. 8-go Czerwca 1877 r., rozszerzony ten wykład logiki zamieniono na jednogodzinny tygodniowo w siódméj klasie, z dodaniem jednak do niego stosownie do możności i wedle uznania nauczyciela, elementarnych wiadomości z zakresu psychologii; na co atoli czas wyznaczony okazuje się zazwyczaj niewystarczającym. Stąd pochodzi, że w praktyce pedagogicznéj nauczyciel ogranicza się zazwyczaj tylko wykładem najelementarniejszych wiadomości z zakresu logiki. Jako podręczniki szkolne zalecone są: Elementarna logika H. Struvego (6-te wyd. Warszawa 1884), oraz Propedeutyka filozoficzna Rumpela, w przekładzie rossyjskim Zejdlera (Zob. „Uczebnyje płany predmietow, prepodawajemych w mużskich gimnazyjach," St. Petersburg, 1877).

Przechodząc od tych historycznych, oraz obowiązujących w obecnéj chwi panych, do rozpatrzenia racyjonalnych wymagań dydaktyki odnośnie do zaznaczonych trzech niezbędnych środków wykształcenia filozoficznego, jakimi są: logika, dsychologija i etyka, musimy przedewszystkiém zaznaczyć, iż ważność tych przedmiotów wymaga, aby im poświecono odpowiednią liczbę godzin wykładowych. Dwie godziny na tydzień w dwóch ostatnich klasach gimnazyjalnych, jest minimum czasu, niezbędnego dla odpowiedniego wyłożenia i przyswojenia uczniowi najelementarniejszéj treści tych nauk. Gdyby tu szło wyłącznie o przejście elementarnych podręczników, o przyswojenie uczniowi materyjału pamięciowego, natenczas zapewne dokonaćby tego można było i w mniejszéj ilości godzin. Ale szersze, praktyczne zastosowanie, szczególniéj logiki i etyki, w duchu wyjaśnionym tak trafnie w instrukcyjach Komisyi edukacyjnéj zajmuje wiele czasu i wymaga, aby nauczyciela pod tym względem zbytecznie nie krępowano. W przeciwnym bowiem razie wykład jego stanie się rutynicznym, pozbawionym będzie ożywczych wyjaśnień i egzemplifikacyj, a w skutek tego rozejdzie się zupełnie ze swoim właściwym celem. Jeżeli bowiem racyjonalne nauczanie wogóle wymaga ożywionego interesu udziału ucznia, to tém bardziéj od tego wymagania odstąpić nie można przy nauczaniu przedmiotów filozoficznych, mających na celu rozbudzić samodzielną umysłową działalność ucznia i pokierować nią przy pomocy jéj własnych czynników Wobec takich zadań, ściśle związanych z normalnym rozwojem dojrzewającego umysłu, kwestyja czasu ustąpić winna na plan dalszy. W każdym razie niewiele można wyliczyć przedmiotów, zasługujących na szersze uwzględnienie w dwóch ostatnich klasach gimnazyjum.

Kwestyją, któremu z powyższych przedmiotów należy oddać pierwszeństwo w nauczaniu, t. j. od którego rozpocząć wykształcenie filozoficzne, rozstrzygano rozmaicie. Za logiką przemawia powszechność jéj treści, stosująca się do wszystkich innych nauk, a zatém i do psychologii i etyki. Zwolennicy psychologii znowu, domagając się, aby od niéj rozpoczęto wykład, powołują się na to,

że myślenie i wola, logiczność i moralność, są objawami psychicznymi, a zatém zrozumiane i uprzystępnione być mogą tylko na podstawie psychologii. Nakoniec doniosłość życiowa, praktyczna przedmiotu etyki służyła niejednokrotnie za argument dla poparcia zdania, że od niéj należy rozpocząć wykształcenie filozoficzne. Czyni to np. między innymi instrukcyja Komisyi edukacyjnéj.

Rzecz naturalna, że dla rozstrzygnięcia téj kwestyi postawić się należy wyłącznie na stanowisku pedagogicznem. Z ogólnie naukowego bowiem stanowiska, spór podobny pozbawiony jest wszelkiéj racyi bytu. Nauka jest jedną organiczną całością i jako taka niéma w gruncie rzeczy ani początku, ani końca. Każdy organ, każda funkcyja, może służyć za punkt wyjścia dla rozbioru organizmu; toż samo tedy ma miejsce i ze względu na naukę. Tylko z punktu widzenia pedagogicznego można jednéj, drugiéj lub trzeciéj z tych nauk przyznać pierwszeństwo. A z tego właśnie stanowiska, zdaje się, że kolej powyżej zaznaczona jest najwłaściwszą. Na naukę początkową, wstępną do filozofii, nadaje się najlepiéj logika z powodu zarówno matematycznéj ścisłości swych pierwszych fundamentów, jak z powodu swéj łączności z gramatyką, a nadto dlatego, że znajduje powszechne zastosowanie we wszystkich objawach umysłu, że jest podstawą wszelkich sądów, zdań, poglądów na rzeczy. Dla objaśnienia tedy zasad logiki nie potrzeba daleko sięgających wywodów, ani też nie potrzeba się powołać na objawy zbyt złożone i odległe. Pierwsze lepsze wyobrażenie, pojęcie, zdanie i t. p. zawiera w sobie nieomal całkowitą treść elementarnego wykładu logiki. Tego ani o psychologii, ani o etyce powiedzieć nie można. Objawy są tu już zazwyczaj bardziéj skomplikowane, a dla ich zrozumienia i rozwikłania potrzeba i ze strony ucznia już więcéj wyrobienia umysłowego, pewnéj wprawy do abstrakcyjnych procesów, do ścisłego określenia różnorodnych czynników, wchodzących w skład procesów psychicznych i moralnych. Nauka logiki odpowiednio traktowana, stanowi do tego wszystkiego najlepsze przygotowanie. Nie przeczę, że rozpoczęcie od psychologii lub etyki, mogłoby się stać dla ucznia pod niejednym względem ciekawszém, bardziéj zajmującém, ale tylko ze szkodą ścisłości i metody w jego wykształceniu filozoficznem. Jak znajomość gramatyki jest warunkiem, aby czytanie autorów obcych przyniosło odpowiednią korzyść, aby ich myśl należycie zrozumianą została; zupełnie tak samo znajomość logiki i biegłość w ocenie logicznéj myślenia jest warunkiem wszelkiego głębszego wniknięcia w naukę wogóle, a w szczególności zaznajomienia się z objawami duchowymi, z psychologiją i etyką. Co do téj ostatniéj nadto zauważyć należy, że znaczna część jéj treści, wchodzi już w skład nauki religii. W wykładzie etyki, o którym mówimy, chodzi tylko o filozoficzne ugruntowanie zasad moralności. W porównaniu zaś z psychologiją, nie może ulegać kwestyi, że logika posiada bez porównania większe znaczenie pedagogiczne. Wiadomości z zakresu psychologii uczeń łatwo uzupełnić może w późniejszym wieku z prac naukowych i podręczników. Ale braku logicznego wyrobienia umysłu, braku nawyknienia i wprawy do ścisłości logicznéj w tworzeniu pojęć i ich określaniu, w sądzeniu, wnioskowaniu, dowodzeniu i w innych procesach myślenia nie zastąpi tak łatwo w późniejszych latach lektura najgruntowniejszych nawet prac logicznych Dlatego też, przy zredukowaniu wykształcenia filozoficznego nawet do minimum, zawsze uznano za potrzebne ustanowienie w planie szkolnym przynajmniéj wykładu logiki.

Wreszcie nie można pominąć jeszcze jednéj ogólnéj kwestyi, dotyczącéj dydaktyki zaznaczonych przedmiotów: jest nią brak odpowiednio uzdolnionych i wykształconych nauczycieli. Nawet w Niemczech i Austryi brak ten czuć się daje bardzo dotkliwie i służył często za jeden z argumentów przeciwko wykładowi nawet saméj tylko logiki. Wyznać też należy, że lepiéj nie wykładać tych przedmiotów wcale, niż je wykładać źle, niedołężnie. Wyższe wykształcenie filozoficzne, oraz uzdolnienie analityczne umysłu dla wykazania w każdym objawie złożonym działających w nim pierwiastków i praw, jest naturalnie rzeczą bardzo pożądaną w nauczycielu tych przedmiotów. Ale pomimo to, dobra wola i pilność nauczyciela, przy dobrych podręcznikach szkolnych i odpowiednich wskazówkach kierującego szkołą, zdolne są w części zastąpić powyższe warunki i poprowadzić wykład z prawdziwą dla uczniów korzyścią. Tylko, że u nas właśnie znowu brak prawie zupełny podręczników szkolnych nietylko etyki, bo na tém polu brak jest powszechnym, ale i logiki i psychologii. Mniejsza logika Józ. Kremera nie odpowiada celowi z powodu zbytniego formalizmu i zupełnego zaniedbania indukcyi; Psychologija Ziemby nie jest wystarczającą dla braku ścisłości w obrobieniu przedmiotu i w doborze materyjału naukowego. Lepszym jest „Zarys psychologii“ Crügera, przełożony na język polski przez Zygmunta Sawczyńskiego (r. 1878); szkoda tylko, że terminologija tego przekładu jest po większéj części naciąganą i niezgodną z ogólnie przyjętém znaczeniem wyrazów.

W celu zastąpienia chociażby w pewnéj cząstce braku odpowiednich podręczników i dania wychowawcom możności szerszego rozwinięcia i zastosowania powyższych nauk w praktyce pedagogicznéj, przedstawiam tutaj nieco szczegółowiéj ich programat w zakresie średniego wykształcenia.

Logika. Charakter ogólny wykładu szkolnego logiki z natury rzeczy musi być formalnym, w różnicy od krytycznego rozbioru kwestyj, stanowiących przedmiot teoryi poznania. Tego formalizmu pedagog obawiać się nie potrzebuje; nie jest bowiem niczém niezwykłém i odrębném w praktyce nauczania, lecz sprowadza się do czynników dydaktycznych, napotykanych i w innych naukach szkolnych. Formalizm w wykładzie logiki polega na ścisłém określeniu zasad logicznych i wykazaniu ich matematycznéj pomiędzy sobą łączności. Taki formalizm niezbędny jest i w obrobieniu dydaktyczném matematyki, nie brak go i w gramatyce traktowanéj ściśle, naukowo. Nie idzie za tém, aby wykład logiki miał się ograniczać samemi definicyjami i formalnémi prawidłami. Przykłady, objaśniające prawidła, a zaczerpane z dziedzin przystępnych dla ucznia, oraz ciągłe zastosowanie wymagań logiki do rozumowania: oto czynniki, które ożywiać winny wykład logiki, wypełniać jego prawidła formalne treścią konkretną, podtrzymywać uwagę i budzić zajęcie ucznia. Im pedagog posiada większą umiejętność i wprawę w praktycznéj spożytkowaniu tych czynników, tém łatwiéj wdroży ucznia w praktyczną logiczność, bez obciążania jego umysłu przesadnym formalizmem. Ten ostatni stanie się natenczas tylko szkieletem logicznym, w około którego rozwinie się w sposób życiowy samo rozumowanie ucznia, nadając mu niezbędną wyrazistość, siłę i energiją.

Wykład rozpocząć należy od wstępu, objaśniającego przedmiot, znaczenie i główne części logiki. Logika jest nauką prawidłowego myślenia, oto najogólniejsze określenie jéj przedmiotu. Objaśnić to abstrakcyjne określenienie trudno

przy pomocy np. porównania logiki z gramatyką, arytmetyką, poetyką, teoryją muzyki i t. p. Gramatyka uczy prawidłowo mówić i pisać pewnym językiem; przy jéj tedy pomocy dochodzimy do świadomości pewnych zasadniczych praw i wymagań językowych, które uwzględnić musimy, mówiąc i pisząc, jeżeli chcemy, aby inni nas jasno i dokładnie zrozumieli, aby nam nie czyniono zarzutu nieznajomości języka i dopuszczenia się błędów przeciw niemu. Arytmetyka uczy nas rachować, zaznajamia nas ze środkami, ułatwiającymi rachowanie, wykazuje jakich zasad trzymać się musimy, aby do naszych rachunków nie wkradały się błędy. Najmniejszy błąd arytmetyczny pociąga za sobą wyniki błędne, mogące mieć bardzo ważną doniosłość życiową. Talent poetycki, nie chcąc wpadać w samowolę, przesadę, lub nawet w błędy przeciwko najprostszym wymaganiom metryki, musi się zaznajomić z zasadami poetyki. Muzyk, nie znający teoryi muzyki, pozbawiony jest możności zdania sobie sprawy z najelementarniejszych melodyj, harmonii i dźwięków. Nawet rzemiosł i różnych zajęć mechanicznych nauczyć się nie można należycie, nie można w nich skorzystać z doświadczenia i wiedzy dawniejszych pracowników, bez pomocy nauczyciela, majstra, któryby nam dał pewne wskazówki, jak to lub owo wykonać i zaznajamiał nas z różnymi fortelami rzemiosła. Otóż w ten sam sposób i prawidłowe myślenie, zastanowienie się nad rzeczami i rozumowanie o przedmiotach zastosować się musi do pewnych zasad i praw, do pewnych prawideł i wymagań, które właśnie logika wykazuje i objaśnia. Tylko przy pomocy tych praw rozróżnić można jasno i dokładnie myśl błędną, fałszywą, t. j. nielogiczną od myśli prawidłowéj i wskazać na czém błąd polega i jak go się wystrzegać na przyszłość.

W tém objaśnieniu przedmiotu logiki już są dane dla wykazania jéj znaczenia teoretycznego i praktycznego; jéj znaczania dla nauki, która tylko przy pomocy myślenia opracowywa i zgłębia swe materyjały, i dla życia, które tylko pod wpływem jasnéj myśli prawidłowo się rozwija. Co się zaś tyczy podziału logiki, to ona się rozpada najnaturalniej na trzy główne części, t. j. na naukę po 1-e) o zasadniczych prawach myślenia, po 2-e) o głównych formach myślenia i po 3-e) o dowodach i nauce. Rozpoczęcie wykładu szkolnego logiki od wyjaśnienia zasadniczych praw myślenia (tożsamości i sprzeczności, wyłączonego trzeciego i wystarczającéj przyczyny) jest dlatego rzeczą konieczną, że na nich opiera się cała działalność logiczna umysłu. Bez jasnego pojęcia tych praw nie można należycie zrozumieć ani ogólnéj dążności myślenia do poznania prawdy, ani szczegółowych objawów myśli logicznéj, które tylko pod wpływem tych praw się wytwarzają, i tylko przy ich udziale ocenione być mogą w każdym pojedyńczym wypadku ze względu na swoję wartość logiczną. Zresztą wykład tych praw zasadniczych nie przedstawia szczególnych trudności, jeżeli tylko rzecz traktowaną będzie w sposób prosty, naturalny, objaśniony przykładami.

Uczeń wyższych klas bez trudności zrozumie, że prawda pozostaje zawsze jedną i tąż samą, niezmienną; że pojęcie, zdanie, pogląd, teoryja, uznane za prawdziwe, nie zmieniają nigdy swéj treści. Nowe stosunki, badania i t. d. mogą ich treść uzupełnić, rozszerzyć, ale ich zmienić nie mogą. Wszelka zmiana istotna w treści myśli, świadczy, że nie jest prawdziwą, że zawiera w sobie coś chwiejnego, sprzecznego z zasadniczém prawem tożsamości i niezmienności myśli prawdziwéj. Również nietrudno zrozumieć, że wszelka sprzeczność w myśleniu wyłącza

możność poznania rzeczy i dojścia do prawdy. Jeżeli prawda jest jedną, niezmienną, wiecznie tożsamą, to zdania sprzeczne w sobie naturalnie prawdą być nie mogą. A z tego też wynika, że pomiędzy dwoma wprost przeciwnémi, wyłączającemi się zdaniami, trzeciego, pośredniego być nie może. Z dwóch takich zdań, jedno tylko może być prawdą, a drugie, przeciwstawiające się jemu, musi być fałszem. Nareszcie prawo wystarczającej przyczyny jest tak proste i naturalne, że każde dziecko w swéj działalności umysłowéj ulega mu z pewną świadomością, pytając się co chwila: dlaczego? Temu pytaniu, wypływającemu z działania powyższego prawa, zawdzięczają swe istnienie wszelkie poglądy człowieka na świat, wszelka dążność do poznania świata, do zrozumienia jego objawów i praw, do zdania sobie sprawy z naszego przeznaczenia i stosunku do ludzi, świata i Boga. Przedstawienie zadawalającéj odpowiedzi na to pytanie, odpowiedzi, zawierającéj w sobie wystarczającą przyczynę dla naszych pojęć, zdań i poglądów, zdolnéj zadość uczynić wymogom naszego umysłu: oto zadanie i cel wszelkiéj pracy myśli, wszelkiego badania i poznania świata, wszelkiéj nauki. Dobry pedagog w wykładzie powyższych praw myślenia, pojmowanych w sposób konkretny, w związku z życiowemi dążnościami umysłu, znajdzie bogate zasoby dla zachęcenia swych uczniów do pracy umysłowéj, dla zaszczepienia w nich idealnego zamiłowania do prawdy dla saméj prawdy. Logika w ten sposób z samego początku przestanie być w oczach dojrzewającéj młodzieży przedmiotem suchym, abstrakcyjnym, a nabierze bezpośredniego znaczenia dla jéj rozwoju umysłowego. Na téj podstawie przezwycięży też ochoczo wszelkie trudności, jakie napotkać może przy zaznajomieniu się z dalszemi naukami logiki.

Druga część elementarnéj logiki ma za przedmiot główne formy myślenia, do których należą: wyobrażenia, pojęcia, wraz z ich określeniem i podziałem, daléj sądy i wnioski: Wyobrażenie jest odtworzenie w umyśle pojedyńczego, szczegółowego (konkretnego) przedmiotu, wszystkich jego własności (znamion) wydatnych: stałych i zmiennych, istotnych i przypadkowych (np. wyobrażenie pewnego oznaczonego domu, wyobrażenie Piotra, Pawła i t. d.). Pojęcie zaś jest skupienie w jedne logiczną całość znamion istotnych, niezmiennych, ogólnych pewnéj grupy szczegółowych przedmiotów czyli wyobrażeń (np. pojęcie domu wogóle, człowieka w ogólności). Sąd jest bezpośrednim określeniem stosunku pomiędzy dwoma wyobrażeniami lub pojęciami (np. „dom mego brata zbudowany jest w stylu gotyckim, albo „człowiek rozumny zdaje sobie sprawę z celu i przeznaczenia swego życia"). Wniosek zaś jest określeniem takiegoż stosunku pośrednim, t. j. dokonanem przy pośrednictwie znanego nam stosunku dwóch wyobrażeń lub pojęć do wyobrażenia lub pojęcia trzeciego. Wiedząc, jaki np. zachodzi stosunek pomiędzy S(ubjekt) i M (terminus medius) i między P (predykat) i M., możemy oznaczyć stosunek między S. i P. (Wiem np., że ludzie (M) mylić się mogą (P.), i że genijusze (S) są ludźmi (M); więc wyprowadzam wniosek, że i genijusze (S) mylić się mogą (P).). Rzecz naturalna, że wytworzenie logicznych wyobrażeń, pojęć sądów i wniosków, wymaga zastosowania osobnych praw logicznych, które szczegółowo wyłożone być muszą. Nadto każda myśl, począwszy od prostego wyobrażenia, a kończąc na zawiłem rozumowaniu, opartém na wnioskach, wyraża swoję treść za pomocą wyrazów. Stąd wynika potrzeba bliższego oznaczenia stosunku powyższych form logicznych myślenia do form gramatycznych języka, mowy. Wyobra-

żenia oznaczamy bądź za pomocą imion własnych, bądź za pomocą konkretnych wyrazów, charakteryzujących pewną szczegółową rzecz, lub też pewien oznaczony przymiot rzeczy. Pojęcia łączą się z wyrazami o znaczeniu ogólnem, oderwanem lub zbiorowem. Sądy wyrażają się za pomocą zdań gramatycznych, a wnioskowanie posiłkuje się związkiem zdań, układanych w peryjody. Bliższe objaśnienie tego stosunku form myślenia do form językowych, wykazanie związku pomiędzy niemi, ich podobieństwa i różnicy, a nadto uprzystępnienie i urozmaicenie wykładu przykładami, zaczerpanymi z życia umysłowego i dążności młodzieży: oto środki, przy których pomocy pedagog złagodzić może i powinien treść na pozór oschłą zwyczajnéj formalnéj logiki odnośnie do powyższego przedmiotu. Przytém jednak, z obawy owego formalizmu, nie należy wpadać w przeciwległą ostateczność i odstąpić od matematycznéj ścisłości, która właśnie charakteryzuje tę część logiki formalnéj. Przy pomocy bowiem owéj ścisłości matematycznéj, uczeń najlepiéj się przekonywa o sile obowiązującéj wymagań logiki. Spożytkowanie tedy szematów gieometrycznych i wogóle matematycznych w nauce o pojęciach, sądach i wnioskach bardzo jest pożądanem i przy odpowiedniém traktowaniu budzi nawet żywe zajęcie uczniów.

Ostatnia część logiki szkolnéj ma za przedmiot rzecz o dowodach i nauce. Jest ona rozwinięciem logicznych danych, wyłożonych w częściach poprzednich, i zastosowaniem takowych do rozlicznych przedmiotów badania i poznania. Potrzeba logiczna dowodu wypływa z prawa wystarczającéj przyczyny. Wykazanie takowéj dla pewnego zdania, poglądu, jest właśnie dowodem. Stanowi on wskutek tego przejście logiczne od zdań wątpliwych, chwiejnych, nieuzasadnionych, do prawdziwego, niewątpliwego i uzasadnionego poznania rzeczy. Tu już zajęcie uczniów towarzyszy bezpośrednio wykładowi logicznych momentów dowodu 1) teza, 2) argumenty, 3) demonstracyja czyli wyprowadzenie tezy z argumentów). Dla objaśnienia zaś rozlicznych rodzajów dowodów, pedagog bez trudności dobrać może przykłady bądź z zakresu nauk, wykładanych w szkole, bądź z zakresu ogólnicjszych kwestyj i tém samém pobudzić młodociany umysł do samodzielniejszego rozumowania, czuwając jednak zawsze nad tém, aby rozumowanie to stosowało się ściśle do wymagań logiki, t.j. opierało się na wyobrażeniach wyraźnych, pojęciach dokładnie określonych, na sądach i wnioskach logicznie usprawiedliwić się dających. Tylko taka dbałość o wdrożenie umysłu młodocianego w argumentacyją logiczną, świadomą swych zasad, a w skutek tego zdolną poddawać własne działanie sumiennéj krytyce, nadaje wykładowi szkolnemu logiki prawdziwie praktyczną i pedagogiczną doniosłość. Zaniedbanie właśnie téj strony wykształcenia umysłowego jest głównym powodem owéj niewolniczéj zależności od prądów chwili, owych dorywczych i bezkrytycznych sądów, wygłaszanych jednak z bezwzględną dogmatycznością, jakie szczególniéj u nas napotykamy w niektórych przedstawicielach młodszéj generacyi. Ktytyka, zastosowana przedewszystkiém do własnych zdań i poglądów, czyni umysł rozważnym i jest wymaganiem zasadniczém wykształcenia logicznego. Dobry pedagog powinien też głównie w tym kierunku spożytkować szczególniéj rzecz o dowodach.

Nauka jest najwyższym wytworem pracy umysłowéj człowieka, jego dążności do poznania prawdy. W różnicy od poznania i wiedzy, nabywanych przypadkowo, jest ona wynikiem badań metodycznych, to jest badań, dążących do pewnego jasno określonego celu, i świadomych dróg i środków, wiodących do

tego celu. W przeciwieństwie zaś do poznania rzeczy chaotycznie rozstrzelonego na ogromną liczbę prawd szczegółowych, mogących mieć swoje niezaprzeczone znaczenie teoretyczne i praktyczne, lecz pomiędzy sobą nie powiązanych; nauka jest systematycznem skupieniem w jednę logiczną całość wszystkich zasobów wiedzy ludzkiej, zdobytych drogą metodycznego badania, a odnoszących się bądź do pojedyńczych przedmiotów tej wiedzy, odpowiednio ugrupowanych, bądź do ogółu istnienia. Nauka wskutek tego jest jedna, jak jest jedna prawda, jeden wszechświat. Tylko z powodu ograniczoności umysłu ludzkiego okazuje się potrzeba podziału pracy i na tem polu i stąd powstała wielka liczba pojedyńczych nauk. Przedstawienie ogólnego, encyklopedycznego poglądu na podział nauk jest w tym związku rzeczą konieczną i nadto ma wielkie znaczenie pedagogiczne, rozszerzając w sposób odpowiedni widnokrąg umysłowy ucznia. Ale tutaj rzecz traktowaną być winna w sposób prosty, naturalny, bez uwzględnienia teoryj wyszukanych, naciąganych, które mogłyby tylko wywołać zamęt i chaotyczną niejasność w umysłach uczniów. Wszystkie nauki podzielone być mogą w sposób najprostszy na dwa główne działy, t. j.: 1) na nauki specyjalne, badające pewne szczegółowe przedmioty i 2-o) na filozofiją, rozbierającą krytycznie wiedzę szczegółową w celu wytworzenia ogólnego na świat poglądu. Nauki specyjalne znowu rozpadają się najnaturalniej na trzy grupy, stosownie do trzech głównych przedmiotów wiedzy ludzkiej, jakimi są: człowiek, przyroda i Bóg. Nauki antropologiczne badają objawy umysłowego i moralnego rozwoju człowieka, jako istoty samodzielnie działającej; do nich należą nauki historyczne (historyja kultury, narodów i bytu narodowego, państw, historyja języków, literatury, sztuki, nauk i t. p.) i obyczajowe (ekonomija, polityka, prawoznawstwo, statystyka, pedagogika i t. p.). Nauki przyrodzone mają za swoję podstawę matematykę, t. j. naukę o wielkościach, a stosownie do objawów przyrody, podzielone być mogą na astronomiją, kosmografiją i gieografiją; chemiją, fizykę i fizyjologiją (wraz z naukami lekarskiemi), mineralogiją, botanikę i zoologiją i t. p. Nakoniec trzecia grupa nauk specyjalnych obejmuje nauki teologiczne, mające za przedmiot poglądy na Boga i stosunek moralny człowieka do Niego. Stosownie do powyższych ogólnych uwag o nauce, w jéj skład wchodzą dwa czynniki zasadnicze, jakimi są: 1) metoda i 2) systemat. Wykład różnych metod poznawania rzeczy (indukcyi i dedukcyi), oraz objaśnienie istoty systematu naukowego, który polega na ugrupowaniu całego bogactwa wiedzy szczegółowéj (materyjału naukowego) około pewnych zasad czyli pryncypijów (aksyjomatów lub też praw zasadniczych), stanowi zakończenie logiki, łączące już bezpośrednio ogólną teoryją logiczną z praktyczną, konkretną formą nauk, udzielanych uczniom w szkole. Nauki te stanowią też najlepszą ilustracyją do bliższego zaznajomienia uczniów z istotą, zadaniami i środkami zarówno każdéj nauki z osobna, jako też nauki w ogóle.

Psychologija. Wykład szkolny psychologii natrafia na bez porównania większe trudności, niż wykład logiki. Trudności te wypływają z samego stanu téj nauki w obecnéj chwili. Niema dotąd żadnéj teoryi psychologicznéj, którąby się cieszyła powszechnem uznaniem wśród specyjalistów i mogła uchodzić za niewątpliwy wynik naukowego rozbioru objawów psychicznych. Badania nowszych czasów w Niemczech rozjaśniły wprawdzie niejednę kwestyją specyjalną z zakresu

psychofizyki, czyli psychologii fizyjologicznéj, (Weber, Fechner, Wundt). Angielscy psychologowie przyczynili się na szeroką skalę do charakterystyki i klasyfikacyi objawów psychicznych, opierając się przytém głównie na prawach asocyjacyi, czyli kojarzenia wyobrażeń (J. St. Mill, Herbert Spencer, Bain, Sully, Maundsley). We Francyi zastosowano znowu sensualizm do objawów umysłowych i rozbierano z tego stanowiska świadomość (Taine, Ribot i inni). Ale ostateczne podstawy przy objaśnieniu życia psychicznego i jego objawów, teoryja psychologiczna, jako jedna naukowa całość, jest inną u każdego nieomal samodzielniejszego badacza i nie daje się sprowadzić do wspólnego mianownika.

Ten brak powszechnie uznanéj teoryi psychologicznéj podany jest nawet w przytoczonéj powyżéj instrukcyi dla gimnazyjów austryjackich, jako główny powód usunięcia psychologii z zakresu nauk gimnazyjalnych. Jest to w saméj rzeczy najprostszy sposób wyjścia z trudności, jaką przedstawia wykład szkolny psychologii; ale takie wyjście nie daje się należycie usprawiedliwić wobec niezaprzeczonéj doniosłości i potrzeby pewnych zasobów wiedzy psychologicznéj dla każdego wykształconego, a tém bardziej dla młodzieży, mającéj się z czasem poświęcić studyjom, po większéj części ściśléj związanym z pewnémi pojęciami o naturze i objawach umysłowych człowieka. W imię téj potrzeby należy się raczéj zrzec wszechstronnie przeprowadzonéj teoretycznéj ścisłości w wykładzie psychologii, aniżeli pozostawić ucznia bez wszelkich wskazówek co do własnego życia wewnętrznego, tém bardziéj, że cel pedagogiczny wykładu psychologii w szkołach nie polega na wpojeniu w ucznia pewnéj teoryi psychologicznéj, lecz na tém, aby zaznajomić go z głównymi objawami umysłowymi i dać mu pojęcie o ich życiowéj doniosłości. Dla dopięcia zaś tego celu wystarcza klasyfikacyja objawów psychicznych, oraz ich harakt erystyka, oparta na najogólniejszych podstawach teoretycznych. Prawda, że wykład nawet tego, przeważnie empirycznego materyjału psychologii łączy się bezpośrednio z pewnymi poglądami filozoficznemi i metafizycznymi na istotę życia umysłowego. Modna w naszych czasach dążność do eliminowania z zakresu filozofii, a tém bardziéj psychologii, wszelkich pojęć metafizycznych, dotyczących istoty bytu, na korzyść samych tylko zjawisk, fenomenów, nie daje się konsekwentnie przeprowadzić i przez nikogo dotąd konsekwentnie przeprowadzoną nie została. Najbardziéj naukowy z pozoru fenomenalizm w zakresie psychologii, opiera się, mimo woli, na pewnym fundamencie metafizycznym, który wywiera swój wpływ na rozbiór wszystkich kwestyj psychologicznych, nawet na klasyfikacyją i charakterystykę objawów umysłowych.

Tym fundamentem dla większości dzisiejszych empirycznych badaczy na polu psychologii jest przekonanie o możności sprowadzenia praw życia umysłowego do praw mechanicznych ruchu, działających w świecie fizycznym. W imię tego dogmatu rozwija się coraz bardziéj tendencyja stworzenia psychologii, t. j. nauki o duszy, wyłączającéj ze swego zakresu pojęcie o duszy, jako odrębnéj, bytowéj podstawy objawów umysłowych. Ta tendencyja ma niewątpliwie swoję metodologiczną doniosłość przy samém badaniu i rozbiorze objawów psychicznych. Ale nie jest wystarczającą przy objaśnieniu życia umysłowego, a byłaby nawet szkodliwą, gdyby uznaną była za uprawnioną w zakresie szkolnego wykładu psychologii. Fenomenalizm, t. j. nauka, że istnieją same tylko zjawiska, bez istoty objawiającéj się w nich, będącéj ich przyczyną, jest teoryją do tego stopnia abstrak-

cyjną, rozrywającą sztucznie dwa pojęcia, istoty i zjawiska, które tylko razem w umyśle powstają i tylko w związku mogą być jasno i dokładnie określone, że o przyswojeniu téj teoryi umysłowi młodocianemu mowy być nie może bez zwichnięcia jego naturalnego rozwoju. Zresztą pomimo wszelkich sztucznych wysiłków nauczyciela w kierunku fenomenalizmu, uczeń zawsze w myśli swojéj uzupełniać będzie zjawiska psychiczne pewném pojęciem o ich subjekcie, o istocie przejawiającéj się w nich. Jeżeli tedy nauczyciel dla powyższéj tendencyi nic mu nie powie o duszy, albo może nawet poderwie w nim zaufanie do tego pojęcia; natenczas doprowadzi go bezpośrednio do przekonania, że ową istotą, wytwarzającą objawy umysłowe, będącą jedyną ich przyczyną, jest ciało, organizm, bliżéj mózg. A wtedy miejsce zamierzonego fenomenalizmu zajmie w umyśle młodocianym najgrubszy materyjalizm, t. j. pogląd metafizyczny, jak najsprzeczniejszy z naturą objawów psychicznych, a przytém jak najszkodliwszy dla umysłowego rozwoju młodzieży, bo podkopujący w niéj poczucie osobistéj godności, zaufanie do idealnych dążności, wiarę w wyższe zadania człowieka i energiją moralną w urzeczywistnieniu tych zadań. Niedowiarstwo, pesymizm, upadek moralny są naturalnymi skutkami praktycznego zastosowania teoryi materyjalizmu do życia. Nikt tym skutkom łatwiéj nie ulega właśnie jak młodzież. Wobec tego, rozumny pedagog, wolny od uprzedzeń teoretycznych w zakresie psychologii, nie wyrzeknie się w swym wykładzie pojęcia duszy, lecz przeciwnie postara się o bliższe objaśnienie tego pojęcia przy pomocy charakterystycznych rysów życia umysłowego, w przeciwieństwie do objawów świata materyjalnego. Najprostszy podział wykładu szkolnego psychologii zawiera w sobie trzy główne części: 1) o zmysłach, 2) o umyśle, i 3) o duszy.

Rzecz o zmysłach obejmuje dwie różne strony: fizyjologiczną i psychologiczną. Ogólny opis organów zmysłowych, oraz pogląd na procesa nerwowe, wywołujące wrażenia zmysłowe jest konieczną podstawą rozpatrzenia tych ostatnich ze stanowiska psychologicznego. Nauczyciel nie może się wprawdzie w tym względzie wdawać w zbyt szczegółowe kwestyje anatomiczne, ani też objaśniać uczniom różnych teoryj fizyjologicznych, dotyczących tego przedmiotu. Chodzi tu o przedstawienie rzeczy przeważnie szematyczne, dające pojęcie o najważniejszych momentach procesu zmysłowego, o mózgu jako centralnym organie systematu nerwowego, o ośrodkach nerwowych mózgu, o przebiegu włókien nerwowych, o ruchu molekularnym, odbywającym się w nich, wreszcie o budowie i układzie każdego z organów zmysłowych z osobna i o bodźcach, wywołujących ich działalność. Klasyfikacyja wrażeń zmysłowych stanowi już przejście od fizyjologicznego do psychologicznego ich rozpatrzenia.

Wszystkie wrażenia zmysłowe podzielić można najprościéj na dwie główne grupy, na tak zwane zmysły zewnętrzne czyli przedmiotowe i wewnętrzne czyli podmiotowe. Zasadą psychologiczną tego podziału jest proces lokalizacyi, czyli umiejscowienia wrażeń zmysłowych. Proces ten polega na kojarzeniu się z wrażeniami pewnych wyobrażeń o miejscu, w którém się znajdują przyczyny czyli bodźce, wywołujące nasze wrażenia zmysłowe. Jedne wrażenia zmysłowe łączą się z wyobrażeniem o bodźcach, umiejscowionych w świecie zewnętrznym, a zatém przedmiotowo, od zewnątrz na nas oddziaływających. Są to wrażenia pięciu zmysłów zewnętrznych, wzroku, słuchu, dotyku, powonienia i smaku. Inne zaś wraże-

nia zmysłowe łączą się bezpośrednio z wyobrażeniem o bodźcach działających w naszém ciele; o jego podmiotowych stanach i zmianach, wywołujących różne wrażenia. Wrażenia tego rodzaju, dotąd powiększéj części jeszcze wszechstronnie nie zbadane, sprowadzają się przez fizyjologów i psychologów bądź do jednego ogólnego zmysłu wewnętrznego ciała, bądź też, na co się dzisiaj już większość zgadza, do kilku oddzielnych zmysłów, jak zmysł cieplikowy, stanowiący objaw pośredni pomiędzy zewnętrznymi i wewnętrznymi zmysłami; zmysł mięśniowy, doprowadzający do naszéj świadomości wrażenia, wynikające z różnego natężenia mięśni przy dokonaniu jakiejkolwiek pracy fizycznéj, np. przy podnoszeniu ciężarów, przy chodzeniu, ruchu rąk, lub ramion i t. p.; daléj zmysł głodu, pragnienia, duszności, senności, bólu i t. p. które połączyć można w pojęciu zmysłu życiowego, gdyż odnoszą się do procesów życiowych, fizyjologicznych ciała.

Bardziéj szczegółowe rozpatrzenie powyższych grup wrażeń zmysłowych oprzéć się winno na ich psychologicznéj charakterystyce, t. j. na wykazaniu ich wzajemnego do siebie stosunku i ich znaczenia dla życia i rozwoju umysłowego. Nadto należy w sposób odpowiedni uwydatnić czynniki psychologiczne wrażeń zmysłowych. Udział uwagi dla świadomego przejęcia się wrażeniem zmysłowém, czyli dla tak zwanéj „apercepcyi," odgrywa tutaj rolę pierwszorzędną. Mogą istnieć wszystkie warunki fizyczne i fizyjologiczne dla wywołania wrażenia, jeżeli jednak uwaga nasza ku nim się nie zwraca, natenczas wrażenie nie przychodzi do skutku, (np. czytając z uwagą książkę, nie słyszymy, co do nas mówią, lub słuchając muzyki, możemy często nie widzieć, co się przed nami dzieje i t. p.). Daléj, z każdém wrażeniem zmysłowém łączy się pewna ocena umysłowa, t. j. sąd, mający za przedmiot bądź ogólny charakter przyczyn, wywołujących wrażenie, bądź ich umiejscowienie, bądź wreszcie inne stosunki, wpływające na treść samego wrażenia zmysłowego. Ono tedy z natury swojéj nie jest tylko procesem fizyjologicznym, lecz dokonywa się w ścisłym związku z działalnością umysłu. Z tego też stanowiska objaśnić należy objawy, łączące się ściśle z wrażeniami zmysłowémi, jak wprawę i nawyknienie, utrwalające naszą działalność w pewnym kierunku.

Druga część psychologii elementarnéj, mająca za przedmiot umysł, przedewszystkiém rozpatrzéć winna centralny objaw życia umysłowego, jakim jest świadomość, z którą się łączą wszystkie inne objawy psychiczne. I objawy bezwiedne, dokonywające się bez udziału świadomości, przyjmują charakter psychiczny i istnieją wogóle dla danéj istoty tylko o tyle, o ile przynajmniéj pośrednio do świadomości dochodzą i na nią oddziaływają. Przy objaśnieniu tego zasadniczego objawu, nauczyciel z natury rzeczy ograniczyć się musi charakterystyką wydatnych momentów świadomości, a mianowicie jéj jedności, stałości i ciągłości w normalnym rozwoju życia umysłowego. Ta strona faktyczna świadomości przystępną jest dla każdego bez teoretycznych i hipotetycznych wywodów. Nie trudno bowiem zrozumieć fakt, że życie umysłowe pojedyńczéj istoty ześrodkowywa się w jednéj świadomości, w wiedzy o wewnętrznéj łączności wszystkich objawów umysłowych w jednym podmiocie, w którym te objawy się dokonywają i do którego się odnoszą, jako stany jego umysłowego istnienia. Podobnież łatwo pojąć, że ta świadomość jednostkowéj istoty odnosi się stale do jednego i tegoż samego podmiotu i staje się podstawą wewnętrznéj ciągłości życia umysłowego, tradycyi, łączącéj przeszłość z teraźniejszością i przyszłością, podstawą postępu i roz-

woju umysłowego. Potrzeba tylko dojrzewającego ucznia doprowadzić do pewnéj refleksyi nad samym sobą, aby zdał sobie sprawę z tych czysto empirycznych momentów świadomości. Inna jest rzecz, gdy chodzi o sprowadzenie téj faktycznéj strony świadomości do pewnéj teoryi psychologicznéj. Tutaj obejśćby się nie można bez rozległych, krytycznych rozbiorów, przekraczających zakres wiadomości i uzdolnienia ucznia, a to tém bardziéj, że niéma dotąd ustalonéj teoryi świadomości, że każdy psycholog dochodzi w tym względzie do różnych wyników, stosownie do ogólnych poglądów na istotę objawów psychycznych. Teoryja tedy świadomości nie może być przedmiotem elementarnéj, szkolnéj psychologii, która ograniczyć się winna wykładem samych tylko faktycznych danych, odpowiednio ugrupowanych i charakteryzowanych.

Zaznaczywszy centralne znaczenie świadomości dla życia umysłowego należy dalej zwrócić uwagę na jego zasadnicze objawy, jakimi są: „myślenie“, „uczucie“ i „chcenie“ czyli „wola“. Charakterystyka tych trzech, tak zwanych władz umysłu daje się sprowadzić do szeregu prostych i ogólnie przystępnych rysów. Myślenie ma charakter przedmiotowy, objektywny, t. j. odnosi się ono zawsze do czegoś, leżącego za jego obrębem, do pewnego przedmiotu, zmysłowego lub umysłowego, o którym pragnie nam dać pewne wyobrażenie, lub pojęcie. Stąd też przyrodzona tendencyja myśli polega na równoważeniu i pogodzeniu swojéj własnéj treści z przedmiotowością, z światem rzeczywistym. Osiągnięcie téj zgody nazywamy prawdą, jéj szczegółowe, krytyczne poznanie stanowi zadanie nauki. W różnicy od myślenia, uczucie posiada charakter podmiotowy, subjektywny. Ono samo nie odnosi się do żadnego przedmiotu, lecz zaznacza tylko stan podmiotowy, w którym się w danéj chwili znajdujemy, ulegając wpływom przedmiotowym i doprowadza ten stan podmiotowy do naszéj świadomości. Mając za treść swoję wyłącznie takie stany podmiotowe, uczucie z natury swojéj dąży do zadowolenia, t. j. do stanu, odpowiadającego potrzebom i dążnościom podmiotu. Dla niego prawda, rzeczywistość mają znacznie tylko o tyle, o ile są źródłami zadowolenia: gdy do tego celu nie doprowadzają, uczucie pragnie je przerobić i przeistoczyć, według swych podmiotowych potrzeb i dążności, aby tylko osiągnęło zadowolenie. Poezyja i sztuka piękna stają się najwyższym wyrazem takiego podmiotowego przerobienia i przeistoczenia prawdy i rzeczywistości według wymagań uczucia w celu sprawienia mu możliwie pełnego zadowolenia, niedającego się zazwyczaj osiągnąć wśród zwykłych warunków rzeczywistego bytu. Dla urzeczywistnienia jednak dążności, jak myśli, tak i uczucia koniecznem jest zarówno natężenie umysłu, czyli energija jak i wykonanie całego szeregu ściśle ze sobą związanych i wzajem się uzupełniających ruchów i działań, których źródłem umysłowém nazywamy zazwyczaj „wolą“. Bodźcami, podniecającymi działalność woli, czyli tak zwanymi motywami są uczucia, t. j. owe stany podmiotowe zadowolenia lub niezadowolenia, które pragniemy osiągnąć lub usunąć. Cel zaś, który przyświeca woli i nadaje jéj działaniu pewien oznaczony kierunek występuje w naszéj świadomości przy pomocy myśli. W ten sposób wola jednoczy w sobie całe nasze jestestwo, nasze myśli i uczucia i wyraża za pomocą działania w świecie zewnętrznym, przedmiotowym naszą treść podmiotową, osobistą. Wskutek działania człowiek wchodzi w związek czynny z innymi ludźmi i z całym światem pozostałym. Zrównoważenie jednostkowego dzia-

rozwój woli ludzkiej.

Przy dalszem rozpatrzeniu zaznaczonych czynności umysłu, należy zwrócić bliższą uwagę na ich szczegółowe objawy. W zakresie myślenia rozpocząć należy od wykładu znanych praw kojarzenia się wyobrażeń zmysłowych (prawo współczesności, następstwa, podobieństwa i sprzeczności), będące zarazem podstawą działania pamięci, wszelkiego wznowienia, mianych w przeszłości wyobrażeń. Dalej należy wykazać różnicę między wyobrażeniami rzeczywistemi i fantazyjnemi, z których ostatnie polegają na kojarzeniu wyobrażeń, odstępującem od rzeczywistości, przeistaczającem takową wedle pewnej przewodniej myśli, znajdującej swój wyraz w wyobrażeniu fantazyjnem. Uzupełnienie tych danych stanowi objaśnienie czynności abstrakcyi, czyli odrywania pewnych znamion wyobrażeń i wytworzenia z tych znamion pojęć ogólnych, oznaczonych przy pomocy odpowiednich słów. Wykład łączenia pojęć w sądy i wnioski nie przedstawi żadnych trudności czniowi, obeznanemu z elementarną logiką i wyjaśni tylko odnośne czynności ze stanowiska psychologicznego.

Większe trudności napotyka wykład uczuć. Charakterystyka różnych rodzajów uczuć stanowi tutaj najgłówniejsze zadanie. Klasyfikacyja uczuć nie jest jeszcze dotąd powszechnie ustaloną, pomimo to można je w sposób prosty podzielić na następujące grupy: 1) uczucia zmysłowe, 2) uczucia umysłowe, czyli intelektualne i 3) uczucia estetyczne. Pierwsze są wyrazem stanów podmiotowych, wywołanych wskutek działania wrażeń zmysłowych. Ból fizyczny, ograniczający swobodną działalność ciała, wywiera wpływ na nasze usposobienie umysłowe i wywołuje w nim różne uczucia niezadowolenia. Podobnież i wrażenia organów zmysłowych, wzroku, słuchu, dotyku i t. d., oddziaływając na stany umysłu, powołują w nim różne uczucia. Ciemność nas przygnębia, podczas gdy światło i barwy budzą uczucia wesołe w różnych odcieniach. Cisza łączy się z uczuciem osamotnienia; hałas nas rozstraja; harmonijna zaś łączność i melodyjne następstwo tonów wywołują odpowiednie uczucia zmysłowe.

Jeżeli na nasze stany podmiotowe zamiast wrażeń zmysłowych, oddziaływa treść umysłowa, natenczas uczucia tą drogą wywołane przyjmują charakter umysłowy, czyli intelektualny. Uczucia téj grupy zależą od wzajemnego do siebie stosunku objawów umysłowych, albo też wprost od ich treści. W pierwszym razie uczucia nazywają się zazwyczaj niezbyt trafnie formalnemi, w ostatnim zaś zaś razie treściowemi albo przedmiotowemi. Do pierwszych należą uczucia wywoływane bądź zgodnością, bądź sprzecznością, bądź wreszcie samem następstwem objawów działających na nas. Tu należą uczucia prawdy i fałszu, wiary i wątpliwości, powodzenia lub zawodu, nadziei i obawy, rozrywki i nudów i t. p. Przedmiotowe uczucia natomiast, dotyczą bądź nas samych, bądź naszego stosunku do innych istot, bądź wreszcie do wyższego porządku rzeczy i do Boga. Pierwszą grupę stanowią najrozliczniejsze odmiany uczucia samego siebie, jak poczucie osobistéj [illegible]

obowiązku i odpowiedzialności. Druga grupa uczuć przedmiotowych, odnosząc się do innych istot, przyjmuje charakter zasadniczy sympatyi lub antypatyi, wogóle współczucia lub wstrętu. Miłość, przyjaźń, litość i t. p. oraz nienawiść, niechęć, zazdrość i t. p. stanowią odmiany tych dwóch uczuć zasadniczych sympatyi i antypatyi. Nareszcie w stosunku do stojącego nad nami porządku rzeczy i do Boga wytwarzają się w nas najrozmaitsze uczucia moralne i religijne. Tu należą poszanowanie dla prawa i społeczeństwa, poczucie zależności od wyższych potęg istnienia, cześć dla najwyższego rozumu, dla Boga, objawiającego treść swoję w porządku fizycznym i moralnym świata. Z tych czynników wypływają wszelkie odmiany poczucia religijnego od ślepéj, bezmyślnéj uległości dla uosabianych potęg przyrody aż do głębokiéj czci, połączonéj z ufnością ku zrządzeniom Boga, jako Ojca wszechświata i ludzkości.

Podczas gdy uczucia zmysłowe łączą się bezpośrednio ze stanami ciała, a uczucia umysłowe mają przeważnie charakter moralny, niezależny od bezpośredniego wpływu wrażeń zmysłowych; to uczucia estetyczne łączą ze sobą czynniki zmysłowe i umysłowe i doprowadzują je do wewnętrznéj równowagi. Pięknem ze stanowiska psychologicznego nazywamy harmonijne połączenie i wzajemne uzupełnienie się wrażeń zmysłowych i treści umysłowéj. Wrażenie zaś szpetnego, niepięknego ma miejsce wtedy, gdy nas razi dysharmonija pomiędzy powyższymi czynnikami, niestosowność ich połączenia, wywołująca niezadowolenie. Cała skala uczuć estetycznych daje się sprowadzić do tych form zasadniczych i obejmuje najrozliczniejsze ich odmiany, jakiemi są np.: wdzięk, powab, wzniosłość, komiczność, tragiczność, daléj brzydota, szkarada, potworność, karykaturalność i t. p. Objaśnienie wszystkich tych terminów estetycznych ze stanowiska psychologicznego przy pomocy charakterystycznych wyjątków z utworów literatury, obudzi jak najżywsze zajęcie uczniów i uzupełni w sposób odpowiedni ich ogólne wykształcenie.

Ostatnią władzą umysłową jest „wola“, jako wypływ w przyrodzonéj energii człowieka, objawiającéj się w samodzielnem działaniu. Tutaj zwrócić należy przedewszystkiém uwagę na główne momenta w przebiegu działania, począwszy od pierwszych bodźców, pobudzających wolę, aż do urzeczywistnienia powziętego zamiaru za pośrednictwem ruchów ciała i innych środków pomocniczych. Bodźce, wywołujące działanie, mają swoje źródło bądź w zmysłowéj, bądź w umysłowéj naturze człowieka. W pierwszym razie nazywają się zwykle popędami (jak np. popęd samozachowawczy, popęd do swobodnego ruchu i t. p.). W drugim zaś razie wywołują działanie najrozliczniejszych dążności umysłu, domagające się zaspokojenia. Tu należą zamiłowanie do prawdy, piękna i dobra, żądza wiedzy, chęć upiększenia bytu, oraz cały szereg potrzeb moralnych, społecznych, życiowych. Wszystkie te czynniki wprawiają w ruch wolę ludzką, przyjmują w świadomości charakter motywów, budzą namysł nad celami i środkami działania i doprowadzają wreszcie do postanowień, które, urzeczywistniając się za pomocą ruchów ciała, stają się „czynami“.

Jako przygotowanie do etyki, wykład szkolny psychologii nie może pominąć kwestyi wolności woli, zaprzeczanéj, jak wiadomo przez teoryją determinizmu, według któréj działanie ludzkie narówni ze wszystkiémi odjawami przyrody jest wynikiem mechanicznego następstwa zjawisk, ulegającego niezmiennym prawom konieczności. Tu należy przedewszystkiém zwrócić uwagę na to, że teoryja po-

wyższa, chociaż się powołuje na prawa przyrody, rozchodzi się jednak z empirycznem pojęciem prawa. O konieczności w przyrodzie zgoła nic nie wiemy; pojęcie konieczności jest abstrakcyjnem uprzedzeniem determinizmu, nie dającem się usprawiedliwić doświadczalnie. Przyroda przedstawia nam tylko stałość w następstwie i związku objawów. Stałość zaś ta może być wynikiem wolności i rozumu. Człowiek rozumny, właśnie dlatego, że się kieruje rozumem, trzyma się niezmiennie swych zasad i od nich nie odstępuje; nie dlatego, że odstąpić nie może, lecz dlatego, że jasno pojmuje ich doniosłość i znaczenie. Podobnież i w przyrodzie stałość objawów może być wynikiem rozumu, który, nie mając żadnego powodu odstępować od ustanowionych praw, jednostajnie te prawa przejawia, ale nie dlatego, że inaczej działać nie może, lecz dlatego, że, jako rozum, inaczej działać nie chce. Nadto determinizm zapomina, że istnienie bytu nie ulega jakimś nad nim stojącym prawom, lecz samo jest prawem dla nas. My tylko, ograniczone istoty, czując naszą zależność od wyższego porządku rzeczy, dochodzimy do pojęcia konieczności, jako potęgi, ograniczającej naszą samowolę fizyczną i moralną. Ale poza nami wszechwładna Istota bytu nie może już mieć wyższej nad sobą ograniczającej potęgi, lecz sama jest prawem wszechbytu. Zasadnicze tedy pojęcie determinizmu, t. j. pojęcie konieczności, jest antropomorfizmem, który nie może służyć za podstawę dla usunięcia faktycznych objawów ludzkiej działalności. Faktów zaś poczucia wolności i samodzielności, jako objawu psychicznego, determinizm zaprzeczyć nie może. Jeżeli zaś w imię swego, z góry powziętego uprzedzenia, t. j. w imię pojęcia konieczności uznaje ową wolność za proste złudzenie, natenczas podkopuje w ogóle wszelką empiryczną podstawę dla objaśnienia objawów umysłowych. Zarzut, jakoby uznanie wolności woli naruszało porządek w świecie, jest także tylko uprzedzeniem. Wola człowieka nie jest bezwzględnie wolną. Istniejący moralny i fizyczny porządek świata ogranicza ludzką wolność i ma za skutek, że człowiek w działalności swojej jednemu i drugiemu poddać się musi. Fizyczny porządek świata nie dopuszcza bezwzględnie żadnego odstępstwa ze strony człowieka; moralny zaś porządek domaga się od człowieka swobodnego współdziałania w urzeczywistnianiu zadań i celów moralnego rozwoju i udoskonalenia. Wszelkie zatem działanie ludzkie, wyłamujące się z pod tego porządku moralnego podpada z konieczności pod porządek fizyczny. Wskutek tego wolność woli człowieka nigdy naruszyć nie może istniejącego porządku świata; ona może tylko, albo swobodnie z własnego popędu urzeczywistniać porządek moralny, albo musi się z konieczności niewolniczo poddać porządkowi fizycznemu; w jednym i drugim zaś razie staje się zawsze wyrazem praw moralnych i fizycznych, rządzących światem. Więc i ten argument determinizmu pozbawiony jest wszelkiej podstawy i uwydatnia tylko jednostronną naturalistyczną tendencyją téj teoryi, która w imię swych z góry powziętych uprzedzeń uznaje porządek fizyczny za jedyny w świecie i zaprzecza istnienia zgodnego z nim, ale z natury swéj wyższego porządku moralnego.

Ostatnia część wykładu szkolnego psychologii ma za przedmiot rzecz „o duszy", jako istoty, substratu, podmiotu objawów psychicznych, zmysłowych i umysłowych. W części téj należy w ogólnych zarysach traktować o istnieniu, stopniowym rozwoju: o nieśmiertelności duszy.

Widzieliśmy już powyżéj, że kwestyi duszy w psychologii pominąć nie można i że fenomenalizm psychologiczny pomija tę kwestyją tylko w imię materyjalistycz-

nej zasady, według której organizm fizyczny nie jest tylko siedliskiem i środkiem dla przejawu stanów psychicznych, lecz ich źródłem i właściwym podmiotem. Tym czasem naukowe dane wykazują dostatecznie, że teoryja materyjalistyczna, zaprzeczająca istnienia duszy, nie jest zdolną objaśnić objawów i praw życia umysłowego. Wykład tych danych jest obowiązkiem sumiennego nauczyciela, pragnącego ocalić młodzież od demoralizujących skutków materyjalizmu. W tym celu należy z całą świadomością posiłkować się metodologicznemi zasadami przyrodoznawstwa i wykazać, że uznanie duszy, jako substratu objawów psychicznych, jest koniecznym wynikiem ścisłego zastosowania tych zasad do psychologii. Najprzód nie trudno dowieść, że zwykły materyjalistyczny argument przeciwko istnieniu duszy, iż jej niema, ponieważ jej nie widzimy, pozbawiony jest wszelkiej naukowej podstawy. Przyznanie realności, rzeczywistego istnienia nie opiera się w krytycznej nauce i w filozofii na świadectwie zmysłów, lecz jest zawsze wynikiem rozbioru wrażeń zmysłowych i wniosków wyprowadzanych z nich. Na tej podstawie nauka często zaprzecza realności temu, co się nam ze stanowiska zmysłów realnem wydaje (np. obiegowi słońca około ziemi), a z drugiej strony zmuszoną jest często uznać realność tego, co bezpośrednio na zmysły nasze nie oddziaływa. Tak np. przyrodoznawstwo mówi o atomach, o siłach, o prawach przyrody, o jej jedności i stopniowym rozwoju, a tego wszystkiego bezpośrednio nie widzimy, lecz wyprowadzamy tylko w tym względzie wnioski na podstawie odpowiednich danych.

Jeżeli przyrodnik napotyka cząstki materyi, których już dalej rozłożyć nie może, natenczas uznaje, że stanowią one samodzielny pierwiastek obok innych, albo gdy napotyka objawy, niedające się wyprowadzić ze znanych mu dotąd sił przyrody, natenczas uznaje ich samodzielność i mówi o nowych siłach, wywołujących te objawy. Otóż w ten sam sposób zmuszeni jesteśmy wyprowadzić wniosek o istnieniu duszy, na podstawie całego szeregu objawów psychicznych, nie dających się wyprowadzić z działania znanych nam sił fizycznych, ani z procesów fizyjologicznych organizmu. Bardziej szczegółowy wykład tych danych, wykazujących samodzielnie istnienie duszy w różnicy od ciała i jego funkcyj, nie może być tutaj naszem zadaniem; nadmieniamy tylko, że liczne w tym względzie dowody znaleść może pedagog szczególniej w dziełach psychologicznych: Ulricego, Lotzego Wundta i innych. Zasadniczą podstawą wszystkich tych dowodów jest ta okoliczność, że objawy psychiczne, jak: myśl, uczucie, wola, a nadewszystwo świadomość, nie dają się wyprowadzić z działania sił, nie posiadających nawet w zarodku wszystkich tych objawów, t. j. z sił materyjalnych, fizycznych. Najrozliczniejsze kombinacyje objawów fizycznych, najbardziej skomplikowane współdziałanie tych objawów, nie może zmienić ich ogólnej natury i wytworzyć z nich objawów, świadomych swej treści, dążących na podstawie jasnej myśli do urzeczywistnienia swych celów. Tylko przyznanie samodzielnego istnienia sił umysłowych, psychicznych i ich kompleksu, jakim jest dusza, daje możność naukowego objaśnienia życia umysłowego z całem bogactwem jego objawów charakterystycznych.

Stopniowy rozwój duszy uwydatnia w sposób widoczny jej samodzielność. W rozwoju tym ciało i jego funkcyje są tylko środkami pomocniczymi dla urzeczywistnienia dążności i celów umysłowych, przekraczających zakres fizycznego bytu człowieka. Dusza dziecka stopniowo tylko dochodzi do władzy nad ciałem przy pomocy uwagi, wprawy i nawyknienia. Ruchy ciała dokonywają się pierwotnie

same przez się, wskutek samych tylko fizyjologicznych czynników. Z rozwojem zaś życia psychicznego dusza rozciąga swe panowanie nad ruchami i posiłkuje się nimi dla swoich wyższych celów. Cele te polegają na udoskonaleniu władz umysłowych myślenia, uczucia i woli. Udoskonalenie to pociąga za sobą z jednej strony rozszerzenie umysłowego widnokręgu świadomości, a z drugiej strony rozszerza i utrwala władzę człowieka nad samym sobą i nad otaczającym go światem. Rzecz o rozwoju duszy ma za przedmiot wykazanie głównych momentów owego doskonalenia się życia umysłowego począwszy od dzieciństwa. Momentami tymi są: 1) zawładnięcie ruchami ciała i rozwój działalności zmysłów; 2) nawyknienie do prawidłowego działania myśli i zbogacania umysłu odpowiedniemi wiadomościami; 3) rozwój uczuć i prawidłowe zaspokojenie ich potrzeb, wreszcie 4) stopniowe wyrobienie się samodzielnej energii, czyli woli, urzeczywistniającej za pomocą czynnego panowania nad sobą i światem zadania życiowe i przeznaczenie człowieka. Bardziej szczegółowe objaśnienie tych momentów umysłowego rozwoju w związku z rysami charakterystycznymi dzieciństwa, młodości i wieku dojrzałego, uzupełniać winno powyższe dane.

Do nich przyłącza się nareszcie bezpośrednio kwestyja nieśmiertelności duszy, t. j. jej istnienia niezależnie od śmierci ciała. I tutaj pedagog uwzględnić winien przedewszystkiem dane, pozostające w związku z ogólnym poglądem na przyrodę. Według powszechnego prawa, kierującego rozwojem życia w przyrodzie, każda istota, znajdująca się w warunkach normalnych, żyje dopóty, dopóki nie dochodzi do pełnego rozwoju działających w niej sił, dopóki istniejący w niej zarodkowo typ nie urzeczywistnia się faktycznie. Tak np. nasienie w warunkach normalnych, rozwija się i rośnie dopóty, dopóki się z niego nie wytwarza roślina, której typ przewidzieć możemy (np. róże, dąb, palma i t. p.), jako złożony w samem nasieniu. Podobnież i zwierzęta przy odpowiednich warunkach z najprostszych zarodków rozwijają się typowo aż do pełnego przejawu swych sił, aż do dojrzałości. I życie umysłowe, dusza człowieka, zawiera w sobie taki typ, dążący do wszechstronnego rozwoju. Człowiek objawia dążności, których w tem życiu urzeczywistnić nie może, których pojawienie pozbawionem byłoby wszelkiej racyi bytu, gdyby nie istniała możność ich wszechstronnego urzeczywistnienia w życiu przyszłem. Doskonałość myśli, uczucia i woli, przyświecająca człowiekowi jako ideał na polu nauki, sztuki i moralności, będąca sprężyną całego umysłowego rozwoju ludzkości, nie może być nawet w przybliżeniu urzeczywistnioną w krótkiem życiu ziemskiem pojedyńczego człowieka. Doskonałość ta zawiera w sobie nieskończone dążności i zadania, które w duszy ludzkiej pojawić się mogą tylko na podstawie pierwiastków nieskończonego życia, sięgającego daleko poza byt doczesny. Kto temu zaprzecza, odstępuje w danym wypadku od zaznaczonego powyżej powszechnego prawa typowego rozwoju i prócz tego dojść musi do wniosku, że porządek świata pozbawiony jest wszelkich czynników rozumowych, że człowiek sam jest doskonalszy i rozumniejszy, niż przyroda, która go wydała i rozumem obdarzyła. Byłoby bowiem szczytem nierozumu zaszczepiać w duszę ludzką potrzeby i dążności, które z powodu jej bezwzględnej zależności od ciała, nigdy urzeczywistnione być nie mogą. Jeżeli dla duszy ludzkiej niema przyszłego życia, natenczas wszystkie wysiłki ludzkości na polu myśli, uczucia i woli pozba-

wione są w gruncie rzeczy wszelkiego znaczenia, są tylko czczémi bawidełkami pozbawionémi poważnego celu. Wszystko w końcu dla najbardziéj rozwiniętego umysłu skończyć się musi nicością; więc z jakiego powodu, dla takiego końca człowiek ma natężać swe siły umysłowe, ponosić ofiary, pracować i silić się nad udoskonaleniem samego siebie? W saméj téj dążności przejawia się tedy mimo woli wiara w wyższe przeznaczenie i przyszłe życie człowieka. Dążności negacyjne naszego czasu sprzeczne są same ze sobą, gdy z jednéj strony podnoszą wykształcenie umysłowe człowieka, naukę i t. p., a z drugiéj podkopują podstawę wszelkiego wyższego rozwoju umysłu, t. j. wiarę w rozumny cel i przyszłość tego rozwoju.

Powyższe argumenta na korzyść nieśmiertelności i przyszłego rozwoju duszy, uzupełnić należy znanymi argumentami, wypływającymi z uznania moralnego porządku świata. Nieśmiertelność duszy, jako warunek wyrównania rażących niesprawiedliwości doczesnego życia, łączy się jak najściśléj z ideą moralnego porządku świata. Kto uznaje tę ideę nie może zaprzeczać nieśmiertelności. Kto zaś podaje w wątpliwość tę ostatnią, nie ma prawa mówić o moralnym porządku świata i całą wogóle moralność sprowadzić musi tylko do konwencyjonalnych nawyknień, bez głębszych podstaw w rozumnéj naturze człowieka. W ten sposób psychologija i jéj wyniki same wskazują na potrzebę etyki i służą za punkt wyjścia dla jéj dalszych dociekań.

Etyka. Najstaranniejsze wychowanie nie może zapobiedz temu, aby młodzież dojrzewająca nie ulegała rozlicznym negacyjnym i destrukcyjnym doktrynom. Stanowisko negacyjne, pewnego krytycyzmu i skeptycyzmu jest nawet normalnym warunkiem stopniowego przejścia do samodzielności i dojrzałości umysłowéj. Stąd wynika, że wykształcenie młodzieży nie może mieć na celu ochranianie jéj bezwzględne od wszelkich wpływów negacyjnych, lecz mieć winno głównie na oku zaszczepienie w umysł młodociany owych niezbędnych zasobów wiedzy i moralności, przy pomocy których przezwyciężyć może wszelkie wpływy negacyjne. Logika i psychologija zawierają w sobie dostateczne dane do zwalczenia wszelkich tendencyj skeptycznych na polu nauki; wykład zaś etyki podaje młodzieży najlepszą broń do przezwyciężenia wszelkich dążności destrukcyjnych w zakresie życia, działalności praktycznéj. Rzecz naturalna, że tego celu dopiąć nie może etyka, będąca sama wyrazem moralnego zepsucia i destrukcyi, owa etyka „sans obligation, ni sanction“ najnowszych francuskich skeptyków (np. M. Guyau). W wykładzie gimnazyjalnym mowa być może tylko o etyce prawdziwie pozytywnéj, t. j. o takiéj etyce, która się opiera na dodatnich, stałych i niezmiennych podstawach moralnego rozwoju i moralnéj kultury ludzkości. Ta etyka nie rozchodzi się z przeświadczeniem moralném cywilizacyi chrześcijańskiéj, lecz uzasadnia to przeświadczenie na podstawie filozoficznego zbadania i objaśnienia jego treści. Ideały chrześcijaństwa są najwyższym wytworem moralnego poczucia ludzkości; etyka sprzeczna z tymi ideałami sprzeciwia się zarazem wszelkim szlachetniejszym dążnościom życiowym człowieka nowoczesnego, którego kultura moralna od dwudziestu prawie wieków stoi pod wpływem chrześcijaństwa. Stąd też pochodzi, że etyka szkolna, co do treści swojéj, nie wyróżnia się bynajmniéj od głównych zasad moralności chrześcijańskiéj. Różnica pomiędzy etyką, jako częścią propedeutyki filozoficznéj, a nauką religii chrześcijańskiéj, polega tylko na różnéj metodzie wykładu: na ró-

żnem uzasadnieniu ogólnych podstaw moralności. Religija przedstawia treść swoję jako wypływ bezpośredniego Objawienia boskiego; etyka zaś filozoficzna, nie dotykając kwestyi Objawienia, rozwija swoję treść na podstawie rozbioru moralnéj natury i moralnych potrzeb człowieka. Nie ma ona charakteru dogmatycznego, lecz dochodzi do swych wyników drogą filozoficznego badania, uwzględniającego ogólnie ludzką naturę moralności i jéj rozwój wśród faktycznie danych stosunków życiowych. Ten charakter ogólnie ludzki, rozumowy etyki filozoficznéj, nadaje jéj właśnie w wykształceniu dojrzewającéj młodzieży ową doniosłość, o któréj mówiliśmy powyżéj. Tylko etyka filozoficzna zdolną jest skutecznie ochronić młodzież od niedowiarstwa i wszelkich doktryn negacyjnych, zastąpić w świadomości młodocianego umysłu zachwiane zasady tradycyjnéj moralności i naprowadzić ją do samodzielnego przyswojenia sobie zasadniczych podstaw dotychczasowéj moralnéj kultury ludzkości. Zaniedbanie wykładu tak pojętéj etyki w szkołach wyższych jest niewątpliwie jedną z głównych przyczyn owego niezbyt pocieszającego faktu, że młodzież dzisiejsza zazwyczaj lekko traktuje tradycyjne nauki religii i moralności chrześcijańskiéj. Wykład etyki, jako części propedeutyki filozoficznéj w gimnazyjach, daje się najlepiéj sprowadzić do następujących momentów. Etyka jest nauką prawidłowego postępowania człowieka w życiu. Postępowanie prawidłowe, zgodne z wymaganiami etyki, nazywamy moralném. Stąd etyka jest też zarazem nauką moralności. Ma ona za zadanie rozbiór moralnego postępowania człowieka, przedmiotowych i podmiotowych danych, warunkujących to postępowanie, oraz celów, które ono urzeczywistniać winno w życiu.

Przedmiotowe dane, które umożliwiają i wspierają działalność człowieka w życiu, przedstawiają się nam ze stanowiska moralnego jako dary Opatrzności, jako dobra, służące za środki pomocnicze w rozwinięciu naszéj działalności i w urzeczywistnianiu naszych celów życiowych. Stąd nauka o dobrach, które człowiek napotyka, wstępując na arenę życia, stanowi naturalny punkt wyjścia etyki. Ale działalność ludzka nie zależy tylko od przedmiotowych warunków i środków, lecz jest zarazem wypływem podmiotowéj energii, przyjmującéj w dojrzałym człowieku charakter wolnéj woli i dążącéj do urzeczywistnienia pewnych celów życiowych. Wolność jednak człowieka, a w skutek tego i działalność jego nie jest bezwzględną. Prócz zależności od fizycznego porządku świata, którego człowiek, pomimo wszelkiego natężenia woli, zmienić nie może, wolność jego ograniczoną jest nadto podmiotowo poczuciem zależności od pewnego moralnego porządku rzeczy, którego naruszać nie powinien, pomimo możności uczynienia tego. Każdy rozumny człowiek pojmuje dobrze, że wolność jego nie powinna przechodzić w samowolę. To poczucie zależności od pewnego porządku moralnego, stojącego nad człowiekiem, zawierającego zatém w sobie prawa, do których człowiek w owém działaniu zastosować się winien, stanowi podstawę podmiotową wszelkiéj moralności i wyraża się w poczuciu powinności, czyli obowiązku, wymagającego od człowieka z jednéj strony spełnienia pewnych czynności, a z drugiéj wyrzeczenia się innych. Stąd tedy drugiém zadaniem etyki jest wykład nauki o obowiązkach. Wreszcie etyka rozpatrzéć winna bliżéj samo prawidłowe, moralne działanie, polegające na spełnianiu obowiązków przy pomocy dóbr. Takie prawidłowe moralne działanie nazywamy cnotą. Nauka o cnotach stanowi tedy osobny przedmiot etyki, wykazujący ostateczny rozwój działalności człowieka w kierunku mo-

ralnym. W ten sposób etyka zawiera w sobie z natury swojéj trzy główne części: 1) naukę o dobrach, 2) naukę o obowiązkach i 3) naukę o cnotach.

Nauka o dobrach. Działalność człowieka, jak widzieliśmy, dokonywa się wśród pewnych przedmiotowych warunków i przy pomocy rozlicznych środków. Wszystkie warunki i środki, które sprzyjają prawidłowéj działalności człowieka i przyczyniają się tém samém do urzeczywistnienia celów jego życia i jego przeznaczenia, nazywamy dobrami. Są to dary Opatrzności, które człowiek wprawdzie może rozwijać i udoskonalać, ale które w swych zarodkach dane są człowiekowi, niezależnie od jego samodzielnéj działalności i zasługi, jako podstawy dla objawu i urzeczywistnienia jego moralnych dążności. Dobra te podzielić można na trzy główne grupy: na dobra osobiste, dobra społeczne i wreszcie dobra wypływające z wyższego moralnego porządku świata.

Do dóbr osobistych należą dobra, przynależne bezpośrednio jednostce działającéj; są to dobra cielesne, umysłowe i materyjalne pojedyńczego człowieka. Samo życie cielesne—istnienie, jest dobrém dla człowieka; tém bardziéj prawidłowy ustrój ciała, jego zdrowie i rozliczne fizyczne zdolności. Toż samo powiedzieć należy o władzach umysłu, a szczególniéj o wyższém ich uzdolnieniu w jakimkolwiek kierunku. Wszelkie władze umysłu, wszelkie talenta są dobrami osobistémi, które człowiek spożytkować winien jako środki dla swéj moralnéj działalności. Wreszcie do dóbr osobistych, z samą osobą działającą ściśle związanych, zaliczyć należy wszelką własność, majątek, odziedziczony lub nabyty. Są to środki materyjalne, znajdujące się w bezpośredniém rozporządzeniu osoby, dające jéj możność szerszego urzeczywistnienia w świecie zewnętrznym jéj dążności i celów.

Dobra społeczne wynikają ze wzajemnego pożycia ludzi ze sobą. Tu należą rodzina, stosunki towarzyskie i państwowe. Rodzina rozciąga opiekę nad jednostką od niemowlęctwa aż do dojrzałości, daje jéj odpowiednie wychowanie, które jest jednem z najwyższych dóbr społecznych i stanowi wogóle pierwszy, z łączności krwi wypływający związek ludzi, wspierający rozwój i działalność jednostki. Stosunki towarzyskie, wogóle społeczeństwo, rozszerzają jeszcze bardziéj ten zakres działalności jednostki i nadto bogacą ją zasobami kultury i cywilizacyi narodowéj i ogólnie ludzkiéj, czyniąc jednostkę uczestnikiem życia umysłowego społeczeństwa, narodu, jego oświaty, nauki, literatury, sztuki i dążności dziejowych. Państwo wreszcie przy pomocy ścisłéj organizacyi prawnéj, administracyi, sądownictwa i władzy wykonawczéj ochrania jednostkę, rodzinę i społeczeństwo od wewnętrznych i zewnętrznych nieprzyjaciół, rozstrzyga drogą właściwą spory pomiędzy członkami społeczeństwa, sądzi i karze przekraczających porządek prawny i opiekuje się prawidłowym rozwojem ogólnych podstaw życia społecznego, materyjalnym i moralnym dobrobytem jednostki, rodziny i społeczności.

Trzecia grupa dóbr wypływa z moralnego porządku świata. Samoistnienie takiego moralnego porządku świata uosobionego w Bogu, w Jego mądrości, sprawiedliwości i dobroci, jest dla człowieka dobrém najwyższém, bez którego nie mógłby wcale istnieć porządek moralny wśród ludzi. Tylko o tyle istnieje porządek moralny w rodzinie, społeczeństwie i państwie, o ile ogólny porządek moralny świata przejawia się w człowieku, o ile w nim żyje wiara w ten porządek i poszanowanie dla niego. Z chwilą, w któréj większość ludzi

utraciłaby tę wiarę i to poszanowanie dla wyższego porządku moralnego świata, upadłaby rodzina, doszłyby do zupełnego roztroju społeczeństwo i państwo, a w człowieku wystąpiłyby na jaw tylko siły fizyczne i nieokiełzane niczém namiętności zwierzęce. Stan taki pociągnąłby za sobą walkę wszystkich przeciw wszystkim i powrót ludzkości do barbarzyństwa. Religija i kościół, jako bezpośredni wyraz życia religijnego, są dobrami ludzkości, ściśle połączonémi z owym wyższym porządkiem moralnym świata, o którym mówimy. Człowiek pozbawiony religii i społeczności religijnéj przy pomocy kościoła jest bardziéj nieszczęśliwym, niż pozbawiony wszystkich innych dóbr. Niéma on przed sobą żadnéj przyszłości, widzi w sobie tylko istotę ziemską, przeznaczoną na zagładę, pozbawioną wszelkiego celu i wyższego znaczenia. Nie może tedy szanować w sobie człowieka, lecz przeciwnie, pogardza sobą i przy najkorzystniejszych nawet warunkach życiowych, przy posiadaniu wielu innych dóbr, wpada w przesyt i niezadowolenie z siebie i z świata. Pesymizm lub samobójstwo są naturalnémi następstwami takiego niedowiarstwa i braku religii. Wykład tego przedmiotu nasuwa sposobność przedstawienia głównych dowodów istnienia Boga i rozjaśnienia istoty religii jako przyrodzonéj dążności człowieka do moralnéj spójni z Istotą Najwyższą, któréj człowiek zawdzięcza nietylko swe istnienie, lecz i to wszystko, co istnieniu ludzkiemu nadaje dopiero wartość prawdziwą, t. j. dążność do wszechstronnego udoskonalenia i dobra, umożliwiające urzeczywistnienie téj dążności. Wogóle nauka o dobrach, w zaznaczonym powyżéj zarysie, powinna służyć sumiennemu pedagogowi za podstawę do przekonania młodzieży, że dobra materyjalne nie są jedyne, jakie człowiek posiada, że są dobra daleko cenniejsze, bez których dobrobyt materyjalny nie może istnieć wśród ludzi i nadto pozbawionymby był wszelkiéj doniosłości. Tak pojęta nauka o dobrach jest jednym z najpotężniejszych środków ochronienia dojrzewającéj młodzieży od materyjalizmu i upodlenia.

Nauka o obowiązkach. Zasadą podmiotową wszelkiéj moralności, jak widzieliśmy, jest poczucie obowiązku. To też pedagog, wyłożywszy w ogólnych zarysach przedmiotowe warunki i arenę ludzkiéj działalności, starać się winien o głębsze rozbudzenie tego poczucia obowiązku w uczniach i o bliższe wykazanie jego życiowéj doniosłości. Każde dobro, jakiém Opatrzność człowieka obdarza, pociąga za sobą z jego strony odpowiedni obowiązek. Obowiązki wypływają z przyrodzonéj dążności prawidłowego spożytkowania dóbr dla wszechstronnego urzeczywistnienia celów życiowych i przeznaczenia człowieka. Im więcéj dóbr, tém więcéj obowiązków, a że niéma człowieka bez dóbr, bo samo jego istnienie, życie, jest dobrem; więc też niéma człowieka bez obowiązków. Cały zaś obszar obowiązków, stosownie do dóbr, które człowiek posiada, podzielić można na trzy główne grupy, jakiemi są: 1) obowiązki względem samego siebie, czyli osobiste; 2) obowiązki względem innych ludzi, czyli społeczne; 3) obowiązki względem wyższego porządku świata, t. j. względem Boga, czyli religijne. Poczucie obowiązku w łączności z rozumem, oceniającym w każdym pojedyńczym wypadku, o ile obowiązek spełnionym został lub nie, nazywamy „sumieniem“. Z tego stanowiska sumienność jest obowiązkiem najogólniejszym, zasadniczym, obejmującym w sobie wszystkie inne obowiązki.

Z natury rzeczy wynika, że nie możemy się tutaj zająć wszechstronném rozwinięciem tego przedmiotu. Ograniczymy się tedy odnośnie do téj materyi naj-

główniejszemi wskazówkami, o ile tego wymaga cel pedagogiczny, przypominając przy tém, że wzgląd praktyczny, życiowy na rozbudzenie poczucia obowiązku w uczniu w zaznaczonych kierunkach powinien zawsze stanąć na pierwszym planie.

Przy rozpatrzeniu obowiązków człowieka względem samego siebie czyli osobistych, należy zwrócić przedewszystkiem uwagę na najwyższe zadanie życiowe i ostateczny cel działalności ludzkiej. Pierwszy obowiązek człowieka względem samego siebie polega na tém, aby skorzystał w sposób odpowiedni ze swego bytu i rozwinął wszechstronnie złożone w nim zdolności, aby się stał coraz bardziej w duchu moralnej doskonałości tém, czém z natury swojej jest i być powinien, t. j. człowiekiem. Szacunek dla samego siebie, dla swych zasobów umysłowych i fizycznych, dla swych zadań życiowych i swego przeznaczenia, jest pierwszym obowiązkiem człowieka względem samego siebie. Ale szacunek ten łączyć się winien z jasnym poglądem na ostateczny cel bytu i działania, na owe zadania życiowe, i do tego właśnie przyczynić się winna nauka etyki. Stosownie do poglądu na ostateczny cel ludzkiego bytu, całe postępowanie człowieka w życiu przyjmuje różny charakter. Egoizm i epikureizm upatrują najwyższy cel i jedyne przeznaczenie człowieka w zaspokojeniu jednostkowych potrzeb i dążności człowieka, w osiągnięciu najwyższego zadowolenia odnośnie do osobistych, indywidualnych celów bytu. Wszyscy inni ludzie, rodzina, społeczeństwo, państwo są dla zwolenników tych teoryi tylko środkami dla osiągnięcia owego jedynego i najwyższego według nich celu ludzkiej działalności. Po za bytem jednostkowym, teoryje te nie znają żadnych innych, wyższych i ogólniejszych celów życia. Teoryje te w gruncie rzeczy znają tylko wyłącznie obowiązki osobiste, t. j. obowiązki jednostkowego człowieka względem samego siebie. Wszystkie inne obowiązki lekceważą i nawet zupełnie z zakresu etyki wykreślają. Tymczasem człowiek nie istnieje sam dla siebie na świecie, lecz stanowi cząstkę społeczeństwa i ogólnego moralnego porządku świata, łączy się z innymi ludźmi w jednę moralną całość, w rodzinę, społeczeństwo, państwo, które go pielęgnują, wychowują i różnymi środkami do działania obdarzają. Względem nich człowiek jednostkowy posiada niewątpliwie obowiązki, których należycie spełniać nie może, jeżeli się przejmuje zasadami egoizmu i epikureizmu. Mając na uwadze te obowiązki, leżące za obrębem jednostkowego bytu, każdy człowiek prawdziwie moralny, dbający o swoje własne rozwinięcie, o wszechstronnie wyrobienie swych sił i zdolności, nie powinien mieć wyłącznie na myśli siebie samego, swych korzyści osobistych, swego jednostkowego dobrobytu, lecz wyrobić z siebie winien narzędzie dla spełnienia ogólniejszych i wyższych zadań życiowych. Nie wyłącza to wprawdzie dążności do udoskonalenia osobistego, do rozwinięcia własnego dobrobytu umysłowego i materyjalnego; ale dążność ta uszlachetnioną i umoralnioną być winna świadomością, że wszelkie dobra osobiste, wszelkie dary od Opatrzności człowiekowi dane, lub własną pracą i starannością nabyte, powinny służyć za środki dla urzeczywistnienia wyższych celów życia, dla przysporzenia i rozwinięcia zarazem dobrobytu innych ludzi, szerszych kół społecznych, rodziny, społeczeństwa i t. p. Tylko w imię tych wyższych zadań i dążności, jednostka nabiera znaczenia wśród innych, zasługuje na ich szacunek, staje się wogóle godnym członkiem społeczności ludzkiej. Kto zatém tych dążności się wyrzeka i w samym egoizmie i epikureizmie szuka celu swego życia

i swych dążności, ten rozchodzi się z prawdziwem swojem przeznaczeniem życiowem, staje się wyrodkiem społeczności ludzkiéj, niezdolnym nigdy osiągnąć tego, do czego właściwie dąży, t. j. osobistéj szczęśliwości. Szczęśliwość bowiem, prawdziwie osobiste zadowolenie, do którego każdy człowiek z natury swojéj dąży, nie jest celem ludzkiego bytu i życia, lecz dzięki prawom moralnego porządku świata, jest tylko skutkiem prawidłowego rozwoju człowieka w duchu moralnym. Najwyższe szczęście człowieka i osobiste zadowolenie polega na przeświadczeniu, że się rozwija prawidłowo, że spełnia sumiennie swe zadania życiowe, że, oddając siebie na usługi innych, zwiększa dobrobyt powszechny. Żaden samolub, ani epikurejczyk téj prawdziwéj szczęśliwości odczuwać nie jest zdolnym. Wyczerpuje on swe siły dla samego siebie i kończy w skutek tegoż samego porządku moralnego przesytem i niezadowoleniem z siebie i z świata. Samobójstwo możliwe jest tylko ze stanowiska egoizmu i epikureizmu. Człowiek, który się wyrzekł poczucia owych wyższych zadań życiowych, który żyje tylko dla siebie i swego osobistego zadowolenia, w każdéj chwili przekonać się może, że się mija ze swojém przeznaczeniem, że wszystkie jego wysiłki są bezskuteczne i pozbawione rozumnego celu; więc też łatwo wmawia w siebie, że niema poco żyć, że śmierć jest lepszą, niż życie. Do takiego upadku moralnego, wynikającego z pogardy samego siebie, nie dojdzie nigdy człowiek, żyjący dla spełnienia swych obowiązków, szanujący w sobie siłę i narzędzie, działające dla dobrobytu innych. Wśród najtrudniejszych warunków życia, sama praca go zadowoli, bo rozbudzi w nim przekonanie, że nią zaspakaja pewne potrzeby społeczne, że jéj dokonywa dla dobra powszechnego. Pielęgnowanie w sobie takiego sposobu myślenia i jego urzeczywistnienie w życiu, jest jednym z najważniejszych obowiązków człowieka względem samego siebie.

Rozjaśniwszy cały szereg kwestyj zasadniczych w duchu powyżéj zaznaczonym, pedagog bez trudności objaśni uczniom w najogólniejszych zarysach obowiązki społeczne i religijne, wypływające z jednéj strony ze stosunków rodzinnych, towarzyskich i państwowych, a z drugiéj z zależności człowieka od wyższego porządku moralnego świata, od Boga i społeczności religijnéj.

Nauka o cnotach. Prawidłowe spożytkowanie dóbr w celu spełnienia obowiązków, nazywamy cnotą. Cnota jest tedy najwyższym wyrazem moralnego rozwoju człowieka. Przyswoić ją sobie można tylko przy pomocy dobréj woli, wytrwałości i nawyknieniu. Życie pociąga za sobą cały szereg pokus, sprowadzających człowieka z drogi cnoty, stojących na zawadzie odpowiedniemu spożytkowaniu dóbr i sumiennemu spełnianiu obowiązków. Dobra stają się w oczach człowieka zbyt łatwo celami działalności, zamiast być tylko środkami dla urzeczywistnienia wyższych celów moralnych, t. j. obowiązków. Wtedy człowiek dba tylko bądź o swój dobrobyt osobisty, o swoje ciało, swój majątek, bądź o rozwinięcie swych zdolności w celu zadosyćuczynienia swéj osobistéj ambicyi i t. d. Spełnienie obowiązków ustępuje wtedy na plan dalszy, przestaje być głównym celem działalności. Z drugiéj strony i brak odpowiednich środków (dóbr) utrudnia spełnienie obowiązków. Potrzeba często wielkiéj energii i pracy dla przyswojenia sobie rozlicznych dóbr, będących niezbędnymi środkami moralnéj działalności. Niechęć do pracy, apatyja, obojętność jest tedy tak samo złem, jak zbytnie ubieganie się za dobrobytem osobistym. Cnota prawdziwa łączy się ze spokojną energiją, po-

stępującą wytrwale naprzód do jasno wytkniętych ideałów moralnych. Zbliżanie się do tych ideałów, urzeczywistnienie w coraz szerszym zakresie doskonałości, stanowi najwyższe szczęście człowieka cnotliwego; szczęście niezależne od żadnych zewnętrznych zrządzeń losu, gdyż ono jest wytworem moralnych dążeń samego człowieka i tkwi w głębi jego ducha. Ponieważ cnota pozostaje w ścisłym związku z dobrami i obowiązkami; przeto i ona przyjmuje różny charakter, stosownie do różnego charakteru dóbr i obowiązków, składających się na wytworzenie cnoty. Cnoty tedy dla bliższego rozpatrzenia podzielić możemy, podobnie jak dobra i obowiązki na osobiste, społeczne i religijne.

Cnoty osobiste są właściwie cnotami charakteru. Zależą one w części od przyrodzonego ustroju i zdolności indywidualnych, a zatém od rozlicznych dóbr osobistych; ale praca nad samym sobą wyrabia wszechstronnie charakter i nadaje mu dopiero wartość moralną. Zasadniczą cnotą osobistą, czyli charakteru jest sumienność względem samego siebie; czuwanie nad własném udoskonaleniem, nad rozwojem wszelkich stron dodatnich charakteru, a wyplenieniem wszelkich stron ujemnych i wad. Wskutek téj sumienności względem siebie, charakter dochodzi do wewnętrznéj równowagi i ze spokojem i stałością korzysta ze swych dóbr dla spełnienia swych obowiązków. Wśród całego szeregu cnót osobistych, wypływających z takiego wyrobienia charakteru, zasługują na szczególną uwagę ze względu na swą doniosłość pedagogiczną: pilność i pracowitość, wytrwałość i cierpliwość, miłość porządku, a w stosunku do dóbr materyjalnych, gospodarność.

Cnoty społeczne przyjmują różny charakter stosownie do różnych form życia społecznego. Do nich należą tedy cnoty rodzinne, towarzyskie czyli społeczne w ścisłém znaczeniu, odnoszące się do społeczeństwa, którego jesteśmy członkami i wreszcie państwowe. Główną podstawą tych cnót społecznych jest współczucie; współczucie dla obcéj doli i niedoli, dla obcego dobrobytu i szczęścia, przejęcie się obcém położeniem, jak swojém własném. Bez współczucia nie można być ani dobrym członkiem rodziny, ani dobrym obywatelem. Egoista dla braku współczucia nie wyrabia w sobie cnót społecznych. Wszelka ofiarność jednostki dla rodziny, społeczeństwa, narodu, wypływa ze współczucia. To też na tę zasadniczą cnotę społeczną, pedagog zwrócić winien najbaczniejszą uwagę, wykazując z jednéj strony jéj wysoką doniosłość etyczną, a z drugiéj, podniecając jéj praktyczny i życiowy rozwój w młodzieży. Wśród różnych stosunków społecznych to współczucie przyjmuje różne odcienia: miłości rodzinnéj, patryjotyzmu, miłości ogólnie ludzkiéj i t. p. Z tém współczuciem łączą się ściśle wszystkie inne cnoty społeczne. Jako ważniejsze zaznaczyć należy: przywiązanie do rodziny i kraju, posłuszeństwo dla rodziców i przełożonych, wdzięczność dla dobroczyńców, poszanowanie obcych praw i porządku społecznego, sprawiedliwość względem wszystkich. Na podstawie tych cnót, jednostka staje się dobrym członkiem rodziny i obywatelem, spełniającym sumiennie różnorodne obowiązki społeczne, stosownie do swego stanowiska życiowego.

Cnoty religijne są wyrazem serdecznego związku człowieka z Istotą Najwyższą, z wyższym porządkiem moralnym, unoszącym się ponad stosunkami ludzkimi. Wiara w ten porządek i poszanowanie dla niego jest podstawą wszelkich cnót religijnych. Człowiek, nieznający tego wyższego porządku, wyrzeka się

wszelkiego ideału moralnego, wszelkiego wyrównania moralnych braków i niesprawiedliwości ziemskiego bytu. Przyrodzone poczucie moralne człowieka, wytwarzające w nim ideę sprawiedliwości, domaga się ostatecznego wyrównania dóbr i obowiązków. Człowiek, spełniający sumiennie swe obowiązki, powinien być obdarzony coraz większemi dobrami dla szerszego rozwinięcia swéj działalności moralnéj dla dobra powszechnego. Nadużywający zaś darów moralnych, niespełniający przy ich pomocy swych obowiązków, winien być pozbawiony i ograniczony w swéj działalności. Na tém wyrównaniu dóbr i obowiązków polega wymiar sprawiedliwości nagroda i kara już wśród ludzi. Ale to wyrównanie pozostaje w życiu tutecznem w granicach bardzo szczupłych i dotyczeć może w najlepszym razie tylko zewnętrznych objawów ludzkiéj woli, czynów, ale nie saméj woli, saméj moralnéj treści człowieka. Stąd to wieczne skargi pesymistów na niesprawiedliwy podział dóbr w życiu, na brak sprawiedliwości w stosunkach ludzkich. Tylko idea Istoty Najwyższéj, Boga, wiara w wyższy porządek moralny świata, w przyszły wymiar sprawiedliwości zdolną jest zaspokoić w zupełności poczucie moralne człowieka. To też ta wiara ściśle się wiąże z moralnością, jest jéj naturalnym objawem i wypływem. Człowiek moralny nie spełnia wprawdzie swych obowiązków dla dóbr, które go czekają w przyszłości, lecz z wewnętrznego popędu, z poczucia moralnego, które go skłania do spełnienia obowiązków; ale sprawiedliwość domaga się, aby spełnienie obowiązków nagrodzonem było, a wyrzeczenie się tego spełnienia karaném. Bez nagrody i kary, bez ostatecznego wyrównania dóbr i obowiązków, wszelka moralność, wszelka cnota pozbawioną byłaby podstaw w ogólnym porządku świata, byłaby wytworem sztucznym człowieka, nie wypływającym z jego natury, wyrażającéj zasadnicze prawa bytu. Ponieważ jednak dążność do moralnego udoskonalenia jest objawem powszechnym wśród ludzi; przeto uznać w niéj należy wyraz moralnéj istoty samego porządku świata, wyraz Istoty Najwyższéj, Boga, przyciągający człowieka do siebie przy pomocy poczucia moralnego i dążenia do doskonałości. W ten sposób moralność łączy się ściśle z religiją i tylko wymuszona abstrakcyja doktrynerów, zdolną jest w teoryi rozerwać ten ścisły związek życiowy, którego w samym praktycznym rozwoju etycznym człowieka rozerwać nie można. Religija jest kwiatem moralności; moralność bez religii jest objawem połowicznym, rośliną sztucznie hodowaną, chorobliwą, skazaną na zagładę przy lada silniejszym powiewie. Tak tedy pobożność, jako zasadnicza cnota religijna, staje się naturalnym wykwitem rozwoju moralnego człowieka, a etyka i nauka religii, uzupełniając się nawzajem, doprowadzają umysł młodociany do głębszego pojęcia zadań życiowych i wskazują mu drogę do ich wszechstronnego urzeczywistnienia.

Wyższe wykształcenie filozoficzne. Propedeutyka filozoficzna w zakładach średnich naukowych kładzie tylko fundament do wyższego wykształcenia filozoficznego i stanowi owo „minimum“ wiedzy filozoficznéj, jaką człowiek ogólnie wykształcony winien sobie przyswoić. Samo zaś wyższe wykształcenie filozoficzne, domaga się z natury rzeczy daleko szerszych studyjów. Jest ono nadto w znacznéj części wytworem samodzielnéj pracy dojrzałego umysłu i dlatego przekracza w gruncie rzeczy zakres pedagogiki. Z tego też powodu ograniczymy się tutaj do kilku tylko uwag, mających na celu wykazać doniosłość wyższego wykształcenia filozoficznego i zaznaczyć w ogólnych zarysach drogę do przyswojenia go sobie.

Tendencyja empiryczna nowszych czasów, połączona z lekceważeniem wszelkiéj spekulacyi filozoficznéj, podkopała w młodszéj gieneracyi zamiłowanie do studyjów filozoficznych. Brak ten odbija się bardzo rażąco w charakterze nowoczesnych badań naukowych Zagłębiają się one z uznania godną gruntownością i ścisłością w rozbiór szczegółowych objawów, doprowadzają analizę do najwyższego umiejętnego rozwoju. Ale z drugiéj strony brak im po większéj części tych rysów, które charakteryzują filozofija i uzupełniają wszelkie poszukiwania specyjalne. Krytyka procesów poznawania prawdy i dążności do ogólnego na świat poglądu, syntetyczne zespojenie wiedzy, w celu rozszerzenia umysłowego widnokręgu i wytworzenia poglądu, zdolnego wszechstronnie zadowolić bogate zasoby umysłu ludzkiego: oto czynniki naukowe, które się rozwija tylko na podstawie wyższego wykształcenia filozoficznego. Zaniedbanie takowego szczególniéj u nas, jest głównym powodem owéj niedojrzałości i chaotyczności, jaką po większéj części napotykamy w ogólnych poglądach na świat młodszéj gieneracyi. Lada nowe odkrycie szczegółowe, lada nowa teoryja przyrodnicza, przyjmuje się bez krytyki za podstawę dla dowolnych uogólnień, bez względu na cały szereg innych niewątpliwych prawd, będących dorobkiem dotychczasowego rozwoju umysłu ludzkiego, całéj kultury i cywilizacyi poprzednich pokoleń. Z brakiem krytyki filozoficznéj teoryi przyrodniczych łączy się arogancyja, przyznająca „sobie tylko“ charakter naukowy, lekceważąca bezwzględnie wszelkie poglądy, odstępujące od modnych w danéj chwili prądów. W ten sposób przylegają do umysłów po większéj części tylko ciasne teoryje materyjalizmu i pesymizmu, a szerokie pomysły najgienijalniejszych myślicieli świata traktowane bywają z lekceważeniem, jako wytwory spekulacyi filozoficznéj.

Sami najznakomitsi przyrodnicy naszych czasów, jak Virchow, Helmholtz, Wundt i inni, wyznają, że od tych niedostatków w umysłowym rozwoju chwili, wybawić może tylko gruntowne wykształcenie filozoficzne, oparte na krytycznym rozbiorze procesów poznawania prawdy i na głębszéj znajomości badań filozoficznych przeszłości. Dla przyswojenia sobie takiego wyższego wykształcenia filozoficznego nie wystarcza już naturalnie ani samo słuchanie lekcyj filozoficznych na uniwersytecie, ani pobieżna znajomość różnych części filozofii przy pomocy zwykłych podręczników. Do tego potrzeba przedewszystkiém samodzielnego studyjum klasycznych dzieł filozofii. Dla wyrobienia zmysłu krytycznego w zakresie badań filozoficznych zalecić można szczególniéj czytanie takich dzieł, jak: „Rozmyślania“ Kartezyjusza (przekład polski Dworzaczka, 1885), tegoż rozprawę: „O metodzie“ (przekład polski W. Dobrzyckiego, 1878), daléj rozprawę: „O umyśle ludzkim“ Dawida Hume'a, wreszcie dzieła krytyczne Kanta. Jako przygotowanie do tych ostatnich przydatne są szczególniéj Kanta: „Prolegomena.“ Pod względem zaś ogólnego na świat poglądu, niezbędnym warunkiem wyższego wykształcenia filozoficznego jest znajomość dzieł Platona i Arystotelesa, szczególniéj jego „Metafizyki;“ daléj „Etyki“ Spinozy, „Monadologii“ i „Teodycei“ Leibnitza, „Encyklopedyi nauk filozoficznych“ Hegla. Rzecz naturalna, że studyjum tych klasyków filozofii uzupełnionem być winno szerszą znajomością literatury filozoficznéj najnowszych czasów.

Przygotowaniem do takich samodzielniejszych studyjów w zakresie filozofii powinny być wykłady filozoficzne w uniwersytecie. Wykłady te obejmować win-

ny wszystkie główniejsze części filozofii i dostępne być winny dla wszystkich słuchaczów, pragnących uzyskać wyższe wykształcenie naukowe. Wymaganiu temu czynią zadość tylko uniwersytety niemieckie, gdzie wszystkie części filozofii wykładane są na każdym uniwersytecie, a każdy student słuchać ich może wedle swéj woli i potrzeby. W uniwersytetach francuskich i angielskich specyjalizacyja naukowa ogranicza już znacznie studyja filozoficzne i robi z nich w najlepszym razie tylko czynnik pomocniczy formalnego wykształcenia umysłu. Na uniwersytetach zaś rosyjskich studyja filozoficzne sprowadzone są do minimum. Według ustawy uniwersyteckiéj z r. 1864 wykładano na uniwersytetach rosyjskich tylko logikę, psychologiją i historyją filozofii. Trzy te przedmioty obejmują też dotąd cały wykład filozofii w uniwersytecie warszawskim. Najnowsza zaś ustawa dla uniwersytetów rosyjskich z r. 1884 ogranicza jeszcze bardziéj wykład filozofii, sprowadzając obowiązkowy wykład logiki do objaśnienia Organonu Arystotelesa, a wykład Historyi filozofii do zaznajomienia słuchaczów głównie z poglądami starożytnych myślicieli, szczególniéj Platona i Arystotelesa. Taki brak wszelkich głębszych studyjów filozoficznych w uniwersytetach, oddaje z konieczności młodzież dojrzewającą na pastwę najrozliczniejszym awanturniczym teoryjom, podkopującym zarówno prawidłowy rozwój umysłowy młodzieży, jak i jéj praktyczną działalność dla pożytku społeczeństwa.

Literatura. K. Jarz: „Ueber die philosophische Propädeutik als geeignetste Disciplin für die Concentration des gymnasialen Unterrichts.“ 1882. Joh. Oberman: „Ueber die philosophie Propädeutik als Unterrichtsgegenstand des Gymnasiums.“ 1883. A. Höfler: „Zur Propädeutik frage.“ 1884.“ A. Meinong: „Ueber philosophische Wissenchaft in ihre Propädeutik.“ 1885. F. Paulsen: „Ueber Vergangenheit u. Zukunft der Philosophie im gelehrten Unterricht.“ 1885. F. Paulson: „Geschichte des gelehrten Unterrichts.“ 1885.

Henryk Struve.

Finlandyja. Północno-zachodnie części Cesarstwa rosyjskiego nad zatoką Fińską i Botnicką, stanowią ks. Finlandzkie, obejmujące 6723 mil kwadratowych i 2060000 mieszkańców. W. ks. finlandzkie zaludnione jest przeważnie plemionami fińskiémi; $^5/_6$ ludności księstwa jest pochodzenia fińskiego; pozostałą część szóstą składają głównie szwedzi i lapończycy, a następnie rosyjanie, niemcy, żydzi i cyganie. Powszechnymi językami są fiński, posiadający w różnych okolicach odmienne dyjalekty i szwedzki, dawniéj urzędowy, a dziś używany przez niewielką liczbę szwedów, od wieków w Finlandyi osiadłych i przez wielu Finnów chętnie się nim posiłkujących.

W. ks. Finlandzkie zawdzięcza Szwecyi dzisiejszą swą cywilizacyją i kwitnący stan kraju; lecz podobnie jak w innych krajach zachodniéj Europy, szkoła i jéj rozwój w Finlandyi głównie jest dziełem kościoła; udowodni tego przytoczenie ważniejszych faktów z historyi finlandzkiéj.

W roku 1157 Eryk IX-ty, święty, król szwedzki, przedsięwziął do Finlandyi pochód krzyżowy dla nawrócenia i ochrzczenia mieszkańców, pogan Finnów. Rozszerzenie katolickiéj wiary przez długi czas natrafiało na silny opór Finnów, głównie z powodu trudności tłómaczenia tajemnic wiary tym dzikim ludom; obce bowiem duchowieństwo szwedzkie zmuszone było przemawiać z pomocą tłómaczy. Wkrótce okazała się i inna przeszkoda ze strony Nowogrodu, który, obawiając

się, ażeby katolicyzm nie zapanował i w okolicach fińskiéj zatoki, przedsiębrał usilne starania dla rozszerzenia swéj własnéj religii, swego panowania nad Finnami osiedlonymi na zachód od jeziora Ładogi. Taki dwustronny nacisk spowodował silny opór a następnie i zemstę w Tawastach, fińskiém plemieniu, którzy wtargnąwszy zbrojnie, dopuszczali się męczarń nad ochrzczonymi mieszkańcami, co w następstwie doprowadziło do wojny między wojskiem biskupa finlandzkiego Tomasza a Nowogrodem, zakończonéj klęską finnów nad Newą w r. 1240, zadaną im przez ks. Aleksandra Jarosława, przezwanego Newskim. Podtrzymywani przez Nowogród Karelowie, fińskie plemię, od samego pojawienia się Szwedów w Finlandyi, uważając ich za nieprzyjaciół, najuparciéj trzymali się pogaństwa, staczając ciągłe walki tak ze Szwedami, jak i z innémi plemionami fińskiémi, które przyjęły wiarę chrześcijańską; ostatecznie zachodni Karelowie połączyli się ze Szwedami, przeszedłszy na wiarę katolicką, wschodni zaś pozostali przy Nowogrodzie; te spory trwające blisko półtora wieku między Szwedami i Nowogrodem, zakończone zostały dopiero w 1323 r.

Po zaprowadzeniu religii katolickiéj w całéj Finlandyi, władza spoczywała w ręku biskupów podległych Papieżowi, przez pośrednictwo arcybiskupa z Upsali, mającego prawo wizytowania gmin finlandzkich. Dzikie obyczaje stopniowo znikały pod wpływem nauki kościoła; ustały ofiary z ludzi poświęcane bożkom, znikło niewolnictwo, krwawa zemsta, a natomiast pobudowano liczne kościoły, klasztory; ukazuje się i pierwsza szkoła w Rantamäki (1300 r.), następnie przeniesiona do Abo, w któréj uczono zasad wiary katolickiéj, języka łacińskiego, obrządków kościelnych, wpajano czystość obyczajów w umysły młodzieży przeznaczonéj przeważnie na duchownych. Biskupi finlandzcy starali się stopniowo o zupełną niezależność kościoła od rządu, o wyłączny wpływ polityczny w kraju, utrzymywali wojsko i posyłali go na wojny; lecz te swobody przy każdém wstąpieniu na tron nowego króla szwedzkiego były zatwierdzane, a przy nominacyi nowego biskupa nanowo wyjednywane. Oprócz tego wpływu świeckiego, biskupi finlandzcy bez udziału państwa zakładali szkoły, biblijoteki, czuwali nad czystością obyczajów duchowieństwa za pomocą swych wizyt, nad życiem chrześcijańskiém gmin, budowali kościoły, rozdzielali obszerne parafije, urządzali różne dobroczynne zakłady, szpitale, przytułki dla starców i t. p. W wiekach średnich duchowieństwo Finlandyi wyłącznie troszczyło się o wychowanie młodzieży w szkołach, urządzanych przy probostwach, klasztorach. Między temi szkołami wyróżniały się dwie: przy katedrze w Abo i szkoła w Wiborgu, przeznaczone głównie do przygotowywania młodzieży dla usług kościoła, spełniania obowiązków duszpasterzy. Następnie szkoły oprócz kleryków dostępne były i dla osób świeckich, sposobiących się do innych zawodów. Wśród innych wyróżniała się szkoła zwana Collegium Raumense w Raumo, z bardzo obszernym, na owe czasy, zakresem nauk, bogatą biblijoteką. Posiadała ona cztery klasy: retoryki, gramatyki, donatystyki i alfabetu czyli elementarną; w najniższéj klasie prowadzili nauki uczniowie klas wyższych, zwani instructores, albo auditores; w najwyższéj zaś nauczali sami rektorowie. Uczniowie, pochodzący przeważnie z ludu, utrzymywali się z jałmużny, zbierając w czasie feryj od domu do domu we wskazanéj przez rektora parafii ziarno, futra, pieniądze na utrzymanie swe w przyszłém półroczu; majętniejsi uczniowie

przygotowywali się w widokach otrzymania wyższego stanowiska w duchowieństwie. Karność w szkołach była sroga. Język łaciński był wykładowym.

Szkoły w Finlandyi w 14-ym i 15-ym wieku, pomimo swych niedostatków, obudziły w kraju chęć do nauki; wiele młodzieży kosztem duchowieństwa wyjeżdżało do Pragi, Lipska, Paryża dla dalszego kształcenia i niektórzy zasłynęli w świecie uczonym, jak np. w r. 1347 Konrad, prokurator angielskiej narodowości w uniwersytecie paryskim, w r. 1847 Jakób Olosson, Olof Magnusson, rektor uniwersytetu paryskiego i inni.

Dwaj bracia Olaus i Wawrzyniec Petri, uczniowie Lutra, po powrocie w 1519 roku z Wittenberga, dali początek reformacyi w Finlandyi; Olaus przez swe kazania w Stockholmie, Wawrzynie w Upsali. Przy współdziałaniu króla Gustawa Wazy, duchowieństwo katolickie wkrótce zaczęło doznawać różnych ograniczeń w spełnianiu obrządków kościelnych; nałożono na nie podatki, odjęto dobra i t. p. Odszczepieństwo w duchowieństwie za przykładem starszych, szybko się szerzyło; nastąpiły dysputy religijne i publiczne, a pod naciskiem mowy królewskiej ostatecznie na sejmie w Westerås przyjęto wszystkie żądania króla ujęte w akt, z roku 1527, zwany recesyją w Westerås. Na mocy tego aktu pastorowie uzyskali prawo głoszenia za pomocą kazań zasad religii ewangielickiej; wszystkie zamki i uzbrojone miejscowości należne do biskupów, kapituł, katedr, wraz z dochodami przeszły na rzecz króla; zwrócono szlachcie to wszystko, co kościoły, klasztory otrzymały od jej przodków, zacząwszy od 1454 r.; godności kościelne wyższe i niższe, stanowiska duchowne udzielane odtąd były za zezwoleniem króla; duchowni na równi z innymi stanami poddani zostali sądom krajowym; we wszystkich szkołach musiała być czytaną ewangielija i t. p. Ten akt był ciosem dla religii katolickiej, której Finlandczycy oprócz zasad religijnych i moralnych zawdzięczają złagodzenie obyczajów, pierwotną naukę, zjednoczenie różnych szczepów fińskich dawniej ciągłe wiodących między sobą wojny, a jednocześnie bardzo szkodliwie oddziałał na istnienie ówczesnych zakładów naukowych pozbawionych odtąd opieki biskupów i kapituł; bez środków utrzymania, szkoły przyszły w stan upadku i w całym kraju prędko okazało się zniżenie naukowości.

Za panowania króla Jana, (męża Katarzyny, siostry Zygmunta II-go, króla polskiego), monarchy wysoko wykształconego i sprzyjającego religii katolickiej, obudził się w całej Szwecyi i Finlandyi popęd do nauk. A ponieważ wspomniona reforma duchowna źle oddziałała na masę narodu, która pozostała katolicką wtedy gdy kler przyjął nowe zmiany; ponieważ wysokie stanowiska duchowne pozajmowali pastorowie, ludzie bez czci i wiary, nałogowi, więcej zajmujący się sprawami przemysłowemi niż kazaniami; ponieważ kościoły poniszczały, waliły się, srebra kościelne poznikały tak, iż do udzielania sakramentów używano naczyń glinianych etc.: przeto dla uporządkowania tego stanu zamieszania i religijnego upadku, król Jan w r. 1572 zwrócił się do kardynała Hozyjusza z prośbą o przysłanie kilku uczonych i pobożnych jezuitów. Życzenie to wkrótce spełnioném zostało; przybyli do Szwecyi jezuici z rozkazu dworu zataili swą wiarę, przedstawili się jako luteranie, a z powodu swéj uczoności, zajęli się wykładem nauk w nowo utworzoném kolegium w Stockholmie, na które z obowiązku musieli uczęszczać wszyscy duchowni ze Stockholmu. W tym czasie wielu z młodzieży szwedzkiéj było wysłanych na wy-

chowanie do zakładów naukowych jezuickich w Niemczech, a królowa Katarzyna ofiarowała 10,000 tal. dla seminaryjum w Braunsbergu w Prusiech. Ze śmiercią tej królowej, król Jan gorliwość swą dla kościoła katolickiego zmienił w nienawiść, wypędził jezuitów z państwa, ich kolegijum w Stockholmie zamknął, miał nawet zamiar połączyć się z kościołem greckim, lecz ostatecznie pozostał przy liturgii przez siebie ułożonej.

Po śmierci króla Jana (1592) i objęciu przez jego brata Karola rządów Szwecyi dla usunięcia wszelkich sporów religijnych, w r. 1593 zwołane było do Upsali zgromadzenie, w którem oprócz 300 duchownych, przyjęło udział wielu ze szlachty, mieszczan i chłopów. Na tem zebraniu postanowiono odrzucić liturgiją, wprowadzoną przez króla Jana, a przyjąć wyznanie ewangielicko-augsburskie za obowiązujące kościół szwedzki; zastrzeżono, iż tylko luteranie mają prawo do urzędów w państwie; przyjęto katechizm Lutra napowrót do szkół. Pomimo tych decyzyj zebrania upsalskiego, którego pamięć kościół szwedzki obchodzi w każde stulecie, walka między protestantyzmem a katolicyzmem trwała w Szwecyi ciągle, aż do r. 1599, to jest do wstąpienia na tron szwedzki Karola IX-go. Finlandyja jednak nie brała udziału w tych sporach, nikt nie stawał ani w obronie, ani w potępianiu protestantyzmu, w ogóle bowiem, a szczególniej w odleglejszych okolicach księstwa, chrystyjanizm słabe jeszcze zapuścił korzenie w umysłach włościan. Nowe urządzenie służby bożej wymagało języka przystępnego dla ludu. Szwedzi w r. 1526 przetłómaczyli na swój język Nowy Testament, lecz ten język był prawie nieznany ludności finlandzkiej. Dlatego biskup luterski Michał Agricola, nie zrażając się trudnościami niewyrobionego jeszcze języka fińskiego, przetłómaczył na ten język w roku 1548 Nowy Testament; poprzednio wszakże wydał ABC, książkę do nabożeństwa, podręcznik do służby bożej, psałterz i t. p. i to są pierwsze dzieła drukowane po fińsku. W szkołach upowszechniono czytanie biblii a jednocześnie wykładano wiadomości z historyi i umiejętności, lecz szkół tych było bardzo mało, tak, iż kraje Tawast, Sawolax, Wschodnio-botnijskie nie posiadały żadnej szkoły. Po wojnie dziesięcioletniej między Szwecyją a Rosyją, przyłączone zostały (1617 roku) do Szwecyi cała Karelija i Ingermanlandyja, zaludnione finnami wyznania greckiego. Do tych prowincyj rząd szwedzki słał licznych luterskich kaznodziejów, obiecywał nagrody księżom prawosławnym za nauczanie katechizmu luterskiego, i w tym celu drukowano w Stockholmie luterskie książki w fińskim języku, lecz ruskiemi literami. Pomimo takich środków, rozwój luteranizmu w tych prowincyjach był bardzo małoznaczny. Gustaw Adolf dla prędszego działania polecił Joh. Skytte, zarządzającemu tymi dwoma nowonabytymi krajami, ażeby przy każdym kościele prawosławnym był duchowny luterski, i ażeby mieszkańcy wyznania greckiego, oprócz swego nabożeństwa, w każdą niedzielę słuchali kazania luterskiego. Gustaw Adolf spodziewał się, że przez to oswoi lud z luteranizmem o tyle, że po wymarciu księży prawosławnych będzie można zastąpić ich przez fińskich ewangielickich duchownych. Stanowczy opór ludności zmusił jednak rząd do zaniechania tych smutnych prób religijnych. Rozdrażnienie nawet narodu doszło do tego stopnia, iż musiano wydać ogłoszenie, iż rząd nie ma zamiaru wywierać żadnego nacisku na przekonania religijne; późniejsze wszakże skargi ludności przekonywają, że rząd szwedzki nie porzucił swoich zamiarów religijnych. W r. 1626 utworzonem zostało w Abo gimnazyjum, zbliżające się swem urządzeniem do uniwersyte-

tu. Rektor był corocznie wybieralny; uczniowie mieli swobodny wybór kursów. Uczniowie wychodzący mianowani byli kaznodziejami, lecz większość kończących nauki w Abo przenosiła się do Upsali, albo do uniwersytetów niemieckich dla uzupełnienia swego wykształcenia. W celu zapewnienia środków do życia, taka młodzież zabierała z sobą różne towary (bez cła) dla własnego użytku, jakoteż na sprzedaż lub dla wymiany na książki, gdyż w Finlandyi nie było wówczas żadnej księgarni.

Panowanie Krystyny w Szwecyi i troskliwość o dobro ludu jéj namiestnika w Finlandyi Piotra Brahe, było błogosławieństwem dla téj krainy; przyczyniło się wiele do złagodzenia obyczajów, rozwoju cywilizacyi, przez zwiększenie liczby szkół, rozdział na okręgi szkolne, pobudowanie wielu kościołów a nadewszystko przez założenie uniwersytetu w Abo. Do tego uniwersytetu, otwartego 1640 r., zawezwano wielu uczonych ze Szwecyi i odznaczających się profesorów z gimnazyjów. Najlepiéj był obsadzony wydział teologiczny; filozoficzny liczył tylko 6-u profesorów. Pierwotnie uniwersytet mieścił się w budynkach dawnego gimnazyjum; audytoryja nie mogły być opalane i dlatego przez czas zimy nauki bywały zawieszane. Wykłady były prawie publiczne, lecz w języku łacińskim; w niedziele po południu uczniowie odbywali swe odczyty prozą lub wierszem, a co pół roku miały miejsce egzamina. Dla studentów, którzy się udawali za granicę dla dalszego kształcenia, zbierano ofiary po kościołach w niedziele i święta. Na utrzymanie uniwersytetu przeznaczono dochody koronne z kas Finlandyi; z powodu jednak częstego wyczerpania kas, profesorowie otrzymywali swe płace bardzo nieregularnie. Wielką trudność dla młodzieży stanowił brak podręczników; zagraniczne księgarnie nie mogły się utrzymać w Finlandyi. Taki stan trwał do roku 1640 w którym założono pierwszą drukarnią. Od téj chwili zaczęły się ukazywać różne podręczne dzieła naukowe, treści religijnéj, a jednocześnie zaczęła się zbogacać i literatura fińska; wydano w tym języku całą bibliją kosztem królewskim. Brahe starał się w ogóle o podniesienie szkół; utworzył w Wiborgu 6-o klasową szkołę, szkoły trywijalne w Helsingfors, Bjorneborg, Neukarlepy, Uleaborg; szkoły elementarne w Tawastehus, Kexholm i t. p. Naukę w tych szkołach prowadzono w języku łacińskim, podręczniki jednak drukowano w trzech językach obok siebie: łacińskim, szwedzkim i fińskim.

Wojna rozpoczęta w końcu 17-go wieku, a zakończona dopiero w 1721 pokojem w Nystadt i odpadnięciem od Szwecyi gub. Wiborg i całéj Karelii, sprowadziła wielkie klęski na Finlandyją. Kościoły znów zostały poniszczone, wszystkie konsystorze i duchowieństwo parafijalne opuściło miejsca swego pobytu, uciekając do Szwecyi, albo wzięte zostało do niewoli; nastało rozprzężenie całego stanu duchownego i ściśle z nim spojonego naukowego. Dopiero 1717 r. w skutek usiłowań ks. Golicyna wprowadzono urządzenie nowych zarządów kościelnych, obsadzono katedry i parafije, otworzono dwie szkoły w Abo i Raumo, inne bowiem zostały rozwiązane równie jak uniwersytet; przez zerwanie jednak związku ze Szwecyją, szkolnictwo wielce było utrudnione dla braku nauczycieli.

W części Finlandyi odpadłej do Rosyi za panowania cesarzowéj Katarzyny II-éj, dawniejsze zakłady naukowe zostały zamienione na szkoły ludowe, a w Wiborg i Fridrichsham na wyższe szkoły miejskie; ukazem cesarza Pawła 1798 roku wzbronionem było kształcenie młodzieży na uniwersytetach zagranicznych; słowem

wychowanie całego tego kraju wstecznym postępowało krokiem, aż do Aleksandra I-go, który w 1805 r. polecił utworzyć gimnazyjum w Wiborgu.

Nakoniec przez pokój w Fridrichsham, zawarty po wojnie roku 1809, cała szwedzka Finlandyja przeszła pod panowanie rosyjskie wraz z wyspami Aland i częścią Laponii do rzek Tornea i Muonijo. Siedlisko rządu z Abo przeniesiono do Helsingfors; uniwersytet jednak pozostawał w Abo aż do pożaru r. 1827, który zniszczył wszystkie budowle, biblijotekę, zbiory uniwersyteckie, w skutek czego w r. 1828 i uniwersytet przeniesionym został także do Helsingfors z nazwą Cesarsko-Aleksandryjskiego. Odtąd Helsingfors (43,142 mieszkańców) stał się środkowym punktem oświaty dla całej Finlandyi.

Szkoły niższe czyli ludowe. Każde miasto w Finlandyi z mocy ukazu 1866 roku, obowiązane jest urządzić i utrzymywać tyle szkół ludowych, aby wszystkie dzieci, nie pobierające nauki w domu lub w prywatnych zakładach naukowych, mogły do szkół publicznych uczęszczać od 8—14 roku życia. Szkoły początkowe miejskie dzielą się na niższe i wyższe; do pierwszych uczęszczają dzieci od 8—10 roku życia, do drugich dzieci mające od 10—14 lat. W niższych uczą: religii, języka ojczystego, pisania, rachunków, rysunku, śpiewu i gimnastyki; w wyższych oprócz nauk wymienionych wykładane są: historyja i gieografija, gieometryja, historyja naturalna i roboty ręczne.

W gminach wiejskich najczęściej dzieci pierwsze początki nauki otrzymują w domu pod nadzorem miejscowych kaznodziejów; obowiązkiem jest gminy czuwać, aby dzieci, nie mogące się w domu uczyć, były posyłane do istniejących stałych lub przenośnych szkół ludowych. Idąc w pomoc gminom wiejskim, sejm w latach 1863 i 64 r. obmyślił środki, z których każda gmina, chcąca zaprowadzić u siebie szkołę, może otrzymywać zasiłek, wynoszący 600 marek (marka=30 kop. sr.), na płacę nauczyciela, lub 400 m. dla nauczycielki. Pomimo tego wiele gmin wiejskich dla braku odpowiednich nauczycieli nie posiada dotąd szkół początkowych i dzieci muszą się uczyć w domu czytania i pisania, ograniczając swe wiadomości na nauce wymaganej od młodzieży przystępującej do konfirmacyi.

W pomoc szkołom ludowym przez państwo wspomaganym, przychodzą szkoły początkowe, utrzymywane przez osoby prywatne, lub zakłady dobroczynne, jak np. szkoła w Sordavala z kapitału ofiarowanego przez Hallonblad, szkoły w Birkala, Messuby i Kangasala, utrzymywane z procentów od kapitału na ten cel przeznaczonego przez Ahlmana i t. d.

We wszystkich miastach Finlandyi, liczących razem do 145,209 ludności (1875 r.), uczęszczało do szkół stałych dzieci 22,219; po wsiach zaś i osadach, mających w ogóle 1,763,217 mieszkańców, uczyło się dzieci 320,661, lecz w tej liczbie tylko 13598 chłopców a 9827 dziewczynek, razem 23425 uczących się w szkołach ludowych stałych, a reszta w szkołach przenośnych lub w domu. Tak znaczna ilość dzieci, otrzymujących nauki początkowe w domu, stanowi słabą stronę szkolnictwa w Finlandyi, spowodowaną okolicznościami nie dającemi się usunąć, jakoto: wielkiemi odległościami, długotrwałą zimą i bardzo długiemi nocami.

Oprócz szkół początkowych istnieją w Finlandyi szkoły niedzielne i wieczorne dla uczniów rzemieślniczych, w których nauczają: religii, gramatyki języka ojczystego, arytmetyki, gieometryi, rysunków, historyi i gieografii Finlandyi, historyi powszechnéj, buchhalteryi, rachunkowości kupieckiej, rysunków, kaligrafii.

Po skończeniu tych szkół niedzielnych, młodzi rzemieślnicy mają jeszcze możność w szkołach wieczornych dopełniać swych wiadomości naukowych. Szkoły niedzielne i wieczorne istnieją w 32 miastach Finlandyi, otrzymując pomoc z funduszów państwowych, a dozór nad niemi spełniają Dyrekcyje, wybierane z mieszkańców odpowiedniej miejscowości. W miastach Abo, Kuopijo, Petersöre i Borga, utrzymywane są szkoły dzieci głuchoniemych; rząd daje place dla nauczycieli, gminy zaś ze swych funduszów lub ze składek, po kościołach zbieranych, łożą na utrzymanie wychowańców. Ogólna liczba dzieci płci obojej, kształcących się w tych czterech zakładach, wynosiła do 120. Dla dzieci niewidomych są dwa zakłady wychowawcze: w Helsingfors dla mówiących po szwedzku, w Knopijo dla dzieci Finnów.

Nauczyciele i nauczycielki szkół ludowych fińskich przygotowują się w czterech seminaryjach liczących 248 uczniów i 300 uczennic, gdzie nauka jest bezpłatna, lecz za swe utrzymanie uczniowie i uczennice opłacają po 120 m. rocz. Po przebyciu trzech klas w ciągu lat trzech, wychowańcy pozostawiani są jeszcze przez rok dla praktyki w szkołach normalnych, istniejących przy seminaryjach. Przedmioty wykładane w tych seminaryjach są: religija, popularna psychologija i pedagogika, język szwedzki i fiński, matematyka, gieografija, historyja i statystyka Finlandyi, historyja naturalna, popularna astronomija, fizyka, rysunki, modelowanie, śpiew, muzyka instrumentalna, gimnastyka, nauka o pieczy nad dziećmi, ręczne wyroby i kobiece ręczne roboty. Dla zabezpieczenia losu rodzin pozostałych po nauczycielach wszystkich zakładów naukowych, urządzoną została kasa wdów i sierot po nauczycielach i kaznodziejach. Rząd przez pierwsze lat 12-e wnosił rocznie dla zasilenia tej kasy po 10,000 rs., a nadto oddał kasie dochody z wakujących biskupstw, posad kaznodziejów i nauczycielskich. Zarząd kasy spoczywa w rękach 6-u osób, wybieralnych na lat 4-ry, z grona uczestników kasy. Wysokość pensyj płatnych rodzinom, wyrównywa 10 razy wziętej składce, tak, iż zacząwszy od składki rocznej 160 m., zabez pieczającej roczną pensyją dla wdowy w ilości 1600 m., składki się zniżają stopniowo 100, 60, 56, 32... do 6 m. Kasa wdów i sierot, pomimo posiadanych kilku milijonów marek kapitału, nie jest w możności ściśle spełniać swoich zobowiązań.

Szkoły średnie. Dawniejszy podział szkół w Finlandyi na trywijalne, czyli prowincyjonalne i katedralne, z których pierwsze były albo wyższe 4-o klasowe, albo niższe, mające po 1 lub 2 klasy, przetrwał do 1843 r., to jest do organizacyi, zaprowadzającej trzy rodzaje szkół: gimnazyja, wyższe szkoły elementarne czyli progimnazyja i niższe szkoły elementarne. W r. 1872 wszystkie średnie zakłady naukowe rozdzielono na licea, przygotowujące młodzież do uniwersytetu i szkoły realne, będące specyjalnymi zakładami naukowymi. Jeżeli szkoła ma tylko 4-ry klasy, nazywa się proliceum, a uczniowie po jego ukończeniu mogą przechodzić do właściwych liceów 7-o klasowych z ostatnim kursem dwuletnim.

W liceach wykładane są: religija, język szwedzki, fiński, ruski, niemiecki, francuski, łaciński i grecki, gieografija i historyja, matematyka, fizyka, logika, początki nauk przyrodniczych, kaligrafija, rysunki, śpiew i gimnastyka. W szkołach realnych: religija, język szwedzki, fiński, ruski, niemiecki, angielski, gieografija, historyja, matematyka, fizyka, nauki przyrodzone, buchhalteryja. W r. 1872 otwarte zostało Real-lyceum o 7-u klasach, przeznaczone głównie do kształcenia

nauczycieli języka rosyjskiego i innych nowożytnych; opłata w tém liceum wynosi w klasach niższych 50 m., a w wyższych 75 m.; uczniowie liceum, jeżeli zdadzą egzamin przepisany, mogą być przyjętymi do uniwersytetu. Dla kobiet istnieją: szkoły czteroklasowe, w których udzielane są wiadomości z odpowiednich nauk, przyczém główny nacisk stanowi wprawa w roboty ręczne i wyższa szkoła 7-o klasowa w Helsingfors, dająca obszerne i zupełne wykształcenie naukowe kobiece.[1]

Tygodniowo lekcyi w liceach jest 31, w szkołach realnych 34, w szkołach niższych żeńskich 32; między dwiema lekcyjami jest zawsze przerwa 10-o minutowa dla wypoczynku uczących się. Lekcyje rozpoczynają się krótką modlitwą, odmówioną przez rektora lub nauczyciela religii, odczytaniem i objaśnieniem krótkiego ustępu z Pisma ś-go, a następnie ogólnym śpiewem religijnym. W wigiliją święta nauczyciel religii obowiązany jest zaraz po końcu lekcyj uczniom wyznania luterskiego objaśnić tekst ewangielii, przypadającéj na dzień świąteczny. Bez pozwolenia rodziców albo rektora nikt nie może pod karą 60 m., pobieraną za każdym razem, pożyczać uczniowi pieniędzy, dawać na kretyt towarów lub sprzedawać gorących napojów. W szkołach nie jest używaną kara cielesna, lecz tylko napomnienie, posadzenie osobno w klasie, areszt dla uczniów mających 14 lat skończonych najdłużéj na trzy dni od 8-éj rano do 8-éj wieczorem, z obowiązkiem nauczenia się lub odrobienia pewnéj części nauki, oddalenie z zakładu na czas nie dłuższy, jak rok i zupełne usunięcie ze szkoły. W żeńskich szkołach używane jest tylko napomnienie, a nieobyczajne dziewczynki nie są wcale cierpiane w zakładach naukowych. Język wykładowy w średnich szkołach Finlandyi jest dwojaki: w szkołach w Tammerfors, Uleaborg, Nyslott i Tawastehus jest mięszany szwedzki i fiński; w szkole normalnéj w Helsingfors istnieje oddział 4-o klasowy niższy z wykładowym fińskim językiem; we wszystkich zaś innych proliceach, liceach, nauki są wykładane w języku szwedzkim. W szkołach realnych i początkowych o języku wykładowym decyduje język ojczysty uczniów, stąd w jednym uczą w języku fińskim, w innych po szwedzku, a są i takie szkoły, gdzie nauki odbywają się i po szwedzku i po fińsku. Pod koniec 1872 r. było w Finlandyi 11 siedmio-klasowych liceów i 8 czteroklasowych proliceów, 1 realne liceum, 8 czteroklasowych i 6 szkół żeńskich. Nauczyciele i nauczycielki w średnich zakładach naukowych (za wyłączeniem nauczycieli języków, śpiewu, gimnastyki), muszą być finlandczykami, wyznania luterskiego; winni ukończyć kursa uniwersyteckie, złożyć egzamin z tych przedmiotów, których zamierzają nauczać, nakoniec odbyć kurs praktyczny w normalném liceum; dopiero wtedy mogą być nominowani przez Zarząd szkolny. Służący przy zakładach naukowych, używają przywilejów i praw duchowieństwa finlandzkiego, każdéj chwili mogą przejść do stanu duchownego za złożeniem tylko egzaminu w konsystorzu, a wtedy służba nauczycielska zalicza się w poczet lat służby duchownéj. Nauczyciele po 20-u latach służby otrzymują $^1/_4$ część pensyi, jako emeryturę, po 25-u połowę, po 30-u trzy czwarte, a po 35-u całą, wyrównywnającą wysokości pobieranéj na służbie płacy. Nadzór nad zakładami naukowymi średnimi powierzony jest wyższemu Zarządowi szkolnemu, czuwającemu przez pośrednictwo radcy szkolnego, wybieralnego w każdéj miejscowości na lat trzy przez okolicznych mieszkańców i z ich grona. Taki radca, obdarzony zaufaniem współobywateli, czuwa, aby tak nauczyciele, jak i uczniowie spełniali swe obowiązki; ma

przytém prawo zwiedzać klasy, przedstawiać uwagi swe rektorowi albo przesyłać je wprost do wyższego Zarządu szkolnego.

Budynki na licea, szkoły żeńskie, wznoszone i utrzymywane są kosztem skarbu finlandzkiego; miasta, urządzające u siebie szkołę realną, obowiązane są swym kosztem wystawić budynek, oświetlać go, ogrzewać i opłacać służbę niższą. Jeżeli w mieście ma być urządzony nowy jaki zakład średni, lub jeżeli istniejący zakład potrzebuje nowéj budowli; administracyja miejska obowiązana jest oddać bezpłatnie potrzebne place pod zamierzane budynki szkolne.

W r. 1869 ukazem cesarskim ustanowiony został dla Finlandyi wyższy Zarząd szkolny, podległy departamentowi spraw duchownych w Senacie w. ks. Finlandzkiego. Zarząd ten składa się z prezydującego i 6-u członków, z których dwaj są wybierani z grona wyższych urzędników, trzéj są nad-inspektorami (oberinspektorem) średnich zakładów naukowych, a jeden jest nad-inspektorem szkół ludowych. Tylko nad inspektorowie naukowo wykształceni i doświadczeni w zawodzie nauczycielskim, mogą być powoływani do składu Zarządu. Tak prezes, jak członkowie Zarządu, na przedstawienie gienerał-gubernatora, mianowani są przez Cesarza. Prezes pełni honorowo swe obowiązki; członkowie Zarządu pobierają płace po 2,400 m., każdy nad-inspektor pobiera płacy wraz z pieniędzmi na local 7,000 m., sekretarz Zarządu 4,000 m.; nadto prezes na gratyfikacyje nauczycieli corocznie rozporządza summą 4,200 m.

Uniwersytet w Finlandyi istniejący w Abo od r. 1640, po kilku przerwach w czasie wojen i z powodu pożaru Abo, podczas którego spaliły się wszystkie uniwersyteckie budynki, przeniesiony został do Helsingfors do nowych gmachów, wystawionych kosztem 429,348 rs. Lekcyje w tych nowych zabudowaniach rozpoczęły się 1832 r. Uniwersytet helsingforski ma 4-ry fakultety, w których naucza: 25 profesorów zwyczajnych, 4 nadzwyczajnych, 1 prosektor, 8 lektorów, 19 docentów, 3 nauczycieli sztuk. Liczba młodzieży uczęszczającéj na kursa uniwersyteckie dochodzi 700; najliczniejsze są fakultety prawny i oba oddziały filozoficzne; najmniéj studentów jest na medycznym fakultecie. Uniwersytet jest bogato uposażony w pomoce naukowe, posiada bowiem teatr anatomiczny z gabinetem preparatów, obserwatoryjum astronomiczne, gabinet fizyczny, obserwatoryjum magnetyczne, laboratoryjum chemiczne, farmaceutyczne, gabinet mineralogiczny, etnograficzny, muzeum historyczne, muzeum zoologiczne, ogród botaniczny, gabinet medali i monet, kapelę muzyczną, rejtszulę, salę fechtunku, gimnastyki. Dla zaopatrzenia uniwersytetu w Helsingfors w biblijotekę, po pożarze jéj w Abo, nadany został 30-letni przywiléj poboru przez uniwersytet dochodów od wakujących pastoratów i opłat od wyprawionych morzem produktów leśnych. Środki te nietylko wystarczyły na budowę wspaniałego gmachu dla biblijoteki, lecz z tego funduszu wzniesiono obserwatoryjum astronomiczne, magnetyczne, pracownię chemiczną i szklarnię w ogrodzie botanicznym. Biblijoteka ogólna liczy dziś przeszło 120,000 tomów, a rosyjska 20,000 tomów i pozostaje pod zarządem biblijotekarza, vice-biblijotekarza i pomocników.

Młodzież uniwersytecka rozpada się na 6 landsmanszaftów, z których każdy pozostaje pod nadzorem profesora jako inspektora i docenta jako kuratora. Kuratora na lat 3 wybierają członkowie landsmanszaftu, a zatwierdza kanclerz; inspektora mianuje kanclerz uniwersytetu. Landsmanszafty mają prawo sądu w razie

dyscyplinarnych wykroczeń studentów, prawo wydawania studentom, kończącym uniwersytet, świadectw obyczajności i pilności. Ogólny nadzór nad studentami wywiera rektor, przy pomocy pedeli jako urzędników policyjnych. Zarząd domu studenckiego, biblijoteki studentów i ich kasy, spełniają delegaci pojedyńczych landsmanszaftów, corocznie wybierani. Dom studencki w r. 1870 zbudowany z ofiar krajowców, zawiera salę uroczystości, pokoje na tygodniowe zebrania landsmanszaftów, lokal na czytelnię i biblijotekę z 15,000 dzieł złożoną.

Nadzór nad całym uniwersytetem wykonywa nowomianowany przez Cesarza kanclerz, przedstawiający do zatwierdzenia cesarskiego wszelkie wnioski przychodzące od Rady uniwersyteckiéj, a decydujący ostatecznie wewnętrzne interesa mniejszego znaczenia. Nieobecnego kanclerza zastępuje vice-kanclerz także przez panującego nominowany. Pod zwierzchnictwem kanclerza zarządza uniwersytetem rektor wybieralny na lat 3, przez kanclerza zatwierdzony i konsystorz uniwersytetu, składający się z 12-u profesorów zwyczajnych (2 z fakultetu teologicznego, 2 z prawnego, 2 z medycznego, 3 z filozoficzno-historycznego i 3 z fizyko-matematycznego). Corocznie z grona konsystorza wybiera się 3 członków, którzy łącznie z rektorem i prorektorem stanowią deputacyją ekonomiczną do prowadzenia ekonomicznych interesów uniwersytetu. Fakultety zostają pod kierunkiem dziekanów. W razie wakansu na profesora, konsystorz przedstawia 3 kandydatów, z których jednego Cesarz wybiera; docentów mianuje kanclerz; na przedstawienie konsystorza, równie jak lektorów, protektorów i innych nauczycieli. Utrzymanie całego uniwersytetu w Helsingfors kosztuje 1,162,153 marek; majątek uniwersytetu (1871 r.) wynosił 3,249,790 m.; fundusz stypendyjalny pochodzący od korony i z ofiar prywatnych 540,000 marek.

Oprócz uniwersytetu do podniesienia umiejętności i sztuki w Finlandyi przyczyniają się zatwierdzone w 1875 r. Towarzystwo historyczne fińskie i Towarzystwo przemysłowe fińskie; liczne zaś pisma peryjodyczne i przeglądy, których w r. 1878 wychodziło w Finlandyi 30 w języku fińskim a 25 w szwedzkim, zaspakajają umysłowe potrzeby niewielkiéj ludności, rozsianéj na obszernéj rozległości ks. Finlandzkiego.

Fizyjologija, jest nauka objaśniająca czynności (funkcyje) istot żyjących. Rozpada się na dwa działy: 1) fizyjologiją roślin (phytophysiologia) i 2) fizyjologiją zwierząt (zoophysiologia). Zwrócimy uwagę wyłącznie na ostatni dział fizyjologii, tém więcéj, że czynności charakteryzujące roślinę, t. j. funkcyje wegetatywne (krążenie soków, oddychanie, odżywianie), spotykamy również u zwierzęcia, które od poprzedniéj wyróżnia się tylko dowolnym ruchem i czuciem, czyli t. z. funkcyjami animalnemi.

Fizyjologija rozjaśniła poniekąd tajemnicę życia roślin i zwierząt, posługując się spostrzeżeniem (obserwacyją) lub doświadczeniem (eksperymentem). Przypatrując się człowiekowi, jak on chodzi, mówi, oddycha, przyjmuje pokarm stały lub płynny i t. p. spełnia funkcyje, robimy spostrzeżenie; przy tém zwracamy uwagę nietylko na ludzi zdrowych, lecz i na takich, u których, w skutek poranienia lub nieprawidłowego rozwoju, dostępne są bezpośrednio naszemu wzrokowi części organizmu przy zwykłych warunkach zakryte, np. serce przy niedostatku lub rozdwo-

jeniu mostka, żołądek lub kiszki w skutek poranień (np. wypadek strzelca kanadyjskiego z fistulą żołądkową, który to wypadek w rękach umiejętnego badacza amerykańskiego Beaumonta posłużył dla rozjaśnienia procesu trawienia). Jeśli zaś człowieka stawimy w sztuczne warunki np. pomieścimy w kąpieli zimnej lub gorącej, pod dzwonem zawierającym rozrzedzone lub zgęszczone powietrze, zwolnimy lub przyspieszymy niektóre czynności zapomocą odpowiednich środków lekarskich; w takim razie robimy doświadczenie. Ponieważ dla dopięcia naszego celu, t. j. zbadania pewnej funkcyi, zmuszeni jesteśmy nieraz odsłaniać ważne dla życia organa i tym sposobem dokonywać operacyj ryzykownych, których następstwem może być śmierć; dlatego do doświadczeń używamy zwierząt kręgowych, a przedewszystkiem ssących, których organizm jest wielce zbliżony do organizmu człowieka. Ciało ludzkie składa się z głowy, tułowia (piersi i brzuch) i kończyn: dwóch górnych (ręce) i dwóch dolnych (nogi). Zewnątrz ciało pokryte jest skórą, pod nią znajdują się mięśnie (mięso), a w samym środku kości. Gdy przetniemy skórę, zobaczymy, że z rany wycieka płyn czerwony, t. j. krew. Krew jest zawartą w systemie rozgałęzionych rurek, przenikających wszystkie części naszego organizmu. Krew składa się z białej cieczy podobnej do rozcieńczonego białka kurzego, nazwanej osocze (plasma sanguinis) i bardzo znacznej ilości czerwonych ciałek, podobnych u człowieka do podwójnie wklęsłej soczewki. Ciałek tych czerwonych znajduje się około 5-u milijonów w jednym kubicznym milimetrze, czyli mniej więcej w dużej kropli krwi, jaka wypływa po zakłóciu skóry szpilką. Prócz tych czerwonych, znajdują się we krwi i bezbarwne ciałka, lecz w znacznie mniejszej ilości, a mianowicie jedno białe na 300—500 czerwonych. O podobnym składzie krwi można się najłatwiej przekonać, obserwując w zimie krew konia, wlaną do wysokiego szklanego cylindra; ciałka czerwone, których ciężar właściwy jest znaczniejszy, niż osocza, opadają na dno, a nad niemi zbiera się płyn bezbarwny. Krew po wypuszczeniu z naczyń krwionośnych krzepnie i tym sposobem dzieli się na dwie części, t. j. na masę miękką czerwoną (skrzep, placenta sanguinis), składającą się z włóknika, który, wydzielając się w kształcie włókien spilśnionych, zabrał ze sobą ciałka krwi i żółtawy płyn (surowicę, serum sanguinis). Ciepło przyśpiesza, zimno zaś zwalnia krzepnienie krwi. W organizmie krzepnieniu krwi przeszkadza zetknięcie się z żywemi ściankami naczyń krwionośnych (w sercu żaby krew pozostaje płynną w przeciągu dwóch lub więcej dni); jeżeli zatem kawałek naczynia zastąpimy rurką szklanną lub do krwi wprowadzimy jakiekolwiek obce ciało, nastąpi bezwłocznie skrzepnienie krwi.

Krew znajduje się w ciągłym ruchu, płynie ona bezustannie od tętnic (arteriae) przez naczynia włoskowate do żył (venae), t. j. od miejsc większego, do miejsc mniejszego ciśnienia. Dla wyjaśnienia ruchu krwi, można zrobić następujące doświadczenie. W dwóch beczułkach lub słojach, wywiercić otwory w bliskości dna, wetknąć w nie szklane rurki, połączyć następnie dwie te rurki za pomocą rury kauczukowej i nalać w jednę beczułkę wody; jeżeli postawimy obie beczułki na jednej wysokości np. na stole, woda odtąd z jednej beczułki przez rurę kauczukową przechodzić będzie do drugiej, aż w obydwóch wysokość wody (rachując od dna) będzie jednakową. Jeżeli z drugiej beczułki zaczerpniemy pewną ilość wody i wlejemy do pierwszej, znów woda z pierwszej do drugiej przechodzić będzie; jeżeli w równych odstępach czasu będziemy pewną daną ilość wody brać z drugiej i wle-

wać do pierwszéj beczułki, otrzymamy ciągły ruch wody od pierwszéj do drugiéj beczułki. Najwygodniéj osiągniemy nasz cel, zastosowując pompkę, któraby przy podniesieniu tłoka czerpała wodę z drugiéj, a przy opuszczeniu wlewała ją w pierwszą beczułkę. Rolę takiéj ssąco-tłoczącéj pompki odgrywa serce, które u zdrowego dorosłego człowieka 72 razy w przeciągu minuty czerpie 187 gram. (około pół naszego funta) krwi z żył (beczułka druga), i wlewa ją do tętnic (beczułka pierwsza). Serce człowieka składa się z czterech części: dwóch przedsionków i dwóch komórek. Do przedsionków wpływa krew z żył, z komórek wychodzi do tętnic; a mianowicie z lewéj komórki wchodzi do aorty, głównéj tętnicy, która, dzieląc się na coraz mniejsze gałązki, rozprowadza krew po całém ciele; drobniutkie, włoskowate (kapilarne) naczyńka łączą się w coraz większe żyły, aż wreszcie za pomocą dwóch głównych żył (górnéj i dolnéj, vena cava superior et inferior) przeprowadzają krew napowrót do prawego przedsionka; stamtąd krew idzie do prawéj komórki i za pomocą tętnicy płucnéj przechodzi do płuc, a stamtąd wraca napowrót do prawego przedsionka za pomocą czterech lub pięciu żył płucnych.

Dla utrzymania ruchu krwi w opisanym kierunku, służą odpowiednie wentyle (zasłonki), znajdujące się pomiędzy przedsionkami i komórkami z jednéj strony, a z drugiéj przy początku tętnic wychodzących z komórek. Kurcze serca odbywają się w następujący sposób: najprzód kurczą się przedsionki i wtłaczają krew do komórek; następnie przedsionki rozszerzają się, a komórki kurcząc się, wciskają krew w tętnice; w końcu następuje pauza, podczas któréj oba działy serca pozostają w rozkurczu. Potém znów skurcz rozpoczyna się od przedsionków i przechodzi na komórki. Skurcz serca nazywa się systole, rozkurcz zaś diastole. Ponieważ serce, kurcząc się, zmienia swój kształt i położenie w klatce piersiowéj (staje się grubszém w kierunku od tyłu ku przodowi i odbywa ruch wahadłowy około osi poziomej, idącéj od jednego do drugiego boku z tyłu ku przodowi); dlatego uderza o ściankę klatki piersiowéj i wypukla ją nieco na zewnątrz. O tém uderzeniu serca możemy się przekonać, przykładając palec do piersi na lewo od mostka poniżej piątego żebra. Jeżeli zamiast palca przyłożymy ucho do klatki piersiowéj w daném miejscu, to usłyszymy dwa tony serca: pierwszy niższy, przeciągły, pochodzący równocześnie od tonu wywołanego skurczem mięśni komórek i zamykania zasłonek umieszczonych na granicy przedsionków i komórek; drugi wyższy i krótszy, którego przyczyną jest zamykanie zasłonek znajdujących się przy początku tętnic. Człowiek jest otoczony powietrzem, które się składa z 4-ch części azotu i jednéj części tlenu (kwasorodu). Do utrzymania życia człowiek potrzebuje tlenu, który przy wypełnianiu rozmaitych czynności w jego organizmie bezprzestanku się zużywa. Zadaniem krwi jest rozprowadzać tlen po całym organizmie; główną rolę odgrywają w tym względzie czerwone ciałka krwi, które tlen z powietrza przyciągają. Ponieważ każda cząstka organizmu potrzebuje tlenu, dlatego krew lewéj komórki za pomocą tętnic roznosi go po całém ciele; przez cienkie ścianki naczyń włoskowatych przechodzi on w tkanki, z tychże do krwi wstępuje kwas węglany, i krew przesycona nim za pomocą żył wraca do prawego przedsionka. Stamtąd przez prawą komórkę i tętnicę płucną wchodzi w płuca i ożywiona, t.j. pozbywszy się kwasu węglanego i nabrawszy tlenu, wraca do lewego przedsionka, skąd przechodzi do lewéj komórki i głównéj tętnicy aorty.

Płuca sąto dwa worki sprężyste, umieszczone w klatce piersiowéj i zostające w związku z otaczającém nas powietrzem za pomocą krtani, jamy nosowéj i ustnéj. Przyglądając się człowiekowi, widzimy, że jego klatka piersiowa na przemian się rozszerza i zwęża; ponieważ powierzchnia płuc przylega do wewnętrznéj ścianki klatki piersiowéj, to takież same ruchy odbywają płuca. Przy rozszerzeniu część powietrza wchodzi w nie i stamtąd krew, znajdująca się w naczyniach włoskowatych, otaczających, na kształt siatki, worki płucne, bierze niezbędny dla organizmu tlen i wydala kwas węglany, który, przy zwężeniu płuc, t. j. przy wydychaniu, uchodzi w atmosferę. Prócz tlenu, człowiek potrzebuje rozmaitych pokarmów, które codziennie w pewnych odstępach czasu wprowadza do swego organizmu. Pokarmem nazywamy każde ciało, które może przejść do krwi, a stamtąd do tkanek i służyć do zastąpienia zużytych ich części. Pokarmy przyjmujemy za pomocą jamy ustnéj, w któréj części stałe zostają zżute i zmieszane ze śliną, a następnie za pomocą łykania, drogą przełyku dostają się do żołądka. Tu pozostają od 3—5 godzin, następnie przechodzą do kiszek cienkich i grubych; części potrzebne dla organizmu zostają wessane głównie w kiszkach cienkich za pomocą żył i naczyń chłonących. Ażeby się przekonać o istnieniu naczyń chłonących, najlepiéj na kilka godzin przed zabiciem nakarmić zwierzę mlékiem; wtedy w jamie brzusznéj znajdziemy wielką ilość białych naczyń, t. j. naczyń chłonących, które się niém napełniły. Nieprzydatne dla organizmu części pokarmów przechodzą do kiszek grubych, gdzie, tracąc wodę, stają się coraz gęstszemi i wreszcie jako kał wydalają się z organizmu. Zadaniem organów trawienia jest nietylko przeprowadzenie pokarmów z jamy ust do kiszki odchodowéj, lecz głównie przemienienie ich w taki sposób, ażeby z łatwością mogły być wessane przez naczynia krwionośne i chłonące. W tym celu znajdujemy wielką liczbę gruczołów, które wydzielają obfity płyn, zawierający pewne fermenty, pod wpływem których części nierozpuszczalne pokarmów przechodzą w rozpuszczalne, łatwo przenikające w krew przez ścianki maleńkich naczyń krwionośnych. I tak: ślina, wydzielająca się w jamie ustnéj, zamienia krochmal na cukier (gronowy); w żołądku pepsina zamienia białko na pepton; w kiszkach żółć i sok trzustkowy rozdrabniają i zamieniają na mydło rozmaite tłuszcze; prócz tego sok trzustki bardzo silnie działa na krochmal i białko. Dla utrzymania życia w stanie normalnym organizm potrzebuje wody, rozmaitych soli mineralnych, a z organicznych ciał: białka, tłuszczu i krochmalu. Samym tłuszczem, ani samym krochmalem życia podtrzymać nie można, czystego zaś mięsa należałoby spożywać tak wielkie ilości, jakich organizm nie może strawić. Najodpowiedniejszym jest pokarm, składający się z jednéj części mięsa i cztérech części mieszaniny chleba i tłuszczu. Wedle Voita człowiek średniego wzrostu, przy umiarkowanéj pracy, powinien dla podtrzymania swego organizmu dziennie przyjmować 130 gram. (8 łutów) mięsa, 404 gram. (27 łutów) chleba i 84 gram (6 łutów) tłuszczu.

Produkta niepotrzebne lub szkodliwe dla prawidłowego odbywania funkcyj organizm wydala z siebie za pomocą płuc (kwas węglany), za pomocą moczu i potu (mocznik, sól kuchenna, fosforany, siarczany), za pomocą kału niestrawione części pokarmów). Człowiek zimą i latem pokazuje jednę i tę samą temperaturę, t. j. pod pachą 36,5—37,5° Celsyjusza (28,2—30° Reaumura); temperatura jest najniższą po drugiéj godzinie rano, najwyższą po piątéj po obiedzie; ruch i przyjęcie pokarmów

zwiększają ją. Ponieważ człowiek zachowuje tę samą temperaturę, pomimo znacznych zmian temperatury otaczającéj go atmosfery, wynika stąd, że muszą być w ciele jego przyrządy, regulujące wytwarzanie się i utratę ciepła. Źródłem ciepła jest łączenie się części pokarmowych z tlenem (palenie), przyczém jako ostatnie produkta utlenienia, zjawiają się kwas węglany i woda. Ubytek ciepłoty odbywa się następującemi drogami: 1) przez promieniowanie z wolnéj powierzchni ciała; 2) przez przewodnictwo na rzeczy chłodniejsze od ciała, dotykające jego powierzchni, a zatém głównie na powietrze, odzież, i substancyje chłodniejsze przyjmowane do ciała, a zatém na wdychane powietrze i pokarmy; 3) przez ulotnienie się wody (t. j. zamianę na parę) wydzielanéj zapomocą skóry (pot) i płuc (z powietrzem wydychaném). Dla zamiany jednego centymetra sześciennego wody na parę, potrzeba 582 jednostek ciepłoty. Jednostką ciepła nazywamy tę jego ilość, która jest potrzebną dla podwyższenia temperatury jednego centymetra sześciennego (1 gram =16 gran.) wody o jeden stopień Celsyjusza (4/5° Reaumura), przy utlenieniu, t. j połączeniu się z tlenem 1 grama mięsa wytwarza 5,000 jednostek, 1 grama chleba 4,000 jednostek, 1 grama tłuszczu 9,000 jednostek ciepła (calories). Człowiek w przeciągu dnia wytwarza 2,700,000 jednostek ciepła i traci je wymienionemi wyżéj drogami.

Prócz utrzymania swego organizmu w normalnym stanie, człowiek wchodzi w stosunki z drugiemi, otaczającemi go istotami. Do tego celu służą funkcyje animalne, wyróżniające go od rośliny, t. j. ruch i czucie. Podstawa naszego ciała, szkielet, składa się z wielkiéj ilości kości, mniéj lub więcéj ruchomie ze sobą połączonych. Przy chodzeniu, pływaniu, wiosłowaniu i t. d. odbywamy rozmaite ruchy, przy czém siła, wywołująca te ruchy, zależy od skurczu mięśni. Działanie mięśni najlepiéj pojmiemy, zwróciwszy uwagę na kończynę górną, a mianowicie na ramię i przedramię; pierwsza z drugą jest połączona kością w stawie łokciowym, dozwalającym na zgięcie, czyli przybliżenie przedramienia, i wyprężenie, czyli oddalenie przedramienia od ramienia. Do zgięcia służą dwa mięśnie, poczynające się w górnéj części przylegającéj do łopatki), ramienia i przyczepiające się do kości przedramieniowych na 1—2 cali poniżéj stawu łokciowego. Wedle zasad mechaniki, mamy więc do czynienia z drągiem jednoramieniowym, którego podpora znajduje się w stawie łokciowym: przyczep siły, t. j. mięśni blisko od podpory, przyczep zaś ciężaru (przedramienia i ręki) w dolnéj, trzeciéj części kości przedramienia, lub jeszcze niżéj w razie, gdy w ręku trzymamy jakiśkolwiek ciężar. Wymienione mięśnie, kurcząc się, podnoszą przedramię i zbliżają je do ramienia. Jeszcze więcéj złożonym jest ruch mięśni, jaki widzimy przy tworzeniu się głosu w krtani, lub części składowych mowy w jamie ustnéj. Mięśnie zostają pod wpływem woli, która rozwija się w mózgu, mianowicie w szaréj substancyi, pokrywającéj wielkie półkole mózgowe. Odtąd za pomocą mózgowia i rdzenia kręgowego przechodzą do mięśni białe nitki t. z. nerwy, po których wola rozchodzi się do odpowiednich mięśni. Prócz dowolnych, widzimy ruchy mimowolne, czyli odruchy np. zamknięcie powieki przy podrażnieniu rogówki, niezależnie od mózgowia; te ruchy najlepiéj obserwować podczas snu lub u zwierząt, u których przedtém zniszczyliśmy półkole mózgowe. Prócz tego człowiek obdarzony jest organami czucia, a mianowicie dotyku, węchu, smaku, wzroku i słuchu. Za pomocą zmysłu dotyku możemy oznaczyć nietylko miejsce (naszego ciała), które się zetknęło z obcém ciałem, kształt tego ciała, cię-

żar i względną jego temperaturę, t. j. czy jest cieplejsze lub zimniejsze od naszego lub też innego ciała, którego się przedtem dotknęliśmy. Ze względu na wymienione okoliczności możemy zmysł dotyku rozdzielić: na zmysł dotyku w ściślejszem znaczeniu tego wyrazu, zmysł ciężaru i zmysł ciepła. Jeżeli nerwy dotyku zostaną silnie podrażnione, wtedy doznajemy uczucia bólu.

Organ powonienia znajduje się w górnej połowie jamy nosowej; rozgałęziające się tam włókna nerwu powonienia biorą swój początek z przedniej części mózgowia. Przyjemny lub nieprzyjemny zapach ciał możemy rozeznać tylko wtedy, gdy ciała te są lotne i będą wprowadzone do jamy nosowej przy oddychaniu. Dlatego chcąc dokładniej określić zapach pewnego ciała, przybliżamy do niego nos i kilkakrotnie wciągamy powietrze, zawierające cząsteczki tego ciała. Za pomocą języka możemy rozpoznać smak rozmaitych ciał; w języku rozdzielają się dwa nerwy, pochodzące z tylnej części mózgowia, a mianowicie: nerw językowy (gałąź nerwu trójdzielnego) w przedniej jego połowie i nerw języko-gardzielowy w tylnej. Na zakończeniach tego ostatniego nerwu, w brodawkach kulistych (papillae vallatae), znajdują się t. z. pączki smakowe; jeżeli u nowonarodzonego zwierzęcia przetniemy nerw języko-gardzielowy, wymienione pączki nie rozwijają się dalej, lecz nikną. Za pomocą języka rozróżniamy smak słony, gorzki, kwaśny i słodki. Prawdopodobnie dla rozpoznania rozmaitych smaków, znajdują się oddzielne włókna nerwowe; za tem przemawiają wypadki zdarzające się u chorych, którzy nie mogli rozróżniać ciał kwaśnych i gorzkich, rozpoznawali zaś dokładnie ciała słodkie i słone. Za pomocą oka widzimy otaczające nas przedmioty dlatego, że w skutek załamania promieni światła, wchodzących w oko, powstaje w głębi jego odwrotny, zmniejszony obraz wymienionych przedmiotów. Oko możemy porównać z przyrządem używanym przez fotografów. Składa się ono (z przodu ku tyłowi) z przezroczystej rogówki, poza którą znajduje się przestrzeń zapełniona cieczą wodną; tęczówki (od której zależy kolor oka, mającej w środku otwór, źrenicę; dalej podwójnie wypukłej soczewki i ciała szklistego, które jest z tyłu pokryte siatkówką, będącą błoniastem rozszerzeniem nerwu wzrokowego; na zewnątrz siatkówki (od tyłu) znajduje się naczyniówka, przechodząca w tęczówkę i twardówka lub białkówka (t. z. białko oka), łącząca się z rogówką. Na siatkówce, podobnie jak na matowem szkle przyrządu fotograficznego, powstają odwrotne obrazy przedmiotów, na które wzrok nasz ustawiliśmy. Ponieważ soczewka może zmieniać swoję wypukłość, t. j. silniej lub słabiej załamywać światło, dlatego możemy widzieć po kolei przedmioty znajdujące się w rozmaitych odległościach od naszego oka. Ta własność oka nazywa się akomodacyją. Za pomocą oka możemy rozpoznać nietylko kształt przedmiotów, lecz również ich zabarwienie, czyli za pomocą oka rozpoznajemy nietylko światło, lecz i różne kolory. Podług Helmholtza każde włókno siatkówki składa się z trzech włókienek, z których jedno zostaje podrażnione głównie kolorem czerwonym, drugie zielonym, a trzecie fijoletowym. Trafności tego zdania dowodzą ludzie, którzy nie mogą rozpoznawać jednego z wymienionych kolorów. Najczęściej spotykamy ślepotę na kolor czerwony, czyli t. z. Daltonizm, dlatego, że Dalton, sławny fizyk angielski, pierwszy znalazł ten niedostatek we własnych oczach. Organ słuchu dozwala nam rozróżniać szumy i dźwięki, a w ostatnich siłę, wysokość i dźwięczność (timbre). Wysokość tonu zależy od liczby wahań, tymbr zaś czyli dźwięczność od przyłączenia jednych lub drugich nadtonów. Ucho składa się z ucha zewnętrznego mu-

szli i przewodu słuchowego zewnętrznego); z ucha średniego, oddzielonego błoną bębenkową od pierwszego i zostającego w związku z jamą ust za pomocą rurki Eustachijusza; (w średnim uchu znajdują się kosteczki słuchu: młoteczek, kowadełko i strzemię); wreszcie z wewnętrznego ucha, czyli labiryntu, w którem znajdują się półokrągłe kanały i ślimak. Do téj ostatniéj części ucha przechodzą zakończenia nerwu słuchowego, które zostają pobudzone przez fale głosowe. Głos dochodzi do ucha przy zwykłych warunkach w następujący sposób: fale głosowe, wchodząc w ucho zewnętrzne, wywołują odpowiednie drgania błony bębenkowéj, które za pomocą kosteczek słuchu zostają przeniesione do ślimaka, właściwie do płynu go wypełniającego, w którym na twardéj błonie są zawieszone delikatne komórki, będące zakończeniami włókien nerwu słuchowego. Lecz głos może przejść do nerwu słuchowego za pomocą kości czaszki; o tém łatwo się przekonamy, jeśli, zakrywszy szczelnie uszy, słabo drgający kamerton przyłożymy do zębów lub czoła. Pojedyńcze tony rozpoznajemy dlatego, że każdy oddzielny ton pobudza oddzielne włókienko nerwu słuchowego. Wedle Helmholtza błona podstawowa, na któréj leżą komórki nerwu słuchowego, składa się ze strun rozmaitéj długości, które, jako rezonatory, przechodzą w drganie przy wchodzeniu w ucho odpowiednich tonów i wprawiają w czynność odpowiednie włókienka nerwu słuchowego. Nowsze poszukiwania wykazały, że organ wzroku stoi w związku z szarą substancyją powierzchowną potylicowych zrazów półkul mózgowych, organ zaś słuchu z powierzchnią zrazów skroniczych. Za pomocą tych części powierzchni mózgu, rozpoznajemy kształt i kolor przedmiotu, lub też własności dźwięku.

Literatura. L. Hermann: „Handbuch der Physiologie.“ Leipzig, 1879—1883. — L. Hermann: „Grundriss der Physiologie des Menschen.“ 8 Auflage. Berlin, 1886, przekład polski dra S. Portnera z dodaniem wielu objaśnień przez prof. Hoyera. Warszawa, 1865.— W. Wundt: „Lehrbuch der Physiologie des Menschen.“ 4-te Auflage. Stuttgart, 1878.—H. Huxley: „Lessons in elementary physiology“ przekład niemiecki prof. J. Rosenthala. Leipzig, 1871.—M. Foster: „A Text Book of Physiology. Third dedition.“ London, 1879; niemiecki przekład prof. N. Kleinenberga, Heidelberg, 1881; rosyjski przekład prof. Tarchanowa. Petersburg, 1882.—H. Beanis: „Nouveaux éléments de physiologie humaine,“ 2-e édition. Paris, 1881; przekład rosyjski prof. Cybulskiego. Peters., 1884. —L. Landvis: „Lehrbuch der Physiologie des Menschen,“ 5-te Auflage. Wien und Leipzig, 1886, przekład rosyjski prof. Danilewskiego, Charków 1885 i 1886.—Grünhagen: „Lehrbuch der Physiologie“ 7-e Auflage. Hamburg und Leipzig, 1886.

F. N

Fizyka. Od wyrazu greckiego φύσις, oznaczającego przyrodę, nazwę swą biorąc, obejmowała fizyka pierwotnie cały obszar nauk przyrodzonych, gdy tymczasem to, co w ramy wiedzy przyrodniczéj, wciągnąć się nie dawało, stanowiło metafizykę czyli naukę, zajmującą się przedmiotami poza obrębem fizyki zostającymi. Fizyka starożytna jest prawie wyłącznie fizyką grecką. Indyjanie, Chaldejczycy, Egipcyjanie posiadali niewątpliwie pewną znajomość objawów przyrody; umysły wszakże narodów wschodnich, grozą bóstw ujarzmione, rozpływały się w spekulacyjach teologiczno-mistycznych i nic zdołały się wznieść do pojęcia prawidłowości w przyrodzie. Swobodny dopiero duch grecki umiał się dopatrzeć w objawach natury związku przyczynowego, niezależnego od wpływów nadprzyrodzonych, a tém samém w Grecyi dopiero powstać mogła nauka przyrody—fizyka. Na drodze téj nie współzawodniczyli z nimi zgoła Rzymianie, którzy, wszelką swą działalność skupiając jedynie

koło utrzymania i rozwinięcia bytu państwowego, naukę o tyle tylko cenić umieli, o ile bezpośrednio praktyczną wartość przedstawiać mogła. W fizyce greckiej tkwią już niewątpliwie zarody wszystkich dzisiejszych działów naszej nauki; znane bowiem były Grekom nawet i najprostsze objawy magnetyczne i elektryczne; do poważnych wszakże rezultatów i oni dojść nie zdołali. Od fizyki naszej nauka Greków różni się nietyle materyjałem, ile odmiennym sposobem jego traktowania. Starożytni nie wykryli właściwej drogi do badania przyrody, nie znali metody doświadczalnej, która nauce nowożytnej tak olbrzymi rozwój zapewniła. Jakoż głównie doświadczenie wyróżnia naukę nową od starożytnej. Do wyjaśnienia zjawisk przyrody i do wykazania przyczynowego między niemi związku dążyli Grecy dwiema drogami: bądź to z dowolnych, a ogólnych na świat poglądów, starali się wysnuć prawidłowość przyrody; bądź też z pewnych, prostych i jasnych twierdzeń, lub spostrzeżeń, drogą wywodów matematycznych, tłómaczyli zjawiska bardziej zawiłe. Dwa te prądy, filozoficzny i matematyczny, wyróżniają zarazem dwa okresy fizyki greckiej: filozofii natury i fizyki matematycznej. Droga filozoficzna w badaniu natury znamionuje młodzieńczy, dziecinny nieledwie okres dziejów fizyki; jak zaś jest bałamutną i zawodną, świadczy niepowodzenie tak zwanej idealistycznej filozofii natury, w dwa tysiące z górą lat po pierwszych na tej drodze krokach mędrców greckich. Z mędrców tych najdawniejszym jest Tales (600 r. przed nar. Chr.), pierwszy fizyk grecki. Główną zasadą wszechrzeczy jest dla niego woda, wszystko jest z wody i wszystko się w wodę obraca. Pogląd taki Talesa potwierdza może prawdopodobne przypuszczenie, że źródła jego nauki pochodzą z Egiptu, który żyzność swą jedynie wodom Nilu zawdzięczał; on też pierwszy w Grecyi przepowiedział zaćmienie słońca, do czego zapewne za podstawę służył mu okres 6595¼ dni, wyprowadzony przez Babilończyków z długoletnich obserwacyj. I inni filozofowie szkoły jońskiej przedewszystkiem poszukiwali zasadniczego pierwiastku wszech rzeczy; dla Anaksymenesa było nim powietrze.

Szczęśliwszym w spekulacyjach swych był Pytagoras (550 pr. Chr.). Opierał je bowiem nie tyle na substancyi zasadniczej, ile raczej na porządku wszech rzeczy, na ich liczbie i mierze; chociaż bowiem liczba miała dla niego mistyczne znaczenie, mogła go wszakże, choćby przypadkowo tylko do uchwycenia prawidłowości zjawisk doprowadzić. Tą drogą zdołał on wykazać stosunki liczebne w przestankach, czyli interwalach harmonijnych, kładąc tem podstawy umiejętnego działu akustyki. Anaksagoras (450 r.) rozmaitość ciał opiera na nieskończonej rozmaitości cząstek nadzwyczaj drobnych; a współczesny mu Empedokles sprowadza substancyje zasadnicze do czterech żywiołów: ziemi, wody, powietrza i ognia. Leucyp i uczeń jego Demokryt słyną, jako twórcy nauki o atomach, które różnić się mają między sobą nie jakościowo, jak u Anaksagorasa, lecz tylko postacią, położeniem i porządkiem i które pozostają w ustawicznym ruchu. Fizyka Platona (400 r.) jest bez znaczenia. Współczesny mu pytagorejczyk Archylas stosować miał matematykę do zagadnień mechanicznych. Najwyższego punktu swego rozwoju dosięga filozofija natury w Arystotelesie (384—322), ale też na nim kończy się wyłączne panowanie filozofii w fizyce. Arystoteles góruje ponad wszystkimi swymi poprzednikami olbrzymią wiedzą i więcej niż oni liczy się z faktami; spekulacyja wszakże prowadzi go do błędnych rezultatów, tak, że fizyka stanowi najsłabszą część jego dzieł. Przeczy on możliwości próżni, wprowadza pojęcie o „hor-

ror vacui", mniema, że ciała ciężkie spadają prędzéj, aniżeli lekkie. O działaniu wszakże drążka ma dosyć jasne pojęcie. Wie, że głos rozchodzi się przez ruch powietrza; że promienie nie wychodzą z naszego oka, ale do niego dochodzą; o cieple wypowiada zdania dziwaczne. Ważniejsze znaczenie, ze względu na bogactwo faktów, mają jego księgi o meteorologii.

Z przeniesieniem się nauki greckiéj do Aleksandryi, około r. 300 przed Chr., rozpoczyna się okres matematyczny dziejów fizyki. Słynny geometra Euklides kładzie podstawy optyki; znajomość prawa odbicia światła, pozwala mu wyprowadzić twierdzenia katoptryki. Optyka jednak ma dla Euklidesa znaczenie tak dalece czysto matematyczne, że jest dla niego rzeczą obojętną, czy promienie światła z oka wybiegają, czy do niego dochodzą. Najznakomitszy wszakże fizyk starożytności Archimedes (287—212) nie był aleksandryjczykiem; urodził się i żył w Syrakuzach. W piśmie „o równowadze płaszczyzn" uzasadnia on prawo równowagi drążka i znajduje środek ciężkości różnych figur. W piśmie zaś „o ciałach pływających" rozbiéra warunki równowagi cieczy i wykrywa prawo zachowania się ciał zanurzonych w cieczy. Genijalnémi témi odkryciami dał Archimedes początek statyce ciał stałych i ciekłych. Starożytni przypisywali mu wynalazek wielu przyrządów mechanicznych i zwierciadeł palących; on sam jednak praktyczne swe wynalazki mało cenił wobec prac teoretycznych, matematycznych. Współcześni Archimedesowi byli: Eratostenes, który pierwszy metodą umiejętną oznaczył wielkość ziemi i genijalny astronom Arystarch z Samos. Około r. 150 prz. Chr. słyną jako mechanicy Ktezybijos i uczeń jego Hieron, wynalazcy wielu przyrządów, polegających na prężności powietrza. W tymże czasie Hypparch doprowadza astronomiją do znakomitego już stopnia rozwoju. W pierwszym stuleciu przed Chr. Witruwijusz wie, że głos rozchodzi się w powietrzu na wzór fal wodnych; posiada znajomość prężności pary wodnéj, a Kleomedes, prawdopodobnie ze spostrzeżeń astronomicznych wysnuwa wnioski o załamaniu światła. U Lukrecyjusza i Seneki znajdujemy też ustępy z różnych działów fizyki, Plinijusz zaleca się przedewszystkiém łatwowiernością.

Trzeci wielki astronom starożytności Klaudyjusz Ptolomeusz (70—147 po Chr.) napisał traktat o optyce; mówi w nim o załamaniu światła i mierzy kąty, jakie promień padający i załamany tworzą z prostopadłą; nie zna jednak prawa załamania. Na nim kończy się świetny w każdym razie okres fizyki matematycznéj i wogóle całéj nauki greckiéj. Odtąd wśród gwaru życia politycznego i sporów religijnych myśl naukowa zwolna zamiera. Jeden z ostatnich aleksandryjczyków Pappus (około 300 r.) pisze jeszcze o środku ciężkości i o maszynach prostych, nieco późniéj naucza Hypatyja, słynna córka matematyka Teona, któréj, jak się zdaje, błędnie przypisywano wynalazek areometru. W r. 640 Omar zdobywa Aleksandryją; wielka tameczna biblijoteka dawniéj już uległa zniszczeniu skutkiem walk religijnych, ale zwycięstwo Arabów kładzie kres ostatecznéj świetnéj akademii. Pod wpływem nowych prądów religijnych przyroda ulega pogardzie i potępieniu, a badanie jéj zamiera zupełnie. „Nie dla nieznajomości tych rzeczy, które poganie podziwiają, mówi Euzebijusz św., ale dla pogardy bezużytecznych ich prac, tak lekceważymy te sprawy i ducha naszego do lepszych przedmiotów zwracamy." Mistycyzm zajmuje miejsce myśli naukowéj, powstaje

alchemija, astronomija przyradza się w astrologiją, a fizyka w magiją. Na szczęście, wygnana przez narody europejskie, znalazła nauka grecka przytułek u Arabów, którzy, choć ją niewiele posunęli, przylgnęli do niéj gorliwie i starannie ją przechowali, najpierw w Bagdadzie, a potém w Kordubie. Najwybitniejszą rolę odegrali Arabowie w medycynie, astronomii i gieografii; z fizyki zajmowali się właściwie tylko optyką i mechaniką. Jako optyk słynie Alhazen (ok. r. 1000); zna on nieźle budowę oka, a o załamaniu światła wie przynajmniéj, że kąt załamania nie jest proporcyjonalny do kąta podania; z czasu trwania zmierzchu ocenia wysokość atmosfery. W mechanice zaś arabskiéj najważniejszém dziełem jest Alkhazynijego (1120): „Waga mądrości," świadcząca dobrze o biegłości Arabów w konstrukcyi przyrządów mechanicznych; waga Alkhazynijego służy mu do różnych celów, w szczególności oznacza za pomocą niéj dokładnie ciężary właściwe wielu ciał. Ostatnim znakomitym uczonym arabskim jest Ibn-Roszd, zwany Awerroës (1126—1198), komentator Arystotelesa. W tym jednak czasie ortodoksyja mahometańska wzrasta do takiéj potęgi, że Awerroës za herezyją zostaje wygnany z Korduby, a okres nauki arabskiéj na nim się kończy. Dzieła jego jednak w ciągu następnych czterech stuleci są wielbione w Europie.

Zwrot do filozofii greckiéj, albo, ściśléj mówiąc, do Arystotelesa, nastąpił w Europie w wieku dwunastym; pod hasłem Anzelma biskupa kanterberyjskiego. Zasadę: „credo, ut intelligam," rozwinęła potrzeba dowodzenia prawdziwości dogmatów, do czego przydać się mogła jedynie metoda rozumowania filozoficznego. Do celu tego ograniczona filozofija, znana pod nazwą scholastyki, wywarła ten przynajmniéj wpływ na dalszy rozwój umysłowy Europy, że wzmogła dzielność myślenia i rozumowania i przygotowała grunt do późniejszego odrodzenia się nauki. Ale zapoznanie się z dziełami Arystotelesa zwróciło uwagę i na jego fizykę; a lubo z początku kościół ją potępiał (np. na synodzie 1209), zbratał się z nią następnie tak dalece, że wszystko, co powiedział Arystoteles, przyjmowano z taką pewnością, jak dogmata kościoła. Rozbudzona umysłowość średniowieczna zatonęła w komentowaniu Arystotelesa; dla samodzielnego badania przyrody miejsca nie było. Jak potężną była ta wiara w Arystolesa, świadczy jeszcze na początku wieku siedemnastego wyrzeczenie prowincyjała jezuitów do księdza Scheinera, który chciał mu przez lunetę pokazać świeżo odkryte plamy na słońcu:—„Po cóż, mój synu? Dwukrotnie przeczytałem Arystotelesa i nic podobnego nie znalazłem. Plamy nie istnieją, ale są to tylko wady twoich szkieł albo twoich oczu." Słynny scholastyk wieku XIII-go Albert W., doctor universalis, pismami swémi i pracą nauczycielską rozbudza na zachodzie zajęcie do fizyki; wspomina on o wynalazku kompasu (znanego już dawniéj Chińczykom) i prochu strzelniczego. Jako istotny wszakże badacz przyrody wybija się w tymże wieku Roger Bakon, który jest istotnym poprzednikiem późniejszych eksperymentatorów. Najważniejsze jego pisma tyczą się optyki (zboczenie kulistości, zwierciadła paraboliczne), optyka bowiem, dzięki przewadze w niéj matematyki, zachowała się lepiéj, aniżeli inne gałęzie wiedzy fizycznéj; od współczesnych mu wszakże pojęć astrologicznych i magicznych Bakon nie jest wolny. W tymże czasie zajmował się optyką mnich polski, Vitellio (Wytelo). Optyka jego obejmuje wykład systematyczny téj nauki; poznał on, że przy jednakich substancyjach kąty są jednakie, czy to światło przechodzi z ciała rzadszego do gęstszego, czy z gęstszego do rzadszego;

co do tęczy, uważa, że promień przechodząc przez krople deszczu ulegać musi załamaniu. Na tęż epokę przypada wynalazek okularów. Wiek czternasty i pierwsza połowa piętnastego zapadają znów w zupełną pomrokę. W końcu tego okresu, De Cusa czyli Cusanno odnawia naukę pytagorejską o ruchu ziemi i pozostawia rys ówczesnego stanu mechaniki. Peurbach pracuje nad odrodzeniem astronomii, a uczeń jego Regijomontanus tłómaczy na łacinę mnóstwo pism dawnych o fizyce. Wiek piętnasty kończy się wstrząsającym umysły wypadkiem: odkryciem Ameryki; otwierają się poglądy szersze, upada ostatecznie przesąd o płaskiéj powierzchni ziemi. Co do fizyki w szczególności, podróż Kolumba dostarczyła dowodu o rozmaitém w różnych miejscach zboczeniu igiełki magnesowéj. Wybitną w tymże czasie postacią jest sławny malarz Leonardo da Vinci, (1452—1519), który, obok swéj sztuki, zajmował się inżynieryją, oddając się zarazem matematyce i fizyce; pojmuje on ważność doświadczenia, a ulotne jego pisma świadczą, że posiada znajomość równi pochyłéj, spadku ciał, włoskowatości, ciemni optycznéj, do któréj porównywa oko. Wpływu jednak na współczesnych nie wywarł.

Odrodzenie nauki datować należy dopiéro od wystąpienia Kopernika (1543); poruszenie z odwiecznych posad ziemi poruszyło umysły i ośmieliło je do badań samodzielnych, chociaż co do pojęć fizycznych Kopernik trzyma się jeszcze zupełnie zasad Arystotelesa. W téj wszakże epoce mnożą się już coraz więcéj przeciwnicy filozofii arystotelesowéj, a w celu jéj obalenia w połowie 16-go wieku Telezyjusz z Consenzy zakłada nawet stowarzyszenie pod nazwą akademii telezyjańskiéj. Tortaglia (1501—1550) daje początek rozbiorowi kwestyj dynamicznych, usiłując poznać bieg ciał rzuconych w przestrzeń; Cardanus (1508—1558) zastanawia się nad biegiem ciał po równi pochyłéj; Maurocydus (1494—1575) tłómaczy działanie okularów, mniéj szczęśliwie objaśnia powstawanie tęczy; Norman (1580) odkrywa nachylenie igiełki magnetycznéj; Michał Varro (1584) ma wyobrażenie o składzie sił. Wyżéj jednak daleko zachodzi w statyce Stevin (1548—1620), sprowadza równowagę trzech sił działających na jeden punkt do badania własności trójkąta, co w istocie rzeczy znaczy zasadę równoległoboku sił; rozwija też naukę o ciśnieniach cieczy na dno i na ściany naczyń. Więcéj znów dynamikiem jest Benedetti (1530—1590), posiada on już pewną świadomość bezwładności, twierdzi, że wszystkie ciała, bez względu na ich ciężar, z jednéj wysokości, w jednakim czasie na ziemię spadają; pojmuje zasadę ruchu obrotowego. W tymże samym wszakże czasie nieznajomość bezwładności, skłania znakomitego astronoma Tychona de Brahe do zarzucenia ruchu ziemi. Jedną z najosobliwszych postaci wieku 16-go jest Giambattista della Porta (1538—1615), dobry eksperymentator, któremu wszakże brak znajomości matematyki i umysłu filozoficznego; jest on wynalazcą ciemni optycznéj, zna dobrze zwierciadło wklęsłe, oraz działanie biegunów magnesów. Na sam koniec tego stulecia przypada wynalazek mikroskopu, osobistość wynalazcy jednak nie jest znana; w r. 1612 Galileusz własnéj roboty mikroskop przesłał Zygmuntowi III-mu. Słynny Giordano Bruno do twórców nowéj fizyki nie należy wprawdzie, ma jednak znaczenie, jako gwałtowny przeciwnik fizyki Arystotelesa i obrońca systemu Kopernika. Piccolomini również odpiéra dynamikę Arystotelesa.

Siedemnasty dopiero wiek stanowczo wykracza poza naukę starożytną; przejście to znamionuje się przyjęciem metody doświadczalnéj za właściwą metodę fizyki. Nowe te dzieje otwiera Galileusz, który z potężnym darem obserwacyi łączy w sobie biegłość matematyczną i ducha filozoficznego, trzy warunki, na których rozwój fizyki wspierać się musi. Galileo Galilei (1564—1642) jest istotnym twórcą właściwéj metody badań fizycznych, która już przez niego samego i jego bezpośrednich następców olbrzymie wydała owoce. Pobudzony widokiem kołyszącego się świecznika kościelnego, wyprowadza prawa ruchu wahadłowego i spadku ciał, stając się przez to twórcą dynamiki dzisiejszéj, ustala zasady składu sił i mechanikę ciał ciekłych; przez pracę nad wytrzymałością ciał daje początek badaniom działań międzycząsteczkowych i pierwszy posługuje się termometrem. Uderzony wynalazkiem lunety (1608, Jansen, Metius, Lippershey?) posługuje się nią do badań nieba, odkrywa księżyce Jowisza, plamy na słońcu, a te właśnie odkrycia i obrona systemu Kopernika stawiają go w stanie oskarżenia przed sąd inkwizycyi. Zasady nowéj metody badania skreślił Franciszek Bakon, Werulamskim zwany (1561—1626); słusznie zarzucić mu można, że niedostatecznie uznawał doniosłość dedukcyi i zamało cenił znaczenie matematyki; pomimo to wywarł wpływ niewątpliwy przez zachętę do nowych odkryć.

W pierwszéj połowie w. 17-go ruch się ożywia we wszystkich działach fizyki, która w tym okresie ma charakter przeważnie doświadczalny. Gilbert (1600) pracuje nad magnesami; przez rozróżnienie ciał elektrycznych i nieelektrycznych otwiera drogę do dalszych badań, przyjmuje przyciąganie między cząsteczkami i między ciałami niebieskiemi. Kepler (1571—1630) przez wykrycie praw ruchu planet daje podstawy mechanice niebieskiéj, a przez teoryją lunet i związane z tém kwestyje przechodzenia promieni przez środki przezroczyste, znacznie posuwa optykę. Nad optyką pracują również De Dominis i Scheiner (oko), a ruchliwy Mersenne (1588—1643), oznacza szybkość głosu i liczbę drgań tonu. W tym też czasie dawno poszukiwane prawo załamania światła, odkryte wreszcie zostało przez Snella (1591 — 1626), który pierwszy metodą tryjangulacyi dokonał pomiaru ziemi. Bezpośrednio z Galileuszem łączy się uczeń jego Torricelli (1608—1647), który poznał prawa wypływu cieczy, a unieśmiertelnił się nauką o ciśnieniu powietrza, zatém wynalazkiem barometru. Na tle tego wieku wybija się filozof i matematyk Descartes (1596—1640) zwrotem do filozofii natury; teoryja wirów, przez którą starał się objaśnić ogół zjawisk przyrody, nie znalazła oddźwięku, ale w teoryi światła zbliża się do późniejszéj teoryi ondulacyjnéj; prawo załamania, noszące zwykle jego nazwisko, odkrył prawdopodobnie niezależnie od Snella. Również do szkoły filozoficznéj należy Gassendi, najznakomitszy przeciwnik Descartesa, wznowiciel teoryi atomistycznéj. Słynny w tym czasie Kircher (1646), znany jest głównie z dzieła, w którém opisał wiele, po większéj części obcych wynalazków, głównie z optyki i akustyki, jak np. latarnię czarnoksięską. Błażéj Pascal poszedł w ślady Torricellego, fizycznym pracom poświęcił wszakże kilka lat tylko (1647—1653), w tym czasie stwierdził naukę o ciśnieniu powietrza i ustalił zasady równowagi cieczy. Grimaldi (1618—1663) ma wysokie znaczenie w dziejach optyki; odkrył uginanie się światła, daje początek teoryi falowania, ma dosyć jasne wyobrażenie o barwach. Grimaldi jest najznakomitszym z fizyków, z zakonu jezuitów, którzy w tym czasie liczą kilku przedstawicieli nauki.

Epokową postacią w fizyce doświadczalnéj jest Otto Guericke (1602—1663): wynalezieniem pompy powietrznéj rozstrzygnął on spór o istnieniu próżni, oznaczył ciężar powietrza, poznał, że zachodzi związek między jego gęstością a prężnością. Druga kategoryja jego doświadczeń tyczy się elektryczności, a choć nie może być uważany za wynalazcę maszyny elektrycznej, to w każdym razie zaród tego wynalazku do niego się odnosi. Co do doświadczeń pneumatycznych bezpośrednim następcą Guerickego jest Boyle (1659—1691), wyborny eksperymentator, lubo wyjaśnienie dokonanych doświadczeń mniéj go obchodzi. Jemu rzeczywiście przypada zasługa odkrycia prawa o zależności objętości gazu od ciśnienia, zwykle nazywanego prawem Maryjotte'a. Boyle zwrócił uwagę na barwy cienkich blaszek, na powiększanie się objętości wody przy marznięciu i w. i. Nad podobnemiż zadaniami doświadczalnémi pracują współcześnie i członkowie słynnéj akademii del Cimento we Florencyi. Główną zasługą téj krótkotrwałéj akademii (1657—1667) jest oparcie się na dokładnych, jak na owe czasy, przyrządach mierniczych. Na ten także czas przypada powstanie towarzystwa królewskiego w Londynie i akademii nauk w Paryżu, które na dalszy rozwój nauki wpływ przeważny wywierają. Najznakomitszy z członków akademii del Cimento-Borelli ogłasza liczne prace, z których najważniejsze tyczą się włoskowatości. Z nim w niektórych punktach styka się Hooke, głośny polemizator, oskarżający o plagijaty wielu współczesnych i sam o nie oskarżany; jest czynny we wszystkich działach fizyki, głównie w optyce, zjawiska światła tłómaczy teoryją drgań. W roku 1668—1669 na zadanie o uderzaniu ciał, podane przez Royal Society, nadeszły trzy rozwiązania: Wallisa, Wrena i Huyghensa; w rozwiązaniu tego ostatniego wyróżniona jest ilość ruchu mv od iloczynu mv^2, co do którychto ilości toczył się potém długi spór. W końcu wieku 17-go Papin ulepsza pompę powietrzną, wykazuje zależność punktu wrzenia od ciśnienia. Maryjotte, również przeważnie eksperymentator, ale z wyższém uzdolnieniem matematycznem, używa szczęśliwie prawa odkrytego przez Boylego do wyjaśnienia różnych zjawisk; stosuje barometr do mierzenia wysokości gór, tłómaczy oscylacyje barometru, słońca boczne; on też odkrył plamę ciemną oka. Halley ulepsza wzór do oznaczenia wysokości za pomocą barometru, tłómaczy powstawanie i kierunki wiatrów. W 1676 Römer oznaczył szybkość światła z obserwacyi zaćmień księżyców Jowisza; znacznie późniéj, bo w 1726 r., obliczył ją Bradley na zasadzie obserwacyi gwiazd. Obserwacyje meteorologiczne datują się też od końca wieku 17-go; w tym celu obmyślają lub doskonalą przyrządy obserwacyjne, termometr, hygrometr.

Nagły postęp matematyki, odkrycie metod analizy wyższéj, wywołuje zwrót w kierunku prac fizycznych, wysuwając na pierwszy plan badania matematyczne, wobec których dochodzenia doświadczalne usuwają się poniekąd na drugi plan. Zwrot ten powstaje przedewszystkiém za wpływem Newtona (1643—1727). Twórca ten nowéj metody matematycznéj (pomijając tu sławny spór z Leibnitzem), pierwsze swe badania poświęcił optyce, a pierwszą jego pracą był wynalazek teleskopu. Zaraz potém nastąpiło epokowe dla nauki odkrycie rozszczepienia światła na oddzielne barwy i cały szereg prac z tym przedmiotem związanych, spółczynniki załamania, wyjaśnienie tęczy, barwy cienkich blaszek. Dla wyjaśnienia zjawisk światła użył teoryi emisyjnéj, a chociaż on sam bardzo obojętnie zapatrywał się na hypotezy, uczniowie jego i następcy teoryi téj trzymali się długo uporczywie, nie bez szkody

dla postępu nauki. Później zwrócił się do kwestyj mechanicznych, przyjąwszy działanie siły ciężkości w stosunku odwrotnym kwadratów z odległości, wykazał tożsamość przyciągania ciał kulistych, spłaszczenie planet, przypływ i odpływ morza, podał wzory na szybkość głosu i mnóstwo innych kwestyj, które słusznie objął tytułem „zasad matematycznych filozofii natury.“ Zasada ciążenia powszechnego wymaga przypuszczenia „actio in distans,“ co wywołało długie spory i dotąd zresztą jest przedmiotem ożywionych rozpraw i badań. Obok Newtona stoi godnie przeciwnik jego w teoryi światła Huyghens (1629—1695); udoskonalił teoryją wahadła i zastosował je do zegarów, oznaczył cykloidę, jako tautochronę. Wykazał, że jedynie tylko teoryją drgań, przy uznaniu istnienia eteru, można wyjaśnić zjawiska światła. Nie pomijał też optyki praktycznéj i udoskonalił lunety, czém zresztą w owym czasie gorliwie się zajmowano. Filozof i matematyk Leibnitz (1646—1716) w dziejach fizyki pamiętny jest dotąd, że przyjąwszy za miarę siły iloczyn mv^2, siłę żywą, wbrew Descartesowi, który używał ilości ruchu, t. j. iloczynu mv, rozpoczął tém spór pamiętny, który dopiéro po stu latach ostatecznie rozstrzygnięty został przez d'Alemberta. Dalszy rozwój fizyki matematycznéj, a w szczególności mechaniki analitycznéj szedł odtąd bardzo szybko, dzięki przedewszystkiém gienijalnéj rodzinie matematycznéj Bernoullich, z których najznakomitsi są: Jakób (1654—1705), Jan (1667—1748) i Daniel (1700—1782). Twórcami mechaniki są daléj Euler (1707—1783), d'Alembert (1717—1783), Clairault i Maupertuis, a zwłaszcza Lagrange (1736—1813). Wśród namiętnych często sporów rozwiązują oni najtrudniejsze zadania i dyskutują je na gruncie matematycznym, a mechanika szybko zmierza do dzisiejszego swego całokształtu. I w optyce zajmuje Euler wybitne stanowisko, jako obrońca teoryi ondulacyjnéj, któréj zasady jasno rozwinął. W optyce praktycznéj pamiętny jest wynalazek szkieł achromatycznych przez Dollonda (1757). Fotometryja datuje się od Bouguera i Lamberta około 1760 r. Akustyka rozpoczyna istotny swój rozwój od Sauveura (1653—1716), który oznaczał nowemi metodami liczby drgań, rozróżnił tony i nadtony; wyżéj wspomnieni matematycy badali te kwestyje analitycznie i wykazali, że struna drgać może zarazem jako całość i w oddzielnych swych częściach. Szybkość głosu oznaczali Cassini, Maraldi i Lacaille; Newton i Lagrange wyprowadzali ją teoretycznie. Nauka o cieple postępuje zwolna. Rozszerzalność powietrza oznacza Amontons (1663—1705), który tym sposobem wynajduje termometr powietrzny, ulepsza on też barometr i inne przyrządy, ale istotnie termometry zawdzięczamy dopiéro Fahrenheitowi (1686—1736). Powszechnie używane podziałki Réaumura Celsyjusza zaprowadzone zostały około 1740 r. Pojęcie o cieple, jako o substancyi przechodzącéj z jednego ciała do drugiego podał Wolf 1721, Mairan (1678—1771), rozpoznał główne własności lodu. Muschenbrock, autor słynnego podręcznika fizyki (1729), urządził pyrometr na zasadzie rozszerzalności ciał stałych. Dopiéro jednak około 1760 rozpoczęły się prace nad zjawiskami, towarzyszącémi zmianie stanu skupienia ciał. Deluc (1727—1817) poznał stateczność temperatury podczas topienia, a utajone ciepło topliwości i lotności wody oznaczył Black (1728—1799); pojęcie ciepła właściwego wprowadził Wilke (1732—1796) i oznaczył je dla wielu ciał według reguły Richmanna (1711—1753), podobnie jak Crawford (1749—1795), Lavoisier (1743—1794) i Laplace (1749—1827) prowadzili też same badania metodą topliwości lodu. Z rozwojem nauki o cieple poszło i udoskonalenie

maszyny parowéj, któréj początki (Salomon de Caus, Worcester, Pepin, Newcomen) sięgają 1805 r.; Watt (1736—1819) nadał jéj dzisiejszą postać i oznaczył prężność pary w wyższych temperaturach. W dziedzinie magnetyzmu napotykamy w téj epoce ciekawe badania Halleya (1656—1742), który dla wyjaśnienia rozmaitych zboczeń w różnych miejscach ziemi, przyjmuje cztéry bieguny magnetyczne, po dwa koło bieguna północnego i południowego ziemi; on téż ogłosił pierwszą kartę linij izogonicznych (1701). Graham znany z udoskonalenia zegarów, odkrył peryjod dzienny zboczeń (1720). D. Gray (1670—1736) i Dufay (1698—1739), pracowali nad elektrycznością, odkryli wiele zjawisk zasadniczych, jak przewodnictwo, iskrę, przyciąganie i odpychanie, pierwszy elektroskop, dwa rodzaje elektryczności. Powszechne zajęcie do elektryczności budzi się dopiéro późniéj, około 1750. Hansen buduje maszynę elektryczną z kuli szklanéj, Bose wprowadza do niéj konduktor, Winkler używa do tarcia poduszki zamiast ręki. Butelka lejdejska odkrytą została 1745 przez Kleista, działanie jéj zbadał Cunäus, Watson i Bevis nadali jéj dzisiejszą postać. Nollet (1700—1770), gorliwy eksperymentator, urządził pierwszy elekrometr, Mounier (1717—1799) starał się oznaczyć szybkość elektryczności. Franklin (1706—1790) wprowadził teoryją płynu elektrycznego i rozpoczął badania nad elektrycznością atmosferyczną, które go doprowadziły do wynalazku piorunochrona. Canton ulepszył maszynę elektryczną, a pierwszą maszynę o kręgu szklanym zbudował Ramsden (1766). Wilke (1732—1796) i Aepinus (1724—1802) podali teoryją działania przez wpływ, Simmer (1753) rozwinął teoryją dwu elektryczności. Dalsze udoskonalenie narzędzi elektrycznych jest zasługą Volty (1745—1827), wynalazł on elektrofor, elektrometr o słomkach, kondensator, eudyjometr. Do tychże czasów odnosi się i waga skręcenia Coulomba (1736—1806), oparta na téjże zasadzie, która posłużyła Cavendishowi do oznaczenia gęstości ziemi. Przy pomocy tego przyrządu Coulomb wyprowadził prawa przyciągań i odpychań elektrycznych. Badania te kończą szereg prac nad elektrycznością statyczną, przynajmniéj w pierwotnym całokształcie. Sławne odkrycie Galwaniego (1789) stanowi epokę w nauce; wywiązany stąd spór z Voltą dał początek galwanizmowi, a wynalazek stosu Volty (1800) otwiéra dzieje fizyki w wieku dziewiętnastym.

W wieku bieżącym liczba pracowników wzrosła, metody badań zmężniały, a narzędzia udoskonaliły się; ale pomimo znacznych postępów fizyki w stuleciu obecném przeceniać nie należy czasów naszych w porównaniu z wiekami ubiegłymi, które, jak widzieliśmy, pozostawiły już grunt dobrze wyrobiony, a niektóre działy fizyki znacznie już rozwinięte; zapominać nie należy, że obecne metody, zarówno doświadczalne jak i matematyczne, stanowią tylko ciąg dalszy i rozwinięcie poprzednich. Rozdzielone części fizyki zespoliły się ściśléj, w istotę sił natury wniknięto głębiéj, a olbrzymie zastosowania praktyczne fizyki rozpowszechniły śród ogółu zajęcie i dla jéj celów teoretycznych. Rozległy wszakże materyjał, jaki przedstawiają te najnowsze dzieje naszéj nauki, pozwala nam naszkicować je w najogólniejszych zaledwie rysach. W akustyce ważne badania doświadczalne nad drganiem płyt przeprowadził Chladni (1756—1827), który téż dział ten nauki usystematyzował. Bracia Weber poddali dokładnemu badaniu fale rozbiegające się na wodzie i wykazali na nich wszelkie prawa ruchu falowego; matematyczną zaś teoryją drgań prowadzili daléj Poisson (1781—1840), Fresnel (1788—1827), Cau-

chy (1789—1857), Neumann (ur. 1798), Rayleigh. Laplace (1749—1827) wykazał przyczynę niezgodności między wzorami matematycznymi, a rezultatami doświadczeń co do szybkości głosu. W tymże kierunku ważne są prace Wertheima (1815—1861). Teoryją rozdźwięczności podał Savart (1791 – 1841), załamanie fal głosowych wykazał Hajech 1857, prawo dudnień Scheibler (1777—1838). Syrena Cagniard-Latoura (1777—1859) pozwoliła dokładniéj oznaczać liczby drgań. Epokę w nauce stanowi wyjaśnienie dźwięczności tonów przez Helmholza (ur. 1821), zaczém poszło i wytłómaczenie powstawania samogłosek. Podstawę matematyczną tego odkrycia dała zasada Fouriera (1768—1830) rozkładu drgań złożonych na pojedyńcze drgania wahadłowe. Badania akustyczne znalazły pomoc w przyrządach Königa; a wynalazek fonografu Edisona (1877) wyprowadził znowu kwestyje akustyczne na porządek dzienny.

W optyce walka teoryi emanacyjnéj z ondulacyjną skończyła się w początkach bieżącego stulecia zwycięstwem téj ostatniéj, na co wpłynęło odkrycie interferencyi światła przez Younga (1773—1829). Do znanych już dawniéj zjawisk polaryzacyi przez podwójne załamanie przybyła polaryzacyja przez odbicie i pojedyńcze załamanie, odkryta przez Malusa (1775—1812) i polaryzacyja przez pochłanianie, poznana przez Bijota (1774—1862). Arago (1786—1853) zbadał barwy cienkich blaszek krystalicznych, za czém poszły i pierścienie barwne grubych płytek krystalicznych. Wszystkie te zjawiska wreszcie Fresnel (1788—1827) wyprowadził matematycznie z zasad teoryi ondulacyjnéj, opracowanéj już przez wielkich matematyków zeszłego wieku; zdołał on nadto obliczyć liczby drgań świateł różnych barw, a nakoniec, jako uwieńczenie teoryi falowań, przewidział polaryzacyją obrotową i skręcenie płaszczyzny polaryzacyi, co doświadczenie zupełnie potwierdziło. Schwerd (1792—1870) rozwinął naukę o uginaniu światła. Oznaczenie szybkości światła z doświadczeń ziemskich przez Fiseau (1849) i przez Foucaulta (1862) stanowi prawdziwy tryumf nowych metod doświadczalnych. Linije ciemne, odkryte w widmie słonecznem przez Fraunhofera (1787—1826) znalazły wyjaśnienie w badaniach Kirchhoffa i Bunsena, które doprowadziły do epokowego odkrycia analizy spektralnéj (1860). Nowa ta metoda badań, otwierając drogę do badania natury ciał niebieskich, zadzierzgnęła nowy węzeł między fizyką a astronomiją, które już w skutek samego swego rozwoju znacznie się rozbiegły. Zjawiska fluorescencyi, odkryte przez Brewstera (1781—1868), zbadane i wyjaśnione zostały przez Stokesa (ur. 1819) i Lommela. Optyka fizyjologiczna udoskonaloną została przez Helmholza (ur. 1821), który odkryciem wziernika ocznego, czyli oftalmoskopu, dał okulistyce środek ścisłych badań oka. Pamiętne są też wynalazki stereoskopu przez Wheatstone'a i dagerotypii przez Daguerre'a (1789—1851), która, udoskonalona przez Talbota pod nazwą fotografii życiu zwyczajnemu i nauce coraz znaczniejsze oddaje usługi. Wreszcie i pod względem teoretycznym ulega optyka dalszemu rozwojowi, gdy pod wpływem badań Clarka Matwella (1831—1879) powstaje obecnie elektromagnetyczna teoryja światła. W nauce o cieple napotykamy prace doświadczalne nad rozszerzalnością ciał Dulonga (1785—1838) i Petita (1791—1820), Gay Lussaca (1778—1850), Rudberga (1800—1839), Magnusa (1802—1870), a zwłaszcza Regnaulta (1810—1876). Tego ostatniego niemniéj ważne są badania prężności par, nad czém też pracował Dalton (1766—1844), Wüllner i inni. Nową metodę oznaczania ciepła właściwego z szybkości ich stygnięcia podał To-

biajsz Mayer (1752—1830). Ważny związek ciężaru atomowego ciał z ich ciepłem właściwém wykazali Dulog i Petit (1818). Nad przewodnictwem ciepła ważne są badania matematyczne Bijota (1774—1862), dalej Despretza, Wiedemana (ur. 1826) i Franza (ur. 1827). Badaniem ciepła promienistego zajmowali się: Leslie (1766—1832), Melloni (1798—1854), Tyndall (ur. 1820), Knoblauch (ur. 1820), a prace te ustaliły wreszcie pojęcie o identyczności światła i ciepła promienistego. Odkrycie równoważności pracy mechanicznéj i ciepła przez Roberta Mayera (1842) ma znaczenie epokowe dla całéj fizyki i dla ogółu pojęć naszych o przyrodzie; pojęcie to równoważności ustaliły prace Joule'a (ur. 1818), Hirna (ur. 1815), Redtenbachera (1809—1864) i Persona (ur. 1801), a na zasadach tych Helmholz, Clausius (ur. 1822), J. Thomson, Clark Maxwell, Willijam Thomson i inni rozwinęli teoryją mechaniczną ciepła, która rozjaśnia nam i budowę materyi, a w szczególności wydała dotąd teoryją gazów. Jest ona też podstawą pojęć obecnych o zachowaniu energii. Rozpoczęte jeszcze przez Faradaya prace nad skraplaniem gazów, zostały około 1880 roku ukończone przeprowadzaniem najoporniejszych z nich w stan ciekły, dzięki pracom Picteta, Cailleteta, Wróblewskiego i Olszewskiego; prace te stanowią jeden z najpiękniejszych dowodów doskonałości obecnych metod doświadczalnych. Co do zastosowań praktycznych nauki o cieple, to obok olbrzymiego rozwoju machiny parowéj wymienić należy machinę cieplikową Ericsona (1860) i machinę gazową Lenoira 1860 i Langen-Otto 1865.

Ledwie ukończony spór między Galwanim a Voltą co do zródła prądów galwanicznych przeszedł wkrótce w spór między teoryją Volty powstawania prądów przez zetknięcie, a teoryją chemiczną, uzasadnioną przez Delarive'a 1836; spór ten ciągnął się długo i słabł zwolna w miarę rozwoju nauki. Stos Volty (1800) wkrótce zastąpiony został przez stosy o stałém działaniu Danijella (1836), Grovego (1839), Bunsena (1842), Meidingera (1859), Leclanché (1868), w ostatnich zaś czasach namnożyły się one bez liku. Rozkładu wody przez prąd elektryczny dokonał Carlile 1800; Davy (1807) rozłożył tą drogą alkalija, a Faraday (1791—1867), działania chemiczne prądu rozwinął w rozległą gałąź wiedzy: elektrolizę. Silne światło elektryczne otrzymał Davy (1821). Odkrycie zboczenia igiełki magnesowéj pod wpływem prądu przez Oerstedta (1820), wywołało pamiętne badania Ampère'a (1775—1836) nad wzajemném działaniem prądów elektrycznych i magnesów, oraz jego teoryją magnesów; odkrycie Arago (1820), że żelazo pod wpływem prądu staje się magnesem, dało początek elektromagnetyzmowi i zespoliło magnetyzm z elektrycznością. W tymże czasie Gauss (1777—1855) do teoryi i obserwacyi magnetyzmu ziemskiego wprowadził ścisłość astronomiczną. Ohm (1827) podał prawo o zależności natężenia prądu od siły elektro-wzbudzającéj stosu i oporu, które stało się podstawą wielu dalszych badań Kirchhoffa, Kohlrauscha, Poggendorffa i innych. Szereg odkryć galwanicznych przez Faradaya (1830) uwieńczony został wykryciem indukcyi, to jest wzbudzeniem prądów przez prądy i przez magnesy. Teoryją indukcyi rozwinął Weber (1846); pod względem praktycznym powiodła ona do wynalazku maszyn indukcyjnych, magneto-i dynamo-elektrycznych, których budowę i ulepszenie zawdzięczamy Ruhmkorffowi, Pixiemu, Stöhrerowi, Wildemu, Siemensowi, Pacinottiemu, Grammowi i w. i. Osłabione zajęcie dla elektryczności statycznéj zostało ożywione przez wynalezienie maszyny elektrycznéj Holtza (1865). Wprowadzenie pojęcia potencyjału i linii sił magnetycznych, wy-

wołało przekształcenie matematycznego sposobu traktowania elektryczności, opracowanego przez Maxwella, Mascarta i i. Potrzeby naukowe i praktyczne znaglily do obmyślenia nowych jednostek do mierzenia wielkości elektrycznych, z czém wiąże się i budowa dokładnych przyrządów mierniczych, jak elektrometru Thomsona. Edlund (1873) tłómaczy zjawiska elektryczności ruchem eteru, niemniéj jednak istota elektryczności pozostaje zagadkową. Pod względem zastosowań praktycznych elektryczności dosyć tu wymienić telegraf, telefon, światło elektryczne, przenoszenie pracy. W dziejach nauki chwila każda ma tylko znaczenie przejściowe; w fizyce dzisiejszéj, skutkiem nagromadzenia mnóstwa faktów i wielu prac specyjalnych, skutkiem jasnéj świadomości nieosiągniętego dotąd celu nauki, przejściowość ta szczególnie jest uderzającą. Ujawnia się ona wyraźnie w braku podręcznika, któryby dawał obraz całokształtu nauki, zgodny z jéj stanem obecnym. Utrudnia to znacznie stanowisko nauczyciela fizyki w czasach naszych.

W miarę rozwoju fizyki, określenie jéj zaczęto podawać wespół z chemiją, z którą ją łączą węzły bliskiego powinowactwa. Według tego określenia, fizyka jest nauką, mającą za przedmiot te zjawiska przyrody, przy których ciała zachowują istotne, cechujące je własności, nie ulegające zmianom co do wewnętrznego swego składu; gdy tymczasem chemija bada znowu zjawiska, przy których istota ciał zupełnego doznaje przeobrażenia. Pod wpływem błędnego zapatrywania się na naturę sił, powodujących owe zjawiska, określano fizykę przez długi czas, jako naukę o płynach nieważkich (Nieważnictwo Radwańskiego), a gdy poglądy te ustąpiły przed pojęciami jaśniejszémi i lepiéj uzasadnionémi, musiała się zmienić i definicyja fizyki, którą odtąd pojmowano jako naukę o ruchu całych mas, oraz ich najdrobniejszych cząsteczek.

Obecnie znów, gdy ustaliło się pojęcie energii, jako zdolności do wykonywania pracy, przez fizykę rozumieć wypada naukę o zachowaniu i przeobrażeniach energii. Wprawdzie nie dosyć jeszcze rozpowszechnione pojęcie energii wymagałoby w tém miejscu bliższego jéj określenia, a;toby nas wyprowadziło poza zakres pracy téj przypadający; poprzestać tedy musimy na kilku przykładach, które za objaśnienie posłużyć mogą. Przykłady takiéj energii przedstawia nam naprężona cięciwa łuku i strzała z łuku wybiegająca; kamień wzniesiony na pewną wysokość i kamień z wysokości spadający; para wywiązująca się w kotle machiny parowéj i promienie słoneczne ciepło nam donoszące; elektryczność nagromadzona w butelce lejdejskiéj i płynący po drucie prąd galwaniczny; czyli, mówiąc jak najkrócéj, nazwą energii obejmuje fizyka dzisiejsza to, co dawniéj pojmowano przez siły prężne i przez siły żywe. Odpowiednio powyższemu określeniu istoty fizyki, przez chemiją rozumieć należy naukę o zachowaniu i przeobrażeniach materyi; że jednak wszelkie przeinaczenia w składzie ciał zachodzące, połączone są ze zmianami zasobu ich energii i dokonywają się na zasadzie ogólnych praw fizyki; przeto z nią chemija coraz ściśléj się wiązać zaczyna. Tymczasem w skutek różnego stopnia rozwoju i odrębnego ukształtowania się, znaczenie jéj pedagogiczne zgoła jest różne, aniżeli doniosłość pedagogiczna fizyki, którą teraz rozważyć nam przypada. Zwykle wyróżniamy fizykę doświadczalną od matematycznéj. Wyodrębnianie to jednak w znacznéj części ma tylko znaczenie pedagogiczne. Jakoż gdy przez fizykę doświadczalną rozumiemy taki jéj wykład, który w wywodach swoich

posługuje się jedynie elementarną matematyką; to w fizyce matematycznéj jedynie opiéramy się na matematyce wyższéj. W takim zaś razie dla szkół średnich może być dostępny jedynie pierwszy sposób traktowania nauki; fizyka zaś matematyczna pozostać musi wyłączną dziedziną uniwersytetów lub wyższych szkół technicznych. Bardziéj zasadnicze rozróżnianie fizyki doświadczalnéj od matematycznéj polegać może na tém, że w fizyce doświadczalnéj przeważa badanie indukcyjne, fizyka zaś matematyczna snuje głównie wywody dedukcyjne, które jedynie język matematyczny umożliwia. Znaczenie dwu tych metod badania poznamy niżéj, rozpatrując metodę fizyki: przy obecnym jednak stanie nauki i takie określenie jednéj i drugiéj fizyki usprawiedliwić się nie da, bo i w tak zwanéj fizyce doświadczalnéj, dedukcyją na każdym kroku posługiwać się trzeba, a w niektórych działach, jak w mechanice lub optyce, a nawet w nauce o cieple i w szkolnym nawet wykładzie dedukcyja przeważać musi. Najwłaściwszą zatém rzeczą będzie nazwę „doświadczalnéj“ zupełnie usunąć, bo z saméj swéj istoty fizyka jest doświadczalną. Gdyby zachodziła potrzeba, możnaby zamiast tego określenia użyć wyrazu „elementarna,“ dla ostrzeżenia jedynie, że wykład unika używania wyższéj matematyki; a w takim razie nazwa fizyki matematycznéj pozostanie dla wykładu, w którym udział matematyki w całéj swéj pełni występuje. Téj ostatniéj nadaje się niekiedy i nazwę fizyki teoretycznéj, co o tyle jest niewłaściwém, że i celem fizyki w ogólności jest wyprowadzanie teoryj, objaśniających zjawiska przyrody. Słowem, niémasz zgoła dwu różnych fizyk, a „fizykę teoretyczną“ rozumieć chyba można w przeciwstawieniu do fizyki stosowanéj, jak fizyki lekarskiéj, technicznéj lub rolniczéj. Co się tyczy podziału fizyki, to warunkuje się on tém jedynie, że zjawiska, które jéj przedmiot stanowią, dają się ująć w pewne grupy objawów pokrewnych, w sposób jednolity oddziaływających na nasze zmysły. Dopóki dla wyjaśnienia każdéj z tych kategoryj zjawisk, przyjmowano istnienie odrębnych „płynów nieważkich,“ fizyka rozpadała się na dwa działy naturalne: na naukę o ciałach ważkich czyli mechanikę, i na naukę o ciałach nieważkich, czyli fizykę właściwą. Podział ten mniéj więcéj utrzymać się daje i pod wpływem pojęć nowszych, sprowadzających wszelkie zjawiska fizyczne bądź do ruchu ciał, bądź téż najdrobniejszych ich cząstek; przedmiot mechaniki stanowi rozważanie ruchu ciał, przedmiotem zaś fizyki właściwéj są objawy, zależące od ruchu cząsteczkowego, molekularnego.

Mechanikę określać się téż zwykło jako naukę o ruchu i o równowadze mas, skąd wynika podział jéj na dynamikę i statykę, jakkolwiek w istocie rzeczy stan równowagi jest tylko szczególnym wypadkiem ruchu. Oprócz ogólnych praw równowagi i ruchu, rozbiera mechanika zasady te w odniesieniu do trojakiego stanu skupienia, w jakim ciała zachodzą, a stąd mamy mechanikę ciał stałych czyli gieomechanikę (jakkolwiek nazwa ta, zresztą rzadko używana, jest zbyteczna), mechanikę ciał ciekłych czyli hydro-mechanikę, zatém hydrostatykę i hydro-dynamikę, i mechanikę ciał lotnych czyli aeromechanikę, aerostatykę i aerodynamikę. Rozbierając téż prawa ruchu i równowagi w całéj powszechności, mechanika wybiega daleko poza doświadczalny swój początek, więcéj nawet aniżeli inne gałęzie fizyki przybierając charakter nauki czysto matematycznéj. Z tego względu mechanika jest często uważaną za naukę odrębną, któréj zasady fizyka stosuje do zjawisk rzeczywiście w przyrodzie zachodzących. Drugi dział fizyki, obejmujący zjawiska

zależne od ruchu cząsteczkowego obejmuje naukę o głosie czyli akustykę, która się z mechaniką łączy przez teoryją ruchu falowego; daléj naukę o świetle czyli optykę, o cieple czyli termikę; naukę o magnetyzmie i naukę o elektryczności. Dodać tu wszakże należy, że jedynie tylko zjawiska głosu, światła i ciepła nauka w sposób uzasadniony za objawy ruchu cząsteczkowego uważa i jako takie traktuje; co do elektryczności (magnetyzm stanowi właściwie tylko pewną kategoryją jéj objawów), to istota jéj dotąd nam jest nieznana, a według niektórych, poczynających się zresztą dopiero poglądów, przypadałoby jéj w rzędzie czynników przyrody odrębne zająć stanowisko.

Podział ten fizyki, oparty, jak powiedzieliśmy, przedewszystkiém na podstawach fizyjologicznych, t. j. na poczuciu zmysłów naszych, usprawiedliwia się téż, jak wszelka inna klasyfikacyja, potrzebą wyosabniania szczegółów w celu łatwiejszego ich ujęcia. Zjawiska w przyrodzie występują zawsze złożone, zawiłe; każde zjawisko podpada właściwie pod różne części fizyki. To już uzasadnia łączność różnych czynników przyrody i różnych działów fizyki, łączność, która w miarę postępu nauki coraz wyraźniéj się ujawniała i ujawnia, a czego najnowszy objaw widzimy w powstającéj elektro-magnetycznéj teoryi światła. Za część tylko fizyki, niezbyt jeszcze dawno, uważana meteorologija, obecnie w samodzielną zupełnie rozwinęła się naukę własnemi idącą drogami, jakkolwiek węzły jéj z fizyką wzmogły się raczéj, niż rozluźniły. Jako nauka o objawach, zachodzących w atmosferze ziemskiéj, stanowi ona zresztą tylko część fizyki kuli ziemskiéj, czyli gieofizyki; ten zaś dział wiedzy w istocie rzeczy jednoznaczny jest z gieografiją fizyczną. Odpowiednio do fizyki kuli ziemskiéj uważać należy i fizykę nieba, t. j. naukę o fizycznéj budowie ciał niebieskich, zatém astronomiją fizyczną, lubo ostatniéj téj nazwie dosyć rozmaite nadaje się znaczenie. Fizykę kuli ziemskiéj i fizykę nieba zaliczać właściwie należy do fizyki stosowanéj i dla samego już rozrostu nauki z istotnego jéj całokształtu wyłączane być muszą.

Na wartość pedagogiczną każdéj nauki dwa składają się względy: jéj metoda i treść, zatém to, jak uczy i to, czego uczy? Z tego téż stanowiska metodę i przedmiot fizyki rozpatrywać będziemy.

Jeżeli zwrócimy uwagę na nauczanie formalne, którego celem jest ćwiczenie, rozwój i doskonalenie władz umysłowych, to zadanie to każdy przedmiot szkolny spełnia przez swą metodę; metoda bowiem jest formą nauki, na kształcenie przeto umysłu wpływ wywiera przeważny. Forma jednak nie jest czémś martwém, nie jest także samą szatą zewnętrzną nauki, ale przenika ją do głębi i zrasta się z nią ograniczenie, przechodzi w jéj system, stanowi jéj całokształt. Też same wypróbowane zasady, które naukę wiodły do jéj rozwoju, stosuje ona za pośrednictwem nauczania, jakby na zdrobniałą skalę, do rozwoju umysłu wychowańca. Metoda, mówi A. Mayr, jest najprzedniejszą w każdéj nauce rzeczą; kto ją zdobył, ten zdobył i samą naukę, posiada ją jako wiedzę swobodną, łatwą, niezatracalną. Metoda, fizyki jest metodą nauk przyrodniczych w ogólności, ale doszedłszy w niéj właśnie najpełniejszego rozwoju, ujawnia się najwyraźniéj, ze wszystkich gałęzi wiedzy przyrodniczéj i przez jasność i pełność swą najdzielniejszy wpływ na umysł wywiera. Dlatego téż tu najwłaściwsze będzie miejsce do rozbioru metody przyrodniczéj, ze względu na jéj znaczenie pedagogiczne i dydaktyczne. Metodę przyrodniczą zwykło się doświadczalną nazywać; nazwa ta prowadziła nieraz do

fałszywych wniosków, bo z jednéj strony zdaje się wyłączać działanie rozumu, z drugiéj, każe napozór przypuszczać, że praca doświadczalna wypełnia od początku do końca każde badanie umiejętne. Nieporozumienie to ściągało na metodę doświadczalną nieraz gromy i pogardę tych, których oburzało to opieranie nauki na doświadczeniu, na gromadzeniu faktów, a nie gruntowania jéj na podstawach rozumu; z drugiéj znów strony znajdowali się przesadni wielbiciele faktów, sławiący tę metodę, co wyzwalała umysł z pęt myślenia, a umiejętność całą ograniczała do faktów zbieranych, obserwowanych, doświadczalnych. Fakta wszakże nie stanowią nauki, choćby zasób ich był najobfitszym; istotny jéj rozwój polega nie na ilościowym jéj zasobie, lecz na tém, jak ona owładnęła przedmiotem, jak dalece w wewnętrzną jego istotę wniknęła, i ile posunęła się w zdobyciu ogólnych praw, zjawiskami rządzących. Dlatego to mówimy, że optyka jest o wiele więcéj rozwinięta, aniżeli nauka o elektryczności, lubo ta ostatnia daleko większą ilością faktów rozporządza, podobnie jak pod tym samym względem astronomija niesłychanie góruje nad chemiją, chociaż co do obszerności ani w części jéj nie dorównywa. I nauczanie każde nie może mieć na celu obładowywania umysłu wychowańca zasobem szczegółów i faktów, ale ma ono na oku właściwe zastosowanie metody nauki do rozbudzenia i rozwinięcia władz umysłowych ucznia, nie o sam materyjał tu idzie, ale raczéj o gmach z materyjału tego zbudowany. Nie to bowiem, co wiemy, ale jak wiemy, stanowi umysłową naszą własność, nad którą nie panuje przygoda, któréj nie zniszczy czas, ten nieprzyjaciel naszych skarbów umysłowych. Metoda doświadczalna polega rzeczywiście na obserwacyi i doświadczeniu, jest metodą poznawania rzeczy z faktów, zbieranych drogą dostrzegania; ale fakta nie wypełniają całego badania; są one podstawą i uwieńczeniem gmachu, ale nie jego wiązaniem; są rzeczywiście alfą i omegą, ale nie całym alfabetem, którego do czytania w księdze przyrody używamy. Początkiem tym doświadczalnym różnią się nauki nowoczesne od nauk znanych w starożytności i wiekach średnich, które się na podstawie dyjalektycznego Organonu Arystotelesa wyrabiały. Zwrot ku doświadczeniu sprowadził nauki na grunt realny, rzetelny, dał im treść istotną. Dawna sylogistyczna metoda Arystotelesowa uczyła łączyć między sobą pojęcia już gotowe, ale nie wskazywała, jak się nowe pojęcia tworzą i odkrywają. Rozwój wszakże nauki polega nie na przedstawianiu w postaci coraz odmiennych wniosków tego, co już wiemy, ale na zdobywaniu wiadomości nowych; nie na dowodzeniu rzeczy znanych, ale na odkrywaniu i wynajdywaniu nieznanych, a taką właśnie drogą jest metoda doświadczalna, czyli mówiąc ogólniéj indukcyja. Kopernik, Kepler, Galileusz z powodzeniem używali indukcyi, ale zasady jéj wyłożył dopiero Bakon, a lubo w sposób aforystyczny tylko, to wszakże prace jego następców, Herschla, Milla, Whewella i innych, stanowią właściwie tylko rozwinięcie i usystematyzowanie zasad przez niego podanych.

Badanie przyrodnicze przeto rozpoczyna się od rozpatrywania, od zbierania szczegółów drogą dostrzegania i doświadczenia; dostrzeganie jest więcéj bierne, doświadczenie czynne; doświadczenie bowiem jestto wywoływanie umyślne zjawiska w warunkach do obserwacyi najkorzystniejszych. Zadaniem indukcyi jest wyprowadzenie pojęć, praw ogólnych z faktów tak poznanych; doświadczenie przeto jest jedynie początkiem indukcyi, która się na niém zatrzymać nie może,

ale wydobyć ma z niego prawa, któremi się zjawiska objaśniają. Indukcyja jestto droga, za pomocą której przechodzimy od szczegółów do ogółu, od części do całości, od zjawisk do praw, od dostrzeżeń do pojęć. Prosty więc zbiór, zestawienie doświadczeń i faktów nie jest jeszcze indukcyją, lecz tylko jéj początkiem; fakta są znane, ale są jeszcze odosobnione i niepołączone dopóki nie zostaną związane zasadą uogólniającą. Pojęcie to ogólne nie mieści się w zjawiskach, lecz winno być przez rozum wyprowadzone. Naukę indukcyjną porównywa Bakon do pracy pszczoły, która z kwiatów pól i ogrodów zbiera materyjał, ale przerabia go własną swą siłą; i nauka musi przedewszystkiém materyjał swój zbierać, a następnie rozumem go przerobić, abyśmy go pojąć mogli. Nadto samą obserwacyją i doświadczeniem, rozum kieruje. Zwykłe dostrzeganie, doświadczenie pospolite, które jest niejako własnością i dziedzictwem całéj ludzkości, wywołało zapewne pierwsze rozbudzenie myśli naukowéj, ale to nie może stanowić podstawy badania indukcyjnego, które wymaga doświadczenia umiejętnego i pewnego. W dawniejszéj filozofii, mówi Bakon, postępowano z doświadczeniem jak w państwie, gdzie działania polityczne przedsiębiorą się nie według listów i rad wiarogodnych posłów, ale według pogłosek miejskich; dostrzeżenia niejasne, zawiłe, prowadzić mogą jedynie do pojęć rzekomych, błędnych; dlatego doświadczenia, na których oprzećby się można, winny być pewne. Doświadczenie pospolite jest jedynie macaniem w ciemną noc dla znalezienia drogi, stosowniejsza wszakże czekać dnia, lub latarnię zapalić. Wszystkie nasze wrażenia, zmysłowe i duchowe, noszą piętno umysłu obserwatora, a zmysły nasze chwiejne i słabe, wsparte być muszą rozumem: on to rozpala pochodnię i rozjaśnia noc nas otaczającą. On obmyśla doświadczenia według celu założonego, według pytania, na które mają one dać odpowiedź, wynajduje pomocnicze przyrządy i narzędzia. Przyrządy te bądź wzmacniają i rozszerzają zakres działania zmysłów, jak teleskopy i mikroskopy, bądź pozwalają dokładnie mierzyć, bądź też służą do wywołania zjawisk w warunkach najprzyjaźniejszych, lub sprowadzają zjawiska, któreby bez ich pomocy zgoła się nie ujawniły, jak pompa powietrzna lub machina elektryczna. Doświadczenie tém bardziéj staje się źródłem wiedzy, im więcéj rozwija się sztuka czerpania z tego źródła, a sztuka ta rozwija się z postępem saméj nauki.

Z należycie tylko prowadzonych doświadczeń, indukcyja wysnuwa prawa natury. Według tego postępowania porównywa Bakon gmach nauki do piramidy, któréj podstawę stanowi historyja i doświadczenie, któréj wyższe piętra zajmują prawa i przyczyny coraz ogólniejsze, a na któréj wierzchołku występuje najwyższe prawo natury. Filozofija siliła się napróżno odtworzyć świat rzeczywisty z pojęć ogólnych, odgadnąć go z zasad dowolnie obranych; nauka wysnuwać może prawdy tylko z zasad, które sama ze świata rzeczywistego wydobyła, schodzenie może mieć miejsce dopiéro po wejściu w górę, dedukcyja nastąpić może jedynie po indukcyi. A właśnie ta droga odwrotna, dedukcyjna, powrót do szczegółów, stanowi dopiéro potwierdzenie indukcyi: jeżeli pojęcia i prawa z doświadczeń otrzymane są słuszne, to rzetelne téż być winny wszystkie wnioski wysnute z tak zdobytéj zasady ogólnéj. I tu znowu przybywa w pomoc doświadczenie, ale w charakterze zgoła odmiennym; nie służy ono za punkt wyjścia badaniu, ale ma być potwierdzeniem wniosku; wyprowadzonego z osiągniętéj już zasady; nie pytamy się tu przyrody,

jaki ma przebieg nieznane nam zjawisko, ale pytamy się, czy zachodzi w niéj zjawisko, które przewidujemy; jeżeli ono nastąpi, stanowi to o dokładności całéj pracy, w przeciwnym razie ciąg rozumowań był błędny i należy go zmienić. Tak prowadzone przeto badanie ma samo w sobie źródło oceniania swéj rzetelności i dokładności.

Metodę przyrodniczą, doświadczalną, zwykło się indukcyjną nazywać; w rzeczywistości wszakże jest ona indukcyjno-dedukcyjną, bo istotne i zupełne badanie postępuje obiema drogami: indukcyja prowadzi do zdobycia prawdy, któréj zakres rozszerza dedukcyja, podając zarazem możność jéj oceny. Indukcyja i dedukcyja wiążą się na każdym kroku w nauce; niémasz indukcyi, którąby nie pragnęła zamienić się w dedukcyją, ani niéma dedukcyi, któréjby indukcyja nie poprzedziła. Skoro zaś dedukcyja występuje w nauce wtedy dopiero, gdy ta zdobyła już prawa ogólne, gdy stanęła już na wyższém piętrze piramidy Bakonowéj; przeto skalą niejako rozwoju nauki może być stopień używanéj przez nią dedukcyi. Za pewność zaś dedukcyi poręcza pewny, logiczny i ścisły język matematyczny, którym się ona posługuje, a który już i indukcyi potężne oddaje usługi. Dla wyjaśnienia ogólnych tych wywodów przyjrzyjmy się zastosowaniu téj metody do nauki o świetle. Najprostsze i najpobieżniejsze spostrzeżenia uczą nas, że promienie światła, padając na jakąkolwiek powierzchnią wygładzoną, zostają od niéj odbite i zmieniają kierunek swego biegu. Wiadomo tedy każdemu, że promienie światła odbijają się od powierzchni wygładzonéj: jestto doświadczenie zwyczajne, ogólne, które zatém według zasad Bakona za podstawę indukcyi służyć nie może. Potrzeba nam tu doświadczenia ścisłego, pewnego: należy sobie jasno określić, czego od doświadczenia tego oczekiwać mamy, należy wyraźnie postawić pytanie, na które za jego pośrednictwem ma nam przyroda odpowiedzieć. Idzie nam tu jedynie o znalezienie prawa odbicia światła, czyli po prostu o sposób, w jaki się światło odbija, zatém o związek promienia odbitego z promieniem padającym. Należy więc obmyśleć stosowny przyrząd. Przyrządem w tym razie będzie zwierciadełko połączone z kątomiarem. Przez wąski otwór w okiennicy ciemnego pokoju rzucamy na zwierciadło promień światła i odczytujemy kąt podania, zarówno jak i kąt odbicia. Zmieniamy położenie zwierciadła, za każdym razem zmierzymy oba te kąty i dostrzegamy zawsze, że promień odbity, pochylony jest do zwierciadła pod tymże samym kątem, co i promień padający. Materyjał doświadczalny posiadamy zatém już dostateczny, a indukcyja będzie w tym razie bardzo łatwą, bo przez proste niejako zsumowanie wyprowadzamy prawo odbicia światła: kąt odbicia równa się się kątowi padania.

Znamy już tedy prawo natury, tyczące się odbicia światła; nie tłómaczy nam ono zgoła tego zjawiska, ale przedstawia nam już tę walną korzyść, że pozwala przewidywać z góry przebieg tego zjawiska w każdym poszczególnym przypadku: światło padać może na najrozmaitsze powierzchnie: płaskie i krzywe, kuliste i elipsoidalne, walcowe i stożkowe, wypukłe i wklęsłe, a prawo powyższe wskaże nam już, jak promienie odbijać się będą od każdéj z tych powierzchni, od jakiegokolwiek bądź zwierciadła; drogą dedukcyi, drogą wywodu matematycznego z góry przepowiedzieć możemy, gdzie i jaki utworzy się obraz, a doświadczenie posłuży tylko do uwidocznienia tych wywodów, będzie stwierdzeniem prawa odbicia. Skoro zaś umiemy przepowiadać cały ten szereg zjawisk, znamy już tém samém nie jakonaj-

bliższą przyczynę odbijania się światła. Umysłu naszego wszakże tłomaczenie takie zadowolić nie może; właściwie bowiem wiemy tylko, jak się światło odbija, ale tém silniéj nasuwa się nam pytanie, dlaczego wogólności światło się odbija i słusznie możemy domagać się od nauki odpowiedzi. Tu wszakże pole badań ulega przeobrażeniu; ów grunt bowiem pewny, owa podstawa faktyczna, na któréj opieraliśmy się dotąd, usuwa się nam z pod nóg. Jakżeż bowiem odpowiedzieć na pytanie, dlaczego światło się odbija, gdy nie wiemy, czém jest owo światło, a wszystkie przecież jego objawy zależeć muszą od jego istoty, od tego, czém ono jest rzeczywiście. Ale i tu nie opuszcza nas droga dotychczas przebyta, choć występuje w większéj wspaniałości. Jestto niby indukcyja wyższego rzędu, jak ją Herschell nazywa, przejście od praw do teoryi. Czém jest światło, nie wiemy zgoła: o naturze jego tworzyć jedynie możemy przypuszczenia. Że jednak za punkt wyjścia służy rozbierane dotąd zjawisko odbijania światła, przeto należy nam poszukiwać, czém ono być może, aby uderzając o przegrody nieprzezroczyste, ulegało odbiciu. W dochodzeniu tém przybywa z pomocą analogija, nasuwająca nam na myśl odbijanie ciał sprężystych, które zachodzi według tegoż samego prawa, bo i tu kąt odbicia równy jest kątowi padania. Wyobrazić sobie przeto można, że światło składa się z drobniutkich ciałek świetlnych, którym dość przypisać własność sprężystości, aby taka jego istota wybornie odpowiadała warunkom odbijania. Światło wszakże nietylko się odbija, ulega ono szeregowi innych zjawisk; w różnych warunkach załamuje się, rozczepia, polaryzuje; teoryja przeto światła powinna tłómaczyć nietylko odbicie, ale i cały ten zastęp zjawisk różnorodnych. Rzeczywiście dedukcyja, wsparta na rozumowaniu matematyczném, wysuwa wszystkie możliwe wnioski z takiego o świetle pojęcia i okazuje, że wspomniane wyżéj zjawiska są wypływem tak przyjętéj hypotezy. Powiemy tedy, że światło utworzone jest z cząsteczek niewypowiedziane drobnych, które w pewnych warunkach muszą się odbijać, załamywać, polaryzować i t. d. I rzeczywiście hypoteza ta służyła długo i mogła wystarczyć, dopóki nie poznano zjawiska, nie dającego się już przez nią w żaden sposób wyjaśnić. Zjawiskiem tém jest krzyżowanie się światła: dwa promienie zbiegające się ze sobą w pewnych warunkach, zamiast silniejszego światła, powodują ciemność, znoszą się, niszczą nawzajem. Fakt ten zmusza już do zarzucenia powyższéj hypotezy; światło nie może być jakąś substancyją; tam bowiem, gdzie cząsteczek jéj znajdzie się więcéj, winna zawsze silniejsza występować jasność. Skoro więc hypoteza poprzednia nie jest w stanie objąć znanych nam zjawisk, trzeba ją zastąpić inną. Analogija znowu nam w pomoc przychodzi, a tym razem zestawiamy zjawiska światła ze zjawiskami głosu, o którym wemy, że rozchodzi się w skutek drgań cząstek powietrza. Przypuszczamy więc, że wszechświat cały wypełniony jest substancyją niewypowiedzianie subtelną, zwaną eterem, że ciała świecące wprowadzają w drganie ową substancyją, że drganie to dochodząc do naszego oka, sprawia w niém wrażenie światła, podobnie jak drganie powietrza objaw głosu wywołuje.

Znów zatém dedukcyjnie, matematycznie, rozbieramy ruch, który się w oceanie eteru rozchodzi; rozważamy go we wszelkich możliwych warunkach, wysnuwamy wszelkie możliwe wnioski i poznajemy, że każdy zgadza się ze znaném zjawiskiem. Światło, uważane jako objaw ruchu eteru, musi się rozchodzić po linijach

prostych, musi się odbijać, załamywać, rozszczepiać, polaryzować, krzyżować i t. d. Posiadamy więc nową hypotezę o naturze światła, tym razem zupełniejszą i dokładniejszą: ani jedno bowiem zjawisko nie zostaje z nią w sprzeczności, wszystkie tłómaczy i z zasad swych wysnuwa i to tak dalece, że dla wykładu nauki o świetle można już odrzucić połowę indukcyjną; dosyć będzie wyłożyć zasady ruchu drgającego, falowego i przyjąć istnienie eteru, którego drgania powodują objawy światła, a każde zjawisko przepowiedziane z tych zasad doświadczeniem stwierdzoném być może. Uzasadnienie i poparcie teoryi stanowi właśnie jéj ogólność, możność tłómaczenia za jéj pomocą całego ogółu znanych zjawisk świetlnych. Istotną zaś próbę ogniową przebyła, odgadując mnóstwo zjawisk poprzednio nieznanych, a występujących w warunkach tak odrębnych, tak zawiłych, że doświadczenie nigdyby na nie bezpośrednio natrafić nie zdołało. Napozór zdawaćby się mogło, że hypoteza ta dla nauki żadnéj zdobyczy, żadnéj korzyści nie stanowi: rzeczywiście bowiem w miejsce jednéj tajemnicy, w miejsce jednéj rzeczy nieznanéj—światła, stawiamy inną, również zagadkową, również nieznaną—eter, którego ani ująć, ani poznać nie możemy. Stawiając wszakże ten zarzut, o jednéj zapominamy rzeczy: światło stanowi dla nas niejednę zagadkę, ale tak nieprzejrzane ich mnóstwo, ile jest zjawisk świetlnych, z których każde jest pytaniem, każde tłómaczenia się domaga. Obecnie zaś, w miejsce tych wszystkich zagadek, tych wszystkich rzeczy nieznanych, jedna już tylko pozostaje. Tworzenie teoryj naukowych hypotez ma właśnie na celu to ograniczenie ilości rzeczy nieznanych, sprowadzanie ich do coraz mniejszéj liczby zagadek.

Celem nauki jest właśnie objęcie wspólną hypotezą jak największéj liczby zjawisk, wznoszenie się do coraz obszerniejszych, ogólniejszych teoryj. Pewne związki, które się dopatrzéć dały między objawami światła i elektryczności, pozwalają już dziś przewidywać, że dwie te, tak odrębne kategoryje działań przyrody, dadzą się ująć wspólném tłómaczeniem, czego początek znajdujemy w teoryi elektro-magnetycznéj światła, w któréj pierwsze kroki już dokonane zostały. W ten sposób fizyka z nauki indukcyjnéj coraz więcéj w dedukcyjną się przeradza. Cośmy tu o metodzie fizyki mówili, daje nam najpewniejszą podstawę do oceny jéj pedagogicznego znaczenia. Metoda indukcyjno-dedukcyjna nie jest już obecnie zgoła wyłączną własnością fizyki, a nawet wszystkich nauk przyrodniczych. W ogólności nazywamy ją metodą przyrodniczą, dlatego, że nauki te pierwsze ją przyjęły i wyrobiły; wszakże i inne gałęzie wiedzy ludzkiéj przyswoiły ją sobie, uznając wysoką jéj wartość w naukowych badaniach. Indukcyja bowiem i dedukcyja, wypełniając wszystkie nauki, w każdém istotném badaniu wspierają się nawzajem, ale wszędzie indukcyja poprzedza dedukcyją. Tylko obie te drogi badania w różnych umiejętnościach nie zawsze występują w stopniu jednakim. W matematyce udział indukcyi, choć niewątpliwy, jest bardzo nieznaczny; historyja naturalna znów niewiele poza indukcyją wykracza. Przy wykładzie tylko fizyki, metoda ta w całéj pełni daje się stosować; żadna inna umiejętność w nauczaniu szkolném roli téj przyjąć nie może. Fizyka daje uczniowi wzór metody przeprowadzonéj praktycznie, która zatém i w innych dziedzinach wiedzy niemniéj obfite owoce zapowiada. Oczywiście niéma tu mowy o identycznem stosowaniu dróg, w badaniu przyrody użytych; ale pozostają zawsze ogólne zasady metody, która przecież już i w ró-

żnych gałęziach nauk przyrodniczych rozmaicie się przedstawia. Nauki szkolnéj wszakże nie można oceniać jedynie jako podstawy dalszych badań naukowych; idzie tu przedewszystkiém o wpływ, jaki ona wywiera na wyrobienie i ukształtowanie umysłu wychowańca, a pod tym właśnie względem oddziaływanie metody przyrodniczéj jest niewątpliwe. Jeżeli matematyka lub gramatyka należycie prowadzone, wprawiają umysł do ścisłego, logicznego rozumowania, do głębokiéj rozwagi; to fizyka, dzięki swéj metodzie, nazwyczajać musi umysł do opierania wszelkich rozumowań i wywodów na podstawie faktycznéj, pewnéj i znanéj. I najpiękniejsze rozumowanie dojść może do wyników niedorzecznych dlatego jedynie, że punkt wyjścia był błędny; i najdokładniejszy nawet rachunek matematyczny da się przystosować do fałszywego założenia, ale do absurdu prowadzi. Nauka tylko, któréj cała droga umiejętna polega na dokładném badaniu faktów i na ciągłém znów faktycznem stwierdzaniu wysnuwanych wniosków, nazwyczaić może umysł do ustrzegania się od tego kardynalnego błędu myślenia; może najskuteczniéj walczyć z matactwem, w którém dużo słów a mało rzeczy.

I ogólny charakter fizyki i cała jéj treść, niemniejszy, niż jéj metoda, wywiera wpływ na kształtowanie umysłu, na kierunek myślenia wychowańca. Charakter ten fizyki nadaje jéj najdoskonalsza prawidłowość objawów przyrody, najzupełniejsza zgodność praw ze zjawiskami. Zdawałoby się może, że najprostsza, nienaukowa zgoła obserwacyja wystarcza do uchwycenia téj prawidłowości przyrody téj koniecznéj zależności skutków od przyczyn; dosyć jednak powołać się na zawiłość zjawisk meteorologicznych, tak na pozór samowolnych i zmiennych, aby pojąć, że jedynie tylko badania naukowe wykazać mogły tę zasadniczą podstawę wiedzy, że cała działalność przyrody ujętą jest prawami nieubłaganéj konieczności. Fizyka nie potrzebuje posiłkować się ową zasadą w gramatyce uświęconą, że wyjątek regułę potwierdza. Jeden wyjątek, jeden drobny szczegół dostrzeżony, wystarcza, by zburzyć gmach cały, z mozołem budowany. Zasada prawidłowości, stanowiąca obecnie podstawę poglądów naszych na przyrodę, wyrabiała się zwolna i długo. Przed Galileuszem, mówi K. Snell, nie żądano poważnie od praw natury, aby zjawiska miały im być posłuszne; zadawalano się, jeżeli zjawisko mniéj więcéj schodziło się z myślą. Galileusz dopiero pierwszy stawił żądanie istotnéj zgodności zjawiska z prawem. A podobnie jak nauka, stopniowo tylko do zdobycia téj prawdy dojść zdołała, tak też i umysł pojedyńczego człowieka zwolna tylko do zrozumienia jéj dochodzi. Wprawa w odróżnianiu okoliczności głównych i podrzędnych wywoływanie zjawisk w przewidzianych z góry warunkach, coraz dokładniejsze rozpatrywanie się w powszechném życiu przyrody, wszystko to wyrabia głębokie przekonanie o niezbędnéj konieczności rządzącéj wszelkimi objawami świata materyjalnego.

Pojęcie to prawidłowości i konieczności jest niezaprzeczoném źródłem wszelkich dociekań i badań naukowych, utrzymuje umysł wychowańca w ciągłém zajęciu i istotne zadanie nauki jasno mu przedstawia. Wraża się zwolna w ogólny sposób jego myślenia, uczy człowieka dopatrywać ładu i składu śród zawiłości pozornych, staje się potężnym bodźcem rozwagi, kierownikiem życia praktycznego.

Uwagi te o wpływie fizyki na kierunek myślenia usprawiedliwia jéj oddziaływanie na inne gałęzie wiedzy ludzkiéj. Jeżeli dziś dostrzegamy prawi-

dłowość i konieczność tam, gdzie niedawno widziano jedynie działanie przypadku i samowoli: to na rozbudzenie poglądu tego wpływa przeważnie przykład i rozwój fizyki i najbliżej spowinowaconych z nią gałęzi nauk przyrodniczych.

Dotąd mieliśmy na uwadze jedynie nauczanie formalne, wpływ fizyki na ukształtowanie umysłu; aby jednak ocenić jéj znaczenie ze względu na nauczanie materyjalne, na zasób wiadomości, jakim umysł obdarza, najwłaściwiéj będzie rozpatrywać ją w związku z innemi naukami i z życiem zwyczajném. Z astronomiją wiąże fizykę spójnia najściślejsza. Siła ciężkości na ziemi jest tylko szczególnym wypadkiem ciążenia powszechnego, które kieruje całym ładem i wszystkimi ruchami ciał niebieskich. Węzły te zacisnęły się jeszcze od czasu, gdy analiza spektralna otworzyła drogę do badania budowy ciał niebieskich; narzędzia zresztą astronomiczne, które tak dalece wzmogły i siłę wzroku ludzkiego i jego dokładność, polegają jedynie na korzystaniu z zasad fizyki. Łączność obu tych nauk jest tak ścisłą, że w wykładzie szkolnym kosmografija i fizyka w rękach jednego nauczyciela pozostawać winny. Toż samo powiedzieć należy o gieografii fizycznéj, któréj najważniejsze ustępy, wprost do wykładu fizyki odnieść się dają. Jeżeli traktowaną być ma jako przedmiot oddzielny, będzie również najwłaściwszém powierzyć ją nauczycielowi fizyki; unika się tym sposobem zbytecznych powtarzań, zwłaszcza, że nauczyciel gieografii zwykle więcéj jest skłonny do zapuszczania się w drobiazgowe szczegóły, aniżeli do ujmowania i tłómaczenia zasad ogólnych. Fizyka nadto stanowić musi niezbędną podstawę dla chemii, do któréj nauczania przystąpić można dopiero, po zapoznaniu się z najważniejszemi przynajmniéj zasadami fizyki; istotna jednak łączność z fizyką ujawniać się dopiéro zaczyna obecnie, gdy procesa chemiczne znalazły wyjaśnienie w przeobrażeniach energii. Z czasem niewątpliwie cały jéj wykład na tych ogólnych podstawach oprzéć się musi. Odkąd coraz silniéj przekonywać się zaczęto, że procesa życiowe w organizmach przebieg swój zawdzięczają nie odrębnéj jakiéjś sile, ale ulegają ogólnym prawom przyrody, fizyjologija powiązała się z fizyką tysiącznemi nićmi, jużto wspierając się na jéj zasadach, jużto do swych celów stosując jéj metodę doświadczalną. Medycyna znów kojarzy się nietylko za pośrednictwem fizyjologii, ale i bezpośrednio; dość przytoczyć tu okulistykę, elektroterapiją, wzierniki zresztą i różne przyrządy chirurgiczne. Cośmy zaś o fizyjologii wyrzekli, tyczy się zarówno i fizyjologii zwierząt i roślin, a tém samém fizyka staje się podstawową nauką dla rolnika i leśnika. Wykraczając poza granice nauk przyrodniczych, napotykamy przedewszystkiém filozofiją, która wszelkie wyniki wiedzy fizycznéj troskliwie uwzględniać winna. Bezprzykładne w dziejach nauk bankructwo idealistycznéj filozofii natury uczy, do jakich niedorzeczności doprowadzić może rozbrat filozofii z fizyką i z wiedzą przyrodniczą w ogóle. I lingwistyka znalazła punkt wspólny z fizyką, odkąd ta ostatnia zbadała istotę samogłosek i wytworzyła fizyjologiją mowy ludzkiéj. Tą drogą, za pośrednictwem etnografii, znajduje nauka nasza styczność i z historyją, do któréj sięga też za pośrednictwem gieografii fizycznéj. Zresztą historyja fizyki stanowi tak ważną część ogólnych dziejów cywilizacyi, że historyk wszechstronny winien być obeznany z każdoczasowym stopniem jéj rozwoju. Wzgląd ten historyczny winien mieć też zawsze na uwadze nauczyciel fizyki i kosmografii, wskazując uczniom epoki wielkich odkryć, które na rozwój duchowy i materyjalny rodu

ludzkiego wywarły wpływ przeważny; na tej drodze nieraz zetknąć mu się przyjdzie zapewne z nauczycielem historyi.

Wszechstronność ta fizyki sama przez się już wykazuje jéj ważność dla wykształcenia ogólnego. Stawiając wykształceniu umysłowemu najskromniejsze nawet wymagania, niepodobna ominąć zdawania sobie sprawy z otaczających nas zjawisk przyrody; w stopniu zaś nieco wyższym konieczny jest i pewien ogólny, filozoficzny pogląd na przyrodę, który przedewszystkiém fizyka dać może. Już dziś człowiek, ze zdobyczami téj gałęzi wiedzy nieobeznany, obcy jest współczesnym sobie prądom naukowym, filozoficznym, a nawet ekonomicznym i społecznym. Silniéj jeszcze zresztą przemawiają tu względy praktyczne; zbyteczna nawet wspomnieć tu o maszynie parowéj, o telegrafie, telefonie, o świetle elektrycznem, o maszynach i motorach elektrycznych, by zrozumieć, że znaczną część zewnętrznego ukształtowania warunków dzisiejszego naszego życia, postępom fizyki i jéj zastosowaniom zawdzięczamy. Na okoliczność tę kłaść większy nacisk, byłoby wszakże zgoła zbytecznem. Dzięki wszystkim tym względom, te nawet plany szkolne, które innych gałęzi nauk przyrodniczych zgoła nie uwzględniają, fizyki pominąć nie mogą i choć najczęściéj w zbyt szczupłym zakresie, miejsce jéj zawsze przyznają.

Gdy od tych ogólnych poglądów pedagogicznych na znaczenie fizyki, przechodzimy teraz do uwag dydaktycznych, nasuwa się przedewszystkiém pytanie, w jakim wieku nauczanie jéj rozpoczynać należy? czy ograniczyć ją tylko do wyższych klas gimnazyjalnych, czy też można wykład ten prowadzić i w niższych także klasach i w szkołach ludowych? Na pytanie to odpowiedź jest już gotowa. Jakkolwiek bowiem według dawnéj rutyny plany gimnazyjalne mieszczą wykład fizyki jedynie tylko w klasach wyższych; to jednak wszędzie, gdzie szkoła ludowa doszła należytego rozwoju, fizyka wchodzi w zakres wykładanych w niéj przedmiotów. Uzasadnić zaś nietrudno, że jest ona tam przedmiotem pożądanym i potrzebnym, a w odpowiedni sposób wykładana może być nauką zupełnie dla umysłu dziecięcego dostępną. Nie mamy tu zgoła potrzeby zapuszczać się w odwieczny spór sensualistów i racyjonalistów i dochodzić, czy wszystko, cokolwiek w umyśle naszym się mieści, drogą jedynie zmysłów do niego się dostało, czy też jedynym źródłem pojęć naszych i całéj wiedzy jest sam umysł ludzki; czy człowiek, niby mrówka, zbiéra jedynie zasoby swe umysłowe, czy też, niby pająk, sam z siebie snuje tkankę swych pojęć. Wszyscy przecież na to zgodzić się muszę, że choćby w umyśle naszym kryły się zasoby myśli, choćby formy myślenia przygotowane już były, to zawsze dla rozbudzenia wymagają one podniety zewnętrznéj, tak, że ostatecznie w każdym razie źródłem bezpośrednim wiadomości naszych są bodźce zmysłowe, zatém wrażenia otaczającego nas świata. Przyroda więc jest pierwszym materyjałem, z którego dziecko czerpie zasób swych pojęć. Samą bezpośredniością swoją przyroda tak nad umysłem naszym panuje, że potrzeba już dosyć silnego rozbudzenia abstrakcyi, aby umysł zająć się mógł pytaniami, poza granicę właściwéj przyrody sięgającémi. Jakby przemocą zatém przyroda uwadze się ludzkiéj narzuca od lat najwcześniejszych; ona to budzi pierwsze zaciekawienie dziecka; każdy twór natury, każde jéj zjawisko stanowi zagadkę, którą umysł dziecka rozwiązać pragnie. Te przeto pierwsze, mimowolne wrażenia stanowią już gotowy materyjał, który fizyka obrabiać i w rozumie dziecka daléj rozwijać może; jest ona

jakby dalszym ciągiem wiedzy, jaką zdobywa człowiek w pierwszych latach swego życia; nasuwa się prosto, swobodnie, bez mozołu, utrzymuje w dalszym ciągu wrodzoną uwagę wychowańca, nie pozwala się jéj rozpraszać dla braku świeżego materyjału, zasilając umysł nową wciąż strawą. Dziecko nie wykracza poza granice świata materyjalnego, jedynie tylko świata tego zjawiska wzbudzają w nim słabe początkowo pragnienie wiedzy, które, niepodsycane, zwolna zamiera, ale które piecza staranna podtrzymywać i pomyślnie rozwijać umie. Naiwne pytania dziecka, zaciekawionego zjawiskiem przyrody, przypominają pierwsze rozbudzenie się myśli badawczéj człowieka w pierwszych czasach rozwoju cywilizacyi, bo i na pierwszych kartach jéj dziejów napotykamy zaciekawienie wywołane przez przyrodę: znajomość gwiazd u narodów koczujących, zapoznanie się z kolejami życia roślinnego u narodów rolniczych: oto pierwsze połyski życia umysłowego. I ten zatém wzgląd historyczny przemawia za zaliczeniem nauk przyrodniczych do przedmiotów w szkole ludowéj nauczanych.

Zwyczaj dawny uważał historyją naturalną za naukę właściwą dla klas niższych, a fizykę ograniczał tylko do klas wyższych; i jeden wszakże i drugi dział nauki zarówno dobrze wykładany być może i dzieciom i uczniom starszym, i wykładanym być powinien. Nauczanie dzieci fizyki umożebnia ta osobliwa jéj właściwość, że daje się ona wybornie stosować do najrozmaitszego wieku, do najrozmaitszego rozwoju umysłowego; łatwo to poznać, przyjrzawszy się rozmaitym podręcznikom i rozprawom z jéj dziedziny, począwszy od obrazkowéj książki dziecinnéj i od popularnego opowiadania ludowego, aż do głębokiego traktatu naukowego. W żadnéj innéj gałęzi wiedzy nie napotykamy téj giętkości, co w fizyce, a to dzięki zarówno samemu przedmiotowi, jak i różnostronnemu jego opracowaniu. W szkole ludowéj i w niższych klasach gimnazyjalnych fizyka jest najdokładniejszém urzeczywistnieniem tych zasad pedagogicznych, które się nazwą metody poglądowéj obejmują. Odpowiednio trzem punktom, które wyróżnić się dają w metodycznym rozwoju nauki, niektórzy pedagogowie pragną wykład fizyki przeprowadzić przez trzy stopnie, któreby zatytułować można: zjawisko, prawo, teoryja. Przesadna taka systematyczność z trudnością ledwie przeprowadzićby się dała, nieuniknione zaś powtarzania nużyłyby uwagę ucznia. I początkowy zresztą wykład fizyki musi już prowadzić do zaznajomienia się z prawami przyrody; zadaniem bowiem historyi naturalnéj jest rozwinąć zdolność obserwacyjną wychowańca. Fizyka jednak nazwyczajać musi do myślenia indukcyjnego, do wnioskowania z faktów dostrzeżonych, do wyprowadzania praw ogólnych. Na tym stopniu nauczania, oczywiście punktem wyjścia każdego wykładu musi być koniecznie zjawisko. W rzadszych przypadkach odwoływać się będzie można do znanych zjawisk życia powszedniego, częściéj doświadczenie stanie się nieuniknionem. Najskromniéj więc nawet uposażona szkoła zaopatrzoną być musi w niezbędne przyrządy fizyczne, których zasób zresztą może być bardzo skromny. Model drążka, jeżeli można i waga, rura barometryczna, pompa powietrzna konstrukcyi jak najprostszéj, termometr, zwierciadło wypukłe i wklęsłe, soczewka wypukła i wklęsła, maszyna elektryczna, albo nawet elektrofor tylko i butelka lejdejska, kilka elementów galwanicznych, magnes i elektromagnes, mogą już do wykładu wystarczyć. Budowa tych przyrządów winna być jak najprostsza, aby uczeń zrozumieć mógł szczegóły urządzenia i każdy nauczyciel bez mozołu z nimi sobie dać radę. Pamiętać też należy, aby doświadczenie nigdy nie

wychodziło na czczą zabawkę; winno być ono jedynie podstawą, na której opiera się szereg rozumowań i wniosków. Szczupły zasób matematyki, jaki dzieci posiadają na tym stopniu rozwoju, rzadko tylko umożebnić może ścisłe, matematyczne wyrażenie prawa; tem bardziej korzystać należy ze sposobności, gdzie to się osiągnąć daje, jak np. prawo równowagi drążka, prawo ciał zanurzonych w cieczy, prawa topienia i t. p. W wielu razach stosować będzie można i łatwe zadania rachunkowe. Przez należyte zresztą wyzyskanie doświadczenia, o ile można prostego a przekonywającego, przez stopniowe rozjaśnienie i zestawienie zjawisk pokrewnych, nauczyciel winien doprowadzić ucznia do tego, że sam zdoła prawo sformułować. Przy wysnuwaniu wniosków z danego prawa odnosić je należy zarówno do zjawisk przyrody, jak i do spraw życia powszedniego, o ile można wykazywać i zastosowania do celów praktycznych; podwyższa to zajęcie ucznia, utrwala znajomość prawa i zakres jego rozszerza, powiększając zarazem zasób pożytecznych wiadomości. Na wykład tego rodzaju wystarczy zapewne kurs dwuletni, po dwie godziny tygodniowo.

Jeżeli szkoła ludowa posiada taki elementarny kurs fizyki, to jego brak w niższych klasach gimnazyjalnych jest tem bardziej rażący, jeżeli zważymy zwłaszcza, że znaczna liczba uczniów poprzestaje na czterech klasach i opuszcza szkołę bez żadnej wiadomości o barometrze, termometrze, lub tym podobnych najprostszych rzeczach. Wprowadzenie wszakże takiego podwójnego kursu fizyki, jak i innych zresztą gałęzi nauk przyrodniczych, zbyt silnie związane jest z ogólną reformą gimnazyjów, by łatwo przeprowadzić się dało.

Właściwy wykład fizyki szkolnej w każdym razie przypada na wyższe tylko klasy gimnazyjalne, gdzie metoda umiejętna należycie już uwzględnioną być może. Metoda ta jest indukcyjno-dedukcyjna, a różnice w sposobach wykładu polegają przedewszystkiem na przewadze indukcyi lub dedukcyi. Miarą rozwoju każdej gałęzi nauk przyrodzonych może być zasób dedukcyi, jaką się posługuje. Otóż fizyka stanęła już na tym stopniu, że całe jej działy wysnuwane być mogą dedukcyjnie z hypotez ogólnych; doświadczenie służy tam jedynie za potwierdzenie wyrozumowanych wniosków, a nie jest podstawą indukcyi. Stan danej nauki, ogólna jej postać, stopień jej rozwoju winny być niewątpliwie i w szkolnym jej wykładzie uwzględniane; z drugiej znów strony stają wymagania pedagogiczne, wzgląd na usposobienie umysłów ucznia. Stądto pochodzą trudności istotne w wykładzie fizyki w naszych czasach, stądto uderzające różnice w podręcznikach tej nauki. Gdy jedni autorowie, pragnąc przedewszystkiem zachować indukcyjny, doświadczalny jej charakter, usuwają z niej wszelki aparat matematyczny; inni starają się odzwierciedlić rozwój jej wysoki, wyrażający się potężnym udziałem matematyki w jej ścisłych rozumowaniach. Sprzeczności w traktowaniu naszej nauki występują tem silniej, że w ogólności niewielu jest nauczycieli fizyki specyjalnie do wykładu jej przygotowanych, którzy ją w czasie poprzednich swych studyjów uniwersyteckich za główny przedmiot swych zajęć obrali. Najczęściej pozostaje ona w rękach nauczyciela historyi naturalnej, albo matematyki. Nauki, jakim się poświęcamy, i w ogólności zajęcia nasze wywierają wpływ potężny na umysł nasz i odbijają się w kierunku naszego myślenia; jest więc rzeczą nieuniknioną, że każdy z tych nauczycieli do wykładu fizyki wnosić będzie sposób traktowania rzeczy, głównej swojej nauce właściwy. Naturalista kłaść będzie nacisk na szczegóły,

opis przyrządów wystąpi tu na plan główny, z uszczerbkiem celu, dla którego przyrząd ten obmyślany i zbudowany został; wywody i rozumowania matematyczne, w których wyraża się cała część dedukcyjna nauki, zjawiają się tylko dorywczo i wyjątkowo; uczeń nie nabiera jasnego pojęcia o jednostkach służących do oceny rozmaitych wielkości fizycznych, nie rozwiązuje zadań, któreby w umyśle jego ugruntować mogły znaczenie najcelniejszych pojęć fizycznych, słowem w wykładzie takim nie ujawnia się zgoła zadanie i cel nauki. Wprost znów przeciwnie matematyk wykład fizyki sprowadzać będzie przedewszystkiem do dowodzeń matematycznych, tracąc z oczu doświadczalny, indukcyjny początek takich wywodów i zaniedbując stosowanie wyprowadzanych wzorów do rzeczywistych objawów przyrody. Dla umysłów wrażliwych i zdolniejszych zwłaszcza, droga ta matematyczna, jest szczególnie ponętna; uczeń łatwo się z nią oswaja i przywyka do uważania matematyki za jedyną drogę badania przyrody, lekceważąc inne części i gałęzie wiedzy przyrodniczej, gdzie dla dedukcyi matematycznej mało jeszcze miejsca; samo nawet doświadczenie traci dla niego właściwy swój charakter, a nabiera znaczenia dowodu matematycznego, co się okazuje w częstem u takich uczniów wyrażeniu charakterystycznem: „dla dowiedzenia tego niech będzie rura szklana“, lub t. p. Znaczenie matematyki w fizyce jest zapewne niewypowiedzianie wielkie i uczniów matematycznie przygotowanych oswoić należy z jéj stosowaniem do badań fizycznych, ale należy się wystrzegać, by uczeń nie doszedł do błędnego pojęcia, że fizyka jest tylko rodzajem ćwiczeń algiebraicznych. Obawa tego zatonięcia fizyki w matematyce w umysłach uczniów będzie o wiele mniejszą, gdy w klasach niższych prowadzi się kurs przygotowawczy fizyki, dający uczniom możność oswojenia się ze zjawiskami i z zasadami indukcyi. W każdym razie będzie wykład fizyki daleko silniéj spowinowacony z matematyką, aniżeli z historyją naturalną.

Nie wszystkie części fizyki jednakowo są rozwinięte i nie wszędzie udział dedukcyi jednakowo jest wielki. Mechanika po pierwszych swych krokach już wyszła na drogę czysto dedukcyjną, matematyczną; początek jéj wszakże jest doświadczalny, i należy na to uwagę zwrócić, jakikolwiek będzie punkt wyjścia wykładu. Prawa ruchu jednostajnie przyśpieszonego bardzo jest łatwo w najelementarniejszym nawet wykładzie matematycznie wykazać; ale w takim razie należy uzasadnić, że ciała, swobodnie spadające, temu właśnie ruchowi ulegają; albo też przeciwnie można prawa spadku wyprowadzić doświadczalnie, a wtedy znów trzeba będzie okazać, że ruch taki może być wywołany jedynie pod wpływem siły stale działającéj. Prawo równoległoboku sił najlepiéj uważać za zasadę osiągniętą z doświadczenia, jak rzeczywiście jest; wszelkie sposoby matematycznego dowiedzenia téj zasady, zwłaszcza wobec jéj doniosłości, są zupełnie sztuczne; dedukcyjne natomiast z niéj wywody wypełniają całą mechanikę i znajdują zastosowanie w całéj fizyce. Wogóle naciągane dowodzenia dla rzeczy zasadniczych, które są podstawą całéj nauki i które odgrywają rolę pewników, osiągniętych doświadczeniem, nadaje pozór sztuczny rzeczom naturalnym i moc ich osłabia, tak jak w gieometryi dowodzenie, że kąty proste są równe między sobą. Dla akustyki droga dedukcyjna również jest wskazana, jak i dla mechaniki, z którą się łączy bezpośrednio przez teoryją ruchu falowego. Toż samo oczywiście stosuje się i do optyki, a choćby nauczyciel teoryją światła na końcu optyki umieścił, to i tak w ka-

żdym zosobna jéj rozdziale, po doświadczalném uzasadnieniu praw odbicia i załamania się światła, przeważać musi wywód matematyczny, dla którego doświadczenie, tak jak w mechanice, potwierdzenie tylko stanowi.

I nauka o cieple da się obecnie łatwiéj wyłożyć, jeżeli będzie poprzedzona ogólnemi zasadami teoryi mechanicznéj ciepła. Niepodobna zapewne tu będzie wszystkiego opierać na rachunku; zastąpić się on wszakże da rozumowaniem, które niewątpliwie udostępnić może rozdziały o zmianach stanu skupienia, o własnościach par, lub o cieple właściwém. Stan dzisiejszy nauki o magnetyzmie, elektryczności nie pozwala tu zgoła wprowadzać wykładu dedukcyjnego; działy te jednak nastręczają możność należytego stosowania metody indukcyjnéj, która zwłaszcza daje się przeprowadzić przy wykładzie magnetyzmu i elektryczności statycznéj. Z tego też względu niektóre szkoły naukę fizyki od tego działu rozpoczynają, uważając go za łatwiejszy; mechanikę zaś pozostawiają do klasy wyższéj, gdy się uczniowie w matematyce wyżéj posuną. Niewątpliwie wielką dla nauki jest pomocą, gdy uczniowie, przystępujący do mechaniki lub optyki, obeznani są już dobrze z algiebrą, gieometryją i trygonometryją; ale trudno się na to zgodzić, iżby fizykę od nauki o elektryczności rozpoczynać, nietylko dlatego, że na każdym kroku zostaje ona w ścisłym związku z innymi objawami fizycznymi, ale głównie, że uczniom nieobeznanym z mechaniką trudno mówić o sposobach mierzenia wielkości magnetycznych i elektrycznych. Sama wreszcie metoda jaśniejszą będzie dla uczniów, jeżeli ją już poznali na lepiéj wyrobionych działach nauki. Niektórzy autorowie podręczników, w których obrobienie przeważnie matematyczne części mechanicznéj czyni ją niedostępną dla najniższéj z klas, w których fizyka jest wykładaną, radzą rozpoczynanie od elektryczności, w książkach swych wszakże umieszczają ją na końcu. Rozkład jednak materyjału, porządek, w jakim go podawać należy, jest jedną tylko z trudności, z jakiemi wykład fizyki walczyć musi obecnie. Trudności te ocenić może tylko ten, kto z obecnym stanem téj nauki jest obeznany. Jakkolwiek znaczny w ciągu ubiegłéj połowy stulecia był rozrost fizyki na objętość, jakkolwiek wzmogło się bogactwo wypełniających ją faktów; silniejszym zapewne jeszcze był przewrót zasadniczych jéj pojęć, jaki się w ciągu kilku ostatnich dziesiątków lat dokonał i z nieosłabionem natężeniem wciąż się jeszcze dokonywa. Nowe poglądy weszły już wprawdzie w krew i życie nauki, nie zdołały się jednak skrystalizować tak dalece, by ukształtowały się w zupełnie wykończony systemat, by mianowicie wykład szkolny dał się w sposób jednolity na zasadach tych od początku do końca przeprowadzić. Nauka stała się niewątpliwie trudniejszą, wymagania większe, ale liczyć się trzeba z ogólném uzdolnieniem uczniów i matematyczném ich przygotowaniem. Nauki szkolnéj niepodobna zbyt natężać, jak skali wysokości muzyki. I autorowie podręczników szkolnych pamiętać powinni, że na papierze napisać się da daleko więcéj, aniżeli wyryć w umysłach uczniów. Nauczyciel spełni zapewne swe zadanie, jeżeli wpoi w uczniów zasadnicze pojęcia dzisiejszéj nauki o zachowaniu energii, o równoważności ciepła i pracy, o teoryi gazów, o tożsamości światła i ciepła promienistego, o zasadach teoryi ruchu falowego, o analogii głosu i światła i t. d. Co do elektryczności kłaść trzeba nacisk na udoskonalone systemy i metody mierzenia wielkości elektrycznych. Sam układ miar w fizyce obecnie używanych świadczy o jéj sta-

nie przejściowym niejako, nowszy bowiem system miar absolutnych nie zdołał jeszcze wyrugować systemu dawniejszego miar tak zwanych ziemskich i długo jeszcze zapewne oba te układy równorzędnie obok siebie stać będą. Należałoby tedy oswoić uczniów z jednym i drugim, i wykazać wzajemne ich związki, tem bardziej, iż rzecz ta ma znaczenie zarówno praktycznie, jak i naukowe; celu można tu dopiąć jedynie przerobieniem licznych zadań.

Jakkolwiek zapewne wymagań powyższych za przesadzone uważać nie można, czas przecież, jaki gimnazyja dzisiejsze na fizykę pozostawiają, jest niewątpliwie zbyt krótki. I to również wątpliwości nie ulega, że prędzej lub później nauki przyrodnicze, a przedewszystkiem fizyka, zająć muszą w szkole stanowisko bardziej odpowiednie ich doniosłości pedagogicznej, naukowej i praktycznej. A to nietylko ze względu na tych uczniów, którzy poprzestać mają na zakresie wiedzy przyrodniczej, jaką im szkoła średnia udzieli, ale i na tych, co pewną jej gałąź za przedmiot swych studyjów uniwersyteckich obiorą. Przeciwnicy nauk przyrodniczych w szkołach średnich lubią wprawdzie przytaczać zdanie Liebiga, który przekładał wychowańców gimnazyjów klasycznych, przybywających bez żadnych wiadomości chemicznych, nad uczniów, wnoszących pewien niedostateczny zasób takiej wiedzy. Łatwo jednak dostrzedz, że tu jest mowa o różnicy uczniów naukowo w gimnazyjach wykształconych od słuchaczy, jak np. farmaceutów, w ogólności do słuchania kursów uniwersyteckich niedostatecznie przygotowanych; powtóre wszakże zapominać nie należy, jak dalece, choćby na objętość tylko, rozrosły się wszystkie gałęzie nauk przyrodniczych i wszystkie ich zastosowania. Medycy w szczególności żalą się już głośno, że poświęcanie dwu lat kursów lekarskich na przygotowawcze nauki przyrodnicze dzieje się z wielkim uszczerbkiem dla właściwej medycyny i wymagają, by uczniowie z gimnazyjów wnosili gruntowniejszą ich znajomość. Zresztą czas bardzo ograniczony, jaki w uniwersytetach przypada na fizykę dla słuchaczy medycyny lub historyi naturalnej, może jej nadawać jedynie charakter skromnego wykładu gimnazyjalnego, co ani godności nauki uniwersyteckiej, ani potrzebie samychże uczniów nie odpowiada. Co do szkół realnych, jeżeli mają one tylko charakter szkół ogólnych, opartych na wykształceniu raczej matematyczno-przyrodniczem, aniżeli klasycznem, to znaczenie i zakres fizyki będą też same, co i w gimnazyjach; jeżeli jednak są to szkoły z charakterem więcej technicznym, to wysuwają naprzód i zastosowania tej nauki do celów praktycznych. Niedawno praktyczny ten charakter przypadał jedynie chemii i mechanice, obecnie liczne zastosowania, jakie w sposób tak uderzający i niespodziany zyskała elektryczność i tej części nauki toż samo znaczenie nadawać nakazują, Roboty praktyczne, oswojenie się z narzędziami, pomiary wielkości elektrycznych i t. p. zajęcia, muszą tu być uwzględniane z równą siłą, jak i ćwiczenia praktyczne w chemii. I w szkołach o charakterze ogólnym, jeżeli czas i możność pozwolą, dobrze byłoby także uczniów zajmować pewnemi robotami praktycznemi, zaczynając od łatwiejszych, jak np. od oznaczania ciężarów właściwych. Dodawać to może nauce powabu i obudzać większe do niej zajęcie, stanowić wytchnienie po pracy książkowej i wyrabiać uzdolnienia, które w dalszem życiu bardzo być mogą przydatne.

Rzecz jasna, że wykład taki fizyki wymaga nauczycieli do niego specyjalnie przygotowanych; nie wystarcza tu teoretyczna znajomość przedmiotu i nauk po-

krewnych: matematyki, chemii, a w części i historyi naturalnéj; ale nauczyciel należycie być musi obeznany z użyciem narzędzi fizycznych. Dostatecznie tylko biegły eksperymentator osiągać może zgodność rezultatów doświadczenia ze słowami swego wykładu, a w razie niepowodzenia łatwo pozna i wykaże uczniom przyczynę tych zboczeń i usunąć je potrafi; dla nauczycieli praktycznie niewyćwiczonych, doświadczenia stają się źródłem kłopotów, stawiając ich w niemiłém względem uczniów położeniu, które powagę nauki osłabia. Doświadczenia, o ile możności, wykonywane być winny przy samym wykładzie; prowadzenie uczniów do gabinetu od czasu do czasu, i przedstawianie im rzeczy, o których dawniéj już mówiono, osłabia znacznie wpływ wykładu demonstracyjnego i łatwo doświadczenia umiejętne zamienia na pewien rodzaj zabawki. Samo okazanie przyrządu, bez przeprowadzenia odpowiednich z nim robót, wartości wielkiéj nie posiada. Dobry rysunek w takim razie jest również albo i więcéj nauczającym. W każdym razie, tablice rysunkowe obok gabinetu będą konieczną przy wykładzie pomocą.

Należycie prowadzony wykład fizyki w gimnazyjach czyni zgoła zbytecznym ogólny kurs téj nauki na uniwersytetach, który naprawdę stanowi tylko powtórzenie kursu gimnazyjalnego i obniża tę wysokość, na jakiéj się wykłady uniwersyteckie utrzymywać winny. Wyniosąc z gimnazyjum gruntowną znajomość fizyki w zakresie elementarnym, uczeń potrzebuje tylko zdobyć początki matematyki wyższéj, by mógł przystąpić do słuchania specyjalnych wykładów téj nauki i zająć się robotami w pracowni fizycznéj.

Jakkolwiek fizyka wchodzi w zakres wszystkich szkół żeńskich, stanowisko jéj wszakże ustalonem tam nie jest, co pokazuje się już stąd, że w różnych zakładach naukowych zakres tych nauk, rozkład ich na klasy, liczba przeznaczonych na nie godzin, bardzo jest różną. Co do fizyki mianowicie, figuruje ona w programatach bardzo często pod nazwą „wiadomości z fizyki," a już w samém tém wyrażeniu wykazuje się błędny na nauczanie pogląd. Do udzielania bowiem wiadomości służyć mogą książki popularne, dostępne pogadanki, odczyty publiczne, wszelkie zresztą inne drogi, byle nie szkoła. Szkoła uczy pewnego przedmiotu, albo go do planu swego nie wprowadza; ale jeżeli go przyjmuje, winna przez systematyczny jego wykład wyzyskać wszelką jego wartość pedagogiczną. Luźne wiadomości powiększają zasób znanych faktów i pewien względny pożytek przynieść mogą; ale ani o nauce pojęcia nie dają, ani też nie mogą zgoła się przyczynić do rozwoju władz umysłowych, co przecież naczelném zawsze jest zadaniem ucznia. Jużby łatwiéj przyszło pojąć podobnie luźne traktowanie historyi, bo tam każda kartka z dziejów ludzkich wydarta, przemawia przynajmniéj do uczuć naszych i budzić może zajęcie. Wprawdzie życiorysy wybitnych osobistości i obrazy historyczne nie zastąpią zapewne istotnego, systematycznego wykładu historyi; ale przynajmniéj oddziałać mogą na młody umysł, jako wzory podniosłych charakterów i utkwią w pamięci. Tymczasem takiego zajęcia nie budzi sam przedmiot oderwany od całości jakiejś gałęzi nauk przyrodniczych. Nie porusza on zgoła uczniów, fakta oddzielne nie przemawiają do wyobraźni, a niezwiązane węzłem logicznym nie budzą nawet, jak matematyka, władz rozumowych i chyba przemocą w pamięć wbijane być muszą. Celem szkoły średniéj, niemniéj ważnym, niż rozwinięcie umysłu, jest też udzielanie wychowańcom wykształcenia ogólnego, a w ogólném tém wykształceniu udział i wpływ kobiet dobrze jest znany. Dla

szkoły żeńskiéj zadanie to ważniejszém jeszcze jest niewątpliwie, aniżeli dla męskiéj: gdy bowiem dla mężczyzny jest ono tylko tłem, na którem winna się wyrobić specyjalność jego, dla kobiety, pomimo pojawiających się tu i owdzie wyjątków, wykształcenie pozostaje wyłącznym jéj nauki celem. Mówiliśmy wyżéj, jak wybitne znaczenie w wykształceniu ogólném przypada fizyce, a to znów stanowi argument za przyznaniem jéj odpowiedniego i należytego stanowiska w szkole żeńskiéj, co da się osiągnąć jedynie przez traktowanie jéj w duchu własnéj metody i zgodnie z obecnym jéj rozwojem. Jeżeli jednak żądamy dla fizyki w szkole żeńskiéj takiegoż mniéj więcéj, jak w szkole męskiéj zakresu, nie znaczy to bynajmniéj, iżby i sposób wykładu miał być w obu jednaki, sama bowiem różnica rozwinięcia umysłowego dziewcząt i chłopów domaga się uwzględniania. Przedewszystkiém już nauczyciel, mając ciągle do czynienia ze zjawiskami otaczającego nas świata, napotyka u dziewcząt mniejszą bystrość obserwacyi, daleko szczuplejszy obszar zwykłych, codziennych dostrzeżeń, co w znacznéj części zapewne przypisać wypadnie mniejszéj swobodzie wychowania, aniżeli u chłopców. W zawiłym przyrządzie fizycznym chłopiec niewątpliwie łatwiéj się rozpatrzy i łatwiéj z nim sobie poradzi. Przyrządy zatém w szkołach, żeńskich winny być prostszéj konstrukcyi. Wystarczy tu zupełnie zasób przyrządów, w jakie obecnie zaopatrują wyższe szkoły ludowe w Niemczech. Zaprowadzenie i utrzymywanie podobnego zbiorku nie będzie zbyt kosztownem, ani trudném; wszystko to wszakże być musi na miejscu i używane w czasie wykładu, bo prowadzenie uczennic od czasu do czasu do gabinetu i okazywanie doświadczeń, o których się dawniéj mówiło, nader małą przynosi korzyść. Jak w innych zresztą szkołach ilości doświadczeń nad istotną potrzebę mnożyć nie należy, aby nauka nie zamieniała się w rodzaj widowiska lub zabawki; wtedy bowiem dziewczęta łatwo zdobyć mogą przekonanie, iż celem nauki jest przyglądanie się doświadczeniom i, co najwyżéj, zachowywanie ich w pamięci. Przy powtarzaniach domagać się trzeba koniecznie od uczennicy wiernego opisu doświadczenia i głównych części przyrządu; przyczynia się to bowiem w wysokim stopniu do wzmożenia zdolności obserwacyi. Odrysowanie szkicu przyrządu na tablicy, przychodzi dziewczętom również o wiele trudniéj, niż chłopcom; należy tedy zwracać uwagę i na uzdolnienie w tym kierunku, co jest zarazem miarą bystrości oka i biegłości ręki. W dalszym ciągu prowadzić należy uczennice do poznania praw przyrody. Wiemy, że w fizyce nazwa prawa stosuje się tylko do ścisłéj znajomości rzeczy, gdy ujmujemy ją nie jakościowo, ale ilościowo, gdy prawdę znaną możemy w formę wyrażenia matematycznego przyoblec. Odpowiednie przygotowanie matematyczne chłopców pozwala im bez trudności chwytać ścisłe wyrażenie praw fizycznych; ale brak podobnych podstaw u dziewcząt nie uwalnia zgoła nauczyciela wykładającego fizykę od tego ilościowego ujmowania prawd: to bowiem najistotniejszą cechę téj nauki stanowi. Owszem, na téj drodze winna tu fizyka na swoje barki przyjąć zadanie matematyki i nazwyczajać umysły do logicznego, ścisłego, matematycznego rozumowania. Zdobyć to zaś może nauczyciel tylko tym sposobem, że prawa nie będzie nigdy podawał, jako rzeczy już gotowéj, ale przez stopniowe rozjaśnianie, należyte wyzyskanie doświadczenia i zestawienie zjawisk pokrewnych, doprowadzi zwolna uczennice do tego, że same zdołają prawo sformułować. Taką drogą, bez istotnych trudności, uczynić będzie można zrozumiałémi, nawet prawa dosyć zawiłe, jak np. prawo spadku ciał, biegu

wahadłowego, prawa Keplera, harmonii tonów, załamywania światła, prawa Ohma i t. p., które się dla pozornéj ich trudności często pomijają, choć podobne ustępy najdzielniejszy właśnie wpływ na rozwój umysłu wywrzeć mogą. Tak samo i wywody dedukcyjne przeprowadzić się dadzą bez wzorów algiebraicznych, których stosowanie w szkole żeńskiéj da się wprowadzić jedynie w rozmiarach bardzo ograniczonych. Do matematycznego wszakże pojmowania rzeczy nie są niezbędne wzory matematyczne; praca nauczyciela staje się tu może mozolniejszą, ale przynosi owoce pomyślne.

Tak prowadzony wykład powołuje do działalności władze umysłowe, nie wysilając ich zgoła i stanowi dzielną siłę kształcącą. Do znajomości praw natury uczennica dochodzi, jakby własną pracą, pod przewodnictwem tylko nauczyciela, a prawo tak nabyte utrwala się bez trudu w pamięci. Wtedy nauka raz zrozumiana, wymaga bardzo mało pracy pozaszkolnéj, co nie małoważną jest rzeczą wobec licznych obecnie utyskiwań na nadmiar prac piśmiennych i pamięciowych w szkołach żeńskich. Od zarzutu tego niewątpliwie będzie wolną fizyka, byleby należycie prowadzoną była. Wykład taki dzielnie nazwyczajać może uczennice do tego, by odpowiadały dopiero po namyśle, czego brak aż nazbyt często daje się u dziewcząt spostrzegać. Zachodzi jeszcze pytanie, jak daleko w wykładzie fizyki sięgać można, o ile zapuszczać się wypada w teoryje i hypotezy naukowe? Uzasadniliśmy wyżéj, iż teoryje są celem nauki; usuwanie ich zatém z wykładu uwłacza pełni nauki, nie zaspakaja umysłu, dążącego do znajomości istoty zjawisk. Nauka nie może być zupełną, jeżeli nie powié, jak pojmuje istotę światła lub ciepła.

Szkoła męska ma zawsze na myśli raczéj tych, którzy się dalszym studyjom naukowym oddać zamierzają, aniżeli cały ów ogół, co na oświacie średniéj ograniczyć się musi. Z tego stanowiska usprawiedliwionym być może pogląd, że nie należy w szkole podawać tego, co się w niéj ściśle uzasadnić nie da, gdyż pobieżne traktowanie rzeczy mogłoby umysł ucznia od ścisłości naukowéj odprowadzać. Ale zarzutu tego nie można stosować do szkoły żeńskiéj, która przecież nie przygotowuje do uniwersytetu, ale sama dla siebie zupełny cel stanowi. Zresztą, mniéj ścisły, za to lotniejszy umysł dziewcząt, łatwiéj chwyta ogólne wywody teoretyczne, do których ujęcia wyobraźnia niemałą staje się pomocą. Jakkolwiek zaznaczyliśmy, że nauczanie fizyki w szkole żeńskiéj liczyć się musi z brakiem wyrobienia matematycznego, to jednak znaleść musi ono niezbędną pomoc w gruntownym wykładzie arytmetyki, nie poprzestającym na mechanicznem jedynie wyuczeniu działań. Gdzie brak tego materyjału arytmetycznego i owéj wprawy w rozumowanie, jaki on ze sobą przynosi, tam próżne będą wysiłki, aby nauczanie fizyki korzyść jaką przyniosło. Niemniéj potrzebną jest i pewna znajomość zasad gieometryi, polegająca choćby tylko na zaznajomieniu się z kształtami figur i zasadami ich mierzenia. Z téj znajomości arytmetyki zresztą korzystać należy, gdzie tylko nadarzy się sposobność; spadek ciał, maszyny proste, harmonija tonów, zachowanie się ciał w wodzie, ciśnienie powietrza, ciepło właściwe i inne części nauki, dają dosyć sposobności do przeprowadzenia rachunków, czém i bez pomocy wzorów algiebraicznych, czyni się do pewnego stopnia zadosyć matematycznym wymaganiom nauki. Na nieszczęście wykład fizyki w szkołach

żeńskich często tak jest powierzchowny i błahy, że i dla najprostszych rachunków miejsca tam niema, a nawet te części nauki, w których najsilniej wybija się charakter ścisłości matematycznej, troskliwie są pomijane. Ale też w tym razie zapytać przychodzi, jaki jest cel takiego nauczania, jaka jest wartość pedagogiczna fizyki, która nie pobudza zgoła czynności myśli i, co najwyżej, pamięci jedynie pokarmu dostarcza?

Dodać tu wreszcie wypada, że w szkole żeńskiej więcej, aniżeli w męskiej, nauczyciel dbać winien o piękną formę, o pewien powab w wykładzie, przez co czyni się zadosyć estetycznym potrzebom umysłu dziewcząt. Nie należy też tracić z uwagi, że fizyka jest nauką przyrody. Przyroda żyje, nie powinna przeto i w wykładzie zamierać; fizyka więc, podobnie jak i inne gałęzie wiedzy przyrodniczej, ucząc praw natury, ma zarazem budzić i zamiłowanie do niej, tem więcej, że jest ono niewątpliwie jednem ze źródeł uczuć szlachetnych, a to stanowić może odpowiedź na te głosy trwożliwe, które powstają przeciw należytemu uwzględnianiu nauk przyrodzonych w szkole żeńskiej, z obawy materyjalizującego jakoby ich wpływu na umysły podrastającego pokolenia niewiast.

Dzieje fizyki w Polsce przedstawiają się bardzo skromnie, skromniej niewątpliwie, aniżeli dzieje najbardziej pobratymczych jej nauk, astronomii lub chemii. Główną ubóstwa tego przyczyną jest to, że fizyka silniej, aniżeli jakakolwiek inna gałąź wiedzy związana jest ze szkołą, z uniwersytetem; rozwija się ona nie przy stole, nie na papierze, ale w pracowni, która jedynie pod osłoną uniwersytetu kwitnąć może. Książka fizyków wyrobić nie zdoła, niezbędnym tu jest profesor, który nietylko wykład swój z katedry wygłasza, ale i w pracowni uczniów prowadzi. Kierunek taki na zawołanie wytworzyć się nie może: gabinety zwolna tylko się rozwijają, a żywa tradycyja wartość nauczania podnosi. Medycyna, chemija, a nawet historyja naturalna, bliżej się wiążąc z wymaganiami życia praktycznego, łatwiej poza uniwersytetem istnieć mogą; co do fizyki wszakże, to krótkotrwałe błyski, oświetlające smutne koleje nauczania publicznego u nas, nie zdołały ożywić tej gałęzi wiedzy, która ciągłością jedynie uniwersytecką utrzymywać się i rozwijać może. W starej tylko szkole jagiellońskiej, której losy od niewielu dziesiątków lat pomyślniej się snują, fizyka w ostatnich czasach zakwitła, dając tem świadectwo, że i dla tej naczelnej gałęzi wiedzy przyrodniczej grunt u nas nie jest jałowy. Aż do ostatniej wszakże chwili historyja fizyki u nas jest jedynie historyją jej podręczników, a co do ich obfitości i obszerności w różnych czasach dostrzedz się także daje pewna fluktuacyja, wiążąca się z epokami ogólnego rozkwitu edukacyi publicznej.

Pierwszą polską książkę, mniej więcej systematyczny wykład fizyki obejmującą, ogłosił Józef Rogaliński 1728—1802, prof. fizyki doświadczalnej kolegijum jezuickiego w Poznaniu, nauczyciel gorliwy, oprócz bowiem lekcyj urzędowych, prowadził też i wykłady popularne. Obszerne jego dzieło ma tytuł: „Doświadczenia skutków rzeczy pod zmysły podpadających na publicznych posiedzeniach w szkołach poznańskich S. J. na widok wystawione i wykładane.“ (t. 5, Poznań, 1764—67). Współcześnie Samuel Chróścikowski, pijar, (1730—1799), autor licznych dzieł, wydał: „Fizykę doświadczeniami potwierdzoną, albo doświadczenia fizyczne“ (Warsz., 1764). Wraz z podniesieniem się szkolnictwa na schyłku zeszłego stulecia ukazują się dosyć licznie niezbędne podręczniki. Lisikiewicz Józef, regens

seminaryjum sandomierskiego: „Fizyka, czyli wiadomość natury i skutków rzeczy pod zmysły podpadających“ (t. 2, Sandomierz, 1779—1782); tom I obejmuje fizykę, tom II wiadomości z astronomii i historyi naturalnéj. Osiński Józef (1738—1802), prof. fizyki i matematyki w konwikcie pijarskim w Warszawie, podobnie jak Rogaliński w Poznaniu, wykładem i doświadczeniami budził w stolicy zamiłowanie do nauki. Jego: „Fizyka doświadczeniami stwierdzona“ (War., 1777), miała kilka jeszcze wydań późniejszych p. t.: „Fizyka najnowszémi odkryciami pomnożona (1801, 1803, 1806, 1810); wydania pośmiertne opracowywał Bystrzycki. Dosyć liczne rozprawy Osińskiego, jak: „Gatunki powietrza odmiennego od tego, w którém żyjemy;“ (1783), „Robota machiny powietrznéj p. Montgolfijera“; „Sposób ubezpieczający życie i majątki od piorunów“ (1784); „O wzroście nauk fizycznych w drugiéj połowie wieku XVIII,“ dają jasny obraz ówczesnego stanu nauki. Z działalnością Komisyi edukacyjnéj wiąże się ściśle nazwisko Jana Michała Hubego (1737—1807), od r. 1782 do 1794 dyrektora jeneralnego nauk w korpusie kadetów w Warszawie, gdzie też wykładał fizykę i matematykę wyższą. Uzyskawszy od Komisyi nagrodę za projekt wykładu fizyki, hydrauliki i historyi naturalnéj, z polecenia jéj napisał: „Wstęp do fizyki dla szkół narodowych“ (Kraków, 1783), oraz fizykę, któréj wszakże wyszła tylko część I (1782), obejmująca mechanikę. Książki te pisane były po łacinie i z rękopisu na język polski przełożone. Późniéj ogłosił: „Listy fizyczne, czyli nauka przyrodzenia dla pospolitego pojęcia przystosowana (War., 1791).

Z początkiem nowego stulecia ognisko oświaty narodowéj przenosi się do Wilna. Alojzy Korzeniewski, ze zgromadzenia ks. Dominikanów, zmarły 1826, wydał w przekładzie, słynny podówczas: „Traktat początkowy fizyki“ René Justusa Haüy (t. 2 Wilno, 1806). Wcześniéj nieco Chojnicki przełożył kurs fizyki Brissona (t. 3, Wilno, 1800). Również w Wilnie Elijasz Sieradzki (1782—1824), rektor kolegijum pijarskiego w tém mieście, wydał przekład: „Fizyki mechanicznéj Fiszera z dodatkiem Bijota (t. 2, 1816); a w tymże czasie Jan Wolski, nauczyciel fizyki w gimnazyjum świsłockiém, późniéj w białostockiém, ogłosił: „Fizykę stosowaną do teraźniejszego stanu wiadomości“ (1818). W tymże czasie Jan Gwalbert Bystrzycki, zasłużony prof. fizyki w szkołach pijarskich w Warszawie, prowadził dalsze wydania dzieła Osińskiego, a w r. 1820 wydał: „Fizykę dla szkół wydziałowych na klasę II i III.“ W rocznikach Tow. przyj. nauk mieści się rozprawa jego: „O wzroście nauk fizycznych w Polsce.“ W Krakowie zaś działał Roman Markiewicz (1770—1842), do r. 1838 prof. fizyki w uniwersytecie jagiellońskim: „Początki fizyki dla szkół gimnazyjalnych“ (1819), nadto liczne rozprawy, jak: „O naturze i zasadach fizyki“ (1814); „O własnościach fizycznych“ (1819); „O ruchu undulacyjnym.“ W uniwersytecie wileńskim od r. 1797 do 1814 wykładał fizykę Stefan Stubielewicz (1762—1814), który znacznie tameczny gabinet fizyczny rozwinął. Ogłosił: „Zbiór krótki początków fizyki“ (1816), oraz: „Wpływ elektryczności na ekonomiją zwierzęcą, czyli teoretyczny wykład doświadczeń i spostrzeżeń nad elektrycznością“ (1819). W ostatnich zaś latach istnienia téj wszechnicy, a następnie w tamecznéj akademii lekarskiéj, aż do jéj zamknięcia w r. 1841, fizykę prowadził Feliks Drzewiński. Wykład swój ogłosił p. t.: „Kurs roczny fizyki experymentalnéj w cesarskim uniwersytecie wileńskim przez Felixa Drzewińskiego, filozofii doktora, czwarty raz publicznie wykładany

z figurami w VII tablicach (1823—str. 37 i 500). Charakter téj pięknie napisanéj książki ujawnia motto z Laméthériego: „Un traité de Physique sans expériences ne donnera que des connaissances imparfaites de cette belle science; mais il est plus difficile de faire des expériences exactes, que des calculs dans son cabinet,“ zdanie nieco ryzykowne, doniosłość bowiem zarówno doświadczenia, jak i rachunku bardzo być może różną. Książka Drzewińskiego jest najważniejszym polskim podręcznikiem z pierwszéj ćwierci, a nawet z pierwszéj połowy bieżącego stulecia; dlatego też uważamy za właściwe podać tu zestawienie materyjału, przyjętego w tém dziele, dla wykazania różnicy między ówczesnym a dzisiejszym całokształtem fizyki. Wykład poprzedza obraz historyczny rozwoju fizyki (str. 34), poczém idzie krótki wstęp o przedmiocie fizyki i o własnościach ogólnych materyi, gdzie światło, cieplik, elektryczność i magnetyzm nazwane są ciałami promienistémi. Daléj książka dzieli się na cztery części. Część I „O spoczynku i ruchu ciał:“ warunki równowagi sił działających na punkt i na różne punkta w związku stałym będące, równowaga sił w machinach prostych; o równowadze płynów nieściśliwych i brył zsiadłych (stałych) w płynach; o spoczynku płynów powietrznych albo gazów; o ruchu ciał; o spadku; o ruchu pendułów czyli wahadeł; o uderzaniu się ciał; o tarciu; o ruchu płynów nieściśliwych. Część II. „O własnościach szczególnych materyi, spoczynku i ruchów powietrznych i działaniach cieplika“ obejmuje: o parciu atmosfery ziemskiéj, barometr, pompy, daléj o działaniach cieplika i sposobie ich mierzenia, prawa rozszerzania się ciał dla odmian temperatury; odmiany własności mechanicznych pary z przyczyny odmian parcia zewnętrznego i temperatury, o parowaniu płynów w powietrzu otwartém; o wilgoci z pary wodnéj; o machinach parowych; o ciepliku gatunkowym; o rozchodzeniu się cieplika w postaci promieni, porównanie własności cieplika i światła (na podstawie badań widma słonecznego wnioskuje autor za Bijotem o możebnéj tożsamości materyi ciepło rodzącéj i materyi światła różnych farb). Autor doskonale już pojmuje niedostateczność ówczesnéj teoryi ciepła, uważanego za substancyją. „Z małéj ilości powietrza zgęszczonéj przez nagłe ugniatanie można tak wielką ilość cieplika wycisnąć, że ten zapala ciała goreć mogące: jak np. w krzesiwku pneumatyczném. Tego ciepła niepodobna jest oddzielić od cieplika, wolno wychodzącego z powietrza, przez zniżenie tylko jego temperatury, czyli umieszczenie go między ciałami mniéj ogrzanémi. Dla tych przyczyn jeszcze nauka o istocie sprawniącéj ciepło, w dzisiejszym stanie fizyki wielce jest niedokładną.“ Następnie idzie rzecz o ciężkości gatunkowéj ciał; o atrakcyi między cząstkami ciał, o głosie, skutkach drgania w powietrzu strun napiętych i innych ciał sprężystych zsiadłych; o tworzeniu się głosu w narzędziach muzycznych dętych i t. d. Część III. „Optyka czyli nauka o świetle i widzeniu“. W ustępie pierwszym jest mowa o głównych objawieniach światła i mniemaniach o ich przyczynie: „Dwie są znamienite opinije o przyczynie objawień światła... z tem wszystkiém przyrodzenia jego dotąd nie znamy.“ Po katoptryce, dyjoptryce i nauce o rozkładzie (roszczepianiu) światła, znajdujemy: o rozkładzie światła w blaszkach cienkich, rozdzielających środki, mających odmienne siły pociągania jego cząstek; o rozdwojeniu promieni światła, przenikających kryształy niektórych ciał; o polaryzacyi światła; o dyffrakcyi światła. Część IV. „O ciałach promienistych poznanych od 17-go wieku“ obejmuje rzecz o elektryczności i magnetyzmie i kończy się rozdziałem o fenomenach elektro-magnetycznych i teoryi Ampera. Do-

datek pierwszy „o fenomenach meteorycznych“ mówi o meteorach cieplikowych, elektrycznych (tu zaliczonem jest spadanie gwiazd, oraz ukazywanie się i spadanie kul ognistych) i świetlnych (między innémi światło zodyjakalne, oraz zorza północna). Dodatek drugi stanowi zbiór tablic, obejmujących dane liczebne; wreszcie idzie nota o sferometrze. Książka kończy się regiestrem alfabetycznym nazwisk rzeczy i osób w niéj wymienionych: rzecz w książkach polskich zbyt często zaniedbywana. Obok zalet naukowych, jasność wykładu, potoczystość opowiadania i piękność języka czynią z téj książki godny zabytek wszechnicy wileńskiéj. Oprócz tego dzieła, ogłosił Drzewiński wykłady fizyki na klasę II i III, oraz dla szkół powiatowych, wszystkie trzy w r. 1825. W akademii lekarskiéj już od r. 1833 wykładał po łacinie, i od tego już czasu Wilno podręcznika fizyki nie dostarcza żadnego. W uniwersytecie warszawskim wykładał fizykę Józef Karol Skrodzki (1789—1832); rozprawy jego mieszczą się w „Rocz. tow. przyj. nauk,“ ale wykład swój, po którym zostało dobre wspomnienie, pozostawił w rękopisie. Gabinet fizyczny dzisiejszego uniwersytetu warszawskiego zachował ślady jego działalności. Podręcznik gimnazyjalny w owych czasach ogłosił Jan Kanty Krzyżanowski (1780—1854), profesor w szkole aplikacyjnéj wojskowéj w Warszawie, po roku 1832 członek rady wychowania publicznego: „Wykład fizyki dla szkół wojewódzkich zastosowany, z figurami w czterech tablicach“ (War. 1825, drugie wydanie 1828). Również w 1825 ogłosił: „Fizykę dla dzieci,“ Antoni Magier, nauczyciel liceum warszawskiego, słynny z obserwacyj meteorologicznych w latach 1803—1828, oraz z probierza do wódek w Królestwie polskiém obowiązującego. Przy braku uniwersytetu i przy obniżeniu się ogólnego poziomu umysłowego w kraju po roku 1830 niewiele się ukazuje podręczników fizyki. Radwański Jędrzéj (1800—1860), nauczyciel w gimnazyjum wojewódzkiém warszawskiém i w szkole rabinów, a od 1836—42 na tak zwanych kursach dodatkowych ogłosił: „Zasady fizyki“ (1837), „Początki fizyki“ (1839), oraz krótki jéj wykład w popularnéj książce: „Treść nauki przyrodzenia“ (1850). Józef Żochowski (ur. 1801, zmarły 1851 w szpitalu w Omsku), nauczyciel w Radomiu, Łukowie, Szczebrzeszynie, ostatnio w Warszawie, wydał „Fizykę“ (2 t. Warsz., 1841—2). Książki te wszakże dosyć się szybko przestarzały, a w czasach nieco późniejszych nauczyciele po większéj części kształcący się w uniwersytecie petersburskim, trzymali się przy wykładzie podręcznika tamecznego profesora, znakomitego fizyka Lentza; była to zresztą książka dobra, odpowiadająca ówczesnemu stanowi nauki; potrzebom szkoły odpowiadała ona lepiéj zapewne, aniżeli wiele podręczników rosyjskich, obecnie używanych. Dla szkół poznańskich Karwowski przełożył Brettnera, autor licznych podręczników: „Fizykę dla szkół wyższych (1846). W Warszawie w ciągu następnego dziesięciolecia ukazał się jedynie przekład „Zasad fizyki i meteorologii (1854), dokonany przez Adama Bara. Odrodzenie nauczania wyższego w kraju wpływ swój rychło ujawnia. Studenci akademii lekarskiéj w Warszawie (założonéj 1857) przełożyli Ganota „Wykład początków fizyki doświadczalnéj i stosowanéj, oraz meteorologii“ (War. 1860, wyd. 2—1865); przekład dokonanym został pod kierunkiem Stanisława Przystańskiego, prof. fizyki w akademii lekarskiéj do r. 1860, a następnie w szkole głównéj od r. 1866. Podręcznik Ganota grzeszy nadmiarem części eksperymentalnéj względem wywodów teoretycznych; wydany przeważnie dla potrzeb

Piśmiennictwo.

Jana Kochanowskiego dzieła wszystkie. Wydanie pomnikowe. Tom III-ci. Warszawa 1884.

Złota przędza poetów i prozaików polskich, pod redakcyją Piotra Chmielowskiego i Stanisława Krzemińskiego, Tom IV, zesz. XV. Warszawa 1886. Nakład Wł. Maleszewskiego i Teod. Paprockiego.

Biblijoteka matematyczno-fizyczna, wydawana pod redakcyją M. A. Baranieckiego, z zapomogi Kasy pomocy dla osób, pracujących na polu naukowém, imienia Józefa Mianowskiego. Warszawa. Seryja I, tom I. Początki arytmetyki M. Berkmana (z drzeworytami). Seryja I, tom II (edycyja 2-ga) i III. Wiadomości początkowe z fizyki S. Kramsztyka. Seryja I, tom IV: Wiadomości początkowe z gieografii fizycznéj i meteorologii A. W. Witkowskiego. Seryja III, tom I. Arytmetyka, kurs teoretyczny M.-A. Baranieckiego, z przypiskami A. Żbikowskiego i J.-N. Frankego. Seryja III, tom II. Początkowy wykład syntetyczny własności przecięć stożkowych na podstawie ich pokrewieństwa harmonicznego z kołem. Seryja IV, tom II: Rozwiązywanie równań liczebnych J. Sochockiego. Seryja IV, tom IV. Gieometryja analityczna W. Zajączkowskiego. Tom X. Mechanika teoretyczna J.-N Frankego.

Przegląd pedagogiczny, czasopismo poświęcone sprawom wychowania szkolnego, wydawane pod redakcyją F. Łagowskiego. Rok 5. Poszyt 19. Warszawa, 1886.

Gramatyka czeska J. Szasteckiego, nakładem K. Kaszewskiego. Warszawa 1884.

Spis artykułów w Zeszycie 2-im Tomu IV-go zawartych:

Filozofija, przez *H. Struvego* (dokończenie); **Finlandyja**, przez *St. P.*; **Fizyjologija**, przez *F. N.*; **Fizyka**, przez *Stanisława Kramsztyka* (początek).

WARUNKI PRENUMERATY.

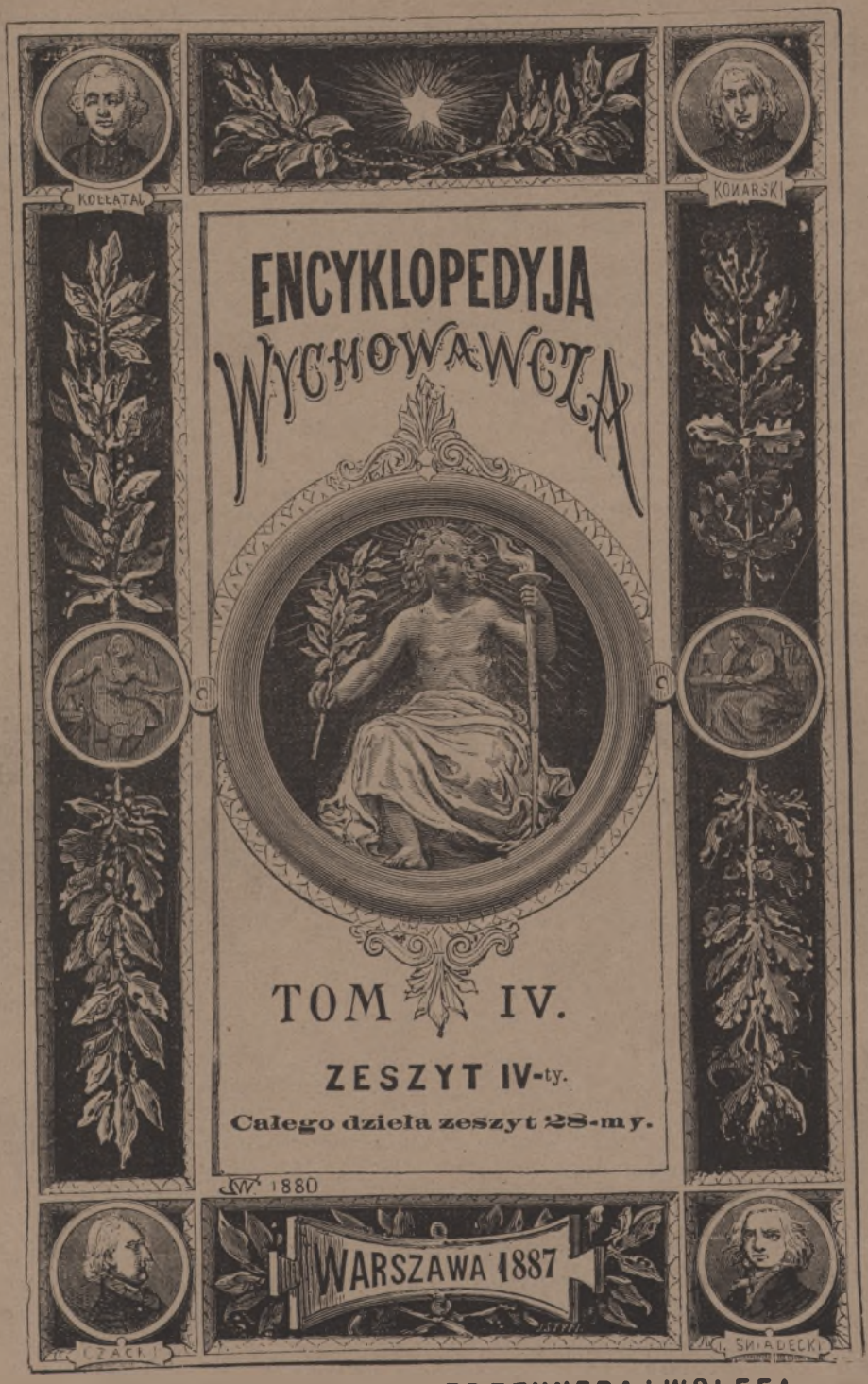
Prenumeratę na **Encyklopedyją Wychowawczą** przyjmują wszystkie księgarnie krajowe i zagraniczne.

Encyklopedyja Wychowawcza wychodzi w zeszytach pięcio-arkuszowych. Prenumeratorowie za każdy zeszyt opłacają kop. **40**, a z przesyłką kop. **50**.

Tomy pierwszy, drugi i trzeci **Encyklopedyi Wychowawczej,** obejmujące przeszło 120-cia arkuszy, kosztują rs. **15**, a z przesyłką rs. **15** kop. **60**.

Skład główny i ekspedycyja **Encyklopedyi Wychowawczej,** znajduje się w Warszawie w księgarni **Gebethnera** i **Wolffa**, Krakowskie-Przedmieście Nr. 415.

Druk J. Sikorskiego, Warecka Nr 14. Дозволено Цензурою, 16 Октября 1886 г.



Skład główny w księgarni GEBETHNERA i WOLFFA.

ENCYKLOPEDYJA WYCHOWAWCZA,

POD REDAKCYJĄ

J. T. Lubomirskiego, E. Stawiskiego, S. Przystańskiego

i J. K. Plebańskiego.

Następujące osoby zapewniły dotychczas Redakcyi pomoc swoję i współpracownictwo:

Baraniecki, M.-A., Benni H., Bieńkowski B., Bobrzyński M., Bogusk J. J., Celichowski Z., Chełmicki Z. ks., Chlebowski Br., Chmielowski P., Cieszkowski A. hr., Czajewicz A., Czerkawski E., Czubek J., Dickstein S., Długosz J., Dobrzycki H., Dzieduszycka A. hr., Dzieduszycki W. hr., Ehrenberg, Gasztowtt W., Gerson W., Gliński I. ks. Goltz A., Górski W., Gosiewski W., Grabowski B., Grabowski E., Grosglik L., Habura F., Janikowski St., Janiszewski ks., Jezierski F., Kasparek F., Kaszewski K., Kirkor A. H., Konopczyński E., Kopernicki J., Kotarbiński J, Kowalczyk, Kowerska Z., Korzon T., Kramsztyk I., Krukowski J. ks., Lange T., Liske K., Lubomirski J. T. ks., Lutostański B., Łagowski F., Łazarewicz W., Łepkowski J., Łuczkiewicz H., Łuczycki K., Łuszczkiewicz W., Machczyńska A., Majer J., Malinowski L., Manitius G., Marrené W., Matuszewski A., Matuszewski T. ks. Mierzyński A., Moldenhawer J., Morawski M. ks., Nawrocki F., Nehring W., Nowicki W., Ochorowicz J., Oczapowski J., Pawiński A., Pawlicki S., Pelczar J. ks., Petelenz K., Pilat R., Pilat T., Plebański J. K., Plenkiewicz R., Polkowski I. ks., Porębski A., Przyborowski J., Przystański St., Radliński I., Radliński L., Rozmuski Cz., Rymarkiewicz J., Samolewicz Z., Seredyński W., Siemieński J. ks., Ślósarski A., Smolikowski S., Smorczewski A., Sokołowski M., Starkel J., Stawiski E., Stojakowski ks., Struve H., Świeżawski E., Świderski T., Swięcicki J.-A., Tarnowski St. hr., Trawiński Fl., Węclewski St., Węclewski Z., Wisłocki W., Wiśniowski S., Wołyński A., Załęski ks., Zarański St., Zajączkowski W., Zawiliński R., Zielonczanka F., Ziemięcki H., Znamirowski I., Żmigrodzki M.

uczniów medycyny w braku innych książek używany był często i w gimnazyjach, lubo dla potrzeb szkół średnich nie jest odpowiedni.

Zakresowi kursu uniwersyteckiego odpowiada: „Fizyka umiejętna ze stanowiska najnowszych poglądów i odkryć metodycznie wyłożona“ Wojciecha Urbańskiego, profesora fizyki na uniwersytecie lwowskim, następnie biblijotekarza tegoż uniwersytetu (Warsz., 1866—1867). W wielu miejscach autor odwołuje się do tomu dodatkowego, który wszakże nie wyszedł. Książka trzymana jest na wysokości nauki współczesnéj, język wszakże autora, zwrotami niemieckimi przepełniony, jasności wykładu uwłacza. Mniejszy podręcznik tegoż autora: „Zasady fizyki“ (War., 1867) powstał jedynie przez skrócenie dzieła poprzedniego. Dawniéj jeszcze Urbański ogłosił: „Fizykę elementarną“ (Lwów, 1849), oraz po niemiecku: „Vorträge über die höhere Physik“ (Lwów, 1857); toż samo dzieło przerobione p. t. „Theorie des Potentials und seine Anwendung auf Electricität“ (Berlin, 1864). Przywrócenie prawa językowi ojczystemu i wogóle podniesienie szkolnego życia w Galicyi wywołało tam ruch dosyć żywy w wydawnictwie podręczników: Rodecki Czesław: „Fizyka niższych szkół gimnazyjalnych i realnych (Lwów, 1866, wydanie trzecie, pomnożone i według planu ministeryjalnego ułożone, 1883). Stanecki Tomasz: „Fizyka doświadczalna według Kunzeka“ (Lwów, 1866). Chlebowski Stanisław, dyrektor wyższéj szkoły realnéj we Lwowie: „Fizyka dla szkół wyższych gimnazyjalnych i realnych“ (Lwów, 1870). J. Crügera: „Fizyka dla szkół początkowych“, opracowana przez Andrzeja Józefczyka, (Kraków, 1871, wydanie czwarte, 1880), zawiera materyjał dla nauczyciela pożyteczny. J. Soleski: „Wykład nauki fizyki. Podręcznik dla wyższych klas gimnazyjów i szkół realnych“ (Lwów, 1883), książka dosyć obszerna, zawierająca też podstawowe wiadomości z kosmografii i gieografii fizycznéj. Tegoż autora jest: „Nauka fizyki, podręcznik dla niższych klas gimnazyjów i szkół realnych,“ (Lwów, 1884), oraz „Niektóre ważniejsze wiadomości z fizyki“, podręcznik dla szkół przemysłowych, ułożony w 48-miu lekcyjach (Bibl. dla uczniów szkół przemysłowych, tomik IV-ty, Lwów, 1884).

W Warszawie usunięcie ze szkół języka polskiego jako wykładowego zatamowało ogłaszanie podręczników szkolnych; nie unicestwiło wszakże zupełnie wydawnictwa książkowego. Ogólne jednak poczucie niemocy, brak wiary we własne siły, ujawnia się tu olbrzymią przewagą przekładów nad dziełami oryginalnémi, jak w całém piśmiennictwie naukowém, tak i w fizyce w szczególności. Reis Paweł: „Zasady fizyki,“ przekład Dicksteina i Karola Hertza, wydane staraniem redakcyi „Przyrody i Przemysłu“ (2 t. War., 1874); książka dobrze ułożona i odpowiadająca obecnemu stanowi nauki; zbytnie jednak natłoczenie materyjału utrudnia jéj rozumienie. W oryginale wyszło już szóste jéj wydanie, powiększone zdobytym w ostatnich latach zasobem wiedzy; w zestawieniu z tém, wydanie polskie jest już znacznie przestarzałe. W „Księdze przyrody“ Schödlera (War., 1867, wyd. drugie 1872), „Fizyka“, w przekładzie Wermińskiego, stanowi najsłabszą część książki. Balfour Stewart, prof. fizyki w kolegijum Owena w Manchester: „Zasada zachowania energii,“ przekład Władysława Kwietniewskiego, obejmuje, jako wykład początkowy o energii i jéj prawach, niejako treść teoretyczną obecnéj fizyki, F. Clerk Maxwell: „Materyja i ruch“, przekład S. Dick-

steina (War., 1879); jestto bardzo treściwy i elementarny wykład zasad nowszéj dynamiki; książeczka dostępna jedynie dla ludzi z rzeczą dosyć obeznanych. Prof. J. D. Everett: „Jednostki i siły fizyczne“ przekład drugiego wydania angielskiego, dokonany przez J. J. Boguskiego (War., 1885). Książka wydana staraniem redakcyi „Wszechświata“ z zapomogi kasy pomocy naukowéj imienia Mianowskiego. Jestto wykład nowego systemu miar używanego w fizyce, wraz z bogatym zbiorem formuł i danych liczebnych. Tenże tłómacz przyswoił językowi polskiemu dwa podręczniki angielskie: Prof. Silvanus P. Thompson: „Elektryczność i magnetyzm“ (War., 1884). Książka w pierwszéj części doświadczalna, w drugiéj obejmuje wykład części teoretycznéj tego działu fizyki, oparty na matematyce elementarnéj. Do przekładu dodany jest: „Zarys matematycznéj teoryi zjawisk elektrycznych,“ napisany przez A. Zdziarskiego. Alfred Danieli: „Zasady fizyki“ (Warsz., 1886), dzieło dotąd nieukończone, w zakresie wyższym ponad kurs gimnazyjalny, daje dokładny obraz obecnego stanu nauki. Stanisława Kramsztyka: „Wiadomości początkowe z fizyki“ (2 części, Warsz., 1883, wyd. drugie 1886), wchodzą w skład „Bibl. mat. fizycznéj“, wydawanéj przez Baranieckiego z zapomogi kasy pomocy naukowéj imienia Mianowskiego. Aby odpowiedzieć obecnym naszym potrzebom pedagogicznym, autor starał się książeczkę tę napisać w sposób dostępny dla nauczania domowego; odpowiadać też może wymaganiom niższych klas szkół średnich. Tegoż autora treściwy „Wykład fizyki“ (1877) stanowi część „Panteonu wiedzy ludzkiéj“ wydawanego przez A. Wiślickiego.

Tak się przedstawia wykaz rozmaitego stopnia podręczników polskich do nauczania fizyki. Niedawno jeszcze, jak zaznaczyliśmy wyżéj, całe piśmiennictwo polskie w téj gałęzi wiedzy streszczało się w podręcznikach jedynie; w ostatnich edn ak latach ruch naukowy na tém polu znacznie się rozwinął i przekroczył skromne te szranki, ujawniając się w samodzielnych rozprawach i badaniach. W Galicyi mianowicie wybitne ogniska naukowe: dwa uniwersytety, akademija politechniczna, akademija umiejętności i towarzystwo przyrodnicze imienia Kopernika, pomimo szczupłych środków materyjalnych, jakimi instytucyje te rozporządzają, wywierają wpływ znaczny na ożywienie naukowe. W uniwersytecie Jagiellońskim od r. 1839 wykładał fizykę prof. Stefan Kuczyński, który pozostawił liczne ślady swéj działalności nauczycielskiéj i naukowéj; obecnie katedrę objął prof. Zygmunt Wróblewski, znany z doniosłych dla nauki badań; pod jego kierunkiem rozwinąć się może w Krakowie ważna szkoła doświadczalna. Zadanie nasze mogło tu podlegać jedynie na podaniu literatury podręczników; by jednak uzupełnić ten rys obecnego stanu nauki w kraju, wymienimy tu choćby nazwiska autorów, którzy, prócz wyżéj już wspomnianych, w ostatnich czasach ogłosili prace, odnoszące się do rozmaitych działów fizyki: L. Bodaszewski; L. Birkenmajer, F. Dobrzyński, Eugenijusz Dziewulski, Oskar Fabijan, K. Górecki, R. Gostkowski, A. Hołowiński, H. Merczyng, W. Myjkowski, Edward i Władysław Natansonowie, K. Olearski, K. Olszewski, W. Pawlewski, Adam Prażmowski (zmarły 1885 w Paryżu), Feliks Strzelecki, Edward Skiba, A. Witkowski. W dziedzinie elektro-techniki, która stanowi najważniejszą dziś gałąź fizyki stosowanéj, znane są nazwiska B. Abdank-Abakanowicza, J. Ochorowicza, Machalskiego, Rybińskiego i i. Rozprawy specyjalne znajdują pomieszczenie w „Pamiętniku akademii umiejętno-

ści," w „Kosmosie" (organ tow. przyr. im. Kopernika we Lwowie) i w kilku pismach technicznych. Ogólny postęp nauki odzwierciedla się w piśmie popularném: „Wszechświat," wydawaném w Warszawie.

Literatura. Z obszernéj literatury zagranicznéj przytoczyć tu możemy oczywiście tylko niewielką liczbę podręczników więcéj znanych i używanych. Podręczniki niemieckie obszerniejsze są: J. Müllera: „Lehrbuch der Physik u. Meteorologie"; stara ta książka w nowém 8 wydaniu (3 t., 1876—1881), opracowaném przez Pfaundlera zbliżoną została do obecnego stanu nauki; tom II-gi składa się z dwu części, jestto więc właściwie dzieło 4-ro tomowe.—A. Wullnera: „Lehrbuch der Experimental Physik (3 wyd. 4 t. 1877—82), i tegoż: „Compendium der Physik für Studirende an Universitaten u. technischen Hochschulen (2 t., 1879).—A. Moussona: „Die Physik auf Grundlage der Erfahrung (3 wyd. 3 t., 1875—1882). Podręczniki mniejsze, rozmaitéj zresztą obszerności: W. Beetza: „Leitfaden der Physik" (7wyd. 1883). E. Buddego: „Lehrbuch d. Physik für höhere Lehranstalten" (1879), dobry podręcznik gimnazyjalny dla uczniów matematycznie przygotowanych.—J. Crugera: „Schule d. Physik" (wyd. 11, 1880), podręcznik czysto doświadczalny, bez matematyki, w swoim rodzaju dobrze przeprowadzony.—W. Eisenlohra: „Lehrbuch d. Physik" wyd. 11, opracowane przez Zecha (1876).—Krebsa: „Lehrbuch d. Physik u. Mechanik" (3 wyd. 1878).—W. Krumme: „Lehrb. d. Physik für höhere Schulen in zwei Stufen" (wyd. 2, 1885), obejmuje dwa wykłady, dla klas średnich i wyższych.—P. Reisa: „Lehrbuch der Physik" (wyd. 6, 1885), jest i w polskiém tłómaczeniu. Tegoż autora jest podręcznik mniejszy dla gimnazyjów, oraz dla szkół żeńskich.—W. Langego: „Einleitung in die theoretische Physik" (1873), na podstawie matematyki elementarnéj.—Podręczniki francuskie: J. Jamin et Bouty: „Cours de physique de l'école polytechnique" (4 t., 3 wyd. 1879—1884).—J. Jamin: „Petit traité de physique" (1879—1883).—A.-C. Becquerel: „Traité de physique dans sesrapports avec la chimie et les sciences naturelles (2 t.)—A. Guillemin: „Le monde physique" (3 t. 1882), rzecz ciekawa dla wytworności wydania.—Privat-Deschanel: „Traité elementaire de physique."—Z angiels., oprócz podręcznika Daniella, wymienimy: B. Stewart: „Lessons in elementary physics."—J. Tyndall: „Light", tegoż „Fragments of science for unscientific people", oraz: „Heat a mode of motion." Z traktatów bardziéj specyjalnych, obejmujących oddzielne części fizyki, wymienimy tylko niektóre, nowe głównie dzieła, mające klasyczne w nauce znaczenie: Delaunay: „Traité de mécanique rationelle" (1878), oraz „Cours élémentaire de mecanique théorique et appliquée."—M. Lévy: „La statique graphique (1874). L. Poinsot: „Eléments de statique" 12 wyd. (1877).—S. D. Poisson: „Traité de mécanique" (2 wyd. 1853).—Poncelet: „Cours de mécanique" (1874—6).—Sturm: „Cours de mécanique de l'école polytechnique" (4 wyd. 1881).—E. Duhring: „Kritische Geschichte der allgemeinen Principien der Mechanik" (1878).—F. Grashof: „Theorie der Elasticitat und Festigkeit" (2 wyd. 1878).—F. Reuleaux: „Theoretische Kinematik" (1875).—A. Waltenhofen: „Grundriss der allgem. mechanischen Physik (1875).—Rayleigh: „Theory of sound" (1877).—Briot: „Essais sur la théorie mathématique de la lumière" (1864) Tegoż: „Traité mécanique de la chaleur."—G. Lamé: „Leçons sur la théorie analytique de la chaleur" (1861). Tegoż: „Leçons sur la théorie mathématique de l'élasticité des corps solides" (1866).—R. Clausius: „Die mechanische Wärmetheorie" (1876—9). Tegoż: „Die potentielle Function und das Potential."—H. Helmholtz: „Die Lehre von den Tonempfindungen" (1874). Tegoż: „Physiol. Optik" (wyd. 2, 1886).—J. R. Mayer: „Die Mechanik der Wärme in gesammelten Schriften" (1874).—J. P. Joule: „Das mechanische Wärme-Aequivalent" (wyd. niemieckie 1872).—G. Kirchhoff: „Vorlesungen über mathematische Physik. Mechanik" (2 wyd. 1877). Tegoż: „Gesammelte Abhandlungen (1882).—Neumann: „Vorlesungen über die mechanische Theorie der Wärme" (1875).—R. Röntgen: „Grundlehren der mechanischen Warmetheorie (2 t., 1871—3). —F. Zöllner: „Wissenschaftliche Abhandlungen (4 t., 1878—81).—M. Fourier: „Théorie analytique de la chaleur" (nowe wyd. 1883).—G. A. Hirn: „Théorie mathematique de la chaleur (2 t. 1876).—E. Verdet: „Théorie mathematique de la chaleur" (1872). Tegoż: „Oeuvres" (9 t. 1868—72).—W. Thomson: „Mathematical und physical papers" (1882).—W. Thomson und P.-G. Tait: „Handbuch der theoretischen Physik", przekład niem. H. Helmholtza i G. Wertheima (t. I, 1874).—J.-C.

Maxwell: „Theory of heat“ (5 wyd. 1877). Tegoż: „A treatise on e ectricity and magnetism (1881) i „Elementary treatise on electricity.“—F.-J. Jenkin: „Electricity and magnetism“ (liczne wydania).—M. Faraday: „Experimental researches in electricity“ (nowe wyd. 1883).—G. Wiedemann: „Die Lehre von der Electricität“ (2 t., 1882—3).—E. Mascart: „Traité d'electricité statique“ (2 t. 1877).—E. Mascart et Joubert: „Leçons sur l'électricité et le magnétisme“ (1881 i nast.).—A. Sarpieri: „Il potenziale electrico“ (1883, przekład niemiecki 1884), wyborny wykład elementarny zasad elektrostatyki.—E. Edlund: „Théorie des phénomènes electriques“ (1874).—Historyja fizyki: Aug. Hellera: „Geschichte der Physik (2 t. 1882—5) —F. Rosenbergera: „Die Geschichte der Physik,“ dotąd 2 części 1882—4).—J.-C. Poggendorffa: „Biographisch literarisches Handwörterbuch zur Geschichte der exacten Wissenschaften (2 t., 1863).—M. Marie: „Histoire des sciences mathématiques et physiques“ (t. I, 1883).—E. Macha: „Die Mechanik in ihrer Entwickelung“ (1883). Zbiory zadań do fizyki są: niemieckie: Kriesa, Kahla, Emsmanna, Fliednera, Burbacha;—francuskie: J. Pierre. Przewodnik do robót praktycznych w pracowni fizycznéj stanowi: F. Kohlrausch: „Leitfaden der praktischen Physik“ (wyd. 4, 1880). Pod tymże względem dla nauczycieli są przydatne: A Weinholda: „Physikalische Demonstrationen. Anleitung zum Experimentiren im Unterrichte an Gymnasien (1881). Tegoż: „Vorschule der Experimental Physik“ (1874).—J. Fricka: „Physikalische Technik oder Anleitung zur Anstellung von physikal. Versuchen und zur Herstellung von physikal. Apparaten mit möglichst einfachen Mitteln (wyd. 5, 1876).—Tablice fizyczne do użytku szkolnego: C. Bopp: „Sechs Wandtafeln für Mechanik“ (1875). Tegoż: „Acht Wandtafeln für Physik (wyd 6, 1876).—Dessins muraux pour l'enseignement de la mécanique, imprimés en couleur (4 tab.).—F. Hromadko, podobneż tablice z tekstem czeskim i niemieckim (1877). Ważniejsze czasopisma poświęcone fizyce, oprócz pamiętników i sprawozdań towarzystw uczonych, są: „Annalen der Physik und Chemie,“ założone niegdyś przez Grena, prowadzone następnie przez Gilberta, Poggendorffa, a obecnie przez Wiedemanna. Obok tego wychodzą: „Beiblätter.“—„Archiv der Mathematik und Physik“ Grunerta, obecnie wydawane przez Hoppego. „Repertorium der Physik“ Exnera w Monachijum.—„Zeitschrift für Mathematik und Physik“ pod redakcyją Schlömilcha, Kahla i Cantora. „Annales de chimie et de physiqne,“ pod kierunkiem Chevreula, Boussingaulta i in. — „Journal de physique théorique et appliquée,“ założyciel Almeida, kierownicy Bouty, Cornu i in. Tu też zaliczyć można pisma treści więcej ogólnej, jak: „Naturforscher,“ „Revue der Fortschritte der Naturwissenschaften“ Kleina: „Revue scientifique“, „Nature“ angielska i wiele innych. Dokładne sprawozdania z postępu fizyki podają: „Die Fortschritte der Physik,“ wydawane przez towarzystwo fizyczne w Berlinie. Dawniejszą literaturę fizyczną, aż do r. 1854, przedstawił G. Karsten w tomie I-ym „Allgemeine Encyklopädie der Physik.

Stanisław Kramsztyk.

Flattich, Jan-Fryderyk, urodzony w Beihingen nad Nekarem, w obecném królestwie wirtemberskiém, 3-go października 1713 r., z rodziny przesiedlonéj z Moraw. Przez cztery lata chodził pieszo do szkoły w Ludwigsburgu, odległéj mil cztery. Tamto, jak powiada, nauczył się pokory, gdyż rodzice nikomu za przewinienia karcić go nie wzbraniali. Ukończywszy seminaryjum, a później wszechnicę w Tübingen, powołany został w 1760 do Münchingen na urząd pastora, gdzie przez trzydzieści siedm lat pełniąc obowiązki, zgasł 1-go czerwca, 1797.—Przekonany, że zawód wychowawcy jest jednym z najmilszych Bogu, przyjmował na naukę młodzież od 12-u do 20-u lat wieku, przygotowując ją do uniwersytetów. Miewał zarazem dwudziestu „stołowników“ (Kostgänger), tak wychowańców nazywał, razem w ciągu zawodu do dwustu. Słowa Pisma ś.: „Gdybych mówił językami ludzkimi i anielskimi, a miłościbych nie miał, stałbym się jako miedź brzękająca, abo cymbał brzmiący“ (1 Kor. 13), oraz zdrowy rozsądek, jako do nich

komentarz, były myślą przewodnią jego wychowawczych zasad. Gdy jednego razu pewien urzędnik przywiózł do niego syna, mówiąc: „Z tym nicponiem już nie wiem, jak mam sobie radzić: wszystkiego próbowałem i wszystko napróżno," Flattich na to:—„A cóż robiłeś?" — „Biłem niemiłosiernie", odpowie urzędnik. — „Cóż więcéj?" — „W zamknięciu trzymałem." — „A dalej?" ciągnie Flattich. — „Zostawiałem bez strawy". — „Czy już nic prócz tego?" — „A cóż więcéj czynić mogłem," zniecierpliwiony odpowiada urzędnik. — „A modliłżeś się z synem"? zapytuje F. Na przeczącą odpowiedź ojca, odezwał się F.: „Kiedy tak", „nie dziw, że sobie z synem poradzić nie mogłeś; spróbuję tego środka, którego zaniechał ojciec: ten w wychowaniu jest najskuteczniejszy."—Przy wykładach, ćwiczenia zadawał na piśmie, w przekonaniu, że uczeń nie rozumie połowy tego, co przeczyta i prędko się nuży: a nadto, że ćwiczenie piśmienne czyni niepotrzebnémi słowa, usuwa przeto powód do zniecierpliwienia, przy którém niéma błogosławieństwa. Flattich nie trzymając się metody ścisłéj, stosował się do lat, stanu, przymiotów i przyszłego zawodu ucznia. Kar cielesnych nie uważał za odpowiednie, nie dlatego, iżby nie wierzył w ich skuteczność wobec niektórych temperamentów, lecz dla trudności trafnego stosowania. „Biorąc kary za punkt wyjścia w wychowaniu", powiadał F., „należałoby oddawać dzieci do zakładów poprawczych raczéj, niż do wychowawczych." Tymczasem Pismo św. naucza: „A wy, ojcowie, nie pobudzajcie do gniewu dziatek waszych", (Ef. VI, 4). „Weźmijcie jarzmo moje na się, a uczcie się odemnie, żem jest cichy i pokornego serca" (Mat., XVI, 29). Rozwaga i własna wola, nie zaś przymus, wytwarzają cnotę: bojaźń potrzebna, ale nie taka, co w grozie początek bierze, lecz ta, która narówni ze wstydliwością i skromnością jest darem bożym i przez Boga w sercu zaszczepiona; „bo kto bez bojaźni jest, nie będzie mógł być usprawiedliwiony;" usposobienie takie przez pokorę, miłość i łagodność nauczyciela się podtrzymuje. Niechaj dziesięć słów przyjaźni i zachęty poprzedzają jedno słowo nagany, należy bowiem iść za przykładem Chrystusa: „My tedy miłujemy Boga, że Bóg nas pierwéj umiłował" (I Jan, IV, 19). Nauczyciel jest panem, lecz zarazem i sługą ucznia (Jan, III, 13. Łuk., XXII, 27). Wychowańca oduczając nałogu roztargnienia, F. przez cały tydzień zajmuje szachami; przeciw namiętności do gier używał przesycenia, z uczniem w karty grając przez całą dobę: również zostawiał leniwego nie zajętym, dopókiby sam się o pracę nie zgłosił i t. d. Temperamenty dzielił na trzy kategoryje: choleryczny, zdolny do metafizyki i abstrakcyi; sangwinistyczny: zamiłowany w poezyi, historyi, te dwa temparamenta utrzymane w równowadze stanowią najlepszy do nauki materyjał: wreszcie melancholiczny, poprzestający z łatwością na przedmiotach realnych. Pierwszy z nich skłonny jest do dumy, drugi do zmysłowości, trzeci do chciwości. Najstosowniejszym do nauki jest wiek od lat 14-tu do 20-tu; zarówno siły fizyczne, jak i umysłowe są wtedy najświeższe. Rok czternasty jest najkrytyczniejszy; obudza się wtedy duma, płciowość; dziecko walczy z mężem: złe czy dobre górę weźmie, od tego reszta życia zawisła. Wiedza o tyle jest potrzebną, o ile wywołuje czyn: czyn połączony jest z trudem, a wiedza z ponętą; stąd szczupła tylko część wiedzy zamienia się w czyn; ponieważ zaś pomiędzy wiedzą a czynem zachodzi konieczność pośrednictwa, przeto wola w szeregu zdolności duszy zyskuje wielkie znaczenie. Cierpliwość to

przymiot w nauczycielu górujący. „Lepszym jest cierpliwy, niż mąż mocny“ (Przyp., XVI, 32): kto nie chce być cierpliwym, niech się nie bierze do nauczycielstwa. W nauczaniu, potrzeba stopniowania i ćwiczenia zmysłów, już zaznaczone są w Piśmie: „Gdym był dziecięciem, mówiłem jako dziecię, myślałem jako dziecię; lecz gdym się stał mężem, wyniszczyłem, co było dziecinnego“ (1 Kor., I, 10—11). „A doskonałych jest twardy pokarm: tych, którzy wzwyczajeniem mają zmysły wyćwiczone ku rozeznaniu dobrego i złego“ (Żyd., V, IV). Również przemawianie do wyobraźni jest zwyczajne Pismu św. np.: „Ty żałujesz bluszczu, a jabych nie miał przepuścić Niniwie?“ (Job., IV, 10) i t. d. Język łaciński, obok ojczystego, za najlepsze narzędzie do kształcenia umysłu uważa; uczy on logiki, rozwagi, cierpliwości i pokory, zaostrza dowcip; nim się go ktoś wyuczy, czuje się pokornym. Zarzut, że ów język w dalszém życiu pozostaje bez użytku, Flattich zbija następną uwagą: „Mularz, który ma wznieść mur wysoki, stawia rusztowania. Czyż one są niepotrzebne dla tego, że później mają zostać rozwalone?“ Pamięć, odnośnie do temperamentów, dzielił na pamięć mechaniczną, która, nie ćwiczona, powoduje opóźnienie postępu, umysłową (ingeniosa) oraz rozumowaną (judiciosa), polegającą na zrozumieniu przedmiotu. F., wysoką przywiązując wagę do rzetelności, pisał: „Wolę tysiąc pomyłek, popełnionych przeciw rozwadze albo grzeczności, niż jednę przeciwko prawdziwości.“ Nieustanna obecność dozorującego jest niezbędną: „Jam Bóg wszechmogący, chodź przedemną i bądź doskonały,“ (I, Moj. XVII, I) powiedziano w Piśmie. Współzawodnictwo poczytuje za zgubne, jako sprzeciwiające się słowom: „Ktokolwiek się tedy uniży, jako to dzieciątko, ten jest większy w królestwie niebieskiém“ (Mat., XVIII, 4). Do wychowawców, dla postępu miłością własną posługujących się, zastosowuje znany tekst: „A ktoby zgorszył jedno z tych małych, którzy w mię wierzą, lepiéj mu, aby zawieszono kamień młyński u szyje jego i zatopiono go w głębokości morskiéj“ (Łuk., XVIII, 6). Uważa za niedopuszczalne, aby władza państwowa miała stanąć między rodzicami i dziećmi; Chrystus stanowisko rodziców określił: „zstąpił z nimi i przyszedł do Nazaret, a był im poddany“ (Łuk., 2, 50). „Czcij ojca twego i matkę twoję, które jest pierwsze przykazanie“ (Eff., VII, 2, 3). „Kto złorzeczy ojcu swemu i matce, pochodnia jego zgaśnie pośród ciemności.“ (Przyp., XX, 23). Samo milczenie Zbawiciela w przedmiotach wychowania hołdem jest dla rodziców: Chrystus nauczał ojców, a ojcom nauczanie dzieci pozostawiał. Innego wszakże rodzaju jest posłuszeństwo dzieci, niż młodzieńców; tamto powinno być ślepe, to dobrowolne. Nie chwali kształcenia dzieci w zawodach, różniących się od zawodu rodziców, stąd bowiem wynika to, o czém wspomina Pismo: „I nie chodzili synowie jego drogami, ale się udali za łakomstwem.“—Rezultaty bezpośrednio osiągnięte przez F. nie są nam wiadome: ani Lederhoser (Leben u. Schriften d. M.-J.-F. Flattich. Heidelberg, 1873), ani Schaefer (M.-J.-F. Flattich. Francf. a. M., 1873), ani Valter w doskonałym życiorysie Flatticha (Schmidt. Encycl.) żadnych pod tym względem nie przytaczają faktów. Metoda wychowawcza, oparta na zdrowym rozsądku i Biblii, była wspólną Flattichowi ze wszystkiémi pedagogami, jacy od wielu pokoleń w Niemczech wychowywali młodzież, póki do szkoły nie wtargnął racyjonalizm: stan więc moralny i umysłowy dawniéj wychodzących ze szkół tamtejszych, najlepiéj objaśnia owoce téj metody.

Literatura. Dzieła F. są następujące: a) Uwagi o nauczaniu za pomocą stosownych miejsc pisma ś." (Anmerkungen über die Information etc., 1768; b) „Uwagi w przedmiocie wychowania i nauczania w duchu przypowieści: „Albowiem jarzmo moje słodkie" (Math. 6). Anmerkungen über d. Zucht und Information etc. Februar, 1787; c) Rozmaite uwagi w przedmiocie nauczania i t. d. (Unterschiedlichen Anmerkungen über d. Information, etc), nieprzystępne z powodu rozwlekłości i braku opracowania; pożytecznem byłoby wszakże rozpowszechnić z nich wyciągi, gdyż, jak powiada francuski pisarz (Buisson, Diction. pédagogique), po odczytaniu: „człowiek czuje się podniesionym i odświeżonym na duchu."

L.

Fleury, Klaudyjusz, urodzony 6-go grudnia 1640 r. w Paryżu, z ojca adwokata przy paryskim parlamencie, poświęcał się temuż zawodowi, następnie zaś, powodując się pobożnością i zamiłowaniem nauk, obrał sobie stan duchowny. Spędziwszy czas niejaki na nauczycielstwie prywatném, później miał udział w wychowaniu księcia de Conti (1672), hr. de Vermandois, syna Ludwika XIV-go, a wreszcie przy boku Fenelona, jako podnauczyciel księcia Burgundyi, tudzież braci jego. W tenczas to wydawać począł najobszerniejsze swe dzieło, mianowicie: „Historyją kościelną" (Histoire Ecclesiastique. Paris, 1691—1720, tomów 20). W przedmowie powiada: „Nie jest moim zamiarem czynić zadość próżnéj ciekawości tych, którzy szukają jedynie opisu faktów nowych albo nadzwyczajnych. Piszę dla chrześcijan, kochających swoję religiją, którzy ją poznać i coraz lepiéj wykonywać pragną." Wybrany na członka do akademii francuskiéj w 1696, po ukończeniu edukacyi książąt, pozostawał na przeorstwie w Argenteuil. Mianowany wreszcie spowiednikiem małoletniego Ludwika XV-go, zmarł 14-go lipca, 1723. „Godzien poszanowania" powiada Saint-Simon „zwłaszcza przez swoję skromność, odosobnienie pośród dworu, przez szczerą pobożność, równie oświeconą, jak wytrwałą, przez ujmującą słodycz i rozmowę, oraz bezinteresowność bardzo wyjątkową."

„Wybór i metoda nauk" (Traité du choix et de la methode des études. Paris, 1686), ułożony w 1675, uzupełniony w latach następnych, a w ostatecznéj redakcyi, daleko później ogłoszony (Nismes, 1784), zawiera jego pedagogiczne zasady. We wstępnym poglądzie historycznym, uwydatniając wady metod wychowania, krytyczne bowiem usposobienie cechowało jego umysł, zaznacza, że metody Greków i Rzymian najniewłaściwiéj stosowano do nowożytnego, ze wszechmiar odmiennego społeczeństwa. Grecy, powiada, wyłączając lud z zakresu oświaty i program wychowania dla szczupłego grona swobodnéj i rządzącéj klasy układając, dali początek trzem naukom: gramatyce, czyli nauce poprawnego czytania i pisania; retoryce, pięknego mówienia, w rzeczpospolitéj koniecznego; tudzież filozofii, którą, w braku religii objawionéj, wytworzyła potrzeba dochodzenia prawdy. Sokrates, obierając świat wewnętrzny za pole badań, do filozofii doświadczalnéj, jaka była na początku, do astronomii i fizyki, dwie nowe gałęzie dodał: logikę i metafizykę. Rzymianie, do programu przejętego od Greków, przydali prawo, regulujące stosunek rzeczowy; historyją, kierującą mężem stanu i naukę języka greckiego: byłto pierwszy przykład studyjowania języka obcego. Chrześcijaństwo przestawało na nauce Pisma św., kościół był szkołą, biskup i kapłani nauczycielami. Jeżeli pisarzy starożytnych poznawano, to tylko dla zbijania błędów i odpierania napaści.

Władza monarchiczna, poczynając od Karola W., krzewiła szkoły i nauki; filozofija, z ś. Tomaszem na czele, nie zadawalając się powagą Pisma ś. i komentarzami Ojców kościoła, w pismach starożytnych szukała dowodów na poparcie prawdy chrześcijańskiej, a szczególniej w Arystotelesie; stąd filozofija scholastyczna. Humaniści, tym samym postępując torem, ale cel straciwszy z oczu, badali starożytność dla samej starożytności, tak, iż według Fleurego „świat literacki stał się niejako światem wyłącznym i samoistnym pośród powszechności ludzkiej.“ Autor więc zarówno gani scholastyków, „obchodzących się bez znajomości faktów, jak i humanistów ślęczących jedynie nad nauką języków: łacińskiego i greckiego,“ bez względu na potrzeby społeczeństwa bieżące a najżywotniejsze. Błędy zatem metod w przeszłości, dały początek współczesnym błędom w metodach, jakimi są: zaniedbanie języka krajowego, niepotrzebna nauka łaciny w największej liczbie wypadków; stanowisko retoryki nazbyt górujące: „bo można być cnotliwym, nie będąc wymownym;“ mnogość przedmiotów: stąd zaś powierzchowność wykształcenia; nauczanie przedmiotów będących bez zastosowania praktycznego np. mytologii, historyi rzymskiej, lub szkodliwych np. początków filozofii, zdolnych tylko młodzież „w próżność i ciemnotę wbijać.“ Uczeń Montaigne'a, ojca sceptycyzmu nowożytnego i Descarta, odnowiciela niezależności umysłowej, F. stawia za zasadę w wychowaniu nie zabezpieczenie, utrzymanie i kształcenie wiary, jak to czyniły zgromadzenia wychowawcze duchowne, nie uczucie, jak Fenelon, ani rozsądek na tle Biblii, jak szkoła angielska, lecz kształcenie rozumu. F., uważa dziecko za „tabulam rasam,“ na której wychowawca buduje przyszłego męża: „Nic nie twierdź, ani przecz; ciągle badaj, idąc do źródła bez względu na przyjęte powagi i prawdy, dopóki nie znajdzie się pierwiastek przyrodzonej prawdy:“ pisarz też obozu radykalnego, Compayre (Histoire critique des doctrines de l'éducation en France. Paris, 1879), nazywa Fleurego „jednym z najliberalniejszych i najdystyngowańszych umysłów, jakimi jaśniało stulecie Ludwika XIV-go.“ Lecz czyliż jest rzeczą korzystną, przed umysłem dziecka, zdolnym zaledwie do przyjmowania pewników uznanych, odsłaniać otchłanie zwątpienia? Daléj w jego wykładach: moralność jako nauka samoistna wyprzedza naukę religii: „albowiem ludzi, powiada, najprzód wytworzyć należy, a potem dopiero Chrześcijan;“ obydwie nauki, poprzedza kształcenie rozumu „ponieważ sama moralność nie może mieć innego gruntu pewnego.“ Zrażony upadkiem obyczajów w społeczeństwie, wobec którego bezowocnie brzmiały przestrogi Kościoła przez krasomówcze usta Bossueta i Bourdaloue, niedziw, że przy subtelném sumieniu kapłan wzdrygał się na myśl głoszenia słowa bożego, nie oczyściwszy i nie uzdrowiwszy duszy słuchaczy. Ale czyż tam, gdzie nie mogła podołać wiara, zdoła zwalczyć rozum?

Zadaniem wychowania, według Fleurego jest „kształcenie dzieci na ludzi uczciwych i należycie przygotowanych do swego zawodu.“ Cel ten pozytywny i realistyczny Fleury przeznacza dla ogółu, dla rzeszy, dla tłumu, zupełnie inny dla gron wybranych, dla chrześcijan, dodaje bowiem: największą trudnością, jaką spotyka religija, jest panujące na świecie zło, które nabiera wagi w oczach dziecka przez ogólne swe rozpowszechnienie; „uprzedź więc ucznia że, aby dobrze czynić, z tłumem rozstać się potrzeba: stwierdź to powagą rozumu, oraz Ewangielii. Wskaż, jak dalece nielogiczną jest moralność światowa, ucz, że ten nie jest chrześcijaninem, kto nim nie

jest aż do głębi duszy," i zasad jego nie zastosował w życiu codziennem. Kształcenie radzi rozpoczynać wcześnie, gdy dziecię dopiero pojmować i mówić zaczyna. Brak trafnego rozumowania, uwagi i doświadczenia cechuje wiek dziecinny: pierwszemu więc zaradzić należy przez odpowiedzi na pytania, okazywanie obrazków i opowiadanie; drugiemu, przez powolne i cierpliwe budzenie ciekawości; daléj przez bojaźń, pogróżki, nawet karę. Utrzymywać dzieci w wesołości; smutek bowiem jest jedném z siedmiu źródeł grzechu, wedle teologów. Pierwszych lekcyj religii należy udzielać w kościele, wywierającym wspaniałe wrażenie; lekcyje najzmudniejsze w czasie, gdy dziecko bywa w usposobieniu najweselszém; książki zaś używane winny być w oprawie ozdobnéj, opatrzone pięknemi rycinami. Należy prowadzić równolegle po kilka przedmiotów, ćwicząc naprzemian rozum, wolę, pamięć, wyobraźnię; kształcenie bowiem samej wyobraźni, może wpłynąć na zepsucie obyczajów; przewaga nauki języków przytępić rozum i t. d. Naród dzieli na lud i klasę zamożną: ludowi „dość na nauce plebana; byle ten był przejęty świętością powołania, na nauce bakałarza tudzież ojca rozsądnego;" oświaty bowiem dalszéj udzielać należy tylko zamożnym „mającym czas wolny, lub o zamożność mniéj dbającym." Przedmioty, prócz religii, moralności i hygijeny potrzebnych wszystkim, dzieli a) na konieczne: gramatyka, arytmetyka, gospodarstwo i prawo; b) na pożyteczne, do których zalicza i język łaciński „ponieważ kościół nie uznał za słuszne, zamieniać go na inne w modłach swych i nabożeństwie;" daléj, historyją, nauki przyrodzone, gieometryją, poetykę, retorykę, rysunek, malarstwo, języki żyjące tudzież matematykę; c) na ciekawe: teoryja rzemiosł i przemysłu; wreszcie d) na szkodliwe, których przedmiot przechodzi zakres umysłu ludzkiego; wyklucza więc filozofiją; języka zaś łacińskiego nie uważa za narzędzie wykształcenia, lecz za przedmiot potocznéj potrzeby: wojskowym do podróży, kupcom do handlu, kobietom do nabożeństwa, duchowieństwu do nauki. Polsce, przygania zepsutą łacinę: skromna i niesforna ta łacina była jednak wynikiem podniosłéj żądzy utrzymania jedności z Rzymem.

Fleury, oddzielając naukę moralną od religii, pragnął bowiem uczyć téj ostatniéj na już przygotowanym i umoralizowanym gruncie, tém mocniéj uczuwał konieczność doskonałego wykładu religii: stąd myśl reformy w nauczaniu i pomysł dzieła p. t.: „Katechizm historyczny" (Cathechisme historique. Paris, 1683). Przedmiotem katechizmu, powiada, jest „uzasadnienie za pomocą faktów wyznania wiary, tudzież innych części nauki chrześcijańskiéj;" lekceważenie religii po większéj części pochodzi „z nieświadomości; niepodobna bowiem poznać nauki chrześcijańskiéj, jaką jest rzeczywiście, i nie uwielbiać onéj, oraz nie ukochać." Do wykładu służą dwie metody: historyczna i dogmatyczna. Wzorem dla pierwszéj jest samo Pismo św. Stary testament to księga dziejów, które w najwznioślejszéj mowie podają cuda, proroctwa wraz z innémi świadectwy boskości religii: w porządku też chronologicznym idą po sobie przepisy moralności, upominania, proroctwa. Nowy testament, ciąg Objawienia uzupełniający, od początku, mianowicie Ewangielije i Dzieje Apostolskie, jest przeważnie historycznym: potém dopiero w Listach idą nauki i napominania, w końcu zaś, w Apokalipsie proroctwa. Św. Augustyn toż samo stwierdza, zalecając nauczanie za pomocą wykładu wypadków, opowiadanych mniéj lub więcéj szczegółowo, stosownie do zdolności ucznia. Od wieku X-go dopiero, od upadku ducha i karności chrześcijańskiéj, zaczęto się ograniczać na dogmatycznym

i suchym wykładzie prawd chrześcijańskich: Wyznania wiary i Modlitwy pańskiéj. Fleury więc, obstając za metodą historyczną, wracał do dawnéj tradycyi kościelnéj: za tą metodą przemawiają jéj łatwość: pamięć bowiem trudniéj zatrzymuje rozumowania, aniżeli fakta; powab, odwołuje się bowiem do wyobraźni; gruntowność i sama logika: czyż bowiem będzie zrozumiałém wyznanie wiary bez opowiedzenia o stworzeniu świata, lub znaczenie chrztu ś. bez wzmianki o grzechu pierworodnym, lub dziesięcioro przykazań, dla nieznających okoliczności, wśród których Mojżeszowi były udzielone? Czyż przystępne nabożeństwo, kazania, pacierze dla tych, coby nie słyszeli o Dawidzie i Chrystusie? Wykładu religii nie powierzać nauczycielowi za myto, ani nawet kapłanowi, nauczającemu przez poświęcenie, lecz nauczać winien sam ojciec, „przyrodzoną od Boga miłością ku własnym dzieciom obdarzony, byle swój obowiązek trafnie i pilnie wykonać był zdolny.“ Ponieważ katechizm całkowicie odnosi się do miłości Boga, w ten sposób „więc opowiadaj (przytacza słowa ś. Augustyna), żeby wierząc, miał nadzieję i żeby kochał w nadziei.“ Fleury ułożył dwa katechizmy: mniejszy dla dzieci i ludu, większy dla młodzieży i ogółu czytelników. Pierwsza część zawiera historyją świętą, druga dogmata i naukę. W katechizmie mniejszym rozdziały na dwa działy rozpadają się: pierwszy zawiera opowiadanie i naukę, drugi, rozmowę przez pytania i odpowiedzi. „Katechizm historyczny“ przez półtora wieku w zachodniéj Europie był powszechnie używany.—F. dla podania młodzieży wzorów do naśladowania, ułożył dwa dzieła: „Obyczaje Izraelitów“ (Les moeurs des Israëlites. Paris, 1681) i „Obyczaje Chrześcijan“ (Les moeurs des Chrétiens. Paris, 1682). Brał przeto wzory nie z najwznioślejszego, a ulubionego u nas w XVI-tém wieku, żywota Pana Jezusa, nie z „Naśladowania,“ owego ideału wieków średnich, nie z typu Dworzanina przez humanizm naszkicowanego, wstrętnego nawet w wykończonéj Fenelona przeróbce; nie z życia potocznego, jak Defoë, nie miał bowiem przed sobą narodu wyćwiczonego na Biblii i Szekspirze, lecz z czasów najbliższych natchnienia bożego, z pierwszych wieków Objawienia: „Lud“ powiada „wybrany przez Boga, dla przechowania religii, dopókiby nie została ogłoszoną Ewangielija, wybornym jest i najlepiéj się z naturą zgadzającym, życia ludzkiego wzorem. Widzimy w jego obyczajach najwłaściwszy sposób zaradzania potrzebom, podejmowania pracy, oraz życia w społeczności. Z jego postępowania nietylko obyczajności nauczyć się można, lecz gospodarstwa, niemniéj jak i polityki.“ Godne są też naśladowania wieki chrześcijaństwa, „kiedy cnota nie była tak rzadką, powiada, a w większém poszanowaniu karność chrześcijańska, kiedy krucyfiks, księga dziejów apostolskich, mata na podłodze, naczynie gliniane z wonném kadzidłem, lampka, skrzyneczka do przechowywania komunii ś., były jedynymi sprzętami w mieszkaniu chrześcijanina... Korzystném będzie przedstawić światu, jakimi były i jakimi być winny obyczaje chrześcijan... Zobaczą, iż nie można ograniczać chrześcijańskiéj religii do prostych obrzędów, odmawiania kilku pacierzy rano i wieczorem, resztę życia poświęcając gminnym zajęciom i płochości światowéj, jak to poganie zwykli byli czynić.“—Fleury był niemal urzędowym pedagogiem w Polsce dla komisyi edukacyi narodowéj która pomieściła: „Wybór i metody nauczania“ w liczbie sześciu dzieł, zaleconych ciału nauczycielskiemu. (Projekt ustawy Kom. Ed. Narod., R. 1781, Rozd. 14.) Bieliński (Sposób edukacyi, 1775), w liście II, zaprzeczając ludności rolniczéj potrzeby t. z. oświaty, powtarzał tylko myśl Fleurego przed

wiekiem wygłoszoną. Popławski stronicami tłómaczył autora dzieła „Wybór i metoda nauk“ (O rozporz. i wydosk. edukacyi. Warsz., 1775). Piramowicz, w wielu rozdziałach, z niego również zaczerpnął natchnienie dosłownie wyrazy jego powtarzając np. między innemi to, co mówi o celu nauczania (Pow. nauczyciela. Warsz., 1783). Komisyja edukacyjna, w duchu zapatrywań Fleurego, za podstawę do wychowania dawała: w szkołach, parafijalnych—Objawienie, w średnich i wyższych—racyjonalizm. Izba edukacyjna za księstwa warszawskiego, w ślad idąc za komisyją co do zasad, jeszcze te same dzieła przeora z Argenteuil przepisała na użytek szkół średnich. (4-go listopada, 1811 r.). Katechizm mniejszy dla klas I-éj i II-éj, większy zaś, wraz z Obyczajami Izraelitów i Chrześcijan, dla klasy III-éj i IV-éj. (Urządzenie szkół wojewódzkich, 1821). Tak więc wychowanie w Polsce w XVIII-tem wieku i na początku XIX-go odbyło się na zasadzie poglądów Fleurego, a dzieła jego do wykładów nauki religii wyłącznie w szkołach używano przez pół wieku. — „Wybór i metody nauk,“ tudzież doskonała rozprawa p. t.: „O celu i użyciu katechizmu,“ która, jako przedmowa do niego dodana, nie były na nasz język tłómaczone.—Katechizm mniejszy spolszczony wydano w Gdańsku już roku 1704. Ks. Karol saski, w dniu imienin, w 1742 r. ofiarując matce Maryi-Józefie, królowéj polskiéj, tłómaczenie na język łaciński początku Katechizmu, (dowód wzięcia, jakie miało dzieło pośród sfer dworskich a zatém w narodzie), pisał w dedykacyi: „primum progressus mei in latinis litteris et quidem ex tum pro argumento depromptum specimen, exhibuerim;“ rękopism: zachowuje się w biblijotece Jagiellońskiéj. Katechizm mniejszy i większy wychodził: Warszawa 1767, 1800, 1812, 19, 30, 31, 34, 47; Kraków: 1821; Lublin, 1823; Berdyczów, 1824; Wilno: 1809, 12, 16, 19, 25, 28, 53; Wrocław: 1819, 1831. Obyczaje dawnych chrześcijan p. t. „Opisanie historyczne pierwszych Chrześcijan i kościelnéj karności (Lipsk, 1745) spolszczył J. Hilzen, biskup smoleński; poświęcając Chrystyjanowi-Fryderykowi „królewiczowi polskiemu, książęciu i dziedzicowi elektoratu saskiego,“ pisze: „Przyjmiesz, niewątpię WKM. te na wyobrażenie (sic) swoje pracę tym sposobem łatwiéj, że jest przełożona na ten język, w którym się WKM. na zaszczyt polskiego narodu y na pomnożenie przyszłych pociech naszych nadziei osobliwie go kochać y własnym (sic) go swoim czynić raczysz.“ Dzieło to do czytania młodzieży zalecane było w kolegijach księży Pijarów (Methodus docendi pro scholis piis provinciae Lithuaniae. Vilnae, 1762); wydania były następne: Supraśl, 1784 (przekład J. Bielskiego), Warszawa: 1794, 1811, 1815. „Obyczaje Izraelitów: Warszawa, 1793, 1806, 11, 12, 17, 21; Kraków, 1821, Supraśl, 1784. Rzadko które dzieła tłómaczone na język polski, miało tyle wydań, jak dzieła Fleurego.

L.

Fourrier Karol. Jedna z prób uregulowania palącéj kwestyi stosunku kapitału do pracy, a razem najdziwniejszy objaw zboczenia umysłu ludzkiego, wraz z energiczną protestacyją przeciw brakom w społecznym ustroju, a więc i przeciw panującym zasadom wychowania, były pomysłem nieokrzesanego mieszczanina z południowo-wschodniéj Francyi, Fourrier'a, autora systemu falanste-

ryjnego (od wyrazu „falanster“ miejsca zamieszkania „falangi“, czyli gminy złożonéj z 1800 osób, żyjących we wzajemnéj harmonii według przyrodzonych popędów, podzielonéj na gromady i szeregi). Urodzony 7-go kwietnia 1772 roku w Besançon, syn kupca, po odbyciu miernych studyjów w miejscowém kolegijum, zwiedzał, jako agient handlowy, Francyją, Belgiją, Holandyją i Niemcy; utracił mienie w czasie rewolucyi przy oblężeniu Lugdunu 1793, następnie wzięty został do wojska, a po dwóch latach wrócił do dawnego zatrudnienia. Zrażony złą wiarą handlową swoich pryncypałów, porzucił zawód, obierając nowy, o wiele niebezpieczniejszy, reformatora społecznego. Owocem prac jego były: „Teoryja czterech ruchów, oraz przeznaczeń powszechnych“ (Théorie des quatres mouvements et des destinées générales. Lyon, 1808) i „O stowarzyszeniach domowych i rolnych“ (Traités des associations domestiques et agricoles. Besançon et Paris, 1822). Umarł w Paryżu 8-go października r. 1837, „opuszczony, samotny, w nędzném mieszkaniu, ten, który dla ludzkości budował wspaniałe gmachy, bogactwa nieprzeliczone,“ powiada jego bijograf, rodak nasz, Jan Czyński (Le nouveau monde industriel. Paris, 1840), wygnaniec z 1831, autor życiorysu Kopernika. Miejsce rodzinne Fourriera Czyński nazywa „Betlejemem nowożytnym!“—Najwymowniejsze karty w pismach Fourrier'a są poświęcone krytyce społeczeństwa, uosabiającego Cywilizacyją; Cywilizacyja bowiem narówni z Barbarzyństwem znalazła w reformatorze nieubłaganego przeciwnika. Ofiara rewolucyjnéj anarchii, świadek milczący militarnéj tyranii Napoleona, Fourrier nazywał go „niedonoszonym płodem we wszelkich sprawach, okrom wojennych;“ zbolały świadek cierpień ludu, którego losu nie ulżyła ani dawna monarchija, ani świeżo i na krótko wprowadzona swoboda, zgadywał w niejasnych przeczuciach, że tłumy zarobkujące nowożytne, mogą obalić cywilizacyją, jak niegdyś barbarzyńcy zdeptali świat starożytny. Wychodził on ze słów Montesquieu'go, „że społeczeństwo nasze cierpi na słabość wycieńczenia, wadę wewnętrzną, jad tajemny i ukryty.“ Dla uzasadnienia swego poglądu stosował metodę zwątpienia, ale nie częściowego, jakiém np. u Descartes'a jest metafizyczne, lub antireligijnego filozofa wieku XVIII-go, lecz zwątpienia ogólnego (doute absolu) z wyłączeniem zmysłów, co do pojęć, przekonań, zwyczajów i praktyki życia cywilizowanego. Cóż bowiem dała nam cywilizacyja? Gdzie jéj warunki, potrzeba, doskonałość i widoki trwałości na przyszłość? Jéj okres Odrodzenia zamykają walki, wśród których, według słów Montaigne'a „człowiek człowieka mordował nie przez namiętność, nie przez fanatyzm, nie dla zabawy, ale od niechcenia.“ Okres reakcyi w XVII-ém wieku, kończy się despotyzmem Ludwika XIV-go, poniewierającego dobrą wiarę, obyczaje i najwyższą duchowną władzę. Wiek zaś XVIII-ty do uszczęśliwienia nie znajdował innych środków nad rusztowanie pod hasłem wolności, lub olbrzymich rzezi na polach bitew, pod hasłem monarchii pomyślanéj na wzór Karola W.—Do badań zaś celem wytworzenia nowego ustroju trzeba tworzyć nowe drogi: nie szukać zbawienia w urządzeniach administracyjnych i religijnych, w zakresach polityki, religii, moralności, nauk humanistycznych, lecz przenieść się na pole umiejętności ścisłych, na czysty grunt ekonomiczno-przemysłowo-domowy, godzący się z wszelkiemi formami rządów, a od żadnéj pomocy nie wymagający. Pod jakim bowiem względem w ciągu dwudziestu pięciu stuleci przyczyniły się do uszczęśliwienia rodu ludzkiego nauki humanistyczne: metafizy-

ka, teologija, moralność, polityka, umiejętności społeczne? Metafizyka, zajęta czczémi badaniami, nie odsłoniła zasad praw społecznych i boskich: zeszłowieczni zaś jéj przedstawiciele cofnęli oświecone społeczeństwo ku barbarzyństwu! Teologija istotę Boga uczyniła nienawistną: świat Go przeklina i dręczy przez modły, stanowiące same przez się zarzut nieprzezorności, oraz braku miłosierdzia? Polityka nie zabezpiecza od nędzy i przewrotów. Moralność z bezwzględną surowością, potępiając wykroczenia słabych, a silnym, nawet wobec strasznych zbrodni, okazując pobłażanie, wytworzyła obłudę. Umiejętności społeczne głoszeniem wolności produkcyi, wyrodziły metodyczną wojnę społeczną, jedyną wyświadczając przysługę przez to, że odsłoniły niemoc nauk wszystkich. Oryginalność poglądów Fourriera polega na tém, że gdy poprzedni reformatorowie zasadzali reformę na walce z namiętnościami, on przeciwnie namiętności, popędy i wszelką skłonność poczytuje za sprężynę odrodzenia. Pewna siła, powiada, siła ciążenia, utrwala harmonijną ruchu ciał fizycznych; pociąg też pewien reguluje harmonijną działalność woli ludzkiéj, tak, że świat moralny rządzi się prawami ścisłémi i koniecznémi, nakształt fizycznego, a odkrycie Newtona, dotyczące świata materyjalnego, znajduje zastosowanie i w świecie moralnym. Namiętność, skłonność, popęd są kierowniczym kompasem, udzielonym przez Opatrzność człowiekowi; stąd orzeczenie: „obowiązek jest utworem ludzi, popęd pochodzi od Boga.“ Na poparcie swego założenia, Fourrier dodaje, że pojęcie obowiązku zmienia się według narodów i wieków; popędy zaś zawsze są te same, czyto w czasach oświeconych, czy w zaczątkach cywilizacyi. Popęd określa F. jako „ruch, udzielony przez naturę, poprzedzający rozwagę, a trwający wbrew rozumowi, obowiązku i przesądom.“ Ruch jest trojaki: 1) W kierunku spożytkowania zmysłów; a więc żądza zdrowia i dostatków; 2) w kierunku uspołecznienia; skąd powstają stowarzyszenia przemysłowe, zastępujące niemoc jednostkową; 3) w kierunku powstawania gromad i szeregów czyli ruch, według popędów, umożebniający uspołecznienie. Zmysły w tym ostatnim razie nie same już działają: rolę odgrywa dusza, tłómacząca się objawami przyjaźni, miłości, uczuciami rodzinnémi, pragnieniem doskonałości. Na tym punkcie zmysły są jego dodatkiem, niby ucztą, która wytwarza wesołość. Rozdziały o wychowaniu rozpoczyna również potępiając przeszłość: „Natura, powiada (Oeuvres complètes. Paris, 1845): „z okrutną ironiją wydawała srogie wyroki przeciw teoryjom wychowawczym i ich obrońcom: od czasu haniebnéj porażki, jakiéj doznał wychowawca Nerona, Seneka (dyjatryba nie nowa: Museo Borbonico w Neapolu zawiera malowidło ścienne z Pompei, przedstawiające Senekę w postaci klekocącego konika polnego, który kieruje wozem ciągnionym przez papugę, t. j. Nerona), do Condillac'a i Rousseau, z których pierwszy wypielęgnował politycznego idyjotę, drugi zaś nie odważył się nawet na próbę wychowywania własnych swoich dzieci. I mądrze postąpił, bo nie większego zapewne byłby doznał powodzenia, niż Cycero, który, zebrawszy wszystek motłoch uczony tak Aten, jak Rzymu, wyedukował istotę znaną tylko z głośnego imienia i z tego, że jednym łykiem wychylała pełen dzban wina.“ Dotychczasowy kierunek wychowawczy, prowadzi daléj, popędami się nie posługuje, lecz je przeinacza, wykoleja, krępując rozwój od samej kolebki, trud czyni nienawistnym i wyradza do niego niesmak na całe życie. Po sześciu lub siedmiu latach wakacyj bez przerwy, zasadzają dziecko do nauki, przyczém teoryja wyprzedza praktykę, zmuszając je nabywać wiadomości, do których ani chęci

nie wywołano, ani potrzeby ich dziecko nie odczuło; z zajęciem umysłowém nie są połączone ćwiczenia ciała, w miarę więc postępu w nauce, obezsilenie fizyczne się wzmaga. Pierwszém tedy następstwem tych usiłowań skierowanych ku rozwojowi umysłu, mającemu wytworzyć dobro problematyczne, jest zniszczenie sił fizycznych, nieoszacowanego zasobu na dalsze życie dziecka i człowieka. Setka dzieci rodziców zamożnych, w otoczeniu bon, guwernerów i lekarzy, mniéj jest silną od tyluż dzieci wiejskich bosych, nagich, nieoglądanych nigdy przez lekarza. Gdy mistrz w sztucznie urządzonych szkołach dogmatyzuje o cnocie, ojciec w domu o koniecznéj potrzebie majątku, koledzy pobudzają do oporu starszym i przełożonym, a służba we wszystkiém schlebia. Z ukończeniem nauk przybywa czynnik piąty: świat, który zaciera i pochłania wszystkie poprzednie wpływy.

Zawsze i wszędzie ignorując Państwo, F. nie chce wychowania rządowego; nie podoba mu się również i rodzinne; rodzina bowiem nowożytna, do wychowania dzieci nie jest urządzoną: „częstokroć," powiada „dość jednego niemowlęcia, żeby zmordować i zbić z tropu dom cały." Ojciec schlebia, oddziaływa więc poniżająco, gdy tymczasem wpływ kolegów-rówieników, nieubłaganych zazwyczaj sędziów, jest dodatni, podnoszący (ascendant). Ojciec, nie uwzględniając popędów, narzuca dziecku zwykle zawód własny; rodzina przytém niéma ani warsztatu, ani szkoły, potrzebnych do wykształcenia wszechstronnego ciała i duszy. Przemawia również i wzgląd oszczędności: ledwie dwudziesta część kłopotów, zabiegów i starań zużywa się w stowarzyszeniu, w porównaniu z tymi, jakie w wychowaniu domowém podejmować trzeba. Wychowanie zatém, dopóki dziecko samo na siebie zarabiać nie będzie w stanie, F. chce mieć wspólne na koszt falangi, czyli gminy pod okiem rodzin. Wielkim zadaniem do rozstrzygnięcia przez wychowanie jest to, ażeby spożytkować z równą korzyścią takie charaktery jak Tyberyjusz, Nero, Ludwik XI-ty i takie, jak Tytus, Marek-Aurelijusz, Henryk IV. „Do osiągnięcia tego celu trzeba od kolebki rozwijać wrodzone popędy." Przedmiotem więc wychowania jest najwcześniejsze rozbudzenie popędów i skierowanie ich do pracy produkcyjnéj, wciągając dziecko nawet w samych zabawach do trudu: wzwyczajone do pracy, rzuci bezcelowe rozrywki, w których przed tém się kochało. Myśl tę podniósł, uporządkował i zastosował w „ogródkach dziecinnych," Fröbel. Wiek obudzania się dojrzałości w czternastym lub piętnastym roku życia, stanowi pierwszy, główny okres wychowania. Do dwóch lat czuwa się, żeby ustrzedz od zepsucia zmysły i rozmieściwszy dzieci wedle temperamentów w oddzielnych salach, należy je podzielić na spokojne, niezgodne i biesiki (diablotin). Najbardziéj swawolne przestaną hałasować, zetknąwszy się z tuzinem biesików zarówno sierdzistych; usposobienia kłótliwe wobec podobnych sobie łagodnieją. Dziecko w trzecim roku pozostawia się swobodném, żeby dać miejsce początkowym objawom popędów, ale zawsze w połączeniu z pożytecznym trudem. „Spaczone bowiem jest już wychowanie, jeżeli w drugim roku wychowaniec obcym jest korzystnéj pracy, będącéj źródłem dostatku i uszczęśliwienia. Dzieci powszechnie wszystko łamią, niszczą, brudzą wobec spoglądających na nie z uśmiechem rodziców, wbrew temu, co czynią u niego dobrze prowadzone. Te ostatnie, wychowane w falandze, oprowadzane po zakładach, żłobkach, ochronach i szkołach, widząc starsze zajęte robótkami wśród lalek, wózków, warsztacików i rzemieślniczych narzędzi, ze skłonnością swemu wiekowi właściwą, usiłują wszędzie zajrzéć, wszystkiego dotknąć

i o wszystko pytać. Dziecko zatém dwudziesto-cztero-miesięczne przeczuwa przyszły swój zawód, gdy tymczasem u nas można rozpoznać skłonności młodzieńca dopiero między 15 i 20 rokiem. Dziecko takie zarabiać już może, łuskając np. groch i przebierając: czynność tę u nas powierzają ludziom już dorosłym, tu dzieciom dwu, trzy, albo czteroletnim: dwoje z nich łuska, dwoje chwyta i przebiera, spadające po deskach pochylonych ziarna, dwoje wreszcie przebrane grochowiny do kosza wrzuca. Robota to wprawdzie niedokładna i powolna, lecz jakże znakomita korzyść z nazwyczajenia dziecka do trudu i ładu, z obudzającego się poczucia, że i ono czegoś dokonać zdołało! Sprężynami korzystnie oddziaływającemi są: wesołość, swoboda, wybór zajęć podług skłonności, zatém i wolny wybór przełożonego, śpiew, muzyka, popęd do naśladowania, szczególnie zaś dzieci od siebie mało co starszych; np. dziecko osiemnasto-miesięczne chętnie za wzór bierze dziecko dwuletnie; mające dwa lata, dziecko trzyletnie i t. d. O ileż wpływ ten staje się silniejszym, gdy mają przed oczyma, nie kilku znudzonych towarzyszów, lecz zastępy wesołe i gwarne, korzystną i celową pracą zajęte! Daléj, apetyt, chęć spożycia smacznéj jarzyny, prowadzą do zabiegów około udoskonalenia uprawy ogrodowéj; nagrody, łagodne obejście, ozdobne stroje, promocyje, np. osiągnięcie stopnia maturzysty w gromadzie robiących zapałki, bakałarza, wśród przebierających groch, wyzwolonego czeladnika w uprawie kwiatów i t. d., oto są bodźce przygotowujące powodzenie zadania. We wcześniejszych latach przemaga ćwiczenie ciała, w późniejszych, kształcenie umysłu. Ponieważ z liczby ogólnéj, trzy czwarte dzieci, z przyrodzenia, skłonne są do niechlujstwa, tarzania się w brudzie i błocie, skore do wyrazów grubych, lecz razem do znoszenia słot i niepogody, obojętne na śnieg i deszcze; przeto, nie tłumiąc tych popędów, trzeba raczéj spożytkować je dla utrzymania harmonii w pracy; „inaczéj naruszy się całość usiłowań w przemysłowym trudzie, część murów zostanie niezajętą, a przez ten wyłom wkroczą do społeczeństwa nędza, choroby i klęski.“ Dzieci więc podług popędów dzielą się na hordy (hordes) i hufce (bandes). Hordy złożone w $^3/_4$ z chłopców i z $^1/_4$ dziewcząt (zasada mięszania płci jest tu przeprowadzoną przez wszystkie okresy w wychowaniu) przeznaczają się do robót wstrętnych i zmudnych: płukania rynsztoków, uprzątania śmieci, wywożenia nawozów, tępienia gadów, tłuczenia kamieni i t. d., słowem do wszelkich robót, wymagających odwagi i szału; zastępy wreszcie wzniosłe „istna milicyja boża na posłudze całości przemysłu;“ brak takiéj hordy prowadziłby do owych usiłowań przywrócenia klas z przymusowego zarobku żyjących, „ludzi poniewieranych.“ Kiedy więc „hordy“ przez dobro postępują do piękna, „hufce“ przez piękno dążą ku dobru. Hufce, liczące w swém gronie $^3/_4$ dziewcząt przy $^1/_4$ chłopców, przeznaczone do trudu spokojnego, łagodnego, są żywiołem zachowawczym, podtrzymującym „wdzięk społeczny“ (le charme social). Określając rzeczy mianem zwyczajném, nie możemyż powiedzieć, że Fourrier, z naiwnością myśliciela dobréj wiary, odtwarzał w swoich „hordach“ owe ogniska, z których do robót twardych wychodzą warstwy ludowe? A „hufce“, czyto nie są te same klasy uprzywilejowane z tytułu urodzenia, bogactwa, talentów lub wykształcenia, które on zaprządz do pracy prawidłowéj pragnął? Tak dalece niezłomnemi są społeczne formy, w które wolą Opatrzności ludzkość ujętą została! „Hordy“ i „hufce“ według pokrewnych popędów uporządkowane są w gromady i szeregi; im sze-

regi liczniejsze, tém dla wychowawcy łatwiejsze zadanie; bez nich stałoby się ono niepodobném. Wychowawcy, nauczyciele, nauczycielki, mentorowie, mentorki, bony, uważani za ojców i matki, największéj czci zażywają. Wybierają oni dla siebie zawody stosownie do własnych popędów, posługując się w kierowaniu wychowańcami różnorodnemi metodami podług osobistych przekonań, o doskonałość tych metod walcząc pomiędzy sobą. Fourrier, uważając ciało za pomocnika duszy, określa stanowisko tejże w pięknem porównaniu: „Dusza jestto możnowładca, który do pałacu wtedy dopiero przybywa, gdy gościniec do niego rządca przygotował.“ Nauczaniu, jako teoryi, wyznacza podrzędne miejsce: udzielane w drodze łaski i nagrody, winno ono wynikać z rozbudzenia ciekawości, „inaczéj stanie się utrapieniem dla nauczyciela zarówno, jak dla ucznia.“ Dziecko np. rodziców dostatnich w trzecim lub czwartym roku okazuje chęć do wyrobu obuwia, do szewstwa; idzie więc do odnośnego warsztaciku; opór w kierunku przeciwnym wytworzyłby jednostkę niezadowoloną i anarchiczną. Gdy dziecko zapragnie poznać materyjał używany w szewstwie, będzie to nauką garbarstwa; chęć poznania składowych części skóry, prowadzi do chemii. Daléj wpływ gatunku pokarmów na inwentarz skieruje do nauki chowu i rolnictwa, ostatecznie do poznania teoryi całego przemysłu; kluczem zaś do niéj był pierwiastkowy popęd do zabawki, do naśladowania skromnego rzemiosła. Szkoła więc jest nieodłączną od warsztatu. Kurs ograniczony do nauk ścisłych, wyłącza podstawę wychowania—religija. Lecz do środków wychowania zalicza operę i kuchnią; przez nie dziecko ćwiczy cztery zmysły, piąty jest dlań jeszcze obcym. Opera kształci wzrok i słuch, kuchnia, smak i powonienie. Opera, według niego, jest zbiorem wszystkich harmonij materyjalnych; ona ześrodkowywa wykształcenie estetyczne, którego czynnikami są: muzyka, śpiew, gimnastyka, taniec, deklamacyja, malarstwo, rzeźba i t. d. Kuchnia, (przypomnijmy sobie, że mowa jest o falansterze), obsługująca ludność prawie dwutysiączną, a zatém urządzona na skalę niezwykłą, nastręcza sposobność poznania natury ognia, cieplika, pary i t. d. dostarcza przeto wiadomości z fizyki, mechaniki, daléj, ze świata roślinnego, zwierzęcego, z których czerpią się przedmioty na użytek ludzki; stąd możność poznania świata i stosunku do niego człowieka.—Teoryja więc wychowawcza Fourrier'a jest zupełném rozwinięciem poglądów Rousseau'a i to w tém właśnie, w czém one najmocniéj sprzeciwiają się prawdzie, mianowicie co do twierdzenia, że człowiek z natury jest dobrym. Najgłówniejszy jednak błąd polega na usunięciu ostatecznego, a najszlachetniejszego celu życia, zatém i wychowania, gdyż system ten wyklucza pojęcie Boga, sumienia, życia przyszłego, ojczyzny; a ze społeczności ludzkiéj tworzy rój pszczół lub stado bobrów w ich budynkach nawodnych. Sama krytyka ustroju społeczeństwa ludzkiego i wad wychowania, niejednokrotnie słuszna, traci wartość skutkiem namiętności i przesady i chybia celu wobec umysłów prawych i chrześcijańską miłością owianych.—Próba w duchu falansteryjnym obecnie odbywa się w Afryce, w prowincyi Algieru, pod opieką towarzystwa sierot w Saint-Denys du Sig. Druga we Francyi, w departamencie Seine-Inférieure, w Ry, z inicyjatywy towarzystwa solidarności powszechnéj. Próbę rozpoczęto z 50-u dziećmi na 16-tu hektarach; dzieci zajmowano małą uprawą, chowem ptactwa, robótkami w drzewie i żelazie, zawsze „w krótkich lekcyjach.“ „My założyliśmy sobie, pisze p. Jouanne do nas (6-go września, 1886), stopniowe urzeczywistnienie pracy ponętnéj, podług zasad organizacyi zapożyczo-

nych od Fourrier'a. Nie chcieliśmy zmienić nic, chyba nauczeni doświadczeniem: osiągnęliśmy też rezultaty zadziwiające. Przekonaliśmy się bowiem, że dzieci same przez się zdolne są utrzymać karność pomiędzy sobą." Zakład jednak pozostaje „obecnie w zawieszeniu," ponieważ większa liczba rodzin „nie sympatyzowała z zadaniem, a zarazem dzięki prześladowaniom administracyi; te zaś początek miały w niegodziwych oszczerstwach, jakich staliśmy się przedmiotem." Trzecia próba odbywa się w departamencie Aisne w Guise; tam przed laty 40-tu założoną została odlewalnia przez p. Godin-Lemaire na wspólkę z trzema lub czterema robotnikami. Dzięki szczęśliwemu wynalazkowi wyrabiania pieców kuchennych z żelaza lanego zamiast kutego, ze względu na taniość i dogodność, przedsięwzięcie to, oparte na zasadzie przypuszczenia robotników do udziału w zyskach od kapitału, w stosunku wartości pracy tegoż robotnika, niezaprzeczone pod względem przemysłowym miało powodzenie. Tysiąc dwieście osób zamieszkuje „dworzec społeczny" (Palais social): taką bowiem nazwę budynkom nadał założyciel; kapitał wzrósł do 4½ milijona, przynosząc 8% rocznie. Do wychowania służą żłobki, ochrony i szkoły; ochrony prowadzone są na sposób naszych, w połączeniu z metodą froeblowskich ogródków. Szkoły trzymają się programatów państwowych, z kierunkiem realnym: szczególny nacisk położono na rysunek, jako kształcący zarówno rękę, oko, duszę. Historyja narodu, obok mowy ojczystéj—rękojmi istnienia narodu, wykładaną jest przy pomocy metody indukcyjnéj, to jest, od najnowszych czasów postępując wstecz. Wśród budynków szkolnych stoi teatr (Etudes sociales. Le falanstère de Guise, III ed.) służy do konferencyj, koncertów i do odgrywania drobniejszych sztuczek; „przyjęcie do liczby aktorów lub aktorek jest nagrodą dla najlepszych uczniów," niekiedy sprowadzają trupę aktorów z bliskiego miasta. „Kaplicy niéma w falansterze, mówi podróżnik, (The Times, Janu. 5, 1886)." Nauki religii nie udzielają w szkole i nic się nie robi dla podniesienia duszy uczęszczających do niéj dzieci. W następstwie tego bardzo mało robotników i ich rodzin uczęszcza do świątyń, a tymczasem znaczna liczba dzieci nigdy nie była chrzczoną. Umierający członek stowarzyszenia zawsze prawie pozbawiony bywa pociech religijnych, a materyjalistyczna cecha nadawana pogrzebowi nienajpowabniejszy stanowi rys jego." W pewnych jednak względach, co do wychowania dzieci wieku szkolnego, p. Godin-Lemaire zgoła zarzucił doktrynę autora „Teoryi czterech ruchów," pisze bowiem do nas (6 kwiet., 1886): „Przypuszczam, że sądzicie, iż u nas idzie o system zalecany przez Fourriera: tak wszakże nie jest; wychowanie i nauczanie dzieci w falansterze odbywa się podług metod pedagogicznych najracyjonalniejszych znanych, jakieśmy wyszukać mogli. Co jest niewątpliwém, to, że tu wiek dziecinny jest pod opieką stowarzyszenia od kolebki aż do wyzwolenia na czeladnika, że ta jednolitość w wychowaniu i nauczaniu dziecięcéj ludności, prócz u nas, na całym świecie nigdzie nie istnieje." Z dwóch więc zakładów powyższych, jeden zamknięto; drugi, w zakresie wychowawczym wyrzekł się zasad Fourrier'a, acz nie z najgorszéj strony: zatrzymał bowiem obojętność dla religii, czynnika zbawczego w życiu narodu, a zatém i w wychowaniu.

L.

Francke August-Herman, człowiek wielkich pomysłów i szczęśliwéj ręki, urodził się w Lubece dnia 22-go, marca 1663 roku, z ojca Jana, syndyka kapituły, i matki z domu Gloxin, córki ówczesnego burmistrza. W r. 1666 przesiedla się do Gotha, dokąd książę Ernest-Pobożny, ojca jego na radcę sądu i dworu powołał. Po stracie ojca († 1670) pod kierunkiem bogobojnéj matki kończy nauki prywatne i w 14-ym roku życia zostaje uznany za dojrzałego do uczęszczania na uniwersytet. Będąc za młody, zostaje jeszcze dwa lata w domu i doskonali się w językach klasycznych, oddając się równocześnie studyjom teologicznym, „nie tyle, jak powiada, dla chwały bożéj, ile dla pozyskania sławy i dla własnego pożytku.“ Po téj przerwie i po półrocznym pobycie na uniwersytecie w Erfurcie, udaje się, otrzymawszy stypendyjum familijne, do Kiel i słucha wykładów z nauki i pobożności słynnego profesora Kortholta. Pomimo znakomitych postępów, skarży się, że „chwytał teologiją więcéj głową, niż sercem, że bardziéj go obchodziła martwa litera, aniżeli żywe poznanie.“ Z Kiel po trzyletnim pobycie śpieszy do Hamburga, gdzie nauczał głośny hebraista Ezdra Edzardi, którego wykładów przez dwa miesiące słucha i do Gotha wreszcie powraca. Tu przez 3½ lat oddaje się studyjom z zapałem i „uchodzi przed światem za skromnego i pilnego studenta, który swego czasu nieźle używał, lecz w rzeczy saméj, więcéj nie był niczém, jak zwyczajnym człowiekiem, który wiele miał w głowie, ale od prawości, jaka jest w Chrystusie, bardzo był dalekim.“ Z wiosną roku 1684 udaje się do Lipska, uczęszcza na kursa teologiczne, doskonali się w językach, wreszcie, zdobywszy stopień magistra, habilituje się na podstawie rozprawy: „De grammatica ebrea“ i rozpoczyna wykłady, na które młodzież bardzo licznie się garnęła. Nadto, celem podniesienia bardzo zaniedbanego studyjum biblijnego, zawięzuje (1686) wraz z innymi stowarzyszenie: „Collegium philo-biblicum,“ którego głównem zadaniem była egzegeza biblijna. Stowarzyszenie to popiera gorąco, bawiący podówczas w Dreznie, Spener, a darząc swoją przyjaźnią Franckiego niepomału przyczynia się do tegoż nawrócenia na pijetyzm, którego najwybitniejszym miał się wnet stać wyobrazicielem i nietylko słowem, lecz i czynem swe przekonania stwierdzać. Dla dopełnienia studyjów egzegetycznych udaje się z Lipska do Lüneburga, gdzie nauczał sławny egzegeta Sandhagen. Pobyt w tém miejscu uważa za chwilę swego odrodzenia w Chrystusie, albowiem, nabrawszy przekonania, że „ziarnko gorczyczne wiary więcéj warte, aniżeli pełne wory wiedzy,“ odtąd wszystko w tym duchu podejmuje i do skutku doprowadza. Przez Hamburg i Drezno, umocniony w wierze i „totus pietate ardens“ powraca do Lipska i rozpoczyna wykłady. Młodzież tłumnie się około jego katedry gromadzi; zapał nauczyciela budzi równy w młodych umysłach zapał ale i zazdrość, nieodłączną towarzyszkę wszystkiego, co będąc w sobie całością, na zewnątrz zabłyśnie. Niejaki Carpzow zowie go pijetystą w znaczeniu ujemném „świętoszka“ i wytacza mu proces, który pomimo pomocy Thomasiusa, wielkiego reformatora prawa, przegrywa i wykładów zaniechać musi. Opuściwszy katedrę i odbywszy w sprawach familijnych podróż do Lubeki, zostaje w Erfurcie dyjakonem, gdzie, pomimo podziemnéj swych wrogów roboty, zyskuje ogólny mir, co więcéj kontynuje wykłady, gdy pewna część jego słuchaczów za nim z Lipska do Erfurtu podążyła. Jednak w r. 1691 udało się jego nieprzyjaciołom i stąd go wyprzeć. Wezwany przez Spenera śpieszy do Berlina i po kilku miesiącach, bez

najmniejszego ze swojéj strony starania, otrzymuje posadę profesora języków oryjentalnych w nowo założonym uniwersytecie w Halli wraz z probostwem na przedmieściu Glaucha, gdzie do zgonu pozostaje, który nastąpił dnia 8-go czerwca 1727 r.

Parafiją zastał nad wszelki wyraz zaniedbaną i opuszczoną. Postanowił przeto, chociaż sam od ludzi dobrego nie doznał, ulżyć jak najskuteczniéj nędzy moralnéj i materyjalnéj, co mu o tyle łatwiéj na obecném miejscu pobytu przychodziło, że zależał tylko od rządu, a koledzy na uniwersytecie byli z adherentów Spenera, przeto bez obawy o prześladowanie mógł się pracy apostolskiéj oddawać. Szczególną uwagę zwrócił na dziatwę zaniedbaną. Narażając się nawet na przykrości, zbierał dla niéj datki i chciał młodocianym żebrakom umożliwić uczęszczanie do szkoły. Gdy się jednak przekonał, że pieniądze biorą, lecz do szkoły nie uczęszczają, inaczéj postanowił sprawie zaradzić. Znalazłszy razu pewnego w puszce dla ubogich 4 talary 16 groszy, uważał kwotę tę za dostateczną, ażeby kilku zaniedbanych chłopców zgromadzić we własnéj izbie i zająć się ich wychowaniem i nauką. Najął studenta, który za tygodniową zapłatę 6 groszy codziennie dwie godziny uczył. Taki był początek licznych zakładów, jakie staraniem Franckiego powstały i dzisiaj jeszcze swym ogromem zdumiewają. Skoro się bowiem wieść o postępowaniu nowego proboszcza rozeszła, zamożniejsi mieszczanie zaczęli także wpraszać się ze swoją dziatwą, którą Francke za mierną opłatą przyjmował. Wkrótce izba nie wystarczała; musiano przeto w sąsiednim domu wynająć lokal na szkołę i rozmieścić uczniów w dwóch klasach, osobno biednych, którzy bezpłatnie pobierali naukę, a osobno zamożniejszych. Dotychczasowém powodzeniem zachęcony, pomyślał o założeniu osobnego domu dla sierot bez opieki. Nim atoli dostateczne zdołał zebrać środki, umieszczał sieroty po domach uczciwych i bogobojnych mieszczan za miernem wynagrodzeniem. Dozór nad rozmieszczoną w taki sposób dziatwą powierzył studentowi Neubauerowi. Otrzymawszy razu pewnego znaczniejszą kwotę, bo 500 talarów, zamierzył wybudować przytulisko dla sierot. W tym celu wysłał Neubauera do Hollandyi, ażeby zwiedził tamtejsze domy i ich urządzenie zbadał. Po powrocie Neubauera w r. 1698 rozpoczęła się budowa, która dopiero w 1727 zupełnie została wykończoną. Umieszczono w tych, na miasteczko wyglądających zabudowaniach, nietylko sieroty, lecz także cały szereg zakładów, jakie z czasem wedle potrzeby i okoliczności powstały, mianowicie: 1) Szkoła ludowa (deutsche Bürgerschule), składająca się z osobnych klas dla chłopców, a osobnych dla dziewcząt. Uczono w niéj pierwotnie religii, czytania, pisania, liczenia i śpiewu; późniéj uwzględniono także realija, które w zakładach Franckiego większą miały wziętość, aniżeli w innych ówczesnych zakładach. Szczególnie sieroty, należące do internatu, musiały się rozmaitych praktycznych uczyć rzeczy. W r. zgonu Franckiego liczył ten zakład 1725 dzieci obojéj płci i zatrudniał 120 sił nauczycielskich. 2) Pädagogium (na mocy dekretu królewskiego z d. 19-go września 1702, nazwane „regium“), rozwinęło się z pensyi prywatnéj w osobny zakład i otrzymało statut zupełny dopiero r. 1721. Do tego zakładu przyjmowano dzieci szlacheckiego pochodzenia. Żądający przyjęcia musiał liczyć lat 9 i umieć biegle czytać. Opłata wynosiła stosownie do wymagań 70—200 talarów rocznie. W pedagogijum obok religii uczono języków klasycznych, języka hebrajskiego i francuskiego, stylu niemieckiego, historyi, gieografii,

arytmetyki, gieometryi i kaligrafii, na którą Francke szczególniejszą zwracał uwagę, sądząc, że aby „nauczyć dzieci dokładnie pisać, do tego potrzeba wielkiej pilności i całego człowieka.“ Do ćwiczeń t. z. rekreacyjnych zaliczano: historyją naturalną, fizykę, anatomiją, astronomiją, higijenę, ekonomiją, rysunki, zwiedzanie pracowni artystycznych i warsztatów, tudzież ćwiczenia w rzemiosłach np. tokarstwie, introligatorstwie i t. p. Do przedmiotów obowiązkowych, których się każdy bez wyjątku uczyć musiał, należała nauka religii i języka łacińskiego. Oprócz tych przedmiotów mógł każdy uczeń dowolnie wybrać sobie jeszcze jeden język lub inną z wymienionych dyscyplin. Przestrzegano jednak, ażeby uczeń nigdy więcej nad 3 przedmioty nie uprawiał, gdyż rozmaitość zbyteczna zamąca i obarcza umysł. Uczniowie w liczbie 4—8 zostawali pod dozorem jednego preceptora, który z nimi ciągle przebywał, z nimi sypiał, a w czasie choroby ich dozorował. W r. 1705 powstała w Pedagogijum klasa dodatkowa t. z. „Sclecta,“ w której najzdolniejszych uczniów, chcących się udać na uniwersytet, przygotowywano do nauk teologicznych, filozoficznych, prawnych i medycznych. Istnienie tej klasy było zależném od okoliczności. Jeżeli nie było przynajmniej 4 uczniów, kwalifikujących się do tej klasy, nie otwierano jej. W r. śmierci Franckego uczęszczało do pedagogijum 82 uczniów. W r. 1870 został zakład zwinięty, jako nie odpowiadający więcej potrzebom czasu. 3) Gimnazyjum (lateinische Schule) powstało w r. 1697 na wzór pedagogijum dla dzieci miejscowych mieszczan, które do wyższych chciały się przygotować studyjów. Później przyłączono także bardziej utalentowane dzieci, należące do domu sierot. W r. 1704 miało gimnazyjum klas 6, w których oprócz języka francuskiego uczono tych samych przedmiotów, co w pädagogijum. Dla uczniów zamiejscowych istniała pensyja, za którą płacono 3½—10 talarów rocznie. Zakład szybko wzrastał i liczył w r. śmierci założyciela 400 uczniów. 4) Seminaryjum nauczycielskie t. z. seminarium praeceptorum selectum. Początek tego zakładu, jako przygotowawczego do zawodu nauczycielskiego, sięga r. 1707. W zakładach Franckego uczyli studenci za stół i za zapłatę tygodniową. Postanowiwszy głównie dla pedagogijum lepsze pozyskać siły, wybierał najzdolniejszych z pomiędzy studentów, którzy za wolny stół mieli odbyć dwuletni kurs nauczycielski, poczém przez 3 lata byli obowiązani uczyć w pedagogijum. 5) Oprócz wymienionych zakładów mieścił się w domu sierot także instytut dla panien szlacheckiego pochodzenia, tudzież pensyja dla dziewcząt i wdów. Wreszcie urządzono, jako zakłady zarobkowe: drukarnią, księgarnią i aptekę.

Wszystkie wymienione zakłady, powołane do życia przez jednego człowieka, przejętego szczerą miłością bliźniego, utrzymywały się w części z własnych dochodów, przeważnie zaś z datków dobroczynnych, jakie nawet z zagranicy przychodziły. Niemało przyczyniały się także przywileje, jakie zakładowi przez Fryderyka-Wilhelma I nadane, w r. 1702 jeszcze rozszerzone zostały. Wszelkie towary i środki żywności, sprowadzane dla zakładu, były wolne od cła i wszelkich innych opłat; budynki nie opłacały żadnego podatku, jako też osoby, znajdujące w zakładzie zarobek; zakład posiadał prawo pierwszeństwa w kupnie wystawionych na sprzedaż, a przylegających do niego budynków, pól, łąk i t. p.; wreszcie miał zakład prawo utrzymywania piekarni i warzenia piwa. Później przybyła także subwencyja rządowa. Kierownikiem głównym, chociaż bardziej de nomine, był sam założyciel, de facto zaś zawiadywali zakładami inspektorowie, od których jakości wszystko zależało. Oni odbywali, początkowo codziennie, później tygodniowo

konferencyje pod przewodnictwem Franckego od godz. 8 do 9 wieczór, zdając sprawę z nauki, zachowania i wszelkich innych spraw, dotyczących zakładów. Oni godzili, wypłacali i dozorowywali nauczycieli. Francke sam w zakładach, wyjąwszy egzamina publiczne, nie pokazywał się. Z nauczycielami tylko w wyjątkowych razach znosił się, szczególnie jeżeli potrzeba było wystąpić z upomnieniem i naganą. Grona nauczycielskiego w ścisłém znaczeniu słowa nie było. W zakładach uczyli studenci teologicznego wydziału z Halli. Nominacyja ich zależała od inspektorów na podstawie rekomendacyi inspektora stołu, który z kandydatami najwięcéj miał styczności. Każdy nauczyciel, otrzymujący stół w domu sierot, był obowiązany uczyć dwie godziny dziennie w zakładzie, do którego został przeznaczony, za każdą zaś nadliczbową godzinę otrzymywał dwa grosze tygodniowo. Tygodniowo zbierali się nauczyciele pod przewodnictwem swego inspektora na konferencyją, na któréj omawiano bieżące sprawy i odczytywano przepisy karności i instrukcyje, jakie Francke dla poszczególnych zakładów wypracował i wmiarę potrzeby ciągle poprawiał i uzupełniał. Tylko drogą jak najściślejszych przepisów dydaktycznych i metodycznych można było przy braku specyjalnie ukwalifikowanego stanu nauczycielskiego utrzymać jednolitość postępowania i nauki. Czytając te przepisy, zdumiewać się trzeba nad ich dokładnością i jasnością. Nadto byli nauczyciele obowiązani wzajemnie się odwiedzać i często ze sobą odbywać konferencyje. Wziąwszy położenie stanu nauczycielskiego w całości na uwagę, przyznać należy, że nie było godnezazdrości. Indywidualność nauczycielska zamało była szanowaną i prawie żadnéj nie posiadała swobody, skąd pochodziło, że wykroczenia w gronach nauczycielskich nie były bynajmniéj rzadkością, jak tego dowodzą liczne uwagi, znajdujące się w pismach Franckego. Jednak pomimo szkody, jaka dla zakładów powstać mogła, że ludzie młodzi bez należytego przygotowania i doświadczenia, pomimo częstéj inspekcyi i najdokładniejszych przepisów wychowawczych i dydaktyczno-metodycznych, naukę udzielali, przyznać należy, że miało to, obok ujemnych, także swoje dodatnie strony. Albowiem tylko tym sposobem można było tyle zakładów niemal równocześnie do życia powołać i natychmiast w ruch wprawić, oraz utrzymać ślepe posłuszeństwo dla koniecznych zarządzeń i skoncentrować władzę w jednem ognisku.

Francke był w ogólności wybitnie praktycznym umysłem i stosował się w swoich zarządzeniach zawsze do istotnych potrzeb każdego stanu, wieku i płci, co było powodem téj rozmaitości zakładów, jakie w krótkich przeciągach czasu po sobie następowały w miarę potrzeby i okoliczności. Ale mimo téj rozmaitości świetny talent organizatorski umiał wszystkie części składowe skomplikowanego organizmu do jednostajnéj sprowadzić zasady i jeden dla wszystkich zakładów wytknąć cel, którym było wychowanie „wykształconych chrześcijan“. Oto co powiada: „Głównym celem wszystkich szkół powinno być doprowadzenie dzieci do żywego poznania Boga i Chrystusa... Pierwszym krokiem do tego jest dla człowieka poznanie swych grzechów, stąd płynąca szczera skrucha i ucieczka skruszonego serca do krzyża Chrystusa w prawdziwéj wierze i ufnéj pokorze. Przez to człowiek się odradza, staje się naszém stworzeniem, prowadzi inne, nowe życie i w światowości żadnéj nie znajduje rozkoszy. Do tego stanu powinna człowieka doprowadzić szkoła za pomocą: modlitwy, ćwiczeń duchownych, nauki i wychowa-

nia.“ Dla dopięcia tego celu odpowiednich używał środków, które, razem wzięte, stanowią system wychowawczo-naukowy. Modlitwie, ćwiczeniom duchownym i nauce religii bardzo wiele poświęcano czasu. Modlitwą zaczynano i kończono tak dzień, jako też każdą godzinę naukową; nawet podczas przechadzki byli nauczyciele obowiązani z dziećmi zanucić jaką pieśń pobożną. Nadto uczęszczano codziennie na modlitwę do kościoła. W niedzielę i święta w czasie letnim prowadzono dziatwę dwa razy do kościoła na nabożeństwo i naukę, w zimie zaś tylko raz, natomiast odbywano w szkole odpowiednie ćwiczenia duchowne. W systemie nauk nauka religii najprzedniejsze zajmowała miejsce. W niższych szkołach katechizm i biblija zajmowały tyle czasu, ile wszystkie inne nauki razem. Wszystkie przedmioty, jak tego przepisy, zawarte w „Ordnung und Lehr-Art,“ wyraźnie żądają, mają być, tak co do materyi, jako też co do sposobu udzielane, ażeby religijnego poczucia w młodzieży nie podkopywały. Stąd też pochodzi, że np. autorów klasycznych nie czytywano w całości, lecz na podstawie chrestomatyi. Z ogólnego celu wychowania i nauki wypływa, że dzieciom wzbronione były wszelkie zabawy, ażeby „ich umysł roztargniony od Boga się nie odwracał ze szkodą zbawienia.“ Taniec, a nawet muzyka, z wyjątkiem wokalnéj, były wzbronione: „dają, bowiem sposobność do rozluźnienia obyczajów“... „dzieci powinny znajdować swoję rozkosz w miłości, uprzejmości i słodyczy Jezusa Chrystusa.“ Wychowanie powinno doprowadzić do „miłości prawdy, posłuszeństwa i pilności.“ Przeto wrazie kłamstwa lub uporu uciekano się nawet do kary cielesnéj, której Francke nie wyklucza, lecz owszem zaleca, nakazując miary i ojcowskiego postępowania, czemu praktyka zupełnie się sprzeciwiała. Młodzi i porywczy nauczyciele nadużywali tego środka i na niejednéj godzinie więcéj bito, aniżeli uczono. Ażeby pilność uczynić ciągłą i od niéj młodzieży nie odzwyczajać były wszelkie feryje wykluczone. Nauka trwała dziennie 7 godzin, z wyjątkiem szkół najniższych, w których o jednę godzinę mniéj uczono. Czas między godzinami lekcyjnemi starano się innem jakiem pożytecznem zajęciem wypełnić.

W sposób wyżéj podany powstałe i urządzone zakłady, przetrwały aż do dni naszych, jednak nie bez pewnych zmian w urządzeniu i sposobie nauczania. Jednostronny kierunek pijetystyczny, w wielu punktach zupełnie przeciwny naturze i usposobieniu młodzieży, ustąpił miejsca kierunkowi humanitarnemu. Pierwszym dyrektorem, który po śmierci Franckego radykalnie przeprowadził zmiany, a oraz zagrożony upadkiem zakład znowu podźwignął, był A.-H. Niemeyer (1794—1828). Odtąd cieszy się powszechném uznaniem i bardzo liczną frekwencyją, liczył bowiem w roku 1883 (Brockhaus, Convers. Lex, VII, 65) w ośmiu rozmaitych szkołach i instytucyjach 3367 uczniów. Jednak łatwiéj poprawiać i zmieniać, aniżeli z niczego nieomal stwarzać. Potomność uczciła też pamięć wielkiego pedagoga i organizatora, wystawiwszy mu z bronzu, przez sławnego Raucha modelowany pomnik, który dnia 5-go listopada 1829 r. jako w 134 rocznicę przyjęcia pierwszych sierot, odsłonięty został. Francke przedstawiony w szacie urzędowéj; obok znajduje się chłopiec z bibliją pod ręką i dziewczynka modląca się, na któréj głowie Francke lewą rękę błogosławiąc położył, prawą zaś ku niebu wskazuje. Na cokule marmurowym znajduje się napis: „August Hermann Francke. Er vertrauete Gott. Dem Gründer dieser Anstalten die dankbare Nachwelt MDCCCXXIX.“ (A.-H. Francke. Ufał Bogu. Założycielowi tych zakładów wdzięczna potomność).

Literatura. Najważniejsze pisma odnoszące się do życia i zakładów francuskich są: Dr. H. E. J. Guerike: „Aug.-H. Francke, eine Denkschrift". Halle, 1827.—K. Richter: A. Francke, „Schriften über Erziehung und Unterricht". Berlin, 1871. (Książka ważna, podaje bowiem dosłowny przedruk instrukcyj przez Franckego wydanych). — Kramer: „A.-H. Francke, ein Lebensbild, 2 Bde". Halle 1880—1882.—Pisma dotyczące Franckego zestawił w chronologicznym porządku Eckstein w progr. gimn. Halle. 1862.— W Polsce pisał o Franckem, Müller Stan., „Dzieje Dobroczynności." Wilno, 1882. (Egzemplarz znajduje się w Muzeum ks. Czartoryskich w Krakowie).

Francyja. Stosunki handlowe, jakie Galowie w VI-ym w. przed Chr. utrzymywali z innymi, pobrzeże śródziemnego morza zamieszkującymi narodami, nie wywarły znacznego wpływu na rozwój ich umiejętności. Dopiero w ostatnim wieku pogańskiéj ery legijony rzymskie przyniosły z wojną pochodnię oświaty, która pozostawiła niejednę później roznieconą iskrę. Rzymskie obyczaje, rzymski język wsiąkły powoli w Gallią. August i jego następcy wreszcie pokryli ją pomnikami, których majestatyczne ruiny dzisiaj jeszcze podziwiamy i obudzili zamiłowanie do literatury i sztuki. W téj to właśnie epoce założone zostały przybytki nauk: w Lugdunie, w Poitiers, w Nimes, w Arles, a zwłaszcza w Marsylii gdzie filozofija, gramatyka i retoryka miały znakomitych przedstawicieli. W pierwszych latach ery chrześcijańskiéj nauka powoli się krzewiła: chrzest Kloweusz (496) przyczynił się znacznie do rozszerzenia wiary, któréj gorliwie nauczali biskupi i misyjonarze rzymscy. Wojny jednak z Burgundami, Gotami i Frankami, postawiły przez długie lata tamę rozwojowi oświaty. Później na początku VIII-go stulecia, gdy kościół katolicki doszedł do wielkiéj, nietylko duchownéj, ale i świeckiéj potęgi; duchowieństwo owładnęło całą oświatą. Klasztory mnożą się, a przy nich otwierają się seminaryja, gdzie obok religijnych studyjów, uprawianą jest literatura kościelna i sztuka. Zakonnicy przepisują Bibliją ś. i dzieła Ojców kościoła, zdobiąc je minijaturami. Co zaś do zabytków klasycznéj, łacińskiéj i greckiéj literatury, to te, uważane jako podrzędne, powoli zostały zaniedbane i zapomniane. Ograniczona w ten sposób i w murach klasztorów zamknięta nauka, mało nazewnątrz miała rozgłosu. Stolica ś. długo pobłażliwém okiem patrzała na ten stan rzeczy. Bonifacy V-ty dopiero ostrémi postanowieniami dźwignął chylące się ku upadkowi seminaryja, zasłonił tarczą swéj opieki szkołę zwaną „Schola palatina", założoną w Paryżu za panowania pierwszych Merowingów, w któréj kształciła się wyborowa młodzież akwitańska i przygotował reformy zaprowadzone przez Karola Wielkiego. Usługi, jakie monarcha ten oddał nauczaniu, są niemniéj słynne, jak jego zwycięskie wyprawy. Zreorganizowana przez niego i podniesiona do wysokości akademii Schola palatina, powierzoną została dyrekcyi Alkuina. Karol W. ściągnął z zagranicy wielu sławnych nauką mężów i powierzył im zaprowadzenie reform w szkołach biskupich i klasztornych. Z następców Karola W., jeden Karol-Łysy troskliwie się zajmował szkołami. Za jego panowania, dzięki czynnéj pomocy Jana Skota Erigenesa, Schola palatina odzyskała dawny blask i zamienioną została na Palatinum scholae. Potém zaczyna się trzywiekowy peryjod, w którym umiejętność przygłuszona polityczno-religijnymi zatargami, opuszczona lub wzgardzona przez królów, marnieje i upada. Od czasu do czasu tylko pokazuje się jakby słabe światełko, udowadniające zaledwie, że jeszcze nie skonała. W XI-ym w. mianowicie szkoły biskupie

dają pewne znaki odrodzenia, które w szkole Panny Maryi i Ś-ej Genowefy w Paryżu, Rheims, Chartres i w Bec szczególniéj zakwitły.

Koniec XII-go i początek XIII-go stulecia stanowią ważny okres w dziejach szkoły francuskiéj. W 1098 r. Abelard, rzuca się w odmęt rozpraw realistów i nominalistów i gromadzi koło siebie tłumy młodzieży, która idzie nową, wyznaczoną przez mistrza drogą. Z XIII-ym w. otwiera się uniwersytet paryski. Filip-August postawił na jego czele rektora, nadał mu ustawę, wypracowaną przez Roberta de Courçon, legata papieskiego, potwierdził dawniejsze przywileje (1215). Pod opieką królów i Stolicy ś., uniwersytet coraz więcéj rósł w znaczenie. Karol V-ty ozdobił go tytułem „starszéj córy królów Francyi". Ludzie tacy, jak Roger Bacon i Dante Alighieri, na ławkach jego zasiadali; profesorowie a zwłaszcza studenci nieraz nadużywali wyjątkowego stanowiska. Kroniki opisują kłótnie i spory ich z mieszczaństwem paryskiém, gdy sprawiedliwość nie była według ich życzenia wymierzaną, uniwersytet drzwi swoje zamykał. Raz się nawet zdarzyło, że wykłady zawieszone były przez dwa lata (1229—1231). Wtedyto właśnie ks. Franciszkanie i Dominikanie, korzystając z téj ciszy uniwersyteckiéj, założyli pierwsze swe szkoły. Jednocześnie osoby bogate i dostojnicy kościoła zakładają „Kolegija" (collèges), w których młodzież ubogą kształcono i utrzymywano zadarmo. Pierwszy z nich założony został przez Roberta de Sorbon (1250) i aż do 1790 rządził się regulaminem wypracowanym przez tego uczonego i pobożnego kapłana. Wykłady te miały rozgłos nietylko w kraju ale i zagranicą. Sorbona przyczyniła się wiele do rozpowszechnienia wiedzy we Francyi, bo w niéj założoną została pierwsza drukarnia paryska. Kolegija d'Harcourt, des Bons-Enfants, de Bayeux i de Navarre słynęły także nauką w téj epoce. Uniwersytet paryski, podzielony wkrótce na cztery wydziały: teologii, prawa, medycyny i sztuk wyzwolonych, t. j. literatury, nauk ścisłych i przyrodzonych, lękając się, żeby mu palma pierwszeństwa z rąk nie wypadła, tworzy szkoły średnie, przygotowawcze do wykładów uniwersyteckich, a zarazem na prowincyi powstają na wzór jego uorganizowane uniwersytety: w Toulouse, Montpellier, Cahors, Orléans i t. d.). W XIV-ym i XV-ym w. mnożą się one; królowie, mianowicie Filip-Piękny i Ludwik XI-y nie sprzeciwiają się temu prądowi. Ostatni ten monarcha zajął się szkołami ludowemi (petites écoles). Wbrew więc twierdzeniom niektórych historyków, którzy dzieje oświaty elementarnéj we Francyi dopiero od rewolucyi 1789 datują, nauczanie to istniało już w średnich wiekach i było tak przez duchowieństwo jak i przez świeckich pielęgnowane: dowodem tego jest rozkaz, wydany przez Sobór Lateraneński (1179), aby do każdéj katedry był przywiązany nauczyciel dla ubogich, i zjazd (1380) w Paryżu nauczycieli i nauczycielek, którzy się tu poraz pierwszy w liczbie 63 zebrali, aby obradować nad rzeczami tyczącemi się szkół niższych.

Wiek szesnasty stanowi przesilenie w historyi narodów europejskich, z powodu reformy, która wstrząsnęła sumieniami i niemal wszystkie państwa w podstawach zachwiała. We Francyi reformatorowie nie mieli wielkiego powodzenia. Jednakże niektóre ich szkoły, mianowicie: w Nîmes, w Saumur, przyczyniły się do rozwoju nauki, a szczególniéj filologii i filozofii. Władza królewska wszelkiemi siłami opierała się dążeniom protestantyzmu, w walce posiłkując się uniwersytetami i po-

czątkowemi szkołami. Bakałarz wiejski staje się figurą, której władza potrzebuje. Reakcyja, jaką reforma wywołała we Francyi, a której ogniskiem była Sorbona i uniwersytet przyczynia się znacznie do rozszerzenia zakonu Jezuitów (1534), który się bezwłocznie zajął nauczaniem młodzieży. Franciszek I-y, zakładając Collège de France, utorował drogę wyższym, dotąd tylko powierzchownie poznanym naukom (1530). Collège de France, nazwane najprzód „Collège des trois langues“ dlatego, że z początku nauczano tutaj wyłącznie języka hebrajskiego, łacińskiego i greckiego, stało się wkrótce przytułkiem wolności myśli i słowa i najsilniejszym sprzymierzeńcem władzy królewskiéj; profesorowie jego otrzymali tytuł czytelników króla (lisеurs du roi). Uniwersytet paryski, już i tak niechętny Jezuitom, widząc, że naprzeciw niego wschodzi nowe światło, protestuje, rzuca klątwę na czytelników króla, jako na kacerzy. Jakkolwiek za panowania Henryka II-go, a zwłaszcza Karola IX-go, pod wpływem Katarzyny Medicis i ligi, otworzono Jezuitom wrota zakładów naukowych, to za to Henryk IV-ty, niecierpiąc żadnéj przeciwnéj mu władzy, wydalił ich z Francyi (1603). Parę lat przed tém wstrzymał zachcianki uniwersytetu i, aby je łatwiéj pohamować, zamienił rektora na urzędnika dworskiego. Niedługo przecież Jezuici pozostali na wygnaniu, bo w 1618 r., za Ludwika XIII-go wracają pełni zapału do poświęcenia się wychowaniu i w téj dziedzinie przewagę mieli aż do roku powtórnego ich wydalenia, t. j. 1762. Zgodnie w tym względzie z poglądami Montaign'a, Rabelais'go, Descarta łącznie z Oratoryjanami i Jansenistami, Jezuici przyczynili się do poznania literatury greckiéj i rzymskiéj; trzeba im także przyznać to, że zaczęli uczyć języka francuskiego, który poprzednio wykluczony był z programów, jako niegodny przybytku nauki. Choć bowiem średniowieczny Floretus, les Distiques Jana Facetusa, le Grécisme Evrard'a de Béthune i t. d., ćwiczące przeważnie tylko pamięć, ustąpiły miejsca bliższemu badaniu tekstów pisarzy starożytnych; to za to język ojczysty i różne gałęzie wiedzy ludzkiéj, pozostawały rzeczą mało znaną w szkołach. Janseniści pierwsi mieli odwagę zaprowadzić tę nowość w tak zwanych „les petites Écoles du Port-Royal“, gdzie prócz gramatyki i literatury francuskiéj, uczyli historyi, chronologii, gieografii, nauk ścisłych i przyrodzonych. Walka, jaką Janseniści toczyć musieli przeciwko Jezuitom i opieka, jaką Ludwik XIV-ty tych ostatnich otaczał, przyczyniły się do prędkiego upadku tych szkółek. Jednak duch, jaki niemi rządził przetrwał, i zwiastował już głębsze reformy, które wkrótce zaprowadzone być miały. Karol Rollin (1661—1741), sprzymierzeniec Jansenistów, domagał się równouprawnienia literatury i historyi narodowéj z literaturą i historyją starożytną, chociaż pisarzy łacińskich polecał jako główną podstawę wykształcenia. Wszakże sławne dzieło jego: „Traité des Etudes“ nie jest kodeksem żądanych reform, ale raczéj odzwierciedleniem stanu oświaty we Francyi przy końcu XVII-go stulecia. W téj więc epoce metoda nauczania, porównana do dawniejszéj metody, znacznie się zmieniła; duch zaś pozostał ten sam i dopiero przed wybuchem rewolucyi, pod wpływem ludzi takich, jak Duclos, Diderot, d'Alembert, La Chalotais, Rousseau, Rolland, całkiem się odnowił.

Parlament paryski, jako przedstawiciel państwa, w pierwszéj połowie XVIII-go stulecia już się zajmował oświatą publiczną; w 1743 ustanowił konkurs ogólny między kolegijami paryskiémi. Później, party stronnictwem encyklopedystów zaprowadza reformy, jak np. ustanowienie konkursu agregacyjnego (agrégé) i utwo-

rzenie 60-ciu posad dla agregatów (1766). Po wydaleniu Jezuitów, dobra do nich należące przekazał parlament uniwersytetowi. Rolland, La Chalotais, Guyton de Morvaux i inni, już pomyśleli o wychowaniu narodowém i świeckiém, kierowaném przez państwo, stosownie do jego zasad i interesów. Idea monopolu państwowego nauczania, jeszcze nie dojrzała, ale ziarno jéj już w ziemię było rzucone. Rolland chciał, żeby Paryż był ogniskiem wykształcenia publicznego i żeby uniwersytet paryski panował nad uniwersytetami prowincyjonalnymi. Ponad nimi chciał ustanowić wyższą radę i dyrektora, któryby pod rozkazami ministra sprawiedliwości, utrzymywał jedność w nauczaniu. Rolland radził utworzenie inspektorów kolegijalnych i Instytutu (maison d'institution), gdzie wyborowa młodzież miała się kształcić na profesorów, oraz zaprowadzenie kontroli rządowéj nad prywatnymi zakładami naukowymi. W planie tym niéma mowy ani o elementarném, ani o wyższém nauczaniu, ale jedynie tylko o średniém; projekt ten uważać należy jako rzeczywisty testament monarchii w kwestyjach wychowawczych. Monarchija umierająca nie zostawiła Francyi pogrążonéj w ciemnocie; podług rachunków Villemain'a istniało wtedy 562 kolegijów, 21 uniwersytetów, 72 szkół specyjalnych, 18 ogrodów botanicznych i 1 obserwatoryjum astronomiczne, nie licząc już różnych stowarzyszeń naukowych i akademij. Jedném słowem byłto gmach okazały. Zarzucano mu brak jednolitości; lecz byłto raczéj przymiot, bo cechował swobodę. Wychowanie obywatelskie i świeckie jest dziełem rewolucyi 1789. Zbyt dalekoby nas to zaprowadziło, gdybyśmy chcieli rozbierać projekta, tyczące się téj kwestyi, którą historyja z pierwszych lat rewolucyi nam przechowała (patrz art. Condorcet).

Po nim projekt Lanthenas'a zajmuje się wyłącznie szkołami początkowemi. Siéyès, Daunou i Lakanal, przedstawili konwentowi 26-go czerwca 1793 nowy plan nacechowany praktycznością. Podług tego planu rozwiniętego przez Lakanala szkoła początkowa, osobna dla chłopców i dla dziewcząt, miała być założoną w każdéj gminie liczącéj 1000 mieszkańców; prawodawca dba tu nietylko o umysłowe, ale i o moralne i fizyczne wykształcenie. Wolność nauczania dla wszystkich obywateli jest wyraźnie zapisana. Ale konwent oskarżył Lakanala o arystokratyczne dążności, odrzucił jego wniosek i chwycił się projektu Lepelletier de Saint-Fargeau, w którym ostrość spartańska skojarzona jest w dziwaczny sposób z ideami Platona i z marzeniami Rousseau'a. Wszystkie prawie reformy wylęgłe w łonie konwentu pozostały czczą literą. Niektóre z nich tylko, zamieniwszy się w dekret, zaczęły być wykonywane. Tak wydano dekret z 29 Frimaire, an II, o wolności nauczania i o pensyi nauczycieli początkowych; dekret z 9 Pluviôse, an II, o książkach szkolnych; dekret z 12 Germinal, an II, ustanawiający komisyją wykonawczą oświaty publicznéj i inny 18 Prairial, tyczący się wypracowania nowéj gramatyki i słownika języka ojczystego. Największą jednak chlubą konwentu są zakłady naukowe wyższe, z których niemal wszystkie do dziś dnia istnieją. Pierwsza Szkoła normalna, założona w Paryżu 9 Brumaire, an III, a mająca na celu wykształcenie nauczycieli szkół początkowych, nie zdobyła powodzenia z powodu braku karności i zbyt wygórowanych wykładów znakomitszych profesorów. Aby zapobiedz nader smutnemu stanowi nauk medycznych i pomnożyć liczbę lekarzy, założono dekretem 14 Frimaire an III trzy t. z. Szkoły zdrowia (Écoles de Santé) w Paryżu, w Montpellier i w Strasburgu. Ogród botaniczny stał się Muzeum hi-

storyi naturalnéj, z 12-tu katedrami przeznaczonemi na to, aby „otworzyć nauce ogromną księgę natury.“ Szkoła politechniczna (École Polytechnique), utworzona dekretem z 7 Vendémiaire an III i Szkoła języków wschodnich (École des Langues orientales vivantes, 10 Germinal, an III) wiele usług już oddały i oddają dziś jeszcze Francyi. Konwent, który zniósł fakultety i kolegija i skonfiskował ich posiadłości dekretami z 7 Ventôse, an III i Brumaire, an IV, zastąpił je t. z. szkołami centralnemi (Écoles centrales), których miało być 5 w Paryżu i po jednéj w każdym departamencie. Wykłady podzielono w nich na trzy główne części: matematyczno-fizyczną, moralno-polityczną i literacko-artystyczną. Wreszcie ten ostatni dekret, podjął dawną myśl Talleyrand'a i Condorcet'a, stworzył instytut narodowy naukowo-artystyczny (Institut national des sciences et des arts). Jestto ognisko wszelkich uczonych badań, usiłowań i wynalazków, uwieńczenie gmachu edukacyjnego, który rewolucyja zbudować chciała, zwłaszcza co się tyczy oświaty początkowéj. Konwent po wielu wspaniałych projektach, przy samym końcu dopiero uznał, że trzeba na skromniejszych poprzestać zamiarach; prawem i dekretem z 25 i 26 października 1795 wymagał poprostu, aby była jedna lub kilka szkół na każdy kanton, w których uczonoby czytania, pisania i „pierwiastków moralności republikańskiéj.“ Dyrektoryjat obradował nad reorganizacyją szkół elementarnych: po zamachu 18 Brumaire 1799, Chaptal przygotował prawo, które jednak nigdy w praktyce zastosowaném nie było. Podczas konsulatu oświata ludowa rządzoną była prawem 1-go maja 1802 (11 Floreal, an X), które pozostawiło wybór nauczycieli radzie gminnéj, zapewniając im bezpłatne mieszkanie i pensyją płaconą przez rodziców. Konsulat wreszcie założył cztery kolegija: w Paryżu, w Wersalu, w St. Germain i Fontainebleau. Napoleon I-y stworzeniem uniwersytetu Francyi (17-go marca 1808) ujął w karby rozproszone dotąd siły naukowe, a mianując Fontanes'a wielkim mistrzem tegoż uniwersytetu (Grand maître de l'Université), nadał mu władzę nad wszystkimi zakładami naukowymi. W dekrecie 17-go marca cesarz otwarł wrota zgromadzeniu duchownemu, zgromadzeniu doktryny chrześcijańskiéj, dla których przeznaczył skromny zasiłek (4205 fr.) na utrzymanie szkół ludowych. Jestto pierwsza suma zapisana na ten cel w budżecie państwa; zresztą nauczanie początkowe pozostawił całkiem opiece gmin. Natomiast zajmował się więcéj zakładami średnimi i wyższymi: założył wydział medyczny i prawny, oraz szkołę aptekarską, 30 liceów, 250 kolegijów komunalnych i wyższą szkołę normalną, gdzie młodzi ludzie, liczący najmniéj lat 17-e, kształcili się i kształcą dotąd bezpłatnie na profesorów szkół średnich. Podzielił Francyją na 27 akademij, na czele każdéj postawił rektora, który był podwładnym wielkiego mistrza i Rady uniwersyteckiéj (Conseil de l'Université). Ludwik XVIII-y zjednoczył tytuł wielkiego mistrza z godnością ministra oświaty publicznéj (26-go sierpnia 1824), który stał się zarazem prezesem Rady ośw. publ. i przeznaczył 50,000 fr. na edukacyją początkową. W téjto epoce powstało towarzystwo nauczania początkowego (Société pour l'instruction primaire). Założone przez J.-B. Say, de Lasteyrie, Jomard i t. d. zaprowadziło w szkołach, prócz zdrowéj metody, naukę historyi, geografii i rysunku, pootwierało biblijoteki, wynagradzało nauczycieli zasłużonych i wydało niejednę doskonałą książkę szkolną. Ziarno przez towarzystwo to zasiane powoli kiełkowało i zaraz po rewolucyi 1830 wydało plon obfity. 14-go stycznia 1831 r. towarzystwo politechniczne

(Association Polytechnique), założone przez grono uczniów szkoły politechnicznej otwiera swe kursa „w celu nadania robotnikom więcej biegłości, mądrości i szczęścia.“ Porwany tym liberalnym prądem opinii Guizot, przedstawia izbom sławne prawo 28-go czerwca 1833, które zapewniło niezamożnym klasom naukę bezpłatną, założyło 36 szkół normalnych dla nauczycieli i przeznaczyło na oświatę udową 5 milijonów fr. W 1845 Salvandy otworzył był duchowieństwu wrota do zakładów średnich i dążył szybkim krokiem do absolutnéj wolności na sposób angielski. W 1848 roku minister Carnot podniósł zasiłek dla szkół ludowych do 12-tu milijonów fr. i wygłosił w zasadzie obowiązkowe i bezpłatne uczenie dzieci od 6-u do 13-u lat. Falloux zaś prawem 15-go marca 1850, wskrzesił wpływ duchowieństwa w dziedzinie szkolnej, a wychodząc z zasady wolności, przyznał odpowiednie prawa seminaryjom, pozwolił zakonnikom kształcić dzieci w szkołach ludowych, poświęcił wyższą radę oświaty przeważnemu wpływowi duchowieństwa wyższego i podważył przewagę hierarchii uniwersyteckiéj; prócz tego zlał dobra uniwersytetu z dobrami państwa, zadając tym sposobem cios dawnéj potędze. Za cesarstwa, pod Napoleonem III-cim, minister Fortoul (10 kwietnia 1852), chcąc zastosować program szkół średnich do programatów szkół specyjalnych, ustanowił tak zwaną „bifurcation“, t. j. podzielił wykłady w liceach, począwszy od klasy III-éj (w któréj uczniowie mają w przecięciu lat 15-e) na dwie odrębne części, literacką i scyjentyficzną, tak, aby uczniowie wyćwiczeni już w ogólnych klasycznych zasadach, mogli kształcić się nadal przeważnie w obranym przez się kierunku, ze względu na ich zdolności, a przeto na karyjerę, któréj mają zamiar później się poświęcić. Ministerstwo Duruy odznacza się wielu bardzo ważnemi reformami. Zaledwie objął zarząd, znakomity ten mąż, w raporcie z 1865 wskazał śmiało, że na polu oświaty Francyja niżéj stoi od sąsiednich narodów; że 800,000 dzieci nie uczęszcza do żadnéj szkoły; że trzecia część rekrutów nie umie ani czytać, ani pisać; że wreszcie statystyka karna jest w prostym stosunku do ciemnoty, bo na 100 oskarżonych przed sądami 81 nie mają żadnego o elementarnéj nauce wyobrażenia. Duruy'emu Francyja zawdzięcza także utworzenie licców specyjalnych (lycées d'enseignement spécial), gdzie umysł młodzieży skierowany jest głównie w stronę praktyczną, a które tém samem zbliżają się wiele do niemieckich Realschulen. Szkoła normalna w Cluny, założona w 1866, ma na celu przygotowanie nauczycieli do téj kategoryi zakładów. Po upadku cesarstwa i ogłoszeniu rzeczypospolitéj, minister Jules Simon rozpoczął szereg głębokich reform, które dzisiaj do najpełniejszego dochodzą rozwoju, tak, że pod pewnym względem, przeszły nawet granice przez pierwszych reformatorów zakreślone. Co od kilku lat zrobiono, byłoby prawie nie do uwierzenia, gdyby nas o tém statystyka i dokumenta urzędowe nie przekonywały.

Skład zarządu centralnego ministerstwa oświaty i sztuk pięknych (Ministère de l'instruction publique et des beaux-arts) jest następujący: minister, podsekretarz stanu, 7-u dyrektorów, mianowicie: dyrektor zakładów wyższych, dyrektor zakładów średnich, dyrektor szkół początkowych, dyrektor sekretaryjatu, dyrektor sztuk pięknych, dyrektor pałaców narodowych i gmachów cywilnych, dyrektor rachunkowości; daléj: 370 urzędników wszelkiego stopnia. Zarząd ten kosztuje 1,702,000 fr. rocznie (budżet 1884 r.). Wszystkie sprawy, tyczące się osób,

należących do któregokolwiek z zakładów naukowych publicznych lub rozdzielenia zawotowanych przez Izby kredytów, rozstrzyga minister pod własną odpowiedzialnością, jako wielki mistrz uniwersytetu. Ale wypracowanie programatów szkolnych i egzaminowych, oraz kwestyje dyscyplinarne w drugiéj instancyi, tyczące się profesorów, należą do wyższéj rady oświaty publicznéj (Conseil supérieur de l'instruction publique), która po rozmaitych przejściach, zreorganizowana prawem 27-go lutego 1880 r., składa się z 58-u członków: z tych 13-u mianowanych przez prezydenta rzeczypospolitéj, a 45-u delegowanych przez kolegów swoich z wyższych, średnich i początkowych zakładów szkolnych. Prócz tego minister otoczony jest kilkunastu komisyjami, które składają mu referaty w rzeczach, wymagających fachowych znajomości. Bliższymi doradcami ministra i bezpośrednimi a najwyższymi kontrolerami wykonania rozkazów jego, są inspektorowie gieneralni oświaty publicznéj (Inspecteurs généraux de l'instruction publique) ośmiu jest naznaczonych na zakłady wyższe, czternastu na zakłady średnie, siedmiu na zakłady elementarne, jeden na szkoły rzemieślnicze (Écoles d'aprentissage),siedmiu na szkoły elementarne wyższe: razem 37. Mają oni 10,000 do 12,000 fr. stałéj pensyi. Do téj liczby należy dodać dziewięć inspektorek gieneralnych ochron, czyli szkół macierzyńskich (Écoles maternelles). Dział gieneralnego inspektoryjatu i wyższéj rady oświaty publicznéj kosztuje około 500,000 fr. rocznie.

Gdy Napoleon I-y założył uniwersytet francuski, Francyja podzielona została na 27 akademij (Académies); w 1848 r. było ich tylko 20; prawo 15-go marca 1850 roku ustanowiło tyle akademij, ile było departamentów, t. j. 86, którato liczba zredukowaną została prawem 14-go czerwca 1854 r. do 17-tu i do dziś dnia jest ta sama. Miasta posiadające akademije są następujące: Paryż, Aix, Besançon, Bordeaux, Caen, Chambéry, Grenoble, Clermont-Ferrand, Dijon, Douai, Lyon, Montpellier, Nancy, Poitiers, Rennes, Toulouse, Alger. Na czele każdéj akademii postawiony jest rektor (Recteur), który centralizuje w swoim zakresie wszystkie interesa administracyjne, tyczące się zakładów wyższych i średnich. W każdéj stolicy akademickiéj zbiera się raz na rok rada akademiczna (Conseil académique), złożona pod przewodnictwem rektora z inspektorów akademii i różnych profesorów. Rady te, mogą zajmować się organizacyją wewnętrzną i pedagogiczną szkół, ale władze ich są przeważnie dyscyplinarne. Sądzeni przez nie członkowie uniwersytetu mają prawo odwołać się do wyższéj rady ośw. publicznéj. Pensyja rektorów wynosi 13,000 do 18,000 fr. Bezpośrednim pomocnikiem rektora jest inspektor akademii (Inspecteur d'Académie), który nietylko czysto administracyjne, ale i pedagogiczne ma obowiązki, bo zwiedza licea i kolegija, egzaminuje uczniów, i zdaje rektorowi sprawę, kontroluje sposób nauczania profesorów i przedstawia roczny raport o ogólnym stanie tych zakładów naukowych. Inspektorowie pobierają 6,000 do 8,000 fr. pensyi. Jest ich 10 w Paryżu, 91 na prowincyi wraz z kolonijami. Koszta zarządów akademickich wynoszą 1,851,650 fr.

Zaraz po upadku cesarstwa i po wojnie z Niemcami (1870—1871 r.) republikanie zaczęli się troskliwie zajmować szkołami początkowemi, a idąc za przykładem poprzedników swoich z 1789 r., starali się wprowadzić w życie wygłoszoną nieraz troistą zasadę nauczania bezpłatnego, obowiązkowego i świeckiego (laïque). Jednak przeprowadzić reformę takiéj doniosłości, było rzeczą arcytrudną i delikatną. Trzeba było bowiem walczyć przeciwko odwiecznym zwyczajom, wpoić

w umysły zupełnie nową dla większości ideę o kształceniu młodzieży, o roli rządu w téj dziedzinie, o obowiązkach gmin i rodziców względem dzieci, wreszcie o stosunkach nauki i moralności z religijnémi pojęciami. Aby urzeczywistnić zamierzoną reformę, trzeba więc było wstrząsnąć całym gmachem społecznym. Szkoła francuska niemal od pół wieku ulegała wpływowi Guizot'a. Ten mąż stanu, wykluczył obowiązkowość z prawa 1833 r., długie lata przeciwko niéj walczył i dopiero przy schyłku życia (1872) uznał, że nadeszła chwila w któréj obowiązkowe kształcenie może być nietylko prawne, ale potrzebne i zbawienne dla Francyi. Bezpłatne wychowanie w szkołach gminnych, było logicznem następstwem obowiązkowości: niepodobna było wymagać od rodziców biednych, żeby za naukę przymusową swych dzieci płacili choćby najmniejszą sumę. Ale położenie finansowe, obarczonéj strasznym ciężarem po klęskach 1870 Francyi, nie pozwalało zrazu sypać milijonami na szerzenie światła. Co się tyczy 3-éj zasady, t. j. bezwyznaniowości, a raczéj neutralności szkoły pod względem religijnym, nietylko duchowieństwo ale i liberalni nawet członkowie izb, taki do niéj wstręt czuli, że dopiero, gdy prezydent Grévy powołał J. Ferrego na ministra oświaty, zaczęto głośniéj, tak w prasie, jak w izbach domagać się niezależności szkoły od kościoła. Cały szereg nowych praw o nauczaniu początkowém jest dziełem dwóch ludzi: Julijusza Ferry i Pawła Berta. Przez pewien czas Francyja podzieloną była na dwa obozy: z jednéj strony duchowieństwo, złączone ze swymi świeckimi sprzymierzeńcami, pod sztandarem wiary i wolności sumienia ojców, broniło do upadłego zapewnionego mu stanowiska z r. 1850 prawem Falloux: z drugiéj zaś strony republikanie, pod godłem tejże saméj wolności, niektórzy z naukową powagą, inni z namiętnością, przypuścili szturm do wałów, którymi stary organizm szkół gminnych potężnie był obwarowany. Bój był tém zaciętszy, że polityka w nim ważną odgrywała rolę; zdawało się, że Francyja monarchiczna toczy ostatnią walkę z nowym porządkiem rzeczy. Ilość gmin, które oddawna przyjęły były zasadę nauczania bezpłatnego, coraz więcéj się mnożyła; z końcem 1880 roku było takowych 7000. Prawem z 18 go czerwca 1881 r. wszystkie gminy miejskie i wiejskie zobowiązane zostały dawać wykształcenie bezpłatne dzieciom obojéj płci, począwszy od sześciu do trzynastu lat wieku. Gminy, liczące więcéj nad 400 dusz ludności, zmuszone zostały jednocześnie otworzyć szkołę osobną dla dziewcząt, w innych zaś prawodawca poprzestaje na szkołach mieszanych (Écoles mixtes). Dla pokrycia kosztów, upoważniono owe gminy, aby nałożyły w swoim budżecie specyjalne podatki (Quatre centimes spéciaux). Wrazie gdyby zasoby gminne tego ciężaru ponosić nie mogły, państwo daje odpowiednią zapomogę. Bezpłatność jest więc tylko pozorną; jedyna różnica między dawnym, a nowym systematem jest ta, że zamiast wprost opłacać koszta szkolne, rodzice opłacają je w kształcie podatków zapisanych w budżecie gminnym. Ale za to wszyscy obywatele do pokrycia tych kosztów przyczyniać się muszą. Pod tym względem prawo z 18-go czerwca 1881 r. nosi na sobie cechę demokratyczną. Ostatnie dane statystyczne wykazują, że liczba szkół początkowych (primaires) znacznie się powiększyła. Było ich w 1877 roku 71,547, zaś w 1882 r. 75,635 tak gminnych (communales), jak prywatnych (libres), t. j. przeważnie kongregacyjnych; liczba samych gminnych podniosła się z 59,021 do 64,710, stąd przewyżka przeszło 5000,

z których więcéj, niż połowa przypada na szkoły żeńskie. Uczniów, zapisanych do szkół elementar. tak gminnych, jak prywatnych, było w 1877 r. 4,716,935, a w 1882 roku 5,432,151 na 37,672,048 mieszk., podług ostatniego spisu ludności (1881 r.). W samych gminnych zakładach przybyło 535,908 dzieci. Można zapewnić, że za dwa, najdaléj trzy lata nie będzie żadnego dziecka począwszy od lat 6, któreby czytać i pisać nie umiało. Z mnożącą się ludnością szkolną trzeba było powiększyć stosunkowo liczbę nauczycieli: w 1877 roku Francyja miała ich 110,709, dziś ma przeszło 130,000. Ich pensyja podniesioną została z 900 do 1200 fr. (nauczyciele rzeczywiści) i od 900 do 800 fr., (nauczyciele zastępcy): nauczycielki pobierają obecnie 900 fr. a pomocnicy (adjointes) 650 fr. Prawo 1876 r. ustanowiło, że emerytura nauczycieli wynosić będzie najmniéj 600 fr., a nauczycielek 500 franków.

Fundamentem, na którym spoczywa sama organizacyja pedagogiczna szkół elementarnych jest prawo z 18-go marca 1881 r. Zawiera ono przedewszystkiém następujący program nauk, objęty w 30 godz. lekcyj na tydzień, czyli po 5 dziennie: 1) zasady moralności i obywatelstwa, 2) czytanie i pisanie, 3) język francuski i początki literatury narodowéj; 4) gieografija, mianowicie Francyi; 5) historyja Francyi aż do naszych czasów; 6) kilka lekcyj pobieżnych prawa i ekonomii politycznéj; 7) początki nauk przyrodniczych, fizycznych i matematycznych; zastosowanie ich do rolnictwa, hygijeny, i sztuki przemysłowéj; roboty ręczne; używanie głównych narzędzi rzemieślniczych; 8) rysunek łatwy, początki modelowania i muzyki; 9) gimnastyka; 10) dla chłopców: ćwiczenia wojskowe; dla dziewcząt: szycie i haftowanie. Cały ten szereg wykładów podzielony jest stosownie do wieku uczniów na 3 główne części: kurs niższy (od 6—9), kurs średni (od 9 do 11), kurs wyższy (od 11 do 13). W gminach, nie posiadających ochrony, dodaną jest do szkoły ludowéj klasa, tak zwana dziecinna, gdzie przyjmuje się dzieci od lat 5-ciu. Program ten jest bez zaprzeczenia ułożony w sposób metodyczny i praktyczny zarazem. Daje on tylko pewną liczbę wiadomości, które jednak tak są wybrane, że dziecku w życiu użytecznemi być mogą. Ideałem szkoły gminnéj francuskiéj nie to jest, aby dzieci dużo, lecz dobrze umiały i nie o to idzie, aby dziecko objęło z rzeczy, których się uczy, wszystko, co wiedzieć można, ale żeby ze wszystkich tych rzeczy nauczyło się doskonale tego, czego nie umieć nie wolno. Edukacyja fizyczna zajmuje w tym programie, i to słusznie, bardzo ważne miejsce. Należy dziecku nadać pewną zręczność, która wszystkim w życiu jest potrzebną, a przeważnie uczniom szkół ludowych, którzy po większéj części będą późniéj rzemieślnikami. A zatém, nie zamieniając bynajmiéj szkoły ludowej na warsztat, dobrą jest rzeczą przysposobić chłopców do przyszłych robót rękodzielniczych, a dziewczęta do niezbędnych zatrudnień gospodarskich domowych.

Niemniéj rozumném jest wprowadzenie w ten program początkowych wiadomości o administracyjnéj, prawniczéj, szkolnéj i wojskowéj organizacyi ojczyzny oraz ogólnych pojęć o obowiązkach, jakie na każdego obywatela przypadają. Tylko część moralna programu ostréj krytyce może podlegać. Jak się bowiem można przekonać naukę religii wyrzucono całkiem z powyższego programu.

(W imię bezwyznaniowości, ochrzczonéj urzędownie neutralnością religijną (la neutralité religieuse), zadano gwałt chrześcijańskiemu sumieniu, skoro

ojcowie rodzin nie mogą przygotować dzieci przez religijne wykształcenie i praktykę życia chrześcijańskiego w szkole, do należytego spełniania obowiązków, jakie czekają na nie w przyszłości. Co bowiem znaczy moralność polityczna i obywatelska bez religijnéj podstawy? Czyż zdolną jest podtrzymywać człowieka w walce z własnemi namiętnościami i ze zmysłowymi popędy, które, niehamowane, doprowadzają do zbydlęcenia szlachetnéj jego natury? Doktryneryzm bezwyznaniowy, występujący w obronie swobody myśli, a gwałcący sumienia ludzkie, powiada, iż rząd bynajmniéj nie zamierza wykorzeniać wiary z serc dziecinnych, że nie wzbrania nauki religijnéj i owszem, przeznacza, prócz niedzieli, jeden dzień w tygodniu (czwartek), na to, aby dzieci, gdyby rodzice sobie tego życzyli, mogły się uczyć katechizmu, po za obrębem szkoły. Prawda!... Ale czyż bezwyznaniowa atmosfera, jaką dziecko w szkole oddycha i wprost przeciwny jéj tendencyjom kierunek, jaki z domu rodzicielskiego wynosi, nie spaczą w niém w końcu samego pojęcia moralności i nie zwichną właśnie tych zasad, które wpajają w nie rodzice? Jakież to straszne położenie dziecka podobnie szarpanego w dwie strony! Albo więc powaga rodziców musi szkole ustąpić, albo przeciwnie. W pierwszym razie rodzina, ta podstawa społeczeństwa, moralnie unicestwioną zostaje; w drugim szkoła zamienia się w dom przymusu i państwowéj tyranii. A wtedy, jakie tego następstwa? W co się obróci jedność zasad, celów i kierunków, które, wsparta wiekowém doświadczeniem pedagogika, jako najgłówniejszy warunek wychowania prawidłowego zaleca? Doktryneryzm bezwyznaniowy powiada, że w instrukcyi szczegółowéj, która jest komentarzem prawa, polecono nauczycielom, aby nie pozwalali uczniom lekceważyć imienia Boga, aby przyzwyczaili ich głęboko szanować i czcić, to imię, które, w jakiejkolwiekbądź formie religijnéj, przedstawia najwyższą ideę doskonałości; że nadto, zamykając wrota szkolne duchowieństwu wszelkich obrządków, prawodawca chciał zneutralizować szkołę i nauczycielowi niepodległość w niéj, jak kapłanowi w kościele, zapewnić; słowem zostawić pierwszemu dziedzinę nauki widocznéj, dotykalnéj, drugiemu dziedzinę wiary, obydwom zaś opiekę rządu! Taka jednak opieka, która przed jednym zamyka wrota szkolne, a drugiego przez nie wpuszcza, robiąc go absolutnym panem położenia poprostu na szyderstwo zakrawa. Niepodobna także zaszczepić w dziecku poszanowania idei Boga, gdy się ze szkoły brutalnie krzyż lub inne godła chrześcijańskie wyrzuca. Jak zaś owo zneutralizowanie szkoły jest wstrętne dla najliberalniejszych nawet umysłów, możemy się przekonać z mowy Julijusza Simon'a, wypowiedzianéj w d. 13 marca 1886 r. na posiedzeniu Senatu.—„Wy sądzicie, że zneutralizowanie szkoły jest możliwe? A ja temu przeczę stanowczo! Mniemacie, że nauczyciel zechce neutralnym pozostać? Wątpię o tém najmocniéj! Zapewne nie będzie nauczał téj lub owéj doktryny i wy to neutralnością nazwiecie; lecz można do inteligencyi przemawiać giestem, wyrazem twarzy, wreszcie za pomocą wzorów kaligraficznych i książki danéj do ręki. Chcielibyście więc z naszych szkół wyrzucić całą literaturę francuską? A jeżeli nie, to w cóż się wtedy wasza neutralność obróci? Ale ja więcéj wam powiem. Ja nie chcę nauczyciela wyznającego zasadę neutralności, bo nie mam dla niego szacunku, bo jeżeli co może być bardziéj poniżającego, to neutralność w opinijach Szkoła neutralna jest hańbą i wstydziłby się potrzeba, gdyby gdziekolwiek istniała.“ (Przyp. Redakcyi). Wprawdzie prawo z 28-go marca 1882 r. nie zmusza rodziców, aby dzieci swe posyłali do szkół publicznych (rządo-

wych) i owszem mogą je kształcić bądź w zakładach prywatnych, bądź nawet w rodzinie. Wszakże dla dzieci kształcących się w domu rodzinnym, ustanowiony jest co rok, począwszy od drugiego roku obowiązkowego nauczania, egzamin z przedmiotów do ich wieku zastosowanych. Sędziowie egzaminacyjni wybrani są przez inspektora akademii. Gdy rezultat egzaminu nie jest zadawalający, rodzice muszą zapisać dziecko do jakiejkolwiek publicznéj lub prywatnéj szkoły. Wrazie niezastosowania się do tych przepisów, przewidziane są karne środki. W każdéj gminie ustanowiona jest tak zwana komisyja szkolna, złożona pod przewodnictwem wójta, z delegatów kantonowych (Délégués cantonaux) i członków, naznaczonych przez radę gminy. Według art. 6-go prawa, dziecko może po ukończonych 11-stu latach przedstawić się do egzaminu publicznego. Jeżeli go zda zadawalająco, otrzymuje atestat (Certificat d'études primaires), który zwalnia je od pozostałych lat obowiązkowéj szkolnéj nauki. Dotąd mało dzieci korzystało z możności ukrócenia peryjodu szkolnego; jest jednak nadzieja, że świadectwo te powoli się rozpowszechni, bo w 1883 r. przyznane już zostało 107,060 uczniom. Aby zapewnić szkołom publicznym potrzebną liczbę nauczycieli i nauczycielek, prawo z 9-go sierpnia 1879 r. wyrzekło, że każdy departament obowiązany założyć osobną szkołę normalną dla jednych i dla drugich. Zakłady te podlegają władzy bezpośredniéj rektora akademii. Po zdaniu odpowiedniego egzaminu, uczniowie (po większéj części interni), mający najmniéj 15, a najwięcéj 18-e lat, zostają tamże bezpłatnie lat 3. Program nauk, zastosowany do szkół elementarnych, jest należycie rozszerzony i powiększony wykładami o rolnictwie i ogrodnictwie odpowiednio do potrzeb miejscowych, a niekiedy wykładem języków nowożytnych. Co się tyczy pedagogii, są tam nietylko kursa teoretyczne, ale do każdéj szkoły normalnéj przywiązana jest szkółka początkowa, w któréj młodzi nauczyciele ćwiczą się praktycznie w nauczaniu. Rada wyższa oświaty publicznéj wypracowała ze szczególną starannością plan organizacyjny szkół normalnych. Ustanawiając kwartalne zebrania ich profesorów, miała ona na celu zaprowadzenie jedności w nauczaniu i pewnéj harmonii w indywidualnych usiłowaniach; zalecając studentom-nauczycielom lekcyje ustne w obecności swych profesorów i kolegów i udział, jaki brać powinni w ćwiczeniach praktycznych szkółki początkowéj, zrozumiała wybornie charakter pedagogiczny ich edukacyi; wreszcie wzbraniając nadużywania zbyt długich piśmiennych ćwiczeń, podręczników i wogóle wszelkich środków zachęcających do pracy mechanicznéj, a tamującéj samoistny rozwój umysłu, przyzwyczaiła ich, aby więcéj na siebie samych, niżeli na innych rachowali i przysposobiła tém samém do godnego pełnienia przyszłych obowiązków.

Szkoły normalne, które dziś we wszystkich departamentach istnieją, pozwoliły zadość uczynić prawu z 16-go czerwca 1881, które wymaga, aby wszyscy nauczyciele posiadali dyplom (Brevet de capacité). Poprzednio bowiem, a nawet w 1877 roku około 42000 nauczycieli nie miało żadnego dyplomu, a przeszło 77000 nauczało na mocy tak zwanéj „Lettre d'obédience„ t. j. upoważnienia, danego przez przełożonych różnych zgromadzeń duchownych. Obecnie wszyscy nauczyciele i nauczycielki urzędujący, opatrzeni są świadectwem zdolności, z wyjątkiem tych, których ze względu na wiek podeszły lub na oddane usługi, prawo aż do śmierci na miejscu, bez żadnych warunków utrzymało. Od czasu reorganizacyi szkół normal-

nych ludność tych zakładów znacznie się powiększyła; w 1881 było 4386, a w 1884 5015 studentów-nauczycieli (élèves-maîtres); w 1881 r. 1389, w 1884 zaś 2431 (a zatem, 1042 więcej) studentek-nauczycielek (élèves-maîtresses). Należy tutaj dodać szkołę normalną robót ręcznych, gdzie przyszli nauczyciele szkół normalnych uczą się obrabiać drzewo i żelazo. Profesorowie do szkół normalnych męskich kształcą się w szkole normalnej wyższej w St. Cloud, do szkół żeńskich w szkole normalnej wyższej w Fontenay-aux-Roses. Szkoły normalne męskie liczą obecnie 910, a żeńskie 522 profesorów.

Szkoły początkowe (primaires) stanowią główną część organiczną wykształcenia ludu, ale na nich prawodawca poprzestać nie mógł i nie poprzestał. Zdawało mu się, że w społeczeństwie tak demokratycznem, jak Francyja, nie trzeba zapominać o dzieciach najmłodszych, którémi ubodzy rodzice nie mogą się dostatecznie opiekować; stąd powstały szkoły macierzyńskie (Écoles maternelles (5,052 w. 1882), a w braku tych, przywiązane do szkół początkowych, tak zwane klasy dziecinne (classes enfantines), w których dzieciom od dwóch do siedmiu lat zapewnione jest pod dyrekcyją kobiecą, nietylko początkowe połączone z zabawą, froeblowskie nauczanie, ale zarazem i materyjalna opieka (prawo i dekret z 28-go sierpnia 1881). Z drugiej zaś strony chciano aby najzdolniejsi uczniowie szkoły elementarnéj mogli się bezpłatnie kształcić nawet do ukończeniu szkoły. Stąd szkoły początkowe wyższe (Écoles primaires supérieures), posiadające osobnych profesorów i wykłady, trwające najmniéj lat dwa, lub też kursa wyższe jednoroczne (cours d'un an), będące tylko uzupełnieniem zwyczajnych szkół początkowych. Do tych zakładów przyjmowani są tylko uczniowie lub uczennice mający 11-e lat i opatrzeni już w świadectwo szkoły elementarnéj; prócz tego muszą zdawać egzamin wstępny, po czém stosownie do postępu otrzymują stypendyjum od rządu, departamentu lub gminy. Szkoły początkowe wyższe nie są bynajmniéj przedsionkiem liceów i kolegijów i nie mają na celu przygotowania do tak zwanych „zawodów liberalnych.“ Zakłady te przeznaczone są na to, aby w nich dzieci rolników i robotników mogły uzupełnić wiadomości ogólne zaczerpnięte w szkole początkowéj, a zarazem rozpocząć kształcenie fachowe, prowadzące do szkół rękodzielniczych; zresztą, w danym razie, kształcą one kandydatów do szkół normalnych. Program ich naukowy jest czysto początkowy, a fachowa jego część tak je zbliża do szkół rękodzielniczych (Écoles d'apprentissage), utworzonych prawem z 11-go grudnia 1880 roku, że albo te ostatnie albo tamte są zupełnie zbyteczne. Dane statystyczne w r. 1882 okazują, że szkół wyższych początkowych jest około 600, liczących około 32000 uczniów.

Taki jest ustrój nauczania elementarnego we Francyi, pod opieką rządu. Ale szkic ten nie byłby dostatecznym, gdybyśmy nie zrobili wzmianki o kursach publicznych dla dorosłych osób (Cours publics pour les adultes), gdzie nauczyciele szkół początkowych lub profesorowie z dobrej woli wykładają wieczorem historyją, geografiją, gramatykę francuską, arytmetykę, a jeżeli trzeba, uczą czytać i pisać. Kursa osobne są dla mężczyzn, osobne dla kobiet. Miasta bogate własnym kosztem utrzymują te użyteczne i moralne zakłady, bardzo podobne do niemieckich „Fortbildungsschulen;“ uboższym zaś państwo daje na ten cel odpowiednią zapomogę. Nauczyciele lub nauczycielki, którzy udowodnić mogą, że nauczyli dorosłą oso-

bę czytać i pisać, otrzymują 25 fr. nagrody; ci zaś, na których kursa uczęszczają uczniowie po wyjściu ze szkoły początkowej, mają prawo do nagrody 15 fr. od każdego ucznia, poza dziesięciu uczniami honoraryjum to nie przenosi 150 fr. rocznie. Kursa dla dorosłych poraz pierwszy w 1837 wykazane są w statystykach urzędowych; było ich wtenczas 1856, z 36500 uczniami. Rozwinęły się one nadzwyczaj szybko; dziś liczba ich doszła do 70,000, a uczęszcza do nich przeszło 1,200,000 słuchaczów.

Dyrektorowie, dyrektorki, nauczyciele i nauczycielki w zakładach elementarnych, są pod dozorem i kontrolą inspektorów szkół początkowych (Inspecteurs de l'enseignement primaire), których przeznaczono na departament Sekwany 15, a na resztę Francyi 452. Ci urzędnicy pobierają od 3000 do 5500 fr. pensyi, nie licząc w to kosztów podróży. Oświata początkowa we Francyi posiada rozmaite pomocnicze organa. Kasy szkolne (Caisses des écoles) są instytucyje niepaństwowe, od 1882 r. obowiązkowe dla każdej gminy, mające na celu przyjście w pomoc dzieciom rodziców ubogich, dostarczając im obuwia, bielizny, odzieży, pożywienia i różnych przedmiotów szkolnych; prócz tego rozdają nagrody tak uczniom, jak nauczycielom, wspierają biblijoteki ludowe i kursa dla dorosłych osób. Już w 1867 roku nadano tym kursom pewien rodzaj egzystencyi uprawnionéj; ale dopiero prawo z 31-go marca 1882 uznało je za osobistości cywilne, pozwalając im przyjmować dary, zapisy i t. d. To też od paru lat te instytucyje znacznie się rozmnożyły. W Paryżu każdy okrąg (arrondissement) ma swoję kasę szkolną, której główne przeznaczenie jest wydawać dzieciom za 5 lub 10 cent., skromne, ale posilne śniadanie Przykład ten i na prowincyi jest dzisiaj naśladowany. Wreszcie kasy, o których tu mowa, zachęcają i ułatwiają organizacyją tak zwanych karawan szkolnych, (Caravanes scolaires), t. j. podróży, które najlepsi uczniowie odbywają podczas wakacyj, pod przewodnictwem nauczycieli. Podróże to wymyślone przez Tow. „Club alpin-français", ostatniémi laty, są urzeczywistnieniem jednego z najprzyjemniejszych marzeń dziecinnych, a zatém najmilszą nagrodą; nietylko stanowią one dla dzieci rozrywkę hygijeniczną, ale rozwijają w nich zarazem wyobraźnią i budzą zamiłowanie do natury.

Kasy oszczędności szkolne (Caisses d'épargne scolaires) doszły od pewnego czasu, dzięki gorliwej propagandzie p. de Malarcé, do bardzo pomyślnego stanu. Myśl, na której oparta jest ta instytucyja, zasługuje pod każdym względem na pochwałę; idzie tu bowiem o to, aby dziecko zawczasu przyzwyczaić do porządku i oszczędności, do zbierania zbytecznego grosza na nieprzewidziane koleje życia. Zamiast wydawać ten pieniądz na zabawki lub inne błahe przedmioty, uczeń oddaje go nauczycielowi, jak tylko zaoszczędzi okrągłą sumkę 1 fr., umieszcza ją w kasie oszczędności pocztowéj lub miejskiéj, która otwiera dziecku własne konto. W 1882 r. było we Francyi 19,433 kas oszczędności szkolnych, 395,869 uczniów oszczędzających i 9 milijonów fr. zaoszczędzonych pieniędzy. Kasy te czasami służą na cele dobroczynne, budząc w ten sposób w dzieciach miłość bliźniego. Bordeaux np. posłało z tego źródła 10,000 fr. w 1876 na powodzian południowéj Francyi. Uczącym się tak dorosłym z robotniczéj klasy, jak dzieciom szkół początkowych, książek nie brak. Oprócz biblijotek publicznych, zawierających po większéj części dzieła wyborowe, czasami rzadkie, któremi posługują się przeważnie uczeni lub fachowi ludzie, pozakładano ostatniémi laty nawet

w drugorzędnych miastach i mieścinach biblijoteki ludowe (Bibliothèques populaires), gdzie robotnik lub rolnik po całodziennéj pracy może spędzić wieczór czytając książki przystępne, zajmujące i nauczające zarazem. Po większéj części za małą wkładką roczną książki do domu bywają pożyczane. Łatwo zrozumieć, jak wielki stąd wypływa pożytek, bo człowiek umiejący czytać, a nie mający książki, to gość zaproszony na pyszny obiad, któremu nic nie podano na talerz. Do szkół ludowych przywiązane są osobne biblijoteki, założone na mocy decyzyi ministeryjalnéj z 1-go czerwca 1862 roku. I ta gałąź ogromnie się od kilku lat dopiero rozwinęła. Rząd na ten cel znaczne sumy co rok wydaje. To też w 1877 r. było już około 20,000 biblijotek tego rodzaju; statystyka zapisała w tymże roku blisko 2 milijony czytelników (dzieci). Od tego czasu nastąpiła pewna stagnacyja, którą temu przypisać trzeba, że książki, przechodząc z rąk do rąk, już są zniszczone, lub po większéj części przez wszystkie dzieci przeczytane. Wypadałoby więc je odnowić, co jest rzeczą trudną, bo dzieła, składające biblijoteki szkolne, trzeba bardzo oględnie wybierać. W niektórych departamentach przyjęto ten doskonały zwyczaj, że uczniowie zdają sprawę nauczycielowi z tego, co czytali; czytanie takie jest uważniejsze i dla umysłu pod każdym względem użyteczniejsze.

Idąc za przykładem Anglii, Francuzi zwracają dziś wielką uwagę w szkołach na czytanie głośne. W Paryżu i na prowincyi zawiązały się stowarzyszenia, mające na celu przyzwyczajanie dzieci i dorosłe osoby do wyraźnego, dobitnego i inteligentnego czytania. P. Bardoux, b. minister oświecenia, wprowadził to czytanie w program naukowy, cyrkularzem z d. 30-go września 1878 r., w którym powiada, że „czytanie głośne jest jednym z ważnych czynników publicznéj oświaty.“ Muzea kantonowe i szkolne (Musées cantonaux, musées scolaires), których myśl pierwotna znajduje się już w dziełach Montaigne'a, Rabelais'go, ks. Fleury i których domagał się J.-J. Rousseau w Emilu, mają za zadanie rozpowszechnić i lepiéj uwydatnić metodę pedagogiczną, która polega na tém, aby kształcąc za pomocą oka, lepiéj wpoić w umysł to, co zmysły uderzyło; jestto nauczanie przedmiotowe, zwane po francusku „leçons de choses“, po angielsku „teaching by objects.“ Muzea te składają się z rzeczy prostych, zwyczajnych; do tworzenia ich każdy rzemieślnik, każdy obywatel może się przyczynić, albowiem składają się z okazów miejscowych, tak ziemnych, jak przemysłowych, oraz ze zwyczajnych narzędzi do doświadczeń fizycznych, chemicznych i t. d.

Dziecko, wyćwiczone od 6-u do 13-u lat w szkole początkowéj w sposób metodyczny i praktyczny, otoczone ze wszech stron środkami, które mu umysł rozwijają i ułatwiają pojęcie teoretycznie nauczonych rzeczy, przystępuje ze znacznym zasobem wiedzy do szkół fachowych, technicznych (Écoles professionelles) lub rzemieślniczych (Écoles d'apprentissage) i wytwarza sobie zastosowaną do potrzeb życia specyjalność. Szkoły te są zresztą zaopatrzone obficie we wszystko, co tylko potrzebném jest do osiągnięcia pożądanych rezultatów; niebrak im profesorów, którzy kształcą się w zakładach normalnych, mianowicie w szkołach normalnych robót ręcznych (Écoles normales de travail manuel), ani też różnego rodzaju materyjalnych zasobów. Gimnastyka i ćwiczenia wojskowe, które przez długie lata były prawie całkiem zaniedbane, zajmują obecnie ważne miejsce w szkołach niższych. W Paryżu mianowicie niéma dziś szkoły gminnéj, w któréjby

chłopcy, po wojskowemu ubrani, i w lekkie karabiny uzbrojeni, nie byli ćwiczeni pod komendą oficerów, dwa razy na tydzień (we czwartek i w niedzielę). Te batalijony szkolne (Bataillons scolaires) są nietylko zdrowotną dla dzieci rozrywką, ale zarazem przysposobieniem do zawodu wojskowego. Mają one wreszcie tę zaletę, że oswajają chłopców zamłodu z poczuciem obowiązków obywatelskich.—Inicyjatywa prywatna wiele bardzo pomagała i pomaga zawsze rządowi do rozwinięcia początkowego nauczania. Różne stowarzyszenia, po większéj części uznane, jako instytucyje powszechnéj użyteczności, gorliwie trudnią się rozniecaniem światła w narodzie, organizując bezpłatne wykłady lub konferencyje, rozdając nagrody uczniom i nauczycielom, zakładając biblijoteki i t. d. Najważniejsze z tych stowarzyszeń są następujące: oprócz „L'association polytechnique", o któréj wyżéj zrobiliśmy już wzmiankę, „L'association philotechnique", „La ligue de l'enseignement" i t. d. Dzięki różnym darom i zapisom, niektóre z tych zakładów świetnie stoją pod względem finansowym.

Aby uzupełnić obraz nauczania niższego we Francyi, wypada nam zreasumować koszta, które, tak rząd, jak departamenta i gminy na ten cel ponoszą. Sprawozdanie ministra oświaty z r. 1881—82, zawiera następujące dane: po ogłoszeniu prawa, tyczącego się obowiązkowéj nauki, wydatki zwyczajne na szkoły początkowe podniosły się z 74 do 102 milijonów fr. rocznie, z których 68½ milijonów przypadło na skarb państwowy. Jeżeli dodamy do téj sumy koszta szkół normalnych, inspekcyi i t. d,, dojdziemy do poważnéj sumy 132,314,000 fr. Na ten budżet rząd daje 87½ mil., departamenta 17½ mil., gminy (nie licząc wydatków dowolnych i nadzwyczajnych) 26 milijonów. Cyfry te jednak nie przedstawiają jeszcze całości ofiar, jakie kraj ponosi na utrzymanie zakładów elementarnych. Należy bowiem dodać wydatki, będące następstwem utworzenia tak zwanéj kasy liceów, kolegijów i szkół początkowych (Caisse des lycées, collèges et écoles primaires), któréj zadaniem jest ułatwianie budowy gmachów szkolnych, bądź drogą zapomogi od rządu, bądź też drogą pożyczek udzielanych departamentom lub gminom. Téjto instytucyi zawdzięcza niejedna szkółka początkowa, poprzednio w ciemnéj i wilgotnéj ulokowania chałupie, że dziś jest umieszczoną w pięknym, wygodnym budynku, pełnym światła i powietrza. Może nawet pod tym względem zadaleko się posunięto, bo jeśli koniecznem było polepszyć, a czasami i zmienić lokale szkolne, to było zbytecznem budować niemal wszędzie gmachy okazałe i szukać wykwintności tam, gdzie było dostatecznem zapobiedz niezbędnym potrzebom. Zasiłki z rzeczonéj kasy wyniosły od 1878 do 1881 r. 166,440,000 fr., pożyczki, zaciągnięte przez departamenta i gminy 168 milijonów. Wogóle na budowle szkół elementarnych tylko zapisano w budżecie od 1878 do 1886 r. 368 milijonów. Takie sypanie milijonami przyczyniło się niemało do trudności finansowych, które zaćmiły widnokrąg polityczny Francyi.

Streszczając to, cośmy dotąd powiedzieli, musimy zaznaczyć, że szkoła niższa we Francyi, ten Benijaminek trzeciéj rzeczypospolitéj, okazało się godną sympatyi, jaką okazuje jéj naród. Zaiste, wszystko jeszcze nie jest doskonałem, i mieliśmy sposobność wytknąć niektóre wady i zbyteczne rozwinięcie niektórych programatów, mnóstwo różnego rodzaju egzaminów, nadużycie pewnych formuł i zasad pedagogicznych, a głównie zostawiona prefektom prerogatywa mianowania nauczycieli, którzy w ten sposób stają się często narzędziami poli-

tycznémi. Takie są główne braki w ustroju nauczania początkowego we Francyi. Są to jednak nieodzowne błędy w wykonaniu bardzo trudnego, a stosunkowo do krótkości czasu, w którym wykonane zostało, prawdziwie olbrzymiego dzieła.

W nauczaniu średniém (Enseignement secondaire) również od kilku lat, wiele reform zaprowadzono, które jednak dotąd po większéj części pożądanych nie przyniosły skutków. Dawniéj, mianowicie za Napoleona III-go, uskarżano się bezustannie na zbyteczny nawał nauki języków starożytnych, które od najmłodszych lat krępowały w liceach i kolegijach umysł dziecinny ze szkodą innych wiadomości. Już w 1865 r., chcąc zadość uczynić tym powszechnym skargom, założono kilka liceów, t. z. nauk specyjalnych (d'enseignement spécial) i szkołę normalną w Cluny, gdzie kształcić się mieli profesorowie do tych zakładów. Licea te przeznaczone były dla bardzo licznéj części ludności, dla któréj nauczanie niższe, elementarne nie jest wystarczającém, a która nie ma czasu lub chęci uczęszczać na wykłady klasyczne. Zrazu reforma ta bardzo się podobała i zaczęła piękne wydawać owoce. Ale od kilkunastu lat, licea te powoli chylą się do upadku, a to dlatego, że nie chciano lub nie umiano utrzymać odrębnego ich charakteru, że zamiast umieszczać je w budynkach osobnych, z osobnymi, fachowymi specyjalnie wykształconymi profesorami, umieszczano je, jakby z łaski, obok liceów klasycznych i dano im profesorów, którzy się w klasycznym kształcili kierunku. A zatém rzadkie, do dziś dnia istniejące licea specyjalne, są tylko lichym odblaskiem sąsiednich liceów i kolegijów klasycznych. Z drugiéj zaś strony założenie szkół początkowych wyższych i szkół fachowych (zob. wyżéj), których program poniekąd bardzo się zbliża do programu liceów specyjalnych, niemało rozwojowi tych ostatnich zaszkodził. Pod tym względem panuje zamieszanie, przeciw któremu ludzie poważni, znający się na rzeczy, głośno powstają.

Nie rozwodząc się dłużéj nad tą częścią nauczania średniego, przystąpmy od razu do najważniejszego i najsilniejszego organu. Prawie każde miasto powiatowe i wiele obwodowych, posiada liceum narodowe (Lycée national). Zarządzający takim zakładem nazywa się „Provisem": podlega on bezpośrednio władzy rektora, któremu przesyła sprawozdanie tak administracyjnéj, jak i edukacyjnéj treści. Prowizor jest zarazem przezesem zgromadzenia profesorów, którzy zbierają się co miesiąc, aby objawiać zdanie swoje o przebiegu nauk i przedstawiać swe życzenia w pytaniach, tyczących się ogólnego lub szczegółowego wykonywania przepisów szkolnych. Cenzor (Le censeur) jest także urzędnik wyższy, którego jednak obowiązkiem jest przeważnie dopatrywanie materyjalnego porządku i dyscypliny wewnętrznéj w zakładzie. Obok niego, prawie z takiemi samemi atrybucyjami, chociaż w mniejszym zakresie, jest t. z. ogólny dozorca (Surveillant général); w większych liceach jest ich nawet dwóch, trzech lub czterech. Ekonom trudni się dostarczaniem potrzebnéj żywności, sprzętów, odzienia, trzyma kasę i prowadzi rachunki. Wreszcie korepetytorowie i zwyczajni dozorcy (Maîtres d'études et surveillants) pilnują uczniów po odbytych wykładach, bądź na podwórzu, gdy się bawią, bądź w klasie, gdy odrabiają swe ćwiczenia (études) i uczą się zadanych lekcyj, albo też na czwartkowych i niedzielnych przechadzkach i wycieczkach.

Licea przyjmują cztery kategoryje uczniów: 1) „Internes", t. j. takich, którzy mieszkają i jedzą w gmachu szkolnym; 2) „Demi-pensionnaires": ci przychodzą do lice-

am o 8-éj lub w pół do 9-éj i przebywają tu aż do obiadowéj godziny; 3) „Externes surveillés“, którzy odrabiają zadania pod okiem dozorców, ale na śniadanie i na obiad do domu wracają; 4) „Externes libres“, uczniów przychodzących do liceum li tylko na wykłady profesorów, dwie lub trzy godziny rano, tyleż po południu. Nie wszystkie jednak licea mają internów. Koszta za wykształcenie i utrzymanie interna wynoszą 1,100 fr. rocznie; dla innéj kategoryi uczniów są stosunkowo zmniejszone. Rząd, departamenta i gminy, udzielają pełne lub częściowe stypendyja uczniom, po odpowiednich egzaminach, za godnych téj nagrody uznanym, a których rodzice zasłużyli się ojczyźnie lub nie mogą ponosić kosztów edukacyi swych synów. Takie same stypendyja i pod tymi samymi warunkami przyznawane bywają uczniom kolegijów: na jedne i na drugie wydaje rząd przeszło 2,500,000 fr. rocznie. Liceum składa się z dziesięciu klas, tworzących trzy oddziały: 1) oddział elementarny (Division élémentaire), obejmujący klasy 9-tą (czyli przygotowawczą), 8-ą i 7-ą; 2) oddział gramatyczny (Division de grammaire): kl. 6-ą, 5-ą i 4-tą; 3) oddział wyższy (Division supérieure): kl. 3-ą, 2-ą; retorykę i filozofiją, jeżeli uczeń oddaje się naukom literackim; jeżeli zaś obrał sobie zakres nauk ścisłych, wstępuje z kl. 3-éj do t. z. „Mathématiques préparatoires,“ z téj do „Mathématiques élémentaires“, a wreszcie do kl. „Mathématiques spéciales.“ Szczegółowy rozkład nauk w tych klasach jest następujący: Kl. 9-a czyli przygotowawcza, (począwszy od lat 7-u): czytanie, pisanie, recytacyja bajek, wyjaśnianie początkowych prawideł gramatycznych, oraz stosowanie ich ustnie, na piśmie i ortografija (10 godz. tygodniowo). Elementarne i praktyczne ćwiczenia w języku niemieckim lub angielskim (4 godziny). Plan nauczania historyi (2 godziny) ogranicza się w téj klasie na życiorysach sławnych mężów stanu, patryjotów, uczonych, pisarzów, poetów, podróżników i t. d. jednem słowem ludzi, których można dać za przykład dzieciom. Opowiadania te zresztą muszą być proste, anegdotyczne, ale nie mające nic wspólnego z legiendami. Gieografija ogólna (2 godz.) z uwzględnieniem fizycznego ustroju Francyi. Rachunek: liczby całkowite. Zasadnicze wiadomości o ciałach palnych, kruszcach i rzeczach kopalnych, o wodzie i powietrzu (4 godz.) Rysunek (2 godz.) linij prostych i krzywych z zastosowaniem do najłatwiejszych przedstawień z dziedziny roślin. Kl. 8 (lat 9) czytanie, pisanie, recytacyja wierszy, pierwsze zasady gramatyki, ortografija, ćwiczenia na tablicy, wypracowania na piśmie zadane w klasie, tworzenie zdań, wyjaśnianie autorów (10 godz.). Zasady gramatyczne języka niemieckiego i angielskiego, tłómaczenie łatwe (4 godz.). Historyja ogólna Francyi, od początków, aż do panowania Henryka IV-go. Opowiadanie krótkie, ułożone przez profesora, głośno przez uczniów powtarzane (2 godz.). Gieografija ogólna pięciu części świata. Główne podróże i odkrycia; wielcy żeglarze (2 godz.). Rachunek: liczby całkowite, najprostsze figury gieometryczne. Ogólne zasady zoologii i botaniki (4 godz.). Rysunek ten sam, co w kl. przygotowawczéj (2 godz.). Kl. 7-ma (10 lat). Czytanie, pisanie, objaśnianie ścisłe znaczenia każdego wyrazu, gramatyka francuska, łatwe ćwiczenia stylistyczne i rozbiór opowiadań historycznych. Objaśnianie autorów wzorowych, przeważnie bajek Lafontaine'a, jak w poprzednich klasach (10 godz.). Dalszy ciąg gramatyki niemieckiéj i angielskiéj, tłómaczenie ustępów z Krummachera, Day'a i miss Edgeworth (4 godz.). Historyja od panowania Henryka IV-go do nowszych czasów (2 godz.). Gieografija początkowa Francyi (2 godz.). Rachunek: liczby całkowite i dziesiętne. System metryczny,

figury gieometryczne. Zasadnicze wiadomości o gruntach i kamieniach (4 godz.). Rysunek: rozwinięcie programu klas poprzednich (2 godziny). Po przejściu siódmej klasy uczniowie, którzy nie udowodnili potrzebnych znajomości, muszą do 6-éj klasy, zdać egzamin przejściowy. Kl. 6-a (11 lat). Język francuski, ćwiczenia stylistyczne, ortografija z zastosowaniem najtrudniejszych prawideł gramatycznych (3 godz.). Początki języka łacińskiego, ćwiczenia piśmienne, a przeważnie ustne, tłómaczenie: De viris illustribus (3 godz.). Język niemiecki i angielski: powtórzenie gramatyki. Tłómaczenie Campe'go, Herder'a i Liebeskind'a, Edgeworth, Aikin'a, Barbauld i Corner'a (3 godz.). Historyja starożytna narodów wschodnich i gieografija starożytna (3 godz.). Arytmetyka: ułamki, gieometryja: o sferze. Początki fizyki i chemii (3 godz.). Rysunek: przedstawienie perspektywiczne form gieometrycznych, ornamenta w płaskorzeźbie, liście, kwiaty, szczegóły architektoniczne, kolumny, gzymsy, ogólne zasady budowy głowy ludzkiéj (2 godz.). Kl. 5 (12 lat). Wyjątki z autorów klasycznych: Fénelon, Buffon, Racine, Boileau. Ćwiczenia stylistyczne łatwe (3 godz.). Język łaciński: Cornelius Nepos, Owidyjusz, Phedrus, tłómaczenie z łacińskiego na francuski i z francuskiego na łaciński. Zasady prozodyi (10 godz.). Języki niemiecki i angielski. Powtórzenie poprzednich reguł, składnia. Tłómaczenie Niebuhr'a, Grimm'a, Andersen'a, Walter-Scott'a, Hughes'a, Corner'a (3 godz.). Historyja Grecyi starożytnéj (2 godz.)., Gieografija: Azyja, Afryka, Ameryka i Oceanija (1 godz.) Nauki ścisłe i przyrodzone (4 godz.): arytmetyka, gieometryja elementarna, zoologija. Rysunek (2 godz.) jak w 6-éj klasie. Kl. 4-ta (13 lat). Język francuski (3 godz.): wypracowania stylistyczne, historyja literatury przy objaśnianiu tekstów. Autorowie: Voltaire, Racine, Boileau, Sévigné. Język łaciński (6 godz.). Gramatyka, prozodyja. Tłómaczenie De bello Gallico, Metamorfozy, Eneida (Księga I i II-ga), Quintus-Curtius. Język grecki (6 godz.). Zasady gramatyczne, tłómaczenie elementarne. Język niemiecki lub angielski (2 godz.): Lessing, Kotzebu, Defoe, Irwing, Pope, Corner. Historyja rzymska (2 godz.). Gieografija Francyi (1 godz.). Nauki ścisłe i przyrodzone (3 godz.): arytmetyka, gieometryja, gieologija i botanika. Rysunek (2 godz.), szczegóły architektoniczne. Proporcyje ciała ludzkiego. Zasady anatomii. Po ukończeniu 4-éj kl. egzamin przejściowy. Kl. 3 (14 lat). Jęz. franc. (3 godz.), Etymologija, prozodyja, analiza autorów klasycznych z XVI, XVII, XVIII i XIX-go wieku, historyja literatury. Język łaciński (5 godz.), gramatyka, prozodyja. Cicero: De senectute, pro Archia poeta, De suppliciis. Titus Liwijusz (Ks. XXI i XXII). Wergilijusz: Eglogi, wyjątki z Georgików, Eneida (śpiew III, IV, i V). Hist. literatury łacińskiéj. Język grecki (5 godz.). Gramatyka. Wyjątki z Lucyjana, Herodota i Ksenofonta. Ogólne wiadomości z historyi literatury greckiéj. Język niemiecki i angielski 3) godz.), gramatyka, prozodyja. Tłómaczenie autorów klasycznych: Chamisso, Auerbach, Schiller, Goethe, Walter-Scott, Dickens, Macaulay, Shakespeare. Historyja Europy a w szczególności Francyi od 395 do 1270 r. (3 godz.). Giecgrafija Europy; z wyjątkiem Francyi (1 godz.). Nauki ścisłe i przyrodzone: arytmetyka, gieometryja, algiebra, fizyka (3 godz.). Rysunek: ornamenta składane, porządki architektoniczne, figura ludzka i zwierzęta z gipsu i z rycin (2 godz.). Kl. 2-ga (15 lat). Język francuski (4 godz.). Historyja języka i literatury aż do śmierci Henryka IV-go. Wypracowania stylistyczne z autorów klasycznych: Chanson de Roland, Joinville, Montaigne, Corneille, La Bruyère, Racine, Bossuet, Molière, La

Fontaine. Język łaciński (4 godz.). Ćwiczenia i tłómaczenia autorów klasycznych: Liwijusz (ks. 23, 24 i 25; Cycero: Sen Scypijona; Tacyt: Życie Agrykoli, Annales (ks. 1, 2, 3); Wergilijusz: Eneida (VI, VII, VIII); Horacyjusz: Ody. Język grecki (5 godz.). Powtórzenie gramatyki. Historyja literatury w ogólnym zarysie. Homer, Ksenofon, Herodot, Plutarch, Eurypides. Język niemiecki i angielski (3 godz.). Ćwiczenia stylistyczne. Historyja literatury z wyjaśnieniem tekstów. Goethe, Schiller, Hauff, Dickens, Irwing, Goldsmith, Skakspeare, Walter-Scott. Prozodyja, przysłowia. Historyja Europy, a mianowicie Francyi od 1270 do 1610 r. (3 godz.). Gieografija Afryki, Azyi, Ameryki i Oceanii (1 godz.). Nauki ścisłe i przyrodzone (3 godz.): algiebra, gieometryja, fizyka (optyka i akustyka). Rysunek (2 godz.) ten sam program, co w 3-éj klasie. Retoryka (1 klasa), 16 lat. Język francuski (5 godz.). Badanie języka, ćwiczenia stylistyczne, historyja literatury, począwszy od Ludwika XIII-go. Z autorów klasycznych: Pascal, Bossuet, La Bruyère, Fénélon, Buffon, Voltaire, Corneille, Racine, Molière, Boileau, La Fontaine. Język łaciński (4 godz.) tłómaczenia, wypracowania, historyja literatury, analizy autorów: Cyceron: pro Milone, wyjątki z listów, 2-a Filippika. Tit. Liwijusz (26 do 30 ks.). Tacyt: Annales (ks. 24 i 25). Plinijusz: Wyciągi z listów; Plautus, Terencyjusz, Lucrecyjusz, Wergilijusz: Eneida (9 do 11 śpiewu), Horacyjusz. Język grecki (4 god.) tłómaczenia, historyja literatury w ogólnym zarysie, rozbiór autorów: Tucydydes, Demostenes, Platon, Homer, Eschyles, Sofokles, Ksenofont, Arystofanes. Język niemiecki lub angielski (3 godz.). Wypracowania stylistyczne, historyja literatury. Lessyng, Goethe, Schiller, Dickens, Walter Scott, Shakspeare, Byron. Historyja Europy a mianowicie Francyi od 1610 do 1780 r. Gieografija szczegółowa Francyi i kolonij francuskich (4 godz.). Gieometryja, kosmografija, fizyka (magnetyzm i elektryczność) (3 godz.). Rysunek (2 godz.) rozwinięcie programu klas poprzednich. Rysunek głowy z natury, krajobrazy podług rycin, a jeżeli okoliczności pozwalają z natury.

Filozofija, czyli kl. 1 wyższa (17 lub 18 lat). Wykład filozofii (8 godz.): psychologija, logika, moralność, teodycea, historyja filozofii. Ogólne wiadomości z ekonomii politycznéj. Rozprawy filozoficzne piśmienne. Objaśnianie autorów francuskich, łacińskich i greckich: Descartes'a: „Discours de la Méthode“, „Premiére méditation;“ Leibnitz'a: „Monadologie“; Cyceron'a: „De legibus,“ Seneki: „De Vita beata“, Platona: „Rzeczpospolita“, Arystotelesa: „Morale à Nicomaque“. Język niemiecki lub angielski (1 godz.). Wyjątki treści filozoficznéj z Goethego, Lessyngа, Schillera i Herdera, Bacon'a, Popego, Macaulay'a, Stuarta Mill'a. Historyja Francyi od 1789 do 1875 r. (3 godz.). Matematyka, mechanika, fizyka, chemija, anatomija i fizyjologija (10 godz.). Rysunek: ten sam program, co w retoryce.

Program nauk licealnych obejmuje więc cały szereg wiadomości, cechujących wykształconego człowieka; jest on do każdego wieku logicznie zastosowany i przedstawia harmonijną całość. Jednak doświadczenie ostatnich lat dowiodło, że program ten wymaga licznych ulepszeń, a w niektórych nawet punktach zasadniczych zmian. I tak, np. profesorowie klas niższych, mianowicie 6-éj, uskarżają się na ogromny nawał pracy, która zamiast rozwijać, przytłumia umysł uczniów. W wyższych zaś klasach łacina i język grecki bardzo nisko stoją w porównaniu z dawnym porządkiem rzeczy, a to dlatego, że w egzaminie końcowym, na t. z. Baccala-

wreat, zniesiono od pewnego czasu wypracowanie w języku łacińskim. Główna zaś wada nauk licealnych polega na tém, że ów egzamin (zob. wyż.), który zdaje się w fakultetach, a nie w samych liceach, przed „jury“ nieznającym wcale metody szkolnéj i usposobień kandydata, nie jest bynajmniéj po większéj części czém być powinien, t. j. maturą, wiernem streszczeniem i godném uwieńczeniem nauk licealnych. W kolegijach (colléges) organizacyja administracyjna jest ta sama, z małą różnicą, co w liceach: cenzora niéma, a miejsce prowizora zastępuje „principal“. Program nauk także niewiele się różni; w niektórych kolegijach brak klas najwyższych. Kolegija są najczęściéj własnością gmin. Urzędnicy i profesorowie mianowani są przez ministra, ale pensyja ich zwykle uzupełnianą bywa przez budżet gminy. Liceów narodowych jest 89; na utrzymanie ich rząd dodaje około 7½ milijonów fr. Kolegijom zaś, których jest przeszło 200, daje rząd blizko 3 milijony rocznéj zapomogi. Nie liczymy w téj sumie innych podrzędnych wydatków, jako to: honorarjów profesorskich egregatów (zob. wyż.), biblijoteki, konkursu, utrzymania gieneralnego w Sorbonie i t. d. Konkurs ten ma na celu odznaczenie i wynagrodzenie wyborowych uczniów, począwszy od klasy 4-éj, liceów paryskich i prowincyjonalnych. Jest on następstwem systemu przyjętego w liceach, aby zachęcać młodzież do pracy i do walki o pierwszeństwo. W liceach bowiem uczniowie odrabiają peryjodycznie na dany temat ćwiczenia piśmienne, t. z. compositions, które profesor klasyfikuje, poczém umieszcza uczniów, według zasługi, od pierwszego do ostatniego. Otrzymane w ten sposób noty, administracyja przy końcu roku szkolnego reasumuje i przyznaje dwom pierwszym nagrody; następnym, czasami aż do 10 pochwały. Ci dopiero przypuszczani bywają do ogólnego konkursu między wszystkiémi liceami jednéj akademii, gdzie ubiegają się o palmę zwycięstwa. Ceremonija rozdawania nagród po tym konkursie odbywa się w Sorbonie, pod przewodnictwem samego ministra oświaty w pierwszych dniach sierpnia, poczém zaczynają się wakacyje, które trwają dwa miesiące.

Francyja zawdzięcza także trzeciéj rzeczypospolitéj organizacyją nauczania średniego panien (Enseignement secondaire des jeunes filles). Przed 1880 r. panny kształciły się jedynie w zakładach prywatnych i w klasztorach. Gdy jednak w Niemczech, gimnazyja żeńskie oddawna już istniały, Francyja nie posiadała jeszcze ani jednego zakładu rządowego, w którymby wykształcenie młodzieży żeńskiéj podniosło się ponad poziom szkół niższych ludowych. Dopiero w 1878 r. za inicyjatywą Kamila Sée zaczął się w izbach ruch w celu uzupełnienia tego braku w wychowaniu narodowém. Prawo, ustanawiające zakłady nauczania średniego dla panien, ogłoszone zostało 21-go grudnia 1880 r. Opiewa ono: 1) że szkoły te (przeważnie eksternaty) zakładane będą przez rząd z pomocą departamentów i gmin; 2) że program nauk obejmie: moralność, język francuski, czytanie głośne i wyraziste, przynajmniéj jeden język nowożytny, literaturę współczesną i starożytną, gieografiją i kosmografiją, historyją Francyi w szczególności i historyją innych narodów w ogólnym zakresie, arytmetykę, pierwsze zasady gieometryi, chemii, fizyki i historyi naturalnéj, hygijenę, ekonomiją domową, roboty żeńskie, prawo zwyczajowe i obyczajowe, rysunek, muzykę, gramatykę; 3) że do każdego zakładu może być przywiązany wykład pedagogiki; 4), że, aby być przyjętą do liceum, trzeba zdać egzamin wstępny; 5) że wreszcie każde liceum mieć będzie na czele dyrektorkę i że profesorowie mogą być płci obojéj. Prawo to uzupełnione zostało dekretem

28-go lipca 1881 r. Dekret 14-go stycznia 1882 dzieli program nauk na dwa okresy, z których pierwszy trwa trzy (od 13 lat), a drugi dwa lata (od 15 lat). W pierwszym wszystkie przedmioty są obowiązkowe, w drugim jedne są obowiązkowe, inne dowolne, między tymi początki języka łacińskiego (1 godz. na tydzień), jako pomocniczego do poznania ojczystego języka. Po każdym roku uczennice zdawać muszą egzamin przejściowy. Po trzecim egzaminie otrzymują świadectwo (certificat d'études secondaires). Po ukończeniu drugiego okresu nauk zdają egzamin, po którym przyznaje się im „Diplôme de fin d'études secondaires". Niekiedy do drugiego okresu dodany bywa 6-ty rok wykładów, które mają na celu przygotowywanie do szkół specyjalnych. Jak w liceach męskich, tak i w żeńskich przeznaczone są, po odpowiednim egzaminie, stypendyja, na które rząd, departamenta i gminy hojnie się składają. Pomimo niezaprzeczonych usług, jakie licea i kolegija żeńskie oddać mogą i pomimo skwapliwie podjętych starań około ich organizacyi, zakłady te nie są jeszcze bardzo liczne we Francyi; w Paryżu dotychczas jedno tylko istnieje, na prowincyi 30 do 40, ale nowe wkrótce ze wszech stron powstaną. Brak nauczycielek wyższych nie pozwolił dotąd rozmnożyć tych zakładów, bo szkoła normalna w Sèvres takowych jeszcze w dostatecznéj liczbie dostarczyć nie mogła. W wielu miastach instytucyje skromniejsze t. z. Cours secondaires de jennes filles, składające się z paru lub kilku klas z programem licealnym, zastępują i długo niezawodnie zastępować będą licea żeńskie, na które rząd obecnie wydaje stosunkowo małą sumę 1,156,000 fr.

Nauka religii zanadto ważne zajmuje miejsce w wychowaniu młodzieży francuskiéj i zanadto wielką do pewnego wieku dzieci odgrywa rolę, by o niéj zapomniano w prawie tyczącém się tak żeńskich, jak męskich liceów. To też wyraźnie w niém powiedziano, że nauka ta udzielaną będzie, „na życzenie rodziców, przez kapłanów wszelkich obrządków, wewnątrz zakładów, poza godzinami poświęconemi innym wykładom naukowym." Chociaż prawne to postanowienie jest niby pełne uszanowania dla bogobojnych uczuć rodziców, znaczna jednak liczba stroni od liceów rządowych i woli umieszczać dzieci w zakładach prywatnych, gdzie katechizm i inne ćwiczenia religijne mają więcéj zastosowania.

Nauczanie wyższe we Francyi było przez długie lata w opłakanym stanie. Rewolucyja bowiem 1789 r. zburzyła stary gmach naukowy, a na ruinach jego nie miała czasu nic trwałego postawić. Podczas gdy uniwersytety niemieckie, jako piękna spuścizna przeszłości, daléj kwitnęły; Francyja nie umiała zorganizować zakładów, w których młodzież, po opuszczeniu szkół średnich, przystępuje do bliższego i głębszego poznania różnych gałęzi wiedzy. Organizacyja uniwersytetu francuskiego zaprowadzona w 1810 r. przez Napoleona I-go mało pod tym względem się zmieniła. Fakultety tak literackie, jak lekarskie, prawne i umiejętności źle uposażone, oczekiwały napróżno studentów, pomimo niezaprzeczonego talentu profesorów, którymi Francyja słusznie się szczyci. Ten stan rzeczy trwał aż do 1864, t. j. do ministerstwa Duruy. On to założeniem szkoły nauk wyższych (École des hautes études) przy Akademii paryskiéj obudził w młodzieży wyborowéj zamiłowanie do pracy poważnéj, ale brak środków materyjalnych nie pozwolił mu przeistoczyć całego organizmu nauczania wyższego, które aż do 1880 r., nie wydawało pożądanych owoców. Można więc powiedzieć, że od téj epoki dopie-

ro nowe w téj dziedzinie okazało się życie i nowe płody kiełkować zaczęły. Reformę przeprowadził J. Ferry i przedwcześnie zmarły jego współpracownik, dyrektor A. Dumont.

Przy obecnéj organizacyi, zakłady wyższe są następujące: 1) fakultety, 2) szkoła wyższa normalna, 3) szkoły specyjalne, 4) kolegijum francuskie. Fakultetów teologii katolickiéj jest 5: Paryż, Aix, Lyon, Bordeaux, Rouen, z których jeden tylko paryski, posiada siedm wykładów (dogmatyka, pismo święte, historyją kościoła, prawo kanoniczne, język hebrajski, krasomówstwo kościelne, moralność ewangieliczną). Dwa tylko są fakultety teologii protestanckiéj: Paryż, Montauban. W prawnych fakultetach katedry także nie są równie rozdzielone. Paryż ma ich 22: kodeks cywilny (6), prawo rzymskie (4), prawo międzynarodowe, procedura cywilna, prawodawstwo karne porównawcze, prawodawstwo cywilne i kryminalne, prawo handlowe, prawo administracyjne (2), historyja prawa, prawo francuskie ze względu na zwyczaje i obyczaje feudalne, ekonomija polityczna, pandekta, prawo konstytucyjne. W miastach: Bordeaux, Toulouse, Caen, Nancy, Rennes, Aix, Dijon, Douai, Grenoble i Poitiers obszerny ten program jest mniéj więcéj skrócony.

Fakultet medyczny w Paryżu ma 34 profesorów, w Montpellier i w Nancy 18. Prócz chemii, fizyki, anatomii, fizyjologii, patologii, kliniki wewnętrznéj i zewnętrznéj, botaniki, histologii, jest przy fakultecie paryskim osobna katedra do chorób umysłowych, dziecinnych, skórnych, nerwowych i do oftalmologii. Fakultety nauk ścisłych w liczbie 15 obejmują wszystkie nauki ścisłe i przyrodnicze. W tych Paryż ma 19 profesorów, Lugdun 10, Marsylija 9, Bordeaux i Toulouse 8, Lille i Nancy 8, Caen, Dijon, Grenoble, Rennes, Montpellier, Besançon i Clermont 7, Poitiers 6. W programie kompletnym fakultetów literackich wykładane są: wymowa grecka, łacińska i francuska, literatura cudzoziemska, poezyja łacińska, grecka i francuska, filozofija, historyja filozofii, historyja starożytna, średniowieczna i nowoczesna, gieografija, archeologija, historyja języka francuskiego, historyja współczesna, język sanskrycki i gramatyka porównawcza języków indo-europejskich. Wszystkie te kursa istnieją tylko przy fakultecie paryskim, przy 14-tu innych (Lugdun, Caen, Nancy, Douai, Dijon, Montpellier, Bordeaux, Toulouse, Aix, Grenoble, Poitiers, Rennes, Clermont i Besançon) są mniéj więcéj uproszczone lub niektóre całkiem opuszczone.

Szkoły wyższe aptekarskie w Paryżu, Montpellier i Nancy zastępują miejsce fakultetów. Zaprowadzone przed kilku laty w Algierze nauczanie literatury, nauk, medycyny, aptekarstwa i prawa odbywa się w tak zwanych Écoles supérieures. W pewnych miastach, w braku fakultetu, istnieją odrębne kursa wyższe, literackie lub naukowe. Na czele każdego fakultetu postawiony jest dziekan (doyen), mianowany na lat pięć przez ministra. Jestto zwykle jeden z najzasłużeńszych profesorów, zalecających się powagą nauki i wieku. Pensyja profesorów zwyczajnych wynosi od 6000 do 15000. Dziekanom przeznaczony jest dodatek. Profesorowie ci mają czasem pomocników (suppléments) i t. z. „maîtres de conférences“, opatrzonych stopniem doktorskim. Od paru lat osoby posiadające ten stopień, a nie należące do żadnego zakładu rządowego, mogą także miewać wolne wykłady w budynkach fakultetów za upoważnieniem rektora; tych wol-

nych profesorów można porównać do niemieckich privat-docentów. Budżet jest najlepszym dowodem rozwoju jakiejkolwiek instytucyi. Nie wchodząc więc w szczegóły dosyć będzie powiedzieć, że w samym Paryżu utrzymanie fakultetów kosztuje około 3 milijonów fr. rocznie. Jedném z głównych ich zadań jest ocena egzaminów dla przyznania dyplomów uniwersyteckich. Egzamina te są: 1) Baccalaureat czyli dojrzałości, obejmujący program nauk klasycznych, przyswojonych na ławkach szkół średnich. Ma on być przeważnie literacki (ès lettres), lub nauk ścisłych (ès sciences). Dyplom ten wymagany jest przy wstąpieniu do szkół specyjalnych, lub do uczęszczania na kursa fakultetów. Był on ostatniémi laty mocno krytykowany, jako nie będący wiernem świadectwem nabytéj w liceach wiedzy i należący raczéj do średnich, aniżeli do wyższych zakładów. Bądź co bądź, ponieważ ułatwia wstęp do fachowych szkół, jest on bardzo poszukiwany i statystyka dowodzi, że w ciągu dziesięciu lat (1865—75) dyplom dojrzałości w naukach ścisłych (ès sciences) otrzymało 49,752, a dojrzałości literackiéj (ès lettres) 73,133 kandydatów. 2) Licencyjat (Licence), podzielony na część literacką, nauk ścisłych, filozoficzną i filologiczną (języków nowoczesnych) wymaga już głębszéj znajomości rzeczy, pewnéj nawet erudycyi i nadaje prawa do nauczania w wyższych klasach licealnych. 3) Doktorat polega na opracowaniu dwóch tez, jednéj w łacińskim, drugiéj we francuskim języku, z przedmiotu wybranego przez samego kandydata. Tezy, przedstawione w rękopiśmie rektorowi akademii, dopiero za jego pozwoleniem są drukowane. Autor broni ich potém przed zebraném jury fakultetu. Przy fakultetach lekarskich stopień doktorski jest jedyném uwieńczeniem zupełnych nauk i udzielany bywa po zdaniu kilku praktycznych i teoretycznych egzaminów. Dyplom oficera zdrowia (Officier de santé) nie nadaje tych samych praw, co stopień doktora medycyny.

Najwyższym i najtrudniejszym ze wszystkich egzaminów jest agregacyja każdego fakultetu. Egzamin ten zdaje się tylko w Paryżu. Przystąpić mogą do niego jedynie kandydaci, posiadający już dyplom licencyjatu. Składa się on z licznych piśmiennych i ustnych ćwiczeń, które, prócz uczoności, winny nosić na sobie cechę pedagogiczną. Agregaci bowiem kwalifikują się na profesorów wyższych klas licealnych lub fakultetów. Do tytułu agregata przywiązane jest dożywotnie honoraryjum 800 fr. rocznie. Szkoła normalna wyższa, w któréj młodzież, po surowych egzaminach wstępnych, przygotowywa się przez dwa lata do licencyjatu, a w trzecim roku do agregacyi, ma na celu dostarczanie zakładom średnim i wyższym zdolnych profesorów. Chociaż ostatniémi laty liczba kandydatów do téj szkoły znacznie wzrosła (w sekcyi nauk ścisłych podniosła się między 1877 a 1881 r. od 299 do 341, w sekcyi literackiéj od 99 do 177), jednak nie może wydołać mnożącym się potrzebom. Aby nie przyjmować zbyt licznych kandydatów, a tém samém nie zniżyć poziomu nauk w tym zakładzie, założyła administracyja przy fakultetach prelekcyje przygotowawcze do licencyjatu i do agregacyi (5 listop. 1877) i stypendyja od 200 do 1500 fr. rocznie dla najpilniejszych i najzdolniejszych słuchaczów. Zmiana ta obfity już plon wydała: w samym Paryżu jest przeszło 20 takich wykładów i około 1000 studentów, a między nimi wielu zwycięsko się współubiega z uczniami szkoły normalnéj o dyplom licencyjatu i agregacyi. Stypendystów téj kategoryi jest obecnie we Francyi około 600 i zapisano na ten cel w budżecie państwa 720,000 fr. Aby ułatwić uczącym się wszelkie środki do pracy, otworzono przy

niektórych fakultetach osobne dla nich sale, t. z. Instituts, gdzie znajdują książki, zbiory, aparaty naukowe, jedném słowem wszystkie materyjalne wygody potrzebne do spokojnéj i korzystnéj pracy.

Szkoła nauk wyższych, o któréj poprzednio już zrobiliśmy wzmiankę, jest jednym z najważniejszych czynników nauczania wyższego we Francyi. Ona to, dzięki znakomitym profesorom i studentom, wznieciła na polu historyi, epigrafii, lingwistyki, fizyki, chemii i nauk przyrodzonych ten żywy ruch, który dla umiejętności tyle cennych przyniósł nabytków. Przy wydziale nauk ścisłych jest 35 laboratoryjów. Do prac, które wyszły z téj szkoły, wymienione jest po większéj części, obok profesora, nazwisko ucznia: tezy, memoryjały, sprawozdania krytyczne, analizy różnego rodzaju tych uczonych nieraz zwróciły na siebie uwagę instytutu. Wydział historyczno-filologiczny wydaje, prócz swéj Biblijoteki, obejmującéj już 50 tomów, Przegląd krytyczny historyi i literatury (zaczęty w 1868), Przegląd historyczny (1876), Przegląd filologii, literatury i historyi starożytnéj (1877). W r. 1868 Szkoła nauk wyższych liczyła tylko 51 studentów, dziś ma ich około 300, uczęszczających na 23 przedmiotów czyli 62 lekcyj tygodniowo. Pomimo że fakultety mają dziś głównie na celu przygotowywanie do dyplomów uniwersyteckich z jednéj strony, a z drugiéj do pracy samodzielnéj na polu erudycyi, nie zaniechały jednak całkiem dawnych tradycyj polegających na górnych, krasomówczych wykładach, które rzuciły blask niepospolity na katedry Guizot'a, Cousin'a, Villemain'a, St.-Marc-Girardin'a. Naśladowcy tych znakomitych profesorów podnieśli naukę syntetycznym a wysokim poglądem na rzeczy, nadając jéj ten urok poetyczny, bez którego najgłębsza uczoność wydaje się czczą i martwą. Równolegle z fakultetami istnieją zakłady naukowe lub literackie, w których, młodzież już wykształcona, ćwiczy się daléj w specyjalnym kierunku, albo które są pomocniczym środkiem do badań na polu naukowém. L'École des chartes zawiera w programie swoim: paleografiją, języki romańskie, biblijografiją, dyplomatykę, instytucyje polityczne, administracyjne i sądowe Francyi, prawo cywilne i kanoniczne wieków średnich, archeologiją tejże epoki. W szkole języków wschodnich nowożytnych (École des langues orientales vivantes), jedynastu profesorów wykłada język arabski, perski, turecki, chiński, japoński, armeński, rossyjski i t. d. Szkoła francuska w Atenach (École française d'Athènes), gdzie utrzymywani są przez trzy lata kosztem rządu pierwsi agregaci wydziału historycznego lub literackiego, ma na celu badanie archeologii greckiéj. Wydaje ona zbiór peryjodyczny p. t.: „Bulletin de Correspondance hellénique," który w świecie uczonym wielkie znalazł uznanie. Szkoła francuska w Rzymie (École française de Rome) ma toż samo zadanie w zakresie starożytności rzymskich. I ta instytucyja ma swoje bardzo cenne wydawnictwo. Każdy z tych zakładów jest rządzony przez dyrektora, ale profesorów niéma, bo też niéma studentów w ścisłém znaczeniu tego wyrazu: stypendyści noszą tytuł członków szkoły (Membres de l'École), robią osobiście poszukiwania w dziedzinie archeologicznéj, a z powrotem do Francyi, zostają po większéj części profesorami fakultetów lub konserwatorami muzeów narodowych. Muzeum historyi naturalnéj (Museum d'histoire naturelle), ze swymi 19 profesorami, 24 naturalistami, a obok tego licznymi zoologicznymi, botanicznymi i mineralogicznymi zbiorami jest tą prawdziwą „wielką księgą natury", któréj domagali się reformatorowie zeszłego wieku. Astronomija i meteorologija mają osobne stacyje w Paryżu, w Marsylii, w Lug-

dmie, Bordeaux, Toulouzie, Besançon, w górach departamentu Puy-de Dôme i na szczycie góry Pic-du-Midi. Wreszcie Biblijoteka narodowa z ogromnym swym zbiorem druków, rękopisów, sztychów i medali, oraz archiwa narodowe, zawierające dokumenta rządowe z najdawniejszych czasów, są obfite źródła dla uczonych i badaczy.

Collège de France, założone, jak już powiedzieliśmy w 1530 r., jest najwyższym przybytkiem nauki. Nie można go jednak nazwać ani fakultetem, ani akademiją, bo tutaj niéma prawidłowo zapisanych słuchaczów, niéma też z góry raz nazawsze określonego programu, ani publicznéj między uczonymi dyskusyi. Każda katedra (a jest ich obecnie 40), jest wolną mównicą, z któréj profesor wygłasza nietylko znane już na polu nauki zdobycze, ale i swoje własne poszukiwania i wynalazki. Wykłady wszystkim bez wyjątku dostępne, obejmują cały obszar wiedzy ludzkiéj. Filozofija, ekonomija polityczna, literatura starożytna, nowoczesna, wschodnia i słowiańska, medycyna, fizyjologija, nauki ścisłe i przyrodzone wykładane są tutaj przez uczonych, których sława przekroczyła granice Francyi. Profesorów, którzy pobierają 10,000 fr. rocznéj pensyi, mianuje sam prezydent rzeczypolitéj, na przedstawienie zgromadzonych ich kolegów i odpowiedniéj sekcyi instytutu Francyi. Collège de France rządzone jest przez administracyją wybraną z grona profesorów i nie podlega żadnéj kontroli władz uniwersyteckich.

Instytut Francyi (Institut de France) mieści w łonie swojém ludzi, którzy samodzielnemi pracami odznaczyli się na polu naukowém. Wykładów żadnych tu niéma. Członkowie instytutu, których liczba jest ściśle ograniczona, badają niedokładnie jeszcze znane działy nauki, udzielają kolegom swoje własne i innych uczonych odkrycia i raz na rok, dzięki licznym zapisom, odznaczają tych, których prace na publiczną zasłużyły nagrodę. Instytut Francyi podzielony jest na pięć akademij: 1) akademija francuska (Académie française, 40 członków) pracuje nad wydoskonaleniem języka francuskiego i nad słownikiem, którego pierwsze wydanie wyszło w 1694 r. 2) Akademija epigrafii i literatury (Académie des Inscriptions et Belles Lettres: 40 członków rzeczywistych, 10 honorowych, t. j. nie biorących udziału w głosowaniach akademii). Przedmiotem jéj pracy są języki starożytne i średniowieczne, badanie pomników i starożytności. Wydaje ona dzieła wysoko cenione w świecie uczonym, jak n. p. zbiory historyczne zaczęte przez księży Benedyktynów, dyplomataryjusze, i w ogóle ważne dokumenta, odnoszące się do historyi Francyi. 3) Akademija umiejętności (Académie des sciences): 63 członków stałych, między nimi dwóch sekretarzy, i 10 członków wolnych. Podzielona jest na część matematyczną, fizyko-chemiczną, astronomiczną, agronomiczną. Zbiór jéj prac obejmuje badania często na zadane przez nią samą tematа. 4) Akademija nauk moralnych i politycznych (Académie des sciences morales et publiques); 50 członków stałych, 6 wolnych, 5 stowarzyszonych zagranicznych i 40 korespondentów, zajmuje się przeważnie filozofiją, moralnością, prawodawstwem, ekonomiją polityczną, statystyką i kwestyjami ogólnemi będącemi w mniéj więcéj ścisłym związku z historyją. 5) Akademija sztuk pięknych (Académie des beaux-arts: 40 członków między nimi 14 malarzy, 8 rzeźbiarzy, 8 budowniczych, 4 sztycharzy, 6 kompozytorów muzykalnych, sekretarza stałego i 10 członków honorowych, wybieranych wogóle między krytykami sztuki i miłośnikami. Członkowie instytutu są po większéj części profesorami przy fakultetach paryskich

lub w Collège de France, inni zajmują wysokie stanowiska w państwie. Każda akademija zbiera się na obrady raz na tydzień; za ten trud członkowie pobierają 1500 fr. rocznie. Wszystkie akademije razem zbierają się raz na rok (w sierpniu), przy téj sposobności wyznaczony jeden z członków akademii francuskiéj ma mowę o cnocie. Jednocześnie wygłaszane bywają nagrody za uwieńczone prace podczas ubiegłego roku.

Akademija medyczna założona w 1820 r., aby informować rząd o wszystkich pytaniach, tyczących się zdrowia publicznego, mianowicie o epidemijach, o nowych lekach i t. d. składa się z lekarzy, chirurgów i aptekarzy. Liczy ona 40-tu członków stałych, oraz wielu korespondentów. Paryż ma mnóstwo stowarzyszeń naukowych (około 90), między któremi najważniejsze są: La Société Asiatique, la Société des Antiquaires de France, la Société de l'Histoire de France, la Société de Géographie i t. d. Na prowincyi niéma departamentu, któryby nie posiadał jednego przynajmniéj stowarzyszenia tego rodzaju. Od kilku lat zbierają się one, podczas wakacyj wielkanocnych w Sorbonie. Na walném tém zgromadzeniu (Réunion des Sociétés savantes) odczytują swe prace, które drukiem ogłaszane bywają. Oprócz wyżéj wymienionych zakładów naukowych wyższych jest jeszcze wiele innych, należących do różnych departamentów ministeryjalnych, o których przynajmniéj wzmiankę zrobić należy.

Szkoły rysunkowe i sztuk pięknych prawie wszystkie na prowincyi dopiero od kilku lat istnieją lub całkiem podług nowych programów urządzone zostały. Lugdun, Dijon, Toulouse, Bourges, Limoges, Nicea, Algier, Nancy, Rennes, Rouen, Tours, Poitiers, Montpellier, Roubaix, Lille, Clermont-Ferrand, Amiens, St.-Etienne mają dziś bardzo kwitnące szkoły tego rodzaju. W jednych nauka rysunku zastosowana jest głównie do robót przemysłowych, w innych uczniowie przygotowują się do szkoły narodowéj sztuk pięknych w Paryżu, która, prócz pracowni dla malarzy, rzeźbiarzy, budowniczych i sztycharzy, ma wykłady teoretyczne, mające styczność ze sztuką. Celem uczniów, uczęszczających do téj szkoły, jest osiągnięcie nagrody rzymskiéj (Prix de Rome), przyznawanéj raz na rok jednemu z każdéj sekcyi artyście, przez jury, złożone z profesorów szkoły i członków instytutu Francyi. Artysta uwieńczony wyjeżdża na trzy lub cztery lata do Rzymu, gdzie utrzymywany jest kosztem rządu w Akademii francuskiéj, zajmującéj pałac, zwany Villa-Médicis.

Szkoła politechniczna, należąca do ministerstwa wojny, ma na celu kształcenie oficerów artyleryi i inżynieryi. Jednak uczniowie, wychodzący z niéj z pierwszorzędną promocyją, wstępują do szkoły dróg i mostów lub do szkoły górniczéj, (ministerstwo robót publicznych), gdzie kwalifikują się na inżynierów cywilnych. Szkoła artyleryi i inżynieryi wojskowéj w Fontainebleau i Szkoła piechoty i jazdy w St.-Cyr dostarczają wojsku zdolnych oficerów. Szkoła wyższa wojskowa kształci oficerów sztabu. Szkoła centralna, ulegająca władzy ministra handlu, kształci inżynierów do różnych gałęzi przemysłowych. Podobne do niéj, choć mniéj posunięte pod względem naukowym są szkoły w Châlons i w Angers. Do tegoż ministerstwa należy szkoła marynarki w Brest, szkoły: agronomiczna i leśna, szkoła telegraficzna i inne podrzędniejsze uzupełniają ten rozległy organizm nauczania publicznego we Francyi, pozostający pod władzą i kontrolą rządu. Co się zaś tyczy zakładów wyższych, prywatnych, tych jest kilkanaście, w głównéj-

szych miastach, są one rządzone przez duchownych i noszą nazwę: „Instituts Catholiques.“ Ale uczniowie wszystkich tych zakładów, chcąc otrzymać jakikolwiek dyplom, muszą zdawać egzamina przy fakultetach rządowych.

Ponieważ potrąciliśmy tu o zakłady prywatne, przeto nie od rzeczy będzie obszerniejszą o nich podać wiadomość, raz dla tego, że w ustroju szkoły francuskiéj zupełnie odrębną stanowią całość; a powtóre, że zachowanie się rządu, odnośnie do szkół początkowych téj kategoryi, rzuciło ostatnimi czasy ogromne światło na cel, do którego z pogwałceniem najkardynalniejszych praw konstytucyjnych dąży, zostające obecnie u steru władzy radykalne stronnictwo.

Prawodawstwo otoczyło szkoły prywatne pewnymi warunkami, bez których nie wolno otworzyć żadnego zakładu naukowego. Nikt nie może założyć szkoły macierzyńskiéj (École maternelle), czyli ochrony, nie mając przynajmniéj 21 lat i nie będąc opatrzonym odpowiednim dyplomem. Co się tyczy administracyjnych formalności, trzeba zrobić podanie do burmistrza gminy, do prefekta i prokuratora, wskazać lokal, gdzie się ma zamiar szkołę założyć i opisać bieg swego życia podczas ostatnich dziesięciu lat. Podanie to wywieszone jest przez miesiąc cały na murach ratusza, a jeżeli nikt się temu nie sprzeciwia, szkoła po upływie miesiąca otwartą być może. W razie opozycyi ze strony prefekta rada departamentowa, lub rada wyższa w ministeryjum ostateczny wyrok w téj mierze wydaje. Występki karane wyrokiem sądowym są naturalną przeszkodą do otwierania wszelkich prywatnych zakładów naukowych. Tym samym, mniéj więcéj, warunkom podlegają osoby, życzące sobie założyć szkołę początkową (École primaire) męską lub żeńską. Prócz stosownego dyplomu rząd wymaga pewnych rękojmi moralności, a w niektórych razach i praktyki pedagogicznéj. Gdy idzie o założenie internatu, wiek przepisany posuwa się do lat 25-u i prócz tego trzeba mieć przynajmniéj 5 lat praktyki w jakiejkolwiek szkole początkowéj.

„Od ogłoszenia prawa z 16-go czerwca 1881 r. były w rzeczywistości dwie kategoryje szkół wolnych: świeckie i duchowne. Ostatnie, utrzymywane przez t. z. kongreganistów (po większéj części braci szkół chrześcijańskich), stanowiły prawie $^3/_4$ ogólnéj liczby szkół wolnych. Od chwili bowiem, gdy rząd rzeczypospolitéj szkołom początkowym państwowym, zaczął nadawać bezwyznaniowy charakter, komitety katolickie, idąc za wskazówką komitetu głównego paryskiego, zaczęły otwierać szkoły prywatne, w tych zwłaszcza miejscowościach, gdzie istniały lub powstawały szkoły rządowe. Chciano tym sposobem neutralizować ich wpływ na ludność. Jak zaś wśród pracujących klas szkoły te budziły zaufanie i jak szybko rozwijały się w całéj Francyi, można powziąć wyobrażenie z raportu złożonego w r. 1885 ministrowi oświaty przez dyrektora szkół początkowych, z którego okazuje się, iż do r. 1884 liczono ich 9,782 z 851,592 obojéj płci uczniami, oraz 1,908 ochron z 182,500 wychowańcami. Pierwszemi kierowało 5,829 braci kongreganistów, drugiemi 25,338 zakonnic. Budżet roczny utrzymania tych zakładów, na które się parafije składały, wynosił w ostatnim roku 15,050,000 franków. Nic też dziwnego, iż rząd, z doktrynerów bezwyznaniowych złożony, zaniepokoił się tak szybkim wzrostem szkół katolickich i że, bądź co bądź, ich rozwojowi zamierzył położyć tamę. Przecież usunąć ze szkół prywatnych duchowieństwo, gdy na ich zakładanie prawo pozwalało bez wyjątku każdemu, kto tylko pod względem wyma-

ganych kwalifikacyj w zupełności czynił zadość ustawie, nie było rzeczą zbyt łatwą. Sprzeciwiało się to kardynalnéj, republikańskiéj zasadzie, uświęconéj przez konstytucyją z r. 1791, która „dopuszczanie do godności i urzędów uznaje za prawo przyrodzone wszystkich wogóle obywateli, bez innych wyróżnień nad te, jakie daje uzdolnienie i cnota.“ Że jednak konstytucyja z r. 1848, potwierdzając powyższą zasadę, wprowadziła co do tego pewne ograniczenia przez dodanie zastrzeżenia: „stosownie do warunków, jakie będą ustanowione przez prawo“; przeto minister oświaty Goblet, uchwyciwszy się go oburącz, ukuł projekt do prawa, które po dość długich i burzliwych rozprawach, ostatecznie przez senat w marcu 1880 roku uchwalone zostało. Artykuł 7-go tego prawa opiewa: „Każda gmina obowiązaną jest utrzymywać przynajmniéj jednę szkołę publiczną. Art. 17-ty. We wszystkich szkołach nauczanie powierza się wyłącznie osobom świeckim. Art. 21 nadaje prefektom prawo nominowania nauczycieli; nakoniec art. 50 usuwa księży z dozorów szkolnych. Tym sposobem ze wszystkich szkół usunięto duchowieństwo, wyjmując 31,167 osób z pod prawa, które, poczynając od r. 1791 wszystkie konstytucyje zapewniały każdemu bez wyjątku obywatelowi Francyi. Jakich zaś, przy wprowadzeniu tego prawa do szkół, dopuszczano się gwałtów, to o tém z tamtoczesnych pism codziennych można powziąć wyobrażenie. Od téj chwili szkoły początkowe wolne, z oblicza Francyi znikają; zwykle bowiem założenie w jakiéjś miejscowości szkoły rządowéj pociąga za sobą zamknięcie szkoły świeckiéj wolnéj.“ (Od Red.) W niektórych departamentach, zwłaszcza gdzie ludność jest gęsta i zamożna, szkoły prywatne początkowe są jeszcze dość liczne i kwitnące. Przeszło 200 takowych jest w następujących departamentach: Bouches-du-Rhône, Gard, Haute-Garonne, Gironde, Hérault, Isère, Loire-Inférieure, Nord, Pas-de-Calais, Rhône, Saône-et-Loire, Seine, Seine-Inférieure, Seine-et-Oise. Przeciwnie w innych departamentach prawie ich wcale niéma. Wogóle można powiedzieć, że w okolicach pokrytych górami, lub na rozległych płaszczyznach, gdzie ludność rzadka i uboga, szkoły początkowe z inicyjatywy prywatnéj długo się utrzymać nie mogą. Kto chce otworzyć zakład naukowy średni (Etablissement d'enseignement secondaire), powinien mieć najmniéj 25 lat, dyplom baccalaureat'u, oznajmić swój zamiar inspektorowi akademii, złożyć metrykę, świadectwo 5-letniéj praktyki nauczycielskiéj w zakładach średnich rządowych lub prywatnych, plan lokalu, mającéj się otworzyć szkoły i program nauczania. Zakładom prywatnym téj kategoryi nie wolno dawać nazwy Lycée ani Collège. Profesorowie, wydaleni ze szkół rządowych, nie mają prawa otwierać żadnych prywatnych zakładów naukowych. Podobnym przepisom administracyjnym podlega otworzenie pensyjonatu żeńskiego, z tą jednak różnicą, że wiek obniżony jest do lat 21, że trzeba podać najwyższą liczbę uczennic i listę szczegółową nauczycieli lub nauczycielek zakładu. Statystyka szkół średnich prywatnych do dziś dnia jest jeszcze niepewna i źle określona. Założone ostatniémi laty gimnazyja żeńskie (Lycée de jeunes filles), gdzie rząd wprowadził nową metodę i zupełnie nowe programy, nie wszędzie się przyjęły i bynajmniéj nie zagroziły istnieniu prywatnach téj kategoryi zakładów. Wychowanie klasztorne dziewcząt głęboko jest we Francyi zakorzenione. Rodzice obawiają się jeszcze po większéj części powierzać swe córki nauczycielkom, wychowanym poza obrębem katolickiego kościoła i systemowi nauczania sprzecznemu z wiekowymi zwyczajami i oby-

czajami narodu. Klasztory żeńskie liczą dotąd i długie lata jeszcze liczyć będą najwięcéj uczennic średniéj i wyższéj warstwy ludności. Uczennice klasztorów Sacré-coeur lub Couvent des Oiseaux w Paryżu uchodzą za najlepiéj wychowane i wykształcone dziewczęta. Kto nie będąc członkiem legii honorowéj, nie może oddać swych córek do zakładu specyjalnego w St. Denis, w Ecouen, Loges (St. Germain), umieszcza je najczęściéj w jednym z wyżéj wymienionych klasztorów, albo w filijalnych zakładach na prowincyi. Najwięcéj ich jest w zachodniéj i w południowéj Francyi. Pensyjonaty świeckie dla panien mają także, w główniejszych miastach, niemałe powodzenie; niektóre nawet ostatniémi laty znacznie się podniosły, bo zapewniły sobie udział zdolnych profesorów uniwersytetu i starannie do egzaminów przygotowują. Wyższe wykształcenie klasztorne żeńskie nosi na sobie prócz religijnéj, więcéj artystyczną, niżeli naukową i utylitarną cechę. Naturalną jest rzeczą, że nauka religii bardzo ważne tu zajmuje miejsce; muzyka i rysunek stanowią również, i słusznie jednę, z główniejszych części programu; ale za to nauki ścisłe i przyrodnicze zanadto są zaniedbane. Wogóle wykształcenie kobiet we Francyi bardzo wiele do życzenia pozostawia. Powoli jednak Francuzi przychodzą do tego przekonania, że kobieta, aby zajęła należne jéj stanowisko, potrzebuje więcéj umysł swój rozwinąć. Coraz też więcéj panien ciśnie się do zawodu nauczycielskiego, w którym znajdują i poważanie i chlubny sposób utrzymania. Seminaryja (szkoły normalne) i licea żeńskie do tego postępu najwięcéj się przyczyniły. Zakłady prywatne tak klasztorne, jak i świeckie, zachowując przeważnie religijny charakter, muszą się stosować do nowych wymagań programów rządowych, gdyżby inaczéj upadły. Szkoły prywatne wyższe, które od 1875 do 1880 r. prawie zupełną cieszyły się autonomiją, muszą się stosować obecnie do różnych przepisów, które określone zostały prawem 18-go marca 1880 r. i późniejszymi dekretami prezesa rzeczypospolitéj. Na mocy tego prawa każdy Francuz liczący lat 25 wieku i używający praw cywilnych, a posiadający odpowiedni dyplom uniwersytecki, jakotéż stowarzyszenia legalnie zawiązane mogą otworzyć kursa wyższe lub wydziały. Zakłady powinny mieć zarząd złożony najmniéj z trzech osób. Zarządzający składają przedewszystkiém w ręce rektora lub inspektora akademii deklaracyją z wymienieniem swych nazwisk, miejsca zakładu, z opisem lokalu i z programem dokładnym kursów, który zresztą co rok, wraz z listą profesorów, przedstawionym być musi. Deklaracyja ta, ogłoszona w ratuszu i w kancelaryi akademii, powinna być potwierdzoną przez prokuratora. Zakłady prywatne wyższe mogą przybrać nazwę wydziałów literatury, nauk, prawa, medycyny, pod tym jednak warunkiem, że liczyć będą tylu profesorów, opatrzonych stopniem doktorskim, ilu ich jest w najmniejszym z fakultetów rządowych. Nie mają jednak w żadnym razie prawa nazywać się uniwersytetem, a zaświadczenia, jakie studentom wydają, nie mogą przybierać nazwy dyplomów, przyznawanych przez fakultety rządowe. Prócz tego prawodawca zastrzegł sobie inne rękojmie, tyczące się organizacyi wykładów każdego przedmiotu. Tak np. wydział literacki powinien mieć sale, mogące pomieścić w sobie najmniéj stu uczących się i osobną biblijotekę; wydziały zaś umiejętności odpowiednie laboratoryja fizyki i chemii, a fakultety medyczne, sale anatomiczne: szpital, szkoły aptekarskie i ogród botaniczny. W mowie będące szkoły tylko na mocy osobnego prawa, jako zakłady użyteczności publicznéj, uznane być mogą.

Wyżej wymienione prawo 18-go marca 1880 r. sparaliżowało rozwój wyższych zakładów prywatnych. Uniwersytety katolickie (Universités catholiques) w Paryżu, w Lugdunie, w Lille, założone na mocy liberalnego prawa 12 lipca 1875 r., chociaż zupełnie nie upadły, nie dają jednak ani liczbą studentów, ani powagą profesorów, ani doskonałością metody, żadnych oznak żywotności. Ich program naukowy oparty na dogmatach religijnych, tylko pozornie różni się od programu wydziałów rządowych. Fundament inny, ale budynek ten sam; profesorowie bowiem są po większéj części wychowańcami tychże fakultetów, a uczniowie ich muszą pracować w kierunku przez programy rządowe wskazanym, aby zdobyć dyplom rządowy, bez któregoby im wrota do zawodów liberalnych zupełnie zamknięte były. Studenci fakultetów katolickich należą przeważnie do warstw, które, nie mogąc się z obecnym porządkiem rzeczy pogodzić, podtrzymują swym wpływem i groszem te instytucyje,

Rzecz tę zakończymy krótką wzmianką o formalnościach wymaganych od cudzoziemców, którzy chcą poświęcać się nauczaniu we Francyi. Aby otrzymać jakąkolwiek posadę, w jakimkolwiek zakładzie naukowym do rządu należącym, trzeba przedewszystkiém postarać się o naturalizacyją. Cudzoziemiec, życzący sobie założyć szkołę początkową lub średnią, albo pełnić w niéj obowiązki profesora, powinien prosić poprzednio o przyznanie mu praw cywilnych, potém o pozwolenie ministra oświaty, który pozwolenie to udzielić może tylko z zezwoleniem rady wyższéj. Na poparcie téj ostatniéj prośby należy załączyć, prócz dekretu przyznającego prawa cywilne: notę, wymieniającą miejscowości, które podczas ostatnich dziesięciu lat cudzoziemiec zamieszkiwał, zatrudnienia, którym się poświęcał, potwierdzoną przez władze własnego kraju lub władze francuskie, oraz odpowiedni dyplom naukowy.

Cudzoziemiec, zamierzający otworzyć zakład naukowy wyłącznie dla cudzoziemców przeznaczony, może być uwolnionym od dyplomu przez ministra, po uznaniu rady wyższéj. Dyplom może również nie być wymaganym od cudzoziemca, który się odznaczył ważną pracą na polu naukowém lub literackiém. Minister oświaty może wreszcie, po upoważnieniu rady wyższéj, uznać dyplom zagraniczny za równający się dyplomowi krajowemu.

Literatura. l'Instruction Publique en France avant la Révolution. — Duruy: l'Instruction publique et la Révolution.—Bréal: Quelques mots sur l'Instruction publique en France.—Id: Quatre ans de réformes (Rev. littér. 1884). — Duruy: La réforme de l'enseignement supérieur (Revue des Deux mondes. 1855).—Renan: l'Instruction supérieure en France, son histoire et son avenir (R. des Deux-M., 1864). — Lavisse: Universités allemandes et universités françaises (R. des Deux-M., 1885). — Mortimer d'Ocagne: Les grandes Écoles des France.—Bersot: Trois lettres sur l'enseignement. — Simon. L'école.— Id. La réforme de l'Enseignement secondaire. — Dubarle: Histoire de l'Université de Paris.—Francklin. La Sorbonne.—Revue internationale de l'enseignement 1881—85.—Revue des enseignements secondaire et supérieur 1882, 83, 84, 85. Passim.

Fl. Trawiński.

Frączkiewicz, Augustyn, doktór filozofii, matematyk, urodził się 19-go lipca, 1796 roku, w miasteczku Kurozwękach, w b. województwie krakowskiem, z rodziców religii rzymsko-katolickiéj, stanu mieszczańskiego. Otrzymawszy nauki początkowe w domu rodziców, posłany był naprzód do szkoły normalnéj

w Staszowie dla nauczenia się tamże, między innymi, języka niemieckiego, a następnie w roku 1807 do ówczesnego gimnazyjum kieleckiego, które w ciągu lat 7-u ukończył. W roku 1815 celem wykształcenia się w matematyce, udał się do Krakowa na uniwersytet i tam, sposobiąc się do przyszłego powołania przez lat cztery, uzyskał świadectwo z postępem celującym ze wszystkich przedmiotów matematyki i fizyki na wydziale filozoficznym wykładanych. Wydział ten, oceniając zdolności jego w matematyce, już w czwartym roku studyjów powierzył mu wykłady matematyki elementarnéj w uniwersytecie; szybko więc, bo w 21-ym roku życia zaczął pracować w zawodzie profesorskim, w którém zostawał, z niewielkiemi przerwami do roku 1869, zatém prawie przez pół wieku swego życia. W r. 1819 przeniósł się do szkoły wojewódzkiéj w Kielcach, gdzie z upoważnienia Komisyi rządowéj wyznań religijnych i oświecenia publicznego, wykładał przez rok jeden matematykę, jako zastępca nauczyciela; poczém powrócił do Krakowa i tam wykładał matematykę w trzech wyższych klasach liceum św. Anny, przez rok szkolny 1820/1; następnie, otrzymawszy drogą konkursu patent na aktualnego profesora matematyki przy wspomnionéj szkole, pełnił te obowiązki przez lat trzy, to jest do roku 1824/5. W roku 1825 z upoważnienia rządu rzeczypospolitéj krakowskiéj odbył swoim kosztem podróż naukową za granicą. Przebywał głównie w Paryżu, gdzie podówczas nauki matematyczne miały gienijalnych przedstawicieli, zbliżył się do znakomitego matematyka Cauchy'ego, z którym zawiązane stosunki długo później utrzymywał. Po powrocie do Krakowa w październiku 1826 roku, objął tamże dawniejsze obowiązki profesora w liceum św. Anny, a w roku 1828, po napisaniu rozprawy p. t.: „Demonstratio formulae differentialis a A. Cauchy inventae determinandis summis serierum inservientis, cui subjunguntur quatuor propositiones geometricae," otrzymał stopień doktora filozofii. W skutek ogłoszonego konkursu przez uniwersytet Aleksandryjski w Warszawie, na mocy rozprawy o metodzie nauczania matematyki wyższéj, powołany został w r. 1828/9 przez Komisyją wyznań religijnych i oświecenia publicznego na profesora stałego algiebry i rachunku wyższego, a lubo wkrótce podwoje tego przybytku nauki zamknęły się na długo, Frączkiewicz nie opuścił Warszawy. W roku 1834 mianowany został profesorem gimnazyjum gubernijalnego i adjunktem obserwatoryjum astronomicznego, daléj w roku 1835 dodatkowo członkiem komitetu egzaminacyjnego, w następnym zaś profesorem matematyki czystéj, w tak zwanych „kursach dodatkowych," w którym to zakładzie pozostał i po jego zamianie na „kursa pedagogiczne," pełniąc jednocześnie obowiązki inspektora tych kursów do roku 1842. W roku 1853 podał się do emerytury i jako emeryt poświęcał się z całém zamiłowaniem pracom matematycznym, śledząc pilnie wszelkie postępy tych nauk za granicą. Z chwilą otwarcia w r. 1862 Szkoły głównéj w Warszawie, Frączkiewicz zaproszony został przez Komisyją oświecenia na profesora czystéj matematyki w tym zakładzie i dziekana wydziału matematyczno-fizycznego. Po upływie dwóch lat uwolnił się od obowiązków dziekana, pozostał jednak profesorem, aż do czasu zamiany Szkoły głównéj na Uniwersytet warszawski w r. 1869, poczém wystąpił ostatecznie ze służby.

W pierwszym roku otwarcia Szkoły głównéj wykładał na I-ém kursie algiebrę wyższą, w drugim na kursie II-gim rachunek różniczkowy i początki całkowego, w następnych latach na kursie III-cim i IV-ém aż do zwinięcia Szkoły głó-

wnéj części specyjalne rachunku całkowego, rachunek różnic i waryjacyjny. Działalność piśmiennicza Frączkiewicza nie była tak rozległą, jak nauczycielska. Frączkiewiczowi szło nietyle o nauczanie, ile o kształcenie młodzieży na dobrych nauczycieli. Wykład jego odznaczał się nadzwyczajną jasnością i ścisłém przedstawieniem przedmiotu. Na lekcyjach uwaga młodzieży nie słabła i nie nużyła się, pomimo że lekcyje były dwugodzinne, które Frączkiewicz znacznie przedłużał. Nie istniał dla niego dzwonek, oznajmiający, że czas obowiązkowéj pracy upłynął, nie troszczył się, gdy drugi raz dzwoniono, lecz pochylony przy tablicy, klęcząc na ziemi, gdy miejsca brakło, wypisywał długie szeregi wzorów matematycznych, zwracając się od czasu do czasu do słuchaczy z zapytaniami, czy go rozumieją; a gdy z wyrazu ich twarzy oceniał, że go nie dobrze pojmują, powtarzał toż samo powoli, z naciskiem na ważniejsze wyrażenia, dowodząc nieraz tych samych prawd matematycznych różnemi metodami. W wykładzie troszczył się bardzo, by piękne wyrobione słownictwo matematyczne polskie przechowało się bez skazy; to też wykład jego był tego rodzaju, że notatki z niego robione można było bezpośrednio dawać do druku. Młodzieńczą świeżość umysłu zachował do schyłku życia i prawie w zupełnéj samotności pracował w swym przedmiocie do chwili, kiedy w dniu 31-ym grudnia 1883 roku zamknął powieki nazawsze. Jedném słowem Frączkiewicz należał do najpierwszych pedagogów, jakich kraj nasz kiedykolwiek wydał, żył tylko w szkole i dla szkoły. Był on człowiekiem nieposzlakowanéj prawości, brzydził się karyjerowiczami, interesował się wszystkiém, ale w żadnéj pracy społecznéj, poza obręb szkolnictwa wychodzącéj, nie przyjmował udziału. Poprzestając na swém skromném uposażeniu, żył tylko myślą spełnienia swych obowiązków, a jedyną osobistą jego dumą i rozkoszą serca było przeświadczenie, że spełniał obowiązki, jak mógł i jak umiał. Jedynymi towarzyszami resztek jego życia byli uczniowie, których zawsze bardzo życzliwie przyjmował, opowiadając wspomnienia z lat ubiegłych i zawsze troszczył się ich losem. Posiadając ciągle skromne uposażenie, przywykł też i do skromnego życia, tak, że gdy przyszedł do tego, że pobierał w Szkole głównéj pensyi 10,000 złp.; życie jego skromne w niczém się nie zmieniło, oszczędzał się na każdym kroku, chociaż nieraz, jak się z papierów po nim pozostałych okazało, udzielał dość znacznie stosunkowo do swego uposażenia, wsparcia i zapomogi. Wszystkim też zalecał zasady oszczędności, które stosując do siebie, pozostawił dość znaczną fortunę, bo przeszło 90,000 rubli wynoszącą. Miał zamiar cały swój majątek zapisać Akademii umiejętności w Krakowie, jako fundusz dla pracujących specyjalnie na polu matematyki, nosił się z myślą zrobienia odpowiedniego własnoręcznego testamentu; w tym celu jeden z uczniów przygotował mu wzór odpowiedni. Czy jednak testament napisał, czy też nie, tego przesądzać nie można. Po śmierci bowiem Frączkiewicza, nie znaleziono nietylko testamentu, ale i projektów, które mu przez ucznia przygotowane zostały.

Działalność piśmiennicza Frączkiewicza nie była zbyt rozległa. Prace drukiem przez niego ogłoszone, prócz rozprawy doktorskiéj, powyżéj przytoczonéj, są następujące: 1) „Dowody różnych podań z trygonometryi płaskiéj i gieometryi elementarnéj, wraz z krótką uwagą nad pewném rozwinięciem potęgi dwumianu“ (Kraków, 1827), umieszczone także w t. XII Roczników Towarzystwa naukowego krakowskiego, str. 151—237. „2) Dwa wyjątki z rozprawy o czworościanie“ (Rocznik

tow. kr. T. XV, str. 123—144). 3) „O gnomonice analitycznéj“ przez A. F., Kraków, 1819. 4) „Dowód twierdzenia Legendre'a o pierwiastkach wymiernych w równaniu stopnia 3-go“ (Pamiętnik warszawski umiejętności czystych i stosowanych 1829, t. I, str. 362—364.) 5) „Rozwiązanie zagadnienia gieometrycznego, podanego w piśmie Georgone'a“ (tamże str. 364—369). 6) „O twierdzeniu Eulera, tyczącém się wielościanów“ (tamże t. III, str. 238—245). 7) „Kilka nowych twierdzeń o kołach stycznych do wszystkich boków trójkąta“ (tamże t. III, str. 341—350). 8) „Obserwacyje zorzy północnéj czynione w Warszawie, 1842 roku.“ 9) „Dowody kilku podań gieometrycznych“ („Biblijoteka warszawska, w 1844). 10) „Zdanie o dziełku: Klucz do objaśnienia praktyczno-arytmetycznych tablic Gurlandau, Odesa, 1845“ (Bibl. warsz., tom III, str. 119—132). 11) „Prostszy dowód pewnego sposobu wymierzania linii zewsząd nieprzystępnéj (Bibl. warsz. t. II, str. 515). 12) „O wykreśleniu kwadratu danemu kołu blisko równoważnego, podaném przez Willicha i dwóch sposobach, jak się zdaje nieznanych, którymiby naodwrót można nakreślić koło danemu kwadratowi blisko równoważne“ (tamże, str. 779). 13) „O pewnym wzorze na bryłowatość graniastosłupa ściętego, podanym przez profesora Grunerta za nowy“ (tamże, t. IV, str. 235). 14) „O najprostszym sposobie wynajdywania średniéj gieometrycznie proporcyjonalnéj między dwiema linijami danemi, wyznaczeniu pewnych punktów ellipsy, tudzież o wzorach na powierzchnią pasa kulistego i na objętość niektórych brył obrotowych“ (Bibl. warsz., 1860, str. 229). 15) „Do redakcyi Biblijoteki warszawskiéj: o obliczaniu miąższości drzewa „(Bibl warsz., 1855, str. 615). Oprócz tych prac Frączkiewicz ogłaszał drukiem w roku 1835—1836 obserwacyje meteorologiczne w Dzienniku głównych dostrzeżeń meteorologicznych, jakie uskuteczniał w tymże czasie pod nieobecność dyrektora Obserwatoryjum.

W roku 1850 Frączkiewicz zaproszony przez kuratora okręgu naukowego warszawskiego do ocenienia, o ile stan nauczycielski jest ciężarem dla stowarzyszenia emerytalnego, w obszernéj rozprawie, popartéj dowodami matematycznymi, wykazał trudności zmniejszenia lat służby dla nauczycieli bez dodatkowych opłat ze strony rządu. Praca ta odznacza się nadzwyczajną sumiennością i dokładnością, z jaką stosował rachunek prawdopodobieństwa do wyników dotyczących emerytur. Z rękopismów, jakie pozostali spadkobiercy po Frączkiewiczu udzielili jednemu z uczniów, niewiele okazało się materyjałów, któreby się kwalifikowały do druku. Są to prace po części dzisiaj przestarzałe, przytém wiele jest prac niedokończonych, skutkiem tego przedstawia się wiele trudności, aby z nich jakąkolwiek można było drukiem ogłosić. Najważniejszą jego spuścizną naukową są rękopisma, dotyczące wykładów prowadzonych w Szkole głównéj, tudzież rozprawa (także niekompletna), dotycząca obliczania objętości rozmaitych brył, utworzonych obieganiem linii prostéj po dwóch krzywych zamkniętych.

A. Czajewicz.

Fredro Andrzéj-Maksymilijan, najwydatniejszy rzecznik „wolności“ polskiéj w tym kształcie, w jakim się ona od pierwszego bezkrólewia ukazywać zaczawszy, w ciągu wieku XVII-go ustaliła, zajmuje w dziejach pedagogiki naszéj stanowisko wprost przeciwne politycznemu, gdyż jest zwolennikiem surowéj karności rodzinnéj, pod którą wychowańcy trzymani być winni. Ten mąż stanu, co

wraz z całą szlachtą tak się obawiał mary rządu absolutnego i stąd nie chciał widzieć w kraju ani wojsk stałych, ani twierdz, ani bogatego skarbu publicznego; ten, co nawet w wymierze sprawiedliwości radził miękkość i zwłokę, ażeby ludzi możnych nie pchnąć do rokoszu: w sprawie wychowania stawia powagę ojca (parentis authoritas) ponad wszelkie inne względy i z naciskiem nadzwyczajnym ostrzega rodziców, ażeby żartem nawet nie dopuszczali synów do poufałości, chociażby ci wynieśli się politycznie do najwyższych dostojeństw; owszem zaleca powielokrotnie, iżby rodzice, wpajając w dzieci zasadę uszanowania dla siebie, nie szczędzili im nigdy napomnień czyto sami, czyto przez przyjaciół, czyto przez dworzan (clientes) wypróbowanéj wierności. Stąd też pochodzi jego rada, ażeby rodzice unikali zbyt częstego zetknięcia się z dziećmi, mianowicie w żartach, zabawach i w gorętszych rozprawach, a nawet żeby naumyślnie rodzice wiekowi od dzieci dorosłych usuwali się nietylko co do rozmowy, ale nawet co do pobytu w domu, a to dla ochronienia powagi swojéj i zachowania miłości aż do ostatniéj chwili życia. „Ciężką bowiem jest rzeczą, powiada, ustawiczne uszanowanie; przerodzić się może najprzód w obawę, a potém powoli, w nienawiść. Lepiéj więc zrobi roztropny ojciec umykając dzieciom swéj obecności, niżby one swéj miłości jeszcze umknąć mieli“ (Recte sic habentur liberi). Taka sprzeczność między politycznym a pedagogicznym poglądem u tego samego człowieka łatwo wyjaśnić się daje. Kto władzę wykonawczą w państwie rozluźniał, ten musiał ją w rodzinie w całéj sile utrzymać, gdyż inaczéj całość narodowa rozpadłaby się na drobne atomy. Przez karność domową ocalało się przynajmniéj politykę rodzin poszczególnych, gdy się robiło straszny wyłom w budowie państwowéj przez osłabienie karności publicznéj; za jéj powodem tracił ogół narodu na znaczeniu politycznem, zyskiwały natomiast możne rody.

Fredro pochodził z rodziny, która już w początkach XV-go wieku znaczne piastowała godności, lubo w skutek licznego rozradzania się nigdy nie doszła do wielkich bogactw, a tém samém do przeważnego wpływu na sprawy państwa. Ojciec naszego Fredry, Jerzy, był stolnikiem przemyskim; o działalności jego politycznéj nic nie wiemy, tak samo, jak o trybie wychowania i wykształcenia jego syna, urodzonego około r. 1620. Dopiero w r. 1648 spotykamy Andrzeja-Maksymilijana na sejmie elekcyjnym, gromiącego rozterki wewnętrzne wśród grozy wojny kozackiéj. W roku następnym widzimy go pod Zborowem na czele kilku chorągwi, które z własnych uzbroił funduszów; w r. 1651 pod Beresteczkiem. W roku 1652, jako stolnik lwowski, był marszałkiem sejmu zerwanego przez Sicińskiego; w 1653 otrzymał kasztelaniją lwowską; w 1677 został wojewodą podolskim; umarł r. 1679. Jako obrońca swobód szlacheckich wielką się cieszył popularnością, słynął z nauki wielostronnéj; w przesadnéj mowie, naówczas popłacającéj, zwano go Tacytem polskim. Napisał kilka dzieł i mnóstwo rozprawek, przeważnie w języku łacińskim; rozważał wszystko z punktu widzenia politycznego, zarówno historyją, jak sztukę wojskową, wymowę, etykę i wychowanie. Nie wyliczając tu całego szeregu tych utworów, wymieniam jedynie te, które się do pedagogiki ogólnéj i dydaktyki odnoszą. Najważniejszą, bo najszczegółowiéj przedstawiającą poglądy wychowawcze Fredry, jest rozprawka p. n.: „Recte sic habentur liberi“ pomieszczona wśród Miscellaneów, dodanych do traktatu o wymowie. Na drugiém miejscu postawić należy instrukcyją daną synom: Jerzemu-Bogusławowi i Janowi-Pio-

trowi-Pawłowi p. n.: „Methodus lectionum filiis suis instruendis praescripta“; znajduje się ona jako 6-ty artykuł w zbiorku: „Scriptorum seu togae et belli notationum fragmenta“ (w wydaniu gdańskiém z r. 1660, str. 192 do 213). Pomniejszego znaczenia są rozprawki w tychże Fragmentach zawarte: „Lineamenta humanae mentis“ (str. 226—232) i „Librorum legendorum ratio“ (str. 300—305). Luźne myśli wychowawcze znaleść można we wszystkich dziełach Fredry, a szczególniej w „Monita politico-moralia“ i w „Przysłowiach mów potocznych.“ Dziełem dydaktycznem Fredry jest obszerny traktat o wymowie p. t.: „Vir consilii, monitis ethicorum nec non prudentiae civilis, praeludente apparatus oratorii copia ad civiliter dicendum instructus“ (wydany po śmierci autora we Lwowie, w drukarni kolegijum jezuickiego, 1730 r., str. 459, nie licząc obszernego wstępu nieliczbowanego, oraz innych rozpraw do dzieła tego dołączonych).

Żadnego systematycznego wykładu poglądów wychowawczych Fredro nie zostawił; umysł jego skłonny był do ciągłego rozpraszania się i dlatego lubił wygłaszać aforyzmy tylko, z których potrzeba sobie układać całość zapatrywania. Z takiego usposobienia wypadło, że lubo Fredro wypowiedział wiele zdań psychologicznych, to związku ich ze sprawą wychowania wcale nie uwydatnił; idą one luzem obok siebie, nie wpływając na się wzajemnie; dlatego rady jego mają charakter zupełnie empiryczny. Tak np. rozum ludzki według Fredry składa się z 4-ch części: 1) z uzdolnienia przyrodzonego (ingenium), które odznacza się wynalazczością, subtelnością, zdolnością pojmowania i kształcenia się; 2) z biegłości, pochodzącej częścią z doświadczenia, częścią z ćwiczenia; 3) z rozsądku, umiejącego odróżnić prawdę od fałszu, złe od dobrego, niemożliwość od możliwości; 4) z miary (moderamen), wynikającéj z owładnięcia wszystkich pożądliwości i kierowania się zasadą cnoty. W dziele o wymowie (Vir consilii) wyróżnia Fredro 3 części duszy rozumnéj (anima rationalis): 1) pamięć, 2) rozum, 3) wolę; ale i ten podział nie jest u niego zużytkowany pod względem pedagogicznym. Ale autor opisawszy te części rozumu i wskazawszy ich wagę i znaczenie, bynajmniéj się nie trzyma tego podziału w rozpatrywaniu kwestyj wychowania i nauczania. Podobnież w traktacie o wymowie bardzo obszerny ustęp (str. 109—248) poświęca, na wzór Arystotelesa, rozważaniu wzruszeń duszy czyli afektów, mówiąc szczegółowo o gniewie i łagodności o miłości czyli przyjaźni i nienawiści czyli nieprzyjaźni, o strachu, o ufności w siebie, śmiałości i nadziei, o wstydliwości i bezwstydzie, o chęci szkodzenia i wszystkich z niéj wypływających stosunkach; ale po opisaniu tém znajdujemy tę tylko pedagogiczną uwagę, że na owe afekta w stanie ich najwyższego natężenia oddziaływać ze skutkiem niepodobna i potrzeba czekać, aż się one same osłabią i ochłoną; służy to za wskazówkę dla mówcy, ale przystosowania téj saméj prawdy do wychowania dzieci napróżnobyśmy szukali w rozprawach ściśle pedagogicznych naszego autora. Wobec takiego stanu materyjału, jakiego nam dostarczają pisma Fredry, niepodobna oczywiście myśleć o takiém zobrazowaniu poglądów jego, któreby dawało odpowiedź na wszystkie ważniejsze pytania wychowawcze i któreby wychodziło z jakichś teoretycznych zasad; ale poprzestać trzeba na zebraniu w pewne grupy tego, co jest rozproszone w poszczególnych rozprawach.

Na początku dzieła swego o sztuce wojskowéj „Militaria“ kładzie Fredro po wyliczeniu warunków potęgi państwa, wychowanie na pierwszém miejscu i tém,

składa dowód trafnego i głębokiego pojęcia ważności tego czynnika społecznego. Wychowanie to, jak wynika ze wszystkich pism autora, ma polegać na religii, na wpojeniu w wychowańca przedewszystkiém bojaźni bożéj, na wszczepieniu w jego umysł tego przekonania, iż bez pomocy Boga nic się nie dzieje i że bojącemu się Boga wszystko idzie po myśli. Z religijném wychowaniem połączyć należy jaknajściślej moralne. Przy każdém zajęciu dziecka znajdować się winien nadzorca wytrawnéj powagi (spectatae authoritatis censor), wobec którego nie mógłby wychowaniec powiedzieć nic brzydkiego, ani nic nieuczciwego zrobić, lecz w skutek jego napomnień zawsze musiałby dążyć do udoskonalenia moralnego. Nie tylko zatém przy pracy, ale też w czasie odpoczynku i zabawy towarzyszyć powinna wychowańcowi świętobliwość niejaka i wstydliwość, ażeby obyczaje nabrały powagi; niechaj tedy nie przejmuje od innych, niech nie widzi i nie nawyka do spraw złych, nim się dowie, że występki istnieją. Nastaje więc Fredro na „błotne“ obyczaje niektórych dworów swojego czasu (luteos quarundam aularum mores), w których dawniejsza „świętość“ działania i skromność mowy uważana była za dowód zbyt gminnego ugrzecznienia (plebejae nimis urbanitatis actus), wstydliwość za rzecz nienawistną, a unikanie mowy zuchwałéj za strach nieszlachetny. Wskazuje niebezpieczeństwa zebrań ponocnych i pokątnych, unikających i jakby wstydzących się słońca, świadka czynów, lecz potajemnie szukających rozrywki; zebrań, w których zwolennicy czystości obyczajów wystawiani są jak ludzie występni i szkodliwi, a które słabszych pociągnąć mogą swoją mniemaną wyższością i schlebianiem namiętnościom. Z tego powodu zabrania Fredro wychowańcom zabaw „lekkich“ (lusus leves), a zaleca zabawy wojskowe; łuk, bitwa, bieganie, skakanie, jazda konna, robienie nasypów z gliny lub wosku na podobieństwo robót obronnych i obozów: oto pożyteczne rozrywki, do których zresztą chłopcy lgną chętnie. Dobrze też jest, gdy wychowańcy drewnianych jeźdźców i piechotę szykują w pułki, bo tym sposobem dzieci zaprawiają się do dzieł bohaterskich. Niech się przypatrują walce dzikich zwierząt, turniejom na dzidy, ćwiczeniom konnym. Z tego także powodu nie każe Fredro uczyć muzyki, bo „brzydko jest być lutnistą“, nawet panny nie powinny jéj znać, a to dla zachowania nadal „czystości myśli i obyczajów.“ Strzedz należy pilnie, ażeby dzieci nie słyszały wyrazów nieprzystojnych, gdyż rzeczy zaraźliwe samém zetknięciem się szkodzą; jak ludziom wielu, tak dzieciom szczególniéj nietyle pomaga do cnoty znajomość tejże, ile nieznajomość występków i drogi do nich; chęć grzeszenia zawsze jest pogotowiu, ale powstrzymujemy się od złego, gdy nie wiemy, jak je popełnić. Niech więc wychowańcy zdala będą od chłopców kapryśnych i gnuśnych; niech przestają tylko ze szlachetnymi i czystymi, a lepiéj gdy znajdować się będą w towarzystwie osób starszych, bo od dzieci nauczą się tylko rzeczy dziecinnych, a więc bliższych lekkomyślności, gdy za pośrednictwem starców wczas wykształcą się na mężów. Z kobietami często przestawać nie jest rzeczą dla chłopca pożyteczną, gdyż one wpajają zniewieściałość, a żalami swoimi czynią i nauki i nauczyciela przykrymi w oczach ucznia.

Z powyższych twierdzeń Fredry nie należy jednak wyciągać wniosku, iżby chciał wyrobić w wychowańcu usposobienie ponure; bynajmniéj, autor wyróżnia dobrze powagę i czystość obyczajów od dzikości i ponurości; i dlatego silny kładzie nacisk na to, ażeby nauczyciel nie był zrzędą, lecz człowiekiem podniosłego

umysłu, mogącym wskazać wychowańcowi szerokie kręgi życia politycznego. „Orlęta, powiada, nie nauczą się dobrze patrzeć w słońce, jeżeli za nauczyciela będą miały sowę.“ Niech tedy dzieci przysłuchują się uczonym rozmowom, a nawet same stosownie do uzdolnienia, niech sobie wybierają do rozbioru kwestyje, te mianowicie, które się do spraw publicznych odnoszą. Dobrze też jest, gdy już od siódmego roku życia uczestniczą w zjazdach publicznych; niech tedy ojciec prowadzi z sobą chłopca na sejmy, żeby nie rósł w kącie domowym bojaźliwy lub dziki, lecz żeby przywykłszy do światła powszechnego, zbrzydził sobie napóźniéj cień i gnuśną bezczynność. Zbytniéj surowości nie radzi Fredro względem wychowańców używać, gdyż ta pozbawia śmiałości i nie dozwala rozwinąć się umysłowi; ściągnięta brew nauczyciela niech starczy za karę; nagrodą raczéj i pochwałą należy powoływać do cnoty. I bezkarności jednak nie chwali Fredro, bo należy więcéj kochać cnotę wychowańca, niż jego samego, a bezpieczniéj jest nie pochwalić cnoty, niż nie ukarać, a przynajmniéj nie skarcić występku. Przeciążać umysłu nauką nie należy, gdyż ciągła praca rodzi wstręt, a ostrze nawet miecza ustawicznem uderzaniem przytępia się; to więc co mogłoby do nauki zniechęcać, należy oddalać starannie. Dbać o to trzeba, ażeby wychowaniec miał towarzystwo z poczciwych młodzieńców, gdyż przez nie obyczaje jego najlepiéj się ukształcą, boć i dzikie zwierzęta, żyjąc wśród ludzi, łagodnieją. Jeżeli który młodzian ma usposobienie do srogości, daj mu towarzyszów spokojnych i łagodnych; przy dumnym niech będą pokorni, przy zaciętym, lubiący ustępować, przy gniewliwym, wyrozumiali; przy dzikim, towarzyscy, przy skąpym, hojni, przy rozrzutnym, oszczędni; przy gadatliwym, zwięźli, przy smutnym, weseli; przy lekkomyślnym, rozważni: przy próżnym, poważni, przy gnuśnym, czynni, przy sennym, czujni, przy podłym (abjectus), wspaniałomyślni, przy bojaźliwym, odważni, przy płochym, baczni, przy kapryśnym (morosus), łaskawi. Emulacyja, czyli jak Fredro poprostu powiada zazdrość, że ktoś jest chwalony, silnym jest bodźcem udoskonalenia wychowańca. Ojciec strzedz się powinien, żeby wobec syna nie mówił o rzeczach lekkich, gdyż mógłby popaść w lekceważenie. Niekiedy należy dzieci zaniedbywać pod względem ubrania; owszem, można je na czas jakiś oddalić z domu z pod boku rodziców i zostawić je na czas krótki własnemu staraniu, a to dla zbadania usposobienia; a nawet odsunąwszy nieco dyrektora pozwolić, żeby dzieci same sobie radziły i bez obcéj obchodziły się pomocy. Pieniądze niekiedy albo całkowicie od nich usuwać, albo właśnie podsuwać, ażeby zwolna przywykały do dobrego z nimi obchodzenia się. Nie można jednak zostawić ich długo w takiém zaniedbaniu i bez nadzoru, ażeby nie przytłumiać szlachetności, a nie przyzwyczajać do gnuśności, jaką nieraz rodzi niestosowna surowość, lub też przeciwnie, żeby po zwolnieniu wędzidła nie wpadli w swawolę.

Tyle ogólnych myśli Fredry co do wychowania moralnego. Co się tyczy nauczania, nad niém zastanawia się autor szczegółowiéj w różnych pismach swoich, a zwłaszcza w rozprawie: „Recte sic habentur liberi“ i w „Methodus lectionum.“

Nauczanie rozpoczyna Fredro od saméj kołyski. Jest on pierwszym u nas teoretykiem, który zwyczaj swoich czasów podniósł do znaczenia zasady pedagogicznéj. Mówię tu o uczeniu dzieci języków obcych od samego zarania dzieciństwa. Wprawdzie już w książce o wychowaniu królewicza, przypisywanéj Elżbie-

cie, mieliśmy zachętę, żeby wychowaniec uczył się wielu języków obcych, ale było to najprzód przepis wczęści wyjątkowy, bo się odnosił do królewicza, który miał rządzić kilku narodami i być w stosunkach dyplomatycznych z Europą, a powtóre, przepis ten nie wskazywał wyraźnie czasu, kiedy to nauczanie języków miało się rozpocząć. Tymczasem Fredro powiada wprost, że należy się wystarać o mamki i niańki (nutrices) obyczajne i umiejące różne języki, tak, ażeby dziecko na łonie niańki i wśród pieszczot coraz to innéj uczyło się mowy; a jako wzór podaje przez siebie widziane przykłady w Belgii, iż chłopcy naraz kilkoma językami wybornie władali. Gdy już czytać się nauczą, należy im dać książkę Jana Komeńskiego: „Janua linguarum“, wydaną najprzód w Polsce, a potém rozpowszechnioną w innych językach; z niéj nauczą się i rzeczy i słów im odpowiadających, a to nietylko w mowie łacińskiéj, ale też w polskiéj, francuskiéj i niemieckiéj. Co do innych nauk, Fredro przedstawia szczegółowo tylko dwa kursa roczne: 1) kurs historyi gieograficznéj z wykładem form rządu i kwestyjami politycznemi, i 2) kurs architektury wojskowéj obronnéj i zaczepnéj, według wzoru nowszych pisarzy, w połączeniu z wykładem gieometryi linij, powierzchni i brył.

Co do 1-go kursu. Przez 14 pierwszych dni należy objaśniać okazowo (demonstrative) globus ziemski lub mapy świata, „zapoznając potrosze ze stopniami, linijami, kołami, pasami i biegunami, ażeby z ogólnego położenia świata łatwiéj zrozumieć było można podział części świata, zagięcia i kształty mórz, jak niemniéj wzajemne stykanie się krajów, o których będzie mowa w wykładzie historyi.“ Wprawa w kreślenie map przez wychowańca jest zalecana jako bardzo potrzebna. Przez następne trzy miesiące ma być czytana historyja powszechna Justyna ze szczególném uwzględnieniem urządzeń politycznych u Ateńczyków, Lacedemończyków i in. Przez dalsze trzy miesiące czytać się ma historyja rzymska Florusa. Przez resztę roku poznać ma wychowaniec historyją nowszą, a szczególniéj cesarstwa niemieckiego i papiestwa, oraz Hiszpanii, Włoch, Francyi, Anglii, Szwecyi, Danii, Węgier, Czech Moskwy, Turcyi, miast hanzeatyckich, rzeczypospolitéj weneckiéj i zjednoczonéj Belgii, wreszcie Polski. Przy nauce dziejów zaleca Fredro zwracać uwagę na 8 rzeczy: „z korzyścią bowiem każdemu obywatelowi będzie wiedzieć, jakie prawa, traktaty, siły, obyczaje, skarb, jakie dogodności morza i lądu, jakie granice ten lub ów naród posiada, w czém wzrost, a w czém uszczerbek jego leży, ażeby poznać należycie, jaki związki dla nas pożądane i czyjéj nieprzyjaźni się obawiać.“ To stanowić ma przedmiot zajęć szkolnych; prywatnie zaś czytać należy politykę Justa Lipsyjusza, oraz co dwa tygodnie robić wypracowania na temata 24 pytań politycznych, które Fredro podaje, a częściowo i wyjaśnia; wypracowania te mogą być zamieniane na dyjalog pomiędzy dwoma wychowańcami („dialogi adinstar declamabuntur“). Pytania te są wyrazem znanych przekonań politycznych Fredry, utrzymującego, że jak było w ówczesnéj rzeczypospolitéj, było zupełnie dobrze. Z pomiędzy nich zaznaczę tu tylko dwa: w jedném Fredro każe wychowańcowi dowodzić, że nie jest bezpieczną rzeczą chłopów ćwiczyć w sztuce robienia bronią; w drugiém zaś, wyjątkowo sprzeciwiającém się powszechnéj w kraju opinii, że w rzemiośle wojenném te narody mają wyższość, które w piechocie raczéj, niż w jeździe szukają opory.

Co do 2-go kursu. W pierwszym miesiącu nauki każe Fredro przejść wszystkie rodzaje (species) arytmetyki i wprawiać się w liczenie na liczydle (cum sup-

putatione oeconomica per calculos). Przez trzy następne miesiące ma być przedmiotem nauki trygonometryja; daléj przez miesiąc ma się wykładać planimetryja i solidometryja, przyczém wychowaniec ma się nauczyć, jak robić astrolab. Przez pięć miesięcy dalszych należy się uczyć architektury wojennéj. Przez resztę miesięcy młodzież ma się praktycznie wprawiać do piechotnéj służby wojskowéj, ma ustawiać szyki bojowe, strzelać i używać machin oblężniczych. Te przedmioty należą do zajęć szkolnych. Prywatnie mają wychowańcy czytać przez pierwszą połowę roku: Kurcyjusza, Julijusza Cezara, Salustyjusza, Filipa z Comines, a przez drugą, Liwijusza, Polibijusza, Famijana Stradę (de bello Belgico) oraz Historyją polską za Walezego samegoż Fredry. Ponieważ zaś uczenie się dziejów ma u niego przedewszystkiém cel przygotowania wychowańców do życia politycznego, ostrzega, ażeby zastosowując naukę dziejów do wypadków spółczesnych, mieć ciągle na uwadze okoliczności i ludzi i kierować się zawsze roztropnością. Nastaje na to, żeby pisarzom krajowym dawać pierwszeństwo przed obcymi. „Doprawdy dziwić się trzeba, powiada, nastrojowi niektórych umysłów w naszych czasach, kiedy błądząc duchem po obcych instytucyjach i obyczajach, im dalsi są od znajomości rzeczy ojczystych i spraw przodków, tym bardziéj się oddalają od dobréj rady i raczéj sprawiają zamieszanie, niż dopomagają do dobrego. Wyznaję ja wprawdzie, że piękniejszém jest opowiadanie Liwijusza, lecz dla nas użyteczniejszym Długosz lub Kromer; że ciekawszym jest co do skrytych spraw książąt Kornelijusz Tacyt, ale dla Polaka przydatniejszym Orzechowski; że wymownym jest wśród nowszych pisarzy Famijan Strada albo inny który cudzoziemiec; lecz więcéj nam pożytku przynoszą właśni nasi pisarze, opowiadając o sprawach domowych, złych czy dobrych, o chorobach i środkach ich leczenia, o ile były skuteczne, lub nie. Cudze rzeczy widzieć ciekawość, a swoje, potrzeba, gdyż ta wiadomość pożyteczniejsza. Wyznaję, że ciekawą jest rzeczą słyszéć o dziełach Scypijonów, Pompejuszów, Julijuszów Cezarów, lecz miléj przypominać sobie czyny naszych Bolesławów, Batorych, Władysławów i innych wielkich królów. Podziwiamy miłość ojczyzny i zasługi obywateli rzymskich: Brutusów, Fabijuszów, Katonów; ale chętniéj słuchamy, miłujemy i do naśladowania się zapalamy, gdy nam obwieszczają odpowiednie usposobieniu naszemu czyny Oleśnickich, Tarnowskich i (żeby nie wyliczać wielu) Zamojskich."

Rozszerzywszy się nad powyższemi naukami, jako najważniejszemi, o innych mówi Fredro mimochodem tylko. Wspomina mianowicie a) o nauce wymowy, b) o etyce, c) filozofii. Co do wymowy, przez pierwszą połowę roku każe wyjaśniać i uczyć się na pamięć mów, zawartych w historyjach: Kurcyjusza, Salustyjusza, Liwijusza, Tacyta, według książki zawierającéj zbiór tych mów (tytułu jéj nie podaje); przez drugą połowę roku toż samo robić zaleca z mowami Cycerona, a przytém pisać ćwiczenia stylowe, chryje. Trudniejsze mowy poleca przekładać na język polski, oraz Florusa historyją rzymską. I tu znowu uczucie patryjotyczne Fredry silnie się uwydatnia. „Wstydem jest, powiada, ubiegać się o piękno mowy łacińskiéj tak dalece, żeby aż polski ojczysty język szedł w zaniedbanie, zwłaszcze że tenże, gdy chcesz krótko mówić, jest zwięzły a jędrny, a gdy się starasz wysłowić wymownie, bogatym jest w piękne, a rozumne słowa." Jako wzór krótkich a ładnych listów poleca Fredro „Centuriae Juste Lipii epistolarum." Co do nauki etyki, to nie rozszerzając się nad nią, wspomina ją głównie dlatego, że jest dla mów-

cy niezbędną, i z tego względu zaleca dzieła Seneki: o Gniewie, Łaskawości, Dobrodziejstwach, Pocieszeniu; z szczególniejszym zaś naciskiem wspomina życiorysy porównawcze Plutarcha, a zwłaszcza bijografije Fabijusza Maksyma, Pompejusza, Cezara, Focyjona, Katona Młodszego, a więc tych mężów, którzy albo cnotą zasłynęli, albo męstwem i doniosłém w dziejach państw znaczeniem. Wspomnienie to wielkich mężów prowadzi Fredrę do ostrzeżenia wychowańca kształcącego w wymowie i etyce, że czyny winny być zgodne z nauką moralną, a stąd znów przechodzi do zalecenia czytania dwu dzieł bogobojnością tchnących: Nicety Drexeliusa i Tomasza a Kempis. O filozofii mówi Fredro najkrócéj: uznaje jéj pożytek, ale dodaje, że wychowańcowi wystarczy znajomość zasad dyjalektyki oraz pobieżne zapoznanie (percurratur) z filozofiją przyrody, abyśmy „przynajmniéj nie dziwili się zjawiskom natury takim, jak grady, trzęsienia ziemi, grzmoty, komety, tęcze i nawałnice. Jako książki podręczne poleca: „Sphaera de Sacro Bosco“ oraz Kacpra Ens: „Thaumaturgia mathematica.“ Na końcu wykładu nauk podaje dwie cenne przestrogi, które charakteryzują praktyczne stanowisko Fredry w sprawie instrukcyi: 1) „Nie ten mądry, kto wiele, ale kto rzeczy pożyteczne umie,“ 2) „Prawą mądrością jest nie więcéj wiedzieć, jak potrzeba, lecz wiedzieć w miarę (ad sobrietatem).

O wykształceniu dziewcząt te tylko u Fredry znajdujemy wskazówki: mają umieć arytmetykę, znać się na mapie, trochę umieć z fizyki według książek podręcznych powyżéj przytoczonych, oraz czytać jak najczęściéj „niewinne historyjki“ (historialae castae), jako żywoty świętych i obroki duchowne; (Pisma ś. jednak dawać do czytania radzi, gdyż z powodu słabości rozumu rodzi ono u kobiet skrupuły, a nie daje pożytku); wreszcie niech czytają tłómaczenie Seneki i Relacyje Botera (gieograficzno-histor.).

Dla ugruntowania i dopełnienia nauk nabytych w domu wysyła Fr. wychowańca swego za granicę. Wyjazd ten nie powinien nastąpić przed ośmnastym rokiem życia, a to dlatego, żeby młodzieniec zapoznał się wprzód dobrze z obyczajami i urządzeniami politycznémi w ojczyźnie, bywając na sejmach, żeby mógł je następnie z obcémi porównać, oraz ażeby zbyt młodo wyjechawszy nie przejął się zbytkami cudzoziemskimi (exterorum mollitie); Fredro powtarza tu zwięźle rady Reja w tym względzie podane w VI-ym i VII-ym rozdziale „Żywota człowieka poczciwego.“ Chcąc skorzystać z podróży, potrzeba oczywiście umieć języki, o których poznanie Fredro, jak wiemy, każe troszczyć się już od kolebki. Co do ważności różnych nowszych języków, na pierwszém miejscu kładzie francuski, po nim włoski, a wreszcie niemiecki. Plan podróży naukowéj, trzy lata trwać mający, kreśli Fredro, jak następuje. Zacząć ją należy w początkach stycznia od Wiednia, jako stolicy cesarstwa, w któréj mnóstwo jest poselstw nawet narodów barbarzyńskich, w któréj zatém można się wydoskonalić w sprawach politycznych. Wogóle stolice zaleca oglądać Fredro wprzód od miast handlowych, gdyż tamte mają zawsze w sobie coś politycznego (quidpiam politici). Z Wiednia przy sposobności można zrobić wycieczkę do Pragi i Preszburga dla poznania ducha i instytucyj tych narodów. W ciągu pobytu należy się praktycznie doskonalić w języku niemieckim, a nawet francuskim, gdyż wielu jest nauczycieli tego języka przy dworze wiedeńskim; tymi językami trzeba mówić i pisać. Zabawiwszy w Wiedniu pół roku, należy odwrócić drogę ku Włochom, najprzód do Wenecyi,

a następnie drogą loretańską do Rzymu, stąd do Neapolu, stąd nanowo do Rzymu, a potém przez Florencyją, Pizę, Lukę i Parmę, albo jeżeli dogodniejszą wyda się droga lądowa, to, zwiedziwszy Medyjolan, stąd przez Pawiją spuścić się do Genui; jeżeli zaś zakreślono sobie czas bardzo krótki, to opuściwszy drogę medyjolańską, z Florencyi przez Pizę i Liworno do Genui. Stąd brzegiem morza do Marsylii, a następnie do Lugdunu, a stąd do Genewy, Bazylei; tu wsiadłszy na statek płynąć Renem i oglądać wszystkie ważniejsze twierdze i miasta, aż do Kolonii. Tą drogą wodną jadąc daléj, obejrzy się najznakomitsze twierdze belgijskie: Vesalia, Szynkessancum, Sylva Ducis, Husdenum, Breda, Bergen opsoma. Następnie zwiedzić Antwerpiją i Bruksellę, zatrzymując się po drodze tu i owdzie, gdzie będzie jakie piękniejsze miasto albo godniejsza oglądania twierdza. Stąd do Paryża pojechać i zatrzymać się tu kilka miesięcy, aż do końca drugiego roku podróży. W tém mieście należy praktycznie się wprawiać w mustrę wojskową, w obchodzenie się z bronią i z końmi, w szermierkę z dzidami (hastiludia); obejrzéć pałac parlamentu, Sorbonę i to wogóle, co miasto ma najciekawszego. Potém (zabawiwszy troszeczkę w Anglu, jeżeli chęć będzie), wracając, należy obejrzéć twierdze Flandryi nad morzem i wewnątrz; a stąd na Flissyngę i Roterdam udać się do Hagi, gdzie zabawiwszy, pojechać do Amsterdamu. Stąd przez Groningę, Bremę, Hamburg, Lubekę, Rostok, Stralsund, Szczecin pojechać do Kopenhagi i do Stokholmu w sierpniu dla pogody i pomyślnych wiatrów. Stąd dla uniknięcia raf, zwracając się na Rewel, zrobić wycieczkę do Rygi. Następnie, przejechawszy przez znaczniejsze miejscowości Kurlandyi, dotrzéć do Królewca, a niebawem do Elbląga i Gdańska, a to dlatego, że większą odniesie młodzieniec korzyść, jeżeli pozna usposobienie, instytucyje, położenie miejsc u sąsiadów, niż u któregokolwiek odleglejszego narodu, z którym, jako rzadsze zachodzą związki i negocyjacyje, tak też rzadsze bywają stosunki z osobami i miejscami; znać bowiem sprawy najbliższych narodów jest rzeczą konieczną, gdy tymczasem znajomość dalszych ciekawą tylko W całéj zresztą podróży, jak słusznie Fredro akcentuje, nie tyle chodzi o zdobycie większéj znajomości języków, ile o poznanie spraw politycznych, sił, traktatów i zamiarów, a to zarówno za pośrednictwem obserwacyi i doświadczenia, jako też przez czytanie historyi narodu, do którego się przybyło; takie bowiem poznanie nazwać się może jedyném wynagrodzeniem za wydane pieniądze i łożoną pracę.

I tak w Wiedniu należy czytać historyją Pawła Jowijusza i wogóle wszystkie jego pisma; w Wenecyi dzieła Piotra Bemba i Contariniego; w podróży rzymskiéj utwory Franciszka Guicciardiniego i Filipa z Comines; we Francyi, pisma historyczne Gramonda, de Thou i Pawła Oemilijusza; w Belgii, dzieła Grocyjusza i Strady. A w ciągu całéj drogi należy od deski do deski przewertować księgę o „Archontologii kosmicznéj.“ Znajomość architektury wojskowéj, wraz ze sposobem użycia instrumentów, da się najlepiéj przyswoić podczas pobytu we Francyi i Belgii. Z architekturą cywilną zapoznać się najdogodniéj we Włoszech. Tu i owdzie trzeba zwiedzać mennice, drukarnie, pracownie znakomitszych malarzy i mechaników; a nie zaniedbywać także zaznajomienia się ze sztuką żeglarską, z użyciem magnesu, z układem gnomonu; wreszcie i optyka nie powinna być pominięta. Dla uzupełnienia nakoniec dokładniejszéj znajomości narodów doradza Fr. drugi jeszcze wyjazd z Polski przez Wrocław do Wiednia, a stąd, korzystając z wysłania jakiego poselstwa cesarskiego, każe Węgry i Turcyją zwiedzić, aże-

by nabrać pojęcia o sprawach politycznych państwa otomańskiego, oraz zbadać, jakiemi siłami i sposobami „ten potwór chciwy krwi i mienia chrześcijańskiego, pokonanym wreszcie być może.“ Zabawiwszy w Konstantynopolu cztery miesiące, ma się wychowaniec wrócić do kraju przez Wołoszczyznę i Kamieniec podolski. Jak widzimy, Fr. obmyślił plan podróży zagranicznéj bardzo szczegółowo; przyznać też potrzeba, że gdyby młodzieniec spełnił dokładnie wszystkie przepisy przez autora podane, nabraćby mógł niepospolitéj biegłości w tych sprawach, które w życiu politycznem za najpotrzebniejsze się uważają; dodać jednakże potrzeba, że w praktyce zaledwie cząstka owych przepisów była urzeczywistniana i cząstka najczęściéj powierzchowna tylko, nie zaś zasadnicza. Wyjątkowe chyba jednostki mogły należycie spełnić program przez Fr. podany i odnieść z podróży korzyść przezeń zamierzoną.

Fredro czuł i znał doskonale ważność wychowania; na wstępie do rozprawy o sztuce wojskowéj, jak wiemy, pierwsze mu miejsce naznaczył w rzędzie warunków potęgi państwa. Z tego powodu musiał zwrócić uwagę na stan szkół krajowych, ale prócz ogólnikowych utyskiwań i równie ogólnikowych rad, nic więcéj w téj sprawie nie ogłosił Przejęty nadzwyczajném dla każdego obywatela znaczeniem znajomości historyi, zwłaszcza ojczystéj, skarży się, że jest ona bardzo mało w szkołach uwzględnianą, a w życiu, w literaturze niéma pism peryjodycznych, któreby o wypadkach współczesnych informowały dostatecznie, bo jeżeli się coś w tym rodzaju pokaże, nader bywa niedokładném. Potrzeba zatém zająć się poprawą szkół, a środkiem ku téj poprawie ma być rewizyja szkół, co trzy lata odbywać się mająca, wykonywana przez osoby od sejmu delegowane, które dopilnować powinny i nauczycieli i uczniów i książek szkolnych, a następnie zdać sprawę publiczną z tego, co znalazły, ażeby wiedziano, w jakim kierunku młodzież się kształci, do czego przeważnie się garnie, czego po niéj kraj spodziewać się może.

Takie są poglądy Fredry na sprawę wychowania wogóle. Atoli obrobił on jeszcze jeden dział wykształcenia szczegółowo, przedstawiając w obszernéj księdze wskazówki do nauki wymowy odnoszące się; należy więc zastanowić się nad nią.

Księgę tę wykończył autor w r. 1676, przesłał jeden jéj egzemplarz rękopiśmienny królowi Janowi III-mu, otrzymał od niego za to list pełen pochwał makaronicznych, odwdzięczył się dopisaniem na początku dzieła panegiryku na cześć Sobieskiego, ale dzieła swego drukiem za życia nie ogłosił. Dopiero w roku 1730, w tym samym zatém, kiedy wyszedł osławiony „Polak sensat“ Bystrzonowskiego, i to dzieło doczekało się druku we Lwowie u jezuitów p. n.: „Vir consilii“ i t. d. Fredro chciał być wszechstronnym doradcą mówcy, zwłaszcza politycznego i dlatego dba zarówno o jego wykształcenie etyczne i umysłowe, jak i o czysto retoryczne; ponieważ jednak względy etyczne i umysłowe są ważniejsze; im więc daleko szersze naznacza w dziele swém miejsce, aniżeli przepisom wprost dotyczącym wymowy. Z takiego tylko punktu widzenia da się wytłómaczyć pomieszczenie tych obszernych, większą część stanowiących traktatów, jakie autor poświęcił rozbiorowi cnót (str. 22—44), afektów (str. 109—248) i różnego rodzaju narad (str. 297—446); na przygotowanie bowiem mówcy pod względem etycznym i umysłowym autor musiał położyć nacisk największy, musiał go zaopatrzyć w cały zasób wiadomości, dotyczących zarówno człowieka wogóle, jak spraw politycznych po-

szczególe, ażeby jego „vir consilii“ mógł się znaleźć stosownie, czyto w zebraniach prywatnych, czy na sejmie, czy w poselstwie do obcych mocarstw. Mimo jednak to, że autor tak obszernie zastanawia się nad temi kwestyjami, nie będziemy ich tu roztaczać, gdyż w przedstawieniu cnót i afektów nie ma myśli oryginalnych Fredry, któreby na odszczególnienie zasługiwały, a w roztrząsaniu przedmiotów narad znajdujemy tylko powtórzenie zapatrywań jego politycznych, których bliższe rozjaśnienie byłoby tu nie na miejscu. Ogólnie więc tylko powiedzieć należy, że jakkolwiek autor jest gorącym zwolennikiem wykształcenia i nie chciałby nawrócić do dawniejszéj przodków prostoty pod względem kultury materyjalnéj i umysłowéj; to wszakże pewien tylko stan téj kultury uważa za dobry i pożyteczny, a nie omylimy się podobno, gdy powiemy, że określenie tego stanu utożsamia się najzupełniéj z określeniem stopnia wykształcenia i stopy życia samegoż Fredry. Co poza ten kres wybiega, jest już dla niego nowością niebezpieczną. Znamienny pod tym względem jest ustęp w zakończeniu rozbioru przedmiotu narad, gdzie autor z niepomierną gwałtownością przeciwko zwolennikom nowych odkryć i pomysłów występuje, a za przykład niedorzecznéj i zgubnéj zarozumiałości podaje astronomów, którzy posługując się przyrządami optycznemi „w sposób śmieszny, jak mówi Fredro, niby szałem literackim porwani, nowe a nieznane światy na poszczególnych gwiazdach upatrują, więcéj dowierzając ciekawości swojéj i teleskopowi, aniżeli stosowności i rozumowi (convenientiae tum rationi).“ I dlaczegoż autor jest takim względem teleskopu niedowiarkiem? W odpowiedzi usłyszymy powód, który lepiéj, niż długie określenia i wywody, scharakteryzuje umysłowość Fredry. Mówi on: „Jeżeli Bóg objawił nam istnienie aniołów ponad sferami niebieskiemi, to dlaczegóżby ukrył przed nami byt istot niższych, rozumnych czy nierozumnych, gdyby jakie były poniżéj nieba empirejskiego, na gwiazdach; dlaczegóżby ukrył cześć, jaką te istoty oddają Bogu, stwórcy swemu, gdy ta cześć służyćby nam mogła za przykład?“ W przekonaniu, że wszystko, co jest na świecie, musi się odnosić do ziemi, jako do centrum swego, autor drwi z odkryć nowych i uważa je za wielce szkodliwe dla szkoły, państwa i religii. „Prawdziwym i jedynym, powiada, rozsądkiem jest wiedzieć to, co pożyteczne (opportuna), innych rzeczy lepiéj nie znać wcale; ale, dodaje z oburzeniem, ciekawość badania rzeczy zbytecznych (superfluorum) tak głębokie tu i owdzie zapuściła korzenie, że dzisiaj już wyrwać się nie da, zwłaszcza, że jakieś wielce miłe szaleństwo przyklaskuje temu rodzajowi próżności.“ (Vir consilii, str. 414—417).

Poprzestając na téj wzmiance o etycznéj i umysłowéj części dzieła, przechodzimy do części retorycznéj. Cały zakres wymowy Fredro ściąga do pochwały i nagany, biorąc oczywiście te wyrazy w bardzo szerokiém znaczeniu, równającém się niemal pojęciu twierdzenia i przeczenia. „Ponieważ wszystko, powiada Fredro, co tylko jest, lub się dzieje na świecie, jest z natury swojéj albo dobrém, albo złém, więc téż i wymowa świecka czy to gdy radzi, lub odradza, czy to gdy stanowi, poprawia, sądzi, napomina, karze lub nagradza, przystaje lub niezgadza, czy to wreszcie gdy nakazuje lub zabrania, całkiem prawie, jak się zdaje, obraca się około pochwały lub nagany, gdyż w przeciwnym razie byłaby suchą i obojętną, albo téż czysto opowiadającą, czyli prostym mowy szkieletem.“ Z takiego postawienia kwestyi wynika i treść wykładu retoryki, zasadzającego się na wynaleziе-

niu źródeł pochwały lub nagany, zarówno co do osób, jak i co do rzeczy. Rozpoczyna naturalnie autor od osób, a ponieważ umysł jego lubi przedewszystkiém szczegóły, przystępuje zaraz do wskazania punktów, według których ma być ktoś chwalony, podaje teoryją panegiryków. Trzeba zważać najprzód na czas, a więc pochwałę odnieść do czasu przed urodzeniem, za życia i po śmierci. Przed urodzeniem pochwała odnosić się ma do trzech rzeczy: 1) do miejsca urodzenia, jeżeli z czego było sławne, 2) do przodków, krewnych, herbów i t. p., 3) do wypadków ciekawych lub ważnych, które poprzedziły urodzenie, np. do snów wieszczych. Pochwała z życia może być brana z 6-ciu źródeł: 1) wychowania, 2) z rodzaju zajęć, 3) ze słów i czynów prywatnych i publicznych, 4) z dóbr odnoszących się do ciała, jako: zdrowie, piękność, siły, wzrost, dzielność bojowa; 5) z dóbr poza ciałem i poza duszą, jako: dobre urodzenie i herb, dobroć dzieci, bogactwa, dobra sława, godność, przyjaźń z dobrymi, powodzenie; 6) z dóbr duszy, to jest cnót, które dwojakiego są rodzaju: jedne odnoszą się do woli, jako wstrzemięźliwość, sprawiedliwość, męstwo i ich rodzaje; drugie: odnoszą się do umysłu, jako: mądrość, roztropność, wiedza, sztuka, rozum. Wreszcie, w pochwale człowieka po śmierci na sześć okoliczności zważać należy: 1) czy nie przydarzyły się po śmierci jakie znaki szczególne, na niebie, w powietrzu, na ziemi; 2) na objawy żalu prywatne lub publiczne; 3) na wspaniałość pogrzebu i zbiegowisko ludzi; 4) na sądy o zmarłym; 5) czy nie zrobiono czegoś dla uczczenia pamięci zmarłego; 6) czy z jego śmiercią nie nastały jakie klęski, którym on mógłby był zapobiedz. Wyliczywszy lub nawet dokładniéj określiwszy te źródła, z których chwalący ma czerpać, Fredro podaje następnie wskazówki, jak z tych źródeł korzystać, jak podane okoliczności najwszechstronniéj wyzyskać, czyli, innémi słowy, przedstawia sposoby „amplifikacyi“ pomysłów. Wylicza ich dziewięć: 1) z okoliczności osób (czy ktoś sam coś zrobił, czy z innymi, czy starym będąc, czy młodzieńcem, czy mężczyzną, czy kobietą i t. p.); 2) z okoliczności czasu (czy w chwili dla Rzeczypospolitéj niebezpiecznéj, czy wśród szczęśliwego jéj stanu i t. p.); 3) z rozsądku i rozwagi (czy kto rozumnie postąpił, czy lekkomyślnie lub przypadkowo); 4) z nowości sprawy (jeśli ktoś zdziałał, że z jego powodu nową godność wynaleziono, lub że dokonał tego, czego przed nim nikt); 5) z porównania z wyższymi lub niższymi; 6) użyteczności i uczciwości; 7) z wytrwałości; 8) z podobieństwa lub niepodobieństwa (hieroglificzne wyrażenia, dykteryjki, przypuszczenia, zestawienia z czémś starożytném; 9) z alluzyj do herbów. Inaczéj wyrażając te sposoby amplifikacyi, Fredro podaje i objaśnia przykładami znany retoryczny przepis, żeby, rozwijając pomysł, odpowiadać sobie na pytania: kto? co? gdzie? jakiemi środkami? dlaczego? jakim sposobem? kiedy? (quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando). Prócz tego wylicza cały szereg przymiotów i okoliczności, które rozważyć mówca powinien, ażeby nagromadzić jak najbogatszy materyjał do zużytkowania. Przykładowo, na pochwale wody, przedstawia, iż może być ona z 17-u względów rozważana: 1) arytmetycznego (woda może być morska, źródlana, studzienna i t. d.); 2) politycznego (obfitość w państwie jezior, rzek i t. p.); 3) społecznego (przydatność do handlu); 4) wojennego (pomaga do obrony państwa); 5) prawnego (spory o granice, wspólne łowienie ryb); 6) ekonomicznego (woda służy do obracania młynów, do nawodnienia ogrodów, do gaszenia pożaru i t. p.); 7) towarzyskiego i dworskiego (woda słu-

ży do pływania, do upiększenia ogrodów); 8) matematycznego (do urządzenia maszyn); 9) gieometrycznego (na kuli ziemskiéj więcéj jest wód, niż lądu); 10) gieograficznego; 11) lekarskiego; 12) fizycznego (o naturze wody, o przypływie i odpływie morza i t. p.); 13) historycznego lub mytologicznego; 14) metafizycznego (woda jako forma istnienia, czyli bytu); 15) etycznego (zalety wody metaforycznie lub alegorycznie przedstawić można); 16) analogicznego (np. gdy mówimy o gniewie rozburzonych bałwanów, o słodkim szmerze strumyka); 17) teologicznego (sakramenta, do których wchodzi woda).

Po tych wskazówkach teoretycznych, przykładami tu i owdzie objaśnionych, poświęca Fredro dwa oddzielne rozdziały wskazówkom praktycznym, jak i z czego chwalić osoby i rzeczy. Rozdział o pochwale osób zawiera 14-e wzorków, podających szeregi pomysłów do zużytkowania przez mówcę stosownie do tego, kto jest chwalonym. Zaczyna autor od królów i książąt i nad sposobem chwalenia ich zastanawia się najobszerniéj; potém bierze pod uwagę ludzi znakomitych, ludzi starożytnego rodu i tym również dużo poświęca miejsca; potém krócéj już podaje materyjał do pochwały rycerzy, uczonych, młodzieńców, panien, matron, małżonków, duchownych; daléj zwraca się do sposobu chwalenia zalet w oderwaniu od ludzi, a więc mówi o pochwale cnoty, o pochwale czynów ludzkich lub roztropnych słów; wreszcie wspomina jeden wypadek szczególny, gdy ktoś umarł zawcześnie, jak go chwalić należy. Pod koniec rozdziału podaje autor kilka nagrobków uważanych przez siebie za doskonałe. Rozdział o pochwale rzeczy nieżywotnych obejmuje zbiór myśli odnoszących się do pochwały krajów i narodów, miast, budowli, rzek, gór, a zakończony jest dyspozycyją pochwały słońca.

Jak widzieliśmy, Fredro lubo na czele dzieła postawił określenie, iż wymowa jest albo pochwałą albo naganą, w ciągu przepisów swoich uwzględnia tylko pochwałę i nad nią się rozszerza; o naganie natomiast mówi krótko i zwięźle, że źródła jéj łatwo wyszukać w tém wszystkiém, co jest przeciwném źródłom chwalby przezeń podanym.

Podobnie postępuje autor i w przepisach dotyczących wymowy radnéj (genus demonstrativum); rozszerza się nad źródłami dowodów (probationes seni persuasiones), które mają skłonić do jakiegoś przedsięwzięcia, czy postanowienia; natomiast te, które do zaniechania czegoś są zwrócone, zbywa pokrótce, mówiąc, że się je zdobywa przez odwrócenie pierwszych. I tak, rodzajów dowodów skłaniających wylicza 14, a mianowicie: 1) dobroć czyli użyteczność czegoś, 2) uczciwość albo zaszczytność, 3) przyjemność, 4) piękność, 5) bezpieczeństwo, 6) konieczność, 7) możliwość, 8) łatwość, 9) słuszność i sprawiedliwość, 10) porównanie z czémś dawniejszém, stąd lepszość czegoś, 11) przykład czyjś i praktyka, 12) przewidywanie skutków i losu, 13) wskazanie czegoś przeciwnego, 14) warunkowość czyli wyjątkowość czego. Odradza się zaś, okazując naodwrót, że rzecz jest zła, nieużyteczna, nieuczciwa, niemiła, przykra, brzydka, niepewna, niekonieczna, trudna, niemożliwa, niesprawiedliwa, przeciwna praktyce i t. d. Oto i wszystko, co w obszerném dziele Fredry odnosi się ściśléj do nauki wymowy. Wprawdzie znajduje się osobny rozdział (ostatni) traktujący dodatkowo o mowach oficyjalnych, ale tu prócz podania wzorów przemówień winszujących dostąpionego zaszczytu i dziękczynnych, oraz odpowiedzi na nie, nie znajdziemy już nowych przepisów i wskazówek retorycznych. Mogłaby jeszcze należeć do retoryki charakterysty-

ka mówców, a raczéj radców, podana w końcu rozdziału, o naradach, gdyby Fredro oprócz zaznaczenia przymiotów wewnętrznych, uczuciowych lub rozumowych, chciał był podać także wykaz znamion krasomówczych; ale autor rzadko na tę stronę uwagę swą zwracał. Wyróżnia on dziesięć rodzajów radców (consiliarii seu consulti). Do pierwszego rodzaju liczy formalistów prawnych, potężnych tylko w izbie sądowéj i na cichych pokojowych naradach; do drugiego, afektowanych krasomówców, którzy na słowa więcéj, niż na rzeczy zważają, o pokazanie swéj wymowy dbając jedynie, gotowi o wszystkiém szeroko rozprawiać za i przeciw. Trzeci rodzaj stanowią doktrynerzy (imperfecti judicii scholastici), którzy, trzymając się ślepo opinii książek przeczytanych, lub opierając się na szczupłém doświadczeniu, nie mogą doradzać rzeczy praktycznych, lecz tylko filozoficzne, a nieraz próżne i niedorzeczne. Do czwartego rodzaju zaciąga Fredro chytrych i pochlebczych, dwujęzycznością celujących; do piątego, polityków ze szkoły Machiawela, których słuchając „Falarys stałby się okrutniejszym, Neron niewstydliwszym, Tyberyjusz podstępniejszym, Tarkwinijusz pyszniejszym.“ W szóstym rzędzie kładzie radców niezdecydowanych, lubiących ubolewać tylko, lub wreszcie fałszywych pobożnisiów, o których Polacy powiadają: „W sukience sprawiedliwości, nabożeństwa i pokory bywają czasem dokuczliwe, nikczemne i niepotrzebne dziwy“ (w oryginale po polsku to zdanie przytoczone). Do siódmego rzędu zapisuje Fredro radców zarozumiałych, którzy sprawy zaciemniają tylko, ludzi niepokoją, wiele hałasu robią, a mało działają, w słowach napuszeni, w rzeczy, próżni. Ósmy rodzaj stanowią głupcy, dziewiąty, mieszańcy z poprzednich rodzajów, a więc zmiennicy, niejaśni, niestali i fantastycy; wedle Fredry jest ich najwięcéj. Ostatni wreszcie, dziesiąty rodzaj tworzą radcy roztropni (rationabiles), którzy z podstaw państwa, sprawiedliwie i ze względem na możność rozpoczynając sprawę, przeprowadzają ją stale i wytrwale, nie w wielu wyrazach mało rzeczy, ale w małéj liczbie wyrazów wiele wypowiadają, skłonniejsi do działania, niż do mówienia, nie spekulacyjnie i przypuszczalnie, ale praktycznie czynni, zawsze w samę rdzeń sprawy trafiają i, gdy potrzeba, rychło ją załatwiają. W tym ostatnim rodzaju wyróżnia jeszcze autor tych, którzy są zdolni zarówno do wynajdowania środków działania i radzenia, jak i do samego działania, od tych, którzy doskonale obejmują sprawę umysłem i wiedzą, jak radzić należy, atoli albo z braku wymowy albo ze względu na pewne osobistości, nie mogą wypowiedzieć tego, co mają na myśli i stąd na zebraniu publicznem milczą, gdy tymczasem prywatnie mając sposobność swobodnego wygadania się z przestankami i z ogródkami, dają rady wyborne. Inni znowuż lepiéj działają, niż radzą. Inni jeszcze są zdolniejsi do kierowania, niż do działania, a inni przeciwnie działają dobrze, gdy są pod dobrym kierunkiem. Są i tacy, co w cudzych prawach lepiéj radzą i działają, niż w swoich i naodwrót. I takich nie brak, co rzeczy ciągle nadal odkładają, wahają się, zwlekają, podobni w tém do „spóźnionych owoców, które, przed dojrzeniem zaskoczy głęboka jesień i mróz“; inni przeciwnie, zbyt szybko do spraw się biorąc, raczéj je psują, niż ich dokonywają, chwytając tylko „cień zamiast ciała.“ Tu wreszcie kładzie Fredro także umysły średnie, które w sprawach bliskich i wśród spokoju dają dobre rady, lecz gdy idzie o dalsze, gdy wśród zgiełku radzić trzeba, grzeszą zbytkiem nieśmiałości i mieszają się; o takich przytacza autor wyrażenie polskie: „koń miejscowy, nie na daleko, ale koło domu dobry.“

Literatura. Bardzo mało posiadamy dotychczas prac poświęconych rozbiorowi dzieł Fredry. Oprócz życiorysów i wzmianek w historyjach literatury, encyklopedyjach i wypisach, możemy tylko przytoczyć: 1) Bezimiennego rozprawę „O tłómaczeniu maksym i uwag moralnych księcia de la Rochefoucauld“ (pomieszczoną w „Pamiętniku naukowym“ r. 1819, tom I, str. 132), gdzie się znajduje porównanie tego utworu z Przysłowiami Fredry; 2) Wł. Skrzydylki wstęp do wydania Przysłów Fredry w Paryżu r. 1867; 3) Stanisława Tarnowskiego: „A. M. Fredro, charakterystyka literacka“ wydrukowana w „Rozprawach wydziału filozoficznego Akademii umiejętnosci“ tom IV, str. 158—262, r. 1876.

P. Chmielowski.

Friedlaender, Dawid. Urodzony 6-go grudnia 1750 w Królewcu, z rodziny przesiedlonéj ze Szlązka, z ojca handlującego suknem, w 21-ym życia roku osiadł w Berlinie, pojąwszy żonę z zamożnéj rodziny Itzigów. Tam Mozes Mendelsohn, autor zachwalonego Fedona i innych dzieł treści filozoficznéj, usiłował ratować z otchłani owoczesnego materyjalizmu przynajmniéj pojęcia deistyczne, a usuwając z religii chrześcijańskiéj, oraz mojżeszowéj Objawienie, dążył do zjednoczenia na tle religii naturalnéj, to jest tworzył nie jedność rzeczywistą i zrozumiałą, lecz próżnię. Friedlaender zaciągnął się do grona młodzieży, otaczającéj przyjaciela Lessinga i Herdera, przykładając rękę szczególnie do usuwania wszystkiego, co przeszkadzało do uspołecznienia współwyznawców pod względem obrządkowym, obyczajowym i językowym. Na wstępie wydał dwa dziełka: „Książkę do czytania dla dzieci izraelskich.“ (Lesebuch für jüdische Kinder. Berlin, 1780); zawierała ona hebrajs., łaciń. i niem. abecadło, wyciągi z Pisma ś., i ustępy z dzieł Majmonidesa, a także „Ćwiczenia w rozmyślaniach mędrca“ Mendelsohna; oraz wydrukował „Książkę do nabożeństwa dla Izraelitów, rozłożonego na cały rok,“ (Gebete der Juden auf das ganze Jahr. Berlin, 1786): tekst w dwóch językach: hebrajskim i krajowym. Powyższe wydawnictwa były to próby wysadzenia hebrajskiego języka ze stanowiska wyłącznego w wychowaniu i nabożeństwie. Daléj ogłosił w tłómaczeniu: „Kaznodzieję“ (Der Prediger. Neben einer vorangeschickten Abhandlung: Ueber den besten Gebrauch der h. Schrift in paedagogischer Rücksicht. Berlin, 1788); w nim obok orzeczeń przypisywanych mądrości Salomona, umieścił streszczający wyznanie wiary Bramina: „Wyciąg z Purany“: byłto więc z jego strony wstrętnego kosmopolityzmu religijnego dowód. W przedmowie, obalał zwyczaj u Izraelitów używany uczenia dzieci czytania w oryginalnym, nie parafrazowanym tekscie Biblii, twierdząc, że styl Pisma ś. uroczysty, podniosły, wschodowi właściwy, nieprzystępnym jest dla umysłu dziecka, a Pismo ś. czytane ustępami, obrazu całości nie daje; dziecko więc nie napawa się duchem Pisma ś., lecz wyrazy tylko zatrzymuje. Radził zatém zastąpić Bibliją przez podręczniki jednolite i systematyczne, na wzór używanych u chrześcijan, zastrzegając stosowanie się do postępu rozumu, potrzeb wieku i poziomu moralności społecznéj. Ogłosił daléj: „Projekt zaniechania święta Purym, wystosowany do Izraelitów“ (Vorschlag an die Juden, das Purimfest abzuschaffen, 1790). Purim bowiem przypominał im wprawdzie wybawienie, dzięki Esterze, ale razem i to, że żyją wśród wrogów, oraz czyn krwawéj zemsty nad 75 tysiącami nieprzyjaciół: „usunięcie uroczystości téj pamiątkowéj, będzie zarazem niejako zatarciem śladu nienawiści ku chrześcijanom,“ powiada Friedlaender. Kiedy Fryderyk-Wilhelm II-gi wstąpił na tron,

Izraelici udali się z podaniem o ulgi: uciążliwości, na które się uskarżali, wylicza Friedlaender w wydanem przez siebie dziełku (Akten-Stücke, die Reform der jüdischen Kolonien in d. Preussischen Staaten betrefend. Berlin, 1793), mianowicie na podatki i pobory z tytułu wyznania (np. ojciec po urodzeniu dwóch pierwszych synów musiał kupić porcelany z fabryki królewskiéj na 300 talarów i sprzedać zagranicę i t. d.), na solidarność rodzin, gmin i prowincyj, wyradzającą odosobnienie, na ograniczenia pod względem osiadłości i stąd wypływający brak środków zarobkowania i nędzę; przypisując ścieśnienia nie wstrętowi religijnemu, lecz obawie współzawodnictwa ekonomicznego. Żądał więc imieniem współwyznawców nie „żeby rozluźniono ich okowy, ale całkowicie je zdjęto.“ Lecz powyższe pisma są mniejszéj wagi; najważniejszém, bo rzucającém promień światła na rdzenną myśl, tkwiącą u spodu ruchu, był: „List okólnikowy.“ (Sendschreiben an s. Hochw. k. Ober-Consistorialrath u. Probst Teller etc. Berlin, 1799). Wszelka wiara, twierdził w nim Fried., ma dwie składowe części, duchowną i obrządkową: duchowna wspólną jest tak Chrześcijanom, jak Izraelitom; zarówno bowiem wierzą w jednego Boga, stwórcę zachowawcę i sędziego świata, w niemateryjalność i nieśmiertelność duszy, w przeznaczenie dążenia do doskonałości, w nagrody i kary na tamtym świecie, stosownie do uczynków i t. d. Po odrzuceniu zatém obrządkowości, nie wytrzymującéj światła postępu współczesnego, nic nie stanie na przeszkodzie zjednoczeniu wyznawców obu religij. Dla Izraelitów porzucenie jednak mozaizmu, nie znaczy jeszcze możności przyjęcia religii chrześcijańskiéj, sąto rzeczy odrębne; zjednoczenie bowiem dopuszczalném jest tylko na gruncie religii racyjonalnéj, bez obowiązku dla Izraelitów wierzenia w boskość Chrystusa, Syna Bożego, w duchu nauki chrześcijańskiéj, oraz wiary w nadprzyrodzony początek Biblii. Uważając cudowność za wynik niewyczerpanéj wyobraźni Wschodu, i zacierając ślady zewnętrznych odrębności, Izraelici, jako widzialną oznakę wspólnie wyznawanych prawd, gotowi są przyjąć chrzest, nie przywięzując doń znaczenia dogmatycznego. Pismo to Chrześcijanie przyjęli ze zgorszeniem, Izraelici obojętnie, nie wierząc w szczerość autora; historyk, współwyznawca Friedlaendera, zbyt pobłażliwie nacechował wystąpienie, zowiąc je „awanturniczém.“ (Jost. Gesch. des Judenthums etc. Lpzg. 1859). Nie zostawiając odłogiem pola wychowawczego, Friedlaender wraz ze stronnikami swoimi założył szkołę bezwyznaniową (Freischule) 1778 r. (Ritter. Dawid Friedlaender. Sein Leben u. sein Wirken. Brln., 1861), zaopatrzoną w nauczycieli Chrześcijan i Izraelitów i przyjmującą dzieci bez różnicy wyznań. Program obejmował język hebrajski, niemiecki, francuski, gieografiją matematyczną, historyją, buchhalteryją, rysunki; uczęszczało do niéj naraz do 80 uczniów, a od 500 do 600 przez pierwsze dziesięciolecie rozeszło się po Europie. Według tego wzoru powstały zakłady w Berlinie, Wrocławiu, w Seesen, Frankfurcie n. M., w Wiedniu, w Czechach i Galicyi.

Polska nie została poza sferą działalności Friedlaendera. Od wieku XVI do upadku Rzeczypospolitéj, Izraelici jak wiadomo, posiadali pod „synodem czterech krajów“ (Waad-Arba-Arakot) społeczną autonomiją, oraz organizacyją szkolną samodzielną. U spodu téj były Chederymy, od heder, izba, odpowiadające szkołom parafijalnym: „gmina licząca 50 rodzin utrzymywała nauczyciela, mającego pod sobą 30-u młodzieńców, uczących nawzajem każdy po dwoje dzieci.“ (Strasburger. Gesch. d. Erziehung etc. bei d. Izraeliten. Stutg., 1885). W chederze uczono czytać

po hebrajsku na Torze, rozłożonéj na pięćdziesiąt dwa tygodnie, według przestrzeganego po synagogach porządku. Na Litwie, cheder mieścił się w chałupie dymnéj, z oknami nieoszklonémi; w Koronie, w Warszawie, „w izdebce, pięć łokci nie obejmującéj, gdzie bakałarz z żoną i dziećmi swojémi mieszka, jeść gotuje, śpi, do 50 i 60 na naukę przychodzących mieści.“ „Stan nauczycielski w chederach jest najlichszy, nauczycielem zostaje ten, który poprzednio próbował i nie udało mu się być handlarzem ani faktorem“, tak brzmi doniesienie urzędowe z 1817 r. Na Litwie, nauczyciel w brudnéj koszuli przesiadywał na stole, proszkując tytuń w garnku ustawionym pomiędzy nogami; dzieci po kątach, po ławkach lub na gołéj ziemi ugrupowane wokoło podnauczycieli. Lekcyje trwały bez przerwy od rana do zachodu słońca, czas wolny w piątek, sobotę i w dzień nowiu, po połud.; dzieci głodne, nauczyciel bowiem nieraz odbierał im żywność przyniesioną z domu. Nie szczędzono razów; dziecię rzadko bez podbitego oka lub skrwawionych uszu wracało ze szkoły. „Szkoła to piekło“ powiada jeden z tych, co przez surowe jéj koleje przechodzili (Majmon. Selbst-biographie. Berlin, 1802). „Życie w umysłowém natężeniu sprawiało gnuśność ciała“ (Łętowski. O żydach w Polsce. Warsz., 1816). Nastrój mistyczny, podniosły, owiewał nauczanie: „Ezaw wziął w udziale dobra ziemskie, mówił nauczyciel w chederze, a Jakób niebieskie: Izraelici, potomkowie Jakóba, doczesność w pogardzie mieć winni.“ „Na widok pięknéj Radziwiłłówny córki hetmana w. litewskiego wykrzyknęło dziecko: „O jaka nadobna!“ „Trzpiocie, szepce na ucho ojciec: na tamtym świecie ta księżniczka w piecu nam podpalać będzie.“ Pod takimito wpływami wzrastały ich pokolenia wśród nas. Z chederu, szkoły początkowéj, dzieci przechodziły do Beth-midrasza „domu nauczania“, odpowiadającego szkołom średnim, gimnazyjom; tam doskonalono się w nauce języka hebrajskiego i pojedyńczych rozdziałach Talmudu. Szkoła najwyższa, Iszybot, odpowiadała akademijom czyli wszechnicom: Tora, Talmud, komentarze, szczególniéj Raszi'ego, ćwiczenia w wymowie i dyjalektyce, stanowiły program Iszybotów; a ponieważ wykład był jednostajny w całym kraju podług półroczy, uczniowie przechodzil z jednego do drugiego Iszybotu, ćwicząc się coraz pod świeżymi nauczycielami, bez przerwy w naukach. Popisy odbywano latem w Zasławiu i Jarosławiu, zimą w Jarosławiu i Lublinie podczas jarmarków. Piśmiennictwo talmudyczne i rabiniczne dostarczało materyjału do dysput, oraz zamiany uwag subtelnych, zaostrzających umysł. „Zbierało się natenczas tam po kilka tysięcy uczniów Talmudu.“ (Graetz. Gesch. d. Juden. Lpzg., 1864, VII). Zapał do nauki istniał tak wielki, że „nie było nieledwie domu w całéj Polsce, w którymby nie ślęczano nad Talmudem.“ Polska dostarczała nauczycieli całéj Europie, szczególnie zaś Niemcom: „tu rodziny były u nóg talmudystów z Polski,“ powiada historyk. Rzeczpospolita więc posiadała dwie organizacyje szkolne: chrześcijańską i izraelską. Kiedy zatém w wieku zeszłym wybiła godzina powołania sił wszystkich (ludność wyznania mojżeszowego, stanowiła znaczną część ludności miejskiéj, a więc stanu średniego) do obrony niezawisłości państwa, zlanie organizacyi stało się konieczném. Komisyja edukacyi narodowéj, nie dotknęła wszakże téj sprawy, dopiero Komisyja skarbu, ułożyła projekt reformy dla Izraelitów w 1788 r.: utrzymując samodzielność społeczną pod „Radą żydowską“ wnosiła otwarcie dla nich wszystkich szkół chrześcijańskich, od parafijalnéj do Szkoły Głównéj, pozwalała zakładać szkoły prywatne, z nauką języka polskiego, hebrajskiego, jako obrządkowego, tudzież niemieckiego i ruskiego,

jako pomocniczych, z wykładem nauk podług programów urzędowych i z nauczycielami opatrzonymi w patenta Komisyi. Projekt, przypisywany Stanisławowi-Augustowi z r. 1792 (Gumplowicz. Projekt i t. d. Kraków, 1875), znosił autonomiją, z zachowaniem tylko gromady czyli parafii, nakładał obowiązek zaprowadzenia „polskiéj“ szkoły przy synagogach, zabraniając nauczania Talmudu, oraz zawierania małżeństw, przed złożeniem świadectwa egzaminu z języka polskiego. Po Podziale, w dzielnicy przypadłéj pod rząd rossyjski, otworzono Izraelitom przystęp do zakładów średnich i wyższych, z warunkiem noszenia stroju „niemieckiego lub polskiego;“ dozwolono otwierania szkół prywatnych, byle obok języka hebrajskiego uczono jednego z trzech: rossyjskiego, polskiego, albo niemieckiego, i t. d. Ukaz z 9-go grud. 1804 r., „prawie dosłownie powtarza projekt Komisyi skarbu“ (Berszadckij, Litowskije Jewreji. Sptrsg., 1883).—Pod rządem austryjackim postanowioném było uczęszczanie przymusowe do szkół rządowych; pozwolenie zawierania związków małżeńskich uwarunkowano złożeniem dowodu, że strony uczęszczały do szkół normalnych, t. j. chrześcijańskich (Dekr. 25, 1786), oraz „że umieją czytać i pisać w języku krajowym.“ Późniéj (30 listop. 1804 r.) wydano rozporządzenie objaśniające, że powołane prawo dotyczy wdów i wdowców w powtórne małżeńskie związki wstępujących. Egzamin ze znajomości książki, „Ben-Cyon“ podręcznika szkolnego moralności, odbywał się przed starostą, a „nauczyciele, rabini i urzędnicy dobre na tém kuli pieniądze“ powiada Wolff. (Gesch. der Juden. Wien, 1876).—Pod rządem pruskim podzielono ludność na parafije, państwo wyznaczyło rabinom pensyją z funduszów skarbowych, przy synagogach pozakładano rządowe szkoły z nauczycielami wyznania mojżeszowego, a dopiero gdzie ich nie było, przeznaczano chrześcijan. Żeńskie szkoły ograniczono do nauczania samych robót ręcznych „gdyż córki téj, co synowie, w umiejętnościach nie potrzebują nauki (Regul. 17 kw., 1797).“ Przy tych wszystkich urządzeniach zasięgano rady Fr. (Klewitz. Gesch. u. Darst. Süd-Preussen Schulwesen. Berlin, 1805). W szkołach założonych pod wpływem rządu pruskiego (podług spraw. 1818 r., ułożonego zatém po ustanowieniu Królestwa kongresowego) do nauki czytania służyły: Biblija, szczególnie Psalmy, Miszna i Gemara. Z Miszny zaś Sidory trzeci i czwarty, oraz skrócone z niéj wyciągi. Z czterdziestu dwóch szkół, które istniały w województwie mazowieckiém, nie licząc w to Warszawy, w dwóch szkołach uczono języka polskiego, we czterech niemieckiego, w innych wyłącznie tylko hebrajskiego; odstąpienie od pierwotnego planu, zaszło zapewne skutkiem braku dozoru ze strony rządów przemijających. Najliczniejszą, bo 150 uczniów do niéj uczęszczało, była szkoła w Sochaczewie, pod Boruchem Herszem; w Mińsku, Dębach-Wielkich, Radzyminie było po dwóch uczniów, w Przybyszewie jeden, w Jeżowie szkołę zamknięto. Ogółem było uczniów 1793; a ponieważ Izraelitów płci męskiéj w województwie liczono 17,000, przeto 10% uczęszczało do szkoły. W Warszawie na 14,000 ludn. płci męskiéj w 217 szkołach prywatnych, liczono 2700 dzieci, t. j. 20% ludn., zasiadało na ławkach szkolnych. „Młodzież nieprzyjaznémi do Chrześcijan napawano uczuciami; o tém przekonał się zesłany od rządu do zwiedzenia szkół żydowskich Radca stanu, kiedy na uczynione zapytania młodzież żydowska odpowiadała mu, że „Chrześcijan nie ma za bliźnich i że w obcém dla siebie rodziła się kraju.“ Tak myślących kilkakroćstotysięcy ludzi domaga się praw obywatelskich!“—Po ogłoszeniu Księstwa warszawskiego i równouprawnie-

niu Izraelitów, skutkiem wprowadzenia kodeksu cywilnego (22 lipca, r. 1807) następnie zaś zawieszenia praw politycznych dla Izraelitów na lat dziesięć (17 paźdz., r. 1808), „w nadziei, że przez ten czas zniszczą w sobie odróżniające ich tak bardzo od innych mieszkańców znamiona," grono ojców rodzin przeważnie kupców zamieszkałych w Warszawie, w przekonaniu „że los przyszłości od dobrego doskonalenia młodzierzy (sic) zawisł," uzyskało od Komisyi rządowej wyznań i oświecenia publicznego pozwolenie sprowadzenia nauczycieli „z innych departamentów i innych miejsc" (24 wrześ., 1810). Po przekształceniu księstwa na królestwo, członek deputacyi a następnie komisyi do spraw starozakonnych F. Malczewski, biskup kujawski, odniósł się do Friedlaendera (16 st., 1816 r.), zawiadamiając go „że tu się zajmują dużo projektami reformy żydów; w tém przedsiewzięciu bardzo trudném chcianoby pogodzić to, co może natchnąć sprawiedliwość i słuszność względem tego narodu upośledzonego przez uciemiężenie i przesądy, z tém, czego żąda położenie i interesa obecne kraju. Osoby więc rządu tutejszego, którym znane są twoje imię i twoje zasługi, wiedząc, że mnie zaszczycasz swoją przyjaźnią, zleciły, abym pisał o udzielenie nam rady i nie odmówił pomocy w tém przedsiewzięciu." W odpowiedzi, rozwijając swe poglądy, Friedlaender wyszedł z dawnego założenia swojego, mianowicie, że powrót do Palestyny, oraz nadzieję oglądania Mesyjasza, uważa za owoc mistycznych marzeń przez ucisk średniowieczny zrozpaczonych tłumów; że język hebrajski niekoniecznie się wiąże z utrzymaniem wiary; że obrządki są rzeczą przechodnią, która może być zarzuconą lub uledz zniesieniu, w miarę zmian okoliczności; że Objawienie tylko obowiązuje o tyle, o ile nie jest w sprzeczności z rozumem: zarówno bowiem rozum, jak i Objawienie, mają za wspólne źródło Boga, a więc sprzecznemi pomiędzy sobą być nie mogą; że rabini nie są kapłanami w znaczeniu księży chrześcijańskich; że u nich ojciec rodziny jest kapłanem do spełniania obrządków; a nareszcie, że Izraelici nie niżéj od Chrześcijan stoją pod względem etycznym, umysłowym i t. d. F. więc żąda dla pierwszych równouprawnienia, zmuszania do wykonywania czynności urzędowych i prywatnych, w języku krajowym, „życie bowiem i śmierć są we władzy języka," ustanowienia zarządów gminnych świeckich i t. d.; pod względem zaś szkolnym żąda wolności wstępu do zakładów publicznych, wolności zakładania szkół prywatnych w gminach większych, zastąpienia Biblii przez podręczniki religijno-moralne, np. Ben-Cyon (Ben Zion. Ein religiös-moralisches Lehrbuch für d. Jugend israelit. Nation (wydanie, które mamy przed sobą: Wien, 1849), sprowadzenia nauczycieli z Wrocławia i Galicyi. W szkołach, szczególnie żeńskich, zaleca łączyć nauczanie z nauką rzemiosł, w celu zapobieżenia wczesnemu rozwinięciu się płciowości, wskutek braku zajęcia i próżnowania; prawo utrzymywania nauczycieli prywatnych, opatrzonych świadectwami z egzaminu, obowiązanie rodziców do posyłania synów do szkół, w zwyczajnym narodowym stroju „celem zbliżenia do siebie dzieci." Krajowym językiem, powiada, jest język polski; lecz ponieważ Izraelitom jest mało znany (?); niemiecki zaś, acz zepsuty, w powszechnym jest użyciu, tém bardziéj, że i Pismo ś., na ten język już jest tłómaczone, przeto w drodze przejściowéj, należałoby dopuścić język niemiecki poprawny w szkole i w sądownictwie, a obok tego do szkoły wprowadzić „naukę języka krajowego wykładanego według zasad gramatycznych." Reformy rozpocząć w Warszawie: „przy wspaniałych za-

kładach naukowych i znakomitych w każdym zawodzie uczonych, przedstawia ona najlepsze środki kształcenia i zdaje się być przeznaczoną na źródło, z którego ma się rozlać światło na zaniedbanych dotąd poddanych Polski.“ Ostateczny cel dla Friedlaendera chwalebny i doniosły jest ten „żeby współwyznawcom jego udało się nakoniec stać się nierozdzielną częścią rozlicznych państw i współdziałać ku ogólnemu dobru.“ (Ueber d. Verbesserung d. Israeliten in Koenig. Pohlen. Berlin, 1819). Izraelska rzesza w Polsce z oburzeniem słuchała wynurzeń Friedlendaera: zniknąć, zlać się z narodami! w ich oczach czyżto nie czyn świętokradzki wobec słów: „I Pan obrał cię dziś, abyś Mu był ludem osobliwym. I żeby cię uczynił wyższym nad wszystkie narody, które stworzył ku chwale i imieniu i sławie swojéj; abyś był ludem świętym Pana Boga twego“ (Deut., XXVI); wyrzec się posłannictwa ludu-kapłana, jemu, przed którym wyobrażał prorok ludy jako spieszące przybrać imię Jakóba i Izraela“ (Izaj., XLV); połączyć swe święte losy ze społeczeństwami europejskiemi, zepsutémi do szpiku kości, z państwami kołysanémi falami to swawoli, to despotyzmu, obfitującémi w zbrodnie przeciwko Bogu i ludziom, w cudzołóstwo, nierząd, toczonémi przez szatana niewstrzemięźliwości, siejącéj nędzę i upadek! wyrzec się solidarności narodowéj, gdy duch proroctw Izajasza tchnie solidarnością w klęskach i uszczęśliwieniu! rozstać się z nadzieją przyjścia Mesyjasza: znaczyłoby wyzuć się z podstawy etycznéj, nierozerwalnie połączonéj z niezachwianą wiarą oglądania ostatecznego sędziego dla ciemiężców i uciemiężonych! czy możebném jest porzucić nadzieję powrotu do Palestyny, o któréj przez dwa dziesiątki stuleci powiadano, że „jéj świętość tak skuteczna, iż kto poza jéj obrębem żył, jest jakby nie miał Boga;“ „wszelka inna ziemia jest ziemią pogańską i nieczystą, ziemią, w któréj niéma ani iskierki majestatu Boskiego.“ (Chiarini. Théorie du Judaïsme. Paris, 1830, II)? Czyliż prorok nie ogłosił: „To mówi Pan Bóg: oto ja otworzę groby wasze i wywiodę was do ziemi Izraelskiéj:“ Mojżesz-prawodawca miał za następców wielkich kapłanów, sędziów, proroków, sopherimów, a późniéj przyszli rabini, mistrze w znajomości tekstu i wykładu, t. j. słowa i ducha: wyrzec się więc rabinów, znaczyłoby zatém zerwać z tradycyją niepokalaną Mojżesza; czy można było wmówić, żeby język hebrajski, język święty, język narodowy zastąpili krajowymi, ludziom, nauczonym zamłodu, że dzień, w którym złotego cielca ulano, był mniéj nieszczęnym, niż ów, w którym 70 tłómaczów w Aleksandryi dokonało przekładu Pisma św? (Weill. La Parole de Dieu. Paris, 1880). Friedlaender na usunięciu Talmudu gruntował całą prawie nadzieję reformy żydów w Polsce, a tymczasem w pojęciach Izraelitów, Tora, czyli zakon pisany — to tylko woda; Miszna (Powtórzenie), zakon ustnie przekazany — to wino; Gemara zaś uzupełniająca, zamykająca naukę zakonu,—wyższą jest od obydwóch. Postawienie nareszcie Rozumu na ołtarzu, za ostatecznego prawodawcę, za bożyszcze siły niewidzialnéj, nakształt Boga, czyż nie ziszcza straszliwego proroctwa: „Wstąpię na wysokość obłoków, będę podobny Najwyższemu.“ (Iz., XIV)? Czyż podania święte nie przewidziały pokusy, kiedy przekazywały do wiadomości ludowi, że Faraon mówił: niemądry Ezaw dla zgładzenia Jakóba czekał na zgon ojca; Faraon niemądrze postąpił—odzywał się Aman — każąc mordować tylko płeć męską, ja wymorduję mężów i niewiasty, niemowlęta i starców, ale — pod koniec czasów przyjdzie ten, podanie daléj ciągnie—co rzeknie: tamci na lud boży czynili zamachy, ja, przebieglejszy od nich, targnę się na samego

Obrońcę: po Jego obaleniu, lud już sam przez się upadnie: siłą, mającą dokonać zamachu, jest Rozum systematyczny, zimny, bez uniesień i namiętności; Ateizm, którego przedsionkiem jest—religia naturalna. Szkołę wyznaniową, obrządkową, narodową, napojoną duchem religijnym, czerpanym z Tory, Miszny i Gemary, czyż można zastąpić przez szkołę świecką, bezwyznaniową, z „Ben-Cyonem," dziełem przedajnego Herca Homberga, podanem za książkę do nauki duchownej,—i narzucić ludowi, który w podaniach zachował, że kiedy szło o obronę wobec cywilizacyi pogańskiej, wobec okrutnych cezarów rzymskich, mędrcy i obrońcy narodu wyrzekli: „Przeklęty ten, który żywi nierogaciznę i przeklęty ten, który syna uczy greczyzny," był to bowiem język nieubłaganego zwycięzcy? (Czacki. Rozprawa o Żydach. Wilno, 1807). Tymczasem wychowanie dotychczasowe, podług świadectwa samego Friedlaendera, wytwarzało pokolenia wprawdzie nieco dzikie, odosobnione, z dumą na tłumy chrześcijańskie i zmateryjalizowane spoglądające, ale zato czerpiące wiedzę i wiarę ze źródła okrytego urokiem i powagą tajemniczości, pod okiem bezpośrednio Opatrzności trzymane od dzieciństwa, przeniknione bojaźnią Bożą, wstrętem do grzechu i upadku, przy duszy dziewiczej, świeżej, skupionej, kiedy do tego owiał je duch oświaty, wychowanie to „wykształcało ludzi rozważnych, a nieraz znakomitych i cnotliwych." Przymioty rodzinne i zaparcia się w obec dzieci, ujawniają dokumenty urzędowe: „Starozakonny,—powiada np. raport podprefekta powiatu lelowskiego (10 paźdz., 1815), — trzymający na wsi karczmę lub gorzelnię za zł. 600 (na co zwyczajnie bierze kontrakt na lat trzy z obowiązkiem płacenia co kwartał z góry umówionej sumy) zaledwie posiada swojego majątku zł. 200, płacąc bowiem za pierwszy kwartał umówioną sumę w gotowiźnie, następne już raty wypłaca przez obrachunek forszusowanych kwitami wypłat, na które z wyasygnowanego trunku łatwo mu zebrać pieniądze lub przekazuje długi za trunek u włościan. Zarobiwszy tym sposobem znaczniejszą sumę, podwyższany zostanie przez posiadacza wsi dzierżawę (sic) lub też opuszcza to miejsce i szuka innego dla siebie lepszego, w miarę podwyższonego na krzywdzie (?) włościan kapitału; tym sposobem utrzymuje się, dotąd, dopóki dzieci niedorosną, które skoro tylko do tegoż samego, lub innego sposobu utrzymania przy udziale części z swego zarobku przeznaczy, wraca się znowu do pomniejszych dzierżaw, lub nareszcie osiada przy dzieciach, i staje się komornikiem a często nawet żebrakiem." Przeciwne następstwa wychowania bezwyznaniowego w Berlinie, spółczesny historyk-współwyznawca tak maluje: (Reinach. Hist. des Izraëlites. Paris, 1886): „Tam umysły, przechodząc bezpośrednio z ciemnoty najgrubszej do światła olśniewającego, stały się jakby nieprzytomne; przywiązanie nadzwyczajne i drobiazgowe do starożytnych obyczajów, ustąpiło znienacka miejsca pogardzie niemniej przesadzonej do całego spadku po dawnym Judaizmie. Dekalog sam złożony został do składu antykwarskiego wraz ze zbiorem cnót podaniowych, które wcielał. Powzięto wstręt do form surowych religii mojżeszowej: w krótkim czasie połowa gminy berlińskiej przyjęła chrzest, z jedną z córek Mendelsohna na czele. Żądza użycia materyjalnego, wpływ rozkładowy nowego mistycyzmu przez kaznodziejów rozpowszechnianego, którzy przystosowywali Ewangelią do gustu dnia, tłómaczą liczne odszczepieństwa, skądinąd ani szczerością, ani prześladowaniem nieusprawiedliwione."

Komisyja specyalna, której sekretarzem był Stanisław Hoge, wbrew twierzeniom Friedl., ustanawiała zasadę, że „prawdziwa i doskonała reforma żydów

nie może być inna, jak ta, żeby się stali chrześcijanami; rząd, który mniema, że żydzi będąc żydami, mogą być godnymi obywatelstwa jest w błędzie; ten zaś, który przedsiebierze środki do osłabienia ich w swojej wierze oddala się coraz bardziej od prawdziwego celu; przeciwnie, nim to nastąpi, należy utrzymać odrębność społeczną i religijną. Poprawa żydów winna dążyć, o ile możności, do utrzymania ich przy zasadach własnéj ich religii," inaczéj zabraknie gruntu „dla zbawiennych nasion chrystyjanizmu." Pomiędzy bowiem żydami spotykamy dwa stronnictwa: zachowawcze, ściśle strzegące przepisów religii, nieprzyjaźnie usposobione ku nieżydom, ku chrześcijanom, uważające ich za „dwunożne zwierzęta, stworzone dla jego wygody;" tudzież „liberalne," które przestało wierzyć i być żydami. „Liberalni chrześcijanie z upodobaniem patrzyli na zgraje żydów, wspierające podobnym sposobem myślenia wspólne niedowiarstwo." Żydzi wolnomyślący nie mają stałych zasad; każdy ma własny swój sposób myślenia, zgadzając się tylko na łamanie żydowskich ustaw; „gdyby istniała w Europie inna religija, prócz chrześcijańskiéj, mająca wziętość, nie zawahaliby się jéj przyjąć; o tyle zatém są żydami, o ile nie są chrześcijanami." „Cała masa ludzi, nie znająca hamulca religii, jest raczéj szkodliwą dla ogółu społeczeństwa, niżeli pożyteczną; wypada więc dążyć do tego, aby żydzi, uwalniając się od przesądów, zachowali swoję religija." „Należy zatém dozwalać im zakładania szkół wyznaniowych prywatnych, niewyłączając języka hebrajskiego; w przeciwnym razie bowiem nie przestaną utrzymywać nauczycieli prywatnych, którzy ujemnie wpłyną na ich nauki domowe tudzież obyczaje, zepsują moralność, którejby nabyć mogli w szkołach elementarnych." W końcu należałoby im otworzyć szkoły publiczne, ponieważ „stowarzyszenie się ich z uczniami chrześcijańskimi, poprawiając ich obyczaje, zbawienniejszém okaże się dla nich, niżeli wszystkie nauki, jakie odebrać mogą w szkołach elementarnych żydowskich." Projekt, z rozkazu Cesarza-Króla wniesiony do Rady stanu, ustanawiał odrębność społeczną pod zawiadywaniem dyrekcyi generalnéj, złożonej z prezesa, dwóch rabinów, dwóch osób świeckich, prócz sekretarza i prokuratora, dyrekcyi wojewódzkich i dyrekcyi powiatowych, tudzież gmin; zasiadali w tych ostatnich: podrabin, oraz dwie osoby świeckie, mając sobie oddany nadzór nad niższemi żydowskiemi szkołami; nauczyciele mieli być wyznania mojżeszowego, gdzie zaś nie są w stanie uczyć popolsku, arytmetyki i pierwszych wiadomości z historyi i geografii, to uczyć będą elementarnych zasad religii mojżeszowej; dzieci zaś od 8—13 lat wieku winne uczęszczać do szkół publicznych. Na Radzie stanu książe A. Czartoryski był zdania, że „celem reformy winno być—zrobienie z nich (Izraelitów) chrześcijan cywilnych, to jest ludzi, coby dla bliźniego, monarchy, dla kraju i chrześcijan nabrali uczuć, żeby przestali być wśród nas osobnym narodem," że szkołę należy poddać władzy edukacyjnéj, usunąć z programu język niemiecki, „którego upowszechnienie nie jest w celu rządowym." S. Staszic sądził w zasadzie, „że ze wszystkich błędów, jakie przodkowie nasi popełnili, ten do głównych należy, że wtenczas dano żydom przytułek i schronienie na ziemi Polaków, kiedy ich wszystkie ludy od siebie wypędzały;" projekt ze stanowiska prawnego uważał za „całkiem przeciwny ustawie konstytucyjnéj," jako wytwarzający obok statutu organicznego dla królestwa drugi statut dla żydów, dzielący kraj na dwa światy: obok ministeryjum, dyrekcyją generalną, obok zaś wójta, rabina. Nie był zdania, aby tworzono szkoły wyznaniowe; według niego dzieci żydowskie winny uczęsz-

czać do szkoły wraz z dziećmi polskiémi i niemieckiémi, a tylko lekcyje religii pobierać od rabina; lecz za to po złożeniu egzaminu żydzi winni być dopuszczeni do używania praw cywilnych i politycznych." K. Koźmian uważał, że „Żydzi w Polsce w takim stanie, w jakim się teraz znajdują, są chłostą społeczności narodowéj;" gdy bowiem „więcéj, niż połowa ogółu naszéj ludności, przez brak sprytu nie może mierzyć się i współubiegać z nimi w każdym zawodzie, do którego tylko przypuszczeni będą, masa albowiem włościan naszych jest jeszcze częścią martwą ciała politycznego," a niski moralny jéj poziom, zostawia szerokie pola zdrożnemu oddziaływaniu żydów; Koźmian przeto był zdania, „żeby urządzenie żydów prowadzić razem z ucywilizowaniem włościan", tak, iżby pierwsi nie wyzyskiwali drugich: „Los włościan, los rodaków uciśnionych a najpożyteczniejszych krajowi zdawał się być godnym pierwszego względu nad uszczęśliwienie rodu obcego, uciskającego i szkodliwego." „Wszelkich odrębnych instytutów oświecenia nietylko nie zakładać, nauczycieli (osobnych) nie stanowić, lecz surowo zabronić," zalecając oddawać dzieci do szkół elementarnych i liceów, używać języka polskiego, tudzież przyjąć obyczaje krajowe: „Chcecie używać, dodaje, konstytucyjnych dobrodziejstw wspólnie z Polakami? Zostańcie ich współbracią." Stanisław Potocki stawiał za cel, żeby „żydów przez środki cywilizacyjne na krajowców przeistoczyć;" uważał, że „z ducha swéj religii, nigdy do tego stopnia ze społecznością europejską połączyć się nie dadzą, aby za podejrzanych nie byli uważani": że reformę zakładać należy na oddzieleniu „mniemań religijnych tego ludu od stosunków cywilnych; a stąd, o ile zachodzi podobieństwo ograniczenia pierwszych, o tyle jest nadziei postępów w oświeceniu i uspołecznieniu téj dotąd niesfornéj części politycznego ciała." Potępiał odrębność administracyjną, ponieważ „nie możnaby odtąd ziemi polskiej uważać za ojczyznę ludu polskiego, lecz jako wspólną siedzibę dwóch różnych od siebie, a przez rodzaj jakowejś federacyi połączonych narodów." Projekt w zmienionéj formie wniesiony ponownie do Rady stanu, zalecał zniesienie kahałów, ustanowienie parafij, zatwierdzanie rabinów przez władzę, z ograniczeniem ich działalności do zajęć obrządkowych, wprowadzenie języka polskiego do spraw urzędowych i prywatnych, sprawę zaś zakładania szkół przekazując Komisyi rządowéj wyznań i oświecenia publicznego: swobodne zamieszkiwanie we wszystkich dzielnicach miast pierwszéj i drugiéj klasy dopuszczane było pod warunkiem posyłania dzieci do szkół i nieodróżniania się strojem. Książe Zajączek, podzielając powyższe zapatrywania i czyniąc nacisk na potrzebę „zerwania poprzednich związków trunkowych między żydami i pospólstwem polskiém," dopóki poziom moralny tego ostatniego podniesiony nie zostanie, zalecał potrzebę „ostrożnego i powolnego postępowania w reformie żydów" podał projekt do uznania Panującego (31 marca, 1817). Projekt nie uzyskał najwyższego zatwierdzenia; na mocy zaś częściowych rozporządzeń zastąpiono kahały przez Dozory (20 grudnia, 1821), ustawiono Komitet cenzury do pism i ksiąg hebrajskich, zawiązano Komitet do spraw żydowskich, z izbą doradczą (22 maja r. 1825); otworzono szkołę rabinów (15 listopada 1826): uczniowie z niéj wychodzący mogli jedni na przyszłość współubiegać się o rabinat w Polsce i t. d. Kom. rząd. w zakresie szkół uwzględniła tylko trzy życzenia Friedlaendera: na organizatora powołała b. ucznia gimnazyjum Fryderyka-Wilhelma w Wrocławiu— J. Tugendholda; do nauki religijnéj, przepisała dzieło w duchu F. nakreślone, ale nie Ben-Cyon, lecz inne mniéj starzyzną filozoficzną

przesiąkłe; (Ben-Jakir czyli syn ulubiony o prawdach religijnych i nauce obyczajowéj, dla młodzieży izraelskiéj i t. d., Warsz., 1824), wreszcie na założenie pierwszych szkół obrała Warszawę. Otworzono trzy szkoły (29 sierpnia, r. 1820) na 480 uczniów, z uwolnieniem szóstéj części od opłaty. Wykłady obejmowały: języki polski, hebrajski, niemiecki, arytmetykę, gieografiją, historyją i naukę moralności. Organizator obstawał za utrzymaniem języka hebrajskiego, dozór zaś szkolny za usunięciem, pozostawiając wykład nauce domowéj, lub prywatnéj szkole. Stąd nieporozumienia i starcia. Wizyta z roku 1821 wykazała, że wykład języka polskiego był bardzo nędzny, a nauki moralności wcale nie uczono, że szkoły były bardzo mało uczęszczane: wszystkie bowiem liczyły zaledwie stu pięciu uczniów: w jednéj, na Bugaju, uczniów było 9 „dziesiątym zapisany stróż, pobierający 10 fl. miesięcznie:“ do innéj, uczniowie wcale „nie uczęszczają rano, poświęcając się przez ten czas Talmudowi w prywatnych szkołach.“ Wizytator wobec szczupłéj liczby uczniów, niewykładania języka hebrajskiego, oraz niechęci dozoru, zalecał zamknięcie szkoły tam, „gdzie się szkoły rządowe znajdują,“ a w każdym razie uwolnienie członków dozoru wyznania mojżeszowego i zastąpienie ich przez chrześcijan. Dozór zażądał wykreślenia z programu języka hebrajskiego, przestając na języku polskim i niemieckim, arytmetyce i nauce moralnéj w języku polskim lub niemieckim; „gdyż nauka ta najlepsze skutki sprawi,“ oświadczając nadto postanowienie podania się do uwolnienia w razie, gdyby żądaniu nie uczyniono zadość. Żądanie popierał dozór obszernym wywodem; w nim powiedziano: „Nauka bowiem hebrajska religijna u Izraelitów, dzieli się na dogmatyczną i ceremonijalną; co do nauki ceremonijalnéj ta bardzo rozgałęziona jest, bo obejmuje objaśnień boskich przykazań i zakazań 613 (Dawid streszczał w 13, Izajasz mniejszył do 6, Micheusz do 3, Amos i Habakuk do jednego; pierwszy „szukać Boga,“ drugi: „wierzyć“). Do téj nauki należą tak księgi praw Pisma ś., jako też księgi do rozwinięcia praw boskich ustnie zaleconych. Każdego Izraelity powinnością jest, nietylko znajomość téj nauki, ale też chociażby stał się najuczeńszym w téj materyi, jednak religija wkłada na niego obowiązek, ile możności zawsze w niéj czytać i rozmyślać, co się stosuje do wyrazów Pisma ś.—Jozue, I. („Niech nieodstępuje księga Zakonu tego od ust twoich: ale w niéj będziesz rozmyślał we dnie i w nocy, abyś strzegł i czynił wszystko, co w niéj napisano“): wynika stąd, że rodzice wogóle starają się, iżby ich dzieci we własnéj religii z najściślejszą pobożnością wychowanémi były. Starają się przeto o takich nauczycieli hebrajskich domowych, w których mają ufność, iż zaprowadzą ich dzieci do pobożności religijnéj. Z tego wszystkiego równie okazuje się, że nauka hebrajska w tych szkołach żadnéj korzyści nie przynosi, że w całości w nich dawana nie bywa i dawana być nie może a przeto rodzice prócz tego jeszcze utrzymywać muszą nauczycieli hebrajskie (sic) domowe“ a do tego niéma nauczycieli zdolnych do szkół publicznych, a zatém „rodzice zostają w obawie, by ich dzieci, biorąc za wzór nauczycieli, nie przyzwyczaiły się do rozwolnionych myśli względem religii.“ Komisyja rządowa (3 maja, 1823 r.) przystała na żądanie dozoru: zastąpiono język hebrajski lekcyjami „gruntownemi“ rachunków i gieometryi. Połączenie się więc żydów z racyjonalistami chrześcijanami, oraz utworzenie szkół bezwyznaniowych, (Beitrag zur Gesch. d. Verfolgung d. Juden in 19 Jahrh. Brln., 1820), owo marzenie życia autora awanturniczego „Listu okólnikowego“ nie ziściło się na naszéj ziemi.

W Prusach, mianowicie w Berlinie, do szkoły bezwyznaniowéj zabraniono przyjmowania uczniów wyznania chrześcijańskiego w 1819, i na szkołę wyznaniową gminy żydowskiéj ostatecznie przekształcono w 1825 (Horwitz. Bericht etc. Brln., 1857); w Austryi wszystkie szkoły bezwyznaniowe zamknięto w 1829. Fr. nie miał już dalszego zetknięcia z Polską: żył przeszłością wśród rodziny i przyjaciół, zachęcając młodzież do pracy w kierunku wskazanym przez Mendelsohna; odziedziczył bowiem wpływ jego „lubo nie dorównywał mu ani jasnością pojęć, ani szczerością, ani odwagą," powiada spółczesny pisarz. Umarł 22 grudnia, 1834.

L.

Froebel, Fryderyk-Wilhelm-August, urodził się d. 21-go kwietnia 1782 r. w Turyngii, we wsi Oberweissbach. W 9 miesięcy stracił matkę. Ojciec jego, pastor, mało czasu mógł poświęcać wychowaniu osieroconych dzieci i dlatego Fryderyka oddał do szkoły publicznéj żeńskiéj.

W dziesiątym roku zmieniło się jego położenie. Wuj, Hofmann, zabrał go z sobą do miasta Stadt-Ilm, gdzie oddano go do szkoły męskiéj. Tu obok nauki dzielił z towarzyszami gry i zabawy. Rachunki były jedynym przedmiotem, w którym Fryderyk robił postępy, bo one budziły i porządkowały jego myślenie. Inne przedmioty mniéj dla niego miały powabu. W 15-ym roku życia wrócił Fryderyk do rodzicielskiego domu, gdzie zaczęto myśléć o obraniu mu zawodu. Zdolności do przedmiotów matematycznych i pociąg do badania utworów przyrody nasunęły ojcu myśl kształcenia go na leśnika. Oddano go więc do prywatnego leśniczego dla praktycznego kształcenia w tym kierunku. Przeciąg czasu był naznaczony na dwa lata. Przewodnik jego wszakże mimo uzdolnienia w swoim zawodzie, nie miał daru nauczania, a również i czasu do tego. Fryderyk był więc pozostawiony sam sobie; party jednak żądzą wiedzy, pracował nad sobą, zbierał rośliny, porządkował je według znamion samodzielnie odkrytych i zasuszał. Późniéj znalazłszy w bibliotece swego kierownika dzieła przyrodnicze, matematyczne, studyjował je z gorącém pragnieniem słuchania wykładu samychże autorów, którzy wówczas w Jenie byli profesorami uniwersytetu. W czerwcu 1799 minęły owe naznaczone dwa lata i Fryderyk powrócił do domu, gdzie okazawszy swoje prywatne prace, zjednał sobie zadowolenie ojca. Myśl dalszego kształcenia się w rozpoczętym kierunku pociągała go do uniwersytetu Jenajskiego. Jakoż ojciec nie sprzeciwiał się temu; żądał tylko, by egzystencyją materyjalną sam sobie zapewnił. Maleńki spadek po matce, miał wystarczyć na dłuższy pobyt w Jenie. Słuchał tam przedewszystkiém wykładów matematycznych i przyrodniczych, obok budownictwa i leśnictwa. Po śmierci ojca, obrał zawód budowniczego i w Frankfurcie nad Menem zaczął nad tem rozmyślać, jakby przez jakiś styl idealny wpłynąć na wyrobienie smaku estetycznego w społeczeństwie. To była pierwsza myśl wychowawcza Froebla. Na krótko przed Froeblem przybył do Frankfurtu Antoni Gruner, w celu założenia wzorowéj szkoły z zastosowaniem metody Pestalozzego. Poznawszy się z nim Froebel, wyrażał przed nim swoje dążenia, żaląc się, że dotąd nie odgadł swego właściwego powołania. „Poświęć się zawodowi nauczycielskiemu", jakby natchniony zawołał Gruner i ofiarował mu posadę przy swéj szkole. Wstąpiwszy Froebel pomiędzy 110 uczniów uczuł, że był w swoim żywiole. Wkrótce wyczytał w jakimś dzienniku, obraz życia w szkole Pestalozzego: bezinteresowność, z jaką się filantrop

szwajcarski wychowaniu biednych oddawał, wstrząsnęła wrażliwą duszą Froebla. Zapragnął poznać go osobiście i trzech tygodniowych feryj użył do urzeczywistnienia tego życzenia. Po 14-dniowym pobycie w Szwajcaryi widzimy Fr. pracującego nad ułożeniem planu dla szkoły frankfurckiéj, który też jako odpowiedni do potrzeb zakładu przyjęto. Wkrótce jednak uczuł sam potrzebę przenieść się na czas dłuższy do zakładu Pestallozzego. Tu obecny na wykładach odbywał z Pestalozzym ciągłe konferencyje nad sposobami nauczania każdego przedmiotu. Owocem rozmyślań jego w tym kierunku był list, wystosowany do księżnéj Schwarzburg-Rudolfstad, w którym zastanawia się, czyby nie można metody Pestalozzego upowszechnić pomiędzy ludem, a przedewszystkiém zaznajomić z nią wszystkie matki, aby w naturalny sposób wychowaniem dzieci aż do 6-go roku kierowały. Od téj chwili wzrok Froebla utkwił w okresie „przedszkolnym“, w którym położyć trzeba fundament pod przyszłą budowę. Znaczenie gier towarzyskich dla rozwoju i wzmocnienia tak organizmu jak ducha, uwydatniło się jaśniéj Fryderykowi wówczas dopiero, gdy sam je zastosowywał w ogródku swoim i oceniał ich doniosłość. Przejęcie się metodą Pestalozzego, wsparte doświadczeniem, wprowadziło Froebla na pole właściwéj mu pracy. W roku 1811 udaje się na uniwersytet do Getyngi, aby uzupełnić swoje wykształcenie odpowiednio do budzących się w nim idei wychowawczych. Gnany żądzą, wynalezienia prawa, kierującego rozwojem wszystkich istot, zwrócił się znowu do nauk pryyrodniczych, studyjował fizykę, chemiją, mineralogiją i ogólną historyją przyrody, aby podpatrzéć naturę w jéj pierwotnych objawach. W następnym roku w letnim kursie przeszedł od życia przyrody, do życia ludzi i słuchał historyi powszechnéj, polityki. Tu, obok innych nauk przyrodniczych, przedewszystkiém oddawał się krystalografii, i wpadł na pomysł, lubo jeszcze nie dość jasno pojęty, że w krystalicznéj formie tkwi odwieczne prawo rozwoju ducha ludzkiego. Wieczny niepokój ducha i pragnienie postępu, zaprowadziły go do Berlina, gdzie pracował w zakładzie wychowawczym Plamanna, który znakomicie przyczynił się do ugruntowania i rozszerzenia metody Pestalozzego. Gdy w r. 1813 przyszło do skutku porozumienie się Prus z Rosyją co do wspólnéj walki przeciw Napoleonowi, a wezwanie króla obudziło powszechny zapał w narodzie, stanął wtedy i Froebel jako obrońca ojczyzny w szeregi czarnych strzelców pod dowództwem Lützowa. Tu wśród przygód wojennych zjednał sobie dla swych pomysłów dwóch najgorętszych zwolenników: Henryka Langethala i Wilhelma Middendorfa. Po zawartym pokoju wrócił Fr. do Berlina, gdzie otrzymał posadę przy muzeum mineralogicznem Weisa. Tu znalazł się w swoim żywiole; świat krystaliczny objawiał mu wciąż ogólne prawa rozwoju, które się i do życia człowieka odnoszą. W roku 1813 wezwany przez żonę zmarłego brata Fryderyka, by trzem pozostałym po nim synom dopomógł w dalszym kształceniu się, pośpieszył do Griessheim, gdzie zgromadził 6-ciu wychowańców, przyłączywszy do pierwszych dwóch jeszcze bratanków i młodszego brata Langethala. Idąc za głosem wewnętrznym, z wiarą, że pracuje dla dobra ludzkości, zwrócił się do swoich przyjaciół. Middendorf, poetyczna, wrażliwa dusza, stanął obok Froebla i oddał mu swe zdolności na usługi. Swoboda i naturalność panowała w zakładzie, gdyż Froebel pragnął, aby indywidualne życie samo ze siebie się rozwijało. Chłopcy budowali tamy na potoku z namułu i kamieni, stawiali

Piśmiennictwo.

Jana Kochanowskiego dzieła wszystkie. Wydanie pomnikowe. Tom I, II i III-ci. Warszawa 1884.

Złota przędza poetów i prozaików polskich, pod redakcyją Piotra Chmielowskiego i Stanisława Krzemińskiego, Tom 4, zesz. 10. Warszawa 1886. Nakład Wł. Maleszewskiego i Teod. Paprockiego.

Biblijoteka matematyczno-fizyczna, wydawana pod redakcyją M. A. Baranieckiego, z zapomogi Kasy pomocy dla osób, pracujących na polu naukowém, imienia Józefa Mianowskiego. Warszawa. Seryja I, tom I. Początki arytmetyki M. Berkmana (z drzeworytami). Seryja I, tom II (edycyja 2-ga) i III. Wiadomości początkowe z fizyki S. Kramsztyka. Seryja I, tom IV: Wiadomości początkowe z gieografii fizycznéj i meteorologii A. W. Witkowskiego. Seryja III, tom I. Arytmetyka. kurs teoretyczny M.-A. Baranieckiego, z przypiskami A. Żbikowskiego i J.-N. Frankego. Seryja III, tom II. Początkowy wykład syntetyczny własności przecięć stożkowych na podstawie ich pokrewieństwa harmonicznego z kołem. Seryja IV, tom II: Rozwiązywanie równań liczebnych J. Sochockiego. Seryja IV, tom IV. Gieometryja analityczna W. Zajączkowskiego. Tom X. Mechanika teoretyczna J.-N Frankego.

Przegląd pedagogiczny, czasopismo poświęcone sprawom wychowania szkolnego, wydawane pod redakcyją F. Łagowskiego. Rok 7. Nr. 10. Warszawa, 1887.

Gramatyka czeska J. Szasteckiego, nakładem K. Kaszewskiego. Warszawa 1884.

Spis artykułów w Zeszycie 4-ym Tomu IV-go zawartych:

Fizyka, przez *Stanisława Kramsztyka* (dokończenie); **Flattich**, przez *L.*: **Fleury**, przez *L.*; **Fourrier**, przez *L.*: **Francke**; **Francyja**, przez *H. Trawińskiego*: **Frąckiewicz**, przez *A. Czajewicza*: **Fredro**, przez *P. Chmielowskiego*; **Friedlaender**, przez *L.*: **Froebel**, (początek).

WARUNKI PRENUMERATY.

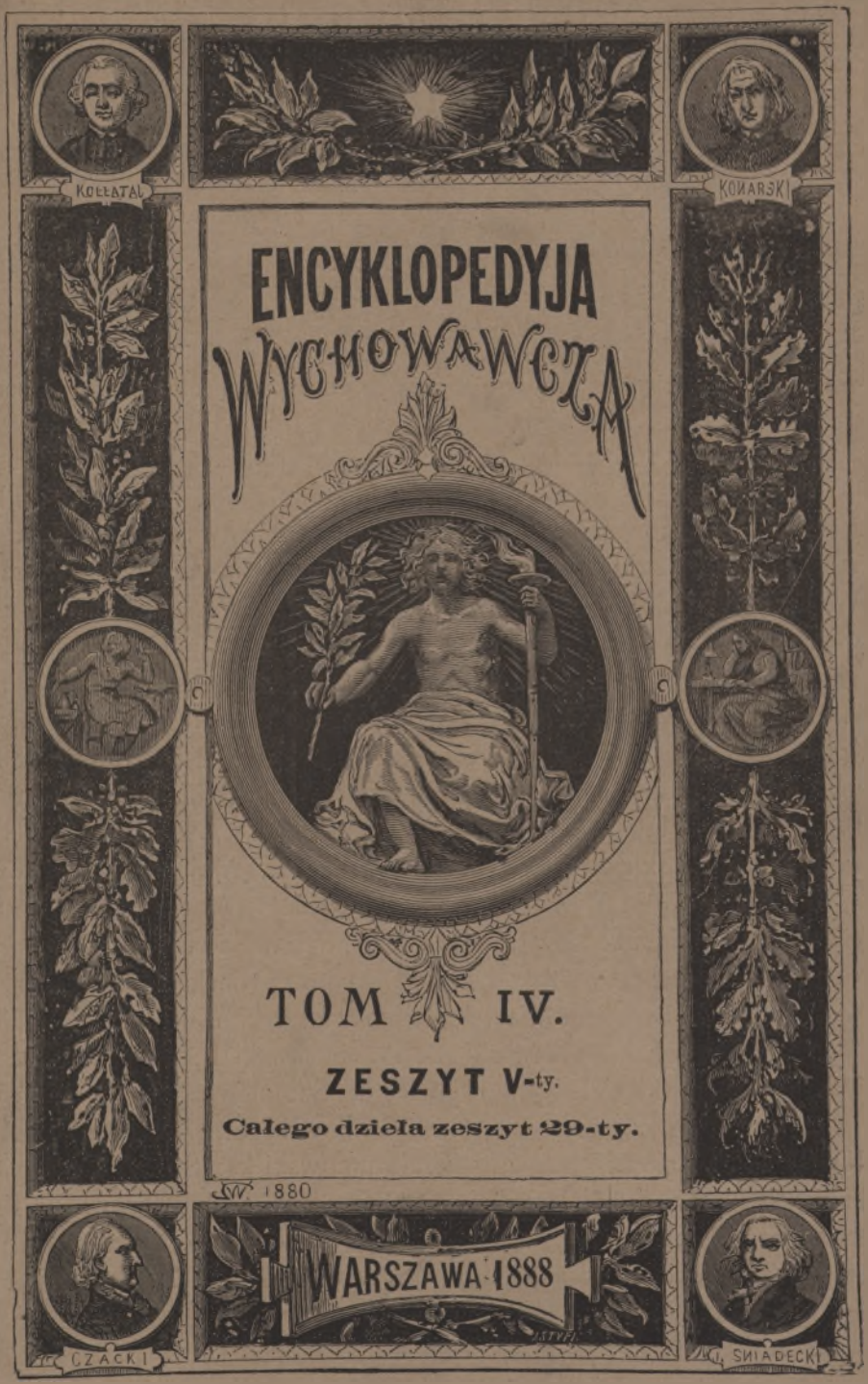
Prenumeratę na **Encyklopedyją Wychowawczą** przyjmują wszystkie księgarnie krajowe i zagraniczne.

Encyklopedyja Wychowawcza wychodzi w zeszytach pięcio-arkuszowych. Prenumeratorowie za każdy zeszyt opłacają kop. **40**, a z przesyłką kop. **50**.

Tomy pierwszy, drugi i trzeci **Encyklopedyi Wychowawczej**, obejmujące przeszło 120-cia arkuszy, kosztują rs. **15**, a z przesyłką rs. **15** kop. **60**.

Skład główny i ekspedycyja **Encyklopedyi Wychowawczej**, znajdują się w Warszawie w księgarni **Gebethnera** i **Wolffa**, Krakowskie-Przedmieście Nr. 415.

Druk J. Sikorskiego, Warecka Nr 14. Дозволено Цензурою, 9 Мая 1887 г.



Skład główny w księgarni GEBETHNERA i WOLFFA.

ENCYKLOPEDYJA WYCHOWAWCZA,

POD REDAKCYJĄ

J. T. Lubomirskiego, E. Stawiskiego, S. Przystańskiego

i J. K. Plebańskiego.

Następujące osoby zapewniły dotychczas Redakcyi pomoc swoję i współpracownictwo:

Baraniecki, M.-A., Benni H., Bieńkowski B., Bobrzyński M., Boguski J. J., Celichowski Z., Chełmicki Z. ks., Chlebowski Br., Chmielowski P., Chodecki W., Cieszkowski A. hr., Czajewicz A., Czerkawski E., Czubek J., Dickstein S., Długosz J., Dobrzycki H., Dzieduszycka A. hr., Dzieduszycki W. hr., Ehrenberg, Gasztowtt W., Gerson W., Gliński I. ks., Goltz A., Górski W., Gosiewski W., Grabowski B., Grabowski E., Grosglik L., Habura F., Janikowski St., Janiszewski ks., Jezierski F., Kasparek F., Kaszewski K., Kirkor A. H., Konopczyński E., Kopernicki J., Kotarbiński J, Kowalczyk, Kowerska Z., Korzon T., Kramsztyk I., Krukowski J. ks., Lange T., Liske K., Lubomirski J. T. ks., Lutostański B., Łagowski F., Łazarewicz W., Łepkowski J., Łuczkiewicz H.,, Łuczycki K., Łuszczkiewicz W., Machczyńska A., Majer J., Malinowski L., Manitius G., Marrene W., Matuszewski A., Matuszewski T. ks. Mierzyński A., Moldenhawer J., Morawski M. ks., Nawrocki F., Nehring W., Nowicki W., Ochorowicz J., Oczapowski J., Pawiński A., Pawlicki S., Pelczar J. ks., Petelenz K., Pilat R., Pilat T., Plebański J. K., Plenkiewicz R., Polkowski I. ks., Porębski A., Przyborowski J., Przystański St., Radliński I., Rozmuski Cz., Rymarkiewicz J., Samolewicz Z., Seredyński W., Siemieński J. ks., Ślósarski A., Smolikowski S., Smorczewski A., Sokołowski M., Starkel J., Stawiski E., Stojakowski ks., Struve H., Świeżawski E., Świderski T., Swięcicki J.-A., Tarnowski St. hr., Trawiński Fl., Węclewski St., Węclewski Z., Wisłocki W., Wiśniowski S., Wołyński A., Załęski ks., Zarański St., Zajączkowski W., Zawiliński R., Zielonczanka F., Ziemięcki H., Znamirowski I., Żmigrodzki M.

młyny, twierdze i domy, nie doznając żadnych ograniczeń w swoich zajęciach. W roku 1818 nabył Froebel na własność małą wioskę Keilhau i tam przeniósł się z przyjacielem i wychowańcami, gdzie do niego przyłączył się Henryk Langethal, jako trzeci współpracownik. W tym samym roku poślubił Froebel Wilhelminę Hofmeister, osobę wyższego umysłu, szlachetnych uczuć i poświęcenia. W roku 1820 brat Froebla, Chrystyjan, przeniósł się z rodziną do Keilhau, oddając cały swój majątek na usługi zakładu, który tak się pomyślnie rozwijał, iż w r. 1826 liczył już 56 uczniów i zdobył sobie zasłużony rozgłos. Powiększało się i grono nauczycielskie, do którego przyłączył się Arnold Barop, który później został właściwym kierownikiem zakładu. Plan nauk był według myśli Pestalozzego przeprowadzony, lubo zasady własne Froebla zaczęły się coraz więcéj ustalać. Głównem wymaganiem wychowania było, aby siłę fizyczną, myśl i uczucie dzieci rozwijać harmonijnie, by żadna władza nie była kształconą ze szkodą drugiéj; wychowawca zatém starać się był powinien wniknąć w indywidualność każdego z wychowańców i pozwolić się jéj nietylko rozwijać, ale i na zewnątrz objawiać, uważając „działanie“ za podstawę wiedzy i kształcenia.

Tak zakład w Keilhau był w pełnym rozwoju, gdy zbliżały się burze, które miały podkopać jego podstawy. Brak materyjalny był pierwszym nieprzyjaznym czynnikiem; ze strony zaś rządu zrobiono zarzut Froeblowi, iż w Keilhau szerzy demagogiją; stąd cały szereg podejrzeń i prześladowań. Duch jednak niezmordowanego pracownika nie uległ zwątpieniu; owszem, snuł coraz rozleglejsze plany, względem urzeczywistnienia swoich pomysłów. Wobec przeszkód stawianych z zewnątrz, życie wewnętrzne wytryskało silniejszym i obfitszym prądem. Filozofija Krauzego była przedmiotem studyjów Froebla. Analogija idei zbliżyła ich do siebie. Pokrewieństwo myśli Fr. i Krauzego jest niezaprzeczone, bo jak jeden, tak i drugi dążą do tego samego celu. System filozofa łączy rozmaite filozoficzne metody harmonijnie, a na najwyższym szczeblu kładzie wykształcenie człowieka jako skończonéj w sobie jedności. Zapatrywania Fr. na życie i świat, samodzielnie wyrobione, znalazły w Krauzem naukowy swój wyraz. Długoletnie dążenia naszego pedagoga, do zlania życia jednostek w całość harmonijną z ludzkością były w teoryi Krauzego jasno ujęte. „Ponieważ, mówi ten filozof, we wszystkich stworzeniach to, co stanowi ich pierwotną i wieczną istotę, pozostaje niezmiennem; przeto potrzeba, aby duch i umysł, serce i wola człowieka były wykształcone dla wieczności nigdy niezmiennéj i zawsze istniejącéj. Życie każdego powinno być dążeniem do ideału, zgodnego z jego przeznaczeniem. Ogólne prawa życia ludzkiego nakazują, aby wychowanie moralną wolność obudziło, wzmocniło i wykształciło, oraz przez nią pozwoliło wychowańcowi samemu się wykształcić. Wychowanie winno budzić samodzielność i czynność w wychowańcu, tak, aby sam sobą kierując, stał się, jak najwcześniéj, moralnie wolnym i samodzielnym.“ (Urbild der Menschheit v. Krauze, wydanie 2-e, str. 223). Froebel znalazł więc w Krauzem częściowo potwierdzenie swéj idei: „rozwoju człowieka, jako organicznéj istoty.“ Tę zasadę odgadł on, badając tajemnice przyrody i dostrzegając wyraźnie istniejące analogije między rozwojem tworów w przyrodzie, a rozwojem w świecie umysłowym, w skutek czego historyczny rozwój ludzkości według tych samych praw postępuje, jak rozwój przyrody i jéj organizmów. Taż sama logika boskiéj mądro-

ści tkwi w naturze nieświadomie, a w świecie duchowym świadomie. W chwili (1827), gdy zakład w Keilhau w bardzo niepomyślnem znajdował się położeniu, udało się Froeblowi przedłożyć plan dokładnie opracowany przyszłego zakładu wychowawczego księciu meiningeńskiemu, który, uznając jego pożyteczność, nadał Fr. posiadłość Helba w południowo-zachodniéj stronie lasu Turyngskiego, w pobliżu rzeki Werry. Obszerny zamek, otoczony polami i ogrodami, odpowiadał bardzo potrzebom sanitarnym szkoły. Nowością w planie naukowym były praktyczne zajęcia, jakoto: stolarstwo, wyplatanie, klejenie i uprawa ziemi, które miały obudzić zmysł do tworzenia i działania. Tu jest punkt wyjścia froeblowskiéj metody. Aby swym działaniem objąć cały okres wychowawczy życia dziecinnego, postanowił Froebel stworzyć zakład dla osierociałych dziatek od 3 do 6 roku. Pomysł i dokładnie określony plan szkoły ludowéj w Helba, jako też połączony z nią zakład dla małéj dziatwy, były już jasnym obrazem jego dążeń. Grono ściśle złączonych rodzin w Keilhau, uznając doniosłość zasad Froebla, popierało go w praktycznem zastosowaniu, żywiąc silną nadzieję, że je kiedyś ludzkość wedle ich prawdziwéj wartości oceni. Do tych należał i Barop, który w owym czasie (1830) jako stała siła nauczycielska do zakładu wstąpił, aby wspierać usiłowania Froebla. Jakby tajemném wiedziony przeczuciem, jedzie Froebel w roku 1831 odwiedzić swych frankfurckich przyjaciół. Tu poznaje kompozytora Ksawerego Sznydera. Ten, przy swym talencie, był wszechstronnie wykształconym, i posiadał gruntowny pogląd na sprawy wychowania. Pojął więc ważność zadania Froebla, i ofiarował mu swój zamek Wartensee w Szwajcaryi, w kantonie Lucerny, przybytek do wprowadzenia w życie głęboko pomyślanych zasad. Pozostawiwszy kierunek szkoły w Keilhau Baropowi, Froebel udaje się do Wartensee, położonego nad jeziorem Sempach, naprzeciw kaplicy wystawionéj na pamiątkę zaszłéj tu bitwy. Urocze otoczenie zamku, cudowne okolice, ze swemi górami śniegiem i lodem pokrytemi, z błękitnemi i zielonawemi jeziorami, z wodospadami i lawinami, z jasno zielonemi łąkami wśród szarych skał, wszystko to zapełniało duszę Froebla radością i zachwytem. Tu w nowo otworzonym zakładzie postanowił Froebel wspólnie ze Sznyderem zrealizować myśli, dążące w trojakim kierunku wychowywać człowieka: jako członka rodziny, ludzkości i jako dziecię boże. Zakładowi więc temu nadał Froebel cechę ogólną ludzką, przyjmując wychowańców wszystkich narodowości. Czysto niemieckie wychowanie, które w Keilhau nie przyniosło oczekiwanych skutków, zamienił teraz Froebel, podług wymagań Kranzego, na ogólno ludzkie. Wiara w spełnienie swoich idei i dążeń, napełniała duszę niestrudzonego pracownika; lecz już 1-go października tegoż roku w Alpenzeller Zeitung ukazało się tysiące zarzutów przeciw Froeblowi i jego wychowawczym dążnościom. Pochodziły one od dra Herzoga, którego niegdyś Froebel, opuszczonego od całego świata przyjął w Keilhau pod swą ojcowską opiekę. Że te potwarze jednak nie psuły interesu Fr., dowodem usilne starania czynione u zarządu miasteczka Willisau o pozwolenie założenia takiego samego instytutu wychowawczego, które 20 zamożnych rodzin owéj miejscowości poparło. Po dokonaniu wszelkich formalności, zakład w Willisau miał być otwarty; Barop przesiedlił się z Wartensee do Willisau, a 1-go maja 1833 przybył i Froebel z nowym współpracownikiem Adolfem Frankenbergiem. Ale tu znowu na samym wstępie doznał

Fr. wielu przykrości. W Lucernie nowe stronnictwo dostało się do władzy i wystąpiło przeciw niemu z rozlicznymi zarzuty; jednym z najgłówniejszych było jego protestanckie wyznanie. W tak przykrém położeniu wysłał Baropa do rządu kantonalnego, na którego czele stał światły człowiek, Edward Pfyffer. Ten, jako jedyny środek uspokojenia opinii publicznéj podał myśl odbycia egzaminu, dla przekonania się, jakimi środkami dąży Froebel do swego celu. W jesieni r. 1833 odbył się więc egzamin z którego nasz pedagog wyszedł zwycięsko. Odtąd burza przynajmniéj w zewnętrznych swych objawach, stłumioną została.

Już w r. 1833 zażądał prezydent rządu berneńskiego kantonu wskazówek od Froebla, co do wychowania ludu, a szczególniéj ubogich. Podał więc Froebel tego samego roku sprawozdanie ze swych czynności, które takie uznanie pozyskało iż rząd berneński wysłał do Willisau pięciu młodych ludzi na wykształcenie, dla których Froebel wraz z przybyłym Langethalem otworzył kurs nauki w Burgdorf, gdzie, według podanego przezeń planu, urządzono zakład wychowawczy i dom sierot. Była to miejscowość, gdzie Pestalozzi swoję naukę początkową ugruntował. W roku 1835 mianowany został Froebel dyrektorem zakładu, dokąd w lecie tegoż roku z żoną i Langethalem się przeniósł. Obok tego miał przewodniczyć dalszemu kształceniu się nauczycieli. Co dwa lata mieli oni wolne trzy miesiące, w których zgromadzali się w Burgdurf, aby z własnych doświadczeń wzajemnie korzystać i postępować naprzód. Jakkolwiek dotąd Froebel nie przeprowadził myśli, na dnie jego duszy leżącéj, przecież coraz więcéj utwierdzał się w przekonaniu, że jéj urzeczywistnienie nie od szkolnego nauczania zawisło. Już w szkole elementarnéj, do któréj przyjmuje dzieci od lat 4 do 6, obok bogacenia zasobu wyobrażeń i kształcenia mowy, daje im w rękę piasek, glinę, kamienie, patyczki do tworzenia różnorodnych kształtów. Do tego przyłącza powiastki, baśnie, wierszyki, piosnki różnorodne, a wreszcie gry, łączące wszystkie czynności dziatwy. Cóż to jest ta zabawa dzieci? To wielka gra życia w swoich początkach. Więc w Burgdorf zastanawia się nad środkami, jakichby użyć należało, aby myśl, czucie i wolę dziecka w stosunku do Boga, ludzkości i przyrody rozwinąć? Jak wreszcie szkoła może przeprowadzić metodę poglądową przy nauce, jeżeli nie ma poprzedniego do tego przygotowania? Idea stopniowego, harmonijnego rozwoju, idea połączenia poglądu z twórczą czynnością, miała być dla maleńkich zastosowaną przez podanie odpowiednich środków. Środki te już częściowo Froebel wynalazł, lecz gdzież znaleźć punkt wyjścia? To pytanie zajmowało go ciągle. Aż spostrzegłszy gromadkę dziatwy grającéj w piłkę, nagle został oświecony i uznał w niéj najwłaściwszy, pierwszy kształt dla budzących się zmysłów i czynności dziecka. Froebel odkrył znaczenie wychowawcze piłki, wypływające z jéj istoty i kształtu. Od skończonéj w sobie formy piłki, jakże łatwo przejść do form bardziéj złożonych, od jedności do różnorodności, i dać dziecku choćby przeczucie praw życia, które, powstając z komórki, rozwija się w organiczną istotę. Dary, które Froebel wytworzył, biorąc piłkę za punkt wyjścia w rozwoju swego systemu wychowawczego, tak się grupowały: 1) piłka. 2) kula i sześcian. 3) sześcian, podzielony raz w każdym kierunku. 4) sześcian, podzielony na 8 równych cegiełek, oraz 5) sześcian większy dwa razy, podzielony w każdym kierunku.

Odtąd plan dalszéj działalności stał się dla Froebla jasnym; z czasem miał się pełniéj rozwinąć. Dla jego urzeczywistnienia opuścił zdobyte stanowisko w Szwajcaryi i udał się do Berlina, gdzie, zwiedzając ochronki staraniem Türka założone, miał sposobność przekonać się, jak mało w nich uwzględniano naturę i indywidualność dzieci. Jakoż dotąd, wszyscy pedagogowie wygłaszali, że wychowanie rozpoczyna się z pierwszą chwilą życia; lecz, jak zasadę tę przeprowadzić w praktyce, tego nie wskazywał ani Pestalozzy, ani twórcy ochronek. Froebel nietylko dzieci chciał osłonić opieką, lecz dla wszystkich stworzyć metodę wychowawczą, któraby przyszłego człowieka uzdolniała do czynu. Pod wezwaniem tedy: „Żyjmy dla naszych dziatek!“ pragnie otworzyć zakład dla wychowania i kształcenia człowieka, przez rozbudzenie samodzielności. Froebel, nakreśliwszy swój plan w pisemku: „Wskazówki do pierwszych darów i zabaw dziecinnych,“ powrócił z Berlina do Keilhau, gdzie swoje pomysły zamierzył wprowadzić w życie. W tym celu, wynajął mieszkanie w Blankenburgu, miasteczku położonem w dolinie Szwarcy i tu w roku 1837 otworzył nowy zakład, podług systemu od tak dawna obmyślanego. By zasady swe wśród publiczności upowszechnić i ze znaczeniem darów i zajęć dzieci oswoić, zaczął wydawać niedzielne pisemko (Sonntagsblatt) pod godłem: „Żyjmy dla naszych dziatek.“ Wychodziło ono od roku 1837 do połowy 1840. Wreszcie obszerniejszą pracę w tym duchu wydał p. t.: „Przedłożenie planu zakładu;“ poczém nastąpiły: „Życie dziecka, pierwsza jego czynność;“ „Piłka, pierwsza dziecięca zabawka;“ „Zabawa dziecka w stosunku do jego rozwoju;“ „Kula i sześcian, druga zabawka.“ Rozwinięta w tym kierunku działalność miała ten skutek, iż w r. 1839 zakład w Blankenburgu liczył już 50 wychowańców. Dotąd wszakże pomysłom Froebla brakło jeszcze podstawy, na któréjby owe dary odpowiednio zużytkowane być mogły. Czuł on, że obmyślany przezeń system wychowawczy nie znalazł w nich ostatecznego wyrazu, że zresztą mury szkolne nie są właściwém otoczeniem do ich zastosowania w wychowaniu dziecięcem. Więc długo łamał się z sobą, nie mogąc w swym systemie wykryć odczuwanego braku. Aż nareszcie w r. 1840, wracając z wycieczki, podjętéj z Baropem i Middendorfem do Keilhau, nagle, jakby oświecony z góry, wykrzyknął: „Kindergarten!“ Tak! ogródek dziecięcy był genijalném uwieńczeniem systemu Froebla i wraz z owymi darami wprowadzał na nowe tory początkowe kształcenie dziecka. W roku 1844 dar drugi pozyskał „w walcu“ kształt pośredni pomiędzy kulą i sześcianem, a z nim i zasada „łączenia sprzeczności“ wystąpiła, jako kardynalne prawo całéj nauki. Na czémże ona polega? Dziecię odpowiednio do swéj natury, potrzebuje przedmiotu, na którymby się mogło rozwijać i kształcić; idąc nieświadomie za jéj popędem szuka go i niezawsze znajduje. Do osób otaczających je należy mu przeto wybrać go i poddać. Tym przedmiotem najprostszym w swojéj formie, to okrągła piłka. Stanowi ona nietylko najpierwszą jego zabawkę, ale i środek ułatwiający poznanie ogólnych własności ciał, jak kształt, wielkość, barwę, liczbę, materyjał i miękość. Wyobrażając sama w sobie „jednostkę“ przez połączenie kilku różnobarwnych piłek występuje, jako wyobrażenie „wielości“ i kształci oko w rozpoznawaniu kolorów. Przeciwstawianie różnobarwnéj, miękkiéj, włóczkowéj piłki to kula. Jest ona twardą, potoczystą, i cięższą; nadto przy poruszaniu wydaje głos i wymaga więcéj zręczności i siły. Obok piłki, jest ona zawsze miłą zabawką. Dalszy jednak postęp wymaga czegoś, coby z nią przeciwieństwo tworzyło.

Jakoż kula ma jedną tylko powierzchnią okrągłą; jej kontrast musi zawierać w sobie wiele powierzchni. Kula niema kątów i kantów; bryła, wprost jej przeciwna, powinna w sobie je mieścić. Tą bryłą jest właśnie sześcian, który różnorodniej da się użyć, niż kula, a jednak wobec ruchliwej kuli, jest obrazem spokoju. Sześcian ma służyć jako przedmiot do poznania stosunku różnych pojedyńczych części do siebie, ich liczby, oraz wprowadzenia dziecka w poznawanie rzeczywistego świata i kształtów, otaczających je przedmiotów, które ma za pomocą owych darów odtwarzać. Nie sam przedmiot zabawy, lecz to, co dziecko sobie wyobraża, co myśli wśród zajęcia się jego odtwarzaniem, stanowi prawdziwą radość i zadowolenie. Kula i sześcian, jako dwa przeciwieństwa, wymagają formy pośredniej; tą zaś jest walec, łączący w sobie obu brył poprzednich własności. Kula, sześcian i walec stanowią dar drugi.

Dziecię chętnie się bawi ciałami dającémi się łatwo dzielić i rozkładać. Sześcian, raz w każdym kierunku podzielony na 8 równych części, stanowi dar trzeci. Poznanie sześcianu jest pod każdym względem bardzo ważne. Jestto główna forma krystaliczna, pierwszy kształt zasadniczy budowy. W starym Egipcie nad niego piękniejszej formy nie znano; trzy gracyje oznaczano przez trzy kostki wsparte na sobie. Przy układaniu sześcianków i odtwarzaniu z nich różnych przedmiotów świata zewnętrznego uważać należy, aby wszystkie były użyte. Te kształty zaś są trojakiego rodzaju: kształty poznania, kształty rzeczowe i kształty estetyczne. Kształty poznania lub matematyczne mają na celu rozwijanie myśli dziecięcej; kształty rzeczowe są odtwarzaniem przedmiotów rzeczywistego świata; kształty estetyczne otrzymują się przez systematyczne zestawianie części w jednę piękną całość. Dar 4-ty to także sześcian, lecz inaczej podzielony, niż w darze trzecim: bo raz w kierunku szerokości, a trzy razy w kierunku długości. Z tego podziału powstaje 8 klocków z kształtu podobnych do cegły. Materyjał ten, w połączeniu z darem trzecim, pozwala wielką różnorodność kształtów wytwarzać. Ile razy w trzecim darze sześcianki zetkną się z sobą ukośnie, ukaże się linija, łącząca dwa przeciwległe kątów wierzchołki. Ów kierunek ukośny posłużył Froeblowi do stworzenia daru piątego. Jestto sześcian znacznie większy, bo złożony z 27-miu takich sześcianków, jak w 3-cim darze. Ten dar dzieli się 2 razy w każdym kierunku, stąd liczba 3 jest tu panującą, bo z tego podziału powstają trzy części wzdłuż, wszerz i wzwyż. Ostatnia z trzech warstw poziomych, składa się z kształtów trojakiego rodzaju, a mianowicie: z trzech sześcianków całych, z drugich trzech podzielonych przekątnią na półsześcianki i z ostatnich trzech podzielonych dwiema przekątniami na 4 ćwierci sześcianków. Z klocków tego daru można mnóstwo ustawić kształtów gieometrycznych, rzeczowych i estetycznych. Dar 6-y jest dalszém rozwinięciem daru 4-go i składa się z 18-u całych cegiełek: z trzech podzielonych wzdłuż, każda na dwa graniasto-słupki i 6-ciu podzielonych poprzecznie, każda na dwie kwadratowe płytki. Z piątego miał być wysnuty dar 7, a z 6-go 8-my, lecz już nie dla ogródka, lecz szkoły. Postępując drogą analityczną, t. j. dzieląc całość na części, Froebel zaznajamia dziecko ze wszystkiemi własnościami brył, uważanych w sobie samych i przeprowadza jego umysł od form stałych, konkretnych do pojęcia linii i punktu. Jakoż każdy z boków sześcianu daje pojęcie: a) kwadratu i głównych jego własności; b) trój-

kątów prostokątnych, powstałych z przeprowadzenia jednéj, lub dwóch przeciwprostokątni w kwadracie i c) trójkątów, powstałych z podziałów prostokąta, tworzącego powierzchnią cegiełki. Za pomocą tych płaszczyzn, z których własnościami wprzód dziatwa zaznajomić się musi, można układać, równie jak z sześcianów, figury matematyczne, obrazy kształtów rzeczowych i różnorodne kształty estetyczne. Tak np. z sześcianów ustawia dziecię przedmioty, które sobie jako rzeczywiste wyobraża, gdyż one mają wszystkie trzy wymiary, np. domek, kościół, stół, piec, ławkę i t. p., gdy tymczasem ułożone z płaszczyzn są tylko obrazami rzeczywistych przedmiotów. Analizę tę jeszcze daléj Froebel rozwija. Gdy płaszczyznę podzielimy po wielokroć razy, lub zwrócimy uwagę na kanty sześcianu, wtedy damy dziecku pojęcie linii. Nie jestto linija matematyczna, ale jéj uzmysłowienie. By za pomocą linij dziecko wytworzyło te same kształty, jakie układało z sześcianów i trójkątów, daje mu się do ręki patyczki. Wreszcie granicą linii jest punkt, który dziecku uzmysłowić można przez ziarnka piasku, nasiona drobne lub za pomocą szpilki, robiąc nią w papierze zakłucia. Tak analitycznym sposobem postępując od brył, przychodzi dziecię do poznania punktu. Lecz Froebel podaje też odwrotną drogę: od punktu drogą syntetyczną dochodzi do bryły. Najdoskonalszém wyobrażeniem punktu jest wykłuta szpilką dziurka w papierze; kilka takich obok siebie wykłutych dziurek wyobraża liniją a kilka linij, przecinających się z sobą, płaszczyznę. Połączenie wykłutych dziurek różnobarwną nitką, daje wyraziste linije i płaszczyzny, to stanowi wyszywanie. Podobnie możemy uzmysławiać linije za pomocą sztabek drewnianych lub pasków papierowych. Sztabki drewniane długie, a wąskie, służą do wzajemnego przekładania w ten sposób, aby trzymały się w całości i pewien kształt przedstawiały. Jestto przygotowanie do koszykarstwa. Podobnie dadzą się użyć paski papierowe przez zaginanie i tworzenie węzłów; jestto dalszy stopień poprzedniego zajęcia. Wreszcie następuje właściwe wyplatanie kolorowymi paskami, które stanowi jedno z najulubieńszych zajęć ogródka froeblowskiego. W wyplataniu łączą się ze sobą: liczba, kształt i barwa. Bez znajomości liczenia niemożebne jest wyplatanie, a zarazem jest ono środkiem najprzystępniéj uzmysławiającym pierwsze poznanie liczb, gdyż dziecię przybiera najprzód po jednym pasku, potém po dwa, trzy i t. d. Przy wyplataniu koniecznem jest zastosowanie prawa przeciwieństwa. Jakoż jedne paski układają się tu w kierunku pionowym, drugie, służące do przetykania, w kierunku poziomym; pierwsze mogą być czarne, drugie białe lub w rozmaitych dobierane kolorach. Wyplatanie też jest naśladowaniem tkactwa. Tu należą także zajęcia z grochem. Zaostrzone patyczki łączą się za pomocą rozpęcznionych ziarnek i tak powstają rozmaite figury gieometryczne. Połączenie czterech prątków równych wytworzy kwadrat; sześć przeciwlegle zestawionych kwadratów, z których cztery mają boki wspólne, utworzy sześcian; podobnie trójkąt, graniasto-słup i t. d. Słowem, co z patyczków ułożone miało charakter ruchomy, łatwo ulegający zepsuciu, to tu przez połączenie prątków za pomocą grochu, staje się trwałém i w sobie skończoném. Do wytwarzania figur gieometrycznych nadaje się również dobrze „składanie.“ Za pomocą kwadratowéj kartki papieru możemy uzmysłowić dziecku wszystkie formy trójkątów, jak niemniéj wytwarzać z niéj najrozmaitsze formy rzeczowe i estetyczne. Wreszcie z formy kuli i wałca wyprowadza Froebel

całe szeregi okrągłych, półokrągłych kształtów i te odtwarza za pomocą kółek i półkoli żelaznych. Jakkolwiek owe dary mogą się nam niepozornymi wydawać, mają przecież, przy umiejętném ich zastosowaniu nieocenione znaczenie, jako środki do obudzenia myśli, drzemiącéj w duszy dziecka, oraz zużytkowania prawidłowego wrodzonych mu do działalności popędów. Nie samo bowiem odtwarzanie kształtów stanowi istotę metody Froebla, ale i to, co dziecko przy układaniu zdobywa. Poznawszy własności sześcianu i cegiełki, ma je uważać odtąd, jako materyjał, za pomocą którego winno samodzielnie wytwarzać przedmioty, w świecie otaczającym poznane. Materyjał ów formą odpowiada ciosom i cegle. I oto punkt wyjścia, od którego się nauczanie poglądowe zaczyna. Owe ciosy bowiem wykuwają się z piaskowca, granitu, cegła wyrabia się z gliny. Czém się więc różnią pod względem swych własności, w jaki się sposób przygotowują, stanowi przedmiot nauki. Dzieci zaznajamiają się z naturą każdego z nich i techniczną stroną ich obrabiania, materyjał zaś tém utożsamiają ze swymi sześciankami i cegiełkami. Następnie na stoliku, pokratkowanym w kwadraty, odpowiadające rozmiarami bokom sześcianków, rozpoczynają samą budowę. Tu znowu nastręcza się sposobność do prowadzenia dalszego ciągu nauki poglądowéj. Dzieci, na przykład, mają zbudować piec; więc najprzód nasuwa się pytanie, jakiego kształtu być powinien, jakich, prócz cegły, do jego budowy używa się materyjałów, jakiémi zdun posługuje się narzędziami, wreszcie, czém się i w jaki sposób ogrzewa. Odtwarzanie kształtów bardziéj złożonych przedmiotów, lub mających moralne, wyższe znaczenie, jeszcze więcéj daje pola do podobnych objaśnień. Dom, np. przedstawia w swym składzie nader rozmaity materyjał, bo kamień, drzewo, żelazo, szkło, wapno, glinę, słomę na poszycie użytą, wreszcie gąty, dachówkę. O każdym można bardzo wiele powiedzieć. Dom nadto jest mieszkaniem rodziny, któréj członkowie mają względem siebie rozliczne obowiązki, — i oto znowu znajdujemy nowy punkt wyjścia dla dania dziecku pojęcia o stosunkach etycznych, towarzyskich, społecznych. Budowanie kościoła, obok wiadomości czysto technicznéj natury, podaje nadto sposobność do budzenia w dziecku uczuć religijnych, do wzkazania mu obowiązków względem Boga i przeznaczenia człowieka. Tak każdy przedmiot, który dziecko odtwarza za pomocą sześcianków i cegiełek, nasuwa mnóstwo szczegółów, których objaśnienie rozszerza zakres jego wyobrażeń i pojęć, obudza interes do wszystkiego, co je otacza. Podobnie rzecz się ma i z innymi darami i zabawkami. Każda powinna być potrąceniem zewnętrznem, oddziaływającém na wszystkie władze duszy dziecięcéj; każda stanowić punkt wyjścia dla nauczyciela, by umysł młodociany w nową sferę wyobrażeń wprowadzić. Jakoż tylko umiejętne połączenie metody poglądowéj z owymi sześcioma podarkami i zabawami może w nauce wydać pożądane owoce. Tą drogą dziecko zdobywa początki wszystkich nauk, stanowiących zakres elementarnego wykształcenia. Na patyczkach układanych odpowiednio według wzorów podanych w „Kindergarten“ H. Goldammera może poznać litery, oraz cały system liczenia; na pokratkowanym w kwadraciki papierze zaznajomić z rysunkiem, a za jego pośrednictwem zdobyć wprawę pisania.

Areną, na któréj rozwijają się owe gry i zabawy, to nieodłączny od metody Froebla „ogródek,“ którego pomysł tak mu się niespodzianie objawił. Dziecię potrzebuje ruchu, by zużytkować nadmiar sił, jakie się w niém groma-

dzą. Ten wrodzony popęd, pozostawiony samemu sobie, wyradza się w hałaśliwość i swawolę, która w końcu do zdziczenia prowadzi. Umiarkowanie więc tych sił przez poddanie ruchów dziecka pod pewną miarę i harmonią, skierowanie ich do zajęć rozwijających umysł i jednocześnie wyrabiających zręczność, oto zadanie „ogródka.“ Jak piłka stanowiła dar pierwszy, mający na celu rozbudzenie umysłu dziecka, przez poznanie skończonego w sobie kształtu, przeciwieństwa barw i innych fizycznych własności; tak punkt wyjścia do utworzenia gier ruchu, również piłka stanowi. Może się ona toczyć, w kierunku poziomym, podrzucona spadać pionowo, lub zakreślać w powietrzu łuki; dzieci biegają za nią, podchwytują, rzucają, naśladują jéj podskoki i to stanowi pierwsze zastosowanie daru w praktyce. Piłka ma nadto kształt okrągły; stąd wywiązują się gry kołowe, którym towarzyszy śpiew, połączony z akcyją, naśladującą rozmaite czynności ludzi i zwierząt, o których mówi piosenka. Wreszcie przerwane koło rozwija się w linią krzywą, lub prostą; stąd od ruchów kołowych przejście do ruchów postępowych, czyli maszerowania bądź pojedyńczo, bądź parami, bądź w zwartych więcéj szeregach, a wszystko to z towarzyszeniem pieśni, nuconéj przez dzieci i poddającéj pod pewną miarę rytmiczną wszystkie poruszenia ich ciała. Widok też ogródka froeblowskiego istotnie napawał duszę radością. Jakież to tu bowiem życie, jaki porządek, obok swobody i niekłamanéj wesołości, panowały w tém gronie! Każdy „maleńki ogródkowy obywatel“ czuł się tu zawisłym członkiem od jednéj całości, jednego społeczeństwa i przywykał na jego korzyść poświęcać własne, egoistyczne popędy. Czynności ogródka, to obraz przyszłéj społecznéj pracy. Bo gdy małe dzieci z niekłamaną uciechą bawią się w piłkę, tymczasem starsze, więcéj rozwinięte, odtwarzają za pomocą brył, czyli klocków rozmaite przedmioty świata zewnętrznego, wznoszą budowy, lub układają miłe dla oka estetyczne kształty. Nadto, uwzględniając wrodzone dziecku poczucie piękna, Froebel rozwijał je przez śpiew, poezyją, zastosowaną do pojęcia dzieci i rysunek. Wszakże ogródek w tym systemie wychowawczym miał jeszcze inne znaczenie. Dziecię lubi grzebać w piasku, kopać ziemię, zakładać ogródki, zrywać kwiaty i napawać się ich barwą i wonią. Te popędy i upodobania wrodzone umiał również spożytkować Froebel dla celów swych wychowawczych. W jego ogródku, każde dziecko miało własny, od innych odgraniczony ogródek, na którym uczyło się kopać, siać, sadzić, podlewać i pielęgnować rośliny, słowem, obcować z naturą i śledzić wszystkie przemiany, jakim roślina w swym rozwoju podlega. Zajęcie to, było pierwszém wprowadzeniem dziecka na drogę obowiązku i pracy, zaszczepiało w nim poczucie własności i poszanowania pracy innych, a obok zamiłowania przyrody i rolnictwa, obudzało miłość ziemi rodzinnéj, dawało pojęcie społecznéj pracy zbiorowéj, usposabiało do wymiany usług wzajemnych, kształciło przyszłych obywateli kraju. Obok zaś tego, ileż radości sprawiał dziecku tak pielęgnowany ogródek! Z jakąż to niecierpliwością oczekiwało na rozwinięcie się pierwszego pączka, by kwiat przez siebie wyhodowany ponieść w darze swéj matce! Tu zresztą dziecię uczyło się z widzialnych dzieł przyrody odgadywać niewidzialnego Stwórcę, odczuwać zależność swéj pracy od Jego błogosławieństwa i opieki, słowem kształciło się nietylko społecznie, lecz religijnie i moralnie.

W r. 1843 ukazało się dzieło Froebla: „Mutter und Koselieder“ z godłem: „W dziecięcéj zabawie kryje się często myśl głęboka.“ Książka ta w wielkim

formacie zawiera obrazki, które, uzmysłowiają treść piosenek, przeznaczonych dla dziatwy. Pomimo niektórych usterek w odbiciu rysunków, lub ułożeniu wierszyków, dzieło to wysoką posiada wartość. W tymże roku Froebel wydał: „Sto piosnek do gry w piłkę.“ Froebel wcześnie jednak zrozumiał, iż kierowniczką ogródka może być tylko kobieta, jako istota, którą do sprawy wychowania powołała Opatrzność. Do roku też 1843 ogródkiem w Blankenburgu zajmowała się jego żona. Po jéj śmierci Froebel zapragnął wszystkie niewiasty w Niemczech do pracy wychowawczéj zachęcić i zakład swój tak rozwinąć, by stał się wzorem dla innych, mających powstać w przyszłości. W tym celu obok ogródka, urządził kursa dla „kierowniczek ogródków.“ Nadto widząc, że matki z klasy niższéj i średniéj prawie nic dla wychowania swych dzieci nie robią; że nawet te, które się niemi zajmują, potrzebują do tego zachęty i odpowiednich wskazówek: postanowił połączyć pewną liczbę rozsądnych matek w pewien związek wychowawczy (Frauenverein), który miał na celu upowszechnianie jego metody w społeczeństwie niemieckiém. Z swojéj strony także używał wszelkich środków, by dla niéj zwolenników pozyskać. W tym celu, wraz z Middendorffem, wyjechał do Frankfurtu-nad-Menem, gdzie przez wykłady teoretyczne i praktyczne starał się objaśnić swój system. Wielką pomocą dla niego w tym względzie był dr. Leonhardi, który, pojąwszy doniosłość jego metody, zarówno w Heidelbergu, jak i Darmsztadzie starał się przygotować umysły do jéj przyjęcia. Dzięki jego wpływom, mógł Froebel w téj ostatniéj miejscowości przekształcić jednę ze szkółek, na ogródek i kierownictwo jego powierzyć „Ogrodniczce“, wykształconéj przez siebie. Przy niéj też na czas dłuższy pozostał, by swą metodę ugruntować w nowo otworzonym zakładzie. Stąd udał się powtórnie do Frankfurtu, gdzie wspólnie z Hochstedterem i Jesklem nad rozwojem gier ruchu pracował. Gry te były oddaniem żywém wyobrażeń, zdobytych przy użyciu darów. Rozmaite czynności, w świecie ludzkim lub zwierzęcym poznane, dzieci odtwarzały słowem i giestem w sposób sobie właściwy. Pod wpływem tych gier wyrabiały w sobie zręczność i estetyczny układ ciała. Śpiew wspólny jednoczył wszystkich uczestników zabawy, pośredniczył pomiędzy akcyją i jéj znaczeniem, rozwijał wrodzone zamiłowanie piękna, które następnie dotykalny swój wyraz znajdowało: w budowlach, kształtach estetycznych, układanych na płaszczyźnie i w nauce rysunków. Ogródek wreszcie, zwracając myśl ku Bogu przez widzialną przyrodę, obudzał religijne uczucia. Nadto w Frankfurcie zawiązał Froebel „Stowarzyszenie ojców rodzin,“ które miało na celu: 1-o zbadać tamtoczesny stan wychowania domowego i orzec na czém dobre wychowanie polega; 2) obmyśleć środki, za pomocą których możnaby ów cel osięgnąć i po 3) starać się usilnie, aby wychowanie na właściwą drogę wprowadzić i środki uznane za dobre, odpowiednio stosować. Podobne stowarzyszenie zawiązał także w r. 1845 w Eichfeldzie, w Turyngii.

Obok gorączkowo rozwijającéj się w nim działalności, nie zaniedbywał i innych środków, mających na celu rozpowszechnienie metody: pisywał więc listy na wszystkie strony do przyjaciół i rozsyłał artykuły do ówczesnych dzienników. Niestety! zamiast cieszyć się rozwojem zakładu w Blankenburgu, przeznaczoném mu było doznać najboleśniejszego zawodu. Zakład jego upadł w skutek braku funduszów. Natomiast pod jego kierunkiem kształciły się zdolne siły nauczycielskie. Nadto w Dreznie, Frankenberg, dołożywszy usilnych starań,

otrzymał pozwolenie na założenie ogródka. W tym samym czasie, prócz drezdeńskiego, powstały trzy jeszcze inne ogródki: w Annaburgu około Torgau, w Quetz około Halli, oraz w Luenen. W r. 1846 Froebel rozpoczyna kursa dla Ogrodniczek w Keilhau i dość liczny zastęp słuchaczek gromadzi. Z tego grona wyszły: Alwina Middendorf, Ludwika Lewin, z którą w r. 1851 połączył się węzłem małżeńskim; Ludwika Frankenberg i Henryka Breymann. Ostatnia otworzyła zakład froeblowski w Watrum i od rządu belgijskiego otrzymała zaszczytne wezwanie do współdziałania przy organizacyi szkółek, urządzanych według metody jéj mistrza. W końcu system wychowawczy Froebla zaczął obudzać coraz większe zajęcie wśród pedagogów niemieckich, mianowicie, w Saksonii i Turyngii, gdzie powszechnie „ogródek" uznano za podstawę początkowego wychowania.

W r. 1848 zawezwany do Drezna, otworzył zakład, mający na celu kształcenie kierowniczek Ogródków, w którym po całych dniach pracował, mając uczennice na trzy podzielone oddziały. Z tego zakładu wyszły: Henryka Dahlenkampf, która później w Lipsku założyła ogródek i Augusta Herz, żona doktora. Ta ostatnia stosowała metodę Froebla do kształcenia tępych umysłowo dzieci. W Dreznie przyłączył się do niego Bruno Marquart i wraz z żoną i dwiema córkami poświęcił się prowadzeniu ogródka. W roku 1849 Froebel zawiązał stosunki z Adolfem Diesterwegiem (patrz T. III, str. 257), który, wraz z baronową Marenholz-Buelow codziennie uczęszczał na jego wykłady i powziął jak najwyższe dla jego metody uznanie. Stosunek ten zawiązany latem, odnowił się między nimi podczas zimy w Hamburgu, dokąd Froebla zawezwało grono dam dla założenia dziecięcego ogródka i przygotowania przyszłych jego kierowniczek. Jakoż pod jego okiem powstały tu dwa ogródki, w których 130 dziatwy pomieszczenie znalazło. Stąd wiosną 1850 r. przeniósł się Froebel do Marienthal, a następnie do zamku Liebenstein, który mu ks. meiningeński jeszcze w roku poprzedzającym, za staraniem br. Marenholz-Buelow, pozwolił zająć na szkołę kierowniczek ogródka. Tu cisnęły się do niego starsze i młodsze panie, aby u samego źródła zaczerpnąć światła i nauczyć się spełniać obowiązki matki-kobiety. One też stały się w przyszłości gorliwemi krzewicielkami jego pomysłów i założycielkami ogródków dziecięcych. Tak Julija Traberth otworzyła ogródek w Eisenach, Minna Schellhorn w Weimarze, p. Krueger w Hamburgu, Ottylija Schmieder w Wiedniu. Drugi podobny zakład, utworzony w Marienthal, gdzie kształciła się jedna z córek Diesterwega, nazwał Froebel: „Wszechstronną harmonią życia" (Allseitige Lebenseinigung), chcąc przez to ściślej oznaczyć istotę swoich dążeń i celów. Połączony wreszcie z Ludwiką Lewin, która umiała pod każdym względem swym obowiązkom zadość uczynić, jako troskliwa gospodyni i pełna poświęcenia i miłości kierowniczka zakładu, Froebel uczuł się w życiu poraz pierwszy zadowolonym, spokojnym i szczęśliwym, pracując w licznem gronie uczennic, które porywał zapałem swojéj wymowy. Uczennice w Marienthal słuchały: fizyjologii, psychologii, nauk przyrodniczych i historyi oświaty. O 8-éj rano zgromadzały się przy wspólném śniadaniu, po czém Froebel czytał jakąś poezyją, pieśń religijną i z jéj osnowy brał zwykle pochop do swoich wykładów. Od 11 do 12 odbywały się lekcyje śpiewu, których udzielał Stangenberger, organista książęcy, oraz kompozytor wielu melodyj, zastosowanych do piosnek, towarzyszących zabawom dzieci. Po południu uczennice ćwiczyły się praktycznie w zastosowywaniu darów Froebla w ogródku pod

kierownictwem jego żony. Na przechadzkach znowu, przepyszna okolica nasuwała Froeblowi tysiące przedmiotów do podniosłéj i kształcącéj z uczennicami rozmowy. Wreszcie od czasu do czasu urządzał w porze letniéj wycieczki z dziatwą w okolice Altensteinu i Salzungenu. Zgromadzało się na nie do 300 obojéj płci malców, którzy, podzieleni na koła, bawili się pod okiem mistrza i kierowniczek ogródka.

Tę błogą epokę w życiu Froebla zamącił najmniéj spodziewany wypadek. Minister pruski oświecenia, Raumer, poznawszy ogródki jedynie z broszury Karola Froebla i dopatrzywszy w niéj materyjalistycznych i socyjalnych dążności, wydał w r. 1851 bezwzględny zakaz zakładania ich w całém państwie. Rozporządzenie to spadło jak grom z pogodnego nieba i najniespodziewaniéj uderzyło w osiwiałego mistrza. Napróżno odwoływał się do ministra, wyłuszczając, że jego zapatrywania i dążności są wręcz przeciwne zasadom bratanka, że cały jego system wychowania opiéra się na podstawach religijnych i dąży do wykształcenia młodego pokolenia tak, aby według myśli bożéj życie swe urządziło w przyszłości; wreszcie, że przez zastosowanie obmyślanych przez niego środków wychowawczych przyucza dzieci do porządku i poddawania popędów wrodzonych pod prawa wyższe, społeczne: wszystkie te usprawiedliwienia nie odniosły żadnego skutku; zakaz ministeryjalny pozostał w swojéj mocy i Froebel ujrzał naraz wszystkie owoce pracy swojéj zniszczone i cały system wychowawczy, którego urzeczywistnieniu życie poświęcił, podkopany w najgłębszych podstawach. Wobec tak krzywdzących ministeryjalnych zarzutów, Froebel postanowił odwołać się do opinii publicznéj, oraz mężów biegłych w sprawie wychowania. W tym celu zwołał do Lebensteinu zgromadzenie pedagogiczne i pod jego sąd poddał swe wychowawcze dążności. Diesterweg, wybrany na przewodniczącego, rozpoczął posiedzenie od zebrania wiadomości o upowszechnieniu i wzroście ogródków w różnych miejscowościach w Niemczech. Okazało się ze sprawozdań członków zgromadzenia, że te, w samym nawet Berlinie, powszechném cieszyły się uznaniem, nadto że w Strasburgu, profesorowie uniw. robili starania w ministeryjum oświaty, by rząd naówczas francuski wysłał kilka kobiet do Marienthalu dla ich wykształcenia na kierowniczki ogródków. Sam wreszcie Froebel w mowie pełnéj zapału, wypowiedział swoje zasady i objaśnił metodę, według któréj „dary“ do celów wychowawczych stosował. W rozprawach stąd wynikłych przyjmowali udział najgłośniejsi ówcześni pedagogowie, jak Ule, Mueller, Diesterweg, Middendorff, Marquart, Kohler i inni. Na tém posiedzeniu obecny był także minister wejmarski Wydenbrugh. Po południu Froebel wobec całego zgromadzenia, przeprowadził z dziatwą kilka zabaw kołowych i okazał praktyczne zastosowanie darów. Ożywione towarzyszki dzieci, rozumne i bystre odpowiedzi, dowiodły naocznie, jak równoczesne zajęcia fizyczne i umysłowe odpowiadały ich naturze i na rozwój inteligencyi wpływały. Na ostatniém nakoniec posiedzeniu, zgromadzenie zajęło się obmyśleniem środków, mających na celu poparcie i upowszechnienie metody wychowawczéj Froebla, którą za pożyteczną i odpowiednią naturze dziecka uznano. Przedewszystkiém, zażądano od niego, by swój system w dziele obszerniejszém naukowo wyłożył, oraz wydał podręcznik z praktycznemi wskazówkami dla kierowniczek ogródków; nadto, by zajął się redagowaniem pisma, mającego na celu upowszechnianie metody w jak najobszer-

niejszém kole czytelników niemieckich. Wreszcie wystosowano odezwę do wszystkich jego zwolenników, by się zajęli szerzeniem jego zasad wychowawczych, a w szczególności do kobiet, zachęcając je do zakładania dziecięcych ogródków. W końcu, streszczając swój pogląd na metodę Froebla, zgromadzenie orzekło: „Fryderyk Froebel ma na celu naturalny i wszechstronny rozwój wszystkich zdolności, danych dziecięciu od Boga. Do tego celu zaś dąży: a) przez ćwiczenia gimnastyczne i gry ruchu; b) przez ćwiczenie umysłu za pomocą budzenia odpowiednich wrażeń; c) przez zużytkowanie i kształcenie wrodzonego popędu do działalności za pomocą szeregu darów i zajęć; d) przez budzenie i kształcenie uczucia religijnego i moralnéj strony w dziecięciu; i nakoniec e) przez stopniowe odzwyczajanie od różnych nałogów, a natomiast rozwijanie instynktów towarzyskich za pomocą obcowania dzieci ze sobą pod troskliwym osób starszych nadzorem. Tak pojęta i umiejętnie stosowana metoda Froebla uzupełnia wychowanie domowe, powołaniu kobiet i działalności ich wychowawczéj nadaje wyższe znaczenie, wreszcie młodemu pokoleniu szczęśliwszą przyszłość gotuje.“

Froebel, pokrzepiony na duchu tém publiczném uznaniem, które właściwie było potępieniem ministeryjalnego zakazu przeżył zimę i wiosnę, oddany pedagogicznym zajęciom. W dniu swych urodzin 21 kwietnia 1852 r. doznał jeszcze jednéj radości. Uczennice i przyjaciele, pragnąc uczcić jego zasługi, zgromadzili się nader licznie w Marienthalu i złożyli mu odpowiednie upominki. Rozporządzenie wszakże ministra pruskiego robiło swoje i na podobieństwo ewangielicznego kąkolu, zanieczyszczało tak starannie przez niego uprawną rolę i obniżało wartość rzuconego przezeń posiewu. Odbiło się to w Hamburgu, gdzie najprzód powzięto ku ogródkom nieufność, zarzucając panującéj w nich metodzie przeciwreligijne dążenia. Była to krzywdząca niesprawiedliwość względem starca, którego dusza tchnęła najczystszą miłością Boga. Jeżeli bowiem inni nadużywali jego metody, stosując ją do celów antireligijnych lub socyjalistycznych, to nie było to winą jéj twórcy, ale ludzi złéj woli, którzy z każdéj innéj nauki gotowi byli ten sam zrobić użytek. Wszak do tego mogą się nadać zarówno nauki przyrodnicze, jak historyja i gieografija. Więcéj powiemy, przy złéj woli można zwichnąć nawet wykład religii! Czyż jednak stąd wynika, że te przedmioty należy z planu wychowania usunąć? A przecież do tego zmierzało rozporządzenie ministra, zabraniające otwierania ogródków. Tymczasem metoda Froebla w duchu swego twórcy pojęta, nie zawiera nic takiego, coby usprawiedliwiało stawiane jéj zarzuty. Oparta na znajomości ogólnéj ludzkiéj natury, może być w wychowaniu stosowaną do potrzeb każdego kraju i wyznania; podobny charakter nosi też każda inna nauka. Zarzuty te złamały jednak energiją starca. Przygotowywał obronę, lecz zdrowie jego podkopane, nie dobrze o przyszłości wróżyło. W maju 1852 r. zaproszony przez zgromadzenie pedagogiczne do Goty, brał jeszcze czynny udział w rozprawach; ale już na początku czerwca t. r. choroba powaliła go o łoże i mimo starań lekarzy groźnie rozwijać się zaczęła. Przybyli do Marienthalu w d. 17-ym czerwca Middendorff z Hamburga i Barop z Keilhau, osładzali swą obecnością ostatnie chwile mistrza i zamknęli mu powieki. Nad jego mogiłą wzniesiono pomnik pomysłu Middendorffa. Podstawę jego tworzy wielki sześcian; na nim ustawiono walec z kulą na wierzchu, jako podstawowe kształty wszystkich darów, opartych na prawie przeciwieństwa; na pomniku zaś wyryto napis: „Żyjmy dla na-

szych dziatek.“ Były to słowa, które on obrał za godło swéj działalności pedagogicznéj, pod którém tworzył i upowszechniał swą metodę, walczył w obronie swych zasad.

Zasługa Froebla głównie na tém polega, iż kształcenie dziecka rozpoczynał nie od elementarza, ale z chwilą, gdy ono uczuwa potrzebę działalności, zdolnéj jego siły rozwijać. By téj potrzebie zadość uczynić, podsuwa dziecku gienijalnie obmyślane dary i przez ich umiejętne stosowanie, budzi w niém samodzielność, a przez nią kształci umysłowo i fizycznie. Dla upowszechnienia téż swéj idei, największe podejmuje ofiary, przenosi się z miejsca na miejsce, a gdzie stopę zatrzyma, tam zakwita ogródek i rojem wesołéj dziatwy się ożywia. Pomimo że pod wielu względami łączy go podobieństwo z Pestalozzym, przecież wybitna zachodzi między nimi różnica, która Froeblowi o wiele wyższe stanowisko w dziejach wychowania zapewnia. Pestalozzy, poznawszy nędzę ludu, pragnął przez odpowiednie wykształcenie obudzić w nim poczucie dobra; Froebel, obejmując miłością dzieci wszystkich stanów, stwarza metodę na prawach przyrody opartą, która, rozwijając wszechstronnie umysł, daje podstawy do dalszego kształcenia zarówno wyższego, jak i zawodowego.

Pozostaje nam jeszcze kilka słów o dalszych losach metody Froebla powiedzieć. Po jego śmierci, zakład w Marienthalu, pozbawiony umiejętnego kierunku, nie mógł się utrzymać na stopie dawnéj świetności. Ani Middendorff, związany osobistemi stosunkami w Keilhau, ani pozostała wdowa, pozbawiona jego pomocy, nie mogli zmarłego przewodnika zastąpić. Opuściła więc p. Froebel Marienthal i, zakupiwszy kawałek gruntu w Keilhau, zbudowała na nim nowy zakład i do niego się wraz z uczennicami przeniosła. Tu, wspierana radami Middendorffa, mając pomoc w miejscowych nauczycielach, prowadziła czas jakiś szkołę kierowniczek ogródków, poczém po śmierci Middendorffa, przeniosła się do Drezna i przyłączyła do zakładu Marquarta. Ale i tu zakaz ministra pruskiego wywołał przeciw niéj podejrzenia i niechęci; osiadła więc w Hamburgu i pomimo nieprzyjaznego usposobienia niektórych wybitniejszych osobistości, założyła ogródek i przy nim daléj kilka kierowniczek kształciła. Nie jéj wszakże daném było upowszechnić metodę i zasady zgasłego męża. Duch jego ożywił inną kobietę, która siłą woli męskiéj i porywającą wymową, umiała jego idei tryumf zapewnić. Tą kobietą była Berta Marenholtz-Buelow. Posiadała ona przymiot, na którym Froeblowi i Middendorfowi zbywało. Przymiotem tym, nader rzadkim w kobiecie, była śmiałość. Podjęła ona sztandar nowéj idei i poniosła go za granicę własnéj ojczyzny. Tu dopiero zdobyte uznanie i powodzenie wywarło magiczny wpływ na Niemcy i dawne ich uprzedzenia do metody Froebla rozwiało. Już w miesiącach zimowych 1851 i 52 r. wystąpiła p. Marenholtz-Buelow z szeregiem odczytów w Berlinie i w nich ideę wychowawczą Froebla rozwinęła gruntownie. W r. 1854 zaś udała się w tym celu do Londynu, gdzie zaczęła wydawać pisemko pod tytułem: „The Infant-Gardens“ i założyła kilka ogródków. Prasa wyraziła nader przychylną opinią o téj nowości i użyczyła p. Marenholtz-Buelow poparcia. Do gorących zwolenników ogródków dziecinnych należał i Karol Dickens. W styczniu r. 1855 widzimy ją w Paryżu, gdzie rozwija gorączkową niemal działalność, już to ulepszając panujące metody w ochronkach, już to zakładając ogródki dziecięce. Tu pozostaje

do r. 1857 i dla systemu F. pozyskuje wiele wpływowych osób. Ona to zachęciła redaktora „De la vie humaine“ do wydawania dziennika pedagogicznego, p. t.: „La science des mères“; pod jéj wpływem wreszcie hrabina Combrughe i pedagog Abbé-le-Noir przełożyli na język fran.: „Koselieder“ Froebla. W grudniu 1857 r. na zaproszenie Rogier'a, prezesa ministrów, pośpiesza do Brukselli i wraz z przybyłą z Niemiec p. Breymann zajmuje się kształceniem nauczycielek i kierowniczek ogródków. W krótkim czasie metoda Froebla, popierana przez pisma popularne, i wykłady, zdobywa sobie powszechne w Belgii uznanie, tak, iż oprócz kilku ogródków w Brukselli, powstają jeszcze: w Gandawie, Namur, Antwerpii, Nivelle, Courtray i innych. W r. 1860 widzimy p. Marenholtz w Szwajcaryi, gdzie znowu przez odczyty wygłaszane w Lozannie, Genewie, Neufchâtelu i Bernie dla systemu wychowawczego Froebla licznych zwolenników zjednywa. Od roku 1861 osiedla się znowu w Berlinie i tu podejmuje starania o odwołanie znanego ministeryjalnego zakazu. Wreszcie zawięzuje stowarzyszenie kobiét, mające na celu popieranie i zakładanie ogródków i dla sprawy Froebla pozyskuje Karola Schmidta, zachęcając go do wydawania pisma: „Erziehung der Gegenwart.“ W r. 1871 urządza znowu prelekcyje w Wenecyi i Florencyi i swą świetną wymową powodzenie ogródkom na półwyspie zapewnia. Tak więc, dzięki jéj niezmordowanéj gorliwości, idea wychowawcza Froebla zdobyła w całéj Europie należyte uznanie i wpływem swym aż za Ocean sięgnęła: w Stanach Zjednoczonych bowiem taką samą rolę, jaką odegrała p. Marenholtz-Buelow, podjęła Miss Elisabeth Peabody. Zaszczepione tu zasady Froebla zaczęły się krzewić z nadzwyczajną szybkością i wkrótce, a może nawet w wyższym stopniu, niż w Europie, bujne plony wydały. Zaznaczyć wszakże należy, iż pierwszemi ich krzewicielkami na drugiéj półkuli były Niemki. Jakoż w Bostonie pierwszy ogródek otworzyła p. Krieger z córkami; w New-Yorku zaś dała im początek pani Kraus. W Rosyi za wpływem W. ks. Heleny wysłano trzy rossyjanki do Berlina w celu kształcenia ich na kierowniczki ogródków. Ogródki te założono najprzód w Petersburgu, następnie w Odesie i po innych miastach.

U nas, ze smutkiem wyznać należy, system wychowawczy Froebla nie zdobył sobie dotąd należytego uznania. Wprawdzie w Galicyi, z polecenia b. ministra oświaty, Stremayera, Rada szkolna we Lwowie, jeszcze w r. 1873 wysłała cztery nauczycielki do Kufsteinu w Tyrolu, w celu wykształcenia ich na kierowniczki ogródków w zakładzie froeblowskim, utrzymywanym staraniem i kosztem ks. Mateusza Hoerfartera, dziekana i miejscowego proboszcza. Jakoż w następnym już roku mógł kraj z ich usług korzystać. Przy seminaryjach bowiem żeńskich w Krakowie, Lwowie i Przemyślu, założono ogródki i kursa dla wykształcenia ich kierowniczek otwarto. Również za staraniem dyrektora gimnazyjum Bronisława Trzaskowskiego, założono ogródek w Tarnowie i kierunek jego powierzono czwartéj kandydatce przybyłéj z Kufsteinu. Gdy jednak w dwóch pierwszych miejscowościach ogródki Froebla w kwitnącym utrzymują się stanie, w Tarnowie i Przemyślu po dwu latach istnienia musiano je zamknąć dla braku funduszów i należytego poparcia ze strony rodziców.

Warszawa wcześniéj jeszcze, niż Galicyja, bo w r. 1868 zdobyła się na wprowadzenie metody Froebla do jednéj z Ochronek (IX), mieszczącéj się ówcześnie przy ulicy Piwnéj, w gmachu po-augustyjańskim. Inicyjatorem téj nowości był

Adam Wiślicki, który przy współudziale p. p. Blumm i Skłodowskiéj, doszedł do bardzo świetnych nawet wyników. Ale kierunek ten nie utrzymał się długo w ochronie. W następstwie według metody Froebla otwarła zakład prywatny pani Mleczkowa, ale jakkolwiek z początku cieszył się wielkim powodzeniem, w końcu jednak utrzymywał się tylko ofiarnością osób prywatnych i miasta. Po śmierci p. Mleczkowéj, zakład ten objęła pani Szczerbińska. Obecnie cieszy się powodzeniem i uznaniem nowo otwarty, a umiejętnie prowadzony zakład przez p. M. Weryżankę. Wreszcie, co do miast prowincyjonalnych tylko Piotrków zdobył się, za staraniem jednego z nauczycieli gimnazyjum, na zaprowadzenie w roku 1869 metody Froebla w miejscowéj ochronie, lecz i tu wykłady, według niéj prowadzone, po dwu latach zawieszone zostały. Wogóle metoda ta dla naszéj oświaty, pomimo usiłowań kilku jednostek, nie przyniosła dotąd pożądanych owoców. Stosowana w wychowaniu domowém nieumiejętnie, zniechęcała kierowników w samych początkach, skoro ci na razie nie mogli się w niéj dobroczynnego wpływu na umysły dzieci dopatrzeć. I być inaczéj nie mogło. Metoda Froebla wymaga systematyczności; do téj zaś ogół nasz nigdy się nagiąć nie umié. Zamiast metody, przyjęto tylko z niéj różne gry i zabawki, niby w jéj duchu pomyślane i wykonywane i te dotąd dziatwa otrzymuje na gwiazdkę: ale czy z nich jaką umysłową korzyść odnosi? To jeszcze wielkie pytanie. Zabawki bowiem, w duchu Froebla pojęte, były tylko „środkiem“; my zaś z nich zrobiliśmy „cel główny“, pomijając to, co właśnie stanowiło ich duszę. Dla tego téż nie osiągnęliśmy tych rezultatów, do jakich dochodzili wychowawcy gdzieindziéj.

Fryd. Zielonczanka i R. P.

G.

Gadatliwość objawia się w trzech stopniach rozwoju: 1) jako szczebiotanie małych dzieci, 2) jako paplanie starszych dzieci, 3) jako właściwa gadatliwość dorastających i dorosłych. Pierwszy stopień musi być uważany fizyjologicznie, jako konieczność naturalna i korzystna dla dalszego rozwoju, ponieważ polega na odruchach głosowych, którymi dziecko najłatwiéj wyraża swe wrażenia, nim jeszcze mówić zacznie i zapomocą których gimnastykuje swój narząd głosowy, ucząc się go używać. Wrażenie, wywołujące głos i wrażenie przez ten głos wywołane, kojarzą się ze sobą w nieprzeliczonych asocyjacyjach, stanowiących właściwą szkołę wyrażania uczuć, popędów i myśli, a ściśléj, mówienia. Zatem, w téj pierwszéj epoce rozwoju, gadatliwość nigdy nie jest wadą i raczéj brak jéj byłby, jeżeli nie wadą, to chorobą. Zadanie pedagoga w tym okresie ogranicza się téż do wstrzymywania nałogu zbyt silnego krzyczenia i ułatwiania niemowlęciu skojarzeń głosowych pożytecznych. W dwóch drugich okresach, gadatliwość jest zawsze nieprzyjemną dla otaczających, a może być szkodliwą i dla gaduły i dla otaczających. Tu zatém udział pedagoga jest niezbędny. Dziecko ma jeszcze

więcej powodów do paplania, niż niemowlę do szczebiotania, gdyż do potrzeby czysto-fizycznéj ruchu, którego jednym z objawów jest mowa, jako czynność mięśni głosowych, i do potrzeby fizyczno-psychicznéj wyrażania uczuć, przyłącza się tu jeszcze czysto psychiczna potrzeba zwierzeń. W ogóle zaś u dzieci należy odróżnić: 1) gadatliwość ich między sobą, która rzadko potrzebuje być strofowaną i 2) gadatliwość wobec starszych, która częściéj przybierając formę natręctwa, zarozumiałości lub niedyskrecyi, częściéj też musi być hamowaną. Względy, jakie w tych razach pedagogiem kierować powinny, są podwójne. Z jednéj strony wzgląd „dobrego wychowania", w znaczeniu powierzchownéj ogłady, z drugiéj wzgląd dobrego wychowania w znaczeniu głębszém, moralném. Ogłada towarzyska wymaga, ażeby człowiek nie zajmował zbytecznie drugich bądź swoją osobą, bądź choćby tylko swoją rozmową, a wymaganie to jest słuszne, nietylko z punktu widzenia salonowego, ale i ze stanowiska utylitarnego samej jednostki: nikomu bowiem nie może wyjść na pożytek osobisty, zanudzanie drugich swojém gadulstwem. Ważniejszymi jednak są względy moralne, albo ściśléj mówiąc, względy istotnego udoskonalenia, tak moralnego, jak umysłowego. Człowiek powinien być tak wychowanym, ażeby mógł się sam doskonalić całe życie. A temu właśnie gadulstwo staje na przeszkodzie. Kto mówi zawiele, temu braknąć musi czasu na rozwagę. Z samego nałogu gadatliwości wyniknąć mogą najrozmaitsze wady rozumowe: takie, jak wnioskowanie ze szczegółu o ogóle, przeskakiwanie z przedmiotu na przedmiot, branie skojarzeń przypadkowych za przyczynowe, przesada, płytkość lub nieścisłość sądów. Nie mówiąc już o tém, że gdy do gadatliwości przyłączy się namiętność lub upór, cały szereg nałogów anti-pedagogicznych może się wkorzenić w umysł na całe życie. Gadatliwość jest zawsze dowodem pewnéj słabości umysłu, nawet w uczonych. Tém samém więc rozwój umysłu musi ją hamować, a ze swéj strony rozwój gadatliwości musi szkodzić rozwojowi rozumu. Stosunek ten wynika z następujących przyczyn: jedną z głównych miar udoskonalenia umysłowego jest abstrakcyja, to znaczy oderwanie myśli od rzeczy, od form, od znaków, a więc i od wyrazów. Idyjoci nie mogą myśléć, nie mówiąc. Dziecko takie musi mówić, ażeby mogło myśléć; ale zwolna powinno się nauczyć myśléć, nie mówiąc, czyli mówiąc tylko wewnętrznie. Inaczéj mowa jego będzie namyślaniem się, a nie wypowiedzeniem myśli. Kształcenie powinno niedopuszczać tego pomieszania dwóch dziedzin, myśli i słowa, które w odosobnieniu podtrzymują się, a w pomieszaniu szkodzą sobie. Myśl, z natury swojéj, powinna być szybszą od mowy, a ponieważ szybkość myśli logicznéj nie jest wcale tak wielką, jak się marzycielom wydaje, więc tém bardziéj nie należy dopuszczać nadmiernego rozwoju szybkości mowy, jeśli się nie chce krzywdzić myśli. Wreszcie, gadatliwość jest dowodem pewnéj słabości umysłu i dla tego, że im umysł bujniejszy, tém większą ma rozmaitość asocyjacyj, a im większą jest rozmaitość asocyjacyj, tém więcéj rozwaga czuwać musi nad tém, ażeby nie zatracić nici logicznéj i nie pleść trzy po trzy, choćby najpłynniéj i najprzyjemniéj w świecie. A na to potrzeba czasu i zatrzymywania skojarzeń wyrazowych, które zwykle są w kolizyi z rzeczowémi. Pod względem moralnym szkody są niemniéj doniosłe. Nic łatwiejszego, jak mówiąc zawiele, obmawiać; nic łatwiejszego, jak wygadać się ze swoją tajemnicą lub z tajemnicą drugich; nic łatwiejszego, jak bez złéj myśli nawet, zaszkodzić sobie lub drugim. Jeżeli z punktu widzenia rozumowego gadatliwość jest dowodem słabości umysłu, to z punktu widzenia moralnego

jest ona dowodem słabości woli, dowodem niedostatecznego panowania nad sobą. Trafia się jednak wypadek bardziej skomplikowany. Osoba gadatliwa posiada siłę woli, ale tylko odporną. Skoro więc przez niepotrzebną gadaninę obrazi otaczających, wpada w drugą ostateczność i przestaje mówić. Jest to wada pensyjonarska. Młodzież między sobą, lub dzieci względem rodziców urządzają sobie taką niemą walkę, ażeby się zemścić za doznane upokorzenie. Jestto jedna z form uporu, na którą wszakże, wbrew przysłowiu, jest lekarstwo, a to lekarstwo nazywa się wyrozumiałością. Przeczekać cierpliwie i nie zwracać uwagi na kaprys, jest jedynym sposobem wykazania jego nierozsądku, i ukarania winnego własną jego bronią, bez narażania się na podtrzymywanie wady drażnieniem, lub niepotrzebne okazanie słabości prośbami. Wogóle jednak gadatliwość wynika z niedostatecznego panowania nad sobą i dlatego to ostatnie, wyrabiane racyjonalnie odnośnie do wszelkich czynności, może i tę wadę wstrzymać. Wniknijmy teraz nieco głębiej w naturę gadatliwości, celem wskazania szczegółowych środków zaradczych.

Gadatliwość jest nałogiem nerwowym. Niewątpliwie, jak wszelkie inne właściwości charakterów, ma ona swą podstawę dziedziczną. Są rodziny gadatliwe, jak są rodziny muzykalne lub czułostkowe. Ale nie należy wszystkiego składać na dziedziczność; dziecko gadatliwych rodziców, możeby wcale nie było paplą, gdyby nie słyszało naokoło siebie paplania. Naśladownictwo znaczy tu więcej, niż dziedzictwo. To też chcąc w tym kierunku poprawić dzieci, trzeba zacząć od siebie. Jak papuga lub szpak krzyczą coraz głośniej, w miarę gwaru rozmowy, otaczających je osób, tak też dziecko, słysząc trzy panie, które jednocześnie mówią do siebie z wielkiem ożywieniem, sądząc, że rozmawiają, mimowoli odczuwa potrzebę wmieszania swoich trzech groszy i przyzwyczaja się do paplania nie proszone i nie pytane. Nieraz już miałem sposobność zauważyć w poprzednich artykułach, że wychowanie dzieci, bardzo często zależy nietyle od tego, co im się mówi lub czego się wymaga, ile od tego, co widzą. To zaś, co widzą, zależy nietylko od wychowania, jakie odebrali rodzice, ale i to głównie, „od tego ciągłego wychowania samych siebie, od tego ciągłego czuwania nad sobą, poprawiania samych siebie, na które dziecko patrzy, a które cechować winno ludzi pełnoletnich, mających dawać przykład następnym pokoleniom.“ Dziecko ma zawsze szacunek naturalny dla starszych, choćby z przyczyny różnicy wzrostu, i najłatwiej zdobędzie ochotę i siłę do poprawiania się, widząc podobnąż troskliwość u opiekunów. Przeciwnie wystarcza, ażeby dziecko raz złapało matkę na kłamstwie albo ojca na gburowatości, ażeby samo poczuło w sobie ochotę do podobnych licencyj. Gadatliwość zaś jeszcze łatwiej udziela się, niż inne wady, jest bowiem natury formalnej i opiera się na przyrodzonej właściwości dziecinnego umysłu. Ta zatém kwestyja przykładu, powinna być przedewszystkiem załatwioną. Następnie należy przejść do środków szczegółowych. Gdyby z jednej strony przykład był zawsze dobrym, a z drugiej strony ogólne kształcenie i wychowanie racyjonalnem, to o specyjalnem wytępianiu tej wady nie trzebaby mówić. Ponieważ jednak nie zawsze tak bywa, wskażmy lekarstwo na chorobę już rozwiniętą. Dla czego dziecko gadatliwe jest gadatliwem? Przyczyny mogą być różne, a tem samem i środki muszą być różne. 1) „Gadatliwość z podniecenia“ jest objawem ogólno ludzkim i koniecz-

nym. Kto doznał niespodziewanego wrażenia, wzruszenia, zwłaszcza przyjemnego, kto się zapalił w zabawie, grze lub rozmowie, ten się staje gadatliwym, ponieważ wszelkie uczucia, a zwłaszcza takie, posiadają siłę ekspansywną i muszą się objawiać na zewnątrz. O tém nie trzeba zapominać i, jeślibyśmy w takiéj chwili podnieconemu dziecku nakazali milczenie, popełnilibyśmy gwałt przeciw naturze bezpożyteczny, a nawet szkodliwy; zamiast bowiem poddania, z poczucia słuszności wynikającego, obudzilibyśmy złość tłumioną, poczucie niesprawiedliwości, upór i skłonność do nieposłuszeństwa. Największa łagodność i wyrozumiałość jest więc w takich razach konieczną i kto, trzymając się jednéj zasady, że „dzieci nie powinny dużo gadać“, karci w równéj mierze objaw konieczny natury i objaw sztuczny złego nałogu, ten sobie wystawia świadectwo złego pedagoga. Na nieszczęście jestto błąd pospolity. Inny błąd analogiczny powstaje wtedy, gdy naganę czynimy zależną od obecności pewnych osób. Pozwalamy mieszać się do rozmowy i paplać przy panu lub pani X, ale oburzamy się, gdy dziecko robi to samo przy panu lub pani Y. Mamy zatém swoje względy, ale dziecko ich nie zna i znać nie potrzebuje, a jego dziecinna logika, bezwiedna, ale bardzo żywa, na tém cierpi, i sami sobie szkodzimy w wychowaniu. 2) Gadatliwość z przyczyn nieracyjonalnych psychologicznie, bądź stała, bądź chwilowa, powinna być przeciwnie zawsze wstrzymywaną. Zawsze, to znaczy nawet wtedy, kiedy nikomu nie szkodzi, zawsze bowiem szkodzi dziecku. Powinna zaś być powstrzymywaną w porę, to jest, nim się przyłączy podniecenie przez rozpęd umysłowy. Powinna być powstrzymywaną, o ile można nie samym zakazem, ale ułatwieniem dziecku postanowienia wstrzymania się. To znów osiągnąć można, stosownie do natury gadatliwości i natury dziecka, bądź wymotywowaniem rozumowém, bądź odwołaniem się do uczuć takich, jak miłość lub ambicyja. Nie dopuścić nałogu, w tém cała tajemnica.

Z drugiéj strony ogólny kierunek kształcenia może bardzo sprzyjać lub szkodzić téj wadzie. Mówić zadużo, jestto mówić źle. Zatém, przyzwyczajając do mówienia dobrego, wstrzymujemy tém samém gadatliwość. Przez dobre zaś mówienie rozumiem wszystkie dodatnie cechy mowy, zarówno formalne, jak treściowe. Należy zatém czuwać: 1) ażeby dziecko wymawiało dobrze, tém samém nie podtrzymywać mowy pieszczotliwéj; 2) ażeby nie używało wyrażeń niegramatycznych (nieraz proste poprawienie błędu młodego retora, budząc wstyd, powstrzyma skuteczniéj gadatliwość, niż wszelkie zakazy); 3) ażeby nie używało wyrazów rubasznych lub nieprzyzwoitych; 4) niezrozumiałych lub nieodpowiednich wiekowi 5) ażeby, recytując z pamięci, nie nadawało fałszywéj intonacyi wyrazom lub zdaniom; 6) ażeby rozumując trzymało się przedmiotu, i nie porzucało go przed dojściem do logicznéj konkluzyi; 6) ażeby wogóle nie kombinowało pustych dźwięków, lub naśladowanych frazesów bez treści, w przedmiocie, którego nie zna; 7) ażeby w opowiadaniu rzeczy znanych było zawsze ścisłém i dokładném i, chcąc coś opowiedzieć, nie zaczynało za daleko, ale przystępując wprost do rzeczy. Przy takiém czuwaniu nad mową dzieci, bez pedanteryi, ale téż i bez zaniedbania, prosty zakaz od czasu do czasu dodany, wystarczy, ażeby gadatliwość sama przez się przestała być nałogiem nerwowym, zarówno niemiłym dla otaczających, jak niebezpiecznym dla gaduły. Nie potrzebujemy dodawać, że gadatliwość z charakterem

obmowy, lizusostwa, natręctwa, lub zarozumiałości, powinna być wykorzenianą wraz z temi wadami. Nadmienimy tylko, że jak tam, tak i tutaj, najlepszém lekarstwem na rozwój złych skłonności jest rozwój dobrych. Obmowa, a więc rozpowiadanie wad drugich, ustąpi wobec zwrócenia uwagi na zalety. Lizusostwo, wobec rozbudzania przyjemności z dopomagania drugim, a tém samém rozszerzania swego egoizmu do sfery koleżeńskiej. Natręctwo, wobec ambicyi i psychologicznego współczucia (odczuwanie obcych stanów psychicznych). Zarozumiałość wreszcie wobec poczucia popełnionych błędów. Gdy potrzeba młodocianych zwierzeń przyłączy się do gadatliwpści zwykłéj, nie tamować ich, ale tylko czuwać nad niémi. Jeżeli kiedy to w tym wieku szczerość, a nawet zbytnia otwartość, ma swoje usprawiedliwienie i trzeba z nią jak ze szkłem się obchodzić, ażeby ten kryształ młodzieńczych uczuć nie rozbił się, lub nie ścmił skrytością i obłudą. Później doświadczenie własne, odpowiednią pomocą wychowawców poparte, nauczy téj smutnéj życiowéj prawdy, że pewien stopień skrytości daje siłę.

J. O.

Gałęzowski, Seweryn, ur. 27 stycznia 1801 r. we wsi Kniaża-Krynica na Ukrainie, niepoślednie miejsce zajmować powinien w rzędzie mężów, którzy się poświęcili wychowaniu młodzieży: raz jako profesor chirurgii przy uniwersytecie wileńskim, następnie jako jeden z twórców uniwersytetu w Meksyku, a wreszcie jako członek i długoletni prezes Rady administracyjnéj szkoły polskiéj w Paryżu. Pierwsze nauki pobierał Gałęzowski z B. Zaleskim i S. Goszczyńskim w szkole oo. Bazylijanów w Humaniu: w r. 1819 wstąpił do uniwersytetu w Wilnie na wydział medyczny. Tam pilnie oddał się pracy naukowéj, a po pięciu latach d. 30 lipca 1824, po obronie rozprawy: „De variola mitigata," otrzymał stopień doktora medycyny, chirurgii i sztuki położniczéj. Przez praktykę lekarską zjednał sobie taką wziętość, że niebawem powołano go do uniwersytetu najprzód na adjunkta, a następnie profesora chirurgii. Wyleczenie przez niego dwóch adjutantów w. księcia Konstantego, który powtarzał: „Oto mi lekarz, oto chwat," sprawiło może, iż ofiarowano w tym czasie Gałęzowskiemu katedrę przy uniwersytecie warszawskim, ale tak się on do swojéj alma mater, a uczniowie jego do swego profesora przywiązali, że świetniejszéj téj posady odmówił, nie chcąc Wilna opuścić. Wkrótce jednak w r. 1828 kosztem uniwersytetu wysłany został za granicę dla dopełnienia wiadomości lekarskich i zapoznania się z naukowymi wykładami. Wtenczas zwiedzał Berlin, Wiedeń, Getyngę, Paryż i Londyn, słuchając w tych miastach wykładów najznakomitszych profesorów, zwiedzając kliniki, zabierając z uczonymi stosunki. Udał się nareszcie do Neapolu, skąd niespodzianie skutkiem wypadków przywołanym został do kraju, gdzie nauka jego i poświęcenie szerokie znalazły pole. Na końcu r. 1831 znajdujemy go w Getyndze, a niedługo potém w Berlinie i w Hamburgu. Tam, dowiedziawszy się, że kompanija kopalni srebra w Aganguco, w Meksyku, szuka lekarza, ofiarował jéj swoje usługi i kontrakt z nią na dwa lata podpisał. Ale w rzeczy samej opuścił Europę na lat 14. Nim opowiemy koleje, przez jakie przeszedł w Meksyku, nie od rzeczy będzie zapisać tu tytuły głównych prac, jakie ogłaszał w r. 1829, w wydawanym przez Graefego i Waltera (w Berlinie) „Journal der Chirurgie," a mianowicie: „Relation über merkwürdige operationen, welche im chirurgisch-klinischen Institute zu Wilna aus-

geführt werden. Heilung einer Sack-Wassersucht des Eierstockes durch die operation.“ „Heilung einer Amaurosis completa durch Entfernung eines Krankhaften Zahnes.“ „Ueber eine Modification des Dupuytreuschen Mutterspiegels.“ „Zwei Seltene Fälle, in denen scirshose Drüsen-Verhärtungen durch Anwendung der Jodine geheilt wurden.“

Po przepędzeniu dwóch lat w Agangeo, przeniósł się Gałęzowski do miasta stołecznego Meksyku. Tam odrazu stał się najbardziéj wziętym lekarzem. Podczas wojny Meksyku ze Stanami Zjednoczonymi, kiedy Scott zajął samą stolicę, Gałęzowski, utrzymując dobre stosunki z obiema wojującemi stronami, oddał Meksykanom wielkie usługi i zaskarbić sobie umiał miłość hiszpańsko-indyjskiéj ludności do tego stopnia, że mógł bezpiecznie znaczne przebiegać przestrzenie w tym tak niebezpiecznym kraju pod opiekę szanującéj go, a znającéj dobrze ludności. Tam też oprócz sławy dorobił się znacznego majątku. Ale jako lekarz i uczony, nie zapomniał o szerzeniu oświaty i o wychowaniu młodzieży. Kiedy przybył, nie było jeszcze w Meksyku uniwersytetu. Istniała tylko początkowa szkoła lekarska, kształcąca felczerów i „urzędników zdrowia.“ Gałęzowski z europejskimi kolegami przyczynił się przeważnie do przemienienia téj szkoły w prawdziwy wydział lekarski, do którego z kolei dodawano inne wydziały. A chociaż ofiarowanéj sobie katedry nie przyjął, toć jednak znacznie wpływał radami swojemi na kierunek nauk. W r. 1848 zatęsknił Gałęzowski do Europy i do swoich i, zrzekając się zdobytego stanowiska, poraz drugi puścił się w podróż przez Ocean. Przybywszy do Paryża i przypatrzywszy się ówczesnemu stanowi kolonii polskiéj w nim przebywającéj, przekonał się, że największą jéj odda usługę, zajmując się wychowaniem urodzonéj na obcéj ziemi młodzieży i od téj chwili dawny profesor uniwersytetu wileńskiego, stał się głównym opiekunem szkoły polskiéj tak zwanéj Batyniojolskiéj. Dla zrozumienia jego w tym zakresie zasługi, wypada skreślić pobieżnie koleje, przez jakie ta szkoła już przeszła, nim Gałęzowski na czele stanął jéj Rady administracyjnéj.

Grono emigrantów z 1831 r., z gienerałem Dwernickim na czele, zawiązało się w radę założycieli wychowania narodowego 16-go maja 1841 r. Towarzystwo, kierować mające szkołą, składało się z Rady, złożonéj z 15-tu członków czynnych i z liczby nieokreślonéj członków honorowych; członkowie czynni wybierali z pośród siebie prezesa, zastępcę, kasyjera i sekretarza; ustanowiono trzy komisyje: edukacyjną, gospodarczą, rachunkową. Na prezesa powołano Dwernickiego, na zastępcę A. Biernackiego w r. 1844. Po usunięciu się Dwernickiego w r. 1848, obrano Biernackiego na prezesa. Na dyrektora naznaczono K. Bronikowskiego, którego wkrótce potém zastąpił ks. Dąbrowski, a tego znów, S. Malinowski w 1846; poczém obrano na dyrektora w 1847 H. Klimaszewskiego, b. nauczyciela gimnazyjum wileńskiego. Szkołę na początku, mianowicie przy otwarciu w r. 1842, umieszczono przy zakładzie p. Chapusal w Châtillon-les-Bagneux, w r. 1843 wynajęto oddzielny lokal przy ulicy des-Fossés-St. Jaques, a następnie przeniesiono na Batignolles, będącą wtenczas przedmieściem, na bulwarze zewnętrznym. Fundusze na utrzymanie jéj wpływały z ofiar, zbieranych w Poznańskiém i w Galicyi, oraz z ofiar z pośród emigracyi. W liczbie ofiarodawców wydatne miejsce zajmuje J. Ledochówski, który na wstępie sumę 50 tysięcy franków ofiarował ze spadku po Klementynie z Sanguszków Małachow-

skiéj, oraz z zasiłku przez rząd francuski udzielonego, na początku 1000 fr. rocznie, potém 2000 fr. Od r. 1849 zasiłek rządowy rady departamentalnéj roczny wynosił do 24,000 fr. rocznie. Pensyje, ogólnie wzięte, wynosiły rocznie dla osób do składu szkoły należących i urzędników administracyjnych w r. 1847 do 17,650 fr. Starsi uczniowie chodzili do kolegijum Henryka IV-go, ale próba nie udała się, nie byli bowiem dostatecznie przygotowani; postanowiono zatém w 1844, że uczniowie nadal do kolegijum uczęszczać nie będą. Rozkład nauk w szkole był następujący: w klasie, wzajemnego uczenia się, tygodniowo na naukę religii godzin 6, co niedziela msza Ś-ta i ewangielija; nauka religii obejmowała wykład historyi świętéj. Na język polski, historyją polską i gieografiją Polski godzin 20; na arytmetykę 12, na kaligrafiją 7, na język francuski 7½, na śpiew 2, na rysunki 4, na gimnastykę 2. W klasie 3-éj, na język polski godzin 3 lekcyj, pracy zaś 4, na język łaciński godzin 3 lekcyj, pracy 4; na francuski 3 lekcyj, pracy 4; na niemiecki lekcyj 2, pracy 2; na grecki lekcyj 2, pracy 3; na fizykę lekcyj 2, pracy 3; na matematykę lekcyj 2, pracy 5; na historyją polską lekcyj 2, pracy 3; na gieografiją i historyją starożytną lekcyj 4, pracy 4; na gimnastykę lekcyj 2, na rysunki lekcyj godzin 4; na śpiew 2. W klasie 6-éj na język polski lekcyj 3 godziny, pracy 3; na język francuski lekcyj 3, pracy 3; na język łaciński lekcyj 3, pracy 3; na język niemiecki lekcyj 2 godziny, pracy 2; na grecki lekcyj 3, pracy 3; na angielski lekcyj 2, pracy 2; na matematykę lekcyj 6 godzin, pracy 9; na historyją polską lekcyj 2, pracy 2; na historyją starożytną i gieografiją lekcyj 3, pracy 3; na chemiją i historyją naturalną lekcyj 4 godzin, pracy 2; na fizykę lekcyj 1½, pracy 2; na rysunki 2 godziny, na gimnastykę 2; religiją wykładaną codzień. Nauczycielami języka polskiego byli: Wróblewski, Rutkowski i J. Słowaczyński, autor słownika gieograficznego, Pfeiffer, Rapelewski i t. d.; profesorem historyi polskiéj L. Mierosławski, Podolecki, Rapelewski; fizyki: p. Defains, późniejszy profesor fizyki w Sorbonie, do matematyki p. Perret, ze szkoły politechnicznéj, autor wielu cenionych dzieł, a po nim p. Endes i t. d. Rysunków wykładał p. Dupuis; nauczanie było wzorowe i najpomyślniejsze wydało owoce. Kapelanami jeden po drugim byli: ks. Korycki, Dobrowolski, Borkowski i t. d. Liczba uczniów w r. 1845—6 doszła do 61, 1846—7 do 90, w r. 1847—8—do 100, 1849—50 do 140. W początkach r. 1852 wszedł do rady Gałęzowski, a z nim jednocześnie dr. Hłuśniewicz, dozgonny jego przyjaciel i odtąd niezmordowaną rozwinął działalność, któréj w dalszym ciągu téj pracy przyglądać się będziemy. Z historyi szkoły polskiéj od r. 1842 do r. 1872, przekonaliśmy się, że zakład ten już niemałe położył zasługi, bo wychował 270 młodzieży, jemu tylko zawdzięczającéj i byt materyjalny i wykształcenie umysłowe i moralne. Dzieło założycieli i ich następców, jak dobrém było i chwalebném w zasadzie, tak pożądane wydało owoce; że nie rozwinęło się szybciéj i zupełniéj, wina to nie ludzi, ale głównie burzliwych czasów, wśród których się znajdowali i co chwila zmieniających się warunków i okoliczności. Pod względem pedagogicznym niełatwe też było zadanie: chodziło bowiem o połączenie w jednę harmonijną całość dwóch odrębnych żywiołów, o dopięcie dwóch naraz bardzo różnych celów, t. j. zachowania w uczniach polskości i postawienia ich w możności zajmowania naukowych lub fachowych stanowisk wśród społeczeństwa francuskiego. Stąd częste zmiany programów, stąd przechylania się to na jednę, to na drugą stronę. Je-

dnakże i z tamtych czasów plon był nieładajaki: prawie wszyscy ówcześni uczniowie po polsku płynnie mówili, a niektórzy z nich, jako inżynierowie oddali w kraju usługi. Że większa część musiała na ziemi francuskiej pozostać i tam dalej pracować, i to okolicznościom wyłącznie przypisać należy. Nie ulega jednak wątpliwości, że od r. 1852 zaczyna się dla szkoły normalniejszy rozwój: a postęp ten jak z jednej strony wynikiem był okoliczności, tak z drugiej stał się niezawodnie dziełem, główną już teraz w radzie rolę mającego Gałęzowskiego. Zaraz w pierwszych miesiącach, oprócz osobistych, znacznych, a często powtarzających się pieniężnych ofiar na rzecz szkoły, za inicyjatywą jego zawiązują się znowu przerwane od r. 1848 stosunki z krajem pod zaborem pruskim i austryjackim; tak samo robią się kroki w celu odzyskania pomocy rządu francuskiego od roku odjętej szkole. Uzupełnia się równie skład rady zawezwaniem J. Ordęgi na członka. Prezesem pozostał nadal poseł Biernacki; wice-prezesem obrano ks. Godebskiego, a kasyjerem Gałęzowskiego. Utworzono dwa komitety: naukowy, składający się z Godebskiego, Gałęzowskiego, Ordęgi i dyrektora Klimaszewskiego i administracyjny złożony z Godebskiego, Gałęzowskiego, Mierzejewskiego i Hluśniewicza. Urządzenie to, jak mówi sprawozdanie Biernackiego, było dla szkoły „słońcem austerlickiem.“ Jakoż w r. 1853 wchodzi do rady A. Mickiewicz, B. Zaleski; Godebski składa urząd wice-prezesa, wnosząc, aby takowy został przeniesiony na A. Mickiewicza, co też nastąpiło. W 1853 ks. Napoleon stał się opiekunem szkoły, której był stałym dobroczyńcą do r. 1870. Między nowymi nauczycielami zapisać należy R. Piotrowskiego (język polski), W. Ordęgę, (historyja powszechna), P. Rykaczewskiego i J. Rustejkę (język angielski i polski) i nowego sekretarza J. Kosiłowskiego. Rozkład klas i program nauk zmieniono także: ale na końcu roku szkolnego zaszły ważniejsze zmiany, od których datuje się nowa era dla szkoły. Postanowiono wtenczas rozszerzyć program nauk i przyjąć rozkład używany w liceach rządowych. To też szkoła podzieloną została na cztery oddziały: początkowy, gramatykalny, humanitarny, (zwany w szkole liceálnym, bo uczniowie tego oddziału chodzili do liceum Bonapartego) i techniczny. Oddział początkowy, składający się z klas IX-tej, VIII-ej i VII-ej, przysposabiał chłopców od 8-u do 11-tu lat do nauk bądź technicznych, bądź gramatykalnych, bo w VI-tej, V-tej i IV-tej klasie były dwa oddziały, t. z. łaciński i techniczny, połączone na wykładach przedmiotów polskich (t. j. języka, historyi i gieografii): po ukończeniu zaś klasy IV-tej, to jest w 15-ym lub 16-ym roku, uczniowie klas technicznych wychodzili ze szkoły i, albo zaczynali pracować po biurach, albo przysposabiali się do szkoły centralnej lub dróg i mostów w szkole przygotowawczej polskiej, założonej przez ks. Czartoryskiego na bulwarze Montparnasse; łacinnicy zaś przechodzili do oddziału licealnego. Od klasy trzeciej w liceach zaprowadzono właśnie wtenczas tak zwane rozdwojenie (bifurkacyją), to jest: oddziały naukowy i literacki, uczniowie na pierwszym oddawali się przeważnie naukom ścisłym, a łaciny uczyli się w skromnej bardzo mierze, przysposabiając się do bakalaureatu nauk ścisłych; na drugim kształcili się wszechstronnie pod względem literackim, klasycznym, ucząc się greckiego i łaciny z zupełnem prawie pominięciem nauk ścisłych. Owóż od r. 1853 do r. 1857—8 uczniowie szkoły polskiej w liceum, należeli wszyscy bez wyjątku do oddziału naukowego i świetnie się odznaczali na popisach ogólnych w Sorbonie, gdzie otrzymywali pierwsze nagrody z matematyki, fizyki, chemii,

i mechaniki; trzech z nich nawet weszło do szkoły politechnicznéj. W roku 1858 pierwszy Al. Mickiewicz, wcześnie zgasły drugi syn poety, wstąpił do oddziału literackiego, i od tego czasu aż do zniesienia rozdwojenia (bifurkacyi) (w r. 1863) szkoła miała stale w liceum równą prawie liczbę uczniów poświęcających się naukom i literaturze. Literaci także (późniejsi nauczyciele lub lekarze), otrzymywali palmy i w liceum i w Sorbonie, a szczególniéj odznaczali się w poezyi łacińskiéj, jako nieodrodni następcy Janickich, Kochanowskich i Sarbiewskich. Ten lat dziesiątek (1853—1863) był najświetniejszą dla szkoły epoką. Rozwijała się ona ciągle pod opieką Gałęzowskiego, który w r. 1854, po śmierci Biernackiego, na wniosek Mickiewicza, jednomyślnie obrany został następcą po zmarłym prezesie. Do rady weszli nowi członkowie: T. Januszewicz, długoletni kasyjer, E. Januszkiewicz, zmarły w Paryżu w r. 1875, jeden z najczynniejszych pomocników prezesa Rady, księgarz i wydawca z pierwszych lat emigracyi, znany w historyi literatury naszéj ze sławnego obiadu, na którym improwizowali kolejno Słowacki i Mickiewicz; J. Ordęga, zmarły w Krakowie w roku 1880, syn jego Władysław, późniejszy konsul i poseł; Karol Sienkiewicz, autor skarbca historyi polskiéj (a po nim syn jego A. Sienkiewicz), L. Wołowski, F. Wrotnowski, tłómacz i wydawca kursu literatury słowiańskiéj Ad. Mickiewicza. W następnych latach weszli kolejno do rady: Wł. Poniński, Łączyński, Branicki, Br. Zaleski i Ludwik Nabielak. W roku 1853 dyrektor Klimaszewski usunięty został z zajmowanego urzędu (umarł roku 1876 w Marsylii); na jego miejsce powołano St. Malinowskiego, który odtąd bez żadnéj przerwy, aż do dziś dnia, pozostał na tém trudném stanowisku i poświęcił całe życie wychowaniu kilku pokoleń z rzadką bezinteresownością. Hojne składki z kraju wpływające od roku 1850, pozwoliły nietylko na pokrycie kosztów całorocznych, ale także na spłacenie długów. Wtenczas zrodziła się myśl nabycia na własność domu, w którym naówczas szkoła była pomieszczoną: a gdy na ten cel wpłynął zaraz jednorazowy dar w kwocie 100,000 fr., rada szkolna przystąpiła do zakupienia domu. Na koszta przebudowania i rozszerzenia gmachów szkolnych, przewidziano wydatek w sumie 250,000 fr., a dla pokrycia téj sumy rozdzielono ją na akcyje, z których część Gałęzowski z przyjacielem swym Hłuśniewiczem wzięli na siebie, reszta zaś rozebraną została przez innych dobroczyńców. Powiększono też liczbę uczniów, która już w r. 1856—57 przechodziła 200 internów i 60 z górą eksternów. D. 8-go kwietnia 1865 r., cesarz Napoleon III-ci podpisał dekret, który, zatwierdzając statuta szkoły, uznał ją jako zakład ogólnego pożytku (établissement d'utilité publique). W chwili téj, szkoła polska dosięgła swego szczytu. Nauczycieli miała 34, uczniów 307, z których 255 internów i 52 przychodnich. Biblijoteka, uporządkowana przez S. Goszczyńskiego, a potém przez K. Ruprechta, wynosiła w r. 1866 tomów 21,483, kart gieograficznych 1907, litografij i sztychów 4,612 i rozliczne teki korespondencyj i różnych papierów. Od roku 1863 zmniejszyły się zasoby pochodzące z kraju, ale rząd udzielał coraz znaczniejsze subsydyja (do 60,000 fr. rocznie) i tak przedłużał się byt szkoły na téj saméj stopie aż do 1870. Wojna prusko-francuska, zadała jéj cios, zaledwie że nie śmiertelny. Rząd p. Thiers'a odmówił jéj zasiłku. Gałęzowski odbył podróż do Galicyi i księstwa poznańskiego, ale niewielki plon, jaki przyniósł z téj kwesty,

pozwolił tylko wyżyć przez lat parę, a wobec nieumorzonego długu w towarz. kredyt. ziemskim, trzeba było uciec się do sprzedaży gruntu i gmachów szkolnych. Zakupiło je miasto Paryż na normalną szkołę żeńską za fr. 700,000; a Rada szkoły, nabyła także na Batignollu (przy ulicy Lamandé), nowy grunt z małym budynkiem, przy którym wzniesiono dwa inne na klasy, sypialnią i administracyją. Tam przeniesiono szkołę w 1875 r., tam też zostaje ona po dziś dzień, zmniejszona do 35 internów i 50 eksternów, ale zawsze wielkie usługi kolonii polskiej we Francyi oddająca i mająca byt zapewniony na dłuższe lata. Program nauk żadnej nie uległ zmianie; uczniowie tylko wydziału gramatycznego chodzą teraz do liceum Condorceta (daw. Bonapartego) od klasy VI-tej, a przy tak szczupłej liczbie swojej, zawsze utrzymują dawną wziętość świetniejszej niegdyś szkoły. Streszczając w kilku słowach rolę szkoły batynijolskiej, powiemy, że program jej i metoda musiały stosować się do programu i metody szkół francuskich w przedmiotach ogólnych; w przedmiotach zaś polskich trzymano się zasad szkół polskich z przed r. 1830-go; gramatyki tak Rustejki, jak Piotrowskiego i Rykaczewskiego przy formalnych zmianach w systemie nauczania opierały się na zasadach gramatyki Kopczyńskiego, kurs historyi polskiej był przeważnie odzwierciedleniem zasad i pojęć Lelewelowskich; gieografija dawnej Polski, podług Słowaczyńskiego wykładana, zbyt mało może brała w rachubę stan dzisiejszy, co teraz naprawiło się także; literatury uczono podług Wiszniewskiego, potém Nehryngа, a wypisy Poplińskiego i Cegielskiego podawały wzory prozy i poezyi. W poezyi XIX-go wieku zwracano uwagę szczególniej na Mickiewicza i Pola, a w ostatnich tylko czasach na Krasińskiego i Słowackiego.

Owoców, jakie wychowańcy wydali trudno już teraz ocenić: inżynierów wyszłych ze szkoły polskiej, a rozrzuconych po całej kuli ziemskiej jest kilkuset; lekarzy we Francyi osiadłych najmniej stu, profesorów kilkudziesięciu, urzędników przy kolejach żelaznych i różnych biurach administracyjnych, co niemiara. Nie mogła, niestety, młodzież ta, z bardzo małymi wyjątkami, zużytkować w kraju i dla kraju, jak sobie życzyła, nabytej w szkole nauki, a to skutkiem położenia samego kraju, gdyż warunki, dla których wychowywaną została, dotąd się nie ziściły: miała to więc być roślina francusko-polska dla potrzeb społeczeństwa polskiego, ale gdy tej rośliny na grunt polski przenieść nie można było, stała się z musu rośliną polsko-francuską na gruncie francuskim. Czy z tej rośliny będą jakie owoce i dla oświaty polskiej, na to dopiero przyszłość odpowie. Nie mówiąc o pojedyńczych usiłowaniach, właśnie stowarzyszenie byłych uczniów szkoły polskiej, stara się, zapomocą wydawanego zbiorowemi siłami kwartalnego buletynu w języku francuskim, być pośrednikiem między literaturą i nauką polską, a społeczeństwami zachodniej Europy. Że zaś dla Francyi i wogóle dla nauki i cywilizacyi tak we Francyi, jak w sąsiednich krajach względnie świetne wydała szkoła rezultaty, łatwoby było dowieść, gdyby wypadało tu przytoczyć nazwiska żyjących jeszcze, a ważne stanowiska zajmujących jéj wychowańców. Co się tyczy Gałęzowskiego, pozostaje nam tylko do zapisania tu powtórną podróż jego do Meksyku z synowcem Józefem w r. 1872, dwie wycieczki do Galicyi w r. 1875 i 1876, i założenie przez niego na kilka tygodni przed śmiercią „Stypendyjum braci Śniadeckich“, przeznaczonego dla uzdolnionych docentów naszych uniwersytetów na podróże naukowe do

Europy zachodniéj. Funduszem rozporządza, według wniosków Akademii umiejętności w Krakowie, rada, zarządzająca szkoły batynijolskiéj. Rady téj obecnie (1887) prezesem jest synowiec ś. p. Seweryna, Ksawery Gałęzowski, wice-prezesem Artur Sienkiewicz, syn Karola, sekretarzem zawsze Ildefons Kossiłowski, a członkami: Chodźkiewicz W., Chodźko A., Chojecki E., Gałęzowski J. (zawiadujący kasą szkolną), Rustejko J., Szwykowski K. i dwaj dawni uczniowie: Gasztowtt W. i Stępiński A. Po długiéj chorobie, d. 31-go marca 1878 zakończył Gałęzowski zasłużony żywot. Pochowano go na cmentarzu Père-Lachaise, gdzie znajduje się pomnik wzniesiony przez rodzinę. Na dziedzińcu zaś szkoły powstał drugi pomnik, wzniesiony ze składek publicznych za inicyjatywą stowarzyszenia b. uczniów téj szkoły, nad którą jeszcze i pośmierci czuwać się zdaje jéj długoletni opiekun, a w istocie za pośrednictwem swych synowców, czuwa zawsze nad nią troskliwie. Na bokach pomnika wypisane są nazwiska założycieli i opiekunów szkoły; na dole zaś wyryto napis: „à la France hospitalière.“ Na przodzie chłopiec z bronzu, przedziwnéj roboty, pisze złotemi literami na czarnym marmurze: „Młodzież polska, na tułactwie wychowana, dobroczyńcom swoim.“ Drugi chłopiec młodszy, siedzący obok pierwszego, patrzy na ten napis. Na wierzchu wznosi się z marmuru kararyjskiego po mistrzowsku wyrzeźbione popiersie Gałęzowskiego (pomnik jest dziełem byłego ucznia szkoły C. Godebskiego). Najwłaściwszém zakończeniem tego wspomnienia o niezmordowanym opiekunie młodzieży polskiéj we Francyi, będzie przytoczenie słów, wypowiedzianych przy odsłonięciu tego pomnika przez E. Chojeckiego. „Wpleciony w byt zakładu, wraz z nim przebywa twarde lub pomyślne koleje. Gdy szkoła chwieje się, grozi upadkiem, on ją własnemi barkami podpiera, własną ofiarą zasila, opiekunów dla niéj werbuje, przywileje u rządu wyrabia, zapomogi wyprasza, po kraju pielgrzymki kwestarne odprawia. Gdy nastają ciężkie czasy, gdy nie jedenby zwątpił, i gminnym mówiąc obrotem, dał za przegraną, on sam hartowną duszę stawia do walki przeciw złowrogim losom; część jednę poświęca, by resztę zakładu ocalić. Dziś szkoła żyje i jemu żywot zawdzięcza.“

Literatura. Rocznik Towarz. historyczno-literackiego w Paryżu 1873—1878 (bijografija S. Gałęzowskiego przez Br. Zaleskiego) Poznań, 1879).—Sprawozd. szkolne 1843—1870.—Sprawozd. z rozdawania nagród z tych lat, oraz z lat 1884–86.—Odsłonięcie pomnika wzniesionego w szkole polskiej S. Gałęzowskiemu i opiekunom szkoły. Paryż, 1879 (po polsku i po francusku).

W. Gasztowtt.

Garbiński Kajetan, niezamożnego rodu szlacheckiego, urodzony w Warszawie 7-go sierpnia r. 1796, należy, jako wybitniejszy, do licznego dość zastępu spółczesnych mu u nas pedagogów, którzy energicznie i z pożytkiem rozpoczęli swą pracę dydaktyczno-wychowawczą, lecz później, po zamknięciu wyższych zakładów naukowych w Warszawie, albo, jak Garbiński, przerzucili się na inne pole, albo też, jak wielu, przy braku zachęty do pracy ściśle naukowej, rozstali się z nią i tylko cicho dosługiwali swych lat w szkołach średnich, zadawalając się opinią dobrych w nich nauczycieli. Owa druga część ich życia przypadała w okresie ogólnego u nas zastoju. Mało się wtedy zajmowano nauką, jeszcze zaś mniéj działalnością uprzednią ludzi, którzy, czy to pozbawieni już zajmowanych

stanowisk poważnych, czy też, zająwszy nie takie, do jakich się sposobili, nie dbając o zaznaczenie niedawnej przeszłości, sami się pośrednio przyczynili do zatarcia śladów stopniowego rozwoju pracy pedagogicznej w naszych zakładach naukowych, w trzecim dziesiątku lat bieżącego stulecia. Dlatego dziś tak trudno odtwarzać sobie owe czasy. Dlatego też, w braku bezpośrednich źródeł tylko z ubocznych okoliczności odgadywać można zasługi pedagogiczne Garbińskiego.

Garbiński ukończył szkoły Pijarów oraz liceum warszawskie w r. 1816, a w następnym, jako kandydat stanu nauczycielskiego, kosztem rządowym wysłany był do Paryża w celu studyjowania matematyki. Po powrocie w r. 1820, objął obowiązki nauczyciela w liceum warsz., jak utrzymuje Wójcicki, jednocześnie wykład gieometryj wykreślnéj w uniwersytecie. Wnosząc jednak z ogłaszanych spisów wykładów, początek działalności nauczycielskiej Garbińskiego w uniwersytecie odnieść należy do r. 1822, tem więcéj, że w tymże dopiero roku Garbiński uzyskuje stopień doktora filozofii za pracę: „Wykład syntetyczny własności powierzchni skośnych z ich przystosowaniem do konstrukcyi machin, sklepień kamiennych i t. p. (Warsz., w drukarni rządowéj, 1822, 8-go, str. 96 i 2 tablice litogr.), w któréj podaje zestawienie zasadniczych własności powierzchni skośnych i wzmiankuje dość pobieżnie o kilku ich zastosowaniach. Wartość téj pracy polega na poruszeniu w naszéj literaturze kwestyj, będących spółcześnie na porządku dziennym we Francyi gdzie rozwój nowéj metody gieometrycznéj, opisującą, czyli wykreślną zwanéj, tak szybkie czynił postępy. Słusznie też zaraz w r. 1822 powierzono Garbińskiemu w królewsko-warszawskim uniwersytecie gieometryją wykreślną, przedmiot dotąd niewykładany, a który on (od r. 1823, jako prof. nadzwyczajny, a od r. 1825 zwyczajny) prowadził aż do zamknięcia uniwersytetu w r. 1831. Niezależnie od tego, od r. 1822 do 1826 wykładał także matematykę elementarną (o ile nas tradycyja doszła, nieszczególnie); zaś od roku 1826 do końca corocznie tak gieometryją analityczną, jak i pod nazwą „gieometryi wyższéj“ znakomitą pracę Monge'a: „Application de l'analyse à la géométrie“, dzieło klasyczne, którego zamiłowanie widoczne przez Garbińskiego dowodzi najlepiéj jasnego jego na naukę poglądu. Takie różnostronne uprawianie gieometrycznego kierunku w wykładach uniwersyteckich odbiło się też przeważnie na jego samodzielnych pracach naukowych. Jakoż, w Rozprawach towarzystwa przyjaciół nauk warszawskiego, którego był członkiem, Grabiński ogłasza: „Sposób graficzny kreślenia stycznych do linii spiralnéj ostrokręgowéj“ (t. XVIII); „Nowy sposób rozwiązania dwóch zagadnień gieometrycznych“ (podanych w tomie XV Annales des mathématiques Gergonne'a), a mianowicie: a) „Ze wszystkich łuków, równych co do długości, a nakreślonych promieniami różnymi, który obejmuje obwodem swym i cięciwą pole największe i b) ze wszystkich kalot (odcinków powierzchni) kulistych, równych co do powierzchni, ale różnych promieni, która między swą powierzchnią, a polem koła, będącego jéj podstawą, posiada objętość największą?“ (t. XIX); rozwiązanie gieometryczne zagadnienia: „Wykreślić ściśle liniją prostą, którąby cztery linije proste w przestrzeni dane, a po dwie nie na jednéj płaszczyźnie leżące, pospołu przecinała“ (t. XX). To ostatnie zadanie było postawione we wspomianych już rocznikach Gergonne'a w t. XVII; w następnym, t. j. w t. XVIII Annales des math. znajduje się powyższe rozwiązanie Garbińskiego. Inne rozwiązanie tegoż zadania, którym

się także zajmowali znamienici matematycy: Bobillier (Ann. d m., t. XVIII) i Steiner (Crelle'go Journal für... Mathematik, t. II), lecz już analitycznie, Garbiński ogłosił w t. V Journal'u Crelle'go pod tytułem: „Quelques observation sur les quatres droites données dans l'espace et non comprises deux à deux dans un même plan." Z tych prac samodzielnych Garbińskiego, z tego śledzenia społczesnego ruchu naukowego na polu gieometryi wnieść należy, że był uzdolniony do zajęcia wybitniejszego stanowiska w historyi uprawy u nas nauk matematycznych. Początkowo jednak oddanie się sprawom nowopowstającego pod jego kierunkiem zakładu, o czém niżej powiemy, a następnie zmiana całkowita zajęć po roku 1831 stanęły temu na przeszkodzie. Pozostałą spuściznę literacko-naukową po Garbińskim stanowią: a) rozprawa popularna, która i teraz z zajęciem odczytywana być może: „Rys filozoficzny zasad rachunku lasów, czyli rachunku prawdopodobieństwa" (Warsz., 1823 u Glücksberga, 4-to, str. 35, przedrukowana później w tomie VI Pamiętnika warsz. umiejętności czystych i stosowanych), rzecz, będąca zręczną kompilacyją z różnych przytaczanych prac francuskich; b) obszerny rozbiór dzieła Podczaszyńskiego: „O architekturze" (Pam. warsz. um. cz. i st., t. I); nakoniec: c) „Obraz życia i prac uczonych ks. Antoniego Dąbrowskiego, prof. matematyki uniw. warsz." (r. 1826, Warsz., druk. szkolna, 4-to, str. 13). Ta ostatnia praca jest mową, czytaną na publicznem posiedzeniu tow. przyjaciół nauk. Z uwagi, że Dąbrowski w ciągu długiej swéj, na różnych szczeblach nauczycielskiego zawodu, działalności, jako też w pismach swoich walczył przeciwko podręcznikom do nauki szkolnéj, jakie na wezwanie Komisyi edukacyjnéj, a w szczególności towarzystwa do ksiąg elementarnych, wygotował był Lhuilier, jako równie przeciwko Elementom Euklidesa; nadto ze względu, że Dąbrowski, dokonawszy przeróbek podręczników Lacroix (które przedstawiają jedyne ogłoszone jego prace matematyczne), swym wpływem sprawił, iż ze szkół w Królestwie usunięto podręczniki matematyczne Komisyi edukacyjnéj, choć one społcześnie nie przestawały oddawać usług szkołom okręgu wileńskiego: spodziewać się należało, iż tę stronę działalności Dąbrowskiego, główną w jego życiu, należycie wyświetli w swéj mowie Garbiński, tém więcéj, iż od lat czterech sam na uniwersytecie kierował nauką matematyki elementarnéj. Tymczasem Garbiński w kilku ogólnikowych frazesach pochwala ryczałtem ową działalność i podręczniki Dąbrowskiego, choć przypuszcza, iż one mogą mieć wady, „(co jest udziałem wszystkich utworów ludzkich"), nie podnosi jednak żadnéj zpośród ciekawych i doniosłych kwestyj spornych, nie korzysta z dogodnéj sposobności do zaznaczenia i uzasadnienia tych poglądów, które sam w wykładach przeprowadzał. W skutek tego, prócz słabéj wskazówki, iż Garbiński musiał mieć poglądy na nauczanie matematyki elementarnéj bardzo blizkie tym, jakie przeprowadzał Dąbrowski, nie wiemy dziś, jak je motywował we wspomnianych swych wykładach, lub czy je nawet motywował wogóle. W całym zaś ustępie owéj mowy, odnoszącym się do nauczania średniego, Garbiński taki ton zachowuje, jakby on sam w sporze owym nie był zainteresowany bezpośrednio, jakby stał zewnątrz niego. Wzmiankowaliśmy powyżej, na mocy ustnéj tradycyi, która nas doszła, iż jego wykłady matematyki elementarnéj były nieświetne, co tem więcéj słuchaczów dziwiło, że prelekcyje wyższym kursom gieometryi poświęcone, z zapałem wielkim i z korzyścią istotną były

przezeń prowadzone. To nam do pewnego stopnia wyjaśnia, dlaczego Garbiński mimo czteroletniego wykładania, nie pozostawił żadnego śladu na polu matematyki elementarnéj, dla czego tak się obszedł z poglądami Dąbrowskiego, dla czego wreszcie w tymże roku 1826 ustąpił tych wykładów na uniwersytecie Adryjanowi Krzyżanowskiemu, obejmując w zamian (po Dąbrowskim) wykład gieometryi analitycznéj i dodając do niego wykład przytoczonéj pracy Monge'a o zastosowaniu analizy do gieometryi.

Pozbywszy się w uniwersytecie wykładów matematyki elementarnéj, a wciąż z zamiłowaniem prowadząc w nim wyższe kursa gieometryi, Garbiński jednocześnie staje na czele nowopowstającéj w nader trudnych warunkach instytucyi naukowéj i mimo ciężkich bardzo okoliczności rozwija ją, jak tylko było można wówczas najpraktyczniéj i najpomyślniéj. Trwała ono krótko i dziś jest całkiem zapomniana. Jéj zaś dzieje tak są związane z osobistością Garbińskiego, że nie można wspominać o udziale jego w téj instytucyi bez wzmianki, czém była sama w sobie. Chęć sposobienia odpowiednio przygotowanych techników w epoce otwarcia królewsko-warszawskiego uniwersytetu znalazła swój wyraz w tym, iż na wydziale nauk i sztuk pięknych ustanowiono dwie katedry: gieometryi praktycznéj i architektury cywilnéj. Później utworzono osobną szkołę inżynieryi cywilnéj która jednak zeszła na to, iż w końcu jednę miała tylko katedrę. Brak stałej organizacyi w przygotowywaniu techników do różnych gałęzi przemysłu, udzielanie posad bez kwalifikacyi naukowéj, wywoływało gwałtowną potrzebę utworzenia odpowiedniego, gruntownie obmyślanego zakładu kształcącego. W oczekiwaniu zezwolenia na utworzenie pożądnéj szkoły specyjalnéj i opatrzenia jéj właściwymi środkami, wobec potrzeb przemysłu krajowego i chętnéj do tego młodzieży, postanowiono tymczasowo otworzyć „szkołę przygotowawczą do instytutu politechnicznego“, a na jéj dyrektora powołano Garbińskiego w d. 21 grudnia r. 1825. Zastanawiając się nad warunkami, w jakich ta szkoła była otwarta, przyjść należy do wniosku, że ówczesna Komisyja wyznań religijnych i oświecenia publicznego wolała robić cośkolwiek, wmiarę środków uczciwie, niż czekać długie lata, by zrobić bardzo dobrze. Bez pewności więc, czy właściwy instytut politechniczny istotnie zostanie otwarty, bez kompletu odpowiednich naczycieli nawet, otwarto, szkołę z dobrą wolą robienia, jak można było najlepiéj, a jednocześnie wysłano zagranicę 13-u, najwięcéj obiecujących wychowańców uniwersytetu, aby się przysposobili do zajęcia później odpowiednich katedr przedmiotów specyjalnych, tak w téj szkole przygotowawczéj, jak i w przyszłym instytucie politechnicznym. Wśród takich okoliczności bardzo wiele zależało od kierownika szkoły. Że trafny wybór zrobiono, powołując Garbińskiego na dyrektora, tego dowiodły dalsze losy zakładu. Pogląd zaś jego na swe zadanie charakteryzują najlepiéj własne jego na jednym z aktów uroczystych szkoły wypowiedziane słowa: „właśnie ten sam ogrom przedsięwzięcia, to powszechne przekonanie, że wszystko w początkach swoich iść musi koniecznie opornie i zwolna, nadzieję nam coraz pomyślniejszego bytu rokuje“. Na innym znów z aktów uroczystych, wobec tego, że szkoła nie posiada modeli machin, Garbiński powiada; „za tegoroczne muzeum machin będziemy mieli wszystkie ważniejsze warsztaty i zakłady fabryczne stolicy.“ To ostatnie zdanie charakteryzuje, w jaki sposób sobie radzono przy „tworzeniu z ni-

czego“ tego zakładu. Młodzież tej szkoły przygotowawczej chodziła na niektóre wykłady do uniwersytetu, w którego salach odbywały się także osobne lekcyje, rysunku i korepetycyje, miewane przez członków, wchodzących w skład nauczycieli szkoły, częściowo nie pobierających za swą pracę żadnego wynagrodzenia. A jednak, wnosząc ze sprawozdań, składało się to wszystko na całość trafnie pomyślaną. Troskliwości Grabińskiego, talentowi wychowawczemu i widocznie należytemu przejęciu się trudném zadaniem zawdzięczać należy, że w tak niepomyślnych warunkach powstała instytucyja, otoczona była sympatyją, i że się dalszym losem jéj wychowańców poważnie zajęto.

Nie należy do naszego zadania pisać dziejów „szkoły przygotowawczéj do instytutu politechnicznego“, tém więcéj, że im osobny ma być w tém wydawnictwie poświęcony artykuł. Zaznaczymy tu jednak, że, gdy po upływie dwu lat, w r. 1828, projektowany instytut politechniczny nie został otwarty, nie pozostawiono wychowańców, którzy ukończyli „szkołę przygotowawczą“, bez opieki. Otwarto, ponad pierwotny zamiar, „ kurs trzeci szkoły przygotowawczéj“, a w r. następnym i „kurs czwarty“. Zwolna zaczęli powracać z zagranicy owi wysłani dla sposobienia się na profesorów byli wychowańcy uniwersytetu i obejmowali katedry przedmiotów specyjalnych. Uzyskano własny, choć niedogodny lokal w pałacu hr. Krasińskich, pewne skromne fundusze na urządzenie pracowni chemicznéj i technologicznéj, na dzienniki naukowe i modele machin, a zbiory te pomnażała osobista zabiegłość prywatna profesorów i ofiarność publiczna. Nakoniec wychowańcy „szkoły przygotowawczéj“, otrzymują w r. 1830, jako inżynierowie wykwalifikowani, miejsca w służbie publicznéj.

Trzeba sobie wystawić trudności, jakie w tych warunkach były do przezwyciężenia przy tworzeniu, podtrzymywaniu i rozwijaniu téj instytucyi, aby już to samo wystarczyło do przyznania jéj dyrektorowi Garbińskiemu wielkiego taktu i ogromnéj energii, którą czerpać musiał w gorącém przejęciu się potrzebami kraju i w istotnéj miłości dla młodzieży. Wciąż prowadząc swe wykłady w uniwersytecie, chodząc koło kłopotliwych spraw „szkoły przygotowawczéj“, wykładał w niéj jeszcze niektóre części matematyki elementarnéj lub krótki kurs rachunku infinitezymalnego, oraz przez lat trzy o utrzymaniu ksiąg kupieckich i o wekslach. Corocznie zaś wydawał: „Ogólny program kursów wykładać się mających“. Pięć numerów tych programatów i sprawozdań jedynie dziś chroni od zapomnienia samą instytucyją. Z tych programatów pozwolimy sobie przytoczyć jeden szczegół, który rzuca pewne światło na sposób, w jaki uprawiano u nas matematykę. W pierwszym programie z r. 1826/7 w kursie matematyki elementarnéj projektowane było: „wyprowadzenie syntetyczne własności wspólnych sekcyj konicznych (przecięć stożkowatych) i tych, którymi się od siebie odróżniają“, gdy w programacie na rok następny, prawdopodobnie wobec trudności, jakie się nastręczały, zastąpiono ten dział zwykłym kursem geometryi analitycznéj. Jak zaś w tak skromnym zakładzie było wiele do dozoru, wiele pola do okazania taktu, dość powiedzieć, że w téj szkole przygotowawczéj, aby do projektowanego instytutu politechnicznego „ułatwiać przystęp, ile być może, jak największéj liczbie osób, bez względu, gdzie pierwiastkowe nauki przez nie pobierane były“, t. j. dla takich, którzy nie mieli świadectwa dojrzałości, utworzono dodatkowo osobno dwa kursa, po których ukończeniu, uczniowie (według pierwo-

tnéj myśli, mieli się przysposobić i dalej osobno na „techników niższych“) przechodzili dopiero na normalny kurs pierwszy szkoły przygotowawczéj. Niezależnie od tego w szkole téj odbywały się jeszcze popularne wykłady dla młodzieży fabrycznéj. Dodajmy, że trzeba to było u nas, wbraku wszelkiéj tradycyi, tworzyć na gruncie całkiem nieprzygotowanym. To wszystko opierało się o dyrektora, którego wiara w potężny dalszy rozwój tych początkowań, na leżącém wówczas u nas odłogiem polu, wyraźnie się przebija ze sprawozdań na aktach uroczystych szkoły przygotowawczéj, ogłaszanych w owych „programach.“—Gdy w r. 1829 Garbiński nieśmiało się wyraża, iż szkoła przygotowawcza „teraz zastępuje rozwijający się instytut politechniczny („Gazeta Warszawska, r. 1829, N. 239), to przy otwarciu roku szkolnego 1830/1 mógł już stanowczo wyrzec, że: „w upłynionym roku, przez uzupełnienie wszystkich katedr technologicznych, szkoła przygotowawcza poruczone miała zastępstwo właściwego instytutu politechnicznego“. Doprowadzenie instytucyi ze słabych zawiązków do tego, że stała się zasobną w poważne siły nauczające i jakkolwiek w pomoce naukowe zaopatrzoną, że zaczęła już zbierać owoce wytrwałéj, wciąż z myślą o niepewnéj przyszłości prowadzonéj pracy nad młodzieżą, którą troskliwą otaczała opieką, choć to zadanie ułatwiała życzliwość miejscowych władz rządowych, jest zasługą Garbińskiego, stanowczym dowodem jego organizatorskich, i wychowawczych zdolności.

W r. 1833 Garbiński wyjechał z Warszawy i objął naprzód w zarząd klucz Szczebrzeszyński w ordynacyi Zamojskich; następnie zaś w r. 1839, przeniósł się do Jadowa, w dawnym powiecie Stanisławowskim, majątku hr. Andrzeja Zamojskiego. Zarządzając tym majątkiem, zasłynął jako zabiegliwy i dobry rolnik, a zasługą jego, w swoim czasie głośną, było szczęśliwe przeprowadzenie w urządzeniu włościan systematu kolonizacyjnego. Przebywając też w Jadowie, jako założyciel i redaktor główny, rozpoczął w r. 1842 wydawać w Warszawie znane „Roczniki gospodarstwa krajowego“. Jako specyjalista-gospodarz i gorliwy o dobro publiczne cieszył się wielkim uznaniem pośród obywateli wiejskich. Zmarł w Warszawie 6 maja r. 1847.

Literatura. K.-W. Wójcicki: „Cmentarz powązkowski pod Warszawą“ (t. I.). Index praelectionum in universitate literarum regia Varsaviensi... habendarum (od 1822/3 do 1830/1). Ogólny programat kursów, wykładać się mających w szkole przygotowawczej do Instytutu politechnicznego w roku... (od 1826/7 do 1830/1). M.-A. Baraniecki: „Uwagi o urządzeniu u nas szkoły wyższéj technicznej“ („Atheneum“ r. 1880, t. III). W. Zajączkowski: „Geometryja analityczna w Polsce“, 1884 r. (w „Geometryi analitycznéj“), oraz wymienione w artykule prace Garbińskiego.

M.-A. Baraniecki.

Garczyński, Stefan, syn Damijana, chorążego poznańskiego, urodzony pod koniec panowania Jana III-go, szkoły ukończył na Szląsku. W młodości służąc wojskowo, przyjmował udział w bitwie pod Kaliszem 1706, w stopniu chorążego, a w 1708 roku pod Koniecpolem jako kapitan. Po śmierci ojca został chorążym ziemi wschowskiéj 1717, posłował na sejmy grodzieński i warszawski. Stronnik dynastyi saskiéj, zwolennik wzmocnienia władzy monarchicznéj, otrzymywał kolejno: kasztelanią gnieźnieńską 1729, kaliską 1748, poznańską 1749, województwo kaliskie 1750, i w tymże roku uzyskał województwo

poznańskie. Umarł 26-go września 1755, jakoby w skutek trucizny zadanéj mu przez sługę Niemca, Jana Szorsza: oskarżony, nieprzekonany sądownie, umarł w więzieniu (Pam. Tow. prz. nauk, pozn. 1871). Dzieło, upoważniające do pomieszczenia G. w rzędzie światłych umysłów współczesnych, nosi tytuł: „Anatomia rzeczypospolitéj Polskiéj synom ojczyzny ku przestrodze i poprawie tego, co z kluby wypadło mianowicie, o sposobach zamnożenia Polski ludem pospolitym, konserwowania dziatwy wieyskiéj (tak) przez niedostatek y niewygody marnie ginącey i t. d. Rozpoczęte w 1733, długi czas pozostawało w rękopiśmie, uzupełniane i zmieniane przez autora; a dawane do oceny przyjaciołom, nieraz po lat dwa z rąk ich nie wychodziło, ukazało się zaś w druku dopiero 1751 r.; owocem więc było rozwagi długoletniéj i wyrazem umysłu nieodosobnionego. „Polska słaba, bo nieludna; nieludna, bo rodzice niedbale dzieci traktują“ pod względem fizycznym i umysłowym; stąd przerażająca śmiertelność dzieci i nędza ludu. Wychodząc z tego założenia, niepedagog, niespecyjalista, autor, z tytułu męża stanu, te stronnice wychowawnictwu poświęca. Smutnymi rysami kreśli on położenie dzieci w Polsce. Panowie, „aby domy ich nie zdrobniały, upodobawszy sobie pierworodnego syna,“ o innych nie dbają, „a często na folwarcznych opiekach zostawują, aby tam mizernie niszczeli y umierali.“ Dzieci szlachty, „powsinogi, po oborach, staynach latają y biegają, a częstokroć y po wsi, przeto w szkołach, przy takim wychowaniu, bardzo ciężkie, y trudne bywają do utrzymywania, a perconsequens: y do nauki.“ W większych miastach, rodzice zajmują się rozumowaniem z gazet o polityce i sejmach, a dzieci tymczasem „boso, nago, sromotnie, bez koszuli, bez obuwia, bez nauki, bez edukacyi biegają po ulicach i włóczęgami, powsinogami się stają, iedno ze schodów spadłszy, drugie ze swywoli w igrzyskach dziecinnych przełomawszy się, kalekami zostają wiecznemi.“ W miastach mniejszych, „ojciec, semper pius, nunquam trzeźwy,“ a dzieci „iako wieyscy chłopcy, na podbieraniu ptasząt z gniazd początki i scintillas crudelitatis zabieraią, potym po cudzych sadach, ogrodach, nocnym sposobem, przez płoty przechodząc, chęć im się ostrzy do złodzieystwa, y na cudze rzeczy chciwość... który nałóg, częstokroć, y na szubienicę nie iednego zaprowadzi.“ Chłop, który ma chatkę skleconą „jako na sikorę klatkę,“ zawsze prawie gościem w domu bywa, bo jest albo na dworskim albo na swoim zaciągu; dzieci za tém „w niektórych wsiach nietylko boso, ale wcale nago chodzą;“ a wogóle „jedne dzieci od głodu, biedy i mizeryi, drugie od zimna i niewygody, trzecie od fetoru i złey et cum porcellis et cum vitellis aerys, muszą przed czasem zadychać.“ Pod obraz ten, który senator Wielkopolski mógł mieć przed oczyma w téj dzielnicy kresowéj, w porównaniu do innych prowincyj więcey podatkami, dla wadliwości rozkładu, przeciążonéj, przy glebie ubogiéj, nie można podciągać całości Rzeczypospolitéj; inaczéj byłoby to toż samo, co w stosunkach angielskich sądzić o stanie fermera z hrabstwa Kent, według położenia w irlandzkiém hr. Kerr, mieszczącem się na bagnistym torfie i nagiéj skale. Przyczyna położenia leży, powiada G., nie w klimacie, nie w glebie, nie w wojnach, lecz w wadzie ogólnéj, w lenistwie do wszelkiéj pracy fizycznéj i umysłowéj. Nikt nie posiada zawodu, lub, przerzucając się z jednego do drugiego, nie udoskonala się w żadnym. Szlachta trzyma się tylko roli, jakby nie było tysiąca innych zajęć, a dzieląc się nieustannie ziemią i nieumiejętnie ją uprawiając, marnieje; żołnierz staje do boju bez serca i zaufania, bo jest niewyćwiczony i nieumiejętny; rzemieślnicy niewprawni w rzemiosło

że „aż strach na ich patrzeć roboty;“ a chłopi „pługa i siekiery wziąć w rękę nie umieją.“ Brak więc wychowania wogóle, a wychowania fachowego w szczególności, wyniszcza siły żywotne: „grzech to uniwersalny“ narodu. Pokolenia dorosłe już nie podlegają naprawie: „bo stary ani odpowie, ani się ekskuzuje, tylko jako mruk w nałogach i biedzie leży.“ Zwróćmy się więc do dzieci, za godło biorąc słowa wyryte na facyjacie szkoły dysydenckiéj u polskiéj bramy we Wschowie: „Fundamentum Reipublicae recta adolescentem educatio;“ zróbmy z dziecka przedmiot pracy naszéj i kultu, naczelne stanowisko przyznając mu wszędzie, począwszy od kościoła: w pierwszych ławkach niech siedzą same dzieci; w drugich, po jednéj stronie kościoła panny, po drugiéj młodzianowie, a na samym ostatku żonaci i zamężne; zwyczaj oddawna przechowywany w dyjecezyi wrocławskiéj. Rzeczą duchowieństwa jest, wstępującym w związki małżeńskie wskazywać, obowiązki wychowywania dzieci pod względem fizycznym i moralnym obok czystości sumienia wymagać czystości powierzchownéj. Dziecko od urodzenia mając na pieczy, baczyć należy, aby powicie było suche, w czystéj wodzie przepłukane; złe powicie bowiem, szczypiąc ciało, daje początek niecierpliwości i rozdrażnieniu, a nieochędożne wytwarza nawyk niechlujstwa na całe życie. Każde nowe stadło małżeńskie, powinno by przyjąć do domu jednę lub dwie dojrzałych lat matrony, „vulgo baby,“ utrzymując je w poszanowaniu i wygodzie, „aby potem one na dzieciach ich odsługiwały, unikając wypadków prowadzących do kalectw.“ W każdéj wsi winna istnieć szkoła początkowa: dziecko idzie do bakałarza już w trzecim lub czwartym roku życia, „nie tak dla nauki (przeczucie dzisiejszéj ochrony), jak dla nabycia skromności, układności i modestyi; nie byliby, jak dzicy ludzie.“ Nauk klasycznych (artes liberales) nie uważa G. za poważny podkład wychowania, raczéj za zabawkę, za rozrywkę „dla duszy pracą zajętéj;“ zakłady średnie, kollegija, ich wykładom poświęcone, pozbywa milczeniem lub wytyka niedoświadczenie profesorów, pochodzące z młodości, tudzież zły przykład dawany uczniom przez rektorów, którzy rządzą majątkami kolegijalnymi z uciemiężeniem chłopów. Do ogólnego wykształcenia człowieka, jego zdaniem, wystarcza szkoła początkowa, a od 8 lub 9 roku pobierać winien wychowanie fachowe. Syn szlachecki, przeznaczony do zawodu wojskowego, uczy się gieometryi, fortyfikacyi, artyleryi, ludwisarstwa, tudzież ogrodnictwa, potrzebnego ziemianinowi, a w 16-ym roku stawa do szeregów; dziecko stanu miejskiego, w 8-ym lub 9-ym roku idzie do rzemiosła: chłopskie do rolnictwa; ci zaś z pomiędzy synów chłopskich, którzy na roli pomieścić się nie mogą, idą na cieśli, sztrycharzy, wapniarzy, górników, garbarzy, żołnierzy i t. d., tak, aby każdy, nie wychodząc ze swego stanu dla wielkości ojczyzny pracował.—Konarski, umysł pokrewny Garczyńskiemu, w przeprowadzeniu reformy wychowawczéj opierał się na klasycyzmie, metafizyce i wzorach francuskich, lecz działanie ograniczając do zakresu szlachty, przestawał na szkole średniéj; autor zaś „Anatomii“ wychowanie opierał na naukach stosowanych, na wiadomościach praktycznych, przykłady czerpał z Niemiec, a zajmując się tylko szkołą początkową, otwierał ją całemu narodowi: Konarski traktował sprawę, jako specyjalista, Garczyński ze zmysłem męża stanu. Statysta ten, wytrącający z rąk młodzieży Alwara, Retorykę, Poetykę, Logikę, a nakazujący kształcić rozsądek, hartować wolę, nabywać wiedzy, rozwijać poczucie powinności tylko w praktycznym zakresie życia, w obozach, przy warsztatach, za

kratami kantoru, na roli, a więc pozornie zimny, poziomy, pozytywny, bez ideału, czy zgadniemy dlaczego chce widzieć „Polskę zamożną i potężną"? oto aby wyzwolić grób Zbawiciela z rąk niewiernych, a przynajmniéj zdobyć dla ojczyzny Multany i Wołoszczyznę! Program wychowawczy wojewody poznańskiego po stu trzydziestu latach jeszcze się nie urzeczywistnił: ochrony nie istnieją, połowa wsi szkół początkowych nie posiadają, kraj niéma zakładów fachowych, a z liczby ludności ogólnéj czterdziesty procent nie umié czytać; ludność ta zatém jest jeszcze „bosą i nagą" dla narodu.

L.

Gaultier, Alojzy-Edward-Kamil, należał do grona pedagogów, którzy postawili sobie za zadanie wynajdywać i stosować metody, ułatwiające nauczanie początkowe. Urodzony w 1745, w Asti w Piemoncie, z rodziny francuskiéj, przyjąwszy święcenia w Rzymie, osiedlił się we Francyi r. 1780; otrzymawszy beneficyjum duchowne, poświęcił się nauczaniu według metody, któréj godłem: „ludendo docere." Działalność rozpoczął w Paryżu, otwierając w 1784 wykłady, tudzież ogłaszając dzieła, począwszy od 1787 r. Podczas Rewolucyi przeniósł się do Londynu, gdzie spotkawszy dawnych uczniów, daléj prowadził wykłady; opuszczony przez współpracowników, zniechęconych, że nie odbierali wynagrodzenia, zastąpił nauczycieli przez starszych uczniów. Takim sposobem, wyprzedzając Bell'a i Lancastr'a, wprowadził do metody żywioł nowy: „wzajemne nauczanie i używanie monitorów." Po powrocie do kraju w 1801, z wytrwałością daléj prowadząc wyklady, przyjął udział w szerzeniu metody wzajemnego nauczania, a także przy zakładaniu „Towarzystwa nauczania elementarnego" (Societé d'enseignement élementaire), którego stanowisko ma tak ważne znaczenie w rozwoju nauczania początkowego we Francyi. Umarł 17-go września, 1818 r.: o nim to jeden z dostojników kościoła, kardynał Beausset, powiedział: „z pomiędzy znanych mi ludzi, był on jednym, co na największą cześć zasługiwali."—Twierdzą powszechnie, pisał Gaultier, że wiek dziecinny jest dobą życia najszczęśliwszą, i w istocie takby być powinno; tymczasem nikt się nie zgodzi wrócić do pierwszych dni bytu i rozpocząć nanowo zmudny zawód wychowańca. A dlaczego? bo w latach, gdy umysł nie jest w stanie rozumieć potrzeby pracy, zmuszają dziecko do spędzania mozolnych godzin przy nauce; opryskliwy i ponury nauczyciel, mus ciągły, wypoczynek rzadki; dziecko ze wstrętem przystępuje do lekcyi i porzuca ją z radością; lata przepędzone w szkole, są latami niewoli, niepokoju, bojaźni, niechęci. Tego wszystkiego uniknąć można, przyjmując metodę zabawy w pojęciu wyrazu łacińskiego „ludus," czyli zapasów o doskonałość; metoda polega na obudzaniu ciekawości, uwagi, współzawodnictwa, łączeniu zabaw z zadaniami wychowawczémi (np. uprawa ogródków, zajęcia przy warsztacikach i t. d.); ważną odgrywa rolę stosowanie tak kar, jak i nagród, ograniczając kary na usuwaniu od zabaw i skazywaniu na bezczynność. Środkami do przeprowadzenia metody są: rozbiór, łączenie dzieci w grupy celem zdwojenia sił umysłowych przez zbiorowość natężenia, wreszcie tablice, przemawiające do zmysłów. Szczególną zaletą metody stanowi okoliczność, że może być stosowaną w domu przez matkę: wychowanie bowiem domowe uważał G. za „tysiąc razy lepsze od wychowania pu-

blicznego."—Współzawodnictwo, można obudzić za pomocą trzec
manów (jeton), do których autor szczególną przywiązywał wagę
umysłowi dziecka działalności samoistnéj; 3) podnoszenia ducha
mienie zarozumiałych. Urok liczmana pojmie chyba tylko ten, k
liczman ma wprawdzie wartość czysto umówioną, lecz tak zespolon
szości, o powodzeniu, że tworzy istotne cuda. Czyto idzie o czytani
gieografiją, historyją, zawsze w formie gry odbywają się lekcy
stołu uczniowie otrzymują liczmany na stawkę; złożona przed
stawka przypomina, że tu idzie o zrobienie czegoś lepiéj od wsp
bierając się przeto do walki, każdy się przygotowywa, oblicza s
na sobie i powtarza. Wymawiający dokładnie, trafną dający od
gający zadaną trudność, otrzymuje w nagrodę liczman, dwa lub w
tości odpowiedzi i rodzaju trudności. Kto omyli się, odpowié
może się zdobyć na odpowiedź, płaci jeden, lub więcéj liczm
rego odpowiedź towarzysz sprostuje, albo go zastąpi, płaci towa
stąd ruch nieustanny, uwaga utrzymana w połączeniu z rzeźwą
bny widok, w parze bowiem idą nauka z zabawą. Niecierpliwość,
się liczmanem; nauczyciel podlega ogólnemu prawu. Wreszcie z
otrzymujący palmę zwycięstwa, t. j. kto zebrał najwięcéj liczma
zydyjalne krzesło. Równie cudowny wpływ wywiera liczman p
wychowaniu, tu ma miejsce emulacyja osobista, pragnienie prze
siebie, dokazania więcéj, niż dotąd zrobiono i t. d. Drugi środek
nie samoistnego działania dziecku, pod ogólne prawidła podc
jestto rzecz taktu nauczyciela; winien wskazywać uczniowi drog
dopięcie własnym siłom, i nic spiesząc z pomocą w tém, czego dzi
jest w stanie: niepodobna bowiem zapomnieć o tém, cośmy odkry
bycz naprowadza na osiągnięcie drugiéj i t. d. Trzeci środek,
odwagi w małodusznego i poskromienia zarozumiałego. Zdarza
twość w pojmowaniu i zdolność idą w parze z dumą i pewności
wagi jest rzeczą wczesne zaradzenie temu. Czy widzisz, jak m
dumny z cyfry zdobytych liczmanów, z uśmiechem tryumfu spog
wodnika? znajdź sposobność, by one utracił, jużto zadając py
korzystając z roztargnienia, do którego by, skutkiem zbyteczne
dał powód. Wnet uśmiech zniknie z jego twarzy, a doz
stanie się nauką na długo. Z drugiéj strony miéj na oku bojaź
chęconego; uczyń, aby uzyskał kilka liczmanów, zadając pyt
„Współzawodnictwo ma wprawdzie swe ujemne strony; usunięcie g
w ludzkiéj mocy; spożytkować je zaś na rzecz rozwoju umysłowe
dzielem mądrości." Rozbiór przedmiotu winien być nietylko obra
nadto i wabnym. Tablice analityczne uzmysławiają całość nauki, w
szczegóły, nie traci się z uwagi wzajemnego stosunku pomiędzy
nie dzieci, połączające pracę stu umysłów, rozdziela między nie
wkładając na każdy tylko cząstkę odnośną ciężaru. Naukę czyta
do dwóch gier: w pierwszéj poznają się głoski, w drugiéj zgło
i zdania. Naukę gramatyki również dzieli G. na dwie części:

czyciel czyta zdanie; uczniowie tyle kładą przed sobą liczmanów, ile pojedyńczych wyrazów zawiera się w zdaniu: rozróżnianie bowiem wyrazów poprzedzić powinno klasyfikacyją na części mowy lub zdania. Trafną odpowiedź wynagradza się liczmanem, i t. d. Po rozróżnieniu wyrazów, przechodzi się do poznawania części mowy, mianowicie zaś na początku tylko trzech: imienia, słowa i przysłówka, z określeniem następującém: imię jest wyrazem oznaczającém osobę, rzecz lub przymiot; słowo wyraża byt, stan, albo też działanie: przysłówek jest wyrazem nie oznaczającym, ani osoby, ani rzeczy, ani bytu, ani posiadania; nie jest on ani imieniem, ani słowem, lecz łączy się z tém ostatniém, jako jego określenie. Podczas gry imię odróżnia się liczmanem czerwonym, słowo błękitnym, a przysłówek białym. Każdy raz, gdy dziecko powie: to jest imię, to słowo, a tamto przysłówek, powinno razem objaśnić dlaczego, powtarzając przytoczone wyżéj określenie, np. „Bolesław idzie prędko:“ Bolesław? imię;—Dlaczego? Bo oznacza osobę (liczman czerwony); Idzie?—słowo;—Dlaczego?—Bo oznacza działanie, ruch (liczman błękitny).—Prędko?—przysłówek.—Dlaczego?—Nie oznacza ani osoby, ani rzeczy ani ruchu, lecz określa sposób działania (liczman biały). Dziecko zatém, zmuszone jest nieustannie rozumować i zdawać sobie sprawę z tego, co mówi. Gdy dziecko grając, nauczy się bez wstrętu i mozołu odróżniać wyrazy i części mowy, zrobiono rzecz najtrudniejszą; nauka gramatyki pójdzie łatwo bez żadnéj przeszkody. Do dalszego nauczania służy tablica ogólna i synoptyczna, za pomocą któréj jednym rzutem oka można uchwycić wszystkie stosunki w gramatyce. Wychodząc z zasady podziału na trzy główne części mowy, mianowicie na imię, słowo i przysłówek, wypływające z takowego stosunki są podzielone, rozklasyfikowane i połączone w pudełkach, wiążących poddziały z działami, a te znów z pierwotnemi trzema częściami mowy. Pudełko imion obejmie pudełko rzeczownika, przymiotnika i zaimka; od rzeczownika idzie imię własne, oraz imię pospolite: od przymiotnika jego odmiany, t. j. stopnie: równy, wyższy i najwyższy. Zaimek dzieli się na osobisty, dzierżawczy, wskazujący, względny, nieokreślony i t. d. Od początkowych wiadomości przechodzi się do gier ćwiczeń stylistycznych i rozbioru. Prawidło nieodmienne: nie uczyć niczego, czegoby dziecko nie rozumiało. W nauce gieografii autor wychodzi z pewnika, że „umysł łatwiéj rzecz obejmuje, gdy przedmioty podobne przedstawione są razem, niby zawarte na jednym obrazie.“ Z mapy, rozłożonéj na stole, dzieci uczą się odrazu nazw wszystkich krajów, wszystkich wysp i wszystkich mórz w danéj części świata. Pierwsza część gieografii zawiera części świata ze stolicami krajów, miastami i t. d.; druga dalsze szczegóły dotyczące pomników, przemysłu, handlu i t. d.; trzecia, gieografiją fizyczną i astronomiją Przy wykładzie historyi dziecko przed każdą lekcyją winno nauczyć się czterowiersza streszczającego przedmiot i poznać szczegóły z książki, ułożonéj według pytań i odpowiedzi. Do gry zasiadają przy stole czworobocznym: każda ze czterech krawędzi ma właściwe sobie przeznaczenie: pierwsza do faktów, czyli wydarzeń; druga do szczegółów i okoliczności; trzecia, do objaśniania przyczyn i pobudek; czwarta, do okazania następstw albo wyników. Z torebki wybierają się kartki z napisami i liczmany do rozdawania grającym. Dzieci według stopnia umysłowego rozwoju dzielą na cztery grupy. Przy stosowaniu metody, dajmy na to do historyi polskiéj, gra rozpoczyna się wyciągnięciem kartki z napisem np.: „Jagieł-

ło.“ Przyjmujący udział w zabawie od brzegu przeznaczonego na fakta powtarza wiersz:

Jagiełło poślubił Jadwigę, przyjął wiarę katolicką,
Połączył Koronę z Litwą i zwyciężył Niemców pod Grunwaldem.

Grający od krawędzi szczegółów, na pytania, następne daje odpowiedzi: Pytanie. Którego roku Jagiełło zaczął swoje panowanie? O.—r. 1386 (liczman). — P. Czyją córką i prawnuczką była Jadwiga? — O. Córką Ludwika Andegaweńskiego, a prawnuczką Władysława Łokietka, króla polskiego (liczman). — P. Kto walczył w bitwie pod Grunwaldem przy boku Jagiełły? — O. Witold, w. ks. litewski (liczman), i t. d. Teraz kolej na grającego przy krawędzi przyczyn. — P. Dlaczego Jagiełło toczył wojnę z Niemcami? — O. Bo Niemcy zabierali ziemię naszych praojców, a tępili lud polski i litewski (liczman). P. W jakim celu Litwa złączyła się z Polską? O.—Dla wspólnego bezpieczeństwa (liczman) i t. d. Wreszcie przychodzi kolej grającego od krawędzi następstw. P.—Jakie skutki miało zwycięstwo nad Niemcami? O.— Zabezpieczyło granice od Zachodu na trzy stulecia (liczman). P.—Jakie były następstwa przyjęcia chrztu przez Jagiełłę? O.—Litwa, idąc za przykładem swojego księcia, porzuciła bałwochwalstwo i przyjęła chrzest ś. (liczman) i t. d. — Metoda, o której mowa, podlega zarzutom czynionym pospolicie tego rodzaju trybowi nauczania, a mianowicie: że ogranicza się na nauczaniu, pomijając wychowanie: że przestaje na suchéj nomenklaturze, ucząc nazw, nie rzeczy; że dla obudzenia uwagi i rozumowania ucieka się do środków sztucznych; że pełną jest komplikacyj, więc dla ogółu nie przystępna; że przeważnie opiera się na współzawodnictwie, szczepi miłość własną, niszczycielkę podniosłości i godności ducha. — Kurs nauki elementarnéj ks. Gaultier (Le cours d'études élémentaires. Paris. J. Renouard) wyszedł w 22 tomach; stanowiąca jego część Gieografija, doszła do 38 wydań (Paris, 1886). Uczniowie i wielbiciele ks. Gaultier, a w ich liczbie Jussieu (autor dzieła: „Guide des parents et des maîtres qui enseignent d'après les méthodes de l'abbé Gaultier. Paris, 1833), przez rodzaj czci synowskiej podtrzymując pamięć mistrza, starali się upowszechnić metodę w prywatnych zakładach, oraz w dalszym ciągu prowadzić wykłady. Jeden z odwiedzających w 1840, powiada, że „kursa dzielą się na dziewięć klas: 1 przygotowawczą, 4 początkowe i 4 wyższe; wykłady trwają 6 mies., odbywając się przez jeden dzień w tygodniu, mianowicie w sobotę, w przytomności rodziców: pierwsza lekcyja historyi, druga języka ojczystego, trzecia gieografii, kosmografii i arytmetyki; lokal urządzony w kształcie koła składa się z dziewięciu sal, po jednéj dla każdéj klasy. Lekcyje wypełniają zapytania ze strony nauczyciela i odpowiedzi ze strony uczniów w przedmiotach, do których przygotowywali się w domu w ciągu tygodnia podług wykładu poprzedzającego.“ (Gréard. L'enseignement secondaire. Paris, 1883). Kursa odbywają się dotąd przy ulicy des-Saints-Pères.—Dzieła ks. Gaultier spolszczono następujące: a) Rysy charakterystyczne złego wychowania (Traits caractéristiques d'une mauvaise éducation) tłómaczone przez „S. Borodicza b. guwernera w Chełmskim korpusie kadetów“ (Warszawa, 1817). Autor następstwa zaniedbanego wychowania dzieli na trzy kategoryje: na rażące zmysły (nieochędóstwo, i t. d.), wyobraźnią i serce, czyli czystość moralną. b) Gieografija, podług 8-go wydania, obrobiona przez Witowskiego (Lwów, 1854), a używana w szkołach w Galicyi; doczekała się dzie-

więciu wydań. „Nauka w zabawie“ S. Jachowicza (Warszawa, 1829), którą p. Estreicher, nasz mistrz-biblijograf policzył do tłómaczonych dzieł ks. Gaultier'a, z metodą rzeczoną nie ma nic wspólnego prócz tytułu.

L.

Gedike, Fryderyk, był jednym z pedagogów, którzy w końcu zeszłego stulecia brali udział w wytworzeniu nowożytnego typu wszechwyznaniowego gimnazyjum w Prusach, obecnie służącego za wzór dla Europy wschodniéj. Urodzony 15 listopada 1754, w Boberow nieopodal Frankfurtu-n.-O., spędził pierwsze lata na zabawach z wiejskiémi dziećmi; ojciec bowiem trzymał się zasady, że dziecko nie powinno przystępować do nauki, aż dojdzie do pewnéj fizycznéj dojrzałości: dodatnią stroną poglądu było, że wykształcił w Gedikem samodzielność, stanowiącą rys charakteru w całym ciągu życia. Po zgonie ojca, przyjęty do domu sierot w Cylichowie, w r. 1771 wstąpił do wszechnicy w Frankfurcie-n.-O.; w 1775 przyjął obowiązki nauczyciela domowego w Berlinie; w 1776 został powołany na wice-dyrektora gimn. Fryderyk-Werdeszche zwanym; potém 1791 na współrektora a 1793 na rektora łącznego gimnazyjum Berlińsko-Kolnejskiego. W 1784 mianowany został radcą konsystorza, a w 1787 nadradcą szkolnym; przyczém kierował założonémi przez siebie dwoma seminaryjami nauczycielskiémi: jedném (1787) dla kandydatów do posad nauczycielskich przy gimnazyjach dla całego państwa, drugiém (1801) specyjalnie dla prowincyj świeżo oderwanych od Polski.—W pojmowaniach G. z zasady należy dzielić szkoły średnie na realne (Bürgerschule) i na klasyczne (Gelehrten-Schule): szkoły realne przeznaczone są dla tych, którzy dla braku zdolności, chęci albo środków utrzymania, nie są w stanie poświęcać się naukom wyższym, specyjalnym; w takowych więc kształci się ogół narodu. Trzymając się w duchu tego systemu, Gedike pragnął, aby wszystkie szkoły miejskie przekształcano na szkoły realne, z czego nie miało wynikać, iżby takowe szkoły, w przeciwstawieniu do szkół klasycznych, miały stawać do współzawodnictwa z niemi. Przeciwnie, szkoła klasyczna przeznaczona dla tych, którzy zamierzają poświęcić się nauce, wyższemu wykształceniu specyjalnemu, winna być razem szkołą realną: a w szkole realnéj należy wykładać nietylko przedmioty bezpośrednio potrzebne w życiu, lecz także i takie, co lubo nie są bezwzględnie przeznaczone do zatrzymania w pamięci, jednak potrzebne, ponieważ ćwiczą i wzmacniają siły duszy, nakształt tego, co dzieje się z ciałem: „nie wszystko spożyte pozostaje w niém, a wszelako do podtrzymania i pokrzepienia sił jego służy,“ szkoła więc realna nie wyłącza z planu nauk przedmiotów do wykształcenia ogólnego potrzebnych: ma bowiem na celu przedewszystkiém ćwiczenie rozumu, sformowanie charakteru i udzielenie wiadomości, nie wyłącza zatém z wykładów, ani początków języka łacińskiego, antropologii czyli sztuki poznawania ludzi, a tembardziéj religii, moralności i t. d. Z drugiéj strony szkoła klasyczna nie wyklucza przedmiotów realnych; przejście przez szkołę realną, będzie zawsze z pożytkiem dla wstępujących do szkół klasycznych. Im więcéj, im dłużéj taż młodzież będzie zostawać w zetknięciu z przedmiotami, które są niezbędne w zawodach zwanych praktycznymi, tém mniéj będzie zarozumiałą, jednostronną, sztywną, tém więcéj się otrząśnie z pedanteryi. W tym duchu postępując Gedike, w Wypisach z autorów ła-

cińskich i greckich, dla klasycznéj szkoły układanych, zwykł był pomieszczać obszerne wyciągi, traktujące o przedmiotach realnych, o naukach przyrodzonych. Gimnazyjum, w pojęciu jego, mianowicie trzy wyższe klasy (niższe bowiem uważa za dalszy ciąg szkół początkowych i realnych), mają na celu ugruntowanie wiedzy i przysposobienie do studyjów we wszechnicy. Te same przedmioty, co w szkole realnéj, wykładają się tu gruntowniéj i filozoficzniéj: szkoła realna zrywa sam kwiat i owoce, szkoła klasyczna prócz tego poznaje korzeń drzewa przynoszącego cień, pożytek i ozdobę. Z takimi różnymi kierunkami, splecione w jednę całość obie szkoły, wzajemnie się wspierają i niosą sobie wzajemną pomoc. Ćwiczenie i nabywanie wiadomości, stanowiących podstawę do wszystkich nauk wyższych specyjalnych, jest właściwie przedmiotem gimnazyjum; jest ono przedsionkiem do świątyni, do wszechnicy, pośredniczącym między nią i szkołami niższemi. Spieszyć się, pomijać stopień pośredni, byłoby to samo, co zasadzać odrazu studyjującego prawo do kodeksu postępowania sądowego, lub słuchacza medycyny do sztuki położniczéj. Podnosząc i określając znaczenie gimnazyjum w obec młodszéj siostry, szkoły realnéj, dodaje uwagę, że „dobra szkoła realna jest lepszą od miernéj klasycznéj," nie bierze bowiem samozwańczo na siebie powołania, któremu podołać nie jest w stanie, t. j. wychowywać w duchu narodowym, moralnym i religijnym; z góry wypowiada, że to pozostawia rodzinie i narodowi (Ueber d. Begriff einer Bürgerschule, 1799. Ueber d. Begriff einer gelehrt. Sch., 1802). Języki starożytne i duch, jaki się w ich piśmiennictwie objawia, są przedmiotem głównym programu gimnazyjalnego: odległość czasów stanowi ich kształcącą siłę, jak podróże w dalekie kraje kształcą umysł, jak piśmiennictwo obce kształci więcéj, aniżeli ojczyste; wszystko bowiem, co swoje, jest owocem bez łupiny. Czytając pisma ojczyste, ćwiczy się niższy przymiot duszy: czucie z nawykiem do znalezienia — przy czytaniu zaś dzieł starożytnych, powołują się do życia zdolności najwyższe, niełatwe do wydobycia: mozolne ślęczenie, badanie jest tu na pierwszym planie. Do specyjalnych wreszcie nauk nic więcéj nie usposabia, jak humanizm: z warunkiem wszakże, aby nie na pamięci, lecz na wszystkich potęgach i zdolnościach duszy się opierał. Pomiędzy językami starożytnymi, należy się pierwszeństwo greckiemu, już dla tego, że bez niego niepodobna poznać gruntownie łaciny, już to dla tego, że najwięcéj się zbliża do pięknokształtu wykończonego języka; ulegając wszakże zwyczajowi, G. w planie nauk pierwsze miejsce daje łacińskiemu, którego wykład ma się zaczynać już od klasy pierwszéj, greckiego zaś od klasy czwartéj; wedle też postępów w łacińskim, uczniowie dzielą się na klasy. Daléj plan nauk obejmuje również i język ojczysty; „im większego udoskonalenia w tym ostatnim wymagać będziemy, tem łatwiejsze wszelkich innych przedmiotów będzie nauczanie," jakimi są np. języki: francuski, włoski, angielski i polski: „ten ostatni lubo poprzednich wdzięku nie posiada, mówi G., ma wszelako stosunkową wartość dla szkół pruskiego państwa. Młodzieniec mogący przypuszczać, że w nowych prowincyjach pomieszczonym będzie, rozsądnie postąpi, korzystając w tutejszych gimnazyjach (w Berlinie) ze sposobności nauczenia się początków niełatwego języka, o którym mowa, gdyż wszystkie te gimnazyja w odpowiednich do niego nauczycieli są zaopatrzone; reszta uzupełni się już w samym kraju. W ten sposób pozyska zaufanie nowych naszych współobywateli. Inaczéj niejednokrotnie ujrzy się zmuszonym udawać do tłomaczów, skąd niema-

łoby wynikły dlań trudności w dopełnianiu obowiązków urzędu swego lub zawodu. W takim tylko razie „były Polak (tak) może powziąć zupełne do swéj władzy zaufanie, jeżeli swe potrzeby, prośby, zażalenia, bezpośrednio zwierzchności przedłożyć i odpowiedź na nie otrzymać może. Z téjże samej zasady wynika, że w pomienionych prowincyjach, żaden przedmiot nie może być wyżéj stawiany nad naukę języka niemieckiego, a to nietylko w klasycznych, lecz jeszcze więcéj w szkołach realnych i wiejskich:“ nie mądrości przeto i cnoty, lecz z poświęceniem dobra młodzieży, języka swego przedewszystkiém młodzież starano się uczyć! Zobaczymy, że G. zapatrywanie następnie zmienił. Po nauce języków idą: historyja, geografija, historyja piśmiennictwa, matematyka i nauki przyrodzone: „tych ostatnich nie można nigdy nazbyt wcześnie uczyć, niech poprzedzają nawet naukę czytania (Ueber d. Verbind. d. wissensch. u. philolog. Schulunterricht, 1780).“ Gimnazyja wszakże, według przyjętéj zasady, „w tym nawet przedmiocie tworzą poczynających tylko miłośników; specyjalne zaś wykształcenie pozostawia się wszechnicy.“ Lubo filozofija nie wchodzi zgoła do planu nauk gimnazyjalnych, nie wyłącza się jednak z niego logika, krótka historyja filozofii starożytnéj, jak również retoryka, poetyka czyli estetyka ogólna, encyklopedyja, czyli pogląd na sztuki i rzemiosła, niemniéj jak hodegedika, czyli nauka przygotowująca do życia akademickiego; ogólnym zaś charakterem nauczania gimnazyjalnego jest ćwiczyć wszelkie siły duszy, unikając jednostronności i pedanteryi. Przeciwnik mnogości godzin nauczania, G. uważał, że przesada w tym kierunku w nauczycielu przytępia zdolności, wyradza zobojętnienie i stawia dalszemu kształceniu się przeszkodę; co się zaś tyczy ucznia, nie liczba godzin, lecz osobista pilność stanowi rękojmię postępu; godzina własnowolnéj, samodzielnéj pilności posunie daléj młodzieńca, niż dziesięć godzin, w którychby odgrywał rolę prostego narzędzia: tylko własném usiłowaniem zdobyta wiedza, staje się niespożycie trwałą duszy własnością. Pilność nie jest rzeczą rozkazu, dozoru lub musu, lecz psychicznego, własnowolnego postanowienia wynikiem; niepożądaną jest, jeżeli wypływa z powinności, winna pochodzić z własnéj chęci. Pilność rozbudza się przykładem nauczyciela, a bardziéj jeszcze kolegów. Uwaga w szkole narówni z rozwagą w domu, poza szkołą, są rdzennym powodzenia warunkiem. W dojrzałym już wieku łatwo odróżnić człowieka, który zamłodu zaprawił się do pilności samodzielnéj; tylko samodzielna praca umysłu stwarza samoistnego myśliciela i badacza; bez niéj młodzieniec tępym naśladowcą pozostanie. (Gedanken über d. Beförd. d. Privatfleisses etc., 1784). Dla rozbudzenia pilności ustanawia: 1) „cenzury“, mniejsze sześć razy i większe dwa razy w ciągu roku wydawane, a zawierające ocenę pilności i sprawowania się każdego ucznia z podpisem wszystkich nauczycieli i głośno odczytywane wobec klasy; 2) porządek co do zajmowanych miejsc w klasie podług postępu; 3) egzamina z danéj grupy lekcyj; 4) ćwiczenia piśmienne miesięczne; 5) egzamina publiczne; 6) nagrody, a dla klas niższych prócz tego: 7) nadzór nad kolegami; 8) dzienniki postępu i zachowania się; 9) gospodarzy klasowych; 10) ławkę poprawy. Uczniowie dzielą się na klasy, klasy na oddziały. Gedike wymagał, żeby nauczyciele główny swój przedmiot w kilku klasach wykładali; co się zaś tyczy innych, żeby kilku nauczycieli o jednéj i tejże samej godzinie miewali lekcyje jednego przedmiotu w różnych klasach, co dawało możność, aby uczeń według stopnia uczynionych

postępów, ze względu na jeden przedmiot, był w wyższéj klasie, chociażby ze względu na inny należał do niższéj. Dawał przeto miejsce systematowi podziału uczniów na klasy według postępu; system ten zarzucono w dziesięć lat po jego śmierci. Nie krępując się terminami, które zmuszają pilnego ucznia narówni z leniwym jednakowym posuwać się krokiem, Gedike według postępów uczniom udzielał promocyje; do sprawdzania stopni służyły dzienniki, raporta miesięczne oraz nieustanne zwiedzanie klas przez zwierzchnika i t. d. Za sprężyny do kierowania młodzieżą uważał: nadzieję i bojaźń; bojaźń pobudza, nadzieja powstrzymuje: znaczenia tych dwóch czynników przeobrażać nie należy, chociaż w naturach zmysłowych nadzieja działa podniecająco. Powszechnie silniejszą sprężyną jest bojaźń; „dziecko chowane w bojaźni, częstokroć szorstkie i nieokrzesane, może stać się członkiem społeczeństwa dzielnym i poważnym, gdy tymczasem rozpieszczony w nadziejach sobkowiec nazawsze pozostanie niedołęgą.“ Pochwała jest pokarmem, nagana ostrogą; chwal rzadko, by nie zatrzeć przekonania, że pilność jest powinnością. „Pochwał i upomnień nigdy nie udzielaj za rzeczy niezawisłe od woli młodzieńca.“ (Hofnung u. Furcht etc. auf d. Wage d. Paedagogen). Wykroczenia niekiedy milczeniem pomijać należy i niezawsze karać. Gedike rzadko uczniów wydalał z zakładu, nigdy zupełnie nie tracąc nadziei o młodzieży. Przy osobistém zachowaniu się poważném, nie uważał, aby przez ucznia kiedykolwiek mógł być obrażonym i t. d. Przy nauczaniu należy przedewszystkiém rozbudzić wyobraźnię, a następnie pamięć: ta narówni z innemi zdolnościami kształcona być winna. „Żaden człowiek nie przynosi z sobą pamięci na ziemię.“ Pamięć zdobywa się przez ćwiczenie ze świadomością, częścią poniewolnie. Obszar pamięci stanowi mnogość ćwiczeń; przy pojęciach nielicznych i odosobnionych, jakiemi bywają wieśniacze, pamięć działa słabo; w miarę mnożenia się pojęć zmysłowych i oderwanych spajających się z sobą, nawzajem wspierających się i przeplatających, dojrzewa pamięć i mężnieje. Pamięć ma dwa przymioty główne: łatwość i trwałość; pierwsza jest rzeczą natury, druga ćwiczenia. (Gedank. über d. Gedächtnissüb., 1782). G. nie lubił wykładów ciągłych, odczytowych, na sposób wszechniczy; wolał rozmowę, niżeli przemowę. „Sokrates“, powiada, „rozmawiał ze swymi uczniami; sofiści do słuchaczów przemawiali (Einige Gedanken über der mündl. Vortrag., 1786). Gedike przyjął udział w ułożeniu doniosłego edyktu 23 grudnia 1788 r., ustanawiającego egzamin dojrzałości dla uczniów przed opuszczeniem gimnazyum; dotąd bowiem, wstępujący do wszechnicy, przedstawiał świadectwo spowiednika lub nauczyciela i odbywał egzamin przed dziekanami: ustawa o egzaminie dojrzałości zamykała niby reformę gimnazyjalną w duchu przeprowadzonym przez Gedikego.—Nowy plan nauk wymagał nowych książek szkolnych; wydał przeto Gedike szereg Wypisów, mianowicie do nauki języka greckiego (1782), łacińskiego (1782), angielskiego (1795) i francuskiego. W zakresie nauczania początkowego wydał: „Książkę do pierwszego ćwiczenia dzieci bez A, B, C i zgłoskowania i t. d. (Kinderbuch zum ersten Uebung im Lesen etc., 1791). Na język polski przetłomaczone dzieło p. t. „Początki czytania dla dzieci“ (Wilno, 1816). „Dziecko“ powiada Gedike, „którego rozbudzono wyobraźnię, ćwiczono pamięć, nie potrzebuje przystępować do nauki czytania przed rokiem dwunastym; wtedy zaś nauczy się czytać we dwa tygodnie.“ Przemawiał więc za nauczaniem wprost czytania

wyrazów, a dopiero później przez wyrazy radził uczyć głosek. Było to więc zastąpienie metody syntetycznej, przez analityczną. Zdrowie Gedikego podkopał przyśpieszony powrót do Berlina z Włoch, dokąd się był wybrał w roku 1797; otrzymawszy bowiem wiadomość o słabości zastępcy na urzędzie, odbył drogę z Wenecyi do Berlina bez odpoczynku, wciągu siedmiu dni i tyluż nocy. W 1802 zwiedził nasze zabrane prowincyje. Umarł 12 kwietnia 1803.

Gedike wraz z Majerotem, jako komisarze rządowi, w pięćdziesięciu miejscowościach około stu szkół w naszych krajach zwiedzili. Gedikego ocena, przez J.-S. Bandtkiego, dodanego mu za tłómacza, streszczona (choroba bowiem, a potém śmierć niedozwoliła samemu Gedikiemu opracować sprawozdania), szkołom naszym, mianowicie szkołom zgromadzenia ks. Pijarów, przeważnie średnimi zakładami kierujących, czyni następujące zarzuty: 1) nauczanie czysto mechaniczne, pamięciowe; 2) brak książek, spowodowany przerwaniem stosunków z Krakowem; 3) używanie podręczników do języka łacińskiego nieodpowiednich. (Zeitschr. d. hist. Gesels. d. Provinz. Posen, 1887). Gedike skądinąd podnosi zdolności i chęć do nauki młodzieży polskiéj, wysoki poziom wykładu matematyki, ogólny zaś stan szkół uważa za lepszy, niż przypuszczano, a nie gorszy od tego, w jakim się znajdują w wielu innych prowincyjach; nadto, zaznacza zasługi ks. Pijarów i t. d. Uzupełniając lub zmieniając dotychczasowe poglądy, G. okazał się przeciwnikiem zamierzonego wprowadzenia przymusu szkolnego, tak dla bezwzględnéj niemożności zastosowania w niektórych miejscowościach, jak i z zasady będąc nieprzyjacielem wszelkiego przymusu, „który rzecz dobrą nienawistną czyni.“ Daléj twierdził, że nie należy ważyć się na zaniedbanie języka polskiego: „polski język ośmielić się zaniedbać nie należy nigdy, za czém témbardziéj obstawał, powiada Bandtkie, że w powrocie swoim przez Górny Szląsk do Wrocławia przekonał się jasno, iż zarzucenie języka ojczystego raczéj do zdziczenia, niżeli do oświaty prowadzi. Postawieni w daleko przyjaźniejszych warunkach Górnoszlązacy, zaciętszymi mu się wydali, bardziéj opornymi i mniéj oświeconymi od właściwych Polaków. Górny Szlązak, zostający trzysta lat pod panowaniem niemieckiém, a sześćdziesiąt pod berłem pruskim, języka niemieckiego mało się nauczył, a swój przyrodzony zepsuł.“ Polacy, zdaniem jego, „w piśmiennictwie niemieckiém nigdy nie zasmakują, kiedy własne rozwijać przestaną, a im własne posuną wyżéj, tém niemieckie bardziéj polubią. Utrzymuje on, że zdobędzie się wszystko, gdy się zdobędzie serce Polaka; że Polak z przyczyny odrębności charakteru, zgermanizowaniu nie ulegnie, ale niewątpliwie da się przerobić na najlepszego pruskiego patryjotę; nareszcie, że języka niemieckiego w szkołach początkowych uczyć nie należy, poprzestając na nauce języka polskiego, a łaciński, niemiecki i polski czyniąc przedmiotem wykładów w gimnazyjach; połączenie zaś nauki języków polskiego i niemieckiego, wśród warstwy oświeconéj z czasem wpływ wywrze i na lud „a wszystkie szkoły na świecie nie są w stanie narodu języka obcego nauczyć.“ Gedike skutkiem tego wnosił: a) założenie gimnazyjum filologicznego w każdym departamencie, posady nauczycielskie obsadzając przez sprowadzonych biegłych filologów; b) utworzenie Eforatu w Warszawie z obywateli krajowych, dla pozyskania serc Polaków; c) utrzymanie szkół zgromadzenia ks. Pijarów, nacisk kładąc na to, żeby do języka łacińskie-

go używane podręczniki zastąpiono lepszymi, a także, aby same teksty pisarzów więcej czytano w klasach. Rozporządzenie królewskie 15 lipca i 22 września 1805 r., powyższym zasadom nadało znaczenie urzędowe, celem „uzyskania przywiązania poddanych.“ Rząd zatem pruski, założył pierwsze w kraju gimnazyjum filologiczne wszechwyznaniowe w Warszawie, pod nazwą liceum warszawskiego, faktycznie otwarte 2 października 1804 r. a uroczyście 2 stycznia 1805 r. Utworzył Eforat mianował na posady najważniejsze nauczycielskie byłych uczniów Gedikego: J. K. Stefazyjusza i A. J. Lindau'a; przepisał plan nauk odwzorowany podług obowiązującego gimnazyjum Berlińsko-Kölneńskie, wprowadził również mniejsze lecz charakterystyczne cechy metody Gedikego, mianowicie podział na klasy podług postępów, cenzury, dzienniki i t. d. „Czwarte klasy ogólnego udoskonalenie się postępku“, tłómaczył publiczności rektor Linde, nieobeznaney z nowym trybem szkolnym, „są trzeciemi w niemieckim, drugiemi w gieografii, czwartemi w arytmetyce, drugiemi w gieometryi. Żeby ściśléj połączyć rozkład według stopnia nabytéj wiedzy, z podziałem na klasy używanym poprzednio; lekcyje tego samego przedmiotu powinny się odbywać o jednéj, ile być może godzinie, a przez takowy paralelizm zaradzić można będzie nierówności pod względem stopni nabytéj wiedzy przez każdego z uczniów w szczególności,“ (Na publicznych popisach i t. d. Warsz., 1806). „Ustanawia się, mówi daléj, osobny dziennik, w którym każdy profesor zapisuje w krótkości, po każdéj, treść lekcyi i zadania na domową robotę przeznaczonego uczniom. Te dzienniki po dwa razy na dzień ze wszystkich klas przedstawione być mają rektorowi“ i t. d. „Rząd wielkiego księstwa warszawskiego Gedikego myśl daléj przeprowadzając, szkoły średnie podzielił na realne, nazwane podwydziałowemi i wydziałowemi i na klasyczne czyli departamentowe, których celem miało być sposobienie uczniów do nauk odpowiednich obranemu powołaniu, a wykładanych w wydziałach szkół głównych (wszechnicach). (Sprawa z pięciol. urzędow. Izby eduk. Warsz., 1812). Zgromadzenie ks. Pijarów również uległo wpływowi Gedikego przy spisaniu w r. 1807 nowego „Urządzenia szkół“ swoich. Byli uczniowie seminaryjum nauczycielskiego w Berlinie, zajęli naczelne stanowiska w zgromadzeniu: Maciejowski, jako rektor w Białymstoku, Czarnecki w Warszawie, oraz Szwejkowski, późniejszy rektor wszechnicy warszawskiéj; ten Gedikego nazywa „wzorem dobrych nauczycieli, który gimnazyjum swoje po Buschingu do najpierwszéj doprowadził sławy“ (Uwagi nad wyższemi szkołami polskiemi i t. d., Warsz., 1808). Wyżéj przytoczone „Urządzenie szkół“ za Gedikem powtarza: „że nie wszystkie szkoły, a w gimnazyjach nie wszystkie klasy, przeznaczają się dla wszystkich stanów; że ubożsi uczniowie poprzestawać winni na ukończeniu dwóch klas, średnich stanów na trzech lub czterech, co najwięcéj na piątéj klasie, szóstą zaś klasę kończyć mogą jedynie zamożni, mający zajmować w społeczeństwie stanowiska przodujące.“ Rozróżnienia podobne w pojęciu dyrektora gimnazyjów stolicy Prus, powstawały nie z obcych mu uprzedzeń stanowych, był bowiem gorliwym wolno-mularzem, a więc zwolennikiem cyrklowéj równości, lecz z poglądu na przeznaczenie średniego zakładu, które unikać winno specyjalności. Przysposabianie do jednego lub kilku z tych stanów, byłoby zmniejszeniem nauki potrzebnéj dla wszystkich. „Zostawiwszy więc akademijom i zakładom specyjalnym przygotowywanie do różnych

stanów, ustanawia w klasie szóstéj granicę nauk taką, któraby oznaczała dobre usposobienie do wszystkich stanów wyższych.“ Podręcznik Gedikego, mianowicie: Wypisy łacińskie (Tirocinium linguae latinae ad usum I et II classis; a także cl. III), stosownie do potrzeb szkół naszych poprawione przez Stefazyjusza i Czarneckiego (1806–63) u nas miały wydań 24, a wydań 7 (1806–32) w przeróbce Bentkowskiego p. t. „Wypisy rozmaitych pisarzy dla poczynających się uczyć języka łacińskiego przystosowane,“ w ogóle więc wydań prawie tyle, ile w ojczyźnie autora, gdzie wyszło 38 wydań do 1875 r. Wypisów niemieckich u nas wyszło wydanie jedno (Wilno, 1828), a francuskich 15 (1809—38).

L.

Genlis, (Stefanija-Felicyja, Ducrest de Saint-Aubin, hr. de), urodzona w Burgundyi w okolicy Autun, 25-go stycznia 1746, umarła w październiku 1830 w Paryżu. Jako dziecię pięcioletnie uczyła się od nauczycielki wiejskiéj czytać, tudzież katechizmu, baśni zaś o upiorach od panien służących; w siódmym roku miała za mistrzynię córkę organisty, dziewczynę szesnastoletnią, uczuciową i pobożną, która, rozszerzając program, uczyła ją skróconéj historyi ks. Bussieres T. J. Uważając dziełko za nazbyt mądre, zastąpiono je romansem panny de Scudéry: „Clelia.“ Ojciec, literat i erudyt, rozmiłowany w córce i pragnąc wykształcić ją na niewiastę hartowną, zmuszał dotykać wstrętnych dziecku myszy, żab i pająków. Matka, poetka i uczuciowa, jak większość dam współczesnych, dawała córce role we własnych operach komicznych i tragiedyjach Woltera. Razu pewnego, gdy ta grała rolę amorka, spostrzeżono, że strój był jéj do twarzy; odtąd więc nosiła go przez lat dwa; skrzydełka, wybierając się do kościoła odejmowano lub pokrywano płaszczykiem mniéj jaskrawego koloru; później przebierano ją za chłopca, a lekcyj fechtunku udzielał metr tańca. W zapale wczesnéj twórczości, dyktowała romanse i sztuczki teatralne, sama pisać jeszcze nie umiejąc; nikt bowiem dotąd trudu nauczenia jéj nie podjął. Popęd pedagogiczny, górujący w jéj życiu, wcześnie się już rozbudził; zbierała więc pod okna zamku i uczyła dzieci. Mając lat dwanaście, w Paryżu, w salonach ciotki uchodziła za dziecko cudowne; podziwiano szczególnie talent do muzyki, na sześciu bowiem instrumentach grała, nad inne przenosząc harfę. Cztery godziny poświęcone były muzyce, dwie ćwiczeniom pamięciowym, resztę spędzała na rozmowie, a wieczór na operze i komedyi (Mémoires. Paris, 1824, I). Po wyjściu za mąż—mąż, hr. de Genlis, pełen dobroci i ogłady, zginął z Żyrondystami na rusztowaniu r. 1793—mieszkając w Genlis, uzupełniała swoję edukacyją i znajdowała czas na wszystko: grywała w domowym teatrzyku, doskonaliła się w muzyce; utrzymywała dziennik tego wszystkiego, co się jéj zdarzyło widzieć i słyszeć; czytała Pascala, Corneille'a, tudzież pisma pani de Sévigné; robiła wyciągi, uczyła się malarstwa i rysunków, przypatrywała się rolnictwu i ogrodnictwu, robotom stolarzy w warsztatach, stelmachów, kowali, bednarzy, a także fabrykacyi jabłeczuika; ćwiczyła się w konnéj jeździe, brała udział w łowach na dziki, grała w karty i bilard. Wespół z felczerem wiejskim powtarzała kurs osteologii, studyjowanéj już przedtém: z lancetem w ręku leczyła wieśniaków; ci się zbierali tłumnie, bo za każde krwi puszczenie po trzy sous im dawano (Sainte-Beuve. Causeries. Paris, 1853); nie dość na tém, sama się ucząc, bratową jeszcze douczała. Później, kiedy już własne dzieci jéj podrosły, wydała

najgłośniejsze z swych dzieł wychowawczych: „Adela i Teodor“ (Adèle et Théodore, ou lettres sur l'éducation. Paris, 1782). W niém, za przykładem J.-J. Rousseau, za cel w wychowaniu stawia uszczęśliwienie; za bodziec i środek: panowanie nad sobą i żądzę sławy, o której słusznie powiedział Renan „że jestto słoma, którą karmią narody.“ „Czyż w oczach twoich“, powiada autorka, „niczém jest przyjemność szlachetna i zadawalająca odznaczenia się, żeby nie zginąć w tłumie lekkomyślnym i zalotnym?“ „Nie trzeba się kłócić, bo kłótnie dobrej sławie stron obudwu szkodzą;“ nie na czyn więc zły, lecz na utratę dobrego imienia czyni nacisk, odwodząc od złego. „Ja tę wstążkę przyszyłam, te sprzączkę przypięłam,“ ubierając córkę włościanina, powiada Adela. „O tém dowie się dwór cały,“ mówiono Teodorowi, gdy tenże, zdjąwszy swoje futro, dawał je ubogiemu. Dziecko naprowadzone przez próżność i miłość własną na drogę cnoty, przez samo nawyknienie staje się cnotliwém, cel więc osiągnięty; tém się usprawiedliwia autorka: moralność jéj nie sięga głębiéj. Zaleca nadto „żeby się nie spieszyć, niczego nie uczyć, czegoby dziecko rozumieć nie mogło:“ „Dwanaście lat mając, Adela żadnych pojęć mieć jeszcze nie będzie, ale też i błędnych.“ Szeroko zastosowywała metodę poglądu; sala jadalna pokryta obrazami z Przemian Owidyjusza, salon z historyi rzymskiéj, korytarze z greckiéj, sypialnia z historyi świętéj i z historyi ojczystéj: 120 obrazów ręki S. Kucharzewskiego, stypendysty Stanisława-Augusta; dzieje Anglii, Holandyi, Niemiec, Malty, Chin, Japonii, naklejane po parawanach, parawanikach, ekranach, szkłach kamery-obskury i t. d. Wychowaniec, w którąkolwiek stronę się obróci, cokolwiekby robił, zbiera plon wiadomości; przy obiedzie rozmowa toczy się o mitologii. Języków nowożytnych uczy się przez rozmowę: panna służąca więc jest Angielką, nauczyciel rysunku Włoch, ogrodnik Niemiec; „ogrodnictwem przeto zajmowano się po niemiecku, obiadowano po angielsku, spożywano wieczerzę po włosku.“ Panowanie nad sobą posuwano nieraz do śmieszności: płynąc na okręcie, do Adeli, która uległa chorobie morskiéj, odzywa się wychowawczyni: „dowiedź, że narówni z bratem zapanować potrafisz nad sobą; Adela odpowiedziała uściśnieniem ręki i natychmiast zaśpiewała duet; wprawdzie był niedość czysto, lecz wesoło.“ Moralności uczono na przykładach. Dzieciom do czytania podawano autorów drugorzędnych, a dopiero później doskonalszych: „dziecko bowiem“ powiada „nie jest w stanie pojmować utworów gienijuszu.“ Po przeczytaniu stronnicy, uczeń własnémi słowy powtarza rzecz przeczytaną, przy końcu lekcyi streszcza ją ustnie, w końcu tygodnia na piśmie. Religiją stanowi odmówienie pacierza i słuchanie mszy św.; czysto więc światowa religija, czysto obrządkowa. Kult jeden: „Istoty Najwyższéj;“ o Jezusie Chrystusie, o Objawieniu, o stosowanie dziennego życia do prawideł Ewangielii ani wzmianki. W nauczaniu więc pominięcie rdzennych zadań wychowania, a natomiast wieloznawstwo, ze zwykłémi następstwami, powierzchownością i brakiem rozwagi. „W porze wolnéj od lekcyi, wychowańcy tak wielką czują potrzebę odpoczynku, że tylko się zabawie oddawać są w stanie“, wyznaje wychowawczyni. Podróż do Włoch, kończy wychowanie. Adela powraca, władając językiem włoskim, jak Włoszka, z teką szkiców, aryjet i masą siarczaną do odcisków z kamei; wreszcie brat i siostra, świetne, mówiąc po ludzku, zawierają związki małżeńskie. Tak się kończy romans wychowawczy, mniéj wprawdzie wstrętny od „Emila,“ niemniéj zawierający niejednę stronicę gorszą-

cą. Uważając widowiska domowe za środek wychowawczy, p. de G. drukowała komedyjki (Théâtre pour servir á l'Éducation. Paris, 1779), wykluczające namiętność i miłość, w celu przeprowadzania zadań etycznych i potępienia powszechnych nałogów, naówczas społeczeństwo każących: marnotrawstwa, pychy, dumy, pojedynkowania się lekkomyślnego, zalotności, trzymania licznej służby; „dzisiaj kawaler bez laufra i strzelca jest niby ciało bez duszy," i t. d. Dobroć, słodycz prawość, szczerość i wspaniałomyślność, uosobniane w rolach granych na teatrzyku, ćwicząc pamięć, kształcąc wymowę, urabiając postawę, nie mogły pozostać bez wrażeń na duszę, a zatém i nie odbić się w życiu codziennem. Sztuczki są jedne dla samych chłopców, drugie dla samych dziewczynek; inne dla dzieci różnych stanów, zacząwszy od panującego (jak Watek), aż do kupców, rzemieślników, służących, sklepowych, wieśniaków, jak: „Dziewczę z Salency i t. d. „Wieczory zamkowe," (Veillées du chateau. Paris, 1784), trzecie dzieło treści wychowawczej, zawiera powieści moralne: usuwając przesadę w uczuciowości i pozowanie i dziś mogłyby służyć do czytania; styl bowiem jasny, forma ponętna, zamiary uczciwe. Zawarte w takich ramach wychowanie wytwarzało szlachcica pełnego honoru, żądzy rozgłosu i gotowości w chwilach uroczystych do poświęceń za ojczyznę, którą uosabiał wyłącznie w panującym; celem więc życia było „służyć królowi i z ramienia jego odbierać łaski." Lecz szlachcic taki w życiu powszedniém mógł zostać samolubem, religijnym o tyle, by nie zrywać z przyzwoitością światową; o tyle światłym, by zająć stanowisko odpowiednie urodzeniu; pełnym dobrych chęci, uprzejmym względem tłumu; wykwintnym w formach, lecz nieraz obyczajów zepsutych, z pojęciami płytkiemi, bezsilnémi, jałowemi, na wzór Alcybijadesów, jakimi u nas byli Stanisław-August i ks. gienerał Z. P.: typ to wystarczający, dopóki sceptycyzm dusz, zdradliwość panujących i żądze ludowe nie wstrząsną gmachem społecznym. Wobec zapowiadających się burz, kiedy u progu społeczeństwa stanęli myśliciele, rozwijający zdolności ludzkie jednostronnie, monarchowie bezsumienni i tłumy wołające o chléb, a do podstępów i okrucieństw gotowe: zaszła potrzeba wytworzenia nowego typu, już nie stanowego, lecz wszechspołecznego; typu obywatela, który nietyle byłby wierzącym i silnym, ile zręcznym; nie tak idealnie wykwintnym, ile zdolnym, na chleb powszedni zarabiając nie bez uczciwości, czoło stawić groźnym przewrotom. P. de Genlis, niby przeczuwając wypadki, zastosowała się do warunków czasów nadchodzących. Dzieło: „Adela i Teodor" zamyka pierwszy zwrot, zwrot idealny; „Lekcyje wychowawczyni" (Leçons d'une gouvernante à ses éleves. Maestrich, 1792), zawierające sprawozdanie z edukacyi dzieci księcia orleańskiego, do której steru, jako „Wychowawca" (tak) powołaną została, dla córki od 1777, dla synów od 1781, zaznacza zwrot odmienny,—utylitarny. Rodzice sami kierować nie mogli wychowaniem dzieci swoich; ojciec, Ludwik J.-F., przezwiskiem „Równość" od municypalności paryskiej udarowany w 1792, wyznając zasady filozofii spółczesnéj, słynął z obyczajów najluźniejszych; matka Ludwika M.-A., była niewiastą cnotliwą, lecz ograniczoną, czego dowodzi np., fakt, że, podjąwszy się udzielać lekcyj mitologii, dawała je w pojeździe, objeżdżając znajomych i sklepy: rozumie się, że w skutek turkotu brukowego, zgiełku ulicznego i roztargnienia, lekcyj wprędce zaprzestać musiano. Do owego czasu przeważała w wychowaniu miękkość; zstępujące po schodach już ośmioletnie dziecko, podtrzymali dwaj słudzy, odzież na wacie i dwie pary pończoch niezbędne były

nawet w lecie; podczas przechadzek zamiejskich stale towarzyszył lekarz i t. d., a pomimo to usposobienie dzieci było doskonałe: starszy, ks. de Chartres, przyszły król Ludwik-Filip, rozsądny i dobry; drugi ks. de Montpensier, pełen wyobraźni i pobożności; trzeci hr. de Beaujolais, ożywiony najszlachetniejszymi popędami; wspólną zaś cnotą wszystkich było: „rzewność, otwartość, odraza do obłudy i nieuczciwości.“ Utylitaryzm, w pojęciach p. de G. już przeczuwać się dawał w dziele poprzedniego okresu, kiedy wobec płochości i dumy młodzieży szlacheckiej, wychowawca czyni nacisk na pracowitość włościjanina, rozsądek rzemieślnika, zabiegliwość przemysłowca, mądrość uczonego i t. d.; kiedy wzmiankę czyni o „Panu“, przekształcającym pałac, teatr domowy, cieplarnie i parki na fabrykę, szkołę, przytułki i sady. Teraz, za cel życia stawia p. de G., już nie dostąpienie łask z ręki króla, lecz z dłoni narodu: „lud bowiem ma wyłączne prawo wytwarzać wielkie imiona“ powiada, a za cel wychowania stawia nietylko kształcenie serca i umysłu „lecz zarazem przygotowanie sił w razie nieszczęścia“, a były one aż nazbyt potrzebne: nadchodząca bowiem Rewolucyja przyniesie młodzieńcom sieroctwo, wywłaszczenie, wygnanie, więzienie, a dwom z nich i zgon przedwczesny. Ponieważ zaś w życiu przedewszystkiém potrzebna męskość, hart, odwaga, zwróciła więc autorka uwagę na wyrobienie sił fizycznych; do tego użyła szczególnych przez się wynalezionych środków. Uczeń, mając u trzewików podeszwy ołowiane, których wagę stopniowo zwiększano do półtora funta, w siedmnastym roku życia uchodził cztery mile; wodę wyciągał ze studni, wagę wiadra stopniowo zwiększając: w jedenastym roku funtów czterdzieści siedm, w siedmnastym dziewięćdziesiąt sześć; starszy z książąt wnosił z początku na piętro funtów 17, a później był w stanie zanieść funtów 227. Kilka razy tygodniowo wychowańcy schodzili do piwnic, na szóste zaś piętro wchodzili schodami, wyżej po drabinie; przyzwyczajano ich chodzić przez dziedzińce pełne błota, śniegu i t. d. Konno bez znużenia przebywali po mil 20, następnie zaś cztery mile pieszo. Podczas lekcyi pływania, człowiek biegły w sztuce rzucał się do wody, nastręczając im sposobność nabywania wprawy w ratowaniu tonącego. Nauce religii, owoce bowiem niewiary już w groźnych następstwach objawiły się, dano szersze miejsce, ale w sposób oryginalny: trzynaście lat mając, dziecko przeczytało dwadzieścia pięć książek dzieł pobożnych i wszystkie księgi Starego Testamentu! Język łaciński, pomimo półtoragodzinnego codzień wykładu, niepowodził się. Zato czyniono nacisk na języki żyjące i nauki ścisłe: fizykę, chemiją, myotomiją (tak), anatomiją, wykładaną na preparatach z wosku; historyją naturalną, szczególniéj botanikę i własności roślin, nauczyciel wykładał w czasie przechadzki; pod okiem zaś ogrodnika, uczniowie zawieszali na drzewach odpowiednie nazwy. Starszy brat trzy razy na tydzień uczył się w Hôtel-Dieu opatrunku ran i krwi puszczania; zwiedzano muzea, książnice, zakłady przemysłowe, przytułki ubogich; w wolnym czasie pełniono „dobre uczynki“, dając jałmużnę „z inicyjatywy własnéj,“ wspierając sługi, wykupując dłużników i t. d. Na zakończenie odbyto podróż, ale wobec poważnych wypadków nie do Włoch, minęły bowiem dni, kiedy spokojnie można było przysłuchiwać się Dantejskiéj mowie lub oglądać dzieła sztuki, lecz żeby poznać kraj własny; pielgrzymka tém się zakończyła, że wychowańcy na górze ś. Michała (Mont-Saint-Michel) rozebrali żelazną klatkę, w któréj osadzano nieuległych więźniów: czyn na czasie, dla pozyskania oklasków tłumu. Wypadki także nie czekały:

starszy wychowaniec, siedmnaście lat mając, bywał na posiedzeniach Zgromadzenia narodowego, zapisał się na członka w Towarzystwie filantropijném, oraz do klubu Jakobinów; tam „przyjęto go oklaskami, pisze z pewném zadowoleniem „wychowawca,“ „przemówił bowiem cudownie,“ a pod Dumourier'em stanąwszy do szeregów wojska, brał udział w zwycięstwie pod Fleurus. Brat średni oświadczył wychowawczyni: „Ja kocham wyłącznie konstytucyją, tudzież ciebie“; najmłodszy „z protestem“ przyjmował wiśnie z rąk bony podejrzanéj o ducha reakcyi i t. d.; smutne skutki łączenia uniesień chwilowych ze sprawą wychowania! W lat 50 późniéj Ludwik-Filip, już natenczas król monarchii Czerwcowéj, mówił o byłéj swojéj wychowawczyni: „Dziko nas wychowywała; wstawaliśmy o 6-éj godz. rano i latem i zimą; żyliśmy mlékiem, pieczoném mięsiwem i chlebem; nigdy nie dawano słodyczy: dużo pracy, rozrywki żadnéj; sypialiśmy na deskach. Nauczyła mnie robót ręcznych, dzięki jéj znam się potroszę na wielu rzemiosłach; niegorzéj też od Figara znam sztukę puszczania krwi; potrafię być stolarzem, woźnicą, mularzem, kowalem. Była systematyczną i surową: dzieckiem będąc, bardzo się jéj bałem; byłem chłopiec leniwy i do tego stopnia bojaźliwy, że mnie trwogi nabawiała bodaj mysz; ona zemnie uczyniła człowieka odważnego, czynnego i nie bez serca, jak mniemam.“ (V. Hugo. Choses vues. Paris, 1887).—W Polsce, gdy w owym czasie wszystkie siły duchowe do życia wywoływano, nie gardząc najskromniejszemi, życzliwie przyjęto dzieła, z popisem niejako tchnące uszanowaniem przynajmniéj powierzchownem do religii, poczuciem obowiązku, czystą moralnością, zaparciem się siebie, rycerskością, żądzą sławy, chęcią służenia dobru i ojczyźnie. Lecz z dwóch zwrotów, tylko dzieła pierwszego, idealnego kierunku w Polsce do gustu przypadły: z utylitarnego okresu ledwie jedno dzieło przetłómaczono: „O zniesieniu zakonów“ (Kraków, 1794), w którym autorka nadmieniła potrzebę zarzucenia wieloznawstwa języków, uprawiania tak zwanych talentów, a zwrócenie się do kształcenia przymiotów potrzebnych matce i gospodyni;— dzieła idealnego kierunku prawie wszystkie tłómaczono. Zgromadzenie ks. Pijarów wzięło je szczególnie pod swoję opiekę: ks. Ładowski spolszczył: „Teatr“ (Warsz., 1787); ks. Skrzetuski: „Wieczory zamkowe“ (Warsz., 1789, 1806, 1807, 1813); ks. Dmochowski: dziełko: „O religii“ (Warsz., 1789). Dzieło: „Teodor i Adela“ przetłómaczyła Karolina Czermińska, starościanka Drohowyska, a więc osoba świecka; nagana wychowania klasztornego w nim zawarta, objaśnia, dla czego duchowny nie podjął się przepolszczenia. Chciano mieć rdzenne streszczenia ducha jéj pism: w tym celu wydawano: „Myśli i maksymy odłączne“ (Wrocław, 1805, 1810), oraz „Duch, czyli treść dzieł p. de Genlis“ Wszystkie niemal stany były pod urokiem autorki dzieła „Adela i Teodor.“ E. Lubomirska, kasztelanowa krakowska, przyjmuje dedykacyją tłómaczeń; na listach prenumerantów (tak) znajdujemy nazwiska ziemian krakowskich: Popielów, Dębowskich, Męcińskich, a także obywateli miejskich: Fuchsów, Piechowskich. „Pojawił się romans p. t.: Jeanne de France; nie jest on tak piękny, jak inne romanse p. de Genlis; jednak są tam rzeczy bardzo ładne; płakałam, czytając niektóre ustępy“, pisze ks. Wirtemberska, w marcu 1812 (Wspomnienia. Warszawa, 1886). Egzemplarze leżące przed nami „Wieczorów zamkowych“ i „Lekcyj wychowawczyni“ noszą nazwiska właścicielek, matek licznych rodzin: „Rose Zamojska“ (Andrzejowéj) i „Constance Łempicka“ kasztelanowéj. Kiedy jednę z zacnych niewiast rodziny Łubieńskich pytałem

o wpływ „Teodora i Adeli“ za jéj czasów, odpowiedziała: „dowodem wpływu jest imię Adela, które noszę.“ Dzieła francuskiéj wychowawczyni wytrąciły z rąk naszych Polek dopiero pisma autorki: „Pamiątki po dobréj matce“ która powiedziała: że uczyć, znaczy to uczyć cierpieć, z duszą do narodu przykutą.

L.

Gérando (**Józef-Maryja, baron de**) urodzony w Lugdunie 1772, kształcił się w seminaryjum duchownem w Paryżu: przeznaczano go bowiem do stanu duchownego. Skazany na śmierć przez trybunał rewolucyjny za przyjęty udział w obronie miasta rodzinnego, znalazł przytułek w Neapolu u krewnych. Za powrotem, zmuszony powtórnie unikać prześladowania, schronił się do Niemiec i zamieszkał w Tübingen. W latach następnych dał się poznać dziełem ogłoszonem na zadanie Akademii, p. t.: „O znakach i sztuce myślenia w ich wzajemnych stosunkach“ (Théorie des signes et de l'art de penser, dans leurs rapports mutuels. Paris, 1800), a więcéj jeszcze przez inne p. t.: „Historyja porównawcza systematów filozoficznych“ (Hist. comparée des systèmes de philosophie. Paris, 1804). Za Napoleona w 1810, Gérando wszedł do Rady stanu, otrzymał katedrę prawa administracyjnego za Restauracyi, a za monarchii Czerwcowéj mianowany został parem Francyi. Umarł 10-go listopada r. 1842. Lubo pisarz poprawny, nie był on „jednym z pierwszych filozofów naszego wieku“, jakim go mieć chce tłómacz dziełka jego na język polski (Opiekun ubogich. Warszawa, 1825); raczéj byłto myśliciel, lubo bez oryginalności, ale uczciwy, pragnący pogodzić Kondyllaka z zasadami chrześcijanizmu. Pracując na polu dobroczynności i wychowania, był jednym z założycieli kasy emerytalnéj dla urzędników, kasy oszczędności w Paryżu, sali ochron, przytułku dla dziewczyn (Asile-ouvroir), oraz seminaryjum, czyli szkoły normalnéj dla nauczycieli i nauczycielek (1831). Ogłosił wykłady tam odbywane pod tytułem: „Kurs normalny dla nauczycieli początkowych“ (Cours normal des instituteurs primaires. [Paris, II. ed., 1835). O témto piśmie Gérand'a powiedziano, „że ze wszystkich dzieł autora, którego każde pismo jest dobrym uczynkiem, to bez zaprzeczenia winno być uważane za najlepsze i najważniejsze, jako zawierające wszystko, co nauczyciel w zakresie moralnym i pedagogicznym znać i wiedzieć powinien, wszystko w niém użyteczne, po dziś dzień nic tam nie zestarzało.“ Dzieło to obejmuje piętnaście Rozmów. Pierwsza:

„O godności nauczyciela początkowego,“ przypomina, że powołanie nauczyciela jest zarazem duchowe, społeczne i polityczne. Druga: „O usposobieniu i przymiotach potrzebnych;“ do nich zalicza: przywiązanie do dzieci, panowanie nad sobą i życie bez skazy. Trzecia: „O wychowaniu w szkole początkowéj“: ostrzega, że wychowanie przemagać powinno nad nauczaniem w szkole początkowej — wiedza bowiem bez wychowania jest bronią niebezpieczną; szkoła początkowa jest dalszym ciągiem wychowania macierzyńskiego; nauczyciel początkowy jest takąż matką, na widowni tylko obszerniejszej; zadaniem jego: rozwijanie pierwiastku ludzkości, wywoływanie zdolności, lecz ucząc zarazem, że należy być zadowolonym ze stanowiska, na jakiém kogo los postawił; przeznaczeniem szkoły początkowéj nie tyle jest udzielanie wiedzy, ile rozwinięcie daru spostrzegawczego, daru pojmowania i trafnego sądu. Czwarta rozmowa: „O wychowaniu fizycznem;“ tu autor zaznacza, że „nie należy zagrzebywać dziecka w szkole, niby w jakim grobie,“ lecz że ono powinno wstępować do szkoły i w niéj pozostawać pełne życia, zgodnie z przyrodą. Piąta: „O wychowaniu umysłowém,“ naucza, że nim będzie się ćwiczyło pamięć, należy wykształcić uwagę; uwaga kształci się przez rozbudzenie ciekawości, co nastąpi, jeżeli uczynimy naukę wesołą, po-

nętną, a dziecko szczęśliwém. Szósta rozmowa poświęcona: „kształceniu rozsądku, bez którego wiedza gorsza od ciemnoty; brak rozsądku panje nawet wiedzę: wobec niego może stać się ona niebezpiecznem narzędziem na posłudze namiętności.“ Rozsądek określa autor, jako zdolność rozważania rzeczy nie jednostronnie, lecz pod wszystkimi względami w całości, zdolność, chwytającą tam rdzeń każdego przedmiotu, którą on też nazywa „dobrą wiarą umysłu“; rozwija się rozsądek nie przez rozumowanie, lecz przez rozważanie wespół z dzieckiem czynności przed jéj rozpoczęciem, przy rozpoczęciu, podczas jéj wykonywania i po ukończeniu, zdając sobie sprawę z całego jéj przebiegu. Siódma rozmowa „O metodach nauczania;“ jest ich trzy: osobnikowa, zbiorowa i wzajemna. Rozmowy ósma i dziewiąta: „O wychowaniu moralném.“ które stanowi zasadnicze zadanie wszelkiéj edukacyi; przedewszystkiém idzie o to, żeby dać zdrowe pojęcie o szczęściu i o wartości rzeczy posiadanych, by podnieść ducha wobec rozbudzającego się sumienia, żeby wzbudzić odrazę do złego, i wyrzeźbić niejako w duszy zasady powinności rysami nie do zgładzenia; można tego dokazać za pomocą rozmów, czytania, nagród i t. d., nie posługując się nigdy dowodem, że być uczciwym leży we własnym naszym interesie, ale raczéj ucząc, że siła człowieka, jego swoboda i niezależność polegają na panowaniu nad sobą i ograniczeniu potrzeb. Władza człowieka nad człowiekiem dopuszczalną jest i słuszną w takim tylko razie, jeżeli jest wyrazem i objawem prawd moralnych. Przedmiotem dziesiątéj rozmowy jest wychowanie religijne i udział w niém nauczyciela początkowego; nauczyciel przygotowuje grunt, a kapłan wykłada dogmat, religija zaś winna stać u progu życia: ona opiekuje się dzieckiem, wspiera jego słabość, uszlachetnia skłonności i kiełkującym jego poczuciom obowiązków nadaje sankcyją. Powinność jaśniéj się pojmuje, gdy jest przedstawiona jako wynik i prawo na człowieka przez Stwórcę włożone. Religija otwiera widnokrąg nieśmiertelności, a z nim obudza żądzę udoskonalenia. Początek religijnego uczucia zrodzi się sam przez się w umyśle dziecka, jeżeli obok niego stanął mądry nauczyciel. Rozmowa jedenasta: „Sposób jakim nauczyciel początkowy postępuje w nauczaniu o powinnościach.“ Pojęcie obowiązku udziela się ściśle, unikając ogólników, nieokreśloności, chwiejności, zmienności, a więc z wyłączeniem powinności politycznych, ponad wszystkie stosunki ludzkie, stawiając na niedościgłych wyżynach twardych jak opoka, przymioty duszy, jako to: prawość, szczerość, odwagę, obowiązki względem Stwórcy, bliźnich, pamięci ojców, ojczyzny, niedoli, wieku i t. d. Rozmowa dwunasta: „O pracy nad wzmocnieniem woli, która jeżeli jest uświęconą przez cnoty, staje się pewnego rodzaju królestwem wewnętrznem; nadewszystko zaś zaleca dążenie do własnego udoskonalenia.“ Rozmowy XIII, XIV i XV o obyczajach i naśladowaniu, o pracy i porządku, tudzież o różnych rodzajach szkół, i t. d.

Gérando, idąc za przykładem Fenelona, Defoë, Campe'go, nie sądził, jakoby wychowanie człowieka kończyło się z wychowaniem „przyrodzoném“ w rodzinie, tudzież z owém „sztucznem“ w szkole. Z przekonania, że życie całe jest „wielkiém wychowaniem,“ napisał dzieło p. t.: „O udoskonaleniu moralném, czyli o wychowaniu samego siebie.“ (Du perfectionement moral, ou l'éducation de soi-même. Paris, 1826). Świadek i sługa stały rozlicznych rządów, pomimo odmiennych zasad nimi kierujących wogóle, a przeto i wychowania, skutkiem których raz poraz stawiano szkołę w sprzeczności z rodziną; czuł potrzebę wydostania, jeżeli już nie szkoły, bo ta zawsze pozostaje w obrębie silniejszego, to przynajmniéj wychowania, z rąk przemocy i wypadków. W jego bowiem oczach szkoła bywała na posługach, jużto Monarchii, zadawalającéj się wykładem suchéj obrządkowości religijnéj, jużto Rewolucyi, która nawet samo pojęcie o Bogu wyrugowała ze szkoły, już wreszcie despotyzmu militarnego za Cesarstwa, podczas którego zasada uległości, zastąpiła wszelką inną normę moralności. Z tychto powodów Gérando czuł potrzebę stworzenia poza szkołą siły, którąby mądrze, przezornie i cnotliwie stosowała prawdy do potrzeb społecznych bieżących i nagłych, odrzucając zarazem wszystko, co wrogie pewnikom odwiecznym i bytowi narodo-

wemu, celem stworzenia dla jednostek niezależnych harmonii duchowéj, stanowiącéj całość, podstawę, siłę i godność życia. Drogą ku temu jest wychowanie wewnętrzne, przez samokształcenie się i rozwagę. W okresie pierwszym i drugim życia, w okresie rodzinnym i szkolnym, rozwaga odgrywała rolę pomocniczą; w trzecim, okresie pełnoletności, staje się wyłączną mistrzynią, zachowując to stanowisko do końca życia i prowadząc ku jego ostatecznym celom; życie bowiem zastosowane do powołania, jakie nam się dostało w udziale, jest zadaniem wszechludzkiem, niezależném od okoliczności, a dostępném zarówno dla możnego, jak dla ubogiego. Wychowanie wewnętrzne prowadzi przez okres życia zmysłowego, które jest nam wspólne ze zwierzętami; przez okres uczuciowości, który wyróżnia nas już od zwierząt, jako uzdalniający do rozwijania prawidłowo uczucia; okres umysłowy, kierujący dwoma poprzednimi; okres życia moralnego, wyjaśniający pojęcia o stosunku naszym do innych stworzeń, oraz przez okres religijny, wiążący byt obecny z przyszłością, określający stosunek do Stwórcy i nieśmiertelności. „Pięć tych okresów czyli bytów tworzą drabinę, wiodącą w górę, która prowadzi do naturalnego udoskonalenia; winny one tworzyć pewną całość i harmonią przy zachowaniu równowagi; brakiem jéj wpadamy w przesadę.“ Zmysłowość przeznaczona do zachowania jednostki, „Ja“; uczuciowość zmierza do zespoleń, do uszczęśliwienia: umysłowość szuka prawdy: moralność wytwarza poczucie obowiązku, a religija wprowadza w posiadanie wieczności, daje byt poza granicami bytu doczesnego i ustala nasz stosunek do Tego, który jest źródłem wszechrzeczy. Cóż jest w stanie nas zbliżyć i połączyć z Bóstwem, jeżeli nie żądza zbliżenia się doń i żądza własnego udoskonalenia? Powiedział niegdyś Plato: „Niéma innego środka, żeby stać się przedmiotem miłości Boga, jak pracować ze wszystkich sił, żeby Mu być podobnym“ (Prawa, IV). Czytamy w piśmie św.: „Bądźcie doskonałymi, jak doskonałym jest Ojciec wasz w niebiesiech.“ Tło zaś najlepsze wychowawcze, to stosunek z ludźmi, wyzwalający od dzikiego życia zmysłów, a wprowadzający do świata umysłowego, moralnego i religijnego: pociąg do towarzystwa nosi cechę szlachetności, wywołując najcenniejsze przymioty duszy; samotność jest wychowaniem trudném, wymaga długich przygotowań; zbywa jéj zawsze na doświadczeniu i ćwiczeniach w praktycznéj, codziennéj cnocie. Udoskonalenie się, jako cel życia, zależy zawsze od dwóch czynników: zamiłowania w dobrém i panowania nad sobą. „Panowanie nad sobą jest dźwignią, za pomocą któréj urzeczywistniają się natchnienia miłości tego, co jest dobrem.“ W ćwiczeniu się w powyższych dwóch czynnikach szukajmy tajemnicy naszego udoskonalenia. Na drodze zamiłowania do dobrego spotykamy też niebezpieczeństwa, mianowicie: przesadę, niewłaściwe uszeregowanie cnót, mniemanie, że cel uświęca środki, branie środka za cel, stałe i bezwzględne stosowanie środków przechodnich, posługiwanie się przemocą, nieuwzględnianie praw i przekonań osób trzecich i t. d. Nieprzyjaciołką panowania nad sobą jest surowość względem innych. Zamiłowanie w dobrém i panowanie nad sobą jest każde z osobna pierwiastkiem zgodności; jedno z nich zaprowadza zgodność w uczuciach, drugie w uczynkach; związek pomiędzy niémi wytwarza najdoskonalszą całość: zniszcz ją, a zamiłowanie w dobrem, stanie się w pewnym rodzaju próżną teoryją, panowanie nad sobą, tylko ślepą siłą. Przymioty, nie dopuszczające bezładu, są: prostota, przynosząca spokój umysłu i serca, czystość obyczajów, ćwiczenia prowadzące do po-

stępu, nawyk, ułatwiający życie cnotliwe, rozmyślanie, właściwy rozkład czasu, praca, obfitość wiedzy, rozwinięcie zdolności, badanie siebie samego, obracanie na własną korzyść własnych błędów i t. d. W ostatnim rozdziale G. uważa „Religiją jako wielkie wychowanie," wykazując, że ta przytłumia egoizm, wywołuje ofiary, daje pojęcia ścisłe o powinnościach, wyjaśnia tajemnicę boleści „w tych ciosach, które przenikają aż do głębi duszy," i tworzy wzory do naśladowania. W końcu autor tak określa jéj posłannictwo: „Rozum, pozbawiony religii, błąkał się w świecie, wygnany, samotny i jakby zgubiony, postrzegając same tylko powierzchnie, w których mógł się odbić, lecz żadnego ogniska, w którém zdołałby się skupić. Z religiją znajduje ojczyznę; światło jego staje się promieniem, a nie drobną znikomą iskierką i t. d. — Na Litwie najprzód obudziła się potrzeba poza szkolnego wykształcenia; to też tam ogłoszono tłómaczenie dzieła G., dokonane ręką mistrzowską M. Bohusza (Mińsk, 1855); wydane jednak w formie nieodpowiedniéj, bo w trzech tomach, kiedy należało dziełko drukować w szczupłym tomiku, tak, aby każdy uczeń, opuszczający zakład, mógł je zabrać z sobą. Lista prenumeratorów zawiera osoby z różnych stanów, trzech biskupów rzyms.-katol. wyznania, arcybiskupa mińskiego, wyznania prawosławnego i t. d. Brano też dzieła filozoficzne „Dežerando" (tak) obok Condillac'a i Locke'go za podstawę do wykładów w szkołach, mianowicie w liceum warszawskiém; uczniowie, poczerpnięte pod tymi wpływami poglądy, jasne, światłe, uczciwe, pogodne, stałe, wnieśli do życia społecznego w królestwie kongresowym.

L.

Gerdil, Hijacenty-Zygmunt. „Pomiędzy tylu pismami drukowanémi przeciw mnie, tudzież moim dziełom, jedno tylko pismo o. Gerdila miałem cierpliwość do końca przeczytać." Z taką pochwałą odzywa się J.-J. Rousseau o dziele ks. Gerdila (Anti-Emile, ou Réflexions sur la théorie et la pratique de l'Éducation, contre les principes de mr. Rousseau. Turin, 1763), w którém znajdował się rozbiór zasad społecznych i wychowawczych „obywatela z Genewy." G. urodzony 23 lipca 1718 w Samoëns de Faucigny w Sabaudyi, wychowywał się w szkołach kanoników regularnych ś. Pawła, pospolicie Barnabitami zwanych; 1732 wstąpiwszy do ich zgromadzenia, kończył nauki w Bolonii, gdzie prócz teologii, słuchając innych przedmiotów „zapanował nad nimi, jak woźnica kierujący ośmią rumakami," powiada bijograf (Opere edite ed inedite del Card. H.-S. Gerdil. In Roma, 1806). Powołany przez Karola-Emanuela III do wychowywania synowca, mianowany został kardynałem 1773. Po zajęciu Rzymu przez wojska francuskie, usunął się do swego opactwa „dello Cluso," gdzie i zmarł 1802. Powiadano o nim, że z wiedzą Bossueta, który był dlań świetnym pierwowzorem, łączył słodycz świętobliwego rodaka, Franciszka Salezego. Ks. Adam Czartoryski, sprawujący urząd posła (1798—9) przy byłym wychowańcu Gerdil'a, natenczas już królu Karolu-Emanuelu IV, mieszkającym we Florencyi, w ogłoszonych świeżo pamiętnikach (Mémoires. Paris, 1887) sarkastycznie się odzywa o królu-wygnańcu; nie mogło wszakże zbywać poważnych przymiotów osobistości, którą po zgonie Piusa VI, konklawe, chciało powołać na stolicę apostolską (1802); stanęła temu na przeszkodzie tylko Austryja (Blanc. Mémoires du C-te de Maistre. Paris, 1863). Rozbiór przez Gerdila dzieła Rousseau do pierwszego tomu jest ograniczony; rdzeń bowiem zasad do zwalczenia w nim jest

zawarty. G., obalając twierdzenie autora Emila „że natura przeznaczyła człowieka, mogącego niby zaspakajać wszystkie swoje osobnikowe potrzeby, nie do uspołecznienia, lecz raczej do życia w odosobnieniu," wskazuje na dziecko urodzone bezsilnem, wątłem, wrażliwem, z popędami uczuciowymi, szybko się rozwijającymi, z dążeniem do przyjemności, wobec rozumu, mającego rządzić, a rozwijającego się powoli: od samego zatem dzieciństwa rozwój zdolności człowieka polega na uspołecznieniu i zawisłości, jako zależący od wzmocnienia, wyćwiczenia i wykształcenia rozumu do walki z uczuciowością; zmniejszyć uczuciowość, a wzmocnić rozsądek, oto całe zadanie w wychowaniu. Obala również twierdzenie, jakoby prawa i uspołecznienie cofały ludzkość do dzieciństwa, w miarę oddalania się od warunków przyrodzonych, od natury. Zaprzecza także, że pierwsze popędy serca są cnotliwe, że niema w niem zepsucia z zarodu. Czyż niekarcone popędy w wieku młodocianym, nie dają na resztę życia początków nałogów? Odosobnić człowieka od społeczeństwa i chcieć, żeby ćwiczył zdolności, czyż nie jest to samo, co usunąć oko z pod wpływu światła, żądając przy tem, żeby spełniało swoje przeznaczenie? Wprawdzie wychowawca nie jest wszechwładnym; kieruje on, ale nic nie stwarza „podobnie jak ogrodnik, kształci roślinę nawet z żelazem w ręku, lecz tylko przyroda ją tworzy." Dalej powiada Gerdil, że istotę ludzką wykształcić można tylko przez ćwiczenie rozumu; ćwiczony zaś rozum dąży do uspołecznienia; że człowiek odosobniony, nie ulegający władzom ani prawom jest bezsilnym; że nie uspołecznienie, lecz odosobnienie cofa; lecz już nietyle cofa do wieku dziecinnego, ile pogrąża prosto w barbarzyństwo. Wprawdzie i w społeczeństwach, żądza i współzawodnictwo są stanem normalnym; ale w barbarzyństwie żądze i współzawodnictwo dla zaspokojenia potrzeb staje się gwałtownem, okrutnem i nieubłaganem. Gerdil dalej twierdzi, że wzajemna zależność jest rzeczą przyrodzoną i źródłem dobrego, nie zaś wstrętną i początkiem nałogów; obawa bowiem wobec występnych łączy ze sobą ludzi, przynosząc im cnotę i korzyść. Niemniej też mylnem jest orzeczenie, że dziecko do lat dwunastu nie jest w stanie rozróżniać złego od dobrego: Rousseau tu zostaje sam w sprzeczności z sobą, poprzednio bowiem wyrzekł, że pierwiastek dobra jest wrodzony sercu; lecz mniejsza o to: doświadczenie codzienne dowodzi, że nawet niemowlę ma poczucie do rozpoznawania złego od dobrego; czyż dziecko przy piersi, zapytuje Gerdil, w najłagodniejszem nawet uderzeniu mniej odczuwa zamiar obrażenia go, niżby odczuwało później dotknięcie rozżarzonej głowni? Czyż Horacy, poeta rozsądku, nie rozświecił jaskrawo tej rzeczy w swoim wierszu: „At pueri ludentes: Rex eris, si recte facies." Rousseau powiada, że jest rzeczą niemożliwą, wychować zarazem na jednostkę zdolną do uszczęśliwienia i na obywatela: warunki bowiem do uszczęśliwienia pierwszego, nie dadzą się pogodzić z obowiązkami, jakimi związany jest drugi; tymczasem, kształcić na człowieka, nie jestżeto kształcić na obywatela? Kształcić bowiem na jednostkę odosobnioną, znaczy dążyć do zrobienia z niej człowieka rozsądnego; co się wykonać nie da, nie kształcąc skłonności w ten sposób, aby każdy stał się dobrym synem, bratem, a potem mężem, ojcem i t. d.; są to właśnie skłonności, stanowiące dobrego obywatela, a więc i człowieka; nie można wychowywać kogoś na jednostkę odosobnioną, nie wychowując jej zarazem dla bliźnich i dla społeczeństwa: przymioty, stanowiące człowieka uczciwego, czynią go także obywatelem uczciwym. Rousseau zaprzecza potrzeby nauczania, gdyż podług niego człowiek posiada ro-

zum, wiedzy zaś nabyć może drogą doświadczenia; żądać zatém dojrzałego rozumu od dziecka nie jestże to, zapytuje, wymagać od niemowlęcia, żeby odrazu miało pięć stóp wzrostu? Przeciwnie: nie ćwiczyć współcześnie rozumu, kształcącego się powoli wobec władz fizycznych, rozwijających się szybko, nie byłożby to narażać dziecię, że tamten przyjdzie już za późno, żeby utrzymać w karności drugie? Zasada Rousseau'a, dowodzącego a priori że nie należy dawać dzieciom pojęcia o Bogu, jako o przedmiocie niepodlegającym zmysłom, a zatém nazbyt szczytna, aby mogła być przystępną dla umysłu dziecinnego, odbiera kamień węgielny wychowaniu moralnemu, które jest niemożebném bez tego pojęcia i bojaźni Bożej. Czyż niepodobna jest wiara w rzeczy niezrozumiałe i pod zmysły nie podpadające? a przecież człowiek ślepy z urodzenia, wierzy w to, co mu powiadają o barwach, chociaż ich nigdy nie widział; również przeto pojęcie o Bogu przystępne jest dziecku, byle mu ułatwiono zrozumienie. Dziecię, widząc posąg, albo malowidło, pyta, kto je zrobił; zapyta w takiż sam sposób: kto stworzył niebo, ziemię i cuda nas otaczające? Bóg—odpowie nauczyciel.—Trudność polega na tém, żeby dziecko zrozumiało, że Bóg istnieje, lubo jest niewidzialnym. Gerdil przytacza rozmowę według metody z powodzeniem przez siebie używanéj:

„Dziecko. — Bóg nie ma ciała; ale czyliż rzecz jaka może być bez ciała? — Nauczyciel. Uważaj wszystkie rzeczy, które się oczom naszym przedstawiają, czy nie prawda, że wszystkie mają pewną długość i szerokość? — D. Tak jest.—N. Czy nie uważasz, że są pewnych kształtów: jedne okrągłe, inne czworoboczno?—D. Uważałem. —N. Czy nie doznajesz pewnego oporu, gdy chcesz ręką onych dotknąć, lub z miejsca poruszyć?—N. Doznaję. — Czy chciałbyś wiedzieć, jak się to dzieje, że Bóg może ciała nie mieć?— D. Chciałbym.—N. Czy masz rzeczywiście wolę i żądzę poznawania?—D. Tak, rzeczywiście.—N. Powątpiewam jeszcze, czy w istocie masz wolę i życzenie.—D. Mogę zapewnić, że tak jest.—N. Czujesz więc tę wolę i pragnienie?—D. Tak, czuję.—N. Czy mocno? — D. Mocno.—N. Czy to życzenie, które tak mocno czujesz, jest niczém, czyteż coś rzeczywistego? — D. Niczém? Gdyby było niczém, tobym go nie czuł.—N. A więc życzenie, które czujesz, jest czemsiś? —D. Niewątpliwie.—N. A teraz odpowiedz: czy to życzenie jest tak długie i szerokie jak ów stół?—D. Ani jest długiém, ani szerokiém.—N. A więc czworobocznem?— D. Także nie.—N. Czy jest modre, czy zielone? Czy jest ciężkie niby ołów, czy lekkie jak pióro? — D. Niczém z tego wszystkiego. — N. A więc jest niczém? — D. Mimo tego jest rzeczą. — N. A zatém istnieje coś rzeczywistego, co niema długości ani szerokości, nie jest modrém ani zielonem, ani okrągłém, ani czworobocznem?—D. Istnieje.—N. Twoje więc życzenie nie jest ciałem, jak ręce twoje i włosy, lub jak to lustro, stół, wodotrysk, albo powietrze, które czujemy, gdy jest poruszone?—D. Rozumie się, że nie jest.—N. Więc pojmujesz teraz, że istnieją rzeczy, których nie możemy widzieć, ani ich się dotknąć, a jednak są to rzeczy prawdziwe, rzeczywiste i byt posiadające."

Rousseau, wychodząc z zasady, że człowiek zależnym być może tylko od materyi, od przyrody, ale nigdy od człowieka; twierdzi, że ojciec nie ma prawa rządzić swémi dziećmi; uległość ze strony tych ostatnich ogranicza się ich potrzebami, z wyłączeniem obowiązku posłuszeństwa: a więc prawo nie jest wynikiem powinności, lecz siły; przeto władza rodziców, jako na przemocy oparta, jest wstrętną, wzbudza strach, nienawiść i chęć onéj obalenia: twierdzenie sprzeczne z doświadczeniem: władza rodzicielska wypływa z konieczności przyrodzonéj, z pożytku dziecka, a nadewszystko jest owocem przywiązania; siła,w stosunku do dzieci nader podrzędną odegrywa rolę. Rousseau niesłusznie gani, że Locke zalecał rozumować z dziećmi; uważa bowiem, że to byłoby rozpoczynaniem od końca: że

właśnie celem edukacyi jest dopiero nauczyć dzieci rozumować: trzeba i można rozumować z dziećmi, byle rozumowanie odpowiadało ich zdolnościom i wiekowi. Jeżeli się dziecka nie uczy, nie kształci i z niem nie rozumuje, wtedy ono samo rozumować będzie i mylne wyciągać wnioski Na zakończenie powiada Gerdil: „Autor Emila pomieścił kilka prawd pożytecznych i śmiałych dla pokrycia trucizny, aby ją tem chciwiej wysysano.“

L.

Gerson, **Jan Charlier,** autor jedynego pisma o wychowaniu, jakie nam wieki średnie przekazały, urodził się w Gerson we Francyi w dyjecezyi rheimskiéj, 14-go grudnia r. 1363, w rodzinie liczącéj siedmiu synów i sześć córek. Wychowano go w pobożności i ze szczególną troskliwością, zwłaszcza, że był synem pierworodnym, według bowiem ówczesnéj opinii sądzono, że jeśli najstarsze dziecko jest dobrych obyczajów, to pozostałe będą jeszcze lepsze. Rodzice, chcąc wpoić w młody umysł przekonanie, że wszelkie dobrodziejstwa pochodzą od Boga, bez uprzedniej modlitwy niczego dziecku nie dawali; rzucając z góry jabłko, albo orzech, mówili do niego: „Patrz syneczku, jak dobrze modlić się do Boga, jeżeli podobne dary modlącym się zsyła.“ Ucząc religii, ojciec stawał z rozkrzyżowanemi wzdłuż ściany rękoma, z temi słowy: „Spojrzyj, synu mój, tak był ukrzyżowany, tak umarł, twój Bóg, twój zbawiciel.“ W Paryżu, w r. 1377 wstąpił do kolegijum Nawarskiego „dla przysposobionych synów boskich,“ (tak brzmiał fundacyjny przywilej) założonego przez królową Joannę Nawarską w r. 1304. Na wydział teologiczny uczęszczał lat dziesięć; wtenczasto od miejsca urodzenia przybrał swe nazwisko: odpowiadało ono duchowemu jego nastrojowi: Gerson po hebrajsku znaczy „cudzoziemiec, pielgrzym“ a za takiego właśnie siebie uważał na ziemi. Mianowany profesorem teologii r. 1395, a kanclerzem wszechnicy w 1398 (kanclerz był przedstawicielem papieża: u nas był takowym biskup krakowski przy szkole głównéj), otrzymał w r. 1401 od księcia Burgundyi dziekanią w Belgii. Powróciwszy do kraju, zajmował się interesami wszechnicy, kościoła i państwa. Na sobór konstancyjeński udał się w 1415: w owym grodzie zebrało się podówczas do 200,000 cudzoziemców świeckich i do 18,000 księży „najczystszéj pszenicy chrześcijaństwa;“ tam bowiem roztrzygano największéj doniosłości sprawy dotyczące: rozdwojenia papieskiéj władzy, trwającego od 1378, upadku moralności państw i stanów, odszczepieństw Wiklefa i Hussa, oraz połączenia kościoła greckiego z zachodnim i niesienia pomocy państwu bizantyńskiemu, zagrożonemu od wschodu. G. z tytułu cnoty, nauki, wymowy, a także stanowiska w kościele i w państwie, we Francyi wywierał wpływ znaczny. Gerson w pismach swoich filozoficznych i pedagogicznych (Op. II. De monte contemplationis; De mendicitate spirituali i t. d. Op. I. Epistole missa studentibus collegii Navarre.“ Op. II. „Tractatus de parvulis trahendis ad Christum) twierdził, że poznanie prawdy, a zatém poznanie i miłowanie Boga, jest jedyną, godną umysłu człowieka nauką. Prawdy dochodzić można przez rozumowanie, lub przez intuicyją. Rozumowanie, pierwiastek ludzki, samodzielny, racyjonalny, klasyfikuje, porządkuje, utrzymując wiedzę w stanie analizy. Intuicyja, jeżeli idzie o poznanie Boga, może się obejść wcale bez nauki, nauka zaś nigdy bez pomocy intuicyi; nauka jest dostępną dla szczupłego grona, intuicyja dla wszyst-

kich ludzi dobrej woli. Sama tylko intuicyja wlewa w duszę pokój i uszczęśliwienie, nauka drażni i zaniepokaja, nie zbliża, lecz oddala od Boga, oddalając człowieka od samego siebie. Intuicyja, żeby pogodzić upadłe stworzenie z jego Stwórzycielem, wychodzi z duszy dla dojścia do Boga, uczy o potrzebie uczynków, o powinnościach, dopuszcza swobodnego użycia rozumu; nie wychodząc z zakresu rzeczywistości ustanawia zgodę pomiędzy filozofiją i religiją, między życiem praktyczném i życiem w Bogu. Ostatecznym celem intuicyi jest podniesienie, nie zdolności pojedyńczych, lecz całej istoty duszy, zjednoczenie ostateczne z Bogiem, a więc ekstaza. Gerson za tamę i granicę ekstazie stawia rozsądek, powagę władzy duchownéj i kościoła, tudzież pismo św.; i w tém mistycyzm jego, różni się od mistycyzmu jego poprzedników oraz następców, zapewniając mu nad nimi wyższość. „Pokutujcie i wierzcie w ewangieliją“ (Marek, 1, 15) jest ostatecznem wyznaniem wiary Gersona, zamykającém walkę nominalizmu z realizmem, pojęć wrodzonych, pochodzących od Boga, z pojęciami nabytémi, które są wytworem rozumu ludzkiego. Niemniéj wszakże Gerson miał naukę w jak najwyższém poważaniu: książkę poczytywał za „mistrzynią karności boskiéj, owéj służebnicy mądrości,“ onéj czytanie za „pokarm wybranych,“ odpoczynek zaś bez książki „za śmierć i grób osób żywych.“ Rzemieślnik szczyci się doskonałością narzędzi, rycerz świetnością broni, dworak wykwintnością stroju, człowiek zaś mądry księgozbiorem domowym, rodzinnym, ile być może przenośnym „nakształt arki przez pustynię żywota.“ W biblijotece pragnie mieć bibliją, lecz tylko dla historyi i moralności, zawsze z komentarzem Liry; dzieła ojców i doktorów kościoła, żywoty męczenników, wyznawców i pustelników, tudzież własne swe pisma w języku ojczystym: ze starożytnych: Arystotelesa etykę, ekonomikę, politykę, z wyłączeniem pism filozoficznych, Waleryjusza-Maksyma, Sallustyjusza, Tytusa-Liwijusza, Frontyna i t. d., z wyłączeniem Cycerona i poetów; z nauk przyrodniczych tylko naukę „O Sferze,“ a to „celem wyrobienia sobie niejakiego filozoficznego na ten świat poglądu;“ „Kronikę“ „zaś narodową“ uważał za rzecz niezbędną. Takim sposobem Gerson zaszedł daléj od ś. Bernarda, który w podejrzeniu miał każdą książkę, skoro się w niéj nie spotykało w każdym wierszu imienia Jezusa-Chrystusa; przeciwnikiem zaś był płodów wyobraźni, prowadzących do zmysłowości; to też napisał osobne dziełko przeciw najsłynniejszemu utworowi p. t.: „Romans de la Rose,“ który był pierwowzorem ohydnych utworów Rabelego i Woltera, tudzież współczesnéj nam, o żółtych okładkach, belletrystyki (Op. IV. Tractatus contra Romantium de Rosa, qui se (sic!) ad illicitam Veneram et libidinosum amorem utriusque sexus homines quodam libello excitatus (sic). Szkoły, mianowicie wszechnice, mienił pierwszorzędną siłą, „podnoszącą dostojeństwo państwa, utwierdzającą prawdę, potęgującą chrześcijanizm“; we własnéj wszechnicy pragnął widzieć: „Matkę światła kościoła.“ Jednakże szkoły ówczesne są przedmiotem niedowierzania i potępienia z jego strony; gani w nich przesadę w kierunku abstrakcyjnym, oraz dawanie dogmatom podstaw racyjonalnych, znamienia filozofii scholastycznéj, „która zapełnia żołądek nie pokarmem, ale kamieniami;“ ograniczanie się pojmowaniem i oświecaniem rozumu, subtelném poszukiwaniem prawdy, podnoszącém dumę, a nie służącém do rozbudzenia miłości, stanowiącéj przedmiot teologii mistycznéj, „prowadzącéj do królestwa Bożego i wykonania zakonu.“ (Op. IV. De concordia metaphysice cum logice). Nie dostrzega, żeby dawano należne miejsce moralności: „wielu bowiem“,

powiada, „z pomiędzy teologów naszych czasów uważa moralność za przedmiot gminny;“ utyskuje na zaniedbanie dzieł pisarzy wielkich, a posługiwanie się natomiast autorami podrzędnymi, „którzy, nie dając nic nowego, poprzestają na przeżuwaniu rzeczy starych, a mając źródła zdrojowej wody, na kucie cystern trud swój marnują.“ Szkoły przestawszy być gniazdem pobożności chrześcijańskiej, stały się warsztatami przerabiającymi stare błędy, w duchu wiersza Terencyjusza, mówiącego, że z dobrych komedyj greckich układano poślednie łacińskie, a młodzież, według słów Seneki, nie posiadała wiadomości koniecznych, obładowaną będąc zbytecznemi. Im mniej umysł czerpie z tego rodzaju szkolnictwa, tem mniej wyzuwa się z miłości: „w błocie bowiem nie znajdziesz złota, a z twardego głazu nie wyciśniesz ani miodu, ani oliwy.“ Nauczyciele bowiem, goniący za zyskiem, albo hołdujący sile, nie wyrywają korzeni nałogów, lecz przeciwnie, ponieważ u nich niczem jest religija i pobożność, zarażają serca najgorszym przykładem, jako „ślepi prowadzą ślepych.“ Niegodziwość mistrzów odbija się na uczniach: idąc za zdrożnemi skłonnościami serc swoich, wpadają w przepaść: niesforni, swawolni, stają się obcymi wszelkiej moralności; nie słuchają bowiem nauk kościelnych, nawet w dni świąteczne, a wyzuci z religii, „nie więcej o niej wiedzą od pogan;“ o nich powiedzieć można wraz z ludem: „że, jak w worach węgle, jeden drugiego czernią;“ słowo ich już nie nauczy, tylko „rózga klęski.“ Cóż dziwnego, że ze złych uczniów kształcą się źli mistrze, że młodzieńcy, do szpiku kości nałogowi, wychodzą na nieużytecznych i szkodliwych ludzi. Szkoła wreszcie była odzwierciadleniem ówczesnego społeczeństwa, o którem kardynał d'Ailly, poprzednik na kanclerstwie i przyjaciel Gersona, pisał, że było „pokryte wrzodami od stóp do głowy.“ Gerson więc ogłaszał, że poprawą społeczeństwa, kościoła i oświaty jego od dzieci rozpocząć należy (Op. II. De visitatione praelatorum) „okrutnym bowiem głodem trapione, błagają o kęs chleba, a niema ktoby im podał;“ reformę zaś nauczania zacząć od zerwania stosunku z urzędową szkołą; z jej językiem łacińskim, językiem państwowym, przewodnikiem stoczonej przez robactwo nauki i światowej moralności; rozpoczynać od nauczania dzieci, „ponieważ, mniej zarażone, zdolniejszemi są do przyjęcia nauk zbawiennych“; od szkoły elementarnej z wykładem w języku ojczystym, czyniąc od tego zależnem ocalenie narodu i ducha chrześcijańskiego. Przeprowadzając myśl przewodnią życia, zalecał siostrom-wieśniaczkom uczyć się „en roumaint“, t. j. w języku narodowym (Schwab. Joh. Gerson. Wrzbg., 1858); jakoż sam go wykładał mieszczańskim dzieciom w Lugdunie (Thomassy. Vie de Jean Gerson. Prs., 1843), a dla Delfina Francyi kazał zbierać książki w języku ojczystym, chociażby je miał własną przepisywać ręką: byłoto bowiem przed wynalezieniem sztuki drukarskiej. Szkoły początkowej żąda dla każdej parafii, a zawsze nieodłącznej od kościoła; nauczyciel zastępuje proboszcza na kazalnicy; bo przedewszystkiem szkoła jest dalszym ciągiem kazania w kościele. Pisma św. w języku ojczystym nie pozwala dawać do rąk ludu, a tembardziej dzieci, chyba rozdziały o dziejach i moralności (Op. IV. Secunda lectio, quae incipit: Penitemini), z obawy narażenia jedności kościoła, opartej na jedności językowej; chociaż wyznaje, że religijność własną zawdzięcza wczesnemu czytaniu pisma św. Zalecał natomiast układanie tablic i traktacików, streszczających zakon i jego przepisy, dla nauczenia: przez kogo i w jakim celu jesteśmy stworzeni, czemu wierzyć, czego przestrzegać i jaką drogą z grzechu powstawać należy. W tym duchu

pisał „A, B, C dla prostaczków“ (ABC des simples gens), „Zwierciadło duszy, tłómaczące dziesięć przykazań“ (Le miroir de l'âme parlant des dix comendements.) „Nauka o dobréj śmierci“ (La science de bien mourir), „Rachunek sumienia“ (L'éxamen de conscience) i t. d. Gerson pedagogiczne poglądy czerpał z Kwintylijana, z zasad Hieronimitów, których bronił na soborze Konstancyjeńskim, a przedewszystkiém z pisma św.; nie obce mu i własne doświadczenie; zwraca np. uwagę, że we Francyi i Flandryi za jego dopiero czasów wprowodzono zwyczaj, że zamiast łoża wspólnego, pomieszczają dzieci w oddzielnych łóżeczkach i t. d. Uważa wprawdzie dziecko za płód grzechu i upadku, doktryna bowiem przeciwna potępioną była w osobie Pelagijusza; lecz wolny od ponurego pesymizmu, wnet postrzega zaczątki cnoty i czystości, uznając, że „wszystkie dzieci są zdolne do przyjęcia nauki“ (erunt omnes docibiles dei), a z czasem nawet mogą stać się nauczycielami pod mistrzem najwyższym Bogiem. Dziecko jak najwcześniéj oddawać należy do profesyi lub do szkoły „bez mistrza bowiem dusza przez wrodzoną skłonność nawyka do złego.“ Umysł dziecka, jak wosk daje się urabiać i jak latorośl nachylać; a gdy nieraz zdarza się na świecie, że nawet anielskich przymiotów młodzieniec staje się szatanem, cóż rokować o przyszłości młodziana, zawczasu skalanego namiętnościami, gdy do skłonności występnych przyłączy się zdrożny nawyk? Należy też pielęgnować zdrowie dzieci, gdyż ono w każdym zawodzie jest skarbem (Op. IV. Sermo de modo vivendi); zaznacza nadto z przyciskiem, że nieraz do boju sposobniejszym jest wieśniak lub owczarz od szlachcica w pieszczotach wychowanego. „Wobec dziecka zachowywać się trzeba, jak wobec anioła, nie czyniąc nic takiego, czegobyś w obliczu anioła nie czynił.“ Łagodność przekłada nad surowość: „apostołowie nie strachem zjednywali dusze; znawca i spisywacz tajemnic boskich, Jan ś., całował dłoń zaciętego złodzieja i mężobójcy, byle pozyskał duszę jego Chrystusowi;“ ś. Augustyn wyznaje, że w wielkim Ambrożym nietyle pokochał wzniosłego i zbrojnego w wiedzę doktora prawdy, ile pobłażliwego i pełnego słodyczy męża, który do niego wówczas jeszcze, gdy był odszczepieńcem, nic odzywał się w sposób: „odstąp odemnie, boś jest grzesznik, heretyk, boś jest bluźnierca.“ Jeżeli wyrzucasz za drzwi tulącego się do ciebie, jak pociągniesz uciekającego? (Op. IV. Tractatus super Magnificat.). Szlachetnego ptaka łagodnością wprawiają do lotów, rózgami chyba tylko osła. Serce dziecka i szkołę trzeba otoczyć karności murem: jeżeli go niéma, lub jest obalony „przepadną, zwiędną i zmarnieją lilije, zagłuszy je głóg i podły owies. (Op. II. Oratio in die S. Ludovici.) G. nie rachuje na zdolności dziecka i zabiegi własne, lecz unikając dumy, powodzenie czyni zależném od łaski. Szkołę pragnie mieć mistrzynią pobożności, przez pokorę i modlitwę wiodącą do mądrości nieodłącznéj od dobroci. Można posiadać wiedzę bez mądrości, „niby sól zwietrzałą,“ czy można poznać naturę miodu z książek, wprzód go nie zakosztowawszy? Trzeba uczyć dziecko, że jest stworzoném do służenia nie sobie, lecz Bogu, że jest przeznaczone do szczęścia wiecznego, że nagrodą zasług jest niebo, nie doczesne dobra, że nasze życie nie jest podobném do życia bydlęcia, które umiera wraz z ciałem, lecz stworzone ku uczczeniu Boga i kościoła i t. d. Do postawienia maluczkich na drodze zbawienia, a więc prowadzącej do Chrystusa, służą kazania, upomnienia prywatne, karność szkolna; ale najskuteczniejszém jest samopoznanie w formie wskazanéj przez religiją chrześci-

jańską, t. j. spowiedź. „Dopóki ręka oględnego spowiednika nie wyprowadzi z serca wijącego się węża i nie wyrwie zaraźliwego wrzodu, dusza maluczkiego nigdy nie wzrośnie w Chrystusie, lecz pozostanie chorą i ospałą, niby zagrzebaną w gnojowisku. Żaden uczynek życiodawczy, żaden popęd chrześcijański samodzielnie się nie objawi; z krwi nie powstanie zdrowie, póki kolce w bliźnie pozostaną;“ spowiedź nieczęsta, chociażby raz, a najwięcéj cztery razy do roku odbyta, byle szczera do głębi, nie pobieżna, „nie zamkniętemi wargami,“ najlepiéj zaradzi złemu. Niejeden rzeknie: „do czego mnie zimnemu posłuży spowiedź?- mnie niewierzącemu? Jeżeli tak, tém bardziéj pośpiesz rozmówić się o sobie z Bogiem; przystęp do ogniska, a wnet w tobie roznieci się ogień. Widziałem takich często, co na wstępie zimni, do wyznawania swoich przewinień niechętni, a nawet z nich zartujący, odchodzili następnie z ukojeniem, pocieszeni, oblewając się obfitemi łzami.“ Powie ktoś, że to trud daremny: udają, kłamią, a potém napowrót w grzech wpadną. „Czyliż ze statku wylewać wodę przestajemy, dla tego, że po wyczerpaniu nanowo napływa“? Walczymy z nałogami, powiada Seneka, nie dla zwyciężenia onych, lecz żebyśmy nie zostali zwyciężeni. Ręce brudzimy codziennie, lecz żeby brud nie zaskorupiał, czyż codziennie ich nie umywamy? i t. d. Zgodnie więc z teoryjami nowoczesnemi, Gerson za kamień węgielny w wychowaniu kładzie psychologiją i etykę. Przechodząc do stanu nauczycielskiego, nieubłaganym jest dla tych, którzy „jużto czynem już słowem, pośrednio lub bezpośrednio, skrycie lub otwarcie,“ przeszkadzają zbliżaniu się dusz ku Chrystusowi, stawając między Nim, a najpiękniejszemi latoroślami, jakiemi są dzieci, „z ludzi formując lisów: sąto nie nauczyciele, ale niszczyciele.“ Wymownie odpierając czyniony mu przez władzę zarzut, że on, kanclerz wszechnicy, zniża się do nauczania maluczkich, czyżto nie obłąkanie między chrześcijanami, mówi, „kiedy lekarza z zawodu, rzecznika, i ułatwiacza zbawienia, oskarżają, wypędzają i niedopuszczają? Codziennie najgorszemi przemowami skłaniają ku złemu maluczkich, a niéma nikogo, coby im zaprzeczył i pełnił powinność ojcowską, zachęcając do dobrego.“ G. kończy wezwaniem: „przychodźcie z ufnością, nie spotkacie na drodze obłudy, nie natraficie na żmiję ukrytą w trawie; wzajemnie sobie dóbr duchownych udzielimy; doczesnego bowiem waszego nie żądam. Przybywajcie, ja wam daruję naukę, wy mnie zaś modlitwę, czyli raczéj, wzajemnie jedni za drugich modlić się będziemy.“—Gerson dla zreformowania społeczeństwa rachował na szkoły: szkoła zaś jest tylko wynikiem stanu społecznego; rozpoczynał naprawę od dzieci: tymczasem prawdom nowym, podniosłym, do wykonania przytrudnym, ledwo sprosta wiek dojrzały. Zaczynać udoskonalenie nauczania od elementarnéj szkoły, znaczy to samo, co oczyszczać ze śmieci schody dolne przed górnemi. Nie dawać pisma ś. w tekście do rąk w szkole, jestto pozbawiać się najpotężniejszéj dźwigni w kształceniu; miarę bowiem cnót narodów i umysłów, stanowi stopień zapoznania się onych z tekstem biblii. Obstając zaś za językiem ojczystym, rozwijał żagle prawdy: obcy bowiem język może udzielić wiedzy, ale tylko ojczysty wraz z wiedzą przekazuje cnotę. Wprawdzie nauczanie w języku ojczystym, przyczyniło się w kościele do rozdwojenia i do przesady w umiesieniach narodowościowych; z nadużywania jednak rzeczy by najpowazniejszych o wartości zasad sądzić nie możemy.—Ideałem dla męża wychodzącego ze szkoły Gersona było wprawdzie z początku życie czynne, połą-

czone z życiem w Bogu; lecz niebawem wobec trudności pogodzenia twardych, a nieuniknionych warunków bytu na tej ziemi, przenosi on odosobnione życie w rozmyślaniu dla zespolenia się duchowego z Bogiem. Oddzielając się od tłumów, zużywających siły w pospolitym trudzie, porównywa je bowiem do koni i osłów „czyniących tak, bo inaczej czynić nie umieją“ i od szlachty, bo uznaje jedyne szlachectwo „być posłusznym Bogu“ (Op. III. De nobilitate); upatruje rozwiązanie tajemnic żywota w mistycznem znaczeniu cztero-ramiennego krzyża, w którym wyobrażone są cztery zadania: żal za grzechy, wyrzeczenie się dóbr doczesnych, zaparcie się przywiązań ziemskich i wyzucie się z własnej woli. Wzorem do naśladowania jest Jezus: „to mój oblubieniec, którego obrałem, przyjąłem, przytuliłem i błogosławię.“ Przedmiotem rozmyślania dla pierwszych chrześcijan była Ewangielija, noszona na piersiach pod ubraniem; św. Hieronim zalecał dziewczęciu rozmyślanie o nagrodzie, jaką w godzinie swej śmierci otrzyma, gdy Panna Maryja z dziecięciem Jezusem, aniołami i świętymi wyjdzie na jej spotkanie, śpiewając pieśń, którą Maryja, siostra Mojżesza, po przejściu suchą nogą Czerwonego morza wyśpiewywała synom Izraela i t. d. Lecz Męka Pańska jest najwymowniejszem tłem do rozmyślania: „znajdziesz w niej wszelkie dobra: ona oświeca gościniec podróżującego, żywiąc, podtrzymując i nagradzając.“—Gerson, opuściwszy sobór, w maju r. 1418, i unikając powrotu do Francyi, gdzie górę trzymało nieprzyjazne mu stronnictwo, przemieszkiwał w Bawaryi, Tyrolu i Austryi: Wiedeń był miejscem jego pobytu, najbliższem Polski. Po powrocie do ojczyzny r. 1419, osiadł w Lugdunie, w klasztorze Cystersów, którego przeorem był brat jego. Umarł 12-go lipca 1429 r. „Powiadają mężowie poważni“ (Opera. IV), że ostatnie lata spędzał, ucząc maluczkich: codziennie, przed wielką mszą zbierał dzieci w kościele; a zamknąwszy wszystkie drzwi i stanąwszy pośrod nich, kazał im mówić w języku ojczystym: „Mój Boże, mój Stwórco, miej miłosierdzie nad twoim biednym Janem Gersonem.“

Literatura. Dzieła Gersona szybko się rozeszły: liczbę wydań od 1455 do 1500 r. rachują na 110 (Polkowski. Dwieście inkunabułów i t. d. Kraków, 1886); ustępowały tylko wydaniom biblii, kodeksów Justynijana, dziełom ś. Augustyna, ś. Tomasza z Akwinu, Cycerona, Alberta W. i A. Galla. Z pomiędzy bibljotek, kapituła krakowska posiadała rękopisma: „Sermones“ i „Inventarium rerum“, oraz druki z 1484 i 1488. Najwcześniejsze rękopisma dzieł Gersona w bibljotece Jagiellońskiej, są z r. 1462 i 1463 (Wisłocki. Katalog rękopismów i t. d. Krak., 1881), a więc odpisy sporządzone w trzydzieści kilka lat tylko po zgonie autora. Znajdują się tam również druki s. l. e. a. i wydania z r. 1473, 1478, 83 i t. d. Bibljoteki później założone wcale ich nie posiadały (Bibljoteka Zamojskich świeżo dopiero nabyła tom jeden pięknego wydania z r. 1484, własność niegdyś klasztoru w Kolnie), jak np. zakładu Ossolińskich we Lwowie, Muzeum Czartoryskich w Krakowie i Ordynacyi Krasińskich w Warszawie. Odrodzenie nadwerężyło powagę pism Gersona. Egzemplarz mój z dopiskiem: „Detractores Deo odibiles“ pochodzi z północno-zachodnich granic naszych, nosi bowiem napis: „Liber Sanctae Mariae in Pelplin.“

L.

Gieografija. Nazwa „gieografija“ jest wyrazem złożonym, pochodzenia greckiego, w którym pierwsza część: γῆ oznacza ziemię, druga zaś: γράφειν znaczy pisać, a więc dosłownie: opisanie ziemi. Wyraz ten, przyswojony przez Rzymian od uczonych greckich, stał się za pośrednictwem literatury łacińskiej nazwą gałęzi naukowej, która w organizmie zakładów wychowawczych tworzy osobny

przedmiot programatu nauki szkolnéj, przedmiot, będący przez długie wieki zbiorem, powiedziałbym prawie magazynem bezładnych wiadomości o przeróżnych faktach i zjawiskach na powierzchni kuli ziemskiéj, które stanowiły treść i osnowę ciekawego opisu ziemi. Na tém stanowisku nie zasługuje gieografija na miano nauki, ale podobniejszą jest raczéj do sztuki, opisującéj za przykładem Strabona różne miejscowości na zwiedzonéj powierzchni ziemskiéj, lub przedstawiającéj nam na wzór Ptolomeusza zewnętrzny obraz, znanego w danym wieku świata. Byłoby to co najwięcéj dzieło mniéj lub więcéj artystyczne, opisowe; ale nie zasługiwałoby na miano nauki, która opiéra się na ścisłości systematycznéj, wykazującéj logiczny związek między zjawiskami zewnętrznémi, a ich głęboko ukrytemi przyczynami.

Lecz równie jak w wielu innych umiejętnościach, spostrzegamy i w gieografii to zjawisko, że nazwy dosłowne, pierwotne osobnych nauk, oznaczając zwykle jednę tylko gałąź tych wiadomości, które pod wpływem różnych przyczyn z rdzennego pnia wyrosły, wskazują zaledwie pierwiastki odrębnego kierunku tworzącéj się wiedzy, charakteryzują w najszczęśliwszym razie stanowisko początkowe danéj umiejętności, a nie troszczą się jeszcze i troszczyć nie mogą o dokładne określenie całéj ich treści, całéj ich osnowy; nie dają dokładnego pojęcia ich istoty i znaczenia, które sobie z postępem czasu wśród ogólnéj rzeczypospolitéj nauk wyrobić zdołały. Opis ziemi pod względem zewnętrznych kształtów jéj powierzchni, nie mniéj i faktów im towarzyszących, stanowi i dzisiaj w nauce gieografii moment niepośledni; ale opis taki nie wyczerpuje jéj zadania naukowego, nie wypełnia całéj treści gieografii, chociażby jako nauki szkolnéj, a tym mniéj, jako nauki, która, przez swój osobny pogląd na świat i stosunek jego do rozwoju ludzkości, tworzy odrębną skarbnicę idei i zdobyczy umysłowych w rozwoju oświaty i cywilizacyi ludzkości. Zadanie bowiem gieografii, wyrosłéj dzisiaj do znaczenia samodzielnéj nauki przyrodniczéj, mającéj osobny swój przedmiot i pole wyraźnie odgraniczone, przy właściwéj metodzie badania, nie poprzestaje już na samém opisywaniu powierzchni ziemi, ale bada ją nietylko jako bryłę kulistą z jéj powierzchnią jak najrozmaiciéj ukształtowaną; nie mniéj rozważa ją także jako jednostkę kosmiczną, wpływającą na całokształt i na życie wszechświata. Gieografija bada tedy przyrodzone własności ziemi nietylko jako mieszkania i sceny dziejowéj człowieka, nietylko jako pola rozmieszczenia istot organicznych i nieorganicznych, ale stara się ją poznać jako jednostkę kosmiczną, w jéj zjawiskach powietrznych, atmosferycznych, niemniéj w jéj warunkach płynnych i stałych, mając przy tém wzgląd na stosunek sił i potęg kosmicznych i fizycznych, ożywiających według nieodgadnionéj woli Stwórcy ogromne przestwory wszechświata. Podejmując zadanie tak wielkie, nie pochlebia sobie gieografija, aby cel zamierzony w zupełności oku ludzkiemu odkryć mogła, ale pragnie zdobyte dotychczas prawdy przekazać ludzkości, jako zadatek dalszego postępu, pragnie ujawnić fakta i prawidła władnące we wszechświecie, pragnie być tłómaczem dzisiejszéj wiedzy, zdobytéj na tém szerokiém polu przez systematyczną naukę.

Zważając na ciągły postęp badań w zakresie przedmiotów tak różnorodnych, które na siebie wciąż oddziaływają, pojmuje każdy, że jakkolwiek jedność organizmu naukowego nie pozwala rozrywać téj całości, to wzgląd na jasność wykładu wskazuje potrzebę pewnego podziału tak obfitego przedmiotu naukowego, chociaż w wielu razach pojedyńcze gałęzie tego rozłożystego drzewa o siebie za-

czepiają, a nawet się ze sobą wiążą. Nie podobna badaczowi gieografii utrzymać ściśle nietykalności granicy między ziemioznawstwem, w ścisłem tego słowa znaczeniu, a kosmogonią, kosmografiją i kosmologiją, gdzie gieografija matematyczna odgrywa nader ważną rolę niemniknionego pośrednika. Objaśnienie warunków rozwoju istot organicznych na kuli ziemskiéj nie może zaniedbywać faktów klimatycznych i fizycznych. Fakta historyczne, przemawiające do wszystkich wieków przez trwałe pomniki niezmordowanéj pracy, rozumu i siły, każą gieografii dociekać w pewnéj mierze wpływu, jaki wywierają dane warunki fizyczne i telluryczne na charakter i kierunek dziejów pojedyńczych narodów, plemion i wielu drobniejszych indywidualności lokalnych.

Z powodu téj obfitéj, a tak różnorodnéj treści przedmiotowéj tego obszaru wiedzy, było też rzeczą nadzwyczaj trudną, wyswobodzić gieografiją z krępujących ją więzów wielu oderwanych a nader przeróżnych szczegółów, pochodzących z różnych pól świata, było, mówię, rzeczą niesłychanie trudną wynieść gieografiją ponad ten magazyn ciekawych faktów statystycznych i przyrodniczych do godności nauki samodzielnéj, mogącéj wskazać nietylko swoje osobne pole pracy, ale i swoję osobną metodę badania. Jeżeli zaś mimo to spotykamy jeszcze dziś w wykładzie gieografii wiele materyjału, odnoszącego się do fizyki, astronomii, meteorologii, gieologii, botaniki, zoologii, historyi i statystyki, to okoliczność ta nie podkopuje bynajmniéj stanowiska gieografii, jako nauki samodzielnéj, byle tylko gieograf posiadał tyle wprawy metodologicznéj, żeby w tych razach uwzględniał jedynie te zjawiska, które w objawach wszechświata wzajemnie na siebie oddziaływają. Spotykamy bowiem na globie naszym wiele zjawisk i faktów samoistnéj wartości naukowéj, które równocześnie przyczyniają się do gruntowniejszego poznania innych nauk. Gieografija, opierając się przeważnie na danych faktycznych, lub naukowo ustalonych, nie szuka poza granicami swego królestwa żadnego celu ubocznego, dla tego też wzięła nawet rozbrat z rozgłośną w swoim czasie opinią Karola Rittera, rozważającego w gieografii ziemię, jako „szkołę wychowawczą ludzkości.“ Zadaniem gieografii jest zbadanie ziemi z tém wszystkiém, co na niéj istnieje i żyje, jako owoc właściwości przyrodzonych planety naszéj; kwestyją zaś celów i zamiarów, dla których fakta gieograficzne w téj lub owéj postaci istnieją, pozostawia gieografija badaczom filozofii i historyi.

Gieografija jest jedną z tych nauk świeżych, które dopiero w wieku 19-tym zaczęto systematycznie uprawiać; równie w literaturze, jak i w szkole dopiero w tym wieku określono jasno granice i wskazano zadanie gieografii, pogłębiając równocześnie metodę badań gieograficznych. Aleksander Humboldt (ur. 1769 † 1860) na polu gieografii fizycznéj i matematycznéj, Karol Ritter, profesor uniwersytetu berlińskiego (ur. 1779 † 1859), na polu gieografii politycznéj, zajmują najwybitniejsze miejsce między twórcami i nauczycielami téj gałęzi wiedzy ludzkiéj, bo jakkolwiek już w końcu zeszłego stulecia filozof Imanuel Kant († 1804) miewał w uniwersytecie królewieckim prelekcyje z dziedziny gieografii matematycznéj i fizycznéj, to dużo jeszcze upłynęło czasu, nim gieografija zdołała sobie wywalczyć odpowiednie stanowisko wśród ogółu nauk. Długo pozostawały owoce jéj badań na łasce ciaśniejszego koła samych tylko uczonych, bo nie pojmowano jéj znaczenia, jako jednéj z ważniejszych dźwigni oświaty powszechnéj, nie widziano jéj wartości pedagogicznéj w szkole i nie uznawano jéj wielkich korzyści praktycz-

nych w życiu. Rozmaite przyczyny zmusiły wreszcie narody i państwa do zwrócenia baczniejszéj uwagi na gieografiją, wskazując konieczną potrzebę gruntowniejszéj i racyjonalniejszéj nauki tego przedmiotu w szkołach. Jedna z tych przyczyn natury ogólnéj, druga zaś, natury szczególnéj, ujawniona w zatrważającym pogromie Francyi w ostatniéj wojnie z Niemcami, nie pozostała bez wpływu na stanowisko gieografii w programacie szkół reszty państw europejskich.

W porównaniu z warunkami, w jakich w drugiéj połowie 18-go stulecia rozpoczęła ludzkość swoję pracę dziejową, zmieniły się stosunki w połowie wieku 19-go w sposób nieprzewidziany. Warunki, wśród których ludność europejska musi już od dosyć dawna walczyć o zapewnienie sobie bezpiecznego bytu, świadczyły o tém, że stosunki, wiążące dawniéj człowieka z przyrodzonemi właściwościami powierzchni kuli ziemskiéj, radykalnéj uległy zmianie. Zwiększona przez dłuższe lata pokoju liczba ludności, rosnące coraz bardziéj potrzeby państwowe, przy niepomiernym wzroście ciężarów publicznych w Europie, utrzymującéj wśród zbrojnego pokoju większą armiją, aniżeli dawniéj wśród największych wojen; wszystko to wywołało wśród ludów europejskich chęć emigracyi do dalekich krajów za łatwiejszym kawałkiem chleba. Pod wpływem ułatwionéj w sposób nieprzewidywany komunikacyi lądowéj i wodnéj, przy pomocy telegrafów i rozlicznych innych wynalazków, znikła niemal różnica przestrzeni. Sam umysł narodów stał się niejako ruchliwszym, podżegany chwilowém zwycięstwem idei wolności handlowéj, która jednak niebawem zaczęła się korzyć przed samolubstwem protekcyjonizmu. Wśród takich okoliczności, w wielu potężniejszych państwach europejskich, podniosła głowę energiczna idea polityki kolonizacyjnéj. Znajomość krajów jak najodleglejszych i to znajomość gruntowna stała się potrzebą niemal ogólną. Mnożące się naukowe towarzystwa gieograficzne nie mogły zaspokoić téj potrzeby tak powszechnéj; ale to nie zmniejszyło jeszcze obojętności, w jaką się, co do nauki gieografii w szkole, uzbroiły władze edukacyjne. Dopiero katastrofa wojny francusko-niemieckiéj w r. 1870 przekonała nietylko Francyja, ale i resztę państw europejskich o nader szkodliwych skutkach zaniedbania wykształcenia gieograficznego w narodzie. Uczący się gruntownie w swych szkołach Niemcy, umieli się z większą łatwością oryjentować na ziemi francuskiéj, aniżeli Francuzi sami. Fakt ten zwrócił powszechną uwagę na zaniedbaną tak długo naukę gieografii w szkołach.

Najtroskliwszego opiekuna znalazły w ostatnim czasie studyja gieograficzne w królu belgijskim, Leopoldzie II-gim, który, nie szczędząc hojnéj pomocy materyjalnéj, nietylko stanął na czele badań i organizacyi państwowéj nieznanych dotychczas przestrzeni w Afryce; ale za pomocą szczodrych konkursów i systematycznego wykładu gieografii, który w szkołach belgijskich wszystkich stopni zaprowadzić polecił, przyczynił się znakomicie do postępu téj ważnéj gałęzi wiedzy ludzkiéj. Rozpisany przez rząd belgijski na rok 1885-my konkurs międzynarodowy, z nagrodą 25,000 franków, żądał dzieła, któreby jak najdokładniéj wskazało środki i sposoby „à prendre pour populariser l'étude de la géographie et pour en développer l'enseignement dans les établissements d'instruction des divers degrés.“ Z pomiędzy 60 rozpraw, które z koła 17-u narodów nadesłane zostały w 8-miu językach, zdobyło obiecaną nagrodę, w skutek postanowienia sądu konkursowego z dnia 10-go lutego 1887 r., dzieło Antoniego Staubera, profesora król. gimnazyjum

w Augsburgu (Bawaryja), napisane w języku niemieckim. Dzieło to, udokładnione zdobyczami późniejszemi (po r. 1884), ogłoszone zostało drukiem w końcu roku zeszłego, już pod znakiem r. b., pod tytułem: „Das Studium der Geographie in- und ausser der Schule.“ (Nauka gieografii w szkole i poza szkołą) w Augsburgu (1888) nakł. br. Reichel (str. XIV, 170) i zawiera w jasnym, systematycznym wykładzie treść tak bogatą pod względem dydaktycznym i pedagogicznym, że przewyższa wszystkie dotychczasowe liczne prace na tem polu od kilkunastu lat przedsiębrane. Zbytecznem nadmieniać, żeśmy z niego w artykule niniejszem korzystali. Wiadomo wreszcie, że, począwszy od drugiej połowy naszego stulecia, w wielu uniwersytetach państw europejskich otwarto osobne katedry do wykładu gieografii, przyznając przedmiotowi temu nietylko równy tytuł, ale i równe prawa z innemi naukami uniwersyteckiemi. Profesorowie, oddani wyłącznie temu przedmiotowi, nietylko posuwają naprzód metodę badań gieograficznych; ale przygotowują nauczycieli fachowych, którzy mogą dopiero z pożytkiem uczyć gieografii w szkołach, z czego już trwałe wyniknąć powinny korzyści dla oświaty powszechnéj i dla życia praktycznego w ogóle. Oprócz J. I. Elizyjusza Reclus'a (ur. 1830) który studyja akademickie odbył na uniwersytecie berlińskim pod okiem Karola Rittera, Cortambert'a, Lemonnier'a, Schradera, Vivien de Saint-Martin'a, Lud. Rousselet'a i Levasseur'a we Francyi; oprócz Archib. Geikie'go w Anglii, wskazać tu trzeba nazwiska następujących profesorów gieografii, reprezentujących dzisiaj zaszczytnie tę, bądź co bądź, świeżą jeszcze naukę: Kirchhoff w Halli n. S., Ratzel w Lipsku, Richthofen w Berlinie, Wagner w Królewcu, Fil. Krümmel w Getyndze, Galle i Partsch we Wrocławiu, Penk w Wiedniu, Neumann we Fryburgu, Lehmann w Monasterze, Richter w Gratzu, Löwl w Pradze, wreszcie znani w literaturze polskiéj profesorowie gieografii: Franciszek Czerny w uniwersytecie Jagiellońskim, oraz prof. Rehman we Lwowie. Towarzystwo gieograficzne w Londynie nie żałuje starań i nakładu w celu posunięcia nauki gieografii w szkole, jak tego dowodzą nietylko podręczniki Geikie'go, ale i ogłoszone drukiem szczegółowe sprawozdanie Scott Kelte'go, biblijotekarza pomienionego towarzystwa, przedstawiające postęp nauki gieografii w szkołach europejskich (Report of the Proceedings of the Society In reference to the improvement of geografical education. London, 1886). Ministeryjum oświaty w Petersburgu postanowiło także w zasadzie utworzyć w uniwersytetach rosyjskich osobne katedry gieografii; lecz poprzednio zażądało co do tego projektu, opinii Ces. ros. Towarzystwa gieograficznego w Petersburgu, które zajmowało się tą sprawą bardzo szczegółowo na posiedzeniu swojem dnia 4-go maja 1887 r. Nie może nas to dziwić, że w tym stadyjum rozwoju nauki odzywają się często niejasne poglądy na zadanie i na cel, niemniéj i na granice tudzież na znaczenie naukowe i pedagogiczne gieografii, poglądy, wynoszące ulubioną naukę na stanowisko tak wszechwładne w dziedzinie nauk, że obok niéj przyznają innym zaledwie rolę podrzędnych służebnic. Obecny właśnie na wspomnianém posiedzeniu Tow. gieogr. w Petersburgu dr. Edward Petri, profesor gieografii w Bernie (w Szwajcaryi), na zaproszenie zarządu miał na témże posiedzeniu odczyt: „O zadaniu nauki gieografii ze szczególném uwzględnieniem stosunków rosyjskich,“ w którym przemawiał nader gorąco za wprowadzeniem wykładu gieografii do rzędu nauk, wykładanych w uniwersytetach. Pomi-

jając tezę profesora szwajcarskiego o urodzinach gieografii zaraz przy kolebce świata, cieszymy się razem z nim z postępu, jaki nauka ta w ostatnich dwóch dziesięcioleciach zrobiła; ale przy tém wszystkiém nie możemy się z nim zgodzić, gdy mianowicie ze względu na potrzeby stosunków rosyjskich uważa gieografiją za podstawę i za ognisko, skupiające w sobie wszystkie promienie oświaty i cywilizacyi, gdy ją podnosi do znaczenia takiéj potęgi „etycznej“ w Rossyi, że ona jedna może zastąpić naukę filozofii, studyja humanistyczne a nawet i naukę religii. Gieografija jest wprawdzie pod pewnym względem nauką centralną, bo sięga, jak to dokładnie wykazał prof. Fr. Czerny („Biblijoteka Warszawska“ 1882, zesz. luty str. 183—220), zarówno w dziedzinę astronomii i astro-fizyki, ogarnia meteorologiją i klimatologiją, najważniejsze części gieologii i domaga się pewnych znajomości botanicznych, zoologicznych, etnologicznych, ekonomicznych i historycznych; ale nie w tém rozumieniu, iżby każda z wymienionych umiejętności wchodziła w jéj zakres z całym zasobem swych specyjalnych studyjów. Jest ona tylko tém wspólném ogniskiem, „w którém wszystkie te umiejętności jednoczą i godzą swoje rozstrzelone, luźne rezultaty“ w ten sam sposób, „jak sama ziemia, któréj zjawiskami, własnościami i stworzeniami obdzieliły się te umiejętności celem ich szczegółowego badania.“ W fakcie tego związku z innemi naukami widzi słusznie prof. Czerny (str. 186) przyczynę bezustanku odradzającéj się świeżości téj nauki, tak, iż słusznie nazwał ją Peschel („Geschichte der Erdkunde.“ München, 1878, str. 79) umiejętnością, która codzień na nowo musi być zdobywaną i ciągle na nowo odbudowywaną.“

Encyklopedyja wychowawcza nie może atoli wstępować na tak wzniosłe i tak szerokie scyjentyficzne wyżyny; bo to jest zadaniem Encyklopedyi Umiejętności w ogóle, oraz systematyki naukowéj gieografii, jako umiejętności samoistnéj, ale nie gieografii, jako nauki szkolnéj. Przedmiot nasz ma ustalone granice z głównymi swymi podziałami, a metoda jego wykładu w szkole elementarnéj, średniéj i wyższéj utrwala się coraz bardziéj w swéj praktyce dydaktycznéj; o niéj też tylko treściwą informacyją czytelnikom „Encyklopedyi“ przedstawić zamierzamy.

Cały materyjał gieograficzny podzieliła nauka szkolna na trzy części, mianowicie: gieografiją matematyczną, fizyczną i polityczną.

I. Gieografija matematyczna (zwana także niewłaściwie astronomiczną) przedstawia ziemię, jako część wszechświata; bada więc planetę naszę jako cząstkę systemu słonecznego; rozważa zatém: stosunek ziemi do słońca, do księżyca, do komet i do gwiazd stałych; oblicza wielkość obwodu ziemi, oznacza punkta stałe, jakimi są: biegumy; kreśli pewne stałe linije na globie (równik, zwrotniki, równoleżniki, południki i t. p.), wskazuje bieg ziemi około słońca i około swéj własnéj osi i t. d.

II. Gieografija fizyczna opisuje i bada ziemię jako samoistną, indywidualną całość, jako organizm i ciało natury z jego telurycznymi kształtami powierzchni, niemniéj z jego właściwościami i przymiotami, stanowiącymi warunki materyjalne równie organicznéj, ożywionéj, jako i nieorganicznéj natury. Gieografija fizyczna obznajmia nas tedy, oprócz stosunków zewnętrznego ukształtowania powierzchni, z powietrzem, z wodą i z lądem, oraz z tém wszystkiém, co stanowi ich istotę przyrodzoną i co w nich żyje, bo za pomocą faktów z tych dziedzin poznajemy dokładniéj przyro-

dzone własności, oraz istotę ziemi. W dziale tym rozróżnia nauka kilka osobnych gałęzi, jako to: a) atmosferologiją, czyli gieografiją oceanu powietrznego, otaczającego planetę naszę, gdzie jest mowa o powietrzu i zjawiskach, które w niém panują (wiatry, zorze, obłoki, deszcze, grady i t. p.) z odróżnieniem klimatologii, gdy tylko różnice atmosferyczne opisuje, od meteorologii, gdy różnice te za pomocą prawideł fizycznych tłómaczy; b) oceanografiją, opisującą wody (w źródłach, rzekach, jeziorach, morzach, oceanach) z ich własnościami (wielkość, głębokość, kolor, temperaturę, stosunek soli, prądy, wiry i t. p.), oraz z ich wpływem na powietrze i na ląd stały. c) lithosphaerologiją lub geistykę, czyli gieografiją lądu stałego. W dziale tym zajmuje się gieografija nietylko faktami gieologicznymi (gieografija kruszców i minerałów), ale także i zewnętrznymi kształtami powierzchni kuli ziemskiej (topografija) w ich wzajemném ustosunkowaniu (góry, doliny, (orografija) systemy wodne (hydrografija), ale i tém, co na téj powierzchni żyje; mówimy tu zatém o gieografii roślin i gieografii zwierząt, oraz o ludach w ich warunkach i stosunkach antropologicznych i etnograficznych (zob. odpowiednie artykuły: t. I, 262—275, oraz t. III, 620—645) z ujawnieniem różnic rasowych, językowych, religijnych, oraz stopnia ich kultury.

III. Gieografija polityczna bada ziemię, jako mieszkanie człowieka i scenę czynów jego dziejowych. W dziale tym zajmuje się gieografija oddzielnymi krajami i państwami, mając wzgląd na ich bogactwo przyrodzone, na warunki komunikacyjne, na podział administracyjny (z miastami główniejszémi i miejscowościami historycznémi). Wreszcie uwzględnia gieografija polityczna urządzenia społeczne i polityczne w stosunku do danych fizycznych i matematycznych krajów i państw pojedyńczych, gdzie materyjał statystyczny niepośledniе, ale już nie główne, jak dawniéj, zajmuje miejsce.

W samym wykładzie nie można rozważać materyjału gieograficznego w tém rozerwaném rozklasyfikowaniu, gdyż równie jak w przyrodzeniu łączą się i kojarzą przeróżne pierwiastki, tak i w nauce zestawione logicznie jedne obok drugich wzajemnie się objaśniają. Chociaż tedy gieografija ze względu na przeważające swe działy w gieografii matematycznéj i fizycznéj uważaną być musi za naukę „przyrodniczą“, rządzącą się tą samą metodą syntetyczną; to ze względu na wskazany co tylko materyjał polityczny zawiera w sobie wiele treści historycznéj, stanowi ona też w wyższym jeszcze stopniu, aniżeli lingwistyka, ów łańcuch duchowego powinowactwa, za pomocą którego łączą się nauki przyrodnicze z naukami historycznemi, tworząc przez to grunt pewny i niewzruszony dla wyrobienia w młodzieży jasnego, trzeźwego poglądu na realne warunki bytu i rozwoju narodowego.

Ze względu na obszar, którym się gieografija zajmuje, odróżnia systematyka naukowa gieografiją ogólną czyli powszechną, przedstawiającą obraz całéj ziemi, od gieografii szczególnéj, specyjalnéj, zajmującéj się pojedyńczymi krajami, pojedyńczemi okolicami, prowincyjami, a nawet miejscowościami na globie ziemskim. Sposób samego wykładu może być powodem odróżniania gieografii opisowéj (chorografii), przedstawiającéj zewnętrzny obraz danéj przestrzeni, od gieografii analitycznéj, objaśniającéj zarazem związek logiczny, zachodzący między faktami gieograficznymi a ich przyczynami. Gieografija, równie jak każda umiejętność, ma swoją historyję, zwłaszcza że zajmowali się nią uczeni w starożytności, w wie-

kach średnich i nowych. Dla poznania tedy poglądów na stanowisko ziemi we wszechświecie i dla ocenienia zasług, jakie każda z tych epok położyła na polu gromadzących się wiadomości geograficznych, mówimy o gieografii starożytnéj, średniowiecznéj i nowszéj, ponieważ i gieografija postępowała powolnym nader krokiem na drodze utrudnionego przez różne zewnętrzne wpływy postępu naukowego, nim zdołała nieco dokładniéj urządzić i uporządkować dzisiejsze królestwo swoje. W dziejach umiejętności gieografii jestto przedmiot nader ważny; lecz „Encyklopedyi wychowawczéj“ chodzi o poznanie gieografii, jako przedmiotu nauki szkolnéj, nauki wychowawczéj, wraz z metodą, która najbezpieczniéj prowadzić może do osiągnięcia celów, zamierzonych przez pedagogikę i dydaktykę; dla tego programat wykładu szkolnego nie obejmuje nauki historyi gieografii. Równie bowiem jak przez naukę rachunków i przedmiotów matematycznych nie zamierza szkoła wychowawcza tworzyć uczonych matematyków, a przez naukę historyi uczonych badaczów przeszłości, tak też i przez naukę gieografii na tym stopniu wychowania nie pragnie sposobić badaczów téj nauki, nie myśli tworzyć gieografów, bo to jest zadaniem uniwersytetów i odpowiednich seminaryjów akademickich. Zadanie szkoły wychowawczéj, przyznane gieografii, polega na tém, aby, kształcąc za pomocą „Opisu ziemi“ razem z innemi naukami szkolnymi umysł wychowańca, dopomagała człowiekowi do świadomego oryjentowania się nietylko na powierzchni kuli ziemskiéj, ale i we wszechświecie.

Prof. A. Stauber w powołanym wyżéj dziele swojém dowodzi, że postęp nauki gieografii i spodziewany z niéj pożytek dopiero wtenczas okazać się wszechstronnie zdoła, gdy gieografija, wywalczywszy sobie już dzisiaj stanowisko nauki samodzielnéj wśród innych nauk, zostanie wprowadzoną do planu szkolnego wszystkich zakładów wychowawczych i naukowych jako przedmiot główny, równie z innemi naukami obowiązujący. Dotychczas bowiem spotykamy jeszcze wykład gieografii w szkołach albo w kilku tylko klasach niższych, albo pomiędzy przedmiotami pozaprogramowymi, albo w połączeniu z nauką historyi, jako jéj naukę pomocniczą, wykładaną przez nauczycieli nieprzygotowanych odpowiednio do tego zadania pedagogicznego. Wykład gieografii uznany jest za główny i równie obowiązujący nawet w szkołach elementarnych przez władzę edukacyjną we Francyi (dopiero od roku 1882), w Niemczech, w Austro-Węgrzech, w Belgii, w Stanach zjednoczonych Ameryki, w Hollandyi, w Portugalii, w Rossyi (w szkołach miejskich), w Norwegii i w Szwajcaryi (z wyjątkiem kantonów Unterwalden, gdzie nauka gieografii jest dowolna i Appenzell, gdzie programaty urzędowe zupełnie o niéj milczą). Nie obeszło się atoli i w tych krajach bez pewnych ścieśnień, upokarzających ten przedmiot w organizmie szkół stopni wyższych. W Bawaryi np. poczytują władze edukacyjne gieografiją za jednę z gałęzi tak zwanych realijów; w Hiszpanii i we Włoszech odesłano naukę gieografii do szkół wyższych; w Anglii znają naukę gieografii dopiero wyższe szkoły elementarne 2-go stopnia, chociaż uniwersytet w Oksfordzie ustanowił w roku 1887-ym katedrę gieografii, a Cambridge obiecał to niebawem uczynić. W Danii i Szwecyi uważaną jest nauka gieografii za przedmiot dowolny. Organizacyja szkół średnich w Prusach, równie jak i w Austro-Węgrzech, mówi o gieografii w związku z nauką historyi, przyznaje temu przedmiotowi liczbę godzin dosyć ograniczoną i zajmuje się

nim tylko w pierwszych czterech klasach. Upośledzenie to nie wypada na korzyść postępu téj nauki; ale w obec podnoszących się coraz szerzéj głosów przeciwko przeciążeniu młodzieży naukami w szkołach średnich i wyższych, taką powściągliwość władz edukacyjnych łatwo zrozumieć można. Ogólną wreszcie zasadą, przenikającą programata wykładu gieografii w szkołach, jest pierwszeństwo przyznawane gieografii kraju rodzinnego („Heimathkunde“) przed gieografiją powszechną: organizacyja szkół w Danii i Portugalii wyraźnie zastrzegła, aby naukę rozpoczynać od gieografii kraju ojczystego.

Na stanowisku, utrzymującém związek dydaktyczny między historyją i gieografiją, znajdują się także wywody Akademii Umiejętności w Krakowie („Sprawozdanie Komisyi w sprawie reformy szkół średnich, powołanéj przez Akad. Um. w Krak. przekazanego jéj wniosku p. W. sejm.“ Krak., 1881, str. 136), gdzie między innemi czytamy: „Nauka historyi i gieografii, w dawném tego słowa znaczeniu, jest naturalnym łącznikiem obu stron nauki gimnazyjalnéj: językowo-literackiéj i matematyczno-przyrodniczéj, a zarazem tą (sic), która nabywanie wiadomości wiąże w ustawiczny z życiem społecznym stósunek. Daje ona nabytym wiadomościom wszelkiego rodzaju związek, wyprowadzony z obrazu rozwoju ludzkości w jego zewnętrznych i wewnętrznych objawach“ (str. 24). Po rozwinięciu nieco bliższém téj myśli ze względu na zadanie nauki historyi w szkole; zaznaczywszy, że nauka historyi i gieografii w szkole była udzielaną fałszywie, „Sprawozdanie o gieografii“, mówi: „Podręczniki gieografii grzeszyły zarówno niepoprawnością całości, jak nieproporcyjalnością części, zaniedbaniem rzeczy najbliższych i najpotrzebniejszych...“ „Gieografija przeznaczona dla klasy 1-éj powinna dawać elementarne wiadomości z gieografii matematycznéj i tłómaczyć nomenklaturę fizycznéj, poczém nastąpić powinny niezbędne wiadomości gieografii politycznéj z obszerniejszém uwzględnieniem państwa austryjackiego, kraju rodzinnego i terytoryjum zajętego przez obie narodowości kraj zamieszkujące... Ta podstawa gieograficzna winna być uczniom przy wykładzie historyi stale przypominaną, historyja sama traktowana w ciągłym związku z gieografiją historyczną, poprzedzającą pojedyńcze działy“ (str. 25). Instrukcyja najnowszéj organizacyi nauki szkolnéj w Austro-Węgrzech z d. 26-go maja 1884 r., mówiąc bardzo szczegółowo o wykładzie gieografii, prowadzi niemal za rękę nauczyciela przez całą drogę tego kursu, który się atoli już w klasie 4-téj kończy. (Instructionen für den Unterricht an den Gymnasien in Oesterreich. Wien, 1884, str. 105—143). Za główną podstawę nauki uważa instrukcyja austryjacka mapy gieograficzne, a nie podręcznik. Dla zapobieżenia temu, aby uczniowie w klasach wyższych, zajęci tylu innymi przedmiotami, nie zapomnieli zupełnie tego, czego się z gieografii w klasach niższych nauczyli; żeby wreszcie nie zobojętnieli całkiem dla tak ważnego przedmiotu, radzą instrukcyje austryjackie przy nauce historyi, zwracać uwagę na historyją gieografii nowszéj, każą wskazywać uczniom koleje i drogi, po których ludzkość przychodziła do coraz szerszéj znajomości kuli ziemskiéj. „Jeżeli zaś miałoby się przytrafić, żeby w klasie najwyższéj poświęcono nauce gieografii osobną godzinę wykładu, to powinien wykład ten zawierać głównie przegląd ogólny powierzchni ziemskiéj ze szczególném uwzględnieniem gieografii fizycznéj, któréj początki wyłożono już w klasach niższych (l. c. 142).

W gimnazyjach rosyjskich wykładają gieografiją jako przedmiot osobny w pierwszych 4-ch klasach, po dwie godziny tygodniowo, w następującym porządku: w kl. 1-éj gieografiją matematyczną z pomocą globusu, daléj przegląd imienny państw na całym globie z ich miastami stołecznémi; w kl. 2-éj gieografiją Azyi, Afryki, Ameryki i Australii z uwzględnieniem wiadomości gieografii fizycznéj każdéj z tych części świata (gieografija roślin i zwierząt), oraz gieografii politycznéj, zwracając przy każdym kraju uwagę na gęstość zaludnienia, ustrój polityczny, religija, klimat, tryb życia, handel i przemysł. W kl. 3-éj gieografiją Europy pod względem fizycznym i politycznym. W kl. 4-éj gieografiją Rossyi w najobszerniejszych rozmiarach. W kl. 5-éj i 6-éj nie uczą tego przedmiotu osobno, dopiero w 7-éj i 8-éj powtarza się w 1 lekcyi tygodniowo kurs kl. 3-éj i 4-éj ze stanowiska poglądu ogólniejszego.

Najjaśniéj określają zadanie oraz granice nauki gieografii w szkole, najnowsze przepisy rządu pruskiego z roku 1882, („Lehrplaene für d. höheren Schulen nebst der darauf bezüglichen Cirkularverfügung des kgl. preuss. Minister d. geistl. Unterr. u. Medicin. Angelegenheiten v. 31 Maerz., 1882. Ber., 1882, str. 54), chociaż i tu znachodzimy gieografiją pod jednym tytułem z historyją, z ogólną sumą 28 lekcyj tygodniowych we wszystkich 9 u klasach (w 2-ch najniższych po 3 godziny w III-éj godz. 4, następne klasy mają po dwa kursa; w IV-éj a i b. po 3, w V-éj a i b po 3, w VI-éj a i b po 3). Władza edukacyjna pruska zwraca uwagę nauczycieli na tę okoliczność, że nauka gieografii w wyższym daleko stopniu, aniżeli wykład historyi nastręcza niebezpieczną nader sposobność do przeciążania pamięci uczniów niezmierną ilością cyfr i nazwisk, których ciżba nie dozwala, aby się choć najpotrzebniejsze z pomiędzy nich mogły w umyśle umocnić i utrwalić. Tymczasem nie godzi się o tém zapominać, że niemal każda gałąź naukowa przyczynia się do zbogacenia umysłu uczniów wiadomościami gieograficznemi i podtrzymuje przez to w umyśle uczącéj się młodzieży żywy interes do otaczającego nas świata. Przy tém wszystkiém powinna jednak nauka szkolna utworzyć jeden stały trzon, jeden główny pień wiadomości gieograficznych, naokoło którego mogłyby się gromadzić nowe, z innych dziedzin nauki szkolnéj napływające wiadomości gieograficzne. Rysowanie przez uczniów szkiców gieograficznych, może przyczynić się do silniejszego utrwalenia obrazu gieograficznego w umyśle uczniów, jeżeli sam nauczyciel przez odręczny rysunek na tablicy wskaże nietylko sposób najprostszéj roboty, ale i nauczy utrzymania potrzebnéj miary w gromadzeniu szczegółów. Przy wykładzie podstawowych zasad i faktów z gieografii matematycznéj, żąda program szkoły pruskiéj tylko znajomości tych elementarnych wiadomości, które są koniecznie potrzebne do zrozumienia mapy gieograficznéj i topograficznych stosunków powierzchni kuli ziemskiéj. Rozbiór bliższych szczegółów z tego zakresu wiedzy należy pozostawić nauce fizyki w klasach wyższych, gdy uczniowie z nauki stereometryi poznają dokładnie wszystkie własności koła i kuli." (l. c. str. 24 *d.* i *e*). Z takiego poglądu na „zadanie" gieografii i na „granice obszaru téj umiejętności" wypływa ta dydaktyczna uwaga, że szkoła nie wprowadza do umysłu uczniów ogółu wiadomości gieograficznych za pomocą swych lekcyi gieografii; w znacznym bowiem stopniu pracują także dla niéj i lekcyje innych przedmiotów, mianowicie wykład historyi naturalnéj, fizyki, chemii tudzież historyi politycznéj, tak, że główne zadanie lekcyj gieografii polega na tém, aby nauczyciel tego przedmiotu

zdołał umysł uczniów uposażyć w dostateczny zapas jak najdokładniejszych wiadomości z topografii powierzchni kuli ziemskiéj.

Tu zachodzi pytanie co do rozmiaru i stopnia, w jakim nauczyciel gieografii może się posługiwać wiadomościami z nauk przyrodniczych i historycznych dla pogłębienia i ożywienia nauki samej gieografii. Zależy to w części od rozwinięcia umysłowego ucznia, w części znów od zdobytych już przez niego dokładnych wiadomości topograficznych. Za ogólną zasadę przyjmuje dydaktyka, aby nauczyciel, przedstawiając topograficzny obraz powierzchni ziemi, miał na szczególniejszém baczeniu te miejscowości historyczne, oraz te fakta z dziedziny przyrody, które uczniowi już są znane z nauki historyi i z nauki historyi naturalnéj; zalecając równocześnie, aby wystrzegał się szerszych wycieczek na pole historyi i nauk przyrodzonych, które mają swoje właściwe zadanie; ponieważ gieografija powinna tylko objaśnić podstawę materyjalną, na któréj się każda z tych nauk opiera.

Program nauki szkolnéj nie pozwala na szersze wykłady gieografii ogólnéj, powszechnéj; ale każe nauczycielowi poprzestawać na objaśnieniu potrzebnéj wiadomości elementarnéj z tego działu, przy nastręczającym się szczegółowym wypadku; chociaż na takie ograniczenie wielu pedagogów zgodzić się nie chce, dowodząc potrzeby szerszego wykładu gieografii matematycznéj i fizycznéj w klasach wyższych (Zob. Dr. Carl Boettcher: „Die Methode des geographischen Unterrichts." Berlin, 1886, str. 18 i 19).

Wykład, objaśniający w szkole stosunki klimatyczne danéj miejscowości, powinien się ograniczyć do treściwego przedstawienia tylko tych warunków klimatycznych, których wpływ na florę i faunę, niemniéj i na szczególny tryb życia mieszkańców danego kraju wszyscy uczniowie dostrzedz i zrozumieć mogą.

Gieografija polityczna stanowi bardzo ważny dział nauki gieografii w szkole wychowawczéj: wykład powinien się tu opierać na dokładnéj znajomości wszystkich warunków topograficznych danéj przestrzeni, przy uwzględnieniu najnowszych środków komunikacyjnych (żegluga, drogi żelazne i t. p.).

Co do zakresu wiadomości statystycznych i różnych cyfr, oznaczających wysokość gór, długość rzek, wielkość przestrzeni, ilość mieszkańców, to dydaktyka szkolna zaleca tutaj wielką powściągliwość i ostrożność, a dla ułatwienia radzi tworzyć stałe szeregi danych ilości w pewnéj dziedzinie, które tylko co 5 lat ulegałyby potrzebnemu sprostowaniu i udokładnieniu. Coraz głośniejsze są wreszcie żądania jednostajnéj wszędzie jednostki miarniczéj np. kilometra zam. używanych jeszcze stóp. Jakkolwiek uczenie się na pamięć pewnych danych statystycznych nie przedstawia trwałéj dla przyszłego życia korzyści; to szkoła nie może ich jednak całkiem pominąć, ponieważ są takie dziedziny w nauce gieografii, gdzie cyfry dają dokładniejsze wyobrażenie, niż sama mapa o wielkości krajów i miast, o wysokości gór, długości rzek i t. p. Nauka w szkole powinna starać się o to, aby o ile można zmniejszyć nastręczające się tu trudności, aby ułatwić spamiętanie najważniejszych i najbardziéj charakterystycznych szczegółów. P. Henryk Wernic („Przegląd pedagogiczny" 1885 r. Nr. 9, str. 273) podaje kilka wskazówek praktycznych, wypróbowanych przez dydaktykę, które na tém miejscu w głównéj treści zaznaczyć trzeba, zwłaszcza, że zgadzają się z tém, cośmy wyżéj powiedzieli.

Dla zmniejszenia trudności przy pamiętaniu danych statystycznych należy brać kraj rodzinny, znany nam bliżej, za miarę wielkości innych krajów. Skoro uczeń poznał obszar Królestwa Polskiego w milach kwadratowych, to można pominąć cyfrę mil przy innych krajach, zaznaczając tylko np., że Szwajcaryja jest trzy razy mniejsza, a Prusy przeszło pięć razy większe od Królestwa Polskiego. Najwyższe góry Afryki równają się prawie najwyższym górom Europy, Amerykańskie są półtora raza wyższe, a Azyjatyckie przeszło dwa razy. Wielkość części świata mierzymy wielkością Europy. Na téj samej drodze staramy się dać wyobrażenie uczniom o ludności pojedyńczych krajów i miast wielkich. Np. Hiszpanija liczy 16 milijonów mieszkańców, Austryja przeszło 2 razy tyle co Hiszpanija (34 milijony), Rossyja europejska dwa razy tyle co Afryka (68 milijonów). Prusy trochę mniéj, niż Włochy, a Francyja dwa razy tyle co Włochy. Warszawa liczy około 400,000 mieszkańców, Berlin blisko 3 razy więcéj, Paryż 6 razy więcéj od Warszawy i t. p. Przy nauce gieografii krajów pojedyńczych należy zwracać uwagę jedynie na charakterystyczne fakta,—nie wymagać znajomości drobnostkowego podziału politycznego, ani szczegółowych nazwisk płaskowzgórzy, nizin, gór i rzek trzeciorzędnych, ani też pamięciowego wyliczania całego szeregu produktów, kanałów, wulkanów, przeciętnéj temperatury każdego kraju lub obfitości opadów deszczowych w milimetrach i t. p. Układając szeregi nazwisk krajów, powinniśmy mieć na względzie położenie ich na mapie i wyliczać je porządkiem od wschodu ku zachodowi, lub od zachodu ku wschodowi, od północy ku południowi lub przeciwnie i porządku tego trzymać się już stale przez cały kurs nauki szkolnéj. P. Wernic radzi trzymać się następujących np. szeregów w nauce gieografii Europy: Szereg 1-szy: Szkocyja, Danija, Norwegija, Szwecya i Rossya północna; szereg 2-gi: Irlandyja, Anglija, Hollandyja, Belgija, Francyja i Szwajcaryja; szereg 3-ci: Niemcy, Polska, Austryja i południowa Rossyja; szereg 4-ty: Portugalija, Hiszpanija, Włochy, Francyja i Grecyja. Możnaby się w tém szeregowaniu nie godzić zupełnie z p. Wernicem; ale różnica poglądu nie uszkodziłaby samego sposobu postępowania. Skoro uczeń poznał dokładnie położenie i kierunek koryta rzek głównych, a chcemy mu wrazić w pamięć wyobrażenie o długości ich biegu, to należy zwracać jego uwagę na szereg arytmetyczny i, wziąwszy za miarę np. Wisłę, któréj bieg wynosi 130 mil, powiemy, że Loara posiada tę samą długość,—że Rodan jest o 10 mil dłuższy od Wisły (140 m.); Elba o 6 mil dłuższa od Rodanu (146 mil), Ren o 4 mile dłuższy od Elby (150 mil),—Odra i Tag o 10 mil krótsza od Wisły (120 mil),—Ebro o 15 mil krótszy od Tagu (105 mil),—a Po i Sekwana o 42 mile krótsze od Wisły (88 mil). W gieografii powszechnéj należy także jednę rzekę wziąć za miarę innych. Np. Ren ma 150 mil. Lena i Nil są 4 razy dłuższe od niego (600 mil), a rzeka Mississipi największa rzeka na świecie, jest przeszło 6 razy od niego dłuższa (930 mil.—(l. c. str. 274 i 275). Czytelnik widzi, że poprzestajemy tu na cyfrach okrągłych, a pomijamy różnice drobniejsze.

Nadmienić wreszcie trzeba, że najdoświadczeńsi pedagogowie zgadzają się na to, aby z planu wykładu szkolnego usunąć stanowczo meteorologiją, historyją gieografii i historyją odkryć, a równocześnie domagają się jednomyślnie, aby nie dopuścić do szkoły wychowawczéj rozbioru żadnych hypotez i zagadnień naukowych, do jakich np. należy kwestyja co do wpływu, jaki wywierać mogą warunki

gieograficzne nietylko na stosunki etnograficzne, na charakter narodów, oraz na rozwój dziejów politycznych pojedyńczych krajów; dyskusyja na tém polu wkracza już w zakres dziejów kultury i stanowczo rozstrzygniętą być nie może. Zasłużony profesor gieografii w uniwersytecie lipskim, Frydr. Ratzel, oznaczył nadzwyczaj jasno granice, jakie umysł ludzki spotyka przy badaniu stosunku zależności człowieka od otoczenia warunków przyrodzonych, wśród których na powierzchni ziemi żyje. Człowiek nie może wprawdzie uniknąć wpływu, jaki na niego, a mianowicie na jego stronę cielesną i fizyczną zwykło wywierać przyrodzone otoczenie w danym kraju przez swój klimat, rodzaj pokarmów, tryb życia powszedniego i t. p. co i na rozwój umysłowy bez wpływu pozostać nie może; szukać atoli w tych warunkach stałéj, prawidłowéj zależności, którąby wskazać i udeterminować się dało, nie pozwala nauka, bo wpływy te zależą od różnicy energii woli danego ludu Rzeka np., która dla gnuśnego ludu stanowi granicę jego osiedlenia, będzie dla plemienia z energiczniejszą wolą właśnie traktem szerszego i swobodniejszego rozmieszczenia. Przed Hannibalem uchodziły Pyreneje i Alpy za ochronne warownie dla ludów poza niemi mieszkających. Późniejsze wypadki historyczne nauczyły nas, że to było złudzenie, bo równie stoki południowe, jak i północne nie powstrzymały energii zdobywców, ani najezdników z północy ku południowi, ani z południa na północ (Rzymianie w Gallii). Ratzel powołuje prócz tego jeszcze przykład dwóch potężnych poruszeń narodów, dla poparcia opinii swojéj, mianowicie: wędrówki plemienia doryckiego w starożytnéj Grecyi i wędrówkę Hunnów, rozpoczynających owe potężne gminoruchy narodów europejskich. Doryjczycy, mając ułatwioną drogę z Grecyi środkowéj do Peloponezu dostępną drogą przez międzymorze, woleli się przeprawić przez zatokę koryncką. Hunnowie, zatrzymawszy się z całym swoim taborem, z kobietami i dziećmi na lewym brzegu środkowego Donu, przez kilka lat spoglądali pożądliwém okiem na brzeg prawy, który, po spożytkowaniu owoców krain pierwszego koczowiska, obiecywał łatwiejsze wyżywienie. Cóż mogłoby być naturalniejszego w tém położeniu, jak oglądać się za dogodném miejscem przeprawy w bród przez rzekę? Tymczasem zaniechali tego, a jak opiewa ich legenda, poszli za śladem białego jelenia, który im wskazał drogę przez ramię morza azowskiego, chociaż szerokość tych wód dziś blisko pół mili wynosząca, musiała w r. 375 naszéj ery być znacznie większą. Nie ma zatém w tych razach żadnego prawa konieczności, ale szerokie pole dla woli, a nawet dla swawoli człowieka. I ta to właśnie okoliczność utrudnia w wysokim stopniu udeterminowanie wpływu warunków zewnętrznych na postanowienia człowieka, bo jeden z tych dwóch czynników, o które tu właśnie chodzi (człowiek), nie pozwala się ściśle obliczyć; czynnikiem tym jest wola ludzka, wola człowieka, który i w tym razie spełnia swoje powołanie, aby nie wyrzekał się prawa władania, o ile tylko potrafi,ślepemi siłami przyrodzenia.“ (F. Ratzel: „Anthropo-geographie.“ Lipsk, 1882), str. 40 i n. u Böttchera l. c. str. 31—34).

Określiwszy w powyższym wywodzie zadanie dydaktyczne wykładu gieografii w szkole, oznaczywszy wyraźnie gałęzie, które, jako środki wychowawcze wśród znacznie obfitszego materyjału naukowego, szkoła z téj umiejętności wybrać i do programatów swoich wprowadzić powinna; przechodzimy do drugiéj części tych wskazówek informacyjnych, które uważamy za główne zadanie artykułu niniejszego, jako mającego na uwadze wyłącznie potrzeby szkoły wychowawczéj. Ponieważ

materyjał do takiéj pracy rozrzucony jest po ustawach organizacyi wychowania publicznego różnych krajów (mamy pod ręką przepisy francuskie, austryjackie, węgierskie, pruskie i rossyjskie), po sprawozdaniach rozlicznych „zjazdów pedagogicznych," prowincyjonalnych „konferencyj dyrektorów" szkół pruskich; przeto nie możemy dla braku miejsca wskazywać przy każdym szczególe źródła informacyi naszéj, zaznaczając równocześnie, że co do ogółu zadania naszego opieramy się głównie na powoływanym już referacie dr Karola Boettchera, dyrektora gimnazyjum realnego w Królewcu, oraz na najnowszém dziele Antoniego Stanbera, prof. gimn. realnego w Augsburgu, nagrodzoném na międzynarodowym konkursie przez króla belgijskiego Leopolda II-go.

Wskazany wyżéj materyjał gieograficzny w szkole wychowawczéj rozkłada się na pojedyńcze działy, które w następujących po sobie kursach, czyli klasach, oznaczają zarazem ustopniowanie pedagogiczno-dydaktyczne całego przedmiotu.

Przedmiotem, rozpoczynającym naukę gieografii w szkole, jest gieografija kraju rodzinnego, ojczystego, którą w wielu krajach zajmują się już szkoły elementarne równie wiejskie, jak i miejskie, szkoły żeńskie, rzemieślnicze, techniczne, niedzielne, wieczorne i t. p. Główny ciężar i podstawowa, że tak powiem, nauka gieografii, spada jednak na niższe klasy szkół średnich (gimnazyjalnych i realnych), bo programata dwóch klas najwyższych nie wykazują często osobnych lekcyj gieografii; ale uwzględniają ją tylko przy wykładzie historyi, żądając, aby nauczyciel historyi w ogólniejszym wykładzie starał się upewnić i umocnić uczniów w tych wiadomościach gieograficznych, które sobie w klasach niższych przyswoili; aby przytém starał się o pogłębianie wiadomości, ożywiając w młodzieży interes, który przedmiot ten powinien w nas budzić przez całe późniejsze życie bez różnicy zawodu i powołania. Prof. Stanber krytykuje bardzo obszernie ten pogląd, jako szkodliwy dla postępu nauki gieografii; sądzimy jednak, że skoro szkoła ma swoje jasne cele dydaktyczne, to przy nawale tylu innych przedmiotów naukowych, rozszerzanych częstokroć bez miary dla postronnych celów politycznych i narodowościowych, nie można od niéj żądać jeszcze usług dla popularyzowania jednéj gałęzi wiedzy ludzkiéj, choćby tak centralnéj wśród reszty nauk, za jaką nowsi gieografowie gieografiją uznają.

Naukę gieografii w klasie I-éj rozpoczyna się od obznajmienia dokładnego uczniów z globusem, jako środkiem metodologicznym, przy wykładzie elementarnéj gieografii matematycznéj, ponieważ dzieci, widząc na globusie nietylko rozdział wód i stałego lądu, ale i bieguny, południki, równoleżniki, równik i t. p. linije, uczą się z łatwością oryjentować we wszechświecie, zwłaszcza jeżeli w szkole początkowéj przy nauce gieografii kraju rodzinnego poznały sposobem unaocznionym zasadnicze pojęcia gieograficzne.

W dalszym ciągu nadmienić tu trzeba, że następne kursa téj nauki, obfitujące w tyle wiadomości faktycznych, które nietylko zrozumieć na lekcyi, ale pamiętać na przyszłość potrzeba, nie powinny być zbyt obszerne, ale postępować nader wolnym krokiem od rzeczy łatwiejszych do trudniejszych, starając się o możliwie gruntowny wykład, ponieważ każda klasa poprzednia przygotowuje materyjał dla następnéj; powinna go zatém podać wszechstronnie i dokładnie obrobiony. O względném pojęciu co do rzeczy łatwiejszych i trudniejszych będziemy jeszcze niżéj mówić musieli przy rozbiorze kwestyi metodologicznych. Unikać

zbyt obszernych kursów w klasach pojedyńczych nakazuje i ta okoliczność, że nauczyciel nie powinien zaniedbywać jak najczęstszego powtarzania nietylko tego, co było na lekcyjach dawniejszych, ale i tego, czego się uczono w klasach poprzednich, dopóki się nie przekona, że uczniowie rozumieją dokładnie i pamiętają dobrze wszystkie szczegóły faktyczne w ich przyczynowym związku. Rozkład wreszcie treści samego wykładu gieografii powinien się, ile możności, stosować do treści wykładu historyi, to znaczy, że równolegle z wykładem historyi wschodu wykłada się gieografiją Azyi i Afryki, równolegle z historyją grecką i rzymską, oraz reszty krajów europejskich, gieografiją Europy południowéj, zachodniéj, środkowéj północnéj, wschodniéj i t. d.

Co do metody samego wykładu zwracamy uwagę tylko na przewodnie myśli i zasady, ponieważ przedmiot ten zajmuje jeszcze tak obszerne rozmiary na polu dyskusyi naukowéj i szkolnéj, że i specyjalista z trudnością tylko zoryjentować się tu może. Jest to zwykłe zjawisko przy każdéj świeżéj nauce, a gieografija w dzisiejszém rozumieniu téj umiejętności samodzielnéj należy do najmłodszych. Nauka gieografii w szkole wychowawczéj wszystkich stopni, a mianowicie w szkole elementarnéj opiera się na metodzie unaoczniającéj, która polega na tém, że przedmiot, z którym uczniów obznajmić chcemy, stawiamy im, o ile to podobna, przed oczy, postępując od rzeczy bliższych do dalszych, od znanych do tych, które poznać zamierzamy, od łatwiejszych do trudniejszych, ponieważ przy rozpoczęciu nauki tylko na téj drodze można uczniom dać jaśniejsze wyobrażenie o czemś podobném do tego, co już znają, a czego dojrzeć nie mogą. Za pomocą przykładów może nawet umysł dziecięcy tworzyć sobie wyobrażenia i pojęcia ogólniejsze: rozpoczynać tu zatém trzeba od faktów, nie od słów; od okazania przedmiotu, a nie od teoryi i ogólniejszego opisu.

W literaturze polskiéj, idąc bezmyślnie za literą wyrazu niemieckiego „Anschauung“ i „Anschauungs-Methode“, rozpowszechniono dla określenia tego pojęcia nazwę „metody poglądowéj.“ Nazwa „metoda poglądowa“ nie wyraża atoli dokładnie istoty rzeczy, o którą chodzi i obraża prócz tego logikę języka naszego. Język polski nazywa „poglądem“ wiadomość ogólniejszą o danym przedmiocie, wiadomość, obejmującą, za pierwszym rzutem oka na dany przedmiot, zewnętrzne jego formy i własności tak, że nie pozwala stosować tego wyrazu tam, gdzie przedewszystkiém chodzi o szczegóły widzialne, o dokładne, że tak powiem, rozgatunkowanie rzeczy zich przyrodzonemi własnościami. Wyraz niemiecki „Anschauung“ zawiera w sobie pojęcie wskazujące, że nietylko okiem zmysłowém widzimy inny przedmiot; ale że równocześnie obejmujemy umysłem naszym ogół wszystkich tych wyobrażeń, które się z danym przedmiotem łączą. „Anschauungs-Methode“ uważana w tém rozumieniu, nie obraża zasad pedagogii, bo, stawiając wychowańca w świecie zewnętrznym, pragnie ćwiczyć harmonijnie wszystkie jego władze zmysłowe i umysłowe, nie gwałci zasad higijeny, która nie pozwala na zbytnie natężenie jednego zmysłu, (wobec wszechwładztwa metody „poglądowéj“ wzroku) gdyż przez taki sposób nauczania zamąca się równowagę w całym ustroju systemu nerwowego. Na generacyi dzisiejszéj, rozdenerwowanéj, pozbawionéj potrzebnéj równowagi między uczuciem a rozumem, między sercem a głową—widzimy fatalne skutki tego jednostronnego kierunku fałszywéj doktryny wychowawczéj. „Oko ludzkie nie jest w stanie objąć złożonych ruchów ziemi i innych odle-

glych światów i tu właśnie niedokładność wzroku ujawnia się najwięcej. Dopiero rozumowanie, oparte na spostrzeżeniach, jest w możności przedstawić układ świata prawdziwy i oddzielić złudzenie od rzeczywistości.“ (Jędrzejewicz: Kosmografija, 1886. Przedmowa).

Dla tych powodów naczelne władze szkolne w Bawaryi i w Prusach, widząc szkodliwe skutki, jakie z tego bałwochwalstwa dla wszechwładzy t. zw. unaoczniającej metody Pestalozzego w granicach dydaktyki szkolnéj już się ujawniły, zarzuciły ją zupełnie w najnowszych przepisach szkolnych. Nie przeczymy, że metoda ta, lekceważąca wszystkie inne sposoby pobudzania i ćwiczenia władz umysłowych w myśleniu logicznem, musi ostatecznie w zarozumiałości swojej co do przywileju nieomylności, prowadzić na bezdroża, musi pobudzić zbytnią arogancyją, jednostronność sądu i pohopność wyrokowania; ale mimo to, nie wahamy się twierdzić, że i ten sposób budzenia sił i energii poznania umysłu wychowańca, byle roztropnie stosowany, nie pozostanie bez korzyści dla rozwoju umysłowego uczącej się młodzieży, mianowicie przy nauce t. zw. realijów, czyli przy nauce „o rzeczach.“ W obec drzemiącego jeszcze ducha w umyśle dziecięcym nie możnaby osiągnąć żadnéj korzyści za pomocą definicyj teoretycznych lub mechanicznie wyuczonych wyrazów i terminów naukowych. Bezużytecznie marnowalibyśmy drogi czas szkolny na opis, choćby w najgrubszych rysach którejkolwiek z pięciu części świata, nie objaśniwszy poprzednio ucznia na jakimkolwiekbądź widocznym przykładzie z najbliższego otoczenia, czy to na położeniu szkoły, domu, czy też najbliższéj okolicy, co to jest wschód, zachód, południe, północ, góra, dolina, rzeka i t. p.

Zgodzono się też dzisiaj powszechnie na to, aby naukę gieografii rozpoczynać od faktów i pojęć najłatwiejszych i postępować wolno, szczebel po szczeblu, do coraz trudniejszych. Nie możemy jednak stanowczo oznaczyć tych pojęć i tych faktów, któreby dla wszystkich były bezwzględnie najłatwiejsze. Szukano ich w najbliższém otoczeniu, tak, że większość pedagogów każe rozpoczynać naukę gieografii od rozpatrywania postaci i zjawisk, dostrzeganych bezpośrednio, a podobnych do tych, o jakich w gieografii mowa będzie i dlatego rozpoczynamy naukę gieografii od zakątka ziemi ojczystéj, w którym dzieci, uczęszczające do szkoły, urodziły się i w którym młodość swą przepędzają. Po dokładném rozpatrzeniu się w najbliższéj miejscowości, po objaśnieniu jéj położenia względem 4-ch stron świata, po wymierzeniu i opisaniu izby szkolnéj, terytoryjum szkolnego i t. p. rozszerzamy coraz bardziéj umysłowy widnokrąg ucznia, biorąc pod rozwagę nie już zakątek rodzinny, lecz najbliższe jego sąsiedztwo, gminę, wreszcie powiat cały, sąsiednie powiaty, nakoniec kraj rodzinny. Tu nastręcza się atoli uwaga, że mniejsza lub większa wartość pedagogiczna nauki gieografii kraju rodzinnego, która w szkole niemieckiej zajęła pod nazwą „Heimathskunde“ nader wpływowe stanowisko, zależy od warunków i stosunków gieograficznych danéj okolicy: kraj bowiem przedstawiający np. obszerne równiny nie dostarcza tyle materyjału naukowego, co kraj górzysty. Sądzimy tedy, że dydaktyka przecenia nieco znaczenie pedagogiczne gieografii najbliższego otoczenia, bo trudnoby np. ocenić pożytek, jaki przynosi uczniom, pod względem doskonalenia się pojęć gieograficznych, rozmierzanie izby szkolnéj, lub całego terytoryjum zabudowań szkolnych. Dzieci uczą się tylko przy tém odróżniać 4-ry strony świata. Wyszedłszy na obszerniejsze pole

gminy, powiatu, kraju całego, zdobywamy nieco więcéj pojęć i wiadomości gieograficznych, ale często wyłącznie znaczenia lokalnego. Nauczyciel powinien się tu wystrzegać zbyt subtelnych objaśnień, definicyj i pojęć ogólnych. Należy pamiętać o tém, aby spostrzeżenia wychowańców, gromadzone z najbliższego otoczenia były, o ile możności, dokładne, aby spoglądając na rzekę lub rzeczkę, umieli oznaczyć kierunek, w którym płynie, brzeg jéj prawy i lewy, aby odróżniali pagórek od wzgórza, dostrzegali różnicy jego gwałtowniejszéj, większéj lub też mniejszéj, łagodniejszéj pochyłości czyli stoczystości ku równinie i nizinie i t. p. Henryk Wernic wyłożył dosyć szczegółowo zasady dydaktyczne gieografii kraju rodzinnego („Przegląd pedagogiczny“ z r. 1885 Nr. 8, 9 i 10: „Metoda uczenia gieografii“), a August Jeske okazał praktycznie cały sposób postępowania w szkole i nauce początkowéj. („Gieografija metodyczna.“ Kurs elementarny, z 20 drzew., wyd. 4-te, uzupełnione, 1886).

Gieografija kraju rodzinnego jest poniekąd tylko wstępem do nauki gieografii we właściwém tego słowa znaczeniu, ale powinna ona już przynieść szersze korzyści. Już na tym stopniu nauki mamy do czynienia z dwojakiego rodzaju elementami wszechświata: jedne odnoszą się wyłącznie do powierzchni ziemi, drugie do jéj stosunku względem słońca, księżyca i t. p. Do pierwszych należy: układ zewnętrznych kształtów skorupy ziemskiéj, bogactwo i rozgałęzienie wód, oraz rozmieszczenie flory i fauny; do drugich zaś klimat, wpływ pór roku, deszcze, grady, wiatry, burze, długość dnia i t. p. Należy o tém mówić w gieografii kraju rodzinnego; ale nie można wyczerpywać pierwszych bez rozważania drugich, ponieważ trzeba zwracać uwagę na zależność jednych od drugich. Oprócz tego nie należy zapominać ani o tém, co w opisywanym zakątku zbudowała ręka ludzka, ani o człowieku samym. Od rozważania stosunków życia familijnego należy przejść do opisu stosunków wiejskich, gminnych, kościelnych, a wreszcie całego narodu. Wypada objaśnić znaczenie rozmaitych zajęć ludzkich w danéj okolicy, produkta natury i przemysłu, oraz rozpatrzeć się w stosunkach rozmaitych klas społeczeństwa. Przedmiot ten należy już teraz tak objaśnić i w umysłach uczniów utrwalić, by na wyższych kursach można poprzestać na jego rozszerzeniu i pogłębieniu. Wycieczki i podróże po kraju, szczegółowe mapy, obok dokładnych opisów kraju ojczystego w odpowiednich dziełach, stanowią przy nauce gieografii kraju ojczystego pożądane pomoce naukowe nie tyle dla uczniów, ile raczéj dla nauczycieli i dla szerszéj publiczności, którą losy kraju ojczystego przedewszystkiém obchodzić winny. Wydany przez p. A. Ślósarskiego „Atlas przyrodniczo-gieograficzny.“ (Zob. „Atlas przyrodniczo gieograficzny do użytku szkolnego i domowego,“ ułożony przez dr. Oskara Schneidera, w zastosowaniu do użytku krajowego, wydany pod kierunkiem A. Ślósarskiego. Warsz., 1886, nakładem Arcta) dostarcza uczniom i nauczycielowi pewnéj pomocy. Dawniejsze książki Wincentego-Hipolita Gawareckiego (Wiadomości histor. o Pułtusku (1826), Płocku (1828—1830), Łowiczu (1844) uwzględniają w bardzo podrzędnéj mierze kwestyje gieograficzne, ale zajmują się przeważnie historyją; a ich dane statystyczne nie mają już dziś rzeczywistéj wartości; nie większą wartość gieograficzną ma także „Starożytna Polska“ Tym. Lipińskiego i Mich. Balińskiego, nawet w ostatniém wydaniu M. Orgelbranda, oraz prace Aleks. Przezdzieckiego (Podole, Wołyń i Ukraina), Adama Jucewicza („Wspomnienia Żmudzi, 1842), Eust. Tyszkiewicza („Opisanie powiatu Bo-

rysowskiego.“ Wilno, 1847), Ludw. Platera („Opisanie historyczno-statystyczne w. ks. Poznańskiego“ 1846), Hipolita Stupnickiego („Galicyja pod względem topograficzno-geograficznym“ 1849), Józefa Wiślickiego („Opis Królestwa Polskiego.“ 1850), Edwarda Rulikowskiego („Opis powiatu Wasylkowskiego,“ 1853) i i. Wychodzący przed 30-tu laty w Wielkopolsce „Przyjaciel ludu“ zamieszczał opisy niektórych okolic kraju; ale były to prace nie odpowiadające potrzebom nauki. „Biblijoteka warszawska“ wychodząca od r. 1841 mieści w rocznikach swoich niemało opisów różnych miejscowości kraju przez ludzi kompetentnych opracowanych, których wyliczanie za dużo miejscaby nam tu zabrało. Równie i Atheneum Kraszewskiego, wydawane w Wilnie, ogłaszało opisy okolic kraju. Wychodzące od lat 12-tu w Warszawie „Atheneum“ drukowało także studyja, odnoszące się do téj gałęzi wiedzy, między innymi prof. Ant. Rehmana: „Kotlina Prypeci i Błota pińskie pod względem przyrodniczym“ (Czerw. 1886) „Wędrowiec“ (wychodzi w Warsz. od r. 1863) poświęcał z początku karty swoje opisom podróży po krajach cudzoziemskich, w ostatnich wreszcie latach zaniedbał i ten dział na korzyść traktatów z dziedziny kwestyj społecznych. Oby powstała świeżo „Wisła“ zechciała ożywczym strumieniem skropić ten opuszczony grunt niwy ojczystéj. „Słownik geograficzny,“ wydawany z chwalebną usilnością przez p. Wł. Walewskiego jest nieco przeciążony materyjałem historycznym i statystycznym ze szkodą wiadomości ściśle geograficznych. Art. Nałkowskiego p. n. Polska, pełen dziwacznych opinii i poglądów nie należących do geografii, mija się zupełnie z zadaniem pracy geograficznéj w „Słowniku geograficznym.“ Szacowny materyjał gromadzi Kom. antropolog. Ak. um. w Krakowie, oraz „Pam. fizyjograficzny“ (Warsz. t. VI, od r. 1882—1886). Na podstawie tego obfitego materyjału niezaprzeczonéj wartości naukowéj, mógłby już pisarz, przygotowany naukowo, opracować dzieło, przedstawiające dokładniejszy obraz kraju ojczystego, aniżeli są opisy dawniejsze, w których nawet położenia geograficznego napróżno szukasz. Lucyjan Tatomir ogłosił r. 1876-go 2-gie wydanie swego „Podręcznika geografii Galicyi,“ str. XVI, 174; t. I-y jego „Skarbniczki dziejów i rzeczy polskich,“ zawiera w I-éj części t. I „Geografiją fizyczną Polski.“ Lwów, 1863 str. 299). Prace „Towarzystwa tatrzańkiego“ przyczyniają także nieco poważniejszego materyjału do geografii krajowéj. Nakładem księgarni T. Paprockiego wyszła przed dwoma laty książka p. t.: „Rys geografii Królestwa Polskiego,“ skreślił K. Krynicki, z dodaniem mapy litograficznéj, kolorowanéj Królestwa Polskiego, Warsz., 1887, XIII, 202. Praca p. Krynickiego, jest atoli bez wszelkiéj wartości pedagogicznéj, brak jéj bowiem jasnego, porządnego rozkładu przedmiotu, a urywkowe wiadomostki z etnografii, tudzież wiadomości o przemyśle i handlu, o oświacie, o środkach komunikacyi, o florze i faunie Królestwa są niepewne i żadną nicią wywodu rozumowanego nie powiązane. Dokładny obraz układu zewnętrznych kształtów powierzchni kraju pod względem poziomym i pionowym, hydro—i oro-graficznym, wypracowany na podstawie najnowszych zdobyczy nauki geografii, obraz uwzględniający równocześnie warunki matematyczne i fizyczne (klimat), jak niemniéj i stosunki etnograficzne i etnologiczne u nas, byłby dziełem nadzwyczaj pożądanem nietylko dla edukacyi młodszych pokoleń, ale i dla szerszych kół społeczeństwa naszego.

Systematyczny wykład geografii, po dokładném poznaniu kraju ojczystego, wchodzi jako osobna nauka do programatu szkolnego czterech klas niższych. Nau-

kę rozpoczynamy od obznajmienia uczniów z globusem, ponieważ według opinii większości pedagogów uczeń, wstępujący do gimnazyjum lub do szkoły realnéj, jest już umysłowo do tego stopnia rozwinięty, że pojmie i zrozumie najłatwiéj te fakta gieograficzne, które mu na globusie wskażemy. Globus stanowi bowiem najodpowiedniejszy środek, za pomocą którego można uczniom najłatwiéj dać pewne wyobrażenie o kulistym kształcie ziemi, niemniéj i o rozdziale masy wodnéj od masy lądu stałego. Jest to najlepszy środek, unaoczniający aktualne stosunki gieograficzne; odpowiada zatém metodzie, któréj się pedagogika przy nauce gieografii na wszystkich kursach trzymać każe. Każdy uczeń gimnazyjum i szkoły realnéj przynosi do klasy 1-éj gotowe pojęcie kuli; widząc zaś na globusie rozdział wód i stałego lądu, obejmuje od razu całość przedmiotu, nie gubi się w masie drobnych szczegółów, które zwolna dopiero z postępem nauki poznać będzie miał sposobność, gdy mu karta gieograficzna z pomocą przyjdzie. Globus posłuży też uczniowi za lepszy dowód o kulistym kształcie ziemi, aniżeli używane zwykle w tym celu teoretyczne wywody, które każą robić logiczne wnioski z faktów nie wszystkim znanych. Iluż to bowiem uczniów w tym wieku miało sposobność widzieć okręt płynący do brzegu morskiego, aby mogło obserwować, że najprzód ukazuje się patrzącym szczyt masztu, potem niższe jego części, a w końcu dopiero okręt? Podobną wartość mają także i inne z pomiędzy powtarzanych powszechnie elementarnych dowodów o kulistości planety naszéj. Mając tedy przed oczyma globus, należy szczegółowo obznajmić uczniów z gieografiją pojedyńczych części stałego lądu, podzielonego na 5 części, oraz z gieografiją oceanów i mórz, z ich rozgraniczeniem, poczém przystępujemy dopiero do objaśnienia linij matematycznych na globusie (południki, równoleżniki, równik, biegumy, oś ziemi i t. p.), których znajomość potrzebna jest dla oryjentowania się na powierzchni kuli ziemskiéj. Za pomocą tych danych konkretnych tworzą sobie uczniowie z łatwością wyobrażenia i jasne pojęcia abstrakcyjne, których aktualnie unaocznić niepodobna; lecz tylko sposobem syntetycznym wskazać je możemy. Metoda też syntetyczna ma obok metody unaoczniającéj przeważne w nauce gieografii znaczenie. Obznajmiwszy uczniów za pomocą globusu z tymi faktami powierzchni kuli ziemskiéj, które uczeń na tym stopniu rozwoju umysłowego z łatwością zrozumieć może, staramy się za pomocą innego przyrządu, znanego w astronomii pod nazwą „tellurium“ unaocznić wychowańcom stanowisko i ruch ziemi we wszechświecie. Przystępujemy tedy do nauki o biegu ziemi około słońca i zjawisk, wynikających z tegoż biegu, jakimi są: pory roku, następstwo dni i nocy i t. p. Skoro uczniowie wszystkie te fakta dokładnie zrozumieją, możemy następnie przystąpić do korzystania z map gieograficznych. Dla téj początkowéj nauki zaleca Böttcher rzutową mapę (projekcyja) Mercatora, ponieważ ona najdokładniéj przedstawia położenie pojedyńczych części ziemi w ich wzajemnym stosunku z uwzględnieniem długości i szerokości gieograficznéj. Za pomocą téj karty przechodzimy ponownie z uczniami rozdział stałego lądu i wód więcéj szczegółowo, przyczém występuje już coraz bardziéj na pierwszy plan Europa, jako ta część świata, którą zamieszkujemy. Skoro zaś uczniowie zdobyli już sobie jasne wyobrażenie półkuli na płaszczyźnie za pomocą planiglobu, możemy nareszcie korzystać ze zwyczajnego atlasu szkolnego, na którego kartach powinni uczniowie odszukać wszystkie te szczegóły, o których dotychczas w wykładzie była mowa.

Nim wskażemy dalszą drogę, którą dochodzimy do wykładu gieografii pojedyńczych części świata, musimy jeszcze nadmienić, że niema ogólnéj zgody co do tego, od któréj z nich należy rozpoczynać naukę gieografii. Jedni pedagogowie każą rozpoczynać ją od gieografii Europy i kraju ojczystego, drudzy od krajów pozaeuropejskich, mianowicie od Australii albo Afryki, jako przedstawiających kształty powierzchni proste, pojedyńcze, najmniéj skomplikowane.

Pogląd ten sprzeciwia się atoli głównemu zadaniu szkoły wychowawczéj, która powinna się starać o to, aby za pomocą odpowiedniego materyjału obudzić w uczniach wcześnie jak największy interes dla wykładanego przedmiotu który młodzież, jako najbliżéj ją obchodzący, najprędzéj też pokochać może, zwłaszcza, że i wśród najbliższego otoczenia częściéj słyszy o Warszawie, Krakowie, Poznaniu, Wilnie, Petersburgu, Paryżu, Wiedniu i Kijowie, o Wiśle, Dnieprze, Wołdze, Niemnie, Bugu, Warcie, Odrze, Elbie, Renie i Dnieprze, o Morzu baltyckiem, o Tatrach, Górach Olbrzymich i t. p., aniżeli o Adelaidzie, Singapurze, Rio, Szangai, Morzu indyjskim, rz. Kongo, Górach Księżycowych i t. p. Charakterystyczne wreszcie kontury zewnętrzne, w jakie obfituje Europa, wpływają silniéj i korzystniéj na umysł młodzieńczy, aniżeli kolosalne masy jednakich przestrzeni. Oprócz tego nie powinien nauczyciel gieografii ani na chwilę zapominać o mądréj przestrodze starożytnego mędrca: „Onerat discentem turba, non instruit“ (Seneca. De tranquillitate animi, cap. IX), powinien się zatém wystrzegać roztaczania zbytnich szczegółów, powinien poprzestawać na zjawiskach typowych, charakterystycznych, które więcéj uczą, aniżeli ogromne jednolite kolosy, gdyż pobudzają silniéj do gruntowniejszego myślenia. Sądzimy tedy, że nietylko wzgląd pedagogiczny i etyczny, ale i naukowy każe rozpoczynać naukę o częściach świata od gieografii Europy, a nie od Australii.

Co zaś do kwestyi, czy wykład należy rozpoczynać od geografii politycznéj, czy też od fizycznéj, to nastręczają się tu uwagi następujące. Jakkolwiek nie głosowalibyśmy nigdy za zbyt niewolniczą zależnością wykładu od przyjętéj ogólnéj zasady, jeżeli tylko nauka znajduje się w ręku doskonałego nauczyciela, który sam wybrać potrafi najłatwiejszą dla swoich uczniów drogę postępowania; sądzimy jednak, że skoro uznajemy gieografiją za naukę przyrodniczą, skoro warunki fizyczne wpływają często na cały ustrój stosunków politycznych, to też gieografija fizyczna poprzedzać winna gieografiją polityczną. Nadmieniamy przy tém, że gieografija polityczna przedstawiałaby przy dobrze rozłożonym materyjale przedmiot nauki znacznie łatwiejszy, aniżeli gieografija fizyczna. Rozpoczynając gieografiją Europy od gieografii politycznéj, należałoby podać najprzód uczniom ogólny przegląd państw europejskich, zwracając uwagę na wzajemne ich względem siebie położenie, z pominięciem atoli pomniejszych szczegółowych przestrzeni politycznych, a więc należałoby tylko np. mówić w ogólności o Niemczech, bez zwracania uwagi na osobne państwa niemieckie, o Austro-Węgrzech w ogóle bez wyróżniania wszystkich drobniejszych jednostek politycznych i t. p. Poznawszy w ten sposób ogólne położenie państw europejskich, postępowałby wykład gieografii Europy do opisu jéj granic naturalnych, nie pomijając ani mórz i oceanów, ani wysp rozrzuconych po morzach. W dalszym ciągu następowałby opis gór i rzek ważniejszych, poczém należałoby jeszcze raz powtórzyć wiadomości poprzednio zebrane, mianowicie przegląd wszystkich państw razem z główniejszémi miastami, rzekami, górami i t. p. Już teraz należałoby zwracać szczególniejszą uwagę na

te kraje, które dla danéj szkoły większy mają interes pod względem stosunków narodowych, politycznych i prowincyjonalnych danéj miejscowości.

Nie tajno nam, że nawet wśród tych granic znajduje się jeszcze bardzo wiele kwestyj, w których żarliwe spory i poważne nader dyskusyje zatrudniają zjazdy gieografów, oraz czasopisma gieograficzne; ale roztaczać tu wszystkich niepodobna, zwłaszcza, że zamiarem naszym jest zwrócić tylko uwagę na najważniejsze poglądy dla informacyi nauczycieli, którzy się tym przedmiotem zajmują, gdyż na wyczerpujący rozbiór tych kwestyj nie pozwalają ramy artykułu „Encyklopedyi wychowawczéj.“

Nie lekceważąc względów, dla których możnaby naukę gieografii nietylko krajów pojedyńczych, ale i całych części świata rozpoczynać w szkole wychowawczéj od gieografii politycznéj, mniemamy jednak, że daleko więcéj powodów przemawia za rozpoczynaniem wykładu tego przedmiotu od gieografii fizycznéj.

Ponieważ gieografija jest nauką przyrodniczą, korzystającą tylko w pewnych szczupłych granicach z materyjału historycznego, przeto i metoda jéj wykładu w szkole powinna stosować się do prawideł, według których badamy nauki przyrodnicze. Metoda zaś nauk przyrodniczych polega na tém, że gromadzi z pewnéj dziedziny jak największy szereg faktów i stara się przedstawić je w ich przyczynowym związku, wykazując nietylko faktyczny, ale i logiczny związek między przyczyną a skutkiem. Dla rozbioru tego związku między zjawiskami gieografii fizycznéj a politycznéj niéma wprawdzie w szkole wychowawczéj pola dostatecznie przygotowanego, jakeśmy to już wyżéj zaznaczyli, i dlatego wykluczyliśmy z programatu szkolnego wszelkie hipotezy, wkraczające w granicę ogólniejszéj dyskusyi naukowéj; ale obok tego znajdujemy na polu gieografii dosyć poważny szereg faktów aktualnych, których przyczynowy związek, bez głębokich roztrząsań naukowych unaocznić można i unaocznić należy, bo nietylko istota ich, ale i stosunek wzajemny rozrywać ich nie pozwala. W szkole wychowawczéj należy już dawać szerszy pogląd młodzieży na występujące obok siebie fakta, zwracając uwagę nietylko na ich podobieństwo, ale i na różnice, gdyż jedynie na podstawie takiego porównywania powstają w umyśle uczącéj się młodzieży gruntowniejsze pojęcia o każdym szczególe, rodzą się szersze poglądy na wszystkie zjawiska świata fizycznego i duchowego, które na powierzchni ziemi w konkretnych kształtach i formach widzimy. Dla tym pewniejszego osiągnięcia tego celu i silniejszego ugruntowania świadomości naszéj na tak szerokiém polu, każe pedagogija trzymać się przy wykładzie gieografii fizycznéj, stałego, raz na zawsze przyjętego porządku, każe postępować regularnie od rozbioru jednych momentów do drugich, ponieważ w ten sposób powstaje jasny i dokładny obraz miejscowości lub przestrzeni nietylko saméj w sobie, ale i jéj stosunku do pojedyńczych części świata. Chcąc tedy wrazić w umysły uczącéj się młodzieży dokładną znajomość obrazu gieograficznego pewnéj przestrzeni lub nawet całych części świata, powinniśmy badać: 1) Położenie, albo układ „poziomy“ danéj przestrzeni w jéj wizerunku zewnętrznym, z uwzględnieniem jéj położenia, oraz stanowiska, jakie ona we wszechświecie zajmuje; szerokość bowiem gieograficzna, w któréj jest położona, rozmiary jéj długości i szerokości poziomej, nie mniéj położenie we wszechświecie, to wszystko tworzy grunt podstawowy, na którym wyrastają wszelkie inne zjawiska fizyczno-gieograficzne i historyczne.

Poznawszy dokładnie to, że tak powiem, podścielisko wszelkich istot organicznych i nieorganicznych z ich zjawiskami we wszechświecie, przechodzimy do badania: 2) układu form i kształtów „pionowych“ na powierzchni ziemskiéj w ich wzajemném ustosunkowaniu. Nie można tu zapominać i o tém, że elementarne siły mas pionowych wpływają często w późniejszych wiekach na formowanie i kształtowanie się układu poziomego danéj przestrzeni, gdy ukryte w łonie mas pionowych siły wulkaniczne lub hydrograficzne to podnoszą, to obniżają lub rozrywają układ form poziomych, zmieniając ich wzajemny względem siebie stosunek na powierzchni kuli ziemskiéj. Jako dalsze ogniwo w łańcuchu faktów fizycznych, warunkujących się wzajemnie, występują: 3) stosunki hydrograficzne. Postąpić tedy w dalszym ciągu należy do przeglądu porównawczego masy wód, zlewających się w ogromnych zagłębieniach powierzchni, jako oceany i morza, lub pokrywających, niby sieć nieprzejrzana, powierzchnię ziemską, jużto w kształcie rzek wielkich z licznymi ich dopływami, w jak najrozmaitszém rozgałęzieniu; jużto w kształcie jezior, tworzących niby oka w twardéj skorupie ziemskiéj i to nietylko w dolinach i na płaskowzgórzach, ale nawet na wyniosłych gór szczytach. Rozkład i ustosunkowanie masy wodnéj względem stałego lądu zależy zatém nietylko od warunków poziomych powierzchni kuli ziemskiéj (płaskowzgórza z nadobnemi nizinami, doliny), ale i od warunków pionowych (poprzerywane wąwozami pasma gór ze stromymi lub łagodnymi stokami), które wpływają stanowczo na kierunek i na naturę koryta rzek, na większą lub mniejszą siłę spadku z rozmaitymi wirami, od czego znów zależy szybkość i siła prądu wody, oraz długość drogi od źródła do ujścia. Rozgałęzienie i obfitość dopływów bocznych, stanowi o zapasie masy wodnéj przy ujściu, rozdzielonem często na kilka ramion przez opór fal morskich, bijących o brzegi lądu stałego. W powyższych warunkach kryją się także przyczyny rozmaitego koloru wody, stosunek pierwiastków mineralnych, solnych do pierwiastków czysto-ziemnych i roślinnych i t. p. Woda wpływa dobroczynnie lub szkodliwie na układ kształtów poziomych i pionowych powierzchni skorupy ziemskiéj i nie jest bez przeważnego wpływu na stosunki klimatyczne, oraz na całe królestwo flory i fauny, a nawet na rodzaj zatrudnień i tryb życia mieszkańców danéj okolicy. Rzeki były pierwszymi drogoskazami dla rozchodzącéj się po powierzchni kuli ziemskiéj ludzkości; doliny zaś, otaczające ich brzegi, służyły licznym gromadom za pożądane pole do zakładania osad i mieszkań ludzkich, które stanowiły zawiązek życia osiadłego. Rzeki były dla gromad żywszego temperamentu najpierwszym środkiem komunikacyjnym, za którego śladem postępowały w okolice jak najodleglejsze; dla gromad zaś ociężałego temperamentu stanowiły przeszkodę dalszego ich rozrostu, zakreślały granice nietylko etnograficzne i polityczne, ale granicę, oddzielającą od siebie całe ludy wraz z ich odrębną kulturą. (Rodan i Ren dla ludów pochodzenia giermańskiego i romańskiego (Francuzi, Włosi, Niemcy), Dunaj, Elba i Odra w dziejach plemion słowiańskich w ich stosunku zależności państwowéj od organizacyi cesarstwa niemieckiego i t. p.).

Nie ma jednak między gieografami powszechnéj zgody co do porządku, według którego nauka szkolna postępować winna przy wykładzie stosunków hydro i orograficznych. Jedni kładą za konieczny warunek, aby w szkole wychowawczéj opis gór szedł przed opisem wód: opis gór powinien zawsze wy-

Piśmiennictwo.

Jana Kochanowskiego dzieła wszystkie. Wydanie pomnikowe. Tom I, II i III-ci. Warszawa 1884.

Biblijoteka matematyczno-fizyczna, wydawana pod redakcyją M.-A. Baranieckiego, z zapomogi Kasy pomocy dla osób, pracujących na polu naukowém, imienia Józefa Mianowskiego. Warszawa. Seryja I, tom II Początki arytmetyki M. Berkmana (z drzeworytami). Seryja I, tom II (edycyja 2-ga) i III. Wiadomości początkowe z fizyki S. Kramsztyka. Seryja I, tom IV: Wiadomości początkowe z gieografii fizycznéj i meteorologii A. W. Witkowskiego. Seryja III, tom I. Arytmetyka, kurs teoretyczny M.-A. Baranieckiego, z przypiskami A. Żbikowskiego i J.-N. Frankego. Seryja III, tom II. Początkowy wykład syntetyczny własności przecięć stożkowych na podstawie ich pokrewieństwa harmonicznego z kołem. Seryja IV, tom II: Rozwiązywanie równań liczebnych J. Sochockiego. Seryja IV, tom IV. Gieometryja analityczna W. Zajączkowskiego. Tom X. Mechanika teoretyczna Jana Frankego.

Przegląd pedagogiczny, czasopismo poświęcone sprawom wychowania szkolnego, wydawane pod redakcyją F. Łagowskiego. Rok 8. Warszawa, 1888.

Gramatyka czeska J. Szasteckiego, nakładem K. Kaszewskiego. Warszawa, 1884.

Spis artykułów w Zeszycie 5-ym Tomu IV-go zawartych:

Froebel, przez **F. Zielonczankę** i **R. P.** (dokończenie); **Gadatliwość**, przez *J. O.*; **Gałęzowski**, przez *W. Gasztowtta*; **Garbiński**, przez *M.-A. Baranieckiego*; **Garczyński**, przez *L.*; **Gaultier**, przez *L.*; **Gedike**, przez *L.*; **Genlis**, przez *L.*; **Gérando**, przez *L.*; **Gerdil**, przez *L.*; **Gerson**, przez *L.*; **Gieografija**, przez *J.-K. Plebańskiego* (początek).

WARUNKI PRENUMERATY.

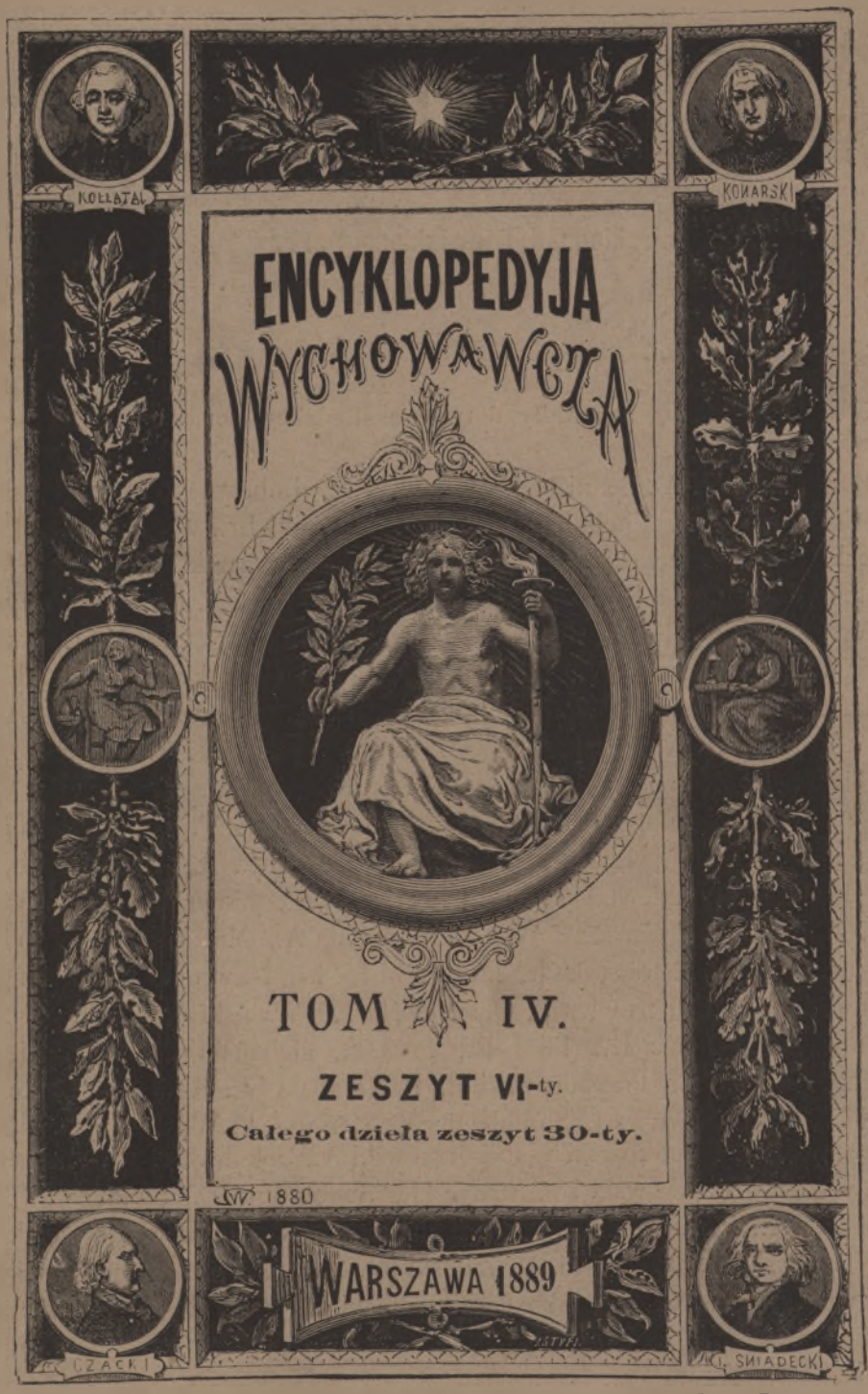
Prenumeratę na **Encyklopedyją Wychowawczą** przyjmują wszystkie księgarnie krajowe i zagraniczne.

Encyklopedyja Wychowawcza wychodzi w zeszytach piecio-arkuszowych. Prenumeratorowie za każdy zeszyt opłacają kop. **40**, a z przesyłką kop. **50**.

Tomy pierwszy, drugi i trzeci **Encyklopedyi Wychowawczej**, obejmujące przeszło 120-cia arkuszy, kosztują rs. **15**, a z przesyłką rs. **15** kop. **60**.

Skład główny i ekspedycyja **Encyklopedyi Wychowawczej**, znajduje się w Warszawie w księgarni **Gebethnera** i **Wolffa**, Krakowskie-Przedmieście Nr. 415.

Druk J. Sikorskiego, Warecka Nr 14. Дозволено Цензурою, 16 Мая 1888 г.



Skład główny w księgarni GEBETHNERA i WOLFFA.

ENCYKLOPEDYJA WYCHOWAWCZA,

POD REDAKCYJĄ

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

Biblioteka w Opolu

Następujące osoby zapewniły dotychczas Redakcyi pomoc swoję i współpracownictwo:

Baraniecki, M.-A., Benni H., Bieńkowski B., Bobrzyński M., Boguski J. J., Celichowski Z., Chełmicki Z. ks., Chlebowski Br., Chmielowski P., Chodecki W., Cieszkowski A. hr., Czajewicz A., Czerkawski E., Czubek J., Dickstein S., Długosz J., Dobrzycki H., Dzieduszycka A. hr., Dzieduszycki W. hr., Ehrenberg, Gasztowtt W., Gerson W., Gliński I. ks., Górski W., Gosiewski W., Grabowski B., Grabowski E., Grosglik L., Habura F., Janikowski St., Janiszewski ks., Jezierski F., Kasparek F., Kaszewski K., Kirkor A. H., Konopczyński E., Kopernicki J., Kotarbiński J., Kowalczyk, Kowerska Z., Korzon T., Kramsztyk I., Krukowski J. ks., Lange T., Liske K., Lubomirski J. T. ks., Lutostański B., Łagowski F., Łazarewicz W., Łepkowski J., Łuczkiewicz H.,, Łuczycki K., Łuszczkiewicz W., Machczyńska A., Majer J., Malinowski L., Manitius G., Marrené W., Matuszewski A., Matuszewski T. ks., Mierzyński A., Moldenhawer J., Morawski M. ks., Nawrocki F., Nehring W., Nowicki W., Ochorowicz J., Oczapowski J., Pawiński A., Pawlicki S., Pelczar J. ks., Petelenz K., Pilat R., Pilat T., Plebański J. K., Plenkiewicz R., Porębski A., Przyborowski J., Przystański St., Radliński I., Rozmuski Cz., Rymarkiewicz J., Samolewicz Z., Seredyński W., Siemieński J. ks., Ślósarski A., Smolikowski S., Smorczewski A., Sokołowski M., Starkel J., Stawiski E., Stojakowski ks., Struve H., Świeżawski E., Świderski T., Święcicki J.-A., Tarnowski St. hr., Trawiński Fl., Węclewski St., Wisłocki W., Wiśniowski S., Wołyński A., Załęski ks., Zarański St., Zajączkowski W., Zawiliński R., Zielonczanka F., Zierięcki H., Znamirowski I., Żmigrodzki M.

przedzać opis rzek; inni znów (Böttcher: „Vorschläge," i Heiland: „Das geographische Pensum") każą się trzymać porządku wprost przeciwnego: od rzek postępują do opisu gór. Przy całej żarliwości tego sporu metodologicznego, który dotyczy kwestyi ważnej pod względem dydaktycznym, nadmienić trzeba, iż niekiedy może się nauczyciel znaleść w tem położeniu, że natura samego przedmiotu zmusi go do przedstawienia faktów orograficznych razem z hydrograficznymi, mianowicie, gdy będzie miał do czynienia z niewielkiemi przestrzeniami. W każdym razie wymaga systematyczność naukowa, aby się zgodzić na jeden stały sposób postępowania przez wszystkie kursa. Gdyby momenta orograficzne i hydrograficzne rozłożone były równomiernie na powierzchni kuli ziemskiej, to nie byłoby trudno oświadczyć się za jednym lub drugim sposobem postępowania. Tymczasem tak nie jest. Ogromne przestrzenie, np. Europy wschodniej, zajęte są przez wielkie płaskowzgórze, tworzące niemal równinę, gdy na przestrzeni Europy środkowej i południowej przeważają kraje górzyste. Dla przestrzeni górzystych stanowią pasma gór z ich wielostronném rozgałęzieniem, z kierunkiem ich grzbietów, oraz z charakterystycznymi stokami ich ścian, moment potężny, daleko ważniejszy dla obrazu topograficznego, aniżeli drobne wstęgi wód rzecznych; na wielkich zaś równinach występują przed naszém okiem najprzód rzeki, tak, że tylko postępując za ich korytem, uprzytomnić sobie możemy cały układ kształtów pionowych, które w danej okolicy znajdować się mogą. Oprócz tego uczą nas dzieje kultury ludzkości, że i w historyi rozwoju narodów stanowią rzeki niejako arteryje, po których życie cywilizacyjne najprzód pulsować zaczynało; rzeki były drogami, po których postępowało zaludnianie okolic i handel ludów w wiekach najodleglejszych; dopiero z dolin nadbrzeżnych wspinała się ludność na wyższe miejscowości i przynaglona, tam się osiedlała. Spotykamy prócz tego na powierzchni kuli ziemskiej kraje, w których ani tak zwanych granic naturalnych, ani charakterystycznych, typowych indywidualności szczegółów bez pomocy mapy hydrograficznej poznać, ani też ich znaczenia i wartości gieograficznej dokładnie ocenić nie można. Znaczna np. część Europy wschodniej nie przedstawia w układzie swoim kształtów topograficznych przypominających Europę środkową, zachodnią i południową, w której stosunki orograficzne na pierwszy plan występują.

Wobec tego faktu, radzi też Ignacy Domejko, znany nasz badacz nauk przyrodzonych, przy wykładzie ogólnej fizycznej gieografii ziem polskich oprzeć naukę na kierunkach głównych linij rozdziału wód na całej tej przestrzeni, jak to uwydatnia mapa hydrograficzna, znajdująca się w atlasie, wydanym przez Dufoura i Wrotnowskiego w Paryżu w roku 1850, opracowana na podstawie mapy Domejki z roku 1838. Gieografija kraju, zalegającego przestrzeń powierzchni, ograniczonej Dnieprem i Karpatami, Dźwiną i Odrą, morzem Bałtyckiem i Czarném, trudną jest dla nauczycieli i dla uczniów dla tego właśnie, że kraju tego nie przerzyna żaden łańcuch gór, któryby posłużyć mógł do podziału najbardziej naturalnego tej przestrzeni na okręgi, różniące się co do klimatu i płodów ziemnych, stanowiących bogactwo krajowe. W braku gór przyjmuje Domejko dla owych podziałów linije rozdziału wód na powierzchni ziemi i przeciętne kierunki tych linij, odpowiadające zewnętrznemu ukształtowaniu (konfiguracyi)

lądu. Na tém stanowisku uznaje Domejko trzy główne linije rozdziału wód, przerzynające tę przestrzeń, wraz z czwartą jéj pograniczną. Linije te są następujące:

I-a najdłuższa, „Poleska," rozpoczyna się niedaleko punktu środkowego między Dźwiną i Dnieprem, gdzie te rzeki, zbliżywszy się najbardziéj do siebie (szer. 55°, dł. 26°), odwracają się prawie nagle od siebie i płyną w dwóch przeciwnych kierunkach, dążąc ku południowemu zachodowi i stanowiąc rozdział źródeł licznych rzek, jakiemi są: Druć, Berezyna, Słucz i Łań, płynące na południe; Uła zaś, Wilija, Dźwinosa, Niemen, Usza, Szczara, Mysz na północ. Przy źródłach Piny (szer. 51° dł. 22°), linija rozdziału wód zakręca się ku południowi, a liczne rzeczułki rozchodzą się: jedne na wschód do Prypeci, drugie na zachód do Muchawca i z nim do Bugu. W tymże południowym kierunku linija poleska dochodzi aż do źródeł Styru (szer. 50°, dł. 23°), gdzie napotyka już:

II-gą linija „Polesko-Wołyńską," która przecina Dniepr poniżéj Kijowa i ciągnie się na zachód, z małém wygięciem ku południowi. Na téj linii biorą początek liczne rzeczułki, tworzące w zlewie swoim: Roś, Boh i Dniestr z biegiem południowo-wschodnim; z drugiéj zaś strony téjże linii: Teterów, Irsza, Słucz, Horyń, Styr i Bug płyną na północ. Na zachód sięga ta linija do południka 26°, gdzie już napotyka rzeki, biorące początek w Tatrach i na ich podgórzu.

III-cia linija „Jezierna" przecina Dźwinę (szer. 55°, dł. 26°), nie schodzi z pasma niezliczonych jezior, rozciągających się od wschodu na zachód z małém wygięciem ku południowi. Przerzynają to pasmo: Niemen i Wisła, a z niego wypływa mnóstwo rzek w dwóch przeciwnych kierunkach: na południe do Mereczanki, Wilii, Narwi, Wkry, Drwęcy, Warty i Noteci; drugie zaś na północ do morza: Musza, Windawa (Wenta), Pregel.

IV-a linija „Karpacka," skierowana ku zachodowi, z rzekami, z których jedne zabiera Wisła z Sanem i Dunajcem, resztę porywają fale Dniestru.

Na téj przestrzeni znajduje się jedno miejsce, na którém ukazuje się większa zawiłość w układzie rzek, nie dająca się odnieść do powyższych linij: są to góry Świętokrzyskie ze swojemi skałami siluryjskiemi i dyjasowymi, nieznanemi na całym obszarze ziem, ciągnących się po Dniepr i po Dźwinę. (Wyjątek stanowi część kraju na północno-wschodnim krańcu tego obszaru). Około téj wypukłości gór Świętokrzyskich ułożyły się spady wielu rzek, jako to: Szreniawy, Nidy, Czarnéj, Kamiennéj, płynących na południe do Wisły, a na północ do Pilicy i jéj dopływów.

Linije te dzielą cały kraj na pięć naturalnych okręgów, mianowicie:

A) „Nadbałtycki", odgraniczony od południa linija „Jezierną", od półn. brzegiem morza, obejmuje: Inflanty, Kurlandyją, Żmujdź, Prusy polskie i Pomorze. Są to po większéj części równiny niskie, otwarte na wiatry północne: klimat wilgotny, nadmorski.

B) Okrąg drugi „Środkowy," odgraniczony od północy linija „Jeziorną," od południa i wschodu linija „Poleską" i w części przedłużeniem linii Polesko-Wołyńskiéj, stanowi najobszerniejszą środkową, czyli wewnętrzną część obszaru ziem polskich. W granicach tego okręgu każe Domejko odszczególnić część Wschodnią od Zachodniéj. Pierwsza obejmuje dorzecza Dzisny, Wilii i wyższego Niemna

i dochodzi do południka (szer. 53°, dł. 26°), na którym linija Poleska zawraca się na południe. Druga zaś, Zachodnia, dwakroć szersza od poprzedniéj, stanowi dorzecza Bugu, Wisły, Warty ze wszystkimi ich dopływami mniejszymi. Pierwsza obejmuje: Białoruś, Litwę (kotlinę Wilii), Podlasie; druga zaś, Zachodnia, obejmuje: 1) Mazowsze (dorzecza Narwy, Bugu, Pilicy do Wisły), 2) Wielko-Polskę (dorzecza Warty i Noteci) i 3) Mało-Polskę (wyższą część kotliny Wisły, ujście Sanu, góry Świętokrzyskie).

C) Trzeci okrąg „Polesie" jest obwiedziony linijami rozdziału wód: Poleską i Polesko-wołyńską, ma kształt zaokrąglonéj, szeroko rozwartéj kotliny (misy, bassin), płytkiéj, małéj wklęsłości, ściągającéj ze wszystkich stron do środkowego koryta Prypeci, leniwie płynące wszystkie rzeki i niezliczone strumienie tego okręgu. Okrąg ten położony między dwoma systemami rzek, z których jedne płyną na północ, drugie na południe, stanowi jakby obszerne płaskowzgórze, słabo pochylone od strony południowo-zachodniéj (ku Tatrom i górom Św-krzyskim). Jest to kraj w ogóle leśny, klimat łagodniejszy, ziemia żyzniejsza po stronie polesko-wołyńskiéj, bardziéj zaś piaszczysta po lewym brzegu Prypeci.

D) Czwarty okrąg obejmuje: „Wołyń", „Podole" i „Ukrainę," różni się najwybitniéj od poprzednich. Tu znikają już lasy, wyrównywa się powierzchnia, przemaga typ stepowy; miejsce szerokich dolin, obfitujących w pastwiska dorzeczy Wisły i Niemna, lub błotnistych przestrzeni Słucza i Horynia, zajmują już głębokie jary, a ziemia nadzwyczaj żyzna, w pierwiastki mineralne bogata, obfity plon przynieść może.

E) Piąty okrąg: „Galicyja," ograniczona od zachodu przez góry Tatry; z tego wynika téż, że ustrój tego okręgu, klimat i charakter przyrody muszą być zależne od wpływu, jaki nań wywiera przyległy łańcuch gór, wysokość nad poziom morza, w któréj jest położony, spady i natura rzek, niemniéj i gatunek gruntu i skał, na których spoczywa.

Gieolog i historyk, objaśniony przez gieografa, powinien teraz zbadać szczegółowo, o ile te naturalne okręgi odpowiadają faktom gieologicznym, niemniéj etnograficznym i historycznym z wszystkimi ich odcieniami i właściwościami. Prace kartograficzne Puscha, Michalskiego, Trejdosiewicza, Gottfr. Ossowskiego (mapa gieologiczna Wołynia) ułatwiają już zbadanie stosunku, jaki zachodzi między owym podziałem ziem na okręgi, a ustrojem gieologicznym kraju. (Zob. Ignacy Domejko: „O metodzie, jakąby zaprowadzić należało do uczenia się i uczenia gieografii fizycznéj ziem polskich." Osobne odbicie z XVIII, tomu Rozpraw i sprawozdań wydz. matem. przyrod. Akad. Um. w Krakowie. Krak. 1888, str. 8.) Porównać także można pogląd dr. J. Siemiradzkiego: „Zmiany łożyska rzek naszych w najnowszym okresie gieologicznym" („Wszechświat", 1888 r. z d. 18 listop. Nr 47, str. 742 i 743.)

W dalszym ciągu stanowi ważny moment w wykładzie gieografii: 4) Klimat, zależny nietylko od szerokości gieograficznéj danego miejsca, ale i od otaczających go warunków wodnych (hydrograficznych) i górzystych (orograficznych), niemniéj i od bogactwa wegetacyi miejscowéj. Większe lub mniejsze wzniesienie danéj miejscowości nad poziom morza, odległość od zbiorowisk wielkich wód, łatwiejszy wpływ prądów atmosferycznych południowych lub północnych, wschodnich, lub zachodnich, natura gleby: wszystko to wywiera wpływ ogromny nietylko na całe królestwo flory, ale i fauny, niemniéj i na cały tryb życia ludno-

ści danéj okolicy. Na gruncie powyższych stosunków (od 1-go do 4-go), razem wziętych, rozpostarło się 5) Królestwo roślin i 6) Królestwo zwierząt, które stały się nader wpływowym czynnikiem w uobyczajeniu człowieka. Osiągnąwszy pewien stopień kultury, rozpoczął dopiero ów „pan stworzenia" panowanie swoje na ziemi, a za pomocą energii swojego ducha nie przestawał dążyć do tego, aby jak najprędzéj zaprządz nawet przemożne siły przyrodzenia do wozu rozlicznych potrzeb swoich, aby je w tym celu ujarzmić i niemi rządzić. A) Fizyjognomija królestwa roślin zależy: 1) od ciepła danéj okolicy (obfitość roślinności, wielkość łodygi i liścia, krasa kwiatu, pełność owocu, długość peryjodu całéj wegetacyi aż do wytworzenia dojrzałego owocu); 2) od wilgoci (roślinność Ameryki południowéj porównana z roślinnością Afryki, lub Chin z Arabiją); 3) od siły i natury wiatrów, wreszcie od dobroczynnego wpływu najbliższych wielkich rzek, łagodnych prądów morskich, od wędrujących gromad zwierząt, niemniéj i od zmyślności osiadłych tu ludzi. Fakta powyżéj wskazane, ulegające pod naciskiem przyczyn ogólnych same w sobie pewnym zmianom, nie przestają także wywierać rozmaitego wpływu na zmianę warunków klimatycznych, na wydoskonalenie lub zwyrodnienie gatunków zwierząt, na zacieranie się pierwotnych stosunków etnograficznych itd. B) Niemniéj podlega i królestwo zwierząt wpływom stosunków zewnętrznych, mianowicie: wpływom warunków klimatycznych, hydrograficznych i zależy od bogactwa roślinności danéj okolicy (mięsożerne i roślinożerne). Zauważono także, iż np. w Ameryce południowéj szukanoby naprożno zwierząt, rozwiniętych do tego stopnia pod względem fizycznym i fizyjologicznym, w jakim je znały ludy starożytne. Pochodzi to bowiem stąd, że nadmiar wilgoci przy wysokiéj temperaturze, nie pozwolił temu gatunkowi zwierząt rozwinąć w sobie téj energii, którą w nich podziwiamy w odmiennych warunkach gieograficznych lądu starożytnego. Daléj nie jest królestwo zwierząt obojętne na wpływ różnicy pór roku w rozmaitéj szerokości gieograficznéj: srogość długiéj zimy zmusza niektóre zwierzęta do corocznych migracyj po globie ziemskim, lub do przespania całéj zimy, do czego je nietylko srogość zimna, ale i brak wody zniewala. Fakta te nie są znowu bez wpływu nawet i na zatrudnienie i na sposób życia powszedniego, a nawet na całą kulturę ludności danéj okolicy (myśliwstwo, pasterstwo, rolnictwo). Ostatnim wreszcie ogniwem, zamykającém ten łańcuch wiążących się z sobą przez wzajemną zależność faktów, jest 7) Człowiek. Tu występuje potrzeba znajomości ras, na które nauka podzieliła ród ludzki, z uwzględnieniem wszystkich znamion typowych, odróżniających charakterystycznie jedne rasy od drugich; wraz ze wskazaniem ich rozmieszczenia na powierzchni kuli ziemskiéj. Przegląd wynikających stąd pod wpływem różnorodnych warunków większych gromad plemiennych, w ich bliższém lub dalszém pokrewieństwie, korzysta z rezultatów badań etnografii i etnologii i wkracza już do pewnego stopnia w dziedzinę ustroju społecznego i politycznego. Człowiek jest zatém owym łącznikiem, który wiąże świat fizyczny z politycznym: człowiek łączy też gieografiją fizyczną z gieografiją polityczną.

Gieografija fizyczna, obznajmiając nas z właściwościami ludności, zamieszkującéj daną okolicę, zwraca uwagę swoję na fakta następujące: na liczbę ludności, na budowę jéj typowych osobników, na jéj tryb życia powszedniego, zatrudnienia rodzinne, na zwyczaje i obyczaje, na jéj temperament i charakter, na religiją

którą wyznaje, na język i literaturę, niemniej i na ustrój społeczny i państwowy, słowem, na wszystkie te fakta historyczne, które zostają poniekąd w organicznym związku z przyrodzonemi własnościami fizycznemi danego kraju. Zależność zaś człowieka od warunków fizycznych zamieszkałego przez niego kraju, ujawnia się w faktach, które gieografija wskazać nam może bez głębszych dociekań naukowych. Na pierwszem miejscu należy postawić wiadomość: a) o gęstości zaludnienia, która zależeć może od wielu warunków topograficznych, mianowicie: od stosunków układu kształtów poziomych i pionowych powierzchni kraju, niemniej i od warunków hydrograficznych i klimatycznych, od obfitości i gatunku produktów miejscowych, tudzież i od skarbów kruszcowych, jakie się kryją w łonie ziemi danej okolicy; b) o przyrodzonych własnościach fizycznych i duchowych (wzrost, pełność ciała, kolor skóry, zdrowotność i przeciętna długość życia, wyraz twarzy, oraz energija uczuć), które w znacznej części zależą od panującego w danej okolicy powietrza (wilgotne czy suche, ciepłe czy zimne, nizinne czy górskie, mgliste czy jasne it.p.); c) o środkach i sposobie żywienia się, niemniej o sposobie zatrudnienia powszedniego, tudzież o stosunkach ustroju państwowego, słowem: o wszystkich warunkach kultury danego kraju w porównaniu z kulturą powszechną. Słusznie też zamyka Stauber (l. c. str. 88—91) przegląd tych momentów gieograficznych uwagą, że „człowiek jest nietylko dzieckiem swojego czasu," ale w równej mierze także i „dzieckiem swojej ziemi, swojego kraju." „Zamieszkujące w kraju ludy, są też najwierniejszem zwierciadłem swojej ojczyzny."

Z tego powodu można już w wyższych klasach wskazać uczniom drogę, którą następowało ukształtowanie się powierzchni danego kraju, mianowicie zaś ojczystego. Skorupa ziemska może się obniżyć lub podnieść w skutek działania sił wulkanicznych wewnątrz ziemi; lodowce i skamieniałości z dalekich wyżyn stoczone, zamulone rzeki, osuszone moczary i bagna przez wód ustąpienie, zmieniły np. prastarą zewnętrzną fizyognomiją krajów nadwiślańskich i nadodrzańskich. Dojrzalsza młodzież, mając sobie wskazane fakta oczywiste, historycznie pewne, będzie już wcale innem okiem patrzeć na znane sobie okolice. Gieografija na tym stopniu nauki nie może i o tem zapominać, że prócz sił i czynników fizycznych, znajdują się jeszcze innej natury wpływy, które rozwojowi kultury krajowej stanowczy nadają kierunek, jako to: spokojne lub też wrogie sąsiedztwo cichych, lub wojowniczych ludów pogranicznych; uzdolnienie umysłowe, stopień udoskonalenia religijnego i moralnego i t. p. Wszystko to są momenta, które w nauce gieografii łączą się ściśle z obfitym materyjałem topograficznym, etnograficznym i politycznym.

Z drugiej strony przyczynia się także i sam człowiek do wytworzenia pewnych zmian stosunków poziomych, pionowych i hydrograficznych, na powierzchni kuli ziemskiej, gdy przedsiębierze różne roboty ziemne i wodne. „Co więcej, człowiek wpływa nawet na zmianę warunków klimatycznych przez nawadnianie miejsc suchych, przez intensywne gospodarstwo rolne, przez troskliwą hodowlę inwentarza i t. p.

Przegląd tych wszystkich czynników gieograficznych w ich przyczynowym związku jest wprawdzie zadaniem t. zw. gieografii powszechnej, gdzie za pomocą porównania z innemi podobnemi zjawiskami, każdy z owych momentów dokładnie objaśnionym być winien; ale i gieografija krajów poszczególnych nie może

pomijać faktów tego rodzaju, owszem powinna unaoczniać te zjawiska na szczegółach konkretnych, niemal dotykalnych. Względy dydaktyczne radzą, ażeby wykład gieografii w szkole trzymał się ściśle wskazanego wyżej następstwa i porządku przez wszystkie kursa, ponieważ postępowanie takie przyczynia się znakomicie do tem większego utrwalenia zebranych wiadomości w umysłach uczącej się młodzieży.

Sposób dalszego wykładu gieografii zależy od natury danego przedmiotu w programacie szkolnym, niemniej i od treści lekcyi, którą nauczyciel właśnie jest zajęty. Jeżeli nauczycielowi chodzi głównie o objaśnienie pewnych szczegółów, z korzyścią użyje metody dyjalogicznej (heurystycznej); jeżeli zaś pragnie rzecz wystawić w wyrozumowanym związku przyczyn i skutków, jako proces rozwoju organicznego, to najchętniej posługiwać się będzie metodą akroamatyczną, czyli opisową. Przy pomocy metody akroamatycznej podamy uczącym się najdokładniejszy pogląd na całą systematykę nauki; przy pomocy metody heurystycznej, czyli dyjalogicznej, pobudzamy najskuteczniej umysł młodzieńczy do samodzielnego myślenia, do łączenia ze sobą pojęć i wyobrażeń, do gruntowniejszej kombinacyi krytycznej. Z tego wynika, że metoda heurystyczna, czyli dyjalogiczna, odda nam najlepszą usługę przy nauce czytania map, przy zaznajamianiu uczniów z jak najdokładniejszym obrazem mapy we wszystkich jej szczegółach, niemniej przy obznajmianiu uczniów z wielu pojęciami i definicyjami gieograficznemi, np. z pojęciem wyspy, półwyspu, zatoki, góry, podgórza, rzeki, jeziora i t. p., ponieważ przedmioty te są już uczniowi znane, chodzi tylko jeszcze o uwydatnienie ich właściwości i przymiotów charakterystycznych. Metoda zaś akroamatyczna okaże się najodpowiedniejszą przy większych opisach krajów lub zjawisk z królestwa roślin, zwierząt i dziejów ludzkich. (Boettcher l. c. str. 49, 50).

Każdą kwestyją nową, występującą świeżo w rozwijaniu wykładu szkolnego, powinien nauczyciel odnosić i łączyć z przedmiotami uczniom już znanymi, które należy tylko mocniej uwydatnić w obrazie szerszym, nowym i wielostronnie umotywowanym, a to w tym celu, żeby w umyśle ucznia obudzić świadomość pobudek i przyczyn, dla których szkoła tego rodzaju zjawiskami zajmować się winna. Zaznajomienie uczniów z dokładną, poprawną formą i wymawianiem nazwisk miejscowości i wszelkich imion własnych z całego obszernego globu ziemskiego, jest jednem z ważniejszych zadań nauki szkolnej od 1-ej, aż do 4-ej klasy włącznie. W sprawie tej, niesłusznie aż do najnowszych czasów lekceważonej, niewiele jeszcze dydaktyka szkolna postąpiła; rozpoczęte bowiem przed paru laty studyja dr. Egli'go, prof. z Zurychu, gromadzą poważny materyjał na fundament tego ciekawego przedsionka świątyni nauki gieografii. Każdy, kto z powołania swego musiał szukać wiadomości gieograficznych w dziełach i podręcznikach niemieckich, francuskich, angielskich, russkich, polskich i i., wie doskonale, jak ogromny chaos panuje na tem polu. Zamieszanie to musi wzrastać z każdym dniem tam, gdzie, nie uczą gieografii w języku ojczystym, ale w językach obcych, których nietylko pisownia, ale i wymawianie niemałe nastręcza trudności do przezwyciężenia. Trudności te stanowią też dla nas główną pobudkę, dla której nad kwestyją tą, jako do zakresu nauki szkolnej należącą, szczegółowiej zastanowić się musimy.

Na zjeździe gieografów niemieckich w Frankfurcie nad Menem 1887 r. dopominano się o postawienie zasady, którą powinna się nauka gieografii jednostajnie rządzić przy wymawianiu i pisaniu nazwisk imion własnych przeróżnych krajów i narodów na globie ziemskim. Prof. Alfred Kirchhoff zakomunikował wtedy zebranym gieografom wiadomość, że znana księgarnia nakładowa Ferdynanda Hirta (Wrocław, Lipsk), powzięła chwalebny zamiar ujednostajnienia sposobu wymawiania nazwisk gieograficznych, według planu gruntownie i wszechstronnie obmyślanego, chociażby tymczasowo tylko dla nauki szkolnej. Sam p. Hirt, którego zakładowi nauka gieografii zawdzięcza wiele pięknych atlasów do gieografii i etnografii, zajął się osobiście tą sprawą, nie szczędząc nawet niepomiernych kosztów, aby przedewszystkiem zgromadzić materyjał do takiej pracy niezbędny. Rozwinął też korespondencyją z uczonymi, zamieszkałymi w najodleglejszych zakątkach świata, żeby się dowiedzieć o jak najdokładniejszem brzmieniu, czyli wymawianiu nazwisk gieograficznych przez ludność miejscową, rdzennie swojską. Po zebraniu tego surowego materyjału, zebrał p. Hirt komisyją z jak najwytrawniejszych pedagogów, którzy, po zbadaniu tego materyjału, mieli postanowić sposób wymawiania przeszło 3000 imion własnych, spotykanych w najbardziej rozpowszechnionych podręcznikach szkolnych (Daniel, Pütz, Seydlitz, Guthe-Wagner i i.). Owocem tych poważnych roztrząsań naukowych jest dzieło, w ciasnem bardzo kółku znane, bo tylko „jako manuskrypt drukowane“, do handlu księgarskiego wcale nie puszczone, zostające w wyłącznem posiadaniu p. Hirta, który, poświęciwszy je „przyjaciołom nauki szkolnej gieografii“ („den Freunden der Schulgeographie“), tylko powołanym nauczycielom tej gałęzi wiedzy bezinteresownie książkę tę odstępuje. Tytuł dzieła: „Die im Schulunterricht gebräuchlichen geographischen Fremdnamen, zum Zwecke einheitlicher Schreibung und Aussprachebezeichnung gesammelt.“ Breslau, Ferdin. Hirt, 1887. (Gieograficzne nazwy cudzoziemskie, używane w nauce szkolnej, zebrane w celu ujednostajnienia ich pisowni i wymowy.) Członkowie komisyi, o której mowa, kierowali się w postanowieniach swoich zasadami, wyłożonemi przez dr. J. J. Egli'go, jako fundament nauki o nazwach gieograficznych, która stanowi nową gałąź nauki gieografii („Geographische Namenkunde“, Lipsk 1872). Zob. oprócz tego dzieło „Geschichte der geographischen Namenkunde v. dr. J. J. Egli, Lipsk, 1886 i wiadomość o niem biblijograficzną w „Biblijotece warszawskiej“ 1886. T. 3, str. 156 i 157. Dr. Wł. Łebiński poruszył także ważność kwestyi nazwisk gieograficznych w gronie poznańskiego Towarzystwa przyjaciół nauk w r. 1885 (zob. Bibl. warsz. 1886, t. I, str. 154—156); ale dotychczas nic widzimy i na tej niwie wielkopolskiej żadnego owocu.

Korzystając z relacyi Alfr. Kirchhoffa (Deutsche Rundschau für Geographie u. Statistik. Herausgegeb. v. Prof. Dr. Friedr. Umlauft. Wien, 1888. October, str. 8—14) przedstawimy dla użytku szkoły polskiej główniejsze wskazówki, zaczerpnięte z dziełka komisyi wrocławskiej, oraz z dzieł prof. J. J. Egli'go w następującym porządku.—Z pomiędzy prawideł, do których się Egli, a za nim wszyscy poważni gieografowie nowsi ściśle stosować każą, zajmuje pierwsze miejsce przepis, żeby wszystkie gieograficzne imiona własne z dziedziny języków germańskich i romańskich pisać podług pisowni swojskiej, narodowej i wymawiać równie

z zastosowaniem się do brzmienia i wymowy narodowej, ojczystéj, swojskiéj. Zasadę tę nakazywał jak najmocniéj zaakcentować obłęd, który, po ostatnich tryumfach Niemiec, do tego stopnia zawrócił głowy rozzuchwalonym patryjotom niemieckim, że takie nazwy francuskie, jak Lausane, Bordeaux, kazali dzieciom w szkole wymawiać podług osobnego brzmienia każdéj pisanéj głoski, z czego powstawały takie dziwolągi, jak: L-a-u-s-a-n-e, B-o-r-d-e-a-u-x. Taka bezmyślna pyszałkowatość epigonów krzyżackich oburzała umysły poważniejsze, pamiętające jeszcze z czasów dawniejszych o deptanéj przez tyle lat dewizie: „Suum cuique!“ Lecz przy całym dla niéj szacunku nie można w wielu razach uniknąć trudności co do jednostajnéj pisowni i wymowy nazwisk geograficznych, nawet w granicach tych dwóch języków. Dla tego uciekł się Egli do następujących dwóch wyjątków, albo raczéj zastrzeżeń zasadniczych: a) wyrazy zlatynizowane należy wymawiać i pisać podług wymowy łacińskiéj, np. Virginia; a nie wördschiniä; b) wyrazy cudzoziemskie, posiadające już od wieków prawo obywatelstwa w danym języku, czyli tak zwane utarte, zatrzymują swoje brzmienie powszednie, a zatém: Rzym, Neapol, Medyjolan, Kantuaryja, Sekwana, Loara, Garonna, Rodan, Marsylija, Monachijum, Ratysbona, Kwidzyna, Malborg, Chełmno, Bydgoszcz, Liczbona i t. p., a nie: Roma, Neapoli, Milans, Canterbury (Kenterbör), Seine, Loire, Garonne, Rhône, Marsilia (Marseille), Mnichow v. München, Augsburg, Marienwerder, Marienburg, Culm, Bromberg, Lissabon i t. p. W podręcznikach i dziełach pisanych w języku polskim, należy geograficzne nazwiska pochodzenia romańskiego i germańskiego pisać jak najwierniéj w formie ojczystéj, narodowéj, z dodaniem zawsze w pobocznym nawiasie transkrypcyi, unaoczniającéj wymowę ojczystą, swojską np. Bordeaux (=bordô), Drontheim (=trontheim), Cambrai (=kambreh'). Należy tu wystrzegać się bacznie wszelkich uogólnień i upodobnień, bo oko łatwo może omylić, a wtedy występuje źródłosłów i lingwistyka ze swoją kontrolą.

Poza granicami tych kwestyj pozostało atoli na tém polu jeszcze dużo chwastów, których i ów kwadrywirat wrocławski uprzątnąć nie potrafił, bo jak Kirchhoff wykazuje, pominął on takie wyrazy, jak Soest i Coesfeld, które bardzo wielu fałszywie wymawia, nie rozumiejąc znaczenia owego e, które w gwarze niższéj Saksonii ma tylko wartość iloczasową, służy tylko dla wskazania przedłużonéj wymowy poprzedzającego o, a więc nigdy Söst, Cösfeld tylko zawsze: Sôst, Kôsfeld. Podobnie zapominają północni Niemcy, że na południu czytają ch, jako k, a zatém: Chiemsee trzeba czytać: Kimsee; Chemnitz=Kemnitz. Literę v na początku wyrazów zwykli Niemcy wymawiać jak w, chociaż ono brzmi, jak twarde i mocne f; często też zacierają akcent właściwy i zamiast Stralsund, Greifswald, Schleswig, mówią: Stralsund, Greifswald (Gryfia), Schlezwig. Ang. Portsmouth=Pôrtsmess, a nigdy Pôrtsmuss, lub nawet Porsmaus; rz. australska Murray = Mörree a nigdy Märic; Connecticut = Konnétikôt a nie Konnétikat. Błędnie każe komitet wrocławski pisać i czytać: Aetna lub Ätna zam. E'tna. Co do nazwisk słowiańskich radzi Egli, a za nim i komisyja wrocławska pisać je w podręcznikach i dziełach niemieckich jak najwierniéj w formie narodowéj, ojczystéj, z dodaniem zawsze obok w nawiasie transkrypcyi, unaoczniającéj jak najdokładniéj brzmienie wyrazu ojczyste, narodowe.

Wobec takiéj reguły występują w granicach literatur nietylko giermańskich i romańskich, ale i w literaturach słowiańskich liczne nader trudności, wywołane przeważnie różnicą dwojakiego alfabetu, łacińskiego i russkiego, oraz wielką ilością odcieni brzmień osobliwych, które stanowią istotę indywidualności języków z tak bogatą literaturą, jak polska, czeska, russka. Dla unaocznienia tych odcieni w literaturach obcych, potrzeba uciekać się do rozmaitych kombinacyj czcionek łacińskich i to niekiedy bez osiągnięcia celu zamierzonego, polegającego na uwydatnieniu jak najdokładniejszéj wymowy brzmienia rodzimego. Nim tedy przyjdzie do potrzebnego międzynarodowego porozumienia na tém polu, radzi Egli i komisyja wrocławska pisać nazwy russkie, polskie i czeskie, za pomocą takiéj kombinacyi liter łacińskich, żeby jak najdokładniéj wyrazić brzmienie swojskie, rodzime. Jestto wprawdzie półśrodek, ale w braku dokładniejszego został on już sposobem milczącym ogólnie przyjęty, chodzi tylko o to, żeby stale i jednostajnie zawsze i wszędzie był wykonywany. Dla pisowni niemieckiéj, francuskiéj, angielskiéj, włoskiéj, hiszpańskiéj, przedstawia najwięcéj trudności potrzeba odróżniania słowiańskich spółgłosek twardych i miękkich, których nie znają języki giermańskie i romańskie. W przyjętéj np. pisowni nazwy rzeki: „Wolga“ nie ujawniają języki giermańskie i romańskie wymowy twardego ł (Wołga), które tu uwydatnić trzeba. Obraża nasze oko i ucho pisownia i wymowa russkiéj głoski w, z towarzyszącym jéj znakiem twardym (Jer, ъ) na końcu wyrazu, która w tym razie podobniejszą jest do brzmienia głoski f. W rodzinie zachodnio-północnéj języków słowiańskich w końcówkach ow, odrzucają Niemcy zupełnie to starożytne: w, np. Bütow = Byto; Bülow = Bylo; Sydow = Sydo; Zastrow = Zastro i t. d., a stąd pochodzi, że przy błędnéj pisowni z końcowém w, czytają też mylnie nazwę rzeki Wołchów, jako Wolcho, zamiast rzeczywistego Wołchof. Odskoczyła też bez powodu komisyja wrocławska od powyższéj zasady Egli'go, gdy każe w podręcznikach i dziełach niemieckich pisać: Azow (Azoff), Saratow (Saratoff), a pomija: Kiew (Kieff) i Charkow (Karkoff). Za równie nieracyjonalną pisownią w podręcznikach niemieckich uważać trzeba zastępowanie russkiéj głoski i (długie i) przez łac. j.—Komisyja wrocławska pisze: Nischnij-Nówgorod bez żadnego objaśnienia w klamrze, co do brzmienia tego wyrazu. Niemiec będzie wyraz ten czytał w ten sposób, że każdą głoskę wymówi osobno, a zatém prawdopodobnie: nischnich, przez co popełnia—względnie do wymowy rodzimej, russkiéj dwa błędy, bo najprzód jest pierwsze i (i) w wymowie długie, ostatnie zaś tak krótkie, że podobniejsze jest raczéj do lekkiego przydechu greckiego (spiritus lenis), aniżeli do brzmienia wyraźnie artykułowanego; a zatém najracyjonalniejszą pisownią niemiecką będzie: niszni; chociaż w pisowni polskiéj bliższém jest = j. Zamieszaniu na tém polu niema końca, bo spotykamy nawet w literaturze niemieckiéj: Nischnei-Nowgorod! Zapominają także uczeni niemieccy o tém, że russ. o nieakcentowane wymawiać trzeba jak a; komitet wrocławski podał w swoim spisie (str. 33): „Oka“, bo podług Egli'go należy wskazać wymowę tego wyrazu: oka (aka), a nawet w takich razach możnaby poprostu w alfabecie łacińskim pisać: „aka“ a nigdy „oka.“ Te same zasady powinny także rządzić transkrypcyją wymawiania russkiego we wszystkich tych literaturach słowiańskich, które używają abecadła łacińskiego, bo podług nich powinna się także układać transkrypcyja wyrazów francuskich, angielskich, włoskich, hiszpańskich, niemieckich, skandynawskich i i.

Wreszcie wspomnieć jeszcze wypada o gieograficznych nazwiskach cudzoziemskich, spotykanych w nieliterackich językach, pozostałych po za temi grupami gromad narodów, posiadających zaledwo pierwiastki literatury swojskiej, lub też nie posiadających zupełnie żadnej literatury.

Egli przyjmuje tu dwojaki sposób postępowania: a) Transkrypcyją, za pomocą zwykłych głosek niemieckich, z zachowaniem ich istoty i wartości głosowych, w gromadach tych narodów, które posiadają już niejaką kulturę i choćby tylko początki literatury: Maissur, Jokohama; b) Utrzymanie pisowni nazwisk gieograficznych, która, użyta w chwili odkrycia pewnej gromady ludu, dotychczas się zachowuje, bo brak wszelkiej literatury rodzimej w kraju nie wpływa na najmniejszą jéj odmianę i alteracyją: Chili, Jamaica. O powszechną zgodę na te zasady nie będzie zapewne trudno, chociaż Kirchhoff pragnąłby je nieco rozszerzyć i uogólnić w tym kierunku: „Nazwiska cudzoziemskie z reszty gromad ludów (poza romanami, germanami i słowianami) pisać należy podług brzmienia głosek niemieckich, z wyjątkiem tych przypadków, gdzie zdobycie kraju przez który inny z pomiędzy narodów europejskich, nakazuje nazwiska miejscowe wymawiać i pisać podług właściwości rodzimego języka szczęśliwego zdobywcy."

Zaprzeczyć nie można, że różnica między ludami posiadającymi początki literatury, a nie mającymi jéj wcale, jest w téj sferze zbyt chwiejną, abyśmy ją za charakterystykę postępowania szkolnego przyjąć mogli. Rzućmy np. tylko okiem na różnobarwny krajobraz angielskich posiadłości w Indyjach i po różnych wyspach mórz, oblewających glob ziemski! Czy byłaby tu rozumna zasada pisać nazwy cudzoziemskie w krajach ubogich, bez kultury i literatury na sposób angielski, w innych zaś na sposób niemiecki? Pisownia angielska nie zachęca nas do siebie, bo nie odznacza się pięknością dźwięków mowy; ale jeżeli znosimy hiszpańskie „Chile", to musimy też i Anglikom zostawić: „Calcutta", „Tharr" i „Fiji", po dokonanej aneksyi wysp „Fidschi." Kirchhoff gani tedy w spisie komisyi wrocławskiéj (str. 23 i 44) prostą pisownią: „Kalkutta" obok „Tharr", bo taki sposób postępowania grzeszy przeciwko jednolitości przyjętéj zasady. Podług Egli'go należałoby obok pisowni Tharr pisać także „Calcatta", gdy tymczasem zasada pisowni angielskiéj wymaga, aby pisać: „Calcutta" obok „Tharr." Podobnie jak ani Anglik, ani krajowiec Indyjanin, nie powié nigdy: „Kalkutta", chociaż w ten sposób wyraz, o którym mowa, pisze, tak też i języki germańskie, słowiańskie i romańskie powinny zachować tę pisownią z dodaną obok wymową („Kali=Katta), bo taka jest pierwotna forma tego wyrazu, oznaczającego: Wieś bogini Kali, odpowiadającej u Indyjan greckiéj „Hekate." Kirchhoff nie podaje źródła, z którego tę wiadomość zaczerpnął, dlatego nie możemy zamilczéć o tém, że Boettcher (l. c., pg. 51), dopytując się o ten fakt jednego z konsulów niemieckich, który przez dłuższy szereg lat w Kalkucie mieszkał, otrzymał od niego odpowiedź, że o takiéj wymowie i o takiém znaczeniu wyrazu „Kalkutta" nigdy nie słyszał. Prawidłowości wymowy nie potrafiłoby to świadectwo jeszcze obalić, bo Niemcy nawet z pewném wykształceniem nie odznaczają się poprawnością w wymowie wyrazów obcych i zdarza się, że jednę i tę samą nazwę rozmaicie wymawiają; ale silniéj daleko uderza świadectwo konsula w argument Kirchhoffa, usprawiedliwiającego swoję wymowę. Wiadomo powszechnie, ile to zamieszania panuje w podręcznikach przy transkrypcyi i wymawianiu nazwy hiszp. „Mexyk." (Zob. Sprawozdanie p. W. Nałkowskiego w „Przegl. pedagog." 1888. Nr 19, str. 221 i 222).

Słusznie atoli, według naszego zdania, występuje prof. Kirchhoff przeciwko Egli'mu, zalecającemu, aby pisać na sposób niemiecki nazwiska cudzoziemskie tych poza europejskich narodów, które posiadają pewne początki literatury, bo w takim razie ujrzymysię łatwo w kłopocie wobec np. narodu takiego, jak Tybetanie, którym z powodu ich bogatej literatury teologicznej, pewnego stopnia kultury odmówić nie można, a jednak na potrzebę dokładnej transkrypcyi głoskami łacińskiemi nazwisk tybetańskich w nader cudackiej ich pisowni, godzić się przecie nie możemy, bo wiele głosek w téj pisowni nie wyraża żadnego osobnego, dokładnie artykułowanego brzmienia. Jak wielki zaś panuje jeszcze i tu brak stałych zasad, dowodzi pisownia nazwy samej stolicy tybetańskiej Laza (Lâza), którą niektórzy piszą jeszcze: Hlaza, ujawniając niemy tybetański przydech h. We wszystkich podobnych wypadkach transkrypcyją wyrazów obcych, nie ulegających wpływowi europejskiemu, uskuteczniać trzeba za pomocą alfabetu łacińskiego, zastosowanego do brzmienia miejscowego, rodzimego. Zarzucić wreszcie należy angielską, francuską, holenderską lub hiszpańską pisownią i wymowę nazwisk, nie mających już żadnego związku z tymi krajami i dla tego gani prof. Kirchhoff „Spis komisyi wrocławskiej," która (na str. 36) nazwę szeregu kilku małych ostrowów wysp marszałkowskich, będących pod panowaniem niemieckiém, z pisownią „Ralik" i „Ratak", każe, mówię, czytać: Rä'lik i Rä'tak. Równie błędną jest transkrypcyja nazwy znanego khedywa w formie francusko-angielskiej „Chedive-Tewfik", zam. jedynie poprawnej formy „Taufik." Niemniej piszą gieografowie niemieccy na sposób angielski nazwę „Kuro-Schiwo" z wymową: Kuro-Siwo zamiast pisać i mówić „Kuro Schio."

W granicach mowy arabskiej najpraktyczniej będzie trzymać się przy transkrypcyi alfabetu łacińskiego, wybierając z niego te głoski, które najdokładniej uplastyczniają brzmienie mowy arabskiej, bez naśladowania zbyt drobiazgowej transkrypcyi arabistów w lingwistyce. Mylnie zatém zaleca „Spis komisyi wrocławskiej" (str. 10), aby słabszą gardłową głoskę arabską, przypominającą nieco nasze ch pisać przez h, ponieważ takie h, służące w językach germańskich, jako znak przedłużonej wymowy, mogłoby nas w błąd wprowadzić przy wyrazach takich, jak bachr (bâchr), nazwa, oznaczająca w tém brzmieniu zawsze i wszędzie: wodę (morze, rzekę, jezioro i t. p.), a zatém powinien i gieograf w ten sposób wyraz ten pisać.

Nazwy gieograficzne, pochodzące od nazwisk osób, które przy odkryciu pewnych miejscowości szczególniejszą położyły zasługę, powinny być po wsze wieki i we wszystkich literaturach nietykalne w swéj pisowni i w swoim brzmieniu. Nazywajmy tedy np. Wyspy Falklandzkie tak, jak gdyby szlachetny lord nazywał się Falkland, bez oglądania się na wymawianie Fâkland i nie zamącajmy bez potrzeby nauki gieografii francuskiej nazwą „Maluiny", podobnie jak i wyspy Kerguélen'a, odkryte przez tego dzielnego marynarza francuskiego w roku 1772 na Oceanie indyjskim, zachowajmy przy pierwotnéj ich nazwie, nie troszcząc się wcale o nową denominacyją: „la Désolation," narzuconą im w r. 1776 przez Cooka.

Gieografom, rozporządzającym całą powierzchnią globu tylko z poza swego zielonego stolika, może kwestyja dokładnej, jednostajnej wymowy nazwisk gieograficznych wydać się rzeczą zbyt drobną, rzeczą mniejszej wagi; ale, jak słusznie dowodzi w dalszym ciągu Kirchhoff, „skoro gieografija stała się pierwszorzędnym czynnikiem w ogólném praktycznem życiu ludzkości, to nie może dla niej być

obojętną ani na wielkim rynku świata, ani w audytoryjum uniwersyteckiém, ani w szkole, wiadomość dokładna co do tego, jak też rzeczywiście brzmią na miejscu te niezliczone nazwy miejscowości, bez których ona istniećby nie mogła, nazwy, które są niemal jéj monetą obiegową. Nie przystoi nauce z arogancyją cywilizacyi europejskiéj kokietować naszą wymową cudzoziemskich nazwisk gieograficznych; ale należy się o to starać, aby literatura podróżnicza przynosiła nam nazwy gieograficzne w jak najdokładniejszéj transkrypcyi ich brzmienia swojskiego, miejscowego.“ Jedną też z ważniejszych, a nagłych potrzeb szkoły i literatury gieograficznéj jest opracowanie słownika nazw gieograficznych z dokładną transkrypcyją wymowy rodzimej nazw cudzoziemskich, bo ani dawniejszy słownik Augusta Müllera („Allgemeines Wörterbuch der Aussprache, neu bearbeitet von Dr. Booch-Arkossy.“ Lipsk. Księg. Arnolda), ani prof. J. J. Egli'ego („Etymologisch-geographisches Lexikon“) nie zadawala pracujących na polu pedagogi i nauki gieografii.

Na wielu zjazdach gieografów i pedagogów podnoszono w ostatnich latach kwestyją kontroli postępu uczniów w nauce gieografii. Pomiędzy środkami, mającymi podobną kontrolę ułatwić, a zarazem i pożytek dydaktyczny przynieść, proponowano zaprowadzenie egzaminów z całego kursu klas pojedyńczych, oraz ćwiczenia piśmienne („extemporalia“) z gieografii w terminach, jakie nauczyciel, wykładający gieografiją, za najodpowiedniejsze uzna. Pierwszych nie można w szkole uniknąć, choćby wtenczas, gdy przy wizycie dyrektora wypadnie złożyć dowody, że uczniowie odpowiednio do postępu wykładu rozszerzają i pogłębiają wiadomości swoje; ale urządzanie osobnych egzaminów kontrolujących, równie jak i ćwiczeń piśmiennych, uważalibyśmy przy nauce gieografii w szkole za pożałowania godną stratę czasu, którego trzeba jak najekonomiczniéj używać przy nader szerokim programie nauk szkolnych, programie, dającym powód do poważnych skarg na przeciążanie umysłów młodzieży. Przy odpowiedniéj metodzie nauki gieografii w szkole powinien nauczyciel zostawać ciągle w najbliższéj, bezpośredniéj styczności z uczniami całéj klasy, powinien razem z nimi przeglądać i rozbierać przedmioty programem danego kursu wskazane, czego, bez odnoszenia rzeczy nowych do już poznanych, osiągnąć nie można. Ciągła niemal repetycyja jest tutaj niezbędna. Przy nieuniknionem zatém powtarzaniu rzeczy znanych, dla objaśnienia świeżo występujących, uważalibyśmy t. zw. ekstemporalija za zbyteczny środek kontrolujący. Nadmieniamy przytém, że mamy tu na myśli tylko powtarzanie, które nauczyciel przedsiębierze sam w klasie z uczniami, bo zadawanie uczniom repetycyj, jako pracy domowéj, poruczonéj samemu uczniowi, nic przynosi spodziewanéj korzyści, bo nie przyczyniając się do pogłębienia znajomości przedmiotu, staje się pracą przeważnie pamięciową, pochłaniającą bez żadnéj korzyści dużo czasu. Jeżeli zaś dla stosunków klasowych uniknąć tego nie można, to należy przedewszystkiém o tém pamiętać, żeby pensa takich repetycyj nie były zbyt wielkie, bo one młodzież na pierwszym zaraz kroku odstręczają. Im skromniejsze wskażemy uczniom granice, na tym większą pilność możemy z ich strony liczyć. Podczas lekcyi należy zawsze o tém pamiętać, ażeby uczniowie za pomocą ćwiczenia ciągłego sami do poznania danego przedmiotu przychodzili, bo dopiero w klasie III-éj a właściwie IV-éj, można nieco rachować na owoce przygotowania domowego.

Postępując dalej w rozbiorze środków dydaktycznych, które pedagogija każe stosować przy nauce tego przedmiotu w szkołach wyższych (gimnazyjalnych i realnych), przypominamy to, cośmy o metodzie unaoczniającej przy nauce elementarnéj powiedzieli. (Szczegółowszą informacyją zob. J. I. Gerster'a: „Geographische Anschauugslehre, Wandkarte nebst Gebrauchsanleitung. Freib i. Br. 1880. Hauptformen d. Erdoberflache z. Ergänzung d. Seydlitzschen Geogr. Breslau. Ferd. Hirt. 1882.") Wsparci na téj podstawowéj zasadzie nadmieniamy, że szkoła przez metodę nauczania gieografii rozumie sumę tych wszystkich środków i sposobów, które prowadzą nas najlepszą i najwidoczniejszą, najprostszą i najkrótszą drogą do osiągnięcia celów, zaleconych przez dzisiejszą organizacyją planu szkolnego, sumę tych celów wychowawczych i naukowych, które ucząca się młodzież osiągnąć w szkole powinna i osiągnąć swobodnie może.

Ogólne zadanie pedagogiczne nauki gieografii w szkole zmierza do tych samych celów wychowawczych co i reszta nauk, objętych planem szkolnym. Przez naukę gieografii pragniemy rozwijać władze umysłowe młodzieży, pragniemy ją do tego stopnia wydoskonalić, żeby samodzielnie mogła korzystać z nabytków wiedzy, zgromadzonéj na polu ogólnéj pracy edukacyjnéj. Oprócz tego ma atoli nauka gieografii w szkole swoje osobne, specyjalne zadanie, które nas tutaj przedewszystkiém obchodzi. Program planu szkolnego w osobnéj instrukcyi wykładu gieografii zaleca: 1-sze) obznajmić młodzież z głównemi zasadniczemi wiadomościami z gieografii matematycznéj; 2-e) poznać dokładnie najważniejsze i najcharakterystyczniejsze stosunki topograficzne na powierzchni kuli ziemskiéj, aby mieć jasny obraz układu przeróżnych zewnętrznych kształtów globu, w ich wzajemném ustosunkowaniu; 3-e) poznać dokładnie teraźniejszy układ granic politycznych na powierzchni globu, przy szczegółowszém zrozumieniu warunków gieograficznych tych przestrzeni i tych krajów, które nas ze względów plemiennych, narodowych, handlowych, przemysłowych i politycznych najbardziéj obchodzą.

Najlepszą i najodpowiedniejszą drogę do celu ten tylko znaleść może, kto świadom punktu wyjścia, kto świadom początku, widzi zarazem i cel, widzi koniec drogi, po któréj do ostatniego kresu dotrzéć powinien; bo tylko on nie zgubi kierunku, wskazanego mu przez warunki owéj idei ogólnéj, przewodniéj. (Boettcher l. c.). Jeżeli obok tego mamy jeszcze zakreślony i wymierzony czas, w którym wskazaną drogę przebyć powinniśmy, to należy jéj długość zastosować do sił, któremi rozporządzamy. Ze względu tedy na niezbędną harmoniją między długością drogi, a zasobem i wytrwałością naszych sił fizycznych i umysłowych, okazuje się tutaj potrzeba pewnych przystanków, które, będąc niejako punktami wytchnienia i wypoczynku zapobiegają omdleniu i obezwładnieniu znużonych sił naszych. Przez równomierny bowiem rozkład ciężaru możemy siły nasze orzeźwić i do nowych usiłowań wzmocnić. Przez ciągłe wreszcie, a tak harmonijne ćwiczenie, przez równomierną taką gimnastykę władz umysłowych młodzieży, usposabiamy ją do łamania choćby największych trudności, bo sprężyna jéj sił duchowych nie była nigdy gwałtownie naciskaną i dla tego nie osłabła, ale się odpowiednim użyciem tém lepiéj hartowała. Chodzi tedy i metodzie nauki gieografiii o to, ażeby wykład miał przed sobą cel wyraźnie określony, jawny, niewątpliwy, rachujący się równie

z czasem, którym obok innych przedmiotów nauka gieografii w szkole rozporządza, jako też i z przysposobieniem umysłowém, którego od uczącéj się młodzieży w pojedyńczych klasach żądać można. Pedagogika każe tedy rozłożyć odpowiednio ów ogromny materyjał na pojedyńcze kursa i klasy, żeby na żadnym stopniu nie przeciążał umysłu młodzieży, ale z łatwością przez nią mógł być pojętym, żeby z każdym krokiem przyczyniał nowéj siły, potrzebnéj do osiągnięcia celu zamierzonego. Najnowsze przepisy władz szkolnych zakreślają też bardzo wyraźne granice wszelkim niepomiarkowanym wymaganiom tych zapalonych gieografów, którzy naukę gieografii w szkołach pragnęliby (jak się to często dzieje) zamienić w encyklopedyją powszechną wszystkich nauk. (Zob. a) Regulamin pruski z d. 31 marca 1882. b) „Instruction für d. Unterricht an d. Gymnasien in Oesterreich.“ Wien, 1884, (str. 105—143.) c) „Uczebnyje płany predmietow prepodawajemych w mużskich gimnazyjach Ministierstwa Narodnawo Proswieszczenija. Pieresmotreny i utwierżdieny G. Ministrom Narodnawo Proswieszczenija na osnowanii 16-wo § Ustawa Gimnazyj i Progimnazyj. 8-go Junja 1877 g. Petersb. w typogr. Głazunowa, 1886, pg. 127—139).

Mając tedy na uwadze owo specyjalne zadanie, które nauka gieografii w szkole spełnić powinna i, oglądając się za najodpowiedniejszym środkiem dydaktycznym, któryby nam w osiągnięciu tego specyjalnego celu dopomógł i ku ogólnemu pożytkowi szkoły spełnienie tego specyjalnego zadania ułatwił, znajdujemy najodpowiedniejszy w tym razie środek w dokładnych mapach i w odpowiednich atlasach gieograficznych. Młodzież powinna umieć czytać jak najdokładniéj mapy gieograficzne, powinna się z niemi tak obeznać, żeby obraz mapy czy to ściennéj, czy w atlasie, uprzytomniał się w jéj umyśle nietylko w dokładnym wizerunku ogólnym, ale we wszystkich charakterystycznych szczegółach topograficznych danéj miejscowości.

Nim szczegółowiéj mówić będziemy o téj ważnéj kwestyi odnośnie do topograficznych stosunków na powierzchni kuli ziemskiéj, zaznaczamy przedewszystkiém te fakta, które się odnoszą do gieografii matematycznéj, ponieważ co do nich żadnych już wątpliwości pedagogowie nie podnoszą.

Zasady, na które się szkoła godzi przy czytaniu globusa i map, dadzą się w granicach gieografii matematycznéj krótko skodyfikować: 1-ód) Południk, przechodzący przez obserwatoryjum astronomiczne w Greenwich, powinien być uważany i w szkole za południk pierwszy, to znaczy: za to koło na globie ziemskim, od którego liczyć trzeba dalsze południki. 2-re) Umiarkowane korzystanie z linij kół południkowych i równoleżnikowych uważać należy za jeden z pożytecznych środków i sposobów oryjentowania się na mapie w celu utrwalenia sobie w umyśle jaśniejszego i wyrazistszego obrazu stosunków i pozycyj topograficznych, których charakterystyczne różnice dopiero jednak z dokładnéj mapy gieograficznéj odczytać możemy. Czytanie tedy i obznajmianie się z mapą i to do tego stopnia, żeby wyobrażenie jéj nietylko w ogólnym zarysie, ale i w pojedyńczych charakterystycznych szczegółach w umyśle uczniów dokładnie się zarysowało i utrwaliło, jest jednem z najważniejszych, ale i jednem z najtrudniejszych zadań metodologicznych nauki gieografii w szkole. Wszyscy nauczyciele gieografii uważają mapę za najskuteczniejszy środek metodologiczny nauki tego przedmiotu, za środek, obok którego zajmuje podręcznik i książka wogóle bardzo po-

śledne, ostatnie niemal miejsce. Skoro szkoła co do gieografii ma przedewszystkiem za obowiązek: usposobić młodzież w ten sposób, żeby mogła w każdej chwili uprzytomnić sobie w umyśle swoim, jak najdokładniej wszystkie szczegóły topograficzne, żeby miała jasny obraz układu przeróżnych zewnętrznych kształtów globu, w ich wzajemnem ustosunkowaniu, żeby z zupełną świadomością mogła oryjentować się na powierzchni kuli ziemskiej, żeby zdobyła sobie i utrwaliła w umyśle jak najdokładniejsze wyobrażenie o istocie i właściwościach danéj przestrzeni, w rozmaitéj szerokości i długości gieograficznéj; skoro, mówię, na tych warunkach opiera się cel nauki gieografii w szkole: to celu tego bez pomocy dokładnych map gieograficznych w żaden inny sposób osiągnąć niepodobna. Nie było też, w ostatnich szczególniéj dziesięciu latach, prawie żadnego zjazdu pedagogicznego, żadnéj konferencyi dyrektorów gimnazyjalnych, (gdzie one jak np. w Niemczech są w użyciu), nie było niemal żadnego naukowego zjazdu gieografów, gdzieby nie zajmowano się jak najwszechstronniéj kwestyją najodpowiedniejszych map gieograficznych i ich zastosowania dydaktycznego, jak gdyby dokładna znajomość map była najpierwszym, bezpośrednim celem nauki gieografii w szkole, celem, który osiągniętym już będzie, skoro dokładne wyobrażenie szczegółów kartograficznych w umyśle młodzieży utworzonem i utrwalonem zostanie. Ze stanowiska takiego zapatrywania się na dydaktyczne znaczenie mapy wynika potrzeba jak największéj dokładności obrazu kartograficznego. Wymagana mapa gieograficzna, przy pomocy najdokładniejszych sposobów obrazowania na odpowiedniéj karcie, powinna dawać jasne wyobrażenie układu zewnętrznych kształtów powierzchni pod względem stosunków poziomych i pionowych, hydrograficznych, izohypsometrycznych i t. p., powinna przy pomocy rysunku i sztychu podać wyobrażenie pojedyńczych krajów, królestw i prowincyj z zasadniczą skalą wymiarów ich przestrzeni tak, żeby typowe punkta topograficzne na papierze w takiéj pozycyi były postawione, w jakiéj są faktycznie położone na zewnętrznéj skorupie kuli ziemskiéj. Dalszym obowiązkiem szkoły ze względu na mapę, jako najważniejszy środek pedagogiczny, byłoby tedy: nauczyć młodzież czytać na tych mapach z gruntownem zrozumieniem każdego szczegółu i z taką świadomością ogółu rzeczy, żeby obraz gieograficzny, zrysowany raz w wyobrażeniu młodzieży, pozostał tam trwały, dokładny i jasny na całe życie. Poznanie znaków map gieograficznych byłoby też podobnie, jak poznanie głosek alfabetu, tylko kluczem nauczenia się czytania danego wzoru literackiego. Lecz na tém nie kończy się zadanie nauki czytania mapy; szkole chodzi przecie o to, żeby młodzież za pomocą świadomego i dobrego czytania dotarła do gruntownego rozumienia samego języka.

Kwestyja czytania mapy przy nauce gieografii, zaniedbana jeszcze w naszéj praktyce szkolnéj, jest pod względem metodologicznego znaczenia pierwszorzędnéj wartości pedagogicznéj, a to głównie w skutek tego, że techniczna doskonałość map dzisiejszych zmieniła zupełnie stosunek mapy do podręcznika szkolnego. Mapa stała się obecnie głównym przewodnikiem nauki gieografii, a sposób jéj użycia w szkole stanowi niemal ognisko najżywszéj dyskusyi na polu literatury metodologicznéj tego przedmiotu. W powoływanem już wyżéj dziele prof. Rych. Lehmanna „Vorlesungen üb. Hilftmittel u. Meth. des geogr. Unterrichts.“ Zesz. 5. Halle, 1888 (str. 271—287), mamy zebrany obfity co do téj kwestyi materyjał biblijograficzny. Zob. dla bliższéj informacyi: Gust. Rusch: „Methodik des geo-

graphischen Unterrichts.“ Wien, 1884, (str. 134—152, omawia najracyjonalniejszy sposób korzystania z mapy); Jan Papouschek w dziełku p. t.: „Die geographischen Lehrmittel und ihre Anwendung beim Unterrichte. Nebst einer populären Erläuterung der Kartenprojectionen, der Darstellungsmanieren des Terrains, der Gebirgszeichnung etc. etc., und einer Anleitung zur Anfertigung geographischer Lehrmittel.“ Wien 1885. Papouschek zajmuje się kwestyją konstrukcyi map szkolnych (str. 18—54), przyczem objaśnia szczegółowo znaczenie używanych na mapach sposobów obrazowania stosunków topograficznych. Zob. także warszawski „Przegląd pedagogiczny“ z r. 1887 Nr. 1, 2 i 3, gdzie czytamy treściwą relacyją o wartości mapy i sposobie jej odczytywania z powodu uwag p. Ptasznika, zawartych we wstępie jego „Geografii elementarnej.“

W trojaki sposób poznajemy przedmioty znajdujące się na powierzchni ziemi, mianowicie: albo obejmując wzrokiem przedmiot dany, albo za pomocą ryciny, która go w wiernym przedstawia obrazie, albo też wreszcie słuchając, lub czytając jego opis. Najlepszym i najpewniejszym sposobem jest sposób pierwszy; lecz często z powodu odległości nie możemy widzieć przedmiotu, który pragniemy poznać i wtedy uciekamy się do wyobraźni, aby przy jej pomocy stworzyć sobie w umyśle wyobrażenie o rzeczach nieznanych, na podstawie tych przedmiotów, któreśmy już poznali. Lecz i tutaj musimy się często odwoływać do środka, któryby dla oka naszego uzmysłowił niejako to podobieństwo. Jednym z najpewniejszych pomiędzy takimi środkami jest rysunek, który i przy nauce geografii jako środek objaśniający pierwszorzędne ma znaczenie. Nawet dla nauki geografii kraju ojczystego, gdzie jeszcze oko ważną bardzo odgrywa rolę, stanowi rysunek ważny środek pedagogiczny, za pomocą którego uczeń rozszerza stopniowo granice poznawanych przedmiotów geograficznych. Zadanie rysunku jest jednak w tym razie wielce utrudnione przez to, że ziemia ma kształt zbliżony do kuli której powierzchni rozpłaszczyć nie można, aby ją z zupełną akuratnością przenieść na papier. Sztuka kartografii znalazła atoli mimo tej trudności sposoby, za pomocą których zadanie to przynajmniej tak dalece rozwiązała, że przedstawia nam na papierze obraz mniej więcej zbliżony, mniej więcej podobny do przedmiotów i kształtów rzeczywistych na powierzchni ziemi. Taki to obraz poszczególnych części powierzchni w rzucie poziomym, nazywamy kartą geograficzną, czyli mapą; zbiór zaś map, przedstawiających wszystkie kraje zowiemy atlasem, do którego weszły już dzisiaj rysunki nietylko stosunków topograficznych, ale wszystkich przedmiotów geograficznych, dających się uplastycznić; co więcej: nawet danych statystycznych.

Chcąc zrozumieć mapę trzeba tedy nauczyć się poprzednio jej abecadła jej języka, w którym kartograf przedstawia właściwości kraju. Nauka czytania map polega zatém na metodycznych wskazówkach co do gruntownego rozumienia tych znaków na mapie, za pomocą których można wyobrazić sobie i poznać dokładnie wszystko to, co mapa chciała przedstawić. Umysł czytającego mapę powinien przedewszystkiem objąć obraz całej mapy, przenieść go w rzeczywistość i wreszcie obraz ten zdeterminować. („Przegl. pedagog.“ l.c. Nr 1 str. 5). Zwyczajnie ograniczamy się przy korzystaniu z mapy w szkole na tem, że objaśniamy uczniom znaczenie kolorów i linij geograficznych na mapie, wskazujemy linije graniczne krajów, podział polityczny, znaki na oznaczenie wód, gór, dolin i t. p. Ale najważniejszą czynnością umysłową jest właśnie owo przenie-

sienie zrysowanego obrazu na grunt rzeczywistości i dokładne jego „zdeterminowanie.“ Wystawione w zmniejszonych nader rozmiarach przedmioty gieograficzne powinien uczeń wyobrazić sobie w ich naturalnej wielkości i właściwości, bo na mapie nie mamy rzeczywistych gór, rzek, lecz tylko barwy i kreski, znaki i wyrazy. Bez téj zdolności przenoszenia obrazu zrysowanego na grunt rzeczywistości pozostałaby niebieska lub czarna linija krzywa, którą widzimy na mapie, zawsze tą linią czarną lub niebieską. Najpierwszym tedy obowiązkiem nauczyciela jest dopomódz wyobraźni ucznia, aby on w téj linii wyobrażał sobie dokładnie przedmiot rzeczywisty, jak tutaj: rzekę, którą, jako znajdującą się często w krajach odległych, powinien porównywać z podobnymi przedmiotami, znanymi z najbliższego otoczenia. Najważniejszą pomocą dla wyobraźni ucznia będzie tutaj „żywy i opisowy wykład nauczyciela.“ (Przegl. l. c. str. 5).

Niéma takiéj mapy, któraby była zupełnie dokładnym obrazem przedstawionego kraju. Wiele momentów gieograficznych niknie w saméj konstrukcyi kartograficznéj, tak, że zaledwie tylko potrącić je można, ale potrącić koniecznie trzeba. Stosunek przestrzeni rzeczywistych do zbyt małéj podziałki, zniewala kartografa do zbytecznego nieraz uogólniania drobnych szczegółów, przez co się one prawie zupełnie zacierają. Na planie np. miasta lub folwarku, możemy uwydatnić położenie ulic, budowli, lasu, łąki, drogi, stawu, granice sąsiednich terytoryjów i t. p.; na mapie zaś gieograficznéj giną te rzeczy szczegółowe; z kilku wierzchołków gór pozostaje tylko jedna góra, znikają mniejsze zagięcia rzek i t. d. To wszystko powinniśmy sobie dopełnić przy czytaniu mapy za pomocą wyobraźni. Dopełnienie takich szczegółów charakterystycznych, znajdujących się w rzeczywistości, a pominiętych na mapie, nazywa nauka kartografii determinowaniem obrazu zrysowanego na mapie, lub „determinacyją“ mapy. (Papouschek l. c. str. 44, 45). Wprawny w tę czynność uczeń, będzie widział na mapie nietylko kopije natury, lecz przedmioty rzeczywiste; będzie na widok mapy czuł się pobudzonym do myślenia, do kombinowania przedstawionych szczegółów. Na niewprawnym zaś, nie wywrze mapa żadnego głębszego wrażenia, pozostanie tylko niewiele mówiącą ryciną. Taka biegłość w odczytywaniu map jest jednak ideałem, trudnym do osiągnięcia; ale szkoła powinna do niego zdążać.

Nie możemy w tém miejscu opisywać szczegółowo sposobów, za pomocą których każe najnowsza pedagogika ćwiczyć uczniów w odczytywaniu map zaraz od samego początku nauki; ponieważ przedmiot ten nie powinien być zadaniem osobnych lekcyj, ale występuje tylko przygodnie, gdy, z mapą przed oczami, obznajmiamy się szczegółowo z przedmiotami gieograficznymi. Znaczenie linij gieograficznych na globusie, wskazanie różnicy barw i kolorów na oznaczenie rozdziału wód od stałego lądu, pojęcie biegunów, równika, stref i t. p., to nie nastręcza żadnych szczególnych trudności w zrozumieniu znaczenia tych znaków. Nauka gieografii kraju ojczystego, wychodząc z miejsca najbliższego otoczenia szkoły i miejscowości, którą uczniowie zamieszkują, opiéra się na skąpych dotychczas szkicach mapek miejscowości drobnych, zwykle odręcznie przez nauczycieli lub samych uczniów rysowanych; nie nastręcza zatém dosyć materyjału dla nauki czytania mapy. Musielibyśmy tutaj zająć się nie nauką czytania map, ale raczéj wykładem rozmaitych sposobów rysowania czyli konstrukcyi map gieograficznych, teo-

ryją kartografii elementarnéj, (Zob. praktyczne w téj kwestyi wskazówki w naszéj literaturze pedagogicznéj, w rozprawie dr. Karola Benoniego p. t.: „O nauce geografii na podstawie kartografii," wykład oparty na atlasie własnego układu (Odbitka ze Szkoły, Lwów, 1873), co według naszego sposobu zapatrywania na metodę wykładu gieografii, przekracza zadanie szkoły, jak to niżej będziemy się starali udowodnić.

Zaznaczywszy to, nadmienimy w celu dalszego rozwinięcia naszego poglądu na sposoby ćwiczenia uczniów w odczytywaniu stosunków gieograficznych, że nauczyciel, opierając się na mapie topograficznéj w atlasie, już przy wykładzie gieografii kraju ojczystego powinien korzystać z planików znanych uczniom najbliższych miejscowości, które się często przy odnośnych mapach znajdują, albo też, jeżeli ich w atlasie niéma, to sam nakreślić winien, choćby szkicowo na papierze planik odręczny danéj miejscowości dla wskazania uczniom, w jaki sposób odróżniają się na karcie: cztery strony świata (strzałka, główne linije gieograficzne); w jaki oznacza się wodę (staw, rzekę, jezioro) góry, lasy, doliny, drogi bite i żelazne, odległość głównych miejscowości danéj okolicy przy pomocy podziałki i t. p., przestrzegając pilnie, aby uczniowie, obeznani z miejscowością, dobrze się oryjentowali na terenie, unaocznionym na mapie. W dalszym postępie nauki okaże się potrzeba mapy całych krajów i wreszcie całych części świata, na któréj poznikały już rzeczy mniéj ważne (jak drogi boczne, stawy, lasy i t. p.), a wystąpiły obrazy rozmaitych kształtów topograficznych. Dla objaśnienia na mapach główniejszych rzeczy z gieologii, oraz nierówności na powierzchni ziemi, należy sposobem przygotowawczym uciec się do pomocy map wypukłych, lub innych (dzisiaj już bardzo licznych) narzędzi pomocniczych, które w gabinecie szkolnym byćby powinny. W celu dania uczniom pojęcia o tém, w jaki sposób przy oświetleniu prostopadłém (metoda Lehmanna) zdobyła się kartografija na sposób wskazywania na mapie różnicy wysokości gór, pochyłości ich ścian, lub grubości ich pasm i łańcuchów pojedyńczych, należy objaśnić uczniom znaczenie rozmaitych linij krzywych, rysów dłuższych lub krótszych, cieńszych lub grubszych, mniéj lub więcéj od siebie odległych. Obok tego spotykamy na mapach ukośny sposób oświetlenia, zwany francuskim, w którym promienie światła padają pod kątem 45 zachodu, albo północnego zachodu, przez co góry występują wyraziściéj na płaszczyźnie mapy (np. mapa Dufoura). Skoro uczniowie pojmą różnicę tych teoryj rozmaitych rysów, których szczegółowy wykład tutaj nie należy, to z łatwością zrozumieją każdą mapę, przedstawiającą zewnętrzne ukształtowanie skorupy ziemskiéj. Po obznajmieniu się z tymi wszystkiemi znakami, które stanowią jakby osobny język gieograficzny, uczeń z łatwością odczyta z saméj mapy, bez żadnéj pomocy książkowéj, ważniejsze przedmioty gieograficzne, jako to: położenie, wielkość, granice kraju, poziome i pionowe jego ukształtowanie, sieć wodną, klimat, podział polityczny, drogi komunikacyjne, główne miejscowości i t. d. („Przegl. ped." Nr 3, str. 20, 21). Przez systematyczne i wytrwałe, a przy każdéj sposobności racyjonalnie podtrzymywane ćwiczenia w czytaniu map, znajdzie szkoła w mapie ów ideał pomocy przy nauce gieografii, który pedagogicznym usiłowaniom szkoły przyświecać powinien, a który J. Papouschek wymownémi nader charakteryzuje słowy: „Kto posiadł tajemnicę czytania mapy, mówi on, ten na każdéj mapie,

chociażby jéj przedtém nigdy nie widział, potrafi wskazać, gdzie się na niéj znajdują wyżyny i niziny; ten odgadnie zewnętrzną postać wyżyn; ten powie, czy góry są wysokie, czy niskie; ten powie, która ich ściana stromo spada na dół, a która— i w jakim kierunku stacza się zwolna i niknie w płaszczyźnie niziny; ten pozna, czy góry występują w postaci łańcuchów, lub płaskowzgórzy, czy okrążają podłużne, czy poprzeczne doliny; czy te doliny są wąskie, czy mają postać wąwozów, czy też są szerokie i zdatne do osiedlania się ludzi. Ten też powie nam, ile i jakie źródła kraj użyźniają, ile rzek mniejszych lub większych w kraju liczymy, gdzie znajdują się źródła, z których rzeki wypływają, w jakim kierunku fale ich się toczą, gdzie i w jaki sposób swoje ujście znajdują; czy posiadają silny czy słaby spadek; czy tworzą szerokie lub wąskie doliny, czy płyną po płaskowzgórzach, czy też po nizinach. Ten nam wyliczy główniejsze miejscowości, znajdujące się w kraju, ten nam wyjaśni ich znaczenie i stopień zaludnienia, odróżni miejscowości obwarowane od otwartych i t. p. Ten nam wskaże, gdzie jest grunt uprawny, a gdzie pustynia, gdzie bagna lub moczary i torfowiska; ten wskaże i wyliczy środki komunikacyjne, kraj przerzynające; ten nam opisze polityczne granice kraju przy zwróceniu uwagi na to, czy to są granice naturalne, przez siły przyrodzone wnętrza ziemi zwolna wytworzone, czy też przez gwałtowne burze wojenne, samowolnie wykreślone i t. d. Daléj, oznaczy taki znawca mapy powierzchnią kraju, niemniéj i prostą odległość rozmaitych jego miejscowości, tudzież ukształtowanie jego pod względem poziomym (półwysep, wyspa, przesmyk, przylądek, cieśnina, zatoka) i pionowym, z czego już i stosunki klimatyczne same się wyjaśnią. Oprócz tego potrafi znawca mapy wskazać bez żadnéj innéj pomocy nawet te rzeczy gieograficzne, których rysunek tylko pośrednio zaledwo mógł dotknąć, jako to: z dzikiéj, potężnéj i przerażającéj natury, wyżyny, z poszarpanych, ostro-kończastych skał będzie wnosił, że to wzgórze składa się z granitu i wapienia; z postaci zaś góry stożkowéj odgadnie formacyją wulkaniczną z bazaltem, ze ścian wreszcie pionowych przy szczytach wieżyczkowatych domyśli się piaskowca. Z szerokiego łożyska rzeki, płynącéj po równinie, wywnioskuje, że ona grozi częstymi zalewami z użyźniającym zawsze osadem, który po wylewie pozostaje; przy rzekach z gwałtownym spadkiem w górnym swym biegu domyśli się szkód, wynikających z nagromadzonych łomów kamienia, a z naniesionego gruzu domyśli się zniszczenia pól uprawnych i kulturą kwitnących. Fizyczne własności gruntu wskazują obfitość skarbów kruszcowych, bogactwo flory i fauny, sposób powszedniego zatrudnienia i życia, zwyczaje i obyczaje ludności. Każdy, kto umie dokładnie czytać mapę, potrafi z ogółu jéj hieroglifów, niby czarnoksiężnik jaki, wystawić tak imponujący obraz przed umysłem naszym, że on w niczém nie ustąpi owéj cudownéj rozmaitości, owemu ożywieniu i owéj różnobarwności, która jest duszą rzeczywistego życia niezgłębionéj przyrody. Szkoła może jednak dopiero wtenczas z tak umiejętnego czytania mapy osiągnąć ten ideał pedagogiczny, gdy drogą psychologicznego wnikania w symbolikę dzieł kartograficznych do tego ideału się racyjonalnie zbliżać będzie. Mapy są, jak powiedziano, kamieniami mędrców; pozostaną one też tylko kamieniami, dopóki ich ręka mędrca nie podniesie.“ (l. c. str. 43, 44). W każdym razie stanowi mapa w nauce gieografii sztandar nader wydatny i bardzo poważny, dlatego nic w tém dziwnego, że stał się on znakiem chorągiewnym dwóch obozów,

które na polu badań metodologicznych w nauce gieografii, szczególniéj w Niemczech, zaciętą od lat wielu prowadzą z sobą walkę.

Jedni poprzestają na dokładnéj znajomości mapy, jako niezbędnego punktu oparcia metody opisowéj, stosowanéj wogóle przy wykładzie nauk przyrodniczych, do których i gieografiją zaliczamy; drudzy zaś domagają się, żeby głównie zapomocą rysowania map dochodzić do wprawnego czytania i gruntownego zrozumienia języka kartograficznego. Pierwsi poprzestają na wprawie w czytaniu gotowych map gieograficznych, które za wystarczający środek pedagogiczny uważają; drudzy zaś zalecają, obok biegłego czytania map, zręczne nadto ich rysowanie, jako najodpowiedniejszy środek pedagogiczny przy nauce gieografii w szkole. Wśród szermierki, jaka się na tém polu od dosyć dawna słyszeć daje, spotykamy w literaturze gieograficznéj współzawodnictwo dwóch metod nauki gieografii w szkole, mianowicie: metody opisowéj i metody rysunkowéj, czyli kartograficznéj. Wobec częstego nadużywania przez prasę naszę wyrazów takiego znaczenia, jak metoda, szkoła i t. p., musimy przedewszystkiém na to zwrócić uwagę, że nie może być mowy o jakiejkolwiek metodzie tam, gdzie chodzi tylko o szersze lub ciaśniejsze zastosowanie jednego ze środków technicznych, do którego się szkoła w bardzo rozmaity sposób uciekać musi, żeby jak najdokładniejszą znajomość mapy osiągnąć. Do złagodzenia sporu między metodą opisową a rysunkową może się przyczyni zepchnięcie téj kwestyi ze stanowiska metodologii szkolnéj, przy równoczesném zbadaniu pobudek i wywodów tych pedagogów, którzy uważają rysowanie map za niezbędny środek stworzenia w umyśle młodzieży dokładnego obrazu zjawisk i faktów gieograficznych, a równocześnie poznamy racyje tych uczonych i praktycznych nauczycieli, którzy dowodzą, że dobra, gotowa mapa gieograficzna jest pomocą zupełnie wystarczającą, aby wywołać dokładne wyobrażenie o ugruntowanych pojęciach i uzasadnionych prawdach gieograficznych, że dokładny atlas nietylko rysowanie map zupełnie zastąpić może, ale daleko korzystniéj na postęp nauki i na rezultaty wykładu szkolnego wpływa.

Po takiém objaśnieniu kwestyi spornéj wybaczą czytelnicy, gdy dla krótkości wysłowienia nie będziemy jednak unikali nazwy metody rysunkowéj czyli konstrukcyjnéj, obok nazwy metody opisowéj, rozumiejąc przez to jedynie rozmaity techniczny sposób posługiwania się rysunkiem przy nauce gieografii w szkole. Studyja, przedsiębrane na tém polu, tworzą już dziś wcale pokaźną literaturę, któréj przegląd szczegółowy zająłby nam bardzo wiele miejsca. Z tego téż powodu, oraz żeby nie pozostawić czytelnika bez jak najwszechstronniejszéj informacyi, poprzestajemy na wskazaniu dwóch książek, w których cały aparat biblijograficzno-krytyczny, odnoszący się do kwestyi rysowania map, jako środka pedagogicznego, dokładnie jest zebrany i rozpatrzony, mianowicie pracę: Karola Böttchera („Die Methode des geographischen Studiums. Berl. 1686, str. 55—136), poważnego obrońcy metody opisowéj, i dr. Rich. Lehmanna, prof. gieografii w akademii monastyrskiéj, w Westfalii („Vorlesungen über Hülfsmittel und Methode des geographischen Unterrichts.“ Halle, 1886—1888, zesz. 5, str. 271 do 308), żarliwego obrońcy metody rysunkowéj, kartograficznéj. Prof. Lehman, rozbierając wszechstronnie kwestyją metody nauczania gieografii, mówi obszernie o wszystkich środkach i przyrządach pomocniczych, do jakich z postępem czasu dydaktyka coraz pilniéj się ucieka. Po ocenieniu ich wartości pedagogicznéj, przechodzi do zbadania najwa-

żniejszego środka pedagogicznego, jakim są mapy gieograficzne. W tym celu podaje nader szczegółową instrukcyją, co do sposobu obznajmiania młodzieży z faktami gieograficznymi za pomocą odpowiednich rysunków i szkiców, które mają stopniowo wtajemniczać uczniów we wszystkie szczegóły kartografii przy pomocy nauczyciela, o którego zręczności w rysowaniu map ani na chwilę nie wątpi (str. 272). Instrukcyja prof. Lehmanna wychodzi od pojęć i faktów najprostszych i najbliższych w nauce gieografii kraju ojczystego, a rozszerzając coraz bardziej stosowanie zasady głównej, postępuje przez cały kurs wykładu szkolnego i uczy młodzież rozumieć mapę coraz gruntowniej, a to głównie za pomocą rysunku odręcznego, czy to na gotowej siatce linij gieograficznych, czy na siatce prostych kwadratów, czy to na wzorze szkiców map i wskazań nauczyciela na tablicy w szkole. Ćwiczenie w tym rysunku podtrzymuje się dopóty, dopóki uczeń nie zdobędzie takiej pewności pojedyńczych faktów, oraz takiej wprawy w sporządzaniu map, że już z pamięci potrafi sporządzić mapę, przedstawiającą dokładny obraz danej okolicy z wszelkimi jej charakterystycznymi szczegółami.

Prof. Boettcher wychodzi także z zasady, że podstawą nauki gieografii w szkole nie może być książka, nie może być obszerny podręcznik, ale tylko dokładna mapa, sporządzona jednak przez kartografa, usposobionego do takiego dzieła naukowego i wykonana z jak największą dokładnością w odpowiednim zakładzie kartograficznym. Obok atlasu przyjmuje prof. Boettcher podręcznik jak najtreściwszy, jedynie jako pomoc czysto pamięciową (str. 128—136). Główne zadanie nauki spoczywa tedy w ręku nauczyciela, który, opierając się na atlasie, sposobem opisowym obznajmia uczniów z powierzchnią kuli ziemskiej w rozmaitym układzie jej kształtów zewnętrznych, pionowych i poziomych, niemniej z rozdziałem wód, granic politycznych, położeniem gieograficznem, zatem szerokością i długością gieograficzną i t. p. Dla dokładniejszej wreszcie charakterystyki obydwóch metod wybiera Boettcher kilka przykładów z programatu szkolnego i przedstawia obok siebie lekcyje danego przedmiotu według obydwóch metod: rysunkowej i opisowej.

Prof. Boet. rozpoczyna swój przegląd metody rysunkowej od wystąpienia H. Wagnera, który na pierwszym zjeździe gieografów (Berlin, 1881) zalecał odręczne szkice rysunków gieograficznych, wydane w Strasburgu przez Kaufmanna i Masera, jako wzór metody rysunkowej, godny naśladowania przy nauce tego przedmiotu w szkole. Zastanawia nas jednak lekceważenie, z jakiem H. Wagner o tym wzorze się wyraża. „Szkic odręczny (Faustzeichnung) jest zawsze surowy, mówi Wagner, nieokrzesany i niewygładzony, oraz z natury rzeczy w szczegółach nadzwyczaj niedokładny. Do takich surowych szkiców nie należy przyzwyczajać oka młodzieży, bo one psują jej poczucie estetyczne.“ Twierdzenie to odnosi wprawdzie Wagner nie do szkiców Kaufmanna-Mazera, które na tym samym zjeździe wzorowymi niedawno nazwał; ale głównie miał on tu na myśli odstraszające rysunki w książce Stössnera („Elemente der Geographie in Karten u. Text. I Cursus.“ Wyd. 9-te, Annaberg, 1875), oraz większą część znanych powszechnie czarnych szkiców w podręczniku Seydlitza. Surowszej krytyki metody rysunkowej nie możnaby się spodziewać od największego jej wroga, a tymczasem są to słowa obrońcy i apostoła tej metody. Jeżeli same szkice odręczne już takie robią wrażenie, to nie można się spodziewać, żeby szkice odrysowane przez nauczyciela po-

dług tych wzorów na tablicy szkolnéj, korzystniéj się przedstawić mogły. Sami też wydawcy (Kaufmann-Maser) nie spodziewają się tego, gdy otwarcie głoszą, „że to nic nie szkodzi, chociaż tego rodzaju rysunek wyda się nadzwyczaj surowym i niezręcznym.“ Posłuchajmy wreszcie lekcyj samych autorów owych szkiców odręcznych, choćby w streszczeniu. Przedmiotem wykładu jest gieografija północnego stoku niemieckich gór środkowych. Dla ułatwienia tego zadania rozdzielono cały ten obszar gór na 3 części: zagięty wąwóz koło Monasteru, czworobok Saski i Sudety. Lekcyja ma postępować w ten sposób: „nauczyciel wykreśla na tablicy, jako podstawę, linija poprzeczną od lasu teutoburskiego aż do przesmyku, czyli przełęczy Jabłonkowskiéj w Beskidach, t. j. od zagięcia rz. Ems, aż do zgiętego kolana rz. Odry. Wykreśliwszy tę linija, wymienia, lub każe wymienić nazwiska pojedyńczych części téj linii: góry nadwezerskie, Harc, Sudety,—daléj maże niektóre kawałki owéj linii podstawowéj tak, że pozostanie linija poprzerywana, któréj ciągłość oznaczają tylko kropki odosobnione, mające wskazywać, że tutaj niéma ciągłego pasma gór, lecz tylko pojedyńcze wysokie słupy wyrastają z poziomego płaskowzgórza. Górę Harcu zaznacza tylko linija, będąca jakby osią tego pnia górzystego, ponieważ rysunek całkowitego układu Harcu przerwałby zupełnie linija podstawową. Pobłądzić tu nie można, zaręczają autorowie, ponieważ nauczyciel będzie kontrolował akuratność rysunku. Ostateczne końce téj linii oddalone są od siebie o 10 południków: koniec północno-zachodni sięga nieco już w granice niziny północno-niemieckiéj, a południowo-wschodni tworzy razem z dwoma ramionami Karpat węzeł Jabłonkowski, będący jądrem źródliska rz. Odry i Wisły. W punkcie, gdzie 50 równoleżnik północny przecina się z 30 południkiem wschodnim, osadzamy góry Sosnowe (po czesku: G. Smereczane, po niem.: Fichtelgebirge), potém oznaczamy góry Kruszcowe aż do Sudetów. W dalszym ciągu zaznaczamy Las frankoński i thuryński, z których każdy trzeba rysować pod tym samym kątem i w téj samej długości. Następują przerwy, spowodowane przez koryta Elby i Werry, poczém opuszczamy wąwóz monasterski w kierunku Lasu teutoburskiego. W dalszym ciągu znajdą już na owéj linii z łatwością pomieszczenie dla siebie: płaskowzgórze Wezery, Kaufungerwald, Meissner i t. d. tak, że nauczyciel stosownie do postępu klasy, może już zapuścić się w dokładniejszy rozbiór szczegółów.“

Objaśnienia Kaufmanna-Masera podają następujący opis mapy, którą co tylko nauczyciel na tablicy był wykonał: „Od przesmyku Jabłonkowskiego na południowym wschodzie ciągnie się pasmo gór aż do rz. Ems. Tworzą je Sudety (50 m.), potém 2 rozdarte od siebie pasma górzyste, połączone niebawem przez góry Kruszcowe (20 m.) rozdzielone tylko na północnym zachodzie przez płaszczyznę w okolicy Osnabrück. Trójkąt.—Pasmo północne aż do rz. Saali nie jest jednolicie spojone: góry saskie, wzgórza Wurzen, Góra Piotra (Petersberg) w okolicy m. Halli. Na zachód od rz. Saali: wzgórza Mansfelda; Harc (Brocken na stoku północnym—Ilseburga 230 m.), potém kraj pagórkowaty, przerznięty przez koryto rz. Leiny, potém góry Nadwezerskie. Pasmo południowe: Góry sosnowe (Fichtelgeb.), Las frankoński, turyński, Meissner-Kaufungerwald (płaskowzgórze między rz. Werrą i Fuldy), płaskowzgórze nadwezerskie (szczególne nazwy: Las Reinharda, Warburg, czyli płaskowzgórze paderbornskie), gdzie rzece Wezerze towarzyszą od Münden aż do Minden łańcuchy gór, pominięte w powyższym rysunku. Równolegle z rzeką Wezerą płynie Leina. W kursach niższych wystarczy następujące obja-

śnienie: Sudety, góry kruszcowe, g. sosnowe, las frankoński, l. turyński, Meissner, góry nadwezerskie. Na przodzie rozłożyły się góry Harc.“

W ten sposób każą nam postępować w szkole Kaufmann i Maser, autorowie owych szkiców odręcznych, zalecanych jako wzór metody rysunkowéj.

Według metody opisowéj, opierając się na dobréj mapie i przypuszczając, że uczniowie poznali już gieografiją znajdujących się tutaj rzek, wypadłby wykład tego samego przedmiotu w sposób następujący:

Północno-wschodnie stoki środkowych gór niemieckich zalegają przestrzeń, ciągnąca się od wyższéj Odry w Morawii, w kierunku zachodnio-północnym (zawracającym w końcu przeważnie ku zachodowi) przez rz. Elbę i Wezerę aż do środkowego biegu rz. Ems, w okolicach m. Osnabrück. Na téj przestrzeni odróżniamy następujące pasma gór: 1) Sudety, od wyższéj Odry w kierunku północno-zachodnim aż do koryta Elby, przerywającego po-labskie góry piaskowe. Te wrota w górach po-labskich otwierają się powyżéj Drezna. 2) Góry Kruszcowe, od wzmiankowanéj bramy po-labskiéj aż do wyższego koryta rz. Eger (Ohrza). 3) Góry Sosnowe czyli Smereczane (Fichtelgebirge), z których biorą początek rz. Eger, Saala, Men i Naab. 4) Las frankoński i turyński od Menu i wyższego koryta rz. Saali w kierunku półn. zach. Pasma te biegną przez źródła rz. Werry, któréj w dalszym biegu towarzyszą aż w okolice Eisenach. Stok północny lasu turyńskiego leży w téj saméj szerokości gieograficznéj, co wrota Elby, otwierające polabskie góry piaskowe. 5) Góry nadwezerskie, z głośną: „porta westphalica,“ jako bramą, którą sobie rz. Wezera otwiera, a miasto Minden jéj strzeże; 6) Las teutoburski od źródeł rz. Lippy i rz. Ems ciągnie się nad jéj brzegiem; 7) Harc niemal w środku między niższym korytem rz. Saali i Wezery. Rzeka Saala oznacza pewne zagłębienie, niby zaklęsłą skorupę globu między górami Kruszcowemi z jednéj, a lasem turyńskim i Harcem z drugiéj strony, podobnie jak rzeka Lema tworzy takież zagłębienie między Lasem Frankońskim i Turyńskim z jednéj a Harcem z drugiéj strony. Dolina wyższego koryta rz. Ems i Lippy rozłącza las teutoński i góry Egge od gór Harstrang.“

Każdy praktyczny pedagog rozpozna z łatwością pomiędzy temi drogami, która go prędzéj i prościéj do zamierzonego celu prowadzi. Postępowanie metody rysunkowéj (szkice odręczne Kaufmann-Masera) rzuca nam przed oczy ogromny szereg nazwisk bez żadnego oparcia topograficznego, rysunek zaś imponuje ogromną siecią linij, które podobniejsze do łamigłówki, aniżeli do sposobów, ułatwiających młodzieży poznanie stosunków topograficznych. Postępowanie metody opisowéj, opierające się na dobréj, gotowéj karcie, w któréj systematycznie się rozczytujemy, prowadzi prędzéj do celu, zwłaszcza, jeżeli uczeń, postępując za wykładem nauczyciela z mapą w ręku, sam ważniejsze punkta na niéj odnajdywać będzie, odróżniając zawsze przy pomocy wykładu nauczyciela fakta główne od podrzędnych. Prof. Boettcher twierdzi z doświadczenia, że po trzykrotném powtórzeniu takiego wykładu, uczniowie jego powtarzali już z zupełną swobodą opis danéj przestrzeni gieograficznéj; w każdym razie jestto droga krótsza i jaśniejsza, aniżeli droga, którą postępować każe metoda konstrukcyjna. Według niéj bowiem potrzeba przejść następujące szczeble: sporządzić rysunek odręczny, omówić jego szczegóły, dokonać poprawek popełnionych błędów i nauczyć się nazwisk, niemających ustalonego topograficznego stanowiska. Dla tych powodów nie mo-

żna też pójść ani za prof. Wagnerem, ani za rezolucyją zjazdu gieograficznego co do szkiców odręcznych, ani też za wnioskami referentów, zalecających szkice odręczne Kaufmanna-Masera, jako wzór przy nauce gieografii w szkole. (Boettcher l. c. 57—61).

Pomiędzy referentami, zalecającymi na 1-ym zjeździe gieograficznym 1881 r. metodę rysunkową przy nauce gieografii, kilku tylko zdobyło się na wskazanie wzoru postępowania przy takiéj lekcyi, lecz i ci różnili się wielce między sobą. Korreferent gimnazyjum w Neustadt opiera swoję konstrukcyją map gieograficznych na wynalezieniu tak zwanéj „linii normalnéj," którą już Stössner zalecał. Trampler („Die constructive Methode des geographischen Unterrichts." Wien, 1878. str. 47 i i.) unaocznia ten sposób postępowania na przykładzie konstrukcyi mapy Belgii i Hollandyi, który to wzór uważa i Matzat za pomysł szczęśliwy, chociaż on zbliża się wielce do jak najpotworniejszego dziwactwa. (Zob. Gust. Rusch: „Methodik d. geogr. Unterrichts." Wien 1884, str. 161 i 162). Oto jego brzmienie: „Dowolnie długą linijją pionową A E dzielimy na 4-ry części, oznaczając punkta podziału przez B, C, D; każda z tych cząstek jest linijją normalną, a przypadnie między Groningen a Leeuwarden, B na m. Deventer, C Venlo; w punkcie D leży źródło rzeki Roer, E oznacza Luxemburg i t. d., i t. d. Korreferent z Neustadtu konstruuje w ten sposób mapę Afryki: „Chcąc odrysować mapę Afryki, wykreślam linijją pionową i drugą poziomą, które się przecinają pod kątem prostym. Linija pionowa wyobraża południk 20° dług. wschod. (Greenw.); linija zaś pozioma 10° szer. półn. Południk 20-y jest niemal linijją zupełnie prostą, którą każdy uczeń z łatwością dokładnie wykreślić potrafi. Punkt, w którym się obydwie te linije przecinają, bliższym jest północnego wybrzeża Afryki, aniżeli granicy któregokolwiek z pozostałych wybrzeży. Korreferent oznacza oddalenie owego punktu przeciętnego od wybrzeża północnego (około miasta Bengasi) przez 1; wtedy odległość jego aż do wybrzeża zachodniego równać się będzie = 1½, do wybrzeża zaś wschodniego = 1⅓, a do południowego = 2. Uczeń może z łatwością spamiętać te liczby, a przyjmując 1 za miarę dowolnéj wielkości, otrzyma 4 punkta stałe, przez które pociągnąć tylko potrzebuje 4 linije i będzie miał obraz wybrzeża téj części świata. Obraz w ten sposób powstały będzie dokładnie odpowiadał rzeczywistéj proporcyi szczegółów topograficznych zewnętrznéj konfiguracyi Afryki." Postępowanie to nastręcza powód do uwag następujących: Ustanowienie wielkości owych zasadniczych 2-ch linij prostych, potrzebnych do oznaczenia tylko 4-ch punktów stałych, zniewala rysującego do wynalezienia cyfr proporcyjonalnych, które można spamiętać, dopóki tylko o samą Afrykę chodzi; ale trudność wypośrodkowania odpowiednich cyfr proporcyjonalnych wzrośnie niepomiernie, skoro do Afryki przybędą inne części świata, a nawet poszczególne kraje afrykańskie, sieci rzek, grzbiety gór i t. d. Lecz najgłówniejsza trudność wystąpi już wtedy, gdy trzeba rysować linijją nieregularną, krzywą, która dopiero ujawni istotny kształt wybrzeża; ku czemu korreferent żadnéj jednak instrukcyi nie podał. Niedostatkowi temu zaradza atoli prof. K. Jarz („Ueber d. zeichnende Methode im geogr. Unterricht." Zeitschrift f. Schulgeogr. 1883, IV, 22), który, zgadzając się na powyższą konstrukcyją mapy Afryki, uczy dalej: „Teraz przystępuję do wykreślenia obrazu wybrzeży, przy czém oznaczam sobie następujące punkta stałe: Od Bengasi aż do Ceuta = 1; z Bengasi do Przylądka Bon = ½; z Bengasi do Rosetty = ⅓;

z Rosetty aż do cieśniny Bab-el-Mandeb = 1; od Bab-el-Mandeb aż do Mozambiku = 1 1/3, stamtąd aż do Przylądka C. Negro na wybrzeżu zachodnim również = 1 1/3; od Cp. Negro aż do gór Kameruńskich (prawie pod tym samym południkiem, co Cp. Bon) = 1; odtąd aż do Cp. Palmas ta sama odległość, co od Cp. Bon do Rosetty."

Wątpimy z Boettcherem, żeby się mógł znaleść pedagog, któryby taki sposób postępowania śmiał uważać za ułatwiający naukę gieografii Afryki, bo większego udręczenia pamięci trudnoby nawet w dzisiejszych szkołach wymyślić; przy czém nie należy jeszcze o tém zapominać, że to dopiero jest wskazówka do projekcyi planu sytuacyjnego, którego wykonanie za pomocą rysunku wymaga pewnej zręczności rysunkowéj i niesłabnącej energii pamięciowéj.

Metoda opisowa, chcąc uczniowi dać wyobrażenie o wybrzeżach afrykańskich, postąpiłaby sobie drogą daleko prostszą. Nauczyciel, opierając się na dokładnéj mapie, którą uczeń ma w ręku, wskazałby fakta następujące: Punktem, posuniętym najbardziéj na północ na wybrzeżu afrykańskim, jest przylądek Blanco (37° szer. półn.), znajdujący się na zachodniém południu od wysp Egatyckich, leżących na zachód Sycylii. Mówiąc o tym przylądku, jako o punkcie, od którego nasz opis Afryki rozpoczynamy, widzimy na mapie, że prz. Blanco znajduje się na południe od sardyńskiego przyl. Spartivento, w kierunku atoli północnym sięga szerokości wyższéj od szerokości, w któréj znachodzimy południowe części Sycylii i Hiszpanii. Od przylądka Blanco aż do cieśniny Gibraltarskiéj, ciągnie się wybrzeże afrykańskie w kierunku południowo-zachodnim, którego linija zewnętrzna przypomina kształt wydłużonéj litery leżącego S. Odtąd zwraca się ta linija ku połud. i położona niby łuk otwarty ku wschodowi, dosięga Przylądka Zielonego (17° dł. zach.), który wyskoczył w morze prawie w środkowym punkcie odległości ujść rzek Senegalu i Gambii, mając przed sobą w pewném oddaleniu wyspy tegoż nazwiska (22° dł. zach.) Od Prz. Zielonego, postępuje wybrzeże w kierunku południowo-wschodnim, aż do przyl. Palmas, leżącego niemal w téj saméj długości gieograficznéj, co cieśnina Gibraltarska. Potém zwraca się wybrzeże afrykańskie gwałtowniéj ku wschodowi aż do ujść rz. Kamerunu i t. d. Niepodobna nam w tém miejscu przedstawiać opisu całego wybrzeża téj części świata, bo chodzi nam tylko o wskazanie różnicy postępowania metody opisowéj, a rysunkowéj; nadmieniamy tylko, że w dalszym ciągu danéj lekcyi, nauczyciel zwraca uwagę na te punkta, w których wybrzeże zmienia swój poprzedni kierunek, a które uczniowie sami na swojéj mapie, lub na mapie ściennéj znaleść powinni, a zatém takie punkta, jak Prz. Lopeza, C. Negro, Prz. Dobréj Nadziei i t. d. W ten sposób, pamiętając tylko te nazwy, bez których w żadnym razie nauka gieografii obejść się nie może, stworzymy w umyśle młodzieży dostateczne wyobrażenie o zewnętrznym kształcie Afryki, nie mordując pamięci poważnym szeregiem liczb proporcyjonalnych i nie tracąc czasu na rysunek, wymagający, bądź co bądź, pewnéj zręczności. Oprócz tego: uczeń, poznając wydatniejsze punkty konfiguracyi Afryki, w odniesieniu do punktów krajów sąsiednich, znanych już z nauki elementarnéj, tworzy sobie samodzielnie pewne wyobrażenie o położeniu Afryki na globie ziemskim i to w stosunku do innych części świata. Odnosząc punkta nieznane do już wiadomych nie mordujemy pamięci w tym stopniu, w jakim się to dzieje przy oderwanych cyfrach, oznaczających południki i równoleżniki.

W dalszym szeregu obrońców metody rysunkowéj przy nauce gieografii, zasługują jeszcze na zaznaczenie teoryje prof. Alfr. Kirchhoffa, H. Matzata i Fr. Heilanda, ponieważ one liczą najwięcéj zwolenników między pedagogami.

Kirchhoff, uważając rysowanie map przez uczniów za najskuteczniejszy i najlepszy sposób uczenia gieografii, widział słabą stronę szkiców odręcznych, które dawały uczniom wyobrażenia niedokładne, a nawet niekiedy zupełnie fałszywe, nie pojmował praktycznego użytku z urojonych linij normalnych, przeląkł się obrazu, mogącego powstać na gruncie linij dowolnych, krzyżujących się w pewnym punkcie pod kątem prostym (Dronke, Oppermann); szukał zatém bezpieczniejszego oparcia dla metody konstrukcyjnéj i sądził, że znalazł tę pożądaną podstawę do rysowania map w siatce południków i równoleżników, przygotowanéj przez samych nauczycieli lub uczniów, jako podkład mającéj się rysować mapy. Z siatki linij gieograficznych obiecywał sobie Kirchhoff równocześnie i tę korzyść, że uczniowie spamiętają dokładnie nietylko szerokość i długość gieograficzną, ale i wielkość przestrzeni na danéj powierzchni, jak to starał się okazać na konstrukcyi mapy Ameryki południowéj. Pamiętając położenie gieograficzne 3-ch stałych punktów trójkąta Ameryki południowéj, potrzeba tylko podług Kirchhoffa, kilka razy zrysować krzywiznę wybrzeża południowego, przypominającą kształt rogu; prócz tego oznaczyć wygięcia i zagięcia wybrzeża zachodniego, a otrzymamy obraz gotowy, który wniesiony na siatkę linij gieograficznych pokaże nam równocześnie odległości punktów główniejszych (równoleżniki mają regularnie być od siebie odległe mil 15, długość boku trójkąta także w przybliżeniu wiadoma) i wielkość przestrzeni w milach kwadratowych, bez nadmiernego obarczenia pamięci (?). „Gdyby zaś w bliskości punktu, o który nam chodzi, nie przypadło krzyżowanie się linij gieograficznych, to należy uciec się w takim razie do pomocniczych linij rozdziałowych, które choćby w ułamkowych odległościach w myśli sobie przedstawić, albo nawet faktycznie wykreślić należy. Np. położenie Berlina 51½ | 31. Według tego przyjmując szerokość południka w Europie środkowéj około m. 50, wypadłoby dla rysunku map krajów Europy środkowéj przyjąć następujący szereg punktów stałych: 49 | 26 i 50 | 26 (cyfra 1-sza oznacza równoleżnik, cyfra 2-a południk); odległość Moguncyi i m. Karlsruhe m. 15. Daléj: 50 | 32 i 54 | 32 (z Pragi do Swinemindy około m. 60; 50 | 30 i 50 | 32 z Eger do Pragi około m. 20. (Nadmieniamy, że Kirchhoff liczył w r. 1872 i 76 podług poł. Ferro). Wyszedłszy z obranego w ten sposób punktu rysuje nauczyciel na tablicy mapę kraju, który jest przedmiotem danéj lekcyi, używając kredy białéj do rysunku zwykłéj przestrzeni, żółtéj zaś do rysunku gór. Szkic nauczyciela przenosi uczeń na swoję tablicę szyfrową lub na papier, nie uganiając się koniecznie za rysunkiem linij krzywych, bo w wielu razach proste linije gieograficzne zastąpią szczegółowe linije graniczne, a w ostatecznym razie wystarczy zagięcie kątów południków, z wyjątkiem tylko kąta na równiku. Dla rysowania wreszcie pod okiem nauczyciela mapy próbnéj pozwala Kirchhoff korzystać z siatki litografowanéj, sprzedawanéj na ten cel za drobne bardzo pieniądze.“

Zdarza się nietylko w polityce, ale i w dziedzinie nauk, że niewiadomo, czy zaciekłe doktrynerstwo, czy też wygórowana ambicyja, tak dalece owładnąć może umysłem, że nawet gdy, nauczony doświadczeniem, widzi słabe strony bronionéj teoryi, to nie przestaje trzymać górą hasła, pod którego służbę sięrazjuż był a-

ciągnął. Coś podobnego przytrafiło się także prof. Kirchhoffowi w sprawie metody rysunkowéj przy wykładzie gieografii w szkole, gdy w objaśnieniach do atlasu Debesa, które razem z prof. Lehmanem, równie żarliwym uczniem swoim, a poważnym obrońcą metody rysunkowéj, ogłosił, nie wahał się wyrazić następującéj opinii o słabych stronach metody rysunkowéj: „Wśród teraźniejszych stosunków szkolnych nie zawsze możemy być pewni, czy rysunek samego nauczyciela jest dosyć dokładny, wyraźny i jasny.“ (Zapewne z powodu braku wprawy i zręczności technicznéj w rysunku). Oprócz tego niepodobna temu zaprzeczyć, żeby uczeń, przerysowujący mapę nauczyciela z tablicy, nie popełnił błędów nieuniknionych, zwłaszcza że nauczyciel w klasie liczniejszéj nie może podczas lekcyi kontrolować szczegółowo wszystkich odrysów, bez znacznéj straty czasu, straty, któréjby spodziewana korzyść naukowa wynagrodzić nie mogła. Wreszcie zbyt liczne poprawki nauczyciela zatarłyby zupełnie robotę ucznia, czyniąc ją obok tego niejasną i niewyraźną. Jeżeli zaś mapę, zrobioną w szkole szybko i mniéj starannie, uczeń obowiązany będzie w domu przerysować w osobnym kajecie, czego żądać należy (!), to skutek téj roboty może być tylko taki, iż do błędów roboty szkolnéj przybędą nowe błędy pracy domowéj.“ Oprócz tego zwracają wydawcy uwagę swoję i na tę okoliczność, „że takie nieustanne, a natężone układanie oka młodzieży do widoków dalszych (na tablicy) i bliższych, a nawet bardzo bliskich (na swoim rysunku), musi oddziaływać szkodliwie na wzrok młodzieńczy, skoro żądamy od ucznia, żeby najdrobniejsze szczegóły dokładnie z tablicy odczytał i na swój papier, czy też tabliczkę szyfrową lub tekturową przeniósł.“ „Wreszcie mogą się zdarzyć i takie wypadki, zwłaszcza w półroczu zimowém, w godzinach rannych lub popołudniowych, że z powodu braku odpowiedniego światła o żadnym rysunku na tablicy, a tym mniéj o jego odczytaniu z pewnego oddalenia mowy być nie może i to niekiedy przez czas dłuższy, przez coby regularny postęp nauki niemało ucierpieć musiał.“ (Zob. Kirchhoff u. Lehmann: „Zeichenatlas B. zum Gebrauch auf den Mittelstufen.“ Lipsk, u Debes'a i Wagnera. (Wyszły 2 oddziały: I) 6 kart całych części świata; II) 11 kart krajów europejskich. Są to siatki linij gieograficznych, przeznaczone jako podkład do rysunków map).

Dosadniejszéj krytyki metody rysunkowéj nie wypowiedział żaden z przeciwników tego sposobu uczenia gieografii, i można tę krytykę tylko w ten sposób sobie objaśnić, że autorowie, zalecając swój atlas rysunkowy, chcieli okazać w sposób jak najdobitniejszy szkodliwość rysunków przez nich nie patentowanych. Że wydawcy słabą jednak mieli wiarę i do swojego kunsztu, zdaje się wynikać z ich oświadczenia, które mówi, „że ich atlas rysunkowy nie ma bynajmniéj wypierać ze szkoły zwyczajnego atlasu szkolnego.“ Atlas szkolny ma tedy w pewnéj mierze służyć tylko za komentarz tych wiadomości, które z pomocą ich atlasu przez rysunek w umyśle uczniów utrwalone zostały; a więc zamiast być głównym podręcznikiem wykładu, został atlas szkolny zepchnięty do podrzędnéj roli kontrolera rysunku.

Słabe strony metody Kirchhoffa, opierającéj się na siatce linij gieograficznych, nie uszły uwagi H. Matzata, równie poważnego opiekuna metody rysunkowéj. Matzat pisze: „Istota metody Kirchhoffa polega na tém, aby dla ubezpieczenia kilku stałych punktów oparcia konfiguracyi kraju, nauczyciel lub uczniowie wykreślili sobie przedewszystkiém siatkę linij gieograficznych. Skoro

zaś te punkta już zostały utrwalone, to uczniowie mają w dalszym ciągu rysować, jakby siatki wcale nie było.“ Matzat, zgadzając się na to, dodaje tylko, że w tym stadyjum roboty należałoby siatkę zupełnie usunąć; Boettcher zaś słusznie nadmienia, że w takim razie rysunek siatki linij gieograficznych był robotą zupełnie zmarnowaną, gdyż dla dokładnego zoryjentowania się, co do punktów oparcia rysunku na danym terrenie, wystarczało zupełnie dokładne, metodologiczne rozpatrzenie się w szczegółowéj figurze i w ogólnym obrazie mapy w atlasie szkolnym. Większą jednak niedogodność, a właściwie nieprzezwyciężoną trudność stawia uczniom postępowanie Kirchhoffa przez to, że każe im wbijać sobie w pamięć tak zawiłe kombinacyje szeregu cyfr, jak te, które znachodzimy na str. 325 jego „Gieografii szkolnéj,“ mianowicie: 53½ | 24½; 53 | 23; 52 | 24; 52 | 22; 50½ | 22½; 51 | 20. Dla tych wszystkich powodów nie sądzimy, żeby metoda Kirchhoffa ułatwić mogła uczniom obznajmienie się gruntowne ze stosunkami topograficznymi; przeciwnie, spostrzegamy tu zanadto wiele sposobów dystrakcyi, która do gruntownéj nauki nie prowadzi.

H. Matzat („Methode d. geogr. Unterrichts.“ Berl. 1885), porzuca też siatkę Kirchhoffa, a to dlatego, że „żaden człowiek, zapytany o położenie jakiejkolwiek miejscowości, nie wskaże go podług południka i równoleżnika, nie wymieni stopnia ani długości, ani szerokości gieograficznéj, ale prosto odpowié, że miejscowość, o którą pytają, położona jest bliżéj lub daléj w tym a tym kierunku, od téj lub owéj znanéj powszechnie miejscowości.“ Spostrzeżenie Matzata jest zupełnie usprawiedliwione, ponieważ nawet wielu uczonych gieografów nie umiałoby z pamięci wskazać stopnia szerokości i długości gieograficznéj, chyba kilku najznakomitszych miejscowości, które im służą za punkta stałe do oznaczenia kierunku położenia miejscowości mniéj znanych względem więcéj znanych. Nie cyfry stopni południków i równoleżników, ale wskazany kierunek, w którym dana miejscowość względem innéj, znanéj jest położona, powinien w pamięci uczniów być utrwalony. Matzat idzie jednak jeszcze daléj i żąda, obok wskazania kierunku, także i oznaczenia odległości jednego miejsca od drugiego w kilometrach, ponieważ sądzi, że dopiero taka świadomość stosunków topograficznych będzie dowodem, że uczeń potrafi się z łatwością zoryjentować na każdéj mapie, nawet zupełnie niemej. Postępowanie, za pomocą którego Matzat cel ten osiągnąć obiecuje, jest dosyć zawiłe, tak, że z trudnością tylko streścić je można i to w rysach najgłówniejszych; rozbioru zaś szczegółowego instrukcyi Matzatowéj, co do rysowania map w szkole, granice Encyklopedyi roztaczać tu nie pozwalają.

Podobnie jak Kirchhoff, szuka i Matzat przedewszystkiém punktów stałych, jako oparcia dla swego rysunku. Odrzuciwszy jednak siatkę Kirchhoffa, każe Matzat młodzieży uczyć się na pamięć pewnych danych, któreby mogły służyć za punkta stałe dla wskazania kierunku i odległości bliższych i dalszych miejsc nieznanych. Uczeń powinien tedy wiedzieć i zawsze pamiętać, że „zagięcie Renu w okolicy Bingen i Rüdesheim, ujście rzeki Nahe, miasto Bonn oraz ujście rzeki Sieg, że wszystkie te punkta odległe są od Koblencyi o kilom. 50; Marburg zaś, Barmen i Elberfeld, północny narożnik góry Eifel, Trewir nad Mosellą, źródło rzeki Nahe, wszystkie te punkta oddalone są od Koblencyi o sto kilometrów. Sedan nad rzeką Mozą, Namur, ujście rzeki Sambre, początek pierwszego rozszczepienia się koryta Renu leżą 200 kilometrów od Koblencyi. Źródło rz. Skaldy, koniec zachodniego

pasma Ardennów oddalone o 300 kilometrów od Koblencyi (l. c. 335). Dla gieografii Niemiec obrał Matzat za taki punkt centralny miasto Frankfurt nad Menem, do którego odnosi nietylko kierunek, ale i obliczoną w kilometrach odległość innych punktów, znajdujących się w granicach tego koła. Nie znajdziemy zapewne nauczyciela, któryby spamiętanie cyfr odległości tylu punktów, odnośnie do punktów centralnych, stałych, zechciał uważać za pracę korzystną dla umysłu i za pracę ułatwiającą poznanie stosunków topograficznych danéj przestrzeni. Tymczasem dla podtrzymania metody rysunkowéj są koniecznie potrzebne pewne punkta oparcia, których, jeżeli one nie nastręczają się same z metody opisowéj i nie mają być brane z atlasu, koniecznie trzeba się nauczyć na pamięć, chociaż postępowanie takie, nacechowane dowolnością, podkopuje wszędzie i zawsze powagę nauki i samą pracę szkolną igraszką czyni.

Już na tym stopniu nauki szkolnéj zachodzi obawa przeciążenia umysłów uczącéj się młodzieży, obawa, którą dalsze rozwinięcie téj metody w sposób zatrważający powiększyć musi, bo Matzat uczy dalej: „Skorośmy w ten sposób poznali główniejsze punkta danego kraju, przystępujemy do sporządzenia rysunku, któryby w wyobraźni naszéj odtworzył jak najdokładniejszy obraz kształtów topograficznych danéj przestrzeni. W tym celu wymienia nauczyciel ów punkt centralny, z którego, jako z głównego ogniska, rozchodzić się mają wszystkie promienie, oświecające daną powierzchnią. Jeżeli przedmiotem rysunku ma być okolica najbliższa, to tém ogniskiem będzie sama szkoła; jeżeli zaś okolica dalsza, to obieramy za centrum potrzebnego nam tu koła miasto najznakomitsze, a gdyby się ono tutaj nie nastręczało, to możemy sięgnąć i do najbliższego sąsiedztwa. W tém miejscu każe Matzat oznaczyć kierunek i odległość, w jakiéj opisywane poprzednio miejscowości względem owego centrum się znajdują. Uczniowie, stosując się do podziałki kilometrowéj ($^{9}/_{10}$ równoleżnika), stawiają jednę nóżkę cyrkla w owo centrum, drugą zaś opisują koło (albo znacząc wyraźnie linią obwodu, albo też przeciągając ją tylko po papierze), wymieniają punkta, które przez nóżkę cyrkla zostały dotknięte, wskazując równocześnie ich kierunek względem owego centrum. Odnalezione w ten sposób miejscowości każe Matzat przenosić w takie samo koło, odrysowane przez nauczyciela na tablicy, które także i uczniowie w swoich rysują kajetach. Jeżeli zachodzi potrzeba wynalezienia większéj liczby takich punktów oparcia dla dokładnego obrazu stosunków topograficznych danego kraju, to postępuje się w ten sam sposób z pomocą koła o promieniach 200—300 i t. d. kilometrów“ (Matzat 329, u Boettchera str. 74).

Po tylu zabiegach i trudach nie rozpoczęliśmy jeszcze właściwego rysunku; ale wynaleźliśmy dopiero punkta oparcia dla tego obrazu, który ma nam unaocznić i utrwalić w pamięci układ wszelkich stosunków topograficznych. Rozpoczynać trzeba tę dalszą robotę rysunkową od kreślenia dużych prostych linij, jako to: łańcuchów gór lub dolin, służących za koryto rzek wielkich. Dla uwydatnienia zaś różnicy wymiarów pionowych, ucieka się Matzat do środka przez kartografów powszechnie przyjętego, polegającego na grubszych lub cieńszych, mniéj lub więcéj z sobą ściśniętych rysach w kreskach, dowodząc, że w ten sposób uczeń otrzyma prosty nader znak, prosty symbol, uwydatniający nietylko długość i szerokość, ale i wysokość wszelkich kształtów pionowych. Ćwiczenia w tym kierunku po-

winni uczniowie i w domu przedsiębrać.“ (Przedmiot ten rozbierał H. Matzat ponownie na 6-ym kongresie gieografów niemieckich w Dreznie, 1886. Sprawozdanie wyszło w Berlinie 1886 r.) Nowością zatém metody prof. Matzata, w porównaniu z metodą Kirchhoffa, jest wprowadzenie koncentrycznych kół kilometrowych w miejsce siatki linij gieograficznych. Za pomocą owych kół koncentrycznych, odnajduje Matzat punkta oparcia dla granic potrzebnego w danéj chwili rysunku, do których Kirchhoff przy pomocy siatki linii gieograficznéj dochodził.

Ujemne strony metody Matzata nie uszły uwagi pedagogów. Pomijając skomplikowane nader postępowanie owych 80 lekcyj, które Matzat w dziele swojém dla przykładu szczegółowo wyłożył, nadmieniamy, że stosowanie owych kół 50, 100 i 200 kilometrowych nie wynika logicznie z żadnego naukowego systemu, ale, po wyuczeniu się na pamięć położenia topograficznego ważniejszych ognisk gieograficznych z pomocą map w atlasie, jest zupełnie samowolném. Za pomocą dowolnie obranego promienia 50, 100 lub 200 kilometrowego, Matzat opisuje z przyjętego punktu środkowego koło, które przypadkowo dotyka pewnych miejscowości, leżących w granicach jego obwodu. Te miejscowości mają uczniowie wyszukać i położenie ich na swojéj mapie w rysunku uwydatnić. Zakrawa to na zmudną i nużącą robotę rysunkową, któréj celu dydaktycznego odgadnąć nie możemy, choćbyśmy całą osnowę gieografii w samych tylko stosunkach topograficznych zamknąć chcieli, na co jednak programat szkoły nie pozwala. Obraz, kreślony na tablicy przez nauczyciela kredą, lub przez uczniów w ich kajetach ołówkiem, lub piórem nie zdoła nigdy uwydatnić tych charakterystycznych różnic szczegółów, które na mapach atlasu, jak najwyraźniéj wystąpić mogą, przy pomocy farby różnobarwnéj i odpowiednio systematycznie stosowanéj. Wobec tedy ułomnych środków technicznych przy takiém rysowaniu map, sporządzilibyśmy mapę, która nie byłaby podobną ani do téj, którą nauczyciel na tablicy malował, ani do téj, którą w atlasie znachodzimy, tak, że już sama ta zewnętrzna okoliczność zachwiałaby wiarę ucznia w jakąkolwiek trwalszą wartość jego roboty rysunkowéj.

Spostrzeżenia te nasunęły profesorowi wajmarskiego seminaryjum nauczycielskiego p. Fr. Heilandowi, nowy pogląd na tę ważną, a tak mocno zagmatwaną kwestyją rysunku gieograficznego w szkole. (Zob rozprawy jego pod tyt.: „Das geographische Zeichnen. Ein Beitrag zur Methodik des geographischen Unterrichts“ drukowaną w Sprawozdaniu rocznem seminar. naucz. w Weimarze 1885 r. Także i w osobnéj odbitce. Drezno, 1886, str. 66 z 2 tabl.). Heiland obiecuje tylko téj szkole spodziewane korzyści pedagogiczne z nauki gieografii, która wprawę i znajomość czytania map uważa za podstawę i główną osnowę wykładu tego przedmiotu, czego żądają także i obrońcy metody opisowéj, z tą tylko różnicą, że gdy zwolennicy metody opisowéj poprzestają na tych korzyściach, które uczniowie z wprawnego i systematycznego czytania mapy odnoszą, to Heiland żąda jeszcze, żeby uczniowie rysowali mapy każdego kraju, który już z pomocą atlasu i mapy ściennéj poznali. Jako przykład swojego postępowania, podaje Heiland lekcyją gieografii Indyj za-gangesowych.

Lekcyja rozpoczyna się od tego, że uczniowie powtarzają gieografiją Indyj za-gangesowych, o ile przedmiot ten z wykładu nauczyciela lub z opisu książkowego poznali, poczém rozpoczyna się badanie mapy. Przedewszystkiém należy wyrobić

sobie gruntowne pojęcie o gieograficznem położeniu danego kraju, z uwzględnieniem szerokości i długości gieograficznéj, niemniéj i przestrzeni pogranicznych. Utworzywszy sobie w ten sposób wyobrażenie o granicach kraju, mamy już pojęcie o zewnętrznéj jego figurze z zastosowaniem do przyjętego szematu figur gieometrycznych. Odczytawszy obraz téj zewnętrznéj konfiguracyi danego kraju, powinni uczniowie opisać w zwięzłym, a dokładnym wykładzie, wszystkie szczegóły, które co tylko poznali, przyczém nauczyciel najpilniejszą zwraca uwagę na dokładność i poprawność wyrażenia. W danym wypadku otrzymalibyśmy opis następujący: „Indyje za-gangesowe mają kształt trójkąta, którego podstawę stanowi zwrotnik północny, położony między 90 a 110 południkiem, na wschód od Greenwich, czyli między deltą rzek Ganges-Bramaputra a południkiem, przechodzącym przez wyspę Hai-nan; wierzchołek kąta ostrego stanowi przylądek Buru leżący pod 114° szer. półn. a pod tą samą długością, co przylądek Czeluskina, będący kończyną Azyi, najbardziéj ku północy wysuniętą. Podstawa tego trójkąta ma się do jego wysokości, mniéj więcéj, jak 3:4. Liczby te, doraźnie pochwycone, należy sprawdzić przez dokładny pomiar, z którego wypadnie stosunek nieco odmienny, mianowicie jak 5:7; lecz to nie wpływa na sam rysunek, ponieważ podstawą jego nie jest położenie aktualne na powierzchni kuli ziemskiéj, lecz tylko mapa.

Wyczytawszy fakta powyższe z mapy, przystępujemy do sporządzenia z nich szkicu kartograficznego. W tym celu kreślimy na tablicy linią prostą w kierunku zachodnio-wschodnim (zwrotnik północny), którą dzielimy na 3 równe części; daléj w końcu 2-giéj części linii spuszczamy linią prostopadłą ku południowi (południk Buru) i, zaczynając od końca południowego téj prostopadłéj, wnosimy na niéj 4 cząstki, z których każda równa się jednéj z owych 3-ch części linii prostéj, poczém zamykamy trójkąt. Robotę tę uskutecznia na tablicy jeden z uczniów dla tém większego zainteresowania reszty, która wspólnie z nauczycielem kontroluje rysującego. Po ukończeniu téj roboty na tablicy, wszyscy uczniowie przerysowują tę mapę jak najswobodniéj do swoich kajetów, z tém tylko zastrzeżeniem, żeby szkic nie był zbyt mały, ale zajmował najmniéj ćwiartkę arkusza papieru. Rysunki te w kajetach uczniów powinien nauczyciel pilnie przeglądać i poprawiać. Po téj robocie przystępuje Heiland do rysunku wybrzeży, rozpoczynając od wybrzeża zachodniego. Nauka gieografii Indyj za-gangesowych, postępuje tedy podług Heilanda, po tych trzech szczeblach: I. Czytanie mapy w celu zebrania głównego materyjału gieograficznego: Indyje za-gangesowe przedstawiają się w formie trójkąta, którego podstawę wyobraża bok, idący z północnego Zachodu ku południowemu Wschodowi, przerwany przez zatokę Martaban, a rozkładający się na 3 części, mianowicie: 1) Od delty Gangesu z Bramaputrą, aż do delty rz. Irawadi: 2) Od delty Irawadi, aż do zagięcia przy półwyspie Malaka; 3) odtąd, aż do przylądka Buru. Część 1-a i 3-a trzymają się kierunku od północno-północnego zachodu ku południo-południowemu wschodowi; 2) zaś od północy ku południowi (zatoka Martaban). Co zaś do długości, to wszystkie te części są sobie mniéj więcéj równe. Drugi szczebel téj lekcyi stanowi: II. Rysunek, powyżéj opisany. A) Na tablicy zaznacza uczeń, że kończyny owych wzmiankowanych trzech odcinków dzielą bok trójkąta, stanowiącego zachodnie wybrzeże Indyj za-gangesowych na 3 równe części. Odcinek północny odpowiada co do kierunku pierwszéj

trzeciéj część boku całego trójkąta: odcinek zaś południowy ciągnie się równolegle z trzecią częścią boku trójkąta; gdy tymczasem odcinek środkowy jest pod względem swego kierunku tak jasnym na mapie atlasu, że o zmyleniu rysunku mowy tu być nie może. B) Przerysowanie tablicy przez uczniów. C) Pogłębienie całéj lekcyi. Ustępy B i C, nie przedstawiające nic nowego pod względem metody rysunkowéj, możemy bez krzywdy teoryi p. Heilanda zupełnie pominąć, podobnie, jak i wszelkie roboty przygotowawcze do rysunku mapy wybrzeża wschodniego, gdyż one są te same, któreśmy już przy wybrzeżu zachodnim poznali. Heiland, postępując z południa ku północy, rozkłada także i bok wybrzeża wschodniego na 3 odcinki, których kończyny stanowią: ujście rz. Menam (na północ zatoki Syjamskiéj), południowy wierzchołek Kochin-Chiny, oraz południowe wybrzeże nad zatoką Hai-nan. Punkt pierwszy znajduje się prawie w środku szerokości geograficznéj odpowiedniego odcinka wybrzeża zachodniego, drugi zaś leży naprzeciw zagięcia przy półwyspie Malaka, trzeci wreszcie w szerokości delty Ganges-Bramaputra, a zatém w szerokości nieco niższéj, od narożnika figury głównéj. Workowatą figurę półwyspu Malaka łatwo można odrysować, równie i północne wybrzeże zatoki Syjamskiéj (z kierunkiem głównym od płn. zach. do poł. wsch.). Trzeci zaś odcinek boku wschodniego podobny jest do łuku, przypominającego kształt litery S, rozerwanéj na 3 kawałki w punktach: ujścia rzeki Mekong, m. Saigun i Hué. W ten sposób przy ciągłym współudziale uczniów otrzymuje Heiland obraz wybrzeży Indyj za-gangesowych, których konfiguracyja na pierwszy rzut oka niemałe przedstawia trudności dla pamięci uczniów. Chodzi teraz już tylko o wypełnienie wnętrza wykreślonéj powyżéj figury.

Na tych słowach możemy przerwać dosłowny wykład prof. Heilanda, wyznając szczerze, że nas ta lekcyja gieografii Indyj za-gangesowych wcale nie zbudowała, bo nie możemy jéj uznać za drogę prostą i łatwą do zamierzonego celu, ale owszem uważamy ją za utrudniającą bez potrzeby poznanie konfiguracyi, oraz stosunków topograficznych Indyj za-gangesowych. Wystawienie Indyj za-gangesowych w kształcie trójkąta uważamy już z tego względu za niewłaściwe, że figura trójkąta może być z daleko lepszém prawem stosowaną do zewnętrznéj konfiguracyi Indyj przed-gangesowych i dlatego postępowanie Heilanda mogłoby w umysłach uczniów obudzić bardzo łatwo fałszywe wyobrażenie o tych dwóch półwyspach azyjatyckich. Oprócz tego prof. Heiland wprowadza tutaj tyle sztucznych kombinacyj, że wśród nich nie zdołają uczniowie dopatrzéć się jasnego obrazu stosunków topograficznych.

Metoda opisowa poszłaby przy nauce gieografii tego półwyspu indyjskiego daleko prostszą drogą, zniewalając uczniów do ciekawszego udziału w pracy przez dokładne czytanie i badanie mapy. Dla charakterystyki obydwóch postępowań podamy jak najtreściwszy szkic lekcyi gieografii Indyj za-gangesowych według metody opisowéj.

Indyje zagangesowe, rozłożone na południu od zwrotnika Raka, pomiędzy zatoką bengalską i cieśniną Malaka na zachodzie z jednéj, a morzem południowochińskiém na wschodzie z drugiéj strony, tworzą półwysep azyjatycki najbardziéj na wschód posunięty, który niby osobne ramię wyrasta z centralnego olbrzymiego wzgórza azyjatyckiego w kierunku południowym, przez co przypomina położenie półwyspu grecko-bałkańskiego względem pnia europejskiego. Podobieństwo,

o którém mówimy, znajduje i w téj okoliczności niemałą podporę, że i Indyje zagangesowe odznaczają się pomiędzy 3-ma południowymi półwyspami azyjatyckimi najszczęśliwszém, bo najrozmaitszém i najbogatszém rozwinięciem wybrzeży, w których boki wrzynają się głęboko 3 wielkie zatoki morskie, mianowicie: Pegu, Syjamska i Tonkińska, tworząc bespieczne przystanie dla handlu, który na falach potężnych rzek może swobodnie sięgać nawet w głąb kraju. Figura tego półwyspu podobna jest do kształtu otwartéj lewéj dłoni ludzkiéj, opartéj na boku północnym półwyspu (linija wiążąca północny punkt zatoki tonkińskiéj z takimże punktem zatoki bengalskiéj przy delcie Ganges-Brahmaputra) z wyciągniętym palcem wskazującym (półw. Malaka). Poczynając od owéj podstawy, na północy ciągnie się wybrzeże Indyj za-gangesowych ku południowi aż do wyspy Singapur, oddzielonéj od stałego lądu wąską tylko cieśniną morską, łączącą cieśninę Malaka z południowém morzem chińskiém. W punkcie zetknięcia się fal cieśniny Malaka z falami cieśniny Singapure (1 ¼° szer. półn.), sterczy wysunięty najbardziéj ku południowi wierzchołek Indyj za-gangesowych w przylądku Buru. Ogromna przestrzeń téj jak najrozmaiciéj ukształtowanéj powierzchni, zamknięta 3-ma nadbrzeżnymi bokami: 1) od delty Ganges-Brahmaputra do zatoki Martaban; 2) odtąd do przyl. Buru, i wreszcie 3) ku północy do zatoki tonkińskiéj, rozkłada się sama w sobie na 3 mniejsze półwyspy, mianowicie: 1) półwysep Mekong, 2) półw. Malaka i 3) półw. Irawadi, tak, że układ stosunków nadbrzeżnych pod względem handlowym i komunikacyjnym jest bardzo szczęśliwy. Te warunki miejscowe w połączeniu z nadzwyczaj urodzajną, bogatą glebą, niemniéj i z korzystném położeniem na drodze morskiego handlu, uniwersalnego między wszystkiemi częściami świata, stanowiły ogromną przynętę dla przedsiębiorczych, w sztuce żeglarskiéj wyćwiczonych narodów zachodnio-europejskich: Anglicy zawładnęli całém wybrzeżem zachodniém, Francuzi zaś rozsiedli się szeroko nad ujściami rzeki Mekong na wybrzeżu wschodniém. Pięć ogromnych łańcuchów gór, nie dochodzących jednak nigdzie granicy wiecznego śniegu, sięga, niby ramiona wachlarza, w kierunku południków od północy ku południowi przez cały półwysep, dzieląc go na 4 ogromne podłużne niziny, z których każda szczyci się jedną wielką rzeką (Mekong-Kambodżyja, Menam, Saluen i Irawadi), użyzniającą swojemi i dopływów swoich wodami rozległe kraje okoliczne. Te potężne 4-ry koryta wód przedzierają się, (podobnie jak wielkie rzeki amerykańskie) w swoim wyższym i środkowym biegu, czyli spadku przez nieprzebyte gąszcze lasów dziewiczych, staczając do swoich ujść, rozdartych w kształt delty, ogromne masy bogatego w swoim składzie mineralnym namuliska Temu szczęśliwemu ustosunkowaniu warunków oro-i hydrograficznych, odpowiada także jednostajny klimat (gorący) z peryjodycznymi wiatrami (monsuny) i porami deszczowemi.

Szereg tych faktów gieograficznych możnaby przy pomocy dobréj mapy z łatwością rozszerzyć z wielką korzyścią uczącéj się młodzieży; ale poprzestajemy na tym obrazie, ponieważ nie chodzi nam obecnie o wyczerpanie przedmiotu, lecz tylko o charakterystykę metody, która bez nużących rysunków, jedynie tylko z pomocą gotowéj mapy w atlasie, odczytanéj uważnie przez uczniów, a objaśnionéj ze znajomością rzeczy przez nauczyciela, poda młodzieży dokładny obraz charakterystycznych różnic układu kształtów pionowych i poziomych, przez co i wymaganiom topografii zadosyć się stanie.

Przedstawiony w szczegółowym przeglądzie materyjał pedagogiczny, w kwestyi współzawodniczących z sobą metod, zawiera dostateczną informacyją dla każdego, ktoby chciał samodzielnie oceniać wartość pedagogiczną jednéj i drugiej metody. Z ogółu spostrzeżeń, które się każdemu nasunąć muszą, wynika ten wniosek, że zwolennicy metody rysunkowéj w nauce gieografii posunęli wymagania swoje za daleko. Rysowanie map nie może być nigdy przedmiotem nauki w szkole; nie może być uważane za jedyne źródło, z którego płyną ugruntowane wiadomości gieograficzne. Najzawołańsi kompetentni nauczyciele rysunków (Teodor Flinzer: „Metoda nauki rysunku,“ tłómacz. z niem. staraniem „Przeglądu pedagogicznego“, Warsz., 1887), ceniący bardzo wysoko pedagogiczną wartość nauki rysunków, prowadzonéj systematycznie, godzą się na to, że zadaniem programatu szkolnego co do nauki rysunku jest najprzód ćwiczenie oka (równie zmysłowego, jak i intelektualnego przy gromadzeniu wrażeń psychicznych ze świata zewnętrznego), a potém dopiero wprawianie ręki ucznia do takiéj zręczności, żeby narysowany wizerunek przekonywał, że dany przedmiot został z całą prawdą nietylko materyjalnie wykonany, ale i poprzednio dobrze pojęty, dobrze spostrzeżony. To więc, co dawniéj stanowiło główne zadanie nauki rysunków (ćwiczenie zręczności technicznéj ręki), ustąpiło miejsca świadomemu kojarzeniu spostrzeganych wyobrażeń (ćwiczenie oka w najobszerniejszém znaczeniu, t. j., jako zmysłu wzroku i jako oka ducha, umysłu). Uczeń musi przedewszystkiém dany przedmiot wszechstronnie poznać i układ szczegółowych jego kształtów dokładnie zrozumieć, daléj wrażenie ze swoich spostrzeżeń w umyśle swoim zatrzymać i nakoniec ogólne o nich wyobrażenie jako obraz w pamięci swojéj zapisać. Dopóki uczeń nie wrazi sobie w pamięć wyobrażenia danego przedmiotu, dopóty narysować go dokładnie nie potrafi. Z zasadą tą musi się i rysunek map rachować. Pytamy się tedy zwolenników rysowania map gieograficznych: w jaki sposób ich uczeń zdoła posiąść te pierwotne, zasadnicze wyobrażenia? Téj nieuniknionéj potrzeby nie zaspokoi przecie wyuczenie się na pamięć imponującego szeregu cyfr, nie poradzą tu siatki linij gieograficznych, lub kwadratowych, nie pomogą koła koncentryczne, bo to są wszystko abstrakcyje, nieodpowiadające ani istocie, ani kształtom zewnętrznym przedmiotów gieograficznych na powierzchni ziemi. Zamiast tedy do prawdziwego wizerunku, uciekamy się tutaj do fikcyi, która istotny przedmiot fałszuje. Jeżeli dobroć rysunku zależy od dobrego wyobrażenia przedmiotu, to wyobrażenie takie może uczniowi podać jedynie dokładny jego opis. Istota téż metody opisowéj w nauce gieografii polega na racyjonalném przysposobieniu oka (w najszerszém znaczeniu wyrazu) do świadomego patrzenia i czytania na dokładnéj mapie atlasu, niemniéj i na ćwiczeniu i zapisywaniu w umyśle młodzieży wyobrażeń, które za pomocą energii pamięci z danych przedmiotów na mapie pochwyci. Metoda opisowa uważa za główne swoje zadanie: pochwycenie z mapy znamion charakterystycznych przedmiotów gieograficznych i utrwalenie ich w umyśle, aby uczący się w dalszym ciągu przez porównanie nieznanych ze znanymi mógł zbadać istotę i naukowe znaczenie każdego. Zadaniem nauczyciela gieografii jest tedy przysposobić w tym kierunku uczniów, ażeby umieli nietylko nowe wiadomości i spostrzeżenia łączyć z dawniéj już poznanémi, ale nadto, by umieli także mylne swoje pojęcia elementarne prostować, a brakujące uzupełnić. W tym téż celu metoda opisowa szereguje poznane przedmioty gieograficzne podług ich podobieństwa, lub ich

różnicy, w pojedyncze gromady, związane jedną myślą ogólniejszą, jako to: rodzaju, gatunku i t. p. W dokładném wreszcie spostrzeganiu i pojmowaniu zewnętrznych kształtów gieograficznych, zwolennicy metody opisowéj widzą najważniejszy duchowy moment, najskuteczniejszy wychowawczy czynnik nauki gieografii, o ile nauce téj zależy przedewszystkiém na utrwaleniu w umyśle uczniów dokładnéj świadomości stosunków topograficznych.

Do tego celu dążą także i zwolennicy metody rysunkowéj, z tą tylko różnicą, że postępują jeszcze o jeden krok daléj, mianowicie: żądają, aby prócz zdobycia wskazanych tylko co wiadomości, uczniowie wrazili sobie w umyśle swoim do tego stopnia obraz przedmiotów gieograficznych, aby umieli z pamięci rysować dokładne wizerunki map gieograficznych, a to w celu utrwalenia ich sobie tém pewniejszego w umyśle na całe życie! Otóż szkoła musi uważać owo dodatkowe, że tak powiem, zadanie, owo plus, dodane do sumy czynników dydaktycznych metody opisowéj za nieuzasadnione, za zbyteczne i dlatego szkodliwe. Metoda rysunkowa, jak przekonywują wszystkie jéj instrukcyje, musi się uciekać do pomocy metody opisowéj przy gromadzeniu swego materyjału podstawowego, a obciążywszy pamięć uczniów szeregiem cyfr, linij, kół, żąda nietylko od nauczyciela, ale i od ucznia talentu do rysunku, zręczności technicznéj na polu, które nie wszystkim w równéj mierze jest dostępne. Zadanie to kończy się zwykle albo na „improwizowaniu“ map (szkoła francuska: Fr Schraeder, Meissas et Michelot: „Nouvelle géographie méthodique, suivie d'un petit traité sur la construction des cartes.“ Paris 1887, oraz atlas tychże autorów; Ehrard i i.) lub na ich kopijowaniu (szkoła angielska (Archibald Geikie: „The teaching of geography.“ London, 1887) i rossyjska (programaty minister. oświecenia) w najlepszym razie doprowadza do rysowania szkiców odręcznych, które, faktyczne stosunki gieograficzne w fałszywym wystawiając obrazie, zakrawają na karykatury i zarówno zmysł estetyczny, jak i poczucie prawdy obrażają. Wymaganie rysowania map nietylko w domu, ale i w szkole zniechęcać musi do nauki gieografii tych uczniów, którzy pod względem zręczności rysunkowéj są upośledzeni, czemu przecie racyjonalna pedagogika zapobiegać powinna. Wzgląd zaś na to, że za pomocą rysunku utrwalamy sobie dokładniéj w umyśle naszym przedmioty gieograficzne, nie wynagrodzi nigdy straty czasu, poświęconego na rysowanie map niedokładnych, ponieważ nawet kilkakrotny rysunek mapy (na tablicy, w kajecie w szkole, w domu) nie zdoła nas nigdy pozbawić tego, najniewątpliwszego „prawa człowieka,“ jakiem jest objaw słabnącéj z wiekiem pamięci ludzkiéj (Stauber l. c.).

Zwolennikom metody rysunkowéj nie chodzi jednak o samo tylko spamiętanie, ale głównie o wrażenie w umysł uczniów jak najdokładniejszego obrazu przedmiotów gieograficznych; sądzą zaś i dowodzą, że jedynym i to niezbędnym środkiem utrwalenia sobie w umyśle jasnego i nawet w szczegółach wyrazistego wyobrażenia jest tylko rysunek. Przeciwnicy znowu rysunku nadmieniają, że choćby nawet godzili się na tę zasadę ze stanowiska ogólnego, to jednak wątpićby trzeba o tak zbawiennym skutku dla uczniów nawet wtenczas, gdy nie uczniowie, ale nauczyciel sam na tablicy rysuje, czego zwolennicy metody rysunkowéj, jakeśmy widzieli, z wielkim naciskiem i na każdym niemal kroku od nauczyciela się domagają. Rysunek nauczyciela nic miałby zatem dla uczniów tego sa-

mego znaczenia dydaktycznego, co ich własny, byłby zatém próżném marnowaniem czasu. Ze względów zaś na uczniów powołują możliwy taki wypadek, w którym uczeń, upośledzony pod względem zdolności rysunkowéj, lub dotknięty przez dłuższy czas chorobą ręki, nie mógłby wcale korzystać z tego dobrodziejstwa przy nauce giegrafii. Wreszcie, jakeśmy już wskazali, tylko rysunek dokładny może dać prawdziwe wyobrażenie o przedmiocie; niedostateczne zaś przygotowanie uczniów w rysunku nie pozwala spodziewać się dokładnych z ich strony szkiców; zamiast tedy dokładnego obrazu przedmiotów gieograficznych z dobréj mapy w atlasie, jak każe metoda opisowa, tworzyłby sobie uczeń fałszywe wyobrażenia z fałszywych szkiców. Są wreszcie w gieografii przedmioty (góry, zewnętrzna konfiguracyja danego kraju) nieodłączne od istoty i treści téj nauki, których wyobrażenia nie można zapisać w umyśle uczniów za pomocą kwadratów, linij, kół i łuków; ale trzeba je unaocznić za pomocą mapy, ponieważ ona tylko dokładnie ujawnia granice danéj przestrzeni lub kraju, a za pomocą rozmaitéj grubości kresek, oraz barw rozmaitych, przy zręcznem cieniowaniu tych znaków zewnętrznych, nawet istotę łańcuchów gór w wymownym obrazie przedstawić jest zdolną. Jest wreszcie w gieografii wiele faktów, których rysunkiem uchwycić niemożna (stosunki klimatyczne, w znacznéj części i statystyczne) bez zupełnego zamazania karty gieograficznéj jak najrozmaitszymi symbolami. Jakże wtenczas ma sobie szkoła poczynać? Odpowiadają na to zwolennicy metody rysunkowéj, że szkoła nie powinna troszczyć się o rysowanie na mapach wszystkich przedmiotów, ale winna się ograniczyć na rysunku przedmiotów pojedyńczych, „nie skomplikowanych“, (jak np. kierunek koryta rzek, mniejsze przestrzenie krajów i t. p.). Dotychczas, nie potrafiła jeszcze pedagogija ustanowić stałych kryteryjów na oznaczenie pewnych granic dla metody rysunkowéj, tak, że wobec téj drażliwéj niepewności słuszniéj będzie nie szukać dla niéj przywileju, który się wobec potrzeb edukacyi zbyt kruchym okazuje. Nie lekceważąc zatém zasadniczo pomocy rysunku w nauce gieografii, powinna szkoła zachować w tym kierunku pewną miarę, boć nie zachodzi konieczna tego potrzeba, aby uczeń miał pamiętać wszystkie najdrobniejsze szczegóły gieograficzne i to każdy w jego przyrodzonéj postaci, boby to równało się téj dzikiéj, barbarzyńskiéj metodzie nauki szkolnéj, która w gramatyce lub historyi każe uczniom recytować dosłownie wykład podręcznika, przez co wytężona i naprężona zbytecznie pamięć, obezwładnia energiją rozumu z wielką krzywdą dla harmonijnego rozwoju władz umysłowych wogóle.

Są jednak okoliczności, kiedy i metoda opisowa radzi nauczycielowi chwycić za kredę w celu dokładniejszego unaocznienia przedmiotów gieograficznych, a to mianowicie wtenczas, gdy będące przedmiotem wykładu stosunki topograficzne danego kraju (np. opis systemu gór alpejskich w drobnych oddziałach, węzeł łańcuchów gór Azyi środkowéj i t. p.), nie są ani w atlasie, ani na mapie ściennéj dosyć wyraźnie ujawnione, a lekcyja właśnie jak najszczegółowszego wykładu i objaśnienia wymaga. Wypadki takie nastręczały się dawniéj dosyć często; ale dzisiaj, przy znakomitym postępie kartografii, posiadamy tak dokładne mapy z przepysznymi szkicami drobnych nawet szczegółów, i tyle innych pomocy dydaktycznych, że o takich wyjątkowych położeniach prawie myśleć nie potrzeba Wspominamy o nich jedynie ze względów teoretycznych.

Na podstawie rozbioru faktów powyższych, obrońcy metody opisowéj przyszli do następujących wniosków, które zalecają szkole, jako drogę wytyczną przy wyborze metody nauczania gieografii:

a) Rysowanie map w tym stopniu, żeby uczniowie zdolni byli kreślić z pamięci odręczne szkice, które nauczyciel na tablicy zrysował, jest wymaganiem nieuzasadnionem przez rozumną pedagogiją, bo sięgając za daleko, stanowi nadmierne przeciążenie kształcących się młodzieńczych umysłów; jest zmarnowaniem czasu, który daleko korzystniéj może być użyty na naukę innych przedmiotów szkolnych, równie ważnych w programacie planu szkolnego, jak gieografija.

b) Jeżeli stosunki topograficzne, których dokładna, szczegółowa znajomość leży koniecznie w granicach zadania nauki gieografii w szkole, nie są na podręcznych mapach uczniów z taką wyrazistością ujawnione, żeby uczniom dokładny ich obraz unaoczniały, a wyobrażenia takiego nie można przez sam opis w umysłach młodzieży obudzić i odzwierciedlić: wtedy nauczyciel powinien za pomocą rysunku na tablicy uprzytomnić uczniom pożądane w danéj chwili stosunki topograficzne, tak, żeby wszyscy w umyśle swoim wytworzyli sobie o nich świadome, jasne wyobrażenie.

c) Przepis atoli, aby i uczniowie dla tém lepszego utrwalenia sobie dokładnego obrazu przedmiotu gieograficznego rysowali z tablicy szkice, dopiéro wtenczas można stosować, gdy wszyscy uczniowie będą już za pomocą nauki rysunków przynajmniéj pod względem zręczności technicznéj (o artyzmie w ogóle tutaj nie myślimy) do tego stopnia zaprawieni i przysposobieni, że przerysowanie takich szkiców żadnéj, choćby najmniejszéj nie nastręczy im trudności. Wtedy jednak, dla uniknienia skutków powierzchownéj roboty, która w szkole wywiera wpływ jak najszkodliwszy na rozwój intelektualny i moralny uczącéj się młodzieży, powinny te rysunki podlegać jak najpilniejszéj kontroli i korekturze nauczyciela, a tę korektę, przez niego zaznaczoną, powinni w końcu sami uczniowie jak najskrupulatniéj na swoich rysunkach wykonać (cf. Boettcher l. c. str. 83—101).

W dalszym ciągu obrony metody rysunkowéj powołują się zwolennicy jéj na liczne korzyści pedagogiczne, które mają przemawiać za wyższą wartością wychowawczą tego postępowania w szkole. Metoda rysunkowa ma przedewszystkiém budzić w uczniu jak największe zainteresowanie się przedmiotami gieograficznymi, z czego płynie w sposób zupełnie naturalny większa daleko chęć do pracy samodzielnéj, która jest najważniejszém źródłem szerokiéj, a gruntownéj wiedzy, oraz harmonijnego wydoskonalenia wszelkich władz umysłowych. Oprócz tego ma ta metoda wpływać w sposób najskuteczniéj pobudzający umysł uczącéj się młodzieży do natężonéj i głębszéj ciekawości, a mianowicie przez to, że postępowanie takie w szkole zajmuje najprzód ucho, chwytające materyjał pamięciowy, dyktowany przez nauczyciela, daléj oko, gdy powołuje bystrość wzroku do pochwycenia konturów jasno ograniczonych; ćwiczy język i mowę przez potrzebę ciągłych pytań i odpowiedzi. Przez rysunek wreszcie metoda konstrukcyjna ma wywierać dobroczynny wpływ pod względem pedagogicznym, estetycznym (poczucie foremnych kształtów) i etycznym, zwłaszcza, jeżeli nauczyciel o tém pamięta, żeby mapy były rysowane nietylko czysto, lecz dokładnie, z jak największą ścisłością w szczegółach. W końcu ma za tą metodą przemawiać i ta oko-

liczność, że ona najskuteczniej podtrzymuje niesłabnącą nigdy uwagę w szkole, oraz niezmordowaną pilność w domu.

Nie możemy rozbierać krytycznie tych wszystkich szczegółów, bo praca taka przekraczałaby granice artykułu encyklopedycznego; ale dla bliższej informacyi musimy poświęcić kilka uwag tym argumentom obrońców metody rysunkowej, ponieważ one w przeważnej części rozstrzygają sprawę raczej na korzyść metody opisowej, a nie rysunkowej. Uważamy za nasz obowiązek usprawiedliwić w tem miejscu pogląd nasz na tę kwestyją metodologiczną, różniący się pod niektórymi względami z opinią, objawioną już w „Encyklopedyi wychowawczej“ (t. I str. 495—520) przez p. A. Dygasińskiego. Ta różnica zdań nietylko, że nie zaszkodzi sprawie, ale przyczynić się może do jej dokładniejszego zrozumienia pod względem pedagogicznym.

P. Dygasiński, odzywający się często energicznym głosem na polu literatury pedagogicznej, poświęcił w artykule „Atlasy“, kilka uwag okolicznościowych także i tej kwestyi, nie skąpiąc pochwał dla metody rysunkowej, którą w przeciwstawieniu do metody opisowej, nazwał wykreślną. P. Dyg. nie poszedł wprawdzie w swoich wymaganiach co do rysowania map przez uczniów za przykładem wygórowanej jednostronności gieografów niemieckich; przyznaje jednak tej metodzie prawo bezspornego panowania w szkole, chociaż nie rozbiera tej sprawy systematycznie; ale zachwala ją, jako nowość, odbiegającą od rutyny dawniejszej. Nowość ta nie jest atoli tak świeżej daty, bo siatki Lohse'go dopominały się uznania w szkole już od r. 1826. Pogląd nasz na pedagogiczne znaczenie metody opisowej i rysunkowej usprawiedliwi różnice zdań, objawionych w tej kwestyi, bez pomocy krytycznego rozbioru każdego szczegółu osobno. Równocześnie będzie ten rozbiór objaśnieniem systemu zasłużonego na tem polu nauczyciela szkół galicyjskich, dr. Karola Benoniego, który od r. 1869 nietylko w pismach swoich, ale i na zjazdach „Towarzystwa pedagogicznego“ zalecał szkole metodę rysunkową, czyli kartograficzną, pracując z niemałem powodzeniem nad jej usystematyzowaniem. („O nauce gieografii na podstawie kartografii.“ Lwów, 1873, str. 24).

Pan Benoni, jako przezorny pedagog, nie dał się wprawdzie porwać jednostronnym nawoływaniom pedagogów niemieckich; ale, unikając przesady, dowodził, że wykład gieografii w szkole wymaga, na różnych stopniach rozwoju, różnej metody postępowania. W tym celu odróżnia p. B. trojaki sposób wykładu: a) Nauczyciel podczas wykładu sam opisuje szczególne kraje..., a dla utrwalenia wiedzy i lepszego wyjaśnienia przedmiotu powołuje się na mapy ścienne i na atlasy; b) Nauczyciel bierze mapy za podstawę nauki; wykład jest objaśnieniem mapy, nadawaniem nazw znakom kartograficznym; c) Uczniowie rysują sami pod kierownictwem nauczyciela wszystkie, albo przynajmniej ważniejsze szczegóły gieograficzne, tak, że obraz kraju, którego opis jest przedmiotem nauki, wychodzi przez samodzielną czynność z ich ręki. Tę metodę nazywa p. Benoni metodą kartograficzną w właściwem, umiejętnem znaczeniu. (l. c. str. 5 i 6). P. Benoni nie tai, że każdy z tych systemów ma swoje zalety i swoje wady, których szkodliwym wpływom pragnie zapobiegać wszelkimi możliwymi sposobami. Niedostatkom metody kartograficznej starał się p. B. zaradzić: 1-o za pomocą przysposobienia zeszytów do ćwiczeń kartograficznych, zawierających linije lub punkta pomocni-

cze, albo linije i punkta razem, ułatwiające rysunek, tudzież 2) za pomocą mapy lub atlasów gieograficznych, bezpośrednio do tych zeszytów zastosowanych, zawierających cały materyjał nauki, t. j. linije i punkta pomocnicze, w zupełności odpowiadające tym samym linijom i punktom w zeszytach szkolnych. Pogląd prof. Benoniego, postawiony wobec ścierających się na tém polu opinij ogólnopedagogicznych, któreśmy już wyżéj przedstawili, ujawnia tém wyraźniéj swoję wartość dydaktyczną w szkole, niemniéj i naukową w naszéj literaturze gieograficznéj, ale nie rozstrzyga sprawy na korzyść metody rysunkowéj, bo i on ujawnia wykazane przez nas słabe strony tego sposobu nauczania gieografii.

Przy ścisłém, racyjonalném wykonywaniu którejkolwiek z owych rozmaitych metod rysunkowych, boć na żadną jednomyślnéj zgody niéma—nauka dobrego i wprawnego czytania mapy, czyli zapisanie w umyśle młodzieży dokładnego wyobrażenia wizerunku mapy, wyprzedza koniecznie samą czynność jéj rysowania. Zasadę tę wszyscy inicyjatorowie metod rysunkowych powinni przyjąć za podstawę swojéj teoryi, za fundament całéj swojéj budowy. Ta wprawa w dokładném czytaniu sposobem heurystycznym (suggestion), czyli sposobem poddawania umysłowi przedmiotów gieograficznych z gotowéj, dobréj mapy: to utrwalenie w umysłach jak najwyraźniejszego wyobrażenia stosunków topograficznych, właśnie jest celem i zadaniem metody opisowéj. Każda tedy metoda rysunkowa zawiera także, jako swoję treść i osnowę wewnętrzną, główne momenta i czynniki metody opisowéj. Przekracza jednak niebawem tę granicę i stawia uczniom zadania pamięciowe i techniczne, które ogromem trudności mechanicznych i mnogością materyjału pamięciowego, muszą raczéj młody umysł od siebie odstraszyć, aniżeli go zainteresować, muszą go, ciężarem swoim podwójnym, raczéj obezwładnić, aniżeli do samodzielności pobudzić. Doświadczeni pedagogowie dowodzą też, że jeżeli przy metodzie rysunkowéj pominiemy zabawkę dziecinną sztyfcikiem, ołówkiem lub piórem przy kreśleniu dowolnych nawet figur; to metoda opisowa wpływa daleko korzystniéj na obudzenie żywszego interesu młodzieży do przedmiotów gieograficznych, podnieca daleko wszechstronniéj chęć do pracy samodzielnéj, aniżeli rysunek mechaniczny. Metoda opisowa zniewala bowiem ucznia do uważnego zagłębiania się w dany krajobraz na mapie, z któréj symboliczną mowę dokładnego rysunku dobrze odczytać i gruntownie zrozumieć trzeba. Najdrobniejszy zaś postęp uczniów na téj drodze budzi zaufanie we własne siły i zachęca do samodzielniejszych poruszeń. Nauczyciel, rysujący mapę na tablicy, nie wpływa też tak dobroczynnie na ciekawe, młode umysły, jak nauczyciel opisujący, za którego ożywionym wzrokiem wyrywają się niemal młode dusze. U pierwszego, mając na uwadze różnicę siły wzroku młodzieży, różnicę wprawy i zręczności technicznéj do rysunku, nie możemy zamykać oka na to, że musi cierpieć nawet sama dyscyplina szkolna, bo tylko zdolniejsi potrafią postępować za powstającym pod ręką nauczyciela rysunkiem na tablicy, słabsi będą kopijować szkic sąsiada—reszta będzie robiła, co jéj się podoba, boć nauczyciel jéj nie widzi. Niedogodności te rosną ze zwiększającą się liczbą uczniów w klasie. U drugiego zaś zostają wciąż wszyscy uczniowie pod rygorem bystrego, a życzliwego dla młodszego pokolenia oka: ożywione słowo wykładu podnieca uwagę, a łatwość rozmowy przy szerszych objaśnieniach, pozwala nauczycielowi uwzględniać odpowiednio uczniów lepszych od słabszych, z których jedni mniéj, drudzy zaś więcéj troskliwości ojcowskiéj i nauczycielskiéj potrzebują. Nauki gieografii, bę-

dącéj z powołania i zadania swego pedagogicznego czynnością umysłową, duchową, pierwszorzędnego wychowawczego znaczenia, nie należy spychać w szkole na stanowisko czynności mechanicznéj. Robić na mapie spostrzeżenia, gromadzić sprawdzone w obraz wyrazisty i w końcu obraz ten w żywym, a wiernym przedstawić opisie, to jest praca nietylko kształcąca i wychowująca, ale i przewyższająca znakomicie mechaniczną pracę rysunkową. Nie przypuszczamy, żeby na podstawie tych słów miał nas ktokolwiek obarczać zarzutem, że niesłusznie lekceważymy naukę rysunków w szkole. Upewniamy też wyraźnie, że ceniąc wysoko pedagogiczną wartość nauki rysunków, pragniemy rozszerzenia i stałego uregulowania tych lekcyj; mówimy tu jednak nie o nauce rysunku wogóle, ale o ćwiczeniu uczniów w rysowaniu map gieograficznych. Każdemu nauczycielowi wiadomo z doświadczenia, że uczniowie, którzy z łatwością potrafią znany im przedmiot dobrze opisać, należą w szkołach teraźniejszych niemal do wyjątków. Gorączka gromadzenia jak najrozmaitszych szczegółów wiedzy, obezwładniła umysł co do łatwości objęcia i wystawienia, czyli dobrego opisania danego przedmiotu. Nauka gieografii nastręcza nam zaś w metodzie opisowéj pożądaną nadzwyczaj sposobność ćwiczenia młodzieży w sztuce dokładnego opisania tego, co dobrze zrozumiała, w sposób krótki, jasny i dokładny, z uwydatnieniem tych wszystkich wybitniejszych cech i właściwości danego przedmiotu, które istotę jego stanowią. Byłoby tedy grzechem nie do darowania, gdybyśmy czas tak potrzebny na objęcie i opisanie tylu, pełnych naukowéj treści przedmiotów gieograficznych, mieli marnotrawić na niedokładne i zwykle zupełnie fałszywe rysunki. Na zarzut, że i przy nauce języków uciekamy się obok nauki gramatyki także do t. zw. ekstemporalijów i wypracowań odpowiada słusznie Boettcher (l. c. str. 89), że przy stylistycznych ćwiczeniach piśmiennych, będących, głównie dziełem rozumu, nie odgrywa pamięć tak przeważnéj roli, jak przy rysowaniu map odręcznych, gdzie prócz mechanicznéj zręczności ręki, utrwalającéj dany obraz z pamięci, reszta władz umysłowych zupełnie sobie drzemać może. Metoda rysunkowa nie zdoła otrząsnąć się z więzów bierności i mechanicznéj rutyny; gdy tymczasem metoda opisowa prowadzi młodzież do świątyni twórczości i swobodnéj samodzielnéj pracy umysłowéj.

Kolejne natężanie wszystkich zmysłów, przy użyciu metody rysunkowéj, nie wywiera w szkole tego wpływu pobudzającego na umysły uczącéj się młodzieży, o jakim wyżéj wzmiankowali obrońcy metody konstrukcyjnéj; ale przeciwnie, ta rozmaitość zatrudnienia to ucha, to oka, to ręki, w gwałtownych przytém zmianach i przestrzeniach, z tablicy na papier, z papieru na mapę ścienną, to znów na szkic nauczyciela, te skoki mogą stanowić bardzo wesołą dystrakcyją, przyjemne dla młodszych umysłów roztargnienie, ale pracą metodologiczną, naukową, pogłębiającą przedmiot nie są i nigdy nie będą w klasach liczniejszych, złożonych z uczniów rozmaicie uzdolnionych i rozmaicie usposobionych. Metoda rysunkowa odwraca tedy umysły uczącéj się młodzieży od poważnego zatrudnienia naukowego, ale ich nie wdraża do pracy cichéj, nie chełpliwéj, a zawsze i dla każdego pożytecznéj.

O korzyściach pedagogicznych, estetycznych i etycznych, które mają spływać na uczącą się młodzież z metody rysunkowéj, możnaby na seryjo dopiero

wtenczas mówić, gdy mapy rysowane na tablicy i w kajetach w szkole, niemniej jako ćwiczenia domowe, będą się odznaczać czystością rysunku i dokładnością kartograficzną. Wszyscy pedagogowie zgadzają się na to, że naukę jakiejkolwiek zręczności w szkole przedsiębrać tylko w tym celu należy, żeby ta zręczność, zdobywana wśród wieloletnich trudów, pozostała naszém niezatraconém dobrém na całe życie. Celu tego nie można osiągnąć bez wieloletnich, systematycznych ćwiczeń. Skoro jednak przeciąg czasu, przeznaczony w planach szkolnych na naukę gieografii, jest nader skąpo odmierzony, odstąpili, jakeśmy to widzieli, zwolennicy metody rysunkowéj od wymagania dokładnego rysunku (Dr. Richard Lehmann l. c. str. 290 i nast.), poprzestając na szkicach odręcznych, chociaż je sami do karykatur surowych, niedokrzesanych, psujących poczucie estetyczne młodzieży zaliczyli. (H. Wagner, zob. „Sprawozdanie z I-go zjazdu gieografów w Berlinie, str. 116).

Kształcenie uczuć estetycznych i etycznych w szkole jest zadaniem całéj części filologiczno-historycznéj programu szkolnego (religii, czytania utworów poetycznych i prozaicznych, historyi i t. p.); jeżeli zaś chodziłoby wyłącznie o wydoskonalenie zmysłu dla pięknych form zewnętrznych, to szczególniejszą troskę o to trzeba w przeważnéj mierze włożyć na naukę rysunków, którą należy tylko odpowiedniéj zorganizować. Gieografija skorzysta także chętnie ze zręczności technicznéj, którą szkoła przez wieloletnie ćwiczenie przekaże młodzieży, jako trwałą, niezaprzeczoną zdobycz i, jako trwałe dobro na całe życie; ale rysunek odręczny, najczęściéj niezgrabny, nie będzie nigdy takim środkiem pedagogicznym. Wykład gieografii podług metody opisowéj, przesuwając przed wyobraźnią młodzieży jak najrozmaitsze obrazy stosunków gieograficznych, tworzy w umyśle uczniów wyobrażenia zewnętrznych kształtów przedmiotów dokładnie zdeterminowanych, a to zaspakaja w zupełności zadanie gieografii, która w ten sposób przestanie dopiero być służebnicą historyi, a wzniesie się na stanowisko równieśnicy reszty nauk filologiczno-historycznych. „W tym samym bowiem stopniu, w którym doskonalić się będzie zdolność robienia dokładnych spostrzeżeń i przedstawiania ich treściwie a wyraźnie w żywém słowie, w tym samym stopniu wzrastać będzie wprawa i słaba dotychczas biegłość uczniów nietylko w uprzytomnieniu sobie szczegółów wykładu, lub książki; ale i w ich dokładném oddawaniu w żywém słowie;“ a to byłby jeden z cenniejszych owoców metody opisowéj nauki gieografii w szkole.

Szczegółowy dosyć obraz metody rysunkowéj, któryśmy powyżéj opisali, powinien był przekonać pedagogów o tém, że praktyka pedagogiczna nie może upatrywać w téj metodzie ani najskuteczniejszego środka podtrzymywania podczas lekcyi niesłabnącéj uwagi uczniów, ani też najsposobniejszego kontrolera ich pilności domowéj. Utrzymują niektórzy, że jednoczesne przez całą klasę rysowanie mapy z szkicu nauczyciela, kreślonego na tablicy, utrzymuje bezustannie wszystkich uczniów w równém natężeniu, a popełnione omyłki w szczegółach wykażą natychmiast brak uwagi, lub wiadomości rysującego. Gdyby to można tego w praktyce dokazać, żeby wszyscy z tablicy rysowali, i gdyby którykolwiek nauczyciel miał możność skontrolowania natychmiast tych robót; ale tymczasem dzieją się za plecami rysującego nauczyciela sprawki, nie mające często nic wspólnego z pedagogiją; a niezbędne przezieranie ,kontrolowanie i poprawianie każdéj roboty

uczniów pozostanie, przy tej liczbie godzin, jaką dziś nauczyciel rozporządza, na długo jeszcze upragnionem pobożnem życzeniem. Groźny zaś na pozór ów wyjątkowy kontroler pilności domowej uczniów traci wielce na swojej powadze pedagogicznej przez to, że dzisiejsza dydaktyka sprowadza owo ślęczenie nad książką w domu, obezwładniające młodzieńczą sprężystość umysłu, do możliwego minimum, wymagając od szkoły nie samego tylko egzaminowania, ale przedewszystkiem i głównie uczenia, przygotowywania umysłu do gruntownego pojmowania coraz nowszych, coraz szerszych przedmiotów. Kontrolę tę sprawuje daleko szybciej, gruntowniej nauczyciel, posiadający odpowiednią zdolność wykładu, za pomocą kilku pytań, sprawdzających zrozumienie lekcyi poprzedniej, aniżeli profesor, któremu bardzo wiele czasu zajmować musi wyciąganie map z teki, przygotowanie ich do łatwiejszego przejrzenia, wreszcie przejrzenie i poprawienie, bez czego cała ta zmudna manipulacyja nie miałaby żadnego znaczenia. Uciekanie się wreszcie przy powtarzaniu domowem do owych szkiców, które uczniowie z tablicy rysować mają, kryje w sobie to wielkie niebezpieczeństwo, że, przy niedokładnej, a czysto fałszywej robocie tego rodzaju, młodzież przyswajaćby sobie mogła wiadomości niedokładne, lub zupełnie fałszywe; gdy tymczasem metoda opisowa, opierająca się na dokładnej mapie i korzystając z żywego słowa wykładającego nauczyciela, trzyma na właściwej drodze myśli słuchaczów, którzy, porwani zapałem nauczyciela, nie przytłumią energii swojej ciekawości, ale zapragną nawet słodyczy, jaką sprawia praca samodzielna, twórcza; gdy tymczasem, wobec sporządzonego już raz rysunku, można pozostać w zupełnej ciemności, albo też zapalić się tylko do tem piękniejszej roboty mechanicznej. Wiadomo powszechnie, że szkoła nie posiada dotychczas żadnego uniwersalnego środka na pobudzanie uwagi i pilności uczniów; nie przesądzamy też bynajmniej udziału, jaki pod tym względem przypaść kiedyś może rysunkowi; ale dotychczasowe dzieje pedagogiki i uwagi, któreśmy powyżej objawili, każą nam się spodziewać, że żywe słowo nie postrada jako środek dydaktyczny nawet na tem polu swego uniwersalniejszego znaczenia w szkole!

Przeprowadzenie z taką konsekwencyją i w takich rozmiarach, jak to niektórzy gieografowie zalecają, metody rysunkowej w szkole, kryje nadto w sobie to groźne niebezpieczeństwo, że gieografija mogłaby po tej drodze być znowu zepchniętą na jednostronne stanowisko dawniejszej szkoły, która uwzględniała przeważnie tylko stosunki topograficzne i polityczne, gdy przecież kwestyje topograficzne nie wypełniają bynajmniej szerokich granic gieografii, jako nauki samodzielnej równie w organizmie ogólnym nauk, jako i w programacie szkolnym. Mimo tych wszystkich względów zaprzeczyć nie można, że dotychczas daleko jeszcze do jednomyślnej zgody na polu nauki i w zakresie pedagogiki praktycznej, co do poglądów na stosunek metody rysunkowej do opisowej. Przegląd rozpraw licznych konferencyj dyrektorów i nauczycieli w samych Prusach (Boettcher l. c. str. 108—119) wykazuje, że z pomiędzy 34 decydujących wniosków w tej sprawie, oświadczyło się 12, a więc $^1/_3$ za metodą rysunkową, czyli konstrukcyjną; 5 zaś za pewną tranzakcyją i odpowiedniem połączeniem metody opisowej z rysunkową; połowa wreszcie, t. j. 17 wystąpiła stanowczo przeciwko szerokiemu stosowaniu metody rysunkowej przy nauce gieografii w szkole, zalecając jedynie metodę opisową. Władze edukacyjne nie zajęły jeszcze wobec tej spra-

wy wyraźnego, stanowczo zadeklarowanego stanowiska, głównie dlatego, że i nauka gieografii nie zdobyła sobie jeszcze w planie szkolnym takiego uwzględnienia, do jakiego dąży i na jakie zasługuje. Ministeryjum oświaty w Prusach wprowadziło wprawdzie w ostatnich swoich przepisach o składaniu egzaminów nauczycielskich (Prüfungsordnung vom 5 Februar, 1887 w § 20), warunek, aby kandydat, pragnący uzyskać prawo nauczania gieografii w szkole, złożył dowód „niejakiéj zręczności w rysowaniu szkiców odręcznych," z czego rzeczywiście płynie ten wniosek, że władza edukacyjna w Prusach rysowanie map, przy nauce gieografii w szkole, uczyniła zależném od pewnego już postępu w nauce rysunków; nie dowodzi jednak bynajmniéj tego, co głosi Lehmann (l. c. str. 272, uwaga 1), żeby rysowanie map miało już być przez władzę pruską uznaném za środek metodologiczny przy nauce gieografii w szkole.

Przyczyny tego zarliwego współzawodnictwa metody rysunkowéj z opisową przy nauce gieografii nie należy szukać w żadnéj abstrakcyjnéj, teoretycznéj doktrynie, ale w szczerej naukowéj intencyi nauczycieli gieografii, którzy oglądali się za najlepszym środkiem zapewnienia jak najprędszego postępu dla téj gałęzi wiedzy ludzkiéj. Szkoła, szukając najodpowiedniejszych środków, ułatwiających postęp nauk przyrodniczych, uciekała się już od czasów Amosa Komeńskiego („Orbis pictus") i filantropinistów do rysunku, jako do sposobu, który w dydaktyce miał zastąpić eksperyment, doświadczenie, stosowane przy badaniach nauk przyrodniczych. Unaocznianie przedmiotów gieograficznych za pomocą map było zresztą i starożytnym uczonym znane; ale dzieła kartograficzne były aż do najnowszych czasów tak nieudolne, tak nic nie mówiące, a nawet do tego stopnia najprostsze przedmioty gieograficzne fałszujące, że nauczyciele, dbali o postęp nauki, postanowili sami niedostatkowi temu w szkole już zapobiegać, czego najliczniejsze mamy dowody w literaturze niemieckiéj już pod koniec 18-go wieku. Pierwsze głosy za rysowaniem map, jako za środkiem dydaktycznym [(Schütz (1783); J. M. F. Schulze (1787); A. C. Gaspari (1791); Wilhelmi (1820)] aż do wystąpienia Aleksandra Humboldta (gieografija fizyczna) i Karola Rittera, prof. gieografii w uniwersytecie berlińskim (gieografija polityczna), przebrzmiałyby bez trwalszego skutku, ponieważ sam przedmiot nie był dotychczas w żaden system naukowy ujęty. Gieografija była jeszcze przeważnie statystyką, z małą przymieszką nauk przyrodzonych, a z większym dodatkiem materyjału historycznego. Malte-Brun Konrad (ur. 1775 † 1826), oraz syn jego (Wiktor Adolf ur. 1816) wprowadzili do gieografii nader wdzięczny pierwiastek opisowy, który poparli i szerszym kołom zalecili w dosyć zasobnym atlasie (Précis de la géographie universelle. Paris, 1824 — 28, t. 8). Stworzony wreszcie przez Karola Rittera system gieografii porównawczéj, nie mógł długo przebić muru chińskiego, jakim się nietylko szkoła, ale i bieżąca literatura obwarowała, i pozostał udziałem samych uczonych badaczów w ich gabinetach aż po r. 1843. W epoce téj nie przestawały odzywać się w dalszym ciągu głosy za rysowaniem map, jako za środkiem umożebniającym dokładne wyobrażenie przeróżnych kształtów topograficznych na powierzchni skorupy ziemskiéj w ich ustosunkowaniu wzajemném, czego na ówczesnych mapach nikt się dopatrzeć nie mógł. Przy nieustalonym jednak wszechstronnie systemacie gieografii porównawczéj, czepiano się w projektowaniu rysowania map przeróżnych teoryj, często nawet zbyt abstrakcyjnych, które

poważne intencyje twórców, jeśli nie ośmieszały, to poniekąd w naukowéj ich wartości obniżały. Mimo to, nie milkły usiłowania podniesienia rysunku map do godności środka dydaktycznego, jak tego dowodzą J. Lohse (1826); dr. Svest Agren (1832); F. Canstein (1835); Frydr. Kapp (1837 i poprzednio 1821); M. F. Oppermann (1839); Vogel-Delitsch (1851); Delitsch (1867); Edw. Stössner (1875) z projektem linii normalnéj; Teodor Vogel (1869); Alfred Kirchhoff (1871) z projektem siatki linij gieograficznych; Dronke (1876) z siatką kwadratów; Knaus (1877); Trampler (1878); M. Hauptvogel (1880); K. Gaguoin (1881); Umlauft (1882); Kaufmann-Maser (1822), oraz H. Wagner (1881) z projektem kart odręcznych; K. Jarz (1883); J. Zdenek (1883 cf. 1879 „Sprawozdanie z gieograf. konferencyi w Pradze); Fil. Paulitschke (1884); Matzat (1884 resp. 1879 i 1886), z projektem kół koncentrycznych; Ebner (1884); Grau (1885); H. Scherer (1887); Fr. Heiland (1886); W. Gotthardt (1886). Jeżeli Boettcher, powołując z powyższego szeregu 27 gieografów, twierdzi, (str. 125), że sam ten fakt, iż tylu znakomitych uczonych obrońców metody rysunkowéj nie może się zgodzić na jeden sposób postępowania, na jednę ogólną zasadę, wnioskuje stąd, że w saméj istocie metody tkwi już nie dający się usunąć pierwiastek dezorganizujący całą robotę, to nie możemy się godzić bez pewnych zastrzeżeń na ten argument, wywracający całą metodę rysunkową, ponieważ nie każda z tych chaotycznych opinij rości sobie pretensyją do miana metody; ale ta okoliczność, że główni reprezentanci t. zw. metody rysunkowéj różnią się do tego stopnia co do saméj podstawowéj zasady swoich teoryj, że jeden wywraca zasadę drugiego, że tutaj: co głowa, to rozum; ta mówię okoliczność osłabia w wysokim stopniu ogólną pedagogiczną wartość metody rysunkowéj. Czują to już najzapaleńsi obrońcy téj metody, gdyż stając w odwodzie swoich szańców, wysuniętych zbytecznie naprzód, oświadczają: „Nie o to dzisiaj pytać trzeba, czy wybierać należy między zaszczyconą pierwszeństwem metodą rysunkową, czy opisową; ponieważ dla zapewnienia trwałych korzyści z nauki szkolnéj jest każdy z tych środków równie niezbędny, konieczny i potrzebny: dopiéro w ich połączeniu wzajemném znajdą obiedwie metody swoje ożywienie i swoje pogłębienie naukowe. Zależy tedy dzisiaj głównie na tém, ażeby można jak najprędzéj dociec, w jakibyto sposób najodpowiedniéj dało się ten rysunek zastosować do wykładu w żywém słowie za pomocą metody opisowéj.“ (Lehmann l. c. 298). Opierając się na dotychczasowym krytycznym rozbiorze faktów, odnoszących się do téj sprawy szkolnéj i wychowawczéj, ośmielamy się twierdzić, że bez przeciążenia umysłów uczącéj się młodzieży, niepodobna się spodziewać, żeby szkoła jeszcze długo na téj próbnéj drodze postępować chciała i bez szkody dla edukacyi publicznéj postępować mogła. Podstawą nauki gieografii w szkole, powinna stanowczo być mapa ścienna i atlas, obok którego podręcznik gieografii ma wprawdzie ważne także znaczenie, ale głównie jako pomoc pamięciowa. Względu tego pedagogika nie może lekceważyć w wieku młodzieńczym, zwłaszcza przy zbyt szerokich granicach teraźniejszych programatów szkolnych.

Dobra mapa, a o takiéj następnie w sposób nietyle krytyczny, ile informacyjny mówić zamierzamy, zajmuje tedy pomiędzy wszystkimi środkami i narzędziami pomocniczymi przy nauce gieografii pierwszorzędne i przez żaden inny przyrząd zastąpić się nie dające miejsce. Mapa, unaoczniając w dokładnym obra-

zie położenie krajów, wraz z zewnętrznymi kształtami i rozmiarami danych przestrzeni na powierzchni kuli ziemskiéj, przedstawia wyraźną charakterystykę przedmiotów gieograficznych w ich ustosunkowaniu wzajemném. W ten sposób rodzi się w umyśle młodzieńczym wyraźne, o ile to być może, pojęcie przestrzeni, które, pochwycone i utrwalone na mapie, staje się głównem podścielskiem wyobrażeń, za których pomocą można jedynie zbierać pierwsze elementarne wiadomości gieograficzne, rozwijające w umyśle młodzieży pojęcia naukowe o własnościach i istocie przedmiotów gieograficznych. Bez tych elementarnych, podstawowych pojęć nie miałby żaden opis krajów, wraz z ich przyrodzonemi właściwościami, ani żaden opis ludów z ich charakterystycznymi przymiotami zasadniczego punktu oparcia, ani dla wyobraźni, ani dla umysłu naszego. Względy te stały się też głównie przyczyną, że, mimo ogromnych trudności i wielu pierwszych prób niefortunnych, nie ustawano w usiłowaniach sporządzenia takiéj mapy, któraby zamierzonemu celowi wszechstronnie odpowiadała. Nareszcie dzisiaj kartografija może się poszczycić takiémi dziełami, o jakich jeszcze przed laty 10-ciu ani marzono i to w takiéj obfitości, że zoryjentowanie się wśród téj powodzi map ściennych, kart gieograficznych i atlasów, nie jest bynajmniéj rzeczą łatwą. Dzieje kartografii nie mogą być zadaniem pracy niniejszéj. (Zob. co do tego przedmiotu: 1) O. Peschel: „Gesch. d. Erdkunde bis auf A. Humboldt u. C. Ritter, 2 wyd. Münch. 1877.“ 2) Guthe's Lehrb. d. Geogr. w opracow. K. Wagnera, wyd. 5-e Hannower, 1882—83 I. 165—167. 3) S. Günther: „Lehrbuch d. Geophysik u. physikal. Geogr.“ Stuttg. 1884—85, t. 2, w t. I 271—299 i i. Pobieżnie dotknął tego przedmiotu także p. Dygasiński w art. „Atlasy.“ (Encykl. wych., t. I, str. 495—519).

Treściwy przegląd u Lehmana (l. c. str. 149—166), jak równie i przegląd map, przekraczających zadanie nauki szkolnéj, nie mających korzyści metodologicznych na pierwszym względzie, możemy w milczeniu pominąć, o ile się to pozwoli uskutecznić bez szkody metodologicznego poglądu na całość przedmiotu, o którym mówić zamierzamy. Nadmienić bowiem wyraźnie trzeba, że mapy szkolne nie mogą równocześnie służyć do zaspakajania rozmaitych potrzeb postronnych, jak to praktyka nakładców, mających zrozumiały zresztą zupełnie wzgląd na łatwiejszy zwrot wyłożonego kapitału, za zaletę swoich przedsięwzięć ogłasza. Mapa szkolna nie może zaspakajać równocześnie potrzeb kantoru i biur rozmaitych, lub szczegółowych badań gieografów uczonych, ani też redakcyj pism, potrzebujących różnorodnéj informacyi; ponieważ wzgląd na tak rozliczne wymagania, pociągnąłby za sobą koniecznie ten skutek, że mapa byłaby do tego stopnia przeładowaną masą szczegółów, leżących poza granicami zadania szkoły, że przez nie zaciemnianoby właśnie te przedmioty, których szkoła dla jak najjaśniejszego wykładu głównie potrzebuje. Szkoła zaś, mianowicie na niższym kursie, szuka mapy, unaoczniającéj obrazy przedmiotów gieograficznych, wyraźnie zdeterminowanych, a nie wizerunków ogólnie się zaciemniających, przy których niemało trudu zażyć trzeba, aby daną miejscowość odnaleźć, a cóż dopiero przenieść ją w wyraźnym obrazie do wyobraźni ucznia i utrwalić ją w umyśle, jako jasno zdeterminowane wyobrażenie, żebyśmy w razie potrzeby z łatwością mogli ją wskazać na mapie, bez mozolnego, ponawiającego się co chwila szukania.

Dla łatwiejszego zoryjentowania się wśród poważnej liczby znakomitszych wydań map i atlasów szkolnych, zastanowimy się przedewszystkiem nad wymaganiami, których zaspokojenie kładą pedagogowie za niezbędny warunek dobroci mapy szkolnej, ponieważ spotykamy pod tym względem różnicę poglądów, zasługujących na bliższą uwagę nauczycieli geografii. Jedni, zasłaniając się rzekomą powagą Aleks. Humboldta utrzymują, że mapa szkolna powinna zawierać tylko ten materyjał geograficzny, który wchodzi w zakres programatu szkolnego i określają warunek ten szczegółowiej w ten sposób, że mapa szkolna powinna przedstawiać tylko te przedmioty geograficzne, które pod osobnémi nazwiskami w nauce szkolnéj występują. Drudzy zaś uważają takie ograniczenie za szkodliwe dla postępu nauki geografii, dowodząc, że łatwiéj uczniom utworzyć sobie w umyśle jasne wyobrażenie o ogóle stosunków geograficznych z pełnéj mapy, byle nie przeładowanéj przedmiotami postronnymi (np. linijami dróg żelaznych, szczegółami podziału administracyjnego i t. p.), aniżeli z mapy zbyt ubogiéj w przedmioty, charakteryzujące daną przestrzeń na powierzchni kuli ziemskiéj, ponieważ mapa taka nie może w umyśle młodzieży obudzić jasnego wyobrażenia o ustosunkowaniu przedmiotów geograficznych. Nie sądzimy, żeby pedagogika mogła się spodziewać pożądanego owocu z tak ostrego przeciwstawienia kwestyi; dlatego powinna dydaktyka wskazać sprawiedliwą miarę, powinna się starać o udeterminowanie właściwego stosunku między jedną a drugą opinią.

H. Matzat (Methode d. geogr. Unterr., str. 317), przytoczywszy cały ustęp powoływanego listu Aleks. Humboldta do geografa d-ra Vogla w Lipsku, wykazał, że wyrwanych z tekstu słów Humboldta: „Tylko puste pozornie mapy zapisują się wyraźnie w pamięci," („nur leer scheinende Karten prägen sich dem Gedächtniss ein"), nie można w ten sposób tłómaczyć, jakoby Humboldt na mapie szkolnéj pragnął widzieć rysunek tylko tych przedmiotów, które uczniowie z ich nazwiskami pamiętać powinni. („Die vielen geographischen Mittel, Zahlenverhältnisse von Höhen u. Temperaturen, geognostische Redensarten, Anhäufung von Populationslisten u. anderer statistischen Angaben, werden allmählich die Karten in Lesebucher verwandeln und sind mir ein Graeul. Alle Uebersicht verschwindet"). Oszczędne szafowanie drukiem, oraz ograniczenie obrazowania danych statystycznych na mapach szkolnych, jest żądaniem zupełnie usprawiedliwionem, ponieważ samo ujawnienie przedmiotów ściśle geograficznych na mapie, ich obfitsze lub rzadsze nagromadzenie w danem miejscu (np. gęste znaki większych miast, świadczą o gęstszem zaludnieniu, szersze płaszczyzny z licznemi dolinami korzystniejsze warunki dla rolnictwa i hodowli bydła i t. p.), nie jest bez wartości naukowéj; gdy tymczasem drukowanie miast i wielorakich szczegółów postronnych, zajmuje na mapie stosunkowo dużo miejsca, zasłania ważne przedmioty geograficzne i, wspierając tylko słabszą pamięć, nie przyczynia się wcale do utrwalenia w umyśle młodzieży wyobrażenia o stosunkach przedmiotów geograficznych. Kwestyja dobrych map i atlasów szkolnych była przedmiotem specyjalnéj dyskusyi na kongresie geografów w Wenecyi, 1881 r., gdzie zasłużony na polu kartografii belgijskiéj Ghesquière, oficer sztabowy armii belgijskiéj, uzasadniał szczegółowo swoje w téj sprawie poglądy. (Bulletin de la soc. géogr. d'Anvers, 1881, str. 520 i nast. cf. Ant. Stauber, l. c. str. 33—37.) Pedagogika, uznająca mapę za najważniejszy środek pomocniczy przy nauce geografii, żąda tylko, aby uczeń miał

przed oczyma dobrą, możliwie dokładną mapę; utworzenie zaś w umyśle uczniów doskonałego wyobrażenia o ustosunkowaniu przedmiotów gieograficznych, nie może być dziełem mapy ani pustéj, ani pełnéj, ani niemej; ale jestto zadaniem nauczyciela i użytéj przez niego właściwéj metody. (Matzat l. c.). Z tego wynika, że odpowiedni wybór przedmiotów gieograficznych z dobréj mapy należy do nauczyciela, a zasady pedagogiczne, niemniej i względy na miejscowe potrzeby szkoły, wskazać mu powinna instrukcyja władzy szkolnej, z któréj pomocą znajdzie on też najodpowiedniejszy sposób postępowania przy nauce tego przedmiotu. Wzgląd na potrzebę najdokładniejszéj znajomości własnego kraju nie może być przez szkołę lekceważony; to też specyjalne instrukcyje władz edukacyjnych baczną na niego zwracają uwagę. Za barbarzyńca uważanoby np. w Belgii takiego nauczyciela gieografii, któryby wymagał od uczniów, aby się uczyli na pamięć nazwisk wszystkich jezior na Pomorzu i w Prusach; nie mniejszym dziwakiem byłby nauczyciel pomorski, gdyby wymagał od uczniów swoich pamiętania nazwisk wszystkich najdrobniejszych miast nadreńskich i belgijskich; a z drugiéj strony potrzebną jest rzeczą, aby mapa szkolna uwaczniła jeziora pruskie i pomorskie, bo one uzupełniając charakterystykę fizyjognomii kraju, wskazują zarazem sposób zatrudnienia i tryb życia mieszkańców, podobnie jak symboliczne znaki gęstych miast nadreńskich świadczą wymownie o gęstości zaludnienia, urodzajności gleby, dobrego klimatu, przemysłu i t. d. (Boettcher l. c. 129). Warunek zatém, aby mapa szkolna odznaczała się jak największą prostotą i przejrzystością, znajduje, jak sądzimy, w powyższych uwagach dostateczne objaśnienie, z którego wynika, że pożądana przejrzystość mapy, spotyka swoje faktyczne granice w zadaniu nauki gieografii w szkole, która przed okiem uczącéj się młodzieży, powinna wystawić dokładny obraz charakterystycznych, typowych przedmiotów gieograficznych w ich wzajemném ustosunkowaniu. Szkole bowiem, skrępowanéj co do nauki gieografii, stosunkowo nader kłopotliwą krótkością czasu, nie może chodzić o wyłożenie uczniom jak najobfitszego materyjału, o zaznajomienie ich z imponującym szeregiem pojedyńczych wiadomości zewnętrznych, ale o gruntowne zgłębienie przedmiotu, wyraźnie zdeterminowanego. Zadaniem nauki gieografii w szkole nie jest wyuczenie się na pamięć jak największéj ilości gór, wód, miast, wysp i t. p. przedmiotów z nieprzejrzanym zapasem cyfr i wiadomości statystycznych; ale szkole zależy głównie na tém, aby uczeń zdobył wszechstronne, jasne i dokładne wyobrażenie o wszystkich tych przedmiotach gieograficznych, które imponują człowiekowi swoją istotną wielkością, które pobudzają jego umysł do głębszego zastanowienia się nad ich wielkiém znaczeniem i wartością w życiu ludzkości, które w charakterystycznéj indywidualności swojéj stanowią imponujące monumenta w majestatycznem dziele stworzenia. Uczeń powinien być tak daleko w rozwoju swojego umysłu doprowadzonym, żeby wyrył sobie w umyśle trwały obraz ogółu przedmiotów gieograficznych, a nadto, aby wniknął w wewnętrzne stosunki przeróżnych warunków bytu i życia w przyrodzie; niemniej, aby zrozumiał wpływ, jaki te przyrodzone warunki bytu narodów wywierają nietylko na dzieje krajów pojedyńczych, ale i na dzieje ludzkości. Toby był cel najważniejszy, jaki powinien przyświecać równie konstrukcyi map, jak i układowi podręczników szkolnych, które jednak pod żadnym warunkiem nie potrafią zastąpić ożywczego słowa dobrego nauczyciela.

Zachwalane przez wielu nauczycieli tak zwane mapy nieme, t. j. takie, na których nie spotykamy żadnego drukowanego nazwiska przedmiotu geograficznego, nie odpowiadają z tego względu ogólnej potrzebie szkoły, że nauka geografii, jakeśmy co tylko wykazali, musi się także rachować w wielu razach ze specyjalnemi potrzebami danego kraju. Widzieliśmy, że są przedmioty geograficzne, zasługujące na szczegółowszą uwagę w jednym kraju, które można uważać za zupełnie zbyteczne w drugim; uwzględniając nadto wymaganie, aby umieszczać na mapie szkolnej tylko te przedmioty, których się uczniowie w szkole uczą, musielibyśmy mieć osobne mapy dla każdego kraju, a niekiedy i dla osobnych prowincyj, coby poważną tę sprawę wyprowadziło na wcale niepożądane manowce.

Okoliczność ta zniewala nas równocześnie do zastanowienia się nad drugą kwestyją sporną, co do koniecznych warunków dobrego atlasu szkolnego, mianowicie: czy uczniowie powinni przez wszystkie kursa szkolne używać tylko jednego atlasu, czy też zachodzi potrzeba różnego ustopniowania atlasu, stosownie do kursu niższego i wyższego lub nawet, jak niektórzy dowodzą, stosownie do trzech kursów: niższego czyli elementarnego, średniego i wyższego. Sprawa ta wiąże się wprawdzie pozornie z kwestyją, o którejśmy wyżej mówili; ale zajmuje ona wobec dydaktyki stanowisko zupełnie samodzielne. Wymagane ograniczenie materyjału geograficznego na mapach szkolnych wogóle jest kwestyją, różniącą się zupełnie od racyjonalnego ustopniowania przedmiotów, podług programatów kursów pojedyńczych, w ich ściśle udeterminowanym następstwie. Jedni (E. Debes, Alfr. Kirchhoff, Rich. Lehmann), dowodzą, że podobnie, jak wszystkie podręczniki szkolne, powinny i mapy czynić zadość jasno określonym potrzebom szkoły pod względem wyboru przedmiotów geograficznych i szerokości ich granic, niemniej i pod względem sposobu wykładanego przedmiotu. Potrzeby te są z natury rzeczy wobec dzisiejszej organizacyi średnich i wyższych zakładów naukowych na różnych stopniach nauki rozmaite. Uczeń kursu niższego powinien poznać tylko ogólną konfiguracyją i granice zewnętrzne kraju wraz z jego położeniem w stosunku do innych krajów sąsiednich, dalej ogólny obraz stosunków oro- i hydrograficznych razem z innymi przedmiotami fizycznej natury kraju w ich głównych, zasadniczych momentach, wreszcie najważniejsze stosunki etnograficzne wraz z najznakomitszemi miastami krajów rozmaitych. Nie będąc jeszcze wprawnym w dokładne czytanie map, ani też nie umiejąc się z łatwością oryjentować wśród stosunków więcej urozmaiconych i skomplikowanych, potrzebuje uczeń na tym stopniu, aby mu wszystkie fakta przedstawione były w możliwej jasności i w możliwej prostocie. W kursie następnym, nabywszy większej wprawy w pojmowaniu mapy, jest już więcej przysposobionym do zrozumienia obfitszego materyjału geograficznego, a jeżeli nauka ma wpływać korzystnie na rozwijanie się harmonijne wszystkich władz umysłowych ucznia, to występuje tutaj potrzeba wprowadzenia go w głębsze zrozumienie wewnętrznego związku pomiędzy pojedyńczymi przedmiotami. W tym celu powinna też i mapa odpowiednio być przysposobioną. Byłoby tedy prawie zupełnem niepopodobieństwem zaspokoić w równej mierze tak mnogie wymagania szkoły, co do rozmaitego obszaru materyjału geograficznego, tudzież co do przysposobienia umysłowego ucznia zapomocą jednej tylko mapy przez wszystkie klasy wyższego zakładu naukowego od 1-szej aż do ostatniej. Okazałoby się najczęściej, że mapa, odpowiadająca zupełnie potrzebom klasy wyższej i wyższemu rozwinięciu

umysłowemu ucznia, byłaby dla ucznia kursu niższego zanadto skomplikowaną, zatrudną; i przeciwnie, mapa, wystarczająca dla kursu niższego, nie odpowiadałaby wymaganiom kursu wyższego. Obok tedy pewnych, niezaprzeczonych korzyści, jakie za sobą pociąga zaprowadzenie przez wszystkie klasy jednego atlasu (o czem będzie niżej), ujrzałyby się najbardziej upośledzonymi kursa niższe, nie rozumiejące jeszcze dokładnie ani pisma, ani języka mapy, bo młodzież nie umiejąca oryjentować się na mapie co do stosunków topograficznych, traciłaby chęć i zamiłowanie przedmiotu dla niej zanadto utrudnionego, a czynnika takiego żadna dydaktyka lekceważyć nie może i nie powinna. Nadmieniamy przytém, że przez błąkanie się na nieodpowiedniej, bo przeładowanej różnym materyjałem pełnej mapie, przy każdém nowém, a zawsze równie mozolném wyszukiwaniu pojedyńczych przedmiotów, marnowałoby się na próżno zanadto wiele czasu, skąpo dla nauki gieografii odmierzonego. Sądzimy tedy, że dla łatwiejszego i racyjonalniejszego postępu nauki gieografii w szkole, potrzebne jest zaprowadzenie atlasów i map ściennych, ustopniowanych odpowiednio podług pojedyńczych kursów, podobnie, jakto widzimy na podręcznikach reszty przedmiotów nauki szkolnej, choćby tylko przez różnicę druku (podręczniki gramatyki, historyi i i.). Wtedy dopiero uprości się cała praca równie dla nauczyciela, jak i dla uczniów, co więcej, stanie się milszą i ponętniejszą, bo na każdym kroku łatwo zrozumiałą. Jeżeli zaś z postępem wieku, ujrzy uczeń w klasach te same, znane już sobie przestrzenie w obrazie daleko szerszym, będzie im się przypatrywać z większém zrozumieniem szczegółów i z większém zamiłowaniem. Na tym gruncie wzrośnie w umyśle młodzieży w sposób zupełnie naturalny owo błogie nader uczucie zadowolenia, które widok wzrostu i rozwoju każdego zjawiska naukowego w sercu człowieka budzi. Odnawianie chociażby jednorazowe, jeśli nie 2-razowe atlasu przez cały kurs gimnazyjalny, będzie równocześnie wymownem świadectwem postępu uczniów, co do znajomości coraz szerszej, a coraz gruntowniejszej powierzchni kuli ziemskiej, a zarazem będzie także środkiem kontrolowania zmian politycznych, jakie się w krótkich odstępach czasu na ziemi spełniły. Kartografija może zaledwo podążyć za przewrotami dawniejszych stosunków politycznych w Europie (Włochy, Francyja, Niemcy, półwysep bałkański, w Afryce, Azyi i t. d). Na obronę zaprowadzenia odpowiednio ustopniowanych map ściennych i atlasów szkolnych powołują pedagogowie jeszcze następujące względy natury praktycznej. Wiadomo, że młodzi uczniowie niszczą najprędzej swoje książki podręczne. Zdezolowany stan zewnętrzny tych środków pomocniczych obniża mimowoli także szacunek dla ich treści wewnętrznej. Nadzieja otrzymania nowych książek podręcznych nie jest może najpośledniejszą sprężyną starania się o promocyją do klasy wyższej, bo nowa sukienka podręczników budzi świeżą chęć, świeży interes i zamiłowanie przedmiotu. Oprócz tego zaprowadzenie osobnych atlasów na różne kursa uwolniłoby najmłodszych uczniów od dźwigania do szkoły nadmiernego zwykle ciężaru mnóstwa książek i przyrządów szkolnych, ciężaru, z którym hygijena szkolna rachować się dzisiaj każe. Atlas kursu najniższego byłby stosunkowo cienki i lekki. Co się tyczy kosztów, to te nie stanowią dzisiaj żadnej poważnej trudności, przy nader tanich gieograficznych wydawnictwach szkolnych, szczególniej zagranicą (w Niemczech i Francyi) i przy ważności pedagogicznej takiego postępowania (Lehmann,

l. c. 170), zwłaszcza, że koszta atlasu, mogącego starczyć przez wszystkie kursa wypadną, jeśli nie większe jeszcze, to nigdy mniejsze, chociażbyśmy przypuścili, że każdy uczeń potrafi utrzymać swój atlas przez 8 do 9 lat, niezabrudzony i nieposzarpany.

Kwestyją 2-ch lub 3-ch kursów rozstrzyga, według naszego zdania, rozkład planu szkolnego nauki gieografii, stosownie do tego, czy wykład tego przedmiotu kończy się w 4-ch klasach, lub też ciągnie się przez wszystkie klasy gimnazyjalne i realne.

W każdym razie należy tu zawsze przestrzegać jak najściśléj, żeby na tych wszystkich kursach panowała zupełna jednostajność nietylko planu ogólnego, ale i wykonania jak najdrobniejszych szczegółów, równie co do wyboru materyjału, jak i co do sposobu wystawiania go w rysunku kartograficznym. Ten sam wzgląd powinien także przewodniczyć konstrukcyi tablic, czyli map ściennych, które powinny zostawać w jak najdokładniejszéj harmonii z zasadami atlasu, czy to jednego przez wszystkie klasy, czy też zastosowanego do pojedyńczych kursów. Na tém polu widzimy atoli dopiéro słabe początki w praktyce, ponieważ nakładcy obawiają się strat znaczniejszych, mogących wyniknąć ze zbyt wielkiego rozdrobnienia pomocy dydaktycznych w szkole. Z pomiędzy wydawnictw poważniejszych, uwzględniających zasady dydaktyki pedagogicznéj, wymienić tu trzeba: 1) E. Debes: „Schulatlas für die mittleren Unterrichtsstufen.“ Kart 33, Lipsk. 2) To samo z dodatkiem gieogr. fizycz. Kart 50. 3) Debes: „Schulatlas für die oberen Unterrichtsstufen.“ 30 kart głównych i 31 pobocznych. Wydany przez prof. Alfr. Kirchhoffa, i H. Kropatscheck, naucz. wyższ. gimnaz. w Berlinie. Według tych samych zasad przygotowują ci sami uczeni wydanie takiegoż atlasu szkolnego dla kursu niższego.

Mimo téj wielostronnéj obrony atlasów, zastosowanych do potrzeb różnych kursów, nie brak równie poważnych głosów (Boettcher, Ant. Stauber i Fr. Simony), domagających się, żeby wszyscy uczniowie posiadali ten sam atlas przez wszystkie kursa nauki szkolnéj; powody zaś, na których opiérają swoje dowodzenia są następujące. Dotychczasowe doświadczenie przekonywa, że mapy atlasu niższego, są zawsze gorsze i bardziéj zaniedbane, równie pod względem ogólnego planu, jako też i szczegółowego wykonania, czego wymownie dowodzi nawet i powoływany zwykle, jako wzór takiego stopniowanego nauczania, szkolny atlas Debesa, mieszczący w kursie niższym zatrważająco niedołężne mapy, gdy kurs wyższy odznacza się prawdziwie znakomitemi i wszelkie wymagania dydaktyki zaspakajającemi kartami. Nie podlega jednak wątpliwości, że daleko gruntowniéj można się uczyć z dobréj, aniżeli ze złéj, a cóż dopiéro zupełnie niedołężnéj mapy. Wzgląd to jest tém ważniejszy, że właśnie dla początkowéj nauki potrzebne są mapy jak najakuratniejsze; ci, co zalecają dwa stopnie atlasów wskazują tedy młodzież nieobeznaną wcale jeszcze z mapą i nie umiejącą jéj odczytywać, na męczącą naukę z najgorszego podręcznika, jakim jest atlas zupełnie nieodpowiedni, niedołężny, przez co nietylko pomnażają trudności wykładu, ale odstręczają coraz bardziéj umysły od nauki tego przedmiotu. Oprócz tego powołują się obrońcy jednego tylko atlasu przez wszystkie kursa na stwierdzone praktyką nauczycielską doświadczenie co do korzyści, jakie stąd dla nauki płyną, gdy

uczniowie są jak najwszechstronniéj i jak najdoskonaléj ze swoim atlasem obyci; tę korzyść traci szkoła, gdy po ukończeniu niższego, lub średniego kursu następuje zmiana atlasu. Atlas nowy wymaga od uczniów pracy nowéj, aby się w nim dobrze zoryjentowali, pracy i czasu, który możnaby korzystniéj użyć na ugruntowanie i pogłębienie wiadomości dotychczas już nabytych. Na zarzut wreszcie, jakoby atlas, wystarczający dla klas najwyższych, miał utrudniać naukę w klasach niższych, odpowiadają, że doświadczenie przekonywa, że trudność ta wtenczas tylko się nastręcza, gdy nauczyciel, nie troszcząc się na lekcyi wcale o atlas, poprzestaje w szkole na saméj tablicy ściennéj, a dokładne wrażenie przedmiotów gieograficznych w umyśle uczniów poruczа łasce i niełasce pracy domowéj, wśród któréj nieprzygotowany dostatecznie na lekcyi przez nauczyciela uczeń, ślęczyć musi godzinami nad wyszukiwaniem tych przedmiotów gieograficznych, o których na lekcyi była mowa, lub które mu podręcznik na pamięć przywołuje. Zapobiegając troskliwie na lekcyi temu niebezpieczeństwu, nie zasłuży nauczyciel nigdy na zarzut, że w niedbalstwie swojém przyczynia się do przeciążania umysłów uczącéj się młodzieży przez nadmierne wymagania co do ćwiczeń i pilności domowéj. Uwagi te wskazują równocześnie, że nie należy uczyć gieografii przy pomocy saméj mapy ściennéj; ale uczeń powinien się zawsze ćwiczyć i uczyć ze swojego atlasu, gdyż mapy ściennéj do domu nie zabierze, a w atlasie znajdzie zawsze pewnego przewodnika. Mapy ścienne nie tracą przez to na swojéj wartości dydaktycznéj, bo one są niezbędne w razie nastręczającéj się potrzeby dokładniejszego objaśnienia szczegółów, których przy małéj skali atlasu ujawnić tam nie było można; dlatego to żądać koniecznie trzeba, aby mapy ścienne zostawały w potrzebnéj harmonii z atlasem. (Boettcher l. c. 130, 131. Ant. Stauber l. c. 46).

Co do kosztu, to zdaje mi się, że jeden dobry atlas przez wszystkie kursa, nie będzie drożéj kosztował, aniżeli dwa, lub trzy, zmieniające się przy każdym kursie.

Dopóki zatém nauka gieografii nie zajmie odpowiedniego sobie miejsca w planie szkolnym, dopóki nie otrzyma w trzech pierwszych klasach regularnie po dwie lekcyje, a w pozostałéj reszcie klas po jednéj godzinie tygodniowo, dopóki wreszcie wykład tego przedmiotu spoczywać będzie w ręku profesorów nauk historyczno-filologicznych, a nie specyjalnie wykwalifikowanych nauczycieli gieografii: dopóty uważamy za najkorzystniejszy jeden atlas przez wszystkie kursa i ten sam w ręku każdego ucznia. Ostatni wzgląd opiera się na téj uwadze, że przy jednym atlasie w całéj klasie unika się podczas wykładu dystrakcyi, która powstaje, gdy uczniowie, mając przed sobą rozmaite atlasy, ze zmianą przedmiotu, lub za wskazaniem nauczyciela poczną szukać kart, służących do objaśnienia wykładu; korzystając zaś z jednego atlasu z łatwością znajdą wszyscy razem wskazany przez nauczyciela numer karty. Oprócz tego wiadomo powszechnie, że każdy uczeń powinien umieć czytać mapy, w czém prędzéj i dokładniéj można się wyćwiczyć na jednym atlasie, aniżeli na mapach rozmaitych. Potrzeba wykładu wymaga czasem wskazania którego z południków lub równoleżników; tymczasem niema jeszcze zgody powszechnéj na to, który południk nauka za pierwszy uzna, tak, że spotykamy tu 3 sposoby liczenia. Gdyby więc znalazły się w klasie atlasy reprezentujące Greenwiche, Ferro i Paryż, to

uczniowie nie byliby w stanie zoryjentować się na różnych swoich mapach. Pomijając wreszcie tę okoliczność, że zasadnicze rzuty kartograficzne (projekcyja) nie zawsze są na wszystkich mapach jednakie; nie można i o tém zapominać, że każdy atlas ma swoje odrębne przymioty i własności, których ogólna znajomość ułatwia użycie mechaniczne tego najważniejszego podręcznika (Stauber l. c. 41—42).

Widzieliśmy już wyżej, że jedném z głównych warunków dobrej mapy szkolnéj jest, aby była jasną, przejrzystą, nie przeładowaną różnorodnym materyjałem, któryby mógł zdusić szczegóły charakterystyczne. Dla uniknienia tego wypadku powinien dobry atlas zawierać osobne mapy fizyczne i polityczne każdego kraju. Zadaniem mapy fizycznéj będzie wtedy jak najwyraźniejsze i najprzejrzystsze unaocznienie rozmaitych kształtów zewnętrznych skorupy ziemskiéj, w ich wzajemném ustosunkowaniu, czy to za pomocą rozmaitych linij rysunkowych, czy też za pomocą farb rozmaitych i różnego ich stosowania. Dla oznaczenia np. gór używa kartografija koloru brunatnego i to stosownie do wzmagającéj się wysokości coraz ciemniejszego; lodowce i wysokości wiecznego śniegu znaczy barwą białą; im większa wysokość, tém plastyczniéj powinno się to wszystko rysować przez zastosowanie odpowiedniego cieniowania. Płaskowzgórza znaczą się równie kolorem brunatnym, przechodzącym w kolor nieco jaśniejszy przy podnoszącéj się wysokości; niziny barwą jasno-zieloną, wody zaś kolorem jasno-niebieskim i t. p. We Francyi i Belgii upowszechniają się coraz bardziéj mapy hypsometryczne, na których różnice topograficzne terenu oznaczone są za pomocą osobnych linij, zwanych izohypsami (gr. ὕψος = wysokość, górzystość; ἴσος = równy) czyli linijami horyzontalnemi (po niem. Schichtenlinien, Niveaulinien), które jednak w dotychczasowéj robocie nie przedstawiają pożądanego obrazu. Z karty fizycznéj nie potrzeba usuwać zupełnie materyjału politycznego; zewnętrzne granice kraju mogą pozostać, a nawet i miasta, których położenie posiada szczególniejsze znaczenie geograficzne. Z drugiéj strony nie można sobie wyobrazić mapy politycznéj bez podścieliska fizycznego. Konieczne tu są rzeki, jeziora, morza, z zarysowaniem głównych systemów gór bez uganiania się za uwydatnieniem szczegółowych różnic topograficznych. Rzeki, nad któremi leżą większe miasta, będące najpotężniejszémi ogniskami życia handlowego, przemysłowego i politycznego, powinny na mapie politycznéj być bardzo wyraźnie oznaczone. Co zaś do miast, linij dróg żelaznych, podziału administracyjnego, pożądane jest jak największe umiarkowanie. Jeżeli z jednéj strony należy do zalet mapy szkolnéj, żeby nie była przeładowaną materyjałem geograficznym, to nie wynika stąd bynajmniéj, żeby mogła być nadto ubogą w przedmioty geograficzne; zadaniem bowiem mapy szkolnéj jest być pomocą naukową, a więc słusznie wymagamy po niéj, aby rzeczywiście czegoś uczyła, i to uczyła jak najwięcéj, stosownie do stopnia rozwoju umysłowego uczniów. P. Ghesquière, mówiąc o téj kwestyi na kongresie geografów w Wenecyi (1881), żądał, aby mapa fizyczna była „prawie niemą“, ale nie powinna jednak i ona być zupełnie pozbawioną napisów miejscowości, a tém mniéj może się bez nich obejść mapa polityczna. Jeżeli wobec tego poglądu nie brak i takich głosów, które z wielkim zapałem przemawiają za mapami zupełnie niememi (niektórzy nazywają je niewłaściwie ślepemi), nie przedstawiającemi ani jednego napisu, tak, że na 4-ym kongresie geografów niemieckich kartograf wiedeński, v. Haardt, nie wahał się rzucić przepowiedni, zapewniającéj, że „przyszłość szkoły (nawet już i szkoły lu-

dowej) do map niemych należy;“ to nie brak także dobrych nauczycieli i poważnych badaczów geografii, którzy przepowiednię tę uważają za nieuzasadnioną, pewni, że ona zawiedzie zbyt gorące nadzieje swego, nadto gorliwego apostoła. Mapa szkolna nie chce bowiem stawiać uczniom łamigłówek do rozwiązywania; ale przeciwnie pragnie sama objaśnić nastręczające się wątpliwości, pragnie zarówno pojedyńczym uczniom, jak całej klasie przedstawić możliwie dokładny obraz danej przestrzeni na powierzchni globu, wskazując wyraźne granice krajów i mniejszych lokalności lub położenie miast ważniejszych i to w rysach, których z powodu mniejszej skali mapa atlasu wskazać nie może. Mapy nieme, a nawet jak np. tablice E. v. Sydowa z tłustemi początkowemi literami nazwisk miast, mogą być pożyteczne przy egzaminie, ale do nauki i łatwiejszego oryjentowania się na powierzchni ziemi nie są przydatne; są to raczej mapy dla nauczyciela, ale nie dla ucznia. Mapy bowiem szkolnej zadaniem nie jest kontrola, czy uczeń poznał dobrze przedmioty geograficzne; ale zdobycie potrzebnych wiadomości, których za pomocą samych małych map atlasu posiąśćby nie był w stanie. Możemy tedy mieć ugruntowaną nadzieję, że „przyszłość szkoły nie do map niemych, ale do rozumnie przemawiających należeć będzie.“ (Stauber l. c. str. 37, 38 c. f.) R. Lehmann (l. c. str. 181—191).

Pamiętając o tych ogólnych zasadach, ocenimy z łatwością pedagogiczną wartość wydań kartograficznych, z pomiędzy których przytaczamy dla informacyi nauczycieli i uczniów tylko znakomitsze, nadmieniając, że pominięcie któregokolwiek z licznych atlasów szkolnych, przy ubóstwie naszych biblijotek w tej gałęzi naukowej i przy utrudnionych nadzwyczaj warunkach handlu księgarskiego niemiuknione, nie powinno być uważane za świadectwo, uwłaczające szczegółowym ich zaletom, ani za dowód lekceważenia ich z naszej strony.

Przegląd pierwszorzędnych, nowszych dzieł kartograficznych uważamy w tem miejscu za konieczny i potrzebny z dwóch mianowicie względów: 1) pragniemy obznajmić nauczycieli, nie mających pod ręką zasobnych biblijotek, z kierunkiem i z owocami dzieł kartograficznych, bo one są wyrazem zasad i dążności pedagogiki najnowszej, są niejako wzorem, podług którego szkolna nauka geografii postępuje i w najbliższej przyszłości postępować będzie; 2) pragnęlibyśmy za pomocą takiego sprawozdania biblijograficznego poprzeć jeszcze pośrednio pogląd nasz na metodę nauki geografii, bo im dokładniejsze mamy już dzisiaj mapy w atlasach, tem mniejszą będzie potrzeba rysowania nieudolnych map przez uczniów z niepowetowaną stratą pracy i czasu. Dopóki nie było map tak dokładnych, zachodziła niekiedy rzeczywista potrzeba uciekania się do rysunków odręcznych, szukano ratunku, jak np. i u nas poważny i zasłużony pedagog Karol Benoni w zeszytach ćwiczeń kartograficznych; ale dzisiaj może tylko w razie bardzo wyjątkowym zachodzić tego potrzeba.

Pomiędzy większymi atlasami, używanymi powszechnie w szkołach wyższych w Europie, zasługują na wszechstronne uznanie z powodu planu ściśle naukowego i znakomitego, przepysznego wykończenia każdej mapy, atlasy następujące:

1) Znany dawniejszy atlas szkolny Stielera, w najnowszém opracowaniu H. Berghausa. Wyd. 65-te. Gotha u J. Perthesa, 1886. Map 33, fol. (cena 4 marki). Skala jednaka. Osobne mapy orograficzne Niemiec, Europy, Azyi i Palestyny, zresztą mapy fizyczno-polityczne z wyraźnym kolorytem linij granicznych.

2) Adamie'go-Kiepert'a: Atlas szkolny, kart 27, 8-mo wyd. Berlin. u D. Reimera, 1883 (5 marek). Podwójne karty (fizyczne i polit.) Europy, środkowej Europy i Azyi; osobne, tylko fizyczne całej ziemi i gór alpejskich, zresztą łączne fizyczno-polityczne.

3) Th. von Liechtenstern'a i H. Langego: Atlas szkolny. Wyd. 70, Brunswick, 1883. W 3 edycyjach: a) dla kursu niższego kart 29; b) dla kursu średniego kart 38; c) wyższego kart 45. Liczne osobne karty fizyczne i polityczne. Uwzględniono linije dróg żelaznych. W dziełach tych, sięgających w pierwotnym swoim planie lat dawniejszych, przeważał jeszcze pierwiastek polityczny; dopiero po r. 1879 występują w atlasach na pierwszy plan stosunki fizyczne, coraz szersze miejsce zajmują stosunki i dane statystyczne. Stanowczy zwrot w tym kierunku zaznaczył:

4) Andree'go-Putzgera: Atlas dla szkół gimnaz. i realnych, 47 kart głównych i 24 pomocniczych. Bielef. i Lipsk 1884, wyd. 4-te. in folio. Podwójne karty dla ważniejszych części świata i dla Niemiec; dla reszty zaś krajów karty fizyczne z czerwonemi linijami granicznemi państw i prowincyj. Liczne mapy statystyczne nietylko dla całej kuli ziemskiej (granice różnych stref, opadów deszczowych, ciepłoty, wiatrów, okręgów węgla kamiennego, wulkanów, wysp koralowych, rozmaitego rozmieszczenia roślinności, gatunków zwierząt, stosunków etnograficznych, religijnych, oraz zaludnienia). Czerwone linije graniczne nietylko krajów, ale i podziału administracyjnego na niemieckie okręgi, francuskie departamenty, włoskie prowincyje, rossyjskie gubernije możnaby z pożytkiem dla przejrzystości i jasności kart pojedyńczych zupełnie usunąć; gdy przy orograficznych stosunkach dobrzeby było podnieść dotychczasowe dwustopniowe pokłady, czyli „szychty wysokości“ do trzech zwałów gorzystych. Koloryt czysty, wyraźny i nader wdzięczny dla oka.

5) O. Richtera: Atlas dla szkół wyższych, 37 kart głównych z 19 pomocniczemi. Głogów, u Fleminga, 1881. Wielkie fol. (cena 3,50 marek). W atlasie tym widzimy już zbawienny wpływ poprzedniego, gdyż podług tego samego planu jest ułożony i znakomicie wykonany. W tym samym kierunku z niektóremi udokładnieniami wydany został:

6) Atlas dla szkół wyższych C. Diercke'go i E. Gaeblera; 54 kart głównych, a 138 pomocniczych, wyd. 6-te, w Brunszwiku, 1886. Karty fizyczne i polit. osobno i w połączeniu; liczne karty statystyczne z drobniejszemi mapkami na boku, które jednak dla braku czasu nie będą mogły być przedmiotem wykładu szkolnego. Oprócz tego: okolice miast, wskazówki czytania map, linije dróg żelaznych, i w. i. Nadmierna ta obfitość materyjału nie razi na tych prześlicznych mapach i mapkach, ale zachętą do szerszego jeszcze naśladowania tego kierunku w nauce szkolnej byćby nie powinna. Pierwiastek polityczny ma tu jeszcze przewagę nad fizycznym. W r. 1888 wyszło nowe wydanie. W przeciwstawieniu do poprzednich dzieł kartograficznych zasługują na zaznaczenie i takie, na których przeważają momenta fizyczne:

7) A. Hummel: „Schul-atlas“. Halla n. S., 1887. Map 29 z 11 pomocniczemi, str. 30. (cena 1,20 marek). Podwójne mapy Europy, Niemiec północnych, Niemiec południowych; dla reszty krajów europejskich poza Niemcami i Palestyną tylko mapy fizyczne z czerwonemi granicznemi linijami politycznemi; mapy polityczne dla Azyi Przed-Eufratem i Stanów zjedn. półn. Ameryki. Z materyjału statystycznego znajdujemy w tym atlasie: 1 mapę etnograficzną dla całej kuli ziemskiej (bez korzyści przy tak drobnej skali; na mapach krajów europ. (z wyjątkiem Niemiec): czerwone linije graniczne flory; dla Niemiec zaś: 1) mapę ilości opadów deszczowych; 2) rozdział: lasów, gruntów ornych i winnic; 3) okręgów kopalni węgla i przemysłu; 4) stosunek zaludnienia i granice języków. Jest to jeden z lepszych atlasów dla klas niższych i średnich szkół gimnazyjalnych i realnych. Szkodzą jednak przejrzystości zbyt liczne linije dróg żelaznych, przy zaniedbaniu osobnego kolorytu dla stosunków politycznych, z którymi atlas obchodzi się zbyt po macoszemu. Dodane małe mapki statystyczne, przedstawiające: izotherny roczne, zaludnienie i produkta rolne, uprawę zboża, wina, owoców, kopalnie węgla i innych kruszców, nie przyniosą szkole pożytku, bo tworzą tylko bezładny chaos.

8) Najwybitniejszém i najkorzystniejszém w tym kierunku dziełem systematycznem i naukowem okazał się bez zaprzeczenia: Atlas dla wyższych klas i wyższych zakładów naukowych, wydany przez E. Debes'a, Alfr. Kirchhoffa i H. Kropatszeeka, 60 kart głównych i 35 pomocniczych, wyd. 5, Lipsk, 1887 (cena 5 marek), skala jedna. Dla wszystkich części

świata, oraz prawie dla wszystkich krajów europejskich mapy podwójne: polityczne oznaczają kształty powierzchni (terrenu) kolorem blado-szarym, morze słabo niebieskim, zabarwionym nieco na czarny. Osobnym kolorytem oznaczono linije graniczne. Osobne mapy dla unaocznienia najwyższych wysokości i najgłębszych głębin na powierzchni ziemi. Liczne bardzo mapy statystyczne z osobnemi specyjalnemi mapkami (isothermy) na styczeń i lipiec, linije, oznaczające zmianę ciepłoty na kuli ziemskiéj w ciągu roku, rozkład wiatrów w różnych strefach powierzchni, roczna obfitość opadów deszczowych z podziałem na różne pory roku, drogi komunikacyjne na kuli ziemskiéj, rozdział roślinności, zwierząt, ludów, religij, języków, narzeczy i t. p.). Pominięcia nazwisk na mapach nie możnaby ganić, gdyby autorowie byli przynajmniéj zachowali używane zwykle w tym celu znaki symboliczne. Specyjalizowanie ważniejszych przedmiotów geograficznych na osobnych mapkach pomocniczych jest wskazówką szczęśliwą dla dalszego postępu na tém polu. Niektórzy (Boettcher) zarzucają temu atlasowi nadmierną obfitość materyjału czysto-przyrodniczego, przez co upośledzona została strona ogólno-geograficzna i dla tego, mimo wielkiego zapału, z jakim prof. Lehmann broni jego pierwszeństwa, oświadczają się raczéj za atlasem Diercke-Gaebler'a, jako w téj chwili najodpowiedniejszym dla użytku szkolnego.

9) Rycharda Kieperta: „Atlas tablic ściennych i map szkolnych“ („Schul-Wand-Atlas“). Nakładem Dytrycha Reimera w Berlinie, 1888 r., wyd. 3-e. Atlas ten wydrukowany w 2-ch wydaniach: a) wydanie kart fizycznych bez żadnych napisów („Stumme physikalische Ausgabe)“; siatka rzek drukowana linijami czarnemi, kształty terrenu czarne albo brunatne, obraz płasko-wzgórzy, oraz całych systemów górskich brunatno-żółty ze zmieniającém się stopniowo cieniowaniem barwy dla oznaczenia wznoszących się zwałów górzystych. b) Wydanie map politycznych („Politische Ausgabe“), z napisami nazwisk miast, rzek, gór, mórz, z powierzchnią w kolorze brunatnym i wybitnie kolorowanemi linijami granicznemi. Zeszytów XVIII, po 4 i po 6 map w każdym, razem map 42. Skala niejednostajna. Ostatnie to wydanie atlasu H. Kieperta uważamy za wielki postęp kartografii i za trwały dokument rozwoju nauki geografii. Można nabywać pojedyńcze mapy także osobno, po cenie zeszytowéj, która przy tak wspaniałym nakładzie nie mogła być niską; dlatego atlas ten, mimo swoich ogromnych zalet, nie znajdzie rozpowszechnienia między uczącą się młodzieżą. Biblijoteki szkolne posiadać go powinny. Materyjał statystyczny został tu pominięty i, jak sądzimy, bardzo słusznie, bo mieszanie obrazu stosunków topograficznych z danemi statystycznemi, które tylko za pomocą właściwych osobnych obrazów dokładniéj unaocznić można, tworzy chaos, z którego nauka szkolna spodziewanego pożytku nie odniesie.

Wzgląd na nadmierne niekiedy koszta atlasów najlepszych, oraz doświadczenie praktyczne, że nawet w najlepszym atlasie mogą się znaleść mapy nieco słabsze, mniéj dokładne, tak, że pożyteczniéjby było zastąpić je odpowiedniejszemi z innego atlasu, nasunął prof. H. Matzatowi pomysł, by uczniowie przysposobiali sobie osobną tekę, w któréjby, obok posiadanego atlasu mogli w razie potrzeby zbierać najlepsze mapy z innych atlasów. Dla uczynienia zadość téj potrzebie urządzają pp. nakładcy swoje nowsze wydania atlasów zwykle w ten sposób, że mogą bez podnoszenia ceny sprzedawać także osobne mapy.

Kartografija francuska, nie pozbawiona pewnych zalet w granicach geografii Francyi, nie odznacza się samodzielnością i gruntownością na polu geografii powszechnéj, opierając się tutaj zwykle na dziełach niemieckich, przy starannem wykończeniu technicznem. Nadmieniamy jednak równocześnie, że Francuzom imponują jeszcze dziś zanadto, obok atlasów historycznych i politycznych, wszelkie pokaźniejsze manipulacyje w téj dziedzinie, jak np. mapy ścienne; „cartes muettes,“ siatki do rysowania map i t. p. Zasługują na uwagę:

10) Atlas universel de Géographie moderne, ancienne et du moyen âge etc. Avec un texte analytique, par M. M. Vivien de Saint-Martin et Fr. Schrader. Paris, 1887. Map 110, fol. W zeszytach po 3 mapy (zesz. 6 fr.)

11) Atlas manuel de géographie moderne. Paris, 1887, map 54 fol. (32 fr.). Tylko dla Europy i dla Francyi mapy podwójne, fizyczne i polityczne osobno; wreszcie połączono te 2 momenta. Statystyka na mapach tych nie uwzględniona. Pomiędzy atlasami szkolnymi najbardziéj rozpowszechnione:

12) Atlasy E. Cortamberta dla rozmaitych szkół i kursów, zawsze z podkładem historycznym. Wydanie najnowsze pod tyt.: „Nouvel atlas de géographie ancienne, du moyen

âge et moderne." Paris, 1889, map 100 in 4-o, cena 17 fr. Późniejszym potrzebom nauki odpowiadają w wyższym stopniu tylko mapy Francyi, uwzględniające z wielką troskliwością nawet pojedyncze departamenty.

13) Meissas et Michelot: Grand Atlas (fol.) w trzech stopniach: a) Atlas élémentaire pour la nouvelle géographie méthodique. 8 map (6 fr.) Taki sam, 8 kart niemych (11 fr. 50 cent.). b) Atlas universel pour la nouvelle géographie méthodique. 12 map (10 fr. 50 cent.). To samo z mapami niememi. c) Atlas universel pour la nouvelle géogr. method. 19 map (15 fr.) To samo z mapami niememi (21 fr.) Każda mapa osobno 1 fr. d) Cartes muettes complètes, non colorées, pour exercices géographiques sur la Mappe-monde, l'Europe, l'Europe centrale, l'Asie. l'Afrique, l'Amerique, l'Océanie et la France (cena każdego n. 20 ct.).

14) Carte de France (na skalę 1 : 1,250,000), comprenent le relief du sol, les voies de communications, chemins de fer, routes et canaux, les divisions administratives etc. Dressée d'après les documents officiels sous la direction de Vivien de Saint-Martin. Map 4, kolorowanych (cena 15 fr.).

15) Nouvelle carte de France na skalę 1 : 1,000,000. Dressée par le service vicinale, par ordre du ministre de l'Intérieur. Mapa ta zapełni około 600 numerów kart; skala umożebnia obliczanie dokładne odległości. Użycie zaś pięciu kolorów (czerwonego dla lądowych dróg komunikacyjnych i gęstości zaludnienia, niebieskiego dla komunikacyi wodnej, zielonego, dla drzew i lasów, brunatnego dla odróżnienia topograficznych kształtów terrenu, czarnego, jako symbolu innych przedmiotów geograficznych) ułatwia zaznajomienie się z jak najrozmaitszymi szczegółami, których powinna dostarczyć mapa geograficzna. zrysowana podług skali większej. Małe mapki przedstawiają dokładny obraz przestrzeni w ciaśniejszych granicach (w przecięciu około 38 kilometrów, z szerokością boku kilometrów 28) i można przestrzeń ich z łatwością obliczyć, ponieważ opierają się na siatce kwadratów przecinających się południków i równoleżników. Połączenie kilkunastu mapek tego rodzaju przedstawia dokładny obraz danej okolicy. Ażeby dokument tego rodzaju nie tracił swojej wartości praktycznej, trzeba wciąż czuwać nad tem, aby wszelka zmiana, jaka zajść może, np. co do otwarcia nowych komunikacyj, natychmiast była na tę mapę wniesioną. Pieczą nad tem poruczoną jest tak zwanéj „service vicinale," rozpostartéj po całéj Francyi i rozporządzającej 5000 agentów. Każda karta sprzedaje się osobno za 75 centymów. Do d. 1 listop. 1887 r. opracowano w ten sposób 81 departamentów, z których wiele zawiera kilkanaście numerów, np. depart. de l'Aisne obejmuje kart 16 (cena 15 fr.), depart. Wandei kart 17 (cena 14 fr.).

16) Henry (Gervais) Cartographie de l'enseignement, méthode pour apprendre la géographie de la France à l'aide de nouvelles cartes muettes à écrire. Przeważają w tem dziele karty fizyczne. Autorowie, których powyżej wskazaliśmy, zajmowali się pilnie także i mapami ściennemi dla użytku szkoły, tak, że pod tym względem przewyższają Niemców; ale tylko co do samej Francyi; co do nauki geografii powszechnéj, to i tu prace kartograficzne francuskie muszą ustąpić pierwszeństwa dziełom niemieckim.

Pomiędzy atlasami rossyjskimi, zaleca p. Wł. Nałkowski atlas Ilina, (używany także w szkołach okręgu naukowego warszawskiego), oraz Poddubnego.

Dzieła kartograficzne angielskie, amerykańskie, (Stan. Zjedn., Amer. połud.) i włoskie, mają ustaloną dobrą opinią w świecie naukowym; lecz ponieważ nie są nam w Warszawie w najnowszych swych edycyjach dostępne, przeto nie możemy nic szczegółowszego powiedzieć o ich wartości pedagogicznej. Zresztą mówi o nich A. Dygasiński w Encykl. wychow., t. 1, str. 519, w artykule „Atlasy."

Niemcy oprócz atlasów do geografii ogólnej, nie zaniedbali dzieł kartograficznych i dla pojedyńczych krajów, pomiędzy którymi zasługuje na pierwszą wzmiankę atlas, używany w szkołach austro-węgierskich:

17) B. Kozenn'a v. Haardt'a, atlas szkolny dla gimnaz. szkół realnych i handlowych. Nowoprzerobiony przez V. v. Haardta, rewidowany przez v. Fr. Umlaufta, z instrukcyją czytania map przez J. R. v. Lorenz-Liburnau. 31 wyd. Wiedeń, nakład E. Hölzel, 1887, kart 59 (cena 7,20 marek). Mapy fizyczne są bardzo dobre i przejrzyste; lecz niektóre z pomiędzy map fizyczno politycznych są przeładowane drobiazgowym materyjałem, tak, że przy

nowem wydaniu możnaby z korzyścią dla samego dzieła usunąć niektore drobniejsze rzeki, a przedewszystkiem zbyt gęste linije dróg żelaznych, oraz dróg bitych, niemniej i niektorych drobnych miejscowości. Pożyteczny dodatek w ostatniem wydaniu tego atlasu stanowi mapa etnograficzna Austro-Węgier, oraz mapa uniwersalnego ruchu kolonijalnego i handlowego. Zresztą nie znajdujemy tu map statystycznych, ponieważ dla tych przedmiotów wydał V. v. Haardt atlas osobny (Physikalisch-statistischer Schulatlas. Wien, 1883, nowsze wydanie 1888); miejscowości oznaczono tutaj początkową tylko literą nazwiska. Nadmieniamy przy tej sposobności, że dla szkół galicyjskich atlas ten spolszczono i wydano p. t.: Kozeum B. „Atlas geograficzny dla szkół średnich i wydziałowych," spolszczył prof. dr. E. Janota, poprawił i uzupełnił Bron. Gustawicz). Wiedeń, Ed. Hölzel, 1879, 4-o, str. nlb. tekstu i kart 39 (cena 3 złr.). O mapie Galicyi Dr. K. Benoni'ego, pomówimy osobno niżej, jako o dziele polskiem.

18) R. Trampler'a: Atlas dla szkół średnich (t. j. gimnazyjów i szkół realnych), wyd. 3-e. Wiedeń, 1885, map 60 z 77 mapkami pomocniczemi. Atlas Tramplara uwzględnia w wyższym stopniu, aniżeli atlas Kozeum'a geografiją fizyczną i obejmuje nadto jeszcze mapy statystyczne, które atoli są nieco przeładowane zbyt drobiazgowym materyjałem. Oprócz tej wielkiej edycyi istnieje mniejsza (43 map głównych i 55 pomocniczych, cena 4,40 marek). Ten sam autor wydał był już r. 1882 nader pożyteczny atlas, p. t.: „Atlas der oesterreich.-ungarischen Monarchie. Map 31 (cena 3 m.), w 2-ch częściach: a) Orohydrograph. Atlas d. oester.-ungar. Monarchie (map 14, cena 1,20 marek). b) Physikal. polit. Atlas d. oesterr.-ungarisch. Mon., z 19 mapami (1,60 marek).

Pomijamy całe szeregi atlasów szkolnych pojedyńczych krajów i królestw, jak np. Rohmeder'a-Wenza dla szkół bawarskich, osobne atlasy dla szkół szwajcarskich, Habenichta: „Atlas zur Heimatskunde des deutschen Reichs. Gotha, 1886, 60 map kolorowanych (cena 12 mar.) i i., bo te nie wywierają odrębnego wpływu na instrukcyją naszę; ale nie możemy nie wspomnieć o najważniejszych atlasach niemieckich dla szkół ludowych, elementarnych i średnich, z których młodzież nasza w Prusach, a w części w Austryi czerpie pośrednio lub bezpośrednio początkową naukę.

19) E. Debes: „Volks-Schulatlas, in 22 karten." Lipsk, 1886. Atlas ten nie jest bynajmniej uboższem wydaniem opisanego już wyżej szkolnego atlasu tegoż autora, ale pracą zupełnie samoistną, opierającą się na gruntownem badaniu pedagogicznych potrzeb szkoły elementarnej, a ułatwiającą w sposób racyjonalny początkową naukę geografii, co jest zadaniem daleko trudniejszem, aniżeli szerszy już wykład w klasach gimnazyjalnych.

20) C. Diercke u. E. Gaebler: „Schulatlas f. d. mittleren Unterrichtstufen", Brunsw. 1887, (3 m.), 36 map głównych i 34 pomocniczych. Atlasu tego nie można uważać za niższy stopień opisanego już wyżej atlasu szkolnego dla klas wyższych, ale jako dzieło osobne, przeznaczony on jest dla wyższych klas szkół miejskich i ludowych o kilku klasach i odpowiada jak najwszechstronniej temu zadaniu.

21) W. Keil i Fr. Riecke t. zw.: „Niemiecki atlas szkolny" („Deutscher Schulatlas"). Wyd. 31. Map głównych 36 i 21 pomocniczych, wraz z mapą kraju rodzinnego. Gera, 1886, str. 38, 4-o (cena 1 mar.). Atlas ten przeznaczony jest wprawdzie przez wydawców tylko dla wyższej szkoły ludowej; ale obfitość zawartego w nim materyjału geograficznego może swobodnie wystarczyć dla szkół miejskich, oraz niższych i średnich klas gimnazyjalnych i realnych, tak, że dla celów edukacyi początkowej, elementarnej jest za obszerny. Atlas ten powstał z dwóch dzieł elementarnych: a) W. Keil'a „Elementaratlas." Gera, 1886, str. 26, (90 fenigów), rozliczne wydania osobnych prowincyj i mniejszych nawet okręgów, zawsze z planem największego miasta w danej okolicy, mapka okręgu, a fizyczna i polityczna danej prowincyi, przedstawiające dokładne wyobrażenie okolicy, o którą właśnie szkole miejscowej chodzi. b) F. Riecke: „Kleiner methodischer Schulatlas f. d. Unterklassen höherer Schulen", w 12-tu kartach, z tekstem. Gera, 1882 (cena 50 fenig.). Atlas ten zawiera podwójne mapy Europy i Niemiec, dla reszty krajów tylko mapy fizyczne z czerwonemi linijami granicznemi.

Najodpowiedniejszem wreszcie w tym kierunku dziełem elementarnem jest:

22) Justusa Perthes'a: „Atlas elementarny dla szkół państwa niemieckiego," opracowany przez H. Habenichta, 3-e wyd. nowe, przerobione, Gotha, 1888, 12 str., fol. (1 marka). Tylko Niemcy mają mapę podwójną, fizyczną i polityczną; dla reszty zaś krajów, tudzież dla kraju ojczystego znajdujemy tylko mapy fizyczne z czerwonemi linijami granicz-

mi. Oprócz tego trzy szczegółowe mapy Niemiec (półn. wschodn. i południ.), mniejszą mapę Palestyny i mapę kuli ziemskiej na jednej karcie, z których jedna w rzucie półkuli ma unaocznić: a) Zasadnicze kształty zewnętrznej konfiguracyi powierzchni, strefy klimatyczne i posiadłości kolonijalne państw europejskich. b) Rozdział przestrzeni leśnych i pól uprawnych, stepy, pustynie. Mapy te nie mogą przynieść spodziewanej korzyści w szkole elementarnej, ludowej, bo chociażby i zbyt drobna skala nie utrudniała przejrzystości; to przedmioty tu wyliczone przechodzą uzdolnienie umysłowe uczących się w takiej szkole dzieci. Na czele atlasu spotykamy 1 kartę, przedstawiającą najważniejsze momenta nauki czytania map, która, chociaż potrzebuje jeszcze udoskonalenia, unaocznia dobrze metodę postępowania przy początkowej nauce geografii: 1) budynek szkolny; 2) szkic odpowiedniej części miasta; 3) plan sytuacyjny całego miasta z najbliższą okolicą; 4) całą okolicę z możliwie potrzebnem rozszerzeniem przestrzeni opisywanych; 5) idealny krajobraz okolicy, zamieszkałej przez młodzież szkolną, a to w celu zaznajomienia jej sposobem unaoczniającym z przedmiotami fizyczno-geograficznymi z dwojakiego punktu widzenia, mianowicie: a) w perspektywie bocznej, b) w perspektywie pionowej, z góry pod kątem prostym, czyli w celu zaznajomienia uczniów z grundrysem, planem i wreszcie mapą, czyli zrysowanym obrazem danej miejscowości. Postępowanie tą drogą przy nauce początków geografii wskazane, już w r. 1862 przez E. v. Sydowa („Geographischer Leitfaden," Gotha, 1862, str. 44), a przez Perthes'a w r. 1882 do atlasu wprowadzone, stało się wzorem dla wielu atlasów późniejszych i może być uważane niejako za metodologiczny przepis, obowiązujący dziś powszechnie w szkołach początkowych; chociaż wymagający przezornego przewodnictwa dobrego nauczyciela, aby nie popaść w powierzchowną tylko zabawkę.

28) G. Wildeis: „Schulatlas, mit besonderer Berücksichtigung der Bodenverhältnisse." (Lipsk 1887. Cena 1 marka), przeznaczony dla szkół ludowych wiejskich i miejskich; ale wypracowany z taką dokładnością, że może być zarówno dobrym podręcznikiem w niższych klasach średnich i wyższych zakładów naukowych. Za błąd jednak uznać trzeba, gdy autor przy obrazie takiego systemu gór, jak karpacki, ujawnił tylko najwyższe szczyty i to w odosobnieniu, pomijając łańcuchy niższe, przez co pozbawił całość łączności, którą natura system ten silnie podparła i w jednę grupę związała.

24) R. Andree: „Allgemeiner Volksschulatlas", 1886 i 1887, 78 kart z podziałem na 2 części, 1-e wydanie dla Niemiec północnych, drugie dla południowych. Obok przeważającej liczby danych polityczno-historycznych w znakomitem wykończeniu, podnoszą się z wielu stron głosy, aby według tych samych zasad zwrócono więcej uwagi na potrzeby geografii fizycznej.

Jednem z większych dzieł kartograficznych, odpowiadającem wszechstronnie stanowisku najnowszych zdobyczy naukowych, jest:

25) Atlas podręczny tego samego autora („Richard Andree's Allgemeiner Handatlas"), w drugiem wydaniu, znacznie poprawiony i o ¹/₄ n-rów map powiększony. Lipsk. W zakładzie geogr. Velhagena i Klasinga. 1888, (cena 24 marek. Map 120, z dokładnym spisem nazwisk. Atlas ten zajmuje równie pod względem ogólnego planu naukowego, jak czystości kolorytu, przejrzystości materyjału geograficznego i dokładności artystycznego wykończenia bezsprzecznie pierwsze miejsce, a przez umiarkowaną nader cenę, za tyle bogactwa naukowego, dokazał R. Andree tego, że tak znakomite dzieło może być przystępnem i dla ludzi mniej zamożnych.

Od r. 1887 wychodzi w Wiedniu zeszytami atlas, pragnący zaradzić jak najwszechstronniejszym potrzebom naukowym i praktycznym społeczeństw dzisiejszych:

26) „Die Erde in Karten u. Bildern" (Ziemia w mapach i obrazach). Wiedeń, nakładem Hartleben'a. Ten atlas podręczny składać się będzie z 60-ciu N-rów map, 125 arkuszy drukowanego tekstu z 80 ilustracyjami z dziedziny etnografii, archeologii, zoologii, botaniki, mineralogii, pomników sztuki, tabel statystycznych i t. p. Jestto do pewnego stopnia połączenie podręcznika z mapą, oraz ilustracyjami, unaoczniającemi, obok wielu danych statystycznych, jak najwszechstronniej przedmioty geograficzne.

27) Sydow-Wagner's: „Methodischer Schulatlas", ułożony, opracowany i wydany przez Herm. Wagnera, obejmuje 60 map głównych i 50 pomocniczych. Gotha, J. Perthes, 1888, tablic 44 i 8 str. objaśnień. (Cena w oprawie skórzanej 8 mar.). Każda karta

pojedyńcza po 40 fenigów. Jestto bez zaprzeczenia jedno z dzieł najsamodzielniejszych i najdonioślejszych na polu kartografii szkolnej. Nazwisko E. v. Sydowa pozostało na tem dziele zapewne z powodu uznania zasług, które położył dla metodologicznej nauki geografii w szkole jego dawniejszy: „Schulatlas“ (w 39 wydaniach, ostatnie jeszcze w r. 1887) i „Methodischer Handatlas für das wissenschaftliche Studium der Erdkunde,“ a zarazem równocześnie i jako ostrzeżenie, że najnowsze dzieło Herm. Wagnera ma w zupełności zastąpić dawny atlas E. v. Sydowa. Oprócz bowiem głównego planu, nie pozostało tu już nic z dawnych prac Sydowa, ale jest wszystko nową i samodzielną pracą H. Wagnera. Ze względu na rozkład materyjału geograficznego, stosuje się atlas niniejszy do znanego i w literaturze polskiej podręcznika nauki geografii Guthe'go, ale już w nowem opracowaniu Wagnera i odpowiada w zupełności wymaganiom najwyższych klas szkolnych, a zarazem jest znakomitym przewodnikiem przy studyjach ściśle naukowych i systematycznych. Szczególniej dla nauczycieli jestto dzieło nadzwyczaj pożądane, bo w połączeniu z Perthesa „Elementaratlas“ (zob. wyżej Nr. 22, w 3-em wydaniu) i z Sydow-Habenichta „Mapami ściennemi“ znajdujemy już wszystko, co tylko z pomocy szkolnych dydaktyka potrzebować może. Dzieło to uwzględnia w wysokim stopniu geografiją matematyczno-astronomiczną, naukę o rzutach kartograficznych, a liczne jak najpiękniej wykonane figury odpowiednie, objaśniają odrazu, niemal naocznie wszystkie przedmioty geograficzne. Osobna karta unaocznia rozmaite sposoby uwydatniania za pomocą kartografii przeróżnych kształtów skorupy ziemskiej. Oprócz tego znachodzimy w tym atlasie dodatkowo liczne mapy i mapki, przedstawiające w sposób jak najdokładniejszy obraz przedmiotów fizyczno-statystycznych, obejmujących wszystko, coby się tylko do zakresu nauki geografii odnosić mogło, z wyjątkiem geografii zwierząt. Przytem ułożono owe rozmaite przedmioty na pojedyńczych tablicach w ten sposób, że umieszczono na tej samej tablicy obok siebie rzeczy pokrewne, mające między sobą pewną styczność i nastręczające sposobność do porównań, co jest wielkiem ułatwieniem dla badacza. Lehmann gani tu jednak i, jak sądzimy, słusznie, zaniedbanie użycia różnych kolorów, bo jednostajny koloryt nie bije tak wyraźnie w oczy. Przy mapach krajów pojedyńczych starano się, o ile tylko skala pozwalała o to, aby zachwycić zawsze jak najwięcej przestrzeni sąsiedniej, co ułatwia bardzo wszechstronne oryjentowanie się w danej sytuacyi i mimowoli wskazuje różnice lub podobieństwa między krajami z sobą sąsiadującymi. Niedogodność powtarzania się niektórych przestrzeni w atlasie wynagradza stokrotnie ogromny pożytek naukowy, jaki się kryje w każdym szerszym poglądzie. Przy wielkim formacie tablic (które są zwykle łamane) zdobywamy tę korzyść, że np. mapa Afryki sięga w kierunku północnym niemal ku Berlinowi, tak, że daje już uczniowi pewne wyobrażenie o wzajemnej odległości pojedyńczych miejscowości i nastręcza sposobność do porównywania danych przestrzeni cesarstwa niemieckiego z Afryką. Mapa wysp W. Brytanii daje nam dokładne wyobrażenie o sytuacyi i wzajemnym stosunku wszystkich krajów, otaczających Morze północne. Mapa Włoch unaocznia nam równocześnie pokaźne przestrzenie zachodniej połowy półwyspu bałkańskiego, a zarazem wschodnią stronę półwyspu włoskiego, z widokiem na korzystne położenie Adryjatyku i całego morza Jońskiego z jego wyspami, ostrowami i przystaniami. Mapa Austro-Węgier odsłania nam równocześnie szeroką, a tyle dla teraźniejszości i dla przyszłości ciekawą kartę wszystkich krajów naddunajskich. Jeszcze jednę zaletę przedstawia ten atlas przez to, że na boku każdej karty, na przypadających równoleżnikach mamy zawsze podaną wielkość stopni na oznaczenie długości, wraz z wielkością przestrzeni pół pojedyńczych, zamkniętych między danemi linijami geograficznemi, co stanowi pożądaną podstawę dla oznaczenia odległości i rozmiarów danej przestrzeni. Geografija fizyczna ma w tym atlasie widoczną przewagę, a przeróżne stosunki ukształtowania zewnętrznego powierzchni występują wszędzie wyraźnie i nadzwyczaj charakterystycznie; ale geografija polityczna jest za to zaniedbana, tak dalece, że mapy przedstawiające rozkład pojedyńczych państw i krajów nie są wcale kolorowane, co stanowczo za wadę tego atlasu uważać trzeba. Pod naciskiem poważnej krytyki późniejsze wydania zapewne błąd ten naprawią. Mapy krajów, odznaczających się ruchliwszem życiem politycznem, handlowem i przemysłowem nie mogą na jednej tablicy przedstawić połączonych momentów fizycznych i politycznych; potrzebne tu są osobne karty. Na kilku mapach jest nieco przeładowania, które nauce szkolnej pożytku przynieść nie może: wiele rzeczułek, linij podrzędnych dróg żelaznych, mo-

żna w przyszłości bez szkody, owszem, z korzyścią dla całości obrazu usunąć. Pożyteczną jest wreszcie w tym atlasie mapa, ujawniająca przegląd kolonij europejskich, na całym globie, oraz wszystkich głównych dróg handlowych i kommunikacyjnych.

W ścisłym związku z atlasem szkolnym pozostają, t. zw. mapy, czyli tablice ścienne, ponieważ one ułatwiają podtrzymanie natężonej uwagi uczniów, choćby nawet klasy najliczniejszej, co jest jednem z trudniejszych zadań nauczyciela zajętego opisem danego kraju. Obok tego stanowią mapy ścienne przy początkowej nauce prawie jedyną pomoc dydaktyczną, ponieważ uczeń na tym stopniu nauki nie umie jeszcze sam odczytywać mapy, a szerszy wykład podręcznika wymagałby zawiele czasu i pozbawiałby młodzież początkującą tych korzyści, które ona z metody unaoczniającej odnosi. Mapa ścienna, zwłaszcza jeżeli nie obejmuje zbyt wielkich przestrzeni, ale uwzględnia głównie potrzeby lokalne, może korzystać z daleko większej skali, co znakomicie ułatwia dokładniejsze unaocznienie wielu przedmiotów geograficznych, które się w atlasie przy mniejszej skali zacierają. Pod względem strony technicznej stosują się do map ściennych te same zasady kartograficzne, któreśmy przy mniejszych mapach w atlasie szkolnym poznali. Dydaktyka dzisiejsza stawia równocześnie jeszcze i ten warunek, aby mapy ścienne w danej szkole zastosowane były jak najdokładniej do atlasu, którego uczniowie używają. Rozumie się, że na mapach ściennych należy staranniej jeszcze, aniżeli w atlasach unikać przeładowania, oraz pełnych napisów, chociaż nie przemawialibyśmy, jak to czynią niektórzy, za mapami zupełnie niememi; ale poprzestalibyśmy na początkowych literach nazwisk ważniejszych miast, rzek, krajów, mórz, odnóg i t. p.. Karty ścienne są przedewszystkiem pomocą dla nauczyciela, który te nazwy znać powinien; dla uczniów zaś, postępujących wślad za wykładem i wskazaniem nauczyciela, wystarczy zupełnie początkowa litera nazwiska danej miejscowości. Rzeki na mapie ściennej, mającej zwykle grunt biały, mniej lub więcej blady, oznaczają się zazwyczaj kolorem czarnym, bo linije koloru niebieskiego lub zielonego nikną w oddaleniu; początek koryta, oraz miejsce zlewiska rzeki pobocznej z główną, powinno być tak wyraźnie uwydatnione, abyśmy z łatwością mogli odróżnić wszystkie dopływy od prądu koryta głównego. Jeziora i wody szerzej rozlane zatrzymują zwykle kolor niebieski, gorące prądy morskie: czerwony; zimne zaś: ciemno-niebieski; izothermy: żółty; granice wegetacyi drzew: zielony; ławy koralowe: szaro brunatny; wulkany czynne: mocno-czerwony; wulkany już wypalone: żółty, ale nieco mocniejszy od izothermów. Tytuły map ściennych, objaśnienia znaków, podziałka, autor, nakładca i t. p. wszystko to powinno się znajdować poza ramami mapy ściennej na boku, aby nie psuło pola, przeznaczonego na unaocznienie obrazu topograficznego. Uwzględniając te warunki, uważamy dzisiaj następujące mapy ścienne za najodpowiedniejsze do użytku szkolnego:

I. Mapy ścienne, wyobrażające całą ziemię.

Pożytek mapy ściennej jest tem większy, im mniejszą przestrzeń powierzchni ona obejmuje; ale dla utworzenia w umyśle młodzieży wyobrażenia o konfiguracyi całego globu ziemskiego, starano się obraz jego przenieść na płaszczyznę i stąd powstały mapy ścienne, przedstawiające za pomocą rzutu Merkatora całą kulę ziemską w jednem kole. Z pomiędzy takich map ściennych wymienić trzeba:

1) H. Berghausa: „Physikalische Wandkarte der Erde in Merkators Projection.“ Gotha. Perthes, 1874. Cena 10 mk. Pięknie przedstawia się biały koloryt gruntu; ale przy braku większej rozmaitości kolorytu dla osobnych szczegółów zacierają się kontury pojedyń-

czych przedmiotów geograficznych. Dopiero w wydaniu węgierskiem z r. 1885 miano podług świadectwa Rych. Lehmanna, zaradzić temu niedostatkowi.

2) Dronke i O. Herkt: „Physikalische Schulwandkarte der Erde" Glogau, Flemming, 1884. Cena 12 mk.

3) E. Debes: „Physikalische Schulwandkarte der Erde in Mercators Projection." Linsk, 1885. Cena 12 mk.

Wyłącznie, dla unaocznienia rozkładu przeciętnego ciepła na kuli ziemskiéj podczas całego roku, mamy szacowne dzieło:

4) A. Supan: „Wandkarte der Jahres-isothermen." Wiedeń, nakładem E. Hölzel, 1884, tablic 4-ry. Cena 10 mk.

II. Planigloby.

Planiglobem nazywamy wyobrażenie obydwóch półkuli ziemskich w kształcie dwóch kół, zakreślonych na płaszczyźnie, w celu przedstawienia zmysłom naszym kuli ziemskiéj, rozpołowionéj na dwie części, które mapa wyobraża w rysunku dwóch kół, obok siebie położonych. Tu zasługują na uwagę szkolny mapy ścienne następujące:

5) v. Sydow: „Grosse Erdkarte", 6-e wyd., Gotha, 1883 (5 mk.). Średnica pojedyńczych kół 80 cm. Za pomocą odpowiednio dobranych kolorów i wyraźnego nader odbicia przedstawiają te tablice dosyć wierny obraz główniejszych rysów powierzchni obydwóch półkuli ziemskich. Nowsze wydania usuną zapewne nieco z materyjału hydrograficznego (rzeki poboczne w Ameryce), przez co zyskałby ogólny obraz na przejrzystości.

6) H. Kiepert: „Physikalische Wandkarten," N 1—2: planiglob wschodni i zachodni, 3 wyd., Berl., D. Reimer, 1887 (cena 10 mk.). Średnica planiglobów 10 cm. z odróżnieniem trojakich warstw wysokości, mianowicie: od 0—300 metrów kolorem białym, od 300—1000 m. jasno-brunatnym, nad 1000 m. jasno-brunatnym przy czarném cieniowaniu; łańcuchy gór są prócz tego mocniej jeszcze poprzecznie cieniowane, jeziora jasno-niebieskie, rzeki czarne, z jasną niebieską obwódką brzegów u rzek większych. Morze białe, przy wybrzeżach jasno-niebieskim kolorem cieniowane, kierunek prądów morskich żółto-zielony przy czarnych strzałkach. Dla lepszéj przejrzystości należałoby i tutaj usunąć nieco rzek pobocznych.

7) K. Bamberg: „Oestliche u. westliche Halbkugel," 3 wyd. Berlin, 1887, (cena każdéj karty 13 mk.), średnica planiglobu 143 cm. Mapy Bamberga, uwzględniają bardzo starannie potrzeby szkoły, odbite w 2-óch wydaniach, mianowicie: jedno przedstawia stosunki geografii fizycznej, drugie uwzględnia i stosunki polityczne. Roztropne ograniczenie materyjału, wyraziste unaocznienie gór i rzek, w ogólności praktyczny wizerunek warstw górzystych w dwojakiéj wysokości: stopień najniższy: zielony; wyższy zaś: jasno-zielony, dalej: biały z cieniowaniem brunatném, wreszcie brunatny; rzeki czarne, morze i jeziora niebieskie.

8) Vogel u. Delitsch: „Höhenschichten-Wandkarten" na płótnie woskowaném. Półkula wschodnia i zachodnia, Lipsk, J. C. Hinrichs, nowe wydanie, 1885, cena na czarném tle (t. j. morze i jeziora: czarne) 38 mk., na tle zaś niebieskiém 54 mk., średnica planiglobów 145 cm. Mapy te odznaczają się tą właściwością, że można na nich według każdorazowéj potrzeby dorysować kredą pożądane na lekcyi szczegóły, które się następnie łatwo gąbką mokrą ścierają i do nowych obrazów przysposabiają. Dobrze przedstawiają się na tych tablicach stosunki orograficzne; trudniéj zaś hydrograficzne. Technika stawia w téj gałęzi kartografii dopiero pierwsze kroki i dla tego nie może się mierzyć z dokładnością wypróbowanych już dotychczas robót kartograficznych.

III. Mapy ścienne pojedyńczych części świata.

Kartografija szkolna ściennych map krajów pojedyńczych zawdzięcza swój postęp głównie pierwszym pracom E. v. Sydowa (pierwsze wydania 1838—1840), które nie straciły jeszcze dzisiaj swojéj wielkiéj wartości praktycznéj. Wobec tych samych, co na planiglobach zasad, możemy już pominąć ich szczegółową charakterystykę, którąby nam tu za wiele miejsca zajęła, chociaż dla szerszéj informacyi nie byłaby bez pożytku. Nadmieniamy tylko, że mapy tego działu opracowane zwykle bywają na skalę 1 : 4,000,000 dla Europy; na 1 : 8,000,000 dla krajów poza-europejskich; a na 1 : 1,000,000 dla pojedyńczych krajów europejskich.

9) E. v. Sydow: „Physikalischer Wandatlas.“ Gotha. Perthes: Europa, 6 wyd., 1883, (5 mk.); Azyja, 4 wyd., 1884 (4.50 mk.), Afryka, 6 wyd., 1886 (4 mk.); Ameryka północna i południowa, 5 wyd., 1885 (5 mk. za 2 karty razem); Australija, 1882 (4.50 mk.).

10) H. Berghaus: „Physikalische Wandkarten.“ Gotha, Perthes. Europa. 1875 (7 mk.), Afryka 1881 (6 mk.).

11) H. Kiepert: „Physikalische Schul-Wandkarten.“ Berlin, D. Reimer, 8 N-rów, zawierających, oprócz wspomnianych wyżej (Nr. 1 i 2) dwóch planiglobów: Nr. 3. Europa, 9 tablic, 1:4,000.000 (8 mk.); Nr. 4. Azyja. 9 tablic, 1:8,000,000 (12 mk.); Nr. 5. Afryka. 6 tablic, 1:8,000,000 (8 mk.); Nr. 6. Ameryka północna. 5 tablic, 1:8.000,000 (7 mk.); Nr. 7. Ameryka południowa 3 tabl., ta sama skala (6 mk.); Nr. 8. Ocean wielki (Australija i Polynezyja), tabl. 8 (12 mk.). Oprócz zbioru tablic geogr. fizycznej, istnieje w osobnym zbiorze do każdego N-ru odpowiednia mapa polityczna w téj samej cenie.

12) J. Chavanne: „Physikalische Wandkarten,“ Wiedeń, nakł. F. Hölzel. 1) Afryka. 2 wyd., 1882, 4 tabl. (cena 12 mk.); 2) Azyja, 1881, 6 tabl. (cena 16 mk.). Dzieło prof. Ch. ma na widoku szersze cele naukowe, dlatego przekracza granice szkoły; ale znakomity plan i wyborne wykonanie techniczne robi z niego i dla szkoły podręcznik nader szacowny.

13) V. von Haardt: „Schulwandkarten,“ Wien, E. Hölzel, 1881—2883. 1) Afryka, tabl. 4 (6 mk.); 2) Azyja, tabl. 6 (12 mk.); 3) Ameryka, (tabl. 4 (8 mk.); 4) Australija i Polinezyja, tabl. 4 (10 mk.), 5) Oro-hydrograficzna mapa Europy, tabl. 4 (8 mk.); 6) Polityczna mapa ścienna Europy tabli. 5, (8 mk.). Wydawnictwo Haardta, opierając się na dziele p. J. Chavanne, uwzględnia w wyższym daleko stopniu potrzeby nauki szkolnéj i obejmuje, prócz Azyi i Afryki, także resztę części świata. Pod względem przejrzystości ogólnego obrazu, dokładności i wyrazistości wykonania należą te tablice ścienne do szeregu najlepszych obecnie dzieł kartograficznych.

14) K. Bamberg: „Schulwandkarten der Erdtheile,“ Berlin. Kilka wydań. Ostatnie 1886, 1887. Pod względem ściśle naukowym nie dorównywa ten zbiór mapom poprzednim; ale dla potrzeb praktycznéj nauki szkolnéj są mapy Bamberga, z powodu swéj wyrazistéj przejrzystości, pożyteczne i z tego powodu rozpowszechnione. Cena wszystkich map 114 mk.

Z pomiędzy kartograficznych dzieł francuskich w tym zakresie znane są mapy ścienne p. p. A. Meissas'a i Michelot'a, p. M. E. Cortamberta, oraz Achille'a i Gaston Meissas'a i Suzanne'a, tudzież F. Schrader'a i Prudent'a, stojące jednak pod względem szczegółów pedagogicznych i dokładności naukowéj niżéj od dzieł niemieckich, podług których są zwykle opracowane. Wymieniamy następujące:

15) „Grandes cartes murales, par M. M Meissas et Michelot.“ W 2-ch wydaniach, z różną skalą: 1) na tablicach 16-tu; 2) na tabl. 20; oprócz tego osobno: a) „Mappemonde écrite,“ 20 tabl., cena 12 fr.; b) „Mappemonde muette,“ 20 tabl., cena 10 fr.

16) „Petites cartes murales écrites. P. MM. Achille et Gaston Meissas.“

17) „Cartes murales à l'usage des écoles primaires, p. MM. Schrader et Prudent.“ Tablic 8, każda po 9 fr. Tablice kolorowane.

Z pomiędzy wydawnictw map ściennych, obejmujących tylko pojedyńcze części świata, wymienić trzeba następujące dzieła niemieckie:

18) Reinhard'a: „Mapa ścienna Ameryki północnej dla użytku nauki szkolnéj i prywatnéj. Wiesbaden, 1882. Skala 1:5,300,000, cena 12 mk. Mimo przeładowania szczegółami oro- i hydrograficznymi, oraz linijami rozgraniczenia politycznego pojedyńczych Stanów, tudzież linij zbyt wielu dróg żelaznych, przedstawia doskonała robota techniczna téj mapy obraz dosyć wyrazisty.

19) Z pomiędzy dzieł kartograficznych instytutu kartograficznego w Weimarze zwraca na siebie uwagę szkoły: „Mapa ścienna Afryki“ w 2-ch wydaniach: jedno nieme, drugie zaś z wyraźnymi wielkimi napisami. Weimar, 1887. Każda mapa po 6 mk. Mapa ta przeznaczona jest dla szkół elementarnych i średnich, których potrzeby zupełnie zaspokaja.

20) W Keil: „Oro-hydrographische Wandkarte von Europa.“ Kassel, 1884, cena 8 mk. Wobec uznania strony technicznéj tego dzieła, gani krytyka szkolna pewne niedokładności w szczegółach topograficznych, które sprostowania potrzebują.

21) V. v. Haardt: „Uebersichtskarte der ethnographischen Verhältnisse von Asien u. von den angrenzenden Theilen Europas.“ Wydana z zapomogi c. akad. um. w Wiedniu.

1887, 6 tablic, cena 30 marek. Dzieło to opiera się na wspomnianéj już fizycznéj mapie Chavanne'a, opracowane przez najznakomitszych specyjalistów, na podstawie źródeł jak najwiarogodniejszych.

Oprócz tego wypada jeszcze wspomnieć o mapach ściennych, wydawanych na płótnie woskowaném.

22) Vogel u. Delitsch: „Höhenschichten Wandkarte von Europa auf Wachstuch.“ Lipsk, 1886 Wydanie na czarném polu kosztuje 21 mk.; na niebieskiém zaś (daleko odpowiedniejszém) 24 mk. Główniejsze miasta oznaczone są za pomocą wybitnych kropek; większe rzeki silniéj zaznaczone, aniżeli na planiglobie fizycznym tych samych autorów, ale wszelkie drobniejsze szczegóły np. zmiana kierunku koryta rzek, przejście od jednéj formy topograficznéj do drugiéj są niezgrabne, zbyt grube.

23) E. Schauenburg: „Flussnetzwandkarte von Europa auf Wachstuch.“ Lipsk, 1885, 2 wyd., cena 18 mk. Pole dla powierzchni lądowéj: czarne; dla mórz, rzek i jezior: ciemnoniebieskie. Mapa robi wrażenie zbyt przymroczone i zawiera w szczegółach te same strony ujemne dotychczasowéj techniki kartagraficznéj w téj gałęzi, co poprzednia.

IV. Mapy ścienne pojedyńczych krajów europejskich.

Pierwsze miejsce należy się w szeregu tych map dziełu:

24) R. Kieperta: „Schul-Wandatlas der Länder Europa's“. Berlin. Nakład D. Reimera, 1881—1886. Tablic wogóle 14, cena 85 mk., skala 1:1,000,000. Mapy cesarstwa russkiego jeszcze tu nie opracowano. W zbiorze tym znajdujemy po 2 tablice każdego kraju, mianowicie: a) jednę niemą oro-hydrograficzną, ujawniającą za pomocą barw różnych dosyć wyraźnie rozmaite kształty topograficzne w ich wzajemném ustosunkowaniu; b) drugą polityczną, na któréj zewnętrzne formy terenu nader łagodnie tylko są odbite; ale natomiast nazwy miejscowości wskazane, oraz granice polityczne za pomocą linij kolorowanych ujawnione. Możnaby tutaj żądać wyrazistszego odbicia rzek głównych

25) K. Bamberg: „Schulwandkarten der Länder Europa's.“ Berlin, 1886. W zbiorze tym, obejmującym 3 tablice: 1) W-ką Brytanią, na skalę: 1:800,000, cena 9 mk.; 2) Rossyją na skalę 1:2,500,000, cena 10 mk.; 3) Półwysep pyrenejski na skalę 1:800,000, cena 10 mk:), mamy same tablice fizyczne: przejrzyste i w szkole przydatne.

26) E. Mayr: „Schulwandkarten der ausser deutschen Länder Europas.“ Miltenberg, n. Menem, 1881—1887. Skala 1:1,000,000. tablic 4: 1) Hiszpanija i Portugalija; 2, Kraje naddunajskie, Turcyja i Grecyja; 3) Francyja; 4) Włochy; 5) Austro Węgry, cena każdéj tablicy 10 mk. Zbiór ten różni się od zbioru Bambergowego tém, że uwzględnia na jednéj tablicy stosunki fizyczne i polityczne razem zrysowane.

27) V. v. Haardt: „Schulwandkarte von Oesterreich-Ungarn“, 4 tabl. Jedno wydanie oro-hydrograficzne; a) tablice nieme i b) z napisami; drugie wydanie z tablicami politycznemi. Wiedeń, 1884, cena każdego wydania 7 mk.

28) V. von Haardt: „Wandkarte der Alpen,“ 6 tabl. 1:600,000, Wien 1882, z tekstem objaśniającym; trojakie wydanie: 1) Szczegółowe kosztuje 30 mk.; 2) Szkolne 24 mk.; 3) Nieme, 20 mk. Tablica ta jest jednem z najznakomitszych dzieł kartograficznych.

29) Grandes cartes murales Par M. Ehrard: „France muette ou écrite, d'après la carte oro-hydrographique, publiée sous les auspices du ministère de l'instruction publique, par la Commision de la topographie des Gaules, cena 20 fr. Przez odpowiednie zastosowanie kolorów wskazane są różnice topograficzne powierzchni i ułatwiają naukę fizycznéj geografii Francyi. Tegoż samego w mniejszém wydaniu.

30) France hypsometrique à 1:250,000, cena 14 fr.

31) Carte murale de la France agricole. Par M. G. Heuzé, 4 tabl. kolorowane.

W zbiorach F. Schradera i Prudent'a, równie jak i A. Meissas'a i Michelota („France écrite par départements, Belgique et Suisse, 16 tablic 9 fr.); Achille'a i Gaston Meissas'a, M. E. Cortamberta, znajdujemy obok tablic Francyi także mapy ścienne krajów sąsiednich.

Między specyjalnemi tablicami samych Niemiec zajmują pierwsze miejsce mapy ścienne.

32) A. Petermanna: „Wandkarte v. Deutschland“ rys. p. H. Habenichta. Gotha, 1882, wyd. 9-te, cena 5 mk. Niziny oznaczone kolorem zielonym, góry brunatnym, rzeki czarnym. Całość wyraźna, rysunek czysty.

33) H. Möhl's: Oro-hydrographische und Eisenbahn-Wandkarte von Deutshland, nowo opracowana przez W. Keil'a. Kassel, 1879, cena 14 mk. Niedokładne zastosowanie zielonego i brunatnego kolorytu utrudnia wyobrażenie powierzchni nizinnych, obok powierzchni górzystych. H. Kieperts: „Deutsches Reich." Berlin, D. Reimer, 8 tablic. 1:750,000 (10 mk.). Gaebler-Wildeis: „Physikalische Schulwandkarte des deutschen Reiches." Lipsk, 1886. 1:800,000. Do tego mapa polityczna na mniejszą skalę (17 mk.).

W końcu nadmienić jeszcze trzeba, że usiłowania K. Bamberga, Gaeblera i Wildeisa, co do udokładnienia map ściennych krajów niemieckich dla pojedyńczych kursów nauki przynoszą szkole niemały pożytek:

34) K. Bamberg: Wandkarten v. Deutschland." Berlin: 1) dla kursu początkowego na skalę 1:1,050,000. wyd. 16, 1887: a) tablica gieogr. fizycznej (kosztuje 12 mk.); b) gieogr. polit. (10 mk.); 2) dla klas średnich i wyższych 1:700,000. Wyd. 11, 1887. a) tabl. gieogr. fizycznej; b) tabl. gieogr. polit., każda po 16 mk.

35) E. Gaebler u. G. Wildeis: „Schulwandkarte des deutschen Reiches physikalisch," 1:400,000. Lipsk, 1886; cena 25 fen., zgodną zupełnie z mapą większą (33), zastosowaną do potrzeb nauki elementarnej.

Pomijamy wreszcie liczne polityczne mapy ścienne cesarstwa niemieckiego (H. Wagnera, W. Keila), oraz mapy sporządzone na płótnie woskowaném (Vogel i Delitsch: „Höhenschichtenwandkarte von Mittel-Europa auf Wachstuch," 1:1,500,000, z tekstem objaśniającym. Lipsk. Ostatnie wydanie 1885 na czarném i na niebieskiém polu; E. Schauenburg: „Flussnetz-Wandkarte von Deutschland auf Wachstuch," 1:1,250,000, 2 wyd. Lipsk, 1885), ponieważ po tém, cośmy już o takich mapach Europy tychże samych autorów powiedzieli, nie nastręczają one powodu do nowych uwag.

V. Mapy wypukłe („Reliefs"). Modele gieograficzne.

Mapy wypukłe wzięły swój wzór ze sztuki rzeźbiarskiej, uwydatniającej miejscowe wypukłości na danej płaszczyźnie. W języku francuskim nazywają je „reliefs", za przykładem wyrazu włoskiego: „relievo" od łacińskiego słowa relevare = (podnosić, dźwigać), określającym pojęcie wypukłości, odstawania pewnego szczegółu od tła (w obrazie), lub pojęcie wysokości szańca, wzgórza it. p. nad poziom gruntu. Nazwę tę przejęli także i Niemcy. Mapy wypukłe, przypominające „basreliefs" w rzeźbie są tedy plastycznymi wizerunkami pewnych części powierzchni ziemskiej, wizerunkami, przedstawiającymi wyraźniejszy i dokładniejszy obraz powierzchni, aniżeli mapy zwyczajne z powierzchnią równą, płaską, ponieważ za pomocą nich możemy dokładniej unaocznić pionowe i poziome wymiary przestrzeni i uzmysłowić wszystkie kształty powierzchni ziemskiej. Najlepszym bez zaprzeczenia środkiem pomocniczym przy nauce gieografii młodzieży, mianowicie urodzonéj i zamieszkałéj, jak nasza, przeważnie na równinach, a więc nie mającéj z naocznego doświadczenia dobrego wyobrażenia o przedmiotach orograficznych, byłyby zatém mapy t. zw. wypukłe, gdyby ich konstrukcyja nie przedstawiała nadzwyczajnych trudności i gdyby nie była połączona z nadmiernymi kosztami, którym nie każda szkoła sprostać potrafi. W sposób wyczerpujący rozebrał te kwestyje Rich. Lehmann w swoich prelekcyjach: „O pomocniczych środkach nauki gieografii" (niem. Halle 1885—88, str. 32—82). Dla zwalczenia tych trudności uciekano się do sposobów rozmaitych, (Zob. Gustaw Rusch: „Methodik des geographischen Unterrichts." Wien, 1884, str. 150—152), jako to: przysposabiano z grubéj, twardéj tektury odpowiednie wycinki, nadając im kształt pożądanych form topograficznych przez naklejanie jednéj warstwy na drugą; lepiono z gliny, gumy lub gipsu niemal wizerunki przedmiotów gieograficznych, które układano w odpowiedniém ustosunkowaniu jednych kształtów względem drugich.

przysposabiano kwadraciki, lub kostki z twardego drzewa, utoczone odpowiednio i tak przystające do siebie, że złożone przedstawiały obraz danéj miejscowości; sporządzano za pomocą druku odpowiednie odciski wypukłości na przysposobionym umyślnie kartonie (papier maché); wreszcie uciekano się do odlewów z bronzu i żelaza, mających unaocznić całą rozmaitość topograficznych kształtów skorupy ziemskiéj na danéj przestrzeni. Są to jednak dotychczas wszystko jeszcze próby utworzenia dokładnego wizerunku powierzchni naszego globu. Z tych nader jeszcze nieociosanych modeli usiłowano w ostatnich latach, za pomocą fotografii, pochwycić owo obfite bogactwo kształtów, często postrzępionych i porozrywanych w naturze; ale i ta sztuka nie dopisuje dotychczas. W każdym razie uważać trzeba mapę wypukłą za najmłodsze dziecko metodologii gieograficznéj, za dziecko, stawiające dopiéro pierwsze kroki, niezdolne przekroczyć ciasnych opłotek swego najbliższego otoczenia, ale obiecujące nadzwyczaj wielkie korzyści i nieocenione pożytki dla nauki szkolnéj, skoro tylko wszechstronnie udoskonaloném zostanie. Dzisiaj mają już mapy wypukłe nie małą wartość pedagogiczną, gdy przedstawiają małe przestrzenie; bo dla większych krajobrazów okazują się jeszcze niedokładne i w użyciu szkolném niepraktyczne, tak, że zwyczajnych map płaskich, w ich dzisiejszéj doskonałości, zastąpić jeszcze nie mogą. Szkoła jednak powinna posiadać kilka modeli takich map wypukłych, któreby przy początkowéj nauce unaoczniły dziecku te przedmioty gieograficzne, stanowiące podstawę nauki elementarnéj, bo wyuczenie się na pamięć martwych terminów nie wprowadza dziecka w tajemnice tylu różnorodnych przedmiotów, tworzących treść nauki gieografii. Pan Krynicki, autor słabéj książki o gieografii Polski, opracował 5 modeli gipsowych, za pomocą których chciał obznajmiać młodzież, rozpoczynającą naukę gieografii, z elementarnémi pojęciami téj nauki szkolnéj. Model 1-y przedstawia wizerunek brzegów lądowych, wizerunek wyspy, półwyspu, łańcucha gór z przylądkami, oraz zatoki i cieśniny. Model 2-gi i 3-ci unaocznia stosunki hydrograficzne, jako to: rzeki główne, oraz ich dopływy, systematy rzek, ich dorzecza, działy wodne, jeziora, kanały, delty przy ujściu rzek, bifurkacyją, fijordy, zatoki i t. p. Model 4-ty: wyżyny i niziny; góry, płaskowzgórza, terasy, wąwozy, doliny podłużne i poprzeczne, łańcuchy gór, grzbiety gór, system pewnego węzła gór, wulkany i t. p. Model 5-ty wyobraża osobno krater wulkanu, oraz odrobiony w gipsie kanał wybuchowy. Modele te nie mogą się równać mapom wypukłym; ale przy nauce elementarnéj przyczyniają się do lepszego uzmysłowienia przedmiotu. Autor pragnął uprzystępnić naukę dla młodzieży przez odlanie jak największéj liczby tych modeli i dla tego złożył je w księgarni T. Paprockiego do obejrzenia; lecz dotychczas nie mógł znaleść mecenasa, któryby na rzecz naukową poświęcił fundusz potrzebny; a panowie nakładcy cofają się także, bo nie spodziewają się ani wśród społeczeństwa naszego, nie pojmującego jeszcze dosyć szeroko potęgi nauki, ani w zakładach szkolnych odpowiedniéj liczby odbiorców.

Wspominając w tém miejscu o modelach gipsowych p. Krynickiego, nie myślimy przez to przyznawać im wartości naukowéj („Przegląd pedagogiczny“ 1888, Nr. 20, mówiąc o tych modelach, które jak najniewłaściwiéj „tablicami“ przezwał, nie zwracał uwagi na tę stronę pracy p. Kryńskiego), bo autor, sporządzając je, jak gdyby tylko dla ekzemplikacyi najważniejszych terminów gieograficznych, nie

rachował się z warunkami, od których zależy ich wartość naukowa. Modele tego rodzaju powinny być tylko kopijami samych szczególnych przedmiotów, gdzie ani dla abstrakcyi, ani dla determinacyi miejsca jeszcze nie ma, a które przy mapach wypukłych już występują. O wartości pedagogicznéj i naukowéj takich modeli, oraz ich stosunku do map wypukłych, rozprawia bardzo szczegółowo prof. R. Lehmann w książce już wyżéj powołanéj, gdzie też jak najdokładniejszą informacyją w téj tak nadzwyczaj ważnéj sprawie znaleść można. Oprócz tego pisali o tym przedmiocie A. Steiner („Reliefkarten u. ihre Verwendung beim Unterricht.“ w Zeitschr. f. Schulgeogr., t. II, str. 5—12 i 147—154); J. Thetter (Reliefkarten, o sposobie konstrukcyi kart takich, tamże str. 247—259); A. Steinhauser omawia sposób zamiany map płaskich na wypukłe (tamże t. IV, str. 69—71); H. Wiget: („Der Kleine Reliefarbeiter.“ Zürich, 1881); F. Beust („Das Relief in der Schule.“ Zürich, 1881); M. Kunz („Das Modell im Dienste des geographischen Unterrichts.“ Odbita z „Paedagogium“, zesz. 11); J. Papouschek („Die geographischen Lehrmittel etc.“ Wien, 1885, str. 14—16 i 77—83). Mapa wypukła ma przedewszystkiém być jak najwierniejszym obrazem danéj przestrzeni, ma odpowiadać rzeczywistości danego miejsca, by przedstawione na mapie formy jak najdokładniéj wyobrażały przedmiot, którego mają być wizerunkiem; skala wymiarów pionowych nie powinna nadmiernie przewyższać skali wymiarów poziomych, ale musi być zawsze nieco większą. Tymczasem autor mapy wypukłéj narażonym tu bywa na tém większe niebezpieczeństwo, że różnice pomiędzy wymiarami pionowymi, a poziomymi są zwykle bardzo znaczne, a przy wizerunku plastycznym stanowi rzeczywiste falowanie terenu jeden z warunków zasadniczych. Skoro zaś mapę wypukłą sporządzono z nadto podwyższoną skalą wymiarów pionowych, w stosunku do aktualnéj skali wymiarów poziomych, to stoki gór wystąpią zanadto stromo, wzgórza wydadzą się zbyt przesadzone, obraz cały stanie się fałszywym i mapy takiéj, będącéj karykaturą stosunków rzeczywistych, nie można używać w szkole, jako środka pomocniczego przy nauce geografii. Dwu, a najwięcéj czterokrotne podwyższenie skali pionowéj nad poziomą uznano za ostateczną granicę, do któréj mapa wypukła posunąć się może; przy ogromnéj atoli różnicy wymiarów poziomych naszego globu do wymiarów jego wypukłości i wydętości, nie jest rzeczą łatwą utrzymać się zawsze i wszędzie w téj granicy. Nie radzą też wogóle sporządzania wypukłych map całych, obszernych krajów, bo one w umyśle młodzieży wywołałyby bardzo łatwo fałszywe ogólne wyobrażenie danéj przestrzeni. Tylko mniejsze, że tak powiem, wycinki skorupy ziemskiéj, mogą być na mapie wypukłéj wiernie przedstawione i to przy zachowaniu skali jak najmniejszéj. Podobnie jak na mapach zwyczajnych, wystrzegać się trzeba i na mapach wypukłych przeładowania jéj szczegółami; dla tego Lehmann (str. 411) radzi sporządzać takie mapy i modele w dwojakim wydaniu: uboższém i bogatszém w szczegóły. Są to jednak jeszcze dzisiaj rzeczy bardzo kosztowne, bo ograniczony odbyt tych dzieł nie zachęca przedsiębiorczości nakładców. Nim to nastąpi, sami nauczyciele, a pod ich okiem uczniowie próbują konstruować tego rodzaju przyrządy pomocnicze, jak to obszernie opisuje prof. Lehmann (l. c. str. 52—64). Największy też pożytek odnosi uczeń z mapy wypukłéj, którą sam sobie sporządził; osiągnąć zaś to najłatwiéj może,

gdy odpowiednie wycinki sztywnéj tektury jedne na drugie nakleja, zachowując tę ostrożność, żeby wysokości, wyrażone przez ich grubość, odpowiadały skali długości na mapie. W ten sposób unikamy nadmiernéj wysokości w porównaniu do wymiarów poziomych, otrzymując wyraźny obraz danéj, drobnéj miejscowości, którego nie psują piętrzące się na sobie delikatne terasy pojedyńczych kart tekturowych. Próbował sił swoich na tém polu Wincenty Pol, gdy wykładał z katedry uniwersytetu Jagiellońskiego swoje lekcyje p. t.: „Północne stoki Karpat.“ Prof. Schuler zbudował w ogrodzie seminaryjum nauczycielskiego w Insprucku wielki taki „Relief“ dla nauki gieologii, przedstawiający dzieje formacyi pokładów gieologicznych Tyrolu. Mapy wypukłe przedstawiają jeszcze i tę korzyść, że uczniom, którzy przedmioty gieograficzne tylko z boku obserwować mogą, ułatwiają nieco zrozumienie mapy zwyczajnéj, wyobrażające wszystkie formy topograficzne na płaszczyźnie, tak, że uczniowie przedmiotów tych z góry nigdy nie widzą. Z pomiędzy znakomitszych map wypukłych zasługują na zaznaczenie:

1) „Paulinys Reliefs der Ortlerspitze, der Lomnitzer Spitze, der Schneekoppe u. der Umgebung von Adelsberg, auf Veranlassung des K. K. Unterrichtsministeriums, von K. K. Schulbücherverlag herausgegeben.“ Wien.

2) „Die Reliefs der Glockner-Watzmann-und Dachsteingruppe, von F. Keil in Linz.“

3) „Plastische Karte von Wien und Umgebung, ausgeführt von den Zöglingen des städtischen Pädagogiums.“ Wien.

4) „Relief von Konstantinopel“ w Muzeum oryjentalném w Wiedniu.

Instytut kartograficzny L. Deichmanna w Kassel sporządza na obstalunek „Gummi-Reliefkarten,“ które są łatwe do przenoszenia z jednego miejsca na drugie i nie ulegają szkodliwym wpływom atmosfery. Decymetr kwadratowy kosztuje, stosownie do kolorytu, 24—42 flor. w. a. Konstrukcyją map wypukłych zajmuje się także J. Wurster et comp. w Zürichu, a w najnowszym czasie szczególniej J. H. Stumm w Rheinbach (w prusk. prow. nadreńskiéj. Stacyja drogi żel. Bonn-Euskirchen).

Wymieniamy tu jeszcze dzieła następujące:

5) Mapa wypukła Europy środkowéj, skonstruowana przez Dickerta (nakładem J. H. Stumma w Rheinbach) na skalę 1:1,000,000. Wielkość reliefu 145 | 145 cm. (Cena 150 mk.). Istnieje także wydanie zmniejszone 1:2,500,000; wielkość 57 | 58 cm. (Cena 60 mk.).

6) Mapę wypukłą Azyi, opracowaną przez M. Kunz'ego, wydał L. Deichmann w Kassel. Skala 1:8,000,000; wielkość 133 | 122, cena 90 mk.

7) Mapę wypukłą gór Harcu, na skalę 1:100,000 (102 | 69 cm.), wydał L. Deichmann w Kassel, a w tych samych rozmiarach opracował tęż mapę:

8) K. Heilmann. Wyd. J. H. Stumm w Rheinbach.

Nie brak już nawet prób całych atlasów map wypukłych:

9) A. Ravenstein's „Plastischer Schulatlas“ dla najniższego kursu nauki gieografii, składa się z 8 tabl. kartonowych, na których wydrukowane są wypukłe wizerunki zewnętrznych kształtów powierzchni. Dzieło to doczekało się już 5-u wydań we Frankfurcie nad Menem, 1865.

10) Woldermann: Plastischer Schulatlas, Lipsk, 1878. Pojedyńcze tablice odbite są na grubym, mocnym papierze kartonowym. W okładce znajduje się, jak gdyby grzbiet w książce, mocna rama, do której każda tablica osobno jest przymocowana, aby się przy składaniu nie gniotły i wycisków wypukłości nie psuły. Krytyka zarzuca temu dziełu jeszcze niektóre niedokładności w szczegółach, ale nie przesądza przyszłości rozwoju prób tego rodzaju. Cały atlas, obejmujący 24 tablic, kosztuje 6 mk., a w oprawie 7.20 mk. Tablice pojedyńcze po 25 fenig.

11) Plastischer Atlas über alle Theile der Erde. Zum Selbstausfüller, von Dir. M. Kunz.“ Kassel, 1886. Nakład L. Deichmanna, instyt. gieogr. Kart 18. Cena mk. 2.50. Pojedyńcze mapy po 15 fen. Mapy tego atlasu, z zaznaczoną siatką linij gieograficznych, zawierają tylko plastyczne obrazy terrenu, z odstępami 150—300 metrów wysokości, wyci-

śnięte na grubym papierze rysunkowym. Wielu pedagogów chwali to pożyteczne, a tanie dzieło.

12) Geographische Reliefkarten in erhabenen Gussplatten. Stumm'sche Kunstanstalt zu Rheinbach. Krytyka naukowa przyznaje tym dziełom (mianowicie wypukłej mapie Europy środkowej, krajom środkowego Renu, Westfalii, Alp szwajcarskich, Harcu, góry Etna) niepospolitą wartość naukową przy nauce oro- i hydrografii, która pozostanie nazawsze głównem polem dobrego oryjentowania się na powierzchni kuli ziemskiej. Z powodu starannego nader modelowania wypadają te mapy jeszcze zbyt drogo; dla tego, idąc za radą doświadczonych pedagogów i badaczów nauki geografii przysposabia wzmiankowany Zakład także i tańsze egzemplarze bez tak kosztownego modelowania. W gabinetach szkolnych powinny się mapy te koniecznie znajdować, jeśli o postępie nauki geografii mówić chcemy.

Z pomiędzy modeli geograficznych zaleca krytyka pedagogiczna następujące:

13) „Terminologische Reliefs" p. p. Mourock w Pradze czeskiej, w dwóch wydaniach; jedno większe kosztuje mk. 40; mniejsze zaś mk. 24.

14) „Geographisches Modell" p. O. Bräunlich i H. Ulrich; wielkość 125 | 80 cm. Jena 1880. Cena 18 mk.

A. Heim, prof. geologii na uniwersytecie i politechnice w Zurichu, wydał kilka pożądanych modeli z zakresu geologii, które i dla geografii mają bardzo wielkie znaczenie.

15) A. Heim, Geologische Reliefs. Nakład J. Wurster et comp. Nr. 1 wyobraża dokładny widerunek lodowca z wszystkiemi zjawiskami erratycznemi. Skala 1:180,000. Wielkość 62 | 40 cm.; punkt najwyższy 19 cm. (Cena z opakowaniem 120 frnków); Nr 2 Wyspa wulkaniczna. Skala 1:10,000; wielkość 70 | 50 cm. Wysokość nad poziom morza 10 cm. (cena 90 fr.). Nr. 3 Wybrzeże morskie strome i piasczyste: (Steilküste u. Dünenküste); skala 1:300; wielkość 70 | 50 cm (cena 75 fr.); Nr 4. Formacyja doliny pod wpływem potoku, spadającego z gór. Skala 1:10,000; wielkość 62 | 40 cm.; wysokość grzbietów 25 cm. (cena 100 fr.).

16) W. Ule, Relief des Saalthales bei Halle. Nakł. J. M. Reichardta, w Halli n. S. Skala 1:4000.

17) „Christian Lehr Physikalische Relief, Karte der Formen der Erdoberfläche." Księgarnia D. Reimera w Berlinie pośredniczy w nabywaniu tej mapy, która z opakowaniem kosztuje 70 mk. Model ten, wyrobiony przez p. Chr. Lehra, rzeźbiarza w Berlinie, spoczywa na mocnej ramie drewnianej, długości 1-go metra, szerokości zaś 0,80 metra, nie zajmuje więcej miejsca od zwykłej karty ściennej, i nadaje się bardzo dobrze do nauki szkolnej. Prof. dr. Schillbach z Poczdamu napisał objaśnienia do tej mapy wypukłej, oraz dołączył do tego opisu szkic numerowany tego bardzo pożytecznego dzieła pedagogicznego.

VI. Globus i Telluryjum.

Przepisy władzy edukacyjnej wymagają, ażeby każda szkoła posiadała globus (wyraz łac.), t. j. sztuczną kulę, zrobioną z jakiegokolwiek materyjału, w celu uzmysłowienia ziemi w oczach uczącej się młodzieży. Globusowi ziemskiemu w geografii odpowiada globus niebieski w astronomii, który jednak w tem miejscu zupełnie pominąć możemy. Między globusami odróżniamy: 1) Globusy gładkie, z kolorowanym rysunkiem powierzchni przedstawianych na płaszczyznie przedmiotów; 2) globusy z wypukłemi wyobrażeniami tychże przedmiotów; 3) globusy indukcyjne, których powierzchnia, utworzona z masy łupkowej, jest gładką, bez żadnego rysunku. Na tych globusach mają się uczniowie ćwiczyć w rysowaniu kredą tych przestrzeni, które z wykładu nauczyciela poznali; szkice te maże się z łatwością gąbką, lub mokrym płatkiem, aby na ich miejsce nowe narysować (Dr. Goepfert: „Der Inductionsglobus." Felkel und Sohn, Roztok pod Pragą, 1878); i 4) globusy, które tak są urządzone, że można tę kulę swobodnie rozkładać i znowu składać. Są to zwyczajne, gładkie globusy, które na linii obwodu 1-go południka (dla unaocznienia półkuli wschodniej i zachodniej) lub też

na linijach obwodu zwrotników, oraz kół biegunowych (dla uzmysłowienia stref klimatycznych), z jak największą swobodą otwierać i zamykać można. Nowsza ta konstrukcyja globusów zasługuje i z tego względu na pilniejszą uwagę, że uczniowie mogą już z samego początku nabrać z nich dokładniejszego wyobrażenia o obydwóch półkulach naszego globu, w ich stosunku wskazanym na planiglobach w atlasach. W użyciu szkolném najbardziéj rozpowszechnione są globusy płaskie, sporządzone z masy tekturowéj, powleczonéj sukienką gipsową, na któréj odrysowane są części świata, oceany i t. p. Nadmienić tu wreszcie trzeba, że składową niemal częścią globusu jest przyrząd, podtrzymujący tę sztuczną kulę ziemską, zwany także armaturą globusa. Z tego względu odróżniamy: 1) globusy pojedyńcze, wyobrażone tylko przez zwyczajną kulę, na jednéj nóżce opartą, co najwięcéj opatrzoną połową metalowego pierścienia dla oznaczenia 1-go południka; 2) globusy z kompletnym przyrządem, składające się: a) z kuli i b) z postumentu. Na kuli oznaczone są: 1) oś ziemi, przechodząca przez środek kuli ziemskiéj, z wystającemi z kuli końcami swymi, które biegunami ziemi nazywamy. Ta oś ziemi, przechodząca przez środek kuli, powinna znajdować się w postumencie, któryby nie krępował w niczém obrotowego jéj ruchu; ponieważ globusy ze stałą, nieruchomą osią (nachyloną do widnokręgu pod kątem $66\frac{1}{2}^0$) nie są w stanie objaśnić wielu nader ciekawych zjawisk wszechświatowych. 2-re) Siatka linij, czyli stopni gieograficznych; 3-e) Ekliptyka, należąca właściwie do globusa niebieskiego, ale oznaczana i tutaj dla objaśnienia niektórych zagadnień matematyczno-gieograficznych; 4-o) Szkic powierzchni lądowéj i wodnéj z zarysem ich konfiguracyi zewnętrznéj; 5) Koło metalowe, połączone z biegunem północnym i południowym, wśród którego kulę ziemską swobodnie obracać można. Koło to pochylone jest na 4×90^0, oznaczone w ten sposób, że porządkowe liczby stopni postępują od równika ku biegunom. Z koła południkowego odczytujemy stopnie szerokości, a z oznaczającego równik stopnie długości gieograficznéj; 6) Koło na oznaczenie godzin, stanowiące małą metalową obrączkę, podzieloną na 2 12 równych części, odpowiednio do 24 godzin dnia i nocy, przytwierdzoną do koła południkowego przy biegunie północnym, z wskazówką znajdującą się na przedłużonéj osi ziemskiéj; 7) Skala wysokości: cienki metalowy krążek, albo okrawek, który można przyszrubować w każdym punkcie południka dla oznaczenia stron świata, w których dwie miejscowości względem siebie są położone, z równoczesném wskazaniem ich odległości od siebie. Krążek ten podzielony jest na 90, a nawet więcéj równych części, odpowiadających każda stopniom południka i równika.

Przy postumencie globusa odróżniamy: 1) podstawę, czyli oparcie na 3-ch, lub 4-ch nóżkach; 2) pierścień widnokręgowy, czyli horyzontalny, niby cyferblat, albo raczéj obręcz, wśród któréj kula ziemska swobodnie na wszystkie strony poruszaną być może. Ten pierścień horyzontalny dzieli kulę ziemską na dwie równe połowy w każdém położeniu, w jakiémkolwiekbyśmy ją do niego postawili. Na tym kolisto wyciętym cyferblacie, na téj tarczy okrągłéj, postępując od pierwszego kręgu ku obwodowi, mamy oznaczone pojedyńcze pierścienie, na których zapisane są następujące podziałki: a) 360°; b) 12 pól po 30° dla oznaczenia zodyjaku; c) 12 pól na oznaczenie 12-tu miesięcy z poddziałami na każdy dzień; wreszcie d) wskazówka najważniejszych stron świata. 3) Kompas dla ustawienia globusu odpowiednio do stron świata. Z pomocą globusu takiéj konstrukcyi unaoczniamy dokła-

dnie kulisty kształt ziemi, oraz obrot jéj naokoło swéj osi, niemniéj i stanowisko kuli ziemskiéj w każdéj porze roku. Przy rozpoczęciu nauki gieografii krajów pojedyńczych, należy rozpatrzéć się dokładnie na globusie w celu unaocznienia młodzieży nietylko położenia każdego kraju, ale i poznania przestrzeni, którą on na powierzchni globu zajmuje. Za pomocą globusu możemy rozwiązywać bardzo wiele kwestyj z gieografii matematyczno-astronomicznéj (położenie gieograficzne, różnicę godzin różnych miejscowości w danéj chwili, różnicę dnia i nocy, pór roku w rozmaitych szerokościach gieograficznych, różnicę długości dnia i nocy i t. p.), których szczegółowy rozbiór przekracza jednak granice zadania naszego (zob. Gust. Rusch l. c. str. 128—133 i J. Papouschek l. c. str. 54—71), zwłaszcza, że nie spotkaliśmy w najnowszéj literaturze żadnego głosu, któryby w tym zakresie nowe zwiastował poglądy. Pozorna różnica zdań daje się tylko niekiedy słyszéć pod tym względem, że jedni uważają globus dopiero na najwyższym kursie nauki gieografii za pożyteczny środek pomocniczy, zamykający już niemal naukę gieografii, dowodząc, że uczeń dopiero wtenczas może wstąpić na nieprzejrzane pole całego obszaru kuli ziemskiéj, gdy już poprzednio poznał dokładnie swoję miejscowość rodzinną, swój powiat, swój kraj, swoję szerszą ojczyznę, i pojedyńcze części świata. Dopiero bowiem na tym szczeblu nauki posiada uczeń ten stopień rozwoju umysłowego, który jest niezbędny do gruntownego zrozumienia wielu kwestyj z gieografii matematycznéj. Drudzy zaś, trzymając się dawniejszéj praktyki pedagogicznéj, postępują drogą analityczną i zaczynają naukę od globusa. Widzieliśmy już wyżéj przy rozkładzie materyjału gieograficznego na pojedyńcze kursa, że nawet elementarna nauka bez pomocy globusa obejść się nie może, bo on unaocznia młodzieży pierwsze początkowe pojęcia gieograficzne; ale nikt nie zechce w szkole elementarnéj odczytywać z globusa tych wiadomości gieograficznych, które dopiero przy zamknięciu nauki tego przedmiotu występują i umysł młodzieńczy wszechstronnie odpowiednio rozwiniętym i przysposobionym znajdują. Równie jak dokładna mapa, towarzyszy i globus uczniowi przez całą drogę postępu szkolnego, ale w jednym i w drugim razie z tém zastrzeżeniem, że kształcący się umysł nie wszystko na nich od razu odczytywać potrzebuje, postępując od przedmiotów poznanych do nieznanych, aż w końcu całość obejmie.

Telluryjum (łac. wyraz tellus, uris = ziemia) jest przyrządem, służącym do zmysłowego przedstawienia nauki o biegu ziemi około swéj osi, oraz około słońca, niemniéj i zjawisk wynikających z tego biegu, jakimi są pory roku tudzież następstwo dni i nocy i t. p. Telluryjum jest do pewnego stopnia aparatem złożonym, więcéj skomplikowanym od globusa i dla tego nie można go z równą dokładnością opisać. Konstrukcyja tego przyrządu zależy od mniéj lub więcéj szczęśliwego pomysłu fabryki, lub wynalazcy; nie ma tu jednego systemu i dlatego przyrząd ten nie jest w szkole tak potrzebny, jak globus, gdyż można go zastąpić wielu odręcznemi sposobami. Przy każdém telluryjum potrzebne są: 1) światło; 2) kula ziemska, 3) kula księżyca i 4) odpowiednia konstrukcyja mechaniczna. Stosownie do udziału, jaki te momenta w danym aparacie znajdują, odróżniamy: a) telluryja mechaniczne, gdzie wszystkie owe momenta, mechanicznie z sobą związane, stanowią jeden aparat, który, odpowiednio w ruch wprawiony, wszystkie zjawiska razem pokazuje; i b) telluryja złożone, w których nauczyciel może odstawić przedmioty, niepotrzebne mu właśnie dla objaśnienia szczególnego jakiegoś zjawiska.

Najlepsze tego rodzaju przyrządy pomocnicze w szkole są te, które poprzestają na unaocznieniu jak najprostszych zjawisk astronomicznych, nie kusząc się o unaocznienie wszystkich zjawisk tellurycznych (kształt ziemi, widnokrąg, obrot osi ziemi skiéj: dzień i noc; bieg ziemi naokoło słońca: pory roku, przybywanie i ubywanie dnia, strefy klimatyczne i t. d) i lunarycznych (kształt księżyca, bieg jego naokoło ziemi i naokoło słońca, lunacyje, zaćmienia, przypływ i odpływ morza i t. p.), bo tu już zachodzi potrzeba abstrakcyjnego wnioskowania i determinacyi, które, jak każda większa komplikacyja takich przyrządów pomocniczych, szkodę tylko szkole przynosić zwykła. (Zob. J. Papouschek l. c. str. 71—73). Telluryja Menga i Felkela są najwięcéj jeszcze używane. Z pomiędzy zaś globusów zaliczają się do najlepszych: globusy Instytutu gieograficznego w Weimarze, Lalanda i Messiera w Paryżu, oraz nowsze Felkela z Roztoku pod Pragą Czeską i D. Reimera w Berlinie, które i w szkołach polskich w powszechnym są użyciu. Dawniejsze na tém polu dzieła możemy bez szkody dla postępu ściślejszéj nauki szkolnéj zupełnie pominąć.

1) Kula ziemska (globus), wydana przez J. Felkla w Pradze, przełożył z niemieckiego Franciszek Waligórski. Nr. 1, z merydyjanem i kompasem, 8 cali średn. Lwów, nakł. J. Milikowskiego, 1862 (14 złr.). Nr. 2-gi, bez merydyjanu i kompasu, na małym postumencie (6 złr. 80 kr.). Nr. 3-ci z merydyjanem i kompasem i skalą wysokości (14 złr. 50 cent.). Nr. 4-ty bez merydyjanu i kompasu (7 złr 20 cent.).

2) Dla objaśnienia telluryjum Felkla, przetłómaczył z języka niemieckiego opis tego przyrządu M. Suchecki i wydał w Pradze, 1866 r. (kop. 15). Tenże sam M. S. przetłómaczył objaśnienia służące do planetaryjum J. Felkla. Praga, 1866 (kop. 15).

3) Wierzbicki Daniel, dr. adjunkt obserwatoryjum astron. krakowskiego. Nauka o użyciu globusów ziemskiego, niebieskiego i Uranoskopu, czyli zbiór zagadnień, przyrządami tymi rozwiązać się dających. Wyd. 2-e, powiększone z 1 tablicą. Krak., 1877, str. 50.

Podręczniki szkolne nauki gieografii.

Obok atlasu, map ściennych i globusu, książka, czyli t. zw. dawniejszy podręcznik, postradał swoje naczelne i rzec można przeważne znaczenie w szkole. Przy tém wszystkiém sądzimy jednak, że to lekceważenie podręcznika, jako środka pomocniczego przy nauce szkolnéj, gdzie nie każdego ucznia można osobno z pomocą mapy obznajmiać z wszystkimi przedmiotami gieograficznymi, że, mówię, lekceważenie książki w ostatnich czasach za daleko posunięto. Położenie i warunki edukacyi naszéj w danéj chwili, nie pozwalające nam w pracy edukacyjnéj korzystać z nader kosztownych przyrządów kartograficznych i mechanicznych, doradzają nam na tém polu pewną powściągliwość, chociażby nas nieprzezorne zadufanie w sławę reformatorów gieografii o wstecznictwo posądzić miało. Może jednak i ci najmłodsi Kolumbowie, głoszący tubalnie sami dla siebie sławę zapoznanych odkrywców Ameryki, dawno odkrytéj, raczą uznać zasługi dawniejszych pracowników na niwie literatury gieograficznéj u nas, boby ich można podejrzywać o nieznajomość warunków postępu i rozwoju téj najmłodszéj z pomiędzy wszystkich nauk przyrodniczych w literaturze europejskiéj. Reakcyja przeciw temu jednostronnemu kierunkowi daje się już czuć w atmosferze pedagogicznéj i może niobawem znajdzie się droga pośrednia, która sprawie najlepiéj usłuży.

Dawniejsi autorowie podręczników nauki gieografii przyczynili się sami najwięcéj do zdyskredytowania tych książek w szkole; ponieważ ich ogromne, bezładne, chaotyczne „magazyny“ wszelakich wiadomości statystycznych, historycz-

nych, przyrodniczych, archeologicznych, były głównie przyczyną zaniedbania i upadku téj dyscypliny w szkole. Słaba strona podręczników nie leżała w tém, że zatrudniały więcéj pamięć, aniżeli rozum; ale, raczéj, że zanadto „rozumowały“ o wszystkiém, bez zachowania stałych granic, co do obszaru właściwego przedmiotu i że „rozumowały“ bez znajomości metody i systemu naukowego, co do ładu i porządku samego wykładu, pozbawionego ciepła i zapału pedagogicznego wobec powołanéj tutaj krytyki spraw społecznych i religijnych, wobec przeróżnych sporów teoryj naukowych powszechnie nieugruntowanych, sporów, podniecających wprawdzie wyobraźnią młodzieży; ale mrożących umysł i duszę każdéj szlachetniejszéj istoty młodzieńczéj. Żaden doświadczony pedagog nie zechce temu przeczyć, że nadmierne uganianie się za jak najrozleglejszą wiedzą przy wykładzie szkolnym musi koniecznie prowadzić do powierzchownego rozbioru szczegółów, właśnie najpotrzebniejszych w pewnéj epoce rozwoju umysłowego. Jeżeli sobie przypomnimy, że 4-tomowe dzieło H. A. Daniela, równie jak i obszerna gieografija H. Guthe'go, G. A. Kloedena i E. v. Seydlitza, jako podręczniki szkolne pierwiastkowo występowały i w naszéj literaturze iza takie uznane i przechwalane były (z dodaniem jeszcze szczegółowéj gieografii Słowiańszczyzny); to pojmiemy, że nawet tak wytrawny nauczyciel gieografii, jak prof. Alfr. Kirchhoff w swoim podręczniku („Schulgeographie“, Halle, 1882) nie potrafił znaleźć drogi, któraby powszechnie zadawalała; ale wydał dzieło zbyt obszerne dla szkoły, a nadto w samym wykładzie nie zawsze dosyć jasne i przejrzyste.

Z tego powodu była kwestyja podręczników przedmiotem wielostronnych dyskusyj na kongresach gieografów, oraz na zjazdach dyrektorów szkół wyższych, które ostatecznie doprowadziły do wniosku powszechnie zaleconego, żeby w szkole, obok danego atlasu, używać przez wszystkie klasy tylko podręcznika jak najtreściwszego. Podręcznik gieografii według téj opinii powinien w krótkich okresach i w zdaniach, jasno udeterminowanych i przejrzyście zbudowanych, zawierać jedynie materyjał pamięciowy. Ograniczenie takie motywowano jeszcze przez wzgląd na to, że przy skąpéj treści podręcznika, chciano nastręczyć nauczycielowi sposobność wprowadzania do wykładu wszystkich innych momentów tego przedmiotu (gieograficznych, przyrodniczych i historycznych), mogących w danéj chwili oddziałać korzystnie na umysły uczącéj się młodzieży. Podręcznik gieograficzny powinien zatém podług téj opinii być tylko jak najtreściwszym wyciągiem z dzieła, przedstawiającego dokładną, gruntowną i wyczerpującą osnowę téj, tak wielostronnéj nauki przyrodniczéj.

Powszechną wadą dotychczasowych podręczników jest zaniedbanie w konsekwentném przedstawieniu stosunków topograficznych, według porządku i następstwa ściśle ustanowionego i przyjętego, tak, że nieraz trudno się w książce zoryjentować w pojedyńczych szczegółach. Ślepemu tylko przypadkowi zawdzięczyć np trzeba, gdy przy opisie półwyspu Jutlandzkiego spotkamy się z Hamburgiem, a ze stolicą bulgarską Sofiją, w Serbii. Zewnętrzna konfiguracyja terytoryjów, stanowiących jeden związek szczegółów topograficznych, powinna w podręczniku przedstawiać obraz tak wyraźny, tak wybitnie udeterminowany, żeby się zapisał jak najwyraźniéj w wyobrażeniu naszém nie tylko w obrazie ogólnym, ale i w wizerunkach form i kształtów szczegółowych. Podręcznik szereguje tutaj zwykle jedno nazwisko obok drugiego, nie ułatwiając

nam bynajmniej pochwycenia z mapy całego obrazu stosunków topograficznych przez odpowiednie ugrupowanie szczegółów. Nie przeczymy, że nie brak początków na téj drodze w dziełach A. Kirchhoffa, A. G. Supana, J. J. Egli'go, H. Wagnera; ale nie możemy jeszcze wskazać dzieła, któreby konsekwentnie i równomiernie przeprowadziło tę zasadę w gieografii ogólnéj, w gieografii wszystkich krajów. Jeżeli tedy nauka gieografii wywierała i wywiera jeszcze wpływ przygnębiający na umysły uczącéj się młodzieży, to przeważna tego wina leży w nieodpowiedniém postępowaniu autorów podręczników przy wykładzie stosunków topograficznych, które, przy głoszonych jak najpoczytniejszych teoryjach, w podręcznikach przedstawiają się według dawniejszego mechanicznego szablonu na jednę i tę samą modłę.

Wobec takiego stanu kwestyi nie należy lekceważyć do tego stopnia podręczników gieografii, jak to niektórzy, za przykładem pedagogów niemieckich, zbyt pochopnie głoszą. Uważając podręcznik za systematyczny zbiór przezornie przysposobionego materyjału pamięciowego, żądamy od autora, aby zgromadzony materyjał gieograficzny przedstawił metodologicznie w takim porządku i ładzie, żeby nietylko uczeń, ale i każdy wykształcony czytelnik znachodził w nim pożądaną pomoc w przypomnieniu sobie dokładnego obrazu wszystkich stosunków gieograficznych, nietylko topograficznych i fizycznych, ale i etnograficznych, historycznych i statystycznych, jak najtreściwiéj wyłożonych. Nauka początkowa, elementarna, wogóle kursa niższe, mogą się obejść bez pomocy książki podręcznéj, bo tu powinien wystarczyć wykład nauczyciela, popierany mapą, tak, że podręcznik na tym stopniu nauki jest jedynie przygodnym towarzyszem mapy i atlasu; lecz w szkole średniéj i wyższéj, gdzie ucząca się młodzież ze względu na potrzeby ogólnego wykształcenia poznać powinna wiele rzeczy pozaszkolnych z dziedziny nauki gieografii, gdzie dla względów praktycznych wiele danych statystycznych, politycznych, handlowych i społecznych wiedzieć trzeba, uważa szkoła dobry podręcznik gieografii za książkę równie niezbędną i pożyteczną, jak gramatykę przy nauce języków, tekst poprawny przy czytaniu autorów klasycznych i powietrze przy oddychaniu. (Stauber l. c. str. 95).

Jeżeli zaś wymagania, co do podręczników gieograficznych, nie są zbyt szerokie ze względu na obfitość materyjału gieograficznego, to pod względem systematyki naukowéj i formy samego wykładu jest zadanie podręczników połączone z bardzo wielu trudnościami, o których nie zawsze pamiętają ci, co do pisania tego rodzaju książek jak najpochopniéj przystępują.

Podręcznik gieografii musi znajdować się na tym szczeblu nauki, który systematyczne badania naukowe w danéj chwili zdobyły, a nadto korzystać jak najskrupulatniéj z wypróbowanych przez szkołę ostatnich rezultatów nauki gieografii. Podzielony na dwie części, ogólną i szczegółową, powinien uważać gieografiją fizyczną zawsze za podstawę, na któréj się opiéra gieografija polityczna, bo tylko w ten sposób uwydatnią się warunki topograficzne, oraz oro-hydrograficzne, jako przyrodzone podścielisko życia społecznego i politycznege danego kraju. W rozdziale gieografii ogólnéj, czyli powszechnéj, powinien podręcznik zawierać treściwe, ale dokładne zasadnicze, elementarne wiadomości z gieografii astronomicznéj, czyli matematycznéj, fizycznéj i etnograficznéj; w dziale zaś gieografii szczegó-

łowéj opis poszczególnych części ziemi oraz krajów pojedyńczych na podstawie materyjału fizycznego, etnograficznego i politycznego.

Uwzględnienie w podręczniku różnicy kursu niższego i wyższego jest bardzo pożądane; a jeżeli chcemy uwydatnić w jednéj książce, różnicę szerszego i ciaśniejszego wykładu, to należy się w tym celu uciekać do mniejszych lub większych czcionek drukarskich, ale nigdy do uwag osobnych, które ciągłość tekstu rozrywają, gmatwają i pożądaną jednolitą całość wykładu burzą. Nadmieniamy przytém, że stosunkowo obszerniejszy wykład dla szkół średnich uważamy za bardzo pożyteczny, bo podobnie jak od nauczyciela żądamy szerszych i gruntowniejszych wiadomości, aniżeli od ucznia; tak też i książka szkolna na tym stopniu powinna zawierać treść obfitszą, aniżeli program szkolny ściśle wymagać może, zwłaszcza, że często same warunki miejscowe pewne różnice usprawiedliwiają. Podobnie jak gramatyka w klasach najniższych bywa zwykle krótką, jak najtreściwszą, z jak najprostszemi definicyjami, tak i podręcznik gieografii dla małych dzieci trzymać się powinien w takich samych granicach; ale książka dla klas wyższych ma być zasobniejszą i bogatszą w opisy zewnętrznych kształtów powierzchni kuli ziemskiéj, oraz gieografii pojedyńczych krajów, a obok tego w nadobnym wykładzie, w języku naturalnym, a czystym, w stylu poprawnym przedstawiać dobraną treść gieograficzną, ciekawą i pouczającą, tak, żeby razem z atlasem—nauką i radą swoją mogła nam towarzyszyć przez całe życie. Prof. Stauber wymaga od dobrego podręcznika, aby przed opisem każdéj części świata i każdego kraju zawierał zawsze treściwą jego historyją; przegląd taki nie krępuje bowiem w niczém nauczyciela, który stosownie do czasu i okoliczności może z niego swobodnie korzystać, lub go też całkiem pominąć. Za jeden z najważniejszych warunków dobrego podręcznika uważa szkoła dzisiejsza poprawną pisownię wyrazów, oraz dobrą transkrypcyją obcych nazwisk gieograficznych z ścisłém przestrzeganiem zasad, któreśmy wyżéj przedstawili. Jeżeliśmy się oświadczyli za tém, aby uczniowie korzystali przez wszystkie kursa szkolne z jednego atlasu, to dla tych samych przyczyn domagamy się jednakowego podręcznika przez cały czas nauki szkolnéj, tak dalece, że nie pochwalamy zbyt częstych zmian nawet nowych, poprawnych wydań, bo konieczne drobne poprawki może sam nauczyciel podczas lekcyi zaznaczyć, unikając przez to chaotycznego zagmatwania obrazu ogólnego. Materyjał cyfrowy powinien podręcznik zawierać w daleko większéj obfitości, aniżeli program szkolny tego wymaga, chociaż uczniowie uczyć się go na pamięć nie potrzebują. Wielkości przestrzeni, oraz wysokości, jako fakta ustalone z trwałemi danemi, należy podawać z całą ścisłością, bez obarczania pamięci ucznia zbyt drobnymi szczegółami w granicach jednostek i dziesiątek. Liczbę mieszkańców, zmieniającą się niemal codziennie, powinien i podręcznik podawać tylko w cyfrach zaokrąglonych setek lub tysięcy. Miary powierzchni, oraz wysokości powinna książka taka wyrażać podług międzynarodowych już dzisiaj miar metrycznych, zastępując stopy i mile kwadratowe przez metry i kilometry kwadratowe.

Szczegółowe mapki, które w wielu podręcznikach znachodzimy, służą niekiedy do objaśnienia przedmiotów pojedynczych, których ani mapa ścienna, ani atlas nie może unaocznić; ale trzeba dbać nadzwyczajnie o to, aby te drzeworyty nie obrażały uczuć piękna i aby się odznaczały taką przejrzystością, jaką np. znaj-

dujemy w paryskiém wydaniu: „Géographie universelle“ El. Reclus'a. Przy tém wszystkiém przychylamy się do zdania tych pedagogów, którzy radzą pousuwać te odręczne mapki z tekstu, z zupełną swobodą dołączenia ich osobno na końcu książki, jak to już zastosowano i w gieografii Seydlitza.

Liczbę podręczników gieografii liczymy w literaturach europejskich na legijony, których regiestrować jednak niepodobna; ale zaznaczyć trzeba, że pod względem systematyki pedagogicznéj pierwszeństwo należy się literaturze niemieckiéj i angielskiéj, bo francuska i włoska trzyma się jeszcze zanadto granic lokalnych, nie przynosząc wielkiego dorobku do świątyni wiedzy ogólnéj.

Oto tytuły ważniejsze, poczynając od gieografii kraju rodzinnego, a postępując do gieografii matematycznéj, fizycznéj i do ogólnych podręczników szkolnych:

1) Finger, F. A. dr.: „Anweisung zum Unterrichte in der Heimatskunde“, 5 wyd. Berlin, 1880. Jestto książka podstawowa dla tego kierunku nauki.

2) Goepfert E.: „Ueber d. Unterricht in d. Heimatskunde. Annaberg, 1880.

3) Pick, A. J.: „Die elementaren Grundlagen der astronomischen Geographie.“ Wien, 1883.

4) Sydow, E. v.: „Grundriss der allgemeinen Geographie.“ Gotha, 1862.

5) Supan A. A.: „Lehrbuch d. Geogr. nach den Principien d. neuren Wissenschaft f. Mittelschulen etc. Laibach. 1880, 4 wyd.

6) Egli J. J.: „Neue Erdkunde für höhere Schulen.“ St. Gallen. 1880, 6 wyd.

7) Daniel, H. A.: „Illustrirtes kleineres Handbuch der Geographie.“ Tomów 2. Jestto wyciąg z obszernéj 4-tomowéj gieografii Daniela, z licznymi drzeworytami i szkicami map. Lipsk, 1882, wyd. 4.

8) Kirchhoff. Alfr.: „Schulgeographie.“ Halle, 1882.

9) Andree: „Geographisches Handbuch zu Andree's Handatlas“, z uwzględnieniem stosunków handlowych, statystycznych i politycznych, przy współudziale najznakomitszych gieografów współczesnych. Bielef. i Lipsk, 1882.

10) Guthe, H.: „Lehrbuch der Geographie.“ Wyd. 5-te, nowo opracowane przez prof. Dr. H. Wagnera. T. I. Gieografija ogólna, czyli powszechna. Gieografija krajów po-za-europejskich. T. II. Kraje europejskie. Hannower, 1882.

11) Umlauft, F.: „Die oesterreichisch-ungarische Monarchie. Geographisch-statistisches Handbuch. Wien. 1883.

12) Tenże: „Die Länder Oesterreich-Ungarns in Wort u. Bild.“ Gieografiją Galicyi opracował Jandaurek.

13) Hann, J., Hochstetter F., Pokorny A.: „Allgemeine Erdkunde. Ein Leitfaden der astron. Geogr., Meteorol., Geol. u. Biologie. Prag, 1882, 3 wyd. Dzieło to można uważać za wstęp do następującego:

14) „Länderkunde von Europa, bearb. v. A. Kirchhoff, A. Penck, J. Egli, A. Heim, R. Billwiller, A. Supan, J. Rein, E. Petri, P. Lehmann u. Th. Fischer. Ogólny tytuł: „Länderkunde der fünf Erdtheile“ herausg. u. fachmännischer Mitwirkung v. Alfr. Kirchhoff. Lipsk, 1886 i sq. Zeszyt 0,90 mk. W końcu r. 1887 wyszło zesz. 45.

15) Jaenicke, dr.: „Lehrbuch der Geographie für höhere Lehranstalten.“ W 3-ch częściach. Z ilustracyjami. Breslau. Ferd. Hirt. 1885.

16) Cortambert: „Cours de géographie, comprenant la description physique et politique et la géographie historique des diverses contrées du globe. Paris, 1887.

17) Tenże: „Le globe illustré, géographie générale, à l'usage des écoles et des familles. Paris, 1887. wyd. 6, 1 vol., 130 drzeworytów i 16 map.

18) Cours de géographies, redigé conformement aux programmes de l'enseignement special. 3 vol, z drzeworytami i mapami. Paris, 1887.

19) Tenże: Taki sam kurs dla szkół żeńskich.

20) Lemonnier et Schrader: „Elements de géographie, redigés conformement aux programmes de 1882. Paris, 1887, 3 vol.

2) Ci sami: „Cours général de géographie. Paris, 1887, 1 vol. 18 drzew. i 42 mapy.

22) Elisée Reclus: „Nouvelle géographie universelle. La terre et les hommes.“ Paris. Wydawnictwo przed kilku laty rozpoczęte, ale jeszcze nieskończone. Dotychczas widzieliśmy w handlu księgarskim tomów XIII, a całość obliczona na tomów 17. Wychodzi zeszytami od maja 1875 roku. Pierwsze 5 tomów zawierają geografiją Europy, mianowicie: 1) Europę południową: Grecyją, Francyją, Bułgaryją, Rumuniją, Serbiją i Czarnogórze, Włochy, Hiszpaniją i Portugalija: z 1 mapą ogólną, 4 mapami kolorowanemi, 184 drzeworytów w tekscie i z 84 obrazkami (fr. 30); T. 2-gi Francyja; T. 3-ci Europa środkowa (Szwajcaryja, Austro-Węgry i Niemcy); T. 4-ty Europa północna (Belgija, Hollandyja, Brytanija); T. 5-ty Europa skandynawska i ruska z 9-ma mapami kolorowanemi, 201 drzeworytów w tekscie i 76 obrazkami (fr. 30). Następne 4-ry tomy obejmują geografiją Azyi; dalsze 4-ry Afrykę; T. X. Afryka północna, cz. I-sza: Dolina Nilu, Sudan egipski, Etyopija, Nubija i Egipt; T. XI. Afr. półn., cz. 2-ga: Trypolis, Tunis, Alger, Marokko i Sahara. T. XII. Afryka zachodnia: Archipelag atlantycki, Senegambija i Sudan zachodni; T. XIII. Afryka południowa, 5 map kolorowanych, około 160 drzeworytów i 75 ilustracyj. Z powyższej treści widzimy, że dzieła tego nie można właściwie już uważać za podręcznik; lecz jedynie za barwny nader szeroki opis, oparty na metodzie porównawczej K. Rittera. Pod względem naukowym jest dzieło to nadzwyczaj rozmaitéj, często nader skromnéj wartości, stosownie do materyjału, którym ten zdolny geograf rozporządzał.

Tenże sam autor, odznaczający się w swoich pracach geograficznych nadobnym, opowieściowym niemal wykładem, przedstawił ten sam przedmiot w innym nieco rozkładzie, w następujących książkach:

23) „La terre, description des phénomènes de la vie du globe:“ 1) partie: Les continents. 1 vol. 253 drzew. i 25 map (15 fr.); 2 partie: L'océan, l'atmosphère, la vie. 1 vol. z 230 drzew. i 2 mapami (15 fr.),

24) Tenże: „Les phenomènes terrestres.“ 2 vol. (2 fr. 50 c.) w 1-ym opisuje: „Les continents,“ w drugim: „Les mers et les météores.“

Mniejszéj wartości naukowéj, jakkolwiek w osnowie ponętnie przedstawionéj, są prace innego autora:

25) Reclus (Onésime): „La terre à vol d'oiseau.“ 1) 1 vol. 8^0 z licznemi ilustracyjami i mapami (20 fr.), oraz to samo w wydaniu tańszém w 16-ce, w 2-ch t., z 370 ilustr. (10 fr.). Tłómaczone na język polski p. t.: „Ziemia w krajobrazach.“

26) Tenże: „La France et ses Colonies.“ 2 vol.

27) Archibald Geikie, Członek Król. Towarz. geograf. londyńskiego, a zarazem dyrektor biura gieologicznego w Londynie; wydał cały szereg (15 osobnych książek) podręczników geografii pojedyńczych krajów Europy, Ameryki oraz Indyj wschodnich pod ogólnym tyt.: „Macmillan's Geographical Series.“ London, 1887. Nr 1-y zajmuje się metodologiczną stroną przedmiotu i nosi tytuł: „The teaching of geografy. Suggestions regarding principles and methods for the use of teachers. („Nauka geografii czyli Przewodnik wskazujący zasady i metodę wykładu téj nauki dla użytku nauczycieli.“) (Zob. sprawozdanie o téj książce w Bibl. warsz. 1887, t. 3, str. 482—486). Nr. 3-ci przedstawia elementarne zasady geografii powszechnéj p. t.: „An elementary General Geography.“ W podręcznikach A. Geikie'go nie znachodzimy systematyczności niemieckiéj, ale wykład nader ożywiony, jasny i praktyczne cele przedewszystkiém na oku mający.

Ponieważ geografija jest nauką przyrodniczą, opierającą się na możliwém unaocznianiu przedmiotów geograficznych, które znowu rozmieszczone na całéj powierzchni kuli ziemskiéj z natury swojej nie łatwo są dostępne, a obszar ich i liczba tak wielka, że w wielu razach podręcznik zaledwie je tylko wskazać może; przeto od najdawniejszych czasów starano się o to, żeby niedogodności téj jak najpraktyczniejszymi sposobami zaradzić. Najskuteczniejszą pomoc znachodzono tutaj w literaturze i w rysunku. Materyjał geograficzny znajdował też w literaturze nader szerokie rozpowszechnienie, zwłaszcza, jeśli go popierały pożądane dla oka ilustracyje. Dzieła takiéj treści, jak zbiorowe wydawnictwo niemieckie pod redakcyją Alf. Kirchhofa, wychodzące zeszytami w Lipsku, książki Elizyju-

sza Reclus'a i Onezyma Reclus'a stoją już właściwie poza granicami najobszerniejszych podręczników, wkraczają na obszerne pole popularnéj literatury gieograficznéj, skutecznie popartej i ozdobionéj licznemi ilustracyjami i obrazami przedmiotów, których zwyczajne mapy w atlasie unaocznić nie są w stanie. Nie brak wprawdzie usiłowań i w tym kierunku, ale podejmowane próby zawodziły, jakeśmy to i u nas doświadczyli z niefortunną mapą Król. Polskiego pani M. Wójcickiéj. Pedagogija radzi tutaj używać przygotowanych w tym celu dokładnych obrazów z dziedziny mineralogii, botaniki, zoologii i etnografii, które, przy pomocy wydawnictw ilustrowanych, stanowią ogromne ułatwienie w rozpowszechnianiu coraz gruntowniejszych wiadomości gieograficznych. (Obszernie mówi o tych środkach pomocniczych prof. R. Lehmann l. c. str. 25—31 i 124—133). Musimy jednak równocześnie nadmienić, że chciwość spekulacyi zwykła i na tem polu wyzyskiwać łatwowierność ludzką; podaje też ona często lichą i niedołężną robotę, jako zalecane przez szkołę gruntowne pomoce wychowawcze. Niepodobna nam zapuszczać się w charakterystykę i szczegółowy rozbiór wydawnictw tego rodzaju; nadmieniamy tylko, że nauka dopuszcza w takich dziełach jedynie obrazy, odznaczające się prawdziwą doskonałością, unaoczniające rzeczywiście jak najwierniejszy wizerunek danego przedmiotu gieograficznego. Obok tego należy i na to zwracać uwagę, że rysunki kolorowane powinny dla celów pedagogicznych znachodzić zawsze pierwszeństwo przed niekolorowanemi.

Biblijoteki szkolne powinny posiadać ważniejsze obszerne dzieła gieograficzne, wyborowe opisy krajów, opracowane przez znakomitszych gieografów i podróżników, zbiory cenniejszych obrazów przedmiotów gieograficznych, oraz ilustracyj przygotowanych dla potrzeb nauki szkolnéj. Z tych skarbów literackich czerpią nauczyciele wiadomości o dokonanych w téj dziedzinie postępach naukowych, sposobiąc się do jak najdokładniejszego wykładu w szkole; uczniowie zaś, korzystając z nich jako z lektury domowéj, rozszerzają swój pogląd szkolny, podniecają swoję ciekawość i pilność tudzież gruntowniejsze zastanawianie się nad doniosłością i znaczeniem podawanéj im nauki szkolnéj. Oprócz dzieł takich, jak prace El. Reclus'a, Onesima Reclus'a, H. A. Daniela, zbiorowego wydawnictwa niemieckiego pod red. Alfr. Kirchhoffa i w. i., zasługują na pilniejszą uwagę następujące:

1) A. W. Grube'go: „Geographische Charakterbilder in abgerundeten Gemälden aus d. Länder u. Völkerkunde.“ Lipsk, 1881, t. 3.

2) W. Pütz: „Charakteristiken zur vergleichenden Erd u. Volkerkunde, in abgerundeten Gemälden für Schule u. Haus.“ Köln., 1875, t. 2.

3) Dr. Friedrich Umlauft: „Die Alpen. Handbuch d. gesamten Alpenkunde.“ Wien, 30 drzew., 75 ilustr. i 20 mapek w tekście, oraz 5 map kolorowanych.

4) Berlepsch, H. A.: „Die Schweiz etc. Zürich, 1880. Tenże: Süddeutschland u. d. Schweiz bis an die Alpen. Zürich, 1880.

5) Lokemeyer, Die Molukken. Gesch. u. quellenmässige Darstellung d. Eroberung u. Verwaltung d. ostindischen Gewürzinseln durch die Niederländer. Lipsk, Brokhaus.

6) G. vom Rath, prof. „Durch Italien u. Griechenland nach d. Heiligen Land.“ Wien 2 t, wyd. 2-e.

7) Dr. J. Chavanne: „Afrika im Lichte unserer Tage.“ Wien, 1886.

8) Tenże: „Adrian Balbi's allgemeine Erdbeschreibung. Ein Hausbuch des geographischen Wissens für die Bedürfnisse aller Gebildeten.“ Wien. Wyd. 7-e, t. 3, 400 ilustr. i 150 drzeworytów w tekście.

9) Tenże: „Die Sahara, oder von Oase zu Oase.“ Wien. 7 ilustr., 64 drzeworytów w tekście i 1 mapa Sahary.

10) Tenże: „Africa's Ströme u. Flüsse.“ Wien. Z mapą hydrograf. Afryki.

11) Al. v. Heksch: „Die Donau von ihrem Ursprung bis an die Mündung.“ Wien. 200 ilustr., z dużą mapą.

12) Ernst v. Hesse-Wartegg: Tunis. Land u. Leute. Wien. Z 40 ilustr. i 4 mapami.

13) R. J. Dogde: „Die heutigen Indianer des fernen Westens.“ Tłóm. na język niem. Dr. K. Müller-Mylius. Wien. Z ilustr.

14) Geistbeck: „Der Weltverkehr. Freiburg.

15) Jakob.: Unsere Erde. Freiburg.

16) Kaulen, dr. F. „Assyrien u. Babylonien.“ Tamże, wyd. 3-e.

17) Kayser, Dr. F. „Aegypten einst u. jetzt.“ Tamże.

18) A. E. Lux „Die Balkanhalbinsel.“ Tamże.

19) Paulitschke, dr. „Die Sudánländer.“ Tamże.

20) dr. Alfr. Ritter v. Urbanitzky: „Die Elektricität des Himmels u. d. Erde. Wien, t. 2, około 400 ilustr.

21) Bittermann: „In der hohen Tatra.“ Goerlitz, 1886. Wspomnienia z podróży.

22) Carl Korzistka: „Die hohe Tatra in den Central-Karpaten.“ Zeszyt dodatkowy do 12 N-ru Petermanna „Geogr. Mittheilungen.“ Gotha, 1864. Z tekstem i mapą sytuacyjną, 4-ma ilustr. i 1 drzeworytem. Gruntowna monografija o Tatrach.

23) Ferd. Freiherr v. Richthofen: China. Berlin, t. I, II, IV z licznemi illustr.

24) H. Barth: „Reise durch d. Innere d. Europäischen Türkei im J. 1862. Tamże, 1864.

25) Dr. O. Blau: „Reisen in Bosnien u. d. Herzogowina.“ Tamże, 1877.

26) „Beiträge zur Entdeckungsgesch. Afrika's.“ Tamże, zeszytów 4. Od roku 1873—1881.

27) J. G. Kohl: „Gesch. d. Entdeckungsreisen u. Schiffahrten zur Magellan's-Strasse.“ Tamże 1877.

28) Neumayer, dr. G.: „Die Erforschung des Süd-Polar-Gebietes.“ Tamże 1872.

29) H. W. Dove: „Das Gesetz d. Stürme.“ Tamże, 1873, wyd. 4.

30) Schilling: „Die beständigen Strömungen in der Luft u. im Meere.“ Tamże, 1874.

31) Gerland: „Atlas d. Etnographie.“ Lipsk. Brockhaus, 1876.

32) Dammann: „Ethnologischer Atlas.“ Hamburg, 1876.

33) Ferd. Hirt's: „Geographische Bildertafeln.“ Opracowane p. dr. Alwina Oppel i Arnolda Ludwiga dla ożywienia nauki gieografii i unaocznienia głównych zewnętrznych kształtów powierzchni kuli ziemskiéj, ze szczegółowém uwzględnieniem najważniejszych momentów z historyi narodów i z dziejów kultury. Wydane w 3 częściach we Wrocławiu.

34) Dr. O. Schneider: „Typen-Atlas. Naturwissenschaftlich-geographischer Handatlas.“ Dresden, 1885. Wyd. 3-e, z którego u nas korzystał prof. Ślósarski.

35) Paul Güssfeldt: „Reise in den Andes von Chile u. Argentinien. Berlin, 1888.

36) Dr. W. Marschall: „Die Tiefsee u. ihr Leben.“ Breslau, Hirt., 1888.

37) Livingstone David: a) „Explorations dans l'interieur de l'Afrique australe. Paris. Z 45 ilustr. i 2 mapami. Przekład z angielskiego). b) „Explorations du Zambèse et de ses affluents.“ (1858—1864). Paris. Z 47 ilustr. c) „Dernier journal“ (1866—1873). Paris.

37) Nachtigal dr.: „Sahara et Soudan.“ Paris. T. I. Przekład z angielskiego.

38) Nordenskiöld: a) Voyage de la Vega autour de l'Asie et de l'Europe, traduit du suédois. Paris, 2 vol., z 293 ilustr. 3-ma obraz. i 18 map. b) Voyage de Groenland. 1 vol.

39) Mik. Przewalski: „Mongolie et pays des Tangoutes.“ Paris, 1 vol. z ilustr. i mapami. Jestto opis podróży po Mongolii w przeciągu 3-ch lat; tłóm. z oryginału ruskiego.

40) Piasecki: „Voyage à travers la Mongolie et la Chine.“ Paris 1 vol. Tłómaczono z języka ruskiego.

41) G. Schweinfurth: „Au coeur de l'Afrique (1868—1871). Paris, 1 vol. Tłómacz. z języka angielskiego, 139 ilustr. i 2 mapy.

42) H. Stanley: a) „Comment j'ai retrouvé Livingstone.“ Paris, 1 vol. Tłóm. z angielskiego. 60 ilustr. i 6 map. b) „A travers le continent mystérieux.“ Paris, 1 vol.,

150 ilustr. i 9 map. c) „Kongo i założenie państwa Kongo.“ Z mapami. Ogłoszone równocześnie w r. 1885 w 4-ch językach: angielskim w Londynie, francuskim w Brukseli i niemieckim p. H. v. Wobsera w Lipsku. Wydanie francuskie jest najlepsze i najtańsze; przejrzane przez Leopolda, króla belgijskiego, gorliwego opiekuna tego wielkiego przedsięwzięcia.

43) J. Thomson: „Dix ans de voyages dans la Chine et l'Indo-Chine.“

44) Vambery: „Voyages d'un faux dervicho dans l'Asie centrale.“ Paris, 4 vol. Tłom. z języka angielskiego.

45) Dr. Rich. Lehmann: „Forschungen zur deutschen Landes und Volkskunde.“ Stuttg., 1886, T. I.

46) Dr. Friedr. Ratzel: „Anthropo-Geographie“ czyli zasady stosowania geografii do historyi. Tenże autor napisał drugie dzieło p. t.: „Die Erde“ w 24 popularnych odczytach. Z illustr. Stuttg. 1886.

47) Dr. Julius Hann: „Handbuch der Klimatologie.“ Stuttg., 1886.

48) Prof. Dr. G. v. Bogusławski: „Handbuch der Oceanographie.“ Stuttg., 1886, t. I. Räumliche, physikalische u. chemische Beschaffenheit der Oceane.

49) Dr. Albert Heim: „Handbuch der Gletscherkunde.“ Stuttg., 1886.

Niemniéj pożądanémi szczególniéj dla nauczycieli byłyby dla biblijotek szkolnych niektóre czasopisma geograficzne, odzwierciedlające kierunek i rezultaty badań najnowszych, podtrzymujące równocześnie peryjodyczność naukową wśród grona nauczycielskiego. Szczupłe zwykle fundusze biblijotek zamykają to życzenia w nader ciasnych granicach; lecz najgwałtowniejszej potrzebie szkoły mogą zaradzić:

1) „Zeitschrift für Schulgeographie“, wydawane przez prof. A. E. Seiberta. Wiedeń, nakład A. Hölderа.

2) „Zeitschrift für wissenschaftliche Geographie“ wydawane od r. 1880 przez J. J. Kettler'a.

3) „Deutsche Rundschau für Geographie u. Statistik.“ Wyd. przez prof. Dr. Frydr. Umlaufta w Wiedniu. Rocznie 12 zesz. (Prenum. roczna 4 flor. 25 kr.).

4) Znany powszechnie miesięcznik Dr. A. Petermanna: „Geogr. Mittheilungen,“ uwzględnia przeważnie szersze naukowe badania i nie przedstawia dla czytelni tyle interesu co dwa dosyć rozpowszechnione tygodniki, znane pod tyt.: a) „Das Ausland,“ wychodzące w Sztutgardzie i b) „Globus.“ Czasop. ilustrowane wychodzące w Brunświku.

5) „Le tour du monde“, nouveau journal hebdomadaire des voyages sous la direct. de M. Edouard Charton.

Liczne prócz tego geograficzne czasopisma, wychodzące w różnych departamentach mało zwracają uwagi na interesa szkolne; ale zajmują się sprawozdaniami z podróży, nowych odkryć, wynalazków i t. p., dla tego je tutaj pomijamy, tak samo, jak nie wspominamy też o znacznéj liczbie ściśle naukowych czasopism geograficznych w Anglii i Niemczech, poświęconych głębszym, samodzielnym badaniom naukowym, będących organami Towarzystw geograficznych, o których w zakończeniu tego przeglądu pedagogicznego wspomnieć nam wypadnie.

Geografija w szkole i literaturze polskiéj.

Dzieje pedagogiki świadczą o tém nader wymownie, że każdy naród ma w dziedzinie wychowania publicznego własne swoje potrzeby, które za pomocą szkół jak najodpowiedniejszych zaspokoić pragnie. Odrębne zakłady szkolne i wychowawcze opierają się wprawdzie na podstawie ogólno-ludzkiéj, na podstawie psychologicznéj; ale różnica pojedyńczych kierunków w osobnych gałęziach edukacyi służy za dowód słabszéj lub mocniejszéj żywotności, mniejszéj lub większéj umysłowéj energii indywidualności narodowéj. Młodzieży polskiéj niepodobna wychowywać z pożytkiem na sposób niemiecki, szkocki lub amerykański (jak to często lekkomyślność zalecała), chociaż zgadzamy się na to, że szkoły każdego narodu powinny być zawsze oświecone światłem pedagogii i dydaktyki

powszechnéj. Tradycyja szkół polskich, poczynając od reformy St. Konarskiego, od urządzeń komisyi edukacyjnéj, od wpływu uniwersytetu wileńskiego za kuratorstwa ks. Czartoryskiego, oraz od czasu szkoły krzemienieckiéj, jest bez zaprzeczenia bardzo piękna i dobra, tak, że nawet rządy pruskie, pełne arogancyi i samochwalstwa, dobre imię szkół naszych w początkach królowania swego szanowały i zasłużonego świadectwa im nie odmawiały. Lecz epoka tego korzystnego, racyjonalnego rozwoju zasad pedagogicznych trwała u nas zbyt krótko: gwałtowne wypadki polityczne sprawiły, żeśmy w następstwie nie mogli już być swobodnymi panami prawidłowego rozwoju szkół naszych; bo ze zmianą politycznego położenia kraju chodziliśmy już do szkół, urządzonych i prowadzonych podług przeważnéj woli prawodawstwa tych państw, pod których berłem zostawaliśmy. Zapominają o doniosłości tego faktu wszyscy ci nowocześni mędrcy, którzy, chociaż już sami wykształceni pod rygorem prawa państw nowoczesnych, nie skąpią społeczeństwu naszemu wymówek jak najostrzejszych za to, że w zawodzie szkolnym literatura nasza nie dorównywa postępowi narodów, stojących najwyżéj pod względem postępu i wszechstronnego rozwoju nauk szkolnych. Iluż to gieografów współczesnych nie nawymyślało nam i z tego powodu, że nauka gieografii, będąca przecież wogólności najmłodszém dzieckiem wychowania publicznego bieżącego stulecia, nie może się w literaturze naszéj pedagogicznéj poszczycić dziełami, któreby potrafiły zwycięsko wytrzymać porównanie z wspaniałémi cudzoziemskiemi wydawnictwami gieograficznémi pod względem wartości naukowéj, dydaktycznéj, kartograficznéj, pedagogicznéj, literackiéj i t. p. Nie rzadkie to przecież w dziejach naszych widowisko, że właśnie w chwilach, w których pokornie słuchać trzeba było rygoru obowiązującego prawodawstwa, myśmy rozpraszali nasze siły umysłowe na jałowe dyskusyje o najlepszych kierunkach szkół, teoryi i doktryn dydaktycznych bez gruntownego przysposobienia do poważnego rozbioru kwestyj pedagogicznych. Tymczasem teoryje abstrakcyjne nie regulują systematu edukacyi publicznéj, ale systemat ten jest dzisiaj wyrazem światłéj lub zacofanéj woli państwowéj, nadającéj kierunek rozwojowi oświaty danéj epoki. Zadaniem literatury pedagogicznéj dzisiaj jest też przyczyniać się do jak najgruntowniejszego zrozumienia tych promieni, które współczesną nam szkołę oświecają. Jakkolwiek tedy wykluczyliśmy z naszego rozbioru metod uczenia gieografii w szkole nietylko stronę systematu naukowego téj gałęzi wiedzy, ale i historyją gieografii; to dla objaśnienia dzisiejszych potrzeb naszéj literatury gieograficznéj, uważamy przegląd choćby najtreściwszy materyjału gieograficznego, świadczącego i na tém polu o usiłowaniach naszéj szkoły i literatury, za niezbędny i pożyteczny.

Nim gieografija zdobyła dzisiejsze swoje stanowisko nauki samodzielnéj w królestwie nauk przyrodniczych, przechodziła rozmaite stopnie na drodze rozwoju swojego. Od rojeń kosmogonicznych i przywidzeń kosmologicznych trzeba było błądzić zbyt długo wśród ogromu materyjału historyczno-statystycznego i dopiero po jak najmozolniejszém, chociaż jeszcze niedokładném zlustrowaniu chaosu statystyczno-państwowego, zdobyła sobie szkoła za pomocą prac Aleksandra Humboldta i Karola Rittera dzisiejsze pojęcie nauki gieografii. Te same koleje przechodziło i nasze społeczeństwo, dopóki było swobodnym panem swego wychowania publicznego i swojej szkoły.

Piśmiennictwo.

Jana Kochanowskiego dzieła wszystkie. Wydanie pomnikowe. Tom I, II i III-ci. Warszawa 1884.

Biblijoteka matematyczno-fizyczna, wydawana pod redakcyją M.-A. Baranieckiego, z zapomogi Kasy pomocy dla osób, pracujących na polu naukowem, imienia Józefa Mianowskiego. Warszawa. Seryja I, tom I. Początki arytmetyki M. Berkmana (z drzeworytami). Seryja I. tom II (edycyja 2-ga) i III. Wiadomości początkowe z fizyki S. Kramsztyka. Seryja I, tom IV: Wiadomości początkowe z gieografii fizycznéj i meteorologii A. W. Witkowskiego. Seryja III, tom I. Arytmetyka, kurs teoretyczny M.-A. Baranieckiego, z przypiskami A. Żbikowskiego i J.-N. Frankego. Seryja III, tom II. Początkowy wykład syntetyczny własności przecięć stożkowych na podstawie ich pokrewieństwa harmonicznego z kołem M.-A. Baranieckiego. Seryja III, tom IX. Kosmografija J. Jędrzejewicza. ze wstępem historycznym H. Merczynga. Seryja IV. tom II: Rozwiązywanie równań liczebnych J. Sochockiego. Seryja IV, tom IV. Gieometryja analityczna W. Zajączkowskiego. Seryja IV, tom X. Mechanika teoretyczna Jana Frankego.

Przegląd pedagogiczny, czasopismo poświęcone sprawom wychowania szkolnego, wydawane pod redakcyją F. Łagowskiego. Rok 9. Warszawa, 1889.

Gramatyka czeska J. Szasteckiego, nakładem K. Kaszewskiego. Warszawa, 1884.

Spis artykułów w Zeszycie 6-ym Tomu IV-go zawartych:

Gieografija, przez *J. K. Plebańskiego* (ciąg dalszy).

WARUNKI PRENUMERATY.

Prenumeratę na **Encyklopedyją Wychowawczą** przyjmują wszystkie księgarnie krajowe i zagraniczne.

Encyklopedyja Wychowawcza wychodzi w zeszytach pięcio-arkuszowych. Prenumeratorowie za każdy zeszyt opłacają kop. **40**, a z przesyłką kop. **50**.

Tomy pierwszy, drugi i trzeci **Encyklopedyi Wychowawczej**, obejmujące przeszło 120-cia arkuszy, kosztują rs. **15**, a z przesyłką rs. **15** kop. **60**.

Skład główny i ekspedycyja **Encyklopedyi Wychowawczej**, znajduje się w Warszawie w księgarni **Gebethnera** i **Wolffa**, Krakowskie-Przedmieście Nr. 415.

Druk J. Sikorskiego, Warecka Nr 14. Дозволено Цензурою, 11 Марта 1888 г.

Początków zainteresowania się w Polsce geografiją nie można szukać w dalekich wyprawach handlowych, lub wojennych; kryją się one bowiem w pobożnych pobudkach przodków naszych, pragnących poznać Ziemię Ś-tą, o której mówili kapłani w kościele, jako o widowni pielgrzymki ziemskiej Jezusa Chrystusa. Po upadku starożytnéj cywilizacyi świata klasycznego już w końcu panowania cesarzów rzymskich, po spustoszeniach gminowładców w wieku IV-tym, V-tym i VI-ym ery chrześcijańskiéj, z trudnością organizowały się na ruinie kultury starożytnéj nowsze narody europejskie, pozbawione przez czas dosyć długi niemal zupełnie nauk szkolnych. Dźwigające się wreszcie, po kilku wiekach spustoszenia, szkoły katedralne, parafijalne i klasztorne, miały przedewszystkiém na uwadze potrzeby służby bożéj; przez dość też długie wieki nietylko w Polsce, ale i w całéj Europie zachodniéj nie troszczono się wielce o postęp badań naukowych, a więc i o uprawie wiedzy geograficznéj nie myślano. Okolicznościowe spostrzeżenia znanego naturalisty Kajusa Plinijusza II-go (ur. 23 † 79 po Chr.), rozpowszechniane za pomocą słabéj nader kompilacyi C. Julijusza Solina (piszącego około r. 233), oraz dorywczy opis położenia świata: „de situ orbis“, ogłoszony przez Pomponijusza Melę (około 43 po Chr.), potrafiły dosyć długo zagłuszać poważne, późniejsze naukowe badania Klaudyjusza Ptolemeusza, geografa aleksandryjskiego, z 1-éj połowy 2-go w. po Chr., które przechowały się jako najważniejszy dokument systematycznéj nauki świata starożytnego. (Historyja geografii i odkryć rozpatrywana przez Joachima Lelewela, 1814. Pomnożona przypiskami E. Rykaczewskiego. W zbiorze: „Polska, dzieje i rzeczy jéj.“ Pozn., 1868. T. XV, str. 319). Zwolna atoli zdobywał sobie, obok dzieł Arystotelesa, i system Ptolemeusza zasłużone stanowisko w szkole, tak, że starożytne rękopismy dzieła Ptolemeuszowego spotykamy i w katalogach naszych najstarszych biblijotek klasztornych. Biblijograf nasz, Daniel Janocki („Kritische Briefe etc. Dresden, 1745), w opisie biblijoteki tucholskiéj, fundacyi Bartłomieja Nowodworskiego z wieku XVI-go, podaje wiadomość, że w chwili, gdy biblijotekę tę przeniesiono z dawniejszego województwa pomorskiego do Częstochowy i wcielono ją do biblijoteki klasztornéj ks. Paulinów na Jasnéjgórze, znajdował się w niéj między innymi skarbami biblijograficznymi rękopism pergaminowy dzieła geograficznego Ptolemeusza, wraz z 2-ma innymi pergaminowymi rękopismami, obejmującymi opisy Ziemi Ś-éj, mianowicie: Nicefora Blemmidy (opata klasztoru na górze Athos), żyjącego w połowie wieku XIII-go i Dyjonizyjusza z Aleksandryi. W katalogu biblijoteki kapituły krakowskiéj z r. 1300 (ogłoszonego przez ks. Ign. Polkowskiego w Archiw. liter. i oświaty w Polsce. Wyd. akad. krak., 1884, T. III, str. 5), wskazano rękopis p. t.: „Cronica Polonorum cum libro de Via iherosolimitana et epistola Alexandri,“ który opiéra się zapewne na dawniejszych tego rodzaju „itinerayjach,“ czytywanych powszechnie w wiekach średnich, mianowicie: „Itinerarium a Burdigala (Bordeaux we Francyi) Hierusalem usque“ (z r. 333), oraz „Itinerarium“ biskupa Arnulfa z r. 700, skrócone przez Bedę. Literatura pielgrzymek do Ziemi Ś-éj jest już od połowy wieku 4-go przedmiotem uwagi powszechnéj w Europie zachodniéj. (Zob. Reinhard Röhricht: „deutsche Pilgerreisen nach dem heiligen Lande. Gotha, 1889. Porównać trzeba z tém dziełem pracę, wydaną już w r. 1880 przez tegoż autora razem z dr. Meissnerem pod tym samym tytułem). Pomię-

dzy rękopismami biblijoteki kapituły gnieźnieńskiéj przechował się wielki folijant pergaminowy z XVI-go wieku, zawierający: „Libri sententiarum Petri Lombardi, gdzie na końcu rękopismu znajduje się spis ważniejszych miejscowości ewangielicznych w Jerozolimie i Palestynie, zapełniający całą stronicę, a kończący się uwagą: „Hec sunt scripta per manum Johannis de Vneyow“ (St. Smolka: „Archiwa w w. ks. Poznańskiém etc. w „Rozpr. wydz. histor. filoz. akad. uniw. w Krakowie 1875, t. V, str. 298, 298); lecz pisarza tego nazwiska nie znamy bliżéj, ani w literaturze, ani też między profesorami akademii jagiellońskiéj.

Obok wiadomości o Ziemi Ś-éj, znachodzimy już dosyć wcześnie u kronikarzów naszych pożądane szczegóły o granicach terytoryjalnych, oraz właściwościach topograficznych i fizycznych naszego kraju. Nie bez pewnéj racyi uważał też Joachim Lelewel (Géographie du moyen-âge etc. Wrocław, 1852—58) kronikarza naszego z wieku XII-go, Gallusa, (pierwsze 2 księgi swojéj kroniki pisał między 1109—1120) za pierwszego gieografa polskiego, który nietylko określił granice współczesnéj sobie Polski, zostającéj pod berłem piastowskiém, ale podał także niektóre szczegóły, objaśniające przyrodzone właściwości ziemi w tych granicach zamkniętéj, lesistéj wprawdzie, ale zasobnéj w złoto i srebro, chléb i mięso, ryby i miód, w powietrze zdrowe, role żyzne, wojaków bitnych, rolników pracowitych, konie wytrwałe i t. d. Kronikarz nasz, wychodząc z przekonania, że Polska, w swojém położeniu oddaloném od dróg, któremi pielgrzymi postępowali do Ziemi Ś-éj, mało, a nawet wcale cudzoziemcom nie była znaną, z wyjątkiem niewielu przechodniom, udającym się przez te kraje na Ruś w celach handlowych; pociesza się nadzieją, że nie zasłuży na naganę, gdy w krótkich słowach kraj ten opisze. W tym zamiarze zaczyna od określenia granic i sąsiedztwa ludów pogranicznych. „Polska w stronie północnéj jest północną częścią Słowiańszczyzny (Sclavoniae), która ma na pograniczu wschodniém Ruś; na południowém Węgry, a na południowo-zachodniém Morawiją i Czechy, na zachodniém Daniją i Saksoniją. Od morza zaś północnego, czyli amfitryjonowego („ad mare autem septentrionale vel amphitrionale“) ma sąsiadujące (affines—znaczy także pokrewne) trzy narody barbarzyńskie, pogańskie, najdzikse, mianowicie: „Selenciam“ (podług Girtlera Index Univer. Crac. z r. 1823, mają to być Weleci czyli Lutycy, na co się Lelewel zgadza, a podług „Vita S-ti Ottonis:“ Leuticia), Pomeranam et Pruziam, przeciwko którym książe polski ciągle walczyć musi.“ (Cronicon Galli u Aug. Bielowskiego: Monumenta histor. pol. Lwów, 1864, t. I, str. 394. Zob. J. Lelewel: „Opisanie Polski i jéj sąsiedztwa za czasu Bolesława Krzywoustego 1102—1139 i „Polska wieków średnich.“ Pozn., 1856, T. 2, str. 323—325). W tych samych niemal słowach przedstawia także Jan Długosz († 1480) położenie gieograficzne Polski w wieku XV-ym. Długosz, korzystając z rozmaitych kronik krajowych i zagranicznych, rozszerzył jednak znacznie opis Polski pod względem topograficznym (oro-i hydrografija), klimatycznym, wogóle pod względem etnograficznym i fizyjograficznym, przez co położył podstawę dla licznych statystyczno-gieograficznych opisów Polski w wieku XVI-ym. Pogląd Długosza, dopomina się dzisiaj nietylko przedmiotowego zregestrowania materyjału gieograficznego, jak to uczynił Zygm. Gloger („Pamiętnik fizyjograficzny.“ Warszawa, 1888, t. VIII); ale wymaga i gruntowniejszego krytycznego rozbioru podanych faktów

gieograficznych. Piękny początek na tém polu mamy w rozprawie W. Pola i prof. Rostafińskiego.

Pod koniec wieków średnich wpłynęło kilka pierwszorzędnych zdarzeń historycznych na rozszerzenie widnokręgu gieograficznego, oraz na postęp gieografii w ogóle. Do takich faktów liczymy: 1) bliższe zetknięcie się narodów zachodnich z kulturą ludów arabskich w Ziemi Ś-éj i w Hiszpanii; 2) najazdy plemion mongolskich na Europę wschodnią, które już od początku wieku XIII-go zmuszały ludy europejskie do częstszego znoszenia się z hordami tatarskiemi nietylko w Europie (Sarmacyja europejska), ale i w Azyi (Sarmacyja azyjatycka); 3) otwarcie drogi morskiéj na oceanie atlantyckim, i nakoniec 4) odnowienie znajomości z oryginalnymi tekstami klasyków greckich, a przedewszystkiém powrót do zasad systemu Ptolemeuszowego przy determinowaniu położenia gieograficznego. (Oscar Peschel, Gesch. d. Erdkunde. Münch. 1865, str. 147).

Pisarze arabscy, równie jak i po hebrajsku piszący, polubili podróże i opisy szczegółów, lecz do stanowiska poglądu gieograficznego wznieść się rzadko potrafili. Z relacyj, podróżujących wśród Tatarów, korzystał nasz kronikarz Maciéj Miechowita (urodz. 1456 — 1523), który uzupełnił opis Długosza co do Rusi, podobnie jak Stryjkowski co do Litwy. Miechowity: „Tractatus de duabus Sarmatiis Asiana et Europiana et de contentis in eis“ (Crac. 1517, Wied., 1518, Crac., 1521) zawiera w pierwszéj części przeważnie opowieść o zwyczajach i obyczajach Tatarów; w Sarmacyi zaś europejskiéj, któréj granicę stanowi Wisła, mówi o najazdach tatarskich, szczegółowiéj o przyrodzonych własnościach ziemi polskiéj: o bogactwie gleby, wód, roślin, zwierząt, kruszców i t. p. Znachodzimy tu bardzo wiele materyjału dla gieografii fizycznéj naszego kraju, a tłómaczenie polskie Jędrzeja Glabera z Kobylina († 1548) pod tyt.: „Wypisanie dwoiey Sarmackiey krainy, iedney, która leży w Azyi, ściągając się ku wschodowi słońca, drugiey, która w Europie ku północy, a ku zachodowi się ściągając, przez dr. Macieja Miechowitę łaciną wypisane, a ku pospolitego człowieka pożytku na polską rzecz wyłożone,“ (w Krak., 1535, 1541, 1545), jest ważnym pomnikiem stylu i języka wieku XVI-go; będąc zaś pierwszą gieografiją w języku polskim, pisaną bez baśni, zasługuje na uwagę literatury szkolnéj, choćby dla saméj nomenklatury naukowéj. Ten pierwszy szczegółowy opis Europy północnéj, nazwanéj przez M. Miechowitę „Sarmacyją,“ wpłynął na upowszechnienie się téj nazwy dla Polski w literaturze odrodzenia, zwłaszcza, gdy już Długosz i jego kontynuatorowie używali przymiotnika „sarmacki“ przy nazwie morza baltyckiego i gór karpackich, i gdy samo dzieło Miechowity, napisane po łacinie, było, prócz polskiego, tłómaczone na język niemiecki (1518) i włoski (1561). Występuje ta nazwa i u Marcina Bielskiego (ur. 1495 † 1575), a Aleksander Gwagnin (ed. 1578, 1581) i Maciéj Stryjkowski drukują w Krakowie: pierwszy swoję kronikę pod tyt.: „Sarmatiae Europeae descriptio,“ drugi: „Wywód narodów sarmackich.“ Szymon Starowolski wydaje jeszcze w wieku 17-ym: „Monumenta Sarmatarum“ (1655), tak, że denominacyja ta, jak najniewłaściwsza dla narodu polskiego, przez długie wieki w literaturze naszéj nie milknie.

Bielski rozpoczyna dzieło swoje opisem położenia gieograficznego kraju, wymieniając najprzód granice terytoryjalne, potém wody, rzeki, góry, skarby ukryte w ziemi, różnice klimatu i wpływ téj potęgi na organizm człowieka, na

rozwój flory i fauny i t. p. Za tym wzorem poszli rozmaici statyści, opisujący położenie gieograficzne i stosunki historyczno-statystyczne Rzpltéj polskiéj w wieku XVI-ym; tą samą drogą postępuje i Joachim Bielski (ur. 1540 † 1599), wydając w r. 1597-ym z ojcowskiéj „Kroniki świata“ księgę VIII-ą z gruntu przerobioną i niemal trzykroć pomnożoną, jako „Kronika Polska Marcina Bielskiego,“ przypisaną Zygmuntowi III-mu. W księdze I-éj podaje wiadomości o „Sarmacyi europejskiéj“ (nazwa od syna Noego, lub od nazwy jaszczurki). Pobyt Owidyjusza. (jezioro Owidyjuszowe). Północni ludzie. „Krainy północne są zimne, a w zimnie będąc człowiek, jest czerstwiejszy i zdrowszy niż w cieple, przeto iż pory, które są w ciele człowieczym zawzdy zawarte w nim bywają. W ciepłych zasię krainach ludzie są z otworzystymi pory, przeto są mdli y nie tak mocni. Stąd że tym naszym ludziom, żadna nędza ani zimno na woynach szkodzić nie mogły y dziś nie szkodzą. etc. Sarmate-Polacy-Sarmacyja Azyjska, Scytia i t. d. „Naszéj zasię Sarmacyi europejskiéj granice te były według gieografów dawnych: od zachodu Wisła, od południa góry Besciady, od północy morze wenedyckie, Ocean wielki, który też zwano sarmackim, od wschodu Tanais abo Don rzeka. Lecz teraz granice Królestwa Polskiego te są: od wschodu słońca Niepr, od południa Wołoszy y Węgrzy, od zachodu Śląsko, i ziemia Margrabska, od północy morze Wenedyckie, Ocean wielki. Jest tedy wszystkiego wdłuż około 250 mil: bo się go naracbuje 17 bez mała stopniów, to jest począwszy od 44 stopnia (a to według Ptolemeusza y Kopernika, którzy Kraków kładą na 45 stopniu) aż ku stopniu 61. W szerz zasię nad 200 mil. Abowiem idąc od Pokucia y Wołoch, gdzie elewacya nieba jest na 62 stopniu, naydzie się go 14 stopniów: a każdy stopień uczyni mil 15, co zrachowawszy, nad 200 mil będzie go wszerz.“ W dalszym ciągu opisuje nazwy ludów, co tu mieszkały, bez głębszego wnikania w stosunki etnograficzne, przechodzi do opisu gór Sarmackich, prostuje błędne podania Plinijusza i Pomponijusza Meli; poczém postępuje do opisu rzek, a powołując się na Długosza i Wapowskiego, kreśli obyczaje ludu, opisuje prowincyje pojedyńcze i t. d. Zaznaczyć tu trzeba pierwszą w gieografii polskiéj wzmiankę o Koperniku (ur. 1473 † 1543), którego Marcin Bielski jeszcze nie wspomina: zestawienia zaś systemu rachuby Kopernikowéj z Ptolemeuszową ganić w tym czasie nie można, ponieważ nowa mechanika nieba dopiero po zastosowaniu lunety przez Galileusza (ur. 1564†1642) i po systematycznym rachunku Jana Keplera (ur. 1571 † 1631) naukowo zdeterminowaną została.

Powoływana między opisami Polski („Polonia“) naszych statystów z epoki humanizmu praca Jakóba Przyłuskiego († 1554): „De provinciis polonicis et quibusdam regiis diplomatis tractatus“ (w Zbiorze Mizlera, T. I, str. 282–387) nie jest opisem gieograficznym, ale dotyczy wyłącznie stosunków politycznych, międzynarodowych, przedstawiając ważne dokumenta, objaśniające autonomiją pojedyńczych krajów, połączonych z Polską w wieku XVI-ym, między innemi objaśnia sprawy krzyżackie, litewskie i t. p.

Nie mamy w tém miejscu dosyć swobody, aby rozbierać krytycznie wartość gieograficzną dzieł takich, jak Marcina Kromera (ur. 1512 † 1589): „Polonia sive de situ, populis, moribus, magistratibus et republica regni Poloniae.“ (Basileae, 1568, 2-ga ed. w Kolonii, 1577, 1578, 1589) przedrukowana u Mizlera, T. I, str. 115—176); Jana Krasińskiego (ur. 1550 † 1612): „Polonia“ (Bononiae, 1574, prze-

drukowane w Zbiorze Mizlera T. I, str. 387—428); Stanisława Sarnickiego (ur. 1530 † około 1592): „Descriptio veteris et novae Poloniae... Adjecta est... Russiae inferioris descriptio... et Livoniae... b. m. dr. 1585); Szymona Starowolskiego (ur. 1588—1656): „Polonia sive status regni Poloniae descriptio“ (Kolon., 1632, u Mizlera, T. I, str. 430—476). Wszystkie te opisy gieograficzne zajmują się przeważnie topografiją i historyją kraju i zawierają obfity materyjał statystyczno-ekonomiczny i historyczny, który jednak dzisiejsza nauka jak najszczegółowiej kontrolować każe za pomocą takich źródeł, jak dawne „księgi poborowe,“ „lustracyje starostw,“ „wizyty kościelne“ (Padniewskiego bisk. krak. z r. 1569 († 1572). Świadectwa tego rodzaju razem z t. zw. „Libri beneficiorum“ (J. Długosza, J. Łaskiego), „inwentarzami dóbr“ skarbowych i prywatnych, umożebniają dopiero razem z innemi źródłami archiwalnemi wystawienie tak dokładnego ekonomicznego obrazu dawniejszych ziem polskich, jaki posiadamy już dla Wielko- i Małopolski w dziełach prof. Ad. Pawińskiego. (Źródła dziejowe. Warsz. 1883, T. XII, XIII, oraz 1886, XIV i XV).

Interes dla Ziemi Ś-tej i krajów wschodnich wogóle (Marcin Broniewski) nie osłabł w literaturze polskiej i w wieku XVI-ym i XVII-ym, ponieważ jednak dzieła tego rodzaju mniejszej są wartości dla nauki gieografii, a nam w tej chwili zależy głównie na poznaniu kolei, które przechodziła u nas gieografija w nauce szkolnej, przeto pomijamy je w tem miejscu bez szkody dla pedagogicznego zadania naszego.

Początki wykładu szkolnego gieografii znajdujemy w wykładach profesorów akademii krakowskiej, które dosyć dokładnie możemy dzisiaj kontrolować przy pomocy t. zw. „Libri diligentiarum.“

W wykładzie szkolnym akademików krakowskich, poczynając od drugiej połowy wieku XV-go, można odróżnić 3 różne kierunki, mianowicie: pierwszy, kiedy kosmografija pochłania cały wykład profesora; drugi, kiedy gieografija, oddzielając się od kosmografii, pod wpływem postępu powszechnego, dąży nieśmiało do zajęcia stanowiska odrębnego, chociaż jeszcze nie zupełnie samodzielnego; trzeci wreszcie, gdzie i gieografija kraju własnego stała się przedmiotem nauki szkolnej. Zastanawia tu niejednokrotnie to zjawisko, że literatura wyprzedza szkołę, coby dowodziło, że nasze prace na polu gieografii nie były owocem nauki, zdobytej w naszej szkole, ale raczej rezultatem studyjów prywatnych, czyli kompendyjami, opracowanemi na podstawie dzieł w literaturze powszechnej, ogólnem uznaniem zaszczyconych.

Z początkiem wieku XVIII-go zdobyły sobie stanowczą przewagę w akademii krakowskiej dzieła gieograficzne Filipa Cluwera.

W tymże samym czasie spotykamy się w akademii jagiellońskiej z pierwszemi próbami wykładu gieografii Polski, które walczyć jednak muszą z tak naganną obojętnością uczącej się młodzieży akademickiej, że zapowiadanych kursów nie było przed kim rozpoczynać. W „Liber diligentiarum“ pod rokiem 1734 czytamy: E. E. Franc. Marchocki: „Descriptionem Regni Poloniae. Ob defectum auditorum non legit.“ Niezrażony tą obojętnością zapowiedział Marchocki ten sam kurs w roku następnym 1735, lecz i teraz nie znalazł dosyć słuchaczów i musiał przestać czytać. Tego samego zawodu doznał w r. 1750 prof. J. Siekierski, który także ogłosił prelekcyje: „Gieograficzny opis król. Polskiego,“ ale ich dla braku

słuchaczów nie czytał; drugi zaś profesor, Patelski, który w tymże roku wykładał gieografiją Polski, „opuścił lekcyi 21.“ W r. 1757 podejmował ten sam przedmiot J. Bajer, ale równie bezskutecznie. W roku 1759 rozpoczął prof. Wal. Prądzyński wykładać: „Kosmografiją (!) Szymona Starowolskiego,“ przez co zapewne rozumieć trzeba powołany już wyżej „Opis Polski“ tegoż autora; lecz i tego wykładu zaprzestano, bez podania istotnej przyczyny w „Libr. diligentiarum.“ Zaznaczony ten słabnący interes dla studyjów gieograficznych w akademii jagiellońskiéj spostrzegamy pod koniec wieku XVII i w pierwszej połowie XVIII także i na polu literatury pedagogicznéj.

Najznakomitszą książką szkolną, a zarazem najlepszym podręcznikiem nauki gieografii w téj epoce jest dzieło ks Karola Wyrwicza (ur. 1717 † 1793) pod tyt.: „Geografia czasów teraźniejszych, albo opisanie naturalne y polityczne królestw, państw, stanów wszelakich, ich urzędu, praw, rzemiosł, handlu, przemysłu, przymiotów, obyczajów etc. ku pożytkowi narodowéj młodzi wydana. T. I. Warsz, 1768, 8, XLVI + 592.—T. II, który miał obejmować Polskę nie wyszedł, a nawet i ten pierwszy wydania niniejszego został na żądanie posła jednego z mocarstw sąsiednich, o ile możności z handlu wycofany.

Książka ks. K. Wyrwicza była w literaturze pedagogicznéj przez dłuższy czas podstawą i wzorem, do którego się starali stosować autorowie podręczników gieograficznych. Ks. Ładowski, S. P.: „Gramatyka gieograficzna, albo zbiór dokładny gieografii nowym ułożony i zebrany sposobem.“ Warsz. 1774, T. I, str. 194, T. II, str. 119.—Contant Dorville: „Opisanie naturalne, historyczne i polityczne różnych krajów świata, to jest: ich położenie, klimat, historyja, rewolucyje, rząd, potęga, prawa, zwyczaje etc. Przełoż. na język polski (Joachim Karwowski S. P.) Warsz., 1774.—Ks. A. M(ikucki): „Krótkie zebranie gieografii naturalnéy, politycznéy y historycznéy ku pożytkowi młodzi szlacheckiéy, uczącéy się w konwikcie X. X. Szk. pob. w Wilnie, 1777. Autor trzyma się wzoru swoich poprzedników, ks. K. Wyrwicza i ks. Ładowskiego.—Ks. Fr. Siarczyński (ur. 1758 † 1829): „Geografia czyli opisanie naturalne, historyczne i polityczne krajów i narodów we czterech częściach świata zawierających się z dołączeniem gieografii astronomicznéj. Warsz., 1790, T. I, str. 402. Warsz., 1794, T. II, str. 538, T. III, str. 684. Książka ta jest, obok dzieła ks. K. Wyrwicza, najdokładniejszém dziełem gieograficznem w naszéj literaturze wieku XVIII-go, stojącém na ówczesném stanowisku nauki europejskiéj. Z tego względu żałować trzeba, że nie wyszedł na widok publiczny dalszy ciąg tego dzieła, który miał obejmować obszerną gieografiją Polski.

Chwalebne usiłowania ks. ks. Pijarów, a mianowicie starania ks. Stan. Konarskiego (1741 otwarcie „Collegium nobilium“) dźwignienia szkół i oświecenia w narodzie, skromne zaledwo dotychczas przynieść mogły owoce; niedostawało książek odpowiednich, jakeśmy się wyżéj przekonali, brakło nauczycieli, a częste i to nader gwałtowne wypadki polityczne ustawicznie tamowały postęp oświecenia. Powstała, po zniesieniu zakonu Jezuitów, „Komisyja edukacyjna“ zajęła się wprawdzie nader gorliwie sprawą oświecenia publicznego; ale dla skutecznego podniesienia edukacyi i oświaty narodowéj potrzeba było przedewszystkiém zreformować zaniedbaną w wysokim stopniu naukę w akademii krakowskiéj, zarówno jak i wileńskiéj; trzeba było wprowadzać nowe sposoby naucza-

nia i nowe podręczniki (t. zw. książki elementarne) do dawniejszych szkół akademickich, ubogich w siły nauczycielskie.

W zakresie też nauki gieografii nie znachodzimy samodzielnego dzieła gieografii, opracowanego według planu Komisyi edukacyjnéj. Gieografiją wykładano bowiem w szkołach akademickich w związku z dziejami ludzkości najprzód w kl. III, a dopiero w skutek uwag wizytatora Szczep. Hołowczyca z roku 1782, wprowadziła Komisyja, już do programatu klasy I i II, naukę „Początków gieografii teraźniejszéj“ w 2-ch godzinach tygodniowo, a to dlatego, że w klasie III-éj wykładano naukę „Dziejów assyryjskich i perskich z gieografiją,“ do któréj potrzebny był wstęp wprowadzony w r. 1783, w kl. I i II zamiast „Pierwszych wiadomości historyi naturalnéj.“ (Zob. Raport ks. Szczep. Hołowczyca wizyty gieneralnéj z r. 1782. W Archiwum lit. i ośw. wyd. akad. um. krak. 1878, T. I, str. 26 i 57, uw. 3 i 4). Dla takiego programatu poprzestawano w szkole na podręcznikach Kajetana Józefa Skrzetuskiego (ur. 1743 † 1806): a) „Historyja polityczna dla szlachetnéj młodzi, zawierająca zebrania przypadków znakomitych.“ Warsz., 1773, tomów 2); b) Historyja powszechna dla szkół narodowych na kl. III, Warsz., 1781, późniéj kilkakrotnie przedrukowywana. Wilno, 1809, w Berdyczowie, 1812, w Krzemieńcu, 1812); c) Przypisy do historyi powszechnéj na kl. III, pierwszy raz wydane. Marywil, 1782, Wilno, 1783. Tchnące republikanizmem polskiém książki Skrzetuskiego obrażały monarchiczne uczucia późniejszych wizytatorów pruskich (L. Gedike'go, Meierott'a, Klewitz'a, którzy, obok zalet przyznawanych szkołom komisyi edukacyjnéj, odkrywali w tego rodzaju podręcznikach źródło swawoli i anarchii współczesnych im gieneracyj polskich. (Zob. „Zeitschrift d. histor. Gesellsch. f. d. Provin. Posen., 1887). Po ostatniéj wreszcie gwałtownéj katastrofie politycznéj w Rptéj nietylko wychowanie i oświecenie narodowe, ale już sam język zagrożony został przez rząd pruski i austryjacki, które z całą bezwzględnością rozpoczęły swój system germanizacyjny. Ważnym posterunkiem na tém polu germanizacyi społeczeństwa naszego było liceum warszawskie z Bogumiłem Linde'm, zasłużonym późniéj autorem Słownika polskiego, na czele, oraz szkoły rycerskie w Kaliszu i Chełmnie. Szczęściem, że tryumfy Napoleona prędko poskromiły zuchwalstwo Prusaków; ale bezustanne zmiany polityczne utrudniały w wysokim stopniu rozwój szkoły i oświaty. Szlachetne usiłowania następujących po sobie magistratur szkolnych, jak: „Izby edukacyjnéj“ (od r. 1807), „Dyrekcyi edukacyi narodowéj“ (od r. 1812), „Wydziału oświecenia,“ „Komisyi rządowéj wyznań religijnych i oświecenia publicznego“ (od r. 1816) zapatrywały się na „Ustawy Komisyi edukacyjnéj“ jako na ideał wszelkich swoich aspiracyj pedagogicznych. (Zob. Szczegółowy obraz tych stosunków w archiwum do liter. i oświaty w Polsce. Wyd. akad. krak., 1878, T. I, str. 119—264) i uważały gieografiją jako naukę przeważnie historyczną i polityczną, opierającą się na jak najobfitszym materyjale statystycznym. Tymczasem wystarczała gieografija ks. Wyrwicza, z któréj robiono wyciągi, skracano ją i przerabiano z mniejszą lub większą zręcznością bez samodzielnego badania. Zwolna profesorowie wileńscy, a mianowicie Jan Śniadecki, poczęli rozszerzać widnokrąg badań gieograficznych przez wprowadzenie do téj nauki pierwiastku fizycznego, który otwierał literaturze nowsze i szersze poglądy, z którymi jednak dawni rutyniści nie łatwo się oswajali.

Jan Śniadecki (ur. 1756 † 1830): „Geografija czyli opisanie matematyczne i fizyczne ziemi.“ Warsz., 1804, Wilno, 1809, tamże, 1818. Dzieło to znakomite pod względem ścisłości naukowéj, systematyczności układu, czystości języka i poprawności stylu, służyło przez długie lata za wzór pisarzom rzeczy gieograficznych. Nowsze studyja rozszerzyły wprawdzie znakomicie widnokrąg téj gałęzi wiedzy gieograficznéj (Dr. Siegmund Günther: „Lehrbuch der Geophysik und physikalischen Geographie, Stuttgard, Ferd. Enke. 1885, t. II); ale przedstawione w wykładzie Śniadeckiego szczegóły nie straciły swojej wartości naukowéj, tak, że i nowsza literatura nasza z dziełem tém rachować się winna. Rachował się też z niém, mianowicie w swoich wydaniach późniejszych. Wybicki Józef (urodz. 1727 † 1822), jak: „Początki gieografii politycznéj“ po polsku i po francusku z mapami (Wrocław, 1804, 8, str. 239). To samo z początkiem gieografii fizycznéj i astronomicznéj, tudzież wiadomości politycznych, z kartami gieograficznemi. (Wrocław, 1806, 8, str. 316.) To samo z dodatkiem odmian, które od r. 1806—1811 zaszły, tudzież obszerniejszy opis księstwa warszawskiego z 6 kartami gieograficznemi. Wrocław, 1811. Wybicki zdaje sobie dokładnie sprawę ze skutków „rewolucyi politycznych“ współczesnéj sobie epoki, gdzie „bez poprzedniczych zagrożenia wrogów w jeden moment odmienia się państw postać, albo na odwiecznych zachwiane zasadach, ledwo byłości swoiéj ślad zostawiają.“ Patrząc na taki stan rzeczy, oświadcza Wybicki (w przedmowie wyd. 1806 r.), że idąc za wzorem Śniadeckiego zamienia teraz G... (sc. eografią!) na F... (sc. izyografią) i określa w ten sposób zadanie swoje: „Geografia polityczna w ścisłém znaczeniu wzięta, jest znajomość granic i położenia jednych krajów względem drugich, na powierzchni kuli naszéj będących: stosując się w tém szczególniey do stopniów długości i szerokości astronomicznych. Ale gdy z czasem zaczęto do niey przydawać różne inne cząstkowe wiadomości o kraiach, skończyło się, iż z nauką geografii połączono naukę całey statystyki; umiejętność obeymującą w wszystkich częściach znaczenie fizyczne, moralne i polityczne każdego państwa.“

Z pomiędzy pisarzów, którzy w literaturze naszéj téj epoki zwracali na siebie uwagę przez swoje prace samodzielne, naukowe wymienić trzeba przedewszystkiém Joachima Lelewela (ur. 1786 † 1861), bo inni, albo trzymali się rutyny dawniejszéj, albo też, idąc za przepisami władz szkolnych i za praktyczną potrzebą szkoły, poprzestawali na tłómaczeniu podręczników niemieckich, rzedziéj francuskich. Dla szerszéj zaś publiczności zbierali: „Dykcyonarze geograficzne,“ „Opisy podróży“ i t. p. bez krytycznego rzeczy zgłębiania. Joachim Lelewel położył niemałe zasługi na polu gieografii, ale wyłącznie tylko w zakresie geografii historycznéj, gdzie nawet tacy gieografowie, jak prof. uniwersytetu berlińskiego, Karol Ritter, zaszczytne dawali mu świadectwo; ale w innych gałęziach wiedzy gieograficznéj znajdujemy J. Lelewela na stanowisku nadzwyczaj ograniczoném i zacofaném. Obcy rozwojowi nauk przyrodniczych, nie pojmował Lelewel gieografii jako nauki przyrodniczéj, ale utopił ją w statystyce. (Zob. Historyka. Warsz., 1862, gdzie akademickie poglądy profesora wileńskiego są wyłożone, str. 128—132, cf. str. 95). Uważając prócz tego gieografiją narówni z chronologiją, jako naukę pomocniczą historyi, nie pojmował też Lelewel jéj samoistnego naukowego znaczenia, chociaż prace jego wykazują liczne tytuły książek i studyjów gieograficznych. Poza historyją gieografii szukał Lelewel w gieografii tylko ze-

stawienia materyjału statystycznego, spisu nazwisk i miejscowości tak dalece, że wymyślił sobie nową nazwę dla téj gałęzi wiedzy, mianowicie: „gieografiją nomenklaturalną.“ „Żeby łatwiéj szczególne na kuli ziemskiéj rozpoznać i znajdować miejsca, ludzie różne ponadawali im nazwiska, zajmując na swój użytek miejsca, różnie się niemi podzielili; a te nazwiska i pomiędzy poodzielanemi cząstkami granice, stanowią pospolitą i właściwą gieografiją nomenklaturalną, do któréj, jeżeli się dokładają statystyczne wiadomości, takowa gieografija jest polityczną i przestaje być prostą gieografiją, albowiem wdaje się w rzeczy ludzkie, zajmuje dzieje i staje się historyją (opisującą).“ (Zob. Historyka str. 96).

Zamknięcie uniwersytetu wileńskiego i szkoły krzemienieckiéj, utrudniło pojawianie się samodzielnych polskich dzieł naukowych, których po wychowańcach tych zakładów edukacyjnych można się było spodziewać. Na polu gieografii spotykamy też w dalszym ciągu zbiory materyjału gieograficzno-statystycznego; a obok niektórych prac przygodnych przeważają tłómaczenia z literatury francuskiéj (Ansart) i niemieckiéj (Stein). Jan Majorkiewicz, zapaliwszy się do metody Jacotota, wydał wprawdzie broszurę p. t.: „Nowa metoda uczenia się jeografii“ (Warsz., 1841), w któréj jednak chodziło mu więcéj o „mnemonikę“, aniżeli o gieografiją. Dopiero objęcie katedry gieografii w uniwersytecie Jagiellońskim przez Wincentego Pola (1849), oraz rozprawa jego: „Umiejętność geografii ze stanowiska uniwersyteckiego wykładu“ (1850), niemniéj kilka innych specyjalnych prac gieograficznych, opierających się na metodzie porównawczéj, podnosiło w szkole naszéj gieografiją na stanowisko nauki samodzielnéj, przyrodniczéj. Lecz zbyt krótka działalność W. Pola na tém stanowisku nie mogła wytworzyć wpływowéj szkoły i zaledwo w literaturze piękny ślad poważnych usiłowań naukowych pozostawić po sobie zdołała. W epoce reakcyi, która po r. 1848 Europą zawładnęła, nie potrafiła i szkoła uniknąć biurokratycznych przepisów giermanizacyjnych równie w Galicyi (Bellinger), jak i w K-stwie Poznańskim (Selten), tak, że o pracach samodzielnych na polu gieografii mało słyszymy (Łucyjan Tatomir, Waligórski Franciszek, Janota Eugenijusz, Żmichowska Narcyza, Kołodziński B. i i.).

Wypracowana przez wskrzeszoną w r. 1861 Komisyją wyznań relig. i oświecenia publ. w Król. polskiém „Ustawa o wychowaniu publiczném (zatwierdzona, 8 (20) maja 1862 r.), opierając się na tradycyjach Komisyi edukacyjnéj, Dyrekcyi edukacyi narodowéj i Szkoły krzemienieckiéj, mało się jeszcze troszczyła o naukę gieografii. Przepisywała dla szkół elementarnych dwuklasowych „naukę początków gieografii Królestwa polskiego z oznaczeniem gleby i stopnia gospodarstwa w różnych okręgach“, dla szkoły technicznéj: „Początki jeografii Królestwa z wyszczególnieniem miejsc, gdzie i jaki przemysł kwitnie, tudzież, gdzie wyroby fabryczne najlepiéj się zbywają.“ W szkołach żeńskich zadawalano się: „Najpierwszemi wiadomościami z gieografii Królestwa.“ W szkołach miejskich ze szkołą przygotowawczą, uczono: „O kuli ziemskiéj z obeznaniem co ląd i morze, co rzeka, jeziora, góra, przylądek i t. d.“ W szkołach powiatowych, ogólnych, łączono naukę gieografii z historyją, w seminaryjach nauczycielskich z pedagogiką, w szkołach zaś powiatowych specyjalnych z nauką języka russkiego. Program wykładu gimnazyjalnego opiewał, że: „Gieografija rozpoczynać się ma w klasie I-széj a kończyć w IV-éj wyłożeniem oddzielném gieografii Cesarstwa i Królestwa;“

„gieografią zaś matematyczno-fizyczną“ odsyłał do klasy VI-éj. Oprócz tego Ustawa z r. 1862 łączy wykład gieografii z historyją powszechną, którą miano „rozpoczynać w klasie IV-éj kursem gieografii starożytnéj, porównawczo z krajami, które dziś miejsce dawnych państw i ich części zajmują.“ Z tych rozrzuconych, niemal dorywczych przepisów pokazuje się, że gieografija robiła bardzo dużo kłopotu autorom Ustawy z r. 1862; nie mogli oni znaleść dla niéj jasnego, istotą wartości pedagogicznéj wymotywowanego stanowiska w systemie nowéj organizacyi wychowania publicznego. Pomiędzy naukami, których wykładem zajmowała się Szkoła Główna niéma wcale gieografii. Tymczasem już przy rozbiorze programatu wykładów w „Kursach przygotowawczych do Szkoły głównéj“, przyszło z łatwością do porozumienia się z margr. Wielopolskim, ówczesnym dyrektorem głównym, prezyd. w Kom. wyzn. relig. i ośw. publ. co do ważności i potrzeby nauki tego przedmiotu. Starano się mianowicie zaradzić praktycznie temu niedostatkowi przez to, że wypróbowane dotychczas w szkole rezultaty gieografii porównawczéj w ich systematycznem, filozoficznem ugrupowaniu, miały stanowić podstawę, na któréj się powinien opierać wykład historyi powszechnéj. Metoda taka obiecywała w danéj chwili jeszcze i tę korzyść, że zniewalała rozentuzyjazmowaną historycznemi opowieściami młodzież do głębszego na sprawy publiczne poglądu, do rozważniejszego badania związku, jaki zawsze zachodzi między rozwojem spraw politycznych, a realnymi warunkami bytu narodowego. Ideę takiego akademicznego wykładu historyi powszechnéj wskazywało szkole dzieło niemieckie dr. Ernesta Kappa, naucz. gimnaz. w Minden, pod tyt.: „Powszechna gieografija filozoficzna, czyli porównawcza, jako naukowy obraz stosunków gieograficznych i historycznych, w ich wzajemnym związku wewnętrznym.“ („Philosophische od. vergl. Erdkunde“ i t. d. (Brunświk, 1845, t. 2). Obmyślany w ten sposób system wykładu historyi powszechnéj musiał w danym razie w wyższym stopniu uwzględniać materyjał historyczny, aniżeli to Kapp uczynił; ale młodzież znachodziła na téj drodze sposobność rozważania wypadków historycznych z nowego punktu widzenia, obznajmiając się równocześnie z nową w naszéj szkole nauką, z nauką gieografii porównawczéj. Idee te rozszerzały pogląd na realne warunki stosunków historycznych, co się korzystnie odbiło w nowszéj naszéj literaturze naukowéj.

Tymczasem nie milkły jeszcze długo głosy, gubiące się na dawniejszych bezdrożach, które wobec tyloletniego braku najwyższego zakładu naukowego w kraju, zarzucone poglądami szkół i uniwersytetów jak najrozmaitszych, łatwo sobie wytłomaczyć, ale ich zagłuszyć nie było łatwo. Obok książek P. Czarkowskiego, E. Leji i t. p. słabych przewodników, wywalczały sobie jednak zwolna trwalsze uznanie tłomaczenia z niem. gieografii porównawczéj Wilh. Pütza i Schachta w rozmaitych przeróbkach, aż prace Hipolita Seredyńskiego („Metoda nauczania gieografii tokiem syntetycznym w szkołach ludowych miejskich i wiejskich“ Krak., 1864), Augusta Jeske'go (Warsz., 1874), Łucyjana Tatomira, Karola Benoniego, Baranowskiego Bol., Dziedzickiego Ludwika, Wacława Nałkowskiego i w. i. zaznaczyły już kierunek samodzielniejszy, więcéj naukowy, tak, że nawet dzieła szerszego planu jak np. H. Guth'a znachodziły tłomaczów naukowo przysposobionych i czytelników dosyć licznych i to nawet poza szkołą: przekraczają bowiem zwykle, jak i dzieło Gutha, granice podręcznika.

Przychylny edukacyi narodowéj zwrot polityki wewnętrznéj w Austryi (od r. 1871) wpływa nareszcie korzystnie i na rozwój téj gałęzi wiedzy nietylko w szkole, ale i w literaturze. Organizacyja szkół w Austryi, a więc i w Galicyi, nie uwzględnia wprawdzie jeszcze nawet i w najnowszych instrukcyjach z r. 1884 gieografii, jako nauki samodzielnéj, z innymi przedmiotami wykładu gimnazyjalnego zupełnie zrównanéj; utworzenie atoli osobnych katedr uniwersyteckich w Krakowie i we Lwowie, zajmowanych przez tak zasłużonych badaczów gieografii, jak prof. Fr. Czerny i A. Rehman, składających na polu nauki gieografii niepoślednie owoce swoich badań gieograficznych, zapowiada pomyślniejszy rozwój téj nauki w naszéj literaturze, a zwłaszcza, że gieografija szczyci się już u nas tak poważnymi pracownikami, jak Józef Siemiradzki (obecnie docent gieografii w uniwersytecie lwowskim), Stan. Kramsztyk, W. Boberski, dr. Nadmorski i w. i.

Oprócz wymienionych w powyższym przeglądzie, a mianowicie w części 1-éj środków kartograficznych, szkolnych i literackich, których w „Encyklopedyi wychowawczéj“ z zakresu literatury polskiéj szczegółowo regestrować nie możemy, wskazują nauczyciele gieografii wiele innych jeszcze środków popierania nauki gieografii poza szkołą. Zachowując sobie atoli do innéj sposobności przedstawienie zupełnego bibljograficznego obrazu nauki gieografii w literaturze polskiéj, w w. XVII-ym, XVIII-ym i XIX-ym, uważamy za potrzebne nadmienić tutaj jeszcze, że dla utrwalenia zdobytych w szkole wiadomości, na licznych zjazdach gieograficznych i konferencyjach nauczycielskich zalecano urządzanie przy każdéj szkole gabinetów, czyli muzeów gieograficznych z dziedziny etnografii, królestwa roślin i zwierząt, oraz przeróżne przyrządy, objaśniające fakta z gieografii matematyczno-astronomicznéj.

Obok tego uważają niektórzy za nader ważny środek pomocniczy ekskursyje, czyli wycieczki uczniów i nauczycieli do okolic, obfitujących w typowe szczegóły gieograficzne. Dbałe o postęp wiedzy gieograficznéj rządy, rozsyłają niekiedy kolegijom nauczycielskim pewną ilość biletów wolnéj jazdy dla rozdzielenia ich pomiędzy nauczycielów gieografii, aby ci z jak najmniejszym kosztem mogli podczas wakacyj zwiedzać nawet odleglejsze okolice dla celów wykładanéj przez nich nauki.

Jedno i drugie połączone atoli często bywa z nieprzezwyciężonemi trudnościami i przeszkodami, bo pomijając nieunikniony poważny wydatek na zakupno samych modeli, nie zawsze i nie wszędzie można mieć osobną salę na gabinet gieograficzny; a co do ekskursyj z uczniami, to pożytek ich zależéć będzie od przyrodzonéj właściwości najbliższéj okolicy, oraz od czasu potrzebnego dla dokładnego jéj zwiedzenia i zbadania. Trudności te wzrastają daleko bardziéj tam, gdzie nauka gieografii jest w kilkoklasowéj szkole (gimnazyjum) często jeszcze z równoległymi oddziałami, w ręku dwóch lub trzech nauczycieli, bo wtedy niepodobna ułożyć planu szkolnego bez rujnujących porządek wewnętrzny kollizyj.

Ważną pomoc mogą przynosić nauce gieografii wszystkie inne gałęzie nauk, objęte programatem szkolnym, a mianowicie nauka języka ojczystego, gdzie okolicznościowo za pomocą lektury i ćwiczeń piśmiennych niejeden przedmiot gieograficzny szczegółowiéj może być objaśniony i dokładniéj poznany; ale za daleko posuwają się ci, którzy równocześnie na barki nauczyciela języka ojczystego i obowiązek uczenia gieografii włożyćby chcieli.

Najważniejszym jednak warunkiem postępu nauki gieografii w szkole jest i pozostanie dbałość, jak największa władz edukacyjnych o to, aby wykład nauki gieografii znajdował się zawsze i w każdéj klasie w ręku specyjalnie do tego wykwalifikowanych nauczycieli, w żadnéj bowiem nauce, prócz gramatyki nie zrządza samouctwo tyle spustoszenia co w gieografii.

Oprócz wyjątkowych, szlachetnych, prywatnych ofiar na studyja i przedsięwzięcia gieograficzne poza szkołą, przynoszą poważne nader korzyści téj gałęzi wiedzy ludzkiéj istniejące oddawna, rozsiane po całéj kuli ziemskiéj Towarzystwa gieograficzne (Societés des géographie), oraz w ostatnich latach upowszechniające się coraz bardziéj zjazdy i wystawy gieograficzne.

Przed laty 50 liczyliśmy zaledwo 3 Towarzystwa gieograficzne, mianowicie: francuskie, czyli paryskie od r. 1821, berlińskie od 1828, londyńskie od 1830. Kalendarz gieograficzny wykazywał 76 ich w roku 1881; a r. 1884 już nawet 79, których liczba w latach następnych znacznie jeszcze powiększoną została, tak, że w Europie już tylko Norwegija, Grecyja, Turcyja, oraz młode państwa bałkańskie, podobnemi instytucyjami poszczycić się nie mogą, nie mówiąc o naszém społeczeństwie, którego warunki ogólne, naukowe i ekonomiczne nie sprostałyby potrzebom takiéj instytucyi; dlatego sądzimy, że nie zapatrywali się poważnie na ten przedmiot niektórzy literaci i publicyści, gdy niedawno temu obwieszczali projekt utworzenia takiego Towarzystwa gieograficznego, a nawet gotowi byli „filijować się“ z potężniejszemi tego rodzaju instytucyjami rządowemi, mającemi swoję uprzywilejowaną organizacyją. Towarzystwa gieograficzne popierają gorliwie nietylko cele naukowe, ale i praktyczne.

Większa część tych Towarzystw postawiła sobie, jako główne zadanie, cele ogólno-naukowe; ale są między niemi i takie, które troszczą się tylko o zbadanie niektórych okolic na globie ziemskim i dbają przedewszystkiém o interesa specyjalne, jak to np. „Société Indo-Chinoise“ i „Société des études maritimes et coloniales“ w Paryżu „Società Africana d'Italia“ w Neapolu; „Società d'esplorazione commerciale in Africa“ w Medyjolanie; „Zentralverein für Handelsgeographie“ i w. i. Nie wszystkie wprawdzie prace tych stowarzyszeń są złotem, jest bowiem i tutaj wiele dyletantyzmu i tandety w opisach podróżujących kosztem Towarzystwa „gieografów“; ale przytem wszystkiem zaprzeczyć nie można, że poważne fundusze tych instytucyj, oraz opieka rządowa, ułatwiają w wielu razach podjęcie dzieł, którym pojedyńczy uczony sprostaćby nie zdołał. W roku 1873 wydało np. ces. ros. Towarz. gieogr. w Petersburgu na koszta ekspedycyi gieograficznéj 95,900 rubli sr.; Towarz. gieogr. w Madrycie 61,500 pesetów; „Instituto geogr. Argentino w Buenos Ayres“ 11,000 franków; „Geographical Society of Australasia w Sidney“ 4500 funtów ster. Niemal każde z tych Towarzystw wydaje osobne pismo peryjodyczne, jako organ działalności swojéj, przez co potęguje się ruch naukowy w literaturze gieograficznéj. Za wzór działalności naukowéj i ofiarności dla tych celów może służyć: „Royal geographical Society“ w Londynie, którego „Journal“ (49 tomów po r. 1888), „Proceedings“ (22 t.) stanowią niewyczerpaną skarbnicę wiadomości dla wszystkich gałęzi wiedzy gieograficznéj.

Potrzeba zogniskowania naukowéj działalności tak rozlicznych Towarzystw gieograficznych powołała do życia zjazdy gieografów pojedyńczych krajów, a na-

wet kongresy międzynarodowe. Pierwszy przykład w tym kierunku dała Anglija, za nią poszła niebawem Francyja, Szwajcaryja, wreszcie i Niemcy, urządzając zjazd gieografów swoich po pierwszy raz we Frankfurcie nad Menem 1865 r. Nie możemy w tém miejscu rozbierać kwestyi, czy interes nauki gieografii wymaga dzisiaj centralizowania, czy też większego decentralizowania Towarzystw gieograficznych; ale dotychczasowe doświadczenie zdaje się przekonywać, że nadzieje, jakie łączono z kongresami, czyli zjazdami naukowymi, a więc i gieograficznymi, zawodzą. Przyczyny ujemnych rezultatów tak kosztownych zachodów nieodłącznych od tych kongresów, kryją się w następujących okolicznościach. Odbywane z konieczności podczas miesięcy wakacyjnych skracają takie kongresy i zjazdy chwile wytchnienia spracowanym przez cały rok pedagogom i narażają ich na koszta, którym tylko zamożniejsi sprostać mogą. Ta szczęśliwsza materyjalnie mniejszość nie reprezentuje zawsze najdzielniejszych sił naukowych. Wielu poważnych badaczów, ludzi skromnéj i cichéj pracy, nie chce na te nowe trudy poświęcać kilku, lub kilkunastu nader kosztownych dni wakacyjnych. Z tego wynika, że popisują się na tych wielkich kongresach naukowych deklamatorzy, polemizujący zazwyczaj z nieobecnymi swymi antagonistami, szowiniści polityczni, podnoszący swoję narodowość ponad wszystkie inne, z czego dla nauki mniejsza płynie korzyść, aniżeli z gruntownego artykułu w piśmie fachowém. Udział tłumny publiczności postronnéj, nie milknące festyny i uroczystości zachęcają do powierzchownego omawiania kwestyj zwykle nader ciekawych, interesujących z pominięciem tych, co się do publicznego popisu nie nadają, jak np. kwestyje metodologiczne z zakresu nauki gieografii szkolnéj. Wnioski wreszcie i postanowienia tych kongresów zależą od przypadkowego składu zebrania; są zatém wynikiem chwilowego wpływu przemożnych właśnie osobistości, a nie decydującym wyrazem nauki w danéj specyjalnéj gałęzi wiedzy. Gromadne traktowanie spraw politycznych często zawodzi; tym skromniejsze owoce przynieść może na polu badań naukowych. Zbliżenie się i poznanie gruntowniejsze osób, pracujących na jednéj niwie naukowéj, ma swoje niepoślednie znaczenie pod względem towarzyskim, społecznym; ale, jak dotychczas, nie widzimy, przynajmniéj w zakresie gieografii szkolnéj, żeby te kongresy gieograficzne znakomitsze korzyści nauce przyniosły. Na ostatnim kongresie gieografów niemieckich, który się odbywał w Berlinie 24, 25 i 26 kwietnia r. b., zastanawiano się między innemi kwestyjami także i nad stanowiskiem gieografii w ogólnym organizmie umiejętności. Powodem do dyskusyi na tém polu były przestrogi ministra pruskiego Gosslera, który przy otwarciu posiedzeń kongresu, w dłuższéj nieco mowie, zwracał uwagę obradujących na niebezpieczeństwo, grożące postępowi gieografii przez tych jednostronnych zapaśników, którzy nie zadowoleni jeszcze z wywalczenia gieografii tytułu nauki przyrodniczéj, chcieliby z niéj zupełnie wypędzić człowieka, gdy tymczasem odnoszenie zjawisk gieograficznych do spraw, oraz interesów ludzkich, stanowi jednę z tych idei twórczych, które podniecają i najskuteczniéj podtrzymują racyjonalny rozwój nauki gieografii w szkole i literaturze.

J. K. P.

Gieometryja jest jedną z wielkich gałęzi nauk matematycznych, którą określają zwykle jako naukę, mającą za przedmiot mierzenie rozległości. Okre-

sienie to jest jednak niewystarczającém, gdyż mierzenie rozciągłości, to jest mierzenie figur przestrzennych, stanowi tylko jedno z zadań gieometryi, prócz którego do dziedziny jéj należą badania, dotyczące formy i położenia wzajemnego utworów gieometrycznych. Z tego to powodu, opierając się na zasadzie dwoistości, którą wyśledzić można w przyrodzie i nauce, określa Chasles („Aperçu historique sur l'origine et le développement de géométrie", Paryż, 1862. Nota V) gieometryją, jako naukę porządku i miary utworów przestrzennych. Girard („Mémoire sur la géométrie", Namur, 1881), jako naukę formy i ruchu w przestrzeni." Wiedza ta, według Girarda, składa się z dwóch części: pierwszą jest gieometryja właściwa, drugą cynematyka; gieometryją właściwą określa on jako naukę o formach; cynematykę jako naukę o ruchu. W podziale tym powtarza właściwie Girard poglądy matematyka polskiego Hoene-Wrońskiego (ogłoszone w „Sept manuscrits inédits", Paryż, 1879), o których będzie mowa niżéj. Tu powiemy tylko, że Wroński dzieli matematykę na dwie wielkie gałęzie: algorytmiją, t. j. analizę i gieometryją; pierwszą uważa jako wiedzę czasu, t. j. następstwa momentów, stanowiącego liczby; drugą poczytuje za wiedzę przestrzeni, t. j. ogółu punktów stanowiącego rozciągłość. (Introduction à la philosophie des mathématiques, Paryż, 1811). Pierwszéj przypisuje Wroński większą wagę i jest zdania, że prawa gieometryi utworzyć się dają na wzór i podobieństwo praw algorytmii. Piękny i oryginalny pogląd na istotę gieometryi wypowiedział uczony niemiecki Grassmann (Ausdehnungslehre, 1844). Według niego nauka o przestrzeni nie jest równorzędną z czystą analizą, to jest nauką o ilościach; jest ona właściwie nauką stosowaną, a mianowicie zastosowaniem do przestrzeni praw ogólnéj nauki ilościowéj (Ausdehnungslehre). Ta ostatnia według Grassmanna jest wiedzą czystoumysłową, nie posiłkującą się żadnymi przedmiotami świata zewnętrznego, jestto wiedza czysta, któréj prawa stosować można do przestrzeni i ruchu; gieometryja zaś wprowadza do umiejętności to, co wynika z właściwości przestrzeni, jako przedmiotu będącego zewnątrz umysłu ludzkiego. Do podobnego poglądu na istotę gieometryi doprowadziły późniejsze sławne badania Riemanna (Ueber die Hypothesen die der Geometrie zu Grunde liegen, (wypowiedziane w 1854, wydane w 1868) i Helmholtza (Ueber die Thatsachen die der Geometrie zu Grunde liegen, 1868), które wzbogaciły naukę nowémi pojęciami i przyczyniły się do znakomitego wyjaśnienia podstaw wiedzy gieometrycznéj.

Badania gieometryczne, począwszy od pierwszych słabych kroków uczonych egipskich aż do głębokich abstrakcyjnych dociekań dzisiejszych gieometrów, stanowią niezmiernie bogaty świat zjawisk, których porządek i związek wzajemny stanowi przedmiot wielce pociągający dla umysłów, oddanych poszukiwaniu prawdy. Jeżeli dodamy do tego niewyczerpane prawie bogactwo zastosowań gieometryi, począwszy od nakreślenia najprostszéj figury, aż do odtworzenia najbardziéj oderwanych związków matematycznych; to zrozumiemy, że gieometryja stanowi jednę z najwspanialszych umiejętności. Zgłębienie praw téj nauki, poznanie dróg jéj rozwoju, zaprawienie umysłu do nowych w niéj poszukiwań i odkryć, może być tylko owocem długoletnich i poważnych studyjów. Nie każdemu jest daną możność sięgnięcia tak głęboko do téj skarbnicy prac ducha ludzkiego, ale obowiązkiem każdego człowieka, mającego pretensyją do wykształcenia, by poznał pierwsze zasady téj pięknéj nauki, jéj elementy, czyli tak nazwaną gieome-

tryją niższą, elementarną. Przedmiotem gieometryi elementarnéj jest badanie własności i związków najprostszych utworów gieometrycznych, to jest, utworzonych z linij prostych i płaszczyzn, do czego dołącza się nauka o kole, kuli, walcu i ostrokręgu. Taki to jest zakres wiadomości, zawartych w nieśmiertelném dziele Euklidesa, o którém mowa będzie niżéj. Wiadomości te, jak to zobaczymy, nie wyczerpują wszelako całego zasobu badań, którym oddawali się starożytni greccy gieometrowie; badali oni stożkowe, t. j. linije krzywe, powstające z przecięcia płaszczyzny ostrokręgu (elipsa, hyperbola, parabola), linija spiralną, ślimakową i t. p., a także niektóre powierzchnie, jak paraboloidy, sferoidy, konoidy i t. p. Ta część badań gieometrycznych długo wszelako nie była znaną w Europie; w wieku XVII-ym na nowo podjęta, a dziś znakomicie rozwinięta i rozszerzona, należy do zakresu gieometryi wyższéj, która ze względu na metodę badania, dzieli się na analityczną i syntetyczną. Pierwsza, stworzona przez Descartes'a, przeprowadza badanie linij i powierzchni przy pomocy rachunku analitycznego i korzysta z zasobów algiebry i analizy nieskończonościowéj dzięki przedstawieniu figur pod postacią równań między współrzędnemi ich punktów; druga, rozwinięta w nowszych czasach, dzięki pracom Ponceleta, Steinera, Chaslesa, Staudta i t. d. bada utwory gieometryczne, ze względu na ich wzajemne położenia, związki i zmiany, obywając się często bez rachunku i unikając oznaczeń miarowych (gieometryja położenia). Inna znów gałąź gieometryi, zwana gieometryją wykreślną, albo opisową, któréj twórcą jest Monge, bada figury przestrzenne za pomocą ich rzutów i odwzorowań. Powyższy podział gieometryi na różne oddzielne gałęzie nie jest właściwie ścisłym i stanowczym, gdyż rozwój umiejętności usuwa ustanowione granice i metody jednéj nauki przeprowadza nieznacznie w dziedzinę drugiéj. Tym sposobem gieometryja analityczna schodzi się nieraz z syntetyczną; ta ostatnia ma dziedziny wspólne z gieometryją miarową. Nowsze badania doprowadziły pod tym względem do daleko sięgających uogólnień i związały dziedziny, pozornie żadnego związku z sobą nie mające, np. gieometryją rzutową (projektywną) z teoryją form algiebraicznych (Prace Kleina w dzienniku: „Mathematische Annalen“ oraz tegoż dziełko: „Vergleichende Betrachtungen ueber neuere geometrische Forschungen“). Nie możemy tu wchodzić w bliższe wyjaśnienie tego przedmiotu i dlatego ograniczamy się na powyższéj wzmiance o różnych gałęziach gieometryi, która dla celu, jaki sobie w niniejszym artykule zakładamy, zupełnie wystarcza. Dodać tylko winniśmy, że do gieometryi elementarnéj zalicza się zwykle trygonometryją, któréj przedmiotem właściwym jest rozwiązywanie trójkątów sposobem rachunkowym, a która dzieli się na płaską, mającą za przedmiot trójkąty na płaszczyźnie, oraz kulistą czyli sferyczną, która zajmuje się trójkątami nakreślonymi na powierzchni kuli. Od gieometryi odróżnić należy gieodezyją, albo miernictwo, którego przedmiotem jest wymierzanie i odwzorowywanie całkowitéj powierzchni ziemi i jéj części. Gieodezyja dzieli się na niższą i wyższą. Do gieodezyi niższéj, czyli do gieometryi praktycznéj, należy wymiar mniejszych części powierzchni ziemi, do gieodezyi wyższéj—oznaczenie kształtu całéj powierzchni ziemi. Granica między temi dwiema naukami nie daje się ściśle oznaczyć, tak, że często miano gieometryi praktycznéj nadają całéj gieodezyi. Rozumie się, że gieometryja praktyczna jest nauką stosowaną, opartą na zasadach gieometryi teoretycznéj.

Gieometryja bierze swą nazwę od wyrazów greckich γῆ—ziemia, pole, grunt μέτρεω—mierzę, co wskazuje wyraźnie, że pierwotnie nauka ta podawała prawidła i sposoby mierzenia gruntu, miała więc zadanie gieometryi praktycznéj, i w początkach rozwoju swego była raczéj sztuką, rzemiosłem, niż umiejętnością. Dopiéro późniéj, z biegiem czasu, z téj czysto-praktycznéj wiedzy powstała nauka w prawdziwém znaczeniu tego wyrazu; nauka, która, odsuwając na plan dalszy praktykę i zastosowania, zajęła się badaniem figur gieometrycznych, pomyślanych w przestrzeni. Rzecz jasna, że do prawd, jakie obecnie należą do dziedziny wiedzy, gieometryja doszła nie odrazu, lecz w ciągu wiekowego, powolnego a skutecznego rozwoju, który nie ustał po dzień dzisiejszy, wbrew dość rozpowszechnionemu, a błędnemu mniemaniu, jakoby w naukach matematycznych w ogóle, a w gieometryi w szczególności, nic już nowego do zrobienia nie pozostawało. Dzieje rozwoju gieometryi przedstawiają wspaniały obraz usiłowań umysłu ludzkiego do wzbijania się coraz wyżéj na drodze uogólniania prawd, które stosują się wprawdzie do idealnych figur gieometrycznych, niemniéj jednak stanowią podstawę umiejętnego badania przyrody, a więc mechaniki, astronomii, fizyki i wielu umiejętności stosowanych. Nie możemy tu przedstawić w całéj rozciągłości dziejów gieometryi, stanowiących przedmiot wielu dzieł i studyjów; postaramy się, idąc tu przeważnie z Chasles'em i Cantorem, zaznaczyć tylko najważniejsze momenta jéj rozwoju, oraz wymienić najważniejszych twórców, uwzględniając głównie gieometryją elementarną, stanowiącą właściwy przedmiot tego artykułu. Pragnących bliżéj poznać dzieje gieometryi, odsyłamy do dzieł specyjalnych, wymienionych dwóch uczonych, a mianowicie do Chasles'a: Aperçu i t. d. i do M. Cantora: „Vorlesungen über Geschichte der Mathematik. I Band", Lipsk, 1880, oraz do dzieł Hankela: „Zur Geschichte der Mathematik im Altertum und Mittelalter." Lipsk, 1874; Günthera: „Vermisch Untersuchungen zu Geschichte der mathematischen Wissenschaft." Lipsk, 1876. Do historyi gieometryi greckiéj ważnemi są prace: Bretschneidera: „Die Geometrie und die Geometer von Euclides." Lipsk, 1870; P. Tannery'ego: „La géométrie grecque." Paryż, 1887. Przystępny wykład historyi rozwoju gieometryi znaleść można w niedawno wydanym popularnym kursie historyi matematyki Balla: „A short account of the history of mathematics." Londyn, 1888). Z dawniejszych dzieł dla studyjów historycznych ważnemi są: Montucla: „Histoire des mathématiques" (pierwsze wydanie 1758, drugie 1790—1802), Bossut: „Essai sur l'histoire générale des mathématiques (1810). Historyją gieometryi w bieżącém stuleciu streszcza dziełko Gino Loria, profesora w Genui: „Przeszłość i stan teraźniejszy najważniejszych teoryj gieometrycznych." Przekład polski, Warszawa, 1889. Wogóle literatura tego przedmiotu jest bardzo obszerną; niektóre ważniejsze, prócz wyliczonych, wymienimy w dalszym ciągu, w miejscach właściwych. Gieometryja taka, jaką odziedziczyliśmy po starożytnych, jest przeważnie wytworem ducha greckiego; z najnowszych jednak badań historycznych wyprowadzić się daje niewątpliwy wniosek, że pierwotnego źródła gieometryi szukać należy w starożytnym Egipcie i Babilonii. Gdyby nawet żadne świadectwa piśmienne nie stwierdzały tego mniemania odnośnie do Egiptu, to dowodu dostarczyć mogą nieme, lecz potężne pomniki wiekowéj pracy egipskiego ludu: piramidy, obeliski, świątynie, których stawianie nie mogło się obyć bez znajomości chociażby najprostszych własności figur gieometrycznych. Na

szczęście jednak posiadamy świadectwo bezpośrednie, własnemi rękami uczonych egipskich sporządzone, a stwierdzające fakt, że nad Nilem, w odległej bardzo starożytności uprawiano matematykę. Tem świadectwem jest niedawno znaleziony papyrus treści matematycznej Ahmesa, napisany według wszelkiego prawdopodobieństwa w XVIII-ym lub XX-ym wieku przed Chr. Droga, jaką zdobywano najprostsze prawdy matematyki była, jak przekonywa ten zabytek piśmienny, drogą prób i doświadczeń. Zawiera ten papyrus wykład praktyczny rozmaitych działań z zakresu arytmetyki i gieometryi według metod ówczesnych. Pomijając wiadomości arytmetyczne, jako nie należące do treści niniejszego artykułu, powiemy tylko, że w podręczniku egipskim znajdujemy zadania na oznaczanie powierzchni trójkątów i czworokątów, na obliczanie objętości niektórych brył, oraz wskazówki, na zasadzie których można sądzić, że egipcyjanie znali dość dokładnie stosunek okręgu koła do średnicy. Jest nawet ślad używania pewnych linij, przypominających linije trygonometryczne. Podane w podręczniku Ahmesa sposoby obliczania powierzchni, są naukowo błędne, ale dają rezultaty dość przybliżone. I w starożytnym Babilonie uprawiano również gicometryją. Szczupłemi dotąd są wiadomości nasze o téj zamierzchłéj matematyce, ale okoliczność, że w Babilonie robiono obserwacyje astronomiczne, pozwala nam przypuszczać, że zajmowano się tam i gieometryją. Podział sześćdziesiętny koła na stopnie, minuty i sekundy jest pochodzenia babilońskiego i przechował się niezmiennie do naszych czasów. Wiemy także, że babilończycy byli w posiadaniu systemu miar i wag, który z czasem rozpowszechnił się w całym ówczesnym ucywilizowanym świecie, a do ułożenia swego wymagał pewnych wiadomości gieometrycznych. (Brandis, Das Münz, Mass und Gewichtswesen in Vorderasien bis auf Alexander den Grossen. Berlin, 1866.) Zresztą na cegiełkach z pismem klinowém, znajdujemy rysunki rozmaitych figur gieometrycznych (Cantor, Vorlesungen, str. 89). Pomijamy gieometryją starożytnych chińczyków i indusów, która lubo powstać mogła samodzielnie, nie wywarła jednak wpływu na rozwój nauki europejskiéj i przechodzimy wprost do prawdziwéj ojczyzny gieometryi, do Grecyi, po któréj najwspanialszą i najpiękniejszą spuściznę stanowi, obok filozofii, wiedza gieometryczna, świadcząca o niepospolitych zdolnościach umysłowych rasy greckiej. Pierwszym grekiem, o którego odkryciach gieometrycznych mamy pewne wiadomości był Tales z Miletu (645—548 przed Chr.) Jemu to zawdzięczamy twierdzenie, że kąty przy podstawie trójkąta równoramiennego są równe; że kąty wierzchołkiem przeciwległe są równe; że trójkąt jest oznaczony, gdy danemi są jeden z jego boków i dwa kąty przyległe; że średnica koła dzieli je na dwie równe części. Prócz tego pokazał Tales, jak wpisać trójkąt prostokątny w koło i, jak za pomocą cienia oznaczyć można wysokość przedmiotów. Drobną i nieznaczącą wydaje się ta wiązanka prawd prostych, znanych dziś nieledwie każdemu dziecku, ale nie zapominajmy, że w owym czasie było już zasługą niemałą zebrać liczne spostrzeżenia i próby i wyrazić je w twierdzeniach ogólnych. Twierdzenia te posłużyły uczniom i następcom Talesa za podstawę do dalszych dociekań gieometrycznych, stanowiących wówczas nieodzowną część składową wykształcenia filozoficznego. Wielki postęp uczyniła gieometryja w szkole drugiego sławnego mędrca Pytagorasa z Samosu (558—500 przed Chr.). Znanem powszechnie jest twierdzenie

o trójkącie prostokątnym, noszące jego nazwę, a które pozostało kamieniem węgielnym gieometryi. Nieznaną jest droga, jaką doszedł Pytagoras do odkrycia tego twierdzenia; niewiadomo też, czy sam dał ogólne jego dowodzenie; wątpliwości tylko nie ulega, że znał przypadki szczególne, odnoszące się do trójkątów, których boki miały pewne długości oznaczone. Twierdzenie o trójkącie prostokątnym doprowadziło Pytagorasa do odkrycia długości wzajem niewspółmiernych, poczytywanego za jedno z największych w matematyce. Wiadomo też, że pytagorejczycy dowiedli ogólnie twierdzenia o sumie kątów wewnętrznych trójkąta i że za przykładem mistrza zajmowali się badaniem własności wielościanów foremnych i kuli. Urósł tedy zapas wiadomości gieometrycznych do tego stopnia, że wkrótce potém Hippokrates z Chijosu (około roku 450 przed Chr.) mógł już, zebrawszy znane odkrycia, ułożyć pierwszy podręcznik, pierwsze zasady στοιχεῖα (Elementa) gieometryi. Podręcznik ten zaginął, ale nazwisko autora wsławiło rozwiązanie zadania o kwadraturze tak nazwanych księżyców, t. j. odcinków koła, opisanego na kwadracie, oraz zadania o podwojeniu sześcianu, t. j. o odszukaniu krawędzi sześcianu, którego objętość ma być dwa razy większą od objętości danego sześcianu. Zadanie ostatnie przez długie wieki zajmowało starożytnych gieometrów. Hippokrates sprowadził je do znalezienia dwóch długości średnio proporcyjonalnych między dwiema danemi długościami.

Do wysokiego stopnia rozwoju doszła gieometryja w akademii platońskiéj. Twórca téj akademi, wsławiony filozof Platon (429—348 przed Chr.), będąc wielkim wielbicielem matematyki, nie przyjmował uczniów, nie przykładających się do gieometryi: Μηδεὶς ἀγεωμέτρητος εἰσί των μοῦ τὴν στέγην. Dewizy téj trzymali się następcy Platona. Opowiadają, że jeden z nich, Ksenokrates, pewnemu młodzieńcowi, który zgłosił się bez odpowiedniego przygotowania w gieometryi, odmówił przyjęcia do akademii, wyrzekłszy te słowa: Πορεύου λαβὰς γὰρ οὐκ ἔχεις φιλοσοφίας (Odejdź, bo nie posiadasz jeszcze rękojeści do filozofii).

Imię Platona wsławione jest i w dziejach gieometryi nietyle nowémi odkryciami, ile staraniami skierowanémi ku ugruntowaniu metody dochodzenia prawd gieometrycznych. Platon to powszechnie uważany jest za twórcę metody analitycznéj, będącéj przeciwstawieniem przeważnie przedtém używanéj metody syntetycznéj. Gdy w syntezie prawda, mająca być udowodnioną, wyprowadza się jako wniosek z prawd, poprzednio już udowodnionych; analiza postępuje drogą odwrotną, a mianowicie od prawdy, mającéj być stwierdzoną przez wnioski logiczne, dochodzi kolejno do prawd za pewne uznanych. Najważniejsze zastosowanie pozyskała metoda analityczna, jako droga rozwiązywania zagadnień. Gdy w zadaniu szło o konstrukcyją figury na zasadzie danych, odpowiadających zbiorowi warunków; to przyjmowano zadanie za rozwiązane przy pomocy pewnéj figury, czyniącéj zadość hypotetycznie warunkom danym; na téj figurze operowano przy pomocy wszystkich środków syntezy, t. j. za pomocą linij pomocniczych i znanych już twierdzeń i dochodzono do związku, który umożliwiał wykreślenie hypotetycznéj, a właściwie szukanéj części figury. Od téj chwili ta część figury należała już do danych i należało szukać znów związku pozwalającego na wykreślenie innéj części szukanéj, przy pomocy danych pierwotnych i danych nowowprowadzanych. Po znalezieniu téj części uważano ją znowu za daną i postępowano w ten sposób daléj, póki całéj figury nie oznaczono w zupełności. Na tem polegała isto-

ta analizy starożytnych. (Porów. Hankel l. c. str. 141). Bezwątpienia i przed Platonem musieli gieometrowie greccy używać metody analitycznéj; zasługę Platona stanowi to, że metodzie téj nadał cechę naukową. (Cohen: „Platon Ideenlehren und Mathematik.“ Marbourg, 1879, str. 25). Prócz tego położył Platon wielkie zasługi w sprawie ścisłych definicyj gieometrycznych. On to dał określenia punktu, linii, powierzchni; on prawdopodobnie na czele gieometryi postawił aksyjomaty, czyli pewniki i położył tym sposobem podwaliny systemu gieometryi, który się tak świetnie przedstawił w mistrzowskiéj pracy Euklidesa. Nim poświęcimy obszerniejszą wzmiankę ostatniemu dziełu, winniśmy wspomnieć kilku słowy o uczniach i następcach Platona: Teetosie, który zajmował się w dalszym ciągu linijami niewspółmiernemi i wielościanami foremnymi; o Eudoksosie (405—355 przed Chr.), który rozwiązał zadanie o podziale linii w stosunku skrajnym i średnim i zajmował się wymierzaniem objętości ostrosłupa, walca i ostrokręgu; o Menechmosie, którego uważać należy za pierwszego badacza linij stożkowych, t. j. elipsy, hyperboli i paraboli; o Demostratosie bracie poprzedniego), który zajmował się między innemi oznaczeniem długości ćwiartki okręgu koła z wymierzaniem jego powierzchni; wreszcie o Arystotelesie (384—322 przed Chr.), wsławionym na wszystkich polach ówczesnéj wiedzy, filozofie i przyrodniku, którego największą zasługę w matematyce stanowi zgłębienie pojęć nieskończoności i ciągłości, z któremi gieometrowie spotkać się musieli w swych dociekaniach. Prace wymienionych gieometrów przygotowały nowy zasób materyjału naukowego, dostatecznie przetrawionego i pogłębionego, i czekały tylko dzielnéj ręki, któraby prawdy po rozmaitych pismach rozsypane zebrała i w całość systematyczną skupiła. Gieometra, który to wiekopomne zadanie przedsięwziął i znakomicie rozwiązał, był wspomniany już wyżéj Euklides (około roku 300 przed Chr.). Dzieło główne Euklidesa στοιχεῖα (Elementa) po dziś dzień służy za podstawę nauczania gieometryi. Proklus, matematyk, żyjący w V-ym wieku po Chr., w komentarzu napisanym do I-éj księgi Euklidesa, w następujący sposób mówi o tém dziele: „Z zasad swoich jest on (Euklides) platonikiem i dla tego za cel ostateczny swego dzieła uważał konstrukcyją, tak zwanych brył platońskich, t. j. wielościanów foremnych; inne prace matematyczne tego męża są pełne zadziwiającéj ścisłości i naukowego poznania, jak: Optyka i Katoptryka, Elementa muzyki i księga o dzieleniach. Lecz najbardziéj godnymi podziwu są Elementa ze względu na porządek, wybór twierdzeń i zagadnień, albowiem zebrał w nich Euklides nie to wszystko, coby się dało powiedzieć, lecz tylko to, co się dało powiedzieć w pewném po sobie następstwie.“ Cieszył się więc już wówczas Euklides wielką powagą, która w ciągu wieków nie zmalała wcale. W trzynastu księgach Elementów wyróżnić można cztery działy główne (Cantor, Vorlesungen i t. d. str. 225) W pierwszym mowa jest o figurach na płaszczyźnie i o stosunku ich względnéj wielkości, t. j. równości i nierówności. W przypadku równości wystarcza okazanie tożsamości; w przypadku zaś nierówności poszukuje się oczywiście miary dla porównywanych wielkości; stąd przejście do działu drugiego, zajmującego się badaniem liczb. Liczba zupełnie oznaczona nie wystarcza jednak do wyrażenia wszelkich wielkości gieometrycznych; istnieją linije, powierzchnie i bryły, które z jednostką tego samego gatunku nie mają wspólnéj miary, nie przestają być jednak wielkościami; wielkości takie są niewspółmiernemi z jednością i bada-

nie ich stanowi dział trzeci. Dział wreszcie czwarty stanowi badanie figur w przestrzeni. Powyższy ustęp daje ogólną charakterystykę treści Elementów, której szczegółowe przedstawienie zajęłoby zbyt wiele miejsca i dlatego dajemy jeszcze tylko krótkie wyliczenie treści każdéj z trzynastu ksiąg. W księdze I-éj mowa jest o linijach prostych, przystawaniu trójkątów, o linijach równoległych, równoległobokach, o równoważności figur; kończy się ta księga twierdzeniem Pytagorasa i jego dowodzeniem. Księga II-ga jest niejako dopełnieniem pierwszéj i zawiera zagadnienia, dotyczące konstrukcyi kwadratów i prostokątów w najróżniejszych kombinacyjach. Księga III-a zajmuje się własnościami koła, siecznemi, stycznemi, oraz miarą kątów. Księga V-ga poświęcona jest wielkościom proporcyjonalnym; VI-a zastosowaniu proporcyi do stosunku powierzchni figur, stosunku kątów środkowych, oraz do podobieństwa figur. Księga VII-a, VIII-a oraz IX-a zajmują się własnościami liczb; X-a zawiera naukę o wielkościach niewspółmiernych. W XI, XII i XIII-éj zawiera się stereometryja, która kończy się twierdzeniami o pięciu wielościanach foremnych. W XII-éj księdze jest jeszcze mowa o stosunku powierzchni wielokątów podobnych do kół. O pedagogicznem znaczeniu dzieła Euklidesa powiemy niżéj.

Dzieła Euklidesa wydali: David Gregory, (Oxford, 1703) i F. Peyard (Paryż, 1814—1818, 3 tomy). Dzieło Euklidesa: „Data“ (Δεδόμενα), można uważać za dalszy ciąg Elementów. „Data,“ daną, nazywa się u Euklidesa wielkość, wynikająca bezpośrednio z warunków danéj kwestyi. Danemi są np. powierzchnie, linije, kąty, gdy umiemy znaleźć inne, które są im równe; stosunek jest dany, gdy można znaleźć inny równy mu i t. d. Po téj definicyi następuje 95 twierdzeń, z których okazuje się, że ile razy danemi są pewne wielkości, to wraz z innemi danemi są jednocześnie inne. Oto przykłady kilku takich twierdzeń. Wielkości dane są w stosunku danym; suma wielkości danych jest daną; punkt przecięcia prostych o daném położeniu jest dany. Gdy dwie figury dane jednego gatunku mają stosunek dany, to stosunek ich boków jest dany. „Data“ uważa Cantor za zbiór ćwiczeń do „Elementów“ (Vorlesungen, str. 245). Z pozostałych dzieł Euklidesa, nad których stratą najbardziéj ubolewają gieometrowie, wymienić należy cztery księgi o przecięciach ostrokręgu, dwie księgi o miejscach na powierzchni i nakoniec trzy księgi o poryzmach. Późniejsi gieometrowie starożytni, Pappus i Proklus, wspominają o poryzmach, ale już za czasów pierwszego (w 3-cim wieku po Chr.) znaczenie tego wyrazu uległo zmianie. Kwestyja ta bardzo interesowała gieometrów nowożytnych. Halley, który zgłębił ducha gieometryi starożytnych, przyznaje się do tego, że nie rozumie znaczenia poryzmów; R. Simson uważa je za twierdzenia, wyrażające możność oznaczenia pewnych wielkości, pozostających w związku wskazanym z wielkościami stałemi i znanemi, oraz z innemi wielkościami zmiennemi, których wzajemna zależność wyraża się za pomocą jednego, lub kilku związków danych (Chasles, Aperçu, str. 13). Objaśnijmy to na przykładzie: Dane są dwie osie stałe; jeżeli z każdego punktu prostéj poprowadzimy prostopadłe p i q do tych osi, to można będzie znaleść długość a i stosunek α, aby było $\frac{p-a}{q} = \alpha$. Tu rzeczami znanemi są dwie osie, zmiennemi—prostopadłe p i q; prawem wspólném, któremu są poddane wielkości zmienne, jest to, że punkt zmienny, z którego te prostopadłe są spuszczone, należy do prostéj danéj; nakoniec wielkościami szukanemi są długość a i stosunek α, które

ustanawiają między wielkościami stałemi i zmiennemi związek przepisany. Hoene-Wroński (Introduction i t. d. str. 211) jest zdania, że poryzmy były to zagadnienia, których rozwiązanie miało pewność apodyktyczną (konieczną), gdy tymczasem zagadnienia, właściwie (problemata) odnosiły się do przypadków, w których rozwiązanie mogłoby być uważane wogóle tylko za możliwe. Chasles, uważając powyższe wyjaśnienie Simsona za niezupełne, poddał kwestyją powtórnemu badaniu, z którego wynikło, że poryzmy należy uważać, jako twierdzenia, odnoszące się do „miejsc geometrycznych“ i odgrywające względem tych ostatnich tę samą rolę, jaką „Dane“ odgrywały względem twierdzeń w „Elementach.“ Są to zatem według niego twierdzenia, mające na celu ułatwienie rozwiązywania zagadnień, odnoszących się do miejsc geometrycznych. Zbiór poryzmów, była to niejako tablica różnych własności, lub różnych wyrażeń linij krzywych, odpowiadająca nowożytnéj geometryi analitycznéj. Zeuthen, który ogłosił gruntowne studyja nad geometryją Apollonijusza („Die Lehre von den Kegelschnitten in Alterthum.“ Kopenhaga, 1885) dochodzi nietylko do tego samego wniosku, ale widzi prócz tego w poryzmach istotne narzędzie do badań geometrycznych. Przypuszcza on, że Euklides napisał księgę o poryzmach w związku z nauką o stożkowych. Niedługo po Euklidesie zasłynął gienijuszem i wiedzą matematyczną Archimedes z Syrakuz (287—212 przed Chr.) On to pierwszy uskutecznił kwadraturę paraboli, t. j. obrachował powierzchnią pola, ograniczonego z jednéj strony łukiem téj krzywej, z innych stron prostemi; on odkrył i zbadał własności spiralnéj; oznaczył środek ciężkości wycinka parabolicznego, objętość odcinków sferoidów i konoidów parabolicznych i hyperbolicznych; znalazł stosunek objętości kuli do objętości walca w niéj opisanego, wyrachował stosunek okręgu koła do średnicy. Te znakomite prace, jako też odkrycia w mechanice, unieśmiertelniły imię Archimedesa. Jest on prócz tego twórcą, tak zwanéj „metody wyczerpania“ (methodus exhaustionis), którą uważać należy za zaród metod rachunku całkowego nowożytnych. Drugim wielkim następcą Euklidesa był wspomniany już Apollonijusz z Pergi (w 3-cim wieku po Chr.) Napisał on o stożkowych dzieło z ośmiu ksiąg złożone. Cztery pierwsze księgi zawierają z pewnémi uogólnieniami i rozwinięciami to, co wiedziano o tym przedmiocie przed nim; cztery następnie księgi obejmują własne odkrycia geometryi. Appolonijusz pierwszy uważał przecięcia ostrokręgu jakiegokolwiek o podstawie kołowéj, gdy do jego czasów badano tylko przecięcia ostrokręgu, powstałego z obrotu trójkąta prostokątnego około jednéj z przyprostokątnych. Znajdujemy tu wykład najpiękniejszych własności stożkowych twierdzenia o asymptotach, o stosunku stałym iloczynów odcinków, utworzonych przez stożkową na dwóch poprzecznych, równoległych od dwóch osi stałych, lub przechodzących przez punkt stały; własności ognisk, średnich i t. d.; twierdzenia o przecinaniu się stożkowych, zadania dotyczące maximum i minimum i t. d. Te oryginalne badania stawiają Apolonijusza w rzędzie najgienijalszych matematyków greckich. Tylko siedm pierwszych ksiąg nas doszło: cztery pierwsze po grecku i trzy następne po arabsku. Halley odtworzył ósmą w swém wspaniałém wydaniu dzieła Apollonijusza (Chasles, Aperçu str. 20—21). Dzięki uczonym, którzy zgłębili tę znakomitą spuściznę, możemy dziś w zupełności prawie utworzyć sobie obraz dróg i metod badania starożytnych

gieometrów. Prócz dzieła o przecięciach ostrokręgu, napisał Apollonijusz inne z których doszło do nas: Περὶ λόγου ἀποτομῆς (De sectione rationis); kilka nowych zaginionych prac odtworzyli nowocześni gieometrowie według wskazówek Pappusa. Prace Archimedesa i Apolonijusza są szczytem badań gieometryi greckiéj; następcy ich, jakkolwiek wzbogacili naukę niejednem odkryciem, nie pogłębili jednak wiedzy matematycznéj. Należą tu: Nikomedes (około roku 200 przed Chr.), któremu zawdzięczamy badanie linii ślimakowéj, czyli konchoidy i zastosowanie tejże do podziału kąta na trzy części równe. Dijokles (150 lat przed Chr.) odkrywca tak zwanéj cissoidy, a zwłaszcza Heron z Aleksandryi (na 100 lat przed Chr.), wsławiony w dziejach zarówno fizyki, jak i matematyki. On to według wszelkiego prawdopodobieństwa ułożył podręcznik gieometryi praktycznéj, na który powoływali się późniejsi kompilatorzy i przepisywacze. Wzór, służący do obliczenia powierzchni trójkąta z trzech danych boków, nosi nazwę wzoru Herona. Czy Heron jest w saméj rzeczy jego odkrywcą, nie wiadomo; ale w dziele Herona „O dyjoptrze“ znajdujemy ten wzór wraz z dowodem. W piśmie Herona o gieometryi znajdujemy historyczne wiadomości o jéj początku, sposoby obliczania powierzchni kwadratów i prostokątów, metody Pytagorasa i Platona, służące do wynajdywania trójkątów o bokach wymiernych, oraz inne twierdzenia o trójkątach; daléj twierdzenia o czworokątach, o kole i jego częściach, o wielokątach foremnych. W „Gieodezyi“ Herona znajdujemy sposoby obliczania powierzchni figur, wspomniany wzór na powierzchnią trójkąta i twierdzenia o trójkątach prostokątnych; w „Stereometryi“ obliczanie powierzchni i objętości ciał, własności kuli, ostrokręgu, ostrokręgu ściętego, walca, sześcianu, równoległościanu, klina i t. p. Obok właściwych gieometrów zaszczytne miejsce w historyi gieometryi należy się astronomom Hipparchowi i Ptolemeuszowi. Pierwszy (między 161 a 126 przed Chr.) uważany jest za twórcę astronomii umiejętnéj. Jemu też słusznie należy się sława wprowadzenia do nauki metody badań, która zmieniła się późniéj w trygonometryją. Hipparch bowiem, jak to świadczy Teon aleksandryjski (w IV-ym wieku po Chr.) pierwszy miał ułożyć tablicę cięciw, odpowiadającą temu, co dziś nazywamy tablicą wstaw. Po nim Menelaos w sześciu księgach (zaginionych) zajmuje się wyliczaniem cięciw, a w trzech księgach o kuli—własnościami trójkątów płaskich i kulistych. Wielki astronom Ptolemeusz (w II-gim wieku przed Chr.) rozwinął powyższe początki i podał metodę rozwiązywania trójkątów, któréj używano w ciągu tysiącolecia po nim. Te wiadomości trygonometryczne zawarte są w wielkiém dziele Ptolemeusza, w tak zwanym Almageście (μεγάλη σύνταξις). Punktem wyjścia jest twierdzenie planimetryczne, znane pod nazwą twierdzenia Ptolemeusza, mianowicie, że iloczyn przekątnych czworokąta wpisanego w koło równa się sumie iloczynów boków przeciwległych. I początki trygonometryi sferycznéj również znajdujemy w Almageście. Prócz tego z wyjątków, jakie podał Proklus, przekonywamy się, że Ptolemeusz był autorem dzieła czysto-gieometrycznego, że on pierwszy wygłosił zdanie, iż twierdzenie, znane w nauce pod nazwą 11-go postulatu Euklidesa, a odnoszące się do teoryi linij równoległych, nie może być uważane, jako rozumiejące się samo przez się. Tym sposobem Ptolemeusz dał niejako początek temu ruchowi, który w XIX-ém stuleciu doprowadził do pytań o prawdziwości pewników gieometrycznych, a więc i do badań filozoficzno-matema-

tycznych nad istotą gieometryi. Z późniejszych gieometrów, którym nauka najwięcéj zawdzięcza, na pierwszém miejscu postawić należy Pappusa z Aleksandryi, który żył w czwartym wieku po Chrystusie. Matematyczne dzieło jego, noszące nazwę zbioru: (συναγωγή), wydane w łacińskim przekładzie Kommandurosa w 1588, niedawno zaś w doskonałém opracowaniu Hultscha, z przekładem łacińskiém i objaśnieniami; zawiera w skróceniu treść ważniejszych dzieł matematycznych, będących wówczas w użyciu, z wyjaśnieniami i dopełnieniami, w których zawiera się sporo nowych i pięknych twierdzeń. Twierdzenia te uważa Chasles (Traité de géométrie supérieure, str. 561) za zaczątek dzisiejszéj, nowszéj, tak zwanéj syntetycznéj gieometryi. Dzieło Pappusa składało się z ośmiu ksiąg; pierwsza nie doszła nas; druga, zachowana tylko w części, podaje metodę mnożenia Apolonijusza. W trzeciéj są cztery rozprawy: jedna o wyszukiwaniu dwóch średnich proporcyjonalnych między danemi dwiema długościami według metod Erastotenesa, Nikomedesa, Herona i samego Pappusa; druga, o średniéj arytmetycznéj, gieometrycznéj i harmonicznéj; trzecia, o pewném twierdzeniu Euklidesa, odnoszącém się do linij wewnątrz trójkąta, czwarta o wpisywaniu w kulę wielościanów foremnych. W księdze czwartéj znajdujemy twierdzenia o poprzecznych w kole, zadanie o kole stycznem do trzech kół danych zewnętrznie, twierdzenia o spiralnéj Archimedesa, konchoidzie Nikomedesa, kwadratycy (quadratix), rektyfikacyi koła, oraz zadania, dające się rozwiązać przy pomocy powyższych krzywych. Księga piąta traktuje o figurach równo-obwodowych i równo-objętościowych; szósta zawiera ułatwienia dla studyjujących dzieła astronomiczne. W średniéj są twierdzenia, odnoszące się do miejsc gieometrycznych, a więc do „Danych“ i „Poryzmów“ Euklidesa. Ósma wreszcie księga zawiera interesujące zagadnienia mechaniczne

Rzymianie nie mieli szczególnego uzdolnienia do abstrakcyjnych badań gieometrycznych i uprawiali głównie praktyczną sztukę mierniczą, do któréj naturalnie potrzebnemi były wiadomości z gieometryi elementarnéj. Wiadomości te rzymscy miernicy (agrimensores) czerpali ze źródeł greckich, prawdopodobnie z dzieł Herona aleksandryjskiego. Żadném oryginalném odkryciem w gieometryi, mającém naukowe znaczenie, naród rzymski pochlubić się nie może. Wieki średnie również nie dały nic czystéj nauce gieometryi. Wiadomości z gieometryi obcemi być wówczas nie mogły, przynajmniéj w takim zakresie, w jakim są niezbędne dla architektury; liczne świątynie, w wiekach średnich stawiane, świadczą o talencie i pewnéj wiedzy ich twórców. Rozpowszechniano też, jak to zobaczymy niżéj, wiadomości gieometryczne po szkołach, w zakresie jednak niezmiernie szczupłym; o świetnych rezultatach badań greckich gieometrów nie wiedziano wcale. Jedni arabowie, a za nimi żydzi, uprawiali z zamiłowaniem matematykę i astronomiją i skrzętnie gromadzili i chronili od zniszczenia szczątki wiedzy greckiéj oraz zabytki nauki wschodniéj. W ciągu wieków od XII-go do XVI-go prawie dzieła arabskie były wzorami, na których kształcili się europejczycy. Źródła arabskie, dotąd jeszcze niezupełnie wyzyskane (Chasles, Traité etc. str. 56), są wielce ciekawe i rzucają dużo światła na stan wiedzy matematycznéj w wiekach średnich.—W wieku XV-ym a zwłaszcza w XVI-ym rozpoczyna się odrodzenie nauk matematycznych. Przekład łaciński Euklidesa znany był wprawdzie już wcześniéj, ale dopiero wynalazek druku mógł przyczynić się do rozpowszechnienia książek matematycznych. Na uniwersytetach włoskich, niemieckich i krakowskim, wykład gieometryi stał się

powszechnym, a niektórzy matematycy jak Puerbach i Müller (Regiomontanus) przyczynili się do ułatwienia studyjów matematycznych. Nieśmiertelne dzieło Kopernika, zawierające ważne twierdzenia trygonometryczne, zaszczytne zajmuje miejsce w dziejach gieometryi (ob. niżej). Właściwą jednak rewolucyją w gieometryi, a właściwie w całej matematyce, sprawiły dopiero prace Viète'a i Descartesa. Viète (1540—1603) zajmował się trygonometryją sferyczną, oraz zadaniami konstrukcyjnemi z dzieł Apolonijusza; ale największą jego zasługę stanowi wprowadzenie liter do rachunków ilościowych i stworzenie tym sposobem powszechnego narzędzia badań matematycznych, które nietylko rozwinęło i udoskonaliło analizę, ale i wpłynęło na znakomity postęp gieometryi w nowéj metodzie Descartes'a. Gieometryja analityczna Descartesa (1596—1650) zmieniła zupełnie oblicze wiedzy matematycznéj. Pomysł przedstawiania figur gieometrycznych za pomocą równań, wyrażających związek między współrzędnemi ich punktów, w odniesieniu do tak nazwanych osi współrzędnych, jest najwspanialszém zastosowaniem narzędzia, wprowadzonego do nauki przez Viète'a (Rys rozwoju gieometryi analitycznéj, znajdzie czytelnik w dziele d-ra Wł. Zajączkowskiego: „Gieometryja analityczna." Warszawa, 1884). Dzieło, w którém Descartes wyłożył swoje wielkie odkrycie, zawiera, oprócz wielu twierdzeń czysto-algiebraicznych, nowe twierdzenia o prowadzeniu stycznych do wszystkich krzywych gieometrycznych, które to zadanie starożytni umieli rozwiązywać tylko dla niektórych krzywych. Rozwiązanie tego zadania stanowiło niejako wstęp do rachunku nieskończonościowego.

Doniosłe znaczenie w historyi gieometryi wyższéj mają badania Fermata, Robervala, Cavalieri'ego, Desargues'a, Pascala, dotyczące teoryi linij krzywych, a zwłaszcza stożkowych; wprowadziły one do nauki wiele nowych twierdzeń z dzisiejszéj gieometryi syntetycznéj, które przeszły następnie do wykładów elementarnych. Wiek XVII-ty był w ogóle najbogatszym pod względem odkryć matematycznych; najwyższą sławą, oprócz wyżéj wymienionych, szczycą się w nim: Kepler, Huyghens i Newton, którzy, odznaczywszy się znakomitemi odkryciami w astronomii i fizyce, pozostawili ślady twórczości swojéj i w gieometryi. Kepler (1571—1680) rozwinął piękne badania Archimedesa nad sferoidami i konoidami; Huygensowi (1629—1695) zawdzięczamy teoryją krzywych rozwiniętych, oraz siły odśrodkowéj, które umożebniły Newtonowi (1642—1720) wyjaśnienie ruchu planet za pomocą siły przyciągania w sławném dziele: „Principia philosophiae naturalis mathematica" (1687). W dziele tym używa Newton metod dowodzenia, ułożonych na wzór metod starożytnych gieometrów. Prócz tego ogłosił Newton prace, odnoszące się do dziedziny czystéj gieometryi, a mianowicie do teoryi linij krzywych trzeciego rzędu. Rówieśnik Newtona, Halley (1656—724), należy do najgłębszych znawców gieometryi starożytnéj. Znalazłszy manuskrypt arabski dzieła Apolonijusza: „De sectione rationis"; w gorącéj chęci poznania téj pracy, mimo licznych zajęć astronomicznych, bierze się do nauki języka arabskiego i przekłada Apolonijusza na język łaciński. Z hebrajskiego znów wydaje: „Sphaerica" Menelausa Inny uczony angielski Maclaurin (1698—1746), znany z prac w dziedzinie analizy, napisał: „Gieometryją organiczną", oraz traktat o krzywych trzeciego rzędu. Robert Simpson (1687—1768) wydał sławny traktat o poryzmach, odtworzył dzieło o miejscach płaskich, oraz dwie księgi dzieła: „De sectione rationis" Apolonijusza;

on też przygotował (lubo nie wykończył) edycyją: „Collectanea mathematica“ Pappusa. Dzięki tym uczonym, prace gieometrów greckich stały się znanemi w Europie. W wieku XVIII-ym wsławili się następujący uczeni: Clairaut (1713—1761) zastosował rachunek wyższy do badania linij krzywych w przestrzeni: Euler (1707—1783) wzbogacił naukę pierwszorzędnemi odkryciami, napisał klasyczne podręczniki, w dziedzinie gieometryi elementarnej, upamiętnił nazwisko swoje twierdzeniem, wyrażającém związek między liczbą ścian wierzchołków i krawędzi w wielościanach, w dziedzinie zaś gieometryi wyższéj badaniem krzywizny powierzchni, klasyfikacyją powierzchni 2-go rzędu i t. p. Monge (1746—1818) jest twórcą nowéj gałęzi gieometryi, zwanéj gieometryją wykreślną, albo opisową. Odkrycie to, jak i „Gieometryja położenia“ Carnota (1753—1823) wkracza już w dziedzinę obecnego stulecia.

Zadaniem gieometryi wykreślnéj jest oznaczenie postaci, położenia i wielkości brył gieometrycznych za pomocą innych figur gieometrycznych, na powierzchni lub na płaszczyźnie. Początki tego sposobu badania figur znajdujemy już u Desargues'a, ale dopiero Monge zbudował prawdziwą umiejętność, wprowadziwszy badanie figur za pomocą ich rzutów na dwie płaszczyzny wzajem prostopadłe i rozwinąwszy szczegółowo metody, za pomocą których od figur można przejść z łatwością do ich rzutów i odwrotnie. Mała liczba łatwych operacyj graficznych wystarcza do zastosowań téj metody, podobnie, jak znajomość czterech działań arytmetycznych, wystarcza do rozwiązywania zagadnień arytmetycznych. Tym sposobem gieometryja wykreślna, utworzona głównie dla potrzeb techniki i sztuki, staje się zarazem użyteczną do zagadnień czysto-gieometrycznych i wstępuje w związek z innémi badaniami, dotyczącémi położenia i wielkości figur, a więc z gieometryją nowożytną. Nauka gieometryi wykreślnéj uprzystępniła bliższe poznanie różnych familij powierzchni krzywych, zastępując często trudne do wykonania modele; dała naukowe podstawy rysunku, znalazła zastosowanie w perspektywie, konstrukcyi płaskorzeźb, teoryi cieniów, kamieniarce i ciesiołce, stała się tym sposobem jedną z najużyteczniejszych umiejętności, któréj zasady i w szkole średniéj znaleźć mogą należne sobie miejsce. Prace wspomnionego wyżéj Carnota, mają za przedmiot wprowadzenie do metod gieometryi starożytnych tych uogólnień, jakie wprowadziła algiebra do zagadnień arytmetycznych. Carnot stara się wykazać, że dowodzenie dane dla stanu dość ogólnego figury winno wystarczyć dla przypadków szczególnych i pokazuje, jak przez zmianę znaku w wyrazach wzoru, dowiedzionéj dla danéj figury, otrzymujemy wzór dla figury, różniącéj się położeniem względném niektórych części. Własność ta nazwana korelacyją figur podniesioną została późniéj przez Ponceleta do t. zw. zasady ciągłości. Za pomocą swéj metody dowiódł Carnot z nadzwyczajną prostotą wielu pięknych twierdzeń o stożkowych. W gieometryi Carnota znajduje się pomysł do nieznanéj wówczas umiejętności, pośredniéj między gieometryją, a mechaniką, a która nosi nazwę cynematyki (kinematyki) lub foronomii. Za twórcę pomysłu téj umiejętności uważany jest też Ampère (1775—1836); naszém jednak zdaniem pierwszeństwo pod tym względem, obok Carnota, należy się matematykowi polskiemu Hoene-Wrońskiemu (obacz niżéj). Dzieła Monge'a i Carnota najwięcéj przyczyniły się do rozwoju gieometryi we Francyi i w innych krajach. Z pomiędzy innych uczonych francuskich, którzy w umiejętności téj położyli wiel-

kie zasługi, wymienimy najprzód Ponceleta (1788 — 1818), autora traktatu o własnościach rzutowych figur (Traité des propriétés projectives des figures, 1822), stanowiących jedno z najpiękniejszych dzieł naszego stulecia. Podstawą tego traktatu jest teoryja poprzecznych. Znajdujemy tu piękną teoryją biegunowych, metodę przekształcania figur trójwymiarowych, analogiczną do perspektywy dla figur płaskich i t. p., nie mówiąc już o wielu pomysłach ogólnych wielkiego znaczenia. Z pomiędzy późniejszych gieometrów francuskich, Chasles (1793—1883), zasłużył się nauce gieometryi i jéj dziejom klasyczną pracą p. t.: „Aperçu historique sur l'origine et le développement des méthodes de géométrie“ (1837) w któréj przedstawia w sposób nadzwyczaj interesujący prace gieometrów starożytnych i nowożytnych, podnosi wysokie znaczenie badań czysto gieometrycznych, a w notach daje mnóstwo najpiękniejszych zastosowań metod dawnych i nowych. W rozprawach: „O dwóch zasadach ogólnych nauki“, „O dwoistości i homografii“, wyprowadza z zadziwiającą elegancyją wiele pięknych i nowych związków gieometrycznych; w dziełach: „Traité de géométrie supérieure“ (1852) „Traité des sections coniques,“ daje systematyczny wykład umiejętności, oparty na zasadach wygłoszonych w powyższych rozprawach i notach. W Niemczech znakomity matematyk Gauss (1777—1855) podał nową teoryją krzywizny powierzchni, wypowiedział nowe poglądy (po jego śmierci dopiero ogłoszone) o zasadach gieometryi; Möbius (1790—1868) stworzył nowy rachunek barycentryczny (1826), w którym położenie punktu na płaszczyźnie odnosi się do trzech punktów zasadniczych i przy pomocy tego nowego rodzaju współrzędnych przeprowadza badanie utworów gieometrycznych. Jemu też zawdzięcza nauka ogólne pojęcie pokrewieństwa gieometrycznego. Plücker (1801—1868) dziełem: „Analytisch-geometrische Entwickelungen“ (1828), rozpoczyna nową erę gieometryi analitycznéj, która od téj chwili operować może niejako wprost samymi utworami, podobnie jak gieometryja syntetyczna. Najważniejsze w dziedzinie gieometryi są prace Steinera (1796—1863), którego dzieło: „Systematische Entwickelung der Abhängigkeit geometrischer Gestalten“ postawiło autora w rzędzie największych gieometrów naszego wieku. W dziele tem wykłada autor własności zasadnicze utworów gieometrycznych, które stanowią zarodek wszystkich twierdzeń, poryzmów, oraz zadań gieometryi, odkrywa, wyrażając się własnemi słowami Steinera, organizm, przy którego pomocy związane są najróżnorodniejsze zjawiska świata przestrzennego. W pięknem twierdzeniu, że stożkowa może być uważana, jako utworzona przez przecięcie dwóch pęków kolinearnych (rzutowych) i w odpowiadającem mu twierdzeniu dualném, widzi on tę walną zasadę, z któréj najpiękniejsze własności stożkowych rozwijają się prawie, jakby w zabawie. Potrzeba tylko kombinacyj najprostszych twierdzeń, żywej fantazyi gieometrycznéj, by wyprowadzić stąd całe bogactwo prawd gieometrycznych. Do klasycznych prac uczonych niemieckich należy: „Gieometryja położenia“ v. Staudt'a (1847), która wskazała czysto-syntetyczne metody badania utworów gieometrycznych, takaż gieometryja Reye'go (1860), Clebscha odczyty o gieometryi (1876) i t. d. Do wysoce oryginalnych i stanowiących epokę w nauce należy wspomniana wyżej nauka rozciągłości (Ausdehnungslehre, 1844 i 1862) Grassmanna (1809—1878). Nie jestto właściwie, jak już wspomniano, czysta gieometryja, lecz najogólniejsza umiejętność matematyczna, z któréj rozwinąć się daje analiza, gieometryja i mechanika. Umiejętność tę z wielkiém powodzeniem

twórca jéj i jego nieliczni uczniowie stosowali do różnych pytań gieometryi; tak Schlegel na jéj podstawie napisał: „System der Raumlehre“ (1872—1875); nie jest wszakże uprawianą tak, jak na to zasługuje. Nauka, o tak zwanych kwaternionach, którą zawdzięczamy uczonemu angielskiemu Hamiltonowi (1847), stanowiąca właściwie tylko przypadek szczególny nauki Grassmanowskiéj, jest względnie bardziéj znaną. Nauka kwaternionów w wielu kwestyjach gieometrycznych okazała się narzędziem bardzo dogodném.

Mówiąc o postępie gieometryi, nie możemy pominąć i prac, mających na celu zbadanie podstaw gieometryi. O ile prace wyżéj wymienione bogaciły wiedzę nowymi faktami, metodami i teoryjami, o tyle prace nad podstawami gieometryi mają za zadanie rozjaśnić te trudności, jakie napotyka się przy budowie całego systemu. Podstawy gieometryi euklidesowéj dawały pobudkę do podobnego rodzaju dociekań. Już Robert Simpson, jak wspomnieliśmy wyżéj, zajmował się badaniem pewników gieometrycznych; po nim gieometra francuski Legendre (1752—1833) pracował nad reformą gieometryi elementarnéj, a mianowicie ugruntowaniem tych twierdzeń gieometryi euklidesowéj, które zdawały się nie posiadać dostatecznego uzasadnienia. Szczególniéj teoryja linij równoległych, wymagająca przybrania nowego pewnika, domagała się gruntownego opracowania. Te usiłowania Legendre'a nie doprowadziły jednak do rozjaśnienia trudności. Z tego powodu matematyk Łobaczewskij, wpadł na myśl zbudowania systemu gieometryi bez postulatu o linijach równoległych gieometryi euklidesowéj. Jednocześnie Bolayi w tym samym kierunku pracował nad ugruntowaniem zasad gieometryi. Dzięki tym pracom, powstała gieometryja nie-euklidesowa, czyli urojona, któréj cechą zasadniczą jest to, że w niéj suma kątów wewnętrznych w trójkącie jest mniejsza od dwóch kątów prostych. Badania te przez dłuższy czas wszelako pozostawały bez wpływu na rozwój nauki. Dopiero współczesne prawie badania Riemanna i Helmholtza nad podstawami gieometryi rzuciły nowe światło na ten przedmiot, wykazały z nadzwyczajną jasnością znaczenie pewników gieometrycznych, określiły istotę różnych gieometryj, i uogólniły wiele pojęć matematycznych. Badania te wkraczają zarazem w dziedzinę teoryi poznania; to też pobudziły onc filozofów do nowego zastanowienia się nad teoryją przestrzeni, stanowiącéj podwalinę filozofii kantowskiéj. John Stuart Mill (System logiki indukcyjnéj), Delboeuf, (Prolegomènes philosophiques de la géométrie), Girard (Memoire sur la géométrie), Schmitz Dumont (Die mathematischen Elemente der Erkenntnisslehre), Erdman (Die Axiome der Geometrie), Wundt (Logik) i t. d. poświęcili przedmiotowi temu rozległe i ważne prace, a najbardziéj wpłynęły na rozwój gieometryi, która wzbogaconą została nowémi odkryciami Beltrami'ego, Frischauła (Die absolute Geometrie), Kleina (Ueber die Nicht, euklidische), geometrie, Killinga (Die Nicht Euklidische Raumformen), Clioffordа, Segre'go i wielu innych. Prace te przyczyniły się do postępu gieometryi elementarnéj, która, dzięki im, powoli uwalnia się z więzów gieometryi euklidesowéj.

W powyższym krótkim zarysie historycznym mieliśmy głównie na widoku gieometryją elementarną i pokrewne jéj dziedziny gieometryi wyższéj; wspomnimy tu tylko, że w drugiéj zwłaszcza połowie bieżącego stulecia badania gieometryczne uczyniły postęp znakomity. Teoryja linij krzywych (Plücker, Jacobi, Salmon, Cayley, Cremona, Hesse, Steiner, Chasles, Clebsch, Brill, Nöther, Halphen i inni), teo-

ryja powierzchni (Darboux, Sturm, Affolter, Zeuthen, Kummer, Beltrami, Laguerre i i.), teoryja odwzorowywania jednych powierzchni na drugich (Gauss, Magnus, Cremona, Cayley, Clebsch, Klein i i.) nowa gałąź gieometryi poświęcona badaniu punktów osobliwych w trójkącie (Brocard, Lemoine i inni) i rozmaite inne teoryje i metody gieometryczne, których tu wymieniać nie możemy, posunęły gieometryja daleko poza granice, jakie zakreśliły jéj badania gieometrów greckich. Szczegóły znajdzie czytelnik we wspomnianém dziełku Gino Loria. Gieometryja jest obecnie wielką i bogatą umiejętnością, której studyja wymagają lat całych i zupełnego oddania. Na gieometryją elementarną odkrycia nowożytne oddziałały w pewnym stopniu; ale gieometryja szkolna pozostaje jeszcze prawie wyłącznie w granicach gieometryi euklidesowéj. Czy, i o ile granice te w szkole przekroczyć się dadzą, rozpatrzymy w dalszym ciągu niniejszego artykułu.

Przechodząc od historyi gieometryi, jako wiedzy, do historyi nauczania tego przedmiotu, zauważymy przedewszystkiém, że stan danego przedmiotu w szkole rzadko kiedy odpowiada stanowi nauki współczesnéj, gdyż odkrycia naukowe powoli tylko i to nie bez trudności dostają się do szkoły. Tak było dawniéj, tak bywa w znacznéj części i dzisiaj. Historyja pedagogiki zbiera jeszcze dotąd materyjały, na podstawie których można będzie odtworzyć z czasem dokładny obraz historyczny nauczania gieometryi. Na zasadzie danych dotychczasowych z pewnością twierdzić wolno, że w wiekach średnich zapomniano o pięknéj dewizie Platona i gieometryi uczono bardzo niewiele; zresztą piękna spuścizna gieometrów greckich przez długie wieki nie była znaną. Zaniedbywano matematykę nietylko w szkołach niższych i średnich, ale i w uniwersytetach. Tak nazwane „quadrivium“ obejmowało arytmetykę i gieometryją, muzykę i astronomiją w najskromniejszym zakresie; kompendyja ówczesne dawały raczéj poznać wiedzę ich autorów, niż stan nauczania w szkołach. W VIII-ym wieku słynął w Anglii, jako uczony i nauczyciel, Beda Venerabilis, którego dzieła, wydane drukiem w Paryżu, 1554, i potém niejednokrotnie przedrukowywane, poświęcone były przeważnie kosmologii, kosmografii i chronologii i służyły przez długi czas, jako źródło wiedzy matematycznéj. Zasługi w sprawie rozpowszechnienia téj wiedzy położył również znany Alkuin (736—804), który lubo przeważnie zajmował młodzież arytmetyką, nie zaniedbywał jednak w wykładzie swoim prostych wiadomości gieometrycznych, potrzebnych zresztą wówczas do nauki gieografii, którą nie zawsze odróżniano od gieometryi i kosmografii. To pomieszanie nauk i pojęć wprowadził Marcianus Capella, autor powszechnie używany do nauki w IX-ym i X-ym wieku. Najważniejszym przedstawicielem nauki gieometrycznéj w końcu wieku X-go był Gerbert, późniejszy papież Sylwester II-gi. „Geometria Gerberti“ (niektórzy badacze są zdania, że gieometryja, znana pod tym tytułem, nie jest dziełem samego Gerberta) zawierała ważniejsze pojęcia gieometryczne, twierdzenie o sumie kątów trójkąta, teoryją trójkątów pytagorasowych, rozmaite zadania gieodezyjne, kwadraturę koła, kubaturę kuli i t. p. Treść jéj zatem była dość obfitą; trudno jednak przypuścić, aby w owych czasach podobne wiadomości mogły rozpowsze-

chniać się szybko; prawdopodobnie więc zakres gieometryi w większości szkół ówczesnych był niższym od zakresu gieometryi Gerberta. Uprawiana była matematyka u arabów i żydów średniowiecznych, którzy wydali sporo prac, poświęconych gieometryi. Żywszy wszakże ruch na polu nauczania gieometryi rozpoczyna się od poznania oryginalnych dzieł greckich. Euklidesa przekłada na język łaciński Adelard z Bath (około 1200) Almagest Ptolemeusza--Gerhard z Kremony (1114--1187) i t. d. W XIII i XIV w. studyjowano już gieometryją z samego Euklidesa, ograniczając się wszelako na cząstce całego dzieła. Z dowodzeniami twierdzeń nie zadawano sobie wielkiego starania; trudniejsze dowodzenia opuszczano lub zastępowano objaśnieniami praktycznemi. Duch gieometrycznéj ścisłości, tak świetnie panujący w dziełach greckich, nie wstąpił jeszcze do przybytków nauki nowszéj. Zresztą i teraz oddawano się więcéj astronomii, któréj wykład składał się z dwóch części: z nauki o sferze i z teoryi planet. Astronomii uczono powszechnie według dziełka Sacrobosco (z XIII wieku) które miało zupełny monopol we wszystkich krajach ówczesnéj Europy.

W wieku odrodzenia matematyka pozyskuje wysokie uznanie w uniwersytetach i od téj pory gieometryja Euklidesa jest prawie zawsze stałym przedmiotem wykładowym we wszechnicach, w zakresie wszakże niższym od dzisiejszego zakresu nauki téj w szkołach średnich. Po za szkołą, rozumiano jednak znaczenie gieometryi w dziedzinie sztuki i rękodzieł. Sposobiący się na mechaników, budowniczych, malarzy i t. p. kształcili się obowiązkowo w zasadach gieometryi. Pomiędzy artystami słyną jako wielcy znawcy gieometryi Leonardo da Vinci (1452—1519) i Albrecht Dürer (1471—1528).

W XVI-ym wieku w gimnazyjach uczono tylko pierwszych początków gieometryi. Nowszy pedagog Johannes Sturm w gimnazyjum strasburskiém, w roku 1578, uczył arytmetyki w sekundzie, gieometryi zaś w prymie, t. j. w najwyższéj klasie gimnazyjalnéj; nauka gieometryi ograniczała się na niektórych twierdzeniach z pierwszéj księgi Euklidesa (porówn. Schmid. Encyclopädie der gesammten Erziehungs und Unterrichtswesens. Artykuł: Mathematik). Okazuje się, że w owych czasach nie rozumiano jeszcze należycie pedagogicznego znaczenia gieometryi w wychowaniu młodzieży. W najznakomitszym przedstawicielu pedagogiki w wieku XVII-ym, Komeńskim (Wielka dydaktyka), znajdujemy następujące uwagi o znaczeniu matematyki. Mówiąc o planie szkoły średniéj (łacińskiéj) żąda Komeński wprowadzenia arytmetyki i gieometryi, jako przedmiotów ważnych nietylko praktycznie, ale i dla tego, że te nauki bardziéj od innych pobudzają umysł do myślenia. Zastanawiając się tu nad tém, czy matematyka za przykładem starożytnych ma być dawaną przed naukami przyrodniczemi, mówi: „Co do klasy matematycznéj, powstaje wątpliwość, czy ona ma następować po klasie przyrodniczéj (fizycznéj), czy poprzedzać tę ostatnią. Starożytni zaczynali wprawdzie od rozważania rzeczy przy pomocy studyjów matematycznych i Platon chciał, aby nikt nie znający gieometryi nie odwiedzał jego akademii. Przyczyna tego jest jasną: umiejętności matematyczne mają do czynienia z liczbami i wielkościami i dlatego są łatwiejsze i pewniejsze, wpływają na koncentracyją i rozwój wyobraźni, wreszcie uzdalniają i pobudzają do innych rzeczy, bardziéj odległych od poglądu zmysłowego. Jestto w ogólności prawdziwém, ale na jedno muszę zwrócić uwagę: 1) poleciłem, aby już w szkole ludowéj ćwiczono zmysły i pobudzano umysł i to

nietylko za pomocą przedmiotów zmysłowych, ale i za pomocą starannie pielęgnowanéj nauki rachunku; naszych uczniów nie można więc w ogóle uważać jako wprost nieświadomych gieometryi; 2) moja metoda postępuje zawsze stopniowo; nim więc dochodzi się do wyższego uważania wielkości, wprowadza się nauka o rzeczach konkretnych, będąca stopniem do owych rzeczy abstrakcyjnych, które należy subtelniéj rozważać; łączę z nauczaniem matematyki niektóre rzeczy z rękodzieł, których łatwe i dobre poznanie jest niemożliwém bez nauki o rzeczach naturalnych; te muszą poprzedzać tamte." Czego mianowicie z matematyki uczyć każe Komenijusz w szkole średniéj nie dowiadujemy się z „Wielkiéj dydaktyki." Mimo wspaniałego rozwoju wiedzy matematycznéj, jaki znamionuje wiek XVII-y, wsławiony odkryciem gieometryi analitycznéj, oraz rachunku różniczkowego, matematyka, jak widzimy, słabém jeszcze cieszyła się uznaniem w systemie wychowania. W pierwszéj połowie XVIII-go wieku nie o wiele było lepiéj; dopiero pod koniec ubiegłego i na początku bieżącego stulecia matematyka zajęła w szkole należne jéj stanowisko. Pod tym względem Francyja i Polska wyprzedziły inne kraje. O nauczaniu gieometryi w Polsce mowa będzie niżéj; tu zaś wspomnimy, że we Francyi w końcu ubiegłego stulecia cały szereg znakomitych matematyków pracował nietylko nad rozwojem wiedzy matematycznéj, ale i nad podniesieniem matematyki w szkole (Lagrange, Lacroix, Monge, Bézout i inni). Reforma wychowania narodowego stawia matematykę na jedném z pierwszych miejsc. D'Alembert w artykule: „Collège" w Encyklopedyi, wyraża życzenie, aby chłopcy wcześnie zaczynali naukę gieometryi. Od matematyki oczekują niektórzy odrodzenia narodowego, w niéj widzą podstawę wiedzy i sztuki. Na czele znakomitéj „Gieometryi wykreślnéj" Monge'a, czytamy: „Dla uwolnienia narodu francuskiego od zależności przemysłowéj od obcych, należy przedewszystkiém skierować wychowanie narodowe ku poznaniu przedmiotów, wymagających ścisłości, t. j. matematyki, a zwłaszcza gieometryi." Obok dzieł przeznaczonych dla wyższych studyjów, wychodzi mnóstwo doskonałych podręczników do nauczania średniego, które wkrótce stają się znanymi poza granicami Francyi. Dobry układ, nadzwyczajna jasność i powab wykładu, oto nieporównane zalety podręczników francuskich. Dzięki dobrym nauczycielom i znakomitym książkom, podnosi się poziom nauczania w szkołach i kurs matematyki elementarnéj zawiera już nietylko arytmetykę, algiebrę elementarną, planimetryją, stereometryją, trygonometryją płaską, ale często trygonometryją sferyczną, gieometryją wykreślną, oraz zasady gieometryi analitycznéj. W Niemczech i w Austryi na początku tego stulecia, matematyka pozyskała również zaszczytniejsze, niż dotąd, miejsce w planie wychowania szkolnego, a zwłaszcza po otwarciu szkół realnych, w których matematykę obszerniéj, niż w szkołach klasycznych wykładać zaczęto. Znakomity postęp nauk matematycznych w Niemczech w ostatnich czasach przyczynił się do podniesienia znaczenia tego przedmiotu w szkole. Mimo to, uczeni i pedagodzy-matematycy nie są dotychczas zadowoleni z obecnego stanowiska matematyki w szkole. Pojęcie o ważności tego przedmiotu powiada (Schellbach: Ueber die Zukunft der Mathematik, 1887) nie przeniknęło dość głęboko do sfer inteligentnych w Niemczech, skoro niedawno na jedném z publicznych posiedzeń, na sejmie odezwał się głos, że matematyka została zaprowadzoną w gimnazyjach po to tylko, aby szpecić abituryjentom świadectwa dojrzałości; ścisły klasycyzm gimnazyjów niemieckich nie pozwala dotąd na należyte postawienie w nich nauk mate-

matyczno-fizycznych. W wielu jednak zakładach naukowych w Niemczech, matematyka wykładaną jest gruntownie przez wybornych nauczycieli, literatura zaś matematyczno-pedagogiczna, a zwłaszcza gieometryczna, bogatą jest we wzorowe podręczniki dla wszystkich stopni nauczania.

W Anglii wykład gieometryi jest bardzo niejednostajny: w jednych szkołach ogranicza się na mechanicznem prawie uczeniu się Euklidesa, w innych sięga do gieometryi nowożytnéj i do mechaniki. Podręczników, zalecających się wysokiemi zaletami pedagogicznemi jest wiele. W innych krajach europejskich zakres wykładu gieometryi niewiele różni się od zakresu téj nauki we Francyi i w Niemczech. W szczegóły tu wdawać się nie możemy.

W Polsce gieometryja była uprawianą i wykładaną od dość dawnych czasów; okaże to się z poniższego zarysu, w którym postaramy się zawrzeć obraz postępu wiedzy gieometrycznéj w kraju naszym. I tu główną uwagę poświęcimy gieometryi elementarnéj, odsyłając czytelnika, interesującego się historyją gieometryi analitycznéj w Polsce, do wspomnianego już wyżéj zarysu d-ra Wł. Zajączkowskiego. Uczono u nas prawdopodobnie gieometryi w szkołach, tak zwanych katedralnych i w parafijalnych, jakie istniały jeszcze przed założeniem akademii krakowskiéj, gdyż szkoły te, urządzone na wzór podobnych instytucyj w innych krajach, obejmowały trivium i quadrivium; w zakres zaś tego ostatniego wchodziła, jak wiadomo gieometryja. Niewiele wszakże w szkołach tych z matematyki uczono; z gieometryi podawano przypuszczalnie tylko najprostsze własności linij, kątów i figur płaskich, bez dowodów. Według jakich podręczników uczono? dojść trudno, gdyż żaden kodeks matematyczny z owego czasu nie doszedł rąk naszych. Wszakże, jeżeli młodzież polska już wówczas na naukę do Włoch i Paryża jeździła; do szkół zaś polskich sprowadzano zakonników cudzoziemców: niepodobna przypuścić, jak to słusznie twierdzi Łukaszewicz (Historyja szkół w koronie i wielkiém księstwie litewskiém, tom I, 18), by ten, lub ów kodeks matematyczny nie dostał się do szkół polskich. Może tym sposobem dostała się i do nas gieometryja Gerberta. Zresztą nauka astronomii wykładana wraz z astrologiją, wymagała, jak to wiadomo, pewnych wiadomości gieometrycznych. Podręcznik Sacrobosca był w Polsce znany i używany. Otwarcie akademii w Krakowie przyczyniło się w wysokim stopniu do postępu nauk matematycznych. W piętnastém stuleciu słynęła akademija, jako siedlisko wiedzy matematycznéj w Europie. Wielce niekorzystne o niéj zdanie Łukaszewicza, jakoby zaniedbała nauki użyteczne, a karmiła młodzież scholastyką, teologiją, bredniami astrologicznemi i t. p. jest za surowe. Gdzież wówczas w Europie było inaczéj? Czyż uniwersytety w Pradze, Lipsku, Paryżu i t. p. mniéj zajmowały się scholastyką, astrologiją i teologiją, niż akademija krakowska? Była to epoka panowania wymienionych wyżéj nauk i żaden uniwersytet nie mógł się uchylać od hołdowania potężnemu obyczajowi. Na chlubę wszechnicy krakowskiéj powiedzieć można, że właśnie w końcu XV stulecia mniéj od innych uniwersytetów uprawiała astrologiją, górując natomiast uprawą umiejętności ścisłych, oraz duchem humanizmu, jakiego nie wi-

dziano gdzieindziéj (por. L. Prowe, Nicolaus Coppernicus, t. I, str. 125). Ze wszystkich stron tysiące słuchaczów zjeżdżało się do Krakowa dla korzystania z wykładów znakomitych nauczycieli. Przybywali nawet tacy, którzy w Niemczech, Francyi pozyskali byli stopnie naukowe. Już przed rokiem 1431 trzy księgi Euklidesa w akademii wykładano (Wiszniewski, prof. liter. pols. t. 4, str. 180). Katedra astronomii w Krakowie, według statutu z roku 1449, obejmowała: „Euclidem, perspectivam, musicam et theoricas planetarum, tabulas Alphonsii paemisso algorismo munitiarum," do czego w roku 1475 dodano: „Tabulas resolutas Regiomontani, Eclipses. Confectionem Almanach singulis annis." Współczesne świadectwo o kwitnącym stanie matematyki i astronomii w Krakowie daje Hartman Schedel, który w dziełku: „Commentariolí de Sarmatia" (Norymberga, 1493) pisze między innemi: „Cracoviae est celebre gymnasium (ma to być akademia) multis clarissimis doctissimisque viris pollens, ubi plurimae ingenuae artes recitantur, studium eloquentiae, politices philosophiae ac physices, astronomiae tamen studium maxime viret. Nec in tota Germania ut ex multorum relatione satis mihi cognitum sit illo clarius repetitur (Prowe l. c. 137)." Wychowańców akademii krakowskiéj powoływano na katedry do obcych krajów Tak np. magister Stefanus Rosinus był profesorem matematyki na uniwersytecie wiedeńskim (1501 roku). W rękopisach matematycznych z owego czasu znajdujemy traktaty gieometryczne, między innemi Jana z Olkusza: „Euclidis liber tertius" (1444 r.), Jana z Oświęcima: „Tres libri Euclidis" (1447), Marcina Polaka z Przemyśla, zwanego Marcinem królem: „Geometria Regis" (1450), zawierająca praktyczny wykład wiadomości gieometrycznych (p. Żebrawski „Biblijografija piśmiennictwa polskiego z dziedziny matematyki i fizyki i t. d." 1873). Michał z Wrocławia nie pozostawił żadnego dzieła gieometrycznego, miał być jednak bardzo biegłym w nauce i wykształcił takiego ucznia, jakim był Wojciech z Brudzewa. Jan z Głogowy, autor dziełka: „Introductorium compendiosum in tractatum sphaerae Johannis de Sacrobosco" uważany jest przez Czackiego, jako pierwszy miernik w Polsce (O litewskich i polskich prawach, t. 2, str. 222). Sołtykowicz w dziele: O stanie akademii krak. za niezupełnie pewne to uznaje. Wszystkich wszelako ówczesnych matematyków przewyższył nauką i sławą wspomniany już Wojciech z Brudzewa (1445—1497), który w akademii wykładał rozmaite przedmioty, a między innymi arytmetykę, perspektywę, teoryją planet i t. p. i pozostawił rękopisy przeważnie astronomiczne. Z czasów pobytu Kopernika w Krakowie, Euklidesa wykładali: Leonard z Krakowa (1491-2), Bartłomiéj z Lipnicy (1492-3), Stanisław z Kleparza (1493, 1494-5), Bartłomiéj z Oraczowa (1495).

Największą sławą akademii krakowskiéj i kraju jest wychowaniec akademii, Mikołaj Kopernik (1473—1543), twórca astronomii nowożytnéj. Ponieważ tu obchodzą nas przedewszystkiém zasługi Kopernika dla gieometryi, powiemy więc, że w nieśmiertelném jego dziele: „De revolutionibus orbium coelestium" trzy ostatnie rozdziały księgi pierwszéj, a mianowicie: 12-ty, 13-ty i 14-ty poświęcone są trygonometryi. W rozdziale 12-ym p. t.: „O cięciwach w kole", podaje Kopernik sześć twierdzeń i zagadnień, oraz tablicę cięciw, odpowiadającą dzisiejszéj tablicy wstaw. W rozdziale 13-tym: „O bokach i kątach w trójkątach" zawierają się zasady trygonometryi płaskiéj. Rozdział 14-ty poświęcony jest trójkątom kulistym i zawiera zasady trygonometryi sferycznéj. Wyjątek z dzieła Kopernika, zawie-

rający wymienione rozdziały, wyszedł przed wydaniem całego dzieła w r. 1542 p. t.: „De lateribus et angulis triangulorum etc.“ staraniem Retyka w Norymberdze. Poprzednikami Kopernika w trygonometryi, prócz wymienionych wyżej gieometrów starożytnych: Hipparcha, Menelaosa i Ptolomeusza, byli matematycy niemieccy Puerbach i Regiomontanus. Dzieło tego ostatniego p. t.: „De triangulis omnimodis libri quinque,“ traktujące ten sam przedmiot, co powyższe dziełko Kopernika, wydaném zostało w r. 1533. Śniadecki Jan, idąc za Retykiem, utrzymuje (Rozprawa o Koperniku, 1802, dzieła Jana Śniadeckiego, 1837, tom II, 166—168). że Kopernik miał już swą pracę gotową, gdy wyszło dzieło Regiomontana, że więc sposób rozwiązania zagadnienia o wyznaczeniu trzech kątów trójkąta z trzech danych boków jego, który znajdujemy u Kopernika i u Regiomontana, pierwszy z nich podał niezależnie od drugiego. Istotnie, porównanie obu prac wykazuje (Prowe, l. c. t. I, część I, str. 487), że układ i wykonanie u Kopernika zupełnie jest różném, niż w trygonometryi Regiomontana, przyczém zauważyć należy, że rozdziały trygonometryczne w dziele o obrotach ciał niebieskich należą do najwcześniéj napisanych. Prócz tego, zasługę Kopernika stanowi to, że pierwszy ułożył tablicę siecznych i uprościł praktykę interpolacyi w rachunku funkcyj trygonometrycznych. Tym sposobem Kopernikowi należy się zaszczytne miejsce w dziejach gieometryi.

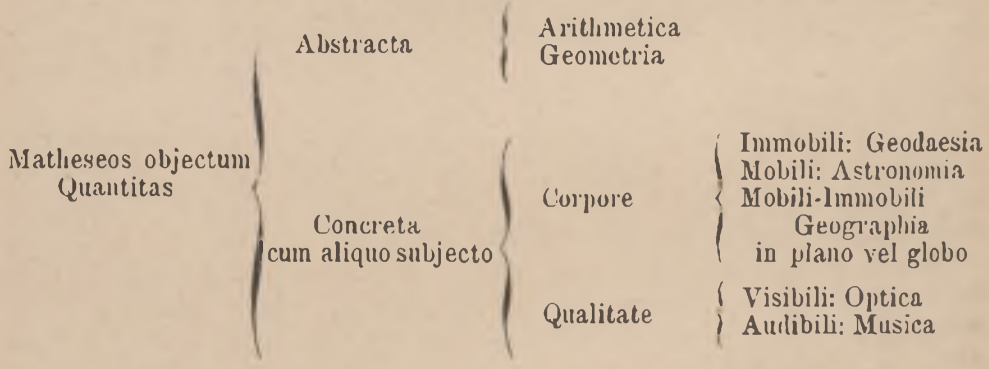
Ze śmiercią Kopernika kończy się u nas świetna karta prac naukowych i jednocześnie upadają nauki w akademii krakowskiéj, oraz w innych szkołach polskich. Tu już przyznać musimy słuszność Łukaszewiczowi, przynajmniéj w tém, co dotyczy stanu nauk matematycznych. Czystą wiedzę, którą miała tak świetnych przedstawicieli, jak Brudzewski i Kopernik, przestano uprawiać w Polsce; katedry matematyki i astronomii nie mogą poszczycić się ani jedném nazwiskiem, znaném w dziejach nauki. Gieometryją zupełnie prawie zaniedbano, jak o tém świadczy kompetentny świadek, Stanisław Grzepski, profesor akademii krakowskiéj, żyjący w drugiéj połowie XVI-go stulecia. W dedykacyi do dziełka, o którém niżéj mowa będzie, znajdujemy u Grzepskiego ustęp taki: „To, co sobie ludzie wielcy, ludzie mądrzy tak bardzo ważyli, t. j. gieometryją, mówią u nas nizacz nie stoi, ani się tego tak pospolicie, jako inszych nauk uczymy. Odleciliśmy gieometryją ludziom prostym, nikczemnym, tak, że się nie obierają w niey jedno trochę ci, co rolę, albo imienie z naymu mierzyć zwykli: aczci y takowych u nas W Krakowie niema.“ Słowa te wypowiedziane były w Krakowie w lat kilkadziesiąt zaledwie od tego czasu, w którym Kopernik odbywał tam swoje studyja. Smutnym zaiste być musiał stan akademii krakowskiéj, po tak świetnych niedawno czasach. Nie umiano nietylko utrzymać związku z nauką, ożywiającą się na zachodzie Europy, ale nawet i tradycyi własnéj. Zbliżały się czasy reakcyi, która coraz silniéj gnębiła wszelką swobodę rozwoju nauk. Mimo to jednak przyczyniała się jeszcze akademija do szerzenia oświaty przez zakładanie szkół w rozmaitych miastach i dostarczanie szkołom tym nauczycieli. Szkoły, z wyjątkiem protestanckich, pozostawały wyłącznie pod kierunkiem duchowieństwa, a uczono w niższych szkołach czytania, pisania, rachunków (działań na liczbach całkowitych), w wyższych zaś, prócz tego, łaciny, niekiedy greckiego i retoryki. O gieometryi nie zawsze znajdujemy wzmiankę; gdzieniegdzie przedmiotu tego uczono,

naturalnie w bardzo szczupłym zakresie. Zresztą, jak wiemy, i w szkołach ówczesnych na zachodzie gieometryja szczególnéj łaski nie doznawała. W ogóle zakres nauczania w szkołach polskich nie musiał być zbyt rozległym, skoro reforma, jakiéj dla szkół, zwanych miejskiemi, domagał się Marycki (De scholis seu academiis libri duo, Cracoviae, 1555), nie sięgała daleko od wzorów z poprzedniego stulecia. Matematyki, według Maryckiego, uczyć ma nauczyciel, zwany cantorem, którego zadaniem głównem było nauczanie muzyki i śpiewu. Autor nasz jest zdania, że w siedmiu naukach wyzwolonych należy młodzież ćwiczyć w ten sposób, by trzy pierwsze (gramatykę, dyjalektykę i retorykę), młodzież znała doskonale, cztery zaś pozostałe (arytmetykę, astronomiją, gieometryją i muzykę) o tyle, aby jéj obcemi nie były. Lecz, ile i czego z tych nauk, a zwłaszcza z interesującéj nas gieometryi uczyć należy? Marycki nie podaje, ograniczając się na planie nauk filologicznych, które były jego specyjalnością. (Porów. ks. Jeżowski. Wiadomość o życiu i pismach Szymona Maryckiego, w popisie konwiktu na Żoliborzu z r. 1825). Nie zaspakaja téż ciekawości naszéj w tym względzie Frycz Modrzewski w swéj „Poprawie Rzeczypospolitéj," gdzie szkole poświęcił oddzielną księgę (wydanie Turowskiego, 1817, str. 310—331) i gdzie również matematyki od muzyki nie odróżnia. („Przydano też kantory, którzyby młodzieńce w nauce muzyki i w inszych naukach matematyckich ćwiczyli" (l. c. str. 318). Petrycego przekład: „Polityki Arystotelesowéj", Kraków 1601), wzbogacony licznymi dodatkami zastosowanymi do okoliczności krajowych, zawiera ustęp taki (Przydatek do ósmych ksiąg str. 345): „Nauki głębokie iedne są iako śrzodki, przez które dostawamy innych głębszych: drugie są iako końce, do których przez pierwsze dochodzimy. Naprzykład grammatika, dialektyka, rethorika, geometria y insze nauki są śrzodkami, abyśmy przez nie przyszli do głębszych iako do samey philosophiey, ktora jest iakoby końcem." Widać z tego ustępu, że doniosłość gieometryi czystéj dla badań naukowych Petrycy rozumiał, jakkolwiek w dalszym ciągu powyższego ustępu nie radzi ludziom, powołanym do rządzenia w Rzeczypospolitéj, zbytnio zagłębiać się w gieometryi. Wydanie „Polityki" przypadło już w czasie, w którym rozszerzać się począł w kraju wpływ jezuitów i szkół przez nich zakładanych. Nim do tego okresu przejdziemy, winniśmy poświęcić obszerniejszą wzmiankę pierwszéj gieometryi w języku polskim, przez wspomnianego wyżéj Stanisława Grzepskiego oryginalnie napisanéj. Wydana została w roku 1566 p. t.: „Geometria to iest miernicka nauka, po polsku krótko napisana z greckich y łacińskich ksiąg, naydziesz też tu iako naszy miernicy zwykli imienie na włoki albo na łany, item iugerum romanum iako wiele ma w sobie, albo co inszego wysokiego zmierzyć, albo dalekość iaką. Naprzykład kiedyby chciał wiedzieć, iako daleko do zamku przez błoto, albo przez wodę etc. Teraz nowo wydana roku 1566, w Krakowie, Łazarz Andrysowicz wybijał." Nie zakłada w niéj sobie autor napisania umiejętnego wykładu gieometryi, pragnie tylko obok podania wiadomości praktycznych, zachęcić do studyjów samego Euklidesa. Wyłożywszy w przedmowie wielkie pożytki gieometryi, tak ciągnie daléj: „Tego wszystkiego oni mądrzy ludzie przez geometrię dochodzili, nad którą niemasz pewniejszey, nieomylniejszey nauki, przeto ja, chcąc naród nasz ku tej nauce pobudzić, napisałem po polsku ty książki niewielkie. Pisałoć o tem ich przedtem dosyć,

a zwłaszcza Euklides, starożytny autor grecki, w którym i dziś ludzie uczeni się kochają. Alem ja tu po prostu iako nałacniej mogło być pisał, aby każdy sam przez się wyrozumieć mógł.“ Istotnie, dziełko napisane jest jasno i przystępnie; zasługuje w niém na szczególną uwagę terminologija polska w wielu miejscach lepsza, niż w niektórych późniejszych książkach matematycznych. Nie wszystkie jednak wyrazy przekłada autor na polskie. Na początku znajdujemy definicyje punktu, linii, (którą Grzepski nazywa „linea“), powierzchni („zwierzchność“), ciała („corpus“ albo „hrubość“), linii „prostéj“ i „krzywéj“, płaszczyzny („równi“), linii równoległych („aequidistantes“) kąta „prostego,“ ostrego („kończastego“) i rozwartego („tępego“). Idą zatém ustępy: o „liniey, co ią zowią perpendykularem“, gdzie podany jest sposób prowadzenia prostopadłéj do linii danéj. Dowodu na to Grzepski nie podaje, mówiąc tylko: „ażeby to tak było, tegoby się dowieść mogło, ale, y kromia dowodów, każdy na figurę patrząc, obaczy, że tak iest.“ Ustęp o figurach zawiera definicyje i rysunki trójkątów, które nazywa „klinami“ i czworokątów, daléj figur „o pięci sześci i więcéj węgłach,“ o których błędnie mówi: „Żadna nie może mieć równych kątów, aby nie miała y stron równych.“ Następują: określenie koła, figur wpisanych i opisanych, twierdzenia: o sumie kątów wewnętrznych w trójkącie; że w wielokątach, mających o jeden, dwa i t. d. więcéj, suma kątów wewnętrznych, zwiększa się o dwa, cztery i t. d. kąty proste. Dowód twierdzenia o sumie kątów w trójkącie jest niezupełny, bo opiera go Grzepski na twierdzeniu o linijach równoległych, którego nie podaje. W tymże rozdziale przechodzi do tego: „iakoby se należć to y ukazać mogło iako wielki iest który plac“ czyli do mierzenia powierzchni: kwadratu (gdzie jest także podany, bez nazwy jednak, szczególny przypadek twierdzenia Pytagorasa), prostokąta, równoległoboku, trójkąta, wielokąta i koła. Przy mierzeniu koła długość okręgu, t. j. „circumferentia“ jest według niego tak wielka iako trzy diametry y siodma część diametra bez małego kęska“, przytacza przybliżony sposób Durerusa (Dürera) i Forcyusa (?) zamiany koła na kwadrat. Resztę książeczki wypełniają ciekawe dla historyka wiadomości o miarach używanych w Polsce do pomiarów ziemi i o sposobach stosowanych przez mierników. Dowiadujemy się tu, że „koło za się miernicy naszy tak liczą: naprzód pół diametra wezmą, a potym sześć tych liczą na circumferencią to iest na obód, potym zasie pół średnicy mnożą“. Miernicy tedy mówi Grzepski nie dobrze czynią..... a tak koła nie według naszych mierników masz mierzyć, ale według nauki, którąm wyszey napisał.“ Ustępy o mierzeniu wysokości, dalekości i głębokości“ zawierają niektóre twierdzenia o podobieństwie trójkątów. O mierzeniu objętości ciał autor nie pisze, usprawiedliwiając się tém: „iż geometria jeszcze nigdy w polskim języku nie była, ani się jeszcze naszy takowym rzeczom przysłuchali, przetoby nierad przedłużał, ani zatrudniał, aby ci, co czytać będą, łacniey się wyprawić mogli, a wszakże, gdy się otrze naszym to o uszy, może się potyce około tego y to y co drugiego napisać, jeżeli Pan Bóg będzie raczył.“ Stanowi to niespożytą zasługę Grzepskiego, że naukę gieometryi przy pomocy języka ojczystego pierwszy rodakom uprzystępnił i żałować bardzo należy, że drugiéj zapowiedzianéj przez siebie książeczki nie wydał.

W XVII-ym wieku kolegija jezuickie szybko nabrały u nas rozgłosu, tak, że młodzież szlachecka, pomijając szkoły akademickie, przeważnie do jezuitów się

garnęła. Skutkiem tego rozpoczęła się na polu nauczania niższego i wyższego konkurencyja wzajemna akademii krakowskiéj i zakonu jezuickiego, która jednak żadnéj ze stron na dobre nie wyszła. Nie szukali bowiem ani akademicy, ani jezuici przewagi w doskonaleniu szkół, w podnoszeniu w nich nauki, lecz w walkach o przywileje, o zyski materyjalne. Była to walka smutna, na któréj najbardziéj cierpiała oświata narodowa. Liczba szkół rosła, lecz bez przyczynienia się do postępu oświaty. Usiłowali niektórzy światli przewodnicy akademii, jak rektor Jan Brożek, zaprowadzić reformy zwłaszcza na wydziale filozoficznym, ale wycieńczona w walce z jezuitami akademija zdobyć się na te reformy nie mogła. Zakres wiadomości z matematyki, a specyjalnie z gieometryi w akademii udzielanych, był bardzo szczupły, jak to wnieść można z wykazu wykładów w wydziale filozoficznym z pierwszéj połowy XVII-go stulecia, z którego widać, że nauka gieometryi ograniczała się do Elementów Euklidesa, których nie wszystkie wykładano księgi (por. J. N. Franke: „Jan Brożek", str. 1). Jeszcze mniéj, albo wcale prawie nie uczono gieometryi w ówczesnych szkołach akademickich. Akademija wileńska i kolegija jezuickie nie stały pod tym względem wyżéj. Gieometryi uczono w nich według wzorów z poprzednich stuleci. Mamy pod ręką dokładnie zachowany rękopis łaciński z XVII-go stulecia, kursu jezuity, Oswalda Krygiera, według którego uczono, zdaje się, w kolegijum wileńskiém. Oswald Krygier, jak podaje Bentkowski (Historyja literatury polskiéj, tom II, str. 313—314), był profesorem matematyki w Wilnie i autorem kilku prac matematycznych drukiem ogłoszonych. Rękopis, o jakim mówimy, nie wydany drukiem, jak się zdaje, nosi tytuł: „Compendium mathematicarum disciplinarum," i zawiera wykład wszystkich umiejętności wówczas do matematyki liczonych. Umiejętności te klasyfikuje autor w następującéj tablicy:



Zgodnie z tą tablicą po: „Tractatus arithmeticus," zawierającym krótki wykład czterech działań z liczbami całkowitemi i niektórych reguł, następuje obszerniejszy: „Tractatus geometricus", obejmujący definicyje, opisy figur, zadania, niektóre twierdzenia z Euklidesa (między innemi twierdzeniami Pytagorasa), opis konchoidy. „Tractatus geodaesiae" zawiera opis niektórych narzędzi gieometrycznych, sposoby mierzenia odległości, wysokości i głębokości, podówczas używane, sposoby obliczania powierzchni kwadratu, prostokąta, kwadratu ukośnego, trójkąta, oraz koła (stosunek okręgu koła do średnicy przyjęty jako $^{22}/_{7}$), objętości

prostopadłościanu i kuli. Inne części rękopisu, jako nie odnoszące się wprost do gieometryi, pomijamy.

W szkołach pijarskich, wówczas w Polsce zaprowadzonych, uczono gieometryi (Łukaszewicz l. c. I, 293), lecz w jakim zakresie i według jakiego dzieła, Łukaszewicz nie podaje. W szkołach socyjanów polskich uczono matematyki według książki Joachima Stegmana p. t.: „Institutionum mathematicarum libri duo," której księga druga zawierała gieometryją. Uczono również tego przedmiotu w szkołach kalwińskich, w szkołach braci czeskich, które należały do najlepszych w Polsce, wreszcie w szkołach luterskich w Prusach, które miały doskonałych nauczycieli matematyki, że tu wymienię Kekermana i Piotra Crügera. Uczono naturalnie i matematyki, w założonej przez Jana Zamoyskiego, celem przeciwdziałania wpływowi jezuitów, akademii w Zamościu. W ustawach téj akademii w punkcie III: „O opisaniu nauk y ich pożytkach", wyliczone są: „matematyka, arythmetyka i geometrya" i określone w ten sposób: Matematyka z dowcipnych ludzi ciekawości wynaleziona nauka, przez którą o rzeczach niebieskich y ziemskich możemy niejako powziąć wiadomości; ta dzieli się na arythmetykę, geometryą, astronomią, astrologią, chronografią, hidrografią, statykę, optykę, architektonikę, taktykę y inne." O gieometryi powiedziano: „Geometrya uczy rozmierzania pól y granic, lasów, budynków, gór, wód etc.; do rozgraniczenia potrzebna, do kondenscendyi prawnym osobliwie ludziom wielce pomocna, nietylko na karcie uczyć się, ale się też w polu praktyce pokazować będzie." Pokazuje się stąd, że miano tu głównie na względzie zastosowania praktyczne gieometryi do pomiaru i podziału gruntów; w jakim stopniu tego udzielano wiadomości teoretycznych, dokładnie nie wiemy; zależało to naturalnie w znacznéj części od wykładającego. W samych początkach byli w akademii wyborni profesorowie; matematyki nauczał znany uczony, Adrianus Romanus, później akademija upadła. Z profesorów matematyki już w XVIII stuleciu najbardziéj znanym jest Stanisław Duńczewski, lecz bardziéj jako autor licznych kalendarzy, w których mieszczą się wiadomości z rozmaitych dziedzin wiedzy. Wiek XVII, jak już powiedziano wyżéj, był pod względem odkryć matematycznych jednym z najpłodniejszych. We Francyi, Niemczech i Anglii wielcy uczeni pracowali nad rozszerzeniem granic wiedzy matematycznéj i stworzyli nowe zupełnie umiejętności, jak: gieometryją analityczną, rachunek różniczkowy i t. p. Do Polski wielki ten ruch naukowy nie przeniknął, a nasza ówczesna literatura matematyczna, obracająca się przeważnie w dziedzinie matematyki elementarnéj, na postęp, wiedzy nie wpłynęła. Nawet nauka Kopernika, astronomija, nie zdołała pozyskać dla siebie w kraju zwolenników i pracowników. Jeden tylko Jan Brożek (1585—1632) umiał należycie ocenić wielkość odkrycia Kopernikowego, któremu w pracach swoich należyty hołd oddaje. Brożek też jest autorem kilku dziełek, którym należy się zaszczytne miejsce w historyi matematyki. J. N. Franke w dziele, wydanem na uczczenie trzechsetnéj rocznicy urodzin Brożka przez akademiją umiejętności w Krakowie, podaje rozbiór wszystkich prac matematycznych naszego uczonego (Porównaj też artykuł Broscius w téj Encyklopedyi, tom II, str. 319—325, w którym według badań Frankego należy sprostować datę urodzenia Brożka. Podany w tym artykule przekład tytułu „de virgulis" jednego z rozdziałów arytmetyki Brożka jest błędny: zamiast „o przecinkach" winno być „o laseczkach", t. j. rachunku na laseczkach, albo linijkach. Dzieło gieometrycz-

ne Brożka p. t.: „Apologia pro Aristotele et Euclide contra Petrum Ramum etc.“ (Gdańsk, 1652) zawiera oryginalne poglądy, odnoszące się do teoryi wielokątów gwiaździstych. Zasługi Brożka w tym kierunku streszcza J. N. Franke w sposób następujący: 1) On pierwszy wykazał, że między wielokątem o parzystej liczbie wierzchołków istnieje zawsze jeden rodzaj, którego kąty czynią razem dwa proste; okazał zarazem prawdziwość tego twierdzenia tak dla wielokątów foremnych, jak i nieforemnych. Tą własnością wielokątów gwiaździstych on pierwszy się zajmował. 2) Podał sposób tworzenia różnych rodzajów wielokątów dla danéj liczby wierzchołków przez odpowiedni rozkład téj liczby; wyznaczył tym sposobem poraz pierwszy liczbę wielokątów o 7, 8, 14 i 15 wierzchołkach, chociaż mylnie zaliczył do nich figury nie będące wielokątami. Liczby transformacyi, przez Brożka podane, powiększone o jedność, dają tak zwany przez Poinsota rodzaj (espèce) wielokąta. 3) Podał nowy sposób tworzenia wszystkich wielokątów foremnych o téj saméj liczbie wierzchołków z jednego takiego wielokąta, zwany transformacyją, przyczém figury utworzone mają tę osobliwszą własność, iż są równoobwodowemi. W temże dziele Brożka znajduje się sposób mierzenia kątów bryłowych za pomocą odpowiednich wielokątów sferycznych. Sposób ten jednak nie jest własnością Brożka. Brożek pozostawał w stosunkach z wielu uczonymi i był jedynym może z ówczesnych profesorów akademii, który doniosłe znaczenie badań naukowych pojmował. Zaszczytne miejsce w dziejach matematyki w wieku XVII-tym u nas należy się Maciejowi Głoskowskiemu, autorowi dzieła p. t.: „Geometria peregrinans,“ wydanemu w roku 1643. Dzieło to jest właściwie wykładem gieometryi praktycznéj, to jest zbiorem zadań miernicczych takich, jak wynalezienie długości niedostępnéj linii, nakreślenie linii równoległéj do danéj tykami odznaczonéj, spuszczanie, prostopadłej i t. d. Dzieło to opisał i zbadał również J. N. Franke wraz z Antonim Jakubowskim (Kraków 1878), przyczem wykazał, że Głoskowski, obeznawszy się w Holandyi z nowszymi postępami nauk matematycznych, z teoryją i praktyką logarytmów, z zastosowaniem ich do trygonometryi, z udoskonalonémi narzędziami mierniczémi, zamyślał za pomocą dziełka zaszczepić w kraju zamiłowanie do zajęć naukowych w dziedzinie gieometryi. On też należy do uczonych, którzy pierwsi pracowali u nas nad wykonaniem mapy Polski. Dzieło: „Geometria peregrinans“ było znane po za granicami kraju naszego. Sławny matematyk holenderski Franciszek Schooten korzystał z niego (jak wykazuje Franke) przy układaniu swéj książki: „Exercitationum mathematicarum libri quinque“ któréj, księga druga w „Appendix simplicium problematum“ zawiera zadania Głoskowskiego.

Na szczególną uwagę zasługuje dziełko Jana Tońskiego, profesora akademii krakowskiéj, p. t.: „Arithmetica vulgaris et Trigonometria rectilineorum, prout universae Geometriae practicae, aliisque Matheseos partibus, Geographiae Architectonicae, Gnomonicae etc. subservit. Ingolstadii, 1640, formatu 16-ki, 102 stronice tekstu i 182 stronice tablic trygonometrycznych, (wydanie drugie 1645). Zwięźle i jasno napisane, oraz praktycznie ułożone dziełko, zawiera najprzód: krótki rys arytmetyki (Arithmetica vulgaris, Pars prima: de integris, str. 1—23, Pars secunda de fractis, str. 23—27, Pars tertia: de integro-factis, str. 28—33), po którym następuje rozdział zatytułowany: „Fragmentum logisticae astronomicae“ (str. 35—40), gdzie zawiera się rachunek stopni, minut i sekund, a następnie rachunek

ułamków dziesiętnych (fragmentum logisticae decimalis). Na stronicach od 41-éj do 82-éj podany jest wykład trygonometryi prosto-linijnéj (Trigonometria rectilinearum) podzielony na trzy części. Część pierwsza: „De communibus trigonometriae principiis“ zawiera: wykład najważniejszych własności trójkątów, określenia linij trygonometrycznych (inscriptarum); sinus rectus, sinus versus, sinus complementi, (nazwa cosinus jeszcze nie występuje) tangens, secans, tangens et secans complementi, nazw cotangens i co-secans niéma. Dla wyrażenia wielkości linij trygonometrycznych promień (sinus totus) podzielony jest na 10^7 lub 10^{10} części równych i w takich jednostkach długości tych linij w tablicy są przedstawione. Tablica ta daje długości, odpowiadające kolejnym łukom, różniącym się o jednę minutę i postępującym od 0° do 90°. Użycie tablicy jest opisane i na przykładach pokazane. Część druga trygonometryi: „De ratione laterum et angulorum trianguli“ zawiera rozwiązanie zagadnienia zasadniczego: „mając dane kąty trójkąta, znaleść stosunki boków kątom przeciwległych. Część wreszcie trzecia: „De praxi trigonometriae rectilinearum“ podaje rozwiązanie następujących zagadnień: 1) mając jeden bok trójkąta i dwa kąty, znaleść kąt pozostały i pozostałe boki. 2) mając dwa boki i jeden kąt, znaleść pozostałe dwa boki i kąt. 3) mając trzy boki trójkąta znaleść trzy kąty. Następują zatém specyjalne zadania, odnoszące się do trójkątów prostokątnych. Na stronicach od 88—102 zawarte są: „Problemata miscellanea“ w zastosowaniu do architektoniki, gieografii matematycznéj i gnomoniki. Dziełko Tońskiego może być uważane za jedno z najlepszych w swoim rodzaju w ówczesnéj literaturze europejskiéj.

Najważniejszém dziełem polskiego z tego okresu jest dzieło Stanisława Solskiego (1622—1701) jezuity, p. t.: „Geometra polski to jest nauka rysowania podziału przemieniania y rozmierzania linij, angułów, figur y brył pełnych.“ Część I-a, wydana w r. 1683, druga w 1686. W dziele tém autor, podobnie jak poprzednik jego Grzepski, nie zakłada sobie wcale umiejętnego traktowania gieometryi; idzie mu bowiem przedewszystkiém o przystępność i o zastosowania praktyczne, gdyż uważa za „najcelniejsze przedsięwzięcie praxes traktować.“ Tam gdzie okazuje się potrzeba dowodu, wskazuje Solski autorów, u których dowód ten znaleźć można. Księga I-a „Geometry“ podzielona jest na siedm tak nazwanych „zabaw“, w których po spisie terminów gieometrycznych i tak zwanych „sentencyj,“ t. j. pewników, następuje mnóstwo zagadnień, odnoszących się do linij prostych, okręgu koła, kątów, wielokątów, elipsy, hyperboli, paraboli i wężownicy; mowa tu jest też o linijach trygonometrycznych. Zagadnienia wykazuje autor często bardzo wielu sposobami, lecz dowodów, jak to zaznaczyliśmy, nie podaje. W zabawie 6-éj wraca Solski do samego początku i podaje „własności,“ t. j. twierdzenia o linijach, kątach, figurach płaskich i bryłach. „Na przeczytanie zabawy 6-éj, powiada, nie żałuj czasu. Jest to w geometryi, co dusza w ciele i iako ciało bez dusze ani widzi, ani słyszy, ani smakuie, ani czuie, tak też bez wiadomości własności linij, angułów y figur geometra do inwencyj praktycznych martwym będzie: y ieżeli co godnego podziwienia usłyszy, przeczyta, albo obaczy, bez gustu iako niewiadomy puści mimo się.“ Jak sam twierdzi, korzystał z Euklidesa Clausiusa (? pewno Claviusa), Taqueta (jezuity, profesora w Antwerpii) i innych gieometrów. Zdaje się, że nie obcą mu była praca Huygensa „de circuli magnitudine.“ Żałować tylko należy, iż nie poszedł za Euklidesem pod

względem porządku i systematyczności. Słusznie twierdzi Adryjan Krzyżanowski (O życiu uczoném Stanisława Solskiego, Warszawa, 1822) że od „zabawy“ 6-éj winien był zacząć Solski „Geometrę,“ a od téj cofając się, dojść do pierwszéj i na téj zakończyć. Księga druga „Geometry,“ złożona z pięciu „zabaw,“ obejmuje gieometryją praktyczną, zawiera jednak rozmaite prawdy, należące do gieometryi teoretycznéj; dużo w niéj rzeczy, dowodzących pomysłowości autora; księga trzecia, z trzech „zabaw“ złożona, daje wiadomości z nauki o bryłach, o zegarach słonecznych i z arytmetyki. W sądzie o „Geometrze polskim“ można pójść za Krzyżanowskim, że zwłaszcza część praktyczna, jest pismem na swój czas wybornem, oraz że Solskiemu zawdzięczamy znaczną część terminologii gieometrycznéj polskiéj, dziś używanéj. Solski jest też autorem dzieła po łacinie napisanego p. t.: „Praxis nova et expeditissima mensu recedi geometrice etc. Cracoviae, 1688, które jest właściwie dziełem mierniczém, ale zawiera, zwłaszcza w części pierwszéj, różne zagadnienia z gieometryi elementarnéj. Z pomiędzy samodzielnych prac polskich w dziedzinie gieometryi w tym okresie zasługuje na uwagę rozprawa jezuity Kochańskiego p. t.: „Observationes cyclometricae ad facilitandam praxin accomodatae“, ogłoszone w r. 1685 w „Acta eruditorum,“ w Lipsku. Rozwiązuje w niém Kochański zadanie rozwinięcia okręgu koła na prostą sposobem, dającym znaczne przybliżenie. Sposób ten rozpowszechniony jest w dzisiejszych podręcznikach. (Patrz o tém rozprawę Teofila Żebrawskiego. Kraków, 8-a, str. 11, 1862). Należy tu wspomnieć o następujących dziełach matematycznych, wydanych lub używanych u nas w XVII-ém stuleciu. Keckermana: „Systema mathematicum propositum in gymnasio Dantisco (1617), w którém mieszczą się: „Elementa geometriae“; tenże: „Systema compendiosum totius Mathematices, videlicet geometriae, opticae, astronomiae et geographiae“ (1661); Piotr Crüger: „Tetragonismus circuli per lineas“ (1607); tenże: „Synopsis trigonometriae sive doctrinae trinagulorum“ (1612). Tenże: „Doctrinae sphaericae libri duo“ (1612); Georgius Germanus: „Trigonometriae triangulorum sphaericorum logarithmicae practica secreta mirabilis“ (Gdańsk 1627); Adam Pszonka: „Decas theorematum mathematicorum illustrium“ etc. (1629). Mikołaj Kauffman: „Trigonometria sphaericorum etc.“ (Gdańsk 1651); Wojciech Tylkowski: „Geometria practica curiosa in tres libris divisa, quorum primus agit: de lineae, secundus de superficiei, tertius de corporis dimensione (Poznań, 1692). W dziele tém znajdujemy tablicę wstaw, stycznych i siecznych od stopnia do stopnia, oraz praktyczne sposoby kreślenia elipsy i paraboli wszakże bez dowodów. Stanisław Buchawski: „Quaestio geometrica de quantitate planarum superficierum ex tribus prioribus libris Elementorum Euclidis et Polybii, Kraków, 1699.

W pierwszéj połowie XVIII-go stulecia wychowanie młodzieży niczém nie było lepsze, niż w epoce poprzedzającej; była więc i nauka matematyki na tym samym stopniu, co poprzednio. Dopiero od otwarcia w Warszawie konwiktu szlacheckiego przez Stanisława Konarskiego w roku 1740, rozpoczyna się u nas rzeczywista poprawa wychowania młodego pokolenia. W skreślonym przez Konarskiego planie nauk w konwiktach i seminaryjach pijarskich wyraźnie są wymienione: arytmetyka, algiebra i gieometryja, które, zarówno jak i inne przedmioty szkolne, uczone być mają odtąd w języku ojczystym. Ponieważ książek takich dotąd w języku polskim brak był zupełny, zaleca przeto

Konarski tłómaczenie na język polski dzieł nieodzownie potrzebnych lub też napisanie podręczników oryginalnych. Tym sposobem Pijarzy, jeszcze przed Komisyją edukacyjną, myśl dostarczenia dobrych podręczników do matematyki powzięli i istotnie nauczyciele, Pijarzy, naszą literaturę pedagogiczną dobremi książkami matematycznemi wzbogacili. Wiadomości o wydanych przez Pijarów książkach z dziedziny arytmetyki i algiebry, znajdzie czytelnik w artykułach Encyklopedyi: „Arytmetyka“ i „Algiebra“; o książkach gieometrycznych powiemy niżej.

Założenie korpusu kadetów w Warszawie w roku 1766 jest drugim ważnym faktem w dziejach wychowania młodzieży polskiéj w poprzedniém stuleciu. Wykład nauk w tym instytucie był daleko lepszym, niż w innych szkołach polskich, nie wyłączając nawet konwiktu pijarskiego (Łukaszewicz). Na matematykę, jako przedmiot ważny w zawodzie wojskowym, szczególną zwracano uwagę. Do nauki gieometryi używano w samym początku dziełka Kaufmana p. t.: „Początki miernictwa krajowego dla szlachetnéj młodzi rycerskiéj, króla Imci polskiego, Toruń, 1766.“ Dziełko to ma po jednéj stronie tekst niemiecki, po drugiéj tłómaczenie polskie (księdza Jelinka) i zawiera początki gieometryi (Bentkowski, l. c. Tom II, str. 230). Najdonioślejszym jednak faktem w historyi wychowania w Polsce było ustanowienie w roku 1773 Komisyi edukacyi narodowéj, téj najwyższéj magistratury wychowawczéj, która miała wlać nowe życie w chyląće się do upadku szkoły, nadać kierunek zbawiennym wychowaniu młodego pokolenia, podnieść oświatę krajową we wszystkich warstwach narodu, przygotować zdolnych nauczycieli, stworzyć literaturę pedagogiczną, jednem słowem odrodzić naród przez należyty system wychowania publicznego. Nie tu miejsce na przedstawienie doniosłości prac Komisyi edukacyjnéj; (porów. rozprawę Wł. Smoleńskiego: „Żywioły zachowawcze i Komisya edukacyjna.“ Ateneum 1889); nas tu obchodzi przedewszystkiém wpływ, jaki działalność jéj wywarła na podniesienie nauk matematycznych w szkołach krajowych. Przedmiot ten zasługuje na oddzielne opracowanie; tu zauważymy tylko, że wpływ ten był wielce doniosły. Z jednéj bowiem strony Komisyja dbała o to, aby w szkołach wszystkie gałęzie matematyki wykładane były należycie; z drugiéj zaś ustanowione przez nią Towarzystwo do ksiąg elementarnych rozpisało konkursa na ułożenie wzorowych podręczników do matematyki, a mianowicie dla arytmetyki, algiebry i gieometryi, wraz z trygonometryją. W szkołach narodowych gieometryja rozpoczynała się w klasie 3-éj i dawaną była według podręcznika zatwierdzonego przez Komisyją; w dawaniu geometryi przepisano nauczycielowi trzymanie się prawideł ułożonych dla wykładu arytmetyki, t. j., aby z jednéj do drugiéj części nie postępowano, póki pierwszéj nie przyswoją sobie uczniowie. Dla ćwiczenia w gieometryi praktycznéj wyprowadzano uczniów na pole dla robienia pomiarów, pokazywano narzędzia matematyczne i obznajmiano z rysunkami mierniczymi. Na gieometryją przeznaczano w każdéj klasie po cztery godziny tygodniowo, w piątéj zaś, prócz tego, dwie godziny na rysunki miernicze. Książka elementarna do nauki gieometryi była to: „Gieometryja dla szkół narodowych“, o któréj niżéj powiemy. Z treści téj książki poznamy, jaki był zakres wykładu gieometryi w szkołach narodowych (wydziałowych). Nie ograniczając się na umiejętnym wykładzie gieometryi w szkołach wydziałowych, uważała Komisyja edukacyjna za właściwe wpro-

wadzić wiadomości praktyczne z gieometryi i do szkół niższych, parafijalnych. Fakt ten zasługuje na szczególne zaznaczenie. W „Powinnościach dla nauczycieli, zwłaszcza szkół parafijalnych", przez Grzegorza Piramowicza ułożonych, czytamy następujące uwagi ogólne: „Nauka rozmiaru gruntów, nie wchodząc w wyższą umiejętność gieometryczną, powinna wchodzić w liczbę tych, które dla młodzi w tych szkołach ćwiczącéj się, a do rolnictwa i rzemiosł, albo do dozoru gospodarskiego i do włodarstwa po dworach przeznaczonéj potrzebne, albo wielce przydatne są. Ma nauczyciel mieć wielką baczność, żeby téj nauki nie wystawiał dzieciom, jak wysoką umiejętność i trudną. Bo naprzód każda nauka jest łatwą, kiedy uczący umie ją dawać, kiedy porządnie od rzeczy prościejszych i bliższych do dalszych i złożonych postępuje. Powtóre ta, którą uczniom po wsiach i miasteczkach z pożytkiem podawaną być może, bardzo jest określona, mało rzeczy zawiera, bardzo łatwo pod oko podpadających. Samo rozmierzanie, wykonywanie, które dzieci czynić będą, stanie się im miłą zabawą: zwyczajnie to ćwiczenie lubią, jak tego doświadczenie uczy." Dobrze tu określono nietylko ważność wiadomości gieometrycznych w nauczaniu elementarném, ale zarazem i drogę, jaką w wykładzie tych wiadomości obrać należy. Droga ta, polegająca na pobudzaniu uczących się do samodzielnych zajęć, do przyjmowania zatém czynnego, a nie biernego udziału w wykładzie, jest jedynie pedagogiczną i służyć może i dzisiaj jako racyjonalna wskazówka przy nauczaniu początków gieometryi, jak o tém mowa będzie niżéj. Przejdźmy teraz do literatury pedagogicznéj z dziedziny gieometryi w rozważanym okresie. O dziełku Kaufmana wspomnieliśmy już wyżéj. W sześć lat po niém wychodzi przekład księdza Poczobuta: „Początków gieometryi Clairauta" (Wilno, 1772). Przekład ten, pełen barbaryzmów, stoi pod względem językowym stosunkowo niżéj od dziełka Grzepskiego, o dwa stulecia wcześniéj wydanego. Skaradkiewicz ogłasza: „Gieometryją, czyli naukę o ziemiomiernictwie" (Warszawa, 1774). Na czele tego dziełka znajduje się obszerniejsza „przemowa o potrzebie y pożytku nauk matematycznych." We wstępie podane są objaśnienia wywodów takich, jak: definicyja, postulatum, aksyjoma i t. d., następnie idą trzy postulata według Euklidesa, aksyjomata, czyli prawdy niezawodnie przez się jasne. Księga I-ga „o linijach y węgłach" zawiera definicyje, propozycyje (twierdzenia) i wnioski o kątach, linijach prostopadłych, równoległych. Księga II-ga traktuje „o troygranach (trójkątach), czworogranach, pięciogranach, sześciogranach y innych wielogranach" i daje definicyje, oraz szereg twierdzeń, odnoszących się do związku między bokami i kątami, o sumie kątów w trójkątach, o wielokątach, równoważności figur, oraz niektóre zadania. Księga III-a: „O kole albo cyrkule" zawiera własności koła, miarę kątów, styczność kół, wielokąty foremne, zadania. Księga IV-a „o proporcyi y podobieństwie figur płaskich" obejmuje: proporcyje, podobieństwo trójkątów, twierdzenie Pytagorasa, twierdzenie o stosunkach obwodów, oraz powierzchni figur podobnych i kół; zadania. Księga V-ta „o bryłach" mieści w sobie twierdzenia o obliczaniu objętości brył. Księga V-ta „o przecięciach konu (ostrokręgu), y o liniach krzywych" mówi o własnościach elipsy, hyperboli, paraboli, cykloidy, logistyki, spiralnéj, konchoidy, kasynoidy. Według jakiego wzoru ułożony został ten podręcznik, autor nie podaje; jest to książeczka wcale nie zła, jakkolwiek dowodzenia w wielu miejscach przedstawiają dużo do życzenia pod względem ści-

słości. Ksiądz Bystrzycki Bazyli, pijar, wydaje w roku 1769 w Warszawie: „Gieometryją z francuskiego przełożoną;“ ksiądz Józef Marquart w „Nauce matematycznej“ (Wilno, 1772), daje krótki wykład wiadomości gieometrycznych. Jakubowski wydaje w roku 1781 w przekładzie polskim: „Naukę matematyki“ Bezouta, której tom I-y zawiera arytmetykę i gieometryją, tom II-gi algiebrę i przystosowania do gieometryi. Jan Kolonna Cieciszewski ogłasza w roku 1786, w Krakowie: „Początki miernictwa“; ksiądz Zaborowski układa swoję wyborną: „Jeometryją praktyczną,“ która doczekała się czterech wydań (1786, 1796, 1806, 1820) Łęski ogłasza w roku 1790: „Miernictwo wojenne.“

Staraniem komisyi edukacyjnéj wydaną została L'Huiliera: „Gieometryja dla szkół narodowych“ w przekładzie księdza Gawrońskiego, Część I, 1780. Następne wydania téj książki wychodziły w latach 1785, 1803, 1810, 1816. Jest to podręcznik stojący na wysokości wymagań ówczesnych i odznaczający się wysokiemi zaletami pedagogicznemi. Euklidesowa metoda zachowana w ogóle, z dołączeniem wszakże pierwiastku genetycznego; autor stara się przy pomocy wyjaśnień, wziętych z doświadczenia, dojść do zasadniczych pojęć i określeń. W wielu miejscach tekstu dołączone są i uwagi przypisy dydaktyczne dla wykładającego. Znany postulat Euklidesa o linijach równoległych, podany bez dowodzenia, jako twierdzenie w sobie tak jasne, że można „i bez dowodzenia na nie przystać.“ Autor jest jednak zdania, że „można tego twierdzenia dowieść bez popadnięcia omyłce, tylko że dowody są tak długie, że ciąg i związek ich wielkiego natężenia i rozumu wymagający, znudziłby uczniów.“ Zagadnienia następują tuż po odpowiedniéj grupie twierdzeń, rozważanie ilościowe i przykłady liczebne obficie użyte do wyjaśnienia twierdzeń gieometrycznych. Część I-a zawiera całkowity wykład planimetryi, wraz z podnoszeniem do kwadratu, wyciąganiem pierwiastku kwadratowego i proporcyjami; daléj idą pierwsze początki miernictwa, trygonometryja płaska, poprzedzona nauką rachunku logarytmowego, pierwsze początki równoważenia (niwelacyi). Część II-ga obejmuje całkowitą stereometryją elementarną, wraz z podnoszeniem do sześcianu, i wyciąganiem pierwiastku sześciennego. Podręcznik ten posiadał te same zalety co Arytmetyka i Algiebra tego samego autora; nie był jednak bez braków, na które w późniejszym czasie (1816) zwrócił uwagę ksiądz Dąbrowski, profesor matematyki w uniwersytecie warszawskim. Opuszczono mianowicie twierdzenie o dwóch trójkątach, mających po dwa boki odpowiednio równe i po kącie między nimi zawartym nierównym, o podziale koła na pięć i piętnaście części równych, o stosunku kątów środkowych w przypadku niewspółmierności łuków i o wynajdywaniu przybliżonego stosunku okręgu koła do średnicy; w trygonometryi brak wielu twierdzeń goniometrycznych (np. twierdzenia o wstawie i dostawie sumy lub różnicy łuków, o wstawie i dostawie łuku wielokrotnego i t. d.). Są to istotnie braki znaczne. Z dzisiejszego stanowiska dałoby się metodzie L'Huiliera niejedno zarzucić; ale jeżeli zwrócimy uwagę na to, że podręcznik gieometryi elementarnéj miał w owym czasie za zadanie przedstawienie w wykładzie możliwie dostępnym i jasnym najważniejszych prawd i zastosowań gieometryi elementarnéj: to nie można będzie usprawiedliwić w zupełności niepochlebnego sądu Dąbrowskiego o wartości „Gieometryi“ L'Huiliera, która była w języku naszym pierwszym dobrym, pedagogicznym i napisanym ze znajomością rzeczy podręcznikiem do nauki gieometryi. Na czele matematyków pol-

skich z owego okresu stoi Jan Śniadecki, który najlepiéj może z ówczesnych rozumiał wielkie znaczenie uprawy nauk matematycznych i starał się przyswoić literaturze krajowéj owoce najnowszych badań naukowych na zachodzie. Jego: „Rachunku algiebraicznego teoryja przystosowań do linii krzywych“ w roku 1783 wydana, stanowi pracę znakomitą, stojącą na wysokości nauki europejskiéj, i nie ustępującą wzorowym dziełom z końca XVIII-go stulecia. Rozdział czwarty tomu I-go tego dzieła, zawiera zasady trygonometryi a raczéj goniometryi wyłożone systematycznie i naukowo.

Znakomity wpływ Komisyi edukacyjnéj przetrwał upadek kraju; owszem sprawa wychowania narodowego nie przestała zaprzątać lepszych umysłów; nauki matematyczne pozyskały sobie należyte uznanie w planach szkolnych przez następne reformy szkół wprowadzanych. Wznowienie uniwersytetu w Wilnie, założenie gimnazyjum w Krzemieńcu, a następnie uniwersytetu w Warszawie, wpłynęło dodatnio na rozwój literatury matematycznéj. W pierwszéj połowie bieżącego stulecia wychodzą już to nowe dzieła pedagogiczno-matematyczne, już to samodzielne rozprawy z rozmaitych dziedzin matematyki. Józef Czech tłómaczy Euklidesa i wydaje go pod tytułem: „Euklidesa początków gieometyi ksiąg ośmioro: sześć pierwszych, jedynasta i dwunasta z dodanymi przypisami i trygonometryją dla pożytku młodzi akademickiéj (Wilno, 1807). Po śmierci autora wydanie 2-gie, 1817 z trygonometryą R. Simpsona. Tłómaczem kierowało życzenie dania młodzieży w ręce oryginalnego wykładu samego Euklidesa, który dotąd dawany był w wyjątkach i przeróbkach. Paschalis Poullin przełożył z francuskiego: „Gieometryją wykreślną“ Lacroix'a i wydał w r. 1814 we Wrocławiu, w 2-ch częściach p. t.: „Gieometryja płaszczyzn i powierzchni krzywych, czyli miernictwo opisujące.“ Tenże autor wydaje w r. 1813: „Teoryją przecięć ostrokręgowych i ich kwadrowania, jako też kilka innych krzywych, znanych pod nazwiskiem konchoidy Nikomedesa, cysoidy Dyjoklesa, logarytmiki, cykloidy, kwadratycy Dinostratosa, wężownicy Archimedesa, wężownicy równorzutniowéj (parabolicznéj), hyperbolicznéj, logarytmicznéj, czyli traktat rozbiorowy (analityczny) tych linij krzywych.“ Dzieło to odznacza się jasnym wykładem i obfitością cytat historycznych. W roku 1817 Jan Śniadecki wydaje: „Trygonometryją kulistą“ analitycznie wyłożoną (Wilno, drugie wydanie tamże, 1820). Jest to wyborny podręcznik, zajmujący chlubne miejsce w literaturze europejskiéj, istotnie wyszedł i w przekładzie niemieckim. Sumienny rozbiór téj pracy ogłosił Józef Twardowski w „Pamiętniku warszawskim,“ z roku 1817. Dzieło Śniadeckiego i dziś jeszcze z pożytkiem służyć może do nauki. Wspomniany już wyżéj ksiądz Dąbrowski wydaje Gieometryją podług Lacroix'a. Część I-ą na klasę II, III, IV dla szkół departamentowych, Warszawa, 1813; drugie wydanie 1818, trzecie 1820, czwarte 1834 część II-ga téj gieometryi, obejmująca stereometryją, wydaną została w Warszawie, w r. 1826. Karol Hube, profesor uniwersytetu krakowskiego, ogłasza rozprawy z trygonometryi kulistéj (Kraków, 1820), o wyznaczeniu bryłowatości klina ostrokręgowego (tamże, 1823), z dziedziny gieometryi analitycznéj (tamże, 1824, 1828, 1831). Wincenty Karczewski wydaje: „Początki gieometryi w ośmiu księgach.“ (Część I-a, Kielce, 1823), Andryjan Krzyżanowski: „Gieometryją analityczną linii i powierzchni drugiego rzędu,“ (Warszawa, 1822) i ogłasza rozprawę: „O trudnościach zachodzących przy wykładzie gieometryi elementarnéj, w któréj

usiłuje, jakkolwiek bezskutecznie, dać racyjonalną teoryją linij równoległych. (Pam. Umiejętności sztuk i nauk. Warszawa, 1825). Michał Pełka Poliński ogłasza dzieła: „O geodezyi“ (Wilno, 1816), „Początki trygonometryi płaskiéj“ (Wilno, 1816, 1821, 1828); Hreczyna tłómaczy Potiera: „Wykład gieometryi rysunkowéj dla użycia uczniów dróg komunikacyjnych“ (Wilno, 1817), Colberg wydaje drobniejsze rozprawy z dziedziny gieometryi praktycznéj (Warszawa, 1818—1828). Ksiądz Ignacy Przybylski pisze: „Gieometryją początkową“ (Warszawa, 1823), zawierającą planimetryją, trygonometryją, stereometryją i przecięcia ostrokręgu. Franciszek Sapalski wydaje wyborną: „Gieometryją wykreślną“ (Warszawa, 1823), któréj część druga, zawierająca zastosowanie wychodzi w roku 1839 w Krakowie, już po śmierci autora. Augustyn Frączkiewicz ogłasza w „Pamiętniku warszawskim“, a następnie w „Biblijotece warszawskiéj“ rozprawki, dotyczące podań z gieometryi elementarnéj (1829—1844); Antoni Wyrwicz tłómaczy Bijota: „Początki gieometryi analitycznéj“ (Wilno, 1819, 1828) i wydaje: „Początki gieometryi dla szkół powiatowych“ (Wilno, 1825, 1826); Onufry Lewocki ogłasza: „Gieometryją dla szkół wydziałowych“ (Warszawa 1828—1830); Hipolit Rumbowicz wydaje: „Gieometryją wykreślną, czyli wykład rzutowych i obrazowych wykreśleń“ (Wilno, 1829); Kajetan Garbiński, profesor uniwersytetu warszawskiego, ogłasza w roku 1822 rozprawę: „Wykład syntetyczny własności powierzchni skośnych“ i t. d. Tenże autor ogłaszał rozprawy gieometryczne w dziennikach matematycznych: Gergonne'a: (Annales des mathematiques) w Paryżu i Crelle'a: (Journal für reine und angewandte Mathematik) w Berlinie. A. Szahin wydał: „Miernictwo i równoważenie“, oraz „Gieodezyją wyższą“ (Wilno, 1829). P. Chlebowski i A. Tylman tłómaczą wyborne dzieło Dupina p. t.: „Gieometryja i mechanika sztuk i rzemiosł“ (Warszawa trzy tomy, 1827—1828). Antoni Krauz, podporucznik artyleryi wydaje: „Matematykę na klasę drugą Szkoły Zimowéj Artyleryi“ (Warszawa, 1828), w któréj zawiera się solidometryja (Nauka I—VI), Trygonometryja (Nauka VII—IX), Zastosowanie Algebry do Geometryi (Nauka X—XI) początki geometryi analitycznéj); daléj następuje Statyka i dynamika (Nauka XII—XX), Solidometryja Krauza wyszła następnie w wydaniu drugiém (Warszawa, 1830). Spis powyższy dzieł gieometrycznych, elementarnych, lubo niezupełny, wykazuje, że w pierwszéj trzeciéj części bieżącego stulecia literatura tego przedmiotu rozwijała się u nas pomyślnie. Z rokiem trzydziestym ożywienie na tém polu ustaje i przez następne trzy dziesiątki lat mało u nas wychodzi prac w téj dziedzinie. Nim zajmiemy się wyliczeniem najważniejszych dzieł gieometrycznych z tego okresu, winniśmy poświęcić słów kilka wspomnianemu już przez nas Hoene-Wrońskiemu (1778—1853), który, w końcu zeszłego stulecia opuściwszy kraj, zamieszkał we Francyi i tam przez pół wieku przeszło oddany był niezmordowanéj pracy we wszystkich prawie dziedzinach umiejętności ścisłych, któréj owocem były liczne dzieła matematyczne i filozoficzne w języku francuskim ogłoszone, oraz niewydane dotąd rękopisy, znajdujące się w biblijotece kórnickiéj. Usiłowania Wrońskiego na polu matematyki miały charakter reformatorski; pragnął on nietylko wiedzę matematyczną doprowadzić do możliwéj doskonałości, ale i oprzeć ją na niewzruszonych podstawach. Usiłowania te, noszące na sobie bezwątpienia piętno genijuszu, nie były należycie ocenione za życia autora, a i dziś jeszcze mało są znane uczonemu światu. W dziedzinie ma-

tematyki uprawiał Wroński głównie analizę, którą nazywa algorytmiją i uważa za zasadniczą gałąź matematyki. Gieometryją, jak już wspomniano, uważał jako podrzędną pod względem znaczenia dla reformy matematyki; prawa gieometryi są według niego tylko zastosowaniem praw algorytmii. Ten pogląd wielkiego analityka znajduje niejakie urzeczywistnienie swoje w najnowszych pracach szkoły Kleina, Liego i t. d., która badania gieometryczne tak ściśle, jakkolwiek w odmienny sposób związała z badaniami analitycznemi Nie tu miejsce na przedstawienie zasad reformy Wrońskiego, niedostatecznie jeszcze zbadanej; powiemy tylko, że ze względu na ważność i znaczenie prac ogłaszanych, należy się Wrońskiemu jedno z pierwszych miejsc w rzędzie matematyków-filozofów, którzy pracowali nad zgłębianiem wiedzy. Jeszcze między 1803—1806 napisał Wroński rozprawę (wydaną dopiero w r. 1870) p. t.: „Filozofija, albo prawodawstwo matematyki“ (po francusku), gdzie głęboko sięga do podstaw wiedzy i wykazuje gruntowną znajomość filozofii Kanta. Praca ta jest ważną z tego względu, że w niej (następnie w piśmie przez siebie wydawanem: „Sphinx“, 1818) Wroński z rozważań teoretycznych wyprowadza nową umiejętność foronomiją, dzisiejszą cynematykę. Oto jego słowa: „Tę część gieometryi ogólnej, która ma za przedmiot rozciągłość właściwą, nazywamy wprost gieometryją. Nazywać będą foronomiją czystą inną część gieometryi ogólnej, mającą za przedmiot prawa prędkości, uważanej spekulacyjnie (to znaczy, jako wielkość ruchu, obejmującego prędkość właściwą i kierunek) Tu także miejsce wspomnieć o tablicy genetycznej gieometryi, jaką spotykamy w dziełach Wrońskiego. Zasada klasyfikacyi w tej tablicy przyjęta jest ta sama, jakiej używał Wroński we wszystkich umiejętnościach: wynikała ona z jego systemu filozoficznego. Czytelnika, interesującego się szczegółami, odsyłamy do dzieł Wrońskiego.

Wracamy do podręczników gieometryi wydawanych po r. 1830. Wincenty Józefowicz wydał w r. 1840: „Wykład praktyczny miernictwa i niwelacyi ze wszelkiemi zastosowaniami“ (Warszawa, 1843, 1844); w roku zaś 1843: „Gieometryją stosowaną do sztuk i rzemiosł.“ Wincenty Wrześniewski ogłosił w r. 1841: „Miernictwo niższe.“ Warszawa, 8-ka, str. 256, 1841), w którém mieści się krótki wykład własności linij poprzecznych (1—12). Libelta: „Wykład matematyki (Poznań, 1844) zawiera w tomie I Planimetryją, w II Trygonometryją prostokreślną i Solidometryją. A. Świerzbieński, nauczyciel matematyki w gimnazyjum realném w Warszawie, wydaje w roku 1848: „Kurs gieometryi z rysunkiem gieometrycznym i zastosowaniami.“ Część druga téj książki, zawierająca stereometryją, wydaną została w roku 1849. W wykładzie starał się autor o zastosowanie metody gienetycznej, nie szczędził szczegółowych wyjaśnień, wskazówek praktycznych i t. d., nie wszędzie jednak utrzymał należytą ścisłość, a obok tego zbytecznie powiększył liczbę twierdzeń. Planimetryją podzielił na dwa działy: 1) Linije uważane na płaszczyźnie i ich połączenia; 2) Płaszczyzny ograniczone linijami. Dział 1-y dzieli na rozdziały: linije uważane oddzielnie; linije proste, połączone z prostemi; połączenie okręgów kół. Dział 2-gi składa się z czterech rozdziałów: równość, podobieństwo, równoważność i stosunek figur, zależność wielkości figur od kształtu. Stereometryja składa się także z dwóch działów: 1) Linije i powierzchnie uważane oddzielnie, 2) własności brył. Dział 1-y składa się z rozdziałów: powierzchnie uważane oddzielnie, połączenie

płaszczyzny z linijami i płaszczyznami, powierzchnie krzywe, połączone z płaszczyznami; powierzchnie krzywe, połączone z krzywemi. Dział drugi z rozdziałów: równość, podobieństwo, równoważność i stosunek brył, wzajemna zależność wielkości i kształtu brył. Teofil Żebrawski napisał: „Początkowe wiadomości z geometryi dla praktycznego użytku (Część I, Kraków, 1849).

Zasady gieometryi, napisane przez Józefa Mazurkowskiego, zawierają w tomie I-ym: Planimetryją (Epipedometryją), Warszawa, 1853. Kurs obszerny, w końcu pierwszego i drugiego tomu dość liczny zbiór twierdzeń do dowiedzenia, oraz zagadnień. Jan Kanty Steczkowski, profesor uniwersytetu krakowskiego, w swym „Elementarnym wykładzie matematyki", oprócz Arytmetyki i Algiebry, objął Planimetryją i Stereometryją (Kraków, 1858), Trygonometryją prostokreślną i sferyczną (tamże, 1859), oraz Gieometryją analityczną (tamże, 1861). Jul. Żebrowski napisał Planimetryą według Kawibly'ego (Poznań, 1857). G. H. Niewęgłowski, (obok Arytmetyki, Algiebry i Mechaniki), wydał „Gieometryją" (Poznań, 1854, drugie wydanie, Paryż, 1870), złożoną z gieometryi płaskiéj i z gieometryi przestrzeni i zawierającéj wiadomości z gieometryi syntetycznéj o przecięciach ostrokręgu i niektórych powierzchniach krzywych. Tegoż autora jest: „Trygonometryja" (Paryż, 1870), najzupełniejsze dotąd z dzieł polskich w tym przedmiocie. Niewęgłowski układał swoje książki według wzorów francuskich. „Trygonometryją prostokreślną z zadaniami" napisał Stanisław Przystański (Warsz., 1859). Geometryja J. Regnaulta, przekł. z franc., część I Planimetryja, wydaną została w Warsz., w r. 1863. Bardzo starannie ułożony i z wielką jasnością napisany jest: „Kurs solidometryi" (stereometryi) Józefa Krysińskiego (Warsz., 1865). Gieometryją zawiera: „Wykład matematyki na podstawie ilości o dowolnych kierunkach, napisany przez Wawrzyńca Żmurkę (Lwów, 1864). Według zasad Żmurki napisał dr. O. Fabian, część kursu gieometryi: „Matematyka dla szkół średnich i Geometrya na klasy niższe. Zeszyt I na 1-ą i 2-ą klasę. Lwów, 1876. W szkołach w Królestwie polskiém przez długi czas używane były: „Początki gieometryi" Legendre'a w tłómaczeniu Jana Pankiewicza, oraz: „Zasady gieometryi" Clairaut'a (w powtórném tłómaczeniu Stanisława Przystańskiego). W Galicyi używane są spolszczone podręczniki gieometryczne Močnika (przekłady Staneckiego, Sternala, Bączalskiego i Maryniaka). W Poznańskiém używaną była H. Brettnera: „Geometrya dla szkół wyższych" w przekładzie z niemieckiego przez Ustymowicza (Część I, Berlin, 1850, wydanie drugie, 1865). Dla szkół ludowych napisał Józefczyk Andrzéj: „Gieometryją" (Lwów, 1879). W roku 1875 wydano (Kraków) w przekładzie polskim Nawratila: „Przewodnik do rysunku cyrklowego i linijowego" zawierający sporo ciekawych twierdzeń i zagadnień gieometrycznych; wspomnieć też tu należy o wydanéj przez Józefa Łapińskiego: „Gieometryi zastosowanéj do sztuk i rzemiosł" (Warszawa, 1868). Gieometryja wykreślną Lefebura de Fourcy wydał w polskim przekładzie F. Bernhardt (Warszawa, 1849). „Gieometryją wykreślną wraz z zastosowaniem do teoryi i cieniów i wolnéj perspektywy dla użytku wyższych szkół realnych," napisał Daniel Wierzbicki (Kraków, 1871). Dla szkół średnich napisał: Gieometryją wykreślną" K. Maszkowski (Lwów, 1883). Zupełny zaś kurs gieometryi wykreślnéj, przeznaczony do wykładu wyższego, napisał E. Sągajłło (Paryż, 1882). Ksiądz Tomasz Kowalski, w Jarosławiu (Galicyja) wydał: „Gieometryją praktyczną wiejską." S. Dickstein: „Początkową naukę gieometryi

w zadaniach" (książeczka I, wyd. 1-sze 1881, 2-gie 1883). W „Panteonie wiedzy ludzkiej" gieometryją napisał Bykowski (Warszawa, 1875). Karol Hertz, w Warszawie napisał: „Planimetryją" (w 1882), oraz przełożył cenne dzielko Petersena: „Metody i teoryje rozwiązywania zagadnień gieometrycznych" (1881). Tenże autor napisał: „Pierwsze zasady kwaternijonów" (Warszawa, 1887). Klasyczna rozprawa Riemanna: „O podstawach gieometryi" przełożoną została na język polski (1877) przez S. Dicksteina, z przypisami Wł. Gosiewskiego, w „Biblijotece matematyczno-fizycznéj", wydawanéj z zapomogi kasy imienia Mianowskiego, przez M. A. Baranieckiego i A. Czajewicza; nadto wydane zostały dotąd dwa dzieła, należące do dziedziny gieometryi, a mianowicie: „Gieometryja analityczna Zajączkowskiego" (Warszawa, 1884) i „Elementarny wykład własności syntetycznych przecięć stożkowych" przez M. A. Baranieckiego (Warszawa, 1885). Pierwsze początki gieometryi wyższéj ogłosił Julijan Bayer w kursie litografowanym, bez wymienienia daty (wydano około r. 1867).

Dodajemy tu, że powyższe wyliczenie dzieł polskich z działu gieometryi elementarnej, które nie jest wcale zupełném, o ile sądzę, wystarczyć może czytelnikowi, do wytworzenia obrazu ruchu piśmienniczego w dziedzinie gieometryi elementarnéj. Dokładną biblijografiją wszystkich dzieł gieometrycznych po roku 1830 wydanych znajdzie czytelnik w przygotowywaném obecnie dziełku, mającém stanowić ciąg dalszy: „Biblijografii Żebrawskiego.

Wspomnieć tu należy jeszcze choć kilku słowy o pracach polskich, dotyczących historyi gieometryi w ogólności, czy też w kraju naszym. Literatura i historyja matematyki u nas jest bardzo ubogą i ogranicza się do jednéj obszerniejszéj biblijografii, jednéj większéj monografii, oraz pewnéj liczby artykułów charakteru przeważnie kompilacyjnego. Spis wszystkich tych prac znajduje się w artykule: „Note bibliographique sur les études historico mathématiques en Pologne." „Bibliotheca mathematica" Stokholm (1889). Wymienimy tu pomiędzy niemi: rozprawy Wolickiego o wzroście arytmetyki i gieometryi w rozmaitych krajach i wiekach; Adryjana Krzyżanowskiego: „O życiu uczonego Stanisława Solskiego (1822) i „O trudnościach zachodzących przy wykładzie gieometryi elementarnéj (1824), gdzie znajdujemy krótki rys historyi teoryi linij równoległych; Franciszka Wręczyckiego: „Rys historyi geometryi do epoki wynalezienia analizy Descartesa, wraz z ocenieniem zasług znakomitszych geometrów polskich w tymże czasie (Warsz., 1829). Najwięcej historyi nauk matematycznych u nas przysłużyli się: Teofil Żebrawski i Jan Nepomucen Franke, pierwszy zwłaszcza ułożeniem nader cennéj: „Biblijografii piśmiennictwa z dziedziny matematyki i fizyki," wydanéj w roku 1873, do któréj „Dodatki" ogłosił w r. 1886; drugi wydaniem wspomnianych wyżéj monografij: o Głoskowskim i Brożku. Biblijografija Żebrawskiego, z któréj korzystaliśmy przy układaniu niniejszego rysu jest nadzwyczaj ważną dla chcących pracować nad historyją gieometryi, gdyż podaje spis prac drukowanych i rękopiśmiennych, odnoszących się do gieometryi w Polsce, od wieku XIV-go roku 1830. Dopełnienie możliwych w pracy téj opuszczeń i poprowadzenie jéj daléj jest obowiązkiem współczesnego nam pokolenia biblijografów matematyki. Ważną usługę pod tym względem odda praca D-ra Szeligi o stanie nauk matematyczno-fizycznych za czasów wszechnicy Wileńskiéj, która wkrótce ukaże się w tomie 2-gim: „Prac matematyczno-fizycznych." Zarys historyi gieo-

metryi analitycznej w Polsce daje Wł. Zajączkowski we wspomnionej „Gieometryi analitycznej.“ Pierwiastek historyczny uwzględniają dzieła, wychodzące w wydawanej w Warszawie przez M. A. Baranieckiego i A. Czajewicza: „Biblijotece matematyczno-fizycznej,“ do której i „Gieometryja analityczna“ Zajączkowskiego należy. Krótki zarys historyi matematyki u starożytnych napisał Julijan Fąfara (Tarnopol, 1884). „O życiu i dziele optycznem Vitellona,“ pisał L. Wituski (Poznań, 1880). Dzieje gieometryi u nas nie mogą być traktowane zupełnie niezależnie od historyi innych gałęzi nauk matematycznych, które także nie są dotąd należycie zbadane. Przyczynki do historyi arytmetyki i jej nauczania dostarczyli Trybulski w artykule: „Arytmetyka“ (Encyklopedyja, tom I) i M. A. Baraniecki w swojej: „Arytmetyce“ (Warszawa, 1884). Historyja matematyki i w ogóle nauk ścisłych w Polsce, jestto przedmiot wielce godny badania historycznego. Na zakończenie wspomnimy jeszcze, że wydane w Warszawie: „Sprawozdania z piśmiennictwa naukowego polskiego w dziedzinie nauk matematycznych i przyrodniczych“ (I, 1882, II, 1883, III, 1884, IV, 1885) zawierają referata o wszystkich ogłoszonych w okresie 1882—1785 książkach i rozprawach z dziedziny matematyki, a więc i gieometryi. Dalszy ciąg tych sprawozdań za lata od 1886 pomieszcza wydawnictwo: „Prac matematyczne-fizycznych.“

Gieometryja stanowi, jak wiadomo, jeden z głównych przedmiotów wykładanych w gimnazyjach, szkołach realnych i w ogóle w szkołach średnich wszelkiej kategoryi, w szkołach przemysłowych i rzemieślniczych, a w ostatnich czasach wprowadzono ją do szkół żeńskich i elementarnych.

Postaramy się odpowiedzieć na pytanie, czemu przypisać należy to ważne stanowisko gieometryi w szkole, co czyni przedmiot ten niezbędnym we wszelkim systemie wychowania szkolnego i domowego? Gieometryja, jak i każda nauka ma swoję treść i metodę. Rozpatrzmy kolejno jednę i drugą. Pod względem treści gieometryja jest zbiorem prawd o figurach gieometrycznych, będących utworami wyobraźni, budowanych według praw logicznych, na podstawie rzeczywistych form ciał, znajdujących się w przyrodzie. Geneza tych utworów, związek między nimi, przejście od jednych do drugich, słowem, badanie form gieometrycznych stanowi zadanie gieometryi. Bez znajomości tych form i ich najprostszych własności nie mogą się obejść nauki fizyczne, rzemiosła i sztuki; stąd też znajomość gieometryi jest konieczną ze względu na ważne jej zastosowania. Ale jestto dopiero jedna strona i to nie najważniejsza w nauczaniu. Gieometryja sama w sobie przedstawia naukę nadzwyczaj przydatną do rozwijania umysłu. Potrzeba tylko odpowiedniego rozbudzenia zmysłu spostrzegania i porównywania, aby od spostrzeżeń konkretnych doprowadzić młody umysł do produkowania idealnych form gieometrycznych, oraz do szukania związków pomiędzy niemi, do prawd gieometrycznych, a nawet do pobudzenia pewnej zdolności twórczej, t. j. inwencyi, tak ważnej w nauce i w życiu. Abstrakcyjne, na pozór suche i nie zajmujące twierdzenia, przy umiejętnym wykła-

dzie, stają się żywemi, rozbudzają ciekawość i usposabiają umysł do samodzielnego użytku sił własnych. I prawidła logiki są również suche i oderwane, potrafią jednak zająć młodsze nawet umysły, gdy się pokaże, jak te prawidła ujawniają się w myśleniu, jak żyją w codziennym i nieustającym biegu życia, jak się uwidoczniają w przyrodzie, w której badaniu są kierowniczemi. Prawdy gieometryczne mają jeszcze tę wyższość nad logicznemi, że wskazanie ich bezpośredniego zastosowania w nauce i sztuce, na każdym niemal kroku z łatwością okazać się daje. Wszelka przytém nowa prawda gieometryczna wprowadza do umysłu treść nową i trwałą, w sposób nie luźny, lecz w związku ścisłym z poprzednio poznanemi prawdami. Już w gieometryi elementarnéj, zasadnicze własności utworów gieometrycznych: równość i podobieństwo figur, proporcyjonalność ich części, stosunek powierzchni i objętości figur gieometrycznych i t. p. nie mogą nie zająć umysłu ucznia; a jeżeli go nie zajmują, świadczy to w większości przypadków raczéj o braku odpowiedniego przygotowania i należytego kierunku w udzielaniu wiedzy, niż o braku zdolności pojmowania i interesu.

Jeżeli teraz przejdziemy do metody wykładu gieometryi, to przekonamy się, że stanowi ona niemniej ważny, a może i ważniejszy jeszcze czynnik, kształcący władze umysłowe i pobudzający do samodzielności. Metoda nauczania gieometryi jest różną, stosownie do stopnia przygotowania i rozwoju uczącego się. Na stopniu najniższym, kiedy dla umysłu wychowańca dostępne są tylko fakta konkretne, a uogólnienia mogą być wprowadzane tylko z wielką ostrożnością, najodpowiedniejszą metodą jest tak zwana metoda poglądowa. Uczeń rozpoczyna od rozważania pewnych prostych brył i figur gieometrycznych, uczy się na nich poznawać linije, kąty, powierzchnie i t. p., uprzytomnia to sobie w wyobraźni i na rysunku, a przez porównywanie dochodzi do pewnych spostrzeżeń, stanowiących już proste prawdy gieometryczne. Prawdy, osiągnięte na téj drodze, są jakby wynikiem własnego doświadczenia ucznia i jako takie, utrwalają się w jego umyśle, stanowiąc dobry podkład dla dalszéj nauki. Do tego ważném dopełnieniem jest rozwiązywanie prostych zagadnień gieometrycznych za pomocą linijki i cyrkla, oraz odpowiednich zadań rachunkowych, które wprowadzają stosunki ilościowe do rozważań gieometrycznych. To wszystko stanowić może pewną całość zamkniętą, wystarczającą dla pierwszego stopnia nauczania i dla szkół elementarnych; albo też stanowi tylko przygotowanie do nauki systematycznéj.

Systematyczny wykład gieometryi jest zbiorem prawd, ułożonych według pewnego planu. Podstawą tego zbioru, fundamentem całéj budowy gieometrycznéj są definicyje, czyli określenia, oraz pewniki, czyli aksyjomaty i postulaty. Prawd w gieometryi dochodzimy za pomocą konstrukcyi i rozumowania (odpowiadających doświadczeniu w pierwszém stadyjum nauczania) i wyrażamy je za pomocą twierdzeń. Jeżeli w dochodzeniu prawd posiłkujemy się jedynie konstrukcyjami gieometrycznemi, bez uciekania się do środków pomocniczych, jakich dostarcza arytmetyka, gieometryja będzie czysto syntetyczną (albo lepiéj gieometryją położenia); jeżeli zaś wprowadzamy środki arytmetyczne, gieometryja przyjmuje nazwę gieometryi miary. W wykładzie szkolnym gieometryi elementarnéj uwzględniamy jednę i drugą metodę. Definicyje w matematyce, a w szczególności w gieometryi, są typem definicyj naukowych. Odgraniczają one ściśle przedmiot badany od każdego innego, nie dają

powodu do żadnéj dwuznaczności, a w rozwoju wykładu są podstawą pewną, na któréj opiera się całe badanie. Jeżeli definicyja wyraża sposób, w jaki dany utwór gieometryczny powstaje, to nazywa się definicyją genetyczną; definicyja, która utwór, uważany za gotowy, opisuje, nazywa się definicyją opisującą. Definicyja genetyczna i w ogóle wszelka konstrukcyja (synteza) utworów gieometrycznych, opierać się musi na pewnych założeniach (hypotezach), czyli pewnikach, zwanych aksyjomatami i postulatami. Pewniki gieometryczne wyrażają istnienie najprostszych utworów gieometrycznych (linii prostéj, płaszczyzny, linij równoległych i t. d.), albo wyrażają zasadnicze własności tych utworów, czyli mówiąc językiem najnowszych badań gieometrycznych, wyrażają zasadnicze własności, t. j. stosunki miarowe, przestrzeni, stanowiącéj przedmiot gieometrycznego badania. Dany układ pewników – oto charakterystyka całego układu prawd gieometrycznych. Pewniki gieometryczne, stanowiące podstawę naszéj gieometryi (euklidesowéj), dają się sprawdzić doświadczeniem. Doświadczenie stosować można wprawdzie tylko do form konkretnych, nie zaś do form idealnych gieometryi; mimo to doprowadza ono do wyników zgodnych z treścią pewników, gdy się je podda (doświadczenie), że tak powiem, idealnej poprawce, którą, jakby z konieczności, wykonywa umysł ludzki w przejściu od tworów konkretnych przyrody do utworów idealnych gieometryi. W tém znaczeniu należy utworom idealnym gieometryi przyznać rzeczywistość, a związki, jakie z badania ich wyprowadzamy, stosować można i należy w badaniu zjawisk przyrody. Tam nawet, gdzie badanie umiejętne wydaje się najbardziéj odległém od rzeczywistości, nauka nie traci nigdy z oka związku między prawdami nowemi, a dawniéj odkrytemi, które zastosowanie znalazły, i nie wątpi, że badanie w mowie będące może mieć wartość istotną dla postępu wiedzy ludzkiéj. Powiedzieliśmy, że dany układ pewników stanowi cechę charakterystyczną układu prawd gieometrycznych i w tém znaczeniu pewniki Euklidesa stanowią cechę téj gieometryi, jaka po dzień dzisiejszy w szkołach jest wykładaną. Inny układ pewników, t. j. inny system prawd podstawowych, określających istnienie utworów zasadniczych, może stanowić podstawę nowego układu twierdzeń, stanowiącego inną gieometryją, różną od euklidesowéj. Nie możemy tu wchodzić w rozbiór pytania, czy układ inny pewników gieometrycznych, różny od euklidesowego, jest wogóle możliwy ze stanowiska doświadczenia; powiemy tylko, że matematycy układy takie wymyślili i na ich podstawie nowe gieometryje, różne od euklidesowéj zbudowali. Taka jest gieometryja Łobaczewskiego, Bolay'a, Riemann'a, Helmholtza, Kleina i innych. Przedmiot to zbyt rozległy, abyśmy się nim w niniejszym artykule zająć mogli; nie wchodzi on zresztą w zakres wykładów szkolnych i dla tego, napomknąwszy jeszcze, że ma on bardzo interesującą stronę filozoficzną i teoretyczno-poznawczą, odsyłamy ciekawego czytelnika do specyjalnych w tym przedmiocie prac, wymienionych wyżéj autorów (Wiadomość o pracach w nowéj dziedzinie znaleść można: w „Pracach matematyczno-fizycznych," t. I, Warszawa, 1888, str. 129—136); a z teoryją Riemanna poznać się może czytelnik przy pomocy polskiego przekładu jego pracy: „O hypotezach gieometryi" (Pamiętnik Towarzystwa Nauk ścisłych, tom IX, Paryż, 1877). Wypada nadmienić, że właśnie wspomniane badania doprowadziły do zgłębienia podstaw wiedzy gieometrycznéj, do wyjaśnienia zasadniczéj roli pewników, do utworzenia nowego i ważnego pojęcia rozmaitości (przestrzeni) wielokrotnie rozciągłéj, oraz do pojęcia krzywizny

takiéj przestrzeni. Dodajemy wreszcie, że fakt utworzenia nowych gieometryj nie znosi wcale gieometryi euklidesowéj, podobnie jak wprowadzenie liczb urojonych do analizy, nie znosi teoryi liczb rzeczywistych. I jak istotnym, koniecznym, podstawowym materyjałem naszéj wiedzy arytmetycznéj pozostanie arytmetyka liczb rzeczywistych, całkowitych, dodatnich; podobnie podstawą nauki gieometrycznéj pozostanie system gieometryi, oparty na pewnikach euklidesowych. Jeżeli pozwoliliśmy sobie dłużéj zaprzątnąć uwagę czytelników kwestyją pewników, to uczyniliśmy to dla tego, że wiemy z doświadczenia, iż nauczyciele matematyki z pewną obojętnością kwestyją tę w wykładach swych traktują. Zapewne, jest rzeczą niewłaściwą i niemożliwą w początkowym wykładzie wdawać się z uczniami w rozbiór téj kwestyi; ale jest rzeczą możliwą, a nawet konieczną, aby przy dochodzeniu twierdzeń geometrycznych, nauczyciel skrupulatnie zaznaczał części składowe każdéj konstrukcyi i każdego rozumowania, jakich w dowodzie używa. Zastanawiając się nad temi częściami składowemi, nauczyciel będzie miał sposobność wykazania podstawowego znaczenia definicyj i pewników i tym sposobem powoli w umysłach swych wychowańców wytwarzać będzie wyobrażenie o tém, jak cały gmach wiedzy gieometrycznéj na wymienionych podstawach się opiera.

Twierdzenia i zagadnienia wypełniają treść gieometryi. O znaczeniu pedagogicznem téj treści mówiliśmy już wyżéj; tu winniśmy objaśnić, w jaki sposób treść ma być dawaną. Wzorem dla wykładu gieometryi przez długie wieki była gieometryja Euklidesa. Nieśmiertelne dzieło aleksandryjskiego matematyka, w starożytności i w czasach nowszych stanowiło przedmiot podziwu nietylko ze względu na bogactwo treści, ale i ze względu na układ i metodę wykładu. Najwięksi uczeni, że tu wymienię Newtona, na niém zaprawiali się do badań naukowych, a i w dzisiejszéj szkole księgi „Elementów“ euklidesowych, z większemi lub mniejszemi zmianami, służą za podstawę nauczania gieometryi. Co dziełu temu tak długotrwałe zapewniło znaczenie? Otóż, pod względem treści księgi Euklidesa zawierały prawie wszystkie znane w owym czasie najważniejsze twierdzenia planimetryi i stereometryi, pod względem zaś ścisłości dowodów czyniły zadość najwybredniejszym wymaganiom logiki. Na czele ksiąg definicyje i pewniki, następnie szeregi twierdzeń, wypowiedzianych ściśle i dowiedzionych metodą syntetyczną przy pomocy konstrukcyi, oraz rozumowania, opartego na prawdach poprzednio znanych. O tym charakterze dowodów euklidesowych ma wyobrażenie każdy, kto przeszedł kurs elementarny gieometryi gimnazyjalnéj. Cechą dowodzenia euklidesowego jest przekonywająca siła, z jaką uczący się uznać musi prawdziwość ostatecznego wyniku; każdy bowiem dowód, to łańcuch konstrukcyj i rozumowań, powiązanych logicznie i doprowadzających konsekwentnie do celu. Jak już wiemy, metoda dowodów euklidesowych, jest przeważnie syntetyczną; w niektórych tylko przypadkach zastępuje ją metoda „sprowadzania do niedorzeczności“ (reductio ad absurdum), będąca szczególnym przypadkiem metody analitycznéj. Ta ostatnia była, jak wiadomo, stosowaną do badań gieometrycznych od czasów Platona; ale dla umysłów greckich nie wystarczała, gdy szło o dowodzenie twierdzeń; po dojściu tedy do prawdy drogą analityczną, przeprowadzano rozumowanie w kierunku syntetycznym. Metoda wykładu euklidesowego stanowi dobrą szkołę logicznego myślenia, ale nie jest drogą inwencyi i wynalazku. Czytelnik, lub uczeń dowiaduje się, co ma być, co jest praw-

da i dla czego; ale w jakim celu przeprowadza się pewne badania, to dopiero ocenić może, gdy dojdzie do wyników. Uczeń, idąc od twierdzeń do twierdzeń, nie widzi często ich wzajemnego związku, nie widzi celu przed sobą. Dla wprowadzenia młodocianych umysłów w ten świat gieometryi, potrzeba przeto odpowiedniego przygotowania i gienetycznéj metody wykładu. Euklides nie pisał gieometryi dla początkujących, lecz pragnął ułożyć całość wiedzy gieometrycznéj, wówczas znanéj i odpowiadającéj warunkom umiejętnéj-budowy; rzeczą pedagogiki szkolnéj jest ten świat pojęć i prawd uczynić przystępnym dla młodzieży. Usiłowania na tém polu są czynione, nietylko w tak zwanych „propedeutykach“ gieometrycznych i „gieometryjach popularnych“, przeznaczonych dla początkowéj nauki, ale i w kursach gieometryi przeznaczonych dla szkół średnich. Niektóre, nowsze podręczniki gieometryi (Huberta Müllera, Henrici'ego i Trentleina, Beckera i innych) oddalają się już od formy euklidesowéj oryginalnéj (lub zmienionéj, jak np. w podręczniku Legendre'a), uwzględniają wyniki nowszéj gieometryi syntetycznéj, jako téż metody téj ostatniéj, a głównie starają się wprowadzić ogólność, stanowiącą cechę nowożytnéj matematyki, podczas gdy nauka matematyki u starożytnych była specyjalizacyją, to jest rozważaniem wszystkich przytrafiających się w danem twierdzeniu lub zagadnieniu przypadków szczególnych. Przytém nowsze podręczniki zwracają baczniejszą uwagę na precyzyją w pojęciach zasadniczych w ogóle i w układzie podstaw umiejętności. W ten sposób prowadzony wykład, pozwala widzieć drogę, wiodącą do odkrycia prawd, pozwala widzieć związek wzajemny twierdzeń, zagadnień, słowem nadaje przedmiotowi cechę, rozwijającéj się konsekwentnie całości. Myśl taką organicznego rozwijania się całości najdobitniéj wyraził Steiner we wspomnionem wyżéj dziele swém; w gieometryi szkolnéj wymienione dopiero co dzieła stanowią pierwsze próby jéj urzeczywistnienia. Na innéj drodze urzeczywistnienie téj myśli mogłoby dać zastosowanie poglądów Grassmanowskich, jak to częściowo wykazał Schlegel (System der Raumlehre, Handbuch der Mathematik). Metody genetyczne najlepiéj nadają się do osiągnięcia celów pedagogicznych nauki gieometryi, a mianowicie: uświadomienia drogi, po któréj się postępuje dla zdobycia prawdy, podtrzymania interesu, pobudzenia do samodzielności. Ta dbałość o samodzielność uczących się była po największéj części zaniedbywaną; zwykle bowiem uczeń był niewolnikiem nauczyciela i z zamkniętemi, że tak powiem oczami, szedł za nim, odczuwając zaledwie to, czego mógł się dotknąć bezpośrednio. Okoliczność ta była powodem, że nauka gieometryi w szkole dawała i daje po większéj części rezultaty mierne, a przynajmniéj nie takie, jakichby ze względu na przedmiot spodziewać się można było. Jeżeli kiedy wymagano samodzielności od uczniów, to w rozwiązaniu zagadnień konstrukcyjnych, lecz tu wymagania były nieodpowiednie do tego zapasu samodzielności, jaką rozwijano w uczniach. W saméj rzeczy, trudno wymagać samodzielności od uczniów w rozwiązywaniu zagadnień, gdy się téj samodzielności nie ćwiczy przy nauczaniu gieometryi. Zresztą rozwiązywanie zagadnień wymaga i pewnéj inwencyi, która nie każdemu w równym stopniu jest daną. Przy uwzględnieniu jednak metody gienetycznéj wykładu gieometryi, przy zastosowaniu tych metod do teoryi rozwiązywania zagadnień, jak to uczynił Petersen w swém znakomitém dziełku: „Metody i teoryje zadań konstrukcyjnych,“ rezultaty nauki i pod tym względem byłyby bez porównania lepsze, niż dotąd.

To, co powiedziano wyżej o pedagogicznych brakach metody euklidesowéj, nie zmniejsza w niczém wielkiéj wartości dzieła euklidesowego nietylko dla dziejów nauki, ale i dla studyjów. Gieometryja bowiem starożytnych w ogóle zawiera zawiązki wszystkich dzisiejszych badań w gieometryi analitycznéj i syntetycznéj. Treść tych ksiąg starożytnych do dziś dnia nie jest bez wpływu na współczesną naukę, a studyja nowożytnych matematyków nad gieometryją grecką należą do najważniejszych prac naukowych. Nie zapominajmy i tego, że gieometryja grecka miała to ważne znaczenie, iż była organem ogólnéj nauki wielkościowéj i zastępowała grekom dzisiejszą algiebrę; poznanie przeto metod i ducha gieometryj starożytnych jest rzeczą interesującą i pożyteczną.

Zakres wykładu gieometryi zależy, rozumie się, od stopnia nauczania. Wspomnieliśmy już o tém, że w wychowaniu domowém, przedszkolném, kiedy o wykładzie systematycznym mowy być nie może, należy obznajmiać dzieci z różnemi formami gieometrycznemi i przyuczać je do wyprowadzania wniosków ze spostrzeżeń i wykonywanych ćwiczeń. Jak daleko sięgać ma zakres wiadomości, udzielanych na tém stadyjum początkowém, trudno z góry oznaczyć; zależy to od wieku i uzdolnienia wychowańca, oraz od sposobu prowadzenia. Zwrócimy tylko uwagę na to, że nauczyciel i wychowawca powinien mieć na oku przedewszystkiém samodzielność wychowańca, powinien unikać definicyj, nim uczeń pozna przedmioty jasno; nie powinien przepełniać nauki terminami technicznymi, z drugiéj zaś strony baczyć ma na ścisłość wnioskowania, oraz wysławiania się. Przy należytém rozwijaniu samodzielności można wychowańca doprowadzić do tego, że już w nauce przedszkolnéj potrafi samodzielnie rozwięzywać najprostsze zagadnienia gieometryczne. Po wstąpieniu do szkoły, zwłaszcza klasycznéj u nas, uczeń utraci na czas pewien wątek rozpoczętéj nauki, bo wykład gieometryi rozpoczyna się dopiero w klasie czwartéj; dla uniknienia téj niedogodności należałoby w wychowaniu domowém prowadzić daléj jużto propedeutyczną naukę gieometryi, już to naukę rysunku technicznego, z uwzględnieniem nabytych wiadomości gieometrycznych. Nie przeciążymy przez to wychowańca pracą, a damy mu zapas pożytecznéj wiedzy i, co ważniejsza, rozwiniemy w nim zamiłowanie do przedmiotu przyszłych jego zajęć szkolnych. Szkoła elementarna nie powinna również z programu swego wyłączać wiadomości z gieometryi, które są nawet koniecznemi dla lepszego wytłómaczenia uczniom sposobów mierzenia powierzchni i objętości, wchodzących w zakres nauki szkoły początkowéj. Z czego składać się ma kurs propedeutyczny gieometryi w szkole elementarnéj, zależy to, naturalnie, od zadania i charakteru szkoły. Zupełnéj zgody pod tym względem między pedagogami niéma. Jedni z nich chcą mieć przystępny, popularny, że tak powiemy, wykład najprostszych własności niektórych figur gieometrycznych; inni chcą uczyć gieometryi na rysunku i rozwiązywaniu konstrukcyjném prostych zagadnień; inni znów wprowadzają naukę na tory praktyczne, radząc uskutecznianie pomiarów na gruncie; inni wreszcie w kursie gieometryi w szkole elementarnéj chcą widzieć głównie przygotowanie do tych rozumowań, jakie stanowią cechę umiejętnego wykładu. Trudno

orzec, któremu z tych kierunków należy się pierwszeństwo; najlepiéj może będzie, gdy w miarę możności, uwzględni się wymagania każdego z nich. W szkole początkowéj, w któréj mała dziatwa rozpoczyna dopiero naukę, wystarczy, naturalnie, obznajmianie z rozmaitemi formami spotykanemi w przyrodzie, rzemiosłach i przemyśle; w szkole, w któréj młodzież przebywa dłuższy przeciąg czasu, należy podawać znaczniejszy zasób faktów, bacząc zarazem na rozwój logicznego myślenia, oraz na zastosowania praktyczne. Wprowadzanie w tym stopniu pojęć nieskończonościowych (jak to czynią niektórzy pedagogowie niemieccy np. Hoffmann („Vorschule der Geometrie)“ wydaje się nam nieodpowiedniém. We Francyi, Niemczech, Austryi, Hiszpanii, Hollandyi i we Włoszech, gieometryja w szkołach elementasnych jest przedmiotem wykładowym; w Szwajcaryi wykładaną bywa w wielu kantonach. W Szwecyi jest nieobowiązującą dotąd; w Danii Norwegii, Anglii i Szkocyi nie jest wymienianą, jako oddzielna gałąź nauczania. W szkołach, zwanych miejskiemi, które uważać należy jako środkujące między szkołami elementarnemi, a średniemi, gieometryja wykładana być może i powinna w zakresie pełniejszym. Do kursu gieometryi w szkole takiéj wchodzić mogą te prawdy z planimetryi i stereometryi, które dają poznać najważniejsze własności figur gieometrycznych i prowadzą do sposobów mierzenia długości, nachylenia (kątów), powierzchni i objętości, oraz do rozwiązywania prostych zagadnień gieometrycznych. Twierdzenia, cechy bardziéj teoretycznéj, winny być opuszczane; dowody należy dawać, o ile można, najprzystępniejsze i sprawdzić się dające doświadczalnie.

Zakres wykładu gieometryi w szkołach średnich jest a przynajmniéj był do niedawnego bardzo czasu zupełnie ustalony. Elementy Euklidesa (z wyłączeniem ksiąg arytmetycznych) z dodaniem sposobów mierzenia powierzchni i objętości kuli, trygonometryja płaska, rzedziéj kulista, niekiedy zasady gieometryi wykreślnéj, lub początki gieometryi analitycznéj i najprostsze wiadomości z nowszéj gieometryi, syntetycznéj,—oto program gieometryi, wykładanéj w większości szkół średnich. O każdym z tych przedmiotów należy nam kilka słów powiedzieć. Na treść gieometryi elementarnéj (planimetryi i stereometryi) składają się mniéj więcéj poniższe ustępy: a) Planimetryja: Pojęcia wstępne, określenia. Twierdzenia o linijach prostych i kątach. Twierdzenia o linijach równoległych. O figurach w ogóle i o trójkątach w szczególności. Suma kątów zewnętrznych i wewnętrznych w wielokątach i trójkątach. Przystawanie trójkątów. Twierdzenia o zależności między bokami i kątami w trójkącie. Zastosowanie powyższéj teoryi do trójkątów prostokątnych. Linije prostopadłe i pochyłe. Twierdzenia o czworokątach w ogóle, o trapezach i równoległobokach w szczególności. Okrąg koła i linije w kole. Figury wpisane i opisane. Przecięcie się i styczność kół. Miara kątów. Konstrukcyje gieometryczne: kreślenie linij prostopadłych, równoległych, kątów równych, trójkątów, najprostszych miejsc gieometrycznych, stycznéj do koła i t. d. Proporcyjonalność linij. Podobieństwo trójkątów. Podobieństwo wielokątów. Zastosowanie teoryi podobieństwa do wywodu różnych własności trójkątów prostokątnych i nieprostokątnych. Linije proporcyjonalne w kole. Twierdzenie o przecinających się cięciwach, o dwóch siecznych, o stycznéj i siecznéj, wychodzących z jednego punktu. Podział linii w stosunku skrajnym i średnim. Twierdzenie Ptolemeusza. Wielokąty foremne, wpisane i opisane. Obliczanie długości boków wielokątów foremnych. Stosunek obwodów wielokątów foremnych. Stosunek

długości okręgów kół. Liczba π. Przybliżone jéj obliczanie. Obliczanie długości łuku. Równoważność figur. Równoważność równoległoboków i prostokątów. Twierdzenie Pappusa. Twierdzenie Pytagorasa. Obliczanie powierzchni prostokątów, kwadratów, równoległoboków, trójkątów, trapezów. Formuła Herona. Stosunek powierzchni figur podobnych. Powierzchnia wielokąta foremnego. Powierzchnia koła i jego części. Zastosowanie twierdzeń o podobieństwie lub o równoważności do podziału harmonicznego i do teoryj poprzecznych. Tu dodawaną bywa, tam znów jest wykładana teoryja syntetyczna stożkowych. b) Stereometryja: Twierdzenia o linii prostéj i płaszczyźnie. O linii prostopadłéj do płaszczyzny. Płaszczyzny i proste równoległe, kąty na płaszczyznach równoległych, kąt między prostą a płaszczyzną. Najkrótsza odległość dwóch prostych, nie leżących na jednej płaszczyźnie. Twierdzenia o kątach dwuściennych. kąty bryłowe i figury sferyczne: własności, przystawanie i symetryja kątów bryłowych. O wielościanach w ogólności. Twierdzenie Eulera o wielościanach; wnioski z tego twierdzenia. Wielościany foremne. Graniastosłupy, równoległościany i prostopadłościany; własności tych brył geometrycznych i obliczanie ich powierzchni. Równoważność równoległościanów. Ostrosłupy; twierdzenia o ostrosłupach; związek ich z graniastosłupem. Obliczanie powierzchni tych brył. Wymierzanie objętości prostopadłościanów, równoległościanów, graniastosłupów, ostrosłupów, i graniastosłupów uciętych. Pryzmatoidy i ich objętość. O walcu kołowym, obliczaniu jego powierzchni i objętości. O ostrokręgu (stożku), wymierzaniu jego powierzchni i objętości. Przecięcia stożka. Własności kuli i figur na powierzchni i objętości. Własności kuli i figur na powierzchni kuli. Wymierzanie powierzchni kuli, trójkątów i wielokątów kulistych. Objętość kuli i części kuli. Twierdzenie Archimedesa. Porządek, w jakim podane są tu rozmaite części kursu, może naturalnie, uledz zmianom; zależy to od programu przepisanego, od poglądu wykładającego i t. p. Nie pisząc tu metodyki geometryi, nie możemy wdawać się w szczegółowe rozpatrzenie téj rzeczy, powiemy tylko, że metodyka geometryi szkolnéj nie jest dotąd w ogóle należycie opracowaną, a wyżéj już wspomnieliśmy, że domaga się ulepszeń. Jedną z gruntownych reform, jakie w wykładzie systematycznym geometryi szkolnéj polecają niektórzy matematycy, jest zerwanie z dotychczasowym podziałem na planimetryją i stereometryją. Za podziałem tym wprawdzie przemawiają dotąd powaga Euklidesa, rutyna wieków i ten wzgląd dydaktyczny, że planimetryja, mając do czynienia z figurami dwuwymiarowemi, stanowi przygotowanie do teoryi figur trójwymiarowych (przestrzennych). Lecz z drugiéj strony zauważmy, że figury dwuwymiarowe (na płaszczyźnie, są tylko granicami figur trójwymiarowych, których formy konkretne znajdujemy w przyrodzie; że metoda Euklidesa ogranicza badanie tych form do figur na płaszczyźnie, by potém dopiero przejść do form przestrzennych, tak, że powtórzenie badania w przestrzeni okazuje się często koniecznem. Wiele twierdzeń dałoby się ogólniéj wysłowić i dowieść, gdyby figury, do których się odnoszą, były odrazu uważane w przestrzeni; inne znów twierdzenia dałyby się uprościć, a związek wzajemny figur daleko lepiéj dałby się uwydatnić, niż przy badaniu ograniczonem do płaszczyzny (np. teoryja miejsc geometrycznych). Pewniki, t. j. aksyjomaty i postulaty geometryczne stosują się do prostéj i płaszczyzny w przestrzeni, a nietylko do prostéj na płaszczyźnie; tak, że traktowanie geometryi bez podziału na planime-

tryją i stereometryją najlepiéj odpowiadałoby duchowi badań nowoczesnych. Rozumie się, że w samém wykonaniu tego planu trzeba będzie nieraz rozpoczynać od form płaskich; ale badanie to, podjęte z ogólnego stanowiska, w niczém nie zmieni charakteru ogólnego planu kursu. Próbę podobnego traktowania gieometryi, znajdujemy u Bretschneidera (Lehrgebäude der niederen Geometrie. Jena, 1844), oraz w niedawno wydanéj świetnéj: „Gieometryi," włoskiego matematyka, de Paolisa (1884). Kurs gieometryi, w tém ostatniem dziełku składa się z następujących działów. W dziale pierwszym traktowane są prawdy zasadnicze (postulaty, aksyjomaty i twierdzenia), odnoszące się do figur elementarnych, t. j. do odcinków prostolinijnych, kątów linijnych, kątów dwuściennych i linij równoległych; twierdzenia o linijach prostopadłych i pochyłych, o figurach symetrycznych, o kole i kuli, o konstrukcyi figur gieometrycznych. Dział drugi traktuje własności figur gieometrycznych: trójkątów, wielokątów, kątów bryłowych i wielościanów. Dział trzeci ma za przedmiot badanie powierzchni walca, ostrokręgu, kuli, wielokątów, i wielościanów wpisanych i opisanych. Dział czwarty poświęcony jest teoryi równoważności figur (pod względem powierzchni i objętości); dział następny teoryi proporcyjonalności i podobieństwa, dział wreszcie ostatni zajmuje się ogólną teoryją pomiaru wielkości gieometrycznych.

O zadaniach konstrukcyjnych wspominaliśmy już wyżéj; dodamy jeszcze, że rozwiązywanie tych zagadnień, ze względu na różność zadań, jako też ze względu na liczne ich zastosowania, może tworzyć prawie oddzielny przedmiot wykładowy, co też ma miejsce w szkołach realnych u nas. Przedmiot ten, nazwany: „nauką kreślenia," zawiera w sobie zagadnienia planimetryczne, jako też sposoby kreślenia różnych linij krzywych, elipsy, hyperboli, paraboli, spiralnéj Archimedesa, cykloidy, linii śrubowéj i t. d., wraz ze sposobami prowadzenia stycznych i normalnych do niektórych nich, oznaczenia powierzchni i t. d. W gimnazyjach, wobec szczupłéj liczby godzin na gieometryją przeznaczonych, niema czasu na rozwiązywanie znacznéj liczby zagadnień i dlatego w kursie ograniczyć się należy do zadań najprostszych, lub typowych, które służyć mogą jako doskonały środek utrwalenia znajomości twierdzeń gieometrycznych. Wogóle, zbiór zagadnień konstrukcyjnych, traktowanych nie urywkowo, ale w pewnym ładzie i według pewnego planu, stanowi ważne dopełnienie do kursu gieometryi i otwiera drogę do studyjów gieometryi nowożytnéj, jak to widzieć można w doskonałéj książeczce Petersena, o któréj była już mowa. Zagadnienia konstrukcyjne z dziedziny stereometryi należą już przeważnie do zakresu gieometryi syntetycznéj, lub wykreślnéj (opisującéj), o któréj mowa będzie niżéj.

Treść trygonometryi płaskiéj, wykładanéj w szkołach, jest następująca: Określenia funkcyj kołowych, czyli trygonometrycznych lub goniometrycznych: wstawy, stycznéj, dostawy dotycznéj. Funkcyje kołowe odwrotne (łuk wstawy i t. d.). Teoryja rzutów i zastosowania tejże do teoryi funkcyj kołowych. Związki między funkcyjami kołowemi jednego i tego samego łuku. Dodawanie argumentów. Mnożenie i dzielenie argumentów. Przekształcenie sum i różnic funkcyj kołowych na iloczyny. Układ tablic funkcyj trygonometrycznych. Trygonometryja właściwa. Twierdzenia o trójkątach prostokątnych i ukośnokątnych. Wyrażenie kątów trójkąta w funkcyi boków. Rozmaite wyrażenia powierzchni trójkąta. Wyrażenie promieni

kół stycznych do boków trójkąta. Wyrażenie promienia koła opisanego. Rozwiązywanie trójkątów jakichkolwiek (cztery przypadki główne). Rozwiązywanie trójkątów w przypadkach, gdy danemi są nie same elementy, lecz ich różne kombinacyje. Zastosowania do zagadnień rachunkowych, pomiarowych, tryjangulacyi i t. p. Trygonometryja sferyczna, o ile w szkołach wykładaną bywa, obejmuje wykład własności trójkątów sferycznych, związków między trzema bokami i kątem, między dwoma bokami i dwoma kątami przeciwległymi, między dwoma bokami, kątem między nimi zawartym i kątem przeciwległym jednemu z nich; związek między jednym bokiem i trzema kątami. Wyrażenie kątów w funkcyi boków. Wyrażenie boków w funkcyi kątów. Wzory Delambre'a, analogije Nepera. Różne wyrażenia przepełnienia kulistego. Koło wpisane w trójkąt kulisty i opisane na nim. Rozwiązywanie trójkątów kulistych prostokątnych (sześć przypadków). Rozwiązywanie trójkątów kulistych jakichkolwiek (sześć przypadków). Powierzchnia trójkąta kulistego. Zastosowania trygonometryi kulistej do zagadnień gieograficznych i astronomicznych. Do trygonometryi włączają niekiedy teoryją analityczną funkcyj trygonometrycznych, lecz przedmiot ten, wymagający znajomości już to teoryi szeregów nieskończonych, jużto innych części analizy, nie nadaje się do wykładu w szkołach średnich, zwłaszcza przy dzisiejszym planie nauk. Trygonometryja ma ważne znaczenie dydaktyczne, jako łącznik pomiędzy gieometryją właściwą, a analizą; z jednej strony utrwala w uczniach wiadomości z gieometryi, z drugiej zaś obznajmia z najprostszemi metodami ilościowego badania figur gieometrycznych, wprawiając zarazem w rachunek logarytmowy. Wprowadzając pojęcie ilości zmiennych i funkcyj, stanowi trygonometryja przejście od matematyki niższej do wyższej. Pojęcie zmienności i zależności jest jednem z kardynalnych pojęć w naukach ścisłych i, jeżeli nie w swych ogólniejszych przejawach, to przynajmniej w specyjalniejszych postaciach nie powinno pozostać obcem młodzieży, która kończy szkoły średnie. Zgodnie z tym swoim charakterem trygonometryja niema być uważana jedynie, jako nauka rozwiązywania trójkątów, lecz jako część wiedzy, dająca metody badania metodycznego; przy wykładzie zaś tego przedmiotu nauczyciel tę właśnie okoliczność winien mieć na oku.

Gieometryja analityczna kwalifikuje się właściwie do kursów uniwersyteckich, ale zasad tej nauki, bez używania rachunku wyższego, uczą niekiedy w wyższych klasach szkół średnich. W wykładzie takim jest rzeczą najważniejszą, by uczniowie zrozumieli całą ważność i doniosłość pomysłu Dekartowskiego wyrażania figur gieometrycznych w obrazie analitycznym przy pomocy związków (równań) między zmiennemi, oznaczającemi współrzędne punktów w odniesieniu go osi danych,—i odwrotnie, odtwarzania figury, odpowiadającej danemu związkowi analitycznemu. Odpowiedniość przekształceń analitycznych i konstrukcyj gieometrycznych stanowi fakt naukowo i pedagogicznie ważny, z którego płynie niemała korzyść dla umysłowego rozwoju uczniów. Pojęcie współrzędnych napotyka uczący się już przy początkowym wykładzie gieografii, nauka fizyki przedstawia mu sporo przypadków zależności między wielkościami, wykład zaś trygonometryi, gdzie uczeń obznajmia się z pojęciem funkcyj trygonometrycznych, daje zarazem najlepszą podstawę do wprowadzenia współrzędnych prostokątnych i biegunowych. I pojęcie współrzędnych w przestrzeni w odniesieniu do układu trzech osi prostokątnych nie może przedstawiać trudności. Przed dwoma z górą dziesiątkami lat gieometryja analityczna,

wykładana w szkołach naszych, obejmowała prawie zupełny kurs gieometryi dwuwymiarowéj, z wyłączeniem naturalnie teoryj, wymagających rachunku wyższego, a więc: teoryją współrzędnych, zamianę współrzędnych, badanie analityczne prostéj i koła, teoryją analityczną krzywych drugiego stopnia, własności tychże ogólne i specyjalne. Treść wymieniona, o ile gieometryja analityczna wchodzi w zakres planu szkolnego, stanowi doskonały i interesujący przedmiot wykładowy, który dopełniéby należało najprostszemi wiadomościami z gieometryi trójwymiarowéj, raz dla ich ważności, powtóre dlatego, że gdy uczniowie są już przygotowani do słuchania gieometryi analitycznéj, to uważanie figur w przestrzeni nietylko nie sprawia im trudności, lecz przeciwnie ogólnością swą bardziéj zainteresować ich może.

Wprowadzenie początków nowszéj gieometryi syntetycznéj do szkół średnich jest jeszcze kwestyją sporną. Jedni pedagogowie chcą mieć w szkole średniéj zupełnie oddzielny kurs elementarny gieometryi syntetycznéj, inni zadawalają się włączeniem niektórych tylko jéj części do wykładu gieometryi euklidesowéj, inni wreszcie są zdania, że gieometryja ta wcale do szkoły średniéj nie należy. Zastanówmy się bliżéj nad tą kwestyją i rozważmy gieometyją syntetyczną ze względu na jéj treść i metodę. Pod względem treści gieometryja ta nie może w istocie rzeczy różnić się od innéj gieometryi, gdyż badanie figur jest zadaniem każdéj gieometryi, tylko że gieometryja syntetyczna rozpoczyna badania swe od najprostszych utworów, jakim dawniéj nie poświęcano należytéj uwagi. Szeregi punktów, pęki linij i płaszczyzn, teoryja figur perspektywicznych, teoryja utworów harmonicznych, teoryja biegunów i biegunowych i t. d. (znane w części starożytnym) i oparte na powyższych teoryjach badanie linij i powierzchni krzywych— oto treść gieometryi syntetycznéj. Ze względu na metodę, gieometryja syntetyczna nowsza, tém się różni od metody starożytnych, że, jak to wspomniano już wyżéj, w traktowaniu zagadnień posługuje się tą ogólnością, jaka jest cechą matematyki nowożytnéj; obejmuje więc całe grupy zagadnień w zagadnieniu ogólném, posługuje się ogólnemi zasadami (ciągłość, dwoistość i t. p.), które pozwalają od związków pomiędzy utworami jednéj kategoryi przejść bezpośrednio do związków pomiędzy utworami innéj kategoryi i t. p. Przedmiot ten, ze względu na treść, a szczególniéj ze względu na metodę, nadaje się przeważnie tylko do wykładu wyższego; do wykładu zaś elementarnego w szkole średniéj, o ile okoliczności pozwalają, przenieśćby można teoryją szeregu punktów i pęków linij, teoryją podziału harmonicznego teoryją biegunów i biegunowych i oprzeć na tém elementarną teoryją stożkowych. Wybór części działów, nadających się do elementarnego wykładu, nie jest dotąd zupełnie ustalony. Badanie czysto syntetyczne własności figur niezmiernie podnosi zamiłowanie do badań gieometrycznych; przy dzisiejszym jednak programie matematyki szkolnéj, przy metodzie nieodstępującéj prawie od Euklidesa, przy niewielkiéj liczbie godzin na gieometryją przeznaczonych, wprowadzenie elementarnego kursu gieometryi syntetycznéj z trudnością dałoby się w szkołach naszych uskutecznić. Pomyślniejszego rezultatu oczekiwać będzie można dopiero wtedy, gdy metoda wykładu gieometryi zostanie odpowiednio zmodyfikowaną: wtedy bowiem metody i twierdzenia nowszéj gieometryi syntetycznéj, nie stanowiąc istotnie nic różnego od reszty kursu, będą częścią integralną zasad gieome-

tryi elementarnéj. Wspomnieliśmy wyżéj, że zadania konstrukcyjne ze stereometryi należą już właściwie do gieometryi wykreślnéj, czyli opisowéj. I ta gałąź gieometryi należy właściwie do przedmiotów, wykładanych w wyższych zakładach naukowych, jakkolwiek zasady jéj tu i owdzie wykładają w szkołach średnich, zwłaszcza realnych i profesyjonalnych, już to jako dopełnienie nauki rysunku, już jako samodzielną gałąź. Kurs gieometryi opisowéj w szkole średniéj zawiera zwykle najważniejsze zagadnienia, odnoszące się do przedstawienia w rzutach na płaszczyźnie rysunkowéj linij prostych i płaszczyzn w najrozmaitszych położeniach względnych, ich przecięć i t. p., daléj przedstawienie w rzutach graniastosłupa, ostrosłupa, genezę powierzchni przy pomocy ruchu prostéj, powierzchnie walcowe, ostrokręgowe, płaszczyzny styczne do nich, przecięcia ostrokręgu i walca, linija śrubową; wykładane bywają i ogólne zasady perspektywy. Traktowanie gieometryi elementarnéj bez podziału na planimetryją i stereometryją, jak to wyżéj wykazaliśmy, może znakomicie ułatwić wprowadzenie początków gieometryi wykreślnéj do wykładu szkolnego.

Program gieometryi w szkole średniéj, obejmujący gieometryją elementarną (starożytnych), wraz z wiadomościami z gieometryi nowszéj, trygonometryją prostą i niekiedy kulistą, zasady gieometryi analitycznéj i początki wykreślnéj, wydać się może słusznie za obszerny i niemożliwy do przejścia w ciągu szeregu lat na naukę przeznaczonego, zwłaszcza w szkołach klasycznych, gdzie prawie połowa całkowitéj ilości godzin przeznaczona jest na naukę języków starożytnych. Już bardziéj możliwym do przeprowadzenia jest program powyższy w szkołach realnych, w których na naukę matematyki przeznacza się znaczniejsza liczba godzin. Lecz zaznaczona wyżéj niemożliwość jest zdaniem naszém względną i tkwi raczéj w brakach dotychczasowego uczenia matematyki. Wykład matematyki szkolnéj nie odznacza się dotąd tą prostotą, jaka cechować winna wzorową naukę szkolną. Wolno przypuszczać, że z czasem elementy gieometryi starożytnéj, nowożytnéj i wykreślnéj zleją się w jednę całość, że wykład stanie się prostszym i że, bez obciążania uczniów zbytecznymi szczegółami, osięgać będzie można rezultaty pożądane szybciéj, niż dotychczas. A gdy i dzięki reformie, jakiéj z czasem poddaną zostanie szkoła średnia, liczba godzin przeznaczonych na matematykę nieco podniesioną zostanie, będzie wtedy rzeczą możliwą ułożenie takiego kursu gieometryi elementarnéj, któryby, stanowiąc całość jednolitą, obznajmiał uczniów z elementami każdéj poszczególnéj dziś gałęzi wiedzy gieometrycznéj.

Pozostaje nam jeszcze do omówienia program nauki gieometryi w dzisiejszych szkołach przeznaczonych dla młodzieży żeńskiéj. Pod względem nauki gieometryi i matematyki w ogóle szkoły żeńskie były i są po większéj części bardzo upośledzone. Zwykle ograniczano się w szkołach żeńskich na nauce arytmetyki, a wiadomości z gieometryi dawano powierzchownie, w zakresie nader szczupłym. Tak ograniczony wykład matematyki, uważano za konieczny, już to ze względu na słabe jakoby zdolności matematyczne dziewcząt, już to ze względu na rolę kobiet, wyłączającą ją ze sfery nauki i życia publicznego. Dziś, pod wpływem warunków ekonomicznych, oraz nowoczesnych prądów nauki i oświaty, zmieniły się i zmieniają poglądy na uzdolnienie kobiet: dziś od szkoły żeńskiéj wymagamy już czegoś więcéj ponad ćwiczenie w językach, kształcenie pamięci i dostarczenie pewnego zaso-

bu wiadomości praktyczno-gospodarskich. Dziś przyznajemy, co najmniéj, kobietom prawo kształcenia się nie powierzchownego, lecz gruntownego i dlatego kobieta ma słuszne prawo domagać się, by szkoła dawała jej gruntowne początki wiedzy, a tém samém podstawę do dalszego kształcenia się, gdy okoliczności powołają ją do pracy zawodowéj, właściwéj jéj usposobieniu. To téż w szkole elementarnéj dziewczęta mają zarówno z chłopcami korzystać z wykładu początków gieometryi; w wychowaniu domowém, przedszkolném dziewcząt na przedmiot ten również baczną należy zwracać uwagę. W szkole żeńskiéj, odpowiadającéj szkole średniéj męskiéj, kurs gieometryi elementarnéj, stanowić winien nieodzowną część programu. Kurs ten zbliżony do kursu w szkołach męskich, z wyłączeniem balastu wielu niepotrzebnych twierdzeń, dawać ma zupełnie wystarczającą podstawę do zrozumienia wykładu fizyki i kosmografii; dla uczennic zaś okazujących większe uzdolnienie do pracy samodzielnéj, można dopełnić kurs ten wykładem trygonometryi i początków gieometryi analitycznéj.

Winniśmy tu poświęcić słów kilka podręcznikom i pomocom naukowym w wykładzie gieometryi. Zachodzi pytanie, czy wykład gieometryi w szkole potrzebuje pomocy podręcznika. Na niższym stopniu nauczania gieometryi, wykład ustny, poparty modelami i rysunkiem, powinien najzupełniéj wystarczać i dawanie uczniom książki do ręki jest zbytecznem. Przy systematycznym atoli wykładzie rzecz ma się nieco inaczéj. Nie ulega wątpliwości, że uczenie się z książki dla większości początkujących byłoby po największéj części pracą daremną; żywego wykładu i objaśnień nauczyciela książka nie zastąpi, gdy tymczasem sam wykład ustny bez książki często wystarcza. Można nawet twierdzić, że zdolny nauczyciel żywym wykładem może tak zainteresować młodzież, że ta robiąc notatki w szkole, może z nich powtarzać lekcyją w domu i usposabiać się do dalszego słuchania wykładu. Lecz, w tym przypadku nie zaszkodzi wcale, gdy obok tego korzystać będzie z dobrego podręcznika, przy którego pomocy odświeżać sobie może wykład nauczyciela i wprawiać się zarazem do czytania dzieł naukowych, co jest rzeczą wielce pożądaną. Nauczyciel bacznie śledzić powinien, by czytanie podręcznika nie przechodziło w mechaniczne uczenie się na pamięć, które tylko ujemny może mieć skutek. Podręczniki do gieometryi, jak i do każdéj innéj nauki, różne zakładają sobie cele: jedne pragną zupełnie zastąpić nauczyciela: te są zazwyczaj rozwlekłe i kwalifikują się raczéj dla samouków; inne znów są zbyt treściwe i stanowią niejako konspekt wykładu szkolnego; inne wreszcie trzymają się drogi pośredniéj i zawierają w dokładném odtworzeniu całość wykładu, z opuszczeniem tych wyjaśnień, często ubocznych, któremi nauczyciele zwykli ułatwiać naukę uczniom mniéj rozwiniętym. Napisanie dobrego podręcznika jest zadaniem niełatwém; podjąć je mogą tylko nauczyciele w fachu swym wykształceni, z literaturą przedmiotu obznajmieni, a nadewszystko w doświadczenie pedagogiczne bogaci. Z ogromnego mnóstwa dobrych podręczników, oprócz wymienionych już polskich i obcych, możemy do użytku nauczycieli zalecić następujące: 1) Rouché et Comberousse „Traité de géométrie élémentaire."

Jestto jeden z najlepiéj opracowanych i bogatych treścią podręczników; zawiera też wykład ważniejszych twierdzeń z gieometryi nowszéj i liczne ćwiczenia. 2) Tychże autorów: „Cours de géométrie élémentaire“ do użytku uczniów. 3) Spitz: „Lehrbuch der ebenen Geometrie,“ tegoż: „Lehrbuch der Stereometrie“ zawierają prócz zupełnego kursu, liczne zadania i ćwiczenia. 4) Faifofer: „Elementi di geometria“ (1888). Wyborny podręcznik szkolny. 5) J. K. Becker: „Die Elemente der Geometrie auf neuer Grundlage.“ Dzieła tego, biorącego rozbrat z metodą euklidesową, wyszła dotąd część pierwsza, zawierająca wykład prawd zasadniczych, odnoszących się do położenia i kształtu najprostszych figur gieometrycznych. Wykład ściśle umiejętny dla bardziéj posuniętych. 6) Tenże autor wydał kurs gieometryi elementarnéj do użytku szkolnego p. t.: „Lehrbuch der Elementargeometrie.“ 7) Henrici i Trentlein: „Lehrbuch der Elementargeometrie.“ I z téj książki usunięto metodę euklidesową, a natomiast wprowadzono ściśle genetyczną; obznajmia ona z metodami gieometryi nowszéj. 8) J. Pasch: „Vorlesungen über neuere Geometrie.“ Odznacza się nadzwyczajną precyzyją w wyjaśnianiu zasad gieometryi nowszéj. 9) Milinowski: „Elementar synthetische Theorie der Kegelschnitte.“ 10) Richard Baltzer: „Die Elemente der Mathematik“ zawiera (oprócz arytmetyki i algiebry) gieometryją i trygonometryją. Cenny podręcznik dla nauczycieli (cytaty historyczne). 11) V. Schlegel: „Lehrbuch der elementaren Mathematik,“ dzieło opracowane według zasad nauki grasmanowskiéj. 12) Briot et Bouquet: „Leçons de trigonométrie.“ 13) Spitz: „Lehrbuch der ebenen Trigonometrie. 13) Jullien: „Cours élémentaire de géométrie descriptive“ i t. d. i t. d. Do studyjów głębszych nad gieometryją koniecznem jest czytanie prac: Poncelet'a, Chasles'a, Clebscha i t. d.; dla celów zaś dydaktycznych dzieł: Reidt'a, Dange'a, Krusego, Rausenbergera. Ważne znaczenie w nauczaniu gieometryi przypada rysunkom i modelom. W gieometryi elementarnéj rysunek jest nieodzowny; przy dowodzeniu twierdzeń jest on tu raczéj środkiem, niż celem. Wywód wprawdzie od dokładności rysunku nie zależy; nie idzie jednak zatem, by dbałość o czystość i o możliwą dokładność rysunku była zbyteczną. Jest ona nawet konieczną, gdy idzie o zastosowania praktyczne, gdy rysunek stanowi drogę rozwiązania zadania. Nauczyciel winien wymagać od uczniów, aby rysunek, czy to odręczny, czy przy pomocy linijki i cyrkla uskuteczniony, był, ile można, dokładny; zaprawienie do dokładnego rysunku, jest szczególniéj ważném dla gieometryi wykreślnéj, a ze względów estetycznych najbardziéj zaleconém być winno. W wielu razach rysunek jest niewystarczającym i słaba wyobraźnia uczącego się wymaga pomocy silniejszéj; taką pomocą są modele figur gieometrycznych. Wiadomo naprzykład, że uczniom sprawia niekiedy trudności zrozumienie dowodów w stereometryi z tego powodu, że rysunku figur przestrzennych na jednéj płaszczyźnie nie pojmują. Zastosowanie w takich razach modeli usuwa trudności i jednocześnie kształci wyobraźnią. Kształcenie wyobraźni jest dotąd w wychowaniu niesłusznie zaniedbywaném, co odbija się niekorzystnie na rozwój samodzielności i inwencyi u młodzieży. Nauka gieometryi przy pomocy modeli i rysunku figur przestrzennych przyczynić się może do rozwoju téj ważnéj zdolności odtwórczéj umysłu. Modele najprostszych brył, modele figur, odnoszących się do wzajemnego położenia linij i płaszczyzn, modele figur, do przecięć ostrosłupów, piramid, walców, ostrokręgu, kuli i t. p. wszystko

to unaocznia naukę i ułatwia niezmiernie pojmowanie twierdzeń. Dziś i matematyka wyższa ucieka się do modeli gieometrycznych (modele Brilla) do przedstawiania powierzchni drugiego i wyższych stopni.

Na zakończenie wreszcie artykułu naszego należy poświęcić słów kilka sprawie uwzględnienia wiadomości historycznych w wykładzie elementarnym gieometryi w szkołach. Jesteśmy zdania, że podawanie treściwych i odpowiednio przedstawionych wiadomości historycznych, odnoszących się do rozmaitych twierdzeń i metod w kursie, jest pożyteczne pod względem dydaktycznym i ogólno-wychowawczym, albowiem z jednej strony wyjaśnia uczącym się kolejny rozwój nauki, z drugiej zaś wiąże odkrycia naukowe z ogólnym biegiem rozwoju cywilizacyi. Wiadomości historyczne podnoszą przytém zainteresowanie się uczniów do danéj nauki i dlatego działają bardzo zachęcająco. Gieometryja właśnie przedstawia pod tym względem bardzo wdzięczne pole dla wykładającego, albowiem zawiera mnóstwo faktów, bardzo dobrze historycznie zbadanych, należycie usystematyzowanych i pojęciu młodych słuchaczy dostępnych. Przytém z osobistościami, jakie przyczyniły się najbardziéj do rozwoju gieometryi, spotyka się uczący i w historyi powszechnéj, jak z nazwiskami: Talesa, Pytagorasa, Platona, Arystotelesa, Archimedesa i t. d.; bliższe zatém poznanie zasług tych mężów w dziedzinie nauki matematycznéj będzie z pożytkiem dla uczących się. Naturalnie, nauczyciel nie może i nie powinien wdawać się z uczniami w rozstrząsania historyczne, lecz przedstawiać fakta pewne, jasne i przystępne, a takich znajdzie mnóstwo. Z faktów tych dałby się ułożyć bardzo elementarny wykład dziejów gieometryi, który mógłby stanowić część składową kursu, lecz mógłby być dawany dopiero na samym końcu nauki, lub przy powtórzeniu w klasach wyższych; w klasach niższych zaś należy w odnośnych miejscach podawać krótkie wiadomości historyczne, odnoszące się do rozważanych twierdzeń i zagadnień, oraz do ich odkrywców.

Gimnastyka. Wyrazem tym oznaczamy metodę systematycznego ćwiczenia mięśni i stawów, a pośrednio całego ciała, w celu dokładnego i wszechstronnego rozwoju fizycznych sił naszego ustroju. Przy takiém założeniu stanowi gimnastyka przedewszystkiém część hygijeny, t. j. nauki, wskazującéj prawidła zachowania zdrowia w należytéj sile i czerstwości, pod względem somatycznym czyli cielesnym. Ponieważ z drugiéj strony organizm rozwija się najraźniéj w wieku dziecięcym i w porze dorastania, którymi to okresami życia kieruje pedagogika; jasną jest przeto, że gimnastyka powinna i musi stanowić nieodłączną część nauki wychowawczéj. Dosyć też często nadają gimnastyce nazwę „pedagogiki fizycznéj“, co przecież nie zdaje nam się być mianém właściwém ani ze stanowiska pedagogicznego, ani fizyjologicznego.

Wychowanie, w ścisłém i rozległém tego słowa znaczeniu, nie może być rozdzieloném na fizyczne i umysłowe, jeżeli niéma być jednostronném i niedokładném, a tém samém jedynemu zadaniu wychowania nie odpowiadającém. Niewłaściwość takiego podziału stwierdza się, nadto, jeżeli komu tego potrzeba, wynikiem badań fizyjologicznych i doświadczeniem potologiczném, wykazującém dowodnie, że podstawą, co więcéj, jedyném źródłem wszelakich czynności i władz umysłowych jest wyłącznie utkanie cielesne. Im silniejsze tkanki organiczne, im żywsze ich

odżywianie i odnowa, tem prawidłowsza pobudliwość i odpowiedniejszy skutek pobudzenia, i to nietylko pod wpływem bodźców zewnętrznych, mechanicznych, ale wszystkich zarówno wrażeń psychicznych; wszystkie one bowiem działają za pośrednictwem właściwych nerwów na komórki zwojowe w mózgu, które (nerwy i komórki zwojowe) przez ćwiczenie mogą być dokładniej rozwinięte i w czynności swej skorsze, albo przez zaniedbanie kształcenia zanikłe w rozwoju i upośledzone w czynności. Zgodności w sprawowaniu obowiązków ustrojowych we wszystkich sferach czyli objawach żywotnych jest właśnie cechą i nieodzownym warunkiem prawidłowości życia, zdrowia, kiedy przeciwnie brak tej harmonii jest znamieniem i następstwem zwichnienia, czyli zboczenia z prawidłowego stanu. Otóż ponieważ pedagogika dążyć ma do ogólnego wykształcenia młodego pokolenia, a wykształcenie to polega na wszechstronnem i równomiernem rozwinięciu sił zarówno fizycznych, jak i umysłowych, wypada stąd, że gimnastyka jest rzeczywiście nierozdzielną częścią nauki wychowawczej, jak to w dalszym ciągu artykułu jaśniej wykazać będziemy mieli sposobność.

Historyja gimnastyki, podobnie jak sama istota rzeczy, łączy się ściśle z dziejami pedagogiki, której losy ulegały rozmaitym kolejom, zmieniały się i zawsze zmieniać będą względnie do stosunków gieograficznych, etnologicznych, politycznych, a przedewszystkiem cywilizacyjnych każdego narodu; od nich bowiem zależy szczegółowy cel i metoda wychowania młodzieży, czyli ideał człowieka, do którego dąży dany naród w wykształceniu swojego młodego pokolenia. Że w zamierzchłej starożytności nie było mowy o żadnym systemie pedagogicznym, każdy łatwo zrozumie; więc też tu, jak i we wszystkich gałęziach wiedzy, wyprzedziła praktyka wszelkie teoretyczne zasady, i ograniczano się wyłącznie na staraniu urzeczywistnienia najbliższych wymagań i potrzeb codziennych przez lud za niezbędne uznanych.

Na wschodzie u ludów staroindyjskich, perskich, fenickich i t. p. wzorem wykształcenia było przechowanie podań religijnych, historycznych, przekazanych prawd moralnych i obyczajowych; skutkiem czego polegało wychowanie na mechanicznem wdrażaniu w pamięć dziecka i wyrostka przekazań tradycyjnych, wiadomości dogmatycznych, ślepej uległości zdaniom czczonych w narodzie powag dawniejszych. Przybliżone o tem wyobrażenie dają nam dzisiejsi Chińczycy, którzy, lubo znacznie już odbiegli od czasów, o których mówimy, zasadzają przecież dotąd jeszcze całe wykształcenie na znajomości czterech ksiąg Konfucyjusza. O fizyczny rozwój ciała nikt się tu nie stara tak dziś, jak nie starał się dawniej; jedyną troską jest: wygoda i uczucie przyjemnego spokoju. Starożytni Egipcyjanie, celujący nad wszystkie narody swego czasu w naukach i sztukach, nie uczuwali potrzeby fizycznego ćwiczenia ciała, do czego służyły jedynie tańce publiczne w zabawach ludowych i strzelanie z łuków w kaście wojowników; przyczyną tego było prawdopodobnie gorąco klimatu i przeważające usiłowanie kształcenia strony umysłowej, mianowicie w dziedzinie astronomii i budownictwa. U Hebrajczyków ograniczało się całe wychowanie i kształcenie na wpajaniu młodzieży, od dziecięcego wieku począwszy, religijnych zasad: miłości i bojaźni Bożej, poczytywanej za źródło wszelkiej mądrości, a pod względem praktycznej etyki: czci i posłuszeństwa dla rodziców. U wszystkich pomienionych narodów pomijano w zupełności, jak widzimy, osobiste własności i zdolności wychowańca; jednostka ginę-

ła tu w ogólném pojęciu powszechnego dobra i pożytku. Nową dla pedagogiki drogę toruje Grecyja. Młodzieńcza dzielność, umysłowa bystrość heleńskiego narodu w połączeniu z głębokiém poczuciem piękna, uznaje w każdym pojedyńczym człowieku społeczeństwa osobny, właściwy jemu, wrodzony zapas sił, ocenia jak należy, indywidualność, której przymioty zużytkować pragnie na korzyść ogółu. W szeregu uprawianych umiejętności wytwarza się nowa gałąź nauki pedagogicznej (od παῖς, παιδός dziecię; παιδεύω wychować dziecię), która zalicza się do obowiązkowych urządzeń państwowych, a w której pierwszorzędne, jakkolwiek nie wyłączne stanowisko, zajmowała gimnastyka. Greckie słowo ἡ γυμναστική (z dominiemaném τέχνη=sztuka), oznacza jak i dziś jeszcze, „ćwiczenie cielesne, gimnastyczne; wyprowadza się zaś od słowa czasowego γυμνάζω = kazać komu nago się ćwiczyć, przenośnie, wzmacniać, wkładać się; to znowu od przymiotnika γυμνός=nagi, lekko ubrany, nieuzbrojony; stąd także pochodzi słowo: γυμνασιόν= ćwiczenie, zwłaszcza cielesne, miejsce zapasów; γυμναστής=nauczyciel w szkołach gimnastycznych, posiadający znajomość teoryi gimnastyki, czém różnił się i wyższe miał znaczenie od t. zw. παιδοτρίβης=zwyczajny nauczyciel ćwiczeń gimnastycznych. Przedmiotem i celem wychowania greckiego był człowiek sam, z danemi siłami i słabościami swojemi; dlatego zadaniem pedagogiki musiało być rozwijanie w każdym kierunku zdolności, a uchylanie ułomności wychowańca, owa harmonija, której estetyczny umysł Greków wszędzie upatrywał i wszędzie doścignąć zamierzał. Dlatego szczytem ćwiczeń cielesnych było połączenie gimnastyki z muzyką, t. zw. orchestyka, czyli taniec wspólny, w którym piękność, wdzięk ruchów odpowiadał piękności dźwięków melodyi, poezyi duszy (ὀρχέομαι = pląsać, tańczyć; ὀρχήστρα=miejsce pomiędzy sceną i widzami, gdzie tańce i śpiewy wykonywał chór). W rozmaitych epokach historyi greckiej i w różnych miejscowościach, prowincyjach heleńskich także uprawiano gimnastykę. W wieku Homera zajmowano się jedynie agonistyką (ἀγωνίζομαι=iść w zapasy), która w formie wyścigów, skoków, ręcznych zapasów i t. p. służyła ku zabawie ludu i walczących, z czego następnie wywiązały się słynne igrzyska olimpijskie, istmickie i t. p., które, oddzielnie od ćwiczeń gimnastycznych, wytworzyły szkołę i osobną klasę ludzi Atletami zwanych. Wcześnie atoli, podciągnięto właściwą gimnastykę pod zarząd prawodawstwa, poruczając ją wyższéj opiece bożków Hermesa i Heraklesa, w następstwie czego rozpowszechniły się ćwiczenia po całym kraju tak, że nie było ani jednego miasta, w którémby nie istniały zakłady tego rodzaju pod nazwą gymnazyjum albo palestry (παλαίστρα=miejsce ćwiczeń i nauka ćwiczeń) z odpowiedniémi urządzeniami, nauczycielami i t. p. Ćwiczenia wykonywano zazwyczaj nago (stąd ich nazwa); w późniejszych dopiero czasach okrywano ciało jakąś suknią krótką, lekką, przestronną.

W saméj jednak Grecyi posługiwano się gimnastyką w dwojakim już celu. W Sparcie, za sprawą Lykurga, widziano w ćwiczeniach gimnastycznych środek do zahartowania ciała na trudy wszelakiego rodzaju, mianowicie wojenne, pozyskania zręczności w robieniu bronią, waleczności etc., jak tego wymagał wojowniczy duch ludu tamtejszego. Wedle komunistycznych, że tak powiem, a surowych ustaw miejscowych, dziecko od 7-go roku życia było własnością kraju, którego każdy obywatel powinien być nieustraszonym żołnierzem; dziewczęta kształcono

tam także prawie po męsku. Inaczej pojmowano gimnastykę w Atenach, gdzie prawodawca Solon postawił ćwiczenia cielesne na równi, czyli obok wykształcenia duchowego; jakoż tu wykładano często w gimnazyjach, podczas wypoczynku po ćwiczeniach, inne nauki, nawet medycynę. Z Aten wychodzili też na całą Grecyją najwykształceńsi i najzręczniejsi nauczyciele gimnastyki.

Najbardziéj rozpowszechnioném i ulubioném ćwiczeniem było t. zw. „Pentathlion“ (dosłownie: pięcioraka walka), które i dziś jeszcze może stanowić wzór, szemat ćwiczeń gimnastycznych; albowiem obejmuje ono w sobie formy dokładnego wyprawienia sił fizycznych. Do walki pięciorakiéj stawali ludzie młodzi i silni w większéj liczbie: rozpoczynała się ona a) skakaniem w różne strony, z rozmaitéj wysokości i na rozmaitą odległość, jużto wolném już też przy dodaniu ciężków, drążków i t. p.; poczém następowało: b) rzucanie krążka (dysku) rozmaitéj wielkości i ciężkości, również na różne odległości. Ciskanie krążka, najdawniejsza forma ćwiczeń, wyszło później z użycia powszechnego i zachowało się wyłącznie w gimnazyjach i pięciorakiéj walce. Z kolei następowały: c) gonitwy, wyścigi piesze, jedno-dwukrotne; najprzód wolne, potém z bronią w ręku, wreszcie z całym rynsztunkiem wojennym (hełmem, tarczą etc.). Po gonitwach przystępowano do trudnych ćwiczeń: d) rzucania grotem, oszczepem, dzidą, strzelania z łuku, na różną odległość i do celu. Pokonani w pojedyńczych ćwiczeniach występowali z szeregu; kto się utrzymał dotąd, przystępował do: e) zapasów osobistych, mocowania się i walki na kułaki, w któréj siła i zręczność podczas pasowania się, przez dławienie, duszenie i powalenie przeciwnika na ziemię, rozstrzygały ostatecznie o zwycięstwie w pentatlijonie przez dobrowolne ustąpienie pokonanego (p. Pinder: Fünfkampft d. Hellenen. Berlin, 1867). Ćwiczenie „Pankration“ składało się z ciskania krążków i zapasów ręcznych; w palestryce przyłączano do zwyczajnych ćwiczeń gimnastycznych, jeszcze: grę w piłkę, pływanie, jazdę konną i szermierstwo. Do gimnastycznego kierunku wychowania wprowadzają Pythagoras i Sokrates metodę heurystyczną (εὑρίσκω=początek wiedzy), dążącą do rozbudzenia samowiedzy i wydobywania z duszy tkwiącego w niéj pojęcia prawdy; Platon i Arystoteles uzupełnili pedagogikę grecką na wzór swoich zasad filozoficznych.

Starożytna Roma, żyjąca przeważnie podbojami i zdobyczami krajów ościennych, na czém pokładała wielkość i potęgę narodu, nie znała ani potrzebowała żadnych ćwiczeń ciała, oprócz wprawy we władaniu bronią. Wychowanie młodzieży ograniczało się na czci i posłuszeństwie bezwzględném dla ojca rodziny (patryjarchalny kierunek), a wykształcenie na znajomości dziesięciu tablic prawodawczych i prawideł krasomówczych (Cycero). Dopiero za cesarstwa rozbudziła się chęć do ćwiczeń gimnastycznych za wzorem Greków, które, popierane wprawdzie przez monarchów, nie znalazły przecież w sercach militarnych echa szlachetności, ni estetyczności pojęć, jakiémi kierowali się Grecy. Wielkie igrzyska ludowe (olimpijskie, pityjskie, circeńskie i t. p.) odbywały się przy współudziale, późniéj wyłącznie przez niewolników, skazanych zbrodniarzy i kończyć się musiały dla zadowolenia gminu i zdemoralizowanego patrycyjatu, okrutną śmiercią zapaśników, czego nigdy w Grecyi nie było. Z upadkiem rzymskiego państwa ginie ostatni ślad cywilizacyi i pedagogiki greckiéj, zdeptanéj przez barbarzyńskich najezdców od północy i dalekiego wschodu. W długiéj, przejściowéj epoce wieków średnich

kierowano bez racyjonalnych podstaw młodzież uprzywilejowanéj klasy na rycerzy, oraz księży, przy pomocy dyjalektycznéj scholastyki. Turnieje, ten wybryk romantyczno-rycerskiéj fantazyi, do których tylko nieskalanego herbu szlachta dopuszczaną była, podobnie jak późniejsze karuzele, nie mają dla nas najmniejszego znaczenia.

W szesnastym dopiero wieku (odrodzenia nauk, przez rozpierzchłych po Europie, a wygnanych z bizantyńskiego państwa uczonych) zwracają się wyższe umysły do prostego ludu z humanistycznym kierunkiem wykształcenia, do czego przyczynia się znacznie reformacyja religii, co znowu pobudza do silniejszego działania przeciwników, skąd wypływa, że szkoła zamienia się na ognisko propagandy swojej wiary, przeciwko czemu powstają Montaigne († 1592), Bakon († 1626), u nas Rej z Nagłowic († 1568). Wielce pożyteczny wpływ na zmianę w metodzie pedagogicznéj (o czém tu pobieżnie tylko nadmienić możemy, o ile to ma związek z gimnastyką, wywarli Komenijusz († 1671), głęboki myśliciel J. Locke (1632 † 1705), który źródła pojęć szuka we wrażeniach zmysłowych (nihil est in intellectu, quod non erat in sensu), a wychowaniu przeznacza za cel: rozwinięcie strony duchowéj, obok wykształcenia sił fizycznych i ogłady towarzyskiéj (w dziele „Thougts on education, 1693“ wydaném w jęz. polskim p. t.: J. L. „O edukacyi dzieci“ etc. p. Truskolawskiego 1781, 1801); daléj nieszczęśliwy, a głośny autor przygód Robinsona Dan. Defoë (1661 † 1731), wreszcie J. J. Rousseau (1712 † 1778), żądający utrzymać człowieka w stanie natury, a pomimo to uważany za reformatora nauki wychowawczéj; Pestalozzi (1746 † 1827), który, uznając naoczny pogląd za jedyną zasadę nauczania, zmienił z gruntu metodę elementarnego wychowania (Dzieła zbiorowo wydane w 15 tomach, r. 1819—26). W takim reformatorskim kierunku pracowała u nas Komisyja edukacyjna; nadto: Piramowicz, Konarski, Bieliński, Kamieński, Marcinkowski, Hofmanowa i t. p.

Powracając do właściwego przedmiotu naszego, domyśleć się łatwo, że w wiekach średnich gimnastyką nikt się nie zajmował, nikt więc o niéj nie pisał. W roku 1601 pierwszy Mercurialis, badacz lekarskiéj literatury greckiéj, wydał traktat: „De arte gymnastica,“ który, zapisany w biblijografii, pozostał bez wpływu na ogół czytelników. Wskrzeszenie ćwiczeń gimnastycznych, w nowoczesném hygieniczno-pedagogicznem znaczeniu i rozszerzenie, raczéj wprowadzenie gimnastyki w powszechne zastosowanie praktyczne, jest wyłączną niemal zasługą Niemców. Pierwszy Bazedow (1723 † 1790), b. profesor teologii i etyki, zaprowadził ćwiczenia gimnastyczne w urządzonym (1774) wedle jego planu zakładzie wychowawczym p. n. „Philantropinium“, w mieście Dessau, co jednak nie miało powodzenia. Z lepszym skutkiem prowadził takież ćwiczenia metodycznie Gutsmuths (1759 † 1836) w zakładzie Salzmann'a, począwszy od r. 1786, który pozostawił także dzieło téj treści p. t.: „Gymnastik für die Jugend,“ 1793, nadto Turnbuch, 1817. Pestalozzi wydał dobrą książkę p. t.: „Ueber Körperbildung als Einleitung auf d. Versuch einer Elementargymnastik,“ 1802. W r. 1794 pojawiło się dzieło Vieth'a: „Versuch ei. Encyklop. d. Leibesübungen.“ Pospolicie jednak poczytują Jahn'a (1778—1852) za „ojca“ i twórcę gimnastyki niemieckiéj z powodu, że on pierwszy zorganizował w Berlinie, zakład wyłącznie gimnastyce poświęcony (1811) i ochrzcił ją niemieckiém nazwiskiem: Turnkunst w dziele swojém p. t.: „Die deutsche Turnkunst,“ 1816 r. Przy gorliwych usiłowaniach Jahn'a, zaczęły zawięzywać się sto-

warzyszenia studenckie z celem rozwijania sił fizycznych (Burschenschaft), które jednak wkrótce przybrały charakter polityczny; w następstwie czego, zwłaszcza po śmierci Kotzebue'go spowodowanéj przez Sand'a, zostały wzbronione, a sam Jahn uwięziony. Dopiero w roku 1842 dozwolono w Berlinie zawięzywać nowe towarzystwa p. n.: „Turnverein," których liczba wzmagała się tak szybko, że już w r. 1874 liczono ich 1789 w Niemczech, do których należało 160,000 członków. Gimnastyce szkolnéj zasłużył się znakomicie: Spiess (1810—1858) ułożeniem dokładnéj metody, zastosowanéj pierwszy raz do użytku dziewcząt, w dziełach: „Lehre d. Turnkunst", 1846 i „Turnbuch f. Schulen," 1847, jak znowu gimnastyce domowéj: Schreber (1808—1861) docent pedyjatryi w Lipsku, od r. 1843 zarządzający instytutem ortopedycznym Carus'a, pracami: „Aerztliche Zimmergymnastik," bardzo często wydawane i na różne języki tłómaczone i „Pangymnastikon," 1861. Francyją zapoznał z gimnastyką gienerał hiszpański Arnoros (1770—1848), który w ojczyźnie swéj zaprowadzał w armii szkoły gimnastyczne, a w późniejszym wieku przesiedlił się do Paryża, gdzie liczne organizował szkoły gimnastyczne, tak cywilne, jak i wojskowe, w czém dzielnie dopomaga mu Laisné. Szybciéj niż inne narody i rządy, zrozumiawszy pożyteczność gimnastyki, wprowadza ją Francyja już w r. 1851 do szkół normalnych; szło to jednak leniwo i kulawo, dopóki minister oświecenia Duruy, na zasadzie szczegółowo opracowanego i dokładnego programu nie zaliczył gimnastyki do przedmiotów obowiązkowych w liceach, szkołach normalnych i początkowych, co właściwie było hasłem do zajęcia się władz edukacyjnych wszystkich rządów europejskich ćwiczeniami gimnastycznémi. Jakoż w tym samym już roku wprowadza je do szkół Austryja, wyznaczając na to 1—2 godzin tygodniowo, w r. 1872 Prusy i Rossyja, w 1873 Saksonija, w 1878 Włochy, w 1879 Belgija.

Anglija, w któréj metoda wychowawcza zdawna odmiennym od innych krajów rozwijała się torem, gdzie kształcenie sił fizycznych przy pomocy gier i sportów wszelkiego rodzaju należy do zajęć zwyczajem i tradycyją uświęconych, nie potrzebowała nowego téj natury bodźca i dziś literatura angielska obfituje w dzieła gimnastyczne, które teoretycznie i systematycznie przedstawiają to, co młodzież od dzieciństwa nauczyła się praktycznie. Cóż nareszcie, zapytać się godzi, zrobiono u nas na tém polu? z żalem i wstydem powiedzieć trzeba: nic. Pomimo pięknych i rozumnych słów napomnienia gienijalnego profesora wileńskiego, Jędrzeja Śniadeckiego, w dziełku, „O fizycznem wychowaniu dzieci, 1805," zaniedbaliśmy najzupełniéj tę stronę kształcenia młodzieży tak, że pod tym względem, pomiędzy innymi narodami, najniższe zajmujemy miejsce. Wprawdzie wiele rozmaitych innych składało się na to zaniedbanie przyczyn; wszelako główną, powiedzmy otwarcie, była własna lekkomyślność i niedbałość. Że Śniadecki pojmował należycie doniosłość i zakres gimnastyki, stwierdzają jego słowa (l. c.): „Dobra gimnastyka powinna w sobie zawierać wszelkiego rodzaju ćwiczenia cielesne, jako to: pasowanie się, robienie bronią rozmaitą, taniec, skakanie, włażenie na wysokie drzewa, przeskakiwanie rowów, pływanie, jeżdżenie na koniu, dosiadanie go w biegu i t. p., a to dlatego, aby wszystkie muskuły wydoskonalić i umocnić zarazem. To dopiero da prawdziwą siłę, to wyraźne i wybitne rysy całego ciała, to prawdziwie okazałą męską postać." I w innem miejscu: „Ten tylko z obu wzglę-

dów doskonałym nazwać się może, kto w czerstwém i kształtném ciele, czyste nosi serce i niepokalaną ma duszę, kto ma zdolności, społeczeństwu, w którém żyje, przydatne.“

W ostatnich dopiero latach rozbudza się nareszcie w Galicyi za staraniem kilku zacnych i poważniéj myślących ludzi, zamiłowanie do gimnastyki z lepszém o niéj pojęciem; wychodzą podręczniki (p. n.), tworzą się stowarzyszenia (Sokoły), które, jeśli nie ostygną w zapale, mogą sprowadzić pomyślny zwrot ku lepszemu, przynajmniéj w miejscowéj ludności.

Określenie ruchu. Na czele artykułu powiedzieliśmy, że gimnastyka ma zadanie: przez ćwiczenia cielesne, czyli ruchy mięśniowe, wykształcić fizyczną stronę, a pośrednio wpłynąć na rozwój całego organizmu. Skoro tak jest, wypada wyjaśnić: co to ruch, co mięsień, i jak wpływa ruch mięśni na całą sprawę życia? Wiadomości te okażą się niezbędnemi przy ocenianiu wartości ćwiczeń gimnastycznych. Pomijając aforyzm dogmatyczny: „ruch to życie“ i odwrotnie: „życie, to ruch,“ powtarzany często od czasu panowania w medycynie szkoły jatrofizycznéj (XVII w.); pewną jest i niewątpliwą prawdą, że w całym ustroju i przez całe życie panuje bezustanny ruch dwojakiego rodzaju: jeden widoczny, a przynajmniéj wyraźny, jak ruch członków, serca, piersi, żołądka, krwi w naczyniach; drugi pod mikroskopem nawet niedostrzegalny, a przecież wiecznie istniejący w tkankach, pośredniczący podstawom sprawy życiowéj, t. j. przemianie pierwiastków i wytwarzaniu ciepła organicznego. Pierwszy rodzaj ruchu nazywamy mięśniowym, czyli fizykalnym, drugi drobinkowym (molekularnym), chemicznym. Ruch fizykalny dzielimy na: dowolny, ponieważ dokonywa się pod wpływem naszéj woli i jest objawem t. zw. życia zwierzęcego, i mimowolny, odbywający się bez wiedzy i woli naszéj (ruch serca, kiszek i t. p.), będący czynnością życia t. z. wegetacyjnego, automatycznego. Obydwa gatunki ruchów przychodzą do skutku za pomocą mięśni, którymi kierują nerwy (ruchowe).

Mięsień dowolny przedstawia pęczek drobniutkich, kurczliwych i sprężystych włókien, spojonych w jednę wiązkę, na dwóch końcach, do dwóch kości lub chrząstek stale przytwierdzoną (mięśnie szkieletowe); jedna kość stanowi stały punkt oparcia, druga ruchomy, fizyczny drążek; zbliżenie do siebie tych dwóch kości stanowi widoczny, energiczny ruch, który powstaje przez skurczenie i pogrubienie mięśnia. Kości łączą się ze sobą za pomocą silnych błon w formie stawu (artykulacyi). Mięsień mimowolny przedstawia podobnąż, lecz wątłą i płaską wiązkę włókien kurczliwych, które przebiegają w ścianach przewodów organicznych np. kiszek; ruch temi mięśniami wywołany, jest słaby, powolny, postępowy. Mięsień odżywia się, jak inne tkanki, przez przemianę pierwiastków, ich utlenianie; zatém pochłania tlen, a wydala ze siebie kwas węglany i jest jednem z ważniejszych źródeł wytwarzania ciepła. W życiu mięśnia rozróżniamy dwa okresy: a) pracy, czyli czynności (t. j: skurczu), która stanowi wyłączny objaw jego życia i konieczny warunek wszelakiego ruchu organicznego widzialnego; b) spokoju, raczéj zwolnienia (wypoczynku) chwilowego, który znowu jest niezbędnym warunkiem nastąpić mającéj czynności. Zboczenia od tych prawidłowych objawów życia mięśniowego widzimy w chorobowém naprężeniu, w t. zw. kurczach (spazmach), i w bezładzie, czyli porażeniu mięśniowém (paraliż). Mięsień obdarzony jest przyrodzoną kurczliwością, która to własność atoli nie zdoła sama przez

się wywołać ruchu (skurczu włókien); do tego potrzeba koniecznie jeszcze pewnego bodźca, który podrażnia ową kurczliwość włókien. Rozmaite wpływy zewnętrzne mogą pobudzać mięsień, jako: termiczne, mechaniczne, elektryczne i t. p.; naturalnym wszakże i najwłaściwszym dla niego bodźcem jest wpływ nerwu ruchowego. Nerwy ruchowe, podobnie jak mięśnie, są dowolne i mimowolne; pierwsze wypływają z mózgu i rdzenia pacierzowego, biegną do odpowiednich im mięśni dowolnych i w nich rozpościerając się gubią, a przeprowadzają do mięśnia, jakoby rozkaz, kurczenia się, t. j. wolę człowieka. Nerwy ruchowe mimowolne wypływają z nerwu t. zw. sympatycznego, który, choć połączony z mózgiem i rdzeniem, posiada jednak pewną samodzielność, niezawisłą od wpływu woli. Widzimy przeto, że ruch mięśniowy stoi pod bezpośrednim zarządem nerwów i że czynności obydwóch tych organów łączą się nierozdzielnie w zjawisku ruchu: zaniedbanie lub naruszenie każdej z nich (czynności mięśniowej, lub nerwowej) upośledza ruchy, kiedy przeciwnie ćwiczenie i wzmocnienie jednej pokrzepia, nasiła drugą. O prawdziwości tego twierdzenia przekonywają naocznie przykłady kliniczne i doświadczenia: w chorobie nerwów ruchowych słabną, zanikają mięśnie (przeobrażają się w masę tłuszczową), przy chorobie mięśni dzieje się to samo z nerwami, a w obu razach słabnie, lub niknie zupełnie ruch. W ruchu pracują więc zarówno mięśnie, jak nerwy, w spokoju wypoczywają znowu obydwa te organa.

Dochodzenie fizyjologiczne uczy, że w mięśniu czynnym, t. j. podczas skurczu i tuż po nim, odbywa się przemiana pierwiastków daleko raźniej, krew napływa obficiej, krąży tu szybciej, pochłania więcej tlenu i wydala więcej kwasu węglanego, aniżeli w mięśniu spoczywającym; zaczem idzie, że podczas czynności wyrabia mięsień większą ilość ciepła (temperatura jego podnosi się o parę stopni). W następstwie ruchów zatem mięsień grubieje, twardnieje, jędrnieje, jak to widzimy u ludzi fizycznie pracujących na potężnie rozwiniętych muskułach ręcznych, lub nożnych i przeciwnie na wątłych, miękkich, obwisłych mięśniach osób próżnujących.

Fizyjologicznem wszakże następstwem skurczu mięśnia jest znowu to, że włókna mięśniowe, po pracy, na pewien czas tracą kurczliwość swoję, wrażliwość na bodźce i pomimo woli nawet kurczyć się nie są w stanie; inaczej mówiąc, następuje chwila t. zw. „zmęczenia," jako skutek wyczerpania kurczliwej siły mięśniowej; takie samo wyczerpanie pobudliwości ma miejsce w nerwach ruchowych. Przykre to uczucie znużenia, o ile jest koniecznem z jednej strony, o tyle pożytecznem z drugiej, albowiem w porze spoczynku odnawia się mięsień świeżo przypływającą krwią i nowej do dalszej czynności nabiera energii. Fakt ten i prawidło wyczerpania siły nerwowej i mięśniowej mają arcy doniosłe znaczenie w ćwiczeniach gimnastycznych, stwierdzając zasadę, że brak wypoczynku szkodzi mięśniom i nerwom tak samo (nawet często więcej), jak brak ich czynności.

Wpływ ruchu i gimnastyki na życie ustroju. Po wyjaśnieniu czynności mięśniowych, przystępujemy do wykazania wpływu ruchu i ćwiczeń cielesnych na ogólną sprawę życiową ustroju. a) Najpierwsze skutki ruchu objawiają się w samych mięśniach i stawach; mięśnie rozwijają się, powiększają, jędrnieją, przybierają na sile i wytrzymałości, mogą dłużej pracować, większe pokonywać trudności, ważniejsze dźwigać ciężary, zyskują na szybkości i zręczności ruchów. Samo zgrubienie mięśni jest niemałą dla ustroju korzyścią, albowiem mięśnie, będące złym

przewodnikiem ciepła, chronią ciało od zewnętrznego zimna i gorąca i przechowują ciepło organiczne; im więc grubszy ich pokład, tém lepiéj zabezpiecza człowieka od zmian temperatury zewnętrznéj. Stawy, przez częste i w rozmaitych kierunkach wykonywane przechylanie, oddalanie, wywijanie, zbliżanie i t. p. członków, stają się podatniejsze, swobodniejsze, ruchliwsze, jednem słowem, sprawniejsze w swéj funkcyi, przez co całe ciało nabiera lekkości, gibkości, zwinności i powabniejszéj układności ciała. b) Czynny, skurczony, a przez to zgrubiały mięsień uciska chwilowo leżące obok niego naczynia krwionośne, mianowicie żylne, prowadzące krew z obwodu ciała do serca i naczynia limfatyczne; w następstwie czego ułatwia się i przyspiesza krążenie krwi i limfy. Pomocny ten dla krążenia czynnik nabiera bardzo ważnego znaczenia zwłaszcza w kończynach dolnych i w jamie brzusznéj, gdzie krew żylna i limfa, przeciwnie do prawideł ciężkości, wznosić się ma do góry ku sercu. Jakoż niémasz, zaprawdę, na ułatwienie krążenia krwi, zapobieżenia wszelkiego rodzaju nawałom (kongestyjom) i zastojom jéj skuteczniejszego środka nad systematyczne i umiarkowane ćwiczenia gimnastyczne, szczególne u osób, z zawodu, konieczności, albo nawyknienia, siedzące przeważnie życie prowadzących, jak np. urzędników, literatów, kupców, rękodzielników i t. p. c) Ożywiona przemiana pierwiastków organicznych w czynnym mięśniu i przyśpieszone krążenie w nim (o czém mówiliśmy wyżej), pociąga za sobą konieczność obfitszego dowozu tlenu z powietrza i silniejszego działania serca, co znowu łączy się z głębszém wdychaniem i wydychaniem, t. j. z rozleglejszém i szybszém rozszerzaniem klatki piersiowéj, zmuszającém płuca do żwawszéj czynności, tak niezmiernie ważnéj dla życia. Bezpośrednio także rozwijają się i wzmacniają szczególnie przy ćwiczeniach ręcznych, mięśnie ramieniowe i piersiowe, których pomocą odbywa się mechaniczny akt oddychania. Gdyby gimnastyka żadnéj zresztą, oprócz téj jednéj, nie przynosiła korzyści, zasługiwałaby zaiste już dla tego na poparcie najgorliwsze z uwagi na to, że choroby piersiowe, mianowicie suchoty płucne coraz liczniejsze pochłaniają ofiary. d) Energiczny ruch mięśni dowolnych pobudza przez pośrednictwo rdzenia pacierzowego do współczesnego działania nerwy i mięśnie mimowolne, skutkiem czego pobudzają się do raźniejszego sprawowania funkcyj i trzewy wewnętrzne, zwłaszcza brzuszne, co się objawia większem łaknieniem potraw i napoju, polepszeniem trawieniem, wydalaniem odchodów, wślad zaczém postępuje ożywienie odnowy całego ciała, krążenia soków, szybszy rozrost, świeżość cery i t. p. e) Żywy ruch mięśniowy i powiększony wyrób ciepła napędza obfitszą ilość krwi do powłoki powszechnéj, t. j. skóry, która zazwyczaj przytém rumieni się i pokrywa potem. Ożywienie to czynności skóry należy do bardzo dobroczynnych skutków ćwiczeń cielesnych, ponieważ funkcyja skóry, polegająca na parowaniu wody, promieniowaniu ciepła, przemianie gazów, wydzielaniu potu i t. p., stoi w bezpośrednim związku z czynnością płuc i nerek, a przez niezliczoną ilość nerwów czulnych w niéj rozpostartych, łączy się ściśle z czynnością całego układu nerwowego. Wydzielający się przy ćwiczeniach obfity pot, będący następstwem podwyższenia temperatury ciała i silniejszego przeziewu skórnego (transpiracyi) jest zarazem dzielnym środkiem ochłodzenia ciała przez parowanie wody, co wielce przyczynia się do utrzymania temperatury ciała w równowadze, ponieważ rozgrzanie krwi przez powiększony wyrób ciepła, przy silnych ruchach, szkodziłoby organizmowi, gdyby jednocześnie utrata ciepła nie

wzmagała się przez parowanie skóry. f) Częste i silne skurczenia mięśni, które, jak powiedziano wyżej, obydwoma końcami przyczepione są do pewnych kości lub chrząstek stawowych, wpływają bardzo na rozwój, wzrost i ukształtowanie tych ostatnich, przez częste i mocne ich pociąganie, wprowadzanie w ruch odpowiedni. Podobnie jak drzewa miotane wiatrem pozyskują tęższe włókna, tak też i kości, chrząstki metodycznie poruszane rozrastają się, wzmacniają, twardnieją, a objęte niemi jamy (piersiowa, brzuszna, rdzeniowa), zyskują silniejsze ściany i pewniejsze zabezpieczenie od uszkodzeń zewnętrznych. Cały przeto szkielet staje się mocniejszym, trwalszym, lepiej odżywionym, zarazem sprężystszym i ruchliwszym, co zwłaszcza wielce korzystném i bardzo widocznem jest na stosie kręgów pacierzowych, kryjących w sobie tak ważny dla życia organ, jakim jest rdzeń pacierzowy. g) Wpływ ruchów cielesnych na treść i czynności mózgu objawia się w sposób różnoraki. I tak: ponieważ podczas ćwiczeń fizycznych krew w obfitszej ilości nagromadza się w mięśniach i skórze; przeto na zasadzie prawideł hydrostatycznych musi czasowo ubywać jej w organach antagonistycznie do mięśni zachowujących się, jakim właśnie jest mózg. O ile podczas pracy umysłowej treść mózgowia przepełnia się krwią, zużytkowując ją na rzecz swojej funkcyi duchowej, o tyle uwalnia się ona od napływu i zużycia krwi przy zajęciu mechanicznem. W miarę materyjalnego, że tak powiem, oswobodzenia mózgu, wypoczywa także jego sfera intelektualna, t. j. praca owych komórek zwojowych, które pośredniczą władzom umysłowym. Odpoczynek zaś dla nich jest zarówno potrzebny, raczej niezbędny, jak dla innych organów i tkanek, gdyż wówczas właśnie one odnawiają się, nabierają nowych sił, energii, zdolności do czuwania nad wszelkiemi czynnościami całego ustroju. Owe bowiem komórki mózgowe kierują wyłącznie wolą, myślami, pojęciami, wyobrażeniami i t. p., niemniej także funkcyjami wszystkich zmysłów naszych, rdzenia pacierzowego i pośrednio czynnościami wegetacyjnemi, jako najwyższa władza i kontrola. Nadto, postanowieniem woli zwrócony prąd myśli ku ćwiczeniom mięśniowym, odciąga umysł od zajmującej go pracy duchowej, wyrywa go gwałtem niemal z dotychczasowego zakresu i zmusza do pracy w całkiem innym kierunku i charakterze, do uwagi nad odbywanymi ruchami, którato zmiana myśli jest już sama przez się, wytchnieniem, ulgą dla pracującego bezustannie umysłu. Zupełnego wypoczynku zażywa mózg i cały układ nerwowy tylko podczas snu, który też jest fizyjologicznym i niezbędnym warunkiem dla odnawiania, odświeżania sił fizycznych i umysłowych. O ile zaś umiarkowane strudzenie ciała przyczynia się do sprawdzenia spokojnego i ożywczego snu, wie każdy z doświadczenia i o tém dłużej mówić nie mamy potrzeby.

Z drugiej strony przymusowa baczność na ruchy wykonywać się mające, kierowanie zmieniającymi się ustawicznie skurczami mięśniowymi, konieczność uwag na pokonanie trudności, zachodzących przeszkód, unikanie możliwego niebezpieczeństwa i staranie o przyswojenie sobie wymaganej zręczności, przyuczają umysł do żywego zajęcia się odbywaną pracą, do szybkości wytwarzania woli i wprowadzenia w czyn jej postanowień, wprawiają do czujnej przezorności, przytomności umysłu, odwagi i śmiałości w postępowaniu, stanowczości w zwalczaniu przygodnej zawady.

Niech nikt nas nie posądza o przesadę i wyszukiwanie nadzwyczajnych skutków gimnastyki na sferę umysłową, moralną; albowiem nie mamy wcale za-

miaru przypisywać ćwiczeniom cielesnym innego działania, prócz tego, jakie one koniecznie, niejako mechanicznym sposobem sprowadzić mogą i muszą. Wszak władze umysłowe wyrabiają się pierwotnie u dziecka, tak samo jak wszystkie inne, drogą mechanicznéj wprawy, ćwiczeniem rutynowém; coś podobnego odbywa się także w umyśle późniejszym, zwłaszcza u dorastającéj młodzieży, któréj przymioty moralne rozwijać się zaczynają, a do których młode umysły wkładać potrzeba. Jeden rzut oka na młodzieńca gimnastycznie wyćwiczonego wystarczy, aby przekonać się, że postępowanie jego i całe zachowanie się będzie w razie potrzeby np. przeskoczenia rowu, uniknienia wymierzonego nań ciosu albo wskoczenia do wody i t. p. zupełnie inne, aniżeli drugiego, który żadnéj wprawy gimnastycznéj nie posiada.

Zaznaczamy z naciskiem wymienione działanie ćwiczeń mięśniowych (na sferę umysłową i moralną) osobliwie u młodzieży uczącéj się, ile że u niéj właśnie łączy się to z podwójną korzyścią, mianowicie, że podczas ćwiczeń fizycznych wypoczywa ich umysł pracą naukową zmęczony, a przynajmniéj zajęty, przez co odświeża się chwilowo i staje się pojętniejszym; powtóre, że mózg wyrostka w odpoczynku tym wcale nie próżnuje, lecz, zatrudniony czém innem, wprawia się do „zmiany pracy," a jednocześnie zyskuje na bystrości i baczności, przyczém jeszcze wkłada się młody umysł do karności, uwagi, posłuszeństwa i chwalebnéj emulacyi pomiędzy rówieśnikami. Nie można także pomijać téj uwagi, że zatrudnienie, strudzenie fizyczne odwraca umysł od innéj sfery myśli zmysłowych, erotycznych, przytłumia żądze zawcześnie budzące się, wpływa przeto na umoralnienie młodzieży przez usunięcie bezmyślnego próżnowania, będącego najobfitszém źródłem złych skłonności i zepsucia. h) Dodajmy w końcu, że przy żywszych ruchach i następowém szybszém odnawianiu pierwiastków organicznych, znika stanowczo, zbytecznie wytwarzający się w tkankach tłuszcz (przez pobudzenie utleniania, któremu tłuszcz bardzo łatwo ulega), który, obficie nagromadzony, bywa przyczyną ociężałości, niezgrabności, pomniejszenia ilości krwi i ogólnego osłabienia. Jednym przeto z najdzielniejszych środków przeciwko poczynającéj się otyłości jest niewątpliwie gimnastyka.

Szkodliwość gimnastyki. O bezstronności naszéj w ocenianiu skutków gimnastyki zaświadcza niniejszy ustęp, w którym wykazać mamy, że, nawet zbawienne w zasadzie ćwiczenia gimnastyczne, mogą sprowadzić bardzo szkodliwe dla zdrowia i życia następstwa. Nietrudno będzie zapewne domyślić się, że szkodliwości te występują jedynie wtedy, jeżeli ćwiczenia prowadzone będą w sposób niewłaściwy, bez należytego dozoru, nieumiejętnie, nad miarę co do stopnia i czasu trwania, w nieodpowiedniéj porze wieku, w braku warunków cielesnych i t. p. Pod względem pożyteczności gimnastyki sprawdza się w zupełności najpierwsze i kardynalne prawidło hygijeniczne: „używaj wszystkiego w miarę i porę." Oto więc szkodliwości, jakie z gimnastyki niestosownie użytéj, wyniknąć mogą. Niepomierne wytężanie mięśni pociągnąć za sobą może zbyteczne ich osłabienie, zwątlenie, graniczące z porażeniem władzy ruchu, co może być chwilowém tylko i po należytym wypoczynku przemijać, wszelako po dłuższém i często powtarzającém się nadużyciu ruchów, może przecież prowadzić do głębszego naruszenia czynności mięśni lub nerwów. Granica możliwego natężenia oznaczyć się nie daje, za-

leży to bowiem głównie od osobistych warunków ciała, płci i wieku, od stosunków odżywiania, niemniéj od rodzaju ruchów.

Zbyteczna troskliwość o wyrobienie sił fizycznych, przesadne oddawanie się ćwiczeniom gimnastycznym z zupełném pominięciem kształcenia umysłowego, rozwinie mięśnie ze szkodą i na koszt sfery intelektualnéj, która w braku odpowiedniego pobudzenia zgnuśnieje, odrętwieje i do wyższych, szlachetniejszych pojęć wznieść się, ani zrozumieć ich nie zdoła. Prawidłowy stan cywilizowanego człowieka wymaga równomiernego rozwoju wszystkich sił i władz jego pod panowaniem rozumu; przewaga jednéj strony, a zwłaszcza fizycznéj narusza harmoniją, ustrojowi przyrodzoną, poniża stanowisko pana świata. Niezwyczajne zresztą wykształcenie mięśni zużywa nadto zbyt wiele krwi i soków na swoję korzyść z ubytkiem ich dla innych tkanek i organów, skąd, co prawda rzadko, może wywiązać się niedostatek krwi, t. zw. bezkrwistość ogólna, u dziewcząt blednica, tém bardziéj, jeżeli względnie do nadmiernego zużycia pierwiastków organicznych, ciało nie otrzymuje odpowiedniéj ilości pożywnych pierwiastków, czyto przez naruszenie sprawy trawienia (brak apetytu), czy też przez niedostatek odżywiającego pokarmu. Wysilające lub przydługie, męczące ćwiczenia, łączą się z forsownem rozszerzeniem klatki piersiowéj dla wciągnięcia potrzebnéj ilości powietrza, i powstrzymaniem wydychania np. przy wyścigach pieszych, zbyt długiém wiosłowaniu i t. p., co wprowadzi do trwałego rozdęcia płuc z towarzyszeniem ciężkich dolegliwości w oddychaniu. Zdarzyć się to może szczególnie u osób młodych, przy wątłéj budowie ciała i słabo rozwiniętych płucach, jeśli w dobrym zresztą zamiarze odnośne ćwiczenia prowadzą się nieumiejętnie i gwałtownie. Pilnie też baczyć potrzeba na serce, które bardzo czynny ma udział we wszystkich ćwiczeniach gimnastycznych. O ile umiarkowane ruchy, z przestankami, płużą czynności serca, pobudzając je do silniejszego także skurczu i energicznego wypierania napływającéj do niego fali krwi, zatém do ożywienia krążenia ogólnego; o tyle znowu przekroczenie pewnéj miary w nasileniu ruchów sercowych, pociąga za sobą osłabienie muskulatury serca, jego zastawek, poczém następuje bierne rozszerzenie ścian sercowych z bezsilnością ruchów, kołataniem serca (palpitacyją), nerwową drażliwością, ogólnym upadkiem sił i t. p. Wydarza się to dosyć często, najprędzéj u bledniczych dziewcząt i bezkrwistych wyrostków, a wtedy, zamiast korzyści i pomocy, sprowadza gimnastyka pogorszenie doznawanych dolegliwości i nową szkodliwość.

W braku rozumnéj metodyki gimnastycznéj rozwijać się i wykształcać będzie pewna tylko, jedna grupa mięśniowa z upośledzeniem drugich, co w każdym razie mija się z właściwém zadaniem gimnastyki, a w szczególności może być powodem z niekształcenia ciała do pewnego stopnia, pozbawienia przynależnéj mu jednostajnéj nadobności form, co nigdy korzystném dla zdrowia i ustroju być nie może. Jak nieprawidłowem a powszechném przecież jest przeważne posiłkowanie się prawą ręką z zaniedbaniem lewéj, co nabawia nas mnóstwa niedogodności w życiu praktycznem i stanowi poniekąd ogólną ułomność dzisiejszéj ludności, dobrowolnie sprowadzoną przez niedbałe wychowanie, bez najmniejszéj do tego przyczyny anatomicznéj, gdyż lewa ręka, ani noga w niczém nie różni się od prawéj, tak też błędném i niepożytecznem jest ćwiczenie wyłączne rąk np. w celu wykształcenia mięśni oddechowych, albo nóg dla ułatwiania trawienia, z pominięciem

innych organów. Niestosowność tę widzimy na szerokich piersiach barczystych gimnastyków niemieckich, o cienkich nogach, i odwrotnie na olbrzymio rozwiniętych łydkach, a wąskich piersiach, baletniczek. Nie godzi się nakoniec pomijać i téj uwagi, że praktyka gimnastyczna dostarcza dosyć sposobności narażania się na rozmaitego rodzaju gwałtownego uszkodzenia ciała, jak: zwichnienia lub złamania kości, przerwania mięśnia, uderzenia, albo upadnienia ze stłuczeniem, przeziębienia, krwotoku i t. p. Pospolicie, a przynajmniéj najczęściéj przyczyną rzeczonych wypadków bywa nieostrożność, lekkomyślność, chęć popisywania się, albo pokonania trudności, których przełamać nie pozwalają siły, albo brak zręczności gimnastykującego się; często także powodem tego bywa niedbałość zarządzającego instytutem, lub kierującego ćwiczeniami nauczyciela, jak np. źle utwierdzone sznury, słupki, spróchniałe drążki, niestosowne do sił ćwiczących się zalecane rodzaje gimnastyki i t. p. Cokolwiek bądź, faktem jest przecież, że nawet w zakładach wzorowo prowadzonych i przy gorliwéj opiece zwierzchników, wydarzają się przypadki gwałtownego uszkodzenia, o których wiedzieć i pamiętać należy bez najmniejszéj ujmy pożyteczności i potrzebie ćwiczeń gimnastycznych, dla wykazania konieczności bacznego i ciągłego czuwania nad ćwiczeniami.

Dla osiągnienia pożądanych i wymienionych powyżéj dobroczynnych skutków, a uniknienia szkodliwych następstw z gimnastyki wywiązać się mogących, przestrzegać wypada następujących ostrożności: Kto zamierza przystąpić do metodycznych ćwiczeń cielesnych, powinien poddać się badaniu lekarskiemu dla sprawdzenia: żali budowa ciała jego nie nastręcza do téj praktyki poważnych przeszkód organicznych ze strony ogólnego odżywiania, stanu mięśni, stawów, lub kości i składu, lub ilości krwi? Osoby zbyt szczupłe, drobne i wątłe nie nadają się do zwyczajnych ćwiczeń zakładowych wspólnych, dopóki przez odpowiednie środki odżywcze nie nabiorą pewnéj miary i czerstwości ciała; mogą one jednak oddawać się ćwiczeniom niższego stopnia, łatwiejszym, do ich sił w szczególności zastosowanym.

Bezkrwistość znaczna, wybitna blednica stanowią również przeciwskazanie do gimnastyki i osoby takie wyczekać winny pory polepszenia zdrowia przy użyciu zalecanych w tym celu środków leczniczych: dla nich przechadzka na świeżém powietrzu jest ćwiczeniem dostatecznem. Skrofuliczni, rachityczni, których kości zawsze kruche, a stawy najczęściéj chorobowo naruszone, lub co najmniéj do zachorowania skłonne, muszą także czekać wieku życia, w którym nieszczęśliwe warunki te, przy należytém odżywianiu i leczeniu, nie ustąpią. Gdzie są wybitne choroby kości lub stawów, tam o gimnastyce mowy niéma; w razie pozostałych po tych chorobach, resztach, objawiających się zesztywnieniem, skurczeniem się, gimnastykę zwyczajną zastępuje lecznicza, czyli t. zw. szwedzka, o czém osobno mówić będziemy.

Jeżeli badanie wstępne żadnych pod względem somatycznym nie wykaże przeszkód, baczyć trzeba: jak podczas ćwiczeń zachowuje się dany osobnik, t. j. jaki wpływ wywierają na niego ruchy mięśniowe na ogólny stan organizmu? Gimnastyka okazuje się niestosowną; jeżeli uderzenia serca podczas ćwiczeń niezwyczajnie przyśpieszają się i nasilają, a tém bardziéj, gdy stają się niemiarowe, t. j. raz szybkie, to znów powolne, raz mocne, raz słabe, co często sam gimnastykujący się uczuwa, do czego przyłącza się niekiedy chwilowe nagłe osłabienie z pobledniе-

niem; jeżeli oddech zbytecznie przyśpieszony, czasami, jak mówimy, zapiera się (krótki dech), czemu czasem towarzyszy kaszel, kłócie w piersiach, albo ból pod żebrami, pod łopatką; jeżeli twarz zmienia się gwałtownie i bywa albo sino czerwoną, albo niezwykle bladą, zapadłą, lub też co chwila inną (raz bladą, raz czerwoną); jeżeli skóra za nieznacznym nawet ruchem obfitym pokrywa się potem, czy to ogólnym na całem ciele, czy też miejscowym np. na twarzy, piersiach, na głowie, zwłaszcza, jeżeli dany osobnik poprzednio nie przedstawiał skłonności do potów; jeżeli wreszcie podczas ćwiczenia lub po niém, występują niezwyczajne dolegliwości, jako: uczucie strudzenia w wysokim stopniu, upadku sił, ból głowy, zawrót, ciężki oddech, utrata snu i apetytu, zniechęcenie i t. p. Większa część wyszczególnionych tu objawów występuje wprawdzie dosyć powszechnie u wszystkich niemal początkujących, przy pierwszych ćwiczeniach; wszelako zazwyczaj także znikają one szybko i nie stają się nigdy dokuczliwymi. Gdzie zaś przypadłości te utrzymują się statecznie, po pierwszych próbach nie ustępują, lecz przeciwnie wzmagają się, tam zaprzestać trzeba ćwiczeń czasowo, aby później znowu rozpocząć od łagodnych ruchów, albo też, gdy to się to nie udaje, zaniechać ich całkiem. Zaznaczyć tu należy, że podane przestrogi nie zmniejszają bynajmniej wartości hygijenicznéj, ni doniosłości pedagogicznéj gimnastyki, jeżeli zwrócimy uwagę na to, że w hygijenie jak we wszystkich niemal naukach życia ludzkiego dotyczących, niémasz ani jednego prawidła, któreby dla wszystkich było stałém i nienaruszoném; wszystko tu bowiem zależy od tysiąca warunków osobistych i zewnętrznych, które wszystkie u każdego człowieka są inne i uwzględnione być muszą, ponieważ zbiór ich stanowi właśnie istotę indywidualności.

Ogólne prawidła gimnastyczne. Przy wykonywaniu metodycznych ćwiczeń obowiązują pewne prawidła ogólne, których zaniedbanie lub przekroczenie pociąga za sobą albo ważne niekiedy szkodliwości, albo co najmniéj, zawód spodziewanych z gimnastyki korzyści. Wypisujemy tu zatém główne przepisy, któremi kierować się należy przy ćwiczeniach cielesnych w ogólności. Ubranie powinno być o ile możności lekkie, swobodne, luźne; mianowicie około klatki piersiowéj, szyi i brzucha, przestronne; uciskanie bowiem tych części ciała tamuje swobodę oddychania i krążenia. Ćwiczenia nie powinny odbywać się ani tuż po jedzeniu, ani też bezpośrednio przed jedzeniem (zwłaszcza obiadem), ponieważ w obydwu razach upośledza się trawienie. Po odbyciu każdego rodzaju ćwiczenia należy wypocząć, aby strudzone mięśnie odzyskały pożądaną siłę, nim przystąpi się do następnego rodzaju. Po ukończeniu zaś wyznaczonego na dzień szeregu ćwiczeń wypada znowu wypoczywać tak długo, dopóki całkiem nie ustąpi uczucie zmęczenia. Przez wypoczynek nie rozumiemy jednak wcale leżenia, ani ruchomego na miejscu siedzenia, ale zaprzestanie odbywanych ruchów, do czego najwłaściwszą jest przechadzka. Ażeby mięśnie, przez podwyższone za pomocą ruchów odżywianie i odnowę tkanki, zyskały na sile, mocy i grubości, trzeba energiją, czyli stopień ruchu i czas trwania jego podnosić powoli, umiarkowanie i umiejętnie, albowiem nagłe, gwałtowne potęgowanie ćwiczeń nie przyspiesza pożądanego skutku, lecz przeciwnie, wszelkie wysilanie się osłabia kurczliwość mięśni i powstrzymuje jego odżywianie.

Zbyteczne, do ostatnich granic doprowadzane wytężanie mięśni przez niezwyczajne, wyszukane sztuki szkodzi bardzo, ponieważ celem gimnastyki nie może

być zmęczenie ćwiczącego się, lecz prawidłowe wykształcenie siły jego, a przeto, przy poczuciu przykrego strudzenia, należy chwilowo wstrzymać się od ćwiczenia. Pod tym względem grzeszą najczęściej początkujący, upatrując w gimnastyce prostą zabawkę, albo zamierzając popisać się przed kimś swoją wytrwałością i siłą. Czuwanie nad podobnymi wybrykami należy do obowiązków nauczycieli, niemniej, jak stosowne objaśnienie. Głównem zadaniem metodycznej gimnastyki jest równomierne wykształcenie wszystkich mięśni i stawów całego ciała w celu, żeby wszystkie organa naszego ustroju dosięgły należytego rozwoju właściwych im czynności. Z tego powodu staraniem nauczycieli powinno być wprawianie w ruch wszystkich mięśni ćwiczących się uczniów, bez faworyzowania pewnych tylko, ulubionych lub pokaźnych sztuczek gimnastycznych. Mając to na względzie baczyć też powinien kierownik, aby rodzaje ruchów zmieniały się i kolejno następowały po sobie tak, iżby pewne grupy mięśniowe nie utrudzały się zbytecznie i kolejno także wypoczywały. Nie należy także zapominać o tem, że właściwym celem gimnastyki, o której tu mowa, jest zabezpieczenie zdrowia, że nie myślimy tu wcale o wykształceniu uczniów na gimnastycznych artystów, atletów, bokserów i t. p. chodzi tu wyłącznie o zdrowie, które wymaga prawidłowego, ale nie zadziwiającego rozwoju sił i czynności organicznych. Wogólności i najzwyczajniej zwraca się główna uwaga na wyprawienie mięśni oddechowych i brzusznych; i słusznie, gdyż w obecnym czasie kierunek wychowawczy zwrócił się przeważnie ku rozwinięciu władz umysłowych, co zmusza młodzież do przesiadywania nad książką i kajetem, na czém najbardziej cierpi oddychanie, krążenie i trawienie. Takiemuż upośledzeniu ulega organizm literatów, uczonych, profesorów, także biuralistów, albo próżnujących w wygodnych fotelach kapitalistów, którzy, gdyby wiedzieli o pożytku gimnastyki i korzystać z niej chcieli, oszczędziliby sobie przykrości długich kuracyj, podróży do kąpieli leczniczych, a przedewszystkiem mnóstwa dolegliwości. Jest nadto w naszych czasach dużo zajęć specyjalnych, które wymagają pracy wyłącznie tylko pewnej, ograniczonej grupy mięśniowej, z zupełnem zaniedbaniem innych; u takich osób wypada znowu ćwiczenia skierować przeważnie do wprawy mięśni zaniedbanych. Krótko mówiąc, dla uniknienia złośliwego zarzutu uczynionego przez jednego z hygijenistów, jako ludność nowoczesna składa się tylko z ułamków ludzi (nie całych), należy starać się o wykształcenie wszystkich, a nie pojedyńczych grup mięśniowych. Ćwiczenia muszą stosować się i miarkować względnie do zapasu sił, budowy, wieku, płci, zajęcia i szczególniejszych warunków osobistych każdego ucznia, a to, wedle zastrzeżeń wyżej podanych, zważając głównie na oddychanie, ruch serca, zmianę koloru skóry, zmęczenie gimnastykującego się. Pamiętać o tem trzeba szczególnie przy szeregowaniu uczniów przy ćwiczeniach wspólnych, aby bladym, wątłym, młodszym nie narzucać ruchów, stosownych jedynie dla silnych, wprawnych i starszych; dlatego najlepiej odbywać początkowe ćwiczenia pojedyńczo dla zbadania siły, wytrzymałości każdego z nich.

W lecie odbywać się mają ćwiczenia, zawsze na wolném, otwartém miejscu, z wyjątkiem dni słotnych; w zimie w obszernym, widnym, wysokim budynku, a to w zamiarze dostarczania ile możności ćwiczącym się jak największej ilości świeżego powietrza, którego obficie zużytkowują, co właśnie jest warunkiem i celem ćwiczeń. Ciasne, brudne, niskie lokale gimnastyczne, jako szkodliwe zdrowiu,

powinny, zarówno jak podobne gmachy szkolne, policyjnie być zabronione. W czasie wykonywania ćwiczeń i tuż po nich, wystrzegać się należy silnych przeciągów powietrza i wogóle zaziębienia. Domyślam się, że niektórym gimnastykom z powołania wyda się ostrzeżenie to zbytecznem, może nawet dziwnem. Takim jednak odpowiadamy, że chronić się od przeciągów nie potrzebuje częstokroć przywykły do nich i zahartowany gimnastyk, lubo i ten niekiedy przepłaca zbytek ufności chorobą; wszelako mamy tu na myśli początkujących i dotychczas od przeciągów strzeżonych młodych ludzi, którzy bez potrzeby na szkodliwość tę narażać się nie powinni. Nadto, rzeczą jest niewątpliwą, że przeciąg, wiatr silniejszy szkodzi najbardziej osobom zgrzanym, spoconym; w takim zaś właśnie stanie znajduje się każdy oddający się ćwiczeniom gimnastycznym.

Do metodycznych ćwiczeń gimnastycznych dopuszczoną być ma młodzież bez wyraźnych znaków jakiejkolwiek wady organicznéj, a w szczególności, bez naruszenia płuc, serca, mięśni, stawów, stosu pacierzowego, nadto bez skłonności do krwotoków (np. z nosa), nawałów krwi do głowy, lub piersi. Zbyteczna krótkowzroczność jest także przeszkodą do praktyk gimnastycznych z powodu, że uczeń taki nieśmiało, nieufnie chwyta za drążki, szczeble, kołka i t. p., ponieważ przestrzeni dokładnie ocenić nie jest w stanie; okulary znowu, nanośniki łatwo wśród ćwiczenia, przy skakaniu np. obsunąć się lub spaść mogą, co na istotne naraża niebezpieczeństwo. Ważnym niemniéj warunkiem dla osiągnienia pożądanych skutków z gimnastyki jest odpowiednie do ćwiczeń, t. j. do zużywania sił przy ruchach, odżywianie ciała. Zazwyczaj wzmaga się podczas kursu gimnastycznego apetyt i sen; uczeń przeto powinien mieć możność zaspokojenia ważnych tych wymagań ustroju przez obfitszą żywność i dostateczny wywczas nocny; komu tego zabraknie, ten, wydatkując więcéj materyjału, aniżeli go przyjmuje, ponosi szkodę w bilansie organicznym, co musi odbić się na zdrowiu. Ćwiczenia odbywać się mają ze świadomością, przekonaniem o pożyteczności i potrzebie gimnastyki, z pilną uwagą na zamierzony cel wykonywanych ruchów, a także z dobrą chęcią, z przyjemnością i energiją podczas władania i kierowania członkami; prawdziwa ochota, szczere zajęcie się ćwiczeniem nada tym ruchom właściwą barwę, należyty charakter i usunie zarazem z umysłu pracę naukową, lub wrażenie psychiczne, po których mózg w téj porze ma wypoczywać. Bezmyślne, mechanicznie i przymusowo wykonywane ruchy nie przynoszą pożądanéj korzyści i są tylko nużącą stratą czasu. Jakkolwiek ćwiczenie mięśni, czyli ruch w ogólności płuży i potrzebnym jest każdemu człowiekowi bez różnicy płci i wieku, nie można przecież powiedzieć tego o gimnastyce w ścisłém znaczeniu słowa. Pomijając wyszczególnione powyżej zastrzeżenia, zaznaczyć w tém miejscu potrzeba, że młodsze dzieci do drugiego zębowania (około 7—8 roku życia) nie mogą, z powodu słabości mięśni i luźności stawów, brać w niéj udziału i ograniczać się mają na ruchach wiekowi ich najwłaściwszych, swobodnego biegania, podrzucania piłki, przeskakiwania obręczy i t. p. zabawach dziecięcych.

Dziewczęta, nawet dorosłe panienki, poddawać się mogą tylko ćwiczeniom łatwiejszym, mniéj wysilającym i energicznym, z pominięciem gwałtownych załamywań i wykręcań ciała, z uwagi jużto na przyzwoitość, jużto na ważność czynności organów miednicy od natury płci ich przepisanych. Są nadto pewne, powtarzające się u nich miesięcznie pory życia, w których nawet łagodne ćwiczenia by-

łyby bardzo dla zdrowia szkodliwe. To samo odnosi się także do kobiet zamężnych, u których nadto przybywa brzemienność i dłuższy czas po rozwiązaniu, w którym o ćwiczeniach myśleć nie można. Naturalne te granice w używaniu ćwiczeń gimnastycznych dają, mojém zdaniem, naturalną także i najwymowniejszą odprawę rozmaitym zachciankom fanatycznych emancypantek. Zbytecznem zresztą byłoby dowodzenie, dlaczego kurs gimnastyki dziewcząt oddzielonym być musi od kursu chłopców. Nie zawadzi przypomnieć w końcu, że obowiązkiem nauczyciela jest baczyć na to, aby ćwiczenia gimnastyczne odbywały się w systematycznym porządku, z zachowaniem schludności, obyczajności, niemniéj także z układną nadobnością, estetycznością w ruchach i postawie dla wyrażenia przyrodzonéj młodemu wiekowi kształtności ciała.

Zważywszy wykazane w ciągu rozprawy, korzyści wypływające z ćwiczeń mięśniowych dla zdrowia i życia, przyjdziemy z łatwością do przekonania, że gimnastyka powinna zająć należne jéj miejsce w rzędzie przedmiotów obowiązkowych we wszystkich bez wyjątku szkołach średnich tak publicznych, jako też wszelkiego rodzaju zakładach naukowo-wychowawczych, męskich i żeńskich, niemniéj w t. zw. seminaryjach pedagogicznych. Gimnastyka prowadzoną być musi przez fachowo wykształconego nauczyciela, któryby, oprócz zręczności fizycznéj i właściwéj metodyki, posiadał nadto zasadnicze wiadomości z dziedziny anatomii, fizyjologii i hygijeny. W kierownictwie nauką gimnastyki powinien mieć udział lekarz, który od czasu do czasu mógłby uczniom gimnastycznym, w ustępach pomiędzy ćwiczeniami, podawać krótkie objaśnienia tyczące się ruchów mięśniowych i wpływu ich na ogólne sprawy życiowe. Ćwiczenia uczniów nie powinny odbywać się pomiędzy godzinami lekcyjnemi, jak to ma miejsce w niektórych gimnazyjach niemieckich, rzekomo dla wypoczynku umysłowego, do czego służyć ma właściwie zwyczajna kilkunasto minutowa pauza. Gimnastyka nuży na razie fizycznie, ubezwładnia ciało i czyni ucznia niezdolnym także do należytego zajęcia umysłowego; nadto, tuż następująca lekcyja zmusza go do siedzenia w ławce, co jak powiedzieliśmy, niekorzystném jest po ćwiczeniach. Dla gimnastyki przeto powinny być oznaczone godziny, wieczorem, po 3—4 razy tygodniowo, oddzielny na ten cel wyłącznie zbudowany i stosownie urządzony lokal, z odpowiednim placem dla ćwiczeń letnich. Nauka gimnastyki prowadzoną być winna wedle planu przez władzę nakreślonego, z podziałem na kursa i popisem rocznym wobec zwierzchności szkolnéj; w ten sposób zorganizowana gimnastyka przestanie być amatorską rozrywką, jaką jest obecnie i przyniesie korzyści, jakich po niéj oczekiwać można.

Podział i rodzaje gimnastyki. W zwyczajném użyciu słowa, trzymając się dawniejszego pojęcia, rozumiemy przez „gimnastykę“ ćwiczenia odbywane w pewném, ograniczoném miejscu, w zakładzie gimnastycznym, jużto swobodnie, t. j. wolnymi członkami, już też przy pomocy właściwych dodatków, narzędzi i przyrządów. Pierwszy rodzaj nazywamy gimnastyką wolną lub prostą, w któréj uczeń wykonywa wskazane mu ruchy rąk, nóg, głowy, tułowia, do czego przyłącza się bieganie pojedyńcze lub w zawody (wyścigi piesze), skakanie, zapasy ręczne i t. p.

W ćwiczeniach drugiego rodzaju, czyli złożonych posługuje się uczeń pewnémi narzędziami i przyrządami, do jakich należą: ciężki (hantle) drążki, żerdzie, sznury, kółka, drabiny, szczudła, poręcze, trapezy etc., które, stanowiąc przeszkodę ru-

chom, służą do ich wzmocnienia i wyzyskania zręczności ćwiczących się. W obydwu razach przystępuje zazwyczaj do ćwiczenia kilku lub kilkunastu uczniów, co ma tę korzyść za sobą, że łączy się z współzawodnictwem i wpływem na drugich (ćwiczenia wspólne, towarzyskie.) (NB. Ponieważ zadanie artykułu encyklopedycznego ogranicza się na wskazaniu głównej treści przedmiotu, pomijamy przeto szczegółowy rozbiór rzeczy, po który odsyłamy czytelnika do dzieł specyjalnie gimnastyką zajmujących się).

Kto nie może, nie chce lub niéma sposobności brać udziału w ćwiczeniach zakładowych, powinien poddawać się im w mieszkaniu zwyczajném wedle przepisów Schreber'a, t. zw. gimnastyce pokojowéj, w któréj wykonywać można mniéj więcéj wszystkie wymagane dla zdrowia ruchy, z tą jednak różnicą, że brak wolnego, świeżego powietrza i odpowiedniéj przestrzeni odejmuje wiele skuteczności ćwiczeniom. Działanie rzeczonéj, właściwéj gimnastyki skutecznie wspierają, zarazem przyczyniają się bardzo znacznie do wyrobienia sił fizycznych, liczne i rozmaite rodzaje ćwiczeń, zabaw, gier, t. zw. sportu, których pewna część wkracza już w zakres sztuk i dla tego nie dla wszystkich jest przystępną, albo kosztowną. Najpospolitszém z nich, wielce pożytecznem, a mimo to bardzo zaniedbaném i lekceważonem jest chodzenie, zwyczajna przechadzka, która, dłużéj nieco trwając, ćwiczy doskonale mięśnie nożne, grzbietowe i brzuszne; wpływa pośrednio na oddychanie i krążenie, łączy się z przyjemnością widoku i t. p.; ma jednak tę stronę słabą, że mięśnie ręczne pozostawia w bezczynności. Daleko pożyteczniejsze są podróże piesze, mianowicie po okolicach nieznanych, zwłaszcza górskich, gdzie do trudów fizycznych przyłącza się jeszcze pożytek poznania kraju, ludzi, ich zwyczajów etc., co za granicą bardzo jest rozpowszechnioném, u nas niestety! prawie niepraktykowaném.

Bieganie i wyścigi biegowe należą do rzędu ćwiczeń, przy których baczną uwagę zwracać trzeba na ruchy serca i płuc; podczas biegu wznosi się i przyśpiesza mocno tętno, które po skończeniu szybko opada; do tego zatém stopniowo tylko i ostrożnie wkładać się należy. Wyborném ćwiczeniem jest szermierka (fechtowanie), w któréj wszystkie mięśnie całego ciała w ruch wprawiane bywają, przyczém uczeń nabiera zręczności i gibkości ciała, zmusza się do uwagi i przezorności. Doskonałe również wykształcenie wszystkich mięśni, obok doniosłéj wielce użyteczności, podaje pływanie, z któréj przyczyny należy ono do rzędu najbardziéj wymaganych ćwiczeń w lecie.

Wioślarstwo, jako wielce pomocne do wyprawienia mięśni barkowych i piersiowych, wspomagane nadto odżywianiem krwi przez oddychanie świeżém powietrzem, zasługuje na częstsze, niż dotąd zastosowanie, jakkolwiek brak ćwiczenia przytém mięśni nożnych stanowi ujemną stronę tego sportu. Wprost przeciwnym od wioślarstwa rodzajem ćwiczeń pod względem fizyjologicznym jest łyżwiarstwo (ślizganie), w którém znowu przy bezczynności rąk pracują mięśnie nożne i grzbietowe. Z pomienionéj właśnie przyczyny, panienki, jakkolwiek ruchliwéj téj, na świeżém powietrzu zabawy, zabraniać im niéma potrzeby, nie powinny przecież nad miarę oddawać się ślizganiu; w pewnéj zaś porze życia (t. zw. formowania się) zabronioném ono być ma stanowczo, dopóki prawidłowy rozwój odnośnych czynności nie nastąpi. Niemniéj zrozumieć łatwo, że niewiasty, podczas słabości naturalnéj, zarówno jak przez cały ciąg brzemienności, ćwiczeń tych używać nie mogą.

Piśmiennictwo.

Jana Kochanowskiego dzieła wszystkie. Wydanie pomnikowe. Tom I, II i III-ci. Warszawa 1884.

Biblijoteka matematyczno-fizyczna, wydawana pod redakcyją M.-A. Baranieckiego, z zapomogi Kasy pomocy dla osób, pracujących na polu naukowém, imienia Józefa Mianowskiego. Warszawa. Seryja I, tom I. Początki arytmetyki M. Berkmana (z drzeworytami). Seryja I, tom II (edycyja 2-ga) i III. Wiadomości początkowe z fizyki S. Kramsztyka. Seryja I, tom IV: Wiadomości początkowe z gieografii fizycznéj i meteorologii A. W. Witkowskiego. Seryja III, tom I. Arytmetyka, kurs teoretyczny M.-A. Baranieckiego, z przypiskami A. Żbikowskiego i J.-N. Frankego. Seryja III, tom II. Początkowy wykład syntetyczny własności przecięć stożkowych na podstawie ich pokrewieństwa harmonicznego z kołem M.-A. Baranieckiego. Seryja III, tom IX. Kosmografija J. Jędrzejewicza, ze wstępem historycznym H. Merczynga. Seryja IV, tom II: Rozwiązywanie równań liczebnych J. Sochockiego. Seryja IV, tom IV. Gieometryja analityczna W. Zajączkowskiego. Seryja IV, tom X. Mechanika teoretyczna Jana Frankego.

Przegląd pedagogiczny, czasopismo poświęcone sprawom wychowania szkolnego, wydawane pod redakcyją F. Łagowskiego. Rok 9. Warszawa, 1889.

Gramatyka czeska J. Szasteckiego, nakładem K. Kaszewskiego. Warszawa, 1884.

Spis artykułów w Zeszycie 7-ym Tomu IV-go zawartych:

Geografija, przez *J.-K. Plebańskiego* (dokończenie); **Geometryja**; **Gimnastyka**, przez *Dr. Łuczkiewicza*, (początek).

WARUNKI PRENUMERATY.

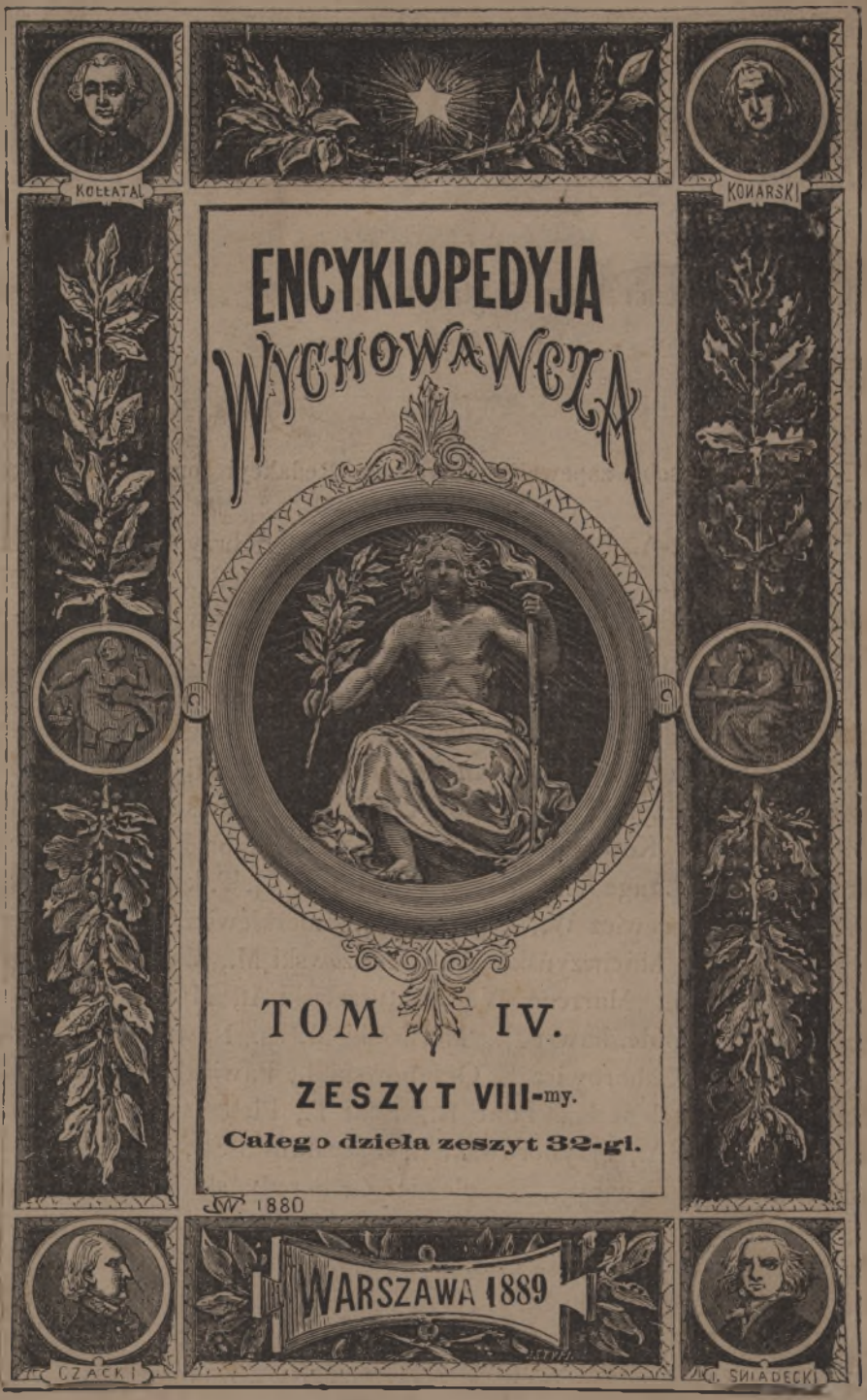
Prenumeratę na **Encyklopedyją Wychowawczą** przyjmują wszystkie księgarnie krajowe i zagraniczne.

Encyklopedyja Wychowawcza wychodzi w zeszytach pięcio-arkuszowych. Prenumeratorowie za każdy zeszyt opłacają kop. **40**, a z przesyłką kop. **50**.

Tomy pierwszy, drugi i trzeci **Encyklopedyi Wychowawczej**, obejmujące przeszło 120-cia arkuszy, kosztują rs. **15**, a z przesyłką rs. **15** kop. **60**.

Skład główny i ekspedycyja **Encyklopedyi Wychowawczéj**, znajduje się w Warszawie w księgarni **Gebethnera** i **Wolffa**, Krakowskie-Przedmieście Nr. 415.

Druk J. Sikorskiego, Warecka Nr 14. Дозволено Цензурою, 25 Августа 1889 г.



Skład główny w księgarni GEBETHNERA i WOLFFA.

ENCYKLOPEDYJA WYCHOWAWCZA,

POD REDAKCYJĄ

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

Następujące osoby zapewniły dotychczas Redakcyi pomoc swoję i współpracownictwo:

Baraniecki, M.-A., Benni H., Bieńkowski B., Bobrzyński M., Boguski J. J., Celichowski Z., Chełmicki Z. ks., Chlebowski Br., Chmielowski P., Chodecki W., Cieszkowski A. hr., Czajewicz A., Czerkawski E., Czubek J., Dickstein S., Długosz J., Dobrzycki H., Dzieduszycka A. hr., Dzieduszycki W. hr., Ehrenberg, Gasztowtt W., Gerson W., Gliński I. ks., Górski W., Gosiewski W., Grabowski B., Grabowski E., Grosglik L., Habura F., Janikowski St., Janiszewski ks., Jezierski F., Kasparek F., Kaszewski K., Kętrzyński W., Kirkor A. H., Konopczyński E., Kopernicki J., Kotarbiński J, Kowalczyk, Kowerska Z., Korzon T., Kramsztyk I., Krukowski J. ks., Lange T., Liske K., Lubomirski J. T. ks., Lutostański B., Łagowski F., Łazarewicz W., Łepkowski J., Łuczkiewicz H., Łuczycki K., Łuszczkiewicz W., Machczyńska A., Maciszewski M., Majer J., Malinowski L., Manitius G., Marrené W., Matuszewski A., Matuszewski T. ks., Mierzyński A., Moldenhawer J., Morawski M. ks., Nawrocki F., Nehring W., Nowicki W., Ochorowicz J., Oczapowski J., Pawiński A., Pawlicki S., Pelczar J. ks., Petelenz K., Pilat R., Pilat T., Plebański J. K., Plenkiewicz R., Porębski A., Przyborowski J., Przystański St., Radliński I., Rozmuski Cz., Rymarkiewicz J., Samolewicz Z., Scredyński W., Siemieński J. ks., Ślósarski A., Smolikowski S., Smorczewski A., Sokołowski M., Starkel J., Stawiski E., Stojakowski ks., Struve H., Świeżawski E., Świderski T., Swięcicki J.-A., Tarnowski St. hr., Trawiński Fl., Węclewski St., Wisłocki W., Wiśniowski S., Wołyński A., Załęski ks., Zarański St., Zajączkowski W., Zawiliński R., Zielonczanka F., Ziemięcki H., Znamirowski I., Żmigrodzki M.

Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Opolu

Ś. † P.

Stanisław Przystański,

UR. 1820, ZM. 1887 ROKU.

Edmund Stawiski,

UR. 1813, ZM. 1890 ROKU.

W ciągu druku, obecnie ukończonego tomu IV-go „Encyklopedyi wychowawczéj," wydawnictwo jéj z śmiercią Stanisława Przystańskiego i Edmunda Stawiskiego poniosło nader bolesne straty, dwa ubytki, niełatwo w składzie redakcyi dające się zastąpić.

Mężowie ci należeli do założycieli i współredaktorów Encyklopedyi, do szczupłego grona osób, które wytknęły jéj kierunek i położyły podstawy dalszego rozwoju; obaj wreszcie przykładali rękę do przeprowadzenia w niéj nakreślonego planu i utrzymania jednolitości zasad, którym przez żywot cały dawali w czynach świadectwo.

Ś. p. Przystański do ostatniéj niemal chwili przyjmował udział nietylko we wszystkich pracach i redakcyjnych posiedzeniach, na których odznaczał się wytrawnym sądem, głębokiém zrozumieniem potrzeb społecznych i wymagań nauki, ale oraz wchodził w najdrobniejsze szczegóły wydawnictwa.

Ś. p. Edmund Stawiski, również czynnie w początku, pracom redakcyjnym oddany, wcześniéj jednak zstąpił z pola, przyciśniony wiekiem i chorobą. Pomimo to, nie przestawał do końca życia zajmować się losami Encyklopedyi i przyczyniać do jéj dalszego rozwoju.

Nie będzie tu Redakcyja Encyklopedyi wychowawczéj wymieniać obywatelskich zasług, położonych przez tych dwóch Mężów na różnych, a tak licznych polach pracy społecznéj i piśmiennictwa krajowego, gdyż te oddawna, w czasie właściwym wszystkie pisma podniosły; ale uważa za swój obowiązek wyliczyć ich prace, umieszczone w Encyklopedyi, o których większość prasy zachowała milczenie. Z artykułów skreślonych piórem ś. p. Stanisława Przystańskiego, Redakcyja pomieściła w tomie III-im Encyklopedyi następujące artykuły: „Czytelnie szkolne" (od str. 227—230), „Dozory szkolne" (od 315—325), „Emerytura nauczycielska" (od 521—529),

„Encyklopedyje wychowawcze“ (od 529—533); wreszcie w tomie IV-ym artykuł: „Finlandyja“ (od 192 — 201). Z prac piśmiennych ś. p. Edmunda Stawiskiego, w tomie I-ym artykuły: „Ameryka północna“ (od 221—238), „Augustyn ś.“ (od 526—532), „Australija“ (od 532—534), wreszcie w tomie II-gim „Egoizm“ (od 424 —431).

Ta wiązanka wszakże prac drukowanych, nawet w małej cząstce nie daje pojęcia o czynnym udziale tych Mężów w pracach przygotowawczych, redakcyjnych. To też zapisując o nich pełne żalu wspomnienie, Redakcyja Encyklopedyi wychowawczéj i w dalszym ciągu wydawnictwa nie przestanie kierować się ich zasadami i ożywiać ich duchem.

Cześć ich pamięci, gdyż obaj byli pilnymi robotnikami w Winnicy Pańskiéj.

Redakcyja.

ENCYKLOPEDYJA WYCHOWAWCZA.

ENCYKLOPEDYJA WYCHOWAWCZA,

POD REDAKCYJĄ

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

TOM IV.

Falk.—Gostyński.

WARSZAWA.
Skład główny w księgarni GEBETHNERA i WOLFFA.
1890.

Дозволено Цензурою.
Варшава 15 Октября 1890 года.

Druk J. Sikorskiego, pod zarządem A. Saładyckiego, Warecka, 14.

Spis artykułów w tomie 4-ym zawartych:

	str.
Falk Jan-Daniel, przez Romana Zawilińskiego	1
Falkowski Jakób-Zebedeusz, p. Władysława Nowickiego	4
Fałszywość, p. J(ulijusza) O(chorowicza)	14
Felbiger Jan-Ignacy, p. L.	20
Feliński Alojzy, p. Piotra Chmielowskiego	24
Fellenberg Filip-Emanuel, p. N. M. i R. P.	30
Feltre Wiktoryn, da p. L.	42
Fenelon Franciszek de Salignac de la Mothe, p. L.	46
Fichte Jan-Gotlib, p. Ignacego Radlińskiego	52
Filologija, p. J. K. P.	60
Filozofija i wykształcenie filologiczne, p. Henryka Struvego	145
Finlandyja, p. Stanisława Przystańskiego	192
Fizyjologija, p. F. N(awrockiego)	201
Fizyka, p. Stanisława Kramsztyka	207
Flattich Jan-Fryderyk, p. L.	244
Fleury Klaudyjusz, p. L.	247
Fourrier Karol, p. L.	251
Francke August-Herman, p. Romana Zawilińskiego	258
Francyja p. Floryjana Trawińskiego	263
Frączkiewicz Augustyn, p. A. Czajewicza	292
Fredro Andrzéj Maksymilijan, p. Piotra Chmielowskiego	295
Friedlaender Dawid, p. L.	309
Froebel Fryderyk-Wilhelm August, p. Fryd. Zielonczankę i R. P.	319
Gadatliwość, p. J. O.	339
Gałęzowski Seweryn, p W. Gasztowtta	339
Garbiński Kajetan, p. M. A. Baranieckiego	345
Garczyński Stefan, p. L.	350
Gaultier Alojzy-Edward-Kamil, p. L.	353
Gedike Fryderyk, p. L.	357
Genlis Stef. Fel. Ducrest de Saint-Aubin, hr. de, p. L.	363
Gérando Józef-Maryja p. L.	368
Gerdil Hijacynt-Zygmunt, p. L.	371
Gerson Jan-Charlier, p. L.	374
Geografija, p. J. K. P.	379
Geometryja, p. S. Dicksteina	493
Gimnastyka, p. Henryka Łuczkiewicza	543
Gimnazyja p. Maurycego Maciszewskiego	562
Girard Jan-Chrzciciel, p. L.	591
Gizewijusz Herman, p. W. Kętrzyńskiego	594
Glareanus	596
Gliczner Erazm, p. P. Chmielowskiego	597
Goethe Jan-Wolfgang, p. Romana Plenkiewicza	602
Gołański	615
Gołuchowski Józef, p. S. Dicksteina	
Gostyński Andrzéj, p. L.	626

Wioślarstwo i łyżwiarstwo uzupełniają się wzajemnie, jak widzimy, bardzo korzystnie: jedno z nich odbywa się latem i płuży członkom górnym, — drugie zimą, z pożytkiem dla członków dolnych. Od niepamiętnych czasów znany i przez wszystkie ludy uprawiany taniec jest także dobrém i przyjemném ćwiczeniem ciała, tembardziéj, że odbywa się w towarzystwie obu płci i pod wrażeniem muzyki; wpływa zatém na wykształcenie estetyczne. Wszelako w naszych czasach i wśród okoliczności zazwyczaj tańcom towarzyszących, przynoszą one częstokroć więcéj szkody tańczącym, niż korzyści, a to z powodu zwyczajnego przy tém zepsucia powietrza w sali, natłoku, niewłaściwego stroju panien, łatwéj sposobności zaziębienia się, i wielu innych podobnych warunków, o których w tém miejscu szczegółowo rozprawiać nie mamy czasu, ni obowiązku.

Jazda konna, któréj niegdyś przypisywano moc zapobiegawczą wielu chorobom, szczególnie brzusznym, wprawia rzeczywiście mięśnie grzbietowe i nożne (mniéj już barkowe), których praca służy do utrzymania się na koniu i uniknienia wstrząsania w czasie biegu jego. Ćwiczenie to popisowe, przyjemne i pożyteczne, łączy się z użyciem świeżego powietrza, przyczynia się do wyrobienia przytomności umysłu, odwagi i zręczności.

Bardzo zbliżoną do rzeczonego ćwiczenia jest wchodząca od kilku lat w użycie jazda na kołobiegach (welocypedach); (nie jestem purystą w wyszukiwaniu wyrazów polskich na rzeczy i pojęcia stare, utarte; tu ośmielam się użyć nowego słowa, ponieważ rzecz sama także jest nową, tembardziéj, że wyraz ten oznacza, mojém zdaniem, myśl właściwą i nadaje się do formowania wyrazów pochodnych, jak: kołobiegacz, kołobieganie i t. p.); przyczém również systematyczne wykonywanie odpowiednich ruchów mięśniowych (czynnie lub biernie) może wprost usuwać, albo wielce przyczyniać się do uchylenia niektórych chorób. Na téj zasadzie wciągnięto słusznie gimnastykę w zakres terapii (sztuki leczenia) i tę część jéj nazwano g. leczniczą, czyli, jak wyrażają się powszechnie, gimnastyką szwedzką, o któréj w tém miejscu (lubo to nie należy właściwie do naszego artykułu) kilka słów powiedzieć mamy.

Jakkolwiek rozpowszechnioném jest mniemanie, że lecznictwo wzbogaconém zostało tą gałęzią terapeutyczną dopiéro w bieżącym wieku, przekonywa przecież historyja medycyny, że znano ją i posiłkowano się nią już w głębokiéj starożytności, bo przed Hipokratesem (460—377 przed Chrystusem). Nie ulega wątpliwości, że greccy nauczyciele gimnastyki używali jéj do leczenia chorób, obok stosownéj dyjety (Ikkus); stwierdzono, że Herodikus (v. Prodikus) leczył Platona (który nie lubił medycyny), a za nim wielu innych lekarstwami w połączeniu z gimnastyką (bieganiem); z pism Hipokratesa widzimy, że on także w chorobach długotrwałych zalecał ćwiczenia cielesne. Jak wiele innych, zaniechano rzecz tę w późniejszym czasie zupełnie; wspominano o niéj pobieżnie w 18-tym wieku. (Fr. Fuller. Medicina gymnastica: or every man his own physician. London, 1771); uznano zaś jéj znaczenie dopiéro w obecnym za sprawą Piotra H. Ling'a (1776—1839).

Fechtmistrz i poeta szwedzki Ling, którego rymowane płody fantazyi nie znalazły zrazu echa w sercach rodaków, zamarzył przeobrazić ziomków pod względem fizycznym i moralnym za pomocą gimnastyki, połączonéj ze śpiewem i poezyją. Zaznajomiwszy się gruntownie z anatomiją i fizyologiją, ułożył na ich zasa-

dzie szereg ćwiczeń mięśniowych, które miały rdzennie wykorzenić wszystkie wady organiczne i skłonności do chorób (p. H. Ling: Gymnastikens Almanna Grunder, Upsala, 1834—1840.—Rothstein: Die Gymnastik nach dem systeme d. schwedischen Gymnasiarchen p. H. Ling, 1847—1851). Zdrowa myśl szwedzkiego poety, następnie dyrektora założonego przez siebie centralnego instytutu gimnastycznego w Sztokholmie, przyjęła się szybko, znalazła licznych zwolenników w całym świecie i zajęła obecnie poważne miejsce w rzędzie środków leczniczych w cierpieniach, przewlekłych (nerwowych, brzusznych, płucnych i t. p.), niemniéj w chorobach i wadach mechanicznéj natury (stosu pacierzowego, mięśni i stawów), któremi zajmuje się ortopedyczna gałąź chirurgii, ale pomimo niewątpliwych i ważnych korzyści, jakie oddać może gimnastyka, z drugiéj strony, właśnie dla téj przyczyny, kierować nią musi biegły i należycie wykształcony gimnastyk wedle poleceń doświadczonego w rzeczy lekarza; nieumiejętne bowiem, rzemieślnicze, rutynowe prowadzenie tych ćwiczeń, narazić może chorego na większe szkodliwości, aniżeli były te, przeciw którym używać ich miano.

Literatura. Watson: „Handboock of calisthenics etc. gymnastics.", 1864.— Lewis: „The news gymnastics for families etc.", 1866.—„Gimnastyka dla użytku szkół ludowych" z 29 drzeworyt. Lwów, 1870.—„Gimnastyka racyjonalna, jako część dyjetetyki ze stanowiska historyczno-teoretycznego", praktycznie opracowana, przez autora dyjetetyki dzieci, z 96 drzewor., 2 części. Warszawa, 1871.—E. Madejski: „Gimnastyka w szkołach ludowych", Lwów, 1879.—Laisne: „Gymnastique des Demoiselles". 5 edit., 1880.—„Gymnastique pratique". 2 edit., 1882. „La gymnastique à l'ecole maternelle", 1882.—Schreber: „Gymnastique d. chambres." 5 edit., 1883.—Walker's: „Manly exercices, cont. rowing, sailing, driwing, riding, hunting, racing, skating etc. etc." London, 1886.—Fr. Iselin: „Geschichte der Leibesübungen", heraug. p. Meyer, 1886.—J. Strutt: „The sports and pastimes of the people of England etc." edit.—W. Itone: „Athleties and Football by Montague Shearman." Lon., 1887.—Ant. Durski: „Zarys nauki gimnastyki szkolnéj i towarzyskiéj". Lwów, 1886.—Le Guénec: „Manuel de gymn. théorique et pédagogique." Paris, oraz tegoż: „Livret p. l. gymnastique, le Tir, les Exercices militaires etc.," Paris.—Kramerius: „Die leibliche Erziehung d. Jugend", 1887.—Schleidt: „Die Leibeserziehung d. Weibes.," 1888.—Lagrange: „Physiologie d. exercices du corps," 1888.—Le Blond: „La gimnastique et les exercices physiques. Introd. p. H. Bouvier. Paris, 1888.—Przewodnik gimnastyczny „Sokół:", czasopismo miesięczne (wych. od 1880, Red. A. Durski).—Angerstein u. Eckler: „Hausgymnastik für Mädchen u. Frauen". 2 Aufl. Berlin, 1888.

Henryk Łuczkiewicz.

Gimnazyja. Nazwa gimnazyjum pochodzi od greckiego wyrazu γυμνάσιον, oznaczającego pierwotnie miejsce ćwiczeń fizycznych; w pochodném zaś znaczeniu, ćwiczenie w ogóle, czy to fizyczne, czy duchowe i w tém drugiém wyraz gimnazyjum przyjęto we wszystkich prawie językach, jako nazwę nowego rodzaju szkół, których zadaniem jest ćwiczenie sił umysłowych wychowańców. Przeznaczone dla młodzieży między 10 a 18 rokiem życia, która sobie przyswoiła już wiadomości udzielane w szkołach początkowych, tworzą drugi stopień nauki i dla tego zowią się w Niemczech szkołami wyższemi (höhere Schule), w Austryi szkołami średniemi (Mittelschule), we Francyi i we Włoszech szkołami stopnia drugiego (l'enseignement secondaire, scuole secondarie), a częściéj Liceum od wyrazu Λύκειον, głównéj sali ćwiczeń w Atenach, w któréj Arystoteles założył swą szkołę. W Belgii i Holandyi znowu nazywają je: Ateneami, w Anglii zaś

Grammar Schools College. W Polsce nazwa gimnazyjum znaną była od połowy XVI w. W Toruniu bowiem już w r. 1557 założono gimnazyjum ewangielickie, obejmujące klas 11-cie; w tym samym prawie czasie powstało w Gdańsku 5-io klasowe, w r. zaś 1598 takież gim. w Elblągu. We wszystkich tych gimnazyjach język polski był obowiązującym przedmiotem. Szkoła Nowodworsko-Władysławska w Krakowie, zorganizowana ostatecznie w r. 1643, a odpowiadająca swém znaczeniem gimnazyjom, nosiła nazwę kolegijum. Od reformy znowu szkół, przeprowadzonéj w 1783 przez komisyją edukacyjną, nazywano je szkołami wojewódzkiemi; za czasów księstwa warszawskiego: departamentowemi, w królestwie kongresowém: wydziałowemi. W ogóle tego rodzaju zakłady powstały w epoce Odrodzenia się nauk klasycznych w XVI w., wywołane rozwojem szkół jezuickich. Tworząc same w sobie zaokrągloną całość, nie przysposabiają uczniów do zawodów praktycznych, ale dążą do uposażenia ich taką ilością wiedzy ogólnéj, jaka człowiekowi, wybitniejsze w społeczeństwie stanowisko zajmującemu, jest nieodzownie potrzebna; a obok tego zmierzały do nadania umysłom rozwoju, uzdolniającego do samodzielnego kształcenia się w uniwersytetach i politechnikach. Są to zatém szkoły czysto teoretyczne, przeznaczone dla młodzieży, mającéj później pracować w wieku dojrzałym umysłowo i dla tego noszą one w Niemczech jeszcze nazwę: gelehrten Schulen, lub częściéj: gelehrte Schulen, t. j. szkoły dla uczonych.

Gimnazyja niemieckie przechodziły różne koleje i w różnych państwach Rzeszy niemieckiéj były różne. Wyznanie odgrywało tu ważną rolę: kiedy bowiem od reformacyi w krajach katolickich, jak np. Bawaryi, utrzymywali je prawie wyłącznie Jezuici, to w krajach protestanckich rozwijały się odmiennie. Dzisiaj największéj sławy używają gimnazyja pruskie. Do tego wzoru naginają się teraz szkoły w całém państwie niemieckiém. Typowe gimnazyjum pruskie powstało pod wpływem nowego zwrotu, jaki badaniom filologiczno-klasycznym nadał Fryd. Aug. Wolf, ur. 1759†1824 r., który dawną, gramatyczną metodę, praktykowaną w dotychczasowém nauczaniu języków starożytnych, zastąpił dążeniem do urzeczywistnienia czysto humanistycznego ideału w życiu nowoczesnych narodów, a do osiągnienia czego w genijalnych swych pracach wytknął nowe drogi następcom. Prowadziły one już to do głębszego poznania dziejów, zwyczajów i obyczajów starożytnego świata, już do badań i umiejętnego odtworzenia pozostałych po nim w gruzach pomników, już znowu do krytycznego wniknięcia w ducha klasycznych języków, oraz poznania ich form w historycznym rozwoju, wreszcie do krytycznego wyjaśnienia samych utworów klasycznych, jako pomników myśli w dziełach piśmiennych Greków i Rzymian złożonych. Kierunek i metodę przez Wolfa wskazaną, rozwijali w dalszym ciągu liczni, do jego szkoły krytycznéj należący mężowie, przedewszystkiém zaś: August Böckh, który całą wiedzę starożytną w jedne organiczną całość uchwycił, objął wszystkie kierunki praktycznego i duchowego życia Greków i Rzymian i literaturę ich i sztukę, w jednę nierozdzielną umiejętność połączył. Nie mniejsze, w różnych tych kierunkach pracując, położyli zasługi: Karol Reisig, Karol Müller, Gust. Bernhardy, Fr. Kreuzer, L. Dissen, L. Döderlein, K. F. Schömann, K. F. Hermann, E. A. Lobeck, Fr. Nägelsbach, G. W. Nitzsch, Fr. Ritzschl, Fr. Thiersch, F. G. Welcker i inni. Pod wpływem prac tych mężów, zrodził się w Niemczech nowy ideał pedagogiczny, polegający

na uszlachetnieniu ducha przez podniesienie uczuć i myśli, ku wyższym, czysto ludzkim ideałom, oraz doprowadzeniu wszystkich sił fizycznych i duchowych człowieka do jak najzupełniejszéj w ich rozwoju harmonii. Dla osiągnienia zaś tego celu, trzy nowe w zakres wychowania średniego wprowadzono żywioły: starożytny, chrześcijański i narodowy, gdyż one stały się podstawą i duszą rozwoju nowożytnych społeczeństw. „Kto jeden z tych żywiołów—powiada Karol Schmidt—od dwóch drugich oderwać, lub jednemu z nich nad innymi zapewnić pragnie przewagę, ten postępuje, jakby w żywym organizmie przecinał tętnice (Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, Gota, 1871, 415). Języki grecki i łaciński pozostały przedmiotami zasadniczymi w systemie nauk gimnazyjalnych; pomimo jednak poważnych głosów, jak Herbarta, Gerwinusa, Waitza i Thaulowa, którzy pierwszemu z nich chcieli dać nad drugim pierwszeństwo; język łaciński zdobył naczelne stanowisko nie tylko ze względu na ścisły związek, w jakim zostaje z całą kulturą zachodu, ale i ze względu na swe właściwości, odpowiadające w wyższym stopniu celom pedagogicznym, przez swą jasność, jednolitość i ścisłość, niż grecki ze swemi dyjalektycznemi różnicami, nadający się raczéj do głębszych uniwersyteckich studyjów, aniżeli gimnastyki umysłowéj młodzieży. Obok języków starożytnych, język i literatura niemiecka zdobyła w tym systemie nauk gimnazyjalnych, nader ważne pod względem dydaktycznym znaczenie. Z nauką gramatyki, obecnie używanego języka, połączono wykład gramatyki staro-niemieckiego języka, podczas gdy z zakresu jego nauki usunięto stylistykę, retorykę i poetykę, których zasady z większym pożytkiem można było wyłożyć przy czytaniu starożytnych i wzorowych swojskich pisarzów. Nauka religii tworzyć miała, jakby pośrednie ogniwo, pomiędzy światem starożytnym a historyją powszechną i literaturą. Że jednak wykładom nadano więcéj teologiczny, naukowy charakter; stąd przez długi czas w gimnazyjach pruskich w sekundzie, utrzymywano naukę języka hebrajskiego (godzin 2). Nauki przyrodnicze, wprawdzie drugorzędne w systemie gimnazyjalnym zajęły miejsce, ale to tylko odnośnie do ilości godzin, poświęconych starożytnym językom; w rzeczy zaś samej na zoologiją, botanikę i mineralogiją, przeznaczono godzin 10, co łącznie z wykładem fizyki (god. 8) daje, ogólną sumę godzin 18. Dodajmy do tego, że wykłady gieografii, obok uwzględniania jéj związku z dziejami, opierały się na gieologii i wiadomościach z nauk przyrodniczych czerpanych, a zrozumiemy, iż młodzieniec, kończący gimnazyjum pruskie, pomimo przeważnie klasycznego kierunku, wynosi jeszcze dość znaczny zapas wiadomości o otaczającym go świecie. Obok tych przedmiotów, matematyka, narówni z klasycznymi językami, za jeden z najdzielniejszych środków, rozwijających umysły, uznaną została. Jakoż, jeżeli nauka języków starożytnych stanowi podstawę przyszłego filologicznego wykształcenia młodzieży; to matematyka ma być fundamentem wszelkich ścisłych umiejętności. Nominalnie w gimnazyjach pruskich liczy się tylko klas sześć, z których 1 (prima) odpowiada najwyższéj klasie w gimnazyjach innych krajów; że jednak klasy: III, II i I otrzymały kurs dwuletni (tercyja niższa i wyższa, secunda niższa i wyższa, oraz prima niższa i wyższa); przeto właściwie obejmują one klas 9. Po organizacyi, obowiązującéj wszystkie gimnazyja pruskie od 1885, w któréj na korzyść nauk realnych, zmniejszono ilość godzin, przeznaczonych na naukę języków starożytnych, mają te gimnazyja plan następujący:

	VI	V	IV	III n.	III w.	II n.	II w.	I n.	I w.	godzin tygodn.
Religija	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19
język niemiecki	3	2	2	2	2	2	2	3	3	21
„ łaciński	9	9	9	9	9	8	8	8	8	77
„ grecki	—	—	—	7	7	7	7	7	7	42
„ francuski	—	4	5	2	2	2	2	2	2	21
histor. i geog.	3	3	4	3	3	3	3	3	3	28
matematyka	4	4	4	3	3	4	4	4	4	34
hist. natur.	2	2	2	2	2	—	—	—	—	10
fizyka	—	—	—	—	—	2	2	2	2	8
	24	26	28	30	30	30	30	31	31	260

Prócz tych przedmiotów jest w sekście i kwincie kaligrafija, a w obu tych klasach i kwarcie nauka rysunków obowiązkową. Obydwa te przedmioty mają po 2 godziny tygodniowo. W skutek tego liczba godzin szkolnéj nauki wynosi w sekście 28, we wszystkich zaś innych klasach do sekundy wyższéj włącznie 30, w primie niższéj i wyższéj 31 na tydzień. Propedeutyka filozoficzna nie jest objęta programem nauk w gimnazyjach pruskich; gdzie jednak znajduje się uzdolniony do tego przedmiotu nauczyciel języka niemieckiego, to może w primie wyższéj wykładać logikę i psychologiją, jako przedmiot poboczny, w jednéj godzinie, odjętéj literaturze niemieckiéj.

Gimnazyja w W. ks. Poznańskiém przechodziły też same co i pruskie koleje i miały tenże sam rozkład przedmiotów. Z przyczyny jednak wykładu języka polskiego, liczba godzin na każdą klasę przypadała w nich większa. W rozmaitych też czasach, wykład jego różne kombinacyje przedstawia. I tak, gdy w r. 1833 zaprowadzono, poczynając od kwarty włącznie, aż do prymy, odpowiadające sobie klasy niemieckie i polskie; młodzież, należąca do pierwszéj narodowości, miała taką liczbę godzin polskiego, ile młodzież, należąca do drugiéj, uczyła się języka niemieckiego. Dokładniéj to unaoczni zestawienie klas i obu tych przedmiotów:

	IV p.	IV n.	III p.	III n.	II p.	II n.	I p.	I n.
polski	3	3	2	4	3	5	3	5 = 28
niemiecki	3	3	4	2	5	3	5	3 = 28

Od r. 1853 jednak podział ten zniesiono; liczba godzin języka niemieckiego zostaje w klasach niższych zdwojoną; natomiast na polski wyznaczono we wszystkich klasach po 3 godziny.

Olbrzymi rozwój nauk przyrodniczych i to znaczenie, jakie one z początkiem XIX wieku zdobyły w życiu narodów, nie mogło pozostać bez wpływu na gimnazyja klasyczne. Wobec zdumiewających odkryć, dokonywanych w tym kierunku i wzrastającego bogactwa naukowéj ich treści, jak najściśléj z potrzebami codziennego życia związanéj, zaczęto zadawać sobie pytanie, czy nauki te ze względu na swą wartość wewnętrzną, jako przedmiot kształcący, nie powinny w systemie nauczania zająć równie uprawnionego miejsca, jak nauki klasyczne? Pytanie to dość nawet wcześnie zaczęło poruszać w Niemczech umysły. Próby utworzenia szkół realnych, powtarzające się, w Niemczech od r. 1708, osiągnęły najlepszy skutek

w utworzeniu szkoły Hecker'a w Berlinie 1747, zwanéj późniéj Królewską szkołą realną. Rozwój téj szkoły, pisma Rousseau i filantropinistów, wywołały namiętną walkę, w któréj występowali: Rasewitz: „Die Erziehung d. Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes u. zur gemeinnütziger Geschäftigkeit", 1773; Gedicke: „Ueber den Begriff einer Realschule;" Suellage: „Ueber die Umschaffung der sogenannten lateinischen Schulen in Realschulen;" Lachmann: „Ueber d. zweckmässige Einrichtung d. Bürgerschulen." W XIX-ym stuleciu nauki przyrodnicze, wprowadzono wreszcie do gimnazyjów klasycznych; przecież, choć tego dokonano kosztem języków starożytnych, rezultat okazał się ujemny. Młodzież zdolniejsza pochłaniała ogrom naukowego materyjału, ale go nie była w stanie przetrawić; mniéj zdolni zabijali się fizycznie i moralnie. Na to przeciążenie umysłów młodzieży, które szkodliwie musiało na jéj zdrowie oddziaływać, zwrócił pierwszy w r. 1836 uwagę Lorinser i wywołał szereg rozpraw, mających na celu przywrócenie równowagi w życiu umysłowém uczącéj się młodzieży. Przedmiotowi temu poświęcali swe prace: Köchli, Brandt, Klopp i inni. Obok różnych projektów, mających na celu zapobieżenie niedogodnościom łączenia nauk przyrodniczych z klasycznemi, jeszcze na początku bieżącego stulecia uważano w Niemczech za konieczną zupełny rozdział zakładów średnich na filologiczne i realne. Pierwszych zadaniem było przygotowywać do zawodów uczonych, drugich do zajęć praktycznych życia. Zaczęto więc zakładać szkoły realne z czysto technicznym kierunkiem, w których obok matematyki, fizyki, chemii, historyi naturalnéj, wykładano także: buchhalteryją, towaroznawstwo, technologiją, a obok tego uczono rysunków, modelowania, tokarstwa, medalijerstwa. Tym sposobem nadano szkole realnéj nie dość jednolity charakter; była ona zarówno teoretyczną i praktyczną, czyli właściwie: kupiecko-przemysłowo-rękodzielniczą. Pierwszy dopiéro A. G. Spillcke, dyrektor gimnazyjum Fryderyka-Wilhelma w Berlinie, pojął istotne zadanie szkoły realnéj. Przedewszystkiém pragnął on nadać jéj naukowy charakter, któryby jéj zapewnił to samo znaczenie, jakie w wykształceniu średniém młodzieży zdobyły gimnazyja klasyczne. Jak w tych ostatnich język grecki i łacina są zasadniczą podstawą; tak w gimnazyjach realnych podobną rolę, jako przedmioty rozwijające, kształcące, miały stanowić nauki matematyczne i przyrodnicze, obok zaś nich nauka religii, język i literatura ojczysta, dzieje, gieografija, oraz języki: angielski i francuski. Myśl Spillcke'go znalazła w ministrze Altensteinie poparcie i w końcu urzeczywistnioną została. Jak gimnazyja filologiczne przygotowywały do uniwersytetu, tak gimnazyja realne miały dawać wstęp do akademii sztuk pięknych, politechniki, akademii górniczéj i wszystkich instytutów technicznych. Ponieważ jednak gimnazyja realne miały dawać swym wychowańcom też same prawa, jakie zdobywali uczniowie gimnazyjów klasycznych, po odbytym egzaminie dojrzałości i otrzymaniu patentu; przeto od r. 1841 za ministeryjum Heydta i Raumera, zaprowadzono pewne zmiany w regulaminie gimnazyjów realnych, mianowicie: nadano prawo jednorocznéj służby wojennéj tym tylko uczniom, którzy zamiast otrzymywanych dotąd świadectw z ukończenia całego ich kursu, poddadzą się egzaminowi dojrzałości i udowodnią znajomość języka łacińskiego. Wreszcie od r. 1859 wprowadzono go, jako przedmiot obowiązujący i stosunkowo w planie gimnazyjów realnych dość nawet wydatne zapewniono mu miej-

sce. Oto, jak się w nich rozkład wszystkich przedmiotów, rozdzielonych na poszczególne klasy przedstawia:

	VI	V	IV	III n.	III w.	II n.	II w.	I n.	I w.	Godz. tygodn.
Religija	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19
jęz. niemiecki	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27
„ łaciński	8	7	7	6	6	5	5	5	5	54
„ angielski	—	-	—	4	4	3	3	3	3	20
„ francuski	—	5	5	4	4	4	4	4	4	34
gicogr. i hist.	3	3	4	4	4	3	3	3	3	30
matematyka	5	4	5	5	5	5	5	5	5	44
hist. natur.	2	2	2	2	2	2	—	—	—	12
fizyka	—	—	—	—	—	3	3	3	3	12
chemija	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6
kaligrafija	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4
rysunki	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
	28	30	30	32	32	32	32	32	32	280

W niektórych państwach dawnéj Rzeszy niemieckiéj, mają gimnazyja kurs dziesięcioletni, np. w Bremie i Wirtembergii; w Kasselu Lyceum Fryderycyjanum ma kurs 8-io letni, gimnazyja bawarskie od reformy z 1874 mają kursów dziewięć. W gimnazyjach tych stoi na czele dyrektor, mianowany przez monarchę, a przeto powoływany być może tylko z nauczycielskiego grona. Nauczyciele dzielą się w Prusiech na nauczycieli zwykłych i wyższych. Nauczycielem wyższym można zostać po kilku lub kilkunastu latach służby, stosownie do wakansu, a do tego tytułu przywiązana jest odpowiednia płaca. Najniższa wynosi 1800 mk., najwyższa 4500 mk. (nauczyciela wyższego rozpoczyna się od 3150 mk.). Za wyróżnienie się zdolnościami pedagogicznemi lub pracami naukowemi otrzymują nauczyciele tytuł profesorów, a często radców (Studienrath). Nauczyciele kształcą się na wydziałach filozoficznych w wszechnicach, poczém wielu odbywa jeszcze studyja w seminaryjach pedagogicznych, np. w Eisenach, Lipsku, Jenie i in. Instytucyi zastępców nauczycieli niéma.

Gimnazyja austryjackie otrzymały nowy, niebywały dotąd rozwój, wskutek wypadków politycznych 1849 r. Po ogłoszeniu konstytucyi, okazała się wyraźnie potrzeba gruntownéj reformy zakładów naukowych, poparta silnie rozbudzoném poczuciem narodowém ludów, wchodzących w skład państwa i w żądaniu, aby język ojczysty był podwaliną wszelkiego kształcenia umysłu. Tym żądaniom uczyniła zadosyć komisyja, powołana przez ówczesnego ministra oświecenia, hr. Thuna. Owocem narad téj komisyi jest wydany 15 września 1849: „Projekt zarysu organizacyjnego gimnazyjów i szkół realnych w Austryi“, do którego dodano instrukcyje pouczające nauczycieli, do jakich rezultatów i jakiemi drogami w każdym przedmiocie naukowym zdążać powinni. Poważne dzieło, na którém odtąd opiéra się organizacyja gimnazyjów, stanowi bezwątpienia epokę w dziejach szkół średnich austryjackich. Nowa organizacyja, miała stopniowo wchodzić w życie od 1849 na 1850, aż do zupełnego przekształcenia gimnazyjów. Pod względem zewnętrznym uległy gimnazyja

dwom zmianom: powiększono liczbę klas z sześciu na ośm i zaprowadzono system nauczycieli fachowych. Pierwszéj dokonano w ten sposób, że połączono z gimnazyjum kursa filozoficzne, które twórcy Projektu słusznie za uzupełnienie nauki gimnazyjalnéj uznali. Dawniejszy podział gimnazyjum na klasy gramatykalne i humaniora, jako też trudność w wyborze rodziców, którzyby zbyt wcześnie powziąć musieli, bo w 10 roku życia syna, czy go posyłać do gimnazyjum, czy szkoły realnéj, a wreszcie brak szkół wyższych początkowych, nasunęły organizatorom myśl wprowadzenia podziału na niższe i wyższe gimnazyjum, jako też dwustopniowości w nauce. Narazie, wobec mniejszego, niż teraz rozwoju umiejętności, miał ten podział swe dobre strony: ułatwiał bowiem uczniowi przeniesienie się z gimnazyjum do szkoły realnéj i odwrotnie ze szkoły realnéj do gimnazyjum; ci zaś uczniowie, którzy po ukończeniu czterech klas, zwracali się do zawodów praktycznych, wynosili w nauce języków nowożytnych i realijach elementarne wiadomości, chociaż naturalnie z nauki języków starożytnych korzyści bezpośredniéj nie zdobywali. Pośrednio korzystali i oni, uczyli się bowiem przy nauce języków klasycznych języka ojczystego i nowożytnych, i zyskiwali gramatyczne podstawy, ułatwiające im w razie potrzeby przyswojenie sobie języków nowożytnych, zwłaszcza romańskich. Dla wielu zawodów praktycznych, jak np. dla aptekarzy, chirurgów i urzędników administracyjnych, uważano ukończenie niższego gimnazyjum za wystarczające. Także i dwustopniowość nauki da się pedagogicznymi i dydaktycznymi względami usprawiedliwić, jeżeli na nią czas pozwala. Dzisiaj podział ten ma wielu przeciwników. Jedni pragnęliby czas, uzyskany ze zniesienia dwustopniowości, obrócić na naukę rysunków, geometryi wykreślnéj i na rozszerzenie nauk matematyczno-przyrodniczych; drudzy na naukę języków nowożytnych, mianowicie: francuskiego i angielskiego. Pierwszy projekt ułatwiałby uczniom gimnazyjalnym przejście na politechnikę, czyniłby więc szkołę realną zbyteczną, bo utworzyłby przez wielu pożądaną szkołę jednolitą; projekt drugi jest ponętny, lecz nie liczy się z rezultatami, jakie w szkole publicznéj w językach nowożytnych osiągnąć można, a tam, gdzie obok języka niemieckiego istnieje inny język krajowy, a często dwa, np. polski i rusiński, włoski i słowieński, sprowadziłby nadmierne obarczenie uczniów nauką języków. Zaletą Projektu jest przedewszystkiém to, że naukę języków oparł na nauce języka ojczystego i stanowczo orzekł, jaki ma cel gimnazyjum i jakie mają mieć znaczenie języki starożytne. Według Projektu „ma gimnazyjum 1) uposażyć uczniów wyższém ogólném wykształceniem na podstawie języków starożytnych klasycznych i ich piśmiennictwa, i tym sposobem 2) przygotować ich do studyjów uniwersyteckich. Najgłówniejszém atoli zadaniem każdego nauczania, jest takie współdziałanie wszystkich czynników, mimo rozmaitości przedmiotów, aby wydały dojrzały owoc, będący ostatecznym celem szkolnéj nauki: wykształcony szlachetny charakter.“ Ze względu na trudność osiągnięcia tego celu, stawiano dawniéj na pierwszym planie języki klasyczne i nadawano im taką przewagę, że inne przedmioty zajmowały tylko podrzędne miejsce. Twórcy Projektu uznali takie postępowanie za niewłaściwe wobec rozwoju nauk matematyczno-przyrodniczych, a uznając, że i w tych naukach znajduje się także wiele pierwiastków humanistycznych, umieścili punkt ciężkości całéj instrukcyi nie w klasycznych piśmiennictwach zgoła, nawet nie w piśmiennictwie ojczystego ję-

zyka, ale we współdziałaniu wszystkich przedmiotów, słowem w ich ześrodkowaniu.

Przeprowadzenie tego planu stało się trudniejszém i wymagało stosownie ukształconych nauczycieli. Postarano się zaradzić temu brakowi: 1) przez uwolnienie gimnazyjów z pod zależności od władz rządowych miejscowych i 2) przez zaprowadzenie przy wszechnicach wydziałów filozoficznych, na które kandydaci na nauczycieli przez trzy najmniéj lata uczęszczać musieli, nim się egzaminom poddać mogli. Kiedy poprzednio przełożonym zakładu był starosta, a tylko jego zastępcą vice-rektor, właściwy kierownik zakładu; to teraz gimnazyjum otrzymało dyrektora, pod względem stopnia równego co do stopnia staroście. Dyrektor, gospodarz klasy i wszyscy nauczyciele, na konferencyjach powinni zmierzać do tego, by pod względem pedagogicznym i dydaktycznym, osiągnęli pożądane rezultaty. Zwrócono także uwagę i na współdziałanie domu rodzicielskiego ze szkołą, a wreszcie wezwano reprezentacyje miast, w których się gimnazyja znajdują, by za pomocą komisarzy ze swego łona wybranych, przyczyniały się do ogólnych celów wychowania. Tak swobodnym duchem postępu owiany Projekt organizacyi gimnazyjów, napotkał jednak na różnorodne trudności. Dłuższy czas musiano walczyć z brakiem odpowiednio wykształconych nauczycieli i z brakiem dobrych podręczników, a nadto z niechęcią sfer, wpływ na rząd wywierających, które z nowym porządkiem zgodzić się nie mogły, lub nie chciały. Duchowieństwo uważało ten ustrój szkolny za usunięcie szkół z pod wpływu, jaki na nie dotychczas wywierało, za narażający młodzież zbyt wcześnie na przejrzałość i przesiąknięcie materyjalizmem; sfery arystokratyczne i wyższe urzędnicze zarzucały, że szkoły te przekroczą granice szkoły przygotowawczéj, że zbliżone do szkół pruskich, przestaną być czysto austryjackiémi. Ale najbardziéj niewygodném było im postanowienie Projektu, ustanawiające, że podstawą nauki mają być języki ojczyste i postawienie z nimi narówni panującego dotąd języka niemieckiego. W ten sposób podzieliło się społeczeństwo w Austryi na dwa stronnictwa: konserwatywne i postępowe. O ile pierwsze zdołało wpływać na rząd i nawet uzyskać pewne ograniczenia, a nawet zapobiedz zwołaniu komisyi, która organizacyją poddać miała rewizyi; o tyle drugie rzuciło się do pióra i w założonym przez swych stronników organie: „Zeitschrift für oestereichischen Gymnasien," broniło zręcznie swych poglądów, tak, że (1858) stanowcze odniosło zwycięstwo. Gimnazyja galicyjskie zostały także (1849/50) zorganizowane na podstawie Projektu, ale ze zmianą, która aż do 1868 rozwój ich zupełnie powstrzymała. W pierwszéj mianowicie chwili zaprowadzono na skutek rozporządzenia ministeryjalnego (we wrześniu, 1848) język polski, jako wykładowy w całym kraju; ale na żądanie rady rusińskiéj zmieniono je już w grudniu tegoż roku. Rozkazano mianowicie, aby we wschodniéj Galicyi był językiem wykładowym język niemiecki tak długo, pókiby język rusiński nie wyrobił się do tego stopnia, by w nim wykładać było można. W kilka lat późniéj (12 września, 1850), ograniczono język polski w gimnazyjach: w Tarnowie, Rzeszowie, Bochni i Nowym-Sączu postanowieniem, by gieografii i historyi od kl. III, a literatury łacińskiéj w VII i VIII uczono po niemiecku. W gimnazyjach krakowskich miano wprowadzić język niemiecki stopniowo. Odstąpiono wreszcie o tyle od Projektu, iż język niemiecki został obowiązkowym dla wszystkich uczniów i przeznaczono na jego naukę więcéj godzin. W r. 1854 wydano kilka rozpo-

abstrakcyjnie, ale konkretnie, za pomocą stosownych przykładów do tłómaczenia. Naukę gramatyki uzupełnia w kl. III (godzin 5) składnia rządu, a w IV (godzin 6), nauka o czasach i trybach. W tych już jednak klasach ustępuje gramatyka pierwszeństwa czytaniu i objaśnianiu autorów, mianowicie: w kl. III Corn. Neposa, w IV Cezara Pamiętników o wojnie galskiéj i Owidyjusza. Zadaniem, które ma osiągnąć nauka tego języka w klasach wyższych (V i VI godz. 6, VII i VIII 5), jest obznajomienie uczniów z najgłówniejszémi zjawiskami piśmiennictwa rzymskiego, a pośrednio przez literaturę ze starożytnością rzymską; obok tego zaś wzbudzić poczucie stylistycznéj formy języka łacińskiego, i tym sposobem pośrednio rozbudzić poczucie piękna i mowy wogóle. Dla tego w tych klasach ustępuje nauka gramatyki miejsca ćwiczeniom stylistycznym i czytaniu autorów klasycznych: Liwijusza, Cezara, Cycerona, Salustyjusza i Tacyta; z poetów zaś: Wergilijusz i Horacy mają dostarczyć sposobności do osiągnięcia tego celu. Naukę języka greckiego rozpoczyna się w klasie III (godzin 5), ponieważ na II klasę przeznaczono naukę drugiego języka, jeżeliby uczniom był zupełnie obcy. W gimnazyjach zaś galicyjskich drugim językiem nowożytnym jest niemiecki, którego się uczą, począwszy od trzeciéj klasy początkowéj. W klasie IV (god. 4), powinna być nauka gramatyki ukończona, aby w klasach wyższych (V i VI g. 4, w VII g. 5, w VIII g. 6), można przystąpić do czytania autorów i wiedzę gramatyczną utrwalić przy nadarzającéj się sposobności. Z prozaików: Ksenofont, Herodot, Demostenes i Platon; z poetów: Homer i Sofokles mają dostarczyć obfitego i wzorowego materyjału naukowego. Na ćwiczenia piśmienne przeznaczono w obydwóch językach tłómaczenia z języka wykładowego; mają one z jednéj strony utrwalić wiedzę uczniów, z drugiéj dać nauczycielowi sposobność przekonania się, czy uczniowie przyswoili sobie dostatecznie przerobiony w szkole materyjał gramatyczny. Wolne wypracowania dopuszcza Projekt tylko w najwyższéj klasie na podstawie lektury. Wydane w 1884 ministeryjalne: „Instructionen für d. Unterricht an d. Gymnasien“ nie zalecają wolnych wypracowań, jako przekraczających siły młodzieży. Instrukcyje te nie zmieniły ustroju gimnazyjów austryjackich, ale tylko wskazują sposoby, ułatwiające osiągnięcie możliwie najlepszych rezultatów. Dzieło to wywołało obszerną dyskusyją. (Kumer: Stimmen über d. öst. Gymnasiallehrplan v. 13 Mai. 1884. Wien, 1886).

Bardzo wielki nacisk położyli twórcy Projektu na naukę języka ojczystego. W niższém gimnazyjum powinni być uczniowie doprowadzeni do należytego czytania i pisania, wolnego od błędów pisarskich; powinni poznać zasady gramatyki i wyrabiać w sobie smak na prozaicznych i poetycznych wzorach. W gimnazyjum wyższém mają się uczniowie doprowadzić do poprawności w mowie i piśmie, poznać historyczny rozwój języka i literatury na podstawie najznakomitszych utworów, a następnie główne rodzaje poezyi i prozy. Na każdą klasę przepisano stosowne ćwiczenia piśmienne, od dyktanda w klasie najniższéj do rozprawy rozumowanéj w klasie najwyższéj. Autor Projektu, pisząc o języku ojczystym wogóle, rozumiał głównie język niemiecki; dla tego niema instrukcyi osobnéj dla nauki języka polskiego; w części zastępują ją: Próchnickiego: „Wskazówki do nauki języka polskiego, na podstawie obrad komisyi... Lwów, 1885.“—„O instrukcyi dla nauki języka polskiego. Muzeum, 1886.“ —Matusiaka: „O nauce gramatyki polskiéj w wyższém gimnazyjum. Muzeum, 1887“—i Zawilińskiego pod tymże tytułem. Mniéj na-

turalnie wymagają autorowie Projektu zarysu od nauki drugiego języka, jeżeli jest młodzieży zupełnie obcy. Celem téj nauki ma być w niższych klasach doprowadzenie ucznia do tego, by ten język rozumiał i mógł nim mówić; w wyższych klasach, by mógł pisać i mówić dobrze, i poznał nieco literatury. Te wymagania nie są wcale przesadzone i powinny się odnosić w Galicyi do nauki języka niemieckiego. Zaznaczyć tu zarazem muszę, iż dodane do zarysu Projektu Instrukcyje, wskazują bardzo trafnie metodę uczenia języków nowożytnych, wiodącą nie przez gramatykę do znajomości języka, ale przez język do poznania zasad jego gramatyki. Nauka gieografii została w Projekcie połączona z nauką historyi i miano jéj uczyć tylko w I, IV i VIII kl., mianowicie: w I kl. zarysu gieografii ogólnéj, w kl. IV i VIII gieografii Austryi. Dopiero w r. 1872 zmieniono ten plan o tyle, że naukę gieografii rozłożono na cztery niższe klasy, na wyższe zaś przepisano rys gieograficzno-statystyczny państwa Austro-węgierskiego.

Więcéj uwzględnioną została nauka historyi powszechnéj. W niższych klasach ma uczeń poznać sposobem bijograficznym, najważniejsze osoby i zdarzenia z historyi powszechnéj, szczególniéj austryjackiéj; tu zatém nauka ma przeważnie cel wychowawczy, ma wpłynąć zapomocą przedstawienia osób w dziejach sławnych, na rozbudzenie uczuć patryjotycznych. Za cel nauki w wyższych klasach przyjęto zaznajomienie ucznia z głównymi wypadkami dziejowymi w ich pragmatycznym związku, ze szczególném uwzględnieniem dziejów Rzymian, Greków i dziejów ojczystych, przyczém ma się żądać dokładnéj znajomości stosunków gieograficznych z wypadkami złączonych. Projekt rozumie tu dzieje monarchii Austro-Węgierskiéj na tle historyi Niemiec. W Galicyi wykładają się prócz tego w klasach: III, IV, VI i VII dzieje Polski pod nazwą „dziejów kraju rodzinnego," w 1 godzinie tygodniowo, jako przedmiot nadobowiązkowy. Według teraźniejszego rozkładu, przypadają na kl. V dzieje starożytne aż do wojen punickich; na VI ciąg dalszy dziejów rzymskich i historyja wieków średnich, na kl. VII dzieje nowożytne i najnowsze, na VIII dzieje Austro-Węgier i zarys statystyczny tegoż państwa. W nauce matematyki ma uczeń w czterech niższych klasach nabrać pewności w liczeniu, wyćwiczyć się w działaniach, potrzebnych w życiu praktycznem i przygotować się do umiejętnego traktowania arytmetyki; z gieometryi ma poznać najgłówniejsze figury gieometryczne i ich prawa, a to za pomocą metodycznie kierowanego poglądu. Jako cel téj nauki w klasach wyższych, wytknięto poznanie elementarnéj gieometryi, jako umiejętności ścisłéj.

Podobnie jak do nauki historyi powszechnéj i matematyki, wprowadzono w austryjackich gimnazyjach dwustopniowość do nauki historyi naturalnéj i fizyki. Nauka historyi naturalnéj ma na niższym stopniu (w kl. I, II i w pierwszém półroczu kl. III), zaznajomić młodzież sposobem poglądowym z najgłówniejszymi tworami królestwa zwierząt, roślin i minerałów; na wyższym stopniu (w kl. V i VI) podać jéj systematyczny przegląd trzech królestw przyrody. W nauce fizyki ma uczeń poznać najgłówniejsze zjawiska, ich prawa przy pomocy doświadczeń (experymentów), w wyższych klasach zaś, ma nauczyć się uzasadniać je umiejętnie, o ile na to środki matematyki elementarnéj dozwalają. Zakres nauk przyrodniczych był pierwotnie obszerniejszy, ograniczono go jednak w r. 1854.

Nauką, mająca uporządkować, zjednoczyć i uzupełnić tę ogólną wiedzę młodzieży, jest propedeutyka filozofii: psychologija i logika. Poznanie życia duchowego, o ile je tłómaczy psychologija empiryczna i najgłówniejszego jego objawu: myślenia, miało ostatecznie przygotować młodzieńca do samodzielnych studyjów i do ścierania się w życiu z rozmaitymi prądami czasu, a nadto przyzwyczaić go do zastanawiania się nad sobą i światem, który go otacza. Zmiana (1854) dotknęła tego przedmiotu o tyle, że uwolniono uczniów od składania z tego przedmiotu egzaminu dojrzałości i polecono na kl. VII logikę formalną, a na kl. VIII psychologiją. Zastanawiając się nad tym planem, trudno nie przyznać, że uczeń dobry, opuszczający gimnazyjum, zwłaszcza prowadzony przez dobrych nauczycieli, wynosi w życie niepospolity zasób wiedzy, nawet mimo braków, które na pierwszy rzut w oko wpadają. Do braków tych zaliczyć trzeba: pominięcie nauki rysunków, jako przedmiotu obowiązkowego, zatém zaniedbanie kształcenia oka; opuszczenie tak ważnego przedmiotu, jakim jest gieometryja wykreślna i rozkład nauk przyrodniczych, mianowicie to, że nauka mineralogii wyprzedza tak w klasach niższych, jak i wyższych, naukę chemii. Oprócz téj humanistycznéj i realnéj wiedzy, która w wielu zawodach na całe życie wystarczyć musi, wynosi młodzieniec nadto wprawę w myśleniu tak o konkretach, jako i abstrakcyjach; ogólny pogląd na otaczający go świat, obudzone uczucia wyższe, szlachetne i przyzwyczajenie do pracy i sumienności, nabyte przez długie ćwiczenie i karność szkolną. Okoliczność, że tak wielki zakres wiedzy w długim tylko okresie czasu osiągnąć można, jest powodem podziału gimnazyjum na ośm klas i wyznaczenie 10-miesięcznego czasu na każdą klasę. Każda klasa stanowić musi dla siebie w rozkładzie nauki pewną zaokrągloną całość i tylko wtedy może młodzieniec z dalszéj nauki korzystać, jeżeli sobie przyswoił niższy stopień. W tym celu kończy się każde półrocze ocenieniem postępu uczniów (klasyfikacyją), ale tylko klasyfikacyja drugiego półrocza, zatém koniec roku, stanowi o promocyi do klasy wyższéj, albowiem ustawa przypuszcza, że uczniowie, którzy zaniedbali się w pierwszém półroczu, mogą pilnością uzupełnić braki w ciągu półrocza drugiego. Nie wynika stąd jednak, by w ciągu każdego półrocza uczniowie nie byli zapytywani; owszem nauczyciel ma obowiązek egzaminować każdego ucznia, nawet z przedmiotów mających nie wiele godzin w tygodniu, przynajmniéj raz na miesiąc. Uczeń, któryby nie otrzymał dostatecznego stopnia, chociażby z jednego tylko przedmiotu, nie może być posunięty do wyższéj klasy; ustawa szkolna dozwala jednak składać po wakacyjach egzamin „poprawczy“ takim uczniom, którzy z jednego tylko przedmiotu otrzymali złą cenzurę, ale zdaniem nauczyciela mogą w tym czasie swe braki uzupełnić. Rezultat całéj nauki gimnazyjalnéj ma wykazać egzamin dojrzałości. Przed reformą gimnazyjów austryjackich (1849) nie było w Austryi tego egzaminu, ale jeszcze w 1788 zaprowadzono go w gimnazyjach pruskich. Egzaminowi temu poddają się uczniowie, mający zamiar uczęszczać do uniwersytetu; jest zatém rodzajem egzaminu wstępnego do najwyższych zakładów naukowych. Charakteru egzaminu rządowego nabywa ten egzamin przez to, iż przewodniczy komisyi inspektor krajowy gimnazyjów, lub inna osoba przez radę szkolną krajową mianowana. Tylko ci uczniowie mogą poddać się egzaminowi, którzy ukończyli z dobrym postępem najwyższą klasę gimnazyjalną. Egzamin składa się z dwóch części: z egzaminu piśmiennego pod nadzorem i z egza-

minu ustnego. Do egzaminu piśmiennego przysyła rada szkolna temata na ręce dyrekcyi, które dopiéro przed ogłoszeniem mogą być otwarte. Te abituryjenci obowiązani są opracować w przeciągu trzech do pięciu godzin: z języka łacińskiego tłómaczenie ustępu z języka polskiego na łaciński, które ma być wolne od większych usterek gramatycznych i stylistycznych, i tłómaczenie ustępu z autora łacińskiego, na język polski. Z języka greckiego tłómaczenie ustępu z autora greckiego na język polski. Z języka polskiego, niemieckiego i drugiego krajowego wypracowania wolne na dany temat np.: porównanie, rozprawa rozumowa, wyjaśnienie przysłowia lub wiersza, wyjaśnienie znaczenia jakiéjś epoki historycznéj i t. p. Dobroć wypracowania zależy od czystości i poprawności języka i logicznego rozwoju myśli. Z matematyki otrzymują abituryjenci zazwyczaj trzy pytania do rozwiązania: równanie, zagadnienie z trygonometryi płaskiéj lub analityki i jeszcze jedno pytanie z któregokolwiek innego działu arytmetyki. Przy egzaminie wolno używać jedynie słownika greckiego i logarytmów. Komisyją egzaminacyjną składają nauczyciele wykładający w VIII klasie, oraz dyrektor i inspektor krajowy, jako przewodniczący. Uczeń, któryby przy egzaminie piśmiennym otrzymał złą cenzurę z czterech wypracowań, lub przy egzaminie ustnym z jednego przedmiotu, nie może otrzymać świadectwa dojrzałości, komisyja może jednak pozwolić poprawić cenzurę z jednego przedmiotu po wakacyjach. Odrzuconym przy powtórnym egzaminie, może minister oświecenia pozwolić przystąpić po trzeci raz do egzaminu; czwarty raz jednak składać go nie wolno. Z początku przedmiotem ustnego egzaminu były wszystkie nauki, wykładane w gimnazyjum; w r. 1854 uwolniono uczniów od składania egzaminu z propedeutyki, filozofii i historyi naturalnéj, a w 1879 od egzaminu z religii i historyi powszechnéj, oraz z fizyki tych uczniów, którzy w dwóch ostatnich latach (w Galicyi od czterech lat z historyi powszechnéj), otrzymali postęp „chwalebny“. Wskutek tych ulg, spowodowanych skargami na przeciążenie pracą uczniów w ostatniém półroczu szkolném, zostały obecnie przedmiotami egzaminu języki nowożytne i ich literatury, matematyka a względnie historyja powszechna i fizyka. Wymagania przy egzaminie dojrzałości określają bliżéj, chociaż ogólnikowo, osobne instrukcyje. Według nich egzamin ma się odbywać w ten sposób, by uczeń bez specyjalnego przygotowywania mógł okazać, że jest intelektualnie rozwinięty i że skorzystał z nauki szkolnéj. Wogóle ma przetłómaczyć i pod względem gramatycznym i rzeczowym wyjaśnić łatwiejszy, w szkole nie tłómaczony, ustęp z autora (w językach klasycznych), okazać w językach nowożytnych znajomość najgłówniejszych dzieł w odnośnéj literaturze i wprawę w samodzielném i wolném od błędów wyrażaniu się; w historyi powinien dać pogląd na ważniejsze fakta i ich pragmatyczny związek, w matematyce okazać wprawę w rozwiązywaniu zagadnień z całéj elementarnéj arytmetyki, algiebry i gieometryi; w fizyce wyjaśnić umiejętnie główniejsze zjawiska. Ponieważ pomiędzy uczeniem się różnych części matematyki, fizyki, historyi i literatury, a egzaminem, często kilkoletni czas upływa; przeto bez przygotowania się żaden uczeń złożyć egzaminu dojrzałości nie może; ponieważ zaś ulgi w niektórych przedmiotach osłabiają jego znaczenie lub są powodem, że uczniowie, mający prawo do nich w skutek niepowtórzenia, mniéj umieją z tych przedmiotów, niż w ciągu roku szkolnego słabsi, którzy jednak cały kurs powtórzyli; przeto

utworzyły się dwa stronnictwa w najnowszych czasach: jedno przeciwne całemu egzaminowi, drugie robionym w nich ulgom. Rada szkolna galicyjska wniosła do ministerstwa w. i o. memoryjał o usunięcie tych ulg. (Mowa hr. Tarnowskiego w sejmie galic., 1889). Nie można zaprzeczyć, że przygotowanie się do tego egzaminu wymaga wiele pracy ze strony abituryjentów; przyznać jednak należy, że powtórzenie każdego przedmiotu w całości, szczególniéj historyi i fizyki, przyczynia się do utrwalenia głównych ich zasad w pamięci. Dodać i to muszę na podstawie kilkunastoletniéj obserwacyi, że praca, spowodowana tém przygotowaniem się do egzaminu, nie wycieńcza młodzieży, że przeto o jéj obarczaniu mówi się za wiele.

Na czele gimnazyjum stoi dyrektor. Odnosi się on w sprawach, leżących poza zakresem własnego działania do rady szkolnéj krajowéj. Mianuje go panujący; dyrektor jest kierownikiem pedagogicznym i dydaktycznym zakładu, od niego zależy przyjęcie lub nie przyjęcie ucznia, ma prawo uczęszczania na lekcyje i udzielania nauczycielom uwag i spostrzeżeń, załatwia wszystkie czynności administracyjne, zwołuje posiedzenia i kieruje ich obradami. Dyrektor nie przestaje być sam nauczycielem i dla tego ma obowiązek uczyć w całém gimnazyjum 4 do 8, w niższem 8 do 12 godzin tygodniowo. Władza jego jest w wielu wypadkach ograniczona uchwałą konferencyi nauczycieli. Zaletami dyrektora są takt, wiedza, ogólny pogląd na cel nauki gimnazyjalnéj i poszczególnych przedmiotów, energija w utrzymaniu karności i umiejętność wytworzenia i utrzymania harmonii w gronie nauczycielskiém; słowem dyrektor powinien być punktem środkowym, skupiającym w sobie wszystkie dążenia i usiłowania szkoły. Nie tyle wydawaniem rozkazów, ile przykładem powinien dyrektor oddziaływać na nauczycieli; uwagi zaś ma udzielać z największém oszczędzaniem osób, bo zawód nauczycielski nie jest usłany różami.

O kwalifikacyjach, wymaganych od nauczycieli gimnazyjów, czytelnik znajdzie wyżéj wyczerpujące wiadomości w artykule: „Egzamina“ (t. III, 462—468). Ciekawém jest wszakże przy nich stanowisko zastępcy (suplenta). Brak kandydatów do zawodu nauczycielskiego i tworzenie licznych klas równoległych, dla których rząd nie mianuje stałych nauczycieli, spowodował utworzenie téj instytucyi. Suplent, czyli zastępca nauczyciela powinien mieć także odpowiednią kwalifikacyją, a pobiera tylko 600 złr. wynagrodzenia. W zasadzie powinienby być mianowany tylko w razie słabości lub urlopu rzeczywistego nauczyciela; władze mianują zastępców przy zakładach, mających klasy równoległe. Liczba ich w Galicyi dochodzi do 47%. Ponieważ zastępca jest narażony na przenoszenie się z roku na rok tam, gdzie może być potrzebny, na utratę posady i nie ma ani praw, ani nawet charakteru urzędnika; przeto o tę posadę ubiegają się tylko ci uczniowie wszechnic, którzy ukończyli wprawdzie studyja, ale egzaminów jeszcze nie złożyli. Teraz jednak spotyka ich zawód. Liczne zajęcia nauczycielskie, oderwanie od wszechnic i księgozbiorów, zwłaszcza jeżeli ich los rzuci w ustronne, małe miasto: wszystko to nie dozwala pracować nad ukończeniem studyjów, a w rezultacie pozbawia ich zapału do zawodu i niezbędnéj nauczycielowi swobody umysłu. Większa część nadmierną pracą zwalcza trudności; jeżeli jednak kto musi na utrzymanie rodziny pracować poza szkołą, to zniszczy siły, nim zostanie rzeczywistym nauczycielem. Na tém traci szkoła, ponosząca i wtedy szkodę, jeżeli za-

stępcą co jednak rzadko się trafia, zostanie zamianowany człowiek pod względem umysłowym lub nawet fizycznym do zawodu nauczycielskiego nie uzdolniony. Z tych powodów dąży obecnie nauczycielstwo do tego, aby zastępstwo usunąć, lub ograniczyć do wyjątkowych wypadków, co byłoby możliwą rzeczą, gdyby w każdym zakładzie mianowano tylu nauczycieli, ilu ich rzeczywiście potrzeba. Mianowani już zastępcy nieegzaminowani, zwłaszcza jeżeliby im przyznano zmniejszenie godzin szkolnych lub udzielano półroczny urlop, złożyliby egzamin w krótkim czasie, gdyby mieli nadzieję rychłego uzyskania posad stałych; ci zaś, którzyby mieli świadomość, że egzaminu złożyć nie potrafią, znaleźliby sobie inny sposób do życia. Opisawszy szczegółowiéj gimnazyjum galicyjskie, z czego z łatwością można wytworzyć sobie obraz wszystkich gimnazyjów w Austryji i Węgrzech (małe bowiem tylko między niemi zachodzą różnice); nie będę tak szczegółowo opisywać gimnazyjów w innych państwach. Dążenie każdego gimnazyjum jest i musi być to samo: uposażenie wiedzą wychowańców i wykształcenie ich władz umysłowych o tyle, by daléj samoistnie kształcić się mogli. Różnicę, polegającą na tém, że w niektórych państwach więcéj się łoży czasu na naukę języków starożytnych, w innych na naukę języków żyjących, zwłaszcza ojczystego, wytworzyła wszędzie potrzeba lub geneza téj szkoły. Tak np. w gimnazyjach i liceach włoskich, przeznaczono na język ojczysty taką ilość godzin, jak nigdzie indziéj, jednakowoż nie dla tego, że język włoski ma bardzo bogatą i kształcącą literaturę, ale ze względów politycznych. Chodzi tam o to, by po wielowiekowéj rozłące, zjednoczone państwo włoskie posiadało ów istotnie najbardziéj jednoczący obywateli węzeł: jeden język; by przynajmniéj warstwy wykształcone społeczeństwa mówiły językiem literackim i przyczyniały się do zacierania licznych narzeczy, które przypominają żywo dzieje półwyspu apenińskiego w wiekach średnich i nowych. Gdzieindziéj, np. we Francyi, zmieniały się od 1789 pojęcia o celu szkoły stosownie do wyobrażeń ludzi stojących u steru państwa. Konwencyja narodowa usuwała wszystko, co przypominało przeszłość, zgromadzenie narodowe, prawodawcze, konsulat, cesarstwo, restauracyja i drugie cesarstwo, a w najnowszych czasach istniejąca rzeczpospolita wyciskały swe piętno na gimnazyjach. Dodajmy do tego zamiłowanie do wygody warstw zamożniejszych francuskich, ów wstręt do zajmowania się wychowywaniem dzieci, a zrozumiemy dla czego tam gimnazyjum jest ściśle złączone z kolegijami, czyli konwiktami. Dowodzić, że to koszarowe, według jednéj normy, na minutę uregulowane wychowywanie młodzieży nie wpływa dobrze na główny cel gimnazyjów, że tworzy szablon i pozór, że jest raczéj dresurą, niż wychowywaniem, dowodzić tego byłoby rzeczą zbyteczną. (Beer u. Hochegger. Fortschritte). Inne znów stosunki wytworzyły starożytne alumnaty, kolegija i nowsze dzienne szkoły (dayly school) angielskie i zakreśliły w nich plan naukowy. W tym kraju o najbardziéj rozwiniętym przemyśle, mogą myśléć o gruntownem, ogólném wykształceniu tylko najzamożniejsze klasy społeczeństwa. O ile potrzeba niezamożnych, a wykształconych obywateli dla postępu nauki, lub służby państwowéj, to dostarczy ich znaczna liczba stypendystów i synowie arystokratycznych rodów. Ogół ze średnich klas szuka nauki w szkołach, przysposabiających do przemysłu i handlu lub innych praktycznych zawodów. W ten sposób możnaby wyjaśnić wiele urządzeń w różnych państwach, odnoszących się do gimnazyjów; ograniczę

się jednak na wskazaniu niektórych tylko cech teraźniejszego urządzenia gimnazyjów w różnych państwach europejskich. Najwięcéj do gimnazyjów austryjackich i pruskich są zbliżone teraźniejsze gimnazyja i licea włoskie. We Włoszech rozróżniają te zakłady; gimnazyjum odpowiada austryjackiemu, niższemu gimnazyjum i liczy klas pięć; liceum składa się z klas trzech i równa się gimnazyjum wyższemu w Austryi. W obydwóch zakładach nauczyciele, mają odmienne kwalifikacyje i z tego powodu w wielu miastach są tylko gimnazyja, lub tylko licea; w innych gimnazyja i licea są połączone. W r. 1885 było w ogóle 52 gimnazyjów rządowych, 20 takichże samoistnych liceów i 75 liceów rządowych, połączonych z gimnazyjami; 536 prywatnych gimnazyjów i około 200 prywatnych liceów, których tylko mała część ma prawo wydawania świadectw ważnych w obec władz rządowych.

Rozkład przedmiotów w gimnazyjach jest następujący:

Klasa	I	II	III	IV	V			
Język włoski	8	8	7	6	6	=	35	godzin tygodniowo.
„ łaciński	9	8	8	5	5	=	35	„ „
„ grecki	—	—	—	5	5	=	10	„ „
gieografija	3	4	1	—	—	=	8	„ „
historyja	—	—	4	4	4	=	12	„ „
historyja naturalna	—	—	—	2	2	=	4	„ „
matematyka	2	2	2	3	3	=	12	„ „
gimnastyka	2	2	2	2	2	=	10	„ „
	24	24	24	27	27	=	126	„ „

Jakkolwiek gimnazyjum stanowi w sobie zaokrągloną całość i uprawnia ucznia do przejścia do szkół fachowych, zawodów praktycznych, a nawet do ubiegania się o niektóre niższe posady rządowe; to przecież całość, przygotowującą do wszechnicy i do zawodów naukowych, stanowi dopiéro ukończenie liceum, do którego gimnazyjum przyspasabia. Przypatrzmyż się zatém rozkładowi nauk w liceum:

Klasa	I	II	III			
Język włoski	5	4	3	=	12	godzin tygodniowo
„ łaciński	4	4	4	=	12	„ „
„ grecki	4	3	3	=	10	„ „
historyja	6	4½	4½	=	15	„ „
matematyka	4	3	4	=	11	„ „
fizyka i chemija	—	4	4	=	8	„ „
historyja naturalna	2	2	2	=	6	„ „
filozofija	2	3	3	=	8	„ „
	27	27½	27½	=	82	„ „

Z samego zestawienia liczby godzin, poświęconych językowi włoskiemu, okazuje się, że jest zrównany z językiem łacińskim. Gramatyka włoska ma przygotować uczniów do nauki gramatyki łacińskiéj; a jakkolwiek na naukę języka łacińskiego mniéj godzin przeznaczono, aniżeli w Niemczech, a nawet w Austryi, to

postępy uczniów mogą być takie same, a nawet znaczniejsze, z powodu pokrewieństwa języków włoskiego z łacińskim. To też czytanie rozpoczyna się już w drugiéj klasie gimnazyjalnéj od K. Neposa, w następnych zaś postępuje podobnie, jak w gimnazyjach austryjackich. Oprócz autorów, zwykle czytywanych, jest przepisany na kl. III gim. Tibullus, a w klasach licealnych Quintilijan i Plautus. Mniéj godzin, niż gdzieindziéj, przeznaczono w gimnazyjach i liceach włoskich na naukę języka greckiego. Jakkolwiek nauka tego przedmiotu sprawia uczniom włoskim takie same trudności, jak niemieckim lub słowiańskim, to i w nim jest widoczne usiłowanie osiągnięcia w krótkim czasie jak największych owoców. Czytanie autorów rozpoczyna się wcześnie, bo już w klasie IV gimnazyjalnéj, zatém zaraz w pierwszym roku nauki. Obok ćwiczeń z chrestomatyi (wiernego tłómaczenia z języka niemieckiego ćwiczeń Schenkla), są na tę klasę przepisane łatwiejsze dyjalogi Lucyjana, a na kl. V Anabasis Ksenofonta. Materyjał gramatyczny, z gramatyki Curtiusa, tłómaczonéj na język włoski, jest taki sam, jak w III i IV klasie w gimnazyjach austryjackich, t. j.: w pierwszym roku do regularnéj odmiany słów na ω a w drugim odmiana nieregularna i verba na μι. W liceach czytają prócz Homera, Herodota, Platona i Demostenesa, autorów, używanych w austryjackich i niemieckich gimnazyjach klasycznych, niektóre pisma Lizyjasza i historyją Tucydydesa; natomiast wolno czytać tragedyje Sofoklesa, tylko wyjątkowo i to z opuszczaniem chórów, mianowicie w razie nadzwyczaj dobrego postępu uczniów. Trafia się to rzadko, może nigdy, bo i godzin przeznaczono na ten przedmiot niewiele i podręczniki tłómaczone z języka niemieckiego nic stosują się do właściwości języka włoskiego i zamiast ułatwiać, utrudniają naukę.

Nie lepiéj uposażone są w godziny szkolne inne przedmioty. Nauka gieografii jest wprawdzie samoistnym przedmiotem i powtarza się w klasie najwyższéj licealnéj; ponieważ jednak włoskie szkoły mało mają map, globusów i wogóle środków naukowych, przeto włosi zazwyczaj nie grzeszą znajomością gieografii. Nauka historyi ma dosyć godzin szkolnych; lecz podręcznik przełożono z francuskiego języka (Duruy). W gimnazyjach zajmują się tylko historyją Rzymu i Włoch, w liceach uwzględniają i inne narody, ale tylko o tyle, o ile z Włochami w jakichkolwiek były stosunkach. Dwustopniowość zaprowadzono nie tylko w nauce historyi powszechnéj, lecz także historyi naturalnéj. Rozkład nauki tego przedmiotu jest racyjonalny, bo najpierw pominięto na pierwszym stopniu nauki, t. j. w gimnazyjum, naukę mineralogii z powodu, że uczniowie chemii jeszcze się nie uczą, powtóre nauka rozpoczyna się od botaniki, a nie zoologii, postępuje zatém od form prostszych do więcéj skomplikowanych. Jakkolwiek nauka w gimnazyjum jest poglądową, to wobec dojrzalszego wieku uczniów, w klasach IV i V, może być gruntowniéj traktowaną, niż np. w Austryi w niższém gimnazyjum i jest przygotowaniem do nauki w liceum, gdzie znowu rozpoczyna się w kl. I od anatomii i funkcyj roślin i przechodzi do tegoż działu nauki u zwierząt. Na kl. II licealną jest przepisana nauka mineralogii, równocześnie z nauką chemii, a na III gieografija fizyczna, która ma zarazem wieńczyć i zaokrąglać nauki przyrodnicze. Nauka matematyki ma prawie taki sam zakres, jak w gimnazyjach austryjackich i zachowują w udzieleniu jéj dwustopniowość. W liceach, jakoby dla wynagrodzenia za pominięcie nauki religii, któréj wykład uznano za niestosowny i niedostępny

dla uczniów szkół średnich, wprowadzono filozofiją. Rezultaty jednak z tej nauki z powodu obszernego programu bywają złudne; z przedmiotu tego nauczyciele bardzo wiele czytają wyjątków z różnych dzieł filozoficznych i estetycznych, ale egzaminują mało. Nauka dzieli się na psychologiją, logikę, etykę, socyologiją, estetykę, zarys filozofii prawa, kodeks cywilny włoski i historyją filozofii. Nauka języka włoskiego, łacińskiego i greckiego stanowi zbiór przedmiotów głównych, wszystkie inne przedmioty są podrzędnymi. Zrozumieć można to z klasyfikacyi uczniów. Cenzur jest 10; jeżeli uczeń otrzyma notę 6 z języka włoskiego, łacińskiego lub greckiego, to musi egzamin powtarzać po wakacyjach, lub traci rok; w przedmiotach innych nota 3 jest jeszcze dostateczną. Klasyfikacyja odbywa się co dwa miesiące podług wypracowań piśmiennych i ustnych odpowiedzi i na końcu roku szkolnego na podstawie egzaminu, przyczém uwzględniają świadectwa dwumiesięczne. Po ukończeniu gimnazyjum i liceum, poddają się uczniowie osobnym egzaminom: pierwszy uprawnia do przejścia do liceum, drugi do wszechnicy. Komisyją egzaminacyjną do egzaminu dojrzałości, po ukończeniu liceum, mianuje minister oświecenia. Komisyi, złożonéj z profesorów liceálnych i dyrektora zakładu przewodniczy komisarz królewski. Egzamin jest piśmienny i ustny. Temata do wypracowań piśmiennych pod nadzorem, przysyła ministeryjum telegrafem. Nauczyciele poprawiają je i po skończeniu egzaminu odsyłają do ministeryjum, gdzie je bada osobna komisyja. Ustny egzamin obejmuje wszystkie przedmioty wykładane w szkole i każdy uczeń musi być z każdego przedmiotu najmniéj kwadrans egzaminowany. Charakterystyką gimnazyjów i liceów włoskich jest to, iż są na wskroś bezwyznaniowe i że do nich uczęszczać mogą także dziewczęta, które siadają w osobnych ławkach. Klas równoległych tworzyć w nich nie wolno, ale klasy bywają bardzo przepełnione. Kto się na czas nie zgłosi, musi szukać przytułku w gimnazyjach prywatnych, których jest bardzo wiele. Właściwie w tych zakładach wychowaniem nie można się zajmować, bo szkoła nie ma prawa wglądać w czynności swych uczniów po za jéj murami, co pochodzi z wygórowanego wyobrażenia Włochów o osobistéj wolności. Ale ta bezwyznaniowość i wolność mści się na publicznych szkołach włoskich, gdyż coraz więcéj rodziców posyła dzieci do konwiktów i gimnazyjów prywatnych duchownych, chociaż one nie mają prawa wydawania świadectw. Rozdział szkoły średniéj na gimnazyjum i liceum sprawia, że nauczyciele uczący w tych dwóch zakładach nie są jednakowo kwalifikowani i płaceni. Są to nauczyciele klasowi. Kandydat na nauczyciela trzech niższych klas gimnazyjalnych musi wykazać przed egzaminem, iż dwa lata uczęszczał na wszechnicę; nauczycielem dwóch wyższych klas można zostać na podstawie egzaminu po odbyciu trzechletnich nauk wszechniczych; profesorowie licealni słuchają zazwyczaj przez cztery lata wykładów uniwersyteckich i składają egzamin doktorski (laurea). Egzamin doktorski, specyjalny nauczycielski i dzieła napisane, uprawniają do ubiegania się o posadę. Kierownika zakładu, zwanego w gimnazyjach dyrektorem, a w liceach prezesem (il preside), mianuje król z grona profesorów. Jest on przeważnie administracyjnym urzędnikiem; nauki w zakładzie nie udziela, nie bywa obecnym na wykładach nauczycieli i nie przegląda zadań dwumiesięcznych, ale przewodniczy naradom grona i udziela rodzicom i opiekunom uczniów wszelkich wyjaśnień na podstawie katalogów, w które nauczyciele codziennie wpisują cenzury z odpowie-

dzi, podobnie, jak się to dzieje od kilku lat w gimnazyjach austryjackich. Płaca dyrektora i prezesa, jako też nauczycieli jest zależną od kategoryi, do której zakład należy i od stopnia w hierarchii nauczycielskiej Zakłady dzielą się na trzy kategoryje, według ilości mieszkańców miasta, w którém się znajdują. W hierarchii nauczycielskiej zajmuje najniższy stopień asystent (incaricato), mianowany tylko na rok, z płacą 1000 do 1344 lirów; nauczyciele (professore reggente) trzech niższych klas, pobierają 1341 do 1728 lirów; dwóch wyższych klas 1536 do 1920 lirów: profesorowie rzeczywiści (titolare) trzech niższych klas, mają płacy 1680 do 2160 lirów; dwóch wyższych klas 1920 do 2400; dyrektorowie gimnazyjów 1920 do 2400 lirów. W liceach nauczyciele pobierają 1728 do 2112 lirów, nauczyciele rzeczywiści 2160 do 2640, a prezesi 2400 do 3600 lirów. W ten sposób jest umożliwiony awans, oprócz którego co sześć lat podnosi się płaca o $^1/_{10}$. Najzdolniejsi nauczyciele zostają nadto radcami prowincyjonalnymi, komisarzami królewskimi, lub bywają powoływani do ministeryjum, w którém zawsze około 30 nauczycieli jest zajętych. Ministrem oświecenia zostaje zawsze profesor. (Stoltzle w Blätter f. b. Unterrichtswesen, 1888.—Muzeum, 1888.)

Gimnazyja francuskie, zwane zwykle liceami lub kolegijami, mają odmienny ustrój, spowodowany tém, że warstwy średnie i wyższe społeczeństwa francuskiego uważają wychowywanie dzieci za ciężar, który chętnie na cudze barki składają. Z tego powodu liceum jest zwyczajnie połączone z kolegijum, a uczniów, przychodzących do szkoły z domu rodzicielskiego jest bardzo mało. Kolegija utrzymuje bądź rząd, bądź departamenty i gminy, bądź wreszcie osoby prywatne, korporacyje duchowne lub fundacyje. Każdy uczeń musi się poddać ściśle na minuty obliczonemu porządkowi, którego strzegą urzędnicy administracyjni: prowizor, cenzor i ekonom. O ich kompetencyi, jako też o niższych urzędnikach, mających nadzór nad młodzieżą w salach, przeznaczonych do przysposabiania się do lekcyj, czyli w muzeach i podczas rekreacyj, zwanych „maîtres-répétiteurs“ i o urządzeniu kolegijów mówić tutaj nie będę, jako o zakładach luźnie z gimnazyjum złączonych. Pomijamy także historyczny rozwój tych zakładów, jak równie poszczególny rozkład w nich przedmiotów, gdyż to wszystko znajdzie czytelnik w artykule: Francyja (Enc. wych. t. IV, 263—292); nadmienimy tylko, iż kandydaci na nauczycieli liceów francuskich nie kształcą się na wydziałach filozoficznych wszechnic, lecz w kolegijum zwanem „École normale.“ Przyjęci na podstawie egzaminów muszą się zobowiązać, że będą przez lat dziesięć pełnić obowiązki nauczycielskie w rządowém liceum, za co przez trzy lata otrzymują zupełne utrzymanie i wszelkie pomoce naukowe. Kurs nauk na każde półrocze jest ściśle oznaczony i zastosowany do przedmiotów w liceach wykładanych. Po upływie drugiego roku poddają się kandydaci egzaminowi w Wydziale paryskim. Kto egzaminu nie złoży i nie uzyska stopnia akademickiego: licencié „ès lettres“, nie może daléj uczęszczać do téj szkoły. Trzeci rok poświęcony jest naukom ścisłym, po którym można składać licencyjat „ès sciences“. Ostatnie dwa miesiące wypełnia nauka praktyczna w liceach paryskich. Egzamin nauczycielski, obecnie siedmioraki, nazywa się agregacyją; można go składać po skończeniu 25 roku życia i po rocznéj praktyce w publicznym zakładzie. Stopnie hierarchii nauczycielskiéj są liczne. Poczynając od aspirantów do nauczycieli „maîtres-répétiteurs“, niejako korepetytorów urzędowych, którzy w razie choroby nauczyciela muszą go zastępować w klasach; są nau-

czyciele przedmiotów nadobowiązkowych, nauczyciele klasy filozofii i retoryki, nauczyciele pomocnicy dla klas równorzędnych (professeur adjoint) i nauczyciele klasowi (aggrégés). Płace nauczycieli są skromne. Aspiranci pobierają w Paryżu 800, w departamentach 700 fr. „Répétiteur" drugiéj klasy 1000 do 1200, pierwszéj 1200—1500; profesorowie dzielą się na cztery klasy z płacą 1600 do 2000 franków. Profesorowie dla klas równorzędnych otrzymują 1200 do 1500 franków płacy, a tylko w Paryżu jest wynagrodzenie wyższe. Co pięć lat podnosi się płaca o stopień, jeżeli nauczyciel dla braku miejsca nie awansuje.

W kolegijalném urządzeniu liceów i wykształceniu nauczycieli, szukać należy wszystkich braków tych szkół. Ujemną zaś ich stroną jest przedewszystkiém to, że władza nie dozwala nauczycielowi rozwinąć swéj samodzielności, ale przepisanym podręcznikiem, rozporządzeniami, przepisującémi jego czynność w każdéj chwili, krępuje go najzupełniéj, przez co nauka staje się nie rozwijaniem umysłu dziecka, ale dresurą. Sami nauczyciele nie mogą po odbytéj nauce zająć takiego stanowiska naukowego, jak np. niemieccy, bo i ich wykształcenie ogranicza się do pewnych części w każdéj gałęzi wiedzy, ale nie dociera nigdy do źródeł.

Zakończeniem nauk gimnazyjalnych jest „baccalauréat ès lettres", egzamin podobny do egzaminu gimnazyjalnego dojrzałości w Austryi, Niemczech i Włoszech. Różnica polega na tém że „baccalauréat" składają uczniowie w wszechnicy, a nie w gimnazyjum. Egzamin jest piśmienny i ustny, a pytania z każdego przedmiotu są oznaczone naprzód według programu licealnego. Ta okoliczność, jako też znaczna ilość zgłaszających się uczniów do egzaminu, sprawiają, że ten egzamin bywa bardzo niedokładny i że często przepadają przy nim uczniowie zdolni, składają go zaś nieudolni, ale obdarzeni dobrą pamięcią. Odsetek uczniów, którzy egzaminu tego nie mogą złożyć, jest w roku bardzo znaczny. Jeżeli uczeń ma zamiar poświęcić się zawodowi, w którym potrzeba jest większego zakresu wiadomości matematyczno-przyrodniczych, to może przejść z jednéj z wyższych klas, np. z retoryki do klasy przygotowawczéj, a następnie poddać się egzaminowi zwanemu „baccalauréat ès sciences", równającemu się egzaminowi dojrzałości ze szkół realnych.

Podobnymi do liceów francuskich są alumnaty, akademije i kolegija angielskie. Są to przeważnie zakłady prywatne, lub jak Winchester, Eton, Westminster, Rugby, Harrow i t. d., opierające się na starożytnéj fundacyi z tego powodu różniące się znacznie co do wewnętrznego urządzenia. Liczne szkoły (public dayly schools, grammar schools, Academies), założone w drugiéj połowie XIX w. są najwięcéj do gimnazyjów austryjackich i niemieckich zbliżone, bo nie są kolegijami i więcéj zwracają uwagi na przedmioty realne. Cel atoli wszystkich tych zakładów i wybór przedmiotów naukowych jest ten sam, co w Austryi i Niemczech, t. j. ogólne wykształcenie i przysposobienie do wszechnicy, a przedmiotami naukowymi są: języki klasyczne, historyja, gieografija, matematyka niższa i w szczupłym zakresie nauki przyrodnicze. W starożytnych alumnatach uczą, oprócz filologij klasycznéj tylko historyi, gieografii i matematyki, w szkołach dziennych bywają dwa kursa: klasyczny i realny. Zazwyczaj w oddziale klasycznym przypada $17^1/_2$ godzin na filologiją klasyczną, a 10 na nauki realne i języki nowożytne; w oddziale realnym $17^1/_2$ na nauki realne i języki nowożytne, a 10 na filologiją klasyczną. Nauka filologii klasycznéj ma stanowczą przewagę w szkołach angiel-

skich i największy nacisk położono w nich na wykształcenie formalne i wyrobienie w uczniach władania słowem w mowie i piśmie, a to tak dalece, że nietylko wyznaczają nagrody pieniężne, często pokaźne sumy, za najlepsze wypracowanie, ale te nagrodzone próby stylu ogłaszają w programach szkolnych. W celu wyrobienia samodzielności uczniów, pozostawia szkoła wiele do uzupełnienia prywatnéj ich pilności (por. Siemieńskiego: „Szkoły w Anglii". Muzeum, 1888 i artykuł w Schmida Encyklopedyi: „Grossbritanien u. Irland", gdzie podano obszerniéj literaturę, odnoszącą się do tych szkół). Ważne miejsce obok wykształcenia umysłowego, zajmuje w szkołach angielskich wyrobienie sił fizycznych.

Przypatrzmy się jeszcze ustrojowi gimnazyjum klasycznego w Szwajcaryi, owym kraju, zamieszkałym przez lud najbardziéj praktyczny i przemysłowy. Planu dokładnego takiéj szkoły, zwanéj często szkołą kantonalną, czasem gimnazyjum, czasem liceum, w Bazylei pedagogijum, podawać nie będę; wypadałoby bowiem wypisać plany wszystkich zakładów, albowiem każdy kanton cieszy się pod względem szkolnictwa zupełną samodzielnością i urządza swe szkoły stosownie do swych miejscowych potrzeb. To też górskie ubogie kantony nie posiadają wcale gimnazyjów, a uzdolnionych uczniów, którzy chcą się oddać zawodom naukowym, opatrują w stypendyja i wysyłają do innych kantonów. Natomiast w każdym kantonie istnieje wiele szkół ludowych niższych i wyższych, przemysłowych i realnych. We wszystkich klasycznych gimnazyjach Szwajcaryi przeprowadzona jest dwustopniowość nauki i, co za tém idzie, podział na gimnazyjum niższe i wyższe. Ale tak pod względem liczby klas i lat szkolnych, jako też ilości klas wyższych i niższych, panuje wielka rozmaitość. Gimnazyjum w Szafuzie np. jest sześcioklasowe: ma 4 klasy niższe, a 2 wyższe; w Zurychu, St. Gallen i Luzern są gimnazyja siedmioklasowe z 4 niższemi, a 3 wyższemi klasami; w Bernie ośmioklasowe, składające się z 5 klas niższych a 3 wyższych, w Bazylei ma gimnazyjum sześć klas; ale jest tylko przygotowawczym zakładem do pedagogijum, które nie jest niczém innem, jak wyższém gimnazyjum, liczącém trzy klasy. Natomiast pod względem wyboru przedmiotów naukowych, panuje wszędzie jednolitość, któréj nie usuwa to, że np. w Bazylei uczą w dwóch klasach po 2 godziny tygodniowo języka angielskiego, a w niektórych gimnazyjach propedeutyki filozofii. Wszędzie znajdujemy w planie tych szkół: religiją, język francuski i niemiecki, łaciński i grecki, historyją, geografiją, historyją naturalną, fizykę i rysunki ręczne. Nadto we wszystkich zakładach naukowych szwajcarskich są przedmiotami obowiązkowymi nauka śpiewu, gimnastyki i ćwiczeń wojskowych.

Rozkład przedmiotu naukowego zależny jest od właściwości kraju pod względem narodowościowym. Ponieważ we wszystkich zakładach musi być nauka obu języków krajowych: niemieckiego i francuskiego obowiązkową, a liczba godzin, dochodząca wraz z ćwiczeniami fizycznémi do 39 w najwyższych klasach, przekracza maximum; przeto liczba godzin, przeznaczonych na nauki przyrodnicze jest małą, a zakres jéj daleko mniejszy, niż w Austryi. Natomiast większy, niż w Austryi położono nacisk na naukę matematyki, w celu ułatwienia uczniom gimnazyjalnym korzystania z politechniki. Dla tego zakres nauki tego przedmiotu równa się jego zakresowi w szkołach realnych austryjackich, a liczba godzin tygodniowych dochodzi w rozmaitych zakładach, stosownie do ilości klas, od 26 do 37 Nauka starożytnych języków ma jednak i tu stanowczą przewagę, jakkolwiek

więcéj języka łacińskiego, niż greckiego. Wogóle zakreślono w gimnazyjach szwajcarskich szerszy plan dla języka łacińskiego, niż w austryjackich, chociaż cokolwiek szczuplejszy, niż w pruskich; najmniéj godzin przyznano mu w Szafuzie, bo 36, najwięcéj bo 67 (43 w gimnazyjum, a 24 w pedagogijum) w Bazylei. Język grecki rozporządza w niektórych gimnazyjach, liczbą godzin zbliżoną do liczby godzin tegoż przedmiotu w Austryi, t. j. 26 tygodniowo; w innych do gimnazyjów pruskich, t. j. 42. Do liczby godzin stosuje się i zakres nauki.

Ażeby uzupełnić obraz, przedstawiający dzisiejsze gimnazyja, podam jeszcze rozkład nauk w gimnazyjach belgijskich i russkich. W tych dwóch państwach rozwinęły się te zakłady wprost przeciwnymi sposobami; gdy bowiem w Belgii dopiéro po długoletniéj walce przyznano rządowi pewien wpływ na ich urządzenie, to w Rossyi musiał rząd sam wszystko utworzyć. Oprócz wielu zakładów prywatnych i gminnych zwanych kolegijami (colléges ou écoles moyennes provincionales ou communales), zbliżonych urządzeniem do kolegijów francuskich; istnieje w Belgii 10 królewskich Ateneów. (Beer u. Hochegger: Fortschritte. Schmid: Encykl.) Są to gimnazyja sześcioklasowe, do których dodano jeszcze klasę przygotowawczą. Rozkład nauk pochodzi z 1851, ale w późniejszych reformach wprowadzono niektóre zmiany. Zmieniony plan jest następny:

	Kl. przyg.	VI	V	IV	III	II	I
Religija		2	2	2	2	2	2
język łaciński	2|II	14	14|I 10|II	16	9	11	10
„ grecki	—	—	4|II	4	3	3	3
„ francuski	12|I 10|II	5	5	3	3	3	3
„ flamandzki w prow. flamandz.;	3	2	2	2	1	1	—
„ angielski, lub niemiecki w prow. flamandzkich;	—	—	—	—	2	2	2
„ flamandzki, lub angielski w prow. walońskich)	—	—	—	2	3	3	2
historyja i gieograf.	3	1	1	3	2	2	2
matematyka	1	1	1	3	5	4	2
fizyka	—	—	—	—	—	—	2
kaligrafija lub rysun.	6	2	2	—	—	—	—

W prowincyjach flamandzkich jest zatém w każdéj klasie, prócz najwyższéj, o 2 do 3 godzin więcéj nauki szkolnéj. Klasa II nazywa się poetyką, I retoryką.

Rozpatrując ów plan, spostrzegamy, że na język łaciński przeznaczono bardzo wiele godzin, więcéj niż w Austryi; natomiast znacznie mniéj na język grecki, lubo zakres nauki w obydwu przedmiotach razem wziętych jest prawie taki sam, jak w gimnazyjach austryjackich; natomiast zakres nauki matematyki jest znacznie mniejszy; historyja naturalna została zupełnie pominięta; w fizyce zaś nie można odnieść żadnych rezultatów z dwugodzinnéj nauki tygodniowo w najwyższéj klasie, bez żadnego poprzedniego przygotowania. Podobnież w opłakanym stanie znajduje się nauka historyi powszechnéj wskutek bardzo skąpo odmierzonego czasu.

Gimnazyja russkie powstają dopiero w r. 1747. Pod koniec panowania Katarzyny II-éj było ich 42, ale plan ich nie zgadzał się z pojęciem gimnazyjum na Zachodzie. Dopiéro Aleksander I zorganizował gimnazyja w r. 1804 i polecił, by w każdéj gubernii istniało przynajmniéj czteroklasowe gimnazyjum. Plan nie był jednostajny, lecz w okręgu naukowym dorpackim miały stanowczą przewagę języki klasyczne, w wileńskim języki klasyczne równoważyły nauki realne, a w okręgach: petersburskim, moskiewskim, kazańskim i charkowskim, przeważały tanowczo realija. Do planu naukowego wciągnięto nawet ekonomiją społeczną, umiejętności handlowe i technologiją. W r. 1828 przeprowadzono nową reformę. Gimnazyja, powiększone o jednę klasę, miały przygotowywać do uniwersytetu, a zarazem dawać wychowańcom ogólne wykształcenie, stosowne dla szlachty i urzędników. W r. 1849 wydano nowy statut, oznaczający podwójny cel gimnazyjów: przygotowanie do uniwersytetu i do służby publicznéj, mianowicie cywilnéj i wojskowéj. Według tego rozpadły się gimnazyja na trzy grupy. W rezultacie nie mogły te szkoły spełnić swego zadania, jako zakłady ogólnie kształcące, ani zastąpić szkół fachowych. Dla tego w 1862 usunięto wszystkie uboczne cele i gimnazyja miały być zakładami, dającymi uczniom ogólne wykształcenie i pewien zasób wiedzy dla życia. W ukazie z tegoż roku czytamy, że wysunięcie na pierwszy plan celów praktycznych, pozbawiłoby gimnazyja ich charakteru, jako zakładów ogólnie kształcących i nie dozwoliłoby im wyrabiać w wychowańcach silnych i moralnych charakterów; raczéj zamieniłoby uczniów w encyklopedyje mniéj lub więcéj obficie napchane wiadomościami niepewnéj wartości. Wskazując na Angliją i Niemcy, przedstawił ten ukaz potrzebę rozdziału gimnazyjów na klasyczne i realne, co dokonano w 1864. Wszakże i ta ustawa nie utrzymała się długo. W r. bowiem 1871 gimnazyja klasyczne i realne nanowo za ministeryjum hr. Tołstoja zreorganizowane zostały. Z klasycznych usunięto nauki przyrodnicze, gimnazyja zaś realne zamieniono na szkoły realne. Według téj ustawy, zatwierdzonéj w d. 30 lipca (11 sierpnia), 1871 r., nauki w gimnazyjach aż dotąd prowadziły się według następującego planu:

	Kl. wstępna.	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII		Ogółem
Religija	4	2	2	2	2	1	1	1	1	=	16
j. russki i cerkiewno-słowiański	6	4	4	4	3	3	3	3	3	=	33
logika	—	—	—	—	—	—	—	—	1	=	1
j. łaciński	—	8	7	5	5	5	5	5	5	=	45
„ grecki	—	—	—	5	6	6	6	6	6	=	35
„ niemiecki lub francuski	—	—	3	3	3	3	3	2	2	=	19
matematyka (z fizyką, kosmografiją i wiadomościami z nauk przyrodniczych).	6	5	4	3	3	4	6	6	7	=	52
historyja (powsz. i russka)	—	—	—	2	2	2	2	9	2	=	12
geografija	—	2	2	2	2	—	—	—	1	=	9
kaligrafija	6	3	2	—	—	—	—	—	—	=	11

Nadto w okręgu naukowym warszawskim, obok przedmiotów objętych ogólną w cesarstwie ustawą, w następujących gimnazyjach wykłada się, jako przedmiot nadobowiązkowy język polski, a mianowicie: w warszawskich II, III, IV, V i praskiém; na prowincyi: w piotrkowskiém, częstochowskiém, łódzkiém, kaliskiém, radomskiém, kieleckiém, łomżyńskiém i płockiém. W gimnazyjach tych godzin wykładowych języka polskiego jest 17, z następującym na klasy poszczególne rozkła-

dem: kl. wstępna, I i II po godzin 3; III, IV, V, VI po godzin 2; VII i VIII po 1-éj. Rozkład ten wszakże nie jest stosowany jednakowo we wszystkich gimnazyjach; w niektórych bowiem godziny z klasy VII i VIII bywają przenoszone do wstępnéj, tak, iż w niéj tygodniowo wykłada się godzin 5.

Co do klasyków łacińskich to tłómaczenia ich z odpowiedniémi objaśnieniami rozpoczynają się w klasie III od Eutropijusza i K. Neposa; w kl. IV Cezar i Owidyjusz; w V Cezar, Salustyjusz, Cyceron i Metamorfozy; w VI Cyceron, Liwijusz, Eneida (około 800 wierszy), w VII Liwijusz, Eneida (około 1200 wierszy) i Horacy; nakoniec w VIII. Cyceron: De officiis, De amicitia, De arte oratoria; Horacy: a) carmina, b) epodon, c) satyrae, d) epistolae. Nadto w ciągu jednéj godziny, bez przygotowania tłómaczą się: Ody Horacego, Liwijusz, Salustyjusz (Catilina lub Iugurtha). Tłómaczenia klasyków greckich rozpoczynają się od kl. IV, w któréj w półroczu 2-ém nauczyciel przechodzi Ksenofonta (Anabasis); w kl. V dalszy ciąg Anabasis i rapsod Odysei; kl. VI Odysea 2 rapsody, Ksenofonta: Memorabilia i Herodot; kl. VII Ilijada (nie mniéj 2000 w.), Herodot, Demostenes; kl. VIII Sofoklesa: Elektra lub Edyp; Herodot: historyja wojen perskich; Thucydydes: historyja wojen peloponeskich. Ilijada (dokończenie kursu kl. VII) Platon: jedna z rozmów (Kryton, Phaedon, Euthydemes). Nadto w téj klasie jednę godzinę poświęca się na tłómaczenia bez przygotowania z łacińskich: Horacego (ody), Liwijusza, Salustyjusza (Katylina lub Iugurtha); z greckich: Homera i Herodota. Oprócz nauki śpiewu i rysunków (ostatnia za osobną opłatą), odbywają się jeszcze obowiązkowe ćwiczenia gimnastyczne w klasach niższych po godzin 2, w wyższéj po 1-éj tygodniowo.

Liczne jednak głosy, powstające w cesarstwie przeciw nadmiernemu obarczaniu uczniów pracą szkolną, zwróciły uwagę sfer rządzących na dotychczasowe programata gimnazyjów męskich i spowodowały wyznaczenie w r. 1889 osobnéj komisyi, złożonéj z profesorów uniwersytetu, dyrektorów i nauczycieli gimnazyjów. Komisyja ta, pod prezydencyją ks. Wołkońskiego, towarzysza ministra oświecenia, wygotowała odpowiedni projekt, który, po rozpatrzeniu w radzie państwa, pozyskawszy w dniu 12 (24) czerwca 1890 r. Najwyższe zatwierdzenie, wprowadził niektóre zmiany w dotychczas obowiązującéj ustawie, jak to widzimy z poniższego rozkładu.

	Kl. wstępna.	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Ogółem
Religija	4	2	2	2	2	2(1)	2(1)	2(1)	2(1)	20(16)
jęz. ruski, liter. i logika	5	5	4	4	3	3	3	3	4	29
„ łaciński	—	6	6	5	5	5	5	5	5	42
„ grecki	—	—	—	4	5	6	5	5	6	32
matematyka	—	6	4	4	3	4	4	3	3	29
fizyka	—	—	—	—	—	—	2	3	3	7
historyja	—	—	—	2	2	3	2	2	2	13
geografija	—	2	2	2	2	—	—	—	—	8
jęz. francuski	—	—	3	2	3	3	2	3	3	19
„ niemiecki	—	—	3	3	3	3	3	2	2	19
kaligrafija i rysunki	6	4	4	4	2	—	—	—	—	16

Liczba godzin, objęta nawiasami odnosi się do gimnazyjów w królestwie polskiém.

Co do rozkładu materyjału naukowego przy nauce starożytnych języków, postanowiono: aby gramatyka obydwóch kończyła się w kl. V; lekcyje zaś w kl. VI, VII i VIII, aby wyłącznie przeznaczano na czytanie i objaśnianie starożytnych pisarzów; dotychczasowe zaś wypracowania piśmienne, polegające na przekładach z języka russkiego na język łaciński i grecki, zastąpiono tłómaczeniem z nich na język russki, wiernem pod względem myśli, dokładnem co do formy. Obok tego przyjęto w zasadzie, aby w trzech klasach niższych język russki i oba starożytne języki wykładał jeden i ten sam nauczyciel pochodzenia russkiego. Zmiany te, mające się zaprowadzić w Cesarstwie od początku r. szkolnego 1890/91, będą zastosowane i do gimnazyjów w królestwie.

Przedstawiając ustrój gimnazyjów klasycznych w główniejszych państwach europejskich, miałem na celu ułatwić kierowanie się w kwestyi, do której teraz przystępuję: jest nią walka przeciw naukom filologicznym. Walka przeciw humanizmowi, a tem samem przeciw zakładom, w których humanizm przytułek znajduje, nie jest zjawiskiem nowem, jakkolwiek od czasu do czasu cichnie, aby po latach, z nową siłą i zaciętością powstała. W wieku XVI-ym walczono przeciw humanizmowi w imię wygodnego konserwatyzmu (np. Akademija krakowska. Wisłocki. Liber diligentiarum), lub w imię chrystyjanizmu, (np. Wilhelm elektor bawarski w instrukcyi, wydanej 1584 nauczycielom książęcych synów). Obawiano się, aby młodzież chrześcijańska nie poniosła szwanku pod względem moralnym, czytając pisarzów pogańskich. (Thiersch. Ueber gelehrte Schulen. Stuttgart, 1826). Ten zarzut spotykamy i dzisiaj. Nie chodzi już o spokój sumienia, ale o stosunki społeczne. Przeciwnicy czytania pisarzów starożytnych podnoszą zarzuty, że Grecy i Rzymianie uważali pracę fizyczną za właściwą niewolnikom, że zatem uczeń, opuszczający gimnazyjum, czuje się obcym w społeczeństwie, które go otacza (Asmodi Redivivus: „Der Krebsschaden unserer Gymnasien.“ Leipzig, 1886.—Schmeding: „Die Klassische Bildung in der Gegenwart“ Berlin, 1885. – „Klassicismus oder Materialismus?“ Von einem Unbefangenen. 1886) i pogardza pracującemi klasami, a w końcu, że staje się obojętnym dla swéj ojczyzny, bo nie obudził w sobie uczucia miłości ku niéj, gdyż ją autorowie starożytni, jako kraj barbarzyński przedstawiają. Z zarzutami tego rodzaju walczyć nie potrzeba; polegają one na przesadzie i już w 1826 odparł je Thiersch tak znakomicie, że dziwić się należy, iż je znowu spotykamy. Czy jednak wszystkie zarzuty, czynione gimnazyjom, są taksamo nieuzasadnione? czy istotnie należy usunąć z nich to, co stanowi ich podwalinę, t. j. języki starożytne? czy też może należy powrócić do dawnego trybu i ograniczyć nauki realne na korzyść filologii? Ażeby odpowiedzieć na te pytania, musimy rozważyć powody, które walkę przeciw gimnazyjom sprowadziły. Powody te są trojakie: 1) za małe korzyści w stosunku do nakładu czasu i pracy tych uczniów, którzy przed złożeniem egzaminu dojrzałości gimnazyjum opuszczają, aby się jąć praktycznego zawodu; 2) obarczenie młodzieży nadmierną pracą domową, jeżeli się chce osiągnąć pomyślne rezultaty, tak w humanistycznéj, jako też i realnéj grupie przedmiotów naukowych i 3) trudności doprowadzenia uczniów do rzeczywiście gruntownéj znajomości starożytnego świata.

Pierwszy zarzut podnoszą zwolennicy szkoły jednolitéj, w ten sposób urządzonéj, aby każda klasa stanowiła dla siebie całość wiedzy, potrzebnéj człowieko-

wi na pewnym, coraz wyższym szczeblu społecznéj hierarchii. (Harwot: „O szkole jednolitéj.“ Muzeum, 1887.—Kunz: „Grundriss einer einheitlichen Mittelschule“. Krakau, 1855.—„Vorschläge zur Reform unserer Schule“. Brody, 1887). Ich ideałem jest szkoła, w któréjby w najniższych klasach uczono prócz religii, języka ojczystego i drugiego nowożytnego, trochy rachunków, rysunków, śpiewu, a nawet nauki zręczności, słowem tego, coby mogło praktyczne korzyści przynieść zwracającym się z tych klas do rzemiosł i uprawy roli. W klasach średnich przybywałyby wiadomości gieograficzne, historyczne i przyrodnicze, potrzebne kupcom i przemysłowcom, w najwyższych dopiéro filologiczne i filozoficzne, dla chcących poświęcić się naukom. Najwięcéj zwolenników ma szkoła jednolita w Niemczech. Na trzech odbytych przez nich kongresach wypowiedziano wszystko, co można było powiedzieć na niekorzyść gimnazyjów, ale dodatniego rezultatu nie osiągnięto, bo ścisłe przeprowadzenie takiego planu jest wprost niemożebne, a nadto nie potrzebne. Częściowo jest ten plan, wykonany w liceach francuskich. Mimo to nie da się zaprzeczyć, że zwolennicy jednolitéj szkoły mają zupełną słuszność, utrzymując, iż wielka część młodzieży, opuszczająca gimnazyjum przed złożeniem egzaminu dojrzałości, wnosi w życie, w stosunku do straty czasu, za małe korzyści, słowem, że się przeważnie wykoleja. Zależy to od klasy, którą uczeń opuszcza i od pilności, z jaką się do nauk przykładał. Atoli żadna szkoła nie może uwzględniać takich uczniów, którzy, albo już wstępując do niéj nie mają zamiaru jéj ukończyć, albo odpowiedniego uzdolnienia nie posiadają; oni tworzą w szkole zaporę, tamującą należyty postęp, a sobie gotują nieunikniony zawód; dla tego jest obowiązkiem szkoły zwrócić wcześnie ich uwagę na to, że do innego zawodu udać się powinni. Odstępować od wypróbowanego toku nauki, aby im kształcenie się ułatwić, znaczyłoby tyle, co zniszczenie dobrego w celu osiągnięcia niepewnego rezultatu. Ale zwolennicy jednolitéj szkoły posuwają się w zarzutach przeciw gimnazyjom za daleko, twierdząc, że w nich uczy się młodzież tylko filologii klasycznéj, że one wcale nie przyspasabiają do życia. Rozmaite plany, które wyżéj przedstawiłem, są dowodem, że w istocie tak nie jest; mówiłem zaś obszerniéj o ustroju gimnazyjów austryjackich, a nie niemieckich dla tego, bo w ich organizacyi wypowiedziano najpierwéj i najwyraźniéj myśl, która obecnie została wszędzie przyjętą, że ani nie grupa nauk filologiczno-historycznych, ani matematyczno-przyrodniczych, ale wszystkie wzięte razem, składają się na ogólne wykształcenie, którem gimnazyjum ma swych wychowańców wyposażyć. Dzisiejsze gimnazyjum, z wyjątkiem starożytnych angielskich alumnatów, nie jest szkołą czysto humanistyczną, ani też czysto realistyczną; jest to szkoła utrakwistyczna, odpowiadająca dzisiejszemu rozwojowi całéj wiedzy ludzkiéj, zatém dająca ogólne wykształcenie. Rozumie się samo przez się, że zaprowadzenie utrakwizmu mogło się odbyć tylko na niekorzyść nauk klasycznych. (Paulsen: „Gesch. d. gelehrten Unterrichts auf d. Schulen u. Univers.“ Berlin, 1884.) Daléj jednak ograniczenia materyjału naukowego w filologii posunąć nie można, niż to zrobiono w gimnazyjach austryjackich. Cofnięcie nauki języków starożytnych do klas wyższych, jak tego pragną zwolennicy szkoły jednolitéj, jest niemożebne ze względów dydaktycznych. Racyjonalna dydaktyka wymaga z jednéj strony postępowania od pojęć znanych do nieznanych, od łatwiejszych do trudniejszych, od konkretów do abstrakcyi;

z drugiéj zaś zużytkowania w każdym wieku ucznia jego najwięcéj rozwiniętych sił umysłowych. W uczniach, wstępujących do gimnazyjów, najwięcéj rozwiniętą jest pamięć: są zatém lepiéj usposobieni do przyswajania sobie form językowych, aniżeli do rozwiązywania zagadnień rachunkowych, lub do kombinacyi potrzebnéj przy naukach przyrodniczych i historycznych, którychby zresztą nikt na najniższy stopień nauki wysuwać nie pragnął. Czyżby jednak nie należało, jak sobie życzy hr. Pfeil (Wie lernt man eine Sprache am leichtesten und besten? Breslau, 1884), uczyć języka obcego dopiéro wtedy, gdy uczniowie już w ojczystym posiędą biegłość i, jak wielu pragnie, uczyć pierwéj języków żyjących, niż starożytnych? Jeżeli chodzi o biegłość, to niezawodnie uczniowie wstępujący do gimnazyjum, władają już językiem ojczystym, a nawet znają główne zasady jego gramatyki; właśnie język ojczysty stanowi podstawę przy nauce języka łacińskiego przez ciągłe porównywanie obydwóch języków. Na zapytanie, czyby nie należało uczyć pierwéj języków nowożytnych, niż starożytnych, odpowiedź zależy od rozstrzygnięcia pytania, które piśmiennictwo jest stosowniejsze do kształcenia umysłów młodocianych? Chwilowa potrzeba znajomości tego lub owego języka, praktyczna korzyść stąd wynikająca, musi bezwarunkowo ustąpić, jako zależna od wielu okoliczności. Otóż nie ulega wątpliwości, że gramatyka łacińska i grecka, jako nie ulegające już zmianom, bo odkrycia nowogramatyków są raczéj uproszczeniami i, jako najlepiéj opracowane, nadają się najwygodniéj do traktowania nauki gramatycznéj w szkole; nadto nauka gramatyki języka łacińskiego, ułatwia uczniom, nie romańskiego pochodzenia, naukę języków romańskich. „Ale, jak gramatyka obu starożytnych języków, tak samo i ich literatury, jakoby dla szkoły stworzone, bo duch tych dwóch ludów rozwinął się we wszystkich kierunkach miarowo i stąd, chociaż ich poezyja nie jest najwyższą, ich filozofia nie jest najgłębszą, ich sztuka nie najbogatszą w uczucie i natchnienie; jednak ich utwory są zawsze najudolniejszymi wzorami dla tego, że w najdoskonalszy sposób posiadają to, czego jedynie uczyć można, t. j., rytmu i miary, oraz, że w téj rytmicznéj i miarowéj formie mieszczą zwykle myśl idealną, co jedynie podnieść może szlachetny rozwój władz duszy ludzkiéj". (Morawski: „Klasycyzm w szkołach średnich". Przegląd Powsz., 1887). Właśnie do rytmu i miary, owéj harmonii treści i formy, są starożytni autorowie jedynym wzorem, na którym można się zaprawiać do pięknego władania ojczystym językiem i ubierania swych myśli w piękną szatę słowa; nauka nowożytnego języka nie zdoła tego dokazać, bo w nim przeważy zawsze treść nad formą i opanuje umysł uczącego się tak zupełnie, że na formę mało zwróci uwagi. Z materyjalnych względów przemawiają za zachowaniem języków starożytnych następujące: obydwa te języki zawierają dzieła, na których nasza oświata się rozwinęła, a łaciński bardzo długo był językiem uczonych całego świata; nie może być zatém prawdziwie uczonym, kto nie będzie posiadał klucza do skarbów w tych literaturach zawartych. Bezwzględni przeciwnicy starożytnych języków (R. Frazy. La question du latin. Die Tyrannei der todten Sprachen), odpowiadają na to, że teraźniejsze gimnazyja nie doprowadzają do tego, by abituryjenci czytali biegle pisarzów starożytnych i że byłoby lepiéj, gdyby uczniom te arcydzieła podawano w tłómaczeniach. Niezawodnie, że w skutek przesadnego gramatykalizmu filologów niemieckich, który oddziałał także na inne narody,

czytają i teraz jeszcze uczniowie w gimnazyjach mniéj, niż powinni; ale przeciw temu uczyniono obecnie zwrot nawet w Niemczech. Miejsce ogromnych kompendyjów gramatycznych zastępują zwięzłe kanony gramatyki, a rozbiory gramatyczne ustępują miejsca rozbiorom rzeczowym i szybciéj postępującéj lekturze. Ten zwrot wywołała głośna sprawa obarczania młodzieży szkolnéj nauką domową, o któréj całe biblijoteki zapisano. (Die Ueberbürdungsfrage an öst. Schulen. Leipzig, 1886. Wachlowskiego w Ztft. f. d. öst. Gymnasien). Wszelkie ułomności fizyczne uczniów przypisano obarczeniu z powodu nauki starożytnych języków. Jestże tak w istocie?

Z zestawienia materyjału naukowego na każdą klasę, w każdém gimnazyjum można łatwo nabyć przekonania, że obarczenie powstać może trojakim sposobem: 1) jeżeli nauczyciel w którymkolwiek przedmiocie wymaga od uczniów przygotowania, przekraczającego ich siły; 2) jeżeli uczniowie z klas niższych nie przyniosą należytego przygotowania, a wreszcie 3) jeżeli rodzice, poprawiając rzekomo niedostatki szkoły, urządzają drugą szkołę w domu i otaczają syna wieńcem nauczycieli do muzyki i języków, tak, że mu braknie czasu na wytchnienie. Pierwszy wypadek trafia się bardzo rzadko i przynajmniéj w galicyjskich gimnazyjach, częściéj z nauk matematyczno-przyrodniczych, niż z filologii; drugiemu powinna zapobiedz racyjonalna klasyfikacyja; na trzeci szkoła nie ma środka zaradczego. W zwyczajnych stosunkach nie można mówić o obarczeniu i uczeń średnich zdolności, ale sumienny, nie żali się na nie nigdy. Wypada zastanowić się jeszcze nad pytaniem, czy szkoły realne dają także ogólne wykształcenie i czy także przysposabiają do zawodów naukowych. W Austryi jest ta sprawa właściwie rozstrzygniętą zrównaniem szkół realnych z gimnazyjami. Ponieważ prócz języków starożytnych, wszystkie inne przedmioty są w obu zakładach wspólne, przeto zaprzeczyć się nie da, że szkoły realne są także ogólnie kształcącemi, chociaż na korzyść wykształcenia realnego zaniedbywają klasyczne. Takie szkoły realne nie przysposabiają do zawodów praktycznych, ale do politechniki; nikt zaś nie nazwie zajęcia budowniczego, inżyniera, chemika lub technologa pracą rękodzielniczą, lecz naukową. Że nie przysposabiają swych uczniów do nauk teologicznych, prawniczych, filozoficzno-historycznych i lekarskich, to im tak samo nie ubliża, jak gimnazyjom, że swych uczniów nie uzdolniają do nauk technicznych. Nie ma też wątpliwości, że prawnik i lekarz powinni posiadać język łaciński, jeżeli chcą być uczonymi, czém być powinni, a nie rzemieślnikami. Nie wyklucza to możności szczęśliwego leczenia ludzi, chociaż się nic zna rozwoju nauki lekarskiéj, ale takiéj wiedzy praktycznéj nie podobna nazwać naukową. Ale powiadają jeszcze, iż dzisiaj każdy ma prawo do oświaty, bo Belgija i Szwajcaryja są najlepszym dowodem, iż od oświaty zależy dobrobyt państwa, a studyjum gimnazyjalne jest długie i kosztowne, nie każdy więc może się starać o ogólne wykształcenie, lecz każdy potrzebuje kawałka chleba. Ta uwaga jest słuszną, ale odpowiedzi na nią szukać musimy właśnie w tych dwóch państwach. Tam gimnazyjów jest mało, ale za to wiele szkół przemysłowych i handlowych. Kto nie ma zamiaru szukać sposobów do życia w niepopłatnym zawodzie naukowym, ten powinien w każdém państwie znaleść dla siebie pomieszczenie w szkole zawodowéj, która mu da także pewien, acz skromniejszy, zakres ogólnego wykształcenia, a nadto poda w rękę sposób do życia. W pań-

stwach przemysłowych są te szkoły przepełnione i rozwijają się bardzo pięknie; w Austryi jest ich stosunkowo mało i dopiero teraz krzątają się nad ich utworzeniem; w Bawaryi i Prusiech nie są tak licznie uczęszczane, jak gimnazyja, bo ludność jest przyzwyczajona do gimnazyjów, a nadto woli umieszczać swych synów w urzędach, zapewniających wprawdzie bardzo skromny, ale za to pewny kawałek chleba, niż w łatwo bogacącym lecz ryzykownym przemyśle. To jednak zapatrywanie publiczności nie może i nie powinno wpływać na zmianę urządzenia gimnazyjów. Gimnazyja powinny pozostać tém, czém są teraz: szkołami, przygotowującemi uczniów do samodzielnéj pracy naukowéj w wszechnicach, kształcącémi równomiernie ich wolę, rozum i serce, słowem, obudzającemi piękny, na wykształceniu polegający charakter.

Maurycy Maciszewski.

Girard, Jan-Chrzciciel, w zakonie Grzegorz, w Szwajcaryi, obok Pestalozzego, stawiany w liczbie najznakomitszych pedagogów ojczystych nowożytnych, ur. się w Fryburgu, 17-go grudnia 1765. Pomagając matce w nauczaniu rodzeństwa, zawczasu poznał trud, korzyści i powaby kształcenia młodocianych, przygotowujących się do życia, umysłów. Nauki pobierał w kolegijum miejscowém ks. Jezuitów, a po wstąpieniu do zakonu ś. Franciszka, w Lucernie; ukończył zaś na wszechnicy w Würzburgu (1784—88), gdzie, prócz wydoskonalenia się w teologii i prawie kanoniczném, poznał filozofiją Kanta, z któréj zaczerpnął tylko najwznioślejsze wyniki jéj: pojęcie o powinnościach i wobec ogólnego sceptycyzmu, wiarę w byt Istoty Najwyższéj. Kiedy zakonowi powierzono szkołę początkową we Fryburgu (1804), Girard objął jéj kierunek (1807 – 23): szkoła stała się wzorową (Mémoire sur l'enseignement religieux. Frbrg., 1818), dzięki gorliwości i jego własnéj metodzie, przy obszerném stosowaniu metody wzajemnego nauczania. Pestalozzi, z którym o. Girard'a łączyła ścisła przyjaźń, a który, jak wiadomo, był przeciwnikiem nauczania wzajemnego, zwiedziwszy szkołę, wyrzekł: „z błota uczyniłeś złoto.“ Opuściwszy stanowisko, Girard osiadł w Lucernie; umarł we Fryburgu, 6 marca 1850: w półtora godziny po zgonie, rząd kantonalny postanowił uczcić pamięć jego przez posąg, który stanął na jednym z placów miejskich 1860. „Spotkałem“ — mówi Naville, pastor protestancki, „wielu ludzi, którzy zdobyli imię, jużto w zawodzie pracy umysłowéj, już z powodu czynów miłosiernych; lecz ze wszystkich wspomnień, to, które przedstawia najwybitniejszy obraz natury najpodnioślejszéj, jest postać o. Girard'a“ (Notice biogr. du P. Girard. Genève, 1850). Girard, pod wrażeniem świeżych wypadków rewolucyi i cesarstwa główny środek zapobieżenia nadużyciom wolności i władzy, upatrywał w oświeceniu w zakresie wychowania początkowego, z pominięciem kultury wyższéj, rozbudzającéj żądze. Wychowanie opierał na rozwinięciu i wydoskonaleniu tego, czemu matka dała już zaczątek przy położeniu mowy na ustach dziecka: upatrywał nie w nauczaniu, w nagiéj wiedzy, lecz kształceniu serca i umysłu. Kształcenie zakładał zaś na nauce języka macierzystego: matka naukę udzielała w swym języku; nauczanie więc macierzystéj mowy należy przyjąć za podstawę nauczania. „Odtąd,“ powiada „niech nauczanie języka macierzystego służy do kultury umysłu,

zbawienie na tém zależy.“ Z uwielbieniem słuchano światłego zakonnika w ojczyznie, gdzie istnieją trzy języki państwowe: włoski, francuski, niemiecki i gdzie jedności nie zakładają na zniszczaniu odrębności plemiennych, językowych, lecz na zyskaniu serca. Dzieło: „Kurs wychowawczy języka macierzystego“ poprzedzone ustępem: „O nauczaniu prawidłowém języka macierzystego“ („Cours educatif de la langue maternelle,“ 1846; „De l'Enseignement régulier de la langue matern. Huit. ed., 1881), zawierające całkowity wykład metody, Girard nazywał „ideałem swojego życia,“ wywiązaniem się z długu najświętszego względem młodzieży.“ Metoda o. Girarda, z nauki języka w szkole, robi nietylko przedmiot wykładu; z gramatyki nietylko naukę form i prawideł, ale łącząc z nimi przy wykładzie żywioły moralne i uczuciowe, tworzy z nich narzędzie ogólnego wykształcenia „w najściślejszém i najszlachetniejszém znaczeniu wyrazu,“ streszczające swe zadanie w orzeczeniu: „słowa dla myśli, myśl dla serca i życia.“ Cel osięga się przez umiejętne i stopniowe łączenie odpowiednich ćwiczeń językowych, czyli przykłady, rozbudzające sumienie, oświecające i wzmacniające treścią swą umysł, kształcące charakter, a jednocześnie objaśniające prawidła gramatyczne. Uczeń odrabiając ćwiczenia, w zdaniach i okresach znajduje obfity pokarm umysłowy z zakresu logiki, psychologii, etyki, religii, czyli, ucząc się gramatyki, uczy się zarazem pojęć o przeznaczeniu, powinnościach, oraz znajomości świata; tym sposobem nauka języka macierzystego staje się szkołą ześrodkowującą wszechświat. Metoda ma za sobą niezaprzeczoną podniosłość; język bowiem macierzysty jest skarbem oświaty, pojęć, uczuć, nauk, sztuk, prawd, dziejów i etyki narodowej. Matka, ucząc mówić dziecię, mówi o tém, co sama za najwznioślejsze i najcenniejsze uważa: pierwsza zatém nauczycielka języka, staje się pierwszym apostołem: ona pierwsza nazywa Boga „Ojcem, który jest w niebie,“ a zwracając się od ojca rodziny, którego dziecię zna, szanuje i kocha, opowiada o dobrodziejstwach Ojca niewidzialnego: lepszego zaczątku religijności znaleść niepodobna. Matka, nauczając pacierza, uczy pobożności; ucząc, że Bóg miłuje dobro, a zła nie nawidzi, daje o moralności pojęcia najpierwsze. Szkoła początkowa, równie jak rodzina, jednakowém posługując się narzędziem, językiem macierzystym, nie zrywa łańcucha łączącego lata dziecinne z młodzieńczymi latami, nie usuwa gruntu duchowego, nie tworzy przepaści, którą zapełnia zwyczajnie samolubstwo, żądza wywyższenia i dzikość. Ponieważ język obejmuje wszystko, co człowiek czuje, kocha, robi i cierpi, a więc mniéj jest jednostronny, aniżeli cyfra, którą, jako podstawę wychowania, wskazywał Pestalozzi. Gdy więc razu jednego, pedagog z Burgdorfu wyrzekł: „Chcę, aby dzieci niczemu nie wierzyły, czego dowieść nie są w stanie tak jasno, jak, że dwa a dwa są cztery“ odparł Girard: „gdybym miał nawet trzydzieścioro dzieci, tobym ci i wtenczas ani jednego nie powierzył: niepodobna bowiem byłoby dowieść dziecku, że ja jestem jego ojcem, a ono do posłuszeństwa mnie jest obowiązane.“ Nauka języka, użyta za narzędzie kształcenia podnosi również stanowisko nauczyciela; przestaje on być wykładaczem słów, form i ćwiczeń mechanicznych, lecz odtąd łączy charakter gramatyka, logika, wychowawcy, literata. Nauczyciel, jako gramatyk, uczy wyrazów, odmian, budowy języka i pisowni; przy wykładaniu czterech części zasadniczych gramatyki: odmian, składni, słownika i wypracowań, pomija określenia, podpo-

rządkowania i wyjątki: rynsztunek metafizyczny przystępny dopiero uczniom starszym. Ćwiczeniom daje przewagę, zgodnie z zasadą: „prawideł niezbyt, a ćwiczeń wiele;“ prawidła bowiem stopniowo w umyśle same się wytworzą. Odmiany, za „duszę języka“ poczytywane, przytacza w zdaniach, nigdy zaś oddzielnie; przeto unika oschłości, dla umysłu wstrętnej. Składnia, rdzeń nauki językowéj dzieli się na składnię zdania pojedyńczego, zdań złożonych i okresów. Zdanie pojedyńcze, zawierające tylko podmiot i czasownik (orzeczenie z łącznikiem), podlega różnorodnym, na czasowniku opartym odmianom, stosownie do miejsca, czasu, ruchu, celu, powodu, liczby i t. d. W zdaniu złożoném podwaja się, potraja i t. d. podmiot, przedmiot, stan, działanie i inne części jednéj i tejże saméj myśli. Okresy utworzone ze zdań pojedyńczych i złożonych uzupełniają myśl, komplikując pracę. Ćwiczenia zatém ułożone w zdaniach wyrażających powód i skutek, cel i środki, twierdzenie i rozumowanie rozwijają pojęcia i kształcą serce. Nareszcie słownik, ułożony według pochodzenia słów, odnosząc wyraz pochodny do jego źródłosłowu, mnoży i dostarcza materyjału do składni i odmian. Tak więc, jeden wyraz służy za klucz do zrozumienia jego rozgałęzień; z czego wynika poznanie języka i zniewolenie do myślenia. Ponieważ powtarzanie jest duszą w nauczaniu, przeto szereg lekcyj przerywają ogólne poglądy, zawarte w rozmowach i tekstach pisarzy. Kurs nie wyklucza rozbioru gramatycznego, logicznego i pisowni, lecz dopuszcza tylko w skróceniu; niewiele się bowiem przyczynia do rozwoju umysłowego; są one niczém, gdy idzie o rzecz, która jest wszystkiém. Budowa zdania jest już przedmiotem większego zastanowienia; chodzi tu bowiem nie o sam wyraz, lecz o myśl, o całość. Nauczyciel, jako Logik kształci zmysł, który wszystkie inne zdolności wprawia w czynność; umysł, wyrabiający ludzkie „ja“, wreszcie pamięć i wyobraźnią. Matka uczy mówić i myśléć na przedmiotach otaczających, tymże torem postępując, nauczyciel za materyjał do ćwiczeń bierze człowieka, rodzinę, ojczyznę, ród ludzki, przyrodę, Stwórcę, Jezusa Chrystusa, życie zagrobowe, etykę i t. d. Do kształcenia umysłu służą ćwiczenia, logicznie, od początku do końca składni, rozrzucone. Nauczyciel nie dopuszcza, aby zdania pozostawały czczymi frazesami, lecz objaśnia, pyta, wywołuje zdolność wynajdywania: tę ostatnią szczególnie w ćwiczeniach na piśmie. Świadek wykładu, pewien ks. Pijar z Włoch, rzekł: „Zrozumiałem metodę: etykę i religiją rzeczywiście macie w założeniu, niby czém innem się zajmując (quasi aliud faciendo): prawdziwie jedyny to środek, żeby zapewnić powodzenie.“ Nauczyciel, jako Wychowawca, najważniejszy zatém organ, wywiera wpływ na uczucia, na serce, a przez serce oddziaływa na wolę; człowiek zaś, według aforyzmu Girard'a: „działa, jak kocha, a kocha, jak czuje;“ wychowawca przeto następca matki jest wszystkiém. Punktem wyjścia w wychowaniu jest wrodzone uczucie dobra i słuszności, a wzorem Jezus Chrystus. „Dla nas, panowie, niéma innego pragnienia, jak powierzone nam dzieci prowadzić do Zbawiciela,“ wygłaszał Girard podczas uroczystości szkolnych. Służy ku temu kształcenie czterech popędów: popędu osobistego, w którém tkwi siła, byle odwrócona od zmysłowości; towarzyskiego, zaszczepionego przez Opatrzność, dającego początek uczuciom wdzięczności, miłosierdziu, zaufaniu, naśladowaniu dobrych uczynków; moralnego, regulującego popęd towarzyski, nakazuje słuchać głosu sumienia i prawa Bożego; natenczas wiara w świętość zasad, staje się zdrojowiskiem życia duchowego, świe-

tnych czynów, porządku, piękna. Popęd religijny wreszcie, pod wpływem widzialnéj dobroci matczynéj powstały, zbudza pojęcia o niewidzialnéj dobroci Boskiéj i t. d. Nareszcie nauczyciel jako Literat, przyzwyczaja do wyrażania myśli potoczyście i ozdobnie.—Kurs języka stosowany może być wyłącznie w wychowaniu początkowém, nieprzystępny dla dzieci niżéj lat sześciu, dla starszych zaś nad lat 12, potrzebujących filologicznego lub realnego nauczania, niewystarczający. Lekcyja zawiera przykłady jednego rodzaju ustne i piśmienne; z ćwiczeniami połączone są ćwiczenia ortograficzne i gramatyczne. Dziecko wstępuje do szkoły mając lat sześć; pierwszy rok spędza na czytaniu, pisaniu i rachunkach; zatém naukę języka wychowawczą rozpoczyna dopiero po skończeniu lat siedmiu. Kurs, odpowiednio do części składni, podzielony jest na trzy okresy; każdy okres wymaga około 200 lekcyj, a nadto lekcyj odmian i słownika; kurs zatém obejmuje do 1200 lekcyj. Niéma w tém nic zastraszającego; prócz bowiem języka, podaje się w kursie całość wiadomości koniecznych w życiu, wprawdzie ułamkowo, inaczéj bowiem uczniowie dbaliby więcéj o prawidłowe czytanie, niż o myśl. Nauka języka macierzystego wychowawcza nie wyklucza oddzielnych lekcyj: religii, historyi, gieografii, języków nowożytnych lub starożytnych.

L.

Gizewijusz, Herman-Marcin Gustaw, urodził się 21-go maja r. 1810 w Janowie (Johannisburg) w Prusiech wschodnich, gdzie ojciec jego, Marcin, piastował urząd rektora szkoły miejskiéj. Matka jego Jakobina, z domu Taurek, była córką tamtejszego rektora. Ojciec rychło go odumarł. Po ukończeniu szkół miejscowych wstąpił r. 1822 do gimnazyjum w Ełku, gdzie go 13 października przyjęto do tercyi. R. 1828 na św. Michał, po zdaniu matury, opuścił Ełk, udając się do Królewca na uniwersytet. Tu poświęcił się studyjom teologicznym. W Królewcu też poznał p. Annę Rebską Fürst, żydówkę, która potém, przyjąwszy wiarę chrześcijańską, poszła za niego. Ukończywszy owe studyja otrzymał posadę kaznodziei gminy polskiéj miasta Ostrody i okolicy, który to urząd objął 6-go września r. 1835. W roku 1841 wyruszył z poślubioną żoną w podróż do Poznania, Krakowa, Pragi, Wiednia, Słowiańszczyzny południowéj, Włoch, Szwajcaryi, Niemiec i Francyi; inne miasta polskie, jak Warszawę i Gdańsk zwiedził już w latach poprzednich. Gdy r. 1845 wskutek ogólnego nieurodzaju na Mazurach powstał głód, poświęcił wielką część majątku własnego, aby przyjść w pomoc cierpiącym. Umarł 7 maja r. 1848 wskutek febry nerwowéj, zostawiając po sobie wdowę i pięcioro dzieci. Pochowano go na cmentarzu ewangielickim w Ostrodzie; grób jego oznacza dziś jeszcze kamień przedstawiający biblią otwartą, któréj jedna karta podaje cytatę biblijną: Ev. Joh. I, 17, 18 (liczby dziś już niewyraźne), a druga imię, nazwisko, wiek i dzień śmierci. Żona jego po śmierci męża wyjechała z Ostrody i mieszkała niedawno temu w Alzacyi; z córek wyszły dwie za mąż do Alzacyi i Lotaryngii, dwie do Prus zachodnich. Syn zaś Bogdan osiadł w Berlinie i był, a może jest jeszcze właścicielem zakładu litograficznego. Oto jest w krótkich słowach życie człowieka, który niegdyś zajmował stanowisko wybitne a wyjątkowe w Prusiech wschodnich; starał się bo-

wiem lud na Mazurach, oddawna systemem germanizacyjnym przygnębiony z uśpienia obudzić i do życia samodzielnego przywrócić. O nim dziś głucho w tamtych stronach; starsi go jeszcze pamiętają, a jest ich dziś już bardzo niewielu; Niemcy go nienawidzili a rodzina jego bliższa i dalsza zachowuje o nim grobowe milczenie, nie chcąc nikomu udzielić żadnych o jego życiu szczegółów. Gizewijusz, choć, jak nazwisko pokazuje, z rodziny Giżewskich pochodził, otrzymał w domu wychowanie niemieckie, a stryj jego Tymoteusz Gizewijusz, archidyjakon i radzca konsystoryjalny w Ełku, był nawet gorliwym Niemcem. Że w Gizewijuszu obudziło się i rozwinęło silnie poczucie narodowe, to przypisuje Bartoszewicz wpływom jego żony, która miała serdecznie sympatyzować z Słowianami. Być może, że tak było, lecz umysł jego był niewątpliwie oddawna do tego przygotowany. W czasie bowiem, gdy Gizewijusz się urodził i do szkół uczęszczał, miasta Janów i Ełk były jeszcze czysto polskiemi, a choć w domu mówił po niemiecku, to języka polskiego musiał się nauczyć od służby i otoczenia. W wydziale teologicznym w Królewcu wymagano od kandydatów teologii znajomości języka polskiego; musiał się zatem G. obeznać z biblią polską i teologicznymi pisarzami polskimi, z których wielu należy jeszcze do XVI-go wieku. Mówią znajomi jego, że dzieła Mickiewicza były nieodłącznym jego towarzyszem tak w domu, jak na przechadzce, lub w podróży. Zostawszy księdzem i poznawszy z własnej parafii poniżenie ludu na Mazurach, jął się gorliwie do naprawy wszystkiego, co było złe i pracował gorliwie słowem i czynem w swojej parafii i całej okolicy, w skutek czego rząd mu dwa razy wytoczył proces dyscyplinarny r. 1843 i 1847, posądzając go o agitacyje dla państwa niebezpieczne; dochodzenie jednak nie wykryło nic obciążającego. Dla ludu mazurskiego wydał śpiewniki polskie i poemat Brodzińskiego „Wiesław", oraz tłómaczył niejedno z niemieckiego na polski. Aby jednak i w dalszych stronach działać z korzyścią dla swego narodu, zaczął wydawać w Ełku: „Przyjaciela łeckiego." Pierwsze polskie czasopismo ludowe na Mazurach: „Poczta królewiecka" bowiem, która od początku zeszłego wieku wychodziła, przeznaczona była głównie dla licznego wówczas obywatelstwa polskiego w Prusiech wschodnich. Wyszły dwa tylko roczniki; pierwszy, złożony z 12 numerów, przeciągnął się do r. 1843; drugi wychodził w r. 1844, ostatni zaś numer jego wyszedł dopiero w końcu r. 1845; przyczyną tego były głód i nędza panujące wówczas wśród Mazurów, w skutek czego przestało wychodzić to czasopismo pożyteczne, o którém obszerniej pisałem w Przewodniku naukowym i literackim (1879—1880). W „Przyjacielu łeckim" popierali Gizewijusza swojemi pracami: kks. Bulicki, Szczęsny z Olsztynka, Skrodzki, Kraszka, Oleck, oraz nauczyciele M. Giersz, jedyny człowiek, który dzieło rozpoczęte przez Gizewijusza do dziś dnia, choć w duchu nieco odmiennym dalej prowadzi, Malec z Dęba, Pawłowski z Terbarku, Kozłowski z Suczków i J. Marczówka, oraz gospodarz Frycz Olszewski z Rożyńska. Lecz na tém Gizewijusz nie poprzestał; chciał także dla swoich zamiarów uzyskać nietylko współczucie Niemców, lecz zarazem sparaliżować system germanizacyjny i wywalczyć pewną rękojmię lepszej przyszłości. Rozpoczął w tym celu szeroką działalność piśmienniczą i dziennikarską. Aby Niemców zapoznać z literaturą polską i uczynić ich przychylniejszymi dla Mazurów, przetłómaczył: „Czerwoną sukienkę" (1841) i „Wernyhorę" (1842) M. Czajkowskiego, podobno i kilka

innych dzieł. W dziennikach niemieckich występował w obronie praw ludu i jego języka, nieraz za ostro, przeciw wybrykom władz szkolnych, mianowicie radcy szkolnego Relliga w Gabinie. Temu celowi służyła także jego broszura: „Die polnische Sprachfrage in Preussen. Eine Zusammenstellung von dahin einschlugenden Actenstücken und Journalartikeln“ (3 zeszyty. Lipsk, 1845) i jego udział w Jordana: „Slavische Jahrbücher“ (Lipsk, 1843—1846). Dążył także do utworzenia jeneralnéj superintendentury dla Mazurów w Ełku, aby w ten sposób lud uwolnić i ubezpieczyć od wpływu Niemców królewieckich. Za szerokie jednak były te zamiary, a za krótkie jego życie: umarł właśnie wtedy, gdy przez lud obrany posłem do sejmu w Berlinie byłby mógł najskuteczniéj działać. Pani Gossiow w Gdańsku, ciotka jego żony, która z nim była w ścisłéj przyjaźni i listy jego niestety spaliła, charakteryzuje go temi słowy: „Gustaw Gizewijusz był jednym z najszlachetniejszych ludzi, z sercem i duchem wysoko wykształconym; był to człowiek goniący za ideałami i równą miłością, pobłażliwością i dobrocią obejmujący wszystkich ludzi; biednym był pomocą, pocieszycielem dla cierpiących, przyjacielem wiernym: jako duchowny był wzorem dla parafii, która go wysoko ceniła. Bogatą posiadał wiedzę, a wszelkie siły i zasoby poświęcał żywiołowi polskiemu, przyczem wszędzie spotykał opozycyją, co goryczą napełniało jego duszę i wątłe jego ciało tak dalece osłabiło, że uległ śmierci przedwczesnéj.“

Co w tym życiorysie jest nowego, wyjąłem z korespondencyi K. Żółkiewskiego, mego przyjaciela przedwcześnie we Lwowie zmarłego, który miał zamiar napisać obszerniejszą bijografiją Gizewijusza. Por. nadto: „Życie Gizewijusza“ p. Kaź. Szulca, Biblijot. warszaw. 1854, t. 1, 566—572.

W. Kętrzyński.

Glareanus, Henryk Lotti, matematyk, gieograf, muzyk, poeta, a przedewszystkiém filolog, urodził się w Mollis, w kantonie Glaris w Szwajcaryi, w czerwcu, r. 1488. Do lat dwunastu pasał stado w dolinach rodzinnych, później kształcił się w Bernie, Rottweilu, oraz na wszechnicy w Kolonii, zawiązując stosunki z szermierzami Odrodzenia i Reformacyi: Reuchlinem i Erazmem, Zwinglem i Oecolampadem. Cesarz Maksymilijan za wiersz panegiryczny, śpiewany w przytomności jego, oraz sejmu, obdarzył Glareana pierścieniem złotym i wieńcem laurowym 1512. Mianowany profesorem wszechnicy bazylejskiéj roku 1514, wykładał Tytusa Liwijusza, Homera i t. d. Uzyskawszy stypendyjum króla francuskiego, udał się do Paryża, do kolegijum „de France“, r. 1517. Tam otworzył bursę, urządzoną na wzór rzeczypospolitéj; pod nim, niby konsulem, urzędowali: pretor, cenzor, tryjumwirowie i t. d.; wróciwszy zaś do Bazylei, zawiązał rodzaj kolegijum filologicznego, w r. 1522. Wobec szerzącego się protestantyzmu, przeniósł się do Fryburga w Brysgowii, obejmując katedrę poezyi 1529. Zwolennik oświaty, drżał na myśl, „żeby społeczność chrześcijańska nie stała się drugą Turcyją,“ lecz przeciwnik nadużyć w kościele twierdził, że jeżeli w duchowieństwie złemu wcześniéj nie zapobieży się, to przyjdzie do tego, „że za chrześcijanina będzie uważanym tylko ten, kto postępuje niezgodnie zasadzie Chrystusa, kacerzem zaś będzie poczytan, kto Chrystuso-

wych przykazań przestrzega.“ Ostatecznie jednak prawowierny wyznawca jedności kościoła, zerwał z nowatorami, oświadczając na widok gorszących nadużyć sektarzy, że oni „z Ewangieliją na ustach, w sercu noszą złego ducha.“ (1522). Umarł 28 marca, r. 1563. Polska poznała się z nim, jako autorem gieografii. (D. Henrici Glareani, poetae laureati de geographia liber unus. Basileae, wydań siedm, 1527 — 51), napisanéj z zachęty Jana Łaskiego, prymasa, nazwanego przezeń „królewskiém okiem,“ w dedykacyi synowcowi tegoż, dziekanowi gnieźnieńskiemu. Obok gieografii astronomicznéj i fizycznéj, znajdujemy XXIX rozdziałów poświęconych gieografii politycznéj, Sarmacyję dzieli na: Polskę, Ruś, Prusy, Litwę Liwoniją, Moskwę i Podole, granice podając: na zachód Wisłę, na wschód Don. Po wyszłéj z użycia gieografii Dyjonizyjusza Tessalończyka (1523) i niemogącéj się przyjąć na wszechnicy Jagiellońskiéj gieografii Hontera (1544), pierwszym stalszym przewodnikiem gieografii nowożytnéj w Polsce było dziełko Glareanusza: wykładano podług niego od 1547 do 1564 roku; Mikołaj zaś Żórawiński do wykładu na wszechnicy używał jeszcze gieografii Bazylejczyka w r. 1620 (Lib. diligentiarum I—III).

L.

Gliczner-Skrzetuski, Erazm, pierwszy nasz pedagog, piszący w języku ojczystym i nader ruchliwy krzewiciel luteranizmu w Polsce, urodził się prawdopodobnie w Żninie, w Wielkopolsce, około r. 1535. Odebrawszy w domu początkowe wykształcenie, oddany został następnie wraz ze starszym bratem, Mikołajem, do szkoły w Goldbergu na Szlązku, zostającéj natenczas pod zarządem znakomitego humanisty, pedagoga, Walentego Trotzendorfa, wyznawcy reformacyi, któremu sam Gliczner w latach późniejszych przyznawał wielkie zasługi około przywrócenia światłości Ewangielii na Szlązku, a przez szkołę i w Polsce: z jego nauki, powiada G., „Polska wszystka prawdą Bożą jest oświecona, zamnożona, a napełniona.“ Zapewne w czasie pobytu w Goldbergu jeszcze G. nie przechylił się stanowczo do luteranizmu, lubo może miał ku niemu skłonność, gdyż w r. 1558 zapisał się na słuchacza wykładów w akademii krakowskiéj, gdzie wstępujący studenci musieli składać przysięgę, iż nie będą się trzymać pojęć Husa i jego zwolenników, jak niemniéj odnowicieli herezyj dawnych („opinionem Hussi.. et sequacium ejus ac renovatorum antiquarum haeresum non servabo.“) Niewątpliwie słuchał G. w Krakowie wybranych tylko przez siebie kilku wykładów, uważał się już bowiem w owym czasie za człowieka dojrzałego, zajmował się na zlecenie Szymona Słuszki wydaniem księgi Lorychijusza „O wychowaniu przełożonego“ tłómaczonéj na polski przez Koszuckiego, pisał tu wiersz dedykacyjny na cześć Słuszków, oraz przełożył mowę Izokratesa, którą dołączył do dzieła Lorychijusza, jako zawierającą, jego zdaniem „małe zsumowanie a zebranie krótkie téj wszystkiéj nauki, która się w tych to księgach zamyka.“

Prócz tego, w tymże samym 1558 r., wydał on w Krakowie pisemko p. t.: „Nauka i praktyka,“ w którém podał wskazówki i rady rolnikom, oraz dzieło pedagogiczne p. n.: „Ksyąszki o wychowányu dzieći bárzo dobre, pożyteczne y potrzebne, s ktorych rodźicy ku wychowányu dzieći swych naukę dołożną wyczer-

pnąć mogą. Teraz nowo uczynione y s pilnością wyrobione“ (kart 119, u Siebeneichera; przedruk pisownią nowożytną uskutecznił bardzo starannie dr. Władysław Wisłocki, w Krakowie, 1876, str. VII, 146). I ten utwór dedykował on książętom Słuckim.

Po „Liście Elżbiety królowej o wychowaniu królewicza,“ będącym pierwszem u nas wogóle dziełem pedagogicznem, praca G-a jest znowuż pierwszą po polsku napisaną, a sprawie wychowania poświęconą. Autor, podobnie jak Elżbieta stoi na stanowisku humanistycznem, czerpie obfitą dłonią ze skarbca pisarzy klasycznych i humanistów, zarówno z Erazma Roterdamskiego, jak z Lorychijusza, wiele też niewątpliwie korzysta z wykładów swego „preceptora“ Trotzendorfa, lecz niemało dodaje i z własnych spostrzeżeń. Jest atoli ta wielka między nim a Elżbietą różnica, że bardzo często powołuje się także na powagę Pisma ś. i że w całości swych wywodów uwydatnia ducha nauki chrześcijańskiej. Było to wynikiem oddziaływania prądu reformacyjnego na kierunek humanistyczny, celem zapobieżenia jednostronnemu uwielbieniu samych tylko mistrzów pogaństwa. Umysł G-a, spokojny, jasny i trzeźwy, nie bujający wysoko, oba źródła wiedzy: Pismo ś. i mądrość starożytnych złączył w jednę całość, tak przecież, żeby biblija miała zawsze przewagę. Ciągle ma na pamięci tę przestrogę Chrystusa: „Cóż człowiekowi przyjdzie z tego, że cały świat posiędzie, jeżeli duszę swą utraci?“ ale nie wykłada jej na korzyść ascetyzmu i wyrzeczenia się wszelkich dóbr ziemskich; pragnie jedynie, ażeby dobro ducha na pierwszym mieć względzie. Miał w tej mierze wzór i w Erazmie Roterdamskim i w Lorychijuszu, umiejących łączyć zapał do klasycyzmu z uznaniem wyższości moralno-religijnej chrześcijaństwa. Wyraźnego zabarwienia wyznaniowego poglądy jego nie wykazują; widocznie gdy pisał swą książkę, jeszcze się stanowczo na luteranizm nie zdecydował, chociaż miał to zrobić niebawem. Piorunuje on przeciw niektórym sektom i sekciarzom, jako to przeciw Nowochrzczeńcom, Aryjanom, przeciw Samosatenusowi, Manicheuszowi, Pelagijuszowi, Celestynusowi, Serwetowi (str. 95 przedruku „Książek o wychowaniu“); nigdzie atoli nie wymienia nazwiska Lutra, Zwinglego i Kalwina, jak niemniej ani razu nie wspomina o papieżu i papiestwie. Z drugiej zaś strony niema w jego książce nie tylko żadnej cytaty z pism Lutra i Kalwina, ale żadnego śladu idei protestanckich, mówienie bowiem o kościele chrześcijańskim, o nauce chrześcijańskiej i t. p. wspólne było tak dysydentom, jak i katolikom w owym czasie. A kiedy rozprawia o kapłaństwie i małżeństwie, pisze zupełnie jak katolik, uznający potrzebę bezżeństwa księży.

Kierunek praktyczny, któremu hołdował, i rozwój literatury polskiej w języku ojczystym nadały pracy G-a barwę narodową: dowodem jej kilka wspomnień historycznych i często używane przysłowia polskie. Był to nowy już natenczas pierwiastek, wciskający się do kosmopolitycznych składników humanizmu i ożywiający je tchnieniem pól rodzinnych. Żyjąc w epoce reformacyjnej, G. był troszeczkę pesymistą, jak wszyscy jego spółcześni: wszędzie widział zepsucie i skażenie, cnotę prześladowaną, Boga zapomnianego, stosunki rodzinne zamącone, stan nauczycielski wraz z nauką w pogardzie, zabójstwa, pijatyki, rozpusty ciała i ducha po kraju bezkarnie grasujące. W słowach jego bardzo wiele było prawdy, stwierdzonej niezawodnymi dokumentami, ale też było nieco i teoretycznej prze-

sady; gdyby bowiem nauka np. zostawała w takiéj pogardzie, jak G. utrzymywał, czyżbyśmy mieli tyle cennych utworów z owego czasu?... Mówiąc nader niepochlebnie o swojéj dobie, nie myślał jednak stać się chwalcą tego, co minęło: nie wahał się też, ganiąc burzliwość młodzieży, oddawać jéj pochwały, które za słuszne poczytywał. „Jużeć dziś nie tylko kury mądre, powiada, ale też i same jajca, młodzi dziś ludzie barzo zwydrzeli i rozumu onym na złe dostaje. Czemużby też nie miał mieć, za wzywaniem Boga, na dobre, jako i ma na złe? i owszem, więcéj dzisia najdzie u młodego rozumu, iż tak rzekę, w pięcie, niż u drugiego starego w mózgu“ (str. 132). Wierzył więc w postęp, jakkolwiek nie umiał nań jeszcze znaleźć wyrazu. Przesądy atoli ówczesne wraz z wielu innymi podzielał; nie mówiąc już o niektórych pedagogicznych, wspólnych mu z mężami starożytności i z humanistami, dość przytoczyć wiarę we wpływ gwiazd na temperament i charakter dzieci (str. 130).

Po téj ogólnéj charakterystyce pisma G-a, zaznaczmy kilka jego uwag poszczególnych, w których właściwości jego poglądów dobitniéj się ujawniły. Za przykładem humanistów długo się rozwodzi G. nad tém, jako szkodliwa rzecz jest ojcowi, z nieforemną a niepodejrzaną białą głową mieć dzieci,“ a „jako błogosławione to jest małżeństwo, które Pan Bóg płodem opatrzy“ i jak należy troskliwie chodzić około wychowania dzieci, nie zaś je tępić, topiąc albo dławiąc. „Ludzie, powiada, na tym doczesnym świecie starając się o zboże, pracują, orzą, aż zboża dostaną i to tego dostawszy, z wielką pilnością strzegą, a bronią. Zaiste więcéj się mają starać i pieczołować rodzicy o to zboże, które z nich urośnie, którym nie samy siebie karmić będą, ale Pan a Stworzyciel ma być wielbion. Obaczmy zwierzęta, co czynią za swym płodem: by też nie wiedzieć jako przeciw drugim szturmowano i na gardło im stano, przedsię płodu nie opuszczą, naostatek wolą płód wybawić a sami wpaść, a jakoby na mięsne jatki się wydać“ (str. 25). W kwestyi początkowego karmienia dzieci jest oczywiście G. rzecznikiem matczynego pokarmu i tylko w ostateczności zezwala na mamkę, każąc robić wybór bardzo oględny i staranny (str. 26—31). Zaleca rodzicom mocno się strzedz, aby przed dzieckiem, które już mówić zaczyna, nic „niecudnego“ ani mówili, ani też czynili (str. 32—38). Zwolennikiem pieszczenia dzieci G. nie jest; twierdzi owszem, że ono psuje najwięcéj; gani bogate i wymyślne stroje, „pisane a zepstrzone,“ które uczynią dziecię z młodu „dzięciołem,“ smacznym następnie albo wronie, albo krukowi, „gdy kruk, jako niektórzy ptasznicy powiadają, bardzo na dzięcioły waży;“ doradza natomiast skromne i surowe prowadzenie młodego pokolenia, wypleniane karaniem „złości, zuchwalstwa i rozpusty,“ byleby tylko kara wymierzana była, z baczeniem a nie z wielkim gniewem“ (str. 38—59). Gdy stawia pytania, co jest lepsze, czy dać uczyć syna, czy też zaprządz go do „rzemięsła,“ odpowiada naturalnie, jako humanista, widzący przedewszystkiém dostojność nauk, gdy „rzemiosła ręczne nigdy długo trwać, a z nami mięszkać nie mogą: zaraz, jako człowiek umrze, w zapamiętanie (t. j. zapomnienie) przyjdzie, a po śmierci zostać nie może po żadnym człowieku; nauka zasię i po saméj śmierci trwa, i tego człowieka, któryby się nią ogrodził, nie dopuszcza jakoby umierać.“ Przekonany, że konieczność sama zmuszać będzie do pracy w rzemiosłach, zajęty żądzą rozpowszechnienia oświaty na jak najszersze kręgi, G. radzi oczywiście, aby „ociec każdy“ starał się o wprowadzenie syna do grona uczonych, a nie rzemieślników (str. 59—69). Dworszczyznę bez poprzedniéj

nauki uważa za zgubną (str. 68 – 76), a w określeniu czasu, kiedy naukę rozpocząć należy, nie jest stanowczy; roztrząsnąwszy bowiem szeroko mniemanie różnych uczonych, zamyka wywód swój upomnieniem, żeby rodzice „nie brakowali ani laty ani samym czasem," lecz „kiedy wola jest u Ducha ś. natchnienie," synów do nauki zasadzali (str. 77—84). W kwestyi prywatnego i publicznego wychowania oświadcza się G. za drugiém, wyrzekając na rozpowszechniający się nietylko wśród ziemiaństwa, ale i w miastach, zwyczaj chowania „bakałarza, który doma pokątnym obyczajem ćwiczy, a uczy dziatki." Takiego w domu wychowanego młodzieńca przyrównywa G. do „żółwia, błotnéj jednéj bestyi, która ledwie kiedy na słońce wychodzi, jedno wszystko w skorupie się swéj chowa, a wynidzie-li, tedy z trzaskiem; gdy kogo zoczy, do skorupy się wnyka." Szkoły zaś wedle naszego autora „wielce są podobni żołnierstwu albo kozactwu, około którego się na Podolu albo na Ukrainie parają ućciwi a zawołani ludzie; gdzie jako we dnie i nocy z wielką pilnością dla dobra rzeczypospolitéj krześcijańskiéj zastawiając się, za krew krześcijaństwa gardlują, nieprzyjacicle Tatary, grube barbary, i insze tłumią a upądzają, jak to było dawno i po dziś dzień jest za Pretwica, książęcia Wiśniowieckiego, Prokopa i inszych dosyć zaprawdę czystych u znamienitych Herkulesów, u których takie szkoły są kozactwa, jako u nas Polaków, albo Włochów, albo Niemców, nauk; a jako w szkołach nauk rzeczy prawdziwych uczą, tak tam obrony przeciw nieprzyjacielowi. A iście, jako szkół na nauki potrzeba, tak kozactwa na obronę." (str. 89, 90). W wyborze nauczyciela radzi G. zważać, żeby był prawym chrześcijaninem, żeby się nauką odznaczał, żeby celował obyczajami i znał świat, żeby gorąco pragnął nauczyć wychowańca. Takiemu nauczycielowi należy dobrze płacić, bo „jeśli syna dobrze wyprawisz, syn się będzie dobrze uczył." Narzeka tu G. na niską płacę nauczycieli; „przez cały kwartał, powiada, ojciec chce się odbyć dwiema albo trzema groszami," trzymając się niby pospolitego zwyczaju, że wpisowego daje się „dwa pieniądze," na wydatki szkolne „pieniądz," na ukończenie nauki „szeląg," a honoraryjum kwartalne „dwa grosza" (str. 102). Przy takiéj zapłacie, istotnie, lepiéj było być pastuchem, lub stajennym, aniżeli uczonym, jak powiadał Marycki. Pojmujemy też bolesny wykrzyk Glicznera: „Wielkie wzgardzenie i podłe ważenie nauk zjęło dziś umysły ludzkie" (str. 105). Dzieci powinny długo przy jednym nauczycielu bawić i pilnie nauk jego słuchać, ażeby się partactwa uchronić. Szacunek i poważanie należy się nauczycielowi, za drugiego ojca uważać go trzeba. „Dziś, dodaje żałośnie G., w lekkiéj wadze a targu są nauczyciele, za dobrodziejstwa ich, coby im miano dobrém oddać, to ze złem na nie wyjeżdżają." Celem instrukcyi jest to, ażeby młodzieniec nauką swoją pożytecznym się stał; to też dopóty uczyć się ma, dopóki „godnym," t. j. zdatnym do jakiego zawodu się nie okaże. Gdy już zrobi pewne postępy w nauce, ojciec ma go poprowadzić do jakiéj sprawy albo o urząd dla niego się wystarać, t. j. „postanowić" go. Szczegółowo jednak o wyborze różnych zatrudnień ludzkich nie rozpisuje się G., podnosi tylko jednę z palących naówczas kwestyj: czy lepiéj zostać kapłanem, czy też się ożenić? G. przyznaje się, że rozstrzygnięcie tego pytania jest dla niego niepodobieństwem, bo ganić kapłaństwo „nie na mądrego przystoi," o małżeństwie źle trzymać „żaden tego nie umie jedno ten, któremuby się głowa zawracała, a prawie szalał z mózgu" (str. 122). Główną tedy, zasadniczą część pytania pedagog nasz omija, a mówi o tém tylko: czy za jego

czasów, wśród danych okoliczności, lepiéj zostać kapłanem, czy żonę pojąć?—i tu już stanowczo za małżeństwem głosuje. Oddawszy tedy hołd należny powołaniu kapłańskiemu, wykazawszy wysokie jego posłannictwo, czyni jedynie uwagę, że „dziś za zgorszeniem świata kapłani za nic nie stoją,“ że świat zzuchwalał i lud przeciw sługom bożym powstał. Jeżeli tedy syn nie ma szczególnego powołania, niech go ojciec na wzgardę nie wystawia i do kapłaństwa nie namawia, lecz niech go raczéj ożeni. Co do czasu ożenienia radzi G., w ślad za Arystotelesem, wstrzymywać się do 36 lat przynajmniéj ze strony mężczyzn, pannę zaś w 18-tym roku można wydać za mąż; ówczesny zwyczaj rychłego zawierania małżeństw nie bardzo mu się podoba. Ale jeśli tak czynią, powiada, „dla uwiarowania (t. j. powstrzymania się) grzechów,“ ci zwłaszcza, „co pod Wenusem się rodzą;“ to trudno dobre ich zamiary zganić. Przystaje więc G. i na to, że w niektórych wypadkach można 18 lub 20-letniego syna ożenić. Idąc za zdaniem Plutarcha i Erazma, radzi żenić się z równą sobie, uczciwą, t. j. bogobojną i czystą, o gładkość i bogactwo mniéj dbając. „Każdać żona cnotliwa, mówi, jest też zwierciadło męża swego, w którém się szczęście jego przegląda.“ I tu znów narzeka G. na ówczesny stan obyczajów. „Dziś, powiada, mało co dbają, albo patrzą na dobroć a cnotę, iż ją pojmie nie tak dla cnoty, któraby w niéj była, jedno dla krasy, iż gładka jest;“ a przecież zdaniem Antystenesa „gładkość z cnotą w jednym gmachu zgodzić się nie mogą, zawsze, ustawicznie, między sobą się kąsają“ (str. 135). Powstając jednak daléj przeciw szukaniu żony posażnéj, świadczy, że za jego czasów było przecież „siła takowych rodziców, którzy córki swe krom posagu wydają, jedenże posag dając, jako cnotę a wychowanie dobre, co jest wielka rzecz a posag niemały małżonkowi każdemu“ (str. 137). Z ożenieniem syna nie kończą się atoli obowiązki rodziców. Wiedzieć to ma każdy, „iż jako Pan Bóg przy swoich wiernych aż do ostatecznego dnia i czasu trwa i trwać będzie, tak też ojciec przy synie ma zawsze z pracą a pieczołowaniem być“ aż do śmierci, ile tylko zajdzie jaka potrzeba rady lub pomocy (str. 139, 140).

Taka jest zawartość pierwszéj książki oryginalnie po polsku o wychowaniu napisanéj. Autor mówi w niéj głównie o ojcu i o synu, nawiasowo tylko o matce i córce wspominając, podaje najogólniejsze przepisy prowadzenia dzieci, a w szczegóły dydaktyczne, któreby urządzenia planu nauk, metody uczenia i tym podobnych kwestyj dotyczyły, wcale nie wchodzi. Istotnie okolicznościowo tylko i to nie jako regułę od siebie, lecz jako zwyczaj za jego czasów powszechny, a „nie bardzo zły,“ podaje sposób uczenia początków łaciny. „Pospolicie, powiada, bakałarowie piszą wokabuły, dwie słowie po łacinie, a dwie po polsku: sanctus—święty, maledictus—przeklęty. Potém zaś wierszyki im całe dają: Ama Deum super omnia, Homo sine literis speculum impolitum; te wierszyki eksponują im na polskie; naostatek, gdy się nauczą dobrze czytać, dobrą a zupełną łacinę, w któréj będzie wiersz dwanaście, dwadzieścia, piszą, a tak aż dziecię samo z tych małych rzeczy weźmie rozum i będzie przez się wiedziało, czegoby się uczyć miało“ (str. 81, 82). To zaniedbanie dydaktyki nie jest bynajmniéj specyjalną winą G-a, w XVI w. i późniéj, zarówno u nas, jak i za granicą, o systematyczném obrobieniu pedagogiki wcale nie myślano; tak zwana przez Trentowskiego „nepijodyka,“ t. j. nauka o wychowańcu i „dydaktyka“ szły osobnemi drogami, tylko że do nepijodyki włączano zawsze rzecz o zaletach nauczyciela i jego wyborze. Co do stylu,

jeżeli zważymy rok wydania, policzyć musimy dziełko G-a do lepszych prozaicznych pism Zygmuntowskiéj doby; obfituje ono w znaczną ilość jędrnych obrazowych wyrażeń, choć nie odznacza się potoczystością i poprawnością, jak to z przytoczeń powyższych widzieć można.

Dalsze życie G-a, po ogłoszeniu książek o wychowaniu, nie należy już do dziejów pedagogiki, lecz do historyi reformacyi w Polsce. Już od r. 1560 występuje on czynnie jako wyznawca i propagator luteranizmu, naprzód w Małopolsce, potém w Wielkopolsce, walczy z Caprem, bierze udział w sporze z Braćmi czeskimi, uczestniczy w wieloletnich staraniach o sprowadzenie porozumienia pomiędzy różnémi wyznaniami, pozyskuje sobie wielką sympatyją i zaufanie, wydaje wiele broszur treści polemiczno-teologicznéj, a pod koniec życia nabiera się do ułożenia kroniki królów polskich, lecz ogłasza tylko pierwszą jéj część, gdzie traktuje dzieje bajeczne, do przyjęcia wiary przez Mieczysława I (Toruń, 1597). Umarł w Brodnicy 26 stycznia 1603 r.

Prócz artykułów w Encyklopedyjach i podręcznikach Historyi literatury, mamy jedną tylko rozprawę specyjalnie G-owi poświęconą, z któréj i ja korzystałem, p. n.: „Erazm Gliczner-Skrzetuski, pisarz z XVI-go wieku, przyczynki do życia i pism jego," (druk. w „Przewodniku naukowym i literackim" we Lwowie, 1886 r.). Rzecz to cenna, bo na podstawie rękopis. materyjałów wiele faktów odkrywa lub ustala. Autor sądzi, że nazwisko właściwe naszego pisarza było Skrzetuski, a Gliczner, tylko przydomkiem.

P. Chmielowski.

Goethe, Jan-Wolfgang, największy poeta niemiecki, ur. w Frankfurcie n. M. 1749, zm. w Wajmarze 1832 r. Z zawodu pedagogiem nie był; wpływ jednak, jaki wywierał przez swe dzieła, w których nierzadko wypowiadał głębokie na wychowanie poglądy; współudział wreszcie w kształceniu młodego Fryderyka Steina, który przez dwa lata zostawał pod jego bezpośrednim kierunkiem, oraz w rozwoju umysłowym w. ks. wajmarskiéj Augusty, późniejszéj cesarzowéj niemieckiéj: zapewniają mu w dziejach pedagogiki, jeżeli nie pierwszorzędne, to w każdym razie stanowisko wydatne.

Goethe był najdoskonalszą syntezą kierunków, jakie wprowadzili: Lessyng i Herder do literatury niemieckiéj, przeciwstawiając pseudo-klasycznym dramaturgom francuskim trzy odrębne typy piękna: starożytnego w tragiedyjach Sofoklesa, nowożytnego w dramatach Shakspear'a i w poezyi ludowéj. Przez nie dla umysłowości niemieckiéj otworzyli oni światy, różne co do swojéj istoty, stojące na przeciwległych krańcach artyzmu, duchem wyłączające się wzajemnie. Co jednak np. Lessyng przeprowadził w teoryi (jako pisarz bowiem dramatyczny nie dosięgnął szczytu doskonałości), to Goethe w rozmaitych epokach swego zawodu poetyckiego wykonał na stopę olbrzymią, obejmując uniwersalnym umysłem wszystkie narody i wieki, świat pogański i chrześcijański, godząc w swych artystycznych utworach największe nieraz sprzeczności. Jakiż to bowiem odskok od średniowiecznego Goetza z Berlichingienu do Wertera, typu XVIII-go stulecia, od greckiéj Ifigenii do włoskiego Tassa, a od nich znowu do małomiasteczkowego Hermana i Doroty, w szatę homeryczną przybranych, lub pełnego filozoficznéj głębi Fausta, w którym poeta świat romantyczny sagi niemieckiéj połączył ze światem greckim, klasycznym! Właśnie ta zdolność objektywnego przenoszenia się w coraz to inne wieki i umie-

jętność wnikania w ducha narodów; ta wiedza wszechstronna, ogarniająca nietylko rozległą sztuki dziedzinę, ale i sferę nauk prawnych, filozoficznych i przyrodniczych, w których prowadził samodzielne badania (Metamorphose der Pflanzen, Beitraege zur Optik, Farbenlehre, oraz studyja anatomiczne); tworzą z Goethego postać dziwnie typową, która, obok wszechludzkiego na sprawy świata poglądu, uosabiając w sobie wszystkie właściwości umysłu niemieckiego, pozostanie nazawsze nietylko epokowém w literaturze zjawiskiem, ale zarazem i jednym z ideałów niemieckiego narodu.

Nic też dziwnego, że gienijusz tak przedmiotowéj natury zwrócił uwagę na kwestyje z wychowaniem związane. „Człowiek bowiem, jak sam powiada, jest zawsze najbardziéj interesującym dla człowieka przedmiotem. Wszystko inne, co nas otacza, jest albo żywiołem, który nas utrzymuje, lub narzędziem, którém się posługujemy; a im większe do tych ostatnich przywiązujemy znaczenie, tém bardziéj słabnie w nas poczucie własnéj i społeczeństwa wartości." (Goethe's saemmtliche Werke. t. XVII. Wilhelm Meister's Lehrjahre, IV. C., 67 S.). Słowa te same przez się określają stosunek Goethego do zadań wychowawczych. Czas zresztą jego życia przypada na chwilę najwyższego rozkwitu pedagogiki, a przynajmniéj na epokę rozmaitych wychowawczych teoryj i prób, mniéj lub więcéj szczęśliwych, przez które genijalne systemata myślicieli usiłowano na grunt rzeczywistości sprowadzić. Pominąwszy dawniejszych, jak Fenelon, Locke i Franke; współcześni poecie: J.J. Rousseau, Campe, Bazedow, Saltzmann, Falk, Pestalozzi, Fellenberg i wielu innych, tworzyło ów świetny zastęp teoretyków i wychowawców, których dążenia pociągnęły wszystko obejmujący umysł Goethego. Rousseau wywierał nań wpływ niezaprzeczony; Bazedow, Falk należeli do bliższych jego przyjaciół. Wprawdzie Goethe nie poświęcił wychowaniu osobnego traktatu; sądził bowiem, że na udoskonalenie i uszlachetnienie człowieka najskuteczniéj oddziaływać można przez sztukę; ale, jak wszystko, czego w życiu doświadczał, zużytkowywał na jéj korzyść, tak i swe spostrzeżenia i poglądy, odnoszące się do wychowania, wypowiadał w dziełach, przez które pod pewnym względem pragnął cel dydaktyczny osiągnąć. Sam zresztą dość wcześnie odczuł niewłaściwość środków, jakimi się w jego wychowaniu posługiwano i kierunku, jaki jego wykształceniu nadano. Wplątany w 15-ym roku życia w miłosną awanturę z Gretchen i w skutek tego przez rok cały od wszelkich towarzyskich stosunków przez ojca surowego odcięty i pod najściślejszy dozór pedantycznemu nauczycielowi poddany; Goethe poraz pierwszy uczuł gwałtowny przymus, narzucony wrodzonym sobie popędom, tém dotkliwszy dla niego, iż w całéj sprawie padł ofiarą własnego niedoświadczenia i uczucia. Nie dość na tém, obdarzony od natury wysokiém uzdolnieniem poetyckiém, zamiast rozwijać zgodnie z przyszłém powołaniem gienijusz sobie wrodzony, zmuszonym był, czyniąc zadość woli despotycznego ojca, długie lata studyjom prawnym poświęcać. Wprawdzie całe Corpus juris o tyle zajmowało poetę, o ile mu to do otrzymania doktorskiego stopnia było potrzebne; w każdym razie, choć w Lipsku i Strasburgu wszystkie chwile wolne poświęcał poetyckim zajęciom, czuł jednak, iż cel, jaki mu w życiu wytknięto, że środki, jakie dla rozwinięcia jego ducha obrano, zostawały w sprzeczności z wrodzoném mu usposobieniem i całego życia zadaniem. Wobec zasad pedagogicznych Rousseau'a, który wrodzony, samodzielny rozwój człowieka uznał za kardynalną wychowania

podstawę i rolę nauczyciela ograniczył jedynie do budzenia wrodzonych wychowańca zdolności; w obec całéj zresztą literatury filozoficznéj francuskiéj, występującéj w obronie praw przyrodzonych, społecznych i politycznych człowieka, których pochodzenie mieszczańskie odmawiało pod wieloma względami poecie: wewnętrzne to niezadowolenie z narzuconego mu kierunku przybrało ostrzejszy jeszcze charakter i przygotowało pierwszy okres jego twórczości, który w literaturze niemieckiéj na epokę „Sturmes und Dranges przypada.“ Wtedy to pod wpływem owego przymusu i namiętności młodzieńczych zrodziło się w poecie dążenie do zrzucenia z człowieka przez wychowanie wszystkich więzów, krępujących jego indywidualną swobodę; wtedy to w Werterze wystąpił z zasadą: „równość praw dzieci w obec starszych,“ którą w następujący sposób rozwija: „Dzieci są istoty najbliższe memu sercu na ziemi. Gdy na nie patrzę i z drobnych objawów odgaduję zarody wszystkich cnót i sił, których kiedyś zmuszone będą używać; gdy w ich uporze widzę przyszłą stanowczość charakteru, w ich swawoli dobry humor i żywość, z któremi oczekujące je niebezpieczeństwa życia mają omijać, a wszystko to tak jeszcze niezepsute i doskonałe: wtedy przychodzą mi na myśl złote słowa Nauczyciela ludzkości: „jeżeli nie będziecie, jako jedno z nich“... Tymczasem my, którzy je za wzór brać winniśmy, uważamy je nie za równych sobie, lecz poddanych. One mieć woli nie mogą! A czy istotnie jéj nie mają? I skądże ta przewaga nad niemi? Bo jesteśmy starsi i rozumniejsi. Wielki Boże! masz stare i małe dzieci, a które z nich większę Ci radość przynoszą, Syn Twój dawno objawił. Przecież, choć wierzą Weń starzy, na własny obraz urabiają swoje potomstwo.“ (G ˢ. W. T. XV, Leiden des jungen Werther's, 18 S.). Przekonania te, noszące na sobie cechę epoki „burzy i przewrotu“, wypływają jednak z zasady, która pomimo zmian, jakie zaszły pod wpływem wypadków politycznych w usposobieniu poety, stała się podstawą późniejszych jego wychowawczych dążności. Poeta, jak widzimy z przytoczonego ustępu, bada naprzód naturę dziecka; dopatruje w jego duszy zarodów tego, co się ma w niéj później rozwinąć; stąd wynika: „iż wychowanie rozpoczynać należy od wewnętrznéj istoty człowieka.“ Zasada ta, sformułowana znacznie później (G ˢ. W. t. XVI. Die Wahlverwandtschaften, 122 S.), jak z jednéj strony wyłączała wychowanie, oparte na zewnętrznéj tresurze, czyli nabyciu tak zwanego poloru, dobrego ułożenia, wielko-światowych manijer; tak z drugiéj sięgała w sam rdzeń ludzkiéj istoty. „Czego człowiek nie posiada w duszy w zarodzie, tego zeń wydobyć nie można“—mówi na innem miejscu poeta. Środki więc wychowawcze należy stosować do wrodzonych dziecka zdolności. Narzucać mu z góry upatrzone przez siebie cele, wytykać drogę przyszłego przeznaczenia: jest to gwałcić jego naturę. „Nikt nie jest w stanie na wzór samego siebie drugich przez wychowanie urabiać; każdy na swój sposób wychowywać się musi.“ (G ˢ. W. t. XVIII. Wilhelm Meister's Lehrjahre, 83 S.).

Człowiek przecież jest nietylko myślącą, lecz i czynną jednostką; „wszystko zatém, cokolwiek w nim jest złożone, powinno się w czynie ujawnić“. Ta zasada wszakże jedynie z pewnym tylko zastrzeżeniem przyjąć się daje. Bezwątpienia wszelkie marzycielstwo i, co zatém idzie, nieliczenie się z warunkami rzeczywistości, musi każdą jednostkę postawić w przeciwieństwie z otaczającym ją światem; ale również szkodliwe dla społeczeństwa mogą być jéj czyny, oparte na samowoli, egoistycznych popędach, zwłaszcza, gdy w wewnętrznem usposobieniu szukać ze-

chce usprawiedliwienia dla siebie. Zrozumiał to poeta, gdy go teroryzm rewolucyi francuskiéj przekonał, do czego dojść może społeczność, gdy, zrywając wszelkie wędzidła, zacznie urzeczywistniać pod wpływem namiętności to, co czas rozwinął w jéj łonie. To też rewolucyja francuska stanowi epokowy przełom w życiu poety, nietylko pod względem jego politycznych, społecznych, ale i wychowawczych poglądów. Zmieniło się zresztą i stanowisko Goethego. Syn mieszczański, uznany za pierwszego poetę Niemiec, stał się ulubieńcem książęcego dworu w Wajmarze; zdobył szlachectwo, wysoki urząd, ordery; mimowoli też pod wpływem otoczenia zmieniał swoje poglądy i w końcu wypowiedział zasadę: „iż dopiero wtedy dziać się będzie dobrze na świecie, gdy zaczniemy chłopców wychowywać na służebników (zu Dienern), a dziewczęta na matki.“ (G ᵉ. W. t. XVI, Die Wahlver. 2. Th. VII C. 128 S.). Z taką jednak zasadą można było doprowadzić ogół do stanu, który najlepiéj wyraz „Knechtschaft“ określa. W obec ówczesnych wszakże politycznych przewrotów poeta sądził, iż tylko przez wdrażanie od dzieciństwa do posłuszeństwa, można przygotować całkiem nowe pokolenie, uległe jednéj panującéj woli, obce wszelkim rewolucyjnym dążnościom.

Niezawsze jednak Goethe potrzebował odwoływać swoje zasady. Jedna z nich: „iż każdy środek wychowawczy, kształcący, należy jednocześnie za cel główny uważać“, zasługuje na najwyższe uznanie. Jakóż, wszelka klasyfikacyja przedmiotów na ważne i mniéj ważne, obowiązkowe i dowolne, jest w wysokim stopniu niepedagogiczną w zasadzie. Każdy bowiem przedmiot, byle traktowany naukowo, wpływa na rozwój umysłu w kierunku sobie właściwym; każdy, jako odłam ogólnéj wiedzy, stanowi jednę z „dodatnych“ w jéj sumie; lekceważenie go przeto, podkopuje wiarę ucznia, w jego naukowe znaczenie; zaszczepia w nim złe przyzwyczajenia, wynikłe z nierównomiernego przykładania się do wszystkich naraz przedmiotów i wytwarza przerwy w nabywanéj wiedzy, nie dające się niczém w późniejszém życiu zapełnić. Każdy więc przedmiot, bez względu że służy tylko za środek w ogólném kształceniu ducha, powinien sam dla siebie być celem: tylko bowiem gruntownie przyswojony, może umysł w właściwym kierunku należycie rozwinąć.

Z powyższą zasadą najściśléj łączy się druga: „iż ogólnym celem wychowania powinno być utrzymanie, lub przywrócenie harmonii pomiędzy wszystkiemi władzami ducha.“ „Najpiękniejszym celem, jest dojście do zgodności z samym sobą i własnym losem; najwyższém zadaniem zapanowanie nad środkami, które nas mają do wytkniętego celu prowadzić. Osiągnieniu jednak téj wewnętrznéj harmonii stoi zawsze na przeszkodzie dawanie pierwszeństwa jednym władzom duszy nad drugiemi.“ (por. art. Goethe, p. A. Oldenberga w Encyklopaedie K. A. Schmida, t. III, str. 2.). Wyrzeczenie to poety jest godne zastanowienia. „Nie chcę rozwijać w mém dziecku uczucia, mówi niejedna matka, sądząc, iż tym sposobem zabezpieczy je w przyszłości od wszelkich rozczarowań i zawodów. „Nie będę karmić go poezyją, mówi inna, gdyż wyobraźnia zabija rozsądek, który jest najpewniejszym przewodnikiem człowieka.“ Tymczasem są to zgubne złudzenia. Uczucie bowiem i wyobraźnia każdemu są wrodzone i nikt ich wyrwać z duszy niezdoła. Im silniéj zaś występują, tém niebezpieczniéj je tłumić lub pozostawiać odłogiem Nie skierowane bowiem ku wyższym, podnioślejszym przedmiotom, najpewniéj

wprowadzą na drogi krzywe, wiodące do poniżenia i obłędu. Kształćmy jednocześnie rozsądek, rozum i wolę, a wybujałości uczucia i wyobraźni same się z nimi do równowagi ułożą. Zasada ta była prawidłem życia poety. Jakoż w całej nowożytnej historyi nie wielu znajdziemy mężów, którzyby w tym stopniu umieli utrzymać wewnętrzną harmonija pomiędzy władzami duszy, jak Goethe, którego spokój olimpijski stał się przysłowiowym niejako.

Rozpatrując powyższe zasady we wzajemnym ich związku, musimy dojść do przekonania, iż wszystkie, sprowadzone do jednego mianownika, wypływają z idei ewolucyi, która stanowi także podstawę teoryi, rozwiniętej w „Przemianach roślin". Innemi słowy: wychowanie nie dorzuca nic nowego do istoty człowieka, rozwija tylko i doskonali, co natura w każdym osobniku „in potentia" złożyła. Tym sposobem w jednostce urzeczywistnia w możliwej pełni typ całego rodzaju. Podobne jednak pojmowanie wychowania i wykształcenia tylko wtedy zrozumiałem się stanie, gdy wszystkie przedmioty, uważane, jako cele dla siebie, w wykształceniu ogólném przyjmiemy za środki, prowadzące do osiągnięcia najwyższéj doskonałości człowieka.

Obok tych ogólnych zasad wychowania, Goethe wygłasza nadto poglądy czysto dydaktycznéj natury, które zadziwiają głębokością w pisarzu nie zostającym w bezpośrednim z wychowaniem szkolnym stosunku. A naprzód ważne są jego wymagania, co do naukowego uzdolnienia nauczyciela. Co przedewszystkiém zaznaczyć należy, to, że ten wszystko obejmujący umysł, nie uznaje uniwersalności za główną jego zaletę, ale chce przeciwnie, by obok niej był mistrzem w jednym jakimś przedmiocie. „Wszechstronność właściwie przygotowywa tylko grunt, na którym specyjalność może dopiero działać skutecznie... i błogo temu, kto, rozumiejąc wymagania czasów dzisiejszych, w tym kierunku pracuje dla siebie i drugich. Tylko cokolwiek działa, niech to opiera na szérokiéj podstawie, by „pojedyńczość" stała się „wszystkości odbiciem" (Wilh. Meist. Wand. 1 B., IV C. 1. 23 S.). Udzielanie przecież innym nauki, równie pewnéj dyjetetyki wymaga, jak i przyjmowanie pokarmów. Wyborną też co do tego wypowiada uwagę: „Nic smutniejszego, jak nauczyciel, który tyle tylko posiada wiedzy, ile jéj od niego mają zdobyć uczniowie; ale i umiejąc wiele „kto innych chce uczyć, powinien o wielu rzeczach przemilczeć, choć je za ważne w swém rozumieniu uznaje; niedouczonym być mu tylko nie wolno" (ib. 22 S.). Goethe nader trafnie określa także znaczenie metody sokratycznéj i daje wyborne przy jéj użyciu dla nauczyciela wskazówki. „Obejmij pewien przedmiot, materyją, pojęcie, co chcesz; zatrzymaj je trwale w umyśle; umiéj przedstawić je sobie we wszystkich częściach dokładnie; a wtedy łatwo ci przyjdzie wybadać dzieci przez rzucane zręcznie pytania, co które z nich o tém wszystkiém samo już z siebie zdobyło, co mu uzupełnić, a co wyjaśnić należy. Odpowiedzi na zadawane pytania mogą być niedokładne, odbiegające od rzeczy; nic to nie szkodzi. Jeżeli przez ponowne pytania zdołasz ich umysł do przedmiotu nawrócić i nie zbijesz się z drogi właściwéj: dzieci w końcu muszą nauczyć się myśleć, pojmować i do takich przekonań dochodzić, jakie im drogą właściwą nasuwasz. Popełnisz błąd, gdy sam od przedmiotu odbiegniesz, gdy nie zdołasz utrzymać się na tym punkcie, z którego, jako z głównego założenia wyszedłeś" (ib. t. XVI, Wahlver. 2 Th. 7. C. 120 S.).

Przy wykładzie przedmiotów, wchodzących w zakres wychowania średniego Goethe wszelką negacyją, krytykę i klasyfikacyją odrzuca. „Dzieje mają obudzać zapał w młodzieży," stąd metodę bijograficzną uważa za dzielniejszy środek kształcenia umysłu, „niż krytyczne poszukiwania, tak zwanéj prawdy historycznéj, które w jéj oczach cały urok dziejom odbiera." Również krytyczne i etymologiczne objaśniania tekstu klasyków uznawał za niewłaściwe. Język, jego różnice dyjalektyczne, styl wreszcie, nauczyciel ma uważać, jako ciało, które duch wewnętrzny ożywia. Poddając je analizie, niby wiwisekcyi, musi zabić i ducha, którego poznanie główny cel nauki stanowi. Cel zaś ten osiągnie przez objaśnianie tak zwanych „realijów", zostających w związku i życiem domowém, społeczném, religiją i sztuką. Byłto więc ze strony poety protest przeciw krytycyzmowi, wprowadzonemu do historyi przez Niebuhra, do filologii przez Wolffa. Co dziwniejsza, że sam przyrodnik, nietylko odrzuca klasyfikacyją w naukach przyrodniczych, ale i wszelkie zbiory, gabinety, narzędzia pomocnicze za mniéj potrzebne uznaje. „Każdy gabinet naturalny, powiada, robi wrażenie grobowców egipskich; jak bowiem w nich zabalsamowane ciała, tak tu złożone są mumije rozmaitych roślin i zwierząt. Najlepiéj poznajemy naturę w jéj żywém, bezpośredniém otoczeniu." (G ˢ. W. t. XVI. Die Wahlver. 2 Th., 7 Cap., 156 S.). Poeta nie chciał wprowadzać do nauk przyrodniczych sztucznych podziałów, gdyż mniemał, że ich niéma w naturze; tymczasem już gieografija roślin i zwierząt dowodzi, iż sama natura podziały zaprowadziła w swoich królestwach. Goethe przecież idzie daléj i przy nauce anatomii domaga się odrzucenia dyssekcyi. „Budując, uczymy się więcéj, niż burząc; łącząc, więcéj, niż gdy dzielimy; ożywiając, co umarło, więcéj, niż gdy jeszcze raz zabijamy to, co już życie straciło." Słowem, zamiast noża anatomicznego zaleca młodym medykom i artystom-rzeźbiarzom poznawanie budowy ciała ludzkiego na okazach przygotowanych z wosku i przedstawiających wszystkie muskuły, nerwy i ścięgacze w sposób, o ile można plastyczny. Analiza jest mu wstrętną, rozumie jedynie syntezę. Pochodziło to stąd, iż w Goethym nad naturalistą i uczonym przemagał zawsze poeta, który na świat zapatrywał się, jako na jednę, wiecznie żywą, organiczną całość, „snującą na swym warsztacie" nieskończoną moc zjawisk, ale które dopóty miały dla niego znaczenie, dopóki w nich przejawiał się wszystko przenikający duch przyrody, ów bóg panteistyczny, stanowiący poetyczne jego Credo.

Co do karności i etyki pedagogicznéj, Goethe, był za daniem podrastającym dzieciom wszelkiéj możliwéj swobody. Szczególniéj też powstaje przeciw zwyczajowi ciągłego łajania, napominania lub zawstydzania dzieci, zwłaszcza za postępki, które są wynikiem nietyle zepsucia i złych skłonności, ile objawem żywego usposobienia, a nawet niewinnéj swawoli. Wszystko bowiem, co w dziecku tłumi swobodę, powstrzymuje zarazem prawidłowy rozwój jego ducha. Jedynie czyny, dowodzące braku uszanowania i lekceważenia starszych surowo powinny być karcone. Żadnych zresztą nie wydawać zakazów, nic nie usuwać gwałtownie, lecz to, co uznajemy złem, zastępować czémś dobrem. Przyzwyczajenie też poeta uważa za jeden z najważniejszych czynników wychowania. Od niego bowiem zależy nieraz cały sposób postępowania człowieka. „Nawet z nieprzyjemnym dla nas przedmiotem rozstajemy się niechętnie, jeżeliśmy do niego przywykli" mówi przez usta Jarna poeta (ib. t. XIX, Wander., 1 B., 3 C., 24 S.). Stąd ciągłą, wy-

trwałą, niezmordowaną działalność zaleca, jako najpewniejszy środek zachowania fizycznego, duchowego i moralnego zdrowia wychowańca. Działalność ta powinna przedewszystkiém zwróconą być do zawodu, mającego przyszłe powołanie stanowić. Nad rozległą jednak, teoretyczną wiedzę, dla której zdobycia młodzież, przygotowująca się do wyższych, państwowych zawodów przedwcześnie rujnuje siły ducha i ciała, Goethe daje pierwszeństwo rzemiosłom, wogóle rękodzielniczym zajęciom, zwłaszcza dającym się uszlachetnić przez sztukę. W tym postulacie widzimy głęboki zmysł praktyczności w poecie. „Wszelki bowiem wyższy stopień życia, każdą sztukę, musi poprzedzać rzemiosło“ (ib. t. XX, Wander. I B, 12 C, 103 S.). O znaczeniu też i ważności techniki zarówno w zastosowaniu do utworów piękna, jak i rękodzielniczych wyrobów, mówi niejednokrotnie w swych dziełach. Z niej poznaje się mistrza lub partacza; bez jéj przyswojenia najpiękniejsze pomysły ducha marnieją. Do takiéj jednak doskonałości nieodrazu się dochodzi. Stopniami prowadzącymi do niéj są błędy, których nikt uniknąć nie zdoła. Mądrość przecież wychowawcy bynajmniéj nie polega na strzeżeniu od nich wychowańca, lecz właśnie na nadaniu mu tak rozumnego kierunku, by ten z błędów własnych wyciągnął dla siebie naukę. Nie wszystkie jednak błędy posiadają jednakowe, pedagogiczne znaczenie. Lepiéj bowiem dla nas, gdy popełniamy je przez nieumiejętność stósowania w praktyce, znanych nam prawideł, niż gdy bez ich znajomości zabieramy się do czegoś. W pierwszym razie błąd popełniony łatwo wykryć się daje; w drugim, dążąc do udoskonalenia, postępujemy omackiem. (Por. art. Goethe. Encyk. Smida, t. III, 5.).

Takie zasady wygłaszał poeta, odnośnie co do kształcenia młodzieży męskiéj; co do wychowania kobiét, o wiele mniéj się niém zajmuje. O ile bowiem zadaniem mężczyzny jest życie czynne, występujące nazewnątrz, o tyle działalność kobiety skupia się w ścianach domowego ogniska. Powołanie jéj przyszłe: być żoną, gospodynią i matką; do niego też większa część kobiét przygotowuje się przez wychowanie domowe, które zresztą w niższych warstwach społecznych nie nasuwa żadnych trudności. „Tam, gdzie małe dziewczęta wciąż się bawią lalkami, zszywając dla nich suknie z gałganków, a starsze czuwają nad młodszém rodzeństwem i we wszystkich domowych zajęciach i pracach czynny udział przyjmują; tam dalszy krok w życie jest łatwy: podobnie bowiem wychowana dziewczyna, odnajdzie w domu mężowskim to wszystko, czém była w rodzicielskim zajęta.“ Ale jakże inaczéj przedstawia się wychowanie klas wyższych! „Tu najczęściéj plan nauk rozszerzamy w nieskończoność, nie zastanawiając się nawet, czego wrodzone uzdolnienie dziecka wymaga. To też smutek ogarnia, gdy się widzi, czego się uczą na pensyjach dziewczęta i, jak mały z tego robią późniéj użytek. Zwykle wtedy dopiero zdolne są spełniać obowiązki gospodyni domu, i matki, gdy się z tych nabytków otrząsną i o wszystkiém, czego się uczyły zapomną“ (ib. t. XVI, Wahlver., 1 Th. 7 Cap., 122 S.). Wogóle Goethe dom rodzicielski uważa za najlepszą szkołę dla dziewcząt; przeciwnie wszelką działalność społeczną; polityczną i literacką uznaje za niezgodną z naturą i przeznaczeniem kobiét. Takie też typy, jak Łucyja, Otyllija, wreszcie „Piękna wdowa,“ występująca w „Miłości 50-letniego mężczyzny“, stanowią w jego utworach ilustracyją spaczonego wychowania. Tylko „Das Ewig-Weibliche“ było ideałem

poety, który urzeczywistniał w tak pełnych wdzięku niewieściego postaciach, jak: Charlotta, Maryja, Ifigenija, Dorota, Gretchen i innych.

Nie wyczerpalibyśmy jednak wszystkich pojęć wychowawczych Goethego, gdybyśmy pominęli zagadkową jego Prowincyją pedagogiczną, której obraz w drugiej części Wilhelma Meistra, dwoma nawrotami nakreślił. (Wanderjahre, od str. 104—117, oraz od 172—187). Co poeta przez nią rozumiał? Nic innego tylko zakład wychowawczy, rozwinięty na stopę olbrzymią, ale przedstawiony w tak fantastycznych zarysach, iż sam przez usta jednej z osobistości, wchodzących do powieści, nazywa go utopiją (ib. str. 98). Nie inaczej też na ten pomysł zapatrują się Niemcy, uważając go za objaw dyletantyzmu poety, sięgającego w sferę całkiem mu obcą. Jeszcze surowiej osądził go Francuz, J. Guillaume, który w opisie Prowincyi widzi „tylko upadek potężnego umysłu, dotkniętego niemocą starości“ (Dictionnaire de Pédagogie, F. Buissona, Paryż, art. Goethe, str. 1190—1192). Czy tak jest rzeczywiście? Wątpimy; poeta bowiem do końca życia zachował umysł trzeźwy i w Mickiewiczu, który go poznał, jako 80 starca, z tego względu podziw obudzał. Cóż więc dało powód do tak niekorzystnych sądów o pomyśle Prowincyi? Przyjrzyjmy się organizacyi zakładu, a może znajdziemy klucz do rozwiązania zagadki. Prowincyja obejmowała rozległy, szczelnie zewsząd zamknięty obszar, w okolicy żyznej, pełnej rozmaitości i czarujących widoków. W samym jej środku wznosiła się wspaniała willa, do koła której stanęło oddzielnemi grupami mnóstwo budynków, to w kształcie chat wiejskich, to schludnych domków lub pałacyków; każda zaś z tych grup tworzyła, jakby oddzielne wsie i miasta, noszące całkiem odmienny charakter. Jedne bowiem z budynków stały na miejscach otwartych, inne były w cieniu drzew gęstych ukryte, jedne odznaczały się prostotą, inne stylowemi ozdobami i smakiem wielce wytwornym. W ustępach znowu pomiędzy nimi ciągnęły się pola, poddane starannej uprawie, łąki kwieciste, skały, wzgórza i gaje, tworząc na każdym kroku miłe dla oka widoki. Na całym jednak obszarze nigdzie nie spotykałeś ludzi dorosłych, zajętych pracą rolniczą, wszystkie bowiem czynności wykonywali chłopcy różnego wieku: żęli zboże, pilnowali stad bydła, koni i owiec, a współcześnie z temi zajęciami, jako wychowańcy zakładu, pobierali różne nauki. Podzieleni na trzy stopnie (klasy), odpowiednio do rodzaju zajęć praktycznych i udzielanych im nauk, podlegali surowemu nadzorowi i karności, której naruszenie pociągało za sobą przeniesienie do klasy niższej, lub wydalenie z zakładu. Żadnemu z nich nie wolno było rozmawiać z osobami, zwiedzającemi Prowincyją; w razie zaś spotkania Zwierzchnika, obowiązani byli okazywać mu uszanowanie w formie symbolicznej, która, dla każdej klasy inna, ukrywała głębokie znaczenie celów, jakie zakład pragnął przez wychowanie osiągnąć. I tak, najmłodsi winni byli przerywać wszelkie zajęcie i, skrzyżowawszy ręce na piersiach, wznieść oczy ku niebu z wyrazem wdzięczności i radości; średni, założywszy w tył ręce patrzeć w ziemią z uśmiechem; najstarsi zaś, stojąc rzędem, z opuszczonemi rękoma, trzymać się prosto, z twarzą zwróconą na prawo, w postawie, wyrażającej pewność i ufność w swe siły. Te trzy różne postawy miały wyrażać trzy rodzaje uszanowania. Pierwszy odnosił się do wszystkiego, co jest nad nami, głównie zatem do Boga, którego przedstawicielami są rodzice, nauczyciele i zwierzchnicy; drugi miał za przed-

miot to, co jest pod nami, więc ziemię, źródło wszelkich radości i cierpień; trzeci nakoniec, odpowiadał położeniu tych, którzy wkrótce mieli zakład opuścić i w zetknięciu bezpośredniém ze światem znosić przeciwności z męstwem i odwagą; dla tego to i uszanowanie wyrażali, stojąc obok siebie w zbitym szeregu, by pamiętali, że odtąd żyć będą w towarzyskiéj i społecznéj łączności. Największą karą było odjęcie uczniowi prawa oddawania w ten sposób czci zwierzchnikom: przez to bowiem uznawano go niegodnymi by innym okazywał szacunek. Zakładem kierował Zwierzchnik, albo Trzéj (der Ober, oder die Drei), oraz Inspektorowie. Pierwszy stopień kultury stanowił śpiéw, który wraz z muzyką towarzyszył wszystkim zabawom, zajęciom i saméj nawet nauce. „Gdy dzieci na tabliczkach odpowiednimi znaki zapisują melodyją, każdéj pieśni właściwą, oraz jéj tekst, który umieszczają u góry; wtedy jednocześnie kształcą rękę, oko i ucho i dochodzą daleko prędzéj do poprawnego i pięknego pisania, niżby się to zdawało.“ (ib. t. XX, 106). Śpiéw też i muzyka są początkiem dalszego kształcenia. Z nich dochodzą dzieci do pojmowania miary, liczby, poezyi, oraz innych sztuk pięknych. Nawet naukę moralności zaszczepiano w nich tą drogą. Jaką jednak metodą udzielano nauki wyższe w zakładzie, który kształcił architektów, rzeźbiarzy i malarzy, poeta przemilcza; obcy bowiem nie mogli się przysłuchiwać wykładom; wolno im było tylko przyjmować udział w każdorocznéj, wielkiéj uroczystości, która była jakby rodzajem popisu. Jedynie co do sposobu uczenia nowożytnych języków poeta uchyla tajemniczości zasłonę. Ponieważ w zakładzie znajdowała się młodzież z rozmaitych krajów przybyła; przeto każdą narodowość przyłączano do osobnych grup wychowańców i z jéj pomocą uczono każdéj mowy praktycznie. Że tę metodę poeta za najlepszą uznawał, widzimy z innego ustępu. „Czyż mowy obcéj, mówi Jarno, nie najlepiéj się uczysz w kraju, w którym nią mówią powszechnie?“ (ib. t. XX, Wilh. M. Wander. I Th., 1 B., 4 C., 22 S.). By jednak tym sposobem nie wytworzyć nowożytnego Babelu i między grupami wzajemne porozumienie się ułatwić; każdomiesięcznie jeden z języków kolejno był mową powszechnie obowiązującą w zakładzie. Tak Wilhelm Meister's, umieściwszy tu syna, znalazł go, po upływie pewnego czasu zajętego hodowlą klaczy i źrebiąt, i oddanego nauce języka włoskiego. Odpowiednio też do klasy i rodzajów pracy, wychowańcy zajmowali różne mieszkania. Na najniższym stopniu, oddani hodowli zwierząt i rolnictwu mieścili się po chatach; muzycy w odosobnionych domkach, „gdyż mają żyć w skupieniu ducha i z niego czerpać wszystkie pomysły; przeciwnie kształcący się w sztukach plastycznych, zmuszeni posługiwać się kształtami świata przedmiotowego, a zatém żyć w nich okiem i duchem, zajmowali wytworne pałace, „gdyż ci, którzy wznoszą lub zdobią przebytki królów i bogów, sami powinni mieszkać, jak oni, a co ważniejsza tak się wznieść nad pospolitość, by przez ich dzieła tłumy uszlachetniać się mogły.“ (ib., 177). Wszystko to jednak nie wyjaśnia nam jeszcze istoty i dążności zakładu. Poznajemy je dopiéro z ustępu, w którym jeden z „Trzech“ wprowadza Wilhelma Meistra do tajemniczego przybytku, właściwie trzech galeryj pełnych symbolów i obrazów, których znaczenie stanowiło podstawę całego wychowania. W pierwszéj z nich Wilhelm spotyka obrazy, przedstawiające dzieje Starego Testamentu, poczynając od najdawniejszych czasów, aż do zburzenia Jerozolimy. Symbolizowały one religiją etniczną (pogańską), opartą na poszanowaniu tego, co jest nad nami. Miała to

być w ogóle religija ludu. W drugiéj mieściły się obrazy, przedstawiające cuda i parabole zapożyczone z Nowego Testamentu, które kończyły się Wieczerzą Pańską. Te znów symbolizowały religiją filozoficzną, religiją mędrców (?), polegającą na poszanowaniu tego, co nam jest równe. W trzeciéj nakoniec galeryi, któréj progów nikt z obcych nie mógł przestąpić, wyobrażone były wszystkie szczegóły męki i śmierci Chrystusa. Do niéj jednak raz tylko wprowadzano uczniów i to jedynie tych, którzy zakład kończyli. Galeryja ta obejmowała obrazy, symbolizujące poszanowanie dla wszystkiego, co jest poniżéj nas, miała budzić współczucie dla biednych, poniżonych, okrytych wzgardą i szyderstwem, dających życie za prawdę. Tu nadto wychowańcy utrzymywali wyposażenie na życie, dowiadując się, gdzie w przyszłych przeciwnościach mają szukać pociechy (czy nie za późno?). Był to już Chrystyjanizm w całéj pełni, ostateczny cel, do którego ludzkość dążyć powinna.

Tak się przedstawia owa Prowincyja pedagogiczna, w ogólnych zeszkicowana zarysach. Co jednak właściwie rozumiał przez nią poeta? Z początku nasuwa się przypuszczenie, iż w niéj chciał dać obraz Hofwylu; im głębiéj wszakże przenikamy w jéj obszary, tém bardziéj znika złudzenie. Zamiast realnego gruntu, na którym się opierały zakłady przez Fellenberga stworzone (zob. wyżéj: Fellenberg, str. 30–42), znajdujemy krainę symbolów i mytów. Nie mamy jednak prawa robić autorowi z tego powodu zarzutu; nim nas bowiem do niéj wprowadził, wprzód przez usta Lenarda, który z urządzeniami Prowincyi zaznajamia Wilhelma, daje nam do zrozumienia, czego się mamy spodziewać. „Zdaje się, powiada on, iż pod obrazami rzeczywistości, przedstawiono tu szereg idei, pojęć, pomysłów i dążeń, zestawionych obok siebie dowolnie, ale które w naturalnym biegu rzeczy z trudnością mogłyby się spotykać.“ (ib., str. 98). Są to więc alegoryje, w których, pod koniec swego zawodu, ze szkodą dla sztuki, rozmiłował się poeta. Alegoryje wszakże wyrażają zwykle prawdy powszechne; tych przeto szukać należy w całém urządzeniu Prowincyi. Przedewszystkiém co tu uderza, to, że wychowańcy rozpoczynają swą kulturę umysłową od hodowli zwierząt (pasterstwa) i rolnictwa, a kończą na sztukach pięknych, stanowiących najwyższy kwiat ducha ludzkiego. Przebiegają zatém te same stadyja, co i ludzkość na drodze cywilizacyi. Wychowanie ich wreszcie ogranicza się na trzech stopniach udoskonalenia, jako odpowiadających wiekom: starożytnym, średnim i nowożytnym. Czy więc poeta w obrazie Prowincyi nie zamierzył przedstawić wiekowych trudów człowieczego rodu nad własném udoskonaleniem, słowem, czy nie dał nam w niéj mikrokosmu ludzkości? Nie same wszakże wysiłki w tym kierunku podjęte najwydatniejsze miejsce w jéj opisie zajmują; ogniskiem, do którego się tu wszystko odnosi, co rdzeń wychowania stanowi, to owe trzy galeryje, w których żywioł religijny: Mozaizm i wypływający z niego Chrystyjanizm, najgłówniejszą rolę odgrywa. A więc tak w wychowaniu jednostek, jak i w życiu ludzkości, poeta uznawałby religiją Objawioną za główną podwalinę, za jedynie pewną kotwicę, która ją może od rozbicia uchronić. I nie jest to przypadkowém, że gdy wszystkich umiejętności uczono tu przy towarzyszeniu „rozpłynnych dźwięków“ muzyki i śpiewu; tymczasem w religiją owych trzech stopni wtajemniczano za pośrednictwem symbolów, utrwalonych „w obrazach:“ „religija bowiem chrześcijańska, raz objawiona, nie może nigdy przeminąć; co się bowiem bosko wcieliło, nie ulega zniszczeniu“ (ib., str. 110). Jestże jednak możliwa, by

Goethe, ów poganin, jak sam siebie nazywał; by myśliciel, tak anti-religijnych przekonań, jakie niejednokrotnie wypowiadał w swych dziełach, listach i poufnych rozmowach; wreszcie panteista, odrzucający w życiu wszelki nadprzyrodzony pierwiastek, a ubóstwiający widomą tylko naturę: by człowiek, mówię, podobnej miary, zdolny był do naznaczania tak podniosłéj roli Chrystyjanizmowi w ludzkości? Bezwątpienia trochę to na mistyfikacyją zakrawa. Nie zapominajmy jednak, iż ten Jowisz Olimpijski od czasu rewolucyi francuskiéj uległ w swych przekonaniach radykalnéj odmianie. W późniejszym czasie knowania karbonarów włoskich, tugendbundy niemieckie, wieści o dekabrystach, przy rozbudzonéj w sferach rządzących reakcyi, wywołanéj duchem„ świętego przymierza", dokonały reszty w umyśle poety. Zrozumiał on pod koniec życia („Lata podróży W. Meistra" kréślił po między 1825 1829 r.), iż ludzkość ciągłemi rewolucyjami miotana, potrzebuje się oprzéć na czémś trwałém, pewném, niezmiennėm: że jedynie religija Objawiona, która przetrwała tyle dziejowych przewrotów, przeżyła tyle wiar, których bogi, świątynie w proch się dawno rozpadły, może jedynie stać się przewodnią gwiazdą ludzkości. Czy te jego przekonania były szczere, czy tylko posługiwał się Chrystyjanizmem w polityce, jak niejednokrotnie posługiwał się nim w sztuce? to znowu inne pytanie. W każdym razie, choć ten jego Chrystyjanizm jest wielce dziwnego nabożeństwa, nie może jednak odmówić mu cywilizacyjnego znaczenia. Słusznie też wyrzekł Guillaume: „iż poeta w Prowincyi wszystkie swe dawne bogi popalił." (Diction. de Pédagogie, Goethe, 1192).

Tak nam się wydaje znaczenie owéj utopii pedagogicznéj; inaczéj nie umiemy jéj sobie wyjaśnić.

Przecież poeta nietyle wpływał i wpływa przez swe wychowawcze poglądy, ile przez arcydzieła, tchnące niestarzejącym się nigdy wdziękiem poezyi, którym, ze względu na treść głęboką, niezrównaną piękność formy i czysto-przedmiotowy charakter, niepodobna odmówić kształcącego znaczenia Tylko wybór pomiędzy niémi, gdy idzie o danie ich do ręki młodzieży, nasuwa pewne trudności. Przyczyna tego tkwi zarówno w nieprzyjaznėm stanowisku, jakie poeta, zwłaszcza w utworach wcześniejszéj epoki, zajął względem Chrystyjanizmu, jak i w niezawsze zgodnych z pojęciami moralności pomysłach, scenach i sytuacyjach, które w nich, obok ustępów, nacechowanych podniosłością myśli, hojną ręką rozsypał. Trudność ta, tembardziéj się powiększa, gdy zważymy, iż anti-religijne usposobienie poety wypływało z najgłębszéj treści, z jego umysłowéj, że tak powiem, organizacyi, słowem, z zasad, którym całe życie hołdował. Wychowaniec XVIII-go stulecia, zapatrzony w ideały antyczne i wykarmiony ideą panteistyczną Spinozy: Goethe, najwyższy typ doskonałości człowieka widział w bezwzględnéj syntezie jego cielesnéj i duchowéj istoty i wszelkie rozdwojenie tych dwóch pierwiastków poczytywał za naruszenie naturalnéj pomiędzy nimi harmonii. Stąd wstręt do Chrystyjanizmu, który doskonałość zasadza na przewadze ducha nad ciałem, jak równie do spirytualizmu Decartes'a, który drogą naukową niemniéj gwałtownie ten związek naturalny rozrywa. To nieprzyjazne wszakże stanowisko nie tyle występuje w złośliwych, na podobieństwo Voltaire'a, na religiją objawioną napadach, jak raczéj, jako system, ujawniający się we wszystkich poglądach poety. Człowiek do natury należy; z niéj za pomocą zmysłów czerpie wszystkie wyobrażenia, pojęcia i część jéj najistotniejszą stanowi: rozdzielać go przeto na dwie połowy, zna-

czy zakłócać panującą w niéj harmoniją, rozrywać, co najściśléj połączone zostało. (Por. to z wyżéj przytoczoną zasadą, usuwającą wszelką analizę z nauki historyi, filologii i t. d.). Z tego samego źródła wypływało dość luźne jego o moralności pojęcie, zwłaszcza co do wzajemnego dwu płci do siebie stosunku. Każdy bowiem czyn, każde zjawisko, jako objaw życia, miało dla niego jednakowe ze stanowiska sztuki znaczenie; stąd z równém przejęciem się tworzył wzniosłą modlitwę Gretchen, jak i rozpasaną Bajaderę; malował zmysłową miłość w Elegijach rzymskich, jak i wcale niedwuznaczny stosunek Wilhelma do Maryjanny i inne. Gdzie bowiem natura w jakibądź sposób siły swoje objawia, tam, według niego, czynów niemoralnych niéma. Niemoralném jest tylko to, co jéj prawa narusza. To też wobec tak niechrześcijańskiéj etyki, w saméj ojczyźnie Goethego powstały liczne głosy, domagające się usunięcia jego dzieł z rąk młodzieży, a nawet zupełnego ich wykluczenia przy wykładzie literatury z programatu szkolnego. Tak przecież przesadne, niedorzeczne żądania „bojącego się Boga narodu," wytrzymać krytyki nie mogły i w artykule Landerera: „Goethe's Lectüre," umieszczonym w Encyklopedyi Schmida, znalazły umotywowaną odprawę (T. III, 7—24). Już bowiem ze względu na ściśle wyznaczoną liczbę godzin na wykłady szkolne literatury, o zaznajomieniu uczniów „z wszystkimi utworami poety" nawet być mowy nie może; dość, gdy najwydatniejsze poznają. Trudno zaś przypuszczać, by z pomiędzy tylu arcydzieł poety nie znalazło się choćby kilku, któreby w całości, lub wyjątkach odpowiedzieć celom dydaktycznym nie mogły. Idzie więc tylko o ich wybór. Wskazówki zaś co do tego znajdzie każdy w klasycznym podręczniku do literatury niemieckiéj Augusta Lübena i Karola Nacke: „Einführung in die deutsche Literatur" (Leipzig, 1861, T. II, od str. 295—435). Dzieło to na tém większą zasługuje uwagę, iż obok wskazówek, co z uczniami czytać należy, daje przy każdym utworze jak najdokładniejsze objaśnienia, odnoszące się zarówno do wyrazów i rzeczy, jak i do jego treści, układu (dyspozycyi), charakterystyki występujących w nim osób, idei, wreszcie okoliczności towarzyszących jego powstaniu. Dla nas programat Lübena i Nacke'go byłby za obszerny, zwłaszcza w gimnazyjach, gdzie ustawa kładzie większy nacisk na sam język, niż literaturę; ale za to, z pewnymi wyjątkami, możnaby go stosować w edukacyi domowéj, lub przy wykładach literatury powszechnéj. Tu wszakże co do téj ostatniéj jedno zastrzeżenie zrobić wypada. Zadanie jéj polega nietylko na wskazaniu indywidualnych właściwości autora i charakterystycznych cech jego twórczości, ale także na wyjaśnienie stanowiska, jakie w rozwoju myśli ludzkiéj i sztuki jego dzieła zajmują. Otóż, zaznajamiając uczniów z takim, jak Goethe poetą, należy głównie na jego uniwersalność nacisk położyć i pod tym względem przynajmniéj najważniejsze kierunki jego twórczości zaznaczyć, słowem, mieć na oku utwory, któreby odnosiły się do trzech głównych momentów ludzkości, mianowicie: wieków starożytnych, średnich i nowożytnych. Co do pierwszych, wystarczy Ifigienija; co do drugich ballada: „Der Sänger" i „Mahomet's Gesang," wreszcie do epoki nowożytnéj: epopeja „Herman i Dorota." Każdy z tych utworów, malując epokę właściwą nie zawiera nic, coby pod względem religijnym lub obyczajowym stawiało nauczyciela lub ucznia w położeniu drażliwém. Nadto każdy zarówno ze względu na treść, jak i pierwszorzędne artystyczne zalety, w wysokim stopniu nadaje się do celów dydaktycznych. Ifigenija np., obok poetycznéj wartości, nastręcza sposobność do wielu po-

równań nietylko pod względem formy, układu treści i charakterów z tragiedyją Sofoklesa téjże saméj osnowy; ale i do wykazania różnic, zachodzących w pojmowaniu przez obu poetów stanowiska w czasach starożytnych kobiety, a wynikłych z dwóch odmiennych punktów ich zapatrywania się na jéj rolę społeczną. Niemniéj ciekawe porównanie nasuwa różnica formy, zachodząca pomiędzy pierwszém opracowaniem przez Goethego téj tragiedyi, a późniejszém jéj obrobieniem podczas pobytu we Włoszech, gdy poetyczną w niéj prozę zamienił na wiersz harmonijny, jambiczny. Tym sposobem można dotykalnie wykazać, jak forma zależną jest od treści: słowem, że jeżeli nie każdy przedmiot nadaje się do poetycznego opracowania, to z drugiéj strony są tematy do tyla bogate w poetyczne żywioły, iż jedynie w formie wierszowéj można odtworzyć złożone w nich piękności. „Der Saenger“ i Mahomet's Gesang,“ choć zawarte w szczupłych rozmiarach, wypełniają jednak swą treścią dość szeroką sferę wieków średnich i przy odpowiednich objaśnieniach mogą do ich charakterystyki w pewnéj mierze wystarczyć. W pierwszym z tych utworów poeta wprowadza nas w świat rycerski, na porządku feudalnym, z suzerenem w osobie króla i wiernymi mu wazalami oparty, wreszcie z natchnionym minnesingerem, który każdą ucztę umila; w drugim, w formie alegorycznéj uosabia w pieniącym się potoku dziejową islamizmu potęgę, która, z małych u źródła zaczątków, zalewa niby morze świat wschodni i zachodni i w walce z cywilizacyją chrześcijańską roztrąca się o zastępy krzyżowców. Dwa te utwory w swém przeciwieństwie uzupełniają się wzajemnie. Rozumié się, iż przy większéj liczbie godzin, można ten widnokrąg rozszerzyć czytaniem ustępów z Goetza, np. scen z aktu III i IV. Co do Hermana i Doroty, to utwór ten za najdoskonalszy z dzieł Goethego uznany, zasługuje przy wykładzie na największą uwagę Występują w nim bowiem nietylko wszystkie górujące właściwości umysłu poety, jak owa równowaga i harmonija, z jaką w utworze zlewają się wszystkie szczegóły w jednę wspaniałą, organiczną całość, z któréj nic bez jéj naruszenia dodać ani ująć nie można; ale nadto owo mistrzowstwo, z jakiém w obrazie mieszczańskiego życia, w małéj niemieckiéj mieścinie, umiał Goethe, niby w soczewce, skupić promienie nowożytnéj cywilizacyi i jéj dodatnimi pierwiastkami, stworzone przez się typy ożywić. Żaden też może z jego utworów nie wznieca tak czystoludzkich, szlachetnych, podniosłych uczuć, ani w tym stopniu nie obudza szacunku dla samego siebie i drugich, jak ta sielanka na stopę homeryczną pojęta. Stąd jest ona w wysokim stopniu umoralniającą i przez swą niezrównaną prostotę, nader odpowiednią dla młodego wieku lekturą. Nie w wyjątkach też, lecz w całości należałoby ją czytać z uczniami, co zresztą jéj przekład, dokonany hegzametrem przez p. L. Jenikego, ułatwia. Choć na wskróś przejęta duchem niemieckim, ma ona jednak dla nas tém wyższe znaczenie, że w bliskiém pokrewieństwie z Wiesławem, a w powinowactwie z Panem Tadeuszem zostaje; podkład zaś ogólno-ludzki, obcy dzisiejszym ideałom niemieckim, usuwa na stronę wszelkie narodowościowe antypatyje i zawiści.

Nie możemy tu pominąć pism prozaicznych Goethego. Wiele bowiem ustępów z jego: „Italienische Reise,“ „Zweiter Aufenthalt in Rom,“ a nawet Tages- und Jahreshefte“ dostarczają pod względem dydaktycznym niemało cennego materyjału. Gdy w nich dzień za dniem śledzimy wszystkie zajęcia poety, gdy zwracamy uwagę na tę ciągłą, niezmordowaną, wytrwałą pracę, z jaką zasoby różno-

rodnéj wiedzy gromadzi, a z nią i widnokrąg własnych pojęć rozszerza i pogłębia, a wszystko w tym jedynym celu, by zbadać istotę sztuki, która główne zadanie jego życia stanowi: wtedy mimowolnie wchodzimy sami w siebie i pytamy, cośmy właściwie w zakresie naszych uzdolnień w podobnéj mierze zdziałali, by osięgnąć cel, który nam powołanie nasze wskazuje? W ogóle ta część dzieł Goethego, mało znana, może wyjść na zdrowie nietylko kształcącéj się młodzieży, ale każdemu, kto sobie w życiu cel jakiś wyższy naznaczył; przedewszystkiém zaś artystom, poczynającym i nie poczynającym pisarzom i poetom, którzy wierzą, iż sam talent, nie podsycany pracą i wszechstronną nauką wystarcza; że łatwość tworzenia i tak zwana werwa pisarska, zastąpią głębokie ujęcie przedmiotu; że zresztą świat już tak daleko postąpił, iż od Goethego niczego nauczyć się nie można. Jakkolwiek też jego dzieła w przekonaniu wielu są „starzyzną," nie zapominajmy jednak, iż Goethe był jednym z tych pisarzów, na których urośli Brodziński, Mickiewicz i inni podobnéj miary poeci. Wprawdzie od téj epoki daleko nas fala czasu uniosła; ale w swym biegu, nastręczając nowe widoki, zanieczyściła także gnijącymi osadami łożysko. Im szersza rzeka, tém jéj woda mniéj zdatna do picia; kto więc chce się orzeźwić i zasilić, niech, jak oni, szuka u samego źródła napoju.

Roman Pienkiewicz.

Golański, Filip-Neryjusz był pedagogiem, wykształconym pod wpływem kierunku utylitarnego, powstałego z filozofii francuskiéj XVIII-go wieku, przetworzonéj oddziaływaniem stosunków i potrzeb krajowych. Urodził się w krakowskiém r. 1753; kształcił się w kolegijum pijarskiém w Podolińcu, na Spiżu, już wśród świeżéj atmosfery, jaką reformy Konarskiego do szkół wprowadziły; wstąpiwszy do zgromadzenia Pijarów, uczył po kolei w Międzyrzeczu, Złoczowie, Chełmie, Rawie, Piotrkowie, a od r. 1783 w Warszawie. Tu prócz nauczania i kazań („Kazanie w czasie uroczystości Maryi Łaskawéj") miał sposobność wystąpienia przed szerszą publicznością z „Mową przy obchodzie setnéj rocznicy zwycięstwa pod Wiedniem," która tegoż roku (1783) wyszła w Warszawie z druku. W roku następnym wydał G. swą „Mowę przy zaczęciu szkół warszawskich," oraz po łacinie: „Orationes pro instauratione studiorum," wielbiąc działalność Komisyi edukacyjnéj. W r. 1786 ogłosił pierwsze wydanie głównego swego dzieła: „O wymowie i poezyi." A praca ta, jakkolwiek nie policzona przez komisyją edukacyjną do rzędu ksiąg elementarnych przez nią zaaprobowanych, stała się nadługo podręcznikiem w szkołach, gdyż lepszéj po polsku wówczas nie było, a dzieło Grzegorza Piramowicza pod tym samym tytułem wyszło dopiero (i to częściowo tylko) w roku 1802. Sama Komisyja uznawała jednak widocznie zalety pracy G-o, gdyż mianowała jéj autora w r. 1787 wice-profesorem wymowy i poezyi w szkole głównéj litewskiéj, gdyż profesor tego przedmiotu, ks. Dawid Pilchowski, nie domagał i był obowiązkami kościelnymi przeciążony. Od tego roku G. osiadł stale w Wilnie i już go nie opuścił do śmierci. Tu też rozwinął najwięcéj swoję działalność. Tu w r. 1788 ogłosił drugie wydanie swéj „Wymowy i Poezyi," tu, t. r. wydał swoje „Listy, memoryjały i supliki z uwagami stosownemi" (str. 366); tu prócz wykładów akademickich, lubo talentem krasomówczym się nie odznaczał, zabierał głos podczas uroczystości kościelnych i politycznych (r. 1790: „Kazania w dzień

św. Kazimierza w katedrze miane," r. 1791: „Mowa przed wykonaniem przysięgi..."). Zostawszy w r. 1792 profesorem zwyczajnym literatury, milknie na lat 11, do czego niewątpliwie ówczesne wypadki krajowe mocno się przyczyniały; ale wraz z początkiem naszego stulecia prace w ciszy dokonane drukuje, nanowo występując czynnie. Ogłasza staranne, chociaż potoczystością stylu nie odznaczające się tłómaczenie życiorysów porównawczych Plutarcha: p. t.: „Sławni ludzie i onych porównania, dzieło historyczne, moralne i filozoficzne" (3 tomy, 1801—1803), podaje objaśnienia mitologiczno-literackie do zrozumienia bohaterów bajecznych w tych życiorysach pożyteczne, rozwijając tę myśl, wśród filozofów XVIII wieku rozpowszechnioną, że ludy pierwotne, co tylko mogły w naturze poznać, wynaleźć i wiedzieć, wszystko to w przenośnych wyrazach i rozmaitych allegoryjach zamykać zwykły,—i tworzy z tych objaśnień osobne dziełko p. n.: „Allegoryje starożytne w stosunku do I-go wieku sławnych ludzi Plutarcha i czasów bohatersko-mitologicznych" (1801, str. 311). A gdy Szkoła Główna przemieniona została w r. 1803 na uniwersytet wileński, pedagog nasz na wszystkich obchodach uroczystych wygłasza stosowne mowy: 1) „Mowa o zakładzie i dalszym wzroście akademii wil. na publicznéj sesyi Imper. Uniw. wil. po przeczytaniu aktu potwierdzenia;" 2) „Mowa miana na posiedzeniu publicznem, złożoném z okoliczności najłaskawszego potwierdzenia téjże akademii przez Najj. Imperatora i nadania jéj nowémi dobrodziejstwy;" 3) „Mowa na dzień dorocznych urodzin Cesarza Aleksandra I-go przy ogłoszeniu wskazanych w ustawie nadgród dla celniejszych uczniów Imp. uniw. na publ. sesyi miana 12 grudnia 1803 r." W nowo zreorganizowanéj instytucyi obejmuje G. katedrę Pisma ś., pozostaje na niéj do r. 1812. W tym okresie czasu, spełniając obowiązki do katedry przywiązane, stara się zarazem o dostarczenie młodym księżom materyjału do rozwagi i kazań. Drukuje więc: „Katechizm" (1809, str. 67); „Nowy Testament... w swoich wyjątkach, treści i wykładzie ze stosunkiem... do pacierza dla każdego wieku i stanu chrześcijan" (1808, str. 421); „Pacierz wedle swego porządku, w objęciu wielkiéj treści nauki chrześcijańskiéj, gdzie oraz mowa o sposobie uczenia się i uczeniu jéj w szkołach, dla pomocy nauczyciela religii... i dla rozwagi starszych" (1808, str. 631); „Materyjał kaznodziejski dla pomocy zbawiennego opowiadania słowa boskiego... z przyłączeniem oraz materyjału do użycia kaznodziejskiego" (1813, str. 22 i 564). Prócz tych wydawnictw specyjalnych, G. nie przestaje być mówcą akademickim, czczącym ludzi zasłużonych w nauce, a związanych z uniwersytetem: oddaje więc po kolei hołd: Dawidowi Pilchowskiemu (1805), Tomaszowi Husarzewskiemu i Franciszkowi Smuglewiczowi (1808), Tadeuszowi Czackiemu (1813), Hieronimowi Strojnowskiemu (1815). Występuje nadto jako publicysta i moralista, jużto torem XVIII wieku szukając wzorów obyczajności i zdrowego rozsądku na dalekim wschodzie, już to w religii chrześcijańskiéj czerpiąc natchnienie do walki z duchem krańcowéj krytyki. W pierwszym względzie ciekawém jest jego dziełko komplikacyjne p. n. „Literatka chińska dla literatek i literatów w Europie" (1810, str. 238), gdzie po „krótkiéj wiadomości o Chinach i Chińczykach," podaje wiadomość o literatce chińskiéj Pan-hoei-pa, oraz przekład jej dziełka: „Siedm artykułów," a następnie zbiór uwag i myśli uczonych chińskich o małżeństwie, wychowaniu dzieci, mądrości, cnocie, religii, muzyce i przysłowiach, kończy zaś życiorysem Konfucyjusza i podaniem głównych jego nauk. W drugim względzie zaznaczyć tu wypada bro-

szurę p.n.: „Filozof i antyfilozof, rozmowy w zarzutach i odpowiedziach dla dochodzenia i uznania prawdy“ (1811, str. XVI i 196). Wreszcie nie można pominąć wydanych ponownie: „Listów, memoryjałów i replik“ (1804) oraz podręcznika: „O wymowie i poezyi“ (1808, str. 600, a właściwie 590 i 4 karty nlb.). Otrzymawszy emeryturę w 1812 r., G. pozostał przecież czynnym członkiem uniwersytetu wileńskiego, jako wizytator szkół, dziekan wydziału sztuk i nauk wyzwolonych, oraz cenzor książek. Nie pisał teraz dzieł obszerniejszych, ale w publicystyce owoczesnéj chętny brał udział do końca roku 1817; artykuły swoje treści sprawozdawczéj, nacechowane rozwlekłością i trochę pretensyjonalném gadulstwem, pomieszczał w „Dzienniku wileńskim.“ I tak w r. 1815 dał tu: „Rys bardziéj ogólny, aniżeli szczególny Słownika Języka Polskiego J. B. Lindego (przedruk w r. 1822) i w r. 1816: „Stosunek pierwszego wynalazcy nowego świata do świętego wodza i prawodawcy ludu bożego, czyli porównanie Kolumba z Mojżeszem“ (według Ancillona) i „O czytaniu biblii w teraźniejszych językach“ (według Fenelona); w 1817: „Treść dzieła o edukacyi z porównania we 22 kantonach szwajcarskich i niektórych krajach niemieckich“ (według „Bibliothèque universelle de Genève“); „Głos... ku pamiątce zeszłego ś. p. X. Józefa Mickiewicza.“ Nadto wydał osobno: „Rys Mojżeszowego prawodawstwa“ (1815, str. 32). Ostatnie lata osłabiony, schorowany, skarżąc się na osłabienie pamięci, przepędził bez czynnego udziału w piśmiennictwie. Umarł r. 1824.

Nie było umysł bystry i lotny, poglądów oryginalnych nie miał; lecz to, co sobie przyswoił, potrafił jasno wyłożyć, a odznaczając się wielką pracowitością, wykształcił się wielostronnie i wyrobił sobie umiejętne władanie zarówno prozą jak wierszem. Pobierając nauki w czasie, gdy idee „wieku oświeconego“ do nas przenikać zaczęły, przyjął je w téj złagodzonéj postaci, w jakiéj one się u nas ukazały, zaszczepione ręką księży reformatorów. Był zatém przez cały niemal ciąg swéj działalności nauczycielskiéj wielbicielem zdrowego rozsądku, dobrodziejstw oświaty i postępu, a przeciwnikiem fanatyzmu, bigoteryi, scholastyki; wieki średnie poczytywał za epokę barbarzyństwa, a jutrzenkę lepszych czasów dla Europy widział w humanizmie; potępiał objawy ciemnoty u nas od 2-éj połowy XVII do 2-éj połowy XVIII stulecia; wynosił zasługi Konarskiego, Komisyi edukacyjnéj i dobroczynną dla oświaty działalność Stanisława Augusta. Dopiero pod koniec życia, gdy się reakcyja ogólno-europejska przeciwko liberalizmowi coraz gwałtowniéj zwracać zaczęła, G., starzejąc się, mrocznie patrzył na objawy zepsucia moralnego a z miłością spoglądał w lepsze czasy minione; w nowych pokoleniach dostrzegał częściéj: „naśladostwo niegodnych naśladowania przykładów, aniżeli cnotliwych i chwalebnych;“ cierpko powtarzał na „ufną w saméj sobie czasów naszych oświatę,“ która bojaźń bożą za „staroświecką ciemnotę“ poczytywała; piorunował przeciw rewolucyi francuskiéj „o zbytniéj mnogości“ książek potępiająco się odzywał, twierdząc, że ona „daleko bardziéj prawdziwemu oświeceniu szkodzi, aniżeli pomaga“ („Dzien. wil.“ 1817, t. VI, 411 i dalsze).

W pedagogii był G. zwolennikiem metody indukcyjnéj, czyli, jak za jego czasów chętniéj się wyrażano, „sposobu analitycznego;“ powoływał się w téj mierze na Kondyllaka i na przypisy do gramatyki ks. Kopczyńskiego; rozumiał, że przykłady dobrze wybrane lepsze są stokrotnie od prawideł i że należy prowadzić umysł ucznia do wyrobienia sobie własnego zdania i do unikania subtelności

„która zawsze bywa maską złych filozofów.“ Na pierwszym stopniu nauki polecał wprowadzoną do nas przez Elementarz Kopczyńskiego metodę równoczesnego uczenia sztuki pisania i czytania, a ponieważ widocznie rutyna odwieczna nie dozwalała wielu pójść drogą świeżo ukazaną, przemawiał za nią gorąco. „Nie wolałożby dziecię—powiadał,—jakkolwiek z początku nieskładném swém naśladowaniem, każdą literę samo swoją ręką wykreślać? Czyliżby mu same niezgrabności w wykreśleniu zabawką nie były? Czy naśladowanie rozmaitych liter, których mu głos (dźwięk) dobrze znajomy, nie przypominałoby bez żadnéj nudy, równie pisania, jak i czytania? Nie prędzéj, żeby się razem w dziecięciu ta nauka, dotąd rozdwojona, przyjęła? Najlepiéj teoryja idzie z własną praktyką i robota się ułatwia. Kto umie pisać, musi umieć czytać. To się rozdzielić nie może. Najsłabszy początkowy liter poznawacz, gdy będzie razem naśladowcą pisania, wkrótce za pomocą kreślenia, bez trudności do tego przyjdzie, że się nauczy zgłoskować i czytać.“ Przytacza zachęcający przykład takiego sposobu uczenia, wprowadzonego przez Kopczyńskiego w kolegijum pijarskiém w Warszawie. „Uczyły się dzieci w znacznéj gromadce. Nauczyciel ze wzorowych tablic pokazywał. Dzieci naukę powtarzały i na swoich tabliczkach postaci kreśliły... W roku 1775... w przytomności króla i najznaczniejszych osób w Łazienkach dowiodły, z jaką łatwością można się od dobrego nauczyciela pisania razem i czytania uczyć... Czemużby się to samo po parafijalnych szkółkach zaprowadzić nie miało?“ (O wymowie i poezyi, wyd. 3-e, str. 171—173). W grafice polskiéj proponował zmiany, planowane u nas częściowo w XV i XVI stuleciu; mianowicie szło mu o zastąpieniu dwójek literowych (rz, cz, sz i t. p.), oznaczających jedno brzmienie, za pomocą kropek nad danemi literami, o wyrzuceniu w, a przyjęciu v, o przekreśleniu h zamiast pisaniu ch i t. p. Oprócz dopisku w tym względzie dodanego do 3-ej ed. dzieła: „O wymowie i poezyi,“ ogłosił G. o tém osobną broszurkę p. n.: „Kopija autentyczna pewnéj konferencyi pomiędzy dwoma pierwszémi z porządku w rzeczypospolitéj literackiéj kolegijami. Za potwierdzeniem całego koła alfabetycznego (Wilno, 1809, str. 90). Dopominał się, podobnie już Kołłątaj, o większą dbałość w wychowaniu dziewcząt. Podzielał zdanie Pan-hoei-py, iż nie dosyć, „żeby panna słuchała przestróg w domu rodziców i żeby się tak zachowała, jak się jéj przekłada.“ Owszem domagał się wraz z nią większéj dla kobiet nauki: „Ojcowie i matki najwięcéj się synami zajmują. Starają się dla nich o nauczycielów, skoro tylko mogą być w stanie uczenia się. Dzieci, kochane ich dzieci, t. j. synowie, pociągają ich do siebie, napełniają ich serce, całe ich staranie ku sobie zwracają. Ledwo o córce rodzice pomyślą. Na cóż ten zbytek dla jednych, a brak dla drugich? Azali tak jedna jak i druga płeć nie ma namiętności do przezwyciężenia, wad i narowów do poprawienia, cnót do nabycia, prawideł przystojności i obyczajów do nauczenia się i zachowywania? Zdaje mi się, że wszystko się spiknęło na zawadę udoskonalenia płci, która i tak z siebie jest niedoskonałą.“ („Literatka chińska,“ str. 57, 58). Poczytując dobre wychowanie za „prawdziwą zasadę mowy i trwałości społecznéj budowy,“ skwapliwie rozpowszechniał myśl rzuconą przez jakiegoś Szwajcara, ułożenia tablic porównawczych, odnoszących się do ustanowień i zakładów edukacyjnych w rozmaitych krajach, ażeby można było jednym rzutem oka objąć różne szczegóły pedagogiczno-dydaktyczne: „jaki gdzie zaprowadzony porządek w edukacyi i instrukcyi publicznéj, z jakich przedmiotów składa się zupełny kurs nauk w szko-

łach początkowych i dalszych, jakich się tam trzymają prawideł i sposobów uczenia i prowadzenia młodzi; gdzie się też jakie ulepszenia postrzegać dają i z jakim skutkiem, większymli albo mniejszym, nastąpiły, w czém sprostowania lub naśladowania godniejsze." Ponieważ zaś nauki przez metodę porównawczą wielce się doskonalą (autor powołuje się na anatomiją), radby wraz z projektodawcą, ażeby przy pomocy państw ustanowiony był osobny w Europie „komitet edukacyjny." W skład jego wchodziliby „rozważni postrzegacze i dobrze dobrani korespondujący z nimi członkowie po różnych miescach (sic), żeby z istnących teraz wszelkich zakładów edukacyjnych po rozmaitych krajach europejskich, co może być najlepszego do siebie zbliżając, odnosili się ze sobą nawzajem i znosili razem swoje uwagi i postrzeżenia; tém samém zaś gotowaliby poprawniejszy materyjał edukacyjnéj budowy, nierównie więcéj do uszczęśliwienia krajów i ludzi zastosowany." (Dziennik wileński, 1817, t. VI, 448, 452, 483). Ustanowienie takiego komitetu i dobre jego urządzenie uważał za sprawę niesłychanéj doniosłości dla udoskonalenia narodów. Wogóle rozumiał wielką wagę znajomości sposobów, za pomocą których ludzie dochodzili do pewnych nabytków umysłowych; i z tego powodu wypowiedział, nie wiem o ile oryginalną, ale nadzwyczaj trafną uwagę, mówiąc: „Więcéjbyśmy się oświecili i łatwiejby oświecenie przychodziło, gdyby nam uczeni ludzie pożytecznie dla społeczności pracujący, zupełną historyją myśli swoich i drogę, którą do swoich wynalazków przyszli, ze wszystkiemi szczególnościami wyłożyć chcieli. Wtenczasby czytelnik, równie z autorem doświadczając trudności, stopniami ku prawdzie postępował: a autor ze swym czytelnikiem lepiéjby się tą radością podzielił, którą z wynalezionéj od siebie prawdy wewnętrznie czuje. Wykład historyczny bardzo jest ważnym i uczącym w każdéj nauce przedmiotem." („O wymowie i poezyi," wyd. 3-e, str. 193, 4). Był bliskim G., jak z powyższych słów wnosić można, wynalezienia metody genetycznéj."

Co do pojęć estetycznych był G. jak większa część naszych pisarzów XVIII w., wychowańcem klasycyzmu, mianowicie rzymskiego, ponieważ na nim gruntowało się szkolne wykształcenie, lecz umiał go zjednoczyć z przepisami klasycyzmu francuskiego, który tak silnie wpływał na wyrobienie wyobrażeń w dobie dojrzalszéj. Poglądy jego zatém o pięknie opierają się na krasomówczych rozprawach Cycerona, na dziele Kwintylijana o wymowie i na sztuce rymotwórczéj Horacego; dopełnia je tylko i rozszerza spostrzeżeniami, które u krytyków francuskich XVIII stulecia poznał, a szczególniéj z pism Marmontela. Dzieło sztuki jest naśladowaniem natury upiększonéj; utwory fantazyi mogą nie być kopiją rzeczywistości, ale muszą odznaczać się prawdopodobieństwem. Imaginacyja czerpać może „i z natury i ze sztuki, i z prawdy i z baśni nawet, byle znalazła dla siebie wiarę przesądu i mniemań, chociaż minęły." Imaginacyja „nie wmawia bynajmniéj, żeby tak było w istocie, jak w bajce stawia; owszem tłómaczy prawdę pod przyjemną postacią dla ludzi, a nie wprawia ich w błędy; wié ta bogini, żeby jéj wymysły były wzgardzone bez prawdy; lecz i sama prawda byłaby zimno bez jéj bóstwa przyjęta... A chociaż to niby jest zaczarowany pałac, w którym długo mieszkać nie można, można jednakże na moment użyć w nim dobréj chwili" („O wymowie i poezyi," 3-e wyd., str. 470). Reguła główna dla poety i wogóle artysty, żeby się trzymał natury i prawdy. Inne reguły mają względne tylko znaczenie, bo imaginacyja „nie lubi przymusu, sprzyja wolności wszystkich stworzeń, a lubi

patrzeć na ich ruch, jako znak życia.“ Nie gardzi jednak G. regułami, nawet bardzo krępującemi; uznaje zasadność wymagania „trzech jedności“ w dramatach, a raczéj tragiedyjach, lubo z należnym szacunkiem wymienia Szekspira w rzędzie znakomitych dramaturgów europejskich (ib. p. str. 535); nie sądzi także, idąc za przepisami teoretyków francuskich, które z pisarzów naszych XVIII w. najlepiéj spełniał Trembecki, żeby dobrze było, „kiedy sens w wiersz nie wypada, ale się na początek następującego przenosi, tymbardziéj kiedy się przenosi na wiersz do inszego rymu służący.“ Dopuszcza atoli prozę w dramatach. Prawdziwa bowiem poetyczność zasadza się „na nieustannych prawie obrazach, podobieństwach i porównaniach, na częstych a śmiałych przenośniach, na wyrazach mocnych i dosadnych;“ a stąd konsekwentnie nie widzi poezyi w wierszach, nie mających obrazów poetyckich, przeciwnie zaś do dziedziny poezyi zalicza „dzieło, acz prozą ułożone, ale całe w pięknéj imaginacyi poetycznéj, a przy wyrazach dosadnych,“ jak np. dobre romanse, lub dobre dramata (lubo wiersz w dramatach „mocniejszy pospolicie i przyjemniejszy ton daje“). Odzywa się w nim poczucie piękna natury; wielką więc wagą przywiązuje do „opisów“ i, może za przykładem Karpińskiego, kreśli sam dość udatny, choć ogólnikowy i szematyczny obraz różnych widoków przyrody („O wym. i poezyi“ str. 465, 6). W traktowaniu wymowy G. kładzie główny nacisk na treść, na myśl, wychodząc z téj zasady, którą u nas pierwszy Konarski z całą siłą przekonania wypowiedział i rozwinął, że kto jasno i porządnie myśli, kto ma obfity zapas wiedzy ogólnéj i fachowéj; ten nie będzie w kłopocie o słowa i sposób wyrażenia. Dlatego to w „Listach, Memoryjałach i Suplikach“ przedewszystkiém opiéra się na mnóstwie przykładów z Cycerona, Plinijusza, francuskich i naszych autorów, a przestrogi i wskazówki zamieszcza jak najszczuplejsze, więcéj w nich znowu na treść, aniżeli na formę zwracając uwagi, poddając krytyce takie np. wyrażenia, jak: „najniższy podnóżek.“ Dlatego też w obszernym traktacie „O wymowie“ (w 3-ém wyd., str. 460) reguł prawie żadnych nie podaje, tylko stara się wpoić to przekonanie, że obszerna i wielostronna nauka, logiczne myślenie i cnotliwe życie są najważniejszemi warunkami na dobrego mówcę. G. pisał swoje dzieło pod wpływem kierunku, wyśmiewającego i potępiającego owe sztuki i sztuczki, za pomocą których dawni retorowie chcieli urobić przyszłego szermierza słowa; nie chciał więc ściągnąć na siebie zarzutu zacofania, tak dalece, że nie umieścił w swéj książce szczegółowéj nauki o tropach i figurach retorycznych, chociaż je Konarski w swéj retoryce (r. 1757) dość obszernie uwzględnił. Czuł G. potrzebę téj nauki; ale ponieważ ona była „po największéj części dostatecznie wyłożona“ w gramatyce Kopczyńskiego i przypisach do niéj, uważał się więc za zwolnionego od obowiązku i odesłał ucznia do gramatyki. Większą część książki wypełniają przykłady wyjęte najczęściéj z autorów łacińskich i z Pisma św., rzadziéj z greckich, francuskich i polskich, w języku łacińskim i ojczystym; autor zachęca ciągle do czytania i odczytywania dobrych wzorów; prawidła głównie z tego powodu za pożyteczne poczytuje, iż mogą uchronić od błędów, chociaż wymownym uczynić nie potrafią. Ogólne swe stanowisko w téj mierze wypowiada słowami Cycerona: „Ani więc tak się trzymać mamy prawideł, jako ci, którzy całą wymowę nie dobrze zasadzają na sztuce; ani téż jéj zgoła odrzucać możemy, jak zwykli niektórzy, twierdzący, jakoby żadnéj sztuki w mówieniu nie było, a natura wszystko czyniła. Bo jeżeli do dobréj natury sztuka przystąpi, rzecz wyborna

być musi" („O wym. i poezyi," str. 182). Historyczne znaczenie dzieła G-go, „O wymowie i poezyi" na tém polega, że było ono pierwszém po polsku napisaném, w którém czytelnik mógł znaleźć dokładną informacyją o tym przedmiocie. Istotnie, przed Gołańskim mieliśmy mnóstwo retoryk i nauk o wierszowaniu po łacinie pisanych, wielce oschłych i formalistycznych. Konarski pierwszy napisał jasny i logiczny podręcznik nauki krasomówstwa, ale także w języku łacińskim. W roku 1766 książe Adam Czartoryski przełożył dzieło Carlaucas'a p. n.: „Historyja nauk wyzwolonych," którą w korpusie kadetów do nauki używano; lecz ona teoretycznego wykładu zastąpić nie mogła. W r. 1783 Karpiński podał swe trafne i w niektórych punktach ważne uwagi: „O wymowie w wierszu i prozie;" lecz to były tylko luźne spostrzeżenia. Dopiero Gołański w 1786 zdobył się na kompletny podręcznik. Nie był on niewątpliwie zadawalającym; zarzucić mu można (mianowicie w 3-m wydaniu), brak spójnego układu, tak, że pewne części są rozdzielone, gdy być obok siebie, albo nawet zlać się z sobą powinny; oraz nieproporcyjonalność w sposobie traktowania, gdy np. zarys wymowy w Piśmie ś. obejmuje str. 50, a zarys wymowy niektórych cywilizowanych i dzikich narodów razem zaledwie 26; lub też gdy o kaznodziejstwie rozszerza się bardzo, o wymowie sejmowéj i sądowéj szczupło, wymowę zaś akademicką całkiem pomija. W każdym razie książka G-o, jako obejmująca całość wiedzy z danym przedmiocie, bardzo długo była w użyciu szkolném, nie wyrugowała jéj praca Piramowicza, jako niekompletna, i dopiero gdy z dzieł Euzebijusza Słowackiego ułożono systematyczny wykład zasad wymowy, poszła w zapomnienie. Dziś jest dla nas interesującym zabytkiem pojęć estetycznych z końca XVIII i początków XIX stulecia.

Literatura, odnosząca się do Gołańskiego, jest nadzwyczaj szczupła. Zaraz po jego śmierci wyszedł „Zbiór mów żałobnych na pogrzebie... mianych w kościele akademickim św. Jana w Wilnie" (Połock, 1824), gdzie się znajdują głosy: ks. Anioła Dowgirda, ks. M. z Fulsztynu Herbarta i ks. M. Bobrowskiego. Potém napotykamy tylko krótkie wiadomości bijograficzne w Encyklopedyjach i historyjach literatury. Wykaz pism G-o podał K. Estreicher w „Biblijografii XIX stulecia" i w „Spisie chronologicznym wieku XVIII", oraz Wł. Wisłocki w „Encyklopedyi Wychowawczéj" t. II, str. 119 i 128.

P. Chmielowski.

Gołuchowski, Józef (ur. 1797 w Galicyi, we wsi Łączki, zm. 1858 w Garbaczu) był potomkiem zamożnéj rodziny szlacheckiéj, która posiadała niegdyś obszerne majątki około Chmielnika. We wczesnym bardzo wieku utraciwszy ojca, oddany został do Theresianum w Wiedniu. W zakładzie tym należał przez cały czas pobytu do celujących uczniów, zwłaszcza w matematyce i przy ukończeniu kursu wystąpił z rozprawą o wpływie matematyki na wykształcenie człowieka p. t.: „Ansicht des Einflusses der Mathematik auf die Bildung des Menschen, welche bei Gelegenheit einer besonderen und strengeren Prüfung aus dieser Wissenschaft, Joseph G. geäussert hat." Wiedeń, 1816. Z Wiednia udał się na kursa uniwersyteckie do Warszawy, gdzie uczęszczał na wydział prawa i administracyi. Za rozprawy konkursowe dwukrotnie nagrodzony był medalem złotym; uniwersytet ukończył w roku 1820 ze stopniem magistra prawa i administracyi. Wykładał przez czas krótki w liceum warszawskiém. Gdy w owym czasie uniwersytet wileński ogłosił konkurs na wakującą katedrę logiki, metafizyki i filozofii moralnéj, Gołu-

chowski wystąpił jako kandydat na profesora i przesłał do Wilna rozprawę konkursową. Współzawodnikiem jego był Michał Wiszniewski, profesor liceum krzemienieckiego, późniejszy autor „Historyi literatury polskiéj.“ W oczekiwaniu wyniku konkursu, pragnąc przygotować się do przyszłego zawodu, wyjechał do Erlangen dla słuchania wykładów słynnego Schellinga. Tu ogłosił w roku 1822 dziełko o stosunku filozofii do życia narodów i pojedyńczych ludzi p. t.: „Die Philosophie in ihrem Verhältnisse zum Leben ganzer Völker und einzelner Menschen. Ein Versuch von Joseph Gołuchowski“, poświęcone Schellingowi (przekład polski téj rozprawy wydał Ksawery Bronikowski, francuski księżna z Sliźniów Czetwertyńska, rossyjski w 1834 Dawid Wełłański). Tymczasem w Wilnie rozprawa Gołuchowskiego podobała się profesorom, zwłaszcza ze względu na układ i czystość języka; skutkiem czego rada uniwersytetu w dniu 1-ym maja wybrała Gołuchowskiego na profesora nadzwyczajnego filozofii. Wybór ten, według obowiązującéj ustawy, winien był być zatwierdzony przez ministra oświecenia w Cesarstwie. Ówczesny minister ks. Golicyn zwrócił się po opinią o Gołuchowskim do Nowosilcowa, który z kolei odniósł się w tym przedmiocie do Grabowskiego, ministra oświecenia w Królestwie. Po nadejściu z Warszawy przychylnéj opinii, Gołuchowski w d. 30 grudnia 1882 r. został na katedrze zatwierdzony.

Młodego profesora, którego przyjazd do Wilna poprzedziła już była sława uczonego, oczekiwano niecierpliwie i powitano wielce sympatycznie. Wykłady jego, przedstawiające poglądy nowéj filozofii niemieckiéj w szacie mowy ojczystéj, tchnęły świeżością i szczególnym powabem, zwłaszcza że były wygłaszane z zapałem i przekonywającą wymową. (Lekcyją wstępną p. t.: „Otwarcie kursu filozofii w Wilnie“, wydrukowała „Biblijoteka warszawska“ w r. 1842). Stawały one wprawdzie w sprzeczności z filozofiją starszych profesorów wszechnicy, którzy, idąc za powagą Jana Śniadeckiego, byli wrogami filozofii Kanta i jego następców, ale okoliczność ta nie zdołała wpłynąć na zmniejszenie ogólnego zainteresowania do wykładów profesora, które ściągały licznych słuchaczów, postronną publiczność i panie. Wykłady odbywały się cztery razy na tydzień, o godzinie 4-éj po południu, w jednéj z największych sal, jakie posiadał uniwersytet. Profesor postanowił w programie swych objąć: antropologiją, logikę i etykę, w pierwszym zaś roku zająć się głównie wykładem pierwszéj z tych umiejętności. Po odpowiednim wstępie, przedmiot miał być przedstawiony w dwóch częściach głównych, pierwsza z nich zajmowała się człowiekiem, uważanym gromadnie, jako ludzkość, i dzieliła się na trzy działy: 1) o rodzie ludzkim w stosunku do przyrody; 2) o rodzie ludzkim w samym sobie; 3) o rodzie ludzkim w stosunku do Istoty Najwyższéj. Szeroki program profesora nie był wykonany, wykłady bowiem zostały przerwane. Gubernator litewski wezwał rektora Twardowskiego, aby zabronił wstępu na lekcyje Gołuchowskiego publiczności, samego zaś profesora zobowiązał do przedstawiania na piśmie treści każdego odbytego wykładu. Rektor, nie uważając za właściwe usunięcia publiczności z murów uniwersyteckich, zaproponował tylko zamianę godzin popołudniowych na ranne (o 8-éj) i nadmienił, że Gołuchowski trzyma się ściśle programu przez radę uniwersytetu zatwierdzonego. Po tém wyjaśnieniu rektora, lekcyje z polecenia władzy wyższéj zawieszono, sprawę zaś dalszych wykładów oddano pod rozpatrzenie komisyi (Nowosilcow, Arakczejew, Szyszkow) do spraw uniwersytetu wileńskiego właśnie nie-

dawno utworzonéj. Nowosilcow zażądał przedstawienia programu kursu Gołuchowskiego i poczynił nad nim uwagi, polecając ich uwzględnienie. Gdy wszakże program przerobiony nie pozyskał aprobaty, gdy nadto dziełko niemieckie Gołuchowskiego o stosunku filozofii do życia narodów nie zadawalało wymagań Nowosilcowa, komitet do spraw uniwersytetu uwolnił Gołuchowskiego (równocześnie z Lelewelem, Daniłowiczem i Bobrowskim) od obowiązków profesora w dniu 14-ym sierpnia, 1824 r.

Tym sposobem zakończyła się działalność pedagogiczna Gołuchowskiego; nie był to wszakże kres jego pracy obywatelskiéj i piśmienniczéj. Młody uczony, pełen talentu i przejęty poczuciem obowiązków, jakie na nim, jako obywatelu, spoczywały, utraciwszy katedrę, postanowił pracować na innem polu. Osiadł więc na roli i oddał się gospodarstwu ziemskiemu, spełniając gorliwie obowiązki tego zawodu i nie zaniedbując przy tém pracy naukowéj. Nieraz jednak z piersi jego wyrywały się słowa tęsknoty i żalu z powodu utraconéj swobody oddania się zupełnego studyjom naukowym. „Pojedyńczy człowiek, a nawet naród cały, powiada on we wstępie do „Dumań," nie zawsze to może, co chce, nie zawsze tam zajdzie, gdzie zamierza. Jego istnienie przyczepione jest do biegu różnych okoliczności, a te okoliczności służą mu za okręt, na którym umieszczony jeden, używa pomyślnego wiatru i szczęśliwie podróż odbywa przez to życie, gdy tymczasem większa część miotana burzami, ciągle walcząc z przeciwnymi wiatrami, pasować się musi z trudnościami położenia i wyczerpywać siły swoje na zatrudnienia, które wewnętrznemu położeniu są obce... Taki to przeciwny wiatr zapędził tego, co to pisze, do gospodarstwa wiejskiego, które z gruntu jego powołaniu było obce, zrobiwszy z niego właściciela ziemskiego. Wprawdzie wielkie jest znaczenie gospodarstwa wiejskiego, bo ono jest podstawą bytu każdego narodu, ale dla człowieka naukowego nie jest to element, w którymby nauka swobodnie rozwinąć się, zakwitnąć i znakomity owoc wydać mogła..."

W zaciszu wiejskiém utrzymywał związek ze światem naukowym, czytając dzieła poważnych myślicieli, rozmyślając nad najwyższemi zagadnieniami bytu i wyczekując chwili, w któréjby naczas krótki mógł wyrwać się z domu na szerszą widownię dla odświeżenia stosunków dawnych i zawiązania nowych. Chwila ta przypadła w roku 1845, w którym Gołuchowski udał się w dłuższą podróż do Niemiec, Włoch, Francyi i Anglii. Z początkiem roku 1846 stanął w Berlinie, gdzie spotkał się z dawnym swym nauczycielem Schellingiem. Na cześć tego filozofa wygłosił mowę w obecności Humboldta, Savigny'ego, Eichhorna i innych; mowa ta została ogłoszona drukiem p. t. „Rede gesprochen in Berlin am 1 Februar 1846 von... bei Gelegenheit eines Festmahles das derselbe zum Nachfeier des am 27 Jänner eingetroffenen Geburstages des Hr. geh. Rathes von Schelling veranstaltet hatte." Berlin, 1846. Schelling w uznaniu wiedzy i talentu Gołuchowskiego zaproponował mu katedrę filozofii w Wrocławiu. Jakkolwiek zaszczytna ta propozycyja otwierała Gołuchowskiemu upragnioną drogę pracy czysto-naukowéj, odmówił jednak przyjęcia katedry, bo chciał pracować w kraju i dla kraju, chociaż nigdy, jak sam się wyraził, większego poświęcenia dla miłości swej ojczyzny nie zrobił.

Wpłynęła jednak podróż ta ożywiająco na działalność piśmienniczą Gołuchowskiego, bo zaraz po powrocie z zagranicy zabrał się do pisania większych

prac. Pierwszą z nich jest: „Kwestyja włościańska w Polsce, podług właściwych swoich pierwiastków przed sąd opinii publicznéj wytoczona, przez niewiadomego autora“ (Lipsk, 1849); druga jeszcze obszerniejsza: „Rozbiór kwestyi włościańskiéj w Polsce i w Rossyi w r. 1850“ (Poznań, 1851). Największém atoli jego dziełem są: „Dumania nad najwyższemi zagadnieniami człowieka,“ ukończone w roku 1857, ale wydane dopiero po śmierci autora (Wilno, 1861, dwa tomy).

Inne jego prace, prócz wyżej wymienionych są: „Kwestyja reformy żydów przez Klemensa Przezora.“ (Lipsk, 1857): „Światowość w stosunku do obyczajów uważana“ (Kraków, 1816). „O znaczeniu cierpień w życiu ludzkiém“ (w Noworoczniku literackim, wydawanym przez ks. A. S. Krasińskiego, Petersburg, 1838). „Idea życia,“ „Refleksyja i wiara,“ „Czém jest i czém nie jest filozofija?“ (wszystkie trzy w tymże „Noworoczniku literackim,“ w Wilnie). „Sposób leczenia cholery za pomocą zimnéj wody“ (Warszawa, 1849). Rozprawy: „O filozofii moralnéj“ i „O rzeczypospolitéj Platona“ nie były drukowane.

O Gołuchowskim pisali: Wójcicki w „Encykl. powszechnéj,“ F. K., tłómacz „Historyi filozofii“ Schweglera w dodatku do tego dzieła: „O filozofii w Polsce,“ Struve w „Logice,“ Paweł Popiel (Kraków, 1860), Eleonora Ziemięcka w Studyjach i t. d. W zeszycie z września 1887 czasopisma: „Istoriczeskij wiestnik“ Pł. Żukowicz ogłosił artykuł p. t.: „Senator Nowosilcow i profesor Gołuchowski,“ z którego zaczerpnęliśmy szczegóły wyżej przytoczone o sprawie Gołuchowskiego. W dziele Schweglera znajdujemy ocenę stanowiska Gołuchowskiego w filozofii.

Nas przedewszystkiém obchodzą poglądy pedagogiczne Gołuchowskiego. Wiemy, że jako nauczyciel liceum, a następnie profesor uniwersytetu, za krótko stykał się z młodzieżą, aby mógł zabierać głos w praktycznych kwestyjach wychowania; ale jako człowiek wyższego umysłu, filozof, głęboko wykształcony i obywatel serdecznie społeczeństwo swe kochający, musiał niejednokrotnie rozmyślać nad ważną sprawą wychowania młodych pokoleń. I rzeczywiście w dziełach jego, jakkolwiek nie poświęconych pedagogice, znajdujemy wiele poglądów na sprawy wychowania i oświaty, na które i dziś bez wahania pisać się można. Już w swém dziełku filozoficznem z r. 1822 wygłosił, że „sama abstrakcyja i snucie pojęć oderwanych nie daje zadowolenia duchowi ludzkiemu, gdyż prowadzi go często do pustyni, gdzie wszystko usycha. Precz więc, powiada, z pyłem książkowym! wyjdźmy na świat szeroki, aby dusza skrępowana uczonością rozszerzyła się za pomocą poglądania (Anschauung) i ożywiła się pełnią wszechświata“ „Byłoby rzeczą wartą trudu, powiada nieco dalej, zebrać w oddzielnéj rozprawie to wszystko, co dotyczy nadzwyczajnego wpływu poglądania na rozwój życia i jak na tę okoliczność należy zwrócić uwagę w nauczaniu.“

Filozof nasz był bezwzględnym zwolennikiem oświaty powszechnéj. „Oświata, pisze on w „Dumaniach“, jest najwyższym skarbem każdego narodu. Starajmy się bogactwo krajowe pomnożyć, dobry byt wszystkich rozszerzyć, warunki materyjalnego życia ułatwić i pobyt wszystkich na téj ziemi uprzystępnić. Ale cóż tworzy bogactwo, jeżeli nie myśl kierująca pracą? Cóż toruje drogi i daje odkryć nowe skarby, jeżeli nie pochodnia nauki? Pchnijcie oświatę w masy narodu, a stworzycie nieskończone skarby bogactw, potęgi, wyższości, sławy tego narodu... Póki tchu stanie, powiada w „Kwestyi włościańskiéj“ za oświatą obstawać będę. Nie oświata, jako taka, jest przyczyną ruiny wyobrażeń społecznych. Oświa-

ta jest pochodnią przez wiarę i rozum w ciemności przed człowiekiem niesiona. Za pomocą niej człowiek dopiero wie, jak ma kroki swoje stawiać i niebezpieczeństwa unikać... Bez niéj skazani byśmy byli na wieczne macanie i potykanie się w ciemności, na wieczne i nadaremne uganianie się za lada fałszywém świadectwem i na bezowocne, a nawet zgubne trawienie sił naszych.“ Radzi więc zakładanie wszędzie ochron i szkółek dla ludu, szkół elementarnych i rzemieślniczych niedzielnych w miasteczkach; uczenie w nich religii, czytania, pisania w języku ojczystym, oraz arytmetyki, a nadto przygotowywanie młodzieży w szkółkach tych do życia. Szkółki miejskie mają być według niego zawiązkiem szkółek agronomicznych i ogrodownictwa. Warzywnictwo, pszczelnictwo, chodzenie koło roli i uprawy roślin i t. d. wszystko to nie powinno być wykluczone z zakresu nauk szkółki miejskiéj. Poleca zaprowadzenie szkół dla kształcenia nauczycieli wiejskich, przynajmniéj po dwie na każdą gubernią. Szkoły te, zdaniem jego, winny mieć charakter agronomiczno-technologiczny i być otwarte nietylko dla kandydatów na nauczycieli wiejskich, ale i dla pragnących poświęcić się zawodowi agronomicznemu i technologicznemu.

Równie gorąco przemawia za potrzebą wyższéj nauki. „Niema nic szlachetniejszego („Dumania“), dla młodzieży dobroczynniejszego, a dla kraju pożyteczniejszego, jak nauka. Jestto zawód sam z siebie wspaniały, w którym wszystkie siły młodocianego wieku w najzbawienniejszy sposób zajęte i na podniesienie kraju obrócone być mogą. Obudzenie ducha naukowego w młodzieży jest owszem najskuteczniejszém lekarstwem na wszystkie burzliwości młodego wieku. Dla tego nie utrudzać młodzieży przystępu do nauk, ale owszem wszelkiemi sposobami ułatwić go należy nietylko w interesie saméj młodzieży, ale i w interesie kraju.“

Nauki matematyczne miały w nim gorącego rzecznika. Przedstawieniu ich wpływu poświęcona jest właśnie pierwsza jego praca. Dla należytego jéj ocenienia należy pamiętać, że napisał ją młody adept nauki, jeszcze przed wstąpieniem na kursa uniwersyteckie. Nie znajdujemy też w wypracowaniu tém uwag natury dydaktycznéj i metodycznéj, które mogą być dopiero rezultatem samodzielnéj pracy nauczycielskiéj; nie znajdujemy wcale rozbioru pojęć matematycznych, z którego wysnućby można cały szereg wniosków o zasadniczych właściwościach matematyki; ale znajdujemy natomiast uwagi ogólne o znaczeniu i wpływie nauk matematycznych, napisane językiem wzniosłym, wypowiedziane z zapałem młodzieńczym i związane z ogólnymi poglądami filozoficznymi, zaczerpniętymi z dzieł Kanta, Fichtego, Garvego i t. d. Matematyka, według młodego autora, pozostanie wiecznym pomnikiem głębokości myśli ludzkiéj. Opierając się na niewzruszonych podstawach, odznacza się ta nauka zadziwiającym związkiem części i trwałością budowy. Jest świątynią otwartą dla badaczy spragnionych pokoju i wewnętrznego zadowolenia. Nie jest nauką mechaniczną, jak sądzą jedni; nadprzyrodzoną i niedostępną, jak mniemają drudzy; nie stoi wreszcie na czele wszelkich poznawań, tak, że przed słońcem jéj prawdy gasną inne światła, jak twierdzą znów inni. Wszystkie te poglądy są jednostronne. Oceniając matematykę ze stanowiska ogólnego wykształcenia estetycznego, intelektualnego i moralnego, uznać musimy naprzód jéj pożytek materyjalny, następnie pożytek transcendentalny, polegający na oddziaływaniu na rozwój myślenia. Ona to bowiem stanowi najdzielniejszy śro-

dek przeciwko powszechnéj a tak szkodliwéj powierzchowności, jest niewyczerpaną w łączeniu pojęć, kształci szybkość myślenia, przytomność umysłu, ostrożność w wykonywaniu i łatwość w działaniu, zaostrza umysł do badania prawdy. Pośredni jéj wpływ ujawnia się w naukach, które stworzyła lub udoskonaliła, przeważnie w astronomii, która jest tryumfem umysłu ludzkiego, podnosi uczucia do najwyższéj moralnéj godności i fantazyją kieruje ku przedmiotom najmoralniejszym.

Tak przemawiał dziewiętnastoletni młodzieniec, a słowa jego nie pozostały bez oddźwięku. W roku 1825 Maurycy Mochnacki przełożył rozprawkę i ogłosił ją w drugim tomie „Dziennika warszawskiego“ (powtórzona w Kalendarzu Ungra z r. 1853). Była to epoka, w któréj było u nas pewne ożywienie w literaturze matematycznéj, zapowiadające bardziéj samodzielny jéj rozwój u nas. Zapowiedź ta niestety, przy nieprzyjaznych okolicznościach, nie ziściła się. I dziś jeszcze cenić należy głos Gołuchowskiego, jako gorącą odezwę do uprawy wiedzy matematycznéj w kraju...

Szlachetnéj postaci Gołuchowskiego należy się zaszczytna karta w dziejach naszéj pedagogiki.

S. Dickstein.

Gostyński, Andrzej, Receptą, Pretoryjuszem często nazywany, syn Stanisława, z profesyi złotnika, wójta krakowskiego, z rodziny więc patrycyjuszów miejskich, uczeń (1534), późniéj profesor wszechnicy jagiellońskiéj, wykładał: 1558 Wergilijusza; 1559 Cycerona pro Milone; 1560 Topikę i Linakra gramatykę; 1561 Verinas actiones; 1562 Officia; 1563 Sen Scypijona; 1564 Pro Marcello, 1565 De natura Deorum. Wykład zakończył 2 marca: „Liber Diligentiarum“ po téj dacie imienia Gostyńskiego nie wspomina. W mieszkaniu swojém „in domo paterna, in musaeo nostro“ utrzymywał młodzież na stancyi, w któréj liczbie był „kniaź,“ Jakób Świrski, krewny Waleryjana, biskupa wileńskiego „najwyższego pasterza litewskiego.“ Prócz panegiryków na cześć Filipa Padniewskiego, biskupa krakowskiego (1562) i Stanisława Spławskiego, kasztelana krzywińskiego, przełożonego ceł j. k. m. wielko i małopolskich (1564), drukował mowę treści wychowawczéj, wygłoszoną wobec urzędu miejskiego, senatu akademickiego i młodzieży. (Andreae Gostinii Crac. Pro nobilium, primorum principimque liberis magnarum disciplina artium perpetiendis Oratio. In academia Cracoviensi habita. Anno a Natali Dom. 1558. Cum praecipuam Singularum artium utilitatem, cum accuratam obiecto nunc refutationum).“ Egzemplarz biblijoteki jagiellońskiéj ma zapiskę „Author d(edi) t). Na wstępie Gostyński, powołując się na rozsądek, oraz sławnych mężów zdania, daje odprawę, wiecznie podnoszonemu pytaniu: czy nauki są szkodliwe, czy też pożyteczne? Pod nazwą zaś nauki rozumie teoryją i praktykę, naukę szkolną, oraz nabywaną przez stosunki z ludźmi i okoliczności. „Gdy z mozołem praca i doświadczenie doprowadzają na najwyższe szczyty, wiedza bez przemocy, bez morderstw i bez krwi przelewu, prowadzi tamże z łatwością, stopniowo i stale. Z nauką nietylko można rządzić uległymi poddanymi, lecz także poskramiać hardych, śmierzać namiętności i zwyciężać nieprzyjaciół.“ Za dowód wskazuje świeże przyłączenie Inflant: „Lepsza mądrość od siły, a mąż roztropny od mocnego, wyrzekł Salomon. Porównaj narzekającego i płaczącego, bezsilnego

skutkiem ubytku sił w starości Milona z Krotony z zachodem życia Platona i Scypijona.“ Nie we wszystkich stanach jednakowéj potrzeba wiedzy: inna odpowiednia dla arystokracyi, inna dla szlachty, a znów odmienna dla ludu. „Panowie,“ kierujący losami rzeczypospolitéj, potrzebują wykształcenia najwyższego, a więc klasycznego: gramatyki, bez któréj nie można być ani mówcą, ani poznać historyi, logiki i filozofii, dyjalektyki i retoryki, które, dostarczając argumentów i ozdób, składają się na wymowę, potrzebną dla poselstw, sejmów, sądów i kazalnicy. Muzyka również potrzebna; Temistokles, z powodu nieumiejętności nauki dźwięków, za prostaka uchodził u Ateńczyków.“ Szlachta poprzestać winna na średniém wykształceniu z kierunkiem realnym: na arytmetyce, gieometryi i gieografii, oraz pierwszych początkach historyi i humanizmu, uprzystępniając te ostatnie ze względu, że bywa Rycerstwo gniazdem do odmładzania rodów rządzących Panów. Dla ludu, któremu do panowania nad zmysłowością i do trudu potrzebne są wstrzemięźliwość, roztropność i rozwaga, wystarczy elementarne wykształcenie. W zasadzie, według niego, narzędziem do oświecenia jest humanizm, źródłem świat starożytny. Gostyński spółczesny rozkwitowi odrodzenia i krótkiemu jego panowaniu w szkołach naszych, podczas pierwotnéj całéj świeżości, z królów polskich przytacza imię jednego Jagiełły, odnowiciela akademii krakowskiéj, którą autor nasz, uważa za kamień węgielny nauk i przyszłości naszéj, a zwracając się do młodzieży, dodaje: „Turkom zbywa na ludzkości, Grekom na dobréj wierze, Węgrzyn szczyci się rozumem, Niemiec siłą: młodzież zaś nasza, nie poprzestając na tém, że Polska Europie dostarcza kruszczu, drzewa i zboża, dla uszczęśliwienia rodziców, sławy narodu i korzyści własnéj winna usiłować, żeby zabłysła potęgą wiedzy.“

L.

Koniec tomu czwartego.

OMYŁKI DRUKU.

Str.	*wiersz:*	*zamiast:*	*powinno być:*
6	od góry 35	układem odróżnić	układem ust
31	od dołu 4	podziałały	podziałał
54	od góry 34	doktorem	rektorem
58	od góry 31	mu	w nim.
77	od góry 3	Boeckha	Boeckha
91	od góry 33	obfitego	przez Wł. dr. Wisłockiego, dostar-
112	od góry 2	w naradzie	w narodzie | cza obfitego.
145	od dołu 10	ρίλη	φίλη
145	od dołu 9	τομία	σοφία
145	ostatni	tę nazwę filozofii	tę nazwę do filozofii
161	od góry 18	zasadam	zasadami
167	od góry 20	panych	danych
167	od góry 22	dsychologija	psychologija
167	od góry 36	interesu udziału	interesu i udziału
172	od góry 39	ktytyka	krytyka
178	od góry 17	czniowi	uczniowi
179	od góry 9	flzycznym	fizycznym
179	od dołu 3	odjawami	objawami
181	od góry 33	nadewszystwo	nadewszystko
192	od góry 23	in	und
207	od góry 28	dedition	edition
224	od góry 24	wysuwa	wysnuwa
233	od góry 5	praktycznie	praktyczne
234	od góry 29	przedmłotu	przedmiotu
244	od góry 1	e ectricity	electricity
263	od góry 1	francuskich	Francka
264	od góry 19	Pierwszy	Pierwsze
264	od góry 19	założony	założone
264	od góry 19	został	zostało
264	od góry 20	rządził się	rządziło się
268	od góry 6	udowa	ludową
269	od góry 2	rozdzielenia	rozdzielenie
277	od góry 41	okazało	okazała
279	od góry 1	Fxtrernes	Externes
284	od góry 1	równie	równo
301	od dołu 20	Lipii	Lipsii
309	od góry 25	jauf	auf
324	od góry 8	lecz dla	lecz i dla
326	od góry 29	takie	tak
338	od góry 6	poddania	poddania się
379	od dołu 4	γραψειν	γράφειν

Str.	*wiersz:*	*zamiast:*	*powinno być:*
416	od góry 4	Darstellungsm anieren	Darstellungs manieren
467	od góry 16	Veranlassung	Veranlassung
479	od góry 21	życzenia	życzenie
479	od góry 30	czytelni	czytelnika
501	od góry 31	następnie	następne
518	od góry 38	lineorum	linearum
521	od góry 19	1773	1775
537	od góry 5	Lehrgebände	Lehrgebäude
538	od dołu 11	go	do
539	od góry 26	wspomnia o	wspomniano
542	od góry 19	elementaren	elementar
556	od góry 5	gwałtownego	gwałtowne
568	od góry 5	trudność w wyborze	trudność wyboru dla

Piśmiennictwo.

Jana Kochanowskiego dzieła wszystkie. Wydanie pomnikowe. Tom I, II, i III-ci. Warszawa 1884.

Biblijoteka matematyczno-fizyczna, wydawana pod redakcyją M.-A. Baranieckiego, z zapomogi Kasy pomocy dla osób, pracujących na polu naukowém, imienia Józefa Mianowskiego. Warszawa. Seryja I, tom I, Początki arytmetyki M. Berkmana (z drzeworytami). Seryja I, tom II (edycyja 2-ga) i III. Wiadomości początkowe z fizyki S. Kramsztyka. Seryja I, tom IV: Wiadomości początkowe z gieografii fizycznéj i meteorologii A. W. Witkowskiego. Seryja III, tom I. Arytmetyka, kurs teoretyczny M.-A. Baranieckiego, z przypiskami A. Żbikowskiego i J.-N. Frankego. Seryja III, tom II. Początkowy wykład syntetyczny własności przecięć stożkowych na podstawie ich pokrewieństwa harmonicznego z kołem M.-A. Baranieckiego. Seryja III, tom IX, Kosmografija J. Jędrzejewicza, ze wstępem historycznym H. Merczynga. Seryja IV, tom II: Rozwiązywanie równań liczebnych J. Sochockiego. Seryja IV, tom IV. Gieometryja analityczna W. Zajączkowskiego. Seryja IV, tom X. Mechanika teoretyczna Jana Frankego.

Przegląd pedagogiczny, czasopismo poświęcone sprawom wychowania szkolnego, wydawane pod redakcyją F. Łagowskiego. Rok 9. Warszawa, 1889.

Gramatyka czeska J. Szasteckiego, nakładem K. Kaszewskiego. Warszawa, 1884.

Spis artykułów w Zeszycie 8-ym Tomu IV-go zawartych:

Gimnastyka, p. *H. Łuczkiewicza* (dokończenie); **Gimnazyja**, p. *M. Maciszewskiego;* **Girard**, p. *L.;* **Gizewijusz**, p. *W. Kętrzyńskiego;* **Glarean**, p. *L.;* **Gliczner**, p. *P. Chmielowskiego;* **Goethe**, p. *R. Plenkiewicza;* **Golański**, p. *P. Chmielowskiego;* **J. Gołuchowski**, p. *S. Dicksteina;* **Gostyński**, p. *L.*

WARUNKI PRENUMERATY.

Prenumeratę na **Encyklopedyją Wychowawczą** przyjmują wszystkie księgarnie krajowe i zagraniczne.

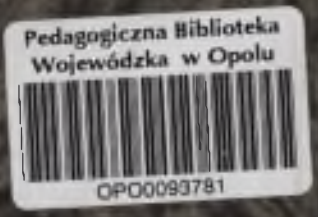
Encyklopedyja Wychowawcza wychodzi w zeszytach pięcio-arkuszowych. Prenumeratorowie za każdy zeszyt opłacają kop. **40**, a z przesyłką kop. **50**.

Tomy pierwszy, drugi i trzeci **Encyklopedyi Wychowawczej**, obejmujące przeszło 120-cia arkuszy, kosztują rs. **15**, a z przesyłką rs. **15** kop. **60**.

Skład główny i ekspedycyja **Encyklopedyi Wychowawczej**, znajduje się w Warszawie w księgarni **Gebethnera** i **Wolffa**, Krakowskie-Przedmieście Nr. 415.

Druk J. Sikorskiego, Warecka Nr 14. Дозволено Цензурою, 8 Октября 1г. 890

Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka
w Opolu
16835/IV
37(03)



Encyklopedia
Wychowawcza
Tom 4
35333